

”Se on musiikki, se vapsi”

**Vapaan säestyksen luonne pedagogisena oppiaineena ja musiikillisena
ilmiönä asiantuntijoiden ryhmäkeskustelun diskursseissa**

Tutkielma (Maisteri)

21.2.2018

Ville Myllykoski

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi ”Se on musiikki, se vapsi” Vapaan säestyksen luonne pedagogisena oppiaineena ja musiikillisena ilmiönä asiantuntijoiden ryhmäkeskustelun diskursseissa</p>	<p>Sivumäärä 87 + 3</p>
<p>Tekijän nimi Ville Myllykoski</p>	<p>Lukukausi Kevät 2018</p>
<p>Aineryhmän nimi Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkimukseni tarkastelee vapaan säestyksen diskursseja asiantuntijoiden ryhmäkeskustelussa. Jäsentelen vapaata säestystä pedagogisena oppiaineena ja musiikillisena ilmiönä näiden keskustelussa ilmenevien puhetapojen kautta. Tutkimusaihe nousee siitä huomiosta, että vapaa säestys termin on todettu aiemmassa tutkimuksessa kuvaavan monin tavoin vajavaisesti oppiaineen luonnetta ja sisältöjä. Pysin siis hahmottamaan sitä, mitä ja miten vapaasta säestyksestä puhutaan ja tätä kautta tulkitsemaan vapaan säestyksen luonnetta ja koko ilmiötä laajemmin.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineistonkeruumenetelmänä on ryhmäkeskustelu. Aineistolle on tehty sisällönanalyysi teoriasidonnaisen analyysin periaatteiden mukaisesti, mutta siinä on myös diskurssianalyttisiä piirteitä. Tutkimuksen teorettinen viitekehys koostuu vapaan säestyksen määritelmästä, historiakatsauksesta ja aiemmasta tutkimuksesta, erityisesti Rikandin (2012) vapaan säestyksen vastakulttuurista luonnetta käsittelevästä tutkimuksesta, sekä Smallin (1998) <i>Musicking</i>-teorian ja vapaan säestyksen ajattelun yhtäläisyyksien tarkastelusta. Aineiston perusteella tulokset on jaoteltu neljään päädiskurssiin: pedagoginen diskurssi, musiikki- ja muusikkouskäsitelädiskurssi, ongelmallisuusdiskurssi ja kehitysdiskurssi. Tutkimuksen mukaan vapaa säestys on oppilaslähtöinen ja monimuotoinen oppiaine, joka korostaa käytännön soitto- ja säestystaitojen lisäksi monipuolisesti luovuutta ja kykyä improvisaatioon. Tavoitteena on eräänlainen luova käytännön muusikkous. Vapaan säestyksen historiaan liittyy monenlaisia arvostusongelmia, mikä on omalta osaltaan ollut vaikuttamassa erilaisten vastakkainasettelujen syntyyn oppiaineiden välillä. Tutkimuksen mukaan vastakkainasetteluista ja ennakkoluuloista ollaan kuitenkin puolin ja toisin pääsemässä eroon, mikä näkyy mm. siinä, että vapaan säestyksen sisältöjen ja toimintatapojen ajatellaan tulevaisuudessa sulautuvan yhä laajemmin kaikkeen pianonsoitonopiskeluun.</p>	
<p>Hakusanat Vapaa säestys, vapaan säestyksen pedagogiikka, musiikkikasvatus, diskurssianalyysi</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään 21.2.2018</p>	

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Vapaa säestys	9
2.1 Vapaa säestys aiemmassa tutkimuksessa	9
2.2 Vapaan säestyksen historiaa	11
2.3 Vapaan säestyksen määritelmät, sisällöt ja opetuksen tavoitteet	14
2.4 Vapaan säestyksen opiskelu musiikkioppilaitoksissa	17
3 Vapaa säestys ja pianopedagogiikan murros	19
3.1 Vuoden 2002 opetussuunnitelmauudistus	19
3.2 Perinteisen pianopedagogiikan kriisi	21
3.3 Vapaan säestyksen ja perinteisen pianopedagogiikan eroista	22
3.4 Vapaan säestyksen vastakulttuurisesta luonteesta Smallin teorian valossa	23
4 Tutkimusasetelma	27
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	27
4.2 Tutkimuksen näkökulma	27
4.2.1 Laadullinen tapaustutkimus	27
4.2.2 Diskursiivisuus ja diskurssin käsite tutkimuksessa	30
4.3 Ryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelmänä	31
4.3.1 Ryhmäkeskustelun toteutus	34
4.3.2 Ryhmäkeskustelun jäsenet	35
4.4 Aineiston analysointi	36
4.5 Tutkimuseettinen tarkastelu	39
5 Tulosluku	40
5.1 Pedagoginen diskurssi – oppiminen ja opettaminen	40
5.1.1 Korvakuulosoitto, imitointi ja matkiminen	40
5.1.2 Opettajuus ja pedagoginen puhe	42

5.1.3 Oppimateriaaleista	48
5.1.4 Ryhmäopetus ja yhteissoitto	49
5.2 Musiikki- ja muusikkouskäsittdiskurssi – vapaa säestys musiikin perimmäisen luonteen äärellä	51
5.2.1 ”Musiikki on vapaa säestys ja se on musiikki”	51
5.2.2 Luova käytännön muusikkous	53
5.3 Ongelmallisuusdiskurssi – vastakulttuurisuus, vastakkainasettelut, arvostus ja muut haasteet.....	56
5.3.1. Arvostusongelmat ja vastakkainasettelut	56
5.3.2. Termin ongelmallisuus	60
5.3.3 Taloudelliset haasteet	62
5.3.4 Ajankohtaisuuden haasteet	63
5.4 Kehitysdiskurssi – kronologinen näkökulma kehitykseen: Vapaa säestys ennen, nyt ja tulevaisuudessa.....	64
5.4.1 Vapaan säestyksen kehittyminen kohti nykymuotoaan.....	65
5.4.2 Vapaan säestyksen tulevaisuus.....	69
6 Pohdinta	73
6.1 Tulosten tarkastelu	73
6.1.1 Pedagoginen diskurssi	73
6.1.2 Musiikki- ja muusikkouskäsittdiskurssi	74
6.1.3 Ongelmallisuus ja vastakulttuurisuus	75
6.1.4 Kehitysdiskurssi	76
6.1.5 Yhteenveto.....	77
6.2 Luotettavuustarkastelu	79
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	80
Lähteet.....	82
Liite 1	88
Liite 2	90

1 Johdanto

Vapaa säestys on musiikillisena ilmiönä ja pedagogisena oppiaineena ollut mielenkiintoni kohteena jo pitkään. Se on määrittänyt omaa muusikkouttani ja pianismiani hyvin paljon. Myös musiikkikasvatuksen opinnoissani olen suuntautunut vapaaseen säestykseen ja sen pedagogiikkaan. Silti huomaan monenlaisia vaikeuksia aina, jos yritän selkeästi, tiiviisti ja yksiselitteisesti määritellä mistä vapaassa säestyksessä on kysymys. Mitä vapaa säestys oikeastaan on? Improvisointi, korvakuulosoitto, soinnuttaminen, säestäminen, säveltäminen, sovittaminen, soveltaminen, yhteissoitto, soolosoitto, tyyli-lajit, komppi, melodiasoitto, tekniikka, motoriikka, nuotittomuus, nuotinluku, sointumerkit, teoria, hahmottaminen, transponointi, tukiaine, sivuaine, pääaine, monipuolisuus, käytännöllisyys, taiteellisuus ja oppilaslähtöisyys; kaikkea tätä vapaaseen säestykseen esimerkiksi liitetään (kts. lisää luku 2). Välillä siis tuntuu, että vapaalle säestykselle annetaan niin paljon erilaisia merkityksiä, tavoitteita ja sisältöjä, että sen yksiselitteinen määrittelemineen alkaa olla jo hankalaa. Vaikuttaa siltä, että vapaa säestys on aihe, josta puhutaan paljon ja monilla erilaisillakin tavoilla. Se on ajankohtainen tutkimuskohde vuodesta toiseen, ja koko ilmiöön tunnutaan liittävän paljon keskenään ristiriitaisiakin merkityksiä, toiveita ja tavoitteita, mutta myös vahvoja intohimoja ja pelkoja (kts. esim. luku 2.1). Vapaan säestyksen vastakulttuurinen luonne suhteessa perinteiseen pianopedagogiikkaan on yksi mielenkiintoinen ulottuvuus (Rikandi, 2010 & 2012), johon pureudun myös tässä tutkielmassa. Erilaiset vastakkainasettelut esimerkiksi klassisen pianon ja vapaan säestyksen välillä ovat sellaisia, joihin olen eri yhteyksissä säännöllisesti törmännyt.

Olen huomannut, että en ole ainoa, joka pohtii sitä mitä vapaa säestys on. Vapaa säestys on erityisesti opinnäytetöissä suosittu tutkimuskohde, sillä vuoteen 2012 mennessä Suomessa oli tehty aiheesta yli 30 tutkielmaa (Rikandi, 2012, 28), sekä yksi väitöskirja (Rikandi, 2012). Miltei kaikissa löytämissäni töissä on noussut esiin vapaan säestyksen epämääräisyys ja monimuotoisuus niin sisällöiltään kuin määritelmiltään. Sen lisäksi, että vapaata säestystä harjoitetaan ja opetetaan monin eri tavoin, sitä myös määritellään ja kuvaillaan kielen käytön avulla hyvin monimuotoisesti. Tästä syystä olen halukas omassa tutkimuksessani tarttumaan nimenomaan siihen, miten ja mitä vapaasta säestyksestä puhutaan, ja mitä se mahdollisesti kertoo vapaan säestyksen luonteesta musiikillisena ilmiönä ja pedagogisena oppiaineena. Diskurssianalyttisen näkökulman avulla on

mahdollista tarkastella esimerkiksi sitä, minkälaisia diskursseja eli puhetapoja jonkin ilmiön ympärillä on, ja miten tämän kielen käytön kautta merkityksellistetään asioita ja luodaan todellisuutta (esim. Jokinen, ym. 1993 ja 1999; Ilmonen, 2001). Tutkimukseni ei ole puhdas diskurssianalyysi, mutta sovellan jotain sille tyypillisiä piirteitä tutkimuksessani. Tarkemmin diskurssin käsitteestä tässä tutkimuksessa, sekä käytetystä tutkimusmetodista kerron luvussa 4.

Aineistonkeruumenetelmänä on ryhmäkeskustelu, jossa joukko vapaan säestyksen asiantuntijoita keskustelee näkemyksistään vapaaseen säestykseen liittyen. Tästä keskustelusta saadulle aineistolle teen sisällönanalyysin ja pyrin sitä kautta tulkitsemaan, minkälaisia erilaisia puhetapoja ja merkitysrakenteita vapaaseen säestykseen liittyy, ja mitä nämä kertovat vapaasta säestyksestä laajemmin. Jaottelen aineiston lopulta neljään päädiskurssiin, jotka ovat pedagoginen diskurssi, muusikkous- ja musiikkikäsitysdiskurssi, ongelmallisuusdiskurssi ja kehitysdiskurssi. Tämä jaottelu sisältää kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset näkökulmat, teemat ja puheenaiheet, joiden puitteissa asiantuntijoiden ryhmä vapaasta säestyksestä keskusteli. Analyysi on teoriasidonnainen, ja peilaan löydöksiä teorialuvussa esitettyihin vapaan säestyksen virallisiin määritelmiin, historiaan, sekä aiempaan aiheeseen liittyvään tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Kiinnostus tämän tutkimuksen tekemiseen nousee omasta taustastani pianonsoiton parissa. Harrastin klassista pianonsoittoa musiikkiopistossa kuusivuotiaasta saakka, enkä ollut koskaan kovin ahkera soittoläksyjien soittaja. En innostunut usein kovinkaan monesta kappaleesta, joita pianotunneilla soitettiin viikosta ja kuukaudesta toiseen, enkä ymmärtänyt esimerkiksi kadenssien soittamisen funktiota ikinä. Kappaleet opettelin usein kunnolla vasta juuri ennen, kun tutkinnon suorittaminen koitti. Vaikka en ollutkaan ahkerin harjoittelija, soitin kuitenkin kotona paljon pianoa. Soittoläksyjien rinnalla tapailin kappaleita esimerkiksi koulun musiikinkirjoista tai Toivelaulukirjoista, joissa oli melodia ja sointumerkit. Säestin joskus myös oman koululuokkani laulua ala- ja yläasteen musiikintunneilla, tai omaa lauluani kotona. Tuntui, että pianonsoiton maailma oli musiikkiopiston pianotunneilla täysin erillinen siitä todellisuudesta, mikä minulla oli pianon kanssa kotona.

Kuulin termin vapaa säestys luultavasti ensimmäistä kertaa vasta lukioikäisenä, kun opiskelin musiikkiopistossa opettajalla, joka osasi soittaa klassisen ohjelmiston lisäksi myös sointumerkeistä. Sain ensimmäistä kertaa soittaa pianotunneilla klassisten läksyjien lisäksi välillä myös niitä kappaleita, joita soitin ulkomaailmassa muutenkin. Tämän

myönnytyksen mahdollistama maailmojen kohtaaminen oli sen verran merkittävä, että lopulta suostuin jatkamaan klassista pianonsoittoharrastusta musiikkiopiston päättötodistukseen saakka.

Edelleen Sibelius-Akatemiassa opiskellessani olen päätenyt hämmästelemään erilaisten pianonsoitto-oppiaineiden jyrkkiä ja välillä jopa epätarkoituksenmukaiselta tuntuvia erontekoja. Olen opiskellut musiikkikasvatusopintojeni aikana klassista pianoa, pop/jazz-pianoa, kansanmusiikkipianoa, sekä tietenkin pianon vapaa säestystä. Erityisesti vapaan säestyksen rajaaminen ja määrittäminen on osoittautunut hankalaksi, ja viimeistään vapaan säestyksen pedagogiikkaan erikoistuessani ymmärsin, että oppiaine on todella verrattain nuori ja sen sisällöistä ja määritelmistä ei ole välttämättä olemassa absoluuttista yksimielisyyttä.

Toisaalta koen, että olen oppinut vapaan säestyksen asioita, kuten soinnuttamista, säestämistä, improvisointia, eri tyylilajien ominaispiirteitä, yhteissoittoa, säveltämistä ja ilmaisua yhtä lailla pop/jazz-, kansanmusiikki- ja klassisilla pianotunneilla kuin vapaan säestyksenkin tunneilla. Tällöin ei ole välttämättä puhuttu vapaasta säestämisestä, vaikka ehkä samoista pianonsoiton ja musiikintekemisen ilmiöistä onkin ollut kysymys. Sen pohtiminen, onko oma pianonsoitto klassista, vapaata säestämistä, kansanmusiikkia vai jazzia on toki sinänsä tarpeetonta, mutta toisaalta myös hyvin mielenkiintoista.

Yksi mielenkiinnon kohde tutkielmassani onkin perehtyä erontekoon näiden eri oppiaineiden välillä. Miksi erilaisia vastakkainasetteluja on rakentunut, miten niitä ylläpidetään ja onko niiden olemassaolo täysin perusteltua? Erityisesti Rikandin (2010 & 2012) pohdinnat vapaan säestyksen vastakulttuurisuudesta suhteessa instrumenttipedagogiikan yleisiin pedagogisiin perinteisiin, kuten mestari–kisälli-traditioon, ovat tutkielmani teoreettisen viitekehyksen oleellista materiaalia. Tarkastelen tästä näkökulmasta myös Smallin (1998) ajattelua, sillä hän kirjoittaa paljon ”musiikin tekemisen luonnollisesta tavasta” ja kritisoi länsimaisen taidemusiikin esitys- ja opetustraditiota. Hän myös kirjoittaa musiikista yllättävän samansuuntaisesti kuin miten vapaan säestyksen määritelmässä musiikkia kuvataan. Vapaan säestyksen pedagogiset käsitykset, musiikki- ja muusikkouskäsitykset sekä oppiaineen vastakulttuurisuus kiinnostavat minua siis myös Smallin ajattelun valossa.

Tähän omasta taustastani löytyvään, koettuun ristiriitaan, jolle löydän tukea myös alan tutkimuksista ja kirjallisuudesta, haluan paneutua tässä tutkielmassani. Olen kiinnostunut vapaan säestyksen tulevaisuudesta ja oppiaineen kehittymisestä, joten toivon, että

tutkielmani voi omalta osaltaan auttaa hahmottamaan vapaan säästyksen historiaa, nykytilaa ja tulevaisuutta, ja sen myötä mahdollistaa määritelmien selkeytyksiä ja oppiaineen kehittämistä.

2 Vapaa säestys

Vapaata säestystä voidaan periaatteessa harjoittaa millä tahansa soittimella, jolla on mahdollista yhtäaikaisesti tuottaa sekä melodia että moniääninen säestys. Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin tutkimaan vapaata säestystä pianonsoiton näkökulmasta, vaikkakin jotkut käsiteltävät ilmiöt ovat toki liitettävissä vapaaseen säestykseen yleisemminkin. Termin kirjoitusasu on kirjallisuudessa vaihteleva, enkä löytänyt yksiselitteistä ohjeistusta suositeltavasta kirjoitustavasta. Joissain lähteissä käytetään yhdyssanaa *vapaasäestys* (esim. Kotilainen, 2004; Linjama-Palonen, 1993; Palonen & Sorsa, 1991), joskus sanaa *vapaa* ei taivuteta (esim. vapaa säestyksessä, vapaa säestyksen jne.) (esim. Talkonen-Elkoma, 2001; Tyrni, 2016), ja joskus taas molempia sanoja taivutetaan (vapaaissa säestyksessä, vapaan säestyksen jne.) (esim. OPH, 2002; VSO, 2017). Itse käytän tässä tutkielmassa jälkimmäistä kirjoitustapaa, jossa taivutan tarvittaessa molempia sanoja, sillä se on esimerkiksi Opetushallituksen ja Vapaan säestyksen opettajat ry:n käyttämä kirjoitusasu. Välillä muodostan termistä myös yhdyssanan (esim. vapaasäestysopettaja) selkeämmän luettavuuden takia.

2.1 Vapaa säestys aiemmassa tutkimuksessa

Vapaata säestystä ei ole vielä tutkittu kovinkaan paljon opinnäytetasoa korkeammalla ja ainoa väitöskirja aiheesta on Rikandin (2012) vapaan säestyksen ryhmäoppimista käsittelevä tutkimus. Sen sijaan esimerkiksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen perusopiskelijat ovat tehneet opinnäytetöitä vapaaseen säestykseen liittyen paljonkin. Tutkielmia aiheesta löytyy myös Helsingin, Jyväskylän ja Oulun yliopistoista, sekä Sibelius-Akatemian muista koulutusohjelmista. Rikandin (2012, 28) mukaan vuoteen 2012 mennessä Suomessa oli tehty yli 30 aiheeseen liittyvää tutkielmaa. Esittelen seuraavassa muutamia esimerkkejä aiemmista tutkimuksista. Rikandin (2012) väitöskirjaan viittaan enemmän seuraavissa alaluvuissa.

Vatjus (1996) tutki Helsingin yliopiston musiikkitieteen laitoksen opinnäytetyössään vapaata säestystä ”musiikkioppilaitosten oppiaineena ja soittamisen lajina”. Hän esitti vapaan säestyksen herättäneen silloin musiikkiopistojen opettajissa sellaisia pelkoja, että uusi oppiaine saattaisi tulevaisuudessa viedä heiltä oppilaita. Hän esitti myös, että musiikkiopistojen talous vaikuttaa olevan monesti syynä valinnaisten aineiden, kuten

vapaan säestyksen opetuksen karsimiseen. Vanamo (1998) tutki vapaata säestystä ”pikkupianistien opetusmuotona” ja esitti tutkimuksensa pohjalta vapaan säestyksen olevan tärkeä opetusmuoto pikkupianisteille. Tutkimukseen osallistuneet piano-opettajat kokivat, että vapaan säestyksen opetusmenetelmät lisäsivät pikkuoppilaiden soittomotivaatiota, musiikillisia hahmotuskykyjä ja fyysistä vapautuneisuutta.

2000-luvulla Elkomaa (2001) tutki vapaan säestyksen sisältöjä soittotapojen näkökulmasta esitellen viisi keskeistä soittotapaa vapaassa säestyksessä, jotka olivat hänen mukaansa: ”Murrettu sointu vasemmalla kädellä, melodia oikealla kädellä”, ”Sointu oikealla kädellä, vasemmalla basso, melodia laulaen”, ”Vasemmalla kädellä basso, oikealla melodia ja sointu”, ”Vasemmalla kädellä basso ja sointu, oikealla melodia” ja ”Sointu-äännet jaettu molemmille käsille, melodia oikealla kädellä”. Haataja (2005) tutki omaa vapaan säestyksen opetustaan ja esitteli opetusmateriaaleja sen perusteiden opiskeluun. Hän esitteli esimerkkisisällön kahdeksalta oppitunniltaan. Puro (2006) tutki vapaata säestystä tukiaineena musiikin perusteiden opetuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa vapaan säestyksen työtapojen avulla on mahdollista luoda yhteyttä teoria-aineiden ja soitonopiskelun välille. Valkonen (2007) kartoitti vapaan säestyksen opetusta musiikkioppilaitoksissa lukuvuonna 2004–2005. Hän nosti esiin kehittämiskohteina erityisesti vapaasäestysopettajien koulutuksen, opetuksen tarjoamisen kaikille halukkaille, sekä opettajien välisen yhteistyön. Tutkielman mukaan vapaasäestysopetuksen kysyntä oli kasvanut, mutta opetus oli yhä enimmäkseen sivuaineista. Hänen mukaansa oppimateriaaleja kaivattiin myös laajasti lisää. Oppimateriaaleja ovat kartoittaneet tutkielmissaan myös esimerkiksi Mäkinen (2008) ja Ojala (2008), jotka molemmat totesivat uuden ja tasokkaamman oppimateriaalin tarpeen sekä alkeiden että pääaineisen opetuksen suhteen.

2010-luvulla vapaata säestystä on tutkittu eri tavoin opettajien näkökulmasta. Esimerkiksi Saloheimon (2014) tutkielman mukaan vapaa säestys on keskeinen musiikinopettajan työväline, jota käytetään opetustyössä monipuolisesti muun muassa laulamisen ja bändisoiton tukena, musiikinteorian opetuksessa sekä kappaleiden sovittamisessa ja niiden opiskelussa. Keränen (2015) ja Tyrni (2016) tutkivat tahoillaan vapaan säestyksen opetusta ”klassisen pianonsoitonopettajien” näkökulmasta. He päätyivät tulostensa perusteella puhumaan vapaan säestyksen pedagogiikkaopintojen kehittämisen ja täydennyskoulutuksen tarpeellisuuden puolesta. Vapaan säestyksen opetus koettiin kiinnostavana ja tarkoituksenmukaisena erilaisista omaan osaamiseen liittyvistä epävarmuuksista huolimatta. Saikkonen (2016) tutki kolmen musiikkiopiston pianonsoiton-

opettajan näkemyksiä vapaan säestyksen tulevaisuudesta, sekä sen sisällöistä oppilas-keskeisyyden näkökulmasta. Myös hänen haastattelemiensa opettajien mukaan vapaan säestyksen opetuksen kysyntä kasvaa enenevässä määrin, mutta oppiaineen harhaanjoh-tavan nimen vuoksi kysyntä ja tarjonta eivät välttämättä kohtaa. Saikkosen (2016) haas-tattelemien opettajien mukaan myös päteviä vapaansäestyksenopettajia tarvitaan lisää, mikäli opetustarjontaa tulevaisuudessa lisätään. Monipuolisuutensa ja eri musiikkityyle-jä yhdistelevän kokonaisvaltaisen luonteensa vuoksi vapaan säestyksen nähtiin tulevai-suudessa olevan itsenäisen ”vapaa säestys” -oppiaineen sijaan mahdollisesti ”ihan vaan pianonsoittoa”.

2.2 Vapaan säestyksen historiaa

Vapaan säestyksen syntyminen terminä ja oppiaineena liittyy vahvasti Sibelius-Akatemian koulumusiikin osastoon, joka perustettiin vuonna 1957. Vapaata säestystä, tai toisin sanoen improvisointia ja soitinnusta, opetti ensimmäisenä Einar Englund. Vas-ta hieman myöhemmin oppiaineen nimi muuttui muotoon vapaa säestys. (Dahlström, 1982; Rikandi, 2012; Tikkanen & Väkevä, 2009; Vatjus, 1996)

Ilmeisesti koulumusiikkiosaston alkutaipaleella oppiaineesta on siis käytetty rinnakkain kahta eri nimeä, sekä improvisointia että vapaata säestystä. Vatjuksen (1996) mukaan Osmo Lindemanin tullessa osastolle tuntiopettajaksi vuonna 1960 hän alkoi käyttää opetuksessaan termiä vapaa säestys, jonka myös Einar Englund otti käyttöön kaksi vuotta myöhemmin, vuonna 1962. Englundin mukaan improvisointi oli aineelle ”liian vaativa rubriikki”, sillä kysymys oli hänen näkemyksensä mukaan lähinnä säestysten improvisoinnista, ei melodioiden. (emt. 18–20)

Joka tapauksessa aine syntyi vastaamaan siihen käytännön tarpeeseen, että tulevien mu-siikinopettajien tulisi pystyä säestämään koululauluja tarvittaessa myös ilman nuotteja (Vatjus, 1996, 18–20). Rikandin (2012) mukaan oppiaineen syntyessä tähän tarpeeseen, vapaa säestys auttoi paikkaamaan perinteisen pianopedagogiikan jättämiä aukkoja otta-malla keskiöön nimenomaan improvisoinnin ja korvakuulosoiton. Rikandi (2012) ko-rostaa sitä, että painottamalla kykyä luoda säestyksiä ilman kirjoitettua tekstuuria, va-paan säestyksen opetus haastoi klassista konservatoriopohjaista pianopedagogiikkaa, joka perustui olemassa olevien nuotinnettujen taidemusiikin mestariteosten harjoitte-

luun. Samalla vapaan säestyksen opetus hänen mukaansa ohjasi myös suuntaamaan uudelleen koko musiikinopettajakoulutuksen muusikkouskäsitystä. (emt. 30–31)

Toisaalta vapaan säestyksen opetuksen alkuaikoina, aina 1970-luvun lopulle saakka, opetus oli aikalaisten muistelmien mukaan vielä hyvin paljon kiinni nuoteissa, keskittyen paljolti esimerkiksi valmiin nuotinetun kudoksen, kuten koraalien, transponointiin (Vatjus, 1996, 20–21). 1980-luvulla opetus muuttui systemaattisemmaksi ja ohjelmistossa alettiin kiinnittää enemmän huomiota myös kevyen musiikin tyyllilajeihin. Opetuksesta poistuivat tällöin prima vista -soitto ja transponointi, ja mukaan tulivat erilaiset sointukaavat, kuten diatoninen kvinttiympyrä. Vapaan säestyksen opetusta tarjottiin alusta alkaen toki myös muissa yliopistollisissa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmissä, Oulussa vuodesta 1982 ja Jyväskylässä vuodesta 1993 alkaen. (Mattila, 1997)

Ensimmäiset vapaan säestyksen tutkintovaatimukset luotiin 1970-luvulla Carita Holmströmin johdolla, mutta niitä käytettiin lähinnä Sibelius-Akatemiassa. 1970-luvulla reaalisoitumerkkien yleistyessä koululaulukirjoissa, alkoi vapaan säestyksen opetus yleistyä myös kansalais- ja työväenopistoissa. Ensimmäisiä kertoja vapaata säestystä on opetettu musiikkiopistoissa 1980-luvun alkupuolella, esimerkiksi Espoon musiikkiopistossa. (Mattila, 1997; Valkonen, 2007)

Ensimmäiset maininnat vapaasta säestyksestä musiikkioppilaitosten tasosuoritusohjeissa ovat Vanamon (1998) mukaan vuodelta 1980. Vapaan säestyksen alkeiden oppimista sivutaan pianonsoiton kurssitutkintovaatimuksessa asteikko- ja kadenssisoiton yhteydessä, jossa puhutaan esimerkiksi koululaulujen soinnuttamisesta perustehoilla ja sointukäännösten opettelusta (Vanamo, 1998, 22). Sitten maininnat vapaasta säestyksestä poistuivat ja Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vapaa säestys mainitaan sellaisenaan seuraavan kerran vasta vuonna 2002. (Vanamo, 1998, Valkonen, 2007, 10; OPH, 2002)

1990-luvulta vielä 2000-luvun alkupuolelle asti vapaan säestyksen opetus musiikkiopistoissa oli hyvin hajanaista, eikä missään ollut saatavilla tarkkaa koottua tietoa siitä, missä oppilaitoksissa sitä opetetaan (Valkonen, 2007, 11). Vuoden 2005 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vapaa säestys liitettiin osaksi pianonsoiton perusopintoja, ja seuraavana vuonna julkaistiin Suomen musiikkioppilaitosten liiton toimesta myös ensimmäiset vapaan säestyksen valtakunnalliset tasosuoritusvaatimukset (OPH, 2005; SML, 2006). Näin ollen voidaan sanoa, että vapaa säestys saavutti viides-

säkymmenessä vuodessa Suomessa melko vankan aseman, kun sitä nykyään opetetaan käytännössä kaikilla formaalin musiikinopetuksen tasoilla.

Ensimmäiset vapaan säestyksen oppimateriaalit ilmestyivät 1980-luvulla, kun Seppo Hovi julkaisi oppikirjat Vapaa säestys 1 (1983) ja Vapaa säestys 2 (1986). 1990-luvulla julkaistiin muutama oppikirja, kuten Vapaasti pianolla (Jarvola & Sarmanto-Neuvonen 1994) ja Vapaan säestämisen taito: vapaan säestyksen alkuharjoituksia pianolle (Pitkäpaasi, Silander & Viljanen, 1995). Tällä vuosituhannella oppimateriaaleja on alkanut ilmestyä enemmän, esimerkkeinä vaikkapa paljon käytetyt Vapaa säestys ja improvisointi (Tenni & Varpama, 2004), sekä Pianovapari 1 & 2 (Halonen, 2009, 2015). Kirjat sisältävät tietoa ja harjoituksia vapaan säestyksen eri osa-alueista, kuten soinnutuksesta, transponoinnista, säestämisestä eri tyyllilajien mukaan sekä improvisoinnista, mutta aina hieman eri rajauksin ja painoituksin, kirjoittajistaan riippuen. Vaikka vuosien mittaan vapaasta säestyksestä onkin julkaistu useita oppikirjoja, on vapaan säestyksen opettajien keskuudessa kuitenkin aina vallinnut jonkinlainen krooninen oppimateriaalipula, ja uudelle oppimateriaalille on ollut jatkuvasti kysyntää (mm. Ojala, 2008, 68–71).

Vapaan säestyksen opettajakoulutus on myös pikkuhiljaa kehittynyt aineen yleistymisen rinnalla, vaikka päätoimisia vapaan säestyksen opettajia onkin harvassa, eikä vapaan säestyksen opettajien koulutuspolku ole täysin vakiintunut. Sibeliuksen Akatemiassa kuitenkin on ollut tärkeä rooli myös vapaan säestyksen pedagogiikan kehittämisessä, ja pedagogiikan opetus on vaikuttanut merkittävästi myös koko oppiaineen kehitykseen. (mm. Mattila, 1997; Pajamo, 2007, 226; Tikkanen & Väkevä, 2009, 194; Rikandi, 2012) Ensimmäiset vapaan säestyksen pedagogiikan kurssit järjestettiin sekä Sibelius-Akatemiassa että Oulun yliopistossa vuonna 1993, mikä oli tärkeä askel vapaan säestyksen opettajien koulutusta ajatellen (Mattila, 1997; Ojala, 2008). Eräs merkittävä ja tärkeä taho vapaan säestyksen ja sen pedagogiikan kehittämisessä on ollut myös vuonna 2004 perustettu Vapaan säestyksen opettajat ry, jonka toiminnan tarkoituksena on muun muassa kehittää ja edistää vapaan säestyksen tutkimusta, sekä kehittää jäsentensä pedagogista ammattitaitoa järjestämällä esimerkiksi erilaisia seminaareja ja koulutuspäiviä (VSO, 2017).

2.3 Vapaan säestyksen määritelmät, sisällöt ja opetuksen tavoitteet

Vapaa säestys on käsite, joka on sellaisenaan käytössä vain Suomessa. Vapaata säestystä vastaavia käytännön pianonsoitto- ja säestystaitoja kehittäviä oppiaineita on kuitenkin olemassa muuallakin, lähimmät Pohjoismaissa. Ruotsalainen vastine on nimeltään *bruksklaver* tai *brukspiano*, eli ”käyttöpiano”, jota vastaava termi *brugsklaver* löytyy myös Tanskasta. Norjalainen versio on nimeltään *akkompagnementsimprovisasjon*, eli vapaasti suomennettuna ”säestysimprovisaatio”. Myös Saksasta löytyy oppiaine nimeltään *Schulpraktisches Klavier*, eli vapaasti suomennettuna ”koulukäytäntöjen piano”, joka lienee myös jonkinlainen vapaan säestyksen sukulaisaine. Englannin kielessä ei ole suoraa vastinetta vapaalle säestykselle, mutta siitä on käytetty esimerkiksi sellaisia käännöksiä kuin *keyboard accompaniment*, *practical accompaniment*, *free accompaniment* tai *practical piano skills*. (mm. Rikandi, 2012, 27–28). Rikandi (2010, 162) käyttää pianopedagogiikan muutoksia käsittelevässä englanninkielisessä artikkelissaan termiä *free piano*. Englanninkielisessä maailmassa tunnetaan myös oppiaine nimeltään *keyboard harmony*, jossa opiskellaan esimerkiksi soinnutusta ja pianolle sovittamista eri tyyllilajeissa.

Vapaa säestys on kiistelty termi, jonka ristiriitaisuus ja epämääräisyys on noussut esille useassa ”gradutason” tutkimuksessa (mm. Saikkonen 2016), mutta myös Rikandin (2012) väitöskirjassa, jossa hän nostaa esiin termin sisäänrakennetut epäloogisuudet. Hän toteaa, että termi on epäonnistunut ja harhaanjohtava muun muassa siitä syystä, että vapaa säestys ei käytännössä ole koskaan ensinnäkään vapaata musiikillisten tyylien ja muotojen rajoituksista, eikä se toisekseen myöskään aina ole yksinomaan säestystä. Vapaa säestys voi nimittäin olla myös soolopianistista esiintymistä, ja siihen yleensä liittyy oleellisesti myös eri tyyllilajien ominaispiirteiden mukaisesti soittaminen, improvisointi sekä omien sovitusten tekeminen. (emt. 27–28)

Vaikuttaa siltä, että termiä on pidetty epäonnistuneena oikeastaan koko sen olemassaolon ajan, mutta toistaiseksi ei ole onnistuttu esittämään parempaa vakiintunutta vaihtoehtoa. Erilaisia ehdotuksia kylläkin on tehty aiheesta käsitellessä opinnäytteissä jo 1990-luvulta alkaen, kuten Lindbohmin ja Lintulan (1994, 60) esittämä ”käytännön pianonsoittotaidon opetus” tai Vatjuksen (1996, 98) esittämä ”vapaat soittotaidot”. Tuoreemmassa maisterin tutkielmassa Saikkonen (2016) pohtii, voisiko vapaa säestys olla tulevaisuudessa ”ihan vaan pianonsoittoa”.

Tällä hetkellä vapaa säestys määritellään Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML, 2006) ”Pianon vapaan säestys: Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet 2006” -dokumentissa, seuraavasti:

Vapaa säestys on luovan ilmaisuuden yhdistämistä muusikon perustaitojen hallintaan. Oppiaineena se on monimuotoinen, moniarvoinen sekä oppilaan tarpeisiin mukautuva. Keskeisiä taitoja ovat musiikin peruselementtien sekä musiikin yleisten ilmiöiden ymmärtävä hallinta, joka ilmenee kykynä luoda tai toistaa musiikkia 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. Ohjelmistona käytetään rytmi-, kansan- ja taidemusiikkia sekä muuta eri käytännön tilanteissa tarvittavaa musiikkia. Vapaata säestystä voi opiskella instrumentilla, jolla voidaan tuottaa melodia ja moniääninen säestys yhtäaikaaisesti.

Määritelmä on käytännössä miltei identtinen Vapaan säestyksen opettajat ry:n nettisivuilta löytyvän määritelmän kanssa (VSO, 2017).

Vapaan säestyksen pohjimmaiseen luonteeseen siis tämän määritelmän mukaan kuuluu se, että oppiaine on ”monimuotoinen ja erilaisiin tarpeisiin mukautuva” (SML, 2006 & VSO, 2017). Tämä vastaa omalta osaltaan siihen kysymykseen, minkä takia vapaata säestystä on vaikea rajata, ja miksi sen eri osa-alueiden painotukset ja konkreettiset sisällöt vaihtelevat paljon opettajasta ja oppilaasta riippuen. Ohjelmistossa voi olla käytännössä mitä tahansa musiikkityylejä, mutta toisaalta myös improvisointi ja oma säveltäminen ovat osa sitä. Tämän tyyppinen lähestymistapa antaa opettajille hyvin vapaat kädet ja samalla myös vaatii käsittelemään vapaan säestyksen puitteissa monenlaisia asioita, monin erilaisin tavoin. Päälimmäiseksi taitotavoitteeksi vapaan säestyksen opiskelussa nostetaan kuitenkin kyky tuottaa musiikkia ilman kirjoitettua tekstuuria (SML, 2006 & VSO, 2017), oli se sitten toistamista tai uuden luomista.

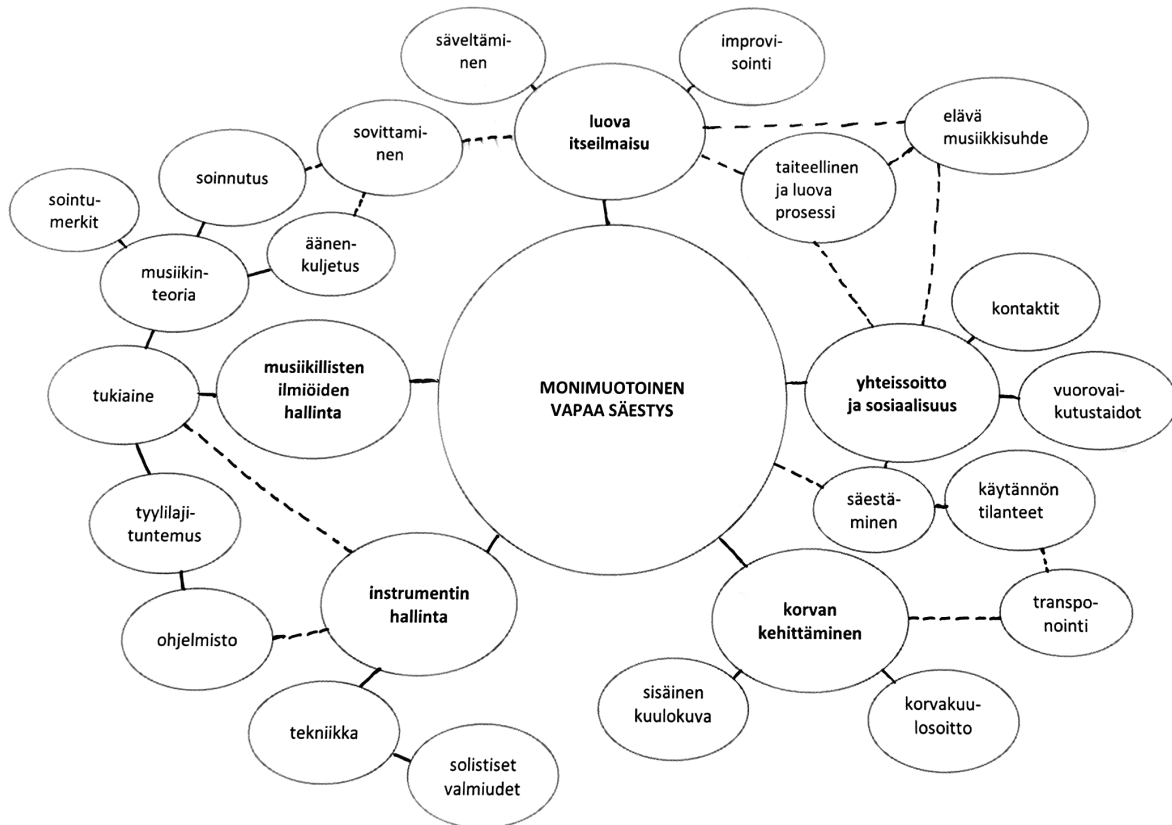
Tämä kyseinen Suomen musiikkioppilaitosten liiton (2006) ja Vapaan säestyksen opettajayhdistyksen (2017) määritelmä tuo toisaalta myös esiin vapaan säestyksen roolin tukiaineena, jonka tehtävänä olisi siis toimia jonkinlaisena siltana eri musiikillisten oppiaineiden välillä. Selkein esimerkki tästä lienee musiikinteorian opinnoissa opiskeltavien ilmiöiden, kuten soinnutuksen ja äänenkuljetuksen, jatkokäsittely myös vapaan säestyksen tunneilla (mm. Puro, 2006). Vapaan säestyksen toiseksi keskeiseksi taitotavoitteeksi nostetaankin musiikin peruselementtien ja yleisten ilmiöiden ymmärtävä hallinta (SML, 2006 & VSO, 2017). Vapaan säestyksen tulisi siis tämän tavoitteen mukaan

olla sellainen yleismuusikkoutta kehittävä toiminnallinen oppiaine, eräänlainen koealus- ta, jossa voi testata ja syventää opittua kokeilemalla erilaisten esiin tulleiden musiikillis- ten ilmiöiden siirtämistä käytäntöön. Tässä vaiheessa saattaa toki aivan perustellusti nousta esiin kysymys siitä, miksi tällaista käytännön ymmärtämistä varten pitää olla olemassa jokin oma erillinen oppiaineensa.

Opetushallituksen (2005) Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitel- man perusteissa vapaa säestys ”niputetaan” yhteen improvisoinnin kanssa (emt. 8). Sen mukaan opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii ”käyttämään oppimiaan soittotaito- ja erilaisissa tilanteissa”. Keskeisimmiksi tavoitteiksi ja sisällöiksi määritellään, että oppilas:

- saa valmiuksia ilmaista musiikillisia ajatuksiaan ja ideoitaan improvisoimalla ja tuottamalla ääntä ja musiikkia
- oppii soittamaan sekä sointumerkeistä että korvakuulolta
- oppii improvisointia ja transponointia ja vapautuu nuottikuvaan sidotusta soit- tamisesta
- oppii tyylinmukaista rytminkäsittelyä ja fraseerausta
- oppii erityylisiä säestyksiä
- kehittää instrumentin soittotekniikkaansa.

Rakensin näiden virallisten ja vallitsevien määritelmien (OPH, 2005; SML, 2006; VSO, 2017) pohjalta kuvion, jossa pyrin jäsentelemään ja hahmottamaan vapaan säestyksen pääkohtia, osa-alueita ja tavoitteita (*Kuvio 1*). Ajatuskartta on viitteellinen ja monella tapaa yksinkertaistettu, mutta se toivottavasti auttaa hahmottamaan vapaan säestyksen monimuotoisuutta. Todellisuudessa siinä esitetyt osa-alueet ja ilmiöt liittyvät toisiinsa toki paljon kuvattua monipuolisemmalla tavalla, mutta kuvio toimikoon yhtenä hahmo- tustapana.



Kuvio 1: Vapaan säestyksen monimuotoisuus

Näitä ajatuskartassa esitettyjä asioita ja ilmiöitä vapaaseen säestykseen eri määritelmisissä siis tällä hetkellä liitetään. Tämän kaiken kuviossa näkyvän yhteisenä päämääränä on ”kyky tuottaa musiikkia ilman kirjoitettua tekstuuria” ja ”yhdistää luova ilmaisu musiikon perustaitojen hallintaan” (OPH, 2006 & VSO, 2017).

2.4 Vapaan säestyksen opiskelu musiikkioppilaitoksissa

Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML (2006) jakaa vapaan säestyksen opiskelun musiikkiopistoissa neljään eri tasoon: Perustaso 1, Perustasot 2 ja 3, sekä Musiikkiopistotaso.

Vapaan säestyksen Perustaso 1 on kaikille pianonsoitonopiskelijoille tarkoitettu opintojakso, joka on integroitu pianonsoiton perustasojen 1 ja 2 sisälle. Siinä tutustutaan vapaaseen säestykseen esimerkiksi harjoittelemalla säestämistä perustehoilla (I-IV-V7) kaksi- ja kolmijakoisissa tahtilajeissa tutuissa sävellajeissa, harjoittelemalla melodioita ja säestyksiä myös kuulonvaraisesti, sekä tutustumalla improvisaatioon. Ohjelmistona suositellaan käytettäväksi tuttuja lasten- ja kansanlauluja tai muuta soveltuvaa ohjelmistoa. Perustason opettajana toimii yleensä oppilaan oma pianonsoitonopettaja. (SML, 2006, 3–5)

Tämän jälkeen vapaan säestyksen tietoja ja taitoja voi syventää varsinaisilla vapaan säestyksen opinnoilla, eli Perustasoilla 2 ja 3. Nämä voidaan suorittaa joko pää- tai sivuaineisina opintoina, ja niissä opettajana toimii vapaaseen säestykseen erikoistunut opettaja. (SML, 2006, 3, 6–7) Pääaineisuus on SML:n mukaan mahdollista kuitenkin vain, mikäli musiikkiopistolla on siihen riittävästi resursseja, vapaan säestyksen opettaja pystyy huolehtimaan myös pianonsoiton teknisten valmiuksien kehittymisestä, yhteismusisoinnilla pystytään tukemaan opiskelua, ja musiikin perusteissa otetaan huomioon vapaan säestyksen erityistarpeet (2006, 3). Vapaan säestyksen pääaineisuus ei siis välttämättä ole mahdollista kaikissa musiikkiopistoissa.

Musiikkiopistotasolla oppilaalta edellytetään jo suurempaa sitoutumista, sillä opintojen tulee antaa valmiuksia ammatillisia opintoja varten. Musiikkiopistotason sisällöt ja painotukset voivat oppilaitoskohtaisesti vaihdella opettajan osaamisen ja oppilaan mieltymysten mukaan. Oppilas voi myös valita vapaan säestyksen opinnoillensa erityisen painotusalueen, kuten teatterimusiikin, länsimaisen taidemusiikin (lied-pianisti, korrepetiit-tori), rytmimusiikin (pop/rock/jazz) tai musiikkikasvatuksen suuntautumisvaihtoehdon. (SML, 2006, 3, 8–11)

Tämän tutkielman kirjoitusvaiheessa voimassa oleva SML:n Pianon vapaan säestyksen tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet on laadittu Opetushallituksen vuoden 2005 Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden pohjalta (SML, 2006; OPH, 2005). Uusi opetussuunnitelma on julkaistu Opetushallituksen toimesta syksyllä 2017, ja astuu voimaan elokuussa 2018, joten musiikkiopistojen opetussuunnitelmien uudistaminen uuden valtakunnallisen OPS:n pohjalta on tätä tutkielmaa kirjoittaessa käynnissä.

3 Vapaa säestys ja pianopedagogiikan murros

Luku käsittelee vapaan säestyksen ja perinteisen piano/instrumenttipedagogiikan välistä suhdetta Rikandin (2010 & 2012) jäsentelemien perusväittämien pohjalta. Rikandi esittää, että vapaa säestys on vastakulttuurinen oppiaine, joka on syntynyt paikkaamaan perinteisen pianopedagogiikan puutteita. Voidaan ajatella, että vapaan säestyksen aseman vahvistuminen esimerkiksi vuoden 2002 opetussuunnitelman myötä on osa laajempaa pianopedagogista murrosta, jossa perinteinen pianopedagogiikka joutuu haastetuksi pedagogisen ympäristön muuttuessa. Käsittelen vapaan säestyksen vastakulttuurisuutta ja erontekoja suhteessa perinteiseen instrumenttipedagogiikkaan paitsi Rikandin tutkimuksen innoittamana, myös Smallin (1998) *Musicking*-teoriaan laajentaen.

3.1 Vuoden 2002 opetussuunnitelmaudistus

Vuoden 2002 opetussuunnitelmaudistus (OPH, 2002; 2005) toi siis valtakunnallisesti vapaan säestyksen virallisesti osaksi kaikkea pianonsoiton opiskelua musiikkiopistoissa. Tämä pianonsoiton tasosuorituskuvausten sisältöjen muutos tarkoitti käytännössä sitä, että jokaisen klassisen pianonsoiton opettajan tuli kyetä opettamaan oppilailleen myös vapaan säestyksen sisältöjä, kuten korvakuulosoittoa ja improvisointia. Väitöskirjassaan Rikandi (2012, 27–28) kuvaa vapaan säestyksen levittäytyneen 20 vuoden aikana laajalti ympäri Suomea tullen laajasti suosituksi aineeksi maamme musiikkiopistoissa, erityisesti vuoden 2002 Opetussuunnitelman myötä. Väitöskirjassaan hän kuvaa vapaan säestyksen olevan emansipatorinen ja vastakulttuurinen oppiaine suhteessa perinteiseen pianopedagogiikkaan ja länsimaisen taidemusiikin traditioon (Rikandi 2012, 27–33).

Rikandi (2010) toteaa suomalaisen pianopedagogiikan muospaineita käsittelevässä artikkelissaan, että hänen arvionsa mukaan vuoden 2002 opetussuunnitelman muutos aiheutti piano-opettajien keskuudessa vahvoja reaktioita. Monet pitkään työskennelleet piano-opettajat eivät hänen mukaansa ensinnäkään olleet koskaan saaneet itse koulutusta esimerkiksi korvakuulosoittoon tai improvisaatioon, eivätkä toisekseen olleet välttämättä muutenkaan halukkaita muuttamaan vakiintuneita opetustapojaan. (Rikandi, 2010, 166–167)

Aiheesta ei ole käytettävissä laajoja tutkimuksia, mutta esimerkiksi Keränen (2015) tutki seminaarityössään musiikkiopiston klassisten pianonsoitonopettajien kokemuksia

opetussuunnitelman muuttumisesta ja erityisesti vapaan säestyksen opettamisesta. Tutkielman mukaan piano-opettajat joutuivat opetussuunnitelmauudistuksen myötä muuttamaan paljon asenteitaan ja työskentelytapojaan, sekä avartamaan yleisesti käsitystään pianonsoitosta. Muiden kuin klassisten musiikkityylien vieraus, sekä koettu työ määrän lisääntyminen olivat tutkimuksen perusteella edelleen haasteita, mutta suurin hätä opetussuunnitelmauudistuksesta oli jo takanapäin ja työnkuvan laajeneminen koettiin jo enimmäkseen positiivisena asiana. (Keränen, 2015) Myös Tyrni (2016) pureutui opinäytteessään klassisen pianonsoitonopettajien kokemuksiin vapaan säestyksen opettamisesta. Hänen haastattelemansa opettajat kokivat Sibelius-Akatemian pianomusiikin koulutusohjelman antavan liian vähän valmiuksia vapaan säestyksen osaamiseen ja opettamiseen työelämän vaatimusten näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuitenkin kokivat vapaan säestyksen opettamisen myönteisenä ja näkivät klassisen pianonsoitonopetuksen ja vapaan säestyksen opetuksen tukevan hyvin toisiaan. (Tyrni, 2016, 57–60) Hän toteaa, että vapaan säestyksen opetuksen kehittyminen musiikkiopistoissa hidastuu, mikäli Sibelius-Akatemian pianomusiikin opiskelijat eivät saa riittävästi opetusta vapaan säestyksen pedagogiikasta tai hakeudu lisäkoulutukseen opintojensa jälkeen (Tyrni, 2016, 59).

Myös Rikandi (2010, 167) toteaa, että muutoksen aiheuttama uudelleenkouluttautumisen tarve toisaalta inspiroi monia opettajia hakeutumaan täydennyskoulutukseen osaamistaan kehittämään. Saman suuntaisia vastauksia sai opinäytetyössään vapaan säestyksen opetusta musiikkiopistoissa tutkinut Valkonen (2007), jonka mukaan opettajat kaipasivat erityisesti lisää koulutusta ja käyttökelpoista oppimateriaalia vapaan säestyksen opetuksen tueksi. Rikandi (2012, 30–31) toteaa myös väitöskirjassaan, että vuosittain alussa vapaan säestyksen levitessä laajemmin musiikkiopistoihin, täytyi opettajien ja oppilaitosten laajentaa ja muuttaa työskentelytapojaan ja opetuksen sisältöjä vapaan säestyksen vaatimiin suuntiin.

Kun vuonna 2007 käynnistetyssä tutkimusprojektissa (Kiuttu, 2008) selvitettiin rytmimusiikin ja vapaan säestyksen perusopetuksen tilaa suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa, kävi ilmi, että vapaan säestyksen opetusta annettiin vain 300 viikkotuntia klassisen musiikin viikkotuntimäärän ollessa 39510 tuntia. Pop & jazz -musiikin opetusta ennettiin 3304 tuntia ja kansanmusiikin 423 tuntia. Tutkimuksessa olivat mukana Suomen musiikkioppilaitosten liiton ja Suomen konservatorioliiton perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta antavat jäsenoppilaitokset. (Kiuttu 2008, 119–121) Tutkimuksen mukaan vapaan säestyksen opetus oli kuitenkin siis vielä huomatta-

van vähäistä suhteessa muuhun annettuun opetukseen opetussuunnitelmauudistuksesta huolimatta.

3.2 Perinteisen pianopedagogiikan kriisi

Rikandi (2010, 164–166) nostaa artikkelissaan esiin kolme keskeistä haastetta, jotka hänen näkemyksensä mukaan perinteinen suomalainen pianopedagogiikka on viimeisten vuosien aikana joutunut kohtaamaan:

1. Uusien musiikkityylien voimakas tuleminen kaikkeen musiikinopetukseen peruskoulusta instrumenttiopetukseen. Populaarimusiikin suosion jatkuvasta kasvusta musiikinopetuksessa ovat kirjoittaneet esimerkiksi Väkevä (2006), Westerlund (2006), Muukkonen (2010) ja Ojala (2010). Näihin tutkimuksiin viittaa Rikandi myös väitöskirjassaan (2012). Vaikka rytmi- ja kansanmusiikin opetuksen kysyntä kasvaa jatkuvasti, musiikkiopistojen opetustarjonta keskittyy yhä kuitenkin länsimaiseen taidemusiikkiin (Rikandi, 2012, 29; Kiuttu 2008). Kuten todettua, Kiutun (2008) tutkimuksen mukaan vuonna 2007 musiikkiopistoissa annettiin noin kymmenkertainen määrä viikkotunneissa mitattuna klassisen musiikin opetusta suhteessa pop/jazz-, kansanmusiikki ja vapaa säestystunteihin.

2. Uusien informaalioppimisympäristöjen syntyminen. Rikandin mukaan tämä on muuttanut ratkaisevasti tiedon ja vallan suhdetta. Perinteinen instrumenttipedagogiikka perustuu mestari–kisälli-malliin, ja sen näkökulmasta on ongelmallista, että periaatteessa kenellä tahansa on osallistavien informaalioppimisympäristöjen myötä oikeus tiedon omistajuuteen, eikä se enää ole vain koulutettujen ammattilaisten yksinoikeus (Rikandi 2010; 2012). Hän toteaa (2010, 165), että uusien informaalioppimisympäristöjen olemukseen kuuluu ihmisten vapaa osallistuminen kulttuuriin sen passiivisen kuluttamisen sijaan. Myös väitöskirjassaan Rikandi (2012, 35–37) peräänkuuluttaa oppilaan oman musiikillisen toimijuuden ja yhteistoiminnallisen oppimisen huomioimisen tärkeyttä. Tästä aiheesta kirjoittaa esimerkiksi Karlsen (2011). Informaali oppiminen sekä erilaiset vertaisoppimisen ja kollaboratiivisen oppimisen muodot liittyvät vahvasti erityisesti populaarimusiikin pedagogiikkaan, ja näistä oppimisen tavoista ja niihin liittyvistä pedagogisista erityispiirteistä kirjoittavat esimerkiksi Green (2002 & 2008) ja Väkevä (2013). (kts. myös tämän tutkielman luku 3.1.)

3. Vuoden 2002 opetussuunnitelmauudistus. Vuoden 2002 OPS korostaa esimerkiksi elinikäistä oppimista, oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä ja luovuutta enemmän kuin edeltäjänsä (OPH, 2002; 2005, Rikandi, 2010, 165–166). Rikandin (2010 & 2012) mukaan tämän tyyppinen painotus sopii huonosti suomalaiseen pianopedagogiikan perinteeseen, sillä se pohjaa hyvin vahvasti länsimaisen taidemusiikin traditioon ja sen mestari–kisälli-malliin, joka taas painottaa lähinnä nuoteista soittamista, tekniikkaa ja musiikillisen tradition säilyttämistä ja jatkamista (emt. 163–166, 169; 2012, 30–31).

Rikandin (2010, 164) mukaan suomalainen pianopedagogiikka ei ole kyennyt vastaamaan näihin haasteisiin riittävän hyvin, koska perinteisen instrumenttiopetuksen mestari-kisälli malli perustuu niin sanottuun hiljaiseen tietoon. Rikandi lainaa tässä yhteydessä Rostvallin ja Westin (2003) *"black box"* ("musta/pimeä laatikko") -termiä, jota he käyttävät kuvaamaan instrumenttiopetuksen tietyllä tapaa suljettua, jopa salamyhkäistä kulttuuria. Rostvall ja West (2003) tutkivat instrumenttiopetuksen käytäntöjä Ruotsissa ja päätyivät esittämään, että opettajan ja oppilaan toimintaa perinteisessä instrumentti-pedagogiikassa ohjaavat suurilta osin rutiinit, jotka ovat kehittyneet historian saatossa suljettujen ovien takana instrumenttiopetusta tarjonneiden instituutioiden suojissa (emt. 213–214). Heidän mukaansa opetusosaamista tarkastellaan tällaisessa kontekstissa lähinnä opettajan oman persoonan, yksilöllisten kykyjen ja musiikillisten taitojen kannalta, mikä aiheuttaa esimerkiksi sen, ettei erilaisten pedagogisten tutkimustulosten ajatella juurikaan koskevan opettajia (Rostvall & West, 2003, 216). Tällainen kulttuuri, ajatus siitä, että opettajan tietotaito on eksklusiivista ja hiljaista tietoa, on ilmiönä hidastanut ja estänyt instrumenttiopetuksen kehitystä ja sen mukautumista muuttuviin haasteisiin (Rikandi, 2010, 164). Rikandin (2010) mukaan vapaa säestys ei ole samalla tapaa tällaisen mestari–kisälli-mallin kahlitsema. Tätä vapaan säestyksen vastakulttuurista luonnetta ja perinteisestä mallista irtautumista hän kuvaa monitahoisesti myös väitöskirjassaan (Rikandi 2012, 27–44).

3.3 Vapaan säestyksen ja perinteisen pianopedagogiikan eroista

Rikandin mukaan vapaa säestys on Suomessa syntynyt vastaamaan perinteisen pianonsoitonopetuksen puutteisiin ja on ajan myötä kehittynyt oppiaineeksi, joka kattaa kaikki osa-alueet, jotka perinteisessä piano-opetuksessa jäävät marginaaliin tai helposti kokonaan käsittelemättä. Tällaisia osa-alueita ovat esimerkiksi improvisointi, korvakuulo-

soitto, sointumerkeistä soittaminen, sovittaminen ja säveltäminen. (Rikandi 2010, 166; 2012, 27–31)

Vapaan säestyksen ja klassisen pianonsoiton pedagogisen tradition voidaan hieman kärjistäen ajatella pohjaavan melko erilaisiin musiikki- ja musiikkikasvatukseen näkemyksiin. Vallalla oleva klassisen pianon perinteinen pedagogiikka pohjautuu vahvasti länsimaisen taidemusiikin traditioon, johon on tyypillisesti yhdistetty musiikin esteettinen teoria (mm. Reimer, 1989), kuri ja ennustettavuus (Rikandi 2010, 169). Sen instrumenttipedagogiikka taas perinteisesti perustuu mestari–kisälli-malliin, jossa korostuu nuotintettu musiikki sekä instrumentin tekninen hallinta (Rikandi 2012, 30–31). Perinteisessä konservatoriotraditiossa keskiössä on musiikillisen tradition ylläpitäminen, puolustaminen ja eteenpäin siirtäminen (esim. Jorgensen, 2008, 68–71; Hanken, 2008). Tämä malli ei Rikandin (2010, 164–169, 172–174; 2012, 30–37) mukaan ota huomioon juurikaan opiskelijan omaa kokemusmaailmaa, musiikillista omistajuutta tai luovuutta, vaan on oppilaslähtöisyyden ja monimuotoisuuden sijaan hyvin opettajalähtöistä ja tiettyä toimintamallia ylläpitävää.

Opetushallitus (2006) ja Vapaan säestyksen opettajat ry (2017) kuvaavat vapaan säestyksen musiikkikäsityksen taasen perustuvan ajatukseen musiikista elävänä ja virtaavana luovana prosessina, jonka soiva lopputulos on aina ainutkertainen. Tätä soivaa musiikillista lopputulosta tärkeämpänä nähdään nimenomaan luovan prosessin kehittäminen. Tämä ajatusmaailma on huomattavan erilainen yllä kuvattuun mestari–kisälli-traditioon verraten. Rikandi (2010, 166) nimittääkin vapaan säestyksen suosion kasvua ”muusikkouden renessansiksi”. Pyrkimys soivan mielikuvan ja sisäisen kuulemisen vahvistamiseen on erityisen tärkeää, jotta oppilas oppii hahmottamaan ja ohjailemaan tätä taiteellista prosessia ja vahvistamaan omaa itseilmaisuaan (OPH, 2006, VSO, 2017).

3.4 Vapaan säestyksen vastakulttuurisesta luonteesta Smallin teorian valossa

Vapaan säestyksen ja länsimaisen taidemusiikin tradition eroja pedagogisessa ajattelussa sekä musiikki- ja muusikkouskäsityksessä on mielenkiintoista vertailla myös Christopher Smallin (1998) filosofian valossa. Smallin teoria on laaja ja monisyinen, mutta sen perusväittäjä on, että musiikki ei ole vain jokin olemassa oleva abstrakti asia, vaan

kyseessä on aina ensisijaisesti aktiviteetti, *musicning*. Termin ajatuksena on se, että ollessamme tekemisissä musiikin kanssa esiintyen, kuunnellen, luoden tai vaikka lippuja konserttiin myyden, osallistumme aktiviteettiin, jonka kautta ymmärrämme, ylläpidämme ja muodostamme erilaisia suhteiden verkkoja. (Small, 1998, 1–18)

Smallin teoria siis pohjaa ajatukseen, että musiikki on sosiaalinen aktiviteetti, yhteisöllinen rituaali, jossa tapahtuu vuorovaikutusta ja kohtaamista. Kyse on osallistumisesta musiikkiin toimintana. Musiikillinen performanssi on sosiaalinen ja yhteisöllinen kokonaisuus, joka tapahtuu tiettyyn aikaan, tietyssä paikassa tiettyjen ihmisten välillä. (Small, 1998, 1–18) Vapaan säestyksen opettajat ry (VSO, 2017) toteaa vapaasta säestyksestä muun muassa seuraavasti:

Painottamalla yhteismusisointia edistetään oppimisen sosiaalista puolta, ja luodaan henkilökohtaisia kontakteja muihin soittajiin. Lisäksi eri käytännön tilanteiden tuomat vaatimukset ja monimuotoisuus auttavat oppilasta itsearviointissa ja näkemyksensä kehittämisessä. (...) Vapaa säestys edistää vuorovaikutusta ja tarjoaa luontevia tilaisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Kuten huomataan, musiikin tekemisen ja oppimisen yhteisöllinen, toiminnallinen ja monimuotoinen luonne yhdistää Smallin ja vapaan säestyksen ajatusmaailmaan. Tämä erottaa omalta osaltaan toimintakulttuuria länsimaisen taidemusiikin pedagogisesta perinteestä. Kuten yllä olevasta sitaatista nähdään, vapaan säestyksen kuvataan edistävän vuorovaikutusta ja tarjoavan luontevia tilaisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen (VSO, 2017). Myös Rikandi (2012, 36–38) näkee Smallin ja vapaan säestyksen välillä yhteyttä juuri yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta, liittäen siihen myös Karlсенin (2011) ajatuksia musiikillisen toimijuuden yhteisöllisestä ulottuvuudesta.

Small (1998) käsittelee ajattelussaan paljon myös länsimaisen taidemusiikin omasta mielestään vinoutunutta traditiota ja musiikkikäsitystä pureutuen erityisesti klassisen musiikin konserttikulttuuriin. Tässä yhteydessä hän ottaa kantaa omalta osaltaan myös mestari–kisälli-tradition ongelmiin. Smallin (1998) mielestä usein erityisesti länsimaisen taidemusiikin traditiossa korostetaan liikaa itse musiikillista teosta ja sen mahdollisesti yksilölle kuulokuvan kautta välittyvää korkeampaa merkitystä, vaikutusta ja ”ideaa”. Musiikissa on kuitenkin hänen mukaansa aina ensisijaisesti kyse osallistumisesta musiikkiin toimintana missä tahansa roolissa. Hän esittää, että on luonnotonta ja tarpeetonta rajata ihmisiä musikaalisuuden ulkopuolelle ja rajoittaa ihmisen luontaista tarvetta musisointiin pelkästään konserttien seuraamiseen ja jättää musiikin esittäminen ja tuot-

taminen ammattilaisten ja ”lahjakkaiden” yksinoikeudeksi (Small, 1998, 1–18; vrt. myös Rikandi, 2010, 164–166). Näiltäkin osin Smallin ajatukset menevät hyvin yksiin vapaan säestyksen kuvausten kanssa (VSO, 2017):

Vapaa säestys perustuu käsitykselle musiikista elävänä ja virtaavana, luovana prosessina, jonka soiva lopputulos on ainutkertainen. (...) Tavoitteena on vahvistaa koko polkua sisäisestä kuulemisesta soivaksi lopputulokseksi. Tällöin opiskelijan oman musiikillisen ilmaisun syventyessä päästään pois suorituskeskeisyydestä, kehitetään opiskelijan kykyä hahmottaa ja ohjailta omaa taiteellista prosessiaan ja autetaan opiskelijaa saavuttamaan kontakti luovan prosessin nk. flow-kokemukseen. Tästä syystä taiteellisen prosessin oppimista tulisi pitää tärkeämpänä kuin musiikillisten lopputulosten arviointia. (...)

Vapaa säestys tarjoaa monipuolisen ja ennakkoluulottoman näkökulman musiikkiin, kannustaa oppilasta musiikin elämänikäiseen harrastamiseen, ylläpitämään pysyvää musiikkisuhdetta ja kehittää oppilaan luovaa itseilmaisua (...) Oppiaineena se on monimuotoinen, moniarvoinen sekä oppilaan tarpeisiin mukautuva.

Ylhäällä kuvatut ajatukset siitä, että jokaisella on oikeus oman musiikkisuhteensa ja -harrastuksensa elämänmittaiseen luovuutta ruokkivaan kehittämiseen vapaan säestyksen avulla niin, että soivaa lopputulosta tärkeämpää on tekemisen prosessi, musisoinnin ainutlaatuinen hetki, on paljolti sen suuntaista toimintaa, minkä perään Small kritiikissään haikailee.

Juuri nuotittomuuden ihanteessa ja luovuuden korostamisessa onkin vapaan säestyksen ja Smallin ajatusten välillä löydettävissä paljon samaa. Suhtautuminen esimerkiksi nuoteista soittamiseen on vapaan säestyksen ja perinteisen pianopedagogiikan välillä hyvin erilainen. Kun vapaassa säestyksessä pyritään tuottamaan musiikkia ilman kirjoitettua tekstuuria (mm. VSO, 2017), niin perinteisessä pianopedagogiikassa on perinteisesti lähdetty siitä, että pyritään toteuttamaan kirjoitettu tekstuuri (esim. Rikandi 2012, 31). Nuoteista soittamiseen, luovaan prosessiin ja musiikillisen tradition ylläpitoon liittyen Small (1998) kuvaakin, kuinka nykypäivän klassiset muusikot ovat lähinnä edesmenneiden säveltäjien ja kapellimestarin armoilla. Muusikot nähdään hänen mukaansa tässä kulttuurissa ”tradition jaloina vaalijoina”, mutta tosiasiassa jokainen hoitaa rahaa vastaan vain oman osuutensa luovuuden ja spontaaniuden loistaessa poissaolollaan. Hänen mukaansa nykymuotoisen konserttikulttuurin taustalla vaikuttaa voimakkaana käsitys, että musiikki on tarkoitettu ensisijaisesti kuunneltavaksi, julkinen musisointi kuuluu vain ammattilaisille ja ihmiset tulevat yhteen vain yksinomaan esittämään ja kuuntelemaan musiikkia. Small muistuttaa, että aikaisemmin orkestereissa oli sekaisin amatöörejä ja ammattilaisia ja ideana oli saada soittaa yhdessä ihmisten kanssa. Säveltäjät sävel-

sivät, jotta on jotain yhdessä soitettavaa, kun nykyään musiikkia sävelletään ensisijaisesti kuunneltavaksi. Small tuo esiin sen, että nykyaikainen konserttikulttuuri on itse asiassa hyvin erilainen verrattuna niihin tilaisuuksiin, joissa monet konserteissa usein esitettävät mestariteokset ovat yleensä saaneet ensiesityksensä. Kyseessä ei siis hänen mukaansa ole jokin mystinen salatieton pohjaava entisajan rekonstruktio, vaan itse asiassa aivan oma uuden ajan ilmiönsä. (Small, 1998, 64–93; vrt. esim. Rostvallin ja Westin [2003] *“black box”* & Rikandi, 2010; 2012) Myös tähän kritiikkiin vapaan säestyksen voidaan nähdä monella tapaa vastaavan (VSO 2017):

Keskeisiä taitoja ovat musiikin peruselementtien sekä musiikin yleisten ilmiöiden ymmärtävä hallinta, joka ilmenee kykynä luoda tai toistaa musiikkia ilman kirjoitettua tekstuuria. (...) Vapaa säestys kehittää oppilaan kykyä hahmottaa musiikkia kuulonvaraisesti (auditiivinen strukturointi) ja se edistää vuorovaikutusta ja tarjoaa luontevia tilaisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Tässä kaikessa vertailussa on nähtävissä Rikandin (2010 & 2012) esiin nostama vapaan säestyksen vastakulttuurinen luonne suhteessa perinteiseen pianopedagogiikkaan ja länsimaisen taidemusiikin tyypilliseen opiskelutapaan, jonka teoskeskeisessä ja säilyttävässä traditiossa keskiössä on ollut olemassa olevien mestariteosten soivan lopputuloksen hiominen vastaamaan kunkin teoksen autenttisimpana pidettyä oikeaa esitystapaa (Rikandi 2010, 162–177; 2012, 30–31).

Tähän liittyen Small (1998) muistuttaa, kuinka teosten notatointi ja nuoteista soittaminen on oma, melko nuori ja maailman mittakaavassa harvinainen traditionsa, vaikka nuottikuva toki onkin tehokas muistiinmerkitsemisen tapa. Small puhuu musiikin tekemisen ”luonnollisesta” tavasta. Hänen mukaansa nuoteista soittamisen traditio on monella tapaa rajoittava ja kahlitseva verrattuna tähän musiikin tekemisen luonnolliseen tapaan, jossa teos syntyy ja elää siinä hetkessä, kun se luodaan ja johon vaikuttavat tasapuolisesti kaikki sen toteuttajat. Smallin mukaan tällaisessa luonnollisessa musiikin tekemisen tavassa yhteinen luova prosessi, musisointi ja siihen osallistuminen ovat tärkeämpiä kuin soiva lopputulos, joka saa muokkautua ja elää vahvasti. (Small, 1998, 110–119) Jos kerran vapaan säestyksen käsitys musiikista on, että se on ”elävä ja virtaava luova prosessi, jonka soiva lopputulos on ainutkertainen” ja joka ”edistää vuorovaikutusta ja tarjoaa luontevia tilaisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen” (VSO, 2017), voidaan siinä nähdä olevan hyvin paljon saman suuntaisia piirteitä Smallin ”luonnollisen musiikin tekemisen tavan” kanssa.

4 Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimukseni tarkastelee vapaan säestyksen diskursseja asiantuntijoiden ryhmäkeskustelussa. Tarkastelen ja jäsentelen vapaata säestystä pedagogisena oppiaineena ja musiikillisena ilmiönä näiden keskustelussa ilmenevien puhetapojen, eli diskurssien kautta. Pyrin siis hahmottamaan sitä, mitä ja miten vapaasta säestyksestä puhutaan ja tätä kautta tulkitsemaan vapaan säestyksen luonnetta ja koko ilmiötä laajemmin.

Tutkimustehtävä jäsentyy seuraavasti tutkimuskysymyksiksi:

1. Minkälaisia diskursseja on löydettävissä ryhmäkeskustelusta, joka käsittelee vapaata säestystä, ja miten vapaa säestys määrittyy pedagogisena oppiaineena ja musiikillisena ilmiönä näissä diskursseissa?
2. Miten vapaan säestyksen eri osa-alueet, sisällöt, pedagoginen ajattelu, musiikkikäsitys, historia ja tulevaisuus ilmenevät keskustelun diskursseissa?

4.2 Tutkimuksen näkökulma

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, eli laadullinen tapaustutkimus, jossa keskityn kuvailemaan ja jäsentelemään sitä, miten ja mitä vapaasta säestyksestä puhutaan eräässä asiantuntijoiden ryhmäkeskustelussa. Tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu siihen, minkälaisia merkityksiä vapaalle säestykselle ryhmäkeskustelussa annetaan, ja toisaalta siihen, mitä kaikkea ilmiöön tutkittavien puheissa liitetään. Tutkimusmenetelmässä myös soveltaen hyödynnän joitain diskurssianalyttisiä periaatteita ja käsitteitä, mutta tutkimus ei ole menetelmältään puhdas diskurssianalyysi.

4.2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, eli laadullinen tapaustutkimus. Laadullinen tutkimus on eräänlainen sateenvarjotermi, joka sisältää lukuisia merkityksiä ja tutkimustapoja. Sen alla voi tehdä useita erilaatuisia tutkimuksia, eikä siitä näin ollen voi tehdä yhtä

tarkkaa määritelmää. (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara, 1997, 160–166; Tuomi & Sara-järvi, 2009, 9) Sen koko kirjolle on kuitenkin yhteistä elämismaailman tutkiminen ja siinä moninaisesti ilmenevät merkitykset. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 5) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena voi esimerkiksi olla pyrkimys ymmärtää jotain tiettyä toimintaa, kuvata jotain tapahtumaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jos-takin ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, 61).

Pyrin tutkimuksessani kuvaamaan ja ymmärtämään aiheeseen liittyvien diskurssien kautta vapaata säestystä musiikillisena ja pedagogisena ilmiönä mahdollisimman koko-naisvaltaisesti, hahmottamaan ilmiöön liitettäviä syy-seuraussuhteita sekä antamaan tätä kautta teorian ja aiemman tutkimuksen valossa mielekkäitä tulkintoja vapaan säestyksen luonteesta. Näin ollen kvalitatiivinen tutkimusote on mielekäs valinta. Vaikka yhdellä laadullisella tutkimuksella ei koskaan voidakaan saavuttaa ilmiötä kokonaisuudessaan ja kaikessa syvällisyydessään, niin perusteellisella tutkimuksella voidaan kuitenkin lisätä ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön liittyvistä syy-seuraussuhteista sekä ilmiön luonteesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 5).

Pyrin siis tutkimuksessani myös ymmärtämään ja löytämään asioiden välisiä suhteita; miksi vapaasta säestyksestä puhutaan niin kuin puhutaan, minkälaiset seikat vaikuttavat sen asemaan ja ajatteluun ilmiön ympärillä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän mahdollisimman kokonaisvaltainen kuvaaminen. Tähän sisältyy aja-tus siitä, että todellisuus on moninainen. Näin ollen, jotta tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää mahdollisimman todenmukaisesti, pyritään laadullisessa tutkimuksessa tut-kimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tällainen laadullisen tutkimuk-sen luonne mahdollistaa myös monen suuntaisten suhteiden löytämisen tapahtumien välillä. (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara, 1997, 160–166)

Tutkimuksesta tekee laadullisen myös se seikka, että tavoittelemani tieto ja keräämäni aineisto eivät ole määrällisesti mitattavia. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastol-lisiin yleistyksiin, vaan ollaan kiinnostuttu tutkittavien näkökulmista (Eskola & Suoran-ta, 1998, 61). Tutkin vapaata säestystä nimenomaan keskusteluun osallistuvien asian-tuntijoiden esittämien näkökulmien kautta, ja pyrin myös selvittämään mahdollisimman laajasti ilmiön taustoja ja siihen liittyviä olosuhteita. Tapaustutkimuksessa tavoitteena onkin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman perusteellisesti ottaen huomioon siihen liittyvät olosuhteet ja taustat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 43–44). Tutkimukseni on tapaustutkimus, sillä tutkin rajattua kokonaisuutta, tietyn ryhmäkes-

kustelun sisältöä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 43). Toisaalta Eskola ja Suoranta (1998) myös toteavat, että oikeastaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaututkimuksia, sillä tarkoitus ei ole tehdä tilastolliselle tutkimukselle tyypillisiä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä (emt. 65).

Aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta laadullisen tapaututkimuksen onnistumisen kannalta (Eskola & Suoranta, 1998, 61–62). Oleellista on, että aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen (emt. 65). Aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna hänen rakentaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoitus ei ole vain kertoa mitä aineistossa on, vaan pyrkiä rakentamaan sen avulla teoreettisesti kestäviä näkökulmia. Yleistyksiä ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä suoraan aineistosta, vaan niitä tehdään siitä tehdyistä tulkinnoista. (Eskola & Suoranta, 1998, 65–66) Koen, että ryhmäkeskusteluun osallistuneet viisi monella tapaa kokenutta ja erikäryhmiä edustavaa vapaan säestyksen asiantuntijaa kykenevät antamaan edustavan, kattavan ja totuudenmukaisen aineiston tutkimuksen käyttöön. Vaikka laadullinen tapaututkimus ei tähtääkään laajasti yleistettävään tietoon, vaan pyrkii kuvaamaan yksittäistä tapausta mahdollisimman tarkasti, totuudenmukaisesti ja syvällisesti, voi jo yhdenkin tapauksen syvällinen tutkiminen tuottaa tietoa, joka ”ylittää yksittäistapauksen” (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 43–44).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on yleensä tavoitteena enemmän löytää ja paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia, ennalta määriteltyjä totuusväittämiä (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara, 1997, 161). Tämänkään tutkimuksen tehtävänä ei ole osoittaa jotain ennakkoon valittua totuusväittämää todeksi, vaan löytää tosiasioita aineiston kautta, ja peilata löydöksiä teoriaosiossa esitettyihin vapaan säestyksen määritelmiin, historiaan, aiempiin tutkimuksiin sekä muuhun teoriaan. Laadullinen tutkimus rakentuu usein aiheeseen liittyvien aiempien tutkimusten, teorioiden, empiirisen aineiston ja tutkijan oman päättelyn ja pohdinnan varaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 5–6). Tämä kuvaa hyvin myös tämän tutkimuksen toteutustapaa.

Laadulliselle tutkimukselle on myös tyypillistä, että usein tutkimuksen eri vaiheet kieoutuvat toistensa kanssa limittäin. Monesti tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen mukana, mikä kertoo siitä, että laadullisten menetelmien kautta voidaan saavuttaa ilmiöiden prosessiluonne. Tutkimusta ei voi välttämättä pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin, vaan tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin, jossa tutkimusongelman asettelua voi aineistonkeruun ja sen analysoinnin kuluessa joutua muuttamaan. (Eskola & Suoranta

1998, 15–16) Tässäkin tutkimusprosessissa aineisto ja sen analysointi on ohjannut tutkimustehtävän asettelua aivan tutkimuksenteon loppuvaiheisiin saakka.

4.2.2 Diskursiivisuus ja diskurssin käsite tutkimuksessa

Diskurssianalyysi ei ole vain tietynlainen aina samalla lailla käytettävä selkeä tutkimusmetodi, vaan enemmän väljä, mutta monipuolinen teoreettinen ja metodologinen kehys, joka tarjoaa mahdollisuuden hyvin monenlaisiin sovellutuksiin. Diskurssianalyttinen tutkimusmetodi ja -tekniikka luodaan aina hyvin yksilöllisesti kunkin tutkimuksen tarpeiden mukaan, riippuen kunkin tutkimuksen tavoitteista, tehtävistä ja ongelmista. (Ilmonen, 2001, 100–115) Koska diskurssianalyttinen metodi on tällä tavoin väljä ja taipuvainen, uskaltaudun soveltaen hyödyntämään joitakin sille tyypillisiä piirteitä myös omassa tutkimuksessani.

Puhtaassa diskurssianalyysissä mielenkiinto kohdistuu erityisesti siihen, *miten* merkityksiä tekstissä tai puheessa tuotetaan (mm. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 104; Jokinen, Juhila & Suoninen, 1999, 18). Koska tutkimukseni mielenkiinnon kohteena on kuitenkin ensisijaisesti se, *mitä* merkityksiä puheissa luodaan, kuin se, *miten* niitä luodaan, ei tutkimukseni tästä näkökulmasta ole puhdas diskurssianalyysin edustaja.

Se, mikä tutkimuksessani kuitenkin ammentaa erityisesti diskurssianalyysistä, on suhtautuminen kielen käyttöön ja todellisuuden rakentumiseen. Diskurssianalyysin piirissä ajatellaan, että kielen käyttö ei ole vain käytäntö, joka kuvaa maailmaa, vaan se myös merkityksellistää ja järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Toisin sanoen kieltä käyttäessämme *konstruoimme* eli merkityksellistämme kohteita, joista puhumme tai kirjoitamme. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, 18) Kielen käyttöön liittyy siis vahvasti sen todellisuutta rakentava rooli, *seurauksellisuus*. Kielen käyttö ei vain kuvaa sosiaalista todellisuutta, vaan se myös luo sitä. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1999, 18–20) Tästä näkökulmasta katsoen on siis myös vapaan säestyksen kannalta tärkeää tutkia sitä, miten ja mitä siitä puhutaan. Erityisesti, kun oppiaine on vielä verrattain nuori ja sen määrittelemiseen liittyy monia haasteita (kts. Luku 2.), on merkityksellistä, miten siitä puhutaan.

Diskurssianalyttisen otteen avulla on mahdollista löytää vakiintuneita kielen käytön tapoja ja pohtia, mitä tällaiset yleisesti hyväksytyt ja vallitsevat puhutavat mahdollisesti kertovat tutkimuskohteesta. Onko aiheen ympärillä ehkä joitain *jähmettyneitä käytäntö-*

jä, joita ylläpidetään ja uusinnetaan vuorovaikutuksellisen kohtaamisen tasolla. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1999, 23–24) Jokinen, Juhila & Suoninen (1999) toteavat, että: ”Ihmisen katsotaan olevan aina kieltä käyttäessään osallisina – uusintamassa tai muuntamassa – sitä kulttuurin virtaa, jonka tarjoamalla välineillä kunakin aikakautena ilmiöitä tehdään ymmärrettäväksi.” (emt. 18). Pyrinkin tutkimuksessani tuomaan näkyväksi ryhmäkeskustelun vallitsevia, mahdollisesti yleisemminkin vakiintuneita puhetapoja vapaan säestyksen ympärillä, jotta oppiaine voisi edelleen kehittyä, sekä selkeyttää ja vakiinnuttaa asemaansa.

Toinen diskurssianalyttinen lainaus on diskurssi-termin käyttö tutkimuksessa. Termiä voidaan käyttää monella tapaa ja hieman erilaisin painoituksin (mm. Jokinen ym. 1993; 1999), mutta tässä tutkimuksessa nojaudun Ilmosen (2001) määritelmään diskurssista puhetapana. Hän lähtee eräässä diskurssianalyttisessä tutkimuksessaan liikkeelle siitä, että haastateltavien puhe pyritään ensin ymmärtämään merkitysten välittämisenä, mutta myöhemmin puheaineisto jäsenellään valittujen teoreettisten käsitteiden avulla kollektiivisiksi merkitysrakenteiksi ja niitä ilmentäväksi *diskursseiksi* (puhetavoiksi). Tämän jälkeen yksilölliset puheet ja niiden kantamat merkitykset ikään kuin sulautetaan analyysiprosessissa ”osaksi yleisempiä diskursseja, joilla sosiaalista todellisuutta on tapana tuottaa ja luoda jollakin tietyllä sosiaalisella kentällä”. (Ilmonen, 2001, 100) Tutkimuksessani pyrin vastaavanlaiseen jäsentelyyn. Kiinnostukseni kohde ei ole yksittäisten henkilöiden mielipiteissä, vaan pyrin liittämään eri keskustelijoiden yksilölliset puheenvuorot keskenään yhteen laajemmiksi diskursseiksi, joka kuvaisi mahdollisimman todennukaisesti vapaan säestyksen sosiaalista todellisuutta, tai tarkemmin ottaen sitä, miten tämä todellisuus näyttäytyy asiantuntijoiden ryhmäkeskustelussa. Jokinen, Juhila ja Suoninen (1999; 1993) kuvaavat diskurssien olevan *merkityssuhteiden kokonaisuuksia*. Pyrinkin omassa tutkimuksessani löytämään keskusteluaineistostani näitä erilaisia merkityssuhteiden kokonaisuuksia ja jäsentämään niitä yleisemmiksi diskursseiksi. Tässä jäsentelyssä käytän päättelyni ja tulkintani apuna myös aiempaa tutkimusta, vapaan säestyksen virallisia määritelmiä, sekä muuta teoriaa (esim. Rikandi, 2010; Small, 1998), joita esittelen luvuissa 2. ja 3.

4.3 Ryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelmänä

Ryhmähaastattelun ja -keskustelun käsitteet ovat laadullisessa tutkimuksessa osittain yhteneväiset ja lähellä toisiaan, mutta eivät aina kuitenkaan sama asia. Termien määri-

telmät vaihtelevat hieman lähteestä riippuen. (mm. Alasuutari, 2011; Hirsjärvi & Hurme, 2001; Sulkunen, 1995; Valtonen, 2005) Tässä tutkimuksessa aineistonkeruutapana on ryhmäkeskustelu, tai toisin sanoen täsmäryhmähaastattelu. Tällaisella metodilla on tietyt ominaispiirteet, jotka erottavat sen perinteisestä ryhmähaastattelusta. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 61–63)

Valtosen (2005) mukaan ryhmäkeskustelu eroaa metodina ryhmähaastattelusta siten, että siinä haastattelija ei kysy vuoron perään samoja kysymyksiä kaikilta ryhmäläisiltä, vaan tavoitteena on saada ryhmäläisten välille vuorovaikutusta ja rohkaista heitä keskustelemaan keskenään annetuista aiheista. Haastattelijan tehtävä on siis pelkän suorien kysymysten esittämisen sijaan tarjoilla teemoja keskusteltavaksi ja kommentoitavaksi, sekä luoda hyvä ilmapiiri keskustelun syntymiselle. Hän toimii ryhmän vetäjänä (*moderator*), joka valvoo ja mahdollistaa keskustelua, ohjailee sitä tavoitteellisesti, sekä luo sille ehtoja ja esittää säännöt. Hän kannustaa ja rohkaisee keskusteluun, mutta ei kuitenkaan itse osallistu siihen. (emt. 223–230)

Myös Watts ja Ebbutt (1987) toteavat ryhmähaastattelua käsittelevässä artikkelissaan, että: ”Jos ryhmähaastattelujen lähtökohtana on vuorovaikutus osallistujien kesken, niin haastattelijalla on erilainen rooli verrattuna normaaliin kahdenkeskiseen haastatteluun. Tehtävänä on keskustelun aikaansaaminen ja sen helpottaminen, ei niinkään ryhmän ’haastattelemineen’.” (emt. 27). Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa tämän tyyppisestä ryhmäkeskustelumetodista käytetäänkin usein termiä *group interview*, tai *focus group interview* (Valtonen, 2005; Hirsjärvi & Hurme, 2001, 61–63).

Hirsjärvi ja Hurme (2001) käyttävät tällaisesta metodista ryhmäkeskustelun sijaan termiä täsmäryhmähaastattelu. Siinä ryhmä koostuu muutamasta ihmisestä, jotka on erityisesti kutsuttu ja valittu osallistumaan keskusteluun, koska he ovat alan asiantuntijoita, tai muuten sellaisia henkilöitä, joiden mielipiteillä ja asenteilla on vaikutusta tarkasteltavaan ilmiöön ja jotka voivat saada aikaan myös muutosta. Ryhmän jäsenillä on tiedossa, mikä on tutkimuksen tavoite, ja sen selvittää ryhmän puheenjohtaja (*moderator*). Hänen tehtävänä on pyrkiä aktiivisesti helpottamaan ideoiden vaihtoa ryhmässä ja saamaan aikaan vapaata keskustelua, johon jokainen ryhmän jäsen pääsee osallistumaan. Puheenjohtaja myös ehdottaa keskusteluteemasta toiseen siirtymistä, mutta sekaantuu kuitenkin mahdollisimman vähän itse keskusteluun, mieluummin ei lainkaan. Täsmäryhmän istunnot pyritään tekemään mukaviksi ja rennoiksi. Nauhoitus- ja videolaitteita voidaan käyttää apuna keskustelun tallentamisessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2001,

61–63) Nämä edellä kuvatut piirteet osuvat hyvin yksiin myös tätä tutkimusta varten toteuttamani ryhmäkeskustelun kanssa. Tämän tutkimuksen ryhmäkeskustelun järjestämisestä kerrotaan tarkemmin alaluvussa 4.3.1.

Ryhmäkeskustelu on erityisen toimiva metodi tämän kaltaisessa diskursseista kiinnostuneessa tutkimuksessa, sillä Alasuutarin (2011) mukaan ryhmäkeskustelu saa siihen osallistuvat henkilöt puhumaan myös sellaisista asioista, jotka jäävät helposti itsestäänselvyyksinä tai muista syistä yleisen keskustelun ulkopuolelle. Ryhmäkeskustelu on hänen mukaansa hyvä aineistonkeruun muoto myös sen vuoksi, että siinä käsiteltävää asiaa punnitaan ja käsitellään monelta eri näkökantilta. Tästä syystä sen avulla voidaan tuottaa erittelyn kohteeksi erilaisia diskursseja. Tällainen aineisto on luonnollisesti diskursseja tutkittaessa erityisen arvokasta ja kiinnostavaa. (emt. 155) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat, että vuorovaikutuksellisessa ryhmähaastattelussa kielen käyttö on aina vaihtelevaa, joskus jopa ristiriitaista, mikä on diskursiivisen tutkimuksen kannalta hedelmällistä (emt. 51).

Samoin Sulkunen (1995) kirjoittaa, että vaikka vakiintuneiksi muodostuneista ihanteista ja normeista ei esitettäisikään suoria kysymyksiä, ryhmähaastattelutilanteen vuorovaikutuksellinen luonteen ansiosta ne nousevat silti helposti esille, varsinkin, jos kyse on ryhmän jäsenille tutuista ja yhteisistä asioista, kuten oman tutkimuksen kohdalla vapaan säestyksen suhteen on (emt. 265). Hän myös huomauttaa, että ryhmän haastatteleminen on erityisen otollista sellaisessa tutkimuksessa, jossa halutaan päästä käsiksi pienoiskulttuurien merkitysrakenteisiin (emt. 264). Saman toteavat myös Hirsjärvi ja Hurme (2001, 61). Tämäkin ulottuvuus koskettaa läheisesti omaa tutkimusaiheittani, jossa eritellään vapaan säestyksen diskursseja ja niiden sisältämiä merkitysrakenteita.

Hirsjärvi ja Hurme (2001) ottavat esiin, että aktiivisena kieltä käyttävänä subjektina ihminen on aloitteellinen ja kantaottava, mikä antaa mahdollisuuden ryhmähaastattelutilanteessa tutkia sitä, miten jonkin objektin tai asiointilan merkitykset rakentuvat, mutta toisaalta ryhmähaastattelussa voidaan myös luoda uusia ja yhteisiä merkityksiä (emt. 49). Tällainen ryhmän luovan potentiaalinen, ideageneroinnin, tai yhteisrakentamisen (Valsiner, 1987; 1997) tiedostaminen ja hyödyntäminen kuuluvat olennaisesti ryhmäkeskustelun (ja -haastattelun) perinteeseen. Tästä syystä metodologia onkin hyödynnetty paljon esimerkiksi markkinatutkimuksessa, vaikkapa uutuuskonseptien kehittämisessä. (Hirsjärvi ym. 2001; Pietilä, 2010; Valtonen, 2005) Ryhmäkeskustelu on siis merkitysten ilmenemisen ja rakentumisen alusta, joka on myös luova tilanne. Pietilä (2010) nos-

taa myös esiin, kuinka verrattuna esimerkiksi yksilöhaastatteluun, ryhmäkeskustelutilanteissa usein herkemmin esitetään kriittisiä näkökulmia vallitsevista asiainloista ja tuodaan sitä kautta esiin kehittämiskohteita (emt. 217–218). Ryhmähaastattelu soveltuu hyvin myös pedagogisten hankkeiden kehittämiseen, lisäävät Hirsjärvi & Hurme (2001, 61). Tutkimuksessani yhtenä johtoajatuksena on antaa tukea vapaan säestyksen konseptin kehittämiseksi, joten tässäkin mielessä asiantuntijoiden ryhmäkeskustelu on tutkimukselleni osuva aineistonkeruutapa.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmässä on piirteitä myös asiantuntijahaastattelusta, sillä tutkimukseni mielenkiinnon kohteena eivät ole yksittäiset keskusteluun osallistuvat henkilöt sinänsä, vaan se tieto, jota heillä asiantuntijuutensa vuoksi voi olettaa olevan (Alastalo & Åkerman, 2010, 373). Mikäli ajatellaan, että kieli ei vain kuvaa jotain ilmiötä tai kulttuuria, vaan myös rakentaa ja tuottaa sitä (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, 18; Alastalo & Åkerman, 2010, 372; Alasuutari, 2011), niin haastatteluvuorovaikutuksessa tuotetut puhutavat, kulttuuriset merkitykset, prosessien kuvaukset ja kertomukset ovat tutkijalle hedelmällistä aineistoa. Aineiston tehtävä on siis ilmentää kulttuurisia jäsenyyksiä, mutta sen avulla voidaan myös analysoida prosessien kulkua sekä asiantuntijoiden tapahtumakuluille antamia tulkintoja ja merkityksiä (Alastalo & Åkerman, 2010, 372). Koska tutkimukseni mielenkiinnonkohteena on erityisesti vapaan säestyksen kulttuuriset jäsenyykset (diskurssit/merkityssuhteet) sekä oppiaineen kehitys ja sen tulevaisuudennäkymät (prosessi), tukee tämän tyyppinen asiantuntijoiden ryhmäkeskustelusta saatava aineisto tutkimustehtävää hyvin.

4.3.1 Ryhmäkeskustelun toteutus

Ryhmäkeskustelu järjestettiin huhtikuun lopussa vuonna 2017. Lähestyin aiemmin keväällä sähköpostitse viittä henkilöä, joiden ajattelin parhaiten soveltuvan kokemuksensa ja asemansa perusteella asiantuntijoiksi tähän tutkimukseen. Esittelin senhetkisen tutkimusidean ja metodin lyhyesti ja tiedustelin halukkuutta lähteä mukaan tutkimukseen. Kutsu on luettavissa tutkielman liitteenä (Liite 1). Kaikki keskusteluun kutsumani henkilöt lähtivät mielellään mukaan. Yhteisen ajan löytäminen vaati ponnisteluja, mutta lopulta sopiva ajankohta saatiin järjestettyä ja keskustelu toteutettiin kokoushuoneolosuhteissa Sibelius-Akatemian tiloissa Helsingissä.

Toimin keskustelun puheenjohtajana, eli moderaattorina, mutta en itse osallistunut aktiivisena jäsenenä keskusteluun. Tarjosin kuitenkin keskusteluun teemoja ja aiheita sekä

esitin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Käytin apunani esimerkiksi laatimaani ajatuskarttaa vapaan säästyksen sisällöistä (*Kuvio 1.*), sekä muita muistiinpanoja, joiden avulla varmistin, että keskustelua käydään mahdollisimman monipuolisesti kaikista tutkimuksen kannalta mielenkiintoisista näkökulmista. Olin koonnut näitä teemoja ja näkökulmia perehtymällä tutkimusaiheeseen esimerkiksi seminaarityöskentelyn yhteydessä. Keskustelussa nousi esiin myös sellaisia näkökulmia, joita en ollut etukäteen ymmärtänyt ajatella.

Keskustelun aluksi pyysin osallistujia lyhyesti esittelemään itsensä ja kertomaan taustastaan ja historiastaan vapaan säästyksen parissa. Tämän jälkeen keskustelu eteni luontevasti aiheesta toiseen siten, että tarjosin aina tarvittaessa keskusteluun uuden teeman, kun edellisestä ei enää noussut keskustelua. Usein keskustelu liukui teemasta toiseen kuitenkin luontevasti itsekseen, ja pyrin vain pitämään kirjaa, mistä kaikista teemoista ja aihealueista keskustelussa on puhuttu. Keskustelun aikana keskustelijat myös kommentoivat toistensa puheenvuoroja aktiivisesti sekä esittivät tarkentavia kysymyksiä. Keskustelijat olivat monesta asiasta hyvin samanmielisiä, mutta myös erilaisten näkökulmien ja mielipiteiden vaihtoa tapahtui.

Keskustelun lopullinen kesto oli kaksi ja puoli tuntia, ja tallensin sen kahdella äänityslaitteella sekä videokameralla litteroinnin helpottamiseksi. Litteroitua aineistoa kertyi 67 sivua. Ääni- ja videotallenteet sekä litteroitu tekstimateriaali on säilötty turvallisesti keskustelijoiden anonymiteetin turvaamiseksi.

4.3.2 Ryhmäkeskustelun jäsenet

Koska tutkimukseni tavoitteena ei ole tutkia ja kuvata yksittäisten keskustelijoiden mielipiteitä, vaan löytää aineistosta laajemmin vapaan säästyksen diskursseja ja tutkia niiden pohjalta vapaan säästyksen luonnetta laajemmin, kaikki keskustelijat esiintyvät tutkimuksessa anonymieinä, jotta huomio ei kohdistuisi tarpeettomasti henkilöihin. Esitin tämän perusteen kaikille keskusteluun osallistuneille, ja jokainen hyväksyi osallistumisensa anonymieinä. Jokainen keskustelija ilmaisi kuitenkin myös sen, että voisi yhtä lailla osallistua tutkimukseen myös omalla nimellään. Salaamisen tarkkuus ei tämän vuoksi ole niin oleellista tutkimuksen luotettavuuden kannalta, vaikkakin pyrin toki toteuttamaan anonymiteetin mahdollisimman huolellisesti.

Keskusteluun osallistuneista viidestä henkilöstä naisia on kolme ja miehiä kaksi. Kaikki osallistujat ovat Sibelius-Akatemian alumneja ja toimineet näkyvästi vapaan säestyksen parissa niin opettajina, muusikkoina kuin erilaisissa luottamustehtävissäkin. Keskustelijat edustavat eri ikäryhmiä siten, että yksi osallistuneista on eläkkeellä, yksi on eläköitymässä lähivuosina, kaksi muuta ovat toimineet työelämässä jo useita vuosia ja yksi on valmistunut viimeisen kahden vuoden aikana. Sibelius-Akatemiassa vapaan säestyksen ja/tai pianonsoiton opettajana on keskustelijoista toiminut neljä henkilöä, joista tällä hetkellä siellä opettavat kolme. Kaikki ovat opettaneet pianonsoittoa ja vapaata säestystä myös yksityisesti, sekä suurin osa myös musiikkiopistoissa tai muissa musiikkioppilaitoksissa, kuten yksityisissä musiikkikouluissa tai kansalaisopistoissa.

4.4 Aineiston analysointi

Tein tutkimusaineistolleni sisällönanalyysin teoriasidonnaisen analyysin periaatteiden mukaan. Siinä aineiston analyysin kytkennät teoriaan ovat havaittavissa, mutta analyysin jäsentelyt eivät perustu välttämättä suoraan teoriaan. Teoriasta haetaan ennemmin tukea ja vahvistusta aineistosta tehdyille löydöksille. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009; Eskola, 2010) Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa teorialuku on usein ”sekalainen kokoelma” esimerkiksi erilaisia aiheeseen liittyviä teorioita, aikaisempia tutkimustuloksia ja käsitteitä (Eskola, 2001, 137). Tässä suhteessa analyysitapa eroaa esimerkiksi teorialähtöisestä analyysistä, jossa sisällönanalyysi perustuu vahvemmin aikaisempaan viitekehykseen, joka voi olla jokin teoria tai käsitejärjestelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 112–113).

Tuomi ja Sarajärvi (2009) käyttävät teoriasidonnaisesta analyysistä termiä teoriaohjaava analyysi. He kuvaavat analyysitavan olevan siinä mielessä aineistolähtöinen, että analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Aikaisempi tieto kuitenkin ohjaa ja auttaa analyysia, ehkä eklektisestikin, eli erilaisia teorioita yhdistellen. Heidän mukaansa aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa analyysistä, mutta teorian testaamisen sijaan aikaisemman tiedon vaikutus on paremminkin uusia ajatusuria aukova. Deduktiivisen tai induktiivisen päättelyn logiikan sijaan kyse on abduktiivisesta päättelystä. Siinä tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita yhdistellään tarvittaessa luovastikin, mutta kuitenkin siten, että havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai ”punainen lanka”. (emt. 95–97) Johtoajatus voi olla epämääräinen intuitiivinen käsitys tai pitkälle muotoiltu hypoteesi, joka perustuu esimerkiksi tutkijan omiin

ennakkokäsityksiin ja tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 15–16). Tämän tyyppinen analyysitapa palvelee siis tutkimustehtävääni erinomaisesti, sillä tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu vapaan säestyksen eri määritelmistä, historiakatsauksesta, aiemmasta tutkimuksesta sekä muusta aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta. Tästä kaikesta haen tukea tehdessäni analyysiä ja tulkintoja aineistosta.

Teoriasidonnaisen analyysin onnistumiseksi tein litteroidulle aineistolle sisällönanalyysin. Sisällönanalyysia voidaan pitää laadullisessa tutkimuksessa eräänlaisena perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan käyttää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin kuten tässä tapauksessa teoriasidonnaisen/ -ohjaavan analyysin rinnalle (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91). Teoriasidonnaisen analyysin voidaan ajatella olevan eräänlainen sisällönanalyysin muoto (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91–100; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 97).

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tutkitaan valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaisiksi muutettuja aineistoja (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103–104). Omassa tutkimuksessani aineistona oli yksi keskustelun tueksi etukäteen lähetetty teksti tutkimusaiheeseen liittyen (Liite 2) sekä litteroimani kahden ja puolen tunnin ryhmäkeskustelu. Kuten todettua, ero sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin välillä on perinteisesti se, että sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä, kun taas diskurssianalyysissa sitä, miten merkityksiä tuotetaan. Vaikka nämä erilaiset analyysitavat tuottavat erilaista tietoa, on molempien niiden sisällä mahdollista joustavasti lainailla ja soveltaa tutkimuksellisia ideoita, kuten tässäkin tutkimuksessa on tehty. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 104)

Laadullisen aineiston sisällönanalyysissa on tärkeää tehdä päätöksiä siitä, mikä aineistossa kiinnostaa ja mikä jää tutkimustehtävän ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92). Aineistostani tuli laaja ja keskustelu liukui myös sellaisille alueille, jotka eivät tutkimukseni kannalta ole oleellisia, joten rajasin analyysin ulkopuolelle esimerkiksi Sibelius-Akatemian yleisiin sisäisiin asioihin ja historiaan liittyvää aineistoa, joka ei suoraan liittynyt vapaaseen säestykseen ja tämän tutkimuksen aiheeseen.

Ensimmäisellä analyysikierröksellä ryhmittelin ja pilkoin aineiston erilaisten aihepiirien mukaan käyttäen apuna esimerkiksi erilaisia värikoodeja. Alustavan ryhmittelyn jälkeen aloin etsiä suurempia teemoja. Tässä analyysivaiheessa ideana on etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92–93) Päädyin jakamaan

aineiston neljään suureen teemaan, joita kutsun keskustelun päädiskursseiksi (nämä diskurssit esitellään tarkemmin luvussa 5). Värikoodasin lopulta keskustelun kaikki puheenvuorot vielä näiden diskurssien mukaan pyrkien tulkitsemaan, mihin suurempaan keskusteluun mikäkin puheenvuoro liittyy. Tällainen analyysi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, kun aineisto on aluksi hajotettu osiin, käsitteellistetty ja sitten koottu uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Näin aineistoon saadaan selkeyttä ja voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 108)

Realistista analyysiotetta kuten teemoittelua ja kielellistä analyysiotetta kuten diskursiivisuutta on mahdollista tutkimuksellista mielikuvituksellisuutta käyttäen yhdistellä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 95–96). Koska tutkimukseni keskittyy kielien käyttöön vapaan säestyksen ympärillä ollessani kiinnostunut siitä, miten ja mitä vapaasta säestyksestä puhutaan, koen tällaisen osittaisen menetelmällisen yhdistelemisen perustelluksi. Kuten todettua, tutkin ensisijaisesti puheiden sisältöjä, mutta analyysivaiheessa myös diskursiivinen analyysiote oli tarpeen, jotta kykenin hahmottamaan, miten esimerkiksi erilaisia vastakkainasetteluja synnytetään tai pyritään purkamaan keskustelussa. Litteroin aineiston ensin hyvin tarkasti täytesanoja myöten, mutta lopulta jätin tarpeettomia täytesanoja, kuten *ömm*, *tota* ja *niinku* pois esimerkiksi sitaateista, joita tuloslukuun aineistosta valitsin. Tutkimukseni kannalta keskustelun tarkka kielellinen analyysi kaikkine yksityiskohtineen, kuten täytesanoineen ja taukoineen, ei ole oleellista.

Pyrin kytkemään keskustelun diskurssit osaksi yleisempää vapaasäestyskeskustelua, sen verran, mitä vapaan säestyksen määritelmät, aiemmat tutkimukset ja muu teoria mahdollistavat. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009, 97) toteavatkin, että ”sällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin”. Vapaan säestyksen määritelmät, aiemmat tutkimukset, Smallin ajatukset ja Rikandin (2010 & 2012) kuvaukset ilmiön vastakulttuurisesta luonteesta muodostavat tässä tutkimuksessa merkittävimmän kontekstin, joihin tuloksia pyrin kytkemään.

4.5 Tutkimuseettinen tarkastelu

Tutkimuksen uskottavuus perustuu paljolti tutkijan eettisiin ratkaisuihin ja siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, joka läpäisee koko tutkimuksen teon prosessin (Kuula, 2011, 34–36; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 132). Olen tutkimuksessani parhaani mukaan huomionnut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön vaatimukset. Tutkimustyössä noudatetaan rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta niin tulosten tallentamisessa kuin niiden esittämisessä, sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Raportoin kaikista tutkimuksen tekoon liittyvistä metodeista ja työskentelytavoista mahdollisimman avoimesti, jotta on mahdollista todeta tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmien olevan tieteellisesti ja eettisesti kestäviä. Kunnioitan muiden tutkijoiden työtä ja viittaatan aiempiin tutkimuksiin ja julkaisuihin asianmukaisella tavalla. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat antaneet suostumuksensa tutkimuksen tekemiseen ja siihen osallistumiseen. Tutkimuksenteossa kertynyt tietoaineisto on tallennettu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla ja tutkittavien tietosuoja huomioon ottaen. (TENK, 2010, 6–7)

Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu oleellisena osana tutkimustietojen luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Kuula, 2011, 201–219; Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuoja 1987, 16–19). Olen huolehtinut ryhmäkeskusteluun osallistuvien henkilöiden anonymisoinnista poistamalla käytöstä erisnimet ja antamalla tilalle kirjaimet kuvaamaan jokaista henkilöä (A, B, C, D, E). Tulosten esittämisessä olen myös välttänyt liian yksityiskohtaisten seikkojen, kuten henkilöiden iän, sukupuolen tai työhistorian esittämistä, jotta henkilöt eivät olisi liian helposti tunnistettavissa. (Kuula, 2011, 214–219) Periaatteena on, että tunnistaminen tehdään mahdollisimman vaikeaksi, mutta joskus esimerkiksi tutkimuskohteen spesifityden tai alan pienuuden takia henkilöt saattavat huolellisesta anonymisoinnista huolimatta olla tunnistettavissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 23). Tiedostan tämän riskin oman tutkimukseni kohdalla, sillä vapaan säestyksen historia on verrattain lyhyt ja sen tuntevien asiantuntijoiden joukko melko pieni, joten alalla olevat ihmiset saattavat helposti tunnistaa toisensa. Tämä ei ole kuitenkaan tutkimuseettisesti kestäväntöntä, sillä kaikki tutkittavat ilmaisivat, että voisivat esiintyä tutkimuksessa myös omalla nimellään. Periaatteessa olisin siis voinut käyttää henkilöiden omia nimiä, mutta päädyin kuitenkin anonymisointiin sen vuoksi, että tutkimukseni mielenkiinto kohdistuu yleisemmällä tasolla vapaan säestyksen ympärillä oleviin diskursseihin, ei yksittäisten henkilöiden mielipiteisiin. (kts. luku 4.3.2).

5 Tulosluku

Aineiston analyysin perusteella esitän tulokset jaoteltuna neljään suureen diskurssiin, jotka ovat *pedagoginen diskurssi*, *musiikki- ja muusikkouskäsiteltdiskurssi*, *ongelmallisuusdiskurssi* ja *kehitysdiskurssi*. Jokainen diskurssi koostuu eri osa-alueista, teemoista ja käsitteistä. Yksittäiset teemat ja ilmiöt voivat esiintyä useammassa eri diskurssissa puheen kontekstista riippuen. Tästä voi olla esimerkkinä vaikkapa korvakuulosoitto, joka saatetaan puheenvuorosta riippuen liittää esimerkiksi pedagogiseen diskurssiin tai muusikkous- ja musiikkikäsiteltdiskurssiin.

Tulosluku jakautuu siis näiden suurten diskurssien mukaisesti neljään päälukuun, joissa esittelen kuhunkin diskurssiin ryhmäkeskustelun puheenvuoroissa liitetyt ja esiin tulleet aiheet, osa-alueet, teemat, ilmiöt, mielipiteet, näkemykset, faktat, huomiot, kuvaukset, kiistat, ristiriidat ja muut seikat. Tässä vaiheessa lienee vielä hyvä korostaa, että keskustelu ei edennyt mitenkään näiden neljän päädiskurssin mukaisesti jaoteltuna, vaan nämä neljä suurta diskurssia ovat käydyin keskustelun pohjalta tutkijan analyysivaiheessa tuottamaa tulkintaa ja jaottelua, joka on saanut osittain inspiraationsa myös luvuissa 2 ja 3 esitetystä teoreettisesta viitekehuksesta. Tulkiten keskustelijoiden puheenvuoroja sisällynanalyttisesti ja diskurssianalyttisellä otteella teemoitellen, pyrkien löytämään suuret linjat, joiden kautta voin tarkoituksenmukaisimmin kuvata keskustelun sisältöjä.

5.1 Pedagoginen diskurssi – oppiminen ja opettaminen

Pedagogisen diskurssin alle kuuluvat erilaiset vapaan säestyksen oppimista ja opettamista koskevat puheenvuorot. Tähän sisältyvät esimerkiksi keskustelijoiden kuvaukset omasta oppimisesta, omasta opettamisesta ja opettajuudesta, sekä yleiset näkemykset vapaa säestys -oppiaineen keskeisistä sisällöistä ja pedagogisista periaatteista.

5.1.1 Korvakuulosoitto, imitointi ja matkiminen

Ei niistä nuoteista koskaan oikeen hyötyä ollut.

Jokainen keskustelijoista kertoo oman pianonsoittonsa ja vapaaseen säestykseen tutustumisensa alkaneen enemmän tai vähemmän korvakuulosoiton kautta. Neljä viidestä

keskustelijasta nostaa tässä yhteydessä esiin myös kotitaustansa merkittävyyden musiikillisena kasvualustana. Esimerkiksi henkilö A kertoo saaneensa kosketuksensa musiikin korvakuulon kautta:

...mä oon eläny (...) tavallaan livemusiikin ympäristössä, että radiost saatto kuuluu jotain, lähinnä hartaita säveliä ja jotain sinfonioita ja jotain pientä iskelmää ja muuta mitä nyt tuli sillon, kun mä olin pikkukakara. Eli tota mä kuulin niitä, ja haluan mennä toistamaan. Sit toinen asia, oikeestaan tärkein oli, et äitini oli hyvin taitava pianisti, ja mä halusin niinku matkia niitä asioita.

Samoin henkilö B kertoo, että oppi toistamaan kaiken korvakuulolta ammattimuusikoisänsä ansiosta, joka ei lukenut nuotteja ja laittoi lapsensa blokkamaan soittoa myös levytyksiltä. Tästä taustasta johtuen hän omien sanojensa mukaan jatkoi korvakuulolta soittamista pitkään myös klassisissa opinnoissaan. Hänellä oli musiikkiopistossa opettaja, ”joka soitti kaikki klassiset biisit mulle eteen, et mä pystyin matkimaan ne.”

Henkilö C kertoo amatöörihaitaristi-isästään, jolta iskelmämusiikin teemat tarttuivat korvakuulolta hänen omaan soittamiseensa. Vapaan säestyksen opetusta ei ollut tarjolla, joten ”sit vaan kasettinauhurilta kelasin jotain, ja yritin blokata”.

Myös henkilö D kertoo lapsena soittaneensa ”kivoja biisejä” korvakuulolta, mutta suurimman sysäyksen vapaan säestyksen pariin antoi ala-asteella perustettu tyttöbändi, jossa ”soitettiin kaikkia meidän suosikkibiisejä”. Tämä tuki hänen mukaansa klassisen pianon opintoja, ja sointumerkkeihin tutustumisen myötä mahdollisuus opetella kappaleita itsenäisesti laulukirjasta innosti soittoharrastuksessa eteenpäin, kun vapaan säestyksen tunteja ei ollut tarjolla. ”Kyl se niinku semmosesta just, kuulee hyviä biisejä ja halus soittaa niitä, ni se on innostanu tähän puoleen.”

Henkilö E kertoo nousseensa jo kaksivuotiaana pianon ääreen tapailemaan kuulemaansa musiikkia. Hänen äitinsä oli kertoman mukaan musikaalinen ihminen. E kertoo nukahaneensa iltaisin siihen, kun äiti soitti korvakuulolta esimerkiksi Rachmaninovin konsertoista parhaita paloja. Kotona musisoitiin ja kuunneltiin monipuolisesti musiikkia: ”Mä oon kasvanu sekä niinkun jazzin evergreeneihin kotona, että sitten klassiseen musiikkiin”.

Nuottikuvan opiskelu liitetään keskustelijoiden puheissa klassisen pianon opiskeluun. Sekä A että B kertovat nuottikuvan opiskelun jääneen myöhempisiin vaiheisiin ja sen olleen työlästä korvakuulosoittamiseen tottuneelle ja siinä pitkälle harjaantuneena. C, D

ja E taas kertovat opiskelleensa klassista pianoa ja nuotteja jo varhaisemmista vaiheista asti oman korvakuulosoittamisen rinnalla. Kaikki korostavat sitä, ettei heidän lapsuudessaan ja nuoruudessaankaan ollut juuri vapaan säestyksen opetusta tarjolla, joten korvakuulolta soittaminen, itsenäinen työskentely ja soittokavereiden tai esikuvien tuki ovat olleet luonteva ja ainut tapa päästä alkuun vapaassa säestyksessä. Esimerkiksi puhtaasti klassisen pianistin koulutuksen saanut E tiivistää polkunsä vapaaksi säestäjäksi ja sen opettamisen pioneeriksi näin:

Mä en oo mitään muuta oikeestaan koulutusta saanukaan, kun solistisen osaston pianopaperit, mutta sitten itsekseni kaiken poimin ja opettelin.

5.1.2 Opettajuus ja pedagoginen puhe

Jokainen opettaja on niinku oppimansa summa.

Opettajuudesta ja pedagogisista näkemyksistä puhuttaessa esiin vaikuttaa nousevan erityisesti kaksi asiaa: tekemällä oppiminen ja oppilaslähtöisyys. Nämä ilmiöt liitetään puheenvuoroissa paitsi omaan opettamiseen ja opettajuuden kehittymiseen, niin myös yleisemmin vapaan säestyksen pedagogisiin periaatteisiin. Koko oppiaineen synnyttäminen ja kehittyminen on keskustelun perusteella perustunut paljolti näille kahdelle periaatteelle, mikä kuvaa omalta osaltaan hyvin vapaan säestyksen pedagogista ajattelua ja oppiaineen luonnetta.

Henkilö B tiivistää puheenvuorossaan, kuinka vapaan säestyksen opetuksessa ensisijaiset käsiteltävät sisällöt ja osa-alueet riippuvat ainakin hänen opetuksessaan aina opiskelijan sen hetkisestä tarpeista:

Mä aina mietin, ku mulle tulee opiskelija, ni mä oikeestaan puutun siihen osa-alueeseen ensiks, mikä on niinku heikoimmalla tolalla. Lähtee niinku tavallaan siin mieles oppilaslähtöisesti.

Oppilaslähtöisyys nousee vahvasti esille esimerkiksi puhuttaessa ohjelmistosta vapaan säestyksen tunneilla. Oppilaiden omat ohjelmistotoiveet ja toisaalta pianokoulumaisen tarkasti strukturoidun materiaalin ja standardoidun etenemistavan puuttuminen nähdään pääosin positiivisena asiana. Informaalien oppimisympäristöjen voimistuminen nähdään vapaan säestyksen näkökulmasta luontevana mahdollisuutena, jota voi hyödyntää opetuksessa. D tiivistää näin:

...jos miettii (...) nykylasta tai nuorta, niin periaatteessa, jos sä haluat opetella jonkun biisin, sä pistät Youtubeen sen nimen, ja sitte istut sen pianon kanssa. Että tavallaan (...) tää kulttuuri on hyvin erilainen niinku oppimisen suhteen, ja sä voit (...) itse opiskella aika paljon helpommin myös.

C puhuu oppilaslähtöisen materiaalin huomioonottamisen tärkeydestä ja mahdollisuuksista korostaen sitä, että opettajan olisi hyvä olla kiinnostunut siitä mitä oppilas soittaa silloin, kun ei olla pianotunnilla tai kun opettaja ei ole paikalla. Hänen mukaansa se materiaali on usein aivan muuta kuin pianotuntien repertuaaria, ja mainitsee esimerkiksi Youtuben avulla itseopiskellun hittibiisin. Tällaisen materiaalin kautta voidaan päästä yhtä lailla kiinni vaikkapa teknisten asioiden opiskeluun:

Musta se on ihan fantastista, että oppilaat on siel Youtubessa ja kattelee niit tutoriaaleja. (...) Et tavallaan me voitais tulla osaksi myös sitä, mitä, mitä hän tekee muutakin sen pianon äärellä. Ja voitais sitten oikasta niitä käsiä, kun se on se tutorial vedetty (...) sata lasissa.

Henkilö E kuvaa tätä asiaa siten, että ”musiikin tekeminen pitää tuoda lähelle sitä nuorta, varsinkin niitä puberteettipoikia”. Hän sanoo korostavansa myös vapaan säestyksen pedagogiikkaa opettaessaan, että vapaasäestysopettajan pitää kyetä elämään riittävästi ajassa, jotta ymmärtää miten motivoida nuori soitonopiskeluun, ja ettei pianotunnin maailma ole liikaa irrallaan ympäröivästä elämästä ja kulttuurista.

OPSissäkin mainittu ”hyvän musiikkisuhteen luominen” nostetaan keskustelussa tärkeäksi ja onnistuneeksi tavoitteeksi vapaan säestyksen opetuksessa. Onnistuakseen tämän tavoitteen nähdään luonnollisesti vaativan oppilaslähtöistä pedagogiikkaa. Henkilö C kuvaa tältä pohjalta tärkeäksi tavoitteekseen auttaa oppilasta löytämään ”sen oman tavon toteuttaa musiikkia”. Hyvän musiikkisuhteen luominen edellyttää kiinnostusta oppilaan musiikillisia ambitiesiä kohtaan, mutta vaatii toisaalta opettajaa myös esittelemään ja ottamaan yhdessä oppilaan kanssa työn alle myös monipuolisesti erilaista musiikkia. Keskustelijat ovat yhtä mieltä siitä, että pianotuntien ensisijainen tavoite ei ole miellyttää oppilasta, vaikka tämän toiveet ja mielenkiinnon kohteet otettaisiinkin opetuksessa huomioon. Opettajan pitää tarvittaessa ymmärtää ja myös sanoa suoraan, jos jotain toivehittibiisiä ei voi soittaa pianolla. Kaiken kaikkiaan kärsivällisyyteen, pitkäjänteisyyteen ja harjoittelemaan opettaminen nähdään myös tärkeänä pedagogisena arvona.

Tähän keskusteluun liitetään vahvasti myös puhe oppilaan oman luovuuden tukemisesta ja improvisointipelon välttämisestä. Keskustelussa tuodaan esiin näkökulmia improvi-

soinnin opettamisesta eri koulutusasteilla ja eri ikäisille opiskelijoille. Yleinen näkemys on, että mitä aikaisemmin improvisoinnin ottaminen osaksi opetusta tapahtuu, sitä parempi. Esimerkiksi A ja E kertovat kokemuksistaan ammattiopiskelijoiden kanssa, kuinka improvisoinnista on kasvanut valtava mörkö, eikä siihen helposti kyetä, jos sitä ei ole totuttu tekemään. Tämän takia erilaiset kevyemmälläkin tyyllilajituntemuksella onnistuvat tunnelma- ja sana-assosiaatioimprovisaatioharjoitukset nähdään hyvänä tapana aloittaa improvisaatioon tutustuminen vapaan säestyksen opetuksessa. Henkilö D sanoo pitävänsä opetuksensa tärkeänä lähtökohtana oppilaan oman luovuuden tukemista ja turvallisen improvisoinnin mahdollistamista kuvaten asiaa näin:

On aika motivoivaa ja kannustavaa ja innostavaa, kun tajuaa, ettei tarvikaan keskittyä siihen, että teenkö mä jotain väärin, vaan sit voi niinku päästää irti siitä ja vaan heittäytyä siihen tekemiseen. (...) Se ei voi olla tietysti ehkä pelkästään sitä, ja tarvii antaa niinku jotain konkreettisia välineitä. (...) Mutta siit on ollu tosi mukava lähteä liikkeelle, jos on esim. ensimmäinen tunti, ettei ookaan lainkaan nuotteja ja tehään vaan, improvisoidaan.

Henkilö A muistelee jo 80-luvulla vapaan säestyksen opetusta aloitellessaan pitäneensä tätä aspektia vapaassa säestyksessä tärkeänä. Hän on halunnut kehittää nimenomaan opiskelijan oman musiikillisen tuottamisen tukemista ja opiskeltavien asioiden löytämistä sitä kautta:

...mä halusin jollain tavalla saada sen opetuksen niinkun muokattuu sillä tavalla, että enemmän tai myöhemmin, mahdollisimman aikaseen, lähdetäs tekeen niinku sen opiskelijan omia tuotteita, eli omaa musiikkia. Ja niinku löytää sitä kautta ne samat asiat. Tietysti perusmateriaalia kanssa, mutta (...) mä ihan kylmästi rupesin opettamaan siinä vaan omien biisien ja niinku oman musiikin tekemisen aika paljon tunneilla.

Oman vapaasäestysopettajuuden kehittämisessä tekemällä oppiminen ja monipuolisesti vaikutteiden ottaminen omilta opettajilta vaikuttaa keskeiseltä tavalla sanallistaa prosessia. A ja E kuvaavat lähteneensä opettamaan vapaata säestystä ”aika kylmiltään”. Struktuurit piti kehitellä ja miettiä itse tai pienellä porukalla, ja opetuksen sisällöt ja tavat muotoutuivat tehdessä. Keskustelussa ollaan yhtä mieltä siitä, että vapaan säestyksen luonne on sellainen, että oma osaaminen niin muusikkona kuin opettajana kehittyy parhaiten, mikäli pääsee ottamaan vaikutteita monilta eri opettajilta. Henkilö B kertoo käyneensä kahdeksan eri piano-opettajan tunneilla ammattiopintojensa aikana ja kuvaa tämän olleen tärkeä elementti oman opettajuuden kehittämisessä.

...mul on tapana sit ollu kopioida näiden kaikkien opettajien niinkun niitä tavallaan, kun jokaisel opettajalla on se oma osa-alue, mikä on niinku vähänniinku se ”juttu”. Ni sit mä yritin varastaa vaan niitten parhaimmat ideat niinkun eri näist jutuksista.

Henkilö A taas pitää juuri tästä syystä yhtenä suurimpana virheenään sitä, että on käynyt vain yhden piano-opettajan opissa. Imitointi, matkiminen ja monipuoliset vaikutteet tunnutaan liitettävän vahvasti oman pedagogisen osaamisen karttumiseen. Tästä esitetään keskustelussa hyvänä esimerkkinä Sibelius-Akatemian Vapaan säestyksen pedagogiikan opintojaksot, jotka perustuvat vierailevien luennoitsijoiden monipuoliseen hyödyntämiseen. Tätä pidetään keskustelun perusteella laajalti onnistuneena ja perusteltuna tapana järjestää ”pediopetus”.

Ylipäättään rohkeus, pyrkimys ja kyky monipuolisuuteen myös muusikkona näyttäytyy keskustelun valossa tärkeältä hyvän vs-opettajuuden ja vapaan säestyksen oppimisen kannalta. Erityisesti A ja B nostavat tätä näkökulmaa esiin omasta opettajuudesta puhuttaessa. Esimerkiksi monipuolista käytännön osaamista vaativat säestystilanteet vaikkapa teatterimaailmassa, tai improvisoimaan heittäytyminen freejazz-kokoonpanossa keikkailien, liitetään vapaasäestysopettajuuden. Henkilö B kiteyttää aiheesta puheenvuorosaan seuraavasti:

Siis mitä enemmän sä teet itse monipuolisii niinku proggiksii, missä sä laajennat sitä omaa katsantokantaa, ni sitä enemmän sä saat näkökulmaa siihen vapaa säestyksen opettamiseen. (...) Pitää rohkeesti vaan lähtee sellasiin proggiksiin mitkä niinku ei todellakaan oo se oma vahvuusala. (...) Ni se vaikuttaa ihan oikeesti sun vapsiopettajuuteen ihan hirveesti.

Tässä yhteydessä hauskan esimerkin elävästä elämästä kertoo henkilö A:

Se on maailman parasta vapaa säestyksen opiskelua (...), päästä vaikka teatteriin, koska siel on ihan hauskoja tilanteita. Tämmöne: ”Minä olen tottunut laulamaan fis-mollista”. Ja biisi menee duurissa. Ja sit nuotit on a-mollissa.

Loputkin keskustelijat ovat samaa mieltä siitä, että hyvä vapaan säestyksen opettaja on monipuolinen ja persoonallinen muusikko ja pedagogi, tai kuten D kiteyttää asian, ”jokainen on kaiken oppimansa summa”. Vapaan säestyksen pedagogiseen näkemykseen ja opettajakuvaan näyttää liittyvän se, että opettajan oman persoonan ja musiikillisen historian tulee antaa näkyä opetuksessa, mutta aina siten, että se tukee kulloisenkin oppilaan sen hetkistä kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. Koska OPS antaa tietyissä rajoissa melko vapaat kädet vapaan säestyksen opettajalle niin sisällöllisesti kuin metodistikin ja koska vapaan säestyksen opettamisen traditio on verrattain nuori, on opet-

tajalla tilaa olla oma pedagoginen ja musiikillinen persoonansa, joka muokkaa opetusta aina oppilaslähtöisesti. Keskustelun pohjalta on tulkittavissa, että tällaisen opettajuuden syntyminen edellyttää monipuolisen muusikkouden lisäksi reflektiivistä suhtautumista paitsi omaan opettamiseen, myös itse nautittua opetusta kohtaan.

Keskustelussa nousee monissa eri yhteyksissä esiin eräänlainen tarve kyseenalaistaa genererajojen jyrkkyyttä pianonsoitonopetuksessa. Samoja musiikillisia ilmiöitä ja instrumentin teknistä hallintaa opetellaan yhtä lailla klassisilla kuin vapaan säestyksenkin tunneilla. Vaikka erot ohjelmistoissa olisivatkin merkittäviä, nähdään eräänlainen kokonaisvaltainen pianonsoitto luonnollisena ja hyvänä pedagogisena tavoitteena. Esimerkiksi henkilö D kuvaa omaa pianonsoitonopettamistaan, että ”emmä aattele, et mä opetan vapaata säestystä, et mä opetan niinkun pianonsoittoa.”

Vapaaseen säestykseen osaamistavoitteisiin liitettävä ”musiikillisten ilmiöiden ymmärrettävä hallinta” (OPH, 2006 & VSO, 2017) ei keskustelun mukaan voi olla pelkästään vapaa säestys -tuntien tavoite, vaan tällaista tiedostavaa musisointia pitäisi keskustelijoiden mukaan toteuttaa kaikilla pianotunneilla. Soitetun ymmärtäminen tulisi keskustelun mukaan olla kaiken soittamisen tavoitteena. Oppiainerajojen hälveneminen nähdään tästä näkökulmasta luontevana ja hyvänä suuntana. Henkilö C kuvaa tällaista ”kokonaisvaltaista pianonsoittoa” ja genererajojen välillä tarpeetonta korostamista seuraavasti:

...että jotenki, et miten lähellä ne asiat on toisiaan, et jos me haetaan se sointupohja jostain Bachin teoksesta, improvisoidaan ite sen päälle, ni onko se nyt sit (...) klassista, vai onko se vapaata säestystä, vai mitä se on sitte? Et sehä on vaan niinku tyylilajien tuntemusta ja ilmiöiden havaitsemista.

Myös E kuvaa, kuinka työskentely vapaan säestyksen ja sen pedagogiikan parissa vaikuttaa tämän pitämiin klassisiin pianotunteihin:

Sillon, kun mä opetan klassista musaa, ni mä oon just tehny paljon tätä, että niinkun analysoidaan, et aina tiedetään, mis on kadenssit, ja mitä sointuja niinku Debussyssa, ja kaikessa, että mitä ne soinnut siel on.

Samankaltaisen esimerkin siitä, kuinka vapaan säestyksen asioita voi käsitellä periaatteessa minkä tahansa materiaalin kanssa ja minkä vain tyylilajin yhteydessä, antaa myös henkilö A kuvatessaan erään Bachin invention käsittelyä opiskelijoiden kanssa pianotunneilla:

(...) sit kun soitettiin se, niin minä soitin sitä inventiota; säestä, komppaa sitä. Eli et sä kuulet sen kaksäänisen harmonian, miten ne harmoniat muuttuu siinä, ilman, et siin on sointumerkkejä. Seuraava oli, et kotitehtävä, kirjota sointumerkit siihen, invention väliin. Ja näin poispäin.

A pohtii tässä yhteydessä yhdessä muiden keskustelijoiden kanssa sitä, onko kuvatun lainen työskentely sitten vapaata säestystä, klassista pianonsoitonopiskelua, vai mitä se on? Keskustelussa kysytään, onko tarkoituksenmukaista ylipäätään määritellä se joksikin muuksi, kuin musiikiksi.

Henkilö E esittää, että hänen näkemyksensä mukaan olisi pedagogisesti mielekästä soittaa lasten ja nuorten kanssa mahdollisimman pitkään monia eri tyylejä, ennen kuin aletaan keskittyä vaikkapa yksin klassiseen tai jazziin. Hänen mukaansa harjoittelemisen tulisi siihen asti olla ikään kuin leikkiä; hauskaa, monipuolista ja motivoivaa. Vasta sen jälkeen alkaa useimmilla herätä tietoisuus siitä, mihin suuntaan haluaa harrastustaan viedä.

Et pianonsoitto siihen asti, tai mikä tahansa, sais olla just vaan kaikkea, instrumentin opettamista, eri tyylien tuntemusta, ja sit vasta valita, et haluunks mä oikeestaan barokkicembalistiks.

Vapaan säestyksen liittäminen osaksi pianonsoiton perusopintoja on siis oikea suunta, mutta tällainen yhteinen laaja oppilaslähtöinen ja monipuolisesti erilaiseen musiikkiin ja musiikin tekemisen tapoihin tutustuttava instrumenttiopetus tulisi olla mahdollista pidemminkin aikaa, kuin vain aivan perustasolla alkuvaiheessa. Kaikki tämä on toki mahdollista jo nyt, oli kyseessä sitten vapaan säestyksen, klassisen tai pop/jazz-pianon tunti. Vastuu jää siis ensisijaisesti pedagogille, ja keskustelun mukaan kaikilla vapaa säestys -pedagogeilla on tämän tyyppiseen toimintaan loistavat edellytykset.

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelman läheinen yhteys koko vapaa säestys -oppiaineen syntyyn ja sen kehitykseen on keskustelun mukaan vaikuttanut paljon juuri siihen, että pedagogiikka ja opettajuus ovat tärkeä ja luonnollinen osa vapaata säestystä. Henkilö E kuvaa, että vapaan säestyksen pedagoginen luonne oppiaineena vaikuttaa siihen, mihin opetuksessa laajemminkin pyritään. Sen sijaan, että koulutettaisiin vain harvoja huippuja, onkin oleellista, että hyvien pedagogien kenttä on mahdollisimman laaja, jotta kasvupohjaa on tarpeeksi. Se taas mahdollistaa sen, että mahdollisimman moni pääsee vapaan säestyksen opetuksen pariin ja tätä kautta löytää itselleen musiikillisen ilmaisukanavan, elinikäisen harrastuksen tai jopa ammatin. Vapaa säestys

halutaan nähdä siis kaikille avoimena kenttänä, jossa kasvattaa ja kehittää omaa musiikkisuhdettaan, löytää ilmaisukanava ja päästä kiinni käytännölliseen, tiedostavaan ja yhteisölliseen musisointiin. (vrt. esim. luvut 2.3 ja 3.3.)

5.1.3 Oppimateriaaleista

No sehän on sitten tätä ammattitaitoo, niinkun meidän ammattitaitoo, et miten sitä opetetaan.

Vaikuttaa siltä, että oppimateriaalien koostamisen ja etsimisen ajatellaan olevan laajalti jokaisen vapaasäestysopettajan omalla vastuulla. Myös materiaaliasiassa korostetaan opettajan monipuolisen pedagogisen ja musiikillisen näkemyksen oleellisuutta. Keskustelun perusteella näyttää siltä, että vapaa säestys opettajan ammattitaitoon liitetään olennaisena osana opettajan kyky ja kiinnostus kerätä monipuolisesti erilaisia hyviä biisejä, joiden avulla voidaan mahdollisimman hyvin harjoitella vapaan säestyksen eri osaluokkia. Toisaalta myös aiemmin mainittujen oppilaiden omien toivekappaleiden hyödyntäminen tunneilla vaatii laajaa pedagogista osaamista, jotta opettaja ymmärtää miten kappale kannattaa opettaa ja mitä laajempia asioita kappaleen avulla voidaan käsitellä.

Toki myös joitakin valmiita oppimateriaaleja, kuten erilaisia vapaa säestys -oppikirjoja, tai pianokouluja hyödynnetään osana opetusta ainakin yksittäisten kappaleiden tai harjoitusten osalta. Tässä yhteydessä hyvänä kirjasarjana nostetaan erityisesti esiin Vivo-oppikirjat, joiden kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti pianonsoittoa käsittelevä ote kerää kiitosta. Ylipääntään monipuolisuuden pyrkiminen kaikessa pianonsoitonopetuksessa, niin sisällöissä kuin työskentelytavoissa, vaikuttaa olevan keskeinen tavoite keskustelijoiden keskuudessa.

Myös erilaiset kokoelmatyypiset laulukirjat, kuten Kultainen laulukirja, joissa on vain melodia ja sointumerkit, nostetaan esiin oivallisina vapaan säestyksen oppimateriaaleina. Sellaisen materiaalin avulla on keskustelijoiden kokemuksen mukaan erityisen hyvä harjoitella oppilaan kanssa esimerkiksi soinnutusta ja sovittamista. Yksinkertaisesta nuottikuvasta on helppo lähteä liikkeelle kehittämään omia versioita ja monipuolisempia soinnutuksia. Opettajan kyvyt ohjata ja innostaa oppilasta ”yksinkertaisen raakamateriaalin” kanssa kohti rikasta toteutustapaa nousevat tärkeään asemaan. Laajaa pedagogista ja musiikillista näkemystä siis tarvitaan, pelkkä nuottien tuominen oppilaalle ei riitä. A kiteyttää tällaisen materiaalin pedagogisia mahdollisuuksia ja opettajan merkittävää osuutta:

Kyl loppujen lopuks kaikkein toimivin on Kultainen toivelaulukirja, mis on vaan melodiat ja sointumerkit. (...) Opiskelija (...), voi niistä tehdä niinku omia versioitaan, ja siinä sit opettaja voi olla tukena aina tavallaan niinku neuvomassa, miten vois olla parempi. Ja samanaikaisesti sitten miettii kans näit asioita niinku, et miten mahdollisesti komppi voidaan siihen, miten voidaan ajatella orkestraalisesti, et sun aläänet on tuolla, on tuubat ja kontrabassot ja täs on sit trumpettia ja näinpoispäin. (...). Et se kirja on semmonen vaa raakamateriaali. Ja yhtä lailla niitä samoja voi itse myös kirjottaa, ja laittaa ne sointumerkit. Et sä nyt välttämättä mitään kirjaa siihen tarvi. Se on niinku se opettajan osuus aika merkittävä.

Oman oppimateriaalin tekeminen sekä sen koostaminen eri lähteistä ja kappaleista nähdäänkin oleellisena toimintatapana hyvän pedagogiikan toteutumisen kannalta. C kiteyttää yleisen näkemyksen hyvin:

Kyl mä mietin, että ite täytyy sitä materiaalia tehdä, (...) ja sillon kun sä teet ne, ni sä joudut miettimään sen prosessin, että kuinka myös opetat sitte.

Keskustelussa nostetaan esiin se, että vaikka nykyään käytännössä mistä tahansa uudestakin kappaleesta on nopeasti löydettävissä valmiiksi kirjoitettu nuotti vaikkapa internetistä, niin sellainen materiaali itsessään ei kuitenkaan kerro vielä mitään sitä, miten kappale opetetaan tai mitä asioita siihen sisältyy. Tämä vaatii edelleen opettajan pedagogista ammattitaitoa. Keskustelussa ikään kuin muistutetaan siitä, että myös uusien informaali oppimisympäristöjen aikana tarvitaan edelleen hyviä pedagogeja. Tällaisen pedagogisen ammattitaidon tärkeyttä ja sen ansaitsemaa arvostusta ei ilmeisesti myöskään aina riittävästi ymmärretä tai osata tuoda esiin.

5.1.4 Ryhmäopetus ja yhteissoitto

Vapaan säestyksen ryhmäopetusta sivutaan keskustelussa muutamia kertoja hieman eri yhteyksissä. Sitä, miksi vapaata säestystä opetetaan usein myös ryhmässä, pidetään lähtökohtaisesti kustannussyistä johtuvana ilmiönä. Kuitenkin esimerkiksi pienryhmäopetuksessa, kuten pariopetuksessa, nähdään myös erityisiä pedagogisia mahdollisuuksia ja etuja oppimisen suhteen. Esimerkiksi C kuvaa kokemustaan vapaan säestyksen pariopetuksesta eräässä musiikkiopistossa oppimisen kannalta hyvin positiiviseen sävyyn:

Se, että ne ryhmäytyy ja opettaa toisiaan ja soittaa yhdessä, ni se, vaikka se vaatii multa ihan hirveen paljon enemmän sitä suunnittelua, ni ne tunnit on niin paljon hausempia, ja siel opitaan niin paljon enemmän.

Kuten myös edellisestä lainauksesta käy ilmi, ryhmäopetus vaatii keskustelijoiden näkemyksen mukaan opettajalta kuitenkin myös huomattavasti enemmän suunnittelua ja valmistautuista kuin perinteinen yksilöopetus. Yleisesti ryhmäopetusta pidetäänkin opettajan kannalta tavanomaista työläämpänä ja haasteellisempänä opetusmuotona. Yhtenä merkittävämpänä haasteita aiheuttavana tekijänä pidetään ryhmän jäsenten välisiä suuria eroja osaamisen tasossa. Suuressa ryhmässä voi olla vaikea huomioida kaikkia yhtäaikaaisesti siten, että toiminta olisi kaikille sopivan tasoista ja sitä myöten motivoivaa ja kehittävää. Esimerkiksi nk. ”pianolabrassa” tapahtuvan vapaan säestyksen ryhmäopetuksen mielekkyys vaikuttaa jonkin verran jakavan mielipiteitä. Yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että varsinkin hieman suuremman ryhmän opettaminen vaatii todella hyvän opettajan ja tavanomaista huolellisemman opetuksen suunnittelun. Onnistuessaan vapaan säestyksen ryhmäopetus voi kuitenkin olla myös hyvin hedelmällistä ja oppiaineen luonteeseen ja tavoitteisiin hyvinkin sopivaa.

Kaikenlaista yhteissoittoa vapaan säestyksen opetuksen yhteydessä pidetään hyvänä ja tarpeellisena työskentelymuotona. Erityisesti juuri ryhmäopetuksessa tämä on luonnollisesti helposti toteutettavissa ja sitä pidetäänkin yhtenä ryhmäopetuksen suurimpana etuna. Yhteissoitto yksityistunneilla yhdessä oppilaan kanssa herättää kuitenkin myös varauksellista suhtautumista, sillä ainakin henkilö B:n kokemuksen mukaan oppilas saattaa kokea häiritsevänä, että ”opettaja soittaa päälle”. Keskustelussa päädytään siihen, että myös yhteissoittoa oppilaan kanssa pitää aina tietoisesti mukauttaa tilanteen vaatimalla tavalla. Jollekin oppilaalle se sopii paremmin kuin toiselle, ja ehkä sellainen, kuka soittaisi mieluummin yksin, voi vapaan säestyksen tunneilla totutella myös yhteissoittoon ja opettaja voi sitä kohti lempeästi ohjata. Yhdessä opettajan kanssa kahdella pianolla soittaminen ja opettaja soiton blokkaminen ei voi olla kuitenkaan ainoa työskentelytapa vapaan säestyksen tunneilla. Keskustelussa muutamat henkilöt nostavat esiin, että tämän tyyppinen toimintatapa on saattanut olla joillakin heidän entisillä opettajillaan hieman liian vallitseva. Sen sijaan yhteistyö esimerkiksi saman oppilaitoksen lauluopiskelijoiden kanssa, mikäli sellaisia on, nähdään erityisen hyvänä yhteissoiton muotona vapaan säestyksen opiskelussa. Tällaista yhteistoimintaa eri instrumenttien välillä keskustelijoiden näkemyksen mukaan kannattaa entisestään lisätä. Myös kaikenlaisia laajemmaltikin taiteidenvälisiä yhteistyöprojekteja pidetään opettavaisina ja hyödyllisinä vapaan säestyksen oppimisen kannalta. Monipuolisuus, tekemällä oppiminen ja yhdessä toimiminen vaikuttavat siis tämänkin perusteella olevan oleellisia pedagogisia arvoja vapaan säestyksen parissa.

5.2 Musiikki- ja muusikkouskäsitelystysdiskurssi – vapaa säestys musiikin perimmäisen luonteen äärellä

Monet pedagogisenkin diskurssin kontekstissa esiin tulleet ilmiöt maalaavat kuvaa myös vapaan säestyksen musiikki- ja muusikkouskäsitelystyksestä. Näitä ilmiöitä ovat esimerkiksi korvakuulosoitto, nuotittomuus, käytännön säestystaidot, improvisointi, säveltäminen ja soitettun ymmärtäminen, joita keskustelussa käsitellään sekä pedagogiikan että oman muusikkouden näkökulmasta. Tässä luvussa kuvataan, minkälainen musiikki- ja muusikkouskäsitelystys ryhmäkeskustelussa rakentuu vapaan säestyksen ympärille.

5.2.1 ”Musiikki on vapaa säestys ja se on musiikki”

Koko musiikki, musiikki sinänsä on sama asia, kun vapaa säestys, tai säveltäminen, musiikin luominen, improvisoiminen.

Kuten SML:n (2006) tasosuoritusohjeissa ja VSO ry:n (2017) määritelmässä todetaan, vapaa säestys perustuu käsitykseen musiikista ”elävänä ja virtaavana, luovana prosessina, jonka soiva lopputulos on ainutkertainen”. Tämänkaltaisen musiikkikäsitelystys piirity selkeästi esiin myös keskustelijoiden puheissa. Musiikista puhutaan ilmaisumuotona, joka nivoutuu vahvasti käytännön tekemiseen. Musiikki syntyy ja elää siinä hetkessä, kun musisoidaan yhdessä tai yksin. Vapaa säestys esitetään keskustelussa myös jonkinlaisena paluuna sellaiseen ”kreatiiviseen musiikin tekemiseen”, josta ”koko musiikki on alun perin lähtöisin”. Musiikin koetaan olevan ihmiselle luontainen ilmaisu- ja viestintäväline, jolla on situationaalinen ja toiminnallinen luonne. Tämän tyyppisessä näkemyksessä voi nähdä olevan paljon yhtymäkohtia Smallin (1998) ajatuksiin musiikin luonteesta (kts. luku 3.4). Musiikissa on kuitenkin hänen mukaansa aina ensisijaisesti kyse osallistumisesta musiikkiin toimintana missä tahansa roolissa. Hän kuvaa, että musiikki on sosiaalinen ja yhteisöllinen kokonaisuus, joka tapahtuu tiettyyn aikaan, tietyssä paikassa tiettyjen ihmisten välillä. (Small, 1998, 1–18)

Henkilö A kirjoitti ennen ryhmäkeskustelua tekstin, jonka lähetti minulle ennen keskustelua, antaen sen lisäaineistoksi keskustelun ja tutkimuksen käyttöön. Tekstissä hän pohtii vapaan säestyksen termiä ja määritelmää, ja tulee siinä samalla avanneeksi myös vapaan säestyksen muusikkous- ja musiikkikäsitelystystä. Tekstiin viitattiin myös keskustelun aikana. Koko teksti on luettavissa liitteenä (Liite 2).

Tekstissä vapaan säestyksen ja koko musiikin kuvataan olevan eräänlaista improvisatorista ilmaisua, ”sävelöintiä”, joka vertautuu puhumiseen tai kirjoittamiseen:

Puhuminen ja laulaminen ovat lapsella ilmaisun muotoja, joissa "output" tapahtuu opittujen sanojen/melodiapätkien kombinoinnilla. Lapsi ei muodosta lauseita kirjan sivuilta lukemalla. Lapsi ei laula nuotista. Lapsi improvisoi. Kun lapsi aikuistuu hänestä voi tulla kirjailija. Kirjailija "improvisoi" ja "kirjaltaa" runonsa tai dekkarinsa. Muusikko "improvisoi" ja "sävelöi" sonaattinsa tai sottiisinsa. Vapaa säestys on tarkalleen samaa improvisoinnin ja sävelöinnin prosessia.

Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että musiikki nähdään vapaan säestyksen piirissä ensisijaisesti muunlaisena toimintana, kuin valmiiden nuotinnettujen teosten toistamisena. Kuten Small (1998, 110–119) omassa teoriassaan esittää, länsimaisen taidemusiikin notaatiokulttuuri on myös monella tapaa rajoittava ja kahlitseva verrattuna musiikin tekemisen ”luonnolliseen” tapaan, jossa teos syntyy ja elää siinä hetkessä, kun se luodaan ja johon vaikuttavat tasapuolisesti kaikki sen toteuttajat. Yhteinen luova prosessi, musisointi ja siihen osallistuminen ovat tärkeämpiä kuin soiva lopputulos, joka saa muokkautua ja elää vahvasti. Muistin tukena nuottikuva on hyvä järjestelmä, mutta mikään teos ei hänen mukaansa ole olemassa nuottikuvassa. (Small, 1998, 110–119) Tässä Smallin musiikkikäsitteissä on nähtävissä paljon samankaltaista kuvausta musiikin luonteesta, kuin mitä esiintyy vapaan säestyksen yhteydessä esimerkiksi tässä ryhmäkeskustelussa.

Vapaata säestystä ei myöskään haluta liialti sitoa mihinkään yhteen musiikilliseen genreen, vaan keskustelussa tuodaan enemmän esiin sitä, kuinka samat musiikilliset ilmiöt ja soittamisen lainalaisuudet pätevät loppujen lopuksi kaikenlaisessa musiikissa. Henkilö C kertoo keskustelussa tästä hyvän esimerkin:

...että jotenkin, et miten lähellä ne asiat on toisiaan. et jos me haetaan se sointupohja jostain Bachin teoksesta, improvisoidaan ite sen päälle, ni onko se nyt sit (...) klassista, vai onko se vapaata säestystä, vai mitä se on sitte? Et sehä on vaan niinku tyyllilajien tuntemusta ja ilmiöiden havaitsemista

Turhan tiukkaa tyyllilajillista jaottelua halutaan välttää ja purkaa, koska ”hyvä musiikki on aina hyvää musiikkia”. Tästä kertoo myös alaluvun ensimmäinen sitaatti. Musiikki halutaan nähdä yhtenä, mutta moniulotteisena asiana, ja parhaimmillaan musiikki on läsnä vapaassa säestyksessä koko tässä laajuudessaan. Se on säveltämistä, luomista, improvisaatiota, soittamista, säestämistä, esittämistä, harjoittelua, kuulemistä, ilmaisua

ja viestintää. Se on kaikkea tätä, se on tekemistä ja osallistumista, ja se on prosessi. Ja tätä kaikkea on myös vapaa säestyks, koska ”se on musiikki, se vapsi”.

5.2.2 Luova käytännön muusikkous

Just että sä olit niinku käyttökelpoinen muusikko.

Keskustelijoiden puhuessa omasta muusikkoudestaan sekä vapaan säestyksen sisällöistä, osaamistavoitteista ja koko termin määritelmästä yleensä, rakentuu tietynlainen muusikkouskuva, jota voisi kuvata parhaiten käsitteellä ”luova käytännön muusikkous”. Tämä käsite sisältää näkemyksen siitä millaiseen muusikkouteen vapaan säestyksen ajatellaan kasvattavan, mutta myös siitä, minkälaista muusikkoutta pidetään keskustelijoiden parissa, ja ehkäpä näin ollen vapaan säestyksen piirissä yleisemminkin, hyvänä ja tavoiteltavana mallina.

Kuten käsitteestä käy ilmi, keskustelun muusikkouspuheessa nousee korostuneesti esiin, yhdessä ja erikseen, erityisesti kaksi elementtiä: luovuus ja käytännön valmiudet. Vapaan säestyksen voidaan aineiston perusteella nähdä olevan ensisijaisesti sellaista monipuolista muusikkoutta, joka taipuu erilaisiin käytännön tilanteisiin ja jossa lähdetään siitä, että jokainen on luova.

Erilaisia konkreettisia muusikon taitoja, joita erityisesti tuodaan puheenvuoroissa esiin ja tunnutaan pidettävän tärkeinä, ovat esimerkiksi kyky luoda eri tyyllisiä ja tunnelmallista erilaisia tekstuureja ilman kirjoitettua nuottikuvaa, musisoida ja säestää korvakuvulta ilman nuotteja tai viitteellisen lapun tuella, kyky transponoida käytännön tilanteissa sekä kyky improvisoida eri tavoin.

Kolmas keskustelussa vahvasti esiin nostettu muusikkouden ja vapaan säestyksen tavoite on, että ”vapaasäestäjä” on muusikkona sellainen, joka ymmärtää soittamansa musiikin. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi funktionaalisen harmonian ilmiöiden hahmottamista tai muita musiikinteoriaan, muotoon ja tyyliin liittyvää tietotaitoa, jota osataan hyödyntää käytännön soittotilanteessa. Luova käytännön muusikko ei siis vain ”ole luova” siten, että keksisi kaiken tyhjästä, vaan musiikillisten ilmiöiden käytännön tasolle ulottuva hallinta yhdistettynä kaikkeen aiemmin opittuun mahdollistaa luovan itseilmaisun ja on sen edellytys.

Jälleen kyse näyttäisi siis olevan monipuoliseen muusikkouteen pyrkimisestä. Kuten todettua, keskustelussa esitetään monessa yhteydessä, että vapaassa säestyksessä ei olla sidottuna vain yhdenlaiseen genreen ja ohjelmistoon, vaikka arkikäsitys saattaa usein olla sellainen, että vapaassa säestyksessä käsitellään vain kevyen musiikin komppeja tai ”hienoja jazz-sointuja”, mikä toki keskustelun mukaan on osittain perusteltukin näkemys. Keskustelussa nousee kuitenkin esiin, että vapaassa säestyksessä on lopulta kyse nimenomaan tyyllilajien tuntemuksesta ja musiikillisten ilmiöiden havaitsemisesta. Tämä kaikki tieto muuttuu vapaan säestäjän soitossa käytännön soveltamiseksi. Henkilö A toteaa tekstissään (liite 2) kokoavasti sekä kreatiivisuuden että ymmärtävän tiedostamisen merkityksestä musisoinnissa:

Yhtä lailla kelvottomat ”rämpytykset” kuin elämää suuremmat ”mestariteokset” ja kaikki näiden väliltä, ovat tärkeitä palasia monimuotoisen musiikillisen kasvumme tiellä. Musiikin/vapaan säestyksen ammattilainen saa olla ylpeä voidessaan vastata myöntävästi kysymykseen: Ymmärsitkö soittamasi musiikin?

Oman musiikin luominen, luovuus yleensä, on siis keskustelun perusteella tärkeä osa muusikkoutta vapaan säestyksen näkökulmasta. Vapaan säestyksen ihannemuusikko ei ole vain ”mekaaninen komppikone”, joka toistaa ulkoa opetellut kompit tiedostaen siinä olevat soinnut. Luovuutta tarvitaan, jotta voi improvisoida soolon, alkusoiton tai tunnelman, tehdä sovituksen tai säveltää, mitkä kaikki ovat keskustelussa vapaaseen säestykseen olennaisesti liitetyjä taitoja. Kuvataanhan vapaan säestyksen olevan kreatiivista musiikin tekemistä.

Näkemys siitä, että jokainen on luova ja kykeneväinen eritasoiseen musiikilliseen ilmaisuun, on monella tapaa samankaltainen, mitä Small (1998) esittää. Hän on sitä mieltä, että on luonnotonta ja tarpeetonta rajata ihmisiä musikaalisuuden ulkopuolelle ja rajoittaa ihmisen luontainen tarve musisointiin pelkästään konserttien seuraamiseen ja jättää musiikin esittäminen ja tuottaminen ammattilaisten ja ”lahjakkaiden” yksinoikeudeksi (emt. 1998, 1–18). Kun tähän liitetään vielä musiikin käytännönläheinen ja toiminnallinen ulottuvuus, joka tulee ilmi niin vapaasäestyspuheessa kuin Smallinkin teoriassa, voidaan vapaan säestyksen musiikkikäsitelmän ajatella olevan ryhmäkeskustelunkin pohjalta hyvin lähellä Smallin ideoita. (vrt. luku 3.4)

Keskustelusta käy toki myös ilmi, että toisaalta kyky improvisointiin, mutta yhtä lailla myös nuotinlukuun, ovat molemmat tärkeitä taitoja vapaan säestyksen muusikkouskäsitelmässä. Jo itsessään termi ”vapaa säestys” ohjaa ajattelemaan käytännön musisointititi-

lannetta, eli säästämistä, jossa on ilmeisesti lisäksi läsnä jonkinlainen vapaus, koska se siinä mainitaan. Henkilö A pohtii tätä puheenvuorossaan:

Haluisin myönteisesti ymmärtää sen [vapaa säestys] semmosena, et mä olen vapaa säestämään parhaalla mahdollisella tavalla. Joko esimerkiksi valitsemalla sen nuotin siihen, tai sitten, jos mä tunnen sen ulkoo, niin mä soitan, soitan sen omasta päästä. Tai jos en mä nyt ihan tarkkaan muista, et oisko jollain joku lappu, vaikka sointulappu. Et se on niinku vapaa tavallaan valita se, miten haluaa säestää. Mut se ei oo ihan näin kuitenkaan.

”Mut se ei oo ihan näin kuitenkaan” esimerkiksi juuri siitä syystä, että vapaa säestys koetaan myös laajemmaksi kreatiiviseksi musiikin tekemisen tavaksi kuin vain säästämiseksi. Myös ”vapauden” nähdään olevan harhaanjohtava ja jopa haitallinen määre, koska se antaa kuvaa, että voi soittaa miten vaan ja mitä vaan, mikä ei useassakaan tilanteessa pidä paikkaansa. Puheenvuoro piirtää kuitenkin kuvaa sellaisesta luovasta käytännön muusikosta, joka omaan muusikkouteensa luottaen pystyy tilanteen mukaan toteuttamaan säestyksen joko sointumerkeistä tai ilman, kerättyä tietotaitoa, käytännön näkemystä ja luovuutta tilanteessa tarpeen mukaan hyödyntäen. Tällainen luova käytännön muusikkous näyttäytyy keskustelussa eräänlaisena standardina, jonkinlaisena alkuperäisenä tai luonnollisena muusikkoutena, mikä on erityisen mielenkiintoista, ajatellen Smallin (1998, 110–119) näkemyksiä ”luonnollisen musiikin tekemisen tavasta”. Henkilö A toteaaakin kirjallisessa puheenvuorossaan (liite 2) vapaan säestyksen vievän ”luonnollisen kaltaisen muusikkouden äärelle”:

Termissä on finaaleissa kysymys luonnollisen kaltaisesta muusikkoudesta, jossa pyritään kehittämään kuullun ja soitetun yhtäaikaisesta ymmärtämisestä ja toteuttamisesta, joko ilman nuottikuvaa, tai viitteellisen ”lapun” tuella.

Kuten käy ilmi, keskustelijoiden muusikkouspuheessa tuodaan paljon esiin tarinoita korvakuulosoitosta ja erilaisista käytännön soitto- ja säestystilanteista, joissa on vaadittu sellaisia käytännön vapaasäestystaitoja kuin transponointia tai soinnuttamista. Myös tyyllilajituntemus ja erilaiset improvisointiesimerkit nousevat tärkeään osaan puheenvuoroissa. Vaikka musiikki- ja muusikkouspuheessa korostuvatkin tällaiset nuotittomuuteen perustuvat tavat tuottaa musiikkia, pidetään myös nuotinluku- ja prima vista -taitoja muusikon ammattitaidon suhteen erittäin oleellisina. Näiden osa-alueiden kehittyminen omassa muusikkoudesta liitetään keskustelijoiden puheenvuoroissa kuitenkin vahvasti klassisiin piano-opintoihin, joiden ansiota näiden taitojen nähdään ensisijaisesti olevan. Sama pätee suurelta osin myös pianonsoiton teknisten valmiuksien kehittymiseen. Keskustelijat eivät kuitenkaan koe, että vapaa säestys tulisi käsittää ensisijaisesti

vain yleismuusikkoutta kehittävänä oppiaineena ja klassinen piano-opiskelu lähinnä soittotekniikan kehittäjänä. Tällaisen ajattelutavan ajatellaan olevan vanhentunutta ja virheellistä sekä sellaista, joka tarpeettomasti sotii kokonaisvaltaista ja monipuolista muusikkoutta sekä pedagogiikkaa vastaan. Keskustelun pohjalta voi todeta, että hyvä nuotinluku ja soittotekniikka ovat sellaisia myös vapaalta säestäjältä edellytettäviä muusikon perustaitoja, joiden kehittäminen kuuluu olennaisena osana kokonaisvaltaiseen ja monipuoliseen pianonsoitonopiskeluun.

5.3 Ongelmallisuuskurssi – vastakulttuurisuus, vastakkainasettelut, arvostus ja muut haasteet

Ryhmäkeskustelussa nostetaan esiin monenlaisia haasteita, joita vapaan säestyksen parissa työskentelevät ihmiset sekä koko vapaa säestys oppiaineena erityisesti kohtaavat. Aineiston pohjalta erittelen ongelmallisuuskurssia viiden teeman kautta: *arvostusongelmat, vastakkainasettelut, termin ongelmallisuus, taloudelliset haasteet ja ajankohtaisuuden haasteet*. Monet tässä luvussa esiin nostettavat ongelmat liittyvät myös vapaan säestyksen kehityksestä käytävään keskusteluun. Näitä historiaan ja tulevaisuudennäkymiin liittyviä puheita käsitellään enemmän tulososion viimeisessä alaluvussa.

5.3.1. Arvostusongelmat ja vastakkainasettelut

Kyl mä muistan hyvin elävästi nää tämmöset, että ei saa soittaa tämmöstä musiikkia, tai että ei sais kompata jotain inventiota.

Vapaalla säestyksellä voidaan sanoa olleen, ja edelleen jossain määrin olevan eräänlainen vastakulttuurinen leima (kts. luku 3). Tämä näyttäytyy myös tämän tutkimuksen aineistossa. Eroa tehdään myös keskustelun puheenvuoroissa eri tavoin, milloin ”klasareihin”, milloin ”jazzareihin”. Vapaa säestys on myös joutunut kohtaamaan keskustelun perusteella paljon ennakkoluuloja ja suoranaista halveeraamista. Tästä johtuen vapaan säestyksen ympärillä vaikuttaa esiintyvän paljon tarinoita monenlaisesta taistelusta ja salailusta, mitä on jouduttu eri tilanteissa käymään oppiaineen aseman turvaamiseksi. Tämä kaikki tuo oman mielenkiintoisen ulottuvuutensa vapaasäestyskeskusteluun.

Paljon vastakkainasettelua koetaan syntyvän klassisten piano-opettajien epäluuloisesta suhtautumisesta vapaaseen säestykseen. Tämän ilmiön esitetään johtuvan paljolti siitä,

että klassisten piano-opettajien keskuudessa esimerkiksi musiikkiopistoissa on keskustelijoiden näkemyksen mukaan esiintynyt erilaisia pelkoja liittyen omaan asemaan ja ammattitaitoon, kun vapaa säestys on tullut pakolliseksi osaksi kaikkea pianonsoitonopiskelua. Oman ammattitaidon kyseenalaistumisen lisäksi opettajilla on saattanut esiintyä pelkoa esimerkiksi omien töiden menettämisestä vapaan säestyksen opettajille. Vapaasta säestyksestä ei olla nähty olevan mitään hyötyä, tai sen opiskelun on äärimmäisissä tapauksissa ajateltu jopa pilaavan oppilaita, tai ”sotkevan musikaalisuutta”. Vapaa säestys ei ole toki ollut yksin sekoittamassa pakkaa, vaan ”klassisen puolen” kerrotaan tulleen haastetuksi muutenkin. Henkilö B kertoo tästä esimerkin, kuinka vastakkainasettelu klassisen ja pop/jazz puolen välillä kärjistyi erikoisesti:

Ja nyt on semmonen pelon aikakausi tulossa, koska rytmimusiikki on niin vahvasti lyömässä joka paikassa läpi, että niinkun tavallaan klassinen puoli niinkun pelkää tavallaan omia paikkojaan. Hyvä esimerkki on * konservatorio [paikkakunta poistettu], jossa on aikasemmin ollu tosi paljon klassisii hakijoita. Nyt oli eka vuosi kun kävi nii, että oli 46 hakijaa klassiselle puolelle ja 140 oli pop/jazz –puolellee. Ni sielhän oli ensimmäinen ehdotus hallituksessa, jossa on enemmän klasareita, että lopetetaan tämä pop/jazz musiikin opettaminen.

Keskustelijat korostavat kuitenkin sitä, että tämän tyyppiset asenteet ovat heidän kokemuksensa selvästi vähentyneet. Raja-aidat musiikillisten genrejen välillä ovat murtumassa ja paljolti jo murtuneet. Myös vapaan säestyksen osaamista on alettu arvostaa enemmän ja monet pianonsoitonopettajat ovat myös halunneet enenevässä määrin kehittää ammattitaitoaan vapaan säestyksen opettamisen suhteen. Rajut ennakkoluulot ja tiukat raja-aidat nähdään osittain myös sukupolvikysymyksenä.

Toisaalta keskustelussa esitetään myös sellaisia näkemyksiä, että yhä liian monissa musiikkioppilaitoksissa vapaan säestyksen katsotaan olevan pelkkää ”komppaamista”, eikä esimerkiksi melodiansoiton eteen haluta nähdä vaivaa. Myös se, että vapaa säestys esitettiin pitkään klassisen pianon tukiaineena, eikä sitä nykyäänkään voi vielä opiskella pääaineisesti juuri missään, luo monille kuvaa aineen vähemmästä arvostuksesta. Yhtä lailla aineen epämääräisen nimen ja ajallisesti lyhyen tradition koetaan saattavan vaikuttaa negatiivisesti vapaan säestyksen nauttimaan arvostukseen suhteessa esimerkiksi klassiseen ja pop/jazz-pianoon.

Ennakkoluuloja ja jyrkkiä mielipiteitä esiintyy toki myös toisinpäin, eli vapaasäestäjillä muista kollegoista. Keskustelussa esitetään erilaisia kertomuksia ja huolia vaikkapa klassisten pianistien kyvyttömyydestä säilyttää peruspulssi rytmimusiikkia soittaessa

tai peloista heittäytyä improvisaatioon. Keskustelussa esitetyt erilaiset vastakkainasettelut, esimerkiksi juuri vapaa säestäjien ja klassisten pianistien välillä, liitetään puheissa paljon myös Sibelius-Akatemian eri osastojen välisiin suhteisiin ja näiden välisiin erilaisiin toimintatapa- ja arvostuseroihin. Kaikilla keskustelijoilla on jotain henkilökohtaista kokemusta Sibelius-Akatemiassa opiskelusta ja työskentelystä, joten tällaisen näkökulman nouseminen voimakkaasti esiin on ymmärrettävää. Myös musiikkikasvatuksen koulutusohjelman merkittävä vaikutus koko vapaan säestyksen syntyyn ja kehitykseen on aiheuttanut sitä, että ”Mukalla” on monesti päädytty aktiivisesti puolustamaan vapaata säestystä ja jouduttu kohtaamaan paljon vastustusta ja ennakkoluuloja. Tämä tuodaan eri tavoin esiin monissa puheenvuoroissa.

Sibelius-Akatemian sisäisiä näkemys- ja arvostuseroja kuvataan esimerkiksi kertomuksilla siitä, kuinka vapaan säestyksen pedagogiikkaopintoja on joskus jouduttu piilottamaan kurssitarjontaan, koska eräs entinen rehtori on ollut sitä mieltä, että ”mitään pedejä ja pedagogiikkaa ei tarvitakaan”. Tai kuinka pianomusiikin opettajat ovat pitäneet vapaan säestyksen opetusta enimmäkseen ”erittäin huonona asiana”, kun taas ”Mukalla” on nähty klassisten ja vapaa säestys -opintojen ”menevän hyvin rinta rinnan, et se on niinku raikastavaa opiskelijalle, et se saa kahta eri näkökulmaa tähän soittimeen.” Myös vapaan säestyksen lehtoraattien jakautumista eri osastojen välillä on kertoman mukaan jouduttu tarkasti miettimään, jotta on voitu taata vapaan säestyksen näkyminen edes jollain lailla ”klasarien puolella”. Hieman tuoreemmista tapauksista kerrotaan esimerkiksi vaikkapa vapaan säestyksen opintojen vähennyspyrkimykset kirkkomusiikin osastolla ja vapaa säestys -kurssin perustamisen hylkääminen Teakin näyttelijäopiskelijoille, ”koska se on liian peruskurssi ja se ei kuulu [taide]yliopistoon”. Nämä tapaukset herättävät keskustelijoissa suurta närkästystä ja kertovat monen mielestä arvostusongelmista, joita vapaa säestys joutuu edelleen kohtaamaan. Keskustelussa annetaan monessa kohtaa ymmärtää, että ”talossa” ei kaikkialla vieläkaan ymmärretä vapaan säestyksen arvoa, hyötyä ja tärkeyttä.

Puheenvuoroissa nostetaan monessa kohtaa esiin Sibelius-Akatemian yleinen konservatiivisuus, jota ihmetellään ja kritisoidaan. Esimerkiksi nuivan suhtautumisen opiskelijoiden omaa kreatiivisuutta kohtaan, erityisesti vielä parikymmentä vuotta sitten, nähdään luoneen paljon haasteita vapaan säestyksen kaltaiselle luovuutta ja käytännönläheistä muusikkoutta korostavalle oppiaineelle. Samoin rytmimusiikin tai ”kevyen musiikin” opettaminen missään muodossa Sibelius-Akatemiassa on keskustelun mukaan ollut monelle talossa ”kova paikka”, mikä on ”tuonut paljon lokaa niskaan” yksittäisille,

muun muassa vapaan säestyksen asioita ajaneille henkilöille. Sellaisten asioiden kuten vapaan säestyksen tai pop/jazz-instrumenttien puolesta on kertoman mukaan jouduttu usein taistelemaan, ja ”riipaus anarkiaa on ollut paikallaan”. Kykenemättömyys ja haluttomuus muokata toimintatapoja ajan vaatimalla tavalla näkyy keskustelun mukaan esimerkiksi siten, että yleisluokituksen vaatimusta ei keskustelijoiden näkemyksen mukaan riittävän laajalti kaikissa koulutusohjelmissa ymmärretä, eikä siihen osata tai haluta vastata esimerkiksi lisäämällä vapaan säestyksen opetusta, joka auttaisi vastaamaan paremmin nykyajan työelämän vaatimuksiin. Toisaalta keskusteluun nostetaan tässä yhteydessä kaiken ihmettelevän kritiikin keskellä esiin se, että itse asiassa esimerkiksi pianomusiikin tuntiopettajien opetusnäytteessä vaaditaan nykyään myös opetusnäyte vapaasta säestyksestä, mitä pidetään hyvänä suuntana.

Yksi selkeä kritiikin kohde on sekä klassisen että jazzin instrumenttipedagogiikkaan vahvasti liittyvä mestari–kisälli-traditio, josta halutaan vapaan säestyksen osalta sanoutua suurilta osin irti. Keskustelussa esitetään, että vanhassa konservatoriotyyppisessä opetusmuodossa voi varsinkin liian pitkäaikaisissa opettaja–oppilas-suhteissa ilmetä ikäviä lieveilmiöitä, jos mestari kokee ikään kuin omistavansa oppilaansa, eikä nuori uskalla ja osaa irtautua opettajastaan. Sitäkin syystä keskustelijat pitävät tärkeänä, että opiskelija opiskelisi mahdollisimman monella opettajalla ja saisi montaa eri näkökulmaa soittamiseensa ja musiikkiin. Esimerkiksi vapaan säestyksen pedagogiikkaopintojen malli, jossa käy paljon vierailevia opettajia pitämässä luentoja eri aiheista, tuodaan esiin onnistuneena toisenlaisena toimintatapana.

Erityistä kritiikkiä esitetään myös jazz-osaston pedagogiikkaa kohtaan, missä erityisesti alkeispedagogiikan puute ja yleinen nuiva suhtautuminen opettamiseen herättää ihmetystä. Samoin opiskelijoiden ”tylyttäminen” vaikkapa soolojen soiton ja improvisoinnin yhteydessä nähdään erittäin kielteisenä ja vapaan säestyksen arvojen vastaisena toimintana. Jazz-osaston puolelta kerrotaan myös tulleen vuosien aikana paljon vapaan säestyksen halveeraamista, joskin tällainen ei enää nykyään keskustelun mukaan ole lainkaan yhtä yleistä kuin on joskus ollut. Ylipäätään kaikenlaisten vastakkainasettelujen ja ennakkoluulojen väheneminen puolin ja toisin nähdään ehdottoman hyvänä asiana, eikä sellaisia haluttaisi ylläpitää tai ruokkia tarpeettomasti.

Arvostusongelmista puhutaan paljon Sibelius-Akatemian kontekstissa, mutta aiheesta puhutaan myös laajemmin valtakunnan tasolla. Juuri pääinstrumenttisuuden harvinaisuus ja vapaan säestyksen virkojen vähäisyys musiikkiopistoissa esitetään ongelmalli-

sena asiana. Puutteelliset resurssit vapaasäestysopetuksen järjestämisessä nähdään osittain myös arvostuskysymyksenä. Ylipäätään kulttuurin ja koulutuksen arvostus yhteiskunnassa nähdään keskustelussa olevan tällä hetkellä liian alhaista, mikä heijastuu negatiivisesti kaikkeen taidekasvatukseen ja näin ollen omalta osaltaan myös vapaan säestystyksen opetukseen. Laajemmin tämän ajan yhteisenä haasteena nähdään myös nuorten kasvava kykenemättömyys pitkäjänteiseen työskentelyyn, sekä erilaiset vaikeudet sitoutua harrastuksiin siten, mitä musiikinopiskelu, myös vapaa säestys, vaatisivat.

5.3.2. Termin ongelmallisuus

Sit ku vapaa säestys on kehittynyt tänä 20 vuoden aikana, niin koko ajan on nyt mietitty ympäri puolin Suomea joka paikassa, et millä me keksittäis parempi nimi, ku vapaa säestys.

Vapaa säestys termi koetaan keskustelijoiden puheissa laajalti ongelmallisena monestakin syystä. Se on keskustelun mukaan monella tapaa harhaanjohtava ja vajanainen, lähtien siitä, että sana *vapaa* luo mielikuvan siitä, että ”saa soittaa ihan miten vaan”, ja sana *säestys* ”särähtää korvaan” rajatessaan periaatteessa kaikki muut soittotilanteet kuin säestämisen termin ulkopuolelle samalla vahvistaen ikävää mielikuvaa siitä, että vapaa säestys on ”pelkkää komppaamista”. Termi siis antaa keskustelijoiden mukaan hyvin virheellisen kuvan siitä, mitä kaikkea vapaa säestys sisältää.

Yksi tähän termin vaikeaselkoisuuteen liittyvä käytännön haaste, joka nousee keskustelussa esiin, on se, että monet vanhemmat, jotka haluaisivat lapsensa soittotunneille, eivät välttämättä tiedä mitä etsiä. Esimerkiksi henkilö D kuvaa, että tavallinen kuluttaja ei välttämättä ymmärrä pyytää, että ”haluaisin lapseni vapaa säestys -tunneille”, jos haluat lastensa oppivan soittamaan vaikkapa korvakuulolta lempikappaleitaan, ”kun toimin tyttö nyt tykkää Ed Sheeranista, et voisko se sitäkin soittaa”. Hänen mukaansa läheskään kaikki eivät välttämättä tiedä, että ”onhan olemassa myös pianotunteja, jolla voidaan tehdä vähän jotain muutakin, kun ehkä pelkästään sitä klassista”. Muutkin keskustelijat tunnistavat tämän ongelman.

Toisaalta myös tässä yhteydessä nousee keskusteluun tyyli- ja laajuuksien raja-aitojen ja oppiainerajojen hälveneminen. Keskustelijoiden toimesta ei koeta välttämättä kovinkaan tarpeelliseksi erottaa vapaata säestystä muusta pianonsoitosta liian jyrkästi vain omaksi aihealueekseen. Keskustelussa tuodaan esiin, että vapaa säestys kattaa jo niin laajasti kaikkea musiikkia ja pianonsoittoa, että termi ei sitä enää kata. Kuten henkilöt C ja B puheenvuoroissaan toteavat:

Et se vapaa säestys on niinku, ääh, mikä? [naurua] Et et se on vaan pianonsoittoa.

(...) siis mun mielestä se on, kaikkea pianonsoittoa [huokaus] tää vapaa säestys nykyään.

Henkilö D kertoo, että esimerkiksi opettaessaan yksityisesti piano-oppilaita, hän ei koe millään lailla tarpeelliseksi pianotunnin alussa eritellä, että ”mulla on nyt tässä vapaa-säestystunti”. Keskustelussa todetaankin, että käytännössä tällaisia erittelyjä tarvitaan oikeastaan lähinnä opetussuunnitelmiin, kun on tarkemmin määriteltävä ja rajattava oppiaineiden ja tasosuoritusten sisältöjä oppilaitoksiin. Käytännössä kyse on kuitenkin lopulta pianotunnista. Kuten D asiasta toteaa:

No en tiiä mikä se hyvä sana sille olis, mutta kyl mä luulen, että nyt meitä tuoreita valmistuneita ihmisiä niin on ehkä jo sitä ikäluokkaa, et on tehny jo vähän kaikenlaista. Ja sit ehkä se oma niinkun, emmä aattele, et mä opetan vapaata säestystä, et mä opetan niinkun pianonsoittoa. Että sitten se on jo vähän semmosta sillisalaattia, eikä sille oikeastaan enää oo mitään termiä. Et sitten, me lähestytään just niitä eri, eri genrejä ja eri juttuja, ja siihen liittyy se pianon tekninenki puoli.

Keskustelu vapaan säestyksen nimestä ja oppiaineen sisältöjen rajaamisesta kiteytyy siis tässäkin yhteydessä siihen, että lopulta tärkeimpänä tavoitteena on kokonaisvaltainen pianonsoitto. Ongelmana on, että *vapaa säestys* ei terminä kykene viestimään tätä tavoitetta riittävän selkeästi ja ymmärrettävästi, koska termi ohjaa ajattelemaan, että kyse on lähinnä säestyksen opiskelusta, mistä kuitenkin tämän keskustelun mukaan ei pelkästään ole kyse. Mikäli vapaan säestyksen ajatellaan olevan sisällöltään ja tavoitteiltaan niin laaja ja monipuolinen oppiaine, kun keskustelussa kuvaillaan, ei sen nimeäminen ole helppoa, kuten henkilö A pohtii:

Et siis toisin sanoen, koko musiikki, musiikki sinänsä on sama asia, kun vapaa säestys, tai säveltäminen, musiikin luominen, improvisoiminen. Se on se vaikee kysymys: mikä sille annetaan nimeks? Musiikki?

Vapaa säestys on kuitenkin terminä edelleen käytössä, sillä parempaakaan ei olla onnistuttu keksimään, vaikka keskustelun mukaan sitä on kyllä moneen otteeseen yritetty. Yhdeksi ongelmaksi nostetaan suomen kieli. Apua on yritetty hakea muista kielistä ja maista, joissa vastaavia oppiaineita on olemassa, mutta käännökset suomen kieleen eivät ole olleet toimivia. Esimerkiksi ruotsin *brugsklaver* on keskustelijoiden näkemyksen mukaan onnistunut termi, mutta sen suorien käännösten ”käyttöpiano” tai ”käytännön pianonsoitto”, ei koeta toimivan suomeksi. Myös *keyboard harmony* on keskustelun

mukaan haluttu pitää terminä erillään vapaasta säestyksestä, koska kyseessä on kansainvälinen, hieman eri lailla painottunut oppiaine.

Keskustelussa peräänkuulutetaan sellaista termiä, jossa yhdistyisivät käytännön soitto-aidot sekä improvisointi. ”Vapaa pianonsoitto” koetaan halventavana ja epämääräisenä. Tässäkin yhteydessä nousee esiin, että epämääräinen termi saattaa myös vähentää koko oppiaineen arvostusta ja uskottavuutta esimerkiksi suhteessa klassiseen tai pop/jazz-pianoon. Toisaalta vapaa säestys -termiin ollaan pikkuhiljaa totuttu, ja mikäli suunta on kohti yleistä pianonsoittoa, niin termistä saatetaan tulevaisuudessa luopua ilman täysimittaista korvaajaa. Erilaisia välimuotojakin on käytössä, kuten henkilö C:n esiintuoma ”vapaasäestyspainotteinen pianonsoitto”, joka on käytössä eräässä musiikkiopistossa.

5.3.3 Taloudelliset haasteet

(...) on aina hyvin pitkälti rahakysymys, et pystytäänkö tarjoamaan vapaan säestyksen opetusta.

Kolmas keskustelun ongelmallisuusdiskurssin teema liittyy taloudellisiin kysymyksiin. Kuten sitaatista käy ilmi, keskustelussa esitetään, että musiikkiopistojen rahatilanteella on suora vaikutus siihen, minkälaista vapaan säestyksen opetusta tarjotaan, vai tarjotaanko ollenkaan. Mikäli resursseja ei ole, vapaaseen säestykseen erikoistuneita opettajia ei voida palkata, mistä tästä seuraa se, että on sattumanvaraista, minkälainen on kunkin oppilaitoksen opettajakunnan vapaasäestysosaaminen. Vallitseva kokemus on myös se, että musiikkiopistojen rahatilanne on yleisesti ottaen huono. Näin ollen eri musiikkiopistojen välillä on suuria eroja vapaasäestysopetuksen laadussa ja saatavuudessa, mikä johtuu siitä, että vapaan säestyksen opetukseen ei voida suunnata kaikkialla riittävästi resursseja. Resursoinnin nähdään olevan paljolti myös arvostuskysymys. Mikäli vapaa säestys nähtäisiin kaikkialla yhtä tärkeänä ja arvokkaana oppiaineena kuin vaikkapa klassinen piano, olisi siihen luultavasti käytettävissä enemmän rahaa.

Yhtä lailla valtakunnan tasolla resursointi koulutukseen ja kulttuuriin nähdään riittämättömänä, ja erilaiset leikkauspaineiden koetaan heijastuvan vahvasti vapaan säestyksen asemaan. Koska vapaa säestys on monessa paikassa sivuinstrumentin asemassa, koetaan sen olevan erityisesti veitsenterällä, koska sivuaineista karsitaan lähtökohtaisesti ensimmäisenä. Arvostus- ja talouskysymykset nivoutuvat siis monella lailla yhteen vapaan säestyksen kohdalla.

Toisaalta tilanteen nähdäänkin vaativan myös suurempia rakenteellisia muutoksia niin musiikkiopistojen opetustarjontaan, rahoitukseen, kuin opettajien koulutukseenkin, jotta joka paikkaan on mahdollista palkata vapaan säestyksen näkökulmasta päteviä opettajia. Laaja-alaisten pianonsoitonopettajien koulutus on kuitenkin kallista, eikä esimerkiksi Sibelius-Akatemiassakaan ole keskustelun mukaan aina yhteisymmärrystä siitä, minkä osaston tai aineryhmän maksettavaksi vapaan säestyksen opetus milloinkin kuuluu. Taloudelliset rajoitteet esitetään myös yhdeksi konkreettiseksi syyksi sille, minkä takia vapaassa säestyksessä käytetään enemmän ryhmäopetusta kuin muissa pianonsoittoa-ineissa.

Taloudelliset haasteet nousevat esiin myös oppimateriaaleista keskusteltaessa. Se, että vapaan säestyksen opettajat joutuvat ”kasaamaan” itse paljon materiaalia ja ”haalimaan” opetuskäyttöön soveltuvia hyviä esimerkkibiisejä, johtuu myös osittain siitä, että varsinaisissa vapaan säestyksen oppikirjoissa ei käytetä juurikaan ”oikeita”, olemassa olevia kappaleita. Tämä johtuu keskustelijoiden mukaan korkeista tekijänoikeusmaksuista, joita kustantajat eivät halua maksaa originaalimusiikin käytöstä. Osalla keskustelijoista on myös omaa kokemusta oppikirjan teosta, mikä on ”tyssännyt” korkeisiin tekijänoikeusmaksuihin.

5.3.4 Ajankohtaisuuden haasteet

Ja sit se vaikeus tavallaan niinku siinä et ku ollaan tekemisissä tämmösen hyvin ajankohtaisen ilmiön, (...) niinku populaarimusiikin kanssa, siis joka muuntuu, varsinkin nykyaikana.

Ajankohtaisuuden haasteet vapaassa säestyksessä nousevat keskustelussa usein esiin, erityisesti oppimateriaalien yhteydessä. Keskustelussa huomautetaan, että vaikka korkeat tekijänoikeusmaksut maksettaisiinkin tuoreiden hittibiisien käytöstä oppikirjoissa, saattaisivat biisit pahimmillaan vanhentua jo ennen kirjan käyttöönottoa, tai viimeistään muutaman vuoden kuluttua. Kuten alun sitaatista käy ilmi, on vapaa säestys enemmän tai vähemmän populaarimusiikin kanssa tekemisissä olevana ilmiönä jatkuvasti pakotettu seuraamaan aikaansa. Uutta potentiaalista materiaalia tulee koko ajan lisää, mutta toisaalta sitä myös katoaa yhtä nopeasti. Keskustelussa pohditaan, kuinka populaari- tai ”kevyen” musiikin ajankohtaiset sisällöt ovat ehtineet vapaan säestyksen historian aikana moneen kertaan muuttua, joten vapaasäestysopettajan tulee tuntea sekä musiikillista traditiota että seurata nykypäivän musiikkitrendejä mahdollisuuksiensa mukaan. Keskustelussa esitetään, että vapaasäestysopettajan ammattitaitoon kuuluu olennaisena osa-

na kyky vastata oppilaiden ajankohtaisiin biisitoiveisiin ja hyödyntää tätä uutta ja tuoretta materiaalia opetuksessaan mielekkäällä tavalla.

Toisaalta keskustelussa kuitenkin todetaan, että myös vapaa säestys on aina enemmän tai vähemmän ajastaan jäljessä. Henkilö A esittää tämän liittyvän monissa tutkimusasteissa todettuun musiikin konservatiivisuuteen taidemuotona. Hänen mukaansa musiikki on taiteista kaikkein säilyttävintä, hidasta uudistumaan, mikä näkyy erityisesti musiikin formaalin opetuksen piirissä. Muutkin keskustelijat pitävät havaintoa oikeana, ja keskustelussa todetaankin opetettavan musiikin ja ”kentällä elävän musiikin” välillä olevan heidän näkemyksensä mukaan usein suuri kuilu. ”Kentän” kuvataan olevan monella tapaa musiikillisesti avoimempi ja ”valovuoden edellä” oppilaitoksia. Keskustelussa hieman huvittuneesti todetaankin tämän ilmiön näkyvän osuvasti jo pelkästään sanassa ”konservatorio”. Keskustelun perusteella perinteisten formaaleiden oppilaitosten totunnaiset toimintatavat sekä yleinen rakenteellinen jäykkyys ja hitaus voivat siis jo itsessään asettaa haasteita vapaan säestyksen ajankohtaisuudelle. Henkilö A on erityisesti sitä mieltä, että vapaa säestys ei ole ainakaan aikaansa edellä:

Tai siis jos ajatellaan tätä vapaa säestystä, niin, ni se on ollu kyllä ajastaan kovasti jäljessä. Et se ois voinu olla jo 1800-luvulla konservatoriokontekstissa.

5.4 Kehitysdiskurssi – kronologinen näkökulma kehitykseen: Vapaa säestys ennen, nyt ja tulevaisuudessa

Kehityskaari tosiaan tuolta, sanotaan iha 70-luvun puolestavälistä niinku tähän päivään, ni se on aivan mieletön.

Ryhmäkeskustelun neljäs suuri diskurssi liittyy vapaan säestyksen historiaan ja tulevaisuudenkuvaan. Keskustelussa aukeaa ikkuna historiaan ainutlaatuisella tavalla, koska siihen osallistuu myös sellaisia jäseniä, jotka ovat olleet tekemisissä vapaan säestyksen opettamisen parissa aivan sen alkua ajoista asti. Kolmen eri ”vapaa säestys -sukupolven” läsnäolo keskustelussa avaa mielenkiintoisesti sitä, kuinka vapaa säestys on lyhyen historiansa aikana kehittynyt, ja toisaalta myös sitä, minkälaiseen suuntaan sen ajatellaan tulevaisuudessa kehittyvän.

5.4.1 Vapaan säestyksen kehittyminen kohti nykymuotoaan

Ryhmäkeskustelussa muistellaan huolellisesti myös vapaa säestys -opetuksen alkuaikoja Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla. Erityisesti keskustelijat A ja E tuovat keskusteluun historiallista näkökulmaa omien kokemustensa pohjalta tältä ajalta. Molemmat korostavat eläneensä aikana, jolloin strukturoitua vapaan säestyksen opetusta ei ollut käytännössä vielä olemassa. Molemmat ovatkin uransa aikana päässeet luomaan, kehittämään ja määrittelemään itse paljon sitä, mitä vapaa säestys on ja mihin suuntaan opetusta viedään, erityisesti Sibelius-Akatemiassa ja sen silloisella musiikkikasvatuksen osastolla. Toki myös muut keskustelijat ovat opiskelleet ja aloittaneet soittamisen paljolti vielä sellaisena aikana, kun vapaan säestyksen opetusta on ollut vähemmän tarjolla verrattuna nykypäivään.

Koulumusiikkiosaston kehittyminen musiikkikasvatuksen osastoksi Ellen Urhon johdolla oli keskustelun näkemyksen mukaan merkittävää aikaa vapaan säestyksen kehittymisen kannalta. 1980-luvulle tultaessa vapaa säestys oli kuvausten mukaan vielä melko riisuttua, painottuen prima vista -soiton harjoitteluun, transponointiin sekä jonkin verran perussointujen käsittelyyn ja soinnutukseen. Henkilö A näki kertomansa mukaan jo silloin tarpeelliseksi kehittää opetusta huomioimaan paremmin opiskelijan omat musiikilliset tuotokset. Jotta aine ei olisi pelkkää nuoteista soittamista, vaan siinä näkyisi myös kreaatiivisuus, piti mukaan tuoda enemmän improvisointia. A:n kuvauksen mukaan erilaiset improvisointitehtävät ja soitetun ymmärtämiseen tähtäävät soinnutustehtävät aiheuttivat joissain opiskelijoissa huomattavaa nopeaa kehittymistä ja oivalluksia, kun joissain tämän tyyppinen työskentely aiheutti lähinnä lukkiutumista ja pelkoja. Opiskelijoiden tottumattomuutta oman musiikin luomiseen ja teorian käytännön soveltamiseen tuona aikana muistelee myös henkilö E:

Sit odotas, kun jossain vaiheessa ruvettiin, mä ainakin rupesin kokeileen, teppäs nyt yks melodiapätkä. Ja sitten ku opiskelija oli tehny sen: voitko tehdä siitä nyt kaksäänisen vielä?
Niin aika taitavat muusikot, niin ne kompastu jo siihen.

Nykymuotoiseen vapaaseen säestykseen olennaisena osana kuuluvat eri tyyllilajit komppiesimerkkeineen eivät vielä 80-luvun alkupuolella olleet keskustelun mukaan osa opiainetta. Henkilö E muistelee, että ajatus komppaamisen ja eri tyyllilajien tuntemuksen tärkeydestä vapaassa säestyksessä syntyi vasta niihin aikoihin. Ylipäättään vapaa säestys strukturoitiin 80-luvun alkuaikoina uudestaan. Improvisaation lisäksi mukaan haluttiin ottaa eri tyyllilajit, joten erilaiset komppiesimerkit kirjoitettiin korvakuulolta ylös. Kor-

vakuulotehtäviä annettiin myös opiskelijoille kotitehtäviksi. Kotitehtäviä alettiin ylipääntään antaa enemmän, sillä A ja E muistelevat, kuinka siihen asti vapaan säestyksen tunneilla oli harjoiteltu vaikkapa koraalitransponointia, eikä mitään kotitehtäviä oltu juuri annettu. Harjoittelu tapahtui vain tunneilla.

Ideoita vapaan säestyksen opetukseen erityisesti juuri kevyen musiikin tyyllilajien suhteen haettiin esimerkiksi Oulunkylän pop/jazz-opistosta, mutta myös Ruotsista. Kompipi-idea syntyi E:n mukaan paljolti kitaransoitosta. Jossain vaiheessa havahduttiin siihen, että Oulunkylässä käytiin jo läpi vaikeampia asioita, kuten laajoja sointuja ja polyrytmiikkaa, joita Sibelius-Akatemiassa opiskelijat eivät kyenneet tekemään. Näin ollen pioneeriopettajat omien sanojensa mukaan ”analysoivat tekstuureja” ja kirjoittivat ylös paljon erilaisia komppiesimerkkejä sekä kasasivat ylipääntään materiaalia, jotta vapaata säestystä saatiin strukturoitua uudelleen. Ajankohtaisuushaasteisiinkin yhdistetty populaarimusiikin nopea kehittyminen liittyy myös historiadiskurssiin. Henkilö E kuvaa, että 70-luvun loppupuolella ja 80-luvun alussa tyyllilajien tekstuureita analysoidessaan ja materiaaleja luodessaan oli kevyen musiikin historiaa olemassa noin 50 vuoden ajalta. Koko rytmimusiikin kentän hahmottaminen oli siis osittain erilaista kuin tänä päivänä, kun historiaa on tullut lisää miltei toiset 50 vuotta.

Vapaan säestyksen sisältö jaoteltiin E:n mukaan tuohon aikaan seuraavasti: ohjelmisto, teknis-motorinen (kvinttikierro, II-VI, blueskierro jne.), korvakuulosoitto, vapaa improvisointi ja soinnuttaminen. Soinnuttaminen ei saanut olla enää niin sanottua ”paperisoinnuttamista”, vaan sellaista, joka on ”käytännössä toteutettavissa pianolla niin, että mukana on myös jonkinlainen rytmi”. Improvisoinnissa käytettiin paljon erilaisia assosiaatioharjoituksia, tunnelmien ja äänimaisemien luontia. Henkilö A muistelee kauhistelleensa Oulunkylän opistossa elänyttä tapaa nöyryyttää opiskelijoita soolosoitossa ja halusi kokemustensa pohjalta välttää viimeiseen asti vastaavan ”naureskelukulttuurin” luomista improvisaation ympärille vapaan säestyksen opetuksessa. Osittain tästäkin syystä matalan kynnyksen luomista improvisaatioon pidettiin tärkeänä.

Keskustelussa nostetaan myös esille sota-ajan vaikutus suomalaisen rytmimusiikkikehityksen hitauteen, joka on luonnollisesti osaltaan vaikuttanut myös siihen, mitä vapaa säestys on sisällöltään ollut. Sodan paineet ja traumat ovat keskustelun mukaan vaikuttaneet paljon Suomen musiikkikenttään erityisesti siten, että kaikkien vieraista kulttuureista peräisin olevat rytmimusiikkivaikutteet, kuten jazz, ovat tulleet Suomeen verrattain myöhään paljolti siitä syystä, että sodassa ja sen jälkeen kansallista yhtenäisyyttä on

ollut tarpeen vaalia perinteisellä, tutulla ja kotimaisella kulttuurilla. Ero vaikkapa Ruotsiin on tässä suhteessa merkittävä. Keskustelussa muistellaan, että esimerkiksi Seppo Hovi on pitänyt eri yhteyksissä esillä tätä näkökulmaa. Henkilö C kiteyttää yleisen näkemyksen:

Suomi ois voinu ehkä mennä eteenpäin niinku sinne kevyeen musiikkiin jo aikasemmin, jos sota-aikaa ei ois tullu. Et sillon kaivattiin sitä Dallapetä ja näin, et et se ikäänku jumitti sen kehittämisen pitkäksi aikaa. Että, et mitä se ois sitten, että jos verrataan vaikka Ruotsiin (...) Et tokihan me ollaan hirveen hyviä tässä klassisessa, mut että Ruotsi menee ihan omia menojaan sen kevyen puolella.

Osittain jo vastakkainasettelu- ja arvostusdiskursseiden yhteydessä esitelty salailu, liittyen esimerkiksi vapaan säestyksen pedagogiikkaopetuksen aloittamiseen, on osa myös historiallista diskurssia. Henkilö E:n kuvaus vapaan säestyksen pedagogiikan piilottamisesta syventäviin opintoihin on mielenkiintoinen osa oppiaineen historiaa Sibelius-Akatemiassa. Hän kertoo ”vapsipedin” perustamisesta seuraavasti:

(...) mietin et miten, että ei voi nyt niinku uutta pedagogiikkaa tänne ujuttaa, koska, että sehän ei varmaan niinku mee läpi. Et sitte me piilotettiin siis [naurua] täydentävät opinnot. Joo, ja siel oli sitte pienellä, sit et tää oli siis vapaan säestyksen pedagogiikka. Sillä tavalla se meni läpi.

Pedagogiikkaopetusta annettiin keskustelun mukaan alkuvaiheessa osin myös vajaasti palkattuna, sillä palkkaa sai vain pidetyistä luennoista ja oppituntien seuraaminen täytyi tehdä omalla ajalla ilman rahaa. Halu ja tarve oppiaineen kehittämiseen oli kuitenkin niin suuri, että henkilökohtaisiakin uhrauksia oltiin valmiita tekemään. Myöhemmin vapaan säestyksen pedagogiikka kehittyi enemmän mestarikurssimaiseen suuntaan vierailevine luennoitsijoineen, ja luonnollisesti sittemmin myös tuntien seuraaminen ohjauksineen on kuulunut virallisesti kurssiin.

1990-luvun puolelta keskustelijat muistelevat esimerkiksi ryhmäopetuksen ja yhteissoiton vahvistumista vapaan säestyksen opetuksessa Sibelius-Akatemiassa. Ensiksi saatiin kaksi pianoa myös vapaasäestysluokkiin, joka lisäsi yhteissoiton ja pienryhmäopetuksen mahdollisuuksia ja keskustelun mukaan rikastutti tällä tavoin merkittävästi vapaan säestyksen opetusta. Myös niin sanotun ”pianolabran” tuleminen oli uusi asia, joka muistellaan herättäneen myös paljon kritiikkiä. Sitä pidettiin kalliina, ja sen pelättiin vievän ihmisiltä töitä ja heikentävän opetuksen laatua. ”Pianolabraa” ei otettu lopulta käyttöön niin laajasti kuin toivottiin, mutta käsityönä tehty ensimmäinen laboratorio on ollut kui-

tenkin merkittävä pilotti ryhmäopetuksen kehittymisen kannalta. Sellainen on käytössä edelleen vapaan säestyksen peruskursseilla Sibeliuksen Akatemiassa.

1990-luvun aikana talossa oli jo useampia vapaan säestyksen opettajia, ja henkilö B muistelee tuolloin vapaan säestyksen tunneilla käydessään huomanneen, kuinka erilaisia painotuksia eri opettajilla saman oppiaineen sisällä oli. Sama oppiaine saattoi opettajasta riippuen vaikuttaa hyvinkin erilaiselta. Toiset opettajista olivat hänen mukaansa pedagogisesti orientoituneimpia kuin toiset ja jotkut kykenivät strukturoimaan vapaan säestyksen asioita selkeämmin kuin toiset. Silti erilaiset painotukset, opetustavat ja strukturoinnit ovat hänen mukaansa olleet monipuolisuudessaan poikkeuksetta hyvä asia, mistä on voinut ammentaa paljon omaan vapaa säestys opetukseen sekä musiikkouteen. Keskustelun perusteella vapaata säestystä on siis alusta asti strukturoitu monen ihmisen toimesta aina uudelleen ja uudelleen, eri painotuksin ja näkemyksin, eikä tarve tähän kaikkeen määrittely- ja kehitystyöhön ole keskustelijoiden mukaan suinkaan vielä loppunut, päinvastoin. Kuten keskustelussa monessa kohtaa käy ilmi, yhä koetaan tarpeelliseksi käydä keskustelua siitä, mitä vapaa säestys oikeastaan on.

Keskustelun historiakatsauksen yhteydessä halutaan selvästi nostaa esiin yksittäisten henkilöiden tekemän työn ja uhrausten merkitys vapaan säestyksen kehityksessä, erityisesti Sibeliuksen Akatemian tapauksessa. Ensimmäisen aallon pioneerit keräävät kiitosta omistautumisestaan ja jaksamisestaan työssä, joka on mahdollistanut nykyisenkaltaisen vapaasäestysopetuksen ja uusien opettajasukupolvien syntymisen. Toisaalta myös tulilinjalle joutuneet henkilöt ovat kiitollisia kaikesta kollegoilta saadusta tuesta vaikeina aikoina. Kuten ongelmallisuusdiskurssinkin yhteydessä esitettyssä lainauksessa todetaan, ”et semmonen ripaus anarkiaa oli paikallaan, muuten ei ois niinku menty eteenpäi”. Keskustelussa käydään läpi sitä, kuinka silloin, kun kevyen musiikin ja vapaan säestyksen opetus on Sibeliuksen Akatemiassa ollut tavalla tai toisella tulilinjalla, yksittäiset johtosäestämässä olevat henkilöt ovat kokeneet työnsä hyvin raskaaksi puolustaessaan kaikkea tätä opetusta. Kaiken sen koetaan kuitenkin olleen tarpeen ja sen arvoista, koska tilanne on nyt parempi. Kuten C toteaa:

Toi on kyllä niinkun upeeta nähä nyt, et ku te ootte 80-luvulla alottanu tän, et miten paljon tää asia on menny eteenpäin (...) et helppohan meidän on tavallaan, tai hyvin paljon helppompi työskennellä tässä näin.

Keskustelun perusteella vaikuttaa siltä, että Sibeliuksen Akatemian ja koko musiikkikoulutuskentän konservatiivisuutta vastaan taisteleminen on merkittävä osa vapaan säestyksen

sen historiakerrontaa. Yhtä mieltä keskustelussa näytetään olevan kuitenkin myös siitä, että kehitystä on tapahtunut vaikkapa 1970-luvulta tähän päivään katsottuna valtavasti. Esimerkiksi jyrkän kielteinen suhtautuminen on nykyään paljon harvinaisempaa, niin Sibeliuksen Akatemiassa kuin musiikkiopistokentälläkin. Kaiken kaikkiaan vapaan säestyksen nousua sen nykyiseen asemaan, historiallisesti verrattain lyhyessä ajassa, pidetään keskustelussa hienona suorituksena, josta voidaan olla ylpeitä.

5.4.2 Vapaan säestyksen tulevaisuus

Että jos nyt ajatellaan 20-30 vuotta eteenpäin, et sehän voi olla vaan, et se on oikeesti pianonsoitto.

Kuten todettua, vapaan säestyksen koetaan kehittyneen monella tapaa ohi perinteisten määritelmiensä, ainakin jos ajatellaan, että se on alun perin ollut klassisen pianon tukiaine. Koska tukiaineen määritelmästä ollaan keskustelun mukaan jo onneksi enimmälti päästy eteenpäin ja vapaa säestys on muodostunut omaksi aineekseen, on silti vapaan säestyksen sivuaineisuus edelleen monia vaivaava asia. Lähitulevaisuuden kannalta nähdäänkin tärkeänä, että vapaata säestystä voisi mahdollisimman pian opiskella yhä useammassa oppilaitoksessa myös pääaineisesti. Sen nähdään olevan välttämätön askel oppiaineen kehityksessä. Erinäisiä pilotteja on keskustelun mukaan jo ollutkin, mutta pääaineisen vapaan säestyksen opiskelun toivotaan yleistyvän tulevaisuudessa selvästi. Esimerkiksi tilanteen kehittymisestä nostetaan erään musiikkiopiston ”vapaasäestyspainotteinen pianonsoitto”, jota pidetään tietyllä tapaa onnistuneena, koska oppiaineen nimessä pääpaino on sanalla ”pianonsoitto”, eikä esimerkiksi ”säestys”. Keskustelun mukaan on tärkeää, että vapaan säestyksen nähdään olevan ensisijaisesti nimenomaan pianonsoiton opiskelua, koska siitä kuitenkin on kyse.

Tämän hetkisen tilanteen, jossa on olemassa enemmän tai vähemmän sivuaineena opiskeltava vapaa säestys -niminen oppiaine, halutaan nähdä keskustelussa olevan eräänlainen välivaihe. Vapaan säestyksen pääaineisuuden sijaan keskustelun tulevaisuusvisioissa nimittäin korostuu eniten ajatus vapaan säestyksen sulautumisesta yhä enemmän kaikkeen pianonsoittoon siten, että lopulta ei enää välttämättä ole erillistä vapaa säestys -oppiainetta, vaan kaikki sen sisällöt ovat tulevaisuudessa luonnollinen osa yleistä pianonsoitonopiskelua. Oppiainerajojen hälveneminen kohti tällaista yleistä pianonsoittoa nähdään selvänä kehityssuuntana keskustelijoiden puheissa, jo senkin takia, että oppiainerajojen ylittäminen on tällä hetkellä yleinen pedagoginen trendi kaikessa kasvatukses-

sa. Kokonaisvaltaisen pianonsoiton nähdään olevan tavoiteltava ja realistinenkin tulevaisuuden malli.

Keskustelussa nousee esiin, että myös termin hankaluuteen liittyvät kysymykset saattavat jäädä historiaan, mikäli tulevaisuudessa keskitytään kehittämään pianonsoitonopiskelua kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Tämän kehityssuunnan nähdään luonnollisesti vaativan suuria musiikkiopisto-opintojen rakenteellisia muutoksia, sillä toistaiseksi opinnoissa edetään vielä enimmäkseen klassisten tasosuoritusten mukaan. Kaikkien rakenteiden, kuten tasosuoritusten, opetussuunnitelmien ja opettajakoulutuksen tulee muuttua radikaalisti verrattuna nykyiseen malliin, mutta tässäkin suhteessa muutosta kohti ollaan jo monen keskustelijan näkemyksen mukaan liikkumassa. Henkilö D kertoo esimerkin eräästä musiikkiopistosta:

Olin kollegaani sijaistamassa tuolla [paikkakunta poistettu], niin kyllä ne ihan ne niinku sulassa sovussa soittaa Bachia ja sit jotakin niinku uusia, uutta nykymusaa, tai siis nykymusaa, vaan poppia ja jotain, mitä tahansa.

D on sitä mieltä, että opetus on jo nykyään monessa paikassa perinteisten jakojen näkökulmasta sellaista ”sillisalaattia”, että opetusarjen todellisuus ei välttämättä korreloi enää juurikaan perinteisiä oppiainerajojen kanssa. Samoilla linjoilla ovat muutkin keskustelijat. Henkilö B kuvaa, ettei perinteinen jako klassiseen ja vapaa säestys opetukseen ole enää entisenlainen, vaan esimerkiksi soittoteknisiä asioita käydään läpi yhtä lailla muillakin pianotunneilla, kuin klassisilla, ja toisaalta myös käytännön vapaasäestystaitojen kehittäminen kuuluu enenevässä määrin myös klassisiin piano-opintoihin:

Siiis ennehän se oli just noin, (...) et kuviteltiin et pianoo oppii soittamaan vaan klassisilla pianotunneilla ja siellä käydään niinku soittoasentoja sun muuta.

Yhtenä mahdollisena tulevaisuudenkuvana pidetään sitä, että ratkaisu tyyllilajillisen suuntautumisen suhteen tehtäisiin instrumenttiopinnoissa nykyistä myöhemmin niin, että kaikki opiskelisivat esimerkiksi yleistä pianonsoittoa pidempään, ennen tyyllilajillista erikoistumista. Yleisessä pianonsoittoaikineissa käsiteltäisiin instrumentinhallintaa monipuolisesti eri genrejen, soittotyylien ja työskentelytapojen kautta, sisältäen myös kaikki nykyään vapaan säestyksen alle laskettavat asiat. Käytännössä vapaan säestyksen opetuksen nähdään olevan jo monin paikoin lähempänä tällaista yleistä pianonsoitonopiskelua, koska erilaisten määritelmien rajat eivät välttämättä vastaa todellisuutta. Toisaalta myös klassisen pianon opiskelun kerrotaan olevan paljon monipuolisempaa

ja kokonaisvaltaisempaa, kun perinteisesti saatetaan ajatella. Erilaiset oppiainerajat ovat siis keskustelijoiden näkemyksen mukaan selvästi hälventymään päin.

Toimintakulttuurin muuttumiseen vaikuttaa keskustelun mukaan myös uuden opettajasukupolven levittäytyminen työelämään. Keskustelussa esitetään, että uudelle piano-opettajasukupolvelle monipuolisuus ja oppiainerajojen hälveneminen ovat monella tavalla itsestään selvempiä asioita kuin sille vanhalle polvelle, joka vielä monin paikoin työelämässä vaikuttaa. Se, että uusi sukupolvi uusine toimintatapoineen levittäytyy läpi koko kentän, on kuitenkin hidasta. Tämän prosessin koetaan kuitenkin olleen jo pidemmän aikaa käynnissä. Keskustelijat uskovat, että pikkuhiljaa vapaata säästystä aletaan käyttää rohkeammin myös omassa opetuksessa, ja vaikka se vie aikaa, niin suunnan koetaan olevan oikea. Henkilö A siteeraa viulisti Jaakko Kuusistoa musiikillisten raja-aitojen hälvenemiseen liittyen:

(...) häneltä kysyttiin jotenki näin, että onks hienoo, että ku nää raja-aidat on nyt murtumassa näissä musiikinkin genreissä, ni sano, että ei ne oo murtumassa, että ne on kaatunu jo ajat sitten.

Myös yleismuusikkouden vaatimus työelämässä on keskustelijoiden käsityksen mukaan voimistunut siinä määrin, että siihen aletaan pikkuhiljaa kyetä vastaamaan jo koulutuksessa. Esimerkiksi klassisten piano-opettajien rekrytoinneissa katsotaan yhä enemmän vapaan säästykseen osaamista ja vapaan säästykseen pedagogiikan opinnot katsotaan keskustelijoiden näkemyksen mukaan yleisesti aina eduksi. Uusi sukupolvi ymmärtää keskustelijoiden mielestä monipuolisuuden tärkeyden, ja toisaalta myös arvostus kaikenlaista erilaista osaamista kohtaan on keskustelun mukaan nuorilla korkeammalla tasolla. Jyrkkiä vastakkainasetteluja ei nähdä mielekkäinä. Kuten henkilö D toteaa:

Tavallaan must se niinku liittyy kaikkeen tähän nykyaikaan, että aletaan arvostamaan sitä monipuolisuutta yhtä lailla, kun sitä, että sä oot yhdessä asiassa tosi pitkällä.

Oppiainerajojen hälvenemiseen liittyen keskustelussa nostetaan esiin myös toive erilaisen yhteistyöprojektoiden lisääntymisestä tulevaisuudessa niin Taideyliopistossa kuin valtakunnallisesti musiikkiopistotasollakin. Yhteistyö esimerkiksi laulunopettajien ja laulunopiskelijoiden kanssa nähdään vapaan säästykseen näkökulmasta mielekkäänä samoin kuin erilaiset teatteri- ja musikaaliprojektit vaikkapa näyttelijäopiskelijoiden kanssa. Käytännön projekteissa on mahdollisuus keskustelijoiden kokemuksen mukaan oppia erityisen tehokkaasti vapaan säästykseen taitoja.

Vapaan säestyksen opettajakoulutuksen suhteen ollaan melko luottavaisia, että sen asema vahvistuu, koska kysyntää osaaville opettajille on. Toisaalta ollaan huolissaan taloudellisista leikkauksista. Yhtenä konkreettisena esimerkkinä nostetaan esiin se, että esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa ei tulisi palkata pelkästään tuntiopettajia vapaaseen säestykseen, vaan huolehtia myös vahvoista lehtoraateista, jotta oppiainetta ja opettajakoulutusta vapaan säestyksenkin suhteen voidaan yhä kehittää. Ylipäätään Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmä nähdään merkittävänä koulutuspolkuna vapaan säestyksen opettajaksi, ja tätä koulutuspolkua ollaan myös keskustelijoiden tietojen mukaan vahvistamassa tulevaisuudessa. Kasvava kiinnostus vapaan säestyksen pedagogiikkaa kohtaan myös pianomusiikin opiskelijoiden keskuudessa nähdään hyvänä suuntana tulevaisuuden kannalta.

Keskustelussa pohditaan sitä, että vapaa säestys ikään kuin ilmiönä on aina olemassa ja elää kentällä, vaikka formaalia koulutusta ajettaisiinkin välillä ”ahtaalle”, mutta nimenomaan vapaan säestyksen ammattitaitoinen kehittäminen ”ottaa takapakkia”, mikäli riittävistä resursseista ei huolehdi. Oppiainerajojen hälvemisen lisäksi esimerkiksi oppimisympäristöjen muutokset monimuotoisempia informaaleja ja vertaisoppimisen muotoja kohti nähdään tulevaisuuden trendinä, johon vapaalla säestyksellä nähdään olevan valmiuksia vastata melko hyvin. Tämä vaatii kuitenkin pedagogisen koulutuksen jatkuvaa kehittämistä ja alan tutkimusta, jotta vapaan säestyksen opettajat pystyvät vastaamaan nopeasti muuttuvan opetuskentän monenlaisiin tarpeisiin. Tähän liittyen esimerkiksi oppimateriaalien uskotaan siirtyvän lopulta käytännössä kokonaan internetiin ja perinteisen kirjamyynnin uskotaan hiljalleen hiipuvan myös vapaan säestyksen oppikirjojen suhteen.

Myös kasvava kiinnostus suomalaista vapaan säestyksen opetusta kohtaan ulkomailta nostetaan keskustelussa esiin. Sitä pidetään hyvänä merkinä, ja sen nähdään kertovan siitä, että Suomessa on vapaan säestyksen piirissä onnistuttu luomaan jotain sellaista, joka kiinnostaa ja toimii. Tämän todetaan keskustelussa luonnollisesti avaavan myös monia mahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen. Henkilö B toteaa:

Paljon on ulkomailta tullu kysyntää, ja paljon on oltu seuraamassa tunteja, eri niinkun professoreit eri yliopistoist. Ne on ollu aivan ihmeissään, et mitä tää on ja siis niinkun et tämän pohjoismainen vapa säestys ihan oma lukunsa. Ei sitä oo missään muualla. Ni se on niinku tosi tärkeä pointti.

6 Pohdinta

Vedän pohdintaluvussa vielä lyhyesti yhteen tutkimuksen tuloksia sekä tarkastelen niitä luvuissa 2. ja 3. esiteltyjen teoreettisen lähtökohtien näkökulmasta. Lisäksi luku sisältää tutkimuksen luotettavuuspohdinnan sekä jatkotutkimusaiheiden pohtimisen.

6.1 Tulosten tarkastelu

Yleisesti ottaen tutkimus vaikuttaa vastaavan hyvin tutkimustehtävissä asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi tutkielman teoriaosiossa (kts. luvut 2. ja 3.) esiteltyt määritelmät vapaasta säästyksestä sekä aiemmat vapaata säästystä koskeneet tutkimustulokset vaikuttavat saavan monilta osin vahvistusta tämän tutkimuksen tuloksista. Erittelen tuloksia vielä lyhyesti tästä näkökulmasta tulosluvussa esitellyn neljän päädiskurssin jaottelun pohjalta ja teen vielä lopuksi tiiviin yhteenvedon tuloksista.

6.1.1 Pedagoginen diskurssi

Tulososiossa piirtyvä kuva vapaan säästykseen pedagogisesta ajatusmaailmasta, sekä oppiaineen keskeisistä sisällöistä on hyvin paljon sen kirjallisten määritelmien mukainen (OPH, 2002 & 2005; SML, 2006; VSO 2017). Tutkimustuloksissa oppimiseen liittyen korostuvat sellaiset ilmiöt kuin korvakuulosoitto, imitointi, matkiminen, itseopiskelu, nuotittomuus, tekemällä oppiminen ja oppilaslähtöisyys. Tälle kaikelle löytyy vastaavuutta vapaan säästykseen virallisista määritelmistä. Kuten luvussa 2.3 todetaan, vapaan säästykseen pohjimmaiseen luonteeseen kuuluu se, että se ”tarjoaa monipuolisen ja ennakkoluulottoman näkökulman musiikkiin”, oppiaine on ”monimuotoinen ja erilaisiin tarpeisiin mukautuva” ja vapaan säästykseen opiskelun keskeisin taitotavoite on ”kyky tuottaa musiikkia ilman kirjoitettua tekstuuria” (SML, 2006 & VSO, 2017). Kokonaisvaltaisen ja monipuolisen pianonsoiton ideaali, joka tuloksissa on nähtävillä, löytyy siis myös vapaan säästykseen kirjallisista määritelmistä sekä aiemmasta tutkimuksesta (esim. Saikkonen 2016).

Tutkimustuloksissa keskeisiksi tavoitteiksi vapaan säästykseen opetuksessa nousivat myös luovuuden tukeminen ja improvisaatio, henkilökohtaisen musiikkisuhteen luomi-

nen ja kehittäminen, sekä valmiuksien saaminen käytännön yhteisötilanteisiin. Tämä kaikki kertoo siitä, että ainakin tässä ryhmäkeskustelussa opetuksen tavoitteet ja painopisteet ovat paljolti virallisten tavoitteiden mukaisia (kts. luku 2.3. ja vrt. SML, 2006; VSO 2017; OPH, 2002 & 2005). Monipuolisuus, tekemällä oppiminen ja yhdessä toimiminen vaikuttavat tuloksissa olevan oleellisia pedagogisia arvoja vapaan säestyksen parissa. Vastaavuutta tuloksista löytyy näin ollen myös luvussa 3.4 esitettyihin vapaan säestyksen ja Christopher Smallin (1998) ajatusmaailmojen yhtymäkohtiin.

Myös informaalien oppimisympäristöjen nousu sekä ajankohtaisen populaarimusiikin opettamisen pedagogiset erityispiirteet nousevat tuloksissa esiin. Näiden uusien oppimisympäristöjen hyödyntäminen ja huomiointi sekä oppilaan toiveiden kuunteleminen esimerkiksi ajankohtaisten ohjelmistotoiveiden suhteen nähtiin tulosten mukaan vapaassa säestyksessä tarpeellisenä, mutta myös oppiaineelle hyvin sopivana ja luontevana toimintatapana haasteistaan huolimatta. Juuri informaalien oppimisympäristöjen nousu, populaarimusiikin tuleminen myös formaalin opetuksen piiriin, sekä tähän ilmiöön liittyvät pedagogiset haasteet liitetään aiheeseen myös teoriaosuuden luvussa 3.2. Näitä aiheita käsitellään alan kirjallisuudessa, ja sitä on aiemminkin keskusteltu vapaan säestyksen yhteydessä (kts. esim. Green, 2002 & 2008; Karlsen 2011; Muukkonen 2010; Ojala, 2010; Rikandi 2010 & 2012; Väkevä, 2006 & 2013; Westerlund, 2006 jne.).

6.1.2 Musiikki- ja muusikkouskäsitys

Kuten tuloksissakin jo viitataan (kts. luku 5.2) on keskustelussa piirtyvässä vapaan säestyksen musiikki- ja muusikkouskäsitelyssä paljon yhtymäkohtia teoriaosiossa käsitelyihin vapaan säestyksen määritelmiin (SML 2006; VSO 2017), sekä Smallin (1998) ajatteluun (kts. luku 3.1.1). Musiikki- ja muusikkouskäsitys vaikuttaa siis olevan keskustelussa paljolti teoriaosiossa kuvattun mukainen. Myös tässä diskurssissa vapaan säestyksen käytännönläheisyys, monipuolisuus ja opetuksen kokonaisvaltaisuuden tavoite nousevat vahvana esiin.

Tuloksissa esitetty ”luova käytännön muusikkous” on myös hyvin linjassa vapaan säestyksen osaamistavoitteiden kanssa (kts. luku 2.3.), joissa oppilaan käytännön valmiudet ja luovuuden hyödyntäminen monella tapaa korostuvat. Vapaan säestyksen yleisissä lähtökohdissa ja opetuksen tavoitteissa todetaan esimerkiksi, että ”Opiskeltavien musiikkilisten ilmiöiden määrä pyritään pitämään vähäisenä, mutta käsiteltävät taidot pyritään omaksumaan syvällisesti, jotta niitä voidaan soveltaa tilannekohtaisesti ja käyttää väli-

neinä spontaanille itseilmaisulle.” (VSO, 2017). Tuloksissa korostui asiantuntijoiden näkemys sellaisesta vapaasäestysmuusikkoudesta, jonka merkittävin ominaispiirre on se, että hän ”ymmärtää soittamansa musiikin”. Musiikilliset ilmiöt pyritään siis omaksumaan mahdollisimman syvällisesti, jotta käytännön soveltaminen onnistuu.

6.1.3 Ongelmallisuus ja vastakulttuurisuus

Tulososion ongelmallisuusdiskurssi (luku 5.3) heijastaa monella tapaa luvussa 3. esiintuvia näkökulmia vapaan säestyksen kohtaamista haasteista ja sen vastakulttuurisuudesta suhteessa perinteiseen pianopedagogiikkaan. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa erilaiset pelot ja vastakkainasettelut vapaan säestyksen opetukseen liittyen nousivat esiin. Tulokset olivat saman suuntaisia kuin esimerkiksi Valkosen (2001), Keräsen (2015) ja Tynin (2016) tutkimuksissa, eli pelkoja ja epävarmuutta vapaan säestyksen opettamiseen liittyen on musiikkiopistojen opettajien keskuudessa ollut paljonkin, mutta niiden on nähty hälvenevän viime vuosina selvästi, kun tietoisuus ja osaaminen on lisääntynyt. Yhteistyö kollegoiden ja eri oppiaineiden välillä on parantunut ja sen uskotaan yhä parantuvan. Se vaikuttaa olevan viesti myös tämän tutkielman perusteella.

Myös Rikandin (2010 & 2012) esiin nostamat perinteisen pianopedagogiikan kohtaamat haasteet ja vapaan säestyksen suhde tähän (kts. luku 3), näkyvät monella tapaa tuloksissa, joissa kuvattiin esimerkiksi erilaisia vapaan säestyksen kohtaamia ennakkoluuloja pianonsoitonopettajien keskuudessa, liittyen vaikkapa vuoden 2002 opetussuunnitelman aiheuttamiin muutoksiin ja populaarimusiikin opetuksen kysynnän nousuun. Tuloksissa nousivat esiin esimerkiksi kysymykset klassisen pianonsoitonopettajien koulutuksen työelämävastaavuudesta vapaan säestyksen osalta, sekä epäilykset perinteisen pianopedagogiikan kyvyttömyydestä vastata uudensuuntaisiin monipuolisempiin pedagogisiin ja sisällöllisiin vaatimuksiin. (vrt. esim.; Tyni 2016; Rikandi, 2010 & 2012; Valkonen, 2007) Keskustelussa nousivat esiin myös erilaiset populaarimusiikin ja vapaan säestyksen kohtaamat arvostusongelmat, jotka näkyvät keskustelijoiden esimerkiksi annetun opetuksen määrässä ja resursoinnissa (vrt. esim. Kiuttu 2008). Ylipäätään taloudelliset haasteet liittyen opetuksen järjestämiseen ja oppiaineen kehittämiseen nousivat keskustelussa esiin monella tapaa (kts. luku 5.3.3).

Vapaan säestyksen vastakulttuurisuus ja pedagogisten periaatteiden erilaisuus verrattuna perinteisen pianopedagogiikan ja länsimaisen taidemusiikin instrumenttipedagogiikan perinteeseen, sekä yleisesti mestari–kisälli-traditioon (kts. luku 3), näkyvät myös tulok-

sisä monella tapaa (kts. luku 5.3.1). Tuloksissa vapaan säestyksen eroa mestari–kisälli-traditioon tehdään paitsi klassisen musiikin, myös jazz-musiikin pedagogiikan suhteen. Teoriaosiossa esiin noussut länsimaisen taidemusiikin traditioon pohjaavan perinteisen pianopedagogiikan konservatiivisuus ja säilyttävyyden (esim. Hanken 2008; Jorgensen 2008; Rikandi 2010 & 2012; Small 1998 jne.) tulee tämän tutkielman tuloksissa esiin erityisesti Sibelius-Akatemiaan liittyvän konservatiivisuuden kuvailuna. Esimerkiksi kaikki salailu, puolustelu ja piilottelu, joista tulososiossa kerrotaan, liittyvät juuri tähän keskusteluun, ja avaavat mielestäni mielenkiintoisella tavalla tätä puolta vapaan säestyksen historiasta. Näen arvokkaana, että näitä eniten kritiikkiä ja arvostelua osakseen saaneen vapaasäestäjäsukupolven näkemyksiä nousee tämän diskurssin myötä esiin tutkimuksessa. Toisaalta on myös hienoa huomata tuloksista se, että tähän diskurssiin liittyy oleellisesti puhe siitä, kuinka vastakkainasettelut ja ennakkoluulot ovat huomattavasti vähentyneet ja eivät ole enää uuden sukupolven ajatusmaailmaa. Silti toki musiikin konservatiivisuus taidemuotona sekä musiikin formaalin opetuksen rakenteiden ja sisältöjen hidaskuuntuminen yleisemminkin esitetään edelleen vapaan säestyksen yhtenä haasteena. Tähän liittyvät osittain myös muut ajankohtaisuuteen liittyvät ongelmat, joita tuloksissa eritellään luvussa 5.3.4. Ajankohtaisuuden haasteet liittyvät myös yleisemmin populaarimusiikin opettamiseen, esimerkiksi informaalioppimisympäristöjen sekä oppimateriaalien ja ohjelmistojen suhteen (vrt. esim. Green 2002, 2008; Väkevä 2013 ym.).

Tuloksissa ilmenevät vapaan säestyksen terminologiaan liittyvät ongelmat ovat jo monesta aiemmasta tutkimuksesta tuttua (esim. Rikandi, 2012; Saikkonen, 2016; kts. myös luku 2.3). Tämänkin tutkielman tulosten mukaan vapaa säestys termi ei kuvaa riittävän totuudenmukaisesti ja selkeästi sitä, mistä kaikesta oppiaineesta on kysymys (kts. luku 5.3.2). Uusien nimeämisyritysten sijaan näyttää siltä, että jollain aikavälillä koko termistä mahdollisesti luovutaan, mikäli oppiainerajojen hälväminen jatkuu ja vapaan säestyksen sisällöt saadaan täysimääräisesti osaksi kaikkea pianonsoitonopiskelua. Suunta kohti yleistä pianonsoittoa näyttäisi olevan tutkimuksen valossa lopulta ratkaisu termin heikkouksiin (vrt. myös Saikkonen 2016).

6.1.4 Kehitysdiskurssi

Luvussa 2.2 annettu vapaan säestyksen lyhyt historiakatsaus saa tutkielman tuloksista tukea. Tulokset antavat sen rinnalle myös lisää syvyyttä ja yksityiskohtia erityisesti 1980- ja 1990-lukujen osalta (kts. luku 5.4). Tuloksista käy ilmi, että opetus konstruoit-

tiin uudestaan 1980-luvun alkupuolella, kun siihen asti opetus oli ollut paljolti valmiin kudoksen ja tekstuurin transponointia. Opetukseen tuotiin enemmän improvisaatiota, korvakuulosoittoa, rytmimusiikin tyyllilajeja ja omaa musiikin tuottamista, mikä on nykymuotoiselle vapaan säestykselle tutumpaa. (vrt. esim. Vatjus, 1996; Mattila, 1997; Valkonen, 2007; Rikandi, 2012) Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston vahva rooli, sekä yksittäisten ihmisten merkittävä panos koko oppiaineen synnyssä ja kehityksessä käyvät myös tämän tutkielman tuloksista ilmi (vrt. esim. Dahlström, 1982; Rikandi, 2012; Tikkanen & Väkevä, 2009; Vatjus, 1996). Kehitysdiskurssissakin käy ilmi monessa kohtaa oppiaineen vastakulttuurisuus, kun keskustelussa muistellaan erilaisia vastoinkäymisiä ja taisteluita historian varrelta.

Vapaan säestyksen yhä voimakkaampi sulautuminen osaksi kaikkea pianonsoitonopiskelua nähdään tulosten mukaan todennäköisenä ja tavoiteltavanakin kehityssuuntana keskustelun tulevaisuuskurssissa. Oppiainerajojen ja musiikillisten genrejen hälveneminen on keskustelun perusteella uudelle opettajasukupolvelle monella tapaa itsensäselvyys, mikä vaikuttaa ainakin tässä tutkimuksessa esitettyjen visioiden perusteella osaltaan erilaisen vastakkainasettelujen hälvenemiseen vapaan säestyksen ja muiden oppiaineiden välillä. Toki tästä on jo aiempaakin tutkimusnäyttöä (esim. Vanamo 1998; Saikkonen 2016; Valkonen 2007; Tyrni 2016; kts. luku 2.1). Samoin vapaan säestyksen opettajakoulutuksen kehittäminen nähtiin myös tämän tutkielman tuloksissa erittäin tärkeänä. Myös vapaan säestyksen pääaineisuuden yleistyminen nähtiin toivottavana kehityssuuntana, jonka eteen on vielä tehtävä töitä, jotta työtavoiltaan ja tyyllilajeiltaan monipuolinen pianonsoitonopetus yleistyisi koko maan tasolla (vrt. esim. Kiuttu, 2008).

6.1.5 Yhteenveto

Tiivistettynä tutkimuksen tuloksissa esitellyt neljä päädiskurssia luovat vapaasta säestyksestä kuvan monipuolisena ja monimuotoisena oppiaineena, joka korostaa käytännön soitto- ja säestystaitojen lisäksi luovuutta ja kykyä improvisaatioon. Tavoitteena on luonnollisen kaltainen, ymmärtävä ja luovuutta kehittävä muusikkous, mikä mahdollistaa monipuolisen pianonsoiton erilaisissa käytännön soittotilanteissa. Vaikuttaa siltä, että vapaassa säestyksessä musiikkiin suhtaudutaan luovana prosessina, joka elää ja syntyy hetkessä ja joka mahdollistaa monenlaisen musiikillisen yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen sekä uuden luomisen. Tulosten mukaan erilaiset korvakuulosoiton muodot ja nuotittomuus ovat tyypillisiä piirteitä vapaassa säestyksessä, mutta myös esimerkiksi sointumerkkien hallinta ja kyky transponoida ovat oleellisia vapaan säestäjän tai-

toja. Ylipääntään soitetun musiikin hahmottaminen ja sen ymmärtämiseen tähtääminen ovat tulosten valossa oleellisia tavoitteita vapaassa säestyksessä.

Tulosten mukaan vaikuttaa siltä, että vapaan säestyksen pedagogiikka ja musiikkikäsi-tytys poikkeavat monella tapaa perinteisestä länsimaisen taidemusiikin traditioon perustu- vasta instrumenttipedagogiikasta. Vapaan säestyksen luonteeseen kuitenkin kuuluu kaikkien erilaisten musiikkityylien ja monipuolisten työtapojen kunnioittaminen. Vapaa säestys on saanut osakseen historiansa aikana paljon halveksuntaa, vähättelyä ja epäluu- loja, mikä on ollut luomassa tietynlaista vastakkainasettelun kulttuuria ja kielen käytön tapaa vapaan säestyksen ympärille. Nämä erilaiset ennakkoluulot ja vastakkainasettelut ovat kuitenkin tulosten mukaan vähentyneet ja suurilta osin jopa loppuneet, joten tule- vaisuudessa kaikenlainen yhteistoiminta erilaisten tyylilajien ja oppiaineiden välillä yleisen oppiainerajojen hälvenemisen myötä nähdään todennäköisenä ja tervetulleena kehityssuuntana.

Musiikillisten raja-aitojen ja oppiainerajojen hälvenemisen nähdään tutkimuksessa mahdollisesti johtavan lopulta jopa siihen, että jossain vaiheessa erillisestä vapaa säes- tys -nimisestä oppiaineesta mahdollisesti laajemmin luovutaan ja siirrytään yleiseen pianonsoitonopiskeluun, joka sisältäisi yhä monipuolisemmin eri tyylilajeja ja työsken- telytapoja tuoden näin myös kaikki vapaan säestyksen sisällöt yhä luonnollisemmaksi osaksi kaikkea pianonsoitonopiskelua. Joka tapauksessa vapaa säestys -termi on myös tämän tutkimuksen valossa monella tapaa vajavainen ja harhaanjohtava, eikä anna riit- tävän yksiselitteistä totuudenmukaista ja monipuolista kuvaa oppiaineen sisällöistä ja luonteesta. Oikeastaan oppiaineen sisällöistä, pedagogisista toimintatavoista ja tavoit- teista vaikutetaan olevan melko yksimielisiä, mutta sen kaiken tiivistäminen toimivaksi termiksi koetaan jollain tavalla mahdottomaksi. Vapaa säestys on laajentunut jo niin moniin suuntiin, että alkaa olla tarkoituksenmukaisempaa puhua vain pianonsoitosta ja keskittyä pohtimaan sitä, miten vapaan säestyksen piirissä vakiintunut pedagogiikka ja toimintafilosofia saataisiin laajemmin sulautettua kaikkeen pianopedagogiikkaan.

Tutkimuksen mukaan vapaan säestyksen opettajakoulutusta pitää kehittää edelleen, jotta päteviä opettajia saadaan riittävästi joka puolelle maata. Vapaan säestyksen riittävät resurssit niin Sibelius-Akatemiassa kuin valtakunnallisesti musiikkioppilaitoksissa tulee turvata, mikä vaatii edelleen työtä. Vapaan säestyksen arvon ymmärtäminen niin kaiken pianonsoiton tukena kuin itsenäisenä pääaineenakin edesauttaa tätä sekä oppiaineen systemaattista kehittämistä. Tutkimuksen tuloksista heijastuu huoli siitä, että oppiainetta

ei ammattitaitoisesti ja päämäärätietoisesti kyetä kehittämään, mikäli siihen ei suunnata riittävästi resursseja. Tähän liitetään myös tavoite vapaan säästykseen pääaineisuuden yleistymisestä, jonka eteen tutkimuksen tulosten mukaan toivotaan tehtävän nykyistä enemmän töitä.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Hyvän tieteellisen käytännön huomioonottamisen ja tutkimuseettisen tarkastelun lisäksi (kts. luku 4.5) tieteelliseen tutkielmaan kuuluu myös luotettavuuden arviointi, joka perinteisesti tehdään tarkastelemalla tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia. Näiden käsitteiden soveltaminen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arviointiin ei ole kuitenkaan niin yksiselitteistä kuin määrällisessä tutkimuksessa, sillä tutkimustapojen erilaisuuden takia on niiden pätevyyden arvioinnin tapahduttava myös hie-man erilaisin periaattein. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 24–25; Eskola & Suoranta, 1998, 208) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihe on monimuotoisempi ja se nivoutuu jatkuvasti enemmän tai vähemmän yhteen tulkintojen tekemisen ja tutkimustekstin kirjottamisen kanssa. Tutkija tekee jatkuvasti ratkaisuja analyysin kattavuuteen liittyen ottaen samalla aina myös kantaa työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta, 1998, 208) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee eri tavalla koko tutkimusprosessia, koska pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse (emt 210). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulkua mahdollisimman avoimesti jo luvussa 4 eritellessäni tutkimuksen metodia ja toteutustapaa.

Laadullisessa tutkimuksessa sen validiteettia, eli pätevyyttä arvioidaan usein ennemmin tutkimuksen uskottavuuden ja vakuuttavuuden kautta keskittyen esimerkiksi siihen, kuinka ymmärrettävästi tutkija tuottaa konstruktionsa muille ja kuinka hyvin nämä konstruktioit vastaavan tutkittavien konstruktioita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 25). Olen tarkastellut tutkimusmetodia, analyysiprosessia ja tulosten rakentumista sekä niiden pätevyyttä tämän tutkimuksen näkökulmasta tarkemmin luvussa 4, jotta lukija pystyisi mahdollisimman hyvin hahmottamaan, kuinka tutkimuksen tulokset rakentuvat ja arvioimaan myös sitä kautta tutkimuksen validiteettia ja luotettavuutta. Metodien luotettavuuden ja johdonmukaisuuden arviointi on oleellinen osa myös laadullisen tutkimuksen reliabiliteetin arviointia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 25–26) Olen luvussa 4 perustellut metodologiset valinnat myös tämän näkökulman huomioon ottaen.

Jotta tutkimukseni validiteetti olisi riittävällä tasolla, raportoin tulokset mahdollisimman perusteellisesti ja totuudenmukaisesti, pyrin tekemään johdonmukaisia ja perusteltuja johtopäätöksiä, enkä vääristellyt tuloksia muokkaamalla niitä haluttuun suuntaan tai jättänyt jotain olennaisia tuloksia pois (Saaranen-Kauppinen & Puustniekka, 2009, 24–25; TENK, 2012, 7–8.). Tarkastelen pohdinnan yhteydessä saamiani tuloksia myös tutkimukseen liittyvän teorian ja aiemman tutkimuksen valossa ja teen tulosluvun johtopäätöksiä teoriaan nojaten. Tiedostan kuitenkin, että tutkittavan ilmiön raportointi sellaisena, kuin se minulle tutkijana on tutkimustilanteessa ilmennyt ei luultavasti ole mahdollista. On myös ilmeistä, ettei tutkimukseni pysty hyvistä pyrkimyksistä huolimatta tuottamaan täydellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, vaan se jää väkisin pintaraapaisuksi. (Saaranen-Kauppinen & Puustniekka, 2009, 24–25) Tästä huolimatta koen, että tutkimus on vastannut esitettyihin tutkimuskysymyksiin ja tuottanut musiikkikasvatuksen ja vapaan säestyksen näkökulmasta mielenkiintoista ja relevanttia tietoa.

Tiedostan myös, että aihe on itselleni läheinen, enkä luultavasti kykene täydelliseen objektiivisuuteen tutkimustehtävän asettelussa, aineiston analysoinnissa ja tulosten tulokinnassa, vaikka siihen parhaan kykyni mukaan pyrin. Tiedostan, että ennakkokäsitykseni ja kokemukseni tutkittavasta ilmiöstä luultavasti jollain lailla vaikuttavat tekemääni analyysiin esittämiini päätelmiin. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuitenkin kuuluu, että täydellistä objektiivisuutta ei käytännössä voi saavuttaa. (Saaranen-Kauppinen & Puustniekka, 2009, 24) Tämän tyyppisessä tutkimuksessa ei ole välttämättömyyttä, eikä edes tarkoituksenmukaista tavoitella sellaista objektiivisuutta, mikä pyrkisi katsomaan tutkimuskohdetta täysin ulkoapäin (Eskola & Suoranta, 1998, 17). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan avoimuus omasta subjektiviteetista suhteessa tutkimukseen on tärkeää samoin kuin sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline (emt. 17, 210).

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen katse vapaaseen säestykseen oli melko laaja ja kokoava, minkä vuoksi yksittäisten diskurssien syvällisempi tarkastelu jää seuraaviin tutkimuksiin. Itseäni kiinnostaisi tutkia lisää esimerkiksi vapaan säestyksen pedagogisten visioiden ja musiikkikasvatuksen yhteyttä Smallin (1998) filosofiaan. Pintapuolisella tarkastelulla vapaan säestyksen ammattilaisten ja Smallin tavassa sanallistaa musiikkia ja sen toiminnallista prosessiluonnetta vaikuttaa olevan paljon samankaltaisuutta, joten syvälli-

sempi tutkimus aiheesta olisi tarpeen. Tähän voisi liittyä myös puhtaampi kielen käytön tutkimus esimerkiksi perinteisemmän diskurssianalyysin keinoin. Tällainen tutkimus voisi myös auttaa levittämään vapaan säestyksen pedagogisia malleja ja siihen liittyvää toimintafilosofiaa perustellusti laajemmalle kaikkeen pianopedagogiikkaan Suomessa ja jopa ulkomailla.

Toinen tämän tutkimuksen viitoittama tutkimusaihe voisikin liittyä juuri laajempaan pianopedagogiikan kehittämiseen tähtäävään tutkimukseen, jonka tavoitteena voisi olla kokonaisvaltaisen, nykyiset oppiainerajat ylittävän pianonsoitonopetuksen mielekkäämmän toteutustavan kartoittaminen. Mitkä olisivat pedagogisista ja taiteellisista näkökulmista ne oleellimmat sisällöt, joita tällainen kokonaisvaltainen pianonsoitto sisältäisi? Minkälainen rakennemuutos musiikkioppilaitoksiin, opetussuunnitelmiin tutkintorakenteineen ja opettajakoulutukseen tulisi tehdä, jotta vapaan säestyksen opit ja hyödyt saataisiin todella mukaan kaikkeen pianonsoitonopetukseen? Miten nämä muutokset tehtäisiin ja mihin perustuen? Miten ja missä koulutetaan sellaisia pianonsoitonopettajia, jotka kykenevät tulevaisuuden työmarkkinoiden kasvavaan monipuolisuuden vaatimukseen?

Vapaan säestyksen opiskelun hyödyt kaikessa pianonsoitonopiskelussa vaatisivat myös laajempaa tutkimusta. Yhä yleisempi näkemys vaikuttaa olevan se, että vapaan säestyksen opiskelusta on hyötyä esimerkiksi klassista pianoa opiskelevalle oppilaalle. Olisi kuitenkin tärkeää, että tästä olisi saatavilla myös vankkaa tutkimustietoa, jotta vapaan säestyksen opetukseen kohdistettaisiin tulevaisuudessa riittävästi resursseja. Tässä yhteydessä olisi syytä tutkia lisää myös vapaan säestyksen mahdollisuuksista vastata uusien oppimisympäristöjen tuomiin pedagogisiin haasteisiin ja perinteisen pianopedagogiikan kohtaamiin ongelmiin.

Lähteet

- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372–392.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Dahlström, F. 1982. Sibelius-Akatemia 1882-1982. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Elkoma, K. 2001. Viisi keskeistä pianonsoittotapaa vapaassa säestyksessä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro gradu –tutkielma.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Vallila, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Vallila, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Green, L. 2002. How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education. England: Ashgate.
- Green, L. 2008. Music, Informal Learning, and the School: A New Classroom Pedagogy. England: Ashgate.
- Haataja, A. 2005. Sointumerkeistä ehjään toteutukseen: Kahdeksan vapaan säestyksen oppituntia. Helsinki. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro gradu-tutkielma.
- Halonen, P. 2009. Pianovapari.com: oppikirja 1. Kempele: MeSTRADA.
- Halonen, P. 2015. Pianovapari.com: oppikirja 2. Kempele: MeSTRADA.

- Hanken, I. M. 2008. Teaching and learning music performance: The Master Class. *The Finnish Journal of Music Education* 11 (1-2), 26–36.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hovi, S. 1983. Vapaa säestys 1. Helsinki: Fazer.
- Hovi, S. 1986. Vapaa säestys 2. Helsinki: Fazer.
- Ilmonen, K. 2001. Eräs tie diskurssianalyysiin: Esimerkkinä Chydenius-Instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa: Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 100–115.
- Jarvola, J. & Sarmanto-Neuvonen, E. 1994. Vapaasti pianolla: Fritt fram på piano. Porvoo: WSOY.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jorgensen, E. 2008. Seeing Double: A Comparative Approach to Music Education. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education* 11, (1-2), 60–79.
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33, (2), 107–121.
- Keränen, J. 2015. Pianopedagogi muutosten keskellä. Tampereen yliopisto. Opettajan pedagogiset opinnot/Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Pianon, harmonikan ja kanteleen aineryhmä. Seminaarityö.
- Kiuttu, O. 2008. Rytmimusiikki ja vapaa säestys taiteen perusopetuksessa 2007. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education* 11, (1-2), 119–121.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kotilainen, V. 2004. Velin kolmisointukoulu pianon vapaasäestykseen: Osa1. Kustannuspaikka tuntematon: Veli Kotilainen.

- Lindbohm, J. & Lintula, V. 1994. Vapaan säestyksen materiaalin käytöstä Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla lukuvuonna 1992-1993. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Opinnäyte.
- Linjama-Palonen, A. 1993. Pianonsoiton opettajien kokemuksia vapaasäestyksen opettamisesta lapsille. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäyte.
- 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. *Studia Musica* 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Mäkinen, T. 2008. Vapaan säestyksen alkeiden opetusmateriaalista ja opetusmenetelmistä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäyte.
- Ojala, A. 2010. Is authenticity in formal education possible? Critical Review of Lucy Green's "New Classroom Pedagogy". Teoksessa: Rikandi, I (toim). *Mapping the common ground. Philosophical perspectives on Finnish music education*. Helsinki: BTJ, 68–83.
- Ojala, S. 2008. Pianolle julkaistu vapaan säestyksen oppimateriaali. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkikasvatuksen pro gradu –tutkielma.
- Opetushallitus (OPH). 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf
- Opetushallitus (OPH). 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf
- Palonen, J & Sorsa, H. 1991. Tutkimus vapaasäestyksen alkeisopetuksesta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäyte.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 212–241.
- Puro, M. 2006. Vapaa säestys tukiaineena. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Sävellyksen ja musiikinteorian osasto. Opinnäyte.

- Reimer, B. 1989. *A Philosophy of Music Education*. 2. painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rikandi, I. 2010. Revolution or reconstruction? Considering change in Finnish piano pedagogy. Teoksessa Rikandi, I (toim.) *Mapping the common ground. Philosophical perspectives on Finnish music education*. Helsinki: BTJ, 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. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. Helsinki.
- Rostwall, A-L & West, T. 2003. Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *Music Education Research* 5, (3), 213–226.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Verkkojulkaisu. http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf.
- 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.
- Saloheimo, N. 2014. Vapaan säestyksen ulottuvuudet – mahdollisuuksia opettajana ja muusikkona. Jyväskylän yliopisto: Musiikkikasvatus. Opinnäyte.
- Small, C. 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Sulkunen, P. 1995 Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) ry. 2006. Pianon vapaa säestys. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. Luettavissa: <https://drive.google.com/drive/folders/0BwPy3NTmXxqQeDVyN0dQTHRKcXc>
- Talkonen-Elkoma, T. 2001. Sibelius-Akatemian musiikkikasvattajien vapaa säestyksen opetus vuosina 1985-1990 valmistuneiden opiskelijoiden arvioimana. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäyte.

- Tenni, J. & Varpama, J. 2004. Vapaa säestys ja improvisointi. Helsinki: Otava.
- Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa: Kotilainen, T. (toim.) 2009. Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Helsinki: KMO.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Pdf-tiedosto. Luettavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- 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.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, R. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Vanamo, I. 1998. Vapaa säestys pikkupianistien opetusmuotona. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Opinnäyte.
- Vapaan säestyksen opettajat ry (VSO). 2017. ”Mitä on vapaa säestys?” ja ”Opetuksen yleiset lähtökohdat ja tavoitteet”. Sivustolla: www.vapaasaestys.net.
- Valsiner, J. 1987. Culture and the development of children’s action. A cultural-historical theory of developmental psychology. New York: Wiley.
- Valsiner, J. 1997. Culture and theory of children’s action. A theory of human development. Toinen painos. New York: Wiley.
- Vatjus, K. 1996. Vapaa säestys musiikkioppilaitosten oppiaineena ja soittamisen lajina. Helsingin yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen pro gradu -tutkielma.
- Väkevä, L. 2006. Teaching Popular Music in Finland: what’s up, what’s ahead?. International Journal of Music Education 24, (2), 126–131.

- Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell Oy, 93–104.
- Watts, M. & Ebbutt, D. 1987. More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal* 13, (1), 25–34.
- Westerlund, H. (2006). Garage Rock Band: A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education* 24, (2), 119–125.
- Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuojatietokanta 1987. Suomen akatemian julkaisuja 1/1987. Helsinki.

Liite 1

KUTSU ASiantuntijaksi TYHMÄKeskusteluun

Hei N.N.!

Olen viimeistelemässä musiikkikasvatuksen opintojani Sibelius-Akatemiassa ja teen gradua vapaasta säestyksestä. Olen suorittanut Akatemialla VS-pedagogiikan opinnot, joten vapaa säestys musiikillisena ilmiönä ja pedagogisena oppiaineena on erityisen mielenkiintoni kohde.

Tutkimukseni aineistonkeruuta varten järjestän pienen ryhmäkeskustelun, johon kutsuisin sinut nyt mukaan. Seuraavassa valaisen hieman enemmän tutkimukseni tavoitteita ja tutkimusmetodia.

Teen siis gradussani diskurssianalyysia pianon vapaasta säestyksestä ja tarvitsen aineistonkeruuta varten 4-5 hengen asiantuntijaryhmän keskustelemaan näkemyksistään ja kokemuksistaan vapaaseen säestykseen liittyen. Keskustelu järjestettäisiin Helsingissä huhti- toukokuun aikana ja aikaa siihen olisi hyvä varata pari tuntia. Keskustelu äänitettään ja videoidaan litterointia varten, jonka jälkeen tallenteet arkistoidaan turvallisesti. Osallistujien anonymiteetti turvataan tutkimuksessa.

Tutkimukseni mielenkiinnon kohteena on se, mitä ja miten vapaasta säestyksestä puhutaan. Käytännössä keskustelemme esimerkiksi siitä, mitä teette oppilaidenne kanssa vaps-tunneilla ja mitä asioita pidätte opetuksessa erityisen tärkeinä. Keskustelun edetessä pureudumme toivottavasti myös laajempiin kysymyksiin siitä, mitä vapaa säestys näkemyksienne mukaan on ja mitä se ei ole.

Tavoitteenani on järjestää sellainen keskustelu, että erilaisia mielipiteitä, näkemyksiä ja kokemuksia voi vapaasti ja turvallisesti jakaa, ja tuoda keskusteluun. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole tuoda esiin yksittäisten henkilöiden mielipiteitä, vaan pyrkiä löytämään keskustelussa esiin tulleista näkemyksistä laajempia puhetapojen kokonaisuuksia ja tulkita niiden merkityksiä.

Useissa opinnäytetöissä on noussut esiin se seikka, että vapaata säestystä paitsi harjoitetaan ja opetetaan monin eri tavoin, sitä myös määritellään ja kuvaillaan kielen käytön

avulla hyvin monimuotoisesti, jopa ristiriitaisestikin. Tästä syystä olen halukas omassa tutkimuksessani tarttumaan nimenomaan siihen, miten vapaasta säestyksestä puhutaan.

Diskurssianalyysin perinteessä ajatellaan, että todellisuus rakentuu vuorovaikutuksellisessa kielen käytössä. Kielellisessä vuorovaikutuksessa, oli se sitten kirjallista tai suullista, pidetään yllä vallalla olevia vakiintuneita puhetapoja, mutta myös uusinnetaan ja haastetaan niitä. Kyse ei ole vain todellisuuden kuvailusta, vaan sen luomisesta. Uskon, että tällaisen tiedon saaminen erilaisista diskursseista vapaan säestyksen ympärillä voi auttaa meitä paremmin hahmottamaan ilmiön nykytilaa, ja sen myötä mahdollistaa selkeämpiä määritelmiä ja oppiaineen kehittämistä tulevaisuudessa.

Tiedustelisinkin tässä vaiheessa, onko sinulla kiinnostusta ja mahdollisuutta osallistua keskusteluun yhtenä asiantuntijana?

Mikäli on, aikatauluista pääsemme keskustelemaan tarkemmin heti, kun saan vahvistukset kaikilta kutsutuilta. Mutta jos tiedät jo nyt, että jokin tietty ajanjakso huhti- toukuussa on sinulle mahdoton, kerro se toki jo nyt.

Vastailen mielelläni myös lisäkysymyksiin, mikäli sellaisia tulee mieleen!

Vastausta odotellen, mukavaa viikonloppua!

Ystävällisin terveisin,

Ville Myllykoski

Liite 2

ÄLYKÄS IHMINEN

Hupsista vaan ja ihminen syntyi. Ympäristö aiheuttaa välittömästi happishokin ja aistiryöpyn?! Audiovisuaalinen tilataidepläjäys.

Uudella ihmisellä kasvun paikka. Oma ilmaisu on keholla ja äänellä rajojen mittailua ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksien alitajuista havainnointia. Ääntelyllä viestittämistä. Omien tarpeiden esille jyräämistä. On syntynyt puheen ja laulun/musiikin viestivälineenä oivaltaminen.

Puhuminen ja laulaminen ovat lapsella ilmaisun muotoja, joissa "output" tapahtuu opittujen sanojen/melodiapätkien kombinoinnilla. Lapsi ei muodosta lauseita kirjan sivuilta lukemalla. Lapsi ei laula nuotista.

Lapsi improvisoi.

Kun lapsi aikuistuu hänestä voi tulla kirjailija. Kirjailija "improvisoi" ja "kirjaltaa" runonsa tai dekkarinsa. Muusikko "improvisoi" ja "sävelöi" sonaattinsa tai sottiisinsa.

VAPAA SÄESTYS on tarkalleen samaa improvisoinnin ja sävelöinnin prosessia. Olen miettinyt vuosikymmenien saatossa vapaan säestyksen termiä palaten siihen uuvuttavan usein. "Uupuen" palaan siihen vielä kerran. Termissä on finaaleissa kysymys **luonnollisen kaltaisesta muusikkoudesta**, jossa pyritään kehittymään kuullun ja soitetun yhtäaikaisesta ymmärtämisestä ja toteuttamisesta joko ilman nuottikuvaa, tai viitteellisen "lapun" tuella.

Auditiivinen maisema on tänä päivänä musiikkia tulvillaan. Yhtä lailla kelvottomat "rämpytykset" kuin elämää suuremmat "mestarteokset" ja kaikki näiden väliltä, ovat tärkeitä palasia monimuotoisen musiikillisen kasvumme tiellä. Musiikin/vapaan säestyksen ammattilainen saa olla ylpeä voidessaan vastata myöntävästi kysymykseen: Ymmärsitkö soittamasi musiikin.