

”Leikitään tosissaan, muttei vakavissaan”
Uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien käsityksiä
säveltämisen opettamisesta

Tutkielma
9.5.2021

Hanna Ryynänen
Kansanmusiikin aineryhmä
Opettajan pedagogiset opinnot
Taideyliopisto
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
”Leikitään tosissaan, muttei vakavissaan”: Uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien käsityksiä säveltämisen opettamisesta	41 + 3
Tekijän nimi	Lukukausi
Hanna Ryynänen	kevät 2021
Aineryhmän nimi	
Kansanmusiikin aineryhmä, opettajan pedagogiset opinnot	
Tiivistelmä	
<p>Tutkimuksen tehtävä oli selvittää uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien käsityksiä säveltämisen opettamisesta. Tutkimus tarkasteli uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien näkökulmia säveltämiseen niin taiteellisena kuin pedagogisena ilmiönä. Lisäksi tutkimus analysoi opettajan roolia luovaa musiikin tekemistä opettaessa. Tutkimuskysymys oli, millaisia käsityksiä uran alkuvaiheessa olevilla instrumenttipedagogeilla on säveltämisen opettamisesta.</p> <p>Tämän laadullisen tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautui säveltämiseen ja improvisaatioon, niiden rooliin musiikinopetuksessa sekä niiden opetuksessa tunnistettuihin haasteisiin. Aineistonkeruun menetelmänä käytettiin puolistrukturoituja teema-haastatteluja. Tutkimusaineistoa käsiteltäessä käytettiin induktiivista analyysyä, jossa tavoitteena oli tarkastella syntyneitä tutkimusaineistoa mahdollisimman monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti.</p> <p>Säveltäminen ja improvisaatio miellettiin suurelta osin päällekkäisiksi käsitteiksi, mutta myös eroja näiden kahden luovan musiikin tekemisen muodon välillä tunnistettiin. Sekä säveltämiseen että improvisaatioon yhdistettiin kokemuksia taiteellisesta vapautuneisuudesta ja niiden tarjoamat mahdollisuudet yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi tunnistettiin laajasti.</p> <p>Säveltämisen ja improvisaation opettamisessa havaittiin niin oppilas- kuin opettajalähtöisiä haasteita, jotka liittyivät muun muassa sekä oppilaiden että opettajien kokemiin epävarmuuden tunteisiin. Tutkimuksen tulosten perusteella esitetään, että instrumenttipedagogien koulutuksessa tulisi aiempaa paremmin valmistaa opiskelijoita luovan musiikin tekemisen opettamiseen.</p>	
Hakusanat	
improvisaatio, instrumenttipedagogiikka, säveltäminen, taiteen perusopetus	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
9.5.2021	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Tutkimusympäristö	2
3 Teoreettinen tausta	4
3.1 Säveltämisen määrittelyä	4
3.2 Improvisaation määritelmiä ja merkityksiä.....	6
3.3 Säveltäminen ja improvisaatio musiikinopetuksessa	9
3.4 Säveltämisen ja improvisaation opettamisen haasteita	13
4 Tutkimusasetelma	16
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	16
4.2 Metodologiset lähtökohdat.....	16
4.3 Aineistonkeruu	17
4.4 Aineistoanalyysi.....	18
4.5 Tutkimusetiikka.....	19
5 Tulokset.....	21
5.1 Käsitteitä säveltämisestä ja improvisaatiosta	21
5.2 Säveltäminen ja improvisaatio osana instrumenttipedagogiikkaa	24
5.2.1 Näkemyksiä ja kokemuksia säveltämisen ja improvisaation opettamisesta.....	24
5.2.2 Opettajan rooli ja koulutus	27
5.2.3 Säveltämisen ja improvisaation opetuksessa koettuja haasteita.....	30
6 Päätelemät ja pohdinta	33
Lähteet.....	39
Liitteet	42
Liite 1. Haastattelurunko	42
Liite 2. Tutkimuslupa	44

1 Johdanto

Syyskuussa 2017 opetusministeriö julkaisi uudet opetussuunnitelman perusteet taiteen perusopetuksen järjestäjille (kunnat, oppilaitokset, rehtorit ja opettajat), joiden pohjalta kukin taiteen perusopetusta tarjoava instituutio on rakentanut oman paikallisen opetussuunnitelmansa. Uusien opetussuunnitelmien käyttöönottoaminen on tapahtunut asteittain ja 31.7.2021 mennessä kaikkien taiteen perusopetusta tarjoavien instituutioiden tulee kokonaisvaltaisesti siirtyä uuden opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. (Opetushallitus, 2021.)

Kansallisten opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen myötä improvisaatio ja säveltäminen ovat aiempaa keskeisemmässä asemassa osana taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää. Opetussuunnitelman perusteissa improvisaatio ja säveltäminen muodostavat yhden neljästä keskeisimmästä musiikin laajan oppimäärän tavoite- ja arviointisisällöstä esittämisen ja ilmaisemisen, oppimaan oppimisen ja harjoittelun sekä kuuntelemisen ja musiikin hahmottamisen rinnalla. (TPOPS, 2017.) Improvisation ja säveltämisen roolin kasvaminen taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmissa asettaa instrumenttipedagogeille uusia ammatillisia vaatimuksia esimerkiksi soittotuntien sisällön suunnittelussa.

Opiskellessani instrumenttipedagogiikkaa Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa olen havainnut erilaisia lähestymistapoja säveltämisen opettamiseen opiskelijakollegoideni keskuudessa. Käsitteet säveltämisestä ja sen opettamisesta voivat vaihdella pelonsekaisista tunteista kokonaisvaltaisesti voimaantuneen taiteilijan kokemuksiin. Valmistuvien instrumenttipedagogien halukkuus ja kykeneväisyys säveltämisen opettamiseen vaihtelee henkilötasolla ja tuntuu riippuvan paljon kunkin henkilökohtaisesta musiikkihistoriasta.

Tässä tutkimuksessa analysoin, millaisia käsityksiä uransa alkuvaiheessa olevilla instrumenttipedagogeilla on säveltämisen opettamisesta. Säveltämisen lisäksi tutkimuksen keskeinen käsite on improvisaatio.

2 Tutkimusympäristö

Taiteen perusopetus on pääasiassa lapsille ja nuorille suunnattua, tavoitteellisesti tasolta toiselle etenevää taidekasvatusta. Taiteen perusopetusta tarjotaan muun muassa julkisrahoitteisissa musiikkioppilaitoksissa. Taiteen perusopetukseen osallistuvilta oppilailta voidaan periä maksuja, joiden suuruuden paikallinen taiteen perusopetusta tarjoava instituutio voi määrittellä itse. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.) Hajonta lukukausimaksuissa on suurta ja vaihtelee alle 100 eurosta yli 500 euroon (Luoma, 2019, 41–42).

Taiteen perusopetuksen tehtävä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia opiskella taidetta pitkäjänteisesti, päämäärätietoisesti ja omien kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. Opetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden taidesuhteen kehittymistä sekä tukea elinikäistä taiteen harrastamista. Taiteen perusopetus antaa oppilaille valmiuksia hakeutua opiskelemaansa taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. (TPOPS, 2017.)

Taiteen perusopetuksen lähtökohtana toimii koulutuksen järjestäjän valmistama paikallinen opetussuunnitelma, joka pohjautuu opetusministeriön laatimiin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2021). Paikallisen opetussuunnitelman tehtävänä on määrittellä opetuksen keskeiset tavoitteet sekä sisällöt, jotka vaihtelevat eri oppimäärien välillä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021).

Taiteen perusopetuksen oppimäärät ovat yleinen ja laaja oppimäärä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Suurin ero oppimäärien välillä liittyy opintojen laajuuteen. Laajan oppimäärän kokonaistuntimäärä on yleistä oppimäärää huomattavasti suurempi niin perusopinnoissa kuin syventävissä opinnoissa. Musiikkiopinnoissa säveltämisen ja improvisaation rooli on suurempi laajassa oppimäärässä, jossa ne muodostavat oman tavoite- ja arviointialueensa toisin kuin yleisen oppimäärän mukaisessa musiikinopetuksessa. (Opetushallitus, 2021.)

Olen opintojeni aikana työskennellyt useissa taiteen perusopetusta tarjoavissa musiikkioppilaitoksissa monien opiskelijakollegoideni tavoin. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukset koskettivat työtäni erityisesti työskennellessäni Turun konservatoriossa sekä Naantalın musiikkiopistossa vuosina 2019 ja 2020. Näin, kuinka

kyseisissä oppilaitoksissa siirryttiin vanhasta opetussuunnitelmasta uuteen ja kuinka se vaikutti niin kyseisten oppilaitosten, siellä työskentelevien opettajien kuin harrastavien opiskelijoiden arkeen ja toimintaan. Säveltämisen ja improvisaation opettamisesta oli paljon keskustelua ja etsimme yhdessä väyliä sisällyttää näitä musiikin tekemisen muotoja opetukseen entistä enemmän.

Taiteen perusopetuksen kentällä tapahtuvat muutokset koskevat niin meitä instrumenttipedagogiikan opiskelijoita kuin jo valmistuneita instrumenttipedagogeja suuresti taiteen perusopetuksen ollessa niin tärkeä työllistäjä alallamme. Näistä lähtökohdista tutkimuksen kohdentaminen taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän kontekstiin tuntui asianmukaiselta.

3 Teoreettinen tausta

Luvussa 3 esittelen tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Alaluvussa 3.1 käsittelen säveltämistä ja alaluvussa 3.2 improvisaatiota. Alaluvussa 3.3 tarkastelen säveltämistä ja improvisaatiota osana musiikinopetusta ja alaluvussa 3.4 esittelen säveltämisen ja improvisaation opettamiseen liittyviä haasteita.

3.1 Säveltämisen määrittelyä

Partti ja Ahola (2016) esittelevät suomenkieliseen sanaan ”säveltäminen” liittyviä haasteita. Heidän mukaansa englanninkielinen verbi ‘to compose’ on siinä mielessä säveltämistä kuvaavampi termi, että se sisältää itsessään ajatuksen järjestelystä sekä sommittelusta eli konkreettisesta tekemisestä. Tämän verbin juuret ovat latinan kielen sanassa ‘componere’ ja ranskankielisessä verbissä ‘composer’, joista molemmat viittaavat muun muassa järjestämiseen, yhteen liittämiseen sekä muokkaamiseen ja muuttamiseen. Näin ollen säveltämisen voi nähdä tapana luoda, järjestellä ja muuttaa ympäröivää todellisuutta ja tämän toiminnan myötä saada aikaan muutoksia myös säveltäjässä itsessään. (Partti & Ahola, 2016, 21.)

Suomalainen kansanmusiikin emeritusprofessori Heikki Laitinen (2003) on esittänyt eräänlaisen jaottelun säveltämisestä suomalaisessa musiikkikulttuurissa. Hän jakaa säveltämisen kahteen osa-alueeseen: etukäteissäveltämiseen ja esityshetkellä säveltämiseen eli improvisaatioon. Etukäteissäveltämisen termi sisältää niin musisoimalla säveltämisen kuin nuottisäveltämisen. Lisäksi Laitinen mainitsee, että studiotyöskentely musiikin muokkaamismahdollisuuksineen tarjoaa väylän myös jälkikäteissäveltämiseen. (Laitinen, 2003, 268.)

Säveltämisen käsitteeseen on perinteisesti liittynyt tiiviisti eräänlainen neromyytti, jonka voi nähdä ulottuvan niin länsimaisen klassisen musiikin kuin populaarimusiikin maailmaan. Tähän myyttiin voi liittyä käsityksiä muun muassa siitä, että säveltäjä olisi ainutlaatuisin kyvyin varustettu henkilö, jonka musiikki on valinnut itselleen tekijäksi. (Partti & Ahola, 2016, 22.) Monet säveltäjät ovat omilla lausunnoillaan vahvistaneet tämäntyylistä säveltäjyyteen liitettyä mystiikkaa, kun taas toiset ovat halunneet häivyttää kyseisiä stereotyyppioita säveltäjän ammattiin liittyen (Torvinen, 2005, 63).

Olemassa olevien musiikkityylien runsas kirjo kannustaa tarkastelemaan säveltämistä ja siihen liittyviä ilmiöitä laajemmasta tulokulmasta. Länsimaisen yksilökeskeisen säveltäjäkäsitteen rinnalle on muodostunut hyvin erilaisia käsityksiä siitä, kuka ja millainen säveltäjä voi olla. (Glover, 2000, 3.) Muun muassa Partti ja Ahola (2016) käsittelevät säveltäjiksi niin lapset kuin aikuiset, musiikin opiskelijat kuin musiikin alan ammattilaiset, jotka yksin tai yhdessä muiden kanssa luovat uusia musiikillisia ideoita (Partti & Ahola, 2016, 14). Giddingsin (2013) mukaan olisi tärkeää, että musiikinopettajat kannustaisivat oppilaitaan improvisoimaan ja säveltämään oppitunneilla mahdollisimman paljon, jotta perinteinen jaottelu muusikoiden ja säveltäjien välillä vähenisi (Giddings, 2013, 46).

Burnardin (2016) säveltämisen käytänteitä käsittelevä tutkimus osoittaa, että säveltämisen tavat ovat henkilökohtaisia ja ne vaihtelevat eri säveltäjien ja asiayhteyksien välillä. Säveltäminen voi olla luonteeltaan niin yksilöllistä kuin yhteistyöhön perustuvaa, yleisöorientoitunutta tai säveltäjäkeskeistä (Burnard, 2016, 135). Säveltämisen käytänteet ovatkin joustavia ja jatkuvasti muuttuvia. Lisäksi Burnard toteaa teknologian kehittymisellä olleen suuri vaikutus säveltämisen käytänteisiin sekä siihen, mitä säveltäminen voi olla. (Burnard, 2016, 113–114.)

Tutkija Juha Torvinen (2005) on artikkelissaan ”Miksi sävellykset syntyvät?” lähestynyt kysymystä, miksi säveltäjät säveltävät. Useat hänen tutkimansa säveltäjät ilmaisivat yhdeksi säveltämisen syyksi itsensä kehittämisen ja henkisen kasvun tavoittelun. Musiikin tarjoamien rajattomien mahdollisuuksien kanssa työskentely vaatii säveltäjältä jatkuvaa itsensä ja näkemystensä arviointia ja uusien mahdollisuuksien sekä vaihtoehtojen etsimistä. (Torvinen, 2005, 65–66.)

Itsensä kehittämisen lisäksi säveltäminen tarjoaa yksilölle mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen. Oman musiikin luomisen voi nähdä liittyvän yksilöllisen olemisen tavan löytämiseen ja sen toteuttamiseen. (Partti & Ahola, 2016, 24.) Säveltäjän ei tarvitse säveltää ammatikseen kokeakseen säveltämisen tarjoamia hyötyjä omassa elämässään. Musiikin luovan tekemisen mahdollisuudet muun muassa tunteiden purkamiseen on tunnustettu jo kauan sitten esimerkiksi musiikkiterapian saralla. (Partti & Ahola, 2016, 25.)

Pohjimmiltaan säveltämisen voi nähdä olevan luovaa leikkiä tai musiikillista tutkimusmatkailua. Erilaisilla äänillä ja niihin liittyvillä tunteilla leikitellessään, uusia musiikin tekemisen tapoja kokeillessaan ja musiikille uusia tulkintoja antaessaan, ihmisen on helppoa huomata, ettei maailma ole vielä valmis. Tähän keskeneräiseen maailmaan voi jokainen yksilö omalla toiminnallaan vaikuttaa ja tämä oivallus tarjoaa yksilölle mahdollisuuden vahvistaa omaa toimijuuttaan maailmassa. Samalla säveltäminen auttaa ihmistä muodostamaan yhteyttä ympäröivään maailmaan. (Partti & Ahola, 2016, 26–27.)

Luova musiikillinen toiminta on oivallinen työkalu yksilön omistajuuden, kuuluvuuden ja kykenevyyden tunteiden muodostamiseksi (Giddings, 2013, 45). Säveltämisprosessin kautta saavutettu kykenevyyden tunne voi tukea lapsen ja nuoren identiteetin rakentumista (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 286). Säveltämisen vaikutukset yksilölle voivat siis olla hyvin moninaisia ja kokonaisvaltaisia.

3.2 Improvisaation määritelmiä ja merkityksiä

Improvisaatiota ilmenee useissa eri musiikkityyleissä, kuten klassisessa musiikissa, jazz-, populaari-, kansan- ja maailmanmusiikissa (Feldman & Contzius, 2011, 54). Useat eri musiikintutkijat ovat pyrkineet määrittelemään improvisaatiota. Määritelmien väliset eroavaisuudet kuvastavat sitä, kuinka vaikeaa on muodostaa maailman musiikkeja yleisesti kattavaa improvisaation määritelmää. (Laitinen, 2003, 268.) Improvisaation määrittelyä monimutkaistaa sen eri musiikkityyleissä ja -kulttuureissa saamat eri piirteet (Huovinen, 2015, 6). Improvisaation historiallisesta merkityksestä kertoo kuitenkin muun muassa se, että esimerkiksi jazz-muusikot ovat perinteisesti käyttäneet muusikon kykyä improvisoida mittarina tämän kyvykkyydelle muusikkona ylipäänsä (Gioia, 1987, 585).

Kansanmusiikin kentällä improvisaatiosta käytetään usein ilmausta ”omasta päästä soittaminen” (ks. Ilmonen 2014, Itäpelto 1999, Joutsenlahti 2018). Kansanmusiikin professori Kristiina Ilmonen (2014) kuvaa improvisaation olevan hetkessä säveltämistä, jota voidaan tarvittaessa kontrolloida erilaisin säännöin (Ilmonen, 2014, 14). Samoin alaluvussa 3.1 esitelty Laitisen (2003) jaottelu säveltämisestä suomalaisessa musiikkikulttuurissa käsittää improvisaation yhdeksi säveltämisen muodoksi. Laitinen

toteaakin, että improvisaation ja säveltämisen välille on vaikeaa muodostaa rajanvetoa. Nämä kaksi musiikin tekemisen muotoa jakavat yhteisen päämäärän: molemmissa tavoitteena on luoda ennenkuulumatonta musiikkia. (Laitinen, 2003, 270.) Toisaalta Laitinen korostaa improvisaation käsitteen muusikkokeskeistä ja voimakkaasti esityshetkeen sidoksissa olevaa luonnetta. Laitisen näkemyksen mukaan ulkopuolisen on mahdollista tunnistaa improvisaatiota, sillä ainoastaan muusikon itsensä on mahdollista tietää, onko tämän soittama musiikki improvisoitua vai ei. (Laitinen, 2003, 266.)

Vaikka säveltämisen ja improvisaation rinnastaminen tuntuu luontevalta ja monet musiikintutkijat ja -tekijät ovat niin tehneet (ks. Ilmonen 2014, Laitinen 2003) vallitsee näiden kahden musiikin tekemisen muodon välillä myös jonkinlaista vastakkainasettelua. Suomalaisessa säveltäjakeskeisessä taidemusiikkikulttuurissa improvisaatio on usein nähty säveltämistä vähäarvoisempana musiikin tekemisen muotona. Kärjistetynä voitaisiin ilmaista, että säveltäminen on ajattelua ja harkintaa, kun taas improvisaatio hetken innoitusta. (Laitinen, 2003, 267.)

Erityisesti länsimaisessa kulttuurissa ilmentynyttä epäilevää suhtautumista improvisaatiota kohtaan selittää sen määrittely suhteessa sävellettyyn musiikkiin. Taideteoksia koskeva odotus ainutkertaisuudesta ja uutuudesta ei aina toteudu improvisaation kautta syntyneessä musiikissa nuottisäveltämisen tavoin, sillä suuri osa improvisaatiosta pohjautuu jo olemassa oleviin musiikillisiin rakenteisiin kuten tiettyihin sointukulkuihin. (Huovinen, 2015, 9.) Vaikkei improvisaation kautta syntynyt musiikillinen materiaali olisikaan täysin uutta, voi kokemus improvisaatiosta sen esittäjälle olla kuitenkin ainutkertainen (Huovinen, 2015, 6).

Kansanmusiikin tohtori Pauliina Syrjälä (2020) analysoi improvisaation ja säveltämisen suhdetta omassa työskentelyssään. Hän kokee improvisaation ja säveltämisen kytkeytyvän voimakkaasti toisiinsa, mutta tunnistaa myös eroja näiden kahden eri musiikin tekemisen muodon välillä. Syrjälä käyttää improvisaatiota säveltämisen työkaluna, mutta toteaa improvisoivansa myös ilman tavoitetta sävellyksen kaltaisesta lopputuloksesta. Tällöin improvisaatio merkitsee hänelle ennen kaikkea musiikkiin pysähtymistä ja hetkessä elämistä. Säveltäminen puolestaan edustaa Syrjälälle toimintaa, jossa tavoitteena on jokin toistettavissa oleva, tiettyjen musiikillisten kehysten sisään mahdettava teos. Improvisaation taiteellinen tavoite on siinä mielessä erilainen, että se ei

Syrjälän mukaan tähtää pysyvään musiikilliseen kokonaisuuteen eikä siten ole toistettavissa jälkikäteen sävellyksen tavoin. (Syrjälä, 2020.) Myös Burnard (2016) erottaa säveltämisen ja improvisaation niiden erilaisen aikasuhteen perusteella: improvisaatio on olemassa tässä ja nyt, sävellys puolestaan aina ajankohdasta riippumatta (Burnard, 2016, 113).

Erityisen mielenkiintoisena näyttäytyy Syrjälän (2020) lanseeraama, tämän omaa sävellysprosessia kuvaava käsite ”improsäveltäminen soittamalla”. Hän kertoo musiikillisen improvisaation olevan sävellystyönsä kulmakivi, sillä hän käyttää improvisaatiota uusien ideoiden etsimiseen ja sävellysten eteenpäin työstämiseen. Syrjälän työskentelyssä improvisaation ja säveltämisen monitahoista suhdetta syventää entisestään tämän sävellysten improvisatorinen luonne. Rajaa improvisaation ja sävellyksen välillä madaltaa myös se, ettei kuulija voi esitystilanteessa tietää, onko kyseessä sävelletty vai improvisoitu teos. (Syrjälä, 2020.) Syrjälän ajattelussa on huomattavissa yhteys aiemmin esiteltyyn Laitisen (2003) näkemykseen improvisaation muusikkokeskisyydestä.

Vaikka improvisaatiosta puhuttaessa korostuukin sen voimakas sidonnaisuus esityshetkeen, on hyvä tunnistaa improvisaation takana oleva työmäärä. Laitinen (2003) toteaa, että monet improvisoijat suunnittelevat ja harjoittelevat improvisaationsa hyvin tarkkaan ennen esityshetkeä. (Laitinen, 2003, 270.) Ilmonen (2014) kertoo improvisaation harjoittamisen ja julkisen esittämisen olevan hänelle tärkeitä työkaluja taiteellisen ilmaisun kehittämisessä ja vapauttamisessa (Ilmonen, 2014, 14). Myös Itäpelto (1999) kirjoittaa improvisaation pohjautuvan muusikon ennen kuulemaan ja harjoittelemaan materiaaliin, jota tämä improvisoidessaan käyttää uuden luomiseen (Itäpelto, 1999, 13–14).

Vaikka improvisaatiota voi ohjata erilaiset musiikilliset rakenteet, joita muusikot ovat harjoitelleet ennen improvisoimistaan, on improvisoivalla muusikolla vastuu musiikin kokonaisuuden muotoitumisesta sekä sen kannattelemisesta esityshetkellä. Improvisoidessaan muusikko ei voi turvautua jonkun toisen musiikillisiin ajatuksiin kuten sävellettyä musiikkia esittäessään vaan joutuu tekemään itsenäisiä ratkaisuja luomishetkellä. (Huovinen, 2015, 17.)

Improvisaatiolla on merkittäviä vaikutuksia muusikon itsetunnon kehittämiseen ja oman muusikkouden löytämiseen ja esille pääsemiseen (Laitinen, 2003, 266). Syrjälä (2020) kuvaa, kuinka improvisaatio on tehnyt hänestä rohkeamman muusikon, joka osaa tarpeen tullen olla armollinen itselleen. Lisäksi hän kokee oppineensa improvisaation herkistämällä kuuntelun avulla ymmärtämään musiikkia kokonaisvaltaisemmin. (Syrjälä, 2020.)

Improvisaatio voi toimia väylänä syventää muusikon suhdetta tämän instrumenttiin sekä musiikkiin ylipäänsä (Junttu, 2015, 77). Ryhmässä toteutettu improvisaatio vaatii sosiaalista herkkyyttä sekä kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa toinen toistaan kunnioittaen (Huovinen, 2015, 18). Siten improvisaatio voi kehittää muusikon musiikillisen kommunikaation ja kuuntelun lisäksi tämän vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja (Junttu, 2015, 86).

3.3 Säveltäminen ja improvisaatio musiikinopetuksessa

Lapset luovat omaa musiikkia varhaisista ikävuosista alkaen ja kokemustensa perusteella he muodostavat oman näkemyksensä siitä, mitä säveltäminen voi olla. Lasten omia näkemyksiä tunnistamalla ja ymmärtämällä, opettaja voi auttaa lapsia laajentamaan käsitystään siitä, mitä säveltäminen niin heille itselleen kuin muillekin voi tarkoittaa. (Glover, 2000.)

Glover (2000) näkee tarpeellisenä erottaa improvisaation ja säveltämisen toiminnan toisistaan lasten musiikin tekemisestä puhuttaessa. Tyypillisesti 6-7 vuoden iässä lasten musiikillisessa ajattelussa tapahtuu muutos, jonka myötä he alkavat hahmottaa tekemiään sävellyksiä itsenäisinä, muidenkin esitettävissä olevina teoksina, joita on mahdollista muokata. Tätä ennen lasten sävellykset ovat saattaneet olla luonteeltaan enemmän hetkellisiä improvisaatioita. (Glover, 2000, 55.) Myös Giddings (2013) kirjoittaa musiikinopetuksessa improvisaation olevan ensimmäinen askel kohti säveltämistä (Giddings, 2013, 46). Näin hänkin erottaa nämä kaksi musiikin tekemisen muotoa toisistaan kuitenkin tunnistuen yhteyden niiden välillä. Vaikka säveltäminen ja improvisaatio erotettaisiinkin edellä kuvatuin tavoin toisistaan, on niillä vastavuoroinen ja monitahoinen suhde lasten musiikin tekemisessä (Glover, 2000, 55).

Säveltämisen ja improvisaation roolia musiikinopetuksessa on tutkittu paljon (esim. Paynter 2000, Barrett 2006, Hickey 2009, Winters 2012, Siljamäki & Kanellopoulos, 2020). Vaikka instrumenttiopetuksessa esiintymistaitojen kehittäminen on suuressa roolissa, yksinään niiden harjoittaminen ei kehitä kokonaisvaltaisia muusikoita, jotka pystyvät musiikin lukemisen ja esittämisen lisäksi ymmärtämään ja luomaan musiikkia. Säveltäminen ja improvisaatio ovatkin tärkeässä roolissa osana konstruktivistista opetusta sekä instrumentaalisen musiikinopetuksen opetussuunnitelmaa. (Feldman & Contzius, 2011, 53.) Musiikinopettajien työn keskeinen haaste ja työskentelyn tavoite on tehdä sävellyksellisestä toiminnasta oppilaille merkityksellistä tavalla, joka vahvistaa oppilaiden uskoa omaan itseilmaisuunsa ja kykyihinsä (Burnard, 2016, 136).

Säveltämisen opettamista käsittelevässä kirjallisuudessa korostuu säveltämisen luovan prosessin tärkeys. Partti ja Ahola (2016) esittävät, että säveltämisessä merkittävää ei ole ainoastaan oppilaiden kanssa toteutettavan sävellystyön lopputuloksena syntyvä sävelteos vaan koko säveltämisen eri vaiheiden muodostama kaari. Vaikkei säveltämisen keskiössä olekaan varsinainen lopputulos, voi säveltäminen olla silti tavoitteellista toimintaa. (Partti & Ahola, 2016, 57.) Säveltämisen prosessin tärkeyttä korostaa myös Winters (2012), joka näkee säveltämisen dynaamisena tutkimusmatkana, joka kehittää ja syventää musiikillisia tietoja ja taitoja (Winters, 2012, 19). Hickey (2009) esittelee näkemyksen improvisaation opettamisesta prosessina, joka johtaa yksilön vapauden ja itseilmaisun kokemuksiin (Hickey, 2009, 296).

Säveltämistä ja improvisaatiota opetettaessa on tärkeää tehdä luovasta musiikillisesta toiminnasta oppilaille mahdollisimman helposti lähestyttävää. Yksi keino tähän voi olla säveltämisen luovaan prosessiin liitetyn mystisyyden arkipäiväistäminen. (Feldman & Contzius, 2011, 60.) Muun muassa sävellysprosessin sanallisen selittämisen haasteellisuus voi selittää tätä monilla olevaa mielikuvaa säveltämisen mystisyydestä (Partti & Ahola, 2016, 22). Eri sävellystekniikoiden esittely ja niihin tutustuminen voi muodostua tärkeäksi osaksi luovan musiikin tekemisen opettamista (Feldman & Contzius, 2011, 60).

Selkeiden rajojen asettaminen voi helpottaa säveltämisen ja improvisaation opiskelussa alkuun pääsemistä, sillä rajoja asettamalla opettajan on mahdollista kohdentaa oppilaan luovaa toimintaa (Junttu, 2015, 85). Tällaisia rajoja voi olla esimerkiksi

käytössä olevien sävelten määrän rajaaminen ja niiden vähittäinen lisääminen (Feldman & Contzius, 2011, 59). Toisaalta Hickey (2009) tunnistaa erityisesti koulumaailmassa tarpeen runsaammalle määrälle vapaata improvisaatiota, jota ei pyritä rajoittamaan erilaisin musiikillisin säännöin (Hickey, 2009, 286).

Soittotekniikoiden kokeileminen sekä itsenäinen harjoittelu on varsinkin instrumenttiopintojen alkuvaiheessa tärkeää, sillä oppilaan kyky improvisoida ja säveltää on riippuvainen tämän kyvystä tuottaa ääntä omalla instrumentillaan (Glover, 2000, 67). Toisaalta Itäpelto (1999) muistuttaa, että improvisaatiota voi harjoittaa hyvin vähäisillä instrumentaalisilla taidoilla. Tällöin improvisaatio on luonteeltaan enemmän kekseliästä ja kokeilevaa musisointia teknisesti vaativan ja tietoon pohjautuvan musiikin tekemisen sijaan. (Itäpelto, 1999, 14.)

Säveltämisen opettamisessa korostuu jokaisen oppijan yksilöllisyys. On hyvin tärkeää, että opettaja kykenee tukemaan oppilaitaan yksilöllisesti, sillä näiden säveltämisen opiskelussa kohtaamat haasteet ovat nekin ainutlaatuisia. (Feldman & Contzius, 2011, 59.) Oppija on tärkeää nähdä myös improvisaation opettamisen lähtökohtana. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta tunnistamaan omat taitonsa ja tämän käytettävissä olevat mahdollisuudet, ikään kuin avata oppilaan silmät tämän omalle luovalle ajattelulle. (Junttu, 2015, 84–85.) Luomalla yhteyden oppilaan musiikilliseen ajatteluun ja mielikuvitukseen, on opettajan mahdollista tukea oppilaiden luovaa työskentelyä tavalla, joka lisää heidän musiikillisia kykyjä ja herättää heissä musiikillisia reaktioita (Glover, 2000, 3–4).

Oppilaslähtöisyyden lisäksi säveltämisen ja improvisaation opettamisessa on merkittävää tunnistaa opettajan rooli esimerkin näyttäjänä ja kannustajana (Feldman & Contzius, 2011, 54). Winters (2012) esittelee ajatuksen opettajasta oppilaan yksilöllisen kasvun mahdollistajana luovan ja tutkivan säveltämisen kautta (Winters, 2012, 19). Luovaa musiikin tekemistä opetettaessa opettajan roolin voi nähdä jakautuvan kahteen eri osa-alueeseen. Toisaalta tämän on oltava vastuussa tunnin kulusta ja ohjattava oppilasta hellävaroen kohti luovaa musisointia; toisaalta tämän tulee kyetä irtautumaan perinteisestä opettajan roolista ja asettautua oppilaansa vertaiseksi kanssamuusikoksi. (Joutsenlahti, 2018, 100.)

Luovaan prosessiin kuuluu eri vaiheita eikä näiden vaiheiden etenemistä voi tietoisesti kiihdyttää (Uusikylä, 2000, 48–49). Säveltämisen ja improvisaation opiskelussa onkin tärkeää varata opiskeltaville asioille tarpeeksi aikaa, jotta oppilaat pääsevät kehittämään sävellyksellisiä taitojaan rauhassa (Feldman & Contzius, 2011, 59). Lisäksi opettajan tulee kyetä rakentamaan sellainen oppimisympäristö, jossa oppilaat kokemansa turvallisuuden tunteen rohkaisemana uskaltavat heittäytyä luovaan musiikin tekemiseen (Itäpelto, 1999, 21). Oppilaiden improvisaation ja säveltämisen saralla tapahtuvan edistymisen voi nähdä liittyvän turvalliseen ympäristöön, jossa kehittyminen virheitä tekemällä on sallittua (Giddings, 2013, 45).

Feldmanin ja Contziuksen (2011) mukaan varsinkin nuorille oppilaille voi sopia erityisen hyvin säveltämisen ja improvisaation ryhmämuotoinen opiskelu. Ryhmäharjoitteiden aikaansaama kakofonia tarjoaa oppilaille turvallisen ympäristön, jossa kenenkään ei tarvitse pelätä arvostelun kohteeksi joutumista. (Feldman & Contzius, 2011, 56.) Myös Giddings (2013) korostaa ryhmän oppilaille tarjoamaa turvaa, jonka ansiosta oppilaat säästyvät muille esiintymisen aikaansaamilta epävarmuuden tunteilta (Giddings, 2013, 45). Toisaalta Colón (2020) tunnistaa ryhmämuotoisessa opetuksessa haasteita, sillä suuret ryhmät eivät välttämättä täytä oppilaiden luovia tarpeita muun muassa käytössä olevan ajan rajallisuuden sekä suurissa ryhmissä sovellettavien opetuskäytänteiden vuoksi (Colón, 2020, 35).

Hyvä itsetunto on edellytys luovalle musiikin tuottamiselle ja opettajan on mahdollista tukea oppilaansa tervettä itsetuntoa usein eri keinoin. Korjaavan kritiikin ohella improvisaatiota ja säveltämistä opettaessa korostuu opettajan antama myönteinen palaute, jolla pyritään vahvistamaan oppilaan itsetuntoa, rohkaisemaan tätä itsenäiseen ajatteluun sekä kehittämään tämän luomiskykyä. (Itäpelto, 1999, 20–21.) Toisaalta opettaja voi kritiikin antamisen sijaan rohkaista oppilaita arvioimaan itse omaa luovaa työtään (Junttu, 2015, 83). Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta luottamaan omaan tekemiseensä (Joutsenlahti, 2018, 100).

Feldman ja Contzius (2011) tunnistavat improvisaation tarjoavan mahdollisuuksia useiden musiikillisten ilmiöiden, kuten korvakuulolta soittamisen, opiskeluun (Feldman & Contzius, 2011, 58). Myös säveltäminen voi syventää ja laajentaa oppilaan ymmärrystä musiikin eri muodoista (Winters, 2012, 19). Junttu (2015) näkee

improvisaation harjoittamisen instrumenttiopetuksessa väylänä musiikin teorian sekä säveltämisen alkeiden opiskeluun (Junttu, 2015, 89–91).

3.4 Säveltämisen ja improvisaation opettamisen haasteita

Musiikkia on mahdollista opiskella hyvinkin pitkälle käyttämättä omaa luovuuttaan musiikkiopinnoissa juuri laisinkaan. Improvisaatio ja säveltäminen eivät kuitenkaan ole ainoastaan nykyajan muusikoiden tärkeitä ammatillisia taitoja vaan luova musiikillinen työskentely voi vaikuttaa suuresti myös nuorten oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Tästäkin huolimatta musiikkiopinnoissa päädytään usein tilanteeseen, jossa oppilaat toisintavat valmiita sävellyksiä ja opettaja päätyy olemaan opetus-tilanteessa luova osapuoli. (Giddings, 2013, 44.)

Wintersin (2012) mukaan yksi säveltämisen opettamisen suurimmista haasteista on opettajiin kohdistuva paine oppilaitosten esiintymistilaisuuksiin osallistumisesta. Tällöin säveltämisen opettamisessa korostuu valmis lopputulos säveltämisen prosessin sijaan. (Winters, 2012, 19.) Samoin Glover (2000) kuvaa musiikinopetuksen esityskeskeisyyden johtavan lasten sävellyksellisten kykyjen huomiotta jättämiseen (Glover, 2000, 2).

Ristiriidan instrumentaalisen musiikinopetuksen esityskeskeisyyden ja säveltämisen sekä improvisaation välillä tunnistavat myös Feldman ja Contzius (2011). Heidän mukaansa tämä vastakkainasettelu herättää kysymyksen siitä, milloin ja miten improvisaatiota tulisi soittotunneilla opettaa. Ratkaisuksi tähän he tarjoavat mallia, jossa säveltämistä ja improvisaatiota sisällytettäisiin osaksi instrumenttiopetusta korvaamalla osa teknisistä harjoitteista kerran tai kahdesti viikossa säveltämis- ja improvisaatioharjoitteilla. (Feldman & Contzius, 2011, 53.)

On kuitenkin syytä pohtia, kannattaako tällaista vastakkaisasettelua luovan musiikin tekemisen ja soittoteknisten taitojen kehittämisen välillä vahvistaa. Glover (2000) tunnistaa säveltämisen tarjoavan mahdollisuuksia soittotekniikan kehittämiseen todetaan oppilaiden omien sävellysten usein ylittävän sekä ne soittotekniset että musiikalliset rajat, joita heidän opettajansa heille tarjoamassa ohjelmistossa esiintyy (Glover, 2000, 1). Lisäksi oppilaat sisäistävät tietoa paremmin päästessään käyttämään

omia tietotaitojaan osana luovaa musiikin tekemisen prosessia. Tämän vuoksi esimerkiksi asteikoita harjoitellessa olisi hyödyllisempää käyttää improvisaatiota opetusmenetelmänä perinteisen asteikkoharjoittelun sijaan. (Giddings, 2013, 45.)

Varhaisesta lapsuudesta saakka lapset ovat kekseliäitä ja kyvykkäitä musiikintuottajia. Murrosikään siirryttäessä tätä luontevaa, itseohjautuvaa musiikin tekemistä saattavat estää tekijät, jotka liittyvät nuoren harjoittamaan vertailuun oman musiikkinsa ja ympärillä olevan musiikin välillä. Tämä on erityisen yleistä, jos oppilaalla on puutteita esiintymis- tai soittoteknisissä taidoissa. Instrumenttiopinnoissa oppilaiden sävellystyötä saattaa rajoittaa heidän puutteet äänen tuottamisessa ja kontrolloimisessa omalla instrumentillaan. (Glover, 2000, 1–2.)

Erityisesti oppilaat, joilla on vain vähän kokemusta luovasta musiikin tekemisestä, saattavat aluksi vastustaa improvisaatio- ja säveltämisharjoitteita lähestymistavasta riippumatta. Yhtenä improvisaation opiskelun haasteena voi ilmetä oppilaan kokema pelko improvisaatiota kohtaan. Tätä pelkoa selittää muun muassa haasteet omien musiikillisten taitojen soveltamisessa improvisaatioon. (Feldman & Contzius, 2011, 54.) Samankaltaisia haasteita voi ilmetä myös säveltämisen opettamisessa (Feldman & Contzius, 2011, 59).

Giddingsin (2013) mukaan koulutus musiikin parissa voi toimia luovaa musisointia rajoittavana tekijänä. Mitä kouluttautuneempi henkilö on, sitä enemmän tämän musiikillisessa ajattelussa voi muodostua esteitä luovalle musiikin tekemiselle. Tämä voi johtua muun muassa musiikillisten ilmiöiden yliajattelusta, mitä ei esiinny esimerkiksi lasten musiikillisessa ajattelussa. (Giddings, 2013, 45.)

Säveltämisen ja improvisaation opettamisen haasteeksi voi muodostua myös opettajan vajavainen näkemys itsestään säveltäjänä. Jos opettaja ei itse miellä itseään musiikintekijäksi, voi sillä olla vaikutuksia tämän itsevarmuuteen säveltämisen opettamisen saralla. (Winters, 2012, 21–22.) Musiikinopettajan omien opintojen esityskeskeisyys ja valmiiksi sävelletyn musiikin opiskelun korostuminen saattavat johtaa opettajan puutteisiin niin säveltämisen opettamiseen tarvittavissa tiedoissa ja kokemuksessa kuin itseluottamuksessa (Glover, 2000, 15–16). Myös Syrjälä (2020) tunnistaa yhteyden oman muusikkouden ja opettajuuden välillä kuvatessaan, kuinka improvisaatioon

syventymisellä on ollut voimakas vaikutus niin hänen muusikkouteen kuin hänen harjoittamaansa pedagogiaan (Syrjälä, 2020).

Luovan musiikin tekemisen opettamiseen liittyviä haasteita voi selittää formaalilla musiikinopetuksella, joka kasvattaa yksilöitä valmiiden musiikillisten teosten toteuttamiseen, arvostamiseen sekä kuuntelemiseen. Myös musiikinopetuksessa käytettävät oppimateriaalit ohjaavat pitkälti valmiiden teosten toisintamiseen. Luovan musiikin tekemisen opettaminen vaatii pedagogeilta uskallusta ja valitettavan monilla musiikkikasvattajilla ei ole ollut mahdollisuutta tutustua luoviin musiikillisiin toimintatapoihin koulutuksensa aikana. Selkeitä muutoksia tähän tilanteeseen on kuitenkin havaittavissa muun muassa opetussuunnitelmauudistusten ansiosta. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 247.)

4 Tutkimusasetelma

Luvussa 4 käsittelen tutkimusasetelmaa. Alaluvussa 4.1 esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen ja alaluvussa 4.2 tutkimuksen metodologisia lähtökohtia. Alaluvussa 4.3 kerron tutkimuksen aineistonkeruun työvaiheista ja alaluvussa 4.4 käsittelen aineistanalyysin tekemistä. Alaluvussa 4.5 analysoin tutkimusetiikkaa tässä tutkimuksessa.

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia käsityksiä uran alkuvaiheessa olevilla instrumenttipedagogeilla on säveltämisen opettamisesta. Tutkimus tarkastelee uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien näkökulmia säveltämiseen niin taiteellisenä kuin pedagogisena ilmiönä. Lisäksi tutkimus analysoi opettajan roolia luovaa musiikin tekemistä opetettaessa.

Tutkimuskysymys on:

Millaisia käsityksiä uran alkuvaiheessa olevilla instrumenttipedagogeilla on säveltämisen opettamisesta?

4.2 Metodologiset lähtökohdat

Tämä empiirinen tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen (Hirsjärvi, 2008, 158). Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien käsityksiä säveltämisen opettamisesta. Empiirisen tutkimuksen keskiössä on koottu tutkimusaineisto. Tutkimustulokset muodostetaan tutkimuskohteesta konkreettisia havaintoja tekemällä. (Jyväskylän yliopisto, 2021.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskiössä on tutkittavien ihmisten näkökulma käsiteltävään aiheeseen (Kallinen & Kinnunen, 2021). Aineistonkeruussa on käytetty kvalitatiivisille tutkimukselle tyypillisiä laadullisia metodeja, puolistrukturoituja teema-haastatteluja (Hirsjärvi, 2008, 160). Teemahaastattelulle on luonteenomaista, että haastattelun aihepiirit ovat etukäteen päätettyjä, mutta esimerkiksi kysymysten tarkka esitysjärjestys saattaa haastattelutilanteessa muuttua (Hirsjärvi, 2008, 203).

Teemahaastatteluissa tavoitteena on huomioida haastateltavien yksilölliset tulkinnat ja heidän antamansa merkityksenannot (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoituna teemahaastatteluina (Hirsjärvi, 2008, 203). Alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan tutkimusta varten oli tarkoitus haastatella kahta eri musiikkikorkeakoulusta keväällä 2021 valmistuvaa instrumenttipedagogia. Aikataulullisten sekä sopivan haastateltavan opiskelijan löytymiseen liittyvien haasteiden vuoksi alkuperäistä tutkimussuunnitelmaa jouduttiin muuttamaan aineiston keruuvaiheessa. Lopulta tutkimukseen haastateltiin yhtä keväällä 2021 valmistuvaa ohjaajapedagogia sekä yhtä vuonna 2020 valmistunutta instrumenttipedagogia. Olosuhteista johtuvat muutokset tutkimussuunnitelmissa sekä tutkimuksen joustava toteutus on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Hirsjärvi, 2008, 160).

Tutkimukseen osallistuneiden uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien valintaan vaikutti näiden käymien musiikkikorkeakoulujen maantieteellinen sijainti sekä näiden koulujen musiikin lehtoreiden suositukset. Sekä haastateltava 1 opintojensa ohella että haastateltava 2 niin opintojensa ohella kuin valmistumisensa jälkeen ovat työskennelleet taiteen perusopetusta tarjoavissa instituutioissa. Heitä suosittelleet lehtorit käyttivät haastateltavien työkokemusta yhtenä perusteena suosituksilleen. Lisäksi yhtenä valintakriteerinä toimi kunkin haastateltavan edustama musiikkityyli, sillä tutkimukseen haluttiin eri musiikkityylejä edustavat haastateltavat. Haastateltavan 1 pääaine on kansanmusiikki ja haastateltava 2 on valmistunut solistiselta linjalta, klassinen musiikki pääaineenaan. Näin ollen haastateltavat valikoituivat laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi, 2008, 160).

Otin yhteyttä haastateltaviin sähköpostitse ja haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom-sovelluksen kautta tammikuun ja helmikuun 2021 aikana. Etäyhteys valikoitui sopivimmaksi kommunikaatitavaksi koronavirustilanteen sekä maantieteellisten välimatkojen vuoksi. Haastattelut tallennettiin Zoom-sovelluksen kautta sekä varotoimenpiteenä puhelimen ääninauhurilla. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina (Hirsjärvi, 2008, 205). Teemahaastattelulle tyypillisesti molemmat haastattelut kestivät noin tunnin (Hirsjärvi, 2008, 206).

Ensimmäisen haastattelun aikana tietotekniset ongelmat aiheuttivat hankaluuksia haastattelun toteutukseen. Haastattelun loppupuolella Zoom-sovellus kaatui ja jouduin soittamaan haastateltavalle puhelimitse, jotta kaikki haastattelukysymykset saataisiin käsiteltyä. Lopulta Zoom-sovellus saatiin uudestaan toimimaan ja loppuhaastattelu toteutettiin jälleen Zoom-sovelluksen kautta. Tämä yhteyshäiriö keskeytti niin minun kuin haastateltavan ajatuksenkulun ja haastatteluun uudelleen virittäytyminen kesti hetken.

Ennen haastatteluja tutkimukseen osallistuneita henkilöitä pyydettiin tutustumaan vuonna 2017 julkaistuihin taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin. Haastattelukysymyksiä ei annettu osallistujille nähtäväksi ennen haastattelua, vaikka toinen haastateltavista niin toivoikin (vrt. Hirsjärvi, 2008, 206). Haastattelukysymykset muodostivat kaksi teema-aluetta (ks. Kallinen & Kinnunen 2021, Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Ensimmäinen teema-alue käsiteli säveltämistä ja improvisaatiota sekä niiden opettamista ja toinen keskittyi haastateltavien omiin näkemyksiin ja kokemuksiin itsestään luovan musiikin tekemisen opettajana. Haastattelurunko on tutkimuksen liitteenä (ks. liite 1, s. 42–43). Kumpikaan haastateltavista ei ollut minuun yhteydessä haastattelun jälkeen.

4.4 Aineistoanalyysi

Ryhdyin tekemään aineistoanalyysiä heti haastattelujen toteutumisen jälkeen. Haastattelujen välille jäänyt suhteellisen pitkä tauko vaikutti aineistoanalyysin etenemiseen merkittävästi, sillä noin kuukauden ajan minulla oli hallussani ainoastaan puolet tutkimusaineistosta. Tauko haastattelujen välillä aiheutui haasteista löytää sopivaa haastateltavaa ja kommunikaatio-ongelmista haastateltavaehdokkaiden kanssa.

Tutkimusaineistoa tarkasteltiin laadulliselle analyysille tyypillisesti kokonaisuutena (Ala-Suutari, 1995, 38). Kvalitatiiviselle tutkimukselle luonteenomaisesti tutkimusaineistoa käsiteltäessä käytettiin induktiivista analyysiä, jossa tavoitteena on tarkastella syntyneitä tutkimusaineistoa mahdollisimman monitahoisesti sekä yksityiskohtaisesti. Induktiivisessa analyysissä se, mikä muodostuu lopulta tutkimuksen kannalta tärkeäksi aineistoksi, ei ole tutkijan päätettävissä. (Hirsjärvi, 2008, 160.)

Aineistoanalyysin alkuvaiheessa kuuntelin haastatteluista syntyneet äänitteet useaan kertaan ja kirjoitin niistä muistiinpanoja. Tässä vaiheessa käsittelin haastatteluista syntyneitä aineistoja toisistaan erillisinä. Haastattelujen tarkka litterointi ei muodostunut tarpeelliseksi työskentelytavaksi missään aineistoanalyysin tekovaiheessa.

Tutustuttuani haastatteluista syntyneisiin aineistoihin aluksi toisistaan erillisinä, yhdistin aineistot tulosten ja johtopäätösten muodostamista varten. Tässä vaiheessa käytin aineistojen erottelun apuna värikoodeja. Tutkimustulosten varhaisessa kirjoitusvaiheessa haasteltava 1 esiintyi tutkimustekstissä oranssilla värikoodilla ja haastateltava 2 violetilla värikoodilla (ks. Kallinen & Kinnunen, 2021). Näin eri haastateltavien näkemykset oli helppoa pitää toisistaan erillään ja toisaalta huomata yhtäläisyyksiä näiden ajattelussa, mikä helpotti tutkimustulosten hahmottamista ja muodostamista huomattavasti.

Myöhemmissä kirjoitusvaiheissa luovuin värikoodien käyttämisestä ja lopullisessa tutkimustekstissä päädyin viittaamaan anonymisoituihin haastateltaviin koodeilla haastateltava 1 ja haastateltava 2. Aineistomateriaalien yhdistämisen jälkeen keräsin tutkimustulokset, jotka esittelen luvussa 5.

4.5 Tutkimusetiikka

Osallisuuttani tutkimukseen lisää henkilökohtainen kytkökseni molempiin musiikkikorkeakouluihin, joiden oppilaskunnasta haastateltavat valikoituivat. Tiesin haastateltavan 1 entuudestaan Suomen eri kansanmusiikin koulutusohjelmille yhteiseltä opintoperiodilta, jonka kävin osana aiempia musiikin ammattiopintojani vuonna 2014. Haastateltava 2 on valmistunut samasta musiikkikorkeakoulusta, jossa opiskelen itse tällä hetkellä.

Ennen haastattelua tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä pyydettiin tutkimuslupa (TENK, 2012), joka on tutkimuksen liitteenä (ks. liite 2, s. 44). Molemmat haastateltavat palauttivat tutkimusluvan minulle ennen haastattelun toteuttamista. Lisäksi annoin haastatelluille henkilöille yhteystietoni, jotta nämä voivat halutessaan olla yhteydessä minuun myös haastattelunsa jälkeen.

Tutkimukseen osallistuville henkilöille taattiin jo haastatteluvaiheessa anonymiteetti sekä oikeus vetäytyä pois tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen teon vaiheessa

(TENK, 2019). Lähetin tutkielman haastateltaville tarkastettavaksi ennen tutkimuksen julkaisua. Haastatteluista syntynyt aineistomateriaali oli läpi tutkimuksen teon ainoastaan minun hallussani ja hävitin aineistomateriaalin tutkimuksen valmistumisen jälkeen (TENK, 2012).

Lähdekirjallisuuden valintaan vaikutti merkittävästi oma musiikillinen historiani ja musiikilliset mielenkiinnon kohteeni. Koska opintojeni pääaine on kansanmusiikki, tutkimukseen on luontevasti valikoitunut kansanmusiikin ammattilaisten kirjoittamaa tutkimuskirjallisuutta. Olen perehtynyt käsiteltäviin ilmiöihin myös oman ilmeisen viitekehylene ulkopuolelta ja pyrkinyt käyttämään monipuolisesti eri vertaisarvioituja lähteitä tutkimukseni teoreettisen viitekehylene muodostamisessa.

5 Tulokset

Luvussa 5 esittelen tutkimuksen tuloksia. Alaluvussa 5.1 käsittelen uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien käsityksiä säveltämisestä ja improvisaatiosta. Alaluvussa 5.2 tulokulma käsiteltäviin aiheisiin on pedagogiikkalähtöinen. Alaluvussa 5.2.1 esittelen uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien näkemyksiä sekä kokemuksia säveltämisen ja improvisaation opettamisesta. Alaluvussa 5.2.2 analysoin opettajan roolia luovaa musiikin tekemistä opettaessa ja alaluvussa 5.2.3 tarkastelen säveltämisen ja improvisaation opettamiseen liittyviä haasteita.

5.1 Käsityksiä säveltämisestä ja improvisaatiosta

Tutkimuksen tuloksissa korostuu säveltämisen ja improvisaation tiivis kytkeytyminen toisiinsa. Kuvaillessaan säveltämistä ja improvisaatiota molemmat haastateltavat mainitsivat kyseisten termien olevan hyvin lähellä toisiaan. Haastateltava 2 kuvasi säveltämisen ja improvisaation suhdetta seuraavasti: ”Mulle ne on hirveen tiiviisti sama asia.”

Haastateltava 1 kuvasi säveltämisen olevan ”itsensä vapauttamista” sekä ”uuden luomista ja sitä, että ei välttämättä tiedä mitä tulee”. Tällainen musiikillinen toiminta vaatii uskallusta päästää irti kontrollista. Säveltämistä kuvatessaan haastateltava 1 totesi samojen ominaisuuksien pätevän myös improvisaation harjoittamiseen. Hän lisäsi uskovansa, että ”ihmisessä on koko ajan se improvisointi ja säveltämisen taito olemassa”.

Haastateltava 2 kuvasi säveltämisen olevan ”eniten itsensä ilmaisemista ja kykyä tuottaa omalla instrumentilla ääntä”. Lisäksi hän koki säveltämisen voivan olla ”hetken mielikuvan ja ajatuksen valjastamista ääneksi”. Hän tunnisti säveltämisen yksilöllisen luonteen ja totesi olevan täysin tekijästä riippuvaista, mitä säveltäminen milloinkin voi olla. Säveltämisen yksilöllisyydestä on kirjoittanut myös Burnard (2016), jonka mukaan säveltämisen tavat vaihtelevat yksilöstä ja asiayhteydestä riippuen (Burnard, 2016, 135).

Haastateltava 1 mielsi improvisaation olevan ”ennalta suunnittelematonta musiikin tuottamista”. Hän totesi lisäksi, että ”improvisoiminen on sellaista, että aikaisempaa

mitä olet kuullut, tuotat vaan ulos”. Näin hän tunnisti Itäpellon (1999) tavoin improvisaation kytkeytyvän voimakkaasti musisoijan aikaisemmin kuulemaan ja omaksumaan musiikilliseen materiaaliin (Itäpelto, 1999, 13–14). Haastateltava 1 lisäsi myös uskovansa, että ”jokainen ihminen osaa improvisoida, ihan kuin jokainen ihminen osaa hengittää ja puhua, se on vaan sitä, että on”.

Molemmat haastateltavat mielsivät sekä säveltämiseen että improvisaatioon liittyvän jonkinlaista vapautumista. Haastateltava 1 koki säveltämisen vaativan kykyä päästää irti kontrollista, kun taas haastateltava 2 kuvasi säveltämisen edellyttävän kykyä heittäytyä. Lisäksi haastateltava 2 kuvasi improvisaation olevan hänelle itselleen vapauttavaa musiikillista toimintaa.

Myös eroja säveltämisen ja improvisaation välillä tunnistettiin. Vertaillessaan improvisaatiota ja säveltämistä haastateltava 2 totesi, että ”varsinainen säveltäminen on analyttisempää, siinä on enemmän harkintaa ja pohdintaa”. Myös haastateltava 1 kuvasi säveltämisen olevan improvisaatiota tietoisempaa toimintaa. Laitinen (2003) yhdistää tällaisen jaottelun pohjaavan länsimaisen taidemusiikin historiaan, missä säveltämistä on perinteisesti pidetty improvisaatiota suuremmassa arvossa (Laitinen, 2003, 267).

Edellä mainitun säveltämisen ja improvisaation välillä vallitsevan hierarkisen asetelman tunnisti haastateltava 2, jonka musiikillinen historia on taidemusiikin parissa. Hänen kokemuksensa mukaan kontekstista riippuen improvisaatio saatetaan välillä mieltää ”ei niin laadukkaaksi tekemiseksi” suhteessa säveltämiseen. Toisaalta hän koki improvisaation säveltämistä sallivampana musiikin tekemisen muotona, jossa on mahdollista kokeilla erikoisempia musiikillisiä ideoita ja silti päätyä hyvään lopputulokseen.

Molemmat haastateltavat mielsivät improvisaation yhdeksi säveltämisen muodoksi. Haastateltavan 1 mukaan improvisaatio voi edeltää säveltämistä. Vastavuoroisesti hän kuvasi säveltämistä improvisaatiosta johdetuksi toiminnaksi. Haastateltava 2 kuvaili luovaa musiikillista prosessia, jossa sävellys voi syntyä improvisoimalla. Hän mainitsi myös, että improvisoimalla syntynyttä sävellystä on mahdollista muokata jälkikäteen. Syrjälä (2020) on kirjoittanut paljon improvisaatiosta säveltämisen välineenä. Myös hän erottaa säveltämisen ja improvisaation toisistaan sillä perusteella, että sävellystä on mahdollista muokata myöhemmin kun taas improvisaatiota ei (Syrjälä, 2020).

Haastateltava 1 puhui säveltämisen ja improvisaation kollaboratiivisesta luonteesta. Yhteissäveltäminen kollegoiden kanssa sekä selkeä työnjako sävellysprosessin eri vaiheissa olivat hänelle tuttuja ja luontevia työskentelytapoja. Lisäksi haastateltava 1 kuvasi muiden kanssa rennosti musisointia, ”jammailua”, yhdeksi tavaksi saada sävellysprosessi liikkeelle. Yhdessä soittamisen mahdollisuudet säveltämisprosessissa on tunnistanut myös Giddings (Giddings, 2013, 45).

Haastateltavan 2 mukaan ”säveltäminen voi myös olla teknistä kehitystä”. Hän näki sekä säveltämisen että improvisaation harjoittamisen olevan väylä kehittää soittotekniikkaa erityisesti soittotekniikkaa vapauttuvana ja musiikillista uskallusta kehittävänä musiikin tekemisen muotona. Hän koki, että improvisoiminen voi olla tapa harjoitella muun muassa teknistä rohkeutta sekä äänenlaatuun liittyviä seikkoja. Lisäksi hän näki hyvän soittotekniikan antavan muusikolle varmuutta luovaan musiikin tekemiseen. Näin ollen hän tunnisti säveltämisellä sekä improvisaatiolla ja soittotekniikalla olevan vastavuoroinen suhde. Tämä tukee Giddingsin (2013) näkemystä luovasta musisoinnista väylänä kehittää soittoteknistä osaamista esimerkiksi asteikkojen harjoittelun yhteydessä (Giddings, 2013, 45).

Sekä säveltämisen että improvisaation toteuttamisen muodot tunnistettiin moninaisiksi. Säveltäminen voi haastateltavan 1 mielestä lähteä liikkeelle monin eri keinoin esimerkiksi kirjoittamalla, laulamalla, soittamalla tai kuuntelemalla. Hän kuvasi äänittämistä hyvänä sävellyksellisten ideoiden muistiinmerkitsemisen keinona. Lisäksi hän mainitsi äänitettyjen sävelaihioiden järjestämisen ja yhdistämisen yhdeksi säveltämisen tavaksi. Tässä ajattelussa on yhtäläisyyksiä Partin ja Aholan (2016) näkemukseen säveltämisestä konkreettisenä toimintana, tapana jäsentää ja järjestää maailmaa (Parti & Ahola, 2016, 21).

Aineistonanalyysissä korostui säveltämisen ja improvisaation ainakin osittain päällekkäinen luonne. Lukuisten yhtäläisyyksien lisäksi näiden kahden musiikin tekemisen muodon välillä tunnistettiin myös eroja. Säveltäminen miellettiin lähtökohtaisesti improvisaatiota analyttisemmaksi toiminnaksi ja improvisaatiota kuvattiin säveltämistä vapaampana musiikin tekemisen muotona. Sekä säveltämisen että improvisaation toteuttamisen tavat tunnistettiin moninaisiksi.

5.2 Säveltäminen ja improvisaatio osana instrumenttipedagogiikkaa

Alaluvussa 5.2.1 käsittelen uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien näkemyksiä ja kokemuksia säveltämisen ja improvisaation opettamisesta. Alaluvussa 5.2.2 tarkastelen opettajan roolia luovaa musiikin tekemistä opetettaessa ja alaluvussa 5.2.3 esittelen säveltämisen ja improvisaation opetuksessa koettuja haasteita.

5.2.1 Näkemyksiä ja kokemuksia säveltämisen ja improvisaation opettamisesta

Tulokset osoittavat, että tehtävänannon selkeä rajaaminen on olennaista säveltämistä ja improvisaatiota opetettaessa. Haastateltava 1 kertoi säveltämisen opettamisessa olevan tärkeää, että ”rajataan sillä tavalla, että se ohjaa henkilöä (oppilasta) tarttumaan siihen asiaan (säveltämiseen)”. Tämä vahvistaa Juntun (2015) näkemystä luovan työskentelyn kohdentamisesta rajaamisen keinoin (Junttu, 2015, 85). Se on kuitenkin samankaisesti ristiriidassa Hickeyn (2009) näkemyksen kanssa, minkä mukaan oppilaiden musiikillista luovuutta ei tulisi liikaa rajata erilaisin musiikillisin säännöin (Hickey, 2009, 286). Myös haastateltava 2 kuvasi tehtävänannon rajaamisen tärkeyttä, mutta totesi samalla, ettei luovan musisoinnin tarvitse olla aina selkeästi ohjeistettua. Näin ollen hän koki oppilaille vapauksien tarjoamisen myös tärkeänä. Haastateltavan 2 ajattelussa on mahdollista löytää yhtymäkohtia niin Juntun (2015) kuin Hickeyn (2009) näkemyksiin.

Haastateltava 1 kuvasi opetusprosessissa pienin askelin etenemisen tärkeyttä. Haastateltavan 2 kokemuksen mukaan oppilaan sävellysprosessin liikkeelle lähteminen saattaa viedä paljonkin aikaa. Samaan tulokseen on tullut myös Feldman ja Contzius (2011), joiden mukaan luovalle musisoinnille riittävän ajan varaaminen on oleellista säveltämisen ja improvisaation opettamisessa (Feldman & Contzius, 2011, 59).

Haastateltava 1 kuvasi säveltämisen opettamisen voivan olla ”tunnelmia ja tunnetiloja”. Lisäksi se voi hänen mukaansa olla muiden säveltämien kappaleiden kuuntelemista, niiden äärelle pysähtymistä sekä niiden analysointia. Lisäksi hän kertoi säveltämisen opettamisen voivan olla erilaisen musiikillisen materiaalin varioimista sekä järjestämistä. Myös Ahola ja Partti (2016) ovat kirjoittaneet säveltämisen konkreettisesta laadusta erilaisen musiikillisen materiaalin järjestämisenä (Partti & Ahola, 2016, 21).

Haastateltava 2 näki säveltämisen opettamisen voivan olla jonkin valmiin teoksen muokkaamista tai täydentämistä. Klassisen muusikon koulutuksen saaneena hän kuitenkin koki, että tällaisessa toiminnassa ”mennään klassisen soiton rajamailla”.

Haastateltavan 2 mukaan osa säveltämisen opettamista on musiikin teorian opiskelua omalla instrumentilla. Hänen näkemyksensä mukaan ”kaikki pyörii oman soittimen hallinnan ympärillä”, kun sävelletään omalla instrumentilla. Myös Glover (2000) on yhdistänyt oppilaan kyvyn säveltää ja improvisoida tämän soittoteknisiin taitoihin (Glover, 2000, 67). Toisaalta Itäpellon (1999) mukaan musiikin luovaa tuottamista on mahdollista harjoittaa vähäisilläkin instrumentaalisilla taidoilla (Itäpelto, 1999, 14).

Haastateltavan 1 pedagogisessa ajattelussa korostui improvisaation voimakas kytkeytyminen musiikilliseen leikkiin. Hänen mukaansa ”improvisaatio on aina leikkimistä” ja hän kuvasi improvisaatiota toiminnaksi, jossa ”leikitään tosissaan, muttei vakavissaan”. Tällöin soittaessa ei hänen mukaansa ole olemassa oikeaa eikä väärää vaan soittajalla on lupa uppoutua musiikkiin. Lisäksi hänen mukaansa improvisaation opettaminen voi olla erilaisten musiikillisten ideoiden kokeilua omalla ja muilla instrumenteilla. Hän lisäsi myös, että improvisaation opettamisessa ”keho on tosi hyvä, että tehdään keholla asioita”. Kehollinen tulokulma säveltämisen ja improvisaation opettamiseen oli tullut hänelle tutuksi hänen opintojen aikana.

Haastateltava 2 kuvasi improvisaation opettamista musiikilliseksi kokeilemiseksi, jossa ”voi käydä mitä vaan” ja joka ”voi viedä mihin tahansa”. Hän on kokenut erilaiset adjektiivit ja tarinat luontevaksi lähestymistavaksi improvisaation opettamiseen. Haastateltava 2 kertoi joskus joutuvansa perustelemaan improvisaatioharjoitteita oppilailleen, jolloin improvisaation opettamisessa korostuu improvisaation musiikillisia taitoja kehittävän puolen sekä sen soittajalleen tarjoamien taiteellisten vapauksien saannallistaminen.

Säveltämisen ja improvisaation opettamisen merkityksestä puhuttaessa tuloksissa korostui luovan musiikin tekemisen vaikutus yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Haastateltava 1 näki säveltämisen ja improvisaation opiskelun tarjoavan oppilaille hyväksytyksi tuleminen kokemuksia. Lisäksi hän tunnisti säveltämisen ja improvisaation ryhmämuotoisen opettamisen tarjoavan oppilaille osallisuuden tunnetta. Myös Giddings (2013) on tunnistanut ryhmämuotoisen luovan musiikin tekemisen opettamisen

tarjoamat mahdollisuudet yksilön osallisuuden tunteen vahvistamiseksi (Giddings, 2013, 45). Haastateltava 2 näki säveltämisen ja improvisaation voivan vaikuttaa oppilaan itsetuntoon positiivisesti, mikäli tällä on rohkeutta säveltää ja ilmaista itseään. Säveltämisen ja improvisaation merkityksestä ihmisen hyvinvoinnille on kirjoittanut paljon muun muassa Partti ja Ahola (2016).

Haastateltava 2 kuvasi säveltämisen ja improvisaation opiskelun tarjoavan oppilaille ”laajaa kokonaiskäsitystä musiikista; se ei oo pelkästään sen oman instrumentin hallintaa”. Tällaista syvällistä musiikillista ymmärrystä tarjotaan hänen näkemyksensä mukaan kaikille oppilaille, jolloin musiikin opiskelussa ei oppilaslähtöisyydestä huolimatta ole kyse ainoastaan oppijan mielenkiinnon kohteista. Hänen puheessa korostui kuitenkin salliva ja tilannesidonnainen pedagogiikka, jossa oppilaita ei pakoteta mihinkään vaan monipuolisilla lähestymistavoilla tarjotaan kaikille oppilaille yhtäläisiä mahdollisuuksia.

Haastateltavan 1 mukaan kaikille oppilaille säveltämisen sisällyttäminen musiikkiopintoihin ei ole tarpeen. Hänen lähestymistavassaan korostui ensisijaisesti musiikillisen toiminnan tekijälleen aikaansaama ilo, mikä on mahdollista saavuttaa monin erilaisin lähestymistavoin eikä ainoastaan säveltämisen tai improvisaation keinoin.

Luovan musiikin tekemisen opettamisen tavat vaihtelivat haastateltavien kokemuksissa opetusmuodosta riippuen. Kumpikaan haastateltavista ei ollut kokeillut säveltämisen opettamista ryhmässä vaan ryhmämuotoinen opetus oli painottunut improvisaatioon. Haastateltava 1 kuvasi orkesterin ohjaamisen käytänteiden ohjaavan opetusta sellaiseen suuntaan, että ”kukaan ei soololisi”. Vaikka ryhmämuotoinen opetus on usein todettu toimivaksi säveltämisen ja improvisaation opettamisen muodoksi (muun muassa Feldman & Contzius 2011, Giddings 2013), on Colón (2020) tunnistanut ryhmämuotoisen opetuksen käytänteissä samanlaisia haasteita kuin haastateltava 1.

Haastateltava 2 näki säveltämisen opettamisen yhtenä musiikin opettamisen metodina, mutta koki samalla ettei se ole hänen työssään keskeisintä sisältöä, sillä hän joutuu käyttämään aikaa paljon muuhun soittotunneilla. Hän kuitenkin kertoi sisällyttävänsä luovaa musisointia opetukseensa viikoittain ja totesi luovan musiikin tekemisen painottuvan improvisaatioon säveltämisen sijaan. Hän kuvasi improvisaation ja säveltämisen rooleja soittotunneillaan seuraavasti: ”Impro on enemmän läsnä. Varsinaisesti

me ei sävelletä. Se on hyvin harvoin, kun me oikeasti sävelletään-sävelletään. Mutta tottakai mä avaan aina paljon säveltäjän näkökulmasta niitä teoksia oppilaille." Hän koki eri säveltäjien sävellyksellisten ratkaisujen sanallistamisen ”opettavan oppilaita säveltämiseen”. Haastateltava 1 kertoi teettävänsä yksityisoppilaillaan erilaisia sävellystehtäviä. Hän koki, että säveltämisen ja improvisaation opettamisella voisi tulevaisuudessa olla suurempi rooli osana hänen ammattitaitoaan.

Säveltämisen ja improvisaation opettaminen miellettiin luontevaksi toiminnaksi, mutta toisaalta opetuksessa tunnistettiin myös puutteita erityisesti säveltämisen saralla. Improvisaation opettaminen koettiin lähtökohtaisesti säveltämisen opettamista helpommin lähestyttäväksi toiminnaksi. Luovan musiikin tekemisen opettamisen käytänteitä kuvattiin yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti. Aineistonanalyysin perusteella oleellista opetuksessa on muun muassa tehtävänannon selkeä rajaaminen sekä luovan musiikin tekemisen suhde soittotekniikkaan ja sen kehittämiseen. Haastateltujen pedagogisessa ajattelussa painottui leikin ja musiikillisen kokeilemisen teemat erityisesti improvisaatiosta puhuttaessa. Säveltämisen ja improvisaation opettaminen nähtiin keinona lisätä oppijan kokonaisvaltaista hyvinvointia muun muassa hyväksytyksi tulemisen ja osallisuuden tunteita vahvistamalla.

5.2.2 Opettajan rooli ja koulutus

Molemmat haastateltavat kuvasivat opettajan roolia luovaa musiikin tekemistä opetettaessa muuttuvaksi. Haastateltava 1 koki opettajan aktiivisuuden tärkeäksi erityisesti silloin, jos säveltäminen ja improvisaatio ovat oppilaille uusia musiikin tekemisen muotoja. Hän kuvasi opettajan olevan henkilö, joka ”kulkee koko ajan siinä vierellä ja tukee sitä oppilasta, kunnes oppilas alkaa itse tuottamaan sitä materiaalia niin sitten ohjaaja voi päästää jo vähän enemmän irti ja antaa oppilaille tilaa”. Myös Joutsenlahti (2018) on kuvannut opettajan roolia tähän tapaan kahtiajakoiseksi (Joutsenlahti, 2018, 100).

Molemmat haastateltavat kuvasivat turvallisen ilmapiirin olevan edellytys luovalle musiikin tekemiselle. Haastateltava 1 kertoi, että improvisaation opettaminen ”lähtee siitä, että luodaan turvallinen ympäristö”. Vastuu tällaisen ilmapiirin rakentamisesta on opettajalla. Haastateltava 2 tunnisti yhteyden turvallisen ilmapiirin ja oppilaan asemaan samaistumisen välillä. Hänen mukaansa on tärkeää, että ”oppilas tietää, että mä

en ole semmonen opettaja, joka ylhäältä määrää”. Hänelle oli merkityksellistä, että hänen oppilaansa tietäisivät hänen ajattelevan samoja asioita kuin hekin ja olevan ”samalla aaltopituudella” heidän kanssaan. Jakamalla omia kokemuksiaan luovasta musiikin tekemisestä hän pyrki rakentamaan yhteyttä oppilaisiinsa. Turvallisen ilmapiirin rakentaminen on myös tutkimuskirjallisuudessa tunnustettu yhdeksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä (ks. muun muassa Itäpelto 1999, Giddings 2013).

Luovan musiikin tekemisen sisällyttäminen soittotuntien sisältöön vaatii haastateltavan 2 mukaan pitkäjänteistä työtä ja kokonaisvaltaista pedagogista ymmärrystä opettajalta. Hän koki hyödylliseksi oppilaslähtöisen opetustavan, missä pedagoginen ajattelu ei ole lukittunut mihinkään tarkasti määritettyyn metodiin vaan jossa opetuskäytänteet voivat vaihdella ja muuttua oppilaasta ja opetustilanteesta riippuen. Opettajana hän ei pakota oppilaitaan mihinkään näille epäluontaiseen musiikilliseen toimintaan vaan pyrkii oppilaitaan monipuolisesti eri musiikillisiin ilmiöihin tutustuttamalla kylvämään ideoita, jotka aikaa saadessaan lähtevät kehittymään. Tällä tavalla oppilaassa voi itsessään herätä kiinnostus säveltämisestä kohtaan eikä luova musiikin tekeminen ole pakotettua toimintaa. Hänen mukaansa on tärkeää antaa luovalle prosessille tarpeeksi aikaa, minkä merkityksestä on kirjoittanut myös muun muassa Uusitalo (2000) sekä Feldman ja Contzius (2011).

Haastateltavan 1 näkemyksen mukaan opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään sisällään oleva musiikki luovan musisoinnin yhteydessä. Hän kertoi, että opettajan ”pitää vapauttaa sellainen virta ihmisessä”. Jos säveltäminen ja improvisaatio ovat oppilaille uusia asioita, tarvitaan haastateltavan 1 mukaan paljon harjoitusta ”ennen kuin sellainen luova virta alkaa pulppuamaan”. Tämä vahvistaa Juntun (2015) näkemystä opettajan tehtävästä auttaa oppilasta avaamaan väylä omaan luovaan maailmaansa (Junttu, 2015, 84–85).

Haastateltava 2 koki yhtenä opettajan tehtävänä oppilaan kannustamisen luottamaan omiin musiikillisiin taitoihin. Myös Joutsenlahti (2018) on tunnistanut tämän yhdeksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä luovaa musiikin tekemistä opettaessa (Joutsenlahti, 2018, 100). Haastateltava 1 koki opettajan hyvien vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitojen olevan keskeisessä roolissa säveltämisestä ja improvisaatiota opettaessa.

Haastateltavan 1 mukaan säveltämisen ja improvisaation opettamisessa opettajan manipuloisuus on eduksi. Lisäksi hän kuvasi yhdeksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä oppilaiden vahvuuksien huomaamisen sekä heidän ääneen kehumisen ja rohkaisemisen. Myönteisen palautteen antamisen merkityksen on tunnistanut myös Itäpelto (1999), jonka mukaan oppilaita ääneen kehumalla on mahdollista vahvistaa näiden it-seluottamusta (Itäpelto, 1999, 20–21).

Haastateltavan 1 mukaan opettajalla tulee olla omakohtaista kokemusta luovasta musiikin tuottamisesta, jotta tämä on kykenevä opettamaan säveltämistä ja improvisaatiota. Hän totesikin, että ”opettajan on itse täytynyt käydä sellaisessa sävellys-/improvisaatiokylvyssä” ennen kuin tämä voi alkaa opettamaan luovaa musiikin tekemistä. Tämä vahvistaa Wintersin (2012) näkemystä opettajien säveltämisen opettamiseen liittyvien epävarmuuksien kytkeytymisestä tuntemuksiin omasta kykenemättömyydestä luovaan musiikin tuottamiseen (Winters, 2012, 21–22). Haastateltavan 1 näkemyksen mukaan opettajan, joka ei itse pidä säveltämisestä tai improvisoimisesta, ei tulisi näitä musiikin tekemisen muotoja sisällyttää omaan opetukseensa. Jos opettajalla ei ole omakohtaista kokemusta siitä ilosta, jota luova musisointi voi ihmisessä herättää, ei hän haastateltavan 1 mukaan voi kyseistä musiikillista riemua välittää myöskään oppilailleen.

Molemmat haastateltavat kokivat omien säveltämisen ja improvisaation opettamiseen tarvittavien taitojensa muodostuneen niin työelämässä kuin opintojen aikana. Kummallakin haastateltavista oli omakohtaisia kokemuksia luovasta musiikin tekemisestä esimerkiksi omilta soittotunneilta osana musiikin ammattiopintojaan. Kummankaan heidän opintokokonaisuuteen ei kuitenkaan ollut kuulunut varsinaisesti säveltämisen tai improvisaation pedagogiikan opintoja.

Opettajan rooli luovaa musiikin tekemistä opettaessa koettiin kahtiajakoisena. Opettajan aktiivisuus nähtiin tärkeänä varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Toisaalta opettajan kyky pienentää omaa rooliaan oppilaan luovan prosessin aikana miellettiin merkittäväksi. Tutkimusaineistossa korostui oppilaslähtöinen ja salliva pedagogiikka, jossa yhtenä opettajan tärkeimpänä tehtävänä on rakentaa oppilailleen turvallinen oppimisympäristö. Opettajan kyvyt opettaa säveltämistä ja improvisaatiota yhdistettiin suoraan tämän omiin luovan musiikin tekemisen kykyihin.

5.2.3 Säveltämisen ja improvisaation opetuksessa koettuja haasteita

Luovan musiikin tekemisen opettamiseen liittyvien haasteiden tunnistettiin koskevan niin oppilaita kuin opettajia. Klassisen musiikin koulutuksen saanut haastateltava 2 tunnisti säveltämisen ja improvisaation opettamisessa enemmän haasteita kuin kansanmusiikkitaustainen haastateltava 1. Haastateltavan 2 tunnistamat haasteet olivat opettajalähtöisempiä kuin haastateltavan 1 tunnistamat haasteet, jotka liittyivät enemmän oppilaan kokemaan epävarmuuteen.

Oppilaiden epävarmuus omista taidoista säveltämisen ja improvisaation saralla miellettiin yhdeksi suurimmista luovan musiikin tekemisen opettamisen haasteista. Luovassa musiikin tekemisessä läsnäoleva tunne kontrollin puutteesta voi haastateltavan 1 kokemuksen mukaan aiheuttaa osalle oppilaista erilaisia pelkoja. Hän kuvasi oppilaiden kokemuksia seuraavasti: ”Jotkut sanoo, että se on ihan hirveetä. Se on tosi kontrolloimaton tilanne, siinä on riskejä.” Hän jatkoi: ”Siinä voi nolata itsensä tosi pahasti, että he ei kestä sellaista.” Lisäksi haastateltava 1 mielsi haasteeksi oppilaiden pelot ryhmässä tuomitukseksi tulemisesta. Giddings (2013) sekä Feldman ja Contzius (2011) ovat kirjoittaneet ryhmän oppilaalle tarjoamasta turvasta ja anonyymiteetin kokemuksesta, mikä voi auttaa haastateltavan 1 kuvaamien ryhmätilanteisiin liittyvien pelkojen käsittelyssä.

Haastateltava 2 tunnisti oppilaissaan pelkoa siitä, osaavatko he säveltää ja improvisoida. Hän sanoi, että ”se on kuitenkin aika herkkä asia, että sä lähdet soittamaan musiikkia sun sisältä, itsestä ja sä et tiedä, mitä tapahtuu”. Lisäksi hän kuvasi improvisaation olevan oppilaille ”haavoittuvainen hetki”, jossa nämä ovat ”paljaana omien ideoiden ja jopa taidonkin kanssa”. Haastateltavan 2 mukaan luovan musisoinnin henkilökohtaisuus voi aiheuttaa haasteita säveltämisen ja improvisaation opettamisessa, sillä tällöin oppilailta puuttuu valmiiden sävellysten tarjoama turva, jonka taakse he voivat piiloutua. Myös Huovinen (2015) on kirjoittanut siitä, kuinka improvisoiva muusikko ei voi esityshetkellä turvautua kenenkään muun musiikillisiin ajatuksiin kuin omiinsa (Huovinen, 2015, 17).

Haastateltava 2 koki yhtenä säveltämisen ja improvisaation opetuksen haasteena opetusajan rajallisuuden. Säveltämisen ja improvisaation opettamiselle jää hänen kokemuksensa mukaan verrattain vähän aikaa, sillä suuri osa olemassa olevista resursseista menee soittoteknisten osa-alueiden kehittämiseen. Myös Feldman ja Contzius (2011)

ovat tunnistaneet ajankäytöllisen ristiriidan soittotekniikan harjoittamisen ja luovan musiikin tekemisen välillä (Feldman & Contzius, 2011, 53).

Haastateltava 2 koki improvisaatiosta tulleen ”täysin eriytetty osa-alue muusta (musiikin tekemisestä)”, vaikka se ennen, esimerkiksi länsimaisen taidemusiikin piirissä, on ollut luonnollinen osa musiikkia. Haastateltavan 2 mukaan tämä on johtanut siihen, että osa oppilaista kokee improvisaation pakotettuna musiikin tekemisen muotona, joka ei tunnu itselle luontaiselta toiminnalta. Tämä voi hänen mukaansa selittää sitä, miksi niin iso osa oppilaista kokee improvisaation tyylin vieraana ja improvisoimisen kiusallisena. Partti ja Ahola (2016) ovat kirjoittaneet puolestaan säveltämisen eriytymisestä muusta musiikillisesta toiminnasta sekä säveltämiseen liitetystä neromyytistä. Heidän mukaansa säveltämisen mystistä luonnetta lisää muun muassa sävellysprosessin sanallisen selittämisen haasteellisuus. (Partti & Ahola, 2016, 22.)

Klassisen musiikin koulutuksen saanut haastateltava 2 puhui säveltämisen musiikki-tyyliin liittyvistä haasteista ja pohti omia taitojaan esimerkiksi klassisen musiikin teoksen säveltämisen opettamiseen. Hän tunnisti säveltämisessä paljon lainalaisuuksia ja sääntöjä, joiden oikeaoppinen noudattaminen saattaa olla hyvin haastavaa nuorelle taiteen perusopetuksen opiskelijalle. Musiikin teorian sisällyttäminen säveltämisen opettamiseen voi muodostua haasteeksi, kun käsitellään ”sävellyssäveltämisen” opettamista. Lisäksi hän mainitsi, että voi ilmetä ”psykologisia haasteita, jos lähdetään ihan oikeasti säveltämään”.

Haastateltavan 2 mukaan klassisessa säveltämisen opiskelussa on nuorten oppilaiden kanssa riskinä, että säveltäminen tuntuu oppilaista liian vaikealta ja oppilaille tulee tämän seurauksena tunne siitä, etteivät he osaa säveltää. Mielekkäämpänä lähestymistapana säveltämisen opettamiseen haastateltava 2 on kokenut sen, kun oppilas on tuonut soittotunnille itse keksimänsä melodian, jota he ovat yhdessä oppilaan kanssa ryhtyneet kehittämään ja viemään eteenpäin soittotunnin aikana.

Jos oppilas on opiskellut paljon musiikkia, voi tämän haastateltavan 1 mukaan olla vaikeampaa uskaltaa heittäytyä improvisaatioon. Tämä asettaa luonnollisesti myös improvisaation opettamiselle haasteita. Samankaltaisia havaintoja on tehnyt myös Giddings (2013), jonka kokemuksen mukaan musiikkia opiskelleiden henkilöiden luovaa

työskentelyä estäviä rajoitteita ei esiinny sellaisten henkilöiden ajattelussa, jotka eivät ole opiskelleet musiikkia yhtä paljon (Giddings, 2013, 45).

Säveltämisen ja improvisaation opettamisessa tunnistettiin niin oppilas- kuin opettajalähtöisiä haasteita. Haasteet liittyivät muun muassa niin oppilaan kuin opettajan kokemiin epävarmuuden tunteisiin sekä ajankäyttöön ongelmiin.

6 Pääteelmät ja pohdinta

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia käsityksiä uran alkuvaiheessa olevilla instrumenttipedagogeilla on säveltämisen opettamisesta. Tutkimus tarkasteli uran alkuvaiheessa olevien instrumenttipedagogien näkökulmia säveltämiseen niin taiteellisenä kuin pedagogisena ilmiönä. Lisäksi tutkimus analysoi opettajan roolia luovaa musiikin tekemistä opetettaessa. Tutkimusympäristönä toimi musiikinopetus osana taiteen perusopetuksen järjestelmää. Tutkimuskysymys oli, millaisia käsityksiä uran alkuvaiheessa olevilla instrumenttipedagogeilla on säveltämisen opettamisesta. Seuraavaksi esittelen yhteenvedon tutkimustuloksista. Myöhemmin luvun edetessä esittelen jatkotutkimusaiheita ja luvun lopussa kerron henkilökohtaisen näkökulmani tutkimusaiheeseen. Lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta.

Säveltäminen ja improvisaatio koettiin pedagogisesti tasa-arvoisina luovan musiikin tekemisen muotoina ja ne miellettiin ainakin osittain päällekkäisiksi käsitteiksi. Molempiin musiikin tuottamisen tapoihin yhdistettiin kokemuksia taiteellisesta vapautuneisuudesta sekä itseilmaisusta ja sen kehittämistä. Myös eroja näiden musiikillisten ilmiöiden välillä tunnistettiin. Säveltämistä kuvattiin analyttisemmäksi, improvisaatiosta johdetuksi toiminnaksi, kun taas improvisaatiosta puhuttaessa korostui sen ennalta suunnittele mattomuus ja sen muusikolle tarjoamat taiteelliset vapaudet. Säveltämisen ja improvisaation opettamisessa tunnistettiin niiden moninaisten mahdollisuuksien lisäksi myös useita haasteita muun muassa oppilaiden ja opettajien kokemuksiin epävarmuuden tunteisiin liittyen.

Säveltämisen ja improvisaation integroiminen entistä luonnollisemmaksi osaksi instrumenttiopetusta on haaste instrumenttipedagogeille. Eri musiikin tekemisen muotojen välillä vallitsevaa arvojärjestystä olisi tärkeää arvioida uudelleen ja tunnistaa kunkin eri muodon vahvuudet musiikkiopintojen muodostamassa kokonaisuudessa. Olisi hedelmällistä, jos säveltämisen sekä improvisaation ja toisaalta soittotekniikan ja sen kehittämisen välinen suhde nähtäisiin entistä vastavuoroisempana. Tämä voisi tarjota ratkaisuja muun muassa tuntien suunnitteluun ja ajankäyttöön liittyviin haasteisiin, joita haastatteleman instrumenttipedagogit työssään tunnistivat.

Klassisen muusikon koulutuksen saaneen haastateltavan 2 tunnistamat haasteet säveltämisen ja improvisaation opettamisessa olivat opettajalähtöisempiä kuin

kansanmusiikkitaustaisen haastateltavan 1 tunnistamat haasteet. Lisäksi haastateltava 2 tunnisti säveltämisen opettamisessa enemmän haasteita ja tämän oli vaikeampaa mieltää itseään sopivaksi opettajaksi säveltämisen opettamiseen kuin kansanmusiikkitaustaisen haastateltavan 1. Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella, onko tuloksen taustalla tätä tutkimusta laajempi ilmiö vai onko tässä tapauksessa kyseessä kahden sattumanvaraisen instrumenttipedagogin kokemukset, mihin näiden edustama musiikkityyli ei sen suuremmin liity.

Luovaa musiikin tekemistä opettaessa korostuu opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö. Opettajan samaistuminen oppilaan asemaan ja kanssamuusikoksi asettuminen madaltavat oppilaan kynnystä luovaan musiikin tuottamiseen. Opettaja-oppilas -asetelman sisältämän hierarkian madaltaminen on tärkeää, jotta opettajan on mahdollista ymmärtää oppilaan luovaa ajattelua ja tukea tätä luovassa musisoinnissa. Yhteistyö opettajan ja oppilaan välillä kannustaa oppilaita rohkeampiin kokeiluihin säveltäessä ja improvisoidessa. Oppitunneilla vallitseva turvallinen ilmapiiri, jossa erehtyminen ja tutkiva kokeileminen on sallittua, tukee oppilaiden luovaa musiikillista toimintaa. Opettajan sosiaaliset taidot korostuvat sallivan ja rohkaisevan oppimisympäristön muodostamisessa varsinkin ryhmäopetuksessa.

Opettajan kyvykkyys opettaa improvisaatiota ja säveltämistä yhdistettiin automaattisesti tämän omiin luovan musisoinnin kykyihin. Voimakkaasti solistinen ja klassiseen ammattilaisuuteen tähtäävä taiteilijakoulutus saattaa jättää valmistuville instrumenttipedagogeille ammatillisia puutteita säveltämisen ja improvisaation opettamisen saralla. On tärkeää, että instrumenttipedagogien koulutuksessa tarjotaan tarpeeksi monipuolisia mahdollisuuksia luovaan musiikin tekemiseen ja sitä kautta ammattitaidon kartuttamiseen luovan musisoinnin parissa.

Tutkimukseen osallistuneilla uran alkuvaiheessa olevilla instrumenttipedagogeilla oli kokemusta luovasta musisoinnista osana musiikin ammattiopintojaan, mutta varsinaisia säveltämisen tai improvisaation pedagogiikkaan liittyviä opintoja ei kummallakaan ollut opintohistoriansa aikana ollut. Olisi merkittävää, että instrumenttipedagogien koulutuksessa otettaisiin entistä enemmän huomioon myös säveltämisen ja improvisaation pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä ja tarjottaisiin kurssikokonaisuuksia kyseisten aiheiden ympäriltä. Olisi tarpeellista tehdä myös lisää tutkimusta

instrumenttipedagogien kyvyistä säveltämisen ja improvisaation opettamiseen sekä mahdollisen lisäkoulutuksen tarpeesta.

Tutkimukseen osallistuneiden instrumenttipedagogien oli vaikeaa tunnistaa yksiselitteisesti, mistä näiden taidot säveltämisen ja improvisaation opettamiseen olivat peräisin. Musiikin ammattiopinnot, työelämä ja omat mielenkiinnon kohteet näyttäytyivät merkittävimpinä oman ammattitaidon kartuttamis- ja kehittymisalustoina. On tärkeää, että instrumenttipedagogit pääsevät jo opiskeluvaiheessa kartuttamaan omia työelämätaitojaan mahdollisimman monipuolisesti, jotta näillä olisi jo valmistuessaan sellaista kokemuksen kautta syntynyttä ammatillista osaamista ja ammatillisia verkostoja, joita näiden on mahdollista hyödyntää valmistumisensa jälkeen. Tuntuu tarpeelliselta pohtia, pitäisikö instrumenttipedagogien koulutukseen integroida nykyistä enemmän opetusharjoitteluita, joiden määrä jää tällä hetkellä pienimmällään yhteen pidempikestoiseen opetusharjoitteluun instrumenttipedagogiikan opintokokonaisuudessa. Onko tämä riittävä aika kartuttaa opetuskokemusta opintojen aikana? Tarjoaako näin vähäinen opetusharjoitteluiden määrä valmistuville instrumenttipedagogeille sujuvan siirtymän opiskelijuudesta työelämään?

Lähtökohtaisesti säveltämisen ja improvisaation opettamisen ajatellaan integroituvan instrumenttiopetukseen, jolloin vastuu kyseisten osa-alueiden opetuksesta jää instrumenttipedagogeille. On kuitenkin mielenkiintoista pohtia, onko tämä ratkaisu mielekkäin. Olisiko mahdollista, että musiikkioppilaitoksiin varattaisiin erillinen tuntikiintiö säveltämisen ja improvisaation opettamista varten kuten monissa oppilaitoksissa on varattu esimerkiksi musiikin historian opettamiselle? Voisiko tulevaisuudessa olla erikseen instrumenttipedagogeja ja luovan musiikin tekemisen opettajia? Arvosteetaanko tulevaisuuden musiikkipedagogeissa erikoistumista kapeammalle musiikilliselle osa-alueelle, jolloin ammattitaito voisi olla mahdollisesti paljon nykyistä tasoa syvempää vai koetaanko tällä hetkellä suosiossa oleva laaja-alainen instrumenttipedagogius edelleen tulevaisuuden opetusmuotona?

Haastateltavan 2 käyttämä termi ”säveltämis-säveltäminen” näyttäytyi tutkimusaineistossa hyvin mielenkiintoisena. Tällainen sanallistaminen herättää mielikuvan asetelmasta, jossa erilaisia säveltämisen tapoja ja muotoja on tarpeen erottaa toisistaan ja jopa arvottaa suhteessa toisiinsa. Olisi merkittävää, että niin musiikkia harrastavien lasten kuin koulutettujen säveltäjien tekemä sävellystyö nähtäisiin niin pedagogisella

kuin yhteiskunnallisella tasolla arvokkaana taiteen tekemisen muotona. Vaikka nykyajan suhtautuminen säveltämiseen onkin laajenemassa ja jo laajentunut, on vanhentuneet käsitykset säveltämisestä vielä edelleen olemassa ja sitkeästi käyttämässämme sanastossa, joskus tietoisesti, mutta varmasti myös tiedostamattamme. Kielelliset ilmaisut puolestaan ohjaavat ajatteluamme ja sen vuoksi niihin olisi tärkeää puuttua. Jotta pääsisimme eroon vanhoista säveltämiseen liittyvistä mielikuvistamme, jotka ohjaavat ajatteluamme neromyytin suuntaan, täytyy aiheesta tehdä lisää tutkimusta ja täytyy sen olla myös yhteiskunnallisesti näkyvillä.

Tutkimuksessa käsiteltiin säveltämisen ja improvisaation opettamista taiteen perusopetuksessa rajaamatta tutkimusaluetta yksilö- tai ryhmäopetukseen. Tutkimukseen haastatellut henkilöt sivusivat molempia opetusmuotoja haastatteluissaan sen enempää niitä toisistaan erittelemättä tai niitä toisiinsa vertailematta. Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella säveltämisen ja improvisaation opettamisen eroja näiden kahden opetusmuodon välillä. Tällaisen laadullisen tutkimuksen teorettinen viitekehys voisi rakentua säveltämisen ja improvisaation sekä instrumentti- ja ryhmäopetuksen ympärille.

Tutkimuksessa jätettiin tietoisesti tarkastelun ulkopuolelle musiikkiteknologian säveltämisen ja improvisaation opettamiseen tarjoamat mahdollisuudet. Ensimmäisessä haastattelussa mainittiin omien sävellysten äänittäminen yhtenä säveltämisen ja sen opettamisen keinona, mutta muuten musiikkiteknologiset näkökulmat eivät nousseet haastatteluissa esille. On mahdollista, että musiikkiteknologialla olisi kuitenkin annettavaa instrumenttiopetuksessa tapahtuvaan luovaan musisointiin ja tätä olisi jatkossa mielekästä tutkia enemmänkin. Tällaisen laadullisen tutkimuksen teorettinen viitekehys voisi perustua säveltämisen ja improvisaation lisäksi instrumenttipedagogiikan ja musiikkiteknologian käsitteisiin.

Kuluneen vuoden aikana musiikin etäopetus on ollut ajankohtainen kysymys COVID-19 -pandemian vuoksi. Näin ollen säveltämisen ja improvisaation etäopettaminen on yksi keskeisimmistä jatkotutkimusaiheista. On helppoa olettaa, että säveltämisen ja improvisaation rooli instrumenttiopetuksessa olisi etäopetuksen piirissä vähäisempää kuin lähiopetuksessa. Etäopetuksessa erityisesti sallivan ilmapiirin muodostaminen virtuaalisesti sekä etäyhteyden yhteismusisoinnille aiheuttamat haasteet asettavat instrumenttipedagogeille lukuisia uusia ammatillisia kehittymistarpeita. Improvisaation ja

säveltämisen etäopettamista käsittelevän tutkimuksen teoreettinen viitekehys voisi perustua säveltämisen ja improvisaation sekä teknologia-avusteisen opettamisen ja vuorovaikutustaitojen käsitteiden ympärille.

Edellä esittelemäni aiheet jatkotutkimuksille ovat kaikki aiheita empiirisille ja laadullisille tutkimuksille. Tällaisissa tutkimuksissa aineistonkeruumenetelminä voitaisiin käyttää esimerkiksi teemahaastatteluja sekä havainnointia. (Saarinen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Se, millaista luovaa musiikin tekemistä soittotunneilla tapahtuu, riippuu hyvin paljon kyseisen tunnin pitävästä instrumenttipedagogista. Tätä selittänee muun muassa se, että säveltämisen ja improvisaation opetuksella ei ole yhtä pitkää traditiota taiteen perusopetuksessa kuin esimerkiksi soittotekniikan opettamisella. Pitkän tradition puuttuminen asettaa haasteita muun muassa yhtenäisen opetuksen takaamiseksi, mutta toisaalta tarjoaa musiikkioppilaitoksille mahdollisuuksia keksiä uusia tapoja järjestää opetusta luovan musiikin tekemisen saralla.

Aloittaessani instrumenttiopintoni ensin seitsemänvuotiaana yksityisopettajalla ja lopulta yhdeksänvuotiaana Espoon musiikkiopistossa pääsoittimenani oli kantele ja saamani opetus oli kansanmusiikkisuuntautunutta. Saamassani kansanmusiikkipedagogiikkaa noudattavassa opetuksessa korostui oppilaan oman luovuuden tukeminen ja käyttäminen. Kohdallani tämä tarkoitti sitä, että säveltäminen ja improvisaatio on ollut aina läsnä soittotunneillani ja omassa muusikkoudessani. Koen, että taiteellisia näkemyksiäni on arvostettu lapsesta saakka ja opettajani ovat rohkaisseet minua luovaan musiikilliseen toimintaan niin yksilö- kuin ryhmäsoittotunneilla.

Yläasteikäisenä koin improvisaation ja säveltämisen itselleni hieman aiempaa etäisempinä musiikin tekemisen muotoina, mutta innostuin taas lukioikäisenä säveltämään. Säveltämiseen ja sen opiskeluun minua kannusti erityisesti opintoni Sibelius-Akatemian kansanmusiikin aineryhmän nuorisokoulutuksessa lukion toisella ja kolmannella luokalla. Myöhemmin musiikin ammattiopinnoissani samassa aineryhmässä säveltämisestä ja improvisaatiosta on muodostunut tärkeimpiä ja luontevimpia taiteilijuuteni ilmenemismuotoja.

Koska säveltämisellä ja improvisaatiolla on omassa taiteilijuudessani niin merkittävä asema, on ollut luontevaa, että niiden rooli on suuri myös opettajuudessani sekä

harjoittamassani pedagogiikassa. Kun aloitin kanteleensoiton opettajan työt eri musiikkiopistoissa ensimmäisenä opiskeluvuoteni Sibelius-Akatemiassa, huomasin, kuinka luontevasti mieleeni nousi samoja luovaan musisointiin liittyviä harjoituksia, joita tein itse lapsena soittotunneillani opettajani kanssa. Tällöin kuitenkin tutuksi tullut roolini oppijasta oli vaihtunut opettajaksi.

Lapsena tekemiäni harjoitteiden analysoiminen sekä niiden kehittäminen ammattiotopintojeni minulle tarjoamalla näkemyksellä olivat ensimmäisiä askeleitani instrumenttipedagogina, joka pyrkii aktiivisesti sisällyttämään opetukseensa luovaa musiikin tekemistä. Myöhemmin säveltämisen ja improvisaation opettamisen määrätietoinen opiskeleminen, lukuisat keskustelut kanssaopiskelijoiden ja kollegoiden kanssa sekä omien sävellys- ja improvisaatioharjoitteiden keksiminen ja niiden kehittäminen ovat muodostuneet tärkeiksi tavoiksi kehittää omaa ammattitaitoani.

Tämän tutkimuksen tekeminen on vaikuttanut käsityksiini säveltämisen opettamisesta tulokulmaani aiheeseen avartaen ja syventäen. Teoreettista viitekehystä rakentaessani ja laaja-alaisesti aiheesta kirjoitettuun tutkimuskirjallisuuteen tutustuessani tunsin saavani luovaa musisointia opettavan instrumenttipedagogin työlleni aiempaa enemmän konkreettisia sekä teoreettia perusteita ja ymmärsin aiheen tärkeyden syvemmillä ja kokonaisvaltaisemmalla tasolla. Tutkimuksen tekeminen on vaikuttanut myös siihen, miten sanallistan luovaan musisointiin liittyviä ilmiöitä oppilaille. Koen saaneeni myös lisää työkaluja siihen, kuinka kohdata oppilaiden luovaan musisointiin liittyviä epävarmuuden tunteita.

Tutkimusaiheeni henkilökohtaisuus saattaa asettaa haasteita tutkimukseni objektiiviselle arvioinnille. Tässä minua on auttanut seminaariyhteisömme ja ohjaavan opettajani minulle tarjoamat kehitysideat ja uudet näkökulmat tutkimusaiheeseeni. Tutkimukseni luotettavuutta lisää metodologiakirjallisuuden ja monipuolisten, vertaisarvioitujen kotimaisten ja kansainvälisten lähteiden käyttäminen. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden noudattaminen sekä suorien aineistolainauksien käyttäminen tutkimustekstissä.

Lähteet

- Ala-Suutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Barrett, M. 2006. 'Creative collaboration': an 'eminence' study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music* 34, 2, 195–218.
- Burnard, P. 2016. The practice of diverse compositional creativities. Teoksessa Dave Collins (toim.) *The act of musical composition: Studies in the creative process*. Lontoo: Taylor & Francis Group, 111–138.
- Colón, Y. 2020. A composing ensemble: Creating collaboratively with high school instrumentalists. Doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University.
- Ervasti, M. Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M.-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti Reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–291.
- Feldman, E. & Contzius, A. 2011. *Instrumental music education: teaching with the musical and practical in harmony*. New York: Routledge.
- Giddings, S. 2013. Inherent creativity and the road to happiness: improvisation and composition in the classroom. *Canadian Music Educator*, 55, 2, 44–46.
- Gioia, T. 1987. Jazz: The Aesthetics of Imperfection. *The Hudson Review*, 39, 4, 585–600.
- Glover, J. 2000. *Children Composing*. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Hickey, M. 2009. Can improvisation be taught? *International Journal of Music Education*, 27, 4, 285–299.
- Hirsjärvi, S. 2008. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 186–215.

Hirsjärvi, S. 2008. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 119–162.

Huovinen, E. 2015. Johdatus musiikillisen improvisaation tutkimukseen. Teoksessa E. Huovinen (toim.) Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin. Turku: Painosalama Oy, 1–42.

Ilmonen, K. 2014. Musiikkia vanhoilta ja uusilta laitumilta. Sibelius-Akatemian kansanmusiikkijulkaisuja 23. Helsinki 2014: AM Print Oy.

Itäpelto, A. 1999. Omasta päästä – kokemuksia kansanmusiikin alkuopetuksesta. Sibelius-Akatemien kansanmusiikin osaston oppimateriaalituotantoa 3. Helsinki 1999: Kyriiri Oy.

Joutsenlahti, L. 2018. Omasta päästä – Improvisaation synty kansanmusiikkipedagogiikan keinoin. Sibelius-Akatemian kansanmusiikkijulkaisuja 31. Helsinki 2018: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Junttu, K. 2018. Improvisaatio pianonsoiton alkuopetuksessa. Teoksessa E. Huovinen (toim.) Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin. Turku 2015: Painosalama Oy, 77–97.

Jyväskylän Yliopisto 2021. Koppa – Menetelmäpolkuja humanisteille. Saatavilla <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja>, luettu 19.3.2021.

Kallinen, T. & Kinnunen, T. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>, luettu 2.5.2021.

Laitinen, H. 2003. Impron teoriaa. Teoksessa H. Tolvanen & R-L Joutsenlahti (toim.) Iski sieluihin salama – kirjoituksia musiikista. Helsinki 2003: Hakapaino Oy, 265–275.

Luoma, T. 2020. Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020:4.

Opetushallitus 2020. Taiteen perusopetus. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetus>, luettu 8.5.2021.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021. Taiteen perusopetus. Saatavilla <https://minedu.fi/taiteen-perusopetus>, luettu 8.5.2021.

Partti, H. & Ahola, A. 2016. Säveltäjyyden jäljillä: Musiikintekijät tulevaisuuden kouluissa. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.

Paynter, J. 2000. Making progress with composing. *British Journal of Music Education* 17, 1, 5–31.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>, luettu 2.5.2021.

Siljamäki, E. & Kanellopoulos, P. A. 2020. Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education* 42, 1, 113–139.

Syrjälä, P. 2020. Lempeä nostattamassa – Kansanmuusikko improvisoivana säveltäjänä. *RUUKKU – Studies in Artistic Research*, 13. Saatavilla: <https://www.researchcatalogue.net/view/445779/445780>, luettu 15.2.2021.

Torvinen, J. 2005. Miksi sävellykset syntyvät? Katsaus suomalaisen säveltäjän työn lähtökohtiin vuosituhanen vaihteessa. Teoksessa P. Hako (toim.) *Säveltäjän maailmat*. Helsinki: Gaudeamus 2005.

Uusikylä, K. 2000. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–55.

Winters, M. 2012. The challenges of teaching composing. *British Journal of Music Education* 29, 1, 19–24.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Aloitus: Haastattelun tarkoitus, tavoitteet, mihin aineistoa käytetään, kuka käsittelee aineistoa, mitä aineistolle tapahtuu analyysin jälkeen. Sovi tutkittavien kanssa omien nimien käytöstä/anonymisoinnista.

Lämmittelykysymykset/-tehtävä

Oletko tutustunut vuonna 2017 Opetusministeriön julkaisemiin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin?

Jos ei → anna luettavaksi → millaisena improvisaation ja säveltämisen rooli opetussuunnitelmassa sinulle näyttäytyy?

Jos on → millaisena improvisaation ja säveltämisen rooli opetussuunnitelmassa sinulle näyttäytyy?

Teema 1:

Mitä säveltäminen on? Millaista se voi olla?

Mitä improvisaatio on? Millaista se voi olla?

Mitä säveltämisen opettaminen on? Millaista se voi olla?

Mitä improvisaation opettaminen on? Millaista se voi olla?

Millainen opettajan rooli säveltämisen opettamisessa voi olla?

Liittykö säveltämisen opettamiseen haasteita? Jos liittyy, millaisia? (Pedagogisia, taiteellisia?)

Teema 2:

Miksi improvisaation ja säveltämisen opettaminen on tärkeää taiteen perusopetuksen kontekstissa?

Miten koulutuksesi on valmistanut sinua improvisaation ja säveltämisen opettamiseen?

Koetko itsesi kykeneväksi opettamaan improvisaatiota ja säveltämistä? Jos kyllä, miksi? Jos et, miksi?

Millaisena näet oman roolisi tulevaisuuden instrumenttipedagogina?

Lopetus: Onko jotain lisättävää? Entä kysyttävää aineiston käytöstä?
Kerro, mistä tutkijan tavoittaa, jos kysymyksiä ilmenee jälkikäteen.

Liite 2. Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Tällä lomakkeella pyydän lupaa haastatteluaineiston keruuseen. Kerään aineistoa maisterintutkintooni kuuluvan lopputyön toteuttamiseen osana opintojani Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Tutkielmani tavoitteena on selvittää uran alkuvaiheessa olevien musiikkipedagogien käsityksiä säveltämisen opettamisesta. Kerään haastatteluaineistoja tammi- ja helmikuussa 2021. Aineistoa käytetään tutkielmassa, joka valmistuu vuonna 2021.

Ainoastaan tutkimuksen vastuullinen tutkija Hanna Ryyänen käsittelee aineistoa eikä tutkimusraportista voida yksilöidä tutkimuksen piiriin kuulunutta henkilöä, ellei tutkimukseen osallistunut tätä pyydä. Tutkimussuostumuksista syntyy väliaikainen manuaalinen rekisteri (GDPR, PDA 10§, 24§), joka tuhotaan välittömästi aineistonkeruun toteuttamisen jälkeen.

Voit vetäytyä tutkimuksesta ja pyytää käsikirjoituksen luettavaksesi tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Pyydän ystävällisesti allekirjoittamaan tämän lomakkeen ja palauttamaan sen projektin vastuulliselle tutkijalle Hanna Ryynäselle [sähköposti]. Lisätietoja tutkimuksen toteuttamisesta voit saada myös tutkielmani ohjaajalta Sanna Kivijärveltä [sähköposti].

Annan suostumukseni haastatteluaineiston keräämiseen, tallentamiseen ja tutkimuskäyttöön.

TUTKIJAN NIMI, SÄHKÖPOSTI, PUHELIN
Hanna Ryyänen [sähköposti, puhelinnumero]

Paikka ja aika (osallistuja)

Osallistujan/huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys