

**”Oppilas rupeaa katsomaan omia käsiään
silleen, että teinkö minä tän”**

**Sähkökitarapedagogien näkökulmia luovan ilmaisun opettamiseen
ammattiin tähtäävissä koulutuksissa**

Tutkielma (Maisteri)

17.6.2024

Pirhonen Marius

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
”Oppilas rupeaa katsomaan omia käsiään silleen, että teinkö minä tän” Sähkökitarapedagogien näkökulmia luovan ilmaisun opettamiseen ammattiin tähtäävissä koulutuksissa	60+9
Tekijän nimi	Lukukausi
Marius Pirhonen	Kevät 2024
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tässä tutkimuksessa tarkastelen luovan ilmaisun opettamista sähkökitaralla ammattiin tähtäävissä koulutuksissa. Sähkökitaran historia on vielä hyvin nuorta, kuten koko pop/jazz-pedagogiikan, joten vakiintuneita käytänteitä sen opettamiseen ei ole. Tutkimukseni tavoitteena on analysoida, minkälaisin keinoin opiskelijan luovaa ilmaisua sähkökitaralla voidaan kehittää.</p> <p>Käsitteellisessä viitekehyksessä avaan improvisaation määritelmiä useasta eri näkökulmasta. Koska tutkimukseni koskee opettamista formaalissa ympäristössä, avaan käsitteellisessä viitekehyksessä myös koulutuksen funktiota erityisesti opetussuunnitelmateorian näkökulmasta. Koulutuksella on tietyt tavoitteet ja päämäärät, joiden toteutumista ohjataan paikallisilla ja valtakunnallisilla opetussuunnitelmissa. Lisäksi käsittelen oppijalähtöisyyden määritelmiä, jotka ovat oleellisia luovan ilmaisun opettamisen ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi.</p> <p>Tutkimukseni edustaa laadullista menetelmäsuuntausta, ja keräsin aineistoni fokusryhmähaastattelulla, johon osallistui kolme sähkökitarapedagogia muusikon perustutkinnon, ammattikorkeakoulun sekä Taideyliopiston koulutuksista. Analysoin aineiston laadullisella sisällönanalysilla peilaten aiempaan tutkimukseen.</p> <p>Tulosten mukaan luovan ilmaisun opettamiseen vaikuttavat koulutuksen funktiot, kuten opetussuunnitelma ja pedagogien käsitykset vastuustaan oppilaitoksen edustajina ja kokeneempina ammattilaisina. Luovaa ilmaisua opetetaan oppijalähtöisesti usealla eri tavalla. Tulosten perusteella on tärkeää, että oppilas pitää opiskeltavaa asiaa mielenkiintoisena, mutta opettajan tehtävä on välillä myös tuoda soittotunneille materiaalia, joihin opiskelijat eivät välttämättä muuten tutustuisi. Konkreettisia työtapoja luovan ilmaisun opettamisessa ovat esimerkiksi transkriptioiden analysointi ja niistä opittujen musiikillisten konseptien hyödyntäminen, rajattu improvisaatio sekä soittoteknisten ja teoreettisten taitojen vahva juurruttaminen alitajuntaan.</p>	
Hakusanat	
Luova ilmaisu, improvisaatio, sähkökitara, oppijalähtöisyys	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	
[4.6.2024]	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Käsitteellinen viitekehys	8
2.1 Luova ilmaisu improvisaation kautta	8
2.1.1 Tyyllisidonnainen improvisaatio	11
2.1.2 Sähkökitaraimprovisaatio	12
2.1.2 Jazzpedagogiikka improvisaation opetuksessa	13
2.2. Oppijälähtöisyys	15
2.3 Koulutuksen funktio luovan ilmaisun opettamisessa	20
3 Tutkimusasetelma	25
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	25
3.2 Laadullinen tutkimus	25
3.3 Aineistonkeruu ja haastateltavien valinta	26
3.4. Aineistonanalyysi	30
3.5 Tutkimusetiikka	31
4 Tulokset	34
4.1 Koulutus luovuutta muovaavana tekijänä	34
4.2 Muusikkopedagogin kasvatuksellinen ajattelu luovuuden edistämässä	40
4.3 Musiikillispedagogiset käytänteet luovuuden mahdollistajana	45
5 Johtopäätökset	51
5.1. Päätelemät ja pohdinta	51

5.2 Luotettavuustarkastelu	56
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	59
Lähteet	61
Liite 1	65
Liite 2	67
Liite 3	68

1 Johdanto

Ihmiset ovat improvisoineet yhtä kauan kuin musiikkia on tehty. Sähkökitaraimprovisoinnin historia on sen sijaan hyvin nuori, sähkökitarapedagogiikasta puhumattakaan. Ei ole siis olemassa juurtuneita käytäntöjä sen opettamiseen. Käsitykset soittotekniikastakin ovat hyvin kirjavat. Merkittävistä kitaristisuuruuksista muun muassa Django Reinhardt soitti kahdella sormella, Jeff Beck ei käyttänyt edes plektraa improvisoidessaan ja Eddie Van Halen käytti *tapping*-tekniikkaa luodakseen sulavan legaton. Kyseisten mestarien soitossa ei äkkiseltään tunnu olevan muita yhtäläisyyksiä kuin heidän soittimensa, jotka muistuttavat toisiaan.

Opiskellessani sähkökitaran soittoa useissa eri opistoissa ja suorittaessani eri tasoisia tutkintoja huomasin, ettei kahta saman tyylistä sähkökitaristia tai sähkökitarapedagogia ole. Erään opettajan kanssa mielestä tie menestykseen on jazz-standardien soitto, toisen mielestä otelaudan vahva hahmottaminen, kolmannen mielestä omien idolien tarkka imitointi ja näiden ilmaisutapojen hyödyntäminen omiin tarpeisiin.

Sähkökitaristeilla oma persoonallinen näkemys ja profiloituminen alkaa hyvin varhaisessa vaiheessa soittouraa. Jo siinä vaiheessa, kun kitaristi ostaa ensimmäisen sähkökitaransa, hän saattaa tahtomattaan ottaa taiteellisesti kantaa. Single coil -mikrofoneilla varustettu ja vibrakammen omaava Stratocaster-tyylinen kitara on paikoitellen täysin eri soitin kuin esimerkiksi humbucker-mikrofonit omaava Les Paul, ja molemmat kitarat mahdollistavat eri tyyllisiä ilmaisutapoja ja soundeja paremmin kuin toinen.

Sähkökitaraa voi opiskella ammattitasolla erilaisissa pop/jazz-opistoissa. Muistan kysyneeni 13-vuotiaana ensimmäiseltä kitaraopettajaltani, mitä tarkoittaa pop/jazz-linja, eikös kitaralla soiteta rokkia? Tuon aikainen ajatukseni kertoo ehkäpä laajemmastakin ilmiöstä, nimittäin sähkökitaran voisi sanoa olevan hieman outo lintu opistomaailmassa. Jazz-pedagogiikka, johon pop/jazz-opistojen improvisaatio usein perustuu, ei aina ole sitä mitä sähkökitaristi luovan ilmaisun kehittämiseksi tarvitsisi tai haluaisi.

On harvinaista, että sähkökitaraharrastus aloitettaisiin soittamalla jazzia. Sen sijaan on tyypillistä, että innostus sähkökitaraan ja kitarasooloihin alkaa soittamalla vuosien ajan blues-, rock- ja heavy metal -tyylisten soolojen mukana. Kyseisten genrejen voidaankin sanoa olevan tyypillistä sähkökitaramusiikkia.

Musiikkiopistot voivat tuntua monelle soittajalle ahtaana paikkana, jos opetuksessa ei huomioida tarpeeksi opiskelijan omia kiinnostuksen kohteita, tai tiettyjä genrejä tai esteetikkoja pidetään arvokkaampina kuin muita. Eri kouluissa on eri koulutukselliset tavoitteet, jotka vaikuttavat myös siihen mihin instrumenttitunneilla pyritään. On loogista, että tutkimuksissa, joissa koulutetaan opiskelijoista tulevia instrumenttiopettajia, panostetaan erilaisten genrejen ja tyylinmukaisuuksien omaksumiseen. Monipuolinen ja muuntautumiskykyinen ammattisoittaja osaa sitten jakaa ammattitaitoaan tulevaisuuden ammattisaan. Sen sijaan luovan ilmaisun ja oman taiteilijuuden etsiminen voi vaatia instrumenttipedagogilta erilaista lähestymistapaa pedagogiikkaan. Oppilaan oma ääni ja soundi voi löytyä kuin itsestään, mutta usein se vaatii opettajaa, joka osaa luoda hedelmällisen vuorovaikutuksen uusille oivalluksille, antaa näkemyksellistä kritiikkiä, ja haastaa oppilaan ajattelua. Instrumenttipedagogeilla ei aina välttämättä ole kuitenkaan työkaluja tällaiseen opetukseen.

Usean ammatti- ja ammattikorkeakoulun pop/jazz-linjan opintosuunnitelmissa mainitaan *ammattimaisuus*. Voiko sähkökitaralla siis improvisoida *ammattimaisesti*, oman taiteilijuuden etsimisen sijaan? Kuinka paljon pitää osata tyylinmukaisuuksia, ennen kuin saa kehittää omaa ilmaisua? Tässä työssä etsin myös näihin kysymyksiin vastauksia.

Jazzimprovisaation opettamista on tutkittu, mutta sähkökitaristien näkökulmasta improvisointia ei ole tarkasteltu tieteellisesti juurikaan. Suuri osa ammatikseen toimivista sähkökitaristeista ei ole lainkaan jazzorientoituneita, ja käyttävät improvisoinnissaankin esimerkiksi rock- ja bluesmusiikille tyypillisiä ilmaisutapoja. Jazzpedagogiikassa on korostettu perinteisesti teoreettista lähestymistapaa musiikkiin, ja monelle kitaristille ensikoketus jazz-musiikkiin voi tulla juuri erilaisten asteikkojen ja sointukäännösten kautta, sen sijaan että se tapahtuisi puhtaasti emootioiden ja merkityssuhteiden kautta.

Rock ja blues -tyylinen kitaraimprovisaatio on usein harmonialtaan paljon yksinkertaisempaa, ja ilmaisussa keskitytään enemmän rytmiin ja svengiin, erilaisiin sähkökitaran mahdollistamiin soittotekniikoihin sekä soundeihin. Musiikkia hahmotetaan usein myös horisontaalisesti, toisin kuin jazz-musiikissa, jossa se tapahtuu usein tonaalisesti ja vertikaalisesti hahmottamalla. Monelle sähkökitaristille, joka on omaksunut jo vuosien ajan rock ja blues -tyylistä ilmaisua, joko formaalisti tai informaalisti, voi jazz-musiikki olla kuin täysin vieras kieli, johon ei löydä mitään yhtäläisyyksiä verrattuna siihen kieleen, johon on tottunut. Myöskään läheskään kaikki sähkökitarapedagogit eivät ole korkeakouluissaakaan jazzekspertejä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, mikä on sähkökitaristipedagogien punainen lanka improvisoinnin opetuksessa. Onko tärkeämpää uida tyylinmukaisesti monessa genressä vai löytää oma henkilökohtainen ilmaisutapa? Entä mikä on pedagogien suhtautumien soitotekniikkaan improvisoinnin apuna, kun ei ole olemassa yhtä ja oikeaa tapaa hallita soitinta?

2 Käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa avaan käsitteitä, joille tutkielmani pohjautuu. Alaluvussa 2.1 tarkastelen luovaa ilmaisua improvisaation kautta niin yleisellä tasolla kuin tarkemmin tyyllisidonnaisen improvisaation kautta, jonka lisäksi avaan luovan ilmaisun merkityksiä jazzpedagogiikan näkökulmasta. Alaluvussa 2.2 tarkastelen oppijalähtöisyyttä, joka oli toistuva teema luovan ilmaisun ja improvisaation opetuksessa tutkimukseni aikana. Lopuksi alaluvussa 2.3 käsittelen koulutuksen funktioita luovan ilmaisun opetuksessa.

2.1 Luova ilmaisu improvisaation kautta

Luovasta ajattelusta ei ole yhtä ja oikeaa jaettua määritelmää, vaan ne riippuvat tutkijasta, ja siitä minkälaista luovuutta on tutkittu. On kuitenkin olemassa piirteitä, jotka liitetään useimpiin luovuusteorioihin. (Odena 2018, 8–9; Uusikylä 2012, 19.) Luovat henkilöt havaitsevat ongelmia, joita muut eivät näe, ja he pystyvät kehittelemään vähäisestä alkuärsykkeestä paljon uusia, omaperäisiä ideoita. Luovaan ajatteluun liitetään myös joustavuus, eli kyky mukauttaa ajatteluaan tilanteen mukaan, sen sijaan että etenisi kaavamaisesti alkuperäisen suunnitelman mukaan. (Odena 2018, 8–9; Uusikylä 2012, 19.)

Lucy Green (2002, 23) muistutti, että jo pienet vauvat rupeavat tutustumaan ääniin kokeilemalla, muun muassa ruokailuvälineiden hakkaamisella pöytään. Esimerkiksi suomalaisessa kulttuurissa tällainen ennakkoluulottomuus äänitelemiseen viedään usein myöhemmin pois, ja sitä on haasteellista kaivaa esiin aikuisiällä. Jopa pop/jazz-linjat kärsivät usein tällaisesta kankeudesta, kun arvioinnin kohteena on esimerkiksi soiton sulavuus ja oikea-aikaiset pidätykset ja purkaukset. Usein musiikkiopistomaailmassa, etenkin klassisella puolella, improvisaatiota pidetään jonakin ekstrana, jota saa tehdä sitten kun teknisiä valmiuksia on riittävästi. Tämä on hyvin ristiriitaista, sillä improvisaatio oli merkittävässä asemassa myös länsimaisessa taidemusiikissa aina 1800-luvulle saakka (Huovinen 2015, 1). Rima voi olla monesti korkea leikkimieliseen ennakkoluulottomaan heittäytymiseen, jos on jo tottunut välttelemään ”väärin” soittamista. Kun improvisaatio jäi vähitellen hyvin vähälle huomiolle julkisissa musiikki-instituutioissa, aiheutti se sen, ettei yhtäkkiä enää ollutkaan tietoja ja taitoja opettaa improvisaatiota (Huovinen 2015, 2). TPOPS (2017, 51) velvoittaa opettajia ohjaamaan

oppilasta improvisointiin. Laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa improvisointi on jo arvioinnin kohteena. Enää improvisoinnin ei siis anneta olla musiikkiopistoissa ainoastaan jazzareiden etuoikeus. Tämä aiheuttaa painetta pedagogeille kehittää improvisaation opetuksen keinojaan.

Improvisaation tutkimuksen edelläkävijä Bailey (1992, xi) totesi teoksessaan *Improvisation – It's nature and practice in music*, että on tuskin olemassa musiikkityyliä tai musiikin tekemisen tapaa, johon improvisaatio ei jollain tapaa liittyisi. Hänen mukaansa improvisaatio on suosituimpia musiikin tekemisen tapoja, mutta siitä on kaikista vaikeinta saada tietoa. Huovinen (2015, 3) kuitenkin huomauttaa, että Baileyn kirjoitusten jälkeen improvisaatiota koskeva tieto on lisääntynyt räjähdysmäisesti esimerkiksi internetin myötä, josta löytää oppaita ja opetusvideoita improvisoimiseen eri instrumenteilla ja eri genreissä.

Rumpali ja improvisoinnin opettamisen edelläkävijä John Stevens väitti, että koko länsimaaisessa instrumenttipedagogiikassa keskitytään liikaa väärällä tavalla soittimen hallintaan. Soitin nähdään välikappaleena säveltäjän ja musiikin vastaanottajan välillä, ja soittajan tehtävänä on toimittaa teos koskemattomana kuulijalle. (Bailey 1992, 98.) Stevens jatkaa, että hänen mukaansa improvisointi on kaikkien soittimien soittamisen perustaito. Sen sijaan aloitteleva soittaja hankkii usein itselleen opettajan heti soittimen saatuaan, jotta oppisi kuinka soitinta soitetaan oikein. (Emt.) Santi (2010, 3) sen sijaan puolustaa enemmän kaavoja ja tekniikoita kirjassaan *Improvisation – Between technique and spontaneity*. Hänen näkemystensä mukaan niiden tehtävä on nimenomaan vapauttaa soittaja, jolloin musiikilliset impulssit pääsevät virtaamaan soittajan läpi vaivattomasti. Tässä näkemyksessä tekniikka (*technique*) viittaa jo aiemmin tapahtuneeseen, historiassa toistuviin tapahtumiin, kun taas spontaanisuus (*spontaneity*) hetkessä tapahtuviin ennalta suunnittelemttomiin ratkaisuihin. (Santi 2010, 3.) Spontaanisuus voi olla joko täydellisen spontaanina (*absolute spontaneity*) tai näennäisen spontaanina (*relative spontaneity*). Improvisointi on usein näistä jälkimmäistä, silloin kun soittajan spontaanina koettu soitto voidaan nähdä perustuvan johonkin aiemmin kuultuun tai opittuun materiaaliin. (Santi 2010, 80.) Myös Tomasi (2010, 87) alleviivaa soittimenhallinnan ja treenaamisen tärkeyttä improvisaatiossa. Jotta soittaja olla oikeasti spontaanina soittotilanteessa, hänellä täytyy olla hyvin hallussa kyseisen musiikkiestetikan kieli.

Improvisoinnin määritelmät ja rajaukset vaihtelevat hyvin paljon riippuen kulttuurista ja genrestä. Usein korostetaan hetkessä tehtävien ratkaisujen tekemistä ja reagointia yllättäviinkin tilanteisiin, jotkut taas määrittelevät improvisoinnin olevan musiikillisen materiaalin joustavaa käsittelyä. (Huovinen 2015, 6.) Esimerkiksi jazz-esityksessä improvisointi saattaa tarkoittaa koko esitettävän sävellyksen uudelleensoinnuttamista lennosta, sen sijaan klassinen solisti saattaa kokea improvisoivansa ottaessaan hienovaraisiakin vapauksia liittyen vaikkapa melodian fraseeraukseen (Huovinen 2015, 7). Tomasi huomauttaa (2010, 78), että etenkin renessanssin ja barokin aikaan klassisen musiikin improvisointi saattoi olla hyvinkin ”jazzia”, nimittäin jopa teosten soitteja saatettiin muuttaa esityksessä. Teoksen nuottikin nähtiin vain löyhänä aihiona sille, mitä muusikko tulee tulkitsemaan soittaessaan sitä. Variointi onkin yksi oleellisimpia osa-alueita improvisoinnissa. (Tomasi 2010, 78.) Heikki Laitinen (2003, 266) puhuu musiikin esittäjän *liikkumatilasta* kuvatakseen tilaa, jonka tietty musiikkigenre tai -kulttuuri sallii muusikolle. Hän myös toteaa arkisen musiikkiajattelun olevan niin melodiakeskeistä, ettei dynamiikan tai artikulaation hienovaraista muuntelua pidetä aina improvisaationa.

Monissa improvisaation määritelmässä improvisaatiota pidetään liian usein päämäärättömänä kokeiluna ilman minkäänlaista struktuuria. Tämä vaikuttaa harmillisesti myös käsityksiin improvisaatiosta jotenkin alempiarvoisena musiikkina. (Laitinen 2003, 266.) Helposti unohdetaan, että esimerkiksi monet merkittävät länsimaista taidemusiikkia edustavat teokset ovat taitavien improvisojien tuotoksia tiettyjen raamien sisällä. Improvisoinnin ei aina tarvitse olla jotakin täysin abstraktia tajunnan virtaa vailla punaista lankaa, vaan se voi olla tiukasti sidottu joihinkin raameihin. Kuten pelaamisessa tai leikeissä, improvisaatiossakin voi olla raamit tai säännöt (ks. Bailey 1992, xii). On ymmärrettävä, että esimerkiksi soitto-oppilaan hienoisetkin variaatiot ennalta sävellettyyn teokseen ovat arvokasta materiaalia ja kehittävät soittajan luovaa ajattelua.

Improvisaation opettajilla on perinteisesti hyvin erilaisia tapoja lähestyä improvisoinnin opettamista. Varsinkin pop/jazz-opistoja käyneille soittajille tuttu tapa hankkia osaamista on tehdä transkriptio, eli tarkka analyysi jonkin tietyn soittajan tietystä esityksestä, ja nuotintaa se. Tällainen työskentely kehittää musiikillista ”työkalupakkia”, jota tarvitaan improvisoinnissa. Työkalupakin laajentaminen ei kuitenkaan riitä, sillä vain improvisoimalla soittaja oppii prosessoimaan ja järjestelemään uudelleen alitajunnalleen syöttämiä musiikillisia ideoita, sekä luomaan uutta. (Berkowitz 2010, 89.)

Baileyn pääpaino improvisaation tutkimuksessa ei ollut musiikkianalyyseissä ja transkriptioissa. Hänen mukaansa ne ovat epäolennaisia, sillä hänen mukaansa niiden avulla voimme saada tietoa vain yksittäisen soittajan luomasta yksittäisestä tilanteesta, joka ei tapahdu identtisenä enää koskaan uudestaan. (Bailey 1992, ix). Baileyn mukaan olennaisempaa on se, millaisia ajatuksia soittajan päässä liikkuu improvisointitilanteen aikana. Hänellä oli siis paljon filosofisempi näkemys improvisointiin. Improvisoinnin määritelmät edustavat erityisesti muusikon näkökulmaa. Usein yleisön voi olla mahdotonta sanoa mikä osa esityksestä on ennakkoon sävellettyä ja mikä osa improvisoitua. (Huovinen, 2015, 7.)

2.1.1 Tyyllisidonnainen improvisaatio

Improvisoinnilla viitataan usein musiikin tekemisen tapaan, joka on täysin suunnittelematonta ja harkitsematonta tajunnan virtaa vailla mitään sääntöjä tai metodeja. Tämä ei kuitenkaan päde läheskään kaikessa improvisoinnissa, ja siksi monet soittajat käyttävät mieluummin ilmaisua ”soittaa jazzia”, ”soittaa flamenco” jne. (Bailey 1992, xii.). Eri musiikkityyleissä vallitsee omat sääntönsä ja kielensä, ja muusikon tehtävä on päättää, kuinka tiukasti haluaa pysytellä kyseisten rajojen sisällä. Kuten puhutussa kielessä, musiikissakin on eri kulttuurien ja genrejen sisällä eri ”kieliä”, joiden antamat rajoitteet silti mahdollistavat loputtoman määrän erilaisia ”lauseita”. Säännöt ja rajaukset luovat pohjan kielelle, joka mahdollistaa kommunikaation musiikin esittäjän ja yleisön välillä. (Berkowitz 2010, 2–3.)

Tenorisaksofonisti Ronnie Scott kuvaili oppimisprosessinsa olevan kokemuksen kehittymistä siitä, mitä ääniä kannattaa soittaa ja mitä ei, ja mitkä äänet kuulostavat kuulijan korvaan yhdessä hyvältä ja mitkä eivät. Hän huomautti myös, että lähestymistapoja improvisointiin on yhtä monta kuin on soittajia. (Bailey 1992, 52.) Tässä ollaan musiikillisen improvisaation ytimessä, sillä kukaan opettaja ei loppujen lopuksi voi sanoa oppilaalle, kuinka tulisi improvisoida. Muutenhan se ei olisi enää improvisaatiota. Se, mitkä äänet konsonoivat ja mitkä resonoivat, riippuu tietysti siitä, millaiselle yleisölle soitetaan ja minkälaisen musiikkikulttuurin sisällä toimitaan. Yhdelle yleisölle erilaiset asiat kuulostavat tutuilta ja turvallisilta kuin toiselle. Scott piti improvisojien moninaisia lähestymistapoja musiikin rikkautena. Oscar Peterson säväytti hänen virtuoottisella ja puhtaalla tekniikalla, kun taas intuitiivisempi Sonny Rollins säilytti yllätyksellisen improvisointinsa illasta toiseen. (Bailey 1992, 51.)

1987 Amsterdamin BIM Housessa järjestettiin jazziin painottuva konserttisarja, jonka yhteydessä oli keskustelutilaisuus liittyen improvisaatioon. Eräs aiheista oli kysymys, siitä, mitä eroa on improvisoinnilla ja säveltämisellä. Tapahtumaan osallistuneet jazz- ja free-muusikot (mm. Cecil Taylor, George Lewis, John Zorn) väittelivät aikansa aiheesta, ja tulivat siihen tulokseen, ettei improvisaatiota ja säveltämistä voi erottaa toisistaan. (Bailey 1992, 140.) Tämän määritelmän mukaan siis improvisaatiota pidetään hetkessä tapahtuvana säveltämisenä. Säveltäminen taas on improvisaatiota, jossa on enemmän aikaa harkita musiikillisia ratkaisuja.

2.1.2 Sähkökitaraimprovisaatio

Afro-amerikkalaisesta näkökulmasta käsin sähkökitaraimprovisaation historia ulottuu jazzin ja bluesin juurille, myös ajalle ennen mikrofonien käyttämistä kitarassa. Vaikka 1900-luvun alun New Orleansissa jazzyhteessä saattoi olla kitaristi, oli kitara vielä lähinnä komppisoitin, johtuen instrumentin pienestä soinnista, joka oli vaikea saada erottumaan solistisissa osuuksissa. (Summerfield 1993, 13.) Ensimmäinen jazz-levytys, jolla kitara on soolosoittimena, on 1928 ilmestynyt Duke Ellingtonin ”The Mooche”, jolla kitaristi Lonnie Johnson soitti (Summerfield 1993, 13).

Merkittävä tapahtuma soittimen historiassa oli se, kun Les Paul vuonna 1937 kehitti kitaran ensimmäisen prototyypin mikrofonista, jolloin kitaran sointia saatiin vahvistettua äänentoiston avulla (Summerfield 1993, 17). Ensimmäinen äänite, jolla oli sähköisesti vahvistelulla kitaralla soitettu soolo, oli vuonna 1937 ilmestynyt Eddie Durham:in levytys ”Good Morning Blues” (Hartmetz & Gustafson 1993). Paitsi että kitaran sointi saatiin mikrofonien avulla esille isoissakin kokoonpanoissa, mahdollisti sähkökitara uusia ilmaisutapoja. Jazzkitaristi Charlie Christian huomasi nopeasti, että sähkökitara mahdollistaa pitkän ”sustainin”, eli äänen soimisen, jolloin instrumentilla pystyi tuottamaan jopa saksofonimaista jazzilmaisua. (Summerfield 1993, 15.)

1930-luvun jazzin tärkeänä esi-isänä voidaan pitää myös Eddie Langia, joka yhdisteli bluestyyllisiä kuvioita pitkiin arpeggioihin ja juoksutuksiin, jotka olivat tyypillisiä jazzissa (Summerfield 1993, 14). Belgialainen Django Reinhardt taas nosti uudella tavalla jazzkitarismen standardeja soitollaan, jossa yhdistyi romanimusiikki ja amerikkalainen jazz (Summerfield 1993, 17). 1930-luvulta alkaen siis sähkökitaran rikas historia jazz- blues-

ja rock-soittimena on synnyttänyt monipuolisen sähkökitaristien kaanonin; innovatiivisia sähkökitaralla improvisoivia kitarakoneita, joiden kehittämiä erilaisia ilmaisutapoja jäljitellään ja joista otetaan vaikutteita. Monipuolisen ammattikitaristin on siis kyettävä hyvin erilaisiin soittotekniikoihin, soundeihin, ja ilmaisutapoihin ollakseen uskottava muusikko.

2.1.2 Jazzpedagogiikka improvisaation opetuksessa

Jazz on tärkein vaikuttaja improvisaation palauttamisessa länsimaiseen musiikkiin. Jazz palautti ideologian siitä, ettei musiikin tekeminen ja esittäminen tarvitse olla erillään toisistaan, vaan voivat tapahtua yhtä aikaa. (Bailey 1992, 48.) Jazz on vuosikymmeninen aikana vakiinnuttanut asemansa konservatorioissa ja musiikin korkeakoulutuksessa. Viimeistään tasosuorituskuvausten kehittymisen ja Jamey Aebersoldin taustanauhojen maailmanlaajuisen leviämisen myötä 70-luvulla huomattiin, että jazzpedagogiikasta oli tullut vakavasti otettava ala. (Whyton 2006.)

Kevyen musiikin improvisointia opetetaan opistoissa usein luonnollisesti jazzpedagogiikan keinoin. On tyypillistä, että musiikkiopistot jaetaan karkeasti klassiseen sekä jazzlinjaan. Kaikki musiikkiopistoihin päätyvät sähkökitaristit eivät ole kuitenkaan jazzestetiikasta kiinnostuneita, joten tyypillisesti myös ristiriitoja syntyy. Kevyen musiikin improvisoinnin opettaminen jazzpedagogiikan keinoin on ymmärrettävää, sillä se on selkeä lähestymistapa improvisoinnin opettamiseen. Bepop-oppaita ja taustanauhoja löytyy nykyään joka paikasta (Bailey 1992, 49).

Jazzimprovisaation opettaminen perustuu perinteisesti hyvin pitkälti 1940-luvulla kehittyneeseen improvisaation tyyliin, jossa soitetaan tuon ajan viihdemusiikkiklassikkoja ja blues-standardeja varioiden ja muunnellen melodiaa ja harmoniaa. Kappale toimii vain ikään kuin kontekstina improvisoinnille. (Bailey 1992, 48.) Tyypillinen tapa opetella ”jazz-kieltä” on kanonisoidujen jazz-soittajien soiton analysointi ja opiskelu kuuntelemalla sitä äänitteiltä. Opeteltujen jazz-kliseiden ja -fraasien toistaminen omassa improvisoinnissa on tarkoitus olla lähtökohta soittajan omalle improvisoinnille (Santi 2010, 79). Mitä paremmin omaa sanavarastoaan kehittää, sen helpompaa on myös spontaani heittäytyminen improvisointitilanteessa (Santi 2010, 83). Samaa tekniikkaa voidaan luonnollisesti hyödyntää muissakin genreissä. Edellä mainittu imitoimisen ja kopioimisen malli jazzpedagogiikassa edustaa niin sanottua käytännön läheistä näkökulmaa (*practice-based*

approach). Musiikkiopistoistoille on tyypillistä korostaa jazzimprovisaatiopedagogiikassa teoreettisempaa *lähestymistä* (*theoretically-based approach*), jossa korostetaan muun muassa skaalojen ja sointustrukturien opiskelua jazzimprovisaation pohjana. (Prouty 2004.) Proutyn mukaan (2004, 8) tällainen lähestymistapa on nimenomaan akateemista, ja siinä pyritään asioiden ymmärtämiseen.

Hal Crookin (1991) laatima suuren suosion saanut improvisaatio-opas *How to improvise – An approach to practicing improvisation* esittelee lukemattomia eri osa-alueita ja harjoituksia, joilla improvisointia voi treenata. Hän painottaa esipuheessa, että on tärkeää keskittyä yhden ilmaisullisen keinon harjoitteluun kerrallaan, ja siirtyä seuraavaan sitten kun edellinen alkaa automatisoitumaan. Näitä ilmaisullisia harjoituksia ovat vain muutamia mainitakseni *time feel* (rytmiikan/grooven etsiminen ja variointi), *guide tones* (harmoniaa ilmentävät sointusävelet), dynamiikka, motiivien rakentaminen, soolon kaari, asteikot ja arpeggiot. Jazzpedagogiikassa perinteinen väittelyn aihe on se, voiko improvisointia opettaa. Osa pedagogeista haluaa painottaa, että improvisointia voi oppia, muttei opettaa (Whyton 2006). Tästä voi vetää johtopäätöksen, että jazzpedagogiikan luonne on hyvin konstrukttiivinen, ja opettajan tulisi ainoastaan tukea tätä oppilaan omaa prosessointia, esimerkiksi ottamalla fasilitoivan otteen opetukseensa (ks. Weimer 2013).

Jo aiemmin mainitut transkriptiot ovat käytetty tapa etsiä omaa kieltä opiskelemalla jonkin tietyn soittajan käyttämää ilmaisutapaa. Bailey (1992, 53) valitteli sitä, että usein taitavilla muusikoilla työnteko jää kuitenkin tähän ensimmäiseen, eli imitointivaiheeseen. Jazzkenttä on hänen mukaansa liian täynnä tiettyjen esikuvien tarkkaa kopiointia, ja näin jazzin alkuperäinen olemus menee hukkaan, kun innovatiivisia uudistajia ei tule tarpeeksi (emt.)

Jazzopistoja kritisoidaan usein myös siitä, etteivät ne edusta ”oikeaa maailmaa”. Ei ole ongelmatonta, että niinkin informaali musiikkityyli kuin jazz viedään opistoihin. (Whyton 2006.) Jazzin syntyyn liittyi hyvin voimakas sosiaalinen ja kulttuurillinen side. Jazzimprovisaatio tapahtui sorretussa asemassa olevien afroamerikkalaisten keskuudessa, se oli kieli joka opittiin vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kriitikot ovat siis sitä mieltä, ettei tarkallakaan analyysillä ja opiskelulla voi tulla jazzmuusikoksi. (Bailey 1992; Whyton 2006). Alun perin jazz oli musiikkia, jonka tehtävänä oli uudistaa ja tavoitella seuraavaa askelta, jota muut eivät vielä olleet tehneet. Siksi jazzpuristit kritisoivat sellaista jazzin soittamista, jossa vain tavoitellaan ja kopioidaan mennyttä (emt.)

2.2. Oppijälähtöisyys

Oppijälähtöisyys on vahvasti linkittynyt konstruktivistiseen pedagogiikkaan, joka on joukko erilaisia käsityksiä oppimisesta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa ihmisen mielen sisäisiä prosesseja; sen mukaan oppija on aktiivinen oppiainesta valikoiva, prosessoiva, ja sisäisten skeemojensa avulla tulkitseva tekijä. (Siljander 2005, 209.) Usein konstruktivismia pidetään vastakohtana behaviorismille, jossa uskotaan oppimisen ulkoisen säätelyn kautta tapahtuvaan näkyvään muutokseen käyttäytymisessä (emt.).

Oppijälähtöistä oppimista on tutkittu erittäin laajasti, eikä yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää ole olemassa. Käsitteet vaihtelevat, ja tutkimuksesta ja tutkijasta riippuen voidaan puhua oppijakeskeisestä oppimisesta (*learner-centered learning*), opiskelijälähtöisestä opetuksesta (*student-focused teaching*), oppilaskeskeisestä koulutuksesta (*student-centered education*) jne. (Wahlström 2022, 18.) Eri tutkijoilla on usein eri näkökulma aiheeseen, mutta kaikkia tutkimuksia yhdistää se, että keskiössä on oppija eikä opettajan tekeminen (emt). Oppijälähtöisessä pedagogiikassa siis oleellista on keinot, joilla saada oppija oppimaan parhaiten, kun taas perinteisessä opettajälähtöisessä pedagogiikassa keskitytään opettajan toimintaan.

Weimer (2013) esitteli selkeitä malleja siitä, mitä oppijälähtöinen opettaminen voisi olla. Hän kiteyttää opetuksen sellaiseksi toiminnaksi, joka 1) saa sitoutettua oppilaat kovaan työhön oppimisen eteen, 2) onnistuu motivoimaan ja voimaannuttamaan oppilaita antamalla heille valtaa oppimisprosessista, 3) rohkaisee yhteistyöhön, ja panostaa ilmapiiriin luokassa, jossa oppimista jaetaan yhdessä, 4) edistää oppijan omaa reflektiota siitä, mitä yritetään oppia ja miten oppiminen saavutetaan 5) antaa oppijalle oppimaan oppimisen välineitä (Weimer 2013, 15). Nämä teesit purkavat yleistä harhakuvaa siitä, että oppijälähtöinen opettaja olisi jotenkin passiivinen osapuoli, joka ei näkisi vaivaa oppilaan oppimisprosessin eteen. Spooner (2015, 73) summaa oppijälähtöisen opettamisen olevan opettamista, jossa keskitytään oppijan tarpeisiin jättäen vastuu lopullisesta oppimisesta heille, ja tehdään oppijoista riippumattomia muista opiskelijoista, opettajista ja kouluun liittyvästä hallinnosta.

Oppimisen fasilitoiminen on nähty aina yhtenä opettajan tehtävistä tai yhtenä vaihtoehtona opettaa, mutta oppilaskeskeisessä opetuksessa se on opettajan tärkein rooli ja ehdoton edellytys (Weimer 2013, 60). Oppilaan täytyy itse kehittää omat taitonsa ja kykynsä, ja opettaja voi vaan kehittää hedelmälliset olosuhteet tälle kehitykselle (Weimer 2013, 60; Spooner 2015, 73). Fasilitoiva opettaja on kuin opas, joka antaa neuvoja, varoittaa vaaralta ja yrittää ehkäistä vahinkojen sattumista (Weimer 2013, 60). Huhtinen-Hildèn ja Pitt (2018, 7) toteavat Weimerin tavoin, että opettaminen voidaan nähdä mahdollisuuksien avaamisena oppimiseen. Fasilitoiva opettaminen vaatii toimiakseen hyvän ja terveen opettaja-oppilas-suhteen. Opettajan on näytettävä oppilaille, että on aidosti kiinnostunut heistä, ja suhtautua heihin lämpimästi (Cornelius-White & Harbaugh 2010, 34).

Liian usein opettajalla on ennen tuntia mielessään oppilaan toiminnan tai ajattelun muuttaminen. Oppijälhtöisen fasilitoivan opettamisen näkökulmasta oppilasta on kuitenkin arvostettava ja hänet on hyväksyttävä jo nyt, sellaisena kuin on siinä hetkessä. (Cornelius-White & Harbaugh 2010, 34.) Lämmin ja myötäelävä suhtautuminen oppilaaseen auttaa rakentamaan luottamusta, ja edesauttaa sitä kautta oppijälhtöisen opettamisen toteuttamisen. Opettajan lämmin käytös ei ole esittämistä, eikä pintapuolisia sanoja tai tekoja, vaan aitoa kiinnostusta ja arvostusta oppilaita kohtaan. Se on opettajan tapa *olla* tilanteessa. (Cornelius-White & Harbaugh 2010, 34.)

Weimer (2013, 62) vertaa oppijälhtöinen opettamista myös kättilön työhön; opettaja osaa tarvittaessa työntää ja vetää prosessia, mutta tietää milloin on oikea aika olla taka-alalla ja antaa oppilaan oivaltaa ja löytää itse. Opettajalla on kättilön tavoin ammattitaito ja kokemus aikaisemmista prosesseista, hän on nähnyt tyypillisiä kompastuskiviä ja osaa opastaa näiden vaikeiden paikkojen yli. Hän näkee mitä oppilas osaa ja mitä hän ei osaa, ja säätelee opetustaan sen mukaan. (Weimer 2013, 62.) Oppijälhtöisessä lähestymistavassa opetustilanne nähdään siis dynaamisena vuorovaikutteisena prosessina, joka voi olla jopa vaikeasti etukäteen ennakoitavissa.

Oppijälhtöinen opetustyyli voi aiheuttaa hämmennystä ja sekaannusta niin opettajayhteisössä kuin oppilaiden kesken, sillä olemme tottuneet lapsesta asti tietynlaiseen opettajan rooliin vahvana auktoriteettina. Kyse on pitkälti valta-asemista. Otamme erilaisissa oppilaitoksina itsestänselvyyksinä, että opettaja esimerkiksi päättää miten ja mitä kursilla opitaan, päättää aikatauluista, arvioi oppimista, ja johtaa keskustelua luokkahuoneessa. (Weimer 2013, 89.) Myös käsitys tietynlaisesta kurista on kaikille itsestänsel-

vyys. Kotiläksyjien tekemättä jättäminen ja poissaolot laskevat arvosanaa, luokassa puhuminen on hyväksyttyä vain kuin opettaja antaa siihen luvan (Weimer 2013, 90.) On selvää, että kaikki sosiaaliset tapahtumat tarvitsevat toimiakseen tiettyjä normeja tai sääntöjä, mutta tietynlaiset koululaitoksiin liittämämme käytänteet kertovat myös laajemmin siitä, että oppitunnit ovat usein opettajan ”omaisuutta”, eivät oppilaiden, ja oppijalähtöinen pedagogiikka yrittää purkaa tätä ongelmaa. Tällaiset valta-asetelmat ovat tuttuja myös kaikille musiikkiopistoja käyneille. Siitä asti, kun soitonopiskelija hankkiutuu soitotunneille tai hakee ensimmäisen kerran musiikkiopistoon, hän joutuu peilaamaan tekemistään eri portinvartijoiden (*gatekeepers*) kanssa. (Allsup 2016, 8–10.) Hän joutuu jatkuvasti ylhäältä päin tulevan arvioinnin kohteeksi siitä, tekikö hän asioita oikein vai väärin, ja tulee mahdollisesti jopa leimatuksi musikaaliseksi tai ei-musikaaliseksi. Ei ole ihme, että monella musiikinopiskelijalla musiikkisuhde kieroutuu, kun soittamisella haetaan muiden, kuten opettajan, hyväksyntää. (Allsup 2016, 8–10.)

Vallasta puhuttaessa ironista on Weimerin mukaan (2013, 93) se, että loppujen lopuksi oppijalla on päätävävalta siitä, oppiiko hän vai ei, sillä opettaja ei pysty hallitsemaan prosessia. Vaikka opettaja kuinka yrittäisi pitää kaikki narut käsissään, on valta loppujen lopuksi oppilaalla (emt). Jos opettaja haluaa hyviä oppimistuloksia, joutuu hän siis joka tapauksessa muokkaamaan omaa toimintaansa oppijan tarpeisiin. Opettajalta vaaditaan siis kykyä heittäytyä ja jopa improvisoida prosessin aikana.

Weimer huomauttaa (2013, 114), että jos mitataan opettamista aihealueissa ja faktoissa, joita oppilaalle syötetään, on oppijalähtöinen opetus vähemmän tehokasta. Tämä on aiheuttanut aina huolta opettajissa. Monesti opetussuunnitelma määrää opettajia käymään läpi kohtuuttoman määrän eri aihealueita, eikä syväluotaavalle oppimiselle ole aikaa (emt). Pitäisi pysähtyä miettimään, mikä on sopiva määrä opiskeltavia asioita. Edelleen ajatellaan liian usein, että suuri määrä opiskeltavia asioita olisi positiivinen asia. Usein eri oppimisympäristöissä opettajat aloittavat tunnin kertomalla mitä kaikkea ”käymme tänään läpi” (*coverage of content*), sen sijaan että kertoisimme mitä tänään on tarkoitus oppia. (Weimer 2013, 115.) Tällaiset ajattelut ”tehokkaasta oppimisesta” juontavat juurensa vanhoista oppimiskäsityksistä kuten behaviorismista, joka olettaa, että oppilas on tyhjä taulu, jolle opettaja syöttää tietoa. Aihealueiden läpikäynti ei kuitenkaan ikinä aiheuta oppimista, vaan se vaatii oppijalta halua oppia (emt).

Oppijälhtöisessä opetuksessa on oleellista, että vastuu oppimisesta jätetään opiskelijalle. Weimerin kokemusten mukaan (2013, 143) moni korkeakouluopiskelija odottaa opettajan tekvän paljon ratkaisuja oppilaan puolesta, sillä tällaiseen on totuttu lapsesta saakka. Jos oppijoita ei saada motivoitua omaehtoiseen oppimiseen, on helppo rakentaa systeemi, joka on täynnä sääntöjä ja arvosteluasteikkoja, sekä ulkoisia palkintoja. On vaikea kysymys, kuinka saisimme motivoitua opiskelijat pelkästä rakkaudesta uuden oppimiseen (Weimer 2013, 143). Weimer esittää (2013, 144) etteivät opiskelijat usein ymmärrä, etteivät opettajat voi syöttää heille oppimista. He haluavat, että oppiminen vain tapahtuisi opettajan toimesta, mielellään mahdollisimman nopeasti ja helposti. Tällaiset asenteet opettamista kohtaan vaikeuttavat vastuun antamista enemmän ja enemmän opiskelijalle (Weimer 2013, 144).

Opettajien pitäisi tunnistaa tekijät, jotka saavat oppijan motivoitumaan sisäisesti. Näin opettaja pystyisi hyödyntämään opetuksessaan näitä motivoimisen keinoja. (Weimer 2013, 144.) Weimerillä (2013, 146) on hyvä havainto siitä, että usein katseemme suuntaa opiskelijoihin, kun esimerkiksi valitsemme heidän puutteellista vaivannäköään kotitehtävien eteen. Sen sijaan voisimme opettajina katsoa joskus peiliin; miksi en pystynyt motivoimaan opiskelijaa tehtävän tekemiseen? Liian usein kuitenkin opettajat päätyvät lisäämään kontrolliaan oppimisprosessissa, joka ei ole oikea suunta.

Weimer (2013, 143) syyttää perinteistä koulutusjärjestelmää myös siitä, että opiskelijoita motivoivat liikaa arvosanat, eivät oppiminen itsessään. On ymmärrettävää, että arvosanoilla on helppo ”lahjoa” opiskelijoita opiskelemaan. Weimer (2013, 145) kuitenkin huomauttaa, että numeerisella arvioinnilla opetetaan opiskelijat keskittymään opiskelussa väärin asioihin. Sama pätee varmasti myös musiikkioppilaitoksissa. Minun ikäpolveni on tottunut lapsesta saakka saamaan arvosanan jo esimerkiksi 1/3-tutkinnosta musiikkiopistossa.

Sen sijaan että arvosanat kertoisivat jotain opiskelijan osaamisesta, kertovat ne ennemminkin siitä, kuinka hyvä opiskelija on saamaan hyviä arvosanoja Weimer (2013, 143). Oppijalla voi olla selkeä käsitys siitä kuinka hyvän arvosanan voi saada, ja hän suuntaa toimintansa sen mukaan, vaikka itse sisällön oppiminen jäisi kuinka pintapuoliseksi. Hyvä tapa tehdä arvioinnista oppijälhtöisempää on esimerkiksi sisällyttää arviointiin vertais- sekä itsearvioita. Niitä tekemällä opitaan tärkeitä oppimaan oppimisen taitoja.

Weimer (2013, 143.) On paljon tehokkaampaa, kun oppilas joutuu reflektoimaan oppimistaan tietyllä ajanjaksolla, sen sijaan että opettaja kertoo hänelle siitä, kuinka oppimistavoitteet ovat täyttyneet.

Weimerin näkemykset perustuvat tosin yliopistokontekstiin, eivätkä ole täysin verrattavissa musiikkiopistomaailmaan. Musiikkiopistossa saaduilla arvosanoilla on huomattavasti pienempi arvo opiskelijan tulevaisuuden kannalta, sillä esimerkiksi musiikin jatko-opintoihin haetaan aina valintakokeilla ja soittonäytteillä, ei tutkinnoista saaduilla arvosanoilla. Sen sijaan musiikkikouluissa saadut arvosanat vaikuttavat oppilaan käsitykseen itsestään ja omasta suoriutumisesta kulloisestakin tutkinnosta.

Barbara McCombs (2008) mukaan jokainen oppilas tuo oppimistilanteeseen mukanaan oman uniikin persoonansa vahvuuksineen ja haasteineen, ja oppimiseen vaikuttaa vahvasti muun muassa oppijan aikaisempi oppimishistoria, mieltymykset ja asenteet. Instrumenttiopetuksessa tällaiset oppimiseen vaikuttavat asenteet ja mieltymykset korostuvat, sillä ihmisillä on tapana muodostaa hyvin vahvoja tunnesiteitä mielimusiikkiaan kohtaan (Wahlström 2022, 19). Populaarimusiikin oppimisessa on tyypillistä, että oppimisprosessi alkaa informaaleissa ympäristöissä, omaksumalla tietoisesti tai tiedostamattomasti musiikkia eri ympäristöissä. Sosiaalistumisen (*enculturation*) ansiosta aloittelevan populaarimuusikon oppimisprosessi on usein jo pitkällä ennen kuin hän aloittaa soitonopiskelun formaalissa ympäristössä. (Green 2008, 5–6; Wahlström 2022, 35.) Jotta opetus olisi tehokasta, opettajan on otettava huomioon nämä kaikki oppijan oppimiseen vaikuttavat muuttujat. Hänen tulee tehdä jatkuvasti havaintoja siitä, millainen opetus vaikuttaa parhaiten edistymiseen ja oppilaan motivaatioon. (McCombs 2008.) Paras motivaatio oppimiseen on sisäinen motivaatio, joten oppilaalla tulee olla hallinnan tunne siitä, mitä ja miten opiskellaan, ja mitkä ovat oppimisen tavoitteet (emt). McCombs (2008) pitää oppijälähtöisyydessä tärkeänä myös ongelmanratkaisukykyä, joten opettajan pitää opettaa oppilaalle kompleksista, systemaattista ja tutkivaa ajattelua.

Kuten sekä Wahlström (2022, 19) että Mesiä (2017, 47) huomauttavat, lähes kaikki tutkimus oppijälähtöisyydestä musiikkikasvatuksessa perustuu ryhmäopetukseen, eikä tutkimuskirjallisuutta oppijälähtöisyydestä yksilöopetuksessa löydy juurikaan. Tämä johtuu siitä, että yksilöinstrumenttiopetus nojaa vahvasti mestari-kisälli-perinteeseen etenkin korkeakouluissa. Esimerkiksi Weimerin teokset, johon viitataan lähes aina oppilaskeskeisyyttä tutkittaessa, perustuu kokoemuksiin ja tutkimuksiin yhdysvaltalaisessa yliopisto-

maailmassa ja ryhmäkontekstissa. On huomioitava, että yliopiston ryhmäopetusta ohjaavat todella erilaiset motiivit ja paineet tietynlaisesta tehokkuudesta, kuin esimerkiksi yksityisiä kevyen musiikin instrumenttitunteja.

2.3 Koulutuksen funktio luovan ilmaisun opettamisessa

Marja-Leena Juntusen (2014) tuottaman kyselytutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia mielikuvia Sibelius-Akatemian opettajilla on hyvästä opetuksesta. Tulosten mukaan opettajat pitävät suurella arvossa tietojen ja taitojen lisäksi opiskelijan kokonaisvaltaisen kasvun, henkilökohtaisen ilmaisun ja persoonallisen näkemyksen kehittämistä. Kyselystä kävi ilmi, että kuten muissakin laitoksissa, myös Sibelius-Akatemiassa opintosuunnitelma ja kurssikuvaukset luovat raamit ja vaikuttavat opetuksen sisältöön. Instrumenttiopettajilla on siis usein muitakin lähtökohtia opetuksen suunnitteluun kuin se, kuinka saada kaikki luova potentiaali irti persoonallisessa muodossa kustakin oppilaasta.

Suomalainen opettajakoulutus nauttii kansainvälisesti suurta arvostusta. Opettajan korkeakouluopinnoissa perehdytään oppimisteorioihin ja alan tutkimukseen, ja siihen kuinka opettaminen ja oppiminen linkittyvät toisiinsa. Koulutuksen tavoitteena on kasvattaa autonominen opettaja, jolla tarkoitetaan sitä, että opettaja kykenee itsenäiseen päätöksentekoon ja reflektointiin koskien opetuksen sisältöä, opetusmetodeja ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. (Kivijärvi 2021, 20.) Ollakseen oikeudenmukaista ja yhdenvertaista opettamista, pedagogin on oltava autonominen. Tämä tarkoittaa muun muassa jatkuvaa itsereflektiota ja ymmärrystä siitä, minkälaiset tekijät omaan pedagogiseen toimintaan ovat vaikuttaneet, ja kykyä muokata niitä kunkin opetustilanteen mukaan. (Kivijärvi 2021, 20.) Loppujen lopuksi koulutuksen tärkein tehtävä on valmistaa opiskelijoita työelämää varten. Perustietojen ja -taitojen lisäksi ihminen tarvitsee keinoja, joilla selvitä kompleksisessa maailmassa, kuten ongelmanratkaisukykyä. (Allsup 2016, 37.) Se, mitkä ovat muusikon työssä perustavanlaatuisia tietoja ja taitoja, ei ole yksinkertainen kysymys.

Kun maailma muuttuu, muuttuvat myös työelämän vaatimukset. Maailman muuttuessa työelämä muuttuu, ja sitä mukaa myös oppilaitosten opetussuunnitelmia on päivitettävä aika ajoin. Oman haasteensa luovat yhteiskunnan käsitykset koulutuksesta. Opettajilta vaaditaan jatkuvaa näyttöä työnsä tehokkuudesta ja välittömistä oppimistuloksista. (Allsup 2016.) Helposti ajatellaan, että koulutus on palvelu, joka tarjoaa tietoja ja taitoja, ja

sivuutetaan opiskelijan vastuu oppimisesta. Samasta asiasta olivat huolestuneita oppijälähtöisyydestä kirjoittaneet tutkijat kuten Weimer (2013).

Laadukas koulutus on saman aikaan toistamista ja muuttamista, perinnettä sekä innovointia. Koulutus ilman perinnettä ei ole koulutusta, eikä koulutus ilman innovointia ole koulutusta. (Allsup 2016, 40.) Improvisoinnin opettamisessa tämä voisi tarkoittaa samaa, josta kaikki arvostetut opettajat puhuvat; ensin opetellaan tarkasti jonkun tietyn perinteen sanavarastoa, jotta osataan vähitellen innovoida eli keksiä omaa musiikillista kieltä. On oleellista käydä keskustelua koulutuksissa siitä, kumpaa painotetaan, perinteen hallitsemista vai innovoimista. Ei ole oikeaa vastausta siihen, kumpi on arvokkaampaa, sillä koulutuksen näkökulmasta molempia tarvitaan. (Allsup 2016, 40.) Opettaja joutuu ulkopuolelta tulevien odotusten sekä oppilaiden väliin tasapainottelemaan näiden ääripäiden välille (emt). Ei voida myöskään sivuuttaa keskustelua siitä, ketkä kaikki muusikot jäävät koulutuksen ulkopuolelle. Ristiriitaista on Allsupin (2016, 8–10) mukaan se, että muusikot, jotka tarvitsisivat eniten koulutusta, jäävät usein sen ulkopuolelle, johtuen instituutioiden luomista kriteereistä sisäänpääsulle.

Opetussuunnitelma luo raamit opetukselle niin yleissivistävissä kouluissa, ammatillisissa kouluissa ja korkeakouluissa. Opetussuunnitelmaa laatiessa kysymys on siitä, mitä on tärkeintä opettaa kaikista asioista, joita voidaan opettaa. Kysymys on siis hyvin filosofinen, sillä päättävien tahojen on tehtävä päätöksiä ja valintoja siitä, minkälainen oppiminen on tärkeämpää kuin toinen. (Regelski 2018, 6.) Opettajat ja opetussuunnitelmien laatijat eivät aina tiedosta tekevänsä filosofisia valintoja, mutta tekevät sitä tahtomattaankin tällaisilla valinnoilla ja kannanotoilla (Regelski 2018, 7).

Jotta saisimme tarkemman käsityksen opetussuunnitelman merkityksestä, voimme aloittaa lähestymisen kyseisen termin etymologiasta. Sana *curriculum* (opetussuunnitelma) on lähtöisin latinan kielen sanasta *currere*. (Regelski 2018, 3) Englannin ja ranskankieliset käännökset *currere*:sta viittaavat juoksijaan, joka välittää viestin. Opetussuunnitelma on siis perinteisesti tiivistynyt kahteen asiaan; itse viestiin (*message*), ja sen välittämiseen (*delivery*). (emt.) Liian usein koulutuksissa kuitenkin keskitytään miettimään keinoja, joilla opettajat ”välittävät viestin” eli opetuksen sisällön oppilaille erilaisilla metodeilla. Tällöin fokus on liikaa viestin välittämisessä, ja unohdetaan itse viesti eli oppilaiden saavuttama oppiminen. (emt.)

Voimme tarkastella opetussuunnitelman käsitettä neljästä eri tasosta, joista ensimmäinen on virallinen opetussuunnitelma (*formal curriculum guide*), joka on asiakirja, jossa kuvaillaan kurssin tai kurssikokonaisuuden sisältöjä. Se on yleensä monen opettajan yhteistyössä tekemä, ja se ohjaa myös opettajia opettamaan oppilailleen samankaltaisia kokonaisuuksia. (Regelski 2018, 3.) Kuten Regelski (2018, 4) huomauttaa, opetussuunnitelman laatiminen ei ole kuitenkaan sama asia kuin sen käyttäminen. Usein opetussuunnitelmasta laaditaan joko aivan liian yksityiskohtainen, kunnianhimoinen, tai ympäröivä, jota seuraa se, etteivät läheskään kaikki opettajat noudata sitä (emt.). Toinen taso opetussuunnitelmassa on opetussuunnitelma opettajan toiminnan ohjaajana (*curriculum as instructed*), ja siinä tarkastellaan sitä, mitä opetussuunnitelma tarkoittaa käytännössä opettajan toiminnassa. Kolmannessa eli oppimisen näkökulmassa (*action curriculum*), tutkitaan sitä, minkälaista oppimista opettajan toiminta saa lopulta aikaan, ja siinä oppiminen nähdään yleensä näkyvänä muutoksena toiminnassa (emt.) Neljättä tasoa kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. Sillä tarkoitetaan kirjoittamattomia ohjeita, asenteita, tapoja, malleja ja ihanteita, jotka ohjaavat kaikkea toimintaa tietyssä oppimisympäristössä, ja jotka otetaan usein jopa itsestäänselvyytenä. (Regelski 2018, 5.) Musiikkikoulutuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tiettyjä musiikkityylejä tai -ihanteita, joita pidetään suuremmissa arvossa kuin toisia (emt.). Usein piilo-opetussuunnitelma ohjaa käytännön toimintaa ja toimintakulttuuria itse virallista opintosuunnitelmaa enemmän.

Kansainvälisessä koulutuspolitiikassa opetussuunnitelmilla on pyritty luomaan opetukselle selkeitä tavoitteita, joiden toteutumista voidaan mitata helposti oppimistuloksina (Burnard & White 2008). Moderni kasvatustiede kuitenkin painottaa luovuuden tärkeyttä opiskelussa, sillä luovuus nähdään taitona, jota tarvitaan nykyään yhteiskunnan joka osalla. Opettajat joutuvat siis tasapainottelemaan valtakunnallisten ja paikallisten tavoitteiden ja standardien, sekä luovan opettamisen ja oppimisen välissä. (Burnard & White 2008.) Luovassa opettamisessa opettaja ja oppilas nähdään innovatiivisina tekijöinä, jotka luovat uutta tietoa. Tavoitteena on luoda uudenlaista oppimiskulttuuria ja lisätä oppijoiden luovaa kapasiteettia. (Burnard & White 2008; Odena 2018, 11.) Luovan opiskelun hyötyjä on usein vaikea perustella esimerkiksi siksi, ettei oppimistuloksia ole helppoa mitata. Myös opettajat joutuvat astumaan pois tutusta ja turvallisesta, kokeilemaan itselle uusia asioita ja ottamaan riskejä. Tällainen vaatii myös riittävää autonomiaa opettajalle. (Burnard & White 2008.) Monissa oppimiskulttuureissa opiskelijat oppivat lapsesta saakka, että riskin ottaminen voi johtaa virheeseen, ja siksi tätä vältellään. Luovuus sisältää kuitenkin aina riskin virheestä, ja riskinottoon pitäisi kannustaa, jotta luova

toiminta olisi mahdollista. (Burnard & White 2008; Odena 2018, 11.) Opettajan tulisi panostaa opetustilanteessa turvallisen ilmapiirin luomiseen, jossa hyväksytään erilaiset luovat ratkaisut, eikä mietitä mikä on oikein tai väärin (Odena 2018, 11). Opettajan tulisi myös tuntee oppilaansa hyvin. Luovuutta vaativissa tehtävissä tason pitäisi olla sellainen, että oppilas pääsee stimuloimaan ja laajentamaan luovaa ajatteluaan, ja hänellä on mahdollisuus ratkaista se (Odena 2018, 15–17.)

Eri musiikkioppilaitoksilla on erilaiset opetuksen tavoitteet, jonka takia kyseisten laitosten sähkökitaraopettajien pedagogiset toimintamallit ovat hieman erilaisia. Musiikkialan perustutkinnon (AO) voi opiskella Suomessa useassa eri koulussa. Musiikkialan tutkinnon perusteet (2022) -opintosuunnitelmassa todetaan, että tutkinnon suorittaneella on ”laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet ammattialansa eri tehtäviin sekä jatko-opintoihin” (musiikkialan perustutkinnon perusteet 2022). Tutkinnossa ei siis ole tarkoitukseen panostaa vielä oman äänen esille tuomiseen, vaan siihen, että tutkinnon suorittanut opiskelija osaa toimia tyylinmukaisesti esimerkiksi soittaessaan eri genrejä soittavissa yhtyeissä. Tämä voisi tarkoittaa sitä, että muusikon perustutkinto-opiskelijoita opettavat pedagogit rajaavat improvisaatio-opetuksensa erityisen tarkkaan, vaikka opiskelijalla voisi olla enemmänkin musiikillisia impulsseja ja ideoita. Monesti muusikon tutkintoa opiskelevat kipuilevat sen kanssa, ettei heidän omaa persoonallisuuttansa oteta riittävästi huomioon opetuksessa. Tämä on täysin loogista ja johtaa juonensa opetussuunnitelmaan. Muusikon tutkinto ei välttämättä ole oikea paikka nuorelle visionäärille, vaan sen tarkoitus on sivistää, tutustuttaa uuteen ja tähdätä jatko-opintoihin.

Ammattikorkeakoulutasolla sähkökitaran soittoa voi opiskella niin ikään useassa eri opistossa. Opintosuunnitelmat ovat oppilaitoskohtaisia, mutta ne ovat hyvin samansuuntaisia. Ammattiopistojen opintosuunnitelmien ohella ammattikorkeakoulujen opintosuunnitelmat korostavat ammattimaisuutta ja monipuolista osaamista. Helsingin Metropolia on ainoa ammattikorkeakoulu, jossa voi opiskella AMK ja YAMK-tasoisien muusikon tutkinnon. Muut koulut ovat musiikkipedagogin tutkintoja, joka luovat tietysti omat raaminsa soiton opiskelulle. On luonnollista, että sähkökitaraopettajaksi valmistuvan opiskelijan on hallittava tyylinmukaisesti eri estetiikkoja, jotta osaisi opettaa niitä myös eteenpäin. Metropolian muusikon tutkinnon opintosuunnitelma on hyvin samansuuntainen kuin saman oppilaitoksen musiikkipedagogi-tutkinnossa (ks. Metropolia ammattikorkeakoulu, muusikko- sekä musiikkipedagogi-koulutusten kuvaukset 2023). Opintosuunnitelmissa

mainitaan genreistä populaarimusiikki, jazz, sekä rhythm & blues. Tämä on mielenkiintoista, sillä kuten mainitsin, esimerkiksi blues-musiikki on sähkökitaristeille usein kaikista luontevin maailma ammentaa omaa ilmaisua jazzin sijaan.

Sibelius-Akatemian on ainoa yliopistokoulutus Suomessa, jossa voi opiskella maisterin tutkinnon . Opetussuunnitelma eroaa luonnollisesti hyvin paljon esimerkiksi musiikkialan perustutkinnon (AO) opetussuunnitelmasta. Osaamistavoitteiden mukaan opintojakson suorittanut opiskelija osaa soveltaa ja yhdistellä oppimaansa tietoa vahvistaakseen taiteellista ilmaisuaan (Sibelius-Akatemia, jazzin aineryhmän kandi-maisterikoulutuksen kuvaus 2023). Jazzin aineryhmä on myös ainut ammattiin tähtäävä musiikkikoulutus, jonka opetussuunnitelmassa puhutaan *näkemyksellisestä taiteilijuudesta* ja *omien musiikillisten vahvuuksien* esille tuomisesta.

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen sekä kerron tarkemmin metodeista, jotka olivat tämän työn kannalta oleellisia. Tämän lisäksi avaan lähtökohtia analyysilleni, sekä kerron työni tutkimuseettisistä periaatteista, jotka määrittivät menetelmätapojani.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tässä työssä tutkin sähkökitaraimprovisaation opettamista ammattiopiskelijoille. Improvisoinnin opettamisen luonne voi olla hyvin konstruktiiivista, ja se keskittyy oppijan miellsäisiin prosesseihin. Tarkastelen tässä työssä sitä, millaisia pedagogisia menetelmiä sähkökitaraopettajilla on opiskelijan luovan ilmaisun edistämässä.

Improvisoinnin opettamista ja jazzpedagogiikkaa on tutkittu ja tutkimusta julkaistu vertaisarvioituina julkaisuna, mutta aiempi tutkimus ei pääsääntöisesti ole keskittynyt sähkökitaraimprovisaation opettamiseen. Tässä työssä analysoin muun muassa sitä, millaisia erityispiirteitä liittyy sähkökitaraimprovisaation opettamiseen.

Tutkimuskysymykseni on: Kuinka sähkökitaristiopiskelijan luovaa ilmaisua voi kehittää?

3.2 Laadullinen tutkimus

Empiiriseen aineistoon perustuva tutkielmani edustaa laadullista näkökulmaa. Ihmiset tulkitsevat maailmaa ja ilmiöitä aina omasta näkökulmastaan, joten samasta asiasta voidaan saada hyvin monenlaista informaatiota. Kvalitatiivisesta tutkimuksesta ei ole yhtä ja ainutta oikeaa määritelmää, sillä tutkimuskirjallisuus sisältää paljon erilaisia tapoja luokitella ja tyypitellä sitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30.) Se ei ole yhdenlainen tapa tutkia, vaan joukko todella moninaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja, ja olisi karkeaa yleistämistä määritellä se vain yhdellä tavalla (Hirsjärvi jne. 1997, 162). Jotta saisimme kuitenkin kiinni kvalitatiivisen tutkimuksen luonteesta, voimme ajatella sitä perinteisen vastakkainasettelun kautta kvantitatiivisen tutkimuksen kanssa.

Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan elämää ja ilmiöitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja löytämään ja paljastamaan tosiasioita. (Hirsjärvi jne. 1997, 161.) Siinä kuvailaan ihmisestä lähtöisin olevaa merkityskokonaisuuksien maailmaa. Merkitykset ovat ihmisten välisiä ja sosiaalisia, ja kuvaavat mm. tapahtumia, ajatuksia ja toimintaa. Päämääränä on tavoittaa toisten ihmisten kuvaukset heidän kokemasta todellisuudestaan. (Vilkkä 2015, 118.)

Sen sijaan että kerättäisiin dataa kvantitatiivisilla kysymyksillä kuten *kuinka paljon*, *kuinka monta*, *kuinka pitkä*, hankitaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa laadullista tietoa kysymällä kysymyksiä kuten *miten ja miksi* (Leavy 2014; Morgan 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018, Vilkkä 2015). Siinä missä kvantitatiivinen tiede lainaa mallinsa yleensä luonnontieteistä, on kvalitatiivinen tiede ennemminkin humanistista tiedettä. Siinä vältetään yleistämistä, syy-seuraus-esityksien laatimista sekä ennustettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 22.) Oleellista on se, millaisessa kontekstissa tutkittava ilmiö tapahtuu, kuka tulkitsee tietoa, ja kuinka voisimme parhaamme mukaan ymmärtää tutkimuksessa tutkittavien toimijoiden eri näkökulmia. Laadullisessa strategiassa tutkimuksen kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 23).

Aineistoa kerätään ja analysoidaan laadullisessa tutkimuksessa niin ikään useilla eri tavoilla. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusaineistoa kerätään luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi jne. 1997, 164). Laadullisessa tutkimuksessa on erityisen tärkeää valita tarkoituksenmukaiset tutkimusmenetelmät, ja niiden tulee olla linjassa tutkimuskysymyksen kanssa (Leavy 2014, 4). Tyypillisin tapa kerätä aineistoa on laatia tutkimushaastattelu (Tuomi & Sarajärvi 2018; Vilkkä 2015). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pitää olla joustava tutkimussuunnitelman suhteen, ja tarvittaessa muuttaa suunnitelmaa olosuhteiden mukaisesti (Hirsjärvi jne. 1997, 164). Olin varautunut tutkimuksessani myös siihen, että haastattelussa nousee esiin jotain odottamattomia asioita ja keskustelunavauksia, ja muovata tutkimustani sitä mukaa.

3.3 Aineistonkeruu ja haastateltavien valinta

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on monet erilaiset tavat kerätä aineistoa, ja yksi tyypillisimmistä aineistonkeruumenetelmistä on haastattelu (Leavy 2023, 152). Ihmiset

ovat tottuneet keskustelemaan asioista, joten haastattelu on luonteva tapa oppia uutta ja saada erilaisiin aiheisiin näkökulmia muilta ihmisiltä (emt). Haastattelussa ihminen on tiedon keruun välineenä, joka on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Siinä ihmisten kokemat elämänsä laadut, kokemukset ja ajatukset tulevat esiin.

Haastattelu -sanana etymologia kertoo paljon haastattelun eri merkityksistä. Esimerkiksi ranskan kielen vastine *entrevue* tarkoittaa ”epätäydellisesti näkemistä”, ja juontuu joidenkin tulkintojen mukaan sanasta *s’entrevue*, joka tarkoittaa sen sijaan vierailua toisten luona (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Haastattelu on siis ennen kaikkea vuorovaikutteinen tilanne, joissa molemmat osapuolet vaikuttavat tilanteen kehittymiseen. Arkisella keskustelulla ja haastattelulla on kuitenkin se ero, että haastattelulla on tietty päämäärä, johon pyritään, ja tämän ymmärtävät haastattelun molemmat osapuolet (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 46). Haastateltavat ymmärtävät olevansa tiedon antajan roolissa, ja haastattelija on tietämätön osapuoli, joka on tehnyt tilanteelle aloitteen, ja suuntaa keskustelua toivoimiinsa suuntiin (emt.)

Tutkielmassani haastattelin kolmea sähkökitarapedagogia ammatti- ja ammattikorkeakoulutasolta sekä Taideyliopistosta, sillä kiinnostuksen kohteeni tässä työssä on instrumenttipedagogiikka koulutuksissa, joissa opiskelijoiden musiikilliset perusvalmiudet ovat jo pitkällä. Ammattitasolla opiskelevilla soittajilla on myös aloittelijoita enemmän musiikillista historiaa sekä omia musiikillisia mieltymysten kohteita, ja halusin selvittää, millä tavoin tämä huomioidaan haastateltavien pedagogien opetuksessa.

Päätin lopulta olla julkaisematta osallistujien nimiä, sillä ne eivät ole oleellisia tässä työssä, ja koska tutkimukseni tulee olemaan vapaasti etsittävässä ja ladattavissa Taideyliopiston Taju-tietokannassa. Siksi kutsun haastatteluun osallistuneita pedagogeja pseudonyymeillä A, B ja C.

Haastateltavien taustat ovat monipuolisia: haastateltava A opettaa enimmäkseen tuntiopettajana ammattikorkeakoulussa, haastateltava B muusikon ammattitutkinnossa sekä ammattikorkeakoulussa, ja haastateltava C Sibelius-Akatemiassa. Myös pedagogien musiikillinen tausta oli kirjava; haastateltava C on selkeästi jazz-orientoitunut pedagogi, kun taas haastateltava A:n ja B:n vahvuuksiin on kuulunut etenkin rock- ja blues -pohjainen ilmaisu. Haastateltava A on myös kokenut freelance-muusikko, ja haastateltava B on tehnyt väitöskirjan svengin opettamisesta rock -kontekstissa. Haastateltavien monipuolisen

taustan takia fokusryhmähaastattelusta tuli mielenkiintoinen, kun pedagogit pääsivät vertailemaan erilaisia näkemyksiään. Ennakko-odotuksistani poiketen haastateltavat olivat hyvin samoilla suurimmasta osasta teemoja, mutta esimerkiksi suuntautumiset eri musiikkigenreihin loivat vivahde-eroja opettajien pedagogisiin painotuksiin.

Aloin etsiä vapaaehtoisia haastateltavia sähkökitarapedagogeja eri koulutusasteilta syksyllä 2023 etsimällä yhteystietoja eri koulutuksien verkkosivuilta, ja laittamalla heille suoraan mailia, jossa kyselin kiinnostuksesta osallistua tutkimukseeni. Kaikkien tuntiopettajien sähköpostiosoitteet eivät kuitenkaan löydy koulujen sivuilta, joten kyselin myös kavereideni kautta heitä opettaneiden pedagogien yhteystietoja. Muutama henkilö vastasi olevansa innolla mukana, joten loin meille uuden sähköpostiketjun, jossa rupesimme etsimään mahdollista aikaa ryhmäkeskustelulle, jonka kaikki toivoivat tapahtuvan mieluummin paikan päällä kuin videon välityksellä. Yhteisen ajan löytäminen osoittautuikin sitten todella hankalaksi, sillä osa haastateltavissa toimii pääosin freelance-muusikkona, jolloin työt painottuvat iltoihin ja viikonloppuihin, ja osa sen sijaan työskentelee pääosin opetustehtävissä koulussa arkipäivisin päiväsaikaan. Lopulta kuitenkin onnistuimme löytämään yhden ilta-ajan muutaman kuukauden päähän, eli helmikuulle 2024. Ryhmähaastattelu tapahtui tuolloin musiikkitalolla, josta olin varannut luokan tähän tarkoitukseen. Toin sessioon kahvia ja suklaata kaikille, jotta tilanne olisi rento ja miellyttävä.

On selvää, että haastateltavien vastaukset ovat aina tulkinnanvaraisia. Jokainen tulkitsee haastatteluja omien elämäkokemustensa läpi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Näin ei ole ollut aina, sillä vielä 1900-luvun sosiaalitieteissä haastattelut nähtiin paljon suoraviivaisempana tiedonkeruumenetelmänä. Haastateltava kysyi suoria kysymyksiä, ja haastateltavan tehtävä oli antaa tähän suora vastaus. (Gubrium 2012.) Vapaampia ja vähemmän strukturoituja haastatteluja käytetään nykyään aiempaa enemmän laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34).

Laatimani haastattelu oli ominaispiirteeltään puolistrukturoitu. Se tarkoittaa, että kysymykset oli laadittu ennakkoon, mutta sanamuodot voivat vaihdella. Kysymysten järjestys ei ole myöskään lukkoon lyöty. (Gubrium ym. 2012; Hirsjärvi & Hurme 2008; Hyvärinen & Nikander ym. 2017). Omassa haastattelussani pysyin pitkälti kiinni haastattelurungossa, enkä esimerkiksi keksinyt uusia kysymyksiä. Vastaukset olivat kuitenkin usein todella kattavia ja ajoittain polveilevia, sekä niissä esitettiin usein vastauksia jo seuraaviin kysymyksiin, joita olin suunnitellut kysyväni. Koska sain moniin kysymyksiin vastauksia

etukäteen, ei minun tarvinnut kysyä erikseen kaikkia kysymyksiä, jotka olin kirjannut ylös, vaan etsin listastani seuraavan etukäteen laatimani kysymyksen, joka tuntui luontevalta jatkolta sen hetkiseen keskusteluun, tai avaukselta uuteen aiheeseen.

Haastatteluni oli tyypiltään fokusryhmähaastattelu. Siinä ryhmän koko on tavallisesti melko pieni, ja osallistujat valitaan tarkasti muun muassa sen perusteella, että he ovat alansa asiantuntijoita ja ammattilaisia, ja heidän mielipiteillään on mahdollisesti vaikutusta tutkittavaan ilmiöön (Hirsjärvi & Hurme 2008, 62). Tilanteeseen osallistuvien osapuolten välinen vuorovaikutteisuus korostuu fokusryhmähaastattelussa. Haastateltavat vertailevat kokemuksiaan ja näkemyksiään keskenään, ja vastauksiin vaikuttaa suuresti se, mitä keskustelussa on tullut sitä ennen esiin. *Ja* sekä *mutta* -tyyliset aloitukset antavat haastateltavien vastauksille uusia ulottuvuuksia, ja tuovat aiheista erilaisia näkökulmia esiin. (Morgan 2012, 267.) Haastattelu voi saada siis hyvinkin ennalta arvaamattomia suuntia, kun yhden osallistujan vastaus herättää uusia ajatuksia toisessa osallistujassa.

Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2008, 63) mainitsevat, ryhmähaastattelussa haasteena on muun muassa keskustelun tallentaminen, sillä ihmiset ovat eri etäisyyksillä mikrofonista ja tallenne saattaa siksi olla epäselkeä. Olin varautunut tällaisiin ongelmiin etukäteen, sekä esimerkiksi nauhoituksen mahdolliseen katkeamiseen, jos tekniikka jostain syystä pettäisi. Järjestelin luokkahuoneen etukäteen siten, että tuolit ja pöydät olivat piirissä. Haastateltavat istuivat molemmilla sivuilla sekä toisessa päädyssä, minä vastakkaisessa päädyssä. Tallensin keskustelun läppärilleni Logic Pro -ohjelmaan koulun lainalaittekaapista varattavalla AKG-kondensaattorimikrofonilla, jonka suuntasin suunnilleen piirin keskelle. Tämän lisäksi tallensin keskustelun samanaikaisesti myös puhelimeni sanelimeen siltä varalta, että tallenne keskeytyisi huomaamattani vaikkapa teknisen vian takia. Ensimmäinen tallennusmetodini toimi hyvin, ja muokkasin tallennetta kompressoimalla äänitiedostoa todella paljon. Näin jokaisen puhujan ääni kuului jokseenkin yhtä lujaa, ja litteointi oli vaivattomampaa. Tallensin äänitteistä varmuuskopiot kahdelle eri kovalevylleni kotona.

3.4. Aineistonanalyysi

Laadullisessa, kuten muussakin tutkimuksessa, on tärkeää valita oikea menetelmä datan analysointia varten. Korkeatasoinen tutkimus on ajattelutyötä yhdistettynä sopiviin tutkimusstrategioihin. Hyvä ajattelu ei riitä, jos strategiat eivät tue tutkimuskysymystä. (Leavy 2017, 581.) Laadullisessa tutkimuksessa oikean analyysimenetelmän valitseminen koetaan monesti haastavana, sillä vaihtoehtoja on todella paljon eikä tiukkoja rajoituksia ole olemassa. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikessa laadullisessa tutkimuksessa. Se on väljä menetelmällinen kehys, johon voidaan liittää monia hieman eri nimillä kulkevia analyysikokonaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91.) Tyypillisimmät menetelmät laadullisen aineiston sisällönanalyysissa ovat teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskurssianalyysi sekä keskustelunanalyysi (Hirsjärvi jne. 1997, 224).

Leavy (2017, 581) alleviivaa laadullisissa analyysimenetelmissä tutkijan roolia aktiivisena toimijana. Menetelmä tarkoittaa hänen mukaansa tekoja, joita tutkija tekee selättäkseen esteitä ja päästäkseen haluttuun lopputulokseen. Analyysivaihetta ei voi käsikirjoittaa etukäteen; tutkija on vuorovaikutuksessa kerätyn laadullisen datan kanssa, ja hänen tulee reagoida ja toimia sen mukaan (Leavy 2017, 581).

Etenkin kvalitatiivisen tutkimuksen analyysivaiheessa on tärkeää päättää mistä kyseisessä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, ja jättää kaikki muu materiaali ulkopuolelle. Ennen kuin itse analyysivaiheeseen päästään, täytyy tallennettu aineisto kuitenkin kirjoittaa puhtaaksi, eli litteroida. Tämä voidaan tehdä joko koko aineistosta, tai ainoastaan teemoista, jotka koetaan tutkimuksen kannalta tärkeiksi. (Hirsjärvi jne. 1997, 222.) Sen jälkeen aineisto käydään läpi, ja usein sieltä erotellaan tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita muun muassa teemoittelemalla ja tyypittelemällä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92.) Tämä tarkoittaa sitä, että aineistoa (tässä tapauksessa litteroitua haastatteluaineistoa) pilkotaan ja jaotellaan luonteviin teemoihin sen mukaan, mitä tutkija haluaa nostaa esille. Sen jälkeen usein huomataan, että useat teemat voidaan tiivistää isomman kokonaisuuden, eli tyypin alle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Lopullisessa raportissa tutkija tarkastelee aineistoa kriittisesti oman ajattelun sekä käsitteellisen viitekehyksen perusteella (emt.).

Litteroin 120 minuuttia kestävän haastatteluäänitteeni syöttämällä sen Word-ohjelman sanelimeen. Ohjelman luomassa tekstissä oli luonnollisesti paljon virheitä, mutta en korjailut niitä heti, vaan keskityin kuuntelemaan haastattelujen sisältöjä. Olin omassa haastattelussa ollut avoin sivupoluillekin, joita keskustelussa nousi esille, mutta itse analyysivaiheessa keskityin materiaaliin, joka vastasi tutkimuskysymykseeni.

Tein kuuntelukierroksen muutaman kerran läpi, ja pysähdyin nyt korjailemaan lauseita niissä kohdissa, joissa koin, että voisi olla jotain tutkimuskysymyksen kannalta mielenkiintoista. Kolmannella kerralla aloin myös värikoodata punaisella tutkimuskysymykseen vastaavia katkelmia. Kun tämä kierros oli tehty muutaman kerran, aloin lukea läpi esiin nostamiani katkelmia, ja jaotella niitä eri teemoihin luomalla otsikoita niille. Otsikkoai-hioita kehittelin ja muokkailin uuteen Word-tiedostoon, ja kopioin niiden alle sinne sopivat tekstin pätkät. Sen jälkeen aloin tyypitellä teemoja, eli luoda isompia kokonaisuuksia teemoista, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen. Näitä kokonaisuuksia muodostui lopulta kolme. Ensimmäinen tyyppi sisälsi teemat, jotka liittyivät koulutuksen rooliin luovan ilmaisun opettamisessa, toiseen yhdistelin pedagogin kasvatukselliseen ajatteluun liittyvät teemat, ja kolmanteen pedagogin käytännön työkalut. Tyypittely ei ollut kovin yksinkertaista, ja muokkasin näitä useaan otteeseen. Koska esimerkiksi oppijälähtöisyys toistui tavalla tai toisella useassa yhteydessä, sisällytin sitä tulosluvussa useaan kohtaan.

Lopulta minulla oli kolme suurempaa kokonaisuutta, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen, ja ovat samalla tulosluvun alalukuja. Aloin tutkia eri teemojen alla olevia haastattelukatkelmia ja vertailla haastateltavien vastauksien yhteneväisyyksiä ja eroja näkemyksissä. Niiden pohjalta kirjoitin puhtaaksi tekstiä hyödyntäen samalla omaa kriittistä ajattelua sekä työni käsitteellistä viitekehystä.

3.5 Tutkimusetiikka

Perehdyin huolella Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimiin ohjeisiin ja suosituksiin ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista (2019) sekä hyvästä tieteellisestä käytännöstä (2023). TENK (2019) mukaan ohjeistukseen sitoutuneen organisaation (Taideyliopisto) vastuu on huolehtia siitä, että sen tiedeyhteisössä toimivat tutkijat tuntevat hyvin tutkimusetiikkaan kuuluvat ohjeet. Ihmistutkimusta koskevien tutkimuseettisten ohjeiden mukaan tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavia henkilöitä sekä ai-

neellista ja aineetonta kulttuuriperintöä, sekä huolehtia siitä, ettei tutkimuskohteille aiheudu tutkimuksesta minkäänlaista vahinkoa tai haittaa (TENK 2019, 7). Pyrin noudattamaan TENK (2023, 11) luettelemia peruseriaatteita hyvään tieteelliseen käytäntöön, joita ovat rehellisyys, arvostus, luotettavuus sekä vastuunkanto.

Ymmärrän positioni Sibelius-Akatemian opiskelijana, ammattimuusikkona sekä tulevana opettajana. Lähtökohtani ja taustani vaikuttivat esimerkiksi siihen, minkälaisia teemoja nostin laajasta haastatteluaineistosta esille, mitä pidin erityisen mielenkiintoisena, ja minkälaista aiempaa tutkimusta vasten tarkastelin tuloksia. Jouduin monesti miettimään, käsittelesinkö teemoja enemmän muusikon vai kasvattajan näkökulmasta. Jokainen tutkija tuo omat uskomuksensa sekä arvomaailmansa myös tutkimukseensa, sillä ne vaikuttavat päätöksiin, joita teemme tutkimuksen aikana (Leavy 2017, 25).

Tutkittavalla henkilöllä on osallistuessaan tutkimukseen oikeus osallistua vapaaehtoisesti, mutta myös kieltäytyä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, ilman että siitä koituu haittaa tai riskejä osallistujalle. Osallistumisen keskeyttämisen tulee olla yhtä vaivatonta kuin osallistumisen. (TENK 2019, 8.) Toin haastattelutilanteeseen paikan päälle kaksin kappalein kopiot ”suostumus haastatteluun” (liite 2) sekä ”tietosuojailmoitus” -lomakkeet (liite 3) tarkasteltavaksi sekä allekirjoitettavaksi osallistujille. Kuten lomakkeista kävi ilmi, suostumuksen peruuttaminen onnistui pelkällä tekstiviestillä minulle. Kuten TENK:issä (2019, 8) mainitaan, osallistujalla on oikeus saada tietoa muun muassa tutkimuksen sisällöstä, toteutuksesta ja henkilötietojen käsittelystä. Osallistujat saivat tietoa tutkimukseni menetelmistä, tavoitteista ja aikatauluista jo sähköpostilla siinä vaiheessa, kun osallistujaryhmä oli saatu kasaan. Suostumuslomakkeessa oli lisää yksityiskohtaista tietoa, ja tutkittavilla oli oikeus myös kysyä jälkeen päin lisää tietoa halutessaan. Tietosuojailmoituksessa (liite 3) oli lisäksi Taideyliopiston tietosuojavastaavan yhteystiedot, jos epäselvyyksiä olisi esiintynyt. Kuten tietosuojailmoituksesta kävi ilmi, tutkittavien henkilötietoja kerättiin mahdollisimman rajatusti. Noudatin lomakkeen lupauksia, ja säilytin litteroidun aineiston sekä haastattelunauhan erillisillä kovalevyillä, enkä esimerkiksi verkossa pilvipalveluissa. Lähetin aineiston litteroinnin jälkeen myös osallistujille tarkastettavaksi, jotta he saivat mahdollisuuden lukea sen läpi ja ehdottaa mahdollisia korjauksia.

Alun perin olin ajatellut käyttäväni tutkimuksessani tutkittavien oikeita nimiä, sillä ajattelin tämän informaation tuovan lisäarvoa tutkimukselleni. Sain tähän myös luvan haastateltavilta, mutta päätin lopulta olla julkaisematta nimiä, ja muutin ne peitenimiksi.

TENK:in (2019) mukaan ihmistutkimuksessa kohtaamisiin liittyy usein ennalta arvaamattomia tekijöitä, eikä aina eettisiin kysymyksiin ole selkeitä vastauksia. Koska tutkimukseni julkaistaan internetissä, on ennakoimatonta, millaisissa yhteyksissä hakukoneet kuten Google noteeraavat ja nostavat esille tutkittavien nimiä. Jos jokin haastateltavista esimerkiksi ei haluaisi sittenkään tulla yhdistetyksi julkisesti johonkin lausahdukseensa, voi olla jälkeen päin työlästä ja hankalaa korjata asiaa. Sen takia todellisia nimiä ei tässä yhteydessä julkaista. Todellisuudessa täysi anonymiteetti on mahdotonta toteuttaa, sillä Suomessa on todella rajattu määrä sähkökitarapedagogeja, joilla olisi samanlainen työnkuva ja tausta kuin mitä tämän tutkimuksen haastateltavilla.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset, joilla vastaan tutkimuskysymykseen: Kuinka sähkökitaristiopiskelijan luovaa ilmaisua voi kehittää? Muodostin analysoimastani haastatteluaineistosta kolme pääteemaa, joita peilaan luvussa kaksi esiteltyyn käsitteelliseen viitekehykseen. Havainnollistan tuloksia aineistokatkelmilla.

Tulokset on jaoteltu seuraaviin alalukuihin:

- Koulutus luovuutta muovaavana tekijänä
- Muusikkopedagogin kasvatuksellinen ajattelu luovuuden edistämässä
- Musiikillispedagogiset käytänteet luovuuden mahdollistajana

Haastateltavat henkilöt ovat pseudonymisoitu yksityisyydensuojan takia.

4.1 Koulutus luovuutta muovaavana tekijänä

Tutkimuksen tulokset osoittavat, ettei opetussuunnitelma rajoita pedagogien ammatillista autonomiaa luovan ilmaisun opettamisessa. Suomalainen opettajakoulutus on arvostettua muun muassa siitä syystä, että opettajista koulutetaan autonomisia ja reflektioivia ammattilaisia. Heille annetaan paljon vapauksia koskien sitä, kuinka opetussuunnitelmassa mainittuihin oppimistavoitteisiin päästäisiin. (Kivijärvi 2021, 19–20.) Opetussuunnitelman sijaan haastatteleman pedagogit pitivät tärkeämpänä tehdä jokaisen oppilaan kanssa jonkinlainen henkilökohtainen suunnitelma siitä, mitkä ovat pitkän aikavälin tavoitteet, ja miten niihin päästäisiin.

Kuten käsitteellisessä viitekehyksessä mainitaan, ammattiopistoissa, ammattikorkeakouluissa sekä Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa on omat opetussuunnitelmansa, joissa on erilaiset tavoitteet oppimiselle. Opetussuunnitelmassa käytetään koulutuksesta riippuen termejä kuten esimerkiksi *ammattimaisuus*, *näkemyksellisyys*, ja *tyylinmukaisuus*. Analyysissäni tarkastelin, kuinka kunkin koulutusohjelman opetussuunnitelma sitoo soitinpedagogeja, ja kokevatko he olevansa opetussuunnitelman takia velvoitettuja opettamaan tavalla, jolla he eivät toisessa koulutuksessa opettaisi.

Kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, ettei opetussuunnitelma rajoita heitä millään tavalla, vaan he saavat toteuttaa opetustaan melko vapaasti.

tyyppien niinku käsitykset musasta on niin erilaiset, että se olisi kauheeta jos se opetussuunnitelma jotenkin... kun se ei pysty määrittelemään sitä millään tavalla, että niillä ihmisillä on niin erilainen... yhden suurin intohimo on semmoinen rockabilly -henkinen musa ja yks on niin kun aivan puhtaasti hevimusikko ja sitten on joku joka on taas kiinnostunut jostain muusta... (A)

Haastateltava A:n tapauksessa refleктоiva pedagogi siis muokkaa opetusmetodejaan opilaiden musiikillisen historian mukaan, sillä opiskelijat hahmottavat erilaisten taustojensa takia musiikilliset ilmiöt eri tavoin. Opiskelijoilla on myös erilaisia ammatillisia ja taiteellisia tavoitteita, jotka pedagogin tulisi ottaa huomioon. Haastateltava B kertoi olleensa mukana oman instituutionsa opetussuunnitelmien suunnittelussa, ja hänen mukaansa siitä tehtiin tarkoituksella niin väljä, ettei se sitoisi opettajia tekemään mitään juuri tietyllä tavalla. Kuten Regelski (2018, 7) toteaa, opetussuunnitelman laatiminen ei ole ohjekirja opettajalle, vaan pikemminkin filosofinen kysymys ja valinta siitä, mitä on kaikista tärkeintä opettaa niistä asioista, joita voidaan opettaa.

Haastateltava C kertoi pyrkivänsä olemaan tietoinen siitä, mitkä ovat ne taidot, joita kohti opetuksessa pyritään. Jos instituution kirjaukset näistä taidoista ovat erilaisia, pyrkii hän vaikuttamaan opetussuunnitelmaan. Lisäksi C painotti, että pedagogit eivät voi ajatella opetussuunnitelmaa vain kirjattujen ilmausten tai käsitteiden kautta, sillä jokainen ymmärtää ne omalla tavallaan. Opettaja on kuitenkin ammattilainen, jolla on koulutuksensa ja kokemuksensa ansiosta käsitys siitä, mikä on sopiva tapa toteuttaa opetusta kulloisessakin tilanteessa. Siinä missä performatiivinen opettaja toistaa opettamisen sellaisena, kun hän on sen etukäteen suunnitellut, on luova opettaja mukautuva riskinottaja, joka menee pois mukavuusalueeltaan ja kokeilee itselleenkin uusia lähestymistapoja opettamiseen (Burnard & White 2008). Opetussuunnitelman lisäksi niin sanotulla piilo-opetussuunnitelmalla on vaikutusta opetuskäytänteisiin. Haastateltava C totesi, että kokee opetussuunnitelman pikemminkin yhteisön toimintatapoina ja keskusteluna. Tämä näkemys edustaa esimerkiksi Regelski:n (2018, 5) luonnehdintaa niin sanotusta piilo-opetussuunnitelmasta.

Vaikka formaali opetussuunnitelma ei rajoita haastateltavia, on sillä vaikutusta heidän opetuksensa sisältöihin. A kertoi, että tiettyjä asteikko-, arpeggio- ja muita mekaanisia vaatimuksia otettiin takaisin koulutukseen, koska hän huomasi kollegoineen “aikamoisia aukkoja tuon tason soittajilla”. Haastateltava B jatkoi tästä kertomalla, että hänen laitoksensa opetussuunnitelmaa suunniteltaessa haluttiin varmistaa “tiedetyt perusvalmiudet” soittajilla, jotka kyseisen koulun käyvät. Hänen mukaansa tiettyjen musiikillisten valmiuksien omaksumisesta ei voi tinkiä, oli estetiikka mikä tahansa.

Käytännön tasolla perusvalmiuksien opettaminen oli haastateltava A:n mukaan isoja “teemamöhkäleitä” ja peruspalikoita, jotka eivät ole riippuvaisia siitä, minkälaisista kitaristeista tykkää, tai minkälaista musiikkia kuuntelee. Näitä teemoja voivat olla esimerkiksi jokin soittotekniikan osa-alue, *time*, komppaaminen tai improvisointi jossain tietyssä tarkassa rajauksessa. Haastateltava B oli hyvin samoilla linjoilla, ja molempien mielestä opettajan vastuu on löytää oppilaan maailmasta tai “tykkäysvarastosta” sopiva konteksti tai genre, jonka kautta käsitellä kutakin musiikillista ilmiötä. Sekä haastateltava B:n että A:n metodi oli vastausten perusteella saman tyylinen. Uuden oppilaan kanssa työskennellessä tehdään havaintoja, “salakuunnellaan” ja observoidaan oppilaan tekemistä, ja sen pohjalta luodaan suunnitelma, ja ruvetaan työstämään isompia teemoja, jotka luovat soitotunneille pohjan. Myös haastateltava C kertoi hänellä olevan itsellään pidemmän aikavälin suunnitelma siitä, kuinka saavuttaa jokaisen oppilaan kanssa opetussuunnitelmassa kirjatut tiedot ja taidot. Hän kuvaili, että vaikka muusikon ura tehdään lopulta omien vahvuuksien kautta, saadaan osaamiseen vielä laajempaa profiilia, kun lähdetään vahvistamaan opiskelijan heikkoja osa-alueita ja tehdään sitä kautta vahvuuksista entistä laajempia. Myös oppilaan suunnalta voi tulla painetta opettajan suuntaan. Haastateltava A kertoi, että hänelle tulee paljon opiskelijoita, jotka haluaisivat tehdä monipuolisesti kaikenlaisia keikkoja, ja työllistyä niin sanottuina *all round* -kitaristeina. Silloin A kokee kullekseen ylimääräistä vastuuta opetussisällöistä, koska spektri on niin valtava siinä, mitä kaikkea freelance-kitaristin pitäisi hallita ainakin jollain tasolla työllistyäkseen.

Kaikilla haastateltavilla oli vahvoja näkemyksiä erityisesti jazz-musiikin opiskelusta, ja heidän mielestään eurooppalaisessa jazz-instrumenttipedagogiikassa korostetaan perinteisesti aivan liikaa musiikinteoriaa ja musiikin älyllistä ymmärtämistä. Haastateltava C totesi, että vaikka hänelle on ollut aina luontevaa lähestyä musiikkia myös älyllisestä näkökulmasta, oli hän kokenut omina opiskeluaikoinaan merkittävän kokemuksen intuitiivisuuden voimasta:

mä olin x tunneilla, ja siellä oli joku pätkä, siis joku Coltranen pätkä jonka mä olin blokannut. Ja sitten mä kysyin niinku x:ltä että miten tää on niinku tää juttu, että tässä on C7 -sointu ja coltrane soittaa tänne niinku d ja e - sävelen, mutta sitten pianossa on niinku g-puolidimi, et mikä tää juttu on että täällä on niinku miinusysi ja tässä on... x ei sanonut siihen yhtään mitään muuta kun se kysyi vaan että no, kuulostaako sun mielestä hyvältä? Et mitä et et kuulostaako se levyllä hyvältä? Olin et joo. (C)

Haastateltava C jatkoi toteamalla, että jazzpedagogiikassamme on perinne, jonka mukaan ensin pitäisi ymmärtää teoriassa musiikilliset ilmiöt, ja sitten vasta tehdään. Hänen mielestään asian pitäisi olla juuri päin vastoin, ja edellä mainittu kokemus omilta opiskeluvuosilta oli vaikuttanut tähän. Haastateltava A:lla sekä B:llä oli kokemuksia omilta opiskelua ajoiltaan jazz-konseptien opettamisesta tavalla, joka ei ollut ollenkaan heille sopiva. Haastateltava A muistelee, kuinka tunnilla käsiteltiin jotakin jazz-standardia, ja hän sai opettajalta lappuja, joissa lueteltiin “over the dominant chord you can play...” ja “sit se koko rimpsu”, eli kaikki mahdolliset asteikot, jotka sopivat kyseisen dominanttisoinnun päälle. Tämä aiheutti hänelle nuorena joksikin aikaa ongelmallisen suhtautumisen jazz-musiikkiin, joka alkoi tuntua kuin pelottavalta vieraalta kieleltä, josta hän ei ymmärtänyt sanaakaan. A:n kokemus viittaa siis teoreettiseen lähestymistapaan (*theory-based approach*) jazzimprovisaatiopedagogiikassa, jossa on tarkoituksena juurruttaa soittajan alitajuntaan harmonisia konsepteja ja skaaloja (Prouty 2004, 6–8). Kyseinen lähestymistapa nähdään hyvin akateemisena, ja sen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä musiikista (emt.). Haastateltava C:n mielestä musiikkiopistomaailmassamme on myös “ihan hirveä katastrofi ja väärinymmärrys” sen suhteen, että jazz olisi jotenkin monimutkaista, ja että pitäisi aloittaa jostain muusta musiikkityylistä. Hänen mielestään se on ihan yhtä lähestyttävää niin 5-vuotiaalle kuin 50-vuotiaalle, ja muistutti, että jazzissa käytettävät harmonialtaan laajemmat soinnut ovat usein motorisesti aivan yhtä helppoja kuin kolmisoinnutkin.

Haastateltava B:llä oli hyvin samanlainen kokemus A:n kanssa jazzin opiskelusta nuorena aloittelijana, ja hän kertoi, kuinka hän kauhistui soittotunneilla, kun opettaja kirjoitti lappuun jokaisen soinnun kohdalle jonkin eri asteikon nimen. Hänen mukaansa ongelma on musiikinteorian korostamisen lisäksi ollut se, kuinka oppilaiden eri tyylisiä taustoja ei osattu aina ottaa huomioon. Tähän hän yrittää omien sanojensa mukaan kiinnittää omassa opetuksessaan huomiota.

Eli se että ymmärretään että tää ihminen joka on kuunnellut vaikka Pante-
raa ja Guns 'n' Rosesia, niin se kuulee asioita jotka on blues -lähtöisiä ja
horisontaalisesti liikkuvia, koska suuri osa pop-musasta ja rock-musasta
on sitä, eikä tonaalisia ja vertikaalisia kadensseja. (B)

Haastateltava B korosti, että kaikkia musiikillisia konsepteja pitäisi lähestyä soittotun-
neilla siitä maailmasta käsin, joka on oppilaalle jo valmiiksi tuttua. Jazz-musiikille tyy-
pillisiä tonaalisia kadenssejakin voi opettaa horisontaalisesti. Hän otti esimerkiksi Blue
Bossa -jazzstandardin, jota voisi lähestyä bluesrock-taustaisen kitaristin kanssa vaikkapa
Jeff Beckin *Cause we've ended as lovers*:in kautta; saman c-aiolisen mollin lisäksi tarvi-
taan enää Db-duuri. Haastateltava B pyrkii opettamaan kyseisellä lähestymistavalla jaz-
zin ensiaskeleita rock-tyylisille kitaisteille, ja nimittää metodiaan "jazz for dummies".
Vaikka puhumme opiskelijälähtöisyydestä ja eri opetusstrategioista instrumentti- ja jazz-
pedagogiikassa, ei niitä ole B:n mukaan ole viety läheskään aina riittävälle musiikilliselle
tasolle, eli siihen, miten esimerkiksi opetetaan harmonian käsittelyä eri oppijoiden kuun-
teluhistorioiden kautta. Haastateltavat A ja C olivat samaa mieltä.

Haastateltavat olivat myös sitä mieltä, ettei *svengiä* ja *groovea* oteta tarpeeksi huomioon
eurooppalaisessa jazzpedagogiikassa. Haastateltava A:n sanoin ongelmana on se, että
keskitymme usein "kaikista vähiten siihen, mikä on se kaikista olennaisin homma", ja
tarkoittaa tällä rytmiä, joka on ollut alun perin koko kyseisen musiikkitradition lähtö-
kohta. Kuten haastateltava B toteaa: "Se on jotenkin, se on niin vääristynyt täällä toisella
pallonpuoliskolla, että melodisharmonisen älyllisen kontentin ylikorostaminen, helpompi
saada ranskalaisille viivoille kuin vaikka groove."

Haastateltavat A, B ja C pohtivat ongelman syitä, joka saattaisi johtua esimerkiksi siitä, että
jazz-musiikkia ruvettiin opettamaan Euroopassa samoilla metodeilla kuin taidemusiikkia,
jonka opettamisella oli jo valmiiksi vuosisatoja pitkät perinteet ja käytänteet. Haastatel-
tava B muisteli soittotunteja, joita hän oli ottanut yhdeltä aikamme arvostetuimmista fuu-
siojazz-kitaristilta Mike Sterniltä. Sternin kanssa keskityttiin kuulemma aluksi pelkästään
soiton svengaavuuteen, ja melodisharmonisia konsepteja alettiin lisääillä soittoon vasta sen
jälkeen kun "*the feel was good*", soitto svengasi. Haastateltava B:lle oli ollut silmiä avaa-
vaa, että amerikkalainen jazzguru on ilmiselvästi *rytmimuusikko*. C lisäsi vielä oman huo-
mionsa siitä, ettei kitaraa soittaessa rytmin tekemistä kannata viedä kuitenkaan ihan ää-
rimmäisyyksiin, vaikka usein pedagogit kannustavat soittamaan kitaralla "vain rytmiä".

Kitara on kuitenkin hyvin erilainen soitin kuin vaikkapa rummut, ja yhden äänen soittamiseen tarvitaan kahden käden eri suuntaiset liikkeet. Haastateltava C:n mukaan rytmiä ei voi loppujen lopuksi kuitenkaan erottaa melodiasta ja harmoniasta.

Kevyessä, ja etenkin afroamerikkalaisessa musiikissa on usein odotuksena musiikin esittäjältä jonkinlainen persoonallinen ilmaisutapa, ja jonkin muun muusikon kopiona on vaikea tehdä musiikkiuraa. Olin kiinnostunut haastateltavien näkemyksistä siitä, voiko “oman äänen” löytämistä opettaa, tai miten asiaa ylipäätään käsitellään musiikkikoulutuksissa. Haastateltavat A, B ja C olivat sitä mieltä, että kyseessä on hyvin kompleksinen aihe, eikä heillä ole siihen oikeita vastauksia. Haastateltava C:n mukaan oman ilmaisutavan löytäminen on tärkeää hänen opettamassaan koulutuksessa, ja ajatuksen siitä pitäisi olla mukana jokapäiväisessä tekemisessä. Opettajan tehtävä ei kuitenkaan ole hänen mukaansa korostaa liikaa opiskelijan oman äänen löytämistä, eikä varsinkaan yrittää löytää tätä opiskelijan puolesta, “silloinhan se ei olisi enää oppilaan oma ääni”. Haastateltava C esittää, ettei haluaisi määritellä liikaa opiskelijaa joko oman tyylin tai sen puuttumisen takia, tai nostaa tätä erikseen esille tunneilla.

Tärkeää on haastateltava C:n mukaan antaa mahdollisuuksia, “avata ovia”, ja olla rajamatta opiskelijaa liikaa. Opettaminen voidaan nähdä mahdollisuuksien avaamisena oppimiseen (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 7). Oppijalähtöisessä opettamisessa tällainen fasilitoiminen nähdään opettajan tärkeimpinä tehtävinä. Opettaja yrittää kehittää mahdollisimman hedelmälliset olosuhteet uuden oppimiselle, mutta oppilaan tehtävä on kehittää lopulta omat taitonsa. (Weimer 2013, 60.) Haastateltava C mainitsi konkreettisena esimerkkinä persoonallisten valintojen tekemisestä musiikkikoulutuksessa kurssitutkintojen ohjelmistovalinnat. Opiskelijan kanssa voidaan miettiä, että valitseeko hän samat biisit kuin kaikki muutkin, vai kenties jotain muuta. Oman ilmaisutavan löytämisessä haastateltava C piti tärkeänä kysymyksenä myös sen, kenen kanssa haluaa soittaa. Häneltä tulleen kuulemma hakemaan yksityistunneilla “laajan yhteisön jaettuun osaamiseen liittyviä asioita”, joissa kyse on siis siitä, minkälaista ilmaisutapaa kohti oppilas haluaisi mennä. Musiikillisessa yhteisössä, bändissä tai kulttuurissa, on todennäköisesti olennaista ensiksi osata samoja asioita kuin muutkin. Pystyäkseen kommunikoimaan musiikillisen yhteisön tai yleisön kanssa on soittajan hallittava kyseinen kieli. Musiikkigenren säännöt ja rajaukset luovat pohjan kommunikaatiolle kyseisen yhteisön sisällä. (Berkowitz 2010, 2–3.)

Haastateltava A myötäili C:tä toteamalla, että hän voi opettajana vain “osoittaa oppilaalle erilaisia ovia ja avata niitä”, mutta opiskelijan tehtävänä on mennä niistä itse läpi, ja tehdä

omat valintansa. Hän ei omien sanojensa mukaan usko, että hänen täytyy olla prosessissa loppuun asti “joku sellainen shamaani”. Myös käsitys omasta äänestä tai omasta tyylistä herätti keskustelua:

Musta ajatus omasta äänestään on aika monimutkainen, mitä se niinku tarkoittaa? Et just että jos verrataan... otan tylyn esimerkki niinku bluesrocksoittajat... ollaan sillee et “tolla on oma tyyli, tolla on oma tyyli, tolla oma tyyli...” on niinku kolkyt joilla on oma tyyli. Onks niillä oikeasti omaa tyylii? (A)

Haastateltava A tarkoitti tällä sitä, kuinka pieni osa maailman luokan soittajan improvisaatiosta on oikeasti täysin ”omaa ääntä”. Muut myötäilivät haastateltava A:n ajatuksen kanssa; tärkeintä on soittaa “puhtain sydämin” ja olla itselleen rehellinen omien valintojensa kanssa. Oman ilmaisun etsiminen on vuosikausien mittainen päättymätön prosessi. Soittajan alitajunnasta pulppuaa jossakin muodossa sellaisia asioita, joita sinne on syöttänyt, ja on haastateltavien mukaan kuuntelijoiden asia pohtia, minkä verran siinä on omaa ääntä tai persoonallisuutta. Treenatessa improvisointia soittajalla kehittyy näkemys siitä, minkälaisia ratkaisuja hän pitää itse hyvän kuuloisina. On soittajan tehtävä valita, kuinka tiukasti hän haluaa pysytellä genren määrittelemien rajoitusten sisällä. (Vrt. Bailey 1992, xii; Berkowitz 2010, 89; Santi 2010, 3.)

4.2 Muusikkopedagogin kasvatuksellinen ajattelu luovuuden edistämisessä

Aineiston analyysi osoittaa oppijälhtöisen opettamisen olevan oleellista luovan ilmaisun opettamisessa sähkökitaralla ja se toteutuu käytännössä haastateltavien opetuksessa useassa eri muodossa. Erityisen tärkeää on suhtautua myötäelävästi ja lämpimästi oppilaaseen, sillä se auttaa rakentamaan luottamusta, ja edesauttaa sitä kautta oppijälhtöisen opettamisen toteuttamisen (Cornelius-White & Harbaugh 2010, 34). Oppilaille uusia asioita yritetään opettaa heille tutujen konseptien kautta, sillä oppijälhtöinen opettaminen edellyttää, että opiskelija pitää opiskeltavaa asiaa mielenkiintoisena (Wahlström 22, 35; Weimer 2013, 144). Haastateltavat pitävät hyvin tärkeänä myös luovaa opettamista, ja luoviin ratkaisuihin kannustamista.

Haastateltavat A, B ja C olivat samaa mieltä siinä, ettei samojen sisältöjen tuominen eri opiskelijoiden soittotunneille toimi. Siinä, miten oppijälhtöinen pedagogiikka tapahtuu

haastateltavien opetuksessa käytännössä, oli vivahde-eroja ja vastaukset olivat monipuolisia. Haastateltava A kuvaili opettaja-oppilas -suhteen merkitystä “ihan uskomattoman valtavaksi” musiikkityylissä jota hän sähkökitarapedagogina edustaa. Hän myös totesi, ettei herkkyyttä, joka opettajan ja oppilaan välille syntyy, saa paperille millään.

Oikeastaan se opettaja on melkein kuin semmoinen psykoterapeutti, jolle tulee potilas. Ja ekat soittotunnit on aina vähän semmoista etsimistä, et miten tän tyypin kanssa työskennellään, että myös opettaja ei voi myöskään... että “mä muuten sitten aina opetan näin nää jutut”... se ei päde, koska se voi olla että se oppilas ei vastaanota ollenkaan sellaista tyyliä (A)

Haastateltavat C ja B nyökyttelivät A:n kanssa, ja C jatkoi kertomalla, että hänen opetuksessaan tuntien sisältö katsotaan aina jokaisen oppilaan kanssa erikseen. Hän lisäsi kuitenkin, että on myös asioita, joita hän käytännössä tarjoaa kaikille. On kuitenkin hänen mukaansa tärkeää, että keskitytään soittotunneilla sellaisiin malleihin ja teemoihin, joita oppilas pitää mielenkiintoisena.

Haastateltava B:n kertomusten mukaan opiskelijälähtöisyys toteutuu hänen opetuksessaan käytännön tasolla useassa eri muodossa. Kun uusi oppilas tulee tunneille ja alkaa kuvailla soitto- ja kuunteluhistoriaansa, alkaa haastateltava B:llä “raksuttaa, että mistä tässä on kyse”, ja mitä oppilas saattaisi tarvita sillä hetkellä, jotta saavuttaisi sellaisen ilmaisutavan mihin hän pyrkii. On haastateltava B:n mukaan erityisen tärkeää, että opettaja hyväksyy jotenkin oppilaan musiikkimaun, eikä sillä ole “mitään väliä”, pitääkö opettaja siitä. Tärkeintä on, että oppilas pääsee haluamiinsa päämääriin. Haastateltava A oli samoilla linjoilla. Vaikka hänen tunteillaan käsitellään yleensä “yleismusiikillisiä ilmiöitä ja oivalluksen mahdollisuuksia”, on hänen mukaansa opettajan velvollisuutena löytää samankaltaiset ilmiöt jokaisen oppilaan “tykkäysvarastosta”. “Tää on niinku sun maailmassa vähän niinku toi tekee...” jolla haastateltava A viittaa siihen, kuinka saada opiskelija ymmärtämään hänelle vieras musiikillinen ilmiö vertaamalla sitä samankaltaiseen asiaan, joka ilmenee opiskelijalle valmiiksi tutussa genressä. Haastateltava B oli samoilla linjoilla haastateltava A:n kanssa ja totesi, että vaikka on tärkeää, että opiskelija pääsee kokeilemaan jotain hänelle uutta, pitää opettajan osata yhdistää uusi asia opiskelijalle merkittävään musiikkiin, haastateltava B:n sanoin esimerkiksi “OK toi on sulle kova juttu, hei kuuntelepa tätä, tossa on jotain yhteistä”. Haastateltava A sekä B puhuivat paljon opettajan tuomista “teemamöhkäleistä” kuten rytmi, tekniikka tai synkopointi. Vaikka

nämä saattaisivat näyttäytyä äkkiseltään opettajälhtöisiltä metodeilta, oli sekä haastateltava A:n että B:n mielestä oleellista, että kyseisiä ilmiöitä sovelletaan opiskelijalle tärkeään musiikkiin. Kaikkien haastateltavien mielestä on opettajan vastuu tehdä kuitenkin päätöksiä siitä, mikä on tarkoituksenmukaista työskentelyä hänen soittotunneillaan. Opettaja joutuu tasapainottelemaan työssään ulkoa tulevien oppimistavoittein sekä luovan opettamisen välissä. Hän on kuitenkin ainut, joka tuntee oppilaansa, ja sen miten he oppivat asiat. (Burnard & White 2008.) Kun opettajalla on tarpeeksi autonomiaa, hän saa toteuttaa opetuksensa parhaaksi näkemällään tavalla (Burnard & White 2008).

Haastateltava C totesi, että joskus opiskelija saattaa tuoda tunneille musiikkia, johon opettajalla “ei ole mitään sanottavaa”. Tällä hän tarkoitti sitä, ettei jokin spesifi ilmaisutyyli voi olla joskus niin kaukana opettajan asiantuntemuksesta, ettei hän koe olevansa oikea ihminen kyseisen tyylin opettamiseen. Tällöin hän saattaa kuulemma mieluummin suositella jotain toista opettajaa, joka tietää asiasta enemmän. Haastateltava B kertoi, että on myös kolmas tyypillinen tapa opettaa opiskelijälhtöisesti. Jotkin opiskelijat haluavat oppia ammatillisessa mielessä jotakin musiikkityyliä, joka ei ole heille lainkaan tuttu. Oppilas saattaa tulla tunneille ja todeta että “mä oon soittanut blues rockia jo tosi pitkään, mutta mä en ymmärrä jazzista yhtään mitään.” Tällöin ruvetaan opiskelemaan “perinteisessä mielessä ei-opiskelijälhtöisesti” jazzin alkeita, mutta opiskelijan selkeästä toiveesta tälle. Esimerkiksi Weimer (2013, 143) näkee nimenomaan oppijälhtöisenä tällaisen opettamisen, joka on lähtenyt oppijan selkeästä kiinnostuksesta ja motivaatioista aiheutta kohtaan. Opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa oppimaan kyseinen asia.

Haastateltavat kritisoivat myös väärinymmärrettyä opiskelijälhtöisyyttä. Haastateltava C:n mukaan opiskelijälhtöisyyden voi ymmärtää todella monella tavalla, ja haastateltava B totesi, kuinka opiskelijälhtöinen opettaminen on pahimmillaan vain “haahuilua ja opiskelijan miellyttämistä”. Weimer (2013, 62) vertaa oppijälhtöistä opettamista kättilön työhön. Opettajan tulisi osata vetää ja työntää prosessia, mutta myös tiedostaa, milloin voi astua taka-alalle ja antaa opiskelijan tehdä omat oivalluksensa. Haastateltava C koki, että hänen tehtävänsä opetustilanteessa on kokeneempana muusikkona monesti tuoda nimenomaan materiaalia, joka ei ole vielä opiskelijalle tuttua, ja sitä kautta “laajentaa musiikillista horisonttia”. Haastateltavat A ja B nyökkäilivät. Haastateltavien tapoihin soveltaa opiskelijälhtöistä opetustyyliä vaikutti merkittävästi heidän omat positiiviset oppimiskokemuksensa. Haastateltavat B ja C mainitsivat merkittävänä kokemuksina sen, kun heille on aikoinaan avautunut jokin täysin uusi musiikillinen ilmiö opettajan toimesta.

Haastateltavilla oli myös erilaisia laajempia pedagogisia tavoitteita koskien improvisoinnin opettamisesta. Haastateltava C:n tavoitteisiin vaikuttaa vahvasti musiikkitraditio, jota hän jazz-osaston opettajana edustaa, ja hän pyrkii omien sanojensa mukaan tarkastelemaan kyseistä musiikkiperinnettä mahdollisimman laajasti. Hän totesi, että improvisointiin liittyy aina “jokin musiikillinen tavoite”, ja kyseistä tavoitetta hän pyrkii tutkimaan opetuksessaan mahdollisimman laajasti. Haastateltava C lisäsi, että improvisointipedagogiikka on usein liiaksi soolo- ja solistilähtöistä, vaikka usein myös säestys ja koko musii- kintekotapa on improvisoitua, ja hän koittaa kiinnittää tähän huomiota pedagogiikassaan.

Siinä missä haastateltava C:n opetus keskittyy jazztraditioon, ei A:n sekä B:n opetus ole sidottu mihinkään tiettyyn musiikkigenreen, johtuen osin myös koulutuksen luonteesta, jossa he opettavat. A sanaili hänen opetuksensa suurimman tavoitteen olevan “intuitiivinen äänen tuottaminen, silleen, että se tulee pään sisältä eikä niistä käsistä”. Hänen kokemuksensa mukaan improvisaation opiskelu on liian usein sitä, että opetellaan koko ajan uusia juttuja ja ruokitaan alitajuntaa uusilla musiikillisilla ideoilla ja *lickeillä*, vaikka haaste on pikemminkin siinä, kuinka saada avattua soittajan alitajunta ja saada hänen musiikillinen pääomansa ulos soitosta. Haastateltava A kuvailee hänen opiskelijoitaan noin 25–30-vuotiaiksi muusikoiksi, joiden päässä soi musiikkia jo “ihan niinku silmittömän paljon”. Kyseessä on siis psykologisten tekijöiden lisäksi myös mekaaninen soittimenhallintaan liittyvä näkökulma, ja hän kertoi tämän olevan opetuksensa ydinsanoma. Kyseessä on sama kognitiivinen prosessi, jota esimerkiksi Berkowitz (2010, 89) tutki; soittajan täytyy treenata improvisointia ”työkalupakin” laajentamisen lisäksi, jolloin hän oppii yhdistelemään ja uudelleenjärjestelmään musiikillisia palasia sekä luomaan uutta. Haastateltava B:n improvisointipedagogiikan ydin tuntui olevan hyvin samankaltainen: ihmisen sisällä soi paljon musiikkia, jota yritetään “maanitellaan ulos”. Hän lisäsi tavoitteekseen saada opiskelijat kasvamaan parhaaksi versioksi itsestään;

Kun näkee niitä niitä ikään kuin ruusun korvia, jotka vois puhjeta kukkaan... ja mun mielestä se on niinku se mitä pedagogisesti tekee, että kuuntelee potentiaalia, siis tunnistaa potentiaalia. Että toi ei vielä tule sieltä, mutta siihen mä näen ja kuulen jonkun taipumuksen mihin toi vois olla menossa esimerkiksi soundillisesti, tai jotenkin muuten, ja sitten lähtee sitä tukemaan (B)

Haastateltava A puhui paljon soittoon liittyvistä lukoista, joita esimerkiksi musiikin opiskelu aiheuttaa, ja joita hän yrittää opetuksessaan avata oppilailta. Lukoilla hän tarkoitti

kaikille improvisaatiota opiskelleille soittajille tuttua ilmiötä, joissa soittaja alkaa miettiä liikaa, mitä yleisö tai opettaja häneltä haluaisi kuulla. Hän saattaa tukeutua liikaa ennalta opeteltuihin kuvioihin ja fraaseihin varmistaakseen, ettei kuulosta väärältä tai huonolta. Tällöin soittaja ei pääse kuitenkaan toimimaan vapaasti intuition varassa ja olemaan oikeasti luova. Usein musiikinopiskelijat ovat tottuneet saamaan palautetta oikein tai väärin soittamisesta siitä asti, kun he ensimmäisen kerran hakeutuvat musiikkiopistoon (Allsup 2016, 8–10). Oppilaat eivät siis ole välttämättä tottuneet riskinottoon soittotunneilla. Haastateltava A kertoi pyrkivänsä luomaan opetustilanteistaan turvallista tilaa kontrollista luopumiselle, ja intuition varaan heittäytymiselle.

Haastateltava B otti esiin keskustelussa *hyvän musiikkisuhteen* ylläpitämisen, jota hän pitää kaikkien opettajien velvollisuutena koulutusasteesta riippumatta. Opettaja voi joko luoda hyvän suhteen, puitteet sen luomiselle, tai ylläpitää jo valmiiksi hyvää musiikkisuhdetta. Hän lisäsi, että koulun tehtävä on antaa välineitä musiikkiuralle, mutta välineet eivät riitä ilman hyvää musiikkisuhdetta. Haastateltavat A ja C olivat samaa mieltä, ja esille nousi uudestaan kysymys soittajan *omasta äänestä*, joka oli kaikkien mielestä pikemminkin kysymys hyvästä musiikkisuhteesta.

Toi on todella hyvä pointti toi hyvä musiikkisuhde koska mä oon nyt käynyt monta keskustelua erinäisten oppilaiden kanssa, jossa eniten ne menee lukkoon sitten, kun mä kysyn, et “mutta mikä on se musa mikä sua liikuttaa”. Sä oot yksin himassa, sä laitat musaa soimaan, ja sä et ajattele nyt likkejä, sä et ajattele sun työtä, sä laitat vaan musaa että mikä on se niinku... (A)

Se oma ääni -kysymys tulee just eniten sitä kautta omassa opetuksessa, että jos näkee että joku tekee kaikkien niinku täsmälleen samalla tavalla kuin kaikki muut. Niin siitä tulee just se sitten kysymys että “mikä on sun juttu?” Just tää että “mitä sä oikeasti kuuntelet?” (C)

Kuten Allsup (2016, 8–10) toteaa, musiikinopiskelijalla on elämässään pienestä pitäen erilaisia portinvartijoita ja auktoriteetteja, jotka arvostelevat opiskelijaa. Opiskelija tottuu helposti tekemään kaikkensa, jotta saisi hyväksyntänsä opettajalta. On selvää, että tällaisissa olosuhteissa koulutetulle muusikko-opiskelijalle on vaikea ilmaista todellista

minäänsä sen pelossa, että tuleekin tuomituksi. Myös piilo-opetussuunnitelmalla on vaikutusta. Se on tarkoittaa tietyssä koulutuksessa itsestään selvänä otettuja arvoja vaikkapa siitä, millaista musiikkia pidetään hyvänä tai huonona.

Kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä myös siinä, ettei heidän tarvitse aina pedagogina ruveta kyseenalaistamaan esimerkiksi sellaisen opiskelijan valintoja, jonka suuri intohimo on viedä jonkin soittajaesikuvansa imitoimisen äärimmäisyyksiin. A otti esimerkiksi stereotypian soittajasta, joka olisi soittanut “30 vuotta tai 15 vuotta pelkästään niin kun Frank Gambale -tyylillä”, ja A ja B pohtivat, miten he tällaiseen suhtautuisivat pedagogeina. Molemmat saattaisivat nostaa kysymyksen esiin siitä, mitä kyseinen soittaja haluaa omalla taiteellaan sanoa. Toisaalta he eivät osaisi kritisoida soittajan valintaa pyrkiä olemaan esimerkiksi maailman paras Frank Gambale -kopio, vaikkakin oman taiteellisen uran luominen siten voisi olla vaikeaa. B huomautti vielä, että yksityiskohtaisen Frank Gambalen imitoimisen kautta saattaisi kuitenkin löytyä niin sanottu *oma ääni*, tai ainakin edes vähän jotain omaa.

Kukaan haastateltavista ei ollut kokenut, että opettaminen tai oppilaat olisivat juurikaan muuttuneet heidän opetusuransa aikana, lukuun ottamatta eri ajanjaksojen erilaisia vahvoja musiikillisia vaikutteita ja esikuvia, jotka ovat vaikuttaneet oppilaiden esteettisiin mieltymyksiin. Haastateltavat A, B ja C kuitenkin totesivat, että itse työnkuva on pysynyt hyvin samanlaisena, vaikka välillä kuulee sanottavan, että oppilaat olisivat jotenkin muuttuneet. Muutokset opettamisessa ovat johtuneet pikemminkin opettajan oman muusiikkouden kehittyessä. Se, miten opettaja tarkastelee ja hahmottaa musiikin, heijastuu haastateltavien mielestä myös opettamiseen. Tämä edustaa Burnardin ja Whiten (2008, 674) luovan opettamisen näkökulmaa, jossa pidetään tärkeänä sitä, *mitä* ja *miten* opettaja ajattelee, eikä sitä, *mitä* hän tekee.

4.3 Musiikillispedagogiset käytänteet luovuuden mahdollistajana

Tutkimukseni perusteella luovan ilmaisun opettaminen sähkökitaralla tapahtuu pedagogien opetuksessa useilla eri käytänteillä. Pedagogit pyrkivät kehittämään sekä oppilaiden musiikillista tietotaitoa ja soittotekniikkaa, että improvisoinnissa vaadittavaa luovaa kognitiivista prosessointia, joissa näitä tiedon palasia yhdistellään.

Pedagogien konkreettiset käytänteet soittotunneilla eivät juuri poikenneet siitä mitä odotin, vaan ne olivat tyypillisiä tapoja opettaa improvisointia afroamerikkalaisen rytmimusiikin kontekstissa. Eroja löytyi toki taas siinä, minkälaisia painotuksia haastateltavilla oli, ja mitä he pitivät opetuksessa tärkeimpänä. Haastateltavat B ja C toivat esille äänitteiden tarkan analysoinnin, jotta muiden soittajien jo kehittämiä musiikillisia ideoita pystyisi soveltamaan omassa soitossa. Siinä missä haastateltava C sanoi jazzorientoituneena pedagogina hyödyntävänsä malliesimerkkinä improvisaatiolle esimerkiksi Wes Montgomeryä tai Grant Greeniä, kertoi B analysoivansa oppilaidensa kanssa kitaristeja aina Jeff Beckistä Dimebag Darreliin. Kyseessä on siis Proutyn (2004, 6–8) mainitsema käytännön näkökulma (*practice-based approach*); kuuntelemalla ja imitoimalla äänitteiltä muita soittajia on mahdollista oppia kullekin genrelle ominaista autenttista sanavarastoa, eli musiikillista kieltä.

Haastateltava B toi esille myös improvisointipedagogiikassa laajasti käytetyn menetelmän *imitation, assimilatino, innovation* (imitaatio, variointi, innovaatio). Tämän menetelmän ensimmäisessä vaiheessa yritetään kopioida mahdollisimman yksityiskohtaisesti esimerkiksi jonkin soittajan soittamaa soolo äänitteeltä, tekemällä transkriptio siitä ja opettelemalla soittamaan se samalla tavalla, tarkasti kopioiden. Tyypillisessä tapauksessa haastateltava B:n opetuksessa opiskelija tuo tunneille jonkin soolon, josta hän pitää ja joka on hänelle merkittävä, jonka jälkeen B:n opastuksessa avataan kyseistä pätkää ja analysoidaan sitä. Haastateltava A sen sijaan totesi, ettei hän mene läheskään aina imitointivaiheessa ihan detaljitasolle, eikä hän ole itsekään tehnyt kuin muutaman transkription koko elämänsä aikana. Hän täydensi olevansa enemmän "ilmiöajattelija", ottavansa toki vaikutteita eri soittajilta, mutta pikemminkin suuremmista linjoista kuin yksittäisistä *lickeistä* ja kuvioista.

Haastateltava B piti erityisen antoisana muunteluvaihetta, jossa pyritään hyödyntämään imitaation avulla opittua musiikillista aihiota tai ideaa muuntelemalla sitä, tai siirtämällä se toiseen ympäristöön:

Siinä kuuluu varsinkin silloin jos se on se on sellainen soolo jonka (tai musiikillinen aihio) jonka opiskelija itse olen valinnut, niin siinä yleensä kuuluu se palo, se että mä haluan tätä ja se kuuluu että... se opiskelija kokee siinä ja saa elämyksiä siitä musasta. (B)

Sekä A:n, B:n että C:n mukaan heidän tunneillaan soitetaan paljon oppilaan kanssa, esimerkiksi improvisaatiota jossain tietyssä tarkassa rajauksessa. Näitä rajoituksia voivat olla vaikkapa jokin tarkka estetiikka, tietyt sointuvaihdokset tai jokin asteikko. Tyypillisesti opettaja komppaa oppilasta ja toimii A:n sanoin "valmentajana" vieressä; "anna mennä vaan, lisää vaa, on hyvä, pysy siinä oikeel, pysy siinä oikeel... ". Hän toimii siis hyvin Weimerin (2013, 62) kuvailemalla tavalla oppijälähtöisenä oppimisprosessin avustajana. Kaikki haastateltavat kertoivat tykkäävänsä hyvin pienien yksityiskohtien harjoittamisesta tekemällä oppilaan kanssa paljon toistoja vaikkapa looppaamalla haastavaa kohtaa. Haastateltava A kertoi pyrkivänsä "uuvuttamaan" oppilaan; kun sooloa soittaessa kaikki "turvalickit" ja ennalta opetellut kliseet on soitettu ja pankki on tyhjä, alkaa oppilaan oma mielikuvitus ja luovuus toimia. Olennaisia hetkiä opetuksessa ovat kuulemma nämä hetket, kun oppilaalla "jotain naksahdaa" ja "se musa rupeaa tulemaan sieltä". Tällainen metodi oli myös C:lle tuttua; hyvin usein hänen oppilaansa on jo väsymässä ja lopettamassa improvisaatiotaan, mutta C kannustaa toistamaan samaa vamppia vielä muutaman kerran lisää.

Haastateltavien vastausten perusteella eri musiikkitraditioiden tyylinmukaisuuksien ja genrejen välisten erojen tunnistaminen on tärkeää. Haastateltava C kertoi, että käsitellessä jotain musiikillista ilmiötä hän pyrkii aina liittämään sen johonkin spesifiin musiikilliseen esimerkkiin, ja välttää sitä, että väittäisi yksityiskohdan koskevan koko genreä. Hän myös kokee, että koulu on musiikillinen yhteisö, jossa jaamme yhteistä osaamista samankaltaisten muusikoiden kanssa. Jokaisessa genressä on erilaisen "kieliopin" lisäksi erilainen *liikkumatila*, joka tarkoittaa sitä, kuinka paljon jokin tietty musiikkigenre tai -kulttuuri sallii muusikolle ottaa vapauksia (Laitinen 2003, 266). Haastateltava B harmitteli sitä, kuinka vähälle huomiolle rock-improvisaation opettaminen on jäänyt musiikkikouluissa.

Siis se, että nyt ei oo sillai et sulla on 4 minuuttia, niinku vaikka jossain jazz-traditiossa jossa on niinku omat haasteensa sitten niinku luoda pitkiä kaaria, tai jossakin muussa improvisointikeskeisessä musassa. Mutta se että nyt sulla on 16 tahtia tässä poppibiisissä ja sun pitää viedä se biisi paikasta toiseen, ja siinä on ihan omat haasteensa. (B)

Hän otti Stairway to heaven -kappaleen kitarasoolon esimerkiksi rock-soolosta, jonka soolon kaaren analysoimisesta hyötyisivät kaiken tyylliset soittajat soittotaustasta riippumatta. Soolojen analysoimisen lisäksi on hyödyllistä siis analysoida myös suurempia mu-

siikillisiä linjoja, kuten draaman kaarta. Haastateltava B kertoi, että eräällä hänen pitämällään kurssilla tehdään juuri näin, eli analysoidaan kyseisen soolon kaari, ja koitetaan hyödyntää sitä jossain toisessa, jopa eri estetiikan kappaleessa, muuntelemalla sitä ja käyttämällä omiin tarkoituksiin

Haastateltava A otti vielä esille vielä hänen *all around* -muusikoiksi tähtäävät opiskelijansa. Vaikka tuolloin pitäisi osata "järjetön spektri" erilaisia asioita ja tyylinmukaisuuksia, kokee hän, ettei *all around* -muusikkokaan voi istua täydellisesti joka genreen. A:n kokemusten mukaan pisimmät työurat on muusikoilla, jotka pärjäävät useissa eri genreissä, mutta jotka "eivät ikinä ihan sovi siihen muottiin", vaan joiden soitossa on omaa särmää, joka erottaa muista soittajista. Tyylinmukaisuuksien osaamisesta on siis apua myös työllistyäkseen muusikkona, mutta myös oman ilmaisutavan esille tuomista pidetään usein arvokkaana.

Mutta mikä on tärkein osa-alue, jota pitäisi treenata tullakseen hyväksi improvisoijaksi? Haastateltavat A, B ja C olivat yhtä mieltä siitä, että korvan harjaannuttaminen on haastavin mutta ehkä tärkein osa-alue. Haastateltava C:n mukaan on yleistä, ettei kitaristin korva ole lähelläkään sillä tasolla kuin motorinen tekeminen. Tällä hän tarkoitti kitaran luonnetta visuaalisesti hahmottuvana harmonia- ja melodiasoittimeksi. Kitaristit hahmottavat esimerkiksi asteikot usein erilaisina kuvioina otelaudalla. Tämä aiheuttaa helposti sen, että hän oppii näkemään, mitkä ovat kutakuinkin sopivia ääniä minkäkin harmonian kanssa, ilman kuulokuvaa. Kitaristi ei välttämättä kuule tiettyjä musiikillisiä jännitteitä ja purkauksia, vaikka osaisi soittaa sellaisia. Haastateltavat painottivat siis *korvan ja otelaudan yhteyden* tärkeyttä. Motorinen suorittaminen ilman musiikin kuulemista ei vie heidän mielestään improvisoijaa pitkälle. Haastateltava C lisäsi vielä, että toki korvan ja otelaudan välinen yhteys toimii myös toisinpäin, eikä kaikkea tarvitse aluksi osata kuulla. Musiikillisiä ilmiöitä voi oppia kuulemaan treenaamalla niitä motorisessa mielessä.

Korvaa treenataan haastateltavien soittotunneilla muun muassa käyttämällä hyväksi laulamista. Laulamalla äänet eivät hahmotu visuaalisesti, vaan silloin on tuotettava ääniä intuitiivisesti sen perusteella, mitä mieleen tulee. Haastateltava B:n tunneilla saatetaan esimerkiksi vaihdella laulamisen ja soittamisen välillä; pari tahtia improvisaatiota laulamalla, sitten soittamalla, joskus myös yhtä aikaa molempia. Näin laulu alkaa ohjata pikkuhiljaa soittoa, ja antaa impulsseja siitä, minkälaiset fraasit olisivat luontevia ja kuulostaisivat soittajan korvaan hyvältä. Haastateltava A kertoi keskittyvänsä tunneilla usein

monipuolisiin fraasirakenteisiin ja rytmiiikkaan, jonka hän liittää vahvasti korvan harjaanuttamiseen. Oppilasta voi opettaa kuuntelemaan itseään esimerkiksi sen suhteen, etteivät fraasit olisi aina saman mittaisia tai lähtisi samalta tahdin osalta. Jo mainitut "turvalickit" ja ennalta opetellut kliseet liittyvät samaan asiaan, ja niistä voidaan opetella pois erilaisilla käytänteillä:

Elikkä just se et, tää vanha kunnan et laula fraasi tai laula soolo tai kuvittele soolo... tarkoitan sitä, et tosi usein ne (oppilaat) soittaa jonkun fraasin ja mä sanon et "STOP! Oliko toi fraasi niin ku sä halusit soittaa?"
"Ei, sielt vaan tuli, et ei ollu." (A)

Haastateltavat A ja B mainitsevat konkreettiseksi työtavoikseen myös soittimenhallintaan liittyvien perusasioiden, kuten tekniikan työstämisen. Santin (2010, 3) mukaan hyvän soittotekniikan tehtävä on vapauttaa soittaja, jolloin musiikilliset impulssit pääsevät virtaamaan soittajan läpi vaivattomammin. Haastateltava B muistutti, että soittotekniikka voi olla suoraan yhteydessä myös soittajan soiton svengaavuuteen. Hän otti esimerkiksi 16-osa -pohjaisen funk-musiikin ja *alternate picking*:in. On B:n mukaan kuitenkin syytä pohtia, milloin otetaan liikaa kantaa opiskelijan soittotekniikkaan, jos on kuitenkin toivottavaa että se toimii luovalla tavalla. Hän kertoi tilanteista, joissa opiskelijalla saattaa mennä "sukset ristiin", jos ruvetaan yhtäkkiä ohjaamaan hänen soittotekniikkaansa aivan eri suuntaan. Myös haastateltava A kertoi opettavansa paljon soittotekniikkaa; muun muassa plektratekniikkaa, legato- ja sweep-tekniikkaa, sekä komppaamista. Hän pyrkii kuitenkin luomaan oppilaille "supertreenejä", joissa tekniikan treenaaminen liittyisi samalla muihinkin treenattaviin ja jo edellä mainittuihin teemoihin, kuten rytmiiin. Tuolloin yhdellä treenillä pystytään treenaamaan montaa musiikillista ilmiötä samaan aikaan, eikä esimerkiksi tekniikka jää ulkokohtaiseksi fyysiseksi suoritukseksi. Keskustellessamme tärkeimmistä treenattavista osa-alueista improvisaation opiskelun näkökulmasta haastateltava B lisäsi vielä asteikkojen treenaamisen:

Tylsä mut mun mielestä rehellinen vastaus, kun mä mietin omaa oppimista ja improvisointia varsinkin alkuvaiheessa... ihan oikeesti, niinku et siis tietyt sellaiset perusasiat pitää vaan niin kun osata, että niin kun kyllä se mun mielestä on todella se et ihan vaa raudan lujasti osaa ne. (B)

Haastateltava B:n näkökulma edustaa myös esimerkiksi Tomasi (2010, 87) näkemystä, joka alleviivaa soittimenhallintaa, kuten asteikkojen vahvaa osaamista, jotta soittaja

osaisi reagoida tilanteessa saamilleen impulsseille. Tomasin mukaan kiinnitämme monesti improvisaatiosta puhuttaessa aivan liian vähän huomiota siihen, mikä mahdollistaa ihaillemiemme improvisojien spontaanin soiton. Spontaanius tai ennalta sopimattomuus ei tarkoita sitä, ettei asiaa olisi työstetty huolella. Kun esimerkiksi asteikot ovat kitaristilla pitkäkestoisessa muistissa, sormituksia ei tarvitse miettiä eikä otelautaa katsoa, voi kitaristi vaan antaa sormiensa totella alitajuntansa antamia ideoita (ks. Berkowitz 2010).

5 Johtopäätökset

Tässä luvussa kerron päätelmistä, joita tein tutkielmani tulosten perusteella, sekä pohdinnoista joita nousi päätelmien pohjalta. Sen lisäksi tarkastelen työni luotettavuutta, sekä kerron jatkotutkimusaiheista, joita nousi esille tämän prosessin aikana.

5.1. Päätelmät ja pohdinta

Tässä maisterintutkielmassa tutkin sähkökitarapedagogien tapoja opettaa luovaa ilmaisua ammattiin tähtäävissä koulutuksissa. Tutkimuskysymykseni oli: Kuinka sähkökitaristiopiskelijan luovaa ilmaisua voi kehittää? Tulosten mukaan opettajat pyrkivät siihen, että oppilaat pystyisivät toteuttamaan improvisointitilanteessa musiikillisia impulssejaan mahdollisimman vaivattomasti ja vapaasti. Opettajilla on oppilaitoksensa edustajina vastuu pyrkiä tiettyihin laadullisiin seikkoihin, jotka ovat opettajayhteisössä yhdessä hyväksytyjä näkemyksiä siitä, mitä kaikkien opiskelijoiden olisi hyödyllistä oppia luovan ilmaisun kannalta. Näitä ovat muun muassa tasosuoritusten tekniset osiot. Oppilaitosten viralliset opetussuunnitelmat ovat silti hyvin väljiä oppimistavoitteiden suhteen. Improvisointi ja muu luova ilmaisu on hyvin yksilöllinen prosessi, joten opettajat kohtaavat opiskelijat yksilöinä, eivätkä pyri opettamaan heitä samoilla kaavoilla. Pedagogiset menetelmät ovat hyvin oppijalähtöisiä, ja oppijalähtöisyys toteutuu käytännössä useissa erilaisissa muodoissa. Opetuksen sisältö ja tavoitteet laaditaan jokaisen oppilaan kanssa erikseen, sillä jokaisella soittajalla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, sekä mielenkiinnon kohteensa, joista käsin lähdetään kehittämään jokaisen oppilaan oppimisprosessia.

Tulosten mukaan opettajat ovat hyvin autonomisia, ja saavat toteuttaa virallisessa opetussuunnitelmassa mainittuja oppimistavoitteita todella vapaasti. Vaikka musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat luovat väljät raamit oppimistavoitteille, muovaavat opettajat opetustaan erikseen jokaiseen opetustilanteeseen, kuten autonomisen opettajan rooliin kuuluu. Myös opetuksen yhdenvertaisuutta voidaan edistää, kun opettajilla on laajaa ammatillista vapautta toteuttaa pedagogisia ratkaisuja oppijalähtöisesti (Kivijärvi 2021, 35). Kuten Regelski (2018, 4) mainitsee, opetussuunnitelmissa kirjatut tavoitteet ovat usein aivan liian yksityiskohtaisia tai ympärilyöntejä, jotta opettaja voisi soveltaa sitä sellaiseenaan opetukseen. Haastatteleman instrumenttiopettajat ovat tietoisia siitä, mitkä nämä

opetussuunnitelmassa kirjatut oppimistavoitteet ovat, mutta he soveltavat opetettavia asioita jokaisen oppilaan kanssa eri tavalla. Opettajat näkevät opetussuunnitelman etenkin oppimisen näkökulmasta (*action curriculum*), jossa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaista oppimista opettajan toiminta saa lopulta aikaan (Regelski 2018, 4). Ammattiin tähtäävissä koulutuksissa opiskelijoiden taustat ovat niin moninaisia, ettei opiskeltavia asioita voi enää mitenkään tarjota heille samassa muotissa ja samassa järjestyksessä. Tulosten perusteella sähkökitarapedagogit kohtaavat oppilaansa persoonallisina yksilöinä, joilla on omat tarpeensa oppimisen suhteen. Tämä ei tullut minulle yllätyksenä, sillä opettaminen musiikkioppilaitoksissa yksityistunneilla tapahtuu hyvin eri tavalla kuin esimerkiksi yleissivistävien koulutuksien ryhmäopetuksessa. Saamani tulokset kertovat myös haastattelemieni pedagogien ammattitaidoista, sillä he olivat hyvin tietoisia oppijalähtöisen toiminnan hyödyistä oppimisen kannalta.

Kuten Burnard ja White (2008, 675) mainitsevat, opettaja on ammattilainen, jolla on koulutuksensa ja kokemuksensa ansiosta käsitys siitä, mikä on sopiva tapa toteuttaa opetusta kulloisessakin tilanteessa. Sähkökitarapedagogit toteuttavat ammattiin tähtäävissä koulutuksissa siis enemmän luovaa opettamista performatiivisuuden sijaan (ks. Burnard & White 2008). Suomalaisella opettajakoulutuksella on hyvä maine esimerkiksi juuri tästä syystä, eli opettajalla on paljon päätäntävaltaa koskien opetuksen sisältöä, opetussuunnitelmaa ja pedagogisia lähestymistapoja (Kivijärvi 2021, 20). Haastateltavat kertoivat näkevänsä opetussuunnitelman pikemminkin ”toimintatapoina”, joka viittasi pikemminkin piilo-opetussuunnitelmaan, jolla tarkoitetaan esimerkiksi kirjoittamattomia ohjeita, asenteita ja tapoja, jotka ohjaavat kaikkea toimintaa formaaleissa oppimisympäristöissä (Regelski 2018, 5).

Jokainen oppilas tuo oppimistilanteeseen mukanaan oman persoonansa vahvuksiineen ja haasteineen, ja oppimiseen vaikuttaa vahvasti muun muassa oppijan aikaisempi oppimishistoria, mieltymykset ja asenteet (McCombs 2008). Musiikissa nämä persoonalliset tekijät korostuvat, sillä ihmiset luovat hyvin vahvoja tunnesiteitä lempimusiikkiaan kohtaan (Wahlström 2022, 19). Erityisesti kevyen musiikin eri tyyleille on ominaista, että musiikillinen oppimisprosessi alkaa kauan ennen formaalia opiskelua, omaksumalla musiikkia esimerkiksi kuuntelemalla sitä (Green 2008, 5–6; Wahlström 2022, 35). Tätä oppilaan jo pitkällä olevaa oppimisprosessia, merkityssuhdetta ja sisäistä motivaatiota olisi tutkimukseni mukaan syytä hyödyntää opettaessa uusia luovan ilmaisun konsepteja sähkökitaralla. Opiskeltavia musiikillisia konsepteja lähestytäänkin tutkimukseni perusteella ammattiin

tähtävissä koulutuksissa useimmiten sellaisesta musiikista käsin, joka on oppilaalle jollakin tavoin mielekästä tai tuttua. Näin saadaan helpommin motivoitumaan oppilas sisäisesti, ja sitoutettua sitä kautta treenaamiseen (Green 2008, 5–6; Wahlström 2022, 62; Weimer 2013, 144).

Monesti nähdään perinteisenä opettajälähtöisenä opettamisena, jos opettaja valitsee soitotunneille materiaalia. Tämä voi silti olla oppijälähtöistä, jos opettaja osaa perustella oppilaalle valinnan ja pystyy motivoimaan opiskelijan sisäisesti. Kuten Spooner (2015, 73) mainitsee, oppijälähtöisessä opettamisessa keskitytään oppijan tarpeisiin jättäen lopullinen vastuu oppimisesta oppijalle. Tuloksissa nousi esille myös tilanteita, joissa opiskelijat toivovat opettajan tuovan soitotunneille monipuolisesti erilaista materiaalia, sillä heillä on sisäinen motivaatio oppia mahdollisimman monipuolista ilmaisua kitaralla. Tällöin opetus voidaan myös nähdä oppijälähtöisenä, sillä motivaatio ja sitoutuminen oppimiseen on jo olemassa, ja opetus lähtee oppilaan selkeästä kiinnostuksesta aihetta kohtaan (ks. Weimer 2013, 143). Tällöin opettajan tehtävä on yrittää saada oppilas oppimaan häntä kiinnostava asia muun muassa fasilitoimalla, eli luomalla oppimiselle mahdollisimman hedelmälliset olosuhteet (ks. Spooner 2015, 73; Weimer 2013, 60). Fasilitoiva ote improvisoinnin opetukseen on erityisen tärkeää. Whyton (2006) väittää, että improvisointia voi oppia, muttei opettaa, jolla hän tarkoittaa todennäköisesti sitä, etteivät perinteiset tavat opettaa instrumentinhallintaa toimi luovan ilmaisun opettamisessa. Opettaja-oppilas-suhteen merkitys osoittautui hyvin tärkeäksi oppijälähtöisen opettamisen kannalta, ja haastateltava A kuvailikin opettajaa jopa ”psykoterapeutiksi” jolle tulee vastaanotolle potilas. Cornelius-White ja Harbaugh (2010, 34) ovat tehneet samankaltaisia päätelmiä. Heidän mukaansa on fasilitoivan opettamisen kannalta hyvin tärkeää, että opettaja suhtautuu oppilaisiin lämmöllä, ja hyväksyy heidät jo nyt sellaisena kuin he ovat. Lämmin ja myötäelävä suhtautuminen oppilaaseen auttaa rakentamaan luottamusta, ja edesauttaa sitä kautta oppijälähtöisen opettamisen toteuttamisen (Cornelius-White & Harbaugh 2010, 34).

Jazz-musiikin opiskelun käytänteet formaalissa ympäristössä aiheuttavat paljon erilaisia tunteita sähkökitaristeissa, ja on selvää, ettei kaikille sovi samanlaiset lähestymistavat opetukseen. Tutkimukseni mukaan osalle kitaristeista on luonnollista hahmottaa esimerkiksi harmonisia ja melodisia konsepteja älyllisesti, ja analysoimalla asiat aina musiikin-teorian kautta. Tällainen teoriapohjainen ja akateeminen lähestyminen (*theoretically-based approach*) on musiikkiopistoille luontevaa, sillä sen tarkoituksena on ymmärryksen ja tiedon lisääminen musiikista (Prouty 2004, 6–8). Tulokseni osoittavat, että teoreettinen

lähestymistapa voi kuitenkin vieraannuttaa opiskelijan jazz-musiikista, varsinkin jos ennalta tuntematonta asiaa lähestytään ensimmäiseksi teoreettisesti. Käytännön lähestyminen (*practice-based approach*), olisi näissä tilanteissa tehokkaampaa. Siinä musiikkia lähestytään suoraviivaisemmin, esimerkiksi kuuntelemalla äänitteiltä ja omaksumalla sitä kautta tyylinmukaista sanavarastoa. Kuten Prouty (2004, 6–8) huomauttaa, teorian ja käytännön pitäisi olla sopivassa suhteissa toisiinsa. Ilman teoreettista osaamista äänitteiltä kuuntelemalla opittujen musiikillisten konseptien tehokas hyödyntäminen voi olla vaikeaa, mutta vain skaaloja ja arpeggioita opiskelemalla ei voi oppia itse musiikin ”kieltä”, jotta tarvitaan kommunikaation pohjaksi jazz-yhteisöjen ja yleisön kanssa (Berkowitz 2010, 2–3).

Luovan ilmaisun opettaminen tapahtuu tutkimukseni mukaan useilla eri käytänteillä. Soittotunneilla analysoidaan äänitteiltä musiikkia, joka on useimmiten sellaista, jota oppilas pitää mielenkiintoisena. Opettajan ohjauksessa myös improvisoidaan paljon, usein jossain tietyssä tiukassa rajauksessa, jolloin päästään kehittämään tietoisesti yhtä ilmaisullista työkalua kerrallaan. Näitä rajoituksia ovat esimerkiksi jokin tietty harmoninen tai rytmisen konsepti, asteikko, tai jopa draamallinen kaari. Tämä tukee aiempaa tutkimusta: Crookin (1991) muistuttaa, että on tärkeää treenata yhtä ilmaisullista työkalua kerralla, ja siirtyä seuraavaan vasta kun edellinen taito alkaa automatisoitua. Kitaraopettajat pitävät tärkeänä myös soittimen teknistä hallintaa, jotta soitin ei olisi myöskään mekaanisessa mielessä esteenä soittajan musiikillisten impulssien toteuttamiselle hetkessä. Tämän on todennut myös Tomasi (2010, 87), joka huomautti, että soittotekniikan tehtävä on nimenomaan vapauttaa soittaja, eikä kahlita.

Tuloksissa esiin tulivat transkriptiot (*practice-based approach*) ja niiden analysointi (*theoretically-based approach*), jotka edustavat Santin (2010, 3) näkökulman mukaan tekniikkaa (*technique*), jolla viitataan jo aiemmin tapahtuneeseen, historiassa toistuviin tapahtumiin. Tälle vastakohta on spontaani lähestyminen (*spontaneity*), jolla tarkoitetaan hetkessä tapahtuvia, ennakoimattomia ratkaisuja Santin (2010, 3). Tulosten mukaan esimerkiksi analysoidun ja treenatun transkription jälkeen soittotunneilla treenataan spontaaniutta, soveltamalla opittua musiikillista konseptia siirtämällä se opettajan avustuksella johonkin toiseen ympäristöön, kuten toiseen kappaleeseen tai sointukiertoon. Tällainen opettaminen edesauttaa luovaa oppimista ja ongelmanratkaisukykyä, joka nähdään taitona, jota tarvitaan yhteiskunnan joka osa-alueella (Burnard & White 2008). Käytännössä soveltamisvaihetta treenataan soittotunneilla improvisoimalla, usein opettajan kompatessa. Aiemman tutkimuksen valossa soveltamisvaiheessa treenataan kognitiivista

prosessia, jossa soittaja prosessoi alitajunnalleen syöttämää musiikillista materiaalia, järjesteele sitä uudelleen sekä luo uutta (Berkowitz 2010, 89). Sen lisäksi hänellä kehittyi kokemus siitä, minkälaisista äänistä hän itse pitää (Bailey 1992, 52; Berkowitz 2010, 89).

Tärkeimpiä tehtäviä luovan ilmaisun opettamisessa on myös ”lukkojen avaaminen”, joita esimerkiksi formaali musiikinopiskelu usein aiheuttaa. Väärin tai huonosti soittamisen pelko on huomattu myös tutkimuskirjallisuudessa. Allsup (2016, 8–10) huomauttaa, että hankkiutuessaan musiikkiopistoon jo aloitteleva soitonopiskelija joutuu jatkuvasti ylhäältä päin tulevan arvioinnin kohteeksi siitä, tekikö hän asioita oikein vai väärin, ja tulee mahdollisesti jopa leimatuksi musikaaliseksi tai ei-musikaaliseksi. Soitonopiskelijan musiikkisuhde kieroutuu helposti, kun soittamisella haetaan muiden, kuten opettajan, hyväksyntää. (Allsup 2016, 8–10.) Myös Burnard ja White (2008) sekä Odena (2018, 11) ovat huomanneet, että monissa oppimiskulttuureissa opitaan lapsesta saakka, että riskin ottaminen voi johtaa virheeseen. Luovuus sisältää kuitenkin aina riskin virheestä, ja riskinottoon pitäisi kannustaa, jotta luova toiminta olisi mahdollista. (Burnard & White 2008; Odena 2018, 11.) Tulosten perusteella sähkökitarapedagogit yrittävät purkaa virheiden tai huonosti soittamisen pelkoa ja rohkaista oppilasta laajentamaan luovaa kapasiteettia kokeilemalla jotain täysin uutta. Opettajat pyrkivät luomaan mahdollisen turvallisen ilmapiirin, ja hyväksyä erilaiset luovat ratkaisut. Tällaisen suhtautumisen on myös aiemmassa tutkimuksessa osoitettu edesauttavan luovaa oppimista (ks. Odena 2018, 11). Tulosten perusteella edellä mainitut luovan opettamisen keinot toimivat; esille nousi tilanteita, joissa oppilas suorastaan hätkähtää luovaa ratkaisua, jonka hän teki improvisointitilanteessa opettajan läsnä ollessa. Burnard ja White (2008) kuvailevatkin opettajaa ja oppilasta luovassa opettamisessa innovatiivisina tekijöinä, jotka luovat uutta tietoa, ja edellä mainittu tapaus edustaa tällaista.

Kuten Allsup (2016, 37) toteaa, koulutuksen pääasiallinen tehtävä on valmistaa työelämää varten. Ne, mitä nämä työelämän taidot ovat, ei ole yksinkertaista määrittää, etenkin koskien muusikon tai musiikkipedagogin ammattia. Tässäkin valossa on siis perusteltua, ettei musiikkikoulutusten virallinen opetussuunnitelma voi olla kovin yksityiskohdainen, vaikka esimerkiksi tasosuoritusvaatimuksilla varmistetaan tietyt tekniset musiikilliset perusvalmiudet. Opetussuunnitelmafilosofiasta käsin tarkasteltuna opetussuunnitelma on kysymyksiä siitä, mitkä ovat kaikkein oleellisimmat asiat opettaa kaikista mahdollisista opetettavista asioista (Regelski 2018, 6). Tässä tutkielmassa tunnistin useita eri-

laisia keinoja, joilla kehitetään sähkökitaristin musiikillisia valmiuksia. Esille nousi kuitenkin uusia kysymyksiä siitä, millaiset valmiudet olisivat oleellisimpia nimenomaan työllistymisen näkökulmasta, esimerkiksi freelancer-muusikkona.

Johdannossa pohdin, kuinka paljon sähkökitaristin olisi hyvä osata tyylinmukaisuuksia ennen oman ilmaisun etsimistä, ja tutkimuksessani sain vastauksia kysymykseen. Tulosten perusteella on muusikolle monessa tapauksessa oleellista osata hyvin yhteinen kielioppi, jotta osaisi kommunikoida mahdollisimman hyvin kyseisen yhteisön kanssa. Tämä tukee myös aiempaa tutkimusta improvisaatiosta (ks. Bailey 1992, xii; Berkowitz 2010, 2–3; Laitinen 2003, 266; Prouty 2004, 6–8; Santi 2010, 80). Kuten puhutussa kielessä, musiikissakin on erilaisia ”kieliä”, jotka vaihtelevat riippuen kulttuurista ja genrestä. Usein genren luomat rajaukset ja säännöt luovat pohjan yhteiselle kielelle. (Berkowitz 2010, 2–3.)

Tutkimukseni perusteella sähkökitarapedagogit eivät halua liikaa puuttua opiskelijan mahdolliseen omaan ääneen tai soundiin, mutta pyrkivät luomaan sen syntymiselle hede­lmälliset olosuhteet. Koulutuksen näkökulmasta on yhtä tärkeää huomioida historia sekä tulevaisuus. Koulutus ilman perinnettä ei ole koulutusta, eikä koulutus ilman innovointia ole koulutusta. (Allsup 2016, 40.) Tulokset tukivat Allsupin ajatuksia, sillä musiikillisen kieliopin ja jo tapahtuneen opiskelu edustaa perinteen opiskelua, mutta innovointi ja oma ääni edustaa tulevaisuutta. Kun ymmärtää hyvin mitä on ennen tehty, on helpompaa kuvitella, mitä voitaisiin tehdä tulevaisuudessa. Vahvaan omaan ilmaisuun päästään, kun opiskelija omaksuu vahvasti johonkin estetiikkaan liitetyn ilmaisutavan, mutta lopulta sen pohjalta oman musiikillisen kielen. Berkowitz (2010) piti musiikillisen ilmaisutavan löytämistä hyvin saman kaltaisena kuin ihmisten kielellistä ilmaisua; omintakeinen kieli luodaan yleensä jonkin muun kielen pohjalta, jonka puhuja on omaksunut vahvasti.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 134) muistuttavat, laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne vaan joukko erilaisia perinteitä. Tämän vuoksi myös tutkimuksen luotettavuudesta on erilaisia käsityksiä ja painotuksia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa keskitytään erityisesti eri teorioihin totuudesta, jonka lisäksi esille nousee tyypillisesti kysymykset tiedon objektiivisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 134–

135). Tulosten objektiivisuutta tarkastellessa on muistettava erottaa havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus (emt.) Koska kyse on ihmistieteistä, oletuksena on, että ihmiset ja heidän havaintonsa luovat totuuden. Tutkijan olisi oltava puolueeton tulkinnoissaan, mutta käytännössä se on mahdotonta, sillä ihmisten välisessä kommunikaatiossa kaikki tekevät tulkintoja omasta perspektiivistään. Pyrin olemaan tutkimukseni aikana mahdollisimman avoin ja puolueeton, mutta ymmärrän, että erilaiset tekijät ovat vaikuttaneet tulkintoihini. Näitä ovat esimerkiksi omat vahvat kokemukset ja näkemykset sähkökitaran ja improvisaation opetuksesta, jonka lisäksi tulkintoihini haastatteluaineistosta on varmasti vaikuttanut se, että tiesin osan haastateltavista heidän musiikillisten ansioidensa takia. Tämä on kuitenkin kaikenlaiselle tutkimukselle tyypillistä, enkä väitä työssäni, että kyse olisi objektiivisesta totuudesta. Tutkimukseni aikana noudatin TENK:in (2019, 2023) ohjeistuksia hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Sen lisäksi tarkastelin jokaista tutkimukseni työvaihetta kriittisesti peilaten tutkimusmetodologiaa ja -menetelmiä koskevaan kirjallisuuteen (esim. Leavy 2017).

Fokusryhmähaastattelu osoittautui soveltuvaksi aineistonkeruumenetelmäksi suhteessa tutkimustehtävääni ja -kysymykseeni, sillä sain kerättyä kolmen asiantuntijan sen hetken näkemyksiä aiheesta, vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Haastateltavien rekrytointi oli melko laaja, sillä laitoin sähköpostin välityksellä kutsua jokaiselle Helsingissä opettavalle ammattiin tähtäävän koulutuksen sähkökitarapedagogille, mutta kriittisesti tarkasteltuna rekrytointia olisi voinut laajentaa Helsingin ulkopuolellekin. Käytännön syistä halusin kuitenkin pitää ryhmähaastattelun kasvotusten pääkaupungissa. Haastatteluun valikoituneilla oli paljon intoa puhua aiheesta, ja jopa kriittistä näkökulmaa tämän hetken pedagogiikkaan. Tulokset olisivat olleet erilaisia, jos haastateltavat olisivat valikoituneet vaikkapa satunnaisotannalla samoista oppilaitoksista, joissa tutkimukseni haastateltavat opettavat. Myös esimerkiksi kyselylomake olisi johtanut todennäköisesti erilaisiin tuloksiin. Haastatteluni oli ryhmähaastattelu, jonka vuoksi jokaisella haastateltavalla oli rajattu määrä aikaa kertoa omia näkemyksiään. Toisaalta dynaaminen vuorovaikutus haastateltavien välillä aiheutti luontevan keskustelun, jossa vastaukset ruokkivat toisiaan ja muodosti värikkään ja hedelmällisen keskustelun. Keskustelua olisi riittänyt pidemmäksikin aikaa, mutta käytännön takia oli määrättävä aikaraja, joka oli noin 120 minuuttia. Teknisessä mielessä aineistonkeruussa ei esiintynyt ongelmia, ja kompressoimalla äänitiedostoa sain haastatteluäänitteestä vielä selkeämmän kuuloisen.

Tutkimuksessani käytin pääosin vertaisarvoitua tutkimuskirjallisuutta: kirjoja, väitöskirjoja, sekä tieteellisiä artikkeleita. Lähdekritiikin kannalta tulisi kiinnittää huomiota lähteiden tuoreuteen sekä tutkijan arvostettavuuteen ja tunnettavuuteen (Hirsjärvi jne. 1997, 113). Kiinnitin huomiota lähteitä valitessa muun muassa viittausten määrään. Siitä saa heti informaatiota siitä, arvostetaanko kyseistä tekstiä tiedeyhteisössä. Tämän lisäksi sain seminaariryhmältäni ja ohjaajaltani suosituksia siitä, ketkä olisivat mahdollisesti tärkeimpiä tutkijoita kunkin teorian osalta. Pysin siis tasapainottelemaan lähteiden tuoreuden ja tutkijan arvostettavuuden välillä. Jotkin tutkijat ovat kirjoittaneet arvostettuja tekstejä, joihin kaikki muut tutkijat viittaavat, ja tällöin voidaan pitää kyseistä tekstiä alkuperäislähteenä. Jotkin teoriat ovat kuitenkin muuttuneet ja päivittyneet vuosien saatossa, jolloin olisi hyvä saada asiaan tuoretta näkökulmaa. Esimerkiksi luovaan opettamiseen ja oppijälähtöisyyteen oli syytä etsiä alle 15 vuotta vanhoja lähteitä, sillä oppimisteoriat ja opetusala muuttuvat jatkuvasti. Aina vertaisarvioitujen tekstien käyttö ei ollut mahdollista, joten esimerkiksi sähkökitaran historiasta kirjoittaessa käytin myös populaareja lähteitä. Nämä lähteet kuitenkin vain auttoivat taustoittamaan sähkökitaran ja improvisoinnin historiaa aiheeseen perehtyneiden asiantuntijoiden näkökulmasta, ja käytinkin johtopäätöksissä tehdessä lähteinä tieteellisempää kirjallisuutta.

Hyödynsin tutkimuksessani triangulaatiota, joka on laadullisessa tutkimuksessa suosittu luotettavuutta lisäävä menetelmä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 143). Triangulaation tarkoituksena on saada tutkimukseen syvyyttä ja laajuutta, ja hyödyntää eri menetelmiä. Termin kehittäjä Denzin (1978) jakoi triangulaation neljään eri tyyppiin, joista itse käytin teoreettista triangulaatiota sekä tutkijatriangulaatiota (ks. Hirsjärvi jne. 1997, 233; Tuomi & Sarajärvi 2018, 144–145). Teoreettisen triangulaation tarkoituksena on hyödyntää eri teorioita tutkimuksen näkökulman laajentamiseksi. Tutkimukseni tulokset syntyivät tutkimusaineiston pohjalta vuoropuhelussa teoreettisen viitekehyksen kanssa, joka sisältää teorioita ja käsitteitä liittyen improvisaatioon, luovaan opettamiseen, oppijälähtöisyyteen, ja opetussuunnitelmiin.

Tutkijatriangulaatiossa hyödynnetään useiden eri tutkijoiden yhteistyötä tutkimuksen toteuttamisessa (Hirsjärvi jne. 1997, 233; Tuomi & Sarajärvi 2018, 144). Tämä maisterintutkielma tuskin olisi toteutunut ilman seminaariryhmän ohjaajaa, jolta sain paljon hyvää rakentavaa palautetta, sekä näkökulmia aiheeseen, joita en olisi tullut muuten ajatelleeksi. Sen lisäksi seminaariryhmässäni tutkija- ja opiskelijakollegoideni kanssa käydyt inspiroivat keskustelut auttoivat minua etenkin alkuvaiheessa löytämään tutkimukseni suunnan ja useita vaihtoehtoisia näkökulmia.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tässä maisterintutkielmassa tutkin luovan ilmaisun opettamista sähkökitaralla ammattiin tähtäävissä koulutuksissa. Näitä koulutuksia ovat siis ammattiopistojen, ammattikorkeakoulujen sekä Taideyliopiston koulutukset, joissa voi opiskella muusikoksi, musiikkipedagogiksi tai musiikin maisteriksi. Tutkimustehtäväni oli laajuudeltaan rajattu ja saavutin tutkimuksellani monipuolista tietoa siitä, kuinka luovaa ilmaisua ja improvisaatiota voi opettaa sähkökitaralla. Vahvistin tulokset vuoropuhelussa käsitteellisen viitekehyksen ja aiemman tutkimustiedon kanssa, ja tietyt menetelmät luovan ilmaisun opettamisessa osoittautuivat tutkitusti vahvoiksi. Sain myös vastauksia siihen, minkälainen rooli ja vastuu formaalilla koulutuksella on luovan ilmaisun opettamisessa, ja minkälainen kasvatuksellinen ajattelu sähkökitarapedagogeilla on. Tutkimuksessani saavutin silti vain pintapuolisen käsityksen siitä, mitä formaalilla koulutuksella tavoitellaan. Koulutuksien opetussuunnitelmat ja pedagogien näkemykset eivät olleet ristiriidassa, mutta seuraavaksi minua kiinnostaisi, mikä on opiskelijoiden näkemys koulutuksen laadusta.

Etenkin freelancer-muusikoiden työkenttä on muuttunut valtavasti viime vuosina. Esimerkiksi valtakunnallinen taloustilanne, koronapandemia ja musiikillisten trendien muutos ovat aiheuttaneet sen, ettei monipuoliselle freelancer-kitaristille ole työllisyysmahdollisuuksia enää kuin murto-osa siitä kuin 20 vuotta sitten. Vaikka pandemian aiheuttamista rajoituksista luovuttiin kesään 2022 mennessä, ei tapahtumateollisuus ole toipunut vielä kokonaan (LiveFin ry:n toimialatutkimus, 2022). Maan huippuartisteillakin menot ovat kasvaneet muun muassa nousseiden polttoainekustannusten takia ja tulojen saaminen vaikeutunut. Jo vuonna 2014 oli selvää, että myös fyysinen ääniteteollisuus oli romahtanut, eivätkä streaming-palveluista saadut tulot korvaa näitä menetettyjä tuloja (Kela 2014). Näiden syiden vuoksi kiertueita ja keikkoja tehdään usein mahdollisimman pienillä kokoonpanoilla, jota täydennetään osin myös musiikkitrendien vuoksi taustanauhoilla.

Vielä 1990-luvulla livemusiikin määrä myös erilaisissa ravintoloissa ja tanssiklubeilla oli moninkertainen, joten vaikkapa tyylinmukainen samban tai salsan soittaminen oli oikeasti hyödyllinen taito, jota saattoi tarvita lukuisissa eri yhteyksissä. Ääniteteollisuudessa oli enemmän rahaa kiinni, ja johtuen myös sen ajan populaarimusiikin estetiikasta studioissa tarvittiin jatkuvasti luotettavia ammattilaisia, jotka pystyivät omaksumaan nopeasti uutta musiikkia ja äänittämään sitä levyille muutamalla otolla. (Itäkannas 2017.)

Kiinnostavaa olisi siis tietää, minkälaisia taitoja sähkökitaristi tarvitsee vuonna 2024, pärjätäkseen työelämässä ja tienatakseen elantoa. Tässä voitaisiin käyttää hyväksi niin määrällistä kuin laadullista tutkimusta. Esimerkiksi kyselylomake laajalla otannalla voisi paljastaa, kuinka moni ammattiin valmistunut sähkökitaristi kokee, että koulutukset ovat ajan tasalla ja valmistavat opiskelijoita työelämään. Sen lisäksi voitaisiin hyödyntää laadullisen tutkimuksen keinoja kyselemällä opiskelijoiden avoimilla vastauksilla kokemuksia siitä, kuinka koulutuksissa voitaisiin ottaa paremmin huomioon nykyajan työelämään valmistautuminen.

Lähteet

- Allsup, R. 2016. *Remixing the classroom – Toward an open philosophy of music education*. Indiana: Indiana University Press.
- Bailey, D. 1992. *Improvisation – It's nature and practice in music*. London: The British Library National Sound Archive.
- Berkowitz, A. 2010. *The improvising Mind. Cognition and Creativity in the Musical Moment*. New York: Oxford University Press.
- Burnard, P., & White, J. 2008. Creativity and performativity: counterpoints in British and Australian education. *British Educational Research Journal*, 34(5), 667–677.
- Cornelius-White, J.H., & Harbaugh, A.P. 2010. *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Green, L. 2002. *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate.
- Gubrium, J., Holstein, J., Marvasti, A., & McKinney, K. 2012. *The Sage handbook of interview research: the complexity of the craft*. London: Sage publications Ltd.
- IFPI Finland RY:n myyntitilastot. 2022. Luettu 21.5.2024. Saatavilla: <https://ifpi.fi/ti-lastot/myyntitilastot/2023/>
- Hartmetz, R., & Gustafson, G. 1998. Guitar: Past, present and future. *Music Educators Journal*, 84(5).
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä, 1997.
- Huhtinen-Hilden, L., & Pitt, J. 2018. *Taking a Learner-Centred Approach to Music Education*: London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Huovinen, E. 2015. *Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin*. Turku: Painosalama Oy

- Itäkannas, I. 2017. Tuhansien raitojen miehet olivat suomalaisen iskelmän uurastajia. YLE. Luettu 26.5.2024. Saatavilla: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2017/12/01/tuhansien-raitojen-miehet-olivat-suomalaisen-iskelman-uurastajia>
- Juntunen, M-L. 2014. Mestarista opiskelijan ohjaajaksi, tukijaksi ja vierellä kulkijaksi? Kyselytutkimus Sibeliuksen Akatemian opettajien opetukseen liittyvistä näkemyksistä. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education*, 17(1), 8–27.
- Kela, A. 2014. Mitä hittibiisillä tienaa? Teosto. Luettu 20.5.2024. Saatavilla: <https://www.teosto.fi/teostory/mita-hittibiisilla-tienaa/>
- Kivijärvi, S. 2021. Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Laitinen, H. 2003. Impron teoriaa. Teoksessa H. Tolvanen & R-L. Joutsenlahti (Toim.), *Iski sieluihin salama – kirjoituksia musiikista*. Helsinki: Hakapaino Oy, 265–275.
- Leavy, P. 2017. *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Leavy, P. 2023. *Research design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press.
- LiveFin ry. 2022. Elävän musiikin toimialatutkimus. Luettu 30.5.2024. Saatavilla: <https://www.livefin.fi/wp-content/uploads/LiveFIN-toimialatutkimus-2022.pdf>
- McCombs, B. L. 2008. From One-Size-Fits-All to Personalized Learner-Centered Learning: The Evidence. *The M. F. Duffy Reports*, 13(2), 1–12.
- Mesiä, S. 2017. Developing Expertise of Popular Music and Jazz Vocal Pedagogy Through Professional Conversations: A collaborative project among teachers in higher music education in the Nordic countries. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Metropolia ammattikorkeakoulun muusikko- sekä musiikkipedagogi-koulutusten kuvaukset. 2023. Luettu 2.2.2024. Saatavilla: <https://www.metropolia.fi/fi/opiskelu-metropoliassa/amk-tutkinnot/musiikki>
- Morgan, L. 2012. Focus groups and social interaction. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, K., & McKinney (Toim.), *The Sage handbook of interview research: the complexity of the craft*. London: Sage publications Ltd.

- Musiikkialan perustutkinnon perusteet. 2022. Luettu 3.4.2023. Saatavilla: <https://epe-rusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammattillinen/7846219/tiedot>
- Odena, O. 2018. Musical creativity revisited: Educational foundations, practices and research. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Prouty, K. 2004. Canons in Harmony, or Canons in Conflict: A Cultural Perspective on the Curriculum and Pedagogy of Jazz Improvization. *Research and Issues in Music Education*, 2(1).
- Regelski, T. 2018. Curriculum Traditions, Music Education, and the Praxial Alternative. *Topics for Music Education Praxis*. Luettu 20.5.2024. Saatavilla: <https://topics.maydaygroup.org/2018/Regelski18.pdf>
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Verkkojulkaisu. Luettu 2.4.2024. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/index.html>
- Santi, M. 2010. *Improvisation – Between technique and spontaneity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sibelius-Akatemian Jazzin aineryhmän kandi-maisterikoulutuksen kuvaus. 2023. Luettu 3.4.2024. Saatavilla: <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/S-JZPM-K23/12334>
- Siljander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Spooner, E. 2015. *Interactive Student Centered Learning: A Cooperative Approach to Learning*. London: Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated.
- Summerfield, M. 1993. *The Jazz Guitar – It's Evolution, Its Players and Personalities Since 1990*. Ashley Mark Publishing Company.
- Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2017. Luettu 3.4.2024. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

- Tomasi, G. 2010. On the spontaneity of jazz improvisation. Teoksessa M.Santi (Toim.), *Improvisation – Between technique and spontaneity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf, luettu 17.05.2024.
- TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Saatavilla: <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk> luettu 17.05.2024.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2012. *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Wahlström, K. 2022. *Student-Centered Musical Expertise in Popular Music Pedagogy and Hard Rock Groove – a Design-Based and Psychodynamic Approach*. Väitöskirja. Helsingin Yliopisto.
- Weimer, M. 2013. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Whyton, T. 2006. Birth of the school: discursive methodologies in jazz education. *Music Education Research*, 8(1), 65-81.

Liite 1

Fokusryhmähaastattelun kysymykset:

Ennakkokysymys:

- Mieti keskeisiä (kielteisiä tai myönteisiä) oppimiskokemuksiasi liittyen improvisoinnin opetukseen
- Kuvaile kokemusta joka on muokannut tapaasi nähdä itsesi improvisaation opettajana

1. Pedagogisen toiminnan tavoitteet ja käytänteet

- Millaisia tavoitteita sinulla on improvisoinnin opetuksessa?
- Millä tavoin OPS vaikuttaa improvisaation opettamiseesi, vai vaikuttaako?
- Kerro joku merkittävä improvisaation oppimiseen liittyvä kokemus
- Miten määrittelet improvisaation? Mitä se voisi olla?
- Millaisia haasteita improvisaation opettamiseen liittyy?
- Millä tavoin tuet opetuksessasi oppilaan "oman äänen" esille tuomista tai löytämistä
- Saako oppilas vaikuttaa opetukseesi ja kuinka paljon? Miksi?

2. Pedagoginen toiminta käytännössä

- Millaisin keinoin opetat improvisoimaan sähkökitaralla?
- Mikä on tärkein osa-alue jota tulisi treenata tullakseen hyväksi improvisoijaksi sähkökitaralla?
- Millä tavoin oppilas saa vaikuttaa opetuksesi käytänteisiin

3. Pedagoginen visio

- Mikä on visiosi improvisaation opettamisesta sähkökitaralla?
- Miten opettaminen on muuttunut?
- Miten voisit kehittyä opettajana. (Konkreettista kuvailua!)
- Miten olisit toivonut että sinua olisi opetettu tai tuettu

Liite 2

SUOSTUMUS OSALLISTUMISEEN JA HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYYN

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Olen tekemässä laadullista tutkimusta liittyen improvisaation opettamiseen. Tutkimus on osa maisterintutkielmaani.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisterintutkielmaa varten aiheesta:

Lapa pystyy ja jalka monitorin päälle - Opettajien näkökulmia sähkökitaraimprovisaation opettamiseen ammattiin tähtäävissä koulutuksissa

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä

Kerään tutkimusaineiston teemahaastattelulla, joka äänitetään litterointia ja analysointia varten.

Toteutan aineistonkeruun ryhmähaastattelussa Musiikkitalolla 14.2.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän saamani tiedot tutkimuksesta sekä liitteenä olevan tietosuojailmoituksen sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään tietosuojailmoituksessa kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.

- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista. Minulla on oikeus milloin tahansa keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Minun ei tarvitse ilmoittaa keskeyttämisen syytä eikä siitä aiheudu minulle mitään seuraamuksia.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

Suostumuksen peruuttaminen: Viestiä Mariukselle; 0504135849

..... (paikka ja aika)

..... (allekirjoitus ja nimenselvennys)

Liite 3

TIETOSUOJAILMOITUS

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Olet osallistumassa laadulliseen tutkimukseen liittyen maisterintutkielmaani. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on oikeus saada nämä tiedot lain mukaisesti.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisterintutkielmaa varten aiheesta:

Lapa pystyy ja jalka monitorin päälle - Opettajien näkökulmia sähkökitaraimprovisaation opettamiseen ammattiin tähtäävissä koulutuksissa

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä / Opinnäytetyön toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla sähkökitarapedagogeja

Haastattelut toteutetaan Musiikkitalolla 14.2.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Opettajien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista.

Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet:

Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää. Esim. ”ikä: 20-30 v.”, ”työpaikka: koulu kaupunkimaisessa kunnassa”, ”työkokemus alle 5 v.”, ”työkokemus yli 5 v.”.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä osallistumisesta opinnäytetyön toteutukseen ilmoittamalla siitä kirjallisesti Marius Pirhoselle: mariuspirhonen@uniarts.fi

Kaikkea ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen rekisteröidyn oikeuksien toteuttamiseen.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite: Minna Eskola, tietosuoja@uniarts.fi

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen: Marius Pirhonen, 0504135849, mariuspirhonen@uniarts.fi
Tietosuojaan liittyen: tietosuoja@uniarts.fi