

**Kriittisiä näkökulmia:
Vapaan improvisoinnin merkityksistä klassisen musiikin
korkeakouluopiskelijan toimijuudessa**

Tutkielma (Maisteri)

Kevät 2024

Tiia Karttunen

Pianon, harmonikan, kitaran ja
kanteleen aineryhmä

Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

| | |
|--|------------------|
| Tutkielman nimi | Sivumäärä |
| Kriittisiä näkökulmia: vapaan improvisoinnin merkityksistä klassisen musiikin korkeakouluopiskelijan toimijuudessa | 73 +3 |
| Tekijän nimi | Lukukausi |
| Tiia Karttunen | kevät 2024 |
| Aineryhmän nimi | |
| Pianon, kitaran, harmonikan ja kanteleen aineryhmä | |
| Tiivistelmä | |
| <p>Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella klassisen musiikin korkeakoulutuksen toimintaympäristön ideologioita, valtasuhteita ja haitallisia kulttuurisia käytäntöjä. Tarkastelen, millaisia myönteisiä tai haitallisia piirteitä vapaan improvisaation oppimisympäristössä on löydettävissä, ja analysoin myönteisten piirteiden hyödynnettävyyttä klassisen musiikin koulutusympäristön kehittämistyössä ja opiskelijoiden toimijuuden vahvistamisessa. Analysoin, mitä musiikin korkeakouluympäristön ja instrumenttipedagogiikan kehittämistyössä tulisi ottaa huomioon, jotta ne edistäisivät oikeudenmukaisuutta, turvallisuutta, kriittisyyttä, sekä luovaa ammatillista toimijuutta. Tutkimuskysymykseni on: Miten vapaa improvisointi voi edistää toimijuutta, kriittisyyttä ja luovuutta klassisen musiikin korkeakouluympäristössä?</p> <p>Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys koostuu musiikkiteoskäsitusten, vapaan improvisaation, kriittisen pedagogiikan, toimijuuden määrittelyistä sekä affordanssiteoriasta. Tutkimusaineisto koostui kahdesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Haastattelin kahta vastavalmistunutta ammattimuusikkoa, jotka ovat valmistuneet sekä klassisen musiikin ja vapaan improvisoinnin koulutusohjelmista.</p> <p>Tutkimukseni tulokset osoittavat, että klassisen musiikin haitalliset koulutuskäytännöt voivat rajata merkittävästi työtehtäviä koulutuksen jälkeisessä ajassa. Haastateltavien toimijuus ilmeni koulutusaikana passiivisena, vetäytyvänä, tai sammutettuna. Toimintaympäristö oli tulkittavissa hierarkkisena, kilpailullisena, jähmeänä ja suljettuna. Vapaan improvisaation toimintaympäristö oli tutkimusaineiston perusteella verrattavissa avoimen muodon musiikin oppimisympäristöön, jota käsitelin tutkimukseni käsitteellisessä viitekehyksessä. Haastateltavat kokivat vahvempaa toimijuutta avoimessa toiminta- ja oppimisympäristössä. Tulokset osoittavat, että ympäristön laatua ja toiminnan mahdollisuuksien määrää sääтели pitkälti dialoginen suhde opettajaan. Avoimen ympäristön merkityksellisten toiminnanmahdollisuuksien kirjo oli määrältään suurempi vapaan improvisaation koulutusympäristössä. Ideologisia ja haitallisiakin piirteitä oli tulkittavissa vapaan improvisoinnin arviointikäytännöissä ja innovaatiota painottavassa kulttuurissa.</p> <p>Esitän tutkimustulosteni perusteella, että opiskelijoiden toimijuuden vahvistamisen näkökulmasta vapaa improvisoinnille tyypillinen oppimisympäristö sisältää varteenotettavia elementtejä poimittavaksi klassisen musiikin turvallisemman korkeakoulutusympäristön ja instrumenttipedagogiikan kehittämistyöhön.</p> | |
| Hakusanat | |
| Affordanssi, klassinen musiikki, kriittinen pedagogiikka, toimijuus, vapaa improvisointi | |
| Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään | |
| 10.06.2024 | |

Sisällys

| | |
|---|----|
| 1 Johdanto | 1 |
| 2 Tutkimusympäristö | 4 |
| 3 Käsitteellinen viitekehys | 8 |
| 3.1 Teoskäsitteen ulottuvuuksien suhde koulutukseen..... | 8 |
| 3.1.1 Improvisointi ja teos..... | 10 |
| 3.1.2 Musiikkiteos affordanssiteorian kulmasta | 12 |
| 3.2 Vapaan improvisaation kuvauksia | 14 |
| 3.2.1 Vapauden käsitteen määrittelyjä vapaassa improvisaatiossa | 16 |
| 3.2.2 Vapaan improvisoinnin pedagogiikasta | 18 |
| 3.3 Kohti kriittistä instrumenttipedagogiikkaa..... | 20 |
| 3.3.1 Avoimen ja suljetun muodon musiikin oppimisympäristö | 22 |
| 3.3.2 Kriittisen toimijuuden käsite | 25 |
| 4 Tutkimusasetelma | 27 |
| 4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys | 27 |
| 4.2 Metodologiset lähtökohdat..... | 27 |
| 4.3 Aineistonkeruu | 29 |
| 4.4 Aineistonanalyysi..... | 31 |
| 4.5 Tutkimusetiikka | 32 |
| 5 Tulokset..... | 34 |
| 5.1 Toimijuus suljetun muodon ympäristössä..... | 34 |
| 5.2 Vapaa improvisointi avoimena ympäristönä..... | 38 |
| 5.2.1 Toimijuus avoimen muodon ympäristössä | 40 |
| 5.3 Dialogisuus ympäristön laadun määrittäjänä | 42 |
| 5.3.1 Fasilitoivan ja keskustelevan opettajan merkitys..... | 44 |
| 5.4 Ympäristöjen toimintamahdollisuudet..... | 46 |
| 5.4.1 Musiikillisen toiminnan arviointi..... | 46 |
| 5.4.2 Kehittyminen kokeilun ja löytämisen kautta..... | 49 |
| 5.4.3 Musiikkiteoksen muuttuvat affordanssit eri ympäristöissä..... | 52 |
| 6 Päätelmät ja pohdinta | 57 |
| Lähteet..... | 65 |

| | |
|----------------|----|
| Liitteet | 74 |
| Liite 1. | 74 |
| Liite 2. | 75 |

1 Johdanto

Improvisoinnin voi käsittää monivaiheisena prosessina, jonka kautta ihmiset aistivat, havainnoivat, ajattelevat, päättävät ja toteuttavat valintoja reaaliajassa (Iyer, 2014, 1).

Ihmiset improvisoivat jatkuvasti arkipäiväisissä tilanteissa, tekevät päätöksiä ja reagoivat ympäristöönsä. Myös minulle improvisointi näyttäytyy ihmisen luonnollisena aktiivisena tilana, jossa jokainen operoi päivittäin (ks. Bertinetto & Bertram, 2020). Ihmiset improvisoivat arjessaan esimerkiksi keskustelutilanteissa. Kuunneltuaan toisiaan he päättävät salamannopeasti, mitä kuultuun vastaavat, jotta keskustelun olisi mahdollista jatkaa. Ammatillisen musiikin opiskelun aloitettuani, aloin kuitenkin huomata käyväni musiikillista keskustelua yhä useammin jo ennalta-asetetuissa raameissa, joissa lopputulema tuntui olevan jo päätetty ilman minua. Muusikkoudelleni luonnollinen välittömän reagoinnin tila hupeni huomaamatta, kun tunsin olevani liian usein sääntöjen ja rajojen ristitulessa, jotka eivät joustaneet tarpeeksi. Spontaaneihin musiikillisiin päätöksiini alkoi kohdistua yhä useammin ympäristön joskus musertavakin arvio valintojeni oikeellisuudesta. Näissä tilanteissa en ollut varma kenen kanssa dialogin muodostaminen oli epäonnistunut – opettajani, säveltäjän vai hahmottoman suuren kulttuurin kanssa. Muistan tilanteita, jossa hierarkkinen ympäristö ei sallinut keskustelun syttymistä lainkaan, mutta myös tilanteita, jossa mikä tahansa saattoi olla sallittua, mutta turvattomalla tavalla. Huomioni kiinnittyi korkeakoulutusaikani loppuvaiheella eri musiikin perinteiden ja toimintaympäristöjen mahdollistamiin valtasuhteisiin ja -asemiin.

Improvisoinnin on todettu kehittävän kriittisyyttä, päätöksentekoa, yhteistyökykyisyyttä, kollektiivista luovuutta ja muutoksiin sopeutumista. Nämä ovat taitoja, joita tarvitaan myös 2000-luvun vauhdikkaasti muuttuvassa työelämässä. (Laver, Heble & Piper, 2013.) Ammatillaisuus ja työllistyminen taiteen kentällä vaatii kykyä, luovuutta ja resilienssiä sopeutua uudistuviin työympäristöihin, jotka muuttuvat osana yhteiskuntaa. Kompleksisten sosiaalisten ja yhteiskunnallisten muutosten vauhdittuessa, musiikin korkeakouluopiskelijoilta edellytetään työllistykseen autonomisuutta ja kriittistä reflektiivisyyttä jo opiskeluaikana

(Georgii-Hemming ym., 2020; López-Íñiguez & Bennett 2020; Rowley ym., 2022). Tutkimuksissa on kuitenkin todettu haastavan työelämän realiteettien ja musiikin korkeakoulutuksen opetussuunnitelmien välisiä kuiluja (esim. López-Íñiguez & Bennett, 2021). Lukuisat tutkijat esittävät, että musiikin korkeakoulutuksen tulisi olla jatkuvan reflektiivisen kehittämisen alla alkaen yksilöopetuksen monipuolistamisesta kohti yhä yhteistoiminnallisempaa, yrittäjämäisempää ja monitieteisempää ja luovuutta tukevaa opetussuunnitelmaa (Gaunt & Westerlund, 2013; Hakkarainen, 2013, 14; Holmgren, 2022; Leech-Wilkinson, 2021, 17; López-Íñiguez & Bennett, 2020; López-Íñiguez & Burnard, 2022.)

Schmidt (2005) kuitenkin kritisoi musiikin korkeakoulutusten opetussuunnitelmien nojaavan länsimaisten ideologioiden toisintamisen varaan, sekä jättävän sosiokulttuurilliset rakenteet huomiotta ja kriittisen dialogisuuden minimiin. Keskityn tässä tutkimuksessani pääosin klassisen musiikin korkeakoulutukseen, jonka kulttuurisia ja koulutuksellisia haastavia käytänteitä on todettu tutkimuksissa moneen otteeseen. Viimeaikaisena esimerkkinä Ramstedtin (2023) haastattelututkimus, jossa 14 suomalaista naiseksi identifioituvaa klassisen musiikin opiskelijaa kertoi koulutuksessaan kokemastaan henkisestä väkivallasta, joka ilmeni esimerkiksi ilkeänä ja alentavana kielenkäyttönä, syyllistämisenä, vähättelynä, nöyryyttämisenä, haitallisena vertailuna, tuen puutteena ja tahallisen altistamisella epäonnistumisille. (Ramstedt, 2023, 213.) Haitallisen vallankäytön, kyseenalaisen ja epäasiallisen kohtelun ongelma on kuitenkin koko musiikkialan lävistävä ilmiö. Vuonna 2022 Muusikkojen liitto, Suomen Musiikintekijät, Music Finland, Musiikin edistämissätiö, Gramex, Musiikkituottajat, Suomen Jazzliitto, Suomen Musiikkikustantajat, Suomen Sinfoniaorkesterit, Suomen Säveltäjät ja Teosto tilasivat laajan verkkokyselyn ammattimuusikoille koskien epäasiallista käytöstä ja kohtelua. Noin tuhannesta vastaajasta 76 % vastasi kokeneensa epäasiallista kohtelua tai häirintää (esim. Paananen & Saarikoski, 2024), ja tästä 46 % oli tapahtunut koulutuksessa ja opetustilanteissa. (Rantakallio & Ramstedt, 2022.)

Musiikin koulutusympäristöjen kehittämistarve on merkittävä. Viime aikoina yhä useammat klassisen musiikin korkeakoulutukset ovat alkaneet sisällyttää improvisointiopintoja osaksi opetussuunnitelmiaan ja pedagogisia käytänteitään. Useat tutkijat ovat ilmaisseet kysymyksiä siitä, syntykö korkeakoulukontekstissa

samankaltaisia haitallisia hierarkioita ja haasteita liittyen improvisaation yhteistoiminnallisuutta korostavaan pedagogiikkaan vai joitain aivan uudenlaisia ongelmia. (Johansen, Holdhus, Larsson & MacGlone, 2019, 5–7.) Vallan ja konfliktin läsnäolon hyväksyminen on olennaista myös yhteistoiminnallisessa opiskelussa (Christophersen, 2013, 77), johon myös kollektiivinen improvisointi kuuluu.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kriittisesti klassisen musiikin korkeakoulutuksen toimintaympäristön laatua, rakenteita, kulttuurisia käytäntöjä ja valtasuhteita. On erityisen tärkeää käsitellä, kuinka opiskelijan toimijuus voi ilmetä erilaisten ympäristöjen rakenteiden ja ideologioiden sisällä. On kiinnostavaa, millaisia myönteisiä tai vältettäviä piirteitä vapaan improvisaation oppimisympäristössä voi olla löydettävissä tai liitettävissä klassisen musiikin oppimisympäristön kehittämistyöhön. Pohdin, millä tavalla klassisen musiikin korkeakouluympäristön ja instrumenttipedagogiikan tulisi kehittyä, jotta ne edistäisivät koulutusympäristön kehittymistä oikeudenmukaisemmaksi, turvallisemmaksi, kriittisemmäksi, sekä luovaa ammatillista toimijuutta tukevaksi ympäristöksi.

Luvussa kaksi avaan tutkimusympäristöä, eli musiikin korkeakoulutuksen taustaa, joka pohjautuu länsimaisen taidemusiikin korkeakoulukulttuurin historiaan. Avaan länsimaisen taidemusiikin kulttuuria eri tutkijoiden filosofisten ja kriittisten tutkimusanalyysien avulla. Luvussa kolme käsittelen tutkimuksen kannalta olennaisimpia käsitteitä ja teorioita. Luvussa neljä esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen, jonka lisäksi käsittelen metodologisia lähtökohtia, aineistonkeruuta ja -analyysiä sekä tutkimukseni eettisiä lähtökohtia. Luvussa viisi esittelen tutkimukseni tulokset ja luvussa kuusi tuloksiin perustuvat päätelmät ja pohdinnan.

2 Tutkimusympäristö

Nykymuotoisen länsimaisen taidemusiikin ¹korkeakoulutuksen voidaan katsoa juontavan juurensa 1700-luvun lopun ja 1800-luvun alulla perustettuihin Leipzigin ja Pariisiin ensimmäisiin konservatorioihin. Sekä Leipzigin että Pariisin konservatorioiden opetussuunnitelmissa eroteltiin ensimmäistä kertaa selkeästi sävellyksen, esittämisen ja improvisoinnin opintoja toisistaan. (Berkowitz, 2010). 1800-luvun Pariisin konservatoriossa improvisointia jopa välteltiin (Navon, 2020, 66). 1800-luvun puoleen väliin mennessä esittäjän ja säveltäjän roolit kasvoivat selkeämmin erillisiksi käsitteikseen, vaikka vielä renessanssin, klassismin ja romantiikan aikakausilla muusikkona toimiminen sisälsi myös odotuksen kyvystä sekä säveltää, että improvisoida. (Berkowitz, 2010.) 1800-luvun konservatorioiden esittävien taiteiden opetussuunnitelmat keskittyivät pitkälti korostamaan instrumentin hallintaa, harmoniaoppia, säveltapailua ja nuotinlukutaitoa. Esimerkiksi Leipzigin konservatorion alkuperäinen opetussuunnitelma rakennettiin vahvistamaan instrumenttiopiskelijoiden musiikin teoriallista osaamista pääasiallisena tarkoituksenaan varmistaa, että esittäjä osaisi muodostaa tulkintansa teoksesta oman intuiotensa sijaan tunnistamalla ja ymmärtämällä säveltäjän intentio musiikillisesta materiaalista. (Bennett, 2008, 59; Navon, 2020, 66–75.)

Länsimaisen taidemusiikin solistinen koulutus vakiintui pitkälti opettajan (mestarin) ja opiskelijan (kisälli) välisen pitkän kahdenkeskisen yhteistyön ympärille ja korostaen yhä tänä päivänä instrumentin tai laulun teknisen hallinnan huippuosaamista esimerkiksi määritellyn repertuaarin hallinnan kautta (Ayerst, 2021, 445; Gaunt, López-Íñiguez & Creech, 2021). Arho (2003) kiteyttää: ”Jokaiselle soittimen soittajilla, laulajilla, kuoroilla, yhtyeillä ja orkestereilla on oma soitettavaksi tai laulettavaksi soveltuvien teosten kokoelmansa, oma ohjelmistonsa, jonka mukaisesti muusikkous muotoutuu (...) Ohjelmisto toimii ikään kuin taidon mittana, suuntaajana, ja kehittäjänä.” (Arho, 2003, 266). Taitoa kehitetään useimmiten instrumentin ja laulun yksilöopetukseen nojaten. Mestari–kisälli- muotoisen kouluttamisen muodon on todettu usein olevan yksi tehokkaimpia lähestymistapoja tekniselle instrumentin- ja

¹ Viittaan tässä työssä länsimaiseen taidemusiikkiin myös termillä klassinen musiikki.

laulun oppimiselle (Davidson & Jordan, 2007). Pedagogiikan muoto on kerännyt osakseen runsaasti myös kritiikkiä. Vahva hierarkia opettajan ja oppilaan välillä on todettu olevan myös hedelmällinen alusta vallan väärinkäytölle, autoritääriselle ja jopa manipulatiiviselle pedagogiikalle, jollei opettajan pedagoginen kompetenssi suhteessa ammatinkuvan laajaan vastuuseen ole riittävä (Holmgren, 2022; vrt. Ramstedt, 2023). Vastaavasti hävvenetty hierarkia opettajan ja oppilaan välillä ei estä kyseenalaista ja haitallista pedagogiikkaa, vaan voi muuttaa vallan käytön sumuiseksi ja jopa vaikeammaksi tunnistaa. Kiteytettynä voikin esittää, että mestari-kisälli-muotoista koulutusta on harjoitettu vuosisatojen ajan, mutta se on yhä huomattavan epäjärjestelmällinen ja sääntelemätön pedagoginen konteksti (Gaunt, López-Íñiguez & Creech, 2021).

Usein jäykkään hierarkiaan perustuva musiikin mestari-kisällikoulutus on selkeästi mitattava valmiiksi asetettuine normeineen. Instrumenttiopettajan ei ole välttämätöntä ymmärtää tai käsitellä oppilastaan holistisesti, vaan hänen ensisijainen tehtävänsä on korjata musiikillisia ongelmia, kuten virheitä soitossa. (Allsup, 2015a, 13; Allsup, 2016, 67.) Bull (2021) kutsuu tällaista pedagogiikkaa korjaamisen pedagogiikaksi (engl. pedagogy of correction). Edellä mainittu pedagogiikan tyyli voi olla tehokasta siihen asti, kunnes haasteita ja oppimisen ongelmia ilmentyy. Silloin ongelma nähdään useimmiten opiskelijassa, harvoin opettajan tai ”mestarin” tavassa kouluttaa (Allsup, 2016, 67–68). Musiikin opiskelijat oppivat mukautumaan alusta saakka vallitseviin sosiokulttuurillisiin tapoihin. He sietävät ja ovat lähtökohtaisesti tottuneet odottamaan autoritääristä pedagogista otetta. (Schmidt, 2005, 4.)

Klassisen musiikin koulutusta tarjotaan instituutioissa, akatemioiden, yksityisissä ja julkisissa koulutuksissa. Wagner (2015) väittää instituutioiden houkuttelevuuden voivan perustua kuuluisiin ”mestareihin”. Instituution houkuttelevuus on suorassa yhteydessä sen maineeseen ja siten myös mahdollisesti taloudelliseen rahoitukseen. (Wagner, 2015, 22–23.) Näin ollen musiikillisia instituutioita säätelee hyötynäkökulma, joka voi liittyä taloudellisiin tai poliittisiin tavoitteisiin, joita kontrolloi talouselämä, taidepolitiikka ja media (Arho, 2003, 264). Lebrecht (1996) kuvailee länsimaisen taidemusiikin markkinoiden pyörivän pitkälti tähtikulttuurin ympärillä, joka on peräisin 1800-luvulta. Lebrecht (1996) esittää Franz Lisztin (1811–1886) ensimmäiseksi konsertoivista klassisen musiikin virtuoottisista tähdistä, jonka

taloudellisen menestyksen ympärilleen hän synnytti yhdessä Gaetano Bellonin kanssa. Lebrecht (1996) kutsuu Bellonia klassisen musiikin ensimmäiseksi agentiksi ja väittää Lisztin yleisössä herättämän ”manian” olleen kiistattoman virtuositeetin lisäksi yhtä lailla tarkoituksenmukaista massojen ja silloisen median manipulaatiotaktiikkaa - täten ensimmäisiä nykyiseen populäärikulttuuriinkin viittaavan tähteyden luomista markkinoille. (Lebrecht, 1996, 34–37.)

Leech-Wilkinson (2020) pohtii, onko teknisen virtuositeetin käsite klassisessa musiikissa pikemminkin ”häikäilemätön markkina-alue”, joka valitsee vahvimmat, ”kitkee erilaisuuden”, ja tekee erottumisesta ja pärjäämisestä nykyisessä työelämässä hankalampaa. Hän pohtii, kuinka suurta stressiä tällainen kulttuuri aiheuttaa ja kuinka moni lopettaa koulutuksen tai sairastuu psyykkisen kuormituksen takia. (Leech-Wilkinson, 2020, 13.) Norjalaisessa kyselytutkimuksessa (2016) mitattiin ahdistuksen ja masennuksen yleisyyttä verrattuna näytteeseen Norjan yleisestä työvoimasta ja muista ammattikunnista. Psyykkinen ahdistus oli yleisempää ammattimuusikoiden keskuudessa verrattuna koko työvoiman otokseen. Pahiten psyykkisestä kuormituksesta kärsivät länsimaisen taidemusiikin ammattilaisina työskentelevät solistit, laulajat, jousi- ja kosketinsoittajat. (Vaag ym., 2016.)

Ennen työelämäään siirtymistä, musiikin instituutioiden toimintakulttuurit ja rakenteet kannustavat ennustettaviin tuloksiin, jossa pärjäävät opiskelijat, jotka ovat tottelevaisia opettajakeskeisessä ja standardien ja normien ympäristössä (Allsup, 2015a, 13). Bull (2021) väittää klassisen musiikin koulutuksen olevan lähtökohtaisesti saavutettavampaa keskiluokkaisesta taustasta tuleville, jotka ovat jo varhaisesta iästä saakka sisäistäneet ominaisuuksia, joista yleisesti palkitaan valtavirran koulutuksessa. Tällaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi kyky istua paikallaan, noudattaa tarkkoja ohjeita ja olla tottelevainen opettajan auktoriteetin alaisena. Nämä ominaisuudet ja toimintatavat hyödyttävät huomattavasti koulutuskäytäntöjen parissa, joissa tavoitteena on keskittyä pääosin ”korjaamaan virheitä”. (Bull, 2021.) Bell hooks kutsuu tämän kaltaisen ympäristön suosivan porvarillisia opetusmenetelmiä, jotka muodostavat kynnyksen eriävien näkemysten esittämiselle. Porvarilliset ja keskiluokkaiset oletukset vaalivat järjestystä, jotka voivat vaientaa opiskelijan kasvojen menettämisen pelossa esittämästä ”epäsuosittuja tai vastahankaisia käsityksiä ja tunteita”. Yliopistoissa ei hooksin mukaan tarpeeksi keskustella siitä,

kuinka aihevalinnat ja ajatusten vaihdon tavat heijastelevat tietyn yhteiskuntaluokan asenteita ja olettamuksia maailmasta. (hooks, 1994, 263–265.)

Seuraavassa luvussa esittelen käsitteellisen viitekehýkseni, jossa tarkastelen muun muassa musiikin korkeakoulutuksen suhdetta länsimaisen taidemusiikin soitettavaan ohjelmistoon ja musiikkiteoksen käsitteeseen. Avaan myös vapaan improvisoinnin tutkimusta ja kriittisen pedagogiikan sovellutuksia musiikkikasvatuksen kontekstissa.

3 Käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa avaan tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia. Käsitteiden alaluvussa 2.1 musiikkiteoksen käsitettä ja sen suhdetta improvisointiin ja koulutukseen. Avaan alaluvussa 2.2 Gibsonin (1977) affordanssiteoriaa ja sen sovellutuksia musiikin kontekstissa. Alaluku 2.3 käsitteiden vapaata improvisaatiota eri tutkijoiden kuvailujen kautta ja alaluvussa 2.4 tarkastelen kriittistä instrumenttipedagogiikkaa, sekä toimijuuden käsitettä tutkimukseni kannalta olennaisin osin.

3.1 Teoskäsitteen ulottuvuuksien suhde koulutukseen

Musiikkiteosta pidetään säveltäjän uniikkina ilmaisuna, julkisena ja ikuisesti olemassa olevana artefaktina, joka koostuu musiikillisista elementeistä (tyypillisesti äänistä, dynamiikasta, rytmeistä, harmoniasta, äänenväristä). Teosten esitykset ovat ohimeneviä äänitapahtumia, joiden tarkoituksena on esittää teos noudattamalla mahdollisimman tarkasti säveltäjän antamia erittelyjä nuotinnoksessa (engl. notational specifications). (Goehr, 1989, 55)

Näin Goehr (1989) kuvaa tavanomaista käsitystä musiikkiteoksen luonteesta. Goehr kuitenkin esittää, ettei muusikot tai säveltäjät ajatelleet musiikkia teoksina ennen 1800-lukua. Musiikkiteoksen käsitteen hän esittää syntyneen 1800-luvulla kun säveltäjän, esittäjän ja nuotinnoksen keskinäinen suhde, luonne ja tarkoitus muuttuivat ja tarkentuivat. (Goehr, 1989, 60; Goehr, 1992, v, 153).

Muutoksien myötä suhde musiikkiteokseen muotoutui teosuskollisuuden, *Werktreue*, (engl. being true to the work, suom. uskollisuus teokselle) ympärille. Goehr argumentoi kirjassaan *Imaginary Museum of Musical Works* (1992) ideologian muodostuneen länsimaisen taidemusiikin kulttuurin keskiöön 1700-luvun lopulla ja siitä lähtien määritellyt ja säädellyt pitkään toimintaa kulttuurin ympärillä (Goehr, 1989). Se perustuu ajatukseen siitä, että tietyllä musiikkiteoksella on ”oikea merkitys”, jonka säveltäjä koettaa kuvata nuotinnoksella ja siihen liittyvillä merkinnöillä. (Goehr, 1992, 9.) Muusikon tehtäväksi muotoutui esittää teos mahdollisimman tarkasti uskollisena säveltäjän alkuperäisille intentioille.

Tämän 1800-luvulta syntyneen ideologisen käsityksen lisäksi musiikkiteoksen ontologista ja epistemologista luonnetta ovat kuvailleet monet filosofit ja tutkijat. Goehr (1992, 2) kirjoittaa musiikkiteosten olevan ”ontologisia mutantteja”, sillä niiden esitykset eivät ole samankaltaisia keskenään tai nuotinnokseenkaan verrattuna, eivätkä ne ole olemassa suoranaisesti vain fyysisinä objekteina. Arho (2003) kuvailee väitöskirjassaan musiikkiteoksen olemuksen muodostuvan henkilökohtaisella käsityksen tasolla sekä yhteisöllisesti konstituoituvana objektina. Hän liittää teoskäsitteen rinnalle fenomenologisen ”ontologisten piirien” käsitteen. Piirit synnyttävät sisälleen objektit (esim. teokset), jotka ovat olemassa vain kyseisen piirin sisällä. Yksilö kasvaa tietyn ontologisen piirin käytäntöihin ja käsitejärjestelmiin. Piirin sisällä toimivat saattavat käsittää piirin kokonaisena maailmana ja sen sisäisten objektien oletetaan ovat kaikille ”tosia” ja ”kaikkien jakamia”. (Arho, 2003, 261–273.)

Yksittäisiä musiikillisiä kokonaisuuksia käsitellään usein puhtaina objekteina, jotka ovat näennäisesti irrallaan kaikista henkilökohtaisista ja yhteisöllisistä sidoksistaan. Vaikka musiikkiteosta voitaisiin tarkastella tai siitä keskustella tietyn kontekstin läpi, on Arhon mukaan mahdotonta irrottaa teosta pois jo ymmärretystä. Musiikkiteoksen käsittäminen olisi siis aina situationaalista ja kontekstisidonnaista, toisin sanoen osa käsittelijän kokemusmaailmaa ja merkityssuhdeverkostoa. Yhteisöllisellä tasolta tarkasteltuna, kulttuurissa sinä hetkellä vallalla olevat normatiiviset käsitykset ohjaavat, kuinka teos on olemassa, mikä sen status on, kuinka sitä täytyisi käsitellä ja kuinka se tulisi esittää. (Arho, 2003, 255–258.)

Autonomisen objektin teoskäsitettä kritisoivat tutkijat painottavat usein musiikin sosiokulttuurista määräytyneisyyttä. Tästä ulottuvuudesta teosta olisi kritiikin mukaan mahdotonta irrottaa ja pitää tekijästään tai esittäjästään irrallisena objektina. Kritiikki kohdistuu myös autonomisen teoskäsitteen kohtuuttomaan suureen valtaan länsimaisen taidemusiikin kulttuurissa. (Torvinen, 2007, 154.) Torvinen esittelee väitöskirjassaan Sivuoja-Gunaratnamin (2004) vastakkaisen väitteen, jossa tämä muotoilee länsimaisen taidemusiikin epäkohtina esitettyjen tekijöiden, (kuten uskonnonkaltaisuus, säveltäjien palvonta tai jäykät sosiaaliset käytännöt), olevan usein seurausta kritisoivien tutkijoiden omista lähtökohtaisista ennakoasenteista ja arvoista, jotka kiinnittyvät johonkin ulkoiseen objektiin. (Torvinen, 2007, 151.) Teokselle annettavat kulttuuriset ja sosiaaliset merkitykset ovat kuitenkin ehdottoman

olennainen osa teoskäsitteen ymmärtämistä, silloin kun sen roolia tarkastellaan osana opetussuunnitelmia ja opettajan pedagogisia päätöksiä.

1950-luvulta eteenpäin syntyneet kulttuuriset muutokset sävellystekniikoissa, kuten sarjallisuus, aleatoriikka ja lisääntynyt improvisoinnin rooli muuttivat säveltäjän merkitystä ja asettivat myös musiikkiteoksen perinteiset käsitykset uudelleen arvioitavaksi. (Torvinen, 2007, 144.) Monet tutkijat kuitenkin väittävät 1800-luvulta peräisin olevan Werktreue-ideologian olevan nykyisinkin hyvin sisällä musiikin opetuksessa, sen harjoittelussa, ja esityksistä saaduissa kritiikeissä (ks. Allsup, 2016; Holmgren, 2022; Leech-Wilkinson, 2018).

Taidemusiikin perinteessä esittäjä tutustuu teokseen usein nuotinnoksen avulla. Nuotinnos asettaa jo itsessään rajoitteita esittäjän luovuudelle, sillä teos täytyy esittää samalla täsmällisesti, mutta kuitenkin kiinnostavasti (Godlovitch, 1998, 81–82). Leech-Wilkinson (2016; 2020) väittää länsimaisen taidemusiikin kulttuurin ja perinteen säilyvän ja siirtyvän ensisijaisesti eteenpäin suullisesti, vaikka kulttuuria on helppo kuvitella kirjallisten teosten maailmaksi. Hän kritisoi länsimaisen taidemusiikin korkeakoulutusten kouluttavan muusikot uskomaan, että tietyistä teoksesta on olemassa yhdenlainen oikeanlainen tulkinta, joka täytyy löytää nuotinnoksesta ja toteuttaa parhaan kykynsä mukaan. Koulutuksissa saatetaan rohkaista ristiriitaisesti siihen, että yksilöllisyys ja positiivinen erottuvuus teostulkinnossa on tavoiteltavaa, mutta rajat tulkinnan vapaudelle ovat tosiasias-
sa kapeat, jos haluaa välttää voimakasta kritiikkiä. (Allsup, 2016, 8; Leech-Wilkinson, 2016, 325–326; Leech-Wilkinson, 2020, 19). Siitä, saako tulkinnasta ylistystä ja onko se hyväksyttävä, päättää aina auktoriteetti, joka on toiminnallaan ja ansioillaan kivunnut hierarkiassa tulkitsijan yläpuolelle (Allsup, 2016.) Arhon (2003, 273) mukaan ”Werktreue saatetaan asettaa ohittamattomaksi auktoriteetiksi, velvoitteeksi soittaa normien mukaisesti tavalla, jolla välttämättä ei ole mitään tekemistä kyseisen teoksen säveltäjän käsitysten kanssa.”

3.1.1 Improvisointi ja teos

Kun 1700-luvun lopulta lähtien musiikki alkoi hahmottua useammin pysyvän ja vakaan teoskäsitteen kautta tulkinnanvaraisen musiikillisen ”tekstin” sijaan, myös tiettyjen termien vastakkainasettelu korostui. Sävelletty musiikki ja soitettu musiikki,

teoksen säveltäjä ja teoksen esittäjä, sävellys ja transkriptio, sävellys ja improvisaatio eriytyivät toisistaan. (Goehr, 1992, 103.) Broude (2021) väittää yhä useamman silloisen muusikon olleen entistä haluttomampi kehittämään aikalaisvirtuooseihin vahvasti liitettyä taitoa improvisoida. He toivovat selkeitä ohjeita, jolloin he pystyisivät esittämään kappaleita itselleen ja yleisölle tyydyttävästi seuraamalla nuottia mahdollisimman kirjaimellisesti. Kustantajat ja säveltäjät vastasivat tähän pyyntöön julkaisemalla nuotinnoksia, jotka olivat entistä tarkemmin ohjeistettu ja mahdollisimman ”aukikirjoitettu”. Uusi lähestymistapa oli yhdenmukainen Valistuksen ajan järjestyksen ja järjen ihanteiden kanssa. Muutokset johtivat lopulta yleisesti vallitsevaan normiin, jossa esittäjän odotettiin seuraavan säveltäjän antamia ohjeita tarkasti pitämättä niitä yhtä tulkinnanvaraisina tai vapaina kuin ennen. (Broude, 2021, 108.)

Goehr (1992) käyttää eräänä esimerkkinään Franz Lisztiä (1811–1886), joka Goehrin mukaan käytti huomattavan suuren määrän aikaa kahdenlaisen esityformaatin kehittämiseen. Ensinnäkin ”uskollisille” esityksille teoksista ja toisekseen virtuoottisiin ex temporemaisiiin esityksiin, jossa hän pystyi esittelemään laajemmin ja vapaammin improvisointitaitoaan ja hämmästyttävää soittotekniikkaansa. Goehr arvelee tämän johtuneen valtaideologiaksi muodostuneesta teoskeskeisyydestä, jonka myötä esittäjän mahdollisuus esitellä taitoaan ja omaa luovuuttaan oli rajoittunut suppeasti sävellettyjen teoksen solistisiin kadensseihin. 1800-luvun alkuun mennessä esittäjän omaan luovuuden esittelyyn virtuoosisen improvisointikyvyn kautta suhtauduttiin pikemminkin showna ja “sirkustempuna”, vähemmän arvokkaana ja erillään ”oikeista teoksista.” (Goehr, 1992, 232–233.)

Ayerst (2021) esittää erääksi klassisen musiikin hegemonisen käsitykseksi sen, ettei hetkessä tapahtuva improvisoitu musiikki kykenisi saavuttamaan perinteiseksi nähdyssä sävellysprosessissa rakennettuja, huippunsa hiottuja sävellysmuotoja. Käsitys johtaa improvisoinnin vähäisempään arvostukseen ja vieraantumiseen klassisesta musiikista. (em, 448). Ayerst (2021) kertoo artikkelissaan vuonna 2015 tehdystä tutkimuksesta, jossa haastateltiin noin 80 musiikinopiskelijaa lontoolaisesta Guildhall School of Music & Drama -yliopistosta. Opiskelijoilta kysyttiin, mitkä ominaisuudet tekevät muusikosta kiinnostavan. Useita mainintoja sai esimerkiksi kiinnostava tulkintakyky, vilpitön rehellinen tulkintakyky, riskinotto kyky tulkinnassa

sekä kyky muuttaa tulkintaa tietystä teoksesta ajan myötä. Kukaan haastatelluista ei kuitenkaan maininnut vastauksissaan suoraan luovuutta tai laisinkaan improvisointikykyä (Ayerst, 2021, 442, [Rea, 2015, 15]).

Gooley (2018) esittää, että improvisoinnin katoaminen klassisesta musiikista ei johtunut teoskonseptin tai improvisoinnin välisistä filosofisista eroista vaan pikemminkin 1800-luvun konserttikulttuurin muutoksista. Vaikka improvisointi katosi 1850-luvun jälkeen klassisen musiikin esittämisestä, se pysyi lähes koskemattomana kristillisessä kirkollisympäristössä, kuten urkuimprovisoinnin perinteessä. Kirkkomusiikin ympäristössä improvisointi säilyi lähes koskemattomana huolimatta romantiikan aikakaudella synnyttämästä teoskäsitteestä tai konserttikäytäntöjen muutoksista. (Gooley, 2018, 13.) 1850-luvun jälkeen kuitenkin vain harvalukuinen määrä muusikoita improvisoi kirkollisen musiikin ulkopuolella. Sielläkin se nähtiin improvisoinnin sijaan lähinnä ”säestystaitoina” (em. 2, 277)

3.1.2 Musiikkiteos affordanssiteorian kulmasta

Psykologian tieteen alalla syntynyt affordanssien tutkimus perustuu Gibsonin (1979) kirjassa *Ecological Approach to Visual Perception* (1979) esittelemään teoriaan. Affordanssit (engl. affordance) kuvaavat ympäristön yksilölle tai eläimelle tarjoamia toiminnallisia mahdollisuuksia, jotka voivat olla laadultaan myönteisiä, kielteisiä tai neutraaleja. Affordanssiteorian mukaan objekti tai ympäristö tarjoaa käyttäjälle toimintamahdollisuuksia, jotka he voivat havaita ja sitten hyödyntää. Ympäristöään havainnoiva yksilö poimii ympäristöstään toiminnanmahdollisuuksia (affordansseja) ilman tietoista päättelyprosessia. (Aho, 2021, 101–102.)

Ympäristön toimintamahdollisuudet muodostuvat yksilöllisesti havaitsijan kykyjen, tarpeiden ja ympäristön ominaisuuksien summana (Gibson, 1979, 127). Esimerkiksi tuoli voi mahdollistaa istumisen aikuiselle, mutta samaan aikaan olla pienelle lapselle liian korkea istumiseen. Nuottikirja voi tarjota nuottijärjestelmää lukevalle mahdollisuuden soittaa uusi kappale tai se voi olla vain kirja täynnä symboleja, jota voi käyttää sen sijaan kirjoitusaluslana. Affordanssi voidaan ymmärtää havaitsijasta riippumattomana kohteen ominaisuutena, jota havaitsija täydentää omilla ominaisuuksillaan ja tarpeillaan. Tämä käsitys sisältää oletuksen siitä, että affordanssit ovat olemassa myös ilman havaitsijaa. Relativistisen käsityksen mukaan taas

affordanssit eivät sijaitse havaitsijassa, eivätkä toiminnan kohteessa, vaan syntyvät dynaamisesti näiden kahden objektin välille. Havaitsija erottelee saamistaan aistiärsykkeistä ne havainnot, jotka sisältävät toiminnan mahdollisuuden. (Aho, 2021, 105.)

Windsor ja Bézenac (2012) esittävät musiikin psykologian alueella olevan tarvetta uudelleenlaiselle näkökulmalle havainnon ja toiminnan yhdistävään tutkimukseen kognitiivisen tutkimuksen rinnalle. He huomauttavat muusikoiden olevan soittaessaan samanaikaisessa vuorovaikutuksessa myös ympäristön ärsykkeiden ja havaintojen kanssa. Musiikillisessa vuorovaikutustilanteessa käyttäytymistä ja soittamista ohjaavat merkittävästi kollektiiviset teot, niistä johtuvat äänelliset, visuaaliset sekä muut aistihavainnot (emt., 110–111). He suhtautuvat kuitenkin epäileväisesti affordanssiteorian soveltamiseen musiikissa semioottisessa yhteydessä. Symbolien ja merkkien havainnoimista pidetään usein epäsuorana kuin suorana havaintona. He kuvailevat Gibsonin (1977) teorian olevan varteenotettava vaihtoehto perinteisille informaation käsittelyä koskeville havaintotutkimuksille, mutta jakavan tutkijoiden mielipiteitä siitä, voiko affordanssien käsitettä soveltaa monimutkaisten artefaktien, kuten ihmisen tekemien esineiden, havainnoimisen tutkimisessa. (Windsor & Bézenac, 2012, 114.)

Jotta affordanssiteorian voi soveltaa musiikkiteoksen käsitteeseen, täytyy luopua teoksen tarkastelusta staattisena ja puhtaana ontologisena objektina tai ideologisen teosuskollisuuden (werktreue) lävitse. Jos oletus on, että säveltäjän antama tulkinnallinen merkitys olisi yksiselitteisesti luettavissa nuotinnoksen sisältämistä symboleista, teoksen ja muusikon välille muodostuva affordanssi (väylä teoksen säveltäjän antamaan absoluuttiseen merkitykseen) tulisi olla havaittavissa samankaltaisena kaikille nuottijärjestelmän ja esitysohjeiden kautta. Väite on epäuskottava, mutta sen sijaan, vaikka säveltäjä ei olisi fyysisesti läsnä esittämistilanteessa, on hänen toimintansa jossain määrin kuultavissa nuotinnoksen esittämisohjeiden kautta esitystilanteen ulosannissa (Windsor, 2011, 62). Havainnoidessaan ympäristöään, muusikot tarkkailevat samalla muiden muusikoiden toimintaa. He voivat täydentää tapahtuman ja musiikkiteoksen tarjoamaa tietoa esimerkiksi keskustelemalla muiden tilanteen läsnäolijoiden kanssa. (emt., 60–62.) Arho (2003, 272) kirjoittaa nuottikuvan tulkitsemisen olevan lopulta musiikillinen

moniaistinen kokemus, joka on läpileikkaus yksilön eletystä, koetusta, tiedetystä ja kulttuurillisesti artikuloiduista merkityksistä. Dings (2021) kirjoittaa useiden tutkijoiden huomanneet myös toimijuuden (ks. alaluku 3.4.2) merkityksen suhteessa siihen, kuinka yksilö havaitsee affordansseja ympäristöstään. Affordanssit eivät ole pelkästään puhtaita toiminnanmahdollisuuksia, vaan ne ilmenevät samalla monin eri tavoin merkityksellisinä havaitsijalle. (Dings, 2021.)

Torvinen (2007) ehdottaa musiikkiteosta käsiteltävän objektin sijaan prosessinomaisesti muodostuvana ”eksistentiaalis-ontologisena projektina”, joka voi olla irrallaan yksittäisistä ihmisistä, jopa säveltäjän toiminnasta. Näin ymmärrettynä se tarjoaisi mahdollisuuden irtaantua tekijän määräävästä funktiosta ja sallia teoksen olevan ikään kuin ”tila, johon ihminen astuu, tapahtuma, johon ihminen osallistuu” (Torvinen, 2007, 163). Seuraavassa alaluvussa käsitelen vapaata improvisaatiota, jossa musiikillinen kokonaisuus tai tapahtuma muodostuu usein kollektiivisesti reaaliajassa ilman tarkkoja esitysohjeita, hämärtäen samalla yksittäisen tekijän tai säveltäjän funktiota.

3.2 Vapaan improvisaation kuvauksia

Vapaa improvisoinnin käsitteen voidaan katsoa syntyneen 1950–1960 lukujen aikana. Sen juuret ovat pohjoisamerikkalaisen free jazz -perinteen ja eurooppalaisen avantgarden ja aleatorisen sävellystekniikassa² (Kanellopoulos, 2011, 118; Sansom, 2001, 29). Bailey (1992, 136) yksinkertaistaa vapaan improvisaation seuraavasti; musiikin vapaassa improvisaatiossa soittaja(t) aloittavat tyypillisesti ilman minkäänlaista ennalta suunniteltua käsitystä siitä, mitä aikovat saavuttaa ja miten. Musiikilliset tapahtumat perustuvat spontaaneihin suunnittelemattomiin reaktioihin soolona tai kollektiivisen ryhmän kesken, joista jokainen osallistuja voi ilmaista musiikillisesti itseään mikä tahansa hetki (Angelino, 2020, 55).

² ”Aleatoriseksi kutsutaan musiikkia, jossa sattumaa ja ennustamattomuutta käytetään sävellyksen olennaisena osana. Sattumanvaraisuus ja ennustamattomuus voi kohdistua joko sävellysprosessiin, esittämiseen tai molempiin” (Pohjannoro, 2008).

Andean (2022) jakaa vapaan sooloimprovisoinnin ja ryhmäimprovisoinnin erillisiksi taiteen muodoiksi. Ryhmäimprovisointi vaatii nopeaa reaktiokykyä yllättäviin muutoksiin, jotka ilmenevät musiikillisen kommunikoinnin tasolla muiden tilanteeseen osallistuvien kanssa. (Andean, 2022, 106.) Molemmissa tapauksissa vapaa improvisoija käyttää kuitenkin työkalunaan yhtä lailla yleisiä musiikin ilmaisukeinoja; ”tasaisuutta, keskeytystä, toistamista, kontrasteja samalla kun tasapainottelee kompleksisuuden, kontrollin ja kontrollittomuuden, jatkuvuuden ja odottamattomuuden välillä” (Borgo, 2005, 182). Esittäjä/t tasapainoilevat samaan aikaan tietoisuuden ja tiedostamattomuuden välillä, luodessaan ja järjestellessään musiikillista materiaalia reaaliajassa (Villavicencio Grossmann, 2021, 48). Praktiikkana vapaa improvisaatio koettaa välttää määrittelyä luomalla ”tilan ja ajan, jossa äänimaailmojen- ja rakenteiden immersion sekä soittajien välisen vuorovaikutuksen toimivuus vaativat osallistujien syvää läsnäoloa tapahtuvassa hetkessä” (Kanellopoulos, 2011, 119).

Petersin (2009) mukaan vapaan improvisoinnin erityislaatuisuus piilee siinä, että se asettaa pysyvän musiikillisen teoksen käsitteen kyseenalaiseksi ja satunnaiseksi välttämättä tuottamasta niitä. Hän kuvailee vapaan improvisaation olevan toimintavapauden, toisin sanoen asioiden tapahtumaan saamisen taidetta (engl. art of making something happen), jonka ensisijaisena päämääränä ei ole luoda valmiita teoksia vaan ”alkuja”. (Peters, 2009, 26–27.) Ilmaus on mielenkiintoinen affordanssien ja eri teoskäsitteiden läpi tarkasteltuna. Peters (2009) näkemyksen mukaan vapaa improvisaatio kyseenalaistaa musiikin hahmottamisen teoskäsitteen kautta, mutta Torvisen (2007) ehdotus musiikkiteoksen ontologisesta luonteesta ”tilana tai tapahtumana” sallisi teoksen olevan dynaaminen ja muuttuva. Torvinen (2007) ehdottaa teoskäsitteeseen laajentamista ja neutraloimista niin, että teoksena voitaisiin tarkastella objektia, jos sillä on jokin seuraavista ominaisuuksista. Se on 1) erottuva, 2) toistettavissa, 3) syntynyt jonkin tai jonkun teon tai tapahtuman myötä, 4) tallentunut jossain muodossa tai se on 5) ajallisesti erottuva kokonaisuus ”autonominen hetki”. Hän esittää, että teos voi olla yhtä lailla säilöttynä, partituureissa, nuoteissa tai äänitteellä, mutta myös kollektiivisessa muistissa ja ilman tarkoituksellisuutta. (Torvinen, 2007, 157.)

Jos reaaliajassa ja kollektiivisesti syntyvää musiikillista kokonaisuutta (tai teosta) tarkastellaan affordanssiteorian kautta, on sosiaalinen ja kollektiivinen havaitseminen merkittävä määrittävä tekijä sen syntymisessä (kt. Windsor & Bezenac, 2012, 111). Vapaalla improvisaatiolla ei ole ennalta määriteltyjä tyyllillisiä tai idiomaattisia sitoumuksia tai rakenteita. Sen laatuun ja luonteeseen vaikuttavat tilanteeseen osallistujan oma identiteetti ja henkilökohtaiset kokemukset (Bailey, 1992), kerätty musiikillinen sanasto, harjoittelu- ja kuunteluhistoria ja jopa edelliset esittämistilanteet (Burrows & Reed, 2014). Tästä syystä vapaalle improvisaatiolle on mahdotonta luoda pysyvää mallia, järjestelmää tai tarkkaa määritelmää, sillä musiikilliset tapahtumat muodostuvat täysin subjektiivisten päätösten ja kollektiivisen vuorovaikutuksen pohjalta (Villavicencio Grossmann, 2021, 40). Jokaisen improvisaatioon osallistuvan vaikuttamismahdollisuudet ja teot muodostuvat reaaliaikaisiksi toimintamahdollisuuksiksi, joita muut osallistujat voivat havaita ja hyödyntää (Windsor & Bezenac, 2012, 111).

3.2.1 Vapauden käsitteen määrittelyjä vapaassa improvisaatiossa

Eräs vapaassa improvisaatiossa keskustelluista ja tutkituista asioista on, kuinka ymmärtää vapauden käsite ja kuinka ”vapaa” esittäjä todellisuudessa on. Vapaan improvisoinnin tilanteeseen osallistuvat ja sitä harjoittavat pyrkivät useasti vapautumaan pois hierarkkisista musiikin konventioista. Vapautta rajoittavia tekijöitä, joita improvisovat muusikot kokevat musiikillisella tasolla ovat Banerjin (2018) mukaan mm. virheen käsite ja esteettinen auktoriteetti. Esteettinen auktoriteetti voidaan määritellä tahoksi, joka ohjaa ja säätelee toimintaa musiikin sisäisissä konventioissa (esim. harmoniassa, pulssin käsittelyssä, fraseerauksessa tai agogiikassa). Esteettisen auktoriteetin vaikutuksen alta vapautumisen tavoitteena on usein luoda joustavampia ja tasa-arvoisempia suhteita improvisoinnin tilanteeseen osallistuviin ihmisiin. Tämä voi tarkoittaa joustavampia ympäristöjä tai vapautumista rooleista säveltäjä ja esittäjä, soolosoittaja ja säestäjä, opettaja ja oppilas etc. (Banerji, 2018, 28–30.)

Bellin (2014) mukaan termi vapaa improvisaatio jättää ongelmallisesti huomiotta vallan käsitteen. Niin kauan, kun muusikolla on *vapaus* ilmaista itseään, hänellä on myös *valtaa* tehdä se. (Bell, 2014, 1014.) Vapaan improvisoijan luova panos ei siis

ideaalisesti rajoittuisi tietyn musiikin perinteen säännönmukaisuuksien noudattamiseen vaan osallistujan toimijuus ulottuisi jokaiseen hetkeen ja päätökseen toiminnan tai esityksen aikana (Reardon-Smith, Denson & Tomlinson, 2020, 14). Vaikka vapaa improvisaation tavoitteena onkin osaltaan muusikoiden vapautuminen jo olemassa olevan, todennetun ja nuotinetun teoksen ”palvelemisesta” ja ideaalisti myös kaikenlaisista ennalta-asetetuista rajoitteista, kaavoista ja tunnetusta, Peters (2009) kuitenkin väittää, että toiminnan ensisijainen tavoite täytyy silti olla spontaanisti syntyvän teoksen jatkuminen ja sen laatu. Ensisijaisena tavoitteena ei näin ollen tulisi olla pyrkimys hienotunteisuuteen esimerkiksi toisia improvisoijia kohtaan ryhmätilanteessa. ”Onnistuessaan” vapaa improvisaatio ei Petersin (2009) mukaan ole missään tapauksessa olisi osallistavaa. Kollektiivista kylläkin, mutta ei yhteisöllistä. (Peters, 2009, 53.) Vapaa improvisaatio voi olla sävyltään hyvin kilpailullista, eivätkä soittajat ole välttämättä sitoutuneet rauhalliseen musiikilliseen dialogiin, vaan pikemminkin haastavat toisiaan ja itseään, jolloin on kyse myös Angelinon (2020) mukaan enemmän vallasta kuin vapaudesta.

Kanellopouloksen (2011) mukaan improvisaatio on musiikillinen tila, jossa sekä vapaus että velvollisuus reagoida, ovat yhtä aikaa olemassa (Kanellopoulos, 2011, 119). Improvisoija on vastuussa päätöksistä muuttaa musiikillisten tapahtumien suuntaa yllättäen ja dramaattisestikin havaitessaan musiikillisiä tapahtumien vaikutusta itsessään, kanssamuusikoissa tai yleisössä (Villavicencio Grossmann, 2021, 48). Vuorovaikutus ryhmäimprovisaation aikana voi ilmetä kilpailullisena, mutta Reardon-Smith ym. (2020) kirjoittavat vapaa improvisoijan ensisijaisen pyrkimyksen olevan ensisijaisesti omaa luovaan lähestymistapansa rakentaminen vapaasti ilman tiukkojen esitysohjeiden tai tyyllilajien rajoitteita. Pyrkimyksessä onnistuminen tapahtuisi ideaalisesti ilman tarvetta alistaa toisia improvisoijia omien tavoitteiden saavuttamiseksi. (em. 24.) Villavicencio Grossmann (2021, 45) esittää hyväntahtoisuuden, yhteistyökyvyn ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutumisen kuuluvan vapaan improvisoinnin ”etikettiin”. Improvisoivalla ryhmällä täytyy olla jaettu yhteinen tavoite, joka ylittää itsekkäät päämäärät (Becker, 2000).

Tutkijat käsittelevät vapautta käsitteenä improvisoinnissa aina subjektilähtöisestä musiikillisesta tasosta sosiaaliseen, kulttuurilliseen ja jopa kriittiseen poliittiseen analyysiin saakka (Borgo, 2002, 168; vrt. Bell, 2014). Varhaisin tutkimuskirjallisuus

käsitteleekin paljon vapaan improvisaation ja afroamerikkalaiseen kulttuuriin ja siihen liittyvän politiikan keskinäistä yhteyttä ja on ollut avainasemassa vapaan improvisaation akateemisen kirjallisuuden kehittämisessä, mutta lankeaa osin kuvailemaan utopistista ja idyllistä kuvaa hierarkiattomasta ja rajoituksettomasta praktiikasta (Banerji, 2018, 49–53). Gooley (2018) kirjoittaa improvisaation tutkijoiden, tutkimusten ja sitä opettajien ja harjoittajien usen näkevän praktiikan eri tavoin eettisesti hyvänä ja tavoiteltavana tilana, sekä ihmisille, musiikille ja maailmalle. Tutkijat liittävät hyvyyden sen marginaaliseen asemaan ja sieltä kumpuavaan erilaisiin vallitsevia käytäntöjä haastavaan näkemyksiin. (Gooley, 2018, 284). Kollektiivisen vapaan improvisaation demokraattista ja osallistavaa luonteen painottaminen saattaa helposti muodostaa myös käsityksen, että esimerkiksi sooloimprovisointi olisi länsimaisen individualismin ja antidialogisuuden ilmentymä. (Gooley, 2018, 107). Banerji (2018, 37) väittää esimerkiksi kritiikin kanssasoittajia kohtaan muodostuvan usein vapaassa improvisaatiossa tabuksi, koska se monimutkaistaa esteettisen ja sosiaalisen vapauden toteutumista praktiikassa, joka korostaa tasa-arvoa ja vapautta.

3.2.2 Vapaan improvisoinnin pedagogiikasta

Hickey (2009) kirjoittaa, ettei vapaata improvisointia ensinnäkään voi opettaa tai arvioida perinteisin keinoin. Tästä syystä opettajien käsitykset arvioinnissa siitä, mikä on hyvää ja mikä ei, tulisivat muuttua, jotta vapaan improvisoinnin hyötyjä maksimoitaisiin koulutusympäristössä. (Hickey, 2009, 295.) Kasvanut kiinnostus improvisoinnin ”hyötyjä” kohtaan korkeakoulujen opetussuunnitelmissa on nähtävissä esimerkiksi vuonna 2011 Royal Conservatoire of Den Haagin aloittamassa ERASMUS+ projektissa METRIC (Modernising European Higher Music Education through Improvisation), jossa 15 eurooppalaista korkeakoulua tutkivat yhteistyössä improvisointia osana opetussuunnitelmia, ja kuinka improvisaation pedagogiikan tutkimusta tulisi kehittää eteenpäin.³

³ Ks. <https://metricimpro.eu/about/history--ips/>

MacGlone ja Johansenin (2024) tutkimuksessa tutkijat haastattelivat kahtatoista eurooppalaista vapaan improvisoinnin korkeakouluopettajaa heidän pedagogisista lähestymistavoistaan. Eräs tuloksissa ilmennyt pedagoginen keino oli luoda ympäristö (engl. framework), jossa rajataan vaihtoehtoja ja päätöksiä tarpeen mukaan. Myös Borgo (2002) kertoo vaihtoehtojen rajaamisen tekniikan auttavan improvisoijaa keskittymään tapahtuvaan hetkeen lomaantumatta lukemattomista toiminnan mahdollisuuksista (Borgo, 2002, 174). Opiskelijoiden aikaisempi musiikillinen tausta vaikutti merkittävästi MacGlone ja Johansenin tutkimuksessa opettajan valitsemiin lähestymistapoihin. Tutkimuksessa haastatelluista vähemmistö opettajista käytti opetuksessaan vapaan improvisoinnin ”tärkeitä avainteoksia” tai esimerkkeinään ”merkittäviä improvisoijia”. Suurin osa haastatelluista suhtautuivat kanonisiin objekteihin tai elementteihin kriittisesti ja ensisijaisesti työkaluina inspiroida opiskelijan omaa luovuutta ja tutkimista. (MacGlone & Johansen, 2024.)

Johansen ym. (2019) painottavat, että vaikka opiskelijan toimijuuden (ks. alaluku 3.3.2) mahdollistaminen täytyy olla ensisijaista, valta-asemassa olevan opettajan täytyy ymmärtää, ettei vastuun jakaminen voi tarkoittaa siitä luopumista. Täydellinen vallasta luopuminen voisi tarkoittaa epävirallisten valta-asetelmien mahdollistamista, jotka voivat synnyttää uudenlaisia ongelmia. (Johansen ym., 2019, 269–271.) Banerji (2018) viittaa vapaan improvisaation kritiikissään feministisen tutkijan Jo Freemanin teokseen *The Tyranny of Structurelessness* (1972), jossa tyrmätään strukturoimattoman ja näennäisesti tasa-arvoisen ryhmän idea. Freeman (1972) painottaa, että strukturoimattomaan ryhmämuodon toteuttaminen ei estä hierarkioiden muodostumista vaan ihminen muodostaa järjestyksen, epävirallisen tai virallisen. Strukturoimaton ryhmä on Freemanin mukaan petollinen, yhtä epäoikeudenmukainen kuin laissez-faire-yhteiskunta ja vapaa talous. Järjestäytymättömän ryhmän sisällä voi muodostua helposti sumuinen ja kyseenalaistamaton tila kontekstisidonnaisesti ”vahvemmille” tai onnekkaille yksilöille muodostaa keskenään uudenlaisia hegemonioita. Niihin on vaikea puuttua, koska ne ovat epävirallisia, piilossa ja joissain tapauksissa alitajuisiakin. (Freeman, 1972, 232.)

3.3 Kohti kriittistä instrumenttipedagogiikkaa

Tässä osiossa avaan kriittisen pedagogiikan muotoja ja sen tutkimusta musiikkikasvatuksessa. Kriittisen kasvatustieteen voi jakaa kolmeen perinteeseen; mannermaiseen kriittiseen pedagogiikkaan, latinalaisamerikkalainen perinteeseen ja angloamerikkalaiseen kriittiseen kasvatustieteen perinteeseen. (Siljander, 2004, 144–146.) Perinteitä kuitenkin yhdistää niin marxilainen filosofia kuin myös ajatus siitä, että kasvatuksen tutkimisessa on aina huomioitava sen hetkinen yhteiskunnallinen konteksti ja sieltä kumpuavat merkitykset. Kriittisen kasvatustieteen⁴ eurooppalaiset juuret ovat Saksassa 1920- ja 1930-luvuilla vaikuttaneen Frankfurtin koulukunnan kehittälemässä *kriittiseksi teoriaksi* nimetyssä yhteiskuntafilosofiassa ja sitä kautta marxilaisessa yhteiskuntateoriassa. Mannermainen perinne nojaa hyvin paljon saksalaiseen kasvatustieteen ja sivistyksen käsitteeseen (Moilanen, 2022, 41).

Vaikka eri perinteillä on omat painotuksensa, niillä on yhteinen käsite ja keskeinen tavoite, joka on yksilön vapautuminen, *emansipaatio*. Emansipatorisen intressin ydin on puuttua ihmisen sivistysprosessiin, jotta tästä kasvaisi autonominen toimija, joka on vapautunut ennakkoluuloista ja pystyy kyseenalaistamaan ympärillään vallitsevia ideologioita sekä omia sisäistettyjä käsityksiään. (Siljander, 2014, 157–158.) Emansipaation Siljander (2014, 158) määrittelee seuraavasti:

1. Ihmisen itsemääräytymisen ja vapauden toteutuminen
2. Vapautuminen ideologioista ja väärästä tietoisuudesta
3. Vapautumista yhteiskunnallisten instituutioiden vallan ja herruuden rakenteista

Kriittinen kasvatustiede ja pedagogiikka käsittelee koululaitosta instituutiona, joka voi helposti ylläpitää ideologista tietoisuutta ja itsestäänselvyksiä. Pedagogiikan ytimessä on tarve edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta muuttamalla tai purkamalla yhteiskunnallisten instituutioiden sosiaalisten todellisuuksien sortavia käytäntöjä. Se

⁴ Kriittinen pedagogiikka alkoi saada muotoaan uusmarxilaisen kirjallisuuden pohjalta yrityksenä korjata empiiris-analyttisen kasvatustieteen ja perinteisen hermeneutiikan koetut puutteet käsitellä kasvatuksen ja koulutuksen instituutioiden poliittista ja yhteiskunnallista suhdetta kasvatustodellisuuksissaan. (Siljander, 2014, 147–149.)

pyrkii arvioimaan ideologioiden, uskomusjärjestelmien ja käytäntöjen muodostamia valtapositiioita ja löytämään niitä tahoja, jotka eri konteksteissa vallitsevissa 'status quo' -tiloista hyötyvät toisten kustannuksella. (Burbules & Berk, 1999, 2; Siljander, 2014, 159.)

Kriittisen pedagogiikan kielessä kriittinen ihminen on *valtautettu* tai *valtautunut* (engl. empowered) etsimään oikeutta, totuutta ja vapautta. (Burbules & Berk, 1999) Feministutkija bell hooks (1994) puhuu kirjassaan *Vapauttava kasvatus* (Teaching to Transgress, 1994) holistisesta osallistavasta pedagogiikasta, jota hän pitää kriittistä ja feminististä pedagogiikkaa haastavampana. Sen pääpaino on ”hyvinvoinnissa”, -tavassa opettaa, joka vapauttaa sekä opiskelijan ja opettajan oppimisprosessin aikana. Opettaja ei voi vapauttaa tai valtauttaa opiskelijaa, jollei hän itse voi hyvin. Tämä tarkoittaisi sitä, että osallistavaa pedagogiikkaan pyrkivän pedagogin olisi ensin kohdistettava hyvinvoinnin prosessi itseensä ennen kuin opiskelijan ”valtauttaminen” on mahdollista. (hooks, 1994, 21–44.) Kauppinen (2007, 91–92) kiteyttää hooksin pedagogisen ajattelun ytimen kiteytyvän lopulta opettajan vastuuseen ja valtaan luoda avoin ilmapiiri, joka rohkaisee oppilasta kriittisyyteen.

Vuorikoski (2007) kuvailee valtauttamisen termiä myös ”äänen antamiseksi”, joka ohjaa opetusta niin, että oppimisympäristöstä luodaan tasa-arvoinen ja dialoginen kaikille osanottajille. Hän kuitenkin kritisoi instituutioiden realistisesti tunnustavan vain tietynlaiset äänet. Opettajan ja opiskelijan todellisen valtasuhteen määrittely on vaikeaa, jos esimerkiksi opiskelijan hiljaisuutta, hämmennystä tai vastustamista ei tulkita ääneksi. (Vuorikoski, 2007.) Myös Hess (2019) huomauttaa, että valtauttamisen prosessin oletusasetelmaksi voi muodostua käsitys siitä, ettei opiskelijoilla olisi tarpeeksi toimijuutta valtauttaa itse itseään. Opiskelija saatetaan nähdä vain yksilönä, jota opettaja ei ole vielä ”valtauttanut” tai jolle tämä ei ole vielä ”antanut ääntä”. Tällöin rakenteissa piilevät ongelmat, jotka rajoittavat opiskelijan toimijuutta, voivat jäädä huomaamatta. Asetelma voi toisintaa opettaja–oppilas suhteen hierarkiaa, mutta se huomioon otettaessa ja huolellisesti lähestyttäessä, voi valtauttaminen pedagogiikan päämääränä auttaa välttämään haitallisia valtasuhteita. (Hess, 2019, 30–31.)

Dialogisen suhteen rakentaminen opettajan ja oppilaan välille on siksi yksi kriittisen pedagogiikan kulmakivistä (Freire, 1972, 49; Suoranta, 2019, 149).

Latinalaisamerikkalaisen perinteen edustajan Paulo Freiren pääteos Sorrettujen pedagogiikka (*Pedagogia do Oprimido*, 1968) pitää yhteiskunnallista vallankumousta ikään kuin pedagogisena projektina ja saavutettavan vapauttavan kasvatuksen avulla. Suoranta (2019) kuvailee Freiren vapauttavan kasvatuksen perustuvan tasa-arvoiseen yhteistyöhön, jossa ajatuksena on, että jokainen solidaariseen ja sosiaaliseen toimintaan osallistuva voi oppia toisiltaan vastakohtana tallentavalle kasvatukselle, joka käsittelee oppijaa usein passiivisena ja hierarkkisesti alisteisessa asemassa toimivana. Suoranta (2019) muistuttaa usein tulkinnoissa usein taka-alalle jäävästä Freiren ajatusten selkeästä poliittisesta latauksesta, joka on peräisin aikansa yhteiskunnallisesta kontekstista. Vallankumouksellisilta ajatuksiltaan brasilialainen Paulo Freire oli hyvin vasemmistolainen kaikkien ihmisten tasa-arvoa ajava kasvatus- ja yhteiskuntateoreetikko. (Suoranta, 2019, 14–15). Giroux (2011, 178) kirjoittaa Freiren ajattelevan koulutuksen olevan ennen kaikkea poliittinen ”vapauden projekti”, koska se voi tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia itsereflektioon, omaehtoisuuteen ja vahvempaan toimijuuteen (ks. alaluku 3.5.) skeptisyyden, avoimen kulttuurin ja mahdollisuuksien kautta. (Giroux, 2011, 178–183.)

Avoimesta kulttuurin, reflektoinnin ja toiminnan yhdistämisestä syntyy freireläinen *praxis*. Praxis muodostuu reflektiosta, toiminnasta ja niiden mahdollistamasta muutoksesta. Praksiksen mukaan toimiminen edellyttää jokaisen opetustilanteeseen osallistuvan yksilöllisten kokemusten kunnioittamista. Kriittisen pedagogiikan harjoittaminen musiikkikasvatuksessa ei tarkoita kuitenkaan esimerkiksi länsimaisen taidemusiikin kaanonin täydellistä ohittamista. (Hess, 2017, 184; 2019, 17.) Perinteen ja kaanonin elementtien tunteminen ja tunnistaminen on keskeistä musiikin koulutuksessa. Ne eivät voi kuitenkaan olla kriittisyyttä harjoittavan opettajan pedagogiikan ensisijaisia päämääriä. (Koopman, 2005, 92.)

3.3.1 Avoimen ja suljetun muodon musiikin oppimisympäristö

Allsup (2016, 56) väittää, ettei mestari–kisällimuotoon täysin perustuva solistinen musiikin korkeakoulutus ole ainoa vaihtoehto instrumenttipedagogiikalle. Se on kuitenkin juurtunut musiikin korkeakouluinstituutioihin, sillä se on yksinkertainen ja yhteensopiva kanonisoidujen käytäntöjen ja korkean hierarkian kulttuurin kanssa. Kirjassaan *Remixing the Classroom: Towards an Open Philosophy of Music*

Education (2016), Allsup esittelee musiikin opiskeluympäristön avoimen muodon (engl. open form of music) ja suljetun muodon (engl. closed form of music).

Suljettuna musiikillisena ympäristönä Allsup (2016) näkee toimintaympäristön, jonka lopputulemat ja tavoitteet ovat tarkasti määriteltyjä ja usein joustamattomia. Se suosii virheettömyyttä, standardeja ja pedagogisena lähestymistapana usein opettajakeskeistä mestari–kisälli -mallia. (Allsup, 2016, 92–100.) Suljettu ympäristö musiikin opiskelussa (engl. closed form) on ”autoritääriin, kanoninen ja yllätyksetön”, rakentunut normatiivisille hyväksytyille elementeille, sekä luonteeltaan jäykkä ja muuttumaton (Reimer, 2015, 109). Se painottaa opiskelijoiden keskittymistä kapeaan erikoistumisalueeseen, suosii auktoriteettia innovaation ja luovuuden sijaan sekä meritokratiaa demokratian sijaan (Allsup, 2016, 55–57).

Opiskelijat, jotka ovat tottuneet suljettuun ympäristöön, voivat ensisijaisesti ajatella toisenlaisia toimintatapoja järjestelemättöminä ja yhdistää tehokkaan opetuksen pitkälti opettajan täysin kontrolloimaan tilaan (Allsup, 2016, 91). Schmidt (2012) näkee nimellisen konsensuksen tilan, joka voi usein muodostua Allsupin nimeämässä suljetussa ympäristöissä, tehokkaana mutta luovuutta hälventävänä voimana. Aidosti dialogiset ympäristöt eivät pyri sivuuttamaan mahdollisia konflikteja, vaan suhtautuvat niihin myönteisenä ja luovana jännitteen vaihtona. Syntyessään konfliktit voivat tarjota mahdollisuuksia itsestään selväksi muodostuneiden käytäntöjen tarkasteluun. (Schmidt, 2012.) Schmidt soveltaa kirjallisuustutkimuksessa käytettyä *dekonstruktion*, kriittisen lukutavan termiä musiikin kriittiseen kuunteluun. Hän kuvailee musiikin kuuntelutaitojen yleisesti jaettavan huolelliseksi tai tarkkailemattomaksi, passiiviseksi tai aktiiviseksi, määrätietoiseksi tai vieraantuneeksi. Musiikin koulutus ohjaa kuulemaan ”virheitä”, jotta niiden korjaaminen on mahdollista yleisesti määriteltyjä ihanteiden mukaisiksi. Muusikkouden arviointi perustuu tiettyjen ihanteellisten parametrien muodostamaan ”hyvään korvaan”. Schmidt ehdottaa kriittisyyden ulottamista yhdistelmään kuuntelemista ja ”väärin-kuuntelemista” (engl. mis-listening). Tarkoituksellinen väärinkuuleminen (engl. mis-listening) ei tarkoittaisi kyvyttömyyttä tunnistaa yhteisesti sovittuja ihanteita vaan tietoista toisin kuulemistä. Tämä voi mahdollistaa operoinnin tiedostamattomalla alueella, joka haastaa itsestäänselvyyksiä ja mahdollistaa laajemman ääniympäristön ymmärtämisen. (Schmidt, 2012, 13.)

Itsestänselvyyksiä ja normatiivisia musiikillisia ihanteita kyseenalaistavan ympäristön Allsup (2016) hahmottelee avoimeksi, uudenaikaiseksi ja jatkuvasti kehittyväksi. Avoimen muodon ympäristö (engl. open form of music) mahdollistaa opiskelijan esteettisen osallistumisen toimintaan, joka on valmis rikkomaan sekä laajentamaan perinteisiä prosesseja ja käytäntöjä. Allsup kuvailee filosofista hahmotelmaansa ikään kuin ”laboratoriona”, jonka sisällä opettaja fasilitoi tilan, joka vastaa yksilöllisesti opiskelijan tarpeisiin. Dialoginen opettaja–oppilassuhde mahdollistaa mielipiteiden vapaan vaihdon, sekä toiminnan rajoista ”neuvottelun”. (Allsup, 2016, 95.)

Allsupin ajatukset pohjautuvat pitkälti deweyläiseen pragmatistiseen ajatukseen siitä, kuinka ihminen muodostaa tietoa ja ratkoo eteensä ilmaantuvia ongelmia. Pragmatistisessa kasvatustieteessä ajattelun, toiminnan ja tiedonmuodostuksen kehittyminen nähdään syntyvän luonnollisten tilanteiden mahdollistamista kokemuksista. Olennaista on se, mitä yksilö itse kokee ongelmalliseksi ja kuinka hän toimii ratkaistakseen ongelman. (Siljander, 2014, 188.) Alhanen (2013, 85) kirjoittaa Deweyn ajattelevan, että ihmiset toistuvasti ”laiminlyövät kokemukseen sisältyviä kehitysmahdollisuuksia”. Sosiokulttuurisista käytännöistä poikkeaminen saatetaan kokea ensisijaisesti uhkaavana.

Gaunt ja Westerlund (2013) ovat esittäneet yhteistoiminnallisen oppimisen olevan yksi tehokkaimmista keinoista demokratisoida musiikin korkeakoulutusta tukemaan opiskelijan toimijuutta ja luovuutta. Demokraattinen ympäristö voi rikkoa kanonisoituja käytäntöjä, jotka kannustavat esimerkiksi opiskelun rajaamista kapea-alaiseksi ja muuttaa käsitystä opettajan portinvartijamaisesta roolista kohti oppimistilanteen fasilitaattoria ja kanssaoppijaa (Gaunt & Westerlund, 2013). Fasilitoiva opettaja kykenee luomaan ympäristön, joka mahdollistaa tutkivaan, kokeilua kannustavaan oppimiseen. Oppimisen ja toiminnan arviointi avoimessa demokraattisessa ympäristössä perustuu vahvasti itse- ja ryhmäreflektioon. (Allsup, 2015, 95.) Avoimessa ympäristössä myös opettaja on tietoinen omasta kasvustaan ja kehitymisprosessistaan.

3.3.2 Kriittisen toimijuuden käsite

Toimijuus (engl. agency) on käsite, johon viitataan eri tavoin eri tieteenaloilla, esimerkiksi psykologiassa, kasvatustieteissä ja yhteiskuntatutkimuksessa. Se on käsitteenä monitulkinnallinen, jonka ontologia voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Yksinkertaisimmillaan toimijuuden voidaan nähdä ilmenevän yksilön tietoisina tekoina ja päätöksiä. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta toimijuudella viitataan useimmiten yksilön suhteeseen ympäröivän yhteiskunnan mekanismien kanssa ja aktiivisuuteen, aloitteellisuuteen, osallisuuteen, kokemuksiin ja vaikutusmahdollisuuksiin oman työn sekä elämän hallinnasta. (Eteläpelto ym., 2017, 7–8.) Gordon (2005) kuvailee toimijuuden käsitteellä viitattavan yleensä yksilöiden kapasiteettiin tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä.

Yhteiskuntatieteissä toimijuuteen ja sen kapasiteettiin nähdään vaikuttavan resursoivasti tai rajaavasti ympäröivät rakenteet, diskurssit ja viralliset tai epäviralliset valta-asetat (Eteläpelto ym., 2014, 210). Toimijuutta voidaan tarkastella tutkimuksessa jakamalla se kolmeen tasoon. Edellä mainittujen instituutioiden ja yhteisöjen tasolla (mesotasolla) tarkastellaan niiden sisäisiä diskursiivisia valtajärjestelmiä, käytäntöjen ja yhteisöjen dynamiikkoja. Makrotasolla tarkastellaan diskursseja ja kulttuurista asenneilmastoa, ja niiden mahdollistamaa toimintaympäristöä. Mikrotasolla (yksilöiden tasolla) tarkastellaan sitä, miten ihmiset itse kokevat oman toimijuutensa eri konteksteissa. (Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, 14–16.)

Toimijuuden käsitteen rinnalle on kietoutunut olennaisesti myös vallan käsite ja sen ilmenemismuodot. Sosiologisesta kulmasta tarkasteltuna ehdot toimijuuden mahdollistamiselle ja rajoittamiselle piilevät yhteiskunnan rakenteellisissa ja diskursiivisissa valtajärjestelmissä (Ojala, 2011). Yhteiskunnalliset instituutiot ja rakenteet sitovat yksilöitä erilaisten sääntöjen, olosuhteiden ja yhteisöjen verkostoon, joiden ristitulessa toimijuus rakentuu. Yksi keskeisimmistä yhteiskunnallisista instituutioista on koulutus. Epätasa-arvoisissa yhteiskunnissa on ensinnäkin perusteltua arvioida, millaisia koulutuksellisia vaihtoehtoja kellekin on tarjolla suhteessa esimerkiksi sukupuoleen, etniseen taustaan ja yhteiskuntaluokkaan, mutta sen lisäksi toimijuuden rakentumiseen vaikuttaa koulutuksien sisällä kohdattavat asiat, jossa ne saavat kulttuurillisen ja sosiaalisen merkityksensä. Koulutus tarjoaa

ammattiin liittyvien tietojen ja taitojen lisäksi myös arvoja ja identiteettejä, ja identiteettien välisiä hierarkkisia suhteita. Koulutus vaikuttaa olennaisesti ihmisen käsitykseen siitä, kuka hän on, mitä hän osaa ja mitä hän voi tavoitella. (Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, 23–26.)

Kriittinen pedagogiikka pitää koulutusinstituutioiden toimintaympäristöjä sääteleviä opetussuunnitelmia eräänlaisena politiikan muotona, joka osaltaan rakentaa opiskelijan identiteettiä. Ne voivat toisintaa kulttuurisia ja sosiaalisia käytäntöjä tarjoamalla tietynlaisia todellisuuden tulkintoja (Siljander, 2014, 167–168). Pragmatistisessa ajattelussa toimijan nähdään hakevan aktiivisesti balanssia itsensä ja toimintaympäristönsä välille, ja ne muodostavat erottamattoman ykseyden (em. 177). Dings (2021) kirjoittaa useiden tutkijoiden huomanneet myös toimijuuden mahdollisen merkityksen suhteessa siihen, kuinka yksilö havaitsee affordansseja ympäristöstään. Affordansseja ei tulisi välttämättä käsitellä vain pelkästään puhtaita toiminnanmahdollisuuksina, vaan ottaa huomioon niiden eri tavoin henkilökohtaiset merkitykselliset tasot, jotka voivat vaikuttaa toimintaan. (Dings, 2021.)

Tässä tutkimuksessa käsittelen klassisen musiikin ja vapaan improvisoinnin toimintaympäristöjä. Tutkijoilla on edellä mainituista ympäristöistä monenlaisia näkemyksiä. Esimerkiksi Leech-Wilkinson (2016) vertaa länsimaisen taidemusiikin kulttuuria utopiaan, täydelliseen eristettyyn totalitaariseen yhteiskuntaan, jota on anteeksiantamatonta häiritä ja joka toimii vain, jos kaikki noudattavat yhteisiä sääntöjä (Leech-Wilkinson, 2016, 329). Gooley (2018, 277–284) taas vertaa vapaata improvisaatiota utopiaan, joka uskoo usein tarjoavansa kaikille demokraattisen osallistumismahdollisuuden ja klassisen musiikin muusikoille uusia mahdollisuuksia osallistua luovaan musiikilliseen toimintaan. Seuraavassa luvussa käsittelen empiirisen aineiston kautta, millaista toimijuutta ja toiminnanmahdollisuuksia kahden eri koulutuksen toimintaympäristö voi tuottaa ja millaisena niiden yhdistelmä voi näyttäytyä muusikon koulutuksen jälkeisessä ajassa.

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa käsittelen tutkimusasetelmaa. Alaluvussa 4.1 esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen. Alaluvussa 4.2 esittelen tutkimuksen metodologisia lähtökohtia. Alaluvussa 4.3 avaatan aineistonkeruun menetelmää ja vaiheita ja alaluvussa 4.4 aineiston analyysia. Alaluvussa 4.5 selvennän tutkimuksen etiikkaa ja hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia.

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella klassisen musiikin korkeakoulutuksen toimintaympäristön ideologioita, valtasuhteita ja haitallisia kulttuurisia käytäntöjä ja tarkastella, millaisia myönteisiä tai haitallisia piirteitä vapaan improvisaation oppimisympäristössä on löydettävissä. Tavoitteenani oli pyrkiä analysoimaan piirteiden hyödynnettävyyttä klassisen musiikin koulutusympäristön kehittämistyössä ja opiskelijoiden toimijuuden vahvistamisessa. Pohdin, mitä musiikin korkeakouluympäristön ja instrumenttipedagogiikan kehittämistyössä tulisi ottaa huomioon, jotta ne edistäisivät oikeudenmukaisuutta, turvallisuutta, kriittisyyttä, sekä luovaa ammatillista toimijuutta.

Tutkimuskysymykseni on: Miten vapaa improvisointi voi edistää toimijuutta, kriittisyyttä ja luovuutta klassisen musiikin korkeakouluympäristössä?

4.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen ja teoriasidonnainen haastattelututkimus. Teoriasidonnaisuudella tarkoitetaan sitä, ettei analyysiä suoriteta teorialähtöisesti, mutta tutkija pyrkii kuitenkin vahvistamaan tulkintojaan aineiston löydöksistä teorian avulla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2007). Analyysiyksiköt valitaan yhtä lailla aineistosta, mutta analyysi ei testaa tiettyä teoriaa vaan pyrkii sen avulla avaamaan uudenlaista ajattelua (Tuomi & Sarajärvi, 2007).

Tutkimusotteeni ja tiedonintressini on kriittinen. Kriittinen (emansipatorinen) tiedonintressi ei ainoastaan pyri ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja sen merkityssisältöjä, vaan myös muuttamaan sitä (Anttila, 1996). Kriittinen tutkimusote

pohjautuu kriittiseen teoriaan, jossa ihmisen havaintomaailmaa käsitetään ihmisen omana aktiivisena tuotoksena, eikä valmiiksi annettuna (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 38). Sen ihmiskäsityksessä vapaus on ihmisen sisäinen syvä ominaisuus ja vain vapaana hänellä on kyky valita (Anttila, 1996). Kriittiseen teoriaan pohjautuvasta tutkimusotteesta huolimatta yhdistelen käsitteellisessä viitekehyksessäni kuitenkin valikoiden esimerkiksi pragmatistien ja monen muun tieteenfilosofisen suuntauksen edustajien näkemyksiä keskenään.

Kriittisen tutkimuksen paradigman yksi oletusarvoista on, että ihmiset ovat toimijoina aina vaihtelevien ympäristöjen sisällä, joissa vallasta neuvotellaan. Laadullisessa kriittisessä tutkimuksessa erilaisia teoreettisia viitekehyksiä käytetään usein tarkastelemaan sitä, miten vallasta neuvotellaan, miten sitä ylläpidetään ja vastustetaan erilaisissa konteksteissa. (Leavy, 2017, 130.)

Kriittisessä tutkimusotteessa menetelmää olennaisempana pidetään tutkimuskysymyksen asettelua ja tutkijan omaa kriittistä kantaa, jonka painopistettä empiirinen aineisto tukee (Alvesson & Sköldbberg, 2009, 164–165). Vaikka empiirisellä aineistolla voi olla olennainen rooli esimerkiksi valtarakenteiden ja normien konkreettisten ilmentymien tutkimisessa, tutkimusote korostaa usein käsitteellisen viitekehyksen merkitystä ja sen syvällistä ymmärtämistä tutkimuksen lähtökohtana. Viitekehyksen painottamisen tarkoituksena on estää tutkijaa juuttumasta empiiriseen dataan pintapuolisesti ja mahdollistaa pääsyn aineiston syvärakenteisiin. Pintarakenteella viitataan tasoon, jossa ihmisten toimivat tietoisesti ja rationaalisesti. Syvärakenteilla tarkoitetaan alitajuisten ideologioita ja uskomuksien aluetta. (Anttila, 1996.)

Käsitteellisen tai teoreettisen viitekehyksen korostaminen liittyy myös kriittisen tutkimuksen paradigman pyrkimykseen asiantilojen muuttamiseen. Kriittisen tutkimuksen paradigman näkökulmasta tutkimukset, jotka nojaavat empiiriseen dataan kiinnittävät tutkijan huomion vain sen hetkiseen tilanteeseen, eikä siihen, mikä voisi olla mahdollista. On myös tunnistettava, että empiiriseen dataan osallistuvia (esim. haastateltavia) ympäröi yhtä lailla sosiaaliset olosuhteet ja alitajuiset syvärakenteet, jotka tekevät haastattelujen tuloksista epäselviä. (Alvesson & Sköldbberg, 2009, 164–167.)

4.3 Aineistonkeruu

Keräsin empiirisen tutkimusaineistoni puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Puolistrukturoitu teemahaastattelu etenee tutkijan valitsemien keskeisten teemojen varassa huomioiden haastateltavien tulkinnat käsiteltävistä asioista ja myös merkitysten mahdollisen syntymisen haastattelutilanteen vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa haastattelun aiheet ovat kaikille samat, mutta tutkija voi vaihtaa halutessaan kysymysten järjestystä, sanamuotoa tai syventää tutkittavaa asiaa lisäkysymyksillä. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 47–48.) Menetelmänä puolistrukturoitu teemahaastattelu on joustava, mahdollistaen tiedonhankinnan suuntaamisen ja syventämisen itse haastattelutilanteessa (emt., 34–35; Leavy, 2017, 139). Kysymykset ovat avoimia ja haastateltavat voivat valita kuinka yksityiskohtaisesti tai pitkästi vastaavat tai mihin suuntaan vievät vastaustaan (Leavy, 2017, 139). Valitsin menetelmän edellä mainittujen syiden vuoksi, sekä siksi, että haastattelutilanteessa olisi mahdollista päätyä myös yllättäviin aihealueisiin.

Löysin haastateltavani ottamalla yhteyttä erään vapaan improvisaatioon koulutusohjelman edustajaan, enkä näin ollen tuntenut heitä entuudestaan. Tavoitteeni oli löytää henkilöitä, joilla on korkeakoulutustaustaa sekä klassisesta musiikista ja vapaasta improvisoinnista. Molemmat löydetyistä haastateltavista sopivat valitsemaani profiiliin. Toin avoimesti julki oman tutkijanpositioni ja kriittisen lähtökohdani tutkimuksenteolle haastattelupyynnössä sekä tutkimuksen työnimessä. Tämän kaltaisessa lähestymistavassa haastatteluun (engl. *romantic conception to interview*), haastattelijan subjektiivinen asemoituminen tunnustetaan selkeästi osana aineistonkeruun prosessia, ja hän on avoin tutkimusaiheeseen liittyvissä kiinnostuksen kohteistaan myös haastateltavalle (Roulston, 2010, 217). Haastattelijä pyrkii luomaan empaattisen yhteyden haastateltavaan luodakseen mahdollisimman aidon ja luottamuksellisen tilanteen, jossa on mahdollista käsitellä syvällisesti haastateltavan merkityksiä, tunteita, tavoitteita ja ideoita (Alvesson, 2003, 16; Roulston, 2010, 217). Lähestymistavassa vaarana on haastateltavan ohjautuminen täysin tutkijan kiinnostusten mukaisesti ja tulosten sitoutuminen siten liiaksi yksittäisessä tilanteessa vallinneisiin olosuhteisiin (Alvesson, 2003, 16). Tätä ilmiötä pyrin välttämään kiinnittämällä huomiota mahdollisiin ennakko-oletuksiini ja pysymällä mahdollisimman avoimena haastattelutilanteessa ilmeneville monitahoisille

merkityksille. Rakensin käsitteellistä viitekehystäni tarkemmin vasta aineistonkeruun jälkeen ja sen analysoinnin ohjaamana.

Haastattelujen rakenne ja ennalta määrittelemäni pääteemat olivat yhtenevät, mutta kannustin molempia haastateltavia vastaamaan kysymyksiini mahdollisimman vapaasti. Tämän vuoksi pysyimme jossakin ennalta suunnittelemani teemassa yksilöllisesti pidempään. Haastattelurunko oli tarkoituksellisen väljä. (ks. Liite 1). Tavoitteenani oli rohkaista ja antaa haastateltavan suunnata vastauksiaan mahdollisimman vapaasti välttämällä johdattelevia kysymyksiä tai dominointia. Tähän on kiinnitettävä huomiota intensiivisessä tilanteessa (ks. Hopf, 2004, 208).

Haastattelutilanteet muodostuivat ainutlaatuisiksi molempien haastateltavien kohdalla. Ne olivat luonteeltaan paikoin keskustelunomaisiakin, vapaamuotoisia ja mutkikkaita ja päättyivät vapaan vuorovaikutuksen myötä myös toivomiini ennalta suunnittelemani teemoihin, joista tarkentavien jatkokysymysten esittäminen vaati nopeaa reagointia. Ensimmäisen haastattelun painopisteet ohjasivat suuntamaan kysymyksiä myös toisen haastateltavan kohdalla.

Ensimmäinen haastateltavista on valmistunut maisteriksi klassisen musiikin koulutuksesta ja opiskellut vapaata improvisaatiota korkeakoulussa, työskentelee pedagogina ja kamarimuusikkona. Toinen haastateltavista on valmistunut musiikin kandidaatiksi klassisen musiikin koulutusohjelmasta ja musiikin maisteriksi pääaineenaan improvisaatio (contemporary improvisation). Molemmat haastateltavat työskentelevät freelance-muusikkoina. Haastateltavat ovat iältään 25–30-vuotiaita, joiden aktiivinen opiskeluaikansa sijoittuu samalle ajanjaksolle.

Haastateltava 1 aloitti klassisen pianonsoiton noin 7-vuotiaana. Hänen perheestään kukaan muu ei ole ammattimuusikko tai soita instrumenttia. Ennen klassisen musiikin korkeakouluopintoja, toisen asteen ammattiopintojen aikana. Haastateltava 1 löysi jazzkeikoille ystäviensä kautta ja omien sanojensa mukaan tunsu kateutta jazzmuusikoille "siitä vapaudesta, jota mä ainakin kuvittelin että niillä on, kun ne soittaa." Jazzin sävelkieli ei kuitenkaan tuntunut täysin oikealta, toisin klassisen musiikki, "joka kiinnosti hirveästi". Haastateltava 1 alkoi "tutkimaan" soitintaan ja improvisointia omatoimisesti jo toisen asteen ammattiopintojen aikana. Hän päätyi kuitenkin opiskelujen jälkeen suorittamaan ensisijaisesti klassisen musiikin tutkintoa

korkeakoulussa maisterin tutkintoon saakka koulussa, jossa pystyisi samalla opiskelemaan improvisointia. H1 oli löytänyt improvisoinnin pariin jo ennen korkeakouluopintojaan.

Haasteltava 2 kertoo vahvasta klassisen musiikin taustastaan. Hän kuvailee perheensä olevan "klassisen musiikin perhe" ja musiikkiharrastuksen olleen siten itsestään selvää. Musiikkileikkikoulun jälkeen hän aloitti musiikkiharrastuksen orkesterisoitinta, josta hän suoritti musiikkiopiston perustason. Haastateltavan into soitintaan kohtaan hiipui musiikkiopistoaikana, koska soitettava repertuaari ei motivoinut häntä. Hän aloitti klassisen laulun harrastamisen instrumentin rinnalla. Klassisen laulun opiskelu vei Haastateltava 2 toisen asteen ammattiopintoihin ja lopulta korkeakoulutukseen saakka. Hän löysi tiensä improvisoinnin pariin klassisen musiikin korkeakouluopintojensa aikana.

Taulukko 1.

| Nimi | Ikä | Instrumentti | Koulutus | Työ |
|------|----------|--------------|---|---|
| H1 | n. 25–30 | piano | Musiikin maisteri/klassinen piano ja vapaa improvisointi | Freelancer, Kamarimuusikko, Pianonsoiton opettaja |
| H2 | n. 25–30 | laulu | Musiikin kandidaatti/klassinen laulu Musiikin maisteri/vapaa improvisointi | Freelancer, kamarimuusikko |

Haastattelut toteutettiin Sibelius-Akatemian tiloissa ja henkilökohtaisella työhuoneellani lokakuun ja marraskuun 2023 välisenä aikana. Haastattelut kestivät puolestatoista tunnista kahteen tuntiin. Litteroinnin aikana selkeytin aineistoa poistamalla tarpeettomia täytesanoja. Litteroitua aineistoa kertyi lopulta yhteensä 39 sivua.

4.4 Aineistonanalyysi

Suoritin aineistolleni laadullisen teoriaohjaavan analyysin. Laadullisessa sisällönanalyysissä tarkastellaan aineiston sisältämiä teemoja ja aiheita ja tiivistetään niitä käsitteelliseen muotoon (Günther ym., 2021). Tutkimuksen käsitteellinen

viitekehys täydentyi abduktiivisesti aineistoanalyysin aikana (vrt. Reichertz, 2004). Abduktiivinen lähestymistapa aineistoon yhdistelee induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn piirteitä. Lähestymistavassa tutkija käyttää jo olemassa olevia teorioita hyväkseen, mutta koettaa laajentaa niitä empiirisestä aineistosta mahdollisesti esiin nousevilla poikkeavilla havainnoilla. (Vila-Heninger ym., 2024, 974–975.)

Ensimmäisessä lähestymisessäni aineistoon hyödynsin teemoittelua, joka voi toimia hyvänä alkuvaiheen menetelmänä aineiston järjestämisessä (Juhila, 2011). Teemoittelussa on kyse aineiston pilkkomisesta aihepiirien mukaan, jotta teemojen esiintymisen vertailu aineistossa on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2007). Aineisto järjestyi aluksi teemoihin 1) Klassisen musiikin ympäristön kuvailu ja toimijuus 2) Vapaan improvisaation kuvailu ja toimijuus 3) Sosiaaliset merkitykset ja 4) Kriittinen laboratorio 5) Musiikkiteos. Pelkistin ja ryhmittelin tutkimustehtävän ja kysymyksen kannalta olennaisia sitaatteja ja alustavien teemojen alle. Jotkin aineistosta kerätyt katkelmat edustivat samanaikaisesti useampaa alustavaa teemaa.

Teoriaohjaava analyysi voidaan suorittaa etenemällä ensin aineiston ehdoilla, mutta abstrahointivaiheessa empiirisestä aineistoista nousevia käsitteitä tai teemoja liitetään ilmiöstä jo ”valmiiksi tiedettyihin” käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 116). Suoritin ensimmäisien aineiston lähestymisten (pelkistämisen, redusoinnin ja alustavan teemoittelun) jälkeen abstrahoinnin. Analysoin muodostamiani teema-alueita hyödyntäen Allsupin *Remixing the Classroom* (2016) avoimen ja suljetun ympäristön hahmotelmaa ja affordanssiteoriaa. Viimeisissä vaiheissa tarkastelin empiiristä aineistoa kokonaisuudessaan täydentyneen käsitteellisen viitekehysten valossa.

Viitekehysten ja empiirisen aineiston analyysin pohjalta muodostuneet lopulliset pääteemat ja niiden alla olevat mahdolliset alateemat jaoin alaotsikoiksi tutkielmani tuloslukuun.

4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa noudatetaan hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia (TENK, 2019; 2023). Lähdemateriaali on suurilta osin vertaisarvioitua kirjallisuutta ja tutkimusartikkeleita, joiden valintaan vaikutti syvästi oma musiikillinen

koulutushistoriani ja henkilökohtainen kiinnostukseni improvisaatioon ja instrumenttipedagogiikan tutkimukseen. Aihevalintaan vaikutti oma ammattimuusikon profiilini, kriittinen suhtautumiseni musiikin korkeakoulutuksen opintorakenteisiin, musiikin korkeakoulujen instrumenttipedagogiikan kulttuurin mahdollistamiin valtasuhteiden väärinkäyttöön ja vakiintuneisiin toimintatapoihin.

Tämä tutkimus on lähtökohdiltaan kriittinen ja analysoi kriittisesti myös musiikin instrumenttikoulutuksen suhdetta yhteiskunnallisessa kontekstissa. Tarkastelen, kuinka vallitsevat normit ja valtarakenteet musiikin korkeakouluopetuksessa saattavat rajoittaa opiskelijoiden luovuutta ja ilmaisun monimuotoisuutta. Olen tutkijapositioltani hyvin sisällä musiikin korkeakoulutuksessa, ja oma klassisen musiikin koulutushistoriani ja improvisoivan muusikon profiilini vaikuttavat olennaisesti tämän tutkimuksen katsantokantaan. Kokemusnäkökulmaisessa haastattelututkimuksessa pyrin suhtautumaan mahdollisimman objektiivisesti tutkittavien merkitystodellisuuteen. Pyrin myös tutkimusaineiston analysoinnissa mahdollisimman huolelliseen, tarkkaan ja läpinäkyvään raportointiin (TENK, 2019, 2023).

En tuntenut haastateltaviani etukäteen. Löysin ensimmäisen haastateltavan ottamalla yhteyttä hänen entiseen opettajaansa. Toinen haastateltavista valikoitui mukaan eräältä vapaan improvisoinnin mestarikurssilta. Ennen haastattelua tutkimukseen osallistuneilta henkilöitä pyydettiin tutkimuslupa (TENK, 2023) (ks. Liite 2). Haastateltavat palauttivat lomakkeen allekirjoitettuna ennen haastatteluita. Haastateltavilla oli yhteystietoni ja mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta koska tahansa tai ottaa minuun yhteyttä mistä tahansa tutkimukseen liittyvästä asiasta.

Pyrin antamaan haastateltavilleni mahdollisimman hyvän anonymiteetin, joten haastateltavien taustaan liittyviä koulujen, kaupunkien tai opettajien nimiä ei käytetä tutkimuksessa. Käytän haastateltavista pseudonymisoituja nimiä H1 ja H2. Tutkimusaineisto tallennettiin haastatteluissa älypuhelimien nauhurilla ja tietokoneella. Litteroin aineiston heti haastattelun jälkeen sanatarkasti. Lisäksi kukaan muu ei pääse käsiksi haastatteluaineistoon ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen litteroitu materiaali tuhotaan laitteilta.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset analysoidun aineiston ja valitun viitekehyksen pohjalta. Alaluvussa 5.1. tarkastelen haastateltavien toimijuuden ilmenemistä suljetun muodon ympäristössä. Alaluvussa 5.2. analysoin vapaan improvisaation toimintaympäristön laatua ja sen suhdetta toimijuuteen. Alaluvussa 5.3 dialogisen opettajan merkitystä toimintaympäristössä ja 5.4. analysoin tarkemmin ympäristöjen eri toiminnanmahdollisuuksia.

5.1 Toimijuus suljetun muodon ympäristössä

Tulokset haastateltavien toimijuuden kokemuksista klassisen musiikin korkeakouluympäristössä ovat hyvin pitkälti linjassa Allsupin (2016) kuvailusta suljetun muodon musiikin oppimisympäristöstä (engl. closed form of music). Haastateltavat mainitsivat klassisen musiikin koulutustaustastaan asioita kuten korkean suorituspaineen, tarkasti asetetut ulkoiset toiminnan rajoitteet, motivaation katoamisen, opettajakeskeisen pedagogiikan ja esiintymisjännityksen. Kysyttäessä kuinka ja mistä syistä he olivat päätyneet vapaan improvisaation pariin, haastateltavat liittivät ja vertailivat eri tavoin vastauksissaan merkityksiä koulutukseensa klassisen musiikin parissa. Vastauksissa oli huomattavissa toimijuudelle tapahtuneen olennaisia muutoksia klassisen musiikin korkeakoulutuksen aikana.

H2: [...] Mä koin että mulla on se oma vahva sisäinen artistisuus, joka niin kun haluaa tehdä tämän kappaleen nyt näin [...] Mulla on ollut tosi vahva se alusta alkaen. Mulla on aina ollut tosi vahva [tunne], että mä uskon, että näin tää pitää tehdä koska se tulee multa. [...] Jos mä esitän jotain sataprosenttisesti, niin silloin se on hyvä, koska mä oon tosissani. [...] Ja mä en kokenut, että mulla olisi semmoista tunnetta klassisen musiikin opinnoissa.

Soitettuaan maisterintutkinnon viimeisen konsertin, H1 kertoo: [...] Sitten kun mä sain tehtyä sen just se mun maisterin vikan konsertin silloin niinku vähän päälle vuosi sitten niin se oli helpotus sen jälkeen, kun tiesi, että ei enää ikinä”. Tämä toteamus viittaa opiskelun ajautuneen kohti ulkoista motivaatiota, joka on edesauttanut

esiintymisjännityksen lisääntymistä ja pystyvyyden kokemuksen radikaalia vähenemistä soolomateriaalin esittämisessä. H1: ”[...] Varsinkin siellä [koulun nimi] opiskelujen aikana alkoi toi klassisen musiikin soittaminen pelottaa ihan tosi paljon. Kyllä mä kamarimusaa soitan vieläkin, mutta soolona, niin se on kammottavaa. Mä en pysty siihen enää ollenkaan”.

H2 taas kertoo kandidaatintutkinnon viimeisen vuotensa olleen vaikea monesta syystä, ja samalla kokeneen opiskelussaan luovuuden puutetta ja kärsineensä siitä.

H2: Mä aloin jotenkin oireilee kehollisesti ja henkisesti jotenkin siitä, että kun mä tiesin että miten mä haluan laulaa näitä asioita ja sitten kun mä en voinut laulaa niitä niin kun mä haluan. Niin mä en kokenut, että mä nautin siitä.

H2 ei viittaa tekniikkaan ja pystymiseen vastauksessaan, vaan siihen, ettei hänen tapansa tulkita teoksia ollut jollain tavalla hyväksyttävä. Allsup (2016) kirjoittaa opettajien merkittäväksi kompastuskiveksi jättää huomioimatta oppilaan yksilölliset ominaisuudet, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja kulttuuritaustan, eli toisin sanoen oppilaan elämän holistisen ymmärryksen puutteen. Suoranta (2019) kuvailee Freiren termiä ”valtaaminen” keinona pakottaa alisteisessa asemassa toimiva näkemään asiat todellisuus hierarkiassa korkeammalla olevan silmin. Suljetussa musiikillisessa (engl. closed form) toimintaympäristössä ei ole välttämättä suoraa hyötyä riskien ottamiselle, eikä yllättävälle tai poikkeavalle ajattelulle, jollei sellaista tilaa ylläpidetä tietoisesti. (Allsup, 2016, 100.)

H1 kertoi korkean suorituspaineen syntyneen korkeakouluopiskelun aikana.

H1: Yliopistotutkinnon aikana ehkä ne paineet tuli, sillä taso on kuitenkin korkea ja sitten siellä pitää soittaa kaksi kertaa vuodessa iso ohjelmisto. Semmoinen jatkuva paine soittaa. – – Niin ja sitten just se, että ehkä just kaikki oli niin hyviä, jotenkin ainakin tuntui siltä ja sitten kun soitti tutkinnon, niin sitten ne opettajat oli silleen...Ei ne ees muista sua enää sen jälkeen. - - Tuli semmoinen lihamyly olo [...]

H1 suoritti maisterintutkinnon loppuun ja keskittyi sen jälkeen enemmän improvisointiopintoihin. Hän koki opintojensa arvioinnin merkityksettömäksi, jonka yhteys alkoi ilmentyä myös merkityksettömänä olona opintoihin koulutuksessa.

H1: [...] jos sä soitat väärin [klassisessa musiikissa] niin sitten heti joku kuulee sen, että se on väärin ja sitten sä oot epäonnistunut jotenkin siinä vaiheessa. Mä luulen jos olisi semmoinen hirmu hyvä tekniikka niin sitten on helpompi myös soittaa, koska ei ole niin paljon niitä paineita.

Leech-Wilkinson (2018) kirjoittaa mahdottomaksi muodostuvien vaatimusten synnyttävää merkittävää stressiä ja muuta esiintymisjännitykseen liittyviä ongelmia niin opiskelijoissa kuin ammattilaisissakin. Haastateltavien vastausten perusteella on ilmeistä, että klassisen musiikin muusikoiden psyykkinen kuormitus alkaa jo ennen työelämää (ks. Vaag ym., 2016).

Ympäristössä, jossa opiskelijan toimii jatkuvan ulkoisen arvioinnin kohteena, musiikki on ensisijaisempi kuin esittäjä. Osaaminen ja oppiminen todistetaan vain esitystilanteissa (Allsup, 2016, 100). H1 arvelee jännityksen syntyyn klassisen pianomusiikin soolomateriaalin esittämisessä johtuvan osittain siitä, ettei hänellä ole riittävän hyvä tekniikka ja keskittymisen esiintymistilanteessa muuttuvan siten paineistetuksi. Holmgren (2022) kritisoi klassisen pianistin koulutuksen keskittyvän lähes pelkästään tekniseen ja mekaaniseen lähestymistapaan, eikä koulutusohjelmia ole suunniteltu priorisoimaan ajattelun ja reflektoinnin kehittämistä ja henkilökohtaisen suhteen luomista käsiteltäviin teoksiin. Hän pohtii, miksei koulutus perustu enemmän filosofiselle tutkimuspohjaiselle tavalle valmistaa opiskelijoita kohti ammattimuusikkoutta linjassa nykyisen yhteiskunnan muuttuvien arvojen ja käytäntöjen kanssa. (Holmgren, 2022, 579.) Myös H2 kertoo kokeneensa suurta painetta alemman korkeakoulututkinnon viimeisestä konsertista, jonka vaatimusten hän sanoi olevan ”järkyttävä” ponnistus suhteutettuna hetkiseen elämäntilanteeseensa nähden.

H2: [...] mä lopetin mun kandin ja vaan että tyyliin hakenut maisteriin -- ja sitten olin, että - - Miksi mä haen tonne? - - Mulle tuli joku semmoinen, että mun on pakko nyt tehdä jotain muuta. Mun on pakko mennä nyt jonnekin

muualle. Mulla on aina ollut tosi vahvasti oma halu tehdä niitä klassisia kappaleita niinku mä haluan tehdä. [...]

H2 tutustui improvisointiin klassisen laulun koulutuksensa aikana ja siirtyi opiskelemaan improvisointia kandidaatintutkinnon jälkeen. Hän koki siirtymän olleen pitkällisen ajan tulos, johon vaikutti jonkinlainen vaikeus ”luopua vanhasta”. H1 oli löytänyt improvisoinnin jo toisen asteen opintojen aikana ja päättänyt hakea kouluun, jossa pääsisi jatkamaan sekä klassista pianonsoittoa, sekä improvisointia.

H1: Siis kyllä se [klassinen] musiikki on mun mielestä hienoa ja siellä on ihan mahtavia muusikoita [...] Ja kyllä mä koen tosi arvokkaana mitä siinä maailmassa tehdään. Mutta jotenkin se on niin armoston - - Että on se joku semmoinen taso mitä kaikki tavoittelee, mutta lopulta tosi harva oikeasti pääsee sinne huipputasolle - - Niin oikeasti tosi pieni prosentti niistä ihmisistä tavallaan saavuttaa sen tason mikä vaaditaan, että sinne pystyy menemään.

H1 kertoi pohtineensa ajoittain, miksi klassisen pianistin koulutuksissa vaaditaan pääosin tietyn ohjelmiston hallintaa, mutta ei opetella miten vaikkapa säestetään. sellaisia tilanteita tulee useammin ”99 prosentille muusikoista” työelämässä vastaan. Holmgren (2022) kirjoittaa artikkelissaan varsinkin pianistien soolorepertuaarin olevan monin paikoin ylikorostettu kamarimusiikin ja generajojen ylittävien projektien yli, jotka voisivat olla osana omaehtoisen tulkinnan rakentamista ja koulutusta (Holmgren, 2022, 578). Musiikin korkeakouluopiskelijat käyttävät paljon aikaa harjoitellen kappaleita, joita eivät välttämättä koskaan pääse esittämään koulutuksen ulkopuolella. Useimmat ovatkin valinneet alan ensisijaisesti intohimosta ja rakkaudesta musiikkiin. Allsup (2015a, 254) arvioi länsimaisen taidemusiikin korkeakoulutuksen olevan rakennettu länsimaisten kapitalististen arvojen päälle, mutta ironisesti monien nykyisten toimintakulttuurien pysyvän pitkälti välinpitämättöminä sille, mitä alalla selviäminen vaatii neoliberaaleilla markkinoilla ja yhteiskunnassa.

Toimijuus ilmeni klassisen musiikin koulutuksen aikana haastateltavien vastauksissa vetäytyvänä ja passiivisena. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen vapaan improvisaation ympäristöä ja toimijuuden kokemusta sen sisällä.

5.2 Vapaa improvisointi avoimena ympäristönä

Pyysin haastateltavia kuvailemaan vapaata improvisaatiota yleisesti ja sen jälkeen sen merkitystä itselle henkilökohtaisella tasolla. Tuloksieni mukaan vapaa improvisoinnin opiskeluympäristö oli pitkälti linjassa Allsupin avoimen muodon musiikin oppimisympäristön hahmotelman kanssa. Molemmat haastateltavista kuitenkin välttivät kuvailemasta vapaata improvisointia nimestään huolimatta täysin vapaaksi praktiikaksi. Myös Borgo (2002) kuvailee vapaan improvisaation spontaanien tilanteiden tapahtumien pohjautuvan kollektiiviseen neuvotteluun hetkessä. (Borgo, 2002). Myös Bell (2014) painottaa vapauden olevan improvisaatiossa aina suhteellista, ei rajoittamatonta. (Bell, 2014, 2013.) Molemmat haastateltavat kokivat toiminnan määrittelyyn vaikuttavan vahvasti omat henkilökohtaiset taustat, tietoiset ja tiedostamattomat valinnat ja näkemykset, sekä ympäristön mahdollistamat olosuhteet. Myös Dewey määrittelee vapauden tilannesidonnaisena mahdollisuutena, johon vaikuttaa ihmisen oma toiminta (Alhanen, 2013, 162).

H1: Mun mielestä toi on toi ikuisuuskyseminen, että mikä on vapaata improa. Sen takia ehkä mä itse yleensä kun mä puhun mun soitosta, mä tykkään käyttää vaan niinku improvisaatio - sanaa. Koska tavallaan siinä munkin soitossa on hirveästi semmoista mitä mä oon sillä [vapaalla improvisaatiolla] opetellut. Tavallaan luonut sitä mun omaa sävelkieltä tietoisesti.

H1:n vastauksen voi tulkita ikään niin kuin vapaan improvisaatio olisi tyyllilajin tai genren sijaan pikemminkin väylä luoda ”oma sävelkieli”. H2 puolestaan kuvailee vastakkaisesti: ”No mulle se [vapaus] liittyy tyyliin. Tyyllilaji improvisaatiosta [...] Mä en tykkää kategorisoida. [...] H2 määrittelee improvisoinnin yleisesti olevan joko tyyllisidonnaista tai ”vapaata”. Hän kokee, ettei tahdo kategorisoida asiaa tarkemmin, mutta lisää että improvisoidun musiikin kentällä on alkanut ilmetä lisääntymässä määrin kategorisointia ja luokittelua.

H2: [...] Alkaa muuten olla improvisaatiossa myös sellaisia, että joku sanoo, että tämä on nyt tällaista improvisaatiota. Tätä pitää tehdä nyt näin, koska tämä on tämä taktiikka tästä. [...]. Mä oon muuten miettinyt, että jos joskus jaksais

ja jatkaisi opiskelua, niin ehdottaisin jotain tarkempaa nimitystä noille improvisoinneille. Niitä alkaa olla aika lailla ja kaikkien nimi on improvisaatio.

H2:n vaikeus määrittellä asiaa yleisesti on linjassa Villavicencio Grossmannin (2021) artikkelin kanssa, jossa hän muotoilee vapaan improvisoinnin perustuvan ennalta suunnittele mattomiin subjektiivisiin ja kollektiivisiin päätöksiin, jolloin sen määrittely tai kuvailu on vahvasti subjektista riippuvaista. H2:n haluttomuus kategorisoida, mutta toisaalta taas ristiriitaisesti tarve erottaa improvisoinnin tyylejä toisistaan tarkemmin yläkategoriasta *improvisointi* voi tulkita samaan aikaan haluksi määrittellä toimintaa erilliseksi musiikin lajiksi ja ehkäpä siten helpommin lähestyttäväksi ja ymmärrettäväksi, mutta samaan aikaan säilyttää toiminnan säätelyn vapaus ilman pysyviä yleisesti hyväksytyjä ”taktiikoita”. Tulkitsen tämän haluksi pitää vapaan improvisaation toimintaympäristö avoimena ja vastustaa sen mahdollista sulkeutumista (ks. Allsup, 2016). Allsup kuvailee musiikin opiskelu ympäristön sulkeutumisprosessin alkavan, kun entisestä innovaatiosta muodostuu lainomaisen tiukka paradigma, joka määrittelee tulevaisuuden vaihtoehtoisia suuntia. Paradigma voi jähmettää toimintatavat, muuttaa tulokset ennakoituiksi ja rajata siten olennaisesti myös toiminnan kehittämisen mahdollisuuksia. (Allsup, 2016, 10.)

H2: Oma mielipiteeni on, että Suomessa tuppaa olemaan sitä, että improvisaatiota käytetään vaan terapiaan. Mun mielestä se ei ole oikein vaan improvisaatio on myös taiteenlaji ja sitä pitäisi kohdella myös taiteenlajina niinku esimerkiksi klassinen... Kenelle klassinen on terapiaa? Niin minkä takia improvisaatio on terapiaa? Se on myös taiteenlaji niin kuin klassinen tai jazz niin mun mielestä sitä pitää kohdella sen arvoisesti.

Kokemus improvisaation vähäisestä arvostuksesta taiteenlajina viittaa siihen, että improvisointiin saatetaan suhtautua yhä vähättelevästi ja välinearvona verrattuna musiikinlajeihin, joissa yleinen kaanon kietoutuu joko ohjelmiston tai merkittävien henkilöiden ympärille. (Vrt. Goehr, 1992, 232–233.)

5.2.1 Toimijuus avoimen muodon ympäristössä

Aineistoanalyysin perusteella haastateltavat kokivat vahvempaa toimijuutta kokemuvapaan improvisoinnin toimintaympäristössä. Toimijuus ilmeni aineistossa aktiivisena, mikä on olennainen ilmiö tarkastellessa Allsupin (2016) avoimen muodon ympäristön muodostumista, jossa keskeinen elementti on opiskelijan aktiivinen osallistuminen opetukseen. Kummankin haastateltavien kuvailuissa siirtymisessä koulutuksessaan vapaan improvisointiin, yhteneväisiksi teemoiksi nousivat musiikillisten mahdollisuuksien avautuminen, pystyvyyden vahvistuminen, ympäristön suomat mahdollisuudet itsenäisiin luoviin päätöksiin. H1 kuvaili vapaan improvisaation olevan ensisijaisesti mahdollisuus ja väylä rakentaa oma soittotyyli ja sävelkieli ja H2 käytti samankaltaista kuvausta mahdollisuuksien avautumisesta ja ”oman äänen löytämisestä”. Henkilökohtaisella tasolla molemmat kokivat vapaan improvisoinnin olevan muusikkoutensa ”ydintä”.

H1: [...] ehkä mulle vapaa improvisointi tarkoittaa sitä, että sä voit itse luoda sen oman tapasi tavallaan soittaa. Jos sä oot jazzmuusikko niin sitten sä voit siihen sun vapaaseen improon tuoda sieltä jazzista, mistä sä tykkäät ja jostain muusta musiikista ja sitten itse luoda siitä sen oman soittotavan, miten sä haluat soittaa. Tai jos sä oot klassinen muusikko tai kansanmuusikko tai mikä tahansa muusikko, niin sitten kerätä ne omat jutut.

H1:n tarkennuksen vapaan improvisaation henkilökohtaisesta merkityksestä voi tulkita itsenäistyneestä ja tietoisesta vallasta valita toimintansa perusteet huolimatta tyylisidonnaisuuksista tai generarajoista. H1 kuvaili vapaata improvisaatiota ”oman soittotavan luomiseksi” vapaasti generarajojen ulkopuolelta poimimalla itselleen merkityksellisiä asioita. Tämä tarve ympäristön vapauteen luoda oma luova praktiikka on tyypillistä vapaan improvisoinnin muusikolle (Reardon-Smith ym., 2020, 14).

H2 kuvaili vapaan improvisaation henkilökohtaista merkitystä samankaltaisesti; ”Mahdollisuuksia - - omaa ääntä. Olkoon se sit instrumentti tai oma ääni tai oma musiikillinen ääni. Mun oma artistisuus. Koska mä koen, että kukaan ei voi tulla mulle sanoo, että hei et sä voi improta noin.” Haastateltavien yhteneväiset vastaukset voi tulkita vapautumiseksi ulkoisista rajoitteista ja säännöistä, vallan siirtymisestä toiminnan säätelystä ja päätöksistä itselle. Vuorikoski (2007) kutsuu valtauttamisen

termiä (engl. empowerment) ”äänen antamiseksi”, ja mahdollisuudeksi yksilölle kuulla ja kokea se merkityksellisenä (Vuorikoski, 2007).

H1 rinnasti oman soittotavan rakentamisen kanssa samanaikaisesti myös ”oman itsensä rakentamisen”.

H1: [...] Just se vapautuminen siitä, että kun ei ole niitä nuotteja mistä soittaa vaan se kaikki tulee just niin ku itsestä. Sä rakennat niin ku oman itsesi ja sen miten sä haluat soittaa. Että kukaan ei kerro sulle miten se pitäisi tehdä.

Haastateltavat kuvailivat vastauksissaan tuntematonta auktoriteettia tai kriitikkoa, joka ei rajoita valintoja. H2 lisäsi: ”täytyy kyllä sanoa että mä koen, että se [improvisointi] hyödyttää ihan kaikessa. Ihan sama mitä mä teen. Mikä työtehtävä tahansa. Se on tehnyt jotain mulle”. Tämä ilmaus voisi viitata vahvan toimijuuden tunnon kokemuksen uudelleen heräämiseen ja henkilökohtaiseen transformatiiviseen kokemukseen, jonka hän koki hyödyttävän myös työssään ja musiikin ulkopuolisessa elämässä. Allsup (2015) kirjoittaa esittävien taiteiden syvimmän tarkoituksen piilevän väylä herättää henkilökohtaista muutosta ja improvisoinnin voivan mahdollistaa uusien merkityksellisten asioiden löytämistä. (Allsup, 2015b, 81.)

H2: Joo mä oon koko elämäni - musta on tehty koloratuurisopraanoa. - -
Mulla on korkea ääni. Mutta mulla on nykyään myös matala ääni. Mä tykkään siitä, että mä pystyn tekemään oman ääneni mittapuulla sen erilaisia juttuja. [...] Mä en halua olla sopraano, enkä mä halua olla mezzosopraano.
Mä haluan olla laulaja [...]

H2 koki joutuneensa identifioimaan väkisin itseään klassisen musiikin lauluopintojen aikana ja kokeneensa sen rajoittavan toimintaansa. Hän koki vapaan improvisaation vaikuttaneen vapautumiseen identifioimasta muusikkouttaan liian rajaavasti. H1 koki vapautuvansa myös esiintymisjännityksestä improvisoidessaan.

H1: [...] siinä [vapaassa improvisaatiossa] on se vapaus tietyllä tapaa sit vaikka jos esiintyy, että mulla ei ole silloin niitä samoja paineita. Kuitenkin

tykkään esiintyä, mutta sitten kun ne ei ole niitä paineita mitkä tulee siinä klassisen musiikin esittämisessä niin se on tosi vapauttavaa.

5.3 Dialogisuus ympäristön laadun määrittäjänä

Tuloksissa ilmeni, että sosiaalinen vuorovaikutuksen syvyys ja kollektiivisen musiikillisen toiminnan tärkeys nousivat olennaisiksi arvoiksi vapaan improvisaation ympäristössä (vrt. Borgo, 2002, 174). Kokemukset syvän sosiaalisen yhteyden mahdollistumisesta vapaassa improvisaatiossa olivat yhteydessä myös vahvan toimijuuden kokemuksen kanssa. Dialogisuuden piirre korostui heidän kuvaillessaan vapaan improvisaation toimintaa ja opetusympäristöä hyvin samansuuntaisesti Allsupin (2016) avoimen muodon musiikin toimintaympäristön dialogisuuden korostumisen kanssa.

He kokivat vapaan improvisoinnin tukevan laajan ympäristön kuuntelemisen taidon kehittymistä. Haastateltavat kokivat myös vapaan improvisoinnin ympäristön korostavan läsnäoloa ja kommunikointikykyjä enemmän kuin klassisen musiikin toimintaympäristö.

H1: [...] Ja se [koulutus] on myös tosi kollektiivinen kuitenkin. Suurimmaksi osaksi, vaikka tuolla koulussakin, niin me kuitenkin soitetaan keskenämme - - niinku ei yksin vaan muiden kanssa, että se luonnollisesti kuuluu myös siihen [opiskeluun]. Onhan sitä nyt jonkun verran klassisellakin puolella, mutta että jotenkin tossa impropuolella se on ihan sitä ydintä, että soitetaan muiden kanssa.

Haastateltavien mielestä syvä musiikillinen kommunikointi perustui vahvasti myös kokonaisvaltaisemman kuuntelun tarkkuuteen, ja tarkkuutta he tuntuivat pitävän spontaanina nopeana reagointikykyinä musiikillisessa ympäristössä ilmeneviin ärsykkeisiin. Kanellopoulos (2011, 124) kirjoittaa improvisaation olevan syvästi dialogista toimintaa syystä, että se pystyy luomaan avoimen ja yllättävän luonteensa vuoksi ”erityisen tunteen vuorovaikutuksesta”. Yksilöllisen taiteellisen kehittymisen nähdään tapahtuvan improvisoinnin kautta enemmän vuorovaikutuksessa muiden muusikoiden kanssa kuin pelkästään yksin harjoittelemalla. Vuorovaikusta rikastavat

muusikoiden erilaiset taustat ja kokemukset. (Borgo, 2002, 174; Reardon-Smith ym., 2020, 14.)

H2: [...] mulle on nyt kehittynyt nyt jotain hyvää improvisaatiosta. Mulle on kehittynyt ihan äärettömän hyvä kuuntelemisen taito. Mä kuulen samalla kun mä laulan, vaikka mä teen klassista. Mä kuulen mitä toinen tekee samaan aikaan kun mä itse teen. Se on muuten semmoinen asia mikä ryhmäimprosta kehittyy ihan huimasti. [...] Siitä on ollut hirveästi hyötyä kuuntelemisen puolella ja siitä tulee niinku se ”interaction” ja yhteistyö myös klassisessa musiikissa.

H1: [...] Nimenomaan muiden kanssa soittaminen on se juttu. Että mä en enää yhtään oikeastaan tykkää soittaa yksin. Ainakaan klassista musiikkia. Jotenkin se kommunikointi siinä musiikin aikana. Että miten pystyy silleen lähettää tavallaan jotain viestejäkin siinä soittaessa toiselle. Muusikkona ehkä tavallaan just koetan kuunnella aina tosi tarkkaan ja herkällä korvalla sitä koko musiikillista ympäristöä ja jotenkin soluttautua sinne omalla soitolla mukaan.”

Myös MacGlonden ja Johansenin (2024) tutkimuksessa haastatellut improvisoinnin opettajat luettelivat pedagogisiksi tavoitteikseen ja improvisoijan ydinosaamiseksi tietoisuuden laajentamisen, vuorovaikutuksen ja kuuntelemisen taidon yhtäaikaisuuden.

H1: [...] Ja varsinkin jos soittaa [improvisoi] muiden kanssa ja parhaimmillaan jotenkin pääsee semmoiseen flow-tilaan että on vaan täysin siinä hetkessä. Ei ole mitään muita ajatuksia päässä kuin vaan se kommunikointi siinä musiikissa. Se on jotenkin paras fiilis, mitä tiedän mihin voi missään päästä.

H1:n kuvailu flow-tilan kaltaisesta läsnäolosta improvisoidessa on hyvin samankaltainen Kanellopouloksen (2011) kuvailemasta ”velvoitteesta” olla syvästi läsnä (Kanellopoulos, 2011, 119). H2 lisäsi: ”[...] sosiaalisesti sehän [vapaa

improvisointi] on ihan hirveän kivaa [...] mun mielestä se on ”ultimate interaction” [...] Jota klassisessa musiikissa ei ole”. Vapaan improvisaation muusikot kuvailevat esitystilanteita usein ”transsimaiseksi” tilaksi, jossa voidaan parhaimmillaan saavuttaa täydellinen rentoutumisen tila, kollektiivinen yhteyden taso ja egon tilapäinen katoaminen (Borgo, 2002, 175). Tulkitsen myös haastateltavieni vastauksista, etteivät he koe länsimaisen taidemusiikin ympäristön välttämättä tarjoavan heille samankaltaista kollektiivisen ja sosiaalisen yhteyden ja kommunikoinnin välittömyyden mahdollisuutta kuin vapaassa improvisaatioissa. Tulkinnanvaraiseksi jää tarkoittivatko he kummatkin tietyn klassisen musiikin aikakauden ja instrumentin teosmateriaalia vai kulttuuriympäristöä kokonaisuudessaan.

5.3.1 Fasilitoivan ja keskustelevan opettajan merkitys

Aineistoanalyysin perusteella opettajan merkitys toimintaympäristön laadun määrittämisessä on merkittävä. Molempien haastateltavien kuvailuissa tyypillisestä vapaan improvisaation tuntien oppilas–opettaja dynamiikasta, he vertasivat kokemuksiaan ajoittain klassisen musiikin opiskelun aikaisiin opettaja–oppilassuhteisiinsa. Molempien haastateltavien mielestä improvisointitunnin työtavat perustuvat pitkälti sille, kuinka opettaja itse kokee improvisoinnin praktiikkana. H1 muotoili kokemiansa pedagogisia lähestymistapoja ”tekniseksi” tai ”luovaksi keskustelevaksi” tyylikeksi.

H1: [...] Mutta [opettajan] kanssa ei oikeastaan ollenkaan puhuta siitä musiikista jotenkin sen tekniikan ulkopuolella. Että mitä tunteita se herättää sussa tai että miltä se kuulostaa. Se on ihan puhtaasti teknistä. Sitten taas joidenkin opettajien kanssa - - ei ollenkaan puhuta siitä tekniikasta mitään. Vaan nimenomaan vaan sitten fiiliksestä ja jostain semmoisesta. Miten sä kuulet sen musiikin ja miten sä olet siinä musiikissa tai jotain tämmöistä - - [...] Et se on hyvin paljon siitä kiinni, että miten opettaja itse kokee sen improvisoinnin.

H2: [...] Opettajien omat persoonallisuudet on erilaisia, mutta mulle se [vapaa improvisaatio] on keskustelua ja se on sellaista, että musta tuntuu, että mä voin olla oma itseni ja se antaa ihan hirveästi. Motivoi ja lisää opiskelijan omaa itsetuntoa siitä mitä tekee.

Giacomelli kirjoittaa artikkelissaan (2012) improvisaation ja kriittisen dialogisen pedagogiikan antavan opiskelijalle vapauden ja vallan puhua ja tulla kuulluksi, niin musiikillisesti kuin ulkomusiikillisesti. H2 koki tullessa kohdelluksi enemmän itsenään ja H1 yhtyi tähän: ”[...] Että just vaikka lopulta niissä teknisissä harjoituksissa, mun opettajan päämääränä on aina, että sä löytäisit sieltä jotain omaa ja mielenkiintoista. [...]”. H2 kuvaili myös kokemaansa eroa improvisoinnin tunteista ja opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksesta lisää verraten sitä kokemaansa klassisen laulun opiskeluympäristöön.

H2: [...] opettajalla kyllähän on aina oma mielipide ja mulla on aina oma mielipide. Mutta ei se oikeastaan haittaa, koska se ei ole semmoinen niin kun tyrannin mielipide vaan se on enemmänkin semmoinen, että “joo, että hänellä on hänen omat asiansa mitkä hän kertoo” - - Mulle se on OK, koska mulla on klassisen laulun opintohistoria takana ja mun mielestä toi on aivan ihanaa.

H2 on kokenut, että myös hänen mielipiteellään on painoarvoa vapaan improvisoinnin tunneilla. Molemmat haastateltavista tunnistivat hierarkian sävyn olevan mahdollista myös vapaan improvisaation kontekstissa. He mainitsivat kokeneensa hierarkkisia sävyjä soitto- ja laulutuntien vuorovaikutuksen dynamiikassa, muttei kuitenkaan tavalla, joka olisi lamaannuttanut luovuutta tai toimijuutta.

H1: [...] Tavallaan mä koen, että [opettajan nimi] oikeasti – – voi antaa mulle sitä tietoa tai että – – ei sillä ole sillä tavalla semmoista egoa, niin kun klassisen musiikin tunneilla hyvin usein voi olla, että se opettaja selkeästi kokee myös itsensä paremmaksi kaikin puolin. Opettaja niinku sanoo sulle, ikään kuin huonommalle, että tee paremmin. Ei se kuitenkaan semmoista ole.

Molemmat haastateltavat kuvailivat kokemuksiaan vapaan improvisoinnin opiskelusta itsenäisemmäksi ja käyttivät soittotuntitilanteen vuorovaikutuksesta useasti adjektiivia ”keskusteleva”.

5.4 Ympäristöjen toimintamahdollisuudet

Aineistoanalyysin perusteella klassisen musiikin ja vapaan improvisoinnin koulutusympäristöjen toiminnanmahdollisuudet erosivat keskenään havaittujen affordanssien määrän suhteessa ja vapaudessa toimia niiden mukaisesti. Arviointiperusteet ja musiikkiteoksen tarjoamat toimintamahdollisuudet muuttuivat eri ympäristöjen sisällä. Valta-asemia oli löydettävissä myös vapaan improvisaation opiskeluympäristöstä. Koulutusajan jälkeisessä ammatillisessa ympäristössä koulutusyhdistelmä sekä mahdollisti, että rajasi mielekkääksi koettuja työtehtäviä.

5.4.1 Musiikillisen toiminnan arviointi

Tuloksien perusteella vapaata improvisointia voidaan koulutuksissa arvioida esimerkiksi yhteneväisillä teknisillä ja luovilla perusteilla kuin improvisaatiota on opetustilanteissa käsitelty. Tutkintotilanteet voivat olla usein samankaltaisia kuin klassisen musiikin koulutuksessa. Vapaan improvisoinnin tutkintotilaisuuksien arviointikriteereistä muutamia haastateltavien antamia esimerkkejä olivat mm. ajankäyttö, monimuotoisuus, kekseliäisyys ja reaktiokyky. Oman toiminnan arviointiin ja säätelyyn he liittivät vahvan itsereflektion, joka esiintyy myös Allsupin (2016) avoimen muodon musiikin oppimisympäristön mallissa. Arviointi ja kehittyminen on kuitenkin tulkittavissa nojautuvan vahvasti myös opiskelijan vahvaan itsereflektioon ja innovaatioon, jonka pohjalta kehittymistä ohjataan.

H2: [...] Ja sitten mä ajattelin yksi kerta kun mä olin tehnyt jonkin aikaa [vapaata improvisaatiota] että miksi mulle aina tulee tällaisia asioita? [...] mä aloin tutkia että mun reaktiot ja asiat mitä tulee, kun mä teen improa, niin on... no aika paljon niissä on myös samaa ja sitten mä ajattelen, että onkohan tää nyt mun ääni? Mä aloin miettii, että onko tää minä.

H1: [...] Koska tavallaan siinä munkin soitossa on niin kun hirveästi semmoista mitä mä oon sillä opetellut - tavallaan luonut sitä mun omaa sävelkieltä tietoisesti ja että mulla on semmoinen tietty tapa selkeästi soittaa - - Jos mä kuuntelen niin mä aina huomaan, että tossa mä teen tästä tai tuossa tota. [...]

H1 lisää toiminnan arvioimisen haasteeksi opettajan ja opiskelijan erilaiset käsittämistavat toiminnan vapaudesta, sekä pedagogisen ohjaamisen ja johdonmukaisuuden rakentamisen.

H1: [...] - - Mä luulen, että monelle se voi olla vaikeata just sen takia, koska kun sanotaan että on vapaa improvisaatio. Niin sitten jos siellä tunnilla tehdäänkin oikeasti jotain ei-vapaata, niin se voi olla vaikea. Ja sitten opettamisessa ihan just se, että miten opettaa. Mulla oli yksi oppilas viime vuonna, joka tosi paljon halusi tehdä vapaata improa. Niin sitten kun mä yritin vähän kehitellä sitä mitä mä opetan kun mä en kuitenkaan halunnut ihan suoraan niitä oman opettajan juttuja alkaa tekemään, koska ne on tosi vaikeita ensinnäkin, jos on vielä silleen nuori ihminen, niin ei välttämättä onnistu. – – jotenkin just se koko systeemin löytäminen [...] Siinä opettamisessa just se. Sekin vaatii luovuutta.

H2 ei ollut kokenut kriittistä vertaisarviota vapaan improvisoinnin opiskeluhistoriansa aikana, vaan pikemminkin ”positiivisen ilmapiirin luomista ja kannustusta”. Tämä voi mahdollisesti viitata ilmiöön, johon Banerji (2018) viittaa artikkelissaan. Siinä hän toteaa kritiikin kanssasoittajia olevan vapaan improvisaatiossa tabu, koska se monimutkaistaa esteettisen ja sosiaalisen vapauden toteutumista praktiikassa, joka korostaa tasa-arvoa ja vapautta. Tasa-arvoisen hierarkiattoman ilmapiirin takia Banerji väittää mahdollisen kritiikin vastaanottamisen ja antamisen muuttuvan hankalammaksi, jolloin sitä mieluummin vältetään. (Banerji, 2018, 28–37.) Toisaalta Haastateltava 1 kuvaili kokemuksiaan vapaan improvisoinnin arvioinnista näin:

H1: [...] Kaikki opettajat kuulee impron eri tavalla. - - Mä sain kehuja yhdeltä opettajalta jostain asiasta ja toiselta opettajalta samasta asiasta tuli semmoista, että ei pitäisi noin paljoa tehdä tuolla tavalla. Toi on just sitä, että toinen antaa siitä hyviä pisteitä ja toinen taas ei. - - Mutta mä myös ymmärrän sen, että koska se on kuitenkin korkeakoulu. Kyllä mä ymmärrän sen et siinä vähän pitää olla joku semmoinen systeemi ja kriteeri miten sitä [improvisointia] arvioidaan. - - En mä oikein myöskään sitä näkisi, että ei olisi mitään kriteereitä, että sitten vaan vapaasti oltais.

H1:n vastauksen perusteella vapaan improvisoinnin koulutuksessa on ollut yhteinen metodi, jonka perusteella tutkintotilaisuuksien suorituksia on arvioitu. Haastateltavat kokivat improvisoinnin arviointiperusteiden olevan selkeästi mielipidekysymys, mutta molempien mielestä korkeakoulun akateemisissa opinnoissa on välttämätöntä olla johdonmukaisuutta, jonka perusteella suorituksia voidaan arvioida. Improvisaation pedagogiikan haasteena korkeakoulukontekstissa voi olla, kuinka määritellä opettajan pätevyys korkeakoulun rekrytoinneissa ja arvioinnin perusteet koulutusten sisällä. Jännitteiden muodostuminen on mahdollista pedagogisissa tavoitteissa, arvoissa ja ideologioissa. (Johansen ym., 2019, 6.)

H2: Mun epävarmuudet [vapaassa improvisaatiossa] on enemmänkin ollut sitä, että onko mun materiaali esim. kiinnostavaa, koska tuossa koulutuksessa on ollut hirveästi just puhetta, että pitäisi olla. – – pitäisi olla jotain erikoista tai jotain sellaista tosi kekseliästä. Niin ehkä se, että tää mitä mä teen mikä tulee nyt mun sisältä. Niin onko tää tarpeeksi?

Vastauksen perusteella innovaation korostaminen voi nousta vapaan improvisoinnin kontekstissa ideologisesti hallitsevaan asemaan, joka voi osaltaan aiheuttaa tarpeetonta painetta opiskelijalle suoriutua jatkuvasti uudella tavalla ja kiinnostavalla tavalla. Allsup (2016) varoittaa jatkuvan innovaation nostamisesta opiskelijan yksilöllisen edun edelle. Vaikka vapaan improvisointia harjoittavat muusikot kuvailun mukaan pyrkivät vapautumaan esteettisen auktoriteetin vallan alta (ks. Banerji, 2018), on valta-asemia tunnistettavissa myös vapaan improvisoinnin koulutusympäristön tutkintotilaisuuksien arviointikäytännöissä. Tulkinnan oikeellisuuden sijaan auktoriteetin arviointi voi kohdistua siihen, onko reaaliajassa syntynyt materiaali tarpeeksi kiinnostavan kuuloista tai uutta.

Vapaan improvisoinnin haasteiksi haastateltavat mainitsivat myös konfliktin mahdollisuuden opettajan ja opiskelijan välillä siitä, että vapaa improvisaation opiskelu ei välttämättä tunnu täysin ”vapaalta” ja opettajan ja opiskelijan mielipiteet eroavat keskenään liiaksi työtavoista tunnilla. Molemmat haastateltavista mainitsivat tietävänsä henkilöitä, jotka olivat lopettaneet improvisoinnin koulutusohjelmissa edellä mainituiden syiden takia. Opettaja-oppilassuhde voi haastateltavien ilmauksien

perusteella olla haitallisen jännitteinen, mikä kertoo yksilöopetuksen haasteista myös vapaan improvisaation koulutusohjelmissa.

H1 kertoi osaavansa nykyisin itse asennoitua kaikkiin improvisaation opettajiinsa niin, että ”suhtautuu kaikkeen työkaluna” poimien itseään kiinnostavat asiat ja jättäen muun huomiotta. He kokivat, että improvisaation opetus perustuu pitkälti siihen, miten opettaja itse kokee praktiikan ja kuinka opettajan ja opiskelijan persoonat sopivat yhteen yhteistyössä. Joihinkin arviointikriteereihin- ja tapoihin kummatkin haastateltavista suhtautuivat myös kriittisesti. H2 suhtautui epäileväisesti tutkintotilaisuuksien vaatimuksiin. Hän kertoi tutkintotilanteessa odotettavan, että tutkinnon suorittaja on ”framilla”, aktiivisin ja eniten äänessä, mikä oli haastateltavan mielestä ristiriidassa vapaan improvisaation odottamattoman luonteen kanssa.

5.4.2 Kehittyminen kokeilun ja löytämisen kautta

Aineistoanalyysin perusteella vapaan improvisaation toimintaympäristö kannustaa usein kokeilemiseen ja tutkimiseen. Haastateltavat kokivat soitto- ja laulutekniikan kehittämisen avaavan mahdollisuuksia, mutta harjoittelemisen olevan luovempaa kuin klassisen musiikin ympäristössä. Molemmat haastateltavat kertovat harjoittelun vapautuneen vapaan improvisaation opiskelun avulla tilaan, jossa soitto- ja laulutekniikan kehittäminen on ”kokeilua” ja ”löytämistä”. Nämä toteamukset ovat yhtenevässä linjassa Allsupin (2016) laboratoriomaisesta tilan hahmotelman kanssa, jossa opetustilanteessa tutkittavat asiat valikoituvat opiskelijalle merkityksellistä ongelmista. Tulkitsen aineiston perusteella, että kun tekniikkaa ei ensisijaisesti kehitetä avuksi tietyn nuotinetun teoksen esittämiseen ja teknisten ongelmien ratkaisuun, vaan työkaluksi omaan luovaan ilmaisuun, voi ongelmien ratkaiseminen säilyä henkilökohtaisesti merkityksellisenä.

Vastausten perusteella voi myös tulkita soittotekniikan klassisen musiikin kontekstissa voivan muodostua muusikon kokemuspohjassa ensisijaisesti apuvälineeksi vain virheettömään tekniseen suoriutumiseen. Haastateltavien vahva klassisen musiikin koulutustausta ilmeni usein soittotekniikkaa käsiteltäessä. H1 liitti soittotekniikan hiomisen kumpuavan taustastaan klassisessa musiikissa ja kokee sen kehittämisen olevan uusien mahdollisuuksien avaaja itselleen myös vapaassa improvisaatiossa. ”[...] ehkä se tulee siitä klassisesta [musiikista] että mä haluan että mulla on

mahdollisimman hyvä tekniikka, koska mä koen että se avaa niitä mahdollisuuksia. [...] Ja sitten [voi] vapautua [improvisoinnissa] tavallaan sitä kautta”. Hän näki yhteneväisyyksiä klassisen musiikin soittotunneilla ja vapaan improvisoinnin tunneilla soittotekniikkaa ja teknisiä harjoitteita käsiteltäessä, mutta koki merkittävää eroa siinä, kuinka hän lopulta harjoittelee tuntien ulkopuolella.

H2 liitti soitto- ja laulutekniikan klassisen musiikin opiskeluun; ”todella hyvä tekniikkahan siitä [klassisen musiikin opiskelusta] tulee”. Vaikka H2 koki klassisen musiikin opiskelun tarjoavan huomattavan hyvän soitto- ja/tai laulutekniikan edellytykset, mutta improvisaation teknisen harjoittelemisen hän koki olevan luovaa toimintaa ilman virheiden pelkoa. Haastateltavat peilasivat klassisen musiikin ja vapaan improvisaation tyypillistä tuntia keskenään ja vastasivat seuraavasti:

H2: [...] Harjoitusmetodi on se, että sun täytyy itse kokeilla. [...] Se on paljon lempeämpää ja paljon hyväksyvämpää. - - Ja no tietenkin suurin, että improvisaatio opinnot, niinku tunnit, ne on luovuudellisesti paljon enemmän [...] Se pääpointti ei ole siinä, että mitä tekee väärin, vaan se että miten löytää niin kun kehittää asioita eteenpäin kokeilemalla. Siinä kokeillaan ja klassisessa musiikissa ei oikeastaan kokeilla [...]

H1: Yhteneväisyyksiä [klassisen musiikin opiskelun kanssa] on varmaan siellä itse soittotunneilla kuitenkin - - Että mulla on se opettaja ja se antaa mulle jonkun tehtävän ja sitten mä soitan ja se antaa siitä palautteen – – mutta se miten mä itse sen tunnin ulkopuolella opettelen. Se on kuitenkin aika erilaista, koska kyllä mä jonkun verran teen mitä me tunnillakin tehdään. Mutta se on myös tosi paljon omaa löytämistä ja että ei ole kukaan ei ole sanomassa mulle miten mä sen teen – – Semmoista jotenkin löytämistä ja kokeilua. Mitä klassisessa musiikissa ei kuitenkaan mun kokemuksen mukaan hirveästi tapahdu.

Haastateltavat kokivat ”kokeilemisen” mahdollisuuden puuttuvan klassisen musiikin ympäristössä. Allsup (2015c, 19) toteaa suljetun muodon oppimisympäristön muodostavan jossain vaiheessa ongelman muodostuneelle eksperttiydelle, sillä sitä tarvitsee harjoittaa moninaisissa, yllättävissä ja uudentlaisissa tilanteissa, jotta se

jatkaisi elämänmittaista kehittymistä. Tavanomaiset harjoitusmenetelmät musiikin koulutuksessa painottavat historiallisia perinteitä ja mekaanisia rutiineja niin paljon, että transsendenttinen kokemus voi jäädä saavuttamatta, jollei tekniset mekaaniset harjoitukset palvele opiskelijan omaa luovaa kykyä (Allsup, 2015b, 81). Ajatus siitä, että on olemassa ”oikeita” ja ”väärää” tapoja esittää teos, ja että säveltäjän ääni on aina tärkeämpi kuin esittäjän, voi johtaa opiskelijan yksipuoliseen toisteiseen harjoitteluun varmistuakseen siitä, että jokainen sävel, dynamiikka ja artikulaatio on esitetty ”oikein” (Wong, 2023, 22). H1:n vapaan improvisaation harjoittelun kuvailusta ”kukaan ei ole sanomassa mulle miten mä sen teen”, on tulkittavissa esteettisen ja rajoittavan auktoriteetin poissaolo (ks. Banerji, 2018), jonka myös Allsup (2016) liittyy avoimen muodon musiikin oppimisympäristön ominaisuudeksi.

H2 mainitsee oman pelon tai oppilaan pelon selättäminen eräänlaiseksi haasteeksi vapaassa improvisoinnissa, - kuinka ”avautua” ja ikään kuin siirtyä ”toiseen maailmaan”. Siirtymä teoslähtöisestä tulkinnasta säännöttömään improvisaatioon voivan olla dramaattinen ja traumaattinenkin kokemus klassisen koulutuksen saaneelle muusikolle (Ayerst, 2021, 448). MacGlone ja Johansenin (2024) tutkimuksessa improvisoinnin opettajat mainitsivat varsinkin klassisen musiikin taustasta tulevien tarvitsevan usein aikaa rohkeuden kypsymiselle soittaa instrumenttiaan epätavallisilla keinoilla ja esittää omia luovia ideoita nuotin seuraamisen sijaan (MacGlone & Johansen, 2024). H2 kuvaa:

Mut joo haasteita alku voi olla tosi vaikea kaikilla ei sitä heittäytymistä ja jotenkin se avautuminen siitä toisenlaisesta maailmasta ei välttämättä ole helppo, niin miten herätellä sitä? [...] Koska ilman sitä, että tekee sataprosenttisesti tai pelkää sitä mitä tekee niin ei voi tehdä improa. Muuten se ei oikein kuulosta miltään.

Vapaa improvisoinnin kuulostaminen kiinnostavalta on tulkittavissa tyypilliseksi ideologiaksi vapaan improvisoinnin ympäristössä. Se, miten lopulta improvisoidun musiikillisen toiminnan lopputuleman kiinnostavuutta arvioidaan, tuntuu jäävän kuitenkin avoimeksi ja tilannesidonnaiseksi. Kanellopoulos (2011, 120) kuvailee muusikoiden olevan improvisoidessaan avoimen tuntemattoman tulevaisuuden edessä, jossa ei ole normien tuomaa turvaa, eikä se ole toivottavaakaan. Musiikin

opiskelija voi myös kokea yhtäkkisen luovuuden vaatimuksen epämukavaksi toivoen mieluummin selkeitä määritelmiä sille toiminnalle, mikä takaa menestyksekkään suoriutumisen. Opiskelija voi pelätä vapautta, koska ei tiedä mikä on sallittua, ja saattaa valita olla mieluummin tekemättä mitään, välttämällä siten mahdollisia epämukavuuksia ja turvattomuutta. (Giacomelli, 2012.)

5.4.3 Musiikkiteoksen muuttuvat affordanssit eri ympäristöissä

Tuloksien perusteella olemassa olevan musiikkiteoksen affordanssit muuttuvat eri ympäristöissä. H2 kertoi kyseenalaistavansa nykyhetkessään helpommin tulkinnan rakentamisen rajoja olemassa olevista teoksista ja H1 pystyvänsä poimimaan klassisen musiikin maailmasta omaan musiikilliseen ilmaisuunsa niitä elementtejä, joita itse kokee merkityksellisiksi. H1 liittyy ”itsensä rakentamiseen”, sekä ”oman soittotavan luomiseen” vaikuttavan hetkittäin myös nuottikuvan poissaolon. Vastauksen voi tulkita ikään kuin vapaudeksi tutkia itseään, eikä vain säveltäjän näkemystä.

H1: [...] Just se vapautuminen siitä just, että kun ei ole niitä nuotteja mistä soittaa vaan se kaikki tulee itsestä. Sä rakennat niinku oman itsesi ja sen miten sä haluat soittaa. Että kukaan ei kerro sulle miten se pitäisi tehdä.

Tulkitsen, että soittotuntitilanteissa, joissa ei käsitellä nuottia ovat tarjonneet H1:lle enemmän toiminnanmahdollisuuksia. H1 tutkii kuitenkin omien sanojensa länsimaisen taidemusiikin partituureja ja nuotteja, kuuntelee paljon klassista musiikkia nuottikuvan kanssa, tutkii sävellysmuotoja ja poimii inspiroivia tutkimastaan materiaalista elementtejä soittoonsa. H1:n teosnuotinnoksen affordanssin tulkitsen mahdollisuudeksi poimia havaittujen merkityksellisten elementtien poimiminen omaan sävelkieleen ja toimintaan. H1:n suhde teokseen ja nuotinnokseen muuttui soittotunnilla tai esitystilanteessa, jos sen avulla oli suoriuduttava virheettömästi tai jos sitä käytettiin lähtökohtaisesti virheettömän teknisen suoriutumisen välineenä. H2 mainitsi virheen käsitteen hälvenemisen vapaan improvisoinnin opetustilanteissa.

H2: [...] Ja improvisaatiotunnit on myös paljon suurpiirteisempiä kuin klassisen musiikin tunnit, jotka on tosi millimetrisiä - - Mun mielestä [se] on improssa on vähän vaikeaa, koska ei ole nuottia minkä kanssa tehdä töitä.

H2:n vastauksen perusteella tulkitsen, että nuotinnettun musiikkiteoksen merkitykselliset mahdollisuudet (affordanssit) muuttuvat myös hänen tapauksessaan soitto- tai laulutuntitilanteissa. Tapahtuneiden poikkeavuuksien (virheiden) havainnointi suhteessa nuotinnokseen voi asettua useasti ensisijaiseen asemaan käsiteltäessä nuottia. Molempien haastateltavien kokemusten pohjalta nuotinnoksia käytettiin lähtökohtaisesti klassisen musiikin koulutuksen aikana vain välineenä poikkeavuuksien korjaamiseen. Banerji (2018) kirjoittaa musiikissa nuotinnoksen antavan ikään kuin ”esitietoa” tulevasta soittotilanteesta. Se voi helpottaa sitä, miten yksityiskohtaisesti keskenään soittaneet muusikot pystyvät muistamaan soittotilanteen tapahtumia jälkikäteen. Tapahtuneisiin poikkeavuuksiin esitiedosta, kuten tapahtuneisiin virheisiin, on yksinkertaisempaa palata. Improvisoinnissa, jonka tapahtumia ja toimintaa ei voi ennustaa, virheen käsite on monimutkainen. (Banerji, 2018, 32.) Vapaa improvisointi haastaa musiikillisen virheettömyyden idean ja mahdollistaa pysähtyneen ’status quon’- rikkomisen ja siten jonkin uuden löytämisen (Kanellopoulos, 2011, 124). Pedagogisissa tilanteissa Kivijärvi ja Väkevä (2020, 165) näkevät, että opettajan pedagogisen tahdikkouden pitäisi ohjata hänen valintojaan siitä, miten nuotinkirjoitusjärjestelmiä sovelletaan opetus-oppimistilanteissa.

H2 kertoi kokemuksestaan liedmusiikin esittämisessä, jossa hän kuvaili säestäjänsä ja itsensä välitöntä kommunikaatioyhteyden puutetta esitystilanteessa erityisesti tulkintakysymyksissä. Hän yhdisti musiikillisen kommunikoinnin haasteet kuuntelemisen ja reagoimisen välisiin eroavaisuuksiin. H2: ”[...] Että eikö sen [kuuntelemisen] pitäisi olla semmoinen niinku ”must” jokaiselle. Ihan sama mitä musiikkia soittaa. Miksei ole? Eikö me harjoiteta sitä? Mitä me tehdään niinku kamarimusiikkitunneilla klassisella puolella? Eikö me kuunnella toisiamme vaan soitetaan sitä nuottia ja olla yhteistyössä?” H2 kokee, että nuottikuva voi rajoittaa joitain muusikoita kuulemasta ympäristöään ja reagoimasta välittömästi ympäristössä ilmeneviin ärsykkeisiin. Hän arvelee, että huomion kiinnittyminen visuaaliseen objektiin (nuottiin) voi olla niin hallitsevaa, että se toissijaistaa auditiivisen toiminnanmahdollisuuksien havaitsemisen. Tämä voi vaikuttaa merkittävästi musiikilliseen vuorovaikutukseen ja ääniympäristön tapahtumien toiminnanmahdollisuuksien havainnointiin, sekä nopeuteen reagoida niihin. Deweyn mukaan ympäristön omaksutut tottumukset säätelevät alitajuisesti yksilön

havaintokykyä ärsykkeisiin ja määrittelevät siten myös tarkkaavaisuutta (Alhanen, 2013, 87).

Arho (2003) huomauttaa, että omaksutut tottumukset ja kulttuurillisen tradition kunnioittaminen samanaikaisesti henkilökohtaisen tulkinnan tavoittelun kanssa hämärtävät rajaa siitä, mikä on tosiasiasa muusikon omaa musiikillista tulkintaa ja mikä ympäröivästä kulttuurista poimittua syötettä. Nuottikuvan siirtäminen soivaksi edellyttää aina jonkinlaista tulkintaa. Taiteilijan arvo määrittyy usein sen kautta, kuinka yleistä arvostusta tulkinnastaan onnistuu saamaan. Tämä voi saada muusikon laskelmoimaan ja ”feikkaamaan” ilmaisuaan. (emt., 2003, 282.) H2 kertoi tarvitsevänsä vapauden tunteen täysin omaehtoiseen tulkintaan myös nuotinetusta teoksesta.

H2: Mä koen että mun artistisuus ja mun artistinen tapa tuottaa asioita niin jos mulla ei ole sitä omaa valintaa [...] kun mulla on kappale edessä, niin se tulee näin se siis se tulee ulos miten se tulee ja se on mun. Se on mun tapa tehdä se kappale. Jos mä en voi tehdä sitä niin ja jos mulla ei ole sitä vapautta niin, mä en tee 100 prosenttisesti ja silloin mä en tee oikeasti mä feikkaan [...]

H2 kertoo ”taistelleensa” klassisen oopperamusiikin, erityisesti romantiikan ajan kadenssien merkityksestä klassisen musiikin opiskelunsa aikana. Hän kertoo esimerkkinä erään opettajan ensin innostuneen soittotunnilla käsitellyn aarian kadenssista, jonka H2 oli säveltänyt ja nuotintanut. H2 oli kuitenkin päättänyt tunnin aikana improvisoida kirjoittamansa kadenssin sisällä. Nuottia seurannut opettaja huomautti hänen laulaneen virheellisesti. H2 kertoo tiedustelleensa opettajalta, miten se on mahdollista, jos kadenssi on lähtökohtaisesti tarkoitus improvisoida.

H2: [...] Miten niin mä laulan väärin [...] tuo on kadenssi mä voin laulaa ihan mitä mä haluan. [opettaja sanoo] “ei mutta tässä nuotissa lukee, että se pitää olla toi.

Opettajan mahdollinen pelko hallinnan menettämisestä ja opetustilanteen ennustamattomuudesta ja epäonnistumisesta johtaa siihen, että totuttuja pedagogisia

toimintamalleja on kynnyksellä muuttava (hooks, 1994, 275). Bull (2021, 65–66) pohtii missä menee raja kun “oikein tekemisen” (“getting it right”) sijasta opettajan olisi pikemminkin annettava opiskelijoiden mennä omaa tietään (“letting students go their own way”), jotta he saavuttaisivat potentiaalinsa. H2:n kokemusta tulkittaessa, nuotin mukaan laulaminen on ollut opettajalle tilanteessa kuitenkin ensisijaisempaa kuin yllättävän improvisointitaidon myönteinen huomioiminen. Tilanteen voi tulkita myös esimerkkinä suljetun muodon ympäristöstä, jossa toiminta ja oppiminen rajoittuu käsiteltävään aiheeseen ja sen sisältämiin normeihin, jonka auktoriteetti asettaa käsiteltäväksi, mutta ei kriittisesti keskusteltavaksi. (Ks. Allsup, 2016, 96–97.)

Keskustelun tukahduttaminen opetustilanteessa on tietoista ja tiedostamatonta vallankäyttöä. Attali (1999) jakaa strategisen vallankäytön alueen tavat kolmeen luokkaan; Unohduttaminen (engl. forgetting), uskomisen (engl. believing), hiljentäminen (engl. silencing). (Attali, 1999, 20). Sovellan tätä mallia teoskäsitteeseen: kanonisoitu musiikkiteos tai objekti voi toimia rituaalisena uhrauksena, syntipukkina, jonka myötä tahattomasti tai tahallisesti hämärtyy tarkka vallan sijainti ja sen käyttäjä. Kanonisoituneen piirin sisällä teoksen tekijä, tai säveltäjä voi olla jo kuollut, joten vallankäyttö jää tosiasiallisesti elävälle ja paikalla olevalle auktoriteetille, joka voi olla esimerkiksi instituutio, instituution sisällä toimiva opettaja, musiikkikriitikko, levy-yhtiö jne. (Leech-Wilkinson, 2016). Musiikin säännöt, esimerkiksi vakiintuneet hyväksi todetut tulkintakäytännöt saavat uskomaan (engl. believe) yleiseen harmoniaan, järjestykseen, turvaan ja lineaarisuuteen. Tällainen illuusio pysyy yllä toisintamalla asioita yllätyksättömästi (ks. alaluku 2.4.1. Allsup, 2016). Yksittäiset vastaan väittävät äänet tai poikkeavuudet hiljentyvät (engl. silencing) ja sensuroituvat massatuottamalla normatiivista käsitystä ja byrokratisoimalla se instituution sisälle.

H2: [...] Mä esitän siis vielä klassista musiikkia myös. Nykymusaa ja sitten ihan vanhaa musaa. Romanttinen [romantiikan aikakauden teokset] jää välistä [...]. kyllä mä laulan mitä siinä nuotissa lukee, mutta mä teen sen kuitenkin mun omalla tavalla ja kukaan ei onneksi voisi enää sanoa mulle että noin ei lauleta Händeliä, koska mä en enää käy [laulu]tunneilla. Mutta totta kai monen koulutusvuoden jälkeen mulla on varmasti iskostunut aika

paljon päähän, että miten pitäis Händeliä tehdä, että saako tehdä trillejä ylä-
vai alakautta ja pitääkö paisuttaa vai laulaa suoraan.

Yhteisössä elävät normatiiviset käsitykset syntyvät tottumisesta tietynlaisiin tulkintoihin musiikkiteoksista, jotka mahdollistavat arvioinnin oikeaksi tai vääräksi (Arho, 2003, 273). Hierarkiassa korkeammalla olevan auktoriteetin hyväksyntä toiminnalle viittaa olleen H2:n vastauksen perusteella olennainen osa koulutusympäristön sosiaalista todellisuutta. H2:n maininta siitä, ettei esitä enää romantiikan aikakauden teoksia on mielenkiintoinen, sillä Werktreue-ideologian katsotaan syntyneen juuri romanttisen 1800-luvun aikana. (Ks. Goehr, 1989, 56). Georg Friedrich Händelin (1685–1759) taas katsotaan lukeutuvan barokin ajan (1600–1750) säveltäjiin. Ayerst (2021, 443) kirjoittaa, että vielä ennen romanttista 1800-lukua muusikoiden odotettiin täydentävän silloisia sävellyksiä omalla panoksellaan. H2:n vuorovaikutus kanonisen musiikkiteoksen affordanssien kanssa on tulkittavissa osittain muuttuneen klassisen musiikin koulutuksen päättyessä.

Myös H1 kertoo jättäneensä tietoisesti klassisen musiikin esittämisen lukuun ottamatta kamarimusiikkia:

H1: [...] Kun mä kuitenkin sitä musiikkia - - niin kun kuuntelen -- niinku mä rakastan sitä [klassista] musiikkia mutta... en mä sitä enää halua kyllä esittää, enkä mä halua tavallaan olla mukana siinä maailmassa itse aktiivisena osana, että nykyään mä oon vaan se kuuntelija. No siis no joo kamarimusaa esitän [...] Ja just sieltä [klassisen musiikin] maailmasta mä voin ottaa siihen omaan soittoon niitä juttuja mistä mä sitten tykkään.

H1 inspiroitui kuuntelemalla ja tutkimalla klassista musiikkia, jonka tulkitsen myönteisenä affordanssina. Klassisen musiikin sosiaalinen ja kulttuurillinen ympäristö ei ole kuitenkaan sellainen, jossa haastateltava haluaisi muutoin enää toimia. Tulokset osoittavat selkeästi, että klassisen musiikin koulutuksen aikana kohdatut kielteiset asiat ovat olleet merkittävässä yhteydessä myös ammatillisiin valintoihin molempien haastateltavien kohdalla ja rajanneet mielekkääksi koettuja työtehtäviä.

6 Päätelmät ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella klassisen musiikin korkeakoulutuksen toimintaympäristön ideologioita, valtasuhteita ja haitallisia kulttuurisia käytäntöjä ja tarkastella, millaisia myönteisiä tai haitallisia piirteitä vapaan improvisaation oppimisympäristössä on löydettävissä. Tavoitteenani oli analysoida piirteiden hyödynnettävyyttä klassisen musiikin koulutusympäristön kehittämistyössä ja opiskelijoiden toimijuuden vahvistamisessa. Tarkastelen, mitä musiikin korkeakouluympäristön ja instrumenttipedagogiikan kehittämistyössä tulisi ottaa huomioon, jotta ne edistäisivät oikeudenmukaisuutta, turvallisuutta, kriittisyyttä, sekä luovaa ammatillista toimijuutta.

Tutkimuskysymykseni oli seuraava: Miten vapaa improvisointi voi edistää toimijuutta, kriittisyyttä ja luovuutta klassisen musiikin korkeakouluympäristössä?

Tulokset osoittavat selkeästi, että klassisen musiikin koulutuksen aikana kohdatut kielteiset asiat ovat olleet merkittävässä yhteydessä ammatillisiin valintoihin molempien haastateltavien kohdalla ja rajanneet olennaisesti mielekkääksi koettuja koulutuksen jälkeisiä työtehtäviä. Henkilökohtaista tärkeää suhdetta klassiseen musiikkiin oli haastettu klassisen korkeakoulutuksen aikana eri tavoin molemman haastateltavan kohdalla. ”Valtauttamisen” sijaan, käytän Freiren termiä ”valtaaminen”. Suoranta (2019) kuvailee valtaamisen olevan pakottamista hienovaraisesti tai väkisin näkemään asiat auktoriteetin ja vallalla olevan järjestyksen silmin (Suoranta, 2019, 151). Valtaamista oli huomattavissa etenkin H2:n vastauksissa klassisen musiikin opiskelunsa aikana varsinkin tulkinnallisissa kysymyksissä. Haastateltava 1 tuntui kärsineen eniten klassisen musiikin koulutuksensa aikana kilpailullisesta suorituskeskeisestä kulttuurista. H1 oli siirtynyt tietoisesti kauemmas klassisen musiikin esittämisestä maisterintutkintonsa jälkeen, ja H2 usein vältteli tietyn aikakauden ohjelmistoa länsimaisen taidemusiikin repertuaarista.

Notaation tulkintatavat, ohjelmiston tärkeys ja opettaja- ja standardikeskeisyys nousivat esille aineistossa klassisen musiikin korkeakoulutusympäristössä, joka on linjassa kriittisten artikkeleiden kanssa (ks. Bull, 2022; Holmgren, 2022; Leech-Wilkinson 2016). Klassisen musiikin opiskeluun vahvasti liittyvä ohjelmisto,

notaatiojärjestelmä ja nuotinos oli molempien haastateltavien antamissa merkityksissä usein työkalu, jota voi ideaalisti tulkita ja hyödyntää omista lähtökohdista käsin. Musiikkiteoksen tarjoamat mahdollisuudet tulkita tai toimia musiikin kanssa oman persoonan kautta vähenivät haastateltavilla sekä esitys- ja opetustilanteissa klassisen musiikin koulutuksen sisällä. Tämä ilmeni H1:n kohdalla esiintymisjännityksenä ja -paineina sekä virheiden pelkona ja H2:n kohdalla tulkinnan rakentamisen rajoina ja motivaation katoamisena. Kumpikaan haastateltavista ei maininnut suoraan klassisen musiikin koulutuksessa ristiriitaisissa tilanteissa Werkreue-ideologian vaikutusta konflikteihin, mutta varsinkin H2:n tapauksessa sosiaalisesta kulttuurista peräisin olevia rajoitteita oli tulkittavissa. Vastakkain olivat usein opettajan ja opiskelijan hierarkkisesti sävyttyneet mielipiteet tulkintakysymyksissä, jotka estivät hierarkkisesti alisteisessa asemassa olevan toimijan reagoimista havaitsemiensa affordanssien mukaisesti. Opetustilanteessa opiskelijan huomio voi kiinnittyä ensisijaisesti opettajan reaktioihin ja suoriutumiseen kuin henkilökohtaisen suhteen rakentamiseen käsiteltävään teokseen.

Molempien haastateltavien kohdalla vapaan improvisointi oli tulkittavissa henkilökohtaiselta merkitykseltään väyläksi vapautumiselle ja mahdollisuuksille saada tilaa oman musiikillisen äänen etsimiseen, sekä rohkaisuksi kokeilla asioita ja tehdä luovia päätöksiä. Allsupin (2016) filosofinen hahmotelma laboratoriomaisesta avoimen musiikin oppimisympäristöstä oli pitkälti sovellettavissa vastausten perusteella haastateltavien henkilökohtaisiin kokemuksiin vapaan improvisaation tyypillisistä oppimis- ja toimintaympäristöistä. Vapaan improvisaation aihepiirin keskusteluissa haastatteluissa korostui voimakas toimijuuden tunne niin harjoittelun, soitto-oppituntien kuin esitystilanteidenkin yhteydessä. Haastateltavien kuvailua vapaan improvisaation henkilökohtaisista merkityksistä tulkitsen myös väyläksi hyödyntää klassisen musiikin koulutustaustaa ammatillisesti itse parhaaksi katsomallaan tavalla. Molemmat haastateltavat hakivat monipuolisuutta työelämältään, jonka he myös määrittelivät suurta sosiaalista aktiivisuutta vaativaksi ja haastavaksi. H2 koki saaneensa klassisen musiikin ja vapaan improvisoinnin koulutuksen yhdistelmästä monipuoliset taidot pärjätäkseen ja vaikuttaneen osaltaan vaikuttaneen monipuolisiin työtehtäviin päätyemisessä. H1 koki kuitenkin vastakkaisesti huomattavaa kuilua koulutustaustansa ja työelämän realiteettien välisessä suhteessa. Hän liitti vapaasta improvisaation opiskelun suurimman

ammattillisen hyödyn yllättäviin työtilanteisiin sopeutumiseen, resilienssiin esitystilanteissa, ja erityisesti pedagogisiin työkaluihin eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Esitän tulosteni perusteella, että kun soitto- tai laulutekniikkaa ei kehitetä pelkästään avuksi tietyn nuotinetun teoksen esittämiseen ja teknisten ongelmien ratkaisuun, vaan myös omaan luovaan ilmaisuun monimuotoisuuteen, voi ongelmien ratkaiseminen säilyä henkilökohtaisesti merkityksellisenä, työllistymisen mahdollisuudet monipuolistua ja toimijuuden kokemus vahvistua.

Tulokset olivat myös yhteneväisiä MacGlone ja Johansenin (2024) tutkimuksen tulosten kanssa, jossa he selvittivät vapaan improvisaation opettajien pedagogisia tavoitteita ja metodeja. Tutkijat huomioivat opettajien haastatteluista, että vapaan improvisoinnin opetusympäristössä tulee kiinnittää erityistä huomiota sen turvallisuuteen (MacGlone & Johansen, 2024). Tullberg (2022) kirjoittaa avoimen vuorovaikutuksen ja turvallisen ympäristön todennäköisimmin mahdollistavan tutkivan lähestymistavan oppimiseen ja sitä kautta myös muita affordansseja. Tutkimukseni tulokset tukevat tätä väitettä. Fasilitoivan ja dialogisen opettajan luoman oppimisympäristön yhteys oli merkittävä tämän tutkimuksen haastateltavien toimijuudelle ja luovuudelle, sekä opetustilanteen laadun määrittymiselle. Haastateltavien kokemukset vapaan improvisaation soittotunneista olivat sävyiltään pääosin dialogisia, autonomiaa ja henkilökohtaista luovuutta korostavia. He toivat esille korostuneesti dialogisen vuorovaikutuksen merkityksen tärkeyden muusikkoutensa toteuttamisessa. Erityisen voimakkaasti he kokivat toimijuutensa avoimen kommunikoinnin tilassa ja joustavassa opettaja–oppilassuhteessa.

Avoin ympäristö ja vapaa improvisaatio olivat pitkälti yhteydessä vapautumiseen virheiden ja epäonnistumisen pelosta ja musiikillisen tulkinnan rakentamisen rajoista. Vapaan improvisaation esitys- ja soittotuntitilanteet avasivat haastateltaville useampia merkityksellisiä toiminnanmahdollisuuksia avoimen vuorovaikutuksen lisäksi. Ympäristön mahdollistama vapaus toimia havaittujen toiminnanmahdollisuuksien mukaisesti vahvistivat myös haastateltavien toimijuuden kokemusta. Esitän linjassa Dingsin (2021) artikkelin kanssa, että ihmiset kokevat affordanssit henkilökohtaisesti merkityksellisinä, ja että kokemus muokkaa yksilön toimintaa. Merkityksellisten affordanssien havainnoiminen ja niiden mukaan toimiminen mahdollistui avoimessa ja sallivassa ympäristössä. Vapaan improvisaation sallivan ympäristön affordanssi

tuntui muokkaavan haastateltavien toimintaa myös esimerkiksi olemassa olevien musiikkiteoksien affordanssien kanssa vuorovaikuttamisessa.

Mielenkiintoista oli, kuinka haastateltavat kokivat toiminnanmahdollisuuksien havaitsemisen auditiivisella tasolla musiikillisen toiminnan aikana. He pitivät musiikillisen ääniympäristön laajaa kuuntelemista ja nopeaa reagoimista yllättäviin ärsykkeisiin erityisessä arvossa, sekä hyvän muusikkouden merkinä. Kuuntelemisen yksioikoisen suuntaamisen virheiden ja poikkeamien havainnoimiseen sekä niiden korjaamiseen, he kokivat yksiulotteiseksi, lamauttavaksi ja osin turhauttavaksi. Onkin kiinnostavaa, mitä muusikot havaitsevat soittaessaan, mihin he kiinnittävät huomionsa ja kuinka paljon koulutuksella on yhteyttä asiaan. Kulttuuriympäristö ja koulutus ohjaavat kuulemaan ja priorisoimaan tietynlaisia asioita ja ihanteita (Schmidt, 2012). Huomioon on otettava sosiokulttuurisen ohjauksen lisäksi myös ihmisten väliset neurologiset erot, jotka vaikuttavat ympäristön ärsykkeiden havainnointiin olennaisesti (vrt. Groß ym. 2022; Masataka, 2017).

Haastateltavat toivat esille opettajan ja opiskelijan mielipiteiden mahdolliset vastakkaisuudet myös improvisaatiotunneilla, mutta mielipiteiden erot kohdistuivat klassisen musiikin koulutukselle tyypillisten tulkintakysymysten sijaan enimmäkseen työskentelyn tapoihin. Vapaan improvisaation soitto- ja laulutunnit saattavat kuitenkin muistuttaa haastateltavien mukaan opettajasta riippuen myös passiivista tiedon siirtoa. Vapaan improvisoinnin arvioinnin perusteet korkeakoulussa ovat tulkittavissa vapaammaksi niiden tunnistettavamman subjektiivisen luonteen takia verrattuna klassisen musiikin koulutuksen standardeihin, mutta tuovan samalla haasteita toiminnan arviointiin. Haastateltavat tunnistivat opettajan henkilökohtaisen käsityksen improvisoinnista vaikuttavan olennaisesti tämän valitsemiin pedagogisiin menetelmiin ja tavoitteisiin. Oikeudenmukaisen ja yhdenvertaisen arvioinnin edistämiseksi ja toteutumisessa olennaista on, että myös opettaja tunnistaa opiskelijoiden moninaisuuden (Sutela & Kivijärvi, 2023, 24). Opettajan ja koulutuksen on pystyttävä tarjoamaan opiskelijalle turvallinen oppimisympäristö ja useita vaihtoehtoja osoittaa osaamistaan ja kehitystään (emt., 24). Allsup (2016, 92–93) näkee, ettei musiikin opiskelun tehokkuuden mittarina voida pitää sitä, että kehittyminen ja suoriutuminen on jatkuvasti näkyvää ja helposti todistettavaa tai mitattavaa. Tällöin

opettajalla on hyvä olla keinovalikoimassaan useita erilaisia tapoja arviointien suorittamiseen.

Vapaan improvisaation ideologisia piirteitä jatkuvasta innovaatiosta, kiinnostavuudesta ja uuden löytämisestä oli tulkittavissa aineistosta. Tämän kaltainen ideologinen arvopohja voi aiheuttaa opiskelijalle myös paineita ja riittämättömyyden kokemuksia. Toiminnan arvioinnin perusteet voivat helposti jäädä vapaan improvisoinnin koulutuksessa epäselviksi, jopa kyseenalaisiksi. Miten lopulta voidaan arvioida, millainen improvisaatio on kiinnostavaa ja millainen ei? Laboratoriomainen tila voi sortua jatkuvan innovaation arvottamiseen opiskelijoiden edun edelle. Yhtä lailla mestari–kisällimuotoinen oppiminen voidaan muodostaa avoimeksi ja laboratoriomainen oppimisympäristö voidaan muodostaa suljetuksi. (Allsup, 2016, 25.) MacGlone ja Johansen (2024) esittävät myös huolensa siitä, että improvisoinnin normalisoituessa korkeakoulutuksissa, sen kriittinen ulottuvuus voi häilyä ja kulttuuri kanonisoitua, jotta se vahvistaisi koulutuksellista ja taiteellista asemaansa (MacGlone & Johansen, 2024). On kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, ettei teosuskollisuudesta *Werktreue* (Being true to the Work) siirrytä vapaan improvisoinnin koulutuksen kontekstissa uskollisuuteen metodille (being true to the method).

Arviointistandardit ja koulutusohjelmien sisäiset käytännöt vaikuttavat mitä ilmeisimmin opettajan työn tavoitteisiin ja siinä onnistumisen keinoihin. Opettajilta, jotka operoivat kapean alueen erikoisspesialisteina, ei ole vaadittu riittävästi laajempaa pedagogista osaamista instrumentin korkean teknisen hallinnan lisäksi. Gaunt (2010) havaitsee ongelmaksi myös instrumentin yksilöopetuksen eristyneisyyden muusta opetussuunnitelmasta, sekä tuntiopettajien vähäisen tietämyksen opiskelijan muista opintojaksoista tai opetussuunnitelmasta kokonaisuudessaan. Tämä eristyneisyys ei kannusta korkeakoulujen instrumentti- ja laulupedagogeja rakentamaan opetuksensa perusteita linjassa laajempien koulutuksellisten näkemysten ja tavoitteiden kanssa. Näen instrumenttipedagogiikan konkreettisten käytänteiden olevan vielä huomattavan irrallaan laajoista koulutuspoliittisista kysymyksistä ja teemoista, kuten yhdenvertaisuuden edistämisestä tai oikeudenmukaisuudesta. Opetusrakenteissa, joissa ei korosteta opetuksen ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta, ei myöskään opettajien odoteta enempää kuin ”suoriutuvan” työstään (hooks, 1994, 46–53).

Suomessa opettajilla on laaja ammatillinen autonomia pitkän koulutuksensa takia. Ammatin harjoittamisen autonomian kautta opettajat muut kulttuurityöntekijät voivat edistää oikeudenmukaisuutta musiikkikasvatuksen- ja koulutuksen käytännöissä, mutta autonomia voi myös mahdollistaa myös tahallista tai tahatonta syrjintää. (Kivijärvi, 2021, 84.) Ramstedt (2023) argumentoi, että klassisen musiikin opettajat voivat muodostua tärkeiksi henkilöiksi opiskelijoiden elämässä toimien samalla mentoreina, ekspertteinä, roolimalleina, mutta myös portinvartijoina uramahdollisuuksille hyvässä ja pahassa (Ramstedt, 2023). Tämä toteamus on kuitenkin pätevä kaikessa kahdenkeskisessä lyhyessä tai pitkässä yhteistyössä. Gauntin (2010) tutkimuksen tulokset osoittavat, että haastatellut instrumenttiopiskelijat omaksuivat ja muokkautuivat opettajiensa mielipiteiden mukaisesti ja olivat lähtökohtaisesti samaa mieltä eettisistä rajoista ja sosiaalisesta kanssakäymisestä. Gaunt huomauttaa, että tämä voi vaikuttaa olennaisesti opiskelijan oman taiteellisen äänen löytämiseen ja kriittisyyden taitoihin. (Gaunt, 2010, 203.)

Keskityin tässä tutkimuksessa erityisesti klassisen musiikin koulutusympäristön analysointiin, mutta on tärkeää pohtia, mihin suuntaan musiikin instrumenttipedagogiikan ja musiikin korkeakoulutuksen tulisi ylipäättään kehittyä, jotta valmistaisimme opettajia ja taiteilijoita, jotka pystyvät ja haluavat arvioida jatkuvasti toimintansa ja pedagogiikkansa perusteita laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla. Tulevaisuuden instrumenttiopettajilta on vaikea odottaa luovuutta ja kriittisyyttä tukevia opetusmenetelmiä, jos he eivät ole itse kokeneet sellaista oman koulutuksensa aikana. Esitän siksi monitieteellisten- ja taiteellisten elementtien vahvempaa integroimista nykyisten instrumenttipedagogien koulutusten osaksi, sekä koulutusten sisäisten aineryhmien vankempaa yhteistyötä keskenään opiskelijan ammatillisen toimijuuden vahvistamisessa (vrt. Choi, 2020). Työhyvinvoinnin näkökulmasta ehdotan, että korkeakoulujen hallinnot tarkastelisivat vakavasti jatkuvaisluonteisen pakollisen täydennyskoulutuksen tarjoamisen mahdollisuutta opettajilleen musiikkikasvatuksen ajankohtaisen tutkimuksen ohjaamana, tukeakseen heitä vastuullisessa työssään.

Olisi myös lyhytnäköistä käsitellä klassista musiikkia ja vapaata improvisointia dikotomioina. Esitän tutkimustulosteni perusteella, että vapaan improvisaation oppimisympäristö sisältää varteenotettava elementtejä poimittavaksi klassisen

musiikin koulutusympäristöön. Improvisointiopintojen integroiminen olennaiseksi osaksi klassisen musiikin koulutuksia voi olla tarkoituksenmukainen askel opetussuunnitelmien- ja ympäristöjen kehittämistyössä ja haitallisesti hyväksikäytettävien valta-asetelmien purkamisessa. Tutkimukseni tulokset osoittavat myös, että kriittisen pedagogiikan emansipatorinen intressi on paikoin hyvin yhteneväinen vapaan improvisoinnin praktiikan intressien kanssa. Kun toiminnan, opetustilanteen tai musiikin tekemisen lopputulemaa ei määritellä tai rajata aina ennalta, toimijoille avautuu vapaus ohjautua itsenäisesti tai kollektiivisessa dialogissa kohti tuntematonta uutta.

Etsiessäni lähdekirjallisuutta tutkin paljon kriittistä tutkimusta klassisen musiikin koulutuskäytännöistä. Tutkimusaineiston analysoinnin yhteydessä huomasin, että haastateltavien kokemukset klassisen musiikin opiskelusta olivat suurelta osin linjassa aiemman käytänteitä kritisoivan kirjallisuuden kanssa (esim. Allsup, 2016; Leech-Wilkinson, 2012; Ramstedt, 2020). Vaikka vapaan improvisaation filosofista ja taiteellista tutkimusta on runsaasti, korkeakoulutusinstituutioiden sisältä on löydettävissä vielä verrattain vähän tutkimusta. Toivon tämän tutkimuksen liittyvän kriittiseen keskusteluun nykyisen musiikin korkeakoulutuksen eettisestä tilasta ja moraalisisista tavoitteista, jotka usein jäävät vähäiselle huomiolle suorituskeskeisessä kulttuurissa. Nykyisen työelämän murrokset ohjaavat koulutusten kehittämistyötä ja uusliberalistisia arvoja huomioiva koulutuspolitiikka nojaa paljon yksilön omaan aktiivisuuteen ja vastuuseen omasta hyvinvoinnistaan, työllistymisestään, luovuudestaan ja toimijuudestaan. Esimerkiksi työelämän kehittämistutkimuksissa puhutaan paljon yksilöiden toimijuudesta ja sen vahvistamisesta, mutta se saattaa terminä naamioitua ajoittain myös laajemmaksi poliittisen hallinnan keinoksi. Yksilöiden lisääntyvä vastuullistaminen omasta työllisyydestään, luovuudestaan ja hyvinvoinnistaan on kytkettävissä uusliberalistisiin näkemyksiin ja vallankäyttöön, joiden avulla pyritään valtion ja yhteiskunnan instituutioiden vähäisempään rooliin yleisen hyvinvoinnin vastuunkantajana. Rakenteellisia ongelmia siirretään yhä useammin ratkaistaviksi yksilötasolle (ks. Brunila ym., 2021, 24–25). On huomioitava, että rakenteissa piilevät ongelmat ja haitalliset sosiokulttuuriset käytännöt siirtyvät koulutusympäristöistä valmistuneiden mukana työelämään, jos niihin ei puututa ajoissa.

Käsittelin tutkimusprosessin aikana myös omaa koulutushistoriaani haastaen reflektiivisesti kokemuksistani kumpuvia ennakko-oletuksiani. Haastattelut olivat luonteeltaan keskustelumaisia, vapaamuotoisia ja mutkikkaita, mikä teki aineiston analyysistä mielenkiintoisen. Haastateltavien vastaukset eivät olleet johdonmukaisessa järjestyksessä, mikä vaikeutti niiden vertailua keskenään. Keräämässäni aineistossa ei ollut kuitenkaan merkittävästi vapaan improvisoinnin opiskelun käytäntöjen kritiikkiä opiskelijan näkökulmasta, mikä saattoi johtua haastattelukysymysten muotoilusta. Tältä osin tarvitaan lisää tutkimusta instituutioissa, joissa vapaata improvisaatiota voi opiskella, mahdollisesti toisenlaisella tutkimusmenetelmällä. Opiskelijan ja opettajan toimijuuden kokemusta voitaisiin syventää autoetnografisella menetelmällä ja vapaan improvisoinnin soittotuntilanteita havainnoimalla. Olisi hyödyllistä tutkia lisää, millaisia diskursiivisia valtarakenteita, institutionaalisia käytäntöjä ja hegemonioita vapaan improvisoinnin korkeakoulutuksissa on löydettävissä liittyen opiskeltavaan aiheeseen. Empiirisenä menetelmänä voisi toimia ryhmäimprovisoinnin opetustilanteen havainnointi, jonka perusteella olisi mahdollista arvioida palautteenantokeinoja ja muita diskursiivisia tasoja keskusteluanalyysin avulla. Myös erilaisia opetusmenetelmiä ja niiden käyttöperusteita, sekä opiskelijoiden improvisaation harjoittelun tapoja olisi hyödyllistä tarkastella lisää. Kiinnostavaa olisi myös haastatella vapaan improvisaation muusikoita ryhmätilanteessa ja yksilöhaastatteluina ja analysoida vaikuttavatko eri tilanteet vastauksiin. Improvisoinnin tutkimuksessa affordanssiteoria voi tarjota uudenlaisen näkökulman improvisoitujen musiikillisten tilanteiden analysointiin. Olisi mielenkiintoista tarkastella, kuinka improvisoijat muistavat tapahtuneen musiikillisen tilanteen ja minkä laatuista samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia reflektoinneissa ja havainnoissa on keskenään ja mistä syystä.

Lähteet

- Alhanen, K. (2013). *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki Gaudeamus University Press.
- Aho, O. (2021). *Ruumillinen resonanssi – peilisolut, simulaatio ja fenomenologia*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.f/URN:ISBN:978-951-39-8649-0>
- Allsup, R. E. (2015a). The eclipse of a higher education or problems preparing artists in a mercantile world. *Music education research*, 17(3), 251–261. <https://doi:10.1080/14613808.2015.1057996>
- Allsup, R. E. (2015b). Activating Self-Transformation through Improvisation in Instrumental Music Teaching. *Philosophy of Music Education Review*, 5(2), 80–85. <https://www.jstor.org/stable/40495428>
- Allsup, R. E. (2015c). Music Teacher Quality and the Problem of Routine Expertise. *Philosophy of music education review*, 23(1), 5–24. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.23.1.5>
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the Classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Alvesson, M. (2003). Beyond Neopositivists, Romantics, and Localists: A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research. *The Academy of Management Review*, 28(1), 13–33. Academy of Management.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research Second edition*. Sage Publications.
- Andean, J. (2022). Group Performance Paradigms in Free Improvisation. *Organised sound: an international journal of music technology*, 27(2), 106–116. <https://doi.org/10.1017/S1355771823000092>
- Angelino, L. (2020). Collective intentionality and the further challenge of collective free improvisation. *Continental Philosophy Review*, 53(1), 49–65. <https://doi:https://doi.org/10.1007/s11007-020-09484-y>
- Arho, A. (2003). *Tiellä teokseen: Fenomenologinen tutkimus muusikon ja musiikin suhteesta länsimaisessa taidekulttuurissa*. [Väitöskirja. Sibelius-Akatemia].
- Attali, J., Massumi, B., Jameson, F., & McClary, S. (Toim.). (1999). *Noise: The political economy of music. Theory and History of Literature vol 16*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ayerst, J. (2021). Are Classical Musicians Excluded from Improvisation? Cultural Hegemony and the Effects of Ideology on Musicians' Attitudes Towards Improvisation. *Contemporary music review*, 40(4), 440–452. <https://doi:10.1080/07494467.2021.2001945>

- Bailey, D. (1992). *Improvisation: its Nature and Practice in Music*. New York: Da Capo Press.
- Banerji, R. (2023). Free Improvisation, Egalitarianism, and Knowledge. *Jazz Perspectives*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/17494060.2023.2249411>
- Becker, H. S. (2000). The Etiquette of Improvisation. *Mind, culture and activity*, 7(3), 171–176. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0703_03
- Bell, D. M. (2014.) Improvisation as anarchist organization. *Ephemera*, 14(4), 1009–1030.
- Bennett, D. (2008). *Understanding the classical music profession: The past, the present and strategies for the future*. Ashgate Publishing Limited.
- Berkowitz, A. (2010). *The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199590957.001.0001>
- Bertinetto, A., & Bertram, G. W. (2020). We Make Up the Rules as We Go Along: Improvisation as an Essential Aspect of Human Practices? *Open Philosophy*, 3(1), 202–221. <https://doi.org/10.1515/opphil-2020-0012>
- Borgo, D. (2005). *Sync Or Swarm: Improvising Music in a Complex Age*. The Continuum International Publishing Group Inc. London.
- Borgo, D. (2002). Negotiating Freedom: Values and Practices in Contemporary Improvised Music. *Black Music Research Journal* 22(2), 165–188.
<https://doi.org/10.2307/1519955>
- Brunila, K., Harni, E., Saari, A., & Ylöstalo, H. (2021). Terapeutin vallan käsitteitä ja historiallisia kehityskulkuja. Teoksessa K. Brunila, E. Harni., A. Saari., & H. Ylöstalo (Toim.), *Terapeutin valta: Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa* (ss.13–30). Vastapaino.
- Bull, A. (2022). Equity in Music Education: Getting It Right: Why Classical Music’s “Pedagogy of Correction” Is a Barrier to Equity. *Music Educators Journal*, 108(3), 65–66. <https://doi.org/10.1177/00274321221085132>
- Burbules, N., & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. *Critical Theories in Education*. Teoksessa T. Popkewitz & L. Fendler (Toim.), *Critical Theories in Education; Changing Terrains of Knowledge and Politics*. Routledge.
- Burrows, J., & Reed, C.G. (2014). Free Improvisation as a Path-Dependent Process. Teoksessa G.E. Lewis & B. Piekut (Toim.), *The Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies vol 1*. (ss. 396–416). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195370935.013.018>
- Broude, R. (2021). Music’s Textual Dilemma: Mistrusting Musical Texts. *Textual Cultures*, 14(2), 94–114. <https://www.jstor.org/stable/48641125>

- Choi, S. (2020). *Broadening Music Performer Identity Through Free Accompaniment Practices at the Sibelius Academy in Helsinki, Finland* [Väitöskirja, New York University].
- Christophersen, M. (2013). Perspectives on the Dynamics of Power within Collaborative Learning in Higher Music Education. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (Toim.), *Collaborative Learning in Higher music Education* (ss. 77–86). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315572642>
- Groß, C., Serrallach, B. L., Möhler, E., Pousson, J. E., Schneider, P., Christiner, M., & Bernhofs, V. (2022). Musical Performance in Adolescents with ADHD, ADD and Dyslexia-Behavioral and Neurophysiological Aspects. *Brain sciences*, 12(2), 127. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020127>
- Davidson, J.W., & Jordan, N. (2007). Private Teaching, Private Learning: An Exploration of Music Instrument Learning in the Private Studio, Junior and Senior Conservatories. Teoksessa L. Bresler (Toim.), *International Handbook of Research in Arts Education*, vol 16. (ss. 729–754). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_49
- Dings, R. (2021). Meaningful affordances. *Synthese (Dordrecht)*, 199(1-2), 1855–1875. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02864-0>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2017). *Ammatillinen toimijuus, rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>
- Freeman, J. (1972). The Tyranny of Structurelessness. *Berkeley Journal of Sociology*, 17, 151–164. <http://www.jstor.org/stable/41035187>
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. T. Tomperi (Toim.) Tampere: Vastapaino.
- Gaunt, H., López-Íñiguez, G., & Creech, A. (2021). Musical engagement in one-to-one contexts. Teoksessa A. Creech, D. Hodges & S. Hallam (Toim.), *International handbook of music psychology in education and the community* (ss. 335–350). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429295362-29>
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of music*, 38(2), 178–208. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Georgii-Hemming, E., Johansson, K., & Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: what, why, wherefore? *Music Education Research*, 22(3), 245–256. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1766006>

- Giacomelli, M. (2012). Theorizing Improvisation as a form of Critical Pedagogy in Music Education. *Critical studies in improvisation*, 8(1).
<https://doi.org/10.21083/csieci.v8i1.1959>
- Gibson, J. J. (1977). *The Theory of Affordances: The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giroux, H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Goehr, L. (1992). *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Goehr, L. (1989). Being True to the Work. *The Journal of aesthetics and art criticism*, 47(1), 55–67. <https://doi.org/10.2307/431993>
- Godlovitch, S. (1998). *Musical Performance: A Philosophical Study*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203025628>
- Gooley, D. A. (2018). *Fantasies of improvisation: Free playing in nineteenth-century music*. Oxford University Press.
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman & I. Pyysiäinen (Toim.), *Ihmistieteet tänään* (ss. 114–130). Helsinki: Gaudeamus.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. (2021). Etnografia. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Saatavilla:
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. Viitattu 31.03.2024.
- Hakkarainen, K. (2013). Mapping the Research Ground: Expertise, Collective Creativity and Shared Knowledge Practises. Teoksessa H. Westerlund & H. Gaunt, (Toim.), *Collaborative Learning in Higher Music Education* (ss. 13–26). Taylor Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315572642>.
- Hess, J. (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. Routledge.
- Hess, J. (2017). Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education. *Philosophy of music education review*, 25(2), 171–191. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be ‘taught’?: A call for free improvisation in our schools. *International journal of music education*, 27(4), 285–299.
<https://doi.org/10.1177/0255761409345442>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holmgren, C. (2022). Empowering piano students of Western classical music: challenging teaching and learning of musical interpretation in higher education, *Music Education Research*, 24(5), 574–587. <https://doi-org.ezproxy.uniarts.fi/10.1080/14613808.2022.2101632>

- hooks, b., Vainonen, J., Vuorikoski, M., & Rekola, H. (2007). *Vapauttava kasvatusta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews: An overview. Teoksessa U. Flick., E. von Kardoff., & I. Steinke (Toim.), *A Companion to Qualitative Research* (ss. 203–208). Sage Publications.
- Ieyr, V. (2014). Improvisation, Action Understanding and Music Cognition With and Without Bodies. Teoksessa G.E. Lewis & B. Piekut (Toim.), *Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies, Vol 1* (ss. 74–90). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195370935.013.014>
- Juhila, K. (2021). Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> Viitattu 29.04.2024.
- Johansen, G.G., Holdhus, K., Larsson, C., & MacGlone, U. (2019). Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music: An introduction. Teoksessa G.G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Toim.), *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music: A Transdisciplinary Approach*. Routledge (ss.1–14). [https://doi-org.ezproxy.uniarts.fi/10.4324/9781351199957](https://doi.org.ezproxy.uniarts.fi/10.4324/9781351199957)
- Kanellopoulos, P. A. (2011). Freedom and Responsibility: The Aesthetics of Free Musical Improvisation and Its Educational Implications – A View from Bakhtin. *Philosophy of music education review*, 19(2), 113–135. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.113>
- Kauppinen, E. (2007). Kasvattajan rakkaus: Vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus. Teoksessa: T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (Toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* (ss. 79–96). Tampereen yliopistopaino Oy/Juvenes Print.
- Kivijärvi, S. (2021). *Towards Equity in Music Education Through Reviewing Policy and Teacher Autonomy*. [Väitöskirja, Sibelius-Akatemia].
- Kivijärvi, S., & Väkevä, L. (2020). Considering Equity in Applying Western Standard Music Notation from a Social Justice Standpoint: Against the Notation Argument. *Action, Criticism, & Theory for music education*, 19(1), 153–173. <https://doi.org/10.22176/act19.1.153>
- Koopman, C. (2005). The Nature of Music and Musical Works. Teoksessa D.J. Elliot (Toim.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (ss. 79–97). Oxford University Press.
- Laver, M., Heble, A., & Piper, T. (2014). Ethics and the Improvising Business. *Critical Studies in Improvisation*, 9(1). <https://doi.org/10.21083/csieci.v9i1.2946>
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. The Guilford Press.

- Leech-Wilkinson, D. (2016). Classical music as enforced Utopia. *Arts and humanities in higher education*, 15(3-4), 325–336. <https://doi.org/10.1177/1474022216647706>
- Leech-Wilkinson, D. (2018). The danger of virtuosity. *Musicae scientiae*, 22(4), 558–561. doi:10.1177/1029864918790304
- Leech-Wilkinson, D. (2020). *Challenging Performance: Classical Music Performance Norms and How to Escape Them*. Saatavilla: <https://challengingperformance.com/the-book/> luettu 21.3.2024
- López-Íñiguez, G., & Bennett, D. (2021). Broadening student musicians' career horizons: The importance of being and becoming a learner in higher education. *International Journal of Music Education*, 39(2), 134–150. <https://doi.org/10.1177/0255761421989111>
- López-Íñiguez, G., & Bennett, D. E. (2020). A lifespan perspective on multi-professional musicians: does music education prepare classical musicians for their careers?, *Music Education Research*, 22 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703925>
- López-Íñiguez, G., & Burnard, P. (2022). Toward a nuanced understanding of musicians' professional learning pathways: What does critical reflection contribute? *Research Studies in Music Education*, 44(1), 127–157. <https://doi.org/10.1177/1321103X211025850>,
- MacGlone, U.M., & Johansen, G.G. (2024). Teaching free improvisation: European higher music education teachers' conceptual tools. *International journal of music education*. <https://doi.org/10.1177/02557614231212579>.
- Masataka, N. (2017). Neurodiversity, Giftedness, and Aesthetic Perceptual Judgment of Music in Children with Autism. *Frontiers in psychology*, 8, 1595. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01595>
- Moilanen, A. (2022). *Sivistys ja emansipaatio: sivistävä ja yhteiskuntakriittinen opetus kriittis-konstruktivistisessa didaktiikassa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526232041>
- Navon, J. (2020). Pedagogies of Performance: The Leipzig Conservatory and the Production of Werktreue. *Journal of Musicology* 37 (1), 63–93. <https://doi-org.ezproxy.uniarts.fi/10.1525/jm.2020.37.1.63>.
- Ojala, H. (2011). Avauksia toimijuuteen aikuiskasvatuksessa. *Aikuiskasvatus*, 31(3), s. 220–221. <https://doi.org/10.33336/aik.93945>
- Ojala, H., Palmu, T., & Saarinen, J. (2009), Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa: feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala., T. Palmu., & J. Saarinen (Toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (ss.13–38). Vastapaino, Tampere.
- Paananen, K., & Saarikoski, S. (toukokuu 2024). Long Play 137: Muusikon paradoksi. *Long Play Media*.

- Peters, G. (2009). *The Philosophy of Improvisation*. University of Chicago Press.
- Pohjannoro, H. (2008). Aleatoriikka. Musiikin historian verkkosivusto. Viitattu 7.4.2024. Saatavilla: https://muhi.uniarts.fi/1900_aleatoriikka/. 2013.
- Rantakallio, M., & Ramstedt, A. (2022). Epäasiallinen käytös musiikkialalla. Viitattu 01.04.2024. Saatavilla <https://www.suoni.fi/fi/toiminta-soi/2022/5/20/epasiallinen-kaytos-musiikkialalla>
- Ramstedt, A. (2023). Emotional Abuse in Classical Music Education in Finland: A Study of Finnish Women Musicians' Experiences. *Action, criticism, & theory for music education*, 22(3), 198–226. <https://doi.org/10.22176/act22.3.198>
- Reardon-Smith, H., Denson, L. & Tomlinson, V. (2020). Feministing Free Improvisation. *Tempo*, 74(292). 10-20. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S004029821900113X>
- Reid, A., Rowley, J., & Bennett, D. (2019). From expert student to novice professional: higher education and sense of self in the creative and performing arts. *Music Education Research*, 21(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1632279>.
- Reichertz, J. (2004). Abduction, Deduction and Induction in Qualitative Research. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Toim.), *A Companion to Qualitative Research* (ss. 159–164). Sage Publications.
- Reimer, B. (2015). Response to Randall Allsup, “Music Teacher Quality and Expertise”. *Philosophy of music education review*, 23(1), 108-112. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.23.1.108>
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative research*10(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/1468794109356739>
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 5.1.2024.)
- Sansom, M. (2001). Imaging Music: Abstract Expressionism and Free Improvisation. *Leonardo music journal*, 11, 29-34. <https://doi.org/10.1162/09611210152780647>
- Schmidt, P. (2005). Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective, *Visions of Research in Music Education: Vol. 6(2)*. Saatavilla: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol6/iss1/2>
- Schmidt, P. (2012). What We Hear is Meaning Too: Deconstruction, Dialogue, and Music. *Philosophy of music education review*, 20(1), 3–24. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.20.1.3>

- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. (2019). *Paulo Freire: Sorrettujen pedagogiikka*. Helsinki: Into.
- Sutela, K., & Kivijärvi, S. (2023). Arvioinnin yhdenvertaisuuden edistäminen musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M. Hiltunen, L. Knif & A. Manninen (Toim.), *Taiteen ja taidon taitajiksi: Perusopetuksen arviointiosaamista kehittämässä* (ss. 15–30). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Grano Oy. <https://doi.org/10.23988/sats.895>
- TENK (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk> luettu 15.8.2023.
- TENK, (2023). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla: <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk> luettu 19.11.2023
- Torvinen, J. (2007). *Musiikki ahdistuksen taitona: Filosofinen tutkimus musiikin eksistentiaalis-ontologisesta merkityksestä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/items/e0325a93-4093-4706-8db1-2038a79dcf57>
- Tullberg, M. (2022). Affordances of musical instruments: Conceptual consideration. *Frontiers in psychology*, 13(974820). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.974820>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vaag, J., Bjørngaard, J. H., & Bjerkeset, O. (2016). Symptoms of anxiety and depression among Norwegian musicians compared to the general workforce. *Psychology of Music*, 44(2), 234–248. <https://doi.org/10.1177/0305735614564910>
- Vila-Henninger, L., Dupuy, C., Van Ingelgom, V., Caprioli, M., Teuber, F., Pennetreau, D., . . . Le Gall, C. (2024). Abductive Coding: Theory Building and Qualitative (Re)Analysis. *Sociological methods & research*, 53(2), 968–1001. <https://doi.org/10.1177/004912412111067508>
- Villavicencio Grossmann, C. M. (2021). The Ethics of Free Improvisation: Proposals for a Discourse of Free Improvised Music. *Perspectives of new music*, 59(1), 33–54. <https://doi.org/10.1353/pnm.2021.0003>
- Vuorikoski, M. (2007). Dialogini bell hooksin kanssa. Teoksessa T. Aittola., J. Eskola., & J. Suoranta (Toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* (ss. 39–58). Tampereen yliopistopaino Oy/Juvenes Print.

- Wagner, I. (2015). *Producing Excellence: The Making of Virtuosos*. Rutgers University Press.
- Windsor, W. L., & de Bézenac, C. (2012). Music and affordances. *Musicae scientiae*, 16(1), 102-120. <https://doi.org/10.1177/1029864911435734>
- Windsor, W. L. (2011). Gestures in music-making: Action, information and perception. Teoksessa A. Gritten & E. King (Toim.), *New perspectives on music and gesture* (ss. 45–66). Taylor & Francis Group.
- Wong, D. (2023). *From werktreue to prototyping: Reimagining the act of practicing in the Western Art Music tradition*. [Väitöskirja, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia].

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

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

Lämmittelykysymyksiä: -----

Kerro kuka olet ja mikä on pääinstrumenttisi? Millainen opiskeluhistoriasi on? Milloin aloitit soittoharrastuksesi?

Teema 1 Vapaa improvisointi ja identiteetti

- 1) Miten kuvailisit itseäsi muusikkona/taiteilijana?
- 2) Kuinka olet päätenyt vapaan improvisaation pariin?
- 3) Mitä vapaa improvisaatio merkitsee sinulle?

Teema 2 Vapaa improvisointi ja korkeakoulutus

- 1) Millainen vapaan improvisaation opetustilanne on korkeakoulussa? Millainen se voi olla?
- 2) Milla tavalla oppimista ja opintojen edistymistä arvioidaan opetuksessa?
- 3) Kuvaile vapaan improvisaation yksilötuntia/ryhmätuntia
- 4) Miten kuvailisit improvisaation opiskelua suhteessa aikaisempaan opiskeluhistoriaasi? Yhteneväisyyksiä, eroja?
- 5) Liittyykö vapaan improvisaation opiskeluun/opettamiseen haasteita? Jos liittyy, millaisia? (pedagogisia, taiteellisia)?

Teema 3 Ammatillinen toimijuus

- 1) Miten kuvailisit työelämäsi? Millaiset asiat koet haastavana?
- 2) Millaisissa tilanteissa tai työtehtävissä koet hyötyväsi vapaan improvisaation koulutuksestasi?

Liite 2.



Tietosuojailmoitus ja suostumus
Taideyliopisto

Tutkielman toteutukseen osallistuminen

Opiskelija Tiia Karttunen on tekemässä laadullista tutkimusta liittyen maisterintutkintoon kuuluvaan opettajan pedagogisten opintojen opinnäytetyöhön.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten aiheesta;

Kriittisiä näkökulmia vapaan improvisoinnin mahdollisuuksiin klassisen musiikin korkeakouluopiskelijan toimijuuden ja luovuuden edistäjänä (tutkielman työnimi)

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä / Opinnäytetyön toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla.

Haastattelut toteutetaan syksyn 2023 aikana.

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 tunnistet:

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 tunnistet 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 tutkimuksesta ilmoittamalla siitä kirjallisesti Tiia Karttuselle, tiia.karttunen@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 henkilötietojen käsittelyyn.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite:
Antti Orava, 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: tiia.karttunen@uniarts.fi
Tietosuojaan liittyen: tietosuoja@uniarts.fi

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

..... (paikka ja aika)

..... (allekirjoitus ja nimenselvennös)