

Lauri Väkevä

6 Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaari- musiikin pedagogiikka

Johdanto

Informaalin oppimisen (epämuodollisen oppimisen, arkioppimisen) käsittely musiikin opetusta ja musiikin opettajan reflektiota koskevassa kirjassa voi tuntua oudolta – tapahtuuhan informaali oppiminen määritelmällisesti opettajien ulottumattomissa. Viime vuosina aihe on kuitenkin herättänyt keskustelua musiikkikasvatuksessa. Yksi syy tähän on populaarimusiikin pedagogiikkaan liittyvä tutkimus, josta on etsitty vaihtoehtoja perinteiselle luokkahuoneopetukselle.

Tässä luvussa tarkastelen informaalin oppimisen ja populaarimusiikin pedagogiikan tutkimuksen didaktisia ulottuvuuksia yleissivistävän eli kaikille suunnatun musiikkikasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta. Amerikkalaisen kasvatustieteilijän John Deweyn viitoittamalla tiellä ymmärrän informaalin oppimisen opetusta (ja tätä kautta didaktiikkaa) kehystävänä ilmiönä, jonka tunteminen auttaa opettajia kytkemään oppiaineen oppilaiden kokemusmaailmaan.

Informaalin oppimisen tunteminen auttaa myös täsmentämään opettajan ja opetussuunnitelman roolia oppimisen kanavoijana. Tästä näkökulmasta kritisoin informaaliin oppimiseen perustuvaa pedagogiikkaa, jossa opettajan rooli jää sivustakatsojaksi. Informaaliin oppimiseen perustuva opetus ei tarkoita oppilaan yksin jättämistä, vaan pedagogista asennetta, jossa oppilaan kokemusmaailma asetetaan opetuksen kiintopisteeksi.

Informaali oppiminen

Informaalilla oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu virallisen opetussuunnitelman ja kasvatusinstituutioiden ulkopuolella: kotona, kaveripiirissä tai sosiaalisessa mediassa (ks. esim. Cross 2007; European Commission 2013; Tilastokeskus 2013). Informaali oppiminen on avoin kenttä, jossa kuka tahansa voi oppia mitä tahansa, keneltä tahansa, milloin tahansa. Formaali oppiminen puolestaan mukautuu yhteiskunnassa ja kulttuurissa hyväksi katsottuihin arvotavoitteisiin, joita pyritään toteuttamaan kouluissa ja muissa kasvatusinstituutioissa järjestelmällisten opetusmenetelmien ja arviointikriteerien avulla. Formaalin ja informaalin oppimisen välimaastoon sijoitetaan toisinaan *nonformaali oppiminen*. Nonformaalin oppimisen ajatellaan tapahtuvan strukturoidusti, mutta vailla systemaattisia pedagogisia tavoitteita tai arviointikriteereitä. (Eraut 2000; European Commission 2013.)¹¹

Vaikka voidaan ajatella, että kaikkeen oppimiseen liittyy epämuodollinen ulottuvuus (Billett 2001), informaali oppiminen on hyödyllinen käsite muistuttaessaan, että oppimisen keinot, kohde ja päämäärät ovat usein riippumattomia opetuksen järjestäjän, toteuttajan ja arvioijan intresseistä. Tätä kautta informaali oppiminen voi tarjota näköalan pedagogiselle kritiikille ja toisoppimiselle ja viitoittaa myös tietä perinteisen luokkahuoneopetuksen mallin uudelleen arviointiin.

Informaali oppiminen, kasvatus ja koulu

Informaalin oppimisen merkitystä korosti jo modernin kasvatusfilosofian klassikko John Dewey (2008/1916). Deweyn mukaan opettaja ei voi siirtää opetettavaa sisältöä suoraan oppilaalle: oppiminen tapahtuu aina oppimisympäristön välityksellä. Opettajan tulee ymmärtää itsensä oppimisympäristön muokkaajana, oppimisen mahdollistajana, kannustajana ja vertaisoppijana.

Deweyn mukaan kaikkein laajimman oppimisympäristön muodostaa yhteisöelämä, joka kasvattajalle näyttäytyy koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvina vuorovai-

11. Esimerkkejä nonformaalista oppimisesta ovat esimerkiksi nuorisotaloilla tai yhdistyksissä tapahtuva oppiminen.

6 Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka

kutuksellisina oppimis- ja kasvuprosesseina. Opettajan tulee tunnustaa nämä vuorovaikutusprosessit pedagogisen työnsä lähtökohdiksi kadottamatta yhteyttä oppilaiden kokemusmaailmaan (ks. myös Dewey 2008/1938). Opetussuunnitelmaa tulisi muokata niin, että se sekä ammentaa sisältönsä oppilaiden elämästä että pyrkii vaikuttamaan heihin kasvattavasti.

Informaalin oppimisen merkitystä on kasvatustutkimuksessa korostettu erityisesti nuorisotyössä ja aikuiskasvatuksessa. Informaalin oppimisen käsitteen toi pedagogiseen keskusteluun Josephine Macalister Brew (1943; 1946), jonka mukaan nuorten omassa kulttuurissa tapahtuva oppiminen on luontevin nuorisotyön lähtökohta (ks. Smith 2001). Malcom Knowles (1950) puolestaan esitteli informaalin oppimisen käsitteen aikuiskasvatuksessa, muistuttaen, että vapaat kansalaisyhteisöt, yhdistykset ja järjestöt voivat kasvattaa aikuista oppijaa tehokkaammin kuin muodolliset kasvatusinstituutiot (ks. Smith 2002).

Informaalin oppimisen lähikäsitteisiin voidaan lukea Thomas Ziehen (1991) *epätavallinen oppiminen*, jossa painottuu mediaympäristön rooli oppimisen kanavoijana. Voidaan ajatella, että media tekee kaikista potentiaalisia oppijoita ja sen kautta kuka tahansa voi toimia kenen tahansa opettajana. Erityisesti oman aikamme sosiaalinen media luo mahdollisuuksia tarkistaa opettajan ja oppilaan sekä muodollisen kasvatuksen ja epämuodollisen oppimisen välisiä rajapyykkeitä. Musiikin opettajalle tämä tarkoittaa sen tosiasian hyväksymistä, että hän ei ole pääasiallinen musiikillisen tiedon ja taidon välittäjä, vaan osa laajempaa median rajaamaa oppimisen kenttää.

Tieto- ja viestintätekniiikan rooli epätavallisen oppimisen mahdollistajana on innoittanut *ubiikin oppimisen* näkökulmaa, joka muistuttaa sulautetun teknologian merkityksestä nykyaikaisessa viestinnässä. Tästä näkökulmasta oppimisympäristö voi löytyä mistä tahansa median välittämistä vuorovaikutuksista, mikä tarkoittaa, että opetusteknologia mukautetaan erilaisiin oppimisympäristöihin: esimerkiksi perinteiseen luokkahuoneopetukseen tarkoitettujen musiikin oppimissovellukset eivät välttämättä sellaisenaan sovi verkko-opetukseen, vaan edellyttävät sosiaalisen median mahdollisuuksien hyödyntämistä, jolloin oppilaiden keskinäinen viestintä laajenee luokkahuoneen ulkopuolelle (Cope & Kalanzis 2009). Ubiikin oppimisen käsite muistuttaa osaltaan tieto- ja viestintäteknologian keskeisyydestä nykyaikaisessa oppimisessa. Web 2.0:n kanavoimassa viestintäkulttuurissa teknologiavälitteinen oppiminen perustuu vähintään yhtä paljon sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuin informaation käsittelyyn. Tämä puolestaan luo opettajan tietotaidolle uusia vaatimuksia.

Informaalia oppimista voidaan hahmottaa myös laajemmin *yhteisöllisen oppimisen* näkökulmasta. Laven ja Wengerin (1991; ks. myös Wenger 1999) käytäntöyhteisöjen teoria tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää niitä moninaisia toiminnallisia yhteyksiä,

joiden kautta yhteisö muokkaa omaa oppimistaan. Käytäntöyhteisöjen teorian näkökulmasta oppiminen liittyy ensijaisesti oppijan tarpeeseen toimia yhteisön muiden jäsenten kanssa tiettyjä jaettuina tarkoituksina silmälläpitäen.¹²

Ajatusta informaalisesta oppimisen keskeisyydestä formaalissa oppimisympäristössä voidaan myös hahmottaa *piilo-opetussuunnitelman* käsitteen näkökulmasta (Broady 1986). Piilo-opetussuunnitelma viittaa virallisen opetussuunnitelman ulkopuolisiin arvoihin ja tavoitteisiin, jotka kutoutuvat osaksi koulujen ja muiden oppilaitosten toimintaa. Usein nämä arvot ja tavoitteet ovat opettajille ja oppilaille tiedostamattomia, joskus jopa vastakkaisia julkilausutuille arvoille ja tavoitteille – näin voi esimerkiksi käydä, jos opettaja kohtelee tiedostamattaan tyttöjä ja poikia epätasa-arvoisesti musiisointia ohjattaessaan. Piilo-opetussuunnitelma voi toteutua erilaisissa oppilaitoksen sisäisissä vuorovaikutuksissa – oppitunneilla, kerhotoiminnassa, juhlissa ja välitunneilla. Voidaankin ajatella, että oppilaitoksissa tapahtuu samanaikaisesti oppimista kaikilla kolmella oppimisen alueella: informaalisella, nonformaalisella ja formaalisella. Tällöin virallisen opetussuunnitelman mukainen oppiminen on vain jäävuoren huippu, joka kätkee alleen erilaisia vuorovaikutuksia ja merkityksenantoja, joista osa jää helposti opettajan ja oppilaan tietoisesta ajattelun tavoittamattomiin. Opettajan ammattitaitoon voidaan ajatella kuuluvan oppimisen muotojen tunnistaminen kaikilla kolmella tasolla ja kyky rakentaa opetuksensa niiden varaan.

Jos hyväksymme ajatuksen oppimisen monimuotoisuudesta ja -tasaisuudesta ja jos vielä täydennämme sitä ajatuksella oppilaitoksen sisäisen ja ulkopuolisen oppimisen välisen rajan hälvenemisestä, voimme päätellä, että opettajan työmaa ei rajaudu luokkahuoneen seinien sisälle edes oppituntien aikana. Oppilaat ja opettaja tuovat luokkaan mukanaan laajan kirjon erilaisia tapoja hahmottaa asioita ja niiden merkityksiä, ja nämä merkitysyhteydet vaikuttavat oppimiseen formaalissa oppimisympäristössä ja tätä kautta sekä oppilaiden että opettajan tapaan hahmottaa maailmaa ja elämää koulun ulkopuolella.

Edelleen voidaan ajatella, että jokainen oppimistilanteeseen osallistuja – opettaja yhtä hyvin kuin oppilaat – luo oppimistilanteissa oman oppimisen narratiivinsa, toisin sanoen oman kertomuksensa siitä, miten, miksi ja kenen ehdoilla oppiminen tapahtuu (Connelly & Clandinin 1999). Vaikka lähikulttuuri ja koulun käytännöt tarjoavat

12. Heath (2001) on korostanut kodin ja koulun ulkopuolisen ”kolmannen areenan” (*third arena*) merkitystä taidekasvatuksessa. Voidaan ajatella, että sosiaalisen median myötä oppimisen kolmas areena on yhä enemmän virtuaalinen. Ihmiset osaavat hakeutua joustavasti erilaisiin yhteisöihin kulloistenkin oppimistarpeidensa mukaan. Taiteisiin liittyvät käytäntöyhteisöt voivat toimia tässä esimerkkeinä.

kehyksen oppimiskertomusten kertomiselle, median ja digitaalisen tiedonvälityksen mahdollistamat uudet oppimisen muodot laajentavat näköaloja luoden uusia oppimismarratiiveja, jotka tekevät merkityksellisiksi erilaisia oppimisen muotoja. Opettajan haasteena on paitsi ottaa opetuksessaan huomioon oppimisen muotoja ja niihin liittyvien narratiivien merkityksiä myös tukea oppilaiden navigointia yhä monimutkaisemmaksi käyvässä sosiaalisessa merkitysverkostossa. Tätä varten opettajan on syytä osata suhtautua kriittisesti oppimiseen liittyviin tulkintoihin.

Informaali oppiminen ja musiikkikasvatustutkimus

Kuten edellä käy ilmi, musiikkikasvatustutkimuksessa informaali oppiminen on herättänyt keskustelua ennen kaikkea populaarimusiikin pedagogiikan yhteydessä (ks. esim. Green 2001; 2008; Folkestad 2006; Karlsen & Väkevä 2012). Edellä esitettyjen näkökulmien valossa informaalilla oppimisella voi olla kuitenkin myös laajempi tehtävä musiikkikasvatuksen teoreettisessa hahmottamisessa.

Folkestadin (2006; ks. myös Cross 2007) mukaan informaali oppiminen on syytä ymmärtää ääripäänä jatkumossa, jonka toiseen päähän sijoittuu formaali oppiminen. Musiikkikasvattaja ja musiikkikasvatuksen tutkija voivat kiinnittää huomionsa mihin kohtaan tahansa tällä jatkumolla: musiikkivideopelien pelaaminen, oman musiikin säveltäminen ja jakaminen verkossa, kellaribändin harjoitukset, osallistuminen musiikilliseen kerhotoimintaan tai luokkahuoneessa tapahtuva laulaminen ja soittaminen voivat kaikki olla yhtä arvokkaita lähteitä musiikilliselle oppimiselle. Informaalin oppimisen käsite paitsi auttaa huomioimaan musiikin oppimisen monimuotoisuutta myös ohjaa formaaliin oppimiseen keskittyntä musiikkikasvatustutkimusta kiinnostamaan erilaisista musiikin oppimisen käytännöistä ja oppimismarratiiveista. Samalla se auttaa hahmottamaan oppimista eri musiikin lajien piirissä.

Miksi informaalin oppimisen tutkimuksen keskeisimpänä pedagogisena sovellusalueena on sitten nähty populaarimusiikki? Tämä saattaa johtua siitä, että populaarimusiikin oppimisen on oletettu sijoittuvan ”luonnostaan” koulujen, musiikkiopistojen ja nonformaalien harrastuspiirien ulkopuolelle, koulumusiikinopetuksen ulottumattomiin. Populaarimusiikin on oletettu olevan nuorten ”omaa” musiikkia,

johon liittyy nuorille helposti aukeavia merkityksiä ja joka näin ylittää koulun tarjoaman oppiaineksen kiinnostavuuden (ks. Green 2001; 2008; vrt. Väkevä 2009; 2010). Olettamuksen lähtökohtana lienevät kulttuurierot. Populaarimusiikin didaktiikkaa on kehitelty tutkimusnäkökulmasta ennen kaikkea maissa, joissa populaarimusiikilla ei ole vakiintunutta roolia formaalissa oppimisessa (ks. esim. Rodriquez 2004). Sen sijaan Suomessa, muiden Pohjoismaiden tapaan, populaarimusiikilla on ollut keskeinen asema viime vuosikymmenien yleissivistävässä ja erikoistuneessa musiikkikasvatuksessa. Pohjoismainen populaarimusiikin didaktiikka kuitenkin odottaa vielä kirjoittajaansa.

Informaali oppiminen ja populaarimusiikin opetus: Greenin ”uusi luokkahuonepedagogiikka”

Englanninkielisessä musiikkikasvatustutkimuksessa etenkin Lucy Green (2001; 2006; 2008; 2012) on korostanut informaalin oppimisen asemaa populaarimusiikin opetuksen lähtökohtana. Greenin mukaan informaali oppiminen on populaarimusiikille ominainen oppimisen muoto, ja musiikin opetus voi hyödyntää sitä ohjatessaan oppilaita uusien musiikillisten elämysten äärelle. Populaarimusiikille ominaisia oppimisen tapoja on eritelty aiemminkin (ks. esim. Lilliestam 1995), mutta Greenin (2008) ”uudessa luokkahuonepedagogiikassa” ne toimivat ensimmäistä kertaa systemaattisen opetuskokeilun perustana.

Greenin pedagogiikan lähtökohtana on, että populaarimusiikille luontaisessa oppimisessa *itseopiskelu* ja *vertaisoppiminen* korvaavat opettajajohtaisen työskentelyn (ks. Green 2001). Yleinen lähtökohta populaarimusiikin opiskelulle on korvakuulolta musisointi: kappaleita opetellaan laulamalla ja soittamalla oppilaiden itse valitsemilta äänitteiltä. Sovellettaessa tätä lähtökohtaa luokkahuoneopetukseen Green suosittelee työskentelyä vertaisryhmissä, joissa oppilaat opettelevat laulamaan ja soittamaan valitsemiaan kappaleita ilman opettajan ohjausta. Kun oppilaat ovat oppineet laulamaan ja soittamaan omatoimisesti ”autotallibändeissä” (Westerlund 2006), opettaja voi tarjota heille uusia haasteita. Oppilaat voivat edetä myös säveltämään omia kappaleitaan. Tällöinkään opettaja ei toimi auktoriteettina: Green suosittelee ”tosielämän” mallien

6 Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka

antamista oppilaille muun muassa järjestämällä kouluilla edistyneempien oppilaiden pitämiä laulunkirjoittamisen työpajoja. Näin oppilaat rakentavat osaamistaan yhteisöllisesti opettajan tarjotessa oppimiselle raamit.

Greenin pedagogiikan lähtökohtana on opettajan roolin uudelleenarviointi oppimisen mahdollistajana. Taustalla on ajatus siitä, että oppilaan sisäinen motivaatio on paras oppimisen kanavoija. Sisäinen motivaatio vahvistuu parhaiten yhteistoiminnassa, wengeriläisittäin ilmaistuna käytäntöyhteisössä, jossa samanlaisesta musiikista kiinnostunut ryhmä ”kopioi” yhdessä valitsemansa kappaleen äänitteeltä valitsemillaan instrumenteilla oppien näin musisoimaan tavalla, joka innostaa kaikkia osallistujia. Tästä voidaan edetä myöhemmin sellaisen ”kriittisen musiikillisuuden” (*critical musicality*) oppimiseen, joka luo pohjan eri musiikin lajien arvioivalle tarkastelulle – ajatuksena on, että tunnistaessaan populaarimusiikin tekemisen arvon omassa elämässään oppilaat voivat myös oppia arvostamaan muunlaisia musiikillisen toiminnan muotoja (Green 2008).

Vaikka Green korostaa musiikin ”sisäisten” (*inherent, inter-sonic*) ja ”välittyneiden” (*delineated*) merkitysten yhteenkuuluvuutta, musiikin ulkopuoliset merkityssuhteet näyttävät olevan hänen pedagogiikassaan toissijaisia musiikin oppimisen kannalta (ks. Väkevä 2009). Opetellessaan kappaleita korvakuulolta valitsemillaan instrumenteilla oppilaat joutuvat kiinnittämään huomiota musiikin sisäisiin suhteisiin ja ominaisuuksiin. Greenin mukaan tällainen musiikillisiin tapahtumiin ja niiden suhteisiin kiinnittyvä kiinnostus voidaan laajentaa myös sellaisiin musiikinlajeihin, joista oppilaat eivät ole lähtökohtaisesti innostuneita. Osa Greenin (2008) raporttoimassa opetuskokeilussa mukana olevista oppilasryhmistä etenikin informaalisen oppimisen lähtökohtien soveltamiseen klassisen musiikin parissa: klassisia teoksia työstettiin samalla tavalla kuin oppilaiden itse valitsemissa kappaleissa, korvakuulolta ja itse valituilla instrumenteilla (ks. myös Green 2012). Vaikka kokeilun musiikillisiä lopputuloksia voi tuskin pitää autenttisina, hankkeen päätarkoitus toteutui: osa oppilaista intoutui opettelemaan informaalin oppimisen mallin mukaan itselleen oudompaa musiikkia. Näin Greenin ”informaalin oppimisen pedagogiikan” (Karlsen & Väkevä 2012) perimmäiseksi tavoitteeksi paljastuu oppilaan musiikillisen maailmankuvan avaaminen.

Informaalin oppimisen pedagogiikan kritiikkiä

Voidaan väittää, että Greenin tutkimuksissa korostuu etnosentrinen näkökulma musiikin oppimiseen: ”valkoiselle” kitararockille ominaisille ”kellaribändeille” perustuva harjoittelukäytäntö laajennetaan vaivihkaa koskemaan kaikkea populaarimusiikkia (Allsup 2008). Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan kuuntele rockia, eikä kaikki populaarimusiikki mukaudu sen esteettisiin konventioihin: hip-hopin tai elektronisen tanssimusiikin taiteelliset ja ilmaisulliset lähtökohdat voivat poiketa merkittävästi kitara- ja bändivetoisen populaarimusiikin lähtökohdista (Väkevä 2010).

On varmasti totta, että rock muodostaa jatkossakin yhden populaarimusiikin näkyvimmistä kaupallisista valtavirroista. Toisaalta digitaalisen teknologian mahdollistamat musiikin tekemisen muodot ovat nousseet perinteisen rockin rinnalle tuoden mukanaan vaikutteita eri musiikinlajeista ja niiden esteettisistä arvostuksista. Tämä avaa uusia musiikin tekemisen mahdollisuuksia myös oppilaille, joille perinteiset populaarimusiikin soittimet ovat vaikeita oppia tai epämotivoivia. Digitaalinen teknologia tarjoaa samalla uusia väyliä soinnillisiin kokeiluihin, ylittäen perinteisen luokkahuonekokoonpanon ilmaisullisia rajoituksia.

Voidaan myös kysyä, miksi opettaja ei saisi ohjata oppilaita silloin, kun hänellä on siihen tarvittavat kyvyt: esimerkiksi suomalaisilla musiikin opettajilla on tavallisesti hyvät valmiudet ohjata oppimista useissa musiikillisissa tyyleissä. Edelleen voidaan pohtia, ovatko musiikin ”sisäiset” merkityssuhteet erotettavissa sen ”ulkoisista” merkityksistä edes periaatteessa ja voiko musiikin autenttisuus perustua sen oppimisen ”luonnollisuuteen”: ei liene kovin autenttista soittaa klassisia kappaleita korvakuulolta bändisoittimilla, eikä mikään takaa että oppilaiden itse harjoittelemat kappaleet kuulostavat sen ”luonnollisemmilta” kuin opettajan johdolla harjoitellut esitykset. (Ks. Väkevä 2009; Karlsen & Väkevä 2012.)

On myös mahdollista kyseenalaistaa rockille ominaisen perinteisen laulunkirjoittamisen ja siihen liittyvän kappalekeskeisen estetiikan yksinoikeus määrittellä, miten populaarimusiikki ymmärretään kaupallisena tuotteena (Väkevä 2010; vrt. Gracyk 1996). Vaikka ääniteteollisuus perustuu laajalti laulukokoelmiksi paketoituihin musiikkituotteisiin ja niiden oheismyyntiin, mikään ei estä lähtemästä musiikkikasvatuksessa liikkeelle sellaisista musiikin tekemisen prosesseista, jotka eivät ole yksioikoisesti sovitettavissa tuotannon ja kuluttamisen malliin. Voidaan esimerkiksi ajatella, että sosiaalisen median mahdollistamat uudet tuotanto- ja jakelumuodot kannustavat perin-

6 Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka

teisiä malleja paremmin oppilaita oman musiikin tekemiseen ja jakamiseen (Väkevä 2010). Remix-kulttuuri, jossa yhdistellään vapaasti musiikillista raaka-ainesta uusien luovien mahdollisuuksien löytämiseksi, sekä musiikilliset verkkoyhteisöt ovat hälventäneet rajoja musiikin tekijöiden ja kuluttajien välillä (Partti 2012). Laajemminkin voidaan ajatella, että digitaalisen teknologian mukanaan tuomat uudet musisoinnin ja musiikin ympärillä tapahtuvan viestinnän keinot kannustavat käytäntöön, jossa muiden tekemän musiikin esittäminen saa rinnalleen oman musiikin säveltämisen ja jakamisen keskeisenä luokkahuonemusisoinnin muotona. Tämä voi viitoittaa tietä myös laaja-alaisemmalle ”uudelle luokkahuonepedagogiikalle”, jolle Greenin tutkimus tarjoaa yhden lähtökohdan.

Digitaalisen teknologian myötä luovan toiminnan ympärille kiertyvä musiikkipedagogiikka voi ammentaa informaalista oppimisesta millä tahansa musiikin alueella. Digitaaliset musiikin tekemisen, musiikista nauttimisen ja musiikista viestimisen välineet ovat omana aikanamme keskeisiä musiikin harrastamisen ja ammattimaisen tekemisen mahdollistajia. Oppilaille ne avaavat uusia muusikkouden muotoja, jotka musiikinopettajien on syytä tiedostaa (ks. Hugill 2008; Partti 2012). Median roolin korostuessa musiikinopettajalle avautuu uusi tehtävä mediakasvattajana (ks. Sintonen 2012). Valmiiksi sävellettyjen ja sovitettujen kappaleiden esittämiseen keskittyvä musiikkipedagogiikka ei sellaisenaan riitä informaali oppimisympäristöjen potentiaalini hyödyntämiseksi. Ei myöskään riitä, että opettajat hallitsevat teknologisia välineitä. Musiikinopettajilla tulee olla yleisemmän tason ymmärrystä niistä tavoista, joilla musiikki ja musiikin oppiminen voivat olla osa ihmisten elämää. Palataksemme Deweyn (1988/1916) ajatuksiin: vaikka koululla on tärkeä tehtävä oppimisympäristöjen mukauttamisessa oppilaan kehitystasoa vastaaviksi, luokkahuonepedagogiikka ei voi päästä tavoitteeseensa pitäytymällä perinteisissä institutionaalisesti rajatuissa oppimisen menetelmissä, ovat nämä sitten peräisin koulun sisältä tai sen ulkopuolelta. Opetuksen tulee ohjata sekä opettajat että oppilaat löytämään uusia näköaloja musisoinnin ja musiikin oppimisen merkitykseen. Yleissivistävän musiikkikasvatuksen kannalta tärkeintä on loppujen lopuksi se tapa, jolla jokainen oppilas hahmottaa musiikin oman kasvunsa voimavarana.

Myös autenttisuus näyttäytyy tästä näkökulmasta uudessa valossa. Kuten Green (2008) argumentoi, voidaan ajatella että pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna autenttisuus liittyy ensisijaisesti oppimiseen, jolloin sisäisesti motivoiva musiikillinen toiminta auttaa oppilaan myönteisen musiikkisuhteen syntymistä ohjaten edelleen ”kriittiseen musiikillisuuteen”. Liika kiinnittyminen musiikin autenttisuuteen ei välttämättä tue mielekästä oppimista. Toisaalta voidaan kysyä, voiko itse musiikin autenttisuus olla sivuseikka musiikkikasvatuksessa. Greenin itsensäkin mukaan musiikillinen ko-

kemus kiinnittyy lähtökohdissaan musiikin ”sisäisiin” suhteisiin tai tarkemmin siihen, mitä teemme näille suhteille musisoidessamme. Vaikka kaikki kasvattava musisointi on arvokasta, oppilailla on myös oikeus oppia arvioimaan, milloin musiikki kuulostaa hyvältä – siitäkin huolimatta, ettei tämän arvioimiseksi ole asiayhteydestä riippumattomaa mittaa. Musiikin autenttisuutta ei tarvitse ymmärtää sitoutumisena mihinkään ”luonnollisiin” arvostuksiin tai oppimisen tapoihin: autenttisuuden voidaan ajatella liittyvän erilaisten kulttuuristen käytäntöjen kohtaamisessa syntyviin tulkinnallisiin mahdollisuuksiin, joissa aukeaa uusia musiikillisia ”pelitiloja” luoville kokeiluille ja leikille. Informaalinen oppimisen huomioivan pedagogiikan arvo liittyy tästä näkökulmasta ensisijaisesti siihen, että se tuo esiin uusia tapoja toimia musiikin parissa. Opettajan vastuuta oppimisympäristöjen organisoimisesta se ei poista: opettajalla on entistä tärkeämpi rooli musiikillisen kasvun mahdollisuuksien tunnistajana ja kriittisenä kumppanina.

Lähteet

- Allsup, R. 2008. Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave. *Visions of Research in Music Education* 12. <http://www.usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/1%20AERA%20-%20Allsup.pdf> (luettu 20.10.2013).
- Billett, S. 2001. Participation and continuity at work: A critique of current workplace learning discourses. Context, Power and perspective: Confronting the Challenges to Improving Attainment in Learning at Work. Joint Network/SKOPE/TLRP International workshop 8-10th November 2001, Sunley Management Centre, University College of Northampton. http://www.infed.org/archives/e-texts/billett_workplace_learning (luettu 15.1.2013).
- Brew, J. M. 1943. In *The Service of Youth. A practical manual of work among adolescents*, London: Faber.
- Brew, J. M. 1946. *Informal Education: Adventures and Reflections*. London: Faber & Faber.
- Broadly, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1999. *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2009. *Ubiquitous Learning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Cross, J. 2007. *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Dewey, J. 2008/1916. *Democracy and Education*. Teoksessa J. A. Boydston (toim.) *The Middle Works, Volume 9 [MW 9]*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

6 Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka

- Dewey, J. 2008/1938. *Experience and Education*. Teoksessa J. A. Boydston (toim.) *The Later Works, Volume 13 [LW 13]*. Carbondale: Southern Illinois University, 1–62.
- Eraut, M. 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* 70 (1): 113–136.
- European Commission 2013 = Validation of non-formal and informal learning. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_en.htm. (luettu 15.1.2013).
- Folkestad, G. 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23 (2): 135–145.
- Gracyk, T. 1996. *Rhythm and Noise: an Aesthetics of Rock*. London: I. B. Tauris.
- Green, L. 2001. How popular musicians learn: a way ahead for music education. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. 2006. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education* 24(2): 101–118.
- Green, L. 2008. *Music, Informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. 2012. *Informal Learning and Aural Learning in the Instrumental Music Lesson: A Research-and-Development Pilot Project*. Teoksessa S. Karlsen & L. Väkevää (toim.) *Future prospects for music education: corroborating informal learning pedagogy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 161–195.
- Heath, S. B. 2001. Three's Not a Crowd: Plans, Roles, and Focus in the Arts. *Educational Researcher* 30 (7): 10–17.
- Hugill, A. 2008. *The digital musician*. New York, NY: Routledge.
- Karlsen, S. & Väkevää, L. 2012. *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Knowles, M. 1950. *Informal Adult Education. Guide for educators based on the writer's experience as a programme organizer in the YMCA*. New York: Association Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lilliestam, L. 1995. *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig trädning*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Partti, H. 2012. Learning from cosmopolitan digital musicians. Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities. *Studia Musica* 50. Helsinki: Sibelius Academy.
- Rodriguez, C. X. (toim.) 2004. *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*. New York: Rowan & Littlefield.
- Sintonen, S. 2012. *Susitunti. Kohti digitaalista lukutaitoa*. Helsinki: Finn Lectura.
- Smith, M. 2001. "Josephine Macalister Brew and informal education." *The Encyclopedia of Informal Education*. www.infed.org/thinkers/et-brew.htm (luettu 15.3.2013).
- Smith, M. 2002. "Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy." *The Encyclopedia of Informal Education*, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm (luettu 15.3.2013).
- Tilastokeskus 2013 = Informaali opiskelu. http://www.stat.fi/meta/kas/inform_opisk.html (luettu 15.1.2013).

Musiikkikasvattaja

- Väkevä, L. 2009. The World Well Lost, Found. Reality and Authenticity in Green's 'New Classroom Pedagogy'. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 8 (2). http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva8_2.pdf (luettu 15.1.2013).
- Väkevä, L. 2010. Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 7 (1): 59–70.
- Wenger, E. 1999. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerlund, H. 2006. Garage Rock Band – A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education, Showcase*, 24 (2): 119–125.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavallisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.