

Heidi Partti, Heidi Westerlund & Cecilia Björk

4 Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvat- tajan toiminnan ohjaajina

Johdanto

Sisarukset Emma ja Elias ovat koululaisia, joiden arkeen kuuluu musiikin aktiivinen harrastus ja opiskelu. Yhdeksänvuotias Emma käy kitaratunneilla musiikkiopistossa, jossa hän myös esiintyy säännöllisesti. Koko perhe osallistuu aina opiston järjestämiin oppilaskonsertteihin. Kolmetoistavuotias Elias on soittanut pianoa, mutta päätti pitää välivuoden musiikkiopistossa ja keskittyä koulun bändisoittoon, johon koulun musiikinopettaja on häntä rohkaissut. Vanhemmat ovat harmissaan pianonsoiton lopettamisesta, sillä kallis instrumentti seisoo nyt olohuoneessa käyttämättömänä. Bändisoittoon on koulun puolesta tarjottu mahdollisuus kerran viikossa ja usein opettaja antaa Eliaksen ja hänen luokkatovereidensa soittaa myös välitunnilla. Sekä Emma että Elias osallistuvat koulussa valinnaiseen musiikinopetukseen ja Emma laulaa lisäksi koulun kuorossa. Kuoro on osallistunut mm. valtakunnalliseen kuorokilpailuun. Molemmat nuoret kuuntelevat kotona aktiivisesti musiikkia. Yksin ollessaan Elias viettää aikaansa internetissä, kansainvälisessä musiikin verkkoyhteisössä, jossa hän esiintyy nimimerkillä MuzaFreak. Yhteisössä Elias jakaa tietokoneensa ilmaisohjelmalla tekemiään remix-versioita tunnetuista radiohiteistä. Hänen teoksiaan ovat kommentoineet ja kuunnelleet jo tuhannet yhteisön jäsenet. Eliaksen vanhemmat ja musiikinopettaja eivät tiedä, että Elias on verkkoyhteisössään tunnettu tekijä. Eli-

4 Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina

aksen äiti, Leena, laulaa työpaikkansa kuorossa. Hän on myös ottanut silloin tällöin yksityisesti laulutunteja. Isä Janne pitää musiikin kuuntelusta ja on aikoinaan soittanut hieman viulua. Hän käy usein kitarististävönsä bändin keikoilla. Isoisä Aulis on aloittanut musiikkiharrastuksen eläkeiässä. Hän käy kansalaisopiston viihdekuoron harjoituksissa viikoittain.

Nykykäsityksen mukaan oppiminen on luonnollinen, läpi elämän jatkuva osa joka-päiväisiä toimia. Myös musiikin alueella oppimista tapahtuu niin arjessa kuin asiaan erikoistuneen opettajan ohjauksessa. Tutkijoiden näkökulmasta onkin yhtä mielekästä tarkastella oppimista sekä niin sanotuissa informaaleissa eli epämuodollisissa ympäristöissä että formaaleissa eli muodollisissa konteksteissa, kuten oppilaitoksissa. Musiikin alueella oppimiseen liittyviä käsityksiä on tarkasteltu uudelleen muun muassa kellari-bändien (Green 2001), festivaalien (Karlsen & Brändström 2008) ja verkkoyhteisöjen toiminnan näkökulmasta (Partti & Karlsen 2010) sen ymmärtämiseksi, millaiset tekijät nykypäivänä edistävät oppimista ja sitouttavat toimijan oppimiseen.

Oppimiskäsitysten kriittinen tarkastelu tämän päivän yhteiskuntaa ja kulttuuria vasten auttaa näkemään, mitä opettajilta ja oppimista edistävilä instituutioilta, kuten kouluilta, musiikkioppilaitoksilta tai yliopistoilta, voidaan odottaa. Oppimiskäsitykset eivät ole kuitenkaan vain tutkijoiden kehittämia käsitteitä, vaan niiden voidaan nähdä ohjaavan opettajan ja oppilaan suhdetta yhtä lailla koulun kontekstissa kuin sen ulkopuolella. Ne luovat horisontin, jonka mukaan kehitämme opetussuunnitelmia ja uusia oppimisympäristöjä. Suomessa opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu oppimiskäsitys ohjaa niin koulun musiikinopetusta (POPS 2004, ks. myös POPS-luonnos 2012) kuin taiteen perusopetusta (TPOPS 2002). Oppimiskäsitysten kautta myös selitetään oppimisvaikeuksia, esimerkiksi sitä miksi oppilas ei ole kiinnostunut musiikin oppimisesta.

Tässä luvussa tarkastelemme musiikin oppimiseen liittyvien käsitysten viimeaikaisia muutoksia. Lähestymme oppimiskäsityksiä kolmesta suunnasta nojautuen Sfardin (1998; ks. myös Hakkarainen 2000) jaotteluun oppimisesta (1) yksilön tiedon ja taidon omaksumisena sekä (2) yhteisöllisenä osallistumisena ja verkoittuneena toimintana, ja edelleen Paavolan ja Hakkaraisen (2005; 2008) käsitykseen oppimisesta (3) tiedon luomisena. Nämä näkökulmat eivät ole toisensa poissulkevia, vaan ne tulee nähdä liittämisinä ja toisiaan täydentävinä.

Huomionarvoista on kuitenkin se, että perinteisesti käsityksemme musiikin oppimisesta on muovautunut ennemminkin yksilön tiedon ja taidon omaksumisen ja ympäristöön sopeutumisen kuin yhteisöllisen osallistumisen tai tiedon luomisen näkökulmasta. Esimerkiksi edellä kuvattujen Emman ja Eliaksen kaltaisten lasten musii-

kin oppimista on perinteisesti tarkasteltu yksilöllisen toiminnan ja henkilökohtaisen kapasiteetin näkökulmasta sen sijaan että olisi kriittisesti havainnointu sitä, millaiseen toimintaan kyseinen yksilö osallistuu, mitä osallistumisen mahdollisuuksia häneltä mahdollisesti rajataan pois tai miten oppimiseen tähtäävät instituutiot edistävät lasten osallistumista musiikillisen asiantuntijayhteisön toimintaan.

Tavanomaista on lisäksi rajata musiikin oppiminen nimenomaan lapsiin ja nuoriin, vaikka aikuisten ja jopa vanhusten musiikin opiskelu muodollisissa oppimisympäristöissä on lisääntymässä entisestään. Edelleen oppimiskäsitys ei ohjaa yksinomaan opetuksen suunnittelua, vaan laajemmin sellaisten oppimisympäristöjen suunnittelua, joissa opetus ja oppitunnit saattavat olla vain pieni osa oppijan kokemusmaailmaa. Esimerkiksi vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjeistus on selvä: ”Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuden on kiinnitettävä erityistä huomiota” (POPS 2004, 18).

Viimeaikaisissa oppimiskäsityksissä oppiminen on liitetty yhä useammin luovaan tuottamiseen. Oppimisteoreetikot Sami Paavola ja Kai Hakkarainen (2005; 2008) väittävät, etteivät tiedonhankinnan ja osallistumisen näkökulmat itsessään riitä selittämään sellaista asiantuntijuuden rakentumista, jonka puitteissa oppijat luovat uutta, ylittävät aiemman toiminnan rajat ja kehittävät innovatiivisia tietotaitoyhteisöjä. Tämän *tiedon luomisen* näkökulman tarkoituksena on kohdistaa huomiomme paitsi yksilöiden tai yhteisön toiminnan reflektointiin ja oppimisen laajempaan kontekstiin myös niihin välittäviin prosesseihin, joissa yhteisiä aktiviteetteja tai artefakteja – esimerkiksi sävellyksiä, kirjoituksia ja muita taideteoksia – kehitellään ja tuotetaan yhteisöllisesti. Tiedon luomisen näkökulma oppimiseen muistuttaa monin osin tiedon omaksumisen ja osallistumisen näkökulmaa: mallioppiminen ja vertaistuki sekä vuorovaikutuksen laatu ovat läsnä. Se kuitenkin ylittää aiempien oppimiskäsitysten rajoitukset korostaessaan yhteisön osallistujien omien ja yhdessä tuotettujen aikaansaannosten merkitystä.

Musiikin oppiminen tiedon ja taidon omaksumisena

Yksilöön rajautuva näkökulma oppimisen ja asiantuntijuuden kasvussa on perinteisesti pyrkinyt analysoimaan ja ymmärtämään oppijan mielensisäisiä toimintoja. Painotuksesta riippuen oppiminen ymmärretään lähinnä ulkoisesti säädeltävissä olevana käyttäytymisen muutoksena ja tiedon määrän lisääntymisenä (ns. *behavioristinen* käsitys) tai yksilön tiedoissa ja taidoissa tapahtuvina muutoksina (*kognitiivinen* ja *yksilökonstruktivistinen* käsitys). Yksilökeskeisen oppimiskäsityksen varassa esimerkiksi Eliaksen ja Emmen musiikillista oppimista tarkastellaan heidän yksilöllisten musiikillisten tietojensa ja taitojensa kehittymisen näkökulmasta. Voidaan esimerkiksi arvioida, miten tehokkaasti Emma on omaksunut oikeat kitaraoitteet tai mikä motivaatiotekijä sai Eliaksen lopettamaan pianonsoiton opinnot.

Tiedon ja taidon omaksumiseen keskittyvät oppimiskäsitykset voidaan jakaa sen mukaan miten niissä suhtaudutaan oppijaan itseensä. Oppija voidaan ymmärtää joko tiedon passiivisena vastaanottajana ja toiminnan kohteena tai aktiivisena tiedon prosessoijana. Behavioristisissa käsityksissä oppija nähdään olemassa olevan tiedon ja taidon vastaanottajana, ja se korostaa opettajan roolia asiantuntijana ja auktoriteettina, joka siirtää tieto- ja taitorakenteita. Musiikinopetuksessa tämän oppimiskäsityksen mukaan kiinnostavaa on musiikillisten tietojen ja taitojen ulkoinen ohjaus, säätely ja vakiinnuttaminen.

Oppimista tutkinut David Hargreaves (1986, 20) on todennut, että behavioristista oppimiskäsitystä on sovellettu ehkä laajimmin juuri musiikin alueella. Monet musiikinopettajat mahdollistavat oppimisen näyttämällä oppilaille, kuinka monimutkainen soittotaito ja -tehtävä voidaan pilkkoa pienemmiksi, selkeästi määritellyiksi vaiheiksi (ks. Fautley 2010, 44). Opettaja voi esimerkiksi osoittaa vaativan kappaleen hankalat kohdat oppilaalle ja auttaa oppilasta kehittämään niihin liittyviä tehtäviä, joiden avulla oppilas voi aikanaan saavuttaa koko kappaleen edellyttämän taidollisen valmiuden.

Behavioristien oppimiskäsitys, jossa kokonaisuus kootaan yksityiskohdista ja jossa keskitytään käyttäytymisen näkyvään muutokseen, sisältää riskin, että ”metsää ei nähdä puilta”. Vaikka puhtaasti behavioristinen lähestymistapa on hyödyllinen muutoin ylipääsemättömältä näyttävän materiaalin lähestymiseen, voi se osoittautua ongelmalliseksi, mikäli kokonaistavoitteena on auttaa oppilaita kehittämään merkityksellistä ja kokonaisvaltaista ymmärrystä laajemmista tiedonalueista. Esimerkiksi Eliaksen entinen musiikin historian opettaja oli omaksunut behavioristisen oppimiskäsityksen

mitatessaan oppilaidensa oppimista sen perusteella, miten hyvin he pystyvät tuottamaan uudelleen aiemmin opetetut sisällöt. Tunnilla oppilaat kuuntelivat luennointia ja lukivat opettajan valitsemia valmiita tekstejä musiikinhistorian merkkihenkilöistä ja -tapahtumista, minkä jälkeen opettaja tarkisti tiedon siirtämisen tulokset kysymällä kysymyksiä. Opetuksen säätelämiseksi Eliaksen opettaja oli pilkkonut opetettavan musiikinhistorian aineksen osiin ja kurssi eteni kronologisesti asia kerrallaan. Tarvittaessa aiempia sisältöjä kerrattiin, koska opettajan ymmärryksen mukaan etukäteen tarkasti suunniteltu ja selkeästi rajattu tieto edistää sen tehokasta omaksumista.

Opettajalle tämä lähtökohta oli selkeä ja perusteltu, mutta 13-vuotiaalla Eliaksella oli ollut vaikeuksia ymmärtää musiikinhistorian opiskelun mielekkäys. Esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välinen keskustelu ja ajatustenvaihto oli musiikinhistorian tunneilla ollut ani harvoin osa oppituntien kulkua. Oppilaiden näkökulmasta katsoen opettaja oli näyttänyt keskustelemaan itsensä kanssa ja esittelevän omaa tietoaan. Elias oli luottanut kokeissa ulkomuistiinsa, mutta ei ollut hahmottanut, kuinka eri asiakokonaisuudet liittyivät toisiinsa ja hänen omiin musiikillisiin mielenkiinnonkohteisiinsa tai missä yhteydessä tällaista tietoa voisi soveltaa. Kokeneena tiedonhakijana Elias oli myös huomannut löytävänsä internetistä vaivattomasti suurimman osan opettajan tunneilla esittämistä faktoista.

Behavioristisen, ulkoisesti havaittavaa oppimista korostavan, oppimiskäsityksen sijaan kognitiiviset ja yksilökonstruktivistiset oppimiskäsitykset periaatteessa korostavat yksilön mielensisäisten prosessien merkitystä (Stensmo 2007). Oppijan ei tällöin ymmärretä toimivan valmiin tiedon säiliönä niin että oppimistilanteessa oppija passiivisesti vastaanottaa opettajan hänelle tarjoamia tietorakenteita. Sen sijaan oppijan uskotaan tekevän aktiivisesti havaintoja ja omia tulkintoja vastaanottaessaan, valikoivissaan ja taltioivissaan tietoa.

Tällaisessa oppimiskäsityksessä huomio kiinnittyy oppijoiden yksilölliseen tiedonrakentamiseen ja merkityksellistämisen prosesseihin. Esimerkiksi Emmen kitaransoitonopettaja ei ajattele vain siirtävänsä tietoja ja taitoja Emmalle, vaan ymmärtää Emmen rakentavan eli konstruoivan oman tietonsa itse. Tähän tiedon konstruointiprosessiin liittyvät olennaisesti Emmen aikaisemmat tiedot, taidot, käsitykset ja kokemukset kitaransoitosta ja musiikista. Edistääkseen tiedon konstruointia opettaja saattaa tunnilla kysyä Emmen käsitystä kyseessä olevasta kappaleesta tai opettaja ja oppilas saattavat yhdessä pohtia, millainen repertuaari tuntuisi mielekkäältä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksunut opettaja ymmärtää, että vaikka oppimateriaali, jota kitaransoitossa käytetään, on rakennettu askel askeleelta eteneväksi, Emma voi tunnilla soittaa muutakin musiikillista materiaalia, joka tukee hänen omia merkityksellistämisen prosessejaan.

4 Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina

Oppimista tiedon ja taidon omaksumisena tarkasteleva käsitys selittää myös oppimisvaikeudet yksilön mielensisäisen rakenteen ongelmana. Emma törmää kitaraa soittaessaan musiikinteoreettiseen haasteeseen, jonka ratkaisemiseen aiemmat tiedot ja taidot eivät tunnu riittävän. Tämä turhauttaa Emmaa, ja jonkin aikaa hän jopa harkitsee kitaransoiton lopettamista. Opettaja on yrittänyt pitää huolen siitä, että tunnint noudattavat Piaget'n (esim. Piaget & Inhelder 1977) esittämää ajatusta lapsen eri kehitysvaiheista, ja hän uskoo, että Emma pystyy ratkaisemaan kohtaamansa ongelman. Opettaja pyrkii esimerkiksi erilaisten harjoittelutapojen, keskustelujen, kysymysten ja palautteen avulla tukemaan Emman oppimisprosessia siten, että Emma tulisi yhä itsenäisemmäksi omissa valmiuksissaan.⁶ Piaget'n mukaan varhainen oppiminen on yksilöllinen prosessi, jossa lapsi toimii sisäisten rakenteiden ja mentaalisten mallien, eli *skeemojen*, varassa ja johon kuuluvat sen luonnollisena osana *kognitiiviset konfliktit*: tällöin lapsi huomaa omien tietorakenteidensa puutteellisuuden tai soveltumattomuuden ja joutuu muodostamaan uuden mentaalisen mallin.

Emman kitaransoiton opettajan oppimiskäsityksessä korostuu niin kutsuttujen *metakognitiivisten taitojen* merkitys. Metakognitiivisilla taidoilla viitataan ajattelun ajatteluun eli oppijan kykyyn arvioida omaa tiedonkäsittely- ja oppimisprosessiaan sekä hänen kykynsä kehittää tietoisesti oppimisstrategioitaan (esim. Flavell 1976). Opettajan tehtävänä on tällöin ohjata oppijoita sisäisten ajatteluprosessien ja itsereflektiivisten valmiuksien kehittämiseen. Tämä tapahtuu kannustaen ja tukien aktiivista ajattelua ja yksilön omista lähtökohdista käsin lähtevää tavoitteellista oppimista.

Tutkijoiden mukaan metakognitiivisten taitojen kehittyminen on olennaista no- viisiin kasvaessa kohti syvenevää asiantuntijuutta (esim. Ertmer & Newby 1996; Vermunt & Verloop 1999). Emman metakognitiivisten taitojen kehittämiseksi kitaransoitonopettaja hyödyntää harkitusti valittuja, soveltamista ja ongelmanratkaisua vaativia oppimistehtäviä. Näiden tehtävien kautta Emma voi harjoitella tarkkaavaisuutta, muistamista, mieleen palauttamista, mielessä säilyttämistä ja muita sisäisen ajattelun prosesseja. Emman opettaja on esimerkiksi sävellyttänyt oppilailiaan pieniä kappaleita barokkityyliin, jotta he oppisivat ymmärtämään laajemmin barokin sävelkieltä ja muotoseikkoja. Myös Emman harjoittelustrategioita pohditaan yhdessä opettajan kanssa. Emman omien oppimisstrategioiden itsearvioinnin lisäksi opettaja arvioi oppimista

6. Piaget'n mukaan lapsen sosiaalinen, henkinen ja fyysinen kehitys etenevät rinnakkain jakautuen neljään päävaiheeseen, jotka ovat: sensomotorinen vaihe (0–2 v), esioperationaalinen eli intuitiivinen vaihe (~2–6 v), konkreettisten operaatioiden vaihe (~7–11 v) ja formaalisten (abstraktien) operaatioiden vaihe (~11– v). Piaget korostaa, että lapsi ei voi käsittää omaan kehitystasoonsa nähden liian monimutkaisia asioita.

antamalla Emmalle palautetta oppimisprosessista ja Emman ongelmanratkaisuprosessin etenemisestä kokonaisuudessaan. Näin sekä opettaja että oppilas osallistuvat oppimista koskevaan reflektioon. Muun muassa Dysthe (2003, 37–38) on todennut säännöllisen itsearvioinnin ja henkilökohtaisen oppimisen kirjaamisen kouluissa ja opettajankoulutuksessa osoittavan, että metakognitiiviset taidot ovat korkeasti arvoitettuja nykyisessä kasvatusajattelussa. Dysthe kuitenkin huomauttaa, että viime aikoina kognitiivisesta teoriasta ponnistavan tutkimuksen painopiste on ollut siirtymässä yksilön mielen sisäisten prosessien tarkastelusta niihin sosiaalisiin ja kulttuurisiin yhteisöihin, joissa oppiminen tapahtuu.

Musiikin oppiminen osallistumisena

Oppijan yksilölliseen ongelmanratkaisukykyyn rajautuvalle oppimiskäsitykselle vaihtoehdon tarjoaa näkökulma, jossa oppiminen nähdään *osallistumisena*. Tämän näkökulman voidaan ymmärtää liittyvän niin sanottuihin sosiokonstruktivistisiin sekä sosiokulttuurisiin suuntauksiin, joissa korostetaan tiedon sosiaalista konstruointia ja painotetaan erityisesti oppimisen kulttuurisia, sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia, yhteistoiminnallisia tai yhteisöllisiä prosesseja. Osallistumisen näkökulmasta oppiminen nähdään eräänlaisena sosiaalisena ja vuorovaikutteisena matkana, jonka aikana yksilö ei vain omaksu tietoa, vaan ottaa laajemmin osaa oppimisyhteisön käytäntöihin, sopeutuu sen sosiaalisesti neuvoteltuihin normeihin sekä luo yhdessä muiden oppijoiden kanssa jaettuja merkityksiä kokemuksilleen. Tällainen oppimiskäsitys painottaa yksilön metakognitiivisten taitojen tai oppimisprosessin ”tulosten” sijaan oppimiskulttuurin ja siinä tapahtuvien aktiviteettien keskeisyyttä oppimisessa. Sen sijaan että tieto ymmärrettäisiin yksilön päänsisäisenä tapahtumana, sen katsotaan muotoutuvan yhteisöjen käytäntöihin osallistumisen ja niiden tuottaman merkityksen kautta. Yksilön oppimisen tavoite on onnistunut navigointi ja toiminta näissä merkityksellisissä yhteisöissä.

Musiikin oppimista osallistumisen näkökulmasta tarkasteleva oppimiskäsitys korostaa, että lapsen musiikillinen elämä alkaa hyvin varhaisessa vaiheessa. Jo kauan ennen puhumisen, laulamisen tai soittamisen oppimista lapsi kommunikoi äänтелеvästi, tutustuu itse tuottamiinsa ääniin ja kuuntelee tarkkaavaisesti ympäröiviä ääniä ottaen näin osaa niin kutsuttuun esimusiikilliseen vuorovaikutukseen perheensä ja muiden

4 Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina

hoitajiensa kanssa (Papousek 1996). Kun nuori oppilas astuu ensi kerran soittotunnille, hänellä on jo näin ollen aiempaa kokemusta musiikin tekemisestä ja musiikillisen vuorovaikutuksen oppimisesta. Siinä missä oppimista tiedonhankintana kohteleva käsitys voi äärimmillään ymmärtää nuoren oppijan mielen tyhjäksi tauluksi (*tabula rasa*), sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna lapsella on jo hyvin varhaisessa vaiheessa kehittyvää spontaania musiikillista herkkyyttä, jota ei sinänsä tarvitse ”vahvistaa”. Sen sijaan opettaja voi, Flohrin ja Trevarthenin (2008) ehdotusta seuraten, valita opetusmenetelmiä, joiden avulla on mahdollista kehittää yhteistoiminnallista ja leikinomaista musiikillista työskentelyä. Kulttuuristen tietojen ja taitojen välittämisen lisäksi opettaja siis pyrkii aktiivisesti ottamaan opetuksessa huomioon lapsen luontaisen uteliaisuuden ja pyrkimyksen musiikillisten toimintojen kautta saavutettavissa oleviin jakamisen, ilon ja ylpeyden tunteisiin (Trevarthen & Malloch 2012).

Oppimista erityisesti yhteisöllisenä osallistumisena painottava näkökulma korostaa verkottuneen toiminnan merkitystä. Tarkoituksenmukaisen musiikinopiskelun aloittaminen merkitsee aina myös uusiin musiikillisiin yhteisöihin liittymistä tapahtuipa opiskelu sitten ryhmässä tai yksityisohjauksessa, muodollisiin tai epämuodollisiin käytäntöihin osallistuen. Opettajan ja opiskelijan (tai esimerkiksi verkkoyhteisön vertaisoppijoiden) välinen kohtaaminen on samalla kohtaaminen kaikkien niiden erilaisten musiikillisten verkostojen välillä, joihin opettaja ja opiskelija(t) kuuluvat tai ovat kuuluneet, ja se sisältää näin ollen alusta alkaen muiden ihmisten läsnäolon ja vuorovaikutuksen jälkiä. Emmen isän osallistuessa tyttärensä ensimmäiselle kitaratunnille konkreettisesti läsnä ovat kolme tärkeää henkilöä: Emma, kitaransoitonopettaja ja Emmen isä. Jo tämä pienimuotoinen kohtaaminen avaa mahdollisuuksia mitä moninaisimmille opiskelijan, opettajan ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen muodoille, jotka osaltaan vaikuttavat joko myönteisesti tai kielteisesti Emmen oppimiseen (ks. esim. Creech & Hallam 2003; Creech 2010).

Näkyvien osallistujien lisäksi läsnä on myös joukko ”näkymättömiä” henkilöitä: Emmen muut perheenjäsenet, mahdollisesti Emmen isän kitaristikaverit, opettajan entinen opettaja sekä lukematon määrä muita osallistujia, jotka tavalla tai toisella liittyvät Emmen, hänen opettajansa ja isänsä elämään musiikillisiin, emotionaalisiin tai kulttuurisiin siteihin. Jatkaessaan kitaransoiton opiskelua Emma osallistuu yhä monimutkaisempiin, toinen toisiinsa kietoutuneisiin tai toisistaan etäällä oleviin, musiikillisiin verkostoihin. Nämä verkostot kantavat mukanaan sosiaalisesti neuvoteltuja arvoja ja normeja ja voivat sekä mahdollistaa että rajoittaa Emmen musiikillista kehittymistä. Ajan myötä myös Emma itse voi vaikuttaa verkostoihinsa. Emmen veli, Elias, on esimerkiksi itse löytänyt hänelle merkityksellisen musiikillisen verkoston internetistä.

Osallistumista tähdentävä oppimiskäsitys rohkaisee näin ollen musiikinopettajaa huomiomaan yksilöllisen tiedon- tai taidonhankinnan lisäksi erityisesti ne välittömät ja välilliset yhteisöt ja verkostot, joissa tietoa, taitoa ja käytäntöjä luodaan ja jaetaan (ks. esim. Wenger 1998; Hakkarainen 2000; Paavola & Hakkarainen 2005). Tunnettu esimerkki musiikkikasvatuksessa löytyy Lucy Greenin (2008) tutkimuksissa, joissa Green on tarkastellut ”ystäväryhmien” merkitystä yläkoulun musisoinnissa. Ruotsalainen Cecilia Björck (2011) on puolestaan tutkinut tapoja, joilla voidaan mahdollistaa tyttöjen osallistuminen populaarimusiikkiin, jossa naisten osuus on usein ollut vähäinen tai rajoittunut stereotyyppiisiin ilmaisutapoihin. Osallistumista korostava oppimiskäsitys tuo esiin näin ollen usein myös kriittisiä reflektoinnin kohteita ja ohjaa opettajaa aktiiviseen muutoksen edistämiseen.

Oppimisen, identiteetin ja yhteisön välisiä kytköksiä kirjoituksissaan esille tuonut Etienne Wenger (1998; 2006; ks. myös Lave & Wenger 1991) painottaa, että varhainen pääsy osaksi asiantuntijayhteisöä on ratkaisevaa uuden tiedon ja kykyjen oppimisessa sekä tulevaisuuden näköpiiriin avaamisessa. Wengerin käsityksen mukaan aloittelijan integroituminen asiantuntijakulttuuriin tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen kautta. Työpaikkansa kuorossa laulaminen esimerkiksi tarjoaa Emman ja Eliaksen äidille, Leenalle, mahdollisuuden tutustua uuteen musiikilliseen käytäntöön edeten yhteisön ”reunamilta” kohti sen ”ydinalueita”. Koska enemmän tai vähemmän kokeista ja vaihtelevan tasoista laulajista muodostuva kuoroyhteisö sisältää musiikillisen asiantuntijuuden eri tasoja, Leenan kaltainen aloitteleva laulaja oppii niin laulamista kuin kuorokulttuuriin liittyviä tapoja ja arvoja osallistumalla itseään kokeilevien laulajien toimintaan ja kasvamalla näin pikkuhiljaa itse kohti korkeampaa osaamistasoa, omistajuutta ja vastuuta. Vähitellen karttuva musiikillinen taitavuus ei toisin sanoen liity vain oppijan yksilöllisiin ominaisuuksiin ja ponnisteluihin, vaan on saavutettavissa hänen osallistuessaan musiikilliseen toimintaan yhteisössä, johon on kasautunut osaamista musiikkiin liittyvistä tiedoista ja taidoista sekä sen oppimisen ehdoista. Toisaalta osallistuminen sinänsä rakentaa sosiaalisia merkityksiä, jotka motivoivat oppimiseen usein liittyvää vaivannäköä. Esimerkiksi Leenan eläkkeellä oleva isä, isoisa Aulis, on saanut laulamisen kautta uudenlaisia merkityksiä työelämän jälkeiseen elämäänsä osallistuessaan aktiivisesti viihdekuoron toimintaan samalla, kun hän opettelee kotona nuotinlukua uuden kuoro-ohjelmiston avulla. Kuoroharjoituksiin ja kotiin jaksottuvan toiminnan yhteydessä Aulis rakentaa itselleen aktiivisesti viihdekuorolaulajan identiteettiä ja toteuttaa näin nuoruuden haaveitaan.

Ammattikuntaan liittymisen kautta tapahtuvaan harjoitteluun perustuvalla mestari-kisälli-perinteellä on syvät juuret musiikkikoulutuksessa. Vaikka oppipoikakäytäntöä on arvosteltu sen toisinaan kritiikittömästä ja yksioikoisesta suhtautumisesta

4 Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina

mestarin kaikkietävyvyyteen ja opettajan omistavasta suhteesta oppilaisiinsa (ks. esim. Westerlund 2006), osallistuminen *erilaisiin* oppimisyhteisöihin, matkustaminen ja haikutuminen usean eri mestarin oppiin on kautta historian ollut keskeinen osa oppioppikaperinnettä aina Euroopan keskiaikaisista ammattikuntalaitoksista tai musiikkiyliopistojen mestariluokkakoulutuksesta aikamme yritysten ja muiden organisaatioiden oppimiseen (Skagen 2004). Onkin huomionarvoista, että perinne ei liity yksinomaan luokkahuoneessa tapahtuvaan opettaja–oppilas-suhteeseen eikä välttämättä sulje pois mahdollisuutta muuhun yhteisölliseen osallistumiseen (ks. Gaunt & Westerlund 2013). Eräs tärkeä näkökulma, johon on viime aikoina kiinnitetty huomiota, on eritasoisten vertaisoppijoiden merkitys oppimisprosesseissa. Mestari–kisälli-näkökulmasta opetustaan tarkastelevan opettajan tulisikin kiinnittää huomionsa toimintansa perustana olevaan oppimiskulttuuriin sen kokonaisuudesta käsin.

Omaa toimintaansa osallistumisnäkökulmasta reflektoidessaan opettaja pyrkii ennen kaikkea arvioimaan, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia hänen toimintakulttuurinsa tarjoaa ja millaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen varassa oppimista kannatellaan. Opettaja voi esimerkiksi kysyä, mahdollistavatko tarjolla olevat oppimisyhteisöt ja opetuksen käytännöt oppijoiden kannalta mielekkään ja hyödyllisen musiikillisen vuorovaikutuksen sekä oppijoiden keskinäisen tiedonjakamisen, vertaistuen ja -arvioinnin, keskustelun ja neuvottelun. Esimerkiksi Eliaksen musiikin historian tunneilla vuorovaikutus tapahtui pääsääntöisesti opettajalta oppilaille. Vaikka oppilaat vastasivat opettajan esittämiin kysymyksiin, he eivät juuri itse esittäneet kysymyksiä tai kommunikoineet keskenään. Rohkaistakseen oppilaita kohti suurempaa omistajuutta, opettaja olisi voinut rakentaa opiskelun musiikin historian tunneilla opettajan ja oppilaiden väliselle dialogille ja yhteisten kiinnostuksen kohteiden tunnistamiselle. Oppilaita olisi voitu ohjata keskustelemaan ja neuvottelemaan toinen toistensa kanssa ja näin harjoittelemaan esimerkiksi omien ennako-oletustensa kyseenalaistamista sekä yhdessä etsimään ja tuottamaan oppimateriaalia tehden omia valintoja ja ottamalla vastuuta oppimisestaan. Samoin Emman kitaransoiton vertaisoppijoista voisi muodostua luonteva kitarayhteisö yhteisen musisoinnin ja esiintymisten kautta. Opiskelu musiikkiopistossa voisi johdattaa Emman paitsi tietyn repertuaarin ja taidon hallintaan myös laajemmin tunnistamaan kitaransoiton kulttuuriset kontekstit ja asiantuntijayhteisöt. Jopa satunnainen tai ajoittainen tunnettujen kitaristien esitysten kuuntelu, eri esitystraditioista keskustelu tai musiikkikritiikkien seuraaminen oppitunneilla voisivat tuoda laajemman, jopa globaalin ulottuvuuden nuoren soittajan opiskeluun ja luokkahuoneen muutoin suhteellisen suljettuun opettaja–oppilas-dialogiin.

Artefaktit ja käsitteelliset luomukset musiikin osallistumisyhteisöissä

Oppimista tiedonhankintana ja osallistumisena tarkastelevien näkökantojen lisäksi Paavola ja Hakkarainen (2005; 2008) ovat nostaneet esiin kolmannen mahdollisen käsityksen, niin sanotun *tiedon luomisen* näkökulman. Siinä missä tiedonhankintakäsitys painottaa yksilön mieltä oppimisen keskeisenä tapahtumapaikkana ja osallistumiskäsitys keskittyy oppijaa ympäröivään kulttuuriin ja yhteisöön, tiedon luomisen näkökulma pyrkii yhdistämään mainitut oppimiskäsitykset huomioimalla erityisesti ne tavat, joilla ”ihmiset kollaboratiivisesti kehittävät välittäviä artefakteja” (Paavola & Hakkarainen 2005, 539). Ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja oppimisympäristön lisäksi oppimista tarkastellaan yhteisön toiminnan myötä tuotettujen tieto-objektien eli niin sanottujen käsitteellisten luomusten kautta (ks. myös Bereiter 2002; Hakkarainen 2000). Tutkija Yrjö Engeströmin työtovereineen kehittämä toiminnan teoria (Engeström 1987; 1999) korostaa erityisesti inhimillisen toiminnan historiallisen taustan, materiaalien tekijöiden ja käytäntöjen suhdetta käsitteisiin ja merkityksiin. Oppimiseen kytkeytyy näin ollen siis ”yhteisöllisiä prosesseja joidenkin jaettujen yhteisten kohteiden kehittämiseksi” (Paavola & Hakkarainen 2008, 76). Näitä jaettuja tieto- tai taideobjekteja voivat olla vaikkapa koululaisten yhdessä kehittämät käsitteelliset tai konkreettiset artefaktit, kuten ideat, suunnitelmat, kertomukset, blogit, wikit, sävellykset ja musiikkiesitykset, sekä niihin liittyvät käytännöt ja työvälineet.

Oppimista tiedon luomisen näkökulmasta tarkastelevan käsityksen mukaan olennaista on ymmärtää näiden erilaisten käsitteellisten luomusten merkitys oppimiselle. Oppimisen kannalta ei ole yhdentekevää, mitä kollaboratiivisesti tuotetut artefaktit ovat, miten niitä on tuotettu tai että niitä ylipäätään tuotetaan. Esimerkiksi pianonsoiton opiskelussaan Elias ei tuottanut uutta yhdessä välittömän sosiaalisen verkostonsa kanssa, ei edes oman opettajansa kanssa, vaan opetus perustui oppikirjan mukaan etenevälle tuntisuunnitelmalle. Sen sijaan Emman koulun kuorossa opettaja näkee vaivaa oppilaiden yhteisön ja yhteisöllisen toiminnan kehittämiseksi. Kuoro muun muassa esitti valtakunnallisessa kilpailussa opettajan ja kuorolaisten yhdessä säveltämän ja sanoittaman kappaleen, jossa yhdistyi rap, suomalainen kansanmusiikki, improvisointi sekä Eliaksen DJ-osuus.

Tiedon luomisen merkitystä painottavan oppimiskäsityksen mukaan yksilöt ja yhteisöt eivät ainoastaan reagoi tai sosiaalistu musiikilliseen ympäristöönsä, vaan luovat ja kehittävät sitä aktiivisesti käyttäen ääniä ja symboleita sekä kulttuurisia ja musiikillisia

4 Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina

artefakteja ja välineitä. Yhteisen toiminnan kautta myös objekteista tulee jaettuja. Tämä on selvästi nähtävissä esimerkiksi musiikin kansainvälisessä verkkoyhteisössä, jonka jäsen Elias on: oman musiikin jakaminen ja toisten tuottaman musiikin kuunteleminen ja siitä keskustelu luovat yhteisöön yhteenkuuluvuuden tunteen ja edistävät Eliaksen omaehtoista oppimista ja asiantuntijuuden kasvua. Eliaksen tekemät remix-kappaleet ovat suuressa määrin jaettuja artefakteja. Ensinnäkin niiden musiikillinen materiaali on otettu muiden artistien luomista raidoista ja toiseksi Elias itse muokkaa musiikkikappaleitaan ottaen huomioon verkkoyhteisön muilta jäseniltä saamansa kommentit ja vinkit. Eliaksen remixit ovat siis samanaikaisesti sekä hänen henkilökohtaisia luomuksiaan että konkreettisesti osa verkkoyhteisön elämää. Huomionarvoista on myös se, etteivät Elias tai verkkoyhteisön muut jäsenet osallistu yhteisön käytäntöihin tarkoituksenaan oppiminen sinänsä, vaan nimenomaan osallistuakseen jaettujen taideobjektien (remix-kappaleiden) kehittämiseen. Oppimisesta muodostuu luonnollinen ja huomaamaton osa merkityksellistä taiteellista toimintaa.

Wenger (1998) viittaa tähän ajattelun ja toiminnan välineitä synnyttävään prosessiin termillä esineellistyminen (engl. *reification*), kun taas Bruner (1996) on kutsunut yhdessä kehiteltäviä tuotoksia nimellä *oeuvre*. Molemmat käsitteet viittaavat yhteisössä tapahtuvaan, yhteisen tiedonrakentelun prosessiin (Hakkarainen 2000), joka perustuu ihmisten tarpeelle osallistua jaetun kohteen kehittämiseen. Bruner (1996, 22) korostaa, että oppimisen kannalta koulussa tai muissa oppimisen ympäristöissä jopa pienimuotoiset, yhdessä tuotetut käsitteelliset luomukset voivat olla arvokkaita. Niissä harjaannutaan työnjakoon ja niiden kautta yhteisö, esimerkiksi luokka, voi rohkaistua toimintaan ja tuntea jaettua ylpeyttä aikaansaannoksistaan. Brunerin mukaan moderni koulu on unohtanut tämänkaltaiset inhimilliselle toiminnalle luontevat merkitysulottuvuudet oppimisessa rakentaessaan oppimisympäristöjä yksipuolisen yksilökeskeisesti.

Tiedon luomisen näkökulma haastaa musiikinopettajan refleктоimaan, kuinka yhteisön jaettuja tiedonrakentelun prosesseja organisoidaan tai millaisia mahdollisia esteitä yhteisön jäsenet kokevat paitsi osallistumiselle myös musiikilliselle tuottamiselle: miten esimerkiksi sosiaalisia verkostoja ja yhteistyötä voidaan kanavoida parhaiten ja miten huomioidaan yksilöiden väliset erot ja kompetenssit siten, että ne palvelevat paitsi yksilöitä myös yhteisön luovia prosesseja? Esimerkiksi Emmen koulu ja musiikkiopisto tarjoavat yhdessä Emmalle useita oppimisen viitekehyksiä, jotka motivoivat häntä oppimaan musiikkia useilla eri tavoilla. Sen sijaan Eliaksen musiikillinen toiminta ja oppiminen jakautuu selkeämmin muodollisiin (koulu) ja epämuodollisiin (verkkoyhteisö) oppimisympäristöihin. Eliaksen tapauksessa omaa musiikkia tuottava bändi koulussa toimii siltana Eliaksen haluun oppia säveltämään ja tuottaa omaa mu-

siikkia. Musiikinopettajan haasteena voidaan nähdä se, kuinka näitä siltoja luodaan, ylläpidetään ja edelleen kehitetään.

Paavolan ja Hakkaraisen (2005) mukaan tiedollinen toimijuus (*epistemic agency*, Scardamalia 2002) ei näin ollen nouse yksilöiden henkilökohtaisista ominaisuuksista vaan pikemminkin osallistumisesta sosiaalisiin ja kulttuurisiin toimintoihin. Toimijuuden kannalta tärkeää on se, että oppijat oppivat ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja yhteisön rakentamisesta. Tätä voi luokkahuoneessa harjoitella rohkaisemalla oppilaita sellaisen jaetun käsitteellisen luomuksen – esimerkiksi yhteissävellyksen – tuottamiseen, johon osallistuminen edellyttää oppilailta omien musiikillisten ideoiden jatkuvaa suhteuttamista niin tovereiden ideoihin kuin sävellysprojektin päämäärään ja hankkeessa etenemiseen. Tiedollisen toimijuuden kehittymisen kannalta on lisäksi merkityksellistä, että osallistujien äänet saavat sosiaalista tunnustusta ja arvostusta saattamalla yhteisesti tuotettu artefakti oikean yleisön saataville. Sen sijaan, että oppilaat harjoittelevat musiikillisia sisältöjä kaukaista tulevaisuutta varten, heitä voidaan läpi koulun rohkaista näkemään itsensä muusikkoina, jotka tuottavat kulttuurisisältöjä aidoissa yhteisöissä ja aidolle yleisölle.

Yhteenveto: opetuksen suunnittelusta oppimisympäristöjen suunnitteluun

Oppimista ei nykyisessä verkottuneessa ja nopeasti muuttuvassa maailmassa voi tarkastella vain yhden näkökulman varassa. Myös musiikinopettajan on kyettävä näkemään oppimisen mikro- ja makrotasot, niin mallintamisen merkitys soittoasentoa kokeillessa kuin laajemman, oppimista monin eri tavoin edistävän, merkityksellisen toimintaympäristön luomisen tärkeys. Jotkut jopa väittävät, että juuri luovien ympäristöjen ja sosiaalisten rakenteiden suunnitteluun opettaja pystyy helposti vaikuttamaan, kun sen sijaan oppiminen on oppijan omasta panoksesta kiinni (ks. Wenger 1998).

Oppimiskäsitysten muutosten myötä 1990-luvulta lähtien myös opettajan vastuun voidaan ajatella laajentuneen. Tiedon jakamisen sijaan opettaja nähdään nyt vireän sosiaalisen oppimisympäristön organisoijana ja kekseliäänä luovan toiminnan ylläpitäjänä. Enää ei riitä asioiden osaaminen ja oman opetuksen tuntisuunnitelma, vaan parhaimmillaan musiikinopettaja visioi ja rakentaa oppimisympäristöjä, jotka kan-

4 Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina

nattelevat eritasoisia oppijoita ja tarjoavat erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia. Yksinomaan tiedon jakamiseen tyytyvä opettaja jättäytyy näin ollen tietoisesti pois niistä prosesseista, joissa uusia kulttuurisia juonteita käynnistetään ja dynaamisia yhteisöjä saatetaan alulle.

Myös musiikin opiskelun lähtökohtia on syytä pohtia uudestaan. Sen sijaan, että keskittyisimme testaamaan, onko lapsi ”musikaalinen” ja näin mahdollinen tuleva tähti, musiikkikasvatuksessa lähdetään nyt ajatuksesta, että kaikilla oppijoilla on vahvuutensa ja että musiikin oppiminen ja jopa muodollinen opiskelu voi jatkua läpi elämän, tai alkaa vasta elämäntaipaleen loppupuolella. Tällöin musiikkikasvattajat haastetaan reflektomaan sitä, millä tavoin vanhoja käytäntöjä voisi kehittää ja millaisia uusia oppimisen foorumeja voisi luoda, jotta elinikäisen oppimisen mahdollisuus laajenisi yhteiskunnassamme. Erilaisten oppimisen polkujen mahdollistaminen antaa vapautta opettajalle toimia luovasti oppijoiden tarpeiden mukaan sekä ennakoita ja estää mahdollisten kielteisten kokemusten syntymistä (O’Neill 2012, 166).

Kaiken kaikkiaan musiikin oppimista ei voida tarkastella erillään elämän jokapäiväisistä oppimistilanteista. Osallistumisen ja tiedon luomisen näkökulmat oppimiseen rohkaisevat opettajaa huomioimaan koko oppijaa ympäröivän elämän kompleksisuuden. Samalla myös varustetaan opiskelija kohtaamaan oppimisen kontekstien epävarmuus ja ennakoimattomuus ja annetaan välineitä luoda strategioita selvitä niihin liittyvästä monimutkaisuudesta (O’Neill 2012, 171). Oppimiseen, osallistumiseen ja taiteelliseen ilmaisuun liittyvä niin sanottu demokraattinen vallankumous (Partti & Westerlund 2012) asettaa erityisiä haasteita ja mahdollisuuksia musiikkikasvattajille: esimerkiksi verkossa toimivien oppimisympäristöjen räjähdysmäinen lisääntyminen tarjoaa mahdollisuuksia mitä moninaisimpiin musiikillisiin yhteisöihin osallistumiseen, mutta haastaa samalla opettajia pohtimaan, kuinka valmistaa oppilaita toimimaan niissä eettisesti ja rakentavasti.

Musiikinopettaja voi myös olla avainasemassa siltojen rakentajana epämuodollisten oppimisympäristöjen ja musiikin muodollisten instituutioiden välillä esimerkiksi rohkaistessaan oppilaitaan tuomaan verkkoyhteisöissä karttunutta osaamistaan koulu- luokkaan (Partti & Karlsen 2010). Tämä laajeneva suunta oppimiskäsityksissä on havaittavissa myös opetusta ja koulutusta ohjaavissa valtakunnallisissa säädöksissä. Muun muassa vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lähtökohdissa oppimisen monet ulottuvuudet oli jo tunnistettu ja opettajaa ohjattiin reflektomaan oppimista useasta eri suunnasta.⁷

7. Tätä kirjoittaessa vielä luonnosvaiheessa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 korostaa osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja laaja-alaista osaamista vielä aiempaa vahvemmin.

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä.

Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan. (POPS 2004, 18)

Lähteet

- Björck, C. 2011. Claiming space: Discourses on gender, popular music, and social change. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. 1996. The culture of education. London: Harvard University Press.
- Creech, A. & Hallam, S. 2003. Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education* 20, 1, 29–44.
- Creech, A. 2010. Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research* 12, 1, 13–32.
- Dysthe, O. 2003. Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. Käännös: Inger Lindelöf. Teoksessa O. Dysthe (toim.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, 31–74.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1999. Activity theory and individual and social transformation. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (toim.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–38.

4 Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina

- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. 1996. The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science* 24, 1–24.
- Fautley, M. 2010. *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. Teoksessa L. B. Resnick (toim.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale: Erlbaum, 231–236.
- Flohr, J. & Trevarthen, C. 2008. Music learning in childhood: Early developments of a musical brain and body. Teoksessa W. Gruhn & F. Rauscher (toim.) *Neurosciences in music pedagogy*. New York: Nova Biomedical Books, 53–100.
- Gaunt, H. & Westerlund, H. 2013. Prelude. A case for collaborative learning in higher music education. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate, 1–9.
- Green, L. 2001. How popular musicians learn. A way ahead for music education. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. 2008. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2, 20, 84–98.
- Hargreaves D. J. 1986. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karlsen, S. & Brändström, S. 2008. Exploring the music festival as a music educational project. *International Journal of Music Education* 26, 4, 363–373.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, S. A. 2012. Becoming a music learner: Towards a theory of transformative music engagement. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 163–186.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creation metaphor: An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14, 535–557.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2008. Väliytyneisyys ja dialogisuus innovatiivisten tietoyhteisöjen perustana. Teoksessa R. Engeström & J. Virkkunen (toim.) *Kulttuurinen väliytyneisyys toiminnassa ja oppimisessä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 47–80.
- Papousek, H. 1996. Musicality in infancy research: Biological and cultural origins of early musicality. Teoksessa I. Deliège & J. Sloboda (toim.) *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 37–55.
- Partti, H. & Karlsen, S. 2010. Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research* 12, 4, 369–382.
- Partti, H. & Westerlund, H. 2012. Democratic musical learning: How the participatory revolution in new media challenges the culture of music education. Teoksessa A. R. Brown (toim.) *Sound musicianship: Understanding the crafts of music*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 300–312.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS-luonnos 2012. *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014*. http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf (luettu 23.9.2013).

Musiikkikasvattaja

- Scardamalia, M. 2002. Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. Teoksessa B. Smith (toim.) *Liberal Education in a Knowledge Society*. Chicago: Open Court, 67–98.
- Skagen, K. 2004. I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27, 2, 4–13.
- Stensmo, C. 2007. *Pedagogisk filosofi*. Malmö: Studentlitteratur.
- TPOPS 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. 2012. Musicality and musical culture: Sharing narratives of sound from early childhood. Teoksessa G. McPherson & G. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 1. Oxford: Oxford University Press, 248– 260.
- Vermunt, J. & Verloop, N. 1999. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* 9, 257– 280.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2006. Learning for a small planet – a research agenda. <http://www.ewenger.com/research/index.htm> (luettu 23.9.2013).
- Westerlund, H. 2006. Garage Rock Band – A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education, Showcase* 24, 2, 119–125.