

MAHDOLLISET MAAILMAT

MAHDOLLISET MAAILMAT

Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja opettajankoulutuksen kehittämisestä

Toimittaneet
Sirke Pekkilä,
Marja Rastas ja
Elina Laakso

Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja
opettajankoulutuksen kehittämisestä



Tämä kirja koostuu artikkeleista ja puheenvuoroista, joiden tavoitteena on kertoa uusista ja ajankohtaisista taideopetuksen ja taideaineiden opettajankoulutuksen käytännöistä ja kehittämisyhteistyöstä. Artikkelit keskittyvät erityisesti musiikin ja kuvataiteen opettajankoulutuksen kehittämiseen. Kirjoittajat edustavat monipuolisesti taiteiden opetusta, opettajankoulutusta, tutkimusta ja kehittämistä.

KIRJAN TEEMAT

- Opettajan pedagogisten opintojen kehittäminen
- Verkostojen ja keskusteluyhteyksien vahvistamista
- Eettisten ja globaalien haasteiden äärellä
- Opetussuunnitelman kokonaisvaltaista kehittämistä
- Harjoittelun ja osaamisen sosiaalisista konteksteista

Tämä kirja on luettavissa avoimena julkaisuna
Taideyliopiston sähköisessä Taju-julkaisuarkistossa.

ISBN 978-952-353-033-1 (painettu) • ISBN 978-952-353-034-8 (pdf)

**TAIDE-
YLIOPISTO**

A!
Aalto-yliopisto


HELSINGIN YLIOPISTO



Opetus- ja
kulttuuri-
ministeriö

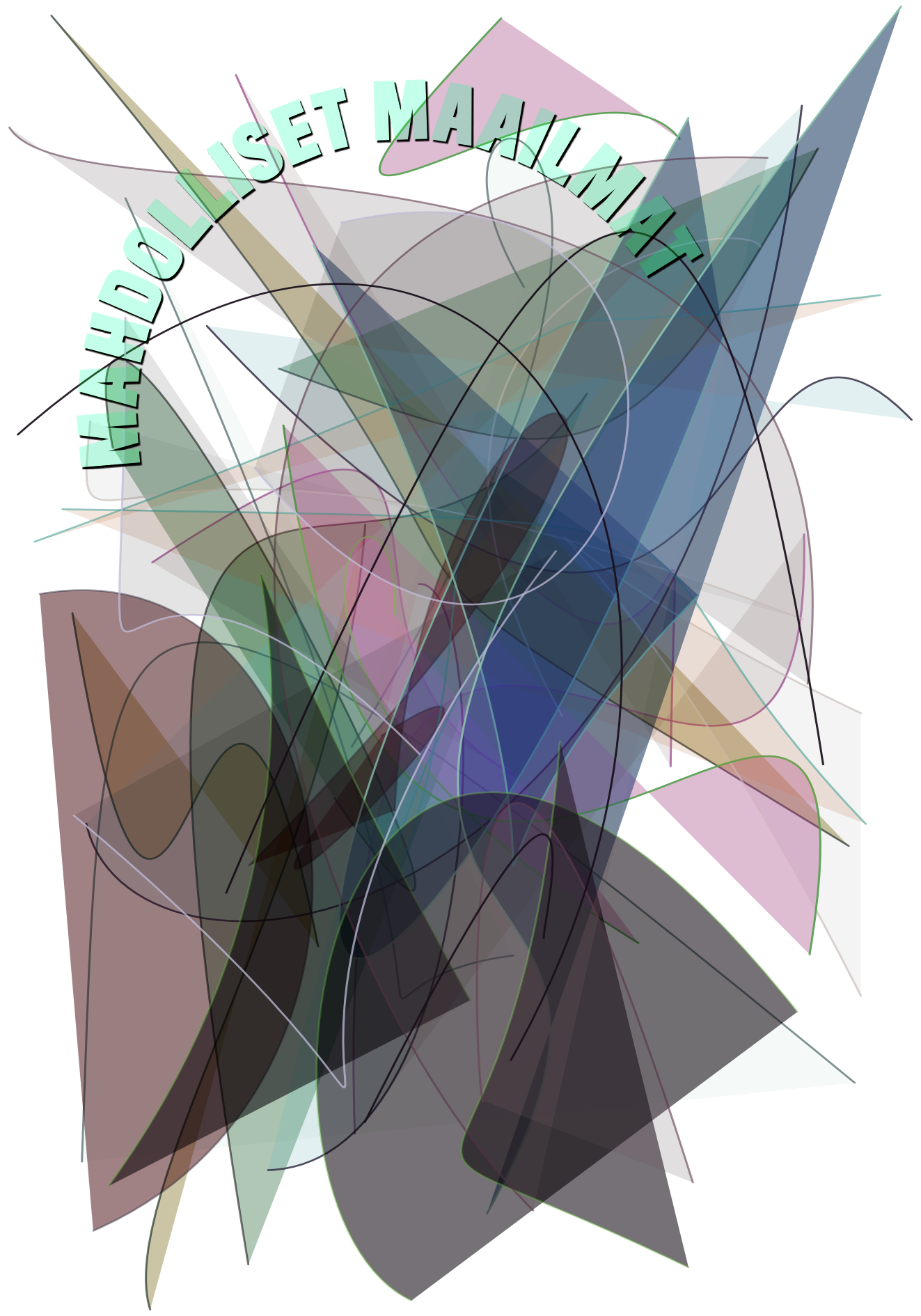
 **TURUN
YLIOPISTO**

 **Tampereen
yliopisto**

HAMK
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



KÄHDOLLISET MAAILMAT



Visuaalisen ulkoasun suunnittelijan, kuvataiteilijan *Miika Nyyssö-*
sen teksti, miten idea julkaisun kannen ja välilehtien kuvitukseen
syntyi: Kuvat on valittu *Painting Automaton* (2009) teokseni tuotta-
mista kuvista. Tämä teos tuottaa näytölle 10 sekunnin välein joka
kerta erilaisen yksinkertaisten algoritmisten sääntöjensä mukaisen
abstraktin kuvan. Teos palautui mieleeni ensimmäisen tämän kirjan
suunnittelukokouksen yhteydessä, koska samoihin aikoihin, kun tein
ohjelmituja teoksia, pidin silloisessa Taideteollisessa korkeakou-
lussa opettajaopiskelijoille kurssin visuaalisen ohjelmoinnin alkeista.
Teos kuuluu Porin taidemuseon kokoelmaan.

MAHDOLLISET MAAILMAT

Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja
opettajankoulutuksen kehittämisestä



MAHDOLLISET MAAILMAT
Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta
ja opettajankoulutuksen kehittämistä

© Taideyliopisto ja kirjoittajat 2021

Julkaisija Taideyliopisto, Helsinki 2021

Toimittaneet Sirke Pekkilä
Marja Rastas
Elina Laakso

Ulkoasu Miika Nyyssönen
Pekka Niemi, Rhinoceros Oy

Kannen kuvat Miika Nyyssönen

Painatus Hansaprint Oy, Vantaa 2021

Tämä julkaisu on toteutettu osana Opetus- ja
kulttuuriministeriön rahoittamaa kärkihanketta
TaiTu – Taiteet tulevaisuuden oppimista
rakentamassa – opettajan ammatillisen
osaamisen kehittämishanke 2017–2021

Hanke on toteutettu yhteistyössä Taideyliopiston
(koordinointi), Aalto-yliopiston, Helsingin
yliopiston, Tampereen yliopiston, Turun
yliopiston ja Hämeen ammattikorkeakoulun
Ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa.

ISBN 978-952-353-033-1 (painettu)

ISBN 978-952-353-034-8 (pdf)

Tämä kirja on luettavissa avoimena julkaisuna
Taideyliopiston sähköisessä Taju-julkaisuarkistossa.



Sisällysluettelo

Johdanto7

Opettajan pedagogisten opintojen kehittäminen

Elina Laakso

Opettajan pedagogisten opintojen
tulevaisuuseminaarien yhteisajattelua18

Marja Rastas ja Henrika Ylirisku

Rihmastoissa – Kuvataiteen
opetusharjoittelukäytäntöjä kehittämässä 34

Liisi Hämäläinen, Juha Merta ja Jouko Pullinen

Die Eselsbrücke – Sillanrakentelua luokanopettaja- ja
aineenopettajakoulutuksen välille 58

Verkostojen ja keskusteluyhteyksien vahvistamista

Heikki Ruismäki, Henna Suomi ja Inkeri Ruokonen

Yhteistyötä yli rajojen – opettajankoulutuksen
taito- ja taideaineiden opetusta kehittämässä78

Marika Orenius ja Minna Suoniemi

Tuulettumassa – Vuoropuhelua koulutushankkeesta
Pedagoginen tuuletusaukko 96

Eettisten ja globaalien haasteiden äärellä

Tiina Pusa ja Anniina Suominen

Turvallisemman oppimisympäristön
luominen ja etäopetuksen haasteet 118

Marja-Leena Juntunen, Taneli Tuovinen ja Kenneth Sirén

Taiteidenvälinen pedagogiikka –
kohti globaalia kansalaisuutta133

Opetussuunnitelman kokonaisvaltaista kehittämistä

Martti Raevaara

Tulevaisuusorientoinut
opetussuunnitelmaprosessi158

Marja-Leena Juntunen

Mitä uutta musiikin
aineenopettajankoulutuksessa?184

Harjoittelun ja osaamisen sosiaalisista konteksteista

Tuire Palonen, Erno Lehtinen ja Hans Gruber

Osaaminen ja harjoittelu ja niiden taustalla oleva
sosiaalinen konteksti musiikin alalla198

Anna Alftan

Osaamisen ytimessä – Selvitys taidealojen opetuksen
ja ohjauksen käytänteistä ammattikorkeakouluissa.213

Sirke Pekkilä

Jatkuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen
taideopettajan muuttuvan työn voimavarana 223

Johdanto

Tämän julkaisun tavoitteena on kertoa TaiTu-hankkeen aikana syntyneistä taidepedagogisista kehittämisideoista, pedagogista kokeiluista ja piloteista. Tavoitteena on jakaa taideopetuksen ja taideaineiden opettajankoulutuksen uusia ja ajankohtaisia käytäntöjä, jotka keskittyvät erityisesti musiikin ja kuvataiteen opettajankoulutuksen kehittämiseen.

Julkaisun lähestymistapana on moninäkökulmaisuus, jossa taideopetuksen kehittämisen ideat nähdään taideopettajien risteytyvien näkökulmien verkostona. Julkaisussa tuodaan esille, miten taiteidenvälisyys on hyvin keskeinen ja luonteva osa taideaineiden opetusta ja kuinka taiteiden väliset rajat ovat hälventyneet esimerkiksi esitystaiteessa, äänitaiteessa, post-internet-taiteessa ja performanssitäiteessä.

Julkaisu kertoo kehittämisestä yhteisen oivaltamisen kautta, miten uusia ideoita on työstetty ja kehitetty yhteisissä tapaamisissa, seminaareissa ja työpajoissa. Toivomme että julkaisun artikkelit voivat toimia opetuksen kehittämisen innoituksena niin opettajille, opetuksen kehittäjille kuin koulutuksen rakenteiden uudistajille.

Monimuotoisten artikkelien ja puheenvuorojen tavoitteena on viitoittaa tietä opettajien jatkuvalla ja yhä laajenevalla osaamisen kehittämiselle. Tavoitteena on rakentaa suuntaa opettajien uran aikaisen osaamisen kehittämiseen ja luoda uusia malleja.

Julkaisu tuo esimerkkejä siitä, miten taideperustainen työskentely ja taiteet voivat toimia uudenlaisen ajattelun ja oppimisen mahdollistajana myös oppiainerajat ja alat ylittävässä opetuksessa. Tavoitteena on nostaa esille myös taidealojen opettajankoulutuksen uusia haasteita ja niihin tähän mennessä kehitettyjä ratkaisuja.

Taidekasvatuksesta ja taideopetuksesta käytävä keskustelu on yhä monimuotoisempaa, missä näkyy sekä taiteiden, taidepedagogiikan, opetuksen, kasvatuksen, filosofian kuin eri tieteenalojen välinen dialogi. Tämä monialainen yhteistyö ja tahto ymmärryksen laajentamiseen näkyy yhä selkeämmin monissa uusissa taidekasvatuksen, taideopetuksen ja vapaan taiteen projekteissa. Taiteelliset ja taideperustaiset lähestymis- ja työtavat auttavat kohtaamaan, kehittämään ymmärrystä ja löytämään vastuullisia tapoja toimia niin moninaisuutta, erilaisia kulttuureja, ekologiaa, demokratiaa, tasa-arvoisuutta, oikeudenmukaisuutta ja eettisyyttä koskevissa kysymyksissä.

Hankkeen lähtökohtia

Hankkeen hakuvaiheesta lähtien kaikkien yhteistyökorkeakoulujemme edustajien kantavana ideana on ollut taideaineiden opetuksen yhteisen kehittämisen ja yhteistyön vahvistaminen. Yhteisenä visiona on ollut nostaa esille niitä taideaineiden sisältöjä ja opetuksen käytäntöjä, jotka tukevat tulevaisuuden osaamista ja taideopetuksen toimintakulttuurien kehittymistä. Visiossamme oli mukana myös tuoreet valtakunnallisen Opettajankoulutusfoorumin yhdessä rakentamat ja kiteyttämät opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivat ja strategia. Kehittämishankkeissa oli huomioida kaikissa valtakunnallisissa kehittämishankkeissa seuraavat tavoitteet:

- opettajan osaaminen kokonaisuudeksi
- ennakoinnilla ja valinnoilla vetovoimaa
- opettajat uutta luoviksi osaajiksi ja oppijat keskiöön
- opettajankoulutus vahvaksi yhteistyöllä
- osaavalla johtamisella oppilaitos oppivaksi ja kehittyväksi yhteisöksi
- vahvistetaan opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta.

Vuosina 2017 ja 2018 käynnistyneet suomalaisen opettajankoulutuksen kärkihankkeet, joihin myös TaiTu-hanke kuuluu, kehittivät kukin omat yksityiskohtaiset toimintasuunnitelmansa ja huomioivat kehittämispiloteissaan myös nämä valtakunnalliset tavoitteet. Alusta asti oli selvää, että lähdemme toteuttamaan konkreettisia opetuksen kehittämisen pilotteja, kokeilevia ja uudistavia kehittämispajoja. Tehtävänämmä oli keskittyä taideaineiden opettajankoulutuksen kehittämiseen. Hankeyhteistyömme ensimmäisessä suunnittelupalaverissamme 3.10.2017 linjasimme yhdessä: ”Teemme konkreettisia opetuksen kehittämisen pilotteja, joissa ytimenä on uudenlainen ajattelu ja suuntaamme kohti uutta luovaa tulevaisuuden osaamista. Tunnistamme taidealojen ja taiteiden opetuksen erityispiirteet. Osallistamme opiskelijat mukaan kehittämistyöhön. Nostamme esille ja kehitämme uusia toimintatapoja ja käytäntöjä, sekä vaikutamme koulutuksen kehittämisen rakenteisiin. Saamme aikaan uusia pedagogisia malleja ja työtapoja. Laajennamme taiteiden ja eri alojen välistä vuoropuhelua. Löydämme uusia ajatuksia ja toimintatapoja eri alojen välisiltä rajapinnoilta.

Tavoitteenamme on kirkastaa yhdessä, mitkä ovat niitä muutoksia, joita taideaineiden opetukseen ja opettajankoulutukseen tarvitaan. Ollaan tietoisia tästä ja pyritään konkreettisesti kohti sitä, että saadaan aikaan arvokasta ja pysyvää.”

Linjasimme, että kehittämispilotit voivat olla joko tällä hetkellä kehitteillä olevien opettajankoulutuksen toimintakäytäntöjen jatkokehittämistä tai aivan uusien kehittämissideoiden innovointia ja testaamista. Yhteisen alkusuunnittelun tuloksena kiteytyi kahdeksan keskeistä kehittämisteemaa, joihin päätimme yhdessä hankkeen aikana keskittyä. Näistä syntyivät TaiTu-hankkeen kehittämispilotit.

TaiTu-hankkeen kahdeksan kehittämispilottia

- **Taidealojen aineenopettajankoulutuksen kasvatustieteellisten ja pedagogisten opintojen kokonaisuuden kehittäminen sekä opettajankoulutusta yhteistyössä toteuttavien yliopistojen yhteistyön syventäminen** Taideyliopiston, Aalto-yliopiston, Tampereen yliopiston ja Helsingin yliopiston kanssa. Työryhmä: Elina Laakso, Taideyliopisto, Martti Raevaara, Aalto-yliopisto, Jouko Pullinen, Tampereen yliopisto sekä Heikki Ruismäki ja Inkeri Ruukonen, Helsingin yliopisto.
- **Taiteidenvälistä akateemista keskustelua -opintojakson kehittäminen.** Tavoitteena laaja-alaisen taiteilijakoulutuksen ja taidealojen opettajankoulutuksen kehittäminen uudistamalla erityisesti taiteidenvälisyyttä ja taiteiden välistä akateemista keskustelua. Työryhmä: Marja-Leena Juntunen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Kenneth Sirén ja Riku Saastamoinen, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu ja Taneli Tuovinen, Aalto-yliopisto.
- **Taidelähtöiset menetelmät koulujen oppiainerajat ylittävissä opetuksessa.** Tavoitteena uudistaa ja kehittää oppiainerajat ylittävää, laaja-alaista opetusta tiede- ja taideopetuksen välillä kouluissa ja eri oppilaitostasoilla. Millaista on

tulevaisuuden opetus kouluissa, joissa panostetaan niin taiteiden opetuksen kehittämiseen kuin uudentyyppiseen eri oppiainesten väliseen yhteistyöhön. Työryhmä: Heidi Partti ja Mikko Seppänen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Kasper Mäki-Reinikka, Aalto-yliopisto ja Satu Grünthal, Helsingin yliopisto.

- **Kuvataiteen opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelun ja luokanopettajaopiskelijoiden kuvataideopetuksen kehittäminen.** Tavoitteena luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen yhteistyön ja uusien toimintamuotojen kehittäminen. Työryhmä: Jouko Pullinen ja Juha Merta, Tampereen yliopisto, Marja-Leena Juntunen ja Heidi Partti, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Taneli Tuovinen ja Marja Rastas, Aalto-yliopisto.
- **Eri taidealojen taiteellisen ja pedagogisen työskentelyn ohjauksen ja arvioinnin työtapojen ja menetelmien kehittäminen ja mallintaminen.** Tavoitteena taidealojen opettajankoulutuksen ohjauksen hyvien käytäntöjen ja erityispiirteiden esilletuominen ja kehittäminen. Lisäksi oppimista tukevan arvioinnin kehittäminen, sekä uusien yhteisöllisyyttä ja opiskelijoiden hyvinvointia vahvistavien oppimisympäristöjen ja toimintatapojen kehittäminen. Työryhmät: Heidi Partti ja Laura Miettinen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia ja Jouko Pullinen, Tampereen yliopisto, Martti Raevaara, Aalto-yliopisto ja Anna Alftan, Hämeen ammattikorkeakoulu sekä Outi Kähkönen, Sirkka Parviainen ja Sirkka-Liisa Kärkkäinen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- **Opettaja-asiantuntijuuden uranaikaisen osaamisen kehittäminen.** Tavoitteena korkeakoulu- ja yliopisto-opettajien koko työuran aikaisen osaamisen kehittämisen mallien ja toimintatapojen kehittäminen. Opettajan työhyvinvointia, työssä jaksamista ja työuralla kehittymistä tukevien rakenteiden ja toimintatapojen kehittäminen. Työryhmät: Tuire Palonen ja Erno Lehtinen, Turun yliopisto ja Hans Gruber, Turun yliopisto/Regensburgin yliopisto, Saksa ja Sirke Pekkila, Taideyliopiston Avoimen kampus sekä Anna Alftan, Hämeen ammattikorkeakoulu, Marika Orenius, Taideyliopiston Kuvataideakatemia, Riku Saastamoinen, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu ja Minna Suoniemi, Aalto-yliopisto.

- **Diversiteetti laajasti käsiteltynä aiheena ja osaamisalueena yliopisto-opettajan työssä.** Tavoitteena on taidealojen yliopisto-opettajille rakennettavan, laajaa moninaisuutta kunnioittavan ja opetuskäytännöissä huomioitavan koulutuskokonaisuuden kehittäminen. Työryhmä: Tiina Pusa ja Anniina Suominen, Aalto-yliopisto.
- **Projektien opinnollistaminen ja opetusharjoittelun uudet muodot, projektit opintojen osana.** Tavoitteena vaihtoehtoisten ja uusien ympäristöjen ja toimintamallien kehittäminen taidealojen opetusharjoitteluun. Työryhmä: Marja Rastas ja Henriikka Ylirisku, Aalto-yliopisto, Marja-Leena Juntunen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia ja Riku Saastamoinen, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Hankkeen operatiivisena johtoryhmänä ovat toimineet professori Martti Raevaara, Aalto-yliopistosta, erityisasiantuntija Elina Laakso, Taideyliopistosta ja Taideyliopiston Avoimen kampuksen projektipäällikkö Sirke Pekkila, joka on toiminut myös kehittämishankkeen kokonaisuuden koordinoijana. Johtoryhmän tehtävänä on ollut valmistella pilottien vetäjien tapaamiset, joissa on käsitelty pilottien tilannekatsauksia. Näin voitiin edistää pilottien välistä ajatusten jakamista, yhteistä keskustelua ja pilottien limitymistä toisiinsa.

Hanketyössämme kaikkia pilotteja yhdistävinä tavoitteinamme on ollut uudistaa ja kehittää opettajien koulutuksellista jatkumoa ja tukea laaja-alaista opettaja-asiantuntijuuden kehittymistä työuran eri vaiheissa. Hankkeen kantavana voimana on ollut myös vahvistaa opettajankoulutuksen tutkimusperustaista kehittämistä. Yhteisenä tavoitteena on ollut lisäksi kehittää taiteiden ja eri oppiaineiden ja alojen välistä yhteistyötä, laaja-alaista ja luovaa pedagogiikkaa sekä työtapoja ja menetelmiä. Toteutettavien pilottien kautta on ollut tavoitteena kehittää uutta luovan oppimisen, opettamisen ja osaamisen kehittämisen malleja. Kehittämistyössä on yhdistynyt laajasti opettajankoulutuksen monialainen tieteellinen ja taiteellinen tutkimus, kehittämistoiminta ja yhdessä pilotointi.

Toivomme, että jatkossa niin kaikki hankkeeseen osallistuneet yhteistyökumppanit kuin hankkeeseemme tutustuvat muut taidealojen opettajat ja opettajankouluttajat voivat hyödyntää hankkeen toimintamalleja ja kehittää niitä edelleen eteenpäin.

Julkaisun artikkelit ja viisi teemakokonaisuutta

Julkaisun artikkeleille ja puheenvuoroille on yhteistä, että niiden tavoitteena on laaja-alaisen opettaja-asiantuntijuuden kehittämisen ohella tunnistaa opettajuuden uusia haasteita ja osaamistarpeita. Tavoitteena on uudistaa ja kehittää opettajien koulutuksellista jatkumoa, siten että osaamisen kehittämisessä huomioidaan niin opettajien peruskoulutus, perehdyttämiskoulutus kuin uranaikaisen ammatillisen osaamisen kehittäminen. Piloteissa syntyneet kehittämisideat ja toimintamallit ovat hyödyllisiä tulevien opettajankoulutusten suunnittelussa ja kehittämisessä. Opettajaosaamisen uusia sisältöjä ja pedagogisia toimintamalleja on hyödynnettävissä myös opettajien henkilöstö- ja täydennyskoulutukseen sekä yliopistopedagogisen koulutuksen sisältöjen kehittämiseen.

Tämän julkaisu artikkelit muodostavat viiden laajemman teema-alueen kokonaisuuden:

- **Opettajan pedagogisten opintojen kehittäminen**
- **Verkostojen ja keskusteluyhteyksien vahvistamista**
- **Eettisten ja globaalien haasteiden äärellä**
- **Opetussuunnitelman kokonaisvaltaista kehittämistä**
- **Harjoittelun ja osaamisen sosiaalisista konteksteista**

Teemakokonaisuus **Opettajan pedagogisten opintojen kehittäminen** koostuu kolmesta artikkelista.

Ensimmäisen artikkelin kirjoittaja *Elina Laakso* kuvaa tekstissä, *Opettajan pedagogisten opintojen tulevaisuusseminaarien yhteisajattelua*, TaiTu-hankkeen aineenopettajakoulutuksen ja opettajan pedagogisten opintojen kehittämispilotin yhteiskehittämisen prosessia ja etenemistä. Artikkelin kokoaa myös työskentelyssä syntyneitä keskeisiä ajatuksia ja kehittämisohjeita. Artikkelissa *Rihmastoisissa – kuvataiteen opetusharjoittelukäytäntöjä kehittämässä*, *Marja Rastas* ja *Henrika Ylirisku* esittelevät opetusharjoittelun ohjaamiseen kehittämänsä työtavan. Artikkelin lähtökohtana on keskinäisen oppimisen ja vuorovaikutuksen tilan luominen, hierarkkisten suhteiden liudentaminen ja opiskelijoiden toimijuuden vahvistaminen. Kirjoittajat tarkastelevat taidepedagogista työskentelyä posthumanistisen ja uusmaterialistisen teorian kautta, jossa

olemista ja tietämistä tarkastellaan verkottuneen ja prosessuaalisen käsityksen avulla. Teemakokonaisuuden kolmannessa puheenvuorossa, *Liisi Hämäläisen, Juha Merran ja Jouko Pullisen* artikkelissa *Die Eselsbrücke – sillanrakentelua luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen välille*, kirjoittajat kertovat yhdessä opetuskokeilusta, jossa on kehitetty yhteistyötä luokanopettajakoulutuksen ja kuvataidekasvatuksen aineenopettajakoulutuksen välillä. Artikkelissa syvennytään erityisesti ryhmän Berliiniin suuntautuneen opintomatkaan ja kehittämistyön yhteisiin kokemuksiin.

Teemakokonaisuudessa **Verkostojen ja keskusteluyhteyksien vahvistamista**, artikkelissa *Yhteistyötä yli rajojen – opettajankoulutuksen taito- ja taideaineiden opetusta kehittämässä*, *Heikki Ruismäki, Henna Suomi ja Inkeri Ruokonen* kirjoittavat roolistaan TaiTuhankkeessa sekä monipuolisesta verkostoyhteistyöstään muiden valtakunnallisten hanketoimijoiden kanssa. Kirjoittajat tuovat esille yhteistyössä muun muassa Ope osaa ja KAARO-hankkeen, sekä Uutta Luova Opettajakoulutus – Sulautuvat Oppimisympäristöt -hankkeen kanssa. Artikkelin on myös havainnollinen esimerkki siitä, miten tärkeää ja vilkasta yhteistyötä ja osaamisen jakamista on tehty eri hankkeiden välillä myös koko laajassa kärkihankeverkostossa, jossa kaikkiaan eri aloilla toteutettuja kehittämishankkeita on ollut lähes 40 (2017 käynnistyneitä hankkeita 17 ja 2018 käynnistyneitä hankkeita yhteensä 19). Artikkelin kokoaa ajankohdasta tutkimusta ja ottaa kantaa luokanopettajakoulutukseen ja musiikin aineenopettajakoulutukseen, erityisesti näihin liittyviin muutoksiin ja kehittämistarpeisiin.

Teemaryhmän toisessa artikkelissa, *Tuulettumassa – vuoropuhelua koulutushankkeesta Pedagoginen tuuletusaukko*, *Marika Orenius* ja *Minna Suoniemi* kirjoittavat opettajan roolista ja opettajan tehtävään kasvamisesta taiteilija-opettajuuden näkökulmasta. Artikkelissa pohditaan myös yhteisopettajuuksien merkityksiä ja mahdollisuuksia taideopetuksen kehittämisessä. Artikkelin dialogisissa vuoropuheluissa avautuu monipuolisia kokemuksia, havaintoja ja ajatuksia opetuskäytäntöihin eri taiteenaloilla.

Teemaryhmässä **Eettisten ja globaalien haasteiden äärellä** *Tiina Pusa* ja *Anniina Suominen* käsittelevät artikkelissaan *Turvallisemman oppimisympäristön luominen ja etäopetuksen haasteet* moninaisuuden kysymyksiä taidekasvatuksen kontekstissa, erityisesti

sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen liittyviä teemoja. Tarkastelun kohteena on Valta ja performatiivisuus -kurssin kehityskaari neljän toteutusvuoden aikana 2016–2020. Kirjoittajat pohjivat taideopettajina turvallisen oppimistilan käsitettä ja mahdollisuuksia tilasidonnaisten ja kehollisten harjoitteiden ja tekemisen tapojen kautta. Artikkeliksi on myös havainnollinen esimerkki, miten pandemia-tilanteen vuoksi lähes kaikki opetus jouduttiin siirtämään verkkoon, ellei sitä voitu toteuttaa hybridinä (yhdistettynä etä- ja lähiopetuksena). Tiina Pusan ja Anniina Suomisen artikkeli on myös erinomainen esimerkki siitä, miten taitavat pedagogit lähtevät vaativan haasteen edessä kehittämään työtään aidosti opiskelijoita kuullen ja ymmärtäen. Artikkelissa pohditaan ja esitellään ratkaisuja, miten emootiot, keholliset ja ryhmädynaamiset ilmiöt taipuvat teknologiavälitteiseen muotoon. Artikkeliksi toimii myös esimerkkinä, miten yllättävien haasteiden kohdatessa voi löytyä aivan uusia oivalluksia ja ennalta arvaamattomia ratkaisuja.

Artikkelissaan *Taiteidenvälinen pedagogiikka – kohti globaalia kansalaisuutta*, Marja-Leena Juntunen, Kenneth Sirén ja Taneli Tuovinen kirjoittavat taiteita integroivasta, monitaiteisesta työskentelystä ja siihen liittyvästä kehittämisysteistä yhdessä toteuttamallaan *Johdatus taiteidenväliseen pedagogiikkaan* -opintojaksolla. Kolmen opintopisteen opintojakso on osa opettajan pedagogisia opintoja (60 op) Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikinopettajankoulutuksessa ja Teatterikorkeakoulun tanssin- ja teatterinopettajan maisteriopinnoissa sekä Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Artikkelissa kerrotaan, miten Taideyliopiston ja Aalto-yliopiston opettajien yhdessä toteuttama koulutus on kehittynyt ja kuinka opettajat uudistivat sitä TaiTu-hankkeen aikana kehittämistyössään syksyllä 2018 ja 2019. Tekstissä kerrotaan yhteisestä kehittämistyöstä, siihen liittyvistä opetuskokeiluista ja arvioinnista.

Teemakokonaisuudessa **Opetussuunnitelman kokonaisvaltaista kehittämistä**, Martti Raevaara kuvaa ja mallintaa Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opetussuunnitelman uudistamisprosessia, taustoja, menetelmiä ja tuloksia sekä yleisemmin opetussuunnitelmatyön elementtejä artikkelissaan *Tulevaisuus-orientoitunut opetussuunnitelmaprosessi*. Martti Raevaara kirjoittaa artikkelissaan myös laajemmin alan konventioista, ratkaisuksista ja toimintaympäristöistä, jotka vaikuttavat opetussuunnitelman

uudistustyöhön. Tekstissä kirjoittaja kuvaa myös uudistamistyön prosessia, joka nojautuu tavoitteellisten tulevaisuuksien visiointiin ja ennakointiin. Artikkelin lopussa Martti Raevaara pohtii laajemmin opetussuunnitelman uudistustyön haasteita ja ehdottaa erilaisia malleja tulevaisuuden opetussuunnitelmatyön tueksi.

Opetussuunnitelmia käsittelevässä teemakokonaisuudessa Marja-Leena Juntunen syvennyy ajankohtaiseen musiikinopettajakoulutukseen toisessa artikkelissaan *Mitä uutta musiikin aineenopettajankoulutuksessa? Opetussuunnitelmauudistus Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä*. Kirjoittaja keskittyy tekstissä viimeimpään opetussuunnitelmauudistukseen, sen yleisiin tavoitteisiin ja muutamiin uusiin opintojaksoihin. Artikkelissa tarkastellaan opetussuunnitelmatyön keskeisiä piirteitä, joissa on tavoitteena musiikillisesti laaja-alainen ja koulun käytäntöihin suuntaava aineenhallinta, pedagoginen osaaminen, opetuksen ja tutkimuksen vahvempi integrointi sekä musiikkikasvatuksen uudet yhteiskunnalliset kontekstit.

Teemaryhmässä **Harjoittelun ja osaamisen sosiaalisista konteksteista** Tuire Palonen, Erno Lehtinen ja Hans Gruber luovat laajan katsauksen uusimpaan kansainväliseen tutkimukseen taidon kehittymisestä ja sen sosiaalisista konteksteista artikkelissaan *Osaaminen ja harjoittelu ja niiden taustalla oleva sosiaalinen konteksti musiikin alalla*. Artikkelissa tarkastellaan uutta oppimistutkimusta harjoittelusta, sekä opettajan ja muun sosiaalisen tuen merkitystä harjoittelulle. Artikkelissa pohditaan myös hyvän opettajan kriteereitä ja vertaistuen merkitystä musiikin eri genreissä.

Anna Alftan kertoo eri taidealojen ammattikorkeakouluopetuksen ohjauksen ja osaamisen arvioinnin käytänteistä artikkelissaan *Osaamisen ytimessä – selvitys taidealan opetuksen ja ohjauksen käytänteistä*. Artikkelissa tarkastellaan taidealojen opetushenkilöstön ohjauksen ja arvioinnin käytänteitä opettajien haastatteluaineistoon perustuen. Selvityksen tavoitteena on opetushenkilöstön uranaikaisen osaamisen ylläpitäminen, erityisesti ohjaus- ja arviointi osaamisen kehittäminen. Selvityksen tuloksia voidaan hyödyntää hankkeen korkeakoulujen opetussuunnitelmatyön ja opetuksen suunnittelun tukena sekä opetushenkilöstön osaamisen kehittämiseen.

Artikkelissaan *Jatkuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen taideopettajan muuttuvan työn voimavarana* Sirke Pekkilä tuo esille havaintoja TaiTu-hankkeen eri kehittämisspilloista, millaisia keskeisiä toimintatapoja niissä on syntynyt taideopettajan jatkuvan

oppimisen ja osaamisen kehittämisen kannalta. Artikkelit tuo esille esimerkkejä erityisesti taiteellisista ja taideperustaisista työta-voista, joiden avulla opettajat luovat yhdessä kehittämisen yhteisöä. Tekstissä tarkastellaan myös laajemmin taideopettajan osaamisen kehittämiseen, työhön, työyhteisöön ja luovaan työskentelyyn vaikuttavia tekijöitä ja ympäristöjä.

Kiitokset tämän julkaisun kaikille kirjoittajille. Julkaisu on syntynyt omistautumisesta, jossa kaikki kirjoittavat ovat paneutuneet tehtävään täydellä sydämellään, syvällisellä kokemuksellaan ja erittäin laajalla asiantuntijuudellaan. Kiitämme myös yhdessä kaikkia niitä opettajia, opettajankouluttajia, tutkijoita, kehittäjiä, opiskelijoita ja opettajankoulutuksen hallinnon edustajia, jotka ovat olleet mukana TaiTu-hankkeen seminaareissa, työpajoissa, tapaamisissa ja erilaisissa koulutustilaisuuksissa. Tämä julkaisu on syntynyt innostuneesta ja motivoituneesta tahdosta kehittää yhteistyötämme, ja edistää taideopetusta, taiteita ja kulttuuriamme kehittävää dialogia. Kiitos *Piritta Hannoselle*, joka on valtavalla luovuudella, innolla ja osaamisella rakentanut yhdessä kanssamme hankkeen työpajatyöskentelyjen sarjaa ja toiminut fasilitaattorina lukuisissa työpajoissa ja seminaareissa. Lämpimät kiitokset julkaisumme ulkoasun suunnittelusta ja taitosta *Miika Nyysöselle* ja *Pekka Niemelle* sekä toimitusyhteistyöstä *Elina Laaksolle* ja *Marja Rastalle*. Kiitos huippuimille! Kiitos Elina ja Marja upeasta työstänne julkaisun kokonaisuuden rakentamisessa, artikkelien oikoluvussa sekä rakentavista kommentteista kirjoittajille.

Helsingissä 14.3.2021

Sirke Pekkilä

Sirke Pekkilä toimii projektipäällikkönä Taideyliopiston Avoimella kampuksella. Hänen alueenaan ovat erikoistumiskoulutukset, kehittämishankkeet ja taidealojen ammattilaisten uraikäisen osaamisen kehittäminen. Koulutukseltaan Sirke Pekkilä on FM ja pianonsoitonopettaja. Hän on toiminut aiemmin opetustehtävissä, musiikkiopiston rehtorina ja yli 20 vuoden ajan Sibelius-Akatemiassa ja sittemmin Taideyliopistossa erityisesti musiikin ja taidealojen pedagogisten koulutusten kehittäjänä. Pekkilä on osallistunut lisäksi asiantuntijana, kehittäjänä ja tutkijana lukuisiin valtakunnallisten yliopistoverkostojen yhteistyöhankkeisiin.



OPETTAJAN PEDAGOGISTEN OPINTOJEN KEHITTÄMINEN

Opettajan pedagogisten opintojen tulevaisuusseminaarien yhteisajattelua

Taiteet tulevaisuuden oppimista rakentamassa -hankkeen (TaiTu) ensimmäinen pilotti koski taidealan aineenopettajakoulutuksen kasvatustieteellisten ja pedagogisten opintojen kokonaisuuden kehittämistä. Pilottia käsittelevässä artikkelissa kuvataan yhteistyöyliopistojen asiantuntijoiden keskinäistä kolmen tulevaisuustyöpajan sarjaa ja siinä esiin nousseita ajatuksia, kehittämistematiikkaa ja yhteistyön edellytyksiä. Prosessin tuloksena hahmotettiin konkreettisia suunnitelmia ja yhteistyökokeiluja. Tämä artikkeli keskittyy kuvaamaan työpajoissa toteutunutta yhteistyöajattelun kehityskaarta.

TaiTu-hankkeen kaikissa piloteissa työstettiin jotakin taidealan aineenopettajakoulutukseen liittyvää osa-aluetta. Pilottikokonaisuudesta muodostuikin omanlaisensa koulutusalan kasvatustieteellisten ja pedagogisten opintojen kehittämiskokonaisuus. Jokainen osaprojekti on osaltaan edistänyt ja syventänyt opettajakoulutuksen kannalta merkityksellisiä osaamisalueita ja käytänteitä. Samalla sekä Aalto-yliopistossa että Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa on hankekauden kuluessa toteutettu aineenopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien uudistusprosessit, joista kerrotaan toisaalla tässä julkaisussa. Lisäksi yliopistojen yhteistyönä toteutettavien musiikin ja kuvataiteen aineenopettajakoulutuksen opettajan pedagogisten opintojen (60 op) kehittämiseksi järjestettiin työpajojen sarja, jonka tuloksia seuraavassa esitellään.

Ajatus kokoontua yhteen hahmottelemaan musiikin ja kuvataiteen aineenopettajakoulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita

lähti liikkeelle pilottien tapaamisten yhteydessä ja niiden pohjalta. Olimme yhteistyötä tekevien yliopistojen kesken tottuneet säännöllisiin opetussuunnitelmaa, opetusjärjestelyjä ja sopimuksien päivittämistä koskeviin rutiineihin. Aikaa taidealojen opetuskäytäntöjen ja tutkimuksen ja kasvatustieteen keskinäiseen vuoropuheluun tuntui kuitenkin aina olevan liian vähän. Runsaammalle laaja- ja monialaiselle asiantuntijakeskustelulle, näkemysten jakamiselle, tilanteen-arvioinnille ja yhteiselle tulevaisuuden luotaamiselle oli ilmeistä tarvetta. TaiTu-hankkeen johtoryhmässä päädyttiin kutsumaan koolle yhteistyöyliopistojen opettajakouluttajia sekä aineenopettajakoulutuksen johtamisesta vastaavia henkilöitä. Tarkoituksena oli toteuttaa työpaja, jossa pohditaan erityisesti musiikin ja kuvataiteen aineenopettajakoulutukseen sisältyvien ja yhteistyössä toteutettavien opettajan pedagogisten opintojen (60 op) kehittämistä.

Ensimmäiseen tulevaisuustyöpajaan 20.1.2020 Helsingin Musiikkitalon Terrassisalissa kutsuttiin Taideyliopiston, Aalto-yliopiston sekä Helsingin ja Tampereen yliopistojen taidealojen aineenopettajakoulutuksen vastuuopettajia ja koulutuksesta vastaavia hallinnon edustajia. Jokainen taho sai itse päättää osallistujien kokoonpanon ja määrän. Ensimmäinen työpaja innoitti järjestämään toisen ja kolmannenkin tapaamisen. Työpajasta seuraavaan on edetty edellisessä muotoutuneiden ajatusten pohjalta. Tämän artikkelikokoelman ilmestyessä työ jatkuu konkreettisten suunnitelmien merkeissä.

Ensimmäinen tulevaisuustyöpaja – yhteistyön tunnustelua

Ensimmäisen tulevaisuustyöpajan tarkoituksena oli syventyä musiikin ja kuvataiteen tulevaisuudenkuvan rakentamiseen erityisesti opettajan pedagogisten opintojen (60 op) osalta. Ajallemme ominaisen muutoksen ymmärtämistä, näkyväksi tekemistä ja toteuttamista pyrittiin tukemaan muotoilujattelua soveltaen. Tavoitteena oli inspiroiva keskustelu ja konkreettinen musiikin ja kuvataiteen opetuksen tulevaisuuden ideointi. Työpajaohjeet kehoittivat välttämään tuomitsemista ja kannustivat villiin ideointiin sekä toisten ideoiden eteenpäin kehittämiseen. Edelleen neuvottiin pitämään fokus aiheessa, käymään yksi keskustelu kerrallaan sekä

visualisoimaan ja tekemään näkyväksi puhuttua. Tässä vaiheessa ideoiden määrällä oli merkitystä, ei niinkään laadulla.

Koulutuksen tulevaisuutta lähestyttiin aluksi pohtimalla yksittäin aiheeseen liittyviä toiveita, pelkoja ja tarpeita, kutakin minuutin verran ajatukset tarralapuille kirjaten. Toiveita kuvaavia ajatuksia kertyi paljon, ja niistä saatiin ensimmäinen näkymä siihen, mitä mukana osallistujien mielissä liikkui. Tässä tiivistettynä minuu-tissa kertyneet toiveet:

kuuntelu, keskinäinen uteliaisuus - kiinnostuminen - yhteistyö - ajattelu yhdessä - yhteistä ihmettelyä - eri tiedonalojen ja osaamisen arvostavaa dialogia - avoimuus - näkökulmien vaihtoa - uusia ajatuksia, oivalluksia - toivon uutta, yllätyksiä - villit ideat, hyväksy, älä tyrmää

konkreettisia, uusia ideoita ja ehdotuksia yhteistyöhön - moninaisuus eri aineiden opettajien välillä - kokeiluja - aito yhteistyö yliopistojen kesken - erilaisuus voimavarana eri alojen yhteistyössä - ajattelun ruokkiminen - hyvien käytäntöjen jakaminen - yhteisiä kursseja - aikataulut - käytännön mielekkäitä ratkaisuja - monipuolinen, monialainen yhteistyö

syväisempi tutustuminen toisten yliopistojen opettajan pedagogisiin opintoihin - kontekstilahtoiset pedagogiset opinnot, mahdollisuus omannäköisiin opintopolkuihin, erikoistumiseen / yhtenäiset linjat open pedagogisiin opintoihin, selkeys, mitä tässä mietitään - fokus opetusharjoittelun ohjauksen kehittämiseen kaikessa opettajankoulutuksessa - rajoja rikkovat ohjauksen käytännöt - yhteisopettajuutta - opiskelijoiden varustaminen oppiaineiden väliseen työskentelyyn kentällä - läpinäkyvyys - korkea laatu - parhaimman viestintäteknologian käyttö yhteydenpidossa

Pelkoja kuvattaessa nostettiin esille mahdollinen kyvyttömyys uusiutua, se että traditio pitää meidät kiinni entisessä ja takerumme aikaisempiin kokemuksiin. Huolta kannettiin myös resursien riittävydestä, poliittisista asenteista ja valta- ja sanelupoliitiikasta sekä ylhäältä päin tietämisestä ohitse asiantuntijuuden. Aikeiden jääminen ajan puutteessa ideatasolle vaille konkretiaa, kehittämisen itsensä muuttuminen tavoitteeksi ja hankemuotoisen toiminnan haasteet huolestuttivat myös, samoin opettajankoulutuksen erilaisuuden ja yhtenäisyyden kysymykset sekä yhteissuunnittelutarpeen ja -työn esteet niiden tunnistamisvaikeuksineen. ”Pelkään, että innostun”, todettiin yhdessä kommentissa.

Tarpeita koskevissa kommentteissa korostui ennen muuta ajan puute: ajan, jolloin voitaisiin kokeilla, tutustua ja käydä dialogia, tehdä kehittämistyötä ja käyttää toimintaan selkeästi varattua aikaresurssia. Vapauden ja huumorin todettiin olevan toiminnan edellytyksiä. Tarvetta oli kompostoinnille eli lämmölle & ajalle. Eri toimijoiden välille tarvittaisiin enemmän keskustelua ja säännöllistä yhteistyötä sekä uusia ideoita ja toimintamalleja yhteistyölle. Kehittämiseen todettiin usein olevan mahdollisuuksia vain niin sanotulla vapaa-ajalla. Tarvetta koettiin olevan myös toimivien käytäntöjen tunnustamiselle ja arvostamiselle sekä yhteisen fokuksen hahmottamiselle ja yhteistyön päämäärän kirkastamiselle. Avoimuus kehittämistyölle, joustavat rakenteet, toimivat viestintäkanavat ja riittävien resurssien tarve mainittiin myös. Tavoitteina nousivat esille opiskelijoiden henkilökohtaisen ohjauksen ja nuorten hyvinvoinnin tarpeet.

Toiveiden, pelkojen ja tarpeiden kartoituksesta edettiin käsittelemään sitä, mikä on musiikin ja kuvataiteen opetuksen visio 5, 20 ja 50 vuoden päähän. Tehtävänä oli miettiä, kenelle opetus olisi suunnattu ja laatia hänestä persoonakuvaus. Työpajaryhmissä musiikin ja kuvataiteen opetuksen oppilaiksi ja oppijoiksi hahmotuivat *Oletettu jokaikinen*, *Tunteva ja ajatteleva tavis*, *AI AI* (artificial intelligence), *Elämänsä osaja* sekä *Toivo*.

Oletettu jokaikinen on taidepedagogi ja maailmanparantaja, joka unelmoi rauhasta. *Tuntevalle ja ajattelevalle tavikselle* on keskeistä taidon ja osaamisen merkitys, muodolliset pätevyudet taas sivuseikka, taiteiden oppiminen ja opettaminen kiinnostavat. *AI AI* on puolestaan digi-viritteinen taivaanrannan maalari, jota motivoi teho ja suorituskyky ja joka unelmoi kestävästä akkuteknologiasta. *Elämänsä osaja* pitää tärkeänä merkityksellisyyttä ja tasapainoista toimijuutta. *Toivon* nimi puhuu puolestaan, hänelle keskeisiä ovat inspiroivat kohtaamiset ja ennen muuta toivon ajatus ja säilyminen vaikeiden globaalien kysymysten keskellä.

Työpajan aluksi kootut toiveet, pelot ja tarpeet heijastuivat myös tulevaisuusvisiointiin samalla, kun muotoiltiin palvelulu-pauksia edellä kuvatuille oppijoille: Tarvitaan aktiivisen toimijuuden rakentamista ja toivon luomista ja ylläpitoa taidekasvatuk-sen keinoin monialaisena yhteistyönä, samoin luottamusta oman työn vaikuttavuuteen. Esimerkiksi *AI AI* ei ole vielä löytänyt tai-teen syvintä olemusta, joten taidekasvattajien tehtävänä on opet-taa hänelle inhimillistä empatiaa, haavoittuvuutta, kykyä myös

epäonnistua, toimia ja olla, ”hallita elämää” taiteelle ominaisin keinoin. Kaikilla on tarve yhteisön läsnäoloon ja turvallisuuteen. Laadukas taidon ja taiteen opetus ja oppiminen etenevät monialaisen yhteistyön dialogeissa. Tarvitaan nykyistä enemmän aikaa ja rauhaa asiantuntijavoimin ja keskinäisellä arvostuksella toteutettavaan sisältölähtöiseen opetuksen kehittämiseen. Myös joutenololla ja keskeneräisyyden hyväksynnällä on merkitystä, kun tavoitellaan ennennäkemätöntä. Ekologisiin ja ekososiaalisiin kysymyksiin liittyvät pelot ja epäilykset omaa tulevaisuuden olemista ja toimintaa kohtaan vain vahvistavat tarvetta turvata resurssit ja joustavat asiantuntijatyön rakenteet.

Viiden vuoden päässä nähtiin uusia malleja eri koulutusalojen ja -asteiden opettajiksi opiskelevien lisääntyneessä yhteistyössä. Taideaineiden asema on tunnustettu ja vahvistunut osana kaikkien koulutusmuotojen kasvatusystävää moninaisuuden ja yhteisopettajuuden myötä. Rakenteet mahdollistavat joustavamman opiskelun ja kokeilut. Resurssit eivät ohjaa sisältöä liikaa. Kun 20 vuotta on kulunut, taide ymmärretään oppimisen perustana sekä tietämisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen muotona. Vallalla on erilaisten oppijoiden valtavirta, vertaisoppiminen keskiössä ja yhteisopettajuus hallitsevana tapana opettaa. Oman ajattelun ja kypsymisen mahdollisuudelle on puitteet, joita jatkuva tehostaminen ei määrittele. Puolen vuosisadan kuluttua oppimisympäristöksi ymmärretään koko maailma, vertaisoppimista tapahtuu erilaisissa verkostoissa ja opetuksesta vastaavat monenlaiset toimijat. On aikaa, tilaa ja joustavuutta oppia, pohtia, luoda, kokeilla, riskeerata, törmätä – epäonnistuaakin. Myös kouluissa opetetaan edelleen taideaineita ja alan opettajankoulutus on voimissaan.

Ajassa on pysyvä kiinni ja edunvalvontamaailmasta päästävänä ulos yhteiseen tulevaisuustyöhön. Taideopettajan työn merkityksellisyyteen, toiveisiin ja tarpeisiin liittyvää uskoa, innostusta ja intohimoa tässä keskustelussa riitti, vaikka tiedostettiin pelko taiteen itseisarvon vähenemisestä ja mietittiin taideopetuksen suhdetta koulujen tuntijakoon. Mahdollisuudet siirtyä koulujen ilmiöviikoista kohti pysyvää ilmiökoulua nähtiin silti vahvoina.

Ensimmäisen työpajan päätteeksi keskityttiin vielä hetkeksi vahvasti esille nousseeseen yhteistyön teemaan. Millaista yhteistyötä teemme jatkossa, mitä ideamme vaativat toteutuakseen tulevaisuudessa? Miten yhteistyö konkretisoituisi? Intensiiviseen iltapäivään mahtui vielä uusia ajatuksia muun muassa musiikin ja

kuvataiteen opettajaopiskelijoille järjestettävistä yhteisistä ilmiökursseista, jaetuista opetustehtävistä ja yhteisopettajuudesta, opiskelijoiden osallistamisesta opetussuunnitelmatyöhön sekä kunkin lukuvuoden aikaisen yhteistyön aikatauluttamisesta riittävän ajoissa. Lopuksi todettiin, että kertynyttä aineistoa hyödynnetään suunniteltaessa seuraavaa kokoontumista, jollaisen tarve oli päivän mittaan tullut yhä selvemmäksi. Viimeisenä tehtävänä jokaisen paikalla olijan toivottiin kirjoittavan tarralapulle sen hetken tunnelmansa, yhden viimeisen sanan muodossa. Kaikki mitä kirjattiin, löytyy oheisesta sanapilvestä.



Toinen tulevaisuustyöpaja – mistä yhteistyössä on kyse

Tammikuinen työpaja rohkaisi, ellei suorastaan velvoittanut järjestämään toisenkin vastaavan työskentelyrupeaman, jotta pintaan nousseen tematiikan käsittelyä päästäisiin jatkamaan. Alustavaa ajankohtaa touko-kesäkuulle ehdittiin miettiä jo Musiikkitalon kokoontumisen loppumetreillä. Kun TaiTu-johtoryhmä huhtikuussa käsitteli hankkeen loppukauden suunnitelmia, oli kuitenkin

jo selvää, että pandemiaan liittyvät rajoitukset estivät kevätlukukauden lopulle kaavaillun kasvokkain tapaamisen. Mutta luottamus oli siihen, että kun seuraava työpaja siirrettiin lokakuun viimeiselle viikolle, voitaisiin se ilman muuta järjestää Kallio-Kuninkalan kurssikeskuksessa Tuusulanjärven maisemissa. Pian alkusyksystä selvisi, että tämä tapahtuma monen muun vastaavan joukossa oli vastoin odotuksia siirrettävä verkkoon. Tuolloin oli jo onneksi kertynyt kokemusta etäyhteyksien mahdollisuuksista, mikä helpotti suunnittelua, kun uskoa pikaisesti palautuvaan normaaliin seminaariaikaan ei ollut näköpiirissä.

Musiikin ja kuvataiteen aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämiseen tähtäävää syventymistä jatkettiin ensimmäisen työpajan ajatteluaineiston pohjalta webinaarissa 29.10.2020. Osallistujille lähetettiin etukäteen tiivistetyt koosteet tammikuun tarralapputehtävistä kertyneistä toiveista, peloista ja tarpeista sekä viime hetken tunnelmia kuvanneista sanoista. Ennen uutta työskentelyä tarkasteltiin myös tammikuun tulevaisuusvisioinnin yhteenvetoa.

Tavoitteena oli nyt löytää konkreettisia askelmerkkejä opettajankoulutuksen yhteistyön syventämiseen. Ensimmäisen työpajan kannustamiseen, hyväksyntään ja näkyväksi tekemiseen sparraavat työskentelyohjeet olivat voimassa tälläkin kerralla. Työpajaryhmissä käytyjen aamupäiväkeskustelujen ahkerasti kirjatut kuusikohtaisen pohdinnan muistiinpanot esitellään seuraavassa kysymys kysymykseltä. Koko aineisto on teemoitettu, jäsenelty ja tiivistetty. Alkuperäisiä ajatuksia ja keskusteluisäpiirien sanoituksia on jonkin verran selkeytetty ja täydennetty, jotta intensiivisen yhteisajattelun tarkoittamat näkemykset ja kysymykset avautuisivat. Kuudennesta tehtävästä, päivän aiemmat keskustelut huomioivan tarinan laadinnasta, on tähän tekstiin nostettu yksi esimerkki, joka on hedelmällisen yhteistyön resepti.

Yhteistyö: Mistä opettajankoulutuksen kehittäjien keskinäinen arvostus ja luottamus rakentuu?

Keskinäinen arvostus ja luottamus rakentuu kokemusten myötä, yhteistyötä tekemällä, konkreettisesti vuorovaikutuksessa, johon liittyy avoimuus, uteliaisuus uuden, erilaisen edessä, ja kohtaamisissa. Luottamuksen syntyminen vaatii aikaa, toisen ammatillisen

osaamisen ja moninaisuuden arvostamista, inhimillistä kohtamista ja tiimityölogiikkaa.

Yhteinen ymmärrys tavoitteesta rakentuu myös yhdessä tekemisen kautta, ei kilpailulla. Keskinäinen kunnioitus, arvostus ja luottamus ovat lähellä toisiaan: reilun pelin ymmärrys, rehellisyys, avoin suhtautuminen, erilaisuuden näkeminen voimavarana, ammattitaito, osaaminen, taito, tieto – taitava tietävä, joka herättää ihmetystä ja ihastusta – kaikki tämä vahvistaa avointa ilmapiiriä. Hyvään yhteistyöhön liittyy turvallisuuden kokemus, joka kestää myös ristiriitoja ja erilaisia lähestymistapoja. Epäreiluus vahingoittaa yhteistyötä, ja luottamuksen uudelleen rakentaminen vaatii paljon aikaa ja lisätyötä.

Mistä saamme aikaa, kun emme nyt ehdi tehdä keskeistä yhteistyötä? Päivän ydinasia on, että on havahduttava vaatimaan ja toimimaan vahvasti, että meille annetaan se ajallinen resurssi, joka mahdollistaa keskinäisen kehittämisen ja jatkuvan yhteistyön. Tarvitaan aikaa asiantuntijaosaamisen käyttämiseen siihen työhön, jolla eniten ja parhaimmin voidaan vaikuttaa tulevaisuuden opettajien kouluttamiseen myös yhteistyössä. Organisaatioiden tulisi toimia työmääräkysymyksissä ja resurssipolitiikassa niin, että opettajankouluttajien työaika kohdennetaan heidän ydinsaamisen alueille. Yhteistyö edellyttää ja myös edistää oman osaamisen näkyväksi tekemistä ja kiinnostusta yhteistyökumppaneiden toimintaan. Keskinäinen kommunikointi kunkin toimijan erityisosaamisesta vahvistaa yhteistyön mahdollisuuksia.

Yhteistyö: Kuinka osaaminen tehdään näkyväksi? Miten sitä jaetaan?

Mikä osaaminen? Erityinen, yhteinen, uusi osaaminen? – Osaamisen näkyväksi tekemisen ja jakamisen haasteet koskevat kunkin toimijan omankin organisaation opiskelijoita, opetus- ja tutkimushenkilöstöä sekä yliopiston eri yksiköitä, myös johtoa ja toimielimiä. Miten arvostus ja yhteinen ymmärrys rakentuvat päätöksenteon tasolla?

Osaaminen tulee näkyväksi toiminnassa, yhteistyössä ja monialaisissa projekteissa. Opettaja- ja opetusyhteistyössä sekä yhteisopettajuuden kautta tutustutaan. Julkaisut, julkiset esitykset, puheenvuorot ja yhteiset seminaarit perehdyttävät toisten asiantuntijuuteen. Viestintä ja kommunikointi yhteistyöhön osallistuneen tiimin ulkopuolelle on haasteellista myös taidepedagogiikan kohdalla.

Toisten osaamisen tunnistaminen vaatii yhteistyötä, yhdessäoloa ja aikaa kuunnella toisten ajatuksia, syventyä olennaisiin asioihin ja käyttää aikaa niiden äärellä. Osaamisen näkyväksi tekemiseen, jakamiseen ja tunnistamiseen liittyvät myös jatkuvan oppimisen kysymykset.

Yhteistyö: Innostuminen ja motivaatio? Mikä innostaa ja motivoi tulevaisuudessa?

Koettu työn mielekkyys, merkityksellisyys innostaa ja motivoi, samoin ihmisten yhteinen, hyvä, kestävä tulevaisuus – myös taiteen keinoin, samoin kaikki uudet asiat, sellaiset, joita ei ole vielä itse kokeillut ja joihin haluaisi perehtyä. Kun tarttuu johonkin, mitä ei ole aiemmin kokenut, motivoi se, että huomaa voivansa oppia aivan uutta. Tärkeitä ovat innostumisen ihana tunne, yhteinen opettamisen ”toisinajattelu” ja luova ongelmanratkaisu, kokeileva työote, tuoreiden aluevaltauksien tekeminen, itsensä haastaminen, uteliaisuuden ruokkiminen ja valtavan merkityksellinen oma tehtävä.

Toisten osaaminen, ajattelu ja taiteellinen toiminta havahduttavat, ja oman taiteen kokemukset innostavat ja motivoivat. Varhaislapsuuden ja alakouluiän tärkeät kokonaisvaltaiset elämykset, ilo ja tekemisen riemu kantavat koko iän. Myös taito- ja taideaineiden opetuksessa toteutuneet elämykset ja työskentelytavat sekä toimijuuden rakentuminen kantavat parhaimmillaan läpi elämän. Motivoivaa on myös mielekäs työ, jossa voi innostua ja heittäytyä vielä tutkimattomille alueille. On tärkeää, että tulemme ymmärretyiksi ja hyväksytyiksi. Tarvitsemme kehollista vuorovaikutusta, oikeaa yhdessä olemista ja kohtaamista.

Innostusta ja motivaatiota antaa mahdollisuus työskennellä yhteistyössä toisten asiantuntijoiden kanssa. Yhteisopettajuudessa ja yhdessä tekemisessä keskeisiä ovat pedagoginen yhteiskehittäminen, vapaus, liikkumatila, valta ja vastuu annetuissa rajoissa, kannustus uudenlaiseen ajatteluun ja lähestymistapaan, myös taiteellinen ja tieteellinen tutkimusyhteistyö sekä taiteiden ja taidepedagogiikan uudet yhteiskunnalliset ja tutkimukselliset mahdollisuudet tulevaisuudessa, esimerkiksi ekologiset teemat ja kulttuurisen moninaisuuden edistäminen. Tällaisen yhteistyön luomista, jatkuvuutta ja siihen sisältyviä kehittämismahdollisuuksia tukemaan tarvitaan yliopistojen yhdessä harkitsevia rakenteita ja työaikapolitiikkaa.

Yhteistyö: Opettajien jaksaminen ja yhteistyön rakentaminen, millä keinoin tätä tuetaan? Miten voimme itse edistää jaksamista ja yhteistyön rakentamista?

Motivaatio ja innostuminen ovat välttämättömiä jaksamiselle. Arvostetuksi tuleminen tunne auttaa jaksamista; arvostuksen ilmaiseminen tukee toisen jaksamista. Asioiden jakaminen kollegoiden kanssa ja myötätunto toisen kokemusta kohtaan liittyvät jaksamiseen. Johtamisella, yhteisön kaikkien jäsenten aktiivisuudella ja yksilöllisen jaksamisen edellytysten huomioimisella on merkitystä. Kaikkien tulee huolehtia myös omasta jaksamisestaan. Itsensä johtamisen taitoihin kuuluvat tärkeän tunnistaminen, ”multitaskaamisen” välttäminen, keskeneräisyyden käsittely ja armollisuus itseä kohtaan; kaikki asiat eivät mene toiveidemme mukaan. Tarvitaan iloa ja positiivisuutta. Erilaiset kokemukset opettavat ja vahvistavat. Työ ja vapaa-aika on hyvä erottaa selkeästi.

Yhteistyön rakentamiseen tarvitaan vuorovaikutusta kollegoiden kanssa ja uusia yhteistyön suunnittelun mahdollisuuksia sekä työajan suunnittelua ja kokonaiskuormituksen huomioimista. Kohtaamisten ajoittamiseen ja järjestämiseen tarvitaan säännöllistä tapaamista ja sopimista, että tarvittava tieto on ajoissa käytettävissä. Yhteistyö edellyttää osaamisen tunnistamista, tutustumista ja keskinäistä ymmärrystä. Yhteistyölle altistaminen tuo enemmän löytämistä, toisten näkökulmien tuntemista ja vaikutusta lopputulokseen kuin ylhäältä päin määrittäminen tai käskyttäminen. Spontaanit kohtaamiset ja kiinnostus toisten työtä kohtaan antavat virtaa, ajatuksia ja uusia ideoita omaan työhön.

Yhteistyö: Mikä nykyisessä yhteistyössä on tärkeää? Mistä emme luopuisi? Miksi?

Tärkeää on yhteistyö itsessään, asiantuntijuuden jakaminen, eri aloja integroiva asiantuntijuus, joka rikastaa ajattelua, opetusta ja tutkimusta. Tarvitaan myös korkeakoulujen välisen, olemassa olevan yhteistyön arviointia ja tutkimista, eikä jatkuvaa kehittämistä sen itsensä vuoksi. Miten voidaan pitkäjänteisesti tukea ja vahvistaa olemassa olevaa yhteistyötä ja samalla olla avoimia uudelleen ajattelulle? Hallinnollinen yliopistotason kehittämistyö

on ”kaukana” ja irti yhteistyön arjesta. Nämä kysymykset ovat järkälemäisiä; nykyisessä tilanteessa yhteistyön mahdollisuudet ja lennokkuus kärsivät.

Taideyliopiston ja Aallon opettajayhteistyö on arvokasta, siitä emme luovu! Kuvataidekasvatuksen alakohtainen yhteistyö Helsingin yliopiston ja Aallon välillä on parantunut vuosi vuodelta, koska suunnittelua ja työtä on tehty yhdessä. TaiTuhanke on luonut pohjan taideohjelmien opettajankoulutuksen yhteisille kohtaamisille, joita olisi hienoa jatkaa hankkeen jälkeenkkin. Toivon ylläpitämiseen yhteistyöverkostot ovat tärkeitä. Laajalla yhteistyöverkostolla on myös oma merkityksensä; kannattaisiko vielä entisestään laajentaa? Joustavuudella on merkitystä, ja sille tulee löytyä tilaa kumppaniyliopistojen omassa toiminnassa.

Yhteistyössä opitaan huomaamaan erilaiset kulttuurit sekä ajattelu- ja katsantotavat, mikä on raikastavaa. Keskustelu rikastuttaa. Opiskelijat ja opiskelijoiden kohtaaminen on muodostunut yhä arvokkaammaksi. Kasvokkain kohtaaminen opiskelijoiden kanssa, yhteinen matka kehittyä ja kypsyä on viimeinen, mistä halutaan luopua. On tärkeää, että lihallistamme yhdessäolomme samalla tarttumapinnalla, jotta olisi yhteistä, mihin kiinnittyä. Isot kysymykset yhteistyön edellytyksistä ja niiden ratkaiseminen heijastuvat pieneen toimintaan, siihen tärkeimpään.

Aineenopettajakoulutuksen ajankohtaiset kysymykset aiheuttavat ajatusten vyöryn. Tulevaisuuden opettajatarvelaskelmat mietityttävät, esimerkiksi kuvataideopettajan virkaa voi hakea sata ihmistä. Millainen tilanne on tulevaisuudessa? Aineenopettaja-luokanopettaja-kaksoispätevyyden mahdollisuuden viriäminen on tärkeää. Oppilasikäluokkien pienenemisen kysymykset vaikuttavat muihinkin kuin luokanopettajuuksiin. Tulevaisuutta koskevat paineet voivat olla erilaisia opetustyön eri osa-alueilla. Tärkeää on huomioida myös varhaiskasvatus, taiteen perusopetuksen kenttä, vapaa sivistystyö ja ikäihmiset, kaiken ikäisiä koskeva pedagoginen osaaminen. Kelpoisuusvaatimukset ja työnkuvat muuttuvat. Perinteiset rakenteet edustavat lukittuja koulutusvelvoitteita, joita nyt on tarkasteltava. Miten megatrendit näkyvät kelpoisuuksia päivitettäessä? Millaiseksi muodostuu koulutuspoliittinen ja edunvalvontakeskustelu? Miten eri alojen opettajankoulutuksen asiantuntijoita kuullaan kokonaisuutta uudistettaessa?

Yhteistyö: Kirjoittakaa tarina siitä, miten edellä käyty keskustelu ja sen tuotokset näyttäytyvät näkökulmastanne

Seuraava yhteistyöhedelmäkakun resepti on peräisin yhden työpajaryhmän tarinasta *Viisikko ja Möykkykalan arvoitus*. Kyseessä on auvoisin ja herkullisin mahdollinen tulevaisuus, jossa on aikaa ja rahaa kaikkeen tarpeelliseen ja jonka jatkuvuus on turvattu.

HEDELMÄKAKKU

- 100 g Yhteistyötä yhdessä tekemisen muodossa eli sulatettuna
- 50 g Muhitettuja toisten ajatuksia (esim. artikkelin lukeminen, seminaariesityksen kuunteleminen, taiteellisen kontribuution vastaanottaminen)
- 250 g Empatiaa, sympatiaa ja kehollista kohtaamista
Aimo ripaus positiivisuutta
Kilokaupalla uteliaisuutta ja intoa

Kuivat aineet sekoitetaan keskenään, sekaan nypitään sulatettu yhteistyö. Empatia vatkataan kuohkeaksi sympatian ja kohtaamisen kanssa. Kaikki kiehautetaan viipyilevästi rapeaksi hymynä. Kakku kuorutetaan keskinäisellä ja kaiken kestäväällä kunniotuksella ja arvostuksella, ja nautitaan prosessihuumorin kera. Tarjoillaan opintokokonaisuuksina ja julkaisuina sekä tapahtumina.

Toisen työpajan päätteeksi ideoitiin vielä, millaista voisi olla ihan uudenlainen yhteistyö. Yksittäisiä ehdotuksia kertyi runsaasti alkaen ulkoilma-aktiviteeteista, metaforisesta metsästyksestä ja yhteisestä lentämisestä painottomassa tilassa aina ongelmien ratkomiin pakohuone-konseptilla. Painokkaasti nousi esille keskinäinen työskentely taiteilijoina, taiteellinen vuorovaikutus, kun taiteiden ja taidon opetus on työmme ydin. Vahvasti korostuivat myös monenlaiset tavat toteuttaa opiskelijoiden ja opettajien ylirajaista yhteistyötä, yliopistojen ja koulutusohjelmien välisiä vaihtoja vertaisopiskelun, yhteisopettajuuden ja keskinäisen oppimisen merkeissä – co-starring – sekä opinnäyteyhteistyötä tutkielmien eri vaiheissa.

Työpajapäivä päättyi ideoiden tulvaan ja sellaisiin askelmerkeihin, joista tuntui hyvältä jatkaa kohti seuraavaa työpajaa ja konkreettisen yhteistyön toteuttamiskelpoisia malleja. Miten veisimme eteenpäin esille nousseita luopumisosaamisharjoituksia: sitä, että

löytäisimme tilaa vaihtaa aiempaa uuteen ja vahvistaa työmme tulevaisuuteen katsovaa merkityksellisyyttä. Miten syntyisi *Art & Pedagogy Factory*, yhteinen alusta fyysisine ja virtuaalisine tiloineen palvelemaan monet rajat ylittäviä kohtaamisia, yhteistyötä ja uuden kehkeyttämistä.

Kolmas tulevaisuustyöpaja – kohti konkretiaa

Webinaari-muotoinen työpaja 19.2.2021 aloitettiin palauttamalla mieliin edellisten tapaamisten keskusteluja ja niiden antia. Reilua vuotta aiemmin oli tutustuttu kuulostelemalla omia ja muiden toiveita, pelkoja ja tarpeita sekä visioimalla musiikki- ja kuvataidekasvatuksen tulevaisuuden näkymiä. Yliopistojen välisen yhteistyön rakentamisen tarve nousi jatkotyöskentelyn keskeiseksi elementiksi. Lokakuun yhteistyötä monelta kannalta käsitelleen webinaariryhmätyön yhteenveto oli lähetetty etukäteen osallistujille tutustumista varten. Tällä kertaa tavoitteena oli siihen mennessä tehdyn työn perusteella löytää konkreettisia ideoita yhteistyön syventämiseksi. Aikaisemmat toimintaohjeet olivat voimassa muuten, mutta nyt toivottiin vapaan ideoinnin pohjalta päädyttävän laadukkaisiin ja toteuttamiskelpoisiin yhteistyöehdotuksiin.

Suunnittelua ohjaavia teemoja

Työpajassa muotoiltiin suunnittelua ohjaavia teemoja ja lähtökohtia, jotka voisivat johtaa oikeaan tekemiseen, esimerkiksi kokeiluihin tai konkreettisiin toimintamalleihin. Aikaisemmassa työssä rakentunut ajattelun perusta tuli huomioida, mutta niin, että siitä nyt nousevat tarkasteltaviksi sellaiset periaatteet ja käytännön yhteistyömuodot, jotka vahvistavat taidealan aineenopettajakoulutusta ja opettajuuden kehittymistä ja joita voidaan alkaa suunnitella ja toteuttaa. Näistä niin sanotuista suunnitteluohjureista (design drivers) syntyi samalla eräänlainen tarkistuslista, johon työn edetessä voidaan tarpeen tullen palata. Keskustelusta hahmottuivat selkeimmin seuraavat teemakokonaisuudet:

- Yhteistyö ja sen tarvitsema rahoitus tulee ottaa mukaan työaikakeskusteluihin ja sisällyttää kokonaistyöaika- ja työsuunnitelmiin. Jatkuva ja pitkäjänteinen yhteistyö edellyttää myös yliopistojen johdon perehtymistä tarvittavaan resursointiin niin ajankäytön kuin rahoituksenkin osalta. Hallinnosta vastaavan johdon sitoutuminen tukemaan yhteiskehittämistä ja -työtä on ratkaisevan tärkeää.
- Taidealan opettajankoulutuksen kehittämisen yksi keskeinen perusta on taiteellinen työskentely – myös osana yhteistyötä. Tietoisuutta taidealan opettajankoulutukselle tyypillisistä piirteistä tulee lisätä, samoin alalla tehtävän yhteistyön näkyväksi tekemistä ja jakamista.
- Yhteistyön tulee fokuoita opiskelijoiden oppimiseen ja opettajaosaamisen vahvistamiseen. Opiskelijat tarvitaan mukaan koulutuksen jatkuvaan kehittämiseen ja yhteistyöhön, jonka tulee konkretisoida juuri opiskelijoiden arjessa. Taito- ja taideaineiden kaiken opettajankoulutuksen keskinäistä aitoa yhteistyötä kannattaa kehittää ylitse oppiaine- ja koulutusohjelmajajojen. Tämä turvaa tulevien opettajien valmiudet monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun, käynnistämiseen ja toteuttamiseen.
- Yliopistojen välistä yhteistyötä koskevan päätöksenteon on tärkeää perustua yhteistyön sisällöistä vastaavan opetus- ja tutkimushenkilöstön kanssa käytävään dialogiin. Toteutuakseen yhteistyö vaatii koordinoitua aikatauluttamista ja asian tuntijoiden työajan riittävää varaamista kyseisiin tehtäviin. Yliopistoyksiköissä olisi hyvä olla yhteyshenkilöt vastaamassa käytännön yhteydenpidosta. Yhteistyön aloittamista ja tekemistä tehostaisi se, että olisi koordinaattori, joka tietää, mitä on meneillään ja johon voi aina ottaa yhteyttä. Tarpeen on myös säännöllisesti kohtaava yhteiskehittämisen foorumi dialogin jatkamiseksi.

Webinaarin päätteeksi työstettiin ideoita jatkojalostettaviksi seuraavassa työpajassa maaliskuussa 2021. Esimerkkejä yhteistyöstä, joka olisi toteutettavissa, kertyi paljon:

- laitosten ja koulutusohjelmien väliset opiskelija- ja opettajavierailut, yhteiset seminaarit ja työpajat esimerkiksi opetussuunnitelmia kehitettäessä
- yhteiset opintojaksot, kurssit, modulit ja koulutukset

- yhteisopettajuus, opettajatyöparit, eri yliopistojen ja eri alojen väliset tehtävät
- eri taiteenalojen opetushenkilökunnan yhteinen taiteellinen ja tutkimuksellinen työskentely pohjana jatkoysteistyölle
- yhteisiä opetusharjoitteluja eri koulutusten kesken; aineenopettajaopiskelijat opettamaan varhaiskasvatuksen ja luokanopettajaopiskelijoita osana omaa opetusharjoitteluaan
- mentorointi: aineenopettaja voi mentoroida luokanopettajia
- taidon opettaminen ja taitava opettaja -teema esille kasvatustieteen päivillä
- vapaamuotoinen kahvikokous opettajankouluttajille, esimerkiksi kerran kuussa, ja yhteiselle keskustelulle ja ihmettelylle avoimia tiloja, jotta on mahdollista tutustua kollegoihin ja yhteistyömahdollisuuksiin
- opintoihin sisältyvä opettajahuone eri alojen opiskelijoille, ei vain taito- ja taideaineille

Innostuneessa loppukeskustelussa välittyi yhteisen tahtotilan löytyminen. Positiivista tunnelmaa vahvisti toisilta oppimisen kokemus: kohtaamisesta syntyy aina uudella tavalla näkemistä ja kokeilunhalua, yhdessä ollaan vahvoja. Tulevaisuuteen voi tarttua ja vaikuttaa aktiivisella otteella, ei tarvitse vain ottaa vastaan, mitä tulee. Työskentelyssä oli saatu avoimesti nostaa esille myös erilaisia haasteita ja kipukohtia, joihin on hyvä yhdessä hakea konkreettisia ratkaisuja. Keskinäinen mietiskely ja jaettu keskeneräisyys ovat edellytys yhteisen rakentamiselle. Työpajan kohottavaksi lopuksi korostettiin taiteen merkitystä osana ihmisyyttä ja kaiken oppimisen ja kasvamisen ytimenä.

Lopuksi

Tässä kuvatut taidealan aineenopettajakoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämisen pohjalta järjestetyt työpajat rakentuivat opettajankoulutuksen toteuttajien oman ajattelun lähtökohdista. Yliopistoarjen tehokkuuspaineiden keskellä jää vain harvoin aikaa pysähtyä ja keskittyä pitkäjänteiseen pohdiskeluun, jonka ei tarvitse koskea mitään rajattua sisältöaluetta ja joka saa jatkua oivallusten kypsyymiseen tarvittavan ajan. Tämän prosessin ensimmäisessä

tapaamisessa keskustelu lähti lentoon kaikkia koskettavien kysymysten äärellä. Ryhmäjaot toteutettiin niin, että jokaisessa työpariryhmässä oli aina kaikkien neljän mukaan kutsutun yliopiston edustajia. Näin työskentelyyn saatiin mukaan erilaisten toimintaympäristöjen näkökulmia. Tarve taidealan opettajankouluttajien yhteiselle kohtaamiselle ja ajatusten vaihdolle on näkynyt voimakkaasti, samoin siitä noussut tarve jatkaa tapaamisia ja kehittämispotentiaali, joka on ollut aistittavissa alusta lähtien.

Työpajoihin on osallistunut yhteensä 35 eri henkilöä. Osallistujamäärä on ollut enimmillään 27 ja vähimmillään 17. Työpajojen sarja jatkuu vielä kevätlukukaudella 2021 kahdella tapaamisella, joista jälkimmäinen liittyy tämän artikkelikokoelman julkistamiseen. Tavoitteena on sopia konkreettisesta yhteistyöstä ja yhteisen keskustelun jatkamisesta. Omasta puolestani kiitän lämpimästi kaikkia työpajojen osallistujia avoimista, kuuntelevista ja oivaltavista keskusteluista sekä myös ajatusten dokumentoinnista, mikä osaltaan mahdollisti tämän kirjoituksen laatimisen.

Elina Laakso toimii Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa erityisasiantuntijana, jonka tehtäviin kuuluvat mm. TaiTu-hankkeeseen liittyvä kehittämistyö, musiikkikoulutuksen visiotyö sekä kansainvälisen musiikkikasvatusjärjestön ISME:n maailmankonferenssi. Hän on musiikin maisteri, musiikinopettaja ja kanttori, joka on toiminut Sibelius-Akatemiassa varadekaanina, Kuopion yksikön johtajana sekä lehtorina musiikkikasvatuksen ja opettajankoulutuksen opetus- ja kehittämistehtävissä.



RIHMASTOISSA

– Kuvataiteen opetusharjoittelukäytäntöjä kehittämässä

Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa vuosittain järjestettävä ohjaavien opettajien seminaari pohjustaa opiskelijoiden maisterivaiheen opetusharjoittelua. Seminaarin tarkoituksena on luoda harjoittelijoille ja harjoittelun ohjaajille keskinäisen kohtaamisen, oppimisen ja vuoropuhelun tila, joka vahvistaa opiskelijoiden toimijuutta ja liudentaa opettajankoulutuksessa läsnä olevia institutionaalisia ja sosiaalisia hierarkioita. Artikkelissamme kaivaudumme tapahtumasta kertyneisiin kuvarkistoihimme ja lähdemme kuvien kanssa kirjoittamalla sanoittamaan taidepedagogista ajatteluamme tapahtuman taustalla.

Ohjaavien opettajien seminaari osana kuvataiteen opettajankoulutusta

Opetuksemme kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa painottuu opettajan pedagogisiin opintoihin. Vuodesta 2017 lähtien olemme vastanneet opettajaparina ainedidaktiikan opintoihin sisältyvän *ohjaavien opettajien seminaarin* toteutuksesta. Seminaari on osa Kuvataideopetuksen didaktiikka III -kurssin ja soveltavan harjoittelun muodostamaa opintokokonaisuutta.¹ Soveltavassa harjoittelussa opiskelijat ottavat tuntumaa kuvataidekasvatuksen laajaan kenttään hakeutumalla henkilökohtaista kiinnostustaan ja suuntautumistaan vastaavaan harjoittelupaikkaan. Didaktiikan kurssi orientoi opiskelijoita kohti harjoittelua ja tukee

siihen valmistautumista, sekä harjoittelujakson päätyttyä tarjoaa tilan kokemusten pohdintaan ja jakamiseen. Opiskelijoiden harjoittelukokemukset tulevat vuosittain meille tutuiksi didaktiikan kurssin yhteydessä ja muodostavat taustan artikkelimme pohdinnoille.

Ohjaavien opettajien seminaari suunnitellaan yhteistoiminnallisesti opiskelijoiden kanssa didaktiikan kurssin yhteydessä ja sen ensisijaisena tarkoituksena on toimia harjoittelijoiden ja heidän ohjaajiensa kohtaamispaikkana. Alkujaan tapahtuman järjestämisen taustalla oli toive vakiintuneen ohjaajaverkoston rakentamisesta; nykyään mukana on vuosittain sekä ohjaajia, joilla on jo pitkä kokemus harjoittelijoiden ohjaamisesta, että uusia tulokkaita. Seminaarin suunnittelua ja toteutusta kehystävät monenlaiset auki kirjoitetut tavoitteet ja käytännön reunaehdot.

Tapahtuman keskeinen sisältö muodostuu harjoittelun ohjaajilta pyydetyistä, heidän työnsä ajankohtaisiin aihepiireihin liittyvistä puheenvuoroista. Tapahtumaan kutsutaan myös taiteilija- ja tutkijapuheenvuoroja ja lisäksi ohjelmaan saattaa kuulua opintokokonaisuuden sisältöihin liittyviä vierailukäyntejä.² Opiskelijoilla on aktiivinen ja näkyvä rooli seminaarissa: kokonaisuutta rytmittää heidän valmistelemansa ohjelma, he toimivat tapahtuman ”juontajina” ja keskustelujen vetäjinä sekä vastaavat tapahtuman visualisoinnista ja seminaaritalan muokkaamisesta yhteisesti valitun teeman

¹ Soveltava harjoittelu on yksi koulutusohjelman pedagogisiin opintoihin sisältyvästä viidestä ohjatusta opetusharjoittelusta. Siihen osallistuu vuosittain noin 20 opiskelijaa. Harjoitteluun sisältyy 30 tuntia opiskelijan omaa opetusta tai ohjaamista sekä 30 tuntia osallistumista harjoitteluympäristön arkeen. Opiskelijat etsivät itsenäisesti harjoittelupaikkansa, jossa heillä tulee olla henkilökohtainen ohjaaja. Yliopisto maksaa ohjaajille korvauksen ohjaustyöstä. Kokonaisuudessaan opetusharjoittelut tarjoavat erilaisia valotuksia taidekasvatuksen toimintaympäristöihin ja erilaisten ryhmien ohjaamiseen mm. taiteen perusopetuksessa, yleisivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa, korkea-asteella, aikuiskasvatuksessa ja informaaleissa oppimisympäristöissä.

² Taitelijapuheenvuorot ja vierailut on haluttu kytkeä nykytaiteen yhteiskunnallisiin olottuvuuksiin sekä tieteen ja taiteen rajapinnoille asettuviin ilmiöihin. Viime vuosien seminaarien vierailijoita ovat olleet mm. kuvataiteilijat Timo Tähtänen, Kalle Hamm, Kristiina Ljokoi ja Katriina Haikala. Osallistavat vierailukäynnit ovat suuntautuneet mm. Aalto-yliopisto Junioriin ja Valokuvataiteen museon queer/crip-opastuskierrökselle.

mukaiseksi. Oma roolimme korostuu suunnitteluprosessin ohjaamisessa ja käytännön järjestelyiden koordinoimisessa. Tapahtuman aikana sen sijaan vetäydymme tietoisesti taustalle ja jätämme tilan opiskelijoille, ohjaajille ja vierailijoillemme, antaen asioiden tapahtua ympärillämme. Hakeutuminen aktiivisen sivusta seuraajan paikalle on mahdollistanut tutkimukselliseen orientaatioon virittäytymisen, joka osaltaan on innostanut meidät tämän kirjoituksen pohdintoihin.

Yliopiston ulkopuolisille toimijoille tarkoitetun tilaisuuden toteuttaminen yhdessä opiskelijoiden kanssa ajallisesti rajatun opintojakson puitteissa sisältää monenlaisia mutkia ja epävarmuustekijöitä. Suunnitteluvaiheen paineet ovat saaneet meidät ajoittain epäilemään tapahtuman järjestämisen mielekkyyttä. Myös opiskelijoiden kirjallisista ja suullisista palautteista välittyy toisinaan tapahtuman tarkoitukselle kohdistuvaa kritiikkiä, jossa on kuultavissa ainedidaktiikan opiskeluun liittyviä vaihtelevia odotuksia ja tarpeita. Monet opiskelijat kuitenkin kuvaavat jälkikäteen ohjaajaseminaaria merkityksellisenä osana opintojaan. Palautteet tuovat esiin, että sen kautta taidekasvatuksen kentän ja kuvataideopettajuuden monimuotoisuus tulee heille konkreettisella tavalla näkyviin. Keväällä 2019 ohjaajille tehdyn kyselyn³ tuloksista taas ilmeni selväsanaisesti, että ohjaajat kokivat yhteisen kohtaamisen monella tapaa tärkeänä tapana valmistautua opetusharjoittelijan ohjaamiseen. Kyselyn perusteella seminaari koettiin täydennyskoulutustapahtumana, johon epämuodollinen ilmapiiri toi lisäarvoa. Tapahtumakonseptin toimivuudesta kertoo myös, että paikalle saavutaan pitkienkin matkojen päästä, vuodesta toiseen. Lähes kaikki ensimmäistä kertaa ohjaajana toimivat osallistuvat tilaisuuteen.

Olemme vuosien mittaan esitelleet seminaaria ja sitä ympäröivää kurssikokonaisuutta opettajankoulutuksen ja taidekasvatuksen foorumeilla, muun muassa kansainvälisissä taidekasvattajien InSEA-konferensseissa ja ainedidaktiikan symposiumeissa. Tapahtuman kytkeytyminen TaiTu-hankkeeseen on mahdollistanut

³ Harjoittelijan ohjaamiseen liittyvien kokemusten ohessa kartoitimme kyselyssä tekijöitä, jotka ohjaajat kokivat itselleen kiinnostavimpana antina seminaarin ohjelmassa. Selkeästi tärkeimmäksi koettiin toisten ohjaajien esitysten kuuleminen sekä kollegoiden tapaaminen. Useat kokivat tärkeäksi myös kontaktin ylläpitämisen korkeakouluun sekä tutustumisen sen nykyiseen toimintaan ja opetustiloihin.

tapahtumakonseptin kehittämisen eri osapuolten näkökulmat huomioiden⁴ sekä motivoitunut jatkamaan aiheen pohdintaa tässä tutkimustekstissä. Yhteiskirjoittaen kehkeytyvällä tekstillämme on kaksi toisiinsa kietoutuvaa tavoitetta: Haluamme avata osin intuitiivisesti kehkeytynyttä taidepedagogista ajattelua ja niitä teoreettisia näkökulmia, jotka ovat suunnanneet tapahtuman suunnittelua ja toteutusta. Toisaalta haluamme muotoilla esiin opetusharjoitteluihin ja opettajuuteen kasvamiseen liittyviä sanoittamatta jääneitä ulottuvuuksia. Kysymme, mitä tulee näkyviin katsoessamme ennalta määritellyn ohi.

Ohjatut opetusharjoittelut näyttävät eräänlaisena suomalaisen opettajankoulutuksen itsestään selvänä ”peruskaurana”, ja näin on myös kuvataideopettajien koulutuksessa. Tunnistamme ohjaajaseminaarin hahmottuvan itsellemekin vuosittain toistuvana rutiinina, samalla kun seminaarikokemusten erityislaatuinen intensiivisyys kutsuu katsomaan tarkemmin. Opetusharjoittelut eivät ole herättäneet suurta tutkimuksellista uteliaisuutta koulutusohjelmamme piirissä. Ne ovat kuitenkin kuvataidekasvatuksen opintojen merkittävä ja erityinen osa, jossa opiskelija pääsee konkreettisesti tunnustelemaan suhdettaan siihen profession, jota kohti hänen opiskelunsa tähtää. Opetusharjoittelu on kokemuksellista oppimista, jossa opiskelijan ja ohjaajan välisellä vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Ohjattuihin opetusharjoitteluihin liittyvät käytännöt, opiskelijoiden ja ohjaajien kokemukset, sekä niiden kietoutuminen taidekasvatuksen ihanteisiin, ideologioihin ja traditioiden välittymiseen, tarjoavat monia tutkimuksellisesti houkuttelevia näkökulmia. Tässä artikkelissa kokeilemme, mitä keriytyy esiin, kun lähestymme itsellemme tuttua opetusharjoitteluihin liittyvää tapahtumaa uudesta näkökulmasta, uudella menetelmällisellä ja teoreettisella otteella.⁵

⁴ TaiTu-hankkeessa kehitystyömme liittyy pilottiin numero kahdeksan, jonka tavoitteena on projektien opinnollistaminen ja opetusharjoitteluiden uusien muotojen kehittäminen. Hanke mahdollisti opiskelija-assistentti Katariina Juntusen palkkaamisen avuksi seminaarin käytännön järjestylihin lukuvuosina 2018-2019 ja 2019-2020 sekä toteuttamaan ohjaajalle suunnatun kyselyaineiston keräämisen ja alustavan analysoinnin keväällä 2019.

⁵ Käsillä olevassa julkaisussa taidealojen opetusharjoittelua sivutaan useassa artikkelissa. Ks. esim. Raevaara; Juntunen, Tuovinen & Sirén; Hämäläinen, Merta ja Pullinen.

Posthumanistinen kanssa-kirjoittamisen menetelmä

Artikkelimme teoreettinen lähestymistapa ammentaa posthumanistisista ja uusmaterialistisista filosofioista sekä niiden ihmistieteissä käynnistämästä ontologisesta käänteestä (esim. Barad, 2007; Braidotti, 2013; Haraway, 2016). Nämä näkemykset laajentavat länsimaaisen humanistisen ihmiskäsityksen kritiikkiä ja haastavat oletuksia ihmisen keskeisestä ja erityisestä positiosta maailmassa (Braidotti, 2013; Braidotti & Hlavajova, 2018). Ne myös kyseenalaistavat länsimaista ajattelua ohjaavat dualismit, joissa luonto ja kulttuuri, keho ja mieli, subjekti ja objekti ja niin edelleen nähdään hierarkkisin vastapareina, ja ihminen muusta erillisenä, autonomisena yksilönä. Pedagogiseen ja tutkimukselliseen ajatteluamme on viime aikoina vaikuttanut laajemminkin paraikaa kehkeytyvä posthumanistinen kasvatusajattelu ja taidekasvatuksen tutkimus (esim. Hood & Kraehe, 2017; Kallio-Tavin, 2020; de Miles & Kalin, 2018; Snaza et. al., 2014; Tammi & Hohti, 2017; Traff-Prats, 2017). Taidealojen opettajankoulutus on jäänyt näissä toistaiseksi pienelle huomiolle.

Keskeistä posthumanistisille ja uusmaterialistisille teorioille on verkottunut ja prosessuaalinen käsitys olemisesta ja tietämisestä, jolloin huomio kohdistuu jatkuvaan muuttumiseen ja kehkeytymiseen, suhteisiin ja kietoutuneisuuteen. Uusmaterialistiset teorat lähestyvät (ontologista) yhteismuotoutumisen ajatusta korostaen maailman materiaalista luonnetta ja materiaalin aktiivista toimijuutta (esim. Bennett, 2010; Coole & Frost, 2010). Opettajankoulutuksen kontekstissa uusmaterialismi suuntaa huomion oppimiseen ja opetukseen kauttaaltaan materiaalisena tapahtumana. Opetuksen ja oppimisen tilat, välineet ja materiaalit eivät hahmotu passiivisena taustana ihmisten väliselle sosiaaliselle vuorovaikutukselle, vaan ottavat aktiivisen roolin tapahtumisessa. Pohdimmekin, kuinka tilojen ja paikkojen fyysis-materiaaliset ulottuvuudet osallistuvat pedagogisissa tilanteissa avautuviin suhteiden syntymisen ja oppimisen mahdollisuuksiin (ks. myös Lenz Taguchi, 2011).

Nojaamme menetelmällisessä ajattelussamme viimeaikaisiin postkvalitatiivisiin (esim. Lather, 2013; St. Pierre, 2014; MacLure 2013) ja posthumanistisiin (Ulmer, 2017) metodologisiin kehityksihin, jotka haastavat humanistisen ontologian käsitykset

tutkimusprosessista, aineistosta, menetelmistä ja tutkijan positiosta.⁶ Ajattelemme tutkimista tapahtumana, jossa kokeilujen avulla houkutellaan esiin kehkeytyviä, emergenttejä ilmiöitä ja suhteita sekä aktivoidaan toisin ajattelua (vrt. Tammi & Hohti, 2017). Pyrimme laajentamaan ajattelemisen tapojamme lineaarisen ja loogis-rationaalisen ajattelun yli ja ohi. Näin tulee ehkä mahdolliseksi tavoittaa sellaisia seminaaritapahtuman synnyttämiä potentiaaleja, jotka saattavat jäädä tavoitteellisuuteen, järjestelmällisyyteen ja ennakoimiseen pyrkivän pedagogisen orientaation katveeseen. Gilles Deleuzen ja Félix Guattarin kehittämä rihmaston käsite rohkaisee meitä irrottautumaan lineaaris-hierarkkisesta tutkimuksellisesta ajattelusta (Deleuze, 2005; ks. myös Saari, 2014). Rihmastomaisuus ohjaa tunnustelemaan tietämisen mahdollisuuksia, jotka kehkeytyvät materiaalis-diskursiivisena prosessina, jota ei voi irrottaa ajasta, paikasta tai niistä materiaaleista, joiden kanssa työskennellään (Tammi & Hohti, 2017, 72; ks. myös Barad, 2007).

Ohjaavien opettajien seminaarista on vuosien kuluessa kertynyt arkistoihimme runsaasti erilaista materiaalia, kuten suunnitelmuihinpanoja, sähköpostikirjeenvaihtoja, opiskelijapalautteita sekä edellä mainittuja harjoittelun ohjaajilta kerättyjä kyselyvastauksia. Suuntaamme huomiomme erityisesti seminaartilanteissa ja niiden valmisteluvaiheissa eri vuosina kertyneisiin dokumentaarisiiin valokuviiin. Monenlaiset kuvien katsomisen ja niiden kanssa toimimisen käytännöt ovat keskeinen osa ammatillista, pedagogista ja tutkivaa ajatteluamme taidekasvattajina. Tässä artikkelissa kokeilemme menetelmänämme *kuvien kanssa yhteiskirjoittamista*. Annamme kuvien johdattaa kirjoittamisprosessia, sen sijaan että lähtisimme kuvittamaan niillä jo ajateltua. Yhteiskirjoittaminen näyttäytyy jatkumona kokemuksellemme yhteisopettajuudesta: niissä molemmissa ajattelemisen, toimimisen ja kommunikointi yhteisen käytännön äärellä sekä haastaa ja motivoi tarkentamaan että synnyttää uutta, yhteistä ajattelua.⁷

⁶ Olemme myös muussa tutkimuksessamme pyrkineet haastamaan perinteisen laadulliseen tutkimukseen nojaavaa metodologista ajattelua (Ylirisku, 2021).

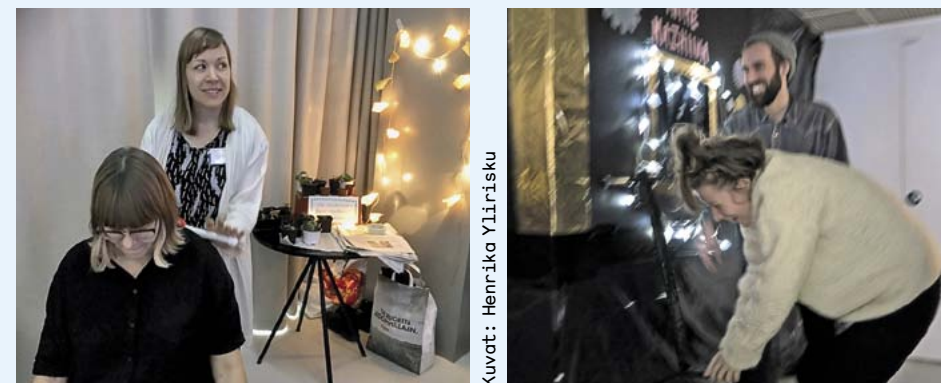
⁷ Tutkimuksellisesta yhteiskirjoittamisesta taidekasvatuksessa ks. myös Heimonen, Pusa & Kallio-Tavin, 2015; Pusa, Rastas, Sallinen, Valja & Ylirisku, 2017.

Käynnistimme kirjoittamisen jakamalla toisillemme seminaaritapahtumaan liittyvät digitaaliset kuva-arkistomme. Tavoittaaksemme kirjoittamisen otteen, jossa kuvat saavat aktiivisen roolin, nostimme aineistosta kuvia, jotka ”hehkuvat” (MacLure, 2013): niiden katsomisen synnyttämät keholliset, aistiset ja affektiiviset⁸ intensiteetit vetivät huomionsi ja yhteyksiä alkoi hahmottua, kun asiat ”kutsuivat luokse”. Valitsimme vuorollamme 1–3 kuvaa, joista kuvan valitsija kirjoitti ensin, minkä jälkeen toinen vastasi sekä kuvaan että tekstiin.

Joihinkin valitsemistamme kuvista liittyi selkeä muistikuva kuvan ottamisen tilanteesta. Huomasimme, että kuvanottohetken muistinvarainen tunnistaminen suuntaa kirjoittamista kohti menneitä kokemuksia. Kuten Tammi ja Hohti (2017) huomioivat, aineiston kanssa yhteyteen pääseminen saattaa vaatia palaamista ”tunnustelemaan menneen kaikuja” – toisin sanoen kirjoittamaan ensin auki aineiston syntytilanteeseen liittyviä seikkoja. Kirjoituksemme tarkoituksena ei kuitenkaan ole rekonstruoida menneitä kokemuksia kuvien välityksellä. Menetelmällinen kokeilumme perustuu oletukseen, että kuvien herättämien kehollisten affektien aktivoima ajattelu voi johdattaa havaitsemaan jotain aiemmin huomiotta jäänyttä: sanoittamaan aiemmin sanoittamatonta ja sanoittamaan jo sanottua toisin.

⁸ Affekteja voi kuvailta kehollisiksi, esitietoisiksi tuntemuksiksi, jotka syntyvät kehojen yhteyksistä toisiin kehoihin ja materiaalisuuksiin (Hellman & Lind, 2017). Ne ilmenevät usein jäsentymättöminä, käsitteellisen ajattelun ulkopuolisina ruumiillisina tiloina, intensiteetteinä tai reaktioina.

Kuvien kanssa yhteiskirjoittamassa



Henrika:

Sitruunoiden edessä istutaan muodollisesti ja kuunnellaan esitystä. Yläkuvassa näkyvä asetelma kertoo hyvin seminaarin alun monesti hieman jähmeästä tunnelmasta. Paljon kehoja takakenossa, paikoillaan, ilmeet vakavina. Raikkaan värisiä kankaita, tunnelmavaloja, herkkuja, pehmeitä säkkituoleja on tarjolla, mutta tutunturvalliset tuolit ovat valikoituneet istuimiksi.

Opiskelijat, ohjaajat ja didaktiikan opettajat ovat kokoontuneet samaan tilaan ja ilmassa on ehkä odotuksia, jännitystä, uteliaisuutta (ujostelua? epävarmuutta? väsymystä?). Monet opiskelijat tapaavat tulevan ohjaajansa ensimmäistä kertaa kasvotusten. Yliopisto on joillekin ohjaajille varsin tuttu paikka omilta opiskelua ajoilta. Jotkut ovat talossa ensimmäistä kertaa. Ohjaajat, jotka saattavat olla keskenään tuttuja, entisiä opiskelukavereita, kuvisopekollegoja tai tuntemattomia saman ammattikunnan edustajia, kaikki saapuvat erilaisten rooliensa moninaisuuden kanssa tapahtumaan viitta harteillaan. Viitta on uritettu odotuksin: ohjaajilla oletetaan olevan taidekasvatuksellista kokemuksellista ammattitaitoa, ymmärrystä opettajuudesta ja pedagogisia ohjaustaitoja. He näyttäytyvät opettajankoulutuksen kontekstissa mentoreina ja oppaina tuleville harjoittelijoilleen.

Toisissa kuvissa näkyy hymyjä, liikettä, kehojen kosketuksia. Tässä 'seminaarissa' ei vain istuta, kuunnella ja kommentoida sanallisesti. Taiteen keinoin tuotettu tapahtumallisuus ja intentio ovat läsnä (vaikka sitä on vaikea kuvista ehkä tunnistaa, ellei ole ollut paikan päällä). Mitä taiteiden keinoin on yritetty saada aikaan? Kehoja hoivataan hieromalla ja oudon laitteen äärellä kyykittää ja veivataan yhdessä. Leikitäänkö täällä, vai onko tilanne niin hämmentävä ja outo, että osallistujia naurattaa?

Marja:

Tunnistan tapahtuman alkuhetkien kainostelun. Vaikka tilaa on muokattu rohkaisemaan toisin olemiseen, kehot tahtovat pysytellä kontrolloituina. Kuvasta välittyy samanaikaisesti tilaan tehty interventio ja perinteinen akateemisen vuorovaikutustilanteen asetelma. Kuva on ikään kuin kynnyksellä, kysymässä: Kenellä täällä on hallussaan tila, ääni ja tieto, kenen osana on omaksua tieto?

Kaksi muuta kuvaa tuovat esiin sen, mitä koko ajan tapahtuu marginaaleissa – sen, mikä helposti tulee sivuutetuksi siirryttäessä pedagogisten kysymysten usein niin hämmentävän juhlalliseen diskurssiin. Eleet ja asennot, kosketus, kehon kippuraan vetävä nauru yhdistyvät ajatukseen bahtinilaisesta valtasuhteista ravis-televasta karnevalismista. Saattaa olla, että juuri tämän kaltaiset hetket auttavat meitä näyttäytymään toisillemme uudella tavalla, läpi jähmeiden roolitusten. Koemme ne pedagogisesti arvokkaina, mutta niitä on vaikeaa kirjoittaa mukaan kurssikuvauksiin muutoin kuin outoon salakieleen kätkeynä!

Kuvat johtavat uusiin huomioihin ohjaajaseminaarin ulottuvuuksista. Missä määrin kuvaamasi roolin viitta on jotain ylikyllöistä ja yliajallista: opettajankoulutuksen todellisuutta piiloisesti ohjaava ajatus opettajuuteen liittyvistä suurista kansallisista tehtävistä, kuten perinteen siirtämisestä, kansakunnan sivistämiseen ja hyvään elämään liittyvien tiedon ja taidon lupauksen vaalimisesta? Opettajankoulutus ja opettajan yhteiskunnallinen rooli eivät enää pitkään aikaan ole perustuneet tiukan ruumiillisen itsekurin sisäistämiseen. Silti mietin kuvaa katsoessani, missä määrin opettajuus yhä kantaa mukanaan jäänteitä tästä kurin historiasta ja millaiseen muotoon se on ehkä muuntunut?⁹ Vielä 1980-luvun puolivälissä meitä kuvataiteen opetusharjoittelijoita kehoitettiin välttämään harjoittelutunneillamme liian ”provosoivaa” pukeutumista – kuten punaisia sukkahousuja lyhyen hameen kera!

Jotakin tämän kaltaistako ohjaajan mentoriroolin suhteessa opiskelijaan odotetaan sisältävän? Missä määrin opettajina ja opettajankouluttajina – tässä tilanteessa ja muutoinkin – pyrimme viestittämään ympäristöllemme uskottavuudestamme kasvatustehtävän vaalimisessa kehollisesti ja visuaalisesti, puhumisen ja muiden keskinäisen olemisemme ja esittämismme tavoilla? Ehkä ohjaajaseminaari eräänlaisena kollektiivisena itseemme kohdistuvana interventiona houkuttelee tämän viitan ravisteleminen.

⁹ Pedagogisen vallan ja auktoriteetin historiaa käsittelevässä tutkimuksessaan Mika Ojakangas (1998) kuvaa suomalaisen opettajankoulutuksen alkuvaiheita, jolloin opettajaopiskelijoilta vaadittiin sopeutumista äärimmäiseen ruumiilliseen kurinalaisuuteen ja askeesiin. Foucault'laisista ”kuriyhteiskunnista” on kuitenkin siirrytty ”kontrolliyhteiskuntiin”, joissa vallan mekanismit ovat kätkeytyviä ja siksi myös vaikeampia paeta. Kasvatusfilosofi Antti Saaren mukaan kontrolliyhteiskuntien vallankäyttö on siirtynyt ”ruumiiden pinnoilta henkisten prosessien haltuunottoon ja hyödyntämiseen missä ja milloin tahansa”. (Ojakangas, 1998; Saari, 2015, 57; ks. myös Deleuze, 2005.) Ohjaajaseminaarin pyrkimyksiä kurittomuuteen ja kontrolliomattomuuteen on houkuttelevaa tarkastella tätä taustaa vasten.



Kuvat: Marja Rostas



Marja:

Minun seminaarikuva-arkistossani toistuvat kuvat tarjoiluista ja yhteisistä ruokailuhetkistä. Näen eleitä, jotka kutsuvat moniaistiseen kanssaolemiseen. Ensimmäiseen kuvaan on tallentunut hetki seminaarin avauksen kynnyksellä. Kliinisen valkoharmaa tila on kokenut muodonmuutoksen. Opiskelijat ovat asettelleet sivupöydälle tuorein yrtein koristellut juomat. Väri ja tuoksu kohtaavat tulijan heti ovesta sisään astuessa. Videoprojisoiteja ja dokumentointikalustoa asetellaan, valaistus on pehmennetty värillisillä kankailla. Toisessa kuvassa jättipeikonlehden lehvästön lävitse näkyy ohjaajia katetun pöydän äärellä. Hedelmiä, leipää, pilkottuja kasviksia, salaattia opiskelijoiden ja opettajien kodeistaan tuomissa tarjoiluastioissa. Taustalla opiskelijat jatkavat tilan viimeistelyä.

Ehkä nuo kuvat kertovatkin jotain utopioistamme. Tunnistan oman seminaariutopiani ytimessä ajatuksen ikaikaisesta ravinnon jakamisen rituaalista, johon voi ajatella sisältyvän jotain ylisukupolvista ja lähes pyhää: yksilöllisyyden rajat rikkovaa, yhteen tulemiseen kutsuvaa. Tähän rituaaliseen viittaa myös toisessa kuvassa näkyvä pöytäliina – ei mikä tahansa, vaan käsin painettu ja ”juhlaravastostamme” kerran vuodessa esiin kaivettu, jo haalistunut, mutta nyt juuri pesty ja silitetty. Liina on tietävästi ollut osallisena

lukuisten kuvataidekasvatuksen opiskelija- ja opettajasukupolvien yhteen tulemisissa. Huomaan työstäväni paradoksaalista suhdetani tähän jatkumoon: lähennyn, etäännyin, sulaudun, sitoudun, irrottaudun... liina kietoutuu minuun, tunnen sen sileän karheuden. Annan sen olla. Pöydän ympärillä näkyvät ohjaajat ovat olleet opiskelijoitani, nyt he ohjaavat nykyisiä opiskelijoitamme. Tässä tilassa jotain siirtyy, vaikutetaan ja tullaan vaikutetuiksi. Kuva alkaa puhua minulle ajassa ja tilassa elävästä ja muuttuvasta taidekasvatuksen tiedosta, omasta suunnistautumisestani sen tiedon urilla ja poluilla.

Henrika:

Kuvien katsomisesta syntyy tuntuma siitä, että ollaan juhlanan äärellä. Jotakin tärkeää tapahtumallisuutta on aluillaan. Esineiden ja ruoka-aineiden kooste näyttäytyy minulle arvostamisen ja vieraanvaraisuuden eleinä. Kertomasi ravinnon jakamisen rituaalista synnyttää ajatuksen sekä konkreettisesta että metaforisesta kutsusta yhteisen pöydän ääreen. Syöminen ja juominen todella yhdistävät kaikkia ja mahdollistavat hienovaraisesti hierarkkisten roolien ja rakenteiden liudentamista. Niin kuin Riikka Haapalainen (2013) kirjoittaa, taiteen kontekstissa yhteiseen ruokailuun perustuvat tapahtumat monesti kritisoivat radikaalinkin vieraanvaraisuuden kautta yhteiskunnallisia rakenteita ja niiden mahdollistamia kohtaamisia. Ruuan äärellä yhdessä (kanssa)olemisen ohjaajaseminaareissa voi yhteisötaiteellisen teon lisäksi nähdä myös kriittisen ja feministisen¹⁰ pedagogiikan ilmentymänä; tämän tyyppisillä tilanteilla on mahdollista tasoittaa niin opettaja-opiskelija- kuin opiskelija-ohjaaja-suhteita ja niihin nivoutuvia valtarakenteita. Haapalaisen ajatus aiemmin viittaamassani tekstissä liittyy yhteisötaidetapahtumaan, jossa kokoonnutaan ruuan ääreen, ja vaikuttaa myös tässä yhteydessä osuvalta: ruoka tai ruokaileminen ”ei ollut lopullinen päämäärä vaan samalla yksi lähtökohta jollekin muulle; se teki tilan ja mahdollisuuden jonkun muun – uusien ajatusten, hedelmällisten suhteiden, muutoksen – tulla esiin” (Haapalainen, 2013).

¹⁰ Esim. hooks, 2007; Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski, 2005; St. Pierre, 2010.

Marja:

Tähän liittyi InSEA 2018 -konferenssissa toteuttamani ”ruokatapahtuma”, jonka taustalla olivat kokemukseni ohjaajaseminaarista. Alustukseni jälkeen istuimme osallistujien kesken pöydän ympärille pilkkomaan mukaan tuomiani jäävuorisalaatin keria. Salaa-
tin napostelun lomassa pohdittiin yhteistä ruokailua relevanttina kuvataiteen opettajankoulutuksen ”opetusmenetelmänä”: mihin sillä pyritään ja miten ihmeessä sen tarkoituksenmukaisuus avataan opiskelijoille! Tehokkuutta ja tavoitteellisuutta korostavassa yliopistokulttuurissa yhteisen aterian valmistaminen ja nauttiminen ei opiskelijan näkökulmasta ehkä yhdisty välittömästi hyödynnettäviin ammatillisiin ”kompetensseihin”.

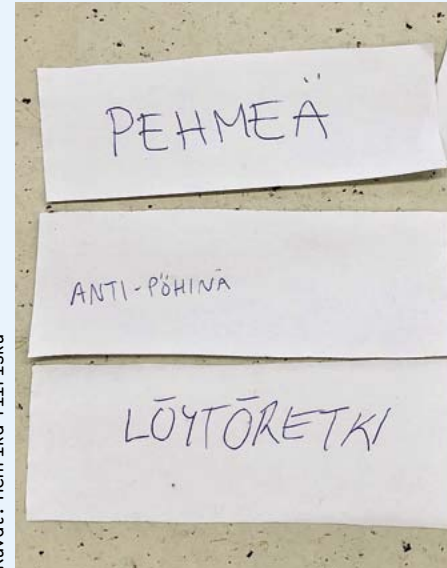
Henrika:

Ajatuksesi taidekasvatuksen toimijoiden jatkumosta ja jonkin siirtymisestä jää pyörimään mielessäni. Jään tuijottamaan kuvien pöytäliinoja. Hassua, liinat säilyvät, vaikka ihmiset vaihtuvat ja vuodet kuluvat. Ne otetaan esiin vain harvoin ja erityistilaisuuksiin, aivan kuin symboliset rituaaliesineet (hmmm, taidekasvatuksen tradition liina, jonka ääreen kokoonnumme taiteen ja ammattiyhteisön äärelle). En ole aiemmin edes tajunnut, että olen itsekin tavannut nämä juhlaliinat omina opiskeluvuosinani.

Eräät toisetkin esineet vetävät kuvassa huomioni puoleensa: valonauhat. Kaikissa valikoituneissa kuvissa on valoköynnöksiä ja erilaisia valosarjoja. Niitä on ripusteltu seinille, kattoon, kasvien sekaan. Niiden sijoittelun kotikutoisuus ja tee-se-itse -henkisyys ei heikennä niiden kykyä luoda välittömästi lämmintä, viihtyisää tunnelmaa. Ajattelemmeko, tunnemmeko, kohtaammeko toisiamme toisin, kun emme ole loisteputkien kovan, kylmän valon alla? Kuinka tietoista mahtaa olla, että vuodesta toiseen pienet valosarjat kulkeutuvat järjestelyiden mukana muuttamaan seminaarilat hieman pehmeämmiksi, hämyisämmiksi ja leppoisaammiksi.



Kuvat: Henrika Ylirisku



Henrika:

Voiko löytöretki olla pehmeä? Miksi lasillisia multaa on aseteltu korokkeiden päälle ja joku näyttää odottavan suihkepullo valmiudessa – lupaa, lähtökäskyä, oikeaa hetkeä? Toinen kuva on seminaarista, toinen seminaarin teeman ideoinnista. Jollekin toiselle nämä kuvat voisivat jäädä oudoiksi ja käsittämättömiksi. Minulle tämän tyyppinen totutusta ajattelusta ja käyttäytymisen tavoista poikkeava leikittely, kuvittelu ja yllättävät yhdistelmät tuntuvat tutuilta. Taidekasvatus-tilanteissa nykytaiteen toimintastrategioiden hyödyntäminen tuntuu niin itsestään selvältä, että niiden sanoittaminen auki voi unohtua.

Marja:

Alkaa näyttää siltä, että häiriö on ohjaajaseminaarin pedagogisen ajattelun keskeinen käsite. Tekstimme palaa yhä uudestaan toiveeseen häiritä, horjuttaa ja purkaa valtarakenteita, hierarkioita, jähmettyneitä sosiaalisia rooleja. Tämän toiveen ilmentymiä olemme halunneet nähdä kuvissamme. Häirintämme näyttäytyy kovin lempeänä ja hienovaraisena; se ei ota riskejä. Niin onkin hyvä ja oikein, jos tarkoituksena on ruokkia keskinäiseen luottamukseen perustuvia suhteita sekä turvallista jakamisen ja kanssaoppimisen ilmapiiriä.

Jatkan kuitenkin kysymällä, mihin ajatuksemme valtarakenteista lopulta liittyy? Varmaan havaintomme rooleista ja jännitteistä

pitävät paikkansa ja ajatus hierarkioiden purkamisesta on tärkeä. Ehkä katse on kuitenkin hyvä kääntää myös omaan asemaamme opiskelijoiden ja ohjaajien ”välissä”, ikään kuin ennalta määrittelemässä, mitä tästä yhteen tulemisesta tulisi seurata. Jacques Rancière (2003; 2016) on kehitellyt emansipaation ja radikaalin tasa-arvon käsitteitä taiteen ja kasvatuksen näkökulmista käsin. Hän kytkee ne yhteiseen aistiseen todellisuuteemme ilmaantuviin yllättäviin häiriöihin: tilanteisiin, joissa joku toimii, tulkitsee tai tulee näkyviin oletusten vastaisesti. Niinpä Rancièren ”vapautunut katsoja” ei ole passiivinen vastaanottaja, vaan osaa itse tulkita, mitä teos tai esitys yrittää hänelle välittää. Hän ”rakentaa oman runonsa edessään olevan runon pohjalta” (Rancière 2016, 20). ”Tietämätön opettaja” taas mahdollistaa emansipaation hylkäämällä tiedon oman asiantuntemuksensa ja oppilaan tietämättömyyden välisestä kuilusta (mt., 18). Sederholm (2018) on jatkanut Rancièren ajatusten kehittelyä nykyaikaisen taiteen kontekstissa, yhdistäen ’dissensuksen’ käsitteen nykyaikaisen taiteen kykyyn toimia yhteiskunnassa hiljaisena vastarintana. Tällöin kysymys ei ole lainkaan ”pedagogisesta” pyrkimyksestä saada vastaanottaja tiedostamaan tai tuntemaan jotain tiettyä. Epäselvästi viestivä nykyaikainen taide ei pyri opettamaan mitään eikä ketään. Se pyrkii vain osoittamaan asioiden moniselitteisyyden.

Tässä valossa toiveemme valtasuhteiden ravistelusta näyttäytyy jännittävän kaksijakoisena. Se, mitä ohjaajaseminaarin kuvissa ei näy, on me itse! Kannustamme opiskelijoita tuottamaan lempeää häirintää, mutta kenties voimme jättää kaikki oletukset tästä eteenpäin avoimiksi. Ehkä voisimme itse vain heittäytyä vapautuneesti mukaan nauttimaan häiriöistä, joiden ilmaantumiseen olemme osallisia, ja sallia muille mitä tahansa muita kokemuksia.

Henrika:

Ehkä seison kuvassa yhtenä hahmona varjoissa seuraamassa valojen alle seisautunutta tilannetta. Voisin ottaa askeleen eteenpäin ja pyytää vihertävää suihkepulloa omaan käteeni. Kiitos! Käänny yllättäen sivulle ja ruiskaisen vesisuihkun kohti yleisöä. Osuinko sinuun?

Tai ehkä ei. Jään seisomaan varjoihin, toisten taidekasvattajien joukkoon. Meitä hymyilyttää, kun tarkkailemme, mitä kohta voi tapahtua. Valon alla laseissa on pehmeitä lupauksia mahdollisista hitaista löytöretkistä; itämisistä, versomisesta, kasvusta. Tai vain tavallista pussitettua kukkamultaa eräänä perjantai-iltana.

Säikeitä tunnustelemassa

Lähdimme kerimään auki, millaisin keinoin hierarkioita purkavia oppimisen ja vuoropuhelun tiloja rakennetaan ohjaajaseminaarissa. Kuten tekstissä aiemmin kuvasimme, ajatellamme seminaaritapahtuman sekä tukevan opiskelijoiden valmistautumista opetusharjoitteluun että orientoivan ohjaajia tehtäviinsä. Seminaarin asemoituminen osaksi institutionaalisen opettajankoulutuksen perinnettä kuljettaa siten mukanaan odotuksilla kyllästettyjä rooleja ja latautuneita valtapositiioita. Ohjaajat saapuvat tilaisuuteen omien toimintakenttensä asiantuntijoina, joiden ”oppiin” opiskelijat ovat pääsemässä. Useille ohjaajille Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu on heidän oma entinen opinahjonsa. Paluu ”kentältä” yliopistoon opetusharjoittelijan ohjaajan roolissa saatetaan kokea mieluisana, mutta samalla myös jännittävänä.

Tapahtuman ohjelmassa on yhtäältä asiapitoisia, akateemisia konventioita noudattavia esityksiä ja puheenvuoroja, joiden kautta kokoonnutaan taidekasvatukseen, taiteen ja tutkimuksen ilmiöiden äärelle. Samalla seminaarin toimintatavat hienovaraisesti haastavat ennako-oletuksilla latautuneita asetelmia. Seminaareille yhdessä opiskelijoiden kanssa ideoidut teemat, niiden hengessä rakennetut fyysis-materiaaliset puitteet ja opiskelijoiden taiteelliset interventiot voidaan nähdä eräänlaisena opettajankoulutuksen mikropoliittikkana.¹¹ Tämä poliittisuus ei ole suoranaisesti yhteiskuntakriittistä. Se pikemminkin luo vuorovaikutuksen mahdollisuuksia, jotka lempeästi ehdottavat moninaista, joustavaa ja ristiriitaisen monikerroksista taidekasvattajuutta. Seminaarin toimintatavat sekä tuottavat, purkavat että ehdottavat uutta.

Kuvien kanssa kirjoittamisen myötä ohjaajaseminaarin hybridinen tila hahmottuu osallistavan pedagogiikan (hooks, 2007) ja osallistavan nykyaikaisen (Bardy ym., 2007; Bishop, 2012; Sederholm, 2018) pyrkimysten ja toimintatapojen risteytymänä. Kun yhteinen ateria kokoa osallistujat keskustelun ja kohtaamisen ääreen, ei ole

¹¹ Sederholm (2018, 8) esittää, että nykyaikaisen taiteen toimintatavoin voidaan toteuttaa eräänlaista mikropoliittikkaa suhteessa yhteiskuntaan. Tästä on kysymys esimerkiksi silloin, kun leikin tai ironian keinoin luodaan arjen keskelle hienovaraisia mikrotalanteita, joiden kautta yhteinen ympäristö voidaan nähdä uusilla tavoilla.

tarpeen määritellä, onko tämä taidetta, pedagogiikkaa vai jotain muuta. Taiteen toimintatavat on tuotu opettajankoulutuksen arkeen, jotta sosiaaliset suhteet voisivat järjestäytyä uudelleen. Vieraanvieraisuuden ele (vrt. Haapalainen, 2013) ei itsessään takaa mitään. Voimme kuitenkin ajatella sen mahdollistavan toisin olemista. Kirjoituksen kautta piirtyy esiin utopia ohjaajaseminaarista ”elämänmuotoisena” tapahtumana: sellaisena, jossa kenenkään kontrolloimatta syntyy uudenlaisia suhteita, solmuja, ohituksia, silmukoita ja jatkuvuuksia tilanteiden ulkopuolelle. Kuten Sederholm (2007, 143) toteaa, ”taide ei ole elämästä erillinen asia, vaikka se leikittelee eroilla ja erovaisuuksilla”. Jos ohjaajaseminaaria halutaan lähestyä taiteena, tämän merkitsevän eroavaisuuden voi ajatella syntyvän, kun taiteelliset interventiot hankautuvat opettajuuteen, opettajankoulutukseen ja yliopisto-opiskeluun liittyviä oletuksia vasten.

Ajattelemme myös, että vaihtelevista taidekasvatuksen konteksteista saapuvien ohjaajien mukana seminaariimme osallistuu erilaisia paikallisia ”taidekasvatusmaailmoja”. Tapahtuman aikana ne alkavat liukua toistensa lomitse ja sekoittuessaan tuottaa taas uusia, ennennäkemättömiä maailmoja. Myös taidekasvatukselliset aikakerrostumat ovat läsnä osallistujien tuodessa mukanaan oman sukupolvensa kokemukset, traditiot ja puhuvat. Havainnollinen esimerkki ajallisista risteymistä on erään tuoreen, mutta jo pitkään kuvataiteen opetustehtävissä toimineen ohjaajan avoimen hämmentynyt huomio: osallistujien joukosta erottuu hänen entisiä ja nykyisiä opettajiaan, opiskelukavereita, kollegoita ja hyviä ystäviä. Mihin identiteettiä pitäisi nyt itse kiinnittyä? Samoin fyysiset objektit kuten pöytäliina, astiat ja valonauhat kiinnittyvät erilaisiin aikatasoihin – ne ovat eräänlaisia konkreettisia aikaobjekteja. Toisiinsa limittyviin ajallisuuksiin asemoituminen on intuitiivista, aktiivista ja liikkuvaa, vaikkakin myös hämmentävää. Tähän liittyvät pohdintamme takertuvasta pöytäliinasta ja ”jonkun siirtymisestä”.

Perinteiset kuvataiteellisen työskentelyn paikat – ateljeet, studiot, työpajat – ovat usein sekalaisia materiaalin, työvälineiden ja niiden kanssa toimivien ihmiskehojen kaoottisiakin tyyssijoja. Sellaisina ne ovat myös taiteellisen ajattelun paikkoja (Shields, 2017) – tuttuja ja ehkä nostalgisiakin monelle kuvataidekasvatusta opiskelleelle. Kuviamme seminaaritulat taas ovat anonyymejä, näennäisen neutraaleja yliopistojen opetustiloja, jotka on tilapäisesti muutettu muuksi. Meitä niissä puhuttelevat taiteen tiloille ominainen aistimuksellinen rikkaus: valot, värit, esineet, tekniset laitteet;

elävät kasvit, ruoka, juoma; näihin yhteydessä olevat kehot, kehojen liikkeet, asennot ja näiden väliset sommitelmat. Ohjaajaseminaarin sekamelskassa osallisena oleminen on ollut merkityksellistä itsellemme opettajankouluttajina. Sen keskellä on ollut hyvä kuulla ohjaajien pohdintaa oman taidekasvatustyönsä keskeisistä kysymyksistä sekä samalla kuulostella niitä hienoisia jännitteitä, jotka sirisevät yliopistollisen opettajankoulutuksen (”teorian”) ja niin sanotun kentän (”käytännön”) välillä. Ohjaajaseminaarin kaltaisissa yhteentulemisissa herkkyyks kuulla erilaisia puhetapoja on olennaista. Muuten annetut, institutionaalisesti rakentuneet puhuvat alkavat vaivihkaa määritellä sitä, mitä kukin voi sanoa ja miten on lupa puhua ja toimia (vrt. St. Pierre, 2000, 485). Kategorisoimista vastustavien, kurittomien ja moniäänisten tilojen kokeminen voi olla merkityksellistä ammatillisesta identiteettiään rakentavan opiskelijan kannalta. Kun ohjaajaseminaarissa erilaiset taidekasvatusmaailmat, niiden erilaiset toimijat ja ajalliset tasot liikkuvat toisiinsa lomittuen, opiskelija saa tilaisuuden aktiivisesti tunnistella omaa taidekasvattajuuttaan suhteessa tilassa kimmahdeleviin moninaiisiin diskursseihin.

Vivienne Bozalek (2018) hahmottelee posthumanistista sosiaalisen oikeudenmukaisuuden pedagogiikkaa, jossa materiaalin todellisuus osallistuu inhimillisten toimijoiden ohella tapahtumien kulkuun aktiivisena ja elinvoimaisena toimijana. Siten yliopisto-opetuksessakin leikkisyyteen ja kokeilevuuteen perustuva ”potentiaalinen etiikka” voi avata väylän erilaisten epätasa-arvon ja kolonisaation muotojen purkamiseen.¹² Sitä, mitä erilaisissa kohtaamisissa tapahtuu, ei voida ennakoita tietää ja määritellä. Juuri se voi kuitenkin katalysoida uuden ilmaantumista (Bozalek, 2018). Bozalekin näkemykset tulevat lähelle ohjaajaseminaariin liittyvää pedagogista ajatteluumme. Opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta seminaari muodostaa erään solmukohdan lukuisten erilaisuisten ja -kestoisten yhteentulemistensa rihmastossa. Erityiseksi sen tekevät opetuksen ja opiskelun arjesta poikkeava tilallismateriaalis-ajallinen kehys sekä ohjaajien mukanaolosta syntyvä kaksinaapaisen opettaja-opiskelija-asetelman hajoaminen. Potentiaalisten

¹² Tässä yhteydessä kolonisaation muodot voi ymmärtää laajassa merkityksessä ajattelun ja käytäntöjen kolonisaationa – Saarta (2014, 57) mukailen kontrolliyhteiskunnille ominaisena henkisten prosessien haltuunottona.

etiikka pedagogiikan lähtökohtana voi näyttäytyä päältä katsottuna silkkana leikkinä ja huvitteluna. Myönnämme, että myös meille opettajille seminaari suunnitteluprosesseineen on ollut kaikessa vitaalisuudessaan sykehdyttävän hauska ja vapauttava kokemus. Tarkemmin katsoen leikkisyyden alta paljastuvat vastarinnan elementit voivat kääntyä emansipatoriseksi voimaksi.

Lopuksi

Tutkimisemme on käynnistynyt paikallisesta, erityisen historian kautta kehkeytyneestä toimintakulttuurista käsin. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman rakenteelliset erityispiirteet ja pedagogiset painotukset ovat luoneet pohjaa ohjaajaseminaarin toimintamallin kehittelylle. Suhteellisen pienessä ja kompaktissa yksikössämme opettajien ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus tapaa kehkeytyä epämuodolliseksi ja kollegiaaliseksi. Kriittisestä pedagogiikasta, nykytaiteen osallistavista muodoista ja kokeilevasta yhteistoiminnallisuudesta ammentava ajattelu on läsnä niin kuvataidekasvatuksen pääaineopinnoissa kuin opettajan pedagogisissa opinnoissakin. Mikään näistä tekijöistä ei kuitenkaan itsestään synnytä ja ylläpidä ohjaajaseminaarin kaltaisia pedagogisia konsepteja. Tarvitaan vakuuttuneisuutta tapahtuman merkityksellisyydestä, juuri sellaisena kuin se kaikessa omintakeisuudessaan ilmenee.

Yhteiskirjoittamisen kautta ohjaajaseminaari piirtyy esiin monenlaisten historiallisten, diskursiivisten ja materiaalien kietoutumisten solmukohtana. Seminaarin eri suuntiin kurotteluvassa hahmossa on samankaltaisuutta suhteessa koulutusohjelmamme verkostomaiseen toimintamalliin. Kuvataiteen opettajankoulutus Aalto-yliopistossa perustuu jatkuvaan yhteistyöhön useiden muiden opettajankoulutuksen toimijoiden kanssa.¹³ Monisyinen

¹³ Opettajan pedagogisia opintoja suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä Helsingin ja Tampereen yliopistojen opettajankoulutusyksiköiden sekä Taideyliopiston pedagogisten ohjelmien kanssa. Yhteistyö Lapin yliopiston kanssa perustuu tämän kirjoittamisen ajankohtana opettajankoulutuksen kehittämishankkeisiin. Martti Raevaaran artikkeli tässä julkaisussa avaa yksityiskohtaisesti koulutusohjelman verkostomaista toimintamallia sekä siihen liittyviä opetussuunnitelmatyön periaatteita.

vuorovaikutusten verkosto, johon myös opiskelijat tulevat eri tavoin osallisiksi, synnyttää jatkuvaa pedagogista ja tutkimuksellista ajatusten ja näkökulmien vaihtoa, jossa erilaiset painotukset, paradigmat ja taustatieteet haastavat itse kunkin ajattelua. Suunniteltu yhteistoiminta sysää usein liikkeelle jotakin suunnittelematonta, joka vuorostaan johtaa uusien kysymysten ja havaintojen äärelle.

Kirjoitusprosessimme houkuttelee ajattelemaan myös itse tutkimisen praktiikkaa post-ontologioiden tapaan jatkuvana kohtaamisten, tilanteiden ja havaintojen rihmastona¹⁴: Näkymättömissä maanpinnan alla kuhisee ja erilaista tietoa kehkeytyy toisiinsa risteytyvien ajattelujen kohtaamisissa, jotka syntyvät usein pikemminkin sattumanvaraisesti kuin ennalta suunnitellusti. Se, mikä tulee julkisesti esiin – kuten vaikkapa tämä kirjoitus – näyttäytyy moneen suuntaan harottavasta rihmastosta nousevana itiöemänä, josta itiöiden voi toivoa leviävän uusille alueille. Itiön päätyessä otolliseen maaperään uusia itiömiä saattaa alkaa nousta sinnekin, minne maanalainen rihmasto ei itsessään ulotu.

Kirjoitusprosessimme sijoittuu erityiseen ajankohtaan.¹⁵ Covid-19 -pandemian aikana kehollis-materiaalisen kohtaamisten merkitys oppimisessa on tullut uudella tavalla näkyviin, kun se ei ole ollut enää itsestäänselvyys. Marraskuun 2020 etä-ohjaajaseminaarin lähestyessä huolenamme oli, että kohtaisimme pelkkinä puhuvina päinä, teknologian verho välillämme. Virtuaalinen ohjaajaseminaari kuitenkin yllätti meidät. Opiskelijat ujuttivat tapahtuman ohjelmaan moniaistisesti koettavia elementtejä. Ohjaajien esitysten välissä meitä kuljetettiin rumpuimprovisaation sykkeestä opiskelijan luomaan virtuaalimaailmaan ja lopuksi illan tunnelmat visualisoitiin vauhdikkaassa yhteispiirtämisessä digitaalisella alustalla. Emme päässeet kehollis-materiaalisten kohtaamisten äärelle, mutta löysimme uusia digitaalisia yhdessä toimimisen ja taiteen äärellä olemisen mahdollisuuksia. Kokemus virtuaalisesta ohjaajaseminaarista osoitti pedagogisessa kontekstissa tapahtuvan

¹⁴ Deleuzen ja Guattarin rihmastoajattelun ohella rinnastustamme on innoittanut antropologi Anna Lowenhaupt Tsingin tapa rinnastaa tieteellinen tutkimus sienten kasvutapaan, jossa lisääntyminen tapahtuu sekä rihmaston leviämisen että itiöiden avulla (Tsing, 2020, 343–345).

¹⁵ Aalto-yliopistossa opetus siirtyi maaliskuussa 2020 etäyhteyksien varaan. Marraskuussa ohjaajaseminaarin suunnittelu tapahtui etäyhteyksien avulla ja tapahtuma toteutettiin yhden illan webinaarina.

kehollis-materiaalisen ja digitaalisen vuorovaikutuksen jyrkän vastakkainasettelun tarpeettomaksi.¹⁶

Olemme kirjoittaneet yksittäisestä tapahtumasta, joka saattaa suhteessa laajempaan opettajankoulutuksen kenttään näyttäytyä kuriositeettina. Mitä löysimme, kun lähdimme sanoittamaan jotain itsellemme tuttua ja moneen kertaan koettua, mutta samalla oudolla tavalla erityistä? Ehkä tärkein löytömme oli pikemminkin itse menetelmällinen kokeilumme kokonaisuudessaan kuin sen perinteisessä mielessä ajateltu lopputulos. Kuvien kanssa yhteiskirjoittaminen on ollut keskinäisen vaikuttamisen ja vaikuttumisen, erkaantumisen ja kohtaamisten liikettä. Se on ollut konkreettista kanssaoppimista ja ajattelun uudistumista. Kirjoitusprosessi haki rytmiään ja muotoaan, kunnes vuoropuhelusta alkoi erottua toistuvia kuvioita ja variaatioita. Ne vuorostaan alkoivat silmukoitua kirjoituksemme posthumanistisen metodologisen viitekehyksen kanssa vaatien tarkempaa huomiota. Kuvien kanssa kirjoittaminen avasi materiaalisuuden, tilallisuuden ja kehollisuuden pohdintoihimme tärkeän lisäulottuvuuden – ajallisuuden. Ohjaajaseminaarin lähikuva alkoi vaatia laajemman institutionaalisen kontekstin avaamista ja näiden välisten vaikutussuhteiden pohdintaa. Alkuperäiset kysymyksemme opiskelijoiden toimijuuksista sekä hierarkioiden ja valtasuhteiden purkamisesta alkoivat muotoutua uudelleen, kun tarkastelimme niitä nykytaiteen teorioiden ja Jacques Rancièren ajatusten valossa. Ohjaajaseminaarin kerä kerytyi auki moniulotteisessa kuvien ja sanojen vuoropuhelussa.

Sosiaalisten ja institutionaalisten hierarkioiden lempeä häirintä näyttäytyy entistä selväpiirteisemmin taidepedagogisen ajattelumme keskiössä. Olemme tämän tekstin kirjoittamisen myötä tulleet aiempaa tietoisemmaksi siitä, että taide tarjoaa keinoja toteuttaa tätä häirintää ja että ohjaajaseminaarissa kehkeytyneet käytännöt tarjoavat tästä omanlaisiaan ilmentymiä. Ohjaajaseminaarin vastuupettajina (valta)positionimme opiskelijoiden ja ohjaajien ”välissä” ei tule katoamaan, mutta sitä ei myöskään tarvitse

¹⁶ Jos kertomusta virtuaalisesta seminaarista haluaa lukea johdonmukaisen post-ontologisesti, sekä virus että seminaarin mahdollistama teknologia sisältyvät jo siihen, mihin viittamme sanalla ”me” (Wolfe, 2018; ks. myös Lenz Taguchi, 2011). Seuraavaksi voisikin kysyä, millaista on se eettinen ja kestävä taidepedagogiikka, jota näin käsitettävän ”meidän” kesken voidaan tavoitella.

nähdä muuttumattomana. Välistä voi siirtyä keskelle, rinnalle tai syrjään, ja jokainen näistä positioista avaa erilaisen näkökulman seminaarin tapahtumaan ja toimijuuksiin. Ohjaajaseminaarin tilassa on paljon sellaista, mikä ulottuu pitkälle kontrollointi- ja määrittely-yritysten ulkopuolelle. Tähän tilaan opiskelija on hyvä kutsua mukaan tunnustelemaan taidekasvatuksen moninaisia toimijuuksia.

Kiitämme kuvissa näkyviä opiskelijoita, ohjaajia ja kollegoitamme luvasta julkaista kuvat artikkelimme yhteydessä.

Lähteet:

- Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.
- Bennett, J. (2010). Vibrant matter – A political ecology of things. Duke University Press.
- Bishop, C. (2012). Artificial hells. Participatory art and the politics of spectatorship. Verso.
- Braidotti, R. (2013). The posthuman. Cambridge, Polity Press.
- Braidotti, R. & Hlavajova, M. (toim.). (2018). Posthuman glossary. Bloomsbury Academic.
- Bozalek, V. (2018). Socially just pedagogies. Teoksessa R. Braidotti & M. Hlavajova (toim.), Posthuman glossary (s. 396–398). Bloomsbury Academic.
- Coole, D., & Frost, S. (toim.). (2010). New materialisms: Ontology, agency, and politics. Duke University Press.
- Deleuze, G. (2005). Haastatteluja. Gilles Deleuzen ja Felix Guattarin haastatteluja ja kirjoituksia. Suom. A. Helle, V. Helmisaari, J. Porttikivi, & J. Vähämäki. Tutkijaliitto.
- Haapalainen, R. (2013). Radikaalia vieraanvaraisuutta – ilmaisen aterian lahja. Mustekala, 2. <http://mustekala.info/teemanumerot/taide-ja-aktivismi-2-13/radikaalia-vieraanvaraisuutta-ilmaisen-aterian-lahja/>
- Haraway, D. (2016). Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene. Duke University Press.
- Heimonen, K., Kallio-Tavin, M. & Pusa, T. (2015). Kesken–erillään: taiteessa altistumisesta. Aalto ARTS Books.
- Hellman, A., & Lind, U. (2017). Picking up speed: Re-thinking visual art education as assemblages. Studies in Art Education, 58(3), 206–221.
- Hood, E. J., & Kraehe, A. M. (2017). Creative matter: New materialism in art education research, teaching, and learning. Art Education, 70(2), 32–38.

hooks, b. (2007). Vapauttava kasvatus. Suom. M. Vuorikoski & H. Rekola, toim. J. Vainonen. Kansanvalistusseura.

Kallio-Tavin, M. (2020). Art education beyond anthropocentrism: The question of nonhuman animals in contemporary art and its education. *Studies in Art Education*, 61(4), 298–311.

Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). (2005). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino.

Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634–645.

Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36–50.

MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667.

de Miles, A. P., & Kalin, N. M. (2018). Editorial speculative realism(s) objects / matter / entanglements of art and design education. *International Journal of Education Through Art*, 14(1), 3–12.

Ojakangas, M. (1998). Lapsuus ja auktoriteetti. Tutkijaliitto.

Pusa, T., Rastas, M., Sallinen, M., Valja, H. & Ylirisku, H. (2017). Transforming traditions: A martial-arts-based research approach to art education. *Synnyt/Origins* 1, 23–35.

Rancière, J. (2016). Vapautunut katsoja. Suom. A. Tuomikoski & J. Porttikivi. Tutkijaliitto.

Rancière, J. (2003). The politics of aesthetics. The distribution of the sensible. *Bloomsbury Academic*.

Saari, A. (2014). Oppimiskone. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari, V.-M. Värrä (toim.), *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä* (s. 41–60). Tampere University Press.

Shields, A. (2017). 142 studios visits The emergence of artistic thinking through studio conversations. *Synnyt/Origins* 1, 99–111.

Sederholm, H. (2018). Taiteen hiljainen vastarinta. *Julkaisematon artikkelikäsikirjoitus*.

Sederholm, H. (2007). Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.), *Taide keskellä elämää* (s. 143–149). Like.

Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., ... Weaver, J. (2014). Toward a posthumanist education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 39–55.

St. Pierre, E. A. (2014). A brief and personal history of post qualitative research: Towards 'post inquiry'. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2–20.

St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477–515.

Tammi, T. & Hohti, R. (2017). Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika*, 11(1), 69–83.

Trafi-Prats, L. (2017). Learning with children, trees, and art: For a compositionist visual art-based research. *Studies in Art Education*, 58(4), 325–334.

Tsing, A. L. (2020). Lopun aikojen sieni. Elämää kapitalismin raunioissa. Suom. A. Tuomikoski. Tutkijaliitto.

Ulmer, J. B. (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832–848.

Wolfe, C. (2018). Posthumanism. Teoksessa R. Braidotti & M. Hlavajova (toim.), *Posthuman glossary* (s. 356–359). Bloomsbury Academic.

Ylirisku, H. (2021). Reorienting environmental art education (väitös-kirja). Aalto University publication series, Doctoral dissertations 9/2021.

Marja Rastas toimii lehtorina Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Hänen opetusalueensa painottuu opettajan pedagogisiin opintoihin. Hänen akateemiset kiinnostuksensa suuntautuvat taiteellisen toiminnan pedagogisiin, yhteiskunnallisiin ja filosofisiin ulottuvuuksiin.



Henrika Ylirisku (TaT) työskentelee yliopisto-opettajana Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Hänen opettaa useita opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvia kursseja ja toimii erityisasiantuntijana opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyvissä hankkeissa. Henrika tarkastelee tämänhetkessä tutkimuksessaan taidekasvatuksen ja ympäristöajattelun yhtymäkohtia posthumanistisesta teoreettisesta viitekehystä käsin.



Die Eselsbrücke

– Sillanrakentelua luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen välille

Taideaineiden opettajankoulutus toimii maassamme pääosin erillään luokanopettajakoulutuksesta. Tampereen yliopistossa on kuitenkin jo usean vuoden ajan ollut hedelmällistä yhteistyötä Aalto-yliopiston kanssa. Aineenopettaja- ja luokanopettajakoulutuksen raja on ollut mahdollista ylittää Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelijoiden harjoittelussa luokanopettajakoulutuksen kuvataiteen opinnoissa. Kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelijat tuovat mukanaan kokemustaustansa; useimmilla heistä on jokin taidealan koulutus taustallaan. Kuvataiteen opetusharjoittelussa opetusharjoittelijoiden taiteellinen eetos kohtaa luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisen eetoksen ja lopputulemana on mielenkiintoinen, erityisesti kuvataidekasvatuksen ohjaukikäytäntöjä ja toimintatapoja tutkiva ja koetteleva dialogi. Taide ja kasvatus lyövät kättä. Tampereen yliopiston luotsaama TaiTun Pilotti 4 sisälsi kaksi opintomatkaa Berliiniin nimellä Die Eselsbrücke I huhtikuussa 2018 ja Eselsbrücke II marraskuussa 2019 ja Post Scriptum -näyttelyn helmikuussa 2021. Keskityimme tässä artikkelissa jälkimmäiseen Berliinin opintomatkkaan.

Die Eselsbrücke -projektissa rakentui mahdollisuus koetella opetusharjoittelun uudenlaisia muotoja, kurkistaa aineenopettaja- ja luokanopettajakoulutuksen rajan yli ja työskennellä ”luokan ulkopuolella” avoimissa oppimisympäristöissä, tässä tapauksessa Berliinissä. Mukana oli ohjaajia Aalto-yliopistosta ja Tampereen yliopistosta sekä opiskelijoita edellisten lisäksi myös Taideyliopiston Sibelius Akatemiasta. Projektin antoi mahdollisuuden myös opettajien yhteistyöhön näiden eri opettajankoulutusten välillä.

Tahdikas ohjaaja

Ohjaajan näkökulmasta kyseessä on yhdessä tekemisestä, eikä kilvoittelusta siitä kuka on oikeassa. Tässä pyritään hiljaiseen tahdikkuuteen, toisen kunnioittamiseen liittyvään intuitiiviseen ymmärrykseen siitä, mikä kulloinkin on mielekäs etenemistapa. Dialoginen suhde johtaa parhaimmillaan tekoihin, joissa kummatkin saavat riittävästi tilaa toimia vahvuksiensa suuntaisesti ja jättävät kohteliaasti toisilleen tilaa. Näin rakennettiin siltaa.

Identiteettien dialogi

Kurssin tarkoituksena oli johdatella opettajiksi opiskelevat ja eri taidealojen pedagogisesti suuntautuneet opiskelijat dialogiin. Identiteetti rakentuu juuri sosiaalisen neuvottelun tuloksena. Identiteettissä on kysymys siitä, kuka minä olen suhteessa muihin? Neuvottelua käytiin Berliinissä – ei kenenkään maalla. Halu tutustua toiseen ihmiseen on niin voimakas, että se suorastaan edellyttää dialogia ja samalla astumista toisen kohtaamisen alueelle, ei kenenkään maalle. Tässä kohtaamisessa opiskelija on kuin jänis – valmis loikkaamaan karkuun ja pistämään päänsä pensaaseen tai nuuhkimaan uteliaasti vastaantulijaa.

Kuka minä olen, mistä tulen, mihin kuulun ja kuka minusta voi tulla, ovat ihmiselämän tärkeimpiä, herkimpiä ja vaikeimpia kysymyksiä. Opiskelijat elävät vaihetta, jolloin näitä kysymyksiä ehkä kaikkein kiihkeimmin pohditaan. Opiskelijat rakentavat identiteettiään niin opinnoissa kuin sosiaalisissa verkostoissaankin. Kuten eräs opiskelija asian tiivistä: Koin oman identiteettini pohittamisen hyödylliseksi, ja mielestäni keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa olivat erityisen hedelmällisiä. Mielestäni oli myös hyvin antoisaa, että keskusteluun osallistuneet opiskelijat edustivat eri korkeakouluja. Tämä opiskelijoiden ”ristiinpölytys” oli mielestämme hedelmällistä.

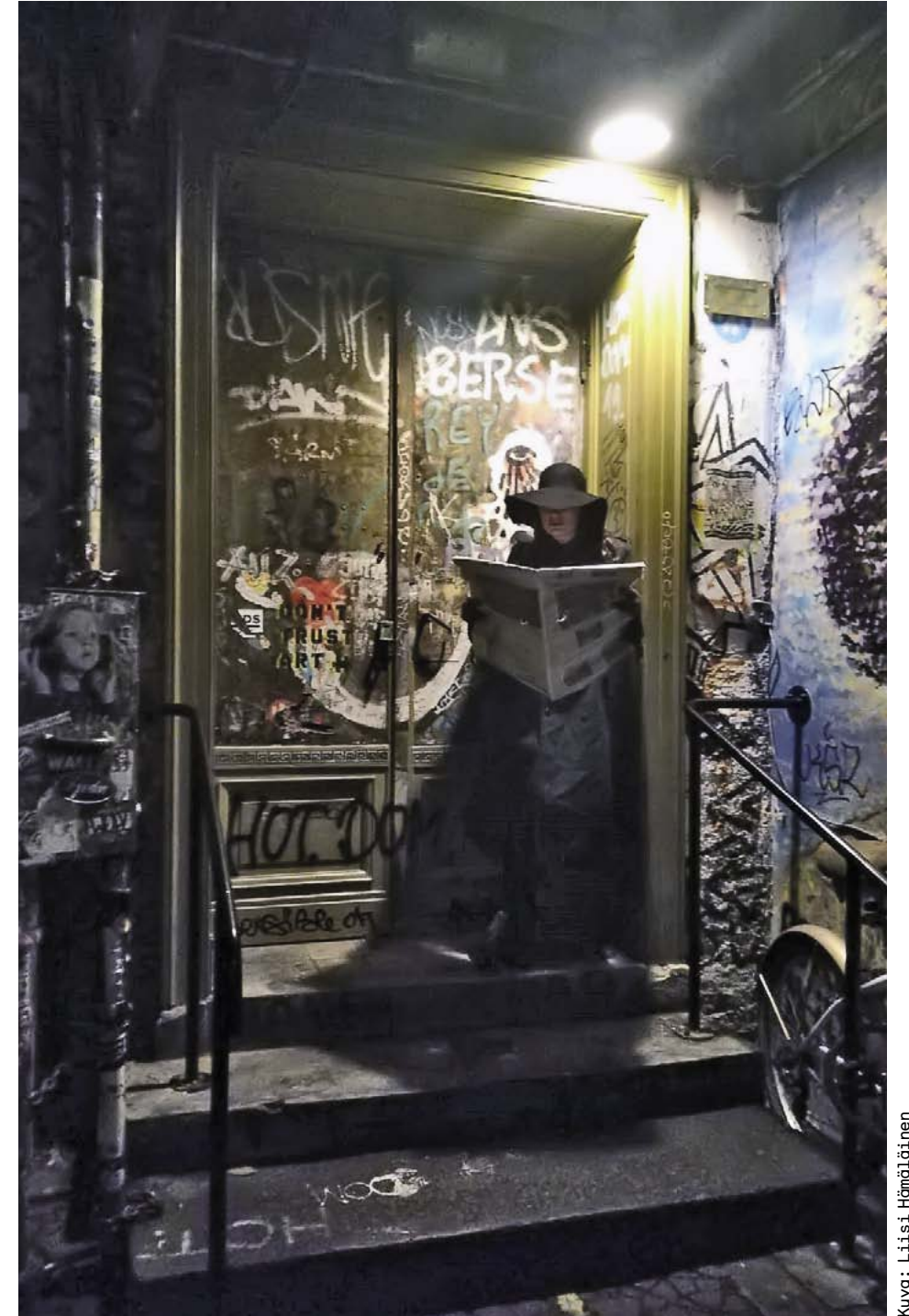
Kurssi osaltaan houkutteli siirtymään ajoittain mukavuusalueelta reuna-alueille. Tämä siirtymä koetaan yleensä uhkaavana, syyllistävänä, häpeänä tai kaikinensa uhkaavana. Venyttämällä sosiaalisia kuminauhoja ja rohkaistumalla astumaan reuna-alueille, ajattelun verstaalle ja samalla jakaen kokemuksiaan laajemmin oli mahdollista päästä mukavuusalueelta yhdessä ja turvallisesti uuden äärelle.

Performanssitaitelijat Berliinissä

Taide on väkevä opettaja, ja taidekin tarvitsee opettajansa. Olen tästä tehtävästä yhtä aikaa suunniltani innosta ja kauhusta, ja jostakin on kuitenkin aloitettava. Taiteilijuudessa ja opettajuudessa on paljon yhteistä. On luotava jotakin sellaista, mitä ei vielä ole – merkityksiä, yhteyksiä, tulevaisuuksia, toimittava sillanrakentajana aasin jääripäisyydellä, lampaan lempeydellä ja jäniksen valppaudella. Taiteilija-opettajalla on monta virkaa. Luokanopettajan opinnot Tampereella ovat olleet minulle ristiriitaisia kasvun ja kasvukipujen vuosia, jolloin yhteys merkittäviin toisiin on tullut elintärkeäksi. Oman paikkani löysin juuri kuvataiteen syventävistä opinnoista, joissa olen saanut avata ääneni, ajatuksilleni arvon ja puheilleni painon. Aito kohtaaminen ravitsee, ravistelee hereille. Kohtaaminen luo merkityksiä. Tarvitsemme sitä, että joku todella näkee meidät, että joku ryhtyy dialogiin kanssamme. Jokainen meistä tarvitsee leikkikavereita. Siitä taiteessa on kysymys: lyömme leikiksi; ryhdymme yhdessä kuvittelemaan ja luomme kuvitusta kuvitelmistamme. Eikä lopputulosta voi tietää varmaksi. Kaikki oman elämäni merkitykselliset oppikokemukset ovat olleet niitä, joissa olen saanut kasvaa kohti sitä, mitä todella ytimeltäni olen.

Omat taideopettajani Tampereen yliopistossa, m&p, tönäisivät minut oksalta koettelemaan siipiäni performanssityöpajan ohjaajana Berliinin ekskursionilla, osana kaupunkitaideprojektia. He osoittivat luottamusta tarjotessaan minulle tätä tehtävää, johon tartuin innon ja kauhun vallassa. Vuotta aikaisemmin, keväällä 2018, olin osallistunut Berliinin ekskursionille opiskelijan roolissa. Koko reissu olisi jäänyt osaltani väliin (sillä lievästi sanottuna kärsin lentopelosta), mutta paras ystäväni ja taiteilijapartnerini Katri Viertola otti töistään vapaata, lähti mukaan reissuun ”saattohoitajanani” (kuten hän leikkimielisesti itseään nimitti) ja kirjaimellisesti työnsi minut lentokoneeseen. Berliini jätti minuun lähtemättömän jäljen, ja kun tarjoutui mahdollisuus päästä sinne uudelleen, tällä kertaa ohjaajan roolissa, suostuin oitis lentopelosta ja epävarmuuksistani huolimatta. Katri lähti mukaani tällekin matkalle.

Berliinin ekskursion toteutettiin marraskuussa 2019. Mukana oli kuvataiteeseen erikoistuvia Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoita ja Taideyliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoita. Pedagogisessa vuorovaikutustilanteessa tavoiteltiin luottamuksellista



Katri naamioituneena Berliinin yössä.

Kuva: Liisi Hömäläinen

ja uteliasta ilmapiiriä, joustavuutta ja aitoa dialogia. Ohjaamani performanssi-työpaja oli osa kaupunkitaidepäivän ohjelmaa, jossa kahden päivän aikana pyrimme kaupungin pulssille paikkasidon-
naisen taiteen työpajoissa. Puheenvuoroni on vapaamuotoinen ja subjektiivinen kuvaus, jossa koetan välittää lukijalle kokemuksen ainutkertaisuutta ja vaikuttavuutta kuvien, opiskelijoiden puhe-
vuorojen ja heiltä saadun palautteen kautta, sekä performanssin avaamia mahdollisuuksia keskeneräisyyden, epävarmuuden ja tuntemattoman käsittelyyn. Minulle ohjaajana kokemus oli inspi-
roiva ja samalla henkilökohtainen, jonkinlainen nytkähdys oikeaan suuntaan. Onnistuminen tuntui yhdessä saavutetulta, minkä lisäksi tavoitimme paikan tunnun – me jätimme jälkemme Berliiniin, ja Berliini meihin. Seuraavat kappaleet ovat otteita omasta muisti-
kirjastani ja opiskelijoiden lokikirjoista. Tekstit on kirjoitettu tuon matkan aikana ja heti jälkeenpäin, kun Berliinin jälki on ollut vielä aivan tuore. Olen koonnut kirjoitukset eräänlaiseksi vuoropuhe-
luksi, jäljiksi, joita voimme seurata Berliinin marraskuuhun 2019.

Lokikirjoista

”Huone nro 115

Runonlausuntaa, filosofointia, pelailua, yhteislauluja, sooloja, taika-
temppeja, akrobatiaa, syvämietteisiä ihmissuhdekeskusteluja. Aitoa tutustumista. Niin paljon naurua – olen kyllä ennenkin riemuinnut, mutta en varmaan koskaan samassa mittakaavassa kuin tuon vii-
den päivän aikana. Meillä on niin monivivahteinen ryhmä, että sen dynamiikka on vähintään yhtä räiskyvä. Pakko todeta, että reissun kenties suurin saanti oli tässä. Reissuun lähdettiin kavereina ja palattiin ystävinä. Oi mikä onni että saan olla osana jotain näin kau-
nista ja ihanaa. Olen niin kovin kiitollinen. Kuinka arvokasta onkaan inspiroitua muiden ihmisten innostuksesta, persoonallisuudesta ja omistautuneisuudesta. Koin reissun aikana jälleen ja paraikaa monia herkistymisen tunteita. On tämä vain niin hienoa. --- Omien ihmisten kanssa tuntui, että tuli jotenkin enemmän omaksi itsekseen.”

Jenni Ojanen

”Vanhaa rautaa ja ajoittaista massiivisuutta. Aartenmetsästäystä katutaiteen kanssa. Aarteet vaan löytyvät yleensä paremmin eksymällä. Ainakin yllättävämmät aarteet. Aarteita on myös julkisen liikenteen muodossa. S-bahnin ylellisyys. Kuin liitäisi katujen yllä,



Kuva: Jouko Pullinen

Reissuun lähdettiin ”tiimipaidat päällä”.

rakennusten ja puiden välissä. Tähdäten vuoriin ja puhkoen jalan-
kulkijoiden ajatuskuplat.

Vanhan ja uuden päällekkäiskertymät. Vuosisatojen historiaa, jonka päälle rakennetaan vaivattomasti uutta. Tämä kollaasi on Berliini. Ponnekkaat ja reippaat lapset. Pehmeästi ja pehmeää saksaa puhuvat mummot. Trendikkäät miehet. Itsevarmat naiset. Kuuluksia tekevät kodittomat. Elämäntaiteilijat joka elämän alueelta. Kuten trumpettimies Hermannplatzilla. Trumpettimies, joka ei soita ihmisille, vaan soittaa ihmisille. Hän olisi voinut soittaa ihmisille (to people), mutta hänellä oli ilmeisesti pakottava tarve soittaa ihmisille (at people).

Kaikki sopivat tänne. Kaikki voivat nauttia. Kakku, kalja ja perinteet. Hyvälle pohjalle rakennettu. Kaikki ruoka, monikulttuurisuus ja mosaiikkiset ideat. Uudet mausteet. Tämä Berliini on kollaasi. Metsästysreissun jälkeen saat Neuenseesta kaupungin parasta kakkua. Voit keskustella luolassa, jonka nimi on tai ei ole ”Luigin”. Paras keskustelu voi tapahtua henkilön kanssa, joka on tai ei ole salainen agentti. Kaikenlaiset palat sopivat kollaasiin ja kokonaisuus antaa itsensä palalle kokonaisuudessaan.

P.S. Neil Youngin lauluääni on maailman surullisin.”

Ismo Mäkinen



Kuva: Liisi Hämäläinen

Emilia performanssissa Palapeli.

”Palapeli

Minä jään yksin
tiputan vaatekappaleita
riisun ”ihmisyyttä”
Vanha rouva tuli kesken huitelemaan kun
hanskani olivat maassa.
Minä pidin pokkani
lopussa melkein kyyneleet valuivat
– niin koskettava kokemus.”

Emilia Sillanpää

Liisi Hämäläinen, 6.11.2019, noin klo 8.30, Hotel 38, Berliini, Mitte

Kauhon hotelliaamiaista kiireessä kaksin käsin suuhuni. Juon kolmatta kahvikupillista niin, että mahaani sattuu. Sinulla ei ole kiire, otat rennon asennon tuolissasi, minun ajatukseni raksuttavat niin, että päässä jyskyttää. Päässä jyskyttää. Pulssi! Sitähän tässä haetaan. Sitä, mitä on minun ja sinun välillä. Usein tuntuu, kuin meitä

ohjaisi jokin sama rytmi, sama tahti askelten. Sellainen ihmeellinen saumattomuus, sanaton ymmärrys, selittämätön käsityskyky toisen asennosta maailmassa. Pulssi. Olemme usein yhteisellä pulssilla. Olen tuntenut sinut yhdeksän vuotta, voisi sanoa, että tunnemme läpikotaisin, silti olet minulle vieras, outo, eri lihaa. Nimitän sitä yhteyttä pulssiksi.

Sinua huvittaa kiihtynyt rynnistykseni hissiin ja siitä hotelli-huoneeseen. Olen tohkeissani, minut täyttää innostus. Työpaja-suunnitelmani on tuntunut ontolta, vaisulta, kykenemättömältä herättämään mitään mielenkiintoa tai mielenkiintoista. Kiroan ajoituksiani, kun vasta tekemisen kynnyksellä oivallan. Tulenko opettajanakin olemaan näin alisteinen sattumanvaraisille oivaluksille? Odotanko viimeisille minuuteille armahtavaa valaistusta? Kirjoitan kiireessä opiskelijoille tehtäväliuskat, jotka olisi pitänyt keksiä viikkoja aikaisemmin. Toisaalta minkä ihmeen tähden? Nyt on hyvä hetki.

Museosaari, noin klo 10–18

Kuljen ryhmän johdossa, takanani ja vieressäni kuuluu iloinen rupattelua. Ilma on sateinen, mutta meidän ryhmämme innostunutta. Jutellaan siitä, miten edellisenä iltana Katri oli varjostanut meitä kaupunkikierroksen ajan pukeutuneena leveälieriseen hattuun ja mustaan popliinitakkiin piiloutuneena sanomalehden taakse, jossa oli silmänreiät. ”Te ainakin ootte perusteellisia siinä, ku johdattatte tähän performanssiaiheeseen”, joku nauraa. Edellisenä iltana olimme Katrin kanssa valinneet sijainniksi työpajalle Museosaaren pylväikkökäytävän, sieltä aloitamme. Jännitys, häpeä, huoli siitä, olenko ottanut kaiken huomioon. Niin tai näin, nyt se tapahtuu.

En tiedä, mitä olen tekemässä. Kohtaan kysyvän katseen, kysyvät silmät, olemuksen. ”En tiedä, mitä olen tekemässä”, se sanoo. Tiedän tismalleen, mitä tarkoitat, en minäkään. Olen hetken hämentynyt, tartun siihen ainoaan avainsanaan, joka herätti minut ajattelemaan. Pulssi. Kaiken elollisen ytimessä, sykkii, vie valoa ja energiaa soluihin. Etsikää yhteinen pulssi. Eikä etsivä välttämättä löydä. Sitäkin on siedettävä, ettei paikka puhu. On vain ryhdyttävä, ilman takeita seurauksista. En yhtään tiedä, mitä olen tekemässä, minun ehkä pitäisi. Näen epävarmuutesi, ja se yhdistää meitä. Se kietoutuneisuus lohtunani etsin keinoa, miten saisin avattua tämän sinulle niin, että ymmärtäisit, että tämä avautuisi sinullekin.

Teemme yhdessä, kehoni on mieltäni ja kieltäni viisaampi, se taipuu selittämään useammille mutkille kuin sanat. Kehossa tämä koetaan, tämä kaikki vieraus, epävarmuus, oppi. Minä näen silmissäsi epäuskoa. Entä jos en tavoitakaan tekemisen mieltä? Jaarittelinko, puhuinko liikaa, olinko silminnähdessä paniikissa, jätinkö sanomatta?

”Lämmittelytehtäväksi meidän porukka valitsi äänimaiseman luomisen. Tää oli mulle hyvin mieluinen, mutta silti jotenkin jännittävä tehtävä. Oon aina tykännyt tehdä ääniä, musiikkia, laulaa, mutta uusien ihmisten kanssa sekin on jännää ja yllätyksellistä.

Aluksi meillä oli vaikeuksia löytää yhteistä dynamiikkaa, selaista yhteyttä, että tää juttu ois noussut sfääreihin. Mut sit taitavat ohjaajat antoivat meille vinkkejä, joiden avulla koko kokonaisuus muuttui! Uppouduttiin ihan täysin siihen meidän juttuun ja kaikki ympäröivä vaan unohtui. Tää oli upea kokemus!”

Jaana Oksanen



Kuva: Liisi Hömäläinen

Performanssi Aikataulussa.

Pulssi on liikettä, dialogi on liikettä. En osaa selittää. Anna, kun minä näytän sinulle. Sanaton sopiminen. Ehdottaminen, ehdottomuudesta luopuminen. Kuljetan sinua eri suuntaan kuin suunnittelit. Tunnen, kuinka olemuksesi vastustaa, hiljalleen myöntyy, sitten ehdottaa ja siihen minä myönnyn. Puhumme itsemme hengästyksiin, vaikka eleissä olisi riittävästi, jos vain hetkeksi vaikenisimme kuuntelemaan. Keskityn vain seuraamaan, ja jossakin vaiheessa, en tiedä edes, milloin se tarkalleen ottaen tapahtuu, minusta tulee johdattaja. Näin etenemme. En ajattele. Tunnen. Tunnustelen pulssia.

”Pulssi. Aloitimme siitä. Pyrimme olla pulssi. Yhteinen rytmi löysi tiensä meihin jokaisella iskulla yhä vahvemmin. Ei kuitenkaan täydellisesti. Halusimme päästä pulssin sisään, mikä vei meidät lopulta portaille. Pulssimme oli kolmioita. Kulmikkaisuuksia. Symmetriaa. Jatkuvuutta ennen pysähdystä. Reagointia. Simulaatiota. Rauhallinen. Hosuttu. Kehollinen. Varovainen. Suureleinen. Äänekäs. Hiljainen. Kohtaaminen. Poistuminen. Sopimus. Anarkiaa. Kaanon. Graffiti. Synkronoitu hahmotelma kuvitelmistamme liittyen kyseessä olevan kaupungin harrastuspiireihin. Pulssimme oli Aikataulussa.



Kuva: Liisi Hömäläinen

In Space – Tilassa, performanssi.



Kuva: Liisi Hämäläinen

*Ilta tummui Berliinissä KSP
(Koira, Sateenvarjo, Polkupyörä) -performanssin aikana.*

Se oli kokeilu, josta teimme tärkeän. Se oli onnistuminen keveänä. Pulssi. Aloitimme siitä. Lopetimme katoamiseen.”

Ismo Mäkinen

Tuntuu, että Berliini katsoo meitä, enkä tohdi kaikkea. Rupean vastustamaan, ajattelemaan ja järkeilemään. Hävettää, tunnen itseni epävarmaksi, oudoksi. Mutta elämme tätä hetken ehdottomuutta ja jatkan. Ja sitten taas unohdan ajan. Kehoni on kuumissaan, hikoilen, adrenaliini saa minut hengittämään tiheämmin ja pulssin tuntumaan ohimoissa. Esiintymisjännitys. Miten ihanalta tuntuu, olen näyttämöllä, valokeilassa! Aika pysähtyy, pysähtyneisyys jatkuu ikuisuuksia, kuuluu, kuinka neljä nuorta naista karjaisee voimiensa takaa museon mahtavalla pylväs näyttämöllä, sitoo tukkansa, marssii pois. Paikalliset ja me osoitamme suosiotamme. Raju liikutus ravistaa minua, tunnen sen muissakin.

”Lopulta koitti se hetki, kun molempien ryhmien suunnitelmat olivat valmiit. Meidän ryhmä sai luvan aloittaa. Ennen performanssia rupesi jännittämään ja paljon. Oma tekemistä tuki kuitenkin se ajatus, etten olisi tilanteessa yksin. Muiden rohkeus tarttui, ja performanssin aikana koin monia erilaisia tunteita. Ylpeyttä omasta uskaltamisesta,

pelkoa siitä, mitä ohikulkijat oikein ajattelevat, onnistumisen riemua siitä, miten hyvin performanssi onnistui. Kaiken kruunasi se, että Katri ja Liisi olivat silminnähden liikuttuneita performanssimme jälkeen. Tuntui hyvältä onnistua juuri performanssin tekemisessä!”

Sofia Salmijärvi

”KSP

Varsinainen performanssi esitys suunniteltiin seuraavaksi edellisen pajan töiden pohjalta. Meidän esitys rakentui reaktioksi erilaisista ”triggereistä”. Näitä olivat koira, sateenvarjo ja polkupyörä. Performanssi toteutettiin kuvassa näkyvässä maisemassa, sillalla illan pimentyessä. Sillalla sattui olemaan myös katusoittaja, jonka soitto täydensi esityksemme. Äänimaiseman tavoin tämäkin oli uusi kokemus, ja hieno sellainen. Tuntui, että sulauduimme hetkeksi osaksi Berliinin tummuvaan iltaa kiljahduksin, tuhinoin, pyörähdyksin ja halein. Kun performanssimme loppui, myös soittaja lopetti. Tämä jotenkin kruunasi tilanteen, johon voimme palata oikeasti vain muistoissamme.”

Jaana Oksanen



Kuva: Liisi Hämäläinen

Performanssissa Yhteen taiteilijat etsivät toisiaan valtavan puiston alueella ihmisvilinästä. Lopulta he löysivät yhteen. Myös lämmittelytehtävien tarkoituksena oli saattaa opiskelijat yhteiselle pulssille.



Kuva: Liisi Hömäläinen

”Pidän käsiäni kuppina kiven päällä, jotta nappaisin sateen käsiini, ja voisin joskus kuivattaa kiven, että sen päälle voisi istahtaa” johdatti ajatukset yhteistyön voimaan, ilmastonmuutokseen ja muihin isoihin aiheisiin, vaikka aihe olikin konkreettinen. Performanssin pitkä nimi paljastettiin vasta lopuksi, jolloin teoksen arkipäiväinen aihe tarjosi humoristisen yllätyksen katsojalle.

”Huhhuh!!!

Tänään oli ekat työpajat ja oon ihan rikki, kaikkeni antanut. Olin tosi helpottunut, kun meidän pienryhmä meni ensimmäisenä tekemään performanssia. Olin sitä jännittänyt jo tarpeeksi kauan ja hyvä että pääsi tekemään heti alkuun. Ja oon tosi yllättynyt itsestäni, koska se ei ollutkaan niin kauheeta. Hetkittäin saatoin jopa nauttia siitä.

Iltapäivällä oltiin sitten Tiergartenissa seikkailemassa ja kirjoiteltiin tekstejä. Tällä hetkellä makaan vaan omassa sängyssä ja nautin rauhasta, koska kaikki huonekaverit on jossain. Ja huomenna on jo vika työpaja. Aika on mennyt ihan tosi nopeesti vaikka samalla tuntuu, kun olis ollu täällä ikuisuuden.”

Sofia Salmijärvi

”Sateinen Berliini kohteli meitä hyvin. Saimme etsiä itseämme taiteilijoina ja kuvataiteen opettajina. Meitä ei pakotettu täydellisyyteen



Kuva: Liisi Hömäläinen

”Palapelissä” tarkasteltiin ystävyyden ja yhteyden merkityksiä.

tai valmiisiin muotteihin. Berliinissä jokainen sai olla oma itsensä ja toteuttaa itseään keinoin, jotka tuntuivat luontevilta. Kehittymiseen kuuluu myös itsenä haastaminen ja siihenkin Berliini tarjosi monia mahdollisuuksia.”

”Lämmittelytehtävät oli hyviä ja tarpeen. Tosi kivasti rohkaisit ja tuit, jos joku tuntui vaikealta. Performanssin tehtävänanto oli sopivan avoin ja hyvä että oli kuitenkin motivaatioesine.”

”Tosi ihana juttu! Kannustavaa, vapauttavaa, voimauttavaa. Kuuntelevaa ja selkeää ohjausta, kiitos! Oli tilaa tehdä ja kokea, mutta turvallinen olo kokonaisuudessaan.”

”Kannustava ilmapiiri auttoi rentoutumaan ja heittäytymään. Väljä tehtävänanto plussaa. Kiitos! jotain parannusehdotuksia... ehkä jotain rekvisiittaa mukana (hassuja, erikoisia), jotka ois auttane vielä enemmän.”

”Hyvät selkeät ohjeet, joihin oli helppo tarttua. Mielekkäät tehtävät ja alustus, johon tuntui turvalliselta tarttua. Voisi tehdä uudestaan! Kiitos!”

”Selkeät ohjeet ja hyvä tehtävänanto, tosi rohkaiseva ja avoin fiilis sulla open roolissa! Hyvä Liisi <3”

Liisi Hämäläinen, 7.11.2019, Oranienburger Str. 51, Berliini

Istun kahvilassa, suurkaupungin sydämessä, ja tuntuu kuin olisin Tampereella, mutta jossakin kaukana, eri todellisuuden Tamperereella. Sisällä ja ulkona. Ihmeellinen onnentunne ja kenties väsymystä, itken hetken kiitollisuudesta. Luen vieraskirjasta kirjoittamanne palautteet. Sydämellä tehdystä työstä saatava palaute jännittää, pelottaakin. Käy ilmi, että myös minä onnistuin olemaan pulssilla. ”Kannustava”, ”rohkaiseva” ja ”turvallinen” ovat isoja käsitteitä, ne olivat tavoitteitani, millainen opettaja toivoisin olevani, ja nyt voin vain ymmälläni lukea yltäneeni niihin. Olen lempeästi ylpeä itsestäni, ja teistä opiskelijoista, joiden into ja paneutuminen on tarttunut minuunkin. Olen ylpeä meistä. Vieraskirjani välistä etsin ostamani postikortit, kirjoitan niihin hajamielisiä lauseita, äidille kirjoitan ensimmäiseksi. Kyyneleet tulevat myös helpotuksesta. Kohta olen matkalla kotiin, ja tämä upea epävarmuuden aika on kohta vain pala elettyä elämää, jaettua ja henkilökohtaista historiaa, keskellä Berliiniä, kaiken ytimessä, mielissämme.

Epävarmuus ja epäonnistumisen pelko ovat viheliäisiä seuralaisia. Ne ovat kulkeneet matkassani vuosia, eivätkä ne nytkään minusta erkane, onnistumisen hetkellä. On lohdullista, ettemme ikinä ole valmiita ohjaajia, opettajia tai kasvattajia. Eikö epävarmuus kuitenkin ole kaiken inhimillisen elämän perusta? Emmehän saa enempää, siihen on tyytyminen. Siihen tekemämme taideopetuskin perustuu, se on riittävä lähtökohta, ettei ole täyttä varmuutta siitä, mitä on tekemässä. Ei opettajan tai ohjaajan kuulukaan tietää kaikkia vastauksia, vaan herättää kasvatettavassa ajattelua, joka kenties ylittää omaani pidemmälle. On kyettävä luopumaan egosta, omista totuuksista, ymmärrettävä, ettei itse ole pääosassa, vaan nähtävä se potentiaali, mikä toisessa odottaa toteutumistaan.

Kuten taide, myös ohjaaminen ja opettaminen ovat läpeensä luovaa työtä. On oltava puutarhurin kärsivällisyyttä ja herkkyyttä

tunnistaa, miten kasvattaa, millä keinoin, onko kyseessä vaativainen orkidea vai paahdetta kestävä pelargoni. Miten taimeen vaikuttavat pohjolan karu maaperä ja viileä ilmasto? Ja kuitenkin luotettava kylmänarkoihinkin lajikkeisiin, vaalia, kastella ja lannoittaa. Ymmärrettävä erilaisuutta, että yksi on rönsyilevä, kaikkialle kurottava köynnöskasvi, toinen puu ja kolmas peltona kasvava auringonkukka. On oltava vaativa, mutta kannustava ja rohkaiseva. On suunniteltava, toivottava ja tavoiteltava, mutta ymmärrettävä, ettei kaikkea voi hallita. Täytyy ohjata oikeaan suuntaan, mutta luottaa kasvatettavan vahvistuviin siipiin, että ne kantavat. Tunnistettava oikea ajoitus, ja työnnettävä ideoineen pesästä. Ja kenties silloin juuri saan yllättyä. Kenties sinä, jolle tietooni ja taitooni opetan, kenties sinä yllätät minut, teet jotakin sellaista, mitä en osannut suunnitella, ja sinä opetatkin minua. Kenties ryhdymme dialogiin, jätämme jälkemme toisiimme, teemme yhdessä jotakin sellaista, mikä on enemmän kuin osiensa summa.

”Luonnollisesti opin paljon. Opin itselleni vieraasta maasta ja sen kulttuurista. Opin taiteesta. Opin itselleni uusia työskentelytapoja, sain eväitä ja inspiraatiota taidetehtäviin tulevaa opettajanuraani silmällä pitäen. Ja pidin hauskaa. Kysyn kysymyksen itseltäni uudelleen, mutta vastaukseni ei ole sama. Voin muotoilla sen uudelleen, voin repiä korjausten päältä teipit vaatien autenttisuutta. Mutta mikään ei muuttuisi. Totuus on tilanneriippuvainen. Se, mitä opin riippuu ajasta, paikasta, mielialasta, kofeiinin määrästä veressä. ---

Ristiriita voi olla yksi keino tällaisen aineksensynnyttämiseksi. Ristiriita keskusteleen teoksen kanssa. Punainen piste piilotettuna täydelliseen, fotorealistiseen maalaukseen tähtitaivaasta voi saada mielikuvituksemme laukkaamaan. Betonilohkareesta voi tehdä merkittävän sen konteksti. Miten jokin niin banaali kuin pala nopeasti rakennettua muuria voi opettaa meitä ajasta, jolloin ihmiskunnan tie olisi voinut päättyä?”

Pyry Arola

Lopuksi

Berliini teki minuun vaikutuksen. Se pyörii vielä päässäni. Se herätti halun toteuttaa itseäni enemmän. Tunne on kuitenkin hälvennyt hieman Suomeen päästyäni ja Berliinissä herännyt ideoiden kevyt tulva on lähes tyrehtynyt.

Lähdön myötä aloin kärsimään Berliinistä johtuvasta krapulasta. Ei alkoholin vaikuttama vaan henkisen puolen krapula. Kaipuu kulttuuria, ärsykeitä ja lämpöä kohtaan, joita siellä koki. Kaipuu ironiaan, joka oli yksinäisyyden tunne täysissä metroissa ja junissa. Kaipuu siihen kaupunkiin, jonka maiharijalkaiset punkkarit ovat johonkin kadonneet, mutta keiden henki on jäänyt eloon karkeiden graffitien muodossa.

Berliinissä tunsin sinistä harmautta sisällä ja ulkona. Kyyneleitä kadulla ja päässä. Harhailua ja hourailua kadulla yksinäisillä kävelyilläni Father John Mistyn saattamana. Toinen sydänsuruinen, ”jumalan suosikkiasiakas”. Mietin vain ”kuule lauluni”.

Kaupunki oli kuitenkin niin lohdullinen, että siellä oli helppo olla. Ihmisten lämpöä oli aistittavissa joka puolella. Etenkin muurin murtamisen 30. vuosipäivänä Brandenburgin portin ympäristössä. Ihmisten kerääntyminen vuosipäivän installaatioteoksen alle toi mieleen ihmisten kokoontumisen muurin murtamisen hetkellä. Oli todella onnekasta saada olla kaupungissa juuri silloin.

Berliini pysyy, minä lähdin.
Tein kuten julkisissa ohjeistettiin.
”Ausstieg links.”

Ismo Mäkinen

Post Scriptum

TaiTu-projektin Tampereen yliopiston osuus päättyi taidenäyttelyyn Tampereen Kulttuuritalo Laikussa helmikuussa 2021. Olimme näyttelyn kuraattoreina kutsuneet 12 entistä opiskelijaamme jakamaan näyttelytilan teoksillaan kanssamme. Koronan takia henkilöluvultaan pienessä, mutta henkisen potentiaalin kannalta mittavissa avajaisissa saatoimme kokea väliin jääneistä vuosista huolimatta opettaja–oppilas-suhteen voiman ja kantavuuden. Vaikka jokaisen näyttelyyn osallistuvan taiteilijan teokset erottuivat käsialaltaan ja ilmaisultaan erilaisina, meille ylpeille opettajille näyttely näyttyi yhtenäisenä kokonaisuutena. Identiteetiltään eri suuntiin ajautuneet opiskelijat ylsivät näyttelyssä tahdikkaaseen dialogiin. Taideteoksissa kuuluu opiskelijan ja opettajan, taiteilijan ja tutkijan – ihmisen ääni. Eikä näitä ääniä osaa erottaa toisistaan.



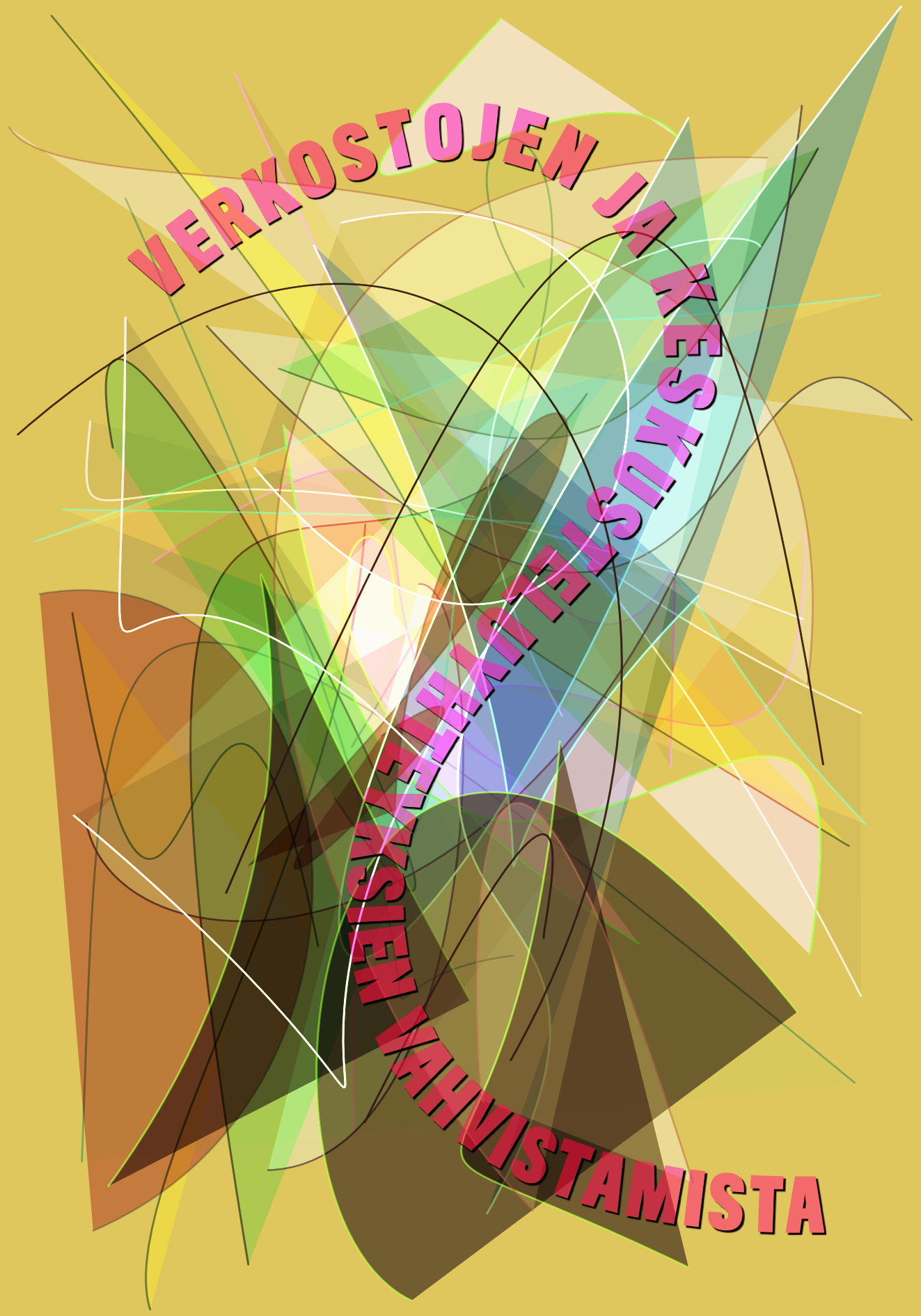
*Juha Merta, Liisi Hämäläinen ja Jouko Pullinen
Post Sccriptum -näyttelyn avajaisissa 5.2.2021.*

Liisi Hämäläinen on Tampereen yliopistosta valmistuva Kuvataiteen opettavan aineen opinnot suorittanut luokanopettaja. Hän on toiminut Pilotti 4:ssä ensin opiskelijan, sittemmin ohjaajan ja taiteilijan roolissa. Hän osallistui raportin kirjoittamiseen tutkimusassistenttina.

Juha Merta on Tampereen yliopistossa, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa opettava ja tutkiva yliopistonlehtori. Hän toimii myös taidemaalarina ja ajoittain nimellä m&p dialogisena opettajana, hermeneuttisena tutkijana sekä käsitteellisenä kuvataiteilijana.

Jouko Pullinen on Tampereen yliopistossa, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa opettava ja tutkiva kuvataiteen yliopistonlehtori. Hän toimii myös taidegraafikkona ja ajoittain nimellä m&p dialogisena opettajana, hermeneuttisena tutkijana sekä käsitteellisenä kuvataiteilijana.

**VERKOSTOJEN JA
KESKUSTELUHEIKKUSIEN
MAHVISTAMISTA**



Yhteistyötä yli rajojen – opettajankoulutuksen taito- ja taideaineiden opetusta kehittämässä

Artikkelissa luodaan katsaus Helsingin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan rooliin TaiTu-hankkeessa. Helsingin yliopistossa kehitettiin monipuolista yhteistyötä kaikkien TaiTu-hankkeessa mukana olleiden yliopistojen sekä muiden Opettajankoulutusfoorumin opettajankoulutusta kehittävien hankkeiden, erityisesti Ope osaa- ja KAARO-hankkeiden kanssa. Yhteistyön tuloksina on vahvistettu opettajankoulutusyksiköiden välistä taito- ja taidekasvatusta kehittävä verkostoa. TaiTu-hankkeen Helsingin yliopiston toimijat ja FiSME (Suomen Musiikkikasvatusseura) organisoivat yhdessä Kasvatustieteen päivillä 2020 toteutetun valtakunnallisen opettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen tilaa ja kehittämistarpeita käsitelleen esiseminaarin. Artikkelissa esitellään esiseminaarin antia sekä analysoidaan asiantuntijaryhmissä esille nousseita opettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen kehittämiskohteita ja tulevaisuuden visioita. Esiseminaarissa vahvistettiin opettajankoulutuksen musiikkikasvattajien verkostoa, jonka toiminta saa jatkoa tulevissa hankkeissa ja FiSME 2021-tapahtumassa.

Johdanto

Taiteet tulevaisuuden oppimista rakentamassa eli TaiTu-hankkeen tavoitteena oli kehittää monipuolista yhteistyötä taiteiden ja eri oppiaineiden ja taiteen alojen välillä. Tavoitteena oli kehittää eri taidealojen aineenopettajakoulutusta sekä rakentaa monimuotoisia lähestymistapoja ja taidetyöskentelyn malleja uutta luovan laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen kehittämiseen. Helsingin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta oli mukana hankkeessa tavoitteenaan kehittää taito- ja taideaineiden opetusta opettajankoulutuksessa sekä yhteistyötä taidealojen aineenopettajakoulutusten välillä.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman (OKM, 2016a) strategiset periaatteet antoivat suunnan suomalaisen opettajankoulutuksen kehittämiseksi ja uranaikaiselle jatkuvalla oppimiselle. TaiTu-hankkeessa halusimme erityisesti kehittää taito- ja taideaineiden tutkimusperustaista opetusta, täydennyskoulutusta ja yhteistyötä eri korkeakoulujen välillä. Asetimme kehittämistyöllemme kysymyksiä muun muassa siitä, millaista taidekasvatuksen koulutusta ja osaamista tulevaisuudessa tarvitaan ja miten sitä parhaiten opitaan. Lisäksi tarkastelimme, miten opettajankoulutusta ja jatkuvaa oppimista tulisi edelleen kehittää. Pohdimme, mikä on opettajuuden ydin koskien laajasti taito- ja taidekasvatuksesta vastaavia opettajia, kuten varhaiskasvatuksen opettajat, luokanopettajat ja aineenopettajat. On olennaista pohtia, mitkä tekijät taidekasvatuksessa yhdistävät kaikkia opettajankoulutuksia ja miten taidekasvatuksen avulla voidaan oppia laaja-alaisen osaamisen taitoja ja hyvää elämää (Ruismäki & Juvonen, 2011). Opettajankoulutusfoorumin tavoitteena oli kehittää yliopistojen välistä yhteistyötä erityisesti opettajan pedagogisten opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Husu ja Toomin (2016) mukaan opettajankoulutuksen kehittämisessä on keskeistä huolehtia opettajankouluttajien riittävästä tutkimusperustaisesta pedagogisesta ja opetusosaamisesta opettajaksi oppimisen näkökulmasta. Opettajankoulutuksen kehittämistyötä on hyvä tehdä verkostoituen sekä paikallisesti, kansallisesti että kansainvälisesti eri yliopistojen opettajankouluttajien ja sidosryhmien kesken. Tavoitteena on jakaa parhaita käytäntöjä ja osaamista sekä vertaismentoritoimintaa. (Husu & Toom, 23–25.) Näitä periaatteita on toteutettu myös TaiTu-hankkeen puitteissa opettajankoulutusyksiköiden taito- ja taideaineiden opettajankouluttajien verkostoitumista edistäneessä kehittämistyössä.

TaiTu-hankkeen yhteistyö Helsingin yliopiston Kestävää tutkimusperustaista opettajankoulutusta ja uutta luovaa opettajien osaamista rakentamassa -osahankkeiden kanssa

TaiTu-hankkeen tavoitteena oli toteuttaa Opettajankoulutusfoorumin strategisia tavoitteita ja Helsingin yliopiston TaiTu-ryhmässä toteutettiin erityisesti kahta seuraavaa: a) opettajat uutta luoviksi osaajiksi ja oppijat keskiöön ja b) opettajankoulutus vahvaksi yhteistyöllä (OKM, 2016b). Helsingin yliopistossa TaiTu-hanke teki yhteistyötä erityisesti siellä käynnissä olevien muiden opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden kanssa, kuten Ope osaa (2017), Luova ope (2018) ja KAARO (2018) -hankkeet.

Seuraavassa kuvataan yhteistyötä opettajankoulutusfoorumin muiden hankkeiden kanssa. TaiTu-hanke oli mukana monissa Ope osaa -hankkeen kehittämisseminaareissa, mutta erityisesti sen järjestämässä kansainvälisessä taito- ja taidekasvatusalan konferenssissa International Conference of Intercultural Arts Education lokakuussa 2018. Konferenssin teemana oli taiteet, taidot ja tulevaisuuden oppiminen. Konferenssissa kuultiin alan esityksiä huippuasiantuntijoilta, kuten professorit Minna Huotilainen, David Hargreaves, Raymond MacDonalds ja Martti Raevaara. Lisäksi tutustuttiin muun muassa Helsingin kaupunginorkesterin kouluille suunnattuun yleisötyöhön tuottaja Annika Kukkonen esityksen kautta, kuultiin musiikkiterapeutti Ulf Jederlundin luento musiikin ja kielenoppimisen yhteyksistä sekä tutustuttiin musiikin haptiseen kieleen tohtori Riitta Lahtisen ja musiikkiterapeutti Russ Palmerin opastamina.

Konferenssissa olivat edustettuina opettajankoulutuksen taito- ja taideaineiden alueet (draama, kuvataide, kotitalous, käsityö ja teknologia, liikunta, musiikki, sanataide ja integroivat taideoppimisen muodot). Konferenssin teemaryhmien esityksiä julkaistiin vertaisarvioitun tieteellisen julkaisun teemanumerossa (mm. Seppänen et al., 2019; Sepp et al., 2019; Zavadská & Davidova, 2019; Valtonen et al., 2019; Sánchez-Lozano & Cortes, 2019). TaiTu-hanke oli mukana myös Ope osaa -hankkeen taideyliopistoyhteistyönä järjestämässä ”Taiteet tulevaisuuden koulussa” -seminaarissa 4.12.2019 visioimassa taidekasvatuksen mahdollisuuksia toimia ”kompassina” tulevaisuuteen. TaiTu-hankkeen edustaja tutkijatohtori Henna Suomi (HY) tarkasteli luokanopettajan

mahdollisuuksia koulun taidekasvattajana musiikin oppiaineen näkökulmasta (Suomi, 2019).

TaiTu-hankkeen toimijat saivat olla mukana yhteistyössä ideoimassa ja kehittämässä professori Kirsti Lonkan johtaman Uutta Luova Opettajankoulutus – Sulautuvat Oppimisympäristöt -hankkeen uusia luovia oppimisympäristöjä erityisesti taidekasvatuksen näkökulmasta. Luova ope -hanke loi kaikille opettajankoulutusyksiköille avoimen ja yhteisen hybridisen oppimisympäristön Laaja-alaisen osaamisen ja ilmiölähtöisten projektien pedagogiikkaan (Luova ope, 2018). Tätä oppimisalustaa voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen taito- ja taideaineiden sekä muiden aineiden yhteistyössä suunniteltavassa ilmiölähtöisessä oppimisessä.

TaiTu-hankkeen yhteistyö KAARO-hankkeen kanssa liittyi erityisesti taito- ja taideaineiden arviointiosaamisen kehittämiseen opettajankoulutuksessa ja lukiodiplomien valtakunnalliseen kehittämiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnassa opettajankoulutuksen kehittävä arviointiosaaminen oli KAARO-Helsinki -hankkeen teemana. Arviointiosaamiseen liittyen TaiTu-hankkeen toimijat olivat mukana kehittämisseminaareissa sekä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin kirjattavien arviointikriteerien ja muotojen uudistamisessa. Hankkeen aikana julkaistiin muun muassa musiikin lukiodiplomin kehittämiseen liittyvä tutkimusartikkeli (Ojala et al., 2019). Lukiodiplomien kehittämisessä tuettiin kansallista tavoitetta, jossa taito- ja taideaineissa tehtävän lukiodiplomin arviointia yhtenäistettäisiin valtakunnallisesti. Tämä kehittämistyö mahdollistaisi tulevaisuudessa taito- ja taideaineiden osaamisen huomioimisen opettajankoulutuksen todistusvalinnoissa. Asia onkin edennyt kaikkien TaiTu-hankkeen toimijoiden toiveiden mukaan, sillä OKM:n nimeämä lukiodiplomien selvitysryhmä, joka antoi raporttinsa 12.1.2021 esittää, että lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaiset taito- ja taideaineiden lukiodiplomit (kuvataide, liikunta ja musiikki) tulisivat kaikkien lukiodiplomien järjestämisvelvoitteeksi. Muiden taito- ja taideaineiden lukiodiplomien järjestäminen olisi vapaaehtoista. Selvitysryhmä puoltaa, että lukiodiplominäytöllä voisi jatkossa korvata yhden viidestä ylioppilastutkinnon kokeesta. Pakollisena säilyisi tällöin edelleen äidinkieli ja kirjallisuus -koe ja sen lisäksi valinnaisina kolme koetta seuraavista aineista: matematiikka, toinen kotimainen kieli, vieras kieli, reaaliaine sekä lukiodiplomi. (Borodavkin et al., 2020.)

Musiikkikasvatus opettajankoulutuksessa, nykytila ja tulevaisuuden haasteet – esiseminaarin kehittämislinjauksia

Musiikkikasvattajia on puhuttanut jo vuosikymmeniä varhaiskasvatuksen ja luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen tilanne. Kansallisen koulutuksen arviotikeskuksen, KARVIN, vuonna 2019 julkaistussa raportissa (Repo ym. 2019) ilmeni, että esimerkiksi musiikkia ja kuvataidetta sisältyy useiden päiväkotien toimintaan vain satunnaisesti, vaikka taiteiden pitäisi olla keskeinen osa varhaiskasvatusta. Niin ikään Suomen (2019) väitöstutkimus ”Pätevä musiikin opettamiseen?” osoitti, että tulevista luokanopettajista (n = 392) vain 20 % koki olevansa lähes tai täysin päteviä opettamaan musiikkia perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Myös aikaisemmat tutkimukset vahvistavat nyt saatuja tuloksia (Heino, 1998; Juntunen, 2017; Juvonen, 2008; Ruismäki & Tereska, 2008; Tereska, 2003; Vesioja, 2006). Luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille valmiuksia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) toteuttamiseen kaikille oppilaille yhteisissä oppiaineissa, mutta koulutuksen resurssit ovat liian vähäiset suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Tilanne on haastava etenkin musiikkia harrastamattomien opiskelijoiden näkökulmasta (Suomi & Ruismäki, 2020).

Kasvatustieteen päivien 2020 yhteydessä 14.12.2020 järjestetyn Musiikkikasvatuksen esiseminaarin tavoitteena oli kansallisen opettajankoulutusverkoston kohtaaminen, jossa tarkasteltiin opettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen nykytilaa ja sen kehittämiskäsitteitä. Tapahtumaan osallistui niin varhaiskasvattajien, luokanopettajien kuin musiikin aineenopettajienkin kouluttajia kaikista opettajankoulutusyksiköistä sekä Sibelius-Akatemiasta. Ohjelman ensimmäisessä keynote-puheenvuorossa professori, aivotutkija Minna Huotilainen (HY) käsittelee neurotieteen näkökulmasta musiikkikasvatuksen ja musiikin harrastamisen vaikutusta useilla elämänalueilla. Toisessa keynote-puheenvuorossa tutkijatohtori Henna Suomi (JY) tarkasteli luokanopettajakoulutuksen musiikkikasvatuksen nykytilaa opiskelijoilta ja heidän kouluttajiltaan keräämänsä tutkimusaineiston perusteella. Kolmessa rinnakkaisessiossa kuultiin tuoretta tutkimustietoa opettajankoulutuksen musiikkikasvatuksesta 12 esityksessä. Seminaari päättyi pienryhmäkeskusteluihin ja ryhmien tuottamiin esityksiin, joista saatuja arvokkaita kommentteja ja näkökulmia tullaan käsittelemään FISMEN järjestämällä Musiikkikasvatuspäivillä marraskuussa 2021.

Tuoretta tutkimustietoa

Musiikkikasvatuksen esiseminaarin yhtenä tärkeimmistä tavoitteista oli tarjota uusinta tietoa opettajankoulutusyksiköissä toteutettavista tutkimuksista. Seuraavassa luodaan katsaus esityksiin, joissa mukana oli useita väitöskirjatutkijoita eri yliopistoista.

Varhaiskasvatuksen osuudessa FT, lehtori Kaarina Marjanen (TAY) esitti näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen ja opetussuunnitelmatyöhön, jossa hän painotti ilmiölähtöisen musiikin opetussuunnitelman saavuttavan lisäarvoa, kun opetussuunnitelmatyötä toteutetaan varhaiskasvatuksen ja luokanopettajakoulutuksen dialogin kautta (Marjanen, 2021). Tutkijatohtori Tanja Linnavalli (HY) toi esille säännöllisen ryhmämuotoisen musiikillisen toiminnan (muskarin) tukevan 5–6-vuotiaiden lasten kielellistä kehitystä (Linnavalli, 2019). Niin ikään tohtorikoulutettava Riikka Ahokas (JY) sai interventiotutkimuksessaan vahvoja näyttöjä siitä, miten rytmikkapainotteisella musiikkiliikunnalla kyetään tukemaan lukemaan oppimista (Kivijärvi et al., 2017).

Luokanopettajakoulutusta käsittelevissä puheenvuoroissa tohtorikoulutettava Eveliina Nikali (TY) esitteli musiikin monialaisten opintojen kehittämiseen tähtäävää tutkimustaan, jossa opiskelijat (n = 77) nimesivät musiikillisia osaamisvalmiuksia tukevia tekijöitä. Näitä olivat a) avoin ja kannustava ilmapiiri, b) aktivoivat musiikilliset toimintatavat sekä c) käyttökelpoiset tehtävät ja oppimateriaalit. FT, lehtori Minna Mäkinen selvitti Joensuun luokanopettajakoulutuksessa toteutunutta taito- ja taideaineiden rakenteellista opetussuunnitelmauudistusta, jossa on luovuttu osittain perinteisestä oppiainejakaisuudesta. Väitöstutkimuksen (Mäkinen, 2020) tulokset osoittavat, että uusilla oppimis- ja opiskelutavoilla on ollut myönteinen vaikutus etenkin musiikkia harrastamattomien opiskelijoiden suhtautumisessa musiikin opettamiseen. Tätä tutkimustulosta voidaan luonnehtia merkittäväksi, sillä positiivisella asennoitumisella on kaikkiaan keskeinen merkitys oppimisen motivaatioon (Salmela-Aro, 2018). Harrastusten myönteinen merkitys on korostunut myös Opetus- ja kulttuuriministeriön harrastuskyselyssä, jonka päätavoitteena on lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisääminen (OKM, 2019).

Professori Pirkko Paananen-Vitikka (OY) kartoitti narratiivisessa tutkimuksessaan musiikin aineenopiskelijoiden ja

luokanopettajakoulutuksen musiikin sivuainetta opiskelevien (n = 30) musiikillisia taustoja ja musiikillisen identiteetin kehitystä. Tutkimuksessa löytyi useita identiteettityyppejä, jotka heijastavat erilaisia kehityspolkuja lapsuudesta aikuisikään. Tulokset viittaavat siihen, että lasten ja nuorten musiikkikasvatukseen tulisi olla monipuolista ja sen tulisi tarjota tukea erilaisten musiikillisten identiteettien kehittymiselle. Opiskelijälähtöisyys tulisikin nähdä perustana kaikelle oppimiselle, sillä opiskelijan aikaisemmat musiikkikokemukset, tiedot ja taidot sekä mahdollisesti laajempi kulttuurinen konteksti saattavat vaikuttaa ratkaisevasti opetuksen etenemiseen (Russell-Bowie, 2009; Saetre, 2018; Stavrou, 2020).

Yliopisto-opettaja Antti Mäkelä (HY) tutkii väitöskirjassaan musiikin pitkän sivuaineen (35 op) opiskelijoiden käsityksiä musiikkikasvatustajan asiantuntijuudesta. Vastauksista nousivat esille aineenhallinta ja ”pedagoginen viisaus”, jolloin opittavaa asiaa lähestytään kohderyhmän mukaisesti. Musiikinopettajan on myös tunnettava ”opetukselle asetetut vaatimukset eli POPS”. Opiskelijoiden vastauksissa löytyy selkeitä yhtymäkohtia pedagogisen sisältötiedon (*pedagogical content knowledge*) käsitteeseen, jossa musiikinopettajuuden asiantuntijuus ei rajoitu yksinomaan substanssiosaamiseen ja musiikilliseen taitoon. Oppiaineen sisältö on kyettävä muuttamaan oppilaille ymmärrettävään muotoon, jolloin opetustilanteessa huomioidaan erilaiset oppijat, heidän tarpeensa ja edellytyksensä (Shulman, 1986; Haston, 2018, 47). Pedagogiseen sisältötietoon tulisikin kiinnittää riittävästi huomiota kaiken tasoisessa opettajankoulutuksessa (Fautley, 2010).

Shulmanin (1986) käsite pedagoginen sisältötieto laajenee teknologispedagogiseksi sisältötiedoksi (*TPACK, technological pedagogical content knowledge*), kun opetukseen ja oppimiseen integroidaan vahvasti teknologia (Schmidt et al., 2009). Näkökulmia teknologispainotteisten uusien oppimisympäristöjen tutkimukseen, kehittämiseen ja hyödyntämiseen musiikkikasvatuksessa ja musiikinopettajien koulutuksessa toi esille seminaarissa yliopisto-opettaja Mikko Myllykoski, (JY) (Myllykoski & Ojala, 2021).

Dosentti Lenita Hietanen (LY) ja professori Heikki Ruismäki (HY) käsittelivät Helsingin ja Lapin yliopistojen välistä, OKM:n rahoittamaa ArkTOP-hanketta (2017–2020), jossa toteutettiin luokanopettajakoulutuksen musiikin sivuaineen piano-opintojen kehittämiskokeiluja *design based research* -lähestymisellä. Hanke osoitti erilaisten teknologiasovellusten tukeneen monipuolisesti

opiskelijoiden itsenäistä soitonopiskelua. Rohkaisevia tuloksia saatiin niin ikään kokeiluista, joissa opettajankouluttajien ammatillista kehittymistä edistettiin jakamalla asiantuntijuutta pianonsoiton etäyhteisopetuksena. Teknologia antaa lukuisia mahdollisuuksia myös kentällä toimivien opettajien täydennyskouluttautumiseen. (Hietanen et al., accepted; 2018; Sepp et al., 2019.) ArkTOP-hankkeessa ovat olleet mukana myös FT, yliopistonlehtori Jukka Enbuska, yliopistonlehtori Alekski Ojala (HY), professori Inkeri Ruokonen (TY), FT, dosentti Anu Sepp (HY) sekä yliopisto-opettaja Vesa Tuisku (LY).

FL, yliopisto-opettaja Sanna Salminen (JY) tarkasteli musiikkiharrastuneisuuden ja siihen erityisesti liittyvän osallisuuden merkityksiä nuorten kasvun tukemisessa (Salminen, 2020). Musiikillisen kasvun tukeminen nousi esille myös yliopistonlehtori Alekski Ojalan (HY) musiikin lukiodiplomia käsittelevässä tutkimuksessa. Musiikinopettajat puoltavat näkemystä musiikin lukiodiplomin arvosanojen kansallisesta vertailukelpoisuudesta. Toisaalta tuloksissa korostui myös ajatus, että lukiodiplomin arvioinnin tärkein tavoite tulisi olla opiskelijoiden (musiikillisen) kasvun tukeminen, vaikka tätä onkin vaikea mitata. Erityisasiantuntijan, Tuomo Laakson (OAJ), näkemykset vahvistavat lukiodiplomilla olevan yhä valtakunnallista kehittämistarvetta. Sen toteutuminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta maassamme voitaisiin turvata taide- ja taitoaineita harrastavien opiskelijoiden jatko-opintopolut etenkin luokanopettajakoulutuksen valintakokeissa.

Musiikkikasvatuksen haasteita ja kehittämisenäkymiä

Asiantuntijaryhmissä – varhaiskasvatus, alakoulu ja yläkoulu/lukio – osallistujien tehtävänä oli pohtia vastauksia kahteen kysymykseen: ”Mitkä ovat musiikkikasvatuksen nykytilan haasteet?” ja ”Miten näitä haasteita pitäisi ratkaista tulevaisuudessa?”

Varhaiskasvatuksen asiantuntijaryhmässä erityisenä haasteena koettiin opiskelijoiden heikot musiikilliset taidot, mikä on seurauksena musiikin perusopetuksen ”puuttuvista juurista”. Käytännössä tämä johtaa musiikin perusteiden kertaamiseen opinnoissa, sillä

yli puolet opiskelijoista ei esimerkiksi tunne nuotteja koulutukseen tullessaan. Opetusta heikentävät lisäksi suuret ryhmäkoot ja tuntimäärien vähentäminen, jolloin samat oppimistavoitteet on pyrittävä saavuttamaan huomattavasti pienemmällä resurssilla. Nykytilanteen muuttamiseksi tarvitaan yhä enemmän yhteiskunnallista näkyvyyttä musiikkikasvatuksen positiivisista vaikutuksista lasten hyvinvointiin ja kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Varhaiskasvatusten asiantuntijaryhmä näkee tärkeänä musiikkikasvatuksen arkipäiväistämisen, mutta ”kuinka voimme tehdä monipuolista musiikkikasvatusta, jos päiväkodissa ei ole välineitä?”

Luokanopettajakoulutuksen asiantuntijaryhmissä musiikkikasvatuksen haasteeksi nousivat niin ikään vähenevät resurssit. Musiikin pirstaloituneisuus vaikeuttaa koulutuksen suunnittelua, mikä saattaa johtaa ristiriitaan – opetetaan opiskelijoille joitakin asiasisältöjä hyvin vai kaikkea pinnallisesti? Entä pitäisikö musiikinopetukselle asettaa tietyt ydintavoitteet ja mitä ne voisivat olla? Korona-aika on vahvistanut entisestään käsityksiä osallisuuden ja hyvinvoinnin merkityksestä musiikkikasvatuksessa. Mutta ”miten saisimme osoitettua, että musiikki pienemmissä ryhmissä tuottaa hyvää?” Osa kouluttajista kokee huolena koulujen heikentyneen laulukulttuurin (ks. Valtasaari, 2017). Laulaminen voisi – ja sen pitäisi – olla keskeinen väline monien asioiden oppimisessa etenkin vuosiluokilla 1–2. Luokanopettajien tulisikin hyödyntää yhä enemmän laulun ja musiikin mahdollisuuksia nykyiseen oppimiskäsitykseen perustuvassa ilmiölähtöisessä oppimisessä (ks. Opetushallitus, 2014, 264). ”Luokanopettajan tehtävänä on oikeasti tuoda musiikkia esille joka päivä siellä missä pystyy – kynnyksen madaltuu sen käyttöön.”

Luokanopettajien kouluttajat kokevat olevansa alisteisia ”koneistoille”, joissa musiikkikasvatuksen alaa ei tunneta riittävästi. Poliittisilta päättäjiltä puuttuu selkeä ymmärrys musiikkikasvatuksen laaja-alaisista merkityksistä, vaikka musiikin vaikutuksista niin yksilön kognitiiviseen kehitykseen, vuorovaikutustaitoihin kuin hyvinvointiinkin on saatu vakuuttavia tutkimustuloksia sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla (mm. Fancourt & Finn, 2019; Huotilainen ym., 2018; Tervaniemi ym., 2018). Tutkimustulokset tulisikin saattaa valtakunnallisesti yhä laajempaan tietoisuuteen eri tiedotusvälineiden avulla. Yhtenä ratkaisuna nykytilan kehittämiseksi musiikkikasvatustajien näkevät yhteistyön ja erilaisten verkostojen luomisen. Opettajankoulutusyksiköiden ja harjoittelukoulujen välinen kiinteä yhteistyö opetuksen ja opettajankoulutuksen

kehittämiseksi on asetettu keskeiseksi tavoitteeksi myös Harjoittelukoulujen strategiassa (eNorssi, 2020).

Yläkoulussa ja lukiossa musiikkikasvatuksen haasteet näyttyvät erilaisina, sillä musiikista vastaa aineenopettaja, jonka musiikillinen kompetenssi on huomattavasti laajempi kuin luokanopettajalla. Tästäkin huolimatta ongelmia opetuksessa voi asettaa esimerkiksi kahden erilaisen musiikillisen maailman kohtaaminen, jossa *koulumusiikki* koetaan täysin eri musiikiksi kuin oppilaan *oma musiikki*. ”Onko suurin ongelma musiikinopettajien näkemys siitä, mitä opetus on? Ovatko traditiot hyviä? Voisiko niitä muuttaa?” Musiikin tulkitseminen ja ymmärtäminen perustuvat aina yksilön edellytyksiin ja aikaisempiin kokemuksiin, mikä toteutuu sosiaalustumisen kautta hyvinkin erilaisissa ympäristöissä (Määttä, 2005, 239). Tuntiessaan nuorisomusiikkia ja suhtautuessaan siihen myönteisesti musiikinopettajan on helpompi lähestyä musiikillisen maailman monimuotoisuutta oppijasta käsin. Koska yksilön musiikkisuhde sisältää usein paljon henkilökohtaisia ja voimakkaitakin merkityksiä, millä voi olla yhteyttä myös muuhun oppimiseen, tulisi opiskelijälähtöisyydelle antaa riittävästi tilaa kaikessa musiikinopetuksessa ja muussa taidekasvatuksessa (Wahlström, 2013; Ruokonen, 2018). Yhteisenä haasteena voidaan nähdä musiikin valinnaisten opintojen asema ja arvostus tulevaisuudessa, jolloin lukiolaisten valintoja ohjaavat pitkälti todistusvalintojen määrittämät kriteerit jatko-opintojen hakuvaiheessa.

Loppupäätelmät – taiteiden siivin kohti tulevaa

Tasa-arvoinen koulutus ja oikeus oppia taiteita ovat suomalaisen koulutuksen keskeisiä periaatteita. Opettajankoulutuksen vetovoima (Heikkinen ym., 2020) -selvityksestä kävi ilmi lukioikäisten nuorten pääosin positiiviset mielikuvat opettajankoulutuksesta ja opettajan työn yhteiskunnallisesta merkityksestä. Vaikka hakijamäärät kääntyivät vuosina 2015–2019 laskuun ja selvitys käynnistyi, ovat ne jälleen noususuunnassa. Lapset ja nuoret tarvitsevat taito- ja taidekasvatusta osaavia opettajia, ja opettajankoulutukseen tarvitaan hakijoita, joilla on jo aiempaa taito- ja taideharrastustaustaa. Taito- ja taideaineiden opetuksella luodaan kouluihin

ja päiväkoteihin positiivista ilmapiiriä ja toimintakulttuuria. Vahva osaamisperustaisuus, yhteisöllisyys ja innostus kehittää opetustyötä lisäävät myös alan veto- ja ”pitovoimaa”.

Suomalaisen musiikkikasvatuksen kehittäjät julkaisivat 8.12.2020 Musiikkikoulutuksen vision 2030 (Auramo ym., 2020). Vision tavoitteissa on havaittavissa samanlaisia toiveita tulevaisuuden kehittämistyölle kuin mitä Kasvatustieteen päivien esiseminaarissakin nousi esille. Visiossa korostettiin koulutusorganisaatioiden ja eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Tätä yliopistojen opettajankoulutusyksiköiden musiikinopettajat ovat nyt lähteneet toteuttamaan. Visiossa korostetaan tutkimusperustaista kehittämistyötä, sillä päätöksenteko yhteiskunnassa vaatii aina tutkimuksella todennettua vaikuttavuutta. Todellisuudessa tutkimusperustaista evidenssiä musiikkikasvatuksen hyvää oppimista edistävästä tuloksesta on paljonkin, mutta valitettavasti tämä tutkimusevidenssi on jäänyt opetusresurssien jaossa yliopistojen rahoitusmallin jalkoihin.

Visio nostaa esille varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen luovien verkostojen rakentamisen mallin. Varhaiskasvatuksen opettajat ja luokanopettajat vastaavat lasten yleissivistävästä musiikkikasvatuksesta aina yläkoulun alkuun asti, joten yhteistyön kehittäminen on varmasti tarpeen. Tämä ei kuitenkaan vähennä sitä opetusresursoinnin tarvetta, joka opettajankoulutuksessa liittyy musiikin didaktisten ja aineenhallinnallisten valmiuksien opettamiseen. Lukiodiplomien arvioinnin kehittäminen ja yhtenäistämisen niin, että lukiodiplomi voisi korvata yhden kirjoitettavan ylioppilasaineen, olisi keino parantaa opettajankoulutusten valintavaiheeseen liittyvää taito- ja taideaineiden arviointiosaamisen vajetta.

Niin musiikin kuin muidenkin taito- ja taideaineiden tulisi olla jokaisen lapsen kasvun ja kehittymisen tärkeä voimavara sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa. Yleissivistävässä koulutusjärjestelmässä päiväkotit ja koulu ovat ainoita paikkoja, jotka tavoittavat kaikki ikäluokkansa lapset ja voivat siten vaikuttaa ratkaisevasti heidän hyvinvointiinsa tuottaen merkityksellisiä kokemuksia ja elämyksiä eri taiteenaloista. Tämän vuoksi huomiota tulee kiinnittää erityisesti varhaiskasvatuksen ja luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen resursointiin ja kehittämiseen.

Lähteet

- Auramo, J., Mylläri, A., Murtoniemi, T., Saarikallio, S., Murto, J., Laakso, E., Johansson, K., Home, P., & Kuokka, N. (2020). Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030. <https://www.musiikkikoulutuksenvision.fi/uploads/1/2/4/6/124660096/visiojulkaisu.pdf> (Viitattu 7.2.2021)
- Borodavkin, M., Härkönen, R., & Tikka, K. (2020). Lukiodiplomiselvitys 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:34. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-852-6> (Viitattu 28.1.2021)
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? Health Evidence Network synthesis report 67. WHO. www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019 (Viitattu 7.2.2021).
- Fautley, M. (2010). Assessment in music education. Oxford University Press.
- eNorssi. (2020) Harjoittelukoulujen strategia 2020. https://www.retired.jyu.fi/enorssi/enorssi-verkosto/suho-harre/Harjoittelukoulujen_strategia_2020.pdf (Viitattu 15.1.2021)
- Haston, W. (2018). In-service music teachers' self-perceived sources of pedagogical content knowledge. Bulletin of the Council for Research in Music Education No. 217, 45–66. <https://doi.org/10.5406/bulcoursemusedu.217.0045> (Viitattu 24.1.2021)
- Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M., & Tynjälä, P. (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-818-2> (Viitattu 9.2.2021)
- Heino, T. (1998). Musiikinopetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.), Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallituksen arviointiraportti 9/1998 (s. 75–132). Helsingin yliopistopaino.
- Hietanen, L., Sepp., & Ruismäki, H. (accepted). Music lecturers' professional development through distant coteaching between two universities in Finland. Research Studies in Music Education.

Hietanen, L., Enbuska, J., Tuisku, V., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2018). Student teachers' needs in blended piano studies for clinic style face-to-face guidance. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, XXIII, 2701–2712.

<https://doi.org/10.15405/ejsbs.238> (Viitattu 2.2.2021)

Huotilainen, M., Rankanen, M., Groth, C., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Mäkelä, M. (2018). Why our brain loves arts and crafts: Implications of creative practices on psychological well-being. *FormAkademisk – Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk* 11(2), 1–18. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1908> (Viitattu 8.2.2021)

Husu, J., & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – Suuntia tulevaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö. *International Conference of Intercultural Arts Education* (2018). <https://www.opeosaa.fi/events/international-conference-of-intercultural-arts-education> (Viitattu 28.1.2021)

Juntunen, M-L. (2017). National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research* 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1077799> (Viitattu 24.1.2021)

Juvonen, A. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhte. Osa I. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.), *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta, osa 4. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 4* (s. 1–155). Joensuun yliopisto.

KAARO. (2018). Kansallisen arviointiosaamisen kehittämishanke. <https://www.kaaro.fi/> (Viitattu 28.1.2021)

Kivijärvi, S., Sutela, K., & Ahokas, R. (2017). A conceptual discussion of embodiment in special music education: Dalcroze eurhythmics as a case. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 8(2), 169–178. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201705232459> (Viitattu 6.2.2021).

Linnavalli, T. (2019). Effects of musical experience on children's language and brain development. *Department of Digital Humanities Studies in Cognitive Science* 12:2019. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4794-3> (Viitattu 7.2.2021)

Luova ope. (2018). Uutta luova opettajankoulutus – sulautuvat oppimisympäristöt. <https://www.helsinki.fi/en/researchgroups/educational-psychology/phenomenal-teacher-education> (Viitattu 28.1.2021)

Marjanen, K. (2021, in print.). *Multisensory Musical Design (MMD): Views for music as a phenomenal framework for human, phenomena-based education*. *The International Journal of Arts Education*.

<https://doi.org/10.18848/2326-9944/CGP> (Viitattu 8.2.2021)

Myllykoski, M., & Ojala, A. (2021). MU1 – Kaikki soimaan. Lukion musiikin sähköinen oppimateriaali. Studeo Oy. Studeo | MU1 Intro – kaikki soimaan (LOPS 2021) – Studeo (Viitattu 9.2.2021)

Mäkinen, M. (2020). "Se ei ragee ja popittaa meidän kaa". *Matkalla monipuoliseksi musiikkikasvattajaksi*. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology* No 150. University of Eastern Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3323-2>

Määttänen, P. (2005). Merkitykset musiikissa. Pragmatismien näkökulmia. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.), *Musiikin filosofia ja estetiikka*. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä (s. 235–248). Helsingin yliopistopaino.

Ojala, A., Ruokonen, I., Ruismäki, H., & Sepp, A. (2019). Outlining new guidelines for the assessment of the education diploma in music. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* XXVI, 3021–3031. <https://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.249> (Viitattu 28.1.2021)

Ope osaa. (2017). Kestävän tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen ja uutta luovan opettajien osaamisen rakentaminen: Opettajan pedagogisen osaamisen kehittämishanke. <https://www.opeosaa.fi/> (Viitattu 28.1.2021)

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016a). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Hallituksen kärkihanke. <https://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutus+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29.pdf> (Viitattu 28.1.2021)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016b). Opettajankoulutusfoorumi uudistaa opettajankoulutusta. <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi> (Viitattu 28.1.2021).

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Valtakunnallinen harrastustunti-malli. Harrastukset kouluihin lasten ja nuorten toiveet toteuttaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:42. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-686-7> (Viitattu 9.2.2021)

- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf (Viitattu 31.1.2021)
- Ruismäki, H., & Juvonen, A. (2011). Searching for a better life through arts and skills. Research results, visions, and conclusions. University of Helsinki. Research report 329. Unigrafia. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28076> (Viitattu 24.1.2021)
- Ruismäki, H., & Tereska, T. (2008). Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university. *British Journal of Music Education* 25(1), 23–39. <https://doi.org/10.1017/S026505170700770X> (Viitattu 24.1.2021)
- Ruokonen, I. (2018). 'I – from dreams to reality': A case study of developing youngsters' self efficacy and social skills through an arts educational project in schools. *International Journal of Art & Design Education*, 37(3), 480–492. <https://doi.org/10.1111/jade.12138> (Viitattu 9.2.2021)
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research* 11(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/14613800802699549> (Viitattu 15.1.2021)
- Saetre, J. H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities. *Music Education Research* 20(5), 546–559. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433149> (Viitattu 1.2.2021)
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9–22). PS-kustannus.
- Salminen, S. (2020). Benefits of singing reflected in the conceptual framework of social inclusion. In J. van der Sandt (Eds.), *Singing with children: International perspectives* (pp. 97–108). *Ars Musicae*. Musica, Musicologia e Didattica, 3. Libreria Musicale Italiana. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202101261263> (Viitattu 8.2.2021)
- Sánchez-Lozano, C., & Cortés, C. (2019). Networked learning in story worlds: An alternative approach to online learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, XXIV, 2822–2831. <https://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.247> (Viitattu 28.1.2021)
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK). The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education* 42(2), 123–149. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544> (Viitattu 2.2.2021)
- Sepp, A., Hietanen, L., Enbuska, J., Tuisku, V., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2019). University music educators creating piano-learning environments in Finnish primary school teacher education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* XXIV, 2852–2864. <https://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.249> (Viitattu 28.1.2021)
- Seppänen, S., Tiippana, K., Jääskeläinen, I., & Toivanen, T. (2019). Theater improvisation promoting interpersonal confidence of student teachers: A controlled intervention study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* XXIV, 2770–2788. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.244> (Viitattu 28.1.2021)
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research* 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X015002004> (Viitattu 24.1.2021)
- Stavrou, N. E. (2020). Looking at the ideal secondary school music teacher in Cyprus: Teachers' and students' perspectives. *Music Education Research* 22(3), 346–359. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1762556> (Viitattu 24.1.2021)
- Suomi, H. (2019). Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. *JYU Dissertations* 83. Faculty of humanities and social sciences. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7765-8>
- Suomi, H. & Ruismäki, H. (2020). Jokaisella lapsella on oikeus laadukkaaseen musiikkikasvatukseen. *Kasvatus* 51(1), 69–73.
- Tereska, T. (2003). Peruskoulun luokanopettajaksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. *Akateeminen väitöskirja*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 243. Helsingin yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/20006> (Viitattu 25.1.2021)
- Tervaniemi, M., Tao, S., & Huotilainen, M. (2018). Promises of music in education? *Frontier Education*, 3(74). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00074> (Viitattu 8.2.2021)

Valtasaari, H. (2017). Kestääkö ääni? Laulunopetuksen vaikutus opettajaksi valmistuvien äänen laatuun ja ilmaisuun. *Jyväskylä Studies in Humanities* 325. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä University Printing House.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7166-3> (Viitattu 7.2.2021)

Valtonen, J., Kyhälä, A. L., Slotte, S., & Reunamo, J. (2019). Fourth graders' objectively measured week long physical activity. *The European Journal of Social & Behavioural Science* XXIV, 2891–2908. <https://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.252> (Viitattu 28.1.2021)

Vesioja, T. (2006). Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Joensuun yliopisto.

Wahlström, K. 2013. Oppilaan oikeat hakusanat. Oppilaslähtöisyyden ja opettajan asiantuntijuuden yhteen nivoutuminen soitonopetuksessa. *Musiikin suunta. Musiikin analyysia ja pedagogiaa*, teemanumero, 35(4), 24–38.

Zavadska, G., & Davidova, J. (2019). Composition of song accompaniment as a form of developing future music teachers' harmonic hearing. *European Journal of Social & Behavioural Sciences* XXIV, 2865–2876. <https://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.250> (Viitattu 28.1.2021)

Professori Heikki Ruismäki toimii Helsingin yliopistolla kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Tutkimuksen, opetuksen ja kiinnostuksen kohteina ovat olleet mm. luokanopettaja- ja musiikinopettajakoulutus, musiikkia opettavan opettajan työolot ja hyvinvointi sekä musiikkiteknologia. Viimeaikaiset tutkimukseni ovat keskittyneet laajemmin taito- ja taideaineiden alueille, erityisesti opiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin varhais-, koulu- ja aikuisiän taito- ja taidekasvatuksesta.



FT Henna Suomi työskenteli TaiTu-hankkeen projektitutkijana Helsingin yliopistossa vuonna 2020. Nykyään hän toimii tutkijatohtorina Jyväskylän yliopistossa Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitoksella. Hänen tutkimusalaansa on musiikkikasvatus, jossa hän on suuntautunut erityisesti musiikin opetus-suunnitelmatutkimukseen perusopetuksessa (vuosiluokat 1-6) ja luokanopettajakoulutuksessa.



Inkeri Ruokonen toimii varhaiskasvatuksen pedagogiikan professorina ja Kasvatustieteiden tiedekunnan varadekaanina Turun yliopistossa. Inkeri Ruokonen on väitellyt kasvatustieteen tohtoriksi Helsingin yliopistosta ja hänellä on musiikin aineenopettajan ja musiikin lisensiaatin tutkinto Sibelius-Akatemiasta. Ennen Turun yliopistoon siirtymistä Inkeri Ruokonen toimi pitkään yliopistonlehtorina ja Kasvatustieteiden maisteriohjelman johtajana Helsingin yliopistossa, jossa hänellä on myös musiikkikasvatuksen dosenttuuri. Inkeri Ruokonen on julkaissut runsaasti kasvatustieteen alan vertaisarvioituja artikkeleita ja alan oppimateriaalia erityisesti musiikki ja muuhun taito- ja taidekasvatukseen liittyen.



Tuulettumassa

– Vuoropuhelua koulutushankkeesta

Pedagoginen tuuletusaukko

Tuulettumassa on kahden eri taideyliopistossa työskentelevän lehtorin välinen vuoropuhelu, joka käsittelee eri taiteen alojen taiteilija-opettajien koulutushanketta Pedagoginen tuuletusaukko. Hanke koostuu kolmesta taidealojen opettajuutta tutkivasta ja tukevasta koulutuksesta elokuusta 2018 kesäkuuhun 2019.¹

Pedagoginen tuuletusaukko on johtanut kohtaamisiin, matalan kynnyksen verkostoitumiseen, yhteisopettajuuksiin ja uusiin näkökulmiin myös omassa opetustyössä.

Harjoitteiden ja kohtaamisten kautta syntyneitä oivalluksia oman hyvinvoinnin ja työssä jaksamisen suhteen kuvailaan tässä tekstissä henkilökohtaisina kokemuksina ja subjektiivisesta näkökulmasta. Opettajan työ ja sitä tukevat oppilaitoksen ohjeistukset ja opetussuunnitelmat synnyttävät tarvetta pohtia vallan ja etiikan kysymyksiä pedagogisissa tilanteissa. Koulutushanke on myös kehittänyt opettajien välistä toimintaa orgaanisemmaksi – vuodesta 2020 alkaen työskentely on jatkunut opetustilanteiden eettistä normistoa pohtivan taideprojektin muodossa.

¹ Jokaista koulutuskertaa edelsi suunnitteluryhmän tapaaminen, johon kuului kirjoittajien lisäksi teatteripedagogiikan lehtori Irene Kajo Taideyliopiston Teatterikorkeakoulusta.

Teksti ja kuvat välittävät eri taiteenalojen opetuskäytännöistä kokemuksia, havaintoja ja ajatuksia, joita jaamme dialogisessa vuoropuhelussa. Tekstissä painottuvat meidän kirjoittajien kokemukset toistemme harjoitteista. Lisäksi esittelemme joitain harjoitteita ja muita sisältöjä koulutuspäivistämme yksittäin koettuina ja yhteensulautuneina ääninä.

Yhteiskirjoittaminen on herättänyt meidät ajattelemaan yhteistekijyyttä ja eri taiteen muotojen yhteisöllisyyttä. Pedagogisen tuuletusaukon toiminnassa on edetty hitaasti kohti yhä kollektiivisempaa ajattelua ja suuntaa. Yhteiset projektit, yhteistyöt ja yhteisöllisyys ovat niin nykytaiteen kentällä kuin taideopettajan työssäkin kasvattaneet suosiotaan uusina taidealan yksilökeskeisyyttä haastavina toiminnan tapoina. Kirjassa *Kollaboraatio – Yhteistekijyys nykykirjallisuudessa ja taiteessa* (2020) Hanna Kuusela pohtii suositusta kollaboraation käsitteestä kriittisesti myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Mitkä tekijät ohjaavat ajassamme esiintyvää yhteisöllistä eetosta? Onko meillä taiteellisina toimijoina sisäsyntyinen tarve kohti kollektiivista toimintaa yksilökeskeisen kulttuurin aikana? Vaikuttaako subjektiivisuuden ja tekijyyden häivyttäminen ajatteluunne taiteilijoina ja opettajina? Näitä kysymyksiä pohdimme koulutuksen jälkeen ja tämänkin tekstin laatimisen lomassa.

Tapasimme eri taideyliopistojen pedagogisten toimijoiden kesken ensimmäisen kerran OKM:n *Taiteet tulevaisuuden oppimista rakentamassa – opettajan ammatillisen osaamisen kehittämishankkeen* puitteissa keväällä 2018. TaiTu-hankkeen jakautuessa eri pilotteihin saimme eri taidealojen opettajien kesken tehtäväksemme pohtia aihetta ”*Opettaja-asiantuntijuuden uranaikaisen osaamisen kehittäminen*”.

Istuttuamme päivän suunnittelemassa tiukkaan ahdetussa neuvotteluhuoneessa ilma tuntui loppuvan – ja aiheenamme oli kehittää opettajuutta ja hyvinvointia omassa työssä! Meillä ei aluksi ollut suunnitelmaa siitä, kuinka ja missä muodoissa yhteistyö toimisi. Emme vielä tienneet, tapaisimmeko vain yhden keran yliopistojemme ulkopuolella tai millaisia päämääriä voisimme yhteistyölle asettaa. Katseen osuessa huonetilan yläosaan sijoitettuun tuuletusaukkoon syntyi tarve päästä ulos tilasta pöydän ääressä istumasta. Ajatus tuli lausuttua ääneen ja annoimme osapilottimme nimeksi ”Pedagoginen tuuletusaukko”.



Kuva: Minna Suoniemi

Elina Saloranta ja Taneli Tuovinen keskustelemassa Kallio-Kuninkalassa.

Rajat ja reflektio taideopetuksessa – Kehittämispäivä 1

”Tuntui kuin olisi ollut tuulettumassa!” oli usean opettajan reaktio ensimmäisen koulutuspäivän jälkeen. Tapaamiseen olimme valinneet teemoiksi *palaute ja reflektio*, jotka koimme keskeisiksi taiteilija-opettajien ja eri taidealojen pedagogien työn kehittämisessä. Tuulettuminen oli siis kirjaimellista, kuin metaforisesti pölyntyneiden mattojen tuulettaminen; harmaan pölykerroksen hävitessä maton värit ja kuvioiden ääriviivat selkiytyvät, jolloin tuulettun maton vaikutus mielialaan tekee tehtävänsä.

Pedagogisen tuuletusaukon ensimmäinen koulutuspäivä pidettiin Kallio-Kuninkalassa, joka on Sibelius-Akatemian musiikkikeskus Järvenpäässä, Tuusulanjärven rantamaisemissa.² Olimme

² <http://www.kuninkala.fi/>

lähteneet liikkeelle Helsingistä hyvissä ajoin ehtiäksemme Kallio-Kuninkalaan aamiaiselle, jonka aikana oli tarkoitus vapaasti tutustua toisiimme. Päivän ohjelman ensimmäinen osuus alkoi kuvallisilla havaintoharjoitteilla.

Minna Suoniemen harjoite:

- Ei saa katsoa paperiin -havaintoharjoitus. Asetu parin kanssa vastakkain. Ota lehtiö syliin. Keskity havainnoimaan vastapäätä olevaa henkilöä. Irrottaudu mielikuvista siitä, miltä ihmisen kasvot näyttävät. Anna käden ja kynän seurata havaintoasi. Älä katso alas paperiin.
- Haptinen omakuva. Ota lehtiö eteesi ja kynä käteesi. Sulje silmät. Aloita tunnustelemaan kasvojesi ylhäältä päältä alaspäin. Piirrä tuntoaistisi mukaan. Mikä viiva vastaa tunnetta? Miltä hiukset tuntuvat? Miten tuntoaistin varassa piirrän silmälasit, posket, leuan, finnit, arvet, nenäkarvat? Älä avaa silmiä. Keskity, ole mahdollisimman tarkka.

Marika kommentoi:

- Ensimmäisessä harjoitteessa Minna jakoi meidät pareihin. Meidät ohjeistettiin piirtämään muotokuvat toisistamme katsomatta kynän liikkeitä paperilla. Muistan, kuinka pinnistelin säilyttääkseni kasvojen mittasuhteen ja keskivartalon mahtumisen paperiarkin sisäpuolelle. Paperin rajat tulivat vastaan, vaikka yritin liittää mallista näkyvää pientä korvan nipukkaa keskelle paperia asettamieni kasvojen yhteyteen. Olin ajautunut jo kauas paperin keskeltä aloittamistani kasvoista, sillä piirtäessäni korvaa tunsin kynän liikkuneen paperin reunojen ulkopuolelle. Oli harmillisen vaikeaa edetä totutulla piirtämisen tavalla, kun katseeni kohtasi vain mallini. Jos pyrkisin sanallistamaan, kuinka teen muotokuvan ilman rajoitteita, todennäköisesti olisi mahdotonta selittää koko tapahtumaa tai sitä, kuinka usein ja pitkään katsos piirustuslustaani. Mielestäni vilkuilen paperia jatkuvasti vaihdellen fokusointia piirustuksen eri kohtiin. Harjoitus osoitti piirtämisen opettamisen vaikeuden – kyse on käden liikkeiden harjaantumisesta ja kynän käytöstä yhdistettynä havainnointiin ja katsomisen harjaantumiseen.

Toisessa Minnan antamassa harjoitteessa syventyminen ja piirtäminen tapahtui suhteessa omaan itseeni tai ulkoiseen

olemukseeni, jota tarkastelin silmät kiinni ja kädelläni tunnustellen. Olin yllättävän nopeasti hukassa piirtämisen kanssa, kuten edellisessäkin harjoitteessa, sillä erotuksella, että tällä kertaa en tuskastunut. Lähes meditatiivisen automaattinen tunnelma siivitti piirtämistä, joka tuntui olevan sivuseikka ymmärtäessäni harjoitteen merkityksen itselleni: koskettamalla olen lähempänä muutokuvani valmistamista kuin esimerkiksi peiliin katsomalla. Harjoite oli vapauttava siinä mielessä, että piirustuksen eteneminen tai lopputulos ei aiheuttanut minussa vastustusta vaan lähinnä ihmettelyä ja ihastelua. Tämän kokemuksen pohjalta vein harjoitteen uusien opiskelijoiden piirustusopetukseeni elokuussa 2019.

Opettaessani Kuvataideakatemia ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita seuraavan syyslukukauden alussa teimme piirustuskurssilla haptinen omakuva -harjoitteen. Lyhyen ohjeistuksen jälkeen huoneeseen laskeutui hiljaisen hiellä piirtämisen ääni, kuin se olisi ollut syventymistä kuvaava melodia. Jokainen



Kuva: Marika Orenius

Kuvataideakatemia kandidiopiskelijoita haptisen piirustusharjoituksen äärellä.

keskittyi omaan piirustuspaperiinsa ja seiso tai liikehti sen edessä tarvitsemansa ajan. Tehtävä imaisi opiskelijat keskittymään omaan itseensä hetkeksi, vaikka huone oli täynnä toisilleen uusia ja vieraita ihmisiä. Katselin näkymää lumoutuneena ja tila tuntui täyttyvän hetkeksi uusista henkilöistä ja heidän mukanaan tulevista historioista sekä tapahtumista aivan uudella tavalla.

Marika Oreniuksen harjoite:

Läsnäolo kuvassa. Ryhmä jaetaan puoliksi ja osa ryhmästä lähtee pois tilasta. Tilaan jäänyt ryhmä ohjeistetaan miettimään läsnäoloa ja kuvaa sekä rakentamaan pienimuotoisia kuvia oman läsnäolonsa kautta. Esityksen tekijä päättää kuvansa sisällön ennen kuin noutaa yhden henkilön tilasta poistuneesta ryhmästä. ”Katsoja” asetetaan johonkin valittuun kohtaan katsomaan ”esitystä”, joka nähdään ”esittäjän” valitsemasta suunnasta ja asennosta. Esittäjä päättää myös jokaisen esityksensä keston (n. ½–3 min). Esittäjä palauttaa sanattomasti tehdyn esityksensä jälkeen katsojan takaisin ja noutaa seuraavan osallistumaan uuteen esitykseensä.

Minna kommentoi:

- Marikan harjoitteen aluksi ryhmä jaettiin puoliksi, ja menin ryhmäni kanssa toiseen tilaan odottamaan harjoitteen alkamista. Hetken kuluttua meidät haettiin yhteiseen tilaan, ja meille annettiin ohje toimia sanattomasti. Toisen ryhmän jäsen tuli hakemaan minua kädestä johdattaen ja asetti minut seisomaan haluamaansa paikkaan tilassa. Oli jännittävää ja miellyttävää olla toisen ohjattavana. Parini asettui tilan nurkkaan nojaamaan kattopalkkiin ja jäi paikalleen. Olimme hiljaa. Katsoin häntä. Mietin, pitääkö minun tehdä jotain, kauanko olemme siinä, saanko katsoa häntä. Tilanteessa vallitsi samaan aikaan jännite ja luottamus. Jonkin ajan kuluttua parini johdatti minut takaisin. Uusi ryhmän jäsen johdatti minut toiseen paikkaan tilassa, asetti katseen suunnan ja asennon sekä asettui itse katsottavakseni. Erilaiset ”esitykset” seurasivat toisiaan ja aloin hahmottaa harjoitteen merkitystä. Sanattoman jakamisen ja yhdessä olon tunne oli voimakas.

Ryhmien rooleja vaihdettiin ja mietin itse kuvaa, johon asetua läsnäolevaksi, toisen katsottavaksi. Huomasin miettiväni

esitystä nimenomaan kuvana, jonkinlaisena visuaalisena rajauksena tilassa. Halusin kokeilla myös suoraan silmiin katsomista. Toinen ryhmä tuli tilaan, nyt jo tietoisena siitä, mitä odottaa. Hain ensimmäisen parini ja johdatin hänet kattopalkkien väliin tilaan, kohtisuoraan siten, että palkit muodostivat rajatun ”kuvan”. Asetuin jonkin matkan päähän ja katsoin suoraan kohti silmiin. Aika hidastui ja tilanteen jännite kasvoi ajan kuluessa. Jouduin laskemaan mielessäni, jotta pystyin olemaan läsnä tilanteessa. Jaettu hetki tuntui intensiivisenä kehossa.

Marikan harjoitteesta jäi päällimmäisenä mieleen voimakas luottamuksen ja läheisyyden tunne ennestään vieraan ihmisen kanssa. Katsominen ja katsottavana oleminen vaativat sallimista ja uskaltamista, ja harjoitteen jälkeen ryhmän jäsenet tuntuivat tutuilta. Tämä oli mielestäni kiinnostava havainto akateemisessa yhteisössä, jossa puheella ja sanoilla aktiivisesti tuotetaan valta-asetelmia.

Kokeilin harjoitetta seuraavan syksyn kurssillani Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelijoiden kanssa. Opiskelijaryhmän kaikki osallistujat eivät tunteneet toisiaan ja heillä oli erilaisia tulokulmia taiteelliseen työskentelyyn. Kurssi sisälsi paljon keskustelua ja vaati luottamuksellisen tilan ja sitoutuneen ilmapiirin luomista. Teimme harjoitteen heti ensimmäisellä tapaamiskerralla. Seurasin opiskelijoiden sanaton kohtautamista, eleillä kysymistä ja sallimista ja vähittäistä rentoutumista läsnäolon kuvien katsojina ja esittäjinä. Harjoitteen jälkeen ryhmä tuntui muodostavan jaetun luottamuksen tilan, vaikka sanoja ei ollut käytetty.

Myöhemmin harjoituksen yhteydessä ovat nousseet esiin sallimisen ja suostumisen kysymykset: Mitä harjoitteesta pitää kertoa etukäteen osallistujille, jotta se on kaikille turvallinen? Saako toisen käteen tarttua ilman, että kysyy lupaa? Miten pyytää lupaa sanattomasti? Nämä pohdinnat vallasta ja etiikasta kietoutuvat suoraan kysymyksiin, joihin päädyimme myös työryhmän kesken suunnitellessamme seuraavien koulutuspäivien teemoja.

Pedagogisen tuuletusaukon ensimmäisen koulutuspäivän harjoitteet tuottivat läsnäolon ja kunnioituksen ilmapiiriä ja purkivat ennakkokäsityksiä toistemme aloja ja koulutusohjelmia kohtaan. Aidosta kohtaamisesta syntyi luottamusta, joka vei keskustelua syvemmälle. Harjoitteiden tuottama tekemisen ilo lisäsi yhteyden

kokemusta ja loi ymmärrystä sekä ajan myötä toi uusia näkökulmia opettajan työhön.

Jaksamisen ja riittämättömyyden kokemus omassa työssä on usealle opettajalle arkipäivää ja asian käsittely oli tullut osalle meistä tutuksi ”Reflektio taideopetuksessa” -luennolla taidealojen yliopistopedagogiikan opinnoissa. Päätimme kutsua vierailijaksi yliopistopedagogiikan yliopistonlehtorina toimivan Kaisu Mälkin luennoimaan aiheesta yliopistopedagogisesta näkökulmasta.

Kaisu Mälkin tutkimuksessa (2011) reflektio asettuu opettajana kasvamisen välineeksi, jolloin oman kokemuksen tunnistaminen ja merkityksen antaminen osallistuvat annetun merkityksen uudelleen arvioimiseen. Oman työn reflektointi ja sen uudelleenarviointi nähdään osana opettajan työnkuva. *Ammatilliseen kasvuun tähtäävässä reflektoinnissa on tärkeää luottaa omiin sisäisiin voimavaroihin tai saada tukea niiden käyttöönottoon. Itsensä kehittämisessä ei siis olekaan aina tarvetta lisätä tietoja tai löytää uusia menetelmiä, vaan tunnistaa jo olemassa olevaa ja tiedostaa. Sisäisten jo olemassa olevien voimavarojen käyttöönottoon on yksilöllisiä tapoja, joista sanallistaminen on yksi muoto* (Orenius, 2020, 170).

Tarve sanallistaa omia opetuskäytäntöjä ei synny kiireisen taidealan yliopisto-opettajan arkirytmien keskellä, vaan sanallista reflektiota voi myös tietoisesti oppia. Samalla kun omien opettamiskokemusten ja -käsitysten jakamiselle raivaa tilaa täysinäisestä kalenterista, on myös henkisesti virittäytyttävä kuuntelemaan itseään. Itsensä kuuntelemisen lisäksi on tärkeää kuunnella myös toisten opettajien huomioita. Opettajan itsereflektio ja harjoitteiden tekeminen yhdessä eri taidealojen kollegoiden kanssa edellyttää luottamusta ja turvallista ilmapiiriä.

Itsensä altistaminen harjoitteille tuotti keholliseen kokemukseen luottavaa yhteyttä ja dialogia ja purki akateemiseen sanallistamiseen sidottua keskustelun tasoa uusille alueille. Kehoina läsnäoleminen, katsominen, havainto, toiminta, kosketus ja sanaton kommunikaatio toivat esiin ruumiillisia ihmisiä akateemisten roolien takaa ja toimivat keinoina päästä suoraan taiteen kysymysten tasolle. Uudet, jaetut kehon ja havainnon tason harjoitteet synnyttivät yhteyden kokemusta vielä melko vieraiden kollegoiden kanssa ja toimivat pohjana keskustelulle. Jotta voimme avoimesti kohdata toisen, meidän on oltava läsnä ja arvostettava toisen toimintaa ja ajatuksia, vaikka ne eroaisivat omistamme. Hannah Arendtin mukaan voimme tulla näkyviksi toisillemme kohtaamisissa

ja yhteistoiminnassa (Arendt, 2002). Opettajan rooli taidealalla on oppimisen ja turvallisen dialogisen tilan mahdollistamista. Yhteistoiminta opiskelijoiden kanssa tuottaa jatkuvasti moniäänistä tilaa, joka rohkaisee osallistujia eettiseen pohdintaan ja haastaa ennakkokäsityksiä ja -oletuksia.³



Elisa Järvi, Ville Komppa, Hannan Kinnunen, Irene Kajo ja Minna Suoniemi musisoimassa.

Kuva: Minna Suoniemi

³ Minna Suoniemen ja Marja Rastaan esitys InSEA konferenssissa Wienissä 2016 käsitteli toiminnassa syntyvää oppimistapahtumaa ja dialogista opettamista nykyaidekontekstissa.



Kuva: Minna Suoniemi

Hanna Kinnunen, Ville Komppa, Riku Saastamoinen ja Ilmari Kortelainen musiikkiharjoitteen parissa.

Koulutuspäivän päätteeksi olimme varanneet yhden tunnin aikaa vapaalle tuuletukselle, jossa kävimme läpi päivän antia, harjoitteita ja vierailevan luennoitsijan aiheita. Toisen koulutuspäivän teemaa pohtiessamme esiin nousi jaettu riittämättömyyden kokemus nykyhetken opetustilanteissa: erityisesti sanallistamisen, puheen merkityksen ja tulkinnan ongelmallisuus taideopetuksessa. Riittämättömyyden kokemus tuntuu olevan yhteydessä opettajan rooliin ja valtaan. Opiskelijalle edustamme instituutiota, vaikka mielellään näemme itsemme kanssakulkijoina, mentoreina, valmentajina tai taiteilija-opettajina. Pohdimme valta-asetelmaa, jota ei voi erottaa opettajan työstä. Samalla kokemus eettisistä periaatteista nousi yhdeksi vahvaksi teemaksi: Onko aina mahdollista toimia eettisesti oikein? Pohjimmiltaan ihminen tekee aina valintoja, jotka voivat olla toisen näkökulmasta arveluttavia.

Ennen lähtöä ja pakkautumista minibussiin kesäillan hämärässä kotimatkaa varten olimme päätyneet seuraavan koulutuskerran teemaan *riittämätön opettaja*.

Riittämätön opettaja – Koulutuspäivä 2

Toinen koulutuspäivä sovittiin myös Kallio-Kuninkalaan. Olimme kokeneet yliopiston tai instituutiodemme ulkopuolisen tilan tärkeäksi paikaksi kokoontua. Jo ensimmäisellä kerralla ”Kunkkulasta” oli tullut osa kokemuksellista yhdessäoloa ja aistisia harjoitteita. Tilan merkitys kiireettömän yhdessä ajattelun mahdollistajana on olennainen. Kun olemme päivän paikassa, jossa on mahdollista laittaa kalenteri kiireellinen-viesteinen hetkeksi sivuun, jo tila itsessään synnyttää mahdollisuuden kohtaamiseen ja ajatteluun. Tieto ja osaaminen siirtyvät ja välittyvät juuri keskustelun väleissä, eleissä ja epävirallisissa tilanteissa. On tärkeää tulla yhteen eri taiteenalojen opettajien kanssa omista lokeroista – missä muualla yliopiston toiminnoissa tai rakenteissa vastaavaan tulee edes mahdollisuutta?

Palasimme Kallio-Kuninkalaan tammikuussa 2019. Lumen keskellä keskustelu oli vilkasta – olimmehan jo suurin osa tavanneet ja tottuneet toisiimme ensimmäisellä koulutuskerralla. Aamupäivän aikana Aalto-yliopiston taidekasvatuksen lehtori Marja Rastas oli lupautunut vetämään harjoitteen. Iltapäivän vieras oli Taideyliopiston taidekasvatuksen tutkimuskeskuksen CERADAn tutkijatohtori Ilmari Kortelainen, joka on tutkinut kehotietoisuutta psykososiaalisesta näkökulmasta.

Marja Rastaa harjoite:

Hiljainen kävely. Ohjaaja johdattaa ryhmän hiljaiselle kävelyllä, jossa havaintoja ympäristöstä, itsestä ja osallistumisesta tehdään ilman puhetta. Kävelyn jälkeen kirjataan päällimmäiseksi mieleen jäänyt asia paperille. Kirjoitetut havainnot voi jakaa ryhmässä kiertäen. Lopuksi puretaan kokemus keskustellen.

Osallistujien kommentteja:

- Marja veti harjoitteen, joka todellakin katkaisi jutustelun – kyseessä oli ”Hiljainen kävely”. Seurasimme hiljaisina Marjaa lumen keskelle tallautunutta polkua pitkin. Marja pysähtyi läheisen talon pihapiiriin. Minut valtasi kielletyn tekemisen tunne – saako täällä olla? Jos talonväki näkee meidät, mitä he ajattelevat? Toivoin matkan jatkuvan pian. Tulimme takaisin talolle saliin ja Marja jakoi meille paperilaput. Hiljaisuuden jatkuessa hän

pyysi meitä kirjoittamaan lapulle jonkin ajatuksen tai havainnon, joka nousi mieleen kävelyllä, ympäristöstä tai itsestä. Sen jälkeen lappu ojennettiin oikealle, toiselle luettavaksi. Edelleen puhumatta luimme toistemme kokemuksia ja ajatuksia. Toisten kokemusten jakaminen ääneti tuntui arvokkaalta, ikään kuin olisi päässyt toisen yksityiseen kokemukseen mukaan. Oli vaikeaa rikkoa hiljaisuuden piiriä.

Harjoitteen lopuksi kokemuksista puhuttiin, ja esiin nousi myös hankalia tunteita opetustilanteesta vallankäyttönä. Luottamus ja turvallinen ilmapiiri ei ollutkaan kaikille sama. Tämä havainto vaati keskustelua, toisen kokemuksen ymmärtämistä. Mistä kokemus tulee ja mitkä asiat siihen vaikuttavat? Miten opettaja voi toimia toisin? Mitä harjoitteessa voi muuttaa, mitä pitää kertoa etukäteen, jotta osallistuminen on kaikille turvallista, mutta puhe ei pilaa harjoitetta ja ota harjoitetta valtaansa.

Ilmari Kortelaisen harjoitteet:

Yi quan- ja Asahi-pohjaisia kehon harjoitteita. Älypuhelimien kanssa tehtävä tietoisuustaitoharjoitus, jossa puhelinta pidetään kädessä, mutta sitä ei saa käyttää. Meditaatio, jossa keskitytään kuuntelemiseen ja laajenemiseen tilassa.

Osallistujien kommentteja:

- Oli ihanaa huomata, kuinka kesken päivän aloitettu meditaatio maadoitti ja rauhoitti vaeltelevat ajatukset ja ruumiinjäsenet yhteen hetkeen ja paikkaan. Tuntui kuin ympärilläni olisi muodostunut kalvo. Yhtäkkiä ei tarvinnutkaan tarkistaa viestejä tai jakaa omia ajatuksiaan muille, vaan tunsin laskeutuvani hetkeksi itseeni. Yllättävintä kehon ja mielen harjoitteissa on se, että ne toimivat aina ja vaikka millaisen ”kiireen” keskellä – sisäinen maailma tulee ulkopuolista suuremmaksi, ainakin hetkeksi. Meditaatiota seurannut harjoite älypuhelimien kanssa oli yllättävän vaativa, sillä huomiota vaativan välineen kädessä pitäminen ilman siihen kajoamista tuotti jonkinasteisen ristiriidan monissa meistä.

Kesken meditaatioharjoituksen ”Kunkkulan” alatalon porsuaan saapui myöhemmin koulutuspäivään liittyviä henkilöitä ja äänitilan valtasi iloinen keskustelu. Nyt harjoite meni pilalle,



Opettajia Kallio-Kuninkalan pihamaalla.

Kuva: Minna Suoniemi

sain itseni kiinni miettimästä. Ilmari purki meditaatiotilannetta lopuksi ja kertoi, että harjoite ei voi epäonnistua. Kaikki tilanteessa tapahtunut ja mieleen nousseet ajatukset ovat oikein ja ne pitää hyväksyä osana harjoitetta. Tuli armollinen olo, itseä ja muita kohtaan. Olin riittävä.

Toisen koulutuskerran ryhmässä toimimisen ja rentoutumisen harjoitteet lisäsivät tietoisuuttamme Pedagogisen tuuletusaukon tärkeydestä ja vitalisoivasta vaikutuksesta meihin niin yksilöinä kuin myös ryhmänä. Päivän päätteeksi kokoonnuimme taas vapaa-muotoiseen hetkeen, jolloin luonnostaan syntyi keskustelua päivän kulusta ja toiveista seuraavaa tapaamiskertaa varten. Keskustelimme opettajan etiikasta ja vallankäytöstä ja keinoista toimia

taiteellisesti tinkimättä mutta eettisesti kestävästi. Miten löytää luottamus ja empaattinen toimintatapa? Tästä keskustelusta kehkeytyi seuraavan koulutuksen tema.

Valta ja etiikka taideopetuksessa – koulutus 3

Kesäkuussa 2019 kokoonnuimme ”Kunkkulaan” kolmannen kerran, tällä kertaa kahdeksi päiväksi. Yhteisen työskentelyn teemoja olivat vallan ja vastuun kysymykset sekä luottamus ja empaattinen toimintatapa. Kuten aiemmissa koulutuksissa, aamupäivän aikana opettajakollegat teettivät harjoitteita. Taideyliopiston sävellyksen ja musiikin teorian lehtori Ville Kompan harjoitteet liittyivät ääneen ja musiikkiin ja Taideyliopiston teatteripedagogiikan lehtori Irene Kajo veti vallan ja etiikan kysymyksiin liittyvän harjoitteen. Ilta-päiväksi olimme kutsuneet vieraaksi Taideyliopiston tanssipedagogiikan dosentti Raisa Fosterin, joka on tutkinut taidekasvatusta ekososiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta.

Ville Kompan harjoite:

Minkälainen ääni minusta lähtee? Äänenkäytön perusharjoitteita ryhmässä ja laulamista annetun sävelen mukaan.

Osallistujien kommentteja:

- Harjoite tuntui yllättävän hankalalta, vaikka ohje oli yksinkertainen. Ville pyysi avaamaan suun ja sanomaan pitkän a-äänteen: ”aaa...”, ja tätä tuli jatkaa niin pitkään kuin ilmaa riitti. Kuuntelin itseäni kuin vierasta ja laskin ääntäni, jotta se jäisi soimaan vain itseni ympärille. Toivoin, että outo a:ni peittyisi heti ympäriltäni kuuluvaan kuoro-a:han. Tämän jälkeen teimme kouluajoilta tuttuja lallatuksia eri sävelkorkeuksissa ja mukana pysyminen muuttui suoritukseksi, johon yritin keskittyä. Oli kivaa äännellä, mutta samalla soimasin itseäni itseni soimisesta. Mikä oman äänen käytössä on vierasta, vaikka olen käyttänyt ja kuullut omaa ääntäni pian jo 50 vuotta? Ainakin se, että ryhmässä ja ”esiintyessä” olen itselleni eri ihminen kuin

olen itsekseni. Harjoite toi pintaan koulumuistoja, joiden ääneen kertominen sai aikaan vastakaikua muilta. Olipa kyseessä vanhus tai nuori, koulun musiikin oppitunteihin liittyy usein häpeää ja arkuutta, joita itse olen kokenut vielä aikuisenakin laulaessani. Näistä tuntemuksista huolimatta harjoite rentoutti yhteistä tunnelmaa, häivytti jälleen turhan alkujäykkyyden ja muistutti siitä, että olimme tulleet tänne tutkiskelemaan itseämme opettajina ja ihmisinä.

Irene Kajon harjoite:

Harjoitteen ohjaaja esittää väittämiä, joiden mukaan osallistujat asettuvat kyllä–ei-janalle. Ohjaaja keskusteleo osallistujien kanssa harjoitteen aikana.

Väittämät:

- Minua on kohdeltu epäeettisesti opettajan taholta, kun olen ollut opiskelija.
- Minua on kohdeltu epäeettisesti toisen opiskelijan taholta, kun olen ollut opiskelija.
- Opettajana olen todistanut, kun toinen opettaja on toiminut epäeettisesti opetustyössään.
- Olen puuttunut tilanteeseen.
- Olen todistanut, kun opiskelija on toiminut epäeettisesti suhteessa toiseen opiskelijaan.
- Olen puuttunut tilanteeseen.
- Olen kuullut, että kollegani on toiminut epäeettisesti suhteessa opiskelijoihin.
- Olen puuttunut tilanteeseen.
- Minä olen toiminut epäeettisesti omassa opetustyössäni suhteessa opiskelijoihin.

Osallistujien kommentteja:

- Irene esitteli harjoitteensa ja pyysi meitä reagoimaan esittämiinsä väitteisiin asettumalla hiekkään piirretylle kyllä–ei-janalle haluamaamme kohtaan sen mukaan, olimmeko samaa vai eri mieltä väitteen kanssa. Väitteet koskivat eettistä toimintaa erilaisissa opetustilanteissa ja eri rooleissa. Tuntui vaikealta reagoida väitteeseen siirtymällä kehollisesti tiettyyn kohtaan hiekkakentällä ja samalla nähdä muiden siirtyvän samaan tai

eri suuntaan. Tarve selittää vastausta oli suuri ja toisten valitsema vastaus alkoi tuntua oikealta. Teki mieli pyörtää vastaus ja siirtyä muiden mukana toiseen päähän janaa. Harjoite herätti vastustusta valtaa käyttävää vetäjää ja väitteitä kohtaan ja teki näkyväksi tarvetta olla muiden kanssa samaa mieltä. Vallan ja etiikan kysymykset olivat konkreettisesti läsnä, kun väittämiin joutui ottamaan kantaa kehollaan ja toisten nähden.

Jälkeenpäin halusin kokeilla eettiseen ajatteluun liittyvää toiminnallista ja osallistavaa harjoitetta etäopetuksessa. Taideyliopiston maisterikoulutuksen pedagogiikan opiskelijat eivät liikkuneet tilassa, mutta reagoivat ”kyllä” ja ”ei” -vastauksin, jotka tuli kirjoittaa erillisille papereille ja näyttää kameralle. Harjoitteen synnyttämä keskustelu oli elävää ja tarpeellista, vaikka emme voineet liikkumalla kertoa omaa kantaamme toisillemme. Opettajan näkökulmasta seurasin kiinnostuneena opiskelijoiden yrityksiä kiertää annettu ohje – jotkut heistä ehdottivat myöntävän tai kieltävän vastauksen lisäksi ”ehkä” ja ”joskus” -vastauksia. Ehdottomuus etiikan kysymyksissä on vaikeaa, sillä absoluuttista hyvän ja pahan mitta-asteikkoa ei ole olemassa.

Raisan Fosterin harjoitteet:

Hiljainen kävely -harjoitus asettuen aistimaan ympäristöä. Selkäkontaktiharjoitus toisen läsnäoloa aistien ja yhdessä liikkuen. Parin johdattaminen havainnoimaan eri aistein, näköaisti pois suljettuna.

Osallistujien kommentteja:

- Raisa aloitti osuutensa hiljaisella kävelyllä. Kävely johti meidät Kallio-Kuninkalan puutarhan läpi saliin ja keittiön avoimen ovi-aukon luo, johon Raisa pysähtyi, kasvot kohti keittiössä työskentelevää henkilökuntaa. Seisoimme ja katsoimme työtään tekeviä toisia, kanssaihmissiä. Näin osan ryhmästä astuvan sivummalle, aistin vastustuksen kehossani. Tuli tunne, että joudun pakottamaan itseni pysymään aloillani. Mietin, miten epämurkavaa katsominen ilman lupaa oli. Oli vaikea suostua toisen ohjattavaksi, ja mietin osallistumista suostumisena ohjattavan rooliin. Harjoitus asetti minut opiskelijan rooliin ja muistutti hyvin konkreettisesti opettajan valta-asemasta.

Teimme Raisan ohjaamina myös pareittain kehollisia harjoitteita. Kuljetimme pareittain toisiamme silmät kiinni ja

johdatimme paria erilaisten aistien kautta kokemaan kesäistä puutarhaa. Kävelin parini käsipuolella silmät kiinni ja pysähdyin hänen ohjaamana. Pari nosti käteni eteeni koskettamaan jotain pistävää, ja samanaikaisesti tunsin kuusen tuoksun. Olin kosketus- ja hajuaistin varassa, mittakaava hävisi, oma kehoni oli harjoituksen keskiössä. Tämä harjoitus erityisesti kokijan roolissa oli nautittava, koin olevani turvassa ja toisen hoivassa, vaikka olin tavannut parini vasta samana päivänä.

Helteisenä perjantaina heräsimme ajatusten pyörteiden jälkimainingeissa torstain harjoitteiden jäljiltä. Keskustelu oli vilkasta ja kiihkeääkin, ja kysymykset vastustuksesta, villiintymisestä, etiikasta, moraalista ja institutionaalista vallankäytöstä johtivat jatkotyöskentelyn ideointiin. Päätimme jatkaa yhdessä työskentelyä. Pedagogisesta tuuletusaukosta jäi elämään ajatus manifestista taiteellisen työskentelyn muodossa toteutettavana esityksenä, joka voisi avata käymiämme keskusteluja ja kokemuksiamme myös akateemisessa kontekstissa. Mahdollisen esityksen vielä kypsyydessä yhteistyö on jatkunut eri muodoissa vierailuina toistemme kursseilla sekä taiteellisen ja tutkimuksellisen työskentelyn tapamisissamme. Nämä tapaamiset ovat muodostuneet metaforisiksi tuuletusaukoiksi, joissa käytyjä keskusteluja on kietoutunut osaksi opetustyötä ja opettajien taiteellista toimijuutta.

Taiteilija-opettajan työstä puhuttaessa on selvää, että taiteellinen työ vaikuttaa taiteen opettamiseen ja rikastuttaa opetustyön kehittämistä. Pedagogisen tuuletusaukon teemojen ja sen käynnistämien prosessien myötä on avautunut uusia opettamisen muotoja. Opettajien välinen yhteistyö on muovannut yksilöllistä ajattelua yhteisölliseksi toiminnaksi ja yhteishengeksi. Olemme tätä tekstiä kirjoittaessamme pohtineet yhteisöllisyyden eetosta sekä sen suosiota ja vaikuttimia juuri taiteen ja kulttuurin parissa. Yhteisöllisyyden kaipuu saattaa perustua yksilöllisiin tarpeisiin, mutta taiteen ja kulttuurialan toimintaa ohjaavat myös monet yhteiskunnalliset tekijät, kuten vaateet yleishyödyllisestä ja taloudellisesti kannattavasta toiminnasta.

Se, mikä voi erottaa, saattaa myös yhdistää. Pedagoginen tuuletusaukko on yhdistänyt eri taidealojen opettajia, ja samanaikaisesti se on myös piirtänyt esiin taideopetuksen erityispiirteitä ja sitä, mitä edustamme omien oppilaitostemme yhteisöjen ulkopuolella. Kirjoittamisen prosessiin johtaneet yhteiset koulutuspäivät



Kuva: Minna Suoniemi

Irene Kajo ja Kenneth Sirén tekemässä kehollista harjoitetta.

ovat luoneet rihmastoja, kehkeymiä, väliaikaisia kohtaamisia ja yhteentulemisia. Kirjoittaessamme kokemuksista me-muodossa singulariteetin ja subjektiivisuuden häivyttäminen saattaa näyttäytyä teknisenä asiana. Elettyjen tilanteiden kokemukset ovat kuitenkin aina subjektiivisia – kirjoittaessa yhdessä muistellemme myös yhdessä koettua omista näkökulmistamme, mikä johtaa singulariteettien yhteentulemiseen. Huomaamme myös muiden osallistujien kirjoittamien havaintojen kautta, että yksilöllisesti koettu ajatus saattaa toistua muidenkin havainnoissa.

Prosessien näennäinen avoimuus voi luoda vallankäyttöä, joka on jo sisäänkirjoitettu itse rakenteeseen. On siis mahdollista, että suunnitellessamme avoimia ja demokraattisia toimintatapoja mahdollistuu vallankäytön muoto, jota emme kontrolloi tai edes huomaa. Yhteistoiminnan valtajärjestyksistä ei ole tarkoitus päästä irti, kuten opettajakaan ei voi täysin purkaa valta-asemaansa suhteessa opiskelijaan. Yhteistoiminnassa on hyvä tunnistaa ja tuoda esiin yksilöt ajattelevina persoonina, ja tunnistaa, olemmeko ”me” tasavertaisina jäseninä toiminnassa mukana. Pedagogisen tuuletusaukon koulutuspäivien aikana osallistuminen toisen opettajan harjoituksiin synnytti ääneen sanomatta monitasoisia jäsenyyksiä, jolloin pääsimme tutkimaan myös opettajan ja opiskelijan positoiden kokemista rauhassa. Mahdollisesti seuraava yhteistyön muoto onkin yhteistyön tutkiminen ja erilaisten hierarkioiden tunnistaminen ja sanoittaminen – sen aika näyttää.



Kuva: Minna Suoniemi

Osallistujia lähdössä Kallio-Kuninkalasta.

Lähdeluettelo:

Arendt, H. (2002). Vita Activa. Ihmisenä olemisen ehdot. Vastapaino.

Kuusela, H. (2020). Kollaboraatio – Yhteistekijyys nykykirjallisuudessa ja taiteessa. Vastapaino.

Orenius, M. (2020). Taide(pedagogiikka)suhde – vai miten se meni? Teoksessa H. Kauppila, K. Lehikoinen (toim.), Toiminnasta sanoiksi: puheenvuoroja oman työn kehittämistä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa (s. 165-183). Taideyliopiston Avoin kampus ja Taideyliopiston CERADA.

Julkaistu muualla:

Rastas, M. & Suoniemi, M. (22.–24.9.2016). Is it True (Art Education)? – A Dialogue on Contemporary Art Education [konferenssiesitelmä]. InSEA Europe Regional Conference Vienna, Wien, Itävalta. <https://www.insea.org/events/congresses/2016-insea-europe-regional-conference-vienna>

Marika Orenius (TT) on taiteilija-tutkija-opettaja ja työskentelee Taideyliopiston Kuvataideakatemian taidepedagogiikan lehtorina. Oreniuksen väitöskirja Eletyt tilat kuvataiteilijan koulutuksessa ja työssä (2019) Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulusta tuo esille taiteilijan työn ja opettamisen yhteyksiä sekä kuvataiteilijan koulutusta filosofiana ja siinä tapahtuvaa muutosta. Hänen taiteellinen tutkimuksensa yhdistää kameran välityksellä koetun nykyhetken filosofiseen ja taideteoreettiseen tutkimukseen.



Kuva: Salla Keskinen

Minna Suoniemi on kuvataiteilija ja kuvataidekasvatuksen lehtori Aalto yliopistossa. Häntä kiinnostavat häiriö, virhe ja toisin tekeminen normia purkavina mahdollisuuksina, joiden kautta eri tavoin luonnollistuneet rakenteet voivat tulla näkyviin. Teoksissaan Suoniemi on käsitellyt naiskuvaa, kehoa, luokkaa, perhettä ja mikrohistorioita.



Kuva: Eeva Anundi

Turvallisemman oppimisympäristön luominen ja etäopetuksen haasteet

Valta ja performatiivisuus -kurssi (aiemmalta nimeltään Sukupuoli ja taidekasvatus) on toteutettu vuosittain Aalto-yliopistossa, Taiteen laitoksella kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa vuodesta 2016 alkaen ja sen keskeiset sisällöt käsittelevät moninaisuuden kysymyksiä taidekasvatuksen kontekstissa. Kurssilla käsitellään erityisesti sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuteen liittyviä teemoja ja pohditaan normatiivisten asenteiden, käytäntöjen ja rakenteiden purkua, jotta löydettäisiin keinoja tasa-arvoisemman, eettisen ja merkityksellisemmän kasvatuksen toteutumiseksi. Kurssin pedagogisessa lähestymistavassa painotetaan turvallisemman pedagogisen tilan ja oppimiskulttuurin yhteistä rakentamista ajattelun ja toiminnan perustana. Tekstin tapauspohjana on vuosina 2016–2020 järjestetyt kurssit, joista viimeisin toteutettiin etäopetuksena.

Johdanto

Verkko-opetuksen kysymykset olivat kevääseen 2020 saakka oma erityinen kasvatuksen ja taidekasvatuksen tutkimuksen osa-alue. Kun pandemian takia siirryttiin etäopetukseen, verkko-opetuksesta, etäopetuksesta ja etäoppimisesta tuli nopeasti kaikkia opettajia ja kasvatusalan tutkijoita yhdistävä asia. Se ei ollut enää jokin tehokkuuden diskurssiin asettava (Wang & Torrisi-Steele, 2015) tai erityiseen tilanteeseen sovellettu ja poikkeuksellisiin tavoitteisiin tähtäävä pedagogiikan erityisala, vaan koko kasvatuksen, koulutuksen ja työelämän maailmanlaajuisista ammatillisista verkostoa

radikaalisti haastava väistämätön olosuhde. Moni asia muuttui yliopistokoulutuksen ja pääosin kaiken opiskelun siirtyessä maailmanlaajuisen pandemian vuoksi hybridimuotoiseen opetukseen tai etäopetukseen. Tällä muutoksella on ollut monimuotoisia ja monitasoisia vaikutuksia siihen, miten käsitämme oppimisen, opiskelun ja opettamisen. Erityisesti tämä muutos on vaikuttanut siihen, kuinka koemme itsemme suhteessa toisiin, kanssaoppijoihin tai kollektiivisen oppijaryhmän jäsenenä.

Taiteen ja taidekasvatuksen performatiivisella toiminnalla on ollut Valta ja performatiivisuus -kurssilla alusta asti keskeinen sija. Kun tämä kurssi siirtyi keväällä 2020 Aalto-yliopiston muun opetuksen tapaan etäopetuksiksi, jouduimme pohtimaan performatiivisuuden muotoja ja merkitystä opetuksessa ja oppimisessa. Puntaroimme erityisesti harkiten rakennettuja yhdessä oppimisen metodeja ja ryhmäperformatiivisuuden merkityksiä suhteessa uuteen tilanteeseen ja sen tuomiin haasteisiin.

Kaikkein suurimman haasteen äärellä olimme turvallisemman tilan luomisen suhteen, sillä turvallisen oppimistilan käsitettä ja rakentumisen mahdollisuuksia oli kurssin toteutuksessa totuttu pohtimaan ja harjoittelemaan tilasidonnaisten ja kehollisten harjoitteiden ja tekemisen tapojen kautta. Kun opetus siirtyi teknologiavälitteiseen muotoon, emootiot, keholliset ja ryhmädynaamiset ilmiöt huomioiva sekä kriittiseen valtarakenteiden purkamiseen perustuva opetus ja oppiminen oli uusien kysymysten äärellä. Kyseenalaistimme mahdollisuutemme luoda turvallisempia oppimistiloja, jotka ovat sukupuolisuuteen ja seksuaalisuuteen, vallankäyttöön ja valtarakenteiden purkuun liittyvän keho-, tunne- ja tilasidonnaisen ryhmädynamiikan ja tälle rakentuvan yhteisoppimisen edellytys.

TaiTu-hankkeen pilotti seitsemän tavoitteeksi asetettiin hankkeen suunnitteluvaiheessa seuraava:

Tavoitteena taidealojen yliopisto-opettajille rakennettavan erilaisuutta (mm. kulttuuri, kieli, sukupuoli, erilaiset oppijat) kunnioittavan ja opetuskäytännöissä huomioon ottavan koulutuskokonaisuuden kehittäminen. Kokonaisuuden liittäminen myös yliopistopedagogisia opintoja.

Kukaan ei osannut odottaa, millaisissa olosuhteissa hankkeen loppuvaihe keväällä 2020 toteutuisi. Haluamme pysähtyä yllätyksen ja odottamattoman äärelle. Pohdimme tässä tekstissä, miten turvallisempia oppimistiloja on rakennettu ryhmäharjoitteina lähiopetuksessa ja toisaalta, millaisia reunaehtoja etäopetus asettaa turvallisemman

tilan luomiselle ja miten emotionaaliset näkökulmat voidaan näiden reunaehtojen puitteissa huomioida. Kuvaamme ensin vuosina 2016–2019 toteutettujen kurssien peruslähtökohtia ja turvallisemman tilan rakentamisen peruseriaatteita. Tämän jälkeen tarkastelemme haasteita, joita kohtasimme keväällä 2020 yhdessä opiskelijoiden kanssa. Lopuksi tuomme esille jatkokysymyksiä ja kehitysehdotuksia.

Valta ja performatiivisuus -kurssin lähtökohdat

Sukupuoli ja taidekasvatus -nimisenä alkanut kurssi, josta sittemmin muotoutui opetussuunnitelmauudistuksen myötä Valta ja performatiivisuus -niminen kurssi, sai alkunsa opiskelijoiden aloitteesta. Opiskelijoiden ainejärjestön edustajat kertoivat vuonna 2015, että heidän näkökulmastaan katsottuna koulutusohjelman opetuksesta puuttui performatiivisuuteen liittyvä taiteen ja taidekasvatuksen opetus. Tämän lisäksi opiskelijat kokivat, että Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu oli kulttuuriselta ilmapiiriltään avoin ja kutakuinkin suvaitsevainen, muttei vanhoja normatiivisia rakenteita aktiivisesti purkava ja sukupuoliseen ja seksuaaliseen moninaisuuteen kohdistuvaan syrjintään ja vallan väärinkäyttöön suoranaisesti puuttuva. Tämä koettiin ainejärjestön edustajien mielestä merkittävänä puutteena ihmisyyden moninaisuuden tunnistamisen, huomioimisen ja tukemisen väheksymisenä sekä ammatillisen valmentautumisen kannalta koulutusohjelman heikkoutena. Koulutusohjelman opetushenkilöstön mielestä opiskelijoiden esille tuomat asiat olivat erittäin perusteltuja. Opetusta lähdettiin kehittämään niin, että molemmat teemat tulisivat huomioituiksi sekä yksittäisillä kursseilla että opetusta kauttaaltaan läpäisevinä. Tähän opiskelijoiden aloitteeseen pohjaten Valta ja performatiivisuus -kurssin käytännöissä ja tavoitteissa haluttiin alusta asti kunnioittaa opiskelija- ja ryhmälähtöisyyttä.

Kurssi perustuu vahvasti kriittiseen pedagogiikkaan (mm. Freire, 1998, 1970; Giroux, 1988; Kumashiro 2004, 2000; Quinn, Ploof & Hochtritt, 2011; Tavin & Ballengee-Morris, 2013), mutta ennen kaikkea pyritään luomaan tilaa sensitiiviselle, holistiselle, keholliselle, tunteelliselle ja yksilön ja ryhmän tarpeet huomioivalle pedagogiikalle (aiheesta *sensuous curriculum* mm. Greshon, 2019a, 2019b; Suominen, 2019). Opetuksen ja oppimisen suunnittelussa on pyritty luomaan välittävän ja kokonaisvaltaisen oppimisen kulttuuri (hooks, 1994, 2000, 2010).

Kurssi perustuu kunkin osallistujan sitoutumiseen yhdessä oppimiseen kurssin aikana. Ryhmä määrittää ne tavat, joilla yhdessä toimitaan. Yhtenä keskeisenä elementtinä kurssia määrittää sitoutuminen elävään opetussuunnitelmaan (*living curriculum*). Tähän orientaatioon ja pedagogiseen metodiin pohjaten oppimisesta vastaavat opettajat kehittävät opetukselle ja oppimiselle puitteet, mutta keskeiset teemat, kuten myöskin kaikki teemojen käsittelyä vaativien toiminta- ja vuorovaikutustapojen määrittäminen, muokkaaminen ja kehittäminen tehdään yhdessä.

Opimme alusta asti yhdessä opiskelijoiden kanssa ilman luuloa, että olisimme osaavia ja tietäviä suhteessa kurssin teemoihin. Meillä ei ollut kurssin aihepiireihin tietämisen ja kokemuksen tuomaa auktoriteettia sen enempää kuin muillakaan ryhmän jäsenillä. Puhuimme tästä avoimesti ja toistuvasti opetus- ja oppimistilanteiden aikana. Me kukin toimimme ja tuomme yhä näihin ryhmiin subjektiivisen, kokemuksellisen ja tietämisen auktoriteetin. Kollektiivisen turvallisen yhdessäoppimisen edellytys onkin subjektiivisten kokemusten jakaminen ja hyödyntäminen niin, että kaikki uskaltavat ja rohkenevat mukaan avoimeen oppimiseen huolimatta siitä, kuinka laaja tai syvä oppijan aiempi tieto on.

Mitä turvallisemmalla oppimistilalla ja turvallisemmalla oppimiskulttuurilla sitten tarkoitetaan ja miten tämä liittyy pedagogisena lähestymistapana ja metodina kurssiimme? Olemme kurssin aikana hyödyntäneet turvallisempien tilojen periaatteita, joita erilaiset järjestöt ja yhteisöt ovat tuottaneet. Esimerkiksi Suomen nuorisoalan kattojärjestön Allianssin julkaisemat periaatteet syrjinnästä vapaan tilan luomiseksi ovat seuraavat (Allianssi, 2021):

- **Ole avoin.** Kohtaa uudet aiheet ja henkilöt ennakkoluulottomasti, ota jokainen vastaantuleva asia ja tilanne mahdollisuutena oppia uutta ja kehittyä.
- **Kunnioita.** Anna toisille tilaa, kiinnitä huomiota sanavalintoihiisi ja muista tapahtumien osallistujien moninaisuus.
- **Älä oletta.** Kunnioita jokaisen itsemäärittelyoikeutta äläkä tee oletuksia esimerkiksi toisten sukupuolesta, taustasta tai perhesuhteista.
- **Puutu.** Mikäli todistat häirintää tai muuta epäasiallista kohtelua, älä jää sivustakatsojaksi.
- **Kannusta.** Ota vastuuta myös muiden osallistujien kokemuksesta. Kuuntele ja kannusta.
- **Rentoudu.** Erehtyminen ja kysyminen on sallittua.

Hyviä viitteellisiä ja eri tilanteisiin sopivia turvallisempien tilojen periaatteita löytyy monilta muiltakin sivustoilta, kuten *Ruskeiden tyttöjen* ”Turvallisempien tilojen periaatteet” (Ruskeat tytöt, 2021), Utopian ”Turvallisempi tila” (Utopia, 2021), *Kulttuuria kaikille* -järjestön ”Turvallisemman tilan periaatteet” (Kulttuuria kaikille, 2021) sekä *SETAn* (2019) nauhoitettu yhdenvertaisemman tilan luomista käsittelevä paneelikeskustelu.

Näistä periaatteista ja ohjeistuksista on hyötyä opetuksessa, koska niissä esiintyy sanastoa ja moniin tilanteisiin sopivaa ohjeistusta. Kokemuksemme mukaan kaikkein tärkeintä on, että turvallisempaan ja yhdenvertaisuuteen pyrkivän, syrjintää, oletuksia ja normittuneisuutta välttävän tilan ja yhdessäolokulttuurin periaatteet ja säännöt luodaan kunkin ryhmän kanssa, juuri sen ryhmän jäsenille ja tilanteeseen sopivaksi. Näistä tilanteen, tilan ja ryhmän huomioivista periaatteiden ja sääntöjen kehittämisestä on tullut yksi kurssin keskeisistä aiheista, joita työstetään aivan kurssin alusta viimeiseen yhdessäolohetkeen saakka.

Tunteilla on keskeinen rooli moninaisuuden ja sosiaaliseen okeudenmukaisuuteen liittyvässä oppimisessa (Zembylas, 2008). Opetukseen pyritään rakentamaan turvallisempaa tilaa, jotta jokainen voisi kokea olevansa arvostettu sekä hyväksyty omana itsenään, ja jotta vaikeillekin tunteille, kuten vihalle ja häpeälle, olisi käsitteilytilaa. Turvallisempi tila ei käsitteenä siis tarkoita, että luotaisiin oppimistila, jossa vain myönteiset tunteet tulevat esiin. Turvallisempi tila mahdollistaa vaikeiden tunteiden käsittelyn mahdollisimman turvallisesti. Se, että voi kokea olevansa arvostettu ja hyväksyty, tekee tilaa rehelliselle ja avoimelle tunnetyöskentelylle.

Kurssirakenne

Jokainen vuotuinen kurssitoteutus alkaa ennakkotehtävällä. Kurssille on ollut aina tulossa paljon opiskelijoita ja koska olemme halunneet varmistaa vahvan sitoutumisen yhdessä oppimiseen, olemme pyytäneet opiskelijoita tekemään ennakkotehtävän, joka muodostuu kahdesta osasta: Opiskelija johdatetaan pohtimaan vapaasti kirjoittamalla kokemuksiaan sukupuolittuneesta tai sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden suhteen sensitiivisestä kasvatuksesta. Lisäksi opiskelija katsoo ehdotetuista elokuvista valitsemansa teoksen ja kirjoittaa siihen liittyviä ajatuksiaan. Ennakkotehtävällä opiskelija usutehtaan reflektoidaan ja puntaroidaan suhdettaan sukupuolisuuden ja

seksuaalisuuteen yhdistämällä elokuvaa, kirjoittamista ja henkilökohtaisia kokemuksia. Pyrimme siihen, että annettuun tehtävään olisi useita tarttumapintoja, ja jotta opiskelija voi itse määrittää, millä tasolla tai miten hän haluaa aiheeseen kiinnittyä. Toiveemme on saada opiskelija kirjoittamaan kokemuksistaan tiedostaen, että ennakkotehtävät lukevat vain kurssin opettajat.

Opiskelijan näkökulmasta ajatteleminen, että ennakkotehtävä antaa mahdollisuuksia tarttua elokuvien aiheisiin ja omiin kokemuksiinsa etäisesti, kokonaisvaltaisesti, tunnepohjaisesti, esteettisesti, yhteiskuntakriittisesti tai jopa toteutusteknisestä näkökulmasta käsin. Lisäksi se antaa mahdollisuuden kertoa meille opettajille opiskelijan omakohtaisista kokemuksista, ilman että näitä asioita jaetaan vielä muiden kurssilaisten kanssa. Kurssin opettajille tällä ennakkotehtävällä on useita merkityksiä. Koska tehtävä vaatii useiden tuntien työn, opiskelija ei sitä todennäköisesti tee, jos ei ole sitoutunut kurssin suorittamiseen. Kurssin luonteeseen liittyen on tärkeää, että me opettajina saamme tutustua opiskelijoihin heidän tekstiensä kautta. Samalla saamme käsityksen, miten ja mistä perspektiivistä opiskelijat elokuvien ja tehtävänannon aiheita käsittelevät.

Koska tavoitteenamme on rakentaa turvallisempia oppimistiloja, olemme kokeneet, että tämä ennakkotehtäväasetelma käynnistää turvallisuuden tähtäävään oppimissuhteen rakentamisen meidän opettajien ja opiskelijoiden välillä. Kun luemme heidän kirjoituksiaan, saamme tilaisuuden pohtia luettavien tekstien muodostamaa kokonaisuutta sekä miettiä, mitä oppimiselle ennakoitavia erityisteemoja tai metodiikkaa voisimme vahvistaa, jotta yhdessä oppiminen mahdollistuu ja turvallisemman oppimistilan potentiaali toteutuu.

Kurssilaisten ensimmäinen kohtaaminen on aina erityisen tärkeä ja määrittää usein jo vahvasti sen, mihin suuntaan kurssi lähtee kehittymään. Ensimmäisellä kerralla painotetaan omaehtoisen jakamisen ja kertomisen valinnaisuuden tematiikkaa sekä oikeutta itse määrittellä itsensä. Me pyydämme usein ensimmäiseksi opiskelijoita kertomaan meille, millä nimellä he haluavat tulla kutsutuksi kurssin aikana. Pyydämme heitä myös jakamaan ennakkotehtävänä kirjoittamastaan tekstistä jotain, jonka kautta he haluavat kertoa muille heitä erityisesti kiinnostavista aiheista tai teemoista.

Jokainen kurssikokonaisuus on ollut vahvasti omanlaisensa, koska kurssin vuosittaiset teemat määrittyvät kunkin ryhmän

tarpeiden ja toiveiden mukaan. Ryhmien teemat nousevat lähes aina henkilökohtaisista kokemuksista ja tämä on yhdistänyt kurssin kaikkia toteutuskertoja. Vaikka on mahdotonta erotella eri vuosina toteutettuja kokonaisuuksia selkeästi teemojen kautta, on toteutuksissa selkeitä erilaisuuksia sen suhteen, mitkä pääteemat tai työtavoiksi muotoutuneet opetus- ja oppimismetodit ovat valikoituneet kurssin kantavaksi rungoksi. Temaattisten kiinnostuksen kohteiden pohjalta luotujen pienryhmien tavoitteena on kehittää performatiivinen teos ja siihen liittyvä pedagoginen kokonaisuus. Pedagoginen kokonaisuus suunnitellaan pienryhmän itse valitsemalle kohderyhmälle jossain tietyssä kontekstissa. Kontekstit ovat vaihdelleet julkisesta pedagogiikasta perusopetukseen ja toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Kurssin aikana suunnitelmaa ei toteuteta, mutta kannustamme jatkamaan toteutukseen saakka jonkin toisen opintojakson puitteissa. Eri vuosien ryhmät eroavat toisistaan ehkä merkittävimmin siinä, kuinka julkiseksi he ovat halunneet tai tarkoittaneet pedagogiset suunnitelmansa ja onko performatiivinen teos esitetty julkisesti vai vain kurssiryhmälle.

Kurssin ensimmäisellä toteutuskerralla pienryhmät valmistivat performatiivisen esityksen, jonka sai halutessaan esittää museon tiloissa järjestetyn taidekasvattajien seminaarin yhteydessä. Tämä esittämisen mahdollisuus loi performatiivisuudelle rajat, jotka olivat ulkoisesti määräytyneitä, vaikka esityksiä ei välttämättä, työryhmän päätöksestä, jaettukaan muiden kuin kurssilaisten kesken. Tuolla ensimmäisellä kerralla haimme opetuksellemme tukea asiantuntijoilta esiintymisen ja performatiivisuuden tematiikkaan enemmän kuin seuraavilla kursseilla. Tarjosimme yhteistyömahdollisuuksia ja julkisen esiintymisen tilaisuuksia vaihtoehtoina myös seuraavilla toteutuskertoilla, mutta opiskelijat halusivat tutkia teemoja turvallisemmin omassa kurssiryhmässä.

Pedagogi oppimassa haasteiden kautta

Ensimmäisen kurssin toteutuskerran (vuosi 2016) ryhmäytymisessä tapahtui pedagogisesti haastava tilanne, joka osaltaan määritteli kyseisen kurssin suuntaa vahvemmin kuin mikään muu kurssin pedagogisista tilanteista. Se vaikutti vahvasti myös siihen, että kurssista lähti muotoutumaan vuosien kuluessa yhä vahvemmin turvallisiin oppimistiloihin painottuva oppimiskokonaisuus. Kuten aina tämän kurssin edetessä, teimme ryhmän kanssa harjoitteita,

joiden kautta kukin opiskelija voi nimetä itseään kiinnostavia teemoja ja aiheita ja suhteuttaa näitä muiden aiheisiin. Harjoitteita tehdään esimerkiksi sanallistamalla, liikkumalla tilassa, luomalla yhteyksiä ja verkottumista valkotaululle sanojen tai symbolien avulla ja siirtelemällä temaattisia lappuja pelimäisesti lattialla. Olemme myös käyttäneet aiheisiin keskittyviä lyhyitä speed-dating -tyyppisiä keskusteluja metodina esimerkiksi vaihtamalla pareja kävellessämme ulkona tai siirtelemällä tuoleja. Kaikkien näiden harjoitteiden tavoite on luoda pienryhmiä, joiden jäseniä kiinnostavat jokseenkin samojen teemojen tutkiminen performatiivisesti ja pedagogisessa viitekehäksessä.

Vaikka koimme onnistuneemme suhteellisen hyvin ryhmäytymisessä myös ensimmäisellä toteutuskerralla, ei onnistumiseen kuljettu helpoimman kautta. Temaattisiin pienryhmiin jakautumisen prosessi koettiin yhden tai useamman henkilön kannalta ongelmalliseksi ja poissulkeväksi. Yhden muodostumassa olleen pienryhmän koettiin sulkeneen halukkaita jäseniä pois yhteistyöstä. Vaikka syyt tähän myöhemmin ymmärrettiin ja tilanne koettiin kaikkien kannalta rationaalisesti empaattiseksi, tunnetasolla ryhmäytymisen prosessi oli ollut vaikea ja haavoittava. Koko ryhmä purki tilanetta avoimesti ja kerroksittain. Aina kun tilanne koettiin puretuksi ja kaikkien näkökulmat kuulluksi ja ymmärretyksi, pysähdyimme yhä uudestaan pohtimaan hetkeksi, miltä tilanne kunkin vaiheen jälkeen tuntui. Prosessia jatkettiin kunnes kaikki kokivat olevansa valmiita etenemään. Mikäli vastaan tuli uusia tunteita tai kokemuksia, jotka olisivat vielä vaikuttaneet tilanteeseen tai siitä mieleen ja kehoon tallentuvaan muistijälkeen, pysähdyttiin uudelleen.

Kokenutkaan opettaja, jolla on jo ehkä takanaan pitkä ura, ei välttämättä usein pääse osalliseksi tilanteista, joiden aikana kokee yhtä vahvaa latautuneisuutta ja haavoittuvaisuutta, ja jossa koko oma pedagoginen intuitio ja osaaminen tulee testatuksi yhdessä pariopettajuudessa toimivan kollegan kanssa. Me koimme opettajina ja kasvattajina kohdanneemme tuossa tilanteessa oman osaamisemme rajat. Toisaalta se, että olimme tilanteesta vastuussa yhdessä, vahvisti yhteisopettajuuden merkitystä. Jos olisimme olleet yksin, eivät opiskelijat ehkä olisi uskaltaneet sanattomasti pyytää meitä fasilitoimaan tilannetta, jonka vaativuudelle ei meillä kenelläkään olisi ollut ennalta määritettyjä keinoja tai sanoja.

Tuo ensimmäisellä kurssin toteutuskerralla koettu vaativa, monisyinen, monitasoinen ja tunteellinen tilanteenpurku syvensi

käsitystämme siitä, miten vaikeaa ja pedagogisesti vaativaa ryhmädynaamisesti turvallisemman tilan luominen todella on. Olimme ja olemme yhä äärimmäisen kiitollisia opiskelijalle, joka uskalsi ja kykeni sanallistamaan meille kaikille sen tunteen, jonka hän koki jäädessään toisen ryhmän ulkopuolelle. Me olemme kaikki kokeneet näitä hylätyksi tulemisen ja muiden vaikeiden tunteiden värittämiä kokemuksia ja tiedämme kukin, kuinka syvälle nämä kokemukset jättävät jälkensä ja kuinka rihmottuneita niiden vaikutukset ovat kokemukseemme ihmisyydestä, oppijuudesta ja opettajuudesta. Opiskelijat olivat tämän ryhmäkokemuksen keskiössä. Heidän kykynsä sanallistaa tilanteita ja motiivejaan, sekä heidän rohkeutensa vaikean ja latautuneen tilanteen äärellä, antoi meille opettajille varmuuden siitä, että turvallisempien oppimistilojen luominen on kurssimme ensisijainen ja keskeinen tavoite.

Tuossa tilassa ja tilanteessa performatiivisuuteen liittyvien opetusosuuksien takia mukana olleet ulkopuoliset asiantuntijat sanoivat jälkikäteen, etteivät he ole aikaisemmin olleet läsnä pedagogisesti yhtä taitavassa tilanteen käsittelyssä. Toki olimme kiitollisia, että he kokivat tilanteen niin ja myös kertoivat sen meille. Meille keskeisintä ja merkityksellisintä oli kuitenkin, että olimme kokeneet hyvin konkreettisesti kehoissamme ja tunteiden tasolla oppimisen rajan ja rajatilan, joiden kokeminen on arvokasta, mutta myöskin monella tapaa haastavaa. Transformatiivisen oppimisen näkökulmasta käsin tarkasteltuna tuossa tilassa on valtava potentiaali ja mahdollisuus transformaatioon: muutos oppimisessa, opetuksessa ja epistemologisissa käsityksissämme. Vaikka me olemme pedagogeina usein uupuneita opetusrupeaman jälkeen ja tunnistamme kuinka kokonaisvaltaisen vahvoja ja vaativia nuo kokemukset ovat, oli tämä kuvaamamme tilanne poikkeuksellisen ravisuttava. Sen purkua ei voinut helposti sanallistaa tai loppuun saattaa. Sen sijaan reflektiosta kehittyi tutkimuksellinen ja pedagoginen fokus, jonka ymmärtämiseen saattaa mennä vielä useita vuosia ja jota yhä käsittelemme.

Kurssin ensimmäisen toteutuskerran haastava pedagoginen tilanne ei suinkaan ole jäänyt ainoaksi. Jokainen ryhmä kohtaa haasteellisia tilanteita ja vaikeasti sanallistettavia hankalia tunteita ja tuntemuksia herättäviä kohtaamisia. Tämä kokemus, ja sen luoman pedagogisen valmiuden harjoittaminen, on kuitenkin vahvasti muokannut suhtautumistamme vastuulliseen kasvatukseen, jossa pyritään välittäviin ja merkityksellisiin oppimiskokemuksiin.

Turvallisemman tilan periaatteiden ja sääntöjen luominen yhdessä ryhmän kanssa on harjoite, jonka toteutamme jokaisen kurssimme alussa vaihtelevalla tavalla ja soveltaen kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Harjoitteiden määrittävinä elementteinä ovat aina läsnä a) jokaisen henkilökohtaisten toiveiden ja tarpeiden huomioiminen (ehdotukset nimettöminä tai sanallistettuina), b) yhteisten toiveiden ja periaatteiden sanallistaminen, reflektointi ja testaus (pienryhmissä ja yhdessä), sekä c) näihin periaatteisiin ja sääntöihin palaaminen kurssin edetessä (vaikutus oppimiskokemuksen ja kokonaisuuden toteutumiseen ja kunkin kokemukseen ryhmästä).

Turvallisemmassa tilassa konflikteja ei vältellä ja ne tarjoavat parhaimmillaan hyviä oppimisen paikkoja. Jotta konflikti tai erimielisyys ei ole vahingollista vaan oppimista tukevaa, tulee ryhmällä olla toimivat yhteiset pelisäännöt, joiden turvin konfliktit tunnistetaan ja niiden äärelle osataan pysähtyä rakentavalla tavalla. Turvattomuutta luo konfliktien välttely, niiden sivuuttaminen ja vähättely. Turvattomuutta luo myös jatkuva tunneilmaston säätely kohti positiivista, jolloin ryhmässä syntyy epäterve normi vaikeiden tunteiden välttelyyn. Mikäli yksilö kokee tällaisessa ryhmässä negatiivisia tunteita, hän saattaa kokea itsensä epäkelvoksi ja sopimattomaksi ryhmään. Tällöin negatiiviset tunteet kätketään ja ne jäävät kytemään ja estävät oppimisen.

Kaikessa tällaisessa ryhmäprosessissa jokaisella ryhmäläisellä on oma vastuullinen roolinsa ja jaetusti työstetyillä pelisäännöillä yksilöt tulevat yleensä tietoisiksi vastuustaan. Ryhmän ohjaajalla tai opettajalla on kuitenkin aina erityisvastuu. Kurssi, joka rakentuu kriittisen emotionaalisen reflektion varaan tai pyrkii sitä ruokkimaan, on kontekstina pedagogia erityisen vastuuttava. Vastuuta ei pääse pakoon ajatuksella: nämähän ovat aikuisia ihmisiä. Pedagogi on aina jossain määrin epäsymmetrisessä suhteessa oppijoihin. Vaikka harjoitettaisiin feminististä pedagogiikkaa tai kriittistä pedagogiikkaa, ei pedagogi vapaudu vastuusta. Pedagogi joutuu pikemminkin tunnustamaan valta-asemansa ja huolehtimaan ryhmän perustehtävään palauttamisesta ja prosessin pysäyttämisestä tärkeiden asioiden äärelle, yksilöiden reaktioiden havainnoinnista suhteessa toisiin ryhmäläisiin.

Ennalta kokemattomissa tilanteissa ja kohtaamisissa on myös haavoittumisen ja traumatisoitumisen vaara. Pysähdymme yhä uudestaan yhdessä miettimään, tunnustelemaan ja kuulostelemaan kesken opetuksen ja oppimisen väleissä, ovatko kaikki kokeneet

oppimisen turvallisena ja inklusiivisena. Tässä asenteessa on kyse radikaalin rakkauden ja välittämisen pedagogiikasta, jonka edellytys on aito kiintymisen ja välittämisen tunne. Pedagogisena orientaationa ja metodina kyse ei ole niinkään kiintymisestä ihmisiin henkilöinä (vaikka heistä välitämmekin), vaan pikemminkin sitoutumisesta pedagogiseen tapahtumaan ja kohtaamisiin. Sillä on väliä keinä, millaisina ja miten kukin on tilanteessa läsnä suhteessa toisiin, kokonaisvaltaisesti osallistuvana ja välittävänä, alttiina kohtaamisille ja niiden tuomille muutoksen mahdollisuuksille.

Turvallisemman tilan haasteet 2020 etätoteutuksessa

Valta ja performatiivisuus -kurssi toteutettiin keväällä 2020 etäopetuksena, joka rakentui koko ryhmän yhteisistä zoom-tapaamisista ja pienryhmien omista verkkotapaamisista, joiden aikana opiskelijat kehittivät omia pedagogisia ja taiteellisia projektejaan. Ryhmäprosessiin on ohjaamisen avaimet, kun näkee ryhmäläisten vetäytymiset, ryhmästä pois päin kääntymiset ja statusta ilmaisevat ilmeet ja eleet. Etätoteutuksen aikana pedagogina oli vaikea havainnoida yksilöiden reaktioita ja niiden suhteutumista toisiin ryhmäläisiin. Kun jokainen näyttäytyy pedagogille vain irrallisena ruutuna, on keskinäisiä suhteita ja reaktioita oikeastaan mahdotonta havainnoida ja tehdä niiden perusteella ohjaamistekoja. Samassa tilassa toimivat ihmiset antavat jatkuvasti valtavan määrän signaaleja, joiden varassa voi arvella, milloin ehkä voi keventää huumorilla, milloin voidaan mennä reippaasti eteenpäin ja milloin on syytä pysähtyä yhdessä tarkastelemaan tilannetta ja tunteita. Pelkän visuaalisen yksisuuntaisen havainnoinnin varassa oleva pedagogi on hukassa. Niin hukassa, että se tuntui eettisesti arveluttavalta ja sen takia hyvin kuormittavalta. Ryhmän ohjaaminen oli haasteellista, kun sanojen, painotusten ja kehollisuuden nyanssit eivät välittyneet samalla tavalla kuin kontaktiopetustilanteessa. Ryhmädynamiikan hienovarainen rakenne murtuu helposti, kun kommunikointi on teknologisesti välittyntä.

Asioiden painoarvot saattavat korostua eri tavoilla etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa. Asiat, jotka olisivat ehkä jääneet nyansseiksi lähiopetuksessa, korostuivat enemmän kun ruutu oli rajallinen ja kokemus ihmisestä ruutuun rajoittunut. Kevään 2020 etätoteutuksesta meille jäi vaikutelma, että kokemusta virheestä

tai erheestä on vaikeampi käsitellä. Tähän saattaa vaikuttaa esimerkiksi sosiaaliseen mediaan yhdistettävissä oleva digitaalinen jälki, jota on opittu pelkäämään. Myös pienryhmien ja koko kurssiryhmän kollektiivisuus kypsyi hyvin eri tavalla etäversiossa kuin aiempien vuosien lähiopetukseen perustuvissa toteutuksissa. Asiat ja teemat vaikuttivat jäävän enemmän yksilöiden omiksi ja teemojen käsittelystä syntyvää yhteisyyden tuntua ei samalla tavalla saavutettu kuin lähiopetuksessa.

On eri asia osallistua verkkokurssille muun kasvokkaisen arjen keskeltä kuin osallistua kurssille toisensa jälkeen verkossa, kun muu kasvokkainen ja kehollisten kohtaamisten elämä on rajoitettu minimiin. Seikka, jonka takia esimerkiksi Zembylasin (2008) esittämät asiat tunnetyöskentelystä verkko-opetuksen yhteydessä eivät osu kohdakkain meidän kurssiolosuhteidemme kanssa, on koronaerityksistä johtuvat poikkeusolosuhteet. Kontekstia määrittelee se, että pandemiaan liittyi paljon emotionaalisesti kuormittavia asioita jo sinällään. Se saattoi luoda stressimäisen vireen ja triggeröidä turvattomuuden tunteita ja aiempia traumoja pintaan. Tällöin haastavien asiasisältöjen käsittely, jotka voivat horjuttaa perusolettamuksia ja arvoja, ovat kuormittuneisuutta lisäävä elementti.

Jatkokysymyksiä ja kehitysehdotuksia

Peilasimme kevään 2020 etäopetuskokemustamme Zembylasin (2008) esittämiin väittämiin verkko-opetuksesta. Ne nousivat tutkimuksesta, jonka tapausaineistona oli vuoden mittainen kurssi. Valta ja performatiivisuus -kurssi toteutettiin etänä kahden viikon intensiivinä samoin kuin aiempien vuosien lähiopetustoteutukset, mikä ei välttämättä ollut toimivin mahdollinen ratkaisu. Huomioitava ero oli myös, että Zembylasin käsittelemä kurssi oli pääasiassa aikaan ja paikkaan sitomatonta, epälineaarista, opettajan fasilitoimaa viestintää kurssilaisten kesken. Zembylasin tapausaineiston muodostaneen kurssin aikana myös tavattiin neljä kertaa kasvotusten.

Yhtenä Zembylasin lopputulemana oli, että vastoin yleistä uskomusta etäoppiminen voikin olla hyödyllinen mediumi ilmaista vaikeita tunteita esimerkiksi rasismiin, syrjintään ja diskriminointiin liittyen. Etäopetuksen hyvänä puolena, jonka mekin havaitsimme, voi pitää sitä, että ihminen voi olla läsnä ja kuunnella hiljaa silloin kun on vaikea osallistua. Käyttämässämme zoom-alustassa on

videon äänen ja kuvan rinnalla mahdollisuus ilmaista kirjallisesti ajatuksiaan chat-ruudussa. Keväällä 2020 tekemiemme huomioiden valossa, jotka eivät ole vain tältä kurssilta, osa opiskelijoista puhkesi eräällä tavalla kukkaan. Nopeatempoisissa lähiopetustilanteissa etulyöntiasemassa ovat ekstrovertit persoonat, jotka ilmaisevat itseään nopeasti ja suullisesti ilman jännitystä. Zoom-alustan chat tarjosi ajatuksia kypsyttelville henkilöille ja kirjallisesti itseään sujuvasti ilmaiseville tilaa omannäköiseensä ja verkkaisemmalla tempolla etenevälle osallistumiselle. Tätä ulottuvuutta voisi jatkossa hyödyntää enemmän ja tietoisemmin. Erilaisten oppijoiden tarpeet ja persoonallisuuspiirteet tulisivat ehkä paremmin huomioiduksi, kun aikaa mielepitemuodostukselle ja tunteiden prosessoinnille olisi enemmän.

Mikäli haluamme kehittää Valta ja performatiivisuus -kurssin etäversiota, tai laajemmin pohtia sellaisten kurssien etätoteuksia, joissa kriittinen emotionaalinen reflektio on keskeisessä roolissa, tulee meidän miettiä muutamaa keskeistä asiaa. Kurssin ajallisen rakenteen osalta voisimme etsiä ratkaisuja, joissa ennen intensiivikurssina toteutettu kurssi voitaisiin levittää ajallisesti, jotta turvallisemmalle tilalle olisi aikaa muodostua. Pedagogisesti voisimme hyödyntää epälineaarista aikaa ja paikkaan sitomatonta keskustelua enemmän. Se voisi luoda demokraattisempaa tilaa ehkä paremmin kuin raskaaksi koetut verkkotapaamiset, joissa kaikki ovat videoruutuina läsnä. Tiivistetyksi ehkä voisi sanoa, että kannattaa irrottautua lähiopetuksen rakenteista, jotka eivät välttämättä ole etäopetukseen soveltuvia. Kysymys ei siis ole, miten lähiopetus muutetaan etäopetuksiksi, vaan miten etäopetus parhaiten palvelee opetukselle asetettuja tavoitteita. Pitää astua ulos lähiopetuksen rakenteista ja toimintatavoista ja aidosti ajatella toisin.

Lähteet

- Allianssi (2021). Turvallisempi tila.
<https://www.alli.fi/allianssi/turvallisempi-tila>
- hooks, b. (2010). Teaching critical thinking: Practical wisdom. Taylor & Francis.
- hooks, b. (2000). Feminism is for everyone: passionate politics. Routledge.
- hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Taylor & Frances.
- Freire, P. (1998). Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage. Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York, Continuum.
- Gershon, W. (Ed.) (2019a). Sensuous curriculum. Politics and senses in education. Information Age Publishing, Inc.
- Gershon, W. S. (2019b). Introduction: Towards a sensual curriculum. Guest editor's introduction. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(2), 1-16.
- Giroux, H. (1988). Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning. Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Kulttuuria kaikille (2020). Turvallisemman tilan periaatteet.
http://www.kulttuuriakaikille.fi/tietoa_meista_turvallisemman_tilan_periaatteet
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Kumashiro, K. K. (2004). Against common sense: Teaching and learning toward social justice. Routledge.
- Quinn, T., Ploof, J., & Hochtritt, L. (Eds.) (2011). Art and social justice education: Culture as commons. Routledge.
- Ruskeat tytöt (2021). Turvallisempien tilojen periaatteet.
<https://www.ruskeatytot.fi/turvallisempien-tilojen-periaatteet/-rt-live>
- SETA (2019). Yhdenvertaisemman tilan luominen.
<https://seta.fi/tapahtumat/yhdenvertaisemman-tilan-luominen/>

Suominen, A. (2019). Sensuous and artistic curriculum towards the disruption of normative. In *Sensuous curriculum. Politics and senses in education*, W. Gershon (Ed.) (pp. 175-194). Information Age Publishing, Inc.

Tavin, K., & Ballengee Morris, C. (Eds.) (2013). *Stand(ing) up, for a change: Voices of arts educators*. National Art Education Association.

Utopia (2021). Turvallisempi tila.
<https://utopiahelsinki.wordpress.com/turvallisempi-tila/>

Wang, V. & Torrisi Steele, G. (2015). Online Teaching, Change, and Critical Theory. In *New horizons in adult education & human resource development*, 2015, Vol.27 (3), p.18-26.

Zembylas, M. (2008). Engaging With Issues of Cultural Diversity and Discrimination Through Critical Emotional Reflexivity in Online Learning. In *Adult Education Quarterly*, 59 (1), pp 61-82.

(TaT) Tiina Pusa toimii Aalto-yliopistossa, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman johtajana. Pusa väitteli taiteen tohtoriksi Aalto-yliopistosta 2012. Hänen tutkimusaiheensa kiinnittyvät taiteen ja taidekasvatuksen yhteiskunnallisuuteen sekä sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Aihepiireinä Pusa on käsitellyt esimerkiksi ikäerityisiä taidekasvatuksen kysymyksiä sekä taiteen, urheilun ja sukupuolen teemoja.



(Ph.D.) Anniina Suominen on valmistunut Taide-teollisesta korkeakoulusta taiteen maisteriksi ja väitellyt taidekasvatuksen tohtoriksi Yhdysvalloissa Ohio Staten yliopistosta. Hän on toiminut vuodesta 2014 lähtien taidepedagogiikan professorina Aalto-yliopistossa taiteen laitoksella. Hänen tutkimukselliset kiinnostuksen kohteensa liittyvät kysymyksiin taidekasvatuksen demokratiasta ja solidaarisuudesta.



Taiteidenvälinen pedagogiikka

- kohti globaalia kansalaisuutta

Tässä tekstissä tarkastelemme Johdatus taiteidenväliseen pedagogiikkaan -opintojakson kehittämistyötä osana TaiTu-hanketta syyslukukausina 2018 ja 2019. Tekstissä kuvataan opetuksen kehittämiseksi tehtyjä kokeiluja sekä arvioidaan niitä. Kehittämistyö on koskenut sekä opetuksen sisältöä että opetusjärjestelyjä. Tekstissä tuodaan myös esiin käytännön esimerkkejä opiskelijoiden pilotissa tuottamista taiteidenvälisistä opetustilanteista.

Kehittämistyön konteksti ja tavoitteet

*Johdatus taiteidenväliseen pedagogiikkaan on kolmen opintopisteen opintojakso osana opettajan pedagogisia opintoja (60 op) Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikin aineenopettajankoulutuksessa ja Teatterikorkeakoulun tanssin- ja teatterinopettajan maisteriopinnoissa sekä Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Se on yksi Taideyliopiston ja Aalto-yliopiston yhteistyössä järjestettävistä taidealojen opettajankoulutuksen opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvista kursseista. Opintojaksoa ovat edellä mainitut yksiköt toteuttaneet yhdessä syksystä 2016 lähtien Marja-Leena Juntusen (SibA), Riku Saastamoisen (TeaK) ja Taneli Tuovisen (Aalto ARTS) johdolla. Opintojakso oli ensin nimeltään *Taiteiden välistä**

akateemista keskustelua. Sittenmin fokuksen muuttuessa pedagogiseen suuntaan, myös opintojakson nimi muutettiin.

Nykyään opintojakson tavoitteena on tarjota opiskelijoille kokemuksia taiteidenvälisestä työskentelystä, kehittää heidän pedagogisia valmiuksiaan tuottaa monitaiteista toimintaa kasvatuksen kontekstissa sekä syventää heidän ymmärrystään eri taidemuotoja integroivan opetuksen pedagogisista mahdollisuuksista ja haasteista. Vaikka opintojaksossa ja tässä kehittämistyössä puhutaan taiteidenvälisestä työskentelystä, sillä tarkoitetaan ensisijaisesti eri taiteita integroivaa, monitaiteista työskentelyä. Käsitteiden välillä ei välttämättä tehdä eroa, mutta taiteidenvälisyydellä voidaan viitata työskentelyyn, jossa jonkun taiteenalan ilmaisu tai ”ele” käännetään toisen taiteen ilmaisuksi; monitaiteisuudella puolestaan tarkoitetaan kokonaisuutta, jossa yhdistyy eri taiteiden ilmaisu esimerkiksi niin, että eri taidealojen edustajat tuovat siihen osuutensa (Sandqvist, Karttusen 2020 mukaan).

Opintojaksoa on eri vuosina toteutettu eri tavoin sekä sisällöllisesti että hyödyntäen paitsi kyseessä olevien oppilaitosten tiloja ja asiantuntemusta myös kaupungin kulttuuri-instituutioiden tarjontaa ja mahdollisuuksia. Opetusryhmä kokonaisuudessaan on suuri (60–70 opiskelijaa). Opetusta on toteutettu osin isossa ryhmässä, osin jakautuen pienempiin, monitaiteisiin ryhmiin. TaiTu-hankkeen rahoituksen turvin syksyllä 2018 kehittämistyölle asetettiin viisi tavoitetta: (1) Toteuttaa opintojakso niin, että keskiössä olisi opiskelijoiden itse tuottama ymmärrys ja oppimateriaali taiteidenvälisestä pedagogiikasta; (2) Kokeilla työskentelyn integroimista yhteiskunnallisesti, ja jopa globaalisti tärkeään aihealueeseen; (3) Kokeilla vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa opetusjärjestelyt (esim. periodi *versus* pidemmän aikavälin opetus); (4) Kokeilla vierailuvia asiantuntijoiden käyttöä; (5) Kokeilla apuopettajien (jo valmistuneiden tai opintojensa loppusuoralla olevien) käyttöä apuna ja tukena opetuksen toteutuksessa. Syksyllä 2018 opintojakso järjestettiin sekä tiivisperiodina Kallio-Kuninkala -kurssikeskuksessa että pitkin syksyä toteutettujen opetuspäivien muodossa. Periodiopetusta varten palkattiin vierailuvia luennoitsijoita sekä kolme opetusassistenttia (Maiju Kopra, Jenna Saarinen ja Kenneth Sirén). Syksyllä 2019 opintojakson saattoi suorittaa myös osallistumalla Tampereen yliopiston järjestämään opintokokonaisuuteen, johon sisältyi opetusharjoittelujakso Berliinissä.

Opetusjärjestelyihin liittyvän kehittämistyön tavoitteet

Vuosien 2018–2019 aikana taiteidenvälisen kurssin opettajat kehittivät opintojakson pedagogista työskentelyä ja sisältöä tutkivan ja kokeilevan yhteissuunnittelun ja vertaisopettamisen sekä -opettamisen menetelmiä hyödyntävään suuntaan. TaiTu-hankkeen puitteissa oli mahdollista suunnitella, toteuttaa ja arvioida uudenlaisia työskentelytapoja. Taiteidenvälisen yhteistyökurssin perusajatuksena on alusta asti ollut saattaa eri taidealan opettajankoulutuksen opiskelijat keskustelemaan ja toimimaan yhdessä erilaisten käytännön harjoitusten ja kirjallisten aineistojen äärellä. Opiskelijapalautteen perusteella pääasiallinen oppiminen ja merkittävimmät oppimiskokemukset ovatkin liittyneet juuri toisen taidealan kollegojen kanssa työskentelyyn ja heidän näkemyksiinsä, puheen ja toiminnan tapoihinsa tutustumiseen. TaiTu-hankkeen aikana tapahtunut kehittämistyön tarkoituksena olikin syventää ja rikastaa taiteidenvälisen ja vertaisuuteen perustuvan vuorovaikutuksen tasoa, josta syntyisi käytännöllisiä oivalluksia ja toimintamalleja taiteidenvälisen pedagogiikan kehittämiseksi ja toteuttamiseksi opiskelijoiden tulevaisuuden työympäristöissä. Toinen motiivi kehittämistyölle nousee kurssin perinteisestä aikataulullisesta rakenteesta, joka perustuu kolmeen, kerran kuussa toteutettavaan intensiivipäivään. Käytäntö on syntynyt kompromissina eri koulutusohjelmien aikataulullisiin haasteisiin.

Seuraavassa kuvaamme kehittämistyön tuloksena vakiintunutta opintojakson toteuttamistapaa. Keskeistä siinä on monitaiteinen pienryhmätyöskentely, jossa opiskelijat kehittävät taiteidenvälisiä opetusmenetelmiä testaten niitä toisillaan. Kurssin pedagoginen prosessi muistuttaa yhtäältä pienimuotoista ryhmässä tehtävää opetusharjoittelua ja toisaalta toimintatutkimuksen ideaa, jossa tiettyä toimintatapaa kehitetään saadun palautteen pohjalta ja viedään se jälleen uudestaan käytäntöön. Keskeistä on myös palautteen ja kehittämisohjeiden antaminen sekä käytännöllisten taiteidenvälisten menetelmien kytkeminen valittujen kontekstien opetussuunnitelmiin ja kullekin lukuvuodelle valittuun ajankoh- taiseen pedagogiseen ja kasvatuspoliittiseen keskusteluun. Vuosina 2018–2019 kurssin pedagoginen prosessi kytkeytyi globaalin kompetenssin kysymyksiin.



Kuva: Jenna Saarinen

Tutustumista tanssien.

Kehittämistyössä rakentunut opintojakson toteutustapa

Ennakkotehtävä

Muutama viikko ennen ensimmäistä kurssitapaamista opiskelija saa kirjallisen tehtävän, jossa hän pohtii omia taiteen oppimiskokemuksiaan, taiteen pedagogisia mahdollisuuksia sekä taiteiden välisyyden merkitystä niin omassa elämässä kuin tulevassa työssä suhteessa annettuun kirjallisuuteen (Bresler, 2011; Varto, 2011).

Koulutusohjelmakohtainen aloitustapaaminen

Opetus aloitetaan yleensä parin oppitunnin koulutusohjelmakohtaisella tapaamisella, jossa puretaan yhdessä ennakkotehtävän herättämiä ajatuksia. Lisäksi opiskelijat saavat aineistoa ensimmäistä intensiivipäivää varten ja ohjeet koko kurssin suorittamiseen liittyen.

Ensimmäinen intensiivipäivä

Kaikki opiskelijat työskentelevät yhdessä kolme (syys-, loka- ja marraskuun viimeistä) perjantapäivää. Ensimmäinen intensiivipäivä, joka pyritään järjestämään Kallio-Kuninkalan kurssikeskuksessa, alkaa opettajien vetämällä taiteidenvälisillä harjoituksilla, joissa tutustutaan toisiin, saadaan kokemuksia taiteidenvälisestä työskentelystä, perehdytään keskeisiin käsitteisiin sekä puretaan ennakkoluuloja ja oletuksia eri taiteenlajeista. Iltapäivällä keskustellaan opintojakson teemasta, työskennellään ennakkomateriaalin pohjalta sekä käydään läpi kurssin rakenne, tavoitteet ja tehtävät. Opiskelijoiden tehtävänä on opintojakson aikana suunnitella ja toteuttaa pienryhmissä taiteidenvälinen opetustilanne (45 min) annettuun teemaan liittyen. Teemana 2018 ja 2019 oli globaali kompetenssi. Vaikka opetustilanne toteutetaan opiskelijaryhmässä, se suunnitellaan jotakin tiettyä kontekstia ajatellen. Sellainen voi olla esimerkiksi perusopetus, lukio, opettajankoulutus, taideleiri tai työpaja. Opiskelijoita pyydetään myös artikkeloimaan työskentelyn lähtökohtia, kysymyksiä ja tavoitteita ja etsimään kirjallisuutta suunnittelun tueksi. Päivän päätteeksi jakaudutaan monitaiteisiin pienryhmiin (6–8 henkilöä) ja tutustutaan ryhmätehtävään, jonka jälkeen opiskelijat vielä sopivat työtavoistaan.

Toinen ja kolmas intensiivipäivä

Jokaisella ryhmällä on kaksi tilaisuutta testata suunnittelemaansa opetusprosessia ja sen menetelmiä vertaisryhmässä. Ennen intensiivipäivää pienryhmät toimivat itsenäisesti tai tehtyjen aika- ja tilavarausten puitteissa (yksi iltapäivä). Intensiivipäivänä jokainen pienryhmä opettaa kerrallaan kahta muuta ryhmää, ja ryhmäjako järjestetään mahdollisuuksien mukaan niin, että toisella opetuskerralla opetettavat ryhmät vaihtuvat. Opetuskerrat päättyvät reflektivaan palautekeskusteluun, jossa osallistujina olleet vertaisopiskelijat kommentoivat opetuskerran sisältöjä, menetelmiä ja käytännön toteutusta sekä antavat jatkokehittelyideoita. Ensimmäisen kokeilukerran palautteen pohjalta kukin ryhmä kehittää edelleen suunnittelemaansa opetustilannetta. Päivän päätteeksi kootaan koko kurssin kesken keskeisiä oivalluksia päivän annista sekä viimeisellä opetuskerralla koko syksyn työskentelystä.

Pienryhmätyöskentely

Viimeisen opetuskerran jälkeen kukin ryhmä viimeistelee suunnitelmastaan taiteidenvälisestä opetustilanteesta kirjalliset toteutusohjeet, joista selviävät mahdollisimman selkeästi opetustilanteen tavoitteet, kohderyhmä, tarvittavat tilat, materiaalit, välineet ja aineistot, tuntisuunnitelma tai muu prosessikuvaus, aikataulu, toiminnan alustukset, harjoitusten kuvaukset, keskustelun avaukset, kysymykset osallistujille, ja niin edelleen.

Tämän lisäksi kukin ryhmä kirjoittaa myös auki suunnittelemansa opetuksen pedagogiset perustelut ja niissä käytetyt lähteet.



Kuva: Jenna Saarinen

Musiikkia piirtäen.

Itsenäinen työskentely

Kukin opiskelija kirjoittaa kurssin oppimisprosessista omakohtaisen reflektion, jossa hän pohtii monitaiteiseen ryhmään osallistumista ja siinä tapahtuneita oivalluksia: mitä opetustilanteessa havaittiin, mitä opittiin, mitä tehtiin/tulisi tehdä toisin; mitkä kokemukset nousivat itselle merkityksellisiksi ja haastaviksi; mitä opiskelija koki oppineensa kursilla.

Koulutusohjelmakohtainen päätöstapaaminen ja palautekeskustelut

Viimeinen opetuskerta toteutetaan koulutusohjelmakohtaisesti, kuten opintojakson alussa. Siinä käydään palautekeskustelua ja esimerkiksi pohditaan opintojakson aikana opitun merkitystä omaan taiteelliseen ja pedagogiseen toimintaan sekä taiteidenvälisen työskentelyn pedagogisia mahdollisuuksia eri konteksteissa. Opettajat kokoavat pienryhmien tuottamat opetusmateriaalit, kuten opetustilanteiden toteutusohjeet sekä pedagogiset perustelut, ja jakavat ne kaikille kurssilaisille taiteidenvälisen pedagogiikan ”pesämunaksi” ja työkalupakiksi tulevaa opetustyötä varten. Tavoitteena on myös koota ja jakaa eri vuosina tuotettua opetusmateriaalia laajempaan käyttöön.

Opintojakson sisällöllinen kehittäminen: teemana maailmankansalaisuuteen kasvattaminen

Lukuvuosina 2016–2018 työskentely opintojaksossa keskittyi muutamisiin kaikkia taidealoja koskeviin aiheisiin. Teemoja olivat esimerkiksi mielikuvitus ja leikki, nationalismi ja post-humanismi. Opetusjärjestelyt sisälsivät tuolloin luentoja, opetussessioita, kirjallisuuteen tutustumista, ryhmäkeskusteluja ja reflektointia. Syksyllä 2018 työskentely haluttiin integroida johonkin yhteiskunnallisesti tai jopa globaalisti ajankohtaiseen aiheeseen tai teemaan. Koska kyseisenä vuonna perusopetukseen kohdistuvan OECD:n PISA-arvioinnin osa-alueena oli globaali kompetenssi (*global competence*,

OECD 2018), se valikoitu opintojakson temaattiseksi lähtökohdaksi. Tavoitteena oli tarkastella: Miten eri taiteita integroiva opetus voi ottaa kantaa globaalin kompetenssin kysymyksiin? Millaista kompetenssia taiteidenvälinen pedagogiikka voi kehittää? Minkälaisia merkityksiä muodostuu tässä toiminnassa? Teeman valintaa ohjasi myös se, että aikaisempina vuosina opiskelijat olivat opintojakson yhteydessä ilmaisseet, että he omassa (tulevassa) työssään halusivat vaikuttaa yhteiskunnassa ja käsitellä globaaleja haasteita taiteiden ja taidekasvatuksen keinoin.

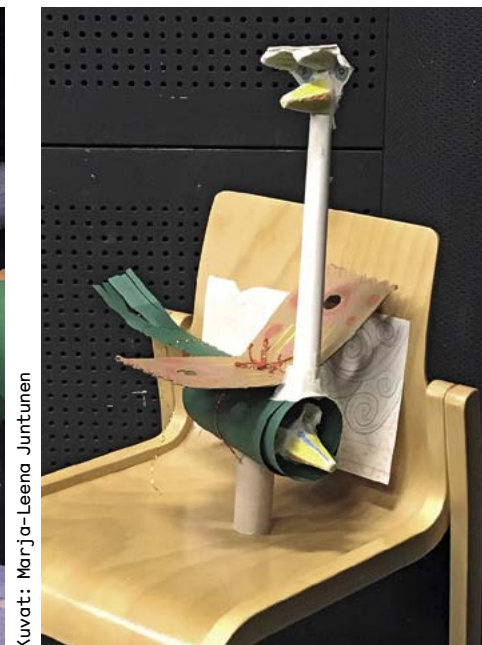
OECD:n (2018) mukaan globaali kompetenssi viittaa kykyihin tutkia paikallisia, globaaleja ja kulttuurienvälisiä kysymyksiä, ymmärtää ja arvostaa erilaisia näkökulmia ja näkemyksiä maailmasta, olla vuorovaikutuksessa menestyksekkäästi ja kunnioittavasti muiden kanssa ja ryhtyä vastuullisiin toimiin kohti kestävää kehitystä ja yhteistä hyvinvointia (ks. myös Schugurensky & Wolhuter, 2020). Vaikka tämä määrittely oli työskentelyn lähtökohdaksi, opiskelijat saivat itse määrittää, miten globaalin kompetenssin voisi ymmärtää taidekasvatuksen kontekstissa ja miten taidekasvatus voi tukea maailmankansalaisuuden kasvua: mitä maailmankansalaisuuteen kuuluvia taitoja, asenteita tai arvoja voidaan harjoittaa ja kehittää eri taiteita yhdistävän toiminnan avulla opetuksen kontekstissa. Globaalien teemojen tarkastelu osana taidekasvatusta tai sen keinoin integroi siihen rauhankasvatuksen, ihmisoikeuskasvatuksen, dialogikasvatuksen, ympäristökasvatuksen ja globaalikasvatuksen tavoitteita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) globaalin kompetenssin tavoitteet integroituvat laaja-alaiseen osaamiseen, johon sisältyy kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu.

Opintojakson toteutuksen dokumentoinnin ja opetusmateriaalin tuottamisen lisäksi hankkeessa tehtiin myös tutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida, mihin globaalin kompetenssin eri osa-alueisiin ja teemoihin taidekasvatus luontevasti kytkeytyy ja mitkä ovat taidekasvatuksen vahvuudet maailmankansalaisuuteen kasvattamisessa. Näihin kysymyksiin etsittiin vastauksia aineiston pohjalta, johon sisältyivät opetustilanteissa tehdyt tutkijan havainnot, opetustilanteiden kirjalliset kuvaukset sekä opiskelijoiden kirjalliset reflektiot. Tutkimusta kokonaisuudessaan raportoidaan toisaalla (Juntunen & Partti, tulossa), mutta tässä tekstissä nostetaan esiin joitakin keskeisiä havaintoja.

Havaintoja ja esimerkkejä opiskelijoiden tuottamista opetustilanteista

Opetustilanteissa oli tyypillistä, että niissä simuloitiin elävän elämän mahdollisia tilanteita, joissa globaalien haasteiden katsottiin konkretisoituvan. Harjoituksissa globaaleja haasteita, ilmiöitä ja tilanteita yksinkertaistettiin ja konkretisoitiin kuvitelluissa ja konstruoiduissa tarinoissa ja tapahtumaketjuissa. Roolipelit, -leikit ja -harjoitukset toimivat eräänlaisina metaforina eriarvoisuuden ja muiden globaalien haasteiden eri ilmentymistä. Harjoituksia seurasi poikkeuksetta reflektiivinen keskustelu, jossa pohdittiin etiikkaan ja moraaliin liittyviä kysymyksiä. Taiteidenvälisyys toteutui työpajoissa eri tavoin. Joskus eri taiteenlajit vuorottelivat: esimerkiksi ensin maalattiin, sitten luotiin äänimaisema käyttäen maalausta lähtökohdaksi, ja niin edelleen. Opetustilanteiden muoto saattoi olla esimerkiksi prosessidraamasta lainattu, mutta muodon sisällä tapahtuva taiteellinen toiminta oli määrittelyä välttelevä yhdistelmä tai välimuoto eri taiteenlajeista.

Työskentelyn teemoja olivat muun muassa epätasa-arvo, inklusio/eksklusio, maasta-/maahanmuutto, pakolaisuus, ilmastomuutos, kestävä kehitys, vihapuhe, solidaarisuus ja vuorovaikutuksen haasteet. Näissä kuvitelluissa tilanteissa (harjoituksissa) ihmisiä (osallistujia) esimerkiksi kohdeltiin lähtökohtaisesti eriarvoisesti. Eräässä taiteellisessa tehtävässä osallistujat saivat satunnaisesti laadullisesti ja määrällisesti toisistaan täysin poikkeavat välineet ja materiaalit; toisessa sessiossa osa osallistujista jätettiin tarkoituksellisesti huomiotta tai heitä kohdeltiin muuten eri tavoin kuin muita. Yksi hyvin usein esiintynyt teema oli erilaisuuden kohtaaminen, jossa etenkin inhimilliset arvot ja empatian kokemus nousivat keskiöön. Opetusprosesseissa erilaisuuden kohtaamista harjoitettiin ”konkreettisesti” etsien yhteisiä tapoja toimia, usein sanattomasti, pyrkien toisen ja tämän kokemuksen kuuntelemiseen, ymmärtämiseen (empatia) ja huomioon ottamiseen. Oman identiteetin rakentaminen ja toisaalta identiteettineuvottelu olivat myös keskeisiä teemoja. Opetusprosesseissa tarkasteltiin myös luonnon moninaisuutta ja ympäristötekijöitä suhteessa kulutukseen nostaten tarkasteluun kestävä kehityksen periaatteita.



Kuvat: Marja-Leena Juntunen

Kansallisymbolia askartelemassa.

Harjoituksissa osallistujia ohjattiin kerronnallisen taidetoiminnan kautta tiedostamaan tunteitaan, asenteitaan ja ajatteluaan. He saivat eläytyä kuvitteellisiin tapahtumiin, esimerkiksi aseellisten konfliktien aiheuttamaan inhimilliseen kärsimykseen, ja niissä mahdollisesti syntyviin kokemuksiin sekä ilmaista harjoituksissa syntyneitä/tiedostettuja kokemuksia, ajattelua tai asenteita taiteen keinoin – taidetoiminnan jälkeen myös sanallisesti. Seuraavassa kuvataan muutamia opiskelijoiden tuottamista opetustilanteista.

Esimerkki 1: Oman identiteetin rakentaminen ja identiteettineuvottelu

- Osallistujille luettiin ensin ääneen tarina kahdesta heimosta, jotka elivät erillään kaukaisilla saarilla ilman yhteyttä muuhun maailmaan. Molempien saarien asukkailla oli vahva tunne omasta kansallisesta ja kulttuurisesta identiteetistä. Tämän jälkeen osallistujat muodostivat kaksi ryhmää (A ja B), jotka työskentelivät eri tiloissa. Tehtävänä oli luoda yhteisön identiteetin ilmaisuja, kuten esimerkiksi tyypillinen (kehollinen)

aamutervehdys ja kansallinen symboli askarrella. Ryhmällä oli mahdollisuus syventää kulttuurisen identiteetin kokemusta esimerkiksi keksimällä kansallislaulu tai -tanssi, eläytymällä ihmisten erilaisiin kuvitteellisiin arkirutiineihin (draama) tai tekemällä uutisraportti tai sarjakuva elämästä saarella.

- A-ryhmän tarina jatkui seuraavasti: ”Eräänä päivänä luonnonkatastrofin vuoksi saaren asukkaat joutuvat lähtemään kotimaastaan.” Osallistujia pyydettiin keskittymään siihen, miltä tämä viesti tuntui kehossa ja ilmaisemaan tunnetila kehon asennolla.
- B-ryhmän tarina jatkui: ”Eräänä päivänä saaren ihmiset heräävät pelottavaan uutiseen: kotisaarta lähestyi iso laiva täynnä tuntemattomia tulijoita.” Osallistujia pyydettiin kuvittelemaan ”miltä tuntuu kehossa, kun muukalaiset lähestyvät kotiasi ja mahdollisesti uhkaavat kaikkea, mitä sinulla on” ja sitten ilmaisemaan tunnetila kehon asennolla. Kun kaikki olivat tehneet tämän tehtävän, ryhmän B osallistujat asettuivat riviin tulijoita (ovea) kohti, kukin valitsemassaan asennossa.
- Ryhmän A jäsenet (saarensa jättäneet) astuivat sisään B-ryhmän tilaan yksitellen. Kun lopulta kaikki olivat läsnä, molemmat ryhmät (yhteisöt) tuijottivat toisiaan. Jonkin ajan kuluttua, ”jään murtaukseen” tulijat (ryhmä A) esittivät oman aamutervehdyksensä ja opettivat sen toisen ryhmän (B) jäsenille, jotka vastauksena opettivat oman tervehdyksensä. Molemmat ryhmät esittelivät myös muita kulttuurisia/kansallisia ilmauksiaan. Katsellessaan ja opetellessaan toisen kulttuurin ilmaisuja osallistujia pyydettiin samalla tiedostamaan omia ajatuksia ja tunteita. Viimeisenä tehtävänä osallistujia pyydettiin pitämään yhteinen kokous, jossa päätettäisiin, miten tilanteessa edettäisiin (draama): Asuisivatko molemmat heimot saarella jatkossa yhdessä? Mitä se tarkoittaisi? Kuka laatisi säännöt? Ja niin edelleen. Kokous pidettiin (2–6) heimojen joukosta valitun neuvottelijan kesken vuoropuheluna (draama), molempien heimojen parasta ajatellen.

Prosessi päättyi yhteiseen pohdintaan kokemuksista. Pohdintaa ohjasivat kysymykset, kuten: Oletko tyytyväinen lopputulokseen? Mitä tuntui, kun jouduit lähtemään omalta saarelta? Miltä tapaminen toisen yhteisön kanssa tuntui? Jos olisit ymmärtänyt toisen yhteisön tilanteen, olisiko se muuttanut omaa asennettasi? Kuinka paljon identiteettiä voi muuttaa, jotta voi silti kokea olevansa oma

itsensä? Oletko kohdannut tai nähnyt vastaavia tilanteita omissa elämässasi?

Ryhmän jäsenet kommentoivat kirjallisessa reflektiossaan ope-
tustilannetta seuraavasti:

- Toisten ymmärtäminen ja ajattelun herättäminen ovat osa globaalin kompetenssin rakentumista. Teemana pakolaisuus on hyvin laaja ja monisyinen globaali ongelma tällä hetkellä. Emme pyrkineet siihen, että esittäisimme pakolaisia tai emme todellakaan kuvitelleet, että voisimme ymmärtää, mitä tarkoittaa olla pakolainen. Pedagogisesti lähtökohtana oli siis ajattelun ja sitä kautta empatian herättäminen. Tätä kautta meidän kaikkien globaali kompetenssi kasvaa, kun alamme hahmottamaan maailmaa ja sen eri ilmiöitä laajemmin.

Esimerkki 2: Vieraan rituaalin omaksuminen: Inklusio valtaryhmän ehdoilla

- Tehtävän alussa osallistujat jaettiin 3–4 hengen ryhmiin. Tehtävänä oli keksiä ja toteuttaa kuvitellun yhteisön kehollinen, toistettavissa oleva lyhyt rituaali ilman verbaalista kommunikointia, ääntä tai tekstiä (muodostui kasvojen ilmeistä ja eleistä, kehon liikkeistä ja asennoista, käytettävissä olevien esineiden ja materiaalien käytöstä, jne.).
- Rituaalia kehitettiin useita kertoja toistaen, kunnes se saavutti vakiintuneen muodon. Tämän jälkeen yksi tai kaksi ryhmän jäsenistä siirtyi toiseen ryhmään ja liittyi tuon ryhmän tuottamaan rituaaliin, usein ilman aavistustakaan siitä, mitä siinä mahdollisesti ajateltiin tapahtuvan. Prosessi jatkui, kunnes kaikki olivat kokeneet ainakin kerran uuteen ryhmään integroitumisen. Joissakin tapauksissa rituaaliin ei jäänyt yhtään alkuperäistä jäsentä. Prosessi tarjosi eräänlaisen kokemuksen siitä, miltä mahdollisesti tuntuu yrittää ymmärtää, osallistua ja integroitua toisen kulttuurin tapoihin, jotka ovat paitsi itselle uusia ja vieraita, saattavat tuntua täysin järjettömiltä.

Lopuksi, kuten muissakin sessioissa, prosessista ja kokemuksista keskusteltiin. Opiskelijat refleктоivat opintojakson kirjallisessa tehtävässä harjoituksen pedagogista antia muun muassa seuraavasti: Pehmeitä arvoja ja empaattisuutta tarvitaan maailmanlaajuisesti enemmän kuin koskaan aiemmin. Oman rituaalin rakentaminen ja



Kuva: Marja-Leena Juntunen

Kehollista tunneilmaisua.

siitä luopuminen saattaa muistuttaa meitä siitä, miltä tuntuu luopua jostain tutusta ja miten haluaisin tulla vastaanotetuksi uudessa tilanteessa – kenties uudessa maassa ja uuden kulttuurin parissa.

Esimerkki 3: Suhde polarisoituun mielipideilmaukseen

Tämän opetusprosessin tehtävänä oli vastata taiteen keinoin lehdessä julkaistuun, polarisoituun mielipidekirjoitukseen.

- Osallistujille luettiin ensin ääneen julkaistu teksti, joka ilmensi erittäin negatiivista asennetta erästä vähemmistöä kohtaan. Opiskelijat jaettiin kahteen ryhmään (A ja B). A-ryhmän tehtävänä oli ilmaista tekstiä kirjoittajan näkökulmasta, kun taas

toisen ryhmän (B) jäsenet ilmaisivat tekstin synnyttämiä omia ajatuksia ja tunteita. Maalaus tehtiin isolle, lattialle asetetulle paperille käyttämällä laajaa maalausvälineiden valikoimaa. Tämän jälkeen ryhmät tekivät äänimaiseman toisen ryhmän maalaukseen käyttäen omaa ääntä ja lyömäsoittimia. Prosessi päättyi keskusteluun taideteoksista, kokemuksista, tunteista ja ajatuksista, joita tekstit ja työskentely olivat herättäneet.

Tehtävä harjoitti paitsi omien ajatusten ja tunteiden tunnistamista ja ilmaisua, myös kykyä ymmärtää toisen, mahdollisesti eri tavoin ajattelevan ihmisen näkökulmia. Koska maalaus ja musiikillinen ilmaisu toteutettiin yhdessä ilman sanoja, tehtävä harjoitti myös yhteistyötaitoja ja toisen työskentelyn kuuntelua ja kunnioittamista.

Esimerkki 4. Käyttöesineiden tuotantoprosessin tarkastelua

Seuraavassa kuvatun opetusprosessin tavoitteena oli herättää osallistujat miettimään käyttämiensä tavaroiden tuotantoprosessia ja sitä kautta tukea ymmärrystä kestävästä kehityksestä ja luonnon monimuotoisuuden kunnioittamisesta.

- Prosessissa toteutettiin esineen tuotantoketjun innoittama taiteellinen teos. Ensin opettaja valitsi yhden esineen ja selitti,



Tekstin sisällöstä kuvaksi.

miten ja missä se oli valmistettu ja miten se oli päätynyt luokahuoneeseen (materiaalit, valmistus, kuljetus). Tätä seurasi yhteinen keskustelu ja pohdinta tuotantoketjusta. Sitten opiskelijat jaettiin pienryhmiin. Tehtävänä oli valita yksi käyttöesine, jonka tuotantoketju piti selvittää Internetin avulla ja kirjoittaa ylös. Sen jälkeen ryhmät tuottivat joko 2–3 minuutin pituisen performatiivisen tai muunlaisen taiteellisen teoksen, joka kuvaisi tuotantoketjua tai sen osaa. Taiteellinen työ oli esimerkiksi näytelmä, tanssi, räppi, laulu, piirustus, runo, äänimaisema tai sarjakuva. Lopuksi ryhmät vuorotellen esittivät/esittelivät työnsä muille, mitä seurasi refleктоiva keskustelu.

Opiskelijoiden mielestä globaalin teeman käsittely oli lisännyt opiskelumotivaatiota. Useissa keskusteluissa tuli selvästi esiin opiskelijoiden halu löytää heidän omalle työlleen ja taidekasvatukselle yleisemmin yhteiskunnallisia ja jopa globaaleja merkityksiä. Opiskelijat kokivat, että työskentely monitaiteisissa ryhmissä oli heille itselleen jo sinällään globaalin kompetenssin harjoitus. Opetustilanteiden suunnittelun alussa ryhmillä oli kestänyt aikaa päästä keskinäiseen ymmärrykseen työskentelylle asetettavista tavoitteista ja menetelmistä ja ymmärtää eri taidemuotojen käytäntöjä. Opiskelijoiden taustat olivat erilaisia, ja jokainen toi keskusteluun oman kokemusmaailmansa ja näkökulmansa. Vaikka yhteistyö oli ollut haasteellista, opiskelijat kokivat, että se oli avartanut omaa ajattelua huomattavasti.

Opetusprosesseja kokonaisuudessaan tarkastellen näyttää siltä, että taidekasvatuksen mahdollisuudet maailmankansalaisuuteen kasvattamisessa liittyvät etenkin kohtaamisen ja vuorovaikutuksen harjoitteluun, omien tunnekokemusten ja ajatusten käsittelyyn, inhimillisten arvojen esille nostamiseen sekä eettisen vastuun herättämiseen ja tuntemiseen. Taiteelliset menetelmät tuovat tavanomaisista menetelmistä poikkeavan tavan tutkia, oppia ja kokea elämiseen ja olemiseen liittyviä kysymyksiä (ks. Biesta, 2017). Refleктоiva keskustelu osallistujien välillä opetustilanteen lopussa koettiin poikkeuksetta erittäin tärkeäksi osaksi kutakin opetusprosessia.

Vaikuttaa siltä, että aihepiirin määrittäminen ja rajaaminen jättää tilaa toiminnan monimuotoisuuden suunnittelulle ja toteutukselle. Toisin sanoen keskittyminen taiteenrajien ylittämisen sijaan johonkin kolmanteen ja osittain vieraaseen tematiikkaan auttaa

taidelajien yhteen kietoutumisessa ja rajojen ylittämässä. Opiskelijat kokivat, että opetusprosessien suunnittelu ja toteutus opintojakson menetelmänä tuotti kokemuksia ja ymmärrystä taiteita integroivasta ja taiteidenvälisestä pedagogiikasta, mikä antoi vahvistusta kurssin opetustusjärjestelyvalinnoille.

Havainnot opetuksen järjestämisestä periodina

Kuten edellä mainittiin, yksi vaihtoehtoinen tapa suorittaa taiteidenvälinen opintojakso syksyllä 2018 oli osallistua yhden viikonlopun mittaiselle periodille. Teemaltaan työskentely keskittyi globaalin kompetenssin kysymyksiin. Kallio-Kuninkalassa vietetyn kolmipäiväisen periodin aikana teatteri- ja tanssipedagogiikan sekä musiikki- ja kuvataidekasvatuksen opiskelijat jaettiin kuuteen kaikkia taiteenlajeja edustavaan pienryhmään. Kukin pienryhmä loi monitaiteisen työpajakokonaisuuden globaalin kompetenssin käsitteeseen liittyen. Muiden pienryhmien opiskelijat kokeilivat työpajoja, ja annetun palautteen perusteella kokonaisuuksia oli mahdollisuus jatkokehittää ja kokeilla uudelleen.

Opiskelijat kuvasivat viikonloppua toistuvasti intensiiviseksi ja teeman haltuun ottamisen kannalta liian lyhyeksi. Intensiivisyyden kokemukseen saattoivat vaikuttaa monet tekijät, kuten se, etteivät eri akatemoista ja yliopistoista tulleet opiskelijat ennen viikonloppua tunteneet toisiaan, sekä se, että joidenkin opiskelijoiden kohdalla periodia edelsi täysi työviikko. Lyhydestään huolimatta viikonloppua kuvailtiin hyödylliseksi. ”Eihän tää viikonloppu heti näy meidä arjessa, vaan se näkyy täällä”, kiteytti eräs opiskelija periodin lopussa osoittaen päätään. ”Se muuttaa joitain meidän ajatusmalleja.” (Sirénin työpäiväkirja 23.9.2018)

Kokemuksiin viikonlopusta saattoi vaikuttaa myös se, että globaalin kompetenssin käsite koettiin uutena: ensimmäisenä päivänä useampi opiskelija mainitsi, ettei vielä täysin ymmärtänyt käsitettä. Opiskelijoiden suunnittelemisessa työpajoissa pyrkimys globaalin kompetenssin edistämiseen oli kuitenkin nähtävillä, ja käsitettä lähestyttiin useista eri näkökulmista ja erilaisia työtapoja yhdistäen samansuuntaisesti kuin edellä tekstissä on kuvattu.



Kuva: Jenna Saarinen

Pienryhmätyöskentelyä puutarhassa.

Kallio-Kuninkalan tilat ja ympäristö ruokkivat ja inspiroivat opetustilanteiden toteutusta. Esimerkiksi yhden opetustilanteen ”luonnonkatastrofi”, jossa osallistujat tempaistiin äkillisesti pois itserakentamistaan kodeista luonnonkatastrofin johdosta, toteutettiin Leonora-salin siirrettäviä akustisia väliseiniä rullaten osallistujien ”kotien” yli. Toisessa tapauksessa kurssikeskuksen aikoinaan navettana toiminut rakennus inspiroi ryhmää pohtimaan eri ikäluokkien välisen kommunikaation haasteita. Kaiken kaikkiaan kurssikeskuksen arkkitehtuurinen ja sisutuksellinen esteettisyys sekä sijainti keskellä kaunista luontoa inspiroivat luovaa työskentelyä ja loivat otolliset puitteet intensiiviselle ja yhteisölliselle työskentelemälle. Monet pienryhmistä saattoikin löytää kuisteilta tai saleista työskentelemästä ja käymästä keskusteluja pitkälle iltaan, virallisen ohjelman aikaa sitten loputtua.

Kysymys eri ikäryhmien ja kokemustasojen välisestä vuoro-vaikutuksesta nousi esiin periodilla muutenkin. Osa opiskelijoista huomautti, miten intensiiviviikonloppu itsessään oli saanut heidät

pohtimaan iän tai koulutuksen myötä syntyneitä sosiaalisia eroja toisten kohtaamisessa. Yhteistyön tekeminen eri vaiheissa työuraa olevien ja eri koulutusasteella olevien ihmisten kanssa koettiin hyödylliseksi, ja jo pelkästään eri ikäisten välillä käytyjen kahvipöytäkeskusteluiden uskottiin herkistäneen aiheelle. Silti opetusryhmää pidettiin myös taustoiltaan ja ajatuksiltaan yhtenäisenä ja nostettiin esiin se, että globaalin kompetenssin harjoittaminen kulttuurisesti homogeenisessä ryhmässä oli haasteellista, jopa irrelevanttia. Eräs opiskelija toi esiin, miten häntä ja hänen edustamaansa kulttuuria saatettiin pitää globaalin kompetenssin ”kohteina”, ja piti aiheen pohtimista vaikeana muuten homogeenisessä ryhmässä. Opiskelijoilla oli suuri tarve kuulla erilaisista taustoista tulevien ihmisten kokemuksia. Tähän tarpeeseen voisi jatkossa vastata esimerkiksi kutsuttujen vierailijoiden avulla.

Havaintoja vierailevien asiantuntijoiden käytöstä

TaiTu-hankkeen rahoituksen myötä periodiviikonlopun toteutuksessa hyödynnettiin myös vierailevia asiantuntijoita ja apuopettajina toimineita opetusassistentteja. Eri taiteenlajeja edustaneet opetusassistentit osallistuivat opetustilanteisiin ja havainnoivat niitä, kävivät palaute- ja purkukeskusteluja opiskelijoiden kanssa sekä dokumentoivat viikonlopun toimintaa kuvaten, haastatellen ja kirjallisin tehtävin. Apuopettajien osallisuus koettiin positiiviseksi. Tosin resurssit rajoittavat tätä käytäntöä.

Periodilla vieraili asiantuntijana äänitaiteilija ja väitöstutkija Heidi Fast, jonka ammatillinen ja akateeminen työ on kulkenut monitaiteisissa konteksteissa. Fast esitelmöi muun muassa HYKSin psykiatrisen osaston kanssa yhteistyössä toteutuneesta taiteellisesta tutkimustyöstä. Opiskelijoita kiinnostivat erityisesti yhteisöissä tapahtuvan taidetoiminnan etiikka ja se, miten avata taiteellisen työskentelyn ominaispiirteitä ulkopuolisille sidosryhmille. Intuition varassa toimiminen osittain vieraassa yhteisössä resonoi joidenkin opiskelijoiden henkilökohtaisten kokemusten kanssa.

Toisena asiantuntijana periodilla vieraili teatteritaiteen maisteri Helena Korpela, joka toimii monikulttuurista työtä tekevässä



Kuva: Jenna Saari-Inen

Keskustelua rasismista Kallio-Kuninkalassa.

lastensuojelujärjestössä Yhteiset Lapsemme ry. Korpelan luento monikulttuurisuudesta ja antirasistisista toimintatavoista herätti vilkasta keskustelua. Opiskelijat toivat esiin oman vastuunsa tulevina opettajina rasismien tunnistamisessa ja kitkemisessä. Tähän esitettiin keinoina oman aseman tiedostamisen ohessa konkreettisia, parempia käytäntöjä: esimerkiksi musiikissa yksittäisen ”afrikkalaisen” laulun alkuperä voitaisiin tunnistaa yksityiskohdaisemmin yleistämättä sitä afrikkalaisen musiikin edustajaksi, ja lastenkulttuurin stereotyyppisiä hahmoja voitaisiin purkaa osana kuvataiteen opiskelua. Monet pitivät antirasistista työskentelyä myös haastavana. Esimerkiksi mikroaggressioiden ja moninkertaisen syrjinnän tunnistamista pidettiin vaikeana, ja tiettyjen musiikkityylien, kuten jazzin, historia herätti kysymyksiä kulttuurisesta omimisesta. Taideopetuksen todettiin olevan täynnä nopeita tilanteita, joihin havahtuminen tapahtuu viiveellä. Tästä huolimatta peräänkuulutettiin opettajan vastuuta ja rohkeutta olla se, joka nostaa tapahtumat ja myös vaikeaksi kokemansa aiheet keskusteluun.

Ekskursio Berliinissä

Yksi vaihtoehtoinen tapa suorittaa taiteidenvälinen opintojakso syksyllä 2019 oli osallistua Tampereen yliopiston järjestämään opintokokonaisuuteen, jonka käytäntöjä ja sisältöjä myös kehitettiin TaiTu-hankkeen avulla (ks. Hämäläinen, Merta & Pullinen, tässä julkaisussa). Opintokokonaisuuden keskiössä oli noin viikon opetusharjoittelujakso, joka toteutettiin Berliinissä. Siinä Tampereen yliopiston, Aalto-yliopiston ja Sibelius-Akatemian opiskelijat toteuttivat yhteistyössä dialogisen pedagogiikan mahdollisuuksia tutkivia performatiivisia ja osallistavia, monitaiteisia esityksiä ja prosesseja kaupungin eri konteksteissa, kuten rautatieasemalla, museon edustalla, tai puistossa. Tätä edelsi tutustuminen muutamaa Berliinin nykytaiteen museoon. Luokanopettajaksi opiskeleville Berliinissä toteutettu jakso toimi johdantona taidepedagogiikan opettamiseen luokkahuoneen ulkopuolella.

Ekskursion opiskelijapalautteissa välittyi opiskelijaryhmän kasvanut kiinnostus kasvatuksellisen ja taiteellisen ajattelun yhteenkietoutumiseen ja toisaalta ymmärrys erilaisten taiteellisten prosessien soveltamismahdollisuuksiin yksittäisen taidelajin opetukseen. Opiskelijoille osallistava performanssitehtävä oli hyvä esimerkki siitä, miten hyödyntää ympäristöä ja osallistujien omaa luovuutta. Opiskelijat kokivat mielekkääksi työskentelyn monitaiteisissa ryhmissä. Löydettiin paljon eroja, mutta myös yhteistä: ”Vaikka taiteen kentän eri laitamilla toimivilla ihmisillä onkin erilaiset itselle luonnollisimmat tavat ilmaista ja tuottaa taidetta, on silti jokin pohjimmainen suhtautumistapa luomiseen samanlainen.”

Opiskelijat nostivat esiin pedagogisen prosessin merkittävyyden osallistavassa performanssiteiteessa. Eräs opiskelija kiteytti huomionsa seuraavasti:

- Oli todella virkistävää nähdä, kuinka inspiroivasti ja loppuun asti ajatellusti taiteellista tekemistä voi ohjata. Pajojen vetäjät antoivat tarpeeksi tarkat raamit, jotka suuntasivat ajattelua haluttuun suuntaan, mutta raamit olivat tarpeeksi löysät ja vapaasti rikottavissa, jotta vapaa tekeminen ja luomisprosessi pääsi toteutumaan esteettömästi. Myös pajan tarkoitus ja henkinen anti oli loppuun asti mietittyä ja itselleni tarpeeksi syvästi analysoitua.

TaiTu-hankkeen kehittämistyö osana laajempaan yliopistoyhteistyötä taidealoilla

Tässä raportissa esiteltyä kehittämistyötä on edellä kuvatun lisäksi ohjannut ja kehystänyt yhtäältä laajempi ja pidempiaikainen, taidealojen opettajankoulutuksien välinen ja pedagogiikkaopintojen yhdessä toteuttamiseen ja kehittämiseen suuntautuva yhteistyö sekä toisaalta opiskelijoiden palaute. Koulutusten yhteistyössä tuotettavien opintokokonaisuuksien (yhteensä 15 op) suunnittelu ja toteutus luovat pohjan koulutusohjelmien henkilöstön vahvalle keskinäiselle näkemysten vaihdolle ja käytännölliselle yhteistyölle, joka tukee myös taidepedagogisen asiantuntijuuden päivittymistä ja syvenemistä. Verkosto on osoittautunut tärkeäksi foorumiksi erilaisten kehityshankkeiden syntymiselle ja taidepedagogiikka käsittelevälle vaikuttamistyölle. TaiTu-hankkeen pilotit ovat edelleen vahvistaneet tätä työtä.

Lopuksi

Taiteidenvälinen opintojakso on koettu sekä opiskelijoiden että opettajien taholta tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi – luodaanhan siinä uusia pedagogisia menetelmiä taiteita integroivaan opetukseen. Opiskelijat ovat kokeneet mielekkääksi, että kurssilla alkunsa saanutta monitaiteista yhteistyötä on ollut mahdollista jatkaa myös muilla opintojaksoilla, kuten esimerkiksi opetusharjoittelun tai -projektien muodossa (ks. esim. Juntunen, tämä julkaisu).

Seuraava ote opiskelijareflektoista kiteyttää hyvin opintojakson antia:

- Taiteidenvälinen pedagogiikka kehittää oppijan ajattelua monin tavoin, ja juuri ajattelun kehittymistä silmällä pitäen pedagogisessa työskentelyssä tulisi keskittyä monenlaisen taiteen kokemiseen. Useaa taiteen alaa yhdistävä pedagogiikka voisi parhaimmillaan vapauttaa ja rohkaista myös oppijaa ilmaisemaan itseään juuri itselleen luontevimmalla tavalla ja tukea monipuolisen taiteellisen ilmaisun keinojen pankan muodostumista jo varhaisessa vaiheessa. Monipuolisen taiteellisen ajattelun opettaminen voisi näin tukea myös [yksittäisen taiteenalan] kontekstissa tapahtuvaa oppimista.

Lähteet

Biesta, G. (2017). Letting Art Teach. Art Education 'after' Joseph Beuys. Arnhem: ArtEZ Press.

Bresler, L. (2011). Taiteen vitaalisuus ja pedagoginen voima. Suom. E. Anttila. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä (s. 175–178). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/45263>

Karttunen, A. (2020). Monialaisuus, taiteidenvälisyys ja etiikka Taideyliopiston yliopistopedagogiikassa. Teoksessa H. Kauppila & K. Lehikoinen (toim.) Toiminnasta sanoiksi: puheenvuoroja oman työn kehittämisestä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa (s. 75–95). Teatterikorkeakoulu. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/322333>

OECD (2018). Preparing Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA global competence framework. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Schugurensky, D. & Wolhuter, C. (Eds.) (2020). Global Citizenship Education in Teacher Education: Theoretical and Practical Issues. Routledge.

Varto, J. (2011). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä (s. 17–32). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/45263>

Marja-Leena Juntunen toimii musiikkikasvatuksen professorina Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikin aineenopettajankoulutuksessa vastuualueina opettajan pedagogiset opinnot ja tutkimusopinnot. Hänen musiikkikasvatuksen eri konteksteihin sijoittuvan tutkimuksensa keskeisiä teemoja ovat mm. kehollisuus ja kehollinen oppiminen fenomenologisessa viitekehyksessä, narratiivisuus, Dalcroze-pedagogiikka, oppiminen ja arviointi sekä opettajien visiot. Hän on viime vuodet toiminut tutkijana ja ryhmänjohtajana ArtsEqual-tutkimushan.



Kenneth Sirén on teatteritaiteilija ja -opettaja, jonka töille on ominaista ryhmälähtöisyys ja arjesta poimittujen fragmenttien käyttö. Väitöskäytöksessään Teatterikorkeakoulun Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa Tutkessa hän tutkii osallistujien arkisia tapoja (habits) nykyteatterin ja pragmatistisen viitekehyksen avulla, erityisesti sukupuolen moninaisuuteen liittyviin tapoihin keskittyen.



Taneli Tuovinen toimii taiteidenvälisen pedagogiikan yliopistonlehtorina kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa Aalto-yliopiston Taiteen laitoksella. Hän toimii myös taidepedagogiikan lehtorina sekä tanssinopettajan että teatteriopettajan maisteriohjelmissa Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Hänen opetuksessaan ja tutkimuksessaan yhdistyvät taiteille yhteisten praktiikoiden, sisältöjen ja teorian pedagogiikka ja tutkimus sekä näiden monialainen ymmärtäminen sosiaalisten ja eettisten kysymysten valossa.





**OPEUSSUUNNITELMAN
KOKONAISVALTAISTA
KEHITTÄMISTÄ**

Tulevaisuus- orientoinut opetussuunnitelmaprosessi

Artikkelissani kuvaan ja mallinnan Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opetussuunnitelman uudistamisprosessia, taustoja, menetelmiä ja tuloksia sekä yleisemmin opetussuunnitelmatyön elementtejä. Kehittämissyö ei tapahdu tyhjiössä. Opetussuunnitelman uudistus on aina osa jatkumoa, jossa alan konventiot, ratkaisut ja toimintaympäristöt vaikuttavat tulevaan.

Aluksi avaan kuvaamataidon aineenopettajakoulutuksen taustoja ja teen loikkia koulutuksen historiaan. Taustoituksesta siirryn kuvaamaan opetussuunnitelman uudistamisen etenemistä, joka perustui tavoitteellisten tulevaisuuskäsien prosessiin. Artikkelini lopuksi pohdin opetussuunnitelman uudistamisen haasteita eri näkökulmista ja ehdotan malleja tulevaisuuden opetussuunnitelmatyön tueksi. Uusi suunnitelma otettiin käyttöön opetussuunnitelmakaudelle 2018–2020 ja päivitettiin nykyiselle, lukuvuosille 2020–2022 ulottuvalle jaksolle.

Prologi: konventioita ja kyseenalaistamista

Vuonna 2003 vierailin Pietarissa Repin-instituutissa. Taideopetus näytti tuolloin perustuvan vielä klassisen taiteen kopiointiin, havainnon, tekniikkojen ja materiaalituntemuksen oppimiseen sen myötä. Perehdyin myös instituutin historiaan. Toiminta käynnistyi Moskovassa 1700-luvun puolivälissä, mutta instituutti muutti joidenkin vuosien jälkeen Pietariin. Opetus perustui usklassismiin

ja käytössä oli suuri kokoelma klassisia taideteoksia, joita opiskelijat tutkivat ja jäljensivät. Realisminsuuntaisia kokeiluja ei sallittu. Opettajat saattoivat tuhota opiskelijoiden piirustuksia, maalauksia ja veistoksi, jos niissä oli liian realistista kuvausta. ”Rahvaanomaisen” realismin katsottiin pilkkaavan antiikin Kreikan ja Italian renessanssin saavutuksia ja perinnettä. Opetuksessa ankara kiistely klassismin ja realismin välillä kesti lähes viisikymmentä vuotta.

Moinen arvovaltataistelu huvitti, mutta kun muistelin omaa taideopiskeluani Taideteollisessa korkeakoulussa 1970-luvun lopulla, tunnistin helposti konventiot, jotka vaikuttivat opetukseen ja oppimiskäsitykseen. Perinteinen malliin pohjautuva piirustus, maalaus ja kuvanveisto oli perusta, johon monen muun asian opiskelu nojasi. Se satoi opetuksen myös kuvataidekoulutuksen perinteeseen. Elävää mallia tutkimalla ja kuvaamalla kehitettiin havaintokykyä ja samalla opittiin kuvallisen ilmaisun lainalaisuuksia ja yleisemmällä tasolla kuvallista ajattelua. Elävän mallin piirtämisessä käytettiin vain hiiltä ja ensimmäisen vuoden aikana vain viivan käyttö oli sallittua. Muodon hakeminen varjostamalla oli ehdottomasti kielletty ja piirustuksen piti olla isolla paperilla kokonaan ja sopusuhtaisesti, mallin mukaisesti sommiteltuna. Mallitehtävissä opettajan ohjaus oli jatkuvaa opiskelijan työn arviointia. Ei ollut harvinaista, että opettaja ”virheen” havaitessaan, tuli ja pyyhki säämiskällä piirustuksen kokonaan pois ja pyysi aloittamaan alusta. Opetus muuttui kuitenkin radikaalisti 1980-luvun edetessä. Jotkut opettajat kannustivat erilaisten piirtimien käyttöön, sallivat jopa kuulakärkikynällä piirtämisen. Vapauksia annettiin myös sommittelussa, mallin käsivarsi tai jalkaterä sain mennä paperin reunan yli. Elävän mallin piirtämistä harjoitettiin muun muassa Kansallisbaletin harjoituksissa ja urheiluhalleissa. Opetuksen tavoite oli edelleen sama kuin omana opiskeluaikanani, mutta käsitys oppimisesta ja vaihtoehtoisista tavoista oppia muuttuivat merkittävästi.

Juhana Blomstedt kuvaa kuvataiteen akateemista traditiota säiliönä, jonka avulla tärkeitä asioita kuljetetaan seuraaville sukupolville riippumatta kulloinkin vallitsevista arvostuksista. Koulutukseen sisältyy vahva säilyttävä rakenne ja toisaalta vaatimus tämän osien horjuttamisesta. Opetuksen ja opettajien kyseenalaistaminen ei saa kuitenkaan puhkaista säiliötä tai rikkoa sen kantavia rakenteita ja näin vaarantaa tärkeän sisällön valumista hukkaan. (Stewen, 1998.) Taidekoulutuksessa tietty tapa puhua ja toimia on osa ammattitaitoa ja hyväksyntää. Opiskelijan on erottauduttava

ollakseen vakuuttava, mutta samalla hänen työnsä ja osaamisensa on julkisesti sosiaalisen yhteisön arvioinnin ja hyväksynnän kohteena. Tässä paradoksaalisessa tilanteessa voi kärjistetyksi kysyä: miten vastustan taidekoulutuksen kontekstissa auktoriteetteja (opetusta) ja kuitenkin teen sen traditiota kunnioittaen eli miten olen ”sopivasti radikaali” ja erotun ”oikealla tavalla”.

Maailma, yhteiskunta ja toimintaympäristö muuttuvat, ja taidekäsitteet, opetus ja oppiminen näiden mukana. Koulutuksen muutokset ovat usein hitaita, kuten Repin-instituutin esimerkissä, yhteiskuntaan sosiaalistavia ja nykyhetken osaamistarpeista lähteviä. Mutta miten uudistaa koulutusta ketterämmin ja nähdä se aktiivisena muutosvoimana ja tulevaisuuden rakentajana?

Taustaa ja historialoikkia kuvataidekasvatukseen

Suomessa on kaksi yliopistoa ja niiden yksikköä, jotka vastaavat kuvataidekasvatukseen koulutuksesta ja tutkimuksesta, Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun taiteen laitos ja Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta. Kuvataidekasvatukseen koulutusohjelmassa suoritettu taiteen maisterin tutkinto antaa laaja-alaisen, peruskoulun ja lukion kuvataiteen aineenopettajan kelpoisuuden, mutta myös valmiudet toimia erilaisissa visuaalisen alan opetus-, ohjaus- ja asiantuntijatehtävissä ja yrittäjänä muun muassa taiteen perusopetuksessa, ammattikorkeakouluissa, museoissa, taiteen ja muotoilun kentällä tai media- ja pelituotannoissa. Alan ammattilaiset toimivat usein taiteen, kulttuurin ja kasvatustyön risteymissä.

Kuvataidekasvatus ja kuvataiteen opettajankoulutus vietti 100-vuotisjuhlaa vuonna 2015. Piirustuksenopettajien valmistusosasto perustettiin Taideteollisuuskeskuskouluun vuonna 1915 ja pian Suomen itsenäistymisen jälkeen, vuonna 1918 osaston kurssi tuli pakolliseksi piirustuksenopettajan toimeen valtion oppikouluissa, ja koulutus sain näin opettajakelpoisuuteen johtavan statuksen. Suomessa alan opettajakoulutus on ollut aina osa taideteollisen alan, taiteen ja muotoilun ylintä koulutusta, ensin Taideteollisuuskeskuskoulussa (1915–1949), sitten Taideteollisessa oppilaitoksessa (1949–1973) ja Taideteollisessa korkeakoulussa (1973–2011) ja vuodesta 2010 alkaen osana Aalto-yliopistoa ja Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulua, joka syntyi arkkitehtuurikoulutuksen mukaantulon myötä vuonna 2012. Kuvataiteen opettajankoulutuksen yhteys

taide- ja muotoilualan koulutukseen ei ole kansainvälisesti ainutlaatuinen ratkaisu. Keskeiset kansainväliset yhteistyötahomme ovat usein yksikköjä taide- ja muotoilukorkeakouluissa.

Kytkentä taideteollisen alan, taiteen ja muotoilun korkeakoulutukseen on tarjonnut kuvataidekasvatukselle ja kuvataiteen opettajakoulutukselle erinomaisen perustan kehittää taiteen, mutta myös laajemmin ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin pedagogista asiantuntijuutta. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoille verkostoituminen jo opiskeluaikana muiden tulevien taiteen, muotoilun ja arkkitehtuurin alan ammattilaisten kanssa antaa hyvän perustan yhteistyön rakentamiseen myös ammatillisessa toiminnassa. Vastavuoroisesti vahva taidepedagoginen asiantuntijuus korkeakoulun sisällä on tukenut laajemmin korkeakoulun opetuksen ja koulutusohjelmien kehittämistä.

Murroksia 1990-luvulla: uusia osaamistarpeita ja koulutusväyliä

Jo 1980-luvun aikana erityisesti teknologian nopea kehittyminen teki näkyväksi tulevat murrokset työelämässä, myös Taideteollisen korkeakoulun edustamilla aloilla. Arkkitehti- ja muotoilu- ja mainostointoissa otettiin ensimmäisiä askelia tietokoneavusteisessa suunnittelussa, tarvittiin uudenlaista osaamista ja syntyi uusia ammatteja ja vanhoja katosi. Muuttuneet tulevaisuusnäkökymät ja osaamistarpeet haastoivat yliopistot arvioimaan uudelleen koulutustarjontaansa. Taideteollisessa korkeakoulussa pääpaino kohdistettiin maisteri- ja tohtoritutkintoihin sekä tutkimukseen ja taiteelliseen toimintaan ja kansainvälistymiseen. Tutkintojärjestelmän muutoksella (1994) perustutkinto jakaantui alemmaksi, taiteen kandidaatin (TaK) ja ylemmäksi, taiteen maisterin (TaM) korkeakoulututkinnoiksi.

Taideteollisen korkeakoulun rinnalle perustettiin vuonna 1990 alan toinen yliopistotasoinen koulutusyksikkö Lapin yliopistoon. Taiteiden tiedekunnan toiminta käynnistyi kuvaamataidon opettajakoulutuksella ja laajeni myöhemmin muotoilijoiden (1992) ja graafisten suunnittelijoiden (1994) kouluttamiseen. Nykyisin tiedekunnassa on kuusi taideteollisen alan koulutusohjelmaa. Samanaikaisesti Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan perustamisen kanssa uudistuksia tehtiin myös muilla tasoilla. Visuaalisen alan koulutuksen isot kansalliset uudistukset, koskien toisen asteen taide- ja käsityöalan oppilaitoksia ja taiteen ja muotoilun ammattikorkeakoulujen perustamista, rakensivat selkeästi portaittain eteneviä koulutusreittejä.

Oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen koulutustehävät jäsenyivät, haettiin yhteistyön rajapintoja ja pyrittiin erotautumaan ja löytämään oma paikka uudessa koulutusrakenteessa.

Kuvataiteen (ent. kuvaamataito) opettajankoulutus perustui pitkään yhteen ja kaikille samanlaiseen, ylemmän korkeakoulututkinnon malliin. Vuosina 1983–1993 taidekasvatuksen osasto toteutti neljä kuvaamataidon opettajien poikkeuskoulutuskurssia, joiden myötä kelpoisuuden sai noin 120 opettajaa. Kurssien kokemusten innoittamana kehittyi ajatus kuvataiteen aineenopettajakoulutuksen eriyttämisestä, jonka avulla voisimme ottaa paremmin huomioon opiskelijoiden erilaiset taustat, aiemman koulutuksen ja opetuskokemuksen. Osasto rakensi erilaisia koulutusväyliä kuvataidekasvatuksen ympärille: *viisivuotisen taiteen maisterin perustutkinnon* (TaK+TaM) rinnalla aloitettiin *erillinen kaksivuotinen maisteriohjelma*, joka perustui opiskelijan aikaisempaan vähintään kandidaatin tasoiseen taide- tai opetusalan perustutkintoon ja opetuskokemukseen. Osasto käynnisti myös *kuvataidekasvatuksen sivuaineopintojen* (35 ov / 60 op) järjestämisen muiden alojen opettajaopiskelijoille ja toteutti jonkin aikaa *kuvataiteen opetettavan aineen opintoja* (70 ov / 55 op) kentän opettajille. Tämä opintokokonaisuus lakkautettiin 1990-luvun lopussa, koska yliopistojen rahoitusmalli suosi vain tutkintojen tuottamista.

Lisäksi taidekasvatuksen osasto käynnisti 1990-luvun alussa visuaalisen alan taiteilijoille erillisen pedagogisen koulutuksen. *Taiteilijan pedagogiset opinnot* (60 op) oli tarkoitettu opetustyössä toimiville taiteilijoille ja koulutuksella tuettiin erityisesti ammattikorkeakoulujen ja taiteen perusopetuksen uudistuksia. Yhteensä noin 160 alan ammattilaista suoritti opettajakelpoisuuteen johtavat pedagogiset opinnot vuosien 1990–2001 aikana. Myöhemmin opintoja järjestettiin vielä yhteistyössä Helsingin yliopiston kanssa *Media-alan opettajien pedagogisena koulutuksena* ja *Visuaalisen alan opettajan pedagogisina opintoina* (VISPE I ja II). Näihin kokonaisuuksiin osallistui vuosina 2004–2009 yhteensä noin 60 opiskelijaa. Taiteilijan pedagogisten opintojen malli ja kokemukset vaikuttivat merkittävästi yliopistopedagogisten opintojen muotoutumiseen Aalto-yliopiston aloitusvaiheessa.

Taiteilijan pedagogiset opinnot toimivat kimmokkeena pedagogisen koulutuksen järjestämiseen myös taidekorkeakoulujen opettajille. Ensimmäinen korkeakoulupedagoginen, 10 opintoviikon laajuinen kokonaisuus toteutettiin vuosina 1993–1995 ja siihen osallistui 17 Taideteollisen korkeakoulun opettajaa. Sen jälkeen

taidekasvatuksen osasto järjesti vuosina 1996–2006 yhteensä neljä *yliopistopedagogiikan opintokokonaisuutta* taidekorkeakoulujen opettajille (TaikoPeda, 15 ov / 25 op). Koulutuksella tuettiin oppimisen ja opetuksen kehittämistyötä taidekorkeakouluissa ja samalla pyrittiin vahvistamaan niiden välistä yhteistyötä. Opettajille TaikoPeda tarjosi mahdollisuuden jakaa ja kehittää kollegiaalisesti hyviä pedagogisia käytäntöjä. TaikoPedan alla toteutettiin myös pedagogisia keskustelutarjoja ja seminaareja, opettajille työnohjausta ja konsultaatiota sekä tuotettiin julkaisuja. TaikoPedan toimintaan saatiin Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoitusta.

Virtaa verkossa

Opetus- ja kulttuuriministeriö palkitsi taidekasvatuksen osaston aloitteellisuuden erilaisten koulutusmallien kehittäjänä valitsemalla sen koulutuksen huippuyksiköksi vuonna 1993. Käytännössä tämä tarkoitti merkittävää miljoonan markan lisärahoitusta kehittämistoimintaan. Palkinto käytettiin muun muassa ”tiedon valtatie” hankkeeseen, jonka tavoitteena oli kokeilla, tutkia ja kehittää tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuuksia kuvataiteen opettajakoulutuksessa. Verkkopohjaisten opetusvälineiden ja oppimisympäristöjen voimakas markkinointi kouluihin nosti pedagogiikan audiovisuaaliset ulottuvuudet ja kuvallisen alan pedagogisen asiantuntijuuden merkityksen esiin. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa erilaisten asiantuntijoiden toimiminen yhdessä ja myös kansainvälisellä kentällä lisääntyi. Tieto- ja viestintätekniikan käytön kasvu pakotti opetuksen ja oppimisen uudelleen ajatteluun.

Kun opetusministeriö kohdisti 2000-luvun alussa erillisrahoitusta opettajankoulutuksen aloituspaikkojen lisäämiseen, päätti osasto toteuttaa koulutuksen laajentamisen uudella tavalla. Osasto käynnisti Virt@ maisteriohjelman, joka perustui pääosin verkko-opetukseen ja kuvataiteen opetus- ja oppimismenetelmien kokeelliseen kehittämiseen yhdessä opiskelijoiden kanssa. Kolmivuotisessa ohjelmassa oli vain viisi viikkoa kontaktiopetusta lukuvuodessa ja opiskelu oli osin mahdollista oman (opetus)työn rinnalla. Maisteriohjelma toteutettiin kolme kertaa vuosien 2001–2010 aikana. Koulutukseen oli yhteensä noin 600 hakijaa, joista valittiin 156 opiskelijaa, ja lähes kaikki suorittivat taiteen maisterin tutkinnon. Kansallisessa maisteriohjelmien arvioinnissa (Raivola, Himberg, Lappalainen, Mustonen & Varmola, 2002) Virt@ maisteriohjelma nostettiin esille

kiinnostavana ja tärkeänä esimerkkinä verkko-opetusratkaisujen kehittämisessä ja mahdollisuuksien kartoittamisessa.

Virt@ koulutuksen innoittamana käynnistettiin useita kansallisia ja kansainvälisiä verkko-opetusprojekteja korkeakoulu yhteistyönä. Esimerkkeinä *Sivuaineverkko* (2005–2009), jossa kehitettiin ja pilotoitiin kuvataiteen verkko-opetusmoduuleja luokanopettajakoulutukseen, partnereina Tampereen, Turun, Jyväskylän, Oulun ja Lapin yliopistot; *Kuhasumppu* ja *Verkko-opetusstudio* -alustat (2003–2004) kuvataiteen opetusharjoittelun dokumentointia ja ohjausta tukemaan; kaksi *ArtEdu community art* -projektia (2005–2008), joissa opiskelijat ja opettajat valmistelivat kansainvälisissä ryhmissä projektejaan ensin verkkoympäristössä ja sen jälkeen toteuttivat ne yhteisellä lähijaksolla, partnereina Willem de Kooning Academie Rotterdam, Utrecht School of the Arts ja School of Art and Design Zurich ja niiden kuvataiteen opettajankoulutusyksiköt; ja *Interface*-projekti (2005–2007), jossa suunniteltiin ja kehitettiin yhteisiä visuaalisen viestinnän ja kuvataiteen verkkokursseja ja -osioita yhdistettynä paikalliseen lähiopetukseen, partnereina Dublin Institute of Technology ja Art Academy of Latvia.

Kuvataidekasvatuksen nykyinen profiili

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma yhdistää tutkimuksen, pedagogiikan ja taiteen toisiinsa kokonaisuudeksi. Tutkimukselle ja opetukselle on luonteenomaista tieteiden välisten näkökulmien ja nykytaiteen käytäntöjen integrointi taiteellisen ja pedagogisen toiminnan kautta syntyvään kokemustietoon ja taidepedagogiikan teoriaan. Erityisosaaminen painottuu visuaalisen kulttuurin monilukutaitoon ja taiteen menetelmiin oppimisessa ja opettamisessa. Oppimisessa ovat tärkeitä kuvalliset, audiovisuaaliset ja taiteiden väliset moniaistiset ilmaisumuodot.

Kuvataidekasvatuksen toimintamallissa korostuvat (a) *erilaiset koulutusväylät*, jotka vastaavat opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin, (b) *kuvataidekasvatuksen ja taidepedagogiikan kehittämisen ja hyödyntäminen laajemmin yhteiskunnassa* muun muassa yhteistyö taide- ja kulttuurimuseoiden, erilaisten järjestöjen, kaupunkien kulttuuri-, terveys- ja sosiaalisektorien ja opetushallituksen kanssa, sisältäen myös yhteistyön tieteen, tekniikan ja kauppatieteiden asiantuntijoiden ja koulutusohjelmien kanssa Aalto-yliopistossa, (c) *kansainvälisyys tutkimuksessa, mutta myös*

opetuksessa, aktiivinen toiminta taide- ja muotoilu yliopistojen kansainvälisissä verkostoissa sekä tutkimuksen että koulutuksen alueella, jonka myötä on tullut näkyväksi koulutusohjelman kansainvälisesti korkea taso ja arvostus yhteistyökumppanina, (d) *opetus- ja tutkimusyhteistyö yliopistojen välillä*, erityisesti Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan ja Taideyliopiston kanssa.

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma on kiinnostava hakukohde. Viimeisen kymmenen vuoden aikana kandidaatin tutkintoon on vuosittain ollut noin 270 hakijaa, kolmena vuotena jopa yli 300, joista monivaiheisen valintaprosessin avulla hyväksytään 15–18 opiskelijaa (n. 5–7%). Erilliseen maisteriohjelmaan on vuosittain ollut 60–80 hakijaa, joista valitaan noin 25%. Opetus- ja kulttuuriministeriön linjausten takia aloituspaikkoja tullaan lisäämään kandidaatin tutkintoihin ja sen myötä erillisten maisteriohjelmien paikkoja vähennetään. Alustavien suunnitelmien mukaan lähivuosina kuvataidekasvatuksen kandidaattipintoihin otetaan vuosittain vähintään 20 opiskelijaa ja erillisiin maisteriopintoihin korkeintaan 14 opiskelijaa. Koulutusohjelmasta valmistuu hyvin tutkintoja, mutta opiskeluaikat ovat vielä pitkiä, kandidaatin tutkinnoissa keskimäärin noin 4 vuotta ja maisteritasolla keskimäärin noin 3 vuotta. Opetussuunnitelman uudistamisessa kiinnitettiin huomiota opintojen kuormittavuuden vähentämiseen ja opintojen sujuvuuden tukemiseen, joiden avulla tavoitellaan myös opintoaikojen lyhentymistä.

Otaniemen kampus uutena toimintaympäristönä

Kuvataidekasvatuksen sijoittuminen Taiteiden ja suunnittelun korkeakouluun ja yhteistyö eri alueiden, kuten elokuvan, valokuvan, visuaalisen viestinnän, muotoilun, uusien medioiden ja arkkitehtuurin kanssa, haastaa opiskelijoita ja opettajia kyseenalaistamaan ja laajentamaan taiteen rajoja ja arvioimaan taidekasvatuksen menetelmiä myös taidemaailman ulkopuolelta. Historiallinen ”pro arte utili – hyödyllisen taiteen puolesta” lähestymistapa sisältää taiteen sekä välineenä ja menetelmänä että sisältönä, taiteen taiteena.

Siirtyminen Aalto-yliopiston yhteiselle kampukselle ja korkeakoulun yhteisiin tiloihin syksyllä 2018 merkitsi merkittäviä muutoksia toiminta- ja oppimisympäristöissä ja teki näkyvämmäksi muun muassa tiede-taidekasvatus-teknologia-näkökulman sekä yrittäjyysajattelun ja -osaamisen. Uusi toimintaympäristönä toi täysin uusia mahdollisuuksia ja ulottuvuuksia alojen väliseen ja

rajoja rikkovaan yhteistyöhön. Yliopisto haastaa ennakkoluulotomaan asiantuntijuuden jakamiseen ja rakentamiseen erilaisista lähtökohdista. Tästä hyvänä esimerkkinä *Aalto-yliopisto Junior*, ja sitä edeltänyt LUMARTS laboratorio ja *Biofilia toiminta*, jossa kuvataidekasvatus on yhtenä keskeisenä toimijana. Aalto-yliopisto Juniorin yhdistää taidetta, tiedettä, teknologiaa ja taloutta ja tukee monialaista kasvatustoimintaa järjestämällä lapsille, nuorille ja opettajille muun muassa tapahtumia, vierailuja, leirejä, kursseja ja täydennyskoulutusta. Aallon alkuvaiheessa monet ns. *Aalto kurssit* rakensivat taiteen ja tieteen välille siltoja, joista on syntynyt uusia opintokokonaisuuksia kuten matematiikkaa ja taidetta yhdistävä Math&Arts sivuaine. Kuvataidekasvatuksen yhteistyö Math&Arts ja teknologiakasvatuksen sivuaineiden kanssa on vahvistumassa. Vuorovaikutus on tiivistynyt myös *Aalto Sustainability yhteisön* kanssa, joka kokoaa kestäväen tulevaisuuden asiantuntijoita, opettajia, tutkijoita ja opiskelijoita yhteen ja tukee erilaisten tapahtumien, opetuksen ja projektien järjestämistä. Yrittäjyysajattelua ja -opetusta koulutusohjelma on kehittänyt yhdessä Aallon yrittäjyysohjelman, *Aalto Ventures Program (AVP)*, kanssa.

Lisäksi Otaniemen kampuksella on useita toimijoita ja alustoja, jotka tarjoavat tukea ja moninaisia mahdollisuuksia kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opetuksen ja opetussuunnitelman uudelleen ajatteluun. Esimerkkinä Aalto Online Learning palvelut ja oppimiskeskuksen tilat ja -välineet, *Design Factory yhteistoiminta-alusta* ja YK:n innovaatio- ja teknologialaboratorio *UNTIL*, jossa erityisalueina ovat kiertotalous, koulutus ja rauha. Kampuksella on myös kaksi lukiota ja yli tuhat lukiolaista sekä alakoulu ja päiväkotit. Erityisesti Aalto Junior ja opettajankoulutuksen kehittämisprojektit ovat tehneet näkyväksi lukioyhteistyön innostavuuden ja mahdollisuudet. Linkit Aalto-yliopiston yhteistyöalustoille ja -ohjelmiin löytävät lähdeluettelon lopusta.

Perusopetuksen ja lukion uudet opetussuunnitelmat korostavat erityisesti monilukutaitoa ja ilmiöpohjaista oppimista, perinteiset tiede, taide ja oppiainerajat ylittävää tutkivaa oppimista. Ilmiöpohjaisen oppimisen ja opettamisen perusta on monialaisuudessa, joka edellyttää eri alojen kohtaamista, arvostavaa vuorovaikutusta ja jaettavaa ymmärrystä. Tähän monimuotoiseen uuteen opettajuuteen Aalto-yliopiston yhteistyöhön ja rajojen ylittämiseen kannustava toimintaympäristö ja -kulttuuri tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden ja samalla se ehdottaa uusia elementtejä opettajaidentiteetin

rakentamiseen ja tulevaisuuden koulussa tarvittavien valmiuksien oppimiseen. Konsepti voisi olla yleisemminkin mallina suomalaisen opettajankoulutuksen uudistamisessa.

Opetussuunnitelman uudistamisprosessi

Aalto-yliopisto siirtyi kaksivuotiseen opetussuunnitelmaan syksyllä 2018. Yliopiston ja korkeakoulukohtaiset yleiset linjaukset ja reunaehdot annettiin keväällä 2017. Valmistelutyö tähtäsi suunnitelmaan, joka otettiin käyttöön lukuvuosille 2018–2019 ja 2019–2020 ja päivitettiin nykyiselle opetussuunnitelmakaudelle 2020–2022.

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa suunnittelu käynnistyi heti syyslukukauden 2017 alussa. Opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämiseen oli kuitenkin jo olemassa valmis malli ja prosessi. Ohjelman jatkuvaa arviointia ja uudistamista varten oli pitkään toiminut kolme temaattista opettajatiimiä, joista ensimmäinen keskittyi kuvataideopetuksen aineopintojen kokonaisuuksiin ja sisältöihin (AIMO), toinen opettajan pedagogisiin opintoihin (POKE) ja kolmas teoria- ja menetelmäopintoihin sekä opinnäyteprosessiin (METTE). Päätoimiset opettajat olivat mukana vähintään yhdessä tiimissä oman opetusalueensa ja kiinnostuksensa mukaan. Tiimien raportoivat alueensa haasteista ja tekivät kehittämisehdotuksia, joita käsiteltiin opettajakokouksissa ja käytettiin perustana opetussuunnitelmien vuosittaisessa päivittämisessä ja uudistamisessa. Opetussuunnitelmatyön rinnalla kulki ohjelman ydintehtävien kirkastamisen prosessi ja opettajien erilaisen osaamisen ja asiantuntijuuden näkyväksi tekemisen ja yhteisöllisen tukemisen prosessi. Näiden avulla pyrittiin selkeyttämään työtehtäviä, vähentämään työn kuormittavuutta ja vahvistamaan yhdessä tekemisen eetosta. Koulutusohjelman ydintehtäviksi kiteytyivät opiskelijavalinta, opetussuunnitelman toteutus ja kehittäminen sekä opinnäytteet ja valmistuminen.

Vielä syksyllä 2017 iso osa Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun toiminnoista sijaitsi Arabian kiinteistössä Helsingissä, myös kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma. Korkeakoulu oli kuitenkin muuttamassa kokonaisuudessaan Otaniemen kampukselle syksyllä 2018 ja samalla korkeakoululle valmistui uusi VÄRE rakennus kampuksen ytimeen. Tämä oli ensimmäinen korkeakoulua varten tehty uusi toimitila sitten Ateneum rakennuksen, joka vihittiin käyttöön vuonna 1887. Muutto Otaniemeen konkretisoi Aalto-yliopiston

mahdollisuudet ja idean, ja tarjosi näkymän uuteen alkuun, mutta tarkoitti samalla uusien toimintamallien ja käytäntöjen omaksumista ja luomista sekä epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietämistä.

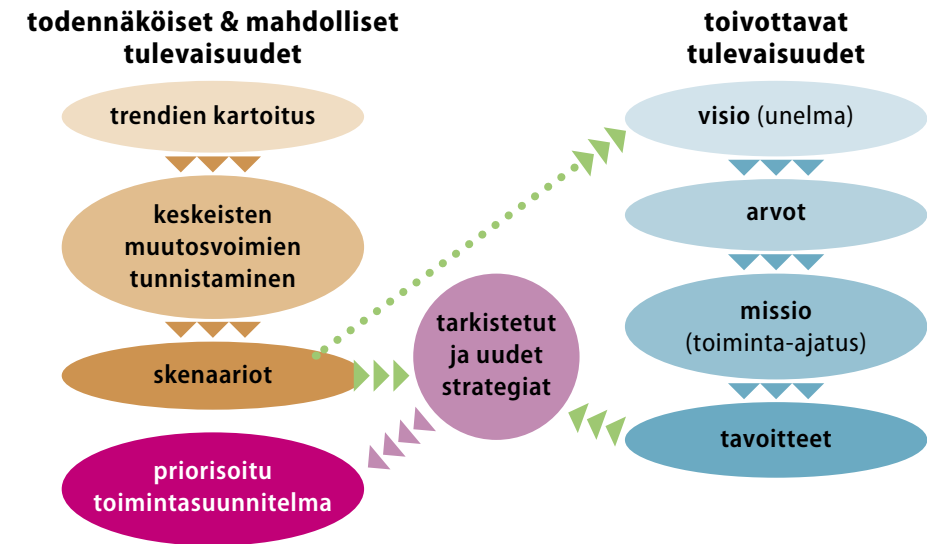
Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa poikkeuksellinen tilanne, muutto Otaniemen kampukselle ja kaksivuotiseen opetus-suunnitelmaan siirtyminen, koettiin erinomaiseksi ajankohdaksi opetussuunnitelman radikaalimpaan uudistamiseen. Opettajatiimien linjausten ja evästysten sekä yhteisen keskustelun perusteella päätettiin neljä yleistä periaatetta: *merkityksellinen OPS*, joka vastaa tulevaisuuden osaamistarpeisiin, *kestävä OPS*, joka edistää resurssien tarkoituksenmukaista ja tehokasta käyttöä, *Aalto-yliopiston yhteinen kampus ja sen mahdollisuudet voimavarana*, miten hyödynnäme ja vaikuttamme sekä *tuloksellisuuden parantaminen ja sen myötä resurssien turvaaminen* (tutkinnot, yli 55 op suoritukset). Linjausten pohjalta tiimit jatkoivat tarkempien ehdotusten valmistelua, joita esiteltiin ja joista keskusteltiin syyslukukauden edetessä myös opiskelijoiden kanssa. Esitykset muotoutuivat jakamisen ja yhteisen ymmärryksen rakentumisen myötä. Lopullinen ehdotus koulutusohjelman opetussuunnitelmaksi piti olla valmiina virallista hyväksymistä varten maaliskuussa 2018.

Suunnittelutyöhön vaikutti yleisellä tasolla ja taustalla yliopiston strategia ja sen toimenpanoa linjaavat Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun ja taiteen laitoksen toimintasuunnitelmat (tiekartat). Taiteen laitoksen sisällä tavoitteeksi asetettiin eri tutkinto-ohjelmien välisen yhteistyön lisääminen muun muassa yhdistämällä samasisältöisiä kursseja ja jakamalla erilaista asiantuntemusta ja opetusta yli koulutusohjelmarajojen.

Tulevaisuusorientoinut opetussuunnitelma

Uudistamisprosessin lähtökohtana oli tulevaisuusorientoinut opetussuunnitelma. Työ perustui tavoitteellisten tulevaisuuksien prosessiin (kaavio 1). Pohdimme ja kartoitimme mahdollisia, todennäköisiä ja toivottavia tulevaisuuksia. Mitkä ovat keskeiset toimintaympäristömme muutokset, miten voimme niihin vastata ja vaikuttaa, ja mitkä ovat tulevaisuudessa tarvittavat kompetenssit ja koulutusohjelman keskeiset pedagogiset periaatteet, joiden avulla tuemme opiskelijoita kompetenssien saavuttamisessa.

Tulevaisuuksia voidaan lähestyä todennäköisten, mahdollisten ja toivottavien vaihtoehtojen näkökulmista. Kaikissa näissä on



Kaavio 1. Tavoitteellisten tulevaisuuksien prosessi (Bezold, 2009)

tärkeää kyky ja halu kuvitteluun, erilaisten käsitysten ja vaihtoehtojen näkyväksi tekemiseen ja yhteiseen pohdintaan. Kuvittelun voimalla voimme rakentaa riittävää jaettavaa ymmärrystä nykyhetkestä ja vaihtoehtoisista tulevaisuuksista, miksi joku on todennäköistä, mahdollista tai toivottavaa, ja miten voimme yhdessä löytää keinoja haasteiden ja ongelmien ratkaisemiseen ja parempien tulevaisuuksien luomiseen. Mutta yhtä tärkeää on myös kuvitella ja pohtia ratkaisujen ja tekojen seurauksia. Miten ne voivat mahdollisesti vaikuttaa maailmaan, jonka jätämme seuraaville sukupolville.

Tavoitteellisten tulevaisuuksien prosessissa kulkee rinnakkain ja vuoropuhelussa todennäköisten ja mahdollisten tulevaisuuksien ja toivottavien tulevaisuuksien kuvittelu ja pohdinta. Ensinnäkin mainitussa kartoitetaan trendejä, pyritään tunnistamaan keskeisiä muutosvoimia ja laatimaan näiden pohjalta tulevaisuusskenaarioita. Toivottavien tulevaisuuksien avulla määritellään ja tehdään näkyväksi jaetut unelmat ja arvot sekä kirkastetaan toiminta-ajatusta ja laaditaan yhteiset tavoitteet. Tavoitteiden ja tulevaisuusskenaarioiden avulla tarkistetaan ja tarvittaessa uudistetaan toimintaa ohjaava strategia ja määritellään toimintasuunnitelman painopistealueet. (Bezold, 2009) Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa tulevaisuus pohdinnoilla oli pitkä perinne, mutta edellä kuvatun prosessimallin avulla pyrittiin nyt ohjaamaan tarkemmin opetussuunnitelmaprosessin etenemistä.



Kaavio 2. Opetussuunnitelman rakenteen perusta

Kaavio 2. havainnollistaa prosessia, jonka avulla luotiin uuden opetussuunnitelman rakenteellinen perusta, miten tulevaisuusskenaarioista johdettiin osaamistarpeet ja niiden saavuttamisen kannalta keskeiset opintokokonaisuudet. Pitkällisten pohdintojen jälkeen metatason tulevaisuusskenaariot kiteytyivät Sitran megatrendejä 2016 (Kiiski Kataja, 2016) mukailleen kolmeen: ympäristökriisit, globaali keskinäisriippuvuus ja jännitteet sekä teknologian nopean kehitys. Megatrendejä peilattiin suhteessa Aalto-yliopiston strategiaan, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun strategiseen toimeenpanosuunnitelmaan ja taiteen laitoksen toimintasuunnitelmaan sekä kansallisen toimintaympäristön muutoksiin erityisesti koulujen, yliopistojen ja opettajankoulutuksen kannalta.

Suomalaisen opettajankoulutuksen tulevaisuuden tarkastelussa keskeisin lähde oli opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma (2016–2020), ja sitä tukemaan tarkoitettua kehittämissuunnitelmaa. Opetus- ja kulttuuriministeriön perusti vuonna 2016 Opettajankoulutusfoorumi, jossa on myös edustaja Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta. Foorumi laati ensimmäisenä tehtävänään opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman, jota parhaillaan päivitetään.

Ohjelman toimeenpanon tukemiseksi ministeriö jakoi kilpailullisen haun perusteella rahoitusta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmiin (2017–2021), korostaen yliopistojen ja sidosryhmien välistä yhteistyötä. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma on mukana useissa hankkeissa muun muassa liittyen oppiainerajat ylittävään oppimiseen lukiossa, päättöarviointiin ja lukiodiplomien kehittämiseen ja taideopetukseen tulevaisuuden rakentajana. Hankeverkostojen myötä on syntynyt jo uusia yhteistyöprojekteja.

Tässä ei ole mahdollista esitellä tarkemmin tulevaisuusskenaarioihin, strategiaihin, toimintasuunnitelmiin tai toimintaympäristöjen muutoksiin liittyviä teemoja ja keskusteluja, mutta esimerkkinä muutama nosto. Opiskelijan ja oppimisen näkökulmasta yliopiston strategia korostaa muutoksen tekijöiden kouluttamista, jossa osaamisen perustana on oman alan syvälinen ymmärrys, luovuus, kyky alojen väliseen yhteistyöhön ja yrittäjämäinen asenne oman ja yhteisen tulevaisuuden rakentamiseen. Tavoitteena on luoda uutta arvoa ja merkityksiä kestävässä tulevaisuudessa. Toimintaympäristön muutoksissa keskityimme erityisesti aineenopettajankoulutukseen ja sen tulevaisuuksien pohtimiseen. Ikääntyminen ja koulun aloittavien ikäluokkien huomattava pientyminen, jatkuvan oppimisen ja täydennyskoulutuksen lisääntyvä tarve, koulujen lakkauttaminen, maaseutukuntien ja isojen kaupunkien eriytymisen haasteet, maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten osuuden ja kulttuurien moninaisuuden kasvu sekä oppimisen ja opetuksen digitalisoituminen monien muiden muutosten ohessa vaikuttavat opettajien määrän ja osaamisen tarpeeseen jo lähitulevaisuudessa. Opetustyö saa uusia muotoja ja taidepedagogiselle asiantuntijuudelle on käyttöä uusissa, yllättävissäkin yhteyksissä. Oman osaamisen ja vahvuuksien näkyväksi tekeminen ja kyky alojen väliseen yhteistyöhön korostuu. Miten nämä pitäisi ottaa huomioon opettajankoulutuksen sisällöissä ja toteutuksessa muun muassa yliopistojen yhteistyön tai täydennyskoulutuksen ja jatkuvan oppimisen tasolla?

Suunnittelun tavoitteet ja yksityiskohdat tarkentuivat tulevaisuustyön edetessä syksyn 2017 aikana. Varsin nopeasti kävi selväksi, että pienillä muutoksilla, vain kurssien nimiä ja sisältöjä päivittämällä tai opintopisteitä siirtelemällä emme pääse eteenpäin. Edessä oli isompi perkaus, ydinsisältöjen kirkastaminen ja rakenteellinen uudelleen järjestely. Kuvataidekasvatuksen opintojen jäsentämisen perustaksi määriteltiin kolme yleistä taidon ja tiedon osaamisaluetta: *taiteellinen ajattelu ja toiminta, pedagoginen ajattelu ja toiminta*

sekä *tutkimuksellinen ajattelu ja toiminta*. Kaikki kandidaatin ja maisterin tutkintoon sisältyvät aine- ja syventävät opinnot jäsennettiin neljään temaattiseen opintokokonaisuuteen: *Taide, ympäristö ja kestävä tulevaisuus, Taide, arki ja yhteiskunta, Taide, tiede ja teknologia* sekä *Taiteellinen toiminta ja tutkiminen*. Neljä teemaa ja opintokokonaisuutta toimivat sisällöllisenä perustana kurssitarjonnan tarkemmassa suunnittelussa ja priorisoinnissa.

Tavoitteeksi asetettu laajempien kurssikokonaisuuksien luominen ohjasi automaattisesti kurssien yhdistämiseen ja karsimiseen, ja jos haluttiin uusia sisältöä, jostain piti myös luopua. Olemassa olevia kursseja ei voinut ottaa itsestään selvyytenä. Koulutusohjelman oma kurssitarjonta väheni lopulta noin 25%. Sisältöjen parempi integrointi ja laajemmat kokonaisuudet sekä joustavuus ja yhteistyö kurssien toteuttamisessa nousivat keskiöön. Tämän myötä voitiin myös paremmin tukea opiskelijoiden aikataulujen ja työmäärän koordinoitua sekä hyvinvointia ja keskittymisen mahdollisuutta. Opiskelijapalautteissa opintojen kuormittavuuden vähentäminen ja opiskelijoiden hyvinvoinnin edistäminen olivat toistuvasti esillä. Myös opiskelijoiden liikkuvuuden tukemista pidettiin tärkeänä muun muassa tekemällä näkyvämmäksi erilaisia opintopolkuja laitoksen, korkeakoulun ja yliopiston opetustarjonnassa ja vahvistamalla akateemisen henkilökunnan antamaa opintojen ohjausta.

Opettajatyöpari ottaa opintonsa aloittavan opiskelijaryhmän ohjaukseen ja tukee heitä läpi kolmen vuoden kandiopintojen. Samoin maisterivaiheen opiskelijoille on omat akateemiset ohjaajat. Opetussuunnitelman sisältöjen integrointi edellyttää opetuksen toteuttamisessa yhteisopettajuuden (työparit, tiimit) ja yhteissuunnittelun tukemista ja kehittämistä. Tavoitteena on, että päätoimiset opettajat muodostavat työpareja tai tiimejä. Kukaan ei opeta yksin ja työparit tai tiimit vastaavat opintokokonaisuuksien ja kurssien yhteissuunnittelusta ja koordinoivat toteuttamista, esimerkiksi arvioivat tarvittavan ulkopuolisen asiantuntemuksen ja tuntiopetuksen tarpeen.

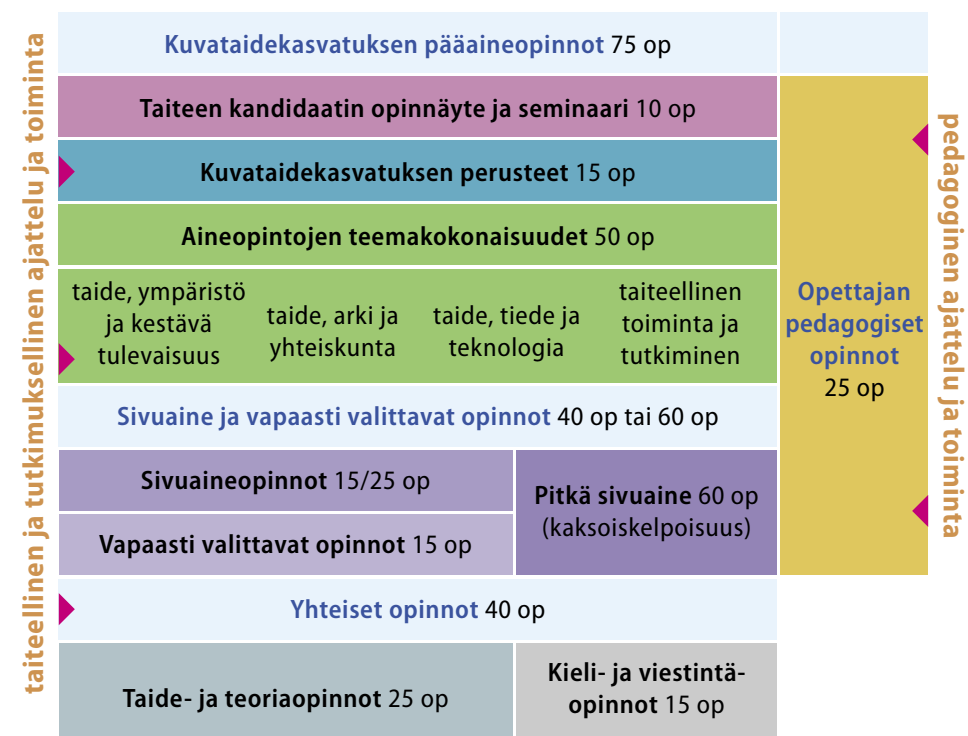
Edellä kuvattu tavoitteellisten tulevaisuuksien prosessimalli ja sen soveltamisen kaavio voivat antaa vaikutelman johdonmukaisesta ja jouhevasti edenneestä suunnitteluprosessista, mutta käytännössä se sisälsi myös sivupolkuja, harharetkiä ja poukkoilevaa kulkemista. Käsitteistä ja määritelmistä väiteltiin, haettiin yhteistä tulkintaa, vaihtoehtoisia tulevaisuuksia ja osaamistarpeita pallolettiin ja uusia, säilytettäviä ja karsittavia sisältöjä ja kursseja punnittiin eri näkökulmista ja puolustettiin moninaisilla argumenteilla.

Taiteen kandidaatin ja maisterin tutkintojen rakenteet

Seuraavassa on kuvattu lyhyesti opetussuunnitelmaprosessin myötä syntyneet taiteen kandidaatin ja maisterin tutkintojen sisällölliset rakenteet kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön syksyllä 2018 ja päivitettiin samalla rakenteella kaudelle 2020–2022.

Aalto-yliopiston linjauksen mukaisesti kandidaatin tutkinnon opinnot järjestetään korkeakouluissa vain yhden tutkinto-ohjelman alla. Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa on kaikille yhteinen taiteen kandidaatin tutkinto (TaK 180 op), joka jakaantuu useisiin pääaineisiin. Kuvataidekasvatuksen pääaineessa tutkinto (2018–2020) muodostuu kuvataidekasvatuksen pääaineopinnoista

Taiteen kandidaatin tutkinto (180 op) 2018–2020 – kuvataidekasvatuksen pääaine

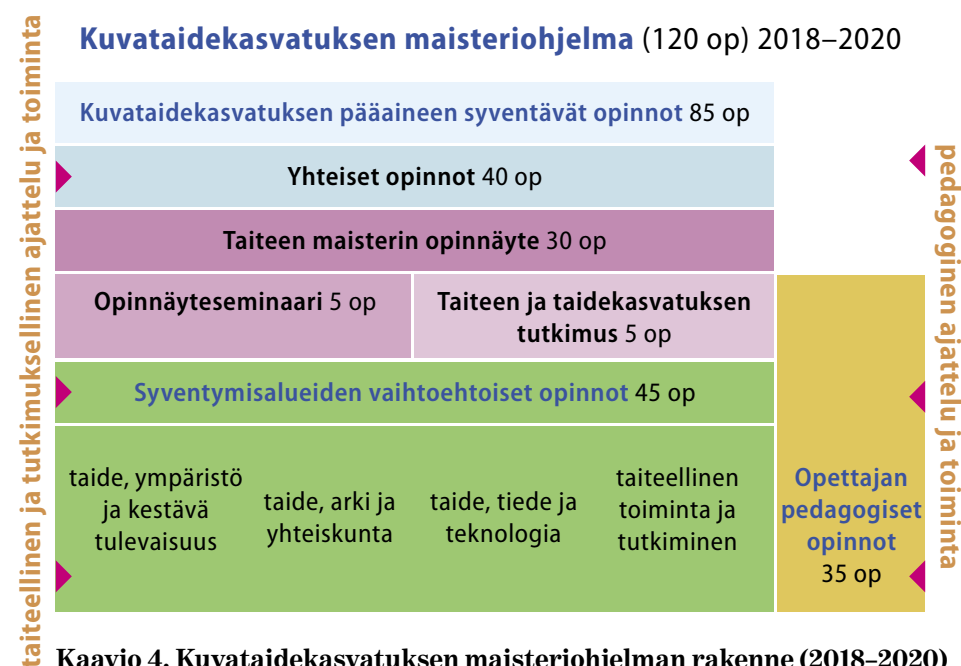


Kaavio 3. Taiteen kandidaatin tutkinnon rakenne kuvataidekasvatuksen pääaineessa (2018–2020)

ja opettajan pedagogisista opinnoista sekä sivuaineopinnoista ja vapaasti valittavista opinnoista sekä kaikille pääaineille yhteisistä opinnoista. Kuvataidekasvatuksen pääaineopinnot rakentuvat kuvataidekasvatuksen perusteista ja taiteen kandidaatin opinnäytteestä ja siihen liittyvästä seminaarista sekä neljästä aiemmin esitellystä temaattisesta opintokokonaisuudesta. Opiskelija voi halutessaan sovittaa pääaineen rinnalle myös opettajan kaksoiskelpoisuuteen johtavan ns. pitkän sivuaineen.

Opettajakelpoisuuteen vaadittavat 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot, joihin sisältyy opetusharjoittelua, Aalto-yliopisto toteuttaa yhteistyössä Helsingin yliopiston tai Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan kanssa. Lisäksi joitain kursseja järjestetään yhdessä Taideyliopiston kanssa. Opettajan pedagogisia opintoja suoritetaan sekä kandidaatin että maisterin tutkintojen osana. Kaaviossa 3. on kuvattu taiteen kandidaatin tutkinnon rakenne kuvataidekasvatuksen pääaineessa.

Kuvataidekasvatuksen maisteriohjelma (120 op) jakaantuu kuvataidekasvatuksen pääaineen kaikille yhteisin syventäviin opintoihin ja vaihtoehtoisii syventymisalueiden opintoihin sekä opettajan pedagogisiin opintoihin. Yhteiset opinnot, taiteen ja taidekasvatuksen tutkimuskurssi ja opinnäyteseminaari liittyvät kiinteästi



Kaavio 4. Kuvataidekasvatuksen maisteriohjelman rakenne (2018–2020)

opinnäytetyön tekemiseen. Opiskelija syventää osaamistaan valitsemalla kursseja neljästä vaihtoehtoisesta opintokokonaisuudesta. Jokaiselta teema-alueelta on kuitenkin suoritettava opintoja vähintään viiden opintopisteen laajuisesti.

Kaaviossa 4. on kuvattu taiteen maisteriohjelman rakenne kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Kuten aiemmin kerroin, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan otetaan opiskelijoita myös erilliseen, kaksivuotiseen maisteriohjelmaan, joka perustuu opiskelijan aikaisempaan vähintään kandidaatin tasoiseen taide- tai opetusalan tutkintoon ja opetuskokemukseen. Erillisen maisteriohjelman rakenne noudattaa pääosin edellä kuvattua, mutta henkilökohtainen opintosuunnitelman avulla määritellään tarkemmin vaadittavat opinnot suhteessa opiskelijan taustaan.

Opettajaidentiteetti, aineenhallinta ja pedagogiikka

Perinteisesti opettajaidentiteetin ja osaamisen on katsottu rakentuvan opetettavan aineen hallinnasta ja opetustaidosta. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa, jo nimensä mukaisesti, sekä kandidaatin että maisterivaiheen opinnoissa opetettavan aineen, kuvataidekasvatuksen ja opettajan pedagogisten opintojen sisällöt ja menetelmät integroituvat. Ammatillinen identiteetti muodostuu jatkuvana itsereflektiivisenä prosessina, jossa aineenhallinta, didaktinen ajattelu ja laajempi kasvatustieteellinen aines ovat erottamattomia. Taidepedagogiikka ei ole vain substanssin hallintaa vaan taiteiden tiedonkäsitteeseen perustuvaa kasvatusta. Aineenhallinta ja pedagogiikka liittyvät saumattomasti toisiinsa.

Institutionaalisesti kuvataiteen aineenhallinnan sisältöjä määritellään muun muassa peruskoulun, lukion ja taiteen perusopetuksen sekä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Aineenhallinta ja oppiaine on kuitenkin ymmärrettävä tässä laajassa ja avoimessa merkityksessä. Opiskelijat voivat jo opinnoissaan ja myöhemmin valmistuttuaan suuntautua myös muualle kuin perusopetuksen tai lukion opetustehtäviin. Aineenhallinta on dynaaminen, ajallisesti ja situationaalisesti muuttuva, ja usein rajattomaltakin vaikuttava kokonaisuus. Erityisesti ympäristökäsitteet ja digitalisaation nopea leviäminen tuovat uusia sisältöjä, mutta haastavat myös pedagogisten menetelmien uudelleen ajatteluun. Tämä on koulutusohjelman vahvuus, ja samalla kannuste ketterän ja

elävän opetussuunnitelman tekemiseen. Ammatti-identiteettien rakentaminen saa yhä enemmän aineksia avoimesta tulevaisuuden osaamistarpeiden tunnistamisesta ja arvioinnista, mutta myös uudenaikaisista oppimisyhteisöistä, niiden tarjoamista erilaista toimintamalleista ja verkostoista sekä luovasta yhdessä tekemisestä.

Opiskelijoiden palaute ja rooli suunnittelussa

Opiskelijoita kerätään palautetta opintojen aikana monella tavalla ja tasolla tavoitteellisesti ja systemaattisesti, voidaan puhua opiskelijapalautejärjestelmästä. Opetussuunnitelman hyväksymisen jälkeen yliopiston opintotietojärjestelmä tuottaa jokaisesta kursista automaattisesti kurssipohjan verkkoalustalle (MyCourses), jota opettaja soveltaa ja täydentää kurssinsa toteutuksen mukaan. Sama järjestelmä lähettää kurssin lopussa kurssipalautekyselyn kaikille osallistuneille opiskelijoille. Näin jokaisesta kurssista tulee opiskelijapalaute opettajalle ja lukukausittain kaikkien kurssien palautteiden yhteenvedot koulutusohjelman ja laitoksen johtajille. Koulutusohjelmille ovat tärkeitä myös vuosittaiset tiedot tutkintojen suoritustasosta ja opintopistekertymistä. Lisäksi opiskelijoilta kerätään palautetta laajemmista opintokokonaisuuksista ja tutkinnoista, kandidaatin tutkinnon suorittaneilta valtakunnallisella kandidaalipalauteella, ja maisteriopiskelijoilta ns. lähtökyselyn avulla valmistumisvaiheessa sekä myöhemmin alumnikyselyillä. Opiskelijoiden hyvinvointia kartoitetaan vuosittain AllWell? -kyselyllä, joka lähetetään kandidaatin tutkintoa suorittaville toisen vuoden opiskelijoille ja ensimmäisen vuoden maisteriopiskelijoille.

Pitkällä aikavälillä tehdään yliopisto- ja korkeakoulutasolla laajoja kokonaisarviointeja ulkopuolisten arviointipaneelien toimesta. Näitä ovat muun muassa opetuksen ja koulutuksen arvioinnit (TEE 2011 ja 2020), laatujärjestelmän auditoinnit (2016) ja tutkimusarviointi (RAI 2009 ja 2018) sekä näiden välissä tehdyt korkeakoulujen tieteellisen ja taiteellisen toiminnan ohjausryhmien arvioinnit (SAAB). Kokonaisarviointeihin sisältyy aina jossain muodossa opiskelijoiden palaute ja haastattelut.

Opiskelijoiden suoraa palautetta kurssilla ja sen jälkeen erikseen annettuja kurssipalautteita on näin mahdollista tarkastella suhteessa opettajien kokemustietoon, mutta myös kokonaisarviointien tuottamaan tietoon tilanteesta ja muutoksista vuosien saatossa. Tärkein kanava opiskelijoiden kokemustietoon on kuitenkin

kurssien opetukseen ja ohjaukseen liittyvät erilaiset vuorovaikutus- ja palautetilanteet. Alan opiskelulle on luonteenomaista pienryhmätyöskentely ja vertaisoppiminen sekä prosessien, harjoitustöiden ja tuotosten yhteiset ohjaus- ja arviointitulanteet. Opettajat saavat tämän myötä runsaasti tietoa opiskelijoiden oppimisprosessista ja opintojen edistymisestä, joka muodostaa arvokkaan perustan opetussuunnitelmatyölle. Aiemmin mainitut opettajatiimit (AIMO, POKE, METTE) ovat tärkeässä roolissa opettajien kautta saatavan opiskelijatiedon kokoamisessa ja yhteenvedojen ja toimenpideehdotusten tekemisessä.

Opiskelijat eivät ole vastuussa opetussuunnitelmatyöstä ja uudistuksista, ne tehdään heitä varten. Opiskelijoiden roolia rajoittaa myös aika. Aikaa voi olla vaikea löytää osallistumiseen opiskelun ohessa ja myös opetussuunnitelman kehittämisen ja uudistusten toimeenpanon näkökulmasta opiskelijat ovat ajallisesti mukana hyvin rajoitetusti, erillisen haun kautta tulleet maisteriopiskelijat 2–3 vuotta ja kandidaatin tutkinnosta aloittaneet maisterin tutkinnon suorittaneet 5–7 vuotta. Ajallinen haaste, joka koskee myös opettajia, on sisään kirjoitettuna koulutuksen ja opetussuunnitelmien uudistamiseen. Todelliset vaikutukset tulevat näkyväksi ja arvioitavaksi hyvin pitkällä aikavälillä. Oleellista on kuitenkin arviointitiedon jatkumo ja viisas käyttö, joka muodostuu kurssikohtaisen tiedon, opintokokonaisuuksien ja tutkintojen koskevan tiedon sekä erilaisten pitkän aikavälin arviointien myötä saatavan tiedon yhdistämisestä, kriittisestä tarkastelusta ja soveltamisesta opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämiseen.

Edellä kuvatusta huolimatta on tärkeä pyrkiä löytämään keinoja opiskelijoiden aktiiviseen osallistumiseen opetussuunnitelman valmisteluun ja kehittämiseen. Varsinkin kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa opetussuunnitelmaprosessin ja sen ulottuvuuksien ymmärrys on osa ammattitaitoa ja osallistuminen on myös oppimisprosessi ja voi parhaimmillaan toimia innostavana mallina tulevissa työtehtävissä.

Opetussuunnitelman uudistamisen dilemma

Yliopistoyhteisössä varsinkin koulutuksen ja opetuksen uudistaminen, edistyminen tavoitteiden mukaisesti ja tulosten saavuttaminen on usein pitkäjänteisen työn takana ja muutos vaikeasti havaittavissa ja arvioitavissa. Todelliset vaikutukset tulevat näkyväksi

hyvin pitkällä aikavälillä. Perustutkinnon suorittaminen vie parhaimmillaankin viisi vuotta ja vasta sen jälkeen valmistuneet toimivat alalla ammattilaisina. Joskus jo opiskeluaikana tuleva toimintaympäristö ehtii muuttua hyvinkin radikaalisti ja uudistettua opetussuunnitelmaa ehditään muokata opintojen edetessä uudelleen useampaakin kertaan. Tämä tekee uudistusten merkityksen arvioinnista entistäkin haastavamman ja jatkuvan prosessin.

Jos tavoitteena on ”nykyaikainen opetussuunnitelma”, ja kun nykyaika on jatkuvassa muutoksessa, voi uudistamisesta tulla myös itseisarvo. Meillä on hyvin vähän tietoa aiemmin tehtyjen uudistusten vaikutuksista, mutta aikajanalla voimassa oleva opetussuunnitelma voi näyttää jo auttamattomasti vanhentuneelta ja tarvitaan irtiotto vanhasta, ja uusi uudistus. Uudistusten suunnittelu ja tekeminen on usein myös hauskeempaa ja innostavampaa kuin olemassa olevan opetussuunnitelman puutteiden korjaaminen tai toteutuksen pitkäjänteinen tukeminen, varsinkin jos se edellyttää omien toimintatapojen muuttamista. Onneksi opetussuunnitelma on vain suunnitelma eikä sellaisenaan takaa tai estä oppimista.

Parhaimmillaan opetussuunnitelma tukee ja edistää tavoitteellista opetusta ja oppimista. Mutta mitä elementtejä toimivassa ja merkityksellisessä opetussuunnitelmassa pitäisi olla? Tarjoan tässä kahta näkökulmaa: *kestävä opetussuunnitelma* ja *strategiavetoinen, yhteisöllinen opetussuunnitelmaprosessi*.

Kestävän opetussuunnitelman näkökulmasta keskeiset kysymykset pedagogiikan lisäksi koskevat yhteisön käytäntöjä ja toimintamalleja, oppimistiloja ja -ympäristöjä sekä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä. Miten vastaamme esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin: mikä on kurssitarjonnan määrän ja sisällön tarkoituksenmukaisuus, ja mitä kursseja toteutamme itse (mihin meillä on paras asiantuntemus), mitkä kannattaisi tuottaa yhteistyössä ja mitä opintoja muut järjestävät. Nämä liittyvät toteutuksen reuna-aiheisiin; miten ajoitus, opetusjärjestelyt ja oppimistilat tukevat opintojen jouhevaa etenemistä periodien, lukukausien ja lukuvuosien raameissa, sekä miten lukujärjestykset ja muut opetusjärjestelyt, opetus ja ohjaus edistävät oppimistilojen ja -välineiden tarkoituksenmukaista ja tehokasta käyttöä.

Yleisemmin kyse on kestävästä opetussuunnitelmasta tukevan opiskelu- ja opetuskulttuurin rakentamisesta arjen kaikessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa; millaisia käytäntöjä ja toimintamalleja

yhteisesti sovimme, mitä niiden menestyksellinen toteuttaminen ja kehittäminen edellyttää yksilön ja yhteisön tasolla ja miten yhteisön (valta)rakenteet tukevat tavoitteita, tietoisesti tai tiedostamatta. Nopea teknologinen kehitys tarjoaa monia mahdollisuuksia toimintatapojen kehittämiseen ja kokonaan uusien luomiseen. Teknologia ja sen käytön haltuunotto ei kuitenkaan yksin riitä. Radikaalit muutokset ja uudet merkitykset syntyvät ihmisten toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Tarvitaan yhteisöllisyyttä, jossa erilaiset näkökulmat, ajattelu ja osaaminen ovat voimavara ja innostuksen lähde uuden oppimiseen, ja jossa kaikki yhteisön jäsenet ovat oppijoita. Tarvitaan pedagogisia kannusteita ja tukea muutoksille, jotka lähtevät opettajien vahvuuksista ja opetusalueiden erityispiirteiden tunnistamisesta ja arvostamisesta, mutta tähtäävät joustavaan ja kestäväan opetustarjontaan. Tarvitaan oppimistiloja ja -ympäristöjä, jotka tukevat kohtaamisia ja myös tekemisen ja toiminnallisuuden avulla oppimista, mutta perustuvat muunneltavuuteen ja kestäväan tulevaisuuteen lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. Tilatarpeet muuttuvat joskus hyvinkin nopeasti yhteisön toiminnan, pedagogisten ratkaisujen ja teknologian kehittymisen myötä.

Toimiva oppimisyhteisö, tai laajemmin oppimisen ekosysteemi, tunnistaa moninaiset oppimisen mahdollisuudet, ja tukee opiskelijoiden opintopolkuja myös erilaisten opetus- ja oppimismenetelmien kehittämisen avulla. Koronaepidemia ja etäopetukseen siirtyminen pakotti yliopistot tutkimaan, miten oppimismenetelmät ja -ympäristöt on mahdollista rakentaa tukemaan sekä virtuaaliseen että fyysiseen läsnäoloon perustuvaa opiskelua ja opetusta, ja tunnistamaan molempien tapojen parhaita puolia ja niiden tarkoituksenmukaista yhdistämistä. Sama integroinnin tarve koskee formaalia ja informaalia oppimista. Miten voimme saada opiskelijoiden moninaisen osaamisen paremmin näkyväksi ja tuoda sen osaksi institutionaalista oppimista ja koulutusta, yhteisön jaettua asiantuntijuutta. Oppimista tapahtuu eri tasoilla ja ympäristöissä ja erilaisen oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeää. Olemme siirtymässä yhä enemmän joko-tai-dikotomiasta kohti sekä-että-ajattelua. Koronaepidemia on kuitenkin tehnyt näkyväksi myös sen, että tekniikan hyödyntämistä on ajateltava uudella tavalla, enemmän kokonaisvaltaisesti suhteessa yhteisöön, pedagogiikkaan ja oppimistiloihin ja -ympäristöihin.

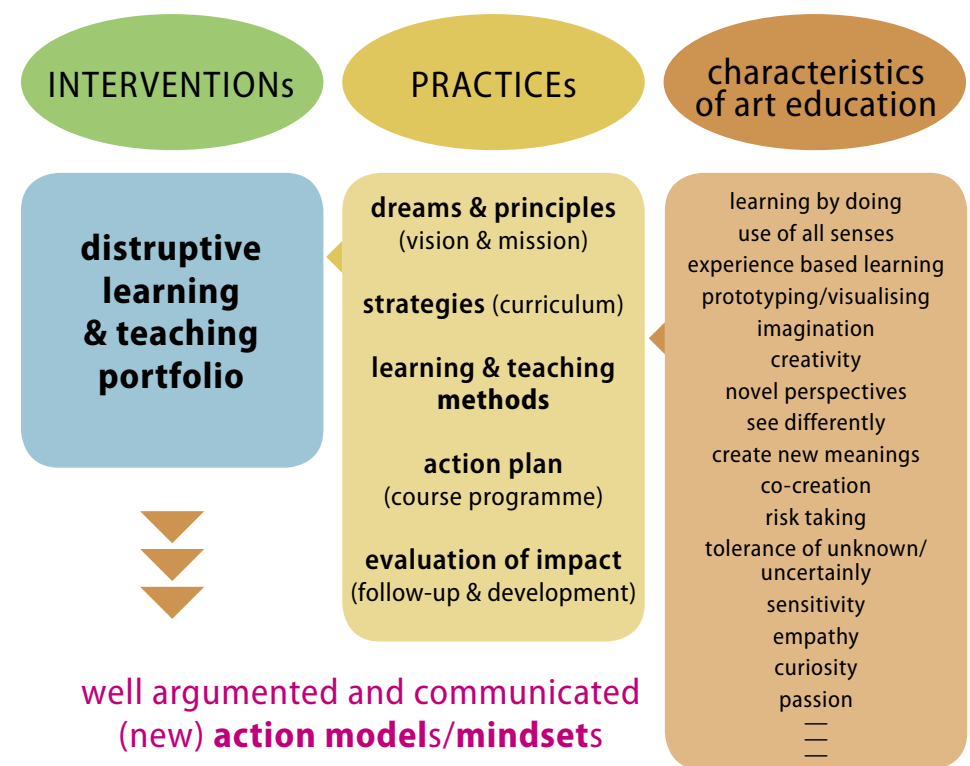
Kun asiaa tarkastellaan *yhteisöllisen opetussuunnitelmaprosessin näkökulmasta*, nousee keskeiseksi kysymykseksi, miten prosessin avulla luodaan strategiavetoinen, tavoitteellisesti ja rakenteellisesti selkeä opetussuunnitelma, joka tukee jatkuvuutta, mutta samalla tarjoaa mahdollisuuden opetussuunnitelman dynaamiseen uudistamiseen, ilman poukkoilua ja katkoksia. Yritysorganisaatioiden strategiatyötä tutkineet Barry ja Elmes lähestyvät strategiaprozessia ja sen menestystekijöitä narratiivina. Strategia on kertomus, joka on faktan ja fiktion yhdistelmä. Siinä yhdistyvät ja limittyvät menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus. Kertomuksesta voidaan esittää erilaisia versioita, mutta se on aina ajallinen rakennelma, jonka keskiössä on organisaation identiteetti ja tarkoitus. Kertomuksen erilaiset versio ovat asian ydin. Tarinoiden muutosvoima perustuu siihen, että erilaiset tarinat pääsevät kuuluviin, niitä kuunnellaan ja niihin tartutaan. (Barry & Elmes, 1997)

Miten lähestymistapaa voisi soveltaa opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämissuunnitelmaan ja sen menestystekijöiden jäsentämiseen? Koulutuksen menneisyyttä ja nykyhetkeä pyritään kuvaamaan faktoilla muun muassa tilastojen ja tulosindikaattoreiden (KPI) osoittamalla todellisuudella, jonka rinnalla kerrotaan yhteisön jäsenten kokemustietoon ja perinteisiin nojaavia tulkintoja. Opetussuunnitelmaprosessi perustuu riittävän yhteisen ymmärryksen rakentamiseen menneestä ja nykytilanteesta. Se edellyttää erilaisten tulkintojen jakamista, kyseenlaistamista ja arviointia.

Sama koskee mahdollisia, todennäköisiä ja toivottavia tulevaisuuksia. Tulevaisuusorientoitunut opetussuunnitelmien ja opetuksen uudistaminen perustuu kuvittelun voimaan ja toisin tekemisen mahdollisuuteen. Kuvittelun voimalla voimme tehdä näkyväksi ennakoimatonta ja sellaista, jota emme osaa vielä ajatella. Voimme rakentaa jaettua ymmärrystä vaihtoehtoisista tulevaisuuksista ja löytää keinoja ongelmien ratkaisemiseen, ja pohtia etukäteen myös ratkaisujemme mahdollisia vaikutuksia. Kuvittelu saa voimansa uteliaisuudesta ja rohkeudesta rajojen ylittämiseen ja yhteistyöstä, eri alojen asiantuntijoiden vuorovaikutuksesta, avoimesta ideoiden ja ajatusten jakamisesta ja yhdessä uuden luomisesta. Menestyksellinen pedagoginen kehittämissuunnitelma nojaa ketteryyteen, mutta myös yhteisön jäsenten mahdollisuuteen osallistua ja kokea omistajuutta, luottamusta ja arvostusta. Kaikkien osaaminen ja sitoutuminen on tärkeää. Tarinan kerronta on tällöin luonteeltaan dialogista ja uudet versiot ja tarinat tulevat osaksi opetussuunnitelmatyötä.

Epilogi: radikaalit oppimisen ja opetuksen interventiot

Osallistuin syksyllä 2018 Shanghaissa muotoilualan konferenssiin, *Emerging Practices, 7th Design Research and Education Conference*. Teeman mukaisesti esityksissä ja keskusteluissa keskityttiin muotoilun uusiin avauksiin ja trendeihin. Yllätyin, että useissa puheenvuoroissa kannustettiin unohtamaan ongelmanratkaisu, koska sen lähtökohtana on ongelman määrittely. Useimmat globaalit ja paikalliset ilmiöt ja haasteet ovat niin monitasoisia, ristiriitaisia ja hankalia, että jo ongelman määrittely on vaikeaa ja voi johtaa virheellisiin päätelmiin tai harhateille. Väärin määritelty ongelma ja sen ratkaisu tuottaa vain uusia ongelmia, ei kestäviä ratkaisuja. Tilalle tarjottiin interventioita, joiden avulla tutkitaan erilaisia reittejä ja parhaimmillaan löydetään toimivia, vaihtoehtoisia ratkaisuja paremman maailman rakentamiseen. Myös termi ”disruptive design” mainittiin tässä yhteydessä. Muotoilun pitäisi ravistella ja



Kaavio 5. Luonnostelua: disruptive learning & teaching portfolio (2018)

tarkastella maailmaa ja sen ilmiöitä edelläkävijän ja kyseenalais-tajan asenteella, kyetä näkemään asiat radikaalisti toisin.

Kuvataidekasvattajalle interventiot tuntuivat perin tutulta lähestymistavalta. Ryhdyin pohtimaan ja luonnostelevaan jäsen-nystä siitä, mitä tämä tarkoittaisi opetussuunnitelman uudistamis-prosessissa, mihin interventiot perustuvat ja miten niiden avulla rakennetaan radikaalisti uudistava, joustava ja luova oppimisen ja opetuksen portfolio, ”disruptive learning and teaching portfolio”. Kaavio 5. on tuolloin laatimani luonnostelu asiasta.

Lähtökohtana on kuvataidekasvatuksen ominaispiirteiden tunnistaminen ja jaetun ymmärryksen rakentaminen siitä, mitä osaamista pidämme tärkeänä tulevaisuudessa. Koulutusohjelman tasolla suunnittelua ja toteutusta ohjaavat erilaiset toiminnalliset tasot: unelmat ja periaatteet (visio, missio), opetussuunnitelma (strategia), oppimis- ja opetusmenetelmät, toimintasuunnitelmat (kurssiohjelmat) sekä tulosten ja vaikutusten arviointi, oppimisen ja opetuksen seuranta ja kehittäminen. Nämä käytännöt muodos-tavat toiminnallisen perustan ja rakenteen, jonka avulla voimme tehdä interventioita, kokeilla ja tutkia ennakkoluulottomasti eri-laisia vaihtoehtoisia ratkaisuja sekä kehittää opetusta joustavasti ja tehdä nopeastikin tarvittavia muutoksia. Vaikka uudistamispro-sessi olisi yhteisöllinen ja osallistava, on tärkeää varmistaa jaettu ymmärrys oppimis- ja opetusportfolion perusteista ja toiminta-ajatuksista, kommunikoida selkeästi valinnat ja ratkaisut. Ilman jakamista ja riittävää yhteistä ymmärrystä portfolion toimeenpano ja jatkuva kehittäminen ei ole mahdollista.

Millaisia olisivat sinun radikaalit oppimisen ja opetuksen interventiosi?

Lähteet

Barry, D. & Elmes, M. (1997). Strategy Retold: Toward a Narrative View of Strategic Discourse. *The Academy of Management Review*, April 1997, Vol. 22, No. 2: 429–452.

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/259329>

Bezold, C. (2009). Aspirational Futures. *Journal of Futures Studies*, May 2009, 13(4): 81–90.

Kiiski Kataja, E. (2016). Megatrendit 2016 – Tulevaisuus tapahtuu nyt. Taustamuistio trendeistä, Sitra julkaisut. Verkkolähde <https://www.sitra.fi/julkaisut/megatrendit-2016/> (3.2.2021)

Raivola R., Himberg T., Lappalainen A., Mustonen K. & Varmola T. (2002). Monta tietä maisteriksi. Yliopistojen maisteriohjelmien arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3:2002.

Stewen, R. (1998). Silmän oppivuodet – Kuvataideakatemia 1848–1998, ajatuksia taiteesta ja taiteen opettamisesta. Kuvataideakatemia.

Aalto-yliopiston yhteistyöalustoja ja -ohjelmia

Aalto-yliopisto Junior – <https://www.aalto.fi/fi/aalto-yliopisto-junior>

Aalto Math&Arts – <http://matharts.aalto.fi/about.html>

Aalto Venture program, AVP – <https://avp.aalto.fi/>

Aalto Sustainability – <https://www.aalto.fi/fi/kestava-kehitys/aalto-sustainability>

Aalto Online Learning – <https://onlinelearning.aalto.fi/>

Design Factory – <https://designfactory.aalto.fi/>

YK Innovaatio- ja teknologialaboratorio UNTIL – <https://www.ykliitto.fi/suomi-ja-yk/yk-suomessa/ykn-teknologia-ja-innovaatiolaboratorio-until>

Martti Raevaara on kuvataidekasvatuksen professori Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa, ja hänen akateeminen työhistoriansa edeltäneessä Taideteollisessa korkeakoulussa ulottuu vuoteen 1982. Raevaara on toiminut myös taidekasvatuksen osaston johtajana (1988–1993), korkeakoulun vararehtorina (2008–2009) ja Aalto-yliopiston ensimmäisenä opetuksen vararehtorina (2009–2014) sekä kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman johtajana (2015–2019). Hän on ollut useissa kansallisissa ja kansainvälisissä ohjaus- ja johtoryhmissä sekä vetänyt projekteja erityisesti verkko-opetuksen, uusien oppimisympäristöjen ja korkeakouluope-tuksen kehittämiseen liittyen.



Mitä uutta musiikin aineenopettajan- koulutuksessa?

Opetussuunnitelmaudistus Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä

Tässä tekstissä tarkastelen Sibelius-Akatemian musiikin aineenopettajankoulutuksen viimeisintä opetussuunnitelmaudistusta. Uudistusta ohjasivat yhtäältä musiikin opetussuunnitelmien uudet perusteet ja toisaalta yhteiskunnalliset haasteet. Keskityn tarkastelemaan uudistuksen yleisiä tavoitteita ja muutamia uusia opintojaksoja. Lisäksi esittelen koulutuksen läpi kulkevat, niin kutsutut läpäisyteemat ja niiden tavoitteet. Uudistuksessa tehtiin monia muitakin muutoksia, esimerkiksi liittyen tutkintojen osaamistavoitteisiin ja opintojaksojen sisällölliseen päivittämiseen, mutta ne jäävät tämän tarkastelun ulkopuolelle. Opetussuunnitelmatyön keskeiseksi piirteeksi voidaan tunnistaa pyrkimys kohti musiikillisesti laaja-alaista ja koulun käytäntöihin suuntaavaa aineenhallintaa ja pedagogista osaamista, tutkimuksen ja opetuksen/pedagogiikan entistä vahvempi integrointi, uusien musiikkikasvatuksen kontekstien ja mahdollisuuksien visiointi sekä yhteiskunnallisesti ja pedagogisesti tärkeiden teemojen huomioon ottaminen läpi koulutuksen.

Opetussuunnitelmaudistuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Musiikkikasvatuksen aineryhmässä opiskelijoiden pääaineena on musiikkikasvatus. Koulutus antaa ensisijaisesti valmiudet peruskoulun ja lukion musiikinopettajan tehtäviin, mutta koska koulutus on hyvin laaja-alainen, sieltä valmistuvat sijoittuvat myös muihin musiikkipedagogisiin tehtäviin. Opinnot on ajoitettu 5,5 vuodelle ja sisältävät kandidaatin- (180 op) ja maisterintutkinnot (150 op). Koulutukseen sisältyvät Opettajan pedagogiset opinnot (60 op) on jaettu sekä kandidaatti- että maisteritasoille niin, että niitä opiskellaan läpi koulutuksen. (Ks. <https://www.uniarts.fi/koulutusohjelmat/musiikkikasvatuksen-koulutusohjelma>.)

Kuten edeltävissäkin Sibelius-Akatemian aineenopettajankoulutuksen kehittämistyössä (ks. Juntunen 2017; Muukkonen 2009; Tikkanen & Väkevä 2009), vuonna 2015 käynnistetyn ja 2018 voimaan tulleen opetussuunnitelmaudistuksen keskeisenä tavoitteena oli vastata sekä alati monipuolistuvan musiikinopetuksen vaatimuksiin että laajempiin yhteiskunnallisiin haasteisiin. Musiikin opetuskentän muutokset ja haasteet otettiin huomioon muun muassa suhteuttamalla opetussuunnitelmatyö perusopetuksen (2014) ja lukion (2017) sekä taiteen perusopetuksen (2017) musiikin opetussuunnitelman uusiin perusteisiin ja niiden keskeisiin uudistuksiin ja kehittämiskohteisiin. Niihin sisältyvät muun muassa kokonaisvaltainen oppimiskäsitys, yhteisöllisyyden korostaminen oppimisessa, oppimaan oppiminen, yksilölliset oppimispolut, arviointikäytäntöjen kehittäminen, opiskeltavan musiikin tyylillinen moninaisuus (eri genret), musiikkiliikunnan ja luovien työtapojen esiin nostaminen sekä teknologian lisääntyvä käyttö. Musiikin oppimistavoitteet koulussa ovat kunnianhimoisia, vaikka opetukselle suunnattu tuntimäärä on erittäin pieni – peruskoulussa kahdeksan vuosiviikkotuntia, joista yläkoulussa vain kaksi sekä lisäksi lukiossa yksi pakollinen kurssi. Aineryhmämme opetussuunnitelmaudistuksessa näkyy koulutuksen yhä vahvempi pyrkimys vastata koulun musiikinopetuksen vaatimuksiin ja haasteisiin, mikä näkyy esimerkiksi yhteismusiisointiopintojen uudistamistyössä (ks. alla). Toki koulun musiikinopetuksen haasteet on pyritty ottamaan huomioon musiikin aineenopettajankoulutuksen kehittämistyössä ennenkin, etenkin 1970-luvulta lähtien (ks. esim. Juntunen 2013),

mutta koska haasteet ja aika muuttuvat, opintojen päivittämisen tarve on tältäkin osin jatkuva. Toisaalta koulutuksen kehittämisessä haluttiin edesauttaa myös sitä, että opiskelijalle rakentuisi opintojen aikana visioita ja mahdollisesti kokemuksia työskentelystä myös sellaisissa konteksteissa ja menetelmillä, joita ei vielä ole edes olemassa tai jotka ovat vasta kehitymässä, sekä rohkeutta ja intoa tarttua tällaisiin visioihin ennakkoluulottomasti.

Yksi tärkeä opetussuunnitelmatyöhön vaikuttanut osatekijä oli opiskelijoiden edeltävinä vuosina antama palaute. Niissä on tullut esiin esimerkiksi, että opiskelijat kokevat opetusharjoittelun määrän riittämättömäksi. Opettajien kokemuksissa ja havainnoissa korostuu huoli opiskelijoiden jaksamisesta ja hyvinvoinnista, mikä tutkimuksissakin nostetaan esiin. Lisäksi sekä yliopiston taholta että aineryhmässä on vuosien mittaan tavoiteltu tiiviimpää opetuksen ja tutkimuksen integrointia. Kehittämistyössä haluttiin myös rakenteellisia uudistuksia opintojaksotasolla, millä haluttiin tukea opiskelijoiden valmistumista. Haasteita on esiintynyt esimerkiksi maisterintutkielman loppuun saattamisessa, erityisesti tapauksissa, joissa opiskelija on halunnut sisällyttää opinnäytteeseen toimintatutkimuksellisen osuuden. Tällöin työmäärä suhteessa opintojen laajuuteen on osoittautunut liian suureksi. Yksi suuri muutos opintojaksotasolla koski maisteritason pääaineen syventäviä opintoja (12 op). Tässä opetussuunnitelmauudistuksessa haluttiin pitää huolta, että opintojaksot todellakin integroituvat muihin pääaineopintoihin ja että ne tukevat tutkinnon suorittamista. Opinnot päätettiin jakaa kahteen kuuden opintopisteen uuteen opintojaksoon. Ensimmäinen niistä sai nimekseen *Maisterintutkielman tukiopinnot* ja toinen *Tutkimusperusteinen opetusprojekti*.

Yhteismusisointi ja yhteismusisointipedagogiikka

Yksi keskeinen rakenteellinen opetussuunnitelmamuutos musiikin aineopinnoissa oli yksittäisten pienten instrumenttiopintojaksosten (kuten kitaransoitto ja rytmisektiosoitimet), musiikkityylillisesti määriteltyjen kurssien (kuten afroamerikkalainen musiikki) ja näiden pedagogiikkaopintojen (kuten bändipedagogiikka) yhdistäminen

Yhteismusisointi (1 ja 2, yht. 17 op) ja Yhteismusisoinnin pedagogiikka (6 op) -nimisiksi opintokokonaisuuksiksi. Lisäksi rytmisektiosoitimista muodostettiin oma valinnainen instrumenttiopintokokonaisuus. Niin sanotut kouluosoittimet, kuten kanteleet, laattasoittimet ja ukulelet, haluttiin tuoda entistä vahvemmin bändisoittimien (rummut, basso, sähkökitara, syntetisaattori) rinnalle näissä opintojaksoissa. Säveltäminen ja muu luova tuottaminen sekä musiikkikasvatusteknologia instrumenttina, tallentimena, estetiikan avartajana ja luovan tuottamisen välineenä haluttiin myös integroida opetukseen. Tämä opetussuunnitelmamuutos kokonaisuudessaan heijastaa siirtymistä populaarimusiikkipainotteisen ja opettajan omiin musiikillisiin taitoihin keskittyvästä opiskelusta kohti musiikillisesti ja soittimellisesti laaja-alaisempaa ja koulun käytäntöihin suuntaavaa aineenhallintaa ja pedagogista osaamista. Koulun käytäntöihin suuntaavat pyrkimykset ja etenkin perusopetuksen opetussuunnitelman musiikin uudet perusteet näkyvät myös opintojaksojen osaamistavoitteissa. Näitä ovat muun muassa, että opiskelija kykenee ohjaamaan yhteismusisointia peruskoulun ja lukion musiikinopetuksessa, osaa kirjoittaa ja sovittaa opetusmateriaalia luokkaja yhtyesoitimille ja ohjata yhteismusisoinnin kautta tapahtuvaa säveltämistä sekä osaa organisoida oppilaskonsertin.

Maisterin tutkielman tukiopinnot

Maisterin tutkielman tukiopinnot -kokonaisuuden ajatuksena on, että opiskelijat voivat integroida opintoihinsa tutkielmansa aihealueeseen, menetelmiin tai teorioihin liittyviä opintoja ja näin syventää asiantuntemustaan niissä. Tukiopinnoissa opiskelijat voivat myös saada lisäharjoitusta esimerkiksi tieteellisessä kirjoittamisessa. Opintosuoritukset voivat sisältää, ja opiskelijoita myös rohkaistaan suorittamaan, opintoja laaja-alaisesti Taideyliopiston ja muiden yliopistojen, kuten Helsingin yliopiston (JOO-opinnot), Avoimen yliopiston tai Taideyliopiston Avoimen kampuksen tarjonasta. Myös avoimiin verkkokursseihin osallistuminen on mahdollista. Opiskelijat voivat suorittaa tukiopintoja myös kirjapaketteina tai esimerkiksi osallistumalla kansallisiin tai kansainvälisiin koulutuspäiviin, seminaareihin tai konferensseihin. Opintokokonaisuus räätälöidään opiskelijakohtaisesti.

Tutkimusperustainen opetusprojekti

Tutkimusperusteinen opetusprojekti -opintojakso pyrkii toisaalta lisäämään opetusharjoittelun mahdollisuuksia monipuolistaen opetuksen konteksteja ja toisaalta tarjoamaan kontekstin mahdollisille toimintatutkimuksellisille tai muuten kehittävän työn tutkimusperinteeseen nojaaville maisterin opinnäytetöille. Opintojaksossa opiskelija suunnittelee ja toteuttaa taidepedagogisen ja tutkimuksellisesti orientoituvan opetusprojektin valitsemassaan kontekstissa. Opiskelijoita rohkaistaan tyyppillisten musiikinopetuksen kontekstien (koulu, muut oppilaitokset, yksityisopetus) lisäksi kokeilemaan mahdollisia muita konteksteja, joita voivat esimerkiksi olla palvelutalot, päiväkodit, yleisötapahtumat, sairaalat, vankilat, ja niin edelleen. Tähän mennessä koulujen ja oppilaitosten lisäksi projekteja on toteutettu muun muassa kuoroissa, musiikki- ja opiskelijateatterissa, Kansallisoopperassa ja musiikki- ja rippileireillä. Opintojaksossa rohkaistaan myös yhteisopettajuuden harjoitteluun. Opetusprojekti voi suuntautua mille tahansa musiikki- tai taidekasvatuksen erityisalueelle.

Projekti tarjoaa mahdollisuuden etsiä, kokeilla, harjoitella ja tutkia sellaisia opetuksen muotoja ja työtapoja, joissa pyritään edistämään esimerkiksi luovaa tuottamista, kehollista oppimista, taiteidenvälisyyttä, ilmiöpohjaisuutta, kulttuurien välisyyttä, monitaiteisuutta tai taiteiden ja muiden oppiaineiden välisyyttä, tasa-arvoa, yhteisöllistä oppimista, hyvinvointia, ja niin edelleen. Toistaiseksi teemoja ovat olleet muun muassa musiikin ja matematiikan integrointi koulussa, kuoronjohtajan mahdollisuudet yhteisöllisyyden rakentamisessa, henkinen turvallisuus dialogisessa soitonopetuksessa, opettajan valta, tulkinnan opettaminen lasten musiikkiteatterissa, vapaa säestys kanteleella koulukontekstissa, musiikinopiskelijoiden tietoisuustaidot, aikuisten kuuntelukasvatus ja bändisoitto senioriryhmässä.

Projektissa pedagogista toimintaa dokumentoidaan ja tutkitaan aina jollakin tavalla, mutta jos se integroituu opiskelijan maisterintutkielmaan, projektissa kerätään tutkimuksen empiirinen aineisto. Projekti tarjoaa konkreettisen esimerkin siitä, mitä tutkiva opettajuus ja tutkimuksellinen ote opetuksessa voivat tarkoittaa käytännössä, sekä harjoittaa projektin hallinnan taitoja. Opintojakson alussa opiskelija esittää projektisuunnitelman ja lopussa

projektiraportin, jossa opiskelija kuvaa projektissa tapahtunutta toimintaa, sen yhteyksiä tutkimukseen, arvioi projektin onnistumista ja saavutettuja tuloksia sekä pohtii projektinhallinnallista ja pedagogista osaamistaan. Raportin pohjalta käydään palautekeskustelu ohjaavan opettajan kanssa.

Uusissa konteksteissa ja projektin järjestämisessä ja toteuttamisessa opiskelija harjoittelee myös yhteistyötä eri alojen toimijoiden kanssa. Projekti harjoittaa monia työelämätaitoja ja voi toimia siltana työelämään tai johtaa jopa työpaikan löytymiseen. Tähänastisten kokemusten ja palautteen perusteella projekti auttaa yhdistämään käytäntöä ja teoriaa, vahvistaa yhtäältä itsenäisen työskentelyn taitoja ja vastuunottoa ja toisaalta yhteistyötaitoja. Se ohjaa visioimaan ja kokeilemaan uusia musiikkikasvatuksen soveltamismahdollisuuksia sekä refleктоimaan omaa toimintaa. Projektin avulla opiskelija syventää pedagogista ajatteluaan ja oppii verkostoitumaan käytännön toimijoiden kanssa. Projekti harjoittaa myös joustavuutta, luovuutta, kekseliäisyyttä ja rohkeutta. Yhteisopettajuus on vakiintunut opintojaksossa toimivaksi työmuodoksi.



Nelikätisesti.

Kuva: Max Tabe11

Läpäisyteemat

Edellisissä opetussuunnitelmauudistuksissa vastauksena tarpeeseen laajentaa musiikinopettajan koulutuksen sisältöjä on usein kehitetty tarpeeseen vastaavia uusia opintojaksoja. Nykyään ollaan kuitenkin tilanteessa, jossa koulutuksen laajentaminen uusien opintojaksojen muodossa ei ole mielekäästä. Päinvastoin, yleisenä suuntauksena on pyrkimys pienten opintojaksojen sijaan suurempiin opintokokonaisuuksiin. Lisäksi monet teemat ja ajankohtaiset ja yhteiskunnallisesti merkittävät haasteet ovat sellaisia, että niihin tulee kiinnittää huomio useissa opintojaksoissa – jopa läpi koulutuksen. Näistä kaikista syistä johtuen päädyimme viime opetussuunnitelmauudistuksessa määrittelemään niin kutsutut läpäisyteemat. Vaikka teemojen on tarkoitus tulla huomioiduiksi kaikissa opinnoissa, luonnollisesti jotkut teemoista sopivat toisia paremmin yksittäisen opintojakson tematiikkaan ja käytäntöihin. Esittelen seuraavassa läpäisyteemat ja niiden keskeiset tavoitteet. Teemoja ei ole kirjattu varsinaiseen opetussuunnitelmaan, mikä mahdollistaa niiden päivittämisen kevyellä menettelyllä. Esimerkiksi syksyllä 2020 lisäsimme yhden teeman, päivitimme teemojen kuvauksia ja pohdimme käytännön implikaatioita opintojaksotasolla. Yhtenä kaiken opetuksen läpäiseväksi teemaksi olimme jo ennen opetussuunnitelmauudistusta valinneet *pedagogiikan*. Tällä halusimme vahvistaa käytäntöä, jossa kaikkien opintojaksojen toteutuksessa nostetaan esiin ja opiskelijan tietoisuuteen opettajan pedagogiset ratkaisut ja mahdollisuuksien mukaan pohditaan muita pedagogisia ja erilaisiin pedagogisiin sovelluksiin liittyviä kysymyksiä.

1) Yhteisöllinen oppiminen ja vuorovaikutus

Yhteisöllisen oppimisen ja vuorovaikutuksen teema ohjaa kiinnittämään huomion oppimisen sosiaaliseen luonteeseen sekä ohjaa tietoisesti rakentamaan ja hyödyntämään erilaisia yhteistyön ja -toiminnan muotoja opetuksessa. Tavoitteena on, että opiskelija oppii työskentelemään erilaisten oppijoiden ja ryhmien kanssa, ymmärtää yhteisöllisen oppimisen periaatteita ja työskentelytapoja sekä osaa edistää yhteisöllistä ja yhteisössä oppimista ja tukea oppimisyhteisön jäsenten positiivista osallistumista, kokemuksia ja toimijuutta. Käytännössä merkityksellistä on, että opiskelija

tiedostaa opinnoissa eri kokoisten ja eri tavoilla toimivien ryhmien käytäntöjä ja kartuttaa tätä kautta ryhmäpedagogisia ja ryhmän hallintaan liittyviä taitojaan. Ryhmissä opiskelija harjoittelee myös vertaispalautteen antamista ja vastaanottamista.

2) Kehollisuus

Kehollisuuden läpäisyteema on laaja, koska se liittyy sekä ihmis-, oppimis- ja tietokäsityksiin että pedagogisiin valintoihin. Kehollisuus viittaa ihmisen sekä tietämisen/oppimisen kokonaisvaltaisuuteen ja aistisuuteen. Tavoitteeksi on asetettu, että opiskelija ymmärtää kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen (mieli–keho–tunteet) ja hahmottaa kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen merkitykset oppimisessa ja opetuksessa sekä tuntee ja tunnistaa kehollisuuden eri näkökulmia. Pyrkimyksenä on, että opetuksessa opiskelija saa kokemuksia kehollisesta oppimisesta ja muun muassa niitä hyödyntäen osaa soveltaa kehollisia työtapoja omassa opetuksessaan. Kehollisuuden teema ohjaa olemaan läsnä tässä ja nyt, tunnistamaan omaa kehoa ja toimintaa sekä ymmärtämään kehollista vuorovaikutusta.

Kehon liike tarjoaa mahdollisuuksia sekä työskentelyn dynaamiseen vaihteluun ja rytmittämiseen että oppimisen syventämiseen ja tukemiseen. Kehollista oppimista voidaan edistää esimerkiksi aktivoimalla aistimista ja havainnointia. Mielikuvien ja -kuvituksen käytöllä on keskeinen rooli, sillä ne mahdollistavat musiikin ja liikkeen/toiminnan kuvittelun, jota puolestaan voidaan hyödyntää esimerkiksi luovassa toiminnassa ja mentaaliharjoittelussa. Musiikki sinänsä on kehollista toimintaa, jossa kehon käytön tiedostaminen (asento, lihastasapaino, rentous, kehollinen vapaus) ja ergonomia luovat edellytykset sekä toiminnalliselle tasapainolle että hyvinvoinnille laajemmin. Koska ihminen on kokonaisuus ja kaikki vaikuttaa kaikkeen, opetuksessa on tärkeää pyrkiä tasapainon oppimiseen liittyvien tavoitteiden ja tulosten, kasvun prosessien, arkielämän haasteiden ja hyvinvoinnin välillä.

3) Säveltäminen ja muu luova tuottaminen

Luova tuottaminen, kuten säveltäminen ja improvisointi, ovat vahvasti esillä sekä perusopetuksen että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman uusissa perusteissa. Tämä teema rohkaisee opettajia tarjoamaan opetuksessaan runsaasti mahdollisuuksia

improvisoinnin ja säveltämisen toteuttamiseen sekä tällä tavoin myös kehittämään niiden pedagogiikkaa. Tavoitteeksi tässä läpäisyteemassa on lisäksi asetettu, että opiskelija omaksuu ennakkoluulottoman asenteen ja taitoja musiikin luovaan tuottamiseen sekä hahmottaa säveltämistä ja luovaa tuottamista musiikillisena toimintana ja pedagogisena mahdollisuutena.

4) Taiteiden ja oppiaineiden välisyys

Taiteiden ja oppiaineiden välisyys on niin ikään osa-alue, joka nostetaan esiin opetussuunnitelman uusissa perusteissa. Kouluissa monitaiteisia projekteja tehdään runsaasti, usein yhteistyössä monen opettajan voimin. Tavoitteena tässä läpäisyteemassa on, että opiskelija ymmärtää eri taiteiden välisiä yhtäläisyyksiä / yhteisiä ilmiötä (esim. rytmi) ja eroja sekä saa kokemuksia taiteiden välisiin ja taidekasvatuksellisiin projekteihin osallistumisesta ja kehittää taitoja taiteidenväliseen toimintaan. Eri taiteiden työskentely- ja ilmaisutapojen integrointi laajentaa ja rikastaa oppimisen tapoja, lisää moniaistisuutta ja multimodaalista ilmaisua sekä auttaa lukemaan ja ymmärtämään paremmin monitaiteista ilmaisua ja mediaa. Taiteidenväliseen pedagogiikkaan johdattellee syvemmin oma opintojakso, jonka kehittämistyötä on tehty myös osana TaiTu-hanketta (ks. Juntunen, Tuovinen & Sirén, tässä julkaisussa). Siinä tavoitteena on ymmärtää taiteidenvälisyyden pedagogisia ja kasvatuksellisia ulottuvuuksia. Eri taidemuodot tarjoavat moninaisia ja kokemuksellisia työtapoja ilmiölähtöiseen opetukseen myös muissa kuin taideopetuksen konteksteissa.

5) Yhdenvertaisuus

Yhdenvertaisuus läpileikkaavana teemana muistuttaa, että perusoikeudet kuuluvat kaikille. Se korostaa, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia ja heitä tulee kohdella yhdenvertaisesti taustaan, sukupuoleen tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin katsomatta. Yhdenvertaisuuden kysymykset liittyvät lähes kaikkeen koulutukselliseen toimintaan. Esimerkiksi opetuksessa on hyvä kriittisesti arvioida, tukevatko valitut menetelmät ja oppimateriaalit kaikkien opiskelijoiden oppimista yhdenvertaisesti. Yhdenvertaisuus-teeman keskiössä on, että opiskelija omaksuu moninaisuutta hyväksyvän, kunnioittavan ja arvostavan asenteen. Teema

haastaa myös kiinnittämään huomion siihen, että opintojen aikana opiskelija saa tilaisuuksia ja oppii kohtaamaan erilaisia oppijoita avoimesti ja samanarvoisesti, osaa toimia monikulttuurisissa ja -arvoisissa ryhmissä ja osaa eriyttää toimintaansa vastaamaan erilaisten oppijoiden ja toimijoiden lähtökohtia, kiinnostuksen kohteita ja tarpeita muun muassa pedagogisia välineitä ja menetelmiä varioiden. Laajemmin pyritään siihen, että opiskelija tunnistaa ja reflektoi omia etuoikeuksiaan ja ennakkoluulojaan intersektionaaliseen näkökulmasta sekä tunnistaa ja osaa puuttua syrjintään, häirintään ja muihin vastaaviin epäkohtiin.

6) Oppimaan oppiminen

Oppimaan oppimista korostetaan yhä enemmän oppimisen kaikissa konteksteissa. Musiikissa, jossa on vahva mestari-kisälli -oppimisen perinne, tämän teeman esiin nostaminen on erityisen keskeistä ja jossain määrin myös haasteellista. Tavoitteena on, että opiskelija omaksuu valmiuksia itseohjautuvaan oppimiseen, eli esimerkiksi osaa itse etsiä tietoa, harjoittaa taitoja ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Käytännössä teema ohjaa tarkastelemaan, miten esimerkiksi harjoitella soittoa ja laulua. Laajemmin pyritään siihen, että opiskelija omaksuu reflektiivisen asenteen oppimiseen ja ymmärtää elinikäisen oppimisen merkityksen. Teema ohjaa myös elämänhallinnallisten kysymysten äärelle.

7) Yhteiskunnalliset ja kommunikointitaidot

Yhteiskunnalliset ja kommunikointitaidot ovat keskeisiä etenkin vaikuttamisessa ja viestinnässä. Jo opiskeluaikana opiskelijan on hyvä ymmärtää opetustyön yhteiskunnallisia ulottuvuuksia ja omaksua aktiivinen, jopa aktivistinen asenne yhteiskunnassa vaikuttamiseen. On myös hyvä, että opiskelija tunnistaa musiikin ja musiikkikasvatuksen poliittisuuden. Kommunikointitaidot ovat puolestaan opetustyön ja kaikenlaisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen ytimessä, täytyyhän opettajan osata toimia yhteistyössä muun muassa kotien, koulujen ja taideinstituutioiden kanssa. Pyrkimyksenä myös on, että opiskelija saa opinnoissaan valmiuksia toimia kansallisissa ja kansainvälisissä verkostoissa ja osallistavissa taiteellisissa ja taidekasvatuksellisissa projekteissa sekä yhteistyössä yleisön ja osallistujien kanssa.

8) Teknologia- ja medialukutaidot

Teknologia- ja medialukutaitojen merkitys nyky-yhteiskunnassa on alati kasvava. Erityisesti pandemia on aktivoinut digiloikkaa tehokkaasti, kun opetusta on toteutettu etänä, suurimmaksi osaksi reaaliaikaisesti, mutta myös videoiden avulla. Vaikka nykyään monille opiskelijoille teknologian, myös musiikki(kasvatus)teknologian käyttö on arkipäivää, sen pedagogiset ja pedagogisesti mielekkäät sovellukset ovat uusia ja osin vasta kehityksessä. Tämän teema-alueen tarkastelussa onkin ensisijaisena tavoitteena, että opiskelija osaa käyttää teknologiaa hyväkseen oppimisessa ja opetuksessa, teknologian käyttötaitojen ja ohjelmien/sovellusten opiskelua unohtamatta. Toisaalta teeman puitteissa halutaan kehittää opiskelijan kriittistä medialukutaitoa ja tarjota kokemuksia multimodaalisesta ilmaisusta myös niin, että opiskelija saa valmiuksia hyödyntää sitä omassa opetuksessa.

Teknologia on tavalla tai toisella läsnä lähes kaikissa musiikkikasvatuksen opinnoissa. Tietokone on keskeinen työkalu tutkimus- ja pedagogisissa opinnoissa, joissa käytetään myös sähköisiä oppimisalustoja, sekä kaikissa kirjallisissa töissä. Mobiilitekniikka puolestaan hyödynnetään aktiivisesti musiikin opinnoissa. Musiikkiteknologian tuomiin mahdollisuuksiin kuuluvat muun muassa sähköisten soittimien sointivärien laajentaminen, elektroniset soittimet, äänentoisto ja -muokkaus (kuten efektit), musiikin säveltäminen, sovittaminen ja tuottaminen sekä äänittäminen, joiden soveltamista oppimisessa ja opetuksessa musiikkikasvatusteknologiassa tarkastellaan.

9) Tutkimus

Yliopistossa opetuksen tulisi pohjautua tutkimukseen. Musiikissa/musiikkikasvatuksessa, jossa yliopistotason koulutus aloitettiin vasta 1980-luvulla, kehittämistyö on tältä osin edelleen vahvasti käynnissä. Suomalaisen opettajankoulutuksen yksi keskeinen tavoite on ohjata tutkimukselliseen otteeseen niin, että opiskelija omaksuu tutkimuksellisen asenteen oppimiseen ja opetukseen ja osaa soveltaa alansa tutkimusta opetustyössään. Tutkimus läpäisyteemana pyrkii myös edistämään kriittistä ja reflektointia asennetta yhtäältä yleensä tietoa kohtaa, toisaalta suhteessa omaa työhön sekä opetuksen käytäntöihin ja perinteisiin. Tärkeää on

myös oppia perustelemaan omia näkemyksiä ja toimintaa. Tätä aineryhmän opettajat voivat mallintaa omassa opetustyössään. Tutkimus-läpäisyteeman innoittamana olemme koulutuksessa lisäksi pyrkineet rakentamaan siltoja tutkimuksen ja opetuksen, tutkimusopintojen ja muiden opintojen sekä perus- ja jatkokoulutuksen välille.

10) Hyvinvointi ja turvallisuus

Opiskelijoiden hyvinvointi on kasvava huolenaihe paitsi suomalaisissa yliopistoissa, myös koulussa. Tämä teema muistuttaa ottamaan opiskelijan jaksamisen ja hyvinvoinnin huomioon kaikessa toiminnassa monin eri keinoin. Tärkeää on ennaltaehkäistä muun muassa uupumista ja vaaratilanteita jo oppimisympäristöä ja opetusta suunniteltaessa. Tavoitteena on, että opiskelija osaa huolehtia ergonomiasta ja työturvallisuudesta, kuten kuolonhuollosta, ymmärtää kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edellytyksiä ja osaa edistää omaa hyvinvointiaan. On myös tärkeää, että opiskelija saa valmiuksia ottaa hyvinvoinnin ja turvallisuuden näkökulmia huomioon omassa opetustyössään. Aineryhmän opettajia teema muistuttaa ottamaan selvää tarkoituksenmukaisesta toiminnasta ja siihen liittyvästä ohjeistuksesta mahdollisissa tapaturma- ja vaaratilanteissa tai muissa haastavissa tilanteissa.

11) Kestävä kehitys

Kestävä kehitys eli ekologinen ja sosiaalinen kestävyys -teeman olemme lisänneet läpäisyteemojen joukkoon vasta opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen (syksyllä 2020). Teema ei ole nykyään vain tärkeä vaan välttämätön. Vaikka meillä on toistaiseksi vain vähän malleja ja ymmärrystä kestävä kehityksen huomioon ottamisesta musiikinopetuksen käytännöissä, on tässäkin asiassa teknologian käytön tavoin edettävä ripeästi. Tätä edellytetään myös koko Taideyliopiston, kuten kaikkien yliopistojen, toiminnalta. Teeman avulla pyrimme ohjaamaan sekä opettajia että opiskelijoita tiedostamaan materiaan (esim. laitteiden ja hankintojen elinkaari, tuotantoketjut) ja toimintaan liittyvien valintojen ekososiaalisia seurauksia ja ulottuvuuksia sekä etsimään heikommassa asemassa olevia ihmisiä, ilmastoja, luontoa ja sen moninaisuutta kunnioittavia ja suojelevia vaihtoehtoisia ratkaisuja.

Kiitokset

Haluan kiittää Marja Heimosta, Heidi Parttia ja Mikko Seppästä avusta ja yhteistyöstä tekstin koostamisessa.

Lähteet

Juntunen, M.-L. (2013). Kaiken lisäksi nainen. Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta. DocMus-tutkimusjulkaisu 5. Sibelius-Akatemia. <http://www5.siba.fi/services-for-all/publications/printed-publications/books>

Juntunen, M.-L. (2017). Musiikinopettajaihanteita ennen ja nyt: musiikinopetuksen laaja-alaisesta ammattilaisuudesta kohti yhteiskunnallista vastuullisuutta. Professorin virkaanastujaisesitys. Musiikkikasvatus, 20 (1), 128-134.

Muukkonen, M. (2009). Monipuolisuuden eetos. Studia Musica 42. Sibelius-Akatemia.

Tikkanen, R. & Väkevä, L. (2009). Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen (s. 423-438). Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry.

Marja-Leena Juntunen toimii musiikkikasvatuksen professorina Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikin aineenopettajankoulutuksessa vastuualueina opettajan pedagogiset opinnot ja tutkimusopinnot. Hänen musiikkikasvatuksen eri konteksteihin sijoittuvan tutkimuksensa keskeisiä teemoja ovat mm. kehollisuus ja kehollinen oppiminen fenomenologisessa viitekehyksessä, narratiivisuus, Dalcroze-pedagogiikka, oppiminen ja arviointi sekä opetuksen visiot. Hän on viime vuodet toiminut tutkijana ja ryhmänjohtajana ArtsEqual-tutkimushan.



HARJOITTELUUN JA OSAAMISEN SOSIAALISISTA KONTEKSTEISTA

Osaaminen ja harjoittelu

ja niiden taustalla oleva sosiaalinen konteksti musiikin alalla

Mitä oppimistutkimus kertoo harjoittelusta?

Uusimman oppimistutkimuksen mukaan osaamista selittää ennen muuta laadukas, vaihteleva ja asiaan omistautunut harjoittelu eli harjoituksen laadukkuus eikä pelkästään siihen käytetty aika. Molemmilla on kuitenkin merkitystä taitoja edistettäessä. Osaamiseen (ts. taitavaan toimintaan, ”eksperttityteen” tai ”asiantuntijuu-teen”) johtavaa erityistä oppimisen muotoa kutsutaan professori K.A Ericssonin lanseeraaman termin myötä *tarkoitukselliseksi* tai *peräänantamattomaksi harjoitteluksi* (engl. *deliberate practice*). Sillä viitataan harjoitteluun, jossa korostuu toiminnan jatkuva parantaminen ja huomion kohdentaminen erityisesti sellaisiin suorituksen osiin, joita ei vielä kunnolla hallita. Jokainen jotain taitoa opetellut tietää, että olisi helpointa harjoitella sellaista asiaa, jonka jo osaa, vaikka oppimisen näkökulmasta pitäisi tehdä toisin. Uusien ja monimutkaisten asioiden harjoittelu on työlästä mutta ainoa tie taitojen edistymiseen. Siksi juuri sitä pitäisi tukea. Tämä on helppo todeta mutta työläämpi toteuttaa.

Geneettisesti määräytynyttä ja syntyessä ”lahjana” saatua kykyä, toisin sanoen lahjakkuutta, ei ole sen sijaan viimeaikaisissa tutkimuksissa nostettu enää yhtä merkittäväksi osaamisen selittäjäksi kuin aikaisemmin. Ericsson (2014) osoitti eri alojen

tutkimuksiin nojautuen, että lahjakkuustekijöillä on merkitystä taidon kehityksen alkuvaiheessa, mutta korkeammalla asiantuntijuuden tasolla taustalla olevien lahjakkuuserojen vaikutus häviää. Yleisessä puheessa tämä ei näy, vaan tavallisesti lahjakkaiksi kutsutaan sellaisia oppilaita, jotka harjoittelevat eniten ja ovat siksi muita parempia. Vaikka aiheesta on eriävääkin tutkimusta, tiedetään että yleensä taitavimmat harjoittelevat eniten alalla kuin alalla mutta erityisesti joillakin aloilla, joita voisimme kutsua harjoitusvaltaisiksi. Sellaisia ovat esimerkiksi musiikki, erityisesti tiettyjen instrumenttien soittaminen klassisen musiikin alalla, ja eri urheilulajit, joiden välillä niissäkin on tyypillisesti isoja eroja harjoitusmäärissä ja tästä johtuen eritasoisia kilpailusarjoja. Empiirisesti tulos on todennettu muun muassa Ericssonin, Krampfen ja Tesch-Römerin (1993) tunnetussa tutkimuksessa, jossa osoitettiin, että parhaiten menestyneet viulistit käyttävät harjoitteluun huomattavasti enemmän aikaa kuin muut. Harjoituksen määrän lisäksi voidaan kuitenkin keskustella sen laadusta tai tehokkuudesta. Kompensoiko pitkään harjoittelu sen, ettei harjoitus ole täysipainoista? Voiko harjoitella vähemmän mutta erityisen tehokkaasti?

Ericssonin ja hänen tutkijatoveriensa mukaan nyrkkisääntönä taitavaksi tulemisessa voidaan pitää kymmenen vuoden sääntöä. Enemmän on kiistaa siitä, miten paljon tehokasta harjoitusta tarvitaan. Useita aikaisempia tutkimuksia tarkastelevassa tutkimuksessa (Platz, Kopiez, Lehmann & Wolf, 2014) peräänantamaton harjoitus pelkistettiin vain yhdeksi eksperttitason osaamisen selittäjäksi. Toisessakin laajassa katsausartikkelissa (Macnamara, Hambrick, & Oswald, 2014) päädyttiin siihen, että eri taitotasojia ei voida ensisijaisesti selittää laadukkaana harjoittelun osuudella suhteessa kaikkeen harjoitteluun. Hallam (2011) puolestaan esitti omassa tutkimuksessaan, että harjoitusajan pituus (ei siis sen laatu) oli eksperttitason saavuttamiselle vahvin yksittäinen ennustaja, vaikkei peräänantamattoman harjoituksen tärkeyttä väheksytty hänen tutkimuksessaan. Aikaisempien tutkimusten tuloksia voidaan koota yhteen päättelemällä, että on olemassa yksimielisyyttä siitä, että runsas harjoitus on ensisijainen tapa saavuttaa huippu- taidot. Sen sijaan se, miten paljon huipputaitoihin pääsystä voidaan selittää harjoituksen laadulla, ei ole yhtä selvää, vaikka Ericssonin tutkimuksiin peräänantamattoman harjoituksen voimasta viitataan kirjallisuudessa kaikkein useimmin.



Kuva: Veikko Kähkönen

Treenit. Sibelius-Akatemian Kuninkalan kurssikeskus.

Mikä merkitys opettajilla ja muulla sosiaalisella tuella on harjoitteluun?

Vaikka korkeatasoisten taitojen kehittymiseen liittyvästä ulkoisesta ohjauksesta riippumattomasta intensiivisestä harjoittelustakin (*self-initiated practice*) on esimerkkejä (Lehtinen, Hannula-Sormunen, McMullen & Gruber, 2017), niin tutkijoiden kesken vallitsee yksimielisyys siitä, että yksilön taitoja voidaan edistää ja kokemuksia rikastaa kokeneempien kollegoiden ja ohjaajien suoralla tuella. Opettajien ohjeiden mukaan oppiminen on tehokasta, miltei aina tehokkaampaa kuin yksin harjoittelu. Ohjauksen vaikuttavuutta voidaan ylipäättään lisätä tekemällä oppimista tietoiseksi, konkreettiseksi ja näkyväksi ja asettamalla sille välitavoitteita. Tähän on useita erilaisia tapoja eri aloilla ja erilaisissa konteksteissa (mm. erilaiset one-to-one opetuksen muodot, mestariluokkaopetus, mentorointi, valmentaminen, ”varjostaminen”, jne.). Taidon kehittymisen edessä vastaan tulevien ongelmakohtien tiedostamisella ja niiden läpikäymisellä on siis tärkeä merkitys oppimiselle. Sitä tehdään ohjauksen yhteydessä. Urallaan menestyneet osaajat voivatkin helposti nimetä muutaman omalle kehitykselleen erityisen tärkeän henkilön (Gruber, Lehtinen, Palonen & Degner, 2008).

Oppimista siis edesauttaa se, että sitä tuetaan ulkoapäin. Sisäinen motivaatio ei useinkaan riitä. Ulkoapäin tulevaa ohjausta ja muuta apua tarkastellaan artikkelissamme sosiaalisen kontekstin käsitteen avulla. Oppijan sosiaalisen tuen merkitystä kannattaisi hyödyntää ja tutkia nykyistä enemmän, mutta jotain tiedetään jo nytkin. Harjoituksen määrän ja laadun ohella taitavaksi tulemistä voidaan edistää kutakin oppijaa ympäröivien ihmisten kautta, joiden välityksellä erilaisia voimavaroja suunnataan oppijoille. Tämän kaltainen sosiaalinen tukijajoukko, tai kuten olemme aikaisemmissa tutkimuksissamme heitä kutsuneet, ”varjoihin jäävät ihmiset” (engl. *persons in the shadow*, Gruber ym., 2008), tukee harjoitusta ja hankkii sen turvaamiseksi erilaisia voimavaroja, vaikka on usein näkymätön. Sosiaalisen tuen merkityksestä on löytynyt evidenssiä useista aikaisemmista tutkimuksista (mm. Moore, Burland & Davidson, 2003; Petocz, Duke, Bilgin & Reid, 2012; Sichi-vitsa, 2007; Sloboda, 2000). Katveessa toimivat tukijat edistävät monin tavoin oppimista. Annetun tuen kirjo sisältää hyvin erilaisia pyrkimyksiä, muun muassa motivaation ylläpitämistä, erilaisten harjoittelutapojen kehittämistä ja oppimisen takaamista kaikin eri tavoin, ulkoapäin.

Erityisesti niillä aloilla, joilla harjoittelu alkaa hyvin nuorena, varhaisten vuosien merkitystä ei voi yliarvioida. Taidon harjoitteluun liittyvät päätökset ovat tuskin koskaan nuorimpien oppilaiden itsensä tekemiä. Näin voidaan sanoa siitä huolimatta, että elämänerroissa on raportoitu perhettään vastustavien lahjakkaiden lasten omaehtoisesta ja itse toteuttamasta harjoituksesta. Siitä on kuitenkin olemassa pikemmin tarinoita kuin koeteltua tutkimustietoa.

Kaikkein tunnetuin asiantuntijuuden tutkimuserinne (mm. Ericsson, 2016) painottaa siis pelkästään oppilaan itsensä varaan jätetyn harjoittelun sijaan suunnitelmallisen, systemaattisen ja tehokkaan harjoittelun voimaa, jossa pyritään harjoittelemaan osaamisen ääri rajoilla. Harjoitteluun on mahdollista käyttää vain rajallinen määrä aikaa erilaisista käytännön syistä johtuen (Ericsson & Lehmann, 2011). Siksi sen tehostamiseksi pitää miettiä, mitä oppilas voi itse tehdä ja mitä hänen sosiaalinen ympäristönsä voi tehdä häntä auttaakseen. Ei tiedetä kovin tarkasti, miten perheissä tasapainoillaan puurtamisen ja nautinnon välisessä maastossa, kun taitoja harjoitellaan. Erityisesti sellaiset perheet näyttävät pärjäävän, joissa kurinalainen elämä ja siihen tähtäävät työtavat ovat vallalla jo ennestään. Jonkin verran tutkimusta on tästäkin

aiheesta jo tehty (esim. Chua, 2011, aasialaisessa ympäristössä), mutta täsmällisempi tutkimus voisi tuoda lisätietoa siitä, miksi tietyissä perheissä on ”teatterigeenit”, ”musiikkigeenit” tai ”verenperintönä saatu lahjakkuus”. Olisiko sittenkin kyse perheessä olevasta sosiaalisesta tuesta ja harjoitteluun liittyvästä osaamisesta, kannustamisesta ja asioiden priorisoinnista, pahimmillaan kurinalaisuuteen pakottamisesta?

Oppilaan raadannan ja harjoittelun tukena voivat olla niin perhe, koulutusinstituutiot kuin sosiokulttuurinen ympäristö laajemminkin (Gruber ym., 2008). Lin (1999) kuvaa mahdollisesti tarjolla olevaa tukea ”sosiaalisen pääoman” käsitteellä, jonka hän luokittelee: (1) hyödyllisen informaation saamiseksi erilaisista mahdollisuuksista ja valinnoista, (2) erilaisten toimijoiden ja päätöksenteon tuomaksi eduksi (”putting in a word”), (3) sosiaalisiksi tunnustuksiksi (”standing behind”) mutta myös (4) identiteetin ja sosiaalisen tunnistamisen mekanismeiksi. Vaikka pääsyä eksperttiopettajien ja valmentajien ohjaukseen on pidettävä välttämättömänä reunaehdona huipputaitojen kehitykselle, osaamisen edistymisen takana on sosiaalisen pääoman voima yleisemminkin.

Jo pelkkä hakeutuminen taide- ja taitolajien harrastukseen juontuu usein lapsen sosiaalisesta taustasta. Lasten harrastamiseen ja niissä aikaansaatuihin suorituksiin liittyy mahdollisesti sekä vanhempien oma tausta että suorittamiseen kytkeytyvät odotukset. Esimerkiksi musiikista kiinnostuneet vanhemmat saattavat tulkita satunnaisen kattilan paukuttelun erinomaiseksi rytmitajuksi tai katsoa pitkien sormien mahdollistavan vaativan pianonsoiton tai nähdä lapsensa varhaiset lauluryitykset merkinä lapsen musikaalisuudesta. Urheilusta kiinnostuneet vanhemmat katsovat todennäköisesti samalla silmällä lapsen juoksua tai hyppimistä. On oletettavaa, että harrastuksen tai yleisemmin taidon harjoittelun alussa perheen merkitys on erityisen suuri.

Krampe ja Ericsson (1995) totesivat tutkimuksessaan, ettei raastavan harjoittelun taustalla ole välttämättä yksilön omaa sisäistä motivaatiota eikä harjoittelu ylipäätään ole ensisijaisesti aina mukavaa tai palkitsevaa, vaikka siihen lopulta tottuu ja sitä alkaa jopa kaivata. Sen vuoksi ulkoisen motivaation tuottaminen on paikoin hyvinkin tarpeellista, missä muodossa sitä onkin saatavilla. Hallam (2009) toteaa sosiaalisen taustan (mm. vertaisten, vanhempien ja opettajien) olevan ulkoisen motivaation tuottamisen ja ylläpitämisen kannalta merkittävä tekijä, jotta uuvuttavaa harjoittelua jaksetaan



Kuva: Veikko Kätkönen

Kanteleryhmän musisointia Sibelius-Akatemian Kuninkalan kurssikeskuksessa.

tehdä, erityisesti harrastuksen alussa ja ikäkausiin liittyvissä murroskohdissa. Vanhempien merkitys korostuu luonnollisesti harjoituksen varhaisina vuosina ja tulee esille erilaisen fyysisen tuen, psykologisen kannustuksen ja taloudellisten mahdollisuuksien tarjoamisessa (Creech, 2009; Creech & Hallam, 2011). Tutkimuksissa on korostettu eri tavoin ilmenevää vanhempien merkitystä niin motivaation herättämisen, musiikkiin sitoutumisen kuin siihen liittyvien (suoriutumisen) odotusten muodossa. Vanhempien tuki kanavoituu näiden tavoitteiden suunnassa pitäen sisällään erilaisia voimavaroja (McPherson, 2008). Lasten motivoimisesta parhaisiin mahdollisiin suorituksiin on kasvatustieteissä kirjoitettu muun muassa ”minäpystyvyyden” (engl. *self efficacy*) tukemisena. Sitä tapahtuu arjen harjoittelussa osana suullista palautetta ja kannustamista sekä erilaisen epäsuoran tuen välityksellä (Schunk & Meece, 2006). Lasten on huomattu vähitellen kehittävän suorituksensa taustalle itsearvioinnin ja oman palautteen prosesseja, jotka perustuvat alun pitäen vanhemmilta saatuaan palautteeseen (Sichivitsa, 2007).

Hidi ja Renninger (2006) ovat esittäneet neliportaisessa mallissaan lasten kiinnostusten kehittyvän alkavasta kiinnostuksesta (*initial*) ylläpidettävään (*maintained*) ja vähitellen yksilön omasta innostuksesta juontuvaan edistyneeseen kiinnostukseen. Yksilön oman kiinnostumisen ylimmälläkin tasolla siihen vaikuttaa hänen

saamansa tuki. Musiikkia harrastavista kodeista tulevat lapset esimerkiksi kokevat harrastuksensa olevan osa elämää samalla tavoin kuin se on sitä koko perheessä, ja vanhemmat ”löytävät” tämän ominaisuuden lapsestaan. Muunlaisista kodeista tulevien lasten ja nuorten soisi löytävän vastaavan tuen muualta, jos sitä ei ole tarjolla omassa perheessä.

McPhersonin ym. (2012) kirja kertoo, miten harrastustaan aloittavat nuoret harjoittelevat yksin ollessaan. He tekevät sen usein satunnaisesti ja etenevät harjoitussessioissaan vailla ennalta suunniteltua rakennetta. Renwick ja McPherson (2002) havaitsivat suuren eron harjoituksen tehokkuudessa sen perusteella, mistä nuoret soittajat olivat kiinnostuneita. Itse valittua musiikkia harjoitettiin enemmän kuin opettajan valitsemaa. Useinkaan harjoittelu ei kuitenkaan ollut kovin optimaalista silloinkaan. Tutkimuksissa raportoitiin yleensä tehottomasta harjoittelusta, joka johti edistymisen loppumiseen (McPherson ym., 2012). Nuoren soittajan itse ja yksin suorittama harjoitus täyttää harvoin peräänantamattoman harjoittelun tunnusmerkit.

Oppilaat, jotka saavat harjoittelulleen kotonaan sekä motivaationaalisen ja emotionaalisen tuen, apua harjoittelun suunnitteluun, ja joiden vanhemmat pystyvät ohjeistamaan heitä pienin vihjein, ovat ilman muuta muita oppilaita paremmassa asemassa. Sen vuoksi he pystyvät oppimaan paremmat harjoitustavat muita aikaisemmin ja saavat etua jo tästä. Vertaisiaan paremmin suoriutuvien lasten vanhemmat seuraavat tunteja muita vanhempia useammin, auttavat harjoittelemisessa, ovat itsekin kiinnostuneita kuuntelemaan musiikkia ja ylipäättään tukevat lastensa soittoharrastusta muita enemmän. Samanlaisia tuloksia on raportoitu muun muassa urheilusta (esim. de Lench, 2006).

Moore, Burland, and Davidson (2003) löysivät seuraavia selittäjiä oppilaiden hyvän soittotaidon takaa: (1) vanhempien sitoutuminen erityisesti ensimmäisen/pääinstrumentin varhaiseen harjoitteluun, (2) ensimmäisen opettajan taso soittajana tai esiintyjänä, (3) harjoittelun aloittamisikä ja (4) ensimmäisen opettajan ystävällisyys. Näiden tekijöiden kautta tehty arviointi ennusti sekä suorituksen paremmuutta että soittoharrastuksen mahdollista (varhaista) lopettamista. Esille nostetut asiat ovat varsin erilaisia ja niissä korostuu hyvän ja ystävällismielisen opettajan merkityksen lisäksi oppilaan perheen tarjoaman tuen tärkeys. Taidon tason ohella sosiaalinen mieli ja kannustus näyttäytyvät tärkeinä.

Hyvän opettajan kriteerit

On lukuisia mielipiteitä siitä, minkälaisia piirteitä hyvällä opettajalla tulisi olla, mikä on kannustuksen ja vaativuuden sopiva suhde, pitääkö opettajan (edelleen) itse pystyä näyttämään monimutkainen tai vaativa suoritus tai jopa siitä, voidaanko hyvän opettajan ominaisuuksia ylipäättään listata. Aihetta on tutkittu eri aloilla ja jonkinlaisia hyvän opettajuuden kriteereitä on nimettykin. Csikszentmihalyi, Rathunde ja Whalen (1993) ovat esittäneet seuraavia ominaisuuksia, joiden avulla opettajat pystyvät edesauttamaan oppilaidensa motivoitumista ja virittämään heidät ”flow”-tilaan:

- He ovat itse innostuneita siitä mitä tekevät ja innostavat myös oppilaitaan.
- He pystyvät luomaan positiivisen oppimisilmapiirin tasapainoilemalla ikävystymisen ja turhautumisen välillä.
- He ovat aidosti kiinnostuneita oppilaistaan kokonaisvaltaisesti.
- Heillä on ”mentorin” ominaisuuksia.

On myös viitteitä siitä, etteivät kaikki opettajien ominaisuudet ole positiivisia tai kiistattomia luonteeltaan. Omissakin tutkimuksissamme (Gruber ym., 2008) olemme havainneet, että valoisien ja esimerkillisten opettajien ohella osa saavutuksiltaan tunnustetuista ja muita ohjanneista henkilöistä on suorastaan anti-pedagogisia. Heiltä edellä kuvatut hyvän opettajan kriteerit uupuvat, samoin sosiaalinen loistokkuus – mahdollisesti sekä taito että halu siihen.

On tehty runsaasti retrospektiivistä tutkimusta, jonka avulla kuuluisiksi ja menestyneiksi päätyneiden henkilöiden taustoja ja uraa on jälkikäteen tarkasteltu. Tämä siksi että ymmärrettäisiin, mitkä tekijät vaikuttavat menestyksen taustalla. Tutkimuksissa on löydetty ainakin lyhytaikaista edistymistä pedagogisesti varsin kyseenalaisesti toimineiden esikuvien johdolla harjoiteltaessa. Aihe on kuitenkin vaikea, ja sen tulosten kautta tehty johtopäätökset tuskin antavat taideopetukselle asianmukaisia ohjenuoria. Opettajiksi päätyneistä antisankareista ei puhuta pedagogiikassa, ei ainakaan positiivisessa mielessä, vaikkakin opettajien erilaisista ohjaustavoista ja luonteenpiirteistä löytyy paljon tarinoita eri aloilla kirjoitetuista elämänkerroista.

Sen sijaan vakaampaa evidenssiä löytyy eri-ikäisten oppijoiden tukena olevista mentoreista, jotka toimivat portinvartijoina



Sibelius-Akatemian sinfoniaorkesteri valmistautumassa lavalle.

Kuva: Heikki Tuuli

ja pystyvät avaamaan oppilailleen uusia ovia. Opettajien merkitystä arvioitaessa erityisen mielenkiintoinen kysymys olisi tutkia sitä, miten valikoituvat toisilleen merkittävät opettaja-ohjattava-parit. Miksi opettajat näyttäisivät pitävän erityisen tärkeinä joi-tain oppilaitaan? Mikä merkitys tällä on? Ja miten erilaiset suosimisjärjestelmät vaikuttavat yhteisöjen sisällä laajemmin? Tästä ei tiedetä kovin paljon.

Vertaisten tuki musiikin eri genreissä

Harjoituksen määrä ja tavat vaihtelevat eri taiteenaloilla mutta myös yksistään musiikin sisällä. Populaarimusiikissa oppimista takaa erityisesti vertaisten vahva panos (Lebler, 2008), kun taas muissa musiikin genreissä (esimerkiksi klassisessa musiikissa ja osin myös jazzissa) vanhempien, opettajien ja mentoreiden osuus on yleensä tärkeämpi (Degner, Lehmann & Gruber, 2003; Lehmann & Kristensen, 2014; Welch & Ockelford, 2009).

Sichivitsan (2007) tutkimuksissa huomattiin, että vertaisten merkitys oli huomattava muun muassa musiikkiin liittyvien arvojen ja asenteiden kannalta. Tämä vaikutus on osoitettu tärkeäksi jo lapsuudessa, esimerkiksi suhteessa musiikin harjoittamiseen liittyvään käyttäytymiseen ja siihen miten eri asiat koetaan, miltä ne näyttävät lapsen silmissä ja mielessä (Adeyemo & Torubeli, 2008) – jo pelkästään musiikkimaun kehittymiseen tai yleisen kiinnostuksen suuntautumiseen musiikkiin tai sen eri alalajeihin liittyy vertaisten vaikutus ja mielipiteet. Muiden pelkkä läsnäolo voi moti-voida oppimiseen (Butler, 1996). Lebler (2008) osoitti, että populaarimusiikin harjoittelu tapahtuu yleensä itsenäisesti, itseohjautuvasti ja sisäisen motivaation tukemana, toisin kuin monen muun musiikin alalajin kohdalla. Harjoitteluun liittyvät ryhmätoiminnot ovat populaarimusiikissa osoittautuneet tärkeämmiksi kuin mentoreilta tai alan asiantuntijoilta saatu palaute.

Erilaisissa kokoonpanoissa, yhtyeissä ja bändeissä tapahtuvan musisoinnin on populaarikulttuurissa todettu olevan kaikkein merkittävin tekijä parhaaseen suoritustasoon yltäneiden soittajien kohdalla. Länglerin ym. (2018) tutkimuksessa myös alemmalle tasolle jääneiden soittajien (semi-eksperttien) ja harrastelijoiden kohdalla vertaisten tuki raportoitiin merkittäväksi voimavaraksi niin oppimisen, harjoittelun kuin motivaation ylläpitämisenkin kannalta. Längler tutkijatovereineen päätteli, että varsinkin parhaiten populaarimusiikissa menestyneiden soittajien kohdalla vertaisten merkityksen korostuminen ja vanhempien ja opettajien näkeminen vähemmän tärkeinä tukijoina oli yllättävää. Tulos on myös ristiriidassa sen aikaisemman tutkimuksen kanssa, joka on kohdistunut erityisesti klassisen musiikin alaan (Ericsson & Charness, 1994; Ericsson & Lehmann, 2011). Populaarimusiikin alalla menestyneet soittajat myös luonnehtivat oppimisen perustumista itseohjautuvuuteen, ilman opettajan merkityksellistä ohjausta tai vanhempien tukea jo varhaisten vuosien aikana.

Leblerin (2008) mukaan populaarimusiikissa erityisesti instrumentin hallinnassa vertaisten vaikutus on tärkeä, opettajia suurempi. Leblerin (2008) ja Länglerin ym. (2018) tutkimukset osoittivat samansuuntaisesti, että vertaiset nähtiin populaarimusiikissa suurimman tuen antajina niin harrastelijoiden, semi-eksperttien kuin parhaiden soittajien (eksperttien) kokemana. Kaikkien näiden kolmen tasoryhmän mukaan soittotaidon, soitujen ja asteikkojen perustalle rakennettu osaaminen kehittyi pääosin epämuodollisissa yhteyksissä, ei varsinaisissa opetustilanteissa. Vertaiset oppivat toisiltaan vastavuoroisen tietämyksen vaihdon kautta. Tutkimuksen osallistujat kertoivat haastatteluissa, että muilta soittajilta saatu tuki oli tukenut ja motivoinut heitä uuvuttavien harjoittelujaksojen läpi. Erilaisissa kokoonpanoissa soittaminen toi mukanaan harjoittelun yli kantavan motivaation ja toimi harjoituksena jo sellaisenaan.

Musiikin ohella vastaavanlaisia tuloksia on löydetty muiltakin aloilta. Eräs mielenkiintoinen esimerkki (Suomessa) ilman muodollista koulutusjärjestelmää toimivasta ammattimaisesta taiteen/taidon lajista on taikuriksi oppiminen. Olli Rissasen muutama vuosi sitten julkaisema väitöskirja (2018) kuvaa, kuinka taikuriksi opitaan pelkän oman innostuksen ja muilta taikureilta saadun tuen sekä taikuuteen liittyvien materiaalien varassa oppien. Vertaisilta saatu palaute tuo perustan ammattilaisuuteen. Rissasen aineisto kattoi 120 henkilöä eli valtaosan suomalaisista taikureista, jotka on kutsuttu jäseniksi vuonna 1945 perustettuun Suomen Taikapiiri ry:hyn. Tutkimus osoitti, miten tieto- ja taitokulttuuri välittyy informaalissa oppimisympäristössä tarkoituksellisen harjoittelun, mentorien, ja taikurien omien sosiaalisten verkostojen avulla.

Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa nostaneet esille taidekasvatuksessa, erityisesti musiikin eri genreissä, tapahtuvan ja runsaasti harjoittelua edellyttävän oppimisen sekä sitä tukevan sosiaalisen kontekstin merkityksen. Sosiaalista tukea on tarjolla sekä opettajilta että ”varjoon jääviltä” muilta tuen antajilta eli vanhemmilta ja vertaisilta. Vaikka tuen määrä vaihtelee eri aloilla ja musiikin eri kentillä, sen voidaan todeta olevan merkittävä voimavara taidekasvatukselle. Sen tärkeys korostuu erityisesti harrastuksen alkuvuosina, jolloin perheen tuoma tuki harrastamiseen korostuu. Vertaisten osallisuus puolestaan nousee esiin varsinkin harrastajien ikään ja

kehitykseen liittyvien sarakohtien yhteydessä. Eri aloilla harrastajamäärät tyypillisesti romahtavat tietyissä ikävaiheissa, mahdollisesti useistakin eri syistä. Varsinkin harjoitusvaltaisilla aloilla ongelmat ilmaantuvat, kun nuoret tulevat murrosikänsä. Sosiaalinen tausta ja perheissä oleva kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma auttavat monet nuoret näiden ongelmien yli, mutta vielä useampien taidekasvatustaival katkeaa, kun harjoitteluun ei enää panosteta ja edistyminen loppuu. Koska ei ole todennäköistä, mahdollista tai edes suotavaa, että harjoitteluun voisi nykyisessä ajassa ja taidekasvatuksen eettisiä normeja noudattaen enää pakottaa lapsia ja nuoria, ongelmiin pitää etsiä muita ratkaisuja. Kun opettajien kannustus ei siihen yksin riitä, pitäisi pohtia, miten vertaisilta saatu innostus ja oppi voitaisiin kanavoida taideopetukseen nykyistä suunnitelmallisemmin. Samoin pitäisi pohtia, miten sellaisten perheiden lapsia ja nuoria voisi tukea, joiden perheessä ei ennestään ole harjoittelun sietämistä helpottavaa kulttuuripääomaa.

Tätä tekstiä on kirjoitettu koronavuonna 2021, jolloin sosiaalisen tuen tärkeys on tullut varsin ilmeiseksi samalla kun taidekasvatukseen oleellisesti liittyvät tapahtumat, leirit, matkat, esiintymiset ja muut sosiaaliset kohtaamiset on valtaosin jouduttu perumaan. Jo ennen pandemiaa on kuitenkin ollut näkyvissä se, että eri muodoissa annettu sosiaalinen tuki on pystynyt muuttamaan taidekasvatuksen maisemaa yllättävän nopeastikin. Venezuelan Simón Bolívar -nuoriso-orkesteri on tästä vain yksi, joskin näkyvä esimerkki.

Kirjallisuus:

Adeyemo, D. A., & Torubeli, V. A. (2008). Self-efficacy, self-concept and peer influence as correlates of academic achievement among secondary school students in transition. *Pakistan Journal of Social Science*, 5(1), 10-16.

Butler, R. (1996). Effects of age and achievement goals on children's motives for attending to peers' work. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(1), 1-18.

Creech, A. (2009). The role of the family in supporting learning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 295-306). Oxford, UK: Oxford University Press.

Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102-122.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chua, A. (2011). *Battle hymn of the tiger mother*. New York: Penguin.
- De Lench, B. (2006). *The home team advantage: The critical role of mothers in youth sports*. New York: Harper & Collins.
- Degner, S., Lehmann, A. C., & Gruber, H. (2003). Expert learning in the domain of jazz guitar music. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference* (pp. 384-388). Hanover, Germany: University of Music and Drama.
- Ericsson, K.A. (2014). Why expert performance is special and cannot be extrapolated from studies of performance in the general population: A response to criticisms. *Intelligence*, 45, 81-103.
- Ericsson, K. A. (2016). Summing up hours of any type of practice versus identifying optimal practice activities: Commentary on Macnamara, Moreau, & Hambrick (2016). *Perspectives on Psychological Science*, 11, 351-354.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725-747.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (2011). Expertise. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (2nd ed., pp. 488-496). New York: Academic Press.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3-56.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 237-258. Retrieved from http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/PsychologyScience/2-2008/10_Gruber.pdf
- Hallam, S. (2009). Motivation to learn. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 285-294). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hallam, S. (2011). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music*, 41(3), 1-25.
- Hidi, S., & Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Krampe, R. T., & Ericsson, K. A. (1995). Deliberate practice and elite musical performance. In J. Rink (Ed.), *The practice of performance: Studies in musical interpretation* (pp. 84-102). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer-learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193-213.
- Lehmann, A. C., & Kristensen, F. (2014). "Persons in the shadow" brought to light: Parents, teachers, and mentors. How guidance works in the acquisition of musical skills. *Talent Development & Excellence*, 6(1), 57-70.
- Lehtinen, E., Hannula-Sormunen, M., McMullen, J. & Gruber, H. (2017). Cultivating mathematical skills: From drill-and-practice to deliberate practice. *ZDM Mathematics Education*, 49(4), 625-636. DOI: 10.1007/s11858-017-0856-6
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Längler, M., Nivala, M., & Gruber, H. (2018). Peers, parents and teachers: A case study on how popular music guitarists perceive support for expertise development from "persons in the shadows". *Musicae Scientiae*, 22(2), 224-243.
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice in music, games, sports, education, and professions: A meta-analysis. *Psychological Science*, 25(8), 1608-1618.
- McPherson, G. E. (2008). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.
- Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94(4), 529-549.
- Platz, F., Kopiez, R., Lehmann, A. C., & Wolf, A. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 646.
- Petocz, P., Duke, M., Bilgin, A., & Reid, A. (2012). Exploring peer learning: Student to student, lecturer to lecturer. *Asian Social Science*, 8(14), 91-96.
- Renwick, J., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173-188.
- Rosenbaum, D. A., Augustyn, J. S., Cohen-Schuck, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescence* (pp. 71-96). Greenwich, UK: Information Age.
- Rissanen, O. (2018). *Ammattitaikurin henkilökohtainen ja verkostoitunut asiantuntijuus*. Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto.
- Schmidt, S., Längler, M., Altenbuchner, A., Kobl, L., & Gruber, H. (2021). Acquiring the art of conducting. Deliberate practice as part of professional learning. *Journal of Advanced Academics*, 32. First published February 22, 2021. <https://doi.org/10.1177/1932202X21995931>
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers, and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.
- Sloboda, J. A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Science*, 4(10), 397-403.
- Welch, G., & Ockelford, A. (2009). The role of the institution and teachers in supporting learning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 307-319). Oxford, UK: Oxford University Press.

Hans Gruber on kasvatustieteiden professori Regensburgin yliopistossa Saksassa ja Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vierailuva professori. Hän on kansainvälisesti tunnettu tutkija ja mm. toiminut eurooppalaisen oppimistutkijoiden järjestön (European Association for Research in Learning and Instruction, EARLI) presidenttinä. Professori Gruberin tutkimuskohteita ovat mm. taitava osaaminen eli asiantuntijuustutkimus - erityisesti musiikin alalla - sekä työpaikoilla ja osana eri ammatteja tapahtuva oppiminen, sekä ylipäätään kasvatuspsykologiset ilmiöt. Vapaa ajallaan hän mm. johtaa (alppi)sitraorkesteria ja on itsekin sitran palkittu soittaja.



Erno Lehtinen on Turun yliopiston kasvatustieteen emeritus professori ja Vytautas Magnus yliopiston (Liettua) vierailuva professori. Hän on työskennellyt useissa yliopistoissa Suomessa, Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Hänen tutkimustyönsä on kohdistunut oppimiseen, motivaatioon, opetusteknologiaan ja asiantuntijuuden kehittämiseen nopeasti muuttuvissa työelämän tilanteissa. Hän on julkaissut noin 400 tieteellistä kirjaa, artikkelia tai raporttia. Vuosina 2001-2003 hän toimi Euroopan oppimisen ja opetuksen tutkijoiden organisaation (EARLI) presidenttinä ja sai vuonna 2009 EARLI:n elämäntyöpalkinnon (Oeuvre Award).



Tuire Palonen, Dosentti, KT, valt lis. Työskentelee yliopistotutkijana Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Hänen erityisalaansa on sosiaaliseen verkostanalyysiin, ammateissa ja työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen, yliopistopedagogiikkaan sekä varhaiskasvatukseen liittyvä tutkimus.



Osaamisen ytimessä – Selvitys taidealojen opetuksen ja ohjauksen käytänteistä ammattikorkeakouluissa

Ammattikorkeakoulujen taidealojen opettajien osaaminen rakentuu monesta elementistä. Työssä tarvitaan vahvaa substanssi-, työyhteisö-, kehittymis- ja kehittämisosaamista (Helakorpi, 2009). Oman substanssialan ja pedagogisen osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen ovat keskeisiä toimia opettajan työssä. Lisäksi tarvitaan työelämälähtöistä, kehittäväää ja tutkivaa työtettä. Opettajan työssä yhdistyvät ammatillinen ja tieteellinen toiminta. (Marttila, 2015) Tässä artikkelissa keskitytään ammattikorkeakoulujen kuvataiteen, media-alan ja musiikkipedagogiikan opetushenkilöstön substanssi- ja pedagogiseen osaamiseen sekä niiden ylläpitämisen kysymyksiin. Artikkelin liittyy TaiTu-hankkeen pilotteihin 5 ja 6.

Opettajan substanssiosaaminen rakentuu ammatillisen taitotiedon ympärille. Kullakin ammattikunnalla on sille tyypillisiä pelisääntöjä ja yhteisiä tavoitteita sekä toimintaa ohjaavia sääntöjä. Yhteisten toimintasääntöjen lisäksi jokaisella opettajalla on käytössään henkilökohtaisia toimintamalleja ja valmiuksia toimia erilaisissa tilanteissa. (Helakorpi, 2010) Ammatillan substanssiosaamisen ja alan yhteisten pedagogisten toimintatapojen ymmärryksen lisäksi opettaja tarvitsee myös ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja opiskelijoiden kohtaamiseen, heidän opiskeluprosessiensa ymmärtämiseen ja ohjaukseen.

Haastattelukysymykset ja haastattelujen toteutus

Ammattikorkeakoulun taidealojen opettajien substanssi- ja pedagogisen osaamisen elementtejä selvitettiin seuraavien haastattelukysymysten avulla:

- Minkälaista ohjausta opiskelijalle on tarjolla opintojen aikana ja kuka tätä ohjausta antaa?

- Minkälaisia ohjaus- ja opetusmenetelmiä käytätte opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittämiseen?
- Onko opetettavan aineen, välineen tai tekniikan ohjaus- ja opetusmenetelmissä tapahtunut 2000-luvulla muutoksia pedagogisesti ja jos on, niin minkälaisia?
- Entä tulevaisuudessa, onko näihin menetelmiin ehkä tulossa muutoksia ja jos on, niin minkälaisia?
- Minkälaisia opiskelijan osaamisen arvioinnin nykyisiä käytänteitä teillä on?
- Onko opiskelijan arvioinnin käytänteisiin tulossa muutoksia ja jos on, niin minkälaisia?
- Millä tavalla pidät yllä ja kehität omaa ammatillista osaamistasi?
- Millä tavalla pidät yllä ja kehität pedagogista osaamistasi?
- Minkälaisia toiveita sinulla olisi opetusalan täydennyskoulutuksen suhteen?

Haastattelujen avulla pyrittiin kartoittamaan ammattikorkeakoulujen kuvataiteen, media-alan ja musiikkipedagogiikan opetushenkilöstön ohjauksen ja opetuksen käytänteitä, osaamisen arvioinnin menetelmällisiä ratkaisuja ja opetushenkilöstön uranaikaisen osaamisen ylläpitämisen keinoja. Haastattelut toteutettiin loppuvuodesta 2020 ja alkuvuodesta 2021. Haastatteluihin osallistui yhteensä 22 opettajaa. Naisia tutkimukseen osallistui 7 ja miehiä 15. Haastateltavien työkokemus opettajana toimisesta vaihteli viidestä vuodesta yli 15 vuoteen. Kaikki haastattelut suoritettiin suomen kielellä ja ne taltioitiin. Taltioinnit löytyvät artikkelin kirjoittajan hallusta.

Vastaajat olivat haastattelujen aikana 31–60 vuoden ikäisiä ja työskentelivät ammattikorkeakoulussa joko päätoimisena tuntiopettajana, lehtorina, yliopettajana tai opetustyön ohella myös hallinnollisissa tehtävissä. Yksi vastaajista toimi opetustyön lisäksi myös opinto-ohjaajan tehtävissä. Osa haastateltavista toimi myös tutoropettajana. Haastateltavien koulutustausta vaihteli amk-tutkinnosta alempaan tai ylempään korkeakoulututkintoon ja jatkotutkintoihin.

Haastatteluaineistoa analysoitiin Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa pelkistettiin. Pelkistykseen myötä aineistosta karsittiin tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois, näin saatiin aineistoa tiivistettyä. Toisessa vaiheessa haastatteluaineistoa ryhmiteltiin aineiston samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien löytämiseksi kuvataiteen, media-alan ja musiikkipedagogiikan

osalta. Kolmannessa vaiheessa aineistoa käsitteellistettiin ja tulokittiin yleisnäkemyksen löytämiseksi. (Miles & Huberman, 1994)

Keskeiset tulokset

Taidealojen opetustyö vaatii opettajalta monipuolista pedagogista osaamista. Haastatteluaineiston avulla pystyttiin hahmottamaan opiskelijan ohjaukseen ja opettajan tekemiin opetusmenetelmällisiin ratkaisuihin liittyviä käytänteitä sekä kartoittamaan opiskelijan arvioinnin ja palautteenannon menetelmällisiä valintoja. Aineiston avulla saatiin myös tietoa opettajien oman osaamisensa ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyvistä ratkaisuista.

Ammattikorkeakoulujen taidealojen opetushenkilöstön ohjauksen ja opetuksen käytänteet

Kuvataiteen, media-alan ja musiikkipedagogiikan alojen opiskelijan ohjaus on kaikkien työtä, haastateltavien mukaan ”*Jokainen ohjaa.*” Ohjaus on olennainen osa opettajuutta ja se on myös kirjoitettu opettajan ja lehtorin työnkuvaan. Opiskelijan henkilökohtaisen taitelijana, medianomina tai pedagogina kasvun ja ammatillisen osaamisen kehittymisen ohjaus korostuu taidealoilla. Opettajan ja opiskelijan välille rakentuu henkilökohtaisten opetustilanteiden ja keskustelujen kautta merkityksellinen ohjaussuhde. Tavoitteena on luoda kollegiaalinen ohjaus- ja opetussuhde, jossa opiskelijan omaa ilmaisukykyä, taitoja ja tietoja vahvistetaan. Ennalta sovitujen tapaamisten tai opetustilanteiden lisäksi myös spontaanit kohtaamiset esimerkiksi oppilaitoksen käytävällä antavat mahdollisuuden ohjauksellisiin interventioihin.

Opiskelijoiden ohjaukseen vahvistetaan myös tutoropettajien avulla. Heidän tehtävänä on osaltaan varmistaa, että opiskelijoiden opintojen aloittaminen ja eteneminen sujuvat. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että tutoropettaja on koulutusalan asiantuntija, näin häneltä löytyy asiantuntemusta taiteellisiin ja pedagogisiin keskusteluihin ja ohjaukseen. Tutoropettajan ja opiskelijan yhteisiä ohjaustapaamisia järjestetään haastatteluun osallistuneissa ammattikorkeakouluissa kahdesta neljään kertaa vuodessa. Tarpeen mukaan tapaamisia voidaan järjestää enemmänkin. Joissakin ammattikorkeakouluissa opiskelijalla on sama tutoropettaja koko opintojen ajan, kun taas toisissa ammattikorkeakouluissa tutoropettaja vaihtuu vuosittain.

Opinto-ohjaajat keskittyvät kaikissa haastatteluun osallistuneissa ammattikorkeakouluissa opinnoissaan haasteita ja vaikeuksia kohtaaviin opiskelijoihin. Opinto-ohjaajat koordinoivat myös usein opiskelijatuutorien toimintaa yhdessä opiskelijakuntien kanssa. Yhdessä ammattikorkeakouluista ollaan myös aloittamassa opiskelijoille tukipajatoimintaa, jossa opiskelijoita auttavat opinnoissa eteenpäin opinto-ohjaajat ja erityisopettajat.

Kaikki haastatteluun osallistuneet olivat sitä mieltä, että uraohjaus on myös kiinteä osa opettajan työtä. Opiskeluarjessa käytävät keskustelut, opetustilanteet, opintojaksojen tehtävät ja palauttekeskustelut pitävät sisällään myös uraohjauksellisen elementin. Tavoitteena on ohjata opiskelija tunnistamaan omaa osaamistaan ja peilaamaan sitä ammattialan osaamisvaatimuksiin. Tavoitteena on myös lisätä opiskelijoiden tietämystä taidealojen työllistymismahdollisuuksista ja auttaa opiskelijaa löytämään oma paikkansa. Uraohjaus aloitetaan heti opintojen alussa ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kanssa, ja sitä jatketaan läpi opintojen opettajien, tutoropettajien, koulutussuunnittelijoiden, koulutusvastaavien, harjoitteluvastaavien ja opinnäytetöiden ohjaajien toimesta. Opiskelijan urasuunnittelutaitoja voidaan vahvistaa myös yrittäjyyteen liittyvillä opintojaksoilla ja yrityshautomotoiminnalla.

Taidekentällä on tapahtunut merkittäviä muutoksia, jotka ovat suoraan vaikuttaneet myös taidealojen ammattikorkeakouluopetukseen erityisesti 2010-luvulla. Taiteiden väliset raja-aidat ovat haastateltavien mukaan murtuneet, eikä tiukkaa linjajakoa ole enää. Hierarkkisuus esimerkiksi musiikkilajien välillä on poistunut. Digitaalisuuden kehittyminen on avannut aivan uudenlaisia mahdollisuuksia tehdä taidetta ja järjestää opetusta. Monimuoto-, hybridi- ja verkkototeutukset mahdollistavat ajasta ja/tai paikasta riippumattoman opiskelun kampuksilla tapahtuvan opetuksen sijasta. Digitaaliset ratkaisut tarjoavat huomattavasti aiempaa laajemmat mahdollisuudet opetusmateriaalien saantiin, lähde- ja opetusmateriaaleja on saatavilla verkon välityksellä yli maantieteellisten rajojen. Digitaaliset ratkaisut ovat muuttaneet myös tapaa tuottaa, tallentaa ja jakaa opetusmateriaaleja esimerkiksi videoiden, podcastien, virtuaalimallien ja reaaliaikaisten lähetysten muodossa.

Taiteen raja-aitojen poistumisen ja digitaalisuuden mukanaan tuomien mahdollisuuksien lisäksi ammattikorkeakouluissa on tapahtunut opetukseen liittyvien asenteiden ja toimintatapojen muutosta. Opiskelijälähtöinen ajattelu *”Opiskelija on keskiössä”* on muuttanut

tapaa kohdata opiskelija tasa-arvoisena, omasta oppimisprosessistaan vastuussa olevana henkilönä. Opiskelijalla on mahdollisuus osallistua taidealojen keskusteluun omine käsityksineen.

”Opettajuus muuttunut, hierarkkinen mestariopettaja, ei ole enää tähti vaan opiskelija on tähti, itsenäinen ajattelija, joka itse löytää sen, mihin uskoo.”

Teknisorientoinneesta opetusasenteesta on siirrytty reflektiivisempään suuntaan kohti laajempaa ammatillisen identiteetin rakentamista.

”Tekniikka ja ilmaisu mukana opetuksessa, tekniikka on työkalu omalle ilmaisulle.”

Taidealojen opetuksessa hyödynnetään monia pedagogisia ratkaisuja. Opettajalähtöisen luentomaisen opetuksen tilalle tai sen rinnalle on tullut dialogisia ja vuorovaikutuksellisia sekä yhteistoinnallisia pedagogisia malleja ja opetusmenetelmiä. Oppimista lähestytään esimerkiksi tekemällä oppimisen, opettamalla oppimisen, käänteisen oppimisen, projektioppimisen, tutkivan oppimisen ja vertaisoppimisen mallien avulla. Opettajien opetusmenetelmällisissä valinnoissa painotetaan opiskelijan yksilöllisten oppimis- ja arviointiprosessien rinnalla pienryhmätyöskentelyä ja vertaispalautteen antamista. Opetusta annetaan myös suuremmissa ryhmissä. Asynkroniset verkkotehtävät ja erilaiset kirjalliset oppimistehtävät pitävät sisällään tiedonhankintaa ja analysointia. Tehtävien avulla ohjataan opiskelijaa kriittisen tiedon käsittelyyn.

Haastatteluun osallistuneissa ammattikorkeakouluissa kuvataiteen ja media-alan opetuksessa painotetaan käytännönläheistä toimintaa, jonka avulla harjoitellaan ammatillisia käytänteitä. Opiskelu on rakennettu lisääntyvän omatoimisuuden periaatteelle, jossa ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opetus on ohjatumpaa, mutta kolmannen vuosikurssin aikana opiskelijan omatoimisuutta ja vastuuta opiskelusuunnitelman laatimisesta lisätään. Neljännen vuosikurssin aikana tavoitteena on, että opiskelija toimii itsenäisesti työelämän ammatillisissa tehtävissä.

Opiskelijan luovan ilmaisun kehittymistä tuetaan opintojaksojen päätteeksi järjestettävillä arviointitilaisuuksilla, joissa opiskelija saa palautetta niin opettajalta kuin muilta opiskelijoiltakin. Vuosiseminaareissa kootaan yhteen lukuvuoden aikana tuotettujen teosten ja tuotantojen satoa. Vuosiseminaarien määrä vaihtelee media-alan vuosittaisesta seminaarista kuvataiteen yhdestä kolmeen seminaariin. Vuosiseminaarit järjestetään ryhmätoteutuksina,

jolloin ne tarjoavat mahdollisuuden vertaisoppimiselle. Opintojen loppupuolella tehtävässä opinnäytetyössä yhdistyvät kirjallinen ja taiteellinen työ.

Haastatteluun osallistuneiden ammattikorkeakoulujen musiikkipedagogien koulutuksessa yhdistyy omassa instrumentissa ja sivuinstrumenteissa kehittyminen oman pedagogisen ajattelun kehittämiseen. Opiskelijan instrumenttiosaamista vahvistetaan yhdessä instrumenttien opettajien kanssa. Konserttien, seminaarien ja muiden esiintymistilanteiden sekä improvisaatiotehtävien avulla opiskelija pystyy harjoittelemaan ja kehittymään musiikkona. Ainedidaktiset opinnot pitävät sisällään myös pohdintaa instrumenttien opettamisen pedagogista ratkaisusta. Opetusharjoittelulla on keskeinen tehtävä opiskelijan pedagogisten taitojen kehittämisessä. Harjoitteluun voidaan integroida myös muita opintoja kuten esimerkiksi kieliopinnot. Myös instrumenttien opettajat seuraavat harjoittelua ja antavat palautetta opiskelijalle. Opintojen tavoitteena on liittää opettajan pedagogiset opinnot osaksi pääainetta ja ammattialaa.

Ammattikorkeakoulujen taidealojen opetus- henkilöstön osaamisen arvioinnin käytänteet

Opiskelijan osaamisen kehittymistä arvioidaan koko opiskelun ajan. Arvioinnin avulla voidaan auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja tiedostamaan oma taito- ja tietotasonsa. Opiskelijan arvioinnissa on siirrytty yksisuuntaisesta hierarkiamallista kohti horisontaalista vertaismallia. Arvioinnin nähdään muuttuneen opiskelijaystävällisemmäksi 2000-luvun aikana. Haastattelut korostavat opiskelijan arvostamista osana kollegiaalista arviointia ja hänet nähdään aktiivisena oman osaamisensa arvioijana.

Ammattikorkeakoulujen osaamisperustaiset opetussuunnitelmat määrittävät ne taidot ja tiedot, joita opiskelijan tulisi saavuttaa opintojen aikana. Opetussuunnitelmat kertovat samalla niistä työelämän osaamisvaatimuksista, taidoista ja tiedoista, joita työelämässä tarvitaan.

”Arvioinnin tulisi tuottaa tietoa, jolla on merkitystä rekrytoinnissa.”

Opintojaksojen osaamistavoitteet ja arviointikriteerit määrittävät tarkemmin opiskeltavia sisältöjä ja toimivat opettajan arvioinnin perusteena. Kaikissa haastatteluun osallistuneissa ammattikorkeakouluissa opintojaksoille on kirjoitettu arviointikehikko

tai -matriisi, jossa opintojakson arviointiasteikon arvosanat on sanallistettu. Arviointiasteikot ovat tyypillisesti numeerisia asteikolla 1–5, mutta joissakin ammattikorkeakouluissa on siirrytty käyttämään numeerisen asteikon lisäksi myös suoritettu eli S-merkintää.

Numeerinen arviointi ei monenkaan haastateltavan mukaan olisi välttämätöntä taidealoilla eikä sitä koettu merkityksellisenä. Numeerinen arviointi nähtiin vain yhtenä osana opiskelijan oppimisprosessia. Tärkeänä kuitenkin pidettiin opiskelijoiden totuttamista numeeriseen arviointiin. Lopputuloksen numeerisen arvioinnin sijasta opintojen aikaisen palautteenannon katsottiin olevan opiskelijan kehittymisen kannalta ensiarvoisen tärkeää.

Haastateltavien mukaan palautteenannon tulee olla sanallista ja siinä tulee ottaa huomioon opiskelijan lähtötilanne ja lopputulos. Yhtä tärkeää on käydä keskustelua siitä, mitä oppimismatkalla on tapahtunut. Palautteen ja keskustelun avulla pyritään luomaan laajempaa, pidemmän aikavälin katsausta opiskelijan kehityskaareen. Palautteenannon tilanteet ja ajankohdat vaihtelevat oppimistilanteiden ja -ympäristöjen mukaan vuosikurssilta toiselle.

”Opettajasta pitäisi hehkua se innostus, miten opiskelija on kehittynyt.”

Opiskelija saa palautetta opettajalta välittömästi oppimistilanteissa, ja palautetta voivat opettajan lisäksi tällöin antaa myös toiset opiskelijat. Opintojaksojen lopussa opiskelijan kanssa käytävä henkilökohtainen palautekeskustelu kokoaa yhteen sen hetkisen opettajan ja opiskelijan näkemyksen opiskelijan osaamisen tasosta ja kehittämiskohteista. Henkilökohtaisia palautekeskusteluja järjestetään haastatteluun osallistuneissa ammattikorkeakouluissa lukukausittainen ja -vuosittain vaihteleva määrä, viidestä kymmeneen kertaan. Opiskelijoiden kanssa keskustellaan lukuvuoden aikana tehdyistä portfolioista, pidetyistä näyttelyistä ja konserteista sekä erilaisista tuotannoista. Arviointi- ja palautekeskusteluita pidetään myös opinnäytetöiden ja musiikin tutkintojen lautakunta-arvioinnin yhteydessä. Myös tutoropettajan kanssa käytävässä keskustelussa luodaan katsausta opiskelijan osaamisen kehittymiseen.

”Prosessi arvioi itse itsensä – opiskelija todistaa kasvaneella osaamisella kehittymistään.”

Opettajan antaman palautteen lisäksi opiskelijan itsensä tekemä itsearviointi ja toisten opiskelijoiden töiden vertaisarviointi tai saatu vertaisarviointi vahvistavat opiskelijan näkemystä itsestään

ja ilmaisukyvyystään tai pedagogisista taidoistaan. Itsearviointin tekeminen auttaa opiskelijaa oman osaamisensa tunnistamisessa ja tarjoaa oppimisen oivaltamisen mahdollisuuksia. Itsearviointin kautta opiskelijan itsetuntemus ja varmuus osaamisestaan kasvavat. Harjoittelemalla itsearviointitaitoja ollaan valmiimpia sanottamaan omaa osaamista ja osallistumaan taidealojen keskusteluun.

Opetushenkilöstön uranaikaisen osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen

Oman luovan tuotannon ja toiminnan kautta opettaja voi pitää osaamistaan yllä ja kehittyä taiteilijana. Samalla opettajalle tarjoutuu mahdollisuus reflektoida luovan prosessin aikaisia kokemuksiaan ja siirtää näitä huomioita myös opetukseensa.

”Taiteen tekeminen on avain osaamisen ylläpitoon.”

”Se, mitä tehdään musiikin parissa omalla ajalla, kehittää opettajuutta.”

”Oman oppimisen prosessista voi oppia ja siirtää oppimansa opetukseen.”

Yksityisnäyttelyjen ja konserttien järjestäminen ja osallistuminen yhteisnäyttelyihin tai tapahtumiin tarjoavat puolestaan mahdollisuuksia taiteilijayhteisöjen tapaamiseen, keskusteluun ja verkostojen ylläpitämiseen. Opettajien näyttelyt ja konsertit toimivat ikään kuin käyntikorttina opiskelijoiden suuntaan *”jotta on kelpo opettamaan”* ja mahdollistavat osaltaan ammatillisen keskustelun opiskelijoiden kanssa. Näyttelyiden tai konserttien järjestäminen yhdessä opiskelijoiden kanssa voi toimia myös yhteisenä oppimistilanteena.

Työelämäyhteistyö ja konkreettinen mukanaolo esimerkiksi TKI-toiminnassa ja hankkeissa oli haastateltavien mielestä myös tärkeää ammatillisen osaamisen ylläpitämiseksi. Kiinteämpien työelämäyhteyksien katsottiin olevan koko organisaation ja opiskelijoiden etu. Verkostoituminen muiden alan toimijoiden ja koulutusorganisaatioiden sekä työelämän edustajien kanssa nähtiin antavan opettajille mahdollisuuden koulutuksen työelämävastavuuden arviointiin ja oman osaamisen kehittämiseen.

”Opetettavan asian syvälinen osaaminen perusteena opettamiselle.”

Myös toimivan ja keskustelevan työyhteisön merkitys oman osaamisen ylläpitämisessä nousi vahvasti esiin haastateltavien kertomuksissa. Kollegoiden kanssa käytävien keskustelujen kautta

voidaan vaihtaa ajatuksia opetukseen ja ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä. Samalla nämä keskustelut mahdollistavat toiselta oppimisen. Useat haastateltavat nostivat esiin myös lahjakkaiden opiskelijoiden osaamisen ja heiltä oppimisen mahdollisuuden.

Lopuksi

Ihminen rakentaa ammatillista identiteettiään kokemustensa ja käsitystensä mukaan. Itseä tarkastellaan ammatillisena toimijana. Opetusalan työtehtävät vaativat opettajilta jatkuvaa oman osaamisensa tarkastelua, näkyväksi tekemistä sekä muuntautumiskykyä. Opettajan ammatissa ei voi jäädä paikoilleen ja luottaa vain jo olemassa olevaan osaamiseensa. Tarvitaan halua ja tahtoa kehittää itseään pitkäjänteistä. Tästä osaamisen kehittämisestä ja ylläpitämisestä on pystyttävä kertomaan ja viestittämään työyhteisössään taideoilla. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010)

Haastateltavat nostivat esiin tarpeen oman taiteellisen toiminnan harjoittamiselle ja sille varattavalle työajalle. Taiteellisen työskentelyn ja harjoittelun katsottiin olevan tärkeää taitoaineiden opetuksessa, mutta sille ei ole varattu työaikaa. Oma harjoittelu ja taiteellinen toiminta tapahtui vapaa-ajalla. Yhtenä ratkaisuna taiteen harjoittamiselle ja työelämänosaamisen vahvistamiselle nähtiin opettajien työelämäjaksot.

Ammattikorkeakoulut tarjoavat opetushenkilöstölleen mahdollisuuksia oman osaamisen kehittämiseen. Lisäkoulutusta on tarjolla niin ohjauksen, opetuksen kuin digitaalisten ohjelmien, sovellusten ja laitteiden osalta. Verkkopedagogiikkaan ja käytettävissä oleviin laitteistoihin sekä ohjelmiin on panostettu, mikä on osoittautunut hyväksi ratkaisuksi opetuksen siirryttyä keväällä 2020 etäopetukseen. Haasteita henkilöstön kouluttautumiselle asettavat käytettävissä olevan ajan rajallisuus ja toisaalta koulutusten runsas tarjonta.

Omaa osaamista halutaan kehittää myös täydennyskoulutusten avulla. Haastateltavat toivoivat lyhyt- ja pitkäkestoisempia koulutuksia erityisopetukseen, digitaalisten sovellusten ja välineiden hallintaan, tekoälyn ja uusien digitaalisten ratkaisujen hyödyntämiseen sekä uusien pedagogisten ratkaisujen jakamiseen idealla Uutta opetuslalla. Pedagogisten täydennyskoulutuksien ohella koulutustoiveita esitettiin myös opettajan hyvinvointia ja työssä jaksamista vahvistavia sekä itsensä johtamiseen liittyviä koulutuksia kohtaan. Lisäksi toivottiin mahdollisuuksia ammattikorkeakoulujen

ja yliopistojen yhteistoiminnan kehittämiseen, kansainvälisiin tutustumisiin ja eri alojen yhteistyöhön kansallisissa sekä kansainvälisissä verkostoissa.

Haastattelujen perusteella voidaan lopuksi todeta, että taidealojen ammattikorkeakouluopettajia yhdistää palo taiteen tekemiseen, opiskelijoiden ohjaukseen ja opetukseen. Omaa ammatti-identiteettiä rakennetaan taidetta ja tuotantoja tekemällä sekä pedagogeina kehittymällä.

Lähteet

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.), Samalta viivalta 4 : valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010 (s. 45-67). PS-kustannus.

Helakorpi, S., Aarnio, H., & Majuri, M. (2010). Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. HAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja (1) 2010. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helakorpi, S. (2009). Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. *osaaja.net*, 4. https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja_2009-4/Helakorpi%20PDF.pdf

Marttila, L. (2015). Ura kerronnallisena työnä. Ammattikorkeakoulun opettajat kertojina. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9809-1>

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. painos). Sage.

Anna Alftan on KM, käsityön opettaja, vaatetusalan artenomi AMK ja opinto-ohjaaja. Hän työskentelee Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisella opettajakorkeakoululla ammatillisen opettajankoulutuksen ja opinto-ohjaajan koulutuksen lehtorina ja täydennyskoulutus- ja hanketehtävissä. Pedagogisia mielenkiinnon kohteita hänellä ovat digitaalisuuden hyödyntäminen opetuksessa, opinto- ja uraohjauksen kysymykset ja taidon opetus.



Jatkuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen taideopettajan muuttuvan työn voimavarana



Kuva: Sirke Pekkilä

*Ideat kehitty yhdessä. Julkisen taiteen kehittäjät koolla
Musiiikkitalolla keväällä 2018.*

Tässä artikkelissa on tavoitteena tuoda esille havaintoja ja poimintoja TaiTu-hankkeen eri kehittämispiloteista, millaisia keskeisiä toimintatapoja niissä on syntynyt erityisesti taideopettajan jatkuvan oppimisen ja osaamisen kehittämisen kannalta. Oleellista on pyrkiä nostamaan esille niitä tekijöitä, jotka tukevat taideopettajan jatkuvaa oppimista. Tavoitteena on keskittyä taideopettajien itsensä mainitsemiin työtapoihin ja menetelmiin, jotka he kokevat merkitykselliseksi oman työnsä kehittämisessä. Tavoitteena on nostaa esille erityisesti taiteellisia ja taideperustaisia työtapoja, joiden avulla opettajat luovat yhdessä kehittämisen yhteisöä. Keskeisiä asioita osaamisen kehittämisen tukemisessa ovat lisäksi taideopettajan työhön ja työyhteisöön liittyvät tekijät sekä luovaan työskentelyyn virittävät ympäristöt.

Taideopettajat yhdessä kehittämisen ja taiteellisen tekemisen ääressä

Miten syntyy taidepedagogisia kehittämisideoita? Miten syntyy yhdessä kehittämisen yhteisö ja uudenlaista ajattelua? Miten ylläpitää motivaatiota ja paloa taideopettajan työhön ja osaamisen kehittämiseen? Tämä kolmivuotinen TaiTu-hanke (2017) on toiminut opettajankoulutuksen kehittämisen yhteisenä foorumina ja kehittämisalustana, jossa kohtaamiset, tapaamiset ja yhteinen työskentely ovat tuottaneet monia pedagogisia oivalluksia, uusia tapoja ajatella, tehdä ja toimia toisin, uudella tavalla. Hanke on koonnut yhteen kuuden korkeakoulun taideopetuksen alan äärimmäisen motivoituneita opettajia, opettajankouluttajia ja kehittäjiä. Hanke on toteutettu Taideyliopiston (koordinointi), Aalto-yliopiston, Helsingin yliopiston, Tampereen yliopiston, Turun yliopiston ja Hämeen ammattikorkeakoulun kanssa. Opiskelijoiden rooli ja osallistuminen on ollut hankkeessa myös tärkeää. Hanke on tuottanut opetuskokeiluja ja kehittämispilotteja, joiden avulla on kehitetty eteenpäin uusia pedagogisen yhteistyön muotoja ja luotu taideopetuksen ja -ohjauksen uusia pedagogisia toimintatapoja. Näistä kehittämistuloksista hankkeessa mukana toimineet opettajat ja opiskelijat kertovat yksityiskohtaisesti tämän julkaisun eri artikkeleissa, projektiesittelyissä ja puheenvuoroissa.

Artikkelin tavoitteena on tuoda esille, millaisista tekijöistä ja millä tavoin tämän kehittämishankkeen kokemusten pohjalta on syntynyt mahdollisimman luonteva ja uudenlaiselle ajattelulle avoin opettajien omaa työtä ja osaamista kehittävä yhteisö, joka kannustaa ja motivoi jatkuvaan oppimiseen ja uranaikaiseen osaamisen kehittämiseen. Tavoitteena on keskittyä erityisesti taideopettajan kehittämistyön erityispiirteisiin ja taideopettajalle luontaisiin tapoihin työskennellä. Tavoitteena on löytää myös toimintatapoja, keinoja ja rakenteita, kuinka tukea opettajien välisen kehittämistyön jatkuvuutta ja sen taiteellisia käytänteitä.

Lähtökohtana hyvinvoiva taideopettaja

Nykypäivän yliopisto-opettajan työ on hyvin työntensiivistä ja koetaan usein kuormittavaksi. On yhteisesti tunnistettu haaste, miten opettaja löytäisi aikaa kiireettömään työnsä pohdintaan, vapaamuotoiseen kollegoiden kohtaamiseen ja yhteiseen kehittämiseen. Ei ole tarkoituksenmukaista, että osaamisen kehittämisen ajan oletetaan sisältyvän opettajan vapaa-aikaan ja lomaan, vaan sille tulisi pystyä järjestämään riittävä osuus opettajan kokonaisu-aikajasta. Vaativalle kehittämis-, tutkimus- tai taiteelliselle työlle tarvitaan erikseen määriteltyä ja resursoitua aikaa, vapaana varsinaisesta opetustyöstä.

Opettajien työhyvinvointi ja työtyytyväisyys on noussut yhä tärkeämmäksi alueeksi opetus- ja kasvatustieteiden ajankohtaisessa tutkimuksessa. Timo Saloviidan ja Eija Pakarisen tutkimuksessa (2021) käsitellään laaja-alaisesti erilaisia tekijöitä, mitkä vaikuttavat opettajien työn kuormittavuuteen. Tutkimuksessa eritellään opettajien työoloihin ja yhteistyöhön, oppilaisiin ja opettajan luokkaan sekä opettajan organisaatioon ja työn järjestelyihin liittyviä tekijöitä. Merkittäviä kuormittavuutta lisääviä tekijöitä opettajan työssä ovat kasvava työmäärä, resurssipula ja haastavimmillaan tilanne, jossa opettajan työnkuva on epäselvä. Kuormitusta lisäävät opettajakohdaiset opiskelijamäärät ja opiskelijoiden erilaisiin oppimisvaikeuksiin ja terveyteen liittyvät tekijät (Saloviita & Pakarinen, 2021).

Opettajalla on myös itse mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhyvinvointiin ja jaksamiseen

Kiinnostavat löydökset tutkimuksessa kertovat, mitä paremmin opettaja onnistuu rakentamaan vuorovaikutustaan omiin oppilaisiinsa ja muihin opettajiin, sitä positiivisemmin tämä vaikuttaa myös opettajan omaan työhyvinvointiin (Saloviita & Pakarinen, 2021). Mitä mielekkäämmäksi ja henkisesti palkitsevammaksi opettaja kokee työnsä, sitä myönteisemmin opettaja kokee suhteensa työhönsä ja kokee suoriutuvansa työstään paremmin. Aineenopettajista työn kuormittavimmaksi kokivat tutkimuksen mukaan kielten opettajat, tämän jälkeen luonnontieteen ja matematiikan opettajat. Taideaineiden ja humanististen aineiden opettajien vahvuutena tutkimuksessa tuli esille heidän kykynsä onnistua rakentamaan muita aineenopettajia paremmin hyvä vuorovaikutussuhde oppilaisiinsa (Saloviita & Pakarinen 2021). Opettajat, jotka onnistuvat rakentamaan paremmin vuorovaikutusta oppilaisiinsa, kokevat työnsä positiivisempänä, energisoivampana, enemmän iloa tuottavana ja palkitsevana. Positiiviselle opettaja–oppilassuhteelle on ominaista vuorovaikutteisuus, kunnioitus, empatia, tuki ja luottamus. Näillä opettajilla oli työssään myös vähemmän henkilöiden välisiä konflikteja. Opettajan ja opiskelijoiden lämminhenkinen ja kannustava suhde vaikuttaa positiivisesti koko luokan ilmapiiriin ja antaa paremman tuen oppimiselle ja hyvillä oppimistuloksille.

”Opettaja joka käyttää enemmän aikaa ja energiaa lämpimän ja kannustavan ilmapiirin rakentamiseen voi tutkimuksen mukaan paremmin työssään, kokee työnsä innostavana ja kokee vähemmän stressiä ja uupumusta kuin opettaja, jolla on etäinen suhde oppilaisiinsa.” (Saloviita & Pakarinen 2021, s. 2) Tutkimuksessa todettiin, että opettajan myönteinen työasenne ja hyvä itseluottamus työstään suoriutumiseen korreloi selkeästi oppilaiden parempiin oppimistuloksiin. Mitä matalampi usko opettajalla oli kykyihinsä suoriutua työstään, sitä enemmän hänen havaittiin kokevan stressiä ja uupumusta. Myös pienemmät oppilasmäärät, koulujen pienempi koko sekä opettajan saama parempi tuki työssään vähensivät opettajat stressiä työssä. Uupumusta kokivat vähemmän ne opettajat, jotka pysyivät säätelemään itse työmääräänsä (Saloviita & Pakarinen 2021).



Kuva: Sirke Pekkilä

*Kehittelyä yhdessä. Ideointia yhteisen pöydän äärellä
Kuvataideakatemiassa tammikuussa 2020.*

Ympäristö ja inspiroiva tila

Keskeinen tekijä inspiroivaan osaamisen kehittämiseen ja opettajien yhteiskehittämiseen on arjesta poikkeava, innostava ympäristö. TaiTu-hankkeen kehittämispäivillä, intensiivijaksoilla ja työpajoissa pyrittiin tarjoamaan mahdollisuus irrottautua opetuksen arjesta ja normaalista opetusympäristöstä. Tämä oli hankkeessa mahdollista maaliskuuhun 2020 saakka, mistä lähtien hankkeen tapahtumat jouduttiin järjestämään pandemian vuoksi etänä Zoomissa. Yhteiselle etätyöskentelylle pyrittiin rakentamaan mahdollisimman inspiroiva ja vuorovaikutteinen ympäristö. Etäjaksojen sisällöt, työtavat ja erityisesti vuorovaikutteisen työskentelyn suunnittelu tehtiin huolella yhdessä ohjausryhmän ja fasilitoijan kanssa. Tavoitteena oli rakentaa mahdollisimman yhteisölliset ja ideointiin inspiroivat yhteistyöskentelyn vaiheet, joissa myös tuotetut ideointi- ja kehittämisaineistot saatiin koottua ja jaettua sujuvasti.

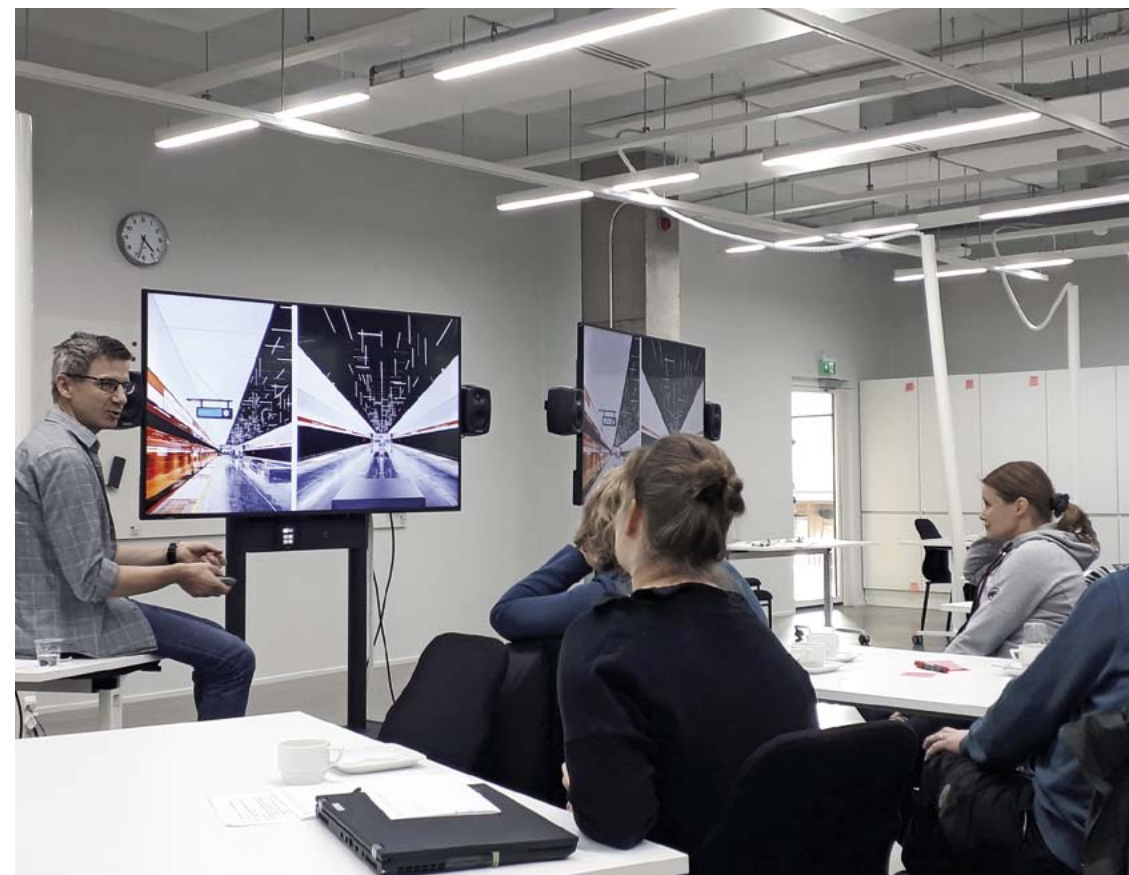
Keskeiset työkalut etäyhteistyössä olivat Zoomin Breakout-roomsit, sekä Padlet-alustan ja Miro-työskentelyalustan hyödyntäminen.

Kannustavia kokemuksia opettajia inspiroivista ympäristöistä ennen Koronaa saatiin Kuninkalan kurssikeskuksessa lähiopetuksena toteutetuissa 6. Pilotin osioissa, Opettaja-asiantuntijuuden ja uranaikaisen osaamisen kehittäminen, joissa päästiin kokoontumaan luonnon äärellä kauniissa ympäristössä. Tämä loi opettajien kohtaamisille erityisen inspiroivan ympäristön, jossa syntyi elämyksiä, voimaantumista, virkistymistä ja intensiivistä työskentelyä yhdessä. Ympäristö mahdollisti luontevasti taidelähtöisen työskentelyn nivomisen ympäröivään luontoon. Tehtävissä lähdettiin liikkeelle aistihavainnoista, joiden kautta ohjaajat luotsasivat ryhmän taitavasti vaihteittain yhteisten pohdintojen äärelle.

Työpajojen toteutukset Musiikkitalon ja Aalto-yliopiston Väreeseen inspiroivissa tiloissa loivat myös ihanteelliset olosuhteet kohtaamiseen, yhteiseen vuorovaikutukseen, ryhmäytymiseen, työskentelyyn ja vapaamuotoiseen virkistäytymiseen yhdessä. Kuvataiteen aineenopettajakoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen yhteistyötä uudistanut kehittämisspilotti 4, joka toteutettiin Berliinissä, loi matkalle osallistuneelle ryhmälle, sekä opettajille että opiskelijoille erityisen inspiroivan kehittämisperiodin kulttuurien ja taiteiden keskuksessa.

Innostavan ja hyvinvointia luovan ympäristön rakentamiseen on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota oppimisympäristöjä suunniteltaessa. Ala kiinnostaa myös laajenevaa ja kehittyvää julkisen taiteen asiantuntija-, taiteilija- ja suunnittelijakenttää sekä julkisen taiteen tutkijoita. Inspiroivien ja elämyksellisten tilojen suunnittelusta työyhteisöille kertoo kiinnostavalla tavalla julkisen taiteen asiantuntija ja taidehistorioitsija Heli Lukkarinen, joka toteutti 2019–2020 työympäristöjä innovoivan kehittämisprojektin uudistaen Opetushallituksen laajat ja haasteelliset tilat. Heli Lukkarinen korostaa inspiroivien ja hyvinvointia edistävien työtilojen suunnittelussa pitkäjännitteistä osallistavaa, sosiaalista ja dialogista yhteissuunnittelua ja vuorovaikutusta koko työyhteisön kanssa (Lukkarinen, 2021).

”Osallistavien työpajojen tuloksena ja henkilökunnan toiveiden mukaisesti Opetushallituksen kolmeen eri kerrokseen muodostui kolme taidekonseptia: *ihmisen elinikäinen oppiminen, värin energia sekä luonto voimavarana ja vastuuna*. Konseptit poikkeavat toisistaan sekä sisällöltään että visuaalisesti. Eri kerroksissa on



Kuva: Sirke Pekkiö

Kuvataiteilija ja arkkitehti Petteri Nisunen kertoo Aalto-yliopistolla keväällä 2019 teoksestaan Grönlund-Nisunen Light Weave, 2016, joka sijaitsee Keilaniemen metroasemalla.

tuotu voimakkaammin tai maltillisemmin esille mahdollisesti ristiriitaisesti koettavia teoksia, kuten mediataideteoksia, tai teoksia joihin sisältyy ääni. Kaiken kaikkiaan tiloihin valikoitui lopulta työpajoissa määriteltyjen konseptien pohjalta 120 teosta, joiden joukossa on maalauksia, tekstiilitaidetta, mediateoksia, valokuvaa, veistoksia, korutaidetta ja installaatioita. Teoksissa on kiinnitetty erityistä huomiota ekologisuuteen ja kestävään kehitykseen esimerkiksi teosten materiaalien kautta. Diversiteettiä on pyritty tuomaan esille valtion taideteostoimikunnan kokoelman tarjoamien mahdollisuuksien mukaan.” (Lukkarinen 2021, s. 174)

Taiteellisten työtapojen nivominen osaksi opettajien yhteistä työskentelyä

Työtavat, joissa taideopettaja pääsee käyttämään vapaasti luovuuttaan ja ”heittäytymään” tehtäviin, joissa hän voi käyttää monipuolisesti eri taiteille ominaisia työtapoja, ovat opettajalle kehittämisen ”keitaita”. Taidelähtöiset, osallistavat ja toiminnalliset tehtävät viritävät myös avoimelle ja innovatiiviselle yhteiskehittämiselle. Olemme tottuneet monissa hallinnollisissa tapaamisissa ja kokouksissa, erityisesti nyt etäaikana, tehokkaaseen strategiseen työskentelyyn, jossa edetään mahdollisimman suoraviivaisesti ja viipymättä suoraan tavoitteeseen; tehtävien erittelystä vastuuden ja roolien jakamiseen, resurssien pohdintaan, seurantaan ja arviointiin. Mitä nämä hallinnolliset kehittämispalaverit voisivatkaan tuottaa, jos niihin saataisiin lisää tilaa ja aikaa, sekä nivottua mukaan taideorganisaation erikoisosaajien, taitelijoiden ja taideopettajien, ydinosaamista ja vahvuuksia. Miten kokousten kulku ja tulokset voisivat muuttua, jos tilaisuuden alussa annettaisiin hetki aikaa luovalle ajattelulle, yksin ja yhdessä.

Taideopettajan mahdollisuudet taiteellisiin kokeiluihin kollegoiden kanssa

Sekä eri piloteista, että työpajoista nousi esille taideopettajalle tärkeä tekijä, joka vaikuttaa opettajan työhön, motivaation ylläpitämiseen, kehittämiseen ja laajemminkin opettajan jaksamiseen ja hyvinvointiin – *taideopettajan mahdollisuudet taiteellisiin kokeiluihin yhdessä kollegojensa kanssa*.

Niin taideopettajille kuin kaikille luovuutta ja kokonaisvaltaista oppimista arvostaville opettajille on tärkeää päästä työstämään asioita eri tavoin, muotoilemaan ja uppoutumaan aiheeseen, ”kädet savessa tekemällä”. Taideopettajan kehittämistyön keskeisenä osana ja työtapana on päästä keskustelujen ja pohdintojen lisäksi heittäytymään ja työstämään asioita taiteellisen työskentelyn keinoin, eri aistein, tuottaen tarinaa, visuaalisuutta tai toimintaa, jossa yhdistyy kehollisuus, vaikka innovatiivisena ideakävelynä ryhmätyössä omasta työhuoneesta käsin Zoomin ryhmätapaamisessa.

TaiTu-hankkeen pilotissa 3., Taidelähtöiset menetelmät koulujen oppiainerajat ylittävässä opetuksessa, opettajat pääsivät kokeilemaan konkreettisesti tieteen ja taiteen erilaisia lähestymistapoja



Kuva: Sirke Pekkilä

Kokeiluja – kuvan tekemistä ja äänen yhdistämistä soivissa piirroksissa. Opettajia, koulutuksen kehittäjiä ja yliopistojen johdon asiantuntijoita vauhdissa Tiede-Taide-työpajassa syksyllä 2018 Aalto-yliopistolla.

laaja-alaisen oppimisen tueksi. Työpajoissa testattiin biomateriaaleja ja kokeiltiin luovan musiikin tekemisen ohjelmointia sekä kuvan ja äänen yhdistämistä soivissa piirroksissa. Lisäksi alustusten ja yhteisen keskustelun kautta syvennyttiin taiteen ja tieteen vuoropuhelun mahdollisuuksiin opetuksessa sekä pohdittiin yhdessä, kuinka voisi hyödyntää näitä uusia menetelmiä omassa opetuksessa ja koulujen opetuskokeiluissa (Mäki-Reinikka, 2020).

Kokeiluja tehtiin myös pedagogisessa pilotissa 6. ”Pedagoginen tuuletusaukko”, joka sisältyi kehittämiskokonaisuuteen Opettaja-asiantuntijuuden uranaikaisen osaamisen kehittäminen. Kehittyvälle opettajalle on tärkeää saada aika ajoin mahdollisuuksia kokeiluun ja uusien asioiden pilotointiin. ”Tätä haluaisin kokeilla”. Tässäkin pilotissa opettajat pääsivät kokeilemaan, testaamaan ja kehittämään käytännössä yhdessä ideoimaansa toimintakonseptia. Syntyi taideopettajan työtä ja roolia syvällisesti pohtiva ja taiteellisia työtapoja hyödyntävä opettajien osaamisen kehittämisen toimintamalli, joka esitellään yksityiskohtaisesti tämän julkaisun Marika Oreniuksen ja Minna Suoniemen artikkelissa Tuulettumassa – vuoropuhelua koulutushankkeesta Pedagoginen tuuletusaukko.

Opettajien ja opiskelijoiden taiteellista työskentelyä yhdessä musiikin improvisaatiopajassa

Lontoolaisen sellistin Matthew Barleyn työpajassa 19.–23.3.2019 Sibelius-Akatemiassa inspiroiduttiin improvisaatio-työskentelyyn yhdessä opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Työpaja liittyi soitonopettajien pedagogisen työskentelyn kehittämiseen ja erilaisen ohjauksen ja arvioinnin työtapojen mallintamiseen pilotissa 5. Mukaan kutsuttiin kaikkia eri instrumenttialueista jousisoittajista, pianisteihin, puhaltajiin ja kitaristeihin. Työpajassa pohdittiin erityisesti improvisaatio-opetuksen erilaisia menetelmällisiä työtapoja ja kehittämistä Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmassa sekä laajemmin soitonopettajien pedagogisten opintojen kokonaisuuden kehittämisessä. Työpajaan kutsuttiin yhteistyökumppaniksi myös taiteen perusopetusta edustavan Espoon musiikkiopiston opettajia, joista osa toimii myös opettajana Taideyliopistossa. Soitonopettajien pedagoginen kehittämissyhteistyö liittyy myös laajempaan musiikkialan eri oppilaitosasteiden yhteistyöhön, jossa pyritään kehittämään laaja-alaisesti musiikkikoulutuksen jatkumoa taiteen perusopetuksesta yliopistotasolle. Yhteistyö taiteen perusopetuksen oppilaitosten kanssa on myös tärkeää Taideyliopiston Sibelius-Akatemian nuorisosaston toiminnan kannalta. Sekä opettajat että opiskelijat kokivat yhteisen työpajan hyvin antoisaksi niin musiikillisesti, taiteellisesti kuin pedagogisten pohdintojen ja yhteisten keskustelujen kannalta.

Opettajat orkesterinjohdon mestariluokalla

TaiTu-hankkeen rinnalla toteutettiin 2016–2017 erillisellä rahoituksella erikoistumiskoulutuksen kehittämispilottina opettajien orkesterinjohdon mestariluokka Atso Almilan johdolla. Tästä työskentelystä saatiin arvokasta ja kiinnostavaa tietoa opettajien taiteilijuiden ja taiteellisen osaamisen kehittämisen kannalta. Kuninkalassa mestariluokalla osallistujina oli jousisoitinopettajia ja oppilaitosorkesterien johtajia taiteen perusopetuksesta yliopistotasolle. Muutamat osallistujista olivat myös ammattiorkesterien muusikoita. Opettajat pääsivät kahden vuoden aikana neljän kolmipäiväisen intensiivijakson periodilla irrottautumaan omasta opettajan työn arjestaan ja keskittymään musiikilliseen intensiivityöskentelyyn,



*Taitoa, osaamista ja inspiroitumista.
Hetki Sibelius-Akatemian sinfoniaorkesterin konsertista 2014.*

Kuva: Heikki Tuuli

orkesterinjohdon koulutukseen. Laajan harjoitettavan ohjelmiston lisäksi opettajat pääsivät johtamaan myös omia teoksiaan, orkesterille tehtyjä sävellyksiä ja sovituksia. Orkesterina toimi Sibelius-Akatemian kapellimestariluokan harjoitusorkesteri, ammattitasoinen ”kapuorkesteri”. Mahdollisuus päästä yhdessä muiden muusikoiden ja kollegojen kanssa mahdollisimman syväälle taiteen tekemiseen oli äärimmäisen voimauttava ja motivoiva kokemus kaikille mestariluokalle osallistuneille opettajalle.

Opettajat kokivat oman osaamisensa kehittymisen huimana loikkana verrattuna soittamiseen ja harjoitteluun, mitä he pystyivät normaalisti tekemään opetustyönsä ohella. Kullakin kolmen päivän

intensiiviperiodilla opettajat pääsivät ikäänkuin ”musiikillisessa ret-
riitissä” uppoutumaan täysin oman musiikillinen osaamisen kehit-
tämiseen yhdessä kollegoidensa ja koko orkesterin kanssa. Jokai-
nen opettaja oli harjoittanut huolella vaaditun orkesteriohjelmiston
ja pääsi nauttimaan ”tulikokeesta” kapellimestarina toimimisesta
osaavan orkesterin edessä. Orkesterin johtaminen oli kaikille soi-
tonopettajille hyvin innoittavaa, mutta myös haastavaa, vaikka he
kaikki olivat korkeatasoisia ammattisoittajia ja pedagogeja, sekä
johtaneet useiden vuosien ajan oman musiikkioppilaitoksensa oppi-
lasorkestereita ja erilaisia soitinkokoonpanoja.

Oman osaamisen kehittämisen lisäksi orkesterinjohdon peri-
odeilla oli hyvin oleellista rikas ja monipuolinen dialogi, vertaispa-
laute ja musiikilliset keskustelut oman alan asiantuntijoiden kanssa.
Haaste, jossa soittonopettajat saivat johdettavaksi orkesterikseen
Sibelius-Akatemian huipputaitavan ”kapuorkesterin” oli opetta-
jille ainutlaatuisen hieno kokemus. Opettajat joutuivat viemään
sekä oman työskentelynsä että orkesteriperiodeihin valmistavan
harjoittelunsa äärimmäisen korkealle tasolle.

Samoin kun tällä opettajien mestariluokalla, lähtee osaamisen
kehittäminen parhaimmillaan opettajan omasta arjesta ja omista
kokemuksista. Tavoitteena on luoda kehittämistyöhön sellainen
yhteisö ja ympäristö, jotka antavat tilaa ja kiireetöntä aikaa opetta-
jan omille pohdintoille, pysähtymiselle ja myös vapaasti virtaavalle
dialogille muiden opettajien ja taiteilijoiden kanssa. Intensiivijakso,
jossa kaikki opettajat myös ruokailivat ja majoittuivat Kuninkalan
kurssikeskuksessa, antoi ihanteelliset olosuhteet myös opettajien
vapaamuotoiselle keskustelulle ja spontaanille musisoinnille mitä
erilaisimmilla uusilla kokoonpanoilla. Yksi hausimmista kokei-
luista oli musisointisessio, jossa kukin opettaja joutuikin soitta-
maan muuta kuin omaa pääinstrumenttiaan.

Taideopettajan osaamisen kehittämisessä on myös tärkeää
”checking pointit”, tarkastelupisteet, joissa opettaja pääsee aika
ajoin tarkastelemaan omaan asiantuntijuuttaan, opettajana kehit-
tymisen polkuaan ja suuntiaan, mihin on matkalla. Opettajan työ
jakautuu taideopettajalla usein eri rooleihin ja tehtäviin, jossa opet-
tajuuden lisäksi mukana on taiteilijuus, taiteellinen työ ja toisaalta
tutkivan opettajan tehtävä. Monet taideopettajat toimivat myös
erilaisten taideleirien, kurssien ja festivaalien taiteellisissa johto-
tehtävissä, mikä edellyttää opettajalta erittäin hyvää oman työn
organisointitaitoa sekä voimavaroja ja jaksamista.

Osaamisen jakamisesta osaamisen kehittämiseen

On tärkeää saada tutustua kollegojen työhön, miten he työskente-
levät, millaisia heidän työtapansa ovat, millaiset tulevaisuuden vi-
siot vievät heitä eteenpäin. Oleellista on niin hyvien käytänteiden
jakaminen kuin työskentelyn haasteista ja kipukohdista keskus-
telu. Opettajien välinen dialogi vie kohti uudenlaista ymmärrystä.
Myös erilaisuus on rikkaus ja mahdollisuus uudenlaisen ajattelun ja
näkemysten syntyymiseen. Erilaisuuden kohtaamisen kautta avau-
tuu myös mahdollisuuksia uudenlaiseen ymmärtämiseen ja tekemi-
seen toisin, uudella tavalla. Tärkeää on myös erilaisen osaamisen
näkyväksi tekeminen. Tämä vaatii luottamusta ja turvallista tilaa.



Toiveikkuuden värit. Tunteet ja kiteytyvät ajatukset työpajan
pääteeksi Musiikkitalolla tammikuussa 2020.

Kuva: Sirke Pekkilä

Yhteistyö luo osaamista

Yhteistyö on parhaimmillaan yhteisen tiedon ja kokemusten jakamista ja konkreettista tekemistä yhteisen asian äärellä. ”Tärkeää on tekeminen, näin asiat edistyy”. Oleellista yhteistyön onnistumiselle on sitoutuminen ja avoin heittäytyminen konkreettiseen työhön yhdessä. ”Lähtökohtana on arjen kokemus.” Mikä on tärkeintä yhteistyössä: ”*Motivaatio ja merkityksellisyys*”. Jotta yhteistyö on mahdollista niin että yhteistyökumppanit sitoutuvat siihen, on oltava aito yhteys siihen, mitä tämä merkitsee kunkin omassa työssä ja arjessa. Myös aidosti yhteistyössä löydetty ja rakennetut yhteiset toimintatavat ja niiden avulla syntyneet käytännön toimintamallit kannustavat eteenpäin. Yhteisen ideoinnin jälkeen päästään testaamaan, arvioimaan ja kehittämään syntyneitä uusia ideoita. On syntynyt yhteisen kehittämisen, yhteisen työn ”design”. Yhtä tärkeää kuin ideoiden synnyttäminen yhdessä on niiden nimeäminen ja näkyväksi tekeminen, jotta ne voidaan konkreettisesti toteuttaa.

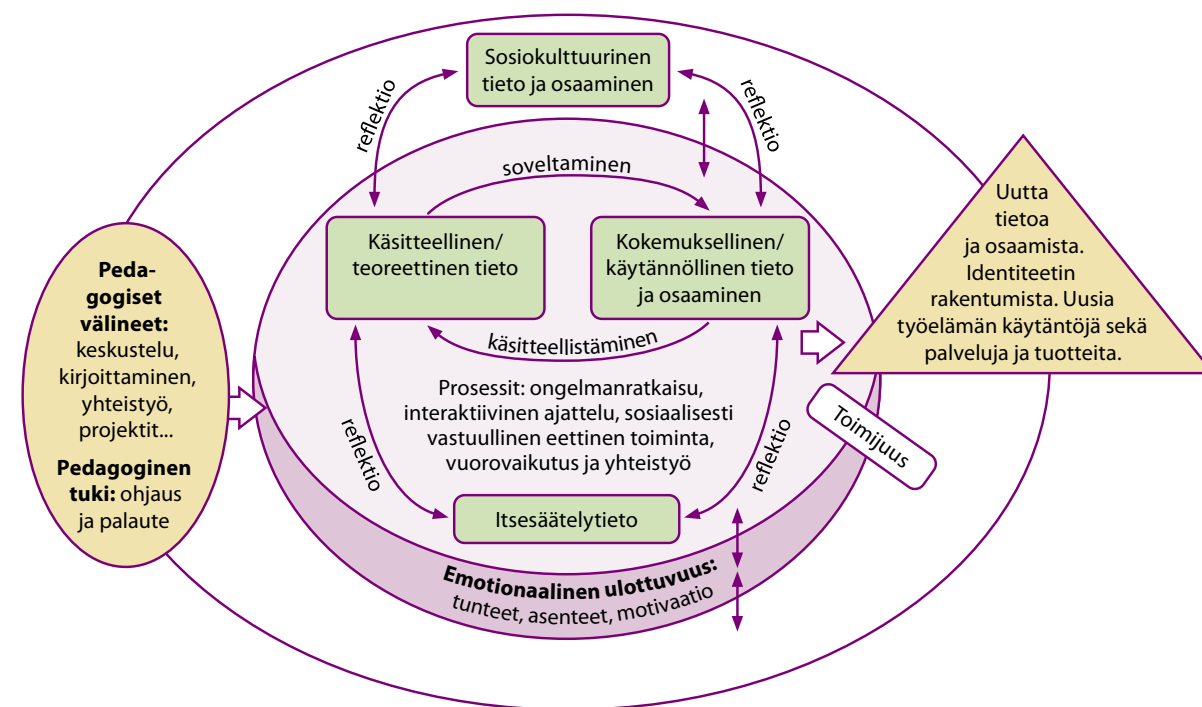
Miten ylläpitää motivaatiota ja paloa omaan työhön ja kehittämiseen

Mikä työssäsi innostaa? ”Pääsy uusien ja erilaisten asioiden äärelle. Kohdata kollegoita, mutta myös erilaisia ihmisiä, eri tavalla ajattelevia ammattilaisia. Mahdollisuus oppia koko ajan uutta. Jatkuvan keskustelun ylläpitäminen.”

Omalla työyhteisöllä ja sen johtamisella on myös hyvin tärkeä rooli motivaation ylläpitämisessä. Se miten kehittämistyöhön annetaan mahdollisuuksia, aikaa ja resursseja, on myös konkreettinen osoitus organisaatiolta, miten aidosti ja sitoutuneesti henkilöstön kehittämiseen asennoidutaan ja miten sitä arvostetaan. Tärkeä kysymys organisaatiossa ovat myös avoimet, selkeät ja henkilöstön tiedossa olevat osaamisen kehittämisen mahdollisuudet ja rakenteet. Miten varmistaa jokaisen opettajan mahdollisuudet jatkuvaan oppimiseen ja uranaikaiseen osaamisen kehittämiseen? Tärkeää on myös kehittää toimintatapoja, joilla kannustetaan opettajien väliseen vertaistukeen ja yhä syvempään ja monipuolisempaan yhteistyöhön. Mahdollisuuksia on vielä paljon. Kaikkia näitä ei ole vielä hyödynnetty.

Mikä motivoi opettajaa osaamisen kehittämiseen? Oma kiteytykseni tähän on TaiTu-hankkeen työskentelyn ja keskustelujen pohjalta: *Taideopettajan keskeinen motivaation lähde ja voimavara on taiteellisen työskentelyn ylläpito ja kehittäminen, joka yhdistyy opettajuuden syvällisen roolin ymmärtämiseen ja toteutumiseen.*

Taideopettajan osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen laaja-alaiseen tarkasteluun antaa kiinnostavan teoreettisen näkökulman Päivi Tynjälän alun perin kehittämä integratiivisen pedagogiikan malli, jota hän on sittemmin kehittänyt eteenpäin yhdessä Jyväskylän yliopiston kollegoidensa kanssa. Viimeisimpään malliin Päivi Tynjälä on lisännyt oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen motivaattoriksi mukaan *emotionaaliset ulottuvuudet: tunteet, asenteet ja motivaatio.*



Jyväskylän yliopistossa kehitetty Integratiivisen pedagogiikan malli, jota on uudistettu julkaisussa TYÖPEDA (2020) Työelämäpedagogiikka korkeakouluopetuksessa, Anne Virtanen, Jouni Helin ja Päivi Tynjälä (toim.) s. 16

Tynjälän teoreettinen malli sopii hyvin myös taideopettajan osaamisen kehittämisen tarkasteluun. TaiTu-hankkeen kehittämistulosten pohjalta malliin voitaisiin lisätä tunteiden, asenteiden ja motivaation lisäksi taideopettajan työn *merkityksellisyyden kokemus*. Lisäksi TaiTu-hankkeen pohjalta voitaisiin osaamisen kehittämisen pedagogisiin välineisiin lisätä taideopettajan työtä ja asiantuntijuuden kehittymistä ajatellen *mukaan taiteelliset työtavat ja taideperustaiset työskentelymenetelmät*.

Lähteet:

HowU Teach. (2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa HowU Teach-hankkeessa tutkitaan korkeakouluopettajien opetuksellisten lähestymistapojen ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä. <https://blogs.helsinki.fi/howulearn/howuteach/> (Viitattu 9.3.2021)

Lukkarinen, H. (2021). Taiteen paikka muuttuvassa toimistoympäristössä. JULKISEN TILAN TAITEEN TILASTA – puheenvuoroja julkisen taiteen konteksteista. Sirke Pekkilä, Petri Kaverma, Kalle Lampela, Petteri Nisunen ja Denise Ziegler (toim.). Helsinki, Taideyliopisto, 165–178 <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7199> (Viitattu 9.3.2021)

Mäki-Reinikka K. (2020). Sensing Machines in Artistic Practise. Berger E., Mäki-Reinikka K., O'Reilly K. ja Sederholm H. (Eds.) (2020). Arts as We Don't Know It, Aalto Arts Books, 108–119 <https://shop.aalto.fi/p/1194-art-as-we-dont-know-it/#pid=1> (Viitattu 9.3.2021)

Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within Teaching in Higher Education, Vol 36, Issue 7, 799–813 <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1037.1029&rep=rep1&type=pdf> (Viitattu 9.3.2021)

Saloviita T. & Pakarinen E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. Teaching and Teacher Education, Volume 97, 1–14 <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X20314128?token=30E0CD9FA16630D42731A8C2755C398376B4398F43C770202873236744D5A35581423A5C496867A0E7B87F4B88D3B57E> (Viitattu 9.3.2021)

TaiTu. (2017) TaiTu-hanke. Taiteet tulevaisuuden oppimista rakentamassa – opettajan ammatillisen osaamisen kehittämishanke. Taideyliopiston (koordinointi), Aalto-yliopiston, Helsingin

yliopiston, Tampereen yliopiston, Turun yliopiston ja HAMK Hämeen ammattikorkeakoulun yhteistyössä 2017–2021 toteuttama kehittämishanke.

<https://www.uniarts.fi/projektit/okm-karkihanke-taitu/> (Viitattu 9.3.2021)

Virtanen A., Helin J. & Tynjälä P. (2020) Tutkimusperustaiset mallit käytännön työelämäpedagogiikan tukena. TYÖPEDA – Työelämäpedagogiikkaa korkeakoulutuksessa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. (Viitattu 9.3.2021), 16

Sirke Pekkilä toimii projektipäällikkönä Taideyliopiston Avoimella kampuksella. Hänen alueenaan ovat erikoistumiskoulutukset, kehittämishankkeet ja taideohjelmien ammattilaisten uranaikaisen osaamisen kehittäminen. Koulutukseltaan Sirke Pekkilä on FM ja pianonsoitonopettaja. Hän on toiminut aiemmin opetus-tehtävissä, musiikkiopiston rehtorina ja yli 20 vuoden ajan Sibelius-Akatemiassa ja sittemmin Taideyliopistossa erityisesti musiikin ja taideohjelmien pedagogisten koulutusten kehittäjänä. Pekkilä on osallistunut lisäksi asiantuntijana, kehittäjänä ja tutkijana lukuisiin valtakunnallisten yliopistoverkostojen yhteistyöhankkeisiin.

