

Taidekasvatus taitteissa

**Dialogiset ja kehotietoiset lähestymistavat
monitaiteista yhteistyötä tukemassa**

Tutkielma (kandidaatti)
14.09.2021
Emilia Keskivinkka
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Taidekasvatus taiteissa - Dialogiset ja kehotietoiset lähestymistavat monitaiteista yhteistyötä tukemassa	33
Tekijän nimi	Lukukausi
Emilia Keskvinkka	Syksy 2021
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tämän tutkielman tarkoitus oli selvittää monitaiteisen yhteistyön edellytyksiä ja haasteita sekä sitä miten dialogisilla ja kehotietoisilla lähestymistavoilla voidaan tukea tätä yhteistyötä. Viimeisin Perusopetuksen opetussuunnitelma peräänkuuluttaa ainerajat ylittäviä opintokokonaisuuksia, ilmiöopiskelua. (POPS 2014). Monialaisten oppimisympäristöjen suunnitteleminen ja luotsaaminen vaatii laaja-alaista osaamista toiminnan vastuuhenkilöiltä. Tällaisen osaaminen kehittäminen onkin opettajankoulutuksellinen haaste.</p> <p>Tutkimuskysymykseni olivat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Mitä monitaiteinen yhteistyö edellyttää ja mitä haasteita se asettaa? 2) Miten ja minkälaisia kehotietoisia ja dialogisia lähestymistapoja voidaan hyödyntää monitaiteisen yhteistyön tukemisessa ja monitaiteisessa pedagogiikassa? <p>Tutkimusmenetelmäni oli systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tarkastelin monitaiteisen yhteistyön muodostumista taidekasvatuksen sekä taiteen ammattikentän näkökulmasta. Keskeisiä käsitteitä olivat dialogisuus, kehotietoisuus sekä monitaiteisuus. Tutkimustulosten perusteella erilaiset kehotietoiset ja dialogiset lähestymistavat voivat tukea monitaiteista yhteistyötä usealla eri tavalla. Keskeiseksi tuloksissa nousi toiminnan vastuuhenkilön rooli. Tulevaisuudessa voitaneen tutkia monitaiteisen taidekasvatuksen puitteissa ainakin yhteistoiminnallisia lähestymistapoja.</p>	
Hakusanat	
Dialogi, dialogisuus, kehollisuus, kehotietoisuus, monitaiteisuus	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
26.08.2021	

Sisällys

1 Johdanto.....	4
2 Keskeiset käsitteet	5
2.1 Kehollisuus ja kehotietoisuus	5
2.2 Dialogi ja dialogisuus.....	7
2.3 Monitaiteisuus.....	10
3 Tutkimusasetelma	12
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	12
3.2 Tutkimusmenetelmä ja -prosessi.....	12
3.3 Tutkimusetiikka	13
4 Tulokset	15
4.1 Monitaiteisen yhteistyön tunnuspiirteitä ja edellytyksiä	15
4.2 Vastuuhenkilön asema monitaiteisessa yhteistyössä	17
4.3 Yksilön toiminta monitaiteisen yhteistyön edesauttajana	21
4.4 Organisaation asema monitaiteisen yhteistyön rakentamisessa ja tukemisessa.....	22
4.5 Yhteistoiminnalliset lähestymistavat monitaiteisessa pedagogiikassa	25
4.5.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen.....	25
4.5.2 Yhteisopettajuus	28
5 Johtopäätökset ja pohdinta	30
5.1 Johtopäätökset	30
5.2 Pohdinta	32
5.3 Luotettavuustarkastelu	33
5.4 Jatkotutkimusaiheet	35
Lähteet	37

1 Johdanto

Eri taiteenalat ovat olleet keskinäisessä vuorovaikutuksessa jo tuhansien vuosien ajan. (Karttunen 2020, 75). Eurooppalaisissa oppilaitoksissa taideaineita opetetaan kuitenkin tyypillisesti toisistaan erillään (Lindvig ym. 2019, 356). Viimeisin Perusopetuksen opetussuunnitelma peräänkuuluttaa ainerajat ylittäviä opintokokonaisuuksia, ilmiöopiskelua. (POPS 2014). Monialaisten oppimisympäristöjen suunnitteleminen ja luotsaaminen vaatii laaja-alaista osaamista toiminnan vastuuhenkilöiltä. Tällaisen osaaminen kehittäminen onkin opettajankoulutuksellinen haaste.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen monitaiteista yhteistyötä dialogisuuden, kehotietoisuuden sekä taidekasvatuksen näkökulmasta. Kiinnostukseni aiheeseen nousee omasta taustastani. Olen esiintynyt musikaaleissa viimeisen kuuden vuoden ajan ja opiskellut musiikkiteatterin alan korkeakoulututkintoa neljä vuotta. Tämän lisäksi taustani taideopiskelijana ennen korkeakoulua sijoittuu useamman eri esittävän taiteen alueelle. Eri taiteiden rinnakkaiselo ja yhteistoiminta on aina ollut minulle henkilökohtaisella tasolla kiinnostava alue. Musiikkiteatteripedagogiikka elää, ja tämä monitaiteinen laji kehittyy alati. Haluankin hyödyntää systemaattista kirjallisuuskatsausta työkaluna monitaiteisen pedagogiikan mahdollisuuksien selvittämisessä.

Monitaiteinen toiminta, kuten kaikki ihmisen olemassaoloon liittyvä, on pohjimmiltaan kehollista toimintaa. Aistimme maailmaa aina kehostamme käsin (Anttila 2017), toisin sanoen emme voi tarkastella maailmaa mitään muuta reittiä kuin kehomme kautta. Maailman hahmottamisen prosessissamme työskentelee aina enemmän kuin yksi aisti kerrallaan. Tämä tekee useamman eri taiteen alueella työskentelemisestä luontevan jatkeen sille, miten maailmaa tavallisestikin havainnoimme. (Karttunen 2020, 80.)

Tässä tutkimuksessa käsitellään monitaiteista yhteistyötä moniäänisen aineiston kautta, sillä monitaiteinen tutkimus on pirstaloitunut useamman eri taiteenalan kentälle. Aineistossa monitaiteista yhteistyötä, dialogisuutta ja kehotietoisuutta tarkastellaan paitsi opettaja-oppilassuhteessa, niin myös esimerkiksi ohjaaja-esiintyjä- ja taiteilija-taiteilijasuhteissa. Yhteistyön ympäristöt ovat niin eri asteisia oppilaitoksia kuin ammattikentän moninaisia taiteen tekemisen, harjoittamisen ja esittämisen miljöitäkin.

2 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset käsitteet, joita ovat kehollisuus ja kehotietoisuus, dialogi ja dialogisuus sekä monitaiteisuus.

2.1 Kehollisuus ja kehotietoisuus

Tämä tutkimus rakentuu sille käsitykselle, että kehollisuus on ihmisen perustavanlaatuisen olemassaolon tapa. Käsitys korostaa, että kaiken inhimillisen toiminnan ja koko olemassaolon mahdollistaja sekä alkuperäinen ja ensisijainen toimija on ihmisen ruumis. Tätä näkemystä puoltavat useat taidepedagogiikan alan tutkimukset (esim. Anttila 2011; Juntunen 2011; Kauppila 2012; Kanninen 2012; Dunbar 2014; Gaunt & Treacy 2020; Kvammen ym. 2020). Kehollisuuteen liittyvässä suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään tutkimuksesta riippuen joko käsitettä *keho* tai käsitettä *ruumis*, kun viitataan ihmisen fyysiseen ja biologiseen vartaloon (ks. Anttila 2011; Heimonen 2013). Tässä tutkimuksessa käytetään molempia termejä, ja niitä kohdellaan merkitykseltään täysin rinnakkaisina.

Me havaitsemme ja koemme maailmaa aivan ensimmäiseksi kehollamme, aistien välityksellä. Aistialueet sijaitsevat eri puolilla kehoamme. Näiden eri alueiden havainnot kerääntyvät osaksi ajattelemisen ja tuntemisen prosessejamme. (Anttila 2011, 155–156; Juntunen 2011, 68.) Viimeaikainen tietoteoreettinen murros on johtanut yhä useammat tutkijat saman käsityksen äärelle: keho ja tajunta ovat ihmisen toiminnassa yhtä, ne edellyttävät toisensa (Anttila 2011, 161; Kauppila 2012, 166). Toisin sanoen, keho on kaiken ajattelemisen ja tuntemisen lähtökohta. Emme siis tunne tai ajattele kehostamme erillään, vaan sen kautta ja sen kanssa. Kehomme on merkityksenantokeskus, joka toisaalta myös mahdollistaa tunteidemme ja ajatustemme muovaamisen (Lugering 2013, 12; Payne 2017.)

Kasvatuksen kentällä kehollisuus on ajankohtainen aihe. Oppiminen itsessään tapahtuu ihmisen tietoisuuden toiminnan ulkopuolella. Oppiminen on siis fyysinen tapahtuma, ihmisiin hermoston piirissä tapahtuvaa järjestäytymistä. (Anttila 2011, 160.) Kehollisuuden käsite pääsi viime vuosikymmenellä ensimmäistä kertaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Maininta kehollisuudesta löytyy sekä liikunnan oppiaineen kohdalta

että opetussuunnitelman yleisestä osasta. Lisäksi koko opetussuunnitelman oppimiskäsitys pohjaa siihen, että kehollisuus ja aistit ovat oppimisen ja ajattelun kannalta keskeisessä asemassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Käsitys siitä miten havainnoimme ympäröivää maailmaa ja itseämme on tutkimusten myötä muuttunut merkittävästi viimeisinä vuosikymmeninä. Ihmisen kokonaisvaltaisuutta käsittelevät teemat, kuten juuri kehollisuus, ovat viime vuosien taidepedagogisessa tutkimuksessa laajalti edustettuina. (Anttila 2011.) Aiemmin vallalla on ollut dualistinen ihmiskäsitys, jonka keskiössä on mielen ja ruumiin erillisyys ja ruumiin merkityksen häivyttäminen. Älyllisen ja ruumiillisen toiminnan irrottaminen toisistaan on vuosisatoja vanhaa kartesiolaista perua. Kartesiolainen dualismi käsittää ajattelun ja tajunnan ruumiista riippumattomina. (Anttila 2011, 155–156; Lugerling 2013, 5; Kauppila 2011, 58.) Tämä uudempi holistinen näkemys kehon ja aistimusten perustavanlaatuisesta merkityksestä ei kuitenkaan ole uusi tai mullistava taidepedagogisessa kontekstissa (Anttila 2011, 161).

Erilaiset keholliset menetelmät ovat tyypillisiä taidekasvattajan työkaluja (Juntunen 2011, 70). Voidaan jopa sanoa, että kaikkien taiteenalojen luonne on kehollinen (Karttunen 2020, 84). Tunteet, aistit ja elämyksellisyys ovat läsnä taidepedagogiikan arjessa. Keholienee paitsi kognition, niin myös tarkemmin luovuuden kannalta keskeinen tekijä (Juntunen 2011, 67). Kehollisuusnäkökulma tuo taiteen opetukseen käsityksen siitä, että oppiminen ja luominen ovat koko ihmisruumiin asia, eivät ainoastaan aivojen. Ruumis on suoraan yhteydessä ajattelemiseen, eivätkä tunteetkaan ole näistä prosesseista irrallisia. (Juntunen 2011, 69–70; Laitinen 2010, 250–251; Lugerling 2013, 9.)

Taidekasvattajan mielenkiinto suuntautuu siihen, että oppiminen on pohjimmiltaan kehollista toimintaa, mutta kehon merkitystä häivyttävä perinne on edelleen läsnä opetuksen arjessa. Vanhentunut käsitys mielen ja kehon erillisyydestä on aikanaan ollut kaiken opetuksen, näin myös taidekasvatuksen perusta. Mielen merkitystä ja arvoa on usein korostettu kehon ylitse. Tämän näkemyksen varjot lankeavat vielä nykypäivänkin taidepedagogiikkaan asti. Esimerkiksi musiikinopetuksessa älylliset ja analyyttiset taidot korostuvat usein edelleen, kun taas kehollinen tieto, kokemukset ja ilmaisu saattavat jäädä paitsioon. Myös joissakin teatteripedagogiikan perinteissä toimintaa pyritään älyllistämään ennen sen kehollistamista. Mutta kuten aiemmin on mainittu, viimeaikainen tutkimus puhuu kuitenkin kehon ja mielen yhteyden puolesta ja kehon ensisijaisuudesta kaikessa ihmisen toiminnassa. (Juntunen 2011, 68; Björk 2016, 188; Lugerling 2013, 5.)

Nykyihminen on tyypillisesti vieraantunut omasta kehostaan (Klemola 2013, 27). Ihmisen toimiva suhde ruumiiseensa on tärkeä paitsi yksilön, niin myös yhteiskunnan kannalta. Jos yksilö menettää yhteyden tunteisiinsa ja tarpeisiinsa, menettää hän myös kykynsä kunnioittaa ja tuntea elämää yleensä. Tämä saattaa johtaa välinpitämättömyyteen paitsi itseä, niin myös toisia ja koko ympäristöä kohtaan. (Mannila & Maarala 2009, 84.) On toisaalta esitetty, että yhteys kehoon voi mahdollisesti löytyä jälleen liikunnan kautta. (Leppäranta 2019, 45.) Erilaiset kokonaisvaltaiset ja keholliset menetelmät ja harrastukset ovatkin kasvattaneet suosiotaan tasaisesti viime aikoina (Juntunen 2011, 69). Ruumiillisten menetelmien kehittyminen ja moninaistuminen korreloi aktiivisesti myös yliopistotasaisen taidekoulutuksen ja -tutkimuksen kanssa (Anttila 2011, 156).

Kehotietoisuuden (*embodied cognition*) ytimessä on käsitys siitä, että juuri kehollinen toiminta mahdollistaa havainnoinnin ja kognition (Payne 2017). Kehotietoisuus on väylä sanattomien kehollisten kokemusten tunnistamiselle. Oman kehon tuntemusten havainnointia, kehotietoisuutta, voi harjoittaa kuten mitä vain motorista taitoa. Oman kehotietoisuuden parantaminen vaatii harjoittelua ja opettelua. (Leppäranta 2019.) Ymmärrys tiedonrakentumisen kehollisuudesta on taiteellisen toiminnan ja pedagogisten ratkaisujen selkäranka, mikäli taidekasvattaja haluaa toimia ihmisen keho-yhteyttä vahvistavalla tavalla (Juntunen 2011, 69.) Kehotietoinen ymmärrys on olennaista kasvatuksen ja opettamisen parissa työskenteleville ihmisille. Kehollisuuden merkittävä asema on näiden alojen parissa ”vankkumaton, kuin kallio”. (Anttila 2011, 161.)

2.2 Dialogi ja dialogisuus

Dialogi on ihmisten välistä vuorovaikutusta ja tasavertaista keskustelua. Vuorovaikutustapahtumassa vaikuttumisen ja vaikuttamisen roolit vuorottelevat (Anttila 2017). Dialogiset ja vuorovaikutukselliset menetelmät ovat viime vuosikymmenten aikana nousseet opettajälhtöisen opetuksen tilalle. Esimerkki opettajälhtöisestä toiminnasta on esimerkiksi luennoiva opetustyyli, jossa valmiiksi rakentunutta tietoa annetaan yksisuuntaisesti opettajalta opiskelijoille. (Alftan 2013, 216.) Anttilan (2017) mukaan todellinen kasvatus työ voi tapahtua ainoastaan dialogin kautta. Dialogia tarvitaan, jotta kasvattaja voi ylipäättään tietää mitä oppilas tarvitsee. Paitsi keino ja ehto kasvatukselle, dialogi on lisäksi kasvatuksen päämäärä. (Anttila 2017.)

Toimiva dialogi edellyttää tasapuolista kommunikaatiota eli sitä, että kaikilla osapuolilla on yhtäläiset mahdollisuudet rinnastaa omia käsityksiään toisten käsitysten kanssa niitä keskenään tulkiten ja reflektoiden (Kupari 2017, 39–40; Piira 2019, 60). Dialogin muita edellytyksiä ovat siihen osallistuvien pyrkimys yhteiseen päämäärään, kohtaaminen, nöyryys sekä rakkaus ja usko maailmaan sekä ihmiseen. Toisen osapuolen näkeminen tietoisesti positiivisessa valossa on dialogisen taidekasvattajan tehtävä. Freiren (2016) mukaan dialogisen ihmisen usko toisiin alkaa jo ennen heidän tapaamistaan. Usko ihmiseen ja tämän kykyihin on siis dialogisen taidekasvattajan lähtökohta. (Freire 2016, 97–100; Luger 2013, 14.)

Kaikki dialogi ei ole dialogisuutta. Dialogisuus on erityistä vuorovaikutusta, jossa keskeinen toimintatapa on kuunteleminen. Se edellyttää kääntymistä toista kohti, mutta ei vaadi välttämättä ollenkaan puhetta. (Anttila 2011, 169.) Piiran (2019) mukaan dialogisuus vaatii toteutuakseen turvallisen toimintaympäristön. Tätä ympäristöä ovat luomassa paitsi opettaja, niin myös oppilas itse ja mahdollisesti myös oppilaan kotiväki. (Piira 2019, 46.) Luottamus luo dialogisuudelle oivan alustan: ilmapiirin, jossa muille on luontevaa antaa tilaa. Luottamus kestää, kun puheet ja toiminta ovat linjassa toistensa kanssa. (Freire 2016, 100). Dialogisuutta on mahdollista harjoittaa ainoastaan siten, että kaikki osapuolet antautuvat kohtamiseen, dialogiin. (Ryti 2015, 40).

Dialogiseen kohtamiseen antautuminen vaatii osapuoliltaan itsetuntemusta (Kupari 2017, 43). Olennaista siinä on omien tarpeiden ja tunteiden tunnistamisen taito. Tämä taito on dialogisuuden lisäksi edellytys kaikelle yksilön arvojen mukaiselle ja sisäisesti ohjautuvalle toiminnalle. (Törmi 2016, 122.) Kaikki eivät esimerkiksi/kuitenkaan halua antautua dialogiseen työskentelyyn (Kupari 2017, 43.) Taidekasvattaja voi auttaa oppilaita kasvamään kohti vastuun ottamista ja dialogista toimintaa (Kauppila 2013, 103).

Kaikki ihmisten väliset vuorovaikutustilanteet tapahtuvat valta- ja hierarkiasuhteissa. Dialogisen suhteen vastakohta on monologinen suhde. Tämä tarkoittaa vallan keskittymistä opettajan tai kasvattajan puolelle. Suhde voi olla monologinen, vaikka oppilas olisikin aktiivinen ja osallistuisi keskusteluun. Dialogisen kasvatuksen yksi tunnuspiirre on se, että tieto ei ole valmiiksi rakentunut. Dialoginen kasvattaja ei ole vain asettanut toiminnan oikeita tavoitteita ja vastauksia ja johdattelen oppilasta niiden pariin. Tällaisessa toiminnassa kehitetään kyllä kykyä ongelmanratkaisuun ja oma-aloitteisuuteen, mutta dialogista

toimintaa tällainen vuorovaikutus ei ole. (Anttila 2017.) Dialogisuus sopii hyvin juuri taidekasvattajan lähestymistavaksi, koska taiteen luonne on etsivä ja prosessin varrella löytyvä.

Auktoriteettiaseman omaava henkilö, kuten taidekasvattaja, voi jakaa vastuuta dialogisessa suhteessa muihin ryhmän jäseniin (Kupari 2017, 39). Vastuun tunteen herättely on osa dialogista kasvatusta. Kauppilan (2012) mukaan ihmisellä on jo hyvin nuorena halu ja tarve ymmärtää sitä, mitä hän tekee ja missä on mukana. Opettajan tehtäväksi jää tarjota oppilaalle välineitä vastuullisuuteen kasvamiseen. (103.) Kun syvällisempi ymmärrys toiminnasta jakautuu opettajan ja oppilaan tai opettajan ja ryhmän kesken, niin toiminnassa voidaan vapautua auktoriteettiriippuvaisuudesta. Dialoginen taidepedagogiikka pyrkiikin laajentamaan kohtaamisen mahdollisuuksia. Dialogisessa taidepedagogiikassa tietoa, tavoitteita tai keinoja ei ole rakennettu valmiiksi. Näin dialogisella toiminnalla voidaan purkaa autoritääristä eli itsevaltaista opettajuutta. (Kupari 2017, 39-40; Anttila 2011, 168.)

Mikäli taidekasvattaja kuitenkin käyttäytyy autoritäärisesti, hän saattaa luoda ryhmään ilmapiiirin, jossa jäsenten epävarmuudet ja kysymykset uuden asian edessä jäävät tulematta esiin (Karttunen 2020, 89). Autoritäärinen eli itsevaltainen opettaja ei myöskään toteuta dialogisuuden peruseriaatteita. Opetuksen autoritäärisyys siis sulkee dialogisen toiminnan mahdollisuuden ulkopuolelleen. (Anttila 2011, 168.) Taidekasvatuksen kannalta tämä on merkittävää, sillä juuri dialoginen kanssakäyminen tarjoaa hyvän lähtökohdan luovalle toiminnalle (Kauppila 2012, 105). Monitaiteisessa ympäristössä osallistujat saattavat liikkua itselleen vierailta tai uusilla alueilla. Lisäksi ryhmän osaaminen voi olla epätasaista toiminnan kohteesta riippuen. Monitaiteisessa ympäristössä opettajan dialogisten taitojen tarve korostuu, kun hänen tulee arvioida kullekin yksilölle pedagogisesti soveltuvat haasteet. (Karttunen 2020, 89.)

Dialogisella toiminnalla on paikkansa myös opettajien välisessä vuorovaikutuksessa. Taidepedagogit kertovat toivovansa mahdollisuutta jatkuvaan kollegiaaliseen ja ainerajat ylittävään keskusteluun. Heidän mukaansa esimerkiksi opetuksen kehittämistyö hyötyy vapaamuotoisesta dialogista kanssataiteilijoiden ja -opettajien kanssa. Ajatusten vaihtaminen kollegoiden kanssa saattaa uudenlaisen ymmärryksen äärelle. Erilaisuuden kohtaaminen nähdään rikastuttavana ja uutta ymmärrystä avaavana toimintana. Lopulta uusi ymmärrys voi myös luoda uudenlaisia toimintatapoja. Erilaisuuden kohtaaminen ja erilaisen osaamisen näkyväksi tekeminen vaativat turvallista ja luottamuksellista tilaa. (Pekkilä

2013, 234–236.) Dialoginen toiminta luo tasavertaisen ja luottamuksellisen suhteen sen osapuolten välille (Ryti 2015, 40). Luottamus taas luo otollisen pohjan dialogiselle toiminnalle (Freire 2016, 100).

2.3 Monitaiteisuus

Tässä tutkimuksessa käsittelen eri taiteenaloja yhdistäviä toiminnan muotoja. Käytän tällaisesta yhteistyöstä nimitystä *monitaiteinen*. Monitaiteisuuden käsitteellä viitataan yleensä teokseen tai toimintatapaan, jossa eri taiteenalojen tekijät tuovat oman alansa osaamisen yhteiseen teokseen (Karttunen 2020, 88). Tämän tutkimuksen puitteissa monitaiteisuuden käsite laajenee tarkoittamaan kaikkea toimintaa, jossa eri taiteenlajit ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tai jossa niitä hyödynnetään toisiinsa sulautettuina.

Taidekasvatuksen, kuten musiikkikasvatuksen, tavoitteet laajenevat ja muuttuvat. Esimerkiksi eurooppalaiset musiikkikoulut ovat tällä hetkellä yhteisen haasteen edessä; koulutuksellisessa ja julkisessa keskustelussa peräänkuulutetaan opetuksen sisällön ja menetelmien uudistamista ja moninaistamista. Osa Suomessa työskentelevistä taidekasvattajista on ilmaissut toiveen monialaisesta keskustelusta oman työnsä tueksi. (Björk 2016.) Vapaalla taidekentällä monialaiset ryhmät ovat yleistyneet, mikä vie yhä useamman taiteilijan itselleen vieraaseen tekemisen maailmaan. Perinteikkäämmille taiteenlajeille, kuten länsimaiselle klassiselle musiikille, tällaiset yhteistyön muodot ovat lähtökohtaisesti vieraampia kuin uudemmille taidemuodoille. Tämä vaatii taiteilijoilta kykyä toimia erilaisissa kokoonpanoissa, reflektoida kokemaansa (Gaunt & Treacy 2020, 420.) ja kääntää sitä erilaisille taiteen ”kielille”. Taidekasvatuksen tulevaisuus tarvitsee siis monitaiteisia osajia. Esimerkiksi taidekorkeakoulun opettajaa ympäröi monien eri taiteiden piiristä tulevien ammattilaisten kollegio, jonka kanssa tulee kyetä keskustelemaan ja kehittämään rakentavasti sekä luomaan aineryhmärajat ylittäviä teoksia ja opetuskokonaisuuksia. (Karttunen 2020, 79.)

Erityisesti 2010-luvulla on tapahtunut liikehdintää, joka on suoraan vaikuttanut taideopetukseen eri taiteiden välisiä raja-aitoja kaatavalla tavalla. Tämä on ollut seurausta tiukan linjajaon osittaisesta katoamisesta taiteen kentältä. (Alftan 2021, 216.) Kuten aiemmin on mainittu, taiteen tekemisen menetelmien moninaistuminen ja kehittyminen on suorassa vaikutussuhteessa yliopistotasoisien taidekoulutuksen ja -tutkimuksen kanssa (Ant-

tila 2011, 156). Taiteiden korkeakoulutuksessa on viime vuosina oltu kiinnostuneita monitaiteisesta toiminnasta erityisesti pedagogisessa mielessä. Aluetta sivuavia kirjoituksia ja tutkimuksia on toteutettukin kasvavissa määrin. (Karttunen 2020; Koskinen & Lamminen 2020; Juntunen ym. 2021; Ruismäki ym. 2021.) Musiikin opetuksessa monitaiteinen pedagogiikka on perinteisesti lainannut tanssilta, teatterilta ja visuaalisilta taiteilta. (Giebelhausen 2016, 29). Monitaiteisuus onkin uudesta suosiostaan huolimatta iäkäs ilmiö. Taiteiden jaottelu erillisiin luokkiin on huomattavasti monitaiteisuutta uudempaa perua. (Kanninen 2012.)

Esimerkiksi näyttelijäntaiteen opetuksen arki on jo perusluonteeltaan hyvin holistista ja monitaiteista. Teatteritaiteen korkeakoulutuksessa opettajat esimerkiksi suunnittelevat opintokokonaisuuksia yhdessä ja vierailevat toistensa tunneilla. (Karttunen 2020, 85.) Kurssikokonaisuuksia opetetaan tyypillisesti monitaiteisissa opetuspareissa tai -ryhmissä (Koskinen & Lamminen 2020, 70). Monitaiteisuus on sisäänkirjoitettu näyttelijäntaiteen opetukseen. Kannisen (2012) mukaan näyttämötyö sisältää lähtökohtaisesti näyttelemisen lisäksi ainakin laulun, liikkeen, hengityksen, tanssin ja puheen alueet. Karhinen-Ilo (2016) tuo tähän rinnakkaisen näkemyksen musiikin kentältä. Hän kertoo omaan muusikkouteensa liittyvän keskeisesti tarpeen sekä laulaa, soittaa että tanssia, mutta täsmentää ettei miellä omaa kokemustaan tyypilliseksi muusikkoudeksi. Väitöstyössään Karhinen-Ilo pohtiikin epävarmuuttaan moneen suuntaan kurkottavan muusikkoutensa suhteen. Omalla ilmaisullaan, monitaiteisella muusikkoudella hän tarkoittaa sitä, että muusikkolla on mahdollisuus ja vapaus hyödyntää eri taiteenlajien keinoja omassa toiminnassaan. (Karhinen-Ilo 2016, 16–17.)

Voidaan ajatella, että monitaiteinen toiminta on suoraan linjassa ihmisen maailmassa olemisen tavan kanssa. Kuten aiemmin on käynyt ilmi, ihmisen olemassaolo on pohjimmiltaan kehollista toimintaa ja aistit avoimia ikkunoita meitä ympäröivään todellisuuteen. Aistireseptorimme vastaanottavat tietoa yhtäaikaisesti ja toisiinsa kietoutuneina. Olemassaolomme on tällä tavoin moniaistista, joten on ihmiselle luontevaa hahmottaa taidettakin monialaisesti enemmän kuin yhtä aistialuetta kokemuksessa korostaen. (Karttunen 2020, 80.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustani ohjaavat tutkimuskysymykset. Lisäksi kerron systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta tutkimusmenetelmänä sekä tutkimuseettisistä hyvän tieteellisen käytännön periaatteista, joiden mukaisesti olen tutkimusta pyrkinyt tekemään.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimukseni sijoittuu monitaiteisen yhteistyön moninaiseen maastoon. Kartoitan monitaiteisuuden alueella tehtyä tutkimusta laaja-alaisesti, eli alan moniäänisyyden edellyttämällä tavalla. Lisäksi erittelen dialogisia sekä kehotietoisia lähestymistapoja monitaiteisen yhteistyön tukemisen kannalta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Mitä monitaiteinen yhteistyö edellyttää ja mitä haasteita se asettaa?
- 2) Miten ja minkälaisia kehotietoisia ja dialogisia lähestymistapoja voidaan hyödyntää monitaiteisen yhteistyön tukemisessa ja monitaiteisessa pedagogiikassa?

3.2 Tutkimusmenetelmä ja -prosessi

Tämä tutkimus on toteutettu systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteiden mukaisesti. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan esitellä kattavasti ja ajankohtaisesti jonkin aihepiirin tieteellistä diskurssia. Menetelmässä käydään läpi rajatun aihealueen kannalta merkittävää tutkimuskirjallisuutta ja keskitytään erityisesti tutkimusten tuloksiin. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus pyrkii tarjoamaan mahdollisimman laajan ja helposti ymmärrettävän katsauksen tietyn aihealueen kannalta tärkeään tutkimukseen ja tuloksiin. (Salminen 2011, 9.) Menetelmän nimessäkin mainittu systemaattisuus voidaan lukea synonyymiksi yhdenmukaistetuille toimintaperiaatteille. Tällainen järjestelmällinen toteutustapa lisää menetelmän tieteellistä uskottavuutta. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on varteenotettava apu yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Tämän mahdollistavat aiemmin mainittu tiivis muoto ja helppolukuisuus yhdessä tieteellisen luotettavuuden kanssa. (Salminen 2011, 10.)

Tutkimuskysymysten asettelu ohjaa sekä lähdemateriaalin hankintaa että tutkimustiedon esittelemistä. Tutkielmassa esitetty tutkimustieto asetetaan sekä historialliseen että alakohdattaiseen taidekasvatukselliseen viitekehykseen. Olen käyttänyt aineistonani vertaisarvioituja artikkeleita ja kirjanlukuja sekä maisterintutkielmia ja väitöskirjoja. (Salminen 2011, 11.) Olen rajannut tutkimusaineistoni siten, että keskityn mahdollisimman tuoreisiin lähteisiin (Salminen 2011, 10). Aineistoni koostuu siis enimmäkseen 2010-luvulla ja sen jälkeen julkaistuista tutkimuksista.

Kokoan yhteen eri taiteenalojen ja monitaiteisen toiminnan tutkimuskirjallisuutta ja painotan erityisesti taidekasvatuksellisia sisältöjä. Tutkielmassani tiivistän tämän aineiston keskeisiä tutkimussisältöjä, eli rinnastan, analysoin ja arvioin tutkimusten tuloksia ja nostan esille mahdollisia lisätutkimuksen tarpeita (Salminen 2011, 9). Tutkimukseni kirjallisuus sisältää myös taiteellista tutkimusta ja taiteellisia oppinäytetöitä. Suomalaisissa korkeakouluissa ei ole mahdollisuutta opiskella erikseen monitaiteisessa opintosuuntauksessa, joten monitaiteiset opintoihin sijoittuvat tutkimukset on tehtävä jonkin yksittäisen taidealan opintojen sisällä.

Aineisto on haettu pääosin EBSCO-tietokannasta, Helda-palvelusta sekä Taideyliopiston Arsca-palvelusta. Olen tehnyt lähde- ja aineistohakuja myös Google Scholar -haussa sekä muissa kotimaisissa ja kansainvälisissä hakupalveluissa sekä tietokannoissa. Edellä mainittua kautta löydettyjen julkaisujen lähdeluettelot ovat auttaneet edelleen uusien lähteiden ja aineistojen löytymisessä. Tällaisesta tekniikasta käytetään nimeä 'snowballing'. (Gaunt & Treacy 2020.)

3.3 Tutkimusetiikka

Taideyliopiston opiskelijana nojaan Taideyliopiston omaan eettiseen ohjeistukseen. Taideyliopiston toiminta perustuu kaikille sen sisäisille toimijoille yhteiseen arvopohjaan. Taideyliopiston toimijoilta edellytetään esimerkiksi kriittisten, eettisten, avoimien, luovien ja yhteisöllisten toimintatapojen edistämistä sekä rehellisyyttä kaiken toiminnan perustana. Taideyliopiston eettinen ohje painottaa tutkimustoiminnan osalta Tutkimuseettisen neuvottelukunnan Hyvän tieteellisen käytännön ohjeen noudattamista. (Taideyliopiston eettinen toimikunta 2016, 1–2.)

Hyvän tieteellisen käytännön ohje on astunut voimaan 1.3.2013 (TENK 2012, 2). Ohjeen on luonut tutkimuseettinen neuvottelukunta, jonka asettamisesta vastaa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Yhdessä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) pyrkii hyvän tieteellisen käytännön edistämiseen. Hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen noudattaminen on kaikilta tieteen harjoittajilta vapaaehtoinen sitoumus. Tämän toivotaan edistävän tutkimuseettisten periaatteiden yleistä tunnettavuutta. (TENK 2012, 4.)

Tieteellinen tutkimus tuloksineen on luotettavaa ja eettisesti hyväksyttävää ainoastaan, jos se on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita noudattaen. Näihin periaatteisiin lukeutuvat tutkimusprosessin ja tutkimustulosten arvioinnin sekä raportoinnin aikainen rehellisyys, huolellisuus ja avoimuus. Osallisuuteni tutkijayhteisössä sekä saamani ohjaus tutkimusprosessin aikana edesauttavat hyvän tieteellisen käytännön toteutumista. (TENK 2012, 6–7, 9.) Pysin eettiseen toimintaan läpi tutkimusprosessin. Valitsemani aihe on ajankohtainen ja merkittävä sekä oman taiteentalani käytännössä että yhteiskunnan kontekstissa. (Hirsjärvi ym. 2007, 2425.) Korjaan tarvittaessa tutkimusmenetelmiäni prosessin aikana. Otan parhaani mukaan huomioon omien ennakkokäsitysteni ja subjektiivisten tulkintojeni vaikutuksen aineiston käsittelyyn ja synteessin tekemiseen tuloksista. (Hirsjärvi ym. 2007, 22; Salminen 2011, 11.)

4 Tulokset

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin ja esittelen tutkimukseni keskeiset tulokset. Kerron monitaiteisen yhteistyön tunnusomaisista piirteistä ja yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi esittelen tutkimuskirjallisuuden tarjoamia näköaloja siihen, miten ja minkälaisia kehotietoisia ja dialogisia lähestymistapoja voidaan hyödyntää monitaiteisen yhteistyön tukena.

Tulosten esittelyssä korostan aineiston moniäänisyyttä. Tässä luvussa liikkuvat lomittain opiskelu, opettaminen ja ammattilaisten yhteistyö. Tämä juontaa juurensa siitä, että monitaiteinen tutkimus on jakautunut eri taiteenaloille, kun yhtä suurta monitaiteisuuden opiskeluun ja tutkimukseen keskittynyttä laitosta ei ole.

4.1 Monitaiteisen yhteistyön tunnuspiirteitä ja edellytyksiä

Kun taide ja pedagogiikka yhdistetään, on otettava huomioon useita asioita. On tiedostettava toiminnassa ilmenevä kommunikaatio sekä yhteistyön osapuolten henkilökohtaiset kokemukset, lähtökohdat, tarpeet ja erilaiset elämäntilanteet. (Riionheimo 2017, 50.)

Sama pätee kun kaksi tai useampi taidepedagogiikan muoto yhdistetään, kuten monitaiteisessa yhteistyössä juuri tapahtuu. Pienimuotoisinkin monialainen yhteistyö vaatii ihmisten odotusten selventämistä esimerkiksi kanssakäymisen suhteen (Gaunt & Treacy 2020, 430). Toisten odotusten ymmärtäminen onkin kaiken sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumisen edellytys (Anttila 2017). Taiteenlajeilla on omat vakiintuneet perinteensä, joiden piiristä taiteilijat ja pedagogit kurottavat kohti yhteistä toimintaa (Karttunen 2020). Monitaiteisen yhteistyön, kuten yhteistyön yleensäkin, perusedellytyksenä voidaan siis pitää toimivaa ajatustenvaihtoa. Kuten aiemmin on mainittu, dialogisuus voi olla paitsi yhteistyön toimintatapa niin myös sen päämääränä.

Monitaiteisessa yhteistyössä useamman eri taiteenlajin käytännöt siis kohtaavat. Karttunen (2020) mukaan tällainen tapahtuma voi olla osapuolilleen jopa eräänlainen kulttuurishokki (Karttunen 2020, 87). Esimerkiksi musiikin ja teatterin korkeakouluopiskelijoiden työtavat eroavat toisistaan merkittävilta osin. Teatteria opiskellaan tyypillisesti ryhmässä ja lisäksi korkeakouluopetus on monen näyttelijäopiskelijan ensimmäinen kosketus tämän taiteenlajin systemaattiseen opetukseen. Musiikkia taas harjoitellaan pääosin yksin. Musiikin korkeakouluopiskelijoilla on taustallaan usein vähintään vuosikymmen

järjestelmällistä musiikin opiskelua ennen korkeakouluopintoja. Ford ja Sloboda (2013) selvittivät miten teatterin ja musiikin opiskelijoiden suhtautumiset yhteiseen monitaiteiseen opetukseen erosivat toisistaan. Esimerkiksi saman harjoitteen parissa näyttelijäopiskelijat kokivat oman oppimisensa hidastuvan, kun heille todella tutussa harjoitteessa oli mukana musiikin opiskelijoita, joille työtapana oli täysin uusi. Vastaavasti musiikin opiskelijat kertoivat kaivanneensa lisähuomiota ja -aikaa omaan tekemiseensä, koska he työskentelivät itselleen vieraalla alueella. (Ford & Sloboda 2013, 3233.)

Pieniltäkin vaikuttavat seikat saattavat korostua, kun yhteistyön osapuolet tulevat eri osaamisalueiden ja praktiikkojen parista. Monitaiteisen työskentelyn aikataloudelliset haasteet nousevat kauttaaltaan tutkimuksissa esiin. (Björk 2016; Karttunen 2020.) Monitaiteinen yhteistyö asettaa vaatimuksia toiminnan resursseille. Taiteellisen työskentelyn luonne on kokeellinen ja tällaiselle materiaalin parissa kokeilemiselle on löydettävä aikaa. Aika mahdollistaa työskentelymateriaalilta oppimisen, rakenteilla leikkimisen ja mahdollistaa uuden löytämisen. (Kolu 2012, 172.) Aiemmin mainittu monitaiteisten prosessien merkittävä tekijä, kommunikaatio, saattaa myös ajoittain vaaraantua ajan puutteen vuoksi. Kupari (2017) pohtii, että ajan puute taiteellisissa prosesseissa voikin juuri selittää vuorovaikutuksen jäämistä vähäiseksi. Aikaa tulisi olla enemmän keskustelulle, asioiden tuntemiselle ja jakamiselle, tapahtumiselle. Karttunen (2020) selvittää, että resurssien niukkuus usein asettaa nämä ajalliset raamit. Pidemmät työprosessit vaatisivat lisärahoitusta, jota ei juuri ole saatavilla. Esimerkiksi esityksen on usein valmistuttava tietyssä ajassa. (Karttunen 2020, 43.) Musiikkiteatterin kontekstissa on ilmennyt, että taukojen lisääminen monitaiteiseen työskentelyyn on tärkeää. Tauot tarjoavat osapuolille aikaa jäsentää työstettävää asiaa. Aistimuksia ja kokemuksia sekä ajatusten vaikutusta toimintaan voidaan paremmin käsitellä, jos monitaiteisessa toiminnassa pidetään järjestelmällisesti taukoja. (Kvammen ym., 2020, 13.) Monitaiteinen tutkimus ehdottaa, että kun opiskelija on uuden taidemuodon tai monitaiteisen yhteistyön äärellä, on hänellä oltava mahdollisuus välillä poistua tilanteesta ja pitää taukoa. Tämä menettely luo aikaa ja tilaa uudenlaiseen oppimiseen tottumiselle. Kehollisen työskentelyn luonne on prosessoiva. Taukoja sallimalla monitaiteiseen työskentelyyn osallistuva henkilö voi säädellä harjoituksen volyyymia itsenäisesti. (Karttunen 2020, 83.)

Sanojen ja käsitteiden merkitys korostuu erityisesti monitaiteisessa yhteistyössä.

Taiteilija ja työyhteisö työskentelevät erilaisten kielenkäytön tapojen asettaman haasteen alaisena (Heimonen ym. 2013, 131). Väärien tulkintojen vaara on olemassa kumpaankin suuntaan. Tulkintoihin vaikuttavat osapuolten tunnekokemukset, ennakkokäsitykset ja aiempi tieto. (Puttke, 2010, 102.). Puhetavat vaikuttavat taiteentekemisen käytäntöihin. Valitut käsitteet kantavat mukanaan niihin liitettäviä merkityksiä. Ne rajaavat myös sallittua puhetta ja käytäntöä. Käytettäviä käsitteitä tulisi miettiä tapauskohtaisesti: mitä milläkin todella tarkoitetaan kussakin yhteydessä. (Kanninen 2012; Anttila 2017.) Esimerkiksi kehollinen kokemus on subjektiivisuudessaan ja moninaisuudessaan haastava sanoittaja. Hankaluuksia tuottavat hallitsemattomaksi paisuva sanamäärä sekä erityisesti sanojen kääntäminen takaisin kokemukseksi. (Kanninen 2012.) Esimerkiksi tanssin tekemisessä sanallistamista on pidetty tarpeettomana tanssin ei-kielellisen luonteen vuoksi (Kupari 2017, 36).

Monitaiteinen yhteistyö haastaa toiminnan osapuolet tarkastelemaan omia taiteellisia praktiikoita ja arvojaan. Tämä voi mahdollistaa uutta tuottavan yhteistyösuhteen osapuolten välillä. (Ford & Sloboda 2013, 27–28.) Luova toiminta pyrkii usein nimensä mukaisesti luomaan uutta. Luovuus on Vuorin (2020) mukaan liikettä mukavuus- ja epämukavuusalueiden välillä. Paitsi levottomuutta ja epävarmuutta niin myös intoa ja jopa eks-taattisuutta. (Vuori 2020, 109.) Luovuuden prosessissa liikutaan siis kahden navan välillä. Liikettä voi olla myös todellisuuden ja leikin, muutoksen ja pysyvyyden sekä pitkäjänteisten tavoitteiden ja pienten edistysaskelten ottamisen välillä. Nämä erilaiset löytämisen ja etsimisen tavat voivat ajan kanssa muodostua osaksi samaa prosessia, toistensa kanssatekijöiksi. (Björk 2016, 140; Heimonen ym. 2013, 131.) Voidaan siis katsoa, että monitaiteisen yhteistyön aiheuttamaa mahdollista hämmästyä, hämmennystä tai kulttuurishokkia ei tarvitse pyrkiä häivyttämään. Luovuuden prosessia, mukavuuden ja epä-mukavuuden välistä liikettä kohti voidaan jopa tarkoituksenmukaisesti kulkea ja näin mahdollistaa uuden löytyminen monitaiteisessa toiminnassa.

4.2 Vastuuhenkilön asema monitaiteisessa yhteistyössä

Toiminnan vastuuhenkilöllä on Freiren (2016) mukaan korvaamaton rooli. Dialogisuudessa on sijaa johtajuudelle, mutta ei sen sijaan itsevaltaisuudelle, manipuloinnille tai alistamiselle (Freire 2016, 182, 186–187). Dialogisuus ei siis tarkoita suoraan sitä, etteikö toiminnalla voisi olla auktoriteettihahmoa tai jonkinlaista toiminnallista hierarkiaa.

Auktoriteettiasemasta käsin voidaan määritellä sekä ryhmän että yksittäisten henkilöiden toiminnan rajat. Rydin (2015) mukaan yksi teatteriohjaajan ensimmäisistä tehtävistä on etsiä ja määritellä ne rajat, joiden sisällä esiintyjä voi vapaasti vaikuttaa. Toiminnan rajaaminen ei rajaa dialogisuutta pois, vaan asettaa sen ilmenemiselle selkeät raamit. Ohjaaja ei yritä ottaa esiintyjää oman päämääränsä välineeksi, vaan puolestaan kuuntelee, antautuu kohtaamiseen ja antaa toisen olla itselleen tuntematon toinen. (Ryti 2015, 16, 41.) Yhteistyön osapuolet voivat myös ottaa erilaisia asemia dialogisessa toiminnassa (Ryti 2015, 16–17). Anttilan (2017) mukaan oppilaan ja opettajan roolit voivat jopa sulautua toisiinsa dialogisessa kanssakäymisessä. Opettaja oppii itsekin jatkuvasti uutta ja liikkuu kannustajan, tukijan, liikkeellepanijan ja ohjaajan roolien välillä. (Anttila 2017.)

Monitaiteinen yhteistyö vie taidekasvattajan uuden eteen. Kuten Leppänen esittää, opettaja saattaa pelätä tietämättömyytensä ja haavoittuvuutensa paljastuvan opetustilanteessa ja jännittää kaikkitietävän roolinsa murenemista oppilaiden edessä (Leppänen 2018, 49–50). Oppijoiden edessä esiintyminen voi pelottaa, stressata ja jännittää opettajaa. Taidekasvattajalle asettuva haaste on erityinen, sillä taiteen luonne on paitsi yllätyksellinen, leikkisä ja odottamattomia mahdollisuuksia tarjoava, niin myös mahdollisen epäonnistumisen kenttä. Vuoren mukaan pelko on yksi suurimmista esteistä kuuntelevan ja vieraanvaraisen vuorovaikutuksen tiellä. (Vuori 2020, 110–111.) Kollegoiden keskusteleva, kuunteleva sekä ymmärrystä ja tasa-arvoisuutta viestivä toiminta voi hälventää taidekasvattajan pelkoa ja jännitystä. Vaikeidenkin tunteiden ja erilaisten näkemysten jakaminen sekä tuen saaminen sallii yksilön kasvaa osaksi taidekasvattajien ryhmää. (Vuori 2020, 111; Koskinen & Lamminen 2020, 70.) Dialoginen työyhteisö onkin merkittävä tekijä opettajien osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta. Dialoginen suhde kollegoihin luo alustan opetukseen ja ohjaukseen liittyvälle ajatustenvaihdolle ja oppimiselle. Jatkuva ja vapaasti virtaava keskustelu taidekasvattajakollegoiden kanssa sekä pohtiminen ja pysähtyminen omien kokemusten äärelle luovat työyhteisöä, jossa osaamista voidaan kehittää. Tällainen toiminnan ympäristö myös motivoi taidekasvattajaa; mahdollisuus kohdata erilaisia ihmisiä ja asioita, mahdollisuus oppia uutta. (Alftan 2021, 220–221; Pekkilä 2021, 234–236.)

Musiikkiteatterin parissa on tutkittu opettajien käyttämän kielen vaikutusta opiskelukokemukseen. Kvammen ym. (2020) tutkimuksessa musiikkiteatterin korkeakouluopettajat pidättäytyivät tavanomaisesti käyttämistään sanoista. Käytöstä jätetyille sanoille yhteistä

oli se, että ne olivat vakiintuneita, mutta omasivat eri taiteenalojen parissa käytettyinä erilaisia ja jopa risteäviä merkityksiä. Opettaja-tutkijat ohjasivat kysymyksillään opiskelijoiden huomion opiskelijoiden omaan toimintaan ja korvasivat näin omia perinteisiä puhetapojaan opiskelijoiden omilla sanoilla. Opiskelijoita rohkaistiin sekä kehon että mielen havainnointiin. Näin toimimalla haluttiin kasvattaa oppilaiden sanavarastoa ja kehittää palautteenantokykyä sekä reflektiötaitoa. Tämä antoi opiskelijoille mahdollisuuden havainnoida ja sanoittaa esimerkiksi esiintymistilannetta laajemmin kuin vain hyvähuono-akselilla. Lähestymistapa rohkaisi opiskelijoita osallistumaan dialogiin aktiivisesti, edesauttoi dialogisuuden toteutumista opetustapahtumassa ja harjoitutti opiskelijoiden refleksiivisiä ja dialogisia taitoja. (Kvammen ym. 2020, 2, 17.) Taidekasvattaja voi siis omalla toiminnallaan siirtää painopisteen pois totutuista ja lukemattomia merkityksiä kantavista sanoista, jotka pahimmillaan vaikeuttavat dialogisuuden toteutumista. Opiskelijan dialoginen ja kehollinen suhde taiteen tekemiseen kehittyy, kun hän joutuu asettumaan oman kokemuksensa äärelle ja reflektoimaan sitä uusilla tavoilla. (Kvammen 2020). Taidekasvattajan toiminta on olennaisesti myös muuta kuin sanallista. Kehollinen toiminta, kuten katse ja tapa olla läsnä voivat olla vaikkapa palautteen antamista. (Ryti 2015, 22.) Jotta opettaja voi huomioida kehollisen aspektin omassa opetustyössään, on hänellä oltava yhteys omaan keholliseen kokemukseensa sekä omakohtainen kokemus ihmisen kokonaisvaltaisuudesta. (Anttila 2009).

Yläkoulun kontekstissa peräänkuulutetaan pedagogista rohkeutta monialaisen opetuksen mahdollistajana. Opettajan tehtävä tässä on etsiä uusia oppimisen tapoja vanhojen rinnalle vuorovaikutussuhteesta käsin. Pedagoginen rohkeus on nimensä mukaisesti rohkeutta astua alueelle, jossa opettaja ei ole kaiken tiedon keskus, vaan selvittää asioita yhdessä oppijoiden kanssa. (Niemi 2015, 119.) Tällainen vuorovaikutteinen asenne on myös keskeinen osa dialogista toimintaa. Itsevarma opettaja voi tukeutua itseensä ja osaamiseensa haastavissa tilanteissa. Nöyryys, uteliaisuus ja avoimuus sekä jatkuvaan oppimiseen sitoutuminen ovat tärkeitä piirteitä taidekasvattajalle, mutta itsevarmuus sallii hänen kokeilla uusia asioita ennakkoluulottomasti. Uuden toimintatavan äärellä itsevarma opettaja ei vaadi itseltään välitöntä onnistumista tai etsi yleistä hyväksyntää yrityksilleen. Tämä voi edesauttaa uusien opetusmenetelmien kokeilemista ja lopulta päätymistä käytäntöön. Itsevarma opettaja voi myös myöntää sen, jos jokin aihealue on hänelle itselleen vieraampi. (Björk 2016, 128.) Opettaja voi luoda puitteet dialogiselle koh-

taamiselle olemalla rehellinen omista haasteistaan. Kun opettaja kohtaa oman tietämättömyytensä ja myöntää sen, hän rakentaa mahdollisuuden tälle kohtaamiselle. (Kauppila 2012, 102.) Anttila (2011) ja Kauppila (2012) painottavat läsnäoloa dialogisessa lähestymistavassa. Keinot ja menetelmät ovat toissijaisia itse kohtaamiselle. (Anttila 2011, 168.) Kun kasvattaja päätyy tekemisiin sellaisen kanssa, mitä hän ei voi määritellä, hänellä ei ole käytettävissään systeemiä tai tekniikkaa, ehkä edes tietoa asian kanssa etene miseen. Tällöin opettajan luova reagoitukyky, herkkyys ja tilannekohtainen ymmärrys korostuvat. (Kauppila 2012, 103.)

Monitaiteisessa korkeakouluopetuksessa tähtäin on ”omavaraisten” opiskelijoiden kasvattamisessa. Tämä tarkoittaa, että koulusta valmistuttuaan opiskelijoiden tulee kyetä tiedostamaan ja muokkaamaan omaa toimintaansa ja oppimista rajoittavia tapojaan. Musiikkiteatterin piirissä on esimerkiksi osattava itsenäisesti yhdistää tanssin ja laulun perinteitä käytännössä toisiinsa saumattomasti sekä havainnoida äänenmuodostuksessa ja laulamissa käytettävien näkymättömien lihasten toimintaa itsenäisesti. (Karttunen 2020, 86; Kvammen ym. 2020, 18.) Tämä edellyttää itsereflektiivisyyttä ja kehotietoisia taitoja. Opettaja voi aktivoida oppilaassa näitä osaamisalueita dialogissa oppilaan kanssa. Taiteellisen sisällön lisäksi opettaja voi keskustella oppilaan kanssa siitä mikä toimii ja kiinnittää tämän huomion kehollisiin tunteuksiin joita tekemisessä nousee. Tavoitteena on jo omaksutun tiedon ja uusien impulssien välinen hienovarainen tasapainoilu. (Kvammen ym. 2020, 18; Björk 2016, 128129.) Kuten aiemmin on mainittu, monitaiteinen yhteistyö edellyttää osapuoliltaan kykyä reflektoitumiseen, joka taas edellyttää harjaantunutta kehotietoisuutta. Kun toteutetaan monitaiteisia projekteja, on hyvä muistaa, että osallistujat tulevat erilaisista taustoista. Siinä missä kosketus on tanssijalle normaali työtapa, on esimerkiksi kuvanveistäjälle kehollinen työskentely mahdollisesti vieraampaa. Tällöin on toiminnan vastuuhenkilön, opettajan tai ohjaajan, velvollisuus ottaa huomioon nämä erilaiset lähtökohdat, kun hän perehdyttää työryhmää valittuun toiminnan tapaan. (Karttunen 2020, 83.) Monitaiteisessa yhteistyössä on lisäksi tärkeää varmistaa, että kaikki työskentelyn osapuolet kokevat hyötyvänsä tekemisestä yhtäläisesti. Tämän toiminnan vastuuhenkilö mahdollistaa. Hän varmistaa, että eri taiteenlajien parista tulevat osallistujat saavat tasaveroisesti työskennellä vahvuuksiensa ja heikkouksiensa kanssa. (Ford & Sloboda 2013, 35.)

4.3 Yksilön toiminta monitaiteisen yhteistyön edesauttajana

Monitaiteisessa toiminnassa ollaan usein uuden oppimisen äärellä, kuten aiemmin on mainittu. Keskittymisen harjoittaminen voi sujuvoittaa paitsi kaikkea oppimista niin myös jokapäiväistä elämää. Luonteva vuorovaikutus, liikkuminen ja reagoiminen kuuluvat kaikki sekä arkielämän että yleisen hyvinvoinnin perusedellytyksiin (Juntunen 2011, 66.) Kehotietoisuutta voidaan harjoittaa yksinkertaisimmillaan hengitykseen keskittymällä (Leppäranta 2019). Muita kehotietoisia lähestymistapoja taiteen tekemiseen ovat esimerkiksi Feldenkrais-menetelmä ja Alexander-tekniikka.

Kehotietoisesti ja dialogisesti toimiva yksilö voi edesauttaa monitaiteisen yhteistyön sujuvuutta myös kehittämällä kuuntelemisen taitojaan. Kokonaiskehollinen kuunteleminen ja tilanteeseen sovittautuminen ovat kaiken yhteistyön osapuolille keskeistä osaamista. (Gaunt & Treacy 2020, 436.) Koreografi Nicole Wesley'n mukaan yhteistyö onkin kuuntelemista. Toiminnan osapuolten on tiedostettava mitä ryhmän muut jäsenet tuovat tilanteisiin ja päätettävä miten siihen vastaavat. (Johnson 2012, 66.) Vuorin (2020) mukaan kuunteleminen on rehellistä läsnäoloa, joka konkretisoituu rauhallisen hengityksen ja teeskentelemättömien kasvojen ja äänen kautta. Kuuntelevan hengityksen myötä voi hänen mukaansa kuunnella niin taidetta ja tilaa kuin itseään ja muitakin. (Vuori 2020, 105–106.) Kuunteleminen mahdollistaa vuorovaikutuksellisen suhteen toisen ihmisen kanssa. Dialoginen kohtaaminen edellyttää kuitenkin myös perinteistä kuuntelemisen taitoa. Sitä, että toisen ajatusten ja kokemusten vastaanottamiselle keskustellen on sijaa. Kuunteleminen voi tarkoittaa myös aistimista laajemmin kuin vain korvien kautta, kokonaisvaltaisen kehollisesti. (Leppäniemi 2018, 24.)

Väitöstutkimuksessaan Karhinen-Ilo (2016) kuvaa kehotietoisesta Feldenkrais-menetelmän vaikutusta omaan muusikkouteensa. Soittaminen on hänen pitkän ajan aikana omaksumansa taito ja Feldenkrais uusi lähestymistapa, jossa pyritään löytämään kehon liikelle mahdollisimman vaivattomia väyliä. Karhinen-Ilo kokee tämän uuden näkökulman ja sen myötä kehollisen kokemuksen muuttaneen hänen suhdettaan soittamiseen. Menetelmän harjoittamisen myötä soitinten hallinta ja soittamisen kehollinen ulottuvuus ovat muuttuneet vaivattomammiksi. Hän koki opinnäytteensä esitysprosessin aikana löytäneensä tapoja virittäytyä kehonsa kautta myös ilman soitinta tapahtuvaan esiintymiseen. (Karhinen-Ilo 2016, 67.) Musiikkiteatteri on selkeä esimerkki monitaiteisesta toiminnasta, kuten aiemmin on mainittu. Kvammen ym. (2020) mukaan musiikkiteatterin

parissa toimivien yksilöiden tulee osata kehittää omaa toimintaansa itsenäisesti. Kvammen ym. korostavat, että yksilön toimintatapojen muutosta edesauttavat ennen kaikkea itsetarkkailun (*self-observation*) ja automaattisten impulssien rajoittamisen (*inhibition*) taitojen kehittäminen. Kyseiset käsitteet kuuluvat aiemmin mainitun Alexander-tekniikan piiriin. (Kvammen ym. 2020, 13.) Tällainen työskentely vaatii opiskelijoilta itsetuntemusta ja edellyttää sitä, että taidepedagogit tarjoavat opiskelijoille välineitä itsenäisen työskentelyn tueksi. (Kvammen ym. 2020.)

Monitaiteisessa ympäristössä yksilöön vaikuttavat paitsi vastuuhenkilö ja yksilö itse niin myös se ryhmä, jossa yhteistyö toteutuu. Onnistunut ryhmäytyminen edistää yhteistyötä ja edesauttaa toiminnan tavoitteiden täyttymistä (Riionheimo 2017, 5253). Dialogisuuden edellyttämä kohtaamiseen antautuminen helpottuu, kun ryhmän keskinäinen luottamus toimii. Tämä luottamus auttaa lisäksi selviämään haastavampien työvaiheiden ja kokemusten lävitse. (Ryti 2015, 36.) Jaettu merkityksen kokemus taas saattaa lieventää eroavaisuuksien ja jopa konfliktien merkitystä ryhmän toiminnalle. Oli monitaiteinen ryhmä kuinka pieni tai suuri tahansa, on jaettu merkityksen kokemus keskeinen tekijä ryhmän toiminnan kannalta. (Gaunt & Treacy 2020, 429.) Kuten aiemmin on mainittu, dialoginen toiminta luo luottamusta ja luottamus taas pohjan dialogiselle toiminnalle (Ryti 2015, 40; Freire 2016, 100). Dialogisuuden merkitystä monitaiteisen ryhmän yhteistyössä ei siis voitane väheksyä. Ryhmän ja sen yksilöiden toimintaan vaikuttavat merkittävästi myös sen taustaorganisaation tarjoamat resurssit ja asenteet.

4.4 Organisaation asema monitaiteisen yhteistyön rakentamisessa ja tukemisessa

Taidekasvatusta tapahtuu niin koulussa, erilaisissa taidelaitoksissa ja harrastuksissa kuin vapaassa sivistystyössäkin (Riionheimo 2017, 50). Toiminnan alusorganisaation sitoutuneisuus vaikuttaa toiminnan onnistumiseen. Esimerkiksi koulun henkilöstön asenteiden voidaan katsoa jopa siirtyvän oppilaisiin. (Riionheimo 2017, 52–53.) Taiteellinen työskentely on luonteeltaan ei-mitattavaa, alati liikkeessä olevaa ja vuorovaikutteista toimintaa, jossa päämäärät saattavat muotoutua työskentelyn lomassa (Heimonen 2013; Riionheimo 2017, 49; Kupari 2017.) Tällainen olemisen luonne voi olla ristiriidassa sen yhteisön tai yrityksen tavoitteiden kanssa, jossa taidetoimintaa harjoitetaan. (Heimonen ym.

2013, 131). Tästä esimerkkinä koulutuspolitiikan ja akateemisten aineiden ”kovan” tiedon ja taidekasvatukseen sisältyvien ”pehmeiden” arvojen kohtaaminen. (Riionheimo 2017, 56).

Riionheimo (2017) kertoo, että vaikka taiteen mahdollisuuksista tiedetään paljon, opetussuunnitelma ja käytännön opetus eivät täysin korreloi. Hänen mukaansa opetussuunnitelman ja käytännön opetuksen välinen epäsuhta muodostuu uusien sisältöjen sekä muuttumattomien käytänteiden ja resurssien ristiriidasta. Vuonna 2016 voimaan astuneessa opetussuunnitelmassa puhutaan ilmiöoppimisesta ja ainerajat ylittävään oppimiseen panostamisesta. Oppimäärät ja -aineistot sekä arviointikriteerit pysyvät kuitenkin muuttumattomina. Tämä epäsuhta jättää uusien tavoitteiden ja toiminnan tapojen sovittamisen vanhoihin vaatimukseen yksin opettajan vastuulle. Opetussuunnitelman ja opetusresurssien mittava eroavaisuus saattaa jättää opetussuunnitelman uudet kuviot toteutumattomiksi näennäisyyksiksi. (Riionheimo 2017, 5657.) Avoin ja fasilitoiva johtajuus mahdollistaa koko organisaation läpäisevän keskustelukulttuurin muodostumisen. Mekaaniset hallinnolliset rakenteet voivat näin kenties laajeta kohti jaetumman johtajuuden ja vastuun malleja. Tämä dialoginen lähestymistapa mahdollistaa läpinäkyvämmän, demokraattisemman ja vastuullisemman toiminnan. (Renshaw 2013, 239.) Organisaation toimintakulttuurin muuttaminen on tunnetusti hankalaa. Kaikki organisaation jäsenet mahdollistavat muutoksen siirtymisen käytäntöön, joten kaikilla on oltava sananvaltaa organisaatiota kehittämissä prosesseissa. Tämä haastaa vastuuhenkilöitä erityisesti silloin kun organisaation toimintaan kohdistuu jatkuvaa painetta ja epävarmuutta. Kuitenkin juuri tällaisessa ennakoimattomassa maastossa toimiminen peräänkuuluttaa mielikuvitusta ja sinnikkyyttä. (Renshaw 2013, 239.)

Uutta toimintaa kehitettäessä ja pilotoitaessa jatkuvuus ja säännöllisyys on tärkeää (van Zelm 2013, 184). Kuten Niemi esittää, esimerkiksi hyvä tiedonkulku vahvistaa yhteisön toimintakulttuuria. Tämä taas edesauttaa monialaisen yhteistyön rakenteiden vahvistamista (Niemi 2015, 118, 120). Tiedonkulun tulee olla selkeää. Vastuu tiedottamisesta, siihen käytettävä kanava ja informaation vastaanottamisen pelisäännöt ovat tärkeitä selvennettäviä kaikille yhteistyön osapuolille. (120.) Toinen tapa varmistaa uuden toiminnan jatkuvuus ja säännöllisyys on, että uusi opintokokonaisuus ei esimerkiksi risteä muiden opintojen kanssa ajallisesti (van Zelm 2013, 184). Suomessa peruskoulun yläluokilla

on huomioitu lukujärjestyksen merkitys monialaisen opetuksen ja opetuskokonaisuuksien mahdollistamisessa. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että monialaisessa yhteistyössä toimivat lukuaineet on sijoitettu samaan lukuvuoden jaksoon. (Niemi 2015, 119.) Eräässä isobritannialaisessa korkeakoulussa taas musiikin ja teatterin opiskelijoille luotiin yhteinen opintokokonaisuus, jonka vuoksi opiskelijoiden lukujärjestystä ja opintojen rakennetta muokattiin. Tässä tapauksessa musiikin opiskelijoiden aikataulu muutettiin näyttelijäopiskelijoiden aikatauluun sopivaksi laitosten yhteistyöperiodin ajaksi. Lisäksi opintopakso kirjattiin jonkin olemassaolevan opintokokonaisuuden nimikkeeseen alle tai poikkeusopinnoiksi. (Ford & Sloboda 2013, 35.)

Eurooppalaisille korkeakoulujärjestelmille tyypilliset vahvat aineryhmäkohtaiset rajoitukset ovat haaste monialaisten koulutuskokonaisuuksien luomiselle (Lindvig ym. 2019, 356). Ihmiselle on kuitenkin luontaista suhtautua haasteisiin kokonaisvaltaisoin keinoin, toisin sanoen hyödyntää kaikkea omaamaansa tietoa jonkin asian edessä (Condee 2016, 13). Voidaankin siis ajatella, että vahvoja aineryhmärajoituksia kannattaisi tutkimustiedon valossa punnita uudestaan. Myös korkeakoulujen hallinto asettaa vahvoja ulkoisia ohjauksia rakenteita opiskelulle. Tällaisia ovat esimerkiksi opintojen aikataulutukseen, opintojen peräkkäisyyteen, suoritustahtiin ja sisäänpääsyvaatimuksiin liittyvät hallinnolliset valinnat. Ylemmällä korkeakoulutasolla monialaisten koulutusten järjestäminen saattaa olla helpompaa, sillä niiden rakenne on alemman korkeakoulutason rakennetta joustavampi. (Lindvig ym. 2019, 356.) Monitaiteista yhteistyötä ovat perinteisesti luoneet yrittäjähenkisesti toimineet opettajat tai opetussuunnitelmasta kohti mielenkiintojaan poikenneet opiskelijat. Monitaiteisten opintokokonaisuuksien kehittäminen ei asetu yksittäisiä oppiaineita vastaan, vaan pyrkii tunnistamaan ja kehittämään eri alojen välisiä tiloja, yhteyksiä sekä yhdistämään alueiden potentiaaleja. (Lindvig 2019, 358.) Eri tahojen välinen yhteistyö lienee valtava voimavara mille tahansa organisaatiolle. Renshaw (2013) ehdottaakin, että tällaisen yhteistyön tulisi muodostua osaksi jokaisen organisaation keskeisiä toimintoja (Renshaw 2013, 246).

Monitaiteisessa yhteistyössä eri taiteenalojen käytännöt ja arvot kohtaavat, mistä saattaa aiheutua paitsi logistisia niin myös arvoristiriitoja. Ford ja Sloboda (2013) ehdottavatkin, että ennen esimerkiksi suurta produktiota on tarpeen pitää pienimuotoisempia tutkivia työpajoja, joissa päätetään yhteistyön parametrit sekä henkilökunnalle että oppilaille. Lisäksi on tärkeää löytää yhteistyön osapuoliksi uusien työmuotojen etsimiseen valmiita

yksilöitä. (Ford & Sloboda 2013, 35.) Monitaiteista teosta tai opintojaksoa suunniteltaessa on myös päätettävä, kenen maaperällä produktio, kurssi tai työpaja toteutetaan. Tämä on paitsi pedagoginen niin myös tuotannollinen ja tilallinen seikka, jonka edellyttämiin toimenpiteisiin on varattava tarpeeksi aikaa. (Karttunen 2020.) Monitaiteinen yhteistyö vaatii organisaatiolta myös taloudellista panostusta. Mikäli budjetti ei kuitenkaan joustaa, voidaan käytettävissä olevia resursseja myös järjestellä uudelleen. Esimerkiksi eräässä taidekorkeakoulussa irrotettiin yksityisistä laulutunneista resursseja monitaiteisen opintojakson lukuvuoden mittaista pilottia varten. Laulutunneista lainatut resurssit palautettiin seuraavana lukuvuonna takaisin paikoilleen, kun monitaiteinen yhteistyöperiodi lyheni aiemmasta koko vuoden mitastaan viiden kuukauden mittaiseksi. (van Zelm 2013, 185.)

4.5 Yhteistoiminnalliset lähestymistavat monitaiteisessa pedagogiikassa

Monitaiteista yhteistyötä ohjaa usein kaksi tai useampi opettaja (esim. Zanner & Stabb 2013; Kvammen ym. 2020; Ford & Sloboda 2013; van Zelm 2013; Koskinen & Lamminen 2020). Yhteisopettajuuden tutkimukseen perehtyminen on siis olennainen osa myös monitaiteisen yhteistyön mekanismien ymmärtämistä. Toinen yhteistoiminnallisen työskentelyn muoto on yhteistoiminnallinen oppiminen. Se on erilaista kuin perinteinen ryhmätyöskentely, sillä siinä opettajajohtoisuus väistyy sivuun ja ryhmän työnjako vaihtelee. Opettajan tehtävä on tällöin ohjata oppimista ja toimia sen voimavarana. (Anttila 2017.) Tämä yhteistoiminnallisen oppimisen määritelmä on linjassa useasti aiemmin mainitun dialogisuuden kanssa. Jotta opettajat voivat ohjata monitaiteisia yhteisoppimistilanteita oppilaille, tulee heidän itsensä harjoittaa yhteisoppimista oppilaan näkökulmasta. (van Zelm, 2013, 181).

4.5.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen on luontainen osa paitsi musiikkia niin myös miltei kaikkia muitakin taidemuotoja (Gaunt & Treacy 2020, 421; Renshaw 2013, 237). Yhteistoiminnalliset työtavat jo taiteiden opintovaiheessa heijastelevat siis taiteenlajien perusolemusta ja tulevia työelämän menetelmiä. Yhteisoppimisella voidaan lisäksi purkaa dialogisuudelle vastakohtaista mestari-kisälli-asetelmaa. (Renshaw 2013, 237.) Yhteisoppimisen toimintamuodot ovat usein erityisen kehollisia. Niiden parissa toimitaan niin

kinesteettisten kuin kognitiivistenkin taitojen kanssa lomittain. Tunteet ja mielikuvitus voivat olla läsnä toiminnassa. (Gaunt & Treacy 2020, 420–421.)

Yhteisöllinen oppiminen mainitaan voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Siinä ohjataan oppilaita muodostamaan vuorovaikutussuhteita kaikkien ryhmän jäsenten kesken ja ottamaan erilaisia rooleja ja vastuuta toiminnasta sekä keskinäisestä ymmärryksestä toiminnan tavoitteiden suhteen. (POPS 2014, 30.) Esimerkiksi teatteriperinteessä tyypillinen ryhmävetoinen työskentely voi olla yhteistoiminnallista oppimista. Siinä jokainen vastaa myös muiden yhteistyön osapuolten oppimisen tukemisesta, eikä kukaan vain tarkkaile passiivisesti. Näin yhteistoiminnallisista oppijoista voi tulla aktiivisia kuuntelijoita ja näkemyksillisiä esiintyjä, jotka taitavat esiintyessään vaihtokaupan ja yhteistyön tekemisen erilaiset laadut. (Zanner & Stabb 2013, 234.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen parissa ryhmän jäsenten erilaisuus hyväksytään ja erilainen osaaminen nähdään arvokkaana (Anttila 2017). Siinä otetaan huomioon osapuolten erilaiset oppimisen mallit ja parhaassa tapauksessa jopa räätälöidään toimintaa niiden pohjalta (van Zelm 2013, 181). Tämän voidaan nähdä olevan linjassa monitaiteisen yhteistyön vaatimusten kanssa, sillä kuten aiemmin on mainittu, on monitaiteinen opetus räätälöitävä jokaista yhteistyön muotoa varten erikseen. Yhteistoiminnalliseen työskentelyyn vaikuttavat yhteistyön osapuolten välinen vuorovaikutus, dynamiikka ja vetovoima sekä aktiivinen kuunteleminen. Luottamus toimijoiden välillä mahdollistaa edellä mainitut toiminnan tavat, jotka ovat ensisijaisia yhteistoiminnallisen työskentelyn toimimisen ja näin myös kehityksen aikaansaamisen kannalta. On toivottavaa, että luottamus on toiminnan perusta myös organisaatiotasolla. Organisaation vastuuhenkilöt voivat luoda koko organisaation toimintaa läpäisevän luottamuksen ilmapiirin. (Renshaw 2013, 237.) Luottamus, rehellisyys ja empatia eivät saa jäädä vain puheen tasolle, vaan niiden tulee muodostua osaksi yhteistyön eri tahojen päivittäistä toimintaa. Jos luottamus on yhteistoiminnallisen työskentelyn perusta, niin dialogi on sitä ajava voima. Dialogi, yhdessä tutkiminen ja kokeileminen sekä riskinotto mahdollistavat uuden löytymisen. Luovat haasteet tai ratkaisut niihin näyttäytyvät usein yhteistyössä muiden kanssa sekä uuden ja odottamattoman parissa työskennellessä. Se ei tapahdu ilman toimivaa, avointa, kriittistä ja reflektointia keskusteluyhteyttä. Tällaisen dialogisen kohtaamisen osapuolet arvostavat toistensa erilaisia näkemyksiä ja lähtökohtia ja ovat valmiita katsomaan oman praktiikkansa ja näkemystensä ulkopuolelle. (Renshaw 2013, 238–239.)

Yhteisoppiminen edellyttää osapuoliltaan aktiivista läsnäoloa. (van Zelm 2013, 181.) Tärkeä ja vaikeakin oppi yhteistoiminnallisen työskentelyn parista on oppitunneille tai harjoituksiin valmistautumisen merkitys. Jos yksilö ei ole esimerkiksi harjoitellut yhdessä sovittuja materiaaleja niin hän pidättelee koko ryhmän yhteistyötä, kehitystä ja edistymistä. (Zanner & Stabb 2013, 235.) Tällainen saattaa rikkoa ryhmän luottamusta, mikä taas heikentää dialogisen toiminnan edellytyksiä (Freire 216, 100). Yhteistoiminnalliselle oppimiselle tyypilliset toiminnan tavat, kuten jatkuva epämukavuusalueella vieraileminen, ennakoimattomiin haasteisiin vastaaminen ja oman luovuuden sekä yhteistyön toisten osapuolten huomioonottaminen vaativat yksilöiltä resursseja (Renshaw 2013, 238–239). Yhteisoppimisen tulisikin näyttäytyä oppilaille keskeisenä osana heidän opintojaan, ei ylimääräisenä taakkana (van Zelm 2013, 181).

Yhteisoppijuuden ja muiden ryhmässä työskentelemisen taitojen merkitys ymmärretään alati paremmin. Esimerkiksi laulamista opetetaan perinteisesti yksilötunneilla, mutta musiikkikorkeakoulun kontekstissa on kuitenkin havaittu, että laulajaopiskelijat voivat hyötyä yhteisoppimisesta vähintäänkin yksityistuntien rinnalla. Tutkimuksessa selvisi, että jotkin näyttelijäntaiteen opetuksen sisällöt vastasivat laulajien työelämän tarpeisiin, joten ne jätettiin osaksi opetusta myös yhteistyöjakson jälkeen. (Zanner & Stabb 2013, 234–235.) Korkeakoulukontekstissa on myös havaittu, että yhteisoppimisen parissa harjoitettavat taidot ovat suoraan hyödynnettävissä myös muussa työelämässä. Opiskelijat oppivat esimerkiksi refleктоimaan omia palautteen antamisen ja saamisen sekä kysymysten esittämisen taitojaan sekä analysoimaan ja järjestämään omaa oppimisprosessiaan. (van Zelm 2013, 181.) Yhteistoiminnallisen tekemisen kautta voi oppia hallinnan ja irti päättämisen suhteesta. Kauppilan (2012) mukaan esitys voi tulla mahdolliseksi ”itseksensä”, jos vastuuhenkilö on valmis luopumaan siitä mielikuvasta, joka hänellä esityksestä on. (Kauppila 2012, 83.) Yhteistoiminnallisen työskentelyn parissa on toivottavaa, että osallistujat ovat avoimia astumaan vieraalle maaperälle ja löytämään juuri kyseiselle ihmisryhmälle soveltuvia yhteistyön tapoja. Kun kaksi tai useampi opettaja ohjaa yhteistoiminnallista työskentelyä, mikä on monitaiteisen yhteistyön parissa tyypillistä, niin he luotsaavat sitä omasta yhteisopettajuudestaan käsin ja voivat näin toimia oppilailleen mallina yhteistoiminnallisesta työskentelystä. (Zanner & Stabb 2013.)

4.5.2 Yhteisopettajuus

Kuten on aiemmin käynyt ilmi, monialaiset oppimiskokonaisuudet vaativat eri alojen opettajilta sujuvaa kommunikaatiota. Näin on todettu myös taidekasvatuksen kontekstissa. Taideaineiden integraatio opetuksessa edellyttää eri taideaineiden opettajien yhteistyötä jaettujen taiteellis-kasvatuksellisten päämäärien eteen. (Juntunen 2011.) Musiikki-teatterin korkeakouluopetuksen kontekstissa on huomattu, että yhteisopettajuus mahdollistaa syvemmän ymmärryksen muodostumisen toiminnan osapuolten välille (Kvammen ym. 2020, 15). Yhteisopettavia pedagogeja lähestymistapojensa muuntamisessa auttaa se, että opettaja luottaa omaan ammattiosaamiseensa. Tämän myötä opetustapahtuma voi muuttua intuitiivisemmaksi eli elää muuntautumiskykyisemmin opetushetkessä. (Kvammen ym., 2020, 1718.)

Voidaan siis nähdä, että yhteisopettajuus on merkittävä tekijä monitaiteisen yhteistyön onnistumisessa. Esimerkiksi Ford ja Sloboda (2013) ovat selvittäneet korkeakoulun monitaiteisen yhteistyön kontekstissa yhteisopettajuuden merkityksiä opiskelijoille. Eri aineryhmistä tulleet opiskelijat kokivat tärkeäksi sen, että yhteistyötä ohjattiin heidän omien aineryhmiensä henkilöstön toimesta. Näin eri taidealojen opiskelijat saivat äänenkannattajan, joka puhui heidän tarpeidensa ja huoltensa puolesta. Aineryhmän oma opettaja voi lisäksi varmistaa yhteistoiminnallisen oppimiskokonaisuuden laadun, pätevyyden ja hyödyn juuri kyseisen ammattikentän kannalta. (Ford & Sloboda 2013, 35.)

Taidekorkeakoulun monitaiteisen yhteisopettamisen kontekstissa opettajat harjoittelevat uudenlaisia taitoja. He esimerkiksi opettelevat arvioimaan sitä, milloin toisen voi keskeyttää. Yhteisopettajuus voi hyvin toimiessaan edesauttaa opetuksen sujuvuutta: sillä välin kun toinen opettaja keskittyy yhden opiskelijan tarpeisiin, voi toinen jatkaa muun ryhmän kanssa työskentelyä. Näin koko toiminta ei pysähtele jatkuvasti ja aikaa saadaan sitoutettua tehokkaasti olennaiseen. (Zanner & Stabb 2013, 235.) Monitaiteisen yhteistoiminnallisen työskentelyn jaksot voivat tarjota oivalluksia, joita opettajat voivat siirtää myös pääasiallisen oppiaineensa puolelle. Esimerkiksi Zanner ja Stabbin (2013) tutkimuksessa kävi ilmi, että korkeakoulun laulunopettaja oli muovannut monitaiteisen yhteistyöperiodin jälkeen omaa opetustaan joiltain osin näyttelijäntaiteen opetuksen mukaiseksi. Periodin aikana oli huomattu näiden opetuksen osa-alueiden vastaavan paremmin laulajien työelämän todellisuutta. (Zanner & Stabb 2013, 234.)

Taidekorkeakoulun kontekstissa on havaittu, että yhteisopettajuus on mahdollistanut opettajalle ei-tietämisen tilassa olemisen. Paineet valmiiden vastausten kertomisesta ovat hälvenneet ja on uskallettu ikään kuin ”ihmetellä” yhdessä kanssaopettajan ja oppilaiden kanssa. Koskinen ja Lammisen (2020) mukaan tällainen yhdessä ihmettelemisen tila voisi olla tavoitteena opetuksessa yleensäkin. Opettaja voisi pyrkiä totuuksien kertomisen sijaan luomaan opiskelijoille turvallisen tilan, jossa he voivat tuoda ilmi ajatuksensa, kommentoida toistensa mietteitä rakentavasti ja tuoda keskusteluun keskeneräisiäkin ajatuksia. (Koskinen & Lamminen 2020, 73.) Yhteisopettajuus voi mallintaa eri taiteenaloista tuleville opiskelijoille mahdollisia tulevia yhteistyön muotoja ja toimintatapoja. Opiskelijat saavat seurata myös opettajiensa neuvottelemista ja kasvua kohti yhteisopettamisen varmuutta. (Zanner & Stabb 2013, 233–234.) Myös musiikin opettajien parissa tehdyn tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että yhteistoiminnallinen, reflektiivinen ja monialainen työskentely voi olla avuksi niin yksilöiden kuin taidekasvatuksellisen yhteisönkin kehitykselle (Björk 2016).

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseni lopuksi tiivistän aineistoni keskeiset tulokset johtopäätöksiksi ja pohdin niiden merkitystä sekä yhteiskunnan että musiikkikasvatuksen kannalta. Lopuksi tarkastelen tutkimusprosessin luotettavuutta ja esitän mahdollisia aiheita jatkotutkimukselle.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää monitaiteisen yhteistyön haasteita ja edellytyksiä sekä etsiä dialogisia ja kehotietoisia lähestymistapoja monitaiteisen yhteistyön ja pedagogiikan tueksi. Aineistostani muodostui moniääninen. Siinä kuullaan niin taidekasvattajia, koulumaailmaa yleensä, taiteen perusopetusta tarjoavia oppilaitoksia kuin taiteen ammattikenttääkin. Olen lisäksi sisällyttänyt tutkimukseeni luotettavaksi ja suuntaa-antaviksi arvioimiani opinnäytetöitä. Aineisto sisältää pääosin tuoreita taidekasvattajien ja tutkijoiden tutkimuksia ja tarjoaa näin ajankohtaisen läpileikkauksen monitaiteisen yhteistyön moniin ilmentymiin. Tutkimukseni tulosten mukaan toiminnan vastuuhenkilöllä on suuri vaikutus monitaiteisen yhteistyön onnistumiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että kasvattajalta edellytetään kykyä suunnitelmalliseen yhteistyöhön eri asiantuntijatahojen kanssa. Lisäksi yhdeksi keskeiseksi oppimistavoitteeksi asetetaan laaja-alainen osaaminen, millä voidaan tarkoittaa maailman ilmiöiden ymmärtämistä kokonaisvaltaisesti eri tiedonalojen kautta sekä ainerajat ylittävän yleissivistyksen muodostumista. (POPS 2014, 1920.) Taidekasvattajat voivat vastata ainerajat ylittävän yhteistyön haasteisiin esimerkiksi tutkimukseni tulosten ehdottamin dialogisin ja kehotietoisin keinoin.

Monitaiteisessa yhteistyössä toisistaan eroavat työtavat tulevat yhteen (Karttunen 2020; Ford & Sloboda 2013). Tutkimukseni tulosten mukaan ennen monitaiteista yhteistyötä olisikin hyvä sopia toiminnan periaatteista (Ford & Sloboda 2013) sekä keskustella osapuolten odotuksista (Gaunt & Treacy 2020, 430). Osallistujien erilaiset lähtökohdat olisi tärkeä tiedostaa (Riionheimo 2017, 50; Karttunen 2020, 83) ja jopa hyödyntää niitä toiminnassa. Monitaiteiseen yhteistyöhön olisi tärkeää löytää osallistujia, jotka ovat valmiita etsimään uusia työskentelyn muotoja. Yhteistyön vastuuhenkilön olisi lisäksi tärkeää varmistaa, että työskentely tavoittaa kaikki osallistujat tasapuolisesti. (Ford & Sloboda 2013, 35). Taidekasvattajaa yllämainitussa tukevat sekä toiminnan alusorganisaatio, opettajakollegio että hänen omat dialogiset ja kehotietoisuustaitonsa. Organisaatio

luo monitaiteisille oppikokonaisuuksille puitteet ja auttaa toiminnan rakentumisessa ja sujuvoittaa sitä esimerkiksi toimivan viestinnän keinoin. Opettajakollegio tarjoaa sekä vertaistukea että -oppimista. Kehotietoisuus sallii taidekasvattajan olla läsnä alati muuttuvissa tilanteissa ja toimia näin dialogisuuden periaatteiden mukaan, mikä tulosten valossa näyttäisi tukevan monitaiteista yhteistyötä. Organisaatio voi tukea toimintakulttuuria lisäksi läpinäkyvällä ja sujuvalla viestinnällä (Niemi 2015, 120), opintojaksojen sijoittelulla niin, etteivät ne risteä ajallisesti muiden opintojen kanssa (van Zelm 2013, 184) ja selkeällä tiedonkululla (Niemi 2015, 118). Vaikka organisaation taloudelliset resurssit olisivat rajalliset, voidaan organisaation puolelta kuitenkin esimerkiksi uudelleen sijoittaa oppituntiresursseja (ks. van Zelm 2013, 185), helpottaa monialaisten kokonaisuuksien järjestämistä lukujärjestyksiä tai oppinimikkeitä muokkaamalla tai muilla opintojen rakennetta joustavoittavilla tavoilla (ks. Lindvig 2019). Jaettu merkityksen kokemus myös edesauttaa yhteistyön onnistumista, ja tämän luomisessa toiminnan vastuuhenkilöllä on keskeinen rooli (Gaunt & Treacy 2020, 429).

Kun useamman taiteenlajin käytännöt kohtaavat, voi syntyä paitsi arvo- niin myös logistisia risiriitoja (Ford & Sloboda 2013; Renshaw 2013; Lindvig ym. 2019). Tutkimustuloksissa esiin nousi monitaiteiselle yhteistyölle tyypillinen ajan puute. Aikahaasteeseen voivat vastata mikrotasolla esim tauot (Kvammen ym. 2020; Karttunen 2020) ja makrotasolla toimiva yhteisopettajuus. Yhteisopettajuus on paitsi opettajien keskinäisen dynamiikan opettelua, niin myös opiskelijoille malli oman taiteellisen työskentelyn mahdollisista toteutumista, kun eri alan ammattilaiset tekevät tiivistä yhteistyötä. (Koskinen & Lamminen 2020). Tutkimustulokseni nostavat esiin sen, että vahvaa aineryhmärajausta voisi purkaa (Lindvig ym. 2019, 356) ja yhteisoppimisen etuja tutkia taideopetuksessa enemmän. Yhteisopettajuus on usein monitaiteisen yhteistyön arkea, ja lisäksi se myös mahdollistaa syvemmän ymmärryksen muodostumisen toiminnan osapuolten välille (Kvammen ym. 2020). Opettajien yksilötyöskentelyä sekä koko työyhteisöä tukevassa kollegiossa keskusteluyhteys on jatkuva ja vapaasti virtaava, kuunteleva, yhdessä pohtimaan pysähtyvä sekä ymmärrystä ja tasa-arvoa viestivä. Tällainen dialogi sallii erilaiset näkemykset ja vaikeatkin tunteet ja auttaa näin yksilöä kasvamaan osaksi taidekasvattajien yhteisöä. (Vuori 2020, 111; Koskinen & Lamminen 2020, 70; Alftan 2021, 220221; Pekkilä 2021, 234–236.) Tällainen toiminta on pohjimmiltaan dialogista, sillä dialoginen kohtaaminen edellyttää sitä, että sen osapuolet ovat avoimia omistaan eroaville näkemyksille (Renshaw 2013, 238–239). Taidekasvattajan dialogista toimintaa edesauttavat

pedagoginen rohkeus (Niemi 2015), oman ei-tietämisensä hyväksyminen (Koskinen & Lamminen 2020; Kauppila 2012) sekä pedagogiset kokeilut ja epäonnistumiset salliva itsevarmuus (Björk 2016).

Dialogisessa opettaja-oppilassuhteessa myös opettaja on valmis oppimaan ja hakeutuu tarpeen mukaan erilaisiin rooleihin, kuten ohjaamaan, tukemaan tai käynnistämään toimintaa (Anttila 2017). Taidekasvattaja toimii kehollisesti, tiedostaa hän sitä tai ei, ja voi esimerkiksi antaa palautetta katseellaan tai läsnäolonsa tavalla (Ryti 2015, 22). Lisäksi kaikessa taiteellisessa toiminnassa käytettävät käsitteet tulisi punnita tilannekohtaisesti (Kanninen 2012), sillä sanojen merkitykset vaihtelevat paitsi taiteenalojen niin myös niitä käyttävien yksilöiden välillä. Kehotietoisuutta ja läsnäoloa korostamalla voidaan keskittää huomio nykyhetkeen (ks. Kvammen ym. 2020) ja siihen mitä todella tapahtuu, sen sijaan että työskenneltäisiin täsmentämättömien käsitteiden asettamien oletusten varjossa. Erityisesti opettajan on tärkeää omata yhteys kokonaisvaltaiseen kehollisuuteensa, jotta hän osaa välittää kehotietoisia työkaluja edelleen oppilailleen (Anttila 2009). Kun opiskelija asettuu oman kokemuksensa äärelle ja reflektoi sitä kehotietoisesta tilasta käsin, hän kehittää henkilökohtaista suhdettaan taiteen tekemiseen (Kvammen ym. 2020). Näin taidekasvattaja voi siirtää toiminnan painopisteen siihen mitä todella on ja toimii samalla dialogisten periaatteiden mukaisesti. Yhteistyön vastuuhenkilö voi tukea osallistujien kehotietoista toimintaa esimerkiksi esittelemällä työskentelyn tueksi erilaisia keskittymiseen (Juntunen 2011) ja hengitykseen (Leppäranta 2019) liittyviä harjoitteita tai kehotietoisia menetelmiä, kuten Feldenkrais (Karhinen-Ilo 2016) tai Alexander-tekniikka (Kvammen ym. 2020). Jotta opettaja voi suunnitelmallisesti ja tietoisesti edistää työssään oppilaidensa kehotietoisuutta, on opettajankoulutuksessa tarjottava aiempaa paremmin kehollisuuteen liittyvää tietoa ja opetusta (Leppäranta 2019) sekä näin työkaluja kehotietoiselle opettajalle.

5.2 Pohdinta

Tutkielmaprosessini aluksi pohdin ja kokeilin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen rajoja ja mahdollisuuksia aiheen rajaamisen kannalta. Mietin minkälaista tutkimusta juuri tämä alalaji palvelisi parhaiten. Fokukseni oli pitkään ainoastaan musiikkiteatterissa, kunnes huomasin jääväni kapealle alueelle kyseisen taiteenlajin määrittelyyn ja jonkinlaisen musikaalihistoriikin kuratoimiseen. Muutkin asiat vaikuttivat aiheeni rajauksen siirtymiseen

laajemmin monitaiteisuuteen, esimerkiksi se, että löytämäni musiikkiteatterin tutkimuksen lähteet olivat usein englanninkielisiä. Vaikka koen olevani suvereeni kyseisen kielen käyttäjä, niin koin silti mielekkäämmäksi jatkaa tutkimustani suomenkielisten lähteiden pariin. Tämän päätöksen seurauksena löytämäni lähdemateriaali ohjasi rajaukseni siirtämistä kaikkiin monitaiteisen yhteistyön muotoihin.

Löytämäni lähteet muovasivat tutkimuskysymyksiäni hyvin pitkään prosessini aikana. Kehotietoisuus tuli keskeiseksi osaksi tutkimustani, sillä siitä mainittiin miltei jokaisessa aihepiiriin lähteessä. Dialogisuus-käsitteeseen taas perehdyin tutkielmaprosessini alkuvaiheilla ja aavistelin oman kokemustietoni rohkaisemana löytäväni tutkimustuloksia dialogisuudesta suhteessa aihealueeseeni. Prosessini edetessä huomasin vastaavani lisäksi sellaiseen tutkimuskysymykseen, jota ei tutkielmassani vielä ollut. Sisällytin siis vielä monitaiteisen yhteistyön yleisten edellytysten ja haasteiden selvittämisen osaksi tutkimustehtävääni. Rajaukseni on suhteellisen laaja, joten olen yrittänyt selventää useassa kohdassa, että aineistossani keskustelevat paitsi taidekasvatuksen niin myös taiteen ammattikentän lähteet. Toisaalta valitsemani rajaus vaikuttaa nyt tutkielman valmistuttua loogiselta; taiteen opetus varsinkin korkeakoulutasolla on taiteen ammattikentän kanssa suhteellisen välittömässä vuorovaikutuksessa (Anttila 2011).

Koronaviruspandemia vaikutti sekä kirjastojen että muiden kirjoitustilojen aukioloihin, mikä sysäsi minut etsimään uusia paikkoja ja metodeita kirjoittamiselle. Tämän opinnäytteen parissa opettelin opettelemaan, siis sietämään keskeneräisyyttä uuden asian äärellä. Tutkimustyyppi oli uusi, laajan tieteellisen työn tekeminen kaikkine vaiheinensa uutta ja opinnot suurimmilta osin edelleen etänä mainitun pandemian vuoksi. Vallitseva tilanne sekä tapani tehdä töitä kelloon katsomatta ja syväluotaavasti tekivät tutkielmaprosessistani lopulta todella työlää. Prosessi myös opetti karsimaan rohkeasti ja vaihtamaan suuntaa tarpeen vaatiessa nopeastikin. Opin prosessin aikana sen mitä työn nimikin jo sanoo: tämä on opinnäytetyö. Tässä näemme näytteen siitä työstä mitä olen viimeisimmät kuukaudet opetellut tekemään.

5.3 Luotettavuustarkastelu

Tutkielmaprosessini aikana huomasin, että systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tutkimuksen muoto, jossa tutkimuksen tekijä tekee jatkuvia valintoja siinä mitä korostaa, mitä kysyy ja mitä rajaa pois tuloksista. Tässä onnistuin mielestäni noudattamaan ohjeistuksia

siten, että olen pyrkinyt ottamaan huomioon oman positioni suhteessa aiheeseen koko prosessin ajan. En kuitenkaan löytänyt juuri kehotietoisuuden ja dialogisuuden merkityksen kyseenalaistavia lähteitä aihealueeni piiristä. Kriittisen näkökulman puuttumisen voidaankin nähdä heikentävän tutkielmani luotettavuutta. Kandidaatintutkielma on kuitenkin suppea ja aikaa sen parissa työskentelemiselle rajatusti. Näin ollen rajauksia on työn eri vaiheissa tehtävä ja arvioitava parhaan kykynsä mukaan, mikä on juuri tämän tutkimuksen kannalta aiheellinen raja missäkin tilanteessa. Ennakkokäsitykseni kehotietoisuuden merkityksestä olisivat saattaneet vaikuttaa siihen, mitä näkökulmia aineistossani olisin painottanut. En kuitenkaan päässyt käsiksi sellaiseen materiaaliin, josta olisin voinut ottaa vastakkaista ääntä tähän keskusteluun. Dialogisuudesta sekä yhteistoiminnallisen oppimisen ja opettamisen muodoista taas opin itsekin vasta tutkielmaprosessini edetessä. Vielä aivan tutkielmaprosessini loppupuolella kävin uudelleen läpi Hyvän tieteellisen käytännön ohjeistusta (TENK 2012) ja vaihdoin osan keskeistä aineistoani, jotta voisin parhaani mukaan noudattaa tutkimuksen aineistolle asetettuja kriteereitä (Hirsjärvi ym. 2007, 22).

Pyrin läpi tutkimukseni muistuttamaan lukijaa esittelemieni teemojen sidoksesta tutkimustehtävääni. Tutkielman valmistuttua olen pannut merkille useita kapea-alaisempia rajauksia, joihin olisin myös voinut aiheeni parissa päätyä. Löysin kuitenkin aineistoa, josta rakentaa mahdollisimman huolellisesti rajattua kuvaa aihealueeni aiemmasta tutkimuksesta. Pohdin tutkimukseni alkupuolella käsitteiden valintaa ja etsin täsmällisintä mahdollista versiota kustakin termistä. Päädyin käyttämään *taiteidenvälinen*-termin sijaan käsitettä *monitaiteinen* löytämäni aineiston perusteella. Vaikka ensin mainittu termi on ennen tutkielmaa keräämäni tiedon kannalta (Hirsjärvi ym. 1997, 1920) keskeisempi, niin tämän tutkimuksen aineiston kannalta jälkimmäinen vastaa tutkimustehtävää paremmin.

Pyrin parhaani mukaan noudattamaan täsmällisyyttä tutkimuksiin viitatessani. Tässä minua auttoivat laajat ja merkinnöiltään huolelliset muistiinpanoni. Näin pyrin estämään väärin sivunumeroiden, nimien tai väittämien päätymistä vääriin asiayhteyksiin ja aineiston tekstin sekoittumista omaani. Englanninkielistä aineistoa kääntäessä pyrin huolehtimaan siitä, että asiat välittyivät sellaisina kuin ne alkuperäiskielellä lukivat, mutta eivät olleet kuitenkaan suoria lainauksia.

5.4 Jatkotutkimusaiheet

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tapaan tämä tutkielma on vain pintaraapaisu valittuun moniulotteiseen aiheeseen. Laaja-alaisen ja ilmiöoppimisen ajankohtaisuus ja tämän asettamat opettajankoulutukselliset haasteet tekevät aiheestani jatkotutkimisen kannalta merkittävän. Tutkimukseni osoittikin runsaasti aiheita ja käytännön tarpeita jatkotutkimukselle. Koulumaailmassa voitaisiin tutkia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden peräänkuuluttamia monialaisia opintokokonaisuuksia (POPS 2014) taidekasvatuksen kantilta. Tutkimukseni valossa erityisesti dialogisen ja kehotietoisien yhteisopettajuuden mahdollisuuksia voitaisiin selvittää vaikkapa opintokokonaisuuden puitteissa (Kvammen ym. 2020) tai opettajia omista valmiuksistaan haastatellen (Leppäranta 2019). Korkeakoulutasoisessa taideopetuksessa voitaisiin tutkia yhteisopettajuutta (Zanner & Stabb 2013; van Zelm 2013; Renshaw 2013) ja erityisesti opettajakollegiota (Koskinen & Lammien 2020; Vuori 2020) dialogisuutta ja kehotietoisuutta monitaiteisen kollegion ja näin myös opetuksen kehittäjänä.

Esiinnyn työkseni musikaaleissa. Näiden monitaiteisten teosten työprosesseissa eri alojen taiteilijoiden asemat ovat suhteellisen vakiintuneet. On yleisessä tiedossa mitä kapellimestarin, ohjaajan ja koreografin vastuualueisiin kuuluu, eikä tätä ”pyörää” usein lähdetä suomalaisissa laitosteattereissa keksimään uudestaan. Työnjaosta saatetaan keskustella esimerkiksi jonkin tietyn kohtauksen parissa, mutta roolit pysyttelevät suhteellisen muuttumattomina teoksesta toiseen. Musikaalien esiintyjissä taas tavataan usein laaja kirjo esiintyvien taiteiden ammattilaisia tai puoliammattilaisia: näyttelijöitä, laulajia, tanssijoita, muusikoita, sirkusartisteja. Juuri tästä esiintyjänäkökulmasta tutkielma-aiheeni on erityisen kiinnostava. Tuloksistani nousevat tähän liittyen toiminnan vastuuhenkilön merkitys monitaiteisessa yhteistyössä sekä yhteisopettajuuden periaatteiden mahdollisuudet myös taiteen ammattikentällä. Olisi lisäksi kiinnostavaa jatkaa Fordin ja Slobodan (2013) korkeakoulukontekstissa toteutetun tutkimuksen ideaa näyttelijäntaiteen ja musiikin opiskelijoiden yhdessä harjoittamisesta. Tässä tutkimuksessa näyttelijäopiskelijat turhautuivat työskennellessään alueella, joka oli heille todella tuttu, mutta musiikinopiskelijoille täysin uusi. Musiikin opiskelijat taas kertoivat kaipaavansa lisää aikaa heille vieraan toiminnan parissa. Olisi kiinnostavaa tietää, miten harjoitteet toimisivat toisin päin. Kuten aiemmin mainittu, muusikolla on takanaan useita vuosia soittimensa parissa ennen korkeakouluopintoja, joten näyttelijäopiskelijoita ei siis oletettavasti voisi asettaa suoraan minkään soittimen ääreen. Toisaalta musiikkiteatteri taas on vakiintunut

monitaiteisen yhteistyön muoto, jossa esiintyjät tulevat erilaisista esittävän taiteen taustoista, kuten aiemmin on mainittu. Voisi olla mielenkiintoista haastatella eri taustoista tulevia musiikkiteatterin parissa työskenteleviä ammattilaisia tai opiskelijoita monitaiteiseen yhteistyöhön ja kollegioonsa liittyen. Tutkimuksessani esiteltyjä kehotietoisia ja dialogisia menetelmiä voitaisiin myös soveltaa käytännössä esimerkiksi musikaalin parissa työskentelevän ryhmän tavoitteisiin sovittaen.

Lähteet

Alftan, A. 2021. Osaamisen ytimessä – Selvitys taidealojen opetuksen ja ohjauksen käytänteistä ammattikorkeakoulussa. Teoksessa *Mahdolliset maailmat – Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja opettajankoulutuksen kehittämistä*. Toim. Pekkilä, S, Rastas, M ja Laakso, E. Taideyliopisto, Helsinki, 213222.

Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus*, 29:2, 84–92.

Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151173. Saatavilla: https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7000/TeaK_40.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Haettu 5.6.2021.

Anttila, E. 2017 Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. <https://disco.teak.fi/anttila/> Luettu 5.6.2021.

Björk, C. 2016. In Search of Good Relationship to Music. Understanding Aspiration and Challenge in Developing Music School Teacher Practices. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/122837/bjork_cecilia.pdf?sequence=2 . Luettu 5.6.2021.

Dunbar, Z. 2014. Practice as research in musical theatre: Reviewing the situation. *Studies in Musical Theatre*. 8 (1), 5775. *IJEA Vol. 19* doi: 10.1386/smt.8.1.57_

Ford, B. Sloboda, J. 2013. Learning from artistic and pedagogical differences between Musicians' and Actor's Traditions through Collaborative Processes. Teoksessa Gaunt, H., Westerlund, H. (toim.). *Collaborative learning in higher music education_ Why what and how?* Iso-Britannia, Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2736.

Freire, P. 2016. *Sorrettujen pedagogiikka. (Pedagogia do oprimido, 1970.)* Suom. Joel Kuortti. Toim. Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino.

Gaunt, H., & Treacy, D. S. 2020. Ensemble practices in the arts: A reflective matrix to enhance team work and collaborative learning in higher education. *Arts and Humanities*

in Higher Education, 19(4), 419444. Haettu 28.6.2021.

<https://doi.org/10.1177/1474022219885791>

Giebelhausen, R. 2016. Video Inspired the Radio Star: Interdisciplinary Projects for Media Arts and Music. *General Music Today* 2016, Vol. 30(2) 29–32 © National Association for Music Education 2016 DOI:10.1177/1048371316671361 gmt.sagepub.com

Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Heimonen, K. 2013. Ruumiillisuus tutkimusmenetelmien keskiössä. Teoksessa *Taiteesta toiseen – Taidelähtöisten menetelmien vaikutuksia*. Toim. Rantala, P., Jansson, S-M. Lapin yliopisto. (Kopio Niini Oy) 166174.

Heimonen, K., Hiltunen, M, Jansson, S-M, Rantala, P. 2013. Näkökulmien paikantamista: Tanssijan, pedagogin ja yhteiskuntatieteilijän dialogia taiteesta ja työstä. Teoksessa *Taiteesta toiseen – Taidelähtöisten menetelmien vaikutuksia*. Toim. Rantala, P., Jansson, S-M. Lapin yliopisto. (Kopio Niini Oy) 122141.

Johnson, D. 2012. *The Art of Listening: Intuition & improvisation in choreography*. Texas: TSTC Publishing.

Juntunen, M-L. 2011. Liike, rytmi ja musiikki: Jacques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 5774. Saatavilla:

https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7000/TeaK_40.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 3.7.2021.

Juntunen, M-L, Tuovinen, T, Sirén, K. 2021. Taiteidenvälinen pedagogiikka – kohti globaalia kansalaisuutta. Teoksessa *Mahdolliset maailmat – Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja opettajankoulutuksen kehittämisestä*. Toim. Pekkilä, S, Rastas, M ja Laakso, E. Taideyliopisto, Helsinki 2021, 133157.

Kanninen, M. 2012. Teatteri kehon projektina. Taiteellinen tutkimus nykynäyttelemisen teoreettisista ja toiminnallisista mahdollisuuksista. Tampere: Tampereen Yliopisto. Haettu 5.6.2021 <http://mikkokanninen.com/new/fi/>

Karhinen-Ilo, M. 2016. Balladilaulaja, leikaritanssija – Monitaiteinen näkökulma balladien esittämiseen. Sibelius-Akatemian Kansanmusiikkijulkaisuja. Helsinki.

Karttunen, A. 2020. Monialaisuus, taiteidenvälisyys ja etiikka Taideyliopiston yliopistopedagogiikassa. Teoksessa Toiminnasta sanoiksi : puheenvuoroja oman työn kehittämistä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa. Toim. Kauppila, H. Lehikoinen, K. Teatterikorkeakoulu, Helsinki, 7595.

Karvonen, A-M. 2011. Lähteistä ja materiaaleista: antiikin tragedia nykynäyttämöllä. Teoksessa Annukka Ruuskanen (toim.). Nykyteatterikirja: 2000-luvun alun uusi skene. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 149150.

Kauppila, H. 2012. Avoimena aukikiertoon. Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa. Acta Scenica 30. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Klemola, T. 2013. Mindfulness : Tietoisuuden harjoittamisen taito. Jyväskylä: Docendo.

Kolu, S. 2012. Devising, minä ja John Cage: tyhjän käsikirjoittamisesta. Teoksessa Salmi, S. & Snicker, E. (toim.) Jumalainen näytelmä - Dramaturgia työkaluja. Helsinki: Like, 168180.

Koskinen, A. Lamminen, S. 2020. Seminaariräätälit – erilaisuus ja vuorovaikutus pariopetuksen pohjana. Teoksessa Toiminnasta sanoiksi : puheenvuoroja oman työn kehittämistä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa. Toim. Kauppila, H. Lehikoinen, K. Teatterikorkeakoulu, Helsinki, 4974.

Kupari, A. 2017. Kommunikaatio taiteellisen prosessin mahdollistajana. Opinnäytetyö, Tanssijantaiteen maisteriohjelma, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Kvammen, A. C., Hagen, J. K., Parker, S. 2020. Exploring new methodical options; Collaborative teaching involving song, dance and Alexander technique. *International Journal of Education & the Arts*, 21(7). Haettu 5.6.2021.

Laitinen, T. 2010. Katsoja esityksen tekijänä. Teoksessa Ruuskanen Annukka (toim.) *Nykyteatterikirja – 2000-luvun alun uusi skene*. Like 2011. 246255.

Leppäniemi, V. 2018. Häivähdyksiä – Kohtaamisen ja Läsnäolon äärellä. *Opinnäytetyö, Tanssinopettajan maisteriohjelma, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu*.

Leppäranta, R. 2019. Elämä on matka omaan kehoon – Opettajaopiskelijoiden kokemuksia kehollisuudesta. Pro gradu –tutkielma. *Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma*. Tampereen yliopisto.

Lindvig, K. Lyall, C. Meagher, L. 2019. Creating interdisciplinary education within monodisciplinary structures: the art of managing interstitiality *Studies in Higher Education*, VOL. 44, NO. 2, 347–360 <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365358>

Lugering, M. 2013. *The expressive actor: integrated voice, movement and acting training*. Abingdon, Oxon: Routledge. <https://uniarts.finna.fi/Record/uni-arts.995181491806249>

Mannila, L. Maarala, J. 2009. *Kehopsykoterapian ja esittävän taiteen risteyksessä*. Luonne 2/2009. Helsinki: Suomen luonneanalyttinen vegetoterapiayhdistys.

Niemi, L-M. 2015. Monialaisuus koko koulun toiminnassa. Teoksessa *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Toim. Cantell, H. PS-kustannus, Jyväskylä, 109–122.

Payne, H. 2017. *Essentials of dance movement psychotherapy: international perspectives on theory, research and practice*. Abingdon: Routledge.

Pekkilä, S. Jatkuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen taideopettajan muuttuvan työn voimavarana. Teoksessa *Mahdolliset maailmat – Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja opettajankoulutuksen kehittämisestä*. Toim. Pekkilä, S, Rastas, M ja Laakso, E. Taideyliopisto, Helsinki 2021, 223238.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Verkossa osoitteessa: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetus_suunnitelman_perusteet_2014.pdf Haettu 5.7.2021.

Piira, T. 2019. Kohti hyvää musiikkisuhdetta - Viulunsoitonopettajien kertomuksia oppijan henkisen turvallisuuden tukemisesta dialogin keinoin. Opinnäytetyö, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Puttke, M. 2010. Learning to dance means learning to think! Teoksessa The Neurocognition of Dance: Mind, Movement and Motor Skills. Toim. B. Bläsing, M. Puttke ja T. Schack. Hove & New York: Psychology Press, 101114.

Renshaw, P. 2013. Postlude. Collaborative learning: A catalyst for organizational development in higher music education. Teoksessa Collaborative learning in Higher Music Education: Why What and How?. toim. H. Gaunt ja H. Westerlund. UK, Surrey: Taylor and Francis, 237246.

Riionheimo, M. 2017. Näkökulma: Tukea taiteesta – taidekasvatus peruskoulun 10. luokalla. Teoksessa Vilmilä, F. 2016. ”Elämäntaitojen äärellä. Taidetyöpaja nuorten elämän- taitojen vahvistajana.” Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 102. Haettu 3.7.2021. Saatavilla: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/elamantaitojen_aarella.pdf. Haettu 5.7.2021.

Ruismäki, H. Suomi, H. Ruokonen, I. 2021. Yhteistyötä yli rajojen – opettajankoulutuksen taito- ja taideaineiden opetusta kehittämässä. Teoksessa Mahdolliset maailmat – Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja opettajankoulutuksen kehittämistä. Toim. Pekkilä, S, Rastas, M ja Laakso, E. Taideyliopisto, Helsinki 2021, 7895.

Ryti, H. 2015 Kun materiaalina on Toinen: Dialogisuus ryhmälähtöisessä teatteritaiteessa ohjaajan näkökulmasta. Opinnäytetyö, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto, 911.

Skoogh, F. Frisk, H. 2019. Performance values – an artistic research perspective on music performance anxiety in classical music. *Journal for Research in Arts and Sports Education* 03 (01), doi: 10.23865/jased.v3.1506. Haettu 30.6.2021. Saatavilla:

https://www.researchgate.net/publication/331773735_Performance_values_-_an_artistic_research_perspective_on_music_performance_anxiety_in_classical_music

Taideyliopiston eettinen toimikunta. 2016. Taideyliopiston eettiset ohjeet. Saatavilla <https://artsi.uniarts.fi/fi/eettiset-ohjeet1>. Haettu 2.7.2021.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>. Haettu 5.7.2021.

Törmi, Kirsi. 2016. Koreografinen prosessi vuorovaikutuksena. *Acta Scenica* 46. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus, 18.

Vilmilä, F. 2016. ”Elämäntaitojen äärellä. Taidetyöpaja nuorten elämän- taitojen vahvistajana.” Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 102. Haettu 3.7.2021. Saatavilla: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/elamantaitojen_aarella.pdf

Vuori, Hilikka-Liisa. 2020. Vieraanvaraisia kohtaamisia – kohti kuuntelemisen pedagogiikkaa. Teoksessa *Toiminnasta sanoiksi : puheenvuoroja oman työn kehittämistä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa*. Toim. Kauppila, H. Lehikoinen, K. Teatterikorkeakoulu, Helsinki, 99115.

Zanner, A. & Stabb, D. 2013. *Singers, Actors and Classroom Dynamics: From Co-teaching to Co-learning*. Teoksessa Gaunt, H., Westerlund, H. (toim.). *Collaborative learning in higher music education_ Why what and how?* Iso-Britannia, Surrey: Ashgate Publishing Limited, 231–236.

van Zelm, G. 2013. From competitors to colleagues: The experience of devising a peer-learning environment in a vocal department. Teoksessa *Collaborative Learning in Higher*

Music Education: Why What and How?, toim. Gaunt, H., Westerlund, H. UK, Surrey:
Taylor and Francis, 179185.