

Monitaiteellinen samanaikaisopetus taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittäjänä

Maisterin tutkielma

Syyskuu 2014

Joonas Tuominen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi Monitaiteellinen samanaikaisopetus taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittäjänä	Sivumäärä 67
Tekijän nimi Joonas Tuominen	Lukukausi Syksy 2014
Koulutusohjelman nimi Musiikkikasvatus	
Tiivistelmä Tarkoitukseni on tutkia, miten monitaiteellinen, eli kahden eri taideaineen aineenopettajan yhdessä suunnittelema ja toteuttama, samanaikaisopetus voi tukea taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Tavoitteena on lisäksi saada selville, millä eri tavoilla taideaineenopettaja voi monitaiteellisen samanaikaisopetuksen yhteydessä oppia jotakin sellaista, jonka kokee tukevan asiantuntijuutensa kehittymistä. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu samanaikaisopetuksen ja opettajan asiantuntijuuden sekä sen kehittymisen määrittelystä. Keskeisessä roolissa on integratiivisen pedagogiikan mukainen käsitys asiantuntijuuden kehittymisestä. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Sen aineiston keräsin haastattelemalla Suomen Kansallisoopperan korkeakouluyhteistyöprojektissa mukana olleita Aalto-yliopiston Taideteollisen korkeakoulun kuvataidekasvatuksen ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoita. Tutkimushaastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joissa haastattelin projektissa työskennellyttä kahta kuvataidekasvatuksen ja musiikkikasvatuksen opiskelijan muodostamaa monitaiteellista opetusparia. Aineiston analyysin toteutin teoriasidonnaisesti. Monitaiteellinen samanaikaisopetus voi tämän tutkimuksen tulosten perusteella tukea erityisesti taideaineenopettajan pedagogisen sisältötiedon kehittymistä. Lisäksi monitaiteellinen samanaikaisopetus näyttäisi kehittävän opettajien vuorovaikutustaitoja ja jopa muuttavan heidän opetuksensa luonnetta vuorovaikutteisemmaksi. Tutkimuksen tulosten mukaan opetusparin toiminnan havainnoiminen, palautteen saaminen ja antaminen sekä oman toiminnan arvioiminen vuorovaikutuksessa opetusparin kanssa ovat toimintatapoja, jotka voivat tukea taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä monitaiteellisen samanaikaisopetuksen yhteydessä. Tutkimuksen tuloksissa korostui myös taiteiden välisen vuorovaikutuksen merkitys. Tutkimukseen osallistuvat kokivat monitaiteellisen samanaikaisopetuksen työmuodoksi, jossa kaksi taiteilijaa tekivät yhteistyötä. Tämä mahdollisti erityislaatuisten vuorovaikutteisuuden opetusparien välillä. Toisen taiteenlajin mukanaolo myös lisäsi työskentelyn luovuutta ja ennakkoluulottomuutta sekä toi uusia ideoita ja näkökulmia oman opetettavan aineen opettamiseen.	
Hakusanat samanaikaisopetus, aineenopettajat, taideaineet, asiantuntijuus	
Lisätietoja	

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Samanaikaisopetus	9
2.1 Samanaikaisopetuksen työmuodot	9
2.2 Samanaikaisopetuksen hyödyt ja haasteet.....	13
2.3 Monitaiteellinen samanaikaisopetus.....	14
3 Opettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen.....	16
3.1 Opettajan asiantuntijuus	17
3.2 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen ja integratiivinen pedagogiikka	22
3.2.1 Formaali, nonformaali ja informaali oppiminen.....	24
3.2.2 Integratiivisen pedagogiikan keskeisiä periaatteita	26
4 Tutkimusasetelma	31
4.1 Tutkimuksen konteksti	31
4.2 Tutkimuskysymykset.....	32
4.3 Laadullinen tapaustutkimus.....	33
4.4 Aineiston keruu ja analyysi	34
4.4.1 Tutkimushaastatteluiden toteutus	34
4.4.2 Aineiston analyysi	37
5 Tutkimustulokset.....	39
5.1 Laatikon ulkopuolelta.....	40
5.1.1 Luovia ideoita ja uusia ajatuksia	41
5.1.2 Persoonalliset tavat	43
5.2 Oman toiminnan säätely	45
5.2.1 Jäsentely opetusparin kautta	45
5.2.2 Kuunteleminen.....	47
5.3 Ajatuksia monitaiteellisuudesta.....	48
5.3.1 Ajatuksia taideaineiden integroimisesta	49
5.3.2 Kaksi taiteilijaa	50
6 Pohdinta	53
6.1 Johtopäätökset	53
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	59
6.3 Tutkimuksen eettisyys	60
6.4 Ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista.....	62
Lähteet.....	64

TAULUKOT

Taulukko 1. Samanaikaisopetuksen työmuodot Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) sekä Cookin ja Friendin (1995) mukaan.	12
---	----

KUVIOT

Kuvio 1. Musiikin opettamisen asiantuntijuuteen liittyvä ammatillinen tieto (Huhtinen-Hildén 2012, 224).	19
Kuvio 2. Opettajan asiantuntijuus.	22
Kuvio 3. Asiantuntijuuden elementit ja integratiivisen pedagogiikan malli (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 69).	23
Kuvio 4. Oppimisen eri muodot.	25
Kuvio 5. Taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittyminen monitaiteellisessa samanaikaisopetuksessa.	53

1 Johdanto

Syksyllä 2013 pääsin tekemään musiikkikasvatuksen maisteriopintojeni päättöharjoittelua Suomen Kansallisoopperan taidekorkeakouluyhteistyöprojektiin. Kolmen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijan lisäksi mukana oli kolme Aalto-yliopiston kuvataidekasvatusopiskelijaa. Meistä muodostui kolme monitaiteellista opetusparia. Kunkin parin tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa 30 oppitunnin taidekasvatusprojekti oman projektiin valitun pääkaupunkiseudulla sijaitsevan alakoulun 6. luokan kanssa. Lähtökohtanamme oli Kansallisoopperan ohjelmistossa tuolloin ollut G. Puccinin *Turandot*-ooppera.

Olin jo ennen projektin alkua päättänyt tehdä maisterin tutkielmani jollakin tapaa liittyen Kansallisoopperan yleisöyhteistyöhön. Tarkempi fokus oli kuitenkin vielä pohdinnan alla. Projektin alkukoulutusjakson jälkeen tulin siihen tulokseen, että samanaikaisopetus voisi olla mielenkiintoinen aihepiiri – erityisesti siksi, että tässä projektissa samanaikaisopetus olisi niin sanotusti monitaiteellista. Monitaiteellisella samanaikaisopetuksella tarkoitan kahden eri perusopeuksen tai lukion taideaineen aineenopettajan yhdessä suunnittelemaa ja toteuttamaa opetusta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemani monitaiteellinen samanaikaisopetus on taideaineenopettajien sijaan opintojensa maisterivaiheessa olevien taideaineenopettajaopiskelijoiden suunnittelemaa ja toteuttamaa. Jatkossa käytän tutkimustani varten haastatelluista aineenopettajaopiskelijoista selvyiden vuoksi kuitenkin yksinkertaisesti termiä opettaja, musiikinopettaja, kuvaamataidonopettaja tai taideaineenopettaja. Koska kaikki haastateltavat olivat opintojensa loppuvaiheessa ja kaikilla oli jonkin verran opetuskokemusta, ei opettaja-sanankäyttöä muodollisen pätevyyden näkökulmasta ole täysin harhaanjohtavaa.

Koska projekti oli samalla musiikkikasvatuksen opintojeni päättöharjoittelu, päädyin tarkastelemaan monitaiteellista samanaikaisopetusta nimenomaan taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Tutkielmani tutkimuskysymys täsmentyi lopulta muotoon: miten monitaiteellinen samanaikaisopetus voi tukea taideaineen

opettajan asiantuntijuuden kehittymistä? Tarkoituksena oli myös tutkia, millä eri tavoilla taideaineenopettaja voi monitaiteellisen samanaikaisopetuksen yhteydessä oppia jotakin sellaista, jonka kokee tukevan asiantuntijuutensa kehittymistä.

Samanaikaisopetus on verrattain uusi ilmiö niin Suomessa kuin maailmallakin. Siitä löytyvä tutkimuskirjallisuus on valtaosin erityispedagogiikkaan liittyvää (ks. esim. Hattukangas & Kotimäki 2010; Korpi 2010; Kettula & Repola 2008). Jormakka ja Kallioniemi (2013) sekä Manninen (2013) ovat kuitenkin pioneerimaisesti tarkastelleet tutkielmissaan samanaikaisopetusta juuri opettajaparin asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Muita vastaavia tutkimuksia ei vielä toistaiseksi ole tehty.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajan asiantuntijuuden kehittymistä tukeutuen erityisesti integratiivisen pedagogiikan teoriaan. Heikkilän, Jokisen ja Tynjälän (2012) integratiiviselle pedagogiikalle pohjautuvaa vertaismentorointia käsittelevä teos *Osaaminen jakoon* onkin toiminut tutkimukseni teoriaosan keskeisenä lähdeaineistona. Ammatillista kehittymistä on perinteisesti tarkasteltu noviisi–mestari-käsiteparin näkökulmasta. Samanaikaisopetuksen yhteydessä tällainen tarkastelu ei kuitenkaan ole mielekästä tai tarkoituksenmukaista. Samanaikaisopetuksessahan tulisi olla kyse siitä, että kaksi vertaisessa asemassa olevaa opettajaa tekevät yhteistyötä siten, että molempien osaaminen tulee parhaalla mahdollisella tavalla hyödynnettyä. Samalla molemmat voivat oppia jotain uutta ja näin kehittää omaa asiantuntijuuttaan. Tästä syystä on mielestäni perusteltua tarkastella opettajan asiantuntijuuden kehittymistä samanaikaisopetuksen kontekstissa nimenomaan vertaismentoroinnin ja integratiivisen pedagogiikan näkökulmasta.

Taideaineenopettajien välinen yhteistyö on mielenkiintoinen tutkimusaihe myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kannalta (POPS). Vuoden 2004 POPS (Opetushallitus 2004, 232) velvoittaa etsimään yhteyksiä eri oppiaineiden välille, minkä voidaan ajatella käytännössä toteutuvan nimenomaan opettajien välisen yhteistyön avulla. Lisäksi esimerkiksi musiikin ainekohtaiseksi tavoitteeksi on asetettu kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Voidaankin esittää varsin perustellusti kysymys, voisiko kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen tapahtua nimenomaan erilaisten monitaiteellisten projektien muodossa. Niissä oppilailla on mahdollisuus etsiä erilaisia

ilmaisun tapoja varsinaisesti erittelemättä sitä, toimitaanko juuri vaikkapa musiikin tai kuvataiteen kentällä. Myös parhaillaan kommentoitavana olevan vuonna 2016 julkaistavan uuden POPS:n tavoitteissa mainitaan eri oppiaineiden välisen yhteistyön vahvistaminen. Tämän jos jonkin tulisi puoltaa taideaineiden opettajien välistä yhteistyötä vähintäänkin yksittäisten projektien muodossa.

Monitaiteellinen samanaikaisopetus on mielenkiintoinen aihepiiri myös Taideyliopiston näkökulmasta. Taideyliopisto syntyi, kun Kuvataideakatemia, Sibelius-Akatemia ja Teatterikorkeakoulu yhdistyivät vuonna 2013. Taideyliopiston perustamisesta oltiin puhuttu jo 1980-luvulta asti. Vuonna 2010 opetus- ja kulttuuriministeriö asetti selvitysryhmän, jonka tavoitteena oli perehtyä taideyliopistojen rooliin taiteen ja kulttuurin laadun, vaikuttavuuden ja kansainvälisen kilpailukyvyn vahvistamisessa. Tämän selvityksen seurauksena opetus- ja kulttuuriministeriö päätti esittää Taideyliopiston perustamista, jonka Kuvataideakatemia, Sibelius-Akatemia ja Teatterikorkeakoulun hallitukset hyväksyivät marraskuussa 2011. (Taideyliopisto 2014.)

Taideyliopiston tavoitteena on kouluttaa taiteilijoita, jotka tuovat uusia näkökulmia yhteiskuntaan. Näitä uusia näkökulmia on mahdollista muodostaa erityisesti eri taiteenlajien välisessä vuorovaikutuksessa. (Taideyliopisto 2014.) Samalla tavalla monitaiteellinen samanaikaisopetus voi mahdollistaa aivan uudenlaisten ajattelumallien syntymisen. Juuri tästä syystä se onkin mielestäni erityisen mielenkiintoinen tutkimusaihe.

Monitaiteellinen samanaikaisopetus tarkasteltuna nimenomaan taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta voi puolestaan tuottaa aivan uudenlaisia lähestymistapoja taideaineenopettajien opettajankoulutukseen. Aalto-yliopiston Taideteollisen korkeakoulun sekä Taideyliopiston Sibelius-Akatemia ja Teatterikorkeakoulun välillä on jo pitkään tehty yhteistyötä pedagogisten opintojen järjestämisessä. Tämän yhteistyö on kuitenkin rajoittunut lähinnä yhteisten luentokokonaisuuksien järjestämiseen (ks. Sibelius-Akatemia 2012, 18-19). Tällöin opiskelijoiden – ja näin ollen myös eri taiteenlajien – välinen vuorovaikutus jää hyvin vähäiseksi.

Monitaiteellisessa samanaikaisopetuksessa eri taideaineiden aineenopettajien välinen vuorovaikutus on sen sijaan keskeisessä asemassa. Tämän tutkimuksen avulla haluankin selvittää, tarjoaako monitaiteellinen samanaikaisopetus sellaisia taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä tukevia mahdollisuuksia, joita voitaisiin käytännössä hyödyntää taideaineenopettajien opettajankoulutuksessa. Voidaan esimerkiksi pohtia, tulisiko joku opintoihin kuuluvista opetusharjoittelusta järjestää yhteistyössä eri korkeakoulujen välillä. Näin opiskelijat pääsisivät jo heti opintojensa aikana kyseenalaistamaan oman taiteenlajinsa opetukseen liittyviä käytänteitä sekä saamaan uusia ja erilaisia näkökulmia oman taideaineensa opettamiseen.

2 Samanaikaisopetus

Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan tilannetta, jolloin luokassa on kaksi tai useampia opettajia opettamassa (Saloviita 2009, 48). Samanaikaisopetuksen synonyyminä käytetään usein yhteisopetusta. Sillä viitataan kuitenkin jatkuvaluontoisempaan tapaan järjestää opetusta niin, että se on kahden tai useamman opettajan suunnittelemaa ja toteuttamaa. Yhteisopetuksesta puhutaan esimerkiksi silloin, kun luokanopettajan ja erityisopettajan muodostama opetuspari yhdessä vastaa integroidun luokan koko opetuksesta. Samanaikaisopetuksen voidaan siis ajatella olevan eräänlainen yleiskäsite sille, kun kaksi tai useampia opettajia opettaa yhdessä. Yhteisopetus puolestaan viittaa laajemmin tapaan järjestää opetusta niin, että se sisältää pääsääntöisesti samanaikaisopetuksen eri muotoja. (Jormakka & Kallioniemi 2013, 9.)

Austinin (2001) mukaan samanaikaisopetuksen yleistyminen alkoi 1990-luvun alkupuolella, kun koulut alkoivat soveltaa inklusion käsitettä opetuksen järjestämisessä. Inklusiolla tarkoitetaan kaikkien, niin perusopetuksessa olevien kuin erityistä tukea tarvitsevien, oppilaiden samanaikaista opettamista samassa tilassa. Tämä johti siihen, että nähtiin hyödylliseksi sijoittaa samaan luokkaan samanaikaisesti sekä perusopetuksen opettaja että erityisopettaja. (Austin 2001, 245.)

Samanaikaisopetus mielletäänkin yleisimmin erityisopetuksen työmuodoksi. Vuonna 2009 (Saloviita 2009, 49-50) tehdyn selvityksen mukaan hieman yli puolet suomalaisista laaja-alaisista erityisopettajista käytti samanaikaisopetusta työmuotona viikoittain työparinaan joko luokanopettaja tai aineenopettaja. Erityisopetuksen lisäksi samanaikaisopetusta käyttivät myös luokanopettajat keskenään: noin kolmasosa luokanopettajista järjesti viikoittain yhteisiä tunteja. Aineenopettajilla tällaista samanlaista yhteistyötä ei kuitenkaan juuri esiinny. (Saloviita 2009, 49–50.)

2.1 Samanaikaisopetuksen työmuodot

Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) mukaan samanaikaisopetuksesta voidaan erottaa neljä eri päätoimintamuotoa:

1. Avustava opetus (*supportive teaching*)

2. Rinnakkaisopetus (*parallel teaching*)
3. Täydentävä opetus (*complementary teaching*)
4. Tiimiopetus (*team teaching*)

Cook ja Friend (1995) puolestaan käyttävät seuraavaa jaottelua:

1. Avustava opetus (*one teaching, one assisting*)
2. Opetuspisteopetus (*station teaching*)
3. Rinnakkaisopetus (*parallel teaching*)
4. Eriyttävä opetus (*alternative teaching*)
5. Tiimiopetus (*team teaching*)

Avustavalla opetuksella Thousand ym. (2006) sekä Cook ja Friend (2005) tarkoittavat molemmat sitä, että toinen opettaja on päävastuussa tunnin kulusta. Toinen opettaja, yleisimmin erityisopettaja, on avustajan roolissa ja kiertele luokassa avustaen niitä oppilaita, jotka tarvitsevat henkilökohtaista ohjausta. Samanaikaisopetuksen ongelmana on, että avustava opettaja ajautuu usein avustamaan samoja oppilaita, mikä saattaa olla näiden oppilaiden kannalta leimaavaa. Avustavaa opettajaa ei myös välttämättä koeta luokan ”oikeaksi” opettajaksi. Tämä käsitys saattaa myös levitä koskemaan avustettavia oppilaita niin, että heitäkään ei pidetä luokkayhteisön ”aitoina” jäseninä. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 243; Cook & Friend 1995, 8.)

Thousandin ym. (2006) mukaan rinnakkaisopetuksessa opettajat opettavat omia luokasta jaettuja oppilasryhmiään eri osassa luokkahuonetta. Opettajat voivat esimerkiksi pitää omia opetuspisteitä (*station*), joilla oppilasryhmät kiertävät. Vastaavasti opettajat voivat kiertää ja oppilasryhmät pysyvät paikoillaan. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 242.)

Thousandista ym. (2006) hieman poiketen Cook & Friend (1995) määrittelevät rinnakkaisopetuksen niin, että siinä luokka jaetaan puoliksi kahteen ryhmään. Tämän jälkeen molemmat opettajat opettavat saman asian omalle ryhmälleen käyttäen jokseenkin samoja menetelmiä. Tällaisen samanaikaisopetuksen etuna on, että ryhmäkoko pienenee, jolloin opettajalla on mahdollisuus huomioida oppilaat yksilöllisemmin. (Cook & Friend

1995, 7–8.) Opetuspisteitä hyödyntävää samanaikaisopetusta Cook ja Friend (1995) eivät Thousandin ym. (2006) tapaan pidä rinnakkaisopetuksen alalajina, vaan nostavat sen omaksi päätoimintamuodoksi. Molemmat kuitenkin määrittelevät sen toimintaperiaatteiltaan samanlaiseksi.

Eriyttävää opetusta ei löydy sellaisenaan Thousandin ym. (2006) määritelmän mukaisista samanaikaisopetuksen päätoimintamuodoista. Cook ja Friend (1995) tarkoittavat sillä toimintamuotoa, jossa toinen opettaja opettaa jollakin tavalla enemmän opettajan erityistä huomiota tarvitsevista oppilaista koottua pienempää oppilasryhmää. Toinen opettaja opettaa vastaavasti jäljelle jäänyttä isompaa ryhmää. Ajatuksena on, että nämä enemmän opettajan erityistä huomiota vaativat oppilaat voivat joissakin tilanteissa hyötyä siitä, että saavat esimerkiksi ohjeistuksen pienemmässä ryhmässä kuin tavallisesti. (Cook & Friend 1995, 8.) Eriyttävää opetusta voidaan opetuspisteopetuksen tapaan pitää Thousandin ym. (2006) määritelmän mukaisen rinnakkaisopetuksen alalajina. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 242.)

Täydentävä opetus on samanaikaisopetuksen toimintamuoto, josta löytyy tutkimuskirjallisuudesta hieman eriäviä näkemyksiä. Thousand ym. (2006) määrittelevät täydentävän opetuksen siten, että siinä toisen opettajan tehtävänä on jollakin tapaa täydentää toisen opettajan antamaa opetusta. Käytännössä tämä voi tarkoittaa sitä, että samalla, kun toinen opettaja esitelmöi tunnin aiheesta, toinen opettaja esimerkiksi havainnollistaa tai tiivistää opetettavaa asiaa Smart Boardin tai muun vastaavan välineen avulla. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.)

Saloviita (2009) on ymmärtänyt täydentävän opetuksen kuitenkin siten, että siinä tuntisuunnitelma on jaettu osiin opettajien kesken. Hänen mukaansa täydentävä opetus on luonteeltaan peräkkäistä eli opettajat vuorotellen ovat päävastuussa opetuksesta. (Saloviita 2009, 48.) Myös Jormakka ja Kallioniemi (2013, 7) kuvaavat täydentävää opetusta Saloviidan (2009) tapaan. Thousandin ym. (2006) mukaan täydentävälle opetukselle vaikuttaisi kuitenkin olevan tyypillistä pikemminkin se, että toinen opettaja on selvästi enemmän vastuussa tunnin kulusta. Toisen tehtävänä puolestaan on nimenomaan jollakin tapaa täydentää tämän esitystä. (Thousand, Villa & Nevin 2006,

244.) Tähän näkemykseen yhtyvät muun muassa Himanka (2012, 25) ja Manninen (2013, 19). Cookin ja Friendin (1995) määritelmistä ei täydentävää opetusta löydy ollenkaan.

Tiimiopetuksen Thousand ym. (2006) ja Cook ja Friend (1995) määrittelevät molemmat siten, että siinä kaksi tai useampaa opettajaa opettavat yhdessä aivan kuten yksi opettaja opettaisi. Molemmat puhuvat ja täydentävät toisiaan vapaasti. Molemmat ovat myös yhtäläillä vastuussa tunnin etenemisestä, ohjeiden antamisesta ja yksittäisten oppilaiden henkilökohtaisesta avustamisesta. Tunnin aikana joustavasti tapahtuva työnjako tehdään niin, että molempien vahvuudet ja erikoisosaaminen tulevat hyödynnetyksi. Thousand ym. (2006) mukaan tiimiopetus on onnistunut silloin, kun kaikki luokan oppilaat kokevat molemmat opettajat täysivaltaisiksi opettajikseen. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 244; Cook & Friend 1995, 8.)

Samanaikaisopetuksen päätoimintamuotoja Thousandin ym. (2006) sekä Cookin ja Friendin (1995) mukaan kuvaan tiivistetysti alla olevassa taulukossa.

Thousand ym. (2006)	Kuvaus	Friend ja Cook (1995)
Avustava opetus	Toinen opettaja päävastuussa opetuksesta, toinen kiertää avustamassa.	Avustava opetus
Rinnakkaisopetus	Opettajat opettavat luokassa samanaikaisesti omia oppilasryhmiä. Käytössä voi olla opetuspisteitä, joilla oppilaat tai vastaavasti opettajat kiertävät. Oppilaat on myös voitu jakaa esimerkiksi tasoryhmiin.	Opetuspisteopetus Rinnakkaisopetus Eriyttävä opetus
Täydentävä opetus	Toinen opettaja päävastuussa opetuksesta, toinen täydentää tämän opetusta.	-
Tiimiopetus	Kaksi opettajaa opettaa ikään kuin yksi opettaja. Molemmat puhuvat vapaasti. Ei ennalta käsin sovittuja vastuualueita.	Tiimiopetus

Taulukko 1. Samanaikaisopetuksen työmuodot Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) sekä Cookin ja Friendin (1995) mukaan.

2.2 Samanaikaisopetuksen hyödyt ja haasteet

Samanaikaisopetuksen hyödyllisyydestä ollaan varsin yhtä mieltä. Saloviidan (2009) mukaan opettajien näkökulmasta samanaikaisopetuksella saavutettavia etuja ovat muun muassa työrauhan ylläpitämisen helpottuminen, luokan työtapojen monipuolistuminen sekä mahdollisuus oman erityisosaamisen hyödyntämiseen ja uusien asioiden oppimiseen. Samanaikaisopetus voi myös parantaa opettajien työssäjaksamista ja tukea työssä kehittymistä: toinen opettaja toimii vertaistukena ja tältä on myös mahdollista saada palautetta omasta työstä. Virkistävää joustavuutta työpäivään voi myös tuoda se, että ei ole koko ajan samalla tavalla sidottuna oman luokan opetukseen kuin yksin opettaessa. (Saloviita 2009, 51–52.)

Thousand ym. (2006) mainitsevat samanaikaisopetuksen eduiksi myös sen, että oppilaat voivat itse oppia vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja seuraamalla kahden tai useamman opettajan samanaikaista työskentelyä (Thousand, Villa & Nevin 2006, 241). Myös Jang (2006) on yhtä mieltä samanaikaisopetuksen hyödyllisyydestä. Tutkimuksessaan hän vertailee samanaikaisopetuksen ja perinteisen yhden opettajan opetuksen matematiikan oppimistuloksia. Tutkimuksen mukaan samanaikaisopetuksella voidaan saavuttaa parempia oppimistuloksia. Lisäksi oppilaat oppivat enemmän erilaisia ongelmanratkaisumalleja kuin perinteisessä opetuksessa. Oppilaat myös pitävät samanaikaisopetusta mieluisampana kuin perinteistä yhden opettajan opetusta. (Jang 2006, 185.)

Vaikka samanaikaisopetus koetaankin hyödylliseksi, liittyy sen käytännön toteuttamiseen haasteita. Austinin (2001) mukaan opettajat kokevat ongelmalliseksi erityisesti sen, että yhteistä suunnittelu- ja palauteaikaa on vaikea järjestää. Opettajankoulutuksen antamat valmiudet samanaikaisopettamisen toteuttamiseksi koetaan myös riittämättömiksi. Lisäksi hallinnon ja koko yleisen ilmapiirin tulisi tukea samanaikaisopettamisen käyttämistä työmuotona. (Austin 2001, 245.)

Friend (2008) on yhtä mieltä siitä, että hallinnolla ja erityisesti rehtorilla on suuri rooli menestyksekkäässä samanaikaisopetuksen toteuttamisessa. Erityisesti hän korostaa, että rehtorilla tulee olla riittävä tietämys samanaikaisopettamisesta. Lisäksi hän tuo esiin, että samanaikaisopettamisen pitäisi olla työmuoto, johon opettajat ovat itse aidosti

motivoituneita. Työparin tai tiimin keskinäisen vuorovaikutuksen toimivuus on avainasemassa menestyksekkäässä samanaikaisopetuksessa, joten opettajia ei tulisi pakottaa siihen. (Friend 2008, 13, 16.)

2.3 Monitaiteellinen samanaikaisopetus

Tässä tutkimuksessa tarkoitan monitaiteellisella samanaikaisopetuksella kahden eri taideaineenopettajan samanaikaisopetusta. Se on vielä toistaiseksi tutkimaton aihepiiri, eikä Suomessa tällaista taideaineenopettajien välistä yhteistyötä juurikaan esiinny (Saloviita 2009, 50).

Monitaiteellisen samanaikaisopetuksen taustalla voidaan ajatella vaikuttavan oppiaineiden välisen integroinnin käsite. Integroinnilla tarkoitetaan eheyttämistä tai sulauttamista, yhden yhtenäisen kokonaisuuden muodostamista (Ruismäki 1998, 30). Integroimalla oppiaineita laajemmiksi kokonaisuuksiksi halutaan tukea oppijan kasvamista kokonaiseksi yksilöksi ja antaa tälle kokonaisvaltainen näkökulma elämään. Oppiaineita integroivissa aihekokonaisuuksissa aineet lomittuvat toisiinsa ja tukevat toisiaan. Tällä tähdätään syvempään ja laajempaan ymmärrykseen opittavasta aiheesta. (Ruismäki 1998, 34; Puurula 1998, 13.)

Koska suomalaisissa kouluissa ei vielä toistaiseksi juurikaan hyödynnetä monitaiteellisen samanaikaisopetuksen mahdollisuuksia, on tässä kohtaa perusteltua hakea aiheeseen taustoitusta muualta. Englannin vuoden 1990 opetussuunnitelmassa käytetään yläasteen taidekasvatuksesta termiä *combined arts* (yhdistetyt taideaineet) (Puurula 1998, 23). Opetus voi tällöin olla luonteeltaan:

1. monitaiteellista
2. poikkitaiteellista
3. integroitua

Monitaiteellisella opetuksella tarkoitetaan tilannetta, jossa eri taideaineenopettajista koostuva opettajaryhmä opettaa yhdessä yhteisen teeman ympärillä. Opettajat voivat opettaa joko yhdessä koko ryhmää tai opettaa vuorotellen pienryhmille omaa ainettaan.

Olennaista on yhteinen teema ja sen käsitteleminen eri taideaineiden näkökulmasta. Poikkitaiteellisella opetus eroaa monitaiteellisesta opetuksesta siten, että eri taiteenaloja ei erotella toisistaan. Kaikkia taiteen keinoja käytetään hyväksi yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Puurula 1998, 23.)

Moni- ja poikkitaiteellista opetusta toteuttavat opettajat ovat yleensä saaneet kukin yhden taideaineen opettajan koulutuksen. Aito integroitu taideaineiden opetus vaatisi kuitenkin jo täysin uudenlaisen lähestymistavan itse opettajankoulutukseen. Integroidussa taideaineiden opetuksessa ei ajatella enää olevan minkäänlaisia rajoja eri taiteenalojen välillä. Opetus ei voi tällöin lähtökohtaisesti olla eri taiteenalojen opettajien suunnittelemaa ja toteuttamaa. (Puurula 1998, 23.) Aidosti integroitu taideaineiden opetus ei kuitenkaan liene mikään todellinen päämäärä. Puurula (1998, 25) toteaaakin, että taideaineiden integroiminen tulisi ymmärtää pikemminkin didaktiseksi termiksi, jolla viitataan opetuksen järjestämiseen jollakin muulla tavalla kuin siten, että opettaja yksin opettaa yhdelle oppilasryhmälle yhtä taideainetta kerrallaan.

3 Opettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen

Opettajan asiantuntijuudesta ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Nymanin (2009) mukaan määrittelystä tekee erityisen haastavaa se, että opettajan asiantuntijuus on käsite, joka muuttuu jatkuvasti, sillä sen tulee vastata kulloinkin voimassa olevia opettajan työlle asetettuja vaatimuksia. Nyman (2009) kuitenkin toteaa, että opettajan asiantuntijuus voidaan yksinkertaistaen määritellä laajaksi teoreettiseksi tietämykseksi sekä kykyyn soveltaa tätä tietoa erilaisissa tilanteissa. (Nyman 2009, 23.)

Musiikinopettajan asiantuntijuudesta puhuessaan Elliott (1995) käyttää termejä muusikkous (*musicianship*) ja opettajuus (*educatorship*). Muusikkoudella hän tarkoittaa musiikinopettajan musiikillista aineenhallintaa, jota hän pitää asiantuntevan musiikinopetuksen ehdottomana edellytyksenä. Opettajuudella hän puolestaan viittaa käytännölliseen tietoon, johon kuuluu esimerkiksi kyky valita kuhunkin tilanteeseen parhaiten sopivat opetusmenetelmät. (Elliott 1995, 252.)

Elliott (1995) korostaa erityisesti musiikinopettajan muusikkouden merkitystä asiantuntevassa musiikinopetuksessa. Hän pitää musiikinopettajan muusikkoutta musiikinopetuksen lähtökohtana, josta musiikinopettaja ammentaa opetuksen perimmäisen tarkoituksen ja päämäärän. Elliott toteaa, että ilman aidon muusikkouden kautta saavutettua musiikillista aineenhallintaa musiikinopettaja ei pysty toteuttamaan asiantuntevaa musiikinopetusta. Hänen mukaansa musiikillisesti riittämättömästi koulutettujen musiikinopettajien opetus sortuu helposti vain viihdyttämään oppilaita erilaisten ainoastaan näennäisesti musiikillisten opetusmenetelmien avulla. (Elliott 1995, 252.)

Huhtinen-Hildén (2012) näkee asian kuitenkin hieman toisin. Hän pitää ongelmallisena, että musiikinopettajan ammattitaitoa määritellään suhteessa opettajan omaan muusikkouteen. Hän toteaa, että tämänhetkisen tutkimustiedon valossa hyvän musiikinopettajan keskeinen osaaminen liittyy pikemminkin vuorovaikutuksellisiin taitoihin ja reflektiivisiin kykyihin kuin musiikilliseen osaamiseen. (Huhtinen-Hildén 2012, 44.)

Airosmaa (2012) on yhtä mieltä Huhtinen-Hildénin (2012) kanssa siitä, että musiikinopettajan arjessa korostuu nimenomaan opettajuus eli opettamiseen ja opetustilanteen hallitsemiseen liittyvät taidot. Tästä huolimatta muusikkous on kuitenkin vahvasti läsnä. Musiikki on musiikinopettajille usein enemmän kuin vain työ tai mielenkiinnon kohde. Se on pikemminkin elämäntapa, joka on kiinteä osa identiteettiä. Olisi siis virheellistä todeta, että musiikinopettajan muusikkoudella ei olisi suurta merkitystä myös musiikinopettajan asiantuntijuutta tarkasteltaessa. (Airosmaa 2012, 153.)

Musiikinopettajuuden asiantuntijuutta tarkasteltaessa korostuu selvästi vastakkainasettelu muusikkouden ja opettajuuden välillä. Sama vastakkainasettelu nousee esiin myös tarkasteltaessa muiden taideaineiden opettajien asiantuntijuuksia. Tarkempi perehtyminen siihen, onko taideaineenopettajan asiantuntijuuden kannalta merkityksellisempää olla enemmän taiteilija vai opettaja, ei kuitenkaan ole tässä yhteydessä tarkoituksenmukaista. Sen sijaan tarkastelen seuraavaksi tarkemmin, mistä muista osa-alueista kuin aineenhallinnasta ja opettamiseen liittyvistä taidoista opettajan asiantuntijuus koostuu.

3.1 Opettajan asiantuntijuus

Heikkisen, Jokisen ja Tynjälän (2012, 68) mukaan opettajan asiantuntijuus koostuu neljästä eri osa-alueesta:

1. teoreettisesta ja käsitteellisestä tiedosta
2. käytännöllisestä ja kokemuksellisesta tiedosta
3. itsesääätelytiedosta
4. sosiokulttuurisesta tiedosta

Teoreettisella ja käsitteellisellä tiedolla tarkoitetaan esimerkiksi kirjoista, oppaista ja luennoilta opittua formaalia tietoa. Se on luonteeltaan *eksplisiittistä*, eli se on mahdollista ilmaista sanallisesti (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 68). Tynjälä (2006) jakaa opettajan teoreettisen ja käsitteellisen tiedon aineenhallintaan liittyvään substanssietoon sekä kasvatustieteelliseen tietoon. Kasvatustieteelliseen tietoon hän sisällyttää laaja-

alaisesti varsinaisen pedagogisen tiedon lisäksi myös esimerkiksi viestintään ja vuorovaikutukseen sekä opettajan ammattieettisiin ohjeisiin liittyvän tiedon. Opettajan asiantuntijuuden kannalta olennaista on substanssitudon ja kasvatustieteellisen tiedon yhdistyminen niin sanotuksi pedagogiseksi sisältötiedoksi. Tällä Tynjälä (2006) tarkoittaa tietoa siitä, miten erilaisia asiasisältöjä voidaan opettaa. Hän myös huomauttaa, että pedagoginen sisältötieto ei ole ainoastaan muodollisen koulutuksen kautta hankittua, vaan muodostuu pikemminkin oman opetuskokemuksen kautta. Näin ollen se liittyy ehkä läheisemmin asiantuntijuuden toiseen osa-alueeseen, käytännölliseen ja kokemukselliseen tietoon. (Tynjälä 2006, 177.)

Teoreettisen ja käsitteellisen tiedon vastakohta on käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto, joka on informaalia käytännön kokemuksen kautta hankittua tietämystä. Se on vaikeasti ilmaistavissa sanallisesti eli se on implisiittistä, minkä vuoksi sitä usein kutsutaankin ”hiljaiseksi tiedoksi”. Käytännölliseen ja kokemukselliseen tietoon liittyy olennaisesti käsite intuitio. Sillä tarkoitetaan kykyä tehdä päätöksiä erilaisissa tilanteissa hetkessä ikään kuin ”lennosta” ilman, että päätös pohjautuu tietoiseen käsitteelliseen pohdintaan. Tällainen intuitiivinen päätöksenteko pohjautuu tietoon, jota voi hankkia vain kokemuksen kautta. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 68.)

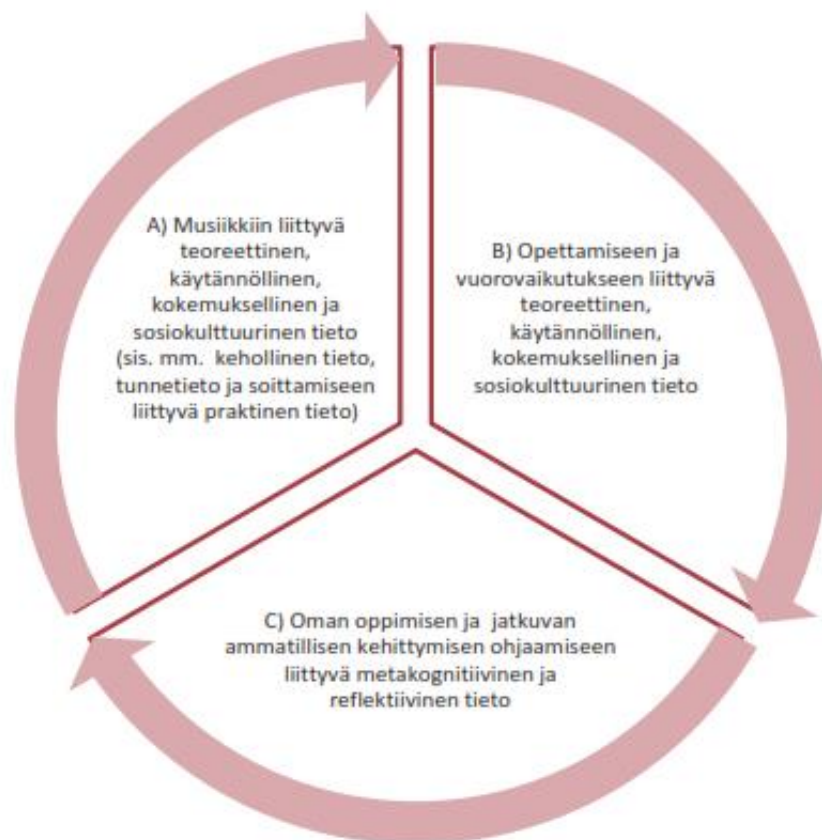
Kolmannella asiantuntijuuden osa-alueella, itsesäätelytiedolla, tarkoitetaan oman toiminnan ohjaamiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Niistä keskeisimpiä ovat oman toiminnan kriittinen arviointi sekä tietoisuus omista heikkouksista ja vahvuuksista, jotka kaikki liittyvät oman toiminnan kehittämiseen. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 70.) Tynjälän (1999) mukaan asiantuntijuus pitäisikin nimenomaan nähdä jatkuvasti kehittyvänä ominaisuutena. Todellinen asiantuntija työskentelee kykyjensä ylärajoilla ja kehittää jatkuvasti osaamistaan. Asiantuntijuus ei siis ole pysyvä ominaisuus. Se tulisi ymmärtää pikemminkin toimintatapana, jossa keskeisessä asemassa on itsereflektio ja oman toiminnan jatkuva kehittäminen. (Tynjälä 1999, 161.)

Sosiokulttuurinen tieto eroaa kolmesta edellä mainitusta asiantuntijuuden osa-alueesta siten, että se ei varsinaisesti ole kenenkään henkilökohtaista tietämystä. Se syntyy yhteisöissä ja sen osalliseksi voi päästä ainoastaan osallistumalla yhteisön toimintaan. Arkikielessä sosiokulttuurista tietoa kutsutaan usein ”kirjoittamattomiksi säännöiksi”.

Nämä säännöt eivät välttämättä ole yhteisön sisällä tiedostettuja, vaan saattavat tulla ilmi vasta, kun yhteisöön liittyy uusi jäsen, joka ei vielä osaakaan toimia niiden mukaan. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 70.)

Syvään asiantuntemukseen liittyy olennaisesti se, että nämä neljä osa-aluetta eivät ole erillisiä, toisistaan irrallaan olevia elementtejä. Asiantuntijuudelle on tyypillistä kitkaton päätöksenteko, eikä tällöin toiminnan aikana tarvitse erikseen miettiä, minkä osa-alueen tietoa kulloinkin sovelletaan. Kaikki neljä elementtiä siis linkittyvät tiivistä yhteen ja toimivat saumattomana kokonaisuutena. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 70.)

Huhtinen-Hildénin (2012) käsitys nimenomaan musiikin opetuksen asiantuntijuuteen liittyvän ammatillisen tiedon rakentumisesta on pitkälti yhtenevä edellä esitettyjen Heikkisen ym. (2012) opettajan asiantuntijuutta koskevien näkemysten kanssa. Huhtinen-Hildén (2012) kuitenkin kuvaa tämän tiedon rakentumista hieman eri tavalla, kuten voimme alla olevasta kuviosta huomata.



Kuvio 1. Musiikin opettamisen asiantuntijuuteen liittyvä ammatillinen tieto. (Huhtinen-Hilden 2012, 224.)

Huhtinen-Hildénin (2012) musiikin opettamisen asiantuntijuuteen liittyvän ammatillisen tiedon kuvauksessa korostuu jako aineenhallintaan liittyvään substanssietoon sekä opettamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvään kasvatustieteelliseen tietoon (ks. Tynjälä 2006, 177). Huhtinen-Hildén (2012) painottaa kuvion osien B ja C merkitystä musiikin opettajan asiantuntijuuden rakentumisessa. Hänen mukaansa opettajan, ja erityisesti tunteisiin ja itseilmaisuun läheisesti liittyvän musiikin ja muiden taideaineiden opettajien, asiantuntijuus tulisi ymmärtää nimenomaan vuorovaikutuksellisten taitojen asiantuntijuutena. (Huhtinen-Hildén 2012, 224.)

Edellä mainittujen opettajan asiantuntijuuden osa-alueiden lisäksi Huhtinen-Hildén (2012) nostaa esiin pedagogisen sensitiivisyyden käsitteen. Tällä hän tarkoittaa herkistymistä kohtaamaan jokainen oppija ainutkertaisella oppijälähtöisellä tavalla. Lisäksi hän korostaa, että asiantuntevaan opetukseen kuuluu myös aito välittäminen oppilaista sekä vastuun ottaminen heidän oppimisestaan. (Huhtinen-Hildén 2012, 227–229.)

Pedagogiseen sensitiivisyyteen liittyy myös läheisesti ”pedagogisen taiteilijuuden” käsite, jolla Huhtinen-Hildén (2012) viittaa opettajan luovaan kykyyn mukauttaa pedagogista toimintaansa kuhunkin opetustilanteeseen sopivaksi. Se voidaan ajatella opettajan asiantuntijuuden käsitteellisen ja kokemuksellisen tiedon osa-alueeksi, joka on rakentunut eri tiedon muotojen integroitumisesta sekä opettamiseen liittyvistä arvoista ja käsityksistä. (Huhtinen-Hildén 2012, 227–229.)

Huhtinen-Hildénin (2012) ajatukset liittyvät läheisesti Schönin (1983) käsityksiin asiantuntijalle tyypillisestä toiminnasta. Ongelmanratkaisutilanteessa asiantuntija ei ainoastaan tyydy soveltamaan näennäisesti ongelmaan sopivia vanhoja teorioita tai toimintamalleja, vaan pyrkii tarkastelemaan jokaista uutta ongelmaa erityislaatuksella tavalla. Tälle tarkastelulle on tyypillistä ongelman kannalta tarkoituksenmukainen valikoiva asiantuntijuuteen liittyvän laajan tietopohjan soveltaminen sekä kyky nähdä ongelma samanaikaisesti useasta eri näkökulmasta. (Schön 1983, 129–130.)

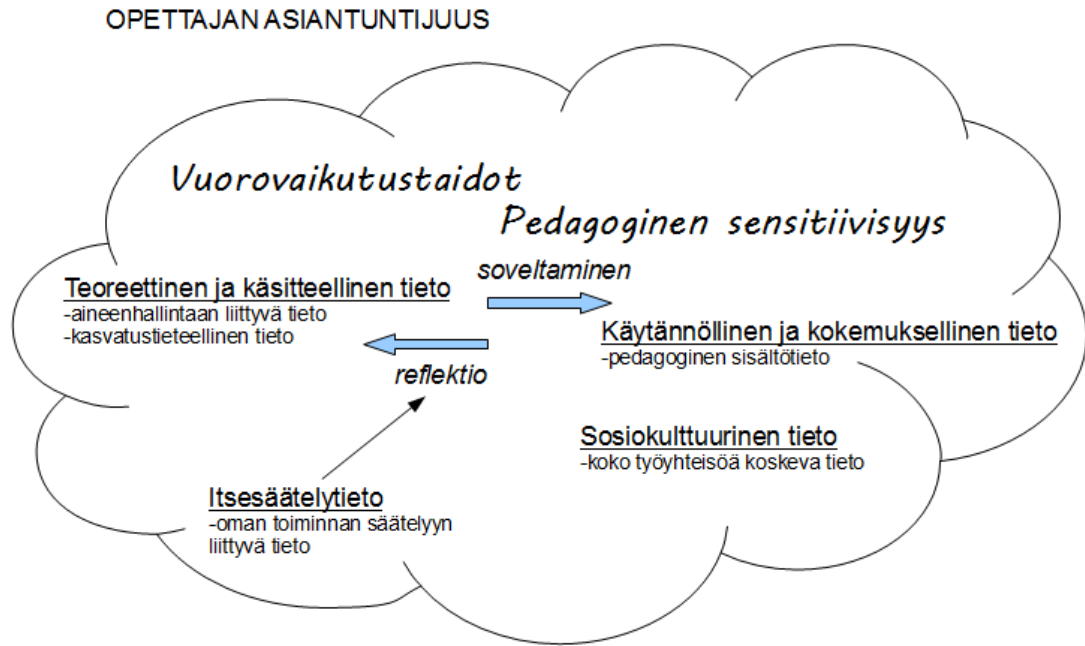
Arkielämässä kohtaamme usein tilanteita, joissa tiedämme tekevämme jonkin asian ikään kuin vaistonvaraisesti oikein. Tällöin emme aina osaa perustella, miksi näin teemme. Tästä Schön (1983) käyttää ilmaisua toiminnassa tietäminen (*knowing-in-action*), jota arkikielessä usein kutsutaan tietotaidoksi. (Schön 1983, 50–51.)

Toiminnassa tietämistä Schön (1983) pitää tavanomaisena käytännöllisen tietämisen muotona. Asiantuntija ei kuitenkaan tyydy ainoastaan tavanomaiseen käytännön kokemuksen kautta hyväksi havaittuun rutiininomaiseen suoritukseen. Hänen toiminnalleen on tyypillistä kyky oman toiminnan kriittiseen reflektioon itse toiminnan aikana (*reflection-in-action*). Tätä reflektiivistä toimintaa voimme ymmärtää paremmin tarkastellessamme tilannetta, jossa tapahtuu jotain yllättävää. Jos toimintamme vaikuttaa johtavan tavanomaiseen lopputulokseen, emme aina osaa kriittisesti arvioida tätä toimintaa. Jos taas lopputulos näyttää muodostuvan poikkeuksellisen hyväksi tai huonoksi, päädymme herkemmin arvioimaan tähän poikkeukselliseen lopputulokseen johtanutta toimintaa jo itse toiminnan aikana. (Schön 1983, 56.)

Esimerkkinä Schön (1983) käyttää improvisoivaa jazz-muusikkoa. Soittaessaan hän saattaa vaistonvaraisesti lähteä viemään musiikkia johonkin tiettyyn suuntaan. Jos lopputuloksesta alkaa muodostua musiikillisesti tyydyttävää, pyrkii hän säilyttämään tämän suunnan. Jos taas musiikillinen lopputulos ei tyydytä, keksii hän jonkin vaihtoehtoisen tavan edetä. Olennaista jazz-muusikon toiminnassa on tällöin jatkuva oman toiminnan kriittinen arvioiminen itse toiminnan aikana ja oman toiminnan mukauttaminen tämän arvioinnin seurauksena. (Schön 1983, 55–56.)

Opettajan on työssään kyettävä improvisatoriseen tapaan mukauttamaan toimintaansa vastamaan kulloisenkin opetustilanteen vaatimuksia. Oman toiminnan reflektointi itse toiminnan aikana on siis keskeisessä roolissa tarkasteltaessa opettajan asiantuntijuutta. Reflektiivinen toiminta liittyy myös olennaisesti aiemmin mainittuihin Huhtinen-Hildénin (2012) ajatuksiin ”pedagogisesta taiteilijuudesta” sekä Tynjälän (2006) käyttämään pedagogisen sisältötiedon käsitteeseen. Kummatkin korostavat käytännön opetuskokemuksen ja eri asiantuntijuuden osa-alueiden integroimisen kautta hankittua hiljaista tietoa siitä, miten tiettyjä asiasisältöjä kannattaa opettaa.

Tulee myös huomata, että opettajan asiantuntijuus ei ole pelkästään pedagogisen sisältötiedon hallitsemista. Opettajan ammatilliseen osaamiseen tulee kiistämättä sisällyttää myös vuorovaikutukselliset taidot sekä kyky vastuulliseen ja empaattiseen suhtautumiseen oppilaisiin. Tätä kompleksista kokonaisuutta pyrin Heikkisen ym. (2012) sekä Huhtinen-Hildénin (2012) käsityksiin pohjautuen kuvaamaan alla olevan kuvion avulla.



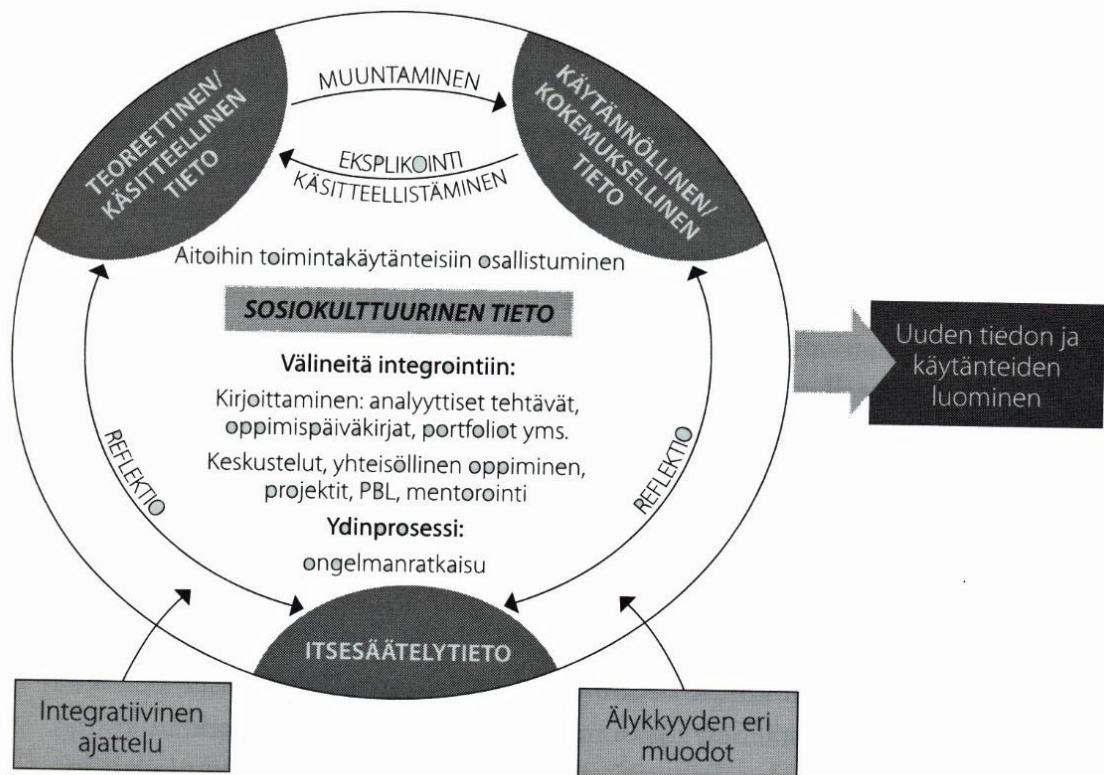
Kuvio 2. Opettajan asiantuntijuus.

Kuviossa tiivistyy edellä esitetyt käsitykset opettajan asiantuntijuuden eri osa-alueista. Opettajan asiantuntijuuteen liittyviä eri tiedon eri osa-alueita ympäröi ikään kuin pilven tavoin vuorovaikutustaidot ja pedagoginen sensitiivisyys. Opettajan asiantuntijuus ei siis ole pelkkää tietoa tai taitoa, vaan tulee näkyväksi vasta itse toiminnassa eli käytännön vuorovaikutuksellisessa opetustilanteessa. Keskeisessä asemassa tässä käytännön toiminnassa on itsesäätelytiedon ohjaama itse toiminnan aikana tapahtuva reflektio ja tämän seurauksena tapahtuva oman toiminnan mukauttaminen kuhunkin opetustilanteeseen sopivaksi.

3.2 Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen ja integratiivinen pedagogiikka

Asiantuntijuuteen liittyy olennaisesti jatkuva oman osaamisen ääri rajoilla työskentely ja itsensä ylittäminen. Erotuksena niin sanotusta rutinoituneesta ei-ekspertistä (Tynjälä 1999a) todellinen asiantuntija ei tyydy ainoastaan selviytymään työssä kohdattavista haasteista, vaan kehittää jatkuvasti omaa osaamistaan. Tällaiseen työtapaan kuuluu keskeisesti progressiivisen ongelmanratkaisuprosessin käsite. Asiantuntija ei tyydy ongelman ratkaistuaan rutinoitumaan, vaan jokaista ongelmanratkaisua seuraa uusi, entistä korkeammalla tasolla tapahtuva ongelmanasettelu. (Tynjälä 1999a, 160.)

Käytännön ongelmia ratkaistessaan asiantuntija hyödyntää teoreettista tietoa, joka tällöin muuntuu asiantuntijan käytännölliseksi tiedoksi. Omaa toimintaa reflektoidessaan asiantuntija puolestaan käsitteellistää käytännöllistä tietoa, joka tällöin muuntuu teoreettiseksi tiedoksi. Reflektoiminen ei rajoitu ainoastaan oman toiminnan arviointiin, vaan kattaa asiantuntijalla myös koko ammattiyhteisön toiminnan kriittisen tarkastelun. Tässä tiivistyy integratiivisen pedagogiikan perusajatus: ammatillisen kehityksen edellytyksenä nähdään sellaiset ongelmanratkaisutilanteet, joissa teoreettinen, käytännöllinen, itsesäätely- ja sosiokulttuurinen tieto integroituvat, mikä johtaa uuden tiedon tai uusien käytänteiden syntymiseen. Tätä Heikkinen ym. (2012) kuvaavat alla olevan kuvion avulla. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 70-71; Tynjälä 1999a, 171-172.)



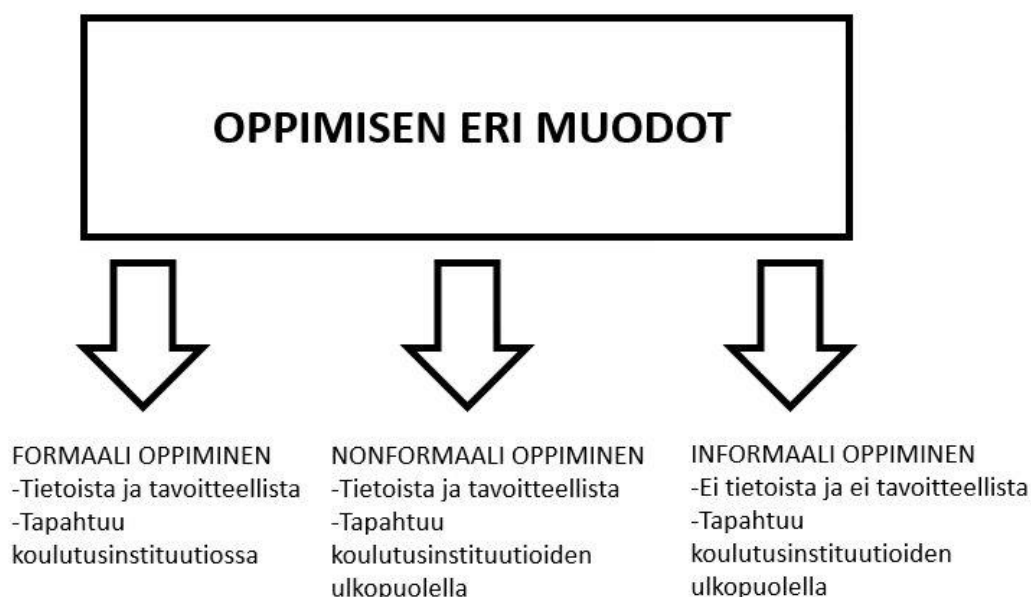
Kuvio 3. Asiantuntijuuden elementit ja integratiivisen pedagogiikan malli. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 69.)

Kuten yllä olevasta kuviosta voimme huomata, Heikkisen ym. (2012) mukaan analyttiset kirjoitustehtävät, oppimispäiväkirjat, pienryhmäkeskustelut ja ohjaus- ja mentorointikeskustelut ovat käytännön esimerkkejä integratiivisen pedagogiikan pedagogisista sovelluksista. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin Heikkisen ym. (2012, 71) mukaan myös opettajankoulutuksenkin ideaalina pidetyn integratiivisen pedagogiikan teoreettisia lähtökohtia.

3.2.1 Formaali, nonformaali ja informaali oppiminen

Nykyään on varsin yleistä, että formaaliin eli muodolliseen koulutukseen sisällytetään informaalin eli epämuodollisen oppimisen muotoja. Esimerkiksi pari- tai ryhmäkeskusteluilla halutaan palauttaa oppijoiden mieliin opiskeltavasta aiheesta aiemmin opittuja tai koettuja asioita. Tämä perustuu konstruktivistiseen käsitykseen tiedon rakentamisesta aiemmin opitun ja koetun pohjalta. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 21.) Ei siis ajatella, että uutta tietoa ikään kuin vain sellaisenaan siirrettäisiin opettajalta oppijalle vaan että oppija aktiivisesti rakentaa uutta tietoa suhteessa siihen, mitä hän jo entuudestaan tietää aiheesta (Tynjälä 1999b, 37-38). Tätä muutosta, jossa muodollinen koulutus on alkanut vähitellen sisältämään yhä enemmän epämuodollista oppimista muistuttavia oppimistilanteita, kutsutaan koulutuksen informalisaatioksi (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 21).

Kuten edellisestä kappaleesta kävi ilmi, voidaan oppiminen jakaa formaaliin ja informaaliin oppimiseen. Formaaliin, eli muodollisella oppimisella tarkoitetaan jossakin koulutusinstituutiossa tapahtuvaa intentionaalista, eli tietoista ja tavoitteellista, oppimista. Informaali oppiminen on puolestaan arkielämässä tapahtuvaa tiedostamatonta oppimista. Informaalia oppimista tapahtuu, kun esimerkiksi luetaan lehtiä, katsotaan televisiota tai keskustellaan muiden ihmisten kanssa erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Formaalin ja informaalin oppimisen lisäksi voidaan puhua nonformaalista oppimisesta, jolla tarkoitetaan tietoista oppimista, joka kuitenkin tapahtuu koulutusinstituutioiden ulkopuolella. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 24.)



Kuvio 4. Oppimisen eri muodot.

Yksi tämän tutkimuksen kannalta tärkeä informaalin oppimisen muoto on vertaisoppiminen. Jokapäiväisessä elämässä opimme jatkuvasti asioita toinen toisiltamme. Samalla tavalla samanaikaisopetuksessa opettajat oppivat toisiltaan yhdessä opettaessaan. Boudin, Cohenin ja Sampsonin (2001) mukaan vertaisoppimisella (*peer-learning*) tarkoitetaan oppimista, josta molemmat osapuolet hyötyvät ja johon sisältyy tiedon, ideoiden ja kokemusten jakamista. Vertaisoppimisella viitataan nimenomaan oppimiseen, jossa kumpikaan ei ole toiseen nähden opettajan roolissa. Merkityksellistä ei kuitenkaan ole, tietääkö toinen mahdollisesti enemmän opiskeltavasta asiasta kuin toinen. Tärkeintä on oppijoiden välinen tasavertaisuus niin, että kumpikaan ei ole minkäänlaisessa vallankäytöllisessä asemassa toiseen nähden. (Boud, Cohen & Sampson 2001, 3–4.)

Oppimisen jakaminen formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin oppimiseen ei ole täysin yksiselitteistä. Käsitteistä löytyy tutkimuskirjallisuudesta hieman toisistaan eroavia määritelmiä. Väkevä (2013) esimerkiksi ei pidä informaalia oppimista Heikkisen ym. (2012) tapaan tiedostamattomana ja tahattomana, vaan määrittelee sen ainoastaan virallisen opetussuunnitelman ja kasvatusinstituutioiden ulkopuolella tapahtuvaksi oppimiseksi (Väkevä 2013, 94). Coferin (2000, 2) näkemys on samoilla linjoilla: informaalin oppimisen erottaa formaalista oppimisesta se, että tavoitteet ovat oppijan itsensä asettamat. Cross (2007, 16) kuitenkin muistuttaa, että käytännössä kaikki

oppiminen sisältää sekä informaalin että formaalin oppimisen muotoja. Jako formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin oppimiseen on siis lähinnä teoreettinen yksinkertaistus eikä oppimista voida aina yksiselitteisesti määritellä millään näistä kolmesta käsitteestä.

Integratiivisen pedagogiikan johtoajatuksena on eri oppimisen muotojen kautta hankitun tiedon integroiminen. Käytännössä integroimista tapahtuu, kun oppimistilanteessa esimerkiksi keskustellaan pienryhmässä siitä, mitä parhaillaan käsiteltävästä aiheesta jo omien arkikokemusten kautta tiedetään etukäteen. Keskustelu saattaa olla luonteeltaan hyvinkin epämuodollista, mutta sen yhteydessä voi myös tapahtua omiin kokemuksiin perustuvien arkikäsitteiden eksplikointia eli käsitteellistämistä. Tällöin siis tuodaan epämuodollista, oman arkielämän kokemusten kautta hankittua, tietoa käsitteelliselle tasolle, jolloin aiemmin tiedostamattomasta arkielämässä tapahtuneesta oppimisesta tulee tietoista. Oppimisen eri muotojen tietoinen integroiminen auttaa ymmärtämään paremmin omaa toimintaa erilaisissa tilanteissa sekä tarjoaa hyödyllisiä työkaluja itsereflektion, eli oman toiminnan kriittisen tarkastelun, toteuttamiseen. Tämä puolestaan mahdollistaa ammatillisen kehittymisen, mikä on integratiivisen pedagogiikan perimmäinen tarkoitus. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 24–25.)

3.2.2 Integratiivisen pedagogiikan keskeisiä periaatteita

Informaalin ja formaalin oppimisen integroimisen lisäksi integratiiviseen pedagogiikkaan kuuluvat Heikkisen ym. (2012) käsityksen mukaan olennaisesti dialogisuuden, narratiivisuuden, autonomisuuden, vertaisuuden ja konstruktivismin periaatteet, joita käsittelen seuraavaksi lyhyesti.

Dialogisuus

Dialogisuudella tarkoitetaan, että tietoa rakennetaan yhdessä keskustellen tuoden omat aiemmat tiedot ja kokemukset yhteiseksi uudeksi omaisuudeksi. Ymmärrys siis syntyy keskustelun kautta, keskustelijoiden välisessä tilassa, eikä kumpikaan keskustelun osapuoli voi sanoa olevansa varsinainen tiedon alkulähde. Dialogisuuteen liittyy myös olennaisesti, että hyväksytään ymmärtämisen keskeneräisyys. Tieto nähdään dynaamisena ja jatkuvasti keskustelun kautta uudistuvana. Tällainen virtaava dialogi tiedonmuodostuksen prosessina edellyttää, että keskustelun osapuolet hyväksyvät

toistensa erilaisuuden tiedon tulkitsijoina. Varsinaisesti ei siis ole olemassa oikeaa tai väärää ymmärrystä, ainoastaan keskeneräisiä tulkintoja. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 48–49.)

Myös Jormakka ja Kallioniemi (2013) korostavat dialogisuuden merkitystä opettajaparin ammatillisessa kehitysmielessä tapahtuvaa vuorovaikutusta käsittelevässä tutkielmassaan. Aivan kuten Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2012) he painottavat vuorovaikutuksen avoimuutta sekä keskustelun osapuolten erilaisuuden hyväksymistä ja tiedostamista. Ilman avointa ja vapaata ilmapiiriä saattaa esimerkiksi molemminpuolinen palautteenanto jäädä varsin pinnalliseksi. Huomiota saatetaan kiinnittää ainoastaan käytännön opetusjärjestelyihin, esimerkiksi työnjakoon, mikä ei kuitenkaan edesauta kummankaan ammatillista kehittymistä. (Jormakka & Kallioniemi 2013, 72, 82.)

Narratiivisuus

Narratiivisuudella tarkoitetaan kerronnallisuutta ja narratiivisella identiteetillä näin ollen kertomuksen muotoon saatettua, itsetulkinnan ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena syntynyttä, käsitystä itsestään (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 53). Kertoessaan tarinaa ihminen tarkastelee suhdettaan maailmaan ja rakentaa näin omaa identiteettiään. Opettajan työtä tutkittaessa on havaittu, että omaelämäkerrallisen kirjoittamisen kautta opettajan on mahdollista oppia tuntemaan itseään paremmin. (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 57.)

Narratiivisuuteen liittyykin ajatus siitä, että opettaja tekee työtä koko persoonallaan. Opettajuus on siis enemmän kuin vain ammatti, se on osa opettajan persoonaa. Keskustellessaan tai kirjoittaessaan työstään opettaja siis myös samalla tulkitsee itseään opettajana ja persoonana, kertoo kertomusta työstään ja samalla itsestään. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 53.)

Jormakka ja Kallioniemi (2013) huomauttavat, että juuri tämä saattaa olla esteenä aidosti dialogiselle vuorovaikutukselle. Toisen ihmisen opettajuutta ja siitä kerrottuja tarinoita voi olla vaikea lähteä kommentoimaan, koska samalla tulee väistämättä esittäneeksi arvioita myös toisesta ihmisestä persoonana. Annettaessa esimerkiksi palautetta toisen opetuksesta on siis helpompaa tyytyä kommentoimaan pinnallisia seikkoja sen sijaan, että

keskittyisi aidosti oleellisiin asioihin kuten työtapoihin tai opettajuuteen. (Jormakka & Kallioniemi 2013, 83.)

Autonomisuus

Sitä, että opettajat niin yksilöinä kuin ammattikuntana toimivat itsensä määrittämien periaatteiden mukaisesti, kutsutaan autonomisuudeksi. Opetusta ei siis esimerkiksi valvota standardoiduilla testeillä tai tarkastuksilla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että jokainen opettaja voisi toimia ja opettaa täysin omaehtoisesti. Autonomisuuden periaatteeseen liittyy vahva opettajien ammattikunnan yhteisöllisesti muodostama etiikka. Opettajakunnan autonomisuus on tärkeä periaate, jonka tarkoituksena on estää esimerkiksi opetuksen tavoitteiden kaupallistumien tai värittyminen jollakin poliittisella ideologialla. On myös todettu, että opetuksen kontrolloiminen tekee opettajasta kontrolloijan. Kontrolloivan opettajan on puolestaan todettu heikentävän oppilaiden itseohjautuvuutta ja lisäävän välineellistä suhtautumista opiskeluun. Autonominen opettaja sen sijaan vahvistaa positiivisesti oppilaiden sisäistä motivaatiota. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 56–57.)

Vertaisuus

Integratiivisen pedagogiikan keskeinen periaate on vertaisuus. Vertaisuuden periaatetta ei kuitenkaan voida soveltaa yleispätevästi esimerkiksi niin, että kokeneella ja kokemattomammalla opettajalla ajateltaisiin olevan yhtä paljon osaamista tai tietoa. Heikkinen ym. (2012) jakavatkin vertaisuuden määritelmän kolmeen eri osaan: eksistentiaaliseseen, episteemiseen ja juridiseen vertaisuuteen. Eksistentiaalisella vertaisuudella tarkoitetaan ihmisenä olemisen vertaisuutta eli sitä, että jokainen ihminen on ihmisolentona yhtä arvokas. Eksistentiaalisella tasolla tarkasteltuna vertaisuus siis jakautuu aina lähtökohtaisesti symmetrisesti. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 59, 63.)

Episteeminen, tietoihin ja taitoihin liittyvä, vertaisuus voi puolestaan jakautua myös epäsymmetrisesti. Esimerkiksi opetusharjoittelutilanteessa voidaan olettaa, että harjoittelun ohjaavalla opettajalla on enemmän opettamiseen liittyvää käytännön tietoa. Vastaavasti opetusharjoittelua suorittava opiskelija saattaa olla ylivertainen

tarkasteltaessa asiaa jostakin muusta, esimerkiksi tietotekniikkaan liittyvän osaamisen, näkökulmasta. Vertaisuuden symmetrisyys siis riippuu siitä, mitä osaamisen tai tietämisen osa-aluetta tarkastellaan. Vastuiden, oikeuksien ja velvollisuuksien, eli juridisen vertaisuuden, näkökulmasta tarkasteltuna vertaisuus määrittyy sen mukaan, millaisessa kontekstissa toimitaan. Esimerkiksi opetusharjoittelussa jakautuu juridinen vertaisuus epäsymmetrisesti: harjoittelun ohjaava opettaja on juridisesti vastuussa, vaikka harjoittelija vastaa itse opetuksesta. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 60–63.)

Konstruktivismi

Integratiivinen pedagogiikka pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistisella oppimiskäsityksellä tarkoitetaan tiedon rakentamista aiemmin opitun ja koetun pohjalta (Tynjälä 1999, 37–38). Nykykäsityksen mukaan opettaja ei ainoastaan siirrä tietojaan ja taitojaan oppijalle, joka passiivisesti ottaa nämä vastaan. Sen sijaan tietoa rakennetaan aktiivisesti yhdessä molempien aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta. Konstruktivismin radikaalimman suuntauksen, kriittisen konstruktivismin, lähtökohtana on tiedon uudelleenarviointi eli dekonstruktointi, jolla tarkoitetaan tiedon purkamista osiin ja sen kriittistä arvioimista. Tämän jälkeen tieto voidaan rekonstruoida eli järjestää uudelleen entistä tietoisemmaksi ja vapaammaksi vallankäytön luomista sosiaalisista rakenteista. Tämän suuntauksen lähtökohtana on siis kyseenalaistaa vanhoja itsestään selvänä pidettyjä uskomuksia, käsityksiä ja käytänteitä. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 64–66.)

3.3 Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen

Kuten jo aiemmin on tullut esiin, liittyy asiantuntijuuden kehittymiseen olennaisesti reflektion käsite. Järvisen (1999) mukaan aloittelevan opettajan asiantuntijuuden kehittymistä voi tukea huomattavasti esimerkiksi oman portfolion rakentamisen aloittaminen ja henkilökohtainen mentori. Näiden avulla aloitteleva opettaja oppii arvioimaan kriittisesti omia ennakkokäsityksiään ja samalla rakentamaan koko ajan uutta näkemystä opettajuudestaan. Aiemmin mainittu narratiivisuuden käsite liittyy olennaisesti oman portfolion rakentamiseen. Tarkasteltaessa portfoliota jälkikäteen päästään käsiksi oman opettajaelämäkerran eri vaiheisiin. Näin saadaan perspektiiviä

oman asiantuntijuuden kehittymisen tarkasteluun. Mentorointiin puolestaan liittyvät olennaisesti dialogisuuden ja vertaisuuden käsitteet. Dialogisessa ja vertaisessa mentorointisuhteessa ei ole tarkoituksena, että kokeneempi osapuoli siirtää sellaisenaan eteenpäin alaan liittyvää niin sanottua hiljaista tietoa vaan että uutta ymmärrystä syntyy tasa-arvoisen ja vuorovaikutuksellisen keskustelun kautta. (Järvinen 1999, 270.)

Jormakka ja Kallioniemi (2013) ovat tutkineet, miten samanaikaisopetuksen yhteydessä tapahtuvien keskustelutuokioiden avulla voidaan tukea opettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Heidän mukaansa opetusparin havainnointi, toiminnan reflektointi sekä palautteen antaminen ovat edellytyksinä samanaikaisopetuksen yhteydessä tapahtuvalle opettajan asiantuntijuuden kehittymiselle. Näiden toimintatapojen omaksumisen lisäksi olennaista on avoin keskustelu molempien taustoista ja lähtökohdista. (Jormakka & Kallioniemi 2013, 81–82.)

Myös Manninen (2013) korostaa avoimeen ja rehelliseen vuorovaikutussuhteeseen pohjautuvan vertaispalautteen merkitystä opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Hän pitää sitä jopa merkityksellisempänä kuin oman toiminnan refleктоimista. Lisäksi hän korostaa, että samanaikaisopetuksen yhteydessä tulisi myös muistaa jakaa onnistumisia. Jos opetusparilta saatava palaute ja itsereflektio kohdistuvat aina ainoastaan kehittämiskohteisiin, saattaa samanaikaisopetuksesta muodostua raskas työtapo. (Manninen 2013, 65–66.)

Manninen (2013) mainitsee samanaikaisopetuksen voivan kehittää opettajan asiantuntijuutta myös siten, että opetusparilta voi oppia sekä aineenhallintaan liittyviä asioita että uusia didaktisia ratkaisuja. Sen lisäksi, että uusia ideoita jaetaan jo tuntien suunnitteluvaiheessa, on samanaikaisopetuksen yhteydessä mahdollista kehittää asiantuntijuutta myös seuraamalla opetusparin työskentelyä. Mallioppimisen yhteydessä Manninen (2013) nostaa esiin lisäksi näkemyksen siitä, miten opettajien asiantuntijuuden kehittäminen saattaa vaikuttaa positiivisesti myös oppilaisiin ja koko luokan toimintakulttuuriin. (Manninen 2013, 66–68, 76.) Tämä liittyy läheisesti luvussa 2.2 esittelemääni Thousandin ym. (2006) näkemykseen siitä, miten samanaikaisopetuksen yhteydessä oppilaiden on mahdollista oppia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja seuraamalla opettajien yhteistyötä.

4 Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimuksen konteksti

Tämän tutkimuksen kontekstina on Suomen Kansallisoopperan, Taideyliopiston Sibelius-Akatemian ja Aalto-yliopiston Taideteollisen korkeakoulun *Turandot*-korkeakouluyhteistyöprojekti. *Turandot*-projekti oli osa Kansallisoopperan yleisöyhteistyötä. Yleisöyhteistyöllä tarkoitetaan osallistavaa taiteellista toimintaa, jonka tarkoituksena on tavoittaa uutta yleisöä tai syventää sen taiteellista kokemusta (Hietanen 2010, 4).

Suomen Kansallisoopperan yleisöyhteistyö sai alkunsa vuonna 1992 *Auringon talo* -projektilla, jossa neljän eri taideaineisiin painottuneen lukion oppilaat toteuttivat erilaisista työpajoista syntyneen materiaalin avulla oman versionsa tästä Rautavaaran oopperasta. (Hietanen 2010, 8–9.) Mallia toimintaan haettiin Iso-Britanniasta, jossa yleisötyöllä oli pitkät perinteet: jo vuonna 1949 Arts Council of Great Britain oli aloittanut Opera for all -hankkeen, jonka tarkoituksena oli viedä pieniä oopperaesityksiä eri puolille Britanniaa ja näin vakiinnuttaa taidemuodon asemaa ja houkutella uutta asiakaskuntaa. Ensimmäinen varsinainen yleisötyön osasto perustettiin Skotlannin oopperaan vuonna 1974. Toiminnan esikuvaksi Suomessa valittiin oopperatalojen sijaan kuitenkin brittiläisten sinfoniaorkestereiden tekemä yleisötyö. Erityisesti London Sinfoniettan vuonna 1983 aloittamaa *education*-työtä, johon kuului esimerkiksi koulujen musiikinopetuksen tukeminen, pidettiin mielenkiintoisena. (Hietanen 2010, 4.)

Nykyään yleisöyhteistyö on erottamaton osa Kansallisoopperan perustehtävää. Yleisöyhteistyön osasto järjestää tutustumisia oopperataloon ja tarjoaa erilaisille ryhmille mahdollisuuksia päästä seuraamaan esitysten pääharjoituksia. Lisäksi koulutetaan opettajia ja tehdään aktiivisesti yhteistyötä pääkaupunkiseudun opettaja- ja kulttuurioppilaitosten kanssa. Yksi merkittävä työmuoto on myös uusien lapsille suunnattujen oopperoiden tilaaminen säveltäjiltä ja näytösten järjestäminen kouluissa. (Hietanen 2010, 50–51.)

Turandot-projektissa oli korkeakoulujen lisäksi mukana kolme perusopetuksen alakoulua eri puolilta pääkaupunkiseutua. Kustakin koulusta oli valittu yksi 6. luokka osallistumaan

projektiin. Sibeliuksen Akatemiasta projektissa oli itseni lisäksi mukana kaksi muuta musiikkikasvatuksen opiskelijaa ja Taideteollisesta korkeakoulusta kolme taidekasvatuksen opiskelijaa. Meistä muodostettiin kolme opetusparia siten, että pareista toinen oli musiikkikasvatuksen ja toinen taidekasvatuksen opiskelija. Oopperalla tapahtuneesta neljästä tapaamisesta koostuneen alkukoulutuksen jälkeen toteutimme pareittain 30 oppitunnin taidekasvatusprojektin oman projektissa mukana olevan luokan kanssa. Projektin lopuksi kaikki kolme luokkaa kokoontuivat yhteen esittämään toisilleen demon eli lyhyen esityksen omasta luovasta prosessistaan.

Meille oli annettu käytännössä täysin vapaat kädet projektin suunnittelun ja toteutuksen suhteen. Ainoana vaatimuksena oli, että projektin taustamateriaalina tulee käyttää Puccinin *Turandot*-oopperaa, jonka pääharjoitusta kaikki kolme mukana ollutta luokkaa aivan projektin aluksi kävivät seuraamassa. Lisäksi Kansallisooppera toivoi, että projektin aikana oppilaat tutustuisivat oopperan keskeisiin musiikillisiin käsitteisiin kuten aaria, resitatiivi ja alkusoitto. Projektin aikana tulisi myös jollakin tavalla käsitellä oopperan puuvustusta, valaistusta ja lavastusta. Alkukoulutuksen aikana meille esiteltiin erilaisia tapoja työstää juuri näitä aiheita erilaisten työpajojen avulla. Lopulliset päätökset työtapojen valinnasta jäivät kuitenkin jokaisen opetusparin oman harkinnan varaan. Myös projektissa mukana olleiden luokkien luokanopettajat osallistuivat pääsääntöisesti alkukoulutukseen. He eivät kuitenkaan varsinaisesti osallistuneet projektin toiminnan suunnitteluun vaan toimivat omien luokkiensa asiantuntijoina sekä hoitivat käytännön järjestelyjä kouluissa.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella samanaikaisopetusta Kansallisoopperan *Turandot*-korkeakouluyhteistyöprojektissa taideaineen opettajan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni muotoilin seuraavasti:

Miten monitaiteellinen samanaikaisopetus voi tukea taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä?

Tarkentavana tutkimuskysymyksenä on:

Millä eri tavoilla taideaineenopettaja voi samanaikaisopetuksen yhteydessä oppia jotakin sellaista, jonka kokee tukevan asiantuntijuutensa kehittymistä?

Tutkimukseni lähtökohtana siis on, että monitaiteellinen samanaikaisopetus voi jollakin erityislaatuksella tavalla edesauttaa taideaineen opettajien asiantuntijuuden kehittymistä. Erityisen mielenkiintoista on, miten juuri jonkin toisen taiteenlajin aineenopettajan kanssa työskentely voi kehittää taideaineenopettajan asiantuntijuutta oman opetettavan aineen näkökulmasta. Tarkoituksena on lisäksi selvittää, millä eri tavoilla taideaineenopettajat oppivat samanaikaisopetuksen yhteydessä jotakin sellaista, jonka kokevat tukevan asiantuntijuutensa kehittymistä.

4.3 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, joka perustuu aiemmalle aiheesta tehdylle tutkimukselle ja niiden pohjalta laadituille teorioille, empiirisesti kerätylle aineistolle, joka usein on tekstimuodossa tai muutettu tekstimuotoiseksi, sekä tutkijan omalle pohdinnalle. Tapaustutkimus ei sinänsä ole varsinainen tutkimussuuntaus, vaan metodiikka ja aineistonkeruutavat valitaan tutkittavan kohteen mukaan ja saattavat olla hyvinkin moninaiset. Sen kohteena on jokin yksittäinen ilmiö, tai samankaltaisten ilmiöiden muodostama kokonaisuus, ja se pyrkii kuvaamaan sitä intensiivisesti ja yksityiskohtaisesti. Tapaustutkimus ei varsinaisesti pyri yleistettävään tietoon, mutta yksittäistä ilmiötä tutkimalla voidaan oppia jotain uutta ja lisätä ymmärrystä myös laajemmin. Keskeiseen asemaan nousee valitun analyysitavan tarkka kuvaus ja johdonmukainen perustelu. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 6, 43.)

Laadullista tutkimusta on perinteisesti määritelty määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen vastakohdaksi. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen erilaisuutta on kuvattu myös muun muassa seuraavien sanaparien avulla: subjektiivinen - objektiivinen, taide - tiede ja ymmärtäminen - selittäminen. Laadulliset menetelmät näyttäisivät siis pyrkivän jonkin ilmiön syvälliseen ja paikalliseen ymmärtämiseen. Määrälliset menetelmät puolestaan tähtäävät yleispätevämpiin tuloksiin. Eskola ja Suoranta (1998) kuitenkin muistuttavat, että vastakkainasettelu näiden menetelmien välillä ei ole

tarkoituksenmukaista. He korostavat, että tärkeintä on tehdä tutkimusta sellaisilla menetelmillä, jotka sopivat tutkimuksen kohteen tutkimiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 14.)

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2009) kirjoittavat, että tapaustutkimus on luonteva valinta menetelmäksi, kun halutaan syvällistä ymmärrystä jostakin tarkasti rajatusta ilmiöstä. Tapaustutkimus mahdollistaa myös tutkimuksen kontekstin huomioimisen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 44.) Tämän tutkimuksen kohdalla laadullinen tapaustutkimus on perusteltu valinta tutkimussuuntaukseksi myös siitä syystä, että se mahdollistaa tutkimuskohteen prosessiluonteen kuvaamisen. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tutkimussuunnitelman tarkentuminen ja muuttuminen tutkimuksen aikana. Tämä kertoo osin siitä, että tutkimuksen eri vaiheet eli aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi eivät välttämättä toteudu täysin perinteisessä järjestyksessä. Ne pikemminkin kietoutuvat yhteen ja tapahtuvat lomittain. Olennaista on myös laadullisen tutkimuksen hypoteesittomuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tavoitteena ei ole testata jonkin jo olemassa olevan teorian paikkansapitävyyttä, vaan pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä siten, että tulkinta on läsnä koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16.)

4.4 Aineiston keruu ja analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta parihaastattelusta, joissa haastattelin Suomen Kansallisoopperan *Turandot*-korkeakouluyhteistyöprojektiin osallistuneita musiikin ja kuvaamataidon aineenopettajaopiskelijoita. Olin myös itse mukana projektissa, mutta en käytä tutkimuksen aineistona projektin aikana tuottamaani materiaalia enkä haastatellut omaa pariani.

4.4.1 Tutkimushaastatteluiden toteutus

Tutkimushaastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelumenetelmää, jossa haastattelijalla on etukäteen valinnut tietyt teemat, joista keskustellaan. Luonteeltaan teemahaastattelu on strukturoitu siinä mielessä, että haastattelujen teemat ovat kaikille samat. Teemahaastattelu muistuttaa kuitenkin pikemminkin strukturoimatonta haastattelua, sillä siitä puuttuu tarkka kysymysten muoto

ja järjestys. Teemahaastattelua voidaankin kutsua niin sanotuksi puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Valitsin haastattelumenetelmäksi teemahaastattelun, koska halusin haastattelutilanteesta mahdollisimman epämuodollisen ja spontaanin. Näin haastateltavien projektinaikaiset kokemukset ja sen aikana syntyneet näkemykset tulisivat esiin mahdollisimman aitoina. Haastattelujen pohjana toimivan haastattelurungon olin koostanut pääosin tutkimusta taustoittavan teorian ohjaamana. Sen muotoutumiseen olivat väistämättä vaikuttaneet myös omat kokemukseni monitaiteellisesta samanaikaisopetuksesta projektin yhteydessä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan tarkkojen kysymysten sijaan teemojen varassa etenevä haastattelu mahdollistaa myös sen, että nimenomaan haastateltavien näkemykset voivat tulla selvästi esiin. Täysin strukturoidussa haastattelussa ne saattavat jäädä helposti tutkijan ennakkokäsitysten varjoon. Teemahaastattelussa korostuu myös se, että merkitykset rakentuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Keskustelu etenee vapaasti ja haastattelijalla on esimerkiksi mahdollisuus pyytää haastateltavaa tai haastateltavia tarkentamaan esiin tulleita tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia seikkoja. Haastattelijasta pystyy myös valitsemaan teemojen järjestyksen kuhunkin haastattelutilanteeseen tarkoituksenmukaisesti sopivalla tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

Tämän tutkimuksen tutkimushaastattelut toteutettiin parihaastatteluina maaliskuussa 2014. Haastateltavina olivat *Turandot*-projektissa yhdessä työskennelleet musiikin ja kuvaamataidon aineenopettajaopiskelijat. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin noin viikko projektin päättymisen jälkeen ja toinen viikon kuluttua ensimmäisestä haastattelusta. Haastattelut pidettiin Musiikkitalossa yhdessä Sibelius-Akatemian kirjaston kuunteluhuoneista. Olin lähettänyt haastateltaville sähköpostitse haastattelurungon muutamaa päivää ennen haastatteluja. Heillä oli siis ollut mahdollisuus tutustua haastattelun teemoihin etukäteen näin halutessaan. Saateviestissä kuitenkin korostin, että runkoon tutustuminen on vapaaehtoista eikä haastatteluun osallistuminen vaadi välttämättä minkäänlaista etukäteisvalmistautumista.

Nauhoitin haastattelut ja aloitin litteroimisen eli niiden saattamisen tekstimuotoon noin viikon kuluttua ensimmäisestä haastattelusta. Ruusuvuoren (2010) mukaan kovin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeen, jos kiinnostuksen kohteena on ensisijaisesti haastattelussa esiin tulevat asiasisällöt eivätkä esimerkiksi haastateltavien puhetyyli tai muut retoriset tehokeinot (Ruusuvuori 2010, 423–424). Tästä huolimatta pyrin litteroinnissa lähes täydelliseen sanatarkkuuteen ja säilytin litteraatiossa tekstin puhekielisyyden. Analyysivaiheessa muutin kaikki lainaukset kuitenkin lähes täysin yleiskielisiksi, jotta haastateltavien anonymiteetti ei vaarantuisi. Joitain haastattelun kannalta epäolennaisia jaksoja jätin kokonaan litteroimatta.

Tutkimuksessani viitataan haastateltaviin seuraavalla tavalla:

S1 = ensimmäiseksi haastatellun opetusparin Sibelius-Akatemian opiskelija

T1 = ensimmäiseksi haastatellun opetusparin Taideteollisen korkeakoulun opiskelija

S2 = toiseksi haastatellun opetusparin Sibelius-Akatemian opiskelija

T2 = toiseksi haastatellun opetusparin Taideteollisen korkeakoulun opiskelija

Kaikki haastateltavat suorittivat parhaillaan maisterivaiheen opintoja. Kaikilla oli jonkin verran opetuskokemusta, mutta ainoastaan S2 oli jo pidempään työskennellyt säännöllisesti musiikinopetuksen alan työtehtävissä. Kaikki olivat myös suorittaneet ainakin joitain opintoihin pakollisina kuuluvista opetusharjoitteluista. Kellään haastateltavista ei ollut aiempaa kokemusta nimenomaan monitaiteellisesta samanaikaisopetuksesta, mutta kaikki paitsi T2 mainitsivat, että olivat jonkin opetusharjoittelun aikana opettaneet yhdessä toisen harjoittelua suorittavan opiskelijan kanssa. Opetusparit eivät tunteneet toisiaan entuudestaan.

Olin selvittänyt haastateltavien suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ennen projektin alkua. Tässä vaiheessa tutkimusongelma ei kuitenkaan ollut täysin loppuun asti jäsentynyt, joten projektin alkaessa haastateltavat eivät tienneet, että tutkimus käsittelee nimenomaan taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Tämä on erityisen huomionarvoista siitä syystä, että haastateltavat eivät näin ollen välttämättä tietoisesti pohtineet tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä kysymyksiä itse projektin aikana. Projekti oli kuitenkin kaikille haastateltaville osa maisterivaiheen pedagogisia opintoja,

joten tästä huolimatta oman asiantuntijuuden kehittäminen on todennäköisesti ollut kaikilla jollakin tavalla esillä myös itse projektin aikana.

4.4.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi voidaan karkeasti jakaa kolmeen eri vaiheeseen: luokitteluun, analysointiin ja tulkintaan. Käytännössä nämä vaiheet eivät kuitenkaan toteudu yksiselitteisesti toinen toisensa jälkeen vaan tapahtuvat limittäin. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–12.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2009) mukaan analyysillä tarkoitetaan aineistona toimivan tekstimassan huolellista lukemista ja siihen tutustumista sekä sen uudelleen järjestelyä ja luokittelemista. Tarkoituksena on tavoittaa aineistosta jotakin ikään kuin kiteytynyttä ja tietoarvoltaan suurempaa kuin, mitä siinä sellaisenaan on. Olennaista on vuorovaikutus teorian, empirian ja tutkijan oman ajattelun välillä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 73–74.)

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) muistuttavat, että analyysi ei kuitenkaan saa olla vain tekstimassan järjestelemistä teemoihin ja näiden teemojen esittelyä. Aivan kuten Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) toteavat edellisessä kappaleessa, korostavat Ruusuvuori ym. (2010) nimenomaan sitä, että analyysissä on päämääränä löytää systemaattisen eli järjestelmällisen läpikäynnin avulla jotain sellaista, mikä ei ole läsnä aineistosta poimituissa suorissa lainauksissa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19.)

Tämän tutkimuksen analyysin olen toteuttanut teoriasidonnaisesti. Teoriasidonnaisella analyysillä tarkoitetaan, että analyysi on vahvasti yhteydessä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, mutta ei kuitenkaan suoranaisesti perustu sille. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkimuksen empirialla pyritään vahvistamaan tai kumoamaan teoreettisessa viitekehyksessä esitettyjä näkemyksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 14.)

Teorialähtöisen analyysin vastakohta on aineistolähtöinen analyysi. Tällä tarkoitetaan, että analyysissä uutta teoriaa muodostetaan aineistosta käsin tukeutumatta tutkimusta taustoittavaan teoreettiseen viitekehykseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 14.) Puhuttaessa aineistolähtöisestä analyysistä on ymmärrettävä, että mikään analyysi ei

voi olla aidosti täysin aineistolähtöistä. Ruusuvuori ym. (2010) muistuttavatkin, että jo aineistonkeräysvaiheessa tutkija tekee teoreettisia valintoja ja tulkintoja. Ei siis voida olettaa, että analyysivaiheessakaan tutkija pystyisi täysin irtaantumaan omista käsityksistään tai tutkimusta taustoittavasta teoreettisesta viitekehyksestä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 20.)

Ennen tämän tutkimuksen aineiston keruuta ja analyysiä tutustuin samanaikaisopetusta ja opettajan asiantuntijuutta sekä sen kehittymistä käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Tämän jälkeen aloitin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kirjoittamisen. Tutkimukseni tutkimuskysymyksetkin muotoutuivat lopulliseen muotoonsa vasta tämän jälkeen ja tutkimushaastattelujen pohjana toimineen haastattelurungon koostin pitkälti tukeutuen tutkimustani taustoittavaan teoreettiseen viitekehykseen.

Varsinaisen analyysivaiheen aloitin tutustumalla litteroituihin haastatteluteksteihin lukemalla ja annotoimalla niitä useaan kertaan. Samalla pohdin, minkälaisia teemoja tekstissä toistuu. Annotointiin sisältyi esimerkiksi alleviivausten ja korostusten tekemistä sekä eräänlaista avainsanojen kirjaamista tekstin lomaan.

Teemahaastattelun avulla hankitun aineiston teoriasidonnaiselle analyysille on tyypillistä litteroidun tekstimassan luokittelu käyttäen apuna haastattelurunkoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 105). Tämän tutkimuksen tapauksessa en kuitenkaan kokenut sitä tarkoituksenmukaiseksi, vaan aloitin luokittelun tekstin lomaan kirjaamieni avainsanojen pohjalta. Käytännössä tekstimassan uudelleenjärjestäminen tapahtui tekstinkäsittelyohjelman leikkaa ja liimaa -komennon avulla. Luokittelun jälkeen pyrin systemaattisesti etsimään yhteyksiä tutkimusta taustoittavaan teoreettiseen viitekehykseen.

5 Tutkimustulokset

Aineiston analyysin tarkoituksena oli löytää vastauksia siihen, miten monitaiteellinen samanaikaisopetus voi tukea taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Jätin valtaosin tietoisesti huomioimatta aineistossa esiintyvät viittaukset samanaikaisopetuksen toimivuuden edellytyksiin eli esimerkiksi siihen, että opetusparit tulevat hyvin toimeen ja ovat halukkaita osallistumaan samanaikaisopetukseen (ks. luku 2.2). Ennen varsinaisia tutkimustuloksia on kuitenkin olennaista todeta, että molemman tutkimukseen osallistuneen opetusparin kohdalla nämä edellytykset täyttyivät erittäin hyvin. Molemmista haastatteluista käy selvästi ilmi, että opetuspareilla ei projektin aikana ollut ollut varsinaisia konfliktitilanteita ja että heillä oli ollut hauskaa suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetusta. Haastateltavista S1 muun muassa kuvaa tunnelmia projektin alussa seuraavasti:

S1: - - Ja sitten mun mielestä se [yhteistyö] lähti meillä kyllä tosi hyvin, koska me oltiin jo siellä oopperalla [alkukoulutusjakson aikana] pari. - - Ja silloin me ei vielä tiedetty, et me tullaan olemaan myös siinä itse opetusharjoittelussa. Ja sitten kun selvisi, että me ollaan samassa koulussa, niin mä muistan, että myös T1 sanoi, että mun mielestä on tosi kivaa, että sä oot mun pari ja mulle oli tullut itsellekin kanssa sellainen olo, että jes tästä tulee varmaan hyvä juttu.

T1 puolestaan toteaa kysyessäni mahdollisista ristiriitatilanteista "kaiken olleen ihan tylsän helppoa" ja "kaiken menneen hyvin". Samankaltainen vaikutelma mutkattomasta ja toimivasta vuorovaikutussuhteesta välittyy myös S2:n ja T2:n muodostaman opetusparin vastauksista.

Kummassakin haastattelussa tuli myös esiin, että persoonallisuuseroista huolimatta molemmilla opetuspareilla oli hyvin samankaltaiset näkemykset siitä, millaista taideaineen opetuksen tulisi olla.

S1: - - Niin ja jotenkin me aina katsottiin asioita samalta kannalta. Ja oltiin tosi monesta asiasta aina samaa mieltä ja oli samankaltaisia ajatuksia, että miten vaikka jatketaan tästä eteenpäin.

S2: - - Meillä oli aina kuitenkin aika samanlaiset ajatukset siitä, miten oppilaiden kanssa toimitaan ja jotenkin se oli ehkä se meidän työskentelyn ydin. Että oli samanlaiset sellaiset pedagogiset perusajatukset.

Tutkimukseni tuloksia tarkasteltaessa on siis muistettava, että opetusparien yhteistyö on lähtökohtaisesti ollut helppoa ja sujuvaa. Tämä on tutkimusongelman kannalta hyvinkin merkittävää. Tutkimukseni tavoitteena ei kuitenkaan ole selvittää, mitkä ovat menestyksekkään samanaikaisopetuksen toteutumisen edellytykset. Tästä syystä en aio käsitellä niitä sen tarkemmin tutkimustuloksissa. On kuitenkin todettava, että sellaisen samanaikaisopetuksen, joka voi mahdollisesti tukea taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä, edellytyksenä voitaneen pitää opetusparin tai -tiimin yhteistyön sujuvuutta.

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni varsinaiset tutkimustulokset. Tutkimustulokset jakaantuvat kolmeen aineiston analyysin luokittelussa jäsentyneeseen alalukuun: Laatikon ulkopuolelta, Oman toiminnan säätely sekä Ajatuksia monitaiteellisuudesta. Kaksi ensimmäistä alalukua käsittelevät monitaiteellisen samanaikaisopetuksen yhteydessä konkreettisesti opettajan asiantuntijuuden kehittymistä tukevia tekijöitä. Kolmas alaluku puolestaan keskittyy pikemminkin eräänlaisiin ideologisiin ajatuksiin monitaiteellisuudesta ja sen mahdollisuuksista opettajan asiantuntijuuden kehittymisen tukijana.

5.1 Laatikon ulkopuolelta

Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta aineistossa toistui useasti viittauksia siihen, miten toisen opettajan kanssa työskentely tarjosi laajalti uudenlaisia näkökulmia opettamiseen. Laatikon ulkopuolelta viittaa englanninkieliseen ilmaisuun *out-of-the-box*. Tällä tarkoitetaan uutta ennakkoluulotonta ja ennen kaikkea luovaa suhtautumistapaa johonkin itselle entuudestaan tuttuun asiaan. Tämän tutkimuksen yhteydessä sen voi tulkita tarkoittavan sitä, että toisen opettajan kanssa työskentely tarjoaa uusia ideoita ja erilaisia tapoja toimia opetustilanteissa sekä ruokkii yleistä luovuutta. Aineistosta käy selvästi ilmi myös se, miten kahden erilaisen persoonan yhteistyö voi lisätä ymmärrystä erilaisista opetustilanteisiin liittyvistä toimintamalleista. Jaoin opettamiseen liittyvät uudenalaiset, "laatikon ulkopuoliset", näkökulmat kahteen alaryhmään ja tarkastelen niitä seuraavaksi tarkemmin.

5.1.1 Luovia ideoita ja uusia ajatuksia

Ehkä ilmeisin samanaikaisopetuksen etu opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta on se, että saa uusia opetuksen järjestämiseen liittyviä ideoita. Haastateltavat kertoivat, että ideat saattoivat tulla esiin yhdessä opetusta suunniteltaessa, ja näin monipuolistaa opetusta jo suunnitteluvaiheessa, tai ikään kuin lennosta kesken opetuksen. Haastateltavista S1 koki erityisen hyväksi juuri sen, että opetusparia, tai projektissa myös mukana olleita luokanopettajia, pystyi ikään kuin konsultoimaan myös kesken opetuksen.

S1: - - se oli tosi hyvä, että siellä oli myös muita opettajia. Jos tuli yhtään sellainen olo, että no mitähän tässä nyt seuraavaksi, niin kuitenkin pystyi kysymään niiltä muilta. Meillä oli esimerkiksi sellainen resitatiiviharjoitus - - niin siinä muutkin sanoivat, että hei entäpä, jos nyt otettaisiin tällainen juttu - - .

Opetusparilta oli siis mahdollisuus saada ideoita ja tukea sekä ennen opetustilannetta että sen jälkeen. Lisäksi opetusparit saattoivat myös jälkikäteen jakaa ideoita siitä, miten joku asia olisi ehkä kannattanut tehdä. Samalla pystyttiin myös sopimaan, miten jatkossa vastaavassa tilanteessa ehkä kannattaisi toimia. S2 ja T2 kuvaavat keskinäistä palautteen antamistaan seuraavasti:

S2: Kyllä mun mielestä aina sillä tavalla aika luontaisesti just, kun siellä sit välillä sattui tietysti kaikenlaista, niin sit sitä antoi aina sen kautta palautetta. Että hyvä, kun sä siinä teit silleen ja sitten, että kyllähän tämä nyt tästä näin. Ja sitten täytyi aina tavallaan katsoa, että missä nyt mennään sitä seuraavaa kertaa varten.

T2: Niin just niin kuin, että tuo meni nyt tuossa vähän ehkä pieleen, että tehdään ensi kerralla jotenkin toisin tai muuta. Mutta se oli mun mielestä sillä tavalla mukavassa hengessä, että ei se ollut mitenkään silleen, että... Tai että se oli ehkä vaan lähinnä sitä, että mitäs tuli tehtyä ja mitenkäs nyt ens kerralla. Että nyt ne meni pitkin seiniä ja, miten tältä nyt välttyttäisiin ensi kerralla.

Haastateltavat siis kertoivat antaneensa toisilleen palautetta spontaanisti epämuodollisen ja pohdiskelevan keskustelun kautta. Olennaista palautteen antamisessa vaikutti olevan myös vertaisuus. Kummankaan parin tapauksessa palautetta ei siis annettu ikään kuin ylhäältä päin vaan nimenomaan vertaisen asemasta.

Opetusparien toimintaa tarkasteltaessa huomataan, että se on varsin yhteneväinen Boudin, Cohenin ja Sampsonin (2001, 3–4) vertaisoppimisen määritelmän kanssa. Opetusparit jakoivat ideoita ja ajatuksia, mistä molemmat hyötyivät. Kummankaan opetusparin tapauksessa ei lisäksi ollut havaittavissa, että jompikumpi olisi ollut minkäänlaisessa vallankäytöllisessä asemassa toiseen nähden. Voidaan siis todeta, että vertaisoppiminen oli yksi tapa, jolla haastateltavat pystyivät kehittämään asiantuntijuuttaan.

Aiemmin käsittelemäni integratiivisen pedagogiikan keskeiset periaatteet dialogisuus ja vertaisuus (ks. luku 3.2.3) näyttäisivät korostuvan opetusparien toiminnassa. Toimintaa pyrittiin kehittämään nimenomaan yhteisesti vuorovaikutteisen keskustelun kautta, eikä niin, että jompikumpi olisi ikään kuin auktoriteetin asemasta esitellyt toiminnan kehityskohteita. Opetusparien toiminnassa vaikuttaisi toteutuvan myös Mannisen (2013, 76) korostama avoin ja rehellinen vuorovaikutus, mitä voidaan pitää asiantuntijuutta kehittävän vertaispalautteen antamisen ja saamisen edellytyksenä.

Aineistosta käy ilmi erityisesti se, että ideat ja luovuus liittyvät olennaisesti taiteiden, tässä tapauksessa musiikin ja kuvataiteen, väliseen vuorovaikutukseen. Haastateltavista S2 esimerkiksi kertoo, miten toisen taiteenlajin parissa toiminen avasi aivan uudenlaisia näkökulmia musiikkiin, erityisesti säveltämisen, opettamiseen:

S2: Ehkä säveltämisen opettaminen jotenkin konkretisoitui. - - me tehtiin sellaisia pieniä kohtauksia ja piti miettiä joitain iskuja ja sitä, miten voi muista aineksista napata siihen musiikkiin juttuja. Sellaista en ole lasten kanssa aikaisemmin tehnyt. Yleensä jos sävelletään, niin se on se sävellys, mutta silloin kun se pistetään johonkin lavalle tai siinä on esimerkiksi valoja, niin siitä tulee se rytmitys ja se oli kyllä tosi tärkeä juttu.

Niin sanottu laatikon ulkopuolelta ajattelu näyttää siis korostuvan erityisesti taiteiden välisessä vuorovaikutuksessa. Itselle vieraamman taiteenlajin yhdistäminen omaan opetettavaan aineeseen näyttäisi tarjoavan uusia ajatuksia ja ideoita erityisesti siitä, miten omaa taideainetta voi opettaa luovasti ja perinteisestä poikkeavalla tavalla. S2 toteaa myös, että samalla tavalla vuorovaikutus toisen taideaineen opettajan kanssa, ei siis ainoastaan toisen taidelajin läsnäolo, voi lisätä omaa luovaa ajattelua.

S2: No itsessä se [monitaiteellinen samanaikaisopetus] mun mielestä ruokkii sellaista yleistä luovuutta jotenkin. Kyllähän siitä sai aina ideoita kun, sä sanoit jotain. Ja sitten rupesi kehittämään kaikenlaista, mitä muuta voisi tehdä - -.

Taiteiden välinen vuorovaikutus näyttäisi siis selvästi lisäävän taideaineen opettajien luovaa ajattelua opetuksen toteuttamisessa. Myös vuorovaikutuksella toisen taideaineen opettajan kanssa samanaikaisopetuksen yhteydessä näyttäisi olevan samankaltainen vaikutus. Haastateltavista T1 kuvaa taiteiden ja taideaineen opettajien välisen vuorovaikutuksen "avaavan silmiä" ja "auttamaan näkemään laajemmin". Toimittaessa itselle vieraamman taidelajin parissa ei ehkä olla niin sidoksissa taidelajin vallitseviin konventioihin ja kyseisen taidelajin opetuksen didaktisiin menetelmiin. Tällöin on mahdollista saada aivan uudenlaisia ideoita ja ajatuksia kyseisen taidelajin opetukseen liittyen. Tuomalla esiin näitä ajatuksia opetuspari voi saada aivan uudenlaisia näkökulmia omaan opetettavaan aineeseensa. Tämä tukee aiemmin tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemaani Mannisen (2013, 76) käsitystä siitä, että uusien ideoiden sekä aineenhallintaan ja didaktisiin ratkaisuihin liittyvän tietämyksen jakaminen on yksi keskeinen samanaikaisopetuksen hyöty opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta.

5.1.2 Persoonalliset tavat

Haastateltavat kertoivat saavansa uusia näkökulmia opettamiseen erityisesti seuraamalla opetusparia. Molemmissa haastatteluissa haastateltavat kertoivat, miten opetusparin luonteeltaan omasta toiminnasta poikkeavan toiminnan seuraaminen saattoi herättää uudenlaisia ajatuksia opettamisesta. T1 kuvaa tätä seuraavasti:

T1: Ja S1:ltä musta tuntuu, että opin sellaista rauhallisuutta, koska mä olen itse kauhea hösääjä ja se ei aina välttämättä auta tuollaisissa [opetus-] tilanteissa. Että sen voi tehdä tosi erilaisellakin tavalla. Ja se toimi tosi hyvin, miten sä teit. Niin, mulle hyvä muistutus.

Myös S2 kertoo havainnoineensa opetusparinsa toimintaa:

S2: Ja sitten toisaalta mun mielestä ku sulla on niin sellainen rauhoittava olemus aina niin mä koin, että se oli sellainen asia, jota mä arvostin tosi paljon. Sitä mä haluaisin just itsekin toteuttaa.

Molemmissa opetuspareissa toinen oli siis selvästi luonteeltaan ja toimintatavoiltaan rauhallisempi kuin toinen. Tämä ei kuitenkaan aiheuttanut ristiriitoja, vaan päinvastoin auttoi opetusparia ymmärtämään, että opetustilanteissa voi toimia erilaisilla tavoilla. Kyse ei kuitenkaan ollut siitä, että haastateltavat olisivat välttämättä kokeneet opetusparinsa persoonallisen tavan toimia paremmaksi. He pikemminkin kokivat opetusparin havainnoimisen lisäävän ymmärrystä siitä, että on olemassa erilaisia hyviä tapoja toimia opetustilanteissa. Toisaalta, kuten S2 edellä toteaa, näitä opetusparia havainnoimalla opittuja asioita on myös mahdollista soveltaa tarvittaessa omaan toimintaan.

Tarkasteltaessa monitaiteellisen samanaikaisopetuksen yhteydessä saatavia uusia näkökulmia suhteessa Heikkisen, Jokisen ja Tynjälän (2012, 68) näkemykseen asiantuntijuuden eri osa-alueista huomataan, että nämä uudet näkökulmat ovat pitkälti niin sanottua hiljaista, käsitteellistä ja käytännöllistä tietoa. Vaikka haastateltavat kertoivatkin oppineensa esimerkiksi uusia harjoitteita, joita voi tulevaisuudessa soveltaa omassa opetuksessa, välittyy heidän vastauksistaan selvästi pikemminkin eräänlainen vaikeasti sanallisesti selitettävä oman aineen ymmärtämisen lisääntyminen. Sen sijaan, että haastateltavat olisivat oppineet paljon uusia omaan opetettavaan aineeseen liittyviä sisällöllisiä asioita, oppivat he siis ikään kuin katsomaan sitä aivan uudesta perspektiivistä.

Tämä oman opetettavan aineen ymmärtämisen lisääntyminen voidaan käsittää Tynjälän (2006) mainitseman pedagogisen sisältötiedon karttumiseksi. Vastaavasti voidaan ajatella, että tämä ymmärryksen lisääntyminen johtaa Huhtinen-Hildénin (2012) käsityksen mukaisen ”pedagogisen taiteilijuuden” kehittymiseen. Merkittävää on huomata, että monitaiteellinen samanaikaisopetus selvästi edistää tätä kehittymistä tukemalla eri asiantuntijuuden osa-alueiden integroitumista. Tämä tukeminen tapahtuu erityisesti opetusparien välisen dialogisen vuorovaikutuksen ja tiedonmuodostuksen kautta. Opetusparit saavat toisiltaan jatkuvasti uusia näkökulmia opettamiseen, joita he voivat välittömästi soveltaa omaan toimintaan. Tällöin nuo uudet näkökulmat muuntuvat opettajan hiljaiseksi pedagogiseksi sisältötiedoksi.

5.2 Oman toiminnan säätely

Oman toiminnan säätelyyn liittyy olennaisesti edellisessä luvussa käsitelty opetusparin toiminnan havainnoiminen. Seuratessa opetusparin toimintaa joutuu väistämättä itsekkin arvioimaan omaa toimintaansa suhteessa opetusparin toimintaan. Tähän liittyy keskeisesti Tynjälän (1999, 161) käsitys siitä, että asiantuntijuuteen liittyy olennaisesti oman osaamisen kehittäminen jatkuvan itsereflektion kautta.

Haastateltavat eivät kertoneet tämän projektin yhteydessä kirjoittaneensa esimerkiksi reflektiopäiväkirjoja tai käyttäneensä muita Heikkisen ym. (2012, 12) ja Järvisen (1999, 27) itsereflektion tueksi ehdottamia työkaluja. Aineistosta käy kuitenkin ilmi, että haastateltavat ovat joko tietoisesti tai tiedostamatta pyrkineet kehittämään asiantuntijuuttaan säätelemällä jonkinlaisen itsereflektion kautta omaa toimintaansa. Haastatteluissa tuli esiin erityisesti kaksi tällaista toimintamallia. Ensimmäinen niistä liittyy opetettavien asioiden ja opetustilanteiden hahmottamiseen opetusparin näkökulmasta. Toista niistä voisi puolestaan kuvata opetusparin kuuntelemiseksi. Tällä en kuitenkaan välttämättä viittaa konkreettisesti kuuntelemiseen, vaan pikemminkin eräänlaiseen vuorovaikutukselle herkistymiseen. Seuraavaksi käsitelen yksityiskohtaisemmin näitä kahta ilmiötä.

5.2.1 Jäsentely opetusparin kautta

Jäsentelyä opetusparin kautta vaikutti tapahtuvan erityisesti silloin, kun molemmat opettajat toimivat samanaikaisesti jommankumman asiantuntijuusalueeseen, eli musiikkiin tai kuvataiteeseen, liittyvän aiheen parissa. Opetettavien asioiden ja opetusmenetelmien hahmottamista opetusparin kautta tapahtui selvästi myös silloin, kun opetusparit suunnittelivat yhdessä tulevaa opetusta. Haastateltavista S1 kuvasi tätä seuraavasti:

S1: - - ehkä jotenkin enemmän vielä siinä suunnitteluvaiheessa, kun oli se toinen ei oman alan ammattilainen mukana. Niin silloin tuli vielä enemmän mietittyä, voisiko tämä joku harjoitus toimia. Tai jotain sellaista. Itsekin ehkä jotenkin jäsenteli sen paremmin päässään, kun selitti sen ensin jollekin toiselle. Eli siis mietti, voisiko se toimia.

S1 siis koki, että tarkastelemalla jotakin opetukseen liittyvää asiaa opetusparinsa näkökulmasta hän pystyi itsekkin hahmottamaan tämän asian paremmin. Olennaista tässä

prosessissa lienee asian sanallistaminen selittämällä se opetusparille. Opetusparin kanssa opetuksen suunnitteleminen myös vaikuttaisi lisäävän positiivisella tavalla kriittisyyttä omia ideoita kohtaan. Näyttäisi myös siltä, että monitaiteellisen samanaikaisopetuksen yhteydessä opettajan itsereflektiivinen toiminta lisääntyy.

Opetukseen liittyvien asioiden sanallistaminen opetusparille selittämällä voidaan ajatella liittyvän Heikkisen ym. (2012) integratiiviseen pedagogiikkaan pohjautuviin käsityksiin opettajan asiantuntijuuden kehittymisestä. Opettajan pedagoginen sisältötieto (Tynjälä 2006), joka on luonteeltaan pikemminkin käytännöllistä ja kokemuksellista kuin teoreettista ja käsitteellistä, on keskeisessä roolissa opettajan suunnitellessa opetusta. Sanallistaessaan pedagogiseen sisältötietoon perustuvia ajatuksiaan ja käsityksiään opetusparille opettaja muuntaa käytännöllistä ja kokemuksellista tietoa teoreettiseksi ja käsitteelliseksi tiedoksi. Kyseessä on siis päinvastainen tapahtuma edellisessä luvussa kuvatulle uusien näkökulmien muuntumiselle pedagogiseksi sisältötiedoksi.

Opetuksen kannalta keskeisten asioiden jäsentely opetusparin kautta näyttäisi olevan tyypillistä nimenomaan monitaiteelliselle samanaikaisopetukselle. Tämän tutkimuksen kohteena olevan *Turandot*-projektin lähtökohtana oli, että opettajat vastaavat ensisijaisesti oman asiantuntijuusalueensa opetuksesta. Haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että molempien opetusparien tapauksissa kummatkin opettajat olivat toimineet myös itselle vieraamman taidelajin parissa. Haastateltavat kertoivat myös opetuksen suunnittelutyön tapahtuneen yhteisesti, riippumatta siitä liittyikö suunniteltava harjoitus tai laajempi tuntikokonaisuus läheisemmin musiikkiin tai kuvataiteeseen. Tällaisissa tilanteissa asiantuntijan roolissa toimiva opettaja joutuu hyvin tarkkaan miettimään, miten ilmaista ajatuksensa opetusparille riittävän ymmärrettävästi. Samalla hän lisää omaa ymmärrystään ja joutuu väistämättäkin jäsentämään mielessään esimerkiksi suunnittelun kohteena olevan harjoituksen hyvin huolellisesti.

Tämän tutkimuksen tapauksessa kahden eri alueen asiantuntijan yhteistyöstä ei aiheutunut käytännössä minkäänlaisia ristiriitoja. Voisi kuitenkin kuvitella, että jatkuva itselle hyvinkin itsestään selvien asioiden avaaminen opetusparille saattaa muodostua myös raskasteeksi. Tällaisen suhteellisen lyhytkestoisen projektin muodossa se vaikuttaisi kuitenkin olevan hyödyllinen keino lisätä ymmärrystä omasta opetettavasta aineesta.

5.2.2 Kuunteleminen

Molemmissa tutkimushaastatteluissa keskeisenä teemana oli kuunteleminen. Tällä haastateltavat tuntuivat tarkoittavan konkreettisen kuuntelemisen lisäksi eräänlaista erityistä keskittymistä vuorovaikutukseen opetusparin kanssa. Vuorovaikutukseen keskittyminen puolestaan väistämättä johtaa oman toiminnan säätelyyn. Haastateltavista T2 kuvaa opetusparin, ja myös opettajan ja oppilaiden, välistä vuorovaikutusta erityisesti tilan antamiseksi.

T2: Niin auttaa siihen, että oppisi kuuntelemaan myös niitä lapsia, kun joutuu kuuntelemaan toista opettajaakin. Ja joutuu antamaan tilaa, niin jos se helpottaisi vähän sitäkin, ettei sitten niin paljon ohjaa niitä oppilaita, vaan oppii ottamaan niiltäkin vastaan.

T2 siis koki, että opetusparin kuunteleminen auttaa myös oppimaan kuuntelemaan oppilaita. Opettajaparin välinen vuorovaikutuksellisuus voi siis hänen mielestään lisätä myös opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutuksellisuutta. Keskeistä tässä vuorovaikutuksellisuuden lisääntymisessä vaikuttaisi olevan tilan antaminen, vuorovaikutukselle altistuminen. Tämä taas puolestaan vaatii väistämättä oman toiminnan säätelyä siten, että esteetön vuorovaikutus on ylipäättään mahdollista.

Aineistosta käy ilmi, että opetusparien vuorovaikutukselle oli tyypillistä juuri Heikkisen, Jokisen ja Tynjälän (2012, 48–49) korostama dialogisuus. Opetusparien toiminnassa oli keskeistä nimenomaan yhteinen omien ajatusten ja kokemusten jakamisen kautta tapahtuva tiedonmuodostuksen prosessi. Haastateltavien viitatessa vuorovaikutukseen opetusparin kanssa nousee usein esiin monitaiteellisuus ja taiteiden välisyys. Tällainen dialoginen, ja ilmeisen avoin ja ennakkoluuloton, vuorovaikutussuhde näyttäisi siis liittyvän nimenomaan kahden taideaineenopettajan yhteistyöhön. Tätä kahden taideaineenopettajan samanaikaisopetuksen erityislaatuisuutta käsittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

Haastatteluista kävi ilmi, että kuunteleminen, eli laajemmin ymmärrettynä kaikenlainen vuorovaikutus opetusparin välillä, muuttui helpommaksi projektin edetessä. Tämä tulee hyvin esiin, kun S2 kertoo, miten oppituntien työnjaon suunnittelu muuttui projektin aikana.

S2: No mun mielestä se meni aika helposti sillä tavalla, että kyllähän me paljon tehtiin suunnittelutyötä ja sovittiin niitä vastuualueita, mutta tavallaan mun mielestä se on sellainen niin kuin turvallinen aloitus, perustana kaikelle ennen kun tutustutaan. Ja siinä vasta myöhemmin oppi tietämään ja tuntemaan sua ja sun tapaa työskennellä ja sitten se meni sellaiseksi, että pystyi lennosta enemmän toimimaan. Mutta aluksi se oli just hyvä, että oli niin, että nyt tavallaan mä puhun tän asian ja sitten sä puhut.

Projektin aikana opetusparit oppivat tuntemaan toisiaan paremmin. Tämä helpotti heidän välisensä vuorovaikutuksen toimivuutta. Se myös muutti heidän toimintansa luonnetta opetustilanteissa. Samanaikaisopetus on siis aina oppimisprosessi, jossa opettaja oppii paremmin tuntemaan sekä opetuspariaan että itseään.

Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta opetusparin välisen vuorovaikutuksen kehittyminen on olennaista. Oman toiminnan sääteleminen siten, että vuorovaikutus opetusparin kanssa toteutuu mahdollisimman hyvin, voi parhaimmillaan yleisesti muuttaa opettajan tapaa toimia opetustilanteissa vuorovaikutuksellisempaan suuntaan. Voidaankin ajatella, että samanaikaisopetuksen avulla on mahdollista kehittää Huhtinen-Hildénin (2012) mukaan opettajan asiantuntijuuden kannalta olennaista pedagogista sensitiivisyyttä.

5.3 Ajatuksia monitaiteellisuudesta

Tutkimushaastatteluissa kävi ilmi, että kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että monitaiteellisuus ja taiteiden välinen vuorovaikutus on arvokasta ja tärkeää. Kaikki haastateltavat myös kokivat sen voivan jollakin tavalla kehittää taideaineenopettajan asiantuntijuutta. Taiteiden välisestä vuorovaikutuksesta taideaineiden opetuksessa puhuttaessa haastatteluissa tuli esiin kaksi erilaista näkökulmaa. Ensimmäinen näkökulma liittyy holistiseen käsitykseen taiteesta - ja maailmasta ylipäätään. Toinen näkökulma puolestaan liittyy haastateltavien käsityksiin taideaineenopettajan opettajuuden erityislaatuisuudesta verrattuna muihin opettajiin. He kokivat monitaiteellisen samanaikaisopetuksen siten, että siinä kahden taideaineenopettajan sijaan kaksi taiteilijaa, muusikko ja kuvataiteilija, työskentelivät yhdessä.

5.3.1 Ajatuksia taideaineiden integroimisesta

Ensimmäisessä tutkimushaastattelussa monitaiteellisuuden tärkeyttä perusteltiin muun muassa integraation käsitteellä. Haastateltavista T1 näki taiteen kokonaisuutena, jota ei tulisi jakaa osiin. Hän kuvaa monitaiteellisen samanaikaisopetuksen vahvistaneen käsitystään integraation tärkeydestä. Lisäksi hän tuo esiin, että taideaineita integroiva opetus olisi hyödyllistä myös siksi, että eri taidelajit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa myös oikeassa elämässä.

T1: Ehkä just sellaista, että kun integraatio nyt muutenkin on tärkeää. Koska ei elämä ole sellaista, että se menisi eri aineissa. Ja kun taiteet muutenkin kommunikoi toistensa kanssa elämässä ja menee päällekkäin. Niin siksi se [monitaiteellinen samanaikaisopetus] olisi järkevää.

T1 jatkaa samasta aiheesta vielä myöhemmin:

T1: - - yleisesti tää koko projekti on mulla vahvistanut sellaista holistisen otteen tärkeyttä. Ettei se vaan ole sitä kuvataidetta. Koska ihminen on niin moniulotteinen ja tarvitsee kaikkea.

Myös S1 on yhtä mieltä monitaiteellisen samanaikaisopetuksen hyödyllisyydestä. Hän kokee sen kuitenkin soveltuvan lähinnä projektiluontoiseen työskentelyyn.

S1: Ja varsinkin tällaisessa projektissa, jossa päämääränä on joku yksi asia, yksi kokonainen esitys. Niin että silloin niitä kaikkia tehdään samanaikaisesti niitä asioita. Eikä silleen, että nyt maanantaisin tehdään musiikkia tämän opettajan kanssa ja sitten tuon kanssa tuota, vaan että ne on koko ajan siinä. Niin ehkä siitä tulee enemmän sellainen kokonaisuus, jos on projektista kysymys.

T1:n ja S1:n näkemykset vaikuttavat eroavan toisistaan siten, että T1 pitää taiteiden välistä vuorovaikutusta ikään kuin itseisarvokkaana tärkeänä. Hän kokee, että taideaineita integroiva opetus voi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja on siten sellaisenaan tärkeää. S1 puolestaan vaikuttaisi pitävän taideaineita integroivaa opetusta hyödyllisenä pikemminkin sen avulla saavutettavan lopputuloksen perusteella. Haastateltavien vastauksia voidaan tulkita myös niin, että S1 kannattaa Puurulan (1998, 23) esittelemistä taideaineiden integraation eri muodoista monitaiteellista taideaineiden opetusta. T1:n

vastauksista puolestaan välittyy poikkitaiteellista taideaineiden opetusta puoltavia näkemyksiä.

Monitaiteellisen samanaikaisopetuksen kautta taideaineenopettaja voi oppia näkemään opetettavan aineensa osana koko taiteen kenttää ja vielä laajemmin osana koko maailmaa. Koska taiteen eri lajit eivät toimi ikään kuin tyhjiössä ilman vuorovaikutusta niitä ympäröiviin todellisuuksiin, ei taideaineiden opetuksenkaan tulisi tapahtua ilman vuorovaikutusta muihin oppiaineisiin – erityisesti muihin taideaineisiin. Monitaiteellisen samanaikaisopetuksen avulla taideaineenopettaja voi oppia kytkemään opetettavaa ainettaan ympäröivään maailmaan myös silloin, kun opettaa yksin, ja näin kehittää asiantuntijuuttaan.

5.3.2 Kaksi taiteilijaa

Molemmissa haastatteluissa tuli selvästi esiin ajatus siitä, että monitaiteellisessa samanaikaisopetuksessa työskentelee yhdessä kaksi tai useampi taiteilijaa, ei niinkään kaksi aineen- tai edes taideaineenopettajaa. Olennaista tässä näkemyksessä vaikuttaisi olevan se, että kahden taiteilijan välisen yhteistyön avulla haastateltavat kokivat saavutettavan jotakin sellaista, jota ei ole mahdollista saavuttaa kahden "tavallisen" opettajan välisen yhteistyön avulla. Haastateltavista S2 kuvasi tätä seuraavasti:

S2: Niin se olisi varmaan tosi erilainen tilanne, jos siinä olisi ollut vaikka kaksi luokanopettajaa. Mä koin, että siinä oli muusikko ja kuvataiteilija. Ja sitten sillä tavalla, että miten me nyt tätä meidän osaamista voidaan tässä pyörittää - -.

Haastateltavat myös kokivat, että vuorovaikutus kahden taideaineenopettajan, tai taiteilijan, välillä voi toimia paremmin kuin taideaineenopettajan ja ei-taideaineenopettajan.

T1: Mä jotenkin ajattelisin, että toisella taideaineenopettajalla olisi samanlaisempi katse maailmaan kuin jollakin toisen aineen opettajalla. Vaikka en mä nyt halua mitenkään eritellä. Kaikki on kuitenkin ihmisiä.

Kahden taiteilijan välisessä yhteistyössä näyttää lisäksi korostuvan jo aiemminkin mainittu dialogisuus. Haastateltavien vastauksista välittyy käsitys siitä, että monitaiteellisessa samanaikaisopetuksessa dialogisuus perustuu nimenomaan kahden taiteilijan väliseen erityislaatuiseen vuorovaikutussuhteeseen. Tätä S2 kuvaa seuraavasti:

S2: Sellainen, että on valmis joustamaan ja antamaan tilaa ja kuuntelemaan toisten ideoita. Kamalaahan sellainen olisi, jos siinä olisi kaksi opettajaa suuna päänä, että tehdään näin. Mutta itse asiassa... En tiedä onkohan se enemmän kuitenkin se sellainen taiteilijuus, joka siinä toimii... Tuli vaan mieleen, että just se, että antaa tilaa ja kuuntelee ja ottaa siitä aineksia, että se menee ehkä enemmän sillä tavalla.

Kahden taiteilijan välisessä yhteistyössä, tässä tapauksessa monitaiteellisessa samanaikaisopetuksessa, on siis jotakin erityislaatuista verrattuna kahden "ei-taiteilijan" toteuttamaan opetukseen. Se, mitä tämä erityislaatuisuus varsinaisesti on, ei kuitenkaan konkretisoidu haastateltavien vastauksissa. Kyseessä kuitenkin lienee jonkinlainen taiteiden, ja taiteilijoiden, välisen dialogisen vuorovaikutuksen aikaansaama synerginen vaikutus. Voidaan siis ajatella, että tämän tutkimuksen tapauksessa musiikin ja kuvataiteen opetusta yhdistämällä oli mahdollista saada aikaan monitaiteellista opetusta, joka oli jollakin tavalla suurempaa kuin osiensa summa.

Lopuksi voidaan myös todeta, että monitaiteellinen samanaikaisopetus voi varmasti jollakin erityislaatuksella, vaikeasti sanallistettavalla tavalla, tukea taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Tähän liittyy kuitenkin vahvasti se, että kahden taiteilijan välinen vuorovaikutus on haastateltavien mukaan selvästi ainutlaatuista: riippumatta siitä, että opetusparit muodostuivat ilmeisen erilaisista persoonallisuuksista, mahdollisti kommunikaatio ikään kuin taiteen välityksellä yhteistyön, joka oli kaikkien haastateltavien mukaan helppoa ja antoisaa. Työskentely toisen taiteilijan kanssa myös inspiroi haastateltavien mukaan omaa taiteilijapersoonaa, mikä sekin kehittää väistämättä taideaineenopettajan asiantuntijuutta.

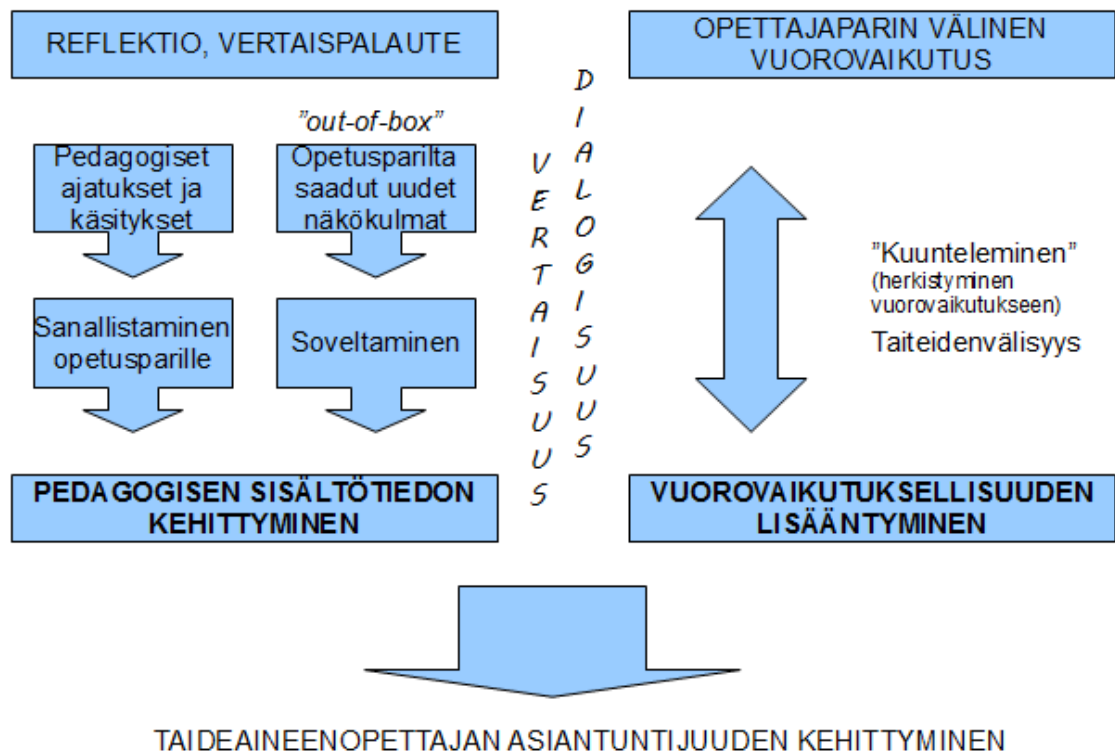
Merkittävää on kuitenkin huomata, että opettajan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta taiteidenvälisyyskin nähtiin nimenomaan erityislaatuisten vuorovaikutuksen mahdollistajana. Haastateltavat toivat toki esiin, että taiteidenvälinen vuorovaikutus ruokki luovuutta omaa opetettavaa ainetta kohtaan kuten olen aiemmin todennut. Heidän vastauksistaan kuitenkin välittyi ensisijaisesti tunne siitä, että kahden taiteilijan välinen keskinäinen vuorovaikutus on se, mikä tekee monitaiteellisesta samanaikaisopetuksesta jollakin tapaa poikkeuksellisen keinon tukea taideaineen opettajan asiantuntijuutta. Tämä vuorovaikutuksellisuuden korostuminen tukee myös Huhtinen-Hildénin (2012) näkemystä siitä, että taideaineenopettajan ammatti tulisi nähdä

ensisijaisesti ihmissuhdetyönä. Näin ollen taideaineenopettajan asiantuntijuutta ja sen kehittymistä tulisi tarkastella nimenomaan vuorovaikutuksellisten taitojen kehittymisen näkökulmasta.

6 Pohdinta

6.1 Johtopäätökset

Monitaiteellisen samanaikaisopetuksen mahdollisuudet taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymisen tukijana näyttävät tämän tutkimuksen tulosten valossa liittyvän pitkälti opettajan pedagogiseen sisältötiedon lisääntymiseen ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Keskeiseen rooliin näiden taideaineenopettajan asiantuntijuuden osa-alueiden kehittämisessä nousee dialoginen vuorovaikutussuhde samanaikaisopetukseen osallistuvien opettajien välillä. Tutkimuksen tuloksia kuvaan tiivistetysti alla olevan kuvion avulla.



Kuvio 5. Taideaineenopettajana asiantuntijuuden kehittyminen monitaiteellisessa samanaikaisopetuksessa.

Pedagogisen sisältötiedon lisääntymisessä vaikuttaisi olevan tärkeässä roolissa opettamiseen liittyvien uusien näkökulmien saaminen. Näitä uusia näkökulmia opettajan on mahdollista hankkia monitaiteellisen samanaikaisopetuksen yhteydessä erityisesti seuraamalla opetusparin toimintaa. Lisäksi opetusparilta voi esimerkiksi opetuksen suunnittelun yhteydessä saada uusia ideoita opetukseen toteuttamiseen liittyen.

Merkittävää tutkimustuloksissa on se, että aineenhallintaan liittyvän substanssitiedon lisääntymisestä monitaiteellisen samanaikaisopetuksen yhteydessä ei ole juurikaan viitteitä. Tutkimuksen kontekstista ja luonteesta johtuen on niinkään ymmärrettävää, että opettajan asiantuntijuuden sosiokulttuurisen tiedon osa-alue ei nouse esiin. Monitaiteellinen samanaikaisopetus voi siis selvästikin tukea opettajan asiantuntijuuteen liittyvistä tiedon osa-alueista nimenomaan itsesääätely- ja pedagogisen sisältötiedon kehittymistä. Käytännössä tämä tarkoittaa lisääntyntä kykyä soveltaa vuorovaikutteisesti eri tavoilla ja erilaisissa tilanteissa jo olemassa olevaa omaan opetettavaan aineeseen liittyvää teoreettista ja käsitteellistä tietoa.

Pedagogisesta sisältötiedosta puhuttaessa on muistettava, että se Tynjälän (2006, 177) mukaan liittyy pitkälti opettajan asiantuntijuuden hiljaisen tiedon osa-alueeseen. Sen lisääntymisen edellytyksenä ovat siis käytännön opetuskokemukset. Olennaista pedagogisen sisältötiedon muodostumisessa on myös opettajan asiantuntijuuteen liittyvien tiedon eri osa-alueiden integroiminen. Tätä integroitumista tapahtui sekä sanallistamalla omaa hiljaista pedagogista sisältötietoa että soveltamalla käytännössä opetusparilta saatuja uusia näkökulmia opettamiseen.

Monitaiteelliselle samanaikaisopetukselle vaikuttaisi olevan erityislaatuista pedagogisen sisältötiedon dialoginen rakentuminen opetusparien välisessä vuorovaikutuksessa. Opetustilanteessa saattaa esimerkiksi huomata, että opetuspari tekee jonkin asian eri tavalla kuin, mitä on itse tottunut tekemään. Tällaiseen huomioon on mahdollista reagoida muuttamalla omaa toimintaa samaan suuntaan ja arvioimaan, tuottaako tämä oman toiminnan muokkaaminen tyydyttävän lopputuloksen. Tähän liittyy olennaisesti Schönin (1983) käsitys asiantuntijuuteen liittyvästä kyvystä arvioida kriittisesti omaa toimintaa itse toiminnan aikana.

Opetusparit pyrkivät kehittämään toimintaansa myös sekä spontaanin vertaispalautteen että dialogisen toiminnan kehittämisen kohteita käsittelevän epämuodollisen keskustelun avulla. Reflektiiviseksi toiminnaksi lasken myös ennen opetusta tapahtuvan omien ajatusten ja ideoiden jäsentelemisen opetusparin kautta. Tässä toiminnassa keskeisessä roolissa oli jo aiemmin mainittu omien käsitysten eksplikoiminen sanallistamalla niitä opetusparille.

Dialogisen tiedonmuodostuksen edellytyksenä on avoin ja toimiva vuorovaikutussuhde. Erityislaatuinen vuorovaikutuksellisuuden kehittyminen yhteistyötä tekevien taideaineenopettajien välille onkin toinen monitaiteellisen samanaikaisopetuksen

keskeisistä tavoista tukea taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Tutkimustuloksista käy ilmi, että monitaiteelliselle samanaikaisopetukselle on tyypillistä opetusparien välisen kuuntelemisen lisääntyminen, mikä voidaan laajemmin ymmärtää herkimiseksi vuorovaikutukselle opetusparin kanssa. Tämä voi puolestaan laajemmin johtaa koko opetuksen muuttumiseksi Huhtinen-Hildenin (2012) korostamaan vuorovaikutuksellisempaan suuntaan.

Monitaiteellisessa samanaikaisopetuksessa opettajien välisen vuorovaikutuksen tekee erityislaatuiseksi se, että vuorovaikutus tapahtuu nimenomaan kahden taiteilijan välillä. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että kahden taideaineenopettajan välinen vuorovaikutussuhde ei ole tyypillinen kahden opettajan välinen vuorovaikutussuhde. Sen tekee erityislaatuiseksi mahdollisuus kommunikoida ikään kuin taiteen kielellä riippumatta siitä, että opettajat ovat eri taiteenalojen edustajia.

Tässä yhteydessä haluan tarkastella tutkimukseni tuloksia verme-menetelmän näkökulmasta. Verme on Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen Osaava verme -verkostossa toimintatutkimuksen avulla kehitettävä vertaisryhmämentorointiin (*peer group mentoring*) perustuva opetusalan täydennyskoulutuksen muoto. Sen tarkoituksena on sekä tukea vasta valmistuneiden uusien opettajien työelämään siirtymistä että kehittää opettajana jo pidempään työskennelleiden osaamista. Käytännössä verme tarkoittaa pienryhmätyöskentelyä, johon osallistuu 4–10 henkilöä. Lukuvuoden aikana ryhmä kokoontuu 6–8 kertaa jakamaan kokemuksiaan, osaamistaan sekä työssä kohtaamiaan haasteita. (Koulutuksen tutkimuslaitos 2014.)

Mentoroinnilla on perinteisesti tarkoitettu tilannetta, jossa kokeneempi ammatin harjoittaja ohjaa kokemattomampaa työuraansa ehkä vasta aloittelevaa noviisia. Monissa maissa myös esimerkiksi opettajaksi opiskelevien työharjoittelujaksojen ohjaavia opettajia kutsutaan mentoreiksi. Mentorointi mielletäänkin siis usein varsin epätasa-arvoiseksi tilanteeksi, jossa mentori käytännössä sellaisenaan siirtää alaan liittyvät traditiot ja käytännöt, eli niin sanotun hiljaisen tiedon eteenpäin. Mentorointi-sana on kuitenkin kokenut käsitteellisen muutoksen. Nykyään sillä tarkoitetaan usein klassisen mestari–noviisi-suhteen sijaan keskustelevaa ja vuorovaikutteista ohjaussuhdetta, jossa kumpikin osapuoli tuo ajatuksiaan ja mielipiteitään tasa-arvoisesti esiin. Uuden näkemyksen mukaan mentorointisuhteessa molemmat, ei siis ainoastaan nuorempi osapuoli, oppivat jotain uutta. Tällaista vuorovaikutteista ja tasa-arvoista

mentorointitapaa voidaan erotuksena klassisesta mentoroinnin määritelmästä kutsua vertaismentoroinniksi. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 46–47.)

Vertaisryhmämentoroinnin halusin ottaa tässä yhteydessä esiin siitä syystä, että sen opettajan asiantuntijuuden kehittämiseen liittyvät toimintaperiaatteet vaikuttavat olevan hyvin samankaltaiset kuin monitaiteellisessa samanaikaisopetuksessa. Parhaassa tapauksessahan molemmat taideaineenopettajat pääsevät hyödyntämään omaa niin aineenhallintaan kuin opettamiseen liittyvää erikoisosaamistaan. Samalla he voivat jakaa keskenään tätä osaamista. Vaikka monitaiteellisessa samanaikaisopetuksessa taideaineenopettajat ovat lähtökohtaisesti vertaisen asemassa toisiinsa nähden, voidaan ajatella, että erikoisosaamisensa alueilla he toimivat ikään kuin vanhemman ja kokeneemman osapuolen roolissa. Aineenhallintaan liittyvän tiedon kohdalla tämä on varsin ilmeistä. Erikoisosaamiseksi voidaan kuitenkin laskea myös esimerkiksi tietynlainen persoonallinen tapa toimia erilaisissa tilanteissa.

Monitaiteellinen samanaikaisopetus voidaan siis mieltää ikään kuin vertaismentorointitilanteeksi. Vertaismentoroinnin lyhyt käsittely tässä yhteydessä on perusteltua myös siitä syystä, että olen tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä määritellyt opettajan asiantuntijuutta ja sen kehittymistä pitkälti integratiivisen pedagogiikan, joka toimii myös vermen teoreettisena lähtökohtana, näkökulmasta.

Jormakka & Kallioniemi (2013) ovat samanaikaisopetusta käsittelevän tutkimuksensa tulosten pohjalta laatineet myös keskustelutuokioihin perustuvan menetelmän, jonka tarkoituksena on tukea nimenomaan samanaikaisopetuksen yhteydessä tapahtuvaa opettajan ammatillista kehittymistä. Tämän kehityksen vaiheita he kuvaavat seuraavasti:

- Keskustelutuokioprosessin käynnistäminen (opetusparin havainnoimisen, oman toiminnan reflektointimisen yksin ja opetusparin kanssa sekä palautteen antamisen omaksuminen toimintatavoiksi)
- Opettajien yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen lisääntyminen
- Yhteisopettajina kehittyminen
- Opettajana kehittyminen

Jormakan & Kallioniemen (2013) näkemys opettajan asiantuntijuuden kehittymisen prosessista on pitkälti yhteneväinen tämän tutkimuksen vuorovaikutteisuuutta korostavien tulosten kanssa. Huomattavaa tosin on, että heidän käsityksensä perustuu ajatukseen siitä, että opetuspari tietoisesti haluaa kehittää asiantuntijuuttaan samanaikaisopetuksen

yhteydessä. Oman tutkimuksen tapauksessa näin ei kuitenkaan ollut. Tutkimukseeni osallistuneet taideaineenopettajiksi opiskelevat eivät tiedäneet, että tutkimuksen koskee nimenomaan taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Heidän asiantuntijuuden kehittymiseen johtanut toimintansa monitaiteellisen samanaikaisopetuksen yhteydessä on siis ollut täysin itseohjautuvaa.

Onkin ehkä syytä pohtia, miten erilaisiksi tutkimuksen tulokset olisivat muodostuneet, jos siihen osallistuneet taideaineenopettajiksi opiskelevat olisivat alusta asti olleet tietoisia tutkimuksen päämäärästä ja näin ollen mahdollisesti myös tietoisesti pyrkineet kehittämään asiantuntijuuttaan. Olisivatko he esimerkiksi kokeneet kehittäneensä pikemminkin teoreettisen ja käsitteellisen tiedon osa-aluetta käytännöllisen ja kokemuksellisen sijaan? Mielenkiintoista olisi myös tietää, olisiko opetusparien välinen vuorovaikutus ollut jollakin tapaa erilaista, jos he olisivat tietoisesti pyrkineet antamaan palautetta ja havainnoimaan toistensa toimintaa.

Tällainen pohdinta johtaa väistämättä formaalin ja informaalin oppimisen vertailuun. Päädymme myös arvioimaan opettajankoulutuksen antamia valmiuksia suhteessa työelämän vaatimuksiin. Keskeiseksi kysymykseksi nousee, voidaanko muodollisen opettajankoulutuksen avulla tarjota opiskelijoille tarpeeksi sellaisia käytännön opetuskokemuksia, joiden avulla heidän on mahdollista rakentaa riittävästi omaa käytännöllistä ja kokemuksellista pedagogista sisältötietoaan jo ennen työelämään siirtymistä. Vai tulisiko vain hyväksyä, että vasta valmistuneen opettajan ensimmäiset työvuodet ovat väistämättä aina vaikeita ja ettei mikään voi riittävällä tavalla valmistaa niihin?

Opettajankoulutuksen antamia valmiuksia ja opettajan asiantuntijuutta ylipäättään on myös syytä tarkastella POPS:n näkökulmasta. Määrittäähän se viime kädessä ne vaatimukset, joita opettajan ammattitaidolle asetetaan. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on erityisen mielenkiintoista kohdistaa huomiota kohtiin, joissa käsitellään oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemista, oppiainerajoja ylittäviä ainekokonaisuuksia sekä opettajien välistä yhteistyötä.

Kuten jo tämän tutkimuksen johdannossa olen todennut, vuoden 2004 POPS (Opetushallitus 2004, 232) velvoittaa musiikin kohdalla tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Parhailleen kommentoitavana olevassa vuonna 2016 julkaistavassa uudessa POPS:ssa puolestaan todetaan, että opetusta tulee tarkastella kokonaisuutena ja että opetuksen tavoitteena on

oppiainerajat ylittävä osaaminen (Opetushallitus 2014a, 13). Lisäksi todetaan, että laaja-alaisen sivistyksen saavuttaminen ja mielekäs oppiminen edellyttävät opetuksen eheyttämistä. Näin oppilaalla on mahdollista muodostaa käsitys siitä, miten opiskeltavat asiat liittyvät toisiinsa ja millaisia kokonaisuuksia ne muodostavat. (Opetushallitus 2014a, 25.) Musiikin kohdalla todetaan kaikkien vuosiluokkien kohdalla, että opetuksessa tulee huomioida muut oppiaineet esimerkiksi eheyttävien teemojen avulla (Opetushallitus 2014b, 42; Opetushallitus 2014c, 109, Opetushallitus 2014d, 208).

Luonnosvaiheessa oleva POPS ehdottaa, että eheyttämistä voidaan toteuttaa esimerkiksi projekteilla, joissa yhdistyy useampia oppiaineita (Opetushallitus 2014, 25). Lisäksi myöhemmin todetaan, että koulun henkilökunnan tiivis yhteistyö kuten samanaikaisopetus on edellytyksenä koulun kasvatuksellisten ja opetuksellisten tavoitteiden toteutumiselle. Samalla todetaan, että aikuisten yhteistyö toimii oppilaille toimivan oppimiskulttuurin mallina. (Opetushallitus 2014a, 30.)

Luonnosvaiheessa oleva POPS korostaa entisestään oppiainerajoja ylittävän eheyttämisen merkitystä. Tämän tutkimuksen kohteena ollut *Turandot*-projekti on osuva esimerkki juuri Opetushallituksen (2014a) mainitsemasta useampia oppiaineita yhdistävästä projektista. Siinä yhdistyi esimerkillisellä tavalla musiikin ja kuvataiteen opetus. Jos projekti ei olisi ollut osana Suomen Kansallisoopperan yleisöyhteistyötä, olisi siihen ollut mahdollista helposti ja luontevasti integroida myös muita oppiaineita. Nyt se ei käytännön syistä ollut mahdollista.

Projekti toimi myös tapakasvatuksena ja työelämään tutustumisena. Monitaiteellisen opetuksen lisäksi siihen sisältyi vierailu Suomen Kansallisoopperassa, jossa oppilaat pääsivät seuraamaan *Turandot*-oopperan pääharjoitusta ja sen jälkeen tapaamaan oopperassa *Calafin* roolin laulanutta ammattilaulajaa. Lisäksi projektin aikana tutustuttiin muihin oopperan tekemiseen liittyviin ammatteihin.

Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan todeta, että tällaisten projektien hyöty ei rajoitu ainoastaan oppilaan kokonaisvaltaisen kasvamisen ja opiskeltavien asioiden kontekstisidonnaisen kokonaisvaltaisen hahmottamisen tukemiseen. Yhteistyössä muiden opettajien kanssa on myös mahdollista kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Olisikin perin kummeksuttavaa, jos ei tämän tutkimuksen kohteena olleen *Turandot*-projektin tapaiset monitaiteelliset projektit, joihin on helposti yhdistettävissä myös muita oppiaineita, vakiintuisi osaksi koulujen tavanomaista toimintakulttuuria.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Perinteisesti tutkimusten luotettavuutta on arvioitu validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetin kannalta olennaista on tutkimusongelman kannalta tarkoituksenmukaisesti valitut menetelmät, joiden avulla voidaan saavuttaa mahdollisimman hyvin todellisuutta vastaavia tutkimustuloksia. Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2009) mukaan validiteetti voidaankin yksinkertaistaen määritellä tutkimuksen pätevyydeksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 25.)

Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimuksen menetelmien kykyä tuottaa todellisuutta vastaavia tuloksia olosuhteista riippumatta. Reliabiliteetin arviointiin liittyy esimerkiksi se, saavutetaanko samaa tutkimusongelmaa erilaisilla menetelmillä tutkittaessa samankaltaisia tuloksia. Reliabiliteettia voidaan siis parantaa esimerkiksi käyttämällä tutkimuksessa useampia aineistonkeruumenetelmiä. Tämän jälkeen voidaan tarkastella, tuottavatko nämä eri tavoilla kerätyt aineistot samansuuntaisia vastauksia tutkimusongelmaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 25–26.)

Validiteetin ja reliabiliteetin käyttäminen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin lähtökohtana ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteistä (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 208; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 25). Toisin kuin kvantitatiivinen tutkimus kvalitatiivinen tutkimus ei perustu mittaamiseen. Luotettavuuden arvioinnissa ei siis voida samalla tavalla keskittyä siihen, saataisiinko samaa asiaa uudelleen tai hieman eri tavalla mittaamalla samankaltaisia tuloksia. Sen sijaan luotettavuuden arviointi kohdistuu itse tutkijaan ja tämän toimintaan tutkimusprosessin aikana. (Eskola & Suoranta 1998, 210–211.)

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu erityisesti analyysin systemaattisuus. Tutkijan tulisikin tarkoin avata aineiston rajausta ja analyysiä ohjanneet periaatteet. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.) Itsekuri, järjestelmällisyys ja johdonmukaisuus ovat työskentelytapoja, jotka omaksumalla tutkija voi lisäksi parantaa tutkimuksensa luotettavuutta. Olennaista on myös analyysivaiheen selkeä raportointi. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15.)

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa korostuu erityisesti se, että olin itse myös mukana *Turandot*-projektissa. Vaikka en käyttänyt tutkimukseni aineistona mitään omakohtaista materiaalia tai haastatellut opetuspariani, on selvää, että omat projektin

aikana muodostuneet käsitykseni ovat olleet vahvasti läsnä ja ohjanneet tutkimusprosessia. Olen kuitenkin pyrkinyt mahdollisimman objektiiviseen suhtautumiseen aineistoa kohtaan.

Aineiston rajauksessa olen noudattanut alusta asti huolellisuutta: esimerkiksi litteraatiossa pyrin lähes täydelliseen sanatarkkuuteen. Litteroin myös molemmat haastattelut lähes kokonaisuudessaan jättäen vain muutamia tutkimuksen kannalta täysin epäolennaisia jaksoja huomioimatta. Aineiston analyysin vaiheita olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman selkeästi ja läpinäkyvästi luvussa 4.3.2.

Tutkimukseni luotettavuutta olisi parantanut parihaastatteluiden lisäksi jokin toinen aineistonkeruumenetelmä. Olisi esimerkiksi ollut mielenkiintoista observoida opetusparien toimintaa itse opetuksen aikana. Tutkimukseen osallistuneet olisivat myös voineet kirjoittaa joko opetuspareittain yhteistä tai kukin erikseen omaa henkilökohtaista reflektiopäiväkirjaa. Näin olisi ollut mahdollista päästä käsiksi haastateltavien kokemuksiin ja tuntemuksiin jo projektin aikana ja välittömästi opetustilanteiden jälkeen. Reflektiopäiväkirjaan olisi ollut myös ehkä helpompi kirjoittaa sellaisista henkilökohtaisista tuntemuksista, jotka parihaastattelutilanteessa saattavat jäädä tulematta esiin.

Haastatteluaineiston luotettavuuden arviointiin liittyy myös se, että tunsin Sibelius-Akatemian opiskelijat hyvin jo entuudestaan ennen *Turandot*-projektia. Taideteollisen korkeakoulun opiskelijat eivät puolestaan olleet minulle entuudestaan tuttuja. Vaikka olenkin koko tutkimuksen ajan pyrkinyt objektiivisuuteen, on tällä voinut olla vaikutusta esimerkiksi siihen, miten olen haastatteluissa muotoillut ja esittänyt kysymyksiä tai tulkinnut haastatteluiden avulla kerättyä aineistoa.

6.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on määritellyt ohjeet hyvälle tieteelliselle käytännölle. Niiden tavoitteena on tieteellisen epärehellisyyden ehkäiseminen tutkimusta harjoittavissa organisaatioissa. Ohjeissa korostuu rehellisyys ja avoimuus tieteellisen tutkimuksen lähtökohtana. Olennaista on myös, että tutkimuksen aineisto on hankittu eettisen tarkastelun kestäväällä tavalla. Tutkijan tulee myös kunnioittaa ja huomioida muiden tutkijoiden työn ja tutkimuksen arvo asianmukaisella tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 4–6.)

Tässä tutkimuksessa olen huomionut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet noudattamalla tutkimusraportin laatimisessa asianmukaista avoimuutta, selkeyttä ja tarkkuutta. Lähdeviitteissä olen pyrkinyt noudattamaan erityistä huolellisuutta, jotta muiden tutkijoiden julkaisut saisivat niille kuuluvan tunnustuksen. Tutkimusaiheen valinnasta alkaen olen pyrkinyt kartoittamaan mahdollisia tutkimukseen liittyviä eettisiä ongelmia. Näitä ei kuitenkaan ole juurikaan tullut esiin. Tämän tutkimuksen eettisyyden tarkastelu keskittyy pitkälti haastattelujen avulla kerätyn aineiston suojaamiseen.

Ihmistieteissä korostuvat ihmisen kunnioittamiseen liittyvät arvot. Näistä keskeinen on ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen ja suojaaminen. Tutkimukseen osallistuvilla on siis oltava oikeus itse päättää siitä, mitä tietoja he haluavat luovuttaa tutkimuskäyttöön. Tutkijan tehtävä tutkimuksen alussa on avoimesti kertoa tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tavoitteista ja taustoista sekä sopia tutkimusaineiston käyttötavoista, käyttäjistä, käyttöajoista, muokkaustavoista ja säilyttämisestä. Tutkimusraportin laatimisessa tulee myös huomioda, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt eivät saa olla tunnistettavissa. (Kuula 2006, 60, 64.)

Tiedustelin kaikilta tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiltä halukkuutta osallistua tutkimukseen sähköpostitse heti *Turandot*-projektin alettua. Osalta olin myös jo ennen tuota kirjallista kyselyä saanut suullisen suostumuksen, joten viesti toimi heidän kohdallaan lähinnä tiedonantona. Viikkoa ennen ensimmäistä tutkimushaastattelua lähetin haastateltaville lisäksi sähköpostitse haastattelurungon, jonka saateviestissä selvitin perusteellisesti tutkimuksen tavoitteet ja lähtökohdat.

Tutkimukseni tulososan valmistuttua toimitin sen luettavaksi kaikille haastateltaville. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla oli siis mahdollisuus tarkistaa, ettei heistä ole kirjoitettu tavalla, jonka he kokisivat virheelliseksi tai jollakin tavalla heidän yksityisyyttään loukkaavaksi. Jo tutkimushaastatteluiden yhteydessä olin tiedustellut, toivovatko haastateltavat heihin viitattavan tutkimuksessa jollakin tietyllä peitenimellä. Kenelläkään ei kuitenkaan ollut tämän suhteen erityisiä toiveita. Tästä syystä päädyin käyttämään yksinkertaistettuja kirjain-numero-yhdistelmiä haastateltavien anonymiteetin turvaamiseksi. Tutkimushaastatteluiden yhteydessä sain haastateltavilta myös luvan tutkimusaineiston säilyttämiseksi mahdollista jatkotutkimuskäyttöä varten.

6.4 Ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista

Taideaineenopettajan asiantuntijuuden kehittymistä monitaiteellisen samanaikaisopetuksen yhteydessä ei ennen tätä tutkimusta ole tutkittu. Siksi erilaisia jatkotutkimusaiheita onkin helppo keksiä. Koska monitaiteellinen samanaikaisopetus linkittyy suoraan Taideyliopiston perusajatukseseen taiteiden välisestä vuorovaikutuksesta, tulisi monitaiteellisen samanaikaisopetuksen olla erityisen mielenkiintoinen tutkimusaihe nimenomaan Taideyliopiston järjestämän opettajankoulutuksen näkökulmasta. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisikin mielestäni se, miten monitaiteellista samanaikaisopetusta voitaisiin hyödyntää taideaineenopettajien opettajankoulutuksessa. Tulisiko siihen esimerkiksi sisältyä pakollinen harjoittelu jonkin toisen taideaineenopettajaopiskelijan kanssa? Vai voitaisiinko tämän tutkimuksen tuloksissa esiteltyjä monitaiteellisen samanaikaisopetuksen mahdollisuuksia taideaineen opettajan asiantuntijuuden kehittymisen tukijana hyödyntää jollakin täysin toisella tavalla?

Koska monitaiteellinen samanaikaisopetus on vielä lähes tutkimaton aihepiiri, olisi hyödyllistä selvittää, miten paljon ja missä muodossa taideaineenopettajat sitä toteuttavat. Tämän jälkeen olisi mahdollista miettiä, miten tätä vielä toistaiseksi lähes tutkimatonta ilmiötä olisi tarkoituksenmukaista lähestyä tutkimuksellisessa mielessä. Opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyvän tarkastelun lisäksi voisi olla mielenkiintoista lähestyä monitaiteellisen samanaikaisopetuksen mahdollisuuksia nimenomaan oppilaan näkökulmasta. Selvittämisen arvoista voisi esimerkiksi olla, miten monitaiteellinen samanaikaisopetus voi edistää oppilaiden luovan ajattelun kehittymistä. Erityisen mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi lisäksi monitaiteellisen samanaikaisopetuksen mahdollisuudet vuorovaikutuksellisten taitojen ja koko luokkayhteisön toimintakulttuurin kehittymisen tukijana.

Vuonna 2016 julkaistava uusi POPS herättää myös varmasti ajatuksia samanaikaisopetukseen liittyvistä tutkimusmahdollisuuksista. Jos oppiaineiden välisen yhteistyön vahvistamista jatkossa edellytetään entisestään, tulisi tutkimuksen avulla kehittää erilaisia menetelmiä onnistuneen samanaikaisopetuksen toteuttamiseksi. Tutkimuksen avulla tulisi myös kehittää oppimateriaalia, joka on suunniteltu nimenomaan hyödynnettäväksi samanaikaisopetuksessa. Muuten kynnys siirtyä perinteisestä yhden opettajan mallista samanaikaisopetukseen saattaa muodostua liian

suureksi ja samanaikaisopetuksella saavutettavat sekä opetukseen että ammatilliseen kehittymiseen liittyvät hyödyt jäädä vain teoreettiseksi sanahelinäksi.

Lähteet

- Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? – Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Austin, V. L. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and special education* 22 (4), 245–255.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. 2001. Peer learning in higher education: learning from & with each other. Lontoo: Psychology Press.
- Cofer, D. A. 2000. Informal Workplace Learning. Practice Application Brief No. 10.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16.
- Cross, J. 2007. Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance. John Wiley & Sons.
- Elliott, D. J. 1995. Music matters: A new philosophy of music education. New York: Oxford university press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Friend, M. 2008. Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction* 2 (2), 9-19.
- Hattukangas, J. & Kotimäki, T. 2010. Samanaikaisopetus yläkoulussa – tapaustutkimus aineen- ja erityisopettajan yhteistyöstä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. 2012. Osaaminen jakoon: vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinänen, S. 2010. Kastatuksesta yhteistyöhön. Suomen Kansallisoopperan yleisötyöstä 1992-2008. Suomen Kansallisooppera. Pdf-tiedosto. Luettavissa: http://www.ooppera.fi/filebank/446-Kasvatuksesta_yhteistyohon.pdf. Viitattu: 29.7.2014.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jang, S. 2006. Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research* 48 (2), 177-194.
- Jormakka, S. & Kallioniemi, T. 2013. Opetuspari opettajuuden peilinä, toimintatutkimus yhteisopettajana kehittymisen edellytyksistä. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY, 258-274.
- Kettula, E. & Repola, T. 2008. Samanaikaisopetuksen rakentuminen ja toteutuminen opettajien kertomana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korpi, M. 2010. Samanaikaisopettajien vuorovaikutus oppitunneilla. Keskusteluanalyttinen tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koulutuksen tutkimuslaitos. 2014. Mikä verme? Internetsivu. Luettavissa: <http://www.osaavaverme.fi/mika-verme>. Viitattu 29.7.2014.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Manninen, N. 2013. Samanaikaisopetus muuttuvassa koulukulttuurissa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus. 2014a. Perusopetuksen perusteluonnokset, luvut 1–12. Pdf-tiedosto. Luettavissa: http://oph.fi/download/156870_perusopetus_perusteluonnos_luvut_1_12.pdf Viitattu 29.7.2014.
- Opetushallitus. 2014b. Opetus vuosiluokilla 1–2. Pdf-tiedosto. Luettavissa: http://oph.fi/download/156871_perusopetus_perusteluonnos_vuosiluokat_1_2.pdf Viitattu 29.7.2014.
- Opetushallitus. 2014c. Opetus vuosiluokilla 3–6. Pdf-tiedosto. Luettavissa: http://oph.fi/download/156872_perusopetus_perusteluonnos_vuosiluokat_3_6.pdf Viitattu 29.7.2014.
- Opetushallitus. 2014d. Opetus vuosiluokilla 7–9. Pdf-tiedosto. Luettavissa: http://oph.fi/download/156873_perusopetus_perusteluonnos_vuosiluokat_7_9.pdf Viitattu 29.7.2014.
- Puurula, A. 1998. Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 9–20.
- Ruismäki, H. 1998. Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatukseen. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taideaineiden*

- opetuksen integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsinki: Helsingin yliopisto, 29–48.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Pdf-tiedosto. Luettavissa: http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf. Viitattu: 29.7.2014.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–57.
- Schön, D. A. 1983. The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Sibeliuss-Akatemia. 2012. Opinto-opas 2012–2013. Helsinki: Sibeliuss-Akatemia.
- Taideyliopisto. 2014. Me. Internet-sivu. <http://www.uniarts.fi/fi/me>. Viitattu 18.8.2014.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. 2006. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice* 45 (3), 239–248.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Pdf-tiedosto. Luettavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 19.8.2014.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-Kustannus, 93–104.

Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.