

"Se on käsien ojentamista puolin ja toisin"

Opettajien kokemuksia yhteistyöstä taiteilijan kanssa.

Maija Eskelinen

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma
2010
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Eskelinen, M. 2010. *Se on käsien ojentamista puolin ja toisin*. Opettajan kokemuksia yhteistyöstä taiteilijan kanssa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajan koulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma (67 sivua).

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien jaetun asiantuntijuuden kokemuksia opettajan ja taiteilijan välisessä yhteistyössä. Lähtökohtana olivat opettajien ajatukset ja kokemukset mukaan lähtemisen motiiveista, projektin suunnittelusta, toteutuksesta, yhteistyön sujumisesta ja sen vaikutuksista oppilaisiin sekä yhteistyön vaikutuksista opettajan toimintaan tulevaisuudessa.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Lasten- ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuuriantan organisoimaan Taiteilija taloon - työpajaan keväällä 2007 osallistuneet kuusi opettajaa. Tutkimus oli rajattu koskemaan kuvataiteen työpajoja. Laadullinen puolistrukturoitu teemahaastatteluaaineisto kerättiin loka - marraskuussa 2007. Aineiston analysoinnin pohjana oli teemahaastattelurunko.

Opettajien kokemukset yhteistyöstä taiteilijan kanssa olivat hyvin samantyyliisiä. Työpajaan lähtemisen taustalla oli opettajien halu saada vaihtelua ja virkistystä kouluarkeen, tarjota jotain uutta ja elämyksellistä oppilaille, kehittää samalla myös omaa tietotaitoaan sekä avata koulun ovia ulkopuolisille tahoille. Opettajat kokivat olleensa yhteistyöprosessissa pääosin avustajan roolissa, jossa taiteilijalla oli päävastuu työpajan toteutuksesta. Taiteilijan vierailun koettiin tuoneen elämyksiä ja virkistystä arkeen ja antaneen paljon onnistumisen elämyksiä oppilaille. Opettajat näkivät, että taiteilijalla oleva oma "taikapiiiri" teki oppimistapahtumasta erityislaatuisen. Taiteilijan toiminta opettajanroolissa oli erilaista kuin tutkimuksen opettajien. Taiteilijan toimintaa peilattiin myös omaan toimintaan. Tutkimuksessa korostui luovan prosessin oppiminen ja se toi esille verkostoitumisen merkityksen lähialueen osaajien kanssa. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettaja- taiteilija - yhteistyön kehittämiseksi ja jaetun asiantuntijuuden kokemusten lisäämiseksi suunnitteluvaiheeseen ja työpajan jälkeiseen toiminnan reflektointiin kannattaa panostaa.

Asiasanat: jaettu asiantuntijuus, yhteisöllinen oppiminen, taidekasvatus, luova toiminta, opettajuus ja taiteilijuus

ESIPUHE

Taideaineet ovat luonnollinen osa omaa persoonallisuuttani ja olen kokenut niiden vahvistavan ja virkistävän vaikutuksen elämässäni. Erikoistuessani tekstiilikäsityöhön ja draamakasvatukseen sekä tehdessäni muusikon opintoja luokanopettajaopintojeni ohessa käsitykseni taideaineiden mahdollisuuksista lapsen ja nuoren kehityksen tukijana vahvistui entisestään. Nähdessäni taideaineiden mahdollisuudet aloin pohtia taideaineiden kentän laajuutta, eri taideaineiden opettamiseen liittyviä haasteita sekä opettajan mahdollisuutta olla ekspertti joka asiassa, vaikka haluaisikin. Käsitys opettajasta luokkahuoneen itsenäisenä kaiken hallitsevana asiantuntijana alkoi kyseenalaistua.

Syksyllä 2006 kuulin ensimmäistä kertaa Kulttuuriantin työpajoista ja mahdollisuudesta tutkia niitä. Vierailin Kulttuuriantissa alkuvuodesta 2007 ja sain tietää lisää meneillään olevista projekteista. Kiinnostuin erityisesti Taiteilija taloon – työpajasta, opettajan ja taiteilijan yhteistyöstä. Opettajan yhteistyö koulun ulkopuolisen tahon, taiteilijan, kanssa herätti heti uteliaisuuteni ja nosti esille monia tutkimisen arvoisia kysymyksiä. Ajatus taiteilijan vierailemisesta koulussa synnytti vahvan mielikuvan taiteilijan statuksesta ja siitä hengestä, joka taiteilijasta huokuu. Muistin myös omat kuvataiteelliset puutteellisuuteni ja innostuin lisää: Tässähän opettajalla on mahdollisuus oppia taiteilijalta jotain sellaista, mitä ei muualta voi oppia. Kulttuuriantin projektit tuntuivat hyvältä mahdollisuudelta tutkia taideaineisiin liittyviä kysymyksiä.

Tämän työn tekeminen on ollut minulle pitkä prosessi, koska jo työn ensimetrien aikana astuin työelämään ja uusiin haasteisiin. Samalla yritin tehdä tutkimusta. Tutkimuksen tekeminen ja keskeneräisyys ovat tuntuneet stressaavilta ja välillä tuoneet suuriakin ahdistuksen tunteita. Opinnäytteen tekeminen teki kuitenkin tehtävänsä ja työni loppuvaiheessa todella kiinnostuin tutkimuksen tekemisestä ja erityisesti oman työni tutkimisesta. Käsitys opettajasta oman työnsä aktiivisena tutkijana vahvistui.

Kiitos Kulttuuriantin väelle, erityisesti Elina Kesäniemelle, mahdollisuudesta tutkia opettajan ja taiteilijan yhteistyötä sekä työni kommentoinnista, kiitos kaikille kuudelle luokanopettajalle, jotka suostuitte haastateltaviksi sekä kiitos Eira Korpiselle gradun ohjaamisesta. Koska gradun tekeminen on ollut suurelta osin henkinen prosessi, olen tarvinnut paljon tukea ja kannustusta läheisiltäni. Siitä suuri kiitos perheelleni – erityisesti Kaisa – siskolle ”kollegiaalisesta tuesta”.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
ESIPUHE	3
SISÄLLYS	4
1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS	6
1.1 Taiteilija taloon – projekti.....	8
1.2 Tutkimustehtävät	9
2 KÄSITTEIDEN ÄÄRELLE	10
2.1 Asiantuntijuus	10
2.1.1 Jaetuksi asiantuntijuudeksi	11
2.2 Opettajan professio	12
2.2.1 Taidekasvatuksen näkökulma	14
2.2.2 Oppimisen näkökulma – yhdessä oppimassa.....	15
3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	17
3.1 Taiteilija taloon - työpajoihin osallistuneet opettajat tutkimuksen kohteena.....	17
3.2 Aineiston keruu	18
3.2.1 Teemahaastattelu	18
3.2.2 Tutkimushenkilöt	19
3.3 Aineiston analyysi.....	21
4 KOHTI YHTEISTYÖTÄ	23
4.1 Opettajien motiivit yhteistyöhön lähtemisen taustalla.....	24
5 OPETTAJIEN KOKEMUKSET YHTEISTYÖSTÄ	28
5.1 Kasvoista kasvoihin – kohtaaminen	29
5.2 Rinnalla – opettajan rooli yhteisessä toteutuksessa	31
5.3 Opettajan reppuun.....	33
5.3.1 Taiteilijan erilainen tyyli – luova prosessi.....	33
5.3.2 Jotain uutta - voimaantuminen.....	36
5.3.3 Molemmat oppivat.....	37
5.3.4 Valmiina avaamaan ovi – verkostoituminen	38
5.4 Lasten kokemukset	39
5.5 Arviointia	42
6 LOPPUPÄÄTELMÄT.....	45
6.1 Jaetun asiantuntijuuden kokemus	45
6.1.1 Kehitysehdotuksia.....	50
6.2 Tutkimuksen etiikka	52
6.3 Luotettavuus.....	54
6.3.1 Jatkotutkimusaiheita	56

LÄHTEET	58
LIITTEET	62
Liite 1: Esimerkki opettajille lähetetystä sähköpostista.....	62
Liite 2: Haastattelurunko	63
Liite 3: Haastattelun tarkistuspyyntö	65
Liite 4: Esimerkki haastattelun litteroinnista.....	66

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Taideaineiden merkityksellisyys ja tarpeellisuus ovat jatkuvan keskustelun aiheena opetussuunnitelman tietomäärän lisääntyessä. Informaation määrä on valtava, reaaliaineiden vaatimukset kasvavat ja aina vain varhemmin lapsilta vaaditaan laajaa tiedonhallintaa. Taideaineiden asema kärsii tietotulvan keskellä tuntikehystä leikattaessa, vaikka samanaikaisesti taideaineet nähdään merkittävinä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukijoina ja kouluviihtyvyyden lisääjinä. Taideaineissa on valtavasti mahdollisuuksia, samalla ne asettavat paineita myös opettajan osaamiselle. Kulttuuriaitan Taiteilija taloon – työpajoissa taiteilija tulee koululle ja suunnittelee yhdessä opettajan kanssa opetuskokonaisuuden vedettäväksi oppilaille. Kun luokkaan tulee vieras taiteilija, oman alansa osaaja, se tuo väistämättä mukanaan jotain uutta. Kaksi osaajaa, eri alan asiantuntijaa kohtaa opettajan ja taitelijan tuodessa oman asiantuntijuutensa yhteiseen käyttöön.

Suomalaisessa yhteiskunnassa opetus on nähty pääsääntöisesti luokkahuoneen sisällä tapahtuvana opettajan ja oppilaiden välisenä toimintana. Yhteiskunnan muutokset ovat kuitenkin tuoneet kouluun paljon eri osaajia ja perinteinen käsitys opettajan ammatin yksin tekemisen kulttuurista on alkanut murentua. Kohonen ja Leppilampi (1994, 66 – 67) toteavat, että tämän päivän toimivan koulun yhtenä tunnusmerkkinä voidaan pitää yhteistyötaitoja, kykyä toimia tiimeissä. Launonen ja Pulkkinen (2004, 32 – 33) tuovat esille, että opettajan työn luonne on muuttunut itsenäisestä luokkahuoneen hallitsijasta moniammatillisen tiimin jäsenyydeksi koulunkäyntiavustajien ja lisääntyneen oppilashuoltotyön myötä. Kollegiaalinen yhteistyö nähdään yhdeksi merkittävimmistä ammatillisuuden kehittämistavoista. (Kohonen & Leppilampi 1994, 66 – 67.) Kollegiaalisen yhteistyön rinnalla kuitenkin myös suhteet koulun ulkopuolelle korostuvat. Hargreaves (2003) toteaa, että tämän päivän kouluissa kukaan opettaja ei enää pärjää yksin. Opettajan tulee laajentaa oma ammatillisuutensa käsittämään laajemmat oppimiskumppanit ja ymmärtää, ketkä kuluvat hänen verkostoonsa ja voivat toimia yhteistyökumppaneina.

Mitä korkeammalle oppimisessa tähdätään ja mitä syvempää oppimista tavoitellaan, sitä tärkeämpää on, että vanhemmat nähdään korvaamattomina lapsen oppimisen tukijoina. Yhteistyötapoja on monenlaisia, oleellista kuitenkin on, että vanhemmista muodostuu osa koulun laajennettua oppimisverkostoa. (Hargreaves 2003, 17.) Myös Launosen ja Pulkkinen (2004) mukaan menestyvän koulun tunnuspiirteisiin liittyy tiivis yhteistyö kotien kanssa. Yhteiskunnalliset muutokset ja sosiaalinen eriytyminen ovat lisänneet koulun merkitystä ihmisten kohtaamisen, vuorovaikutuksen ja oppimisen paikkana. Tulevaisuuden koulun toimintakulttuurin haasteena voidaankin nähdä paitsi vanhempien aktivoiminen yhteistyöhön koulun kanssa ja toimivien siirtymävaiheiden rakentaminen, myös koulun aktiivinen rooli lähiyhteisössä ja muodostuminen toimintakeskukseksi, jossa on mahdollisuus verkottua lähiyhteisön ihmisten kanssa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 32 -33, 36.) Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa todetaan, että koulun toimintakulttuurin tulisi olla avoin ja vuorovaikutteinen, tukea yhteistyötä koulun sisällä, mutta myös kotien ja muun yhteiskunnan kanssa (OPS 2004, 17). Kuvataiteen opetuksessa tämä näkyy lisääntyvänä aktiivisuutena koulun ulkopuolista opetusta kohtaan. Jyväskylän kaupungin kuvataiteen opetussuunnitelmassa mainitaan yhtenä osa-alueena taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen, johon liittyy taiteilijan työhön tutustuminen, osallistuminen kaupungin taidetoimintaan, kuten museokäynnit, taidenäyttelyt, julkiset taideteokset ja taidetyöpajoihin osallistuminen (JKLOPS 2009). Koulun ulkopuolelle verkottumista tuetaan Jyväskylässä mm. erillisellä kulttuuriopetussuunnitelma Kompassilla, jonka tavoitteena on tehdä kulttuurikasvatuksesta tavoitteellista ja jäsentynyttä sekä mahdollistaa jokaiselle perusopetuksen oppilaalle osallistuminen kulttuuriopetussuunnitelmaan merkittyihin kulttuuriretkiin (KulttuuriOPS 2009).

Hargreaves (2003) toteaa, että voidakseen toimia menestyvän yhteiskunnan kehittäjinä, opettajien täytyy pystyä rakentamaan ammatillisuus, joka ei voi olla samanlaista kuin edellisillä sukupolvilla, jolloin opettajilla oli vapaus opettaa haluamallaan tai itselleen tutuimmalla tavalla. Tämä tarkoittaa, että monen opettajan on opittava opettamaan eri tavalla kuin heitä itseään on opetettu. Ennen opettajaksi opittiin ottamalla mallia omista opettajista, mutta nykypäivän kompleksisessa ja laaja-alaisessa tietoyhteiskunnassa opetusmetodeita on välttämätöntä kehittää jatkuvasti, jolloin myös ammatillisuuden on kehityttävä. (Hargreaves 2003, 15 – 16.) Asiantuntijuus käsitteenä on muuttumassa, samalla myös opettajan asiantuntijuus muuttuu. Koulun on päästävä ulos suljetun yhteisön ajatuksesta, opettajan on kyettävä toimimaan osana isoja tiimejä, verkostoitumaan sekä muuntautumaan ja uudistumaan jatkuvasti. Muutosten paineissa opettaja ei enää ole itsenäinen luokkahuoneen hallitsija vaan osa jatkuvasti muuttuvaa suurempaa kokonaisuutta. Itsenäisen työskentelyn sijaan opettajalta vaaditaan enenemissä määrin yhteistyötaitoja ja kykyä verkottua lähiyhteisön kanssa. Yhteistyö

taiteilijan kanssa voi olla opettajalle yksi kanava verkottua ja lisätä omaa ammattitaitoaan koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

1.1 Taiteilija taloon – projekti

Tutkimukseni taustalla on keväällä 2007 toteutunut Lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriaitan organisoima Taitelija taloon – projekti. Kulttuuriaitta on osa valtakunnallista Taikalamppu – verkostoa, jonka tehtävänä on monitaiteinen taidekasvatus, lastenkulttuurin tutkimus sekä alan argumentaatio. Taikalamppu-verkoston tehtävänä puolestaan on parantaa lastenkulttuuripalveluiden saavutettavuutta valtakunnallisesti ja kehittää uudenlaisia taide- ja kulttuurikasvatuksen menetelmiä. Kulttuuriaitan toiminta-alue tutkimusaineiston keruun aikana ulottui Jyväskylän lisäksi Jyväskylän maalaiskuntaan, Muurameen, Hankasalmelle, Toivakkaan ja Uuraisille. Vuoden 2009 alusta toiminta on laajentunut. Kulttuuriaitta toimii alueensa lastenkulttuurin ja nuorten taidekasvatuksen parissa työskentelevien toimijoiden verkostona, jonka tavoitteena on organisoida ja tukea lastenkulttuurin alalla toimivien kohtaamista tuomalla taiteen eri aloilla toimivat ihmiset sekä lapset ja nuoret yhteen. Yhtenä päämääränä on vakiinnuttaa kulttuuri- ja taidekasvatus osaksi koulujen arkea integroimalla se opetussuunnitelmatyöhön. Toiminnan perusta on alueen kulttuurialan toimijoiden sekä koulujen, päivähoidon ja kuntien toimialojen aktiivinen yhteistyö. Kulttuuriaitta järjestää opettajille myös Kulttuuriroiskeita – täydennyskoulutusta. Koulutuksen tavoitteena on lähestyä opetussuunnitelman aihealueita taidekasvatuksen keinoin. (Kulttuuriaitan toimintakertomus 2006.)

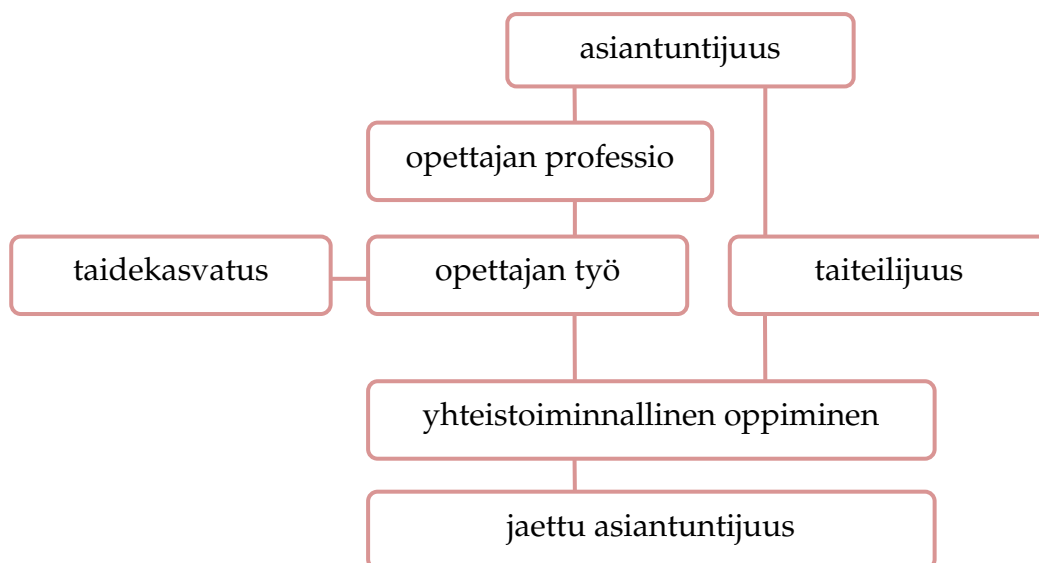
Taiteilija taloon – projektin ajatuksena on, että opettaja ja taiteilija tekevät yhteistyötä suunnitellen yhdessä työpajakokonaisuuden, joka voi sisällöllisesti tukea mitä tahansa oppiainetta tai opetussuunnitelman aihealuetta. Ennen projektia opettaja on saanut esittää toivomuksen Kulttuuriaitalle miltä taiteenalalta taitelijan haluaa, Kulttuuriaitta järjestää projektiin sopivan taiteilijan ja opettaja ottaa häneen yhteyttä. Opettaja ja taiteilija vaikuttavat siihen, millainen projektista lopulta muotoutuu.

1.2 Tutkimustehtävät

Kuullessani Kulttuurialan projekteista, opettajan yhteistyö koulun ulkopuolisen tahon, taiteilijan kanssa, herätti heti uteliaisuuteni ja nosti esille monia tutkimisen arvoisia kysymyksiä: miksi opettajat lähtevät tällaiseen yhteistyöhön mukaan, mitkä ovat opettajan ja taiteilijan roolit yhteistyössä, mitä tuossa yhteistyössä jaetaan ja miten. Voisiko tuota yhteistyötä kutsua asiantuntijuuden jakamiseksi, jaetuksi asiantuntijuudeksi? Jokainen opettaja tekee työtä persoonallaan ja antaa asioille omat merkityksensä. Olen kiinnostunut opettajan ammatillisuudesta ja ammatillisesta kehitymisestä. Päätinkin rajata tutkimukseni koskemaan opettajien näkökulmaa opettaja – taiteilija -yhteistyössä ja tarkastella heidän kokemuksiaan prosessin eri vaiheissa. Tässä työssä pyrin avaamaan asiantuntijuuden käsitettä ja asiantuntijana kehittymistä opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on myös antaa Kulttuurialalle tietoa työpajojen rakentumisesta, onnistumisesta ja mahdollisista kehitystarpeista. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajien näkökulmasta:

1. Miten opettajat kokevat yhteistyön taiteilijan kanssa?
2. Miksi opettaja hakeutuu yhteistyöhön?
3. Millaista yhteistyö on luonteeltaan (jaettu asiantuntijuus)?

Opettajan ajatuksia ja kokemuksia on mahdotonta tarkastella kontekstista irrallaan. Tutkimuksen kentän muodostavatkin opettajan henkilökohtaiset kokemukset, opettajan ja taiteilijan välinen suhde, opettaja suhteessa oppilaisiin sekä opettaja suhteessa kouluun instituutiona. Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat asiantuntijuus, opettajan professio, opettajan työ, jaettu asiantuntijuus, yhteistoiminnallinen oppiminen, taidekasvatus ja taiteilijuus.



KUVIO 1: Tutkimuksen keskeiset käsitteet suhdekaaviona.

2 KÄSITTEIDEN ÄÄRELLE

2.1 Asiantuntijuus

Jotta voidaan puhua jaetusta asiantuntijuudesta, täytyy ymmärtää, mitä asiantuntijuudella tarkoitetaan. Asiantuntijuutta osoittavina tekijöinä pidetään yleisesti korkeaa koulutusta ja pitkää työkokemusta, mutta tutkimukset osoittavat, että pelkästään nämä seikat eivät riitä asiantuntijuuden kriteeriksi (Tynjälä 1999, 160). Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan todellisen asiantuntijan työskentelytapaa voidaan kuvata asteittain eteneväksi, progressiiviseksi ongelmanratkaisuprosessiksi. Asiantuntija jatkuvasti määrittelee tehtäviään ja toimintaansa uudelleen ja pyrkii rutinoitumisen sijaan uuteen ongelmanasetteluun oppien jatkuvasti uutta ja kasvattaen asiantuntemustaan. Asiantuntija työskentelee oman osaamisensa ylärajoilla ja usein myös ylittää itsensä. (Bereiter & Scardamalia 1993, 11; ks. myös Tynjälä 1999, 160.) Kun asiantuntijuus mielletään jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa tuottavaksi prosessiksi, se voi yksilöllisten ominaisuuksien sijaan olla myös tiimien, työryhmien tai laajempien yhteisöjen ominaisuus (Tynjälä 1999, 161 – 162; Launis & Engeström 1999, 64).

Aikaisemmin asiantuntijuus on mielletty pääosin yksilön kehitykseksi noviisista ekspertiksi, jolloin asiantuntijuutta on tarkasteltu kahdesta näkökulmasta. Kognitiivinen näkökulma, jonka merkitys korostui erityisesti tekoälyn ja asiantuntija - automaattien kehittämisen perustana, korostaa täsmällistä tietopohjaa ja sen pohjalle rakentuvien jäljiteltävissä olevien mallien merkitystä. Vastakkainen näkökulma, kritiikkinä kognitiiviselle, puolestaan korostaa jäljittelemättömyyttä ja kokemusta oppimisen ja kehittymisen perustana: todellinen asiantuntijuus syntyy kokemuksen myötä vuosien kuluessa. Yhteistä molemmille näkökulmille on asiantuntijuuden ytimenä oleva

yksilöllinen kehittyminen. (Launis 1997, 122- 124.) Viime vuosikymmenten aikana ratkaisua asiantuntijuuden kehittämiseen on pyritty löytämään erikoistumisen kautta. Yhteiskunnan ongelmien monimuotoisuudessa ongelmien ratkaisua ei enää ole pystytty löytämään yhdeltä asiantuntemusalueelta, jolloin erikoistuminen ei ole enää riittänyt ratkaisuksi. Yksilöllisen kokonaisvaltaisen työtöteen kehittämisen kautta on päädytty painottamaan moniammatillisuutta ja monitieteisyyttä, asiantuntemuksen yhdistämistä ja kehittämistä asiantuntijaverkostossa. (Launis 1997, 124 – 125.) Puhutaan oppivan organisaation käsitteestä, jolla tarkoitetaan jatkuvaa ja yhteisöllistä oppimista. Asiantuntijuuden lisäämisen lähtökohtana ei enää ole yksilöllisten valmiuksien kehittäminen, vaan työyhteisön rakenteiden ja totuttujen toimintatapojen analysointi ja tietoinen muuttaminen. (Launis & Engeström 1999, 64 – 67.) Yksilöllisen mestarisuorituksen sijaan todellisten innovaatioiden nähdään syntyvän erilaisten osaamisten vuorovaikutuksen tuloksena (Launis 1997, 124).

2.1.1 Jaetuksi asiantuntijuudeksi

Asiantuntijuus mielletään yhä useammin yksilön osaamisen sijaan jaetuksi tiedoksi ja osaamiseksi, jossa yksilö täydentää omalla osaamisellaan muiden osaamista. Usean henkilön ja ympäristön yhteistyönä syntyvää asiantuntijuutta kuvataan ositetun tai jaetun asiantuntijuuden käsitteillä. Tällä tavalla kuvattu asiantuntijuus sisältää sekä inhimillisen että sosiaalisen pääoman käsitteet. Inhimillisellä pääomalla tarkoitetaan yksilöllisiä asiantuntijuuden elementtejä ja sosiaalisella pääomalla puolestaan sitä, mihin yksilöllä on mahdollista päästä muiden osaamisen avulla. Sosiaalisen pääoman ajatellaan kartuttavan inhimillistä pääomaa. (Lehtinen & Palonen 1997, 116 - 118.) Omien ajatusten peilaaminen toisen ajatuksiin toimii ajatusten testaamisen välineenä ja mahdollistaa uusien ajatusten syntymisen ja kehittymisen sekä auttaa saavuttamaan syvällisempää käsitteellistä ymmärrystä. Jaetun asiantuntijuuden prosessissa oleellista on tietyn kokonaisuuden hallitsemisen sijaan täydentää toisten osaamista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 145 – 146.)

Bereiterin ja Scardamalian mukaan jaetun asiantuntijuuden ajatellaan kehittyvän parhaiten eritasoisten asiantuntijoiden muodostamassa tiimissä. Tällainen tiimi kehittää aloittelijoiden taitoja tehtävää toteutettaessa. Novisiien ja asiantuntijoiden laadullisesti erilainen osaaminen auttaa myös tiimiä säätämään tehokkaasti omaa toimintaansa, esimerkiksi havaitsemaan virheet ja korjaamaan ne. (Ks. Hakkarainen ym. 2000, 146 – 147.) Tiimin erilainen, mutta osittain päällekkäinen asiantuntijuus tukee vahvistusilluusiota, joka puolestaan edesauttaa uusien tieteellisten keksintöjen syntymistä. (Hakkarainen ym. 2000, 150.)

2.2 Opettajan professio

Opettajan työ kuuluu ammatteihin, joihin olennaisesti liittyvät ihmissuhteet ja vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Opettaja on oppimisprosessien ohjaaja, jonka tulisi hallita oman erityisalansa sisällöt, menetelmät ja ongelmanratkaisutaidot, mutta ymmärtää myös ihmisen toimintaa ja sen säätelyä sekä hallita hyvät vuorovaikutustaidot. Vuorovaikutteisen ammatin haasteena on tiedostaa rutinoitumisen merkitys paitsi opettajan oman työn kannalta myös oppilaiden elämään vaikuttavana tekijänä. On tärkeää tiedostaa, milloin rutiinit ovat tarkoituksen mukaisia ja palvelevat kokonaisuutta. Tämä edellyttää toiminnan tavoitteiden ja sen, miksi tavoitteisiin pyritään tietyllä tavalla, tiedostamista eli itsereflektiivisiä valmiuksia. (Rauste - von Wright, von Wright & Soini 2003, 214, 217 - 218.) Opettajuuden professioon sisältyy myös ajatus tulevaisuuteen suuntautumisesta ja ennakoimisesta sekä elinikäisen oppimisen tiedostamisesta. Tätä kautta se sisältää myös lasten ja nuorten kehitykseen vaikuttamista oppimisen aikaan saamiseksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 188.) Paitsi, että opettajan tulisi pyrkiä kasvattamaan oppilaistaan elinikäisiä oppijoita, toteavat Rauste - von Wright ym. (2003), että myös opettajan itse tulisi olla vuorovaikutteisen ammatin asiantuntijana taitava oppija, asettaa oma asiantuntijuus kyseenalaiseksi ja pitää sitä omana oppimishaasteenaan (Rauste - von Wright ym. 2003, 214, ks. myös Niemi 1995, 4, 13).

Fullanin (1994) mukaan yhteiskunta tarvitsee kehittyäkseen jatkuvaa itsensä uudistamista, mikä tarkoittaa, että myös koulun on uudistuttava. Hänen mukaansa koulun on tuotettava kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisijoita, mutta niitäkin tärkeämpää on, että koululla on moraalinen tavoite. Tällä hän tarkoittaa, että koulutuksen tulee pyrkiä saamaan aikaan muutoksia kaikissa yksilöissä taustasta riippumatta sekä kouluttaa yhä monimutkaisemmissa dynaamisissa ympäristöissä työskentelemään kykeneviä kansalaisia. Koulutusjärjestelmä on ainoa instituutio, jolla on mahdollisuus tukea tällaista yksilön kehitystä. Tavoitteen saavuttamisen uudeksi näkökulmaksi hän nostaa opettajien kehittymisen ja mukaan tulon jatkuvaan innovaatioon ja muutokseen, mikä vaatii jatkuvaa muutosvoimien kanssa kamppailua. Tällä hän tarkoittaa muutosten kohtaamisen kyvyn kehittämistä. Hän näkee, että muutosvoimien lisäämisen tulisi olla opettajien selkeä yhteisesti sovittu tavoite. Opettajien uusi asiantuntijuus on tällöin muutosvoimien asiantuntijuutta. (Fullan 1994, 19 – 20; ks. myös Niemi 1989; 1995.) Myös Ropo (1992) toteaa, että kasvatuksen tehtävänä tulisi olla käynnistää sellaisia prosesseja, jotka kehittävät oppijoiden muutoksissa tarvittavia valmiuksia. Kyky uudelleen jäsentää, muuttaa ja tarkistaa ajattelutapojaan ja halu aktiiviseen vaikuttamiseen erilaisissa muutosprosesseissa ovat elinikäisen oppimisen edellytyksiä. (Ropo 1992, 101 - 102).

Opettajan uusi asiantuntijuus pitää sisällään Fullanin (1994) mukaan seitsemän toisiinsa liittyvää osatekijää, jotka tekevät opettajan työstä merkityksellistä. Ensimmäisenä opettajan on sitouduttava omaan moraaliseen tavoitteeseensa ja tuotava se esille muiden osatekijöiden kanssa saadakseen aikaan muutoksia oppilaiden elämässä entistä aktiivisemmin, näkyvämmiin ja ongelmakeskeisemmin. Toiseksi opettajien on jatkuvasti kehitettävä omaa visiotaan ja syvennettävä tietoaan opettamisesta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Kolmanneksi opettajan tulee olla tietoinen moraalisen tavoitteen ja kasvatustalitiikan yhteyksistä sekä tietää myös yhteiskunnan laajemmat kehitystrendit. Neljäntenä opettajien tulee osata toimia interaktiivisesti yhteistyössä, mutta välttää liiallisen kollegiaalisuuden vaarat - jatkuvan kehityksen saamiseksi tarvitaan kriittisiä yksilöitä. Viidentenä opettajien tulisi työskennellä osana opettajatiimejä, joille varataan yhteistä suunnittelu-aikaa. He muodostavat yhteyksiä vanhempiin ja yhteiskuntaan sekä osallistuvat entistä laajempiin oppimisverkostoihin. Kuudenneksi opettajan tulee entistä aktiivisemmin kehittää tutkivaa otetta omaan työhönsä ja etsiä uusia ideoita koulumaailmasta ja sen ulkopuolelta omasta kokemukspiiristään. Seitsemäntenä opettajan on tiedostettava dynaamisen muutosprosessin väistämättä tuomat myötä - ja vastamäet: konfliktien välttämättömyys ja tavoitteiden saavuttamattomuus. (Fullan 1994, 69, 119 - 121.) Hargreaves (2003) on Fullanin kanssa samoilla linjoilla. Hänen mukaansa uudenlaisen ammatillisuuden tunnuspiirteitä ovat mm.: sitoutuminen jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen, työskentely ja oppiminen kollegiaalisissa tiimeissä, syvällinen, kognitiivisen oppimisen edistäminen, opettajan kyky oppia opettamaan tavoilla, joilla häntä itseään ei ole opetettu, vanhempien kohtaaminen oppimispartnereina, kollektiivisen älykkyyden kehittäminen, muutoksien ja riskien ottamisen kapasiteetin kehittäminen sekä kyky luoda luottamuksellinen ilmapiiri oppimisprosesseihin. Ammatillisuuteen liittyy myös pyrkimys saada kaikki oppilaat oppimaan korkeatasoisesti eli ulkoa opetteluun sijaan luomaan uutta tietoa, soveltamaan tietoa ongelmanratkaisussa ja vaihtamaan tietoa toisten oppijoiden kanssa. Opetusmetodien kannalta tämä tarkoittaa, että opetuksessa korostuu metakognitiot, konstruktivinen lähestymistapa oppimiseen ja ymmärtämiseen sekä yhteistoiminnalliset oppimisstrategiat. Opetuksessa tulisi ottaa huomioon erilaiset älykkyyden lajit sekä käyttää laajoja arviointitapoja. (Hargreaves 2003, 15 - 16.)

Tiedollisen osaamisen, tutkivan otteen ja vuorovaikutustaitojen lisäksi opettajalta vaaditaan kykyä oman työn jatkuvaan reflektointiin sekä oman toiminnan tiedostamiseen. Niemi (1995, 19) toteaa, että pätevä opettaja reflektoi aloittelevaa opettajaa fokusoidummin omaa toimintaansa ja oppilaiden reaktioita parantaakseen omaa opetustehokkuuttaan. Ben - Peretz, Mendelson ja Kron (2003) ovat tutkineet erilaisten opettamiskontekstien vaikutusta opettajien minäkuvaan sekä niiden mahdollisia vaikutuksia opetuksen toteuttamiseen ja huomasivat, että opettamiskontekstilla on valtava vaikutus opettajien ammatilliseen minäkuvaan. Vertaillessaan tutkimuksessaan

opettajien minäkuvia hyvin ja heikommin menestyvissä kouluissa, he huomasivat, että heikommin menestyvissä kouluissa oppilaiden vähäisestä potentiaalista ja motivaatio-ongelmista johtuen opettajat näkivät itsensä enemmän sosiaalisten ongelmien ratkaisijoina kuin tiedollisten valmiuksien lisääjinä. Hyvin menestyvissä kouluissa opettajat sen sijaan näkivät välittämisen ja huolehtimisen työkaluna tukea jokaisen oppijan persoonallista sekä akateemista kasvua. Tämän pohjalta he totesivat, että välittämisellä on tärkeä merkitys oppimisen tukemisessa, mutta merkitykselliseksi muotoutuu, miten tuo välittäminen suuntautuu. He toteavatkin, että sisältötiedon, pedagogisen tiedon ja ohjeiden antamisen ohella opettaja tarvitsee tietoa oppijoista. Tämä ei kuitenkaan riitä vaan opettajan on tiedostettava opetuksensa taustalla olevat oppimisteoriat sekä oma ammatillinen roolinsa. Se, millä tavalla opettaja näkee oman roolinsa opettajana vaikuttaa siihen, miten opettaja toimii - opettajan toiminnalla on puolestaan vaikutusta lapsiin. Jos opettaja ei ole tietoinen omasta roolistaan opettajana, roolista on vaikeaa päästä irti. Tuolloin esimerkiksi koulun uudistuessa roolit toimivat uudistusta vastaan. (Ben – Peretz, Mendelson & Kron 2003, 285, 287 – 288; ks. myös Niemi 1989, 72.) Hargreaves (2003) toteaa, että hänen mielestään ammatillinen oppiminen ja ammatillinen kehittyminen pitää erottaa. Ammatillinen oppiminen sisältää tietojen ja taitojen oppimisen, mutta ammatillinen kehittyminen sisältää myös ihmisenä kasvamisen – oman persoonan rakentamisen. Ammatillisesti kehittyneet opettajat ymmärtävät itseään sekä opettajina että ihmisinä. Tällöin haavoittuvuus tilanteissa, joissa opettaja joutuu haasteen eteen tai jossa häntä arvioidaan, pienenee oman identiteetin tuntemisen kautta. Ammatillisesti hyvin kehittyneet opettajat ovat itsevarmempia ja avoimempia ammatillisissa suhteissa aikuisten kanssa. Tämän saavuttaminen vaatii henkilökohtaista kasvamista, joka syntyy erilaisten kokemusten ja niiden vaihtamisen myötä. Tässä vanhemmat opettajat ovat tärkeitä tiedonlähteitä nuoremmille kollegoille, jotka voivat jakaa kokemuksen myötä kehittyntä tietoaan. (Hargreaves 2003, 48.)

2.2.1 Taidekasvatuksen näkökulma

Taiteen määrittäminen yksiselitteisesti on vaikeaa. Sitä voidaan kuvata merkitysten maailmaksi, joka syntyy sanoilla, viivoilla, äänillä, kuvilla, esineillä tai liikkeellä koostuen keksityistä ja luoduista, moniulotteisista realiteeteista ja olomuodoista. Taiteen maailmaan pääsee sisälle vain tulkitsemalla objektien sisällä olevia merkityksiä. Taiteeseen liittyviä keskeisiä prosesseja ovat näiden maailmojen löytäminen, merkitysten analysoinnin opettelu sekä merkityksistä nauttiminen. Taiteeseen keskeisesti liittyy myös halu tuottaa ennakolta valittuja merkityksiä ja viestiä niillä. Samalla taiteeseen liittyy kiinteästi subjektiivisen tulkinnan merkitys; taiteen sanoma ei aina tule ymmärretyksi sellaisena kuin se on aiottu lähettää. (Ropo 1993, 56 - 57.) Tuomikoski (1987) toteaa, että taiteen

määrittelemiseen ei ole yhtä vastausta, vaan jokainen yksilö ratkaisee, mikä on taidetta, ja mitä taide on, oman kokemuksensa kautta. Taide tarvitseeikin ollakseen olemassa tekijän, teoksen ja kokijan. Siksi taide on erilaista eri aikoina. (Tuomikoski 1987, 48, 38.) Taide voidaan siis ymmärtää merkitysten viestinnäksi. Taide välittää autenttisella tavalla aiempien sukupolvien merkittävinä näkemiä asioita; huomattava osa kulttuuriperinnöstämme on talletettuna taiteeseen. Taidekasvatuksen tulisikin vaalia ja kehittää tätä kulttuuriperintöä. Oman kansan kulttuurin samaistuminen kehittää myös persoonallisuuttamme auttaen ymmärtämään esimerkiksi niitä kansallisia ominaisuuksia ja käyttäytymispiirteitä, jotka ovat kasvatuksen ja sosiaalistumisen kautta tulleet osaksi omaakin persoonallisuuttamme. (Ropo 1993, 63 – 64.)

Taidekasvatus antaa kokemuksia uuden luomisesta, muuttumisesta, etsimisestä ja löytämisestä antaen valmiuksia ymmärtää sellaisia merkityskieliä, joita ilman taidekasvatuksen olemassaoloa ei osattaisi edes ajatella. Taidekasvatuksella on näin ollen valtava merkitys nuoren ajattelun ja tunne-elämän kehitykselle. (Ropo 1993, 55 - 56.) Rinne (2006) toteaa, että kuvataidekasvatukseen sisältyvä holistinen ihmiskäsitys käsittää oppilaan psyko-fyysisenä kokonaisuutena, jolloin taiteellisessa prosessissa on mukana koko oppilaan eletty elämä: tunteet, mielikuvat, muistot ja aistikokemukset. Tällöin kuvataidekasvatus on luomassa pohjaa koko oppilaan persoonallisuuden kehitykselle. (Rinne 2006, 110). Opetussuunnitelma (2004, 234) määrittelee perusopetuksen kuvataidekasvatuksen keskeiseksi tehtäväksi kehittää oppilaan kuvallista ajattelua, esteettistä ja eettistä tietoisuutta, antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun ja synnyttää opetuksen kautta oppilaalle henkilökohtainen suhde taiteeseen. Kuvataiteen opetuksen tehtävänä onkin Forsman ja Piironen (2006) mukaan tukea oppilaan havaintokyvyn kehittymistä, luovuutta, kykyä nähdä kauneutta ja ymmärtää ympäröivässä todellisuudessa olevia visuaalisia merkityksiä sekä rohkaista oppilaita löytämään henkilökohtaisia näkökulmia taiteeseen ja kuvan tekemiseen. Oleellisia ovat oppilaiden omat aistikokemukset, havainnot ja niistä syntyvät mielikuvat, jotka sanallistamisen kautta tuodaan tietoisuuteen. (Forsman & Piironen 2006, 111 - 113.) Kuvataidekasvatuksen ilmaisun lähtökohtia opetussuunnitelmassa (2004, 234) ovat ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset.

2.2.2 Oppimisen näkökulma – yhdessä oppimassa

Opettajan asiantuntijuus pitää saumattomasti sisällään käsityksen oppimisesta. Opetussuunnitelma (2004) määrittelee oppimisen ”yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurillinen osallisuus”. Tietojen ja taitojen lisäksi opitaan oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Oppilaan

aktiivinen ja tavoitteellinen toiminta ovat oppimisen lähtökohtia, jossa aiemmat tietorakenteet ovat uuden oppimisen pohjana. Oppimisen tulee sisältää itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua - yksilöllinen oppiminen saa tukea vastavuoroisesta yhteistyöstä oppimisesta. Opetuksessa tulee huomioida oppimisen tilannesidonnaisuus, joten monipuolisiin oppimisympäristöihin tulee kiinnittää huomiota. (OPS 2004, 16). Opetussuunnitelman esittämä oppimiskäsitys on konstruktivistinen. Rauste – von Wright (1997) toteaa, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti hyvän opettajuuden edellytys on luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijassa kysymyksiä auttaen kehittämään ajattelu – ja ymmärtämisvalmiuksia. Oppiminen on aina vuorovaikutuksen tulosta. (Rauste – von Wright 1997, 19, 17.) Ropo (1992) toteaa, että tulevaisuuden yhteiskunnassa muistamista ja mieleen painamista keskeisemmäksi tekijäksi nousevat ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidot, innovointi ja kyseenalaistaminen (Ropo 1992, 104).

Asiantuntijuuden jakamiseen liittyvä oppiminen sisältää ajatuksen yhteistyössä oppimisesta. Yhteistyössä tai yhteistoiminnassa oppimiseen liittyy puolestaan yhteistoiminnallisen oppimisen (co – operative learning) ja yhteisöllisen oppimisen (collaborative learning) käsitteet. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsite liitetään usein työnjakoon perustuvaan opetusmenetelmään, jossa tehtävä jaetaan osiin, ratkaistaan itsenäisesti ja opetetaan kotiryhmälle. Sen vuoksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa rakennetuista jaetuista merkityksistä ja yhteisestä ymmärryksestä on alettu käyttää yhteisöllisen, kollaboratiivisen, oppimisen käsitettä. Tätä samaa termiä käytetään kuitenkin usein myös viittaamaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Oleellista on, että käsitteellä tarkoitetaan pyrkimystä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta luoda kokonaan uutta tietoa, ei pelkästään välittää jo olemassa olevaa tietoa. Kollaboratiivisen oppimisen ytimenä on, että yhteistyötahot kehittävät ja jakavat yhdessä tavoitteita tullen tietoisiksi jaetuista tavoitteista sekä sitoutuvat yhteisiin tavoitteisiin ja arviointiin. Tällöin yhdessä oppimisen tulos on enemmän kuin yhteen laskettu jokaisen jäsenen erillisesti tuottama tuotos. Myös kollaboraalisessa oppimisessä voi sisältyä tehtävien jakamista, mutta työnjako on luonteeltaan sellaista, jossa toinen toimii metatasolla ja toinen tehtävätasolla, jolloin kyetään työskentelemään he joutuvat tarkkailemaan toistensa toimintaa. (Häkkinen & Arvaja 1999, 209 – 210; ks. myös Davidson 2002, 191.) Opettajan ja taiteilijan yhteistyössä voi parhaimmillaan olla kyse yhteistoiminnallisesta oppimisesta, jossa yhteisten tavoitteiden ja arvioinnin, mutta omien tehtävien (oma osaaminen yhteiseen käyttöön), kautta synnytetään jotain uutta ja opitaan toisen osaamisesta.

3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

3.1 Taiteilija taloon - työpajoihin osallistuneet opettajat tutkimuksen kohteena

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tilastollisten yleistysten sijaan karakterisoida, luonnehtia tai kuvata jotakin ilmiötä (Anttilan 1996, 182; Eskola & Suoranta 1998, 61). Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan taiteilijan ja opettajan välistä yhteistyötä työpajoihin osallistuneiden opettajien näkökulmasta. Varton (1996) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohdan muodostaa ihmisen elämismaailma, jolla hän tarkoittaa yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden tutkimista. Ero luonnollisen maailman ja elämismaailman tutkimisessa on siinä, että elämismaailma koostuu merkityksistä: millä tavalla yksilö toimii, millaisia päätöksiä tekee, millä tavalla kokee tietyt asiat ja millaisia merkityksiä niille antaa. (Varto 1996, 23 - 24.) Tässä tutkimuksessa lähestyn jaetun asiantuntijuuden kokemusta opettaja – taiteilija –yhteistyössä opettajien elämismaailmasta käsin: millaisia ajatuksia ja kokemuksia heillä on yhteistyön suunnittelusta, toteutuksesta ja sujumisesta, omasta roolista projektissa sekä projektin vaikutuksista oppilaisiin. Laine (2007) toteaa, että kokemus määräytyy tulkinnan ja sille annetun merkityksen pohjalta. Merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Merkitys heijastaa yksilön suhdetta muihin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon, eikä ihmistä siksi ole mahdollista ymmärtää irrallaan tuosta suhteesta. (Laine 2007, 27 - 28.) Kun tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita henkilöiden asenteista, mielipiteistä tai kokemuksista, on haastattelu hyvä valinta tutkimusvälineeksi (Anttila 1996, 230).

Tutkimuskohdetta pohtiessani lähtökohtana olivat kevään 2007 Taiteilija taloon – työpajoihin osallistuneet Jyväskylän ja Jyväskylän maalaiskunnan opettajat. Saadakseni kerättävän aineiston sopivan kokoiseksi, rajasin sen koskemaan kuvataiteisiin liittyneitä työpajoja. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein ”harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tarkoituksen mukaisesta poiminnasta tai harkinnanvaraisesta näytteestä”, jolloin tutkimus voi perustua suhteellisen pieneenkin tapausmäärään (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tässä tutkimuksessa olen rajannut poiminnan koskemaan Taiteilija taloon – työpajojen kuvataiteen työpajoihin osallistuneita opettajia rajatakseni tutkimuskohteen selkeästi ja helpottaakseni yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien löytämistä kokemuksista. Keväällä 2007 kuvataiteen työpajoihin osallistui yhdeksän opettajaa, joista kuusi ilmaisi lopulta halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Varto (1996) toteaa, että laadulliseen tutkimukseen kuuluu yksittäisen ja ainutlaatuisen huomioon ottaminen kokemusmaailman aitona osana ja se tulisikin pitää tutkimuksessa selvästi esillä. (Varto 1996, 79.)

3.2 Aineiston keruu

3.2.1 Teemahaastattelu

Lähtölaukauksena tälle tutkimukselle oli ajatus jaetusta asiantuntijuudesta opettaja – taiteilija –yhteistyössä ilman tarkempaa viitekehystä. Halusin lähestyä aihetta yhteistyöprosessin eri vaiheiden näkökulmasta, jolloin oli luontevaa valita menetelmäksi puolistrukturoitu teemahaastattelu. Hirsijärven ja Hurmeen (2001) mukaan puolistrukturoiduksi haastattelun tekee se, että jotkut haastattelun näkökohdat ovat lyöty ennalta lukkoon, mutta ei kaikkia. Teemahaastattelun mukaisesti haastattelu etenee kaikille samojen teemojen varassa ilman kysymysten tarkkaa järjestystä. (Hirsijärvi & Hurme 2001, 47 – 48; Eskola & Suoranta 1999, 87.) Tässä tutkimuksessa haastatteluiden pohjana on ollut neljä teemaa: taustatiedot, opettajan motiivit projektiin osallistumisen taustalla, yhteistyö taiteilijan kanssa, sekä projekti kokonaisuutena (liite 2). Teemat kolme ja neljä eli yhteistyön toteutuminen ja kokonaisuus jakaantuivat vielä neljään alateemaan asiantuntijuuden jakamisen näkökulmasta: suunnitteluvaihe, työskentelyprosessi, kokonaisuuden onnistuminen sekä yhteistyön arviointi. Kysymysten muoto ja järjestys vaihtelivat hieman haastateltavasta riippuen.

Kulttuuriaitta oli mukana tutkimuksessa toimimalla linkkinä tutkijan ja haastateltavien välillä. Ennen tutkimuksen aloittamista Kulttuuriaitan yhteyshenkilö Elina Kesäniemi halusi varmistaa opettajien halukkuuden osallistua tutkimukseen, jonka jälkeen sain opettajien yhteystiedot häneltä.

Tämän jälkeen syksyllä 2007 otin kuuteen tutkimukseen halukkuutensa ilmoittaneeseen opettajaan yhteyttä sähköpostin välityksellä (yhdele soitin) ja sovin haastatteluajasta. Lähetin haastattelun teemoista rungon haastateltaville etukäteen sähköpostilla. Molemmat sukupuolet ovat haastateltavissa edustettuina. Tutkimuksen osallistuneiden opettajien työpajojen sisällöt ovat grafiikan, maalaustaiteen ja muotoilun alueilta niin, että grafiikan työpajoja on selvästi eniten. Työpajoihin osallistui kolme eri taiteilijaa.

Haastattelut suoritettiin lokakuussa 2007 kouluilla opettajan valitsemassa rauhallisessa paikassa joko koulupäivän jälkeen tai ennen koulupäivää. Yhden haastattelun tein kahviossa. Litteroin haastattelut välittömästi sanatarkasti naurahduksineen tietokoneelle (liite 4). Yhden haastattelun alku oli tuhoutunut, joten kirjoitin haastattelun alun ulkomuistista ylös ja lähetin sen haastatellulle opettajalle tarkistettavaksi. Koska litteroin haastattelun välittömästi haastattelun suorittamisen jälkeen, haastattelu oli hyvässä muistissa ja haastateltu opettaja pystyi hyväksymään sen lähes sellaiseen tarkentaen vain muutamaa kohtaa.

3.2.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimukseen osallistuneita opettajia yhdistää luokanopettajan työ ja kiinnostus taideaineisiin ja niiden opettamiseen. Jokaisen haastateltavan taustalla on, tai on ainakin ollut, joku taideaineisiin liittyvä harrastus, ja he kaikki pitävät taideaineita merkityksellisinä oppiaineina. Kukaan heistä ei kuitenkaan ole erikoistunut nimenomaan kuvataiteen opettajaksi. Neljä kuudesta opettajasta on aiemminkin osallistunut vastaavanlaiseen projektiin, mutta vain yksi opettajista tunsu tämän työpajan taiteilijaparinsa ennestään. Tutkittavilla on takanaan myös jo pitkä 11 – 36 vuoden työura. Tässä tutkimuksessa olen nimennyt haastateltavat aakkosten kirjaimilla A, B, C, D, E ja F. Haastateltavat on nimetty satunnaisessa järjestyksessä. Haastateltavien puheen suorat lainaukset on merkitty kursiivilla.

Opettaja A on taiteen saralla hyvin aktiivinen opettaja, jolla on paljon kontakteja eri alojen taiteilijoihin ja matala kynnys yhteistyön tekemiseen. Taiteella on hänelle valtavan suuri merkitys: *...mää oon oikeestaan vihkiytyny ihan lapsesta lähtien.* Hän kokee, että taideaineiden opettaminen on hyvin luontevaa, koska *se on itessä sisällä.* Hän on toiminut myös aktiivisesti kulttuurikasvatuksen kehittämisen hyväksi. Hän näkee tärkeäksi, että tietopainotteiselle *kylmälle maailmalle* ei anneta periksi, vaan pidetään taiteen asiantuntijuutta ja taidekasvatusta yllä. Opettaja A tunsu taiteilijan entuudestaan jo parinkymmenen vuoden takaa ja hänen ja taiteilijan välille oli jo muotoutunut saumaton yhteistyö aiemmin tehtyjen projektien kautta.

Opettaja B on kiinnostunut ja avoin kaikille taideaineille, mutta mitään erityistä omaa juttua ei vuosien saatossa ole taideaineiden alueelta löytynyt. Hän pitää taideaineiden opettamista haastavana, koska *tämän ikäiset oppii mitä vaan*, minkä vuoksi se vaatii opettajalta paljon suunnittelua ja miettimistä. Hän näkee taiteessa valtavasti mahdollisuuksia, mutta kokee olevansa *sillä lailla vanhanaikainen, että ajattelen, että ihan sama vaikka työt on samanlaisia. Ensin opetellaan, miten tehdään, ja sitten voi kukin tehdä miten tykkää ja käyttää luovuutta*. Taiteilija ei ollut tälle opettajalle entuudestaan tuttu, mutta hän on osallistunut vastaavanlaiseen projektiin kerran aikaisemminkin ja ottanut osaa Kulttuuriaitan järjestämään Kulttuuriroiskeita – täydennyskoulutukseen.

Opettaja C on harrastanut musiikkia lapsesta lähtien ja on myös aktiivinen liikunnan harrastaja. Taideaineiden opettaminen on hänen mielestään haastavaa, koska se vaatii opettajalta enemmän kekseliäisyyttä kuin tavalliset lukuaineet, mutta toisaalta se antaa myös opettajalle vapautta toteuttaa omia ideoitaan. Hän kokee myös, että taideaineet lisäävät yhteistyötä luokka-asteen opettajien kesken, kun aiheita suunnitellaan yhdessä. Taiteilija ei ollut opettaja C:lle entuudestaan tuttu, mutta myös hän on osallistunut vastaavanlaiseen projektiin kerran aikaisemminkin ja ottanut osaa Kulttuuriaitan järjestämään Kulttuuriroiskeita – täydennyskoulutukseen.

Opettaja D on toiminut musiikin opettajana koulun ulkopuolella ennen luokanopettajan työtä ja harrastuksiin on kuulunut aikaisemmin musiikkia ja liikuntaa. Hän pitää taideaineita ehdottoman tärkeinä oppiaineina, koska ne tuovat vaihtelua ja tukevat lapsen luovuutta ja kehittymistä. Taideaineiden opettamisessa hän kokee haasteelliseksi saada vieraat oppilaat motivoitumaan ja innostumaan, ja mainitsee esimerkkinä musiikkiin liittyvät muut häiriötekijät, jotka tuovat lisähaastetta työrauhan ylläpitoon. Taiteilija ei ollut tälle opettajalle entuudestaan tuttu eikä hän ollut osallistunut aiemmin vastaavanlaiseen projektiin.

Opettaja E on harrastanut aiemmin musiikkia ja liikuntaa sekä tykkää käsillä tekemisestä. Hän pitää taideaineita hirveän tärkeinä oppiaineina ja kokee, että opetussuunnitelmassa *kaikki tulee liian varhain*. *Nää on kuitenkin vielä pieniä lapsia, joille se piirtäminen ja maalaaminen ja semmoset ois tosi tärkeitä*. Hän lisäisi mielellään urheilukilpailujen rinnalle taidejuttuja; näyttelyitä tai taidepäiviä, joissa taideaineissa taitavat pääsisivät esille ja kokisivat erityistä onnistumista saadessaan edustaa luokkaa. Opettaja E:lle kokemus tällaisesta projektista oli ensimmäinen eikä taiteilija ollut hänelle entuudestaan tuttu.

Opettaja F tekee vapaa-ajallaan käsitöitä ja toisinaan poikkeaa taidenäyttelyissä. Hänen mielestä taideaineiden opettaminen on *tosi kivaa* ja hän pitää niitä todella tärkeinä oppiaineina, koska niissä opitaan kädentaitoja, ne tuovat vaihtelua ja onnistumisen elämyksiä ja ne ovat mieluisia aineita lapsille. Työpajan taiteilija ei ollut entuudestaan tuttu opettaja F:lle, mutta hän oli jo

kolmatta kertaa mukana vastaavanlaisessa työpajassa. Aiemmistä yhteistyökerroista oli jäänyt hyviä kokemuksia.

3.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysillä pyritään selkeyttämään aineistoa ja samalla saamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1999, 138). Aineistoa voi lähestyä kahdella tapaa: analysoimalla aineistoa aineistolähtöisesti ilman teoreettisia etukäteisoletuksia tai hyödyntämällä jotain teoriaa tai teoreettisesti perusteltua näkökulmaa (Eskola & Suoranta 1999, 153; Moilanen & Räihä 2007, 53). Tämän tutkimuksen lähtökohtana on jaetun asiantuntijuuden kokemus opettaja – taiteilija – yhteistyössä. Olen rakentanut teemahaastattelurungon yhteistyöprosessin eri vaiheiden mukaisesti, jolloin aineistoa on ollut luontevaa lähteä tarkastelemaan haastattelurungon teemojen pohjalta. Eskola ja Suoranta (1999) toteavatkin, että analyysivaiheessa teemahaastattelun teemat muodostavat jo aineiston tietynlaisen jäsenyyksen, josta on hyvä lähteä liikkeelle. Tällöin aineistosta voidaan lähteä etsimään sellaisia tekstikohtia, jotka kertovat teemaan liittyvistä asioista. Aineistosta voidaan nostaa esille tutkimusongelmaa tukevia ja valaisevia teemoja. Kun teemoittamista jatketaan pidemmälle, saadaan kasaan kokoelma erilaisia vastauksia ja tuloksia esitettyihin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 1999, 152 – 153, 175, 180.) Moilasan ja Räihän (2007, 53) mukaan tutkija voi lähteä teemoittamaan aineistoaan omien kysymystensä kautta, jolloin teemojen etsimisen sijaan oleellista on se, mitä tutkittavat puhuvat ja millaisia merkityksiä teemoille antavat. Tässä tutkimuksessa luin aluksia kaikki haastattelut useaan kertaan läpi ja laadin kustakin haastattelusta käsitekartan teemahaastattelun teemojen pohjalta. Moilanen ja Räihä (2007) toteavat, että teemojen löytämisen jälkeen merkityssisältöjä voi täsmentää keräämällä jokaiseen teemaan liittyvät asiat omaan käsitekarttaan. Tämän jälkeen eri käsitekartat voidaan liittää yhteen ja pyrkiä syventämään teemojen merkityssisältöjen tulkintaa. (Moilanen & Räihä 2007, 53.) Vertailin kustakin haastattelusta laatimiani käsitekarttoja toisiinsa ja pyrin löytämään yhdistäviä teemoja. Vertailun pohjalta tutkittavien esille nostamat ajatukset ja niille antamat merkitykset alkoivat saada yläkäsitteitä, joiden pohjalta yhdistin käsitekartoista uusia käsitekarttoja yläkäsitteiden ympärille. Tässä vaiheessa käsitekartat muodostuivat kaikkien haastatteluiden pohjalta.

Erotuksena arkiymmärryksestä, tieteelliseen ajatteluun sisältyy olennaisesti refleктоiva, teoreettinen ajattelu. Tutkijan tulee etäännyttää itsensä aineistosta nousevista subjektiivisista tulkinnoista, yrittää luona aineistosta mielekkäitä teoreettisia tulkintoja ja yrittää ymmärtää aineistoa teoreettisten tulkintojen kautta. (Eskola & Suoranta 1999, 149.) Analyysin toisessa vaiheessa olen

pyrkinyt löytämään teemojen takaa todellisia merkityksiä eli tulkitsemaan aineistoa. Alasuutari (1995) puhuu arvoituksen ratkaisemisesta, jolla hän tarkoittaa, että käytettävissä olevien vihjeiden ja johtolankojen avulla pyritään tekemään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Haastatteluissa esiin nousevia asioita ei pidä ottaa sellaisena kuin ne näyttäytyvät, vaan tutkimuksessa pyritään pääsemään havaintojen taakse, jotka johdattavat tutkijaa tuloksena esitettäviin johtopäätöksiin. (Alasuutari 1995, 35, 71.) Tässä vaiheessa käsitekartat vielä tarkentuivat ja yhdistelin teemoja eri yläkäsitteiden alle merkitystulkintojeni pohjalta. Lopulta päädyin tarkastelemaan teemoja teemahaastattelurungon tapaan yhteistyöprosessin eri vaiheiden näkökulmasta: mitä syitä oli yhteistyöhön lähtemisen taustalla, suunnitteluvaihe, yhteistyön toteutuminen, mitä yhteistyöstä saatiin (opettajat - oppilaat) ja miten yhteistyötä voisi kehittää jatkossa.

4 KOHTI YHTEISTYÖTÄ

Taiteet ja taiteellisuus ovat vahva osa ihmisen persoonallisuutta, myös opettajapersonallisuutta. Toisilla taiteellisuus on ”verissä”, heillä on ehkä enemmän itsellään kokemusta taiteen tekemistä ja heillä on vahva usko omaan kykyyn opettaa taiteita. Toiset puolestaan kokevat olevansa vieraalla maalla taideaineiden opetuksen keskellä. Pavlou (2004) vertaili opettajia, joilla oli erilaiset valmiudet opettaa taiteita sekä oppilaiden kokemuksia tutkituista opettajista. Tutkimuksen mukaan oppilaiden näkökulmasta sisällönhallintaa oleellisempaa on, miten opettaja yhdistää sisältötiedon ja pedagogisen tietouden. Oleellista on tietää opetettavasta aineesta riittävästi, mutta osata myös tulkita oppilaiden tarpeita, sekä osata lähestyä aihetta oppilaiden näkökulmasta. Liika sisältötietous voi johtaa opettajan liian kauaksi lasten maailmasta, liian vähäinen sisällönhallinta puolestaan voi kiinnittää opettajan huomion liiaksi sisältöön ja tehdä opetuksesta liian opettajajohtoista. (Pavlou 2004, 36, 43 – 45.) Miten opettaja sitten voisi kehittyä taideaineiden opettajana? Tutkiessaan opettajien asenteita taiteisiin ja taiteiden käyttöön opetuksessa Oreck (2004) huomasi, että yksittäiset komponentit liittyen opettajan minäkuvaan ja suorituskyykyisyyteen linkittyivät vahvasti taiteiden käyttöön opetuksessa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat arvostivat taiteita opetuksessa ja uskoivat sen olevan tärkeää ja hyödyllistä. Kuitenkin taiteita käytettiin opetuksessa erittäin vähän. Syiksi esitettiin esimerkiksi ajanpuute, paineet pysyä opetussuunnitelmassa sekä oppilaiden valmistaminen oppimistesteihin. Myös omien taitojen heikkous esitettiin syyksi. Opettajat kokivat myös, että materiaaleista oli pulaa eikä tukea yhteistyössä toimimiseen ollut. Opettajilta puuttui sekä kollegiaalinen yhteistyö että mahdollisuus yhteistyössä toimimiseen oikeiden taiteilijoiden kanssa. Oreck toteaaakin, että opettajille olisi tärkeää saada jatkuvaa tukea oman taiteellisuuden ja luovuuden ylläpitämiseen ja kehittämiseen. (Oreck 2004, 64 – 66.)

Prentice (2002) puolestaan tutki, miten opettaja voisi laajentaa aineen sisältötiedon ainespesifiseksi pedagogiseksi tiedoksi, ja toteaa tutkimuksensa pohjalta, että opettaja voi kehittää ammattitaitoaan taiteiden opettajana mm. pitämällä itsensä ajan tasalla kirjallisuudessa ja taiteiden tutkimuksessa olevista ajankohtaisista aiheista sekä teettämällä oppilailta näiden pohjalta töitä. Lisäksi oppilaiden kokemuksia olisi hyvä kasvattaa ja rikastaa olemalla mahdollisimman paljon yhteistyössä laajasti taiteen eri alueilla työskentelevien ihmisten, kuten taiteilijoiden, käsityöläisten, galleristien tai taideorganisaatioiden kanssa. (Prentice 2002, 79 – 80.) Myös Oreck (2004) suosittelee, että koulujen olisi hyvä tehdä yhteistyötä paikallisten taideorganisaatioiden kanssa, jotta opettajat voisivat saada mahdollisuuden osallistua myös itse taidetyöpajoihin. Oreck huomasi, että taiteita opetuksessaan käyttävät opettajat joutuvat kolmen haasteen eteen: Ensimmäinen haaste on kehittää ja säilyttää oma luovuus ja taiteelliset taidot. Toisena tulisi kehittää taitoja, joilla helpotetaan taiteen tekemistä. Kolmantena opettajan tulisi löytää tasapaino oman taiteellisten arvojen ja työn asettamien haasteiden välille, koska koulun ilmapiiri ei välttämättä tue opettajan omia taiteellisia arvoja. Hän esittää, että opettajien ammatillisen kehityksen tukitoimina voisivat koulussa toimia esimerkiksi säännölliset ammattitaidon kehittämisen työpajat, opettajien taidetunnit, kollegoiden kanssa tehtävä yhteistyö ja oikeiden taidetuntien seuraaminen. Hän näkee myös tärkeäksi, että koulun johtokunta rohkaisisi suoraan sisällyttämään opetukseen taiteita. (Oreck 2004, 66 – 67.)

4.1 Opettajien motiivit yhteistyöhön lähtemisen taustalla

Tutkimukseni Taiteilija taloon - työpajoihin osallistuneiden opettajien yhteistyöhön lähtemisen taustalta voi erottaa viisi Oreckin (2004) tutkimustulosten valossa (ks. edellä) tutulta kuulostavaa motiivia: taideaineiden merkityksellisenä näkeminen, halu laajentaa opettajan henkilökohtaista tietotaitoa, kouluarjen virkistäminen, itse taiteilijuus sekä verkostoituminen koulun ulkopuolisen tahon kanssa.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät taideaineita **merkityksellisinä oppiaineina**, jonka voi katsoa **ensimmäiseksi motiiviksi** projektiin mukaan lähtemiselle.

...tuo niin paljon positiivisuutta ja luovuutta. A

Taideaineiden merkitys korostui hengähdysaarekkeena oppikirjakeskeisessä opiskelussa, niiden nähtiin tuovan iloa ja virkistystä, antavan tilaa luovuuden kehittymiselle, lisäävän viihtyisyyttä koulussa, ja ennen kaikkea tuovan

positiivisia onnistumisen elämyksiä myös niille, jotka eivät sellaisia muissa oppiaineissa välttämättä pääse kokemaan. Opettajat myös nostavat esille, että oppilailta kysyttäessä taideaineet ovat sellaisia aineita, joista he pitävät.

Jos taideaineita ei olisi, niin koulu olisi tosi tylsä ja... ryppyotsainen ja... ahdistava. A

Ropo (1993) toteaaakin, että taidekasvatuksen tavoitteena on edistää yksilöllistä hyvinvointia ja tukea positiivista kasvua ja kehitystä avaamalla uusia ilmaisukanavia, sekä kehittämällä ilmaisutarkkuutta. Uudet ilmaisukanavat luovat yksilölle mahdollisuuksia kommunikoida ympäristön kanssa myös niistä tunteista, joille ei löydy sanallista vastinetta. (Ropo 1993, 64.) Tutkittavat opettajat pitivät taideaineiden opettamisesta ja näkivät niissä valtavasti mahdollisuuksia. Taideaineiden arvo haluttiin nähdä, ja sen tuomia mahdollisuuksia hyödyntää.

Vaikka niillä on tällöinen terapeutin ehkä se merkitys, niin tällönessä yhteiskunnassa, missä nyt mennään, aina vaan kiire, ne on entistä tärkeempiä. E

Taideaineet myös katkaisevat kirjan ja paperin kanssa puuhastelun ja tuovat vaihtelua niin oppilaille kuin opettajillekin. Oppitunnit ovat vapaampia ja mahdollistavat sosiaalisen yhdessäolon. **Henkisen virkistykseen** tuominen koulutyöhön nähtiin yhdeksi taideaineiden tehtäväksi.

Ne luo eräänlaista sosiaalista yhdessäoloa siinä luokassa eri tavalla, ku tavallisella tunnilla. E

Taideaineiden ajateltiin myös mahdollistavan lapsen oman **luovuuden** käytön sekä harjoittavan **kädentaitoja**, joita pidettiin elämää varten tärkeinä taitoina.

...lapsen semmonen luovuus ja oma kehittyminen, niin ilman taideaineita jäis paljon puuttumaan siitä. D

Tutkimuksen opettajien mielestä taideaineet antavat mahdollisuuksia kokea **onnistumisen elämyksiä**, sekä tukevat itsetuntoa, kun oppilas saa kokemuksia siitä, että jotain tulee valmiiksi. Tämä terveen itsetunnon kehityksen tukeminen on myös opetussuunnitelman mukaan yksi perusopetuksen tehtävistä (OPS 2004, 12, 36). Onnistumisen kokemukset synnyttävät positiivisuuden ilmapiiriä, joka auttaa oppilasta selviytymään hankalammiltakin tunteista oppiaineista. Taideaineet pitävät myös sellaiset oppilaat kiinni oppimisessa, joilla muuten olisi vaarana pudota kelkasta. Oppimisen ilolla on suuri merkitys Rantalan (2006) mukaan oppimiselle. Myönteiset tunteet tuovat henkistä energiaa, josta oppilas saa voimaa selvitä vaikeistakin tilanteista. (Rantala 2006, 35.)

Ja silloin ku sulla on tämmönen positiivinen virta päällä niin sä, niin kaikkihan virtaa. Semmosetkin asiat, jotka ei oo sulle ihan luontasia, niin nekin mene paremmin silloin... A

Taideaineet voivat myös auttaa lasta huomaamaan omia vahvuuksiaan ja löytämään iloa tuottavia uusia harrastuksia.

Taideaineiden tehtävänä on ehkä olla avaamassa väylää oman jutun löytämiseksi. B

Toisena motiivina voidaan pitää opettajan halua **lisätä henkilökohtaista tietotaitoaan**. Taustalla oli halu oppia uusi tekniikka, tutustua oikeisiin välineisiin, nähdä, miten taiteilija näitä välineitä käyttää, mutta myös usko siihen, että taiteilijalla on jotain sellaista annettavaa, mitä opettajalla ei ole. Oman tietotaidon lisäämisen rinnalle opettajat kuitenkin aina nostivat halun tarjota oppilaille uusi kokemus ja elämys. Tärkeimpänä tavoitteena pidettiin sitä, että lapset oppisivat jotain uutta.

... että tulee oppilaille uutta ja sitte itelleki uutta. Et se on niinku se ihan se ensimmäinen tavoite. Et opetuksen monipuolistaminen. C

...ei oo rahaa hankkia sellasia välineitä, tai sitten taitoa opettaa. E

Kolmanneksi motiiviksi projektiin mukaan lähtemisen taustalle voidaan nostaa halu saada vaihtelua, jotain uutta, joka tuo **iloa ja virkistystä** kouluarkeen sekä opettajille että oppilaille ja katkaisee arjen rutiinin.

...oppisisällöt on näissä kaikissa aineissa mun mielestä laajentunu ja lapsilta vaaditaan hirveesti istumista paikallaan, tekemistä, puurtamista kirjan parissa. ...et se ei oo mun mielestä ollenkaan huono tavote. E

Koulun ulkopuolisen projektin ajateltiin tarjoavan jotain poikkeavaa ja erilaista ja sen ajateltiin myös monipuolistavan opetusta. Haastateltavat nostivat esille myös pitkäjännitteisen työskentelyn oppimisen, kun työt eivät olleetkaan heti valmiita, ja töitä työstettiin vain kerran viikossa taiteilijan kanssa.

Aina pitää lähteä, jos vaan pääsee johonkin. Että ei rupee niinku aina tekemään samalla kaavalla. Sitte menee huonosti, jos aina tekee niinku kaikki vuodet samalla kaavalla ja samaa... Että musta ainaki vielä on tuntunu sillee, et on kiva, jos keksii jonku uuden jutun. E

Taiteilijuus itsessään toimi **neljäntenä motiivina** mukaan lähtemiselle. Opettajat kokivat, että todellinen kohtaaminen taiteilijan kanssa tuo jo jotain sellaista, mitä opettaja ei pysty koululuokkaan järjestämään. Toisaalta myös se, että taiteilija saadaan koululle vieraaksi eikä oppilaita tarvitse koulun resurssienkaan puitteissa liikutella, koettiin yhdeksi tärkeäksi tekijäksi.

...että oppilaat myöskin huomaa, et ne on ihan eläviä olentoja, ihan normalii ihmisii nää taiteilijat. A

Koulun ovien avaaminen ulkopuolisille - suljetusta yhteisöstä ulos pääseminen, nousi **viidenneksi motiiviksi**. Opettajat näkivät tarpeelliseksi, että myös koulu suhtautuu avoimemmin koulun ulkopuolisiin asiantuntijoihin ja heidät toivotetaan tervetulleeksi vierailemaan kouluun. Samalla toivottiin, että se mataloittaisi kynnystä ottaa kontakteja taiteilijoihin ja heidän asiantuntemuksensa käyttöön. Myös kulttuuriantian järjestämä Kulttuuriroiskeet – täydennyskoulutus oli toiminut joidenkin opettajien taustalla innoittajana ja avannut silmiä huomaamaan, että yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa voi rikastuttaa kouluarkea.

Sieltä heräs ajatus, että koulun pitäis avata ovia muuallekin ja olla avoin muihinkin suuntiin. B

TAULUKKO 1 Yhteenvedo opettajien yhteistyöhön lähtemisen motiiveista. 1. Taideaineet merkityksellisiä oppiaineita: tuovat iloa ja virkistystä, antavat tilaa luovuudelle, tuovat positiivisia onnistumisen elämyksiä, tukevat itsetuntoa, auttavat oppilaita löytämään omia vahvuuksiaan ja iloa tuottavia harrastuksia, lisäävät kouluviihtyvyyttä, tuovat henkistä virkistystä kynäpaperihommien keskelle, tuovat vaihtelua, mahdollistavat sosiaalisen yhdessäolon sekä harjoittavat kädentaitoja. 2. Henkilökohtaisen tietotaidon lisääminen: opettajalla ja oppilailta mahdollisuus oppia uusi tekniikka, nähdä, miten taiteilija välineitä käyttää - oppilaille uusi kokemus. 3. Kouluarjen virkistäminen: yhteistyö on vaihtelua, jotain uutta, poikkeavaa ja erilaista, joka monipuolistaa opetusta ja tuo iloa. 4. Taiteilijuus: taiteilijan kohtaaminen antaa oppilaille jotain sellaista, mitä opettaja ei pysty järjestämään. Taiteilijan saaminen vieraaksi koululle helpottaa käytännön organisointia (oppilaiden liikuttaminen). 5. Verkostoituminen koulun ulkopuolisen tahon kanssa: koulun ovien avaaminen ulkopuolisille rikastuttaa arkea ja voi myös jatkossa madaltaa kynnystä ottaa yhteyttä koulun ulkopuolisiin asiantuntijoihin.

Opettaja	Yhteistyöhön lähtemisen motiivit				
	1. Taideaineet merkittäviä	2. Tietotaidon lisääminen	3. Arjen virkistä - minen	4. Taiteilijuus	5. Verkostoituminen
A	X	X	X	X	X
B	X		X	X	X
C	X	X	X		
D	X	X	X	X	
E	X		X	X	
F	X			X	

5 OPETTAJIEN KOKEMUKSET YHTEISTYÖSTÄ

Tässä tutkimuksessa lähestyn koulumaailmassa tapahtunutta opettajan ja taiteilijan kohtaamista opettajan jaetun asiantuntijuuden kokemusten näkökulmasta. Käsittelen jaetun asiantuntijuuden kokemuksia projektin eri vaiheissa: suunnitteluvaiheessa, projektin toteutumisen vaiheessa sekä arviointivaiheessa, jossa tarkastelen, mitä projektista opittiin, mitä siitä jäi itämään, mitä opettajat haluavat työpajojen suhteen kehittää, sekä mitä asioita he näkevät yhteistyön esteiksi.

Jaetussa asiantuntijuudessa on kyse asiantuntijuuden, oman osaamisen jakamisesta, ja sen myötä toisen osaamisen täydentämisestä. Kun kaksi asiantuntijaa toimii yhdessä synnyttäen jotain uutta tai yhteistä, voidaan mielestäni puhua oppimisprosessista, jossa molemmat oppivat sekä toisiltaan että prosessista itsestään. Tällöin voidaan ajatella, että jaetussa asiantuntijuudessa on kyse yhteistoiminnallisesta eli kollaboratiivisesta oppimisesta, jolla Häkkisen ja Arvajan (1999) mukaan tarkoitetaan toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa rakentuvaa yhteistä ymmärrystä ja jaettuja merkityksiä (Häkkinen & Arvaja 1999, 209). Davidsonin (2002) mukaan yhteistoiminnalliseen ja yhteisölliseen oppimiseen liittyy viisi yhteistä keskeistä piirrettä: yhteinen tehtävä tai oppimisaktiviteetti, joka sopii ryhmässä työskentelemiseen, pienessä ryhmässä oppiminen, yhteistoiminnallinen käyttäytyminen, riippuvuus ryhmän jäsenistä sekä yksilöllinen vastuullisuus. Yhteisellä tehtävällä tarkoitetaan tutkittavaa aihetta. Aiheen tulisi sisältää valintoja ja päätöksentekoa, jotta ryhmä joutuu työskentelemään ja pohtimaan vaihtoehtoja yhdessä. Pienellä ryhmällä tarkoitetaan alle neljän tai viiden hengen ryhmiä. Yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan ryhmässä toimimista, mutta myös roolien ja tehtävien jakoa, ajatusten ja ideoiden vaihtoa, esityksen yhteistä suunnittelemista ja palautteen antoa ryhmässä. Ryhmän jäsenien positiivinen riippuvuus lähtee siitä, että aihe tai ongelma on yhteinen ryhmän jäsenillä, mikä johtaa tutkimuksen suunnittelemiseen, koordinoimiseen ja

toteuttamiseen. Kun ryhmän jäsenet hajaantuvat ja ottavat selvää omasta alueestaan ja jakavat siitä tietoa muille ryhmän jäsenille, he kantavat myös yksilöllisesti vastuuta ryhmän onnistumisesta. (Davidson 2002, 185 – 186.) Käsittelen seuraavissa alaluvuissa näitä yhteistoiminnallisen oppimisen osa - alueita. Yhteistyön lähtökohtana on yhteinen tehtävä, joka opettajalla ja taiteilijalla on jo ennalta sovitun työpajan suunnittelu. Heillä molemmilla on yhteistyöprosessissa oma roolinsa, molempia tarvitaan työpajan onnistumiseksi ja he molemmat kantavat vastuuta työpajan onnistumisesta. Tässä tutkitaan, millainen on opettajien kokemus yhteistyöstä prosessin eri vaiheissa?

Tutkimuksen opettajien puheissa korostui halu kokea jotain uutta, virkistyä itse työssä ja antaa kokemuksia ja elämyksiä oppilaille. Vaikka uutta haluttiin myös oppia, pääasiallinen lähtökohta projektiin mukaan lähtemiselle oli elämyksen tarjoaminen oppilaille. Kulttuuriantan esitteessä (2007, 4) Taiteilija taloon – työpajaa markkinoidaan mallina, jonka ideana on, että opettaja ja taiteilija yhdessä suunnittelevat työpajakokonaisuuden tukemaan mitä tahansa opetussuunnitelman aihealuetta. Työpajan ytimenä on siis sen yhdessä suunnittelemisen.

5.1 Kasvoista kasvoihin – kohtaaminen

...se etukäteissuunnittelu, se on kyllä tosi tärkeä, että ei ihan pystymetsästä siihen hommaan vaan, vaan että opettaja tietää, mitä tuleman pitää. Varsinkin, jos se asia, mitä sitten tehdään, on vähän outoa itselle. Että ei niinku ite tipaha samalla lailla niinku ne lapset outoon tilanteeseen siihen... D

Työpaja lähti kullakin opettajalla käyntiin yhteydenotolla taiteilijaan, jossa sovittiin työpajan alustavista suunnista ja sisällöistä. Sen jälkeen taiteilijan kanssa sovittiin aika, jolloin työpajaa suunniteltiin kasvokkain yhden kerran. Taiteilija kävi myös useimmiten tutustumassa tiloihin etukäteen. Opettaja A tapasi taiteilijan myös muista yhteyksistä ja työpajan suunnittelua toteutettiin epävirallisemmin useita kertoja. Opettaja E:n suunnitteluvaihe taiteilijan kanssa toteutui puhelimitse ja sähköpostin välityksellä, he tapasivat tuntia ennen projektin alkua. Kansanen ja Uusikylän (1983) mukaan opetuksen tulee olla tavoitteisiin tähtäävää toimintaa. Niinpä tavoitteilla on opetuksessa keskeinen merkitys ja opetusta tulisi arvioida suhteessa tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen. Tavoitteet ohjaavat opetusmenetelmien ja oppiaineen valinnassa. (Kansanen & Uusikylä 1983, 61.) Opettajien toiveet ja tavoitteet työpajojen suhteen liittyivät toivottuun kuvataiteen tekniikkaan ja sen toteutumiseen, mutta työpajassa haluttiin myös oppia jotain uutta, kokea jotain sellaista, mitä koulun välineillä ei olisi mahdollista toteuttaa sekä haluttiin saada vaihtelua arkipuurtamiseen.

Opettaja F koki, että hänellä oli aika selkeä toive työpajan sisällöstä, ja se sopi myös taiteilijalle hyvin, mikä edesauttoi tavoitteiden kohtaamista. Suunnitteluvaiheessa opettajat keskustelivat taiteilijan kanssa siitä, minkälaista työtä tehdään ja käytännönjärjestelyiden hoitamisesta: mitä välineitä hankitaan ja millä tavalla ne tuodaan koululle. Opettajat kokivat, että suunnitteluvaiheessa heidän toiveitaan otettiin huomioon, mutta he itse halusivat antaa tilaa taiteilijan ideoille ja ajatuksille työpajan suhteen. Hargreaves (2003) tähdentääkin, että kun opettaja ottaa askeleen laajennettuun yhteistyöhön ja ulottaa oman oppimisverkostoaan koskemaan koulun ulkopuolisia tahoja, ammatillisesta luottavuudesta muodostuu tärkeä käsite. Ammatillinen luottavuus ei tarkoita passiivista, sokeaa luottamusta muihin vaan aktiivista sitoutumista jaettuun työhön, avoimuuteen ja vastavuoroiseen oppimiseen. Koska aina ei ole mahdollista työskennellä pienen piirin kanssa, joiden kanssa luottamus on jo rakennettu, tarvitaan uskallusta luottaa toisen ihmisen ammatillisuuteen. (Hargreaves 2003, 19.)

...ei haluta millään lailla niinku kahlita, että ei kyllä se on niinku näin tehtävää! Että just ei niitä omia luutuneita rutiineita tuoda. Vaan, että sitten luotetaan, että jos taiteilija ottaa tällasen haasteen vastaan, niin hän sitten tietää... B

Suunnitteluvaihe nähtiin merkittävänä projektin onnistumisen kannalta. Opettaja E kokikin, että hän panostaisi vielä enemmän suunnitteluvaiheeseen ja uskoi, että tapaaminen ennen työpajan alkua olisi työpajan onnistumisen kannalta hyvä. Opettajan ja taiteilijan yhteisessä alkupalaverissa keskusteltiin myös töiden aihepiireistä. Osa opettajista ja taiteilijoista halusi työt osaksi suurempaa kokonaisuutta ja lähestyi aihetta kokonaisopetuksen näkökulmasta. Työn aiheita ammennettiin esimerkiksi historiassa käsiteltävänä olevista aiheista. Opettaja A kertoo, että heidän työpajassaan taiteilija halusi aiheeseen liittyvän muutakin työstämistä työpajan lisäksi, joten he suunnittelivat aiheesta laajemman kokonaisuuden tarinoineen ja runoineen. Opettaja E puolestaan koki, että työpaja olisi voinut linkittyä paremmin osaksi muuta opiskeltavaa kokonaisuutta.

Opettaja C:n mukaan opettajan rooli on olla linkkinä koulun ja taiteilijan välissä ja suunnitella työpajaa taiteilijan kanssa alkupalaverissa. Linkkinä olemisen lisäksi opettajat kokivat tuoneensa yhteiseen palaveriin pedagogista tietoutta, käytännön kokemuksen mukanaan tuomaa tietoa siitä, mitä lapset ehtivät missäkin ajassa tekemään sekä oppilaantuntemusta. Työpajaan osallistuneet opettajat kokivat myös, että heidän vastuullaan oli tekniikan soveltuminen työpajaan osallistuvalla ikäluokalla, sekä arvioida, että työpaja oli mahdollista käytännössä toteuttaa. Husu (2000) toteaa, että tutkimusten valossa iso osa opettajan ammatillisesta tiedosta on niin sanottua hiljaista tietoa, joka on sidoksissa käytännön toimintaan ja vaikeaa kysyttäessä pukea sanoiksi (Husu 200, 132). Eteläpelto ja Rasku – Puttonen (1999) tuovat esille, että uusimmissa

eksperttitutkimuksissa on todettu niin sanotun kontekstietoisuuden ohjaavan vahvasti eksperttien ongelmanratkaisua, kun noviisit kykenevät hyödyntämään kontekstietoutta heikosti. Kontekstilla tarkoitetaan työyhteisön työympäristöä, ja kontekstietoisuudella opettajien toiminnassa yksittäisen oppilaan näkökulman ja sosiaalisen taustan huomioimista sekä ymmärrystä koulun sosiaalisista rakenteista ja kulttuurista. (Eteläpelto & Rasku – Puttonen 1999, 189.) Opettajien ammatissa juuri tuota hiljaiseksi tiedoksi nimettyä tietoa voidaan pitää kontekstietoutena.

(tekniikat) ne ei meille sanonu juurikaan mitään. Me vaan vakoiltiin, että ootko sä nyt sitä mieltä, että se nyt on ihan tän ikästen lasten, ja tää sujuu niiltä, ettei se, ku aina on niin, ettei se oo liian vaikeeta, muttei liian lepsuakaan, ettei nää mitään vauvoja oo, että kyllä näillä piikki pysyy käessä, millä pitää raaputtaa, että, että... B

Opettaja A koki, että opettajan rooli ennen työpajan alkua voi olla myös mahdollisuuksien antajan tai mahdollistajan rooli. Opettajan aktiivisuudesta ja halukkuudesta on kiinni, haluaako hän taiteilijaa vieraaksi. Hän koki, että ottamalla taiteilijan vieraaksi, hän saa itselleen tyydytystä, kun huomaa uusia juttuja, mutta samalla hän pystyy avaamaan myös muille uusia asioita ja hyödyntämään taiteilijan asiantuntemusta. Kohonen ja Leppilampi (1994) toteavat, että koulun ulkopuolisten ideoiden hyödyntäminen kuuluu oppivan koulun tunnuspiirteisiin. Sen vuoksi koulun tulee jatkuvasti olla avoinna koulun omiin pyrkimyksiin sovellettavissa oleville ulkopuolisille virikkeille. Heidän mukaansa hyvä opettaja haluaa oppia ja kehittyä jatkuvasti arvostaen yhteistoiminnallisuutta ja asiantuntijuuden jakamista, ja sen vuoksi etsii virikkeitä niin koulun sisäpuolelta kuin ulkopuoleltakin. (Kohonen & Leppilampi 1994, 269.)

Hei, mä poimin noi marjat ja sit tarjoon niitä... ja niistä tulee hyvä olo ja hyvä maku. A

5.2 Rinnalla – opettajan rooli yhteisessä toteutuksessa

Ennen työpajan alkua opettaja toimi käytännön järjestelijänä. Opettaja B kertoo, että heidän koulussaan työpaja toteutui kaikilla kolmella rinnakkaisluokalla, ja hän suojasi pulpetit ennakkoon ja valmisteli yhden luokan työpajaksi sekä organisoi, miten luokat käytännössä toimivat työpajan aikana. Työpajan aikana taiteilijat toimivat työpajan opettajina. He esittelivät työpajan idean, olivat käytössä olevan tekniikan asiantuntijoita, esittivät kuinka asiat tehdään ja olivat enimmäkseen äänessä. Opettajat työskentelivät taiteilijoiden rinnalla apuopettajina seurailemassa tilannetta ja ohjaamassa tarpeen vaatiessa. Opettajat kokivat olevansa vastuussa oppilaista ja oppilaiden toiminnasta.

No, semmonen yleismies Jantunen, et koko ajan täältä koulun näkökulmasta, että tietenkin, että lapset, ku minä oon sitte se, joka tunnen nää lapset ja jos mä nään, että joku tuskastuu tai, niin heti meen ja osaan tukea niitä lapsia... Että suurin osahan tekee niinku... XXXXX (taiteilija) sanoo ja ei mitään, mut kyllähän mun rooli on, et en mä voi, että hohhoijaa mä lähen tästä kahville, et tehkääpä te, et koko ajan täällä semmosena hanslankarina... ja että homma hoituu... B

Opettaja D kertoo, että opettajan oli tärkeää myös kuunnella ohje, niin että lapsia oli mahdollista ohjata. Opettaja C nostaa esille, että hän itsekin oli yhtenä oppijana työpajassa mukana ja pääsi myös itse kokeilemaan tekniikkaa. Opettaja D kokee, että hänen roolinaan oli saada lapset motivoitumaan ja innostumaan työpajasta ennakkopohjustuksella ja säilyttää työrauha niin, että taiteilijalla oli rauha kertoa tekniikasta ja opastaa siinä. Myös opettaja F toteaa, että oppilasryhmän hallinta kuului hänelle; hän huolehti, että oppilaat käyttäytyivät kunnolla ja tekivät annettua tehtävää. Haastateltavat ottivat esille myös oppilaantuntemuksen. Opettaja E kertoo, että hänelle oli helpompaa mennä neuvomaan oppilaita, koska hän tunsii oppilaat paremmin ja tiesi, kuka mahdollisesti tarvitsee enemmän apua. Opettaja E:n työpajan aikana toteutettiin kaksi työtä, joista toinen toteutettiin ryhmätehtävänä. Tässä opettaja E koki, että hänellä oli tietoa ryhmittymistä niin että hän tiesi, miten oppilaat kannattaa jakaa ryhmiin.

Opettaja A:n työpaja toteutui kokonaisvaltaisena projektina. Opettaja A koki, että projektia suunniteltiin yhdessä huolella ja tekninen ja materiaallinen pohjatyö tehtiin hirveän hyvin. Taitelija halusi, että *siihen liittyy tätä muutakin työstämistä sitten... A* Työpajasta muotoutui kokonaisuus, jossa taiteilijan kanssa massasta muotoiltava aihe integroitiin muihin oppiaineisiin niin, että aiheita työstettiin etukäteen satujen kautta, aiheesta kirjoitettiin ja luotiin hahmolle tarina sen kohtalosta ja perheestä sekä aiheesta kirjoitettiin myös runoja, jotka laitettiin valmiiden töiden kanssa esille. Työpaja organisoitiin toimimaan isolle lapsijoukolla niin, että taiteilija vastasi kuvataiteen osiosta ja opettaja A työsti aiheita äidinkielen tunneilla runojen ja taustatarinoiden muodossa. Työpajaan käytettävä aika oli rajallinen, joten taiteilija myös ohjeisti opettaja A:ta jatkotyöstämään töitä neuvomalla työn seuraavia vaiheita.

...niin se, mikä jäi kesken, me jatkettiin sitte, mihin XXXXX (taiteilijan) tuntimäärä ei riittäny ja sitte, sitte XXXXX ohjas minua taas, mitä tehään, ku ne on kuivunu ne työt, mitä taas sitte tehdään taas seuraavaks ja taas, kun se projekti on, maalaus on tehty, ja mitä sitten taas tehdään ja sit laitetaan näytteille ja integroitiin muihin oppiaineisiin. Et, et se oli sit tällasta niinkun konsultaatiohommaa. A

5.3 Opettajan reppuun

Taiteilijan kanssa toteutetuista työpajoista jäi hyvä mieli ja opettajat kokivat työpajat onnistuneina. Tarttuiko yhteistyöstä sitten opettajan reppuun jotain, syntyikö yhdessä tekemisestä jotain jaettavaa? Opettajien kertomusten pohjalta työpajojen annista opettajalle voi nostaa esille kaksi selkeästi esille nousevaa teema: taiteilijan erilainen tyyli toimia lasten kanssa sekä uuden oppiminen asiantuntijan kautta. Puhuessaan taiteilijan erilaisesta tavasta lähestyä kuvataiteen aihetta ja toimia lasten kanssa, opettajat puhuvat luovasta prosessista. Puhuessaan uuden oppimisesta taiteilijan kautta he puhuivat vuorovaikutuksesta taiteilijan kanssa, työssä voimaantumisen kokemuksesta sekä verkostoitumisen merkityksestä.

5.3.1 Taiteilijan erilainen tyyli – luova prosessi

...millä tavalla taiteilija esitti tämän asian ja sai lapset motivoitumaan ja tekemään. Niin sehän on semmonen niinku tämä opetusmenetelmänä voi miettiä, että antaa tämmösen aika niinku vapaastikin ohjeet ja aiheet ja sitte siitä lähtee työstämään, että ei ookaan niin kauheen tarkkaa tekemistä sitten, niinku ei toki oo ainakaan, mutta että joskus tehä tämmösiä luovia projekteja... C

Taiteilijan erilainen tyyli opettaa ja lähestyä kuvataiteen aihetta luovemmasta näkökulmasta jätti opettajat pohtimaan omaa toimintaansa ja muodostuneita rutiineita. Taiteilijan tavasta kohdata lapset jäi itämään ajatuksia. Opettaja B kertoo, että oli jännää nähdä jonkun muun kuin opettajan vetävän omaa ryhmää. Hän ihaili, miten taiteilija sai luokan kuuntelemaan toimiessaan aidolla ja rehellisellä tyylillään.

...hän veti aivan upeesti, mutta miten hyvin erilaisella tyylillä. Et meikäläinen ku alkaa olla, että ääni kohoaa ja kohoaa, jos siellä jossain pulistaan, niin alkaa niinko semmonen jyrä, niin hän puhuu hyvin silleen rauhallisesti ja saa lapset kuuntelemaan ihan vaikka ei nosta ääntänsä yhtään. Ja kyllä silleen niinku ihaili, että aatella, että, että tollaan hän sai hirveen mukavasti... B

Opettaja C nostaa esimerkiksi taiteilijan ohjeiden antamisen ja kertoo arvuutelleensa mielessään lähtevätkö lasten työt taiteilijan ohjeilla liikkeelle. Hän kuitenkin toteaa, että eritavalla annetut ohjeet ovat antaneet lapsen luovuudelle tilaa ja luovuus on päässyt työpajassa valloilleen. Työpaja herätti hänellä ajatuksia erilaisten työtapojen käyttämisestä ja hän pohtii, että joskus voisikin tarkan tekemisen sijaan antaa ohjeet ja aiheet vähän vapaammin ja

lähteä sillä tavalla työstämään aihetta. Hän ajattelee, että opettajat ehkä helposti antavat vähän liiankin tarkkoja ohjeita töiden suhteen. Luovien projektien toteuttamisen suhteen hän kokee, että työpajasta jäi itämään ajatuksia myös muihin oppiaineisiin. Pohtiessaan taideaineiden opettamista, opettaja B toteaa ajattelevansa itse melko tekniikkalähtöisesti.

... Olen sillä lailla ehkä vanhanaikainen, että ajattelen, että ihan sama, vaikka kaikki työt ovat samanlaisia. Ensin opetellaan, miten tehdään ja sitten voi kukin tehdä, miten tykkää ja käyttää luovuutta, jos sitä on. B

Uusikylän (2002) mukaan luovassa prosessissa oleellista on sekä ongelman että sen ratkaisemiseksi sopivan menetelmän löytäminen. Hän näkee, että on suuri ero sillä kasvatetaanko ja koulutetaanko lapsi ratkomaan valmiita ongelmia yhdellä oikealla tavalla vai annetaanko lapselle tilaa itse löytää ongelma ja sille sellainen ratkaisu, jolle ei ole niin sanottua oikeaa ratkaisua. Hän näkee, että valmiiden ongelmien yhdellä tavalla ratkaiseminen tuskin synnyttää luovia ihmisiä tai tiedemiehiä, jotka ovat valmiita ottamaan riskejä. (Uusikylä 2002, 47 – 48.) Simons ja Hicks (2006) ovat jaotelleet luovan taiteen hyödyt kolmeen osa-alueeseen. Ensinnäkin luovaan prosessiin osallistuminen avartaa tiukkoja raameja, joita maailmankatsomukselle yleensä asetetaan. Luovaprosessi auttaa siis näkemään maailmaa uudella tavalla. Toiseksi uuden luomisen kautta työhön integroituu ja uudelleen organisoituvat omat kokemukset, jotka auttavat (mahdollistavat) ymmärtämään kokemuksia paremmin. Kolmanneksi luovaan prosessiin osallistuminen parantaa itseluottamusta, itsearvostusta ja omakuvaa niin ryhmänä kuin yksilönä. Luovan prosessin myötä yksilö ja ryhmä alkavat nähdä uusia ennen tiedostamattomia puolia itsestään. (Simon & Hicks 2006, 82.)

Kolmas opettajien taiteilijan toiminnasta esille nostama asia on usko lapsen luovuuteen. Taiteilija lähti liikkeelle lapsen omasta näkemyksestä työn suhteen eikä tyrmännyt lapsen omaperäistä ideaa esimerkiksi värien valinnassa, vaan kyseli lapselta työn ideaa ja tavoitetta suhtautuen lapsen näkemykseen kannustavasti. Uusikylä ja Atjonen (2000) tuovat esille konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaisen ajatuksen oppijan omasta aktiivisesta merkityksestä oppimisensa laatuun. Kun oppilas ei ole vain passiivinen tiedon vastaanottaja, ei opettajakaan voi yksinään suunnitella opetusta vaan oppimistapahtumassa tarvitaan oppilaan aktiivista panosta. Konstruktivistisen oppimisen näkemyksen myötä korostuu luottamus oppilaan omiin kykyihin ja tahtoon. Oppilas mielletään suunnittelukykyiseksi, häneen voidaan kohdistaa odotuksia ja hänelle voidaan antaa vastuuta. Opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus korostuu, molempia tarvitaan oppimistapahtumaan. Tällöin voidaan puhua myös opettajan ja oppilaan välisestä jaetusta asiantuntijuudesta. (Uusikylä & Atjonen 2000, 199.)

Opettaja F kertoo, että oma näkemys laajeni, kun seurasi ja kuunteli, miten taiteilija kommentoi lasten töitä ja mitä hän niissä näki. Taiteilijan toiminnasta

sai uusia näkökulmia siihen, millä tavalla lasta voi kannustaa. Opettaja E kertoo oppineensa yhteistyössä antamaan enemmän arvoa lapsen omalle näkemykselle. Taiteilijaa seuratessaan hän reflektoi samalla omaa toimintaansa ja huomasi, että opetettavan asian suhteen on helposti liian jäykkä ja oppilaille tuputtaa liikaa omia mallejaan.

...eräällä tavalla antaa vielä enempi arvoa sille lapsen omalle näkemykselle, ettei lähe tuputetaan niitä omia... (naurua) omia mallejaan sinne. Vaan tää XXXXX (taiteilija) oli hyvin sellanen, että se niinku, et joo, mitä sulla on niinku ideana ja mihinkä sää nyt tähän... Et hän hirmu vahvasti usko niihin lapsiin... Että ei tyrmänny, vaikka joku väri näytti heti, että tuo ei kyllä pätäkäään tuohon. Se oli heti silleen kannustava, et aika jännä tää valinta sulla tässä. Että kyllä sitä heti niinku otti onkeensa siinä, että joo, tuota määki varmaan oon liaan silleen, tuota, tuputtava. Et ottaa itsellensä, et nyt harjotellaan tätä asiaa, niin sitten, et eräällä tavalla on aika jäykkä sen asian suhteen. Et se oli aika, minusta kiva huomio ittelle sitten, että joo tosiaan, täytyy vaan kannustaa sitä lapsen omaa näkemystä... ohjata... et virheistä oppii joka päivä... omista virheistä... E

Uusikylä (2001) toteaa, että luovassa prosessissa on oleellista kiireettömyys ja rauha pohtia ja keskittyä hauduttelemaan ideaa. Hän korostaa, että ajatusten kypsyttely vaatii aikaa, eikä lapsia saisi kiirehtiä likkaa töiden tuotoksen suhteen. Luovuutta tukevan ympäristön tulisi olla mahdollisimman vapaa eikä lapsia pitäisi kahlita tiukoilla määräyksillä. Töiden arviointi ja vertaileminen muihin kerryttävät esteitä luovuudelle. Tuotoksen omaperäisyys ja laatu heikkenevät kilpailun, kontrollin, tiukkojen aikapaineiden ja rajoitettujen valinnan mahdollisuuksien keskellä. Hän korostaa, että luovuudessa tärkeintä on tyydytystä ja elämäniloa tuottava vapaa itsensä ilmaiseminen. Kaikkia koskettavasta luovasta toiminnasta voidaan puhua, kun synnytetään jotain uutta. (Uusikylä 2001, 18, 16.) Simons ja Hicks (2006) tutkivat yliopisto-opiskelijoita selvittääkseen, miten oppijat voisivat hyötyä luovan taiteen käytöstä opetuksessa yhdistämällä teorian ja luovan prosessin. Tutkimuksessa käytettiin draamaa, liikettä, musiikkia ja visuaalisia taiteita. Kognitiivisen lähestymistavan vastapainoksi tutkimuksessa pyrittiin tuomaan esille esimerkiksi kinesteettistä ja musikaalista lahjakkuutta. Opiskelijoiden kokemukset olivat todella positiivisia. Aluksi opiskelijat kokivat "akateemisen varjon" kahlitsevana eivätkä tunteneet itseään luoviksi, joten he kokivat luovuuden irti päästämisen todella haasteelliseksi. Koska lopputulosta tärkeämpänä pidettiin prosessia, se auttoi luovuuden vapautumisessa. Opiskelijat kokivat vapauttavana saada tuoda esille sisäiset ajatukset visuaalisesti. Visuaalisuuden kautta he kokivat pystyvänsä reflektoimaan itseään. Tutkimuksessa tuli myös esille, että opiskelijat kokivat tärkeäksi ymmärtää ja kokea asiat ensiksi tunnetasolla ennen kuin älyllisen ja kognitiivisen näkökulmien integroiminen oli mahdollista. Tutkimus toi esille, että luovan taiteen käyttö mahdollistaa mielikuvituksen käytön ja kehittämisen

rohkaisten monipuolisiin ja uusiin tapoihin ymmärtää asioita. (Simons & Hicks 2006, 79, 80, 84, 85.)

Opettaja A nostaa neljänneksi taitelijalta opittavaksi asiaksi tekniikan. Hän korostaa, että vaikka jatkoa ajatellen on mukava oppia uusi tekniikka, jota voi hyödyntää opetuksessa, niin tällaisessa yhteistyöprojektissa se ei ole kuitenkaan se tärkein ja ainoa juttu, joka opitaan. Hän kokee, että oppimistilanne ja tunnelma on taiteilijan kanssa erilainen kuin opettajan, koska taiteilijan status poikkeaa opettajan statuksesta. Taiteilija tuo oppimistilanteeseen oman taiteilijuutensa, joka vangitsee myös oppilaat omaan piiriinsä.

...Tekniikanhan sää voit opetella vaikka kirjast periaattees... Mutta se, miten se taiteilija sitä tekniikkaa käyttää ja, ja miten tota niin se prosessi, se luova prosessi, että voihan sanoa, että teillä on nyt tämä tekniikka. XXXXX (taiteilija) ois voinu sanoo mulle, että okei, teillä on nyt tää, vaikka massatekniikka. Teet tollasen ja tollasen massan, otat siihen noi ja teillä on aiheena toi ja tässä on tällaset mallit, et tehkää näin. Se, se ei oo se juttu. Vaan jotenkin siinä, siinä taiteilijassa on oma taikapiiri, mä sanon näin, se on oma taikapiiri, josta se niinkun jotenkin, sen taikapiirin avulla jotenkin niinkun saa sen jutun siihen oppilasjoukkoon, et, et ne alkaaki tuottamaan ja tekemään sit sitä... A

5.3.2 Jotain uutta - voimaantuminen

... ja yhteistyöstä, aina kun ihmisen kans tekee, tekee asiantuntijan kanssa, niin aina asiantuntijalta aina oppii. A

Asiantuntijan kanssa yhdessä tekeminen tuntui jokaisen opettajan mielestä hyödyllisen tuntuiselta, ja yhteistyöstä jäi tyytyväinen ja mukava mieli: *olipa onnistunut projekti. B* Opettajat kokivat virkistyneensä yhteistyössä. Muun muassa opettaja E huomasi, miten virkistävää opettajalle on nähdä, kun joku tekee asiat eri tavalla, mitä itse on tottunut tekemään. Opettaja saa uusia näkökulmia; näinkin voi asian tehdä.

Et sehän on valtava anti, mitä siitä tulee. --- Mut se oivallus varmaan useinkin, et pystyy, niin ku mä sanoin, tällasen vuorovaikutuksen antaminen, saaminen ja antaminen, ja, ja kaikki tämmönen, että moni opettaja on niinku tylsistyny siihen eikä oo ideoista eikä mitään tämmössii, et alkaa olla jo, että huh hah hei, että tulis nyt jo kesä. Niin, niin, monta kertaa tämmönen keskellä talvee antaa sulle uutta uskaa ja sää alat taas kättelemään, et se saattaa yhtäkkiä, tiiäkkö, tämmösen pussin, yhtäkkiä pöyhäyttääkin uusii ideoita sinne. Et se on motivaatiokysymys myöskin opettajalle, et kyl se on. A

Opettaja väsyvä välillä työhönsä ja siihen muodostuneisiin rutiineihin. Opettaja A nostaakin esille ajatuksen siitä, miten asiantuntijan kanssa yhdessä tekeminen antaa opettajalle uutta uskoa myös omaan tekemiseen. Asiantuntijan vierailu saattaa myös ”möyhäistä” opettajan omaa ideapussia ja antaa uutta virtaa loppuvuoden tekemiseen. Opettaja D toteaa, että ulkopuolisen kanssa yhdessä tekemisestä jää aina jotain ideaa mieleen, jota voi soveltaa omassa työssään. Opettaja C:n mielestä taiteilijan kanssa yhdessä toimiminen antaa pohjaa miettiä, millä tavalla samaa tekniikkaa voisi soveltaa koulun välineillä; tällaisesta yhteistyöstä saa ammattitaitoa omaankin tekemiseen. Myös opettaja E kokee, että uuden jutun oppiminen synnytti halun kokeilla sitä myös itse.

...kyllä tää avartaa ja antaa... lisää tähän opetukseen. Että tähän meidän arjen puurtamiseen. Niin nää on niitä juttuja, jotka muistetaan. Että me... On 180 tavallista koulupäivää, mut sitte sinne tuuaan aina semmosia vaihteluja. Tällaset antaa kokemuksia ja antaa elämyksiä, taitoja ja tietoja ja... ja kyllä nää on sen väärsti, vaikka nää huomattavasti enemmän teettää työtä, ku täällä normaaliarjen valmistautuminen... B

Työpajan aikana opettajat oppivat uusia taitoja nimenomaan tekniikan ja sen käyttämisen muodossa. Opettaja F toteaa, että kun näkee ja kuulee miten taiteilija toimii ja samalla pääsee myös itse tekemään opittavaa työtä, niin myös omat taidot vahvistuvat. Opettaja D:n mukaan myös oppilaista näkee tällaisessa projektissa uusia puolia, esimerkiksi miten joku käyttäytyy ja reagoi, jos joku asia ei vaikka onnistukaan. Opettaja A kertoo myös kehottaneensa koulun muita opettajia tulemaan katsomaan työpajan toimintaa ja ottamaan itselleen vinkkejä omaan työhön.

5.3.3 Molemmat oppivat

Taiteilijalta sai myös tietoa siitä, mistä edullisesti voi hankkia lapsille sopivia materiaaleja ja välineitä. Opettaja E kokikin, että opettajalle on hyödyllistä saada tällaisia vinkkejä alansa asiantuntijalta, koska koulussa ei sellaista tietoa samassa laajuudessaan ole. Opettaja A näki asiassa myös toisen puolen, miten taiteilijakin saa opettajalta esimerkiksi tietoa oppilasjoukon hallinnasta ja materiaalimäärän organisoinnista suurelle joukolle.

Opettaja B kertoo oppineensa, että taiteilijan kanssa on miellyttävää olla yhteistyössä. Opettaja A nostaa myös esille näkökulman oman alansa todella hyvin osaavan, ekspertin, kohtaamisesta.

...et se on sen alan asiantuntija, hän on alansa huippu niinku tavallaan. Et mua on... Luokanopettaja on kaikessa vähäsen, osaa vähän kaikkee, mutta taiteilija osaa sen oman alansa, hallitsee sen oman juttunsa. Ja hän tulee

sitten sinne, ja oppilaat tietää, että ai, meille tulee taiteilja ja sille nousee sellanen oma juttu... A

Opettaja A koki, että tällainen kohtaaminen voi olla opettajille ihmisenä kasvamisen paikka, jossa opitaan kunnioittamaan toisen ihmisen asiantuntijuutta. Hän ajattelee, että opettajat monesti pitävät itseään maailman parhaina kaikessa eivätkä halua, että heitä tullaan neuvomaan. Toisen taitavuuden näkeminen voi avata silmiä näkemään, että itse onkin tässä asiassa aivan oppipoika. Samalla voi myös huomata, että muissa asioissakin voi käyttää asiantuntijaa apuna ja kysyä neuvoa. Opettaja F kertoo, että tällaisen yhteistyökokemuksen jälkeen seuraavalla kerralla on taas valmiimpi hakemaan jotain vastaavaa juttua oppilaille. Myös Fullan (1994) toteaa, että opettajien työskenteleminen keskenään tai ulkopuolisten kanssa avartaa näköpiiriä ja samalla ulottaa myös tehdyt parannukset vaikuttamaan entistä laajemmalle (Fullan 1994, 208). Yhteistyöllä on myös taiteilijaa työllistävä vaikutus, mikä on yksi yhteistyön näkökulma opettaja A:n mukaan.

Parhaimmillaan taiteilijan ja opettajan yhteistyössä molemmat osapuolet oppivat. Toisaalta voidaan ajatella niinkin, että työpaja on yhteinen kokemus, joka väistämättä jaetaan siihen osallistuneiden henkilöiden kanssa. Opettajien positiivinen fiilis projektin jälkeen kertoo, että tuo yhteinen kokemus synnytti onnistumisen tunteita ja iloa yhteisestä ponnistuksesta. Opettaja A tiivistää yhteistyökokemuksen:

...se on uusien ovien avaamista, se on käsien ojentamista puolin ja toisin, se on saamista ja antamista ja siinä on hurjan paljon tällasta vuorovaikutusta. A

Asiantuntijuuden kriteereistä ja jaetusta asiantuntijuudesta keskustellessa korostetaan juuri vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä. Ajatellaan, että oppiminen on sidoksissa kontekstiin, siihen ympäristöön, jossa oppiminen tapahtuu. Syrjälä (1998, 31) näkee, että tulevaisuuden opettajien on oltava ihmissuhdetaidot hallitsevia ammattilaisia.

5.3.4 Valmiina avaamaan ovi – verkostoituminen

Opetussuunnitelmassa (2004) todetaan, että koulun toimintakulttuurissa tulisi konkretisoida koulun kasvatustavoitteet, arvot ja aihekokonaisuudet. Koulun tulisi tavoitella avointa ja vuorovaikutteista toimintakulttuuria, joka tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. (OPS 2004, 17.) Opettaja F näkee, että kun koulu on avoin ja valmis tekemään yhteistyötä muidenkin tahojen kanssa, siitä hyötyvät oppilaat, opettajat ja koko koulu. Opettaja E on samoilla linjoilla ja kokee, että opettajat vaihtavat ajatuksia

ja vinkkejä oman koulun sisällä aika paljon, mutta toisten koulujen kanssa ei olla paljoa yhteistyössä, minkä hän näkisi kaikille hedelmälliseksi.

Myös kirjallisuudessa puhutaan paljon verkostoitumisen merkityksestä tämän päivän ja tulevaisuuden kouluissa. Lindroos (2004) kuvaa tulevaisuuden koulun roolia oppimiskeskuksena. Oppimiskeskuksen idea on laajentaa koulun mahdollisuuksia yhteistyössä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ja lisätä ja monipuolistaa koulun voimavarojen käyttöä lähiyhteisön hyväksi. Yhteistyökumppaneina voivat olla esimerkiksi kulttuuri-, nuoriso-, vapaa-aika-, ja liikuntatoimen edustajat, paikalliset yrittäjät ja elinkeinoharjoittajat, julkinen sektori ym. Sen tavoitteena voidaan pitää kasvatusta tukevien toimintamuotojen lisäämistä, mutta myös koulun tilojen saamista monipuoliseen ja tehokkaaseen käyttöön. Hän näkee, että yhteisöllisyys ja vuorovaikutus tuottavat energiaa, josta on apua esimerkiksi työväsyytykseen. (Lindroos 2004, 208.) Myös Prentice (2002) ja Oreck (2004) korostavat yhteistyön ja verkostoitumisen merkitystä opettajan ammattitaidon kehittämiseksi (ks. luku 5).

...meille täällä koululla, että me ei olla sellanen hirveen suljettu yhteisö vaan, että me ollaan niinku tuonne eri suuntiin päin avoinna... F

5.4 Lasten kokemukset

...nähdään kuitenkin ihan livenä oikee taiteilija... B

Taitelijalla on jokin oma taikapiiri, jonka avulla taiteilija vangitsee erityisellä tavalla. Opettaja A mainitsee, että taiteilijan taikapiiri vangitsee niin, että sen taikapiirin avulla taiteilija saa lapset motivoitumaan, tuottamaan ja tekemään töitä ihan eri tavalla kuin tavallisilla oppitunneilla. Itse taiteilijuus myös kiehtoo antaen taiteilijan vierailulle oman erityisarvonsa. Opettaja F:n mielestä luokassa onkin ollut taiteilijan vierailun aikana erityinen fiilis ja lapset ovat jännittyneinä odottaneet, mitä taiteilijan repusta löytyy. Opettaja D kertoo lasten olleen todella innostuneita uudesta ja oudosta ja tekniikasta.

... On siinäki joku, että ku tulee joku asiantuntija, oman alansa edustaja, niin kyllähän ne eri tavalla, eri lailla niinku kuuntelee ne lapset, on eri fiilis siellä luokassa. Ne kattoo, että aa, mitäs tuolla on mukana ja mitäs tuon taiteilijan repusta löytyy (naurua). Et, et se on niinku sillee, sillä lailla kiva, että vaihtelua heillekin... F

Taiteilijan kanssa tehty työ tuotti paljon onnistumisenelämyksiä lapsille. Taiteilijan antama palaute lämmitti erityisesti ja opettaja D mainitseekin, että

lapset kokivat erityisen mieluisana, kun oikea taiteilija tuli heidän kanssaan tekemään työtä ja antoi siitä positiivista palautetta. Opettaja E kertoo, että töistä tuli näyttävän näköisiä, ja hänen mielestään tärkeää oli, että lapsetkin näkivät, että niistä tuli jotain ihan oikeasti. Samalla opittiin arvostamaan omaa kädentaitoa ja töitä, ja sitä että myös koulussa tehdyt työt ovat arvokkaita. Opettaja D kertoo, että lapset olivat itsekkin hämmästyneitä siitä, miten hieno työn jäljestä tuli. Myös Opettaja A:n mukaan lapset olivat omista töistään ylpeitä eivätkä halunneet luopua niistä, vaikka opettaja tarjoutui ostamaan niitä.

...Kaikki lapset motivoitu ja kaikki sai onnistuneita töitä aikaan. Et se myöskin sellanen onnistuminen, että mä tiesin, et siinä tapahtuu tämmönen, tässä prosessissa tapahtuu tämmönen, että myöskin tämmönen ahaa ja monel taval tämmössii oivalluksia ja monel taval sen oman työn näkeminen. Et me tehtiin tämmösiä, ku meillä oli se taiteilija kylässä. Ja, ja sit semmonen rintarottingilla, tiiätkö, pojatki, ku ne sai tehty niitä massatöitä ja ne onnistu. Se oli jotain mahtavaa. A

Pohtiessaan oppimisen ilon syntymistä Rantala (2006) toteaa, että iloa syntyy silloin, kun tehtävä ja tekijä kohtaavat toisensa. Se vaatii, että oppija sitoutuu tehtävään ja kokee sen arvokkaaksi, mutta myös itsensä kykeneväksi selviämään tehtävästä. Rantalan mukaan oppimisen ilo tarkoittaa oppimisprosessiin liittyvää onnistumisen ja osaamisen kokemusta. Ilon kokemiseen liittyy olennaisesti vapaus; valinnanvapaus, vapaaehtoisuus, itsemäärääminen ja autonomisuus. (Rantala 2006, 162 – 164.)

Opettaja B nostaa esille, että tuotokset olivat onnistumisesta huolimatta lapsen näköisiä, mitä hän pitää tärkeänä. Samalla hän viittaa myös alussa mainitsemaansa ajatukseen, että ensin opetellaan tekniikka ja sitten vasta tulee luovuus ja toteaa, että nämä työt eivät olleet sellaisia. Työpajassa opittiin myös monia taitoja, joista opettaja C mainitsee kuvataiteellisten, luovuuden, työn suunnittelun, suunnitelmasta lopputulokseen ja teknisten asioiden opettelemisen. Tähän rinnalle opettaja A nostaa työpajan anniksi, että myös lapset oppivat kunnioittamaan taitelijan ammattitaitoa.

Opettaja D:n mukaan työpaja synnytti joillekin lapsille oivalluksia ja aha – elämyksiä. Myös opettaja E kertoo, että työpaja antoi erälle oppilaalle ensimmäistä kertaa kouluaikana kokemuksen, että kuvataide voi olla kivaa. Tälle oppilaalle kuvataide oli aiemmin ollut todella vaikea oppiaine eikä jälkeä ollut tahtonut syntyä millään. Uusi tekniikka olikin hänen juttunsa. Taiteilija osasi kannustaa oppilasta kertomalla, miten taidetta on monen näköistä, ja kuinka tämä on selvästi juuri tämän oppilaan juttu. Opettaja E kokeekin, että tällaiset projektit voivat antaa joillekin oppilaille sellaisia onnistumisen elämyksiä, joita oma opettaja ei aina osaa keksiä juuri tietylle oppilaalle.

...Ja sit se niinku veti sitä ja siitä näki, et se oikein nautti siitä, ku se sai räiskiä väriä sinne. Ja siitä tuli tosi, tosi hyvä. Tosi vahva työ tuli siitä, että.. ---...et se oli tosi tärkeä kokemus. E

Töiden onnistumisen kautta opettajat kokivat, että tällaiset elämykset ovat juuri niitä, joita kannattaa elämää varten säilyttää. Opettaja B uskoo, että oman työn vääntäminen ulos painokoneesta jäi varmasti mieleen ja muistoihin ja synnytti mielikuvia siitä, mitä grafiikan tekeminen oikeasti on. Opettaja A puolestaan uskoo, että elämyskokeminen taiteen alueella jättää muistiin jälkiä. Kerran itse koettu, on helpompi myös myöhemmin löytää. Syrjälä (1998) nostaakin yhdeksi koulujärjestelmän ongelmaksi tiedon korostumisen elämysten sijasta, sekä luovuuden vähäisen käytön (Syrjälä 1998, 29). Opetussuunnitelman (2004) mukaan opetuksessa käytettävien työtapojen tulisi kuitenkin antaa mahdollisuus eri ikäkausille luonteenomaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin, virittää halu oppia sekä aktivoida tavoitteelliseen toimintaan (OPS 2004, 18 – 19).

Yhtenä tällaisen projektin tärkeänä tekijänä opettaja A näkee myös sen, että lapset viestivät projekteista kotiin. Samalla he vievät tietoa taiteilijan olemassaolosta, ja että tällaisia asioita ja taidealueita on olemassa. Hän näkeekin, että projekti voi olla auttamassa vanhempia huomaamaan, että oma lapsi on kiinnostunut jostain tällaisesta ja siitä saattaa syntyä lapsen oma juttu, uusi harrastus. Väyrynen (1993) toteaa, että parhaimmillaan taiteen perusopetus voi toimia nuoren identiteetin pohjan rakentamisen tukena ja erilaiset taidekokemukset luoda pohjaa tulevaisuudessa myös ammatinvalinnalle (Väyrynen 1993, 47).

Työpaja on ollut vuoden kohokohtatyö myös siinä mielessä, että taiteilijan teettämä työ on nostettu erityisellä tavalla esille. Jotkut opettajat ovat esimerkiksi järjestäneet töistä näyttelyn, jonne on pidetty avajaiset, kutsuttu vanhemmat, rehtori on avannut tilaisuuden ja tilaisuuteen on järjestetty mehutarjoilu. Opettaja C toteaa, että työpaja on toiminut myös itsetunnon kohottajana oppilaille. Väyrysen (1993, 48) mukaan taidekasvatus auttaa ihmistä rakentamaan käsitystä todellisuudesta sekä kuvaa omasta minästä tukien samalla myös itsetunnon kehittymistä. Yhteistyö taiteilijan kanssa poiki joillekin työpajaan osallistuneille ryhmille myös aiheen jatkotyöstöä, kun vierailleella taiteilijalla sattui olemaan oma näyttely toteutuneen työpajan jälkeen ja oppilaat pääsivät tutustumaan taiteilijan näyttelyyn.

5.5 Arviointia

Näissä työpajoissa kaikki opettajat kokivat, että yhteistyö taiteilijan kanssa onnistui hyvin. Taiteilijan kanssa yhteistyön onnistumisen edellytyksiä mietittäessä he nostivat kuitenkin esille muutamia asioita.

...se etukäteisvalmistelu on mun mielestä yks avain sen onnistumiseen. Että kun on kahen tunnin proses... se aika tehdä, niin jos se aika menee siihen, että ruvetaan päällystämään pöytiä ja ruvetaan miettimään, ja että se kaks tuntia on sitä tekemistä, mutta toinen kaks tuntia on sitä valmistelua, jossa lapsi ei oo mukana kyllä, että aikuinen laittaa nämä edellisenä iltapäivänä, avustaja hänen kanssaan... Juuri me laitettiin hänen kanssaan täällä paikat aina kuntoon ja... että kyllä se vaatii sen etukäteisvalmistelun, että se... B

Taiteilijan vieraileminen koululla ja neuvottelemine projektin toteuttamisesta opettajan kanssa nähtiin erittäin tarpeelliseksi ja hyödylliseksi projektin onnistumisen kannalta. Kokemus oli, että ilman ennakkosuunnittelua, projekti tuskin olisi onnistunut niin hyvin, kuin mitä se oli nyt. Suunnittelu loi hyvän pohjan projektille, molemmat tiesivät, mitä on tulossa. Tavoitteet ovat oleellinen osa Häkkisen ja Arvajan (1999) mukaan yhteistoiminnallista oppimista. Yhdessä oppiminen edellyttää yhteisiin tavoitteisiin, mutta myös jaettuun toiminnan arviointiin sitoutumista. Keskustelu tavoitteista voi kehittää ja syventää tavoitteita, mutta oleellista on, että yhteistyötahot tulevat tietoisiksi jaetuista tavoitteistaan. Tällöin on mahdollista päästä tavoitteelliseen ongelmanratkaisuun, jonka tuloksena tapahtuu merkitysten rakentumista. Tällöin kollaboratiivisella oppimisella voidaan saavuttaa jotain sellaista, mitä ei voida saavuttaa pelkästään tehtäviä jakamalla. (Häkkinen & Arvaja 1999, 209 – 210.)

...että hänellä oli niinku aikaa tulla etukäteen tänne koululle ja sopia näistä asioista mun kanssa. Et se oli niinku tosi tarpeellinen ja hyvä juttu. Että jos sitä ei olis ollu, että me yhdessä olis istuttu ja katottu ja mietitty, et mitä tehään niin, sitte oiski ollu vähän eri asia. Mut että se niinku loi tosi hyvän pohjan sille... projektille, ku ensin niinku yhdessä mietittiin, et mitä tehään ja millon homma tapahtuu ja mitä milläki kerralla... F

Opettaja E koki, että työpaja jäi hieman irralliseksi kokonaisuudeksi ja sen linkittymistä muuhun kokonaisuuteen olisi voinut hieman enemmän miettiä. Hän panostaisikin enemmän suunnitteluun ja näkisi tapaamisen taiteilijan kanssa tarpeelliseksi ennen työpajan alkua, tällä kertaa aikataulujen vuoksi tapaaminen ei onnistunut ennen työpajaa. Muiden opettajien mielestä kokonaisuus toimi hyvin.

Opettajat näkivät myös, että työpajan onnistumisen kannalta valitun tekniikan tulee sopia koululaisille. Näissä projekteissa työt onnistuivat upeasti, mutta opettaja E näkee, että tekniikasta, joka ei sovi koululaisille, voi muodostua este yhteistyölle. Opettaja B kertoo, että kun yhteistyökumppanina on ammattilainen, joka ei ole ollut työkseen lasten kanssa tekemisissä, hän pohti, onko valittu työtapa sellainen, että se on lapsen tasoista eikä pyyhi kovin korkealta yli. Hän näkeekin, että tekniikan valinnan onnistumisella on suuri merkitys sille, millainen työpajakokemuksesta muodostuu sen osapuolille.

...et sehän on vaan näin, kun pyytää tommosen ammattilaisen, joka ei oo ollu tän ikästen kanssa, että eihän se vaan pyyhi yli, niin että onhan se vaan sellasta lapsen tasosta. Ja kun se oli, niin mää väittäisin, että kummallekkin jäi sellanen onnistumisen elämys... B

Henkilökemioiden toimiminen ja taiteilijan motivaatio työpajan toteuttamiseen nähtiin myös tärkeäksi tekijäksi. Opettaja C toteaa, että koululla motivaatio on ilman muuta jo valmiiksi, kun projektiin on haluttu mukaan. Opettaja B kuitenkin näkee, että aikuisten, myös opettajien, puutteelliset sosiaaliset taidot voivat muodostua yhteistyön esteeksi. Hän ajattelee, että jos opettajat ottavat taiteilijan hyvin yrmeänä vastaan, niin taiteilija voi mennä lukkoon ja työpajan pitäminen olla vaikeaa ja vastenmielistä. Yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää Häkkisen ja Arvajan (1999) mukaan toiminnan osapuolilta vastavuoroista ja syvällistä toisen näkökulman ymmärrystä. Ymmärryksen rakentuminen vaatii yhteisen perustan rakentamista niistä uskomuksista, merkityksistä ja ymmärryksistä, joita osapuolet jakavat prosessin aikana. Merkittävä vaikutus vastavuoroisen ymmärryksen rakentumiseen on erilaisilla ryhmadynaamisilla tekijöillä, kuten vuorovaikutuksen symmetrisyydellä, osapuolten rooleilla ja statuskysymyksillä. (Häkkinen & Arvaja 1999, 215.) Myös opettajan asenteella nähtiin olevan merkitystä. Opettaja E nostaa esille, että on tärkeää, että opettaja tuntee olonsa kivaksi ja turvalliseksi lähteä mukaan työpajaan sen tietyn oppilasryhmän kanssa. Koulun näkökulmasta taiteilijan aikataulujen sopiminen yhteen koulun suunnitelman kanssa ja se, että sopimuksesta pidetään kiinni, nähtiin myös edellytykseksi projektin onnistumiselle.

Työpajaa pidettiin kokonaisuutena hyvänä. Opettaja F:n mielestä oli kiva, että heidän aikataulunsa ei ollut liian tiukka, tekemistä riitti, mutta ei kuitenkaan tullut kiire. Opettaja E puolestaan koki, että työpajaan olisi voinut käyttää hieman enemmän aikaa, jotta valmiita töitä olisi ehditty rauhassa katsoa ja lapset olisivat vielä siinä vaiheessa kuulleet taiteilijan suusta, mitä hyvää eri töissä oli. Opettaja D jäi miettimään aikataulua ja työpajan sijoittumista koulupäivään lasten jaksamisen kannalta. Hän koki, että kannattaa tarkkaan miettiä, mihin kohtaan päivässä työpajan sijoittaa, että siitä saisi mahdollisimman paljon irti.

Opettaja A näki, että yhteistyön esteeksi voi nousta myös se, että koululta ei löydy opettajia avaamaan luokan ovia vieraille ihmiselle ja järjestelemään tällaista kokonaisuutta. Koulun ilmapiiri voi olla sellainen, ettei sinne haluta ulkopuolisia.

...mun mielestä sen ei tarvikkaan olla niin, tuota, sen opettajan ammattitaidon kehittämistä, että enemmän mä näkisin, että siinä on lapsille annettavaa, mutta toki justiin varmaan niinkun nää työtekniikat. Nehän voi siinä oppia samalla niin kun mä sanoin... --- Että sillä tavalla voi niinku antaa vähän mun mielestä, että ihan niinku ammattitaitoo siihen omaan tekemiseen. --- Kyllä mä enemmän nään sen niinkun, hyötynä siihen, niinkun iloks ja virkistykseks ja vaihteluks oppilaille. Ja itsellekki tiettenki sitte... C

Tulevaisuudessa olisi myös mukava kehittää projektia taas eteenpäin ja saada jotain uutta. Opettaja C lähtisi mielellään koulun ulkopuolelle tutustumaan uusiin asioihin, kuten esimerkiksi tekemään grafiikan työtä grafiikan pajalle. Opettaja A:n mielestä olisi mahtavaa, jos työskentelyyn taiteilijan kanssa olisi mahdollisuus käyttää enemmän aikaa. Opettaja F kokee, että kun saa tällaisen kokemuksen jostakin oman alansa asiantuntijasta, niin itselle jää sellainen mieli, että haluaisi taiteilijoita ja vierailijoita saada enemmänkin kouluun. Opettaja C ottaisi mielellään tällaisen työpajan sekä syys- että kevätlukukaudelle. Opettaja E:tä kiehtoisi ajatus taiteilijasta, joka vierailisi vuoden aikana luokassa esimerkiksi kolme kertaa ja keskustelisi ja antaisi lapsille palautetta heidän töistään. Taiteilija osaisi ohjata lapsia heidän tavallisissa koulutöissään ja siinä samalla tulisi myös taiteen katsomista.

...Mut mikä ois ihanaa, jos siin ois mahdollisuus, et siel ois, vaikka musiikissa viidesluokkalaisilla vastaava projekti ja vaikka tanssitaiteilijan neljäsluokkalaisilla, et, et olis tällaset kummitaiteilijat koululla, jotka kävis vetämässä. vaikka nyt ei oliskaan hirveetä tuntimäärää, mutta pieni tuntimäärä olis kaikille, että se olis ihanaa. Vaikka, vaikka sanotaan nyt vaikka kolmannesta luokasta lähtien... A

Myös opettaja A:lla on samantyylinen kummitaiteilija ajatus. Hän ajattelee, että olisi hyödyllistä, kun kouluilla kävisi samat taiteilijat vierailemassa esimerkiksi aina tietyllä vuosiluokalla. Tästä olisi se hyöty, että taiteilija oppisi tuntemaan talon tavat ja ihmiset. Toisaalta opettaja A:n mukaan lapsilla herää myös luontainen uteliaisuus taiteilijaa kohtaan jo ennakkoon, kun he ovat nähneet ne jälet siellä, mitä siellä on tullu, jo edellisenä vuonna.

6 LOPPUPÄÄTELMÄT

6.1 Jaetun asiantuntijuuden kokemus

Taitelijan ja opettajan välisen yhteistyön kokemus oli opettajien näkökulmasta todella positiivinen. Yhteistyön nähtiin tuovan virkistystä arkeen, se toi mukanaan jotain uutta niin oppilaille kuin opettajillekin, se synnytti oppilaille elämyksiä ja arvostusta omaa työtä kohtaan, toi mukanaan lisää luovuutta ja sai opettajat refleктоimaan omaa toimintaansa suhteessa taitelijan toimintaan.

Arvioitaessa yhteistyön onnistumista suhteessa työpajan tavoitteisiin, on huomioitava motiivit yhteistyöhön lähtemisen taustalla. Kukaan tutkittavista ei lähtenyt mukaan yhteistyöhön pelkästään kehittämään itseään ja lisäämään omaa ammattitaitoaan, vaan kaikilla oli halu oppia yhteistyöstä jotain uutta ja ehkä samalla lisätä hieman omaa ammattitaitoaan. Pääasiallinen tavoite oli kuitenkin elämyksen ja jonkun uuden tarjoaminen oppilaille. Tästä näkökulmasta projekti oli onnistunut ja sen tavoitteet toteutuivat viimeistään onnistuneissa tuotoksissa. Lindroos (2004) toteaa pohtiessaan tulevaisuuden koulun visiota koulusta toimintakeskuksena, että on myös kokemuksia kouluista, joissa kuvataiteen, teatterin ja musiikin paikalliseen opiskeluun on lisätty voimavaroja liittämällä koulun yhteyteen ateljee tai hankkimalla taiteen edustajia, jotka oman taiteen tekemisen ohella ovat koulun käytettävissä. Yhteistyön tavoitteena on hyödyttää molempia osapuolia: koulu saa ympäristöstä tukea opetukseen, mutta samalla itse toimii aktiivisesti ympäristössä tuottaen myös itse samalla uusia voimavaroja. (Lindroos 2004, 208 – 209). Tarkastellessa yhteistyökokemusta suhteessa opettajan asiantuntijuuden määrittelyyn ja koulun uusiin tehtäviin toimia alueen toimintakeskuksena, koulun verkostoitumisen kokemus taiteilijan kanssa voidaan tulkita yhdeksi onnistuneeksi yhteistyön osa-alueeksi. Fullan (1994) korostaa, että kehittääkseen opetustaan opettajan täytyy etsiä ideoita ja tutustua asioihin

välittömän vaikutuspiirin ulkopuolella (Fullan 1994, 124). Tulevaisuuden opettaja verkottuu entistä enemmän ja aktiivisemmin lähiyhteisön toimijoiden kanssa. Opettajan tuleekin Fullanin (1994) mukaan oppia tekemään töitä ulkopuolisten tahojen kanssa ja muodostaa jatkuvasti uusia erilaisia liittoutumia (Fullan 1994, 143). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tarkastelemaan Taiteilija taloon – työpajaa jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta. Tällöin tärkeintä ei ole, miten työpajat onnistuivat, vaan mitä työpajoissa jaettiin ja voidaanko tuota jakamista pitää jaettuna asiantuntijuutena. Pohdin tätä seuraavissa kappaleissa.

Opettajan asiantuntijuuden näkökulmasta asiantuntijuuden käsitteeseen perehtyminen osoitti, että opettaja ei voi jäädä lepäilemään laakereilleen, vaan hänen on kyettävä jatkuvasti etsimään uusia tapoja lähestyä opetuksen osa-alueita ja pyrittävä aktiivisesti sekä itse kehittymään että kehittämään myös oppilaita. Opettajalta vaaditaan tänä päivänä kykyä oppia kaikkialta ja kaikesta – elinikäinen oppiminen on siis myös opettajan ammattitaidon ydin. Yhteistyö taiteilijan kanssa on mahdollisuus yhteistyössä oppimiseen ja asiantuntijuuden jakamiseen ja halu yhteistyöhön lähtemiseen askel kohti verkostoitumista. Vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksessä ajatellaan Tynjälän (2000) mukaan, että tieto on aina yksilön ja yhteisön yhdessä rakentamaa, ja oppiminen oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa tieto rakentuu aiempien tietojen ja kokemusten pohjalta (Tynjälä 2000, 37 – 38). Näin ajatellen tällaisessa projektissa myös asiantuntijuudesta oppiminen vaatii opettajalta aktiivisuutta. Ei riitä, että lähtee yhteistyöhön mukaan. Kehittääkseen ammattitaitoaan ja kehittyäkseen asiantuntijana tarvitaan aktiivista osallistumista ja reflektiivistä asennetta. Tästä huolimatta yhteistyöstä syntyvät positiiviset tunnekokemukset voivat olla jo itsessään merkittäviä ja tärkeitä ja tuoda voimavaroja arjessa jaksamiseen, kuten tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esille.

Tynjälä (2000) toteaa, että oleellista ei ole, että yhteistyössä olemisesta opittaisiin, koska ollaan yhteistyössä. Oleellisempaa on, että yhteistyössä tapahtuva vuorovaikutus saa aikaan oppimismekanismeja käynnistäviä prosesseja, esimerkiksi käynnistämällä ajatteluprosessin. (Tynjälä 2000, 153.) Myös Häkkinen ja Arvaja (1999) nostavat esille, että kollaboratiivisessa oppimistilanteessa oppijoiden ajatteluprosessit käynnistyvät, koska he havaitsevat eroja omien ja toisten ajatusten välillä (Häkkinen & Arvaja 1999, 211). Tämän tutkimusten opettajat enemmänkin tarkkailivat taiteilijan toimintaa ja niiden vaikutusta oppilaisiin kuin keskustelivat taiteilijan kanssa taiteelliseen prosessiin menetelmistä. Nuo havainnot kuitenkin käynnistivät opettajissa ajatteluprosesseja, joissa omaa toimintaa peilattiin ja arvotettiin suhteessa taiteilijan toimintaan. Taiteilijan toiminnassa havaittiin eroja suhteessa omaan toimintaan, jolloin myös työskentelyprosessi näytti erilaiselta. Noiden ajatteluprosessien tuloksena havaittiin, että taiteellisessa prosessissa opettaja voisi ottaa oppia taiteilijalta ja muuttaa totuttuja toimintatapojaan.

Uusikylä (2001) toteaa, että yksi koulun pahimmista ongelmista on suoritusyndrooma, joka tukee lapsia ulkokohtaiseen oppimiseen. Sen sijaan, että oppimista siivittäisi sisäinen halu oppia, oppimista ohjaa auktoriteetin miellyttämisenhalu, opettajan kiitoksen tavoittelu. (Uusikylä 2001, 20.) Tutkimukseni pohjalta jään pohtimaan, onko niin, että opettajien taidekasvatuksen taustalla on vielä syvään juurtuneet behavioristiset näkemykset, johon Sava (1993) mukaan liittyy voimakkaasti ajatus siitä, että taiteenopetuksen lähtökohdana on opettajan malli tai ohje, sen jäljitteleminen, taidon riittävä harjaannuttaminen, opettajan suora ohjaus ja kontrolli sekä mahdollisten virheiden korjaaminen. Opettajan tehtävänä on järjestää oppimisympäristöön sopivat ärsykkeet, kontrolloida ja suunnitella etukäteen osasuoritukset, joilla tavoitteeseen päästään, asettaa kullekin sopiva vaikeusaste ja vahvistaa oppimista kiitoksella. (Sava 1993, 19 – 20.) Asioiden ohjaaminen ja ohjeistaminen vahvasti ulkoapäin syö tilaa lapsen oman luovuuden käytöltä. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) määrittelee, että oppimisympäristön tulisi tukea oppilaan kasvua ja oppimista, ja sen yhtenä tavoitteena on kiinnostavien haasteiden ja ongelmien tarjoaminen niin, että ne tukisivat oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistäisivät hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan. (OPS 2004, 18 - 19.) Tähän peilaten taiteellisesta, luovasta projektista taiteilijan ja opettajan yhteistyössä opettajilla on valtavasti opittavaa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivatkin saaneensa taiteilijan erilaisesta tavasta lähestyä opittavaa aihetta paljon ajattelemisen aihetta ja uusia näkökulmia. Myös lapsen oman näkemyksen arvostaminen työn tekemisessä lisääntyi. Opettajat kokivat, että välillä on hyvä ravistella muodostuneita käsityksiä ja opetuksen liittyviä toimintatapoja. Aiemmat tutkimukset tukevat luovan prosessin merkityksellisyyttä taideaineiden opettamisessa. Mm. Simon ja Hicks (2006) toteavat edellä, että luovan taiteen käyttö opetuksessa tukee mielikuvituksen käyttöä ja kehittymistä sekä avaa uusia tapoja ymmärtää asioita entistä monipuolisemmin (ks. luku 5.3.1.).

Vertailllessani opettajien kokemuksia yhteistyöstä, totesin, että kokemukset olivat hyvin samankaltaisia. Työpajoissa mukana olleiden opettajien suhde taideaineisiin oli hyvin positiivinen. Taideaineet nähtiin merkityksellisinä oppiaineina ja jokaisen historiassa taideaineilla oli ollut oma merkityksensä. Työpajat toteutuivat hyvin samaan tyyliin ja myös jakamisen kokemukset olivat pääpiirteiltään samoja. Opettaja A:n työpaja poikkesi luonteeltaan muista paitsi suunnittelun perinpohjaisuudessa myös sen toteutuksessa. Opettaja A myös erosi muista opettajista siinä, että hänen suhteensa taideaineisiin oli hyvin kokonaisvaltainen. Hän itse totesi, että taideaineet ovat hänessä itsessään sisällä. Opettaja A:n ja taiteilijan projektissa lähdettiin rohkeasti kokonaisvaltaisen elämyksen lähtökohdista, ideoitiin selkeä äidinkieleen integroitu kokonaisuus ja sen toteutuksessa hyödynnettiin kokonaisvaltaisesti molempien, opettajan ja taiteilijan, asiantuntijuutta. Taiteilija ja opettaja myös

antoivat toisilleen palautetta työpajan onnistumisesta. Opettajan intoa puhkuvalla asenteella sekä taitelijan tuttuudella oli varmasti myös vaikutuksensa projektiin. Tutkimukseni valossa vaikutti, että tällaisessa kokonaisvaltaisessa kokemisessa tunne asiantuntijuuden jakamisesta ja asiantuntijuudesta oppimisesta oli voimakkaampi kuin työpajoissa, jotka toteutuivat niukalla suunnittelulla taiteilijajohtoisesti.

Häkkinen ja Arvaja (1999) toteavat, että yhteistyössä oppimisen ideaalitulanteessa kohdataan tiedollinen ristiriita, katsotaan sitä eri näkökulmista ja jaetaan yksilöllisiä kokemuksia ja tietoja rakentaen yhteistä ymmärrystä (Häkkinen & Arvaja 1999, 220). Tällöin voisi ajatella, että työpajan suunnittelun lähtökohtana tulisi olla yhteinen pohtiminen, toteutuksen sisältöjen ja toteutumisen suunnittelu sekä taiteilijan ja opettajan näkökulmista keskusteleminen työpajan toteutuksen ja näkökulmien suhteen. Tutkimuksen opettajat suunnittelivat työpajoja yhdessä taiteilijan kanssa. Suunnittelu painottui käytännön järjestelyjen suunnittelemiseen ja organisointiin, mutta opetuksen sisällöstä käytiin myös keskustelua ja opettajat toivat oman asiantuntijuutensa oppilaista ja ikäkaudelle sopivista työtavoista yhteiseen käyttöön. Keskustelua työpajan linkittymisestä muuhun opetukseen osa opettajista jäi vielä kaipaamaan.

Kollaboratiivinen oppiminen edellyttää Häkkisen ja Arvajan (1999) mukaan sen molemmilta osapuolilta syvällistä toisen näkökulman ymmärtämistä. Tämä saavutetaan keskustelemalla ja rakentamalla toiminnalle yhteinen perusta toiminnassa jaettavista uskomuksista, merkityksistä ja ymmärryksestä. Jakamisvaiheella on tärkeä merkitys vuorovaikutukseen, osapuolten rooleihin ja statuskysymyksiin. Oleellista keskusteluissa on yhteinen pohtiminen, ongelmien analysointi, selitysten vertaileminen sekä yhteisten päätösten tekeminen. Tälle on ominaista ajatusten ja mielipiteiden tuominen avoimesti julki, niiden kriittinen pohdinta, väitteiden ja vastaväitteiden esittäminen sekä vaihtoehtoisten ratkaisujen tarjoaminen. (Häkkinen & Arvaja 1999, 214 – 215.) Tällöin opettaja – taitelija – yhteistyön näkökulmasta suunnitteluvaiheen merkitys korostuu ja sille on varattava reilusti aikaa. Näissä työpajoissa yhteiseen suunnitteluun käytettiin pääsääntöisesti yksi tapaaminen, jossa sovittiin työpajan päälinjoista ja käytännönjärjestelyistä. Päävastuu työpajasta oli taiteilijalla. Suunnitteluun panostaminen ja ajan antaminen ajatusten vaihdolle voisivatkin olla tulevaisuuden yhteistyön kehitystehtäviä.

Tutkimukseni osoitti, että yhteistyö taiteilijan kanssa koettiin hedelmällisenä ja yhteistyössä opittiin ja jaettiin (ks. taulukko2). Yhteistyön puitteet tukivat tutkimuksen valossa opettajan ammatillista kehitystä, se miten paljon opettaja tuosta yhteistyöstä hyötyi, jäi hänen oman aktiivisuutensa varaan. Tutkimustehtäväni mukaisesti pyrin vielä kriittisesti pohtimaan, millä tavalla projektia tulisi kehittää, jotta todellisia jaetun asiantuntijuuden kokemuksia syntyisi enemmän, sekä esittämään muutamia kehitysehdotuksia.

Taulukko 2 Mitä yhteistyössä opittiin? Yhteenveto siitä, mitä opettajat, taiteilijat ja oppilaat saivat yhteistyöstä tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemusten ja ajatusten pohjalta.

OPETTAJA TAITEILJALTA	OPPILAS	TAITEILIJA OPETTAJALTA
<ul style="list-style-type: none"> - onnistumisen tunteita ja iloa yhteisestä ponnistuksesta - vaihtelua ja virkistystä 	<ul style="list-style-type: none"> - vaihtelua ja virkistystä - elämys 	<ul style="list-style-type: none"> - onnistumisen tunteita ja iloa yhteisestä ponnistuksesta
<ul style="list-style-type: none"> - työssä voimaantuminen - luova prosessi -> erilainen tyyli ja tapa toimia synnyttivät ajatusprosesseja - usko lapsen luovuuteen, lapsen oman näkemyksen kannustaminen - uusia näkökulmia, ideoita myös muihin oppiaineisiin 	<ul style="list-style-type: none"> - taiteilijan kohtaaminen - taiteilijan taikapiiri sai motivoitumaan, tuottamaan ja tekemään eri tavalla kuin yleensä - taiteilijalta saatu positiivinen palaute -> itsetunnon vahvistuminen - onnistumisen elämyksiä - oman työn ja kädentaidon arvostaminen - taiteilijan ammattitaidon kunnioittaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogista tietoutta - tietoa lasten taidoista (tekniikan soveltuvuus - mitä ehtivät tekemään) - tietoa oppilaista, ryhmittymistä jne. - opettajan hiljainen tieto oppimistapahtuman osana
<ul style="list-style-type: none"> - tekniikka (miten taiteilija sitä käyttää) - ohjeita jatkotyöstöön - tietoa materiaaleista ja välineistä - asiantuntijuuden kunnioittaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - tekniikka (miten taiteilija sitä käyttää) - kuvataiteelliset taidot, luovuus, työn suunnittelu, suunnitelmasta lopputulokseen 	<ul style="list-style-type: none"> - tietoa käytännön järjestelyistä (organisointi)
<ul style="list-style-type: none"> - verkostoituminen - kynnyksen madaltuminen (rohkeus asiantuntijalta avun pyytämiseen) 	<ul style="list-style-type: none"> - lapset viestivät kotiin -> lisää tietoisuutta taiteilijoista ja taiteen lajeista, voi olla synnyttämässä uusia harrastuksia - oppilaat hyötyvät opettajan osaamisen lisääntyessä 	

6.1.1 Kehitysehdotuksia

Opettajan työtä ja professiota pohdittaessa kirjallisuudessa nousee voimakkaasti esille opettaja aktiivisena oppijana. Uusikylä ja Atjonen (2000) nostavat esille opettajan persoonallisuuden vaikutuksen opettajuuteen, ja toteavat, että jokaisella opettajalla on oma profiilinsa, omat vahvuusalueensa, jotka tulisi tiedostaa, jotta ne olisivat mahdollisimman tehokkaasti hyödynnettävissä. Samalla energia tulisi aktiivisesti suunnata heikkojen alueiden vahvistamiseen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 179.) Tällainen yhteistyön mahdollisuus eri alan asiantuntijan kanssa tarjoaa oivan tilaisuuden omien heikkojen puolien kehittämiseen. Kulttuuriantajan tavoitteena on saattaa lasten ja nuorten kulttuurin parissa työskentelevät toimijat yhteen. Samalla se edistää taidekasvatuksen tavoitteita tarjoamalla uusia kokemuksia ja elämyksiä sekä kohtaamisia taiteen osaajien, taiteilijoiden, kanssa. Yhteistyöllä on kuitenkin mahdollisuus myös lisätä opettajien osaamista ja avata opettajille taiteellisen prosessin oleellisia osatekijöitä. Tässä alla esitän tutkimukseni pohjalta oman näkemykseni, kuinka tuohon tavoitteeseen olisi mahdollista päästä.

Näkisin, että ensimmäinen edellytys asiantuntijuuden jakamiseen ja siitä oppimiseen on opettajan oma **halu oppia**. Kun oppiminen mielletään tiedon aktiiviseksi konstruoinniksi, se tarkoittaa, että oppija on oppimistilanteessa aktiivisesti mukana ja vaikuttaa oppimistapahtumaan. Vaikka opettaja – taiteilija – yhteistyö miellettiin ensisijaisesti lapsille suunnatuksi iloksi ja elämykseksi, ei mielestäni ole esteitä sille, miksei opettajaa samalla voisi oppia myös itse yhteistyössä. Tämän päivän opettajan ammatillinen kuva vaatii, että opettajan tulisi kyetä ottamaan oppia kaikesta ympärillä tapahtuvasta ja kehittämään itseään. Tarvitaan halua kehittyä ja oppia sekä etsiä uusia ajatuksia ympäröivästä yhteiskunnasta. Arjen pyörittäminen vie opettajalta paljon voimia ja välillä tarvitaan hengähdysaarekkeitä. Asiantuntijuudesta oppiminen ja oppimisen ymmärtäminen voi kuitenkin tuoda myös voimaantumisen kokemuksia ammattiosaamisen lisääntyessä.

Jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta työpajan **suunnittelu** taiteilijan ja opettajan kesken on ensiarvoisen tärkeää. Todellisen tiimin ja luottamuksen rakentuminen vie aikaa, mutta myös todellinen asiantuntijuuden jakaminen, eri näkemysten esittäminen, puntarointi ja pohtiminen, vaativat aikaa. Fullan (1994) toteaa, että yksilön tai ryhmän kohdatessa ongelmia tapahtuu vasta kasvua, uudistumista (Fullan 1994, 203). Jotta ryhmä ylipäättensä kohtaa ongelmia, pitäisi yhteistyön olla tiivistä, ryhmän jäsenten tuntea toisensa ja uskaltaa tuoda yhteistyöhön rohkeasti omia näkemyksiä. Tutkimukseni osoitti, että yhteistyöhön lähtemiseen liittyi myös hieman jännitystä siitä, millainen taiteilija on, miten hän työpajan vetää ja onnistuuko työpaja taiteilijan eväillä. Inhimilliset ennakkoluulot ja uskomukset taiteilijuudesta ja toisaalta myös

hyvästä opettajuudesta seuraavat mukana myös opettajaa ja niistä irrottautuminen vaatii yhteistyökokemuksia, mutta myös tutustumista taiteilijaan. Projekti jää helposti elämykselliselle, ajatuksia herättävälle tasolle, mikä myös on sinänsä palkitseva tavoite. Näkisin kuitenkin, että projektilla on kauaskantoisimmat seuraukset silloin, kun yhteistyössä myös kyetään kehittymään ja oppimaan. Tällöin suunnitteluun kannattaa panostaa.

Kolmanneksi haluan korostaa **reflektion** merkitystä asiantuntijuuden jakamisessa. Molemmat osapuolet hyötyisivät työpajojen toteuttamisen jälkeen tapahtuvasta **prosessin arvioinnista**, jossa kasvokkain keskusteltaisiin työpajan aikana heränneistä ajatuksista. Esimerkiksi erilaisesta lähestymistavasta, tilanteiden organisoinnista, lasten reaktioista, luovuuden heräämisestä, opettajan / taiteilijan oppimisen kokemuksista jne. Tämä tarjoaisi tilaisuuden yhteisen kokemuksen valossa vertailla opettamisen lähtökohtia, pohtia taideaineiden merkityksiä, arvioida luovan prosessin ydinkohtia jne. Sekä opettaja että taiteilija pääsisivät perustelevaan omia ratkaisujaan, kertomaan omista näkemyksistään ja muodostamaan ehkä jotain uutta. Tutkimuksen opettajat kokivat oppineensa yhteistyöstä paljon, mutta eivät oikein osanneet pukea sanoiksi, mitä tuo oppiminen oli. Tiedostamattakin on mahdollista imeä itseensä uusia tuulia, mutta asioiden pukeminen sanoiksi voi tehdä asioista konkreettisempia, auttaa perustelevaan itselle, miksi asiat tekee juuri niin kuin näkee oikeaksi sekä auttaa siirtämään uusia ajatuksia myös käytännön teoiksi. Hakkarainen (2005, 12) toteaa, että ”vaikka oppimisen kannalta on olennaista osallistua asiantuntijoiden käytäntöihin, niin on otettava huomioon, että pelkkä käytäntö on huono opettaja”. Korkeatasoisen oppimisen sijaan opitaan rutiininomaisia ratkaisuja ja mekaanisia taitoja, joihin ei sisälly riittävästi itsereflektiota ja pohdintaa. (Hakkarainen 2005, 12.) Karila ja Ropo (1997) toteavatkin, että kriittistä analyysiä, reflektiota, omasta työstä, työyhteisöstä, ajattelusta ja ongelmanratkaisusta pidetään asiantuntijana kehittymisen ja oppimisen edellytyksenä (Karila & Ropo 1997, 152). Myös Niemi (1989) nostaa työssä olevien opettajien koulutuksen reflektioon yhdeksi ammatin kehittämisen kulmakiveksi (Niemi 1989, 93.)

Opettajat A ja D toivat haastatteluissa esiin ajatuksen koulun kummitaiteilijasta, joka vierailisi koululla esimerkiksi aina joka vuosi kolmasluokkalaisten vieraana, tai vierailisi yhden vuoden aikana samassa luokassa 3-4 kertaa. Kummitaiteilija - ajatuksen etuna on, että taiteilijasta tulee ihmisenä tuttu opettajille ja oppilaille, ja taiteilija oppii tuntemaan koulun tavat. Jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta kummitaiteilijuus voisi olla hedelmällinen ajatus, tuoda rohkeutta aitoon kohtaamiseen ja uskallusta kokeilla myös taiteellisia rajojaan. Tuttuun taiteilijaan liittyy myös vähemmän ennakkoluuloja, jolloin tilanne on valmiiksi jo valmiimpi vuorovaikutukselle.

Parhaimmillaan taiteilija – opettaja yhteistyö on opettaja A:n sanoin: *uusien ovien avaamista, se on käsien ojentamista puolin ja toisin, se on saamista ja antamista, ja siinä on hurjan paljon tällaista vuorovaikutusta. Se, että asiantuntijuuden*

jakamiseen päästään, edellyttää kuitenkin asenteellista halua, innostumista, motivoitumista ja lumoutumista projektista. Oma halu oppia ja usko siihen, että toinen voi tuoda mukanaan jotain oppimisen arvoista, vaikuttaa ratkaisevasti siihen, mitä todella opitaan ja jaetaan.

6.2 Tutkimuksen etiikka

Tuomi ja Sarajärvi (2004) toteavat, että laadullisen tutkimuksen perinteissä etiikkaan suhtaudutaan hyvin eri tavoilla. Toisessa ääripäässä tutkimuseettinen pohdinta liittyy pääasiallisesti tutkimustoimintaan, kuten tutkimushenkilöiden informoimiseen tai tutkimuksen aineiston keräämiseen ja analyysissä käytettävien menetelmien luotettavuuteen. Toisessa ääripäässä tutkimuseettinen pohdinta on metodologinen seikka, jossa korostuu, miten tutkimusaihe valitaan ja mitä asioita pidetään tärkeänä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 125.) Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2003) yhdistävät ääripäät ja toteavat, että eettisesti perusteltuja ratkaisuja tulisi tehdä erityisesti aihetta valitessa, suhtautumisessa tutkimushenkilöihin sekä tutkimustyön rehellisyydessä. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2003, 26 – 27.)

Hirsijärvi ym. (2003, 26) mukaan aihetta valitessa tulisi pohtia, miksi tutkimukseen ryhdytään, kenen ehdoilla aihe valitaan ja mikä on aiheen merkitys. Tässä tutkimuksessa päädyin opettaja – taiteilija -yhteistyön tutkimiseen omien kiinnostuksen kohteiden kautta. Omien erikoistumisaineitteni myötä olin kiinnostunut taideaineiden opettamiseen liittyvien kysymysten tutkimisesta ja Kulttuuriaitan työpajojen kautta tähän avautui hieno tilaisuus. Taideaineiden merkityksellisyys ja tarpeellisuus ovat myös jatkuvan keskustelun alla – toisaalta taideaineet nähdään erittäin merkityksellisinä aineina, toisaalta tietoaineiden lisäämisen paine ajaa leikkaamaan taideaineiden tuntikehystä. Tutkimuksen tekeminen palveli myös Kulttuuriaitan pyrkimyksiä - yksi Kulttuuriaitan tehtävistä on tehdä tutkimusta lastenkulttuurista. Tarttuessani Taiteilija taloon – työpajojen tutkimiseen pohdin, mistä näkökulmasta aihetta lähestyisin. Koska olen valmistumassa opettajaksi, oli luontevaa lähestyä aihetta opettajan näkökulmasta. Taiteilijan ja opettajan yhteistyöstä syntyi ajatus kahdesta erilaisesta asiantuntemuksesta ja niiden jakamisesta. Opettajan ammatillinen kehittyminen on opettajalle aina ajankohtainen tutkimusaihe, mutta valitsemani jaetun asiantuntijuuden näkökulma osoittautui työn edetessä hyvin ajankohtaiseksi. Näen, että aihe on yhteiskunnallisesta näkökulmastakin tärkeä. Oma ymmärrykseni opettajan asiantuntijuudesta ja asiantuntijana kehittymisestä laajeni ja vahvistui. Merkitykselliseksi nousi opettajan oma halu ja aktiivisuus oppia jatkuvasti ja kehittää omaa tietotaitoaan. Toinen Hirsijärven ym. (2003, 26) peräänkuuluttama eettisen pohdinnan kohde on tutkimushenkilöiden valinta,

heidän suostumisensa saaminen sekä heidän tutkimukseen osallistumisen riskien selvittäminen. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 128) toteavat ihmisoikeuksien olevan hyvä lähtökohta tutkimuksen eettiselle perustalle. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden valintaa ohjasi heidän osallistumisensa kuvataiteen Taiteilija taloon – työpajoihin. Heidän vapaaehtoisuutensa osallistua tutkimukseen varmistettiin Kulttuuriaitan taholta ennen kuin tutkijana sain tietää työpajoihin osallistuneiden nimiä tai yhteistietoja. Kun he olivat ilmaisseet halukkuutensa osallistua tutkimukseen, otin heihin yhteyttä (ks. luku 3.2). Tutkimushenkilöt saivat tietää haastattelun teemat etukäteen ja näin halutessaan valmistautua haastatteluun (liite1). Tutkimukseen osallistuneiden anonyymiyden pyrin varmistamaan muuttamalla tutkimushenkilöiden nimet aakkosten kirjaimiksi, koska eri sukupuolet olivat tutkimuksessa epätasaisesti edustettuina. Kolmanneksi eettisen pohdinnan kohteeksi Hirsijärvi ym. (2003, 27 - 28) nostavat tutkimustyön rehellisyyden sen kaikissa vaiheissa, johon he sisällyttävät mm. toisten tekstien plagioimisen, tulosten kritiikittömän yleistämisen ja harhaanjohtavan tai puutteellisen raportoinnin. Kolmas osio on nuorelle tutkijalle haasteellisin osio. Olen pyrkinyt noudattamaan kasvatustieteen yleisiä viittauskäytäntöjä mahdollisimman tarkasti ja näin varmistamaan, ettei plagiointia tapahtuisi. Tässä tutkimuksessa analysoin ensimmäistä kertaa haastatteluaineistoa, joten kokemattomuudesta johtuen aineiston analysoinnissa on varmasti puutteita, jotka kokeneempi tutkija olisi kenties välttänyt. Teemahaastattelurunko analysoinnin tukena auttoi pitämään tutkimuksen kasassa ja välttämään suurimmat lipsahdukset. Raportointi olisi voinut olla vielä hieman tarkempaa ja analyysi pohjautua vielä syvemmälle kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin.

Taulukko 3 Tutkimuksen etiikka

Aiheen valinta	Suhtautuminen tutkimushenkilöihin	Tutkimuksen rehellisyys
<ul style="list-style-type: none"> • henkilökohtainen merkitys • palvelee Kulttuuriaitan tarpeita • yhteiskunnallinen merkitys - ajankohtaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • vapaaehtoisuus varmistettu Kulttuuriaitan taholta • tutkittaville ennakkotiedot tutkimuksesta - haastattelun teemat annettu etukäteen • anonyymiyys varmistettu - nimet muutettu aakkosten kirjaimiksi 	<ul style="list-style-type: none"> • plagiointia vältetty käyttämällä kasvatustieteen yleisiä viittausohjeita • teemahaastattelurunko analysoinnin tukena • kokemattomuus on voinut tuoda puutteita analyysiin • raportointi voisi olla vielä tarkempaa - syvemmin aiemmat tutkimukset ja tutkimuskirjallisuus

6.3 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa keskeinen tutkimusväline on Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan tutkija itse. Tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa tutkimukseen, tällöin tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on arvioitava koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 211 – 213.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarkastella opettajan jaetun asiantuntijuuden kokemuksia Taiteilija taloon – työpajassa. Tutkimusjoukko valikoitui koskemaan kevään 2007 aikana kuvataiteelliseen työpajaan osallistuneita opettajia, jolloin kohdejoukko on ollut selkeästi rajattavissa. Tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella opettajien kokemusta yhteistyöstä suhteessa jaetun asiantuntijuuden käsitteeseen ja pyrkiä muovaamaan kuvaa siitä, mitä tällaisessa yhteistyössä jaetaan, ja millä tavalla tuota yhteistyötä voisi kehittää. Tavoitteena on ollut avata jaetun asiantuntijuuden käsitettä ja tarkastella opettajan asiantuntijuuden roolia sekä hahmottaa, millä tavalla yhteistyö taiteilijan ja opettajan välillä rakentuu. Tutkimuksen tavoitteena on ollut myös antaa tietoa Kulttuurialalle työpajojen onnistumisesta ja niiden kehitystarpeista. Jo ennen tutkimuksen aloittamista valitsemani näkökulma opettajan ja taiteilijan yhteistyön tarkastelusta, antoi suunnan tutkimukselle ja ohjasi koko tutkimusprosessia asettaen kehyksen tutkimuksessa tarkasteltavina olleille asioille. Lähestymistavan valinta oli ratkaiseva siinä, mitä näkökulmia tutkimuksessa yhteistyöprosessista tarkasteltiin. Myös omat käsitykseni ja ennako-oletukseni temasta ovat väistämättä vaikuttaneet siihen, mitä asioita yhteistyössä olen halunnut nähdä.

Kun tutkimusongelmana on ollut tarkastella opettajan jaetun asiantuntijuuden kokemuksia tietyissä työpajoissa, haastateltavien valitseminen on ollut yksinkertaista. Haastateltaviksi valikoituvat ne työpajoihin osallistuneet opettajat, jotka ilmaisivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Arvioitaessa laadullisen tutkimuksen aineiston riittävyttä, Mäkelä (1992) toteaa, että ensin kannattaa analysoida pieni aineisto ja miettiä sitten tarvitaanko lisäaineistoja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysi vie paljon aikaa ja aineistoa kertyy helposti suuret määrät. Tärkeää onkin ennakoida, miten aineiston saa hallittavaan muotoon. (Mäkelä 1992, 52 – 53.) Tässä tutkimuksessa aineisto rajautui kuuden opettajan haastatteluun. Rajasin aineiston koskemaan kuvataiteen työpajoja kokemusten vertailun helpottamiseksi. Tästä syystä oli yksinkertaista välttää aineiston valtava määrä. Tässä tutkimuksessa litteroitua tekstiä syntyi 8 – 14 sivua haastateltavaa kohden. Opettajien kokemus työpajoista oli todella samankaltainen, joten mielestäni tämän tutkimuksen tarpeisiin nähden aineistoa oli riittävästi. Lähdin muokkaamaan aineistoa käsiteltävämpään muotoon tekemällä kustakin haastattelusta ensin oman käsittekartan temahaastattelurungon pohjalta. Käsittekarttojen perusteella

löysin tyypilliset haastatteluista nousseet teemat (ks. luku 3.3). Haastattelujen onnistumiseen vaikutti paitsi ennalta valittu tutkimuksen näkökulma että epäilemättä myös kokemattomuuteni haastattelijana: millä tavalla osasin syventää kysymyksiä ja antaa tilaa haastateltavalle. Eskola ja Suoranta (1999, 86) toteavat, että haastattelussa on aina kysymys vuorovaikutteisesta tilanteesta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat tilanteeseen. Lähes jokaisessa haastattelutilanteessa huomasin, että haastateltava oli jännittynyt tilanteesta, joten tulokseen vaikutti myös, millä tavalla osasin ja kykenin omalta jännitykseltäni tilanteen rentouttamaan.

Analyysin toistettavuutta helpottaa mielestäni teemahaastatteluun pohjautunut aineiston kerääminen, jonka pohjalla olivat yhteistyöprosessin vaiheet: motiivit, suunnittelu, toteutus ja arviointi. Tämän saman jaottelun olen pyrkinyt pitämään mielessä myös aineiston analyysin taustalla ja tarkastelemaan opettajien kokemuksia suhteessa noihin vaiheisiin. Tämä on myös auttanut siinä, ettei tulkinnasta ole tullut vain sattumanvaraista. Mäkelä (1992) toteaaakin, että kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista havaintojen luokittelu ennalta määrättyihin kategorioihin, luokitteluprosesseja tutkimalla päästään puolestaan käsiksi analyysin ominaispiirteisiin (Mäkelä 1992, 54). Koska tutkimukseni kvalitatiivinen aineisto käsittelee opettajien subjektiivista kokemusta asiantuntijuuden jakamisesta taiteilijan kanssa, ei tutkimuksen toistettavuus ole kategorioista huolimatta yksiselitteinen. Jokainen kokemus on ainutlaatuinen, vaikka kokemuksen joitakin piirteitä voikin yleistää. Tässä tutkimuksessa merkitystä on myös opettajan suhtautumisella taideaineisiin sekä ennakoasenteilla. Aineistoa analysoidessani huomasin kysymysten syventämisen merkityksen. Joistakin haastateltavista olisi voinut saada enemmän irti, kun olisin huomannut esittää oikeanlaisia jatkokysymyksiä.

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään raportoimalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheista ja käyttämällä autenttisia lainauksia analyysin tukena. Myös tutkimustulosten antaminen tutkimushenkilöiden tarkistettavaksi olisi voinut tuoda tutkimukseen lisää luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (1999, 212) kuitenkin kirjoittavat, että ei ole varmaa, että se lisäisi tutkimuksen uskottavuutta, koska tutkittavat voivat olla omalle kokemukselleen sokeita. Tämä tutkimus ajoittua pitkälle aikavälille vuosiin 2007 – 2009. Kun tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2007 ja tekstiä hiottiin lopulliseen muotoon syksyllä 2009, olisi tulkintojen tarkistamisen ja aineiston keräämisen välillä ollut reilut kaksi vuotta. Tutkijana ajattelin, että tutkittavat tuskin muistavat, mitä tuolloin ovat puhuneet ja ajatelleet, joten tulosten tarkistuttaminen ei lisäisi merkittävästi luotettavuutta. Tulosten siirrettävyyden lisäämiseksi haastateltavia olisi voinut olla hieman enemmän. Toisaalta olisin voinut myös vertailla, miten eri taiteenalojen taiteilijoiden kanssa tehtyjen työpajojen kokemukset erosivat kuvataiteesta, ja mitkä asiat sieltä nousisivat jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta esiin. Saadakseen todellista tietoa siitä, millaisia asioita tällaisessa työpajassa jaetaan, olisi

mielestäni paikallaan havainnoida prosessia ja opettajan ja taiteilijan toimintaa siinä ulkopuolisen silmin. Myös oppilaiden kokemuksen huomioiminen voisi tuoda uusia näkökulmia. Jaettu asiantuntijuus pitää sisällään ajatuksen kahden suuntaisesta hyödystä - myös taiteilijan pitäisi oppia yhteistyössä. Merkityksellistä olisikin tutkia myös taiteilijan näkökulmaa yhteistyöprosessissa ja toteuttaa tutkimus esimerkiksi seuraamalla taiteilijan ja opettajan välisiä keskusteluja. Niin kuin aiemmin tässä tutkimuksessa on mainittu, yhteistyössä oppimisessa oleellista on kuitenkin, että vuorovaikutuksen kautta käynnistyy oppimista tukevia prosesseja, jollaiseksi esimerkiksi ajatteluprosessi voidaan mieltää (Ks. Tynjälä 2000; Häkkinen & Arvaja 1999). Tällöin voidaan nähdä, että tutkimus osoitti opettajan ja taiteilijan yhteistyön synnyttävän tällaisia ajatusprosesseja. Ajatteluprosessien kautta syntyy oppimista, jotain jaettua.

Kokemus on aito ja näyttäytyy sellaisena kuin kokija sen tuntee. Siinä mielessä tällaisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan kokemusta yhteistyöprojektissa, tulokset ovat subjektiivisesta näkökulmasta aina totta. Varto (1996) toteaa, että tämä yksittäisen ja ainutkertaisen huomioon ottaminen on juuri laadullisen tutkimuksen keskeinen piirre (Varto 1996, 79). Kuitenkin Moilasan ja Räihän (2001) mukaan yksittäisestäkin kokemuksesta voi löytää jotain yleistä silloin kun teema on ihmiselämän kannalta tärkeä (Moilanen & Räihä 2001, 63). Tämän tutkimuksen keskeinen teema opettajuus ja asiantuntijana kehittyminen yhteistyössä ovat opettajuuden kannalta tärkeitä teemoja, joihin lukija voi yksittäisen opettajan kokemuksen kautta samaistua. Tämän tutkimuksen tieteellisenä antina voidaan pitää asiantuntijuuden käsitteen muutoksen tiedostamista, sitä kautta verkostoitumisen merkityksen ymmärtämistä sekä opettajan roolin muuttumista entistä aktiivisemmaksi oppijaksi: paljon on merkitystä sillä, mitä haluaa oppia ja osaako käyttää oppimistilaisuudet hyväkseen. Tutkimus osoitti, että aihe on ajankohtainen ja tärkeä. Tutkimuksen myötä herää kysymys, miten opettajan työtä voisi nykyaikaistaa uuden asiantuntijuuden mukaiseksi ja jaettua asiantuntijuutta koulun ulkopuolisten organisaatioiden kanssa lisätä. Tämä tutkimus myös välittää Kulttuurialalle tietoa työpajojen rakenteesta sekä esittää toiminnalle muutamia kehitysehdotuksia. Tästä näkökulmasta tutkimuksella on merkitystä laajemminkin.

6.3.1 Jatkotutkimusaiheita

Pohdittaessa tutkimuksen merkityksellisyyttä, voi todeta, että tätä tutkimusta voi pitää myös uusien tutkimuskysymysten herättelijänä. Kiinnostavaa olisi tutkia, missä asioissa opettajat kokevat tarvitsevansa jaettua asiantuntijuutta vai koetaanko sitä lainkaan tarpeelliseksi. Millä tavalla opettaja voi voimaantua asiantuntijayhteistyöstä? Millä tavalla kollegiaalisessa yhteistyössä jaetaan

asiantuntijuutta tai millä tavalla nuori opettaja kokee kollegiaalisen yhteistyön merkityksen oman asiantuntijuutensa kehittymisen kannalta? Olisi myös kiinnostavaa vertailla, millä tavalla kokemukset eroavat opettajien, jotka tekevät paljon kollegiaalista yhteistyötä, ja yksinäisten puurtajien välillä. Kirjallisuus osoittaa, että tulevaisuuden yhteiskunnassa todelliset innovaatiot vaativat taitoa jakaa asiantuntijuuttaan. Millä tavalla tämä on tiedostettu koulumaailmassa, onko asian tiedostamisella ollut joitain seurauksia?

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tutkia, millä tavalla opettajien jaetun asiantuntijuuden kokemukset muuttuisivat taiteilija – opettaja – yhteistyössä, jos prosessissa panostettaisiin enemmän suunnitteluvaiheeseen ja yhteistyöhön lisättäisiin reflektion ja palautteen antamisen osuus. Aktivoisiko tällainen lähtökohta opettajia jo valmiiksi asennoitumaan aktiivisemmin asiantuntijuudesta oppimiseen? Muuttaisivatko lähtökohdat jollakin tavalla työpajan luonnetta? Myös kummitaiteilijuuden vaikutuksen tutkiminen jaetun asiantuntijuuden kokemuksiin tarjoaisi kiinnostavan lähtökohdan.

LÄHTEET

- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Ben – Peretz, M., Mendelson N. & Kron, F. W. 2003. How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education* 19, 277 – 290.
- Bereiter, C & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL : Open Court
- Davidson, N. 2002. Cooperative and collaborative learning. An integrative perspective. Teoksessa J.S. Thousand, R.A. Villa & A. I. Nevin (toim.) *Creativity and Collaborative Learning. The practical guide to empowering students, teachers, and families*. Baltimore: Paul H. Brookes publishing co, 181 – 195.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (3. painos) Jyväskylä: Gummerus.
- Eteläpelto, A. & Rasku – Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: Wsoy, 181 – 205.
- Forsman, A – C. & Piironen, L. 2006. *Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hakkarainen, K. 2005. *Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Puheenvuoro Osaaminen murroksessa – työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen seminaarissa 12.4.2005*. Helsinki.
<http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/HakkarainenEsitelma2005a.pdf>;
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WS Bookwell.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsijärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Husu, J. 2002. *Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot*. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus, 129 – 150.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. *Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.)

- Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 206 – 221.
- Jyväskylän kaupungin perusopetuksen (uusi) opetussuunnitelma 2009. <http://opspro.peda.net/jyvaskyla/>
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1983. Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 149 – 156.
- Kohonen, V. & Leppilampi A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kulttuuriaitan toimintakertomus 2006. Jyväskylä: Kulttuuriaitta.
- Kulttuuriaitan esite. Kulttuuriaitta. Lapsille, nuorille ja aikuisille. Syksy 2007. Jyväskylä: Kulttuuriaitta. www.jyvaskyla.fi/kulttuuri/aitta
- Kulttuuriopetussuunnitelma Kompassi 2009. Jyväskylä. <http://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=jklkoku2>
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: Bookwell, 26- 45.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 122 – 123.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64 – 81.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Juva: Bookwell, 13 – 65.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen –haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 103 – 120.
- Lindroos, K. 2004. Koulu alueellisena toimintakeskuksena. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Juva: Bookwell, 201 – 212.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: Bookwell.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: Bookwell, 46 – 69.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42 – 59.

- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.). Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 65 – 99.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Oreck, B. 2004. The artistic and professional development of teachers: A study of teachers` attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education* 55, 55 – 69.
- Pavlou, V. 2004. Profiling primary school teachers in relation to art teaching. *Jade* 23.1., 35 – 47.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Porna I. & Väyrynen P. (toim.) 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Prentice, R. 2002. Preparing primary teachers to teach art & design effectively. *Jade* 21.2., 72 – 81.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Juva: Bookwell.
- Rauste - von Wright, M-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: Bookwell.
- Rinne, P. 2006. Kuvataidekasvatus on koulun ruisleipää ja prinsessakakkua. Teoksessa K. Kettunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) 2006. Kuvien keskellä. Keuruu: Otava, 110 – 117.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. *Kasvatus*, 2, 99 – 110.
- Ropo, E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus, 55 – 74.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus, 15 – 43.
- Simons, H. & Hicks, J. (2006) Opening doors: Using the creative arts in learning and teaching. *Arts and Humanities in Higher Education* 5, 77 – 90.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25 – 38.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hakapaino.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, P. Tynjälä, (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY. 160 - 179.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer – paino.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: Bookwell.

- Uusikylä, K. 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4 - 8 - vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Tampere: Tammer – Paino, 14 – 22.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus, 42 – 55.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väyrynen, P. 1993. Taide ja ihmisen kehitysprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus, 44 – 54.

LIITTEET

Liite 1: Esimerkki opettajille lähetetystä sähköpostista

Hei!

Olen gradua vaille valmis luokanopettaja ja tekemässä päättötyötäni Taiteilija taloon - projektista. Sain Elina Kesäniemeltä Kulttuuriantasta yhteystietosi ja tiedon, että olet lupautunut haastateltavaksi. Mukavaa, että olet suostunut, kiitos jo etukäteen!

Haastattelujen aikataulusta:

- Pyrin tekemään haastattelut mahdollisimman pian, suurimman osan toivon voivani haastatella viikolla 41. Jotta sinun ei tarvitse liikkua tämän vuoksi, järkevintä lienee, että tulen koulullesi ja etsimme sieltä rauhallisen paikan, jossa haastattelu voidaan tehdä.
- Haastattelua varten on hyvä varata aikaa noin tunti. Olen kiinnostunut sinun kokemuksista ja ajatuksista Taiteilija taloon -projektissa, mitään "erikoista" ei tarvitse keksiä.
- Voisitko ehdottaa sinulle sopivaa haastattelu-aikaa jo viikolle 41? Voin tulla mihin aikaan päivästä tahansa. Muut päivät käyvät paitsi maanantai ja tiistai viikolla 41. Jos ensi viikolle ei löydy aikaa, voisitko ehdottaa aikaa viikolle 43 ke - pe?

Haastattelussa on neljä teemaa. Laitan tähän loppuun haastattelun teemat niin näet mistä on kyse ja voit halutessasi teemojen avulla palauttaa projektia mieleesi jo etukäteen.

1. Taustatiedot

Tässä kyselen hieman opettajuutesi historiasta, opettajakokemuksestasi ja suhteestasi taideaineisiin.

2. Motiivit osallistua projektiin

Tässä kysyn, miksi hakeuduit projektiin mukaan ja millaisia tavoitteita sinulla oli projektille.

3. Projektin toteutuminen

Mitä tapahtui ennen projektia, sen aikana ja sen jälkeen, mikä oli oma roolisi projektissa ja voitko hyödyntää tätä projektikokemusta jollakin lailla tulevaisuudessa?

4. Projekti kokonaisuutena

Mitä hyvää, mitä haluaisit parantaa / tehdä toisin, miten tavoitteet toteutuivat?

Tässäpä tämä tiiviisti. Palataan asiaan piakkoin!

Terveisin, Maija Eskelinen

Liite 2: Haastattelurunko

1 Taustatiedot

- Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
- Mihin aineisiin olet erikoistunut?
- Kuuluuko vapaa-aikaasi taiteeseen liittyviä harrastuksia? Mitä?
- Millaisena koet taideaineiden opettamisen?
- Mikä on mielestäsi taideaineiden merkitys oppiaineena?
- Tunsitko / tiesitkö taiteilijaa ennestään?
- Oletko aiemmin osallistunut vastaavaan projektiin?

2 Motiivit

- Mistä kuulit mahdollisuudesta osallistua tällaiseen projektiin?
- Miksi hakeuduit mukaan?
- Millaisia tavoitteita sinulla oli tälle projektille? (odotukset, toiveet...)
- Miten mielestäsi sinun ja taiteilijan tavoitteet kohtasivat?
- Liittyikö projekti opetussuunnitelmaan?
- Millaisessa asemassa taideaineet ovat mielestäsi koulunne omassa opetussuunnitelmassa?

3 Yhteistyö

- Mikä oli oma roolisi projektissa?
- Mitä sinulla oli annettavaa projektille?
- Suunniteltiinko projektia konkreettisesti yhdessä?
- Olivatko oppilaat mukana suunnittelussa?
- Jaettiin ideoita? Mitä?
- Miten projekti toteutui? Olitteko molemmat mukana projektin toteutuksessa?
- Voitko hyödyntää tätä kokemusta omassa työssäsi tulevaisuudessa? Miten?
- Saitko opettajana itsellesi lisää resursseja taideaineiden toteutukseen? Mitä?
- Toiko projekti jotain uusia asioita omaan opettajuuteesi muissa kuin taideaineissa?
- Antoiko projekti jotain omaan opettajuuteesi yleisesti?

4 Projektin kokonaisuutena

- Mitä hyviä asioita haluaisit nostaa esille projektin toteutuksesta?
- Millainen oli oppilaiden kokemus projektista?
- Mitä taitoja projektin aikana opittiin tai kehitettiin?
- opettaja itse + oppilaat
- Miten tavoitteet toteutuivat?
- omat + yhdessä laaditut
- Mitä asioita haluaisit vastaisuudessa kehittää?
- oma toiminta + kulttuuriaitta + taiteilija
- Mitkä asiat voivat muodostua esteeksi yhteistyölle?
- Miksi tällaiseen projektiin kannattaa lähteä mukaan?

Liite 3: Haastattelun tarkistuspyyntö

Hei!

Kiitos vielä kerran haastattelusta!

Ilmeisesti mikään tutkimus ei kuitenkaan ole täydellinen ilman pieniä ongelmia tai tekniikan pettämistä. Haastattelutilanteessa nauhuri ei nauhoittanut haastattelun alkua, joten olipa erinomaista, että haastattelu keskeytyi melko alkuvaiheessa ja haastattelusta jäi puuttumaan vain taustatiedot. Huomasin, että taustatiedot puuttuvat heti haastattelun jälkeen, kun siirsin haastattelua koneelle, joten pystyin aika paljon kirjoittamaan tietoja ulkomuistista. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi pyytäisin kuitenkin vielä, että voisitko tarkistaa tähän liitteeksi laittamani tiedot? Voit täydentää vastauksia niiltä osin kuin näet tarpeelliseksi ja lähettää minulle sitten tarkistetun version.

Pahoittelen tekniikan pettämistä. Kiitos jo etukäteen ylimääräisestä vaivannäöstä!

Terv. Maija Eskelinen

Liite 4: Esimerkki haastattelun litteroinnista

Haastattelija: Miten oliko tää tekniikka sulle tuttu ennestään vai opikko sinäki sen samalla tässä?

Opettaja A: Samalla. Samalla oon, tuttu oli, mut en ollu sillä tavalla ää käyttäny sitä siinä, siinä määrin, mitä tuli. Eli se, se tekniikka tuli mulle myös tutuksi, että sit mulla oli kauheen kiva jatkossa, ottaa sitä, käyttöön.. sitä tekniikkaa. Ja myöskin muut opettajat, mää kehottelin muitakin tuleen katsoon, opettajia, et tulkaa katsomaan, minkälaista tää on, et kannattaa itelleen ottaa... jotain vinkkejä.

Haastattelija: Ja sää pystyit käyttämään sitä myöhemminkin, sitä tekniikkaa?

Opettaja A: Joo. Et kyllä ilman..., et näin pitää ollakkin. Koska sehän on tavallaan tämmöstä oppimista myöskin opettajalle.

Haastattelija: Niin, minkälaisia asioita tämmösessä projektissa voi oppia taiteilijalta?

Opettaja A: No, taiteilijalta voi oppii tämmösiä tekniikoita, eiks niin, mut taiteilijalta voi oppii paljon muutaki... Että ei se pelkkä tekniikka... Tekniikanhan sää voit opetella vaikka kirjast periaattees, eiks niin? (**Haastattelija:** Niin, niin...) Mutta se, että miten se taiteilija sitä tekniikkaa käyttää... Ja, ja miten tota niin se prosessi, se luova prosessi, et, että voihan sanoa, että teillä on nyt tämä tekniikka. XXXXX (taiteilija) ois voinu sanoa mulle, että okei, teillä on nyt tää, vaikka massatekniikka. Teet tollasen ja tollasen massan, otat siihen noi ja teillä on aiheena toi ja tässä on tällaset mallit, et tehkää näin. Se ei, se ei oo se juttu. Vaan jotenkin siinä, siinä taiteilijassa on oma taikapiiri, mä sanon näin, se on oma taikapiiri, jost jostaa se niinkun jotenkin, sen taikapiirin avulla jotenkin niinkun saa sen jutun siihen oppilasjoukkoon, et, et ne alkaaki tuottamaan ja tekemään sit sitä. Sitä juttuu, et ne, se, se on jännä. Se on jotenki sellanen huikee ihana, se tunne.

Haastattelija: Voiko se, kun tekee yhteistyötä taiteilijan kanssa, voiko siitä opettaja hyötyä myös muihin aineisiin?

Opettaja A: Voi. Tietenkin. Ja yhteistyössä, aina kun ihmisen kans tekee, tekee asiantuntijan kanssa, niin aina asiantuntijalta aina oppii. Ja sit jos oppii työskenteleen asiantun, eli tällanen vuorovaikutus... Ja asiantuntijakin saa, XXXXXXXX (taiteilijakin) sai varmaan minulta paljon semmossii vinkkei, miten, miten tämmöstä isoo oppilasjoukkoo ja miten organisoida valtava määrä materiaalii ja, ja se tulee niinku opettajan työn kautta tulee sellassii, se voi olla, et, varmaan jotain semmossii... hoks... juttui siitä niinku, siitä luokasta ja kaikkee tämmöstä, et se tulee niinkun... opettajalle, opettaja voi antaa myös taiteilijalle. Mut kyllä opettaja saa taiteilijalta... paljon semmossii asioita kun nöyryyttä myöskin siinä, et toi olikin, kun opettajalla on usein sellanen, et ku opettaja on niinku kaikessa --- maailman paras ja tämmönen näin, et se tietää kaiken ja hallitse kaiken ja et tätä "eipäs tulla minua neuvomaan" ja vähän

tähän tyyliin, niin,niin, siinä oppii sellasta tietynlaista nöyryyttä myöskin, että huomaa, että toi toinen ihminen on valtavan taitava tossa asiassa, että minä olen ihan op oppipoika, oppityttö siinä. Ja, ja silloin siinä oppii myöskin sen, että hei, muissakin asioissa, muissakin aineissa, muissakin tämmösissä... jutuissa niin sä voit käyttää asiantuntijaa, sä voit nöyrtyä ja kysyä apua ja sun ei tarvi olla se, joka tietää kaiken. Se on yks semmonen ihmisenä kasvamisen paikka myöskin. Jol.. Jota siinä oppii.

Haastattelija: Kyllä. No, millasena sää näät oman roolin tässä projektissa?

Opettaja A: Mahdollisuuksien...äää... haltiatar tai mikä (naurua)... Siis mahdollisuuksien aukas. , tietsä, antaja. Ja, ja..., et kekkaa, et hei, toi ois meille mahdollisesti. Hei, mä poimin noi marjat ja että sit tarjoo niitä, ja ja et että niistä tulee hyvä olo ja hyvä maku. Tai Täs on joku tämmönen, et, et se on niinkun, ite on niinkun se, että on hoksannu jotain juttuja ja sitte sut siitä saa itselleen tyydytyksen, mut sitten se, mut sillä saa toisille hyvää myöskin, et se on... enemmän se on sitä, että pystyy avaamaan muille uusii asioita, hyödyntämään ja, ja, siinähan myöskin, tarjoo taiteilijoille töitä, koska täähän on myöskin heille varmaan tämmönen lisäansio tai ei heillä varmaan kauheesti oo ylimäärästä rahaa, sillä tavalla meilläkään täällä Jyväskylän seudulla. Et kyl siin on, siin on, se on kyl silleen, siin on monta, monta, monta juttuu mun mielestä, tämmöstä että, että... Se on, se on uusien ovien avaamista, se on käsien ojentamista puolin ja toisin, se on saamista ja antamista ja... siinä on hurjan paljon tällasta... vuorovaikutusta.