

**Puheen-
vuoroja
oman työn
kehittämisestä
taidealojen
yliopisto-
pedagogisessa
koulutuksessa**

toimittaneet Heli Kauppila ja Kai Lehtikainen

**TOIMINNASTA
SANOIKSI**





TOIMINNASTA SANOIKSI

**Puheenvuoroja oman työn kehittämistä
taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa**

toimittaneet Heli Kauppila ja Kai Lehikoinen

Sisällys

- 7 Alkusanat
- Heli Kauppila**
9 Esipuhe: Taidepedagogiikkaa, yliopisto-opettajuutta ja yhteisöllisyyttä kehittämässä – Opettajan merkintöjä
- Kai Lehikoinen ja Heli Kauppila**
19 Johdanto

OSA 1. MONIALAISUUS

- Anu Koskinen ja Sirkka Lamminen**
49 Seminaariräätälit – erilaisuus ja vuorovaikutus pariopetuksen pohjana
- Assi Karttunen**
75 Monialaisuus, taiteidenvälisyys ja etiikka Taideyliopiston yliopistopedagogiikassa

OSA 2. OPETUKSEN REFLEKTOINTI

- Hilkka-Liisa Vuori**
99 Vieraanvaraisia kohtaamisia – kohti kuuntelemisen pedagogiikkaa
- Elna Saloranta**
117 Opettajattaren tyynynaluskirja
- Tapio Tuomela**
139 Nuoteista soittajan hahmot ja kehollisuus
- Marika Orenius**
165 Taide(pedagogiikka)suhde – vai miten se meni?



Kokos julkaisuja 8
Julkaisija
Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu
Helsinki
Kustantaja Taideyliopiston Avoin
kampus ja Taideyliopiston CERADA

Kirja on saanut tukea Taide-
yliopiston Teatterikorkeakoulun
julkaisutoimikunnalta.

Johdanto © toimittajat 2020
Artikkelit © kirjoittajat 2020
Kirjan kuvituskuvat
© Marika Orenius 2020

Kuvat on otettu osana Taidealojen
yliopistopedagogiikka -koulutusta
Taideyliopiston eri akatemioidessa.

Kuvat yksittäisissä teksteissä
© kirjoittajat
Julkaisukokonaisuus
© Taideyliopisto

ISSN 1799-2818
ISBN 978-952-353-029-4 (painettu)
ISBN 978-952-353-030-0 (pdf)

Graafinen suunnittelu ja taitto:
Aleksi Salokannel / Sisin

Paino: Eräsalon kirjapaino,
Tampere 2020

Paperi: Edixion

OSA 3. TAIDEOPETUKSEN HISTORIASUHDE: HISTORIANOPETUS TAITEISSA

187 **Jukka von Boehm**
Esittävien taiteiden historianopetus laboratoriomaisena
kokeiluna

211 **Tanja Tiekso**
Kriisiajan pedagogiikasta

OSA 4. OSALLISUUS

229 **Liisa Jaakonaho**
Moninaisuuden risteymiä: Taidealojen erityispedagogiikka
pedagogisena luovuutena

249 **Tuula Jääskeläinen**
Taiteiden vastapuhetta: Taidealojen yliopistopedagogiikan
koulutuksen polkuja pitkin ihmisoikeuskasvatuksen opettajaksi

267 **Raisa Kilpeläinen**
Tuttu ja vieras

OSA 5. UUSMATERIALISMI

287 **Pilvi Porkola**
Miten tila ja aika merkityksellistyvät? – Uusmaterialistisia ja
esitystutkimuksellisia näkökulmia pedagogiikkaan

301 **Meri Linna ja Maarit Rankanen**
Keskusteluja saven kanssa

309 Kirjoittajat

Alkusanat

Tämä kirja sai alkunsa tarpeesta tehdä näkyväksi opettajien oman työnsä kehittämistä ja yhteisöllisen pedagogisen pohdinnan mahdollisuuksia Taideyliopistossa. Kukin kirjoittaja ja kirjoittajapari lähestyi kirjoitusprosessia omassa työssään ajankohtaisten havaintojen ja kokemusten kautta. Kirjan toimittajina halusimme edistää tutkimuksen, opetustyön ja opetuksen kehittämisen konkreettista yhteistyötä tavalla, jossa moniarvoisuus ja kuunteleva asenne ovat keskeisinä. Halusimme kirjoitusprosessilla edistää myös Taideyliopiston opettajien keskinäistä vuoropuhelua yli taideala- ja akatemiarajojen.

Vuonna 2019 julkistimme kirjoituskutsun Taideyliopiston opettajille. Julkaisuprosessiin sitoutuneen ryhmän muodostuessa aloitimme taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen ja tutkimuskeskus CERADAn välisen yhteistyön tämän kirjan valmistamiseksi. Lukuvuonna 2019–2020 järjestimme työpajoja kirjoittamisen tukemiseksi ja pohdimme kirjoittajien kanssa yhdessä julkaisun kokoavia teemoja ja merkitystä. Yhteisten tapaamisten tavoitteena oli lisätä vertaistuen ja -oppimisen mahdollisuuksia kirjoitusprosessin eri vaiheissa. Työpajoja muistellessa mieleen nousevat rakentavien keskustelujen lisäksi myös ilo ja nauru, jotka olivat läsnä, kun esimerkiksi pohdimme teemoja ja valitsimme yhdessä kirjalle nimeä. Oli hienoa huomata, että yhteisille hetkille, jotka osaltaan auttoivat kirjan valmistumisessa, löytyi aikaa muiden työkiireiden keskellä.

Kirjan eräs keskeinen tavoite on kehittää taiteen opetusta ja taiteilijakoulutusta korkea-asteella. Taideyliopiston

opettajat ja tutkijat tekevät sitä työssään jatkuvasti, mutta monilta heistä puuttuu paikka, jossa keskustella siitä rakentavan kriittisesti. Siksi koemme, että Taideyliopistossa tarvitaan foorumeja, joissa opetuksen kehittämistä voidaan avata aikaisempaa enemmän yhteiseen tarkasteluun. Tällä kirjalla olemme halunneet tarjota yhden alustan, jossa pedagogista ja taiteellista osaamista ja ajattelua voi yhteisöllisesti jakaa sekä viedä eteenpäin.

Kirjoitusprosessi ja syntyneet tekstit tuovat esille myös uusia kysymyksiä ja aiheita tulevaa tutkimusta varten. Toivomme, että Taideyliopiston nykyisten ja uusien opettajien ei tarvitsisi aloittaa tyhjästä opetustyönsä reflektointia ja pedagogisten kysymysten pohdintaa. Koemme vahvasti, että taidealan korkea-asteen opettajalle kertyvien taitojen ja hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen on osa kestäväää ja eettisesti vastuullista pedagogisen toiminnan kehittämistä. Yhteisellä opetustyön pohdinnalla voidaan myös vahvistaa osallisuuden kokemuksia ja yhteisöllisyyttä Taideyliopiston opettajayhteisössä. Tavoitteenamme onkin, että taidealojen yliopisto-opettajat saisivat kokea näiden tekstien kautta olevansa yhteisen asian äärellä jakamassa kokemuksiaan ja oivalluksiaan opettajuudestaan ja taiteilijoiden opettamisesta.

Haluamme kiittää yhteisesti kaikkia niitä lukuisia ihmisiä, jotka ovat kannustaneet meitä toimittamaan tämän kirjan. Erityisesti haluamme kiittää taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen ohjausryhmässä vuosien varrella toimineita henkilöitä: Eeva Anttilaa, Stig Baumgartneria, Teija Löytöstä, Niklas Pokkia, Tarja Pitkänen-Walteria ja Lauri Väkevää. Kirjan kuvituskuvista haluamme kiittää Marika Oreniusta, graafisesta suunnittelusta Aleks Salokannelta ja kielentarkistuksesta Merja Suomelaa. Lopuksi haluamme kiittää Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun julkaisu- ja viestintätoimikuntaa, Avointa kampusta ja CERADAA kirjan yhteisrahoittamisesta.

Taidepedagogiikkaa, yliopisto-opettajuutta ja yhteisöllisyyttä kehittämässä

Opettajan merkintöjä

Toimin taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen vastuuopettajana Taideyliopistossa. Avaan tekstissäni sitä, miten lähestyn työtäni ja mitä taidepedagogiikka minulle merkitsee. Yritän kurkottaa työnkuvani ja toimintani taakse ja pohtia niitä arvoja ja periaatteita, joihin opettajana nojaan. Samalla pyrin artikuloimaan, mitä taidepedagogiikka yliopistotasolla voi olla ja miten se laajemminkin voisi olla lähtökohtana oppimisen, opettamisen ja koulutuksien prosessien kehittämiseksi moninaisissa yhteyksissä.

Vastuuopettajuus monialaisessa oppimisyhteisössä, joka koostuu erityisalojen asiantuntijoista, kutsuu pohtimaan opettajan roolia ja ryhmän toiminnan ehtoja. Jäsennän seuraavassa sitä, miten näen oman tehtäväni risteilevän erilaisten odotuksien, tarpeiden ja tavoitteiden välillä. Hahmotan kokemuksieni pohjalta itselleni ainakin koollekutsujan, foorumin tarjoajan, olosuhteiden ja ilmapiirin luoja, organisaattorin, motivoijan, tiedonvälittäjän, ohjaajan, mentorin, kanssatutkijan ja kollegan rooleja. Yliopistopedagogiikan kehittämisen ohella opetan samanaikaisesti myös muissa Taideyliopiston koulutuksissa maisteri- ja tohtoritasolla sekä toimin vastuuopettajana taidealojen erilliset opettajan pedagogiset opinnot-koulutuksessa. Nämä yhteydet tarjoavat minulle omakoh-taisen kokemuksen siitä, mitä opettajuus Taideyliopiston eri koulutuskokonaisuuksissa on. Ammatti-identiteetiltäni olen vahvasti taidepedagogi. Aloitan esseeni pohtimalla opetuksel-lisen lähestymistapani yhteyksiä yliopistotasolla tapahtuvaan

työssäoppimiseen ja pedagogisen osaamisen kehittämiseen taideperustaisessa viitekehyksessä.

Minulle pedagogiikka on kohtaamista, jonka laatua ja suuntaa tulee kriittisesti tarkastella kaikkien prosessiin osallistujien kesken. Vastuun ja vallan kysymyksien esillä pitäminen on edellytys perusteltujen ja kestävien opetustilanteiden rakentumiselle. Taideyliopiston opettajana ja opetuksen kehittäjänä toimintaympäristöni on yliopistotasoinen taidepedagogiikka. Taiteen, sen korkea-asteen opetuksen ja tutkimuksen risteämäkohdissa toimiminen on avannut minulle näköaloja siihen, miten taidepedagoginen ajattelu ja toiminta voivat edistää yhteistyöhön, vastuullisuuteen ja eettisyyteen pohjaavia kanssakäymisen tapoja myös yliopiston ulkopuolella ja laajemmin yhteiskunnassa. Taiteen prosessien avoimuus, monikerroksellisuus ja -merkityksellisyys luovat osallisuuden ja dialogisuuden maaperää ja haastavat meitä artikuloimaan omia kokemuksiamme, kurottamaan kohti tuntematonta ja etsimään yhteyksiä muihin muutoksen ja jatkuvan liikkeen maailmassa.

Taidepedagogiikka on foorumi, jossa opettajuuteni todentuu. Se on myös pohdintaa, suunnittelua, jäsennystä ja käytännön toimintaa sekä valintoja, joiden tavoitteena on oppiminen. Laajasti ilmaistuna se on opiskelijoiden saattamista sellaiseen maailmaan, jota emme vielä tiedä – kriittisen tarkastelun, uusien ajattelutapojen ja vastuullisen toiminnan esiin kutsumista. Oppimisen liikkeessä pysyminen on ihmiselle luontaista. Se vahvistaa ja uudistaa kytköksiämme toisiimme ja yhteisöihin, joihin kuulumme. Uudistuvan ja luovan opettajuuden taie on mielestäni jatkuvasti käynnissä oleva oman kannan tarkastelu suhteessa ympäristöön ja muihin toimijoihin. Roolini taidealojen yliopisto-opettajana näyttäytyy minulle ennen kaikkea kuuntelijan ja kanssakulkijan roolina. En voi koskaan tietää toista täysin – minun on vältettävä määrittely-yrityksiä ja pyrittävä dialogisen asennoitumisen mukaisesti jättämään auki mahdollisuus toisen toiseudelle ja minulle ehkä näkymättömänkin potentiaalin esiin tulemiselle.

Ymmärrän ihmiskäsityksen olevan pedagogisen toiminnan ydin. Jotta opettaminen säilyy elävänä, hengittävänä ja toiseutta kunnioittavana, tulee minun kehittää itsessäni tilannekohtaista

herkkyyttä ja läsnäoloa. Miellän dialogisuuden (ks. mm. Buber 1923/1999; Kauppila 2012) periaatteiden muodostavan työn perustan. Opetuksessani holistinen ihmiskäsitys (Rauhala 1983/2005), situationaalinen oppiminen (Lehtovaara 1996), pedagoginen tahdikkaus (van Manen 1991; 2015) sekä itseyyden ideaali (Värri 2000; 2018), joka kytkeytyy kanssatoimijuuteen kollegoiden, opiskelijoiden, taiteen kentän, ympäröivän yhteiskunnan ja luonnon kanssa vastuullisesti ja kohtuullisuuteen nojaten, ovat keskeisiä toimintaani jäsentäviä käsitteitä. Pedagogiikka on minulle teoissa näkyvää hyvää ajattelua.

Taidepedagogiikassa tiedonluominen kytkeytyy taiteessa tapahtuvaan havainnointiin, etsimiseen ja muotoamiseen. Taide – tekona tai teoksena – on mielestäni ydin, josta taidepedagoginen ajattelu ja toiminta kehittyvät. Minulle tanssiminen on aina ollut tapa päästä omille juurilleni. Liikkumisen praktiikka on säilynyt mukana, vaikka se on saanut erilaisia ilmenemisen muotoja yliopisto-opettajuuteni aikana tapahtuneiden työkuuvan muutosten myötä. Tanssisalissa harjoitellessani palaudun jotenkin takaisin itseeni. Yhteys ja läheisyys omiin taiteellisiin lähtökohtiini antaa minulle selkeyttä opetustyöhöni ja sen kehittämiseen. Nähdäkseni elävä dialogi omaan taiteen tekemisen praktiikkaan on myös yliopistopedagogisen kehittämisen avain. Ottamalla taiteen tekemisen prosessi keskiöön, pyrkimällä artikuloimaan tätä henkilökohtaista suhdetta ja asettamaan se yhteiseen tarkasteluun, voimme mielestäni parhaiten kehittää yliopistotasosta taidepedagogiikkaa ja taitotietoa sen alueella.

Minua viehättää J. V. Snellmanin (1840/2000) näkemys yliopistosta itsetietoisuuksien yhteisönä. Mielestäni Snellmanin teksti ”Akateemisesta opiskelusta” idealistisuudessaankin luo kiinnostavia näkymiä yliopistojen opetuksen ja opettajien työn kehittämiseen yhteisöllisistä lähtökohdista. Itsetietoisuus tai itseys on myös Veli-Matti Värriin esille tuoma kasvatuksellisen toiminnan ideaali. Se ei tarkoita subjektiutta, joka olisi erillään tai irrallaan maailmakytköksestään, vaan nimenomaan erottautumista toiseudesta siten, että toiseus rajoittaa itseyyden rajattomuutta. (Värri 2000, 2426.) Itseys on suhteisuutta, jossa eettiset ja sosiaaliset ehdot ovat läsnä. Jäsennyksessäni tarkoitan itseyyden käsitteellä erityisesti kokemuksellista ja

1. Itseys kytkeytyy subjektin, identiteetin ja persoonan käsitteisiin. Ajatuksen ”subjektin kuolemasta” torjuu muun muassa Peter Thomas (2017) artikkelissaan ”Nykysubjektin itsetuntemusta jäljittämässä” ja esittää subjektia koskevan diskursusin puhuttelevuuden perustuvan siihen, että se edelleen kuvaa hyvin kokemuksiamme eli sitä, miten hahmotamme itseämme ja suhdetamme maailmaan.

2. ”Teaching does not have to be perceived as an act of control but can be understood and configured as a way of activating possibilities... to exist as subjects. To exist as a subject... means being in a ‘state of dialogue’ with what and who is other; it means being exposed to what and who is other, being addressed by what and who is other, being taught by what and who is other, and pondering what this means for our own existence and for the desires we have about our existence.” (Biesta 2017, 3–4.)

3. Biesta 2017, 11–12.

kehollista puolta olemisessamme.¹ Itseytyminen näin hahmoteltuna sisältää vastuullisuuden, osallisuuden ja kytkeytymisen ympäristöön osana kasvamisen ja kehittymisen prosessia. Samalla kehollisen olemispuolemme merkitys todentuu siinä, miten toistuvasti uudelleen hahmotamme itseämme ikään kuin yksittäisen ja yhteisöllisen risteämänä, osallisena muutuvissa ja liikkuvissa verkostoissa.

Gert Biesta tarkastelee pedagogisen toiminnan kehittämistä subjektin käsitteen kautta. Hänen mukaansa opetuksessa on kyse siitä, miten opettajina voimme avata opiskelijoille mahdollisuuksia oman olemisensa koetteluun, sen hahmottamiseen ja tarkasteluun, mitä tarkoittaa olla subjektina maailmassa ja maailman kanssa². Biesta esittää niin ikään, että subjektiviteettimme ei ehkä pohjaakaan kykyymme oppia vaan ensisijaisesti kykyymme olla opettavina eli kykyymme tulla kohdatuiksi ja puhutelluiksi. Ajatus subjektiviteetin olemassaolosta ja rakentumisesta yhdistyy eettisyyteen ja Levinasin hengessä ensimmäisen persoonan perspektiiviin, ainutlaatuisuuteen ja korvaamattomuuteen.³ Lähtökohtana sille, että alamme muodostaa merkityksiä eli oppia, on se, että tulemme kohdatuiksi. Näin ollen itseyden ja subjektiviteetin voi nähdä tietynlaisena hetkessä tunnistettuna ja maadoittuneena orientaatiopisteenä, josta lähestymme toisia ja oppimisen prosessia. Jos miellämme yliopiston rakentuvan itseyksistä, itsenäisesti ajattelevien mutta korostetusti toistensa kanssa verkottuneiden yksilöiden yhteisöstä, on meidän yliopistopedagogisen kehittämisen kontekstissa tarkasteltava sitä, miten voimme luoda tilaa sekä kriittiselle ajattelulle että erilaisten näkökulmien ja lähestymistapojen yhteiselle tarkastelulle erilaisuuksia ja eroja kunnioittaen. Tällaisessa lähestymistavassa erimielisyys nousee toimintaa jäsentäväksi periaatteeksi.

Monialaisuuden yhteydessä moninaisuus hyvin laajasti ymmärrettynä, taidealakohtaisiin jakoihin tai kategorisointeihin palautumattomana moneutena, voisi olla yliopistopedagogisen kehittämisen kannalta otollinen lähestymistapa. Kenan Malik jäsentää monikulttuurisuuden ja multikulturalismin eroja siten, että edellinen on hänen mukaansa elettyä kokemusta moninaisuudesta ja jälkimmäinen puolestaan poliittinen prosessi,

jonka tavoitteena on hallinnoida moninaisuutta. Vaarana siis on, että monikulttuurisuus institutionalisoidaan niin, että ihmiset lokeroidaan ryhmiin ja heidän tarpeensa ja oikeutensa määritellään näiden lokeroiden perusteella. Tällöin myös yksilöä pidetään ensisijaisesti lokeroitun kulttuurinsa edustajana. Samalla tuotetaan rajanvalvontaa ja pysähtyneisyyden puolustamista. (Malik 2016, 76–77.) Yliopistopedagogiikkaan siirrettynä tämä tarkoittaisi sitä, että taidealat hahmotetaan sisäisesti yhtenäisiksi ja toisilleen vieraiksi. Tämä ei mielestäni ole perusteltu lähtökohta suunnatessamme yliopistona kohti (tuntematonta) tulevaa.

Haasteeksi muodostuu näkemys, jossa taiteenalat olisivat ”kiinteitä”, muuttumattomia ja toisistaan erillisiä. Teija Löytönen kirjoittaa Gilles Deleuzen hengessä epäpysyvyyden ideasta, jonka voisi siirtää taidealojen yliopistopedagogiikan kehittämisen lähtökohdaksi (Löytönen 2014, 265). Tällöin yliopistopedagogiikka olisi jatkuvassa virtaavuuden ja liikkumisen tilassa, jolloin jokainen koulutukseen osallistuja kehittää samanaikaisesti niin omaa opetustaan, omaa toimijuuttaan kuin yliopistopedagogiikan moninaisia ilmenemisen tapoja. Myöhemmässä artikkelissaan Löytönen jatkaa:

The Differentiation in pedagogy... open up possibilities for understanding disciplines and pedagogies through multiplicities (connections, experiences, and theoretical frameworks) instead of compartmentalizing them (only) through concepts deriving from educational sciences or established disciplinary categories.

(Löytönen 2017, 4.)

Tämä näkymä tuo samalla opetuksen eettisen ulottuvuuden vahvemmin esille. Kun tieto (tai taito) ei enää ole yksiselitteistä, pysyvää tai helposti välitettävää, oleelliseksi nousee se, miten opettaja ja opiskelija – erikseen ja yhdessä – pääsevät tarkastelemaan omaa suhdettaan koulutuksen sisältöön. Alakohtaisuus ei ole valmis kategorinen kokonaisuus, vaan se kutsuu tutkimaan, kokeilemaan ja kehittämään omakohtaisia olemista sen äärellä. Näin taidealakohtaisuus huokoistuu.

Oppimisprosessin osalliset (opettajat ja opiskelijat) ovat elävässä vuorovaikutuksessa taiteensa menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaan taidepedagogisen suhteen sisällä.

Taideyliopistossa taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen kokonaisuuden lähtökohtana on pedagogisen osaamisen kehittyminen ja työssä oppiminen. Ohjatessani koulutuksen prosesseja olen huomannut yhteyksiä pedagogiikan, mentoroinnin ja työnohjauksen välillä. Työnohjaus perustuu ajatukseen aktiivisesta toimijasta, joka ohjaajan tukemana tutkii suhteita ja suhteisuutta oman työnkuvansa ja työyhteisönsä yhteyksissä (Alhanen 2016; Paunonen-Ilmonen 2001). Mentorointi sopii käytännöllisen osaamisen ja hiljaisen tiedon siirtämiseen. Mentorointiprosesseissa korostuu yhdessä oppiminen ja parhaimmillaan monivaiheinen, syvälinen kehitysprosessi sekä mentorille että mentoroitavalle. (Juusela 2010.) Työnohjauksellisuus ja mentorointi ovat kietoutuneet taiteen ja pedagogiikan kanssa taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen käytännön toteutuksessa ja työmuodoissa.

Koulutuksessa pyritään monialaiseen taidepedagogiseen vuorovaikutukseen ja eri taiteenaloista nousevien kysymysten ja huomioiden jakamiseen ja käsittelyyn koulutusohjelma- ja akatemiarajat ylittäen. Taiteellisten prosessien ja yliopistopedagogisten aihepiirien rinnalla tähän mennessä toteutuneissa laajoissa koulutuskokonaisuuksissa myös seuraavat teemat ovat nousseet esille opettajien pohdinnoissa: ammatti-identiteetti, oman ajattelun ja toiminnan kehittäminen monialaisessa ryhmässä, (hyvin)vointi, työssä jaksaminen ja kokemukset yhteisöllisyydestä tai sen puutteesta. Koulutusryhmissä on myös pidetty tärkeänä pysähtyä ajankohtaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden ja tapahtumien äärelle ja tarkastella niitä suhteessa taidealojen yliopisto-opettajien työhön, linkittäen niitä samalla teoreettisempiin näkökulmiin tai jäsenyyksiin. Bell hooks puhuu käytännöllisestä viisaudesta, joka pohjaa siihen, että kokemuksessamme teoria ja toiminta yhdistyvät. Tilanteissa, joissa keskustelu rakentuu jokaisen mukana olevan läsnäoloa arvostavalle tavalle, laajennamme omaa oppimistamme ja vahvistamme osallisuuden tunteen mahdollisuuksia. (hooks 2007.) Meillä on tällöin mahdollisuus tarkastella omaa kokemushistoriaamme

turvallisesti ja myös suuntautua aktiivisesti kohti uusia mahdollisia toiminnan muotoja ja yhdessä olemisen tapoja.

Yliopistopedagoginen koulutus on osaltaan osallistujalle oman oppimisen ja opetuskäytänteiden tutkimista, opetusfilosofian kirkastamista ja artikuloimista sekä näiden asettamista suhteisiin yliopistoyhteisön arvojen, käytäntöjen ja tavoitteiden kanssa. Usein taideyliopistoihin rekrytoitu taiteilija tai tutkija alkaa vasta työssään tuntiopettajana, lehtorina tai professorina rakentamaan omaa opetuksellista praktiikkaansa. Tällöin yksilö monesti nojaa omaan kokemustietoonsa ja toimii sen varassa. Yliopistot toimivat yhä monimutkaisemmassa ja epävarmemmassa maailmassa (Barnett 2000; 2007; 2018) ja samalla niille asetetaan yhä moninaisempia tehtäviä ja tavoitteita. Näissä epäpysyvyyksien ja epävarmuuksien ympäristöissä kollegiaalinen keskustelu ja ohjattu opettajuuden pohdinta voivat tukea opetustyötä ja sen kehittämistä. Taidealojen yliopisto-opettaja tarvitsee sekä taitoa ja tietoa oman alansa opetukseen että ymmärrystä alansa ja opetuksensa laajemmista yhteyksistä. Yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuminen voi olla uudenlaisen toimijuuden rakentamista yhteisöllisyyteen tukeutuen.

Tutkiva ote omaan työhön ja kriittiseen ajatteluun pohjaava jäsenitys työn erityisehdoista voivat syventyä akatemiarajat ylittävässä tarkastelussa, jos ilmapiiri on salliva ja moniäänisyttä arvostava. Tämä vie aikaa, enkä vastuuopettajana voi kiirehtiä kohti dialogisuuteen pohjaavaa kanssakulkijuutta ja toiseutta kunnioittavaa asennoitumista. Tämäkin on oppimisprosessi sekä ryhmälle että jokaiselle sen jäsenelle. Maggie Berg ja Barbara K. Seeber kirjoittavat hitaudesta, joka esille nostettuna arvona voisi tuoda nykyiseen akateemiseen työskentelyyn joustavuutta, luovuutta ja tyytyväisyyttä. Yliopiston käytänteisiin tämä voisi heidän mukaansa synnyttää uudenlaista toimijuutta, kollegiaalisuutta ja vahvistaa kokemusta työn tarkoituksenmukaisuudesta ja mielekkyydestä. (Berg ja Seeber, 2016, 10–11.) Hitaus ja eettisyys linkittyvät heidän esittämässään ajatuksista monin tavoin. ”Slowing down... is about allowing room for others and otherness” (mt., 58–59). Saman asian kerrostumia pohtii Kathleen Fitzpatrick esitellessään käsitteen ja

toimintatavan, jonka nimeää ”anteliaaksi ajattelemiseksi” (*generous thinking*). Hän tavoittelee yliopistoyhteisöllisyyttä, joka ei rakennu kilpailulle ja yksilötason suoritusten mittaamiselle, vaan ajan ja tilan antamiselle eriaänisyydelle ja uudella kollegiaalisuudella. (Fitzpatrick 2019.) Miten usein olemme keskusteluissa keskittyneinä siihen, mitä mieltä itse olemme asiasta, ja siihen, miten saamme tuotua tämän tehokkaimmin esille? Harjoitteenomaisesti voisi olla virkistävää kokeilla, mitä tarkoittaisi, jos lukiessamme ja kommentoidessamme toistemme tekstejä, pohdintoja ja esityksiä emme ensisijaisesti ja yksipuolisesti toisi esille vain vastakohtia, vaan keskittyisimme tunnistamaan ja vahvistamaan ”myötäkohtia”.

Korkea-asteen taideopetuksen eettisten ulottuvuuksien puntarointi liittyy myös siihen, että pystymme tunnistamaan opetustyön emotionaalisen ulottuvuuden. Tämä on keskeinen kohta, jossa taidepedagogiikka voi olla suunnannäyttäjänä opetusprosesseissa ja -yhteyksissä laajemminkin. Kuten taiteen tekemisen prosessit, jotka sisältävät henkilökohtaisuutta, suhteeseen asettumista ja kohtaamista ei-tietämisen kanssa, myös opetus on hetkellisyyttä, joka edellyttää läsnäoloa, luovuutta ja tilanneherkkyyttä. Opetustilanteiden tapahtumia ja niiden aikaansaamia tunteita ei voi koskaan täysin suunnitella, ennakoita tai hallinnoida, ja siksi kokenutkin opettaja nojaa opetustilanteessa hetken esille tuomaan kohdalliseen toimintaan. Eettinen pohdinta ja vastuullinen toiminta eivät siten ole yliopistopedagogiikan kannalta jotakin, mitä voimme suoraan ja yksiselitteisesti opettaa taidealojen korkea-asteen opettajille. Lähinnä se on toimijuuteen sisältyvää taitotietoa, joka on kehollistunut meihin. Van Manen jäsentää tätä pedagogisen tahdikkouden käsitteen kautta. Hän tuo hyvin esille tahdikkouden liittymisen kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen:

Tact is the pedagogical language of the body – it is the language of acting in pedagogical moments. Tactful action is an immediate involvement in situations where I must instantaneously respond as a whole person to unexpected and unpredictable situations.

(Van Manen 1991, 122.)

Kuten taideteoksen tai -teon prosessissa, tekijä tunnistaa omakohtaisen toimijuuden ja sitoutuneisuuden sekä avautumisen kohti tuntematonta – on opettaja kokonaisvaltaisessa liikkeessä kohti toista ja toiseutta oman jäsentyneen itseytensä turvin. Dialogisuuteen liittyy myös se, että emme suhtaudu toiseen ihmiseen tehtävänä, joka meidän tulisi ratkaista (Kauppila 2012).

Oppiminen on ilmiö, joka yliopistossa meitä kaikkia yhdistää. Rohkeus ajatella ja toimia, kuvittelukyky ja moninaisen maailmaan kietoutuneisuutemme havainnointi ovat taitoja, joita taidepedagogiikan viitekehyksessä voimme tutkia ja tukea. Uteliaisuus ja kokeileminen ovat ensiarvoisen tärkeitä lähtökohtia taiteelliseen työskentelyyn. Yksittäisten havaintojen, kokemusten ja oivallusten tuominen yhteiseen tarkasteluun sekä tämän pohdinnan jakaminen yhteisöllisesti nostaa esille moninaisia näkökulmia. Taidealojen moniaistiset, tutkimukselliset ja avoimet lähestymistavat juhlistavat oppimisen monimuotoisuutta.

Lähteet

- Alhanen, Kai. 2016. *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Barnett, Ronald. 2000. *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- Barnett, Ronald. 2007. *A will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Barnett, Ronald. 2018. *The ecological university: A feasible utopia*. Lontoo: Routledge.
- Berg, Maggie & Seeber, Barbara. 2016. *Slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Biesta, Gert. 2017. *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.
- Buber, Martin. 1923/1999. *Minä ja sinä*. Suom. Jukka Pietilä. Porvoo: WSOY.
- Fitzpatrick, Kathleen. 2019. *Generous thinking: A radical approach to saving the university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- hooks, bell. 2007. *Vapauttava kasvat*. Suom. Marjo Vuorikoski & Hilka Rekola. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Juusela, Tuulikki. 2010. *Mentorointi työyhteisössä: Ajetaanko tandemilla?* Helsinki: Työturvallisuuskeskus TTK.
- Kauppila, Heli. 2012. *Avoimena aukikiertoon: Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. Acta Scenica 30. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

- Lehtovaara, Maija. 1996. "Situationaalinen oppiminen: ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia." Teoksessa *Dialogissa osa 2: Ihmisenä ihmisyhteisössä*, toim. Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen, 79–107. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Löytönen, Teija. 2014. *Tulevan tuntumassa: Esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. Helsinki: Aalto Arts Books.
- Löytönen, Teija, 2017. "Educational development within higher arts education: an experimental move beyond fixed pedagogies." *International Journal for Academic Development*, 22(3): 231–244. DOI: 10.1080/1360144X.2017.1291428
- Malik, Kenan. 2016. *Monikulttuurisuus*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Niin & näin.
- Paunonen-Ilmonen, Marita. 2001. *Työnohjaus: Toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. Helsinki: WSOY.
- Rauhala, Lauri. 1983/2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Snellman, Johan Vilhelm. 1840/2002. "Akateemisesta opiskelusta." Suom. Veli-Matti Saarinen Teoksessa *Kootut teokset 2*, 452–476. Helsinki: Edita.
- Thomas, Peter. 2011. "'Nykysubjektin' itsetuntemusta jäljittämässä." Suom. Juha Koivisto. *Niin & näin* 3, 101–105.
- Manen, Max van. 1991/2002. *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.
- Manen, Max van. 2015. *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Värri, Veli-Matti. 2000. *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, Veli-Matti. 2018. *Kasvatusta ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Johdanto

Julkisesti rahoitettujen yliopistojen kuten Taideyliopiston tehtävänä on toimia julkishyödykkeitä tarjoavina asiantuntijayhteisöinä. Tämän tehtävän toteuttamiseksi osallisuuden yliopistoyhteisössä tulisi perustua kuuntelemiseen, kollaboraatioon ja yhteiseen viipyilevään pohdintaan individualismin, kilpailun ja irtiottojen sijasta. (Fitzpatrick 2019.) Parhaimmillaan tällainen yksilökeskeisyydestä yliopistoyhteisön jäsenten ja yhteiskunnan väliseen vuorovaikutukseen painottuva orientaatio voi antaa Taideyliopistolle mahdollisuuksia laajentaa osallisuuttaan ajankohtaiskeskusteluissa ja yhteishyvän edistämässä niin taidealalla kuin muillakin yhteiskunnan sektoreilla. Se voi myös auttaa meitä kohtaamaan haasteita, tunnistamaan vaihtoehtoisia tulevaisuuksia ja kehittämään ratkaisuja niin omalla toimialallamme kuin yleisemmin yhteiskunnassa.

Tämä kirja tarkastelee opettajien työtä ja sen kehittämistä Taideyliopistossa. Kyse on taidealojen yliopistopedagogiikasta, joka on yliopistokontekstissa tapahtuvaa taiteessa oppimista sanan laajassa merkityksessä. Taideyliopiston Center for Educational Research and Academic Development (CERADA) -tutkimuskeskuksen vierailevan professorin Gert Biestan (2016) mukaan oppiminen on astumista sisään maailman sosiaaliseen kudokseen ja olemista relationaalisessa prosessissa. Siksi opetus oppimisen tukena ja tutkimus opetuksen perustana eivät voi Taideyliopistossa – tai missään muussakaan yliopistossa – elää muusta maailmasta ja muutoksista irrallaan. Siksi taiteilijan koulutusta korkea-asteella on taidealojen

yliopistopedagogiikassa jo parin vuosikymmenen ajan tarkasteltu monista lähtökohdista ja useista teoreettisista tulokulmista, jotka auttavat meitä ymmärtämään entistä paremmin taiteissa oppimiseen, taiteilijaksi kasvamiseen ja taiteilijan työn yhteiskuntaan liittymiseen sisältyviä kysymyksiä ja haasteita. (Ks. esim. Kauppila 2014; Löytönen 2014; Löytönen & Sava 1998; Sava, Vänttinen & Löytönen 1998.)

Taidealojen korkea-asteen koulutuksissa on erityistä tarvetta opetuksen ja oppimisen kriittiselle tarkastelulle aikana, jota kuvastavat hyper-epävarmuus ja superkompleksisuus. Jatkuva liikkeessä ja muutoksessa oleminen, globaalit haasteet kuten pandemiat, ilmastokatastrofi, geopoliittiset jännitteet ja muutoliike sekä monissa Euroopan maissa kasvava populismi, nationalismi ja autoritarismi voivat hämärtää tulevaisuudennäkymiä ja kadottaa toivon horisontin niin taiteilijalta kuin monelta muultakin. Samalla kun maailma on muuttunut aikaisempaa epävarmemmaksi, taiteen kentästä on tullut entistä monimuotoisempi ja taiteilijuutta koskevat näkemykset ovat moninaistuneet (Gielen 2015). Siitä huolimatta taiteen toimintayhteisöissä ja taiteilijakoulutuksissa saatetaan edelleen nojata melko kapeaan ja jopa myyttiseen ajatukseen taiteesta ja taiteilijuudesta, mikä voi hämmentää ja aiheuttaa ammatillisen identiteettirisiriidan taiteilijalle, joka haluaa laajentaa toimintaansa moniammatillisiin toimintaympäristöihin perinteisen taidekentän ulkopuolelle (Lehikoinen ym. painossa). Samalla se vähentää yliopiston mahdollisuuksia proaktiiviseen toimijuuteen yhteiskunnassa.

Jotta taiteilijoina, opettajina ja tutkijoina voisimme nyt ja tulevaisuudessa olla mukana rakentamassa sellaista maailmaa, jossa taiteille on tilaa ja joka on myös sosiaalisesti, ekologisesti ja taloudellisesti kestävä, tarvitsemme oppimiseen prosesseja, joissa ovat mukana emootiot, luovuus, kuvittelukyky, kriittinen asiayhteyksien ymmärtäminen ja sosiaalinen vuorovaikutus. Nämä kytkeytyvät taiteessa taitoon, tietämiseen ja oppimiseen: taiteen prosesseissa korostuu kuvitteleminen, mahdollisten maailmojen utelias tutkiminen, useiden eri ratkaisuvaihtoehtojen tunnustelu ja usein myös yhteistyö.

Taidealojen yliopistopedagoginen koulutus tarjoaa taidealojen yliopisto-opettajille dialogisen tilan reflektoida yhdessä

taiteen prosessien jakamista. Samalla kunkin osallistujan henkilökohtainen taidesuhte syvenyy ja syntyy merkityksellistä oppimista, jossa läsnäololla, affekteilla ja tunteilla on keskeinen sijansa. Kun omakohtainen taiteiden ja opetustyön merkityksellisyys löytyy turvallisessa, rauhallisessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä, on yksilöillä – niin opiskelijoilla kuin opettajilla – mahdollisuus kasvaa aktiiviseen toimijuuteen niin taideyliopistoyhteisössä kuin sen ulkopuolellakin. Osallisuuden kokemuksen myötä myös yhteisöllisyys ja eettisyys painottuvat taidealojen yliopisto-opettajan työssä.

Osallistuminen yhteiseen tiedonmuodostukseen, omien opetuskokemusten jakaminen, erilaisten näkökulmien kuunteleminen ja kriittinen yhteispohdinta ovat asioita, joita taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen yhteydessä voi kukin harjoitella taiteen prosessien äärellä. Samalla yliopisto-opettajaa kannustetaan kohti elämänlaajuista oppijuutta (Barnett 2010), joka tarkoittaa uteliasta ei-tietämisen äärellä oleilua ja oppimista samanaikaisesti useissa eri ympäristöissä ja asiayhteyksissä, mikä osaltaan haastaa oppimiseen liittyviä ajatuksia auktoriteetista, vallasta ja rajoista.

Taide, opetus ja oppiminen

Taideyliopisto-opettajuutta kehittävät parhaiten opettajat itse nostamalla tarkasteluun esimerkkejä käytännön työskentelystä ja refleктоimalla niitä yhdessä kriittisesti. Oppimisen teorialat, kuten esimerkiksi ongelmaperusteinen oppiminen, kollaboratiivinen oppiminen, konstruktivismi, kriittinen ja feministinen pedagogiikka, sekä eri tieteenalojen käsitteet auttavat artikuloimaan taidealojen yliopisto-opettajan kohtaita ilmiöitä. Monitaiteisuus ja -tieteisyys taidealojen yliopistopedagogiikassa tukeekin laaja-alaista tiedonmuodostusta ja oman työn kehittämistä yliopistoyhteisössä. Koulutuksen aikana keskusteluissa ja työpajoissa syntyviä oivalluksia ja kehitysehdotuksia voidaan viedä kokeiltavaksi yksittäisiin opetustilanteisiin ja huomioida yleisemmin opetuksen suunnittelussa. Olennaista tässä on se, että opettajien itse tekemä kehittämissyö edesauttaa taideyliopisto-opetuksen jäsentämistä taiteen

prosessien ehdottamalla tavoilla kytkien sen tuntemattoman ja ei-tietämisen äärellä oleiluun eettisesti ja vastuullisesti.

Taidealojen korkea-asteen opetusta on tarkasteltu laajalti ja pitkään monissa tiedejulkaisuissa (esim. *Art, Design and Communication in Higher Education*, *International Journal of Education & The Arts*, *International Journal of Art and Design Education* ja *Arts and Humanities in Higher Education*). Sitä on myös pohdittu mm. eurooppalaisten taidealan korkea-asteen oppilaitosten kattojärjestön ELIAN taiteellisen tutkimuksen tohtori-koulutuksia tarkastelevassa Artistic Research -työryhmässä, kestäviä taidealan urapolkuja pohtivassa Sustainable Careers in the Arts -työryhmässä ja Teachers' Academy -tapahtumissa eri puolilla Eurooppaa. Taideyliopisto on ollut yhdessä muiden eurooppalaisten taideyliopistojen kanssa mukana tarkastele-massa taidealan korkea-asteen opetuksen suhdetta muuttu-vaan työelämään ELIAN NXT Making a Living from the Arts -hankkeessa (2015–2018), jossa on saatu näyttöä taiteilijan työn hybridistä luonteesta ja siitä, että nykyään tapahtuu yhä enemmän ristipölytystä taidealan osaamisen ja muun ammatil-lisen osaamisen välillä. Monet taiteilijat yhdistelevät nykyään yhä enemmän erilaisia käytäntöjä omissa työssään (Lehikoi-nen ym. 2016; Curtin 2015; Van Winkel ym. 2012), ja itsenäinen studiotyöskentely kulkee usein rinta rinnan niin kuratoriaalis-ten käytäntöjen kuin tuottamisen, viestinnän ja sosiaalisten käytäntöjen kanssa (Reveli & Florander 2018).

Taiteilijan ja opettamisen välistä suhdetta sekä niiden suh-detta taidealan ja yhteiskunnan muutoksiin on pohdittu tutki-muskirjallisuudessa laajasti. Esimerkiksi kuvataiteen alueella Brandstadter (1969) on pohtinut opettavan taiteilijan taiteen tekemisen intressiä suhteessa opettamisen intressiin. Singerman (1999) taas on tarkastellut muun muassa ammattilaisuu-den ajatuksen ja kielen merkityksiä kuvataiteilijoiden opetuk-sessa Yhdysvalloissa. Tanssin ja teatterin alueilla Anderson ja Risner (2014) ovat puolestaan pohtineet kriittisesti opettavien taiteilijoiden hybridiä roolia. Monet kirjoittajat ovat pohtineet yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksia taidealan korkea-as-teen opetukseen. Esimerkiksi Alexenberg (2008) on pohti-nut taideopetuksen muutosta taiteen, tieteen, teknologian ja

kulttuurin rajojen liudentuessa. Concoran, Delfos ja Maxwell ovat puolestaan koonneet lukuisia puheenvuoroja taidealan korkea-asteen opetuksen muutostarpeista suhteesta muun muassa kaupunkikehitykseen, kulttuuriekosysteemeihin ja luovaan teollisuuteen (2014) sekä myös kuluttajuuteen ja poliittiseen aktivismiin (2010).

Meillä Suomessa Löytönen (2014) on koonnut taideyliopistoissa toimivien opettajien esseitä kokoelmaksi, jossa tarkastellaan taidealojen yliopistopedagogiikan traditioita, nykykäytäntöjä ja tulevaisuuden näkökulmia. Musiikin alueella Gaunt ja Westerlund (2013) ovat tarkastelleet kriittisesti musiikin korkea-asteen opetuksessa vallalla olevaa musiikillisiin taitoihin keskittyvää ja länsimaiseen ohjelmistoon keskittyvää mestari-kisälli-koulutusmallia. He nostavat keskusteluun kollaboratiivisen oppimisen mahdollisuutena vastata nopeaa muutosta, verkostoitumista, uusien ideoiden tuottamista ja kulttuurienvälisiä vuoropuhelua vaativiin tämän päivän ja tulevaisuuden haasteisiin musiikin korkea-asteen opetuksessa. Pilvi Porkola (2019) puolestaan on pohtinut performanssipedagogiikan mahdollisuuksia ei vain taidealalla vaan yleisemmin yliopisto-opetuksessa. Viimeisimpänä Helena Gauntin ja Heidi Westerlundin (painossa) toimittamassa kirjassa tarkastellaan kriittisesti musiikin korkea-asteen opetusta suhteessa ammattimuusikoiden työn muutokseen ja yleisemmin yhteiskunnalliseen muutokseen ja tarpeisiin. Kirjassa Lehikoinen, Pässilä ja Owens (tulossa) tarkastelevat ammattilaisuuden laajentumista ja hybriditaiteilijan työtä esittävien taiteiden alueella ja puolestaan korostavat, että taidealan korkea-asteen opetuksessa on tarve sekä nostaa keskusteluun erilaisissa taiteilijuuksissa vaikuttavien diskurssien historiallista erityisyyttä että murtaa binaarisia vastapareja, joilla ylläpidetään keinotekoisia hierarkioita nykypäivän pluralistisessa taidemaailmassa.

Keskustelu taiteiden opettamisesta yliopistokontekstissa on kompleksista ja kuvastaa niitä jännitteitä ja tulokulmia, joita aiheeseen liittyy. Siinä ilmenee myös artikuloimattomia oletuksia ja ennakkoluuloja korkea-asteen taideopetusta kohtaan. Käsiteviidakko on villi. Jäsennykset taiteilijuuden ja opettajuuden suhteista vaihtelevat ajan, paikan ja puhujan

mukaan. Usein tähän sekoittuu myös tietämättömyyttä aiemista keskusteluista, jolloin helposti ylläpidetään ja puolustetaan jotakin mennyttä ajatusmallia tai rakennetta. Toisinaan myös omalle ideologiselle ajattelulle vallataan tilaa luomalla uusi käsite, tuomalla se keskusteluun kytkemättä sitä aiempaan kehitykseen ja jo olemassa oleviin taiteen ja opetuksen käytäntöihin ja niiden tutkimukseen. Näistä syistä pidämme tärkeänä tarkastella kriittisesti taidealojen korkea-asteen opetuksen kehittämisen taustoja ja niitä diskursseja, jotka ohjaavat keskustelua ja retoriikkaa.

Taideyliopistoon opettajaksi palkattu taiteilija on jo useimmiten saanut taidealan koulutuksen ja meritoitunut taiteen tekemisessä: hän osaa tehdä taidetta ja tuoda sitä esille. Meritoitunut taiteilija ei välttämättä kuitenkaan ole harjaantunut taiteellisten prosessien artikuloimiseen ja oppimisen edellytysten ja toimintaympäristöjen pohtimiseen. Tämän harjoitteluun taidealojen yliopistopedagogiikan opiskelu antaa tilan. Monille koulutuksen käyneille oma taiteen tekemisen praktiikka onkin kirkastunut jaettujen pedagogisten pohdintojen myötä. Näemmekin, että taiteilijuus ja opettajuus kietoutuvat toisiinsa ja ruokkivat toinen toisiaan taideyliopistokontekstissa.

Vastuullisuus ja antelias ajattelu Taideyliopistossa

Taidealojen yliopistopedagogiikkaan – taiteen korkea-asteen oppilaitosten tehtävään yhteiskunnassa yleisemminkin – sisältyy taiteilijuutta, tutkimuksellisuutta, opettamista ja asiantuntijuuden kehittymistä. Yliopistolain 2. §:n mukaan yliopiston tehtävänä on

edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Taideyliopistossa opetuksen keskiössä on taide, josta oppimisen prosessien tarkastelu lähtee. Uuden strategiansa mukaisesti Taideyliopisto on ”avoin taiteiden kohtauspaikka, rohkeiden uudistajien ja perinteen taitajien kriittinen yliopistoyhteisö” (Taideyliopisto 2020, 6). Sellaisena se tarjoaa ”ainutlaatuisen ympäristön taiteilijana kasvamiseen” (mt.) ja opiskelijoiden ”kasvun korkeatasoisiksi ja laaja-alaisesti ajatteleviksi taiteilijoiksi ja muutoksentekijöiksi” (mt., 10).

Taideyliopiston strategiasta käy myös ilmi kriittisen yliopistoyhteisön merkitys taiteilijan kasvun ja kasvamisen alustana. Kriittisyys on tulevista tietoisiksi niistä oletuksista, jotka ohjaavat ajatteluumme ja toimintaamme. Se ei tyydy vain yhteen ratkaisuun, vaan auttaa näkemään vaihtoehtoisia mahdollisuuksia. (Brookfield 1987.) Taideyliopiston opettajan näkökulmasta kriittisyys kytkeytyy pedagogiikkaan: läsnäoloon ja tiedostettuun tilannekohtaiseen puntarointiin – herkkyyteen ja eettisiin valintoihin.

Taiteelliselle toiminnalle erityistä on uuden luomiseen liittyvä epävarmuus ja ei-tietäminen. Siten taiteilijaksi kasvamisen edellyttää rohkeuden, kärsivällisyyden ja luottamuksen vahvistumista, samoin kuin epävarmuuden ja epäonnistumisen sietämistä. Avautuminen, huomion antaminen ja herkistyminen ei-tietämisen äärellä on erityistä anteliaisuutta (ks. Weil 2009) – se on anteliasta kuuntelemista, joka mahdollistaa anteliaan ajattelun ja yliopiston toiminnan yhteiseksi hyväksi (Fitzpatrick 2019). Taideyliopistossa opettajien arjen huomioiminen, käytännön työskentelyn ja hiljaisen tiedon arvostaminen luovat perustaa ei-tietämisen ja epävarmuuden kohtaamiselle.

Antelias ajattelu perustuu huomiolle siitä, että opettajina meillä on vähintään yhtä paljon opittavaa kuin on opettavaa. Näkemys purkaa myyttiä opettajasta kaikkietävästä, portinvartijan tehtävän saaneena mestarina. Antelias kuunteleminen ja ajattelu pohjaavat toisten huomioimiselle ja yhteistyölle. Yhteinen tiedonmuodostus taideyliopistoyhteisössä ei tarkoita, että opettaja olisi tarpeeton. Päinvastoin vastuullisen opettajan tehtävänä on tukea oppimista, joka Biestan (2016) mukaan on vastuullista vastaamista toiseuteen ja erilaisuuteen. Vastuullinen opettaja tukee oppimista monilla

tasoilla: avaamalla opintojaksojen kontekstia ja tavoitteita, tiedostamalla opiskelijan oman oppimisensa subjektina sekä auttamalla opiskelijaa määrittämään itseään, tarpeitaan ja paikkaansa suhteessa toisiin niin taiteen kentällä kuin laajemmin yhteiskunnassa. Taideopettajan työssä on keskeistä luottamuksellisen tilan luominen oppimisen kannalta välttämättömien riskien ottamiselle, haasteellisiin kysymyksiin vastaamiselle ja vuorovaikutukselle (ks. Biesta 2016).

Vastuullinen opettaja hahmottaa myös itsensä osana oppivaa yhteisöä. Taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa annetaankin yliopiston opettajille aikaa tulla tietoiseksi monialaisen kollegiaalisen verkoston potentiaalista, tuetaan osallisuuden kokemuksen vahvistumista taideyliopistoyhteisössä ja kehitetään taiteisiin kiinnittyvää opettajuutta yhteisöllisesti.

Yliopistopedagogiikka ja taiteet

Yliopisto-opetusta on kehitetty Suomessa systemaattisesti 1960-luvulta lähtien (Lappalainen 2019). Yliopistopedagoginen kehittämistoiminta alkoi vakiintua jonkin verran myöhemmin, 1990-luvun puolenvälin jälkeen. Siitä lähtien yliopisto-opetusta on kehitetty ja tutkittu sekä yksittäisten yliopistojen sisällä että yhteistyöhankkeissa Suomen eri yliopistojen kesken. Opettajien työtä yliopistoissa ja korkeakouluissa on pohdittu laajasti ja eri näkökulmista. Oppimista ja sen tukemista on jäsennetty sekä tutkimusperustaisesti että käytäntölähtöisesti (ks. esim. Himanka 2018; Lindblom, Ylänne & Nevgi 2011; Murtonen 2017). Mielestämme on tärkeää pohtia, mitä tapahtuu, kun taide asettuu yliopisto-opetuksen keskiöön. Miten jäsentää oppimista, kun opettaja ja opiskelija kohtaavat taiteen prosessien keskellä? Mitä tämä tarkoittaa taidealojen yliopisto-opettajien pedagogisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta?

Hirsto ja Löytönen (2011) kysyvät artikkelissaan, mihin yliopisto-opetuksen kehittäminen perustuu ja kuka sitä tekee. He ehdottavat kehittämisen lähtökohdaksi Barnettin (2004) hengessä tuntemattoman tulevaisuuden koulutukselle asettamia haasteita. Käsillä olevan teoksen perustana onkin ajatus siitä, että opettajien työn tuntevat parhaiten he itse, ja siksi

on oleellista nostaa heidän ajatteluaan ja kokemuksiaan esille. Kirja on syntynyt kahden taidealojen yliopistopedagogisen koulutusryhmän (2014–2017 ja 2017–2020) osallistujien oman pedagogisen työn kehittämisen pohdinnoista.

Taidealojen yliopistopedagogista koulutusta on järjestetty yli kaksikymmentä vuotta. Taideteollinen korkeakoulu, Teatterikorkeakoulu, Kuvataideakatemia ja Sibeliuss-Akatemia järjestivät yhteisen korkeakoulupedagogiikan opintokokonaisuuden (15 ov) ensimmäisen kerran vuosina 1996–1997. Taidealan yliopistopedagoginen koulutus -nimikkeellä käynnistyivät vuonna 2011 taide-, muotoilu- ja arkkitehtuuripedagogiikan opinnot yhteistyössä Aalto-yliopiston, Kuvataideakatemian, Teatterikorkeakoulun ja Sibeliuss-Akatemian kanssa. Pyrkimyksenä oli tukea osallistujien oman opetustyön uudistamista ja kehittämistyötä sekä yhdessä kehittää taidepedagogista ajattelua. (Kauppila 2014.)

Taidealojen yliopistopedagoginen koulutus Taideyliopistossa

Taideyliopistossa kuuden vuoden ajan toteutettu taidealojen yliopistopedagoginen koulutus (60 op) perustuu ajatukselle yhteisöllisestä, kokonaisvaltaisesta ja laaja-alaisesta kehittämisestä. Se lähtee liikkeelle Taideyliopiston sisällä olevien erilaisten toimintakulttuurien tunnistamisesta ja monialaisesta taidepedagogisesta dialogista. Sen tavoitteena on yksittäisten (opetus)kokemuksien havainnointi, dokumentointi ja asettuminen yhteiseen tarkasteluun.

Taidealojen yliopistopedagogiikka voidaan ymmärtää omalla tutkimusalanaan, joka on sekä tutkimusta taiteissa että suhteessa kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja erilaisiin oppimisen teorioihin. Se tarkastelee taiteen korkeimman asteen opetusta, taideoppilaitoksia jaettuina toimintaympäristöinä, eri taidealojen traditioita ja pedagogisia toimintamalleja, taiteilijan työtä ja työskentelyä ja tutkimusta taiteissa sekä näiden kaikkien yhteyksiä toisiinsa. Siten taidealojen yliopistopedagogiikka ja sen koulutus rakentuvat erilaisten tarkastelukulmien yhdyspinnalle.

Samalla kun yksittäinen koulutukseen osallistuva opettaja tarkastelee ja artikuloi oman toimintansa periaatteita, hän kehittää sekä omaa opetustaan että taidealojen yliopistopedagogiikkaa. Kehittäminen pysyy liikkeessä, koska se ei ensisijaisesti perustu jo olemassa olevan haltuun ottamiseen eikä tähtää yleispätevyyteen. Erilaisilla yhdyspinnoilla viipyily voi edesauttaa osallistujan omien opetusperiaatteiden selkiytymistä ja kriittisen tietoisuuden sekä toimijuuden vahvistumista. Taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa pedagoginen kehittäminen nähdään siten sekä yksittäisen opettajan että yhteisön asiana. Tämä kehittäminen on yhteydessä yliopiston strategiaan, tavoitteisiin ja tehtäviin sekä niiden merkitykseen opiskelijoille nykyisyydessä ja tulevassa. Taidealojen yliopistopedagogiikan kokonaisuuden kehittäminen on varsin monitahoista ja kutsuu jokaista sen yhteydessä toimivaa tarkastelemaan ja perustelemaan opettajuutensa rakentumista omakohtaisesti.

Taidealojen yliopistopedagogista koulutusta on nykyisessä muodossaan tarjottu Taideyliopiston opettajille ja tutkimushenkilöstölle vuosina 2014–2020. Koulutuksen käynnistämistä edelsi intensiivinen suunnittelujakso, jossa työryhmä Eeva Anttilan johdolla pohti, minkälaista koulutuksellista tukea taidealojen yliopistopedagogiikan alalla on perusteltua järjestää juuri muodostetussa kolmen akatemian yhteenliittymän, Taideyliopiston, kehyksessä. Työryhmään kuuluivat Anttilan lisäksi Teija Löytönen, Tarja Pitkänen-Walter, Lauri Väkevä ja Heli Kauppila. Myöhemmin samasta työryhmästä tuli taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen ohjausryhmä, joka myös aktiivisesti osallistui koulutuksen lähitapaamisten suunnitteluun, alustusten ja yhteisten keskustelujen fasilitoimiseen sekä opetusharjoitteluiden ohjaamiseen. Taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen opetussuunnitelma saatiin valmiiksi vuoden kestäneen suunnittelu- ja valmisteluvaiheen jälkeen yhteistyötahona toimineen Tampereen yliopiston hyväksytyä sen. Näin ensimmäinen laaja koulutus (60 op) pääsi alkamaan syksyllä 2014.

Taidealojen yliopistopedagoginen koulutus sisältää kuusi moduulia (á 10 op). Kukin moduuli kestää yhden lukukauden

ajan, jonka aikana lähitapaamisia on kerran kuukaudessa. Opetusohjelmaan on pyritty aina linkittämään myös koulutuksessa kulloinkin käsiteltävään teemaan liittyviä ajankohtaisia seminaareja, tapahtumia tai esityksiä.

Ensimmäisen moduulin teemana on oppiminen, jota tarkastellaan sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Erityisesti pohditaan oppimista, jossa taide on keskiössä – mitä asioita se tuo opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen ja mitä se tarkoittaa ohjauksen ja palautteen antamisen ja vastaanottamisen näkökulmista? Moduulin osaamistavoite on, että koulutukseen osallistuja ymmärtää oppimista yksilöllisenä ja yhteisöllisenä ilmiönä ja tiedostaa omia oppimiskäsityksiään. Myös ryhmadynamiikan ilmiöt, vertaisoppiminen ja pedagoginen johtajuus ovat moduulissa käsiteltäviä aihepiirejä. Toinen moduuli jatkaa eteenpäin ensimmäisestä, ja tarkastelun fokus siirtyy oppimisesta opetukseen. Moduulissa tarkastellaan opetusta erityisesti vallan kysymysten kautta. Siinä pohditaan opetustapahtumaan liittyviä valtasuhteita, opetussuunnittelu- ja koulutuksen järjestämisen tasolla toteutuvaa vallankäyttöä, samoin kuin asiantuntijavaltaa ja rakenteissa olevaa piilevää valtaa. Tavoitteena on, että osallistuja osaa havainnoida valtasuhteita yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena ilmiönä sekä tunnistaa ja artikuloida omia näkemyksiään suhteessa opettajan valtaan.

Koulutuksen kolmas moduuli on nimeltään ”Substanssi: perinteen säilyttäminen vs. uudistaminen”. Tässä huomio on taiteessa opetuksen substanssina. Moduulissa tarkastellaan eri taiteenalojen perinteitä, niiden suhdetta pedagogiseen toimintaan ennen ja nyt sekä taiteen olemusta ja tarkoitusta nyky-yhteiskunnassa. Tavoitteena on, että osallistuja osaa kehittää taiteen tekemisen, opettamisen ja oppimisen käytäntöjä perinteen ja tulevaisuuden näkökulmat huomioiden ja kykenee tarkastelemaan taiteen ja taitelijakoulutuksen suhdetta yhteiskunnan ajankohtaisiin ilmiöihin.

Neljännessä moduulissa tarkastellaan moninaisuuden teemaa. Monikulttuurisuus, yhdenvertaisuus, saavutettavuus, taiteen ilmaisumuotojen uudistuminen ja uudet teknologiat ovat läsnä taiteen tekemisessä ja sitä kautta taiteilijakoulutuksessa. Epävarmuus ja monimerkityksellisyys koskettavat niin

opettajia kuin opiskelijoitakin. Osallistuminen dialogiin post-humanistisessa verkottuneisuudessa haastaa opettajaa tutki-
maan omaa työtään osana muuttuvaa ja moninaista maailmaa. Taideopetuksen tarkastelu erilaisuuden ja moniarvoisuuden
näkökulmista korostaa eettisen ajattelun ja osaamisen tarvet-
ta myös taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa ja
yliopisto-opettajuudessa.

”Instituutio: yliopisto vs. taidekoulu” on viidennen moduu-
lin otsikko. Taiteilijoiden koulutus on kehittynyt mestari-kisäl-
limallista. Käsityöläisperinne ja henkilökohtainen ohjaus ovat
edelleen perusteltuja opettamisen ja oppimisen muotoja tai-
teissa. Yliopistopedagogisessa kontekstissa on tärkeää, että
osallistuja hahmottaa taiteilijakoulutuksen rakentumista tai-
dekoulusta yliopistoksi. Osaamistavoitteisiin sisältyy myös, et-
tä hän ymmärtää yliopiston roolia yhteiskunnassa, toimintaan
vaikuttavia ohjeita ja säädöksiä sekä sosiaalisia ja taloudellisia
ennakkoehjoja. Tässä moduulissa tarkastellaan myös yliopis-
toa pedagogisena yhteisönä ja opettajien kokemuksia osalli-
suudesta sekä työn merkityksellisyydestä.

Viimeisessä moduulissa pohditaan taiteen tiedon sanallis-
tamista. Tutkivan otteen myötä tarkastellaan taiteen opet-
tamiseen ja taiteessa oppimisen merkityksiä, kokemuksia ja
tulkintoja, artikuloidaan omaa taidepedagogista lähestymis-
tapaa ja välitetään tätä pohdintaa toisille. Moduulin teema ja
osaamistavoitteet materialisoituvat tässä julkaisussa, jossa
taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen osallistujat et-
sivät toimintaansa ja pohdintaansa kuvaavia sanoja. Samalla
taidealojen yliopistopedagogiikkaan liittyvät kysymykset tule-
vat näkyviksi laajemmalle yleisölle. Toiminta tukee oppivan
yhteisön tavoitteita ja taidealojen korkea-asteen opetuksen
kehittämistä Taideyliopistossa.

Ensimmäiseen laajaan koulutukseen osallistui 24 opettajaa,
tutkijaa ja tohtoriopiskelijaa kaikista kolmesta akatemiasta.
Monialainen ryhmä työskenteli yhdessä kolme vuotta käy-
den läpi erilaisia vaiheita. Ne sisälsivät tutustumista, toisten
alojen perinteen ja käytänteiden havainnointia ja rakentavia
– välillä myös ristiriitaisia ja provosoivia – keskusteluja, ja ne
päätyivät yliopistoyhteisöön avautuvaan taidepedagogiseen

seminaariin. Keväällä 2017 ryhmä suunnitteli ja organisoii seminaarin ”Ei noin!”, jossa ryhmän jäsenet esittelivät oman taidepedagogisen näkemyksensä kehittymistä taidealojen yliopistopedagogisten opintojen aikana. Seminaari kokosi yhteen kolmen vuoden aikana syntyneitä ajattelua ja esitteli sitä sekä teoreettisissa puheenvuoroissa että kokemuksellisissa työpaajoissa. Tarkastelun painopiste oli yliopistojen muuttuvat pedagogiset käytännöt ja taideopetuksen suhde niihin.

Taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen lähitapaamisissa ryhmä kokoontui tiloissa, jotka muuntuvat helposti erilaisiin toimintoihin ja mahdollistavat liikkumisen. Ajatuksena on, että tiloilla, joissa työskentelemme, on suora yhteys siihen, minkälaista läsnäoloa ja olemisen tapaa ne kutsuvat luokseen. Taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen toteutuksessa moniaistisuus, kehon kuunteleminen ja liike ovat olleet tärkeitä oppimisprosessin osia. Opetustilassa oli usein lattialla istumisen mahdollistavia joogamattoja, pieniä istuintyynyjä ja erikokoisia jumppapalloja. Liikkumiseen keskustelujen ja luentojen aikana rohkaistiin, ja ryhmään syntyi pikkuhiljaa toimintatapoja, joissa tilankäyttö ja oleilu olivat totutusta luentoluokkakäyttäytymisestä ”poikkeavia”, ainakin vierailijoiden kommenttien mukaan. Koulutukseen osallistuvien palaute tiloihin liittyvistä käytännöistä on ollut innostunutta, ja sen mukaan tämälantapainen työskentely on vaikuttanut myönteisesti kokemuksiin työhyvinvoinnista.

Lähiopetuspäivät sisälsivät luentoja, keskusteluja, omien opetuksien reflektiota eri muodoissa sekä yhteistä lukupiiritöyöskentelyä. Moduulikohtaiset teemat jäsensivät toimintaa, mutta samalla koulutuspäivien rakenne oli joustava siten, että siinä olivat mahdollisia myös ajankohtaiset keskustelut ja tapahtumat sekä osallistujien toiveista ja tarpeista nousseet työmuodot. Esimerkiksi poissaoloja korvaavana tehtävänä osallistuja on ehdottanut, suunnitellut ja toteuttanut alustuksen, jossa on esitelty omaa pohdintaansa koko ryhmän kannalta mielekkäästä aihepiiristä. Lähitapaamisten lisäksi ryhmällä oli koulutuksen ajan oma verkko-oppimialusta, jossa jaettiin tehtäviin liittyviä esseekirjoituksia, raportteja ja esimerkiksi moduulikohtaisesti palautetta lähiopetuspäivien ohjelmasta.

Lähitapaamisten lisäksi osallistujat toteuttivat opintojen aikana opetusharjoittelua, joka oli ohjattua ja dokumentoitua ja sisälsi sekä itsereflektiivistä pohdintaa että palautekeskusteluja ohjaavan opettajan ja ryhmän kanssa. Opetusharjoittelussa rohkaistiin omien totuttujen käytäntöjen tarkastelemiseen, monialaiseen yhteistyöhön, pari- ja yhteisopettajuuteen sekä opetuksen laajempien yhteyksien ja ennakoheitojen kriittiseen havainnointiin. Opetusharjoitteluista tulikin paikkoja, joissa rohkeiden avauksien, uusien yhteistyömuotojen ja taidealat ylittävän työskentelyn avulla on luotu lukuisia ennakkoluulottomia yhteisopetuksen jaksoja ja projekteja, joissa Taideyliopiston eri akatemioiden ja koulutusohjelmien opettajat ja opiskelijat kohtaavat toisiaan ja oppivat yhdessä. Usea koulutuksen osallistuja onkin todennut, että taidealojen yliopistopedagoginen koulutus on ollut foorumi, joka on antanut vahvimmin kokemuksen Taideyliopistosta yhteisönä.

Toinen laaja 60 opintopisteen koulutus toteutettiin vuosina 2017–2020, ja siinä oli mukana 16 osallistujaa. Kun mietimme, miten tämä ryhmä toisi esille omia kehitystehtäviään ja oman pedagogisen osaamisen kehittämistä, päädyimme ensin järjestämään yliopistoyhteisölle suunnatun pedagogisen tapahtuman ”Vointi”, jossa tarkastelimme taiteidenvälisesti, moniaistisesti ja kriittisesti sitä, minkälaista vointia yhteisöömme mahtuu. Kysyimme, minkälaiseen vointiin ja voimiseen yliopistomme meitä kannustaa ja minkälaista vointia taidealojen yliopisto-opettajina kohtaamme. Pohdimme teeman yhteyksiä myös laajemmin luovuuteen, oppimiseen ja eettisiin kysymyksiin.

Molemmissa laajoista koulutuksista on lukukausien lopussa keskusteltu ryhmän kanssa menneen moduulin kokemuksista ja suunnattu toimintaa yhteisen visioinnin pohjalta. Kunkin lukuvuoden lopussa on myös kerätty kirjallista palautetta, jota on käsitelty koulutuksen ohjausryhmässä ja joka on huomioitu seuraavan lukuvuoden suunnittelussa. Keskeinen havainto palautteiden pohjalta on ollut, että koulutukseen osallistuminen on kasvattanut monen kiinnostusta taidealojen korkea-asteen opetuksen pohtimiseen ja rohkaissut myös avaamaan omia opetuskäytänteitä yhteiseen tarkasteluun.

Samalla työskentelyyn on liittynyt monimuotoinen koettele ammatti-identiteettiä koskevien kysymysten parissa: kuinka minä olen tässä työssä, yhdessä muiden kanssa ja tässä yhteisössä?

Toiminnasta sanoiksi: tämän kirjan teksteistä

Olemme jakaneet tämän kirjan viiteen osaan, joissa tarkastellaan monialaisuutta, opetuksen reflektointia, taidealojen historiasuhdetta, osallisuutta ja uusmaterialismia taidealojen yliopisto-opetuksessa.

Taidealojen yliopistopedagoginen koulutus tuo yhteen Taideyliopiston opettajia eri akatemioista ja koulutusohjelmista. Lähtökohtana on vuorovaikutus erilaisten taidemuotojen ja niiden opetuksellisten praktiikoiden kesken. Taidealakohtaiset rajat ylittävä keskustelu mahdollistaa sekä omien opetuskäytäntöjen monipuolisen tarkastelun että opetusta uudistavien yhteistyömuotojen syntymisen. Koulutuksen yksi keskeinen tavoite on opettajuuteen liittyvien kokemusten ja käsityksien artikulointi ja niiden jakaminen työyhteisössä. Opetuksen reflektointi tarkoittaa omien ajatusten, tunteiden ja toiminnan tarkastelua, toisin sanoen kokemuksen tunnistamista sekä sille merkityksen antamista ja tämän merkityksen uudelleenarviointia. Reflektointi ei useinkaan ole helppoa, ja siksi vertaistuen saaminen kollegoilta voi tiettyssä opettajuuden kehityskohdassa olla ratkaisevan tärkeää.

Taidealoilla on keskenään eriäviä perinteitä ja sitä kautta eroja myös siinä, miten pedagogiset tilanteet rakentuvat ja minkälaiseksi pedagoginen suhde muodostuu. Yliopistotasoisessa taideopetuksessa yksittäinen opettaja asettuu myös vuorovaikutukseen instituution historian ja nykyisyyden kanssa. Taidealojen historiasuhteen tarkastelu auttaa opettajaa hahmottamaan alansa taidon ja tiedon rakentumista sekä muodostamaan perustellun näkökulman omalle toiminnalleen nykyisyydessä.

Taidekasvatuksen ja -pedagogiikan alueilla keskustellaan yhä enemmän osallisuuden ja moninaisuuden kysymyksistä. Esimerkiksi Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen

neuvoston rahoittamassa ja Taideyliopiston koordinoimassa ArtsEqual-tutkimushankkeessa (2015–21) taiteisiin ja taidekasvatukseen osallistuminen nähdään kaikille kuuluvana perusoikeutena (Lehikoinen & Rautiainen 2016). Hankkeessa on tarkasteltu kriittisesti taiteen ja taidekasvatuksen palveluisa eriarvoisuutta tuottavia ja niitä ylläpitäviä mekanismeja. Niiden purkaminen taiteen ja taidekasvatuksen toimintakäytännöissä ja instituutioissa sekä yleisemmin yhteiskunnassa on eräs keskeinen haaste, jonka ratkaisemisessa taiteilijoilla, taidealojen opettajilla ja taiteilija-tutkijoilla on olennainen muutosagentin tehtävä nyt ja tulevaisuudessa. Taidealan korkea-asteen opetuksen eräänä keskeisenä haasteena onkin pohtia, miten kouluttaa oikeustajuisia, normikriittisiä, vahvan kulttuurikompetenssin omaavia ja posthumanismiin vakavasti suhtautuvia taidealan ammattilaisia, jotka kykenevät yhdessä vaikuttamaan asenneilmapiiriin ja toimintakäytäntöjen uudistamiseen taiteen ja taidekasvatuksen instituutioissa niin Suomessa kuin muualla. Tässä meneillään olevassa taidealan korkea-asteen opetuksen paradigman muutoksessa sijansa on myös uusmaterialismilla, joka haastaa taiteen ja sen opetuksen käytäntöjä kiinnittämällä huomion tekemisen ja ajattelemisen risteämäkohtiin. Nykyiset taiteen käytännöt haastavat ajatteluamme yhä enemmän rakentamalla maailmaa uusiksi niin materiaalisesti kuin suhteisesti (Hickey-Moody & Page 2016). Viime vuosina uusmaterialistista ajattelua onkin tuotu yhä enemmän taidetutkimuksen alueelle ja siten myös taidealojen yliopisto-opetukseen.

Monialaisuus

Taidealojen rajat ovat hämärtyneet, ilmaisumuodot sekoittuneet ja uusiutuneet. Taiteilijat toimivat nykyisin mitä moninaisimmissa ympäristöissä ja erilaisissa rooleissa (Lehikoinen 2019; Gielen 2015; Abbing 2002). Samoin uudet teknologiat, muuttuva työelämä ja yliopiston merkitys maailmanlaajuisiin haasteisiin vastaamisessa edellyttävät korkea-asteen taiteilijakoulutuksen kriittistä tarkastelua. Nopeiden muutosten ja epävarmuuksien maailmassa ongelmat, joita kohtaamme ja joihin

etsimme ratkaisuja, eivät ole tarkkarajaisia tai sijoitu vain yhden tieteenalan alueelle. Yhä useammin niiden kohtaaminen ja käsittely vaativat tietämisen ja taitamisen eri osa-alueiden ylittämistä ja yhteistoimintaa. Yliopisto-opetuksen yhteydessä oppialakohtaisuuden puolustamista ja purkamista on pohdittu monista näkökulmista (ks. esim. Fanghanel 2012; Kreber 2009; Trowler ym. 2014). Joka tapauksessa voidaan väittää, että monialaisen yhteistyön kasvava tarve sekä edellyttää että saa aikaan uudenlaista opetusta ja opettajuutta.

Tässä teoksessa Anu Koskinen ja Sirkka Lamminen pohtivat kahden eri taiteenalan ammattilaisen yhteistyötä. Dialogin muotoisessa esseessään he tarkastelevat pariopettajuuden rakentumista näyttelijätaiteen koulutusohjelmassa. Monialaisuuden teemaa jatkaa Assi Karttusen teksti, joka käsittelee taidealojen välisen vuorovaikutuksen ja taiteidenvälisen työskentelyn etiikkaa. Kirjoituksessaan Karttunen kysyy, pitäisikö taiteidenvälisen ja monitaiteisen osaamisen kuulua Taideyliopistossa opiskelijan opetussuunnitelmaan ja mikä on koulutuksen vastuu siinä, että taiteilijaksi valmistuvat nuoret osaavat toimia monenlaisten taiteen ilmiöiden parissa ja monialaisissa työryhmissä.

Opetuksen reflektointi

Opettajien kokemusten artikulointi ja jakaminen yhteisöllisesti ovat tärkeitä opetuksen ja tutkimuksen kietoutuessa yliopistossa toisiinsa. Taidealojen yliopisto-opetuksen tutkimusperustaisuus rakentuu taiteen prosessien, käytännön opetustyön, yhteisen tiedonmuodostuksen ja teoreettisten näkökulmien yhdistyessä monikerroksellisella tavalla. Jokaisen opettajan osallistumista ja näkökulmaa tarvitaan elävän ja kehittyvän taidealojen yliopisto-opetuksen luomisessa. Kun taidealojen yliopisto-opettajat tutkivat ja artikuloivat omaa opettajuuttaan, oppimista taiteessa ja siihen kietoutuvia käytänteitä, he samalla avaavat taidealojen yliopistopedagogiikkaa uusiin yhteyksiin ja vuorovaikutukseen ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Kuten Juha Varto (2011) on taidepedagogiikasta todennut, myös taidealojen yliopistopedagogiikka kehittyi tiedonalana, kun se

tulee tietoiseksi omasta tiedostaan, sen suhteesta käytäntöihin ja myös muihin tiedonaloihin. Näin taidealojen yliopistopedagogiikassa opetus ja tutkimus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, ja jokainen taidealojen yliopisto-opettaja voi myötävaikuttaa alan kehittymiseen refleктоimalla kriittisesti omaa työtään itselleen kohdallisella tavalla.

Hilkka-Liisa Vuori tarkastelee kirjoituksessaan vieraanvaraisuuden teemaa ja ehdottaa ”kuuntelemisen pedagogiikkaa” lähtökohdaksi musiikinopetukseen korkea-asteella. Hän tuo esille taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa kohtaamiaan hetkiä, joissa opeteltiin oman itsen kunnioittavaa kuuntelua, vieraanvaraisuutta ja anteliaisuutta. Nämä kokemukset kannustivat häntä kehon ja mielen integroivaan kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan omassa opetustyössään.

Elina Salorannan ”Opettajattaren tyynynaluskirja” perustuu päiväkirjaan, jota hän piti syksyllä 2019 samaan aikaan kun ohjasi kirjoituskurssia Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teateripedagogiikan opiskelijoille. Kirjoitelma kertoo opettajan sisäisistä pohdinnoista mutta myös siitä, mitä tunteilla konkreettisesti tapahtuu. Japanilaisesta perinteestä ammentava tyynynaluskirja ei vaadi kehittymään paremmaksi ihmiseksi vaan toimii opettajalle lohtuna, nautintona tai päänalusena.

Tapio Tuomela pohtii kirjoituksessaan musiikin opiskelijoiden nuotinlukutaidon kehittämistä keskittyen tarkastelemaan nuotista soittamisen prosessin alkuvaihetta ennen soivan äänen kuulumista. Hän refleктоi omaa työtään suhteessa moninaisiin teorioihin, jotka liittyvät havaintoon, kehollisuuteen sekä kuulo- ja mielikuviiin. Hän kysyy, mitä kehossamme tapahtuu, kun soitamme nuoteista. Millaisia vaiheita nuottikuvan hahmottamiseen liittyy?

Marika Orenius pohtii taidekoulutuksen muuttuvaa luonnetta. Hänen kirjoituksensa käsittelee taiteen ja pedagogiikan suhteiden ekologiaa. Hän esittää, miten taiteilijakoulutus itsessään elää ja muuttuu sekä miten sitä ympäröivät tekijät myös vaikuttavat siihen. Hän esittää tätä muutosta ja uudelleenjärjestäytymistä rihmastoina, verkostoina ja puun muodossa. Lyijykynäpiirustukset ja tekstin luonnokset kertovat kirjoittamisen prosessin karttamaisesta ajattelusta.

Taideopetuksen historiasuhde: historianopetus taiteissa

Taidealojen yliopisto-opetus ei tapahdu kulttuurisessa, historiallisessa tai yhteiskunnallisessa tyhjiössä. Osana läpinäkyvyyttä ja valta-asetelmien purkamista taidealojen yliopisto-opettajan tulisi avata ja tehdä ymmärrettäväksi opiskelijoille oman opetuksensa ja opettamiensa praktiikoiden historiallista rakentumista ja niitä arvoja, joihin opetus nojaa. Tämä on erityisen tärkeää siksi, että nykyään taidealat ovat aikaisempaa moninaisempia ja pirstaleisempia ja koska taidealoilla vallitsee lukuisia käsityksiä taiteilijuudesta ja taiteesta (Gielen 2015). Taidealan opiskelijalle onkin ”entistä tärkeämpää ymmärtää taiteilijuus toimijuuden lisäksi myös sosiaalisena konstruktiona, jota määrittävät – ja usein myös rasittavat – historialliset käsitykset taiteilijuudesta” (Lehikoinen 2019).

Sen lisäksi, että taidealojen yliopisto-opetuksessa tulisi pohtia historian opetuksen suhdetta taidealojen käytäntöihin, tulisi siinä myös tarkastella kriittisesti niitä maailmankatsomuksia ja arvoja, jotka ovat rakentaneet nyky maailmaa ja aiheuttaneet ajassamme ilmeneviä jännitteitä ja kriisejä.

Jukka von Boehm esittelee, reflektoi ja käsitteellistää esseartikkelissaan Teatterikorkeakoulussa järjestämiään esittävien taiteiden historian työpajoja. Hän pohtii, miten historian opetusta voitaisiin kehittää kokonaisvaltaisemmaksi tapahtumaksi kuin pelkästään tutustumalla menneisyyden ilmiöihin, suuntauksiin ja toimijoihin. Työpajojen kevyissä demoissa on tarkasteltu muun muassa menneen ja nykyisen jännitteistä suhdetta, historiallisen tiedon muodostamista ja näkökulman ottamista menneeseen.

Tanja Tiekso tarkastelee artikkelissaan ekologiseen oikeudenmukaisuuteen nojaavaa kriittistä pedagogiikkaa, joka huomioi yhteiskunnallisia sortorakenteita ja haastaa antroposentrisen eli ihmiskeskeisen ajattelun. Hän nostaa esiin intersektionaalisuuden merkityksen yhteiskunnallisten valtasuhteiden tarkastelussa ja osana kriisiajan pedagogiikkaa taidealojen yliopisto-opetuksessa.

Osallisuus

Kansainväliset ihmisoikeussopimukset tunnustavat jokaisen oikeuden kulttuuriin ja taiteisiin. Ne nähdään sivistykseen ja demokratiaan olennaisesti liittyvinä inhimillisen elämän alueina, joilla on vaikutuksia myös oppimiseen, hyvinvointiin ja sosiaalisiin taitoihin. (Westerlund ym. 2016.) Suomessa taidealan opetuksessa ihmiset eivät ole yhdenvertaisessa asemassa. Esimerkiksi taiteen perusopetuksesta tutkijat ovat todenneet, että osallistuminen vaihtelee maantieteellisen sijainnin, taidemuotojen ja oppilaitosten mukaan, osallistumiselle on muun muassa fyysisiä, sosiaalisia, maantieteellisiä ja taloudellisia esteitä ja että eriarvoisuuteen vaikuttavat myös etnisyyteen, kieleen, kulttuuriin, sukupuoleen, uskontoon ja erityispedagogisiin tarpeisiin liittyvät seikat (ks. Laes ym. 2018). Näiden eriarvoisuuksien kriittiselle tarkastelulle on tarvetta myös taidealojen korkea-asteen opetuksessa.

Moninaisuus on läsnä yhteiskunnassa, kaikessa kanssakäymisessä ja siten myös opetuksessa, vaikka sitä ei aina osata huomioida, antaa sille tilaa tai edistää sitä. Siksi taidealojen opetus ei aina saavuta kaikkia yhdenvertaisesti. Moninaisuutta ja saavutettavuutta kunnioittavat taideopinnot ovat yhteinen asiamme, joka on huomioitu myös Taideyliopiston arvoissa: ”Arvostamme monimuotoisuutta ja tunnistamme sen voimavarana. Hakeudumme aktiiviseen vuoropuheluun ympäröivän maailman kanssa.” (Taideyliopisto 2020.) Tämän arvon tulisi läpäistä ei vain opetusta vaan yleisemmin asennoitumista, johtamista, strategista työtä, viestintää, sosiaalisia ja taloudellisia mahdollisuuksia, rakennettua ympäristöä ja käytännön järjestelyjä yliopistossamme. Se miten osallisuutta edistetään ja miten sen kehittämiseen sitoudutaan jatkuvana prosessina, on jokaista taidealojen yliopisto-opettajaa koskeva asia. Avoimuus ja läpinäkyvyys ovat yhteisiä asioita, joista yliopistoyhteisön joustavuus ja turvallisuus kasvavat.

Liisa Jaakonaho kuvaa kirjoitelmassaan Taideyliopiston kansainvälisille opiskelijoille opettamaansa erityispedagogiikan opintojaksoa: sen sisältöjä, tausta-ajatuksia, mukana olleiden opiskelijoiden esiin tuomia näkökulmia sekä omaa

pedagogista ajatteluaan. Hän lähestyy taidealojen erityispedagogiikkaa näkökulmana, joka voi avartaa pedagogista ajattelua yhdistäen moninaisuuden ja inklusion pohdinnan ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin siitä, miten taide määritellään, minkälaista taidetta tuetaan ja arvostetaan, kuka saa mahdollisuuden harrastaa ja opiskella taidetta sekä toimia taiteen tekijänä.

Tuula Jääskeläisen polku kasvatustieteistä yliopistohalintoon, jatko-opintoihin ja taidealojen yliopistopedagogiseen koulutukseen johtivat hänet tarkastelemaan ihmisoikeuskasvatuksen sisällyttämistä osaksi taidekasvatusta. Hänen kirjoitelmassaan nousee keskeiseksi ajatus siitä, miten ihmisoikeudet tulee rakentaa sisään kaikkeen opetukseen moniarvoisessa ja demokraattisessa yhteiskunnassa. Kirjoitelman keskeisenä teemana on taiteen potentiaali toimia vastanarratiivina vihapuheelle.

Raisa Kilpeläisen kaksiosainen kirjoitus tarkastelee osallisuuden kokemuksia yliopiston tuntiopettajan näkökulmasta. Se on tositapahtumiin perustuva muistiinkirjaus taidealojen yliopisto-opettajan arjesta ja ajatuksista työn äärellä. Kirjoituksen toisessa osassa Kilpeläinen peilaa muistiinkirjauksen hänessä herättämiä ajatuksia, jotka liittyvät muun muassa yhteisöllisyyden etiikkaan ja intersektionaalisuuteen.

Uusmaterialismi

Viime vuosina taiteilijat ja tutkijat ovat kiinnostuneet yhä enemmän uusmaterialistisesta ajattelusta ja siitä, miten taiteen tekeminen vaikuttaa ajatteluun ja miten taideopetus on toiminnassa tapahtuvaa ajattelua (Hickey-Mood & Page 2016). Uusmaterialismin käsitteellä viitataan materialismin uusimpiin kehityspolkuihin. Materialistiset teoriat ovat vuosisatojen ajan tarkastelleet materian toimijuutta, objektin ominaisuuksia ja materialisoitumisen prosesseja. Materiaalisuus ja materiaan elävyys nähdään olennaiseksi osaksi maailmaa ja ihmisyttä. (Roivainen 2013.) Uusmaterialismi kutsuu pohtimaan uudestaan marxilaista materiaalisuuden näkökulmaa kiinnittämällä asioiden tarkastelussa huomiota ymmärrykseen, joka

on kehollista, affektiivista ja suhteista (Hickey-Mood & Page 2016). Uusmaterialistinen ajattelu kyseenalaistaa antroposentrisen kertomuksen ihmisestä maailman rakentajana ja valjastajana. Lisäksi se tekee näkyväksi, miten taide mahdollistaa navigoinnin luonnon ja kulttuurin sekä ruumiin, kielen ja tiedon välisissä monimutkaisissa suhteissa. (Barrett & Bolt 2012.)

Tässä kirjassa Pilvi Porkolan, samoin kuin Meri Linnan ja Maarit Rankasen puheenvuorot tuovat uusmaterialismin osaksi taidealan korkea-asteen opinnoissa käytävää keskustelua. Porkola tarkastelee uusmaterialismin ja esitystutkimuksen näkökulmien tarjoamia käsitteitä taidealojen korkea-asteen opettajan pedagogisen ajattelun jäsentämisessä. Tarkastelun keskiössä on pedagoginen toiminta esityksenä, se, mitä esityksen käsite voisi mahdollistaa yliopisto-opetuksessa, sekä toimijuuden materiaalisuus opetustilanteessa.

Linna ja Rankanen puolestaan refleктоivat kirjoitelmissaan kuvataiteen ja tanssin yhteisopetuksessa nousseita kokemuksia kehollisuudesta ja materiaalisuudesta. He antavat dialogimuotoon kirjoitetussa esseessään äänen savelle, joka toimii opetustilanteessa rakentuneen komposition tasa-arvoisena ja aktiivisena osatekijänä. Keskeiseksi tarkastelussa nousevat ajatukset materian toimijuudesta suhteessa taiteilijaan.

Lopuksi

Tämän kirjan lähtökohtana on ollut tuoda esille opettajien oman työn kehittämistä Taideyliopistossa sekä yhteisöllisyyden, osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemusten rakentumista osana taidealojen yliopistopedagogista koulutusta. Tässä julkaisussa taidealojen yliopisto-opettajat tuovat yhteiseen pohdintaan ajatuksiaan taiteen tekemisestä, omasta opettajuudestaan, taideoista ja taideyliopistoyhteisöstä. Samalla nämä puheenvuorot tekevät näkyväksi monia tässä ajassa taideyliopisto-opettajan työssä vaikuttavia niin akateemisesti kuin yhteiskunnallisesti keskeisiä diskursseja. Toivomme, että nämä pohdinnat osaltaan kannustaisivat taidealojen yliopistoyhteisöjä rakentamaan yhdessä entistäkin

kestävämpää pedagogista toimintaa, tutkimusta ja yhteiskuntaan vaikuttamista.

Koemme, että taiteisiin kiinnittyvän yliopisto-opetuksen tutkimisen ja kehittämisen tulee olla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan muutosten kanssa. Olemme tämän kirjan kirjoittajien kanssa yhdessä halunneet avata tarkasteluun sitä, mikälaista taidealojen yliopistoa ja tulevaisuutta kohti haluamme kulkea. Uusliberalistiseen korporaatioyliopistoon liittyvät keskinäinen kilpailu, suorittaminen, yksilösuoritusten mittaaminen, tehokkuusajattelu ja ”huippu”-retoriikka eivät palvele taiteiden ja rauhanomaisen yhteiskunnan kestävä kehittämissä kannalta positiivista yliopistoyhteisön toimintakulttuuria. Uusliberalistisen yliopiston ideaa onkin kritisoitu yhä enemmän viime vuosina (esim. Biesta 2018; Fanghanel 2012; Fitzpatrick 2019; Lewis 2005; Thornton 2012). Uusliberalistisen ideologian ja sen synnyttämän toiminnan on nähty heikentävän dramaattisesti kollegiaalista toimintakulttuuria yliopistoissa (Berg & Seeberg 2016). Tehokkuudella ja kilpailulla on taipumusta vaikuttaa negatiivisesti ihmisten välisiin suhteisiin ja välittämiseen (Fitzpatrick 2019), joilla taas on suuri merkitys oppimiseen. Lisäksi uusliberalistisella toimintakulttuurilla yliopistossa on todettu olevan negatiivisia vaikutuksia opiskelijoiden hyvinvointiin ja tulevaan työelämään (Jääskeläinen ym. 2020).

Tämän kirjan tekstien kautta ehdotamme Taideyliopistolle tapaa olla yliopistona, jossa yliopistoyhteisön toiminnassa korostuvat kuunteleminen, antelias ajatteleminen, kollegiaalisuus, välittäminen, mukaan ottaminen ja yhteistyö ei-tietämisen äärellä. Väitämme, että näin vahvistetaan ei pelkästään positiivista toimintakulttuuria ja työhyvinvointia vaan myös Taideyliopiston merkityksellisyyttä ja roolia yhteiskunnassa tulevaisuuden ja yhteisen hyvän rakentajana.

Lähteet

- Abbing, Hans. 2002. *Why are artists poor? The exceptional economy of the arts*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Alexenberg, Melvin L., toim. 2008. *Educating artists for the future: Learning at the intersections of art, science, technology and culture*. Bristol: Intellect.
- Anderson, Mary Elizabeth & Risner, Doug, toim. 2014. *Hybrid lives of teaching artists in dance and theatre arts*. Amherst, New York: Cambria Press.
- Barnett, Ronald. 2004. "Learning for an unknown future." *Higher Education Research & Development* 23(3): 247–260.
- Barnett, Ronald. 2010. "Life-wide education: a new and transformative concept for higher education?" *Enabling a more complete education encouraging, recognizing and valuing life-wide learning in higher education CONFERENCE PROCEEDING, 13–14 April 2010, University of Surrey, Guildford*, toim. Norman Jackson & Russ Law, 23–34. Guildford: University of Surrey.
- Barrett, Estelle & Bolt, Barbara. 2012. *Carnal knowledge: Towards a 'new materialism' through the arts*. Lontoo: Bloomsbury.
- Berg, Maggie & Seeber, Barbara. 2016. *Slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Biesta, Gert. 2018. "What if? Art education beyond expersion and creativity." *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*, toim. Christopher Naughton, Gert Biesta & David Cole, 11–20. Lontoo & New York: Routledge.
- Biesta, Gert. 2016. *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Lontoo: Routledge.
- Brandstadter, J. Torche. 1969. "The artist in higher education." *Art Journal*, 29(1): 45–104.
- Brookfield, Stephen. 1987. *Developing critical thinking: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Concoran, Kieran, Delfos, Carla & Maxwell, Jessica, toim. 2010. *ArtFutures: Current issues in higher arts education*. Amsterdam: ELIA.
- Concoran Kieran, Delfos, Carla & Maxwell, Jessica, toim. 2014. *ArtFutures: Working with Contradictions in Higher Arts Education*. Amsterdam: ELIA.
- Curtin, Stephanie. 2015. "The hybrid artist: Research into the professional practices of visual arts in Australia." Maisterityön opinnäyte. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Fanghanel, Joëlle. 2012. *Being an academic*. Lontoo: Routledge.
- Fitzpatrick, Kathleen. 2019. *Generous thinking: A radical approach to saving the university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gaunt, Helena & Westerlund, Heidi, toim. 2013. *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate.
- Gaunt, Helena & Westerlund, Heidi, toim. Painossa. *Expanding professionalism in music and higher music education: A changing game*. Lontoo & New York: Routledge.

- Gielen, Pascal. 2015. *The murmuring of the artistic multitude: Global art, memory and Post-Fordism*. 3. painos. Amsterdam: Valiz.
- Hickey-Moody, Anna & Page, Tara. 2016. "Introduction: Making, matter and pedagogy." *Arts, pedagogy and cultural resistance: New materialisms*, toim. Anna Hickey-Moody & Tara Page. Lontoo & Lanham: Rowman & Littlefield International.
- Himanka, Juha. 2018. *Korkean opetus: Opettaminen yliopistoissa ja korkeakouluissa: Johdatus opettajalle*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsto, Laura & Löytönen, Teija. 2011. "Kehittämisen kolmas tila? Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena." *Aikuiskasvatus* 31: 4, 3. artikkeli.
- Jääskeläinen, Tuula, López-Íñiguez, Guadalupe & Phillips, Michelle. 2020. "Music students' experienced workload, livelihoods and stress in higher education in Finland and the United Kingdom [Special issue on Music and Livelihoods]". *Music Education Research*. doi: 10.1080/14613808.2020.1841134
- Kauppila, Heli. 2014. "Yliopistopedagoginen koulutus Taideyliopistossa." *Yliopistopedagogiikka* 2014/2. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/12/yliopistopedagoginen-koulutus-taideyliopistossa/>
- Kreber, Carolin. 2009. *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.
- Laes, Tuulikki, Juntunen, Marja-Leena, Heimonen, Marja, Kamensky, Hanna, Kivijärvi, Sanna, Nieminen, Kati, Tuovinen, Tuulia, Turpeinen, Isto & Elmgren, Heidi. 2018. "Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana." *ArtsEqual Policy Brief 1/2018*. Helsinki: ArtsEqual.
- Lappalainen, Matti. 2019. "Yliopistopedagogiikkakoulutukset korkeakoulutuksessa tapahtuvien muutosten heijastajina – esimerkkinä Turun yliopisto." *Kohti oppimisyhteiskuntaa: Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema*, toim. Hanna Nori, Hanna Laalo & Risto Rinne, 361–886. Julkaisu A:217. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta..
- Lehikoinen, Kai, Pässilä, Anne & Owens, Allan. Painossa. "Conflicting professional identities for artists in transprofessional contexts: Insights from a pilot programme initiating artistic interventions in organisations." Heidi Westerlund & Helena Gaunt (toim.). *Expanding professionalism in music and higher music education: A changing game*, toim. Heidi Westerlund & . London & New York: Routledge.
- Lehikoinen, Kai, Pässilä, Anne, Martin, Mari & Pulkki, Maiju, toim. 2016. *Taiteilija kehittäjänä: Taiteelliset interventiot työssä*. Kokos-julkaisuja 1/2016. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Lehikoinen, Kai & Rautiainen, Pauli. 2016. "Kulttuuristen oikeuksien toteuttaminen osaksi sote-palveluja." *ArtsEqual Policy Brief 1*, Helsinki: ArtsEqual.
- Lehikoinen, Kai. 2019. "Näkökulmia taiteilijan laajentuvaan ammatillisuuteen ja taidealan korkea-asteen koulutukseen." *Yhteisö ja taide: teemoja ja näkökulmia 2000-luvun taiteilijan laajentuneeseen toimintakenttään*, toim. Kirsi Monni & Kirsi Törmi, luku 1.0. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 71. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Taideyliopisto.

- Lewis, Madga. 2005. "More than meets the eye: The under side of the corporate culture of higher education and possibilities for a new feminist critique." *Journal of Curriculum Theorizing* 21(1), 7–25.
- Lindblom, Yläne & Nevgi. 2011. *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Löytönen, Teija & Sava, Inkeri. 1998. *5 keskustelua taidepedagogiikasta: Taito, tutkimus vai terapia*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Löytönen, Teija, toim. 2014. *Tulevan tunteissa: Esseitä taitealojen yliopistopedagogiikasta*. Aalto-yliopiston julkaisusarja Taide + Muotoilu + Arkkitehtuuri 2/2014. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Murtonen, Mari, toim. 2017. *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Porkola, Pilvi. 2019. "Performanssipedagogiikkaa yliopistokontekstissa?" *Yliopistopedagogiikka. Journal of University Pedagogy* 26(2): 75–9.
- Reveli, Barbara & Florander, Sarah Benedicte, toim. 2018. *Careers in the arts: Visions for the future*. Amsterdam: ELIA.
- Roivainen, Hilja. 2013. "Ihminen ja luonto: elämänvoimaa sekä katajan ja pilvien tahdittamaa taiteellista tutkimusta kansainvälisessä Uus-materialismi-konferenssissa." *Tahiti* 4/2013.
- Sava, Inkeri, Vääntinen, Pekka & Löytönen, Teija. 1998. *Taikopeda: Taidekorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Singerman, Howard. 1999. *Art subjects: Making artists in the American university*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Taideyliopisto 2020. *Taideyliopiston strategia 2021–2030*. Helsinki: Taideyliopisto.
- Thornton, Margaret. 2012. "Universities upside down: The impact of the new knowledge economy." *Reconsidering knowledge: Feminism and the academy*, toim. Meg Luxton & Mary J. Mossman, 76–95. Halifax: Fernwo.
- Trowler, Paul, Saunders, Murray & Bamber, Veronica. 2014. *Tribes and territories in the 21st Century. Rethinking the significance of disciplines in higher education*. Lontoo: Routledge.
- Van Winkel, Camiel, Gielen, Pascal & Zwaan, Koos. 2012. *De hybride kunstenaar: De organisatie van de artistiek praktijk in het postindustriële tijdperk*. Expertisecentrum Kunst en Vormgeving, AKV|St.Joost (Avans Hogeschool).
- Varto, Juha. 2011. "Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: lyhyt katsaus lyhyen historian juureen." *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteysisiä*, toim. Eeva Anttila, 17–34. Helsinki: Teatteri-korkeakoulu.
- Weil, Simone. 2009. *Waiting for God*. New York: Harper Perennial.
- Westerlund, Heidi, Lehikoinen, Kai, Anttila, Eeva, Furu, Patrik, Heimonen, Marja, Houni, Pia, Jansson, Satu-Mari, Juntunen, Marja-Liisa, Kantonen, Lea, Karttunen, Sari, Laes, Tuulikki, Laitinen, Liisa, Laukkanen, Anu, Pässilä, Anne ja Väkevä, Lauri Heimonen. 2016. *Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi: Katsaus kansainväliseen tutkimukseen*. Helsinki: ArtsEqual.
- Yliopistolaki. 24.7.2009/558. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>.





OSA 1. MONIALAISUUS

Seminaariräätälit - erilaisuus ja vuorovaikutus pariopetuksen pohjana

Me molemmat suoritimme Taideyliopistossa taidealojen yliopistopedagogiikan opinnot vuosina 2014–2017. Nykyään opetamme yhdessä Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun näyttelijäntaiteen koulutusohjelmassa. Tässä esseessä pohdimme pedagogisten opintojen pohjustamaa yhteisopettajuuttamme ja sen merkityksiä opettajuutemme ja näyttelijöiden koulutukselle.

Anu: Esse on dialogimuotoinen. Tislaamme keskustellen esiin merkityksellisiä kokemuksia, eroja ja samuuksia, joista juuri meidän pariopettajuutemme koostuu. Ajattelemme yhdessä kirjoittamalla yhdessä. Samalla hahmottuu myös teemoja, joita voimme tulevaisuudessa syventää tutkimusartikkelien muodossa.

Sirkka: Pedagogisten opintojen alkaessa lähtökohtamme olivat hyvin erilaiset. Anu toimi vierailevana tutkijana ja tuntiopettajana Teatterikorkeakoulussa ja minä olin jatko-opiskelijana Sibelius-Akatemiassa. Saamamme koulutus oli monipuolista ja mahdollisti Taideyliopiston kaikkien akatemioiden ihmisten kohtaamisen.

Anu: Minusta juuri tämä tarjosi koulutuksen kaikkein rikkauttavimman puolen.

Sirkka: Oli avartavaa päästä tutustumaan erilaisiin kokeiluihin myös seuraamalla muiden opetusta. Tämä antoi meille mahdollisuuden miettiä pedagogisia lähestymistapoja uudelta pohjalta. Päätimme tehdä yhden opetusharjoittelujaksoista yhdessä. Toteutimme pop up -kirjoitustyöpajan¹ ja lauluilmaisun

1. Kirjoitustyöpajassa oli mukana myös Sibelius-Akatemian tutkija Saija-Leena Rantanen, joka niin ikään opiskeli taideyliopistopedagogiikkaa.

2. Michael Chekhovin (alun perin Mihail Tšehov) kehittämä näyttelijäntekniikka perustuu Konstantin Stanislavskin oppilaan elämäntyöhön. Tekniikkaa on viime vuosina opettanut näyttelijäntaiteen koulutusohjelmassa Marjo-Riikka Mäkelä. Anu on tutustunut tekniikkaan Mäkelän kursseilla Näyttelijäliiton Ilmaisuverstaalla ja soveltanut sen elementtejä eri yhteyksissä.

opetusta. Kiinnostuin Anun kehollisia menetelmiä sisältävästä opetuksesta, koska se tuntui palvelevan niin laulunopetusta kuin taiteellista tutkimusta. Sen kautta itselleni tulivat tutuksi Michael Chekhov -näyttelijäntekniikan² psykologiset eleet, esimerkiksi lävistäminen, vetäminen ja kurottaminen. Koin itse, että psykologisten eleiden tarkoitus on auttaa esiintyjää – esimerkiksi näyttelijää, laulajaa tai soittajaa – fokuoitumaan kohti esitettävää sisältöä, pois esiintymisjännityksestä tai pelkästä tekniikasta ja suorittamisesta.

Anu: Se, että me molemmat olemme esiintyjä ja meillä on omat kokemushistoriamme näyttämöltä, on ilman muuta auttanut yhteisen ymmärryksen syntymistä ja tuo elintärkeän lisän opetukseemme. Kokeilimme Chekhov-harjoitteita myös kahdestaan niin, että Sirkka lauloi ja minä ohjasin.

Sirkka: Sain uudenlaisia ajatuksellisia tulokulmia esimerkiksi *Taikahuilun* yön kuningattaren rooliin, jota olin laulanut ja esittänyt jo paljon erilaisissa ohjauksissa. Rooi näyttäytyi minulle uutena ja tuoreena ja tuntui sellaiselta näissä harjoitteissa.

Anu: Sitten joskus, kun meillä on aikaa, voisimme kokeilla niin päin, että minä laulan! Opettajan on välillä hyvä tehdä jotain itselleen haastavaa ja jakaa noita hetkiä toisten kanssa. On tärkeää muistaa, miltä sellaiset tilanteet tuntuvat.

Sirkka: Sopii mainiosti! Mietin, mitä annettavaa minulla silloin oli Anulle. Ensimmäinen ajatukseni on: ”En rehellisesti muista enkä osaa sanoa.”

Anu: Ainakin Sirkan aiempi kokemus opettajana ja opetuksen suunnittelijana antoi kaikelle rakenteen. Sirkka on kertonut, että oli jo ennen musiikin ammattilaisuuttaan opettanut kotona pikkusisaruksiaan soittamaan viulua ja myöhemmin tehnyt esimerkiksi luokanopettajan sijaisuuksia. Toimiessaan kansainvälisesti oopperalaulajana hän samalla myös opetti laulua, koska hänellä oli siihen paloa.

Minä taas olin koulutusryhmämme kokemattomimpia opettajia. Tuskin olisin koskaan päätenyt opettamaan, jolleivät muut ihmiset olisi houkuttelleet minua siihen tohtoroitumiseni jälkeen. Olin mieltänyt opettamisen hyvin energiaa kuluttavaksi ison, tömistävän joukon organisoimiseksi ja

paimentamiseksi, sekä lihasvoimaa että kantavaa ääntä tauotta vaativaksi lietsontatehtäväksi, jota rakennetaan oman, mielellään kunnioitusta herättävän taiteilijaimagon päälle. Uuvuin pelkästä ajatuksesta. Olin oletanut olevani luultavasti surkea opettaja, minkä lisäksi olin ollut paljon kiinnostuneempi omista asioistani kuin muiden kehittymisestä. Mutta kun ensimmäisiä kertoja olin uskaltanut kokeilemaan opettamista, asenteeni muuttui nopeasti. Toisten ihmisten kehittymisen seuraaminen onkin todella kiinnostavaa ja koskettavaa. Nykyään opettaminen ei minulle jää tärkeydessä lainkaan jälkeen tutkimuksesta tai esitysten tekemisestä. Siksi olikin loogista, että kuultuani taideyliopistopedagogisen koulutuksen alkamisesta hakeuduin siihen hanakasti. Joka tapauksessa: kun yhteistä opetusharjoittelujaksoa suunniteltiin, minä en ehtinyt edes kissaa sanoa, kun Sirkka oli jo järjestänyt kaiken.

Sirkka: Kasvatustieteen opinnoissa olin tehnyt lukuisia opetusharjoitteluita, joihin oli sisältynyt valtava määrä erilaisten suunnitelmien tekemistä. Opetussuunnitelmia eri ikäisille, eri opetussisällöistä erilaisilla tarkkuuksilla, minuutintarkoista toimintasuunnitelmista sisällöllisiin ja pedagogisiin perusteluihin, palautteisiin ja reflektointeihin. Ne olivat tuoneet tietyn käsityksen siitä, mitä ehtii toteuttaa jossakin tietyissä ajassa ja mitä sisältöjä ja toimintoja on mahdollista toteuttaa.

Anu: Minä olen oppinut tätä kaikkea vasta myöhemmin. Nyt kun osaamista jo on, en aina muistakaan, kuinka paljon epävarmempi olin silloin, kun suunnitteleminen ja logistiikka ei vielä ollut hallinnassa.

Sirkka: Yhteinen pedagoginen koulutusohjamme mahdollisti luontevan yhteisopettajuuden ammatillisen yhteistyömme alkaessa syksyllä 2018.

Anu: Siinä vaiheessa tilanne oli muuttunut siten, että Sirkka oli nyt töissä näyttelijäntaiteen koulutusohjelmassa. Eri kontekstit tulivat taas yhteen uudella tavalla.

Sirkka: Virallinen työnimikkeeni on näyttelijäntaiteen lehtori, jonka erikoisalana on laulu ja äänenkäyttö. Opetan Teatterikorkeakoulun näyttelijäntaiteen koulutusohjelmassa laulua näyttelijäntaiteen opiskelijoille, mutta sen lisäksi työnkuvaani

kuuluu lukuisia muita tehtäviä. Toimin opettajana maisterise-minaarissa sekä kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden port-folioseminaarin vetäjänä yhdessä kulloisenkin kurssivastaa-van kanssa.

Anu: Minua pyydettiin Sirkan pariaksi opettamaan maiste-riopiskelijoiden opinnäyteseminaaria. Tämä solahti hyvin tut-kimuksen teon ja muiden töideni lomaan.

Tieto, keho, ruumis ja muut

Sirkka: Olemme tätä esseetä viimeistellessämme saaneet juu-ri päätökseen toisen pariopetuksena toteuttamamme semi-naarin. Opinnäyteseminaari on vajaan lukuvuoden mittainen opintojakso, joka koostuu seminaarityöskentelystä ja kaksipäi-väisestä maisteritöiden esittelytapahtumasta keväällä. Lisäksi kumpikin meistä myös ohjaa joidenkin opiskelijoiden taiteellis-ten opinnäytetöiden kirjallisia osioita. Osalla opiskelijoista on muu ohjaaja, yleensä joku koulutusohjelman lehtoreista.

Anu: Opintojaksoa kuvataan opetussuunnitelmassa näin: ”Opinnäyteseminaarin aikana opiskelijalle hahmottuu käsitys oman opinnäytteensä aiheesta ja lähestymistavasta. Hän osaa hakea ja hyödyntää lähdemateriaalia ja tietää opinnäytteen tekniset vaatimukset. Hän on oppinut ottamaan vastaan sekä antamaan palautetta omasta ja muiden työstä ja aikataulutta-maan työnsä etenemisen.” (Näyttelijäntaiteen koulutusohjel-man opetussuunnitelma 2020–2025.)

Sirkka: Mielestäni meillä on tämän virallisen kuvauksen li-säksi myös opetussuunnitelmaan välillisesti liittyviä tavoittei-ta, kuten opiskelijan itsenäisen ajattelun rohkaiseminen sekä opiskelijan omavaraisuuden ja itsetunnon kasvattaminen kir-jottajana, tiedonhakijana ja oman alansa asiantuntijana.

Anu: Kyllä. Näistä myös puhumme ääneen seminaareissa, joten sikäli kyse ei ole piilo-opetussuunnitelmasta, vaan asen-teesta, jota pyrimme läpinäkyvästi mahdollistamaan opiske-lijaille. Minusta tämä on oleellista sekä yksittäisten opiskeli-joiden tulevaisuuden että Suomen teatterikentän kannalta. Seminaarit alkavat syksyllä kunkin opiskelijan oman opin-näytteen aiheen hahmottamisella. Tämä tapahtuu tietysti

keskusteluiin, mutta oleelliselta osin myös erilaisten harjoitteiden avulla. Osa harjoitteista on pelkkää kirjoittamista, toiset sisältävät psykofyysisiä ja toiminnallisia osioita. Pyrimme kehittämään yhä uusia tapoja ajattelun ja kirjoittamisen virittämiseen. Harjoitteet puretaan keskustelemalla. Olemme molempina syksyinä tehneet seuraavan harjoitteen heti ensimmäisellä seminaarikerralla. Sen tarkoitus on aktivoida opinnäyteprosessia alkuun psykofyysisyyden kautta.

Harjoite: Psykofyysinen ajatusten jäsentely

Mieti jokin opinnäytteeseen liittyvä kysymys tai ongelma, jonka kanssa haluat työskennellä. Valmistaudu siihen, että itse valittuja osia tehtävissä tuetuista ajatuksista tullaan jakamaan muiden kanssa. Harjoitteessa on neljä vaihetta. Vaiheesta toiseen siirrytään heti, niiden väleissä ei reflektoida.

1. Liiku tilassa ja puhu ääneen aiheesta, jonka kanssa työskentelet. Liike ja puhe saa olla millaista tahansa, voit myös laulaa, jos haluat. Ainoa ohje on, että et saa satuttaa itseäsi etkä muita. Älä keskeytä liikettä tai puhetta. Jos teet harjoitetta yhdessä muiden kanssa, voit halutessasi käyttää sen aikana korvatulppia.
2. Jatka puhumiasi ajatuksia kirjoittamalla. Kirjoita kynällä paperille, keskeyttämättä. Teksti saa olla millaista tahansa. Tärkeintä on, että se ei keskeydy.
3. Poimi kirjoittamastasi tekstistä ja aiemmin puhumastasi puheesta tärkeän tuntuksia sanoja, sanapareja tai lauseita ja kirjoita niitä lapuille. Ota jokaiselle sanalle/lauseelle oma lappunsa. Voit myös piirtää.
4. Järjestä laput lattialle miellekartan muotoon. Miten lapuille kirjoittamasi asiat liittyvät toisiinsa, millainen kokonaisuus niistä muodostuu? Voit tehdä tässäkin vaiheessa lisää lappuja. Voit puhua tai laulaa lapuille tai liikkua niiden ympärillä ja lomassa, kun järjestät niitä. Harjoitteen jälkeen voit tehdä miellekartastasi muistiinpanot tai ottaa niistä valokuvan.

Anu: Harjoite soveltuu todella monenlaisten työvaiheiden ja prosessien työkaluksi. Itse olen post doc -prosessini myötä synnyttänyt tällä tavoin sekä liikkeellistä materiaalia että

lappumiellekarttojen avulla tuotettuja jäsennyksiä ja tekstiä. Taideyliopistopedagogisten opintojen niin kutsutussa laboratoriotyöskentelyssä pääsin kokeilemaan, kuinka harjoite soveltuisi ryhmässä tehtäväksi, ja olenkin sittemmin teettänyt harjoitetta monilla erilaisilla ryhmillä. Olen nähnyt sen auttavan myös monia muita verbalisoimaan ja järjestelemään ajatustiaan erilaisten prosessien erilaisissa vaiheissa. Teimme sitä myös Sirkkan kanssa hahmotellessamme tätä esseetä.

Sirkka: Olen soveltanut sitä myös maisteriopiskelijoiden yksilöohjauksessa erilaisilla kestoilla. Se, kuinka opiskelijat ottavat harjoitteen vastaan, vaihtelee tietysti yksilöiden ja tilanteiden mukaan. Yleisesti ottaen työtapo vaikuttaa sopivan hyvin näyttelijäopiskelijoille.

Anu: Näytteleminen on niin psykofyysinen taiteenlaji, että liikkeen ja puheen yhdistäminen ei tuntune vieraalta. Jos saisin valita seminaarin opetustilat vapaasti, pitäisin sen mielelläni liikuntatiloissa. Ajattelu- ja kirjoitusprosesseja kaventaa se, että ne niin usein alun alkaen oletetaan tapahtuvaksi paikallaan, istuvassa asennossa, tuolin ja pöydän välissä. Lattiatyöskentelyssä ihminen tuottaa usein kiinnostavampaa tietoa.

Sirkka: Kyllä, onhan lähes koko muukin koulutusohjelman opetus kehollista ja holistista.

Anu: Ja nyt olemme puhuneet jo niin psykofyysisyydestä, kehollisuudesta kuin holistisuudesta. Tuntuu oleelliselta pukea sanoiksi se, että yhteistyössämme kohtaavat erilaiset diskurssit näkyvät esimerkiksi juuri tämän termistön kirjavuutena. Tämä teksti ei ole diskurssianalyttinen purku, joten riittääköön toteamus, että minä puhun esimerkiksi ruumiista ja Sirkka kehosta. Lisäksi pyörittelimme keskusteluissamme holistisuuden käsitettä ja myös psykofyysisyyden käsite tuntuu puolustavan paikkaansa.³

Oli miten oli, opiskelijat aloittavat prosessinsa lähes aina oman kokemustietonsa pohjalta. Tätä tietoa voi usein kuvata ruumiilliseksi – tai keholliseksi – tiedoksi, joka on mielestäni loputtoman kiinnostava tiedon muoto.

Sirkka: Se on meitä vahvasti yhdistävä kiinnostuksen kohde.

Anu: Tämä tieto ensiksikin usein koskee sisällöllisesti suoraan ruumiillista toimintaa harjoituksissa, esityksissä

3. Ihminen on toki ylipäättään psykofyysinen olento, eikä ole olemassa ammattia, johon ei sisältyisi psykofyysisiä prosesseja. Näyttelijän ammatissa näitä prosesseja kuitenkin pyritään poikkeuksellisen aktiivisesti huomioimaan ja myös muokkaamaan, ottamaan haltuun taiteen tekemisen välineiksi. On turvallista sanoa, että psykofyysisiä prosesseja on vähintään sata vuotta pidetty yhtenä länsimaisen näyttelijäntaidon keskeisimmistä alueista.

tai kuvauksissa. Toiseksi tieto ottaa ruumiillisen muodon, ilmenee ruumiin tuntemuksina, olotiloina ja vireyksinä sekä toimintavalmiuksina tai niiden puuttumisina. Ruumiillinen ja sanallistettu tieto ovat olemassa yhtä aikaa ja edeltävät ja edellyttävät toisiaan, vaikka arjessa saattaa tuntua kuin ne olisivat erillisiä ja toisistaan tietämättömiä rinnakkaismaailmoja.

Sirkka: Tietämisen sanallistaminen saattaa näyttelijälle – samoin kuin laulajalle, tanssijalle tai kuvataiteilijalle – olla haasteellista. Näyttelemisessä on paljon ei-kielellisiä prosesseja, joita meidän tulisi yrittää saada opiskelija tuomaan käsitteelliselle tasolle ja sanallistamaan ne.

Anu: Niin, seminaarityöskentely pyrkii luomaan siltoja ruumiillisten tilojen ja sanallisen kielen välille. Siksi pyrimme myös kehittämään harjoitteita, jotka auttaisivat näissä sanallistamisprosesseissa.

Sirkka: Opettajana on kiinnostavaa seurata myös omaa kehollisuuttaan. Kuinka ne pedagogiset filosofiat, joihin nojaan, pikkuhiljaa juurtuvat itsessäni solutasolle.⁴ Joskus huomaan vielä reagoivani siten kuin omat opettajani aikoinaan reagoivat, hyvin autoritaarisesti.

Anu: Post-turkkalaisen 1990-luvun teatterikoulussa ja harastajateattereissa kasvaneena tunnistan tämän. Moni opettaja ja ohjaaja johti joukkojaan silloin aivan perin juuri eri lailla kuin miten itse nykyään opettaa. Ensin oppi opiskelijan näkökulmasta ruumiineen päivineen yhden tietyn opettamisen kuvan. Ja nyt opettajana on opettanut itselleen aivan toisenlaisen opettajuuden idean. Se on ollut yhtä aikaa rankkaa ja hyvin helpottavaa.

Sirkka: Tunnistan omassa oppimisprosessissani sen, että oli huomattavasti nopeampaa omaksua tietoa uudenslaisista oppimiskäsityksistä ja niihin liittyvistä opetuksen toteutustavoista kuin siirtää tieto käytäntöön ja vakiinnuttaa kokonaisvaltaiseen tapaan toimia opettajana. Koen edelleenkin voivani kehittyä tässä. Tunnen sen olevan hidas prosessi, joka on edelleen meneillään. Yhteisopettajuus mahdollistaa sen, että ehdin kuunnella omia reaktioitani. Voin antaa refleksitasolle juurtuneen vanhan reaktion mennä ja antaa uuden ratkaisun

4. *Sirkka:* Minulle tällaisia ovat esimerkiksi Maija Lehtovaaran muotoilut situationaalisesta oppimisen teoriasta ja toisaalta myös Paolo Freiren pedagogiset ajatukset.

syntyä opetustilannetta ja opiskelijoita paremmin palvelevaksi, ymmärtämään pyrkiväksi, kuuntelevaksi ja keskustelevalaksi – ja antaa sitä kautta uusien hermotusten hiljalleen muuntua ja vakiintua uusiksi kytköksiksi.

Akateeminen näyttelijä?

Anu: Seminaarisyksen aikana seuraamme opiskelijoiden töiden etenemistä ja pyrimme osaltamme tukemaan kunkin opiskelijan oman opinnäytteen ohjaajan kanssa käytävää prosessia. Kannustamme kautta linjan vertaispalautteen antamiseen. Kevätlukukaudella toteutetaan pareittain tai kolmen ryhmässä töiden senhetkisten vaiheiden opponoinnit.

Sirkka: Opetustilanteessa pyrimme jättämään aina aikaa sille, että opiskelijat voivat muodossa tai toisessa kertoa, missä vaiheessa heidän kirjoitusprosessinsa on. Tyypillisestä seminaarityöskentelystä poiketen opetamme ja kertaamme myös opinnäytteen tekemiseen liittyviä tiedollisia asioita. Käymme läpi esimerkiksi lähteiden käyttöä ja lähdeviittausten tekoa ja muita kirjoitustyön eettisiä näkökulmia, kuten haastattelujen tekemistä ja käyttöä. Näitä asioita ei ole pakollisissa opinnoissa maisterivaiheessa muualla.

Anu: Ei niin. Näyttelijän koulutuksen keskiössä on konkreettinen psykofysiikan haltuunotto, taiteellinen toiminta ja harjoittelu. Akateeminen eetos ja siihen liittyvät teemat ovat historiallisesti olleet hiukan periferiassa.

Sirkka: Opinnäyteseminaarin rakenteellinen haaste on sen suhde maisteriopintojen muihin aikatauluihin. Ensinnäkin aikaa on kaiken kaikkiaan melko niukasti, joten meidän täytyy valita opetukseen vain todellakin elintärkeät asiat. Toiseksi useiden näyttelijäntaiteen maisteriopiskelijoiden opintoihin kuuluu viimeisenä vuonna työharjoitteluja ammattikentällä sekä yhteisprojekteja muiden koulutusohjelmien kanssa. Poissaoloja tulee siksi paljon, ja seminaareissa on vaihteleva määrä opiskelijoita. Emme ole voineet laskea sen varaan, että seminaarit muodostaisivat lineaarisen jatkumon. Tämä aiheuttaa myös sen, että etukäteen kullekin kerralle tekemämme opetuksen suunnitelma on vain lähtökohta.

Anu: Käytännössä seminaarin suunnittelu ja toteutus on siis räätälintyötä, jossa joustavuus ja nopea improvisointivalmius on keskeistä.

Sirkka: Suunnitellut asiat ja tehtävät joko toteutetaan suunnitellusti tai niitä lyhennetään tai jätetään pois ja otetaan tilalle jotain muuta sen mukaan, mitkä ovat paikalla olevien opiskelijoiden tarpeet.

Anu: Tämä on olosuhde, jossa toimimme. Asetelman kanssa selvittää kyllä, ja siitä voi oppiakin paljon, mutta toisaalta muuttaisin tilanteen silmänräpäyksessä, jos se olisi mahdollista. Meillä on kuitenkin toinenkin haaste, ja siitä en luopuisi, koska se on niin kerta kaikkiaan kiinnostava ja arvokas. Tämä haaste on opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat kirjoittajina. Kun opiskelijat valitaan näyttelijäntaiteen koulutusohjelmaan, eivät kirjalliset tai perinteisesti akateemiseksi katsotut taidot ole karsiva tekijä, eikä niiden tule ollakaan, jollei haluta menettää monia loistavia tulevaisuuden näyttelijöitä. Monille kirjoittaminen ja esimerkiksi lähteiden käyttäminen on luontevaa ja mieluista. Toiset taas kokevat sen hankalaksi eri syistä. He saattavat nähdä omat vahvuutensa aivan muualla ja nähdä itsensä kirjoittajina karun kriittisessä valossa. Kaikkien kohdalla peruskoululaitoskaan ei ole ollut kovin kannustava. Myöskään suomalaisella näyttelijäkentällä tuskastuttavan yleinen itseymmärrys näyttelijöistä tyhmänä ryhmänä ei vieläkään ole täysin hävinnyt. Joskus ajattelen, että jos sen asian pystyisin muuttamaan, niin voisin kuolla onnellisena.

Myös tässä siis tarvitaan räätälöintiä: opiskelijat tarvitsevat meiltä erilaisia asioita, ja se tekee elämästä kiinnostavaa. Minusta tässä työssä ehkä parasta on niiden tekstien monimuotoisuus, joita saan lukea ja ohjata. Opiskelija, joka kokee kirjoittajana suurta epävarmuutta, saattaa kuitenkin kirjoittaa niin koskettavaa tekstiä, että lukijansydämeni pompahtelee onnesta.

Sirkka: Minäkin pidän opiskelijoiden monimuotoisuutta rikkautena. Pidän tärkeänä yhteisen taajuuden löytämistä opiskelijoiden kanssa. Tarkoitan sitä, että meille opettajille syntyy ymmärrys siitä, miten opiskelija hahmottaa ympäröivää todellisuutta, millaisia käsityksiä hänellä on ja miten voimme luoda mielekkään ja rakentavan keskusteluyhteyden

opiskelijoihin ryhmä- ja yksilötasolla. Olisi osattava kysyä oikeita kysymyksiä, kuulostella, aistia, kuunnella ja tunnistaa kunkin opiskelijan tarpeet. Olisi osattava myös löytää avaimet erilaisiin lukkoihin – olivatpa ne sitten menetelmällisiä, teknisiä, tiedollisia, tunteisiin tai asenteisiin liittyviä. Olisi myös osattava laittaa itsensä likoon opettajana. Tunnistan Anun mainitseman tyhmyyden eetoksen, joka pilkahtelee näyttelijä-opiskelijoiden keskusteluissa. Muistan seminaarin, jossa yksi opiskelijoista puoliksi vitsaillen mainitsi näyttelijöiden tyhmyydestä ja omasta tyhmyyden kokemuksestaan. Anu käytti silloin puheenvuoron, jonka muistan aina. Hän sanoi opiskelijalle ja koko ryhmälle painottaen sanojaan: ”Sinä et ole tyhmä. Kukaan teistä ei ole tyhmä. Älkää antako kenenkään sanoa tai väittää teitä tyhmiksi.” Hän jatkoi puhumalla siitä, että tietoa on monenlaista: ”Näyttelijöiden tieto on paljolti ei-kielellistä ja seminaarissa opettelemme käsitteellistämään ja kielellistämään asioita. Näyttelijät ovat oman alansa asiantuntijoita ja teillä on oikeus kuvailla, käsitellä ja analysoida oman alanne ydinkysymyksiä asiantuntijapositiona.” Opiskelija selvästi liikuttui. Seminaariryhmässä pyyhittiin kyyneleitä. On suuri merkitys oppimisen kannalta saada auktoriteetilta – tässä tapauksessa opettajalta – muiden ihmisten kuullen sellainen vahvistus omalle osaamiselle ja älykkyydelle, joka on perusteltu ja jonka voi uskoa. Liikutuin opiskelijoiden reaktioista, mutta myös Anun sanojen sisällöstä. Sanat poistivat häpeän sordiinin ryhmän opiskelijoiden yltä ja vapauttivat opiskelijat keskustelemaan ja kommentoimaan toistensa töitä. Sanojen voima on ihmeellinen. Tuossa seminaarihetkessä oli kauaskantoinen vaikutus. Seuraavilla seminaarikerroilla opiskelijat uskalsivat kommentoida toistensa töitä huomattavasti tarkemmin ja syvemmälle ammattialaan pureutuen sekä omia kokemuksiaan ja näkemyksiään avaten. Seminaarikeskusteluissa tapahtui oppimista. Opiskelijat uskalsivat harjoitella sanallistamaan ja käsitteellistämään omaan näyttelijäntyöhönsä ja harjoitteluun liittyvää ajattelua, toimintaa, tapahtumista, kehollista kokemista ja aistimista sekä ilmiöitä.

Anu: Olemme harjoitelleet asiantuntijaposition ottamista hyvin konkreettisesti lähdeharjoitteen avulla.

Harjoite: Lähteiden kanssa keskusteleminen

Harjoite tehdään opettajien tuoman materiaalin pohjalta. Valmistaudu jakamaan tuottamasi teksti muiden paikallaolijoiden kanssa. Materiaali käsittää katkelmia näyttelemistä ja sitä sivuavia aiheita käsittelevistä teksteistä, kuvia ja äänitiedostoja.

1. Tutustu materiaaleihin ja valitse niistä yksi, johon haluat vastata tai reagoida.
2. Kirjoita vastauksesi. Merkitse myös lähdeviitteet tekstiisi. Lue teksti ääneen.
3. Tämän jälkeen avataan keskustelu siitä, mitä ajatuksia vastaus herätti.

Sirkka: Opiskelijat ovat suhtautuneet tehtävään uteliaasti. Keskustelu opiskelijoiden valitsemista materiaaleista oli vilkasta, ja opiskelijat ottivat innokkaasti kantaa toistensa teksteihin. Osa opiskelijoista käytti valitsemaansa aineistoa myös kirjallisen työnsä lähteenä.

Tehtävän varsinainen tavoite vaikutti toteutuneen siten, että opiskelijat rohkaistuivat muodostamaan mielipiteitä ja sanallistamaan ajatusprosesseja, joita aineisto heissä herätti.

Anu: Toisaalta tässä harjoitellaan myös lähdeviittausten oikeaoppista merkitsemistä.

Sirkka: Lähdeviittauserkintöjen harjoittelemisessa olemme käyttäneet opetuskeskeisenä tukena Hanna Järvisen laatimaa *Viittausopasta*, joka on varsin perusteellinen ja antaa laajan tietopakettin Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa käytetyistä viittauskäytännöistä. Autamme opiskelijoita soveltamaan *Viittausopasta* itsenäisesti ja toimimme siinä tukena. Olemme käyneet opettajajohtoisesti läpi yleisimmät lähdeviittaustavat. Pyrimme pitämään informaation mahdollisimman rajattuna ja selkeänä, jotta se olisi helppo omaksua. Usein sitä harjoitellaan ihan työn valmistumiseen saakka henkilökohtaisessa ohjauksessa. Haasteena on se, miten saisi opiskelijat motivoitumaan heti kirjoitusprosessin alussa pitämään lähdeviittaukset ajan tasalla.

Anu: Kyllä. ”Laittakaa heti ylös ja talteen kaikki käyttämäne lähteet ja sivunumerot! On kauhea pain in the ass lähteä etsimään niitä uudelleen pari päivää ennen dead linea!” Kukaan ei usko sitä ikinä. En minäkään uskonut, kun tein väitöskirjaani. Millä pedagogisella menetelmällä tämän sisäistämisessä voisi auttaa?

Riittävän yhteinen ymmärrys

Anu: Pariopetus edellyttää paljon keskustelua meidän välillä, huokoista suunnittelua ja välillä varsin perusteellista reflektointia.

Sirkka: Suunnittelemme mielestäni aika orgaanisesti asioita. Koen, että meillä on yhteinen käsitys siitä, mikä on opetuksen tavoite sekä mitkä asiat ja sisällöt ovat tärkeitä.

Koen todella hedelmällisenä ideoiden pallottelun, koska siinä syntyy monipuolisemmin ratkaisuvaihtoehtoja. Syksyn alussa teemme suunnitelman seminaarikertojen sisällöistä ja toteutuksesta. Lisäksi tarkennamme suunnitelmia ennen kutakin seminaarikertaa.

Anu: Voimme yhdessä puntaroida sitä, mitä kultakin opetuskerralta tarvitaan eniten ja mitkä olisivat eri opiskelijoiden henkilökohtaiset tarpeet.

Sirkka: Suunnitellessamme keskustelemme käsittelemistämme sisällöistä. Keskustelujen myötä meille käy ilmi se, miten kumpikin meistä ymmärtää sisällöt ja minkälaisesta kokemushorisontista tarkastelemme niitä.

Anu: Mietimme myös konkretiaa: Millainen käytännön harjoite tehdään? Miten tilanne kannattaisi järjestellä, rytmittää ja tauottaa? Kun tämä tehdään yhdessä, kumpikaan meistä ei tule niin herkästi juuttuneeksi omiin ajatuskulkuihinsa tai rutiineihinsa. En muista, että me olisimme olleet tilanteessa, jossa olisimme tyrmänneet toistemme ideoita tai olleet selkeästi eri mieltä. Vai olemmeko?

Sirkka: Mielestäni olemme olleet kuuntelevalla kannalla toistemme ideoiden suhteen. Tämä lienee sanaton sopimus. Emme ole erikseen laatineet sääntöjä toiminnallemme.

Anu: Omia ideoitaan peilaa toiseen ehkä hienovaraisemmin – jopa tiedostamatta.

Sirkka: Yliopistopedagogisissa opinnoissa toteuttamiemme yhteisten projektien myötä välillemme on rakentunut luottamus, joka toimii perustana vuorovaikutuksellemme. Se ilmenee kunnioituksena toisen ammattitaitoa, persoonaa ja näkemyksiä kohtaan. Yliopistopedagogisten opintojen myötä olemme tutustuneet erilaisiin pedagogisiin suuntauksiin ja siihen, miten ne taideopetuksessa ilmenevät. Lisäksi olemme syventyneet niiden taustalla oleviin filosofioihin, ihmiskuvaan sekä ihmiskäsityksiin ja erilaisiin käsityksiin siitä, mitä tieto ja oppiminen ovat. Olemme näistä löytäneet yhteistä maaperää opetuksemme suunnitteluun. Ymmärtääkseni käsityksemme oppimisesta tai ihmisyydestä ei ole identtinen, mutta jaamme riittävän suuren määrän samanlaisia käsityksiä ihmisyydestä ja oppimisesta sekä pedagogisista tavoitteista, että se mahdollistaa yhteisopettajuuden.

Anu: Nimenomaan, jaamme *riittävän paljon!* Lisäksi olemme puhumalla purkaneet paljonkin sitä, mitä emme jaa ja missä asioissa olemme itsekkin murrosvaiheissa tai koemme ajatuksellista ristiriitaja. Arvostan tätä. Viimeksi eilen puhuimme siitä...

Sirkka: ...miten ihmiskuvakin voi olla jatkuvassa muutoksessa ja miten kiinnostavaa sitä on suhteuttaa siihen, mitä ajattelee opettamisesta.

Anu: Juteltiin Foucault'sta ja fenomenologiasta, yksilöllisistä ja kollektiivisista lähestymistavoista opiskelijoihin. Sitten kun on aikaa, voimme paitsi jatkaa laulamista myös syventää näitä pohdintoja. Suunnittelusta ja opetustilanteesta muuten vielä: on hyvä asia, että kumpikaan meistä ei takerru tehtyyn suunnitelmaan, jos tuntuu, että se ei olekaan paras mahdollinen. Siinä on oltu hyvin samoilla linjoilla, eli jos Sirkka ehdottaa, että tehtäisiinkö sittenkin näin, niin yleensä olen jo itsekkin ehtinyt ajatella ihan samaa vaihtoehtoa. Olen itsekseenkin sellainen, että tykkään suunnitella paljon, mutta hyvin usein muutan suunnitelmia lennosta. Muuttaminenkin on helppoa, jos on kuitenkin ollut jokin suunnitelma, johon ollaan koko ajan suhteessa. Muuten tuloksena saattaa olla pelkkää epämääräistä sekoilua.

Sirkka: Muutokset eivät synny tyhjästä. Nopeassa tilanteessa täytyy olla kompetenssia löytää vaihtoehtoisia toimintatapoja ja harjoitteita. Meillä on tarpeeksi monipuolista osaaamista, kokemusta ja koulutusta, jotta voimme olla joustavia. Nämäkin ovat asioita, jotka kehittyvät ja joissa kehitymme.

Anu: Opetustilanteessa meidän opettajien on myös oltava hyvin kontaktissa keskenämme. Meillä on oltava riittävän yhteinen ymmärrys siitä, mitä missäkin tilanteessa tapahtuu, mitä tavoitteita olemme yhdessä edistämässä ja mitä uutta ja yllättävää tilanteet noihin tavoitteisiin ovat lisäämässä.

Sirkka: Opetustilanteissa tulee eteen välillä yllättäviä käännteitä. Kun toinen opettaja on aktiivisessa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa, on toisen opettajan mahdollista toimia enemmän tarkkailijan roolissa. Tarkkailija voi nähdä vuorovaikutustilanteen toisella tavalla kuin opettaja, joka on tilanteen aktiivinen toimija.

Anu: Opetustilanteissa on enemmän ilmaa, tunnustelutilaa.

Sirkka: Tästä voi olla hyötyä tilannetta jälkikäteen mietittäessä tai jo itse tilanteessa. Yllättävissä tilanteissa saattaa opettajana olla tarve saada hetki reagointiaikaa. Aktiivinen opettaja voi tällöin kääntyä tarkkailijan puoleen tai päinvastoin. Yhteisopetuksessa syntyy opetustilanteen sisällä reagointiaikaa myös siten, että toinen opettaja esittää huomion tai kysymyksen opiskelijalle tai ottaa muutoin aktiivisemmän roolin, jolloin toisella opettajalla on aikaa ajatella eteenpäin.

Anu: Pariopetus siis eroaa yksin opettamisesta niin suunnittelun, toteutuksen kuin reflektion osalta. Itselleni ehkä oleellisin näistä on reflektointi, se, että opetustilanteita voi jälkeinpäin purkaa yhdessä toisen opettajan kanssa. Näin on erityisesti silloin, jos jollakulla opiskelijalla tuntuu olevan tiukkoja tilanteita, jos ryhmädynamiikka mietityttää tai jos jompikumpi on epävarma omista pedagogisista ratkaisuisistaan. Yksin opettaessa opettaja on ongelmallisissa tilanteissa aika orpona. En ajattele niin, että opettajan pitäisi esittää opiskelijoiden edessä erehtymätöntä ja jokaisesta ratkaisustaan vuoventarvaa. Tuskinpa sellainen esitys edes olisi kovin uskottava. Voin myöntää opiskelijoille, jos en ulkoa muista, miten kuvaan viitataan, jos en (vielä!) kunnolla tunne tiettyä aihealuetta tai

jos tarvitsen pienen tauon miettiäkseni, miten seuraavaksi edetään. En silti ajattele voivani avautua kaikista opetustilanteissa syntyvistä ajatuksistani opiskelijoille tai kysyä heiltä ääneen kaikkia kysymyksiä, joita minussa herää. Luulen, että se tekisi opiskelijoiden olon turvattomaksi. Minulla on vastuu pitää tietyt rajat ja elää itse omien epävarmuuksieni kanssa eikä kaataa niitä opiskelijoiden päälle. Näin ollen ainoa ihminen, jonka kanssa opetustilanteita voi purkaa, on toinen opettaja. Se on tärkeä rooli.

Sirkka: Olen samaa mieltä. Pidän ammatillisen kehittymisen ja kasvun kannalta suotuisana, että voi käydä kollegan kanssa läpi opetustilanteita ja luottaa toisen palautteeseen ja yhteiseen intressiin kehittää opetusta ja kehittyä niin yksilöinä kuin työparina. Yhteisopettajuudessa korostuu vastavuoroisuus ja luottamus sekä itseluottamus. Koen, että ammatillinen itseluottamuksemme näkyy siinä, että kerromme, jos emme tiedä jotakin asiaa – kuten mainitsit. Annamme arvoa toistemme osaamiselle emmekä epäröi antaa tunnustusta toisillemme ja opiskelijoille. Koen sen lisäävän rentoutta keskinäisessä vuorovaikutuksessamme sekä vuorovaikutuksessa suhteessa opiskelijoihin. Se puolestaan vapauttaa ajattelua. Koen meidän molempien ottavan rohkeasti oman tilansa, mutta myös kuuntelevan toisiamme ja opiskelijoita.

Anu: Kunkin seminaarikerran jälkeen keskustelemme, miten koimme niiden toteutuneen. Tämä vaikuttaa myös seuraavien seminaarien suunnitteluun.

Sirkka: Koostamme myös pidemmällä aikavälillä kokemuk-siamme seminaareista. Kahden kokonaisen seminaarivuoden jälkeen olemme jo tehneet suunnitelmia siitä, miten muutamme toteutusta tulevana lukuvuonna. Opinnäyteseminaarin kehittämisen on yksi osa näyttelijäntaiteen koulutusohjelman tutkivan opettajuuden projektia.

Vuorovaikutus ja opiskelijat

Anu: Kun ajattelen opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, mieleen tulee ensimmäisenä ryhmä. Ryhmän dynamiikat ja tunnelmastot.

Sirkka: Ryhmäkeskustelujen luotsaaminen on ollut yksi kehitettävä asia. Anulla on enemmän kokemusta seminaarien keskustelujen vetämisestä, ja tuntuu, että olen rohkaistunut tämän yhteistyön myötä myös suitsimaan keskusteluja silloin, kun ne alkavat ajallisesti rönsytä.

Anu: Olen oppinut tätä todella kantapään kautta, kun sain aikoinaan teatteripedagogiikan opiskelijoilta turhautunutta palautetta siitä, että annan keskustelujen jatkoa loputtomasti. Keskeyttäminenhän voi tuntua epäsensitiiviseltä ja tökeröltä.

Sirkka: Esimerkiksi silloin, kun ryhmässä on dominoiva keskustelija ja toisaalta arkoja keskustelijoita. Tämä yhdistelmä on haastava. Silloin, kun keskustelijat uskaltavat ottaa paikkansa keskustelussa, se on helpompaa.

Anu: Kello on yksi keskustelua tasa-arvoistava väline. Kaikkien töille annetaan yhtä paljon aikaa. Tosin ajanottokin voi joissain tilanteissa tuntua liian jäykältä ja rajoittavalta tavalta. ”Opiskelija se-ja-se, sinulla on vielä kolmekymmentäviisi sekuntia aikaa antaa opiskelijatoverillesi palautetta!”

Sirkka: Palautekulttuurin koen näyttelijäntaiteen koulutusohjelmassa kannustavaksi. Tämä on koko työyhteisön ja opiskelijayhteisön yhteisesti vaalima asia, jota on yhdessä vuosia rakennettu. Opiskelijoiden antaman palautteen perusteella seminaarissa keskustelutilanteet on koettu turvallisiksi, ja vertaispalaute on parhaimmillaan rohkaisevaa.

Anu: Palautteen annossa on minusta tapahtunut suorastaan vallankumous viimeisen parinkymmenen vuoden aikana. On loistavaa, että autetaan toisia kannustavalla tavalla eikä kitsastella kehuissa. Joskus silti mietin, että kääntöpuolena voi olla vaara palautteen yksipuolistumisesta. Rakentavalla ja lämpimällä tavalla annettu kriittinen palaute ei ole rikkovaa, vaan se on välittämistä ja vaivautumista. Ajattelen, että nykyään on oikeastaan luottamuksen osoitus, että rohkenee muotoilla sanoiksi myös sen, mitä ei ole toisen työssä ymmärtänyt tai minkä näkee vielä kaipaavan kehittämistä.

Sirkka: Ryhmätilanteiden lisäksi pohdin myös vuorovaikutusta opettajien ja yksittäisten opiskelijoiden välillä. Opiskelijat käyvät läpi erilaisia päällekkäisiä prosesseja. He opiskelevat taiteilijoiksi ja heillä on omat taiteelliset prosessinsa ja

opiskeluprosessi, mutta myös yleisempi kasvuprosessi meillä. Opiskelijat ovat suhteellisen nuoria ja puhuvat usein avoimesti henkilökohtaisista asioista. Keskustelutilanteet saattavat näin ollen olla hyvinkin tunnepitoisia.

Anu: Tämä tuo opettajan tehtävään lisää eettistä vastuuta. Mainitsemme aina, että sensitiiviset keskustelunaiheet jäävät seminaaritulanteeseen, mikäli opiskelija ei itse päättävästi avata niitä julkisesti työssään. Kun joku jakaa ryhmässä jotain, on sillä todella paljon väliä, miten me opettajina reagoimme siihen. Noissa tilanteissa myös kehollisuudella on suuri merkitys. Vuorovaikutus on niin suurelta osin kehollista, torjunnan tai hermostumisen tai toisaalta hyväksynnän vaistoa. Itsensä tulisi saada sillä lailla rauhoittumaan tilanteisiin, että hyväksyvä kuunteleminen pääsee tapahtumaan.

Sirkka: Opiskelijat ovat sanattoman viestinnän ammattilaisia. Se voi luoda rakentavan ja kannustavan, turvallisen tilanteen ja luottamuksellisen jakamisen tai herättää epäluottamusta ja sulkeutumista. Opettaja edustaa auktoriteettia, ja opiskelijajoukon edessä se korostuu. Koen erityisen palkitsevina ja samaan aikaan haastavina sellaiset tilanteet, joissa opiskelija päästää tunnetilan valloilleen ja paukuttaa kritiikkiä moneen suuntaan. Hyvänä pidän sitä, että opiskelija tuntee olonsa niin turvalliseksi, että uskaltaa näyttää tunteitaan ja tuoda julki mielipiteitä, joiden ei ole tarkoituskaan miellyttää. Koen, että yhteisopettajuudesta on tällöin paljon hyötyä. Yhden opettajan ei tarvitse toimia ukkosenjohdattimena, vaan voimme yhdessä lähteä rauhassa keskustellen ja kysellen purkamaan tilannetta.

Anu: Joidenkin seminaarikertojen loppuihin olemme jättäneet mahdollisuuden yksilöohjaukseen ja kysymyksiin, joita opiskelija ei halua esittää yhteisessä opetustilanteessa. Tämä voi liittyä siihen, että oma prosessi on niin kesken, että opiskelija ei ole valmis jakamaan keskeneräistä ajatusta muiden kanssa ja hän haluaa kuitenkin toisen mielipiteen tai näkemyksen siitä, mihin suuntaan työtä voi kehittää.⁵

Sirkka: Uskon, että meidän aikaisemmillä kokemuksillamme on merkitystä siinä, miten luemme ihmisiä ja tilanteita. En tarkoita tätä negatiivisesti.

5. *Anu:* Tässä emme takerru arvovalta- emmekä hierarkiakysymyksiin.

Sirkka: Niin, en ole kokenut, että olisi minun arvovaltaani tai osaamistani vähentävää, jos opiskelija kysyy toista mielipidettä kollegalta. Koen, että opiskelija saa rikkaamman kuvan ja palautteen omasta työstään, kun hän saa kertoa siitä useammalle taholle ja saa siitä palautetta.

Anu: Millä tavoin negatiivisesti?

Sirkka: No, lukemisesta voisi tulla mieleen pokeripeli ja ihmisten manipulointi.

Anu: Aivan. Niin, siitä tässä ei ole kyse, vaan esimerkiksi siitä, kokevatko opiskelijat tullessa kuulluiksi ja ymmärretyiksi, saavatko he apua niiden kysymysten käsittelemiseen, joiden kanssa he taiteellisessa työssään tai sen kirjallisessa osassa painivat.

Sirkka: Itse olen saanut varmuutta reagoida opiskelijan saattamiin viesteihin laulutunneilla. Opinnäyteseminaarissa tilanne on erilainen. Opettajana teen tietoisesti ja tiedostamatta tulkintoja opiskelijoiden hengittämisen tavasta, ryhdistä, ilmeistä, eleistä, katseen suunnista, äänen voimakkuudesta, lauseen rytmityksestä, intonaation vaihdoksista, kehon asennon muutoksista ja niiden nopeudesta sekä frekvenssistä, tavasta ottaa kontaktia muihin opiskelijoihin ja tavasta kuunnella. En voi tietenkään olla varma, vastaavatko tulkintani opiskelijan omaa kokemusta. En mielestäni kuitenkaan voisi jättää tällaisia seikkoja huomiotta. Välillä jokin opetustilanteen ulkopuolinen seikka saattaa olla läsnä ryhmän tunnelmassa. Opettajana koen joskus tilanteen sellaiseksi, että joudun pohtimaan omaa suhtautumistani opiskelijan esittämään asiaan.

Anu: Tähän liittynevät erot myös taiteenaloissamme. Teatterin piirissä ollaan ehkä tekemisissä laajemman teemakirjon kanssa kuin klassisessa musiikissa. Näyttelemisen on niin kokonaisvaltaista, että melkein mikä tahansa maailman aihe voi jollain lailla liittyä siihen, ja melkein mikä tahansa voi myös näyttelemisen yhteydessä olla vahvasti politisoitua. Siksi joskus syntyy kulttuurisia törmäyksiä. Muistan niitä jo koulutusvaiheestamme. Tällaisten erilaisuuksien huomaaminen on kuitenkin tämän yhteistyön ja myös taideyliopistopedagogisten opintojen erityisen kiinnostavaa antia. Oman kotipesänsä näkee uudesta näkökulmasta, kun muut opettajat, joiden kanssa paljon keskustelee, tulevat toisen tyyppisistä taiteellisista osakulttuureista. Itse olen pitkälti kasvanut Teatterikorkeakoulussa, jossa opiskelin ensin maisteriksi ja näyttelijäksi ja sittemmin tohtoriksi. Olen jopa väitöskirjassani perannut

koulumme opetuksen historiaa. Ja silti saan edelleen uusia oivalluksia: ”Tällaistaako meillä onkin?”

Sirkka: Yliopistopedagogisen koulutuksen taidealojen painotus on ollut merkittävä tekijä siinä, että erilaiset näkökulmat ja tietämisen tavat ovat tulleet tutuiksi ja syventyneet.

Uskon, että opetuksessamme on hyötyä siitä, että meillä opettajilla on erilaiset tulokulmat. Kun meidän kokemushorisonttimme ovat erilaiset, ne mahdollistavat enemmän kohtaamisia opiskelijoiden erilaisten kokemusten kanssa.

Anu: Kahdella opettajalla on aina osittain erilaiset tietopohjat ja ajatukselliset lähestymistavat. Näihin eroihin vaikuttaa esimerkiksi se, missä ja milloin opettajat itse ovat kouluttautuneet, onko heillä tutkimustaustaa ja jos on, minkälaiseen tutkimusperinteeseen se nojaa sekä mitkä asiat ovat opettajalle itselleen oman taiteellisen työn tai muun elämän pohjalta erityisen tuttuja. Meidän tapauksessamme iso ero on toki myös siinä taiteenalassa, jonka kautta olemme tähän opettajan tehtävään päätyneet.

Sirkka: Olemme molemmat nopeatempoisia ja -rytmisiä, vaikka se mielestäni ilmenee eri tavoilla käytännön toiminnassa. Keskustelimmekin tästä taannoin. Luin kiinnostuneena kirjoittamaasi tekstiä ja olin yllättynyt, kun kirjoitit, että meillä on sama rytmi. Minä koin, että me täydennämme toisiamme juuri siinä, että meillä on hieman eri rytmi. Ehkä olen käsittänyt rytmin jotenkin eri tavalla kuin sinä. Koen, että opetustilanteessa sinä harkitset sanojasi tarkemmin ja minulla on taipumus ampaista vastaamaan opiskelijan kysymykseen ja miettiä vastauksen aikana ajatus loppuun. Olen oppinut sinulta sitä, että hiljaisuudelle on hyvä jättää tilaa. Se tuottaa paljon hyviä asioita. Opiskelija saa mahdollisesti täydentää ajatustaan vielä hetken hiljaisuuden jälkeen, kun opettaja ei heti hyökkää kommentoimaan tai vastaamaan tai esittämään jatkokysymystä.

Anu: Merkitystä on myös sillä, missä vaiheessa opintoja opiskelija ja tietty opettaja kohtaavat. Sirkka opettaa osalle opiskelijoista laulua, mikä tuo tuttuutta. Minä olen useimmille opiskelijoille opettajana uusi henkilö ja tuon kenties mukani uusia näkökulmia. Kohtaamisessa ei ole menneiden kohtaamisien

painolastia. Toisaalta joskus olisi hyvä tietää jotain opiskelijan historiasta.

Sirkka: Toisinaan käy niin, että opiskelijan kiinnostuksen keskiössä on meille molemmille täysin vieras aihepiiri. Silloin konsultoimme alan asiantuntijoita, marssimme kirjastoon ja perehdyimme aihepiiriin. Koko ajan voi itsekkin kehittyä ja laaja-alaistaa omaa osaamistaan. Minulle uutena ja kiinnostavana ovat vastaan tulleet esimerkiksi Doreen Massey'n paikan ja tilan teoretisoinnit. Koen, että meillä molemmilla on utelias asenne elämään, ja ehkä kykenemme omalla esimerkillämme välittämään sellaista suhtautumista, että uutta ei tarvitse pelätä ja kaikkea voi oppia.

Anu: Mietimme, mikä meistä on ollut haastavinta opin- näyteseminaareissa.

Sirkka: Mieleen tulee videoimis- ja kirjoitusharjoite⁶. Joidenkin opiskelijoiden oli vaikea orientoitua siihen ja se sai osakseen kritiikkiä.

Anu: Harjoitteen tarkoitus on virittää kirjoittamaan tarkas- ti hyvin konkreettisista asioista näyttelemistilanteissa. Toisin kuin voisi luulla, tällaista kokemuk kuvausta on löydettävissä suhteellisen vähän, ja sen soisi lisääntyvän, koska se on juuri sitä ei-kielellisen kielelliseksi tekemistä, jota kukaan muu kuin näyttelijä ei voi samalla tavalla tehdä.

6. Videoimishar-
joitteen innoittajana
on toiminut Valerie
J. Janesickin kirja
”*Stretching*”: *Exer-
cises for qualitative
researchers*. Harjoite
ei ole suoraan mikään
kirjan harjoitteista,
mutta ne ovat vaikut-
taneet idean syntymi-
seen.

Harjoite: Videoi ja kirjoita

Valmistaudun jakamaan ajatuksiasi harjoitteesta ryhmän kesken.
Tehtävä tehdään pareittain.

1. Toinen näyttelee noin minuutin pituisen, vapaavalintaisen kohtauksen sanoilla tai ilman.
2. Pari kuvaa kohtauksen esimerkiksi puhelimen kameralla.
3. Sitten osia vaihdetaan.
4. Kirjoita siitä, mitä teit. Mitä havaintoja, tunteita ja ajatuksia harjoite herättää?
5. Lopuksi kokemukset jaetaan ja niiden pohjalta keskustellaan.

Anu: Itse näyttötelemisen laatu oli harjoitteessa sivuseikka. Monet opiskelijat havaitsivat harjoitteen herättävän heissä vastustusta, koska he halusivat onnistua ja kokivat, että eivät voi onnistua tehtävässä. Tästä ajatusketju johti kysymykseen, mikä on onnistumista tai mitä on hyvä näyttötelemine.

Sirkka: Omasta näkökulmastani tutkivana taiteilijana ja opettajana harjoite vaikutti kohtalaisen helpolta näyttelijäntaitteen opiskelijoille. Ennakko-oletukseni oli, että tuskin kukaan kokisi sitä negatiivisena. Muistelen, että kuitenkin keskustelimme siitä, ja muutimme ohjeistusta. Mietimme tarkkaan, miten se lanseerataan opiskelijoille. Toteutusvaiheessa osa opiskelijoista koki harjoitteen helppona ja toiset todella haasteellisena. Se herätti myös kapinaa, josta yllätyin.

Anu: Muistan. Jotkut kokivat sen ahdistavaksi ja lokeroivaksi.

Sirkka: Monet kommentit liittyivät siihen, että opiskelija huomasi arvottavansa omaa tekemistään ja koki, että asettamiensa standardien mukainen ”hyvä näyttötelemine” tai ”hyvä lopputulos” ei ollut annetussa ajassa mahdollista.

Anu: Mietin, painotimmeko tarpeeksi sitä, että kyse ei ollut videon lopputuloksen laadusta sinänsä, vaan nimenomaan oman tekemisen sanallisen kuvaamisen harjoittelusta. Toisaalta, vaikka tämän ohjeen sisäistäisikin, voi oman tekemisen arvottamisesta olla vaikea luopua.

Sirkka: Osa opiskelijoista koki tehtävän provosoivan, koska heillä oli negatiivisia kokemuksia esimerkiksi siitä, miten yhteisöön kuulumattomat tahot kokivat heidät näyttelijöinä.

Anu: Mieleen ehkä tulivat ne kaikki kerrat baarissa tai sukujuhlissa, kun joku aloittaa: ”Sähän oot näyttelijä? Näyttele nyt meille jotain!” Muisto siitä, kuinka sinuun suhtaudutaan kuin vitsi- tai tunnetila-jukeboxiin. Tämä ei tietenkään ollut tarkoituksemme.

Sirkka: Kun tehtävästä keskusteltiin, päästiin siihen, että tehtävän tarkoitus ei ole tuottaa tietynlaista lopputulosta, vaan herättää ajatuksia näyttötelemisen prosesseista. Niistä löytyi paljon sanottavaa. Lopulta tehtävä herätti opiskelijoissa juuri niitä tavoiteltuja näyttötelemisen prosessin kuvauksia, ja

ainakin osa heistä tunnisti tämän. Useat opiskelijat totesivat jälkikäteen harjoitteesta olleen heille hyötyä.

Anu: Tästä voi oppia, että harjoitteiden esittelyjä kannattaa todellakin miettiä. Ja sen, että hiukan (paino sanalla hiukan) epämiellyttäväkin kokemus voidaan usein refleктоimalla kääntää hedelmälliseksi. Lisäksi voimme todeta, että kaikki harjoitteet eivät sovi kaikille ainakaan kaikkina päivinä, eikä sekään haittaa.

Mosaiikin liikkeitä

Anu: Olemme miettineet myös sitä, kuinka pariopetuksemme seminaarissa suhteutuu ympäröiviin konteksteihin.

Sirkka: Kun seminaari alkaa, opiskelijoiden psykofysiikassa on läsnä kaikki aiempina vuosina opittu. Kaikkien muidenkin opettajien opetus lattiatyöskentelystä on opittuina jälkinä mukana, ja sitähän seminaarissa isolta osalta pohditaan ja puretaan. Tämä tuo oman näkökulmansa siihen, mihin sijoitumme koko koulutusohjelman opetuksessa.

Anu: Kirjoitusprosessin aikana kysyin Sirkalta, millaista hänen oli tulla opettajaksi näyttelijäntaiteen koulutusohjelmaan.

Sirkka: Koen näyttelijäntaiteen koulutusohjelmassa opettamisen hyvin yhteisöllisenä.

Opettajayhteisön vuorovaikutus on rakentavaa. Omia, haasteellisiakin opetustilanteita on voinut jakaa ja saada niihin neuvoja ja tukea, joilla on päässyt eteenpäin. Opetus toteutetaan usein opettajapareina tai useamman opettajan voimin. Näyttämöllistä ja musiikillista improvisaatiota opiskellaan kurssilla, jota opettavat näyttelijäntaiteen ja musiikin lehtorit. Tanssiteatterin opintojakso toteutuu tanssin ja musiikinlehtorin yhteistyönä, mutta esimerkiksi laulunopettajat ovat tässä mukana siten, että lauluosuuksia harjoitellaan myös laulun yksilöopetuksessa ja laulunopettajat seuraavat harjoitusvaiheessa opiskelijoiden työskentelyä. Monologikurssilla opettavat puheen lehtorit näyttelijäntaiteen professorin kanssa ja niin edelleen.

Anu: Pariopetuksemme seminaareissa istahtaa siis tähän kokonaisuuteen hyvin luontevasti.

Sirkka: Ensimmäisen vuosikurssin syksy taas alkaa liike ja ääni -jaksolla, joka kestää kuusi viikkoa. Jaksolla opettavat puheen ja liikkeen lehtorit, ja siellä käyvät vieraillemassa muun muassa laulun opettajat.

Anu: Liike ja ääni on koulutusohjelmassa klassikoksi nousut kurssi, jota yksi sen keskeisimmistä kehittäjistä, Seppo Kumpulainen, kuvaa väitöstutkimuksessaan (Kumpulainen 2011, 295–304). Itsekin olen aloittanut opiskeluni syksyllä 1992 tämän kurssin sen hetkisen version myötä. Kurssi hyökkää suoraan kiinni näyttelemisen psykofyysisen kokonaisuuden hahmottamiseen. Se on hyvä johdatus, sillä...

Sirkka: ...muillakin opintojaksoilla opetus on kokonaisvaltaista, holistista. Kiinnostava jatkumo on myös siinä, että Seppo Kumpulainen veti opinnäyteseminaareja ja portfolioseminaareja ennen meitä. Toimin Sepon assistenttina opinnäyteseminaarissa ja portfolioseminaarissa ensimmäisenä työvuoteni, joten tässäkin yhteisopettajuus oli läsnä.

Anu: Näen holistisuuden toteutuvan tässä usealla tasolla. Koulutusohjelman opettajakollegio muodostaa holistisen ”olion”, jossa kaikki opetettavat aineet nähdään kiinteästi ja päivittäisessä työssä osana samaa pedagogista ja taiteellista kokonaisuutta. Tämän ”olion” opetettavat opiskelijat nähdään myös vahvasti holistisina kokonaisuuksina.

Sirkka: Andy Hargreaves (1994) on tutkinut työyhteisöjen toimintatapoja. Hän jakaa ne viiteen erilaiseen työkuulttuuriin, jotka ovat individualistinen, kollaboratiivinen, teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri, balkanisaatio eli kuppi-kuntaistuminen ja liikkuva mosaiikki (Hargreaves 1994, 245–247). Näyttelijäntaiteen koulutusohjelman opetuksessa vaikuttaisi mielestäni olevan piirteitä liikkuvasta mosaiikista ja kollaboratiivisesta yhteistyön kulttuurista. Nämä käsitykseni saivat yleisluonteista vahvistusta keskustellessani niistä näyttelijäntaiteen koulutusohjelman kollegoiden kanssa keväällä 2018. Vaikka opettajakunnassa jokaisella on oma vastuunsa ja vapautensa, suunnittelemme, arvioimme ja toteutamme opetusta usein yhdessä. Toimimme joustavasti verkostona eri projekteissa ja eri ryhmissä. Spontaanejakin vierailuja toisten opettajien tunneilla on, mutta päävastuu

on aina tietyillä opettajilla tietyn etukäteen suunnitellun rakenteen mukaisesti. Näin koko yhteisön osaaminen ja asiantuntijuus täydentyy. Kohtaan ainakin itse usein tilanteita, joissa keskustellaan siitä, miten opetusta voisi soveltaa vielä paremmin jollekin yksilölle tai ryhmälle sopivaksi. Opetuksen sisällöllisiä tavoitteita mietitään ja samalla suunnitellaan ryhmän kokoon ja yksilöiden mahdolliseen kehittymisvaiheeseen sopivaa toteutustapaa ja tilaratkaisuja.

Anu: Toisin sanoen aiemmin hahmottelemani holistinen ”olio” voisi olla muodoltaan tällainen: ihmisistä, vuorovaikutussuhteista ja sisällöistä koostuva mosaiikki, joka on jatkuvassa liikkeessä. Miksei? Se on mukava visuaalinen mielikuva.

Sirkka: Liikkuva mosaiikki on vaikkapa tänään sitä, että kirjoitamme yhdessä ja opetamme yhdessä. Käydessämme tauolla suunnittelemme kolmatta asiaa eli tutkivan opettajuuden projektia parin kollegan kanssa ja keskustelemme neljännestä asiasta muutaman muun kollegan kanssa. Me molemmat olemme käytettävissä, kun osaamistamme tarvitaan. Näyttelijäntaiteen opettajat tekevät vaihtuvina pareina ja erilaisissa ryhmissä töitä oman ja muiden koulutusohjelmien opettajien kanssa. Lisäksi osa opettajista vierailee eri akatemiolla opetus- ja asiantuntijatehtävissä.

Anu: Eri opettajat ovat tietenkin tässä mosaiikissa hyvin eri asemissa. Sirkka esimerkiksi on lehtori, joka liikkuu eniten laulun ja kirjallisten töiden opetuksen maisemissa. Itse tuntiopettajana koen olevani sellainen mosaiikin osa, joka liikkuu yliopistolla paljon, sivuttain ja kulmittain, pois ja takaisin. Joskus lyhyempiä, joskus pidempiä matkoja kerrallaan. Opetan monissa vaihtelevissa konteksteissa, en pelkästään tässä koulutusohjelmassa. En pysy paikallani, koska minulla ei ole yhtä paikkaa. Minulla ei yleensä ole myöskään omaa työpisnettä. Olen nomadi. Taidan olla myös väriä vaihtava mosaiikin palanen. Minulla monta lomittaista identiteettiä ja monia erilaisia kulmia, joista voin lähestyä opetustilanteita. Koen, että pedagoginen koulutukseni monitaiteisessa ryhmässä antoi juuri tällaiseen hyviä eväitä. Osittain sen ansiosta tunnen paljon ihmisiä eri puolilta Taideyliopistoa ja pystyn liikkumaan sen eri yksikköjen väleillä. Tällä hetkellä olen 25-prosenttinen

yhdyslehtori, jonka tehtävä sijoittuu Taideyliopiston yhteiselle Avoimelle kampukselle. Sen puitteissa olen mukana esimerkiksi suunnittelemassa ja toteuttamassa uutta taidepedagogista koulutusta. Tämä kaikki on kiinnostavaa ja mielekästä. Joskus ajattelen silti, että olisi hyvä voida asettua jonnekin ja keskittää voimansa yhden kontekstin ja yhteisön kehittämiseen.

Opetuksemme on osa suurempia konteksteja: koulutusohjelmaa, Teatterikorkeakoulua ja Taideyliopistoa. Kaikki nämä ruokkivat opetusta ja opettajuutta ja tuovat siihen lisää kulumia. Toisaalta kaikkea ympäröivää ei saa haltuunsa, sillä kaikki muuttuu ja yhden opettajan aika on rajallista. Välillä täytyy olla myös reilusti pihalla.

Sirkka: Koen, että yhteisopettajuudessa on mahdollistunut ei-tietämisen-tilassa⁷ olemisen uskallus. Tämä ilmenee esimerkiksi yhdessä ihmettelynä. Opettajan ei tarvitse olla vastausautomaatti, joka tietää kaiken tai sanelee, miten ”asiat ovat”. Seminaarikeskusteluissa haluamme rohkaista opiskelijoita ihmettelemään ääneen ja rakentavasti kommentoimaan toisten ajatuksia ja kirjoitusaihoita. Sanallistamisen pitkä prosessi edellyttää turvallisuuden tuntua, jotta uskaltaa tuoda keskeneräiset, hitaasti kehkeytyvät ajatukset julki. Marja-Liisa Kuuranne-Autelo mainitsee kärsivällisyyden opetteluun ja opettamisen olevan näyttelijäntaiteen koulutusohjelman opettajien keskeisiä tämän ajan opetuksellisia haasteita (Kuuranne-Autelo 2018, 64).

Anu: Tämä ilmenee myös seminaareissa. Sekä opiskelijoiden että meidän prosesseissamme.

Tulevaisuuden tutkimuskysymyksiä

Tässä dialogiesseessä olemme avanneet kokemuksellista ymmärrystämme pariopetuksestamme ja sen pohjasta taideyliopistopedagogisissa opinnoissa. Tulevaisuudessa kehitämme tätä ymmärrystä edelleen tutkivan opettajuuden projektissa sekä käytännön työsuunnitelmiamme kehittämällä että kirjoittamalla tutkimusartikkelin. Meitä kiinnostavat tutkimusmielessä erilaiset tiedon ja tiedonmuodostuksen tavat ja erot sekä ei-tietäminen, opettaja- ja opiskelijakeskeisyys, pedagogisten

7. Ei-tietämisen positiossa (not-knowing position) asettaudutaan keskustelemaan siten, että vastauksia ei tulkita aikaisemman oman tiedon pohjalta, vaan pyritään olemaan avoin kaikenlaisille tulkinnoille. Tieto ja tulkinta muodostuvat keskustelun tuloksena. (Anderson & Goolishian 1992, 26–28.)

suhteiden sisältämä valta, situationaalinen oppiminen sekä erilaiset ihmis- ja oppimiskäsitykset ja se, miten ne täydentävät ja haastavat toisiaan.

Lähteet

- Anderson, Harlene & Goolishian, Harold. 1992. "The client is the expert: a not-knowing approach to therapy." Teoksessa *Therapy as social construction*, toim. Sheila McNamee & Kenneth J. Gergen, 25–39. Lontoo: Sage.
- Hargreaves, Andy. 1994. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Lontoo: Cassell.
- Kumpulainen, Seppo. 2011. *Hikeä ja harmoniaa: Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun näyttelijäkoulutuksessa vuosina 1943–2005*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kuورانne-Autelo, Marja-Liisa. 2018. "Motto: Teatterin opettaminen on puhetyöläisen hommaa ja viisaus lähtee tilanteista". Teoksessa *Kesken: Näyttelijäkoulutuksen rakentuminen opettajien kokemana*, toim. Malla Kuورانne & Seppo Kumpulainen. Helsinki, 57–67: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Näyttelijäntaiteen koulutusohjelman opetussuunnitelma 2020–2025.

Monialaisuus, taiteidenvälisyys ja etiikka Taideyliopiston yliopistopedagogiikassa

Eri taiteenalat ovat vuosituhansien ajan olleet keskinäisessä vuorovaikutuksessa, mutta pitäisikö taiteidenvälisyyteen ja monitaiteisuuden sisältävän erikoisosaamisen kuulua Taideyliopistossa opiskelevan opetussuunnitelmaan? Taiteilijuus on muuttumassa, ja niin vapaan kentän kuin institutionaalisenkin taiteen piirissä on hyvä tiedostaa, että taidehankkeet sisältävät usein elementtejä, jotka itse asiassa vaativat monialaista työryhmää, jonka jäsenten pitäisi kyetä kommunikoimaan ja työskentelemään keskenään. Koulutuksen muotojen pohdinta ja kehittäminen sisältävät ennen kaikkea taiteellisiin kysymyksenasetteluihin, jotka aiheuttavat usein ristiriitaisiakin impulsseja, joiden ymmärtäminen ja joihin vastaaminen vaatii neuvottelutaitoja. Vastakohtaisuuksien parissa työskentely tuntuukin olevan kiinteä osa taiteilija-pedagogin työnkuvaa erityyppisten, julkisten taideinstituutioiden vaihtelevassa maastossa. (Wilson & van Ruiten 2013, 2.)

Vaikuttaa siltä, että taideyliopistoille on tyypillistä käydä jatkuvaa keskustelua taiteen eri disipliinien rajoista ja reunaehdoista. Disipliinit ovat siis jatkuvassa muutoksen tilassa, ja nämä muutokset vaikuttavat oppimiseen ja opettamiseen. (Bamber 2012, 99, 103.) Tämän muutoksen on tutkittu juontavan juurensa hyvin monenlaisista syistä, alkaen kyseisen taiteenalan historiasta ja tavoista, joilla taiteenala on tuettu ja kehitetty. Lähestymistapa, joka usein tuo esiin perinteisten taiteenalojen tarkimmin varjeltuja ja kanonisoituja opillisia maksimeja, on taiteellinen tutkimus. Koska taiteellinen

tutkimus jo pohjimmiltaan sisältää sekä taiteen käytännöstä ammentavan että sitä kommunikoivan ja erittelevän osuuden, on se jo sinänsä taiteenalasta ulospäin suuntautuneempaa ja siten se joutuu haastamaan itsestäänselvinä pidettyjä taiteellisia käytäntöjä ja ideaaleja.

Itse näkisin, että siten taiteellisen tutkimuksen lähestymistavalla on luontainen (vaikkakaan ei välttämättä tiedostettu) taiteenalan yliopistopedagoginen luonne, koska se edellyttää taiteenalat ylittävää kommunikaatiota, luottamusta, vaikuttamista ja yhteistyötä. Taiteellisen tutkimuksen piirissä hankkeisiin ja tutkimusprojekteihin sisältyy usein monialaisia ja taiteidenvälisiä osioita. Ne kykenevät usein, tiukasti omassa taiteellisessa genressään pysyttäytyvän taide-esityksen sijaan, luomaan jonkin aivan omaleimaisen, ennen kokeilemattoman olokulman. Näin taiteidenvälisyys toimii katalysaattorina, aiempia harjoitus- ja työprosesseja uudistavana ja ajatteluttavana ilmiönä, jonka äärellä kaikki osallistujat joutuvat toisinaan käyttämään myös olemuksensa sellaisia osa-alueita, jotka eivät ole normaalin, vuosikymmeniä harjoitetun, ”osaamisen” ja taituruuden piirissä. Tuo uusi herkistymä, laajentuma tai uloke on kuin tuntosarvi tai aistivien solujen herkkyyssalue, joka virittäytyy kokeilemaan itselleen uutta ja jota siksi pitää myös varjella.

Taiteellisen tutkimuksen alalla käydään parhaillaan keskustelua, johon osallistuminen auttaa hahmottamaan taiteidenvälisyyden erityispiirteitä ja mahdollisia kipupisteitäkin. Paradoksaalisesti juuri tämä vilkas ja moniääninen keskustelu on ollut se syy, joka minulle on esitetty ikään kuin perusteena sille, että taiteellinen tutkimus ei voi saada vastaavaa tukea kuin traditionaalisempi taiteen kenttä. Taiteidenvälisyyttä koskeva keskustelu on kuitenkin käynnissä, ja se toivottavasti jatkuu. Itse pitäisin ongelmana pikemminkin sitä, että keskustelu loppuisi, että kaikkea pidettäisiin loppuun käsiteltynä.

Kontrollintarve, jota ankarat genererajat ylläpitävät, voi olla luonteeltaan lannistavaa ja taiteenvastaista. ”Tämä on balettia, tämä ei ole klassista musiikkia, tämä oikeaa teatteria, näin ja vain näin tehdään performanssitaidetta.” Kontrolli ei ole tietenkään yksinomaan vallankäyttöä, vaan sillä haetaan myös pedagogisesti vahvoja, eettisesti turvallisia ja rakentavia

käytäntöjä. Onkin tärkeää huomata, että vahvat koulutukselliset rakenteet ja disipiinit luovat taiteenalan yliopisto-opetukseen myös syvyyttä sekä laatua, ja usein ne ovat edellytyksenä myös kansainväliselle yhteistyölle.

Aineryhmät, yksiköt, oppiaineet ja taideyliopiston niin sanotut osastot ovatkin ilmiöinä jotain paljon syvempää kuin vain ikään kuin paperilla hahmottuvia hallinnollisia yksiköitä. Ne sisältävät kyseisen taiteenalan syväosaamista, vahvaa kollegiaalista perinnettä, joka luo parhaimmillaan oppimista tukevan, perheenomaisen lähipiirin. Disipiineilla onkin osansa opiskelijan sosiaalisen kuulumisentunteen ja identifiikaation rakentamisessa (Fanghanel 2012, 66). Itse katsoisin kuitenkin, että se ei saisi tarkoittaa jäämistä ikään kuin oman ”boksin” vangiksi, mikä johtaa usein liian kapeaan ja vanhanaikaiseen katsantoon eli niin sanottuun ”fakki-idiotismiin”. Usein tällaiset boksit saattavat olla ikään kuin aikataskuja, joissa keskustelua edellyttävä ajattelu ei oikeastaan ole sallittua. Lisäksi voidaan kysyä (Kreber 2008, 22), vastaavatko disipiinit sitä muuttuvaa, epävarmaa ja kompleksista maailmaa, johon taiteenalan osaajat valmistuvat, vai voisiko niiden ohella olla myös monialaisempaa koulutusta? Keskustelu koulutusalojen rakenteista ja kehittämisestä vaatiikin kypsää, vastuullista ja hienovaraista keskustelua, joka pohjaa keskinäiseen kunnioitukseen, koska pahimmillaan on vaarana, että menetämme jotain taiteenalalle aivan olennaista ikään kuin väärentyyppisen kehittämisen mukana. Yksi selvä merkki myönteisestä kehityksestä on Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen luonne turvallisena jaetun, monialaisen keskustelun ja kokeilun mahdollistavana yhteisönä.

Taiteidenvälinen yhdessä tekeminen tuo nopeasti ja konkreettisesti esiin ne alueet, joissa meillä on eniten avattavaa kokonaan toista alaa ja toisenlaista koulutustaustaa edustavalle taiteen osaajalle. Kun projektissa on mukana vaikkapa ääni- ja valosuunnittelijoita, ohjaajia, tutkijoita, esitystaiteilijoita ja muusikoita, on tämän lupaavalla tavalla *monenlaisen* ryhmän mahdollista saada aikaan yllättäviä, rikkaita ja ammattitaitoisiakin taideprojekteja. Jo aikatauluja, tiloja ja budjetteja laadittaessa huomataan usein painotuseroja ja käytännön

sanelemia ennakkoehtoja, jotka liittyvät jo aivan perustavaa laatua oleviin olosuhteisiin. Voidaan myös puhua kulttuurišokista, joka väistämättä seuraa erilaisuudesta, moneudesta, toiseudesta ja vieraudestakin.

Muusikkona ajattelen, että musiikki ei ole jonkinlainen yksinäinen, erillinen saarekkeensa. Nyt pitäisikin kiinnittää huomiota siihen, annetaanko ja peräti halutaanko taidealojen taidelähtöisen, taiteesta ja praktiikasta ammentavan (*art-driven, practice-based*) tutkimuksen ja taidealojen pedagogiikan ikään kuin upota itseensä, jopa niin, että koetaan, että se ei saa taiseen ei tarvitse ulottua oman ilmiökenttäänsä ja merkkipjärjestelmänsä ulkopuolelle. Moneen kertaan kuultu vitsi siitä, että musiikista kirjoittaminen on yhtä turhaa kuin arkkitehtuurista tanssiminen, on oireellinen sikäli, että se kertoo taidealoilla toimivien ihmisten tiedonpuutteesta ja siitä johtuvista asenteista.

Taiteenopiskelijoiden kyky kertoa omasta alastaan on usein rajallinen. Siksi monialaisten työryhmien kokoaminen jo opiskeluaikana on todella tärkeää. Eri taidegenret operoivat eri aistimusten alueilla, ja se, miten nämä aisti-impulssit oikeastaan saadaan kutoutumaan toisiinsa tavalla, jolla ne eivät syö toisiaan, on hienovarainen ja jännittävä kokeilemisen maasto. Intersubjektiivisuuden (*intersubjectivity*) ja virittäytymisen (*attunement*) teoreettinen viitekehys ja tutkimus (mm. Nummi-Kuisma 2010) tarjoaa tähän yhden hedelmällisen työskentelymaaston, josta on mahdollista edetä spesifisempään suuntaan tarpeen mukaan. Koko kehollisuutta käsittelevä filosofia (mm. Condillac 1746; De Biran 1802; Merleau-Ponty 1945; Johnson & Lakoff 1999; Gallagher 2006; Sheets-Johnstone 2013;) ja tutkimus (mm. Kaitaro 1997; Heinämaa & Kaitaro 2018; Heimonen 2009; Anttila 2013; Rouhiainen 2003) luovat vankan pohjan, jolta on mahdollista tutkia ja kehittää tätä ilmiökenttää tulevaisuudessa.

Siten koulutuksella on tässä olennainen rooli. Jos koulutamme taiteilijat tekemään työtään vain toisten, saman taiteenalan osajien kanssa, pelaamme itsemme ulos monenlaisista taiteen ilmiöistä. Tämä koskee yhtä lailla meitä kaikkia musiikin, kuvataiteen, kirjallisuuden, esitystaiteen ja vaikkapa näyttämötaiteen osaajia. Toisen taidealan ”toiseus” on kolikon

kääntöpuoli oman taidealan tuttuudelle, ja voimme turistin kaltaisina alkaa tutustua toistemme kulttuuriin, työtapoihin, traditioon, päämääriin, aikatauluttamiseen, budjettiin, hallintoon ja etiikkaan ja luoda yhdessä tekemisen mahdollisuuksia.

Taideyliopistossa työskentelevällä opettajalla on työssään apuna monialainen ja monia taiteenaloja edustava kollegio, jonka kanssa hänen on kyettävä keskustelemaan rakentavasti vaikeistakin asioista. Jotta yllirajainen, taiteellinen yhteistyö ja yhteiset projektit voisivat olla mahdollisia, on taideyliopistossa opettavien pedagogien oltava valmiita myös monialaisiin opiskelijaryhmiin eli opetustilanteisiin, joissa opiskelijoilla on erilainen koulutustausta ja osaamisalueet. Tämä tulee korostumaan tulevaisuudessa entistäkin enemmän. Siksi Taideyliopiston tarjoama yliopistopedagoginen koulutus tukee opettajan mahdollisuuksia hahmottaa omat osaamisen ja oppimisen alueensa osana laajaa taideyliopiston opetustarjontaa ja taideyliopiston piirissä käytävää keskustelua. Yhteiset keskustelut tuovat rakentavasti esiin myös ongelmat, kipupisteet ja kehittämistä vailla olevat kohdat ja mahdollistavat sen, että taideyliopisto huomioi näitä signaaleja ja pysyy muutoksen tilassa. Koulutus sisältää monenlaisia jaettuja opetustilanteita, yhteisiä taideprojekteja, aineryhmiä yhdistäviä konsertteja ja esityksiä, yhteisiä kursseja, opetukseen osallistumista ja kursittamista sekä vierailuja toisten taideakatemioiden ja ainer ryhmien suunnittelemissa opetusperiodeissa.

Artikkelissani pohdin taiteidenvälisen ja monitaiteisen työskentelyn eettisiä kysymyksiä. Haastattelen kolmea eri taiteen alaa edustavaa kollegaani: tanssija-koreografi Maarit Rankasta, laulupedagogi Sirkka Lammista ja ohjaaja Ville Sandqvistia ja erittelen taiteenvälisyyteen sisältyviä työvaiheita ja prosessoinnin keinoja. Kaikissa Taideyliopiston yliopistopedagogisen koulutuksen puitteissa ja sen työharjoitteluun kuuluvissa pedagogisissa vierailuissa toteutuu kiinnostavasti se, että tutustumme toistemme opetukseen, työtapoihin, kollegioon ja tavoitteisiin ja haluamme toivottaa toisen tervetulleeksi omaan vastaavaan yhteisöön ja tilanteeseen. Yliopistopedagogiikka on siten avainasemassa myös taiteidenvälisen koulutuksen, etiikan ja kehittämistarpeen pohdinnassa.

Oman taiteenalan ilmiöt toisesta olokulmasta

Kaikki haastatteleman ihmiset pitivät monialaisia tai taiteenvälisiä projekteja koulutuksellisesti tärkeinä. Monialaisuus heijastelee tapaamme hahmottaa maailmaa eri aistireseptorien kautta luotuna ja toisiinsa kietoutuvana yhteisvaikutelmana. Koko inhimillisen hahmottamisen, ajattelun ja kognition pohja moniaistisessa kehollisessa kokemisessa ja havaitsemisessa on se filosofinen pohja, jota muun muassa Claude Merleau-Ponty (1945) avaa havaitsemista ja kokemusta koskevissa teksteissään. Erityisesti mieleen tulee aistikokemusten kietoutuneisuutta erittelevä teksti, kuten *Visible et invisible*, jossa Merleau-Ponty (1968 [1964], 141) kuvaa moniaistisuutta nimellä *chiasme*, minkä voisi kääntää suomeksi sanalla aistimusten solmu, kimppu tai risteymä.

Sille, miksi taiteenalojen välinen, keskinäinen kommunikointi on aivan olennaista taidealojen kehittämisen kannalta, on ontologiset ja epistemologiset, filosofiset syynsä, jotka tulevat ilmi muun muassa Maine de Biranin (1802) ajattelussa ja erityisesti hänen tiedon *cascadeja* koskevassa osiossaan. Uusimmassa Maine de Biranin (1766–1824) ajattelua koskevassa tutkimuksessaan filosofi ja neuropsykologi Timo Kaitaro nostaa esiin sen radikaalisti transformatiivisen luonteen, joka kielellä on suhteessa kognitioon. Kaitaro (2018, 10) nostaa Biranin ajattelussa esiin sen, kuinka puhuessaan, kuullessaan tai ymmärtäessään ihminen kykenee assosioimaan kokemiensa aistimusten pohjalta ja siten luomaan vaikutelmistaan **toisen representaation**, mikä mahdollistaa koetun tietoisien tarkastelemisen ja ajattelun sekä sen, että myös tiedostamme älylliset toimintomme ja ajatusketjujen muodostumisen.¹

Se miksi tarkasteltavaa asiaa ei voi tyydyttävästi käsitellä vain kyseisen asiakokonaisuuden sisäisen ilmiökentän kautta tai sen sisäisillä käsitteillä, vaan pikemminkin toisen abstraktion tai kielellisen järjestelmän kautta, johtuu Maine de Biranin (1802, 264) mukaan siitä, että mielikuvituksemme ja muistimme pohjaa kahteen erilliseen merkkijärjestelmään, joista ensimmäinen on luonteeltaan välitön ja tavanmukainen ja toinen ikään kuin kääntää ja laajentaa ensimmäisen

1. Kaitaron uusi Maine de Biranin tekstejä käsittelevä tutkimus on valmistumassa työnimellä *Culture, language and cognition from Descartes to Lewes*, ja se julkaistaan syksyllä 2021.

merkitysjärjestelmän ilmiöitä toiselle, tarvitulle tasolle, joka on välttämätön nimenomaan kyseisen alan kehittämisen kannalta.

Kaitaron (2018, 10) mukaan puhutun kielen ja kirjoitetun tekstin välinen suhde on samankaltainen. Puhuttu kieli herättää ne ajatukset, joita kirjoitetun kielen avulla on mahdollista pohtia ja analysoida. Biranin (1802, 325) mielestä yksittäinen, ensimmäisen, välittömän merkkijärjestelmän luoma käsite on ikään kuin liian lähellä itse ilmiökenttää, ja siksi juuri tarvitaan käsitteistö, joka mahdollistaa asian havainnoimisen kauempaa. Musiikin ja nuottikirjoituksen suhteessa huomaamme samanlaisen yhteyden, ja muusikon on mahdollista ymmärtää, että nuottikirjoituksen olemassaolo, sen muutokset ja kehittäminen heijastelevat sitä, mitä musiikki meille on, miten se ilmenee ja miten se muuttuu. Monialaisten taideprojektien kohdalla voisi puhua myös kaksoisrepresentaatiosta toisena ”ilmiöstönä”, joka saa minut mieltämään oman taiteenalani käsitteitä toisen taiteenalan ilmiöiden kautta eli esimerkiksi tarkastelemaan musiikkia vaikkapa liikkeenä tai liikkeenomaisena, gesturaalisena ilmiönä. Juuri tästä syystä musiikin sisäisen gesturaalisuuden tutkiminen on ollut itselleni tärkeää.

Prosessia toisen taiteenalan vieraudesta kohti tutustumista ja uusien työmuotojen omaksumista tai peräti toisiinsa sulautumista on kuvattu mm. kirjassa *The Western music and its other* (Born & Hesmondalgh 2000, 35–36). Tosin esiin ottamassani kirjassa vieraus koskee erilaisia musiikkityylejä. Vierauden tunteiden ja omaksumisen väliin mahtuu vaihe, jossa toiset taiteelliset identiteetit tunnustetaan, ja jopa sellainenkin vaihe, jossa oman samaistumisryhmän ja ”toisen” ryhmän toiseuden välistä eroa korostetaan, me–ne-tyyliin. Lopulta Bornin ja Hesmondalghin (2000, 35–36) mukaan ”sosiokulttuuriset identiteetit tulevat vääjäämättä uudelleen tulkituiksi, keskustelun kohteiksi, ja sijoittuvat siten uudelleen muotoutuvien sosiokulttuuristen rakenteiden osaksi”. Taiteesta tulee historiallisten uudelleentulkintojen prosessoinnin subjekti.

Taiteidenvälisyydessä voidaan puhua ikään kuin virittäytymisen ja aukeamisen hetkistä tai alueista, joissa yksittäinen taiteenala alaa tihkua merkityksiä, jotka viittaavat itse asiaansa kyseisen taiteenalan tuolle puolen. Koska avautuminen on

aina altistumista, edellyttää se jatkuvaa taiteeneettistä pohdintaa. Emmanuel Levinasin mukaan ”toisen katseen suora avoimuus on alttiutta paljaimmillaan” (Tuohimaa 2001, 39), ja tämä alttius merkitsee myös vastuuta siitä, että avautuminen ei ole kenellekään vaaraksi. Kyse on myös taidealojen keskinäisestä kunnioittamisesta. Toinen taiteenalana, mikä se sitten onkin, ei ole vain oman taidealani koriste, tehoste, tausta tai säästys. Taidealan yliopistollisessa koulutuksessa pidetäänkin jatkuvasti yllä keskustelua, joka mahdollistaa näiden asioiden pohtimisen turvallisessa ja rakentavassa hengessä. Itse näkisin, että tässä taiteeneettinen sekä opiskelijoita että opettajakuntaa koskeva koulutus on ensiarvoisen tärkeää.

Tanssia ja kuvanveistoa yhdistävän työpajan antia

Syksyllä 2019 tapasin pitkän linjan koreografin ja tanssipedagogi Maarit ”Mammu” Rankasen Sibelius-Akatemiassa ja keskustelimme taiteidenvälisyydestä. Rankanen kertoi käyttävänsä taiteidenvälisiä työskentelytapoja opetuksessaan. Esimerkiksi Rankanen piti yhdessä kuvanveistäjä ja kuvataidopedagogi Meri Linnan kanssa kuvanveiston ja tanssin opiskelijoille yhteisen työpajan. Työmuotoihin kuului kehollisia harjoitteita, joihin sisältyi kosketusta ja saven kanssa työskentelyä. Palautteessa työpajasta oli enimmäkseen pidetty, mutta myös se tuli esiin, että jotkin työtavat olivat tuntuneet pelottavilta joidenkin osallistujien mielestä.

Rankasen mukaan on pedagogisesti hyvä miettiä etukäteen, kenen maaperällä kurssi, projekti tai työpaja toteutetaan. Kuvanveistäjille kehollinen työskentely oli vieraampaa kuin tanssinopiskelijoille. Jopa sillä on merkitystä, missä tämänkaltaisen koulutus järjestetään. Taideopiskelijalla voi olla erittäin kova itsekritiikki, ja kehollinen työskentely usein edellyttää tietynlaista rentoutta mennä tilanteisiin ja mieltää kosketus normaalina työskentelytapana. Tähän voi pedagogina ja ohjaajana valmentaa hienovaraisesti. Ketään ei saa pakottaa osallistumaan, ja tilanteesta pitää voida poistua tai pitää taukoa, mikä sekkin voi antaa osallistujalle aikaa ja tilaa tottua uudelleenlaiseen oppimiseen.

Miten siis lämmittää mukaan sellaisetkin ihmiset, jotka eivät ole tottuneet työskentelemään kehollisesti? Työpajan johdantona käytettiin niin sanottua työntö- ja juurrutusarjoitusta, jonka tarkoituksena on opettaa olemaan kommunikatiivinen kosketuksen kautta. Harjoitus on Rankasen mukaan peräisin aasialaisista taistelulajeista. Harjoituksessa työskentelevä pari seisoo polvet hieman koukussa, ja molemmat osanottajat ovat sekä koskettajia että kosketettavia, jotta valta-asemia ei pääse muodostumaan. Toinen osanottaja käy kuuntelevasti kädellä painellen läpi viisi kohtaa parinsa kehossa: selän, lantion, rintakehän, kallonpohjan ja kylkien sivut. Tämän jälkeen roolit vaihtuvat. Myös se, jota kosketaan, on mukana kosketuksessa ja siten itsekin koskettaja.

Tämänkaltainen oppikokonaisuus ei vaadi osaamista tanssin tai saven käsittelemisessä. Aloittelijuus on siis täysin hyväksyttyä. Oppiminen on myös sitä, että osaa toimia taiteellisessa työskentelyssä sekä vierailijana (*guest*) että emäntänä (*host*). Aloittelijuus on kuitenkin erityisen vaikeaa sellaisten taidealojen harjoittajille, joissa virtuoosisuus ja taito on erityisen tärkeää. Jos vierailemaan tulee taitoa korostavan taiteenalan opiskelijoita, on tärkeää ottaa tämä huomioon oppikokonaisuutta suunniteltaessa. Sama koskee taidealoja, joissa työmuodot ovat enimmäkseen yksin tekemistä, vaikkapa introverttia studiotyötä.

Rankasen mukaan voi olla esimerkiksi helpottavaa, jos oppimistilanteesta saa välillä vetäytyä syrjemmälle ”lepäämään”, koska kehollinen työskentely on prosessoivaa. Harjoituksen volyymia voi näin säädellä ilman, että osanottaja leimataan epäonnistuneeksi. ”Tällaisessa tilanteessa voi yllättäen tulla tietoiseksi omista herkkyyksistä ja raja-alueista, minkä takia harjoitteiden säätäminen osanottajille sopiviksi on eettisesti tärkeää. Silti pitää muistaa, että Taideyliopistossamme opetetaan myös asioita, jotka voivat tuntua aluksi pelottavilta, vierailta, oudoilta tai hankalilta.”

Mutta mitä tällaisesta oppikokonaisuudesta sitten voi oppia? Rankanen ottaa esiin vertaisoppimisen. Harjoitteen kautta voi nähdä asian toisen ihmisen perspektiivistä. ”Ahaa, noinkin voi tehdä!” Hän kertoo, että työpajassa hän haki kollegansa Linnan kanssa tanssia ja kuvanveistoa yhdistävää tekijää, joka oli

kehollisuus. Kaikki taiteenalat ovat kehollisia tavalla tai toisella, ainakin itse tekemisen vaiheessa, Rankanen sanoo. ”Savi rakensi siltaa kahden eri tulokulman välille. Savi oli välissä materiaalina, jonka kautta ollaan kontaktissa. Savi myös muotoutui ihmisten välisessä dialogissa.” Saviharjoitus kesti noin kaksi tuntia.

Harjoituksen avulla osanottajat voivat laajentaa ymmärrystään omasta taiteenalastaan. Kuvataiteilijat työskentelevät tilan ja kuvan kanssa, aivan kuten tanssija-koreografitkin. Molemmilla on toki omat käytänteensäkin. Esimerkiksi musiikilla ja tanssilla on paljon jaettavaa, kun ajattelee vaikkapa sanastoa, jonka voi toteuttaa sekä liikkeenä että äänenä. Näin on mahdollista löytää taiteenaloja yhdistäviä tarttumapintoja. Jos taiteilija saa opiskeluvaiheessa hyviä kokemuksia taiteiden välisestä työskentelystä, lisää se tämän verkostoitumista ja yhteistyökumppaneiden löytämistä.

Rankasen ja Linnan työpaja käsittelee yhteiskunnan monia alueita läpäisevää kysymystä kosketuksen laaduista, koskettamisen osaamisesta, koskettamisen harjoittelemisesta ja tunnetyöstä osana taiteen alan osaamista, taiteenalasta riippumatta. Ammatillinen koskettaminen on ajankohtainen teema, joka on esillä taiteen ja tutkimuksen kentällä, koska siihen liittyvä osaamattomuus ja yleisten linjausten puute aiheuttaa jatkuvia ongelmia hoito- ja kasvatustyössä sekä taidealalla.²

Suomessa kosketusta pyritään usein kategorisesti välttämään, koska sen pelätään olevan vääränlaista. Ammatillisesta, kommunikatiivisesta ja hoivaavasta kosketuksesta ei juurikaan puhuta. ”Omissa poteroissa pysyminen ei torju kaikkia mahdollisia ongelmia”, sanoo kulttuuriantropologi, professori Taina Kinnunen YLE:n aamu-tv:n haastattelussa. ”Ammatillinen kosketus on nimenomaan tunnetyötä. Hoitotyöhön sisältyvät niin sanotut välttämättömät toimenpiteet voi tehdä monella tavalla. Se, miten ne tehdään ja mitä koskettamisella tarkoitetaan, on merkityksellistä. Otetaanko verinäyte hellävaroen vai mekaanisesti, siinä on valtava ero. Kokemus siitä, miten tulee huomioiduksi. Kosketuksella voi lohduttaa ja rauhoittaa”, hän kiteyttää.

Ohjaaja, tanssikoreografi Hanna Brotherus puhuu miesten välisestä koskettamisesta osana omaa työtään (YLE, TV1

2. Koskettamista käsitellään myös Esa Kirkkopellon artikkelissa *Mimesiksen kosketus* 2014 ja Mika Elon toimittamassa teoksessa *Kosketuksen figuureja* 2014.

perjantaina 11.10.2019). Hanna Brotheruksen mukaan ”Kosketus on ensimmäinen ja viimeinen aistimme. Ihmisten välistä [koskettamisen] perustarvetta ei voi vain lopettaa, kuten ei voi lopettaa syömistäkään, mutta sitä pitää harjoitella.” Brotherus ottaa esiin kosketukseen liittyvät pelot ja sen, miten koulutus muuttaa kosketuksen laatuja ja olemusta. Hänen mukaansa kärsimme jatkuvasta kosketusvajeesta. ”Kosketus on ydinasia, joka pitäisi saada yhteiskuntaan ja neuvoloihin – . Tanssi on hieno ja luonteva taidemuoto ja tie kosketuksen äärelle.”

Muutoksen tilassa olevalle taiteen kentälle on tärkeää huomata, että taiteidenvälisyudessa on huikeita voimavaroja, osaamista ja kehityshaasteitakin. Esityksen materiaalisuus on tanssiteoksille luonteenomaisesti tärkeää, ja ymmärrys siitä, ketkä tai mitkä (ilmiöt, asiat, muusikot, tilat, äänet, valot, tanssijat, soittimet) esiintyvät, voi olla hyvinkin avara. Materiaalisuuden tutkiminen muuttaa esittämisen kenttää tavoilla, jotka laajentavat työskentelyn ja ajattelun tapojamme, ja nämä muutokset heijastuvat kaikilla yhteiskunnan tasoilla elämäämme perinpohjaisesti uudistaen, kuten olemme huomanneet kosketusta koskevan keskustelun yhteydessä.

Monialaisuus taiteen yliopisto-opetuksessa

Tavallaan tuntuu älyttömältä kysyä Taideyliopiston teatterikorkeakoulussa työskentelevältä laulunlehtorilta hänen työnkuvassaan ilmenevästä monitaiteisuudesta. Monitaiteisuus on kiinteä osa Teatterikorkeakoulun opetussuunnitelmaa siten, että opetukseen sisältyy laulun- ja musiikinopetusta, bändikoulua, ”musatanssia” ja tietenkin puheilmaisun ohjausta.

Sopraano ja laulunlehtori Sirkka Lamminen ottaa esiin myös taiteen ja tutkimuksen välisen vuorovaikutuksen. Lamminen pitää opetuksessaan esillä sekä Taideyliopiston teatterikorkeakoulun omaa tutkimusta että muuta ajankohtaista tutkimusta, mikä on avuksi myös perusopetuksessa. Lamminen kuvaa työnsä arkea holistiseksi siinäkin mielessä, että kollegoiden kanssa käytävät keskustelut muodostavat kunkin opettajan hallitsemaa erikoisaluetta laajemman kokonaisuuden, joka on monialainen. Opettajat vierailevat toistensa

opetusluokissa, mikä sekin lisää ymmärrystä toisen opetus-
alaa kohtaan.

Lamminen kertoo, että laulun ja puheen opettajat käyttävät
ristiin toistensa harjoitteita, koska tästä on huomattu olevan
apua äänenhallinnassa. Hän ottaa esiin esimerkiksi harjoit-
teen, jossa opetellaan kielenkannan sijainnin, liikkeen ja funk-
tion merkitystä äänenmuodostuksessa. ”Kielenkantahan on
paljon suurempi elin kuin ensin tulisi ajatelleeksi. Tämä valta-
va lihasmassa vaikuttaa kurkunpään toimintaan.” On tärkeää
oppia tuntemaan äänihuulien ja kurkunpään toimintaa, kos-
ka näitä kehomme osia ei pääse näkemään, ainakaan helpos-
ti. Samoin hengityksen opettamiseen käytetään harjoitteita,
joiden avulla opiskelija oppii tekemään havaintoja itsestään.
”Laulu on motoristen toimien yhdistelmä samoin kuin pyöräl-
läajokin”, Lamminen kertoo, ”opiskelijan on tarkoitus kasvaa
omavaraiseksi, jotta hän kykenee vastaisuudessa itse harjoit-
tamaan äänenkäyttöään”.

Eettiset kysymykset tulevat esiin siinä, että näyttelijäntai-
teen koulutuksessa työskennellään myös ei-kielellisen ilmai-
sun parissa. ”Esiintyjällä tulee olla valmiuksia tunnetyöhön ja
emotionaaliseen liikkuvuuteen. Jotkut puhuvat tästä sanalla
empatia.” Tämä vaatii paljon myös opettajalta. Monitaiteisuus
on myös ei-kielellistä ilmaisua. ”Ihmisessä tapahtuu asioita.
Näyttelijä uskaltaa näyttää asioita itsessään. Tällainen al-
kuinhimillisuus ja sen tunnistaminen on olennaista näyttelijän
työskentelyssä”, Lamminen toteaa. ”Haluan korostaa yhteyttä
yliseen ja aliseen; näyttelijä pystyy ei-kielellisesti näyttämään
yleisinhimillisesti tunnistettavia ilmiöitä. Teatteri on moni-
muotoistunut, ja uusia koulutusohjelmia on syntynyt vastaa-
maan tähän tarpeeseen. Teatterikoulutuksen sateenvarjon
alla taiteilijakuva on todella laaja ja koulutuksessa rohkaistaan
moniäänisyyteen,” Lamminen jatkaa.

Kontrastit ja rinnakkain asettaminen taiteidenvälisyydessä

Kollegojeni kanssa käydyt keskustelut saavat minut mielti-
mään, voisivatko taiteenalojen erot toimia myös toistensa

kontrasteina, toisiaan peilaten tai jopa toistensa suhteen dissonoiden. Pitääkö taiteenalojen olla samanlaisia tai samanmielisiä voidakseen resonoida tavoilla, jotka voisivat tuottaa jotain mahdollisesti mielenkiintoista? Lähden pohtimaan tätä jo surrealistien kokeileman kollaasiperiaatteen pohjalta niin, että kahden erilaisen, vastakkaisenkin asian rinnakkain asettaminen voi muuntaa niiden tapoja olla ja siten luoda merkityksiä, jotka avaavat kokemuksen uudelle tasolle.³

Onko toisen taiteenalan käytänteiden aiheuttama kulttuurishokki välttämättä huono asia? Šokki on sikäli huono sana, että se tuntuu viittaavan johonkin niin uuteen ja järkyttävään, että sen kokeminen aiheuttaa jonkinlaisen lamaantumisen ja trauman. Tämä ei ole tietenkään toivottavaa kenenkään osallistujan kannalta. Pahimmillaan šokeeraaminen voi palvella vallankäyttöä, joka ei ole eettisesti turvallista ja rakentavaa. Miten käytänteistä neuvotellaan? Saavatko kaikkien taiteenalojen osallistajat vaikuttaa harjoitus- ja esityskäytänteiden valintaan? Voiko ennakoimattomiin tilanteisiin varautua ainakin esimerkiksi varaamalla aikaa työryhmän keskustelulle, suunnittelulle ja mahdollisten muutosten tekemiselle myös projektin jo ollessa käynnissä? Esityksen harjoitusperiodi ei saisi edetä kuin jyrä, joka murskaa alleen mahdolliset esittäjien avunpyynnöt tai turvattomuuden ilmaukset.

Keskustelen ohjaaja Ville Sandqvistin kanssa taiteidenvälisyydestä. Sandqvist ohjasi Taideyliopiston Sibelius-Akatemian vanhan musiikin aineryhmän, Kuvataideakatemian ja Teatterikorkeakoulun opiskelijoiden ja opettajien yhteistyöprojektin vuonna 2012. Ideana oli pohjata esitys Henry Purcellin *Fairy Queen* -ooppera-balettiin. Vanhan musiikin aineryhmän opiskelijat lähestyvät yleensä tällaista haastetta opiskelemalla kyseisen musiikkipartituurin musiikkiharjoituksissa ja oman harjoittelunsa puitteissa. He kopioivat partituurin, jakavat ”stemmat” soittajille, neuvottelevat virityksestä, järjestävät soittimien kuljetukset ja varaavat muun muassa kosketinsoitinten virityksiin käytettävän ajan. Usein instrumentaali- ja vokaalipuolen harjoitukset on hyvä muutaman ensimmäisen kerran pitää erikseen.

Tämä tuli kuitenkin yllätyksenä Teatterikorkeakoulun opiskelijoille, joiden projekti alkaa sillä, että koko työryhmä alkaa

3. Jokin tutuksi koettu kulttuurinen ilmiö voidaan irrottaa normaaleista yhteyksistään myös ikään kuin surrealistisena tekona, jolloin irrottaminen voi olla avuksi ilmiön kokemisessa jonakin muuna kuin vain ”normaalina” (Clifford 1981, 562–563).

työskennellä harjoitussalissa ja ryhtyy harjoitteiden ja mahdollisen esitysmateriaalin luomisprosessiin yhdessä eikä niinkään Purcellin partituuria lukemalla. Teatterikorkeakoululaisesta näkökulmasta katsoen Sibelius-Akatemian vanhan musiikin aineryhmän toimintatapa näyttäytyi liikaa historiaan ja teoksen annettuihin ”teksteihin” sitoutuneena (libretto ja musiikkipartituuri) sekä kerrassaan epäluovana!

Ero liittyy olennaisesti myös käsitykseen siitä, miten ymmärrämme ”yhdessä aloittamisen”. ”Teakilaiset voivat aloittaa lukemalla Purcellin partituuria, jos se katsotaan mielekkääksi. Tämä varsinainen yhteisen äärelle kokoontuminen ja yhdessä työskentely ei teakilaisessa perinteessä edellytä ennakkovalmistautumista, esimerkiksi oman stemman harjoittelamista. Mieluummin tullaan valmistautumattomina, puhtaalta pöydältä, ilman käsitystä tai tarjousta tulevasta ilmaisusta”, Sandqvist kuvaa.

Tämä on erittäin hyvä esimerkki siitä, miten erilaisia eri taiteenalojen lähestymistavat voivat olla. Silti itse näkemäni ja kokemani esitys oli valloittava ja täysin uudenlainen versio *Keijukaiskuningattaresta*, jonka unenomainen kesäyönidylli toteutui ikään kuin erilaisten esitystapahtumien ”metsänä”, joiden lomitse esitystä kuuntelemaan ja katsomaan saapunut yleisö vaelsi. Projektin oli tuotannoltaan, aikataulultaan ja työryhmätyöskentelyltään todennäköisesti erittäin haastava, mutta joskus nämä kulttuurishokit vievät asioita myös eteenpäin.

Sandqvist linjaa, että vaikka taiteidenvälisyydestä ja monitaiteisuudesta puhutaan usein samassa yhteydessä, tarkoitetaan taiteidenvälisyydellä pedagogisessa mielessä usein sitä, että osanottajat esimerkiksi ikään kuin kääntävät toisen taiteenalan ”eleen” tai vastaavan ilmiön oman taiteensa ilmaisuksi. Monitaiteisuutta voi olla vaikkapa esitys, jossa eri taitealojen edustajat kohtaavat toisensa oman taiteenalan ilmaisun äärellä esimerkiksi siten, että kunkin taiteenalan edustaja tuo oman osuutensa, vaikkapa sävellyksen, tekstin tai koreografian, osaksi esitystä, josta muodostuu vähitellen laajempi kokonaisuus. Monitaiteisuus ei siis ole taiteidenvälisyyden synonyymi. ”Monitaiteisuutta on taiteellinen ilmaisu, joka koostuu monien taiteenalojen sulautumisesta yhteen

kokonaistaideteokseksi, kuten esimerkiksi oopperan kohdalla voi tapahtua”, Sandqvist kuvaa. ”Pedagogisissa prosesseissa taiteidenvälisyys on puolestaan ollut aihe, jonka puitteissa on tutkittu sitä, miten eri taiteenalojen edustajat kommunikoivat ja vaikuttuvat toisen taidealan ilmaisusta.”

Sandqvistin mukaan monitaiteisissa tai taiteidenvälisissä projekteissa on samat eettiset ongelmat kuin opettamisessa ja opiskelemisessa muutenkin. Jos projektiin osanottajien taustat ovat erilaisia, on ohjaajan osattava arvioida osanottajille pedagogisesti kohtuulliset haasteet ja pitää huoli siitä, että projektin aikana ohjaajat ja opettajat eivät käyttäydy niin autoritäärisesti, että mahdolliset kysymykset tai epävarmuudet eivät tule esiin. ”Näyttelijänkoulutukselle on tyypillistä tietty harjoiteltu fyysisuus, joka ei luonnistu ilman tähän saatua koulutuksellista pohjaa”, Sandqvist sanoo.

”Taiteilijuus on muutoksen tilassa sikäläkin, että valmistumassa oleva näyttelijä tietää, että kentällä on hyvä olla kiinnostunut marginaalisistakin alueista ja valmistautua siihen, että tulee elämässään toimimaan myös vaikkapa yleisötyön, ohjaamisen tai käsikirjoittamisen alalla. Ei ole huono asia oppia olemaan oma agenttinsa ja ymmärtää, mihin kaikkeen oma koulutus, oman ydinosaamisen lisäksi, voi tarpeen tullen laajeta.” Sandqvistin mielestä ammatillinen, yliopistotason taidekoulutus ei saisi olla liian kapea, vaikka ydinosaamisen pitää tietenkin olla vahvaa. ”Näkisin, että pedagogisessa mielessä monitaiteisuuden pointti ei ole siinä, että alkaisin ilmaista itseäni toisen taiteenlajin kautta, vaan siinä, että toisen taiteenlajin parissa työskentely avaa silmiäni oman taiteenlajini suhteen”, Sandqvist kiteyttää. ”Monitaiteinen työskentely on kokemuksellista, sen antama oivallus syntyy itse tekemisen tilanteessa, ja tämä kokemus auttaa käsittelemään oman taiteenlajini ilmiöitä toisesta näkökulmasta.”

Muusikkona ja taiteellisena suunnittelijana monitaiteisissa työryhmissä

Omat kokemukseni taiteidenvälisyydestä ovat enimmäkseen olleet hyviä sikäli, että olen saanut osallistua vähintäänkin

oman musiikkiosuuteni ellen laajemmankin kokonaisuuden suunnitteluun myös projekteissa, joissa en itse ole ollut ainoa taiteellinen suunnittelija. Osallistuin muusikkona aluksi Suomen Kansallisoopperan ja mm. Taite ry:n monitaiteisiin esityksiin, jossa seurasin eri alojen taiteilijoiden, muusikoiden, näyttelijöiden, tanssijoiden ja valo- ja äänisuunnittelijoiden yhteistyötä. Taideprojektini ovat näin ollen sisältäneet yhteistyötä näyttelijöiden, ohjaajien, muusikoiden, säveltäjien, tanssijoiden, koreografien, valokuva- ja mediataiteilijoiden, valo- ja äänisuunnittelijoiden ja käsikirjoittaja-dramaturgien kanssa.

Omia, monitaiteisia taideprojekteja minulla on ollut jo 20 vuoden ajan. Tyypillisesti näihin on sisältynyt oman taiteellisen suunnitteluni ja alkuperäisen idean keksimisen lisäksi myös työryhmätyöskentelyä ja muiden taiteenalan osaajien omaa taiteellista suunnittelua. Viimeisimpiä tällaisia hankkeita ovat olleet esimerkiksi musiikkipastoraali *Et in Arcadia ego* (2015–2017), jossa musiikki ja tanssi yhdistyivät äänisuunnittelija Timo Muurisen taiteelliseen työhön, jonka pohjana toimineen äänimateriaalin työryhmä kokosi yhdessä. ”Metsässä, majassa, mielessä” -musiikkimeditaatio (2012–2014) pohjasi 1600-luvulla eläneen japanilaisrunoilijan, Matsuo Bashon, teksteihin, ja itse esityksen ohjasi Pauliina Hulkko. Bashon teksteihin liittyvän musiikillisen kokonaisuuden sain suunnitella itse yhdessä muusikko ja näyttelijä Jone Takamäen kanssa, joka toimi myös äänisuunnittelijana. Otan esiin vielä Claudio Monteverdinin musiikkia sisältäneen musiikkivideon *La Musica* (2017), jonka ideoimme yhdessä valokuvaaja ja videotaitelija Elina Brotheruksen, sopraano Anni Rifin ja mediataiteilija Lauri Astalan kanssa. Videolle täysin olennaisen valosuunnittelun teki Mia Kivinen, ja yhtä tärkeänä osuutena musiikin äänitti Jonte Knif. Oma taiteellinen pohjaideani oli tuoda esiin musiikin syntyä edeltävä luonnon hiljeneminen, joka kuvataan myös Alessandro Strigigion alkuperäisessä libretossa sekä tietenkin Ovidiuksen sekä Horatiuksen runoudessa.

Tällä hetkellä työskentelen runoilija Lars Johansonin eli ”Lasse, *Den Olycklige* Lucidorin” (1638–1672) tekstien ja niiden esittämiseen käytetyn, historiallisen ja uuden, sävelletyn

musiikin parissa yhdessä bassobaritoni Samuli Taskisen, viulisti Linda Hedlundin ja säveltäjä Carita Holmströmin kanssa. Ensimmäiset esitykset on sovittu elokuulle 2020 ja vuodelle 2021.

Olen jo budjetointivaiheessa koettanut ottaa huomioon eri taiteenalojen tarvitsemat tilalliset ja taloudelliset ennakkoehdot. Ongelmallisinta on ollut ehkä löytää vapaalta kentältä tai instituution puitteissa tarpeeksi aikaa itse esitystilassa. Jos harjoitusaikaa itse esitystilassa ei ole tarpeeksi, jää esitys yleensä ohueksi. Tämä johtuu siitä, että tilan akustiset sekä materiaaliset piirteet ovat osa esitystä. Pahimmillaan tilanpuute aiheuttaa vaaratilanteita, kun esitystilaan tuodaan esityksellisiä elementtejä, joita ei ole voitu suunnitella juuri kyseisen tilan ominaispiirteet huomioon ottaen. Yksi mahdollisesti yllätyksiä aiheuttava asia on se, että monitaiteiset taideprojektit vievät moninkertaisesti enemmän aikaa verrattuna vaikkapa konsertin valmistamiseen.

Monitaiteisuus ei mielestäni tarkoita sitä, että kaikkien esiintyjien pitäisi olla ”hyviä” kaikessa. Muusikon ei tarvitse muuttua näyttelijäksi, eikä näyttelijän tarvitse pyrkiä olemaan ammattitanssija. Silti kunkin osallistujan rooli voi laajeta, tihkua tai liukua hieman toisen taiteenalan alueelle. Kullakin mukanaolijalla on oma vahvuusalueensa, jonka ohjaaja ottaa huomioon, ja liukumat ”toiselle” taiteenalan alueelle tuovat esitykseen oman värinsä.

Vaikka monitaiteiset, taiteidenväliset esitykset ja projektit vievät paljon aikaa, tuovat ne aina mukanaan jotain uutta, jotain kokeilevaa, yllättävää, herkistävää ja inspiroivaakin. Eetinen haaste on tietenkin niin ohjauksen, koko työryhmän kuin tuotannon taholta varmistaa, että osanottajat eivät hallitsemattomasti tai ilmaisemansa tahdon vastaisesti ajaudu ikään kuin pakosta tilanteisiin, jotka ovat repiviä, vaarallisia, henkisesti liian kuluttavia tai prosessoivia. Tässä on tärkeää kuunnella esiintyjien kokemuksia myös ohjausprosessin aikana, ja esiintyjien on myös hyvä kertoa rehellisesti, mikäli jokin kohta heidän osuudessaan on ehkä sittenkin liian haastava.

Taiteeneettisinä taiteidenvälisyyttä koskevinä aiheina nostaisin esiin artikkelissani käsittelemät kysymykset:

1. Onko projektia tai hanketta koskevat alustavat neuvottelut ja suunnitelmat tehty koko työryhmä ja kaikki sen taiteenalat mukaan ottaen? Miten toimin työryhmässä omaa taiteenalaani tarkoituksenmukaisesti avaavasti? Miten otan mukaan enkä sulje pois? Mitkä taiteenalat eivät sisälly erikoisosaamiseeni ja miten tämä otetaan huomioon suunnittelussa?
2. Onko monitaiteisuus tai taiteidenvälisyys tai molemmat huomioitu koko hanketta koskevassa työsuunnitelmassa aikataulut, rahoitus, tilakysymykset ja neuvottelukulttuuri mukaan lukien?
3. Minkälaisia kiinteitä valta-asemia hanke sisältää? Onko hankkeen työnjako neuvoteltu niin, että sen vallankäyttö on säädeltyä?
4. Onko osanottajilla mahdollisuus harjoitus- ja esitysprosessin aikana säätää omaan osuuteensa liittyviä tehtäviä? Levon tarpeen merkityksen huomioiminen? Onko projektin aikana mahdollista palautua?

Taideyliopiston kampusopintoina toteutetun *Keskusteluja taiteenetiikasta* -kurssin muotoilemisen yhteydessä pohdimme Kuvataideakatemian professori Lea Kantosen ja Teatterikorkeakoulun professori Tuija Kokkosen kanssa sitä, miten taiteidenvälisyys ja monitaiteisuus tuovat esiin eettisesti monimutkaisia ja hienovaraisiakin kysymyksiä taiteenalojen välisistä suhteista, työskentelytavoista, traditioista sekä moninaisista, ajankohtaisista kysymyksistä, jotka liittyvät keskinäiseen kunnioitukseen ja ymmärrykseen. Tällainen oppikokonaisuus voi toimia hyvin taiteidenvälisyyteen ja monitaiteisuuteen valmentavana ja rohkaisevanakin koulutuksena.

Vaikka taiteidenvälisyys ja monitaiteisuus sisältävät piirteitä, joiden ilmaisu on mahdollisesti karheaa, viimeistelemätöntä tai jopa osittain ”aloittelijamaista” tai ei ainakaan pelkästään virtuoosisuutta korostavaa, on niiden vahvuus ja tärkeys Taideyliopiston opetuksessa myös siinä, että ne kykenevät usein tunnistamaan ajankohtaisimmat ja siten erityisen

hienovaraista käsittelemistä vaativat aiheet. Taideyliopiston tarjoama taidealojen yliopistopedagoginen koulutus kykenee kolmessa vuodessa rakentamaan luottamuksellisen, kollegiaalisen ryhmän, jonka piirissä nämä polttavimmat ja usein myös monisyisyysdessään vaikeimmat kysymykset kohdataan ja jossa niitä pystytään käsittelemään tervehdyttävästi. Eri taidealojen osaajat yksinkertaisesti tutustuvat toisiinsa ja toistensa taidealojen peruskysymyksiin. Siten taidealojen yliopistopedagoginen koulutus luo pohjaa sille, että taideprojektit ja koulutukset ovat kykeneviä osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun eivätkä pelkästään välineellisessä mielessä vaan olemuksellisesti, omalla elinvoimallaan.

Kirjallisuus

- Anttila, Eeva. 2013. *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Arlander, Annette, Erkkilä, Helena, Riikonen, Taina & Saarikoski, Helena. 2015. *Esitystutkimus*. Helsinki: Partuuna.
- Bamber, Veronica. 2014. "Learning and teaching in the disciplines: Challenging knowledge, ubiquitous change." *Tribes and territories in the 21st century: Rethinking the significance of disciplines in higher education*, toim. Paul Trowler, Murray Saunders & Veronica Bamber, 99–106. New York: Routledge.
- Biran, Maine de 1802. "Influence de l'habitude". *Œuvres*, vol. II. Pariisi: J. Vrin, 1987.
- Biran, Maine de 1802. *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*. Pariisi: Henrichs. https://data.bnf.fr/fr/12432438/maine_de_biran_influence_de_l_habitude_sur_la_faculte_de_penser/#.
- Born, Georgina & Hesmondhalgh, David, toim. 2000. *Western music and Its Others*. Berkeley, London, Los Angeles: University of California Press.
- Clifford, James. 1981. "On ethnographic surrealism." *Comparative Studies in Society and History*, 539–564. Cambridge: Cambridge University Press.
- Condillac, Étienne Bonnot de. [1746] (1798). *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Pariisi: Ch. Houel, Imprimeur: http://classiques.uqac.ca/classiques/condillac_etienne_bonnot_de/essai_origine_des_connaissances/origine_des_connaissances.html.
- Condillac, Étienne Bonnot de *Traité des sensations*, à Madame la comtesse de Vassé. T. 2 / . Par M. l'abbé de Condillac, ... Tome I. [-II.] – 1754 – livre. London: Chez DE BURE l'aîné, Quay des Auguftins, à Saint Paul. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k96333766.texteImage>.
- Cools, Guy & Gielen, Pascal, toim. 2014. *Ethics of art. Ecological turns in the performing arts*. Amsterdam: Valiz.

- Cotter, Lucy, toim. 2019. *Reclaiming artistic research*. Berlin: Hatje Cantz Verlag.
- Elo, Mika, toim. 2014. *Kosketuksen figureja*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Fanghanel, Joëlle. 2012. *Being an academic*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Gaut, Berys. 2007. *Art, emotion and ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallagher, Shaun. 2006. *How the body shapes the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Hannula, Mika, Suoranta, Juha & Vadén, Tere. 2005. *Artistic research – theories, methods and practices*. Helsinki, Gothenburg: Academy of Fine Arts and ArtMonitor, University of Gothenburg.
- Heimonen, Kirsi. 2009. *Sukellus liikkeeseen: liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Heinämaa, Sara & Kaitaro, Timo. 2018. "Descartes' notion of the mind-body union and its phenomenological expositions." *The Oxford handbook of the history of phenomenology, toim.* Dan Zahavi. Oxford Handbooks. Oxford: Oxford University Press.
- Hulkko, Pauliina. 2013. *Amoraliasta Riittaan: ehdotuksia näyttämön materiaaliseksi etiikaksi*. Väitöstutkimus. Acta Scenica 48. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Ihde, Don. 2007 [1976]. *Listening and voice: Phenomenologies of sound*. Albany: State University of New York Press.
- Johnson, Mark & George Lakoff. 1999. *The philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic books.
- Johnson, Mark. 2007. *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. Chicago: Chicago University Press.
- Heimonen, Kirsi. 2009. *Sukellus liikkeeseen: liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Jula, Jari & Gylling, Heta, toim. 2007. *Taiteen etiikka*. Turku: Areopagus.
- Kaitaro, Timo. 1997. *Diderot's holism: Philosophical antireductionism and its medical background*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kaitaro, Timo. 2018. Esitelmä *Maine de Biran and the mixed science of man*. Helsinki Centre for Intellectual History -seminaarissa 6.11.2018.
- Kantonen, Lea, toim. 2010. *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua. Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonnaisesta taiteesta*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Karttunen, Assi. 2015. "Voiko samaan Seineen kahlata kahteen kertaan?" *Ruukku Research Journal*. Issue 4. Verkkojulkaisu. <https://www.researchcatalogue.net/view/135929/141480>.
- Karttunen, Assi. 2018. "The aural garden of sounding materials: performing within the materiality of 'Et in Arcadia ego-music performance'." *Ruukku Research Journal*. Issue 8. Verkkojulkaisu. <https://www.researchcatalogue.net/view/420481/420482>.
- Kinnunen, Hanna. 2017. *Ylen aamu-tv: Aamu-tv Joensuussa: Suomalainen kosketuskulttuuri*. 9.8.2017. <https://areena.yle.fi/1-4200181>.

- Kirkkopelto, Esa. 2010. "On the structure of the scenic encounter." *The event of encounter in art and philosophy: Continental perspectives*, toim. Kuisma Korhonen & Pajari Räsänen. Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Kirkkopelto, Esa. 2014. "Touch of Mimesis." *Senses of embodiment: Art, technics, media*, toim. Mika Elo & Miika Luoto, 23–50. New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Kreber, Carolin. 2008. *The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.
- Kokkonen, Tuija. 2017. *Esityksen mahdollinen luonto – suhde ei-inhimilliseen esitystapahtumassa keston ja potentiaalisuuden näkökulmasta. (The potential nature of performance: The relationship to the non-human in the performance event from the perspective of duration and potentiality.)* Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Matarasso, François. 1997. *Use or ornament: The social impact of participation in the arts*. Bournes Green: Matarasso.
- Noland, Carrie. 2009. *Agency and embodiment: Performing gestures/producing culture*. Harvard: Harvard University Press.
- Nummi-Kuisma, Katariina. 2010. *Pianistin vire: Intersubjektiivinen, systeeminen ja psykoanalyttinen näkökulma virtuoosiytydän soittamiseen*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Rouhiainen, Leena. 2003. *Living transformative lives: Finnish freelance dance artists brought into dialogue with Merleau-Ponty's phenomenology*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Sheets-Johnstone, Maxine. 2017. "Moving in concert." *Choros International Dance Journal*, 6 (Spring 2017): 1–19.
- Sheets-Johnstone, Maxine. 2013. *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Tuohiniemi, Marika. 2001. "Levinas ja vastuu toisesta." *Niin & näin*. 2001/3, 35–39.
- Wilson, Mick ja Schelte van Ruiten 2013. "General introduction. How to use this handbook." *Share Handbook of Artistic Research*, 2–4. <http://www.sharenetwork.eu/resources/share-handbook>. [Viitattu 11.5.2020.]
- Mick Wilson 2019. "Discipline problems and the ethos of research." *Share Handbook of Artistic Research*, 203–217. <http://www.sharenetwork.eu/resources/share-handbook> [Viitattu 13.10.2019.]

TV-haastattelu

- Brotherus, Hanna. 2019. YLE, TV1 perjantaina 11.10.2019.



eben: Korker-ellen opdoornend
- aiken netten pin raan Avelin - hilde
a la-aste → w'ieneyt + hilde + hilt
kard-koula → w'ieneyt + hilde + hilt
Ode 5 h'ijte: m'el + w'ieneyt + hilde + hilt
- h'ijte: m'el + w'ieneyt + hilde + hilt
- h'ijte: m'el + w'ieneyt + hilde + hilt
- h'ijte: m'el + w'ieneyt + hilde + hilt



OSA 2. OPETUKSEN REFLEKTOINTI

Vieraanvaraisia kohtaamisia - kohti kuuntelemisen pedagogiikkaa

Etsin kasvoja ja kuuntelen ihmisten ääniä. Varhaisimpia positiivisia muistamiani kokemuksia itsestäni ja toiseudesta on lapsuuteni rituaali: joka-aamuinen peilissä näkyvän henkilön tervehtiminen. Peilikuvani sai aina eri nimen sen perusteella, mitä kasvoissa näin. Lapsen asenne oli suora ja ennakkoluuloton, pelkäämätön ja utelias. Tähän muistikuvaan ja asenteeseen usein palaan, kun mietin toisen ihmisen kohtaamista. Filosofi Emmanuel Lévinasin antama merkitys kasvoille syventää ymmärrystäni kokemuksesta: kasvot ovat ilmentys ja kohtaaminen, loistava näkyviin tulo. Katsoessani toista ihmistä kasvoihin otan vastaan kaiken, mikä hänessä on ilmaisevaa. Lévinasin mukaan tässä mielessä koko ihmisruumis on enemmän tai vähemmän kasvot. (Lévinas 1996, 79–80; Tuohimaa 2001, 36.) Kasvojen kohtaamiselle rinnakkainen aistimus on ihmisen äänen kuuleminen. Kuulemme ja tunnemme äänen koko kehollamme, emme vain korvillamme. (Fredrikson 1994, 42.)¹ Ääni kertoo ihmisen tunnetilan. Äänen keveyden tai vakavuuden, huumorin tai tuskan näen myös toisen kasvoista ja koko kehosta. Havainnoiminen on arkista valppautta ja havaintojen liittämistä osaksi oman olemisen kokemista. Filosofi Martin Buber kirjoittaa lapsesta: ”Sen täytyy luoda itselleen maailmansa katselemalla ja kuuntelemalla, tuntemalla, hahmottamalla. Luominen ilmentää itsensä kohtaamisessa; se ei virtaa aisteihin, jotka odottavat, se kohoaa sitä vastaan, joka kurottautuu sitä kohti.” (Buber 1995, 49.)

1. Sikiö on kohdussa kuin äänikylvyssä. Koko hänen kehonsa vastaanottaa värähtelyä, hän kuuntelee koko kehollaan. (Papoušek 1996, 103–105; ks. Vuori 2005, 109.)

Minua viehättää Lévinasin ja Buberin ajatuksiin liittyvä ajatus pedagogiikasta luomisen tilana, jossa toinen ihminen ja oma itse eivät ole passiivisia vaan kurottautuvat toistensa puoleen ja aivan kuin ilmestyvät toisillensa läsnäolon hetkessä. Kurottautumisen ymmärrän avoimena ja positiivisena tahotilana toisen suuntaan. Ilmestyminen puolestaan on tapahtumana yhtäkkinen, jolloin se mahdollisesti on tasavertaista. Tasavertaisuudessa ajattelen olevan jotain itsestään luovuttamatonta, jolloin kohtaamisessa kunnioittaa toista, mutta myös itseään. Tasavertainen kohtaaminen, toisen kuunteleminen, hänen puoleensa kurottautuminen ja jopa kaipaaminen, voidaan mielestäni tiivistää yhteen sanaan: vieraanvaraisuus.

Kuunteleminen ja vieraanvaraisuus voivat olla pedagoginen lähtökohta musiikin opetuksessa. Tähän artikkeliin olen koonnut Taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen aikaan sijoittuvia kohtaamisia, joita yhdistää kuuntelevan vieraanvaraisuuden teema. Ensimmäinen kohtaaminen liittyy kuuntelemaan hengitykseen, toinen erityisesti ilman vieraanvaraisuuteen. Kolmas kohtaaminen on vieraanvaraisuutta historiallisessa viitekehyksessä. Tässä yhteydessä avaan kuuntelemisen soveltamista opetuksessani. Neljännessä kohtaamisessa merkittävää on kuuntelemisen kautta synkronoituminen poikkitaiteellisessa yhteistyössä. Yllätyksellisimmän kohtaamisen koin klovnerian pedagogiikan harjoituksissa, joissa opeteltiin oman itsen kunnioittavaa kuuntelemista epäonnistumisen hetkellä. Viimeinen kohtaaminen pohtii vieraanvaraisuutta, jopa anteliaisuutta, yliopistossa. Yhteistä näille kaikille pedagogisille näkökulmille on kokonaisvaltainen kehon ja mielen vieraanvarainen asenne.

Hengityksen vieraanvaraisuus

Opinnoissa lähelle sydäntäni on tullut kaksi kohtaamista hengityksen, kehollisuuden ja mietiskelyn menetelmissä. Ensimmäinen meditatiivinen kohtaaminen on ollut filosofi, dosentti Timo Klemolan pohdinta hänen kirjassaan *Taidon filosofia: filosofin taito*. Klemola ei kirjoita äänestä, vaan enemmänkin hengittämisestä, kuuntelevasta hengityksestä, hengityksestä liikkeessä

ja läsnäolossa. (Klemola 2004.)² Tavoiteltu läsnäolo on itsen keskellä olemista, pystysuorassa liikkeessä, rentona. Yksinkertaisin (fenomenologinen) harjoitus hänen mukaansa on hengitysten laskeminen aina jokaisen sisään- ja uloshengityksen puolikkaalla tavulla. Tätä seuraavassa harjoituksessa hän kehottaa laskemaan vain uloshengitykset, jolloin sisäänhengityksen laskemattomuus tuo tauon myös ajatuksiin. Tauko mahdollistaa sisäänpäin kääntymisen, joka on kuuntelemista ja Heideggeriin viitaten silleen jättämistä. (Klemola 2004; Heidegger 2002.)³

Hengittävän meditaation tai äänellisen meditaation kauneus on siinä, että se on lähtökohtaisesti samanlaista aloittelijalle tai pitkään meditoineelle. Aloittelijan mieli, mutta myös aloittelijan keho riittää. Klemolan tutkimuksista minua jäi miellyttämään erityisesti tauko, joka luotiin jättämällä numeroiden ajattelemisen väliin (Klemola 2004).⁴ Löydän siitä suoran yhtymäkohdan omaan opetukseeni: äänimeditaatioissa sisäänhengitys on hiljainen, mutta uloshengitys on kuuluva ääni. Jopa ääntä tärkeämpi on ennen sisäänhengitystä oleva pieni tauko. Se on odotuksen tunne kehossa ja myös ajatuksissa. Pieni pidätys hengityksessä johdattelee kääntämään huomiota vielä herkemmin sisäänpäin, mutta myös ulospäin. Äänen tekemisen ja tauon välissä on vielä myös ilman liikettä. Kun äänen tekeminen loppuu, minusta virtaavat ulos vielä viimeiset ilmat. Ne aivan kuin valmistavat taukoon, joka on ennen sisäänhengitystä. Pienessä hetkessä on mukana oman olon ja toisten olon kuuntelua. Voidaan sanoa, että hengityksen tauossa on vieraanvaraisuus sekä itseä että muita kohtaan. Jokaisen ääni riittää, se voi olla lyhyempi tai pidempi, hengitys ja tauko levollisia. Silta hengityksestä äänen tekemiseen on yksinkertaisimmillaan sitä, että antaa tulla suustaan hiljaisesti kuuluvan hengityksen. Aivan kuin laskisi taakat käsistään maahan, päästäisi huolet sydämeltään tai kätkeisi itsensä rakastetun syleilyyn. Kasvot ja leuka ovat tällöin mahdollisimman rentona, suu aukeaa, jolloin luonnollisesti kuuluva ääni on A. Se on läsnäolon ja kuuntelevan äänen tekemisen lähtökohta. A-vokaalin laulaminen tai sen läpi hengittäminen auttaa löytämään kehoon mahdollisimman suuren rentouden. Suun levollinen aukeaminen vaikuttaa meissä vapauttavasti lantionpohjanlihaksiin asti (Vuori & Laitinen 2005).

2. Klemolan filosofinen tausta on fenomenologiassa, hänen oma tiensä on juurtunut erityisesti itäisiin perinteisiin, kuten *taiji*, *yi quan* ja *Rinzai-zen* -perinne (Klemola 2004, 9, 11). Klemola tunnetaan myös *Asahi*-terveysliikunnan kehittäjänä (Klemola 2016).

3. Klemolan tapa esittää asioita on käytännöllistä ja selkeää. Olen poiminut häneltä esimerkiksi mahdollisimman yksinkertaisen hengitysharjoituksen, josta hänellä lähtee liikkeelle kokonainen harjoitusten maailma. (Klemola 2004, 35, 67–71, 224, 253; Heidegger 2002.)

4. Klemola jakaa hengityksen sisäänhengitykseen, uloshengitykseen ja hengityksen pidättämiseen molemmissa päissä. Tietoinen hengittäminen avaa kehontietoisuutta ja kehon sisäistä avaruutta.

Klemolan ajatus läsnäolosta ja levosta pystysuorana liikkeenä on mielestäni erityisen tärkeää. Samaan ajatukseen levosta olen tutustunut filosofian tohtori, teologi Wilfrid Stinissenin kirjoituksissa. Hänen määritelmänsä mukaan ”ihminen on eniten oma itsensä, vapaa itsestään ja samalla myös astuu ulos itsestään pystysuorassa liikkeessä, koska hänet on luotu pystysuoraan suhteeseen Luojansa kanssa” (Stinissen 1998, 91). Stinissenin ajatuksesta on tässä olennaista poimia ymmärrys siitä, että levollinen hengittävä ja vapaa meditaatio ei ole vain suhdetta itseen ja muihin vaan kolmantena suuntana on suuremman kokonaisuuden havainnoiminen, vertikaalisuus.⁵ Tässä ollaan mielestäni vieraanvaraisuuden ytimessä. Samanlainen vieraanvaraisuuden kolmiosainen kuva on laulussa. Laulaessani olen huomannut, että levollisimmillani olen silloin, kun ääneni ja ajatukseni tavoittelevat samaan aikaan jalanpohjiani, lattiaa (maata), päälakeani ja kattoa (taivasta) leukani ollessa rentona.⁶ Yhteisessä laulussa olen läsnä toisten äänten lomassa, mutta en aktiivisesti tarjoa mitään, en taideta enkä ääntäni. Vanhanaikaisesti sanottaisiin, että en tuputa mitään. Vertikaalisessa resonaatiossa ollessani en myöskään kannan toisten taakkoja yli voimieni enkä pyri ohjeistamaan muita – en edes opettamaan. (Vuori 2019.)

Toinen hengittävä kohtaaminen tapahtui filosofi Petri Berndtsonin inspiroivassa työpajassa, johon sain osallistua *Music, sound and wellbeing* -konferenssissa Joensuun yliopistossa syksyllä 2019. Hän ohjasi hengitysharjoituksia esitellen tällä tavalla filosofian alan väitöskirjaansa *Phenomenological ontology of breathing* (2018), joka perustuu filosofi Maurice Merleau-Pontyn huomioon hengityksestä.⁷ Berndtsonin mukaan hengitys on tietoista suhdetta ilmakehään. Hengitys on kehollinen suhde maailmaan. Tällöin toiseen ihmiseen, olioon tai persoonaan suuntautumisen sijasta hengitys on ilmapiiirientoitunutta. Työpajassa keskityttiin omaan hengitykseen kuuntelemalla ja keskittymällä hiljaisesti, kädet levollisena keholla. Tavoitteena oli päästä lähelle nukahtamisen kaltaista hengittämisen hetkeä. Mutta sen sijaan, että nukahtaisi, pyrkiikin olemaan äärimmäisen valppaana ja hereillä. Tämä kaikki on tuttua monista rentoutumismenetelmistä. Berndtsonin filosofiassa

5. Luojan tai Jumalan sijaan uskonnoista vapaassa opetuksessa on tärkeää käyttää erilaisia kielikuvia kolmannesta suunnasta.

6. Istuessa painopiste on istumaluissa, seisossa olennaista on pitää polvien taustat pehmeänä (ks. Vuori & Laitinen 2005, 60).

7. Berndtsonin tutkimuksen innoittaja on Merleau-Pontyn ajatus, kuinka ”inspiraatio” pitäisi ymmärtää kirjaimellisesti. Merleau-Pontyn mukaan todella on Olemisen sisään- ja uloshengitys (inspiraatio ja ekspiraatio), hengitys (respiraatio) Olemisessä. (Škof & Berndtson 2018, 27; Merleau-Ponty 1964, 9.) Berndtsonin ajatus on, että oleminen maailmassa on hengitystermein ilmaistuna hengittämistä maailmassa (being-in-the world is in respiratory terms breathing-in-the world). (Škof & Berndtson 2018, 28; ks. myös Berndtson 2018b, 2019.)

kiinnostavaa on hengityksen ja ilman kaikenkattavuus. Suurimman levon ja valppauden hetkellä hän kuvaa hengittävää olotilaa lauseilla kuten ”suunnaton ulkoinen keuhko hengittää minua” (Berndtson 2020)⁸ ja ”ulkoinen laajuus tulee intiimimmäksi ja syvimmäksi meissä” (Berndtson 2019).⁹

Berndtsonin mukaan kyseessä on ”hengittävän ilman hiljainen viisaus” (Berndtson 2019). Ilman, joka on yhtä vieraanvaraista kaikkia kohtaan ja myös yhdistää meitä. Kun hengitämme samaa ilmaa, jaamme toistemme kanssa myös jotain hyvin intiimiä. (Berndtson 2019.) Berndtsonin ajatusta ilman vieraanvaraisuudesta on mielenkiintoista verrata soivan tilan vieraanvaraisuuteen. Äänen kaiku yhdistää laulajia samaan tapaan kuin ilma hengittäjiä. Kuuntelemiseen painottuvassa laulamissa tai soittamisessa tämä kaiku huomioidaan ja sitä kuunnellaan. Hengitysmeditaatiossa kohtaamisen toisena osapuolena on ilman hiljainen olemus sisälläni ja ulkopuolellani.

Sekä Berndtson että Klemola yhdistävät läntiseen filosofiaan itäisiä filosofisia hengityksen ja liikkeen perinteitä. Berndtson on erityisesti perehtynyt japanilaisen zenbuddhalaisen meditaation viisauteen, joka tunnetaan nimellä *zazen*. Japaninkielinen sana *zazen* tarkoittaa ”istuvaa meditaatiota”. *Zazen* on tietoisesta hengittämisen muoto ja syvän hiljaisuuden muoto maailmassa, jossa ei ole muuta kuin hengitys. (Škof & Berndtson 2018, 29.)¹⁰ Klemolan mukaan istuen tehtävään, liikkumattomaan, *zazen*-harjoitusjaksoon liitetään yleensä myös kehon liikettä sisältäviä harjoituksia, kuten kävelymietiskelyä (*kinhin*) tai *taijin* liikesarjoja. Klemola tiivistää: *zen*-harjoituksissa kuljetaan mielen liikkeestä kohti mielen liikkumattomuutta mutta kehon liikkumattomuudesta kohti sen liikettä. (Klemola 2004.) Mietiskelevä hengitys on kuuntelevaa hengitystä, mikä on kuuntelevan äänenkäytön perusta.

Vieraanvaraisuus opetuksessa

Äänenkäyttö on hyvin fyysistä. Se on resonaatiota, konkreettista äänen värähtelyn tunnetta kehossa. Äänenkäytössä keskeisessä roolissa on ilman liikkuminen. Ääni on vahvistettu

8. Berndtsonin väitöksen keskeinen kysymys liittyy Merleau-Pontyn yhden kerran teksteissään mainitsemiin sanoihin ”immense exterior lung” (Berndtson 2018a).

9. Klemolan kokemus on rinnakkainen Berndtsonin kokemukselle: ”Tämä vitaali elämän virta ei kietoudu vain minun ekologisen keskukseni ympärille. Voin kyllä kokea sen liittyvän hengitykseeni, mutta ei niin, että ’minä’ hengitän, vaan minua hengitetään: eräänlainen elämän periaate lävistää minut, hengittää minussa.” (Klemola 2004, 62.)

10. *Za* = istua; *zen* = meditaatio 座禪.

hengitys, se on kuuluva hengitys. Erikoisalani on oman äänen avulla rentoutuminen ja mietiskely. Se on pohjavireenä Taideyliopistossa opettamalleni gregoriaaniselle laululle, jonka alkuperäinen ympäristö on keskiaikainen luostari, mietiskelyn koti. Läntisessä kristillisessä luostarilaitoksessa mietiskelyyn liittyy hengityksen kuuntelemisen sijaan erityisesti hiljaisuuden kuunteleminen. Hiljaisuus on kaikkien äänten lomassa, jopa niiden sisällä odottavana ja kuuntelevana asenteena.

11. Alkuun pelkän hengityksen avulla johtaminen voi tuntua haastavalta. Varhaiskeskiaikaisen perinteen mukaisesti lauluvastaava voi halutessaan näyttää myös käsillään sävelmän kulkua. Tällöin kyseessä on keskiajan musiikkia kuvaavien termien neuminotaatio, joka käden liikkeenä on keironomia. Latinan sana *pneuma* tarkoittaa elettä. Sama sana kreikan kielellä tarkoittaa henkeä, hengähdystä. (Neuminotaatio ks. Hiley 1993, 345; keironomia ks. Apel 1958, 118.)

12. Lévinas kuvaa suuntautumista Toiseen kaipaamisena ja haluumisena ilman, että pyrkii sulauttamaan Toista itseensä (Lévinas 1996, 17). Keskiajan kirkkolaulussa minän ja toisen suhteessa on kolmantena elementtinä vahvasti mukana tilan sointi, johon konkreettinen kuunteleminen eli kaipaus puhtaaseen sointiin kohdistuu.

Väitöstyöstäni *Neitsyt Marian yrttitarhassa: Birgittalaissarten matutinumun suuret responsoriot* (2011) minua jäi mietityttämään pyhän Birgitan (1303–1373) kasvatustapa: sisarten eli nunnien laulussa ensimmäinen päämäärä oli yksimielisyys ja vasta toinen yksiäänisyys. Hänen mukaansa yksimielisyys kuuluu äänessä yhteneväisyytenä. (Vuori 2011.) Ymmärrän Birgitan kuvaaman yksimielisyyden olevan vieraanvaraisuutta ja toisten kunnioittamista. Olen varioinut tätä hänen opetustaan gregoriaanisessa laulussa: yksiäänisyyteen pyritään kuuntelevalla ja kunnioittavalla, vieraanvaraisella asenteella. Jokaisella opetettavalla laululla on lauluvastaava, jonka ääntä toiset laulajat pyrkivät täydentämään. He tuovat kirkkaaseen ääneen tummuutta, herkkään ääneen pohjaa, ytimekkääseen ääneen pyöreyttä, tai mitä tahansa, minkä he kokevat tekevän lauluvastaavan äänestä kauniimman. Laulun kokonaisuus ja laulun rytmitys määrittävät vastaavan laulajan äänensävyjen ja hengitysten mukaan. Kun hän tuntee ja kuulee toisten tuen, hän voi sulauttaa oman äänensä osaksi kokonaisuutta. Olen huomannut, että toisen ääntä ei voi kaunistaa, ellei hyväksy sitä sellaisena kuin se on. Ajallisesti tapahtuma on hetkellinen: olennaista on antaa tilaa toiselle, kuunnella kuin ihmetellen ja reagoida mikrosekunnissa toisen äänen muutoksiin. Ei riitä, että kuuntelee toisen ääntä: jokainen joutuu kuuntelemaan ja saa kuunnella myös lauluvastaavan hengityksen tavan ja kohdat.¹¹ Musiikin luomisessa on vahvasti läsnä toiseuden, toisen äänen, tunnistaminen ja moninaisten äänien sulautuminen samuuteen (Lévinas 1996).¹² Kyseessä on valtava vieraanvaraisuus musiikin luomisen tasolla. Instrumentin sointi ja sävy muuttuvat laulusta toiseen, kun jokainen reagoi laulunjohtajan äänellisiin piirteisiin ja tuo kokonaisuuteen oman harkitun sävynsä.

Birgitan ohjeiden kaltainen yksinkertainen kurillisuus kuuntelemisessa on myös psalmilaulussa, joka hallitsi keskiajan länsimaisten luostarien äänimaisemaa. Psalmilaulu on gregoriaanisen laulun ydintä. (Pyhän Benedictuksen sääntö 2011; Ainonen & Lehmijoki-Gardner 2010)¹³ Mielestäni mielenkiintoisin kohta psalmilaulussa on hiljaisuus, tauko, fraasin eli psalmijakeen sisällä. Hiljaisuus fraasin sisällä tarkoittaa, että kuuntelemisen hetki on määritetty olemaan yksittäisen kuoron laulun sisällä ja yksittäisen ihmisen laulaman fraasin sisällä. Se on ihmeellinen, kuunteleva, hieman henkeä pidättelevä hiljaisuus, jonka katkaisee lauluvastaavan sisäänhengitys. Levollisessa psalmivuorolaulussa kukaan ei johda käsillään näyttämällä vaan rytmin luo yhtäaikainen hengitys. Luostariperinteen mukainen kuunteleva hiljaisuus on laulussa yhteinen, toisten kanssa jaettu hiljaisuus, mutta ajatuksena on, että hiljaisuus kantaa myös yksinäiseen työntekoon. Luostarilauluissa keskeinen rooli soinnissa on laulutilalla, kirkolla, joka on tauon aikana kuultavissa äänen kaiun soimisena. Mitä puhtaampi äänen sointi on ja mitä yhdenaikaisempi hengitystauko, sitä puhtaampana soi kaiku tauon aikana. Tällöin kysymyksessä on vahvasti myös suhde tilaan, konkreettiseen maailmaan. Vieraanvaraisuus tässä historiallisessa laulumuodossa on jatkuvaa toisten ja tilan kuuntelemista. Yhtymäkohdat hengittävään meditaatioon, vieraanvaraiseen tilaan ja ilmaan ovat konkreettisia. Läsnaolo, kuunteleminen ja hengityksen tuoma rytmi vuorottelevat.

Mietiskelevä ääni on mielestäni erittäin potentiaalinen väline taiteen tekijälle ja erityisesti muusikolle hiljentyä, keskittyä ja päästä oman hiljaisuutensa keskelle. Muusikkona on kiinnostavaa pohtia, mikä on levon tuntu, kun kuuntelen ilman hengittämistä minussa tai äänen kaiun hengittämistä. Musiikin sisällä oleva hiljaisuus on erilainen, kun tuotan ääntä yksin tai kun laulan toisten kanssa. Hiljaisuus, ilma ja tila ovat kuin elävä orgaani – laulaja laulajien joukossa. Gregoriaanisessa laulussa vieraanvaraisuus on musiikille luontaista. Soittimena on yhteinen ääni ja soiva tila. Voiko tämän ajatuksen viedä solistiseen virtuoosiseseen esitykseen tai yhteismusisointiin? Pedagogina koen, että sama yksimielisyytys ja yksinäisyys,

13. Kaikki 150 psalmia laulettiin joka viikko (ks. Ainonen & Lehmijoki-Gardner 2010). Vanhimman luostarisäännön ensimmäinen sana on ”kuuntele”. Kuuntelemisen käsky kattaa kaiken, mutta se on ennen kaikkea sydämen kuuliaisuutta. (Ks. Pyhän Benedictuksen sääntö 2011, 12; Ainonen & Lehmijoki-Gardner 2010, 63–65.) Mielenkiintoisesti Berndtson pohtii tätä samaa asiaa, sisäistä kuuntelemista, hengittämistä käsittelevässä väitöksessään. Analysoidessaan Heideggerin ja runoilija Paul Claudelin näkemyksiä Berndtson päätyy mm. ajatuksiin ”hengitys voidaan ymmärtää kuuntelemiseksi ja kuunteleminen hengitykseksi” ja ”palvova kuunteleminen hengityksessä (respiraatio)”. (Berndtson 2018a, 235–236.)

toisten kuunteleminen, joka on luostarien musiikissa, voi olla yksittäisen muusikon asenteessa esittämäänsä taidetta, rinnalla soittavia ja laulavia toisia muusikkoja ja tilaa kohtaan. Se on kasvojen ja äänen paljautta yhdistettynä läsnäoloon, joka tulee hengityksen tauon ymmärtämisen kautta. Taiteilija, taiteen opiskelija tai opettaja, on herkästi läsnä soivassa musiikissa ja tilassa. Kuunteleva hengitys on myös oman itsen kuuntelemista, vieraanvaraisuutta itseä kohtaan koko olemisessa ja sekunnin murto-osissa musiikin sisällä.

Tahto kuuntelemaan pedagogiikkaan on vahvistunut minussa yliopistopedagogisten opintojen aikana. Opettamani aine jo historialliselta ympäristöltään houkuttaa ja kutsuu mietiskelevän taiteen tekemiseen. Ensimmäinen tavoite on luoda korkealuokkaista keskiaikaista musiikkia. Toisena tavoitteena voidaan pohtia, mitä se voi antaa yksittäisen opiskelijan muihin opintoihin ja suorituksiin meditatiivisen luonteensa takia. Mielestäni vieraanvaraisuus tarkoittaa taiteessa ja pedagogiikassa myös sitä, että nämä molemmat tavoitteet mahtuvat olemaan rinnan. Laulu ja sen laulutekniikat voivat itsessään tarjota tuottajalleen lepopaikan. Opiskelijoiden taito ja kapasiteetti ottaa käyttöönsä hiljaisuutta, toisia ja tilaa kuunteleva äänenkäyttötapa on valtava. Edellytyksenä on lähestymistavan muutos kuunneltavasta kuuntelevaksi.

Vieraanvaraisuus prosessina

14. Rajalan meditatiiviset juuret ovat kuvataiteen lisäksi japanilaisessa teeperinteessä (*chado* eli teen tie 茶道), kalligrafiassa (*shodo* eli siveltimen tie 書道), Vedic art -menetelmässä ja gregoriaanisessa laulussa. Kortelaisen ja Rajalan yhteistä taustaa ovat luonnonsuojeluaktivismi sekä siitä nousseet taideprojektit. (Ks. Rajala 2020.)

Omassa taiteen tekemisessäni olen mukana *Oodidoo*-ryhmän projektissa *Cella fontana* kahden kuvataiteilijan, taiteen maisterin, Minna Rajalan ja Jaana Kortelaisen, kanssa.¹⁴ Olen saanut toteuttaa hengittävää ja äänellistä meditaatiota kuvan luomisen meditaatiossa. Kyseessä on monitaiteinen tutkimusmatka meditatiiviseen kuvan tekemiseen. Olemme luoneet muotoa, jossa Rajala ja Kortelainen tekevät kuvan päätepiteenä meditatiiviselle yhdessäololle tilassa ja äänessä. Projektin kuvat ja videot ovat syntyneet äänimeditaatiossa, johon olemme johdatelleet itseämme laulamalla erilaisia sävelasteikkoja eli moodeja, joista yksi on intuitiivisesti yhteisen läsnäolon kautta valikoitunut maalaamisen välineeksi. Muusikkona

olen esitellyt moodit ja johdatellut kuvataiteilijat itse myös laulamaan. Laulu on konkreettinen väline taiteen tekemisessä, koska he tuottavat äänen yhtä aikaa, kun heidän sormensa maalaavat kuvapintaa.

Moodin valitseminen on edellyttänyt yhdessä viiptymistä, jaettua meditatiivista läsnäoloa hengittäen, piirtäen ja kirjoittaen, liikkuen, kehon resonaatiota tuntien ja laulaen erilaisia tunnelmia koko ajan myös toisiamme kuulostellen. Koimme vahvaa synkronisoitumista olemisessamme. Moodien valinta tuntui helpolta ja yksimieliseltä. Lévinasin ajatus ”ottaa Toisen vieraanvaraisesti vastaan ennen kuin on siitä edes tietoinen” (Lévinas 1996, 79–80)¹⁵ kuvaa mielestäni hyvin prosessiamme. Kyseessä on moniaistinen tilan jakaminen toisen kanssa. Keskeistä tässä työskentelytavassa on vieraanvaraisuus: uskallan päästää toiset omalle reviirilleni ja lähestyn myös heitä tauosta käsin, odottavasta hiljaisuudesta. Rajalan mukaan ryhmä tekee meditatiivista taidetta. Se tutkii taiteessaan ihmismieltä ja meditatiivista ajattelua, erityisesti mahdollisuuksia visualisoida meditatiivista kokemusta laulettuun äänen avulla. (Rajala 2020.)

Hengityksen, hiljaisuuden ja äänen vuorottelussa tässä työmuodossa merkityksellistä on kuvan kollektiivisen synnyttämisen tapahtuma. Omassa tekemisessäni äänen tulee olla läsnä oleva, mutta ei tunkeutuva – rytmin antava, mutta ei pakottava. Tähän haen kehostani apua. Yksinkertaisimmillaan kun olen levollisesti vertikaalinen, en horju eteen enkä taakse. Tällöin myöskään ääneni ja hengitykseni eivät pyri kontrolloimaan toisten ääntä. Roolini projektissa on muuntua inspiraattorista osaksi yhteistä äänikehoa, ja yhteisestä äänikehosta äänen väriksi, josta ja jossa toisten kädet luovat kuvaa. Sessioissamme taiteilijat ovat työskennelleet läpinäkyvän pinnan vastakkaisilla puolilla.¹⁶ Toiminta on vastavuoroista. Kuvantekijöiden hengitys, heidän äänensä ja käsiensä liikkeet kuvapintaa maalatessa vaikuttavat heihin toisiinsa ja suoraan tuottamaani ääneen. Ääni lähtee synnyttämään kuvaa, mutta prosessissa jokainen maalausliike vaikuttaa seuraavaan ääneen. Impulssi voi tulla myös kuvataiteilijan äänestä minuun. Vieraanvaraisuuden muoto on kuin tanssi, jossa liikutaan kuvan syntymisen ja äänen tilassa.

15. Lévinas puhuu tässä yhteydessä vieraanvaraisuudesta (ks. Tuohimaa 2001, 37).

16. Taiteilijat ovat vieneet äänimeditaation myös kahdenkeskiseen työskentelyynsä toteuttaessaan monotypia-grafiikkaa. Tämänkin he ovat toteuttaneet luoden yhteistä teosta. (Ks. Rajala 2020.)

Vieraanvaraisuus yllätyksenä

Yllätyksellisyydessään minua innostavin pedagoginen kohtaaminen taidealojen yliopistopedagogiikan opinnoissa on ollut klovnerian pienet harjoitukset sairaalaklovnisessiossa. Minua ovat aina kiehtoneet klovnit. Nuoruuteni huoneen seiniä koristivat sekä klovnin kasvot että Charlie Chaplin. Kasvot, jotka ovat yhtä aikaa paljaat ja kätkeyt. Sairaalaklovnerian harjoituksissa yhdistyvät sekä kasvot että ääni. Tässä kokemuksessa tarkastelin erityisesti omia kasvojani. Opettaessani pyrin olemaan vieraanvaraisessa tilassa. Silmät levollisina keskityn omaan hengitykseen tai lempeään ääneen, ja samalla kaikki aistini ovat auki ja tarkkaavat ympäristöä, ihmisten ääniä ja tilaa. Levon hetkessä on myös yksityisyys: jokainen läsnäolija kätkeytyy yhteiseen äänen aaltoon. Esiintyessäni olen sekä tarkkaavaisena että avoimena ihmisten edessä hyväksyen sen, että he näkevät hiljaisuuteeni, yksinäisyyteeni. Myös silloin kuulostelen heitä jokaisen laulettu uloshengityksen jälkeen kuin pidättäen vähän hengitystä.

17. Kyseessä oli sairaalaklovnin ohjaama ryhmäharjoitus taidealojen yliopistopedagogiikan luennolla.

18. Pelko, ilo, viha ja häpeä ovat synnynäisiä perusafekteja Tomkinsin mukaan. Epäonnistumisen hetkellä ihminen voi ottaa vastaan häpeä-affektin biologisen viestin selittelemättä ja puolustelematta tai sitten hän voi torjua sen. Tomkinsin näkemyksiä ja laaja häpeän uskonnonfilosofinen tutkimus, ks. Laitinen 2002.

Klovnerian harjoituksissa¹⁷ tunsin kehossani, että olin yhtä lailla auki kuin mietiskelevässä opettamisessa tai esiintyessäni. Nyt vain tilanne oli erilainen: oli hämmäntävää opetella ”mokaamaan” niin, että annan virheen tekemisen aiheuttaman järkytyksen ja häpeän näkyä paljaana kasvoissa ja kehon liikkeessä sekä kuulua äänessä ilman, että kätken itseäni. Pelkästään keskityn täysin paikallaan ollen hyväksymään itseni kertakaikkisen epäonnistuneena juuri se ilme ylläni, joka on minulle ominainen hämmästyksen ilme, kun teen virheen. Persoonallisuusteoreetikko Silvan Tomkinsin mukaan jokaisella on hänelle ominainen ilme, joka välittyy spontaanien eleiden läpi (Tomkins & Demos 1962/1995). Kun tunnen tuon ilmeen ja järkytyksen liikkeen itsessäni, pysähdyn siihen, pidätän vähän hengitystäni aivan kuin psalmilaulun fraasin keskellä tai ennen mietiskelyn sisäänhengitystä, lopulta kohotan hieman leukaani ja vastaanotan toisten antamat apodit ja oletetun totaalisen hyväksynnän.¹⁸ Kätkemättä kasvojani. Mokaamisen kohdan, kasvojen ja tunteen paljastamisen ja yksinkertaisen tyytyväisyyden tunteessa virheen osoittamisen hetkellä ehdin

mieltä vieraanvaraisuutta epäonnistuvaa itseä kohtaan ja Lévinasin ajatusta siitä, kuinka ”kasvot ovat loistava näkyviin tulo” (Lévinas 1996, 79–80; Tuohimaa 2001.)

Klovnerian harjoitus auttoi minua kokemaan eri näkökulman riemastuttavaa vaikutusta: tahallisen väärinymmärtämisen yksinkertaista vaihtoehtoisuutta. Toisin sanoen luovan työn tekijän uutta perspektiiviä omaan taideteokseensa tilassa, jossa taideteos voi olla vaikka minä itse. Aivan kuin vasta virheen näkyessä ja leuan noustessa alkaisi veri virrata suonissani kiihkeämmin. Näin puolustan lupaani mokata. Vastavuoroisesti tunsin vieraanvaraisuutta, kun hengitykseni kiihtyi ja poskilleni nousi myötähäpeän puna toisen mokatessa. Luominen on riskinottoa. Voiko olla niin, että uskallan luoda vain, jos olen valmis pidättämään hengitystäni ja kohottamaan leukani, luottamaan ehdottomaan keskeneräisyyden hyväksyvään rakkauteen, vaikka sitä ei edes olisi. Luovuuteni kannalta on olennaista, että viivyn keskittyneesti epämukavuusalueillani, jolloin voin havainnoida ”mokaavan klovnin” aiheuttamaa tunnetilaa. Tomkinsin mukaan hämmästyksen tarkoitus on uudelleen ohjelmoida hermostomme niin, että se voi vastaanottaa uutta informaatiota (Tomkins 1962; ks. Linge 2013). Koen tämän olevan koko luovuuteni ytimessä. Siihen liittyy järjestelmällisen työnteon eli luovuuden käytännön kuva: mukavuusalueen ja epämukavuusalueen välinen liike, levottomuus, epävarmuus ja toisaalta into, jopa ekstaasi. Liike sisältää myös nollapisteen, tyhjyyden, meditaation hengityksen, joka ei välttämättä ole pitkä hiljainen lepo hetki, vaan se voi olla myös juuri hämmästyksestä pidätetyn hengityksen kestävä odotus.

Klovni voi puhua, mutta hänessä on myös valtava hiljaisuus. Jotkut klovnit ovat erikoistuneet työskentelemään ennen kaikkea hiljaisesti. Tällöin kommunikaatio on vielä enemmän kokonaiskehollista. Erityisiä klovneja ovat sairaalaklovnit, jotka auttavat lapsia (Linge 2013). Psykologi, dosentti Lotta Lingen mukaan sairaalaklovnilla ja lapsella on hyvin herkkä yhteys ilman sanoja. Hämmästyksen tila auttaa viemään lapsen ajatukset hänen sairaudestaan muualle. Klovnin merkitystä kuvataan sanoilla ”odottamaton mahdollisuus”. Kohtaamisissa kaikki tapahtuu lapsen ehdoilla, hänen määräämässään

tahdissa ja leikin muodoissa tarkoituksena vahvistaa lapsen elämän voimaa. Klovnin kohtaaminen rentouttaa ja voi olla lapselle turvapaikka. (Tomkins 1962; Linge 2013.) Yllättäen tässä ollaankin lähellä mietiskelevän äänen ja hengityksen hiljaisuutta. Musiikin herkkyydessä kyseessä on odottava hiljaisuus. Klovnerian odottamaton mahdollisuus on sama asia vähän eri sanoin. Ajattelen, että kyseessä on äärimmäinen vieraanvaraisuus klovnin puolelta. Ja kun hän tarjoaa mahdollisuuden leikkiin ja luovuuteen, lapsi myös antaa kaikkensa hetken ilossa.

Lapsen heittäytyminen leikkiin ja klovnin herkkyyks ja pelkäämättömyys ovat kumpikin taiteen tekijän esikuvia. Klovnerian kokonaisvaltaiset harjoitukset voisivat olla erinomaisia harjoitteita jännityksen vähentämiseen, hengittävään läsnäoloon toisten edessä ja herkkään tilanteen kuuntelemiseen. Taideyliopiston opiskelijat ovat taitavia. Heistä monet ovat kokeneita esiintyjä ja tekevät sen mielellään. Mutta yhtä laila monelle meistä, kuten itselleni opettajana, esiintyminen voi olla myös pelkoa, jännitystä ja stressiä. Taide pohjimmiltaan ”odottamattomana mahdollisuutena” sisältää leikin ja yllätyksen, mutta myös epäonnistumisen. Harjoitukset voisivat auttaa tunnistamaan omia epämukavuusalueita ja helpottaa levollista viipymistä niillä. Ne voisivat myös auttaa hyväksymään epäonnistumiset osana luovuutta ja uuden syntymistä. Tämä on mahdollista, jos opettajaa ja opiskelijaa ympäröivä ilmapiiri on hyväksyvä, tilaa-antava ja kuunteleva, kokonaisuudessaan vieraanvarainen.

Pedagogiikka anteliaisuutena

Omassa pedagogiikassani olen juurtunut kaipaukseen tavoitella luostariperinteiden mukaista herkkää kuuntelua. Tiedostan, että tämä musiikillinen ihanne on jotain sellaista, jonka voi myös saavuttaa ilman pedagogista ohjausta. En opeta siis mitään uutta. Muusikolle on tuttu kokemus hetki, jolloin toisten kanssa musisoidessa eri soittimet tai äänet sulavat yhdeksi instrumentiksi. Sanoiksi puettuna: hetkellisesti on saavutettu itsekunnioituksen, toisen kunnioittamisen ja kuuntelemisen,

kaunistamisen kohta. On vain tuntu, että tässä on nyt kaikki. Hetki on vieraanvarainen, jopa antelias.

Kun aloitin yliopistopedagogiset opinnot, olin hyvin jännittynyt ryhmäläinen. Tiesin jo aika monen vuoden kokemuksella, millainen olen opettajana, mutta toisista taideaineiden pedagogeista olin nähnyt lähinnä taiteellisen lopputuloksen, en sen taustalla olevaa pedagogista työtä. Jännittyneisyys sai minussa aikaan pelkoa. Pohdin oikeuttani kuulua ryhmään, mietin, olenko tuntiopettajana saman arvoinen kuin vakituisessa virassa olevat taideaineiden opettajat. Pelko vaikutti kuuntelemisen taitooni negatiivisesti. Vähitellen, keskustelujen kautta, kasvoini osaksi ryhmää. Koin tasa-arvoisuutta taiteen tekemisessä ja pedagogisissa näkemyksissä. Muiden ajatukset ja taidepedagogiset näkemykset veivät minut keskelle erilaisten arvojen ja tunteiden jakamista. Keskusteluissa oli kurottautumista ja kuuntelemista. Toisten vieraanvaraisuuden ansiosta olin kasvanut jännityksestä ja pelosta luottamukseen.¹⁹

Kathleen Fitzpatrickin kirjasta *Generous thinking* (2019) löysin määritelmän, joka antaa lisäsyvyyttä kuuntelemisen pedagogiikalle.²⁰ Pohtiessaan tutkijoiden suhteita toisiinsa ja yliopiston suhdetta yhteiskuntaan Fitzpatrick kirjoittaa anteliaan ajattelun ja kuuntelemisen käytännön harjoitteesta (*practice*). Juuri tämä, käytäntö tai käytännön harjoittaminen, on jotain, jonka haluan tiedostaen yhdistää kuuntelemisen pedagogiikkaan musiikin tekemisessä niin, että se ei olisi vain hetkellinen toiminto vaan hallitseva toimintamalli, jonka voi valita tekevänsä yhä uudestaan. Fitzpatrick kannustaa tekemään anteliaasta kuuntelemisestä toistuvan käytännön. Hän vertaa kuuntelemisen tapaa punttisalilla käyntiin, meditaation harjoittamiseen ja kirjoittamiseen. Niitä ei aina jaksaisi tehdä, harjoittaminen ei aina ole mieluista, mutta edistyminen vaatii säännöllisyyttä. Säännöllisyys puolestaan auttaa pääsemään eteenpäin ja syvemmälle. Fitzpatrick kuva: käytännön harjoitteet ovat elämäntapa, eikä niissä voi koskaan tulla valmiiksi. Ne ovat osa elämämme rakennetta. (Fitzpatrick 2019.) Muusikoille ja monille muille taiteilijoille säännöllinen, kurinalainen harjoittelu on arkisen tuttua. Anteliaan eli kuuntelevan mielen jatkuva käytännön harjoittaminen voi

19. Tärkeä ajattelija itselleni vuosien takaa tässä viitekehyksessä on mystikko, teologi Henry J. M. Nouwen. Hän kirjoittaa vieraanvaraisuudesta suhteessa toisiin ihmisiin yhtenä ihmiselle ominaisena hengellisenä piirteenä. Nouwen korostaa ihmisen kasvua pelosta ja vihasta vieraanvaraisuuteen. (Nouwen 1986, 63–77.) Oivalsin koulutuksen aikana oman kokemukseni kautta, että pelko on, jos ei suurin este, ainakin yksi suurimmista esteistä anteliaan, vieraanvaraisen, kuuntelevan vuorovaikutuksen harjoittamisessa.

20. En ole löytänyt kasvatustieteistä suoranaisesti termiä ”kuuntelemisen pedagogiikka”. Englannin kielellä ”pedagogy of listening” -viittaukset kohdistuvat pedagogisiin menetelmiin, jotka liittyvät lasten kuuntelemiseen. (Ks. Rinaldi ja Nord-Anglia education.)

21. Kuuntelevan mielen käytännön harjoitteita voi suoraan verrata huippu-urheilun ja -taiteen parissa tunnettuihin psykologisiin harjoitteisiin. Emeritusprofessori, liikuntapsykologi Jarmo Liukkosen mukaan urheilu suoritusta edesauttavia psykologisia taitoja voi harjoitella aivan kuin vaikka kuperkeikkaa pienestä pitäen. Ne ovat opittavissa ja harjoiteltavissa. Psykologisia taitoja ovat keskittyminen, mielen fokuoiminen, rentoutuminen, mielikuviin eläytyminen, tavoitteen asettelu, stressitilanteiden hallinta ja paineensieto. (Tiede ykkönen 2020; ks. myös Liukkonen 1998.) Näiden menetelmien tulisi mielestäni olla kaikkien taiteen tekijöiden tavoitettavissa, ei vain kapeimman kärjen.

22. Simone Weil in ajatuksen voi rinnastaa hengityksen ja äänen mietiskelyn menetelmiin. Hänen mukaansa on parempi levosta nousten, hengittäen antaa huomionsa asialle, jota tekee, tai ihmiselle, jonka kohtaa. Huomion antaminen toiselle on oman ajatuksen pidättämistä, sen jättämistä irralliseksi ja tyhjäksi, odottamaan toista. (Ks. Weil 1973, 111.)

kasvaa lähtökohdaksi omaan muusikkouteen ja yhteiseen taiteen tekemiseen.²¹

Fitzpatrick toivoo, että kilpailun sijasta yliopisto voisi olla anteliaan jakamisen paikka. Anteliaisuuden ytimessä hänen mukaansa on antelias ajattelu, joka tarkoittaa ennen kaikkea kuuntelevaa, empaattista vuorovaikutusta. (Fitzpatrick 2019.) Parhaimmillaan huomion antaminen toiselle kuuntelemisessä on lähellä meditatiivista mielentilaa, jossa omat ajatukset ovat hetkellisesti hiljenneet. Fitzpatrick viittaa Simone Weil in näkemyksiin kuuntelemisestä, jossa pyritään päästämään irti kaikesta, jopa omasta itsestä, jolloin toisen vastaanottaminen on mahdollisimman suurta. Fitzpatrickin mukaan tämä vaatii molemmilta kohtaamisen osapuolilta yhteistä tahtotilaa työkennellä anteliaasti kuunnellen, varsinkin erimielisyyksistä keskusteltaessa. (Fitzpatrick 2019.)²² Mielestäni musiikin tekemisen parhaat jaetut hetket eivät sisällä kilpailua.²³ Pidän hyvin mielenkiintoisena mahdollisuutena sitä, että mietiskelevien metodien avulla, hengittämällä ja laulamalla opiskelija tai opettaja voisi syventää omaa lepoaan ja sitä kautta itsetuntemustaan ja luottamusta omaan riittävytyteen. Toisen huomioimisen lähtökohta on vieraanvaraisuus itseä kohtaan.

Tässä artikkelissa on pohdittu kuuntelevaa laulamista, hengittämistä, maalaamista ja klovnerian harjoituksia. Se on vasta alku. Kyseessä on myös haaste lukijalle: mikä voisi olla juuri minulle sopiva tapa harjoitella säännöllisesti anteliasta ajattelua ja kuuntelua. Artikkelini kohtaamisiksi valikoitui itselleni helposti lähestyttäviä aiheita, joissa on tuttuutta: kauptua mietiskelyyn ja kokonaisvaltaiseen kehon ja mielen yhteyteen. Pienenä poikkeuksena olivat klovnerian harjoitukset, jotka olivat yllätyksellisiä ja uutta rakentavia. Niissäkin koin kuitenkin samanmielisyyttä. Fitzpatrick (2019) nostaa esille vieraanvaraisen ja anteliaan asenteen merkityksen erityisesti erimielisyyden keskellä. Tässä kirjassa Assi Karttunen (ks. luku 2) pohtii kontrastien ja jopa dissonointien mahdollisuutta uusien tapojen, merkityksien ja kokemuksien luomisessa taiteitten välisissä kohtaamisissa. Kahden hyvin erilaisen ja erimetodisen taiteenalan ristiriidat voivat synnyttää jotain aivan uutta. Kulttuurišokki ei ole vain negatiivinen asia. Sen sijaan,

että etsisi vain samanlaisuutta, taiteilija voi kohdata erilaisuuden ja erilaiset toimintatavat mahdollisuutena muutokseen.

Pedagogisissa opinnoissa on jatkuvaa liikettä ja uusien näkökulmien ja menetelmien kehittelyä. Opinnot voivat parhaimmillaan olla kohtauspaikka, jossa taiteen alan pedagogit kurottuvat eteenpäin näkemään ja tuomaan näkyväksi suuntia, joihin yliopisto voi kasvaa, asioita, joita tulee ottaa huomioon suhteessa koko yhteiskuntaan ja sen kehitykseen. Keskiössä on opiskelijoiden ja opettajakunnan tämä päivä ja tulevaisuus, jonka toiveikkautta ja kriittistä ajattelua pedagogiset näkemykset voivat kannatella. Jokaisella Taideyliopiston jäsenellä on jokin suhde pedagogiikkaan. Antelias tavoite olisi tuoda kaikki yksittäiset halukkaat tekijät vuorovaikutteisen keskustelun pariin jakamaan omastaan ja saamaan.

Lähteet

- Ainonen, Tuija & Lehmijoki-Gardner, Maiju, toim. 2010. *Pyhän Benediktuksen luostarisääntö*. Helsinki: Basam Books.
- Apel, Willy. 1958/1990. *Gregorian Chant*. Bloomington ja Indianapolis: Indiana University Press.
- Berndtson, Petri. 2018a. *Phenomenological ontology of breathing: the phenomenologico-ontological interpretation of the barbaric conviction of we breathe air and a new philosophical principle of silence of breath, abyss of air*. Väitöskirja. JYU dissertations 17. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 27.10.2019. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59542>
- Berndtson, Petri. 2018b. *Uusi hengityksen filosofia*. Lectio praecursoria 28.9.2018. Haettu 27.10.2019. [/journal.fi/ajatus/article/view/77529](http://journal.fi/ajatus/article/view/77529)
- Berndtson, Petri. 2019. "How to become a great listener and a great breather? Phenomenology in Theory and in Praxis." Muistiinpanot esitelmä-työpajasta 29.8.2019. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Berndtson, Petri. 2020. "Artistic and Scholarly Ponderings on Breath." Muistiinpanot esitelmästä 12.2.2020. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Buber, Martin. 1995. *Minä ja sinä*. Suom. Jukka Pietilä. *Ich und Du* 1923. Juva: Wsoy.
- Fitzpatrick, Kathleen. 2019. *Generous thinking: A radical approach to saving the university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Fredrikson, Maija. 1994. *Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi: kognitiivis-etnomusikologinen näkökulma alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in the arts 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heidegger, Martin. 2002. *Silleen jättäminen*. Suom. Reijo Kupiainen ja Eurooppalaisen filosofian seura ry. 23^o45:2. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

23. Vrt. urheiluun. Liukoksen mukaan minä-suuntautunut, kilpailusuuntautunut orientaatio (eli kyvykkyyden tunne syntyy siitä, että on parempi kuin muut) on haitallista ja aiheuttaa epäviihtyvyyttä urheilun parissa. Jos kilpailun sijasta keskitytään jokaisen omaan kehittymiseen, uuden oppimiseen ja yrittämiseen, jokainen voi kokea positiivisia kyvykkyyden tunteita. (Tiedeykkönen 2020; ks. myös Liukkonen 1998.)

- Hiley, David. 1993. *Western Plainchant a handbook*. Oxford: Clarendon Press.
- Klemola, Timo. 2005. *Taidon filosofia – Filosofin taito*, Tampere: Tampere University Press. Haettu 1.11.2019. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95448/taidon_filosofia_2004.pdf?sequence=1
- Klemola, Timo. 2016. *Asahi II syväsukellus kehomieleen*. Jyväskylä: Docendo.
- Laitinen, Jorma. 2002. *Syntiinlankeemus, häpeä ja syyllisyys: uskonnon-filosofinen tutkielma*. Julkaisu 232. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Lévinas, Emmanuel. 1974/1998. *Otherwise than being or beyond essence*. Kääntänyt Alphonso Lingis. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Lévinas, Emmanuel. 1982/1996. *Etiikka ja äärettömyys: keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Suomennos ja esipuhe Antti Pönni. *Toisen jälki*. Suomennos Outi Pasanen. Helsinki: Gaudeamus.
- Linge, Lotta. 2011. "Joy without demands: Hospital clowns in the world of ailing children." *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 6(1). Haettu 19.5.2020. DOI: 10.3402/qhw.v6i1.5899
- Liukkonen, Jarmo. 1998. *Enjoyment in youth sports: a goal perspectives approach*. Väitöskirja. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 114. Jyväskylä: Likes.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Eye of mind*. [From Maurice Merleau-Ponty, *The Primacy of Perception*, ed. James M. Edie, trans. Carleton Dallery, Evanston: Northwestern University Press, 1964. Revised by Michael Smith in *The Merleau-Ponty Aesthetics Reader*, Galen A. Johnson, ed., Evanston: Northwestern Univ. Press, 1993.] Haettu 6.5.2020. http://www.biolinguaem.com/ling_cog_cult/merleauponty_1964_eyeandmind.pdf
- Nord-Anglia Education. "Pedagogy of listening." *British School Houston -blogi*. Haettu 24.4.2020. <https://www.nordangliaeducation.com/our-schools/houston/british-international/article/2018/2/9/the-pedagogy-of-listening>
- Nouwen, Henri. 1975/1986. *Reaching out: the three movements of the spiritual life*. New York: Double Day.
- Papoušek, Hanuš. 1996. "Musicality in infancy research." Teoksessa *Musical beginnings*, toim. Irène Deliége & John Sloboda, 37–55. New York: Oxford University Press.
- Pyhän Benedictuksen sääntö*. 2011. Suomennos Sisar Mechthild. Helsinki: Katolinen tiedotuskeskus.
- Rajala, Minna. 2020. "Oodidoo-ryhmän projekti. Monitaiteinen tutkimusmatka meditatiiviseen kuvan tekemiseen." Kuvataiteen ylempi ammattikorkeakoulututkinto, Saimaan ammattikorkeakoulu, Lappeenranta.
- Rinaldi, Carla. *The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia*. Haettu 24.4.2020. <https://wildlilaccdc.tumblr.com/post/147762027641/the-pedagogy-of-listening-the-listening>
- Škof, Leonard & Berndtson, Petri. 2018. *Atmospheres of breathing*. SUNY Press.

- MLA (Modern Language Assoc.) APA (American Psychological Assoc.).
Haettu 27.4.2020. <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/>
- Stinissen, Wilfrid. 1998. *Sana on lähellä sinua*. Suomennos Taisto Niemi-
nen. Helsinki: Karas-sana.
- Tiedeykkönen. Liukkonen, Jarmo. 2020. Radio Yle 1. 5.5.2020.
- Tomkins, Silvan & Demos, E. Virginia 1962/1995. *Exploring affect:
the selected writings of Silvan S. Tomkins*. Cambridge University
Press. Cambridge Books Online EBA 2019-2020.
- Tuohimaa, Marika. 2001. "Emmanuel Levinas ja vastuu Toisesta." *Niin
& näin* 3/2001: 35–39.
- Vuori, Hilkka-Liisa & Laitinen, Marjaana. 2005. *Synnytyslaulu: rentoutta-
va äänenkäyttö synnytyksessä ja raskauden aikana*. Helsinki: Edita.
- Vuori, Hilkka-Liisa. 2011. *Neitsyt Marian yrttitarhassa: Birgittalaissarten
matutinumien suuret responsoriot*. Väitöskirja. *Studia Musica* 47. Hel-
sinki: Sibelius-Akatemia.
- Vuori, Hilkka-Liisa. 2019. "Body, soul and sound workshop: A meditative
approach to Hildegard of Bingen's chants." *Musiikin suunta, Music
and the sacred* 41(2). Haettu 1.2.2020.
<http://musiikinsuunta.fi/2019/02/body-soul-and-sound-workshop/>
- Weil, Simone. 1973. *Waiting for God*. Translated by Emma Craufurd.
With an introduction by Leslie A. Liedler. New York: Harper and
Row, Publishers (Putnam's Sons 1951). Haettu 4.5.2020.
[file:///C:/Users/hiliv/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/
Content.Outlook/NN136HD9/Simone_Weil_Waiting%20for%20God.
pdf](file:///C:/Users/hiliv/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/NN136HD9/Simone_Weil_Waiting%20for%20God.pdf)

Opettajattaren tyynyaluskirja

Torstai 17.10.2019 kello 18

Valmistaudun ensi viikolla alkavaa kirjoituskurssia varten lukemalla opiskelijoiden ennakkotehtäviä. Tehtävänä oli kertoa, miten, missä ja milloin he kirjoittavat. Mikä saa kirjoittamaan ja mikä estää sen? Koska kurssi on osa kehollisten praktiikoiden opintokokonaisuutta, kysyin myös, millaisia kehollisia menetelmiä tai *suostuttelukeinoja* opiskelijat olivat löytäneet.

Vastaukset ovat mainioita. Yksi kertoo kirjoittavansa oikean kätensä peukalolla samalla, kun vasen käsi silittää koiraa. Toinen on liittänyt mukaan piirroksia, joissa hän röhnöttää erilaisissa fyysisesti haastavissa asennoissa sohvalla tai lattialla.

Se, joka silittää koiraa, kertoo pitävänsä myös oppimispäiväkirjaa. Siihen ei liity mitään pakkoa tai tavoitetta, hän sanoo, vaan tarkoituksena on vain jäsentää ajatuksia.

Entä jos minäkin alkaisin pitää oppimispäiväkirjaa? Olen aina kokenut, että opettaminen on oppimista, ja päiväkirjan avulla voisin oppia vielä enemmän. Sitä paitsi olen luvannut kirjoittaa puheenvuoron yo-pedan julkaisuun, vaikka minulla ei ole yhtään ylimääräistä aikaa, ja päiväkirjamenetelmällä teksti saattaisi jopa valmistua. Sen nimeksi voisi tulla ”Opettajattaren tyynyaluskirja”, viittauksena genren japanilaiseen esiäitiin...

Sovittu! Nyt jatkan opiskelijoiden tekstien lukemista. Ai niin, ehkä minun olisi syytä kertoa sinulle, hyvä kollega, mitä *Kirjoituslaboratorioksi* nimeämäni kurssi pitää sisällään. Ensinnäkin se on intensiivikurssi, joka kokoontuu kolme kertaa viikossa kolmen viikon ajan. Paikka on Teatterikorkeakoulu. Tähän mennessä olen opettanut kirjoittamista ainoastaan

Kuvataideakatemiassa, joten tyynyaluskirjalle on totisesti tarvetta. Kaiken lisäksi kurssin osallistujat ovat itsekin opettajia, viittä vaille valmiita teatteri- ja tanssipedagogeja. Mitä annettavaa minulla muka on heille?

Siksi ”tutkimuskysymykseni” onkin: mitä opin oppilailtani seuraavien viikkojen aikana?

Perjantai 18.10.2019 kello 6

Yöllä kello neljä saapui vielä yksi ennakkotehtävä. Luin sen saman tien ja riemastuin: Tässä on opiskelija, joka kirjoittaa kuin hämähäkki, sinkoillen erilaisten paperinpalasten välillä, kunnes on aika istua kangaspuiden ääreen ja kutoa seitti valmiiksi. Kirjoittaminen on hänelle leikkiä (miten rakastankaan tuota sanaa), maailma, johon voi uppoutua tuntikausiksi. ”Harmi vain, että pelkään päästää itseäni sinne”, hän toteaa. ”Jotain tapahtui, vuosia sitten.”

Mitä tapahtui? ”Ehkä asetin itselleni liian korkeat kurotusrimat tai pelästyin jotain mitä itsestäni löysin”, kirjoittaja arvelee. Silti hän lupaa kirjoittaa vaikka etanoista, kunhan käsillä on oikean merkkisiä minttukeksejä (Oreo).

Mitä muihin osallistujiin tulee, juuri kukaan ei myönnä tarvitsevansa keksejä tai muitakaan suostuttelukeinoja. Yksi tosin hyödyntää klassista kirjoitusmenetelmää, jossa lähdetään siitä, että tehdään ”mahdollisimman paska teksti”. Muista menetelmistä suosittuja ovat listat ja ajatuskartat. Poikkeuksen tekee eräs, jolle kirjoittaminen on löytämistä. ”Miten voisoin suunnitella ja jäsentää jotakin, minkä vasta myöhemmin löydän?” hän kysyy ja kertoo kirjoittavansa samalla tavalla kuin tekee koreografiaa, ”käsikopelolla”.

Kiitän onneani, että tulin antaneeksi ryhmälle ennakkotehtävän. Varmin tapa epäonnistua on ohittaa oppilaiden oma viisus ja ymmärrys.¹

1. Tiedän, että olen lukenut tämän jostakin, mutta en muista mistä.

Lauantai 19.10.2019 kello 8

Viime yönä mietin käsitettä, jota hämähäkin lailla sinkoileva kirjoittaja käytti jossakin kohtaa tekstiään: ”häpeästä vapaa

tila”. Hän tarkoitti sillä tilaa, jossa ei tarvitse hävetä omaa fyysisyyttään, mutta minä ymmärrän sen hieman toisin, tilana, jossa ei tarvitse hävetä omia ajatuksiaan, tunteitaan tai kokemuksiaan. Miten sellainen luodaan?

Itse asiassa se ei ole vaikeaa – kokemukseni mukaan häpeästä päästään viimeistään kolmannella tunnilla.

Minua huolettaa pikemminkin se, että luokkahuoneen häpeävapaa tunnelma luo opiskelijoille katteettoman turvallisuudentunteen, illuusion siitä, että myöskään ulkopuolinen maailma ei tuomitse eikä leimaa.

Onneksi aina voi turvautua pelotteluun, vanhaan kunnon ”pelon pedagogiikkaan”. Se toimii erityisesti Kuvataideakatemian kirjoitusseminaareissa, joissa työestetään opinnäytteitä: ei tarvitse muuta kuin muistuttaa, että opinnäytteitä säilytetään koulun kirjastossa ja että *kaikki* käyvät lukemassa niitä. Jos joku vielä tämän jälkeen pohtii, kannattaako jokin synty tai trauma paljastaa, voi kysyä, onko hän valmis puhumaan siitä opinnäytteen tarkastustilaisuudessa (tai sen jälkeen kahvipöydässä).

Silti tiedän, että taiteilijan pitää puhua niistäkin asioista, joista ei kahvipöydässä keskustella. Taide ei ole mitään *small talkia*. Tämä oli myös yksi syy, miksi hakeuduin pedagogiseen koulutukseen – ymmärsin, että kirjoitusseminaareissa käsitellään psykologisesti haastavia kysymyksiä ja että minulta vaaditaan muutakin kuin pelottelutaitoa.

Koulutuksen antamista keinoista tärkein voidaan tiivistää yhteen sanaan: kuuntele. Opin sen jo heti alussa, kun eräs kollega – laulunopettaja – kävi havainnoimassa opetustani ja tarkkaili erityisesti sitä, kuinka sensitiivisesti kuuntelin opiskelijoita.² Tästä seurasi oivallus, josta muistutan itseäni edelleen päivittäin: opettajan työssä ei ole kyse esiintymisestä vaan kuuntelemisesta. Jopa luento on vuorovaikutustilanne, puhumattakaan seminaarityöskentelystä, jossa opettaja on vain yksi ryhmästä.

Kirjassa *Tunnetaidot opetustyössä* kehoitetaan kuuntelemaan paitsi sanoja myös tunteita. Mikä on oppilaan tai ryhmän tunnetila? Millaisia tarpeita tunteiden takana on?³ Hankalissa tilanteissa kannustetaan käyttämään tekniikkaa nimeltä

2. Tuo kollega oli Hilkka-Liisa Vuori, joka opettaa gregoriaanista laulua. Hän vieraili tunnillani osana ensimmäisen vuoden pariharjoittelua. Vastavuoroisesti minä kävin seuraamassa Hilkka-Liisan opetusta Sibelius-Akatemiassa.

3. Lahtinen & Rantanen 2019, 35–47.

4. Lahtinen & Rantanen 2019, 74.

5. Viittaan tässä post-doc-tutkimukseeni Taideyliopiston Taiteellisen tutkimuksen keskuksessa (CfAR). Tutkimukseni läh-
tökohtana on laulaja Elli Forssell-Rozentälén (1871–1943) kirjeenvaihto sisarustensa kanssa, ja tavoitteena on vastata kirjeisiin nykyajasta käsin. Ks. esim. videoteos *Kirje Elliltä* (2019) ja essee ”Pitsihattu likalätäkös-
sä”, joka on ilmestynyt Markku Eskelisen ja Leevi Lehdon toimittamassa antologiassa *Suo, kuokka ja diversiteetti* (ntamo 2018).

6. Morris 1991, 181.

”tunnepaljastus”. Se ei tarkoita opiskelijoiden tunteiden nostamista pöydälle vaan sitä, että opettaja paljastaa jotakin omista kokemuksistaan.⁴ Tiedostamattani olen joskus käyttänytkin tuota menetelmää kertoilemalla opiskeluvuosistani 1990-luvun Kuvataideakatemiassa. Muistan hyvin, miten järisyttävää oli tulla peruskoulu- ja lukiovuosien jälkeen taidekouluun, jossa oli lupa – suorastaan vaatimus – olla luova. Muistan hämmennyksen siitä, millaisia kuvia minusta syntyi, kuinka rohkea ja ”häpeämätön” olin. Maaailma ei ollut silloinkaan hyvä, mutta ei se minua rikkonut. Myöhemmin olen tosin oppinut käsittelemään asioita toisin, etäännytetymin. Viime aikoina olen käyttänyt välikappaleena vanhoja kirjeitä, joiden kirjoittajat ovat turvassa haudan takana.⁵ Samalla minä olen turvassa heidän takanaan.

Sunnuntai 20.10.2019 kello 6.15

Tänä aamuna heräsin ennen kuutta, vaikka on sunnuntai, ja kun en saanut enää unta, kaivoin päiväkirjan esiin tyynyn alta. Nyt istun keittiössä, lapset nukkuvat vielä.

Ikkunalaudalla lepää toinen tyynynaluskirja, japanilaisen Sei Shōnagonin *Makura no Sōshi* tai oikeastaan sen englanninkielinen käännös *The Pillow Book of Sei Shōnagon*. Juuri Shōnagon on kaikkien tyynynaluskirjaillijoiden esiäiti, joka syntyi (ehkä) vuonna 966 ja kuoli joko 1017 tai 1025. Päivätyökseen hän toimi hovinaisena, ja erityisesti hänet tunnetaan arvoituk-sellisista, käsitetaidetta muistuttavista listoistaan:

Things That are Near Though Distant

Paradise.

The course of a boat.

Relations between a man and a woman.⁶

Shōnagon tunnetaan kuitenkin myös rakastajistaan, min-kä vuoksi sana ”tyynynaluskirja” on saanut hieman paheellisen vivahteen, ja olenkin alkanut miettiä, onko sitä soveliasta käyttää tässä, yliopistopedagogiseen julkaisuun tarkoitettussa tekstissä... Toisaalta pidän sanan tuoksusta, vuodevaatteiden leimahduksesta. Tyynynaluskirja merkitsee siis minullekin

jotain intiimiä, vaikkakaan ei eroottista. Se on yhtä kuin *journal intime*, sisäiseen elämään keskittynyt päiväkirja. Ja kun siihen yhdistetään sana ”opettajatar”, ollaan päiväkirjojen kulta-ajalla, 1800-luvulla. Tuolta aikakaudelta löytyy myös oiva kirjoitusohje: on kuviteltava, ettei kukaan tule koskaan lukemaan päiväkirjaa, ja silti kirjoitettava ”luetuksi tulemisen tarkoituksessa”.⁷

Miksi viitteeni ovat tällaisia, aina yhtä köykäisiä? Mitä TeaKissa sanottaisiin, jos tiedettäisiin?

Onneksi niillä on Susanna, joka on väitellyt kansainvälisestä politiikasta.⁸ Hän opettaa niitä teatteri- ja tanssipedagogiikan opiskelijoita, jotka kirjoittavat englanniksi, ja koska tuntimme ovat täsmälleen samaan aikaan, olemme päättäneet tehdä yhteistyötä sen verran kuin kielten puitteissa on mahdollista. Käytännössä pidämme ryhmillemme muutaman yhteisen työpajan, joista ensimmäinen on heti huomenna, ensimmäisellä oppitunnilla. Sen lähtökohtana on kirjoitusharjoitteita sisältävä korttipakka *Smudge skittle*, jonka Susanna on tuonut matkoiltaan. Keskiviikkona käsittelemme sitten manifestia ”I am for an art (writing)”, joka sekkin on Susannan löytämä. Kyseessä ei ole Claes Oldenburgin lähes samanniminen manifesti vuodelta 1961 vaan Susannah Thompsonin toisinto, joka vaatii kriittiseen kirjoittamiseen luovuutta. ”[C]riticality is often (whether deliberate or not) embedded in the form and style of writing as much as in its explicit ‘content’”,⁹ Thompson toteaa. ”Bouquets to art schools who embrace writing as a studio practice.”¹⁰

Makuuhuoneesta kuuluu huuto: ”Äiti!” Opettajattaren vuoteessa ei ole rakastajaa vaan lapsi.

Maanantai 21.10.2019 kello 13.15

Ensimmäinen tunti, ensimmäinen kirjoitusharjoite. Tehtävä on suoraan Susannan korttipakasta: ”Write with associative thinking – in which one idea unfolds organically into the next idea, without a prescribed path.”¹¹ Tekstiä ei ole tarkoitus jaksaa, mutta harjoitteen jälkeen keskustelemme kirjoituskokemuksesta kolmen hengen ryhmissä.

Kaikki alkoivat heti kirjoittaa. Monet makaavat lattialla, osa venyttelee. On ihan toista opettaa tanssisalissa kuin

7. Makkonen 1997, 42. Kirjoitusohje on lähetsin taidemaalari Marie Bashkirtseffin (1858–1884) päiväkirjasta, joka julkaistiin Ranskassa vuonna 1887. Kerrotaan, että kirja sai valtavan suosion aikakauden väsyneiden naisten parissa; he lukivat sitä aamuisin heti herättyään ja iltaisin ennen nukkumaanmenoa, muutama lause kerrallaan. Aivan ilmeinen tyynynaluskirja siis!

8. Kollegani Susanna Hast on tosiaan väitellyt kansainvälisestä politiikasta, mutta sen jälkeen hän on suuntautunut taiteelliseen tutkimukseen ja toimii nyt tutkijatohtorina Taideyliopistossa. Hän on myös aktivisti, laulaja ja tanssipedagogi. Susannan ohjaaman englanninkielisen kirjoituskurssin nimi oli *Writing with Body Awareness*.

9. Thompson 2018, 25.

10. Thompson 2018, 27.

11. Longley 2018, kortti 7.1.

”neukkarissa” – tuntuu, että saa itsekin olla kehollinen olento, kokonainen ihminen. Kynäni ei kuitenkaan kulje, vahdin kelloa ja mietin äskeistä esittelykierrosta. Osasinko kuunnella ja olla dialoginen, annoinko Susannalle riittävästi tilaa?

Kolme minuuttia jäljellä, äkkiä jotakin!

Kerrataan vaikka iltapäivän ohjelma. Ensin ennakkotehtävien palautus, sitten kurssin aikataulu ja sisältö. En ole kuitenkaan suunnitellut sisältöä tarkkaan, sillä haluan selvittää, millaisia toiveita opiskelijoilla on. Oma toiveeni on, että jokainen kirjoittaisi kurssin aikana ainakin yhden tekstin, jota voisimme käsitellä tunnilla. Inspiraatioksi olen monistanut kaksi artikkelia, joista toinen käsittelee prosessikirjoittamista ja toinen on johdatus kokeilevaan, kaunokirjallisia piirteitä sisältävään tutkimuskirjoittamiseen. Repussa on myös muutama kirja: Pirkko Saision *Epäröintejä*, Saara Turusen *Sivuhenkilö* ja Maria Peuran *Antaumuksella keskeneräinen*. Viimeksi mainittu on saanut alkunsa kysymyksestä, mikä estää kirjoittamisen.

Kello 16.05

Tunti päättyi juuri. Miten meni? Hyvin. Opiskelijat heittivät läppää, eivät olleet mitenkään vieraskoreita. Tai ehkä he vain – kokeneina pedagogeina – tietävät, miten uusi ope saadaan rentoutumaan.

Assosiativisen tekstin tuottaminen ei ole selvästikään mikään ongelma, mutta opinnäytteelle asetetut vaatimukset huolettavat. Mitä tarkoittaa ”akateeminen kirjoittaminen”?

Minulla on kysymykseen vakiovastaus, jonka olen pöllinyt jostain tieteellisen kirjoittamisen oppaasta: akateeminen kirjoittaminen on kirjoittamisen laji, johon sosiaalistutaan yliopisto-opintojen aikana.¹² Siis *sosiaalistutaan*. Se tarkoittaa oppimista, jota tapahtuu kaikkialla, missä ihmiset kohtaavat, niin tunneilla kuin niiden ulkopuolella. Se merkitsee, että kirjoittaminen on sidoksissa siihen, millä tavalla puhumme ja olemme, mitä luemme, katsomme tai kuuntelemme. Siksi akateeminen kirjoittaminen ei ole taideyliopistoissa samanlaista kuin tiedeyliopistoissa. Me olemme sosiaalistuneet taiteeseen.

12. En muista kirjan nimeä, mutta olen varma, että siinä oli vihreät kannet.

Eräs toinen kysymys yllätti: ”Mitä tarkoitat tekstien *käsittelemisellä*?” Ei ollut tullut mieleen, että tekstejä voisi käsitellä muullakin tavoin kuin puhumalla niistä. Vaikka kehollisesti. Tai tekemällä niistä löytötavararunoja (*found poem*), kuten Susannan korttipakka ehdottaa.¹³ Se kannustaa suhtautumaan teksteihin kevyesti kuin harakka: ”Think of a magpie stealing random shiny objects. Take a magpie approach to writing. Take something superficially appealing and inject it into what you are working on.”¹⁴

Yksi opiskelijoista kysyi, saako kurssin aikana työstää näytelmätekstiä. Vastasin, että siitä vaan, vaikka pelottaa, etten osaa sanoa näytelmistä mitään fiksumaa. Mutta onhan kirjoittajilla toisensa, eikä minun ole muutenkaan tarkoitus avata suuta ensimmäisenä.

Mentorini Heli¹⁵ kysyi kerran, voisinko kuvitella antavani opiskelijoille myös viimeisen puheenvuoron. Niin, pitääkö opettajan aina olla se, joka sanoo viimeisen sanan?

Tiistai 22.10.2019 kello 11

Tänään ei ole opetusta, mutta eilisen tunnin puheenaiheet pyörivät mielessäni. Otetaan nyt vaikka keskustelu kirjoittamisen ja esittävien taiteiden erosta. Se sai alkunsa, kun joku mainitsi välttävönsä kirjoittamista siksi, että siitä jää pysyvä jälki. Esittämissä taiteissa kaikki on sen sijaan ohimenevää, hän totesi.

Aloimme miettiä, tuntuvatko jotkin kirjoittamisen lajit ”ohimenevämmiltä” kuin toiset. Joku ehdotti runoa, koska sen merkitykset muuttuvat joka lukukerralla. Itse ehdotin kirjettä, minulle se on kaikkein hetkellisin tekstilaji. Varsinkin silloin, kun pistän kirjeen postiin heti kirjoittamisen jälkeen.

”Kirje jää kuitenkin vastaanottajan haltuun”, opiskelijat huomauttivat, ”ja jonakin päivänä hän voi vaatia siitä tilille.”

Totta. Mutta kirjeessä on päiväys, joka kertoo, että se on kirjoitettu tietyssä ajassa ja paikassa, tietyllä ohimenevällä hetkellä. Sen tieto on osittaista ja paikantunutta, *partial* ja *situated*, kuten sanotaan.

Susanna huomauttaisi, että nuo termit ovat jargonia. Miksi käytän niitä?

13. Longley 2018, kortti 6.1.

14. Longley 2018, kortti 6.7.

15. Taideyliopiston yliopistopedagogisiin opintoihin kuuluu mahdollisuus saada henkilökohtainen mentori, ja minä pyysin mentorikseni Heli Kauppilan. Heli vieraili kirjoitusseminaarissani Kuvataideakatemiassa, ja lisäksi kävimme vapaamuotoisia mentoointikeskusteluja kahvikupin ääressä.

Huomisen tunnin aluksi käsittelemme Thompsonin manifestia ”I am for an art (writing)”. Entä jos emme ainoastaan keskustelisi siitä vaan pyytäisimme opiskelijoita laatimaan oman manifestinsa avantgardistien hengessä? Se voisi olla jotakin ihan posketonta, liioiteltua... Otsikoksi kävisi ”I am for an art (pedagogy)”.

Jos itse kirjoittaisin tuollaisen manifestin, mitä siinä sanottaisiin? Millaista taidepedagogiikkaa minä kannatan?

Keskiviikko 23.10.2019 kello 20.30

Aamun manifestiharjoite ei tuottanut mitään posketonta tai liioiteltua vaan perusteltua kritiikkiä sanallistamisen pakkoa kohtaan:

We don't always want to describe.

Explaining is killing the art.

Explained art is dead art.

Art doesn't have to be approved with fancy words.

Opiskelijat vaativat myös oikeutta kirjoittaa ”omasta kokemuksesta omalla kielellä”. Kyse ei ollut niinkään äidinkielestä kuin siitä, ettei havaintoja tarvitsisi etäännyttää, kääntää ”jollekin ihmeen opparikielille”. Omakielisyys on yksilön situationalisuutta, he totesivat.

Jatkoimme kielikeskustelua vielä manifestin jälkeenkin, kun käsitelimme päivän toista tekstiä, erään opiskelijan näytelmäsovitusta. Millaisia merkityksiä kirjakielisyys kantaa mukanaan, millaisia puhekielisyys? Miten valta liittyy näihin, miten uskottavuus?

Oli muuten kiinnostavaa seurata, miten luontevasti opiskelijat tarttuivat näytelmätekstiin: alta aikayksikön he olivat jakaneet roolit ja alkaneet lukea tekstiä ääneen. ”Näin me aina tehdään”, he sanoivat ja lisäsivät, että näytelmät *kuuluu* lukea ääneen.

Voisiko tätä soveltaa muihinkin teksteihin? Ääneen lukeminen tuntuu korostavan juuri niitä ”omakielisyyteen” liittyviä asioita, joista oli tunnilla puhetta: rytmiä, taukoja, sanajärjestystä.

Tänään oli myös yo-pedan lähiovetuspäivä, ja ehdin mukaan viimeiselle luennolle, jonka piti Teija Löytönen. Se oli kuin vastaus kysymykseen, millaista taidepedagogiikkaa haluaisin manifestoida, sillä Teija kehotti meitä luottamaan taitteen omiin lähtökohtiin ja menetelmiin. Hän kyseli, mitä on pedagoginen tieto, kuka sen omistaa ja miltä se näyttää. Voimmeko lähestyä asioita jollain muulla tapaa kuin valmiiden, kasvatustieteestä periytyvien mallien kautta?

Perjantai 25.10.2019 kello 9

Aamukahvi TeaKin ruokalassa, seurana kahden opiskelijan tekstit. Ensimmäinen on hieno kaunokirjallinen pohdinta rajoista, meistä ja muista. Toinen on yhtä hieno ja yhtä kaunokirjallinen – tunteisiin ja aisteihin vetoava – ehdotus oppinäytteen aloitukseksi. Erityisen upea on sen otsikko, jolle olen suorastaan kade: ”Johdanto, vaikka”.

Mitä teksti sitten ehdottaa? Aluksi on valotettava kirjoittajan taustaa. Hän kertoo halunneensa opettajaksi jo pitkään ja pyrkineensä roolissa täydellisyyteen, siihen, että voisi sanoa: ”Olen valmis.” Näine tavoitteineen hän lähti suorittamaan maisteriopintoihin kuuluvaa opetusharjoittelua, ja kuten arvata saattaa, asiat eivät menneet putkeen.

Kirjoittaja ei kerro, mitä tapahtui, joten jään miettimään, oliko kyseessä lähinnä sisäinen fiasko – on vaikea kuvitella, että yksikään ryhmästä voisi epäonnistua kovin pahasti. Joka tapauksessa kokemus käynnisti opiskelijassa dialogin, jota hän haluaa oppinäytteessään jatkaa kirjeitse, kirjoittamalla omille sisäisille opettajanrooleilleen. Kirjeistä syntyy myös esitys, monologi, jossa opettaja hellittää pyrkimyksistään olla valmis ja ottaa vastaan eräänlaisen tyhjyyden tilan. Vasta silloin oppiminen on mahdollista, kirjoittaja toteaa.

Olenko minä joskus kuvitellut, että voisin olla valmis?

Vaikea sanoa. En ole koskaan haaveillut opettajan työstä vaan olen ajautunut siihen vähitellen, tohtoriopintojen kautta. Oikeastaan opettaminen on ollut minulle tapa jatkaa opintoja, keino päästä seminaarihuoneeseen senkin jälkeen, kun opiskeluoikeuteni on päättynyt (tätä ei sitten kerrota eteenpäin).

Ajatus valmiiksi tulemisesta ei oikein istu tällaiseen kuvioon. *Kokenut* alan kyllä olla, ja jos olisin tiennyt, miten kivaa opettaminen on, olisin saattanut jopa haaveilla siitä, tähdätä ”oikeaksi” opettajaksi kuten oppilaani. On vaikuttavaa nähdä, miten vakavasti he ottavat roolinsa ja miten syvällisesti pohtivat vastuutaan.

Lauantai 26.10.2019 kello 21

Rakas Tyynynaluskirja, tänä iltana olen aivan onneton. Yksi oppilaistani lähetti nimittäin tekstin, joka kritisoi kirjoitusoppaita, ja olen vakuuttunut, että se oli piikki minulle, vaikka en olekaan painomustetta (vielä).

Entä jos joudun laajemmankin arvostelun kohteeksi? On paras valmistautua ja selvittää, mikä kirjoittajaa tarkalleen ottaen ärsyttää.

Ensinnäkään hän ei tunnista itseään opaskirjojen rakentamasta kirjoitusoppilaasta. Hänelle kirjoittaminen ei ole vaikeaa, tai jos onkin, hän kokee sen houkuttavana, suorastaan koukuttavana. Miksi vaikeus olisi pahasta, miksi siitä pitäisi päästä eroon?

Toiseksi häntä ärsyttää se, että käsketään etsimään omaa tapaa ja samanaikaisesti tarjotaan neuvoja (erityisesti tässä kohtaa tunsin piikin lihassani).

Eniten kirjoittajaa tuntuu kuitenkin ärsyttävän se, että opaskirjojen kuvitteelliset oppilaat palvelevat opettajien omia tarkoitusperiä. Oppilailla on juuri sen laatuksia ongelmia, joihin opettajilla on ratkaisu, ja tämän ansiosta opettajat saavat esiintyä pelastajina. Tekstin lopussa kirjoittaja kysyykin, miten hän itse pystyisi näkemään oppilaansa sellaisina kuin nämä ovat, redusoimatta heitä oppikirjatapauksiksi. Miten välttää valmis roolijako?

Alan epäillä, että teksti ei sittenkään ollut hyökkäys minua kohtaan. Tekeekö pedagoginen koulutus meistä entistä herkempiä syylistymään? Ja vahvistaako se siten – tahtomattaan – sitä armottomuutta, josta pyrimme opetustyössä eroon?

Maanantai 28.10.2019 kello 17

Istun Helsingin Konservatorion kamarimusiikkisalissa tyttä-
reni kuoroharjoituksissa. Voisin istua kahviossakin, mutta lap-
sikuoron sointi tekee hyvää.

Ky-----ri - e e - lei --- son

Ajattelen sitä kollektiivista oivallusta, jonka teimme tänään
TeaKissa: pedagogiset ohjeet ja neuvot on helpompi ottaa vas-
taan silloin, kun ne tulevat itsereflektion muodossa. Muuten
herää vastustus: mikä sinä olet opettamaan minua?

Oivallus syntyi opiskelijoiden tekstien äärellä, mutta se
rohkaisee minuakin, ovathan päiväkirjat itsereflektion paik-
koja. Yksi asia on kuitenkin alkanut vaivata: millä oikeudella
kirjoitan oppilaistani ja lainaan heidän tekstejään? Teen sen
toki ilman nimiä, mutta pienessä yhteisössä ihmiset tunnis-
tavat kyllä toisensa. Ja kuka tietää, ehkä juuri nimettömyys
tulkitaan loukkaavaksi?

Pedagoginen konteksti tuo kirjoittamiseen muitakin haas-
teita. Opettajalta edellytetään hyvää ja asiallista käytöstä,
mutta tekstin kannalta mikään ei ole vaarallisempaa kuin hy-
vin käyttäytyvä kertoja. Niinpä tunnen vastustamatonta halua
pelleillä ja provosoida, ujuttaa asiatekstin sisään ”asiattomia”
ilmaisuja. Yritän kovasti myös liioitella ja kärjistää, jotta luki-
jalla olisi edes jotain huvia.

Kris - te e - lei -- son

Tänään sain keinovalikoimaani uuden tempun: parenteesin.
Yleensä parenteesia käytetään näytelmissä, mutta oppilaani
viljelevät niitä myös asiatekstissä tyyliin: ”Kirjoittaja nostaa
katseensa ja pyyhkäisee silmiään.”

*On - pa Luo - jan lau - la - ji - a,
jol - lei lau - la ih - mis - lap - si*

Tässä kohtaa kirjoittaja tosiaan joutuu pyyhkäisemään silmiään. Voi olla, että hän tarvitsee jopa nenäliinaa.

*Pie - tar - yrt - ti pien - ta - rel - la,
pa - lo - kär - jen kii - vas par - ku*

16. *Luotujen virsi*. Säv. Olli Kortekangas, teksti trad. ja Pekka Kivekäs. Teos sai kantaesityksensä Helsingin Agricolan kirkossa 16.11.2019.

Laulu on Olli Kortekankaan säveltämästä messusta, jonka kuoro esittää marraskuussa Agricolan kirkossa.¹⁶ Sanat vuoroin latinaa, vuoroin Kalevalaa.

Glo - ri - a - in Ex - cel - sis De - o

Miten etuoikeutettu olenkaan, kun saan istua täällä, lasten laulutunnilla, ja kokea jotakin näin kaunista.

Samansuuntaisia ajatuksia on joskus omillakin tunneilla. Viimeksi kosketti monologi, jonka aiheena oli yksinäinen penkki. Teksti oli kaunis myös kielellisesti, eheämpi kuin saman kirjoittajan ”oppariteksti”.

Voisiko ajatella, että opparikin on monologi, puhetta jollekulle? Tekisikö se kirjoittamisesta sujuvampaa, toisiko tekstiin esityksellistä kvaliteettia?

Keskiviikko 30.10.2019 kello 10.15

Aamutunti. Opiskelijoiden toiveesta aloitimme sen kirjoittamalla. Aikaa on varattu kolmekymmentä minuuttia. Tila on yksi viidennen kerroksen tanssisaleista, ja kirjoittajat ovat levittäytyneet sen eri puolille. Yksi seisoo käsillään. Eräässä tekstissä hän kuvaili sen hyödyllisiä vaikutuksia: maailma kääntyy nurin ja sisuskalut putoavat ylöspäin.

Itse otin jumppamaton ja kävin sille vatsalleni. Takana on jälleen yksi uneton yö. Molemmat lapset ovat kipeänä, Eliaksella on kuumetta ja Tildalla silmätulehdus.

Kierähdän selälleni ja tuijotan hetken kattoon. Tällaisia hetkiä elämässäni oli ennen paljonkin, kattoon tuijottelua. Se oli silloin, kun en ollut vielä äiti (enkä opettajatar).

Eilen kävin tuijottelemassa kattoa Kuvataideakatemian ”joogahuoneessa”. Kyllä, sinne on tosiaankin laitettu huone

joogaamista ja muuta latautumista varten. Se on vain pieni, vaatimaton koppero opintotoimiston yhteydessä, mutta sekini riittää, ja jo pelkkä tieto tilan olemassaolosta auttaa jaksamaan.

Kiepsahdan kyljelleni, sikiöasentoon.

Ulkoa kuuluu rakennustyömaan ääniä, viereiselle tontille rakennetaan uutta Kuvataideakatemiaa. Voi olla, että parin vuoden kuluttua TeaKin ja KuvAn väki istuu samoissa kirjoitusseminaareissa. Ehkä opin vielä käsilläseisontaakin.

Torstai 31.10.2019 kello 11

Olisihan se pitänyt arvata, että myös minä tulisin kipeäksi! Ja juuri tänään, jolloin olin ajatellut käydä päiväkirjamerkintäni läpi ja katsoa, onko niistä mihinkään. Maanantaihin mennessä pitäisi lähettää tekstin raakaversio Helille ja Kaille. Tiedän jo, etten kykene siihen, ja epäilen, tuleeko tästä hankkeesta ikinä mitään.

Sitä paitsi tunnin päästä on Opsu-työryhmän kokous. Aamulla päätin jo jättää sen väliin, mutta Burana auttoi sen verran, että muutin mieleni. Kokouksessa laaditaan uuden pedagogisen koulutusohjelman¹⁷ opetussuunnitelmaa, ja olen mukana pienryhmässä, jonka tehtävänä on kirjoittaa kuvaus tutkivan oppimisen opintokokonaisuudesta. Kohderyhmänä ovat kentällä toimivat taiteilijat – millaisia tutkimusmenetelmiä heille olisi syytä avata ja mikä ylipäätään on tutkimisen merkitys pedagogisessa työssä?

Minä vietin yksitoista vuotta tohtorimankelissa, ja on vaikea kuvitella, millainen opettaja olisin ilman sitä. En huonompi – luulen – mutta on selvää, että koulutus vaikuttaa siihen, millaisiin asioihin kiinnitän opiskelijoiden teksteissä huomiota. Menetelmiin, kysymyksiin, kontekstiin. Tosin minulla on niille omat, varsin epätieteelliset määritelmät. ”Menetelmä” voi tarkoittaa sitä, mitä maalari tekee ensimmäisenä saapuessaan työhuoneelle, ja ”kysymys” voi olla jotakin niin simppeleä kuin ”mitä opin tänään”. Inhokkisana ”konteksti” puolestaan merkitsee sitä, että emme ole yksin.

Tutkijakoulutus näkyi myös suhtautumisessani kahteen ennen niin raivostuttavaan asiaan: epäonnistumiseen ja

17. Taidealojen erilliset opettajan pedagogiset opinnot. Koulutus alkoi syksyllä 2020.

keskeneräisyyteen. Tutkijana olen tottunut esittelemään kesken olevia hankkeita ja ajattelemaan, että lopputulematkin ovat pelkkiä välietappeja. En siis menetä hermojani, kun opiskelijoiden työt viivästyvät tai jäävät alkuperäisistä tavoitteista. Edes epäonnistuminen ei haittaa, sillä se on vain merkki siitä, että tutkimus tai kokeilu on aito; ilman epäonnistumisen mahdollisuutta tämäkään päiväkirja ei olisi mikään eksperimentti.

Sunnuntai 3.11.2019 kello 7

Aivastus. Tällaista tämä on ollut viimeiset kolme päivää. Kuume nousi torstai-iltana, ja perjantai-iltana jouduin laittamaan TeaKiin viestin, etten voi tulla töihin. Onneksi juuri tuolle päivälle oli sovittuna Astrid Joutsenon vierailu ja yhteistunti Susannan kanssa, joten opiskelijat eivät jääneet ilman opetusta. Nyt kuume on ohi mutta olo heikko. Miten pystyn vetämään kurssin loppuun?

[Tauko. Kirjoittaja keittää hunajavettä.]

18. Joutseno 2019, 5. Astrid esittelee käsitteen *illness time* artikkelissa ”Becoming D/other: Life as a transmuting device”, joka on ilmestynyt julkaisussa *Auto/Biography Studies* (1/2020, s. 81-96). Tässä viitataan kuitenkin artikkelin käsikirjoitukseen, jonka Astrid lähetti Susannalle ja minulle lokakuussa 2019. Minua jäi mietittämään erityisesti kysymys: *What if the now of illness time would be accepted as a place of knowing and insight?*

19. Astrid Joutseno tunnetaan myös laulaja Astrid Swanina.

Astridilla on sellainen käsite kuin *illness time*¹⁸. Hän ei tosin viittaa sillä ohimenevään syysflunssaan vaan pysyvään sairaudentilaan, elämänsä parantumattoman syövän kanssa.

Miten joku, joka on saanut kuolemantuomion, voi tehdä väitöskirjaa? Eikä ainoastaan väikkäriä vaan myös lauluja.¹⁹

[Kirjoittaja nostaa katseensa ja pyyhkäisee silmiään.]

Päivän valjetessa ajatukset alkavat suuntautua päiväohjelmaan, kaikkeen siihen, mikä pitäisi flunssasta huolimatta saada tehtyä. Ensi kevään kurssikuvaus ja päivämäärät. Viikon päästä olevan tutkimustapahtuman tiedotus. Ja NSU:n sähköpostilaatikossa odottaa yli viisikymmentä hakemusta maaliskuussa olevaan symposiumiin.

NSU tulee sanoista *Nordiskt sommaruniversitet* eli Pohjoismainen kesäyliopisto. Se on ihana, idealistinen instituutio, jonka taiteellisen tutkimuksen opintopiirissä olen ollut mukana jo yli kymmenen vuotta. Tämän vuoden alusta olen toiminut

myös opintopiirin koordinaattorina yhdessä berliiniläisen Alia Zapparovan kanssa. Työ on palkatonta mutta antoisaa, sillä saamme järjestää kaksi kansainvälistä symposiumia vuodessa. Eniten nautin opintopiirin epähierarkkisesta toimintakulttuurista: titteleitä tai oppiarvoja ei kysellä, vaan ryhmä on avoin kenelle tahansa, joka kokee tekevänsä taiteellista tutkimusta tai tutkimuksellista taidetta.

Kello 13

Laitoin perunat kiehumaan ja istahdin taas hetkeksi tyynynaluskirjani ääreen. Päivän aikana tuo käsite on tullut eteeni jo kaksi kertaa, yllättävissä paikoissa. Ensimmäinen oli Maggie Nelsonin teos *Sinelmiä* ja toinen Virpi Hämeen-Anttilan essee ”Sivuun astumisen taide”, joka sisältyy Johanna Venhon toimittamaan kirjaan *Mitä essee tarkoittaa?* Molemmissa viitataan Shōnagonin tekstikokoelmaan, jonka Hämeen-Anttila näkee paitsi päiväkirjan myös esseen edeltäjänä.²⁰

Olen lueskellut näitä tekstejä valmistautuessani ensi viikon tunneille, sillä lupasin valottaa niillä esseiden lajityyppiä. Vielä pitäisi vilkaista *Niin & näin* -lehdessä ilmestynyttä juttua Nelsonista ja tämän edustamasta lyyrisestä esseestä. Ehkä voisin tehdä sen nyt heti, perunoiden kiehuessa?

Artikkelin otsikko on ”Rakkaudesta siniseen, intohimosta kieleen, halusta omaelämäkerralliseen teoriaan”, ja sen on kirjoittanut kirjallisuudentutkija Aura Sevón, joka on aiemmin perehtynyt ranskalaisen Hélène Cixous’n naiskirjoitukseen (*écriture féminine*).²¹ Cixous’ta voidaankin pitää yhtenä lyyrisen esseiden äitihahmoista, mutta useimmiten termi yhdistetään Nelsonin kaltaisiin amerikkalaiskirjailijoihin. Minä tutustuin lyyriseen esseeseen pari vuotta sitten ja koin heti saaneeni liitolaisten, suorastaan rikoskumppanin!

Parasta lyyrisessä esseessä on se, että se vapauttaa akateemisuudesta ja antaa luvan käyttää kaunokirjallisia keinoja. Sevón kuvailee asiaa näin: ”Lyyrinen essee lähenee kaunokirjallisuutta ja etäännytyä akateemisesta tyylistä siinä, että asioita ei selitetä perin juurin vaan pikemminkin vain heitetään ilmoille. – Perinteisen akateemisen esseiden tavoin tekstiä ei

20. Hämeen-Anttila 2012, 21.

21. Ranskalaisen Hélène Cixous’n kehittämää naiskirjoitusta (*écriture féminine*) kuvaillaan usein ruumiilliseksi, musikaaliseksi ja rihmastomaiseksi. Siinä ei ole välttämättä selkeää alkua ja loppua tai ainakaan lopullista sulkeumaa. Käsitettä on sovellettu esimerkiksi Marguerite Durasin (1914–1996) ja Clarice Lispectorin (1925–1977) tuotantoon, mutta sitä ennakoivat Virginia Woolf (1882–1941), joka oli sitä mieltä, että miesten lauseet olivat liian irrallisia, raskaita ja pompöösejä naisten käyttöön (”too loose, too heavy, too pompous for a woman’s use”). Lähde: [https://tieteen termipankki.fi/wiki/Kirjallisuuden tutkimus:naiskirjoitus](https://tieteen termipankki.fi/wiki/Kirjallisuuden_tutkimus:naiskirjoitus) (haettu 15.12.2019).

22. Sevón 2018, 84–85. siis kuljeteta tukeutuen argumentteihin ja väitteisiin matkalla kohti jotakin kaiken kokoavaa synteesiä.”²²
- Toiseksi parasta on se, että lyyrinen esseë sallii fragmentaarisuuden, mikä tuntuu tulevan minulta ja monelta muulta ihan luonnostaan. Eikä kyse ole pelkästään kerronnan fragmentaarisuudesta vaan myös siitä, että kappaleet saavat katketa lyhyeen ja niiden väliin saa jättää monta riviä tyhjää. Silä – kuten Sevón sanoo – ”fragmenttien väliset aukot valtaava valkoinen luo tilaa hiljaisuudelle ja sille tunnevoimaiselle, joka pakenee sanoja”.²³
23. Ibid.
- Kaiken lisäksi lyyristä esseetä pidetään hyvin visuaalisena tekstilajina. Sevón vertaa sitä kollaasiin, mosaiikkiin ja montaasiin ja toteaa, että lyyrinen esseë luo merkitystä ”ensi sijassa analogian tai vertauksen avulla rinnastamalla keskenään anekdootteja, sitaatteja tai huomioita, jotka liittyvät toisiinsa vain näennäisesti”²⁴. Maggie Nelson toteuttaa montaasin ideaa jopa virkkeiden sisällä, upottamalla niihin pitkiä kursivoituja lainauksia. Lainausten lähteet on merkattu vain viitteellisesti, mutta Sevón katsoo, ettei Nelson kuitenkaan syyllisty omimiseen: ”Toisin lainaamisen voi nähdä kollektiivoivan ilmaisua, lisäävän moniäänisyyttä ja juoksevuutta. Sieltä täältä lainatut säikeet kirjavoivat kudosta eri äänten sekoittuessa toisiinsa kuin värit sateenkaareissa.”²⁵
24. Ibid.
- Tässä onkin vielä yksi syy, miksi lyyrinen esseë on hyvä liitolaisten: se on kollektiivinen tekstilaji. Lyyrinen esseë ei kirjoita yksin vaan ”muiden kanssa, muita vasten, muita varten”. Silloinkaan, kun hän siteeraa toisia, hän ei pyri pönkittämään omia argumenttejaan vaan edistämään moniäänisyyttä. Tavoitteena on tekstimosaiikki, jossa on ”yhä vähemmän minua, yhä enemmän sinua”.²⁶
25. Ibid.
26. Sevón 2018, 85–86.

Maanantai 4.11.2019 kello 9

Eilisen perunankeittosession jälkeen aloin kirjoittaa sähköpostiviestiä Helille ja Kaille, lähinnä pahoitellakseni sitä, etten ollut pysynyt julkaisun aikataulussa. Viestiä naputellesani sain kuitenkin *inspiration*, keksin liittää perunajutut mukaan ja innostuin muutenkin säveltämään kaikenlaista.

Yöllä tietysti valvoin ja mietin, että mitähän tuli tehtyä, mutta silti tuo kokemus vahvisti uskoani siihen, että spontaani, sopivasti paineistetulla kirjoittamisella voi saavuttaa jotakin – jotakin, mikä suotuisammissa olosuhteissa jäisi ”tapahtumatta”.

Nyt on aamu ja kuuntelen Rameaun *Hulluja intialaisia*, Tildan lempikappaletta. Tarvitsen sen energiaa jaksakseni pyöräillä Töölöstä Hakaniemeen. Tänään on taas yhteistunti Susannan kanssa, vierailijana Nicholas Rowe, joka on luvannut pitää työpajan aiheesta *observation*.

Kello 17

Sanc – tus...

Täällä sitä taas ollaan, konservatorion kamarimusiikkisalissa. Empiiristen tutkimusten mukaan lapsikuoromusiikki lievittää flunssan oireita.

Myös Nicholaksen työpaja sai aikaan ihmeparannuksen. Heittäydyin täysillä mukaan harjoitteisiin, joissa piti istua selät vastakkain ja ilmaista pelkän liikkeen avulla sellaisia asioita kuin *I am sad* tai *I want to withdraw in my inner space*.

Tunnin jälkeen kävi kuitenkin ilmi, ettei kaikilla ollut ollut yhtä hauskaa. Miksi en huomannut mitään? Oliko tarkemmin ajatellen oikein, että osallistuin harjoitteisiin? Ja vielä flunssassa...

Be – ne – dic – tus...

Koko ajan tulee mieleen asioita, jotka pitää muistaa tallentaa. Kuten se, mitä opiskelijat kertoivat Astrid Joutsenon sanoneen luennollaan: Hän ei tee muuta kuin luonnoksia. Kaikki kirjoitushankkeet – väitöskirja, laulut, artikkelit – ovat luonnostilassa; hän ei ikinä asetu työpöydän ääreen saattaakseen asioita valmiiksi vaan luonnostellakseen lisää.

Ajatus on loistava. Sukua sille, että lasketaan rimaa, mutta kauniimpi, sillä luonnos ei ole mikään korkeushyppyväline vaan piirros (*study/étude*); se viittaa tutkimiseen ja oppimiseen,

taiteilijoiden luonnoskirjoihin. Edes parantumaton sairaus – *illness time* – ei estä tekemästä luonnoksia.

Opiskelijat olivat muutenkin innoissaan Astridin vierailusta. Yksi kertoi alkaneensa lukea hänen muistelmiaan, joilla on paljonpuhuva nimi: *V viimeinen kirjani – kirjoituksia elämästä*.

Minun tuomistani kirjoista suosituin on ollut Saision *Epärointejä*, jonka alaotsikko kuuluu: ”Tunnustuksia rakkaudesta, kirjoittamisesta ja esittämisestä.”

Rakkaus ja kuolema, ihmiselämän isot peruskysymykset. Niistä me puhumme, niistä me haluamme lukea, ne ovat meidän lähteitämme.

Piip piip.

Sähköpostilaatikkoon lennähti uusi kirjoitelma. Se tuli siltä, joka ei voi sietää kirjoitusoppaita, ja avasin sen viipymättä, peläten kai lisää arvostelua. Tällä kertaa kritiikki ei kuitenkaan kohdistunut kirjoittamisen vaan tanssin opettamiseen ja laajemmin ottaen tanssijan asemaan koreografina ”muovailuvahana”. Tuttuun tapaan kirjoittaja tarkasteli myös omia pedagogisia menetelmiään ja kyseli, ovatko ne pelkkiä reaktioita tai refleksiä. Pyrkikö hän korjaamaan nuoruudenkokemuksiin, tuleeko oppilaista ”terapianukkeja”?

Ihailtavaa rehellisyyttä, joka saa kysymään, mihin minun pedagogiset menetelmäni pohjaavat. Ovatko nekin pelkästään reaktiota siihen, miten minua on aikoinaan opetettu?

Kuulen mielessäni huudon: ”Sinua ei ikinä oteta vakavasti, jos et opettele argumentoimaan!”

Mutta tuo huuto ei kuulu kauaa, se jää lapsikuoron alle.

Torstai 7.11.2019 kello 8.30

Ratikassa matkalla Helin ja Kain järjestämään seminaariin, jossa on tarkoitus työstää julkaisuun tulevia tekstejä. Alun perin meidän piti vetäytyä päiväksi maalle, idylliseen Kallio-Kuninkalaan, mutta kun se ei onnistunut, vetäydymme lähes yhtä idylliseen Puu-Käpylään. Perinteisen seminaarityöskentelyn lisäksi ohjelmassa on kävelytalkki Taivaskallion laella.

Miten lempeä tapa saada ihmiset kirjoittamaan, täytyy kokeilla sitä omisakin seminaareissa!

Kaupunginpuutarha. Stadsträdgården.

Mietin viime päivien keskusteluja TeaKissa. Entä jos niiden pohjalta tekisi esityksen? Jos olisi sellainen näyttämöteos tai tapahtuma, jossa tanssi- ja teatteripedagogiikan opiskelijat puhuisivat omista oppimiskokemuksistaan? Vallasta ja sen väärinkäytöstä.

Sarja monologeja. Johtotähtenä kysymys, jonka joku esitti eilisellä tunnilla: miten osaisin itse toimia toisin, olla satuttamatta?

Näyttämö olisi melkein tyhjä. Ehkä siellä olisi vain tuoli, ohjaajan tuoli, se, jonka selkänojaa vasten nuorisoteatterin johtaja nojautui erään opiskelijan tekstissä.

Tai ehkä siellä olisi balettitanko ja peili, kuten muutamassa muussa tekstissä.

Matskusta ei ole pulaa, valitettavasti.

Pohjolanaukio. Pohjolaplatsen.

Kello 16

Paluumatka. Mistä aloittaisin? Ehkä siitä, että kukaan ei pyöritellyt silmiään, vaikka kerroin kirjoittaneeni viime viikot pelkkää päiväkirjaa. Kai vertasi työtäni Wittgensteinin ”heiveröisiin huomautuksiin” (*schwächlichen Bemerkungen*), joista avautuu ”suuria näkymiä” (*Große Ausblicke*)²⁷. Silti hän oletti, että käyttäisin päiväkirjamerkintöjäni lähinnä aineistona ja kirjoittaisin lopulta ihan tavallisen, korrektin kirjanluvun.

Anteeksi vaan, mutta tästä ei ole tarkoitus tulla tavallista, korrektia kirjanlukua. Päiväkirja ei kiehdo minua ainoastaan menetelmänä vaan myös tekstilajina. Pidän yllättävistä siirtymistä ja oudoista, puheenomaisista lauserakenteista.

Koskelantie. Forsbyvägen.

27. Seminaarin jälkeen Kai lähetti Wittgenstein-lainauksen vielä sähköpostitse ja kertoi, että se löytyy teoksen *Vermischte Bemerkungen* (Suhrkamp Verlag 1977) sivulta 125: *Was ich hier schreibe, mag schwächliches Zeug sein; nun dann bin ich nicht im Stande, das Große Wichtige herauszubringen. Aber es liegen in diesen schwächlichen Bemerkungen Große Ausblicke verborgen.*

Suunnitelma on nyt tämä: Jatkan kirjoittamista vielä pari päivää, kurssin loppuun asti. Sitten käyn merkintäni läpi ja alan editoida niitä lyyrisen esseen hengessä, tavoitteena kollaa-si, mosaiikki tai montaasi. Lopuksi lähetän tekstin oppilailleni.

Viimeinen vaihe jännittää eniten. Mitä jos opiskelijat eivät hyväksy tekstiäni? Mitä jos he kokevat, että olen pettänyt heidän luottamuksensa tai jopa käyttänyt heitä hyväkseni?

Kysymys tuo epämiellyttävällä tavalla mieleen ne tilanteet, joista kirjoitin menomatalla. Harjoitteet ja kokeilut, joista tekisi mieli kieltäytyä mutta joihin kuitenkin menee mukaan – ehkä ryhmäpaineen vuoksi tai siksi, että pelkää joutuvansa epäsuosioon.

Miten varmistan, että opiskelijoilla on mahdollisuus sanoa minulle ”ei”?

28. Makkonen 1997, 228.

Helsinginkatu. Helsingegatan.

29. Kitty oli Anne Frankin päiväkirjan nimi.

30. Jokinen 2004, 119–124. Ajatus päiväkirjoista ”vakavana kirjallisuutena” on lainattu tunnustuksellisia päiväkirjoja tutkineelta Eeva Jokiselta. Artikkelissaan ”Päiväkirjat tiedon lajina” hän toteaa, että puritaaneilta periytyvä tunnustuksellinen päiväkirja on ”omaelämäkerrallisen kirjallisuuden vakavin muoto”, jonka avulla ihminen ”paneet itsensä käyttäytymään suhteessa erilaisiin määräyskoneistoihin”. Tästä kertoo jo päiväkirjankirjoittajien yleisin kysymys: ”Miksi en ole sellainen kuin pitäisi?”

Tekstin otsikkoa täytyy kyllä vielä miettiä, se ”opettajatar” avautuu vain niille, jotka tuntevat intohimoni menneitä vuosisatoja kohtaan. Mutta sana ”tyynynaluskirja” tuoksuu entistä paremmalta, jo senkin takia, että englantilaiset puritaanit eivät keksineet käyttää sitä. Hehän onnistuivat melkein piilaamaan päiväkirjat tekemällä niistä hengellisen kilvoittelun ja itsekasvatuksen välineen.²⁸ Tämä tapahtui kuitenkin vasta 1600-luvulla, monta sataa vuotta sen jälkeen, kun Shōnagon teki käsitetaidettaan.

Eipä silti, en usko, että puritaanien opit olisivat tarttuneet Shōnagoniin – hän ei ollut kiinnostunut kasvattamaan itseään vaan rakastajiaan. Siinä mielessä ei ole ihan sama asia sanoa ”Rakas Tyynynaluskirja” kuin ”Rakas Kitty” tai mitä niitä nyt onkaan.²⁹ Ei tosiaankaan, sillä toisin kuin suurin osa maailman päiväkirjoista, tyynynaluskirja ei ole ”vakavaa kirjallisuutta”; se ei vaadi kehittymään paremmaksi ihmiseksi vaan toimii silkkanä lohtuna, nautintona tai päänalusena.³⁰

Töölöntori. Tölö torg.

Seuraavana Apollonkatu, koti.

Kiitos Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teatteripedagogiikan opiskelijoille, joita ilman tätä tekstiä ei olisi syntynyt. Eri-tyiskiiotos niille, jotka osallistuivat tunneilleni 21.10.–8.11.2019: Veera Aaltonen, Jenni Bergius, Maiju Heikkinen, Henni Kiri, Eevamari Kitti, Esko Korpelainen, Anna Lehtonen, Johanna Perttunen, Anne Rönkkö, Essi Rönkvist ja Heini Tuoresmäki. Kiitos myös kollegalleni Susanna Hastille, joka ohjasi englanninkielistä kirjoitusryhmää. Oli ilo tutustua teihin kaikkiin!

Lähteet

Kirjoitukseni varsinaisia lähteitä ovat opiskelijoiden tekstit, mutta eettisistä syistä olen jättänyt ne anonyymeiksi. Muita lähteitä:

- Hämeen-Anttila, Virpi 2012. ”Sivuun astumisen taide”. Teoksessa *Mitä essee tarkoittaa?*, toim. Johanna Venho, 9–23. Turku: Kustannus-osakeyhtiö Savukeidas.
- Jokinen, Eeva 2004. ”Päiväkirjat tiedon lajina”. Teoksessa *Feministinen tietäminen: Keskustelua metodologiasta*, toim. Marianne Liljeström, 118–140. Tampere: Vastapaino.
- Joutseno, Astrid 2019. ”Becoming D/Other: Life as a transmuting device”. Artikkelin käsikirjoitus. Ilmestynyt myöhemmin julkaisussa *Auto/biography studies* 2020/35(1), 81–96.
- Lahtinen, Anuliisa & Rantanen, Jaakko 2019. *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Longley, Alys 2018. *Smudge Skittle. A little inventory of resources entangling creative practice research and writing*. Auckland: University of Auckland.
- Makkonen, Anna 1997. *Lukija, lähdetkö mukaani? Tutkielmia ja esseitä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Morris, Ivan 1991. *The Pillow Book of Sei Shōnagon*. New York: Columbia University Press.
- Sevón, Aura 2018. ”Rakkaudesta siniseen, intohimosta kieleen, halusta omaelämäkerralliseen teoriaan. Maggie Nelson ja amerikkalaisen lyyrisen esseen lumo”. *Niin & näin* 2/2018, 83–86.
- Thompson, Susannah 2018. ”I am for an art (writing)”. Teoksessa *Creative critic: Writing as/about practice*, toim. Katja Hilevaara, Emily Orley & Jane Rendell, 25–29. Abingdon: Routledge.

Nuoteista soittajan hahmot ja kehoisuus

Opiskelutoverieni joukossa oli pianovirtuoosi, joka oli käsittämättömän nopeaoppinen. Vaikeankin kappaleen soitto oli sujuvaa ensimmäisestä läpiluvusta alkaen. Eräässä illanvietossa laitoimme hänen eteensä jonkin Beethovenin pianosonaatin ylösalaisin. ”Aha, tällainen ’etanoS’”, hän naurahti – ja soitti saman tien vaivattomasti monta riviä.

Nuoteista soittaminen on moniaistisuudessaan kiinnostava yhdistelmä kehoisuus ja abstraktia ajatustoimintaa. Kuvailemani pianistin kaltaiset nuotinnielijät näyttävät selviävän vaativastakin tehtävästä ensinäkemältä helposti, eikä ulkopuolinen tule ajatelleeksi moniulotteista prosessia kuulemansa esityksen takana. Luettu ja analysoitu näyttää kanavoituvan kehon liikkeiksi ja tyylinmukaiseksi tulkinnaksi kuin itsestään, samoin kuulon ohjaamat reaktiot omaan tai partnerin soittoon.

Mutta aina ei ole näin. Aloittaessani 1980-luvulla Sibelius-Akatemiassa nuorisokoulutuksen prima vista -opettajana kohtasin soittajia, jotka olivat teknisiltä taidoiltaan lähes aikuisten tasoa mutta lukivat nuotteja vain suurin vaivoin. Muutamat heistä olivat aloittaneet metodilla, jossa kappaleet opetellaan ulkoa äänitteeltä. Oma nuotinlukutaitoni kehittyi hitaasti samasta syystä: opin lapsena lyhyet soittoläksyni heti ulkoa tai korvakuulolta enkä sen jälkeen tarvinnut nuotteja.

Kuinka auttaa kuulo- tai ulkomuistiin luottavaa soittajaa, jonka lukemisen hitaus vaikeuttaa oppimista? 30 vuotta myöhemmin mietin samaa opettaessani soitinluokan opiskelijaa,

jolla on vaikeuksia lukea orkesteripartituurista, millaisissa suhteessa soitinstemmat ovat keskenään.

Parhaiden kohtaamieni nuotinklukkijoiden yhteinen piirre on se, että he ovat lapsesta lähtien viettäneet paljon aikaa soittimensa kanssa yhä uusia teoksia läpisoittamalla, yhdessä ja yksin. Samaa tahtia nuotinluvun kanssa ovat kehittyneet soitotekniikka ja koko muusikkous. Nuotinklukkutaidon merkitys elävän musiikkisuhteen monipuolistumiselle ja opiskelumotiivaation kasvulle on varmasti saman suuntainen kuin lukutaidon merkitys koulussa oppimiselle ja koulumenestykselle.

Rupesinkin miettimään, voisiko uusien opiskelijoittemme kynnystä orkesterimusiikkiin tutustumiseen madalta heidän nuotinklukkutaitojaan kohentamalla. Auttaisiko nuoteista soittamisen prosesseihin tutustuminen kehittämään metodeitani partituurinsoiton ja soitinnuksen opetuksessa? Miten voisin tuoda moniaistisuutta enemmän mukaan opetukseen?

Aloitin perehtymällä hahmoteorioihin ja mielikuviin, joista kiinnostukseni siirtyi soiton kehollisuuteen. Tässä artikkelissa käyn ensin läpi kehollisen hahmottamisen perusteita filosofi Merleau-Pontyn ja hänestä kirjoittaneitten tutkijojen avulla. Siitä kuvaukseni nuotinluvun prosessista etenee musiikkianalyyttisten havaintojen ja nuotinklukkututkimusten kautta soittoa ennakoiviin kehollisiin tapahtumiin. Sen jälkeen käyn läpi käytännöllisiä havaintojani ja pohdin opetuksen kehityskohteita oppijälähtöisyyden ja situationaalisuuden näkökulmasta.

Keskityn erityisesti nuotista soittamisen prosessin alkuvaiheeseen ennen soivan äänen kuulumista, jolloin kuulohavainnon feedback ja sen ohjaamat akustiset prosessit jäävät tarkasteluni ulkopuolelle. En myöskään puutu säveltäjän intentioihin tai nuottikuvaan sinänsä. Musiikkihan on mahdollista kirjoittaa nuotille selkeästi, alan konventiot ja ihmissilmän lainalaisuudet huomioiden (esimerkiksi nuotteja sopivasti ryhmittäen) tai epäselvästi ja tarpeettoman kompleksisesti soitettuun tulokseen nähden. Koska lähestymiskulmani on näinkin tekninen, keskityn analyyttisiin ja mitattavissa oleviin havaintoihin enkä niinkään taiteellisiin intentioihin tai soiton ilmaisullisiin tavoitteisiin.

Soittajan luku- ja kirjoitustaidosta

Partituurin lukutaitoa pidetään ammattimuusikolta vaadittavana perustaitona, mutta sitä opetetaan oikeastaan vain partituurinsoiton kautta musiikinjohdon sekä teorian ja sävellyksen opiskelijoille. Siihen liittyy mielestäni tarpeetonta mystiikkaa, jota jotkut muusikot, tutkijat ja kapellimestarit huomaamattaan tai snobiuttaan ylläpitävät. Taiteen perusopetuksessa musiikin hahmotustaitojen ohjelmaan ei kuulu soittaen transponointi, ja c-avaimiakin luetaan vain oman instrumentin tarpeisiin. Niinpä aloittelevalla musiikinopiskelijalla voi olla vaikeuksia saada selvää orkesterille kirjoitetusta nuotista. Lukutaidon kehittäminen palvelisi ja jouduttaisi taidemuusikoksi kasvamista, sillä klassiseen orkesterikirjallisuuden perehtyminen on edelleen tärkeä osa ammattimaista musiikinopiskelua.

Luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen kulkevat käsi kädessä jo kouluopetuksessa. Norjalainen seurantatutkimus osoitti lasten oppivan lukemaan nopeammin ja tarkemmin, kun he harjoittelivat ensin kirjoittamista leikinomaisesti tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla (Trageton 1999).

Toisaalta oppiminen ja muistaminen tehostuu käsin kirjoittamalla, joka aktivoi älyn ja kehon yhteistoimintaa (Moisala 2017). Erasmus-vaihto-oppilaistani minulla on kokemus, että partituurien analysointi ilman perusteellisia kirjoitusharjoituksia on jättänyt monille aukkoja käytännön taitoihin äänenkuljetuksessa, mikä näkyy soitinnustunneilla. Samanlaisia ongelmia on niillä sävellysoiskelijoilla, jotka eivät ole vielä saaneet partituurinsoiton opetusta: puutteellinen transponointirutiini ja c-avainten tuntemus on hidaste vanhojen – ja uudempienkin – mestareiden partituurien oivaltavalle lukemiselle ja niistä oppimiselle.

Tavoitteet muuttuvat

Partituurin soittotaidon tarpeellisuudesta lienee aina ollut erilaisia käsityksiä, jotka vaihtelevat näkökulman ja muusikon pääsoittimen mukaan. Kysehän on välineellisestä taidosta, sillä

pianolla teoksia ei orkesteripartituurista juurikaan esitetä vaan otetaan niistä selvää. Musiikintutkijat ja kollegoittensa teoksista inspiroituvat säveltäjät saattavat kokeilla pianon ääressä teoksen kiinnostavimpia tekstuureja ja harmonioita. Kapellimestari taas saattaa soittaa partituuria saadakseen esimerkiksi transponoivien soittimien tuottamasta harmoniasta tarkan kuulokuvan ennen harjoituksia. Pianolla soittaen voi myös testata sopivia tempoja ja ylimenoja. Kuoronjohtajat lienevät aktiivisimpia partituurisoittajia, sillä kun he johtavat harjoituksia, he käyttävät pianoa ja tiivistävät soittaessaan partituurista tarvittavia stemmoja ja harmonioita laulajien tueksi.

Kun nykyään toimin ohjaavana opettajana partituurinsoiton tuntiopettajillemme, keskustelemme aika ajoin siitä, kuinka mukautua eri pääaineisten opiskelijoitten erilaisiin tarpeisiin. Lähestymiskulma ja käyttötarkoitus vaikuttavat olennaisesti koko soittamisen prosessiin ja sen tavoitteisiin. Omana opiskeluaikanani pidettiin hienona, jos osasi soittaa yksin pianolla isoa orkesteripartituuria ja tuottaa siitä mahdollisimman täydellisen simulaation. Nykyään jo oppiaineen nimi kertoo lähestymiskulman muutoksesta: Partituurinsoitto ja analyysi 1–2.

Kun taannoin perustelin jollekulle oppiaineen tärkeyttä sillä, että partituuria hitaasti soittamalla sen voi ottaa haltuun ”pala palalta” intensiivisemmin kuin äänitettä kuunnellen, sain kuulla, että nyt on olemassa myös tietokonesovellus, joka osaa soittaa teoksen äänitettä juuri niin hitaasti kuin tarvitaan. Mutta toistaiseksi painettua partituuria voi soittaa orkesterikerroksittain soittimia valiten vain pianolla. Soittaminen saattaa auttaa edelleen silloin, kun opiskelun kohteena on uusin musiikki ja vielä esittämätön teos. Tosin sellaisenkin hahmottamisessa ovat esityksen harjoittamisesta vastaavien muusikoiden – säveltäjistä puhumattakaan – avuksi tulleet nuotinkirjoitusohjelmien playback, soitinkirjastot ja muut tavat simuloida partituuria soivaan muotoon.

Hahmo ja kehollisuus

Uuden nuottikuvan auki purkaminen lähtee kokemukseni mukaan tuttujen hahmojen etsimisestä.

Van Buuren määrittelee hahmon havaittajalleen läsnä olevana rakenteellisena yksikkönä, ”as a concrete motivational unity” (van Buuren 2018, 22). Luettu hahmottuu ensin pieniksi kokonaisuuksiksi (”chunk”), jotka koostuvat rakenteellisesti, funktionaalisesti tai visuaalisesti samankaltaisista ryhmistä nuotteja tai -symboleja (Lehmann & Kopiez 2009). Näin löytyy pieniä kokonaisuuksia, kuten sointuja, sekvenssejä tai motiiveja, eikä pelkkiä yksittäisiä nuotteja, joihin aloittelija juuttuu. Tämä vastaa hyvin hahmoteorian käsitystä siitä, että havaitsemme parhaiten kokonaisuuksia ja samankaltaisuutta; tulkitsemme monikuvioisen kirjavan kuvan detaljitkin kokonaisuuden ehdoilla, ja silmä poimii siitä tehokkaasti samat muodot ja värit omiksi ryhmikseen (Wertheimer 1924).

Filosofi Merleau-Pontyn mukaan ymmärrämme maailman kehollamme jo ennen ajattelemista, esirefleksiivisesti, kuten hengittäessämme (Törmä 2015, 77, 95).¹ Havaitseminen ei siis ole pelkästään aivojen vaan koko kehon prosessi, joka perustuu sensomotoriseen tietoon (Hämäläinen 2007, 60, käännös TT). Van Buurenin sanoin mieli itsessään on ruumiillistunut (van Buuren 2018).² Aikomukset, tunteet ja kiinnostukset voivat välittyä ennen kielellistä ilmaisua pelkän kehon liikkeen välityksellä (Juntunen 2011).

Aivotutkija Damasion mukaan kielen muotoon puettu ajattelu onkin vain pieni osa siitä, mitä tietoisina koemme ja ymmärrämme. Monet erityisesti varhaiset havainnot, aistimukset ja tunteet jättävät jälkensä meihin eräänlaisina kuvina, representaatioina, jotka rakentavat tarinaamme (Damasio 1999). Kasvaessamme ja kehittyessämme ne liittyvät yhteen eri tavoin muodostaen merkityssuhteita. Tiedostamaton voi tulla tietoiseksi, muuttua sanoiksi. Taide auttaa jäsentämään ja tulkitsemaan näitä kokemuksia ja välittämään niitä muille (Anttila 2011).

Merleau-Pontylle havainto on motoristen, affektiivisten ja aististen toimien yhteinen nimittäjä.

Sijoitumme maailmaan elävän ruumiimme kautta (Carman 2012). Harjoittamalla ja toistolla opimme kehollisia tottumuksia ja kykyjä, jotka automatisoituvat ja muuntuvat sujuvasti tilanteen mukaan. Systemi niiden takana on elävän ruumiimme toiminnallisuutta ja tilallisuutta hallitseva ”ruumiin

1. Esirefleksinen on lapsen tietoisuuden kehitysvaihe, jossa subjekti ja objekti ovat hänelle yhtä ja jossa kokemukselle ei ole vielä verbaalista representaatiota.

2. ”The mind is itself embodied” (van Buuren 2018, 137).

3. ”Image schema” puolestaan on senso-motorinen kaava, joka ohjaa havaintojamme, kokemuksiamme, päätte-lyämme ja toimintaamme (Anttila 2011, 163).

4. Ns. uuden sukupolven kognitiotieteen (embodied cognition) mukaan hahmottaminen edellyttää kehon läsnäoloa prosessissa, jossa havainto ja informaation tiedostaminen tapahtuvat toisiinsa kietoutuneina (Anttila 2017).

5. Prima vista -soiton osaitaitoja Pokin mukaan (Lehmann & Ericson [1996]; Lehmann & Kopiez [2009]):

- havaitsemis- ja hahmottamistaidot: nuotinluku ja suurempien yksiköiden hahmottaminen, tuttujen asioiden tunnistaminen, ennakoiminen
- sisäisen kuulemisen taidot: kyky muodostaa soiva mielikuva, korvakuuloltasoittotaito, säveltapailutaidot
- muisti: sekä lyhytkestoinen muisti että pitkäkestoisessa muistissa oleva osaaminen
- kinesteettiset taidot: kyky toteuttaa musii-killisiä asioita sopivilla soittoliikkeillä
- selviytymistaidot: soveltaminen, ongelmanratkaisu, improvisointi ja arvaaminen.

skeema” (engl. body schema), joka ilmaisee ruumiin tilanteen suhteessa tehtäviinsä. Juuri ruumiin skeema opettaa meidät tunnistamaan ja arvioimaan erilaisia liikkeellisiä reittejä sekä laatuja, kuten kevyt-raskas tai lähellä-kaukana.³ Harjoittelulla pyrimmekin jatkuvasti päivittämään ruumiin skeemaa ja opettamaan sille uusia asioita. Näin aistimuksistamme muodostuu ruumiin skeeman avulla tilallisesti yhtenäinen ”intentionaalinen kaari” (Rouhiainen 2011, 78, 80, 84). Sen avulla opittu jäsentyy käyttökelpoisiksi prosesseiksi ja jatkumoiksi. Opettajana haasteeni onkin seurata oppilaitteni osaamista jatkuvasti, sillä he oppivat uutta aiemmin omaksumansa päälle.

Nuotista soittaminen prosessina

Lähestyn nuotista soittamista fyysis-kognitiivisena prosessina, jossa keholliset toiminnot ja luetun informaation käsittely lo-mittuvat (Anttila 2017).⁴ Soittaessa hahmottamista on käsitelty varsin perusteellisesti useissa prima vista -soittoa koskevis-sa tutkimuksissa, joiden tuloksia esittelen jäljempänä. Niklas Pokki (2017) esittää taiteellisen tohtoritutkintonsa kirjallisessa työssä luettelon prima vista -soiton osaitaidoista McPhersonin (1994) ja Lehmannin (1996) tutkimusten perusteella.⁵

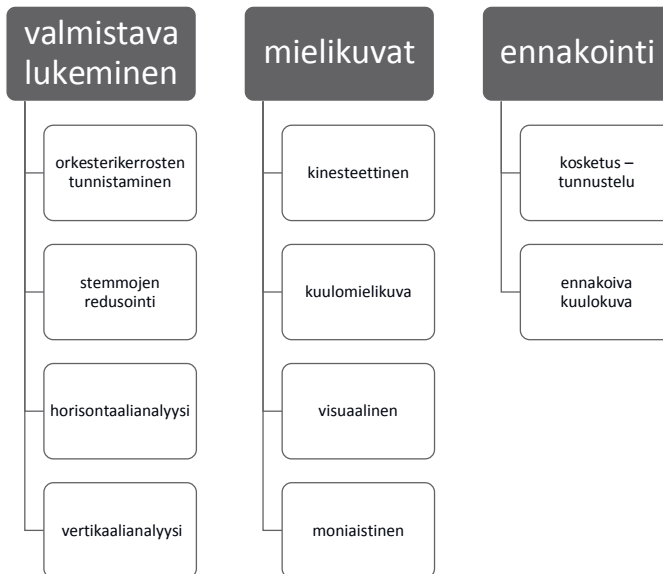
Mervi Kianto puolestaan käy teoksessaan *Matka pianon soittamiseen* ansiokkaasti läpi pianonsoiton hahmofysiologiaa. Hän jakaa nuoteista soittamisen prosessin viiteen vaiheiseen (ns. viiden pään metodi), joista kolme ensimmäistä käytän oman kronologiani viitekehyksenä soveltaen ja täydentäen. Ne ovat 1) valmistava lukeminen, 2) mielikuvat ja 3) ennakointi. (Kuva 1.)

Oman kokemukseni perusteella kuvaamani prosessi saattaa tapahtua silmänräpäyksessä (kun soitto on jo menossa) tai niiden muutaman sekunnin aikana, jotka partituurinsoittajalla on tavallisesti aikaa valmistautua suoritukseen. Siksi on syytä korostaa, että kyseessä on pika-analyysi, jota soittaja ei mitenkään ehdi ulottaa esimerkiksi funktionaalisen sointuanalyysin tai rakenteellisen motiivianalyysin tasolle. (Näitä syvähavaintoja alkaa toki syntyä viimeistään soiton alettua). Se, miten ja missä järjestyksessä nuotin etukäteisanalyysi voi tapahtua, vaihtelee tietysti muusikko- ja teoskohtaisesti tilanteen mukaan.

Valmistava lukeminen

Kapellimestarin tai partituurinsoitajan ensimmäinen tehtävä on tunnistaa tilannekohtaisesti säveltäjän tapa käyttää soitinryhmiä ja erottaa tekstuurin kerrokset toisistaan. Näin rakenteellisesti tai kuulokuvan kannalta tärkeä aines erottuu taustastaan. Sujuva transponointi- ja c-avainten lukutaito auttaa huomaamaan, minkä soitinten riveiltä keskeinen informaatio on nopeimmin redusoitavissa.⁶ Sen jälkeen on helpompaa tehdä muoto- ja säeanalyysiä taitekohtien ja kadenssien havaitsemiseksi, tempo- ja esitysmerkinnät sekä harjoitusnumerot huomioon ottaen. Joskus ei tällaiselle horisontaaliselle analyysille ole aikaa, vaan on mentävä suoraan vertikaalianalyysiin, jossa on pikaisesti yritettävä selvittää säveltäjän tapa kaksintaa sointusävelet, jotta näkee, mistä stemmoista soinnut on nopeinta koota reaalisoinituina.

6. Perinteinen orkesterimusiikki ei välttämättä ole sen kerroksellisempaa kuin kahdelle viivastolle kirjoitettu pianotekstuuri, mutta partituurissa soittajien stemmat on jaettu orkesteriryhmittäin riveille, joita voi olla jopa kymmeniä.



KUVA 1: Nuotinluvun vaiheita ennen soittamista

Soittajan aiemmin hankkima esiyymmärrys ja käsitteelliset taidot, kuten tyyli- ja musiikillisen elerepertoaarin tuntemus, vaikuttavat siihen, kuinka paljon hän pystyy täydentämään arvaamalla kontekstin perusteella niitä kohtia, joita ei ehdi ennen soittoa täysin hahmottaa. Kuvan 1 horisontaali- ja vertikaalianalyysi lienee hermeneuttinen prosessi, jossa teos alkaa vähitellen avautua soittajalleen esimerkiksi temaattisten motiivien ja niiden sävellajisuhteiden perusteella. Tätä jatkuvaa uudelleentulkintaa tapahtuu sekä esihahmottamisen että soittamisen aikana. Sen mukaan, kuinka intensiivisesti partituurinsoittaja tempon ja rytmin jatkumoon suhtautuu, voi ennen soittoa tai soiton aikana futuurissa edellä käyvä silmäily tapahtua joko tempossa tai siitä riippumattomasti, jopa nuottisivuilla edestakaisin hyppimällä. Sellaiseen on aikaa esimerkiksi pitkien nuottien kohdalla ja säerajoilla.

Vuori kertoo väitöskirjassaan, kuinka eri tavoin piano-opiskelijat valmistautuivat *prima vista* -tehtäviinsä. Yksi soittajista muodosti lukemalla kokonaiskuvan sävellyksestä ennen soittamista ja yritti pitää yhteyden teoksen pulssiin. Toinen taas ”silmäili sitä sormillaan” vapaana ajan kronologiasta – hahmotustapa, jota käsittelem ennakoinnin ja kosketuksen yhteydessä tuonnempana. (Vuori 2002, 147–148.)

Lehmannin ja Kopiezin (2009) mittaukset kertovat, että nuottia soittavan katse teki 15–50 millisekunnin mittaisia siirtymiä ja pysähteli 150–200 millisekunnin ajaksi ”valokuvamaan” kohdetta. Soittotempon hidastaminen lyhensi silmän pysähdysten (fiksaatioiden) kestoja mutta lisäsi niiden määrää. Katse fokusoitui nuottiin kulmassa, joka oli katseen polttopisteestä riippuen niinkin kapea kuin 0,5–2 astetta (360:sta), mikä vastaa tavanomaisen lukuetaäisyyden (75 cm) päässä vain noin neliötuuman suuruista aluetta.

Huovinen, Puurtinen ja Ylitalo (2018) havaitsivat mittauksissaan soittajan silmän ennakoivan erityisesti paikkoja, joissa oli muusta nuottiympäristöstä poikkeavaa informaatiota, kuten asteliikkeen keskeyttäviä hyppyjä tai muunnesäveliä. Sekä hypyn jälkeinen nuotti että sitä edeltävät nuotit saivat osakseen useita fiksaatioita. Kiinnostavaa kyllä, pisimmät ennakkoinnit eivät välttämättä aina olleet kokeneimmilla soittajilla,

jotka pyrkivät säilyttämään tempon häiriintymättömänä ja joille kohtuullinenkin ennakointi riitti tulevan suorituksen prosessointiin. (Huovinen, Puurtinen & Ylitalo 2018.)

Lehmann ja Kopiezin tutkimuksissa ennakoinnin välimatka, ”eye-hand span”, korreloi prima vista -soiton sujuvuuden kanssa ja vaihteli kahdesta neljään iskualaan. Testin kärkeä edustivat ammattisäestäjät. Heidän jatkuvasti uusiutuva repertoaarinsa ja säästystilanteen keskeyttämisen mahdottomuus olivat ilmeisesti opettaneet heitä aktiivisempaan edeltä lukemiseen kuin yksin harjoittelevia soolosoittajia, jotka muilta taidoiltaan olivat heidän vertaisiaan. (Lehmann & Kopiez 2009.)

Kuvan 2 orkesteripartituurisivulle on merkitty oman katseeni reitti lukiessani Richard Straussin teosta Till Eulenspiegel – ikään kuin lukisin sitä esitystempossa, jolloin tämä sivu soitetaan noin viidessä sekunnissa. Jaksossa on periaatteessa kolme tapahtumisen tasoa: legatokaaritettu kuuden 16-nuotin asteikko (joka 1. tahdissa jatkuu kolmena 8-osanuottistaccatona), daktyylirytmoinä esiintyvä kolmen sävelen septimisointuarpeggio sekä harmonia, joka muodostuu pisteellisistä neljäsosa- tai puolinuoteista. Olen ympyröinyt ne rivit, joilta keskeiset motiivit on helpointa lukea.

Mitä isompi kokoonpano ja mitä monistemmaisempi partituuri, sitä enemmän aikaa valmistava lukeminen vie. Orkesteritekstuuri vaatii käsitteellisempää ja monikaistaisempaa ajattelua kuin yksinkertainen pianonuotti, jonka toteutus saattaa sallia enemmän vaistonvaraista toimintaa ja ruumiin skeeman ohjaamaa automatiikkaa. Kokonaiskuva orkesterinuotin dramaturgiasta voi silti hahmottua kokeneelle kapellimestarille jo yhden läpisilmäilyn perusteella. Tarkan etukäteisen kuulokuvan tai tempollisen jatkumon kuvittelemisen ei ole aina tarpeen – eikä mahdollistakaan. Lehmann ja Kopiez viittaavat Allportin ym. (2007) tutkimukseen, jossa todettiin parhaiden soittajien pystyvän toistamaan heille luettuja sanoja soittaessaan. Tämä kertoi tutkijoille, ettei etukäteen kuuleminen ole aina välttämätöntä soittajalle (Lehmann & Kopiez 2009). Selitykseksi voisi sopia, että luettu hahmo voi siirtyä suoraan silmien ja aivojen tekemästä havainnosta – ”tuttu asteikko tai sointu” – jo harjoitettuun, tuhansien toistojen tuottamaan

ruumiin skeemaan, joka valmistaa toteuttavien lihasten liikeradat salamannopeasti. Kun alussa mainitsemani pianovirtuosi soitti Beethovenia lopusta alkuun päin, nuotti ylösalaisin käännettynä, ei musiikillisen sisällön ennalta ymmärtämisellä tai kuulemisella edes voinut olla merkitystä. Tämän vahvistaa Vuorikin kertoessaan nuotinlukututkimuksensa kokeneimasta soittajasta: ”[m]inulle yllättävintä omassa aineistossani oli se, ettei ammattisäestäjän tarvinnut ajatella annettua tehtävää etukäteen soivana musiikkina, vaan hänelle se oli mykkä, aikaan laskostuva kuva” (Vuori 2019).

Mielikuvat

Siirryn nyt nuotin soittamisprosessin toiseen vaiheeseen, jossa hyödynnämme usein mielikuvia.

Riippuu nuotista havaitun hahmon tuttuudesta ja laadusta, mitä reittiä ja kuinka nopeasti se voi siirtyä toteutettavaksi. Kun kyseessä on lyhyt ja tuttu hahmo, kuten pätkä päivittäin soittamaamme asteikkoa, soitosta vastaavat lihakset reagoivat aivoista tulevaan impulssiin lähes ilman viivettä ja tiedostamista, jonka havaitsisimme. Mitä tiedostavampaa nuoteista musisointi on, sitä todennäköisempänä pidän, että käytämme havainnon ja sen toteutuksen välittäjänä jonkinlaista mielikuvaa, kuten sanallista, visuaalista, kinesteettistä tai kuulomielikuvaa. Tämän vahvistaa myös Kianto Viiden pään metodissaan.

Intersubjektiivisessä, syvälle soittajan tuntemuksiin porautuvassa väitöstutkimuksessaan Katarina Nummi-Kuisma toteaa, että mielikuvat ilmentävät konkreettisia aistituntemuksia mentaalisesti ja ne voivat olla esimerkiksi muistiedustuksia tai havaintotietoa. Mielikuva voi olla myös moniaistinen synteesi, joka voi yhdistyä eri tavoin tuntemuksiimme ja kehoomme. (Nummi 2010.) Usein mielikuvat ovat tiedostamattomia, mutta niitä voi myös kontrolloida tietoisesti. Tätä käytetään hyväksi mielikuvaharjoitteissa, jotka on havaittu hyödyllisiksi esimerkiksi urheilun ja musiikin valmennuksessa.⁷ Opetustilanteessa mielikuvan voima on mielestäni siinä, että jo yksi sana voi avata näkymän ymmärrykseen. Mielikuva voi edustaa myös musiikillista elettä. Nummen mukaan puhutussa kielessä mielikuvat

7. Lihaskäntäysten hallintaan pyrkivässä Feldenkreis-tekniikassa opetellaan hallitsemaan haluttujen lihasten toimintaa tietoisesti (Venamo & Karhunen 2018, 20). Myös Gelb kuvaa sitä, kuinka lihasten toiminnasta vastaavien motoristen yksiköiden ohjausta pystytään muuttamaan pelkällä ajatuksella (Gelb 2004).

ja intentiot muokkaavat eleitä, ja lopulta mielikuvaele ja sanat fuusioituvat yhdeksi ja samaksi kokemukseksi. (Nummi 2010.)

Ihmisen havainto- ja kokemusmaailmaan nojaavan fenomenologisen tutkimuksen näkökulmasta kuvittelu (imaginaatio) ja havainto ovat kaksi erilaista tapaa, joilla tietoisuus on suhteessa objektiin. Fenomenologinen filosofi Edmund Husserl käytti kuvallisesta tietoisuudesta sanaa *Bildbewusstsein*. Hän erotti sen kuvittelusta representaatiosta, josta puuttuu hänen mukaansa tarkoitettun objektin itseys. Husserlin imaginaatioajattelusta ponnistaneelle Sartrelle imaginatiivinen on sitä vastoin ”poissaolevasti läsnä” (Törmä 2015, 55). Tämä sopii käsitykseeni sisäisestä kuulemisesta: kun luen partituuria intensiivisesti tai työskentelen jonkin sävellysidean kanssa, musiikki näyttäytyy minulle niin intensiivisenä, että se on kuin elävää todellisuutta.⁸ Voisinkin ehdottaa Husserlin käyttämän *Bildbewusstsein*-sanan tilalle sanaa *Gehörbewusstsein* (kuulotietoisuus) silloin, kun kyse ei ole valokuvamuistin luomasta visuaalisesta kuvasta vaan mielessä soivasta nuottikuvasta.

Pyysin taannoin eräässä sävellyshuoneissa ryhmän opiskelijaa kuvailemaan muille osallistujille, miten hänen juuri esittelemänsä laulusävellyksen luonnos jatkuu. Hän käänsi hetkeksi katseen sisäänpäin, laittoi kädet kitaransoittoasentoon – kitara ei ollut mukana – ja selvästikin kävi päässään läpi musiikkiaan vaihtaen samalla kuvitteellisia sointuotteita käsillään. Sen jälkeen hän havahtui tähän hetkeen ja selosti suunnitelmansa. Törmän mukaan Merleau-Ponty toteaa imaginaation tuottavan todellisia struktuureita; hänelle imaginaatio on ennen kaikkea ruumiillista kuvittelua, jonka avulla tavoitetaan näkymätön näkyvässä (Törmä 2015). Kuvaamassani tilanteessa subjekti (säveltäjänalku) ja objekti (hänen tekeillä ollut sävellyksensä) olivat mielestäni yhtä. Välittäjänä toimi kuviteltu kitara, ja yhteys kuviteltuun oli välitön; ”le corps phénoménal”, ilmiöruumis, toimi tehtävän ja tilanteen mukaan. Törmän mukaan se toimii kuvitteellisissa tiloissa, samoin kuin unissa, joiden symbolisuus kätkee sisäänsä syvimpiä merkityksiä. Symbolinen imaginaatio palauttaa meidät takautuvasti esireflektiiviselle tasolle ja antaa merkitykselle ”subjektin ylittävää ilmaisullista voimaa” (Törmä 2015, 118). Kykyä säädellä

8. Todellisena koettuun vie myös Esa Kirkkopellon ajatus mimeettisestä kuvittelusta artikkelissa *Mimesiksen kosketus: ”Mimeettisellä kuvautumisella on siten aina materiaallinen tuki, tausta tai perusta.”* (Kirkkopelto 2014, 121–122.)

etäisyyttä kuviteltuun kutsutaan myös suuntautuvaksi imaginaatioksi (Törmä 2015). Sille on käyttöä juuri säveltämisessä.

Kuulomielikuva ja ennakoiva kuulokuva

Erityisesti kineettinen ja kuuloon perustuva mielikuva johdattavat meidät nyt soittoa ennakoivaan vaiheeseen. Ennen sitä pidän kuitenkin tarpeellisena erottaa toisistaan kaksi sisäiseen kuuloon liittyvää ilmiötä. Juuri ennen äänen artikuloimista soittamalla tai laulamalla sisäinen korva voi tuottaa meille yksittäisen äänen, jonka kuvittelu auttaa löytämään haluamamme säveltason. Tällainen *ennakoiva kuulokuva* liittyy välittömästi alkavaan soimiseen ja sen fyysiseen toteutukseen. Edellisessä kappaleessa mainittu *kuulomielikuva* on sitä vastoin kokonainen hahmo, havaitsemisen ja muistin apuväline – toki se voi yhdistyä soiton kehollisuuteen, kuten äskeinen ilmakitaran soittaja osoitti.

Tuntemani muusikot vahvistavat, että juuri alkavaa soittoa ennakoiva kuulokuva voi kiinnittyä tiettyyn säveltasoon, kuten lauluäänen ylimenosäveliin tai vaskipuhaltimien yläsäveliin. Vuoren kuvailema harrastajapianisti David Sudnow totesi harjoitellessaan jazzin kuvioita, että hän ei voinut kuulla seuraavaa säveltä ajattelematta sitä, miten hänen kätensä ovat klaviatuurilla. Kuuleminen oli siis yhteydessä käden liikkeen kokonaisuuteen koskettimistolla. (Vuori 2002.) Ennakoiva kuulokuva on käsittääkseni sitä tarpeellisempi, mitä suurempi merkitys juuri tapahtuvalla soittoeleellä tai -liikkeellä on sävelpuhtauteen, niin kuin esimerkiksi jousisoittimen, puhallinsoittimen tai laulun rekisterihyppyissä. Yhtä lailla ennakoiva kuulokuva voi vaikuttaa äänen sävyyn ja sointiin; Sibelius-Akatemian pitkäaikainen pianoprofessori Timo Mikkilä piti opetuksensa kulmakivenä juuri kuulokuvanvaraista soittamista.

Soittoa ennakoiva sisäisen kuulon toiminta on siis läheisessä yhteydessä mielikuviin ja saattaa kohdistua joko suurempaan kokonaisuuteen (kuulomielikuva) tai juuri soitettavaan yksittäiseen ääneen (ennakoiva kuulokuva). Kiannon kuvaus legendaarisesta piano-opettaja Leschetitzkystä johdattaa meidät kuulomielikuvaa käyttävään harjoitteeseen. Leschetitzky

kehotti uutta teosta opettelevaa soittajaa etenemään säe säkeeltä siten, että jokainen fraasi kuvitellaan ensin mielessä tavoitellussa tempossa ja toteutetaan soittaen vasta sen jälkeen. Olen käyttänyt tätä metodia harjoituttaessani opiskelijoita soittamaan kanssani eri C-avaimilla kirjoitettua neliäänistä Bachin koraalia, ensin 2-, sitten 3- ja lopulta 4-äänisenä kahden pianon ääressä (kuva 3).

Kun soitamme, pysähdymme jokaisen säkeen päätössävelle. Pysähdyksen aikana pyydän opiskelijaa käymään mielessään läpi seuraavan säkeen ja jatkamaan vasta, kun hän on lukenut tauon aikana seuraavan säkeen fermaattiin asti. Koraalin säkeet ovat juuri sopivan mittaisia muistettaviksi, mikä tekee periaatteessa mahdolliseksi lukea säe tai muuttaman sävelen motiivi toivotuista stemmoista etukäteen ja painaa se mieleen. Sen jälkeen silmä vapautuu katsomaan soittaessa muita stemmoja. Tällainen soittotapa kehittää näkömuistin aktivoimista soittotilanteessa, mutta vaatii suurta

KUVA 3 Bachin koraali alkuperäisin c-avaimin

2. Ach Gott, wie manches Herzeleid

3

“Preserve my faith from error free”

From Cantata 3:

“Ach Gott, wie manches Herzeleid”

The image shows a musical score for the chorale 'Ach Gott, wie manches Herzeleid' by J.S. Bach. The score is written in G major (one sharp) and common time (C). It features a vocal line (Soprano) and a keyboard accompaniment (Cello/Double Bass). The lyrics are in German and English. The score is divided into two systems, each with four measures. The first system ends with a fermata over the final note of the vocal line. The second system also ends with a fermata over the final note of the vocal line.

Er - halt' mein Herz im Glau - ben rein, so leb' und sterb' ich dir al - lein. Je -
 su, mein Trost, hör' mein Be - gier': o mein Hei - land, wär' ich be: dir!

keskittymistä. Rasinkangas (2007) kuvailee Sternin käyttämää termiä ”tämänhetkisyys” siten, että siihen liittyy voimakas suunnan ja tavoittelun tunne. Yksittäinen tämänhetkisyys voi olla kestoaltaan 1–10 sekuntia (Stern 1985). Olisi mielenkiintoista tietää, käyttääkö taitava soittaja tällaisessa tilanteessa valokuvamuistia vai kuulokuvaa: kuulokuva on lähempänä tulevaa soivaa todellisuutta, mutta sen muodostaminen vie temposta riippuen monta sekuntia, kun taas näkömuistikuva syntyy silmänräpäyksessä.

Kosketus - tunnustelu

Pianisti-säveltäjälegenda Franz Lisztin harjoittelusta on kiinnostava aikalaiskertomus, joka kuvaa hänen suhdettaan pianonuoitin lukemiseen. Hänen kerrotaan tutustuneen uuteen teokseen pianon ääressä hitaasti mietiskellen ja soitellen ilman vakiotempoa, kuin tunnustellen. Hän lähestyi musiikkia ilmeisesti ensin rakenteellisesta näkökulmasta ja toi siihen uusia soittokerroilla lisää ilmaisullista orientaatiota ottamalla vähitellen mukaan vakioidun pulssin, artikulaation ja nyanssit. (Vuori 2002.)

Liszt-kuvaus tuo mieleen Vuoren prima vista -tutkimukseen osallistuneen nuoren pianistin, jonka ensikosketus uuteen kappaleeseen oli tapahtunut sormituntumalla: ”hän silmäili sormin” (Vuori 2002, 180). Käsittääkseni soittajaa ohjasi symbolisen imaginaation tuottama kinesteettinen mielikuva, josta oli itse asiassa kyse mainitessani mielikuvaharjoitteen musiikin ja urheilun yhteydessä.

Pyydän usein partituurinsoitto-opiskelijoita tutustumaan soitettavaan jaksoon etukäteen tunnustellen mykästi sormet koskettimilla hankalimpien paikkojen vaatimia sormien liikkeitä. Kokemukseni mukaan se auttaa soittajaa ottamaan haltuun jakson tilallisen ulottuvuuden, kuten hyppy ja käden asennon isoissa soinnuissa. Tunnustelu voi myös auttaa päättämään, mitkä orkesteripartituurin nuoteista kannattaa soittaa vasemmalla, mitkä oikealla kädellä. Tähän lähes vaistonvaraiseen valintaan juuri kenelläkään ei ole valmista ruumiin skeemaa ensimmäisellä soittokerralla.⁹ Kokemuksen myötä

9. Pianoteoksen säveltäjä merkitsee oikean ja vasemman käden poikkeavan järjestyksen nuotteihin, mutta partituurinsoittaja joutuu tottumaan siihen, että se mikä on nuotissa ylempänä, ei ole välttämättä klaviatuurissa ylempänä. Tämä johtuu partituurin soitinjärjestyksestä: jos diskanttipuolta soittava oikea käsi soittaa esimerkiksi viulustemaa ja vasen säestystä, joka on matalilla puhaltimilla, oikean käden soittamat äänet löytyvät nuottisivulta alemmalla kuin vasemman soittamat.

nämä visuaalis-tilalliset prosessit alkavat vähitellen sujua tiedostamattomasti. Ymmärtääkseni se on kaksisuuntaisen toiminnan ansiota, jossa kehittyvä analyttinen tiedostaminen sujuvoittaa havaintojen tekoa ja aivoista lihaksiin lähteviä käskyjä. Aivojen ja ääreishermoston väliset impulssit löytävät vaihtoehtoisia ja uusia reittejä jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Merleau-Ponty 1963). Imaginaatio ja kokemus siis vaikuttavat ruumiin skeemaan (Törmä 2015). Toisaalta kehon kautta saatu aistitieto ohjaa osaltaan aivojen toimintaa ja ajattelua (Anttila 2011).

10. Leroy-Gourhanin teosta *Gesture and Speech* kommentoivan D. W. Nolandin mukaan lapsi omaksuu tärkeitä kehontaitoihin liittyviä toimintaketjuja muuttaman ensimmäisen elinvuotensa aikana näkö- ja kosketusaistin avulla, matkien liikkeitä tiedostamattaan ja tunnustelemalla (engl. ”groping”, ransk. ”tâtonnement”; Noland 2009, 102–103).

11. Kirkkopellon mukaan ”kosketus määrittelee tietoisuuttamme symbolisesti niin kuin kieli”, sillä keho on sekä koskeva että koskettettava. Miika Luoto kirjoittaa Merleau-Pontyn *Eye and mind* -artikkelista: ”[v]oin koskettaa vain jos minua voi koskettaa – – Kuten kosketuksen tapauksessa, kehoni on näkemisen paikka (site of vision), joka sijaitsee näkijän ja nähdyn välissä, tai yleisemmin aistimisen ja aistitun välissä” (Luoto 2014, 155; käännös TT).

”Sormin silmäilyä” voisi kutsua Kiannon terminologiasta johtaen koskettavaksi antisipaatioksi tai tunnustelevaksi ennakoinniksi. Sitä on myös pikkulapsen tapa ottaa maailmaa haltuun hamuilemalla ja koskettelemalla. Lapsi kokeilee esineitä ja tarttuu niihin, hahmottaen ympäristöönsä toiminnan kautta (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014).¹⁰ Imitoimalla näkö- ja kuulotieto muuntuu aivojen peilisolujärjestelmässä tilanteeseen sopiviksi liikemalleiksi (Hari 2007). Soitonopiskeluun kuuluva näkö-, kuulo- ja tuntoaistia hyödyntävä imitointi hyödyntää sitä, että peilisolumme voivat aktivoitua jonkun toisen tekemää liikettä seurattessamme yhtä paljon kuin itse liikkuessamme (Nummi 2010).¹¹

Näin olemme vihdoinkin päässeet soittotapahtumamme aloitaneesta nuotin lukemisen analyttis-valmistelevästä vaiheesta mielikuvien ja ennakkoinnin kautta korvin kuultavan soiton kynnykselle. Kun hermoimpulssi löytää parhaan käytettävissä olevan reitin aivoista lihaksiin, niiden toiminnan laukaisemiseen vaaditaan enää ajoituksesta vastaava liipaisin, ”trigger”. Perinteisen, pulssin mukaan etenevän teoksen ajallisen toteutuksen sanelee mielestäni rytmillinen jatkumo. Tähän vaiheeseen laskisin kuuluvaksi myös edellä kuvatuissa prima vista -mittauksissa todetut etukäteen lukevan silmän liikkeet. Kaikki edeltävät toiminnot ovat valmistaneet tarvittavia lihaksia kohta kuultavan sävelen soittoon. Vaskipuhaltajalla valmistava toiminto voi olla sisäänhengitys ja tietty paine huulissa (ansatsi) oikean harmonisen yläsävelen synnyttämiseksi tai urkurilla jalan hakeutuminen oikeaan kohtaan jalkiolla.

Käytännön havainnot ja ratkaisuja

Käsittelen seuraavaksi muutamia nuotinluvun osataitoja ja pohdin samalla käytännön opetustyössä kohtaamiani ongelmia ja niihin löytämiäni ratkaisuja.

Yleisesti ottaen opettajan olisi tarjottava eväitä sellaiseen analyttisyyteen, metakognitiiviseen säätelyyn, joka auttaa opiskelijaa kehittämään taitoaan myös itsenäisesti. Entisiin vahvuuksiin luottavalla automaattiohjauksella tilanne ei parane. Jos opiskelijan nuotinelukukokemukset ovat jatkuvasti epärohkeaisia, uuden orkesteriteoksen opettelu saattaa painottua liiaksi valmiiden äänitteitten kuuntelemiseen, joka passivoi eikä kehitä sisäistä kuuloa ja ennakoimisen kykyä. Tuloksena saattaa olla noidankehä, jonka tuloksena nuotin hahmottaminen ja lopulta musiikin omakohtainen ymmärtäminen jää puutteelliseksi.

Idealistisesti ajatellen nykyisten partituurien käytettävyyttä voisi parantaa sekä visuaalisesti että auditiivisesti. Merkitsin kerran monia eri transpositioita sisältäneen Richard Straussin partituurin soitinten rivit eri värein: A-klarinetin punaisella, F-käyrätorvet keltaisella, Es-käyrätorvet sinisellä ja niin edelleen. Värikoodi helpotti transponointia, sillä taskupartituureissa soitinten paikka vaihtuu usein lehdenkäännön jälkeen, kun sivun layout muuttuu. Nykytekniikalla olisi hyvin mahdollista toimittaa perinteisistä transponoiduista partituureista myös soivaan korkeuteen kirjoitettu versio esitys- tai tutkimuskäyttöön. Kustantajat voisivat myös linkata partituurit lähellään olevien agentuurien taiteilijoiden tekemiin YouTube-äänitteisiin.

Muistin monimuotoisuus

Kehollisten kykyjen ja osaamisen jatkuva kertyminen edellyttää muistia. Arkikielessä puhutaan lihas- tai motorisesta muistista, joka syntyy kinesteettisestä kokemuksesta ja muistista. Se on ymmärtääkseni hyvin pitkäkestoista, kuten pyörällä ajamaan oppiminen, jonka moni muistaa lapsuudesta nimenomaan elämyksenä. Vaiston varassa omaksuttu,

esireflektiivinen ja tiedostamaton osaaminen ei kuitenkaan välttämättä säily kehon muuttuessa. Keskenkasvuena, 16-vuotiaana mäkihypyn olympiakultaa voittanut Toni Nieminen ei enää löytänyt hyppyään kasvettuaan täyteen mittaan. Tiedän myös laulajia, jotka ovat kadottaneet tai löytäneet äänensä sen jälkeen, kun keho on kokenut suuria muutoksia esimerkiksi laihtumisen tai raskauden seurauksena. Keholliseen unohtamiseen saattaa vaikuttaa se, onko hankittu taito syöpynyt liikkeisiin ja asentoon liittyvällä (proprioseptisellä) tasolla vai kehon sisäisiin tuntemuksiin, syvätuntoon integroivalla (interoseptisellä) tasolla (Nummi 2010).

Aiemmin kuvaamassani Bach-harjoituksessa keskityttiin työmuistiin, joka on kestoaltaan rajallinen ja pitää mielessä asiat, joista olemme hetkellisesti tietoisia. Lehmannin ja Ericssonin tekemässä muistiharjoituksessa testattiin myös soittajien pitkäkestoista säilömuistia. He saivat soittaa saman sivun kahdesti, mutta toisella kerralla osa nuoteista oli peitetty. Kokeneitten soittajien muisti toimi peitettyjen paikkojen kohdalla paremmin kuin kokemattomien; he olivat onnistuneet hahmottamaan jo ensimmäisellä soittokerralla suurempia kokonaisuuksia (Lehmann & Ericsson 1996).

Pitkäaikaisen kokemuksen perusteella olen tullut siihen tulokseen, että yleisesti ottaen uuden musiikkiteoksen opettelu soittaen tapahtuu moniaistisesti. Monimuotoinen muistimme on silloin keskeisessä roolissa; ulko- tai näkömuistin lisäksi aktiivisia ovat myös keholliset muistamisen tavat. Liikeradat jäävät mieleen sekä visuaalisesti että lihaskuistin rekisteröiminä tapahtumina ja uusina reitteinä. Nuotinluvun analyttinen vaihe syventää toisto toistolta myös hermeneuttista uudelleen tulkintaa, jonka tuloksena teoksen rakenne ja yksityiskohdat selkiytyvät ja jäävät pitkäkestoiseen muistiin. Oman soiton kuuntelu antaa välitöntä palautetta, joka tarkoittaa seuraavaa suoritetta.

Parempi tietoisuus muistimme toiminnasta ja eri muodoista saattaisi motivoida opiskelijoita vaalimaan työrauhaansa harjoittellessaan. Aivotutkija Mona Moisan (2019) mielestä älylaitteet ja kommunikaatiovälineet olisi pantava kokonaan syrjään hiljentymisen ja keskittyneen työskentelyn

mahdollistamiseksi. On vaikea kuvitella Lisztin ja Leschetitzkyn suurta keskittymistä vaativien harjoitusmetodien käyttämistä sosiaalisen median kilahtelussa.

Lukunopeus ja eye-hand span

Käsittääkseni musiikin lukunopeus liittyy kykyyn hahmottaa kokonaisuuksia, joka puolestaan liittyy lukijan esitietämykseen ja kokemukseen (vrt. Lehmannin ja Ericssonin muistiharjoitus edellä). Ja käänteisesti: jos esiyymmärrys ei anna riittäviä vihjeitä tuttujen sanojen tai sävelhahmojen havaitsemiseen, päädytään ”tavaamaan” yksittäisiä äännteitä tai säveliä. Kun lukeminen jää jälkeen kuuloelämyksen vaatimasta temposta, teoksen ajallinen eteneminen ja dramaturgia eivät hahmotu. Eläytyvän lukemisen pitäisi mieluiten tapahtua futuurissa, jotta silmillä olisi etumatkaa siihen, mitä kuullaan, ja jotta lue-tusta hahmottuisi luontevia fraaseja. Siksi vältän antamasta partituurinsoittajille liian vaativia tehtäviä, joissa soiton virta heti vaikean paikan tullen uhkaa katketa. Olen huomannut ennakoinnin välimatkan säilyvän ja soiton sujuvan paremmin, kun etenemme palastellen: annan soittajan pysähtyä taiterajoilla ja lukea esimerkiksi transponoivat soitinSTEMMAT jakso jaksolta etukäteen.

Klaviatuuri hallintaan

Partituurinsoiton perinteinen sidos pianoon on ongelma silloin, kun piano ei ole soittajan oma soitin. Luku- ja analyysitaito saattaa vielä riittää tuttujen hahmojen tunnistamiseen, mutta viesti sormiin ei mene enää perille. Tästä syystä kehon automaatiot eivät toimi niin kuin omalla soittimella; ruumiin skeema ei ole vielä vakiinnuttanut riittävän monia reittejä ja hermotuksia havainnosta lihaksiin. Esimerkiksi asteikko kylä tunnistetaan, mutta pianon koskettimilla sormijärjestys ei toimi optimaalisesti, vaan peukalo menee toistuvasti mustalle koskettimelle, mistä seuraa käden hyppimistä ja vääriä ääniä. Jos klaviatuurin tuntemus on puutteellinen, lisääntyy tarve katsoa käsiin. Jokaisen alas luodun katseen jälkeen pitää

silmän löytää uudelleen se partituurin rivi, jolla oltiin tai jolta kyseinen stemma on tarkoituksenmukaisinta soittaa.

Nuotista soittavien silmän liikkeistä on havaittu, että kokeineilla primavistaajilla silmät ja pää tekevät vähemmän suuria liikkeitä kuin aloittelijoilla. He näkevät yhdellä vilkaisulla sekä määrällisesti että sisällöllisesti enemmän ja myös muistavat näkemästään enemmän (Lehmann & Ericsson 1996). Kokeneiden tilanneanalyysi ja sitä seuraava, soittaviin lihaksiin lähtevä hermotus on nopeampi, koska aivojen lähettämille hermoimpulsseille on toistoissa ilmeisesti muodostunut riittävästi sujuvia vaihtoehtoisia reittejä ääreishermostoon. Lehmann ja Kopiezin mukaan sormiin katsomisen estäminen vaikutti soiton tarkkuuteen jopa epäedullisemmin kuin soittimen playbackin mykistäminen – silmän ohjaus oli siis korvan feedbackia tärkeämpi. He suosittelivatkin nuorille soittajille nuotinluvun harjoittelemista käsiin katsomatta. (Lehmann & Kopiez 2009.)

Olen pitänyt tapana nostaa sormiinsa jatkuvasti vilkuilevien soittajien nuotin heidän eteensä koskettimiston päälle niin, että soittaja ei voi nähdä sormia ja koskettimia. Katseen on näin pakko pysyä nuotissa. Flyygelin ääressä voikin harjoitella nuotti klaviatuurin eteen vedettynä. Muuan pianoa vain vaivoin soittanut puhallinorkesterijohtamisen vaihto-opiskelija tuskaili aluksi, kun sai partituurista tekemänsä havainnot siirtymään pianon koskettimille kovin hitaasti. Patistin hänet soittamaan yhden joululoman ajan päivittäin asteikkoja ja kolmen soinnun kadensseja kaikissa sävellajeissa silmät kiinni. Näin liikeradat ja käden asento ehkä iskostuisivat sormiin paremmin. Kyseessä oli aasialainen opiskelija, jonka joululoma ei selvästikään mennyt tästä pilalle, sillä hän tuli muutaman viikon mittaiselta ”koskettimistonhallinnan” kurssiltaan ensimmäiselle tammikuun tunnille intoa puhkuen.¹²

Ankara nuotinlukuun ja klaveerinhallintaan keskittyminen tuovat myös helposti esiin soittajan lihasjännitykset niskan ja hartioiden seudulla. Tempon hidastaminen ja pieni pysähdys tulevaa jaksoa analysoiden auttavat keventämään suorituspainetta ja kuulemaan paremmin. ”Liiallinen tahdonvoima ja ponnistus estävät tai haittaavat liikettä”, tiedetään Whitehousenkin sanoneen (Monni 2004, 53).

12. Jungilaisesta psyykoanalyysistä inspiroituneen ns. autenttisen liikkeen perustaja Whitehouse oli myös kehottanut potilaitaan pitämään harjoitteissaan silmiä kiinni, jotta he voisivat opettajan läsnä ollessa keskittyä paremmin ”henkilökohittaiseen kinesteettiseen tason ja aktuaalisesti tunnetun impulssin havainnoimiseen ja seuraamiseen” (Monni 2004, 55).

Analyyttiset vahvuudet käyttöön

Musiikinteorian ja sointuanalyysin hyvin hallitsevien soittajien kannattaa mielestäni hyödyntää sitä vahvuuttaan, että he pystyvät tunnistamaan nuottien ryhmistä syntyvät hahmot nopeasti. Saatankin pyytää pääaineista musiikinteorian opiskelijaa kertomaan soittamansa fraasin harmonian reaalisoinnut ääneen etukäteen. Tunnistettuaan soinnut ja niiden jatkumon hän huomaa, mikä siinä on olennaista. Kun kokonaisuus on hahmotettu, sitä ei tarvitse enää käsitellä erillisinä stemmoina tai yksittäisinä tilanteina.

Läheskään kaikki kohtaamani erinomaiset nuotinlukijat eivät kuitenkaan halua tai edes osaa nimetä tunnistamiaan musiikillisia ilmiöitä. Olennaista lienee, että oivalletussa hahmossa on ominaisuus, joka linkittää havainnon aiemmin koettuun, soitettuun, kuultuun ja myös kehollisesti ymmärrettyyn musiikkiin. Selviytymiseen tarvitaan aiemmin (valmistavan lukemisen yhteydessä) mainittuja soveltamisen ja arvaamisen taitoja, jotka karttuvat kokemuksen myötä.

Sisäisen kuulon harjoittaminen

Sisäinen kuulo on monen musiikkiammatin keskeinen työväline, ja kehotan oppilaitani kehittämään sitä aktiivisesti harjoittamalla. Moniääniset tekstuurit elävöityvät, ja sointujen kuuleminen tarkentuu lukemalla nuotteja säännöllisesti ja intensiivisesti. Pianonuteista sisäinen kuunteleva lukeminen voi laajentua kamarimusiikkiin, kuten jousikvartettoihin ja vähitellen kasvaviin kokoonpanoihin. Repertoarin kasvaessa kasvaa myös aiemmin käsitelty valmistavan lukemisen kyky erottaa orkesteritekstuurin hierarkiat eli rakenteen ja kuulohavainnon kannalta olennaiset asiat epäolennaisista. Tätä voi harjoitella joko ilman soitinta tai vaikka pianon ääressä aika ajoin säveltasoja tarkistaen.

Loppupäätelmiä: moniaistisuuden ja pienryhmien voima

Nuotinluvun hahmotuksellisten ja kehollisten prosessien tultua nyt hiukan tutummaksi on johtopäätösten aika. Voisinko hyödyntää käsillä tekemistä – soittamista, kirjoittamista ja piirtämistä – tehokkaammin sävellys-, soitinnus- ja sovitustunneilla? Ja toisin päin: pitäisikö näköaistiin ja esiyymmärrykseen perustuvan verbaalisen havainnoimisen olla tietoisempaa partituurinsoittotunneilla?

Aistit toimivat synnyntäisesti amodaalisesti: esimerkiksi nuotinluvussa näköaistin avulla saatu aisti-informaatio voidaan ”kääntää” (Stern 1985, 51) kuuloaistin elämykseksi. Oppiminen on tehokkaimmillaan, kun sen kohdetta työstetään samanaikaisesti eri aisteilla. Olen vakuuttunut tästä taas viime aikoina pitämilläni sävellysharrastajien workshop-tunneilla: äänenkuljetuksen periaatteet konkretisoituvat yhdessä analysoiden puhumalla, pianon ääressä vuorollaan tai yhdessä soittamalla ja lopuksi itse kirjoittamalla. Soittaminen syventää lukemalla omaksutun tiedon kehollisesti. Se on mielestäni kirjoittamistakin tehokkaampaa, koska soittamisen jatkumoylläpitää intensiteettiä ja pakottaa käytännössä toimiviin ratkaisuihin. Kun oppii itse soittamaan transponoituja partituu-reja, niiden sisältö alkaa hahmottua yhä selvemmin, reduktiivisen ja olennaiseen suodattavan lukutaidon kehittyessä. Eräs tunneillani käynyt musiikinteorian opiskelija totesi ilokseni jo muutaman viikon alttoklaaviharjoitusten jälkeen, että hän saa nyt paljon paremmin selvää jousikvartetosta, joka oli erään toisen kurssin analyysin kohteena. Soitto- ja analyysitaito kehittyvät siis käsi kädessä. Piirtäminen taas on sävellysoppijoiden suosiossa: se voi havainnollistaa ja auttaa näkemään metsän puilta. Kannatan lämpimästi eri oppiaineitten välisiä rajojen ylityksiä: säveltäjiä soittamassa, soittajia tutustumassa säveltämisen alkeisiin, musiikinjohdon opiskelijoita syventämässä sovitustehtävillä ymmärtämystään siitä, miten teos on orkestroitu.

Laventaaksemme sävellyksen ja musiikinteorian opiskelijoiden kosketusta elävään musisointiin lisäsimme heidän opintosuunnitelmaansa Sibelius-Akatemiassa yhteismusisoinnin

opintojakson. Toivon sen aktivoivan säveltäjiä samastumaan soittajaan ja kuvittelemaan teostensa esitettävyyttä yhä intensiivisemmin. Soittajathan rakastavat soittimellista idioomaattisuutta, johon sisältyy vahva kehollinen puoli. Samalla on kuitenkin muistettava, että tarvitsemme myös tuntemattomaan tunkeutuvaa kokeellista instrumentalismia, joka ylittää soittajan mukavuusalueen rajat – tietoisesti. Musiikinjohtajien koulutukseen on myös lisätty kaksi oppiainetta sävellyksen ja musiikinteorian puolelta: partituurinsoitto ja satsioppi, jossa tutkitaan musiikin rakennetta itse kirjoittamalla.

Pedagogisesta aktivoitumisestani on seurannut toinenkin asenteellinen muutos: olen vakuuttunut säännöllisen pienryhmätyöskentelyn eduista. Kun rupesin suosimaan soittopareja partituurinsoiton opetuksessa, syyt olivat aluksi käytännöllisiä: opiskelija saa kaksi kertaa enemmän soittoaikaa kahdestaan kuin yksin. Hyvin yhteensopiva pari sparraa toisiaan; kumpikaan ei kehtaa tulla tunnille harjoittelematta. Soittokin keskeytyy harvemmin, kun toisen jatkaessa on pakko pysytellä kärryillä. Eritasoisista soittajista koostuva ryhmä voi silti olla problemaattinen, koska aina ei voi jakaa tehtäviä kaikille sopivasti. Useampi käsi saa kuitenkin isosta partituurista enemmän irti kuin kaksi kättä, ja jos käytössä on kaksi pianoa, saman jakson soittaminen uudestaan rooleja vaihtaen syventää oppimista ja orkestraation kerrosten havaitsemista. Kun ryhmän sisälle syntyy luottamus, keskittymisen intensiteetti kasvaa ja uskalletaan jakaa tunteita. Hymy ja kannustavat huudahdukset onnistuneen läpisoiton jälkeen ovat ”intersubjektiivisesti jaettua ajatusten paikallista vaihtoa” (Nummi 2010, 90). Näistä pienistä hetkistä kehkeytyy dynaamisia ja intersubjektiivisiä kohtaamisia, vertaisoppivaa vastavuoroisuutta ja vaikuttumista (Rasinkangas 2007). Myös Paavola ja Hakkarainen (2005) korostavat oppimisen kontekstisidonnaisuutta ja tiedon yhteisöllistä luonnetta.

Myös pelkinä yksityistunteina aiemmin pitämäni soitinopetus on tehostunut säännöllisillä ryhmätunneilla. Useamman opiskelijan kanssa pystymme kokoamaan tutkimuskohteena olevan säveltäjän partituureista useampia esimerkkejä, ja harjoitustehtävien teko saa vauhtia seuraavan

yhteispalaverin lähestyessä. Opiskelijat osaavat selvittää käsitteet toisilleen omalla kielellään ja tavallaan; vertaisoppi-
minen voi keventää myös opettajan taakkaa. Yhteistunneilla
toivon ryhmäni pysyvän sen verran pienenä, että kaikki mah-
tuvat tarvittaessa saman pianon tai tietokoneruudun lähelle.
Silloin työskentely on todella intensiivistä eikä kukaan pääse
sulkeutumaan ryhmästä ulos. Sopivan pieni ryhmäkoko edis-
tää myös keskinäisen luottamuksen syntymistä, aitoa ajatus-
ten vaihtoa ja tiedon yhteisöllistä syntymistä.

Lähteet

- Anttila, Eeva. 2011. *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*.
Helsinki: Teatterikoulun julkaisusarja.
- Anttila, Eeva. 2017. "Kehollinen tieto". Teoksessa *Ihmis- ja oppimiskä-
sitykset taideopetuksessa*, toim. Eeva Anttila. Teatterikorkeakoulun
julkaisusarja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Buuren, Jasper van. 2018. *Body and reality*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Carman, Taylor. 2012. Esipuhe teoksessa Merleau-Ponty, Maurice.
Phenomenology of perception. New York: Routledge.
- Gelb, Michael J. 2004. *Vapaana oppimaan: kehon kautta tietoiseen oppi-
miseen: johdatus Alexander-tekniikkaan*. Suom. Päivi Saraste ja Aapo
Halme. Kuopio: Kuopion Alexander-tekniikka.
- Hari, Riitta. 2007. "Ihmisaivojen peilautumisjärjestelmät." *Duodecim*
123(13): 1565–73. ebm-guidelines.com/xmedia/duo/duo96592.pdf.
- Huovinen Erkki, Puurtinen, Marjaana & Ylitalo, Anna-Kaisa. 2018.
"Early attraction in temporally controlled sight reading of music."
Journal of Eye Movement Research, 11(2): 3.
- Hämäläinen, Soili. 2007. "The meaning of bodily knowledge in a creative
dance-making process." Teoksessa *Ways of knowing in dance and art*,
toim. Leena Rouhiainen, 56–78. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Juntunen, Marja-Leena. 2011. "Liike, rytmi ja musiikki: Ja-
ques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä." Teoksessa *Tai-
teen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila,
57–74. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kirkkopelto, Esa. 2014. "Mimesiksen kosketus." Teoksessa *Kosketuksen*
figureja, toim. Mika Elo. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Kianto, Mervi. 1994. *Matka pianon soittamiseen*. Helsinki: Otava.
- Lehmann, Andreas & Ericsson, Karl Anders. 1996. "Performance wit-
hout preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading
and accompanying performance." *Psychomusicology* 15(1–2): 1–29.
- Lehmann, Andreas & Kopiez, Reinhard. 2009. "Sight-reading." Teokses-
sa *The Oxford handbook of music psychology*, toim. Ian Cross, Susan
Hallam & Michael H. Thaut, 344–351. Oxford: Oxford University
Press.

- Luoto, Miika. 2014. "Being, vision, image: On Merleau-Ponty's eye and mind." Teoksessa *Senses of embodiment: Art, technics, media*, toim. Mika Elo & Miika Luoto. Bern: Peter Lang.
- McPherson, Gary E. 1994. "Factors and abilities influencing sight-reading skills in music." *Journal of Research in Music Education* 42(3): 217–31.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945. *Phenomenology of perception*. (Engl. käännös 1958. Routledge & Kegan, Paul.) Pariisi: Editions Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1963. *The structure of behavior*. Boston: Beacon Press.
- Moisala, Mona. 2019. Esitelmä Sibelius-Akatemian lukuvuoden 2019–20 avajaisissa.
- Monni, Kirsi. 2004. *Alexander-tekniikka ja Autenttinen liike -työskentely: Kaksi kehontietoisuuden harjoittamien metodia*. Acta scenica 15. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Noland, Carrie. 2009. *Agency and embodiment*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nummi-Kuisma, Katarina. 2010. *Pianistin vire: intersubjektiiivinen, systeeminen ja psykoanalyttinen näkökulma virtuoosietäydin soittamiseen*. Väitöskirja. Studia Musica 43. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Nurmi, Jari-Erik, Ahonen, Timo, Lyytinen, Heikki, Lyytinen, Paula, Pulkkinen Lea & Ruoppila, Isto. 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paavola, Sami & Hakkarainen, Kai. 2005. "The knowledge creation metaphor: An emergent epistemological approach to learning." *Science & Education* 14(6): 535–557.
- Pokki, Niklas. 2017. *Prima vista -soiton harjoittelu ja opettaminen*. Väitöskirja. Esittävän säveltaiteen tutkimuksia 30. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Rasinkangas, Anu. 2007. Tämänhetkisydet (present moments) Daniel Sternin näkökulmana psykoterapiaprosessissa. *Psykoterapia* 26(3): 159–175.
- Rouhiainen, Leena. 2011. "Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa." Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkua ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila, 75–94. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Stern, Daniel N. 1985. *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Törmä, Terhi. 2015. *Oma ruumis ja kerronnan kaari: merkityksen muodostuminen Maurice Merleau-Pontyn ruumiin fenomenologisen ja Paul Ricoeurin narratiivisen imaginaatiokäsityksen mukaan*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Trageton, Arne. 1999–2002. *Creative writing on computers. Playful learning*.
- Vennamo, Raisa & Karhunen, Maija. 2018. *Ihminen liikkeessä: kirjoituksia Feldenkrais-menettelmän käytöstä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 63. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Vuori, Marja. 2002. *Katson, soitan, läpielän. Pianistisia kokemuksia prima vista -soittamisesta*. Väitöskirja. Studia Musica 13. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Vuori, Marja. 2019. Yksityinen sähköpostikeskustelu.
- Wertheimer, Max. 1924. "Über Gestalttheorie." Uudelleenjulkaisu: *Gestalt Theory* 1985; 7(2): 99–120. Opladen, Westdeutscher Verlag.

Taide(pedagogiikka)suhde - vai miten se meni?

Toimiessani taidepedagogiikan lehtorina Taideyliopiston Kuvataideakatemiassa olen kartoittanut kuvataiteilijan koulutukseen liitettävää pedagogiikkaa. Aloituserä luo mielikuvan työpöydän ääressä istuvasta hahmosta, joka työstää keskittyneesti erilaisin merkinnöin erityistä pedagogista karttaa. Työni on kuitenkin ollut muuta kuin keskittynyttä kartanpiirtämistä – paremmin työtäni kuvaa liikkuvuus, jonka johdosta olen usein poissa työpöytäni äärestä. Jatkuva fyysinen paikanvaihto Taideyliopiston sisällä ja pedagogisen kehittämisen muutostila ovat varmasti myös ajaneet minut toisinaan ulos kartalta. Uudenlaisen alueen hahmottamisessa työn eliksiiri onkin jatkuva muutoksen sieto ja rajoilla käynti. Hahmottaessani välineitä, asiayhteyksiä ja tapoja piirtää karttaa, jossa osatekijät liikkuvat ja muuttuvat, olen kuitenkin kokenut vielä-hahmoa-hakevan työni erittäin opettavaiseksi, jopa sen ohjaajaksi. Tai ehkä taiteilija minussa sanoo näin, sillä myös taiteellista työtäni ohjaa itse teos. Puheenvuorossani käsittelen taiteen ja pedagogiikan välistä suhdetta kuvataiteilijakoulutuksen pedagogiikan kehittämisen näkökulmasta yliopistoasteella. Kyse on usean asian välisestä suhteesta ja suhteiden rihmastosta.

Suunnitellessani uutta opintokokonaisuutta *Kuvataiteilijan pedagogiikka*, josta tulee yksi kuvataiteen maisterin tutkintoon sisällytettävä sivuaine Kuvataideakatemiassa, kuljen kartta kädessä eri opetusalueiden¹ ja taidealojen tiheässä maastossa. Samalla tähyilen oppilaitoksen yli niin muihin yliopistoihin kuin taiteilijoiden arkeenkin. Kuvataiteilijan pedagogiikkaa ei

1. Taideyliopiston Kuvataideakatemiassa kuvataiteen koulutusohjelma jakaantuu neljään opetusalueeseen, jotka ovat kuvanveisto, maalaustaide, taidegrafiikka ja tila-aikataiteet.

luoda tyhjästä, vaan se on kuin verkosto, jonka kautta tuodaan esiin niin toimivat käytännöt kuin muutospainneiden alla olevat konkreettiset pedagogiset toimintatavat sekä niiden keskinäiset suhteet. Kriittisellä nykykäytäntöjen pohdinnalla voidaan katsoa tulevaisuuteen ja pyrkiä löytämään tasapainoa suunnistettaessa vaikeakulkuisessa maastossa. Oikeaa reittiä ei ole, mutta reitti on sitä antoisampi, mitä paremmin tiedostaa ympäröivää kasvustoa eli omia ja naapuruston pedagogisia käytäntöjä sekä taiteen koulutuksen nykytilaa. Opettajan työ sisältää vastuuta ja vapautta suunnittelussa. Pedagogisten sisältöjen konkretisoimisen mukana työntyy esiin hierarkiaan ja valtaan liittyviä kysymyksiä – miten pedagogiikka ottaa ne huomioon?

Näillä alkusanoilla johdetaan sinut taiteen ja pedagogiikan suhteiden ekologiaan. Karttaa piirtäessäni tai sen reittejä hahmottaessani taiteilija-opettajan työskentelyssä ja kuvataiteen pedagogiikassa puran pala palata otsikkoni kolmea sanaa *taide, pedagogiikka ja suhde*. Esitän pedagogiikka-käsitteen taide- ja suhde-sanojen välissä suluissa liittääkseni ne toisiinsa, mutta myös erottaakseni. Millä tavalla taidealan yliopistokoulutuksen muuttuvaa pedagogiikkaa kehitetään, tuetaan tai hallitaan? Tukeeko muutos ja uudelleenjärjestäytyminen rihmastoja, verkostoja vai puumallia, jossa runko hallitsee tästä haarautuvia suuntauksia? Onko kuvataidepedagogiikan käsitteen keskellä lymyävä sana ”taide” kuin puunrunko, joka kasvaa pituutta, vai onko sanayhdistelmä muotoaan alati muuttava rihmasto, joka näyttäytyy erilaisina ilmiöinä? Syventyminen pedagogisiin teorioihin ja niitä ympäröiviin ilmiöihin on avannut silmäni uusille mikrotason kysymyksille, joita nousee pintaan enemmän kuin mihin tässä tekstissä ennätän tai kykenen vastaamaan.

Puheenvuorossani viljelen intuitiivisesti kielikuvia, metaforia, jotka myös sisältävät piilevää informaatiota. Metaforisen ilmaisun voima onkin samanaikaisessa osuvuudessa ja tulkinaisuudessa. Ohikiitävän maisemankin saatan toisinaan tiedostaa, niin myös kielikuva nousee mielenmaastosta, jonne se on painunut osaksi ajatteluani. Metaforat eivät siis ole vain kielen ilmiö, vaan ne ovat osa ajatteluamme. Käyttäessäni kielikuvia korostan oman ja muiden metaforisen puheen sisältävän käsitejärjestelmiä (Lakoff & Johnson 1980), joiden

tulos ja ei aina niin tiedostetun prosessin tuotosta. Usein taiteelle on myös ominaista sen pyrkimys vaikuttaa kokijan tunteisiin ja ajatuksiin.

Nämä edellä mainitut ajatukset taiteesta, jotka liittyvät olennaisesti taideteoksen valmistamisen prosessiin, kiinnittyvät myös pedagogiseen ajatteluun kuvataiteilijan koulutuksessa.

Kuvataiteen opetus on yksilöllistä, materialistista ja osittain käsillä tekemisen traditiota ylläpitävää. Kuvataiteilijan koulutuksessa korostetaan taiteen ja taideopiskelijan vapautta: kuten tieteelliselle prosessille niin myös taiteelliselle prosessille tulee suoda autonominen vapaus olla riippumaton ulkopuolisista vaateista, ja samanaikaisesti sen soisi sisältävän sekä itseään korjaavan että itseään ja yhteiskuntaa uudistavan piirteen. Taiteellinen ajattelu on yhteydessä taiteen tekemiseen ja usein myös käsillä tekemisen filosofiaan synnyttäen ajattelutapoja tai käytäntöjä, joista syntyy teorioita (Siukonen 2011).

Taiteen opettamisessa ja oppimisessa yliopistossa eivät päde samat lainalaisuudet kuin teoreettisen tai järjestelmällisen tiedon oppimisessa. Taiteen opetuksessa ja ohjauksessa opettajan pedagoginen ajattelu kumpuaa, mahdollisten pedagogisten opintojen lisäksi, hänen omasta kokemuksestaan taiteellisessa sekä tutkimustyössä. Taidollinen ja tiedollinen osaaminen on yksilöllinen summa, jota kutsutaan myös tekijän *hiljaiseksi tiedoksi* (tacit knowledge). Tiedämme enemmän kuin osaamme sanoa (Polanyi 2009), mikä Juha Vartton mukaan (2008) voidaan ymmärtää *sanattomana tietona* hiljaisen tiedon sijaan: ”Polanyi puhuu toiminnan ja tiedon mukanaan tuomasta toistaiseksi jäsentymättömästä ja sanattomasta tiedosta, joka kuuluu siihen, mikä on jo sanoina” (Varto 2008, 72). Taiteellisessa työskentelyssä valmistamisen prosessia ei aina ole mahdollistakaan palauttaa sanoiksi tai tiedostaa yksityiskohtaisesti. Toisinaan teoksen prosessoinnin kautta jo tietämäni asia saattaa saada sanallisen muotonsa jakaessani sitä toisille. Suomalaisessa keskusteluissa taidon ja tiedon käsitteiden monimutkaista luonnetta valotetaan useilla eri rinnakkaiskäsitteillä, ja tässä tekstissä esitän niistä vain joitain. Palaan vielä tässä luvussa siihen, kuinka hiljainen tieto on suhteessa tietoisuuden rakenteisiin.

Taideohjelmien yliopistopedagogiikan opinnoissa tutustuin Maija Lehtovaaran *situationaaliseen oppimiskäsitykseen*⁵, jonka mukaan opettajan tulisi huomioida opiskelijankin tajunnalle vielä piilevä *intuitiivinen tieto*⁶ ja pyrkiä ravitsemaan sen kasvua eksplisiittisen tiedon rinnalla. Taiteen oppimisessa, kuten muussakin oppimisessa, on kyse yksilöllisestä vastaanotosta, joka on suhteessa senhetkiseen tilanteeseen. Aikuisopiskelijan tiedostaessa intuitiivisen taitonsa voidaan puhua *tietotaidosta* (know-how) tai ehkäpä vielä kuvaavammin *taitotiedosta* (knowing-how). Sama asia nähtynä opettamisen kannalta edellyttää opettajan kykyä nähdä ja hyödyntää opiskelijan intuitiivinen tieto. Jos opiskelijalle jäävät monet asiat piileviksi, se ei välttämättä edistä oppimista. ”Lehtovaaran mukaan piilevän tiedon tuominen tietoiseksi kasvatusta ja opetustilanteissa on tärkeää subjektiivisen maailmankuvan selkeyttämisessä ja rikastamisessa.” (Anttila 2017, 4.5.)

Tutkiessani subjektiivisuuden osuutta taidepedagogiikassa huomaan taiteen opettamisenkin olevan toisinaan kokemuksellista, joka ei palaudu sanoiksi. Taiteilija-tutkija-opettajana kysyn itseltäni: onko minulla asianmukaisia menetelmiä tai lähestymistapoja tutkia opettamiseen liittyvää taidepedagogista suhdettani? Määrittelemällä taide(pedagogiikka)suhdetta tässä tekstissä saatan vain kertoa sen, mikä on oman rajaukseni sisällä – objektivointiyrityksistäni huolimatta tarkastelun subjektiivisuus ei poistu. Millä tavoin taiteen tai kuvataiteen pedagogiikkaa tutkitaan tai tulisi tutkia? Tieteellisessä, tai tieteilisyyteen pyrkivässä, tutkimuksessa henkilökohtaista kokemusta tai yksilön tunteita ei osata arvostaa tarpeeksi, siksi taidepedagogisessa tutkimuksessa näkisin yksilöllisyyden yhdeksi lähtökohdaksi. Laadullisesti erilaisten ilmiöiden tutkiminen edellyttää arviota siitä, että käytössä on oikeat menetelmät, kuten kokemuksellisuuden tutkimisen metodi vaatii subjektiivisuuden ymmärtämistä osana tutkimusta ja sen menetelmiä. Monimuotoiset autoetnografisetkin tutkimukset ovat lähtökohdaltaan yksilöllisiä; niin myös kuvataiteilijan koulutuksen tutkimuksessa subjektiivisuuden osuutta ei tulisi pelätä. Tällä kannustan itseäni ja muita alan tutkijoita kehittämään yksilöllisiä menetelmiä ja subjektiivisia lähestymistapoja teoreettisen

5. Situationaalista oppimiskäsitystä valaistetaan tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan koostamassa verkkojulkaisussa *Ihmisen ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa* (2017). Situationaalinen oppimiskäsitys perustuu Edmund Husserlin ja Martin Heideggerin fenomenologiseen filosofiaan ja Lauri Rauhalaan kehittämään holistiseen ihmiskäsitykseen.

6. Tiedostamaton kokemus, jolla ei välttämättä vielä ole merkityssuhdetta. Intuitioon perustuva tieto on persoonallista ja välitetty niin ilmeiden kuin myös puheen kautta.

tuntemuksensa rinnalle tai jatkoksi. Erilaiset lähestymistavat voivat luoda merkittävän osan tutkimuksen sisällöstä ja muodosta, kuten taiteellisen tutkimuksen alalla on jo nähty.

Taiteen opettamisessa opettajan pedagoginen vastuu sisältää opiskelijan ohjauksen lisäksi oman opettajana toimimisen kehittämistä, mikä onkin taidealojen yliopistopedagogiikan ydin. Oman opettajuuden, samoin kuin opetuksen, kehittämisessä olen tutustunut reflektointiin metodina. Reflektoin toimintaani tiedostamattanikin, mutta kun sen tiedostaa, on reflektoinnin merkitys suurempi. Yliopistopedagogiikan yliopistonlehtori Kaisu Mälkki on tutkinut reflektiota opettajan kasvamisen välineenä. Hänen mukaansa reflektiossa oman kokemuksen tunnistaminen ja merkityksen antaminen osallistuvat annetun merkityksen uudelleen arvioimiseen.⁷ Jo toimessa olevia opettajia ei välttämättä tueta oman opettajuuden uudelleenarvioinnissa, mutta uudelleenarviointia kuitenkin vaaditaan oppilaitosten laadunvalvonnan yhteydessä ja yliopistojen tehtävien vakinaistamisprosesseissa. Näkisin oman työn reflektoinnin ja uudelleenarvioinnin osana opettajan työtehtäviä. Ammatilliseen kasvuun tähtäävässä reflektoinnissa on tärkeää luottaa omiin sisäisiin voimavaroihin tai saada tukea niiden käyttöönottoon. Itsensä kehittämisessä ei siis olekaan aina tarvetta lisätä tietoja tai löytää uusia menetelmiä vaan tunnistaa jo olemassa olevaa ja tiedostaa. Sisäisten jo olemassa olevien voimavarojen käyttöönottoon on yksilöllisiä tapoja, joista sanallistaminen on yksi muoto. Itse olen pyrkinyt jäsentämään omaa opettajuuttani ja siinä kehittymistä, kun yliopistopedagogiset opinnot ovat avanneet silmäni omille voimavaroilleni.

Opettajan asema luo paineita ”tietää” ja tuottaa rationaalista tapaa olla, puhua ja toimia. Vaikka pyrkisin rationaalisuuteen, niin onko se kuitenkaan niin tiedostettua olemisen, puhumisen ja toimimisen tapaa? Kyse on kuitenkin kokonaisvaltaisesta kokonaisuudesta, jossa tajunnan tiedostamaton osa sisältyy oppimiseen ja sen psykologiseen tutkimiseen (Rauhala 1995).

Pedagogisessa reflektoinnissani, samoin kuin taiteellisessa työskentelyssäni, on taitotietoa, jolle minulla ei ole sanoja. Nämä ei-vielä-tiedetyt aiheet edustavat aikaisemmin

7. Kaisu Mälkin
”Reflektio opettajaksi
kasvamisen välineenä”
-luento Taideyliopistope-
dagogian koulutuksessa
Teatterikorkeakoulussa
10.10.2017.

Palatakseni kuvataiteilijan pedagogisten opintojen suunnitteluun pohdin tietoisuuden rakenteita taiteellisessa oppimisprosessissa, jonka kautta opiskelijan suhde itse elämään (eikä vain asioihin, oppeihin, tietoon ja niiden edelleen välittämiseen) vahvistuu. Yleisemmin taidepedagogisessa ajattelussa on mielestäni kyse myös huolehtimisesta, käytännön toimien merkityksistä ja hyvinvoinnista. Näiden avulla edesautetaan oppimisen lisäksi olemassaolon pohdintaa, taideopintojen kontekstointia ja niihin sitoutumista. Opiskelijan taidesuhteen pohdintaan saattaa liittyä kuvataiteellisen työskentelyn lisäksi myös keskustelua kuratoinnista, aktivismista, taideteoreettisista lähestymistavoista tai muista opinnoista. Pedagogisten opintojen suunnitteluun vaikuttavat myös ne asiat, jotka aiheuttavat muutospaineita nykyisiin opetussisältöihin ja -tapoihin.

Pedagoginen ajattelu kuvataiteilijan opinnoissa

Pedagogiikka: Käsité pedagogiikka (*paideia* muinaiskreikan kielellä) viittaa kasvattamiseen ja *koulutukseen*, ja nykyään pedagogiikka esittää käsityksiä myös *oppimisesta*. Yleisesti pedagogiikassa on kyse siitä, *miten* kasvatus tai opetus tulisi järjestää (joidenkin erityisesti nimettyjen kasvatuksellisten suuntausten ja osa-alueiden lisäksi).

Kuvataiteilijan pedagogiikassa painottuu taideteoksen merkitys ja sen yksilöllinen ohjaus oppimisen prosessissa. Kuvataiteilijan koulutuksen vuorovaikutteisen ja tutkimuksellisen luonteen avulla opiskelijaa tuetaan löytämään taiteilijan identiteettiään ja tiedostamaan sen muutokset. Taiteilijaksi kasvamista ja siinä toimimista opetetaan Kuvataideakatemiassa työelämään ja ammatillisiin valmiuksiin keskittyvissä opinnoissa. Nähdäkseni suunnitteilla olevissa kuvataiteilijan pedagogisissa opinnoissa on tärkeää opiskelijan oman taiteellisen oppimisprosessin tuottamat näkökulmat ja siitä syntyvät kehittämisen tarpeet. Kuvataideakatemiassa opiskelijalla on vapaus valita monenlaisia opintokokonaisuuksia itsenäisen taiteellisen työn lisäksi. Tutkinnon koostumus muistuttaa sekametsää, jonka puut kuvastavat yksittäisiä opintokokonaisuuksia. Ne ovat yhteydessä toisiinsa juurakkojen ja rihmastojen risteyminä.⁹

9. Erilaisten opintojen mahdollista liittymistä toisiinsa olisi mahdollista tukea opintosuunnitelmaudistusten yhteydessä, jolloin opiskelijalle voisi tarjota myös ”valmiimpia” opintopolkua.

Näin ollen kuvataiteilijan pedagogisten opintojen osuus voisi olla jo olemassa olevan taiteellisen työn rikastuttava aines, jolla ravitaan tai yhdistetään yksilöllisiä valintoja opintopolun sisällä. Kuvataiteilijan pedagogisilla opinnoilla voitaisiin tukea kuvataiteilijan opettamisen ja oppimisen kysymysten lisäksi pedagogisia valmiuksia eri yhteyksiä ajatellen ja toimijuutta myös taidekentän ulkopuolella.

Opiskelijan taidesuhteen vahvistamisessa taiteilija-opettajan persoona, kyky nähdä itsensä sekä opiskelijan työ ovat keskeisiä. Vierailin viime vuonna taidepedagogiikan lehtorina kuvanveiston laboratoriomaisella materiaalikurssilla, jolla opiskelijat kokeilivat oman työn sanallistamista työn lomassa ja kehittivät työpäiväkirjansa kirjoittamista. Opetukseen ja pedagogisiin valintoihini vaikuttivat kurssilla käytettävät materiaalit ja menetelmien sanelemat rytmit. Opiskelijat lähestyivät opetettavaa asiaa hyvin erilaisin tavoin: joillekin opiskelijoille tarkka kirjoitustehtävä toimi parhaiten, ja osalle oli luonnollista sisällyttää tehtävä taiteellisen prosessin rytmiin. Opettajan tehtävä on yrittää ymmärtää jokaisen opiskelijan tilanne, vaikka siinä ei aina voi onnistua. Max van Manenin (1994) mukaan pedagogisessa suhteessa on kysymys kohtaamisesta, jossa opettaja oman itseytensä säilyttäen ymmärtää ja elää läpi oppijan tilannetta.¹⁰ Mukaillen hänen ajatustaan taidesuhteen kehittämisessä pedagoginen suhde on ensinnäkin spontaani ja persoonallinen laadultaan, vaikkakin se poikkeaa muista inhimillisistä vuorovaikutussuhteista. Toiseksi opettajan pyrkimys suuntautuu opiskelijasta välittämiseen ja tukee hänen työskentelyään sellaisena kuin se on ja mitä se voisi olla. Kolmantena piirteenä on opettajan tulkinta ja ymmärrys opiskelijan kokemuksesta ja hänen kyvystään ottaa vastuuta omasta työstään (Manen 1994).

Taidealojen yliopistopedagogisten opintojeni aikana kaivauduin omaan opettajahistoriaani ja samalla pyrin jäsentämään itselleni pedagogiikan toteuttamisen tapoja. Pohtiessani opetustani ymmärsin puheen rihmastojen monihaaraisuuden ja -tulkintaisuuden. Sanojen voimaa ja niiden mahdollistamaa vallankäyttöä ei aina tule ajatelleeksi opiskelijan työn äärellä ja pedagogisissa tilanteissa. Opetuksellisesti saatan kytkeä yhteen kaukaisiakin asioita toisiinsa tietämättä sanojeni

10. Max van Manenin teoriasta *Praktikumikä-sikirjassa*, luku 1, sisältö 1, 2004.

synnyttämiä mielle yhtymiä tai opiskelijan vastaanottokykyä. Opettaja arvioi, mitä milloinkin voi ja pitää sanoa opiskelijan työskentelystä. Opettajan on uskallettava jättää myös oma teoriansa auki, jolloin opettamisessa ei pidäkään sanoa lopullista totuutta (Pitkänen-Walter 2006, 34).

Työhuonekeskusteluilla ohjataan opiskelijan itsenäistä taiteellista työskentelyä – opettamisessa ja ohjaamisessa opettajalla ovat eväinä omat opiskelu- ja opetuskokemukset, pedagoginen ajattelunsa ja -koulutus sekä opetussuunnitelma. Työhuonekeskustelu saattaa olla katkonainenkin, mutta silti siinä syntyy uusia merkityksiä tai niitä aktiivisesti rakennetaan opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Kuvataideakatemian maalauksen professori Tarja Pitkänen-Walter kuvailee työhuonekeskustelun avaavan ”mahdollisuuden yhteiseen kuvitteluun. Tilanteessa syntyy sellaisia ajatuksia, kokemuksia tai kohtaamisia, jotka ovat harvinaisia ihmisten välillä. Työhuonekeskustelussa kohtaaminen on tavanomaista syvempi teoksen ollessa välikappaleena.”¹¹ Opettaja ja opiskelija kohtaavat opiskelijan teoksen äärellä, jolloin mahdollistuu yhteinen jaettavaus. Vuoropuhelu saattaa tuottaa aikaisemmin tunnistamattoman asian, asiayhteyden tai diskurssin artikuloitua. Pedagogiikan kehittämisessä minua motivoi erilaisen puheen diskurssien¹² tunnistaminen ja tutkiminen. Ne ovat niitä tapoja, joilla opettaja ja opiskelija ankkuroivat omaa ajatteluaan ja avaavat suhdettaan taidemaailmaan, yhteiskuntaan ja maailmassaoloonsa.

Puheen epätasällisuus muodostaa välitiloja, joiden kokeminen, tunnistaminen ja osittainenkin sanoittaminen synnyttävät uusia yhteyksiä. Teoksen äärellä tapahtuvassa sanallistamisessa saattaa syntyä välitilan kokemus, joka voi olla niin tekijälle kuin kokijallekin kaoottinen tila. Välitilassa saattaa avautua mahdollisuus yhdessä ajatteluun, toteamiseen ja kuvitteluun. Välissäolo on luonteeltaan käsitteellistä, sillä se ei ole tietty paikka tai tila, vaan enemmänkin muutos (Grosz 2001).¹³ Muutos voi tarkoittaa myös sitä, että käsitteellinen ei käänny sanoiksi. Taiteen oppimisprosessissa opiskelija kohtaa välissäolon epävarmuuden ja itselleen sellaista uutta, jolle ei välttämättä ole sanallista vastinetta.

11. Pitkänen-Walter siteerattuna teoksessa Orenius 2019, 107.

12. Diskurssin käsite on abstrakti rakenne, jolla tarkoitetaan eri asioita eri yhteyksissä. Michel Foucault kirjoittaa ajatusjärjestelmistä, jotka koostuvat ideoista, toimintatavoista, uskomuksista ja käytännöistä. Ne rakentavat systemaattisesti sosiaalisia todellisuksia ja teemoja, joita ne edustavat.

13. Väitöskirjassani (Orenius 2019) keskiyin myös suhteiden välien aukollisuuteen ja kuinka se kontekstioi uuden asian ilmenevän tai prosessille välttämättömän ei-tietämisen tilan.

Taiteilija-opettajalle vuoropuhelut opiskelijan, kollegan, oppilaitoksen tai koko instituution ja muun ympäristön kanssa tuottavat uusia ideoita. Taidepedagogiikan opiskelu ja lehtorin työ ovat rikastuttaneet näkemystäni taiteen monimuotoisuudesta ja lisänneet vuorovaikutustani yli eri taidealojen. Opiskelijoille pyrin välttämään avointa asennettani ja omistautuvaa suhdettani taiteelliseen tutkimustyöhöni. Hermeneuttinen kehä sulkeutuu, kun huomaan omassa taiteellisessa ja tutkimustyössäni inspiroituneeni vuorovaikutuksesta opiskelijoiden kanssa. Työhuonekeskustelut avaavat ovia siihen kokemukseen, joka opiskelijoilla on taiteesta ja taiteilijan työstä juuri nyt – teoksiini luiskahtaa väistämättä näkökulmia, asenteita, asioita tai sävyeroja opettamisen hetkellä koetusta ahaa-elämyksestä.

Toisaalta kehämäinen ajatus on sulkeva konstruktio. Kuvailen opettamisen, oppimisen ja taiteellisen työskentelyn kehää hermeneuttisena, yhtä lailla näen sen avautuvana piirinä, joka ei sulje sisäänsä vaan päinvastoin kurottaa yli rajojen. Opettaja ja opiskelija saattavat purkaa jo opittua tehdäkseen tietää uuden löytämiselle. Taiteen koulutuksessa käytännönläheisessä työskentelyssä on kyse oppimisen purkamisesta, jossa painotuu taide aistein havaittavana asiana, mikä purkaa varmuuden käsitteen (Naughton & Cole 2017). Erityisesti yhteisopettajuus on tuonut esiin jo aikaisempiin pedagogisiin löytöihini lisää luottamusta siihen, että epävarmuus ja muutos ovat myös osa opetustilannetta. Olenkin kiinnostunut ei-tietämisen äärellä olemisesta oppimisen prosessissa ja erityisesti minkälaiseen pedagogiseen tietoon ja uusiin asiayhteyksiin se johtaa. Taidekasvatuksen professori John Baldacchinon ”ulosmenon pedagogiikassa” (*exit pedagogy*) ei niinkään ole kysymys lähtemisestä vaan pikemminkin liikkumisesta, tavoittelusta ja saavuttamisesta (*reaching*). Sanoilla muokataan uusia asiayhteyksiä ja laajennetaan ajattelun kehää ja rajoja (jos sellaisia tunnustaa olemassa olevan).

Kuvataideakatemiaan kuvataiteilijan opinnoissa pedagogiikka rakentuu siis opiskelijan taiteellisen työskentelyn ohjaamiseen, tukemiseen ja tutkimiseen, joita yksilökeskeisten työhuonekeskustelujen lisäksi opiskellaan myös ryhmäseminaareissa.

Saman opetusalueen opiskelijat kerääntyvät etukäteen sovitettuun tilaan ja aikaan kuulemaan, näkemään tai kokemaan yhden tai useamman opiskelijan valmistamaa esitelmää tai esitystä omasta taiteellisesta työstään tai sen nykyisestä vaiheesta. Näissä keskusteluissa syntyy paikallisia verkostoja ja vuoropuhelut laajentuvat käsittämään aina niitä teemoja, joita opiskelijan taiteellinen työ sisältää. Muistan opetustilanteen, jossa opiskelijan työtä katsellessa syntyi yhteinen huomio marginaalisuudesta ja siitä, kuinka tärkeää on vähäpätöisenkin asian säilyttäminen teoksessa, jos sillä on erityinen merkitys taiteilijalle itselleen. Kuulen opiskelijasta vuosien päästä uudelleen ja näen hänelle tunnusomaisia teoksia niin taideinstituutioissa, samoin kuin kaupallisissa gallerioissa. Tuolloin läikähti mieleeni vuoropuhelumme ja ajatus siitä, miten marginaalisuus hilautuu kohti keskustaa, kun hänen teoksensa näkyvät entistä enemmän julkisuudessa. Saan erityistä voimaa omaan työhöni taiteilijana ja opettajana vuoropuheluissa syntyneistä oivalluksista, joissa opiskelijan yksilöllinen kokemus ja tapa esittää asiansa ovat avainasemassa.

Rönsyilevä taidesuhde

Suhde: Kun halutaan esittää kahden tai useamman asian (tai komponentin) välisyyttä (*välillä olevaa*), niin kyse on suhteesta tai suhteista. Asioista riippuen kyse voi olla hyvin erilaisista suhteista: niin geometrisista kuvioista kuin myös tunnepitoisista koukeroista ja näiden käsitteiden välisistä suhteista. Suhteen ja suhteiden pohdinnoissa erityisesti minua motivoivat kuvataiteen pedagogiikan sanallistamiseen liittyvät eri asiayhteydet sekä erilaisten taidesuhteiden kehittäminen osana opettajan työtäni kuvataiteilijoiden koulutuksessa ja taidealojen pedagogisissa opinnoissa.

Länsimaisissa kuvataiteen koulutuksissa vaikuttaa edelleen voimakkaana vapaan taiteen (ransk. *beaux-arts*) tradition lisäksi nykytaiteen avoimempi traditio, joka elää ihmiskunnan kulttuurin ja historian muutoksesta. Erilaisten kuvataiteen nykyolomuotojen ja kuvataiteen pedagogisten kehittämistarpeiden kohdatessa syntyy uusia näkökulmia jo totuttuun tapaa

kehittää opetussuunnitelmia, opintoja tai henkilökunnan rooleja. Toimintaa ohjataan yhteisillä toimintaperiaatteilla, joiden taustalla on aina tietty hierarkia, joka määrittelee vapauden, vastuun ja vallan eri suhteita. Pedagogisella ajattelulla, samoin kuin taiteen kautta, voin purkaa valtaan liittyviä käytäntöjä. Ne saattavat ilmetä esimerkiksi oppilaitoksen rakenteisiin ja käytäntöihin ujuttautuneena hierarkiana. Käytännöistä syntyneitä ja toisinaan kätkeytyneitä arvojärjestyksiä en voi olla vertaamatta pitkään rauhassa villiintyneen kasvimaan hitaisiin muutoksiin. Hoitamattomana alkuperäinen hierarkia muuttaa muotoaan ja kasvustojen rihmastoihin soluttautuu uusia eliöitä, jotka saattavat vallata sille kuulumattomia alueita. On mahdollista, että kun rihmastoon takertuneita uusia yhteyksiä arvioidaan päivänvalossa, ne halutaankin säilyttää osana uutta ekologiaa ja vuorovaikutusta uuden ympäristön ja yhteiskunnallisten muutosten kanssa.

Kuvataideakatemian taidepedagogiikan lehtorin työssäni toimin eri tilojen välissä, missä oma ja toisten taidesuhde tulee näkyväksi ja osittain ohjaakin yhteistä toimintaa. Kuvataiteilijan opintojen pedagogisten opintojen kehittämisen lisäksi valmistelen ja toteutan käytännön opetusta yhdessä toisten lehtoreiden kanssa Taideyliopiston Avoimella kampuksella. Työssäni löydän itseni erilaisista opetustilanteista ja yhteisöistä, joissa pedagogiset asiantuntija- ja suunnittelutyöt sekä toimintatavat saattavat olla uusia. Väistämättä kohtaan opittavaa siinä, kuinka toimin ja liitän omat näkemykseni eri yksiköiden käytäntöihin ja toivottuihin yhteyksiin. Toisaalta työskentely uusissa ympäristöissä saattaa olla epävarmaa kuin liikkuisin maanalaisissa käytävissä, jossa ohjeiden avulla ei löydä tietä maan pinnalle. Samanlainen kokemus saattaa syntyä opettajalle hänen aloittaessaan uudessa oppilaitoksessa, joka on tunnettu traditioistaan. ”Piilo-opetussuunnitelma taideopetuksessa sisältää työskentelyyn liittyviä sääntöjä ja toimintatapoja, jotka ovat olemassa käytännössä kirjoittamattomina sääntöinä.” (Orenius 2019, 92.) Pedagogisesti erilaiset tulokulmat ja jokaisen oma taidesuhde vaikuttavat yhdessä yhteisön käytäntöihin, joiden muokkaamiseen ”tuoreemmatkin” osapuolet toivottavasti pääsevät osallistumaan.

Yhteisten pedagogisten asioiden suunnittelu ja työstäminen edellyttääkin välittämistä ja tulkitsemista pedagogisten toimijoiden ja eri yksikköjen kesken. Opetus- ja tutkimushenkilökunnan sekä hallinnon töiden välisen yhteisen maaston määrittely vaatii jatkuvaa uudelleenarviointia. Lontoon yliopiston kasvatustieteiden tutkija Celia Whitchurch (2013) puhuu kolmannen tilan ammatillisista, jotka työskentelevät hyvinkin erilaisten tehtävien välisessä rajamaastossa. Whitchurchin mukaan tehtävien rajamaasto on hämärä, mikä johtuu yliopistomaailman henkilöstön roolien muutoksesta ja työtehtävien monimuotoisuudesta, jotka aina vaativat tiettyä asiantuntemusta. Taiteilija-opettajien näkemyksiä ja osallistumista tarvitaan hallinnolliseen ja yliopistoyhteisölliseen työhön. Niiden tehtävien hoitaminen opettamisen rinnalla ja oman taiteellisen työn lisäksi tulee huomioida kokonaistyöaikaa suunniteltaessa. Uusilla ja hybridisillä työkentillä opettaja on myös usein itse oman työkenttäänsä asiantuntija, joka samanaikaisesti sanoittaa ja toteuttaa tehtävänsä. Asiantuntijuutta ja opettajan taidesuhteen esiin tuomista tarvitaan ja vaaditaan yliopiston strategisessa kehittämisessä. Tiedämmekö aina edes, mitä olemme kehittämässä? Välitiloissa toimiminen on kuormittavaa, sillä työ saattaa jäädä näkymättömäksi ja juurettomaksi kuin tukikepin tarve kasvimaalla. Whitchurchin mukainen rajamaasto onkin uusi normaali taideyliopiston lehtoreiden ja professoreiden työssä.

Taideyliopiston opettajayhteisöä kehitetään yhä yhteisöllisempään suuntaan opettajille tarjotuilla pedagogiikkaan johdattavilla opinnoilla (5 op) ja opettajan kelpoisuuteen johdattavalla taidealojen yliopistopedagogiikalla (60 op). Oma kokemukseni on, että eri taidealojen opettajien kokoontuessa avautuu uusia yhteisiä kenttiä, joissa opettajuuden kehittämisen lisäksi käydään kriittistä keskustelua työhyvinvoinnista, opetuksen tasa-arvoisuudesta ja yliopistomallista. Huolena ovat ylhäältäpäin johdetut uusiutuvat käytännöt sekä arviointien ja mittausten menetelmät. Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen professori Pauline von Bonsdorff on kirjoittanut yliopistojen sisäisestä epäluottamuksen kulttuurista, jota sen rahoituksen uudelleenrakentuminen ja tutkimustulosten ja -julkaisujen ”mittaaminen” 2000-luvulla on vain ruokkinut.¹⁴

14. Opetushenkilökuntaa tai heidän edustustaan on verrattain vähän taideoppilaitosten johtokunnissa, jolloin heidän edustamansa tieteelliset ja taiteelliset näkökulmat eivät välttämättä tule huomioituksi muutoksien keskellä.

Nykyinen yliopistojen hallintamalli ja opettajien kesken erilaiset työsopimukset sekä urapolkumalliin siirtyminen näivettävät opettajien välistä yhteisöllisyyttä.

Yhteisöllisyyden puute näkyy myös vapaan taiteen kentällä, mikä johtuu kuvataiteellisen työn yksilöllisistä työskentelyoloista. Taiteilijan työssä kokemukselliset, teoreettiset, esteettiset, kulttuurilliset ja ideologiset ajatukset ja toimintatavat muodostavat hänen taidesuhteensa. Se voi sisältää taiteellista toimijuutta, joka ei takaa yhteiskunnallista asemaa tai toimeentuloa. Vaaliakseen taiteensa autonomisuutta taiteilijan täytyy usein ratkaista toimeentulonsa ”leipätyöllä” tai lisäkoulutuksella. Yleiset käsitykset taiteilijan roolin rajojen liudentumisesta ja ammattilaisuuden laajenemisesta ovat yhä enemmän nousseet esille 2010-luvulla. Taideyliopiston taidekasvatuksen tutkimuskeskuksen Ceradan johtaja Kai Lehikoisen taiteilijan roolin uudelleenkontekstoinnissa korostuu erityisesti taiteilijan ammattitaidon laajentaminen. Taiteilijan ammattiroolin ajattelussa käynnissä oleva muutos purkaa taiteilijamyymiä ja moninaistaa taiteilijan työnkuvaa, jonka näenkin aikamoisena risteymänä erilaisia ammatillisia mahdollisuuksia. Autonomisen taiteilijuuden ja sovelletun taiteen muotojen välisten rajojen hämärtyessä puhutaan ”hybriditaiteilijan” roolista, jota tuetaan ja kehitetään monialaisissa pedagogisissa opinnoissa. Taiteilijan roolissa taiteelliseen tietoon yhdistyvät erilaiset taidot, kuten pedagogiset ja tutkimukselliset lähestymistavat sekä yrittäjäyys ja konsultaatio.¹⁵ Taiteellista toimijuutta ei toisaalta tulisi liikaa sanallistaa yrittäjähenkisellä kuvailulla, sillä se voi viedä huomion taiteilijan tuottamasta puheesta, arvomaailmasta ja vastuusta taiteellisesta kehityksestä, jonka tulee olla vapaa ulkopuolisesta määrittelystä.

Luonnollisesti jokainen itse voi ottaa vallan määrittellä kuka on ja mihin yhteyksiin oman taiteilijan työnsä haluaa liittää. Taitelija-tutkija-opettajana omistaudun, kuten moni muukin taiteen ja tieteen tekijä, omaan työhöni hyvin kokonaisvaltaisesti. Minulle kolmijakoinen nimike kertoo urastani taiteilijana ja opettajana sekä näiden töiden ja suhteiden tutkimisesta. Ensimmäiset opetusharjoitteluni suoritin lasten ja nuorten kuvataidekoulussa aloittaessani kuvataiteen opintoja 1990-luvun

15. Kai Lehikoisen (2018) artikkeli ”Setting the context: expanding professionalism in the arts – a paradigm shift?” tutkii luovan työn tekemisen rahoittamisen haasteita ja kohtaamia yhteiskunnallisissa keskusteluissa ja kehittyvässä työmaailmassa.



alkupuolella. Yliopistotasoinen kuvataiteen opettamiseni on saanut uusia muotoja, ja suhde opettamiseen on herkistynyt tutkimustyön aikana ja taideojen yliopistopedagogiikan opiskelun kautta myös syventynyt 2000-luvulla. Toisinaan oma taiteilijan työni on haurastunut ja sitten taas voimistunut toimiessani eri tehtävissä taiteen alalla. Asia saattaa toisinaan vaivata ja hämmentää identiteettipohdintojani, mutta rauhoitan itseäni ajatuksella, että taiteilijuus ei katoa vaan se voi olla eri intensiteeteillä mukana työurallani. Sukellettuani taideojen yliopistotasoiseen pedagogiikkaan (2011–2018) roolini taiteilijana, opettajana ja tutkijana ovat vain tarkentuneet. Taiteen merkitys ja taiteellisen työskentelyn ääriviivat ovat piirtyneet selvemmiksi itselleni ymmärtäessäni, että taiteellinen toimijuus käsittää useita rooleja.

Näen oman toimintani ajautumisena ja toisinaan erilaisten suhteiden summana, vaikkakin se on saanut tiedostavan



ja poliittisenkin luonteen taiteilijana kypsyessäni. Toimiminen on Jacques Rancièren (2006) politiikan määritelmän mukaan poliittinen valinta. Taiteellinen toimijuus ei välttämättä sisällä käsillä tekemistä tai kokemusten luomista, vaan se voi hyvin kattavasti olla myös poliittista ja ideologista toimintaa. Viimeisimmässä videoteoksessani *Black & White* (2019) tuon esille nuoren aktivistin valinnat, vastuksen ja teloituksen 1940-luvun kansallissosialistisessa Saksassa. Teoksessa kertojainä pohtii vastuutaan suhteessa ympäristöönsä sekä ideologista toimijuutta ja taiteellista kehitystään. Yksilön vastuuta verrataan tuhoavien ideologioiden syntyyn. Minulle taidesuhde on yhä enemmän poliittinen subjektius, ja opettajan työssäni pyrin välittämään taiteellisen ja tutkimustyöni suhdetta, jota kutsunkin arkipäivän aktivismiksi. Aktivismini on jokapäiväistä valintaa ja huolehtivaa suhdetta itseeni ja opiskelijoihin, joiden subjektiviteetin kehittymiseen opettajalla on mahdollisuus

3. Poikkeavaa

vaikuttaa. Spekulatiivisen subjektiviteetin (O’Sullivan 2012) mukaan lähestyminen ei ole rationaalista tai tiedollista, vaan se on käytäntöjä ja intuitiota, jotka ruumiillistuvat tekijässä ja hänen elämäntavassaan. Opettajan työhöni siis vaikuttavat taiteellisen työni lisäksi muutkin toimijuuteni, joista maailmassa olemiseni koostuu.

Tekstini valmistamisen aikana kuvasin ja piirsin suoria, kieroja, kaartuvia puita, juuria ja rihmastoja. Kirjoitin listoja sanoista ja käsitteistä niin taiteen kuin pedagogiikan alalla. Runkoon tai rakenteeseen, oppilaitokseen ja sen sääntöihin, samoin kuin siellä kohtaamiinsa ihmisiin tulee olla inhimillinen suhde – tärkeimpänä näen henkilökohtaisen sitoutumisen ammattinimikkeen taakse piiloutumisen sijaan. Taidepedagoginen työni kulkee eri suuntiin tutustuessani uusiin ihmisiin ja yhteyksiin. Koen väsähtämistä, vastusta ja erimielisyyttä, kuten taiteellisessa prosessissanikin rytmi on epätahtista ja normalisoitumatonta. Opettajana arkipäiväisessä työssä ja sen pohdinnoissa omat ajatukset saattavat nähdä päivänvalon ensimmäistä kertaa keskustellessani tai kirjoittaessani. Käsitelen ajatuksiani tässäkin puheenvuorossa raakileina ymmärtääkseni taas piirun verran enemmän siitä, mitä pinnan alla tapahtuu. Käsitellessäni henkilökohtaista taide(pedagogista) suhdettani löydän itseni kaivamassa uusia käytäviä – ja kaikkein kosmologisessa mielikuvassani olen yhteydessä toisiin eliöihin omilla löydöksilläni.

Lähdekirjallisuus

- Deleuze, Gilles ja Guattari, Félix. 1992. ”Rihmasto. Johdanto.” Teoksessa *Autioma. Kirjoituksia vuosilta 1967-1986, toim.* Jussi Kotkavirta, Keijo Rahkonen ja Jussi Vähämäki. Helsinki: Gaudeamus.
- Grosz, Elizabeth. 2001. *Architecture from the outside: Essays on virtual and real space*. Minneapolis: Massachusetts Institute of Technology.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lehikoinen, Kai. 2018. ”Setting the context: expanding professionalism in the arts – a paradigm shift?” NXT – julkaisussa *Careers in the arts: Visions for the future*, 2018.
- Lehtovaara, Maija. 1996. ”Situationaalinen oppiminen – ontologia ja epistemologia lähtökohtia”. Teoksessa *Dialogissa osa 2: Ihmisenä ihmisyhteisössä, toim.* Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen, 79–106. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Manen, Max van. 1994. ”Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching.” *Curriculum Inquiry*, 24, 142–143, 1994.
- Naughton, Christopher & Cole, David R. 2017. ”Philosophy and pedagogy in arts education”. Teoksessa *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*, toim. Christopher Naughton, Gert Biesta & David R. Cole, 1–10. Lontoo: Routledge.
- Orenius, Marika. 2019: *Eletyt tilat kuvataiteilijan työssä ja koulutuksessa*. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- O’Sullivan, Simon. 2012: *On the Production of Subjectivity: Five Diagrams of the Finite-Infinite Relation*, Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Pitkänen-Walter, Tarja. 2006. *Liian haurasta kuvaksi*. Helsinki: Like.
- Polanyi, Michael. 2009. *The tacit dimension*. Chicago & Lontoo: University of Chicago Press.
- Rauhala, Lauri. 1995. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siuksinen, Jyrki. 2011. *Vasara ja hiljaisuus*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Varto, Juha. 2008. *Tanssi maailman kanssa: yksittäisen ontologiaa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Whitchurch, Celia. 2013: *Reconstructing identities in higher education: The rise of third space professionals*. Abingdon: Routledge.

Verkkolähteet

- Anttila, Eeva. 2017. *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. <https://disco.teak.fi/anttila/4-5-situationaalinen-oppimiskasitus/>.
- Praktikumikäsi-kirja. 2004, toim. Erja Syrjäläinen, Riitta Jyrhämä & Liisa Haverinen. *Studia Pædagogica 33*. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/index.htm>.
- Wikipedia. Vapaa tietosanakirja. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>.
- Suomisanakirja. <https://www.suomisanakirja.fi/>.
- Tieteen termipankki. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Termipankki:Etusivu>.



A black and white photograph of an upright piano. The piano is the central focus, with its keyboard and fallboard visible. Sheet music is placed on the music stand. The background is blurred, showing what appears to be a room with a window and some furniture. The lighting is soft, creating a classic and artistic atmosphere.

**OSA 3.
TAIDEOPETUKSEN
HISTORIASUHDE:
HISTORIANOPETUS TAITEISSA**

Esittävien taiteiden historianopetus laboratoriomaisena kokeiluna

Esseeartikkelini on puheenvuoro esittävien taiteiden historianopetuksesta. Se pohjautuu kahden ensimmäisen vuoden aikaisiin kokemuksiini esittävien taiteiden historian lehtorina Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Opetukseni esittelyn lisäksi pyrin osallistumaan keskusteluun teatterihistorian merkityksestä osana taideyliopistojen tai teatterikorkeakoulujen opetusta. Lähtökohta on kysymyksessä, mitä muuta historianopetus voisi tarjota kuin faktapohjaisia perustietoja esimerkiksi antiikin Kreikan teatterista, Shakespearesta tai Brechtistä tuleville teatterialan ammattilaisille. Eräänlaisena alkupisteenä haluaisin lainata seuraavaa opiskelijapalautetta eräästä Teatterikorkeakoulun ei-eurooppalaisia traditioita sivuavasta historiakurssista.

Teatterihistoriaa tulisi mielestäni opettaa Teatterikorkeakoulussa osallistavammin. Tulisi saada kehollinen kokemus muista traditioista. Luento-opetuksen määrää olisi vähennettävä ja siihen yhdistettävä käytännön harjoitteita. – Näin opiskelijat olisivat aktiivisemmin aiheen äärellä ja opetettu tieto jäisi paremmin mieleen.

(Opiskelijapalaute kurssiesseen lopussa, 17.2.2020.)

Edellä olevassa ehdotetaan, että kehollinen opiskelu ja itse tekeminen auttavat ja motivoivat opiskelua. Vaikka en opettanut kyseistä kurssia, olen opiskelijan lähtökohdista samaa mieltä. Uskon toisaalta myös melko perinteiseenkin

luento-opetukseen, mutta sopivina annoksina. Pedagoginen lähtökohtani on monimuoto-opetuksessa, jossa olisi mahdollista soveltaa myös teoriaa käytäntöön kokeellisesti. Pääpanokseni tällä alueella ovat olleet kokeelliset, historiaan liittyvät työpajat, joihin keskityn tässä puheenvuorossa.

Opetuksen kehittämässä minua ovat motivoineet erityisesti ennakkoluulottomat ja heittäytymiskykyiset opiskelijat sekä heidän kommenttinsa ja palautteensa. Olen esitellyt opetustani myös Teatterikorkeakoulun, Kuvataideakatemia ja Helsingin yliopiston Opettajien akatemian yhteisöissä. Taideyliopiston yliopistopedagoginen koulutus kahden viime vuoden ajalta on auttanut minua jäsentämään ajatuksiani erilaisissa tehtävissä ja keskusteluissa.

Tässä esseartikkelissa kyse ei ole tulosten ”sementoimisesta”, vaan eräänlaisesta ensimmäisen kokeiluvaiheen välikatsauksesta. Sen tarkoituksena on auttaa minua käsitteellistämään ja sitä kautta kehittämään opetustani edelleen. Toisaalta pyrin myös kommunikoimaan kollegojen, tutkijoiden, pedagogien ja kaikkien muiden kanssa, joita kiinnostaa teorian ja käytännön välinen suhde taideaineiden opetuksessa.

Teatterihistorian merkityksiä osana teatterikorkeakoulujen opetusta

Eri maiden teatterikorkeakoulujen tai yliopistojen teatterintutkimuksen opetussuunnitelmat sisältävät oletusarvoisesti kurssin länsimaiden teatterihistorian pääpiirteistä antiikista lähihistoriaan. Myös Teatterikorkeakoulussa teatterihistorian tai esittävien taiteiden historian, niin kuin sen nykynimitys kuuluu, opetuksella on vuosikymmenien perinteet. Se on yhä edelleen keskeinen kandidivaiheen teoria-aine, jonka yhteisille kursseille osallistuu useita koulutusohjelmia. Teatterihistorian vahva asema perusopintojen osana maailmanlaajuisesti ei yllätä, sillä ammattikentälle astuvalta opiskelijalta sopii olettaa tietämystä oman alansa keskeisistä suuntauksista, ilmiöistä ja toimijoista. Tätä taustaa vasten onkin hieman yllättävää, että itse teatterihistorian opetusta ja oppimista on problematisoitu ja reflektoitu verrattain vähän.

Olen löytänyt vain muutaman akateemisen artikkelin, 1980-luvun lopulta ja 1990-luvun alkupuoliskolta, joissa pohditaan teatterihistoriaa opettamisen näkökulmista. Niistä ensimmäisessä tunnettu yhdysvaltalainen teatterihistorioitsija Oscar G. Brockett pyrki ravistelemaan teatterihistoriaa pois liian faktakeskeisestä opetuksesta. Hänestä huomiota tulisi suunnata enemmän tulkintojen rakentumistavoille, mikä havainnollistaisi historialle luonteenomaista dynamiikkaa (Brockett 1988, 47). Jerry Dickey ja Judy Lee Oliva puolestaan peräänkuuluttivat teatterihistorian avautumista eri vähemmistöhistorioille ja kansallisuuksille sekä uushistorismin ja semiotiikan kaltaisten uusien metodien soveltamista (Dickey & Lee 1994).

Molemmat artikkelit heijastavat kirjoittamisajankohtansa keskustelua. Teatterihistoriaa pyrittiin vapauttamaan sen poikkeuksellisen vahvasta positivistisesta perinteestä, joka tuntui reagoivan omituisen jähmeästi historiatieteiden uusiin avauksiin ja näkökulmiin. Viime vuosikymmeninä pelkästään opetusmateriaaliin on tullut onneksi selkeää parannusta. Vaikutusvaltaisessa oppikirjassa *Theatre histories: an introduction* (McConachie et al. 2016) on huomioitu tulkintojen, metodologian ja maantieteellisyyden moninaisuutta. Kirja ei opeta enää pelkkiä faktoja, vaan myös havainnollistaa, millä eri tavoin hajanaisia ja moninaista teatterihistoriaa voi lähestyä.

Molempien artikkelien ajatukset historiankirjoittamisen ja sen opettamisen itsereflektiivisyydestä, itsekriittisyydestä ja metodologian laajentamisesta ovat yhä edelleen tarpeellisia. Samaa voi sanoa myös Brockettin käytännön vinkeistä opettajalle keskittyä vain muutamaan aikakauden pääpiirteeseen, pohtia muutosta periodien välillä, painottaa teatterin eri aikojen toimintatapoja ja yhteiskunnallista asemaa sekä motivoida opiskelijaa mielikuvitusarjoiuksiin menneen ja nykyisyyden välillä (Brockett 1988, 49–50). Tällaiset valinnat ovat opettajalle hyödyllisiä, sillä ne pohjimmiltaan haastavat opiskelijaa pohtimaan asioita luovasti eri kantilta pelkkien faktojen pänttäämisen sijaan.

Kuitenkin molemmat artikkelit on suunnattu osaksi akateemista keskustelua, jossa teatterihistoria nähdään eräänlaisena

historian alalajina omine erityiskysymyksineen: riippumatta siitä, keitä opiskelijat ovat, päämääränä on saada heidät oppimaan tehokkaasti teatterihistoriaa. Kysymyksenasettelu kuitenkin muuttuu soveltavammaksi, kun pohdimme teatterihistorian merkitystä teatteriopiskelijan näkökulmasta. Tällöin kysymys kuuluu, mitä kaikkea teatterikorkeakoulujen opiskelijat voisivat hyötyä teatterihistorian opiskelusta.

Saksalainen teatterintutkija David Roesner on ansiokkaassa puheessaan pohtinut monipuolisesti tällaisia kysymyksiä. Hänen mukaansa teatterihistorian ja -teorian opiskelu tukee monipuolisesti taiteilijaksi kasvua: ne avaavat eri näkökulmien moninaisuutta, auttavat orientoitumaan taiteelliseen työhön sekä helpottavat oman tekemisen kontekstualisointia. Teatterihistorian ja -teorian opiskelu ei Roesnerin mukaan niinkään auta opiskelijaa oikean ja väärän toiminnan välisessä rajanvedossa, vaan selventää eri työskentelytapojen sopivuutta eri tarkoituksiin. Tämän lisäksi niiden tunteminen tukee kypsien taiteellisten ratkaisujen tekemistä sekä auttaa myös kyseenalaistamaan taiteellisia prosesseja. Lopulta teatterihistorian ja -teorioiden tunteminen voi antaa myös uusia impulsseja taiteellisille projekteille. (Roesner 2009.)

Roesnerin puheenvuoro on myös siksi arvokas, että se pyrkii purkamaan myös omassa työssäni havaitsemiani ”teorian” ja ”käytännön” välisiä institutionaalisia jakolinjoja. Roesner peräänkuuluttaa eräänlaista kolmatta tietä, jossa teorian ja käytännön välinen dialogi auttaisi opiskelijaa havainnon käsitteellistämässä ja käsitteen havainnollistamisessa. Tällainen vuoropuhelu voisi hänen mukaansa antaa sekä teatterintutkimukselle että teatterin tekemiselle uusia impulsseja. (Roesner 2009.)

Roesner pitää Brockettin tavoin juuri museaalisuutta ja kulleiden faktojen ylivaltaa uhkana teatterihistorialle. Jähmettyneeltä teatterihistorialta olisi kadonnut yhteys nykyyhetkeen. Roesner tekee erittäin hyödyllisen havainnon huomioimalla, että historianopetus nykyhetkestä käsin muuttaisi teatterihistorian opetusta ikään kuin laboratoriomaisemmaksi. Roesner asemoi lähtökohtansa Friedrich Nietzschen positivismiin vastaisiin käsityksiin. Niissä korostuu ajatus historiasta

tarinan luomisena ja uudelleen tekemisenä sekä nykyhetken merkitys tulkintojen kannalta. (Roesner 2009.)

Palaan tällaisiin laajempiin kysymyksiin teatterihistorian luonteesta artikkeliesseeni loppujaksossa. Vaikka olen täysin samaa mieltä Roesnerin näkemysten kanssa teatterihistorian hyödyistä, ne ovat kuitenkin ylätason ajatuksia. Hän ei ota kantaa tai ehdota, miten tällaisia ajatuksia voisi soveltaa käytännön opetustyöhön. Sen vuoksi haluaisin esitellä omia esittävien taiteiden historian työpajojani yhtenä ehdotuksena siitä, miltä laboratoriomainen ja kokeellinen historianopetus voisi näyttää teatterikorkeakouluissa.

Esittävien taiteiden historian työpajat

Pyrin esittelemään ja refleктоimaan esittävien taiteiden historian työpajojani sekä niiden muotoa ja rakennetta. Esi-merkkini rajoittuvat Esittävien taiteiden historia 1 -kurssiin. Kurssin painopiste on länsimaisessa traditiossa esihistoriasta 1900-luvun loppuun. Se on suunnattu Teatterikorkeakoulun ensimmäisen vuoden ohjauksen, dramaturgian, valo- ja äänisuunnittelun sekä näyttelijäntyön koulutusohjelmille sekä Aalto-yliopiston lavastuksen ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Joka toinen vuosi myös Aalto-yliopiston pukusuunnittelun toinen vuosikurssi osallistuu kurssille. Vuonna 2019–2020 kurssilla oli yhteensä 37 opiskelijaa.

Haluaisin painottaa, että vaikka laboratoriomaiset työpajat ovat yksi kurssin oppimismuoto, koko kurssi ei ole laboratoriomainen. Kurssi pyrkii monimuotoisuuteen, ja se koostuu muun muassa luennoista, vuorovaikutteisemmasta opiskelusta, opiskelijoiden alustuksista sekä vierailuista. Lukuvuonna 2019–2020 kurssi koostui yhteensä 17 opetuskerrasta ja työpajoja oli tarkoitus pitää neljä viisi kappaletta. Koronakriisin vuoksi kevään työpajat jouduttiin perumaan, ja ainoastaan kolme työpajaa ennätettiin pitää syyslukukaudella.

Keskityn tarkastelussani nimenomaan lukuvuoden 2019–2020 työpajoihin, vaikka niiden perusrakenne syntyi viime lukukaudella 25.3.2019 kokeilun seurauksena. Tällöin työpajan aihepiiri oli modernismi ja sen eri muodot, dadaismi, Brechtin

eoppinen teatteri sekä absurdi teatteri. Hieman yli 30 opiskelijaa oli jaettu kolmeen ryhmään aihepiirin mukaan niin, että jokaisessa ryhmässä oli mahdollisimman tasaisesti opiskelijoita eri koulutusohjelmista. Yhteisenä aiheena kolmelle eri työryhmälle oli ”Suomen pääministerin poliittinen testamentti”. Oletin aiheen herättävän muutamia viikkoja ennen eduskuntavaaleja tarpeeksi mielipiteitä, tunteita ja mielikuvia. Tehtävänantona oli toteuttaa noin kymmenen minuutin demo niin, että ensimmäinen ryhmä työstäisi demon dadaismin keinoin, toinen eoppisen teatterin ja kolmas absurdin teatterin. Ohjeistin mainitsemalla, että demoissa menneen aikakauden on tarkoitus näkyä tunnistettavassa muodossa tavalla tai toisella.

Onnistuneen kokeilun seurauksena syntyi eräänlainen perusmuoto, jossa on toki myös sisäistä variaatiota. Työpaja jakautuu neljään osaan, joista ensimmäinen vaihe liittyy esivalmisteluun ja kolme varsinaiseen työpajaan. Kolmivaiheisen työpajan kokonaiskesto on kolme tuntia 15 minuuttia, niin kuin kaikkien muiden kurssin oppimiskertojen.

Esivalmistelu viittaa työpajaa edeltävään aikaan. Se sisältää esimerkiksi edellisellä opetuskerralla yleisen orientoitumisen tai suunnitteluun. Saatamme pohtia yhdessä puhuttelevaa aihetta työpajalle, joka olisi demojen pohja kolmelle eri ryhmälle. Esimerkiksi antiikin Kreikan teatterin yhteydessä ”tekoäly” valikoitui demojen aiheeksi monimutkaisen äänestysprosessin jälkeen.

Esivalmistelun toinen taso liittyy perehdyttävään teoreettiseen sisältöön ennen työpajoja. Kyse on yleensä teksteistä, joissa käsitellään kyseistä historiallista aihepiiriä. Saatan sivuta työpajan aihepiirejä teoreettisesti myös edeltävillä luennoilla. Tehtävänannossa yritän myös avata työpajan oppimistavoitteita sekä määritellä tarkemmin sen luonnetta ja päämääriä. Esimerkkinä mainittakoon lähettämäni sähköposti 18.9.2019 yhdelle kolmesta antiikin Kreikan työpajaryhmästä, kuororyhmälle:

Tärkeää on, että ei lähdetäisi luomaan pelkästään ulkoisista piirteistä käsin demoa, tai kopioimalla konventiona. Se johtaisi helposti eräänlaiseen menneisyyden ”larppaamiseen”. Kysymys on ymmärtämisestä, omaksumisesta ja soveltamisesta.

Lähtökohdan voisi muotoilla seuraavalla lailla. Lukies-
sanne tekstejä etukäteen ja suunnitellessanne demoa
mieltikää lähtökohtaisesti, että **mitä järkeä tai mieltä
ylipäättään voisi olla tehdä vuonna 2019 esitys/de-
mo vuodelle 2019 ajankohtaisesta aiheesta Tekoöly
soveltamalla kreikkalaisen kuoron konventioita?**
Minkälainen tällainen esitys voisi olla? Miltä se voisi
näyttää? Mitä mahdollisuuksia se avaisi? Voisiko tällä
muodolla sanoa jotain erityistä valitusta aiheesta poik-
keuksellisella tavalla? Mikä voisi olla kuoron suhde näyt-
telijään/näyttelijöihin toisaalta sekä katsojiin toisaalta?
Entä liike, rytmi, äänimaisema, esitystila jne.?

Emme voi muuttua antiikin kreikkalaisiksi, vaan toi-
mimme nykyhetkestä käsin. Kyse on jännitteestä men-
neen ja nykyisyyden välillä. Siinä, että ulkopuolinen
jotenkin voisi tunnistaa välittömästi, että esitys/demo
pohjautuu antiikin Kreikan kuoroon, vaikka esityksen/
demon toinen jalka olisikin vankasti kiinni nykyhetkessä,
omassa kokemusmaailmassamme ja ajattelussamme.

Pyrin toisin sanoen suuntaamaan ajatukset pois siitä, että
historiallisuus tarkoittaisi naiivia identifikaatiota menneeseen
aikaan esimerkiksi tiettyillä käytöseleillä tai puvustuksella. Sa-
malla pyrin kannustamaan rohkeaa rajankäyntiä menneen ja
nykyisyyden välillä ja ohjaamaan keskustelua nimenomaan ny-
kyhetkestä käsin.

1. vaihe: suunnittelu tai valmistelu ryhmissä

Työpajan ensimmäinen vaihe kestää 90 minuuttia. Sen aika-
na kolme eri ryhmää, jotka työskentelevät eri tiloissa, pohti-
vat keskenään tehtävää demoa määritellystä näkökulmasta.
Tämä vaihe on minulle oikeastaan melko mystinen, sillä en
seuraa ryhmien työskentelyä millään tavalla. Pedagoginen läh-
tökohtani on vetäytyä sivuun melkein demonstratiivisesti esi-
merkiksi käytävän sohvalle. Lähinnä vastaan vain opiskelijoi-
den käytännön kysymyksiin. Omasta näkökulmastani työpajat

ovat tietoisesti vastakohta opettajavetoiselle luento-opetukselle. Aluksi luokissa on usein melko hiljaista, mutta sitten so-rina alkaa pulputa oven läpi kirkkaammin käytävän sohvalle. Tulkitsen tämän niin, että kokonaisuus alkaa hahmottua ja oivalluksia syntyy. Aktivoitumisvaiheeseen liittyy usein opiskelijoiden eloisa vilinä luokasta puvustamoon ja tarpeistoon sekä takaisin. Jokainen ryhmä voi tosin valita vapaasti, mutta käyttää vain rajatun määrän vaatekappaleita ja esineitä. Tämä on pedagoginen valintani. Ensiksi raja-
us vain muutamiin vaatekappaleisiin ja esineisiin pakottaa priorisoimaan ja miettimään, mitä todella tarvitaan. Toiseksi pyrin estämään tietynlaista kritiikitöntä ”naamiaismaisuutta”, joka on aina uhka historiallisissa esityksissä. Liika valinnanvapaus voisi keskittää huomiota liikaa ulkoisiin seikkoihin itse ajatusprosessin sijaan, joka on työpajojen pääasia.

2. vaihe: demojen esitys

Suunnitteluvaiheen jälkeen näemme kolme demoa. Aikaa yhtä demoa kohti on n. 10–15 minuuttia, ja toistaiseksi aikataulu on pitänyt yllättävän hyvin. Tietenkin kaikki muut opiskelijat seuraavat kulloisenkin demon esitystä. Eri ryhmien opiskelijat eivät ole seuranneet toisten ryhmien valmistautumista, joten myös he näkevät esityksen yhtä tuoreilla silmillä kuin minä. Muiden ryhmien demojen katsominen on opiskelijalle periaatteessa myös osa opetusta ja sen tavoitteita. He näkevät saman teeman, kuten esimerkiksi juuri ”tekoöly”, toteutettuna eri näkökulmasta, kuten antiikin Kreikan komedian, tragedian tai kuoroteoksen lähtökohdista. Demojen seuraamisen tarkoitus on laajentaa myös opiskelijan kokemusta eri mahdollisuuksista.

3. vaihe: demojen reflektio

Kolmas vaihe on demojen reflektio, johon on käytössä noin 45 minuuttia lopussa. Jakson päämääränä on ikään kuin kiteyttää päivän varrella tapahtunutta. Tarkoituksena on edetä tekemisen jälkeen tarkempaan käsitteellistämiseen. Reflektio

pyrkii avaamaan nähtyjen esitysten suhdetta menneisyyteen sekä muita esille nousseita kysymyksiä. Pääpaino on kysymyksissä, mitkä demojen teemat liittyivät historiaan, miten ja miksi. Yleensä aina demon tietty profiili ja luonne mahdollistavat luontevan tulokulman keskustelulle. Mahdollisena kriittisenä huomiona, johon toivon voivani keskittyä jatkossa, on opiskelijoiden tietty väsymystila. Nopeasti rakennettava esitys sekä itse demo vaativat energiaa ja keskittymistä. Lopussa adrenaliini vähenee, mikä tuntuu vaikuttavan keskittymiskykyyn. Olisi syytä pohtia, voisiko purkujakson siirtää kokonaan aina seuraavaan kertaan, jolloin itse tekemiseen on saatu enemmän etäisyyttä ja kokonaisuus on ehkä paremmin kiteytynyt. Toisaalta monet yksityiskohdat olisivat unohtuneet sekä välitön tunnelma.

Valikoituja esimerkkejä työpajojen käytännöistä

Työpajojen yleisen kulun esittelyn jälkeen haluaisin havainnollistaa niitä muutamalla valikoidulla esimerkillä. Erityisesti menneen ja nykyisyyden kohtaaminen sekä historiallisen ilmiön, kysymyksen tai teeman uudelleen työstäminen tai kierrättäminen ovat huomioni kohteina.

Antiikin Kreikka -aiheinen työpaja (23.9.2019)

Aloitan antiikin Kreikkaan liittyvällä työpajalla. Jokaisen kolmesta ryhmästä oli luotava demo teemaotsikon ”tekoäly” pohjalta. Ryhmiä oli kolme, tragedia-, komedia- ja kuororyhmä. Keskityn tragedia- ja kuororyhmän demoihin. Niistä oletusarvoisesti ensimmäisen näkökulma olisi dramaturginen ja jälkimmäisen esityksellisempi.

Tragedia-ryhmän aineistona olivat muun muassa tragediaa käsittelevät jaksot Aristoteleen *Runousopissa*. Aristoteles käsittelee sellaisia piirteitä kuin juonta, henkilöitä, käänteitä ja onnistuneen tragedian piirteitä. Teoksen merkitys länsimaalaiselle teatterille on ollut valtava. Eräs Aristoteleen ajatuksista oli, että traagisen vaikutelman synty edellyttäisi sitä, että tapahtumat tapahtuisivat läheisten, kuten perheen,

parissa. Tragedia-ryhmän demo tematisoi nuoren pojan mustasukkaisuutta vanhempiaan kohtaan, ja esitys päättyy pojan tekemään verityöhön. Vaikka tapahtumien puitteet olivat nykyajassa, henkilöiden käyttämät naamiot rikkoivat kuitenkin nykyajan illuusion ja loivat arkaaisen kontrapunktin tapahtumille. Varsinaiseen teemaan, tekoäly, sovellettiin oivaltaen antiikin draaman viestinviejä- ja kuorofunktioita. Ne molemmat välittävät tietoa näyttämön maailman toiselta puolelta. Demossa tekoälyn ajatus rinnastettiin internetiin, joka vastasi viestinviejä- ja kuorofunktiota. Ulkopuolisuutta kokeva lapsi perehtyy internetin synkkään maailmaan ja löytää sieltä lopulta ohjeet surmata vanhempansa (ks. kuva 1).

Työpajan toisella ryhmällä oli haastava kuoroaihe. Kuinka tekoälyteemaa voisi lähestyä antiikin Kreikan kuoron kautta? Toisin kuin tragedia- ja komediaryhmillä, joille oli varattu erilliset harjoitusluokat demojen rakentamista ja esittämistä varten, kuororyhmällä oli mahdollisuus määrittää itse

Kuva 1. Antiikin Kreikka -aiheinen työpaja, tragediaryhmän demo aiheesta "tekoäly"



esityspaikka periaatteessa missä vaan Teatterikorkeakoulun Kookos-rakennuksen tilassa. Ryhmä oli päätynt valitsemaan kuntosalin, joka on upotettu kellarikerrokseen ja jota voi katsoa sivulasien lävitse ylhäältä alas.

Itse demo käynnistyi, kun ryhmän edustajat saapuivat hakemaan meidät edellisen demon luokasta ja kuljettivat meidät Teatterikorkeakoulun hieman sokkeloisia käytäviä pitkin esitystilan luokse. Siirtymän aikana meitä kiellettiin puhumasta, mikä ohjasi jo virittäytymään demon maailmaan. Lopulta meidät asemoitiin kuntosalin yläkkinuoiden ympärille. Varsinainen esitys koostui demoryhmän yhteiskoreografiasta keskeillä kuntosalilaitteilla (ks. kuva 2). Mitään puhetta ei kuulunut, vaan pystyimme seuraamaan lähinnä liikunnallista yhteiskoreografiaa, jonka elekieli liittyi kuntosalin maailmaan. Hämmentävänä yksityiskohtana mainittakoon se, että mukaan oli joutunut ainakin yksi ulkopuolinen kuntosalinkäyttäjä, joka harjoitteli omaan tahtiinsa ympäristöstä välittämättä.

Kuva 2. Antiikin Kreikka -aiheinen työpaja, kuororyhmän demo aiheesta "tekoaly"



Rohkean kuorodemon maailma oli kiehtova. Se myös vastasi kokonaisvaltaisesti tehtävänantoa. Antiikin näytelmissä kuorolla on ollut tärkeä merkitys näyttämötapahtumien kommentoijana monella eri tavalla sekä emotionaalisen siteen vahvistajana katsojien ja näyttämötapahtumien välillä. Nyt tekoölyteemaa oli sovellettu niin, että kuoron informaation tai tunteiden välittäminen näyttäytyikin kuoron ja katsojien kommunikaation perinpohjaisena häiriönä. Katsojat seurasivat korostetun vieraannutetusti ikkunalasin välitse toimintaa, joka ei kommunikoinut sille, välittänyt tietoa tai pyrkinyt rakentamaan ja vahvistamaan emotionaalista intensiteettiä. Niin kuin eräs ryhmän jäsen mainitsi demojen purkukeskustelun yhteydessä, esitys oli saanut inspiraatiota John Cagen minimalismista.

Työpaja keskiajan ja renessanssin teatterista (28.10.2020)

Seuraava demo poikkesi antiikin Kreikan teatteri -työpajasta, jossa aihealue jaettiin kolmeen erilliseen teemaan, ja koostui kolmesta erillisestä kokonaisuudesta keskiajalta ja uuden ajan alusta. Ne olivat 1) keskiaikainen teatteri ja erityisesti ns. keskiaikainen simultaaninäyttämö, 2) Commedia dell'arte Italiassa sekä 3) Elisabethin ajan teatteri Englannissa 1500- ja 1600-luvun vaihteessa. Aihepiiri, jonka tällä kertaa määrittelin itse, oli sangen synkeä, nimittäin ”ekokatastrofi/maailmanloppu”. Keskiyön esittelyssäni keskiaikaisen ja Elisabethin ajan teatterin demoihin.

Keskiaikainen ns. simultaaninäyttämö poikkeaa vakiintuneesta, yhden esitystilan ja katsomon rajaamasta esitystapahtumasta. Keskiajan uskonnollisten esitysten esityspaikkoja olivat keskeiset julkiset tilat: kirkko ja kaupungin tori. Niin sanottu simultaaninäyttämö viittasi useampiin rajattuihin, symbolisiin esityspisteisiin kummassakin tilassa. Eri esityspaikoilla esitettiin tietyn Raamatun kertomuksen kohtauksia. Simultaaninäyttämössä korostuu katsomiskokemuksen epäyhtenäisyys ja kerronnan fragmentaarisuus, kun katsojan katse siirtyy esityspaikalta toiselle tai hän vaihtaa kokonaan paikkaa.

Apokalyptinen aihe ”ekokatastrofi/maailmanloppu” on jo itsessään lähellä keskiaikaista maailmankuvaa. Ryhmä oli huomioinut demossaan keskiaikaisen simultaaninäyttämön tiläkäsityksen. Harjoitusluokka oli jaettu eri yksittäisen esiintyjän ympärille rakentuviin esityspisteisiin. Meidät katsojat kutsuttiin luokkaan sisään, ja meidän oli mahdollista siirtyä vapaasti esityspisteestä toiselle. Demo onnistui jo tilaratkaisullaan luomaan toimivan dialogin keskiaikaisen simultaaninäyttämön ja nykyaikaisten immerstiivisten esitysten välille. Yksittäisten esityspisteiden teemat viittasivat yleisen maailmanlopun tunnelman lisäksi muun muassa kulutuskritiikkiin ja posthumanistisiin teemoihin: yhdellä esityspaikalla pienoismallisotilaat olivat toistensa kimpussa, toisella muoviluvahasta oli mahdollista luoda ”uusia ihmisiä”; legoista rakennettiin sortuvia torneja, jotka viittasivat ostoskeskus Mall of Triplaan viereisen kyltin perusteella. Kuin historiallisena sitaattina keskiaikaisesta visuaalisesta estetiikasta mainittakoon ikkunalasiin liitetyt pahiset tulenlieskat, jotka viittasivat koko kaupungin paloon (ks. kuva 3).

Kuva 3. Työpaja keskiajan ja renessanssin teatterista, keskiaikaryhmän demo aiheesta ”ekokatastrofi/maailmanloppu”



Toisessa Elisabetin eli Shakespearen ajan teatteria käsittelevän ryhmän demossa korostuivat 1500- ja 1600-lukujen vaihteen esitysten yhteiskunnalliset ja sosiaaliset piirteet. Demo alkoi ironisella kommentaarilla sen aikaisen esitystapahtuman sosiaalisiin hierarkioihin. Minut, opettaja, kutsuttiin ensiksi esitysluokkaan erikseen ja istutettiin omalle ”kunnia-tuolille” tavalla, jonka viittauskohteena voi nähdä kuningatar Elisabetin sisäänatuloseremonian teatteriin. Muut, opiskelijat, puolestaan istutettiin koululuokan pitkille ja matalille puupenkeille. Itse esitystapahtuma koostui erilaisista viihdyttämisen muodoista. Mukana oli myös ”karhu”, mikä viittasi Shakespearen näytelmien ensiesityspaikkojen varhaisvaiheeseen karhu- ja eläintaistelujen areenoina (ks. kuva 4). Aikakauden yleisö myötäeli ja kommentoi esityksiä voimakkaasti ja äänekkäästi, minkä aisti myös demossa. Aggressiivinen yleisöreaktio matkapuhelimen soidessa katsomossa oli kekseliäs rajanylitys nykyaikaan.

Kuva 4. Työpaja keskiajan ja renessanssin teatterista, Elisabetin aikainen teatteri-ryhmän demo aiheesta ”ekokatastrofi/maailmanloppu”



Toivon, että edellä mainitut esimerkit antavat kuvan demon luonteesta eli monitahoisesta ja usein oivaltavasta menneisyyden ja nykyisyyden välisestä dialogista. Kaikkia demoja ei välttämättä tarvitse toteuttaa Teatterikorkeakoulussa, sillä esitysympäristön vaihtaminen on myös perusteltua. Toteutimme syksyn 2019 viimeisen demon Teatterimuseon historiallisella näyttämöllä, joka on pienennetty näköisversio C. L. Engelin Arkadia-teatterin katsomosta 1820-luvulla. Esitystila mahdollisti niin sanotun retorisiin eleisiin pohjautuvan näytelmistyylin kokeilun, toisin sanoen etenkin 1600- ja 1700-luvuilla yleisen tyylin, jossa symbolisilla, konventionalisoiduilla käsieleillä oli suuri merkitys. Realismista poikkeavan esitystavan lisäksi demoissa tutkittiin myös renessanssin aikana syntyneen keskeisperspektiivin rajoitteita ja mahdollisuuksia näyttelemiselle. Jos näyttelijä liikkuu liikaa taka-alalle, takakulssiin maalatun keskeisperspektiivin illuusio särkyy. Myös tähän työpajaan sovellettiin ajatusta menneen ja nykyisen välisestä dialogista.

Työpajojen monimuotoiset esikuvat

Edellä kuvattuja työpajoja ei ole helppoa kategorisoida. Niiden luonnetta voisi lähestyä pikemminkin useamman eri näkökulman uudenlaisena hybridinä. Kiinnekohtia ovat muun muassa Paulo Freiren pedagogiikka, Bertolt Brechtin opetusnäytelmät, ajatus affektiivisesta historiasta sekä keskustelu *re-enactment*-ilmiön ympärillä esittävisissä taiteissa.

Työpajani pyrkivät minimoimaan ohjaavan, valvovan ja neuvovan opettajuuden tietoisesti. Tällainen työskentelymuoto on vastakohta ”perinteiselle luennoinnille”. Tunnistan lähtökohdassa yhtäläisyyksiä Paulo Freiren ajatuksiin dialogimaisesta opetuksesta. Hänen mukaansa ylhäältä päin saneltu tieto passivoi opiskelijoita ja estää kriittisen tietoisuuden muodostumisen (Freire 2005, 73). Ongelmaperustaisen opetuksen välttämätön edellytys on dialogimaisuus; toisin kuin ylhäältä alas -opetus, ongelmaperusteisuus kehittää kriittistä ajattelua (Freire 2005, 83). Näkisin työpajojeni peruslähtökohdan ongelmaperusteisena oppimisena, sillä niissä opiskelijat joutuvat

ratkomaan ja työstämään menneen ja nykyisyyden välistä jännitettä luovasti. Työpajojen lopputulos on avoin, ja nähty demo on myös opettajalle aina odottamaton. Sen vuoksi loppuosan dialogimaisessa reflektiokeskustelussa opettaja joutuu myös osin tuntemattomalle maaperälle ja olemaan auki eri tulkintoille. Demon voi tulkita aina monella eri tavalla, ja vaarana on, että opettajan ajatusprosessi poikkeaa oleellisten ryhmän tulkinnasta, minkä vuoksi kaikkia demon viitteitä historiaan ei ole mahdollista huomata.

Bertolt Brechtin epäyhtenäisessä opetusnäytelmien (*Lehrstücke*) teoriassa voi nähdä samoja piirteitä dialogimaisuudesta, ongelmaperusteisuudesta sekä avoimesta lopputuloksesta kuin Freiren ajallisesti myöhemmässä pedagogiikassa. Brecht kehitti opetusnäytelmän teoriaa 1920-luvun lopulla perehdyttyään Marxin ajatuksiin. Opetusnäytelmät oli kirjoitettu ei-ammattilaisille, erityisesti koululuokille. Niissä pääasia oli esittäjän omassa (yhteiskunnallisessa) oppimisessa näyttelemisen kautta, ei niinkään taiteellisessa lopputuloksessa. Niiden esittäjät kierrättävät keskenään eri rooleja, minkä vuoksi he joutuvat tekemisiin uusien ”tilanteiden” ja ”ratkaisujen” kanssa ”kohtalon” sijaan (Ridout 2009, 47). Opetusnäytelmien historiallinen näkökulmanmuutos teatterin merkityksestä on vaikuttanut ratkaisevasti soveltavan teatterin kehittymiseen, josta esimerkiksi Freiren aikalaisen Augusto Boalin ajatukset alistettujen teatterista ovat osuva esimerkki.

Myös työpajojeni demot jakavat brechtiläisen opetusnäytelmän perusajatuksen. Niissä taiteellinen lopputulos on alisteinen oppimiselle kokeilemisen ja esittämisen kautta. Produktiiviset epäonnistumiset eivät haittaa, sillä niiden reflektointi mahdollistaa nimenomaan oppimisen. Työpajani voi nähdä edustavan esittämisen matalinta hierarkiaa osana Teatterikorkeakoulun opetusta. Sen toisessa ääripäässä ovat esimerkiksi taiteelliset lopputyöt.

Myös muita yhtymäkohtia opetusnäytelmiin löytyy. Brecht mielsi opetusnäytelmät ”materiaaliksi”, jota voitiin vapaasti täydentää ja työstää osana työprosessia. Vaikka Brecht oli opetusnäytelmissä kiinni valistuksen, edistysuskon ja universalismin ihanteissa, niiden lopputuloksen avoimuus ja

prosessimaisuus haastoivat niitä ja ennakoivat pikemminkin postmodernia (Ridout 2009, 45). Myös omissa työpajoissani korostuvat prosessimaisuus, katoavuus sekä ei-teosmaisuus. Kyse on pikemminkin kokeilevasta pelistä ja leikistä kuin ensisijaisesti taideteoksen luomisesta tai taiteellisesta toiminnasta. Eri koulutusohjelmien edustajat voivat avoimesti valita eri rooleja osana demon tekemistä. Kaikki saavat lähtökohtaisesti esimerkiksi näytellä.

Opetusnäytelmä ei edellyttänyt katsojia ollenkaan. Myös työpajojeni demoissa huomio on oppimisessa esittämisen ja sitä edeltäneen ajatusprosessin avulla. Sen lisäksi demojen katsojapositio poikkeaa perinteisestä esittäjä-yleisö-suhteesta. Demot ovat suljettuja. Ainoastaan opiskelijat ja minä olemme kulloisenkin demon katselijoita. Katsomisen tarkoitus on osoittaa opiskelijalle eri vaihtoehtoja yhteisen tehtävänannon soveltamiselle, jota hän on juuri joutunut pohtimaan ryhmässä tietystä näkökulmasta. Koska kyse on pohjimmiltaan ajatustyöstä tekemisen kautta, ”ulkopuolisten” ilmaantuminen katsojiksi saattaisi suunnata ryhmän energiaa väärällä lailla esimerkiksi ”hyvään näyttelemiseen”.

Affektiiviselle historialle ominaisia piirteitä ovat menneen hypoteettiset tulkinnat, ajallisuuksien romahtaminen sekä painottaminen affektiin, yksilön kokemukseen ja pikemminkin arkipäivän historiaan historiallisten tapahtumien, rakenteiden ja prosessien sijaan (Agnew 2007, 299). 1990-luvulla yläasteella lempiaineeni historian opetusharjoittelija havainnoi meille pelillisesti kylmää sotaa kokemuksellisuutta painottaen. Luokka oppilaineen jaettiin teipillä kahteen blokkiin. Molemmat alkoivat ostaa ydinaseita ja sijoittaa niitä maailmankartalle. Vasta oppitunnin päättävä kellonsoitto lopetti kylmään sodan absurdiutta osuvasti havainnollistavan pelin, joka tuntui päättyömättömältä.

Re-enactment-ilmiön nousu liittyy historian affektiiviseen käänteeseen (Agnew 2007, 299). Esittämisen yhteydessä käsite viittaa historiallisen tapahtuman tai menneen esityksen uudelleen esittämiseen. *Re-enactmentit* voidaan jakaa kahteen kategoriaan sen mukaan, kuinka ne suhtautuvat historialliseen etäisyyteen. Joko ongelmattomasti, naiivisti tai

välinpitämättömästi, niin kuin esimerkiksi historialliset teemapuistot aikalaispukuineen tai patrioottisten harrastajien sotahistorialliset *re-enactmentit*, tai sitten tietoisina menneen uudelleen elämisen mahdollisuudesta. Tällöin usein nimenomaan menneen saavuttamattomuus ja sen problematisointi aktiivisesti ovat esityksen produktiivinen lähtökohta. Esi-merkkejä voisi mainita useita nykytanssista ja esitystaiteesta.

Työpajani voi nähdä yleisellä tasolla liittyvän historiallisen affektiiviseen käänteeseen, sillä ne korostavat nimenomaan opiskelijan kokemuksellisuutta. Sen sijaan kyse ei kuitenkaan ole arkipäivän historiasta, sillä työpajat eivät pyri samastamaan opiskelijoita suoraan menneeseen elämään tai menneisiin yleisiin esityskäytäntöihin. Työpajojen aikakäsitys on monimutkainen ja tältä osin lähellä taiteellisten *re-enactmentien* maailmaa. Niissä korostuvat lähtökohtaisesti menneisyyden saavuttamisen mahdollisuus sekä aikatasojen päällekkäisyys. Pyrkimys estää samastumasta naiivisti menneeseen, niin kuin epäreflektiivisissä *re-enactmenteissa*, on samalla myös esimerkki ja havainto historiallisesta prosessista yleensä. Menneen tavoittamisessa on pohjimmiltaan hyväksyttävä prosessin epätäydellisyys ja valikoivuus. Tällainen epätäydellisyiden tuntu antaa mahdollisuuden pohtia eroja menneen ja nykyisen välillä.

Työpajat ja keskustelu historian luonteesta

Lopuksi haluaisin vielä yrittää alustavasti asemoida esittämiäni näkemyksiä loppumattoman oloiseen keskusteluun historian merkityksestä. Perinteisesti historiantutkimuksen vastakkaisten positioiden havainnointiin on käytetty E. H. Carrin ajatuksia historian luonteesta sekä Geoffrey Eltonin kritiikkiä niistä. Marxilaisen Carrin lähtökohtana oli pyyhkiä pölyjä pois empirismin traditiosta (Munslow 1997). Hänelle historia oli jatkuvaa dialogia menneen ja nykyisen sekä historian ja faktojen välillä. Vuorovaikutusta tarvittiin, jotta faktoista saataisiin oikeita tulkintoja. Vuorovaikutuksen myötä myös historian toiminta-alue laajenee nykyisyyden selventämiseen.

Nykyisyyden oppiminen menneisyyden valossa on samalla myös nykyajan valossa tapahtuvaa menneisyyden oppimista. Historian tehtävä on edistää sekä menneisyyden että nykyisyyden syvempää ymmärtämistä käyttämällä niitä toistensa hyväksi. (Carr 1963, 71.)

Vaikka Carr meni niin pitkälle, että kyseenalaisti objektiivisen historiallisen totuuden, häntä ei ole syytä sekoittaa postmodernistisiin relativisteihin. Carrin mukaan historioitsijoiden tulisi palvella tosiasia-aineistoa, vaikka hän ei pystyisikään takaamaan aina objektiivista tai totuudellista historiaa. Tässä hän eroaa relativismin lähtökohdasta, jonka mukaan ”mikä tahansa tulkinta olisi yhtä hyvä” (Munslow 1997).

Geoffrey Eltonin historiakäsitys suhtautui puolestaan jyrkän kriittisesti kaikenlaisiin ”relativisteihin”, joihin hän luki postmodernistien lisäksi myös ”marxilaisen” Carrin. Eltonille historian tutkimuksen hyveet kirkastuivat Leopold von Rancken historistisissa näkemyksissä vuodelta 1824; niiden mukaan historiaa tulisi kuvata ”niin kuin se todella oli”. Gregor McLennanin mukaan Elton puolusti historioitsijan ”käsityshyveitä”, kuten harjaantumisaikaa, ammattimaisuutta sekä lähde-työskentelyssä harjaantuneen henkilön auktoriteettia (McLennan Jenkinsin 1995, 69 mukaan). Postmodernin historioitsijan Keith Jenkinsin kriittisen luennan mukaan Eltonille mikä tahansa metanarratiivi oli mahdottomuus, sillä Eltonille historioitsijoiden ainoa päämäärä on tavoittaa menneisyyden perimmäinen tarkoitus. Jenkinsin mukaan Eltonin mielestä ammattihistorioitsijan päähuomion tulisi olla ensi sijassa menneisyyden ihmisissä, heidän kokemuksissaan, ajatuksissaan ja teoissaan, eikä nykyisissä ihmisissä tai historioitsijassa itsessään (Jenkins 1995, 69). Jenkinsille ongelma Eltonin ideologiakritiikissä oli se, että hän ei itse tunnistanut oman lähtökohdansa ideologisuutta. Hänen historiakäsityksensä toisti universalistisessa kutsussaan konservatiivisen historioitsijan tyypillisyyksiä. Siinä kaikki muut lähtökohdat kuin oma ovat ongelmallisia eikä omaa positiota reflektoida tai problematisoida (Jenkins 1995, 70).

Huolimatta kovasta kritiikistään Eltonin ”antiteoreettista empiristiä” (Jenkins 1995, 97) vastaan Jenkins on huomionnut, että Carrin ja Eltonin välisessä kiistassa historian luonteesta molempien näkökulmia on yksinkertaistettu niin, että Carr näyttäytyy radikaalina skeptikkona ja Elton totuuden etsijänä ja objektivistina (Jenkins 1995, 43). Jenkinsille jakolinjat menevät pikemminkin niin, että Eltonin lisäksi myös Carr on pohjimmitaan perinteinen empiristi, minkä vuoksi heidän molempien vastakohtat olisivat postmodernit käsitykset historiasta, joita edustavat Richard Rorty ja Hayden White.

Historioitsija Geoffrey Roberts on huomionnut, että Jenkinsin hyökkäys perinteistä historiaa vastaan kritisoi postmodernismin näkökulmasta ajatusta, jonka mukaan historiallinen tieto, pääsy menneisyyteen, voisi nojata empiiriseen perustaan. Robertsille Jenkins jakaa uuspragmatistisen filosofin Richard Rortyn lähtökohdan, jonka mukaan historian opiskelun tarkoituksen olisi oltava pikemminkin totuutta luovaa kuin totuutta etsivää toimintaa. (Roberts 1997, 250.) Taustalla on Rortyn liberaali utopia tarinoista vahvistamassa ihmisten välistä solidaarisuutta, joka on Rortylle kaikki kaikessa. Solidaarisuus estää ihmisiä tuhoamasta toisiaan, ja solidaarisuutta ei löydetä reflektiolla vaan luomisella (Rothleder 1999, 17.) Hayden White meni Jenkinsin mukaan Rortya pidemmälle siinä, että hän oli ensimmäinen, joka teki muotoanalyysin historiallista representaatiota hallitsevasta narratiivisuudesta (Jenkins 1995, 134–5). Jenkinsin mukaan suuri joukko historioitsijoista kuvittelee, että narratiivinen muoto, jolla he ovat kuvanneet menneitä tapahtumia, on menneen varsinainen sisältö (Jenkins 1995, 19).

Roberts on todennut kriittisesti, että Jenkins ja hänen kannattamansa Rorty ja White tukevat sosiaalisesti edistyksestä liberaalia utopiaa, jossa tulevaisuuteen voitaisiin päästä käsiksi muun muassa ajattelemalla historia uudelleen ylevänä speaktaakkelina, jonka alistetut ryhmät voivat tulkita tavalla, joka tukisi heidän voimistumistaan ja vapautumistaan (Roberts 1997, 249). Roberts näkee ongelmallisena tällaisen ajatuksen historiasta eräänlaisena valistavana narratiivina. Syy on siinä, että tällainen lähtökohta antaa tietomme ja

näkemyksemme menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta niiden käsiin, joilla on älylliset mahdollisuudet ja valta kuvitella ja luoda niitä. Niin kuin aina historiassa, ”valistaminen” muuttaa Robertsinkin mukaan historian inhimilliset toimijat politiikan ja ideologian kohteiksi. Tämä kaikki tekee hänelle postmodernistien ehdotukset läpeensä elitistisiksi ja intellektuaalisiksi: mikäli totuutta ei voida tietää, vaan ainoastaan luoda, pelkästään vallassaolijat pystyvät sen tekemään. (Roberts 1997, 260.)

Tämän lisäksi postmodernismia on syytetty elitismistä ja siitä, että se näkee historian tekemisen vain pienen eliitin toimintana. Tällaisiin postmodernistisen historiakäsityksen elitismisyytöksiin on yhtynyt myös Jorma Kalela, jonka mukaan mennyttä koskevan tiedon tuottaminen ei ole alan tutkijoiden etuoikeus eikä historia ole joidenkin postmodernien väittämä historioitsijoiden keksintö (Kalela 2010, 40). Robertsinkin mukaan parhaimmillaan perinteinen historia on suuri populaari ja demokraattinen diskurssi. Jokainen voi ottaa osaa keskusteluun, tuomita tutkimuksen tulokset tai tehdä ehdotuksen historialliseen tietoisuuteen (Roberts 1997, 259–260).

Postmodernismin ”valistavan narratiivin” kritiikkiä teki si mieli jatkaa nykyperspektiivistä. Eikö juuri historian välineellistäminen esimerkiksi Venäjän tai Unkarin kaltaisissa illiberaaleissa järjestelmissä kansalliseksi uhrikertomukseksi vihollisten saartamasta maasta ole toteuttanut Robertsinkin mainitsemää uhkakuvaa? Toisaalta myöskään ajatukset historian demokratisoimisesta eivät näyttäyty tällä hetkellä niin houkuttelevilta kuin 2000-luvun alussa. Kaunista ajatusta varjostaa esimerkiksi kriittisten historioitsijoiden ja yleensä tutkijoiden vaientaminen sosiaalisessa mediassa epätoivottujen tulosten vuoksi.

Kuinka työpajojeni välittämä historiankuva suhtautuu tähän kaikkeen? Voidaanko työpajojeni historiakuva kritisoida samoilla argumenteilla, joilla kriitikot ovat syyttäneet postmoderneja historiantulkintoja? Eivätkö työpajani juuri suhtaudu hyvin vapaasti ja epäempiirisesti historialliseen tiedontuottamiseen? Uskaltaisinkin kuitenkin väittää, että kyse on hieman eri asiasta. Mikäli työpajojeni peruslähtökohtana olisi kritiikitön

heittäytyminen ja samastuminen menneeseen, kritiikki voisi olla aiheellista. Työpajoissa kuitenkin korostuu nimenomaan kritiikittömän ”aikahypyn” lähtökohtainen mahdollisuus. Demot pyrkivät mahdollistamaan historiallisen tiedon luonteen pohtimisen. Niissä eri näkökulman ja lähtökohdan ottaminen vaikuttaa tulkintaan menneisyydestä.

Lähtökohtaisesti historian työpajamainen opetukseni kuuluu idealistis-retoriseen historiatraditioon, jonka tunnettuja nimiä ovat olleet muun muassa Friedrich Nietzsche, Wilhelm Dilthey, Benedetto Croce ja Robin George Collingwood. Siinä historia on tarinan luomista ja uudelleen tekemistä. Tämän näkemyksen vastakohtana on materialismi ja realismi, missä korostuu tosiasioiden painottaminen. On sanomattakin selvää, että työpajojen lähtökohtana ei ole historian esittäminen ”niin kuin se todella oli” (Ranke). Kuitenkaan tämäkään jako ei ole työpajojeni kohdalla niin yksiselitteinen. Demojen reflektointi nimenomaan alkaa kysymyksistä, mihin historiallisiin tosiasioihin (sallittakoon tämä ilmaus) demojen valinnat ja ratkaisut pohjautuivat. Työpajat mahdollistavat ja avaavat keskustelun ja pohdinnan menneisyyden ja nykyisyyden välisistä eroista.

Palauttaakseni mieleen Roesnerin aiemmat huomiot menneisyyteen perehtyminen lisää taiteilijan ymmärrystä eri ajattelutavoista, mahdollistaa uudenlaisten skenaarioiden ja yhdistelmien tekemisen sekä luo vaihtoehtoisia mahdollisuuksia omalle tekemiselle. Tästä toisesta, taiteen tekemisen näkökulmasta kysymykset oikeasta ja väärästä historiantulkinnasta eivät ole samalla lailla relevantteja kuin historioitsijalle, ainakaan niin kauan kuin taiteilijat eivät erehdy kuvittelemaan, että jonkin historiallisen esityksen uudelleen tekeminen tai läpikotainen rekonstruointi voisi todella olla mahdollista.

Lähteet

- Agnew, Vanessa. 2007. "History's affective turn: Historical reenactment and its work in the present." *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice* 11(3), 299–312.
- Brockett, Oscar G. 1988. "Historical study in the theatre curriculum." Teoksessa *Master teachers of theatre: Observations on teaching theatre by nine American masters*, toim. Burnet M. Hobgood, 37–57, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Carr, Edward Hallett. 1963. *Mitä historia on*, suom. Sirkka Ahonen. Helsinki: Otava.
- Dickey, Jerry & Oliva, Judy Lee. 1994. "Multiplicity and freedom in theatre history pedagogy: A reassessment of the undergraduate survey course." *Theatre Topics* 4(1), 45–58.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogy of the oppressed*, engl. Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Jenkins, Keith. 1995. *On "what is history?": From Carr and Elton to Rorty and White*. E-kirjaversio Firenze: Taylor & Francis.
- Kalela, Jorma. 2010. "Historian rakentamisen mieli ja tutkijan valinnat." Teoksessa *Medeiasta pronssisoturiin. Kuka tekee menneestä historiaa?* toim. Pertti Grönholm ja Anna Sivula, 40–59. Historia mirabilis 6. Jyväskylä: Turun historiallinen yhdistys.
- McConachie, Bruce et al. 2016. *Theatre histories: an introduction*. Abingdon: Routledge.
- Munslow, Alun. 1997. "Review of what is history?" *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice* (review no. 41a). Haettu 22.5.2020. <https://reviews.history.ac.uk/review/41a>
- Ridout, Nicholas. 2009. *Theatre and ethics*. Basingstoke: Palgrave.
- Roberts, Geoffrey. 1997. "Postmodernism versus the Standpoint of Action." Kirja-arvio teoksesta On "What is History?": From Carr and Elton to Rorty and White by Keith Jenkins. *History and Theory* 6(2), 249–260.
- Roesner, David P. 2009. "Vom Nutzen und Nachteil der Theatergeschichte und -theorie für die künstlerische Ausbildung." Esitelmä. Universität der Künste, Berlini, 26.1.2009. Haettu 22.5.2020. <https://kar.kent.ac.uk/30258/>
- Rothleder, Dianne. 1999. *The Work of Friendship: Rorty, His Critics, and the Project of Solidarity* (SUNY series in the Philosophy of the Social Sciences). Albany, N.Y.: State University of New York Press

Kriisiajan pedagogiikasta

Aluksi

Kun ryhdyin hahmottelemaan puheenvuoroa tähän taidealojen yliopistopedagogiikan julkaisuun, ajattelin heti kriisin käsitettä. Ajatuksiani kriisistä ei kuitenkaan vielä tuossa vaiheessa siivittänyt maailmanlaajuinen pandemia, vaan yleinen hälytystila, etenkin ekologinen huoli, joka monin tavoin heijastuu Taideyliopiston arkeen ja opetuksen ja tutkimuksen lähtökohtiin. Aikaamme luonnehtii kriisi, johon yliopisto-opetuksen on reagoitava. Esimerkiksi Veli-Matti Värri tiivistää yliopiston roolin ekokriisissä seuraavasti:

Maailman tilan tiedostaminen ja kriittisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien luominen ovat erityisesti yliopiston tehtäviä. Ihmiskunnan parhaaksi toimivan yliopistoinstituution tulisikin olla ekologista kriisiä ylläpitävän lämpikapitalisaation kriitikko. Yliopiston olisi kirkastettava eetoksensa kasvatusta ja sivistisyhteisönä ja avattava keskustelu siitä, mitä korkein tieteellis-akateeminen sivistys tarkoittaa elämänmuotomme viheliäisten ongelmien keskellä; sen olisi kysyttävä, millaista viisautta ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon suhteen kultivointi edellyttää.

(Värri 2018, 127.)

Värri siis ehdottaa, että yliopiston olisi otettava selkeä kasvatuksellinen rooli ekologisessa kriisissä. Ei riitä, että tiedostetaan ympäristön ja ei-inhimillisen elämän uhanalaisuus, vaan lisäksi olisi asetettava tietoisesti ympäristöä tuhoavia voimia

vastaan. Toinen Värin ehdotus liittyy opetuksen ja tutkimuksen eetoskalliseen vastuuseen. Hän antaa selkeän tehtävän yliopistopedagogeille: on osattava pohtia sitä, mitä sivistys tarkoittaa. Toisin sanoen on osattava kyseenalaistaa opetuksen itsestäänselvyydet ja kyettävä pohtimaan, miten kasvatus voi edistää ekokriittistä viisautta, joka koskee ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon suhdetta.

Ekokriittinen lähestymistapa ei tarkoita pelkkää puhetta ilmastonmuutoksesta ja terveellisten elinolosuhteiden säilyttämisestä maapallolla. Ympäristön huomioiva ajattelutapa pakottaa huomioimaan kaiken, mitä ympäristöön liittyy: ihmiset ikään, sukupuoleen, luokkaan, kansallisuuteen, ihonväriin ja seksuaaliseen suuntautumiseen katsomatta sekä lisäksi ei-inhimilliset elämät, toislaajiset eläimet ja kasvit. Artikkelissani tarkastelen ekologisen oikeudenmukaisuuden ohjenuorakseen ottavaa kriittistä pedagogiikkaa laajempuna yhteiskunnallisten sortorakenteiden huomioimisena, johon olennaisesti liittyy ihmisen erityisaseman ja ihmiskeskeisen ajattelun kyseenalaistaminen, antroposentrismin kritiikki. Ekokriisistä ponnistavat monet ajankohtaiset kriittiset näkökulmat ja taiteelliset ja tieteelliset ajattelusuuntaukset, kuten posthumanismi, postkolonialismi ja (eko)feministiset teoriat. Post-etuliite on etenkin humanismin käsitteeseen liitettyä paljastava: puhutaan ajattelusta ”ihmisen jälkeen”. Ekokriisistä ponnistavia aloja luonnehtii intersektionaalisuus, jolla tässä tarkoitan erilaisten yhteiskuntaan ja yksilöön liittyvien kategorisointien yhtäaikaista vaikutusta (ks. esim. Saresma 2018). Tarkastelussani keskityn etenkin ekofeministiseen ja posthumanistiseen ajatteluun, joissa ei-inhimillisen luonnon tuhoaminen nähdään osana samaa sortorakennetta ja ongelmallisten yhteiskunnallisten valtasuhteiden kokonaisuutta kuin naisten alistaminen. (Ks. esim. Grusin 2017; Lummaa & Rojola 2015.)

Taideoalojen yliopisto-opetuksen on oltava tietoista erilaisien kriittisten äänenpainojen olemassaolosta yhteiskunnassa ja niiden intersektionaalisuudesta eli toistensa leikkaavuudesta. Intersektionaalinen tarkastelutapa kiinnittää huomiota kaikenlaisiin yhteiskunnassa ilmeneviin epätasa-arvoisuuksiin ja sortorakenteisiin, kohdistuivatpa ne sitten sukupuoleen,

rotuun, seksuaalisuuteen tai ei-inhimilliseen luontoon. Kriittisesti orientoituneen yliopisto-opetuksen on kyettävä yhä korkeatasoisempaan sensitiivisyyteen, johon liittyy paitsi opetusmetodien kriittinen tarkastelu myös opettavien asioiden uudelleen arviointi. Opiskelijat ovat hyvin tietoisia yhteiskunnallisista valtasuhteista, niihin liittyvistä ongelmista ja valtarakenteisiin kohdistetusta kritiikistä. Viimeaikaiset Yhdysvalloista maailmanlaajuisiksi levinneet Me Too ja Black lives matter -protestiliikkeet ovat pakottaneet pohtimaan tasa-arvon toteutumista myös Suomessa. Opiskelijat osaavat yhä enemmän odottaa opetukselta tiedostavuutta ja kriittisyyttä, ja väitän, että erilaiset kulttuuriset valtapositiot, joista ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon välinen suhde on vain yksi mutta kaikkeen vaikuttava ja muihin eriarvoisuuksiin sekoittuva esimerkiksi, ovat tämän hetken keskeinen haaste yliopistopedagogiikalle. Tässä tilanteessa on pyrittävä kehittämään uusia pedagogisia menetelmiä, osattava suhtautua kriittisesti opettaviin asioihin, perinteisiin ja opintokokonaisuuksien painotuksiin.

Tässä tekstissäni tarkastelen aluksi kriisin käsitettä osana ihmistieteiden piirissä humanismin kriisistä käytävää keskustelua. Tarkastelutapa avaa näkökulman kriisiytyneeseen nykyhetkeen ja taiteen kriisiytyneeseen historiasuhteeseen ja sitä kautta jälleen takaisin taidealojen yliopisto-opetukseen. Tekstissäni puhun taiteesta yleistävällä taideteoreetikon puhetavalla. Taiteen käsitteen ajattelen sisältävän kaikki kuviteltavissa olevat taiteenlajit, taiteelliset tekniikat ja käytänteet ja taiteen yhteiskunnallinen vaikuttavuuden, Taideyliopiston kontekstissa akatemioiden rajat ylittäen. Tieteestä puhuesani viittaa samoin laajempaan yliopistojen rajat ylittävään ihmistieteiden tutkijoiden yhteisöön ja kenttään, johon lukeutuu myös Taideyliopistossa tehtävä tutkimus ja edelleen tutkimuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Yhteiskunnallisesta keskustelusta asia palautuu jälleen takaisin taiteeseen ja taidealojen yliopisto-opetukseen. En siis näe taidetta ja tiedettä toisistaan erillisinä aloina enkä taidetta ja tiedettä yhteiskunnasta irrallisina asioina, vaan osana samaa kokonaisuutta. Lähestyn aihetta taiteen filosofiaa ja musiikin historiaa opettavana tutkijana ja taiteilijana.

Humanismin kriisi

Kirjoitan tätä kommenttipuheenvuoroani koronakeväänä 2020. Viime kuukausina arkipäiväiseen puheeseen on peijytynyt poikkeustilan retoriikka, jonka sanontoihin kuuluu esimerkiksi käsite ”uusi normaali”. Kukaan ei osaa ennustaa tulevaisuutta. Varmana pidetään vain sitä, ettei ”vanhaan normaaliin” ole enää paluuta. Maailma pandemian jälkeen on jotain muuta. (Edelleen elokuun alussa muokatessani tekstiä tulevaisuus on hämärän peitossa.) Koronapuheen ennustamattomuuden retoriikka asettuu sopuisasti yhteen aiemman, jo olemassa olleen kriisipuheen kanssa. Radikaalia katkosta on pedattu etenkin ilmastonmuutoksen pohjalle: joko ihmiskunta onnistuu pysäyttämään päästöjen kasvun tutkijoiden laskemaan 1,5 prosenttiin, johon maapallon kantokyky juuri ja juuri riittää, tai se epäonnistuu kansainvälisten ilmastotavoitteiden saavuttamisessa, mistä seuraa yhä laajempia ekokatastrofeja, äärimmäisiä sääilmiöitä, ei-inhimillisten lajien joukkokuolemia, ongelmia ravinnontuotannossa, laajoja nälänhätiiä ja yhä lisääntyvää eriarvoisuutta.

Sana ”kriisi” tulee kreikan kielen sanasta *krisis*, jonka merkityksiä ovat erottaminen, ratkaisu, arvostelu, oikeuden päätös, oikeudenkäynti ja taudinkäänne. Sana on johdettu *krínein*-verbistä, joka tarkoittaa erottamista, valitsemista, ratkaisemista ja tuomitsemista. Samaan verbiin perustuvat myös esimerkiksi sanat *kriittinen*, *kritiikki* ja *kriteeri*. Latinan kieleen omaksuttu muoto *crisis* tarkoittaa ratkaisevaa käännettä. (Koukkunen 1990.)

Mikään ei liene tyypillisempää ihmistä kulttuuriolentona tutkiville humanistisille tieteille kuin puhe kriisistä. Teoksessaan *Humanismi elämänasenteena* (1981) filosofi ja humanisti Henrik von Wright toteaa, että kriisi on ihmiskunnan pysyvä ongelma. Valitushuuto ”aika on suistunut radaltaan” on yhtä vanha kuin ihminen ja kriisi, jota oma aika mielellään kuvaillee ainoalaatuiseksi ja sen vuoksi ohimeneväksi (von Wright 1981, 15). Todellisuudessa kyseessä on ihmiskunnan pysyvä ongelma. Humanistinen asenne ei ole mikään historiallinen vakio. Kysymystä *mitä humanismi on?* joudutaan jokaisella

aikakaudella arvioimaan uudelleen kulloisenkin aikakauden omista historiallisista edellytyksistä lähtien. Usein tuo uudelleen arviointi ajoittuu juuri kriisien ja kumouksien yhteyteen. (Mt., 152.)

Viime aikoina posthumanismin käsitteestä ammentavat teoreetikot ovat jälleen julistaneet humanismin päättymistä ja ehdottaneet vuosisataisen humanistisen ajattelun perinteen korvaamista *posthumanistisella* ajattelulla, jota luonnehtii kaiken aiemman (ihmiskeskeisen) ajattelun, sen lähtökohtien ja perusteiden kyseenalaistaminen. Posthumanistinen näkökulma ehdottaa, että ajattelu on aloitettava (jälleen kerran) kokonaan alusta, mikä lopulta merkitsee kaiken teoreettisen ajattelun uudistamista ja historian uudelleen kirjoittamista. Kaikki on ajateltava uusiksi uudenlaisesta asemoinnista lähtien. Posthumanismille on tyypillistä ajatus jonkin radikaalisti uuden äärellä olemisesta, kuten dosentti Karoliina Lummaa ja kirjallisuustieteen professori Lea Rojola toteavat. Eikä ajatuksessa ole sinänsä mitään uutta. Ihmisille on tyypillistä pitää omaa aikakauttaan historiallisesti poikkeuksellisen merkittävänä, ellei käänteentekeväenä, kuten von Wright edellä ja lukuisat muut teoreetikot ovat todenneet. Tieteelliset läpimurrot, teknologiset saavutukset, uudet filosofiset näkemykset ja uskonnolliset eskatologiat saavat maailman ja ihmisen näyttämään tyystin toisenlaiselta, sukupolvi sukupolven jälkeen. (Lummaa & Rojola 2015, 7.) Erilaisten kriittisten teorioiden piirissä myös humanismin perinnettä ja ihmiskeskeisyyttä on kyseenalaistettu viimeistään 1960-luvulta lähtien.

Ekologisen kriisin laajuus tällä hetkellä on kuitenkin jotain ennenkuulumatonta. Tuhannet tutkijat ympäri maailman ovat osallistuneet vetoomuksiin nopeiden ja radikaalien ympäristön pelastamiseen tähtäävien toimien puolesta. Ehkä juuri siksi, että kaikenlaiset kriisit ovat niin iskostuneet osaksi ihmiskunnan historiaa, eivät vetoomukset toistaiseksi ole aiheuttaneet suurta liikehdintää poliitikkojen toimissa. Tilannetta ajatellaan ohimenevänä. Ei siis ole ihme, miksi tämän hetkiseen humanismin uudelleen arviointiin liittyy toivottomuutta, jopa lohduttomuutta. Lisäksi tuntemuksiin sekoittuu vihaa menneiden sukupolvien kyvyttömyyttä kohtaan. Onkin kiinnostavaa

palata tässä tilanteessa vanhoihin teksteihin. Jo vuonna 1980 von Wright totesi, että ihmisen ja luonnon välisen suhteen uudelleen arviointi on tärkein meidän päiviemme ihmiskunnalle annettu älyllinen haaste. Hän otaksui, että uudelleen arviointi olisi pitkäaikainen prosessi, jonka tulokset voisivat olla selvillä ja punnittavissa vasta useiden sukupolvien kuluttua. Hän kuitenkin katsoi toiveikkaana prosessin olevan jo käynnissä. Biologinen ja biofysikaalinen tutkimus olivat nopeasti laajentaneet tietoja luonnon tasapainon edellytyksistä, mikä oli horjuttanut tarua ihmiskunnan poikkeusasemasta eläinkunnassa. (Von Wright 1981, 189.) Vuonna 2020 painiskelemme edelleen samojen kysymysten äärellä.

Tiede & edistys -lehti julkaisi vuoden 2019 lopussa *Humanismin suuntia* -teemanumeron, joka sinänsä jo kertoo jotain aiheen ajankohtaisuudesta humanistisen tutkimuksen kentällä. Siihen kirjoittamassaan johdannossa numeron toimittajat Karoliina Lummaa ja kirjallisuustieteen dosentti Tiina Käkellä toteavat maailman viime vuosikymmeninä muuttuneen monin tavoin haasteelliseksi humanisteille. Niin sanotut perinteiset humanistiset arvot ovat joutuneet kritiikin kohteeksi. Esimerkiksi taiteessa ja taiteen tutkimuksessa se on tarkoittanut, ettei taiteen merkitystä voida enää perustella kansallisen kaanonin kannattelun ja päivittämisen varaan historiallisessa tilanteessa, jossa esimerkiksi kansallisuuden käsite tulee haastetuksi yhä moninaisemmista historiallisista ja ideologiakriittisistä näkökulmista. Myös usko ihmisen kykyihin rakentaa ja vaalia yhteisöjä ja niiden kestävyyttä suhteessa ei-inhimilliseen luontoon horjuu ilmastokriisin ja muiden globaalien ympäristöongelmien vuoksi. Ajatus ihmisen ainutlaatuisuudesta lajien joukossa on haastettu erityisesti posthumanismin, ympäristöfilosofian, eläinfilosofian sekä yhteiskunnallisen ja kulttuurisen eläintutkimuksen piirissä. (Lummaa & Käkellä, 273–274.)

Toisaalla Lummaa yhdessä Lea Rojolan kanssa määrittelee posthumanismin reaktioksi humanistis-rationalistiseen projektiin, joka samanaikaisesti on sekä onnistunut yli odotusten että epäonnistunut katastrofaalisin seurauksin. Ihmisen luotamus lajiominaisiin kykyihinsä ja hänen taipumuksensa asettua muiden olentojen tarpeiden yläpuolelle on tuottanut sekä

korkeaa teknologiaa että suuria ongelmia. Posthumanismin lähtökohtana toimii ajatus ihmisestä, joka ei määriy vastakoh- taisessa suhteessa ei-inhimilliseen ja joka ei enää ole kaiken mitta. (Lummaa & Rojola 2014, 13–14.) Ymmärrän Lummaan ja Rojolan viittaavan onnistumisella etenkin teknologisen kiihdy- tyksen mukanaan tuomiin hyötyihin, kuten elintason nousuun sekä lisääntyneeseen tasa-arvoon ja vapaa-aikaan, ja epäon- nistumisella myötäsyntyneisiin haittoihin, kuten ympäristön saastumiseen, asuinalueiden elinkelvottomiksi muuttumiseen, sukupuuttoihin ja muuhun inhimilliseen ja ei-inhimilliseen kär- simykseen. Posthumanismi eroaa 1900-luvun teknologisesti orientoituneesta humanismista siinä, ettei se kohdista ylisuur- ta luottamusta ihmisen kykyihin esimerkiksi korjata tieteen ja teknologian keinoin maapallon ongelmat, kuten ilmastonmuu- toksen. Se ei myöskään katso ihmisellä olevan rajattomasti valtaa suhteessa toisiin eläinlajeihin toteuttaa päämääriään ja pyrkimyksiään.

Seuraavassa *Tiede & Edistys* -lehdessä (1/2020) julkaistus- sa posthumanistista asemointia kritisoivassa perinteisen hu- manismin puolustuspuheessaan filosofi Sami Pihlström kir- joittaa, että humanismia olisi edelleen puolustettava ihmisille ainoana mahdollisena tapana reagoida vastuullisesti esimer- kiksi ilmastokriisiin ja sen ohella kaikkiin muihinkin kriiseihin, myös siihen nykyajalle luonteenomaiseen poliittiseen kriisiin, joka on johtanut totuudenjälkeiseen aikaan ja on viemässä val- tioita kansainvälisen sopimus pohjaisen maailmanjärjestyksen rappeutumiseen. Jotta humanismia voitaisiin puolustaa, on si- tä kuitenkin Pihlströmin mukaan ymmärrettävä oikein. Oikein ymmärrettynä humanismiin hänen mukaansa sisältyy jatkuva pyrkimys tutkia kriittisesti erilaisia humanismin versioita ja niiden hyväksyttävyyttä. Todellinen humanisti on jatkuvasti valmis ylittämään aiemman humanisminsa. Humanismi ko- rostaa, että kaikille ihmisille, ja vain ihmisille, kuuluu perus- tava ihmisarvo. Oikein tulkittu humanismi onkin Pihlströmin mukaan välttämätön ehto sille, että puhe arvoista, merkityk- sistä ja ihmisen asemasta suhteessa luontoon on ylipäättään mahdollista. Pihlström arvostelee posthumanistisia näkökul- mia, joiden perusteella (perinteisiä) humanisteja moititaan

muun muassa siitä, etteivät he välitä riittävästi muiden elolisten olentojen kuin ihmisten oikeuksista ja hyvinvoinnista eivätkä perinteisesti välitä kaikista ihmisistäkään, koska humanistisen ihmis- ja sivistyskäsityksen huipulla on valkoinen länsimainen, heteroseksuaalinen miessubjekti, jolla on ikään kuin kyseenalaistamaton oikeus alistaa muunlaiset subjektit erilaisin herruuden ja hallinnan mekanismein. Hän toteaa kaikesta huolimatta myös posthumanismin (post-etuliitteestään huolimatta) edustavan humanismia, tosin jonkinlaista *epätoivoista* humanismia. (Pihlström 2020.)

Samassa lehdessä ilmestyneessä vastineessaan Pihlströmin puheenvuoroon Karoliina Lummaa puolustaa edelleen posthumanismia, todeten Pihlströmin käyttävän tehokasta retoriikka asettaessaan transsendentaalista humanismia haastavat erilaiset anti-, post- ja transhumanismit vastakkain humanismin perinteen kanssa leimaamalla ne muodikkaiksi ja trendikkäiksi. Näin hän onnistuu luomaan vaikutelman ohimenevästä ilmiöstä, joka ei kosketa, saati horjuta, ihmisen ja ihmisyyden filosofian pysyvää perustaa, kuten Lummaa katsoo posthumanismin tekevän. (Lummaa 2020, 56.) Hän tarttuu Pihlströmin käyttämään epätoivon käsitteeseen tuoden esiin seikan, joka hyvin kuvastaa myös tässä esseessä jäljittämäni taideohjelmien yliopisto-opetukseen heijastuvaa kriisiä. Nimittäin Lummaan mukaan posthumanismin epätoivoisuus liittyy *riittämättömyyden ja epävarmuuden tunteisiin oman rajallisuuden edessä*. Lummaan sanoin ”meillä ihmisillä ei ole tarpeeksi tietoa ei-inhimillisten olioiden kyvyistä, vaikutuksista ja voimista, eikä meillä ole käsitteitä ja käytäntöjä huomioida ja rakentaa tietoa ja yhteisöjä, jotka kannattelisivat paremmin ja olisivat kestävämpiä” (mt., 59). Tässä mielessä posthumanistien jakama ”moraalis-tiedollinen epätoivoisuus” (mt.) on Lummaan mukaan hämmentävän samankaltaista sen eettisesti värittyneen epätoivon kanssa, josta Pihlström kirjoittaa humanismiin oleellisesti kuuluvana itsekriittisyytenä. Posthumanistiin ihmiskeskeisen ajattelun ja kokemuksen haastamiseen liittyy keskeisesti puhe haavoittuvuudesta, kyvyttömyydestä ja vaillinaisuudesta, joilla, kuten Lummaa toteaa, viitataan ihmisten ja ei-ihmisten sekä näiden muodostamien yhteisöjen

eriarvoisuuksiin ja niistä seuraaviin haavoittuvuuksiin sekä tutkimuksen ja tiedontuotannon, käsitteiden ja tutkimuksen osittaisuuteen. Toisaalta posthumanismi liittyy myös siihen filosofiseen perinteeseen, jossa (itse)kritiikin kohteena on erityisesti länsimaisen ihmisen erityisasema suhteessa muihin ihmisyyksiin. Lummaa toteaa myös, että esimerkiksi intersektionaalinen feminismi on osoittanut, että sorron mekanismit ihmisyhteisöissä ja lajienvälisissä suhteissa kytkeytyvät yhteen. (Lummaa 2020, 62.)

Edellä olevat esimerkit luovat pienen silmäyksen siihen keskusteluun, jota humanismin olemuksesta tällä hetkellä ihmistieteissä käydään. Vaikka ei olisikaan tutkija, joka työksensä askaroi näiden kysymysten äärellä, pystynee moni löytämään itsestään nuo keskenään kamppailevat voimat, joita Pihlströmin perinteisen humanismin jakamattoman ihmisarvon puolustus sekä Lummaan kuvailmat posthumanistiset näkökannat edustavat. Katsonkin, ettei humanismin kriisissä ole kyse pelkästään tieteen ja taiteen sisäisestä keskustelusta ja teoreettisten katsantokantojen keskinäisestä kamppailusta, vaan laajemmasta ilmiöstä, johon liittyy joukko hyvin hankalia ja ristiriitaisia aikalaiskokemuksesta nousevia tunteja. Erityisesti ilmastokriisi pakottaa ihmisiä ajattelemaan oman lajinsa historiaa ja kysymään epämurheellisia kysymyksiä ihmisen kaikkivoipuuden rajoista. Nähdäkseni myös juuri epätoivon ja toivottomuuden kanssa kamppaileminen on tyyppillistä tämän kriisiajan ajattelulle ja siten myös taidealojen yliopistopedagogiikalle.

Epätoivosta toimintaan

Taiteella on aina ollut tietoinen suhde historiaan. Taide syntyy historiastaan, riippumatta käytetystä tekniikasta ja valitusta toteutustavasta, kuten on taidealojen yliopistopedagogiikan koulutuksessa käydyissä keskusteluissa usein todettu. Taide on kiinni historiassaan silloin, kun harjoitetaan klassisia balettiliikettä tai romantiikan ajan sinfoniaa, mutta taide on kiinni historiassaan silloinkin, kun pyritään radikaalisti uudistamaan perinnettä. Kaikki uudistuksiin pyrkivät taidesuuntaukset,

joista historiallinen avantgarde on vain yksi esimerkki, ovat eräänlaista kriisiajan taidetta. Paradoksaalista kyllä, kriisien ja uudistusten hetkellä taide näyttäisi olevan vielä tiukemmin kiinni historiassaan kuin yhteiskunnallisten olosuhteiden ollessa rauhalliset. Nähdäkseni taiteen historiallisuus tällä hetkellä on erityisen vahvasti läsnä posthumanistisesta ajattelusta ammentavassa taiteessa.

Teatterikorkeakoulun taiteellisen tutkimuksen professori Tuija Kokkonen määrittelee taiteen posthumanismin ihmisen ei-ihmissuhteiden ja aseman kyseenalaistamiseksi ja uudelleenarvioimiseksi, jonka yksi erityispiirre on *oman tietämättömyyden kohtaaminen* (Kokkonen 2015, 179). Kokkonen tuo ajatuksen taiteelliseen käytäntöön laajentamalla esityksen käsitettä *lajienväliseksi kollektiiviksi*, johon kuuluvat ihmisten lisäksi toiset eläinlajit ja kasvit. Lajienvälisessä kollektiivissa inhimillistä subjektiviteettia ymmärretään lajienvälisenä subjektiviteettinä, joka ei ole valmis subjektiviteetti, vaan subjektiviteetti, joka muodostuu ihmisten ja ei-ihmisten välisissä sekä ihmisten keskinäisissä suhteissa. Mielestäni tässä voitaisiin nähdä hyvä alku myös kriisiajan taidealojen yliopistopedagogiikan kehittämiseksi. Kokkonen mukaan ihmisen käsitteen kyseenalaistaminen voi alkaa esimerkiksi siitä, että nähdään taiteen kenttä aiempaa laajemmin niin, että se ihmisen ohella sisältää myös ei-inhimillisen elämän, toislajiset eläimet ja kasvit.

Ajatus lajienvälisen kollektiivin idean soveltamisesta ja ei-inhimillisten toimijoiden sisällyttämisestä myös taidealojen yliopisto-opetukseen voi äkkiseltään ajateltuna olla outo. Kuten Kokkonen kirjoittaa, ei lähestymistavan tarkoituksena kuitenkaan ole ihmisen kieltäminen vaan keskittyminen *kanssa olemiseen*, sen kysymiseen, ”miten ihminen ja inhimillinen subjektiviteetti liittyvät siihen, mikä ymmärretään ei-ihmisenä; keitä me olemme ympäristössä, jossa elämme, keiden kanssa me siinä elämme, keiden kanssa keskustelemme, ja miten näiden kysymysten seuraaminen vaikuttaa esityksen käytäntöihin ja teoriaan.” (Kokkonen 2015, 181.) Tämä nähdäkseni voisi toimia hyvänä ohjenuorana myös opetustilanteessa.

Pedagogisia sovelluksia ei ole tarpeen alusta alkaen keksiä uudelleen, sillä niitä on jo olemassa. Feministisen pedagogiikan

piirissä on jo vuosikymmenten ajan puhuttu osallistavasta pedagogiikasta ja yhteisöllisyydestä, jonka voi hyvin laajentaa koskemaan myös ei-inhimillisiä toimijoita. Käytännöllisiä työkaluja yhteisölliselle feministiselle pedagogiikalle voi löytää esimerkiksi kasvatustieteilijä bell hooksin teoksesta *Vapauttava kasvatustieteilijä* (suom. 2007; alkuteos *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* on ilmestynyt vuonna 1994). Teoksessa hooks kirjoittaa, että koulutuksen pitäisi kasvattaa nuoria toimijoiksi, jotka aktiivisesti pyrkivät muuttamaan vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä ja kulttuurisia toimintatapoja eivätkä vain sopeutumaan olemassa oleviin rakenteisiin, jotka tuottavat eriarvoisuutta. Se on hänen mukaansa mahdollista osallistavien opetuskäytäntöjen (engaged pedagogy) avulla. (Ojala 2018, 24; hooks 2007.) Hooks toteaa, että jos tutkimme kriittisesti yliopiston perinteistä roolia totuuden etsijänä sekä tiedon ja ymmärryksen jakajana, käy tuskallisen selväksi, että ne ennakkoluulot, jotka tukevat ja ylläpitävät valkoisten ylivaltaa, imperiaalisuutta, seksismia ja rasismia, ovat pirstoneet koulutuksen niin, ettei se enää ole vapauttavaa. Vanhoista ajattelutavoista luopumiseen ja uusien näkökulmien oppimiseen liittyy aina kipua. Vapauttava kasvatustieteilijä aiheuttaa myös epämiellyttäviä tunteita. Dialogiin antautuminen on kuitenkin hooksin mukaan eräs yksinkertaisimpia keinoja alkaa rikkoa rajoja ja kaataa raja-aitoja, jotka on rakennettu rodun, sukupuolen, yhteiskuntaluokan tai ammatillisen aseman tai jonkin muun asian perusteella. Jokainen opettaja voi oppia opettamaan niin, että vapauttaa opettaessaan. Se on mahdollista, kun synnytetään yhteiseen tiedon luomiseen tarvittavia tiloja. Luokkahuoneiden tulisi olla yhteisöjä, joissa kaikki osallistetaan. Samalla puretaan valtahierarkioita ja opetuksesta tulee opettajan ja opiskelijoiden yhteinen projekti. Osallistavan pedagogiikan keskeisin tavoite on opetustilanteen demokratisoiminen niin, että jokainen opiskelija tuntee velvollisuudekseen osallistua siihen. (hooks 2007.)

Taiteen posthumanismista kirjoittaessaan Tuija Kokkonen toteaa: ”Tarvitsemme kaiken tietomme ja kykymme ennakoidaksemme tulevaisuutta, mutta emme silti pysty siihen. Tästä alkaa keskustelu.” (Kokkonen 2015, 204.) Nähdäkseni

juuri tämä Kokkosen esiin nostama ajatus on tie epätoivosta toivoon. Kriisiajan kriittisen pedagogiikan ydin on juuri *tietämättömydessä*. Jo edellä lainatuin Karoliina Lummaan (2020, 59) sanoin *riittämättömyyden ja epävarmuuden tunteissa oman rajallisuutensa edessä*. Filosofin Jacques Rancière kirjoittaa teoksessaan *Vapautunut katsoja*:

Tietämätön opettaja – ei ole tietämätön siksi, etteikö hän tietäisi, vaan siksi, että hän on jättänyt ”tiedon tietämättömyydestä” ja siten irrottautunut mestarin aseman omasta tiedostaan. Hän ei opeta oppilailleen *omaa* tietoaan vaan käskee heitä heittäytymään rohkeasti asioiden ja merkkien sokkeloihin ja sanomaan mitä he ovat nähneet ja mitä he ajattelevat näkemästään, todentamaan tämän ja antamaan toisten vahvistaa sen. Ainoa mitä tietämätön opettaja ei tiedä on älyjen epätasa-arvo.
(Rancière 2016, 18.)

Musiikin historiaa opettaessani olen kokenut hyvänä (ja lohdullisena) ohjenuorana myös filosofi Jean-François Lyotardin kuuluisan teesin suurten maailmanselitysten korvautumisesta pienillä kertomuksilla. Luen ajatusta niin, että historiaa opettaessa ei ole tarpeen pyrkiä ylläpitämään suuria kertomuksia. Sen sijaan voin keskittyä säveltäjiin ja teoksiin, joita ei edes ole luettu osaksi suuria kertomuksia. Samalla voin osaltani laajentaa käsitystä musiikin historiasta ja taistella eriarvoistavia rakenteita vastaan. Katson, ettei vapauttava kasvatusta voi toteutua ilman opettettavien sisältöjen kriittistä arviointia. On kyettävä jatkuvasti kyseenalaistamaan tapoja, joilla taiteen tarinaa kerrotaan ja kirjoitetaan, tässä hetkessä. Yksimielisyyden taiteen tarinasta ja opettamisen arvoista asioista ei kriisitilanteessa päde. Asiaa voi pohtia myös yhdessä opiskelijoiden kanssa. Musiikin historiaa opettaessani olen pyrkinyt esimerkiksi laajentamaan musiikin tarkastelemista rajatun teoskäsitteen ulkopuolelle kohti ympäristöä, ei-inhimillistä ja yhteiskunnan rakenteita, varovaisen kriittisesti musiikin suhdetta ympäristöön tarkastellen. Musiikin rajojen tarkasteleminen koskettaa suoraan musiikin kentän valtarakenteita. Se johtaa

kysymään, mitä on hyväksytty musiikiksi, kuka on saanut säveltää, kuka on valikoitu kuulijaksi, ja toisaalta, mitä on luettu musiikin käsitteen ulkopuolelle, mitä ääniä on vaiennettu, miksi, ja miten musiikin käsite on voinut jo lähtökohtaisesti rajata kuulijakuntia? (Ks. myös esim. Tiekso 2013.) Pelkästään musiikin käsitteen avaaminen kriittiselle tarkastelulle opetustilanteessa edistää ongelmallisten historiallisten valtasuhteiden avautumista ja kyseenalaistaa myös ihmisen käsitettä musiikin kontekstissa. Asiassa ei sinänsä ole mitään uutta, mutta sen jatkuva työstäminen on tärkeää. Tavot opettaa musiikin (ja taiteen) historiaa jähmettyvät helposti toistamaan ongelmallisia valtarakenteita, siis valkoisten ylivaltaa, imperialismia, seksismiä, rasismia, kuten hooks luettelee, sekä ekologista epäoikeudenmukaisuutta ja eriarvoisuutta. On jaksettava avata musiikin ja taiteen käsitteitä yhä uudelleen, on kyseenalaistettava uupumatta ja nostettava opetuksen itsestäänselvytykset keskusteluun aina uuden opiskelijapolven kanssa. Ajattelen, että opettajana velvollisuuteni ovat samat kuin velvollisuuteni työssäni tutkijana, kirjoittajana ja yhteiskunnallisena toimijana.

Historia ei lopu mihinkään, vaikka käsitykset nykyisyydestä, menneisyydestä ja niiden suhteesta toisiinsa kriisin keskellä muuttuvatkin. Elämät, teot ja tapahtumat kasaantuvat yhä toistensa päälle ja lomaan aivan kuten ennenkin, ja taide tempuilee siinä ohessa, jatkaen elämäänsä. Ajankulu, historiallisuus ja kiinnittyminen nykyhetkeen (joka sekin sekunti sekunnilta muuttuu historiaksi) tekee teoista, ajatuksista ja teoksista merkityksellisiä. Historiaa on mahdoton paeta. Se on koko ajan läsnä opetuksessa, kaikissa käsitteissä, puhetaivoissa, opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, ohjaamisen tavoissa, yliopistoyhteisön rakenteessa, opetuskokonaisuuksien suunnittelussa, tutkinto-ohjelmistoissa ja opetettavissa tekniikoissa. Teorian ja toiminnan on tehtävä yhteistyötä. Bel hooksin sanoin:

Jos aiomme omistautua yliopistomaailman muuttamiselle paikaksi, missä kulttuurinen monimuotoisuus siivittää kaikkea opetusta, meidän täytyy olla valmiita

kamppailuihin ja uhrauksiin. Emme saa luovuttaa liian helposti. Emme saa vaipua epätoivoon ristiriitoja kohdattessamme. Solidaarisuuttamme tulee ruokkia yhteisellä uskolla intellektuaalisen avoimuuden henkeen, joka kannustaa monimuotoisuuteen, rohkaisee eriäviin mielipiteisiin ja iloitsee yhteisestä omistautumisesta totuudelle.

(hooks 2007, 69.)

Tämä puheenvuoroni on syntynyt vuorovaikutuksessa taidealojen yliopistopedagogiikan koulutusohjelmaan osallistuneiden Taideyliopiston opettajien kanssa. Pohdintani perustuvat ryhmässä käydyille keskusteluille. Opintokokonaisuus on tarjonnut näköalapaikan Taideyliopiston eri akatemioihin, oppialoihin, opintokokonaisuuksiin ja eri taiteen alojen opetuskäytäntöihin. Monialainen ja keskusteleva opettajien yhteisö on tuonut ymmärrystä eri taiteenalojen opetuksen erityiskysymyksistä ja toisaalta kaikille aloille yhteisistä ajankohtaisista kysymyksistä. Edellä hahmottelemani tarve kriisiajan pedagogiikalle on mielestäni keskusteluissa noussut keskeiseksi asiaksi, joka askarruttaa Taideyliopiston opettajia opettavasta taiteenalasta riippumatta. On selvää, että kaivataan enemmän tietoa ja konkreettisia metodeja siihen, kuinka eriarvoisuuden kitkeminen voi tulla osaksi taidealojen yliopisto-opetusta ja kuinka erilaisia eriarvoistavia valtarakenteita voidaan myös opetuksen sisällöissä tunnistaa. Sen lisäksi, että luodaan luokkahuonekollektiiveja bell hooksin hengessä, tulisi luoda myös tiloja opettajien kollektiiveille, jotka tukisivat opettajia kriisiajan pedagogiikkaa koskevissa pohdinnoissa.

Lähteet

- Grusin, Richard. 2017. "Introduction. Anthropocene Feminism: An Experiment in Collaborative Theorizing. Teoksessa *Anthropocene Feminism*, toim. Richard Grusin, vii–xix. Minneapolis & Lontoo: University of Minnesota Press.
- hooks, bell. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura. [Alkup. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York: Routledge, 2004.]
- Kokkonen, Tuija. 2015. "Kun emme tiedä. Keskustelemassa 'meitä' uusiksi: lajienväliset esitykset ja esitystaiteen rooli ekokriisien aikakaudella." Teoksessa *Posthumanismi*, toim. Karoliina Lummaa & Lea Rojola, 179–210. Turku: Eetos.
- Koukkunen, Kalevi. 1990. *Vierassanojen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Leppänen, Taru. 2018. "Miten sukupuolta kirjoitetaan? Opiskelijat ja opettaja yliopiston ydintehtävän äärellä." Teoksessa *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*, toim. Anu Laukkanen et al., 103–108. Tampere: Vastapaino.
- Lummaa, Karoliina & Rojola, Lea. 2015. "Johdanto: Mitä posthumanismi on?" Teoksessa *Posthumanismi*, toim. Karoliina Lummaa & Lea Rojola, 13–32. Turku: Eetos.
- Lummaa, Karoliina & Käkelä, Tiina. 2019. "Humanismin suuntia." *Tiede & Edistys* 4: 271–274.
- Lummaa, Karoliina. 2020. "Posthumanismin puolustus." *Tiede & Edistys* 1: 56–65.
- Ojala, Hanna. 2018. "bell hooks: Feministisen pedagogiikan uranuurtaja." Teoksessa *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*, toim. Anu Laukkanen et al., 23–25. Tampere: Vastapaino.
- Pihlström, Sami. 2020. "Transsendentaalinen humanismi." *Tiede & Edistys* 1: 38–52.
- Rancière, Jacques 2016. *Vapautunut katoja*. Suom. Anna Tuomikoski ja Janne Porttikivi. Helsinki: Tutkijaliitto. [Alkup. *Le spectateur émancipé*, La Fabrique éditions, 2008.]
- Saresma, Tuija. 2018. Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa *Feministisen pedagogiikan ABC. Opas ohjaajille ja opettajille*, toim. Anu Laukkanen et al., 26–34. Tampere: Vastapaino.
- Tiekso, Tanja. 2013. *Todellista musiikkia. Kokeellisuuden idea musiikin avantgardemanifesteissa*. Helsinki: Poesia.
- Värri, Veli-Matti. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Wright, Georg Henrik von. 1981. *Humanismi elämänasenteena*. Helsinki: Otava.





OSA 4. OSALLISUUS

Moninaisuuden risteymiä: Taidealojen erityispedagogiikka pedagogisena luovuutena

Keväällä 2019 opetin ensimmäistä kertaa Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun ja Sibelius-Akatemian taidepedagogiikan kansainvälisille opiskelijoille englanninkielisen taidealojen erityispedagogiikan¹ kurssin (*Special education in arts subjects, 4 ECTS*). Tuolloin tuntiopettajan roolissa suunnittelemani ja toteuttamani viiden luennon sarja oli osa opetusharjoitteluani taidealojen yliopistopedagogiikan koulutukseen. Sisällöllisesti se nivoutui kiinnostavalla tavalla yliopistopedagogiikan koulutuksessa pohdittuihin teemoihin, erityisesti neljännen moduulin erilaisuuden ja moniarvoisuuden kysymyksiin. Moduulissa, jonka otsikko oli ”Kulttuuri: yhdenmukaisuus vs. moninaisuus”, tarkasteltiin sitä, miten

– – monimuotoistuva yhteiskunta haastaa kansalliseen identiteettietokseen perustuvan taitelijakoulutuksen ja taiteellisen toiminnan – – Erilaisuus ja moniarvoisuus koskettaa niin opiskelijoita kuin opettajiakin. Opiskelijan merkityshorisonttien ymmärtäminen entistä kompleksisemmässä maailmassa haastaa yliopisto-opettajan kyseenalaistamaan omia näkemyksiään ja osallistumaan dialogiin muuttuvan (ja monimerkityksisen) maailman ja merkityssuhteiden kanssa.

(Taidealojen yliopistopedagoginen koulutus, Opetussuunnitelma 2014–2020.)

1. UNESCO:n kansainvälinen koulutusluokitus määrittelee erityispedagogiikan seuraavasti: ”Education designed to facilitate the learning of individuals who, for a wide variety of reasons, require additional support and adaptive pedagogical methods in order to participate and meet learning objectives in an educational programme.” (UNESCO 2011.) Erityispedagogiikka on myös tiedonala, joka tuo yhteen tietoa kehityksestä ja oppimisesta psykologian, lingvistiikan, sosiologian, lääketieteen ja kasvatustieteen näkökulmista (Anderson & Berry 2018).

Englanninkielinen taidealojen erityispedagogiikan kurssi toteutui samaan aikaan kuin vastaava suomenkielinen kurssi, jolla olin kahtena aiempana vuonna vierailut luennoimassa. Kurssia suunnitellessani keskustelin sen muodosta ja sisällöistä suomenkielisen kurssin entisen vastuuopettajan Tuulikki Laeksen sekä silloisen vastuuopettajan Sanna Kivijärven kanssa. Suomenkielisen kurssin osallistujamäärä on huomattavasti suurempi, ja se sisältää alan asiantuntijoiden vierailuluentoja. Englanninkielisen kurssin ajatuksena oli pienemmän ryhmän mahdollistama seminaarimuotoinen, keskusteleva oppimisympäristö.

Aiempina vuosina englanninkielistä kurssia ei ole toteutettu lähiopetuksena lainkaan vaan kansainväliset opiskelijat ovat suorittaneet kurssin tenttimällä tai esseesuorituksella. Kun tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila ehdotti minulle kurssin opettamista opetusharjoitteluni osana, ajattelin sen olevan monella tavalla hyvä ajatus. Minusta tuntui tärkeältä, että myös kansainväliset opiskelijat saavat mahdollisuuden osallistua lähiopetukseen erityispedagogiikan tärkeissä ja ajankohtaisissa sisällöissä. Koska olen opiskellut ja työskennellyt pitkään Isossa-Britanniassa, englannin kielellä opettaminen sopi minulle hyvin. Uskoin, että minulla on annettavaa kurssin aihealueilla, sillä minulla on paljon kokemusta erityisryhmien parissa työskentelystä tanssipedagogina ja tanssiterapeutina. Lisäksi kurssin opettaminen kiinnosti minua tekeillä olevan väitöstutkimukseni valossa. Vuonna 2015 aloittamani tutkimus käsittelee eettisiä kysymyksiä kehitysvammaisia aikuisia osallistavassa taidepedagogisessa toiminnassa. Tutkimukseni yhteydessä olen kiinnostunut erityisesti kriittisen vammaistutkimuksen tarjoamista näkökulmista vammaisuuden ymmärtämiseen historiallisesti ja yhteiskunnallisesti rakentuneena ilmiönä. Tutkijana kiinnostukseni kohdistuu siihen, miten voin taiteellis-pedagogisen tutkimuksen avulla tehdä näkyväksi työssäni kohtaamiani eettisiä kysymyksiä. Tarkasteleman kysymykset liittyvät muun muassa ableismiin, valtasuhteisiin, kehitysvammaisten henkilöiden itsemääräämisoikeuteen ja kulttuurisiin oikeuksiin. (Ks. Jaakonaho & Junttila 2019; Jaakonaho 2019.)

Vammaisten oikeuksiin liittyvä keskustelu on ajankohtaista juuri nyt, 2020-luvun Suomessa. Vammaisten ihmisten elämästä koskevien käytäntöjen ja rakenteiden kriittinen tarkastelu on tärkeää, sillä Suomi ratifioi YK:n vammaisten oikeuksien sopimuksen vasta muutama vuosi sitten (2016) ja sopimuksen käytäntöön panossa on edelleen työsarkaa monilla yhteiskunnan sektoreilla. Myös vuonna 2014 uudistettu yhdenvertaisuuslaki velvoittaa organisaatioita purkamaan osallistumisen esteitä ja tekemään tarvittavia mukautuksia vammaisten ihmisten syrjinnän välttämiseksi.

Saavutettavuus tarkoittaa käytännössä pyrkimystä tehdä toimintaympäristöistä sellaisia, että ne palvelevat mahdollisimman monien tarpeita ja edistävät erilaisten ihmisten yhdenvertaisia mahdollisuuksia toimia ja osallistua. Saavutettavuuden osa-alueita ovat esimerkiksi viestinnän saavutettavuus, sosiaalinen ja taloudellinen saavutettavuus, rakennetun ympäristön saavutettavuus, saavutettavuus eri aistien avulla ja ymmärtämisen tukeminen. (Kulttuuria kaikille -palvelu 2020; OKM 2014.) Esteettömyys on käsitteenä totuttu liittämään erityisesti ympäristön toimivuuteen toimintarajoitteisten ihmisten näkökulmasta. Esteettömyys voidaan kuitenkin ymmärtää myös laajempaan asiana, joka liittyy erilaisten ihmisten mahdollisuuksiin osallistua esimerkiksi työelämään, kulttuuriin ja opiskeluun. (OKM 2014.)

Saavutettavuuden ja esteettömyyden kysymyksistä käydään tällä hetkellä keskustelua monella taholla, myös korkeakouluissa ja taideorganisaatioissa, ja aiheesta on viime vuosina toteutettu useita hankkeita². Taideyliopiston koordinoima, Suomen Akatemian rahoittama ArtsEqual-tutkimushanke (2015–2020) on tutkinut sitä, kuinka taide julkisena palveluna voisi lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja hyvinvointia 2020-luvun Suomessa. Hanke on tuottanut laajasti tietoa sekä avannut yhteiskunnallista keskustelua muun muassa haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten kulttuurisista oikeuksista.

ArtsEqual-hankkeen tutkijoille kulttuuriset oikeudet ovat ihmisoikeuskysymys, sillä oikeus osallistua taiteisiin ja kulttuuriin, kehittää itseään ja yhteisöään niiden

2. Ks. esim. Esok-verkoston Opiskelukyky, hyvinvointi ja osallisuus (OHO!) -hanke ja Kulttuuria Kaikille -palvelun Matkalla – Mentorointi ja portinvartijavalmennus vammaisten taiteen tekijöiden urapolkujen kirittäjiksi -hanke.

avulla sekä mahdollisuus ilmaista itseään vapaasti ovat YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa, useissa Suomea sitovissa ihmisoikeussopimuksissa ja Suomen perustuslaissa turvattuja ihmisen kulttuurisia perusoikeuksia (Lehikoinen & Rautiainen 2016, 2).

Saavutettavuuden pyrkimysten vakavasti ottaminen havahduttaa tarkastelemaan kriittisesti taiteen ja taidepedagogiikan rakenteita ja käytäntöjä. Taidepedagogeilla on työnsä kautta mahdollisuus vaikuttaa siihen, kuka voi osallistua taiteelliseen toimintaan, harrastaa ja opiskella taidetta ja työskennellä taiteilijana. Tästä syystä on tärkeää, että taidepedagogiikan opinnot tarjoavat valmiuksia erilaisten oppijoiden kohtaamiseen sekä välineitä ihmisten erilaisten tarpeiden, lähtökohtien ja yhteiskunnallisten positioiden ymmärtämiseen.

Kurssia suunnitellessani halusin lähestyä taidealojen erityispedagogiikkaa näkökulmana, joka voi avartaa pedagogista ajattelua riippumatta siitä, työskennelläänkö ”erityisryhmiin”³ tai ”erityistä tukea tarvitsevien”⁴ oppijoiden kanssa. Erilaisten oppijoiden kohtaamisessa on nähdäkseni kyse eräänlaisesta pedagogisesta luovuudesta: siitä, miten taidepedagogin on mahdollista purkaa oppimisen ja osallistumisen esteitä ja siten uudistaa taiteen menetelmiä ja käytäntöjä. Parhaimmillaan tämä voi laajentaa käsityksiä taiteesta ja auttaa purkamaan lukkiutuneita ajattelutapoja taiteen ja taidepedagogiikan keskusteluissa ja käytännöissä.

Taidealojen erityispedagogiikan kurssin sisällöistä ja niiden merkityksistä

Kuvailen seuraavassa kurssin eri luentojen sisältöjä, niihin liittyvää ajattelua sekä opiskelijoiden pohdintaa heidän kirjoittamistään oppimispäiväkirjoista⁵:

Johdanto taidealojen erityispedagogiikkaan

Ensimmäinen luento toimi erityispedagogiikan määritelmien sekä segregaation, integraation ja inklusion käsitteiden⁶

3. Erityisryhmän käsitteen määritelmä vaihtelee kontekstin mukaan ja tarkoittaa esimerkiksi vammaisia, pitkäaikaissairaita, ikääntyneitä sekä kielij- ja kulttuurivähemmistöjä (ks. STM 2020; Aspa 2011).

4. ”Erityistä tukea tarvitseva” viittaa koulutuksen yhteydessä sellaisiin oppijoihin, jotka tarvitsevat erityisopetusta tai muuta säännöllistä ja pitkäaikaista tukea opinnoissaan esimerkiksi oppimisvaikeuden, vamman tai sairauden vuoksi (OPH 2020).

5. Saatuaani oppimispäiväkirjat opiskelijoilta pyysin sähköpostitse heiltä lupaa käyttää niitä anonymisoidusti tulevissa kirjoituksissani. Sain luvat kaikilta, joiden tekstejä olen tarkastellut tätä lukua varten.

avaamisen kautta kurssin johdantona. Otsikkona oli *Introduction to special education in the arts*. Aivan aluksi pyysin opiskelijoita kirjoittamaan lyhyen tekstin jostakin omasta kokemuksestaan, jossa he olivat pedagogisessa tilanteessa kohdanneet erilaisuutta joko itsessään tai toisessa ihmisessä. Osalle opiskelijoista tehtävä oli ensin hämmentävä: ensimmäinen reaktio oli, että tehtävä on vaikea, koska heillä ei ole ”mitään kokemusta” erityistä tukea tarvitsevista henkilöistä. Selvensin tehtävää täsmentäen, että kuvatussa tilanteessa kyse voi vaikkapa monikulttuurisuuteen liittyvästä erilaisuudesta – ei välttämättä erityisen tuen tarpeesta tai vammaisuudesta. Luennolla annoin opiskelijoille myös ohjeet oppimispäiväkirjatehtävään ja ehdotin, että he voivat siinä palata kirjoitustehtävässä kuvaamaansa tilanteeseen ja tarkastella sitä uudelleen kurssilla esiin tulleiden näkökulmien valossa. Ajatukseni oli, että näin opiskelijat löytävät jonkin omakohtaisen, kokemuksellisen lähtökohdan kurssiin, jotta aihe ei jää teoreettiseksi, irralliseksi tai etäiseksi vaan voi herättää muistoja, tunteita, ajattelua ja keskustelua. Tämän omakohtaisen, kokemuksellisen perustan pohjalta kurssilla omaksuttu tieto ja keskusteleva pohdinta ryhmässä saattoi rakentua erilaisiksi ajattelun tasoiksi ja näkökulmiksi, jotka juurtuvat opiskelijan omaan kokemukseen.

Oppimispäiväkirjoissa opiskelijat pohtivat aihetta hyvinkin omakohtaisesti: esimerkiksi kaksi opiskelijaa pohti itseään oppijana ja oppimistilanteissa kokemiaan haasteita, ja yksi opiskelija kirjoitti perheenjäsenensä vammaisuudesta. Osalla opiskelijoista oli jo kokemusta erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden opettamisesta – oppimispäiväkirjoissa tämä näkyi sen reflektointina, miten erilaiset opiskelijat olivat haastaneet heitä tarkastelemaan ja muuttamaan toimintatapojaan.

Ensimmäisellä luennolla näytin myös lyhyen videon, jossa Down-nuoret kyseenalaistavat ”special” -sanan käyttöä humoristisin esimerkein kertoen, mikä kaikki heidän mielestään olisi ”special” – muun muassa se, jos ravintolassa tarjottaisiin kuoriutuva dinosauruksen muna tai jos hierojalla käsitelyyn saisikin kissalta. Lopuksi videon kertoja toteaa, että Down-nuoret tarvitsevat koulutusta, työtä, mahdollisuuksia, ystäviä ja rakkautta, ja kysyy, ovatko nämä tarpeet jotenkin

6. Erityispedagogiikan yhteydessä segregaatilla tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevien opetuksen järjestämistä täysin muista erillään, esimerkiksi erityiskouluissa. Integraatiossa siirrytään kohti inklusiivisempaa tilannetta, kuitenkin vielä pitäen erityisopetus erillään (esim. erityisluokat tavallisessa peruskoulussa). Inklusio tarkoittaa tilannetta, jossa erityistä tukea tarvitsevat ovat mukana yleisopetuksessa, yhdessä muiden kanssa. Inklusioon pyrkiminen on nykyaikaisessa erityispedagogiikassa hallitseva ideologia. (Shakespeare 2018.)

erityisiä, *special?* (*NOT SPECIAL NEEDS* | March 21 – World Down Syndrome Day | #NotSpecialNeeds 16.7.2017.) Kuten toivoin, video herätti sekä naurua että oivaltavaa keskustelua. Videolla kevyesti, huumorin kautta esitetty *special*-sanan problematisointi tuki tausta-ajatustani kurssin merkityksestä: tarkoitukseni oli kannustaa opiskelijoita pohtimaan sitä, onko ihmisten erilaisissa kyvyissä ja tarpeissa kyse jostakin ”erityisestä” vai voisiko aihe olla jotakin meitä kaikkia koskettavaa. Samalla tarkoitus oli luoda tilaa keskustelulle erityispedagogiikan paikasta – tarvitaanko sitä vain *erityisissä* ympäristöissä, *erityisten* ihmisten parissa työskenneltäessä? Jos koko erityisyyden käsite asetetaan kriittiseen tarkasteluun, näyttäytyy myös erityispedagogiikan merkitys toisessa valossa. Näin avautuu tila, jossa esimerkiksi saavutettavuuden, normatiivisuuden ja inklusion kysymyksiä voidaan pohtia pedagogisissa tilanteissa aina tavalla tai toisella läsnä olevina.

Oppimispäiväkirjoissaan opiskelijat reflektoivat omien kokemustensa lisäksi ensimmäisen luennon teemoista muun muassa erityispedagogiikan määritelmää ja inklusiota pohtien aihealueen kompleksisuutta. Lukiessani oppimispäiväkirjoja ilahduin siitä, miten opiskelijat jo ensimmäisellä luennolla saivat kiinni keskeisistä inklusioon liittyvistä kysymyksistä ja siitä problematiikasta, jota halusin opetuksessani tuoda esiin.

Vammaistutkimuksen näkökulmia taideojen erityispedagogiikkaan

Toisella luennolla, jonka otsikkona oli *Disability studies perspectives in special education in the arts*, esittelin vammaistutkimuksen näkökulmia taideojen erityispedagogiikkaan.

Olin pyytänyt opiskelijoita valmistautumaan luentoan lukiemalla luvun ”Understanding disability” Tom Shakespearen kirjasta *Disability: the basics* (2018). Kirjassa Shakespeare avaa vammaistutkimuksen historiaa ja käsitteitä selkeästi ja helpolukuisesti. Luennossani lähdin liikkeelle maailman terveysjärjestö WHO:n (2020a, 2020b) nykyisestä vammaisuuden määritelmästä. Se perustuu ymmärrykseen vammaisuudesta

monitahoisena ilmiönä, joka muodostuu biologisten, psykologisten ja sosiaalisten seikkojen yhteisvaikutuksesta. Sitten esittelin vammaistutkimuksen kehityksen eri vaiheissa esiin nousseita vammaisuuden käsitteellistämisen malleja: yksilön fyysisiä poikkeamia korostavan *medikaalisen mallin*, yhteiskunnan esteellisiin rakenteisiin huomion kääntävän, 1960-luvun vammaisaktivistisen aloitteiden kautta muodostuneen *sosiaalisen mallin* sekä näiden välistä vastakkainasettelua ylittävän *bio-psyko-sosiaalisen mallin*, johon WHO:n nykyinen vammaisuuden määritelmä perustuu. (Shakespeare 2018; WHO 2020a, 2020b.)

Kerroin myös 1990-luvulla vammaisorganisaatioiden ja vammaistaiteilijoiden työn tuloksena syntyneestä vammaisuuden *affirmatiivisesta mallista*, joka haastaa vammaisuuden näkemistä kielteisenä asiana ja ehdottaa sen sijaan, että se voidaan ymmärtää erilaisina identiteetti-positioina, jotka voidaan kokea ja nähdä myös positiivisina. Affirmatiivisen mallin avulla normatiivisia käsityksiä hyvästä elämästä voidaan horjuttaa ja ihmisten välinen erilaisuus nähdä ennen kaikkea rikkauteena. (Swain & French 2000.)

Esittelemiäni näkökulmia vammaisuuteen pohdittiin luennon lopuksi pienryhmissä. Tehtävänä oli tarkastella jotakin kulttuurista representaatiota (esim. elokuva, taideteos, mainos), jossa esiintyy vammaisuutta, ja keskustella siitä, minkälaisen representaation vammaisuudesta kyseinen esimerkki esittää. Opiskelijoiden löytämät esimerkit herättivät ryhmässä keskustelua siitä, miten mediassa ja taiteessakin vammaisuuden ja mielenterveyden ongelmiin liittyviä stigmoja ja syrjiviä asenteita voidaan ylläpitää ja jopa vahvistaa, esimerkiksi kauhuelokuvien stereotyyppisten hahmojen kautta. Kiinnostava esimerkki oli sokean supersankarin hahmo: tämä herätti keskustelua siitä, miten vammaisuuteen joissain kulttuureissa voidaan liittää oletus yksilön vammaa (*impairment*) kompensoivista erityistaidoista. Kuten eräs opiskelija pohti työpäiväkirjassaan, tämä ei ole ongelmatonta: ”It is important to have a viewpoint that to need additional support is not tragic, yet we still need to remember that being disabled does not necessarily mean that they are gifted a superpower.”

Oppimispäiväkirjoissa opiskelijat jatkoivat pohdintaansa inklusion kysymyksistä ja vammaisuudesta suhteessa taidepedagogiikkaan. Kuten eräs opiskelija oivaltavasti kirjoitti, vammaisuuden ilmiön kompleksisuus haastaa opettajaa avarakatseisuuteen ja joustaviin, yksilöllisiin ja tilannekohtaisiin ratkaisuihin.

Taidealojen erityispedagogiikan erilaisia lähestymistapoja ja sovelluksia

Kolmannen luennon teemana oli taidealojen erityispedagogiikan moninainen kenttä: *Different approaches and applications of arts in special education*. Lähdekirjallisuuden perusteella (ks. Crockett & Malley 2017) jaottelin kentän erityisryhmille suunnattuun taidekasvatukseen (*arts education for people with special needs*), muuhun opetukseen integroituun taidekasvatukseen (*arts integration*), inklusiiviseen taidekasvatukseen (*inclusive arts education*) ja taideterapioihin (*arts therapies*). Lisäsin tähän jaotteluun omiana alueenaan myös yhteisöllisen ja osallistavan taiteen (*socially engaged/participatory arts*), koska nähdäkseni erityisryhmien parissa tapahtuvassa taiteellisessa ja taidepedagogisessa työssä ollaan usein hyvin lähellä erityispedagogiikan kysymyksiä. Havainnollistin näitä kategorioita käytännön esimerkkien ja omien kokemusteni avulla; esittelin muun muassa ArtsEqual-tutkimushankkeen peruskoulussa toteutetun tutkimusintervention, jonka suunnittelussa ja toteutuksessa olin mukana. Taideperustaiseksi toimintatutkimukseksi määrittelemässämme interventiossa ohjasin kahden kollegan, tutkijatohtori Isto Turpeisen ja tanssipedagogi Pipsa Tuppelan, kanssa inklusiivisia tanssityöpajoja pääkaupunkiseudun peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille tutkien sitä, miten tanssipedagogiikan keinoin voi tukea oppilaiden valmiuksia kohdata ja hyväksyä erilaisuutta (Jaakonaho 2017; Turpeinen 2018). Luennolla interventio toimi esimerkkinä inklusiivisesta taidepedagogiikasta. Tässä kohtaa kurssia itselleni oli kiinnostavaa oman tutkijan ja opettajan positioideni risteymä; tuntui mielekkäältä, että saatoin kertoa tutkimuksellisesta työstäni opetuksen

yhteydessä nivoen luontevasti tutkimuksellisia intressejäni kurssin sisältöihin.

Herättääkseni ryhmässä keskustelua esitin jokaisen kategorian kohdalla siihen liittyviä kriittisiä kysymyksiä ja haasteita. Ehdotin esimerkiksi, että inklusiivisessa taidepedagogiikassa haastavaksi voi muodostua pedagogisen praktiikan mukauttaminen moninaisen ryhmän tarpeisiin sekä se, miten taiteen perinteet, tekniikat ja praktiikat mahdollistavat erilaisten ihmisten osallistumista. Kyse on myös siitä, minkälainen toiminnassa mukana olo nähdään merkityksellisenä osallistumisena, sekä toiminnan saavutettavuudesta fyysisellä, sosiaalisella ja rakenteellisella tasolla.

Taiteen integroinnissa muihin oppiaineisiin taide asettuu muiden tavoitteiden – esimerkiksi akateemisten taitojen oppimisen – palvelukseen. Esimerkiksi tanssin keinojen käytöstä kielten opetuksessa ollaan saatu hyviä tuloksia (ks. esim. Kirsi 2019). Taiteen integrointi voi herättää kysymyksiä taiteen väli-neellistämistä: siitä, jäävätkö taideaineiden omat tavoitteet varjoon tai ovatko ne joskus jopa ristiriidassa muiden tavoitteiden kanssa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla saattaa jäädä huomaamatta oppilaan potentiaali tai kiinnostus itse taiteeseen, jos taide nähdään ensisijaisesti muuta oppimista tukevana tai oppimisen esteitä purkavana toimintana.

Myös erityisryhmille suunnatussa taidekasvatuksessa ja -toiminnassa ohjaajalta vaaditaan monialaista ymmärrystä, eri roolien välillä tasapainoilua ja usein myös moniammatillista yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa. Vaarana tällaisessa toiminnassa voi olla segregaaation ja marginalisaation ylläpitäminen tai vahvistaminen – jos oletus on, että esimerkiksi kehitysvammaiset tarvitsevat heille erityisesti suunnattua taidetoimintaa, saattaa jäädä huomioimatta se, että osa heistä pystyisi hyvin osallistumaan myös kaikille avoimeen taidetoimintaan tai taidekoulutukseen. Kuten luennolla korostin, vastakkainasetteluja ja mustavalkoista ajattelua on tässä(kin) yhteydessä syytä välttää; on myös henkilöitä, joille erityisryhmille suunnattu taidetoiminta on hyvin tärkeää – se voi edistää heidän kulttuurista osallisuuttaan ja madaltaa kynnystä tavoitteellisempaan taidetoimintaan osallistumiseen.

Osallistavan taiteen kenttä on Suomessa varsin moninainen ja kattaa monenlaisia tekijöitä, jotka määrittelevät työtään eri tavoin (Jussilainen 2019). Haasteeksi tällä kentällä voi muodostua taiteilijan rooli organisaatioissa, joissa toimitaan, häneltä vaadittavat taidot sekä se, miten ne mahdollisesti ovat ristiriidassa perinteisen taiteilijaidentiteetin kanssa (ks. Lehikoinen 2019). Haasteet voivat liittyä myös ammattieteen eri instituutioiden rajapinnoilla toimittaessa sekä rahoituksen rakenteisiin – siihen, millaisia prosesseja ne mahdollistavat, mitä riskejä työskentelyyn liittyy ja onko esimerkiksi pitkäjänteisempi työskentely myönnetyn rahoituksen puitteissa mahdollista.

Luennon keskusteluihin pohjautuvista oppimispäiväkirjojen katkelmista käy ilmi, että taidealojen erityispedagogiikan eri lähestymistavat ja haasteet herättivät opiskelijoissa oivaltavaa ja poliittistakin pohdintaa. Opiskelijat pohtivat muun muassa taiteen välineellistämisen kysymystä. Inklusio nähtiin toisaalta hedelmällisenä mahdollisuutena taiteen tekemiseen erilaisista lähtökohdista käsin, toisaalta opiskelijat toivat esiin myös taiteen välineellistämiseen liittyvän hyötyajattelun ongelmallisuutta. Suurin osa opiskelijoista näki kuitenkin taidealojen erityispedagogiikan erilaiset lähestymistavat positiiivisina mahdollisuuksina, ei uhkana taiteen autonomisuudelle.

Diversiteetti, intersektionaalisuus ja normaalin konstruktio

Neljännän luennon teemoja olivat normaalin, diversiteetin ja intersektionaalisuuden käsitteet: *Diversity, intersectionality and constructions of normalcy*. Pyysin opiskelijoita valmistautumaan luentoan lukemalla luvun ”Constructing normalcy” Lennard Davisin kirjasta *Enforcing normalcy: Disability, deafness and the body* (1995). Davisin mukaan meidän on tarkasteltava kriittisesti yhteiskunnassa vallitsevia normeja ymmärtääksemme, miten jotkut kehot nähdään vammaisina. Tämän tarkastelun kautta on pyrittävä purkamaan ”normatiivista hegemoniaa” (*hegemony of the normal*). Normaalius käsitteenä on historiallisesti rakentunut ja kulttuurisidonnainen. Eurooppalaisiin kieliin se ilmestyi 1800-luvun puolivälissä tilastotieteen kehittymisen

myötä. Tilastotieteen kehityksellä ja sitä kautta normaalin käsitteellä on yhteyksiä eugeniikkaan. Eugeniikassa kaikki ”ei-toivotut” piirteet niputettiin yhteen: muun muassa köyhyys, rikollisuus ja vammaisuus. Tämä on aiheuttanut syvälle juurtuneita ennakkoluuloja, joiden kanssa vammaiset ihmiset edelleen joutuvat kamppailemaan. (Davis 1995.)

Diversiteetin käsitteen yhteydessä esittelin ensin YK:n kansainvälisiä sopimuksia ja julistuksia, joissa se on keskeinen. Toin esiin myös kriittisen näkökulman, joka kysyy, mitä uusliberalistisessa yhteiskunnassa vallitsevaan diversiteetin käsitykseen mahtuu ja mitä se sulkee ulkopuolelle. Davisin (2014) mukaan vallitseva, uusliberalistinen diversiteettikäsitys perustuu ulos sulkevaan logiikkaan, jossa ”liika erilaisuus”, esimerkiksi vammaisuus, tukahdutetaan ja piilotetaan.

Feministisestä tutkimuksesta, rodullistettujen naisten aseman tarkastelusta noussut intersektionaalisuuden käsite mahdollistaa erilaisten sosiaalisten positioiden kerrostumien ja yhteisvaikutusten kriittisen tarkastelun (Crenshaw 1989). Taidealojen erityispedagogiikan yhteydessä tämä tarjoaa kiinnostavan ja ajankohtaisen näkökulman moninaisuuden risteymiin taiteen ja taidepedagogiikan sosiaalisissa konteksteissa, erityisesti haavoittuvien ja marginaalisten ihmisryhmien parissa työskennellessä. Erilaiset kategoriat, joilla usein määrittelemme erilaisia vähemmistöryhmiä, voivat olla ongelmallisia ilman muiden identiteettipositioiden ja yksilöllisten piirteiden huomioimista. Esimerkiksi kehitysvammaiset ihmiset ovat moninainen joukko yksilöitä, joiden identiteetteihin vaikuttavat monet muutkin seikat kuin vammaisuus.

Kurssin viidestä luennosta nämä teemat herättivät vilkkaata keskustelua. Moni opiskelija sanoi Davisin tekstin olleen erityisen mielenkiintoinen. Taidepedagogiikan yhteydessä normien ja normatiivisuuden kysymykset nähtiin relevantteina ja monitahoisina. Opiskelijat reflektoivat myös taiteen käytännöissä vallitsevia normeja tarkastellen kriittisesti oman taidemuotonsa vallitsevia käytäntöjä ja ihmisten erilaisia ominaisuuksia arvottavia ajattelutapoja: esimerkiksi sitä, minkälaisia ominaisuuksia tanssijan keholta vaaditaan ja miten nämä vaatimukset muodostavat omia, valtavirrasta poikkeavia

normejaan. Kiinnostavaa pohdintaa oli myös se, onko taiteessa normien rikkominen itsessään joskus normi: ”Art is supposed to break the norms, but these norms become a trend and install themselves as aesthetics to be broken again later in time” (ote opiskelijan oppimispäiväkirjasta).

Oppimispäiväkirjoissa opiskelijat pohtivat luennon teemoja oivaltavasti ja näkivät moninaisuuden ja ihmisten välisen erilaisuuden avartavana, normatiivisia rakenteita purkavana mahdollisuutena taiteen tekemisessä. Näissä pohdinnoissa näkyivät kiinnostavasti myös opiskelijoiden erilaiset kulttuuritaustat. Eräs opiskelija esimerkiksi kuvasi sitä, miten hänen kotimaassaan intersektionaalisuuden näkökulman huomioiminen mahdollistaisi sen tarkastelemisen, miten luokkaerot kytkeytyvät vammaisuuden kysymykseen. Tästä näkökulmasta olisi erityisen tärkeää kehittää vammaispalveluja niin, että ne tavoittaisivat kaikki yhteiskuntaluokat.

Taiteeseen osallistuminen ihmisoikeutena

Viimeisellä luennolla aiheena olivat kulttuuriset oikeudet: *Participation in the arts as a human right*. Taustoitin aihetta esittelemällä YK:n yleissopimukset, joissa kulttuuriset oikeudet mainitaan, sekä Suomen perustuslain sananvapauden, sivistyksellisten oikeuksien ja kielen ja kulttuurin oikeuksien artiklat. Esittelin myös *kulttuurihyvinvoinnin* määritelmän, jossa taide ja kulttuuri ymmärretään osana hyvää elämänlaatua ja elinikäistä oppimista (ks. Lilja-Viherlampi & Rosenlöf 2019).

Lisäksi puhuin Martha Nussbaumin ja Amartya Senin toimintavalmiuksien viitekehyksestä, joka nähdäkseni sopii hyvin kulttuuristen oikeuksien teeman yhteyteen ja tukee ajatusta taiteen ja kulttuurin merkityksellisyydestä ihmisen kokonaisvaltaisessa toimijuudessa. Toimintavalmiuksien viitekehys syntyi 1980-luvulla vastareaktionä modernin taloustieteen ja liberaalin politiikan hyötyajattelulle. Nussbaum ja Sen kritisoivat hyvinvointiekonomistien näkemyksiä siitä, että yhteiskunnan epätasa-arvo voidaan aina arvioida omaisuuden jakautumisen perusteella. Toimintavalmiuksilla viitataan ihmisten mahdollisuuksiin osallistua ja olla mukana yhteiskunnassa.

Nämä mahdollisuudet syntyvät henkilökohtaisten kykyjen sekä poliittisten, sosiaalisten ja ekonomisten olosuhteiden yhteisvaikutuksesta. (Nussbaum 2011; Nussbaum & Sen 1993.)

Nussbaum on jäsentänyt keskeisiä toimintavalmiuksia listaamalla kymmenen perusvalmiutta, jotka yhteiskunnan olisi ainakin turvattava kansalaisilleen. Näihin valmiuksiin kuuluvat myös leikki, tunteet sekä esimerkiksi oikeus ajatteluun ja mielikuvitukseen. (Nussbaum 2011.) Kuten luennolla ehdotin, toimintavalmiuksien viitekehys ja sen esiin tuoma mielekkään elämän monipuolisuus voivat olla hyödyllinen näkökulma taidepedagogiikan yhteydessä ja sen paikkaa perusteltaessa. Viitekehysten avulla voi artikuloida ja perustella sitä, miksi taide ja taidekasvatus on tarpeellista ja miksi sen pitäisi tavoittaa myös esimerkiksi laitoksissa elävät ihmiset. Nussbaum ei listauksessaan aseta perusvalmiuksia tärkeysjärjestykseen, joten jäsenitys korostaa mielekkään elämän monipuolisuutta. Tällainen ajattelu voi haastaa ns. kovia arvoja, jotka korostavat rationaalisuutta ja taloudellista tuottavuutta ja näkevät taiteen merkityksen marginaalisena.

Opiskelijat lukivat luennolle luvun ”Central capabilities” Nussbaumin teoksesta *Creating capabilities: The human development approach* (2011). Tekstin yhteydessä annoin keskustelutehtäväksi pohtia sitä, miten taidepedagogiikka voi edistää ihmisten perusvalmiuksia ja kulttuurisia oikeuksia ja mitkä perusvalmiuksista ovat taidepedagogiikan kannalta relevantteja. Kysyin myös, haluaisivatko opiskelijat lisätä jotakin Nussbaumin perusvalmiuksien listalle tai esittää jotakin kritiikkiä sitä kohtaan. Keskustelussa opiskelijat pohtivat kriittisesti toimintavalmiuksien viitekehysten käsitystä toimijuudesta ja valinnanvapaudesta.

Esittämäni kysymykset herättivät kiivasta keskustelua ja myös eriäviä näkemyksiä: osa opiskelijoista näki taiteen mahdollisuudet laajoina suhteessa perusvalmiuksien edistämiseen, kun taas toiset olivat asian suhteen skeptisempiä. Oppimispäiväkirjoissa näitä eriäviä näkemyksiä artikuloitiin edelleen: osa opiskelijoista kirjoitti, että Nussbaumin listaamat perusvalmiudet ovat kaikki asioita, joihin taiteen keinoin voidaan vaikuttaa, kun taas osan mukaan taide ei voi vaikuttaa perustarpeiden,

kuten hengitysilman, kaltaisiin oikeuksiin tai esimerkiksi suojella väkivallalta. Eräs opiskelija toi myös esiin näkemyksen, jonka mukaan perusvalmiudet kytkeytyvät toisiinsa siten, että niitä ei voida nähdä erillisinä, itsenäisinä alueina.

Ajankohtainen erityispedagogiikka: kohti radikaalia saavutettavuutta ja yhdenvertaista yliopistoyhteisöä

Taidealojen erityispedagogiikan opetuksessani olen kohdannut kurssin sisältöjen kannalta kiinnostavia moninaisuuden risteymiä. Kurssilla oli mukana eri-ikäisiä opiskelijoita erilaisista kulttuuritaustoista ja eri akatemoista. Mukana oli tanssi- ja teatteripedagogiikan, musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelijoita. Opiskelijat lähestyivät kurssin teemoja omien taustojensa ja taidemuotojensa erilaisten toimintakulttuurien ja pedagogisten käytäntöjen näkökulmista. Seminaarimuotoinen lähiopetus monikulttuurisessa ja monialaisessa opetusryhmässä mahdollisti kurssin teemojen tarkastelun moninaisista, niin yksilöllisiin kuin jaettuihin kokemuksiin kiinnittyneistä näkökulmista.

Oppimispäiväkirjoista ja opiskelijoiden palautteista kävi ilmi, että opiskelijat olivat löytäneet merkityksellisiä yhteyksiä käsiteltyjen teemojen ja omien kokemustensa välille. Moni totesi aiheen olleen varsin vieras ennen kurssia ja kurssin myötä näköalojen avartuneen suhteessa siihen, mitä mahdollisuuksia erityispedagogiikan näkökulma voi tarjota taidepedagogiikkaan. Pääasiassa kurssilla käsitellyt teemat koettiin positiivisina mahdollisuuksina laajentaa omaa taiteellis-pedagogista ajattelua, mutta opiskelijoiden pohdinnoissa oli myös taiteen ja erityispedagogiikan suhteesta kriittisiä huomioita, jotka liittyivät erityisesti kysymykseen taiteen välinearvosta.

Monelta opiskelijalta sain palautetta kurssin tiiviistä muodosta; se koettiin ikään kuin johdantona teemoihin, joiden kattavampi käsittely vaatisi pidemmän kurssin. Suhtauduin tähän palautteeseen niin, että mielestäni se kertoi siitä, että opiskelijoiden kiinnostus käsiteltyihin aiheisiin oli kurssilla herännyt, ja toivonkin heidän jatkavan näiden kysymysten pohdintaa muiden opintojensa ja töidensä puitteissa. Toisaalta

jään pohtimaan sitä, voisiko kurssin merkitystä painottaa opetussuunnitelmien kehittämisessä laajentamalla sille varattua paikkaa opintojen kokonaisuudessa. Tämä voisi hyvinkin olla perusteltua siitä näkökulmasta, että erityispedagogiikan kysymykset ovat hyvin ajankohtaisia ja tulevaisuuden taidepedagogit tarvitsevat yhä enemmän valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita ja edistää oman työnsä saavutettavuutta.

Huolimatta siitä, että olin valmistautunut luento-osuuksiin suunnitteleamalla sisällöt melko tarkkaan, pyrin opetustilanteessa jättämään runsaasti aikaa keskustelulle ja olemaan avoin opiskelijoiden esiin nostamille näkökulmille. Luennotini sai keskeytyä kriittisiin kysymyksiin, ääneen ihmettelyyn ja omien näkemysteni horjuttamiseen. Kurssin osaamistavoitteiden saavuttamiseksi oli tarpeen käydä läpi teoriaa ja käsitteitä, joista osa ei ole aivan ydinosaamistani. Muutamaan otteeseen minun oli myönnettävä, ettei minulla ole vastausta opiskelijan kysymykseen. Ajattelen kuitenkin, että minun ei pedagogina tule jähmettyä paremmin-tietäjän positioon, vaan elävä ja hengittävä, ajoittain mattoa jalkojeni alta nykivä vuorovaikutus mahdollistaa oppimista parhaiten. Yliopistokontekstissa tällainen huokoinen pedagogiikka mahdollistaa kokemusteni mukaan opiskelijoiden oman ajattelun ja toimijuuden esiin nousemisen.

Kun ryhmässä ilmeni ristiriitaisia näkemyksiä, en pyrkinyt ratkaisemaan niitä, löytämään kompromissia tai konsensusta vaan mieluummin kuuntelemaan ja kannattelemaan keskustelua siten, että löysimme yhdessä reitin ristiriitojen läpi. Tarvittaessa ohjasin keskustelun takaisin kurssin sisältöihin suunnaten huomiota siihen, minkälaisia positioita keskustelussa oli läsnä ja miten ne liittyivät käsiteltyihin teemoihin. Keskusteluissa tuli näkyväksi se, miten jännitteisellä temaattisella alueella liikuimme. Pyrin pitämään keskustelun ja ajattelun liikkeessä – siten, ettemme lukkiudu jo tietämään tai olemaan vahvasti jotakin mieltä, vaan voimme tarkastella asioiden välisiä suhteita ja niiden vuorovaikutuksellista kehkeytymistä keskustelun erilaisina positioina, eroina ja yhteyksinä. Pedagogiseen näkemykseeni ovat – aiempien opintojeni, töideni ja tutkimukseni lisäksi – vaikuttaneet taidealojen

yliopistopedagogiikan koulutuksen teemat, sisällöt ja kirjallisuus sekä keskustelut muiden koulutukseen osallistuneiden Taideyliopiston opettajien kanssa. Koulutuksen myötä olen saanut luottamusta siihen, että olen pedagogiikassani oikeilla jäljillä ja epäilyksen hetketkin kuuluvat asiaan.

Taideyliopiston uuden strategian mukaan olemme ”hyvinvoiva, syrjinnästä vapaa ja kansainvälisesti vetovoimainen yhteisö” (Taideyliopisto 2020). Strategian toimenpiteissä mainitaan yhdenvertaisuuden edistäminen, erityisen tuen tarpeiden huomioiminen, inklusiivisten käytäntöjen luominen ja palveluiden saavutettavuuden ja esteettömyyden varmistaminen. (Taideyliopisto 2020). Näiden toimenpiteiden toteuttamisessa tarvitaan mielestäni keskeisesti erityispedagogista tietoa ja osaamista. Ajattelenkin, että erityispedagogiikan kysymysten tulisi olla läsnä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa ja koko yliopistoyhteisön ja opettajien pedagogisen osaamisen kehittämisessä.

Moninaisuuden ja inklusion kysymykset taiteen yhteydessä ovat ajankohtaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä siitä, kuka saa mahdollisuuden harrastaa ja opiskella taidetta tai toimia taiteen tekijänä, minkälaista taidetta tuetaan ja arvostetaan, miten taide määritellään ja mitä määritellään taiteen ulkopuolelle. Inklusion vakavasti ottaminen haastaa taiteen ja pedagogiikan konventionaalisia käytäntöjä sekä sitä kautta taide-, ihmis- ja oppimiskäsityksiämme.

Taiteen korkeakoulutuksessa tietoisuus taidealojen erityispedagogiikan kysymyksistä – saavutettavuudesta ja esteettömyydestä, yhdenvertaisuudesta, inklusiosta, normatiivisuudesta ja kulttuurisista oikeuksista – on nähdäkseni tärkeää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi. Se on myös positiivisella tavalla uudistavaa ja uutta luovaa – radikaaliakin, niin taiteen kuin koulutuksen näkökulmista.

Itselleni erityispedagogisen näkökulman huomioiminen käytännössä tarkoittaa ovien ja silmien avaamista toisenlaisille toimijoille ja toimijuuden muodoille, vastavuoroiseen avoimuuteen perustuvaa vuorovaikutusta, aikansa eläneiden, ulos sulkevien rakenteiden ravistelua. Kuin avaisi ikkunan ja raikas tuuli puhaltaisi sisään.

Lähteet

- Anderson, Alida & Berry, Katherine A. 2018. "Arts integration and special education." Teoksessa *Handbook of arts education and special education*, toim. Jean B. Crockett & Sharon M. Malley, 196–215. New York, NY: Routledge.
- ASPA. 2011. "Ankkurikäsité: Erityisryhmä." *Suuntaaja 3/2011 Vammaispalvelut muutoksessa*. Haettu 10.5.2020. <https://www.aspa.fi/fi/suuntaaja/suuntaaja-32011-vammaispalvelut-muutoksessa/erityisryhma>.
- NOT SPECIAL NEEDS | March 21 – World Down Syndrome Day | #NotSpecialNeeds. YouTube -video, 2:00, käyttäjältä CoordDown 16.3.2017. Haettu 5.5.2020. <https://www.youtube.com/watch?v=kNMJaXuFuWQ>
- Crenshaw, Kimberlé Williams. 1994. "Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color." Teoksessa *The public nature of private violence*, toim. Martha Fineman & Roxanne Mykitiuk, 93–120. New York: Routledge.
- Crockett, Jean B. & Malley, Sharon. M., toim. 2017. *Handbook of arts education and special education: Policy, research, and practices*. Lontoo: Taylor and Francis.
- Davis, Lennard J. 1995. *Enforcing normalcy: Disability, deafness, and the body*. Lontoo & NY: Verso.
- Davis, Lennard J. 2014. *The end of normal: Identity in a biocultural era*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Jaakonaho, Liisa. 2017. "Encountering and embodying difference through dance: Reflections on a research project in a primary school in Finland." Teoksessa *Dance, access and inclusion: Perspectives on dance, young people and change*, toim. Stephanie Burridge & Charlotte Svendler Nielsen, 65–68. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Jaakonaho, Liisa & Junttila Kristina. 2019. "Exploring (dis)ability: Towards affirmative spaces in and through arts pedagogy". Teoksessa *Performative approaches in arts Education: Artful teaching, learning and research*, toim. Anna-Lena Østern & Kristian Nødtvedt Knudsen, 25–37. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Jaakonaho, Liisa. 2019. "Tutkimusta kehitysvammaisten taidetoiminnan etiikasta ja 'punkisti rokkaavasta' vaikuttavuuskampanjasta." *Ketju-lehti* 1/2019. Kehitysvammaliitto. <https://ketju-lehti.fi/aiheet/tutkimuksessa-tapahtuu/tutkimusta-kehitysvammaisten-taidetoiminnan-etiikasta-ja-punkisti-rokkaavasta-vaikuttavuuskampanjasta>
- Jussilainen, Anna. 2019. Yhteisötaide – historiaa, määrittelyä ja käytäntöjä. Teoksessa *Yhteisö ja taide: Teemoja ja näkökulmia 2000-luvun taiteilijan laajentuneeseen toimintakenttään*, toim. Kirsi Monni & Kirsi Törmi. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Haettu 30.4.2020. <https://disco.teak.fi/yhteiso-ja-taide/yhteisotaide-historiaa-maarittelya-ja-kaytanta/>

- Kirsi, Katja. 2019. TALK – Taidetta ja liikettä kielten opetukseen. Teoksessa *Yhteisö ja taide: Teemoja ja näkökulmia 2000-luvun taiteilijan laajentuneeseen toimintakenttään*, toim. Kirsi Monni & Kirsi Törmi. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Haettu 5.5.2020. <https://disco.teak.fi/yhteiso-ja-taide/2-8-talk-taidetta-ja-liiketta-kielten-opetukseen/>
- Kulttuuria Kaikille -palvelu. 2020. Saavutettavuus. Haettu 10.5. 2020. <http://www.kulttuuriakaikille.fi/saavutettavuus>
- Lehikoinen, Kai & Rautiainen, Pauli. 2016. *Kulttuuristen oikeuksien toteuttaminen osaksi sote-palveluja: ArtsEqual-toimenpidesuositus*. Helsinki: ArtsEqual. Haettu 19.5.2020. <https://www.artsequal.fi/documents/14230/26193/Sote-sektori+suositus>
- Lehikoinen, Kai. 2019. Näkökulma taiteilijan laajentuvaan ammattilaisuuteen ja taidealan korkea-asteen koulutukseen. Teoksessa *Yhteisö ja taide: Teemoja ja näkökulmia 2000-luvun taiteilijan laajentuneeseen toimintakenttään*, toim. Kirsi Monni & Kirsi Törmi. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Haettu 10.5.2020. <https://disco.teak.fi/yhteiso-ja-taide/1-nakokulma-taiteilijan-laajentuvaan-ammattilaisuuteen-ja-taidealan-korkea-asteen-koulutukseen>
- Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria. & Rosenlöf Anna-Mari. 2019. "Moninäkökulmainen kulttuurihyvinvointi." Teoksessa *Taide töissä: Näkökulmia taiteen opetukseen sekä taiteilijan rooliin yhteisöissä*, toim. Ilona Tanskanen, 20–39. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 256. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Nussbaum, Martha Craven. 2011. *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha Craven & Sen, Amartya. 1993. *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- OKM. 2014. *Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:15. Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 5.5.2020. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75254/tr15.pdf>
- OPH. 2020. *Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa*. Haettu 19.5.2020. <https://www.oph.fi/en/node/185>
- Shakespeare, Tom. 2018. *Disability: The basics*. Oxon & NY: Routledge
- STM. 2020. *Osallisuuden edistäminen*. Haettu 19.5.2020. <https://stm.fi/osallisuuden-edistaminen>
- Swain, John & French, Sally. 2000. "Towards an affirmation model of disability." *Disability & Society*; June 2000: 15, 4.
- "Taidealojen yliopistopedagoginen koulutus: opetussuunnitelma 2014–2020." Helsinki: Taideyliopisto.
- Taideyliopisto. 2020. Taideyliopiston strategia 2021–2030. Haettu 10.5.2020. <https://www.uniarts.fi/yleistieto/strategia-2021-2030/>
- Turpeinen, Isto. 2018. Tanssi koulussa – "Siltä jonkinlainen lukko au-kes!" *Taidetutka 2/2018 Taide ja muutos*. Haettu 5.5.2020. <http://taidetutka.fi/2018/tanssi-koulussa>

- Unesco. 2011. "International Standard Classification of Education."
Haettu 19.5.2020. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- WHO 2020a. "Health topics: Disabilities." Haettu 30.4.2020. <https://www.who.int/topics/disabilities/en/>
- WHO 2020b. "International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)." Haettu 30.4.2020. <https://www.who.int/classifications/icf/en/>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Haettu 5.5.2020. www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325
- YK. 2020. "UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities."
Haettu 5.5.2020. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Taiteiden vastapuhetta: Taidealojen yliopistopedagogiikan koulutuksen polkuja pitkin ihmisoikeuskasvatuksen opettajaksi

Minusta tuli opettaja koukeroisen ja pitkän polun kautta. Opiskellessani kasvatustieteen maisterin tutkintoa minulla olisi ollut mahdollisuus valita sivuaineeksi opettajan pedagogiset opinnot. Opettajan ammatti ei kuitenkaan heti lukion jälkeen tuntunut houkuttelevalta, joten valitsin sivuaineiksi psykologian, filosofian ja naistutkimuksen. Valmistuttuani ajauduin töihin korkeakouluhallintoon, ja se tuntui itselleni sopivalta urapolulta, joskaan ei kutsumukselta. Parikymmentä vuotta myöhemmin opettaminen alkoi kuitenkin houkuttelemaan ja suoritin 10 opintopisteen kokonaisuuden yliopistopedagogiikan opintoja henkilöstökoulutuksena.

Työskennellessäni Taideyliopiston hallinnossa hain mukaan taidealojen yliopistopedagogiikan koulutukseen, osittain kiinnostuksesta sisältöjä kohtaan ja osittain halusta saada opettajan kelpoisuus. Olin samaan aikaan jatko-opiskelijana Taideyliopistossa, joten vaikka en opettanutkaan päätyökseni, niin sain sisällytettyä opettajan pedagogiset opinnot osaksi tohtorin tutkintoa. En vielääkään tuntenut sen suurempaa kutsusta opettajan työhön enkä edes tiennyt, mitä voisin opettaa kasvatustieteilijänä.

Jo alkuvaiheessa taidealojen yliopistopedagogiikan koulutuksessa selvisi, että jokainen opettaja saisi seurata omaa polkuaan ja löytää siten omaan työhönsä parhaiten soveltuvan opettajuuden kehittämisen. Yksilöllisten opintopolkujen ohella toisena tärkeänä tavoitteena oli jakaa opettajuuden kokemuksia ja osaamista muiden koulutuksessa opiskelevien kanssa

ja löytää siten eri taiteen- ja tieteenalojen välistä yhteistyötä. Tällainen lähestymistapa opettajaksi opiskelemisessa oli yhtä aikaa sekä hämmentävä että kiehtova. Opiskeleminen keskittyi enemmän yhteistyöhön toisten opettajaksi opiskelevien kanssa kuin oppikirjojen tuijotteluun ja tentteihin pännäämiseen.

Vaikka oman opettajuuden löytäminen tuntui alussa suurelta, epämääräiseltä ja hankalalta tavoitteelta, polun alku löytyi lopulta yllättävän helposti. Sitä pitkin kulkeminen johti kahdessa vuodessa oman kutsumuksen löytymiseen opettajana. Pääsin yhtenä taidealojen yliopistopedagogiikan opiskelijana mukaan Taideyliopiston Gambia-hankkeeseen, jossa myös suoritin opetusharjoitteluni (Pitkänen-Walter & Jääskeläinen 2018). Hankkeessa toteutettiin, tutkittiin ja kehitettiin taidelähtöistä pedagogiikkaa vuosina 2015–2017 suomalaisten ja gambialaisten kuvataideopiskelijoiden, opettajien, taiteilijoiden ja paikallisen väen yhteistyönä Gambiassa ja Suomessa.

Opetusharjoittelukokemukseni monikulttuurisessa oppimisympäristössä sai minut miettimään, miten voisin itse alkaa toimimaan tasa-arvon edistämisessä osana opetustyötä. Myös taidealojen yliopistopedagogiikan opintojeni viimeisessä moduulissa käsitelimme tätä teemaa. Samaan aikaan osallistuin Anna Lindh -säätiön järjestämään ihmisoikeuskasvatustajan koulutukseen, joka keskittyi erityisesti vihapuheen torjumiseen liittyviin menetelmiin. Tästä kaikesta oppimastani kehkeytyi koulutuspaketti, jota olen opettanut opettajille ja opiskelijoille Suomessa ja ulkomailla. Tässä artikkelissa esittelen koulutuspaketin tieteellisiä, taiteellisia ja ihmisoikeuskasvatuksellisia elementtejä. Taideopettajat voivat halutesaan hyödyntää niitä itsenäisesti omassa opetuksessaan osana taidekasvatusta. Keskeinen kysymys on, miten taiteen avulla voidaan tukea lapsia ja nuoria aktiivisiksi toimijoiksi demokratian ja ihmisoikeuksien edistämiseksi maailmassa. Lasten ja nuorten taidekasvatuksen lisäksi aihe on tärkeä myös taidealojen korkea-asteella, jossa olisi tärkeää huomioida, että taiteilijoiden erityisosaamista tarvitaan sekä vapaan taiteen että soveltavan taiteen muodoissa ja yhdistelminä ja niitä tulisi hyödyntää yhteiskunnan eri alueilla (Lehikoinen 2019). Ihmisoikeuskasvatus voi siten olla erottamaton osa taidealojen

korkeakoulutusta, minkä tarpeesta on ajankohtaisena osoituksena taidealan korkeakouluopiskelijoiden kokoama Antirasistiset strategiat osaksi opetussuunnitelmaa -adressi (2020), jossa vaaditaan toimia rakenteellisen rasismin poistamiseksi oppisisällöistä ja oppilaitosten rakenteista (Yle Uutiset 2020).

Vihapuhe - mitä se on?

”Somemaailman lieveilmiöiden valvominen on todella vaikeaa, vaikka vanhempia siihen kannustetaankin”, tuskaili murrosikäisten lasten äiti mielipidepalstalla luettuaan erehdyksessä lapsensa puhelimesta Whatsapp-viestejä, joissa hänen ”kiltistä” lapsestaan paljastui ikäviä piirteitä, esimerkiksi ikävään sävyyn kaverille puhumista (Maukonen 2019). Tämän mielipidekirjoituksen kirjoittaja voisin olla minä äitinä. Sain omat lapseni 1990-luvun alussa, jolloin tietokoneet ja matkapuhelimet olivat vain harvojen ihmisten käytössä. Kuopus syntyi 2000-luvun alussa, ja siinä vaiheessa olin monien muiden vanhempien tapaan epätietoinen siitä, miten paljon oli sopiva määrä sallia lapsille tietokoneaikaa ja miten valvoa heidän surffailuaan internetissä.

Viimeisen vuosikymmenen aikana tästä ongelmasta on kehkeytnyt vieläkin kiperämpi, kun digitaalisten laitteiden käyttö on yleistynyt yhä nuoremmilla lapsilla. Internet on tehokas väline viestintään, mutta samalla verkossa on liiankin helppoa sanoa ja jakaa eteenpäin asioita, joilla loukataan tietoisesti tai sisältöä ymmärtämättä toisia ihmisiä. Koska internetissä ja sosiaalisessa mediassa on mahdotonta täysin seurata lasten tekemisiä – ja kuten aikuisilla, myös lapsilla on oikeus sananvapauteen ja siihen liittyvään tiedonhankintaan – tarvitaan digitaalisen median turvatoimenpiteiden opettamista lapsille ja nuorille (Maukonen 2019). Verkon vihapuhe on uutuutensa takia ongelma, jossa maailma ei ole ehtinyt valmistautua toimimaan nopean digitaalisen kehityksen mukana. Iso osa vihapuheesta on hyvin kärjistynyttä ja syrjivää viestintää, joka uhkaa demokraattisten yhteiskuntien perusarvoja, minkä vuoksi myös ihmisoikeudet ovat olennainen osa mediakasvatusta ja internetlukutaidon opettamista (Gomes 2016).

Vihapuheen ongelman laajuus ja hankaluus avautui minulle Anna Lindh -säätöön ihmisoikeuskasvatustajan koulutuksessa. Vihapuheella ei ole universaalia määritelmää, mutta yleisellä tasolla sillä tarkoitetaan esimerkiksi tiedotusvälineissä, verkossa, julkisissa tiloissa ja julkisissa tapahtumissa esitettyä ilmaisua tai puhetta, jolla levitetään, yllytetään, ylläpidetään tai oikeutetaan vihaa ja jonka vihapuheen kohteena oleviin vähemmistöryhmiin kuuluvat kokevat uhkaavana ja loukkaavana (Korhonen et al. 2016). Vihapuhe ilmiönä ja erityisesti siihen puuttuminen alkoivat kiinnostamaan minua yhä enemmän, ja etsin lisää tietoa siitä, miten erottaa rangaistava vihapuhe sananvapauden rajoihin mahtuvasta loukkaavasta puheesta ja minkälaisia seurauksia vihapuheella voi olla yhteiskunnalle. Vihapuheen kohteeksi joutumisen seurauksena on yksilötasolla usein emotionaalista pahoinvointia, mutta yhteiskunnan kannalta keskeisin ongelma on, että vähemmistöryhmiin kohdistuva vihapuhe voi heikentää demokratian toimivuutta, kun vihapuheen kohteeksi joutuneet eivät tunne oloaan turvalliseksi, jotta voisivat käyttää poliittisia ja perustuslaillisia oikeuksiaan yhteiskunnassa (Jääskeläinen 2019).

Lainsäädäntötoimet ovat tärkeä keino torjua vihapuhetta, mutta ne eivät yksin riitä. Esimerkiksi internetissä vihapuhetta levittävät hyödyntävät usein yhdysvaltalaisia julkaisualustoja ja palveluntarjoajia, koska he voivat siten käyttää hyväkseen maan vahvaa sananvapauden perinnettä ja sen perustuslain sananvapauspykälää, joka käytännössä estää vihapuheeseen liittyvien syytteiden nostamisen (LIGHT ON 2014). Myös Suomen lainsäädännössä sananvapaus antaa mahdollisuuden kovaankin kritiikkiin, lioitteluun ja provosointiin, mutta panettelu ja solvaaminen on kielletty – tosin käytännössä rajanveto rangaistavan ja sananvapauden rajoissa pysyvän puheen välillä on erittäin vaikeaa (Korhonen et al. 2016). On tärkeää ja samalla haastavaa löytää sopiva tasapaino sananvapauden ja muiden ihmisoikeuksien suojelemisen välillä, sillä sananvapaus on tärkeä ihmisoikeus toimivan demokratian mahdollistamiseksi – sen avulla esimerkiksi estetään poliittisesti vallassa olevien tahojen mahdollisuus sensuroida heihin kohdistuvaa kritiikkiä (Jääskeläinen 2019).

Facebookin teettämä tutkimus osoittaa, että vihapuhetta esittäviä sivustoja tuotetaan määrällisesti huomattavasti enemmän kuin vihapuhetta torjuvaan vastapuheeseen (counter speech) keskittyneitä sivustoja, ja siksi aktiivista ja tehokasta vastapuhetta tulisi lisätä merkittävästi (Bartlett & Krasodomski-Jones 2015). Myös Suomen tasavallan presidentti Sauli Niinistö esitti uudenvuodenpuheessaan huolensa vihapuheen lisääntymisestä ja siitä, miten suomalaiset kohtelevat toisiaan. Tämä ilmenee erityisesti keskustelukulttuurien jakautumisena oikeassa oleviin ja väärässä oleviin sen sijaan, että haettaisiin yhteistä näkemystä. Hänen mukaansa vihapuheeseen puuttuminen ei ole sananvapauden rajoittamista. (Iltalehti 2020.)

Vihapuheeseen puuttumatta jättäminen voi tuntua helpommalta ratkaisulta, jos ei ole keinoja ja malleja, miten vihapuheeseen voi ja kannattaa puuttua. Usein myös pelkona on, että puuttumalla vihapuheeseen seurauksena on itse vihapuheen kohteeksi joutuminen. Vaikka itselläni on paljon faktatieto ihmisoikeuksista ja intuitiivisesti tunnistan vihapuhetta sisältävät tilanteet tuntemalla surua ja myötätuntoa vihapuheen kohteeksi joutuneiden puolesta, ensimmäinen reaktioni on usein jähmettyminen ja toivominen, että asia korjaantuisi omalla painollaan. Vihapuheeseen puuttuminen on kuitenkin tärkeää, sillä myös ne, jotka eivät itse tuota vihapuhetta mutta sallivat sen jatkua, ovat osallisia vihapuheen laajenemiseen ja normalisoitumiseen yhteiskunnassa. Esimerkkejä aktiivisista keinoista puuttua vihapuheeseen ovat Silakkaliike (2020) ja Facebook-ryhmä #olentäällä (2020). Silakkaliike on ottanut mallia Italian Sardiiniliikkeestä tavoitteenaan aktivoida kansalaisia toimimaan parvessa vastavoimana fasismille, rasismille, ilmastodenialismille sekä syrjiviin jakolinjoihin pyrkivälle politiikalle ja ilmapiirille. Facebook-ryhmä #olentäällä perustettiin tukemaan vastuullista ja rakentavaa keskustelukulttuuria vastapainoksi lisääntyneelle vihapuheelle. Ryhmän jäsenet tukevat toisiaan ja antavat käytännöllisiä ohjeita empaattisen sekä faktoihin ja ihmisoikeuksiin perustuvan kommentoinnin avuksi hillitsemään vihapuheen voimaa uutisvustojen kommenttiosioissa. Ryhmän ohjeena on, että kaikkia vihakommentteja ei tarvitse lukea eikä niihin vastata suoraan,

sillä reagointi vihaan nostaisi sitä vain enemmän näkyviin. Sen sijaan jätetään oma asiallinen kommentti ja siirrytään eteenpäin niin, ettei vihan anneta vaikuttaa. Mitä useampi osallistuu, sitä vähemmän se kaikilta vaatii ja sitä näkyvämmäksi ihmisoikeuksia kunnioittava kommentointi nousee.

Vastapuheen avulla vihapuheeseen puututaan nimenomaan vahvistamalla ihmisarvoa, suvaitsevaisuutta ja toisten kunnioittamista, ja myös taiteilla on tällaisessa viestinnässä merkityksellinen rooli, sillä taiteen avulla tuotetut monimuotoiset vastanarratiivit (counter narratives) voivat luovasti ja osallistavasti kyseenalaistaa vihapuheeseen sisältyviä yksipuolisia ja syrjiviä narratiiveja (Jääskeläinen 2019). Savan (2007, 73) mukaan ”taide voi osaltaan herättää aistimaan ja näkemään sellaista, jota ei ennen ole osannut, halunnut tai uskaltanut nähdä” ja johtaa muutokseen, puolustamaan hyvää elämää yhteiskuntaan aktiivisesti vaikuttamalla. Siten myös taidekasvatus voi olla mukana rakentamassa suvaitsevaista ja demokraattista kulttuuria, jossa lasten ja nuorten on mahdollista oppia valmiuksia aktiiviseen kansalaisuuteen, kulttuuriseen toimijuuteen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen (Anttila & Saastamoinen 2019). Hyvänä esimerkkinä tästä on oma kokemukseni taidealojen yliopistopedagogiikan koulutuksesta, jossa monikulttuurisessa taidekasvatuksen ympäristössä suorittamani opetusharjoittelu sekä koulutukseen sisällytetty monikulttuurisuuteen keskittyvä moduuli herättivät kiinnostukseni ja aktivoivat minut toimimaan ihmisoikeuksien edistämisen puolesta. Koulutus onkin vastapuheen määrän kasvattamisessa keskeisessä asemassa toimimalla väylänä ihmisoikeuksista oppimiselle, joten opettajilla tulisi olla riittävästi tietoja ja taitoja ihmisoikeuskasvatuksen opettamista varten. Olisi ensisijaisen tärkeää auttaa opettajia ymmärtämään, miksi ihmisoikeuskasvatusta tarvitaan kouluissa.

Miksi ihmisoikeuskasvatusta tarvitaan?

Euroopan neuvoston (Council of Europe 2012a) mukaan ihmisoikeuksia tarvitaan demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen ja ylläpitämiseen sekä siellä toimimiseen yhdessä.

Demokraattinen yhteiskunta ei toteudu itsestään vaan edellyttää asiasta muistuttamista ja ihmisoikeuksien aktiivista harjoittamista samalla tavalla kuin minkä tahansa taidon oppiminen ja ylläpitäminen. Tämän vuoksi ihmisoikeuksien tulisi kuulua kaikkiin kasvatusprosesseihin mahdollisimman varhaisesta iästä alkaen ja eri koulutusasteilla osana valmistautumista elämään moniarvoisessa ja demokraattisessa yhteiskunnassa. Tuntemalla ihmisoikeudet lapset ja nuoret tietävät omat oikeutensa heihin kohdistuvien väärinkäytösten torjumiseen. Ihmisoikeuskasvatuksesta he saavat taitoja kasvaa aktiivisiksi toimijoiksi rakentaakseen maailmaa paremmaksi itselleen ja muille sekä henkilökohtaisella että sosiaalisella tasolla.

Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus julkistettiin vuonna 1948 edistämään rauhaa ja tasa-arvoa muun muassa kolonialismin purkamiseksi ja estämään tulevaisuudessa vastaavat ihmisoikeusrikkomukset, joita tapahtui esimerkiksi toisen maailmansodan aikana natsien toteuttamina juutalaisten joukkotuhoina. Yhä edelleen monet sosiaaliset ja poliittiset tapahtumat maailmassa, esimerkiksi rasismi, sosiaalisten ryhmien välinen levenevä kuilu ja politiikan siirtyminen mediaan, vaarantavat demokraattisen vakauden ja ihmisoikeuksien kulttuurin perustan. (Council of Europe 2012a, 2012b.)

Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (katso esimerkiksi Council of Europe 2012a, 2012b) sitoo kaikkia Yhdistyneiden kansakuntien jäsenvaltioita ja sisältää 30 artiklaa, joista ensimmäinen kuuluu näin: ”Kaikki ihmiset syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan. Heille on annettu järki ja omatunto, ja heidän on toimittava toisiaan kohtaan veljeyden hengessä.” Kaikilla ihmisillä on ihmisoikeudet tasavertaisesti, universaalisti ja ikuisesti. Ne muodostavat vähimmäisvaatimukset, joita ilman ihminen ei voi elää arvokasta elämää. Yhdistyneiden kansakuntien lisäksi ihmisoikeuksia edistävät useat muut kansainväliset organisaatiot, esimerkiksi Euroopan neuvosto, Euroopan unioni ja Euroopan ihmisoikeustuomioistuin sekä kansalliset instituutiot, esimerkiksi Suomen kansallinen ihmisoikeusinstituutio.

Taiteet tarjoavat lapsille, kasvattajille, opettajille ja vanhemmille välineitä ja menetelmiä, joiden avulla lapset voivat

tutustua ihmisoikeuksiin luovilla ja mielenkiintoisilla tavoilla. Seuraavaksi esittelen käytännön esimerkkejä ja työkaluja, joiden avulla taideopettajat voivat ottaa ihmisoikeuskasvatuksen osaksi opetustaan.

Ihmisoikeuskasvatus taideopettajan työssä

Ajatus monimuotoisesta taidekasvatuksesta herättää käytännön kysymyksiä siitä, miten taideopettajat voivat käsitellä opiskelijoidensa kanssa tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen liittyviä teemoja. Anttila ja Saastamoinen (2019) tuovat mielipidekirjoituksessaan esiin, että taiteellinen ilmaisu on tehokas ja luova keino käsitellä lasten ja nuorten kanssa esimerkiksi koulumaa-ilmassa tapahtuvaa ryhmästä ulos sulkemista ja muita kiusaamisen ilmentymiä. Taiteen positiivisia vaikutuksia hyvinvointiin, terveyteen ja sosiaaliseen muutokseen on tutkittu yhä enemmän (Anttila et al. 2017). Tutkimustulokset osoittavat, että taiteen harrastaminen on yhteydessä ihmisten vapaaehtoistyöhön ja hyväntekeväisyyteen osallistumiseen, ja erityisesti nuorten taideharrastukset ennakoivat aktiivisuutta yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa (Jääskeläinen 2019). Taiteiden äärellä ja niiden avulla on mahdollista löytää henkilökohtaisia keinoja rauhoittumiseen, tasapainoisen elämäntavan löytämiseen ja vastoinkäymisestä selviämiseen (Lehikoinen 2020).

Toisaalta taiteen tuottamiseen saattaa sisältyä myös ihmisoikeuksien vastaisia käytäntöjä, esimerkiksi kun taiteen avulla vahvistetaan marginalisoituja ryhmiä syrjiviä valtarakenteita ja normalisoidaan etuoikeutettujen käyttämiä ilmaisutapoja (Jääskeläinen 2016). *Kulttuurinen appropriatio* eli omiminen ilmenee taiteen kentällä, kun esimerkiksi etuoikeutettujen ryhmä ottaa haltuun jonkin marginalisoidun kulttuurisen ryhmän tapoja, käsityksiä ja tuotteita. Samalla etuoikeutettujen ryhmä vahvistaa omaa valta-asemaansa ja taloudellista etumatkaansa joutumatta kuitenkaan koskaan kärsimään siitä asiaan liittyvästä sorrosta, jota marginalisoitu ryhmä on joutunut kokemaan. (Hubara 2016.) *Kulttuurinen eksotismi* eli ihannoiti on postkolonialistinen ilmiö, jossa etuoikeutetut nostavat syrjityn marginalisoidun ryhmän positiivisen huomion kohteeksi

esimerkiksi ylistämällä kulttuurista erilaisuutta. Samalla etuoikeutetut kuitenkin aktivoivat uudelleen samankaltaisen stereotyyppisen jaottelun, joka kolonialismissa ilmeni marginalisoidun ryhmän negatiivisena kohteluna. (Anundsen 2014.) *Kulttuurinen assimilaatio* eli sulautuminen näyttää harmoniselta vastavuoroisuudelta etuoikeutetun ja marginalisoidun ryhmän välillä. Näennäinen harmonisuus perustuu kuitenkin erilaisuuden kieltämiseen, koska etuoikeutetut eivät välttämättä pysty ymmärtämään marginalisoidun ryhmän syrjityksi tulemisen ja toiseuden kokemuksia. Tämä johtaa siihen, että etuoikeutettujen ryhmä sietää marginalisoidun ryhmän kokemuksia vain niin kauan, kun ne pysyvät toiseudelle määritellyllä paikalla mukavana eksoottisena lisävivahteena. (Järvinen 2016.)

Taulukkoon 1 on koottu hyödyllisiä materiaaleja taideopettajille ihmisoikeuskasvatuksen, media- ja dialogikasvatuksen, vihapuheen torjumisen ja vastanarratiivien opettamisen tueksi sekä opiskelijoiden kanssa tehtäviä käytännön harjoituksia varten. Kaikki taulukon materiaalit ovat vapaasti saatavilla internetissä, ja linkit niihin löytyvät lähdeluettelosta.

Taulukko 1. Hyödyllisiä materiaaleja taideopettajille ihmisoikeuskasvatuksen opettamiseen ja käytännön harjoituksiin opiskelijoiden kanssa.

Ihmisoikeuskasvatus	Media- ja dialogikasvatus	Vihapuheen torjuminen	Vastanarratiivit
Compassito: Lasten kanssa työskentelyyn tarkoitettu ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja (Council of Europe 2012a).	Disinformaatio, vihapuhe ja mediakasvatuksen keinot: Oppimateriaali mediakasvatukseen (Töyry 2016).	Kirjanmerkit: Käsikirja verkon vihapuheen torjumiseen ihmisoikeuskasvatuksen avulla (Gomes 2014).	WE CAN!: Käsikirja vastanarratiivien luomiseen ja hyödyntämiseen (Gomes 2017).
Compass: Nuorten kanssa työskentelyyn tarkoitettu ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja (Council of Europe 2012b).	Rakentavaa vuorovaikutusta: Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen sekä vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismiin ehkäisyyn (Opetushallitus 2017).	Vihapuheesta dialogiin: Plan International Suomen koulutusmateriaali vihapuheen vastaisille oppitunneille (Kuuluvainen 2017).	The counter-narrative handbook: Käsikirja vastanarratiivien luomiseen ja hyödyntämiseen (Tuck & Silverman 2016).
The Anna Lindh education handbook: Käsikirja kulttuurienväliseen kansalaiskasvatukseen (Anna Lindh Foundation 2017).	Dialogikasvatus: Käytännönläheinen materiaalipankki dialogitaitojen kehittämiseen (Dialogikasvatuksen sivusto 2020).	Yhdenvertaisuus: Mannerheimin Lastensuojeluliiton opas, joka sisältää tietoa vihapuheen ehkäisystä ja käsittelystä osana tukioppilastoimintaa (Snellman-Aitto-la & Pihlaja 2018).	Online hate speech: Opas verkon vihapuheen syiden, vaikutusten ja säännösten tuntemiseen (Rudnicki & Steiger 2020).

Taiteiden vastapuhetta

Taide ja taidekasvatus tarjoavat luovia ja tehokkaita menetelmiä ihmisoikeuskasvatukseen. Taiteen avulla voidaan luoda monipuolisia narratiiveja kyseenalaistamaan yhteiskunnan yksipuolisia ja syrjiviä narratiiveja, ja moni taiteilija onkin hyödyntänyt vastanarratiiveja taideteoksissaan ihmisoikeuksien edistämiseksi (katso esimerkiksi lähdeluettelosta linkki verkkosivustoon UNESCO Art Lab for Human Rights and Dialogue 2020). Tällaisia taideteoksia voidaan käyttää opetusmateriaalina ihmisoikeuskasvatuksessa, esimerkiksi erilaisten kampanjoiden suunnittelussa. Taidekasvatus tarjoaa myös keinoja tutkia piilossa olevia historiallisia ja kulttuurisia normeja ja uskomuksia ja rakentaa tasa-arvoisempaa ilmaisua ihmisoikeuksien näkökulmasta. Sava (2007) korostaa, että taiteen avulla voidaan sensuroimisen sijasta ohjata lapsia ja nuoria kriittiseen visuaaliseen lukutaitoon, esimerkiksi tutkimalla vihaa, pahuutta ja epäoikeudenmukaisuutta taideteosten avulla. Taiteen avulla voidaan myös muuntaa muistot, tunteet ja ajatukset turvallisesti tulkittaviksi kuviksi. Näin taidekasvatus voi tukea yksilön ja yhteisön vapautta tehdä hyvään elämään johtavia ja ihmisarvoa kunnioittavia valintoja.

Käytyäni ihmisoikeuskasvattajan koulutuksen minua alkoi kiinnostaa, miten eri taiteilijat ovat taideteoksissaan ilmentäneet ihmisoikeuksien edistämistä vastapuheella – tai paremminkin vastanarratiivien avulla. Kokosin esimerkkejä puhuttelevista taideteoksista ja taideprojekteista eri taiteenaloilta ja kirjoitin niiden pohjalta artikkelin vihapuheen torjumisesta taiteen ja taidekasvatuksen avulla (Jääskeläinen 2019). Löysin esimerkiksi taideopettajille helposti lasten ja nuorten kanssa toteutettavan aktiviteetin, joka on Euroopan neuvoston kehittämä Elävä kirjasto. Siinä kirjojen sijaan lainataan ihmisiä ja tutustutaan erilaisista kulttuureista tuleviin ihmisiin, jotka ovat kokeneet vihapuhetta tai jotka ovat aktivisteja vihapuheen torjunnassa. Tällaisessa osallistavassa aktiviteetissa lapset ja nuoret saavat mahdollisuuden oppia kyseenalaistamaan ennakkoluuloja, stereotyyppioita ja syrjintää ymmärtämällä,

että ihmisyyden kaikenlaisine huolineen ja toivonkipinäineen yhdistää ihmisten erilaisuudesta huolimatta.

Kirjoittamassani artikkelissa (Jääskeläinen 2019) esittelen myös sellaisia taiteen avulla toteutettavissa olevia teoksia, joissa ihmisoikeuksia edistäviä vastaanratiiveja luodaan yhteistyössä muiden kanssa sen sijaan, että ihmiset yksin miettivät, miten maailmaa voisi muuttaa paremmaksi paikaksi kaikille. Esimerkiksi taiteilija Matthew "Levee" Chavez toteutti osallistavan terapianurkkauksen New Yorkin metrotunneliin huomattavasti ihmisten ahdistuksen ja epätoivon sen jälkeen, kun republikaanien presidenttiehdokas Donald Trump oli voittanut Yhdysvaltojen presidentinvaaleissa 2016 demokraattien edustajan Hillary Clintonin. Sadat ohikulkijat liimasivat post-it-lapuille metrotunnelin seinälle piirroksiaan ja ajatuksiaan, kuten esimerkiksi "9/11 Never Forget, 11/9 Always Regret". Myös internetsivuja on mahdollista hyödyntää materiaaleina vihapuheen tunnistamiseen ja torjumiseen taiteen avulla. Esimerkiksi kuvataiteilija Eetu Kevarinmäki tutki Facebookin vihapuhetta ja loi vihapuhetta sisältävien kommenttien pohjalta taideteoksia, jotka olivat esillä hänen "Vihapuheen Estetiikka"-taidenäyttelyssään äänitaideteoksena ja 400 valokuvateoksena. Hän oli muuntanut vihapuhetta kirjoittaneiden henkilöiden Facebook-profiilien valokuvat tekstitiedostoiksi ja lisännyt heidän vihapuhettaan koodin sekaan. Tuloksena oli abstrakteja ja rikkinäisiä profiilikuvia, jotka toivat esiin, kuinka vihapuhe pirstaloi myös vihapuhetta kirjoittavien ihmisyyttä. Edellisten esimerkkien visuaaliset ja osallistavat taideteokset herättivät itsessäni voimakkaita tunteita ja halun aktivoitua toimimaan. Taideteosten kautta ihmisoikeuskasvatus voi koskettaa juuri monenlaisia tunteita, ja teokset saattavat jäädä mietityttämään pitkäksi aikaa. Passiivisen lamaantumisen tunteen sijaan taide voi herättää toivonpilkahduksia ja toimia rohkaisevana esimerkkinä ihmisoikeuksien edistämiseen.

Myös musiikin avulla voidaan tuottaa aktiviteetteja vihapuheen torjumiseen; esimerkkinä tällaisesta olen artikkelissani (Jääskeläinen 2019) esitellyt "Love Music Hate Racism"-liikkeen, joka käynnistettiin vuonna 2002 Isossa-Britanniassa torjumaan lisääntyntä rasismia. Musiikin avulla edistetään

moninaista ja monikulttuurista yhteiskuntaa järjestämällä rasisminvastaisia musiikkitapahtumia ja festivaaleja. Myös teatterin, tanssin ja kehollisen ilmaisun avulla on mahdollista purkaa hierarkioita lisäämällä ryhmän jäsenten osallistavaa vuorovaikutusta ja siten tasa-arvoisemman ryhmädynamiikan kehittymistä (Anttila & Saastamoinen 2019).

Jotta vastapuhe olisi tehokasta ja huomiota herättävää, taiteellinen ilmaisu ja erityisesti usein taiteessa sallittu puhetta laajempi ilmaisuvapaus tarjoavat oivallisen keinon todellisten ja fiktiivisten elementtien sekoittamiseen vihapuheen torjumisessa. Samalla on kuitenkin huolehdittava siitä, ettei taiteella tuoteta vihapuhetta. Esimerkkinä tästä olen kirjoittamassani artikkelissa (Jääskeläinen 2019) esitellyt espanjalaisen rap-muusikon ”Valtonyc” (Josep Miquel Arenas) vuonna 2018 esittämän kappaleen, jossa hän esitti väkivaltaisella sanoituksella kritiikkiä Espanjan kuningasta kohtaan ja josta hänet tuomittiin kolmeksi ja puoleksi vuodeksi vankeuteen. Taiteellisen ilmaisun vapauden ja vihapuheen rajan löytäminen voi olla erityisen haastavaa nuorten ilmaisussa. Esimerkiksi Suomessa herätti kiivasta keskustelua vuonna 2018 kolmen 15-vuotiaan opiskelijan suunnittelema juliste, joka oli osa koulun ja kaupungin kampanjaa nostaa esiin sosiaalisia ongelmia yhteiskunnassa. Opiskelijoiden valitsemana teemana oli maahanmuutto, ja julisteessa oli kuva täyteen ahdetusta pakolaisten veneestä, jonka vasemmalla puolella oli *Suomeen*-tekstin alla kuvat Suomen tasavallan presidentistä ja vihreiden puolueen kansanedustajasta. Pakolaisveneen oikealla puolella oli *Kuoleen*-teksti ja sen alla perussuomalaisten puolueen puheenjohtajan ja kansanedustajan kuvat. Julisteen keskeisenä ajatuksena oli nostaa esiin pakolaisten kohtaamaa valintatilannetta suomalaisessa yhteiskunnassa. Perussuomalaisten puolueen kansanedustajan mielestä juliste sisälsi vihapuhetta, mutta apulaisoikeuskanslerin mukaan juliste ei ylittänyt myös lapsia koskevan sananvapauden rajoja (Iltalehti 2019).

Käytännön opetustyössä taideopettajat saattavat kohdata haasteita juuri siinä, miten tukea opiskelijoita mustavalkoisen ajattelun sijaan moninaisiin ja ihmisyyttä yhdistäviin narratiiveihin. Opettajien ja opiskelijoiden ei tulisi kuitenkaan lannistua,

vaikka vastanarratiivien tuottaminen ei ole välttämättä helppoa. Vastanarratiivit voidaan ymmärtää monella tavalla, ja siksi niiden käyttäminen voi johtaa edellisen esimerkin kaltaiseen kiivaaseen yhteiskunnalliseen keskusteluun. On hyvä tiedostaa, että taiteeseen liittyy usein epävarmuutta, epämääräisyyttä ja ennustamattomuutta, joka saattaa johtaa moniarvoisuuden kunnioittamisen sijaan syrjivien narratiivien vahvistamiseen (Sava 2007). Haastavat ja ristiriitaiset tilanteet yhteiskunnallisten ja sosiaalisten ongelmien käsittelyssä osana taidekasvatusta toimivat kuitenkin hyvänä materiaalina käsitellä asiaa lasten ja nuorten kanssa ihmisoikeuskasvatuksen keinoin. Asioiden käsitteleminen voi kannustaa heitä aktiivisiksi ihmisoikeuksien puolesta toimijoiksi sen sijaan, että valittaisiin turvallisemmalta tuntuva passiivisuus kouluissa. Taulukkoon 1 kootuista materiaaleista taideopettajat saavat tukea siihen, miten tällaisia tilanteita voidaan käsitellä rakentavasti opiskelijoiden kanssa.

Lopuksi

Miten taidekasvatuksen ja ihmisoikeuskasvatuksen yhdistämisellä voidaan aktivoida lapsia ja nuoria vastapuheeseen vihapuheen torjumiseksi? Ihmisoikeuskasvatuksen sisällyttäminen taideopetukseen voi tuntua opettajista hankalalta, sillä siihen kytketty useinkin arkojakin kulttuurisidonnaisia mielipide-eroja ja vaikeita elämäkokemuksia. Tämän vuoksi taideopettajat tarvitsevat käytännön tietoa ihmisoikeuksista ja malleja ihmisoikeuskasvatuksen opettamiseen. Kun olen opettanut ihmisoikeuskasvatusta Suomessa ja ulkomailla taiteilijoille, taideopettajille ja opiskelijoille, myös taidealojen yliopistopedagogiikan koulutuksessa, olen huomannut, että ihmisoikeuskasvatuksen sisällyttäminen osaksi taideopetusta herättää yhtä lailla innostusta kuin epärointiä. Tärkeää on myös huomioida opettajien rajallisuus ja jatkuvasti kasvavien vaatimusten kuormittavuus opetustyössä. Jokaisen opettajan tulisikin löytää itselle parhaiten sopiva tapa ottaa tai olla ottamatta ihmisoikeuskasvatus osaksi omaa opetustyötään. Samalla on hyvä muistaa, että pienen pienilläkin askeleilla ihmisoikeuksien ymmärtämiseen voi olla suuri merkitys lapsille ja nuorille.

Taidekasvatuksen mahdollisuudet ihmisoikeuskasvatuksen edistämisessä eivät rajoitu pelkästään lapsiin ja nuoriin, sillä taideaktiiviteeteilla ja -opetuksella on mahdollista tavoittaa yhtä lailla aikuisia. Against Hate -hankkeen (2019) raportin mukaan enemmistö rangaistavan vihapuheen tuottajista on aikuisia ja aikuisten medialukutaidot ovat keskeisessä asemassa asenteiden ja toimintatapojen siirtymisessä lapsille ja nuorille. Oleellista on ymmärtää, että vaikka ei itse olisikaan joutunut vihapuheen kohteeksi, on tärkeää aktivoitua tuottamaan ihmisoikeuksia edistävää vastapuhetta, jotta passiivisuus ei mahdollista vihapuheen laajenemista ja normalisoitumista yhteiskunnassa. Kun vastapuhetta tuotetaan ”parvissa”, ihmisarvoa kunnioittava ilmaisu vie voimaa vihapuheelta eivätkä vihapuheen kohteeksi joutuneet jää yksin puolustamaan ihmisoikeuksiaan. Tämä voi toimia mallina niin internetissä toimimisessa kuin lasten ja nuorten arkipäivän elämässä koulussa ja vapaa-ajalla.

Tässä artikkelissa esittämäni materiaalit ja esimerkit auttavat taideopettajaa pääsemään alkuun ja tarjoavat mahdollisuuden osallistua opiskelijoiden kanssa ihmisoikeuksien edistämiseen ja siten tasa-arvoisemman yhteiskunnan ja maailman rakentamiseen taiteiden avulla. Toivon, että tämä artikkelini rohkaisee myös opettajia ja opiskelijoita aktiiviseen keskusteluun tasa-arvosta ja ihmisoikeuskasvatuksesta osana taidealojen yliopistopedagogista koulutusta Taideyliopistossa ja muissa yliopistoissa. Oman opettajuuteni kehittäminen ja ihmisoikeuskasvatukseen erikoistuminen jatkuu uutta polkua pitkin, sillä opiskelen parhaillaan Åbo Akademin ihmisoikeusinstituutissa International Law and Human Rights -sivuainekokonaisuutta. Ehkäpä lähitulevaisuudessa ihmisoikeuskasvatuksen opettajia tarvitaan korkeakouluissa, kuten taidekorkeakoulujen opiskelijat toivovat Antirasistiset strategiat osaksi opetussuunnitelmaa -adressissa (2020):

Tulevaisuudessa antirasististen strategioiden tulee olla erottamaton osa taidekoulutusta. Taide ei koskaan ole epäpoliittista eikä neutraalia ja huomiotta jättäminen on hiljaista hyväksyntää. Siksi vaadimme muutoksia!

Lähteet

- Against Hate*. 2019. *Against hate -hankkeen suosituksia viharikosten ja vihapuheen vastaiseen työhön*. Julkaisut ja raportit, 11/2019. Oikeusministeriö. Haettu 3.9.2020. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/80ac0a59-5434-4983-b89e-e2ab0013ba21/f1302418-b5dd-4bec-9415-685407d0d1ab/JULKKAISU_20191128113136.pdf
- Anna Lindh Foundation. 2017. *The Anna Lindh education handbook: Inter-cultural citizenship in the Euro-Mediterranean region*. Haettu 3.9.2020. https://www.annalindhfoundation.org/sites/annalindh.org/files/documents/page/education_handbook_en_0_0.pdf
- Antirasistiset strategiat osaksi opetussuunnitelmaa* -adressi. 2020. "Template to include anti-racist strategies into the curriculum." Verkko-sivusto. Haettu 3.9.2020. <https://equaledu.cargo.site/>
- Anttila, Eeva & Saastamoinen, Riku. 2019. "Teatterin ja tanssin opetuksen lisääminen kouluissa vahvistaisi osallisuuden kokemusta". Luki-jan mielipide. Helsingin Sanomat 27.10.2019. Haettu 3.9.2020. <https://www.hs.fi/paivanlehti/27102019/art-2000006286603.html>
- Anttila, Eeva, Jaakonaho, Liisa, Juntunen, Marja-Leena, Martin, Mari, Nikkanen, Hanna M., Saastamoinen, Riku & Turpeinen, Isto. 2017. "Peruskoulu: Suomen suurin kulttuurikeskus." Taideyliopiston Arts-Equal -tutkimushankkeen Policy Brief 2/2017. Haettu 3.9.2020. <https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/Koulu+kulttuurikeskus+PB/6539bc7d-4c69-4d62-a90f-91a0d12fbc6b>
- Anundsen, Tormod Wallen. 2014. *Mainstream or marginal? A study of the musical practices of three African immigrant performers in Norway*. Dissertation for the degree of Philosophiae Doctor. Faculty of Humanities, Department of Musicology, University of Oslo. Oslo: 07 Media AS. Haettu 3.9.2020. <https://core.ac.uk/display/52114135>
- Bartlett, Jamie & Krasodomski-Jones, Alex. 2015. *Counter-speech examining content that challenges extremism online*. DEMOS, October. Haettu 3.9.2020. <https://www.demos.co.uk/wp-content/uploads/2015/10/Counter-speech.pdf>
- Council of Europe. 2012a. *Compasito: Lasten ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja*. Budapest: Council of Europe. Haettu 3.9.2020. <https://www.globaalikasvatus.fi/vinkit/compasito-lasten-ihmisoikeuskasvatuksen-kasikirja>
- Council of Europe. 2012b. *Compass: Manual for human rights education with young people*. Budapest: Council of Europe. Haettu 3.9.2020. <https://rm.coe.int/1680665ba4>
- Dialogikasvatus*. 2020. "Materiaalia ja ajankohtaista tietoa kulttuuri- ja katsomustietoisien kasvatuksen tueksi." Verkkosivusto. Haettu 3.9.2020. <https://dialogikasvatus.fi/>
- Elo, Satu, Kaihari, Kristiina, Mattila, Paula & Nissilä, Leena, toim. 2017. *Rakentavaa vuorovaikutusta: Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn*. Oppaat ja käsikirjat, 1/2017. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 3.9.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/182479_rakentavaa_vuorovaikutusta_0.pdf

- Gomes, Rui, toim. 2014. *Kirjanmerkit. Käsikirja verkon vihapuheen torjumiseen ihmisoikeuskasvatuksen avulla.* (Bookmarks Finnish Version.) Budapest: Council of Europe Publishing. Haettu 3.9.2020. <https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7812-pdf-kirjanmerkit-kasikirja-verkon-vihapuheen-torjumiseen-ihmisoikeuskasvatuksen-avulla-bookmarks-finnish-version.html>
- Gomes, Rui, toim. 2017. *WE CAN! Taking action against hate speech through counter and alternative narratives.* Budapest: Council of Europe Publishing. Haettu 3.9.2020. <https://rm.coe.int/wecan-eng-final-23052017-web/168071ba08>
- Hubara, Koko, 2016. "Tarinoiden kertomisesta". Teoksessa *Toiseus 101 – Näkökulmia toiseuteen*, toim. Sonya Lindfors. Helsinki: UrbanApa, 7–13. Haettu 3.9.2020. <http://urbanapa.fi/wp-content/uploads/2012/10/TOISEUS-101-n%C3%A4k%C3%B6kulmia-toiseuteen.pdf>
- Iltalehti*. 2019. "Koululaisten 'Suomeen vai kuoleen' -juliste suututti Laura Huhtasaaren: koululle ei seurauksia." Uutiset, kotimaa. *Iltalehti* 10.12.2019. Haettu 3.9.2020. <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/407a08b0-1e5e-4efa-832f-359c0534a108>
- Iltalehti*. 2020. "Sauli Niinistö on huolissaan vihapuheen lisääntymisestä: 'Me pystymme parempaan'." Uutiset, politiikka. *Iltalehti* 1.1.2020. Haettu 3.9.2020. <https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/9f-f4119c-51d2-4412-a8dc-e4bd951587bd>
- Järvinen, Hanna. 2016. "Suomalainen tanssi?" Teoksessa *Toiseus 101 – Näkökulmia toiseuteen*, toim. Sonya Lindfors. Helsinki: UrbanApa, 14–21. Haettu 3.9.2020. <http://urbanapa.fi/wp-content/uploads/2012/10/TOISEUS-101-n%C3%A4k%C3%B6kulmia-toiseuteen.pdf>
- Jääskeläinen, Tuula. 2016. "Vahvistanko hiljaisuudellani rasistisia rakenteita? Toiseuden kokemuksen tunnistamisesta kohti toiminnallista tasa-arvon edistämistä." *Musiikkikasvatus* 19(2), 64–72. Haettu 3.9.2020. https://www.researchgate.net/publication/323846819_Vahvistanko_hiljaisuudellani_rasistisia_rakenteita_Toiseuden_kokemuksen_tunnistamisesta_kohti_toiminnallista_tasa-arvon_edistamista
- Jääskeläinen, Tuula. 2019. "Countering hate speech through arts and arts education – Addressing intersections and policy implications." *Policy Futures in Education* 18(3), 344–357. Haettu 3.9.2020. https://www.researchgate.net/publication/332112929_Countering_hate_speech_through_arts_and_arts_education_-_Addressing_intersections_and_policy_implications
- Korhonen, Nita, Jauhola, Laura, Oosi, Olli & Huttunen, Hannu-Pekka. 2016. *Usein joutuu miettimään, miten pitäisi olla ja minne olla menemättä. Selvitys vihapuheesta ja häirinnästä ja niiden vaikutuksista eri väestöryhmiin.* Selvityksiä ja ohjeita 7/2016. Helsinki: Oikeusministeriö. Haettu 3.9.2020. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76633/omso_7_2016_vipu-raportti_158_s.pdf
- Kuuluvainen, Salla. 2017. *Vihapuheesta dialogiin: koulutusmateriaali vihapuheen vastaisille oppitunneille.* Helsinki: Plan International Suomi. Haettu 3.9.2020. https://www.globaalikoulu.net/wp-content/uploads/2017/09/Plan_Vihapuhe_koulutusmateriaali_34s.pdf

- Lehikoinen, Kai. 2019. "Näkökulmia laajentuvaan ammattilaisuuteen ja taidealan korkea-asteen koulutukseen". Teoksessa *Yhteisö ja taide: teemoja ja näkökulmia 2000-luvun taiteilijan laajentuneeseen toimintakenttään*, toim. Kirsi Monni & Kirsi Törmi. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 71. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Taideyliopisto. Haettu 3.9.2020. <https://disco.teak.fi/yhteiso-ja-taide/1-nakokulma-taiteilijan-laajentuvaan-ammattilaisuuteen-ja-taidealan-korkea-asteen-koulutukseen/>
- Lehikoinen, Kai. 2020. "Taidetoimintaan osallistuminen voi vahvistaa kykyä toipua vastoinkäymisistä ja jatkaa elämää." Lukijan mielipide. Helsingin Sanomat 1.6.2020. Haettu 3.9.2020. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006525256.html>
- LIGHT ON. 2014. *Opas verkkorasismien tunnistamiseen. Spot racism online: A practical guide*. Lontoo: The Migrant and Refugee Communities Forum. Haettu 3.9.2020. http://www.lighton-project.eu/uploads/File/guide_Finnish.pdf
- Maukonen, Riikka. 2019. "Äiti hämmentyi kiltin lapsen Whatsapp-viestien sisällöstä: Miten nuoren puhelin- ja somekäyttäytymistä voi valvoa?" Kotimaa. Helsingin Sanomat 26.10.2019. Haettu 3.9.2020. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006286557.html?share=18526d-5596591de9145dc0e212ca122e>
- #olentäällä. 2020. "#olentäällä. Tehdään sosiaalisesta mediasta parempi paikka." Verkkosivusto. Haettu 3.9.2020. <https://www.facebook.com/groups/1451139614958256/>
- Pitkänen-Walter, Tarja & Jääskeläinen, Tuula, toim. 2018. *Sand & Indigo: A Finnish and Gambian collaboration in art pedagogy*. Helsinki: Taideyliopisto.
- Rudnicki, Konrad & Steiger, Stefan. 2020. *Online hate speech. Introduction into motivational causes, effects and regulatory contexts*. DeFact. Detect then act. Rights, Equality and Citizenship Programme of the European Union (2014-2020). Haettu 3.9.2020. https://www.researchgate.net/publication/343906202_Online_hate_speech_-_Introduction_into_motivational_causes_effects_and_regulatory_contexts
- Sava, Inkeri. 2007. *Katsomme - näemmekö. Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Silakkaliike. 2020. "Silakkaliike: parvessa on voimaa". Verkkosivusto. Haettu 3.9.2020. <https://silakkaliike.fi/>
- Snellman-Aittola, Marja & Pihlaja, Kirsi. 2018. *Yhdenvertaisuus. Tukioppilastoiminnan materiaalit*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Haettu 3.9.2020. https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/tukioppilastoiminta/tukioppilaiden_koulutusmateriaalit/
- Tuck, Henry & Silverman, Tanya. 2016. *The counter-narrative handbook*. Lontoo: Institute for Strategic Dialogue. Haettu 3.9.2020. http://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/06/Counter-narrative-Handbook_1.pdf
- Töyry, Maija, toim. 2016. *Disinformaatio, vihapuhe ja mediakasvatuksen keinot*. Helsinki: Osuuskunta Mediakollektiivi ja Koulukino. Haettu 3.9.2020. <http://koulukino.fi/index.php?id=3705>

UNESCO. 2020. "Art Lab for Human Rights and Dialogue". Verkkosivusto. Haettu 3.9.2020. <https://en.unesco.org/themes/learning-live-together/art-lab>

Yle Uutiset. 2020. "Black Lives Matter -liike sai suomalaisopiskelijat vaatimaan antirasismia opetusta: Näin vastuopettajat vastaavat vaatimuksiin." Kulttuuri. Yle Uutiset 17.7.2020. Haettu 3.9.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11449419>

Ensimmäinen osa

Erään eurooppalaisen tuntiopettajan näkökulma työhönsä

Kyllä, tuntiopettajan näkökulmasta olisi tärkeää kirjoittaa, ääniä pitäisi saada kuuluviin. Jos äänessä eivät olisi he, tuntiopettajat itse, niin ketkä sitten? Eli olkoon menneeksi, hän puhuisi työstään ja ajatuksistaan suomalaiselle kollegalleen. Hän puhuisi, koska oli aivan samaa mieltä: tuntiopettajan työn pitäisi tulla näkyvämmäksi yliopistoyhteisöissä. Mutta jos sopii, hän puhuisi mieluiten nimettömänä. Ja kyllä, ehdottomasti, kaiken saisi julkaista siinä suomalaisessa uudessa taidealojen yliopistopedagogiikan julkaisussa, jos vain toimituskunta hyväksyisi suomalaisen kollegan artikkelin siihen. Kollega voisi kirjata vapaamuotoisesti, haluamallaan tavalla hänen ajatuksensa muistiin, muokata niistä artikkelin ja tarjota kirjoitusta julkaisuun.¹

Näin ajatteli ja sanoi eräs eurooppalainen tuntiopettaja koronakeväänä 2020. Tuntiopettaja oli keski-ikäinen taiteilija, pedagogi ja monialainen taiteen kentällä työskentelevä aktiivi. Oman taiteellisen työnsä ohella tuntiopettaja teki määräaikaista pedagogista työtä eräässä pienessä eurooppalaisessa taidekorkeakoulussa ja eräässä suuremmassa eurooppalaisessa, kansainvälisessä yliopistossa. Hän laski olleensa korkeakoulujen palveluksessa yhteensä jo yli kymmenen vuotta – koko ajan tuntiopettajana määräaikaissilla sopimuksilla ja kertaluontoisilla palkkioilla. Tuona aikana hänen opetusmääränsä oli hiljalleen kasvanut ja hän oli töidensä ohella, omasta kiinnostuksestaan päteväittänyt itsensä pedagogisesti. Ilokseen ja yllätyksekseen hän oli koronakeväänä saanut tulevalle syksylle vaihteeksi lisää uuttakin opetettavaa, vieläpä useissa koulutusohjelmissa ja

1. Ensimmäisen osan teksti perustuu erään eurooppalaisen tuntiopettajan haastatteluihin vuonna 2020. Haastattelija Raisa Kilpeläinen.

korkeakouluissa, sekä päässyt myös mukaan suunnittelemaan uusia, kehitteillä olevia kursseja. Hän puhkui intoa kasvomas- kinsa takana, kun hän raahasi kotiin kirjoja yliopistokirjastois- ta ennen poikkeusolosuhteisiin siirtymistä.

Kuluneena koronakeväänä tuntiopettaja oli muiden kollego- jensa lailla ottanut haltuun etätyöskentelyvälineet: opiskellut itse etätyösovellusten käytön, asentanut tarvittavat sovellukset ja katsonut vinkkejä ohjelmien käyttöön korkeakoulun verkko- tutoriaaleista. Yrittänyt ja erehtynyt. Yrittänyt ja onnistunut. Kotitoimistoihin keskittyvä pandemia-aika ei oikeastaan tuntu- nut niin kovin etäiseltä tai yksinäiseltä hänen normaaliin työ- hönsä nähden, sillä etätyöskentely oli vilkasta ja tyydytti hänen rajoittuneen sosiaalisuudentarpeensa hyvin. Onnekseen hänen keväällä opettamansa kurssit muuntuivat hyvin verkkopohjai- siksi ja etäluennointiin. Opiskelijat osasivat hienosti etäyhte- yksien ääreen, ja läsnäoloprosentit olivat suuret. Myös tulevan syksyn kurssien suunnittelu ja niiden kokoukset hoituivat hie- nosti verkossa: kokoukset pysyivät mittoissaan, matkustukseen ja siirtymiin ei kulunut aikaa, ja varsinkin tuttujen henkilöiden kanssa oli hedelmällistä etäkokousta. Pientä jännitystä ko- koustamiseen aiheutti ainoastaan hänen vanha tietokoneensa, jonka kanssa oli löydettävä konstit jos toisetkin, jotta ääni- ja kuvayhteys hoituivat kokouksissa moitteetta. Onneksi käyttö- järjestelmä ja ohjelmistot kuitenkin vielä sopivat yhteen.

Vaikka työ tuntui korona-arjessa hoituvan yksinäisyyses- säkin, oli yhteisöllisyys aina ravitsevaa. Yhden kerran pieni eurooppalainen taidekorkeakoulu oli kevään aikana kutsunut myös tuntiopettajat etäyhteydellä järjestettyyn massatilaisuus- teen, jossa tsemattiin pedagogeja poikkeustilan keskellä, jaet- tiin kuulumisia ja puhuttiin toivosta. Hän oli ikionnellinen saa- tuaan kutsun ja päästessään mukaan. Tilaisuudessa sai kuulla, miten muilla meni, mitä välineitä muut käyttivät ja mikä oli yleinen mieliala. Kuulla, että hyvää syntyi ympärillä, vaikka uutisilla oli mustat reunat. Tuon kokoontumisen ajan hän tuns- hetken kuuluvansa siihen laajempaan akateemisten joukkoon, jossa kukin teki tahoillaan samaa työtä kuin hän. Kuuluvansa työyhteisöön siinä pienessä eurooppalaisessa korkeakoulussa, josta liki suurin osa hänen tuloistaan tuli.

Aina joskus tuntiopettaja haaveili vakituiseammasta työsuhteesta. Opetustuntiensa perusteella tuntiopettaja olisi voinut olla vaikkapa vakituinen korkeakouluopettaja, esimerkiksi jollain prosentuaalisella työaikamäärällä. Hän tiesi, että jopa neljäosalehtoraatteja oli olemassa. Ja että joskus jotkut saivat kutsun. Ja että vain harvoin noita osa-aikaisia paikkoja oli ylipäättään olemassa tai julkisesti tavoiteltavissa, ainakaan marginaalisissa aineryhmissä.

Hän pyrki itsenäisesti monin eri tavoin vahvistamaan asemaansa korkeakoulu yhteisössä. Hän oli jo vuosia osallistunut aktiivisesti sekä opetuksen kehittämiseen että julkaisu toimintaan ja pyrki olemaan tiiviisti läsnä yhteisössä osallistumalla henkilöstön, yliopiston ja yliopistoyhteisön tilaisuuksiin. Miksikö? Jotta olisi mukana. Jotta saisi tietoa. Jotta tulisi nähdä. Eikä se aina ollut henkisesti helppoa, kun oma henkilökuntastatus huojui. Hän tiesi ja koki, että tuntityöntekijänä hänen vaikuttamisen mahdollisuutensa yhteisössä olivat marginaaliset. Hän tunsikin myös vuorovaikutustilanteissa tullessaan toistuvasti toiseutetuksi epämääräisenä näyttävänsä osa-aikaisen asemansa vuoksi. Eikä hän ollut ainoa samassa tilanteessa: näistä tuntemuksista puhuttiin joskus tuntiopettajakollegoiden kanssa yli korkeakoulurajojen, mutta varovasti, sillä kukaan ei halunnut menettää työmahdollisuuksiaan tai saada työlään ja hankalan työntekijän mainetta.

Totta kai hän tiedosti työkuvansa tuntiopettajana. Hän oli aikanaan kuin lahjana saanut mahdollisuuden opettaa ja tarttunut siihen innolla. Hän oli viihtynyt työssä, sitoutunut siihen ja kehittänyt itseään. Ja viimeisten viiden vuoden aikana hän oli itse alkanut olla aloitteellinen suhteessa työkuvansa. Useaan kertaan hän oli tiedustellut akateemisissa työpaikoissaan mahdollisuuksista pysyvämpiin työsuhteisiin. Perustellut sitoutuneisuuttaan. Muistuttanut pedagogisesta pätevydestään. Vedonnut koulutuksen kehittämiseen. Hän oli rohkeasti tarjonnut itseään kehitystoimiin ja kysynyt, miksi tuntiopettajien osallistaminen yliopistoyhteisöön oli niin vaatimatonta ja vaihtelevaa. Miksi urapolku koski vain vakituisia? Miksi lyhyitä työtehtäviä ei ilmoitettu haettavaksi, ei edes korkeakoulun sisäisessä haussa? Häntä askarrutti muun muassa se, kuinka

arvioitiin riittävä kiinteän opetushenkilökunnan määrä. Ja se, olivatko kutsumenettelyt tavallisia ja hyväksyttäviä toimintatapoja ja millaisiin ja miten pitkiin työsuhteisiin niitä voitiin käyttää.

Vaikka hän iloitsi työstään ja piti sitä tärkeänä, hän tiesi josain selkäpiissään olevansa työyhteisössään ulkokehällä – reservissä, tarvittaessa töihin kutsuttavien joukossa. Tilanne oli sama kuin pallokentän vaihtopenkkiläisellä – koko ajan piti olla lämpimänä ja valmiina hyppäämään otteluun ja pelata jatkuvasti niin hyvin ja kiinnostavasti, että aikaa kentällä annettaisiin vastaisuudessakin. Epäonnistua ei voinut. Niskassa hengittivät jo toiset kentälle pyrkijät, intoaan korskuvat pelurit. Ja ristiriitaista kyllä, tässä hän juuri tuli verranneeksi tilannetta joukkuelajiin, jossa kuitenkin kilpailtiin yksilösuorituksista. Oliko näin yliopistomaailmassakin?

Toki hän tunsi itsensä tarpeelliseksi juuri opetustyössään ja ylipäätään opiskelijoiden parissa. Hänethän oli silloin vallittu monien mahdollisuuksien joukosta. Hänet oli nähty tarpeelliseksi. Hänet oli kutsuttu tarpeeseen paikalle. Ja hän antoi kaikkensa. Mutta ei hän voinut sille mitään, että jokin kumma ulkopuolisuus kalvoi. Ja saattoi se olla kateuttakin. Hän todennäköisesti vain halusi enemmän kuin oli mahdollista saada. Oli epävarma paikastaan yhteisössä. Ulkopuolisuutta hän tunsi muun muassa siitä, että jossain muualla päätettiin asioista, jotka häntäkin koskivat, päätettiin sisälöistä, jotka oli otettava mukisematta vastaan. Tai toisaalta siitä, että usein tuntui, että ketään ei lopulta oikeastaan kiinnostanut hänen ajattelunsa, pedagogiikkansa ja kompetenssinsa, enemmänkin vain lopputulokset, joita hänen työllään saavutettiin. Ennen kaikkea opintopisteet ja valmistuneet. Ristiriitaisuutta hän tunsi siitä, että vielä eurooppalaisessa nykyisydessämmekin oli mahdollista työskennellä vuosikausia yliopisto-opettajana vakituisissa työsuhteissa, vailla pedagogista koulutusta ja pätevyyttä. Ja hän toki ymmärsi, että myös ansiot työelämässä ja pitkä ura koulutuksen parissa toivat opetukseen perspektiiviä ja taitoja, mutta pedagogiikka oli myös tieteenlaji, jonka tuntemisesta ja taitamisesta oli hyötyä – taideopetuksessakin. Se usein havahdutti

opettajan tutkimaan itseään ja omia taitojaan sekä heikkouksiaan pedagogina. Muistelemaan sitä pedagogiikkaa, jota oli itse omien opintojensa aikana kohdannut. Hän itse ainakin oli kokenut kehittyneensä opettajana taannoisten pedagogisten opintojensa aikana ja piti niiden kartuttamaa pääomaa tuiki tärkeänä turvana työssään. Kateutta hän puolestaan tunsi siitä, että hän ei ehkä ollut missään niin erityinen, näkyvä eikä räiskyvä kuin monet kollegansa. Hänhän oli arka, estynyt ja introvertti, joskaan ei kyvytön kommunikaatiossa. Joskus hänen mieleensä palasi vuosien takaa erään yliopistokollegan vaativa kysymyksenasettelu: mistä juuri sinut muistetaan taiteilijana? Niin, mistä hänet muistettaisiin? Mistä taiteilijana, mistä pedagogina? Muistettaisiinko? Mihin dokumentoituisi hänen opetustyönsä? Näkyisikö jossakin, mitä ja miten hän oli opettanut? Oliko sillä merkitystä muuten kuin siinä hetkessä, jossa itse opetus tapahtui? Sillä jos vuorovaikutus opetuksessa toimi, opiskelijoiden opintopisteet tulivat rekisteriin ja hän sai palkkansa, niin silloinhan yhtälö toteutui odotetulla tavalla? Mitä hän oikein oletti? Ei hän ollut kokonainen. Eikä puolikas. Tuttu vain, ja samalla vieras. Käymässä täällä.

Ei tuntiopettaja katkera ollut, ei siitä ollut kysymys. Kiitollinen hän ennen kaikkea oli, hänhän rakasti työtään. Se sopi hyvin osaksi hänen kokonaisvaltaista taiteilijaelämänsä. Tuntiopettajuus mahdollisti oman, jatkuvan ja aktiivisen taiteellisen työn ja risteilyn eri yliopistojen ja eri työtehtävien välillä. Mutta totta, yhtä laillahan monissa korkeakoulu-yhteisöissä vakituisilla opettajilla oli tutkimusvapaansa ja taiteellisen työn osuutensa osana kokonaistyöaikaansa. Hän myönsi kyllä joskus miettineensä, missä kohtaa tuo taiteellinen työ tuli näkyväksi yliopistoyhteisöissä. Näkyikö se opiskelijoille, kantoi se hedelmää heille asti? Tai tuliko se näkyväksi yhteisössä tai toisille kollegoille? Entä kansainvälisesti? Ja millä muotoa? Jäikö siitä konkreettisia jälkiä? Kuinka moni käytti tuon ajan pedagogisten taitojensa kehittämiseen? Kuka tienasi rahaa kunnallisen kulttuurin puolella, kuka kaupallisilla markkinoilla ja kuka puolestaan viihteen parissa?

Tuntiopettaja päätyi miettimään nimityksiä, joita hänen työstään oli vuosien saatossa käytetty. Oli perinteinen *hourly*

paid lecturer, tuntiopettaja, eli opettaja, jolle maksetaan tunneista. Oli *visiting lecturer, vieraileva luennoitsija*, eli opettaja, joka vieraili luennoimassa. Oli *associate lecturer, apulaislehtori*, eli opettaja, joka kutsuttiin apuun, ulko- tai varajäseneksi. Oli *visiting practitioner, vieraileva ammattilainen*, eli opettaja, joka oli käymässä, omaa alaansa edustamassa. Ja lisäksi oli ainakin *part time teacher, osa-aikainen opettaja*, eli opettaja, joka oli läsnä vain osan aikaa lukuvuodesta. Ja muistipa hän myös vielä erään nimityksen: *special guest, erityisvieras*. Eli vaikkakin erityinen, silti vieras, ei omaa väkeä. Viimeisimpänä, muttei vähäisimpänä, hän oli nähnyt opettajuutensa määreenä muodollisen etäisen irtotittelin *affiliate, yhteistyökumppani*. Kaikilla näillä nimikkeillä oltiin kylässä vain, vierailulla. Apuna tuntikorvauksella. Ja silti usein tehtiin kaikkea sitä samaa kuin vakituiset. Ja tuntiopettajan käsitysten mukaan joskus jopa intohimoisemmin kuin vakituiset. Joskus jopa lähempänä oppilaita kuin vakituiset. Joskus jopa tarkemmin kuin vakituiset. Ja joskus jopa tehtiin ne vakituisille kuuluvat työt, jotka eivät kuuluneet heidän mukavuusalueisiinsa tai heidän kompetenssiensa kokoelmaan.

Tuntiopettaja ei osannut elää ilman työtään, mutta toisaalta hän tunsu turhautumista akateemiseen reuna-asemaansa. Hän janoi tietoa siitä, mitä muut samankaltaisessa asemassa olevat ajattelivat. Hän oli usein miettinyt, mikä olisi se julkinen foorumi, jolla näistä asioista voisi keskustella. Pitäisikö se itse järjestää? Olisiko kansainvälinen foorumi jo olemassa? Entä kansallisella tasolla? Pitäisikö perustaa yhdistys?

Että miksikö hän sitten vain jatkoi työtään vuodesta toiseen? Eikö hän jo kerran sen tässä haastattelussaan sanonutkin: koska hän rakasti työtään. Koska hän rakasti taidetta. Koska hän rakasti sitä kun huomasi oppimista tapahtuvan. Hän liikuttui siitä poikkeuksesta joka kerta. Liikuttui siitä hetkestä, kun kannustus, tieto ja vinkit löysivät perille vastaanottajan oppimisapparaatissa. Liikuttui tiedon jakamisesta. Liikuttui siitä kun jotain syntyi, kun tieto jalostui, kun taito kannatteli ja opiskelija nousi siivilleen. Ja kaikkihan eivät suinkaan halunneet opettaa. Eivät halunneet jakaa, eivät keskustella, eivät avata ovia toisille. Ja kyllä, oma luova työ saattoi

aika ajoin kärsiäkin siitä, että keskittyi voimallisesti muuhunkin kuin omaan taiteeseensa. Oma taide ei silloin saanut koko ajan täyttä huomiota, täyttä panosta, täyttä omistautumista. Ja toisin päin – saiko opetus? Pitikö sen saada? Miten paljon tuntiopettaja oli valmis antamaan? Antoiko hän enemmän kuin odotettiin? Vai liianko vähän? Mistä sen tietäisi? Opiskelijoiden palaute vaihteli usein sen mukaan, kuinka paljon he yli-päättään halusivat opinnoiltaan kontaktiopetusta. Toisille riitti vähemmän, toiset olivat kyltymättömiä.

Hänellä oli ollut elämässään todella harvoja tilaisuuksia keskustella opetustyöstään, pedagogiikastaan tai työnkuvastaan, pedagogisten opintojen aikaa lukuun ottamatta toki. Kehityskeskusteluja hänellä ei koskaan ollut, eikä viikoittaisia opettajainkokouksia, ei koulutusohjelma- ja aineryhmäkokouksia, ei viikkopalavereita eikä työnohjausta. Onneksi työterveyspalveluita sai erään korkeakoulun puolesta käyttää, joskin rajatusti, mutta pääsi sentään lääkäriin ja halvalla hierojalle. Ja lisäksi tuetusti kulttuuri- ja liikunta-aktiviteetteihin. Nämä edut olivat pienituloiselle pätkätyöläiselle luksusta suurkaupungissa näinä aikoina.

Tuntiopettaja oli huomannut vuosien saatossa eroja eri korkeakouluissa. Toiset akatemit ilmoittivat aineryhmiensä, pääaineidensa ja koulutusohjelmiansa verkkosivuilla myös tuntiopettajiensa nimet ja yhteystiedot. Antoivat heille kasvot. Liittivät julkisesti koko opettajayhteisönsä osaksi koulutusohjelmaansa. Tunnustivat tuntiopettajajoukon läsnäolon julkisesti osana yhteisöään. Toiset taas eivät. Hänen viimeisin, pitkäaikaisin opettajan työsuhteensa oli juuri tällaisessa akatemiassa. Hän oli näkymätön. Häntä ei ollut siellä olemassa julkisesti. Tuntiopettajiensa nimet oli mainittu vain oppiaineen sisäisessä lukujärjestyksessä ja kurssikohtaisessa tiedotuksessa. Onneksi hän mielestään oli väkevästi olemassa työssään – opettaessaan, itse taiteeseen tarttumisen pinnassa, opiskelijoiden tutkintoihin kuuluvien pakollisten perusopintojen parissa.

Näkymättömyyden kokemus hänellä oli myös eräästä toisesta koulutusohjelmasta, jossa hän opetti. Hän oli yrittänyt päästä mukaan henkilökunnan kokouksiin, mutta ovi pysyi kiinni eikä kutsua yhteiseen pöytään herunut. Kokouskäytäntö

oli vakituisele henkilökunnalle, eikä häntä laskettu siihen vahvuuteen. Ymmärryksensä mukaan hän kyllä lukeutui yliopiston henkilökuntaan, mutta ei tuohon tiedonjakoon ja keskusteluun oikeuttavaan vakituiseseen sisäpiiriin. Siinä meni raja. Hän siis kyseli kokousten tietoja jälkikäteen muilta työntekijöiltä. Joskus hän kuuli asiat opiskelijoilta. Olikohan tämä käytäntö joissain korkeakouluissa tai koulutusohjelmissa toisin?

Eräässä koulutusohjelmassa tuntiopettajalla oli onnekseen, aktiivisen työsuhteensa aikana ollut hetken aikaa käytössään oma työpiste avokonttorissa. Se oli ollut juhlaa. Hänen nimeään ei tosin lukenut ovikyltin nimien joukossa, eikä hänellä tai tuntiopettajilla yhteisestikään ollut postilokeroa sisäistä postia varten. Mutta hän oli kuitenkin ollut onnellinen omasta työpöydästään, jolla sai pitää säilössä opetusmateriaalejaan ja henkilökohtaisia tavaroitaan, joita käytti opetuksessa. Harvassa paikassa oli nimittäin näin; tavaroita raahattiin mukana päiväkaudet, käytössä ei ollut edes omaa lokeroa, johon lukita opetusvälineitään ja -materiaalejaan. Käyntikortitkin hän oli kerran vuosia sitten eräässä korkeakoulussa saanut, tosin hänen ilmoittamansa tiedot olivat muuttuneet matkalla hänen omiksi henkilökohtaisiksi yhteystiedoikseen, ei yliopiston yhteystiedoiksi, jotka hän oli ilmoittanut ja joita hän kuitenkin päivittäin käytti yliopistotyössään.

Kerran hakiessaan vakituista työpaikkaa yliopistossa tuntiopettaja oli kuunnellut silloisen työnantajansa edustajaa, joka oli kannustanut häntä hakemaan tehtävää – jotta olisi nuoria naisoletettujakin hakijoiden joukossa. Hän ei päässyt edes haastatteluun. Hän oli nuorin hakijoista, yksi koulutetuimmista. Ala ja sen opettajisto koostui miesoletetuista ja on sitä hänen käsityksensä mukaan edelleenkin. Kerran työnhakua suunnitellessaan tuntiopettaja oli puolestaan viime hetkellä päättänyt olla jättämättä hakemusta, koska oli aineryhmän kahvihuoneessa kuullut koulutusohjelman henkilökunnan edustajan puhuneen siitä, että paikka oli jo pedattu tehtävässä olevalle pitkäaikaiselle lehtorille, jonka haluttiin jatkavan tehtävässään. Hän katui, ettei tuolloin kuitenkaan hakenut paikkaa näyttääkseen olevansa tosissaan kiinnostunut, varsinkin kun hän tuohon aikaan opetti tuntiopettajana suuren

osan oletettavasti tuolle vakituiselle toimenhaltijalle kuuluvista kursseista ja ohjasi tuntityönä myös lähes kaikki hänen opiskelijoidensa opinnäytteet. Sittemmin hän oli kuullut, että lehtori oli pinkaissut urapolulle ja saanut vakituisen, loppuelämänsä kestävän työsuhteen. Muutamia muita kertoja, vakituista lehtorin paikkaa hakiessaan, eurooppalainen tuntiopettaja oli puolestaan luullut olleensa vahvoilla pedagogisen koulutuksen suorittuaan, saatuaan virallisesti opettajan pätevyyden useille kouluasteille. Mutta ehei, tuolloin tohtorintutkinto oli aina merkinnyt kokemusta ja opetuspätevyyttä enemmän. Tuntiopettaja arveli, että ehkä seuraavaksi olisi itsekkin suunnattava kohti jatko-opintoja, kasvatettava akateemista ansioluetteloaan. Näin ollen voisi entistä pätevämmiin vielä yrittää tähtyä kohti pysyvämpiä tehtäviä, useammissa eri korkeakouluissa.

Yhden asian tuntiopettaja halusi vielä nostaa esiin, nimitään viestinnän, erityisesti toiseuttavan viestinnän. Kielen tasolla oli yliopistoissa arkipäivää, että eroa tehtiin täysipäiväisten ja osa-aikaisten välille, mainitsemalla hanakasti ääneen, ketkä kuuluivat mihinkin kastiin. Yleensä eroa tekivät puheessaan täysipäiväisesti palkatut työntekijät, kaiketi huomaamattaan, aivan arkipäiväisissä keskusteluissa. Oli siis useissa eri tapauksissa oletettua, että osa-aikaiset eivät voisi tietää. Aivan kuin täysipäiväiset haluaisivat joskus osoittaa osa-aikaisille, että he tiesivät, he olivat tiedon piirissä automaattisesti, he kertoisivat vieraille, kuinka asiat olivat, olettaen, etteivät osa-aikaiset lähtökohtaisestikaan voisi itse tietää talon tapoja ja tuoreimpia tuulia. Joskus täysipäiväiset ehkä unohtivat, että osa-aikaisella saattoi olla pitempi työkokemus kyseisessä korkeakoulussa takanaan tai vastaavaa kokemusta muista korkeakouluista ja kansainvälisistä ympyröistä tai jopa koulutusta, opintoja sekä vaikka tutkintokin alueelta, johon nyt oli herätty tälläkin taholla, tässäkin maalimankolkassa.

Sisäisen viestinnän piirissä tuntui eri korkeakouluissa ja yhteisöissä olevan sattumanvaraista, kuinka laajan tiedotuksen piiriin tuntiopettajana pääsi. Oli mahdollista saada melko kattavastikin ajankohtaista tietoa käsiinsä, jos oli aktiivinen itse. Visuaalisessa viestinnässä hänellä oli kokemus kuulua siihen

kastiin, jolle ei löytynyt sen kummempaa selitystä, sisältöä eikä värikoodausta, siihen, jonka kohdalle vaikkapa yliopiston uudistuksia käsittelevässä sisäisessä infotilaisuudessa tultaessa aika loppui ja jonka kohdalla siirryttiin valitettavasti jo seuraavaan aiheeseen. Aivan kuin oletus olisi, että osa-aikaisilla ei olisi niin väliä, että heidän asioitaan voitaisiin käsitellä josain pienemmässä tilaisuudessa, pienemmällä porukalla, joskus ohimennen, joskus myöhemmin. Aivan kuin riittäisi, että he itse tietäisivät, aivan kuin muita ei kannattaisi raskauttaa heidän asioillaan. Poissa silmistä, poissa mielestä. Käymässä vain. Vierailulla vain.

Ehkä hän siis halusi vain alleviivata, ettei koskaan tulisi olettaa mitään. Ja olemalla kiinnostunut osa-aikaisten kyvyistä ja tiedollisesta ja taidollisesta pääomasta ja kiinnostuksenkohteista, kutsumalla heitä mukaan aivoriihiin voisivat yliopistot löytää läheltä rikkaan, aktiivisen yhteisön. Vai olettikohan hän itsekin nyt vain tämän kaiken?

Ja ehkä tässä alkoikin olla nyt kaikki. Johan tuota tulikin. Suurkiitos, hyvä että joku oli nyt mahdollisesti kiinnostunut julkaisemaan tuntiopettajan arkisia ajatuksia. Hänen työpaikoistaan se pienempi, eurooppalainen taidekorkeakoulu, oli ollut haluton tarttumaan tuntiopettajien aseman pohdintaan jopa HR-tasolla; heillä oli ilmeisesti muutakin tekemistä kuin kuunnella tai varsinkaan julkaista käypäläistensä tuntemuksia ja pohdintoja pirstaleisesta, pahimmillaan ketjutetusta pätkätyöstä, jolle oli vain hyvin vähän ohjeita mutta joka kattoi perusopetuksesta suuren osan.

Ja niin tuntiopettaja oli puhunut. Hän pahoitteli vielä sitä, ettei voinut esiintyä omalla nimellään; hän pelkäsi tulevan työhorisonttinsa puolesta. Hänen oli pysyttävä lestissään. Toivottavasti hänen puheitaan ei miellettäisi valitukseksi. Hänen tilanteensa oli toki vain pisara meressä.

Lopuksi tuntiopettaja vielä pyysi painottamaan, että hän todella iloitsi saadessaan tehdä työtä opiskelijoiden parissa, saadessaan oppia itse heiltä. Hän lukisi mielellään version jutusta ennen kuin se julkaistaisiin. Sitten, kiitos ja hei, ja niin haastateltavana ollut eurooppalainen tuntiopettaja oli mennyt hyvillä mielin takaisin etäopettamaan.

Toinen osa

Edelliseen näkökulmaan liittyvää pohdintaa

Edellä oleva, tositapahtumiin pohjautuva ja tätä artikkelia varten muistiin kirjaamani sekä toimittamani eurooppalainen puheenvuoro on julkaistu pyynnöstä vailla opettajan nimeä ja henkilöllisyyttä. Tekstin sisältö nostaa mieleeni muutamia käsitteitä, joita voi peilata suhteessa tuntiopettajien asemaan korkeakouluyhteisöissä.

Oppimiseen liittyvän keskeneräisyyden yhteydessä puhutaan käsitteestä *tunnehinta* (Lonka 2014, 58; 2017, 23), jolla tarkoitetaan aineetonta hintaa, jota maksamme siitä, että joudumme koko ajan kestävämmän omaa keskeneräisyyttämme. Oppimisen psykologiassa tunnehinnan vaikutuksia oppimiseen pohditaan esimerkiksi siitä näkökulmasta, pystymmekö tunnehinnaltamme todella oppimaan vai yritämmekö vain selvitä ja räpiköidä mukana ja kuinka paljon tunnehintaa on yksinkertaisesti liikaa. *Älyllinen investointi* (Lonka 2017, 23) puolestaan tarkoittaa sitä, että mitä enemmän opiskeluun panostetaan, sitä enemmän siitä saadaan irti. Oppiminen on enemmän kuin vain suoriutumista.

Ajatellaan hetki tunnehinnan käsitettä korkeakouluyhteisöissä eurooppalaisen tuntiopettajan näkökulmasta. Keskenenäisyys olkoon tässä yhtälössä työnkuvan ja yhteisöllisen paikan hahmottomuutta: kuinka paljon tunnehintaa tuntiopettaja siis on valmis maksamaan kestääkseen työnkuvansa ja yhteisöllisen paikkansa hahmottomuutta ja kuinka paljon tekemään älyllistä investointia panostaakseen asemaansa, työhönsä ja paikkaansa?

Myös *reunatuntemusten* (*edge emotions*) käsite (Mälkki 2019; Lonka 2014, 147–149) liittyy tuntiopettajan työnkuvaan. Niillä (ibid.) tarkoitetaan esimerkiksi epämurheita, joita herää haastavissa tilanteissa. Kyseessä voivat toki olla

onnistumisen kokemuksetkin. Reunatuntemukset mahdollistavat ”oman ajattelun, tunteiden ja toiminnan taustalla olevien olettamusten tarkastelun” (Mälkki 2019). Millaisia tunteita siis herää, kun omat arvomme, ajattelutapamme, asenteemme, ajatuksemme ja sosiaaliset suhteemme haastetaan? Tai kun ”kokemuksemme pätevyydestä tai tunne hyväksytyksi tulemisesta tulee haastetuksi” (Mälkki 2019)? Mitä reunatuntemukset voivat työssä kertoa tiedostamattomista tunteistamme? Millaista uutta ymmärrystä ja reflektiotaitoa ne voivat avata?

Intersektionaalisuudesta

Eurooppalaisen tuntiopettajan kokemuksissa on kysymys myös eroista. Siitä, että ihmiset asettuvat korkeakoulurakenteissa ja -yhteisöissä osaksi eri ryhmiä, jotka asettuvat oikeuksiltaan hierarkkiseen asemaan. Toisaalta ryhmät ovat samanarvoisessa asemassa, toisaalta eivät. Ne ovat osa valta-asetelmaa. Eroja, erottelua ja eriarvoisuutta ei voi ohittaa.

Feministisessä pedagogiikassa puhutaan *intersektionaalisuudesta*. Siinä huomiota kiinnitetään eroihin liittyvään vallankäyttöön: ”Tarkastellaan siis niitä yhteiskunnallisia rakenteita ja jakolinjoja, jotka leikkautuvat keskenään ja vaikuttavat yksilöiden ja ihmisryhmien kokemuksiin, tilanteisiin, asemiin ja kohteluun” (Saresma 2018, 29). Yksi tapa toteuttaa intersektionaalisuutta on näkökulmien huomioiminen. Kaikki hierarkkiset erot eivät ole näkyviä. Myös identiteettien intersektionaalisuuden näkökulma tulisi ymmärtää: ”Erot ja valta-asetelmat syntyvät erilaisten identiteettien yhdistelmissä ja leikkauspisteissä ja eroja hyödynnetään vallankäytön välineinä esimerkiksi sivuuttamalla normista poikkeavien ihmisten kokemuksia” (Saresma 2018, 29). Opettaja voi harjoittaa herkkyyttään tunnistamalla omat etuoikeutensa. Itseä marginalisoivia tekijöitä voi myös yrittää tunnistaa ja tarkastella etäännetysti, eroihin ja erilaisuuteen keskittyen. (Saresma 2018, 32.)

Intersektionaalisuuden yksinkertaisen periaatteen voi selittää vaikkapa näin: ” – intersektionaalinen ajattelu tunnistaa moninaisuuden. Se mahdollistaa identiteetteihin perustuvan

luokittelun tarkan analyysin ja auttaa näkemään, kuinka yhteiskunnalliset rakenteet toimivat erilaisten erontekojen varassa. – – yhtä lailla sen avulla voidaan miettiä sitä, kuinka etuoikeudet ja eriarvoisuudet yhteiskunnassa muodostuvat.” (Rossi & Brunila, 2020.) Tämän kirjoituksen aiheen pohjalta voisi siis vaikkapa miettiä niin, että yksikään tuntiopettaja ei ole vain tuntiopettaja, elämä on monimutkaisempaa – yksittäiset tekijät eivät riitä selittämään heidän opettajuuttaan ja sen muotoutumista eivätkä sitä, kuinka heitä kohdellaan yliopistoyhteisöjen jäseninä. Ja jos vakituiset korkeakouluopettajat ovat heidän näkökulmastaan etuoikeutettuja, ovat he myös itsekin etuoikeutettuja työskennellessään tulevaisuuden taiteilijoiden, tieteilijöiden ja työntekijöiden parissa. Intersektionaalisuus mahdollistaa rakenteellista ja yhteiskunnallista tarkastelua. Sen avulla voidaan muuttaa olosuhteita ja tunnistaa moninaisuus rikkautena.

Eurooppalaisen tuntiopettajan ajatukset herättävät pohtimaan myös seuraavaa: Voiko opettajana korkeakoulu yhteisössä olla onnellisesti erilainen ja eriarvoinen? Onko tuntiopettaja aina se, jonka on sopeuduttava tullakseen hyväksytyksi? Onko normaalia, että tuntiopettaja kokee eriarvoisuutta tilanteissa, joissa esimerkiksi työsuhteen laadun mukaan lajitellaan ihmisiä vuorovaikutustilanteessa kahden kerroksen väeksi? Ja rohkenen tässä myös pohtia, voiko kulttuurisen kloonauksen käsite asettua suhteeseen korkeakouluopettajuuden kanssa: Ovatko korkeakoulu yhteisöt siis verkostoinen kulttuurisesti samanlaisten hallinnassa? Onko erilaisten aina sopeuduttava tullakseen hyväksytyiksi yhteisöissä? Paitsi vallitsevien epäkohtien havainnoiminen myös omien etuoikeuksien ja lähtökohtien tiedostaminen voi lisätä opettajien herkkyyttä ja myös korkeakouluihin ja koulutusohjelmiin opettajia palkkaavien vastuupettajien ja professorien herkkyyttä.

Yhteisöllisyyden etiikasta

Eurooppalaisen tuntiopettajan haastattelussa on nähtävissä pyrkimystä *hyväksyvään tunnistamiseen (recognition, Anerkennung)*, jolla tarkoitetaan vastavuoroista toisten toimijoiden

tunnustamista ja tunnustamisen teoriaa sekä siihen kuuluvaa käsitteistöä (esim. Hallamaa 2017, 266–268). Hyväksyvä tunnustaminen liittyy inhimilliseen vuorovaikutukseen ja vastavuoroisuuteen. Sen ytimessä on *kunnioitus, rakkaus ja arvostus* (ibid.). Yhteinen tavoitteemme, korkeakouluopetus ja taideyliopistopedagogiikka, perustuu nähdäkseni pitkälti näille arvoille. Tähän peilatakseni: haastateltu eurooppalainen tuntiopettaja peräänkuuluttaa kaiketi näitä samoja arvoja? Hän kaipaa huomiota edustamalleen työntekijäryhmälle, arvonantoa työlleen, tunnustettua, oikeutettua paikkaa yhteisön jäsenenä. Hän käy kamppailuaan työnkuvaansa ja *annettuun identiteettiinsä* liittyvästä oikeudenmukaisuudesta ja uudistamisen mahdollisuudesta.

Sosiaalietiikan professori Jaana Hallamaan (2017, 270) mukaan identiteetit ovat sekä yhteisöllisesti että yksilöllisesti rakentuneita. Tämän perusteella voidaan erottaa yhteisön toimijalleen antamat ja toimijan sosiaalisissa suhteissaan muodostamat identiteetit. Hallamaa (2017, 270–271) kirjoittaa: ”Annettu identiteetti on yhteisön käsitys yksilön (yhteisön kannalta) merkityksellisistä ominaisuuksista. Omaksuttu identiteetti on puolestaan yksilön käsitys hänen oman elämänsä toteutumisen kannalta tärkeistä ominaisuuksista ja niiden ilmentämismahdollisuuksista. Myös toimijan omaksumat identiteetit ovat rakentuneet sosiaalisesti.” Identiteetit myös muuttuvat ja ovat yhteydessä oikeudenmukaisuuteen: ”Esimerkiksi annetun identiteetin määrittämien rajojen ja omien kykyjen välinen ristiriita tai oman työpanoksen ja siitä maksettavan korvauksen epäsuhta herättävät tunteen epäoikeudenmukaisuudesta” (Hallamaa 2017, 272).

Tuntiopettajuuteen liittyvä epävarmuuden tunne on ymmärrettävä, koska työn olemassaolo on vahvasti yliopistoyhteisön vallanpitäjien käsissä – tuntiopettajia joko halutaan tai ei, ja heidän asemansa ja työmääränsä määritellään jossain heidän ulottumattomissaan. Työtä on liki mahdotonta hakea, sitä tarjotaan, mutta sen voi yhtä lailla menettää milloin tahansa. Sen kehittämiseen ei voi osallistua, jos siihen ei ole valanpitäjillä rakenteita tai tahtotilaa.

Resilienssistä

Positiivinen psykologia on ihmisten vahvuuksien psykologiaa. Tuohon pääomaan kuuluvat muun muassa itseluottamus, toiveikkuus ja optimismi. Tärkeä voimavara on myös *resilienssi* (*resilience*), jolla tarkoitetaan sitkeyttä ja muutosjoustavuutta. (Esim. Uusitalo-Malmivaara, 2014.) Puhutaan myös toipumiskyvystä: voimme lannistumatta ponnahtaa pystyyn vastoinkäymisistä ja vaikeuksista resilienssin voimalla. Vaikka työelämä on haastavaa, voimme kukoistaa resilienssin avulla. (Leskisenoja 2017, 160.) Nämä kaikki vahvuudet ovat tuntiopettajan työnkuvaan myönteisesti vaikuttavia tekijöitä. Tuntiopettajan on luotettava itseensä ja pedagogiseen pääomaansa, siihen, että pysyy ajankohtaisena, kiinnostavana ja haluttuna opettajana pestuumarkkinoilla. On oltava toiveikas, että työ jatkuu vastaisuudessakin ja että töihin pyydetään vielä uudelleenkin, senkin jälkeen, vaikka työ ei joka kerta sopisikaan kalenteriin vaikkapa muun, jo aiemmin toisaalle sovitun työrupeaman takia. On oltava optimistinen – se kannustaa vaikeina, yksinäisinä ja epävarmoina hetkinä. Sitkeys ja joustavuus puolestaan on sitä, että vaikka tuulet ja tuiskut riepottavat, horisontti häviää ja maisema muuttuu, säilyy elossa ja katkeamattomana, valmiina taas uuteen koitokseen. Ja koska tuntiopettajan elämä on pätkä- ja silpputyötä ja työtä annetaan yleensä vain korkeintaan lukuvuodeksi kerrallaan, on muutoksen mahdollisuus aina läsnä. Tarvitaan siis resilienssiä, jotta tuossa epävarmuuden tilassa jaksaa elää, kasvaa, oppia, antaa ja ansaita. Jotta stressaavassa arjessa voi löytää sopivan kontrollin tunteen tekemisilleen ja uskoa kykyihinsä. Onneksi ainakin opiskelijoista nouseva innostuneisuus ja havainnot opiskelijoiden taitojen ja tietojen kehityksestä antavat useimmille voimaa.

Ajankohtaisuus, näkemys, rikkaus ja väreily

Millaista tietoa Taideyliopiston tuntiopettajuuden nykyisyydestä on olemassa? Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tekemän, kansainvälistä laatujärjestelmää

koskevan julkaisun *Taideyliopiston auditointi 2018* loppuun summattuihin Taideyliopiston hyviin käytänteisiin (2018, 80) on kirjattu seuraava: ”Taideyliopiston erityispiirteenä on tuntiopettajien runsas käyttö. Tuntiopettajat tuovat opetukseen ajankohtaista tietoa ja näkemystä taidekentältä, mikä rikastaa sekä opetusta että opetussuunnitelmia.”

Raportti (2018, 30) kertoo myös, että ”tuntiopettajat ovat vaihtelevasti mukana laatutyössä ja yliopiston kehittämisessä”. Raportin aineistona olevissa haastatteluissa on kuvattu, että ”tuntiopettajat kutsutaan mukaan koulutusohjelmien ja aineryhmien opettajakokouksiin ja kehittämispäiville” ja että ”tämä on hyvä käytänte”. Opiskelijoiden osalta haastatteluissa on todettu, että ”tuntiopettajilla ei ole riittävästi aikaa antaa palautetta”. Havaintojeni mukaan tuntiopettajuutta koskevissa keskusteluissa nousee opiskelijoiden kanssa esiin joskus myös tuntiopettajien maailmankuva, arvot ja suhtautuminen ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin ja taiteen kentässä puhuttaviin virtauksiin.

Toivoisin Taideyliopiston ja sen eri akatemioiden tukevan ja tutkivan tuntiopettajiaan ja heidän työtään korkeakoulu-yhteisöissä sekä mahdollisuuksiensa mukaan tarjoamaan päivitystä heidän tiedoilleen ja taidoilleen. Uskon, että opettajien kompetenssiin, resilienssiin, hyvinvointiin, yhteisöllisyyteen ja heille suunnattuun tiedonjakoon olisi perusteltua kiinnittää huomiota. Jos kestävä kehitys ja ekologia on kaikkien huulilla taiteessa, voisi myös taideyliopistoyhteisön ekologia ja sen moniaineksisuus, monimuotoisuus ja moniäänisyys olla kiinnostava henkilöstötutkimuksen kohde. Sekin olisi vastuuta ympäristöstä, kanssakulkijoista ja tulevaisuudesta. Mukaillen yhdysvaltalaisen professorin, yhteiskuntafilosofin Jane Bennettin (2020) ajatuksia *materian väreestä (vibrant matter)* ja *vitaalista materiaalisuudesta* voisin ehdottaa, että tuntiopettaja ei ole yliopistossa latenttia, poissa olevaa materiaa, vaan aktiivinen toimija – vitaalia voimaa, tunnettavaa ja tunnustettavaa, vaikuttavaa väreilyä.

Lähteet

- Bennet, Jane. 2020. *Materian väre*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Niin & näin.
- Hallamaa, Jaana. 2017. *Yhdessä toimimisen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hiillos, Minna, Halonen, Pirjo, Isotalo, Juha, Kuivalainen, Minnakaisa, Laakkonen, Mika & Isoaho, Kati. 2018. *Taideyliopiston auditointi 2018*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). <https://karvi.fi/publication/taideyliopiston-auditointi-2018/>
- Laukkanen, Anu, Miettinen, Sari, Elonheimo, Aino-Maija, Ojala, Hanna & Saresma, Tuija. 2018. *Feministisen pedagogiikan ABC. Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino.
- Leskisenoja, Eliisa. 2017. *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lonka, Kirsti. 2017. ”Kohti tulevaisuuden opettajuutta.” Luento Oppimisen psykologia -kurssilla Helsingin yliopistossa 11.9.2017. <https://courses.helsinki.fi/sites/default/files/course-material/4511738/EKALUENTOLONKA110917FINAL.pdf>
- Lonka, Kirsti. 2014. *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Mälkki, Kaisu. 2019. ”Miten reflektoin -kuvio.” Verkkojulkaisussa *Matkakirja – Asiantuntijaksi kasvun portfolio*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. https://peda.net/tuni/matkakirja/taskutuutori_EDU/reflektiokuvio
- Rossi, Leena-Maija & Brunila, Kristiina. 2020. ”Intersektionaalisuus tunnistaa moninaisuuden.” Vieraskynä. Helsingin Sanomat. 3.7.2020, A5.
- Uusitalo-Malmivaara, Lotta, toim. 2014. *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.





OSA 5. UUSMATERIALISMI

Miten tila ja aika merkityksellistyvät? - Uusmaterialistisia ja esitystutkimuksellisia näkökulmia pedagogiikkaan

Muutama vuosi sitten opiskelijoiden lähdettyä tauolle katsoin ympärilleni opetustilassa ja otin valokuvan. Ajattelin: tämän haluan muistaa.



Esitystutkimus ja uusmaterialismi

1. Toimin tutkijana Suomen Akatemian tukemassa post doc-hankkeessa ”Miten tehdä asioita esityksellä?” (2016–2020). Ks. myös esitys-sanan kääntämisestä ja käytöstä Porkola 2019b.

2. Ks. myös Porkola 2019a.

Olen viime aikoina pohtinut tutkimuksessani ja opetustyössäni sitä, mitä *esityksen*¹ käsite voisi tarkoittaa taidealojen yliopistopedagogiikassa ja yleisemmin yliopisto-opetuksessa². Käytän sanaa *esitys* (performance) kuten sitä käytetään *esitystutkimuksessa* (performance studies) viittaamaan ei vain taiteen kontekstissa tapahtuviin esityksiin vaan laajasti arjen ja kulttuurin eri ilmiöihin, joita voi tarkastella tapahtumina, toimintoina ja suorituksina (Schechner 2016). Mitä siis tarkoittaa, jos pedagogiikkaa tarkastellessani kiinnitän huomioni toimintaan ja tekoon eli yhtäältä siihen, mitä *tehdään*, ja toisaalta siihen, mitä tilanteessa *tapahtuu*? Mitä esityksen käsite tuottaa tai mitä se mahdollistaa? Olen miettinyt myös toimijuutta ja sitä, miten ymmärtää toimijuus opetustilanteessa ja millaisia materiaalisia ulottuvuuksia toimijuudella on.

Tämän artikkelin taustalla on kaksi laajempaa teoreettista viitekehystä, *esitystutkimus* ja *uusmaterialismi*. Esittelen aluksi lyhyesti nämä teoreettiset näkökulmat ja sen jälkeen pohdin, millaisia työkaluja ne tarjoavat oman opetustyöni reflektointiin.

Esitystutkimuksen (performance studies) mukaan mitä tahansa kulttuurista ilmiötä, tilannetta ja tapahtumaa voi tarkastella ”esityksenä” (performance). Esitystutkimus keskittyy käyttäytymisen ja toiminnan, tekojen ja tapahtumien tutkimiseen (Schechner 2016; Taylor 2016). Humanistisilla ja yhteiskunnallisilla aloilla puhutaan myös kulttuurin *performatiivisesta käänteestä* eli huomion kiinnittämisestä ruumiin ja ruumiillisuuden, toiminnan ja tekojen sekä esittämisen ja representaation kysymyksiin (ks. esim. Arlander 2015).

Performatiivisuus on monilla aloilla käytetty termi, jonka merkitys painottuu eri tavoin kontekstin mukaan. Termin luoja pidetään kieliteoreetikko J. L. Austinia, joka 1950-luvulla jakoi lauseet kuvaileviin ja performatiivisiin lauseisiin. Performatiiviset lauseet eivät vain kuvaile asioita, vaan kieli on myös toiminnallista ja lauseet toimivat tekoina (esim. ”minä lupaan”). Sukupuolen teoreetikko Judith Butler kehitti performatiivisuuden teoriaa suhteessa sukupuoleen todeten,

että sukupuoli ei ole jotain, mitä joku *on*, vaan jotain, mitä *tehdään* ja *toistetaan*. Fyysikko ja queer-teoreetikko Karen Barad puolestaan määrittelee performatiivisuuden teoriaa uusmaterialistisessa ja posthumanistisessa viitekehyksessä uudelleen korostaen, että *performatiivisuudessa* ei ole kyse vain kielestä eikä materian toimijuutta voi palauttaa kieleen. Baradille performatiivisuuden teoria tarkoittaa ymmärrystä materiaalsen maailman toimijuudesta, joka ei ole ihmiselle alisteista. Niin ikään hän näkee toimijuuden (ja tiedon) syntyvän ihmisten ja materiaalien yhteistoimijuudessa (Barad 2019).

Esitystutkimuksessa ilmiöiden analysoiminen esityksen käsitteen avulla ei rajoitu vain tarkasteltavan kohteen määrittelyyn, vaan esitystutkimus tarjoaa myös epistemologisen näkökulman tutkittavaan asiaan. Esitysteoreetikko Diana Taylor on kirjoittanut esityksestä menetelmällisenä välineenä; esityksen käsitettä käytettäessä häntä ei niinkään kiinnosta, *mitä esitys on* kuin mitä se *mahdollistaa*. Esitystutkimuksessa ajatellaan, että yhteiskunnallinen tieto on kautta aikojen siirtynyt aikakaudesta toiseen ruumiillisesti, eleissä ja erilaisissa ruumiillistetuissa käytännöissä. Siten esitystutkimus tarjoaa valmiuksia haastaa kirjoittamisen ylivoimaisuus länsimaaisessa tiedontuotannossa ja kiinnittää huomio ruumiillistettuun tietoon (Taylor 2010, 272–273).

Vastaavanlainen pyrkimys suhtautua kriittisesti tekstipainotteiseen ja kielelliseen opetukseen on esillä myös uusmaterialistisissa pedagogisissa näkökulmissa. Uusmaterialistisessa feministisessä pedagogiikassa lähtökohtana on ajatus opetustilanteessa vallitsevien hierarkioiden kyseenalaistamisesta. Opettaminen ymmärretään yhteistoimintana ja yhdessä oppimisena, johon vaikuttavat myös ei-inhimilliset ja materiaaliset tekijät. Erilaiset tietämisen ja tekemisen tavat luovat opetustilanteen, jossa tieto ei ole jotain, mitä välitetään, vaan jotain, mitä luodaan yhdessä. Niin ikään uusmaterialistisessa pedagogiikassa painotetaan kriittistä suhtautumista vallitseviin akateemisiin tiedon tuotannon tapoihin. Opetuksessa painopiste ei ole tulosten tuottamisessa vaan erilaisten potentiaalisuuksien ymmärtämisessä (Hinton & Treusch 2015; Revelles-Benavente & Cielemecka 2016.)

3. Käytän suomen kielien sanoja esitys ja performanssi rinnakkain viitattessani englanninkieliseen termiin ”performance”, vaikka ne eivät yhdessäkään kata kaikkia englanninkielisen termin merkityksiä, kuten suoritus ja teko. Käytäntö siinä, miten sana performance ja sen merkitys käännettään, vaihtelee: esimerkiksi ”performance studies” käännettään ”esitystutkimukseksi” kun taas ”performance philosophy” käännettään ”performanssifilosofiaksi”. (Ks. esim Arlander 2016; Porkola 2019b; Nauha 2019.) Yhtenä painotuserona voi ajatella, että silloin, kun käytetään sanaa ”esitys”, viitataan kulttuurin esityksellisiin puoliin, ja kun käytetään sanaa ”performanssi”, muistutetaan performanssitaiteen traditiosta ja taiteen tapahtumisesta tekona. Sanojen painotukset voi ymmärtää myös niin, että ”esitys” syntyy jotakin tarkasteltaessa ja siihen liittyy ikään kuin katsojapositio, kun taas performanssi on teko.

4. Kutsun esitti Turun yliopiston sosiologian professori Suvi Salmenniemi, ja kurssi toteutettiin erillisrahoituksella.

Ruumiillisuus ja suhde erilaisiin materiaaleihin ei taideopetuksen näkökulmasta ole tietenkään mitään uutta, päinvastoin, ne ovat aina olleet monella tapaa sen ytimessä. Taideopetuksessa, jossa käytäntö ja tekeminen ovat aina olleet keskeisiä, näkökulmat ei-kiellelliseen oppimiseen ovat tuttuja ja eri taiteenaloilla on kehitetty monenlaista taitotietoa (ks. esim. Anttila et al. 2017). Voi myös ajatella, että taiteessa on paljonkin kyseenalaistettu sitä, mitä ”ihminen” tarkoittaa, ja huomioitu erilaisia materiaalisuuksia ja niihin liittyviä prosesseja (Schneider 2015). Siten esitystutkimuksen ja feministisen uusmaterialismin näkökulmat tukevat hyvin monenlaista taidepedagogiikkaa ja tarjoavat siihen näkökulmia ja käsitteitä sekä tapoja artikuloida olemassa olevaa tietoa ja käytäntöjä. Samalla nämä näkökulmat myös omalta osaltaan tuovat esiin pedagogiikan poliittisen puolen; se, mitä ajattelemme tiedosta, vaikuttaa siihen, miten opetamme ja miten ymmärrämme luokkatilanteen, sekä siihen, millaisessa suhteessa se on ympäröivään yhteiskuntaan ja maailmaan. Vaikka esitystutkimus ja uusmaterialismi nousevat kumpikin omasta perinteestään, niille yhteistä on ainakin *performatiivisuuden* käsite sekä suuntautuminen *mahdolliseen*.

Kohti performanssipedagogiikkaa

Tulin ajatelleeksi systemaattisemmin esityksen tai performanssin³ ja pedagogiikan suhdetta syksyllä 2018, jolloin minut kutsuttiin⁴ Turun yliopistoon pitämään kurssia toiminnallista menetelmistä yliopisto-opetuksessa siellä toimiville eri alojen opettajille. Syy kutsuun oli silloin ilmestyneessä toimittamassani kirjassa, *Performance artist's workbook: On teaching and learning performance art – essays and exercises* (2017), joka sisälsi sekä performanssitaiteen opettamista käsitteleviä opettajakollegoideni kirjoittamia esseitä että performanssitaiteeseen liittyviä harjoituksia. Syy kirjan toimittamiseen oli alun perin henkilökohtainen: minua kiinnosti, miten performanssitaidetta opetetaan ja mitä luokkatilanteessa tapahtuu. Oletuksenani oli, että performanssitaidetta opetetaan tekemällä harjoituskäytäntöä, ja olin kiinnostunut siitä, millaisia nämä harjoitukset ovat ja olisivatko ne jaettavissa ja hyödynnettävissä laajemmin.

Kokosin kirjan harjoitukset avoimella haulla, ja niitä kertyi yli neljäntäkymmeneltä taiteilijalta ympäri maailman. Julkaistut harjoitukset ovat keskenään hyvinkin erilaisia ja kertovat kenties yhtä paljon erilaisista performanssin tekemisen tavoista kuin opettamisestakin. Jos harjoituksille haluaa löytää yhteisiä nimittäjiä, niin sellaisiksi määrittäisin esimerkiksi sen, että harjoitukset eivät edellytä mitään ennalta opittua erityistä taitoa. Toiminnot, jolle harjoitukset perustuvat, ovat arkisia toimintoja, joita toteutamme päivittäisessä elämässämme kaiken aikaa (kävely, kirjoittaminen, taputtaminen jne.). Harjoitukset ovat myös avoimia, eli se, mitä harjoituksista seuraa, ei ole ennalta määriteltyä. Niitä ei voi tehdä ”oikein” tai ”väärin”. Kuten taiteen tekemiseen liittyvissä harjoituksissa usein, monissa on keskeistä havainnoimisen harjoittelu. Huolimatta siitä, että harjoitukset on koottu erityisesti performanssitaiteilijoilta ja performanssinopettajilta ja ne keskittyvät jonkin toiminnan toteuttamiseen, monet harjoituksista ovat sellaisia, joita voi soveltaa myös muuhun kuin performanssitaiteen opetukseen. Esimerkiksi erilaiset ryhmässä tehdyt kirjoittamisharjoitukset tai kävelyharjoitukset ovat hyvin toteutettavissa erilaisissa opetustilanteissa alasta riippumatta.

Suunnitellessani Turun yliopistoon tulevaa opetusta minusta kuitenkin tuntui, että kirjan harjoitusten esittely ei riittä, vaan minulla tulisi olla aiheesta enemmän sanottavaa, jokinlainen laajempi kehys, jota vasten puhua. Olin itsekriittinen: tiesin hyvin, etten tunne yliopistokontekstia ja halusin tarkentaa paitsi itselleni myös kurssin osallistujille, mistä näkökulmasta puhun ja mihin perustan esimerkkini toiminnallisesta opettamisesta, joka on kenttänä varsin laaja ja kattaa monenlaisia käytäntöjä⁵. Tutkijana tuleva opetustilanne herätti myös uteliaisuuteni: ajattelin, että kurssi voisi toimia tutkimuksellisenä kokeiluna, jossa osallistujien kanssa yhdessä mietin, millaista toiminnallisuutta eri alojen opettajat kokevat tarvitsevansa ja miten voisimme kehittää sitä yhdessä ehdottamistani lähtökohdista käsin.

Kurssilla päädyin puhumaan siitä, mistä koen tietäväni jotain esitystaiteilijan näkökulmasta ja sellaisista harjoituksista, joita esitystaiteessa käytetään. Esittelin erilaisia kävelyharjoituksia,

5. Esim. eläytymismenetelmistä Savolainen, Jyrkiäinen & Eskola 2018 ja feministisen pedagogiikan menetelmistä Laukkanen, Mietinen, Elonheimo, Ojala & Saresma 2018.

yhdessä kirjoittamisen harjoituksia ja erilaisia havainnointi-harjoituksia. Tämän lisäksi ehdotin opetustilanteen tarkaste-luun neljää *esityksellistä* näkökulmaa: *ruumiillisuus, tila, kesto* ja *materiaalisuus*. Mielestäni nämä ovat kaikki asioita, joita (esi-tyks)taiteilija käsittelee enemmän tai vähemmän tietoisesti esi-tyksiä tehdessään ja jotka ovat artikuloitavissa käsitteellisesti osana taiteellisesta prosessia, huolimatta siitä, että taiteellinen prosessi on usein intuitiivinen ja ei-käsitteellinen. Minua kiin-nosti, millaisia näkökulmia opettamiseen ja opetustilanteeseen esiin nostamani näkökulmat tarjoaisivat.

Kurssilla oli 14 osallistujaa, joiden tausta oli eri aloilla, kuten kirjallisuustieteessä, sosiologiassa ja musiikkiteknologiassa. Kurssi eteni pääosin keskustelemalla ehdottamistani näkökul-mista: Mitä ruumiillisuus tarkoittaa heidän opetuksessaan? Millaista ruumiillista kokemusta opetustilanteet tuottavat? Miten ruumis ja ruumiillisuus ymmärretään? Onko ruumiilli-suus tiedon kohde vai sen tuottamisen tapa? Mitä tarkoittaa, jos ruumiillisuuden ymmärtää osana tiedontuottamista?

Entä tila? Miten huomioimme opetustilan? Miten tila omalta osaltaan määrittelee opetustilannetta? Millaisia toi-mimisen tapoja erilaiset tilajärjestelyt tai vaikkapa ulkotila mahdollistavat?

Puhuimme kestosta: Miten ymmärtää aika ja kesto opetuk-sessa? Onko se annettu instituution taholta tai voiko siihen vaikuttaa? Miten huomioida yksilöllinen kokemus kestosta? Puhuimme myös materiaalisuudesta, joka sulautui aiempiin pohdintoihin *luokkatilan* ja *ruumiin* materiaalisuudesta.

Osallistujat suhtautuivat ehdottamiini näkökulmiin paitsi uteliaasti ja innostuneesti myös kriittisesti. Kurssin jälkeen kirjoitetuissa reflektioissa nousi esiin yhtäältä ymmärrys yli-opisto-opetuksen normeista, joita on haastavaa käydä muut-tamaan, ja toisaalta innostus erilaisiin menetelmiin, jotka mahdollistaisivat yliopisto-opiskelun luovana flow-tilana (ks. Porkola 2019a). Itselleni tuli myös vähän yllätyksenä se, miten avoimesti osallistujat toivat esiin ajatuksiaan yliopistojärjes-telmän hierarkkisuudesta ja konventioista.

Huolimatta siitä, että olemme ruumiillisia, siis materiaalisia, ja kokoonnumme luokkatiloihin omassa ruumiillisuudessamme,

otamme sen opetustilanteissa usein annettuna ja jollain tapaa itsestään selvänä. Ruumiillinen toiminta yliopistokontekstissa näyttää rajoittuvan pääasiassa istumiseen, puhumiseen ja kirjoittamiseen. Siitä on tullut jotain niin itsestään selvää, että olemme tulleet sokeiksi sille, *mitä muuta toimintaa* opetustilanne voisi sisältää. Tai *miksi* sen tulisi olla jotain muuta. Keskusteluissamme tuli ilmi, että ruumiillisuudesta, samoin kuin tilasta ja kestosta, puhuminen liittyy toisenlaiseen tapaan ajatella, joka tuntui tässä yhteydessä jopa radikaalilta. Jos osa osallistujista olikin muutoksen mahdollisuudesta innoissaan, osa koki ruumiillisten harjoitusten mahdollisen soveltamisen omaan opetukseensa liian vaativana tehtävänä. Omat opetustilanteet nähtiin hauraina, ja niiden muuttaminen totutusta herätti huolta. Ruumiillisten harjoitteiden ennakoitiin tuottavan epämukavuutta opiskelijoissa, jotka eivät ole tottuneet sellaisiin. Tulkitsin tämän niin, että ruumiillisuus miellettiin henkilökohtaisen alueeksi, ja siksi siihen ei haluttu kajota.

Keskustelujen lisäksi osallistujat vierailivat New Performance Turku -festivaaleilla katsomassa esityksiä. Tehtävänantona oli katsoa performansseja pedagogisesta ja toiminnallisesta näkökulmasta ja pohtia, millaisia menetelmiä esityksen tekemisessä oli käytetty tai toteutuuko esitys itsessään osallistavana harjoitteena. Tämän lisäksi kannustin pohtimaan, voisiko harjoituksella olla jokin pedagoginen ulottuvuus tai olisiko se sovellettavissa pedagogiseen tilanteeseen.

Kurssin viimeinen tehtävänanto oli kehittää yksin tai yhdessä parin kanssa sellaisia harjoitteita, joita osallistujat voisivat käyttää omassa opetuksessaan. Ajattelen, että tämä oli kurssin varsinainen tarkoitus: rohkaista osallistujia kehittämään harjoituksia ja sellaista toiminnallisuutta, joka sopii kunkin omaan alaan ja josta he voivat hyötyä omassa työympäristössään.

Yhteen kietoutumisia ja sotkeentumisia

Artikkelin alussa on kuva luokkatilasta, jossa opetin tanssitaiteen kandidaateille esitystutkimuksen perusteita muutama vuosi sitten Taideyliopistossa. Opetusta suunnitellessani olin pohtinut opettamiseen liittyviä käytännön asioita, kuten

miten jaksottaa teoriapainotteista opetusta suhteessa harjoituksiin tai miten sitoa harjoitukset mielekkäällä tavalla osaksi teoriaa. Mietin kysymyksiä keskustelujen rakenteeksi ja yritin hahmottaa, miten paljon eri osa-alueisiin tulisi käyttää aikaa. Opettajana en ole koskaan ollut kiinnostunut pitämään pitkiä monologeja ja mietin vaihtoehtoisia tapoja välittää kurssin sisältöä, joka tällä kurssilla oli pääosin teoriapainotteista. Yritin ennakoida teorian haastavuuden tasoa ja etsin esimerkkejä, jotka eivät nouse vain kurssimateriaalista vaan sitoutuvat jollain tapaa tähän kulttuuriin ja aikaan, jota elämme.

Kurssin opetustilana oli yksi Teatterikorkeakoulun tanssisaleista. Tuntien aikana huomioni kiinnittyi siihen, miten opiskelijat toimivat tilassa: he hakivat varastosta patjoja, joilla loikoilla, käpertyvät huiveihinsa ja rapsuttelivat luokkatovereitaan. Joku nousi välillä venyttelemään salin takaosaan ja joku toinen pyysi luokkatoveriaan hieromaan kipeytyneitä niskalihaksiaan. Vaikka salin nurkassa oli muutama tuoli, kukaan heistä ei hakenut tuolia, saati pöytä. Vaikka minä puhuin oman alustuksen lähes joka tunnilla opiskelijoiden kuunnellessa, tunnelma oli erilainen kuin jos olisimme olleet tuoleilla ja pöydillä varustetussa auditoriossa. Opiskelijoiden ruumiillisuus ei sulautunut pöytiin ja tuoleihin tai pelkistynyt istumiseksi vaan oli koko ajan läsnä erilaisina variaationa.

Se, miten tanssiopiskelijat toimivat tilassa, ei ole opetustilanteen yleinen normi (vaikka heille se sitä toki voikin olla). Tapa, jolla he olivat läsnä ruumiillisesti, ei myöskään ollut jotain, minkä minä opettajana olisin tuonut tilanteeseen. Minulle, ulkopuoliselle, heidän olemisensa tapa muistutti niistä lukuisista muista opetustilanteista, jotka ovat rakentuneet täysin toisenlaisesta ruumiillisesta olemisesta kuin tanssiopiskelijoiden. Sellaisesta, joka alkaa tilasta, jossa tuolit on järjestetty perinteisen auditoriomaisesti ja jossa kaikki hakevat paikkansa osana tätä oletettua ja omaksuttua järjestystä. Sellaisesta, jossa opettamisen fokus on paljolti asioiden sanoittamisessa ja kielellisessä kommunikaatiossa.

Fyysikko ja queer-teoreetikko Karen Barad on kehittänyt posthumanistista performatiivisuuden teoriaa, joka haastaa representaatioajattelua ja uskoa siihen, että sanat edustavat

olemassa olevia asioita. Kielen ylivalta on saanut meidät ajattelemaan materiaa passiivisena ja muuttumattomana sen sijaan, että ymmärtäisimme materian toimijuutta ilman, että se palautetaan aina kielellisen alueelle. Baradin mukaan performatiivisuus tarkoittaa huomion kiinnittämistä käytäntöihin ja tekemiseen tavalla, joka tuo esiin materiaalisuuden ja toimijuuden kysymyksiä. Toimijuus ei liity inhimilliseen aikomuksellisuuteen tai subjektiivisuuteen, eikä se itse asiassa ole ominaisuus, vaan tekemistä ja olemista, joka syntyy eri tekijöiden yhteisluotoutumisessa. (Barad 2019.)

Yksi Baradin termeistä on *tila-aika-merkityksellistyminen* (spacetime mattering), jonka ajatuksena on, ettei tilaa, aikaa ja materiaa voi erottaa toisistaan, tai niiden ero, kuten olemme tottuneet ajattelemaan, tulisi ajatella uudelleen. Tila ja aika eivät ole toisistaan erillisiä vaan toisiinsa vaikuttavia tekijöitä. Niin ikään aikaa ei tulisi ymmärtää kronologisena kehiksenä, jossa menneisyyttä seuraa nykyhetki ja sitä tulevaisuus, vaan erilaiset aikatasot yhdistyvät ja ovat sekoittuneet toisiinsa. Luokkatilan voi siis itsessään ymmärtää yhteistoimijuutena ja sotkeentumisena (entanglement). Kun lakkaamme ajattelemasta luokkahuonetta ja osallistujia tavanomaisin tavoin toisistaan erillisinä toimijoina ja sen sijaan tarkastelemme niitä suhteessa paitsi toisiinsa myös suhteessa tilaan, aikaan ja kurssin sisältöön, luokkatilannetta itsessään voi ajatella toiminnallisena kokonaisuutena, joka toimii myös vastarinnan eleenä (Revelles-Benavente 2015). Feministisessä pedagogiikassa toimijuus ja muutoksen mahdollisuus perustuvat ymmärrykseen siitä, miten olemassa olevat valtarakennelmat ovat syntyneet ja miten niiden mekanismit toimivat. Näiden lähtökohtien uudelleen määrittely toisesta näkökulmasta mahdollistaa muutoksen.

Feministisessä teoriassa toimijuutta on totuttu ajattelemaan yksilöllisenä ihmisen ominaisuutena, tai toimijuusajattelussa on kielletty subjekti kokonaan (Revelles-Benavente 2015, 53). Ajattelen, että huomion kiinnittäminen materiaaliin ja ei-inhimillisiin toimijoihin pedagogiikassa ei vähennä tai poista inhimillistä toimijuutta, sen mahdollisuutta ja merkitystä. Kysymys ei ole vastakkainasettelusta ihminen vastaan materia, päinvastoin, ihminenhän on itse mitä suurimmassa

määrin materiaa. Posthumanistisessa ajattelussa ei minulle myöskään ole kysymys ihmisen kategorian lakkauttamisesta, vaan itsekritiisyydestä, refleksiivisyydestä ja asioiden suhteiden uudelleen määrittelystä. ”Ihmisen kategorian pitäminen kiinnitettynä sulkee ennalta pois koko joukon mahdollisuuksia ja jättää pois tärkeitä ulottuvuuksia vallan toimintatavoista”, Barad (2019, 126) kirjoittaa. Pedagogisesta näkökulmasta Baradin ajatuksen voi ymmärtää niin, että ”ihmisen kategoria” on muuttuva käsite, joka on suhteessa moniin muihin tekijöihin. Pitämällä tämän kategorian avoimena oppiminen ja muutokset ovat mahdollisia. Oppiminen globaalien kriisien aikana ei lähde kysymyksestä, mitä *ihminen voi tehdä*, vaan siitä, *kuinka ymmärtää ihminen*. Se ei tarkoita paluuta ihmiskeskeiseen ajatteluun, vaan ehdotusta ymmärtää ihminen materiaalisena ja muuttuvana, monenlaisten tekijöiden yhteistoimijuutena, joka mahdollistaa toisenlaisten kysymysten esittämisen.

Omalla kohdallani ajattelen, että aiemmin kuvaamallani tunnilla oli selvää, että opiskelijat olivat viettäneet aikaa tilassa, heidän ruumiillaan oli historia juuri tuossa tilassa ja ne ruumiilliset tavat toimia ja olla tilassa olivat läsnä myös minun vetämälläni kurssilla. Näin ajattelen opetustilanteella oli olemassa ajallinen jatkumo, josta en itse ollut tietoinen ja jota en ollut rakentanut, vaan se, mitä minä kurssille toin, sulautui osaksi suurempaa jatkumoa. Opettajana en ehdottanut opiskelijoille tapaa olla tilassa, vaan tila, siellä vietetty aika ja sen materiaalisuus, tyhjä lattia, olivat osa toimijuutta, jossa heidän ruumiinsa aktivoituivat toimimaan tietyllä tavalla. Minusta se näytti suunnittelemattomalta ja sellaiselta olemisen tavalta, jonka voi tuottaa nimenomaan ajallinen ulottuvuus, kesto. Kun tekoja toistaa tarpeeksi monta kertaa, niistä tulee tapa ja käytäntö, jotain, mikä ulkopuolisille näyttäytyy luontevana. Yhtä lailla kuin istumisesta tietyssä muodostelmassa on perinteisessä opetustilanteessa tullut normi, tavat ja toiminta voivat toisin toistamisen (ja ennen kaikkea toiston) myötä muuttua. Omasta puolestani olin tällä kurssilla iloinen siitä, että nämä ennalta määrittelemättömät ja minulle osin vieraat asiat loivat kurssille omanlaisensa tavan olla siinä määrin, että saatoin ajatella sen olevan osa kurssin pedagogiikkaa. Pedagogiikkaa,

joka ei määriy vain inhimillisestä toimijuudesta ja hallinnan oletuksesta käsin vaan johon vaikuttavat sekä materiaaliset tekijät että erilaiset käynnissä olevat prosessit.

Lopuksi

Opettaminen kuten taiteilijana toimiminenkin on minulle ennen kaikkea käytännöllistä työtä. Se on konkreettisia valintoja sisältöjen, ajankäytön, rytmittämisen ja tehtävänantojen suhteen. Opetuksen suunnittelu on konkreettisia päätöksiä, ja se tapahtuu usein piinallisen samoja reittejä kuin miten olen aiemminkin tottunut ajattelemaan ja toimimaan. Opetuksen suunnittelu toteutuu helposti kaavamaisena toimintana, jossa omalla subjektiviteetillani on käytännön merkitystä, vaikka hetkittäin voin hyvin ymmärtää tuon subjektiviteetin häilyväisyyden. Tekemäni käytännöllisen työn lisäksi opetukseen vaikuttavat lukemattomat asiat, joihin en voi vaikuttaa. Opetustilanteita määrittelevät, ja niihin vaikuttavat, ei-inhimilliset tekijät, kuten tila ja aika, sekä materiaalisuus eri muodoissaan. Ihmisten kohtaaminen on aina suhteessa materiaaliin ja ei-inhimillisiin toimijoihin ja syntyy yhteisvaikutuksessa.

Olen aina ajatellut, että opettamiseen ja pedagogiikan harjoittamiseen kuuluu aivan tietynlaista inhimillistä toimijuutta: toisten huomioimista, kuuntelemista, dialogisuutta ja tavoitteita, jotka ovat yhtä aikaa sekä yksilöllisiä että yksilön ylittäviä. Kun tarkastelen opetustilanteita esityksenä ja esityksen käsitteen kautta, toimintana ja toistona, voin kiinnittää huomioni seikkoihin, joita ajattelen myös taiteilijana. Opetustilanteet näyttäytyvät minulle yhtäältä tekoina, joilla on historia, ja toisaalta tekoina, jotka ovat suhteessa juuri tähän tilanteeseen ja siten asettuvat osaksi oman praktiikkani jatkumoa. Se sitoo opetuksen käytäntöihin ja prosesseihin, jotka ovat minulle tuttuja myös taiteilijana.

Uusmaterialistinen ajatus prosessiluonteesta ja asioiden jatkuvasta tapahtumisesta tuo opetustilanteeseen ymmärryksen ei-inhimillisestä toimijuudesta ja erilaisista, yhtä aikaa läsnä olevista rakenteista, joilla on merkitystä opetustilanteessa, vaikka harvoin tulemme artikuloineeksi niitä ääneen.

Taideopetuksessa, jossa praktiikka on aina ollut keskeistä, verbaalisen tiedon kritisointi näyttäytyy toki erilaisena kuin akateemisemmilta aloilta nouseva verbaalisen tiedon kritiikki. Taiteen tekemisessä ja sen opettamisessa verbaalinen tieto ei ole ollut samalla tavalla dominoivassa asemassa kuin aloilla, joilla on pitkä akateeminen perinne, ja siksi sen kritisoimiseen ei ehkä ole samalla tavalla painetta kuin joillain toisilla aloilla. Taidepedagogiikassa ja taiteellisessa tutkimuksessa tilanne on ollut ehkä jopa päinvastainen: ruumiillinen ja materiaaleihin liittyvä tieto on otettu itsestään selvänä ja on kaivattu sen verbalisoinnista näkökulmien laajentamiseksi, mutta myös siksi, että se olisi enemmän yhteismitallista muiden alojen kielellisesti artikuloidun tiedon rinnalla. Jos akateemisilla aloilla käsitys opettamisen ruumiillisuudesta on paljolti vielä uutta, vierasta ja jopa arveluttavaa, kuten kävi ilmi vetämälläni kurssilla Turussa, voi myös kysyä – mitään vastakkainasettelua rakentamatta – millaiset näkökulmat ovat uusia taidealojen yliopisto-opetuksessa. Omalla kohdallani sekä esityksen käsite että uusmaterialistiset näkökulmat toimivat juuri tällaisina uusina näkökulmina reflektoida, artikuloida ja kehittää omaa opetusta.

Viitteet

- Anttila, Eeva, Pohjola Hanna, Löytönen Teija & Kauppila, Heli. 2017. *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Helsinki: Taideyliopisto.
- Arlander, Annette. 2015. "Mikä esitystutkimus?" *Esitystutkimus*, toim. Annette Arlander, Helena Erkkilä, Taina Riikonen & Helena Saarikoski, 7–25. Helsinki: Partuuna.
- Arlander, Annette. 2016. "Esipuhe suomenkieliseen laitokseen." *Johdatus esitystutkimukseen*, Richard Schechner. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Barad, Karen. 2019. "Posthumanistinen performatiivisuus: kohti ymmärrystä siitä, miten materia merkityksellistyy." *Performanssifilosofia: esitysten, esiintymisten ja performanssien filosofiasta performansiajatteluaan*, toim. Tero Nauha, Annette Arlander, Hanna Järvinen & Pilvi Porkola, 99–131. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Hinton, Peta & Treusch, Pat. 2015. *Teaching with Feminist Materialisms*. Utrecht: Atgender.
- Laukkanen, Anu, Miettinen Sari, Elonheimo Aino-Maija, Ojala Hanna & Saresma, Tuija. 2018. *Feministisen pedagogiikan ABC*. Tampere: Vastapaino.
- Savolainen Fia-Maria, Jyrkiäinen Anne & Eskola, Jari. 2018. "Toiminnallinen opetus opettajan arjessa." *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvä? 14 eläytymismenetelmätutkimusta*, toim. Jari Eskola, Ilona Nikanto & Satu Virtanen, 165–186. Tampere: Tampere University Press.
- Porkola, Pilvi, toim. 2017. *Performance artist's workbook: On teaching and learning performance art – essays and exercises*. Helsinki: Taideyliopisto.
- Porkola, Pilvi. 2019a. "Performanssipedagogiikka yliopistokontekstissa?" *Yliopistopedagogiikka 2/2019*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/06/19/performanssipedagogiikka-yliopistokontekstissa/> 3.5.2020.
- Porkola, Pilvi. 2019b. "Mistä puhumme kun puhumme 'esityksestä'? 'Esitys'-sanan merkityksestä ja kääntämisestä." *Niin & näin* 1/19. <https://netn.fi/artikkeli/mista-puhumme-kun-puhumme-esityksesta-esitys-sanan-merkityksesta-ja-kaantamisesta>. 3.5.2020.
- Schechner, Richard. 2016. *Johdatus esitystutkimukseen*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Schneider, Rebecca. 2015. "New Materialisms and Performance Studies". *TDR: The Drama Review* 59:4 (T228) Winter 2015.
- Taylor, Diana. 2010. "Kulttuurisen muistin esitykset." *Teatteriesityksen tutkiminen*, toim. Pirkko Koski, suom. Johanna Savolainen, 255–300. Helsinki: Like.
- Taylor, Diana. 2016. *Performance*. Durham and London: Duke University Press.
- Revelles-Benavente Beatriz. 2015. "Materializing feminist theory: The classroom as an act of resistance." *Teaching with feminist materialisms*, toim. Peta Hinton & Pat Treusch, 53–65 Utrecht: Atgender.
- Revelles-Benavente, Beatriz & Cielemecka, Olga. 2016. "(Feminist) new materialist pedagogies." *New Materialism*, 11 Aug. <https://newmaterialism.eu/almanac/f/feminist-new-materialist-pedagogies.html> 15.5.2020.

Keskusteluja saven kanssa

Haitte minut tehtaalta 10 kilon muovipaketeissa, jotka avasitte keskellä lattiaa isossa tanssisalissa. Olin ominaisuuksieni takia läsnä eräänlaisena ohjaajana, kivistä ja vedestä muodostuneena materiana, jota ihminen on kайvanut käyttöönsä kautta aikojen. Uppouduitte minuun. Koskiessani teitä herätin teissä jotain. Ehkä te aistitte minussa perustan, elämän pohjan, joka on selittämätöntä ja muinaista. Yhteisistä kokemuksistamme huolimatta tiedämme toisistamme vain vähän.

Savi

Taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa perehdyimme Taideyliopiston eri akatemioissa tarjottavaan opetukseen ja pariseurantaharjoittelun osana vierailimme oppitunneilla tutustumassa toistemme opetukseen. Vierailujen yhteydessä meissä heräsi kiinnostus yhdistää omien taiteenalojemme opetusta. Tuloksena syntyi työpaja, *Imprints from within*, jossa tutkimme kehollisuutta ja materiaalisuutta yhdistelemällä elementtejä tanssin ja kuvanveiston opetusmenetelmistä sekä lähestymistavoista. Tässä kirjoitelmassa pohdimme kuvataiteen ja tanssitaiteen opetuksen risteymiä ja meille niistä nousseita ajatuksia sekä kokemuksia.

Työpaja muodostui kahdesta osasta: ensimmäisessä tavoitteena oli viritäytyminen, havainnon herättäminen ja kosketuksen herkistäminen. Tämä tuki työpajan toista osaa, joka aukesi taktillisesta toiminnasta tilalliseksi kompositioksi

hyödyntäen savea ja kehoa materiaaleinaan. Kehon sisäinen ja ulkoinen tilallinen havainto muodostivat saveen kanssa vuorovaikutussuhteen, jossa materiaali muotoutui suhteessa näihin. Improvisaation keinoin ryhmä muodosti komposition tai installaation annetun aikaraamin sisällä. Tällä kirjoituksella haluamme jakaa ja peilata kokemuksiamme työpajasta, ja tästä syystä olemme antaneet myös savelle oman fiktiivisen äänen. Näkökulma toi praktiikkaan keskittyneen työpajan posthumanististen ja uusmaterialististen teorioiden yhteyteen ja erityisesti niiden ajatuksiin kaiken materian elollisuudesta ja toimivuudesta. (Garber 2019, 12.)

Savi: Keksitte käyttää minua kurssillanne opiskelijoiden kanssa. Mikä oli kurssin lähtökohta ja mitä teitte minun kanssani?

Mammu: Kolmiulotteisena ja konkreettisena materiana tuntuu hyvältä lähtökohdalta etsiä yhteistä vuorovaikutteista tekemistä.

Meri: Kun kävin vierailemassa tanssitunnilla, aloin kiinnostua siitä, miten kehon rakenteita tutkittiin kokemuksellisesti sisältä ulospäin, kun taas perinteisesti kuvanveiston opinnoissa kehoja tutkitaan lähinnä havainnon kautta. Aloin miettimään, kuinka eri lähtökohdista ruumis ja liike ilmenee eri taideohjelmien opetuksessa ja työssä. Taiteen harjoittaminen on usein ruumiillista toimintaa eri lähtökohdista, mikä panee minut miettimään sinua, Savi, materiaalisena mahdollisuutena, jonka kanssa kehomme voi saavuttaa sanatonta dialogia taiteenalasta riippumatta.

Savi: Minkälaisia odotuksia teillä oli, kun keksitte yhdistää tanssin ja kuvataiteen opiskelijoiden opetuksen?

Mammu: Olin itse hyvin innostunut yhteisopetuksemme ideasta, mutta pysyttelin uteliaana avoimena sen suhteen, mitä se herättäisi opiskelijoissa.

Meri: Erilaisten harjoitusten avulla me halusimme tarjota yksilöllisiä ja yhteisiä kokemuksia osallistujille. Toivoin myös, että kurssilla välittyisi käytännön kautta oivalluksia eri havaintotavoista, joita opiskelija voisi myöhemmin soveltaa oman taiteenalansa opinnoissa.

Savi: Mikä houkutteli teitä juuri minun materiaalisuudessaani? Miksi otitte minut mukaan?

Mammu: Koska koskemalla sinua tunnemme oman kehomme. Kutsut koskettamaan, työntämään, painamaan ja muovaamaan. Niitä ei pysty tekemään ilman kehoa. Sinä tuoksut maalta, olet painava ja tiivis. Värjät kosketuspinnat ruskeanpunaiseksi. Murenet jauhomaisena kuivuessasi. Et mene rikki kovastakaan työnnöstä. Houkuttelet kaikkia taustasta riippumatta keholliseen toimintaan.

Meri: Materiaalina olet ikään kuin kolmiulotteisen havainnon kynä tai paperi. Minua kiinnosti tuoda sinut mukaan tilanteeseen, jossa pystyy tutkimaan liikkeen ja muodon yhteyttä. Intentiota tarkkailemalla voi seurata oman lähestymistapansa painopistettä. Jos painopiste on muodon antamisessa, niin liikkeet syntyvät muovaamisen ohessa. Jos taas painopiste on kehon liikkeissä, muodon antaminen tapahtuu niiden seurauksena. Ajattelin, että tällaisen havainnon avulla voisi rohkais- ta eri taidealojen tekijöitä laajentamaan kokemuksiaan oman oletetun osaamisalueen ulkopuolelle sekä purkaa paineita ja ennakkoluuloja muovaamisen taidossa tai kehon liikkeiden hallinnassa.

Savi: Ajallisuuden käsite on välillämme hyvin erilainen. Mitä hitaus tarkoittaa teille?

Mammu: Muovaudut hitaasti koko muovaajan kehon painoa vasten. Silloin syntyvä liike on hidastettu liuku, joka lähtee työntäjän keskustasta koko kehon painoa hyödyntäen. Sinuun on tiivistynyt paljon aikaa hitaasti, ja se tulee esiin juuri tässä hidastetussa liu'ussa. Maata pitkin.

Meri: Hitaus avaa mahdollisuuden kokea asioita ajan kanssa, eikä tarvitse toimia ainoastaan reagoimalla tai suorittamalla. Minua kiinnostaa ajatus siitä, mitä tapahtuu, kun voi viettää tarpeeksi aikaa tehtävän äärellä, niin että mieliala ehtii muuttua tai hieman tylsistyä. Voisiko niin luoda aikaa mielikuville? Sille, mistä koostumme ja miten olemme sellaisia kuin olemme? Minkälaisia samankaltaisuuksia on rakenteissamme? Kuvittelen vettä, joka pitää hiekan hiukkasia kasassa, kuvittelen oman kehoni pienimpiä rakenteita ja sitä, miten aika muuttaa niiden muotoa.

Savi: Ominaisuuteni tekee minusta monimuotoisen. Mikä on monimuotoisuuden merkitys kurssillanne?

Mammu: Emme pyrkineet määrittelemään, mitä harjoituksesta muotoutuu, vaan jokainen harjoitus oli omanlaisensa. Kutsuit opiskelijoita monenlaiseen toimintaan ja ehdotit meille moninaisuutta. Tarttumapinnat materiaalin kanssa olivat kaikilla yksilöllisiä, mutta myös jaettuja.

Meri: Kiinnostavaa oli huomata esimerkiksi kompositioharjoituksissa, kun ei arvostellut tai määritellyt etukäteen aktiivisuutta tietyntyyliseksi, että tilassa olemisen ja läsnäolon kautta pystyi synnyttämään voimakkaita vuorovaikutussuhteita toisiin.

Savi: Minun olemassaoloni on perustaltaan sanatonta. Teitte harjoituksia myös hiljaisuudessa. Mikä hiljaisuuden merkitys oli?

Mammu: Hiljaisuudessa nousee esille tekemisen oma rytmi, joka tulee osaksi kokonaistapahtuman rytmiä. Tulen myös tietoiseksi oman kehon sisäisistä rytmeistä, kuten hengityksestä. Materiaalin muovaamisen, putoamisen ja muun toiminnan ääni.

Meri: Hiljaisuudessa ei tarvitse miettiä sanojen merkitystä kommunikoinnissa, jolloin jää enemmän tilaa muunlaisille kommunikaation muodoille tai havainnolle.

Savi: Miten opetus toimii hiljaisessa tilanteessa?

Mammu: Opettajana voi asettua todistajan rooliin. Näkemään opiskelija, tuntemaan, aistimaan kehollisesti opiskelija, huomaamaan hänen muuttuva suhteensa tilaan, toisiin tekijöihin ja saveen. Asettua hiljaisen tiedon äärelle kuuntelemaan.

Meri: Opiskelijoille annettiin myös samanlaiset mahdollisuudet havaita kokonaisuutta pienen etäisyyden avulla. Kompositioharjoituksessa oli raamit, jotka antoivat tilaa uppoutua ilman sanallista neuvottelua harjoituksen aikana. Mutta kursseilla oli erikaltaisia opetustilanteita. Joissain oli ohjeita, reflektiota ja keskustelua, jotka tukivat hiljaisia harjoitteita.

Savi: Mekaaninen rasitus muuttaa muotoani, kun taas ihmiskeho se saattaa kuluttaa ja vahingoittaa. Minkälaisia merkityksiä ja erilaisia vuorovaikutussuhteita tästä syntyi?

Mammu: Materiaalisi kiinteys sai kehon tunnun tiivistymään. Keho tuntuu resonoivan tonuksellaan erilaisiin pintoihin, se muokkautuu ja hakee tasapainoa sekä synkroniaa. Kehon kokemus savityöskentelyssä on jokaisella yksilöllinen. Itse huomasin tuntevani luut ja lihakset tiiviinä työntävissä

tavoissa työskennellä. Kevyt kosketus resonoi iholla ja ihonalaisissa sidekudosverkostoissa, faskiassa.

Meri: Oli tärkeä aistia ja herkistyä eri tilanteissa ja sen mukaan valppaana kuunnella toistemme rajoja. Herkistyin myös kuuntelemaan omia rajojani ja ilmaisemaan niitä myös sanattomasti.

Savi: Mitä eroavien materiaalisuuksien kautta voi oppia kokemuksellisesti?

Mammu: Erilaisia pintoja, kerroksia, tiiveyksiä ja rakenteita omassa kehon kokemuksessa.

Meri: Kehon lämpötilan ja saven kylmyyden yhdistelmä oli mieleenpainuva kokemus. Kun savea laittaa iholle, elävän orgaanisen materian laadut korostuvat. Samalla savea pystyi muovailemaan ja tekemään eläväksi erilaisten muotojen avulla, jotka herättivät mielikuvia ja muistoja.

Savi: Olette maininneet sanan rytmi. Voitteko kuvailla erilaisia rytmejä, joita havaitte?

Meri: Tilassa vaihteli olemisen ja tekemisen ilmapiiri, jossa jämää, seisahdus, herkkyys, liikkuvuus tai vauhdikkuus loivat rytmejä. Näytti välillä siltä, että olimme keksineet uuden kielen, jonka sisällä oli erilaisia sävyjä, murteita ja sooloja.

Mammu: Ryhmät synnyttivät harjoitteen sisällä oman toimintakulttuurinsa, rytmin ja tavan kommunikoida sekä olla.

Savi: Mitä työpajaan liittyvää te haluaisitte vielä kokeilla?

Meri: Minua kiinnostaisi tehdä harjoitteita toisenlaisen ajan ja tilan sisällä. Niin, että voisi uppoutua pidemmäksi ajaksi retriittimäisesti. Uskon, että voisi syntyä uudenlaisia yhteyksiä, jos harjoitukset olisivat myös arkisten tehtävien lomassa. Tällainen lähestymistapa voisi luoda uudenlaisia performatiivisia näkökulmia. Tämän lisäksi olisi hienoa tehdä harjoituksia erilaisessa ympäristössä: ulkona, metsässä, kaupunkiympäristöissä, sateessa tai vedessä.

Mammu: Minua kiinnostaisi tutkia syvemmin, ehdottaako savi jotain samankaltaista kehollista muotoa, laatua tai toimintaa eri ryhmille tai osallistujille. Miten kehon eri kudokset reagoivat saven materiaan? Pidempikestoinen tekeminen olisi myös kiinnostavaa toteuttaa.

Jälkipohdintoja

Tässä kirjoituksessa savella on ääni, mikä toistaa sen teki-
jyyttä, kuten se toimi työpajassa rakentuneen komposition
tasa-arvoisena elementtinä yhdessä tanssitaiteen ja kuvan-
veiston opiskelijoiden kanssa. Tämän näkökulman valitsemi-
nen kirjoitukseen resonoi omassa kehollisuudessamme, kehon
materiaalisuudessa. Savi kommunikoi suoraan kehon kanssa.
Kokemuksellisuus ja moniaistisuus nousevat esiin. Savi mate-
riaalina jättää jäljen muokkaajan kehoon, tuntuman. Savi myös
muokkaa muokkaajaansa. Emme alustaneet tai suunnitelleet
työpajaa uusmaterialistisilla tai posthumanistisilla teorioilla,
mutta tämänkaltainen työpaja voisi hyvinkin ruumiillistaa ja
tuoda näitä konsepteja taiteentekemisen käytännön yhteyteen.
Tämä on yksi meitä taiteen ja sen opetuksen parissa yhdistä-
vä kiinnostuksen kysymys, joka liittyy myös taiteelliseen tutki-
mukseen: kuinka tuoda teorioita kohti praktiikka tai praktiik-
kaa kohti teoriaa? Kuinka kehollistaa käsitteellisiä konsepteja
sekä kaventaa dualismia praktiikan ja teorian välillä? Liitämme
kysymyksen myös ajatukseen kehomielen kokonaisuudesta
dualistisen jaon sijaan. Työpajassa savi toimi hyvänä ryhmäyt-
täjänä, se tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden tehdä yhdessä ja
yksin, kommunikoida materiaalin kautta välillisesti tai suoraan
tai molemmin tavoin, antoi mahdollisuuden säädellä omaa ta-
paansa osallistua, vahvistaen näin myös opiskelijan toimijuut-
ta. Saven ansiosta kompositiosta jäi tilaan konkreettinen jälki,
ikäkään kuin tapahtumia peilaava muisto, jota saattoi tarkastella
harjoitteen päätyttyä. Savi toi tunnille ja tähän kirjoitukseen
mukaan luovuuden ja oppimisen tärkeän osatekijän, leikin, joka
usein unohtuu täysien opiskelupäivien lomassa.

Lähteet

Garber, Elizabeth. 2019. "Objects and new materialisms: A journey
across making and living with objects." *Studies in Art Education* 60(1),
7–21. <https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1557454>

Kirjoittajat

Jukka von Boehm (FT) on toiminut Taideyliopiston teatterikorkeakoulussa esittävien taiteiden historian lehtorina vuodesta 2018. Hän väitteli filosofian tohtoriksi vuonna 2015 Richard Wagnerin *Lohengrin*-oopperan esitys- ja vaikutushistoriasta Helsingin yliopiston filosofian, historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitoksesta. Von Boehmin viimeaikaisia tutkimusintressejä ovat olleet postdoc-tutkimus, jonka hän aloitti vuonna 2016 ja joka käsittelee 1900-luvun alun massateatteria Saksassa ja Neuvostoliitossa, sekä näyttämömusiikkia sivuava projekti. Von Boehm on tehnyt myös kokeellista musiikkiteatteria libretistinä ja ohjaajana.

Liisa Jaakonaho (MA) on tanssipedagogiikan lehtori (2019–) ja tohtorikoulutettava (2015–) Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Taustaltaan hän on monialainen esittävän taiteen, taidepedagogiikan ja mielenterveystyön ammattilainen. Taiteellis-pedagogisessa väitöstutkimuksessaan Jaakonaho tarkastelee eettisiä jännitteitä, joita hän on kohdannut toimiessaan tanssipedagogina sosiaalialan organisaatiossa kehitysvammaisten aikuisten parissa. Viime vuosina (2016–2019) Jaakonaho on ollut mukana Taideyliopiston koordinoimassa ArtsEqual-tutkimushankkeessa, jossa hän on tutkinut kehitysvammaisten ihmisten kulttuuristen oikeuksien toteutumista yhteiskunnassa sekä inklusiivisen tanssipedagogiikan mahdollisuuksia peruskoulussa. Nykyisessä työssään Jaakonaho on erityisen kiinnostunut saavutettavuuden, esteettömyyden ja yhdenvertaisuuden

edistämisestä, inklusion kysymyksistä sekä erilaisia toimijoita ulos sulkevien rakenteiden ja ajattelutapojen ravistelusta.

Tuula Jääskeläinen opiskeli kasvatustieteen maisteriksi Lapin yliopistossa, ja hän on sen jälkeen työskennellyt kaksikymmentä vuotta korkeakouluhallinnossa Helsingin yliopistossa, Taideyliopistossa ja Aalto-yliopistossa eri työtehtävissä suunnittelijana, projektikoordinaattorina, koulutuksen kehittämispäällikkönä, opintoasiainpäällikkönä ja pedagogisena yliopistonlehtorina. Tällä hetkellä Jääskeläinen toimii Urban Studies and Planning -maisteriohjelman ja monialaisten taideopintojen suunnittelijana Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa. Hän on myös tohtorikoulutettavana Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, ja hänen väitöskirjatutkimuksensa käsittelee musiikin yliopisto-opiskelijoiden kokemaa kuormittavuutta. Lisäksi hän on tutkinut taidepedagogiikkaa ja taideopiskelijoiden oppimista monikulttuurisessa kontekstissa. Jääskeläisellä on taidealojen yliopistopedagogiikan koulutuksen kautta saatu yleinen opettajankelpoisuus. Hän keskittyy opetustyössään ihmisoikeuskasvatukseen ja opiskelee Åbo Akademin ihmisoikeusinstituutissa International Law and Human Rights -sivuainekokonaisuutta. Lisätietoja löydät Jääskeläisen kotisivuilta <https://tuulajaaskelainen.com/>.

Cembalisti **Assi Karttunen** on erikoistunut esittämään ja tutkimaan barokkimusiikkia. Hän esiintyy solistina ja kamarimuusikkona myös monitaiteellisissa ja kokeellisissa työryhmissä. Karttunen on kantaesittänyt myös paljon nykymusiikkia. Karttunen on levyttänyt neljän soolo-CD:n verran mm. Couperinin, Rameaun, Frobergerin, Lynchin ja Frescobaldin soolocembalo-ohjelmistoa ja esiintynyt solistina ja kamarimuusikkona Italiassa, Belgiassa, Saksassa, Englannissa, Skotlannissa, Irlannissa, Japanissa, Venäjällä, Virossa, Norjassa, Tanskassa ja Ruotsissa. Viime vuodet (2006–2016) hän on suunnitellut konserttikokonaisuuksia perustamalleen työryhmälle Elysionin Kedot, jossa hän myös soittaa. Karttunen työskentelee maisteri- ja tohtoritutkintojen ohjaajana Sibelius-Akatemian DocMus-tohtorikoulussa ja vanhan musiin-

kin aineryhmässä, jossa hän on opettanut cembalonsoittoa ja basso continuoa yli 20 vuotta. Hän on julkaissut omaa tutkimustaan julkaisuissa, kuten *Musiikki*, *Trio Research Publication* sekä *Ruukku Studies in Artistic Research*.

Raisa Kilpeläinen (TaM, TeM, FM) on scenografi, valosuunnittelija, esitystaiteilija, kirjoittaja, toimittaja ja pedagogi. Teatterikorkeakoulussa hän on opettanut vuodesta 2010 alkaen. Kilpeläinen on yksi taiteilijaryhmä KOKIMOn perustajista ja työskentelee myös kirjoittajana, toimittajana, luennoitsijana sekä näyttely- ja kuratoitintitehtävissä.

Taiteilijana Kilpeläisen kiinnostuksen kohteisiin kuuluvat dramaturgia, valo, tila, paikkaherkkyys, ekologia, todellisuudet, havainnot, yhteistoiminnallisuus ja näyttämö. Hänen työtään on nähty sekä Suomessa että kansainvälisesti.

Kilpeläinen on suorittanut taidealojen yliopistopedagogiikan opinnot Taideyliopistossa. Pedagogina Kilpeläinen on kiinnostunut muun muassa positiivisesta pedagogiikasta, feministisestä pedagogiikasta, tunnetaidoista ja vuorovaikutuksesta.

Kilpeläinen on pitkäaikainen järjestöaktiivi teatterialan ammattijärjestöissä. Lisäksi hän on Suomen valotaiteen seuran (FLASH) hallituksen sekä Suomen OISTAT-keskus ry:n hallituksen jäsen.

Meri Linna on valmistunut kuvataiteen maisteriksi Taideyliopiston Kuvataideakatemiasta vuonna 2014. Linna on toiminut vuodesta 2016 lähtien tuntiopettajana Kuvataideakatemiassa, jossa hän on opettanut kuvanveiston ja yleisen opetuksen osastoilla. Vuoden 2018 aikana Linna toimi Pohjoismaisen taidekoulun opintorehtorina.

Sekä pedagogisessa että taiteellisessa työssä Linna arvostaa mahdollisuutta tehdä yhteistyötä. Linna työskentelee vapaana kuvataiteilijana, ja hänen merkittävin yhteistyönsä on duo Harrie Liveartin parissa. Harrie Livearti on syntynyt Linnan ja Saija Kassisen yhteisestä mielestä, ja he käyttävät teoksissaan useita kuvataiteen osa-alueita, kuten installaatio-, video-, kuvanveisto- ja performanssitaidetta. Duon vahvuus kumpuaa tavasta tuoda maallisia asioita pinnalle ja viedä pin-

nallisia asioita maalle, josta ne lähtevät joko lentoon tai syvälle syövereihin.

Marika Orenius (TT) on taiteilija-tutkija-opettaja ja työskentelee Taideyliopiston Kuvataideakatemian taidepedagogiikan lehtorina. Oreniuksen väitöskirja *Eletyt tilat kuvataiteilijan koulutuksessa ja työssä* (2019) Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulusta tuo esille taiteilijan työn ja opettamisen yhteyksiä sekä kuvataiteilijan koulutusta filosofiana ja siinä tapahtuvaa muutosta. Hänen taiteellinen tutkimuksensa yhdistää kameran välityksellä koetun nykyhetken filosofiseen ja taideteoreettiseen tutkimukseen. Orenius on julkaissut taiteellisen tutkimuksen ja kuvataiteen koulutuksen alalla sekä osallistunut kotimaiseen ja kansainväliseen tutkimus- ja yhdistystoimintaan 2010-luvulta aktiivisesti. Orenius valmistui kuvataiteen maisteriksi Kuvataideakatemiasta (1999) ja on lisäksi opiskellut Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Artsissa Pariisissa ja Konsthögskolan Valandissa Göteborgissa. Hänen taiteellinen työnsä käsittää video- ja valokuvainstallaatioita sekä piirustus- ja performanssitaidetta ja aihepiirinsä vaihtelevat yksilön maailmassaolon kokemuksesta yhteisöjen valtakysymyksiin. Oreniuksen taidetta on ollut esillä näyttelyissä, festivaaleilla ja näytöksissä 1990-luvun puolivälistä lähtien.

Pilvi Porkola (TeT), on taiteilija, tutkija, kirjoittaja ja pedagogi. Porkola toimii vanhempana tutkijana Suomen Akatemian tukemassa hankkeessa ”Poliittinen mielikuvitus ja vaihtoehtoiset tulevaisuudet” (2020–2024) Turun yliopistossa. Aiemmin hän on työskennellyt tutkijatohtorina Suomen Akatemian hankkeessa ”Miten tehdä asioita esityksellä?” (2016–2020) Taideyliopistossa. Vuosina 2017–18 Porkola toimi taiteellisen tutkimuksen professorina Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa Tutkessa, Taideyliopistossa. Hän on toimitanut mm. *Esitys-lehteä* vuosina 2007–2017 sekä kirjan *Performance Artist’s Workbook. On teaching and learning performance art – essays and exercises* (Taideyliopisto 2017).

Maarit (Mammu) Rankanen on helsinkiläinen tanssitaiteilija, pedagogi ja tohtoriopiskelija. Hän valmistui Teatterikorkeakoulusta Tanssitaiteen maisteriksi vuonna 1995 ja toimi nykytanssin vapaalla kentällä tanssijana sekä koreografina vuosina 1992–2009 tanssien mm. Tommi Kitti & Companyssä sekä useissa koreografi Kirsi Monnin teoksissa. Hän on valmistanut soolo- ja ryhmäteoksia Zodiakin tuotantoon, Helsinki Dance Companylle ja Suomen Kansallisbaletille sekä Teatterikorkeakoulun tanssin koulutusohjelman opiskelijoille. Vuodesta 2009 Mammu on toiminut TeaKin tanssin koulutusohjelman nykytanssin lehtorina. Tanssin lisäksi hän on shiatsun ja joogan harjoittaja ja ohjaaja. Mammu osallistui Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagogiseen koulutukseen vuosina 2017–2020 ja aloitti taiteellisen tutkimuksen tohtoriopinnot syksyllä 2019 Teatterikorkeakoulun Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa. Hänen väitöstutkimuksensa käsittelee tanssijan sisäisen ja ulkoisen tilan kokemusta, ja sitä kehystäää japanilainen tila-aikakäsite Ma.

Elina Saloranta on kuvataiteilija ja tyynynaluskirjailija, joka toimii kirjoittamisen tuntiohjaajana Taideyliopistossa. Kuvantekijänä hänen taustansa on kokeellisessa elokuvassa, ja kirjoittajana häntä kiehtovat sellaiset omakohtaiset tekstilajit kuin kirje, päiväkirja ja lyyrinen essee. Saloranta tekee myös postdoc-tutkimusta Taideyliopiston Taiteellisen tutkimuksen keskuksessa (CfAR) ja koordinoi Pohjoismaisen kesäyliopiston taiteellisen tutkimuksen opintopiiriä. Tutkijana häntä kiinnostaa menneisyys: tohturityössään *Laatukuvia ja kirjallisia kokeiluja* (2017) hän yritti lohduttaa tanskalaisen Vilhelm Hammershøin (1864–1916) sisäkuvissa kuljeskelevaa naista, ja postdoc-tutkimuksessaan hän käy kirjeenvaihtoa vuonna 1871 syntyneen Elli Forssell-Rozent len kanssa. Tätä julkaisua varten Saloranta piti päiväkirjaa, joka sai nimensä 900-luvulla eläneen Sei Sh nagonin *Tyynynaluskirjan* mukaan.

Tanja Tiekso on filosofian tohtori, tutkija, taideteoreetikko, esseisti ja kokeellinen muusikko. Tutkijana hän on perehtynyt esimerkiksi avantgarden ja kokeellisuuden käsitteisiin,

poststrukturalistiseen feminismiin, posthumanistisiin teorioihin, äänitaiteeseen ja uuteen ja kokeelliseen musiikkiin. Tällä hetkellä Tiekso tutkii kuuntelemista ja kokeellista säveltämistä taiteellisessa tutkimusprojektissa Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Hän on kirjoittanut lukuisia artikkeleita, esseitä ja taidekriitikoita kansainvälisiin ja kotimaisiin lehtiin ja kokoelmateoksiin sekä julkaissut kirjan kokeellisesta musiikista ja kääntänyt suomeksi Luigi Russolon kirjan *Hälyjen taide*. Tutkijan työn ohella Tiekso toimii tuntiopettajana Taideyliopistossa.

Tapio Tuomela (s. 1958) aloitti muusikonuransa pianistina 1980-luvulla ja kapellimestarina 1990-luvulla opiskeltuaan Sibelius-Akatemiassa ja Vilnan konservatoriossa silloisessa Neuvostoliitossa. Suoritettuaan pianonsoiton ja orkesterinjohton loppututkinnot hän aloitti sävellysopinnot Sibelius-Akatemiassa vuonna 1985 ja jatkoi niitä Eastman Schoolissa Yhdysvalloissa ja suoritti Master-tutkinnon 1990. Musiikin tohtoriksi hän valmistui vuonna 2014 Taideyliopiston Sibelius-Akatemiasta pääaineena sävellys. Tuomelan sävellystuotannossa tärkeä sija on orkesterimusiikilla, johon kuuluu mm. kolme sinfoniaa, monia pienimuotoisempia teoksia ja kaksi konserttoa. Eniten hänellä on vokaalimusiikkia, johon kuuluu laajan kuoromusiikkituotannon lisäksi kaksi oopperaa, kaksi kamarioopperaa ja monia teoksia laululle ja erilaisille kamariyhtyeille. Oopperoista Kalevala-aiheinen, Paavo Haavikon tekstiin sävelletty *Äidit ja tyttäret* oli aloittamassa vuoden 2000 suomalaista oopperaboomia ja Tommi Kinnusen menestyskirjaan pohjautuva *Neljäntienristeys* puolestaan kantaesitettiin Oulun Kaupunginteatterissa 2017. Kamarioopperaa *Antti Piihaara* (2008) on esitetty tähän mennessä lähes 30 kertaa, mm. Pariisin Bastille-oopperan auditoriossa ja Orsayn museossa sekä monilla festivaaleilla. Tuomelan oopperoita, kuoro- ja orkesteriteoksia sekä kamarimusiikkia on levytetty Suomessa, Saksassa ja Ranskassa. Tuomela on myös kokenut musiikkiorganisaattori ja monien säätiöiden hallitusjäsen. Vuodet 1999–2008 hän toimi Musiikin aika -festivaalin taiteellisena johtajana ja 2010–14 Suomen Säveltäjät

ry:n puheenjohtajana. Viime vuodet hän on hoitanut Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa sävellyksen, partituurisoiton ja orkestraation vt. lehtoraattia.

Hilkka-Liisa Vuori (MuT kirkkomusiikki 2012, MuM musiikkikasvatus 1995) toimii gregoriaanisen laulun tuntiohjaajana kirkkomusiikin ja urkujensoiton aineryhmässä ja vapailla markkinoilla. Hän tutkii, opettaa ja esittää vanhoja kirkkolauluja. Viimeisin laaja tutkimus käsitteli Tuomas Akvinolaisen rukoushetkiä (*The Medieval offices of Saint Thomas Aquinas*, DocMus Research Publication 14, 2019). Vuori muodostaa yhdessä Johanna Korhosen kanssa duon Vox Silentii, joka on vuodesta 1992 konsertoinut aktiivisesti eri puolilla maailmaa ja äänittänyt 14 levyä vanhaa musiikkia. Tuorein levy on *Creatio – Meditatiivinen Hildegard von Bingen* (2019). Kirkkolaulun levollisuutta soveltaen Vuori on kehittänyt menetelmän *Synnytyslaulu* (1998, kirja aiheesta Edita 2005), joka on rentoutusmenetelmä kivun keskellä erityisesti raskaana oleville naisille. Vuoren sydäntä lähellä on lempeä, kuunteleva pedagogiikka ja mietiskelevän musiikin, taiteen ja liikkeen kohtaaminen. Hän toimii myös yhteistyössä tanssijoiden ja kuvataiteilijoiden kanssa viimeisimpänä projektina video *Cella fontana* (2020) kuvataiteilijoiden Minna Rajala ja Jaana Kortelainen kanssa Oodidoo-työryhmässä.

Kirjan toimittajat

Tanssitaiteen tohtori, yliopistonlehtori **Heli Kauppila** toimii vastuuopettajana taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa Taideyliopistossa. Hänen työkuvaansa kuuluu myös laajemmin opettajien pedagogisen osaamisen kehittäminen Taideyliopistossa ja sen edustamilla aloilla taiteen kentällä. Hän on työskennellyt Teatterikorkeakoulussa vuodesta 2003 lähtien. Väitöstutkimuksessaan (2012) Kauppila tutki tanssin oppimiseen ja opetukseen liittyviä kysymyksiä dialogisuusfilosofian näkökulmasta. Myöhemmin hän on laajentanut pohdintaansa taidepedagogiikan ja korkea-asteen taiteilijakoulutuksen alueille, ja häntä kiinnostavat erityisesti eri taiteenaloja yhdistävät pedagogiset ilmiöt ja prosessit sekä taiteen rooli

monialaisissa työryhmissä. Yliopisto-opettajuutensa lisäksi Kauppila on toiminut lukuisissa asiantuntijatehtävissä mm. Opetushallituksessa, ja tällä hetkellä hän on opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman opettajankoulutusfoorumin jäsen.

Kai Lehikoinen (PhD, MA Dance Studies, BFA Dance Pedagogy) toimii Taideyliopistossa Center for Educational Research and Academic Development in the Arts (CERADA) -tutkimuskeskuksen johtajana. Hän on myös Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittaman ArtsEqual-tutkimushankkeen varajohtaja. Aikaisemmin koreografina, esiintyjänä ja tanssipedagogina toimineella Lehikoisella on monipuolista kokemusta opetus- ja tutkimustyöstä taidealan korkea-asteen oppilaitoksissa Suomessa ja ulkomailla yli 25 vuoden ajalta. Lisäksi hän on toiminut vastuuopettajana maisteritutkinnon jälkeisissä taidealan täydennyskoulutuksissa Taiteilija-kehittäjäksi organisaatioon – taiteelliset interventiot työelämään (2014–15) ja Soveltavan ja osallistavan taiteen erikoistumiskoulutus (2018–20). Aikaisemmin CERADAssa professorina toimineen Lehikoisen tutkimusintressit liittyvät mm. taiteilijan työn ja taiteen palvelujen laajentumiseen sekä kulttuuristen oikeuksien ja kulttuurihyvinvoinnin toteutumiseen yhteiskunnassa. Hänen viimeisimmät julkaisunsa ovat käsitelleet mm. taiteen hyvinvointivaikutuksia ja legitimaatiopuhetta sosiaali- ja terveysalan konteksteissa, tanssia vanhustyössä ja taiteilijan ammatti-identiteetin haasteita hybrideissä ympäristöissä.

Yliopisto-opetus taidealoilla elää ja kehittyy suhteessa yhteiskuntaan. Samalla kun maailma on muuttunut aikaisempaa epävarmemmaksi, taiteen kentästä on tullut entistä monimuotoisempi ja taitellijuutta koskevat näkemykset ovat moninaistuneet.

Tässä kirjassa taidealojen yliopisto-opettajat tarkastelevat opettajuuttaan ja sen kehittämistä. Kyse on taidealojen yliopistopedagogiikasta, joka on yliopistokontekstissa tapahtuvaa taiteessa oppimista sanan laajas- merkityksessä. Pohdinta pyrkii dialogiin yhteiskunnan ajankohtaisten tapahtumien, ilmiöiden ja tarpeiden kanssa.

Toiminnasta sanoiksi tarjoaa taidealojen yliopisto-opettajan työn kriittisen pohdinnan lähtökohdiksi kollegiaalisia puheenvuoroja monialaisuudesta, opetuksen reflektoinnista, taidealojen historiasuhteesta, osallisuudesta ja uusmaterialismista. Kirja herättelee myös ajatuksia Taideyliopiston merkityksellisyydestä ja roolista yhteiskunnassa tulevaisuuden ja yhteisen hyvän rakentajana.

**TAIDE-
YLIOPISTO** *



ISBN 978-952-353-029-4