

TAIDEALOJEN
YLIOPISTOPEDAGOGINEN
KOULUTUS 10 VUOTTA
**Näkökulmia taide- ja
taiteilijapedagogiikkaan**

10 YEARS OF UNIVERSITY
PEDAGOGY IN THE ARTS
**Perspectives on Arts
and Artist Pedagogy**

Toimittajat/Editors: Heli Kauppila ja Leena Rouhiainen

TAIDEALOJEN
YLIOPISTOPEDAGOGINEN
KOULUTUS 10 VUOTTA
**Näkökulmia taide- ja
taiteilijapedagogiikkaan**

10 YEARS OF UNIVERSITY
PEDAGOGY IN THE ARTS
**Perspectives on Arts
and Artist Pedagogy**

Toimittajat/Editors: Heli Kauppila ja Leena Rouhiainen

Sisällys/Contents

- 9 **Johdanto**
HELI KAUPPILA JA LEENA ROUHIAINEN
- 25 **Introduction**
HELI KAUPPILA AND LEENA ROUHIAINEN
- 42 **Taidealojen yliopistopedagogiikka:
alkuja, juuria ja juonteita**
EEVA ANTTILA
- 54 **Taidealojen yliopistopedagogiset opinnot
merkitysneuvotteluiden paikkana – diskurssit
ja tekijät opetussuunnitelmatyössä**
MAIJA LAMPINEN
- 70 **Esitysdramaturgian perusteet toisen
vuosikurssin opiskelijoille**
MARIA KILPI
- 97 **Creating *The Next Generation* – Alku soittoon
-project with the University Pedagogy
in the Arts program as my travel companion**
YVONNE FRYE
- 107 **Kapellimestarikoulutus muuttuvassa maailmassa**
SASHA MÄKILÄ
- 135 **THIS IS NOT A POSITION: Rethinking Productivity:
*As Art/As Pedagogy/As Research***
JO ADDISON, JENNY DUNSEATH, NATASHA KIDD,
KELLY LARGE, AND MAGNUS QUAIFE


- 
- 143 **Kehon kautta – ajatuksia puheen ja äänen opetuksesta Liike ja ääni -opintojaksolla**
PIHLA PALTEISTO
- 155 **Taiteen ja teorian *still life* – vastakkainasettelusta kokeilevuuteen**
MIA SEPPÄLÄ
- 180 **Artistic Pedagogic Practices and the Reparatory Agency of Intentionless Learning**
LUIS GUERRA MIRANDA
- 197 **Eettistä toimintaa kurpitsantaimien kanssa: taidealojen yliopistopedagogiikka määräytymättömien tilanteiden ja aistisen tiedon työssijana**
KENNETH SIREN
- 224 **Dear Donna – taidepedagogisia kirjeitä Donna Harawaylle**
AINO-KAISA KOISTINEN JA PILVI PORKOLA
- 248 **Kirjoittajat /Contributors**

Johdanto

HELI KAUPPILA JA LEENA ROUHIAINEN

Taideyliopisto on tarjonnut henkilöstölleen Taidealojen yliopistopedagogista koulutusta nyt kymmenen vuoden ajan. Koulutuksen keskiössä on ollut syventää taide- ja taiteilija-pedagogien osaamista ja asiantuntemusta taidekoulutukseen liittyvien ajankohtaisten kysymysten ja haasteiden näkökulmasta. Yliopistopedagogiset opinnot ovat perustuneet paljolti opettajakunnan kollegiaaliseen ajatuksenvaihtoon ja vertaisoppimiseen ja vahvistaneet osallistujien kokemusta yhteisöllisyydestä. Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagogista koulutusta on kehitetty systemaattisesti, ja se sisältääkin nykyisin opintojaksoja yhteisöllisen kehittämisen, tutkivan taideopettajuuden, eettisyyden sekä kestävyuden ja tulevaisuusajattelun teemoista. Kokonaisuus heijastelee myös taidepedagogiikan alueella tehtyä tutkimusta. Tutkimisen voi nähdä olevan pedagogiikalle läheistä siinä mielessä, että sitä leimaa aina uuden oppiminen, vaikka tutkimisen tavat ja menetelmät vaihtelevat alasta toiseen. Taidepedagoginen tutkimus kumpuaa monesti juuri konkreettisista opettamisen ja oppimisen tilanteista ja sisältää kokeilevaa käytäntöä luodessaan uudenlaista pedagogista ymmärrystä, toimintaa ja käsitteistöä.

Taidepedagogiikka on laaja käsite, jonka voi ajatella sisältävän erilaisia opetus- ja oppimistilanteita, joissa taide on keskeinen osallinen. Taidepedagogiikka sisältää pohdintaa, suunnittelua, prosessien ja vuorovaikutuksen arviointia ja jäsentämistä sekä käytännön toimintaa, kuten ohjaamista ja opetusta. Niiden tavoitteena on oppiminen, ja ne nojaavat kasvatuksellisesti perusteltuihin periaatteisiin ja taiteen käytäntöihin. Taidepedagogiikassa tiedonmuodostus ja uusien toimintatapojen oppiminen kytkeytyvät taiteessa tapahtuvaan havainnointiin, etsimiseen ja muotoamiseen. Näin nähtynä taidepedagogiikka on yleiskäsite, joka sisältää taiteilija-



pedagogiikan ja taidealojen yliopistopedagogiikan. Yliopistomme koulutuksen voi ymmärtää keskittyvän taiteilijapedagogiikkaan, jolla viitataan yhtäältä korkea-asteen taiteilijakoulutukseen ja toisaalta taiteilijoiden harjoittamaan opetukseen. Taidealojen yliopistopedagogiikka tarkastelee ja kehittää yliopistokontekstissa tapahtuvaa taiteessa oppimista.

Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagogiikan tarkoituksena on edistää taide- ja taitelijapedagogien itsereflektiota, tukea heitä taidealansa opetuskäytäntöjen kehittämisessä ja antaa heille mahdollisuus edistää omaa tutkimuksellista ajatteluaan koulutuksen aikana. Tuomalla yhteen opettajien havaintoja ja kokemuksia sekä nostamalla käytännön esimerkkejä yhteiseen keskusteluun vahvistetaan sekä yhteisöllistä pedagogista kehittämistä että yksittäisen opettajan syvenevää asiantuntijuutta. Yhteinen, laaja-alainen tiedonmuodostus avaa mahdollisuuksia myös monitaiteiseen työskentelyyn ja taiteidenvälisen pedagogiikan hahmottamiseen ja tutkimiseen.

Taidealojen korkea-asteen opetus ja sen kehittäminen tarvitsevat alan sisältä tulevia puheenvuoroja, jotta alojen käytäntö- ja toimijakeskeinen orientaatio voidaan tuoda yhteiseen tarkasteluun. Taidealojen käytäntöjen moninaisuus ja toimintaympäristöjen laajentuminen haastavat niin yksittäistä taiteilija-pedagogia kuin alojen korkea-asteen koulutuksen tavoitteita ja merkitystä yhteiskunnassa. Rohkaisemalla opettavia taiteilijoita ja tutkivia taidepedagogeja jakamaan työnsä reflektointia voimme rakentaa vahvempaa osaamista taidealojen merkityksellisyyden ja tarpeellisuuden perustelemiseen. Näin on mahdollista osoittaa taiteellisen ajattelun ja toiminnan suuri potentiaali myös muille aloille sekä inhimillisesti ja sosiaalisesti kestävä elämän kannalta.

Taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa on noussut esiin monia ajankohtaisia kehityshaasteita. Niiden pohtiminen toimi tämän kirjan kirjoitusten kimmokkeena.

Miten voimme pedagogiikassamme huomioida kestävyiden ja pitkäjänteisyyden teemat: Millaista hyvää toimintaa ja osaa-mista meillä jo on? Mitä haluamme säilyttää, ts. mikä on meille arvokasta?

Miten taidetutkijan, taidekasvattajan tai taiteilija-pedagogin taiteellisesta ajattelusta ja taidesuhteesta muotoutuu pedagogiikkaa? Mitä yliopistokonteksti tuo taiteen oppimisen ja opetuksen kysymyksien tarkasteluun? Miten ymmärtää taiteilijakoulutusta identiteettipolitiikan, itseilmaisun ja yhteisön rakentamisen näkökulmista?

Millaisia synergioita yliopistollisen taidekoulutuksen ja taidetutkimuksen¹ välillä on ja millaisia uusia yhteyksiä niiden välille voisi luoda? Miten taidetutkimus itsessään sisältää pedagogisia ulottuvuuksia?

Tällä antologialla haluamme juhlistaa taidealojen yliopistopedagogiikan kymmenvuotista taivalta ja tuoda esiin teemoja, joita yliopistomme taide- ja taiteilija-pedagogit sekä taidepedagogiikan tutkijat työssään pohtivat. Heidän näkökulmansa taidealojen pedagogisista käytännöistä ja taiteen mahdollisuudesta kasvun ja muutoksen edistäjänä ovat moninaisia. Ne kuvastavat hienosti yliopistomme moniulotteista, monitaiteista ja monitieteistä toimintaa taiteen saralla.


Antologia koostuu kuudentoista pedagogin ja tutkijan kirjoittamasta pohdiskeluvasta esseestä tai tutkimusartikkelista. Julkaisemme ne niiden alkuperäisellä kielellä säilyttääksemme kirjoittajille ja aiheen käsittelylle luonteenomaisen kieliasun. Osa teksteistä on näin suomen- ja osa englanninkielisiä. Ne esittelevät taidealojen yliopistopedagogiikan juuria ja teoriapohjaa, pedagogien oman työn kehittämistä ja käyttöteoriaa sekä uusia pedagogisia käsitteitä ja heijastelevat myös korkeamman asteen taiteilijakoulutuksen tulevaisuudennäkymiä.

Kirjoituksensa otsikon mukaisesti Eeva Anttila käsittelee Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen

1 Taideyliopistossa käytetään termiä taidetutkimus viittaamaan niin taiteen tutkimukseen kuin taiteelliseen tutkimukseen ja näiden yhdistelmiin. Kuten taidepedagogiikan tutkimuksessa, taidetutkimuksen keskiössä on taiteellinen toiminta. Tavoitellessaan uutta tietoa ja uudenlaisia toimintatapoja taide voi toimia taidetutkimuksen lähtökohtana, kohteena ja menetelmänä.


kehityskulkua sen käynnistysvaiheista alkaen. *Taidealojen yliopistopedagogiikka: alkuja, juuria ja juonteita* kertoo yliopistopedagogiikkaa kehittäneen työryhmän runsas kymmenen vuotta sitten muotoilemasta edelleen ajankohtaisesta visiosta koulutukselle, koulutuksen rakenteen syntyemisestä, ensimmäisestä käynnistyneestä koulutuksesta sekä koulutuksen akkreditoinnista. Erityisesti Anttila kirjoittaa yliopistopedagogiikan ja taidepedagogiikan välisestä suhteesta. Hänestä taidepedagogiikan tulisi vapautua normatiivisen kasvatustieteen ikeestä, ja hän näkee kasvatustieteen olevan vain yksi taidepedagogiikan tasavertainen lähiala. Anttila huomioi myös, että vaikka taide itsessään voi olla kasvattavaa, vain pedagogiikkaan kuuluu opettamisen intentio. Jälkimmäinen vaatii ihmisten välistä vuorovaikutusta, ja opettajan rooliin sisältyy valtaa ja vastuuta, jotka ovat eettisen toimijuuden perusta. Kirjituksen lopussa Anttila sitoo asiantuntevat pohdintansa taidealojen yliopistopedagogiikasta yleisemmin taidealojen koulutuksen kehittymiseen ja tulevaisuudennäkymiin.

Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagogiikan opintojaksoilla käydyn keskustelun innoittamana Maija Lampinen tarkastelee yliopistojen opetussuunnitelmiin vaikuttavia tekijöitä erityisesti koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Hänen artikkelinsa *Taidealojen yliopistopedagogiset opinnot merkitysneuvotteluiden paikana – diskurssit ja tekijät opetussuunnitelmatyössä* esittelee niitä kansainvälisiä ja kansallisia toimijoita ja diskursseja, jotka vaikuttavat korkeakoulutukseen, myös opetussuunnitelmiin. Hän pohtii merkitysneuvottelua, joka liittyy Taideyliopiston käynnissä olleeseen opetussuunnitelmien uudistamiseen ja johon taidealan opettajat hänen opettamiensa opintojaksojen aikana osallistuivat. Merkitysneuvottelut ovat Lampisen mukaan keskeinen osa opetussuunnitelmien uudistamista, sillä ne mahdollistavat erilaisten näkemysten esiin tuomisen. Lampinen tuo esiin, että koulutukseen ja opetussuunnitelmiin liittyvässä keskustelussa kilpailee kaksi diskurssia: introjektiivinen ja projektiivinen orientaatio. Ensimmäinen orientaatio perustelee opetussuunnitelmatyön valintoja painottamalla taide- tai tiedealan perusteita, epistemologiaa ja käytänteitä. Opintojaksojen keskustelujen pohjalta Lampinen



hahmottaa, että taidealojen tieto on kehollista, toimintaan sulautunutta ja kulttuurista. Ei-kielellinen yhteistyö muiden kanssa on taiteellisissa prosesseissa keskeistä. Hänestä opintojaksoilla kiinnostavaa oli pohtia, miten tämän sanattoman, kehollisen ja käytännöllisen tiedon saa ymmärrettävästi kirjattua opetussuunnitelmiin. Jälkimmäinen, projektiivinen orientaatio, puolestaan painottaa koulutuksen sosiaalisia ja yhteiskunnallisia oikeutuksia. Lampinen kirjoittaa tästä orientaatiosta kartoittamalla opetussuunnitelmiin vaikuttavia kansainvälisiä ja kansallisia koulutuspoliittisia sekä taidealojen toimijoita. Hän alleviivaa toimijoiden välisen vuoropuhelun tärkeyttä. Hänen opettamansa opintojaksot tarjosivat yhden foorumin taidealojen opettajien keskustella opetussuunnitelmaan liittyvistä kysymyksistä vertaistensa kanssa. Hän kuitenkin toivoo, että keskustelulle yliopiston johdon ja muiden toimijoiden kanssa olisi enemmän aikaa. Kehitystyönä opetussuunnitelmien uudistaminen tarvitsee yhteistä keskustelua erilaisista tulkinnoista.

Mitä tarvitaan, jotta henkilöstä tulee taiteilija-pedagogi? Millaisista kerroksista ja kerrostumista taidealan opettajuus muodostuu? Miten taiteilijan ajattelusta ja taidesuhteesta muotoutuu pedagogiikkaa? Näitä kysymyksiä Maria Kilpi pohtii henkilökohtaisessa, reflektioivassa kirjoituksessaan *Esitys dramaturgian perusteet toisen vuosikurssin opiskelijoille*. Hän kuvaa omaa tietään dramaturgian ja näytelmän kirjoittamisen opettajana ja peilaa kokemuksiaan taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen lähtökohtiin opettajista oman ainesisältönsä asiantuntijoina ja siihen kytkeytyvän pedagogisen tiedon ja ymmärryksen kehittäjinä. Kilpi aloittaa tekstinsä pohtimalla, mitä Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagoginen koulutus kertoo taiteen opettamisesta sekä arki- ja perimätiedon merkityksestä Teatterikorkeakoulun opetuksessa. Hänen mukaansa taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen suurin anti on ollut oman taiteen ja opetuksen altistaminen ulkopuolelta tulevalle tarkastelulle. Hän luonnehtii, miten on pystynyt purkamaan omaan opetusalueeseensa liittyvää automaatiota ja alan sisäisiä itsestäänselvyyksinä pitämiään asioita. Oivaltavasti Kilpi huomioi, miten dramaturgia on tullut hänelle taidealojen yliopistopedagogisten opintojen aikana näkyväksi



nimenomaan oppiaineena, ei vain taiteena. Tämän antologian tekstissään hän keskittyy dramaturgian opetukseen ja opintojaksoon, jonka nimi 1.8.2024 voimaan tulleessa opintosuunnitelmassa on Materiaali, näyttämö ja esitys (MNE). Opintojakson suunnittelussa ja kehittämisessä on luotu uudenlaisia opetussisältöjä ja opetusmenetelmiä, ja opintojakson merkitystä kandidaattivaiheen opintojen kokonaisuudessa on mietitty uudelleen. Kilpi yhdistää opintojakson kehitystyön Teatterikorkeakoulun dramaturgian opetuksen pitkään historialliseen jatkumoon, jossa taiteellisen työskentelyn opettamisen keskeinen referenssi on usein ollut opettajan oma taiteellinen praktiikka, joka osaltaan on syntynyt suhteessa enemmän tai vähemmän tiedostettuihin taiteen tekemisen käytänteisiin ja perinteisiin. Sekä opettajien että opetussuunnitelmien mukanaan kantama perimätieto on siirtynyt ajassa eteenpäin, ja uudet opettajat ovat omaksuneet käytäntöjä tullessaan osaksi opettajakollegiota. Toisaalta dramaturgian alaa koskeva tutkimus ja kirjallisuus ovat Kilven mukaan jatkuvaa dramaturgian uudelleenmäärittelyä ja nykyinen opetuksen sisältö jäsentyy eri tavalla ja erilaisin käsittein kuin opetus, jota hän itse sai kaksikymmentä vuotta sitten. Hän kuvailee tekstissään, miten MNE-opintojakso on yhteinen useille Teatterikorkeakoulun koulutusohjelmille ja monille opiskelijoille ensimmäinen kokemus moniammatillisesta taiteellisesta työskentelystä ja esityksen valmistamisesta. Kilpi pohtii tarkkanäköisesti taiteellisen työn ohjaamisen vaatimuksia: mitä osaamista opiskelijan tulee saavuttaa ennen opintojaksoa ja mitä tämä tarkoittaa opettajalle? Hän tuo esille kokemuksellisen tiedon praktiikan oppimisen keskiössä ja sen sisältämät kaksi eri ulottuvuutta: *tietää, että* – ja *tietää, miten*. Hän päätyy havaintoon, jonka mukaan opiskelijoiden näkökulmasta praktiikan oppiminen edellyttää myös ymmärrystä siitä, mitä dramaturgintyö konkreettisesti mielessä on.

Yvonne Fryen teksti on viulupedagogiikan lehtorin käytäntökeskeinen pohdinta oman työskentelynsä keskeisistä periaatteista ja esityksen ajankohtaisesta pedagogisen osaamisen kehittämisestä. Siinä avautuu näkymä usein näkymättömiin jäävistä yksittäisen opettajan mietteistä ja merkittävästä pedagogisesta ajattelusta,


josta myös moni muu taideopettaja voi ammentaa ituja ja kipinää oman toimintansa tueksi. Fryen kirjoituksen keskiössä on projekti, jonka hän on luonut tukemaan nuorien viuluoppilaiden kokonaisvaltaista taiteellista kasvua. Hän esittelee ideoita, tarpeita ja tavoitteita *The Next Generation – Alku soittoon* projektin taustalla ja yhdistää pedagogisen mallin kehittämisen omiin taidealojen yliopistopedagogisiin opintoihinsa. Frye aloittaa kertomalla omasta polustaan viuluopintojen parissa, opettajista ja opetuskäytännöistä, joita hän kohtasi musiikkiopintojensa aikana. Kokemuksensa mukaan hänelle usein kerrottiin, mitä hänen pitää tehdä, sen sijaan, että opinnoissa olisi kiinnitetty huomiota siihen, miten hän oppii tai mitä oppiminen ylipäättään on ja mitä eri ulottuvuuksia prosessiin sisältyy. Häneltä harvoin kysyttiin hänen omista taiteellisista ideoistaan tai siitä, miten hän ratkaisisi eteen tulleen musiikillisen tai teknisen haasteen. Frye kertoo myös, minkälaisilta opettajilta hän oppi eniten: niiltä, joilla oli konstruktivistinen ja luova lähestymistapa viulopedagogiikkaan. Näiden kokemuksien ja havaintojen pohjalta Frye pohtii, mitä vaatii kasvaa itsenäiseksi viulistiksi ja taiteilijaksi. Hänen omaan opetukseensa ovat yhä enemmän tulleet mukaan itseohjautuvuuteen, reflektioon ja kriittisen ajatteluun ohjaavat toimintamallit. Tilan antaminen viuluoppilaan itsetuntemuksen ja itsearviointin kehittymiselle on noussut esille Fryen omassa pedagogisessa käytännössä. Vuodesta 2021 hän on toiminut viulopedagogiikan lehtorina Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa ja samaan aikaan tehnyt opintoja taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa. Kirjoituksessaan hän tähdentää taidealarajat ylittävän pedagogisen vuorovaikutuksen ja kollegiaalisen opettajuuden pohtimisen arvoa. Taidealojen yliopistopedagogisten opintojen taustatukena hän on rakentanut *The Next Generation – Alku soittoon* konseptia. Projektin ajatukseksi on tarjota vahvasti motivoituneille ja nopeasti soittotaidossa eteneville lapsille ja nuorille kehys, jossa paikallisten musiikkikoulujen yhteistyö musiikkialan korkeakoulutuksen kanssa mahdollistaa pedagogisesti perustellun ja tutkimustietoon tukeutuvan oppimisympäristön. Tavoitteena on luoda ravitseva, kannustava ja kannatteleva yhteisö, jossa oppijan sosioekonomiset tarpeet

ja oppimisen tavat huomioidaan sekä resursoidaan myös määrällisesti lisää oppitunteja yhdistämällä yksilö- ja ryhmäopetusta ja lisätään vertaisoppimisen mahdollisuuksia. Projektilla on suuri potentiaali myös korkea-asteen instrumenttipedagogiikan kehittämiseen – se osaltaan luo tuleville viulupedagogeille mahdollisuuksia harjoitella ympäristössä, joka on vastuullinen ja joka ohjaa kokonaisvaltaiseen pedagogiseen lähestymistapaan.

Sasha Mäkilä tarkastelee artikkelissaan kapellimestarikoulutusta, sen historiaa ja nykytilaa sekä kapellimestareiden ammattikuvaa. Hänen pohdintansa taustana ovat musiikkialan työelämän vaatimukset sekä toisaalta tarpeet kehittää orkesterinjohtamisen pedagogiikkaa kestävästi muuttuvassa maailmassa. Mäkilä sitoo kriittisen tarkastelunsa osaksi median ylläpitämää kuvaa suomalaisesta kapellimestarikoulutuksesta ja pohtii ammattiin valmistavaa koulutusta myös eettisestä, sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta perspektiivistä. Hän käy läpi opetuksen tutkimuslähtöisyyttä ja taiteilijapedagogiikan käsitettä osana kapellimestarikoulutuksen uudistamista ja kehittämistä. Hän pohtii opettajuuden edellytyksiä ja sen kehittämisen yhteydessä opettajaa, joka seuraa aktiivisesti oman alansa tutkimusta ja tekee itse taiteellista tutkimusta. Mäkilän mukaan opettaja voi näin toimiessaan arvioida toimintamallejaan uudelleen niin opettajana kuin taiteilijana. Kirjoituksen kimmokkeena on ollut taidealojen yliopistopedagoginen koulutus, ja Mäkilä päätyy esittelemään kapellimestarikoulutuksen pedagogiikkaan monia kehittämiskohteita. Ensisijaisesti hän peräänkuuluttaa orkesterinjohtamisen koko kentän huomioon ottamista kapellimestarikoulutusta kehitettäessä sekä pohtii myös koulutuksen monipuolistamista akatemian koulutusohjelma- ja musiikin genererajat ylittäen. Hän tuo esille tarpeen laajentaa opetussuunnitelmaa siten, että tuleville kapellimestareille opetetaan kehotietoisuutta, johtamistaitojen teoriaa ja kamarimusiisointia. Myös sisällöllinen laajentaminen sinfoniamusiikista ja oopperasta baletti-, viihde- ja elokuvamusiikkiin on hänestä tarpeen. Samalla hänestä on tärkeää tarjota realistinen kuva ammattikentästä ja valmistaa tulevia kapellimestareita toimimaan niin sinfonia- kuin opiskelija- ja harrastajaorkestereiden parissa sekä esittää heille

vaihtoehtoisia urapolkuja. Kaiken kaikkiaan kestäväen kehityksen teemojen kytkeminen ja alaan keskittyvä tutkimus avaavat kapelimestarikoulutuksen ja ammattikentän toimintaperiaatteita keskusteluun ja yhteiseen arviointiin.

THIS IS NOT A POSITION: Rethinking Productivity: As Art/As Pedagogy/As Research kirjoituksessaan Jo Addison, Jenny Dunseath, Natasha Kidd, Kelly Large ja Magnus Quaiife kertovat opintojaksosta, jonka he järjestivät kolmen pohjoismaisen taidekorkeakoulun opiskelijoille Helsingissä. Mukana oli osallistuja Taideyliopiston Kuvataideakatemiasta, Tanskan kuninkaallisesta taideakatemiasta ja Oslon kansallisesta taideakatemiasta. Opintojakson päätavoitteena oli yhdessä tutkia, mitä tuottavana taiteilijana oleminen tarkoittaa, hyödyntämällä Addisonin ja Kiddin kehittämää Inventory of Behaviors metodia. Menetelmä tuottaa kehkeytyvän taideteoksen ohjeistuksista, joiden kirjoittajina ovat taideteoksen rakentamiseen osallistuvat taiteilijat ja jotka liittyvät heidän ateljeetyöskentelyynsä. Opintojaksolla pyrittiin ohittamaan stereotyyppiset näkemykset taiteilijan toiminnasta ja suuntaamaan yksityiskohtainen huomio hänen arkipäiväiseen käyttäytymiseensä ja suhteeseensa taiteen tekemiseen. Erityisen kiinnostavia opintojaksolla olivat osallistujien havainnot heidän luovan prosessin ulkopuolisesta oheistoiminnastaan. Yhteisen keskustelun pohjalta artikkelin kirjoittajat kiteyttivät useita tällaisen käyttäytymisen muotoja. Niitä ovat esimerkiksi vastustaminen ja toimintavalmiuden sekä välittämisen ja huolehtimisen menetyt. He argumentoivat, että tämänkaltainen toiminta on jäänyt aiemmin huomioimatta taidepedagogiikan uudelleenajattelun mahdollisuutena. Artikkelin esittelee kurssin konkreettisia tuloksia ja pohdiskeluita myös tähän kirjaan taitettuna kaksipuolisena julisteena. Siinä opintojaksolle osallistuneet kokeilivat vaihtoehtoisia akateemisen kirjoittamisen muotoja. Näin tehdessään he pyrkivät paremmin ilmentämään taiteilijoille, taidekoulutukselle ja taiteen tutkimukselle ominaisia merkityksenmuodostuksen tapoja ja menetelmiä. Juliste välittää yhteistyön synnyttämiä kokemuksia ja ruumiillista tietoa – hämmennystä, iloa, oivallusta, ärsytystä, huumoria ja uupumusta. Juliste tuo esiin myös opintojakson



opettajien ja osallistujien kesken syntynyttä luottamusta ja myötätuntoa haavoittuvuudelle, joka mahdollisti onnistuneen kokeellisen ja uutta luovan yhteistoiminnan.


Kehon kautta – ajatuksia puheen ja äänen opetuksesta Liike ja ääni -opintojaksolla on Pihla Palteiston kuvaus omasta työstään puheen ja äänenkäytön lehtorina Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun näyttelijätaiteen koulutusohjelmassa. Kirjoituksessaan hän keskittyy Liike ja ääni -opintojakson suunnittelu-, opetus- ja reflektointiprosessiin. Kyseinen opintojakso pidetään näyttelijäopiskelijoille ensimmäisen opiskeluvuoden alussa, ja sillä on myös pitkä historia näyttelijöiden, ohjaajien ja dramaturgien yhteisenä opintojen aloituksena. Teksti avaa näkymiä Palteiston ja liikunnan lehtori Satu Elovaaran yhteisopettajuuteen nojaavan opintojakson uudelleen rakentamiseen. Palteisto esittelee opintojakson historiaa ja kertoo muutoksista, joita he opintojaksoa kehittäessään siihen tekivät, sekä avaa periaatteita, jotka nousivat työskentelyn keskeisiksi pedagogisiksi kulmakiviksi. Opintojakson uudistamisen prosessi linkittyy samaan aikaan toteutuneeseen Taideyliopiston uusien opetussuunnitelmien laatimiseen vuosina 2021–2024 ja tuo esille yksittäisen lehtorin kokemuksia yhteisöllisen pedagogisen kehittämisen teemoista ja niiden työstämisestä oman arkipäivän opetustoiminnan konkretiaan. Opintojaksoa suunnitellessaan opettajapari pohti hyvinvointia, jaksamista sekä rajaamista. Opetussuunnitelmatyössä esille tullut käsite itseohjautuva opiskelija toi mukaan psykologian itseohjautuvuusteorian ja sisäisen motivaation. Palteisto pohti opettajakollegansa kanssa, miten käytännössä vastata teorian mukaisiin perustarpeisiin: omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. Tekstissään Palteisto esittelee asioita, joiden pohjalta he opintojakson käytäntöä lähestyivät ja rajasivat: keskeisiksi asioiksi valikoituivat leikki, rutiini ja kehon kuuntelu. Tavoitteena oli tarjota opiskelijoille vaihtoehtoisia tapoja tehtävien tekemiseen. Myös se, että opiskelijalle jää opintojaksosta sellaista osaamista, johon hän voi tukeutua myöhemmin opinnoissaan, tuntuu tärkeältä. Reitti tavoitteisiin löytyi rutiinista ja toistosta. Näin opintojakso rajautui tiukasti, jotta asioita olisi mahdollista toistaa ja saada aikaa havainnoimiselle. Kirjoituksen loppupuolella

Palteisto pohtii muutoksien vaikutuksia ja esille nousseita huomioita suhteessa opintojakson tavoitteisiin ja omiin opetuksellisiin perusteisiinsa.

Mia Seppälä pohtii kirjoituksessaan taiteellista tutkimusta ja sen opettamista sekä erityisesti taiteellisen tutkimuksen roolia ja vaikutuksia kuvataiteen teoriaopetukseen taidekorkeakouluissa. Hän lähestyy aihetta kokeilullisuuden, taiteen eri alueiden yhteistoiminnan ja opetuspaikan erityispiirteiden huomioimisen kautta. Teksti pohjaa hänen omiin kokemuksiinsa Taideyliopiston opettajana ja taiteilija-tutkijana. Seppälä lähtee liikkeelle taidekorkeakouluissa aktiivisesti mietitystä teemasta, miten taide ja teoria voivat yhdistyä. Ristiriitaa aiheuttavat hänen mukaansa taiteellisen työn ja työskentelyn sanallistamisen haasteet sekä toisaalta yliopisto-opetuksen rakenteet. Kirjoituksessaan hän nostaa esiin tarpeen kokeilunhaluisemmalle asenteelle tulevaisuuden taide-teoriaopetuksessa ja peräänkuuluttaa taiteelliselle tutkimukselle painavampaa osuutta korkeakouluopetuksessa. Tekstin otsikko *Taiteen ja teorian still life – vastakkainasettelusta kokeilevuuteen* kuvaa pohdinnan lähtötilannetta, taiteen käsitteellistämisen ja kielellistämisen paradoksia. Seppälän mukaan suomalainen kuvataidekoulutus on muuttunut pysähtyneestä asetelmasta kulkemiseksi eri taiteen muotojen välillä. Perinteistä vastakkainasettelua taiteen ja teorian välillä voidaan hänen mielestään hälventää muun muassa tuomalla taidealojen eri metodologioita yhteen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi luentosarjaa, jossa viittausmateriaalien ja keskustelun lisäksi on myös käytännön kokeiluja ja demonstraatioita. Opiskelijoita rohkaistaan tutkimaan taiteen sisältöä ja historiaa sekä kehittämään ymmärrystään nykytaiteen olemuksesta. Samalla yhteiskunnalliset muutokset ja taidekoulutuksen kehittyminen yliopistotasoiseksi kutsuvat mukaan uusia keskustelujia ja keskustelijoita. Seppälä miettii muutosten vaikutuksia taiteen opetukseen ja opiskelijoiden luovaan prosessiin. Hän nostaa esille tuntoisuuden tai haptisuuden huomioimisen hyödyllisenä myös teoreettisessa opetuksessa. Se avaa uuden näkökulman, ja tällöin teoreettinen tieto ei jää vain rationaaliselle tasolle vaan saa kehollisen ja kokemuksellisen ulottuvuuden, joka


voi edesauttaa tiedon omaksumista. Opetuksessa voidaan silloin hyödyntää kuvataiteilijan työvälineitä ja materiaaleja ja yhdistää ne keskusteluihin, käsitteisiin ja teorioihin. Näin taiteen ja teorian suhde muodostuu osana kokeiluprosessia, se elää ja kehittyy opintojakson mukana. Seppälä tarkastelee myös kuvataiteilijan asiantuntijuuden muodostumista ja sanoo kuvataiteen korkea-asteen opetuksessa käytetyn teosprosessien näkyväksi tekemisen auttavan ymmärtämään teoksen syntymekanismia ja taiteellista ajattelua ja oppimaan vuorovaikutusta muiden kanssa. Näin myös teosprosessien sanallistaminen on olennainen osa asiantuntijaksi kehittymistä. Hän esittää lisäksi ajatuksen siitä, miten kuvataiteen opintojen aikana järjestelmällinen ja päivittyvä lähdemateriaalien keräämisen opettelu, keskeneräisten työvaiheiden dokumentointi, sanallinen kuvailu ja arkistointi vahvistavat taiteellisen työskentelyn teoreettista perustaa. Taiteellinen tutkimus sijaitsee akateemisen ja taiteen maailman rajamaastoissa, ja siksi se toimii luontevana keinona kuvataiteen ja teoreettisen sisällön yhdistämisessä, kirjoittaa Seppälä. Kolmas teema Seppälän pohdinnassa on tapahtumasidonnaisen paikan käsite, joka hänen mukaansa sopii hyvin myös kuvataiteen teoriaopetukseen, koska se avaa mahdollisuuksia havahtumiseen jonkin ilmiön äärellä ja irtautumista perinteisestä opetusasetelmasta ja liikkumista kohti kokonaisvaltaisempaa oppimiskokemusta. Seppälä päättää kirjoituksensa omakohtaiseen esimerkkiin jatkuvasta kysymisestä ja rajojen koettelemisesta, jotka liittyvät taiteen ja teorian yhdistämiseen – omiin luentomuistiinpanoihinsa, fragmentteihin – ja tuo ne lähemmäs kokemusta viiveestä ja koettelee reflektoinnin vaatimaa etäisyyttä.

Luis Guerra Miranda nojaa Francisco Varelan näkemyksiin tarkoituksettomasta kognitiosta (intentionless cognition) ja tekee uuden ehdotuksen taiteellisen toiminnan ohjaamasta pedagogiikasta. Hänen artikkelinsa *Artistic Pedagogic Practices and the Reparatory Agency of Intentionless Learning* puolustaa oivaltavasti epävirallista taiteilijapedagogiikkaa, joka tapahtuu koulutusinstituutioiden ulkopuolella taiteellisen ja yhteiskunnallisen toiminnan rajapinnoilla kehkeytyvinä ruumiillisina eleapparaat-



teina. Hän kuvailee tarkoituksetonta oppimista ruumiilliseksi ja suhteelliseksi vaihdon, välittämisen ja muutoksen prosessiksi, joka tapahtuu sekä tietoisten olosuhteiden ohella että niiden ulkopuolella. Hän konkretisoi kiinnostavasti enaktivistista käsitteellistä analyysiään tarkastelemalla kahta prosessuaalista ja aktivistista taide-esimerkkiä: Chilessä toimivan LASTESIS-naistaiteilijakollektiivin aloittamaa *The Rapist is You* tapahtumasarjaa ja Paul Preciadon Barcelonassa edistämää *The Oral Museum of Revolution* nimistä kollektiivista taiteellispedagogista näyttelytapahtumaa. Ensimmäinen syntyi vastineena naiseen kohdistuneeseen sukupuolittuneeseen väkivaltaan ja sortoon. Katuteatteria, laulua, protestia ja kollektiivista toimintaa yhdistävän esityksen tarkoituksena oli häiritä Valparaisoin jokapäiväistä toimintaa. Sillä oli myös pedagoginen funktio. Esitys kiinnitti huomiota väkivallan ja sarron teemoihin ja pakotti yleisönsä tarkastelemaan niitä ja tutustumaan niihin. Esitys levisi dokumentaationa myös sosiaalisen median välityksellä ja mahdollisti muiden uusintaa sitä sekä näin välittää sen viestiä edelleen kollektiivisena taiteellisena eleenä. Jälkimmäinen puolestaan oli Barcelonan nykyaikaisen museon kontekstissa toteutettu monitahoinen taiteellispoliittinen ja pedagoginen projekti, joka tarkasteli kriittisesti konventionaalista käsitystä museosta julkisena tilana. Se hyödynsi esimerkiksi yksityistä ja julkista kaupunkitilaa edistäessään taiteilijoiden, kulttuuritoimijoiden ja naapuruston asukkaiden välistä solidaarisuutta ja vastustaessaan poliisiväkivaltaa ja poliisin harjoittamaa rodullista seurantaa. Näiden esimerkkien valossa Guerra tulee siihen johtopäätökseen, että kun tarkoitukseton oppiminen taiteessa ylittää määritellyn ja tiedetyn, se avaa mahdollisuuksia erityisesti herkkien ja haavoittavien kysymysten kohtaamiselle ja korjaamiselle.

Kenneth Siren pohtii artikkelissaan määrätymättömien tilanteiden ja aistisen tiedon merkitystä taidealojen yliopistopedagogiikassa. Pohdinnan teemoina ovat monimuotoisuuden ymmärtäminen, ei-tietämisen kanssa työskentelemisen taito ja kehoon paikantuneen tiedon tunnistaminen. *Eettistä toimintaa kurpitsantaimien kanssa: Taidealojen yliopistopedagogiikka määrätymättömien tilanteiden ja aistisen tiedon tyyssijana* -nimisessä



artikkelissaan Siren tarkastelee näitä teemoja kolmella yliopistopedagogiikan opintojaksolla tapahtuneen toiminnan ja erityisesti pragmatisti John Deweyn kasvatusta- ja koulutusnäkemysten sekä esteettisen kokemuksen käsitteen avaamasta näkökulmasta. Sirenille taidealojen pedagogiikkaan ei voi yksiselitteisesti soveltaa kriittistä, positiivista tai transformatiivista pedagogiikkaa eikä ympäristö- ja ekosomaattista kasvatusta niiden hyvistä tavoitteista huolimatta. Tämä johtuu erityisesti taiteellisten prosessien ennakoimattomuudesta ja taiteeseen kuuluvasta vapaudesta. Hän ehdottaakin, että taidesuhteeseen perustuva yliopistopedagogiikka toimisi mahdollisimman tavoitteettomasti. Artikkelissaan hän pohtii, miten määrätymätön tilanne synnyttää disruption. Se saa meidät kyseenalaistamaan niin tilanteisuuttamme kuin toimintaammekin ja käynnistää samalla ratkaisua tavoittelevan tutkivan prosessin. Määrätymätön tilanne saa vastauksen asettamaansa kysymykseen uuden tavan muodostuessa tai vanhan korjaantuessa. Joustavuus ja avautuminen elinikäisen oppimisen mahdollisuudelle ylläpitävät kykyä altistua disruptiolle. Sirenin mielestä esteettistä kokemusta voi pitää pedagogiikalle tärkeänä, sillä määrätymättömänä asiana disruptio koetaan ensin aistisen ja kehollisen kokemuksen tasolla. Mikäli disruption ajatusta pidetään tilanteessa syntyvän taidepedagogiikan perustana ja korjaantuvan toiminnan mahdollistajana, liittyy siihen Sirenin mukaan myös arvoja ja arvioimista. Hän täydentää näitä Deweyn ajatusten pohjalta tarkastelemissaan käsitteitä myös Fransisco Varelan situationaalisen etiikan sekä Paul Komesaroffin ja Adam Mortonin esittelemän mikroetiikan tuomilla näkökulmilla. Siren näkee niiden auttavan ymmärtämään, miten pienimuotoisenkin toiminnan tai tilanteista kumpuavan kokemuksen pohdinta on merkityksellistä, kun arvioidaan, mikä tilanteessa on oikein tai hyvää. Siren päätyy ajatukseen, että taidepedagogiikassa taiteilijan aistinen tieto on sitä esiymmärrystä, johon pedagoginen toiminta tukeutuu, sillä oppiminen alkaa esteettisten kokemusten tasolla. Hän uskoo, että taideaineiden yliopistopedagogiikassa määrätymättömille tilanteille tilan ja ajan antamisesta voi syntyä uutta vaihtoehtoista pedagogista toimintaa.

Mukavasti luettavissa oleva artikkeli, *Dear Donna – Taidepedagogisia kirjeitä Donna Harawaylle*, sisältää neljä Aino-Kaisa Koistisen ja Pilvi Porkolan kirjoittamaa kirjettä feministiteoreetikko Donna Harawaylle. Kirjeissä pohditaan tiedon paikantumisen merkitystä taiteellisessa tutkimuksessa ja taidealojen pedagogiikassa suhteessa taiteen sisältämään ruumiillisen ja kokemukselliseen tietoon huomioiden myös sen institutionaalisen ja poliittisen ulottuvuuden. Yhdentekevää ei ole, kuka opettaa, mitä ja miten opetetaan. Opiskelijoiden kuuleminen ja tilan antaminen heille tukee heidän mahdollisuuttaan valita, miten he suhtautuvat opiskelemaansa taiteen perinteeseen. Näin opetuksessa voidaan vahvistaa opiskelijoiden toimijuuden kasvamista ja tiedon paikantumista uudella tavalla. Kirjeissä pohditaan myös kirjoittamisen taiteen opettamista erityisesti kansakirjoittamisen näkökulmasta. Yhteiskirjoittaminen sisältää pedagogisia mahdollisuuksia, ja se voi selkeyttää paikantumista erilaisiin henkilökohtaisiin ja jaettuihin historioihin, yhteiskunnallisiin valta-asemiin ja ruumiillisiin kokemuksiin sekä taiteellisiin tai akateemisiin konteksteihin ja toimintatapoihin. Tarkemmin kirjoittamista käsitellään taiteellisen tutkimuksen näkökulmasta ja pohditaan lyrisen esseen ja paikkasidonnaisen kirjoittamisen yhteyttä feministisen paikantuneisuuden tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Kirjoittajat esittävät monilajisen yhteen tulemisen ja jakamisen mahdollistavan yhteisen kuvittelun ja tiedontuotannon. He pohtivat myös omaa kirje-muotoisen yhteiskirjoittamisensa luonnetta. Heidän mukaansa heidän kirjoittamiensa kirjeiden omaleimainen tyyli ja rekisteri ja niiden liikkuminen yksityisen ja julkisen sisällön välissä kuvastaa paikantumista ja tarjoaa mahdollisuuden rakentavaan dialogiin kirjeiden välillä.

Antologian kirjoitukset tarkastelevat erilaisia käytännön ongelmia ja niiden ratkaisemista, ja niitä kaikkia leimaa pohtiva ja tutkimuksellinen ote. Ne tarjoavat ymmärrystä erilaisista taidepedagogisista painotuksista. Niiden yhteisen ytimen muodostaa taiteelliseen toimintaan kuuluvan aistisen, ruumiillisen, materiaallisen, taidollisen ja ilmaisullisen ulottuvuuden merkitys luovalle vuorovaikutukselle. Taide on sosiaalinen kriittisen taiteellisen

ajattelun, kuvittelun ja leikin jakamisen muoto. Pedagogiikka on tarkoituksellista muutosta ja kasvua tukevaa toimintaa, jolla tavoitellaan hyvää. Niin taide, taidepedagogiikka kuin taidepedagogiikan tutkimus liikkuvat muotoutumassa olevan ja muutoksen äärellä, ja niiden prosesseihin kuuluu avoimuus ei-tietämiselle ja totutun kyseenalaistaminen. Ne kaikki ovat muuntavaa toimintaa, joka parhaassa tapauksessa avaa rakentavia uusia toimintatapoja ja yhteyksiä yksilöiden ja yhteisön välille sekä muokkaa yhteiskunnallista keskustelua. On tärkeää, että toimiessamme taidealojen korkea-asteen koulutuksen parissa ylläpidämme moninaisuutta kunnioittavaa ja jatkuvasti kehittyvää itseymmärrystämme taidepedagogiikan mahdollisuuksista ja merkityksestä yksilöille, yhteisöille ja yhteiskunnalle.


Tämä antologia on syntynyt Taideyliopiston taidealojen yliopistokoulutuksen ja Tutkimusinstituutin välisenä yhteistyönä. Tavoitteenamme on osaltamme sekä edistää että syventää opetuksen ja tutkimuksen moninaisia yhteyksiä Taideyliopistossa. Koulutuksen, sen kehittämisen ja tutkimuksen monimuotoiset kytkeytymisen tavat ja niiden toisiaan ruokkiva asemointi voivat tukea pedagogisesti näkemyksellisen oppivan yhteisön rakentumista. Samalla herättelemme keskustelua erilaisista akateemisuuksista – tutkimuksellisuus opetuksessa voi tarkoittaa hyvin erilaisia asioita eri opettajille ja ilmentyä monin tavoin osana opetusta ja sen kehittämistä. Monimuotoiset, keskenään erilaiset painotukset opetuksen ja tutkimuksen suhteesta erilaisissa akatemian työtehtävissä voivat osaltaan lisätä arvostusta erilaisia yliopistollisia toimijuuksia kohtaan sekä viitoittaa tietä yhteisiä päämääriä kohti. Kaikki tämä vahvistaa eri toimijoiden ja käytäntöjen kiinnittymistä yliopiston keskeisimpään tavoitteeseen: oppimiseen.

Introduction

HELI KAUPPILA AND LEENA ROUHIAINEN

The University of the Arts Helsinki (Uniarts Helsinki) has offered studies in university pedagogy in the arts for its staff for a decade now. Deepening the expertise and knowledge of arts- and artist-pedagogues, from the perspectives of topical questions and challenges faced by the arts education, has been at the heart of the program. Studies in university pedagogy in the arts have largely been based on the collegial exchange of ideas and peer learning among the teaching staff, and it has strengthened the sense of community experienced by the participants. University pedagogical education in the arts at Uniarts Helsinki has been systematically developed, and today it includes study modules on the themes of collaborative development, research-based arts teaching, ethical questions as well as sustainability and future-oriented thinking. The studies also reflect the research conducted on arts pedagogy. Research can be seen as resembling pedagogy closely in that it is always characterised by learning something new, even if the means and methods of research vary from one field to another. Research in arts pedagogy often stems precisely from concrete situations of teaching and learning, and in creating experimental practice, it contains new kinds of pedagogical understanding, activity and terminology.

As a wide concept, arts pedagogy can be thought to include various kinds of teaching and learning situations where art is an integral part. Arts pedagogy involves reflection, planning, evaluation, and structuring of processes and interaction, as well as practical activities, such as supervision and teaching. The goal of these is learning, and they rely on educationally motivated principles and practices of art. In arts pedagogy, knowledge formation and learning new approaches are connected to the perception,



searching, and form giving happening within art. Seen this way, arts pedagogy is a generic concept comprising artist pedagogy and university pedagogy in the arts. The studies provided by our university can be understood as focusing on artist pedagogy, referring one the one hand to higher level artist education and, on the other hand, teaching provided by artists. University pedagogy in the arts explores and develops learning within the arts in a university context.

The objective of the university pedagogy in the arts at Uniarts Helsinki is to enhance self-reflection of arts and artist pedagogues, support them in developing the teaching practices of their art fields, and offer them an opportunity to advance their own research thinking during the studies. By bringing together teachers' perceptions and experiences, as well as introducing practical examples into the shared discussion, both the collegial pedagogical development and the deepening expertise of an individual teacher are strengthened. Shared, comprehensive knowledge formation opens up possibilities also for multi-artistic working, and for the perception and research of cross-artistic pedagogy.

Higher education in the arts and its development need viewpoints from inside the field, so that the fields' practice- and actor-centered orientation can be brought under shared reflection. The diversity of the practices in the arts and the widening of the operational environments of the arts challenge an individual artist-pedagogue, as well as the objectives of higher education in the arts and its significance in the society. By encouraging artists engaged in teaching and arts pedagogues engaged in research to share their reflections about their work, we are able to strengthen the justification of the meaningfulness and indispensability of the arts. This way we can also show the great potential of artistic thinking and activity for other fields, and for a humanely and socially sustainable life.

Within the university pedagogical education in the arts, several topical challenges for development have come to the fore. Reflecting on these challenges became a motivation for the articles in this book.

How can we acknowledge the themes of sustainability and endurance in our pedagogy: What kinds of good activities and knowledge do we already have? What do we wish to keep – meaning, what is valuable for us?

How do art researchers, art-pedagogues' or artist-pedagogues' thinking and relationship with art turn into pedagogy? What does the university context contribute into the reflection of the questions of learning and teaching art? How to understand artist education from the perspectives of identity politics, self-expression and community building?

What kind of synergies are there between the university arts education and research in the arts¹ and what kind of links would it be possible to create between these? How does research in the arts in itself include pedagogical dimensions?

With this anthology, we wish to celebrate the ten years of existence of the University pedagogy in the arts program, and to highlight themes that are addressed by arts- and artist-pedagogues, as well as researchers on arts pedagogy in their work at our university. Their points of view on the pedagogical practices in the arts and the opportunities that art provides as a promoter of growth and change are versatile. They reflect well the multidimensional, multi-artistic, and multidisciplinary activities of our university in the field of art.

The anthology comprises insightful essays or research articles by sixteen pedagogues and researchers. We publish them in their original languages in order to maintain wordings that are characteristic for each author and for discussing the topic. Some of the texts are thus in Finnish, some in English. They address the roots


¹ At Uniarts Helsinki, the term research in the arts is used to refer to research of the arts as well as artistic research, and the combinations of these. Just as in arts pedagogy research, it is artistic activity that is in the heart of research in the arts. In seeking new knowledge and new approaches to artistic activity, art can function as the starting point of art research, as its target, and as its method.



and theoretical foundations of the university pedagogy in the arts, the development of the pedagogues' individual work, recent pedagogical concepts, and they also reflect the future perspectives of the higher artist education.


In accordance with the title of the article, Eeva Anttila describes the developmental path of the university pedagogy in the arts program at Uniarts Helsinki, from the first steps onwards. *Taidealojen yliopistopedagogiikka: alkuja, juuria ja juonteita* [University pedagogy in the arts: beginnings, roots and threads] presents the vision of the education, still timely today, formulated by the working group for developing university pedagogy a good ten years ago, the emergence of the structure of the education, the first program entity launched, and the accreditation of the education. Anttila focuses specifically on the relationship between university pedagogy and arts pedagogy. According to Anttila, arts pedagogy should be freed from the grip of normative education sciences, which she regards as just one of the equal nearby disciplines to arts pedagogy. Anttila also acknowledges that even if art can be educational in itself, it is only pedagogy that involves the intention of teaching. The latter requires interaction between people, and the role of the teacher includes dimensions of power and responsibility which form the foundation of ethical agency. At the end of the article, Anttila binds her expert observations about university pedagogy more generally to the development and future perspectives of arts education.

Inspired by the discussion in the university pedagogy courses at Uniarts Helsinki, Maija Lampinen examines the factors that affect the curricula, especially from the perspective of the educational policy. Her article *Taidealojen yliopistopedagogiset opinnot merkitysneuvotteluiden paikkana – diskurssit ja tekijät opetussuunnitelmatyössä* [Studies in university pedagogy as shared sense-making – discourses and doers in the curriculum work] present those national and international actors and agencies and discourses that have an impact on higher education, including curricula. She reflects on the concept of shared sense-making as part of the updating of the curricula at Uniarts Helsinki, which took place



recently and in which the arts teachers participated during the period when her courses were ongoing. Shared sense-making is an integral part in updating the curricula, because it opens up possibilities for disclosing different conceptions. Lampinen brings forth that there are two competing discourses in the discussion about education and curricula: the introjective and the projective orientation. The first orientation justifies the choices made in the curricula work by emphasising the basics, epistemology and practices of the particular field of art or science. Based on the discussions that took place during the courses, Lampinen identifies the knowledge in the arts as embodied, merged into the activity, and cultural. Non-verbal collaboration with others is pivotal in artistic processes. It was interesting for her to consider during the courses how this non-verbal, embodied, and practical knowledge can be written into curricula in a comprehensible manner. The latter, projective orientation, emphasises the social and societal justifications of education. Lampinen writes about this orientation through examining international and national education policy agencies, as well as actors and agencies in the arts which have an impact on the curricula. She underlines the importance of interaction among the different actors and agencies. The courses taught by her offered one forum for the teachers in the arts to discuss curriculum related questions together with their peers. However, she hopes for more time for discussions between the leadership of the university and its other actors. As a development work, shared discussion about different interpretations needs to be introduced into curriculum reform.

What is required for an individual to become an artist-pedagogue? What kind of layers and sediments does the teachership in the arts comprise? How are the artist's thinking and relationship to art turned into pedagogy? These questions are discussed by Maria Kilpi in her personal, reflective text *Esitys dramaturgian perusteet toisen vuosikurssin opiskelijoille* [Basics of performance dramaturgy for second-year students]. She describes her own path as a teacher of dramaturgy and play writing, and reflects her own experiences towards the starting points in the university




pedagogy in the arts studies: teachers as the experts of their own substance, and as the developers of its pedagogical knowledge and understanding. Kilpi begins her text by contemplating what the university pedagogical education in the arts at Uniarts Helsinki communicates about teaching arts and about the importance of everyday knowledge and tradition in the teaching at the Theatre Academy. According to her, the major contribution of studies in the university pedagogical in the arts program has been the exposure of one's own art and teaching for artist-pedagogue colleagues. She describes how she has been able to undo the automation dealing with her own teaching area, and the issues she has been taking for granted within the field. Insightfully, Kilpi notes how dramaturgy has become fully visible for her during the university pedagogical studies, especially as study subject and not only as art form. In her text she focuses on teaching dramaturgy and on the course, the title of which in the curriculum in force since 1st of August in 2024 is *Materiaali, näyttämö ja esitys (MNE)* [Material, stage and performance (MNE)]. In the planning and developing of the course, new kinds of study contents and teaching methods have been created, and the role of the course in the Bachelor's studies has been reconsidered. Kilpi connects the development work of the course to the long historical continuum of dramaturgy education at the Theatre Academy, in which the central reference of teaching artistic work has often been the teacher's own artistic practice – which, for its part, has emerged in relation to more or less conscious practices and traditions of making art. Through time the traditions carried by both the teachers and the curricula have been passed down, and new teachers have learned these practices when becoming part of the teacher collegium. On the other hand, the research and literature on dramaturgy are, according to Kilpi, an ongoing redefining process of dramaturgy, and the current content of teaching is organised differently and with different concepts than the teaching she herself received twenty years ago. In her text, she describes how the MNE course is shared by several degree programmes of the Theatre Academy, and for many students, it is their first contact with multi-professional artistic work and with

preparing a performance. Insightfully, Kilpi discusses the requirements of supervising artistic work: what kind of knowledge and skills does the student need to acquire before attending the course, and what does this mean for the teacher? She highlights the role of experimental knowledge in the core of learning the practice, and its two different aspects: *knowing that* and *knowing how*. She ends up with the perception that from the students' point of view, learning the practice also presupposes an understanding of what working as a dramaturg entails, on a concrete level.

Yvonne Frye's submission is a practice-oriented reflection by a lecturer of violin pedagogy on the key principles of her own work, and a presentation of how to develop an up-to-date pedagogical competence. It opens up a perspective to the often unseen individual teacher's ponderings and unique thinking from which also many other art teachers can draw ideas and inspiration to support their own activities. The focus of Frye's text is a project initiated by her to foster the overall artistic growth of young violin students. She presents the ideas, needs, and goals underlying the project *The Next Generation – Alku soittoon* [A start to playing]. Frye starts by describing her own path in her violin studies, her teachers and the teaching practices that she encountered during her studies in music. According to her experience, she was often told what to do instead of paying attention in her studies to how she learns or what learning means in the first place, and what different dimensions are involved in the process. She was seldom asked about her own artistic ideas or how she would solve the musical or technical challenge that she faced in her studies. Frye also writes about what kind of teachers she learned the most from: those who had a constructivist and creative approach to violin pedagogy. Based on these experiences and perceptions, Frye reflects on what it takes to grow into an independent violinist and artist. Approaches leading to self-regulated learning, reflection, and critical thinking have all the more become part of her own teaching. Giving space to the development of self-awareness and self-evaluation of the violin students themselves has been emerging in Frye's own pedagogical practice. From 2021 onwards she


has functioned as the lecturer of violin pedagogy at the Sibelius Academy of Uniarts Helsinki, and at the same time completed studies in the university pedagogy in the arts program. In her article, she highlights the value of focusing on pedagogical interaction and collegial teachership which cross the borders between arts fields. She has been building the concept of *The Next Generation – Alku soittoon* [A start to playing] as a back-up for the university pedagogy studies of the art fields. The idea behind the project is to offer those students and young people who are strongly motivated and progress fast in their skills in playing the instrument a framework where cooperation between local music schools and the higher music education creates a learning environment that is pedagogically motivated and based on research. The aim is to create a nurturing, encouraging, and supportive community where the learner's socio-economic needs and ways to learn are acknowledged, and where more resources are allocated also for increasing the number of lessons by combining individual and group teaching, and by increasing opportunities for peer learning. The project also has great potential for developing instrument pedagogy in higher education – it creates, for its part, opportunities for the future violin pedagogues to rehearse in an environment that is responsible and guides towards a holistic pedagogical approach.

In his article, Sasha Mäkilä reviews conductor education, its history and present state, as well as the conductors' professional profile. At the background of his reflection are the requirements of the working life in the music sector, and also the need to develop the orchestral conducting pedagogy sustainably in a changing world. Mäkilä links his critical examination to the picture maintained by the media about the Finnish conductor education, and considers the education leading to a profession also from an ethical, social and societal perspective. He discusses the research orientation of teaching and the concept of artist pedagogy as part of the renewal and development of conductor education. He reflects on the pre-conditions of teachership, and in the context of its development, the teacher who actively follows the research of their own field and engages in artistic research themselves. According to Mäkilä, by



doing so the teacher by doing so can re-evaluate their approach as a teacher as well as an artist. The university pedagogy in the arts program has motivated the article, and Mäkilä ends up in presenting several objectives for the development of pedagogy for conductor education. Primarily, he advocates a holistic view on orchestral conducting in developing conductor education, and he also ponders the diversification of the studies by crossing the borders between the degree programmes of the academy and the music genres. He points out the need to widen the curriculum in order to teach the future conductors body awareness, theory of leadership skills, and chamber music performance. In his opinion, also widening the scope of contents from symphony music and opera to ballet, popular music and film music is necessary. At the same time, he recognises that it is important to offer a realistic picture about the professional field and to prepare the future conductors for working with symphony orchestras as well as student and amateur orchestras, and to present alternative career paths to them. All in all, connecting the themes of sustainability and research focusing on the discipline opens up the principles of the professional field and conductor education for a shared discussions and reflection.

In their essay *THIS IS NOT A POSITION: Rethinking Productivity: As Art/As Pedagogy/As Research*, Jo Addison, Jenny Dunseath, Natasha Kidd, Kelly Large, and Magnus Quaife describe a course organised by them in Helsinki for students of three Nordic art universities. There were participants from the Academy of Fine Arts at Uniarts Helsinki, the Royal Danish Academy of Art, and the Oslo National Academy of the Arts. The main goal of the course was to examine collectively what it means to be an artist, by employing the methodology Inventory of Behaviours developed by Addison and Kidd. The method produces an evolving artwork from the instructions written by the artists taking part of taking part in the artwork, and which reflect their work in the studio. The course aimed at bypassing stereotypical views of the activities of an artist, and directing detailed attention towards their everyday behaviour and relationship with art making. What was especially




interesting about the course was the perceptions of the participants about the peripheral activities external to their creative process. Based on the shared discussions, the authors summed up several modes of such behaviour. These include for example resistance and methods for readiness and modes of care. They argue that this kind of activity has previously remained unnoticed as a possibility of rethinking art pedagogy. The essay presents the concrete results of the course and reflections also as a two-sided poster included in this book. In making the poster, the participants of the course tested alternative forms of academic writing. By doing so they tried to better manifest the forms and methods of meaning-making characteristic of artists, arts education, and art research. The poster conveys the experiences and embodied knowledge emerging from collaboration – confusion, joy, insight, annoyance, humour, and exhaustion. The poster also brings forth the trust and compassion towards vulnerability that emerged amongst the teachers and participants of the course, enabling experimental and innovative collaboration.

The article *Kehon kautta – ajatuksia puheen ja äänen opetuksesta Liike ja ääni -opintojaksolla* [Through the body – some thoughts about teaching speech and voice in the course Movement and Voice] is a description by Pihla Palteisto about her own work as lecturer of voice and speech at the degree programme of acting at the Theatre Academy of the Uniarts Helsinki. In her article, she focuses on the planning, teaching, and reflection processes of the course Movement and voice. The course in question is offered for the students in acting during their first study year, and it also has a long history as the first collective course for students of acting, directing, and dramaturgy. The article opens up views to the renewal of the course based on the collegial teachership of Palteisto and the lecturer in movement Satu Elovaara. Palteisto presents the history of the course and describes the changes made by them in developing the it, and opens up the principles that became the central pedagogical cornerstones of the work. The renewal process of the course is linked to the Uniarts Helsinki's curricula reform during 2021–2024, coinciding with the planning

of the course, and it brings forth the experiences of an individual lecturer about the themes of collaborative pedagogical development, and about working on them towards concrete everyday teaching activities. In planning the course, the teacher colleagues reflected on wellbeing, resilience, and delimitation. The concept of the self-regulating student emerged in curriculum planning brought along the theory of self-regulation and inner motivation from the field of psychology. With her teacher colleague, Palteisto considered how to respond in practice to the basic needs of the theory: self-reliance, competence, and sense of community. In her text, Palteisto presents aspects, based on which they approached and delimited the practices for the course: play, routine, and listening to the body were chosen as the key components. The goal was to offer the students alternative ways of completing the tasks. It also seemed important that the students gain such knowledge from the course which they can rely on later in their studies. The route to the goals was found in routine and repetition. The course was thus strictly limited to make repeating possible and to find time for perception. At the end of the text, Palteisto reflects the effects of the changes, and the observations that arose, in relation to the goals of the course and to her own pedagogical principles.


In her contribution, Mia Seppälä discusses artistic research and teaching it, and especially the role and impact of artistic research on the theoretical teaching of fine arts at art universities. She approaches the topic through experimentation, collaboration between different fields of art, and through taking the specific characteristics of the teaching site into consideration. The text is based on her own experiences as a teacher and an artist-researcher at Uniarts Helsinki. Seppälä starts with with how art and theory can be united, a theme that is actively contemplated at art universities. According to her, controversy is caused by the challenges of verbalising the artistic work and working, and on the other hand the structures of the university education. In her text, she raises the need for a more experiential approach in teaching the theory of art in the future, and calls for a stronger role for artistic research in the university education. The heading of the text,

Taitteen ja teorian still life – vastakkainasettelusta kokeilevuuteen [Still life of art and theory – from confrontation to experimentation] describes the starting point of the pondering, the paradox of the conceptualisation and verbalisation of art. According to Seppälä, the Finnish fine art education has been transformed from a still setting towards moving between different art forms. In her opinion, the traditional opposition between art and theory can be resolved, among other things, by bringing the different methodologies of the art fields together. This means for example a course series including also practical experiments and demonstrations on top of reference materials and discussion. The students are encouraged to explore the contents and history of art and to develop their understanding about the nature of contemporary art. At the same time, societal changes and the development of arts education into university level education call for new discussions and discussants. Seppälä considers the effects that the changes have to arts education and the creative processes of the students. She sets forth sentience, or haptics, as useful also in the theoretical teaching. It opens up a new perspective, and thus the theoretical knowledge does not remain solely on the rational level but also takes on the dimension of embodiment and experientiality which can advance the acquisition of knowledge. It is then possible to make use of the visual artist's tools and materials in teaching, and integrate them into discussions, concepts, and theories. The relationship between art and theory is thus formed as part of the experimentation process, and it lives and develops along the course. Seppälä also examines the development of the expertise of the visual artist, and maintains that making the processes of creating artworks in the higher education of fine arts visible helps to understand the mechanism of the emergence of the work and the artistic thinking, and to learn interaction with others. Also the verbalisation of the artwork processes is thus an essential part of one's development into an expert. She also presents an idea about how learning a systematic way of collecting reference materials and updating them, documentation of unfinished work, verbalised descriptions, and archiving strengthen the theoretical basis of artistic



activities. Artistic research is situated on the borderland between the academic and art worlds, and it therefore functions as natural means of uniting the fine arts with the theoretical contents, Seppälä writes. The third theme in Seppälä's thinking is the concept of event-specific site which, according to her, also fits well into the theoretical teaching of fine arts, since it opens up possibilities for becoming aware of a specific phenomenon, and freeing oneself from the traditional teaching scheme, and moving towards a more comprehensive learning experience. Seppälä ends her essay with a personal example about continuous inquiry and pushing boundaries, dealing with uniting art and theory – about her own lecture notes, fragments – and brings them closer to experiencing delay, and tests the distance required by reflecting.

Relying on the conception by Francisco Varela on intentionless cognition, Luis Guerra Miranda makes a new proposal of a pedagogy steered by artistic activity. His article *Artistic Pedagogic Practices and the Reparatory Agency of Intentionless Learning* insightfully defends an unofficial art pedagogy that happens as embodied gestural devices outside the educational institutions, on the interface of artistic and societal activities. He characterises intentionless learning as a bodily and relative process of exchange, caring, and change, happening both in addition to and beyond conscious circumstances. He concretises his enactivist conceptual analysis interestingly by examining two processual and activist examples within art: event series *The Rapist is You* initiated by a collective of female artists, LASTESIS, and the collective art pedagogic exhibition event called *The Oral Museum of Revolution* promoted by Paul Preciado in Barcelona. The first of these emerged as a response to gender-based violence and repression against women. The goal of the performance combining street theatre, protest, and collective action was to interrupt the everyday activities of Valparaíso. It had a pedagogical function as well. The performance called for attention to the themes of violence and repression and forced its audience to observe and explore them. The performance spread also around as a documentation through social media, and made it possible for others to replicate it



and thus further communicate its message as a collective artistic gesture. The latter, in turn, was a complex artistic-political and pedagogical project, realised in the context of the Museum of Contemporary Art in Barcelona, examining critically the conventional understanding about a museum as a public space. It made use of for example private and public city spaces in enhancing the solidarity between artists, cultural agents, and the residents in the neighbourhood, and in resisting police violence and the racial surveillance by the police. In the light of these examples, Guerra makes the conclusion that when intentionless learning in the arts exceeds that what is defined and known, it opens up possibilities for facing sensitive and vulnerable questions, and for reparation.

In their article, Kenneth Siren discusses the significance of undefined situations and sensory knowledge in the university pedagogy of the arts. Their reflection includes addressing diversity, the ability to work with not-knowing, and recognising embodied knowledge. In the article *Eettistä toimintaa kurpitsantaimien kanssa: Taidealojen yliopistopedagogiikka määrätymättömien tilanteiden ja aistisen tiedon tyysijana* [Ethical activity with pumpkin seedlings: University pedagogy of the arts as a locus of undefined situations and sensory knowledge], Siren examines these themes from the perspectives of the activities during three university pedagogy courses, and especially through the views of pragmatist John Dewey on education and learning and the concept of aesthetic experience. For Siren, it is not possible to unequivocally apply critical, positive, or transformative pedagogy, nor environmental and ecosomatic education, to the pedagogy of the arts, in spite of their good objectives. In particular, this is because artistic processes are unpredictable and freedom is integral to art. It is thus suggested by Siren that a university pedagogy that is based on the relationship with the arts should be as aimless as possible. In their article, Siren ponders how an undefined situation generates disruption. It makes us question both our situatedness and our activities, and at the same time starts a solution-seeking investigative process. The undefined situation gets an answer to its question when a new practice is formed or the old one repaired.


Resilience and opening up for the possibility of lifelong learning facilitate the ability to be exposed to disruption. Siren maintains that aesthetic experience can be regarded as important for pedagogy, because disruption, being undefined, is first experienced on the sensory and bodily levels. If the conception of disruption is held as the basis for arts pedagogy emerging in a situation and as an enabler of reparative activity, it according to Siren also involves values and evaluation. These concepts examined on the basis of Dewey's thoughts are also complemented by Siren through the perspectives provided by Fransisco Varela's situational aesthetics and the micro ethics presented by Paul Komesaroff and Adam Morton. Siren sees that they help to understand how reflecting even on small-scale activities, or experiences arising from situations, is meaningful when evaluating what is right or good in the situation. Siren concludes with a notion that in arts pedagogy it is the artist's sensory knowledge that forms the pre-understanding on which pedagogical activity relies on, since learning begins at the level of aesthetic experiences. It is maintained by Siren that in the university pedagogy of the arts, new alternative pedagogical activities can emerge through giving space and time for undefined situations.

The contribution *Dear Donna – Taidepedagogisia kirjeitä Donna Harawaylle* [Dear Donna – Arts pedagogical letters to Donna Haraway] which is pleasantly readable comprises four letters to feminist theoretician Donna Haraway by Aino-Kaisa Koistinen and Pilvi Porkola. The letters ponder the significance of the situatedness of knowledge in artistic research and in the pedagogy of the arts, in relation to bodily and experiential knowledge of art, acknowledging also its institutional and political dimensions. It is not insignificant who teaches, what is being taught and where. Hearing the students and giving them space supports their options to choose how to relate to the tradition of the art that they study. This makes it possible in the teaching to strengthen the growth of the students' agency and the situatedness of knowledge in new ways. Teaching the art of writing, especially from the point of view of collective writing is also considered in the letters. Writing-with includes

pedagogical possibilities, and it can enlighten the situatedness of different personal and shared histories, societal power positions, and bodily experiences, as well as artistic or academic contexts and approaches. Writing is discussed in more detail from the perspective of artistic research, and the link between lyrical essay and site-specific writing, and the recognition and acknowledgement of feminist situatedness is pondered. The authors propose that coming together and sharing across species enables collective imagination and knowledge formation. They also discuss the nature of their own collaborative writing in the form of letters. The authors maintain that the distinctive style and register of the letters, and the manner in which the letters move between private and public content reflect their situatedness and offers a possibility for constructive dialogue between the letters.

The articles and essays in this anthology examine various practical problems and how they can be solved, and they all are characterised by a discursive and research-oriented approach. They offer insights into different arts pedagogical emphases. Their common core constitutes of the significance of aesthetic, bodily, material, skilled, and expressive dimension, inherent in artistic activities, for creative interaction. Art is a social form of sharing critical artistic thinking, imagining, and playing. Pedagogy is an intentional activity supporting change and growth, in pursuit of the good. Art, arts pedagogy, as well as art research in arts pedagogy all move on the verge of what is taking form and changing, with processes that involve openness for not-knowing and challenging that which is habitual. They are transformative activities which in the best case create constructive new approaches and connections between individuals and communities, and shape societal discussion. It is important that in working in the field of higher arts education, we respect diversity and maintain continuously developing self-reflection about the possibilities and meaning of arts pedagogy for individuals, communities, and society.

This anthology has been created as the outcome of the cooperation between the university pedagogy in the arts program and the Research Institute at Uniarts Helsinki. For our part, our aim



is to both promote and deepen the various connections between teaching and research at the university. The diverse ways in which education, its development, and research interconnect and their mutually reinforcing positioning can support the establishment of a learning community that is pedagogically insightful. At the same time we wish to stimulate discussion about different kinds of academicisms – research orientation can mean very different things to different teachers, and emerge in various ways as part of teaching and its development. Diverse, mutually different emphases on the relationship between teaching and research in various academic tasks can, for their part, increase the appreciation of different academic agencies and pave the way towards common goals. All this strengthens the engagement of different actors and practices to the key objective of the university: learning.



Taidealojen yliopistopedagogiikka: alkuja, juuria ja juonteita

EEVA ANTILA

Alkuisäys

Kesäkuu 2013, CERADAn ohjausryhmän ensimmäinen kokous. Käsittelemme CERADAn visiota ja toimintasuunnitelmaa. Keskustelemme yliopistopedagogisen koulutuksen lyhyestä ja hajanaisesta historiasta maassamme ja mahdollisuudesta kehittää vasta perustettuun Taideyliopistoon oma taidealojen yliopistopedagoginen koulutus. Olisiko se mahdollista ja jos, niin miten? Päätämme perustaa työryhmän, johon pyritään saamaan kaikkien kolmen akatemian edustus. Huomaan as-tuneeni uudelle alueelle, vaativaan mutta innostavaan tehtäväkenttään, ja ajattelen, että tämän on pakko onnistua.

CERADA (Center for Educational Research and Academic Development in the Arts) aloitti toimintansa vuonna 2013, pian Taideyliopiston perustamisen jälkeen. Alusta asti sen keskeisenä tavoitteena oli kehittää pedagogisia käytäntöjä taidealoilla, kaikilla koulutustasoilla. Ensimmäisessä toimintasuunnitelmassamme tavoite ilmaistiin näin: ”Taidepedagogisen keskuksen tarkoituksena on kehittää tutkimukseen perustuvaa taidepedagogiikkaa Taideyliopistossa ja siten parantaa taideopetuksen laatua Taideyliopiston sisällä ja kaikkialla yhteiskunnassamme.”¹ Taustalla

1 Ote CERADAn toimintasuunnitelmasta (2013). Dokumentti on julkaisematon.

oli tietoisuus taideopetukseen liittyvistä myyttisistä perinteistä, joiden purkaminen mielestämme vaati paitsi tutkimusta myös alan sisäistä kriittistä itsereflektiota ja kollegiaalista keskustelua. Taideopetuksen käytäntöjen kehittämisen tuli näkemyksemme mukaan tapahtua alan sisältä käsin, keskustellen, kokeillen, kokemuksia jakaen ja ammattilaisten toimijuutta vahvistaen.

Taidealojen yliopistopedagogista koulutusta suunnitteleva työryhmä aloitti työskentelynsä heti syksyllä 2013. Ryhmään kuului lisäksi CERADAn projektitutkija Heli Kauppila, akatemiitutkija Teija Löytönen Aalto-yliopistosta sekä professorijäsenenä Lauri Väkevä Sibeliuksen Akatemiasta ja Tarja Pitkänen-Walter Kuvataideakatemiasta. Joulukuuhun 2013 mennessä olimme koonneet koulutuksen vision ja sisällön aihioita, joihin kuului omien muis-tiinpanojeni mukaan

- kiinteä, elävä suhde nykytaiteen käytäntöihin
- kriittinen tietoisuus omista arvoista ja käsityksistä
- akatemioiden ja taidealojen toimintakulttuurien ominais-laadun huomiointi
- erilaisuuden kohtaaminen
- taideopetuksen myyttien purkaminen
- kysymykset auktoriteetista ja vallasta
- perinteen merkityksen pohtiminen
- taiteessa tietäminen: toiminta, kokemuksellisuus, kokeilut, laboratoriot, kehollinen oppiminen.

Tavoitteenamme oli luoda kokonaisuus, joka olisi mielekäs Taideyliopiston akateemiselle henkilökunnalle, mutta myös pedagogisesti ja akateemisesti kestävä. Kestävyydellä tarkoitimme sekä tutkimusperustaisuutta että avointa, kriittistä ja keskustelevaa lähestymistapaa, jolla pyrkisimme rohkeasti kohtaamaan erilaiset näkemykset, eettiset kysymykset ja instituutikritiikin luottamuksellisesti ja turvallisesti. Opetussuunnitelmasta halusimme luoda joustavan, tulevaisuusorientoituneen ja ennakkoluulottoman. Emme halunneet nojata aiempiin malleihin, vaan lähteä liikkeelle puhtaalta pöydältä.

Käytimme paljon aikaa pohdintaan taidealojen yliopistopedagogiikan teoreettisesta ja filosofisesta perustasta. Keskuselimme koulutuksen taustateorioista ja erityisesti siitä, miten ymmärrämme yliopistopedagogiikan ja taidepedagogiikan suhteen. Halusimme välttää normatiivisuutta ja korostaa osallistujien itseohjautuvuutta, paikallisuutta ja moninaisuutta. Erityisesti meille oli tärkeää korostaa sitä, että koulutuksen tarkoitus ei ole ”laadunvarmistus” ylhäältä käsin tarkasteltuna.

Taidealojen yliopistopedagogiikan teoreettisia ja filosofisia lähtökohtia

Yliopistopedagogiikan ja taidepedagogiikan välisen suhteen hahmottaminen oli haastava tehtävä, joka ei tullut valmiiksi tuolloin. Suhde ei ole täysin selkeä tänäkään päivänä. Suhteen artikuloimista ja syvällistä ymmärtämistä on oman käsitykseni mukaan vaikeuttanut eräänlainen kasvatustieteen varjo: pelko siitä, että ymmärrys ja tieto pedagogiikasta rajoittaisi taideopetuksen keinoja, kaventaisi taiteen oppimisen erityislaatua ja siten vaarantaisi opiskelijan täysmittaisia mahdollisuuksia kehittyä taiteilijaksi. Myyttien ja omiin kokemuksiin perustuvien käsitysten purkaminen on erittäin työlästä. Se vaatii paitsi aikaa ja tukea myös henkilökohtaista halua ja valmiutta tarkastella omia käsityksiä kriittisesti. Nyt ajattelen, että omien käsitysten, ajattelumallien ja käytäntöjen muutos on kokonaisvaltaista ja kehollista oppimista, jota voi hahmottaa myös transformatiivisena oppimisena (Anttila 2022; Mezirow 2009; Mälkki 2011).

Työskentelymme aikana ilmeni, että myös meillä työryhmän jäsenillä on henkilökohtaisia kokemuksia normatiivisen kasvatustieteellisen tiedon heikosta yhteensopivuudesta taidepedagogiisen ajattelun ja praktiikan kanssa. Oma huoleni kasvatustieteen ja taidepedagogiikan välisestä kuilusta oli herännyt jo paljon aiemmin. Olin erilaisissa yhteyksissä tuonut esiin tavoitteen siitä, että taidepedagogiikan tulee vapautua asemastaan kasvatustieteen alalajina ja kehittyä itsenäiseksi tiedonalaksi. Tällöin kasvatustiede, erityisesti kasvatustieteellinen filosofia, asettuu yhdeksi taidepedagogiikan


lähialaksi, tasavertaiseen asemaan monen muun tiedonalan rinnalle. Kokoomateoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (Anttila 2011) toin yhdessä muiden kirjoittajien kanssa esiin näitä teoreettisfilosofisia tukipilareita. Keskeisimpinä lähitiedonaloina näimme tuolloin ruumiinfenomenologian, pragmatismia, dialogisuusfilosofian, kriittisen teorian, sosiaalisen konstruktio- nismia sekä ”uuskognitivistiset” ja sosiomateriaaliset teoriat (ks. Anttila 2011). Viimeksi mainittu suuntaus liittyy läheisesti uusmateriaalistiseen, posthumanistiseen ja ekososiaaliseen ajatteluun, joka on viimeisen vuosikymmenen aikana noussut yhä keskeisempään asemaan taidepedagogiikan tiedonalalla, sen tutkimuksessa ja käytännössä (ks. esim. Foster 2022; 2017). Lähes itsestään selvästi ja itseoikeutettuna taidepedagogiikan tiedonalan taustalla ovat merkittävästi vaikuttaneet myös estetiikka, taidefilosofia ja taidehistoria.

Taide opettajana?

Taiteen jälki -teoksen johdannossa toteamme, että

Vaikka taidepedagogiikkaa kannattelee ajatus taiteen kasvattavasta voimasta, tai taiteen pedagogiikasta, on tärkeää huomata, että pedagogiikan käsite sisältää ohjaamisen tai opettamisen intention. Taiteella itsellään ei tätä intentiota ole, se välittyy ihmisen toiminnan kautta. Siksi taidepedagogiikka edellyttää taiteen läsnäolon lisäksi aina ihmisten välistä vuorovaikutusta, jonka taustalla on pyrkimys vaikuttaa toiseen ihmiseen. (Anttila ym. 2011, 6.)

Monet taideopetukseen ja -pedagogiikkaan liittyvät käsitteelliset ongelmat perustuvat mielestäni siihen, että taiteen läsnäololla ikään kuin kierretään tai ohitetaan ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa. Toisin sanoen näkyy ajateltavan, että kun on kyse taiteellisesta toiminnasta, taiteellisesta prosessista tai taiteen opiskelusta, taide itsessään on ”pedagogi”, opettaja, jonka omalakinen vaikutus ylittää inhimillisen vuorovaikutuksen.



Tai että taiteilijalla opettajana on erityinen, maaginen vaikutuspiiri, jota ei-taiteilija opettajana ei tavoita eikä ymmärrä. Tai että taiteen läsnä ollessa voidaan ylittää tai ohittaa tavalliset ihmisten vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, kuten valtasuhteet, tunnekokemukset tai aiemmat traumat. Tämä voi johtaa sellaiseen ajatteluun, että kun taide on läsnä, on kaikki hyvin, tai että taiteen läsnäolo oikeuttaa sellaisen toiminnan, joka muualla saatettaisiin kokea epäasiallisena. Myyttinen ajatus siitä, että ”taide pyhittää keinot”, elää nähdäkseni edelleen: vain ”oikea” taiteilija pystyy käsittelemään ja hyödyntämään kokemansa tuskan, trauman tai vääryyden taiteessaan. Vielä syvemmälle taiteilijamyytin mentäessä tuska ja kärsimyshän nähdään taiteilijuuden edellytyksenä (ks. esim. Kajo 2019).

Kärsimyksen välttäminen taideopetuksessa mielletään usein myös eräänlaiseksi ”pehmoiluksi”. Tässä kohden palaan aiemmin mainitsemaani transformatiiviseen oppimiseen, joka on kaikkea muuta kuin helppoa ja tuskatonta. Omien ajattelutapojen ja käytösmallien muutos lähtee usein liikkeelle häiritsevästä kokemuksesta (*disorienting dilemma*), ja siihen liittyy voimakkaitakin tunteita (*edge-emotions*) ja astumista epämukavuusalueelle. Transformatiivinen oppiminen on omassa pedagogisessa ajattelussani tullut yhä keskeisemmäksi lähtökohdaksi yliopistopedagogiikan kontekstissa. Käytännössä sen toteuttaminen siten, että todellinen muutos mahdollistuisi, on kuitenkin vaikeaa:

Aikuisluteruksessa ja yliopistopedagogiikassa onkin keskeistä pohtia, miten opiskelijat voidaan turvallisesti saattaa kohtaamaan epämiellyttäviä tunteita ja miten heitä voidaan tukea kriittisen [sic] itselfreflektiossa ja syvällisessä keskustelussa, jossa tunteet, arvot ja eriävät näkemykset nousevat esiin. (Anttila 2022.)

Taiteilijamyytin kriittinen tarkastelu ja sen hylkääminen taideopetuksen perustana ei tarkoita sitä, että taideopetus ja -pedagogiikka perustuisi samanlaisiin lähtökohtiin kuin pedagogiikka yleisemmin. Taidepedagogiikka on erityistä. *Taiteen jälki* -teok-

seen kirjoittamassani luvussa tarkennan ajatusta taiteen voimasta pedagogisissa tilanteissa näin:

Taiteen oppimisen kontekstissa taide on kohtaamisen keskeinen osapuoli. Se vaikuttaa tapahtumien kulkuun ja oppimisen sisältöön omalla voimallaan, joka todellistuu vasta kohtaamisen hetkellä. Olennaista on se, miten ihminen avautuu kohtaamaan taiteen ja toisen ihmisen sekä se, miten tätä avautumista voi tukea. (Anttila 2011, 171.)

Itselleni, ja uskoakseni myös koko taidealojen yliopistopedagogista koulutusta suunnittelevalle työryhmälle, keskeisenä lähtökohtana oli kuitenkin tunnistaa ja tunnustaa, että ”taide ei tee opetuksesta ja kasvatuksesta viatonta suhteessa ihmisten väliseen vallankäyttöön” (Anttila ym. 2011, 6). Taiteella itsellään ei voi olla pedagogista vastuuta. Se kuuluu aina sille henkilölle, joka on ottanut vastaan opettajan roolin ja siihen ontologisesti kuuluvan vallan ja vastuun. Tietoisuus vallan ja vastuun yhteenkietoutuneisuudesta on ihmisen eettisen toimijuuden keskeinen perusta (ks. esim. Varela 1999).

Koulutuksen teemat ja rakenne

Valta nousikin yhdeksi keskeiseksi teemaksi luomassamme opetussuunnitelmassa. Halusimme rakentaa koulutuksen laajojen, avarioiden teemojen varaan. Suunnittelun alkuvaiheissa hahmotelimme vallan ja vastuun kysymysten ohella ja niihin liittyen seuraavanlaisia teemoja:

- vuorovaikutus: opiskelijan ja opettajan kahdenkeskeinen kohtaaminen, ryhmän kohtaaminen
- vuorovaikutus ja työ opettajakollegoiden kanssa
- työssä kehittyminen, työssä jaksaminen, työyhteisön kehittyminen
- kysymys taidosta
- ammattikuvien rakenne

- opettajan yleissivistys vs. oma taiteenalan hallinta
- opetussuunnitelma tässä ajassa.

Tietoisina yliopistopedagogiikan kontekstissa tehtävästä opetussuunnitelmiin liittyvästä tutkimuksesta (esim. Mäkinen ja Annala 2012) suhtauduimme kriittisesti osaamisperusteiseen opetussuunnitelma-ajatteluun sekä ajatukseen opetussuunnitelmasta listana sisältöjä. Näin alkoi hiljalleen hahmottua moduulimuotoinen rakenne, jossa samanlaajuiset (5 op) moduulit nimettäisiin avarasti.

Pääotsikoiksi muotoutuivat seuraavat kuusi laajaa teemaa: oppiminen, opetus, substanssi, kulttuuri, instituutio ja tieto. Hahmotimme nämä teemat ulottuvuuksina, joiden välillä keskustelua oli tarkoitus käydä kriittisesti samalla valottaen myös molempien ääripäiden historiallista ja filosofista taustaa. Ajatuksena oli myös kannustaa osallistujia pohtimaan henkilökohtaista positiotaan suhteessa kuhunkin ulottuvuuteen sekä niiden merkitystä nykyajassa. Koulutuksen yleiskuvauksessa korostimme sisältöjen joustavuutta:

Taide opetuksen substanssina tuo pedagogiseen toimintaan ennalta-arvaamattomuutta ja yllätyksellisyttä. Opetuksen ja oppimisen suunta ratkeaa viime kädessä opettajan ja opiskelijan avoimessa kohtaamisessa, jossa taiteen läsnäolo on keskeistä. Taidealojen opinnoissa henkilökohtaisuus, havainto- ja kuvittelukyky mutta toisaalta myös kyky analyttisyyteen, kriittiseen keskusteluun ja vastavuoroisuuteen korostuvat.²

Teemojen ulottuvuudet ja niiden ääripäät hahmottelimme seuraavasti:

1. oppiminen: yksilö vs. yhteisö
2. opetus: valta vs. vapaus
3. substanssi: perinteen säilyttäminen vs. uudistaminen
4. kulttuuri: yhdenmukaisuus vs. moninaisuus

2 Ote taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen ensimmäisestä opetussuunnitelmasta. Dokumentti on julkaisematon.

5. instituutio: yliopisto vs. taidekoulu

6. tieto: sana vs. teko.


Tämän rakenteen pohjalta laadimme koulutuksen kuvauksen, opetussuunnitelman, jolle lähdimme hakemaan akkreditaatiota.

Akkreditaatioprosessi

Keväällä 2014 tapaaminen Helsingin yliopistolla. Esittelemme Helin kanssa laatimaamme opetussuunnitelmaa taidealojen yliopistopedagogisiksi opinnoiksi Sari Lindblom-Ylänteelle, joka on yliopistopedagogiikan huippuasiantuntija maassamme. Olen itsekin aikanaan osallistunut hänen luennoilleen ja muistan hyvin muun muassa hänen kuvaamansa linjakkaan arvioinnin periaatteet. Toiveikkuutemme yhteistyön käynnistymiseksi kuitenkin hiipuu pian, kun kuulemme että Helsingin yliopisto ei ole myöntänyt vastaavuutta opettajan pedagogisiin opintoihin edes omille yliopistopedagogisille opinnoilleen.

Laatimamme opetussuunnitelma poikkesi rakenteeltaan ja sisällöltään melkoisesti siitä, miten 60 opintopisteen laajuisia, laaja-alaisen kelpoisuuden tuottavia opettajan pedagogisia opintoja monissa yliopistoissa kuvataan. Olimme valmistautuneita haastaviin neuvotteluihin kokonaisuuden akkreditoinnista eli siitä, että jokin yliopisto, missä on kasvatustieteellinen tiedekunta, hyväksyisi koulutuksen laaja-alaisen opettajankelpoisuuden tuottavana. Olimme myös päättäväisiä, sillä luottamuksemme oman työmme kestävään perustaan oli vahva.

Useista yrityksistä huolimatta Taideyliopistolla ei edelleenkään ole oikeutta myöntää opettajankelpoisuutta. Siksi kaikki 60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot täytyy akkreditoida jossain toisessa yliopistossa. Kun neuvottelut Helsingin yliopiston kanssa olivat kariutuneet, otimme yhteyttä Lapin ja Tampereen yliopistoihin, joissa opetussuunnitelmaamme suhtauduttiinkin avoimesti. Muun muassa joustavien kulkuyhteyksien ja muun jo käynnistyneen ja tulevan yhteistyön vuoksi päädyimme jatkamaan neuvotteluita



Tampereen yliopiston kanssa. Monien vaiheiden jälkeen Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön johtokunta totesi, että Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagogiset opinnot vastaavat Tampereen yliopiston erillisten opettajan pedagogisten opintojen (60 op, yliopistopedagogiikka) opetussuunnitelmaa. Tämä tapahtui lokakuussa 2014 ensimmäisen koulutussyklin jo alettua.

Koulutus alkaa!

Ensimmäisestä suunnittelukokouksesta koulutuksen käynnistymiseen kului vain noin vuosi. Ennen tätä h-hetkeä oli tapahtunut ja tehty vielä paljon muuta: sovittu lähiopetuspäivät, laadittu ja levitetty tiedote, valittu osallistujat (mm. motivaatiokirjeen ja esimiehen puollon perusteella), koottu kirjallisuuslista, varattu tiloja, ideoitu ja kontaktoitu vierailuvia luennoitsijoita ja suunniteltu etenkin syksyn sisältöä tarkemmin. Kun osallistujat ja koko työryhmä kokoontuivat ensimmäiseen lähiopetuspäivään Lallukan taiteilijakodin saliin, olin huojentunut. Koulutus oli herättänyt laajaa kiinnostusta, ja siihen hakeutui juuri niin paljon osallistujia, noin 20 taideyliopistolaista, kuin pystyimme ottamaan mukaan.

Miksi Lallukan taiteilijakoti? Taideyliopiston palvelujärjestelmä oli tuolloin vielä ilmeisen keskeneräinen eikä joutanut uusien aloitteiden ja tarpeiden edessä riittävästi, jolloin muun muassa tilavarausten tekeminen osoittautui ei-kenenkään vastuualueeksi. Sopeuduimme ja mukauduimme päättäväisenä siitä, että koulutus toteutetaan niin ammattimaisesti, joustavasti ja ennakkoluulottomasti kuin olimme alusta asti aikoneet. Niinpä erilaiset luovat ratkaisut, kuten koulutuksen aloitus Lallukan taiteilijakodissa, oli vaan löydettävä.

Työryhmä osallistui ensimmäiseen toteutukseen siten, että Helin lisäksi työryhmän jäsenistä aina joku muu oli mukana lähiopetuspäivillä. Suunnittelimme päivät aina yhdessä, mutta Heli otti kuitenkin asteittain enemmän vastuuta suunnittelusta ja toteutuksesta. Koin yhteisen työskentelymme kollegiaalisena, vastavuoroisena ja suuresta työmäärästä huolimatta antoisana. Lähiopetuspäivät olivat itselleni myös merkittäviä oppimiskoke-

muksia. Sain uutta ymmärrystä eri taidealojen ominaispiirteistä, pedagogisista perinteistä ja akatemioiden toimintakulttuureista.

Kohti uusia haasteita

Taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen ensimmäinen toteutus kesti suunnitelmien mukaisesti kolme vuotta. Suurin osa koulutuksen aloittaneista jatkoi sen loppuun asti, ja päätöstä juhlistettiin yhteisellä, yleisölle avoimella tapahtumalla 26.–27.4.2017. Seminaarin otsikkona oli *Ei noin! Yliopistopedagogiikka taiteen palveluksessa*. Tapahtumassa osallistujat esittelivät taiteellista ja pedagogista ymmärrystään ja osaamistaan niin teoin kuin sanoin, tavoitteenaan jakaa heidän taideopetukseen liittyviä kysymyksiään ja oivalluksiaan.

Seuraavaa toteutusta kehitettiin sekä itse keräämämme että Taideyliopiston avoimen kampuksen keräämän palautteen mukaan. Menemättä yksityiskohtiin palaute oli hyvin kiittävää. Osallistujat kiittivät erityisesti vertaistukea, mentorointia, avointa keskustelua, saamaansa tietoa ja mahdollisuutta jakaa kokemuksia kollegiaalisessa ilmapiirissä. Kehittämisehdotuksissa korostuivat käytännön järjestelyt ja esimerkiksi selkeys ja ennakoitavuus tehtävänannoissa.

Toisessa toteutuksessa suunnittelutyöryhmän jäsenet siirtyivät yhä enemmän taustalle. Jossain vaiheessa suunnittelutyöryhmä muuttui ohjausryhmäksi ja sen kokoonpanossa tapahtui muutoksia. Koulutus siirtyi hallinnollisesti CERADASTA avoimelle kampukselle. Sen hallinnollinen asema selkiintyi, ja lehtoraatin perustaminen vakiinnutti sen sisällöllistä kehittämistä.

Oma roolini taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa on nykyisin hyvin pieni, ja hyvä näin. Katselen koulutusta hieman etäämmältä, edelleen yhtä sitoutuneena sen merkitykseen taideopetuksen kehittämisessä yliopistossamme. Pidän erityisen merkityksellisenä dekolonisaation, diversiteetin ja antirasistisen pedagogiikan teemojen entistä suurempaa painoarvoa taidealojen yliopistopedagogiikassa ja Taideyliopistossa ylipäätään. Toivoisin, että Taideyliopisto paljon nykyistä päättäväisemmin osallistuisi niin

sanottuun dekoloniaaliin käänteeseen, joka on paljon muuta kuin joidenkin teemojen lisäämistä opetussuunnitelmiin. Yliopistojen dekolonisaatio tarkoittaa muun muassa tiedon, taidon ja taiteen perustojen sekä eri oppiaineiden historioiden kriittistä tarkastelua (Rastas, Forde ja Annala 2023). Mielestäni on korkea aika keskustella avoimesti ja kriittisesti niistä tavoista, joilla eurosentrisyys ja kolonialismi ovat vaikuttaneet tieteeseen ja taiteeseen, tapaamme tehdä tutkimusta, opettaa ja esimerkiksi toteuttaa opiskelijavalintoja.

Lähitulevaisuuden haasteena ja omana toiveenani on se, että Taideyliopiston taideopetuksen tutkimukseen ja kehittämiseen liittyvät hankkeet ja toiminnot olisivat läheisemmässä vuoropuhelussa toistensa kanssa. Mielestäni on välttämätöntä pyrkiä siihen, että avoimen kamppuksen pedagoginen koulutus, akatemioiden tapahtuva opettajankoulutus, taidekasvatuksen ja -pedagogiikan tohtori-koulutus ja postdoc-tutkimus sekä taiteilijapedagogiikan tutkimus nähdään Taideyliopiston yhteisenä tehtäväkenttänä. Tavoitteena tulisi mielestäni olla se, että Taideyliopisto profiloituisi entistä vahvemmin kriittisenä ja valveutuneena akateemisena yhteisönä, joka näyttää suuntaa kohti edistyksellistä, sosiaalisen vastuun tuntevaa taideinstituutiota. Uskon, että taidealojen pedagoginen tutkimus ja koulutus ovat tässä tehtävässä keskeisessä asemassa.


Lähteet

Anttila, Eeva, toim. 2011. *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Haettu 16.6.2024. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7000>

Anttila, Eeva. 2011. "Taiteen voima ja kohtaamisen pedagogiikka." Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila, 151–174. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Haettu 16.6.2024. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7000>

Anttila, Eeva, Bresler, Liora, Juntunen, Marja-Leena, Löytönen, Teija, Rouhiainen, Leena, Räsänen, Marjo, Saastamoinen, Riku, Sava, Inkeri, Varto, Juha, Väkevä, Lauri ja Westerlund Heidi. 2011. "Johdanto."

- Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila, 5–12. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Haettu 16.6.2024. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7000>
- Anttila, Eeva, toim. 2022. *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Haettu 16.6.2024. <https://disco.teak.fi/anttila/>
- Foster, Raisa. 2017. "Nykytaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella." *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 18: 35–56. Haettu 16.6.2024. <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/63484>
- Foster, Raisa. 2022. "Ekososiaalinen näkökulma." Teoksessa *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*, toim. Eeva Anttila. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Haettu 16.6.2024. <https://disco.teak.fi/anttila/luku-8/>
- Kajo, Irene. 2019. "Ruumiillista ja henkistä itsemääräämisoikeutta voidaan rikkoa taiteilijamyynnin suojassa." *Voima* 9/2019. Haettu 16.6.2024. <https://voima.fi/artikkeli/2019/tosi-taiteilija-menee-rajan-yli/>
- Mezirow, Jack. 2009. "An overview on transformative learning." Teoksessa *Learning theorists... in their own words*, toim. Knud Illeris, 90–105. Lontoo: Routledge.
- Mäkinen, Marita ja Annala, Johanna. 2012. "Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot." Teoksessa *Osallistava korkeakoulutus*, toim. Marita Mäkinen, Johanna Annala, Vesa Korhonen, Sanna Vehviläinen, Ann-Marie Norrgrann, Pekka Kalli ja Päivi Svärd, 127–151. Tampere: Tampere University Press.
- Mälkki, Kaisu. 2011. *Theorizing the nature of reflection*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6982-6>
- Rastas, Anna, Forde, Maarit ja Annala, Johanna. 2023. "Mistä opetuksen dekolonisaatiossa on kyse?" *Kasvatus* 54(1): 77–81.
- Varela, Francisco. 1999. *Ethical know-how: Action, wisdom and cognition*. Redwood City: Stanford University Press.



Taidealojen yliopisto- pedagogiset opinnot merkitysneuvotteluiden paikkana – diskurssit ja tekijät opetussuunnitelmatyössä

MAIJA LAMPINEN

Johdanto

Työskentelin vuosina 2022–2023 taidealojen yliopistopedagogiikan opettajana kolmella eri opintojaksolla. Englanninkielisten opintojaksojen osallistajat edustivat Taideyliopiston eri akatemioita ja taidealojen opettajia. Heidän taustansa ja opetuskokemuksensa vaihtelivat, mutta kaikki olivat kiinnostuneita taiteen opetukseen ja oppimiseen liittyvistä ilmiöistä. Samoihin aikoihin Taideyliopistossa uudistettiin opetussuunnitelmia, mikä heijastui yliopistopedagogisten opintojaksojen aikana käytyihin keskusteluihin. Kiinnostuin opettajien näkemyksistä opetussuunnitelmista ja opetussuunnitelmatyöstä. Kokemukseni mukaan keskustelumme olivat eräänlaisia merkitysneuvotteluja, joita tarvitaan opetussuunnitelmien uudistusprosesseissa.

Vaikka taidealojen yliopistopedagogiikan opintojaksoilla keskitymme osallistujien taidealojen opetukseen ja oppimiseen liittyviin kysymyksiin, on tavoitteeni tässä tekstissä tarkastella opetussuunnitelmiin vaikuttavia tekijöitä lähinnä koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Esitän kokonaisuuden, jossa erilaiset toimijat eurooppalaisesta koulutuspolitiikasta lähtien pyrkivät vaikuttamaan korkeakoulutukseen ja siten myös opetussuunnitelmiin. Tuon taidealojen yliopistopedagogiikan opintojaksojen opettajana

esille joitakin kokemuksiani ja pyrin paikantamaan niiden roolia tai keskusteluiden tarvetta kokonaisuudessa.

Aluksi esittelen taidealojen yliopistopedagogiikan kontekstin opintojaksojen opettajan näkökulmasta. Sen jälkeen etenen koulutuskeskustelussa vallitsevien kahden diskurssin esittelyyn. Lopuksi kuvaan opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavia toimijoita kansainvälisellä, kansallisella ja yliopiston tasolla. Aiheiden väliin olen kirjannut kurssiavulla muusta tekstistä erottuvia pieniä reflektointejani yliopistopedagogiikan opintojaksojen opettajana Taideyliopistossa.

Yliopistopedagogiikan opintojaksot ja niiden osallistujat

Opettamillani taidealojen yliopistopedagogiikan opintojaksoilla lähestyimme osallistujien kanssa taiteen opetukseen, ohjaukseen, oppimiseen, opiskeluun ja opettajuuteen liittyviä aiheita muun muassa erilaisten tekstien, tutkimustiedon, tehtävien ja keskusteluiden avulla. Osallistujat olivat Taideyliopiston opettajia, jotka osallistuivat kahdelle tai kolmelle ohjaamalleni perättäiselle opintojaksolle.

Pitkät prosessit saman ryhmän kanssa eivät aina ole mahdollisia, mutta vuosina 2022–2023 se tapahtui hieman vahingossa yhden osallistujaryhmän kanssa. Osallistujat päätyivät ilmoittautumaan vetämilleni opintojaksoille aina edellisen päätyttyä. Työskentelimme yhdessä puolentoista vuoden ajan seuraavilla opintojaksoilla: *Introduction to teaching and learning arts in higher education – Being a teacher at Uniarts Helsinki*, *Learning and teaching the arts in higher education* ja *Community-oriented development*. Prosessin aikana monialaisesta ryhmästä tuli luottavainen ja toimiva. Tapaamisista tuli tärkeitä ja usein myös hyvinvointiamme tukevia. Pitkä prosessi mahdollisti syväällisemmän tutustumisen osallistujien taidealojen opetukseen ja käytäntöihin, ja saimme seurata, miten osallistujien ajatukset heitä kiinnostavista aiheista kehittyivät prosessin aikana. Lisäksi jokainen osallistuja saavutti 10–15 opintopistettä yliopistopeda-

gogisia opintoja. Työskentely erilaisten teemojen parissa vaikutti myös omaan ajatteluuni, ja sain uusia näkökulmia käsiteltäviin aiheisiimme.

Yksi mieleeni painunut keskustelu liittyi opetussuunnitelmien uudistusprosessiin, joka toteutui Taideyliopistossa opintojaksojemme aikana. Tulkitsin keskustelusta ihmettelyä ja turhautumistakin. Se saattoi liittyä Annalan ym. (2019) huomioon, että eri henkilöiden käsitykset opetussuunnitelmista voivat vaihdella korkeakoulussa. Erilaiset käsitykset opetussuunnitelmasta vaikuttivat myös käsitykseen opetussuunnitelmatyöstä, jota pohdittiin keskustelussamme. Tällaiset korkeakoulupedagogiset keskustelut ovat tärkeitä yliopistopedagogiikan opintojaksoilla.

Keskustelun aikana mieleeni tuli tarve käydä merkitysneuvotteluja yliopiston muiden toimijoiden kanssa. Merkitysneuvottelut (*shared sense-making*) ovat avaintekijöitä opetussuunnitelmauudistuksissa, ja niissä tulisi olla osallistujina opetussuunnitelmatyötä tekevät eri viiteryhmät (Soini ym. 2018, 1), joita voivat olla esimerkiksi opettajat, opiskelijat, opintohallinnon ja yliopiston johdon edustajat. Ne mahdollistavat eri näkemysten esiin tuomisen ja niistä neuvottelun.

Palaan merkitysneuvotteluihin vielä myöhemmin tekstissäni, mutta sitä ennen esitän kaksi korkeakoulutuksen kentällä valitsevaa diskurssia ja korkeakoulutuksen alan toimijoita. Ajattelen, että niiden tunnistaminen voi osaltaan valottaa opetussuunnitelmiin liittyvää keskustelua ja merkitysneuvotteluiden tarvetta.

Korkeakoulutusalueella kilpailevat diskurssit

Koulutukseen ja opetussuunnitelmiin liittyvissä keskusteluissa kilpailee kaksi diskurssia, joita kutsutaan termeillä introjektiivinen (*introjective orientation*) ja projektiivinen orientaatio (*projective orientation*) (Karseth ja Solbrekke 2016, 218; Ensor 2004, 343). Diskurssit esiintyvät korkeakoulutusta käsittelevissä dokumenteissa ja keskusteluissa Euroopan korkeakoulutusalueella, kansallisessa koulutuspolitiikassa tai korkeakouluissa. Diskurssit tavoittelevat koulutuksen avulla erilaisia asioita, ja näitä, joskus

ehkä ristiriitaisiakin tavoitteita, pyritään sovittelemaan korkeakoulujen opetussuunnitelmatyössä.

Introjektiivinen orientaatio

Karsethin ja Solbrekken (2016) mukaan introjektiivinen orientaatio painottaa jonkin taide- tai tiedealan perusteita, epistemologiaa, tapoja ja käytänteitä, joilla perustellaan valintoja opetussuunnitelmatyössä. Introjektiivista orientaatiota voidaan kuvata alan edustajien sisäistettynä näkemyksenä siitä, miten alalla opiskellaan, miten alan asiantuntijaksi, taiteilijaksi, tutkijaksi kehitytään tai mitä opetussuunnitelmaan pitäisi kuulua. Diskurssia käydään erityisesti yliopiston sisäisten viiteryhmiä kesken. Kokemukseni mukaan se näyttäytyy myös yliopistopedagogiikan opintojaksoilla muun muassa seuraavasti:

Eräällä opintojaksolla annoin osallistujille vaihtoehtoisia tekstejä luettavaksi. Suurin osa valitsi tekstin, joka käsitteli tietoa taideopetuksessa. Yllätyin, koska ajattelin aiheen olevan osallistujille hyvin tuttu. Ehkä näin olikin, mutta opettajat halusivat edelleen tarttua aiheeseen.

Tämä herätti kiinnostukseni taiteen tietoon ja opetussuunnitelmiin. Keskusteluiden ja lukemani perusteella ymmärsin taidealojen tiedon olevan muun muassa kehollista (*embodied knowledge*), kulttuurista (*encultured knowledge*) tai toimintaan ja työskentelyyn sulautunutta tietoa (*embedded knowledge*) (Orr ja Shreeve 2018, 35). Ei-kielellinen yhteistyö muiden toimijoiden kanssa on taiteellisissa prosesseissa keskiössä. Toiminnassa tieto ei ole valmiiksi rakennettua, eivätkä tavoitteet ole ennalta asetettuja (Anttila 2011; Rouhiainen 2011). Tieto on yksilön lisäksi yhteisöissä, verkostoissa, kehoissa ja taideteoksissa (Orr ja Shreeve 2018) sekä käytetyissä välineissä tai materiaaleissa (Addison 2014; Sennett 2008). Väitetään, että taidealoilla tieto ja tietäminen kietoutuvat toimijaan, tietävään subjektiiin, hänen keholliseen kokemukseensa (Anttila 2011). Subjektin olemassaoloa ylläpitä-

vät erilaiset kohtaamiset (Biesta 2020) toisen luoman taiteen tai oman taiteellisen työskentelyn äärellä, jolloin syntyy taiteen tieto (Anttila 2011).

Praktiikasta ja taiteellisesta työskentelystä nouseva sanaton tieto tai kehollinen tieto on opetussuunnitelmatyön ja kirjoitetun opetussuunnitelman näkökulmasta kiinnostava. Se kiinnosti myös opintojakson osallistujia, mutta miten tämä tieto kirjataan opetussuunnitelmiin tai osaamistavoitteisiin ennen kuin opiskelija on edes osallistunut taiteelliseen prosessiin tai työskennellyt taiteen parissa? Kysymys olettaa, että kirjoitetun opetussuunnitelman tulisi sisältää alan keskeinen tieto osaamistavoitteisiin tai sisälön kuvaukseen kirjattuna. Jos oletusta ei ole ja tieto kietoutuu tietäjään, taiteilijaan, opettajaan tai opiskelijaan, muuttuu tietäjä merkitykselliseksi ja hänen taiteellisessa prosessissa saavuttamansa tieto yksilölliseksi.

Opetussuunnitelmatyössä introjektiivinen orientaatio saattaa näyttäytyä tapaamisissa, joissa eri taidealojen opettajat, opinto-ohjelmien edustajat tai yliopiston johto kohtaavat. Keskusteluissa toimijoiden ja ryhmien ajatukset voivat poiketa toisistaan. Käsitteet jonkin alan perustiedoista tai taidoista saattavat olla samansuuntaiset, mutta näkemykset opetusmuodoista tai tavoista opettaa ja oppia jotakin taitoa tai tietoa eriytyvät. Myös mielipiteet opetussuunnitelmassa tarjottavista syventävistä taidoista tai tiedoista vaihtelevat. Kompromisseja haetaan vapaasti valittavilla tai vaihtoehtoisilla opintojaksoilla, jotka mahdollistavat opiskelijalle pääsyn johonkin erityistietämykseen. Vaarana on opintojaksojen määrän kasvaminen liian suureksi, mikä voi haastaa opetussuunnitelman toteuttamisen.

Projektiivinen orientaatio

Toinen Karsethin ja Solbrekken (2016) kuvaama diskurssi on projektiivinen orientaatio (*projective orientation*), joka viittaa koulutuksen sosiaalisiin tai yhteiskunnallisiin oikeutuksiin. Diskurssi pyrkii osoittamaan jonkin alan koulutuksen hyödyllisyyden erityisesti yliopiston ulkopuolisille viiteryhmillä.

Projektiivinen orientaatio näyttäytyy dokumenteissa, keskusteluissa ja viestinnässä, joiden kohderyhmänä ovat työelämän edustajat, yhteiskunnan päättäjät tai koulutuksen rahoittajat. Näille tahoille yliopiston toimijat pyrkivät osoittamaan koulutuksen merkityksellisyyden tai perustelemaan koulutuksen oikeutuksen. Projektiivinen orientaatio näkyy seuraavissa kappaleissa, joissa esitellään korkeakoulutuksen toimijoita eri tasoilla.

Korkeakoulutuksen toimijat eri tasoilla

Yliopistot ovat autonomisia toimijoita, joiden vastuulla ovat koulutuksen ja opetuksen sisällöt sekä niiden kehittäminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö s.a.b). Kehittäminen ei kuitenkaan tapahdu tyhjiössä tai erillään muusta yhteiskunnasta. Yliopistojen tehtävänä on olla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa yliopistolain (558/2009) mukaan. Vuorovaikutuksessa sidosryhmät voivat esittää korkeakoulutukselle toiveita, joita yliopistossa punnitaan suhteessa koulutuksen muihin vaatimuksiin ja tavoitteisiin.

Opetussuunnitelmiin pyrkiviä toiveita ja niihin vaikuttavia koulutuspoliittisia toimijoita voidaan tarkastella eri tasoilla. Näitä on kuvattu korkeakoulutuksen ja opetussuunnitelman näkökulmasta kuviossa 1, jonka olen muokannut Priestleyn ym. (2021) laatimasta kuvioista. Heidän kuviossaan kuvataan perusopetuksen opetussuunnitelmatyön toimijoita, mutta kuviossa 1 painotan suomalaisia korkeakoulutuksen toimijoita siten kuin ne itse hahmotan.

Olen lisännyt kuvioon yhden sarakkeen jäsentämään mahdollisia taide- ja tiedealojen toimijoita, jotka saattavat vaikuttaa opetussuunnitelmatyöhön keskusteluiden ja yhteistyön kautta. Tekstissäni en kuitenkaan kuvaa heidän toimintaansa tarkemmin, vaan tarkoitukseni on muistuttaa taide- tai tiedealan toimijoiden roolista myös opetussuunnitelmatyössä. Tyypillisesti yliopiston toimijat, johtajat ja opettajat haluavat kuulla muun muassa taidekentän näkemyksiä koulutuksesta tai sen kehittämisestä. Esimerkkinä taidekoulutuskentän yhteisestä koulutuksen kehittämisestä on visiotyö (Taideyliopisto s.a.).

Taso	Esimerkkejä toiminnoista	Esimerkkejä koulutus- alan toimijoista	Taide- tai tiedealan toimijat
Supra	Päätösten tekeminen, kehittämiskohteiden ja suositusten esittäminen eurooppalaiselle korkeakoulutusalueelle.	OECD, EU, Bolognan prosessi.	Kansainväliset eri taidealojen yhteisöt.
Makro	Korkeakoulujen ohjaus, rahoittaminen ja sopimusten tekeminen. Erilaisten päätösten ja indikaattoreiden laatiminen.	Opetus- ja kulttuuriministeriö.	Taidealojen kansalliset toimijat ja kansallinen yhteistyö.
Meso	Opetussuunnitelmatyön johtaminen, ohjaus ja tuki.	Korkeakoulun rehtori, dekaanit, koulutusohjelmajohtajat ja opintoasiainpäälliköt.	Taidealojen tai muiden viiteryhmien järjestöt yms., taidekentän tai työnantajien edustajat. Muut alan korkeakoulut ja oppilaitokset.
Mikro	Koulutusohjelmien opetussuunnitelmien laatiminen.	Koulutusohjelmajohtajat, opettajat, suunnittelijat ja opiskelijat tai heidän edustajansa.	Henkilöstön henkilökohtaiset suhteet ja verkostot taidekentällä, taiteellinen työskentely tai tutkimustyö tai molemmat. Opiskelijajärjestöt.
Nano	Opintojaksokohtaisen opetussuunnitelman laatiminen, opetuksen toteutus, opiskelijoiden henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (HOPS) ja pedagoginen vuorovaikutus.	Opettajat, opiskelijat ja suunnittelijat.	Henkilöstön henkilökohtaiset suhteet ja verkostot taidekentällä, taiteellinen työskentely tai tutkimustyö tai molemmat.

KUVIO 1. Toimijat ja toiminnot eri tasoilla korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyön näkökulmasta (Priestley ym. 2021, 13, muokattu).

Kuviossa 1 korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavat toiminnot ja toimijat on jaettu tasoihin, joiden rajat eivät välttämättä ole tarkkoja. Lisäksi toimijat voivat vaikuttaa useilla eri tasoilla. Yliopiston opettaja voi toimia korkeakoulussa ja samaan aikaan taidealan toimijana kansainvälisellä tai kansallisella tasolla.

Opetussuunnitelmiin pyrkivät aiheet kulkeutuvat tasoilta toisille eri tavoin. Kiinnostavaa on se, miten aiheet kohtaavat ja miten niistä neuvotellaan opetussuunnitelmatyössä. Opetussuunnitelmien onnistumisen näkökulmasta keskustelut meso-, mikro- ja nanotasolla eli yliopiston johdon, opettajien, opiskelijoiden ja hallinnon välillä ovat tärkeitä, sillä niissä voivat kohdata myös supra- ja makrotason toiveet. Ylempien tasojen toiveet ja suositukset viittaavat usein projektiiviseen orientaatioon, jossa painottuu koulutuksen hyödyllisyys ja merkitys työelämälle ja taloudelle. Alemmilla tasoilla keskustelut sen sijaan voivat painottua introjektiivisen orientaation diskurssiin, jossa keskitytään alan ja sen opetuksen kehittämiseen. Tarkastelen seuraavaksi eri tason toimijoita omista kappaleissaan.

Euroopan unioni supratason toimijana

Euroopan unionin (EU) eurooppalainen koulutusalue (EEA) on merkittävä supratason toimija korkeakoulutuksen ja opetussuunnitelmien näkökulmasta. EU:lla on myös toimintaa ohjaava eurooppalainen korkeakoulustrategia (Euroopan unioni s.a.b.). Vuonna 1999 toteutetun Bolognan prosessin tuloksena syntyneen EEA:n tavoitteena on helpottaa korkeakoulujen opiskelijoiden ja henkilöstön liikkuvuutta, edistää korkeakoulutuksen inklusiivisuutta ja parantaa korkeakoulutuksen vetovoimaa (Euroopan unioni s.a.a). Huuskon ja Pyykön (2021) mukaan prosessin tavoitteisiin pyrittiin aluksi yhtenäistämällä tutkintorakenteita ja opintojen mitoitussjärjestelmää (opintopisteet). Tavoitteena on edelleen Euroopan taloudellisen kilpailukyvyn säilyttäminen, johon pyritään huolehtimalla osaamisesta eurooppalaisella koulutusalueella (Euroopan unioni s.a.c.). EEA:n kannanotot korkeakoulutuksen laatutekijöihin ja yleisten taitojen, kuten kriittisen ajattelun tai

ongelmaratkaisutaitojen, opettamiseen (Euroopan unioni s.a.c.) voidaan nähdä opetussuunnitelmiin ja niiden toteuttamiseen kohdistuvina toiveina.

Korkeakoulujen opetussuunnitelmien näkökulmasta Bolognan prosessi on ohjannut yliopistojen toimintaa eri tavoin. Prosessiin kuuluu osallistujamaiden ministereiden säännölliset tapaamiset muutaman vuoden välein. Tapaamisissa syntyy julkilausumia, jotka ohjaavat osallistujamaiden korkeakoulupolitiikkaa ja tarjoavat suosituksia korkeakoulutuksen kehittämiseksi (European Higher Education Area s.a.; Huusko ja Pyykkö 2021).

Huuskon ja Pyykön (2021) mukaan vuoden 1999 jälkeen julkilausumiin on kirjattu uusia teemoja ja suosituksia. Tällaisia ovat esimerkiksi opiskelijakeskeisyys, osaamisperustaisuus, työelämärelevanssi, elinikäinen oppiminen, digitalisoituminen, kestävä kehitys ja pedagoginen kehittäminen. Viimeisissä julkilausumissa opiskelijoiden liikkuvuutta on edelleen pyritty edistämään eurooppalaisilla yliopistoalliansseilla. Työelämävalmiuksien ylläpitämiseen ehdotetaan pienten osaamiskokonaisuuksien (*micro-credentials*) (mt., 14) tarjoamista korkeakoulukontekstissa.

Kriittisten näkökulmien mukaan eurooppalaisen korkeakoulutuksen työelämärelevanssin painotuksen uhkana on nähty osaamisen liiallinen yhdenmukaistuminen Euroopassa (Wihlborg ja Teelken 2014). Lisäksi EEA:n taloudellisen kilpailukyyn painotus voi herättää kysymyksen, miten taiteen tai taidekoulutuksen itseisarvo säilytetään vai tuleeko se tavalla tai toisella valjastaa tai perustella palvelemaan talouden kilpailukykyä.

Julkilausumaan on Huuskon ja Pyykön (2021) mukaan vuonna 2020 kirjattu myös aktiivisen ja vastuullisen kansalaisen roolin vahvistaminen sekä YK:n kestävän kehityksen tavoitteiden edistäminen. Julkilausumassa on myös pyritty painottamaan ihmistieteiden, luovien alojen ja taidealojen merkitystä osana eurooppalaista innovatiivista korkeakoulutusta.

Yliopistopedagogiikan opettajan näkökulmasta EU:n tasolta tulevat toiveet ovat tulleet osaksi yliopiston arkea. Opintojaksolla taidealojen opettajat keskustelivat muun muassa opiskelijakeskeisyydestä ja osaamisperustaisuudesta. He esittivät myös kriittisiä

näkökulmia ja vaihtoehtoisia tapoja ajatella kyseisiä aiheita. Yksi pohdintani liittyi aiemmin käsiteltyyn taiteen tietoon ja siten vaikeuteen määrittellä etukäteen saavuteltavaa osaamista jollakin taidealan opintojaksolla. Osaamisperustaisessa ajattelussa sen sijaan tavoitteena on määrittellä osaaminen osaamistavoitteissa ennen opintojakson alkua.

Makrotasolla toimiva ministeriö

Supratasosta seuraava taso on makrotaso, jonka keskeinen toimija suomalaisessa korkeakoulukentässä on opetus- ja kulttuuriministeriö. Bolognan prosessi tarjoaa ministeriölle suosituksia korkeakoulutuksen kehittämiseen ja toteuttamiseen. Niiden toimeenpano perustuu vapaaehtoisuuteen, mutta Brøggerin (2019) mukaan prosessi on onnistunut ohjaamaan ja standardisoimaan eurooppalaista korkeakoulutusta eli kansalliset toimijat ovat toteuttaneet Bolognan prosessissa esitettyjä suosituksia. Esimerkiksi opintopistejärjestelmä, osaamisperustainen opetussuunnitelma sekä laatujärjestelmät ovat Bolognan prosessin myötä yliopistoihin uineita standardeja, joiden toteutumista seurataan säännöllisesti.

Opetus- ja kulttuuriministeriön *Korkeakoulupolitiikka ja sen kehittäminen* verkkosivuilta (Opetus- ja kulttuuriministeriö s.a.b) poimituista lainauksista voi tunnistaa Bolognan prosessin julki- lausumien teemoja ja suosituksia; muun muassa opiskelijoiden liikkuvuuteen, työelämälähtöisyyteen ja kestäväan kehitykseen viittaavat teemat näkyvät seuraavasti:

Yliopistot ja ammattikorkeakoulut edistävät toiminnallaan suomalaista kilpailukykyä, hyvinvointia ja sivistystä sekä kestäväää kehitystä.

Korkeakoulut kehittävät opiskelijavalintoja, hyväksilukumennettelyjä ja tutkintoja niin, että kansallinen ja kansainvälinen liikkuvuus lisääntyy.

Korkeakoulut lisäävät joustavia opiskelumahdollisuuksia sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista. Korkeakoulut monipuolistavat opiskelijoiden ohjausta ja lisäävät yhteistyötä työelämän kanssa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamat tavoitteet tulevat osaksi korkeakoulujen toimintaa ja tavoitteita ministeriön ja korkeakoulun kahdenvälisissä neuvotteluissa. Näissä neuvotteluissa kohtaavat eri tason toimijat eli ministeriön ja yliopiston edustajat. Joka neljäs vuosi käydyissä neuvotteluissa korkeakoulut sopivat tavoitteistaan, toimenpiteistään, tehtävästään sekä tutkintotavoitteistaan, joiden perusteella määrärahat kohdennetaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö s.a.a). Vaikka neuvotteluissa ei varsinaisesti puhuta opetussuunnitelmista, ovat opetussuunnitelmat ja niiden toteuttaminen yliopiston strategioita saavuttaa joitakin sopimuksessa kirjattuja asioita. Tämän tekstin kirjoittamisen aikaan uusia sopimuksia ei ollut vielä julkaistu, mutta viimeisimmässä sopimuksessa (2021–2024) kaikki yliopistot, riippumatta niiden aloista, ovat sopineet muun muassa seuraavasti: ”Korkeakoulut toimivat oppijakeskeisesti ja tukevat jatkuvaa oppimista elämän eri tilanteissa” ja ”Koulutussisällöt, oppimisympäristöt, opiskelijoiden ohjaus ja korkeakoulujen vahva vuorovaikutus työelämän kanssa tukevat työelämään sijoittumista.” (Mm. Taideyliopisto 2020.)

Sopimukseen kirjatut yliopistoille esitetyt kehittämistavoitteet perustuvat Suomen kulloisenkin hallituksen toimintasuunnitelmaan, hallitusohjelmaan tai muihin eduskunnan tai valtioneuvoston asettamiin strategiaan tavoitteisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö s.a.b). Ei ole yhdentekevää, mitä yliopistot kirjaavat sopimukseen ministeriön eli rahoittajan kanssa. Kirjatut asiat tulevat osaksi yliopiston arkea, ja yliopiston johtajien tehtävänä on neuvotella sopimuksen sisällöstä ja tavoitteiden saavuttamisesta yliopistossaan. Jos opetussuunnitelma on yksi strategia tavoitteiden saavuttamisessa, on se siten todennäköisesti neuvottelun kohde myös yliopiston sisällä. Näin ollen keskusteluihin osallistuvat myös yliopiston koulutusohjelmajohtajat, opettajat ja opiskelijat mikro- ja nanotason toimijoina. Näiden kaikkien

toimijoiden kohtaamisesta tulee opetussuunnitelmatyössä toteutettujen merkitysneuvotteluiden kannalta merkityksellisiä. Merkitysneuvottelut puolestaan vahvistavat opetussuunnitelmien onnistumista.

Yliopiston toimijat meso-, nano- ja mikrotasolla

Korkeakoulutuksen toteutuksen kannalta oleellisia ovat meso-, nano- ja mikrotasojen toimijat eli yliopiston johtajat, opettajat, opiskelijat ja muu henkilökunta. He suunnittelevat, toteuttavat ja kehittävät alojensa koulutuksia ja opetussuunnitelmia. Vaikka yliopistot ovat autonomisia toimijoita, joutuvat ne vastaamaan opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämistoiveisiin ja noudattamaan yhteisesti laadittuja sopimuksia.

Yliopistopedagogiikan opintojaksoilla kohtaavat yliopiston opettajat tuovat tapaamisiin kokemuksiaan ja näkemyksiään yliopiston toimijoina. Opettajien tuomissa näkökulmissa ja tulkinnoissa kohtaavat usein eri tasoilta tulevat ajatukset tai toiveet koulutukselle. Opintojaksoihin kuuluvat tapaamiset tarjoavat opettajille ainutlaatuisen ajan ja paikan keskustella näistä aiheista ja opetustyöstä muiden taidealojen opettajien kanssa. Tästä seuraava kuvaus kokemuksestani, jonka mainitsin tekstini alussa mieleenpainuvana keskusteluna.

Oli englanninkielisen opintojakson ensimmäinen päivä. Tyypillisesti käytän kurssin alussa aikaa tutustumiseen luodakseni opintojaksolle otollisen oppimisympäristön. Huomasin osallistujien tuovan keskusteluun heille tärkeitä ja ajankohtaisia teemoja, kuten korkeakoulujen kielipolitiikan ja opetussuunnitelmatyön. Keskustelu oli hyvin intensiivistä, ja tunteitakin saattoi väreillä ilmassa. Tunsin, että olimme tiukasti kiinni yliopistopedagogiikan keskeisissä teemoissa. Samaan aikaan pohdin, mihin tämä johtaa. Mielessäni heräsi monia kysymyksiä: Miksi näistä teemoista syntyi näin vilkas keskustelu? Miten ihmiset olivat niin avoimia ja valmiita puhumaan ihmisten kanssa, joita eivät ehkä tunteneet aikaisemmin? Mitä tilanteessa tapahtui?

Miksi päivän jälkeen osallistujat olivat kovin tyytyväisiä, vaikka itse taisin jäädä hieman epävarmaan, mutta innostuneeseen tilaan?

Ymmärsin, että teemat olivat osallistujille merkityksellisiä, ja tällaisia keskusteluja varten tapaamisemme myös olivat. Puheenvuorot olivat perusteltuja, uteliaita, innokkaita ja ehkä myös hämmentyneitä. Kuulin osallistujien puheenvuoroissa erilaisten opetussuunnitelmiin liittyvien näkemysten, tavoitteiden ja orientaatioiden kohtaamisen. Ajattelin, että kyse on eräänlaisesta merkitysneuvottelusta, jossa opettajat pyrkivät puheellaan ymmärtämään tilanteita ja näkökulmia. Samalla he toivat esille heille merkityksellisiä asioita taidealansa opetuksessa. Mielessäni toivoin, että opettajilla olisi vastaavaan keskusteluun mahdollisuus myös yliopiston muiden toimijoiden kanssa, jolloin osapuolille luodaan tila ja aika kuulla toistensa tulkintoja ja näkemyksiä. Näin todennäköisesti onkin, mutta ajanpuute lienee yksi haasteista merkitysneuvotteluille.

Mutta olisiko ajan löytäminen arvokasta? Jos opetussuunnitelma nähdään kehittämistyönä, johon osallistuu eri toimijoita, tarvitaan keskusteluja erilaista tulkinnoista (Stähle ja Åberg 2012). Lisäksi Stähle ja Åberg (2012) muistuttavat, että yliopiston johtotehtävissä toimivien on oleellista ymmärtää myös opiskelijat opetussuunnitelman kokijoina ja oppijoina. Tällöin pystytään luomaan ympäristöjä, joissa eri toimijoiden tulkinnat ja tiedot pääsevät esille ja ne voivat siirtyä eri tasojen toimijoiden välillä, alhaalta ylös ja toisin päin. Erityisesti kehittämistyössä tulisi huomioida tulkintojen rooli, jos yliopistot nähdään dynaamisina, uutta synnyttävinä ja autenttisina ympäristöinä. Tulkinnoista keskustelut voivat liittyä merkitysneuvotteluihin opetussuunnitelmista tai niiden kehittämisestä (Pyhälto ym. 2018; Soini ym. 2018).

Ajattelen, että taidealojen yliopistopedagogiset opinnot ovat yksi paikka ja keino mahdollistaa opettajille merkitysneuvottelut ja tulkinnoista keskustelu. Opinnoissa voidaan keskustella eri taidealojen opettajien tulkinnoista, mikä syventää ja laajentaa opettajien ymmärrystä eri taidealojen opetussuunnitelmista ja on siten tär-

keää. Jotta opetussuunnitelman tulkinnoista voidaan keskustella laajemmin yliopistossa, tarvitaan edelleen merkitysneuvotteluja eri tasojen toimijoiden kanssa. Merkitysneuvotteluiden toteuttaminen voi tukea myös uusien opetussuunnitelmien onnistumista.

Lopuksi

Kiitos kaikille teille, jotka osallistuitte opettamilleni opintojaksoille. Erityiskiitos ryhmälle, jonka kanssa työskentelimme puolentoista vuoden ajan. Olen tyytyväinen, että tartuitte rohkeasti teitä kiinnostaviin taiteen opetuksen ja oppimisen teemoihin. Vaikka tekstini painottaa koulutuspoliittista näkökulmaa, pidän arvokkaana, että tapaamisemme keskittyivät nimenomaan teidän taidealojenne opetuksen kysymyksiin. Ajatustenne kehittymisen seuraaminen oli suuri ilo, ja opin teiltä paljon. Sen lisäksi, että laajensin ymmärrystäni taiteen opettamiseen, oppimiseen ja opetussuunnitelmiin, opin, millaisena ”suomalaisuus” voi näyttäytyä erilaisissa konteksteissa. Hymyilyttää vieläkin.

Lähteet

- Addison, Nicholas. 2014. "Doubting learning outcomes in higher education contexts: From performativity towards emergence and negotiation." *The International Journal of Art & Design Education* 33(3): 313–325. <https://doi.org/10.1111/jade.12063>
- Annala, Johanna, Lindén, Jyri ja Mäkinen, Marita. 2019. "Opetussuunnitelma-ajattelu ja -käsitkset korkeakoulututkimuksessa." Teoksessa *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*, toim. Tero Autio, Liisa Hakala ja Tiina Kujala, 411–438. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Anttila, Eeva. 2011. "Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka." Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila, 151–174. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Biesta, Gert. 2020. "Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited." *Educational Theory* 70: 89–104. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/edth.12411>

- Brøgger, Katja. 2019. "How education standards gain hegemonic power and become international: The case of higher education and the Bologna Process." *European Educational Research Journal EERJ* 18(2): 158–180. <https://doi.org/10.1177/1474904118790303>
- Ensor, Paula. 2004. "Contesting discourses in higher education curriculum restructuring in South Africa." *Higher Education* 48(3): 339–359. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000035544.96309.f1>
- Euroopan unioni*. s.a.a. "Bolognan prosessi ja eurooppalainen korkeakoulutusalue." Verkkosivu. Haettu 8.8.2024. <https://education.ec.europa.eu/fi/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- Euroopan unioni*. s.a.b. "Korkea-asteen koulutusta koskevat aloitteet." Verkkosivu. Haettu 8.8.2024. <https://education.ec.europa.eu/fi/education-levels/higher-education/about-higher-education>
- Euroopan unioni*. s.a.c. "Korkeakoulutuksen laatu ja työelämärelevanssi." Verkkosivu. Haettu 8.8.2024. <https://education.ec.europa.eu/fi/education-levels/higher-education/relevant-and-high-quality-higher-education>
- European Higher Education Area*. s.a. "How does the Bologna process work?" Verkkosivu. Haettu 30.10.2023. <https://eha.info/page-how-does-the-bologna-process-work>
- Huusko, Mira ja Pyykkö, Riitta. 2021. "Bolognan prosessi: tutkintorakenteista osaamisesta." *Tiedepolitiikka* 46(2): 7–18. Haettu 8.8.2024. <https://journal.fi/tiedepolitiikka/article/view/107471>
- Karseth, Berit ja Solbrekke, Tone D. 2016. "Curriculum trends in European higher education: The pursuit of the Humboldtian University Ideas." Teoksessa *Higher Education, Stratification, and Workforce Development*, toim. Sheila Slaughter ja Barret Jay Taylor, 215–233. New York: Springer.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö*. s.a.a. "Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset." Verkkosivu. Haettu 8.8.2024 <https://okm.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö*. s.a.b. "Korkeakoulupolitiikka ja sen kehittäminen." Verkkosivu. Haettu 8.8.2024. <https://okm.fi/korkeakoulu-ja-tiedelinjaukset>
- Orr, Susan ja Shreeve, Alison. 2018. *Art and design pedagogy in higher education: Knowledge, values and ambiguity in the creative curriculum*. Lontoo: Routledge.
- Priestley, Mark, Philippou, Stavroula, Alvunger, Daniel ja Soini, Tiina. 2021. "Curriculum making: A conceptual framing." Teoksessa *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts*, toim. Mark Priestley, Daniel Alvunger, Stavroula Philippou ja Tiina Soini, 1–12. Bingley: Emerald Publishing.
- Pyhäiltö, Kirsi, Pietarinen, Janne ja Soini, Tiina. 2018. "Dynamic and shared sense-making in large-scale curriculum reform in school districts." *The Curriculum Journal* 29(2): 181–200. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1447306>

- Rouhiainen, Leena. 2011. "Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa." Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskiä*, toim. Eeva Anttila, 75–94. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Sennett, Richard. 2008. *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Soini, Tiina, Pietarinen, Janne ja Pyhälto, Kirsi. 2018. "Shared sense-making strategies in curriculum reform: District-level perspective." *Improving Schools* 21(2): 111–126. <https://doi.org/10.1177/1365480217744290>
- Stähle, Pirjo ja Åberg, Leif. 2012. "Voiko yliopiston uudistamista johtaa?" Teoksessa *Innostava yliopisto: kohti uudistavaa yliopistojohdantamista*, toim. Pirjo Stähle ja Antti Ainamo, 26–55. Helsinki: Gaudeamus.
- Taideyliopisto. 2020. "Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Taideyliopiston välinen sopimus vuosille 2021–2024." PDF-dokumentti. Haettu 8.8.2024. <https://okm.fi/documents/1410845/3992818/Taideyliopisto+sopimus+2021-2024.pdf/0448ff13-0fb0-41dd-608b-4757444aff24/Taideyliopisto+sopimus+2021-2024.pdf?version=1.1&t=1611841201496>
- Taideyliopisto. s.a. "Taidekasvatuksen ja -koulutuksen kansalliset visiot 2030." Verkkosivu. Haettu 8.8.2024. <https://www.uniarts.fi/projektit/taidekasvatuksen-ja-koulutuksen-kansalliset-visiot-2030/>
- Wihlborg, Monne ja Teelken, Christine. 2014. "Striving for uniformity, hoping for innovation and diversification: A critical review concerning the Bologna Process – providing an overview and reflecting on the criticism." *Policy Futures in Education* 12(8):1084–1100. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.8.1084>



Esitysdramaturgian perusteet toisen vuosikurssin opiskelijoille

MARIA KILPI

Johdanto

Eräänä syysiltapäivänä kokoonnumme Teatterikorkeakoulun kokoushuoneessa pienen työryhmän kanssa, jonka tehtävänä on pohtia erityispedagogiikkaa Teatterikorkeakoulun kontekstissa. Keskustelu siitä, millä tavalla meidän pitäisi järjestää oppimisen tukea niille opiskelijoille, joilla syystä tai toisesta on haasteita opintojen kanssa, käy vuosi vuodelta yhä akuutimmaksi. Työryhmä on epävirallinen: siihen kuuluu muutama aiheesta kiinnostunut opettaja sekä ryhmän koollekutsuja. Olen käyttänyt paljon aikaa erilaisten tukikeinojen keksimiseen, me kaikki olemme. Olemme tehneet sitä maalaisjärjen ja oman arkikokemuksemme pohjalta, ilman mitään varsinaista apua tai koulutusta aiheesta. Jossakin infotilaisuudessa väläytettiin listaa korkeakouluopetuksessa käytetyistä tukikeinoista, mutta tiedeopetukseen suunnitellut keinot eivät sellaisenaan sovellu taideopetukseen. Ryhmä on koolla sen takia, että jokaisen opettajan ei tarvitsisi yksilöllisesti keksiä soveltuvia tukikeinoja.

Ennen kokousta olen saanut selville, että muun muassa Helsingin yliopistossa työskentelee erityispedagogiikan asiantuntijoita, professoreita ja tutkijoita. Niinpä tuon kokoukseen ehdotuksen: jospa olisimme yhteydessä näihin erityispedagogiikan asiantuntijoihin ja kysyisimme, tietävätkö he ihmisen, jolla olisi nimenomaan taideojen korkeakouluopetuksen erityispedagogiikkaan liittyvää

osaamista, tai löytyisikö yliopistolta joku, joka olisi kiinnostunut sellaista meidän kanssamme kehittämään. Saan selittää usean kerran, miksi ajattelen, että tarvitsisimme oman taidealan opetusta koskevan asiantuntemuksemme lisäksi nimenomaan erityispedagogiikkaan liittyvää asiantuntemusta. Lopulta ryhmän koollekutsuja lupaa olla yhteydessä yliopistoon.

Seuraavalla viikolla avaan sähköpostin. Koollekutsuja ei ollut ollut yhteydessä erityispedagogiikan asiantuntijoihin, vaan lähetti viestin tuttavalleen, joka on taidealaan erikoistunut kasvatus-tieteilijä. Tuttava mainitsee kyllä, että ei ole juuri tämän aiheen asiantuntija, mutta nimeää pari muuta henkilöä, joihin voisimme olla yhteydessä. He tosin eivät myöskään ole juuri tämän asian asiantuntijoita, mutta heillä voisi ehkä mahdollisesti olla sellaista osaamista, joka liittyy tähän meidän asiaamme. Erityispedagogiikan asiantuntijoihin ei edelleenkään ole oltu yhteydessä.

Tässä tapahtumaketjussa kiteytyy jotakin hyvin olennaista Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun toimintakulttuurista. Se liittyy taiteen ja kaikkien muiden alojen asiantuntijuuden väliseen suhteeseen ja aivan erityisesti taiteen ja pedagogiikan väliseen suhteeseen. En tiedä, olenko enemmän hämmentynyt siitä, että koollekutsuja ei ymmärtänyt eroa erityispedagogiikan ja kasvatustieteen välillä, vai siitä, että itselleni vasta kymmenen vuoden opetustyön jälkeen tulee mieleen, että tässä asiassa voisimme tarvita taidealan ulkopuolista pedagogista asiantuntijuutta.

Taidealan opettajana tulee helposti ja vähän huomaamattaankin pitäneeksi itseään kaikkien alojen asiantuntijana. Työvuosieni aikana olen esimerkiksi opettanut lukuisia kursseja, joiden aiheena on taiteellinen ryhmätyö. Yhdessä taideopettajakollegoiden kanssa olen viettänyt tunteja pohtien, mistä näkökulmasta ja missä järjestyksessä tuotamme taiteellista ryhmätyötä koskevaa tietoa ja opetusta. Vasta viime vuosina olen pysähtynyt sen äärelle, että taiteellisessa ryhmätyössä on kaksi eri sanaa. On ryhmätyö, josta on olemassa paljon tutkittua tietoa ja teoriaa. Ja sitten on taiteellinen, jolla täsmennetään sitä, minkälaisen asioiden parissa ryhmät tässä tapauksessa työskentelevät. Minulla on paljon tietoa taiteellisen ryhmätyöskentelyn erityispiirteistä, mutta en miten-

kään voi pitää itseäni ryhmätyöskentelyn asiantuntijana. Jollakin lailla sana taiteellinen on kätkenyt näkyvistä, tehnyt tarpeettomaksi muiden alojen asiantuntijuutta. Taustalla lienee ajatus siitä, että taide on jotenkin aivan erityislaatuista toimintaa, joka eroaa kaikista muista inhimillisistä toiminnoista.

Tämän kokoelman kirjoituskutsussa kysyttiin, miten taidetutkijan, taidekasvattajan tai taiteilijapedagogin ajattelusta ja taidesuhteesta muotoutuu pedagogiikkaa. Teatterikorkeakoulussa opettajina kuitenkin aloittavat usein ihmiset, jotka eivät ole tutkijoita eivätkä pedagogeja, heillä on vain taiteilijan koulutus. Jopa professoreiksi, ylimmän tason pedagogisen toiminnan johtajiksi ja korkeimmiksi oppiaineesta vastaaviksi asiantuntijoiksi, voidaan valita ihmisiä, joilla ei ole juurikaan kokemusta opetustyöstä eikä tutkimukseen tai muuhun omaa alaa koskevaan tiedon tuottamiseen liittyviä näyttöjä. Vakituiseksi opettajiksi haluavien opetus-taito testataan 45 minuuttia kestävässä opetusnäytteessä, mutta mitään muodollista pedagogiikkaan liittyvää pätevyyttä tai koulutusta ei edellytetä, ei myöskään työn aloittamisen jälkeen. Taidealan opettajaksi ryhtymisen vähimmäisvaatimukset ovat jonkinlaiset taiteelliset ansiot sekä halu ja kiinnostus opettaa.

Myös oma tieni taidealan opettajaksi on saanut alkunsa tästä pisteestä. Tässä tekstissä pohdin sitä, miten *taiteilijan* ajattelusta ja taidesuhteesta muotoutuu pedagogiikkaa. Jos lähtökohtana on taiteellinen kokemus ja asiantuntemus – siis opetettavan alan substanssiosaaminen – sekä halu ja kiinnostus opettamiseen, mitä muuta niiden lisäksi tarvitaan, jotta ihmisestä tulee taiteilijapedagogi? Millaisista erilaisista kerroksista ja kerrostumista taidealan opettajuus muodostuu?


Olen tehnyt opetustyötä 17 vuoden ajan. Ensimmäiset seitsemän vuotta toimin tuntiopettajana erilaisissa konteksteissa. Viimeiset kymmenen vuotta olen toiminut kokopäiväisenä dramaturgian ja näytelmän kirjoittamisen lehtorina Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Neljä vuotta sitten aloitin taidealan yliopistopedagogiset opinnot, joita Taideyliopisto järjestää opetus- ja tutkimushenkilöstölle sekä väitöskirjatutkijoille. Hahmotan oman pedagogisen osaamiseni näissä kolmessa eri vaiheessa perustuneen hyvin erilaisille

asioille. Tuntiopettajana toimin pitkälti vaistonvaraisen pedagogisen taidon ja orientoitumisen pohjalta. Lehtorina toimiminen alkoi kerryttää opetuskokemukseen perustuvaa praktista pedagogista ymmärrystä. Vuonna 2020 aloittamani taidealan yliopistopedagogiset opinnot ovat lisänneet työhöni pedagogisen reflektion tason. Sen avulla minun on ollut mahdollista tarkastella omaa toimintaani opettajana sekä oman alani opetustraditioita, pohtia niiden tarkoituksenmukaisuutta myös kriittisestä näkökulmasta. Siinä missä aiemmin hahmotin alani ja sen opettamisen kysymyksiä ikään kuin sisäpuolelta, niiden omista itsestäänselvyyksistä käsin, pedagogisten opintojen myötä olen saanut jonkinlaisen ”ulkopuolen”, etäisyyden, jonka päästä tarkastella asioita.

Aloitan tekstini pohtimalla taidealan yliopistopedagogisten opintojen luonnetta ja sitä, mitä ne kertovat taiteen opettamisesta, sekä arki- ja perimätiedon merkitystä Teatterikorkeakoulun opetuksessa. Tämä teksti on henkilökohtainen reflektio, jolla suoritan loppuun pedagogisten opintojen viimeisen opintojakson *Tutkiva ja kehittävä taideopettaja* ja saavutan pedagogisen pätevyuden. Kokoan yhteen ja reflektoin paitsi pedagogisten opintojen tuomaa ymmärrystä myös kymmenen vuoden kokemusta dramaturgian opettajana. Tekstin loppuosassa keskityn omaan opetukseeni sekä dramaturgian luonteeseen oppiaineena. Kartoitan dramaturgian opetuksessa vuoden 2015 opetussuunnitelmaudistuksen seurauksena tapahtuneita muutoksia ja sitä, miten olen työstänyt esitysdramaturgian perusteita toisen vuosikurssin opiskelijoille. Lopuksi hahmotan vielä dramaturgian praktiikan opetusta.

Taidealan yliopistopedagogiset opinnot

Aloitin taidealan yliopistopedagogiset opinnot ensimmäisen kerran jo ryhtyessäni lehtoriksi vuonna 2014, mutta jouduin jättämään ne kesken ensimmäisen puolen vuoden jälkeen. Silloin pidin syynä ajan ja jaksamisen puutetta, mutta jälkikäteen ajatellen en myöskään opettajana ollut vielä sellaisessa pisteessä, jossa opinnoista olisi ollut minulle hyötyä. Olin vasta muodostamassa itselleni käsitystä siitä, mitä ylipäänsä on opettaa näytelmän kirjoittamista ja



dramaturgiaa korkeakoulutasolla. Pedagogisilla opintojaksoilla keskustelujen lähtökohtana on usein käytetty osallistuvien opettaja-opiskelijoiden omia käytännön kokemuksia erilaisista aiheista ja tilanteista. Opintojaksojen opettajien puheissa on usein korostunut se, miten paljon me osallistuvat opettajat jo tiedämme, kuinka olemme jo oman alamme opettamisen asiantuntijoita. Tämä on ajoittain tuntunut hiukan hämmentävältä: ainakin itselleni opintojen tarkoitus on nimenomaan ollut oppia jotakin, mitä en vielä tiedä tai osaa. Teija Löytösen teksti *Taideperustainen yliopistopedagoginen koulutus*, joka on julkaistu ensimmäisessä taidealojen yliopistopedagogiikkaa käsittelevässä esseekokoelmassa *Tulevan tuntumassa* (2014), avasi minulle hämmennyksen taustaa.

Tiedeyliopistoissa yliopistopedagogiset koulutukset koostuvat yleisestä, kasvatustieteeseen perustuvasta pedagogisesta tiedosta, jota kukin opettaja soveltaa omaan työhönsä, sekä eri tieteenalojen opettamista ja opetusmenetelmiä koskevasta opista. Löytösen mukaan pelkkä kasvatustieteeseen perustuva pedagoginen (olemassa oleva) tieto ei riitä taidealojen yliopistopedagogiikan perusteeksi, ettei se kätke näkyvistä eri taiteenalojen opettamiseen liittyviä erityispiirteitä ja tule siten yhdenmukaistaneeksi käsityksiä taidealojen opettamisesta. Hän esittää tekstissään, että alojen keskinäiset erot ja niiden näkyväksi tekeminen voisivat päinvastoin olla taidealan yliopistopedagogisten opintojen lähtökohta. Tällöin pedagogiset kurssit toimisivat ikään kuin vertailevana tutkimuslaboratoriona, jossa pedagogiikan opettajilta tulevan pedagogisen tiedon sekä eri taidealoilla toimivien opettaja-opiskelijoiden substanssiosaamisen pohjalta etsitään ja luodaan uutta pedagogista tietoa. Koulutus voisi parhaimmillaan olla ”Tiedonluomisen kytkemistä – eri taidemuotojen hahmottamisen tapoihin ja tiedon esittämisen muotoihin – Mielestäni yliopistopedagoginen koulutus voisi parhaimmillaan olla se foorumi, jossa voi tunnistaa eri taidemuotoihin kietoutuvia ja toiminnasta avautuvia pedagogisia käytäntöjä.” (Löytönen 2014, 266–267.)

Taideyliopiston yliopistopedagogisia opintoja on kehitetty kymmenen vuoden ajan Löytösen tekstin kirjoittamisen jälkeen, mutta tunnistan siinä kuvatut ajatukset niistä opinnoista, joihin olen

osallistunut. Parhaimmillaan vertaiskeskustelut eri alojen opettajien kanssa ovat todella auttaneet tunnistamaan ja tekemään näkyväksi oman taiteenalan pedagogisia käytäntöjä. Toisaalta sitaatti kuvaa hyvin myös opintojen vaativuustasoa; pedagogisiin opintoihin osallistuvat eivät pelkästään saa oppia pedagogiikasta ja sovelia sitä omaan työhönsä, vaan luovat kokonaan uutta tietoa oman taiteenalan opettamisesta. Vasta-aloittaneena lehtorina minulla ei kymmenen vuotta sitten ollut vielä työkokemusta eikä riittävästi sen seurauksena syntynyttä käytännön asiantuntijuutta, joita olisin voinut käyttää pedagogisten opintojen aineksena.

En ole varma, miten Löytösen ajatukset suhtautuvat alussa esille tuomaani käsitykseen taiteen erityisyydestä. Onko taiteenalan pedagogiikan erityispiirteiden korostaminen itseisarvoista, sisältyykö siihen jossakin muodossa ajatus siitä, että taiteen ainutlaatuisuus ohittaa kaikkien muiden alojen asiantuntijuuden, mikä puolestaan tekee pedagogisen tiedon merkityksestä kyseenalaista? Tässä asiassa eri taiteenlajien välillä voi tosin olla suuriakin eroja. Esimerkiksi tanssia opetetaan ympäri Suomea eri-ikäisille ihmisille. Tanssin opetettavuus on yleisesti tunnustettu tosiasia, samoin kuin se, että on mahdollista opiskella erilaisia tanssilajeja ja niihin liittyviä tekniikoita. Myös toista omaa pääainettani kirjoittamista on mahdollista opiskella Suomessa useissa paikoissa, mutta jostakin syystä kirjoittamisen opetettavuus ei ole samalla tavalla selkeää kuin esimerkiksi tanssin. Omana opiskeluaikanani jopa kirjoittamista opettavan koulutusohjelman sisällä esiintyi näkemys, jonka mukaan kirjoittaminen on sisäisestä tai ulkoisesta innoituksesta syntyvää intuitiivista luomistyötä, johon edes kirjailija itse ei voi kauheasti vaikuttaa muuten kuin yrittämällä pitää itsensä ja egonsa poissa syntyvän taiteen tieltä.

Toisaalta käytännössä voisi olla mahdollista sisällyttää taiteenalojen yliopistopedagogisiin opintoihin oppiainekohtaista, siis kunkin taiteenalan omiin opetustraditioihin ja -menetelmiin liittyvää, sisältöä millään muulla tavalla kuin niin, että osallistujat tuovat sitä mukanaan. Erityisesti dramaturgian kaltaisilla pienillä aloilla näihin liittyvää tietoa ei ole koottu mihinkään, eikä missään voi opiskella nimenomaan dramaturgian opettamista.

Itselleni pedagogisten opintojen suurin anti on joka tapauksessa ollut oman taiteen ja oman opetuksen altistaminen taiteen ulkopuolelta tulevalle tarkastelulle. Pedagogiseen ajatteluun ja käsitteistöön perehtyminen on auttanut purkamaan oppiaineeseen liittyvää arkipäivän automaatiota, jonkinlaista itsestäänselvyyttä sen olemassaolosta. Olen saanut nähdä oman oppiaineeni toisena ja yhtenä muiden keskusteluihin osallistuneiden oppiaineiden joukossa. Dramaturgia on tullut minulle näkyväksi nimen omaan oppiaineena, ei vain taiteena.

Arki, perimä ja reflektio

Omien taideopintojeni aikana pohdin paljon Viktor Šlovskin ajatuksia taiteen toimintatavoista ja merkityksestä. Arkielämässä ihminen tottuu päivittäin samanlaisina toistuviin asioihin niin, että niiden olemus katoaa näkyvistä. Asiat automatisoituvat ja niiden merkitys muuttuu hämäräksi. Taide on olemassa siksi, että sen avulla on mahdollista rikastaa elämää tekemällä ihmiselämän erilaiset kokemukset jälleen koetuiksi, kokemuksellisesti ymmärretyiksi ja sitä kautta merkittäviksi (Šlovski 2001). Šlovskin ajatuksilla taiteen merkityksestä on hyvin erityinen ja perustavanlaatuinen sija oman taiteellisen ajatteluni ytimessä. Taiteilijana uskon tähän: taide on keino tehdä asioita näkyviksi, ymmärretyiksi ja merkityksellisiksi. Katsoa tarkemmin sitä, mikä näyttää itsestäänselvyydeltä, ja huomata, ettei se olekaan.

Samalla tavalla opiskelin taidetta. En halunnut vain oppia tekemään sitä, halusin syvällisesti ymmärtää, miten asiat ovat ja toimivat. Aloin kysyä, pohtia ja selittää asioita sekä itselleni että muille, pyytäen ja pyytämättä. Tämä on lyhyin mahdollinen kertomus siitä, miten minusta tuli opettaja. En tiedä, oliko asiasta koskaan olemassa mitään tietoisempaa päätöstä. Minulla oli sisäsyntyinen tarve taiteellisen praktiikan ja sen taustalla olevan ajattelun reflektointiin, ja tämän reflektion tuottama tieto ja ymmärrys ikään kuin kääntyi suoraan opetuksiksi. Opettaminen taas antoi syyn ja kehyksen ajattelun jatkamiselle.

Teija Löytönen kuvaa lyhyesti yliopistopedagogiikan kehittymistä suomalaisissa yliopistoissa. Yllätyn ja toisaalta en ylläty siitä, miten lyhyestä historiasta on kysymys: yliopistopedagogiikka on Suomessa vakiintunut 1990-luvulla. Löytösen mukaan yliopistopedagogiikan kehittäminen oli reaktio muun muassa kansainvälisiin arviointeihin, joissa oli todettu, että ”Yliopisto-opettajille ei ollut tarjolla tietoa eikä koulutusta, minkä vuoksi opetus perustui pitkälti kunkin opettajan omaan arki- ja perimätietoon.” (Löytönen 2014, 259.) Tekstissä arki- ja perimätietoon perustuva opetus näyttäytyy vastakohtana opetukselle, joka perustuu pedagogisen tutkimuksen kautta saatuun pedagogiseen tietoon, mutta arki- ja perimätiedon merkitystä taideopetuksessa on kiinnostavaa pohtia useammastakin näkökulmasta.

Viimeisimmän, vuosina 2022–23 toteutetun opetussuunnitelmauudistuksen aikana Teatterikorkeakoulussa keskusteltiin silloin tällöin yliopistolain (558/2009) kohdasta, jonka mukaan ”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa.” Keskusteluissa esitettiin kysymys siitä, miten lain määrittämä tehtävä ”antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta” tulisi ymmärtää suhteessa taiteen opettamiseen. En tosin ole itse ollut läsnä sellaisissa keskusteluissa, joissa kysymykseen olisi esitetty vastauksia, enkä toistaiseksi tiedä, miten Teatterikorkeakoulu instituutiona ymmärtää ja toisaalta myös edellyttää tämän tutkimusperustaisuuden toteutuvan omassa opetuksessaan.

Yksi keskeinen pedagogisten opintojaksojen aikana hahmottunut jäsenitys on ollut oppiaineiden sisällön, siis opetettavia asioita koskevan tiedon ja ymmärryksen, sekä opetusmenetelmien erottaminen toisistaan. Tiedeyliopistoissa oppiaineiden sisällön yhteys tutkimukseen ja sen kautta tuotettuun jaettuun ymmärrykseen ja tietoon on selvästi näkyvissä, ja oletan kansainvälisen arviointiryhmän havainnon arki- ja perimätiedosta liittyvän ensisijaisesti opetusmenetelmiin, siihen, millä tavalla tätä tutkimukseen perustuvaa tietoa opetetaan eteenpäin. Taiteen aloilla opetuksen sisältö, opetettavan asian substanssi, on kuitenkin hyvin erilaista kuin

tieteessä. Opetettava sisältö on useimmiten praktiikkaa, käytännön toimintaa, tai ainakin jonkinlaisessa suhteessa siihen. Vaikka Teatterikorkeakoulussa tehdään myös taiteellista tutkimusta, sen synty on myöhäisempää perua kuin perusopetuksen, eivätkä tutkimuksen aiheet välttämättä korreloi kovin kattavasti perusopetuksen sisältöjen kanssa.

Opetussuunnitelmaprosessiin liittyvissä keskusteluissa esitettiin tulkinta, jonka mukaan yliopisto-opetus voi perustua tutkimukseen *tai* taiteeseen. Laissa tällaista mainintaa ei ole, mutta vaikka olisikin, lause herättää enemmän kysymyksiä kuin antaa vastauksia, ainakin jos tavoitteena on päättää korkeakoulun perusopetuksen sisällöistä. Millaiseen taiteeseen opetus perustuu, millaisiin käsityksiin taiteesta ja kuka sen saa määritellä? Mitä taiteelle pitää tehdä, mitä siihen lisätä tai mitä siitä ottaa pois, jotta saadaan aikaan opetusta? Vaikka taide ymmärrettäisiin omana ymmärtämisen tai tietämisen tapanaan, ei ole olemassa vain yhtä yleistä käsitystä taiteesta ja eri taiteen lajeista, vaan monta erilaista.

Taidealan opetuksessa arki- ja perimätiedon merkitys korostuu aivan erityisellä tavalla etenkin tilanteessa, jossa opettajalla ei ole pedagogista, pedagogiseen tutkimustietoon perustuvaa koulutusta. Taidealojen opetuksessa paitsi opetusmenetelmät myös opetuksen sisältö on suhteessa arki- ja perimätietoon. Taiteellisen praktiikan opettamisessa keskeinen referenssi on tutkimustiedon sijaan yleensä opettajan oma taiteellinen praktiikka, joka on syntynyt suhteessa jonkinlaisiin, enemmän tai vähemmän tiedostettuihin taiteen tekemisen traditioihin ja perinteisiin. Taiteellinen osaaminen ei kuitenkaan vielä ole taidepedagogin osaamista: taiteellinen osaaminen ei siirry opettajalta opiskelijalle automaattisesti. Opettajalla täytyy olla kyky reflektoida omaa työskentelyään ja kyky soveltaa tästä reflektiosta syntyvää tietoa opiskelijan työskentelyyn, joka voi myös olla hyvin erilaista kuin opettajan oma työtapana. Ajattelen opettajan omasta taiteellisesta praktiikasta syntyvän tiedon olevan yksinkertaisimmillaan ja aina joltakin osin nimenomaan mainittua arkitietoa, omista taiteellisen työn arkikokemuksista syntyviä käsityksiä ja ymmärrystä.

Perimätiedon merkitys Teatterikorkeakoulun opetuksessa ansaitsisi oman perusteellisen tutkimusprojektinsa. Työdyn tässä toteamaan, että perimätietoon ovat suhteessa taiteellisten praktiikoiden – siis opetuksen sisällön – lisäksi myös opetusmenetelmät. Tätä tietoa kantavat mukanaan eteenpäin niin opettajat kuin opetussuunnitelmat. Erityisesti pienessä maassa, jossa useita oppiaineita opetetaan vain yhdessä korkeakoulussa, koulutusohjelmasta muodostuu helposti eräänlainen suljettu järjestelmä, jossa opiskelijat kasvavat opettajiksi ja ryhtyvät toistamaan niitä opetusmenetelmiä, joilla heitä on opetettu. Teatterikorkeakoulun opetussuunnitelmaan sisältyy paljon koulutusohjelmien yhteisiä opintojaksoja. Opetussuunnitelma muuttuu hitaasti, koska muutosten laadusta pitää päästä yhteisymmärrykseen monen eri osapuolen kesken. Hitaudesta ja perinteen painoarvosta kertoo esimerkiksi se, että olen lehtorina opettanut opintojaksoja, joille olen itse osallistunut opiskelijana 20 vuotta aikaisemmin.

Dramaturgia ja esitysdramaturgia oppiaineina

Toimin opettajana dramaturgian ja näytelmän kirjoittamisen koulutusohjelmassa, jonka opiskelijoilla on koulutusohjelman nimen mukaisesti kaksi pääainetta. Opetan myös näytelmän kirjoittamista, mutta käsittelen tässä tekstissä nimenomaan dramaturgian opetusta. Dramaturgia-sana tarkoittaa kolmea eri asiaa; tarkempi merkitys yleensä selviää asiayhteydestä.

Dramaturgia on yksittäisen teoksen tai teossarjan ominaisuus, sen jäsentymisen ja osien yhteen sommittelun tapa.

Dramaturgia on taiteellinen praktiikka, työtä, jonka kohteena on yksittäisen teoksen tai teossarjan dramaturgia, tai laajemmin työtä, jota dramaturgina toimiva ihminen tekee.

Dramaturgia on taiteen- ja tiedonala, oppiaine, laajempi käynnissä oleva diskurssi. (Kilpi ja Numminen 2018, 17–18.)

Opetussuunnitelmassa on pitkään määritelty, että koulutusohjelmassa dramaturgiaa ei ymmärretä valmiina oppirakennelmana vaan avoimena kysymyksenä. Dramaturgian alaa koskeva tutkimus ja kirjallisuus on jatkuvaa dramaturgian uudelleenmäärittelyä joko konkreettisin tai metaforisin kuvauksin. Oman opetukseni sisältö jäsentyy eri tavalla, erilaisin käsittein kuin opetus, jota itse sain yli 20 vuotta sitten.

Oppiaineen voi ajatella jakautuvan sisällöllisesti kahteen osaan, kahteen erilaiseen työskentelyn muotoon, tapaan tai traditioon, joita kutsutaan draaman dramaturgiaksi ja esitysdramaturgiaksi. Draama on näytelmäteksteihin perustuva ja useimmiten tarinoiden kertomiseen keskittyvä teatterin laji, joka on ollut länsimaisen teatterin traditiossa keskeisellä sijalla 1500-luvulta lähtien. (Numminen ja Kilpi 2018.) Dramaturgien opintoihin kuuluu sekä näytelmätekstien että draamaesitysten dramaturgian opiskelua, ja dramaturgit voivat työskennellä sekä näytelmäkirjailijoiden että ohjaajien ja esitystä valmistavien työryhmien kanssa.

Toinen opiskeltava dramaturgian osa-alue on esitysdramaturgia, jonka olennaisinta sisältöä kuvaa Teatterikorkeakoulun pitkäaikaisen dramaturgian lehtorin Juha-Pekka Hotisen tunnettu määritelmä: dramaturgia on minkä tahansa materiaalin järjestämistä esitykseksi (Hotinen 2001). Draaman pääasiallisena materiaalina ovat fiktiiviset tapahtumat, joita järjestetään tietynlaisiksi kerronnallisiksi rakenteiksi. Esitysdramaturgiassa sekä esityksen materiaalit että niiden jäsentymisen tapa voivat olla monenlaisia. Esityksiä tehdessä myös dramaturgin työn luonne on erilainen sen mukaan, onko työskentelyn lähtökohtana draamanäytelmän valmis rakenteellinen tukikehikko vai muokataanko dramaturgiaa prosessin aikana suoraan näyttämölle. Esitysdramaturgiaa työstetään usein yhteistyössä ohjaajien tai koreografien kanssa, mutta dramaturgit saattavat myös toimia itse ohjaajina tai taiteellisen työryhmän koollekutsujina.


Kokonaisuutena dramaturgian opetuksen pitäisi antaa opiskelijalle käsitys dramaturgian kolmesta eri merkityksestä, siis 1. teosten dramaturgiasta ja dramaturgisesta hahmottamisesta, 2. dramaturgiasta toimintana ja taiteellisena praktiikkana ja

3. dramaturgiasta laajempaa alana ja diskurssina. Kaikkia kolmea on käsiteltävä sekä draaman että esitysdramaturgian osalta ja kohdan kolme merkitystä mielellään myös sekä kotimaisessa että kansainvälisessä kontekstissa. Näistä erityisesti esitysdramaturgia ja sen käsitteistö ovat jatkuvasti liikkuvia ja uudelleen muokkautuvia.

Dramaturgia kansainvälisenä alana on käynyt 1980-luvulta alkaen läpi valtavaa murrosta, laajentumista erityisesti esitysdramaturgian kysymyksiin. Suomessa dramaturgin työnimike oli viime vuosituhatlupien lopulla assosioitunut ensisijaisesti laitosteatteereissa tehtävään ohjelmistosuunnitteluun. Samaan aikaan, kun kansainvälinen diskurssi keskittyi kiihkeästi pohtimaan ja uudelleen määrittelemään nk. ”uutta dramaturgiaa”, Suomessa puhuttiin ”dramaturgin kuolemasta”, siitä, onko ammattinimikkeelle enää tarvetta tulevaisuuden teatterissa, ja jos, niin millä edellytyksillä (Kilpi ja Numminen 2018; Hotinen 2002).

Kun tulin Teatterikorkeakouluun lehtoriksi vuonna 2014, dramaturgian ja näytelmän kirjoittamisen opetus ja oppiaineet eivät näyttäneet kovinkaan selkeinä tai jäsenyneinä sen paremmin koulutusohjelman omassa opetussuunnitelmassa kuin laajemmissa keskusteluissa talon sisällä. Olin juuri toteuttanut laajan, eri koulutusohjelmien opettajien haastatteluihin perustuvan selvityksen dramaturgian opetuksen tarpeista. Haastatteluissa selvisi, että akatemian sisällä vallitsi hyvin erilaisia käsityksiä dramaturgiasta. Joissakin koulutusohjelmissä fokus oli enimmäkseen draaman dramaturgiassa, toisissa taas dramaturgiassa laajana alana, johon sisältyy tasapuolisesti sekä draaman dramaturgiaa että esitysdramaturgiaa.

Katariina Nummisen professorikaudella (2013–2019) keskityimme Nummisen sekä lehtori Tuomas Timosen kanssa kehittämään dramaturgiaa alana ja oppiaineena, artikuloimaan sen olemassaoloa selkeämmin niin omille opiskelijoille kuin koulutusohjelman ulkopuolisille. Kansainvälinen keskustelu oli tässä työssä olennainen mutta ei riittävä referenssi. Koska dramaturgia on vahvasti kontekstisidonnaista, oli tärkeää punoa kansainvälistä keskustelua yhteen sen kanssa, miten dramaturgia ymmärretään



ja miten se on kehittynyt nimenomaan suomalaisessa kontekstissa. Suomi kuuluu niihin maihin, joissa dramaturgian oppiaine sijaitsee taide- eikä tiedeyliopistossa, ja se on kytkeytynyt vahvemmin taiteelliseen käytännön työskentelyyn kuin akateemiseen tutkimukseen ja teoreettiseen oppineisuuteen. Lisäksi dramaturgia ei Suomessa ole erillinen, itsenäinen oppiaine, vaan sen opetus on liittynyt näytelmän kirjoittamisen ja osin myös ohjauksen ja esitysten tekemisen opetukseen. Vuonna 2018 julkaisimme *Dramaturgiakirjan*, joka oli tilinpäätös ja yhteenveto siihen asti tekemästämme työstä.

Taidealan yliopistopedagogisten opintojen aikana hahmottui pedagogisen ajattelun historiallinen kehityskulku, jossa liikutaan asiantuntija-opettajan jakaman ”valmiin” tai ennalta olemassa olevan tiedon painottamisesta kohti opiskelijan suurempaa aktiivisuutta, vastuuta ja toimijuutta tiedon muodostamisessa. Tietämisen ja tiedon eteenpäin siirtämisen sijaan opettajan rooliksi voi tulla opiskelijan oppimisprosessin ja jaetun tiedon muodostamisen ohjaaminen tai fasilitointi (esim. Kauppila ja Lehikoinen 2020; Gröndahl 2014).

Itselleni on ollut tärkeää ymmärtää nämä ajatukset suhteessa oman oppiaineeni laatuun. Draaman dramaturgian opetuksella on pitkä perinne. Vaikka draamaa voi tehdä hyvin monella eri tavalla, siihen liittyy kuitenkin jonkinlainen kollektiivisesti tunnettu ja hyväksytty keskeinen käsitteistö, jaettu käsitys siitä, mitä asioita suunnilleen kuuluu draaman perusteisiin. Suurin osa omasta opetuksestani käsittelee esitysdramaturgiaa, joka on uutta, kompleksista, muuttuvaa ja muokkautuvaa, eikä sillä ole olemassa saman kaltaista itsestään selvää ydintä tai käsitteistöä kuin draamalla. Tällaisessa opetuksessa opettajan rooli muuttuvan tiedon kokojana ja jäsentäjänä korostuu. Vaikka käytän usein opetusmenetelmiä, joissa opiskelijat itse etsivät tietoa tai tekevät havaintoja antamieni tehtävien ja materiaalien ohjaamana, tällaiset tehtävät vaativat rinnalleen myös luento-opetusta, selkeästi opettajan jäsentämää tietoa.

Teatterikorkeakoulussa esitysdramaturgiaa opetetaan dramaturgiopiskelijoiden lisäksi ohjaajille, valo-, ääni- ja pukusuun-

nittelijoille, lavastajille, tanssijoille ja näyttelijöille. Ymmärrys dramaturgiasta ja dramaturgisesta työstä on tarpeen kaikille, koska taiteellisen työryhmän jokaisen jäsenen työ vaikuttaa omalta osaltaan tekeillä olevan esityksen kokonaisdramaturgiaan. Yhteinen esitys-dramaturgian opetus ajoittuu kandiopintojen toisen vuosikurssin alkuun. Opiskeltava asia on joillekin opiskelijoille kokonaan uusi, joillekin oman työskentelyn kautta käytännössä tuttu, mutta heillekin usein käsitteellisesti jäsentymätön ja artikuloitumaton.

Dramaturgian opettajana yksi tärkeimmistä tehtävistäni on auttaa opiskelijoita löytämään jonkinlainen jaettu ymmärrys, yhteisiä käsitteitä, sanoja ja kieltä, joilla havainnoida ja jäsentää yhteistä työskentelyä sekä kommunikoida sen tavoitteista ja etenemisestä. Luodakseni jonkinlaisen pohjan yhteiselle ymmärrykselle joudun tekemään valinnan siitä, mitkä ovat esitys-dramaturgian perusteet, vaikka sellaisia ei mitenkään yksiselitteisesti ole olemassa. Vähintään yhtä paljon kuin luennoilla, tätä oppiaineen sisältöä jäsentävää työtä tehdään opetuksen suunnittelussa. Opetussuunnitelmaa tehtäessä määritellään, mitä asioita oppiaineen sisältöön kuuluu, miten ne pilkotaan pienempiin osiin eri opintojaksoille, missä järjestyksessä asiat seuraavat toisiaan. Yksittäisen opintojakson sisällä teen valintoja siitä, millaisten jäsenysten kautta aiheeseen mennään sisään, millaisiin osiin sitä jaetaan, mistä näkökulmista niitä käsitellään.

Viime vuosina Teatterikorkeakoulun johto on toivonut koulutusohjelmien lisäävän tutkimuksen ja julkaisujen määrää. Toive on esitetty etenkin koulutusohjelmille, joissa opetushenkilökunnan työaika menee pääasiallisesti opettamiseen. Näihin kuuluu myös oma koulutusohjelmani. Asian voisi kuitenkin nähdä myös niin, että kuvaamani kaltaiseen opetukseen ja opetuksen suunnitteluun sisältyy implisiittisesti jonkinlainen tutkimuksellinen funktio. Vaikka se ei olisi tutkimusta sanan varsinaisessa merkityksessä, meillä ei myöskään ole erikseen olemassa sellaista opetuksesta erillistä tutkimusta, jonka tuottama tieto riittäisi kattamaan perusopetuksen kaikki sisällöt. Tutkimuksellisella funktiolla tarkoitan sitä, että tällaisessa opetuksessa opettaja joutuu itse

kokoamaan, jäsentämään ja luomaan sitä taiteenalaan koskevaa tietoa ja ymmärrystä, jota opetus edellyttää.

Tämän työn laajuutta ja vaativuutta ei instituution tasolla tunnisteta, vaan kaikkea tässä kuvattua työtä käsitellään vain opetuksena ja opetuksen kehittämisenä. Tämä on erityisen ongelmallista silloin, kun opetuksen ja oppiaineen kehittämiseen liittyvä työ nähdään vain pedagogisena ansiona, mutta sillä ei nähdä olevan mitään tutkimuksellista tai taiteellista arvoa.

Taiteellisen työskentelyn ohjaaminen

Vuonna 2015 voimaan tulleeseen opetussuunnitelmaan sisältyi uudistus, jonka laajuutta ja merkitystä pedagogisena tosiasiana en ainakaan itse silloin kunnolla hahmottanut – asian taiteellinen merkitys oli kyllä selvä. Useissa Teatterikorkeakoulun kandiohjelmassa olennainen osa opiskelua ovat opiskelijoiden yhdessä tekemät taiteelliset harjoitustyöt. Ne ovat opintojaksoja, joiden aikana eri koulutusohjelmien opiskelijoiden muodostama taiteellinen työryhmä valmistaa yhdessä esityksen, jota esitetään yleisölle. Taiteellisen työskentelyn päätavoite on oppiminen, ja opetussuunnitelmaan on määritelty se, mitä työskentelyyn liittyviä asioita kullakin opintojaksolla harjoitellaan. Eri koulutusohjelmien opettajat ohjaavat kukin oman opiskelijansa työskentelyä. Lisäksi kurssin opettajakollegio suunnittelee yhteistyössä työskentelyä ympäröivän pedagogisen prosessin, johon kuuluvat mm. opiskelijoiden työskentelyä strukturoivat ja ohjaavat tehtävänannot, aikataulut ja muut ohjeet, opintojakson tiedollinen sisältö esim. luentoina ja alustuksina, työryhmien yhteistyön seuranta ja ohjaaminen sekä taiteellinen ja pedagoginen reflektio opintojakson päättyessä.

Aiemmin näissä kaikille yhteisissä harjoitustöissä oli keskitytty draaman opiskelamiseen. Vuonna 2015 toisen vuosikurssin opiskelijoiden taiteellisen harjoitustyön työskentelytapa muuttui. Siitä lähtien yhteinen työskentelyprosessi on klassikonäytelmän sijaan perustunut ryhmän ohjaajaopiskelijan valitsemalle lähtökohdalle, jonka pohjalta työryhmät ovat yhdessä synnyttäneet esitysmate-

riaalia suoraan näyttämölle ilman käsikirjoitusta ja järjestäneet materiaalin esitykseksi. Työskentelyn lähtökohtina on eri vuosina ollut mm. aihe, taideteos tai jokin konkreettinen materiaali. Opintojakson nimi oli ensin Esitys prosessina, sitten Materiaalista esitykseksi ja vuonna 2024 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa (Taideyliopisto s.a.) Materiaali, näyttämö ja esitys. Pitkän nimen takia kurssista käytetään lyhennettä MNE. Useat nimenmuutokset heijastelevat kurssin olemassaolon aikana tehtyä kehitystyötä, jossa olen itse ollut mukana joitakin välivuosia lukuun ottamatta alusta tähän päivään asti.

Pohdin aiemmin perimätiedon roolia taidealan opetuksessa. MNE-opintojakson suunnittelussa perimätietoa edustivat ehkä selkeimmin jotkin muilla taiteellisen työskentelyn opintojaksoilla muodostuneet opetusmenetelmät, joiden varaan pedagoginen rakenne alkoi hahmottua. Tarkoitan opetusmenetelmillä käytännön opetustyössä muodostuneita vakiintuneita toimintatapoja, kuten sitä, että harjoitusprosessien aikana opettajakollegio käy viikoittain sovittuna aikana seuraamassa opiskelijaryhmän työskentelyä ja antaa siitä palautetta. Tällaiset käytännöt siirtyvät ajassa eteenpäin opettajien mukana, ja uudet opettajat omaksuvat niitä tullessaan osaksi opettajakollegiota.

MNE-opintojaksolla perimätietoa paljon merkittävämmässä roolissa on kuitenkin ollut uutuus, uudenlaisten opetussisältöjen ja opetusmenetelmien luominen. Sisällöt eivät olleet täysin uusia ja ennenkuulumattomia: niitä oli eri koulutusohjelmissa aiemminkin opetettu yksittäisillä opintojaksoilla ja opiskelijälähtöisissä harjoitustöissä. Pedagoginen uudistus liittyi toisen vuosikurssin taiteellisen harjoitustyön merkitykseen koko kandiopintojen kokonaisuudessa. Tässä vaiheessa opintoja ohjaa- ja dramaturgi- ja esiintyjäopiskelijat sekä valo-, ääni-, lavastus- ja pukusuunnittelun opiskelijat tekevät ensimmäistä kertaa esityksen yhdessä. Opintojakso on useimmille ensimmäinen kokemus siitä, millaista on tehdä esitystä moniammatillisessa taiteellisessa työryhmässä. Hyvin monille se on myös ensimmäinen kokemus esityksen tekemisestä. Teatterikorkeakoulussa ei juurikaan käytetä jakoa perus- ja aineopintoihin, mutta itselleni nimenomaan perusopintojen käsite

on auttanut selventämään opetuksen tavoitteita. Opetuksen pitää antaa opiskelijoille jonkinlainen käsitteellinen ja tiedollinen ymmärrys heille ennalta melko tuntemattomasta asiasta. Koska on kyse taiteellisen praktiikan opetuksesta, tähän ”perusoppimäärään” kuuluvat myös jonkinlaiset perustaidot aiheesta.

Ennen vuotta 2015 näitä perusasioita opiskeltiin draaman dramaturgian kontekstissa ja selkeämmin suhteessa jonkinlaiseen vakiintuneeseen dramaturgiseen peruskäsitteistöön. Koska esitysdramaturgiassa samanlaista itsestään selvää ja vakiintunutta käsitteistöä ei ole, dramaturgian opettajan yksi keskeinen työn sisältö tällä opintojaksolla on ollut opetuksen sisällön käsitteellinen jäsentäminen ja keskeisten käsitteiden hahmottaminen. Työn haastavuudesta kertoo se, että opintojakson eri nimiversioissa on aina päädytty jonkinlaiseen yleiseen kuvaukseen sen sijaan, että opiskeltava työskentelytapa olisi onnistuttu nimeämään jollakin konkreettisella ja täsmällisellä käsitteellä. Englannin kielessä tällaisia työskentelytapoja kutsutaan *devisingiksi*. Englanninkielistä käsitettä on käytetty myös Suomessa, mutta sen merkityssisältö on täällä rakentunut hiukan eri tavalla, eikä englanninkieliselle käsitteelle ole tuntunut löytyvän hyvää suomenkielistä vastinetta. MNE-opintojaksolla on viime vuosien aikana ryhdytty puhumaan *prosessityöskentelystä*, joka vastaa melko hyvin sitä, mitä *devisingillä* tarkoitetaan. Toistaiseksi käsite on kuitenkin ollut käytössä lähinnä kurssin sisäisessä kielenkäytössä, eikä sillä voi ainakaan vielä ajatella olevan laajemmin tunnettua merkitystä.

Jos ryhtyisin nyt suunnittelemaan MNE:n kaltaista uutta opintojaksoa, opetusta asiasta, johon ei Teatterikorkeakoulun sisällä liity mitään edeltävää ja kokemusten muokkaamaa opetustraditiota, aloittaisin luultavasti etsimällä jonkinlaisia malleja tämän tyyppiselle opetukselle muiden maiden taideyliopistoista. Kymmenen vuotta sitten, vasta työni aloittaneena opettajana, tällainen mahdollisuus ei edes käynyt mielessä. Opettajakollegio vaihtuvine kokoonpanoineen on luonut ja kehittänyt opetuksen sisältöä ja opiskelijoiden pedagogista prosessia kunkin oman taiteellisen osaamisen pohjalta. Tässä keskeisessä roolissa on jälleen ollut opettajien arkitieto.

Prosessityöskentelyssä ei ole olemassa yhtä yhdenmukaista konkreettista työtapaa, vaan kyse on enemmänkin lähestymistavasta, jossa työryhmä itse luo tai keksii (engl. *devise*) oman työskentelytapansa lähtökohtien ja tavoitteiden perusteella. Opetuksen suunnittelussa kaikkein haastavinta on ollut löytää tapoja mallintaa ja ohjata prosesseja niin, että opiskelijat saavat riittävästi tukea pystyäkseen onnistumaan tehtävässä ja samaan aikaan riittävästi tilaa löytää omat työtapansa. Keskeistä on ollut tunnistaa taiteellisiin prosesseihin työtavoista riippumatta kuuluvia asioita ja muotoilla niiden pohjalta erilaisista pienemmistä tehtävänäannoista ja välitavoitteista koostuva raami tai kehikko, jolla työskentelyä ohjataan. Olen itse kehittänyt muun muassa tehtäviä, joiden avulla dramaturgiopiskelijat ja koko työryhmät pystyvät sanoittamaan ja jäsentämään työskentelyn tavoitteita eri vaiheissa tai hahmottamaan selkeämmin tekeillä olevan esityksen rakennetta.

MNE-opintojaksoa voi pitää yhdenlaisena jatkuvana kollektiivisena taiteellis-pedagogisena tutkimusprojektina. Opettajakollegion työtä on ohjannut jatkuva reflektio ja opetuksen kehittäminen, sen kysyminen, mikä on paras tapa opettaa näitä asioita, ja yritykset vastata siihen käytännössä. Opiskelijoiden taiteellisen työn ohjaaminen antaa opettajalle valtavan määrän informaatiota siitä, miten opetus toimii käytännössä. Etenkin alkuvuosina havaintoja syntyi varsinkin siitä, miten monella eri tavalla voi ymmärtää opettajien yksiselitteiseksi luuleman ohjeen ja mitkä kaikki opettajien itsestään selviksi luulemat asiat olisi kannattanut sanoa ääneen.

Taiteellisen työn ohjaaminen antaa myös tietoa työskentelyä edeltävien opintojaksojen sisällöistä. Erityisen lahjomattomasti se paljastaa sen, mitä työskentelyn kannalta olennaisia asioita edeltävän opetuksen muodostamassa kokonaisuudessa on jäänyt kokonaan käsittelemättä. Opetus Teatterikorkeakoulussa jakautuu karkeasti ottaen lyhyempiin intensiivikursseihin, joilla keskitytään täsmällisempien ja rajatumpien yksittäisten asioiden opiskeluun joko oman koulutusohjelman kesken tai yhdessä muiden kanssa, sekä taiteellisiin harjoitustöihin, joilla näitä opittuja asioita harjoitellaan käytännössä pitkäkestoisemman prosessin aikana ja yhteistyössä toisten opiskelijoiden kanssa. Koulutusoh-

jelmien oman opetuksen sisällöt ja niiden muodostamat jatkumot ja kuljetukset ovat jokaisen ohjelman itsenäisesti päätettävissä, jolloin yhteistyöhön ryhtyvät opiskelijat voivat osata hyvin erilaisia asioita. Jo ensimmäisen MNE-opintojakson toteutuksen jälkeen kävi selväksi, että opiskelijoille ei edeltävien opintojen seurauksena syntynyt riittävää käsitteellistä eikä käytännöllistä ymmärrystä esitysdramaturgiasta ja prosessityöskentelystä.

Vuodesta 2019 lähtien olen opettanut syyslukukauden alkuun sijoittuvaa parista erillisestä opintojaksosta muodostuvaa kokonaisuutta, jonka työnimenä itselleni on ollut Esitysdramaturgian perusteet toisen vuosikurssin opiskelijoille. Yhdessä MNE:n kanssa nämä ovat muodostaneet toistuvan syklin, jossa opiskelijoiden taiteellisesta työskentelystä saamani palaute niin opiskelijoiden kommentteina kuin omina havaintoinani on suoraan vaikuttanut siihen, miten jäsenän seuraavan syksyn opetuksen sisältöä. Työn tämä ulottuvuus liittyy enemmän pedagogiikkaan, opetuksen sisältöjen ja opetusmenetelmien välisiin suhteisiin kuin aiemmin kuvaamani alaa koskevan tiedon ja ymmärryksen jäsentämiseen keskittyvä työ. Keskeinen omaa työtäni ohjaava kysymys on hyvin yksinkertainen ja konkreettinen: mitkä asiat opetuksessa pitää käydä läpi, jotta opiskelijoilla on riittävästi tietoa ja ymmärrystä yhteistä työskentelyä varten?

Lehtorin tietopankki aktivoituu opiskelijan työstä

Dramaturgia on ainoa oppiaine, jota opetetaan kaikille kandiopiskelijoille. Olen edellä käsitellyt pääsiallisesti opetusta, jota olen pitänyt (Teatterikorkeakoulun näkökulmasta) isoille, 20–50 hengen opetusryhmille, joissa useimmiten on neljä dramaturgiopiskelijää. Tämän tekstin viimeisessä osassa keskityn opetukseen, joka koskee vain dramaturgiopiskelijoita.

Taideyliopisto pedagogisena yhteisönä opintojaksolla vuonna 2021 luimme lyhyen katkelman Susan Orrin ja Alison Shreeven tekstistä *Knowledge and knowing in practice*. Orr ja Shreeve kuvaavat kuvataiteen työhuoneopetusta, jossa opiskelija työostää

omaa taiteellista projektiaan ja opettaja ohjaa opiskelijaa yksityistapaamisissa, joissa opettaja reflektoi opiskelijan työtä suhteessa omiin käsityksiinsä ja tietoonsa taiteellisesta työskentelystä.

Such knowing cannot be set out neatly as 'fact' or 'truths' but is much more conditional, speculative, tentative and ambiguous. The lecturer's knowledge bank is triggered by the student work. (Orr ja Shreeve 2017, 26.)

Lehtorin tietopankki aktivoituu opiskelijan työstä on hienoin ja täsmällisin kuvaus, jonka olen koskaan lukenut ohjaavan opettajan työstä. Tunnistan siitä hyvin täsmällisesti sen, miten minua on opetettu, ja sen, miten itse opetan, yhteyden näiden molempien välillä. Orr ja Shreeve kuvaavat tekstissään taiteen tekemisen praktiikkaan liittyvää *kokemuksellista tietoa*, joka on olemukseltaan erilaista kuin sanojen kautta välittyvä teoreettinen tieto. Vaikka puhetta, sanoja ja lauseita käytetään välineenä opetuksessa, taiteen tekemistä ei voi oppia ilman, että kokemuksellisesti omaksuu työskentelyyn liittyvää hiljaista tietoa, asioita, joiden todellinen olemus ei ole välitettävissä sanojen kautta. Kuvaus tekee näkyväksi jotain todella olennaista oman oppiaineeni luonteesta. Dramaturgin taiteellista praktiikkaa ei voi oppia niin, että ensin teoriassa kerrotaan, mitä dramaturgit tekevät, ja opiskelijat sitten harjoitustöissään toteuttavat sitä käytännössä. Ajatus ei ole uusi, muistan aiemmin sanoneeni näin opiskelijoille. Mutta on eri asia ymmärtää asia arkipuheen tasolla ja ymmärtää se pedagogisena tosiasiana.

Teatterikorkeakoulun pedagogisessa arkipuheessa ei omien kokemusteni perusteella kovinkaan usein tai kovinkaan täsmällisesti nimetä erilaisia opetusmuotoja. Joskus puhutaan teoriakursseista, työpajakursseista sekä teoriaa ja käytäntöä yhdistävistä opintojaksoista. Useimmiten työpajaopetuksessa käydään jollakin tavalla myös käsitteellisesti läpi opetuksen keskeistä sisältöä, ja teoriaopetusta taas usein konkretisoidaan käytännön harjoituksilla. Teorian ja käytännön, tai niistä johdetusti tiedon ja taidon, erottaminen toisistaan ei siis oman kokemukseni mukaan oikein

auta jäsentämään opetusta käytännössä sen paremmin kurssien välillä kuin niiden sisälläkään. Lisäksi jako tuntuu hukkaavan jotakin olennaista, joka liittyy nimenomaan taiteen opetukseen.

Orr ja Shreeve jäsentävät taiteen tekemisen edellyttämää tiedollista osaamista filosofi Gilbert Rylen *knowing that*- ja *knowing how* jaottelun pohjalta. En löytänyt näille vakiintuneita suomenoksia; itse ilmaisisin ajatuksen suomeksi niin, että on eri asia tietää jotakin jostakin asiasta eli *tietää, että*, ja tietää, miten jokin asia tehdään, eli *tietää, miten*. Minulle tämä jaottelu kommunikoi jotain hyvin olennaista opettamieni asioiden luonteesta. *Tietää, että* ja *tietää, miten* ovat praktiikan oppimisen kaksi eri ulottuvuutta. Niiden välillä on yhteys, mutta ne eivät johdu toisistaan. Siitä, että *tietää, että*, ei suoraan seuraa se, että *tietää, miten*, vaan jälkimmäisen opetteleminen on ikään kuin oma erillinen oppimisprosessinsa. *Tietää, miten* taas ei suoraan käänny sanoitetuksi, jäsennetyksi ja yleistettäväksi olevaksi *tietää, että* ymmärrykseksi. Näiden vuosien aikana olen yksittäisissä ohjaustilanteissa tuottanut todennäköisesti ainakin puolikkaan oppikirjan verran dramaturgintyön praktiikkaan liittyviä yksittäisiä verbaalisia kiteytyksiä ja oivalluksia. Tämä tieto kuitenkin syttyy ja sammuu opetustilanteen mukana. Se on olemassa yksittäisissä improvisoiduissa hetkissä opetustilanteen aikana ja katoaa sitten. Kannattaisi tehdä enemmän muistiinpanoja.

Kokemukseni mukaan dramaturgia-sanana kolmesta eri merkityksestä ehdottomasti eniten ihmetystä ja kysymyksiä herättää keskimäinen, dramaturgia taiteellisena praktiikkana. Olen ryhtynyt puhumaan tästä dramaturgintyönä selvittääkseni eroa sanan muihin merkityksiin mutta ennen kaikkea tehdäkseni taiteellista praktiikkaa näkyväksi, kutsuakseni sitä omalla nimellä. Kun aloitin MNE-opintojakson opettajana, sain jatkuvasti vastata kysymyksiin siitä, mitä dramaturgiopiskelijat kurssilla oikein tekevät. Kysymysten sävy vaihteli aidosta uteliaisuudesta avoimeen vihamielisyyteen, ja niitä esittivät niin opettajat kuin opiskelijat. Myös omat opiskelijani. Dramaturgien läsnäolo on sittemmin osoittautunut hyvin perustelluksi käytännön työskentelyssä, mutta alkuvaiheessa verbaaliset vastaukseni olivat epäilemättä vähemmän tyydyttäviä.

Olen itse oppinut taiteellisen praktiikkani *tietäen, miten*, mutta en *tietäen, että*. Ajattelen usein sitä, miten jaettu käsitys ja ymmärrys dramaturgintyön praktiikasta on implisiittisesti aina läsnä siellä, missä joukko dramaturgeja kohtaa toisensa. Sen läsnäolon tuntee joskus melkein fyysisenä kokemuksena, lämpönä, ilona ja innoksena siitä, että tulee ymmärretyksi oikein, ilman että tarvitsee selittää. Ymmärrys on kuitenkin läsnä nimenomaan kokemuksena, hiljaisena tietona, Shreeven ja Orrin kuvaamassa merkityksessä ja sanojen ulottumattomissa. Jos tämä pitäisi selittää jollekin ulkopuoliselle, en heti tietäisi, mistä aloittaa. En tosin ole koskaan tullut kysyneeksi, tunnistaako kukaan muu tätä asiaa vai onko kyse vain omasta kokemuksestani.

Opettajana taideyliopistossa opintojakson reflektiotehtävässä löysin yllättävän ja samaan aikaan hyvin itsestään selvän syyn sille, että monille dramaturgian opiskelijoille – muista kuin dramaturgian opiskelijoista puhumattakaan – vaikutti edelleen olevan hyvin vaikea hahmottaa, mitä dramaturgi tekee. Dramaturgian koulutusohjelman sen hetkinen opetussuunnitelma ei tunnistanut dramaturgintyön praktiikkaa. En tarkoita sitä, etteikö käytännön työskentelyä olisi ollut opetussuunnitelmassa lainkaan. Sinne oli kirjattu käytännön työskentelyä, jossa harjoiteltiin dramaturgintyön eri osa-alueita. Sinne oli kirjattu taiteellinen harjoitustyö, jossa opiskelija toimii dramaturgina esitysprosessissa. Mutta kun kävin läpi eri opintojaksojen osaamistavoitteiden muodostaman kokonaisuuden, niiden seurauksena opiskelijalle ei syntynyt käsitteellistä ymmärrystä siitä, mitä on dramaturgintyön praktiikka.

Jos ollaan aivan tarkkoja, en ole itse opiskellut dramaturgintyötä siinä merkityksessä kuin sitä opetan. 2000-luvun alkuvuosina dramaturgiopiskelijoiden taiteelliset harjoitustyöt olivat näytelmiä tai ohjauksia. Dramaturgintyötä opittiin siinä sivussa ja sitä tehtiin useimmiten jonkinlaisena oman "varsinaisen taiteellisen työn" laajenuksena tai sivubisneksenä. Ennen vuoden 2015 opetussuunnitelmaa dramaturgian oppiaine on tulkintani mukaan jäsentynyt pedagogisesti niin, että dramaturgia on ymmärretty taiteellisesta työskentelystä erillisenä, ikään kuin teoria-aineena, eikä varsinaisena taiteellisena sisältönä. Opetukseen on kuulunut

yksittäisten esitysten ja tekstien dramaturgian opiskelua (merkitystaso 1) sekä jonkin verran dramaturgiaan liittyvää laajempaa ajattelua tai teoriaa (merkitystaso 3). Dramaturgian opetukseen on kuulunut sekä *tietää, että* opetusta että *tietää, miten* opetusta, joista jälkimmäisessä opiskelija on oppinut luomaan, havainnoimaan ja työstämään itse sekä tekstin että esityksen dramaturgiaa. Tämä oppi yhdistettynä kirjoittamista tai ohjaamista tai kumpaakin koskevaan *tietää, miten* opetukseen on muodostanut opiskelijan taiteellisen praktiikan.

Kun opetussuunnitelmaan vuonna 2015 lisättiin dramaturgintyö omana taiteellisenä praktiikkanaan, aiempi pedagoginen jäsenys ja sen kattamat sisällöt eivät enää riittäneet. Esityksen dramaturgiaa koskeva *tietää, miten* ymmärrys on tarpeellista myös esitysdramaturgina toimiessa. Mutta esitysdramaturgin suhde tekeillä olevan esityksen dramaturgiaan kulkee ohjaajan ja muiden työryhmän jäsenten kautta. Dramaturgi ei operoi suoraan materiaaleilla samalla tavalla kuin kirjailija tai ohjaaja. Opiskelijoiden opintojaksoa edeltävistä kysymyksistä ehdottomasti suurin osa koskee sitä, mitä dramaturgi ihan konkreettisesti harjoituksissa tekee. Praktiikan oppiminen edellyttää myös ymmärrystä siitä, mitä dramaturgintyö konkreettisesti mielessä on.

Tämä havainto ja siihen liittyvä reflektio ovat vaikuttaneet omaan opetukseeni hyvin konkreettisella ja merkittävällä tavalla. MNE-opintojaksolla olen muuttanut ohjaavan opetukseni fokusta. Alkuvuosina keskiössä oli tekeillä oleva esitys ja sen dramaturgia. Työskentelyä ja yhteistyötä muiden työryhmän jäsenten kanssa pohdittiin ehkä lähinnä ongelmälähtöisesti, silloin kun oli joitakin esteitä, jotka estivät dramaturgiaan keskittymisen. Viime vuosina olen tietoisesti siirtänyt ohjauksen painopistettä esityksen dramaturgiasta opiskelijoiden työn ja toiminnan reflektioimiseen. Pyrin siihen, että opiskelijoille prosessin aikana syntyvä kokemuksellinen ymmärrys dramaturgintyön praktiikasta ei jäisi vain hiljaiseksi tiedoksi, vaan siihen liittyvät havainnot tulisivat myös huomatuiksi ja sanoitetuiksi prosessin aikana.

Tietää, miten ja *tietää, että* ovat jollakin tavalla erillisiä oppimisprosesseja ehkä ennen kaikkea siinä mielessä, että drama-

turgintyön praktiikkaa koskevasta *tietää, että* ymmärryksestä ei suoraan voi johtaa *tietää, miten* ymmärrystä, vaan sitä pitää opetella tekemisen kautta. Käytännön opetustyössä käy kuitenkin jatkuvasti selväksi, että opiskelijoilla on tarve saada lisää *tietää, että* ymmärrystä dramaturgintyön praktiikasta.


Lopuksi

Tämän tekstin lähtökohtana oli kysymys siitä, miten taiteilijan ajattelusta ja taidesuhteesta muotoutuu pedagogiikkaa. Käsittelin kysymystä henkilökohtaisen reflektion kautta, koska halusin ymmärtää paremmin, mihin oma opetukseni perustuu ja pidänpö itse sen perusteita riittävänä.

Kysyin, millaisista kerroksista ja kerrostumista taidealan opettajuus muodostuu. Kysyin myös, mikä asia taidealojen opetuksessa toimittaa samanlaista tietoa ja ymmärrystä tuottavaa funktiota kuin tutkimus eri tieteenalojen opettamisessa. Olen pohtinut taiteen tekemistä koskevan arkitiedon sekä tämän tiedon reflektion roolia erityisesti taiteellisen praktiikan opetuksessa. Olen hahmottanut taiteen tekemistä ja taiteen opettamista koskevan perimätiedon vaikutusta sekä sitä, miten taiteen ulkopuolelta tuleva pedagoginen tieto voi auttaa purkamaan ja uudelleen ajattelemaan näihin liittyviä itsestäänselvyyksiä.

Näiden lisäksi reflektiossa yhdeksi keskeiseksi kerrostumaksi nousee jonkinlainen uuden luomisen orientaatio. Se näkyy esimerkiksi siinä, miten itsestään selvästi MNE-opintojaksoa ryhdyttiin luomaan opettajien oman ja yhteisen kokemuksen pohjalta eikä esimerkiksi perehtymällä ensin siihen, miten näitä asioita jossakin muualla opetetaan. Myös tässä esimerkissä kiteytyy se käsitys taideopettajasta kaikkien alojen asiantuntijana, josta kirjoitukseni aloitin. Ehkä kysymys on ennen kaikkea taiteilijan orientaatiosta maailmaan.

Ymmärrykseni mukaan tieteiden korkeakouluopetuksen kivi-jalka on se, että opiskelija perehtyy syvällisesti omaa alaa koskevaan tutkimukseen ja sen pohjalta syntyneisiin käsityksiin. Uuden luomista, jonkinlaisen uuden ajattelun tuottamista edellytetään



korkeintaan opintojen loppuvaiheessa tai vasta jatko-opinnoissa. En arvaa rinnastaa tätä kaikkien mahdollisten taiteenalojen opetukseen, mutta ainakin dramaturgian, näytelmän kirjoittamisen ja ohjauksen opinnoissa, jotka tunnen paremmin, koko opetus rakentuu hyvin eri tavalla. Vaikka opintoihin sisältyy myös perehtymistä taiteen tekemisen traditioihin, opiskelijat tekevät ensimmäiset omat taiteelliset työnsä jo ensimmäisellä vuosikurssilla. Ainakin näiltä taideopiskelijoilta edellytetään uuden luomista ja tämän uuden kanssa julkisuuden piiriin astumista jo heti opintojen alkuvaiheessa, kun heille on ehtinyt kertyä vasta vähän alaa ja työskentelyä koskevaa tietoa. On siis ymmärrettävää, jos taiteilijan koulutuksen saaneen opettajan modus operandin keskiössä on uuden opetuksen luominen opetusta koskevan tiedon keräämisen sijaan. Taideyliopistossa myös opettajien työtahti ja työn määrä ohjaavat helposti tähän suuntaan.

Saatuani taidealan yliopistopedagogiset opintoni päätökseen tunnen olevani monellakin tapaa asioiden päätepisteessä. Opintoni ovat limittyneet tiiviisti toisen vuosikurssin esitysdramaturgian opetuksen kehittämiseen. Olen kantanut vastuuta laajoista ja vaativista opintokokonaisuuksista, jotka koskevat kokonaisia vuosikursseja. Koulutusohjelman vakituisessa henkilökunnassa ei ole vuoden 2019 jälkeen ollut muita, jotka keskittyisivät esitysdramaturgiaan. Tärkeä yhteistyökumppanini on ollut tuntiopettaja Heidi Väätänen, joka on kehittänyt kanssani paitsi opetusta myös oppiaineen sisällöllisiä jäsennyksiä ja käsitteistöä. Se, että yksi ihminen ajattelee uutta opintokokonaisuutta koko laajuudessaan, on ollut tärkeä työvaihe, mutta on kestänyt, jos koko oppiaine lepää liian pitkään yhden ihmisen käsitysten varassa. On tullut aika vaihtaa opettajaa, jättää nämä opintojaksot muiden opettajien eteenpäin työstettäväksi. Tämä tuntuu tarpeelliselta paitsi oppiaineen myös oman työni näkökulmasta. Sisällöllisesti ja pedagogisesti laajoista opintokokonaisuuksista vastaaminen vuodesta toiseen on kuormittavaa, ja jos oma opetus kattaa kaiken esitysdramaturgiaan kuuluvan sisällön, missään yksittäisessä asiassa ei pääse erikoistumaan syvemmälle.

Pedagogisten opintojen loppusuoralla huomasin luonnosteleeni tutkimussuunnitelman. Opinnot ja käytännön opetustyö ovat tehneet näkyväksi selkeän tarpeen dramaturgintyön praktiikkaan keskittyvälle tutkimukselle ja sitä koskevan tiedon tuottamiselle. Oman praktiikan reflektion kautta syntyvä tieto on olennainen osa opetusta, mutta pidemmän päälle se ei pelkästään riitä. Kaipaen sekä itselleni että opiskelijoille enemmän tietoa siitä, miten dramaturgintyön praktiikkaa on käsitteellistetty muualla kuin Teatterikorkeakoulussa ja suomalaisen teatterin kentällä. Haluan myös selkeämmin erottaa toisistaan opetuksen ja työhön liittyvän tutkimuksellisen ulottuvuuden, jotta myös jälkimmäinen tulisi näkyväksi. Seuraavaksi tuntuu tärkeältä suuntautua maailmaan, joka on tämän taiteilijan ja tämän koulutusohjelman ulkopuolella.

Lähteet

- Gröndahl, Laura. 2014. "Kohti köyhää opetusta." Teoksessa *Tulevan tuntumassa: esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*, toim. Teija Löytönen, 42–67. Aalto-yliopiston julkaisusarja Taide + Muotoilu + Arkkitehtuuri 2/2014. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Hotinen, Juha-Pekka. 2001. "Draaman analyysistä ihmettelevään ja performatiiviseen lukemiseen: pari skeemaa uudesta dramaturgiasta." Teoksessa *Dramaturgioita*, toim. Heta Reitala ja Timo Heinonen, 201–221. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Hotinen, Juha-Pekka. 2002. "Dramaturgi." Teoksessa *Tekstuaalista häirintää*, 303–309. Elektra, Teatterikorkeakoulun ja Liken julkaisusarja. Helsinki: Like-kustannus.
- Kauppila, Heli ja Lehikoinen, Kai, toim. 2020. *Toiminnasta sanoiksi: puheenvuoroja oman työn kehittämisestä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa*. Kokos julkaisuja 8. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Kilpi, Maria ja Numminen, Katariina. 2018. "Johdanto: Mitä dramaturgia on?" Teoksessa *Dramaturgiakirja: Kaikki järjestyy aina*, toim. Katariina Numminen, Maria Kilpi ja Mari Hyrkkänen, 17–39. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 68. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Löytönen, Teija. 2014. "Taideperustainen yliopistopedagoginen koulutus." Teoksessa *Tulevan tuntumassa: esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*, toim. Teija Löytönen, 258–270. Aalto-yliopiston

- julkaisusarja Taide + Muotoilu + Arkkitehtuuri 2/2014. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Orr, Susan ja Shreeve, Alison. 2017. *Art and design pedagogy in higher education: knowledge, values and ambiguity in the creative curriculum*. New York: Routledge.
- Šklovski, Viktor. 2001. "Taiteesta – keinona." Suom. Timo Suni. Teoksesta *Venäläinen formalismi: Antologia*, toim. Pekka Pesonen ja Timo Suni, 29–49, Tietolipas 172. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Alkuperäisjulkaisu 1917.
- Taideyliopisto. S.a. "Dramaturgian ja näytelmän kirjoittamisen koulutusohjelma, teatteritaiteen kandidaatti, 2024." Opinto-opas. Haettu 5.3.2024. <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/ohjelma/16118>


Creating The Next Generation – Alku soittoon -project with the University Pedagogy in the Arts program as my travel companion

YVONNE FRYE

I come from the world of classical music – I am a classically trained violinist. I had teachers who told me what to do without much consideration for how I was learning, or the process of learning itself. I was rarely asked questions about my artistic ideas, or how I would practice to find solutions for technical and musical challenges. Instead, instructions were given, Such as “play this way”, “this tempo is the right one for this piece”, “play with this arm position” and so on.

In the past classical music education was (and sometimes is still today), based on this very traditional way of teaching: a hierarchical relationship between teacher and student, or in other word, the concept of master and apprentice: There is a master teacher who tells the student their ideas about how to play and deal with musical and technical questions, and the student more or less does what the teacher says – there is very little dialogue or reciprocal reflection.

I studied violin performance in Germany, in a very traditional teaching environment. Most of us had a lot of anxiety when performing. It was during this period of study in Germany that I began to reflect on the processes of teaching and learning, and in the following years I became gradually more and more interested in pedagogy. In those days, there was little awareness of musicians' wellbeing: e.g. how much the mind influences the quality of playing,



what self-efficacy means for feeling comfortable on stage, and so on. I met only a handful of teachers who had a constructive and creative approach. Those were the ones with whom I felt most comfortable, and learned the most.

It is crucial for becoming an independent and self-confident artist, that there is space and pedagogical awareness for the development of self-directed learning skills and musical agency – in an environment that meets the socio-emotional needs of the learner. This is particularly significant as the process of learning to play at a professional level is extensive: It takes a great deal of practice and discipline from a very young age in order to become an accomplished violinist. In addition to the artistic and creative dimension, it is a truly physical craft that requires regular training. From early childhood, countless repetitions are needed to learn complex movements. Detailed instructions of what and how to practice, especially at a young age, are an essential part of teaching and learning. From an early age, I had pretty strong artistic ideas about how I wanted to play but it was not until I was a young adult that I found a teacher who equipped me with learning strategies and gave me the freedom and space to develop my own visions. This learning environment also fostered a growth mindset, and my technical and artistic development began to blossom.

Research-based concepts such as self-efficacy, self-regulated learning, constructivism, musical and personal agency, self-determination theory and motivation – to name but a few – are only slowly finding their way into the world of classical music education. Of course, there are teachers and institutions in the classical music world who have been incorporating such concepts consciously or intuitively into their pedagogical approaches for some while already, and this is not meant to generalize the whole system, but the traditions are strong and leave their traces. It takes time, awareness, an open mind, and a reflective attitude to move beyond the traditional teaching models. Furthermore, research specifically targeting instrumental learning in higher music education is still rare, but constantly evolving, and will support future generations of young musicians and their teachers.

For a few years after graduating, I worked as a violin teacher at music schools in a more or less traditional way. I mainly taught children and teenagers. The educational system I came from was quite dominant in my “genes”, and it took me a while to move away from it. However, step by step, my teaching was changing. I shifted to a more constructive and creative approach. Nowadays, I seek to support the development of self-directed learning skills to enable my students to practice independently and in a thoughtful way. I encourage a reflective and critical attitude towards musical and technical ideas and give space for self-awareness and self-assessment skills. I engage in dialogue a lot with my students to find out how they think, learn and feel. It has been a long road to this approach, and it is still an ongoing process.

Since 2021, I have been a lecturer in violin pedagogy and violin at the Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. I am responsible for building the pedagogical skills of future generations of violinists. This is a place where I feel I can make a difference by encouraging critical thinking and awareness of educational approaches past and present. Still carrying the traces of my own traditional upbringing, I have felt the need to know more about teaching and learning at a 21st century arts university, and in 2022 I decided to start the 60 cr University Pedagogy in the Arts program.

As I was starting in the program, I found myself thinking about questions such as: How could I further transform my way of teaching university students to become 21st century violin teachers? Teachers who will understand the demands of the times and educate their students accordingly, while at the same time respecting some of the valuable traditions in the field and bringing them into today’s context? I was curious to hear from colleagues of other art disciplines how they reflect on teaching and learning? How do they support the development of students’ artistic identity? What kind of research topics and literature are they integrating in their teaching? What kind of research, or literature in general, is inspiring them? I was looking forward to sharing our expertise with each other and to learning from each other. What would we be offered to read and reflect on during the studies and how would that effect

my approach to teaching and learning? I was also keen to experience how I would be taught, being now in the role of a “student” having “teachers”? How would I feel? How would this experience shape my teacher identity?

I soon realized that in these studies, the concepts and roles of teacher and student were somewhat deconstructed. I found myself part of a non-hierarchical structure where we were all “learning teachers”; an experience that is very motivating and inspiring for professional and personal development. What I gained after about three years of studying university pedagogy was priceless. My teaching has become more dialogical. I use more flipped learning tools to have room for interactive learning and creative and critical engagement with the topics. I see myself as a facilitator of learning rather than a teacher who simply delivers knowledge. This may sound obvious and standard to some readers, but it is still not widely reflected in my field.

I think I learned the most by observing and reflecting on how our “teachers” Heli Kauppila and Maija Lampinen led us: the freedom we had, the safe space we had for bringing our own views, approaches, and visions to the group, and how we reflected on them together, in a non-hierarchical, respectful, non-judgmental, and open-minded atmosphere. Some of the techniques to engage us in dialogue in smaller groups which we learned in the first module of Uniarts Helsinki as a pedagogical community – Dialogue in arts education¹ were new to me; e.g. case work. Some things I already knew unconsciously became conscious, like the concept of the five stages of group dynamics. I have thoroughly enjoyed meeting colleagues from three different faculties and art disciplines: these joint discussions about articles and papers we read or our experiences when teaching have opened new and different perspectives on arts education at university level.

All the experiences, reflections and questions described above have led to the idea of creating a holistic path within the Finnish music education system, where motivated and interested young

1 Taideyliopisto pedagogisena yhteisönä – Dialogisuus taideopetuksessa

musicians can learn with a decent time and according to their needs, based on current approaches to teaching and learning. Children on this path would have the space to progressively realize and develop their artistic visions in a non-judgmental, learner-centred environment. This path could lead them to become independent, confident musicians who express their own artistry through their instruments with joy and skill – a path, that was not available when I was a young musician.

The idea to create a project which would offer a path like that was born at about the same time as I started the University Pedagogy in the Arts program, and the development of the project was and still is strongly influenced by these studies. Eventually it became part of the 60 ECTS course as a teaching-related research and development project (15 ECTS). The project is now in its third year. It is a work in progress, constantly evolving as everyone involved learns from the experiences we make.

Framework of the project

The central idea of *The Next Generation - Alku soittoon* -project is to support children with a special interest and motivation to play an instrument at an early stage of learning, by creating a nurturing, inspiring environment where attention to socio-emotional needs and a more learner-centred, constructivist approach are at the core. The basic structural idea is to increase the number of instrumental lessons per week to give these children the room and freedom to learn. One motivation for creating such a project stems from the recognition of the limited time resources available within the music education system for those young children who are highly motivated and interested and show signs of musical giftedness.

The increase in teaching takes place not only within the local music schools, but also in the form of cooperation between a higher education institution (here: University of the Arts/Sibelius Academy) and local music schools (here: East Helsinki Music Institute, West Helsinki Music Institute and Helsinki Conservatory

of Music). Lessons are given by different teachers and students of instrumental pedagogy from the participating institutions.

The collaboration between an arts university and a music school aims to engage these institutions in a reflective dialogue on teaching and learning approaches, concepts, and tools. From the beginning, it was important to me that the project would have an academic evaluation. The pilot year was reviewed by two scholars from the Sibelius Academy of the Uniarts Helsinki.

Basic teaching structure (see fig. 1)

The pilot project (September 2022–May 2023) involved six pupils (aged 5–8) and three different instruments: violin, flute and cello. There were two children in each instrumental group. The schedule consisted of two times weekly individual lessons and one time weekly group lessons with the local instrumental music school teacher. An additional 45-minute lesson was given as part of the instrumental pedagogy course at the Sibelius Academy: Here the child received seven lessons in the autumn term (approx. fortnightly) with a student teacher in a team with a supervising teacher of instrumental pedagogy, and another seven lessons (approx. fortnightly) with the student teacher alone. The same number and structure were repeated in the spring semester.

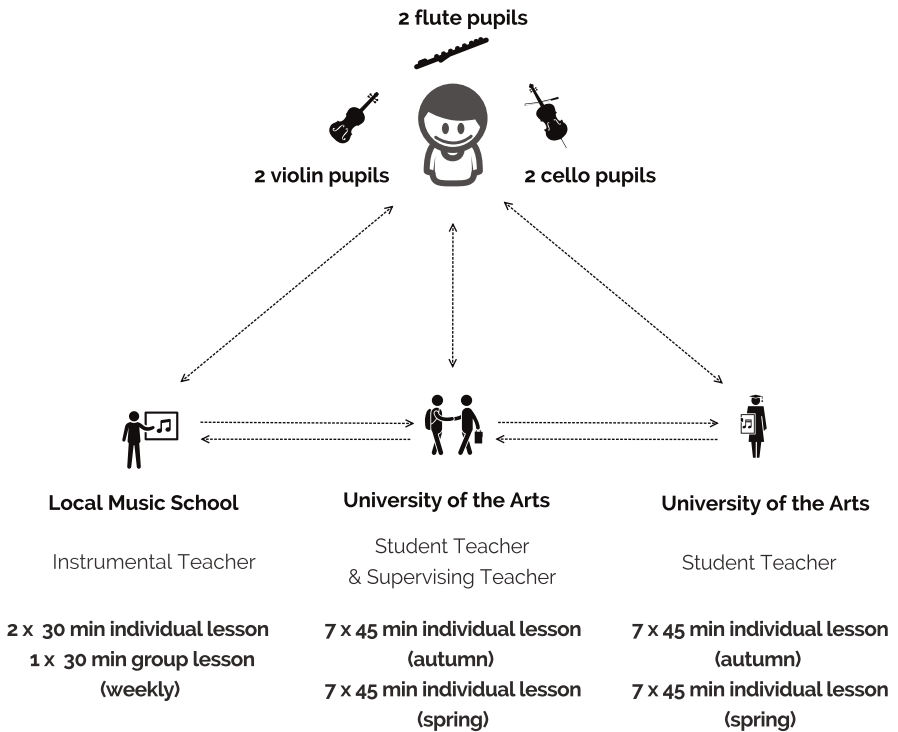


Fig. 1 The teaching structure of *The Next Generation* -project

Multi-pronged approach

As mentioned, I had several pedagogical visions in mind when I set up the framework for this project: Children learn together in an inspiring environment with generous time for learning, more than one teacher for each child, peer learning, and a few more. In the following, I will describe each of these visions in more detail.

Offering an Inspirational Environment

The project aims to create an inspiring environment: Children learn with peers who share a common interest and motivation in playing an instrument. Twice during the pilot year, all participants

came together for a few hours to play chamber music together, culminating in a performance for the parents. Being with like-minded peers can create a sense of belonging, boost motivation, and inspire learning from each other. By working in partnership with an institution of higher education, the children are exposed to the inspiring environment of an arts university. In this regard, one desired layer of the project is the idea that the child is like a musical godchild to the student teacher: the student teacher invites the child to class concerts and other university events and ideally acts as a role model. The student teachers come from a university environment where they gain up-to-date knowledge about teaching and learning and may inspire teachers from local music schools to try new approaches.

Increasing weekly one-to-one tuition, combined with group tuition

The larger number of weekly individual lessons allows the teacher to pay close attention to the children's development. Monitoring the ergonomics of playing positions is just one example: For the child to be able to adequately express inner musical ideas through the instrument, relaxed playing positions that allow the instrument to be handled freely are crucial. Close contact with professional pedagogues allows regular monitoring of possible tensions with the instrument. In this way, ergonomic playing positions are more likely to be developed at an early age. Increasing the amount of time spent with a tutor in a reflective manner can lead to faster progress in intonation, sound quality, rhythmic skills, musical expression and so on. The feeling of success at a certain pace can be an important factor in maintaining motivation, especially for young players. It can also promote self-efficacy. Individual tuition is complemented by weekly group lessons to enhance learning, motivate, improve social skills, facilitate peer learning, and promote responsibility. Performing for and with each other is an innate part of learning in groups: This can lead to establishing a natural and relaxed relationship with playing in front of others.

More than one teacher for each child – peer learning

Having more than one teacher involved in the instrumental training of young children is a challenge and it offers as well the potential for learning for all involved. There is a need for contact between all pedagogues to keep abreast of one another's teaching strategies and to agree on shared educational objectives. Ideally, all involved teachers learn from their peers by sharing their expertise and experiences in regular meetings. Communication and feedback are based on reflective dialogue, and parents are involved. The more knowledge is shared, the more holistic and multifaceted the child's musical education becomes. The aim is to work together to find the best shared strategies to support the child's well-being as they learn; this requires each pedagogue to be open-minded and willing to collaborate. In the best case, children learn from the outset that there are different ways of teaching, and this can encourage a flexible approach to learning.

Expanded pedagogical training for teachers-to-be

The number of teachers involved means that instrumental pedagogy students are exposed to different approaches in practice. This encourages them to reflect on different ways of teaching and learning. These reflections can lead to a questioning of one's own pedagogical ideas, values and strategies and can contribute to the formation of one's own identity as a teacher. Many of the students have never taught a child before. Due to the special setting of the project, the first experience of teaching a beginner is made very smooth and safe, as the pedagogical responsibility is shared.

Systemic awareness

The Finnish music education system is world-renowned for its profound training. For young, interested, and gifted students to develop according to their motivation, time for learning and well-trained, open-minded, and receptive teachers with constructive approaches are crucial factors. Within the Finnish music school system there needs to be a place where these young players can grow in an inspiring, safe, and socio-emotionally healthy

environment. *The Next Generation - Alku soittoon* -project aims to raise awareness of the national need for such a path with sufficient time for learning to educate possible future music professionals in a responsible and holistic way.

Some concluding words

The University pedagogy program has been such a valuable travelling companion when developing the pilot year of the project. We are now in the third year, and the insights I have gained through my studies continue to shape the project. There is still a long way towards realizing all the different layers and ideas, but the process has a vision and direction and it is under constant review.

Studying University Pedagogy in the Arts has influenced my thinking: I have a more holistic awareness of the means and meanings of learning, the societal responsibilities of an arts university and how to promote dialogue between society and higher education institutions, what it means to be an inclusive and diverse university, and how each of us can support this. One factor is respectful dialogue that takes different backgrounds and ways of thinking and behaviour into account – I have had many compassionate conversations over the past three years and I hope to have further opportunities to engage with colleagues from all faculties on current topics.

Based on my experience of the last three years, the University Pedagogy studies are a place where change can spark. The more teachers from different faculties engage in this form of education and dialogue, the more likely it is that a more unified identity of being one university will emerge - resulting in a more convincing transmission of the institutional values and visions we represent.

Kapellimestarikoulutus muuttuvassa maailmassa

SASHA MÄKILÄ

Tässä moneen suuntaan rönsyilevässä esseessä tarkastelen muiden aiheiden muassa Taideyliopiston kapellimestarikoulutusta, sen historiaa ja suhdetta työelämään. Pohdin myös orkesterinjohtamisen pedagogiikkaa, kapellimestarin ammattikuvaa ja musiikkibisneksen raadollisuutta. Tavoitteenani on avartaa tutkimukseen nojautuen ymmärrystä kapellimestarikoulutuksen mahdollisuuksista ja kehittää sitä suuntaan, joka vastaa nykypäivän musiikkielämän moninaiisiin tarpeisiin ja kestävän kehityksen vaatimuksiin. Kysyn, vastaako koulutus niihin lupauksiin, joita se antaa – ja vastaako se toisaalta orkesterimusiikin ammattimaisen esittämisen ja harrastamisen kentän vaatimuksiin nyt ja tulevaisuudessa.

Kirjoitukseni kimmokkeena ovat olleet taideyliopistopedagogiikan opinnot, joita ryhdyin tekemään vuonna 2022. Ne ovat rohkaisseet minua tarkastelemaan oman alani ammatillista todellisuutta ja ammattiin valmistavaa koulutusta monista aivan uusista näkökulmista. Yksi painotuksista on ollut opiskelun ja työelämän psykologinen rasittavuus ja kestävä kehitys – erityisesti sosiaalisesta ja yhteiskuntaa hyödyttävästä perspektiivistä. Käytämmekö meillä olevia resursseja parhaalla mahdollisella tavalla? Onko ammattimainen orkesterielämä itsessään kestävää ja ovatko sen käytännöt eettisiä? Viime aikojen klassisen musiikin skandaalit ovat saaneet minut pohtimaan ammatillista kenttää ja kapellimestariopiskelua myös vallankäytön näkökulmasta.

Kapellimestarikoulutus on kiistatta eniten julkisuutta saava osa Taideyliopiston opetusta. Vain parin viime vuoden ajalta on mahdollista löytää mediasta otsikoita, kuten ”Mikä tekee suomalaisesta

kapellimestarikoulutuksesta maailman parasta?” (Grönqvist 2020), “Suomalainen kapellimestarikoulutus on maailmalla maineeltaan yliverstaista” (Kujansuu 2024) tai “Suomalaiset kapellimestarit loistavat maailmalla” (Niinimäki 2020). Kapellimestariopiskelijoiden johtamaa konserttia Musiikkitalolla mainostettiin viime vuonna samassa äänilajissa, lauseilla “Kapellimestarikoulutus on yksi Suomen tunnetuimmista huippuosaamisen alueista ja jatkuvan ihmetyksen kohde kansainvälisesti” (Länsiö 2023) ja “Kapellimestarikoulutus on yksi Sibelius-Akatemian orkesteritoiminnan yli satavuotuisen historian suurimpia menestyksiä” (Komppa 2023). Taideyliopiston omalla sivulla orkesterin- ja kuoronjohdon opiskelua puolestaan mainostetaan paljon lupaavalla fraasilla “Liitä nimesi suomalaisen musiikin historiaan” (Taideyliopisto 2024b).

Tapa, jolla kotimaan media kertoo suomalaisesta kapellimestarikoulutuksesta, näyttää vuodesta ja vuosikymmenestä toiseen noudattavan samaa kaavaa. Mainitaan, että Suomesta tulee paljon huippukapellimestareita – mutta tuleeko todella? Miten “huippu” orkesterinjohtamisen alalla oikein määritellään? Kerrotaan, että Suomessa koulutetut kapellimestarit johtavat maailman tunnetuimpia orkestereita – mutta unohdetaan kertoa, kuinka harvalla ulkomaisella orkesterilla todellisuudessa on vakituisesti kiinnitetty suomalainen kapellimestari. Kapellimestarikoulutuksesta kertovissa jutuissa tähdennetään, että Suomessa opiskelija saa erityisen paljon orkesteriaikaa opintojen yhteydessä – mutta onko aiheesta koskaan tehty kattavaa vertailua eri oppilaitosten välillä? Mediasta saamme lukea, että “vain meillä” opetetaan, että kapellimestarin pitää harjoituksissa puhua vähän ja ilmaista käsillään mahdollisimman paljon (Kujansuu 2024). Kyseinen ohje on kuitenkin kapellimestareiden koulutuksen peruskauraa kaikkialla maailmassa – miten siis on syntynyt sellainen illuusio, että näin olisi vain Suomessa?

Mistä johtuu se erikoinen käsitys, että vain Suomessa opetetaisiin kapellimestareita olemaan tehokkaita, puhumaan vähän ja ilmaisemaan musiikkia käsillään? Johtuuko se kenties siitä, että vertailukohtana Suomeen tulevat ulkomaalaiset kapellimestarit jättäisivät näissä suhteissa toivomisen varaa? *Suomen Kuvaleh-*

den haastattelussa vuonna 1990 nimettömänä pysynyt muusikko oli tätä mieltä.

Suomalaiset orkesterit uskovat enemmän vierasmaalaisiin kapellimestareihin. Onhan tietenkin hienompaa, kun johtaja sanoo: *piano, please* kuin piano. Ulkomaalaisessa kapellimestarissa on ikään kuin kosketuspinta mystiseen musiikkikulttuuriin, jonka syvyyksistä kuvitellaan vaikka mitä. Orkesterit uskovat, että ihan keskinkertainen ulkomaalainen kapellimestari tuo jonkin uuden aspektin kuvaan. Keskinkertainen kapellimestari on tullut Suomeen, koska hän ei ole saanut kotimaassaan jalansijaa. Hän käyttää hyväkseen suomalaista hölmöyttä. Kapellimestarien kiinnittämisessä on pohjimmiltaan kysymys suomalaisen muusikon huonosta itsetunnosta, yleisestä suomalaisuusongelmasta. Hän ei kestä nähdä jalustalla edessään esimerkiksi entistä opiskelutoveriaan. (Pyysalo 1990, 54–55.)

Tämä haastattelu paljastaa myös toisen kummallisen seikan, joka ei vuosien saatossa näytä muuttuneen. Jos suomalainen kapellimestarikoulutus on niin laadukasta kuin puhutaan (ja kirjoitetaan), miksi suomalaiset orkesterit eivät halua nähdä enempää suomalaisia kapellimestareita johdossaan? Tällä hetkellä Suomen sinfoniaorkesterit ry:n verkkosivuilla listatuista orkestereista kymmenen suurimman johdossa on kuusi ulkomaalaista kapellimestaria. Jostain syystä erityisesti britit ovat meillä suosiossa, vaikka brittiläinen kapellimestarikoulutus ei ole näkynyt otsikoissa samaan tapaan kuin suomalainen. Vierailevien kapellimestareiden osalta suhdeluku lienee samaa luokkaa. Suomalaisen ja ulkomaalaisten kapellimestareiden suhdetta kotimaisten orkestereiden johdossa olisi helppo tilastoida, mutta esimerkiksi Suomen sinfoniaorkesterit ry ei tätä tee, vaikka se on tilastoinut kapellimestareiden sukupuolijakaumaa vuodesta 2017 lähtien (Suomen sinfoniaorkesterit ry 2023).

Kapellimestarin ammatti on vaativa

Yksi kapellimestarin ammatin haasteista ja samalla houkutuksista on se, miten monipuolisia ja erikoistuneita taitoja ammatti vaatii. Tarvittavista taidoista ja tiedoista osa on fyysisiä ja gestiikkaan liittyviä, osa taas analyyttisiä, psykologisia ja jopa filosofisia. Gunther Schullerin (1997, 3) mukaan kapellimestarin ”ei ainoastaan tule tuntea teosten partituureja pienimpiä yksityiskohtiaan myöten, vaan hänellä tulee myös olla kyky välittää ne orkesterille eleillään ja osata myös psykologisesti johtaa orkesteria, joka on mutkikas kokoelma lahjakkaita yksilöitä taiteellisine egoineen”.¹ Usein sanotaan, että kapellimestarilla täytyy olla ”hyvä korva”, mutta Schuller jakaa tämänkin ominaisuuden peräti seitsemään osaan: harmonian, sävelkorkeuden, dynamiikan, äänenvärin, rytmin, balanssin ja linjojen kuulemiseen. Kapellimestarin työ ei ole myöskään pelkästään musiikin parissa työskentelyä. Jopa vieraileva kapellimestari on orkesterin ”työnjohtaja” oman konserttiprojektinsa ajan, ja hänellä tulee olla kyky organisoida harjoitukset tehokkaasti ja kommunikoida paitsi muusikoiden myös orkesterin hallinnon kanssa. Kapellimestarin ammatissa tarvittavat taidot ovat niin monenlaisia, että voidaan varmuudella sanoa, ettei kenelläkään kapellimestarilla ole ”koko pakettia” hallussaan, vaan yksi kapellimestari on vahvempi yhdellä ja toinen toisella alueella.

Monet suoraan musiikkiin ja sen analysoimiseen liittyvät aspektit kapellimestarin työssä ovat yhteisiä instrumentalistien, säveltäjien ja musiikinteoreetikkojen kanssa, mutta on olemassa myös joukko taitoja, jotka ovat relevantteja vain kapellimestareille. Yhdysvaltalainen kapellimestari ja pedagogi David Zinman on sitä mieltä, että on olemassa ”kyky johtaa”, joka ilmenee siinä, että kapellimestari voi johtaa partituurista vaikka *prima vista* ja muuttaa lukemansa sellaiseksi elekieleksi, jolla on välitön positiivinen vaikutus orkesterin soittoon. Tämä ajatus viittaa myös siihen suuntaan, että on olemassa erityisiä *tekniikoita*, joilla orkesteria johdetaan. Valitettavasti kapellimestarikoulutuksessa harvoin opetetaan johtamisen tekniikkaa loogisesti järjestettynä kokonaisu-

1 Suomenos minun.

tena. Sen sijaan opetuksessa usein tyydytään erilaisiin vinkkeihin ja ”kikkoihin”, joiden perusteella jokaisen opiskelijan pitäisi pystyä kehittämään omaa tapaansa johtaa.

Kapellimestari Hannu Lintu lausui eräässä haastattelussa, että johtamisen tekniikkaa pitäisi opiskeluaikana harjoitella tuntitolkulla päivässä (Kuokka 2024). Mutta mitä opiskelija harjoittelee, jos varsinaista teknistä opetusta on todella vähän, kuten Sibelius-Akatemiassa on perinteisesti ollut asian laita? Opiskelija saattaa harjoitella aivan vääriä asioita, ja kaikki instrumenttiopettajat tietävät, mitä sellaisesta seuraa. Toisaalta miksi keksiä pyörää uudestaan, jos joku on jo ratkaissut monia johtamisteknisiä ongelmia? En itse voi allekirjoittaa sitä väitettä, että opettajan tekniikan jäljitteleminen tai jonkin orkesterinjohtamisen koulukunnan seuraaminen olisi vahingoksi oppilaan yksilöllisyydelle tai luovuudelle.

Orkesterimuusikoiden tason nousu on vienyt nykyisen keskustelun johtamistekniikasta sivuraiteille, mutta on kiistaton tosiasia, että kapellimestarin hyvä tekniikka tekee yhteissoitosta vaivatonta. Joskus orkesterimuusikko ei edes kiinnitä asiaan huomiota, koska soitto ”vain sujuu”. Tällöin kapellimestari ei saa hyvästä, ”huomaamattomasta” tekniikastaan myöskään kiitosta. Sen sijaan orkesterissa johtamistavallaan sekaannusta aiheuttava kapellimestari saattaa saada muusikoilta kiitosta ”hyvänä harjoittajana”, vaikka hän pääasiassa ratkoo vain itse aiheuttamia ongelmia. Tällöinhän joka harjoituksessa on tapahtunut huomattavaa tason nousua, joten kapellimestari koetaan hyvänä verrattuna oikeasti teknisesti lahjakkaaseen johtajaan, jonka johdolla soitto sujuu jo ensimmäisestä harjoituksesta eikä suuria korjauksia tarvitse tehdä.

Alaa ymmärtämättömät menevät tässäkin suhteessa helposti vipuun. *Helsingin Sanomien* sivuilta olemme saaneet lukea, että ”kapellimestari on sitä arvokkaampi, mitä suuremman laadullisen parannuksen hän saa aikaan harjoituksen alkuhetkestä konserttiin. Sen eron tuottamisesta huippukapellimestarille voidaan maksaa Helsingissä yli 22 000 euroa vajaalta viikolta (harjoitukset ja kaksi konserttia) tai reippaasti yli miljoona dollaria vuodelta nimekkään yhdysvaltalaisorkesterin musiikillisena johtajana.” (Sirén 2020, C3.)

Jos tämä olisi koko totuus, kapellimestarin kannattaisi tietenkin johtaa ensimmäinen harjoitus mahdollisimman huonosti! Toinen kyseenalainen piirre *Helsingin Sanomien* jutuissa on fiksoituminen kapellimestareiden saamiin palkkioihin – palaan median vääristyneeseen kapellimestarikuvaan jäljempänä.

Kapellimestareiden johtamistekniikan laskusuuntaus on ilmeistä myös orkesterimuusikko Vesa Lehtisen (2022) tuoreen väitöskirjan *Organisaation emergentti itseohjautuvuus, case sinfoniaorkesteri: "Miksi orkesteri soittaa hyvin, vaikka sitä johdettaisiin huonosti?"* perusteella. Lehtinen ei valitettavasti määrittele tutkimuksessaan huonoa orkesterinjohtamista taikka kapellimestarin epäpätevyyttä, mutta niiden seurauksista yhteisöille esitetään lukuisia esimerkkejä. Lehtisen mukaan *kapellimestarin ja orkesterin väliseen suhteeseen liittyy aina jännitteitä* (kursivointi minun). Kapellimestari voi joko kutsua orkesterin olemaan itseohjautuva, tai sitten orkesteri voi olla pakotettu itseohjautuvuuteen johtajan puutteellisten taitojen tai huonon henkilökemian seurauksena (mt.). Tähänkin aiheeseen palaan jäljempänä, kun tarkastelen kapellimestarin ammattia sosiaalisen kestävyuden näkökulmasta.

Kapellimestarikoulutuksen historia ja nykytila

Vaikka kapellimestarit ovat 1800-luvun lopulta lähtien olleet klassisen musiikin näkyvimpiä hahmoja, ei konservatoriotasoista kapellimestarikoulutusta ole ollut tarjolla ennen vuotta 1905 (Farberman 2003). Tätä ennen kapellimestarit olivat taustaltaan yleensä säveltäjiä tai instrumentalisteja. Orkesterinjohtamisessa oli viime vuosisadan alussa vain joitakin yleisesti tunnustettuja konventioita, kuten johtamiskaavat, joissa niissäkin oli kansallista vaihtelua. Orkesterinjohtamisen eri *koulukunnat* alkoivat kehittyä 1930-luvulta lähtien, jolloin esimerkiksi venäläinen Ilja Musin ja japanilainen Hideo Saito aloittivat opettajanuransa (Dollman 2013).

Ensimmäiset suomalaiset ammattikapellimestarit olivat itseopineita – heihin lukeutuivat niin kotimaiset tähtikapellimestarit Robert Kajanus ja Georg Schnéevoigt kuin säveltäjä-kapellimestarit Jean Sibelius ja Leevi Madetoja. Pietarin konservatorio ryhtyi

tarjoamaan orkesterinjohdon opetusta vuonna 1906, ja ensimmäinen suomalainen, jonka tiedetään opiskelleen orkesterinjohtamista Pietarissa (tosin sotilaskapellimestarilinjalalla), oli sittemmin Mikkelin kaupunginorkesterin kapellimestarina uran tehnyt Tiitus Mäntynen (Mäkilä 2022).

Vuonna 1943 Sibelius-Akatemiaan perustettiin kapellimestariluokka ja suomalaisilla oli vihdoinkin mahdollisuus opiskella orkesterinjohtamista kotimaassaan. Luokan ensimmäinen opettaja oli Jussi Jalas, ja häntä seurasi Leo Funtek. Kaikille eivät kotimaiset opit kuitenkaan riittäneet, joten opiskelijoita lähti Suomesta edelleen suuriin musiikkikeskuksiin, kuten Wieniin, New Yorkiin, Salzburgiin ja Berliiniin. Vuonna 1973 koulutuksen status nousi, kun oppiaineelle päätettiin avata professuuri.²

Oma havaintoni on, että orkesterinjohtamisen opetus Sibelius-Akatemiassa on monissa suhteissa jähmettynyt 1970-luvulle. Vielä 2000-luvulla, opiskellessani Leif Segerstamin johdolla, sain hallintohenkilökunnan suusta kuulla yhdelle jos toisellekin käytännölle selitykseksi, että ”meillä on tämä Panulan traditio”. Luokan ensimmäisenä professorina käytänteitä luoneen Panulan perintö on kiistanalainen, eivätkä entiset oppilaat ole juurikaan julkisesti kritisoineet hänen opetustyyliään. Yksityiskeskusteluissa taas siitä saattaa kuulla vakavaakin moitetta. Panulan sädekehä sai muutama vuosi sitten pienen kolhun, kun mediassa uutisoitiin hänen naisvastaisista kommentistaan, mutta kohu laantui nopeasti.³

Panulan ansioksi voi laskea sen, että hän aikoinaan kutsui muiden muassa Arvīds Jansonsin, Ádám Fischerin ja Ilja Musinin

- 2 Ensimmäiset kaksikymmentä vuotta professuuria hoiti Jorma Panula, sen jälkeen vuorossa olivat Eri Klas, Leif Segerstam ja Atso Almila ennen nykyistä professori Sakari Oramoa. Myös Pertti Pekkanen hoiti professuuria lyhyen aikaa Panulan ollessa virkavapaalla.
- 3 Yksi Panulan perinnön negatiivisista puolista on keskittyminen yhä nuorempiin opiskelijoihin. Instrumenttiopetuksessa nuorten lahjakkuuksien löytäminen on tärkeää, mutta kapellimestarin ammatissa vaaditaan myös kypsyyttä. Hiljan edesmennyt venäläinen kapellimestari Juri Temirkanov meni jopa niin pitkälle, että hänestä kapellimestarin ammatti on ”ammatti elämän jälkimmäiselle puoliskolle” (Duffie 1997). Virolainen kapellimestari Paavo Järvi yhtyy tähän ja sanoo, että kukaan ei ole kapellimestari ennen viidettäkympvenettä ikävuottaan – siihen asti kaikki on vain valmistautumista (Campbell 2000).

opettamaan sellaisia johtamistaidon aspekteja, joissa hän itse ei ollut vahvimmillaan. Tällainen säännöllinen uusien vaikutteiden tuominen oppilaiden ulottuviin kuitenkin hiipui 2000-luvulle tullessa, ja sen jälkeen ulkomaisten opettajien vierailut ovat jääneet yksittäistapauksiksi.

Kokemukseni kapellimestariluokalla 2000-luvun alussa oli, että luokan kilpailuhenkinen ilmapiiri poikkesi täysin niistä kollegiaalisuutta korostavista puheista, joita opiskelijat, opettajat ja alumnit edelleen esittävät julkisuudessa. Opetus oli omana opiskeluaikanaani ”besserwisseröintiin” rohkaisevaa – jos oppilas ei sattunut tietämään jotain professorin tai vierailevan opettajan kysymää nippelitietoa, oli hänelle luvassa, jos ei nyt aasinhattu, niin ainakin pilkallista tuhahtelua opettajien ja tiedostavampien opiskelutovereitten taholta.

Nöyryys säveltäjien ja heidän suurteostensa edessä ei lähtökohtaisesti näkynyt kapellimestarikoulutuksessa. Nöyryyttä enemmän on arvostettu ”hyviä hoksottimia” erästä emeritusprofessoria lainatakseni. Hyvin usein opettajan tärkein kysymys kapellimestariopiskelijalle on ollut ”mitä *sinä* haluat” – sen sijaan, että olisi pohdittu, mitä säveltäjä haluaa tai millaiset ratkaisut teokselle olisivat eduksi. Tämänkin neuvon ongelmallisuuteen palaan jäljempänä.

Koulutuslupaus – onko sitä?

Mihin kotimaisen kapellimestarikoulutuksen hyvä maine perustuu? Nähdäkseni se perustuu niihin Sibelius-Akatemiassa opiskelleisiin kapellimestareihin, jotka ovat onnistuneet luomaan uraa ulkomailla. Suomen musiikkielämälle onkin oireellista se, että kotimaista lahjakkuutta harvoin noteerataan täällä, ellei kiitosta tule Suomen rajojen ulkopuolella. Vuonna 1990 *Suomen Kuvalehti* haastatteli aiheesta nuorta Sakari Oramoa:

Suomalaisten kapellimestareiden työpaikkatilanne on käsittääkseni huono. On jo varttuneempiakin suomalaisia kapellimestareita, jotka eivät ole päässeet johtamaan kotimaista

sinfoniaorkesteria, Oramo arvostelee. Paljolti kysymys on orkesterin taiteellisenä johtajana toimivan kapellimestarin tahdosta. – – Oramo on saanut sen vaikutelman, että suuremmille paikkakunnille kuten Turkuun tai Tampereelle suomalaista kapellimestaria ei huolita ennen kuin hän on saanut kannuksia ulkomailta. (Pyysalo 1990, 55–56.)

Vielä vuonna 2017 kapellimestariluokan kasvatti Ari Rasilainen pohdiskeli *Karjalainen*-lehdessä näin:

Suomalaiset kapellimestarit pärjäävät maailmalla on tuttu hokema. Pärjäävät, mutteivät suinkaan kaikki – – Tiedän, että yhdessä vaiheessa Sibelius-Akatemian kapuluokalta valmistui paljon suomalaisia, jotka eivät ole pystyneet elättämään itseään sillä työllä – – Jos et pääse johtamaan säännöllisesti, sinun on vaikeampi ja vaikeampi mennä orkesterin eteen. Ei se niin mennyt, että kaikki Sibelius-Akatemiasta valmistuneet olisivat hyviä. Asialle vihkiytyneet kyllä saavat töitä. (Nevalainen 2017, B2).

Kun Sibelius-Akatemian kapellimestariluokan merkittävyyttä tarkastellaan, onkin hyvä kiinnittää huomiota luokalla opiskelien myöhempään ammatilliseen sijoittumiseen. Jos arvioidaan, että kapellimestariluokalle on otettu 1970-luvun alusta alkaen keskimäärin kolme oppilasta vuodessa, on opiskelijoita tähän päivään mennessä ollut ainakin 160. Keitä he oikein ovat? Riittääkö ”huippuyksikön” titteliin se, että aina silloin tällöin joku luokalla opiskellut – ei välttämättä edes sieltä valmistunut – onnistuu hyppäämään kansainvälisen agentuurin talliin ja saa kasvonsa hetkeksi musiikkilehtien kansiin? Mikä on luokalta valmistuneiden todellinen ammattitaito? Ovatko *kaikki* kapellimestariluokalla opiskelleet 160 oppilasta sen tason ammatillaisia, että heidät voisi huoletta lähettää Kansallisoopperan monttuun johtamaan Richard Straussin *Salomea*? Mikä on se valmiustaso, johon koulutuksessa pyritään, ja miten siihen pääsemistä mitataan? Kuka vaadittavat taidot määrittelee ja kuka niitä arvioi?

Onko Sibelius-Akatemian kapellimestarikoulutus todellisuudessa sellainen menestystarina, jollaisena se mediassa usein esitetään? Vastaako koulutus niihin lupauksiin, joita se antaa? Vastaako se orkesterimusiikin ammattimaisen esittämisen, opiskelun ja harrastamisen kentän vaatimuksiin nykypäivänä? Kuinka moni kapellimestariluokalta valmistuneista tulee työskentelemään huippuorkestereiden kanssa, kuinka moni puolestaan opiskelijoiden tai harrastajien kanssa? Entä ne, jotka eivät jatka johtamisen parissa – tuoko kapellimestarikoulutus jotain lisäarvoa kulttuuri-kentän muissa tehtävissä toimiville?

Yksi tapa lähteä purkamaan näitä kysymyksiä on tarkastella, miten Sibelius-Akatemiassa koulutetut kapellimestarit ovat sijoittuneet työelämään ja minkälaisiin työtehtäviin he ovat päätyneet. Valitettavasti tilastot kapellimestariluokalla opiskelleista ovat puutteelliset (Konttinen 2008), joten luotettavaa vertailua ennen 1990-lukua opiskelleista on vaikea tehdä. On kuitenkin mahdollista vertailla esimerkiksi Leif Segerstamin professorikautena opiskelleita ja heidän tämänhetkistä ammatillista tilannettaan.

Vuosina 1997–2013 Segerstam opetti noin viittäkymmentä pääaineenaan orkesterinjohtoa opiskelevaa. Ulkomaisten opiskelijoiden osuus oli merkittävä, heitä oli yli puolet. Reilu neljäsosa luokan oppilaista oli naispuolisia.⁴ Ennen Sibelius-Akatemian liittymistä Bolognan prosessiin vuonna 2005 oli luokalla yhtä paljon keskeyttäjiä kuin valmistuneita, mutta vuoden 2005 jälkeen vain yksi Segerstamin oppilaista jätti valmistumatta maisteriksi.⁵ (Mäkilä 2024.)

Kapellimestariluokalta valmistumisella ja uralla menestymisellä ei tämän tarkastelun mukaan näyttäisi olevan juurikaan korrelaatiota. Syitä tähän kannattaisi pohtia. Onko koulutus hyvää, jos valmistuminen ei takaa työpaikkaa yhtään sen varmemmin kuin opintojen keskeyttäminen niiden alkuvaiheessa? Tai keskitytäänkö

4 Tilastot tätä vertailua varten on saatu Taideyliopiston kirjaamosta.

5 Moni kapellimestariluokalla ennen Bolognan prosessiin liittymistä opiskelleista ei ole pitänyt tarpeellisena suorittaa maisterintutkintoa orkesterinjohtamisesta. Sakari Oramo, Hannu Lintu ja John Storgårds kuuluvat tähän joukkoon, samoin Mikko Franck. Mediasta saa edelleen lukea nuorista kapellimestareista, jotka opiskelemisen sijaan ”haluavat vain johtaa”, eikä tutkinnon keskeyttäminen ole estänyt Taideyliopistoa myöskään nimittämästä yhtä pudokkaista vuoden alumnaksi.

opinnoissa vääriin asioihin, jos alan rekrytointikäytännöissä vallitsevat aivan toisenlaiset lainalaisuudet?

Segerstamin luokalla opiskelleista noin kolmasosa on työllistynyt siihen ammattiin, johon opinnot heitä valmistivat, eli ammattimaisten sinfoniaorkestereiden johtamiseen. Heillä on siis ammattikapellimestarin ura joko kansainvälisellä tai kansallisella tasolla. Jos tätä vertaa vaikkapa orkesterisoitinten soittajien, musiikkikasvattajien tai kirkkomuusikkojen työllistymisprosenttiin, on tulos melko vaatimaton.

Mielenkiintoisempaa on kuitenkin tarkastella sitä, mitä tapahtui niille, jotka eivät ole työllistyneet ammattimaisten sinfoniaorkestereiden tai oopperatalojen kapellimestareina. Osa heistä on työllistännyt itsensä harrastajaorkestereita tai kuoroja johtamalla, osa on saanut opettajan paikan musiikkikorkeakoulusta. Jotkut palasivat pääinstrumenttinsa pariin ja soittavat nykyään orkesterissa tai ovat freelancemuusikoita. Noin viidesosa jätti muusikon ammatin ja löysi töitä kulttuurialan hallinnosta tai IT-alalta. (Mäkilä 2024.)

Mitkä ovat kapellimestareiden polut ammattiin? Tutkinto ei ammattiin pääsyä takaa, sen edellä oleva katsaus on jo osoittanut.⁶ Keski-Euroopassa kapellimestariksi voi päästä aloittamalla oopperatalon harjoituspianistina, jolloin johtamistehtävien määrä kasvaa urakehityksen myötä. Miksi tämä tie ei toimi Suomessa? Entä uran luominen kapellimestarikilpailujen kautta? Jostain syystä niihin kukaan osallistumista ei ole Sibelius-Akatemiassa rohkaistu. Entä ulkomaiset apulaiskapellimestarin paikat, joihin voi hakea koejohdotilaisuuksien kautta?⁷ Niitäkin vain harva Sibelius-Akatemiassa opiskellut on käyttänyt väylänä ammattiin.

6 Kapellimestariksi voi tunnetusti ryhtyä myös ilman minkäänlaisia ennakkopintoja, varsinkin, jos takana on jo merkittävä ura instrumentalistina. Näin ovat meillä toimineet esimerkiksi Ralf Gothoni, Olli Mustonen ja Pekka Kuusisto. Klaus Mäkelä taas on onnistunut luomaan huomattavan uran opiskelematta orkesterinjohtoa yliopistotasolla päivääkään – hänen oppinsa ovat tulleet Sibelius-Akatemian nuoriso-osaston kapellimestariryhmästä ja yksityistunneilta. Myös esimerkiksi Savonlinnan oopperajuhlia luotsaava Ville Matvejeff on kapellimestarina käytännössä itseoppinut.

7 Suomessa vakituisia apulaiskapellimestarin työpaikkoja ei ole. Pääkaupunkiseudulla RSO on tarjonnut kapellimestariluokan opiskelijoille yksittäisiä mahdollisuuksia assistentin tehtäviin.

Kun seuraa vaikkapa *Helsingin Sanomien* uutisointia kapellimestariluokan oppilaista ja alumneista, saa siitä helposti sellaisen kuvan, että tyypillinen tie ammattiin seuraa tiettyä kaavaa. Ensin vuorossa on kapellimestariluokan kautta saatu vierailukutsu johonkin maakuntaorkesteriin, esimerkiksi tutkintokonserttia tekemään. Seuraavaksi tuleekin lyhyellä varoituksella hyppäys peruuttaneen kapellimestarin tilalle jossain merkittävämmässä orkesterissa, minkä *HS* tietenkin uutisoi suurin kirjaimin. Kolmas ja viimeinen askel on kiinnitys kansainvälisen agentuurin talliin. Tämä kaikki tietenkin uutisoidaan sellaisessa hengessä, että kysymys on vain erityislahjakkuudesta, eikä suhteilla, iällä tai sukupuolella ole yhtäkkisen menestyksen kanssa mitään tekemistä.

Tosiasiassa klassisen musiikin agentuurit pyrkivät ratsastamaan kulloisenkin muodin aallonharjalla. Juuri nyt muodissa ovat nuoret ja kauniit kapellimestarit, minkä lisäksi ”diversiteetti” tuo lisäpotkua uraan varsinkin Pohjoismaissa ja Yhdysvalloissa. Jotta nuori kapellimestari saisi agentin, tarvitaan yleensä medianäkyvyyttä ja vahva suositus joltain agentuurin listoilla vaikuttavalta kapellimestarilta tai muulta merkittävältä muusikolta.

Orkesterinjohtamisen koko kentän ottaminen huomioon koulutuksessa

Miten kapellimestarikoulutus Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa suhtautuu koko ammattimaisen orkesterimusiikin kenttään? Pitäisikö koulutusta kehittää monipuolisemmaksi vai keskittyä jatkossakin sinfoniaorkesterin johtajiin? Saavatko kapellimestariopiskelijamme riittävästi kokemusta oopperasta ja onko Suomessa polkuja oopperakapellimestariksi? Entä balettimusiikin laaja kirjo? Pitäisikö ottaa huomioon harrastajien ja opiskelijoiden tarpeet, koska silläkin saralla on tarvetta hyvälle johtamistaidoille? Entä millainen synergia kapellimestarikoulutuksella on musiikkikasvatuksen ja kirkkomusiikin opetuksen kanssa?

Hyvä tapausesimerkki koulutuksen ja ammattikentän suhteesta on suhtautuminen balettiin. Se tuntuu olevan nykymuotoisen kapellimestarikoulutuksen sokea piste. Omana opiskeluaikanani

Sibelius-Akatemian kapellimestariluokalla baletista ei puhuttu lainkaan.⁸ Tämä on siinä mielessä kummallista, että klassisen musiikin kapellimestareiden työkenttä itse asiassa jakautuu kolmeen suureen, selvästi toisistaan eroavaan sektoriin: sinfonia-musiikkiin, oopperamusiikkiin ja balettimusiikkiin. Näistä baletti tuo oopperataloille yleensä suurimmat taloudelliset voitot, koska se on taidemuotona helposti lähestyttävä ja suuria yleisömmääriä kiinnostava.

Kun pääsin ensimmäisen kerran opiskelemaan baletin johtamista kokeneen ammattilaisen ohjauksessa, tajusin, että kyseessä on todella erikoistunut ala, jossa täytyy tuntea baletin historiaa, terminologiaa ja käytäntöjä. Musiikin täytyy palvella koreografiaa ja tanssijoita, joiden liikkeet ovat painovoiman lakien määrittelemiä. Myös psykologinen pelisilmä täytyy nostaa tanssijoiden ja balettimestareiden kanssa uudelle tasolle. Tämän kokemuksen jälkeen en enää ihmetellyt sitä, että balettikapellimestarit muodostavat ikään kuin oman salaseuransa, johon ei ole helppo päästä. Koska balettia ei muodollisesti opeteta kapellimestareille juuri missään, oppivat siihen erikoistuvat taitonsa kantapään kautta – ja hyvässä tapauksessa jäävät sille tielleen.

Tulokset näkyvät osaltaan Suomen Kansallisoopperan ja -baletin esiintyjätalostossa, jossa 1990-luvulta lähtien valtaosa klassikkobalettien kapellimestareista on ollut ulkomaisia – jälleen kerran enimmäkseen brittejä. Kansallisooppera ja -baletti voisi mielestäni kantaa kortensa kekoon antamalla kotimaisille kapellimestareille enemmän tilaisuuksia johtaa balettia ja näin oppia työssä.

Kapellimestarin ammattitaitoa vaaditaan myös kirkkomusiikin piiriin kuuluvien kuoro-orkesteriteosten johtamisessa. Olisi pohtimisen arvoinen asia, miten orkesterinjohtamisen koulutus ja kirkkomusiikin koulutus voisivat palvella toisiaan. Kirkkomusiikin koulutusohjelman opettajakunnasta löytyisi varmasti olennaista asiantuntemusta, joka kapellimestariluokan kannattaisi hyödyntää opetuksessaan, ja vastaavasti kirkkomusiikin opiskelijat hyötyisivät

8 Ainoa kerta, kun balettia sivuttiin, oli silloin, kun opiskelimme Igor Stravinskyn suuret baletit *Tulilinnun*, *Petruškan* ja *Kevätuhrin*. Niitä käsiteltiin ”absoluuttisena musiikkina”, eikä niiden alkuperää balettimusiikkina huomioitu.

mahdollisuudesta opiskella käytännön orkesterinjohtamista niiden rinnalla, joiden pääaineena ovat kapellimestariopinnot.

Kapellimestarin taidoista hyötyviä musiikin genrejä on muitakin, kuten esimerkiksi viihdemusiikki ja elokuvamusiikki. Musiikkioppilaitosten ja harrastemusiikin kenttä hyötyisi myös valtavasti siitä, että yliopistotasolla kultivoitu kapellimestarin ammattitaito jossain muodossa leviäisi oppilas- ja harrastajaorkestereiden pariin. Olen itse sitä mieltä, että jopa musiikkiopiston kymmenvuotiaista viuluviikareista koottu jousiorkesteri hyötyy ammattimaisesta johtamisesta. Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa synergiaa voisi hyvin etsiä orkesterin- ja kuoronjohdon, kirkkomusiikin ja musiikkikasvatuksen koulutusohjelmien kesken.

Orkesterit, kapellimestarit ja kestävä kehitys

Vaikka klassinen musiikki vaikuttaa luontaisesti olevan kestävän kehityksen arvojen mukaista – sehän on perusluonteeltaan akustista, eikä soittaminen tai laulaminen suoraan kuluta energiaa tai tuota jätettä – on asiassa muitakin näkökohtia. Orkesterit tarvitsevat hyvin valaistuja ja lämmitettyjä esiintymistiloja, saleissa ja teattereissa on nykyään paljon uudenaikaista, sähköllä toimivaa esitystekniikkaa, ja yleisön matkustaminen esityksiä seuraamaan lisää ympäristövaikutuksia. Orkestereiden kiertueet sisältävät usein kaukolentoja, ja myös kiertueiden rahoituslähteet saattavat herättää eettisiä kysymyksiä. Kestävyysnäkökohdista myöskään orkestereiden kapellimestari- ja solistivieraiden valinnat eivät ole yksiselitteisiä. Usein vierailijoita lennätetään harjoituksiin toiselta puolelta maailmaa, mikä kuormittaa niin ympäristöä kuin orkesterin budjettia. Onko artistien lennättäminen välttämätöntä? Ovatko orkesterit liian riippuvaisia ulkomaisista agentuureista? Löytyisikö kotimaasta tai naapurista saman tasoisia lahjakkuuksia kuin tänne muualta tuotetut? Jos kapellimestarin ammatista halutaan kestävämpi, täytyisikö koko orkesterikentän muuttua?

Palataanpa vielä hetkeksi kapellimestarin ihailtuun ja kadehdittuun asemaan klassisen musiikin hierarkian huipulla. Jos jollain esittäväällä taiteilijalla näyttäisi olevan valtaa, niin kapellimestarilla.

Hänhän ohjaa joskus satojakin muusikkoja harjoituksissa ja esityksissä, suunnittelee konserttikausia ja on median haastateltavana milloin mistäkin kulttuurielämään liittyvästä kysymyksestä.

Tekisi hyvää pysähtyä pohtimaan, vastaako mediassa esitelty kuva kapellimestareiden kadehdittavasta ja yltäkylläisestä elämästä todellisuutta. Ja onko oikein, että Taideyliopisto houkuttelee opiskelijoikseen nuoria muusikonalkuja tällaisella kuvastolla? Sillä siitähän on kyse, kun sanotaan sinun voivan meidän koulutuksellamme kohota yhdeksi maailman parhaista kapellimestareista.⁹ Mitä tekevät ”maailman parhaana pidetyt” kapellimestarit? He juuri lentelevät ympäri maailmaa huippuorkestereiden kanssa esiintyen, ovat viimeisen päälle pukeutuneita ja puhuvat median henkilökuvissa viinikokoelmastaan, autoistaan tai muista kalliista, ”taviksen” elämän ulottumattomissa olevista harrastuksistaan. Maailman parhaat kapellimestarit ovat poikkeuksetta myös muusikoiden tulotilastojen kärjessä. Unelma on siis varsin materialistinen, ja media edelleen pönkittää tätä kuvaa hehkuttamalla, että Taideyliopisto ”kouluttaa huippujohtajia ja siinä sivussa joitakin tulevia miljonäärejä” (Sirén 2020, C2).

Jokainen saa tietenkin unelmoida aivan minkälaisesta elämästä hyvänsä, ja usein juuri unelmat saavat ihmisen motivoitumaan ja tekemään töitä. Mutta onko materialististen unelmien edistäminen *Taideyliopiston arvojen ja tavoitteiden* mukaista? Onko nimenomaan jet set -kapellimestarin imago se, mitä halutaan viljellä, vai voisiko uusi sukupolvi lähestyä orkesterinjohtamista jollain toisella tavalla – ehkäpä lentämällä vähemmän ja konsertoimalla enemmän kotimaan orkestereiden kanssa? Tietävätkö nuoret ja kirkasotsaiset kapellimestariopiskelijat, että heidän taidoillaan ei ole varsinaisesti merkitystä, kun niiden vastapainoksi asetetaan kontaktit musiikkielämän verkostoihin tai agentuureihin? Pitäisikö oppilaitoksen mainonnassa keskittyä pikemminkin vakavan muusikkouden kehittämiseen, mahdollisuuteen oppia traditioista ja tulkinnasta, ajatukseen musiikkielämän ja säveltäjien palveluksessa

⁹ ”With us, you can become one of the best conductors in the world. Study symphony or wind orchestra conducting or choral conducting under the guidance of internationally acclaimed teachers.” (Taideyliopisto 2024a.)

olemisesta sekä terveen johtajuuden ja hyvien yhteistyötaitojen kehittämiseen?

Jotta kuva kapellimestariluokalla opiskelusta, poluista ammat-
tiin ja ylipäättään kapellimestarin imagosta alkaisi vastata todel-
lisuutta, täytyisi ennen kaikkea median muuttaa sitä kuvaa, millä
kapellimestareista uutisoidaan. Tämä olisi kuitenkin kaupallisen
median periaatteiden vastaista. Lehtiä myydään sensaatioilla, ja
yleisö rakastaa tuhkimotarinoita. Sensaatiohakuiseen uutisoinnin
seurauksena moni kapellimestariopiskelija tuhlaa aikaansa odot-
tamalla ”löytymistään” sen sijaan, että keskittyisi omaan tekniseen
ja musiikilliseen kehitykseensä.

Jos opiskelijat hyväksyvät tämän todellisuuden, niin minkä-
laiseen opiskeluun se johtaa? Käyttävätkö he enemmän aikaa
ohjelmiston opiskeluun ja johtamistekniikkansa ja harjoittamis-
taitojensa hiomiseen vai suhdetoimintaan, näyttäytymiseen oikeille
ihmisille oikeissa paikoissa oikeaan aikaan tai somepresenssinsä
kiillottamiseen? Jos haluttaisiin, että kapellimestarikoulutuksessa
voitaisiin keskittyä niihin asioihin, joilla on harjoitustyön ja musiikin
kannalta merkitystä, pitäisikö orkesteribisneksen muuttua? Tai
pitäisikö meidän peräti kouluttaa kapellimestareita, joilla on kyky
ja tahto muuttaa orkesteribisnestä?

Agentuurien valta orkesterimaailmassa

Yksi este kestävän kehityksen tiellä on agentuurien valta orkeste-
reihin ja kapellimestareihin. 2010-luvun alussa asuin ja työskentelin
Yhdysvalloissa, ja minulla oli tuolloin mahdollisuus seurata joiden-
kin ”Big Five” -orkestereiden toimintaa sisältäpäin.¹⁰ Kyseisten
orkestereiden taiteilijat kiinnitettiin käytännössä vain muuta-
man suuren agentuurin kautta, ja agentuurien ulkopuolisten

10 ”Big Five” on ilmaus, jota on perinteisesti Yhdysvalloissa käytetty maan
parhaina pidetyistä orkestereista eli Clevelandin, Bostonin, Chicagon,
Philadelphian ja New Yorkin orkestereista.

taiteilijoiden oli lähes mahdotonta päästä tämän palomuurin lävitse.¹¹ Tämä johti toisinaan onnettomiin tapauksiin. Todistin ker-
ran, miten tunnettu eurooppalainen viulisti perui esiintymisensä
muutaman päivän varoitusajalla, ja agentuuri lähetti tilalle toisen,
joka hädin tuskin selvisi perusohjelmistoon kuuluvasta teoksesta.
Omien sanojensa mukaan paikkaamaan tullut solisti ei ollut esittä-
nyt teosta vuosiin, mutta suostui, koska kyseessä oli hyvä tilaisuus
tehdä debyytti merkittävän orkesterin kanssa. Toinen tapaus, josta
kuulin, koski nosteessa olevaa nuorta kapellimestaria, joka saapui
ensimmäiseen harjoitukseen niin huonosti valmistautuneena, että
orkesterin soittajat säikähtivät. Orkesterin yhteydenoton jälkeen
agentuuri neuvoi kapellimestaria ”sairastumaan” ja toimitti toisen
tämän tilalle.

Kansainvälisten agentuurien harjoittama kontrolli orkestereihin
on johtanut artistivalintojen yhdenmukaistumiseen kautta linjan,
kun samat ”muodikkaat” nimet toistuvat useiden orkestereiden
kausiohjelmissa. Tämä on agentuurien ansaintalogiikan mukaista,
koska niiden on vaivattomampaa myydä pientä joukkoa artisteja
orkestereihin ympäri maailmaa kuin edustaa suurempaa joukkoa.
Myös ohjelmisto köyhtyy vastaavasti, sillä useimmat ns. tähtisolistit
ylläpitävät vain muutamaa suosituinta konserttoa ohjelmistossaan
kerrallaan.

Jos orkesterit päättäisivät lopettaa yhteistyön agentuurien
kanssa, syntyisi tästä vähintään kahdenkymmenen prosentin väli-
tön säästö taiteilijoiden palkkioissa, ja todennäköisesti säästöä
syntyisi muissakin kuluissa. Jos tähän muutokseen yhdistyisi pai-
kallisten taiteilijoiden suosiminen, myös orkestereiden maksamat
matka- ja majoituskulut pienenisivät.

Aikana, jolloin maamme taidelaitosten budjetit ovat suurennus-
lasin alla, kannattaisi orkestereiden vakavasti pohtia riippuvuu-
taan kansainvälisistä agentuureista. Ensimmäinen huolen aihe
tämän riippuvuuden vähentyessä on varmastikin pelko taiteellisen

11 Joitakin poikkeuksia sentään oli: Martin Luther King -päivän konserttiin
etsittiin aina afroamerikkalainen kapellimestari, ja 4th of July -konsertin
johtajaksi sopi hyvin sotilaskapellimestari. Vähämerkityksisemmät
konsertit, kuten viihde- ja koululaiskonsertit, hoidettiin
apulaiskapellimestarin avulla.

tason laskusta. Tämä on kuitenkin turha pelko. Maailmassa on todella paljon taitavia muusikoita, myös paikallisella tasolla, joista emme ole vielä kuulleet. On absurdia ajatella, että ainoastaan kansainväliset agentuurit osaisivat tunnistaa hyviä taiteilijoita ja että kaikilla hyvillä taiteilijoilla olisi agentti – varsinkin, kun on tiedossa, miten häikäilemättömästi esimerkiksi perhesuhteita hyödynnetään agentuurien listoille pääsemisessä. Näinä aikoina taloudellisen ja ympäristövastuun kantaminen olisi orkestereilta myös tärkeä viesti niin konserttyleisölle kuin toimintaa epäsuorasti tukevalle veronmaksajallekin.

Sosiaalinen kestävyys ja orkesteriyhteisön hyvinvointi

Orkesterimuusikon työ on vaativaa, ja työympäristössä voi ilmetä monenlaisia paineita muusikkojen valmistellessa haastavaa ohjelmistoa tiukkojen aikataulujen puitteissa samalla täydellisyyteen pyrkien. Usein kapellimestarit kasaavat omalla toiminnallaan stressitekijöitä orkesterin soittajien niskaan, kuten Vesa Lehtinen (2022) on väitöskirjassaan raportoinut.

Miten kapellimestarit voisivat vaikuttaa positiivisesti orkesteriyhteisön jäsenten hyvinvointiin ja motivaatioon? Millainen johtajuus edistää sosiaalista kestävyttä orkesteriyhteisössä? Voidaanko näitä taitoja kehittää kapellimestarikoulutuksen avulla? Olen varma siitä, että voidaan, mutta se saattaa vaatia näkökulman tai jopa paradigman muutosta kapellimestarikoulutuksessa.

Lehtisen (2022) mukaan kapellimestari voi toteuttaa jotain neljästä johtajatyypistä, jotka ovat autoritäärinen, transaktionaalinen, transformationaalinen tai *laissez faire* johtaja. Ideaalina orkesteriyhteisössä Lehtisen tekstien perusteella nousee esiin transformationaalinen johtamistyyli, jossa kapellimestari kutsuu orkesteria itseohjautuvuuteen, kommunikointi on kahdensuuntaista ja muusikoiden luovalle panokselle annetaan sille kuuluva paikka. Tällainen kapellimestari osoittaa kunnioittavansa kanssamuusikoitaan, mikä lisää keskinäistä luottamusta ja vahvistaa psykologista turvallisuuden tunnetta.

Mistä sitten on lähtöisin orkestereiden työilmapiirille vahingollinen nuorten kapellimestareiden arroganssi ja miten siihen voitaisiin vaikuttaa? Olen keskustellut tästä ongelmasta usein erään kokeneen orkesterimuusikon kanssa, ja hänen mukaansa kehitystä ei vuosien saatossa ole juurikaan tapahtunut. Nykymusiikin konkareille saattaa nuori johtaja puhua alentuvasti, ikään kuin he eivät osaisi omaa työtään. Vastaan tulee edelleen kapellimestareita, jotka ovat arvaamattomia käytökseltään ja pitävät harjoituksissa yllä turvatonta ilmapiiriä. Heidän vastapainonaan esiintyy myös toisen ääripään yltiöpositiivisia johtajia, jotka imartelevat orkesteria harjoituksissa ja joiden mairea hymy ei hydy musiikin traagisimmissakaan käännteissä.

Lehtinen (2022) on kuvannut tilannetta väitöskirjassaan näin: "Noviisikapellimestarit rakentavat uraansa, jolloin heillä nousee halu miellyttää uusien työtilaisuuksien toivossa. Tällöin luontevan auktoriteetin rakentaminen on hankalaa. Se ei synny myöskään silloin, kun nuori kapellimestari keinotekoisesti pyrkii auktoriteettiasemaan." Lehtisen haastattelemat muusikot pitävät turhauttavana myös sitä, kun kapellimestari pakottaa soittajat sellaiseen muottiin, jossa he eivät voi antaa parastaan (mt., 185–186).

Ainakin suomalaisella orkesterikentällä syytä kapellimestareiden ja orkesterimuusikoiden väliseen hankaukseen voi osaltaan hakea opetuksen traditioista, kuten siitä kummallisesta käsityksestä, ettei nuoria orkesterinjohtajia saisi harjoitustilanteessa kritisoida. Tämä ajatus on ollut Sibelius-Akatemian kapellimestarikoulutuksen ohjenuorana jo 1970-luvulta lähtien. On helppo kuvitella, mitä seuraa, kun nuoret ja herkät ihmiset joutuvat esittämään erehtymätöntä orkesterin edessä.

Toinen kotimaisen kapellimestarikoulutuksen erikoinen piirre on se jo aiemmin mainitsemani seikka, että opiskelijalle painotetaan sitä, mitä hän *itse* haluaa tulkinnalta. Oman opiskelukokemukseni ja havaintojeni perusteella opiskelijaa harvemmin ohjataan itsekritiikkiin ja sen tarkasteluun, onko hänen valintansa oikea teoksen tai tyylin kannalta tai onko hänen valitsemansa tie hyvä orkesterin kannalta. Oppilaan "oman tahdon" korostamisesta saattaa jatkossa tulla tapa peittää musiikillisia tai johtamisteknisiä

puutteita. Koulutuksessa kapellimestarikokelaan itsevarmuus on nostettu tärkeään asemaan, vaikka tällaisella asenteella voidaan tuottaa psykologista vahinkoa. Liika itsekorostus tuhoaa taiteellisen kehityksen mahdollisuuden ja johtaa pohjimmiltaan autoritääriseen johtamistapaan, oli se peitelty miten kauniiseen pakettiin tahansa.

On myös tunnettua, että johtotehtävät vetävät puoleensa ihmisiä, joiden luonteenpiirteisiin kuuluu ns. pimeä kolminaisuus – psykopatia, narsismi ja machiavellismi. Olisi naiivia ajatella, että taiteilijat olisivat immuuneja tälle ilmiölle. Narsistisia primadonna ja psykopaattisia työpaikkakiusaajia on edelleen hyvienkin orkestereiden johdossa – ja he todennäköisesti tulevat ensimmäisenä pyhästi kieltämään, että kapellimestareiden imagossa, käytöksessä, valintaperusteissa tai koulutuksessa olisi mitään vialla. Tai jos on, kyse ei ole heistä tai edes alan yleisestä ongelmasta, vaan jostakusta marginaalisesta hahmosta, ”määdästä omenasta”. Monesti epäasiallista käytöstä katsotaan läpi sormien kapellimestarin oletetun lahjakkuuden ja taiteellisuuden takia, ja joskus jopa suoranaisia törkeyksiä ”on ollut tapana sietää hiljaa, kunhan taiteilija on muuten osaava ja hyvä työssään” (Paananen & Saarikoski 2024). Tällaiset asenteet olisi hyvä pystyä kitkemään kapellimestariopiskelijoista viimeistään ammattiopintojen alkaessa.

Taiteilijapedagogiikka ja opetuksen tutkimuslähtöisyys kapellimestariopetuksessa

Eräs uusi käsite, joka on noussut esiin Taideyliopiston sisäisessä keskustelussa, on taiteilijapedagogiikka. Se tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sitä, miten kokeneemmat taiteilijat opettavat nuorempia taiteilijoita. Kuka siis on oikea henkilö opettamaan taiteilijoita? Paras opettaja nuorille kapellimestareille on sellainen, jolla itsellään on (tai on ollut) kansainvälinen kapellimestarin ura ja täten kokemusta eritasoisista soittajistoista ja erilaisista kansallisista orkesterikulttuureista. Hänen täytyy myös osata opettaa ja olla pohtinut syvällisesti omaa johtajuuttaan, toimintatapojaan ja johtamistekniikkaansa.

Olisi kyseenalaista nimittää yliopistotason orkesterinjohdon opettajaksi henkilö, jolla ei ole todellista kapellimestarinuraa takanaan. Vaikka hän olisi saanut miten hyvän koulutuksen tahansa, puuttuu häneltä tällöin käytännön työn kautta syntyvää uskottavuutta. Lähes yhtä kyseenalaista on nimittää opettajaksi lahjakas muusikko, jolla ei ole opetuskokemusta tai intohimoa nimenomaan opettamiseen. Tämä saattaa toimia, jos kaikki opiskelijat ovat jo teknisesti edistyneitä, mutta jos he tarvitsevat vielä ohjausta johtamistekniikkansa rakentamisessa, ei intuitiivisesti johtavasta opettajasta ole heille paljoakaan apua.

Esille täytyy nostaa myös opetuksen tutkimuslähtöisyys, johon Taideyliopisto on sitoutunut. Seuraako opettaja aktiivisesti sitä, mitä hänen alansa *tutkimuksessa* tapahtuu? Tekeekö hän itse taiteellista tutkimusta, joka pakottaa hänet jatkuvasti uudelleen arvioimaan omia toimintamallejaan niin opettajana kuin taitelijanakin?

Helsingin Sanomien kriitikko Tauno Karila kirjoitti Sibelius-Akatemian kapellimestariopiskelijoista vuonna 1947 seuraavasti: "Aloittevalta kapellimestarilta ei vielä voida vaatia persoonallisen taiteellisen panoksen esiin saamista. Vain poikkeuksellinen luonnonlahjakkuus pystyy siihen ensiyrityksistä lähtien, mutta ylipäänsä ala on esittävän taiteen pisimpiä. Se edellyttää perinpohjaista kypsymistä ja sisäistä kasvua harjoittajaltaan." (Karila 1947, 6.) Yksi kapellimestarikoulutuksen paradokseista onkin siinä, että opiskelijat ovat nuoria, mutta orkesterikulttuurin hierarkian huipulle asettava ammatti vaatii harjoittajaltaan kypsyyttä. Suurin osa orkesterimuusikoista jakaa tämän käsityksen, sillä he toivovat johtajan olevan laajasti sivistynyt ja paljon elämäkokemusta kartuttanut yksilö. Myös suurten ihmisryhmien johtaminen harjoitustilanteessa on taito, joka paranee elämäkokemuksen myötä.

Omana opiskeluaikanani, kun puhe oli Sibelius-Akatemian tutkintojen rakenteesta, esitti kapellimestariluokan tuolloinen yliasistentti Atso Almila ajatuksen, että kapellimestarikoulutuksen pitäisi olla perusluonteeltaan jatkokoulutusta, siis musiikin tohtorin tutkintoon johtavaa, johon lähdetään sen jälkeen, kun maisteritaso jossain instrumentissa on saavutettu. Tämä ajatus on täysin vastakkainen Almilan oppi-isän Jorma Panulan pyrkimykselle saada

oppilaiskseen yhä nuorempia ja nuorempia muusikonalkuja. Almilan ajatus on kuitenkin kiehtova, ja se merkitsisi myös alan tutkimuksen lisääntymistä.¹²

Sibelius-Akatemian alumni Luke Dollman on tutkinut erilaisia opetuskäytäntöjä väitöskirjassaan *Orchestral conductor training: An evaluative survey on current international practice at the tertiary level* (2013). Kaikissa Dollmanin tarkastelemissa musiikkiyliopistoissa tai konservatorioissa oli kapellimestariluokalla käytössään orkesteri joko koko opiskelun ajan tai lyhyemmillä periodeilla. Kaikissa koulutusohjelmissa myös valmistauduttiin orkesteriharjoitukseen pienemmän yhtyeen avulla – tässä tosin oli suuria eroja siinä, olivatko yhtyeen soittajat ammattilaisia vai olivatko he esimerkiksi kapellimestariluokan opiskelijoita.

Monissa konservatorioissa johtamistekninen opetus tapahtuu pianisteja johtamalla, ikään kuin laboratorio-olosuhteissa. Tässä opetustavassa on suuria etuja, mikäli pianistit ovat kokeneita ja osaavat reagoida johtamiseleeseen sopivalla viiveellä orkesteria simuloiden.¹³ Jos opiskelija tarvitsee toistoja jonkin tekniikan oppimiseen, on siihen parempi käyttää aikaa kahden pianistin kuin monikymmenhenkisen orkesterin kanssa. Orkesteriharjoitus on tässä opetustraditiossa se tilaisuus, jossa todistetaan pianisteja johtamalla opiskeltujen tekniikoiden toimivuus.

Suhtautumisessa ohjelmiston käyttöön oli Dollmanin mukaan havaittavissa kaksi toisistaan eroavaa linjaa. Ainoastaan Pietarin konservatorio tarjosi opiskelijoilleen yksilöllisesti räätälöidyn ohjelmiston, kun taas kaikissa muissa tarkastelluissa opinahjoissa koko luokka opiskeli yhdessä samoja teoksia (Dollman 2013). Pietarissa opetuksessa toistuivat tietyt perusteokset, joiden avulla oppilaille opetettiin johtamisteknisiä taitoja (Mäkilä 2023). Tämä muistuttaa instrumenttipedagogiikasta tuttua periaatetta käyttää asteittain

12 Taideyliopisto ei toistaiseksi ole ollut innokas hyväksymään kapellimestareita jatko-opintoihin, joten tohtorin tutkinnon suorittaneita kapellimestareita ei ole maassamme kuin muutama.

13 Kapellimestariopiskelijoille olisi muutenkin hyödyllistä oppia johtamaan pianisteja ja työskentelemään niin laulajien kuin tanssijoidenkin kanssa harjoituspianistia johtaen – se on oopperassa ja baletissa täysin tyypillinen työtilanne. Sama pätee tietenkin kuoro-orkesteriteosten harjoittamiseen.

vaikeutuvaa ohjelmistoa uusien taitojen opettamiseen. Orkesterinjohtamisen opetuksessa tämä lähestymistapa on jostain syystä harvinainen. Yksi Dollmanin tekemä havainto on se, että joissain oppilaitoksissa, kuten Sibelius-Akatemiassa ja Peabody-konservatoriossa, opinnot keskittyivät lähes yksinomaan orkesterin johtamiseen käytännössä, kun taas esimerkiksi Wienissä kapellimestariopiskelijoille on omia teoreettisia kursseja, jotka tukevat heidän ammatillista kehitystään (Dollman 2013).

Dollman (2013) nostaa esiin kolme kapellimestarikoulutuksen osa-aluetta, jotka on laiminlyöty kaikissa hänen väitöskirjassaan tarkastelluissa oppilaitoksissa. Ensimmäinen näistä on kehon käyttö. Kapellimestarin keho on hänen työkalunsa, ja esityksen aikana kehon liikkeet ovat ainoa tapa välittää informaatiota orkesterille. Jos tähän näkökulmaan kiinnitettäisiin enemmän huomiota, olisi sillä Dollmanin mukaan myönteisiä seurauksia niin musiikilliselle kommunikaatiolle kuin kapellimestareiden työterveydellekin.

Toinen unohdettu aspekti hänen mukaansa on johtamisen psykologia. Vaikka orkesterin johtamisen psykologia nouseekin aika ajoin esiin opiskelijoiden ja opettajien palautesessioissa, olisi luokahuoneessa opetettu kurssi ryhmädynamiikasta ja johtajuustaidoista Dollmanin mielestä ehdottomasti parempi ratkaisu, joka varmistaisi opin menemisen perille (mt.).

Kolmas laiminlyöty alue on kamarimusiikin soittaminen kapellimestariopiskelijoiden omilla pää- tai sivusoittimilla. Dollmanin mukaan kamarimusiikkiyhtyeessä toimiminen auttaisi kapellimestariopiskelijoita ymmärtämään paremmin tehokkaita harjoitusmenetelmiä ja ohjaisi heitä antamaan rakentavaa ja sensitiivistä palautetta muille muusikoille – molemmat tarpeellisia taitoja orkesterin kanssa työskennellessä (mt.).

Myös teknologian käyttö opetuksen apuna on asia, jota kannattaa pohtia. Yksi Sibelius-Akatemiassa käytetyistä opetusmetodeista on opiskelijoiden johtamisen videointi. Videoiden analysoiminen on arkipäivää konservatorioissa ympäri maailmaa, samoin kuin mestarikursseilla. Mutta osaavatko oppilaat hyödyntää tätä välinettä parhaalla mahdollisella tavalla? Tietävätkö he, mihin kiinnittää huomiota – elekielen ja soivan lopputulok-

sen yhteyteen – vai katsovatko he videoita pikemminkin siitä näkökulmasta, näyttävätkö he ”hyvältä” ulkopuolisen katsojan silmissä? Konserttitaltiointien keskittyminen kapellimestarin ilmeisiin ja tunteen ilmaisuun saattaa osaltaan vääristää kuvaa siitä, miten kommunikaatio johtajan ja soittajien välillä todellisuudessa tapahtuu.

Lopuksi

Taideyliopiston Sibelius-Akatemian tarjoama kapellimestari-koulutus on toiminut ponnahduslautana monen suomalaisen kapellimestarin uralle, ja yksi sen kiistattomia vahvuuksia on mahdollisuus säännölliseen harjoitteluun elävän orkesterin kanssa. Oman yksilöllisen värinsä koulutukseen ovat tuoneet painotus orkesteri-instrumenttien soittajiin oppilasvalinnoissa ja hyvin laaja ”akateeminen vapaus”, joka antaa tilaa erilaisten johtajapersoonallisuuksien kehittymiselle.

Koulutuksen yksipuolinen ja kritiikitön suitsuttaminen niin median kuin Taideyliopiston toimesta on kuitenkin seikka, josta kannattaisi huolestua. Johtaako se ylimielisyyteen ja silmien sulkemiseen kehitysehdoituksilta? Ajatellaanko, että koska olemme ”maailman parhaita”, koulutus on täten täydellistä eikä mitään kannata muuttaa?

Miten pääsisimme niin mediassa kuin Taideyliopiston omassa tiedottamisessa eroon itsekehusta ja kuluneista hokemista ja kohti realistista, tutkittuun tietoon pohjaavaa näkemystä kapellimestarikoulutuksesta? Monet kapellimestarikoulutuksen ympärillä toistuvista väitteistä olisivat helposti todistettavissa oikeiksi tai vääriksi esimerkiksi vertailemalla tilastoja eri orkestereiden kapellimestareista Suomessa ja ulkomailla tai tutkimalla valmistuneiden opiskelijoiden sijoittumista työelämään. Tämän jälkeen olisi mahdollista sanoa, että ”meidän koulutuksemme on hyvää siksi, että...” sen sijaan, että vedottaisiin medianäkyvyyteen ja sensaatiohakuisiin otsikoihin.

Kapellimestarikoulutuksen pitäisi siis muuttua, mutta miten? Koko orkesterikenttää ja sillä vallitsevia lainalaisuuksia on mahdo-

tonta muuttaa yksin koulutuksesta käsin, mutta kriittisten näkökantojen tuominen esille saattaa herättää keskustelua, jolla on tervehdyttävä vaikutus. Koska jostain on pakko aloittaa, ehdotan kapellimestarikoulutuksen kehittämiseksi seuraavia viittä kohdetta

- opetussuunnitelman laajentaminen Dollmanin (2013) ehdottamalla tavoilla sisältämään kapellimestariopiskelijoille räätälöityä kehönhallinnan opetusta, johtamistaitojen teoreettista opetusta ja kamarimusisointia
- koulutuksessa opetettavan musiikin genrevalikoiman laajentaminen sisältämään sinfoniamusiikin ja oopperan lisäksi baletti-, viihde- ja elokuvamusiikkia
- realistisen kuvan tarjoaminen ammattikentästä; kaikista ei voi tulla ammattimaisen sinfoniaorkesterin kapellimestareita, joten koulutuksen tulisi valmistaa opiskelijoita toimimaan myös opiskelija- ja harrastajaorkestereiden kapellimestareina
- vaihtoehtoisten urapolkujen esittelemisen; hyvä partituurinlukutaito on välttämätöntä esimerkiksi musiikkijärjestäjän, sovittajan tai oopperakuiskaajan tehtävissä sekä musiikkia sisältävissä TV-tuotannoissa
- kestäväen kehityksen teemojen tuominen osaksi koulutusta ja niiden tarkastelu niin kapellimestarin ammatin kuin orkesterien ja musiikkibisneksen näkökulmasta; ajatus kapellimestarista omalla esimerkillään johtavana mielipidevaikuttajana.

Huomaan, että olen esseessäni esittänyt enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Kapellimestarin ammatti on siinä mielessä erikoinen, että sen vaativaa kokonaisuutta on vaikea hahmottaa, jos ei itsellä ole alalta runsasta kokemusta – ja alan sisälläkin on kymmeniä, ellei satoja eriäviä näkemyksiä. Moni asia kapellimestarin työssä on ikään kuin savuverhon peitossa – ja joskus näin toimitaan tarkoituksella, koska tietynlaisesta epämääräisyydestä ja mystiikasta koituu hyötyä erityisesti kapellimestareita markkinoiville agentuureille. Niin kapellimestarin työstä kuin kapellimes-

tarikoulutuksestakin esitetään usein väitteitä, joita on vaikea tai mahdotonta perustella.

Orkesterinjohtamisen ala vaatii siihen keskittyvää tutkimusta, jotta alaan liittyviä väitteitä pystyttäisiin paremmin perustelevaan ja epätodet väitteet kumoamaan. Dollmanin ja Lehtisen väitöstutkimukset ovat hyvä avaus, mutta ne kaipaavat kipeästi seurakseen uutta tutkimusta niin kapellimestareiden työelämään sijoittumisesta kuin erilaisten opetusmetodien tehokkuudesta aina johtamisen manuaaliseen tekniikkaan saakka. Mahdollisimman suuri läpinäkyvyys niin kapellimestarikoulutuksesta kuin ammatillisesta todellisuudesta olisi pitkällä aikavälillä eduksi niin kapellimestarien ammattikunnalle kuin orkesterikulttuurille ylipäätään Suomessa ja ulkomailla.

Tiedostan, että on tahoja, jotka eivät ilahdu siitä, että hankalia kysymyksiä esitetään ja mahdollisia ammatin ja koulutuksen epäkohtia tuodaan päivänvaloon. En kuitenkaan usko olevani yksin näiden ajatusten kanssa. Toivon siis, että tämä kirjoitus ei johda viestintuojan ampumiseen, vaan entistä rehellisempään keskusteluun kapellimestarin ammatista, kapellimestarikoulutuksesta ja orkestereiden toimintaperiaatteista – ja toivon mukaan se johtaisi myös hedelmällisempään ja vaikuttavampaan orkesterinjohtamisen alan tutkimustyöhön.

Lähteet

- Campbell, Mary. 2000. "The conducting Jarvis". *South Coast Today* 14.5.2000. Haettu 17.7.2024. <https://eu.southcoasttoday.com/story/entertainment/local/2000/05/14/the-conducting-jarvis/50494675007/>
- Dollman, Luke. 2013. *Orchestral conductor training: An evaluative survey on current international practice at the tertiary level*. Väitöskirja. Adelaide: University of Adelaide, Elder Conservatorium of Music.
- Duffie, Bruce. 1997. "Conductor Yuri Temirkanov – A conversation with Bruce Duffie." *Verkkodokumentti*. Haettu 17.7.2024. <http://www.bruceduffie.com/temirkanov.html>
- Farberman, Harold. 2003. "Training conductors." *The Cambridge companion to conducting*, toim. Bowen, José Antonio, 249–261. Cambridge: Cambridge University Press.

- Grönqvist, Johanna. 2020. "Mikä tekee suomalaisesta kapellimestarikoulutuksesta maailman parasta?" *Yle.fi/klässinen* 15.9.2020. Haettu 22.7.2024. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/09/15/mika-tekee-suomalaisesta-kapellimestarikoulutuksesta-maailman-parasta>
- Karila, Tauno. 1947. "Sibelius-Akatemian kapellimestarioppilaat." *Helsingin Sanomat* 28.5.1947.
- Komppa, Ville. 2023. "Tunne orkesterisi 18.5.2023: kapellimestarikoulutuksen uusimmat tuulet." *Tunne orkesterisi blogi*. Haettu 22.7.2024. <https://tunneorkesterisi.com/2023/05/11/tunne-orkesterisi-18-5-2023-kapellimestarikoulutuksen-uusimmat-tuulet/>
- Konttinen, Anu. 2008. *Conducting gestures: Institutional and educational constructing of conductorship in Finland, 1973–1993*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kujansuu, Valtteri. 2024. "Johtajan elkeet." *YLE verkkosivut* 18.2.2024. Haettu 17.7.2024. <https://yle.fi/a/74-20073533>
- Kuokka, Nelli. 2024. "Hannu Lintu: Ainutlaatuinen yhteisö kantaa kapellimestareita yli sukupolvien." *Taideyliopiston verkkosivut*. Haettu 9.2.2024. <https://www.uniarts.fi/artikkelit/haastattelut/hannu-lintu-ainutlaatuinen-yhteiso-kantaa-kapellimestareita-yli-sukupolvien/>
- Lehtinen, Vesa. 2022. *Organisaation emergentti itseohjautuvuus, case sinfoniaorkesteri: "Miksi orkesteri soittaa hyvin, vaikka sitä johdettaisiin huonosti?"* Väitöskirja. Lappeenranta: Lappeenrannan-Lahden teknillinen yliopisto LUT. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-335-773-0>
- Länsiö, Jaani. 2023. "Kapuluokka." *Helsingin kaupunginorkesterin verkkosivut* 17.5.2023. Haettu 22.7.2024. <https://helsinginkaupunginorkesteri.fi/fi/konsertit/kapuluokka>
- Mäkilä, Sasha. 2022. "Venäläinen kapellimestaripedagogiikka Suomessa." *Idäntutkimus* 4/2022: 54–60.
- Mäkilä, Sasha. 2023. "Orkesteriohjelmisto Pietarin konservatorion kapellimestarikoulutuksessa 1979–2019." *Idäntutkimus* 2/2023: 4–26.
- Mäkilä, Sasha. 2024. "Leif Segerstam's pedagogical legacy." *Journal of the International Conductors Guild* 35(1): 21–28.
- Nevalainen, Kimmo. 2017. "Ilmeetkin sen kertovat – Ari Rasilaisella on paljon sanottavaa kapellimestarikoulutuksesta." *Karjalainen* 20.9.2017.
- Niinimäki, Pirjo-Liisa. 2020. "Lahjakkaat nuoret muusikot ympäri maailmaa haluavat Suomeen kapellimestarioppiin – Jorma Panula loi mallin, joka vie huipulle." *Aamulehti* 2.2.2020. Haettu 22.7.2024. <https://www.aamulehti.fi/musiikki/art-2000007448509.html>
- Paananen, Karoliina ja Saarikoski, Sonja. 2024. "Muusikon paradoksi." *Long Play* 30.5.2024. Haettu 22.7.2024. <https://www.longplay.fi/pitkat/muusikon-paradoksi>
- Pyysalo, Riitta. 1990. "Suomalainen sinfonia." *Suomen Kuvalehti* 28.12.1990.
- Schuller, Gunther. 1997. *The Compleat Conductor*. New York: Oxford University Press.
- Sirén, Vesa. 2020. "Johtoon." *Helsingin Sanomat* 1.2.2020.

Suomen sinfoniaorkesterit ry. 2023. *Vuosikertomus 2023*.

Taideyliopisto 2024a. "Conducting, bachelor and master." Haettu 8.8.2024.

<https://www.uniarts.fi/en/study-programmes/conducting-bachelor-and-master/>

Taideyliopisto 2024b. "Musiikin johtaminen, kandidaatti ja maisteri." Haettu

22.7.2024. <https://www.uniarts.fi/koulutusohjelmat/musiikin-johtaminen-kandidaatti-ja-maisteri/>

THIS IS NOT A POSITION: Rethinking Productivity: *As Art/As Pedagogy/ As Research*

JO ADDISON, JENNY DUNSEATH, NATASHA KIDD,
KELLY LARGE, AND MAGNUS QUAIFE

Professional practice has become a prevalent aspect of many degrees in contemporary art. However, we ask: how might we move beyond lecture theatre or seminar room based delivery of these aspects of curricula towards more collaborative pedagogies which can better reflect artistic methods? How might we make them more useful and meaningful for students and artist-educators together?

In September 2023, the authors collaborated on *Inventory of Behaviours: Productivity*, a KUNO¹ course that brought together students from the Academy of Fine Arts at the University of the Arts Helsinki, the Royal Danish Academy of Art, and the Oslo National Academy of the Arts. Exploring what it might mean to be productive as an artist, a series of workshops employed the methodology of *Inventory of Behaviours* (Addison and Kidd 2017 – ongoing), an evolving artwork consisting of instructions written by artists that detail how to reproduce their behaviours in the studio. This series explored the notion of ‘productivity’ in relation to these behaviours, investigating their value through the lens of

1 KUNO is a Nordplus funded network of Nordic fine art academies that aims to become a university without walls through offering courses that offer short term mobility to students. *Inventory of Behaviours: Productivity* was a KUNO Intensive course.

the students' own art making activities. Through the multiple viewpoints of the authors, this chapter and the accompanying poster insert reflect on the pedagogies employed in the course in Helsinki as an experimental collective act.

The research of *Inventory of Behaviours* (IOB) takes as its starting point dominant representations and understanding of the artist around which the history of art, popular culture, and education have long been centred: artist as genius, artist as white, artist as male, artist as western, artist as prodigy, as well as artist as lazy, virtuoso, tortured, and drunk. It is based on the premise that these multiple, often intersecting myths about the nature, character, and activities of the artist exert a negative influence on the ways in which creativity is understood and valued. The project focuses on the idea that there are currently overlooked opportunities that can be afforded by looking more closely at the way artists behave in relation to the artworks they make.

PAUSE

In *The Carrier Bag Theory of Fiction* (1986) Ursula K. Le Guin makes a distinction in storytelling between the hero story and the non-hero story. In short, her proposal is that fiction has been dominated by narrow constraints that centre on drama, linear narratives to success, and the behaviours of the protagonist. She counters with the provocation that the alternative trajectories of the non-hero are harder to tell and less alluring but may reveal more of the texture of humanity. IOB attempts to tell the story of making and learning differently by addressing peripheral activities: the preparations, patterns, neuroses, and procrastinations of artists, the types of activities that occur in relation to the studio (in its broadest sense) that are more conventionally understood to be outwith the creative process. For the purposes of this chapter, we consider what it would mean to tell a different story about what it is to be productive.

Limiting perceptions of the artist hold a firm place in the collective imagination, often centring the mythos of the artist above the

overlooked range of realities that constitute contemporary artistic activity. These representations have exerted a disproportionate influence on corresponding perceptions of who is capable of creative practice, the stories we tell about the history of the arts, the value that can be placed on art and how (and whether) to teach it. As has been widely acknowledged, the result is a lack of alternatives to these narratives in both art historical and cultural canons.

Preliminary research through IOB has revealed that artists' encounters with matter, with concepts, with process (production) are frequently prefaced, punctuated, and concluded by apparently unrelated and often habitual activity (peripheral). External factors such as financial imperatives, domestic responsibilities, and physical and mental wellbeing are influential in the formation of these. It is common for artists to engage in preparatory, and sometimes diversionary, activities that directly inform the creative processes of art-making. These comprise a broad range of types, which can be found in multiple individuals and, therefore, categorised. They include, for example, behaviours that can be grouped as types of resistance, methods for readiness, and modes of care. However, in spite of their universality and pervasiveness, such peripheral activities, behaviours and habits within cultural production have been largely ignored in pedagogy and by scholarly research as the subject of systematic investigation.

Frequently listed as one of the '21st Century Skills' for success across sectors in the information age, productivity can be broadly understood to be the ultimate consequence of maximum efficiency. It does, however, exist as a very real pressure that cuts through many aspects of our professional and personal lives. As artists with curatorial and artistic practices, we often juggle multiple roles as educators, mentors, administrators, academics, researchers, whilst being parents, family, and friends. This balancing act can lead to a feeling of not being productive enough in any aspect of our lives, while at the same time being constantly busy. To us the notion of productivity is persistently present in the fields of education and art practice, with an increasing impact on the domestic and social.

I/OB is predicated on the idea that there are currently overlooked opportunities for rethinking art education that can be afforded by more careful scrutiny of artistic processes. A wider examination of these could be of value, not just to artists and related disciplines but beyond. A better understanding of the real contemporary activities of artists and the imperatives that shape them has the potential to inform new and current narratives around artistic creativity. New knowledge could inform how art can be taught, applied, and what the benefits are to society more broadly, for instance in respect of health and wellbeing, equality and diversity, employment, and education.

PAUSE

For this volume we have produced a visual essay in the form of a double-sided poster which is one result of an ongoing process of reflection between the authors: Large and Kidd who were running the course, Addison and Dunseath who are artistic collaborators, and Quaife who facilitated the project in Helsinki. The visual essay presents images, references, and outcomes of the participating course members, selected by the authors. Together the authors discussed the successes and failures of the methodology so that we might learn and evolve for the course's next iteration in Copenhagen in the Autumn of 2024. This has involved exploring our different perceptions of the course and looking at these through distinct critical and contextual frames. It is important to say that those reflections have often had significant differences including the terms through which we defined ideas about success and failure with their relationship to productivity.

The course was positioned as a work of art, part of an ongoing cycle of research in which teaching and learning are functions of a practice-based inquiry into habitual manifestations of creativity amongst artists. Building upon previous iterations which have taken place at Blip Blip Blip, Leeds, in 2017, and Tate Modern, London, in 2019, it was adapted to the context of an art academy and staged at Uniarts Helsinki. The week-long workshop involved

collaborative and individual activities. As a group we reflected on and mapped the spaces we worked in by drawing them directly onto the floor of the institution. We shared how our practices felt through an embodied processing with clay. By re-enacting and reinterpreting instructions from the IOB archive we explored the collection of behaviours in relation to Space/Architecture, Well-being, and the Body. We wrote our own instructions for the IOB: one for ourselves and one for the institution in relation to productivity and the learning on the course. During the week we were joined by guests, choreographer Jana Unmüssig and architect Tuomas Toivonen, each defining their own practice in relation to productivity which in turn created new perspectives in our thinking and doing.

The two-sided poster is an experiment in alternative forms of academic writing which might better reflect the methods and modes of meaning-making that are pertinent to the educational and creative disciplines within which the authors work. Its layering of conceptual, visual, textual, and material representation of the course brings together interrelating parts: daily directives from the course tutors, instructions devised by course participants, and images of outcomes from the activities. As such we hope that, while the inclusion of various instructions may seem didactic, they comprise a pedagogic tool which should be understood to function as open and non-prescriptive.

The making of the poster by the authors has enabled a sifting through the material produced by participants during the course. This has not only afforded a re-examination of the work produced (the behaviours, instructions, enactments, reflections, and research materials all captured on colourful post-it notes and A4 paper), but also a consideration of the shifting interpersonal dynamics and atmospheres generated when individuals come together in an intense group endeavour.

In the process of the authors reviewing the material for the poster and exploring different visual and textual schema, a distillation has occurred. Certain instructions and moments of noticing have been pulled to the surface, not based on articulable selection

criteria, or even an attempt to create a coherent picture of the week-long collective endeavour. Instead, selections have been made based on what they convey about the kinds of embodied knowledge and the felt experiences that occurred – the moments of confusion, joy, irritation, humour, and exhaustion. This act of sharing, in itself, reflects a level of vulnerability assumed by both students and tutors throughout the course.

Previous iterations of IOB have been presented as an evolving performative artwork within the space of the gallery with a public. In these performance events IOB employed embodied pedagogy, however in the act of translating it for the intensive period at The Academy of Fine Arts of Uniarts Helsinki, the project felt more transactional, even didactic. This context troubled its function as a performed artwork because it was perceived as an educational course. To bring the thinking back to productivity, course plans were being revisited and revised every evening, reconciling the events of each day with a familiarly nagging sense of accountability for ‘successful’ outcomes. For some, the reworking of the course in response to institutional constraints, and the subsequent day-to-day adjustments were perceived as a failure of practice, a ‘pedagogy by circumstance’. For others, there was recognition of the slippage between the roles of artist and teacher which brought about a crucial re-questioning of the value of vulnerability as a form of institutional critique beyond the core teaching framework. The vulnerability exposed and felt by the tutors was a ‘live pedagogy’ that was as close to the act of making in art practice as it can be.

Finally, to return to carrier bag theory, we hope that the course offered the students a moment of reflection and that this was not achieved through presenting heroic narratives, with the artist-teacher as hero figure passing on knowledge from their fixed position. We hope it was achieved in a manner that was more generous because it was open to and indeed sought the experience and understanding of the students. It was a process of sharing and learning together, and we hope compassionate as a result.

IOB carries the behaviours so that they might be shared, the course offers these behaviours so that they might be learned from,

and the poster is a container through which the processes and outcomes of the course might be held and disseminated more widely. As such we are not presenting a pedagogical position so much as sharing a set of potentialities.

References

Inventory of Behaviours. n.d. *Investigating Artistic Behaviours*. Accessed 3 August 2023. <https://www.inventoryofbehaviours.co.uk>
Le Guin, Ursula K. 1986. *The Carrier Bag Theory of Fiction*. S.L.: Ignota Books.

References used in the poster

Ahsan, Hamja. 2022. *Shy radicals: The Antisystemic Politics of the Militant Introvert*. London: Book Works.

The Care Collective. 2021. *The Care Manifesto: The Politics of Interdependence*. New York: Verso.

Freelands Foundation. SHIFT 2021 Natasha Kidd and Jo Addison. Accessed 24 May 2024. <https://freelandsfoundation.co.uk/education/shift-2021>

Graeber, David and Wengrow, David. 2022. *The Dawn of Everything. A New History of Humanity*. UK: Penguin Books.

Kaurismäki, Aki. 1985. *Calamari Union*. Film. Finland: Villealfa Film productions.

Kaurismäki, Aki. 1987. *Hamlet Goes Business*. Film. Finland.

Kral, Petr. 2008. *Working Knowledge*. Translated by Frank Wynne. London: Pushkin Press.

Hjort Guttu, Ane. 2020. "The End of Art Education as We Know It." *Kunstkritikk: Nordic Art Review* 20.5.20. Accessed 3 August 2023. <https://kunstkritikk.com/the-end-of-art-education-as-we-know-it/>

hooks, bell. 1992. "The Oppositional Gaze: Black Female Spectators." In *Black Looks: Race and Representation* by bell hooks, 115–131. Boston: South End Press.

Nelson, Maggie. 2022. *On Freedom: Four Songs of Care and Constraint*. Toronto: Random House.

Rejtman, Martin. 1999. *Silvia Prieto*. Film. Argentina.

Self, Jack, ed. 2016–2023. *Real Review*. Issues 1–15. Accessed 6 September 2023. <https://real-review.org/>

Smith, Zadie. 2022. *Intimations: Six Essays*. USA: Penguin Books.

Svart trompetsopp (no date) Screenshot. Accessed 7 September 2023. https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Svart_trompetsopp&veaction=edit

**With thanks to participating students in Inventory
of Behaviours KUNO Intensive 2023, from:**

Royal Danish Academy of Art

Academy of Fine Arts, University of the Arts Helsinki

Oslo National Academy of the Arts

Poster Design: Jessie Hall, Owen Bryant.



Kehon kautta – ajatuksia puheen ja äänen opetuksesta Liike ja ääni -opintojaksolla

PIHLA PALTEISTO

*Mistä ääni meissä tulee? Mitä on silmissä?
Puhe virtaa virtaavassa maailmassa,
puhe virtaa virtaavassa maailmassa
ja sinun täytyy itse tietää miltei kaikki.*

Paavo Haavikko

Äääää. Vauva parkaisee ja kaikki huokaisevat helpotuksesta. Uusi ihminen on syntynyt maailmaan, ja huudosta päättelemme, että hän on hengissä. Pian lapsi oppii ilmaisemaan hädän lisäksi myös mielihyvää äännelemällä. Alle vuoden ikäinen vauva iloitsee äänestään, kujertelee, päristelee ja kokeilee sen ääripäitä koko kehonsa voimalla. (Esim. Törölä 2009.) Kasvaessaan lapsi myös oppii, kuinka ääntä pitäisi käyttää. Kulttuurissamme pitää usein istua hiljaa ja nätisti, ei saa huutaa tai edes nauraa liian kovaan ääneen. Lisäksi äänestä saatetaan esittää määritelmiä. Esimerkiksi peruskoulun musiikintunneilla saatetaan laulukokeissa kertoa lapselle, minkälainen hänen äänensä on: ”kaunis”, ”pieni”, ”epäviireinen”, ”käheä”, ”huono”. Osalle lapsista kerrotaan, että heillä on virheellinen tapa ääntää joitain äänneitä ja se pitää korjata. Myös mediassa saatetaan puhua äänestä tai jonkun tavasta puhua: ”miellyttävä ääni”, ”ärsyttävä tapa puhua”, ”mistähän toikin on kotoisin”. Parikymppisellä nuorella saattaa olla paljon ulkoisia

määrittelyjä äänestään ja puhetavastaan, mutta ei välttämättä lainkaan kokemusta äänen ja puheen opettamisesta.

Työskentelen seitsemättä vuotta Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun näyttelijäntaiteen koulutusohjelmassa puheen ja äänen käytön lehtorina. Näyttelijän ammatti on mitä suurimmassa määrin äänityötä, ja puheopettajana tavoitteenani on auttaa opiskelijaa tutustumaan ääneensä ja suunnata polulle oman äänen löytämisessä, sanan kaikissa merkityksissä. Puheopettajana opetan näyttelijäopiskelijoita läpi koko kandiopintojen, ja opetus alkaa jo ensimmäisen vuoden ensimmäisestä jaksossa, Liike ja ääni opintojaksolla. Tästä opetus jatkuu puheen perustekniikan sekä tekstityön opetuksena läpi kandid vuosien. Lisäksi puheopettaja on mukana suurimmassa osassa kandid vuosien taiteellisia produktioita, joissa opiskelija harjoittelee muun muassa opittujen taitojen siirtämistä näyttämölle. Tässä tekstissä pohdin äänen opettamista näyttelijäntaiteen opintojen alussa, Liike ja ääni opintojaksolla, joka toteutettiin syyslukukaudella 2023.

Alkusysäys

Liike ja ääni -opintojakso on ollut vuodesta 1988 saakka näyttelijöiden, ohjaajien ja dramaturgien yhteinen opintojakso, jolla opinnot Teatterikorkeakoulussa on aloitettu (Kumpulainen 2011). Opintojakso on nimensä mukaan rakentunut liikkeen ja äänen opettamisesta, äänen ja liikunnan lehtoreiden yhteisopetuksessa. Itse olen opettanut opintojakson kahdesti, vuosina 2018 ja 2020. Helmikuussa 2023 kuulin, että opettaisin opintojaksoa näyttelijäntaiteen liikunnan lehtori ja tanssija Satu Elovaaran kanssa, joka ei ollut aikaisemmin opettanut opintojaksolla tai tuntenut opintojakson historiaa. Päätimme Elovaaran kanssa lähteä rakentamaan opintojaksoa kokonaan uudestaan, omista lähtökohdistamme. Kuinka haluaisimme aloittaa opiskelijoiden opinnot? Mikä olisi tärkeää? Kuinka huomioida ryhmäopetuksessa yksilöiden erilaiset tarpeet? Raamit opintojaksolle asettivat tutkintovaatimukset ja omat erityisalamme, joten opetusvälineinä meillä olivat ääni ja liike. Kirjoitan tässä tekstissä puheopettajan näkökulmasta ja keskityn

erityisesti äänen opettamiseen opintojaksolla. Omassa opetuksesani ääni on kuitenkin vahvasti suhteessa kehoon, joten ääniopetuksen erottaminen liikkeen opetuksesta on osin keinotekoinen. Opintojakson suurista linjoista puhuessani käytän me-muotoa, koska ne ovat rakentuneet niin oleellisesti yhteistyössä Elovaaran kanssa. Spesifeistä ääniharjoitteista kirjoittaessani käytän minä-muotoa, koska niissä opetus on ollut selkeämmin minun vastuullani.

Liike ja ääni -opintojakson historiaa

Liike ja ääni -opintojakso on ollut osa opetussuunnitelmaa jo yli 30 vuotta, ja liikunnan lehtori Seppo Kumpulainen on ollut opintojakson opettajana lähes koko sen ajan (1988–2018), muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Kumpulainen on kirjoittanut opintojaksosta myös väitöskirjassaan, jossa hän kertoo, että opintojakso on aina ollut vähintään kahden opettajan, liikkeen lehtorin ja puheen lehtorin, yhteisopetusta. Lisäksi opintojaksolla on saatanut vierailia myös musiikin ja laulun lehtoreita. Puheen lehtoreista opintojaksolla ovat sen alkuaikoina olleet Ritva Koivunen, Marja-Leena Kuuranne-Autelo ja Marita Naava sekä edellisten jäätyä eläkkeelle Laura Sipilä, Pihla Palteisto, Tuuli Nilsson ja Heini Nikander. Liikettä Kumpulaisen lisäksi on opettanut Laura Frösen. Opintojakson alkuvaiheilla puheopetuksesta vastasi Koivunen, joka yhdisti Kumpulaisen liikunnallisiin harjoitteisiin hengitystä, perusääntä, tekstiä ja laulua. Tavoitteena on ollut tutkia liikkumisen ja äänenkäytön perusteita. (Kumpulainen 2011.) Puheopettajan positiosta opintojaksosta ei ole tietääkseni kirjoitettu, mutta opintojakson opetusta on tallennettu Teatterikorkeakoulun pedagogisessa tallennushankkeessa. Hankkeessa kuvattiin yhtä Liike ja ääni opintojakson opetuskertaa puheopettaja Ritva Koivusen johdolla ja haastateltiin Koivusta. Haastattelussa Koivunen tiivistää mielestäni osuvasti, että ”puheopetus on lukkojen purkamista”. (Koivunen 2009.)

Opintojakson rakennuspalikoita

Tausta-ajatuksena minulla ja Elovaaralla oli opintojaksoa suunnitlessamme ajatus kestävästä taitelijasta, josta olemme puhuneet paljon opetussuunnitelmatyön¹ aikana näyttelijäntaiteen koulutusohjelmassa. Opintojaksoa rakentaessamme pohdimme paljon hyvinvoinnin, jaksamisen sekä rajaamisen teemoja. Pyrimme tarjoamaan opiskelijoille vaihtoehtoisia tapoja tehtävien tekemiseen. Pohdimme myös, mitä tarkoittaa itseohjautuva opiskelija, joka on myös ollut terminä esillä opetussuunnitelmakeskusteluissa. Päätimme lähestyä termiä psykologian itseohjautuvuusteorian kautta. Teoria avaa yhden näkökulman sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin kysymyksiin. Teorian mukaan ihmisen käyttäytymistä ohjaa kolme psykologista perustarvetta: omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. Käytännössä meillä on tarve vaikuttaa asioihin, saada onnistumisen kokemuksia ja tuntea yhteyttä toisiin ihmisiin. (Deci ja Ryan 2017.) Opintojaksoa suunnitellessamme pohdimme, kuinka nämä tarpeet voisivat toteutua opintojakson opetuksessa.

Sen sijaan, että opettelisimme suoraan jotain teknistä taitoa, jota toki äänen tuottamisessa tarvitaan, lähdimme liikkeelle ennemmin kehollisesta tutkimisesta. Miltä ääni tuntuu ja missä se tuntuu? Miltä toisten ääni tuntuu omassa kehossa? Kuinka liike vaikuttaa ääneen? Ääni liikkeeseen? Kuinka voin kielentää kokemuksiani?

Opiskelijoiden lähtökohdat äänenopetukseen ovat tällä opintojaksolla oman kokemukseni mukaan aina hyvin kirjavat: yksi on saattanut saada puheen opetusta kansanopistossa, toinen tutustunut ääneen vuosien laulutuntien kautta ja kolmas ei ole koskaan edes ajatellut, että omaan ääneen voisi vaikuttaa harjoitteilla. Oman kokemukseni mukaan useimpien opiskelijoiden aiempi kokemus perustuu korvan kautta harjoitteluun eli keskittymiseen siihen, miltä ääni tai puhe kuulostaa. Osin tämänkin takia

1 Taideyliopiston opetussuunnitelman kehittäminen ja uudistaminen toteutettiin vuosina 2021–2024 kolmivuotisena hankkeena, johon osallistuin erityisesti näyttelijäntaiteen puheopetuksen osalta. Uusien opetussuunnitelmien mukainen opetus käynnistyy syyslukukauden alussa 2024.

päädyimme valitsemaan äänen opiskelemisen kehon kautta. Reitti olisi ainakin suurimmalle osalle tasapuolisesti uusi, jolloin opiskelijat voisivat yhdessä olla uuden äärellä.

Rakentaessamme opintojaksoa Elovaaran kanssa pohdimme pitkään, kuinka rajata opetusta. Tutkintovaatimukset² on määriteltä melko löyhästi, ja ne antoivat meille opettajina tilaa rakentaa opintojaksoa melko vapaasti. Päädyimme toistuvasti sanoihin leikki ja rutiini. Koimme molemmat, että teatterin tekemisessä meille keskeistä on leikki, jaettu tiettyjen sääntöjen rajaama kokeileminen ja tutkiminen. Myös Taideyliopiston kontekstissa kehollinen tutkiminen leikin kautta tuntui perustellulta alkeelliselta johdatukselta kohti taiteellista tutkimusta. Lisäksi toivoimme, että opiskelijalle jäisi opintojaksosta jotain, johon hän voisi palata myös opintojakson jälkeen ja joka voisi tukea hänen opiskelujaan myös myöhemmässä vaiheessa. Meille reitti tähän löytyi rutiinista ja tois-tosta. Päätimme rajata mahdollisia sisältöjä melko rankasti, jotta opintojaksolla olisi aikaa toistaa ja tehdä havainnoja niiden pohjalta.

Kolmas asia, jota pohdimme paljon, oli oman kehon kuuntelu. Opintojaksoihin on aikaisemmin liittynyt paljon mittaamista: Cooperin testit ja vetoharjoitukset sykemittauksineen (Kumpulainen 2011). Kumpulaisen väitöskirjassa mittaaminen on mielestani hyvin perusteltua, mutta halusimme kokeilla jättää sen pois ja tehdä tilaa oman kehon ja tuntemusten kuuntelulle ilman ulkoisia apuvälineitä. Tämä kehon kuuntelulle tilan tekeminen laukaisi minulla puheopettajana ajatuskierteen siitä, kuinka voisimme tehdä opintojaksolla tilaa myös äänen kokemuksen havainnoinnille

2 T-XB20218 Liike ja ääni, 4 op

Osaamistavoitteet (opinto-oppaassa)

Opiskelija saa alulle psykofyysisen prosessin, jossa hän löytää keinoja käynnistää mielikuvitustaan ja tunteitaan, tunnistaa sisäisiä ja ulkoisia impulssejaan ja olla kontaktissa toisiin. Opiskelija saa uskallusta heittäytyä harjoittelemaan yksin ja muiden kanssa, ja löytää keinoja purkaa henkilökohtaisia näyttelemisen esteitään. Opiskelija osaa tavoitella lihastyön kannalta tarkoituksenmukaista psykofyysisistä työskentelytapaa, ymmärtää omaa kehollisuuttaan sekä tuottaa vapaata ääntä. Hän pystyy nimeämään liikkeen ja äänenkäytön opetuksen ja näyttelijäntaiteen yhteisiä tavoitteita. (Taideyliopisto s.a.)

kehossa. Päädyin pohtimaan sitä, kuinka oman kokemukseni mukaan sanat ja yleensäkin puhe laukaisevat paljon mielikuvia omasta äänestä. Esimerkiksi: "Minulla on hiljainen/matala/korkea/ruma ääni." Lisäksi elämämme aikana omaksuttu persoonallinen tapa puhua (esim. murteet, suun sisätila, äänen sointipaikka) ohjaavat meitä omien havaintojeni mukaan toteuttamaan samantyyppistä kaavaa uudestaan. Sanat itsessään kantavat myös merkityksiä, jotka ohjaavat herkästi ajattelua kohti näitä merkityksiä. Opettajana rakastan tekstejä ja sanoja, niiden tuntumaa suussa ja koko kehossa ja merkityksiä ja mielleyhtymiä, joita ne kantavat, mutta tällä opintojaksolla halusin yrittää tehdä opiskelijoille tilaa havainnoida omaa ääntään kehollisesti, irti merkityksistä. Tätä tuki myös tutkintovaatimuksissa mainittu tavoite tuottaa vapaata ääntä. Päädyin poistamaan opintojaksolta kaikki sanat. Lopulta opintojaksolle pääsi yksi sana: moi.

Tiesin myös, että opintojaksolla on käytetty paljon laulua (Kumpulainen 2011). Laulun opetus opintojakson kontekstissa tuntuu myös selkeältä ja perustellulta, mutta koska opintojaksolla ei nyt ollut mukana yhtään laulunopettajaa, en kokenut olevani pätevä sen opettamiseen. Mielestäni kaikilla on upea ääni, jolla voi ilmaista itseään laulaen, mutta lauluun liittyy paljon esteettisiä ihanteita ja aikaisempiin laulukokemuksiin saattaa liittyä paljon voimakkaita tunnekokemuksia, joihin tällä opintojaksolla ei olisi aikaa perehtyä riittävän tarkasti.

Verrattuna aiempaan opintojaksolta jäivät pois laulu ja sanat. Jäljelle jäi keho, hengitys ja ääni, jotka ovat minulle puheopettajana merkityksellisiä opetuksen peruselementtejä. Ääniharjoitusten rakentaminen lähti siis näistä elementeistä. Yhteisopettajuudessa parasta on, että sain tutkia yhdessä liikkeenopettajan kanssa omaa opetustani.

Rakentaessamme harjoitteita pohdimme paljon myös katsomista teatterin oleellisena osana. Toisten roolia katsojina ja toisten asettumista katsottavaksi. Koimme tärkeäksi tarjota opintojaksolla mahdollisuuksia sekä katsoa toisia että asettua katsottavaksi. Katsottavaksi asettuessa useimmilla meistä kehossamme käynnistyy erilaisia hermostollisia prosesseja (esim. Arajärvi ja Thesleff 2020),

ja yritimme rakentaa opintojaksolla mahdollisuuden tutustua niihin. Mitä kehossani tapahtuu, kun olen katseen alla? Entä miten se vaikuttaa ääneeni?

Äänen kehollisuus

Äänen kehollisuus ei varsinaisesti ole uusi ajatus. Yoshi Oida kirjoittaa kirjassaan *Näkymätön näyttelijä* hengityksen ja äänteiden tutkimisesta kehollisesti ja kehottaa näyttelijää tutkimaan, missä erilaiset vokaalit soivat tai tuntuvat kehossa. Oida käyttää esimerkiksi /s/-, /m/- ja /a/-äänteitä (Oida 2004), joita myös me käytimme opintojaksolla, tosin Oidasta riippumattomista syistä.

Myös kansainväliset maineikkaat puheopettajat kirjoittavat äänen kehollisuudesta. Karkeasti yleistäen Kristin Linklater pohjaa opetuksensa äänen kokemukseen kehossa (Linklater 1976). Cicely Berryn opetuksessa suuressa osassa ovat teksti ja sanojen sisällöt, mutta myös Berryn kirjoissa ääntä lähdetään opettamaan kehon ja hengityksen kautta (Berry 1987; 1997). Myös Suomessa Tiina Syrjä tutki väitöskirjassaan vieraalla kielellä näyttelemisen kehollisia kokemuksia (Syrjä 2007).

Itse olen opiskellut ääntä voimakkaasti korvan kautta. Sitä kautta, miltä ääni kuulostaa. Puheterapeuttina opin erottamaan äänestä piirteitä ja tunnistamaan kuulon perusteella niiden takana vaikuttavia fysiologisia ja anatomisia rakenteita ja prosesseja. Voin kuulonvaraisesti löytää äänen sointipaikan tai äänteen artikulaatiopaikan ja teknisesti muuttaa ääntöväylän asetuksia erilaisten äänien aikaansaamiseksi, mutta koulutuksessani puhuttiin hyvin vähän äänentuottajan subjektiivisesta kokemuksesta. Huomaan kiinnostuvani jatkuvasti enemmän kehollisista menetelmistä ja äänen kokonaisvaltaisuudesta. Itselleni äänen kehollisuus on toki ollut aina mukana opetuksessani ehkäpä siksi, että taustani on tanssissa ja olen tottunut työskentelemään kehoni kanssa. Kehon käyttäminen ääniopetuksessa on kuitenkin ollut hyvin intuitiivista eikä niinkään perustunut mihinkään teorioihin, joihin olen tutustunut vähän kerrallaan vasta Teatterikorkeakoulun opetusurani aikana.

Kehon kautta ääneen

Koska kyseessä on opintojen ensimmäinen opintojakso, halusin, että opetuksessa keskitytään vain muutama asiaan, jotka ovat omassa opetuksessani äänentuoton perusteita. Elovaaran kanssa päädyimme siihen, että opintojakson ensimmäisillä viikoilla tutkimme karkeasti kehon linjausta, kontaktia lattiaan ja maadoitusta sekä hengitystä ja sen liikettä kehossa. Havainnoimme kehon liikettä lepo hengityksessä seisten ja maaten. Tutkimme pidennettyä uloshengitystä soinnittoman hankaushälyäänteen /s/ kautta. Yritimme havainnoida kehon tarvetta hengittää sisään ja tutkimme, kuinka keho hengittää sisään vapaasti pitkän uloshengityksen jälkeen. Havainnoimme myös hengityksen liikettä kehossa, kun tuotimme lyhyitä staccatoäänteitä /s/ ja /f/. Missä kehossani liikkuu, kun tuotan näitä äänneitä? Harjoitusten tavoitteena oli tunnistaa hengityksen tukea äänelle, vapauttaa kehoa turhista jännitteistä tai ainakin tunnistaa niitä ja löytää aktiivista rentoutta, jossa keho on valmis toimimaan, tuottamaan ääntä.

Linjauksen, maadoituksen ja hengityksen kautta siirryimme opetuksessa kohti kehon ääntä, alkuun huokauksen kautta. Tämän jälkeen lähdimme tutkimaan ääntä tarkemmin nimeämättömän vokaalin kaltaisen äänteen ja kehon liikkeen avulla. Kokeilimme äänen tuottamista erilaisten kehon ravistuksien ja täristyksien avulla sekä kevyesti naputtelemalla itseä tai paria rintakehään ja selkään äännön aikana. Kokeilimme myös tuottaa ääntä erilaisissa fyysisissä harjoitteissa, joissa vaihteleva kontakti maahan sai aikaan kehon tärdhdyksen ja mahdollisesti vapautti kurkunpäästä ympäröivien lihasten kontrollia. Havainnoimme sekä omien että parin käsien avulla äänen värähtelyä kehossa. Harjoitteissa tutkittiin mahdollisimman helppoa, virtaavaa ja rennosti tuotettua ääntä ja kehon resonanssia. Harjoitteita tehtiin pääosin suuremmassa ryhmässä yhtä aikaa, jolloin on mahdollista saada myös toisen opiskelijan ääni resonoimaan omassa kehossa.

Äänneissä etenimme kohti suomen kielen vokaaleja. Käytimme opintojaksolla vain takavokaaleja /a/ ja /o/ sekä opintojakson edessä etuvokaalia /e/. Näiden edessä käytimme soinnillisia konso-

nantteja, kuten /j/ ja /z/, tuomaan fyysistä tuntumaa, estämään kovaa aluketta ja tuomaan kieltä eteenpäin, jolloin ääni pääsee virtaamaan suusta ulos.

Rintaresonanssin lisäksi tutkimme myös pään resonanssia. Pyy-sin opiskelijoita tuottamaan erilaisia soinnillisia konsonantteja ja havainnoimaan, missä niiden tuottaminen tuntuu. Valitsin ään-teiksi omasta mielestäni voimakasta kehollista tuntumaa tuottavia soinnillisia konsonantteja, kuten nasaalit /n/ ja /m/, bilabiaalisen ja dentolabiaalisen äänteen /v/ ja täryäänteen /r/. Lisäksi havain-noimme myös kurkunpään liikettä esimerkiksi äänneiden /b/ ja /ng/ avulla.

Fysiologisesti tai anatomisesti en juuri avannut opiskelijoille sitä, mitä teemme. Tarjosin ään-teitä, joita opiskelijat pääsivät tutkimaan yksin, pareittain tai ryhmässä. Yleensä harjoitteissa etenimme yhdessä tekemisestä ja ryhmän äänestä kohti parityös-kentelyä ja lopulta yksilön ääntä.

Tutkimme myös ääntä tilassa. Veimme samoja harjoitteita erilaisiin tiloihin, kuten meren rantaan Mustikkamaalla, Kuvatai-deakatemian katolle, Paloheinän mäelle ja Teatterikorkeakoulun jumppasaliin. Erilaiset akustiset pinnat tarjosivat mahdollisuu-den tutkia ääntä ja saada tilasta erilaisia havaintoja. Tämän lisäksi pyrimme tarjoamaan tilaa äänelle. Arjessa meillä on enää harvoin mahdollista käyttää äänemme koko potentiaalia. Puhe tyypistyy usein lähikeskusteluun, eikä meillä ole välttämättä mahdollisuutta käyttää ääntämme monipuolisesti eri korkeuksilla ja voimakkuuk-silla. En opintojaksolla käyttänyt sanaa huutaa missään vaiheessa, vaan kehotin opiskelijoita tutkimaan äänen ulottumista, päästä-mistä ja lähettämistä eri suuntiin. Huutaminen aiheuttaa jo sanana oman kokemukseni mukaan herkästi ääntöväylän kuroutumista kiinni sekä tarpeettoman voimakasta subglottaalista painetta. Pyrimme vain päästämään ääntä, jolloin kokemukseni mukaan ääni pääsi useilla opiskelijoilla virtaamaan vapaammin ja helpommin. Ääni pääsi täyttämään ja valtaamaan tilaa, kokeilemaan rohkeasti ulottuvuuksiaan.

Kaikki muuttui, muuttuiko mikään?

Opintojakson rakentaminen uudestaan oli meille Elovaaran kanssa mielekäs ja tärkeä mahdollisuus pysähtyä oman opetuksen äärelle kollegan kanssa. Suurten viivojen vetäminen ja harjoitteiden rakentaminen niiden ympärille vaati paljon työtä, mutta samalla tiedostimme, että kyseessä on vasta ensimmäinen luonnos meidän versiostamme opintojaksosta. Opintojakson aikana ja sen päättyttyä keskustelimme paljon siitä, mikä toimi ja mikä ei, sekä opettajien kesken että yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Kaiken kaikkiaan keskustelimme opintojaksolla opiskelijoiden kanssa paljon. Purimme päivän aikana osan tehtävistä ja juttelimme usein viikon lopuksi yhteisesti siitä, mitä olemme harjoitelleet, miltä se on tuntunut ja mitä harjoitellaan seuraavaksi. Tarjosimme opiskelijoille mahdollisuutta keskustella opettajan kanssa myös kahden kesken opintojakson aikana. Sekä yhdessä käydyt keskustelut että lyhyet kahdenkeskeiset kohtaamiset tarjosivat meille opettajille mahdollisuuden tarkentaa ja jopa suunnata uudelleen opetustamme. Kun huomasimme opintojakson aikana, että jokin harjoite tuntui vaikealta tai epämääräiseltä, pystyimme tarkentamaan ohjeistusta jo seuraavalle tunnille. Tämä keskusteleva rakenne tuntui itselleni toimivalta opintojaksolla.

Opintojakso on väistämättä suuri. Nyt opintojaksolla oli 22 opiskelijaa, mikä on paljon ääntä ja paljon yksilöllisiä haasteita ja tarpeita. Yritimme rakentaa opintojaksolle vaihtoehtoisia tapoja tehdä tehtäviä ja matalan kynnyksen mennä niin sanottuun nollaan eli seuraamaan tehtävää. Välillä mietin, onko nollaan menneen opiskelijan vaikeaa päästä tehtäviin jälleen mukaan halutessaan. Osasimmeko kannustaa ja rohkaista riittävästi kokeilemaan myös omalla epämukavuusalueella olevia harjoitteita? Muutenkin kaikkien tarpeiden huomioiminen on haastavaa. Siinä missä toinen opiskelija olisi toivonut lisää fyysistä haastetta, toivoi toinen taas lempeämpää lähestymistapaa ja enemmän ääniharjoitteita. Toinen toivoi enemmän ryhmätehtäviä ja toinen taas työskentelee mieluummin yksin. Koin tärkeäksi, että myös näistä asioista keskusteltiin yhteisesti, jotta erilaiset äänet pääsivät kuuluviin ja myös

opettajina pystyimme perustelemaan ratkaisujamme. Teatterin tekeminen voi olla kompromissien tekemistä useiden taiteilijoiden tavoitteiden risteämässä, joten koin nämä keskustelut tärkeiksi myös tulevaa ajatellen.

Äänen kannalta mietin usein, olenko rajoittanut opintojakson sisältöä liikaa. Kuinka paljon suljen pois tiputtamalla laulun ja sanat pois? Olimmeko liiankin yksinkertaisten perusasioiden äärellä? Olisiko pitänyt tarjota rohkeammin ja enemmän harjoitteita ja haastaa vielä enemmän? Toisaalta seison edelleen tämän päätöksen takana. Harjoittelemamme asiat toimivat mielestäni ääniopetuksen perusteina, ja niiden kautta voi liukua laulunopettajan kanssa myös lauluharjoitteisiin. Myös sanoille on oma aikansa ja paikkansa opetussuunnitelmassa. Kaikkea en kuitenkaan voi opettaa yhden opintojakson aikana, ja osaltani opetus jatkui saman ryhmän kanssa näytelmätekstin kanssa kohtaustyöpajassa. Silti huomaa kipuilleen sen kanssa, kuinka paljon puheesta ja äänestä jäi kokonaan esittelemättä tämän opintojakson aikana.

Se, miten tekemämme ratkaisut heijastuvat opiskelijoiden poluilla, näkyy vasta ajan kanssa. Miten ensimmäisen vuoden puheen ja äänen opetus muodostaa kokonaisuuden ja kuinka koko kandipolku rakentuu kolmen vuoden kuluessa. Ehkäpä kolmen vuoden kuluttua, kun palaan taas opintojakson pariin uusien ykkösten kanssa, osaan taas nähdä puheen kuljetuksen ja aloituksen yhteyden tarkemmin ja huomaa tarvetta painottaa jotain enemmän jo opintojen alusta alkaen.

Lopulta on myös lohdullista, että vaikka koemme muuttaneemme opintojaksoa paljon, uskon, että jonkinlainen ydin on säilynyt melko samankaltaisena. Koivunen puhui lukkojen purkamisesta (Koivunen 2009), ja koen opintojakson olevan edelleen sitä. Samoin Kumpulaisen (2011) mainitsemat tavoitteet tutkia liikkuamisen ja äänenkäytön perusteita toteutuivat mielestäni edelleen. Opintojakson tavoite on edelleen ollut sama, vaikka valitsemamme reitit tavoitetta kohti ovat olleet hieman erilaiset.

Opintojakso oli ensimmäinen luonnos, tarjous, tutkimusmatka. Mikään ei ole selvää eikä valmista, eikä sen tarvitsekaan olla. Oleellista itselleni oli maltaa olla opiskelijaryhmän kanssa

yhdessä liikkeen ja äänen äärellä. Opintojakson päätyttyä puheen opetus jatkuu puheen perustekniikan opetuksena, tekstityönä ja produktio-opetuksena ja -ohjauksena. Kolmen vuoden matka on siis vasta alkamassa.

Lähteet

- Arajärvi, Paula, ja Thesleff, Paula. 2020. *Suorituskyvyn psykologia: Tieto- ja taitokirja korkeaa suorituskykyä ja hyvinvointia rakentaville*. VK-kustannus.
- Berry, Cicely. 1987. *The Actor and His Text*. Lontoo: Harrap.
- Berry, Cicely. 1997. *That Secret Voice*. Teoksessa *The Vocal Vision. Views on Voice by 24 Leading Teachers, Coaches and Directors*, toim. Marion Hampton ja Barbara Acker. New York: Applause, 25–35.
- Deci, Edvard ja Ryan, Richard. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Haavikko, Paavo. 1958. *Lehdet lehtiä*. Otava.
- Kumpulainen, Seppo. 2011. *Hikeä ja harmoniaa. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun näyttelijäkoulutuksessa vuosina 1943-2005*. Teatterikorkeakoulu. Helsinki.
- Linklater, Kristin. 1976. *Freeing the Natural Voice*. New York: Drama Book Publishers.
- Oida, Yoshi ja Marshall, Lorna. 2004. *Näkyvätön näyttelijä*. Suom. Lauri Sipari. LIKE, Gummerus: Jyväskylä. Alkuperäisjulkaisu 1997.
- Syrjä, Tiina. 2007. *Vieras kieli suussa. Vieraalla kielellä näyttelemisen ulottuvuuksia näyttelijäopiskelijan äänessä, puheessa ja kehossa*. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Taideyliopisto. s.a. "Teatterikorkeakoulun opinto-opas, Näyttelijäntaiteen koulutusohjelma, teatteritaiteen kandidaatti, 2020-2025." Verkkosivu. Haettu 25.7.2024. <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/ohjelma/6034>
- Törölä, Helena. 2009. *Ääntelyn kehitys ensimmäisen ikävuoden aikana*. Teoksessa *Puhuva Ihminen*, toim. Aaltonen, Olli; Aulanko, Reijo; Iivonen, Antti; Klippi, Anu ja Vainio, Martti. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Videolähteet

- Koivunen, Ritva. 2009. *Hetki opetuksesta. Teatterikorkeakoulun pedagoginen tallennushanke*. Teatterikorkeakoulu.

Taiteen ja teorian *still life* – vastakkainasettelusta kokeilevuuteen

MIA SEPPÄLÄ

Taiteellisen tutkimuksen määrittäminen on aiheuttanut laajaa keskustelua kulttuuripolitiikassa, tieteessä ja taidepiireissä. Vaikka käsite saattaa vaikuttaa monitahoiselta, sen keskeisenä piirteenä voidaan pitää sitä, että taiteellista tutkimusta tekee taiteilija, joka tutkii taiteen tekemisen metodeja sisältäpäin. Taidetta ei nähdä vain kohteena, vaan myös näkökulmana.

Lähestyn aihetta kokeilullisuuden, taiteen eri alueiden yhteistoiminnan ja opetuspaikan erityispiirteiden huomioimisen kautta. Teksti perustuu kokemuksiini suomalaisen taideyliopiston opettajana ja taiteilija-tutkijana, erityisesti vuosina 2022–2023, jolloin toimin vastuuopettajana opintojaksoilla Näkökulmia taiteelliseen tutkimukseen ja *Perspectives on Artistic Research*.

Taidekorkeakouluissa pohditaan aktiivisesti, miten taide ja teoria voivat yhdistyä. Esimerkiksi kuvataiteen maisterin opinnäytetyön tavoitteena on yleensä sekä työn visuaalinen dokumentointi että siihen liittyvä kirjallinen osuus, joka sijoittaa teoksen nykytaiteen laajempaan kontekstiin. Taiteen sanallistaminen on usein vaikeaa sillä audiovisuaaliset tai kolmiulotteiset teokset välittävät monimuotoisia merkityksiä, joita sanat eivät välttämättä tavoita. Syntyy perustavanlaatuisen ristiriita, joka korostuu erityisesti yliopisto-opetuksen vaatimuksissa ja rakenteissa. Tämän vuoksi tekstissä painotetaan tarvetta kokeilunhaluisemmalle asenteelle tulevaisuuden taideteoriaopetuksessa ja korostetaan taiteellisen tutkimuksen näkyvämpää roolia korkeakouluopetuksessa.

Taiteen ja teorian perinteistä vastakkainasettelua voidaan hällventää esimerkiksi tuomalla taidealojen eri metodologioita yhteen, jolloin taideteoreettiseen opetukseen voi avautua uusia näkökulmia. Esimerkiksi luentosarja, joka sisältää viittausmateriaalien ja keskustelun lisäksi myös käytännön kokeiluja ja demonstraatioita, voi toimia paikkana tiedon jakamiselle ja vahvistaa Taideyliopiston yhteisöllisyyttä.

Lähtöasetelma

Asetelmataiteessa käytetään usein hedelmiä, kuolleita eläimiä, kukkia ja muita esineitä kuvaamaan pysäytettyä elämää. Suomen kielessä termi "asetelma" korvasi aiemman käsitteen "hiljaiselo", joka puolestaan juontaa juurensa saksalaiseen "Stillebeniin" ja englantilaiseen "still lifeen". (Kivirinta 2004.) Termi "still life" herättää ristiriitaisuuksia, sillä se perustuu hollantilaiseen "stilleveniin" eli pysäytettyyn elämään. Jotta tilanne ei olisi aivan yksiselitteinen, myöhemmin termi mukautettiin ranskaksi "nature morte" ja italiaksi "natura morta", jotka tarkoittavat kirjaimellisesti "kuollutta luontoa". (Minty 2018.) Asetelmataiteen monikieliset ilmaisu tuovat esiin kuvataiteen käsitteellistämisen ja kielellistämisen paradoksin. Käsitteiden runsastuminen saattaa ohjata huomion itse teoksen sisällöstä sopivien käsitteiden ja kategorioiden määrittelyyn. Tässä piilee riski: voimme menettää juuri ne tekijät, jotka sitovat taiteen elämään, josta se nousee ja jota se palvelee (Karhu 2009).

Toisaalta kääntäminen on väistämätöntä myös kuvataiteessa, koska eri taiteenmuotojen rajat ovat käyneet läpäiseviksi ainakin 1960-luvulta lähtien. Olemme tällä hetkellä tilanteessa, jossa eri mediumit liittyvät toisiinsa, muovaavat ja uudistavat toisiaan yhä uudelleen.³ Tätä prosessia on kutsuttu "uudelleen medioitumiseksi" (re-mediatization) (Graw 2012). Modernistinen käsitys taiteesta, joka perustuu välineen olemukseen (essence of its medium), on laajentunut ja monipuolistunut uudelleen medioitumisen seu-

3 Suomenkielisissä mediateoreettisissa keskusteluissa käytetään yhä vakiintuneemmin termiä "medium", joka korostaa eri medioiden välisiä eroja erotuksena termiin "media", joka korostaa niiden yhtäläisyyksiä ja vuorovaikutussuhteita (Elo 2005, 23).

rauksena. Kun välinettä ei enää tarkasti määritellä, sille ei jää selkeitä sisäisiä ominaisuuksia. Sen luonne riippuu sen sijaan siitä, miten taiteilija sitä käsittelee (sama).

Suomalaisen kuvataidekoulutuksen hiljaiselo on muuntunut ajan saatossa pysähtyneestä asetelmasta kulkemiseksi eri taiteen muotojen välillä. Opiskelijoita rohkaistaan tutkimaan taiteen sisältöä ja historiaa sekä kehittämään omaa ymmärrystään nykytaiteen olemuksesta. Yhteiskunnan nopeat muutokset ja taidekoulutuksen integroituminen osaksi yliopistomaailmaa ovat tehneet tilaa uusille keskusteluille. Kerran itsenäiset ja autonomiset taidekoulut ovat nyt yhä tiiviimmin osa yliopistoja ja niiden akateemisia kehyksiä (Joynes 2020). Tämä muutos on herättänyt kysymyksiä teorian kasvavan roolin vaikutuksesta taiteen autonomiaan ja itseisarvoon. On esimerkiksi pohdittu, lisäävätkö taiteilijoiden maisterin- tai tohtorintutkinnot todella syvyyttä ja monipuolisuutta taiteelliseen ilmaisuun vai ovatko ne keinoja integroida taiteilijat osaksi taidealan hallinnollisia rakenteita (Kuumola 2022).

Näiden muutosten keskellä on tärkeää pohtia, miten teoreettisen painotuksen lisääntyminen vaikuttaa taiteen opetukseen ja opiskelijoiden luovaan prosessiin. Taiteellisen ilmaisun vapaus ei voi olla sidottu pelkästään teoreettisiin määritelmiin tai akateemisiin rakenteisiin. Kuten Nicolas Bourriaud esseekokoelmassaan *Esthétique Relationnel* (1998) painottaa, taiteen tekemisen käytännön puoli ja taiteellinen näkemys kehittyvät ennen kaikkea kokemuksen, harjoittelun ja yhteisen pohdinnan kautta – eivätkä pelkästään teoreettisen tiedon välityksellä (Bourriaud 2002).

Bourriaud'n ajatusmaailmaa sovelletaan käytännössä taidekentällä keskittymällä ajankohtaisiin sosiaaliin ja ekologisiin kysymyksiin, aktivismin, materiaalisuuden ja aistikokemusten kautta. Teoksissa yhdistetään elementtejä, jotka yhdessä synnyttävät odottamattoman "taajuuden" – jotain, mikä ylittää ennako-odotukset. Tämä lähestymistapa ei ole ristiriidassa akateemisen taiteellisen tutkimuksen kanssa, joka usein edellyttää työskentelyä tuntemattoman äärellä. Juuri tämä tiedonpuute on olennainen osa tiedonmuodostusta. Se tuo taiteilijan etualalle ajattelijana ja määrittelee uudelleen ajattelun luonteen (Cotter 2019).

Tuntoisuudesta

Taideyliopiston Tutkimusinstituutin taiteellisen tutkimuksen professori Otso Aavaranta uskoo, että taiteellista tutkimusta tarvitaan tähän aikaan muistuttamaan siitä, että tuntoisuutemme ja esteettinen havaintomme ovat keskeisiä tekijöitä elämän mielekkyyden kannalta (ks. Taideyliopisto 2024). Aavaranta kuvailee teosprosessiaan ja tuntoisuuden merkitystä siinä: ”Se taide, mitä teen, on kokeilevaa. Keräilen ja yhdistelen monenlaista tietoa. Se tuottaa sellaisia taideteoksia, joissa äänen havainto on jollakin tavalla odottamatonta tai sellaista, että ihminen pysähtyy sen ääreen ja kokee jotain erityistä tuntoisuuden alueella.” (Sama.)

Tuntoisuuden tai haptisuuden huomioiminen avaa uusia ulottuvuuksia taidekokemukselle, mutta näen sen yhtä lailla hyödyllisenä teoreettisessa opetuksessa. Haptiikka viittaa kaikkeen, mikä liittyy tuntoaistiin, ja juontuu kreikan sanasta *hapthesthai*, joka tarkoittaa koskettamista tai tarttumista. Kreikkalaisessa etymologiassa haptinen kokemus yhdistää meidät ympäröivään maailmaan luomalla vastavuoroisen kontaktin, jossa asiat ja tila tuntuvat. (Potts 2020.) Haptiikka liittyy myös ympäristötiedon jakamiseen ja kehon kokonaisvaltaiseen orientaatioon (Lahtinen 2008).

Mediateoreetikko ja kuraattori Laura U. Marks avaa tuntoisuuden merkitystä elokuvassa käsitteellään ”haptinen visuaalisuus”, jonka hän esittelee teoksessaan *The skin on the film: Intercultural cinema, embodiment, and the senses* (2000). Marks tarkastelee monikulttuurista elokuvaa, ruumiillistumista ja aisteja muun muassa diasporassa elävien elokuvantekijöiden tuotannon kautta. Hän osoittaa, kuinka alisteisessa asemassa olevien kulttuurien kertomuksia ja kokemuksia on usein jouduttu piilottamaan ja säilömään vaihtoehtoihin ilmaisumuotoihin sen sijaan, että ne olisi voitu esittää avoimesti puhuttuna, kirjoitettuna tai kavalisena kerrontana. Näin muistot ja kokemukset ovat siirtyneet sukupolvelta toiselle tuntoaistin, hajujen ja makujen välityksellä. (Marks 2000.)

Haptinen visuaalisuus viittaa Marksilla siihen, miten visuaalisessa representaatioissa aistillinen muisti ja kuvan materiaalinen

ulottuvuus kytkeytyvät katsojan kokemukseen. Marks on erityisen kiinnostunut elokuvista, jotka ”uudelleen-materialisoivat ja ruumiillistavat” globaalin esinevirran. Tämä käy ilmi esimerkiksi siinä, miten kulttuurienvälinen elokuva voi paljastaa ja nostaa esiin kadonneita tai piilotettuja muistoja ja synnyttää uutta ymmärrystä kulttuurien välisestä kokemuksesta. (Marks 2000.)

Marks on myös kritisoinut käsitteen väärinkäyttöä pehmeiden ja keinotekoisien visuaalisten lähestymistapojen oikeuttamiseksi. Hänen mukaansa tällaiset lähestymistavat eivät pysty korvaamaan todellisen sosiaalisen ja poliittisen vallankäytön vaikutuksia. Vaikka katsoja voidaan tuoda lähelle kuvaa, tämä läheisyys ei automaattisesti tarkoita lohdun tai positiivisen kokemuksen tarjoamista maailmasta. (Marks 2020.)

Taideteoksen katsominen on subjektiivinen kokemus, jossa taiteilijan alkuperäiset aiomukset ja katsojan henkilökohtaiset tulkinnat kietoutuvat yhteen. Taidekriitikko ja esseisti John Bergerin sanoin ”näemme vain sen, mitä katsomme”, ja samalla suljemme ympäriltämme kaiken muun (Berger 2008).

Kuvataideakatemia Nykytaiteen tutkimuksen professori Hanna Johanssonin mukaan haptisessa representaatiossa kuvallinen esittäminen yhdistää eri aisteja ja asioita, jolloin katse ja kohde lähenevät toisiaan (Johansson 2010). Tuntoisuuden ja haptisuuden huomioiminen voi laajentaa näkökulmaa pelkän optisen havainnoinnin ulkopuolelle: ne samat aistimelliset tavat, jotka ovat auttaneet siirtämään muistitietoa sukupolvilta toisille, voivat myös edesauttaa teoreettisen tiedon omaksumista. Tieto ei jää pelkästään rationaaliselle tasolle, vaan saa myös kehollisen ja kokemuksellisen ulottuvuuden.

Tavoitteenani on tuoda kuvataiteen teoriaopetusta lähemmäs konkreettista ja haptista maailmaa. Uskon, että abstraktin tiedon omaksumiseen liittyviä haasteita voidaan lieventää tekemällä oppimisprosessista konkreettisempaa ja havainnollisempaa esimerkiksi visualisointien, demonstraatioiden ja kokeilujen avulla. Kun opetuksessa hyödynnetään kuvataiteilijan työvälineitä ja materiaaleja ja nämä yhdistetään keskusteluihin, käsitteisiin ja teorioihin, taiteen ja teorian välinen suhde ei enää näyttäyty yksiselitteisenä.

Se kehkeytyy opetuksen aikana ja rakentaa vahvemman yhteyden opiskelijan ja opetettavan sisällön välille.

Kohti ammatillista koettelevuutta

Olen usein pohtinut, miksi kuvataiteilijat tarvitsevat ulkopuolista apua teostensa sanoittamiseen. Näyttää siltä, että teosten ja niiden prosessien asiantuntemus käsitetään erillisenä taiteilijan varsinaisesta työstä. Kuvataiteilijoiden työnkuvat ovat jatkuvasti muuttuvia ja moninaisia, mikä luo häilyvyyttä eri kategorioiden välille. Taiteen tekemisen ja työllistymisen muodot vaihtelevat, ja ammatillista identiteettiä on usein vaikea määritellä. Tällöin taiteilijat voivat turvautua useisiin, vaikeasti artikuloitaviin kategorioihin tai niiden yhdistelmiin.

Viime aikoina kysymykset asiantuntemuksen ja asiantuntijoiden roolista ovat herättäneet keskustelua. Kuullaanko asiantuntijoita riittävästi esimerkiksi poliittisessa päätöksenteossa? Entä ketkä ovat parhaita asiantuntijoita – tutkijatko, oman alansa koulutetut ammattilaiset vai kokemusasiantuntijat?

Kielitoimiston sanakirja määrittelee asiantuntijan henkilöksi, jolla on erityistä perehtyneisyyttä jollekin alalle. Kokemusasiantuntija sen sijaan on termi, jota ei vielä ole sanakirjassa, mutta se on ilmestynyt kotimaisten kielten keskuksen sanapöytäkirjaan vuodesta 2011. Kokemusasiantuntija on henkilö, joka on kartuttanut asiantuntemustaan henkilökohtaisen kokemuksen kautta, ei ammattikoulutuksen tai teorioiden pohjalta. (Heikkinen 2015.)

Näitä kysymyksiä voi lähestyä myös tarkastelemalla, miten kuvataiteilijan asiantuntijuus muodostuu ja mihin se perustuu. Taiteilijan työhuoneessa tehdyt valinnat ja kokeilut jäävät usein suurelta yleisöltä piiloon, mikä on osittain tarkoituksenmukaista. Kuitenkin kuvataiteen korkeakouluopetuksessa on tapana avata ja jakaa teoksen tekemisen vaiheita kollegiaalisessa hengessä esimerkiksi taiteellisen työn seminaareissa. Teosprosesseja esitetään usein dokumentoituina esityksinä, kuten näyttöruudulta katsottavina audiovisuaalisina esityksinä. Tämän lisäksi on mah-

dollista esitellä myös valmiita tai keskeneräisiä fyysisiä teoksia, jotka opiskelija esittelee esimerkiksi työhuoneessaan.

Teosprosessien näkyväksi tekeminen auttaa ymmärtämään teoksen syntymekanismeja, taiteellisen työskentelyn johdonmukaisuutta (tai epäjohdonmukaisuutta) ja oppimaan siitä jotakin vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kun teoksen eri vaiheet avataan ja jaetaan, ne tulevat näkyviksi myös muille. Siksi teosprosessien sanallinen avaaminen on olennainen osa kuvataiteilijaksi kehittymistä.

Kuvataiteilijan arkisto lähteenä

Opiskelijoiden omat taiteen tekemisen tekniikat ja käytännöt tulisi mielestäni nykyistä selkeämmin ja perustellummin ottaa osaksi omaa tutkintopolkua, jolloin taiteen metodien kehittäminen tapahtuisi mahdollisimman varhain. Pienillä huomion kohdistamisen muutoksilla sekä järjestelmällisellä materiaalin keräämisellä ja prosessien dokumentoinnilla voidaan päästä hyvään alkuun. Opintojen aikana kerätyn lähdemateriaalin hallintaan ja oman arkiston ylläpitoon tulisi saada opastusta tarpeen mukaan esimerkiksi klinikatyypisenä opetuksena.

Kun lähdemateriaalin järjestelmällinen kokoaminen ja päivittäminen keskittyvät opiskelijan omaan taiteelliseen työskentelyyn, teoreettinen sisältö saa vahvemman perustan. Prosessien dokumentointi lisää mahdollisuuksia hyödyntää itse löydettyjä ja kehitettyjä välineitä lähdemateriaalina opinnäytetöissä, mikä puolestaan voi kasvattaa kuvataiteen metodologian kehittämisen arvostusta laajemmin.

Vaikka kuvataideopiskelijat ovat usein tottuneet dokumentoimaan valmiita teoksiaan, keskeneräisten työvaiheiden dokumentointi, sanallinen kuvaaminen ja arkistointi ovat usein jääneet vähemmälle huomiolle. Tässä yhteydessä ehdotan, että kuvataiteen korkeakouluopetuksen teoriaopintoihin lisätään pysyvästi opintojakso, joka keskittyy taiteellisen tutkimuksen menetelmien kehittämiseen. Opintojakso olisi suunnattu sekä kandidaatti- että maisterivaiheen opiskelijoille. Se täydentäisi ja monipuolistaisi

kuvataiteilijoiden teoriaopetusta ja kannustaisi ottamaan omat arkistot rohkeammin käyttöön osana taitelijan ammattia ja mahdollista myöhempää taiteilija-tutkijana toimimista.

Suomalainen filosofi Tuomas Nevanlinna (2008), joka on osallistunut paljon taiteellisen tutkimuksen keskusteluihin, on esittänyt, että jokaista teosta voi ajatella omana kokeenaan, joka pyrkii vastaamaan tutkimuskysymykseen. Tämä ajatus on mielestäni hyvä pitää mielessä myös taideteoreettisen opetuksen suunnittelussa.

Taiteellisen tutkimuksen rajatyöstä

Perinteiset tieteenalat ylittävä monitieteinen tutkimus ja transdisciplinaarinen lähestymistapa (*transdisciplinary research*) ovat osoittautuneet hedelmällisiksi ja tehokkaiksi tavoiksi saada tutkimustuloksia niin kutsutuissa ”kovissa tieteissä”, kuten Morton (2015) ja Klein (2017) ovat osoittaneet. Tässä lähestymistavassa, samoin kuin taidetta ja tiedettä yhdistävissä tutkimuksissa, eri alojen välinen yhteistyö johtaa uuden tiedon syntymiseen. Tiede ja tekniikka ovat tarjonneet monelle nykyaikaiselle taiteilijalle myös lisää välineitä teosten toteuttamiseen. Taiteellisen tutkimuksen piiristä Tuula Närhinen, Terike Haapoja, Tuija Kokkonen ja varhaisemmin Lauri Anttila ovat tästä hyviä esimerkkejä.

Taiteellisen tutkimuksen teoreetikkona tunnetun Henk Borgdorffin mukaan taiteellinen tutkimus ei ole vain uusi akateeminen oppiaine (*discipline*), vaan se edustaa pikemminkin rajat ylittävää tutkimusta, joka haastaa perinteisen oppiaineiden jaottelun. Borgdorffin mukaan tällainen rajapinnalla toimiminen sijoittuu akateemisen ja taiteen maailman välille, ja se voidaan nähdä eräänlaisena rajatyönä (*boundary work*). (Borgdorff 2012.) Taiteellinen tutkimus on taiteilijan itsensä tekemää tutkimusta, jossa hän tutkii taidetta sisältä päin. Toisin sanoen taide ei ole pelkästään objekti vaan myös näkökulma. Taiteilija tarkastelee usein omaa prosessiaan, mikä tekee tutkimuksesta itseviittaavaa ja prosessiin keskittyvää. (Borgdorff 2006.)

Taideinstituution sisällä edellytetään sitoutumista tiettyihin metodeihin, joiden avulla tutkimusympäristö ja kulloinenkin tut-

kimuskohde paljastaa itsestään asioita eri tavalla. Kuvataideakatemian taiteellisen tutkimuksen professori Mika Elon näkemyksen mukaan taidefilosofi Isabella Stengersin ajattelu asettaa taiteen ja tutkimuksen uudenlaiseen suhteeseen haastaen kysymään, mitä taiteellinen tutkimus voi tehdä, sen sijaan, että keskittyttäisiin pohtimaan, mitä se on (Elo 2021). Tutkivan taiteilijan osana ei ole jäsentää taidetta ainoastaan tutkimuskohteeksi, vaan se voi olla tutkimuksen tekemisen motiivi, keino ja maasto (sama).

Tätä maastoa voi lähestyä esimerkiksi prototyypin kautta: koetilanteena, jossa ideoiden ja ajatusten käyttökelpoisuus ja käytettävyys asettuu tarkasteltavaksi suhteessa muuhun maailmaan. Taideteoksen kohdalla se voi tarkoittaa esimerkiksi sellaisen koetilanteen järjestämistä, jossa selvitetään prototyypiteoksen toimivuus joissain tietyissä olosuhteissa ja tästä asetelmasta saatu kokemus toimii käyttövoimana asetelman seuraavan teoksen kehittämiseksi. (Heikkinen, Kaverma ja Ziegler 2017.)

Edellä mainittuja näkökulmia seuraten taiteellisessa tutkimuksessa tieto muodostuu eri tavoin kuin tieteessä ja se voi paljastaa asioita, joita ei voida täysin ilmaista tai todentaa vain sanoilla, käsitteillä ja mittausmenetelmillä. Taiteellinen tutkimus ei ole vastakohta tieteelliselle tutkimukselle, vaan pyrkii kuvaamaan tutkimusasetelmia, joissa taidetta ei tarkastella vain tutkimuskohteena (ks. Taideyliopisto, Kuvataideakatemia 2020 ja 2023).

Koska taiteellinen tutkimus sijaitsee akateemisen ja taiteen maailman rajamaastossa, se toimii luontevana keinona kuvataiteen ja teoreettisen sisällön yhdistämisessä taidekoulutuksessa. Tämän vuoksi taiteilija-tutkijat ovat avainasemassa eri taiteenalojen yhdistäjinä, sillä oman tutkimustyönsä edetessä he ratkaisevat monia teorian ja käytännön yhdistämiseen liittyviä kysymyksiä.

Kokeellisuudesta kokeilullisuuteen

Koettaa-verbin juuret ulottuvat historiallisesti kokemiseen: ”Koettaa” viittaa tunnustelemiseen, kokeilemiseen, tutkimiseen, yritykseen ja vastaaviin. Suomen kirjakiellessä sana ”koettaa” esiintyy ensimmäisen kerran Eerik Sorolaisen postillassa vuonna 1621.

(Häkkinen 2007; Salminen 2015.) Verbin johdoksia ovat muun muassa adverbis koetteeksi ja koetteilla sekä substantiivi koetus, joka viittaa esimerkiksi siihen, että jokin kestää koetuksen, on voimainkoetuksella tai joutuu koetukselle (Maamies 2017).

Kokeellisuus on käsite, joka tunnetaan taiteen piirissä, erityisesti ”kokeellisen taiteen” kontekstissa, mutta sitä voidaan ajatella laajemmin tapana toimia ja olla. Antti Salmisen mukaan on tärkeää tarkastella kokeellisuutta sen historiallisen kehityksen kautta, joka juontaa juurensa avantgarden eetoksesta. Se on sidoksissa tiettyyn elämäntapaan sekä siihen liittyviin ilmiöihin, jotka ovat jatkuvassa muutoksessa. (Salminen 2015.) Koska muutos on pysyvää, kokeellisuudella, tai pikemminkin sille vähemmän alisteisella kokeilullisuudella, on vielä paljon annettavaa eri elämän alueille.

Aiemmin esitetty Nevanlinnan ajatus siitä, että jokaista taideteosta voi ajatella omana kokeenaan, joka pyrkii vastaamaan tutkimuskysymykseen, on saanut minut pohtimaan, voisiko tätä ajatusta soveltaa myös kuvataiteen teoriaopetuksessa. Voisiko taidetta ja teoriaa yhdistävä luento olla toteutukseltaan sellainen, että sitä voisi ajatella kokeena, jonka päämääränä on vastata johonkin tutkimuskysymykseen? Voivatko käytäntö (praxis) ja teoria löytää toisensa kokeilemisen ja kysymisen kautta vai pitäisikö ne selkeyden vuoksi pitää erillään toisistaan taideopetuksessa?

Ensimmäinen peruste tutkimuksellisuuden lisäämiselle kuvataiteilijan korkeakouluopetuksessa on sille asetetuissa tutkintovaatimuksissa, mutta toinen peruste voidaan hahmottaa Salmisen muotoilun pohjalta: ”– – silloin kun kokeellisuutta tarkastellaan kaksisuuntaisesti, kokeilija voi kokea asian kunnolla vasta, kun hän itse joutuu koettelemansa koeteltavaksi. Tämä eroaa reflektiosta, joka ei ole yhtä kuin aktiivinen kokeilu.” (Salminen 2015). Reflektio on siis jälkikäteistä, ja koettelu on enemmän kokonaisvaltaista ja intuitiivista osallistumista tapahtumiin, joissa kokeilija on mukana kaikilla aisteillaan ja avoinna kohtaamiselle. Salminen huomauttaa, että vaikka reflektio sopii hyvin nykyaikaisen taiteellisen ajattelun menetelmäksi, se ei riitä jälkifossiilisen aikamme kokeellisuuteen, jossa tarvitaan avointa ja kokonaisvaltaista lähestymistapaa. (Sama.)

Kokeilullisen opintojakson jäljillä

Toimin Taideyliopiston Kuvataideakatemia kahden teoreettisen opintojakson, ”Näkökulmia taiteelliseen tutkimukseen” ja ”*Perspectives on Artistic Research*”, toisena vastuuopettajana vuosina 2022 ja 2023 (ks. Taideyliopisto, Kuvataideakatemia 2022) (mp. 2023). Opintojaksot koostuivat Kuvataideakatemia ja Teatterikorkeakoulun (Tutke) tohtorikoulutettavien ja postdoc-tutkijoiden pitämistä luennoista, ennakotehtävistä ja luentojen yhteydessä tehdyistä kokeiluista. Jokaisella kerralla eri tohtorikoulutettava toimi keskustelun alustajana ja ohjaajana esitellen oman tutkimusteemansa ja kehüksensä. Lisäksi opiskelijoille tarjottiin viittausmateriaaleja keskustelun pohjaksi tekstinä ja audiovisuaalisena materiaalina.

Koska taiteellisen tutkimuksen metodologia on tiiviissä yhteydessä taiteelliseen praktiikkaan, tutkimusaineisto syntyy usein osana taiteellista prosessia. Siksi onkin luontevaa, että taiteellista tutkimusta eri näkökulmista esittelevän opintojakso seuraa samaa lähestymistapaa, erityisesti kun tavoitteena on avata tutkimusmenetelmiä monipuolisesti ja useasta eri näkökulmasta. Opintojaksojen aikana opiskelijat osallistuivat luennoille, joissa käsiteltiin aiheita keskustelujen, kirjoittamisen, oppimista tukevan materiaalin ja tehtävien avulla.

Kun rakensin opintojaksojen ohjelmaa, halusin varmistaa, että taiteellisen tutkimuksen näkökulmia käsiteltäisiin mahdollisimman monipuolisesti. Kutsuin kahdelle opintojaksolle mukaan yhteensä 24 Taideyliopiston taiteilija-tutkijaa, joiden tutkimusaiheet ja -menetelmät muodostivat mielenkiintoisen kokonaisuuden, joka lähestyi taiteellista tutkimusta pääasiassa perinteisen ”valkoisen kuution” ulkopuolelta. Valkoinen galleriatila toimii kuvataiteen ”perusyksikkönä”, johon sen ulkopuolelle sijoittuvat teoksetkin lähes poikkeuksetta suhteutuvat. Valkoiset seinä rakenteet luovat puitteet, joissa yleisö ikään kuin automaattisesti tunnistaa taiteen. Asioista tulee taidetta tilassa, jossa vahvat käsitykset taiteesta keskittyvät niihin. (O’Doherty 1999.)

Pyrin opintojakson aluksi järjestämään luennot siten, että ne muodostaisivat yhtenäisen punaisen langan, mutta huomasin pian, että ohjelma muodostui orgaanisesti luennoitsijoiden aikataulujen ja teemojen mukaan. En käy tässä läpi jokaista luentokertaa aiheineen, mutta teemat vaihtelivat paikan rajauksesta romanttiseen ironiaan, ilmastotaitoihin, tiedon taiteellistumiseen, arjen esteetiikkaan ja kielen vastatuotannon dramaturgisiin operaatioihin (ks. Taideyliopisto, Kuvataideakatemia 2022 ja 2023).

Halusin huomioida luento- ja opetussessioitten tilalliset ja tekniset erityistarpeet sekä koettaa järjestää niitä vastaavat tilat Kuvataideakatemiaan ja Teatterikorkeakoulun Sörnäisten kampukselta. Tämä vaati tavallista enemmän pohjatyötä ja sovittelua kahden akatemian välillä, mutta vaivannäkö mielestäni kannatti. Näkökulmien ja menetelmien moninaisuus edellyttää myös opetusympäristön erityistä huomioimista.

”Näkökulmia taiteelliseen tutkimukseen” ja ”*Perspectives on Artistic Research*” olivat erityisiä minulle, koska ne olivat ensimmäiset teoreettiset taiteellisen tutkimuksen kurssit, joiden sisältöön ja koordinointiin liittyvistä asioista vastasin itse. Näiden kurssien toteutuksen myötä huomasin, että myös teoriaopinnoissa opetustila on keskeinen tekijä kurssin sisällön ja opetuksen laadun kannalta. Tämä havainto nosti esiin tarpeen tarkastella tilojen roolia ja niiden järjestelyjä kuvataiteen opetuksessa laajemminkin.

Tilankäyttö ja yhteistyö taideopetuksessa

Tehokas tilankäyttö ja ”notkea hybridisyys” ovat ilmaisia, jotka vaikuttavat yhtä aikaa välttämättömiltä ja suostuttelevilta. Ne heijastavat mentaliteettia, joka näkyy esimerkiksi työympäristön ulkopuolelta tulevilla vaatimuksilla ja taloudellisilla raameilla, joissa usein painotetaan ”vähemmän on enemmän” -periaatetta. Nämä reunaehdot vaikuttavat siihen, miten yliopistot tasapainoilevat tutkintojen nopean suorittamisen ja akateemisen vapauden sekä omaehtoisen opiskelun välillä.

Yhteistoimintaan liittyvät projektit ja opintojaksot, jotka paikantuvat eri opetustiloihin, voivat toisinaan vaikuttaa hidasteilta.

Yhteistyön lisäämistä koskevat aloitteet saatetaan nähdä ylimääräisenä kuormituksena ja esteenä joutuisalle tutkintojen suorittamiselle. Ne aikaansaavat usein mutkikkaita tilanteita ja prosesseja, jotka on helpompi sivuuttaa. Kestävyyden ja pitkäjänteisyyden näkökulmasta laajempi yhteistyö vaikuttaa kuitenkin kannatettavalta, sillä se tarjoaa mahdollisuuden kartuttaa arvokasta kokemusta monitaiteisista projekteista yli akatemiarajojen.

Vaikka kuvataiteella on omat viitekehykset ja teoriat sekä akatemiarajat ylittäviä opintokokonaisuuksia, yhteistyö myös teoriaopetuksessa voi olla antoisaa. Esimerkiksi liikkuvan kuvan tekijät voivat saada arvokasta tietoa musiikkiteknologian teorioista ja päinvastoin.

Taideyliopistossa yhteistyön huomioiminen on nostettu yhdeksi keskeisistä kehittämisen osa-alueista. Erityisesti taiteellisen tutkimuksen alueella opetusta on toteutettu keväällä 2023 kolmen akatemian yhteisinä opintokokonaisuuksina, ja jatkoa on luvassa myös lukuvuonna 2024. Esimerkiksi teoreettinen opintojakso "Theme Seminar: Transdisciplinarity in Artistic Research" keskittyi nykyilmöiden hybridiluonteeseen eli siihen, että tutkimuksessa tarvitaan usein asiantuntemusta ja metodologioita useilta eri aloilta. Taidetutkimuksessa yhteistyö ja kollektiivinen luominen ovat keskeisiä painopistealueita, sillä poikkitieteelliset lähestymistavat ovat usein liian laajoja yhden henkilön käsiteltäväksi. (Lähdeoja 2021.)

Esitystilasta työskentelytilaksi

Kuvataidekoulujen esitystilat ovat tiiviisti kytköksissä tuleviin produktioihin ja näyttelyihin, mikä tarkoittaa, että siellä työskennellään pääasiassa teosten ripustamisen yhteydessä juuri ennen näyttelyn avautumista yleisölle. Prosessi, jossa näyttelytila muuntuu työskentelytilaksi, on siis ajallisesti hyvin lyhyt jakso ennen paluuta opetusalueiden työskentelytiloihin. Kuvataideakatemiassa näyttelytiloja käytetään taideopetuksessa harvoin, ja ne on lähes poikkeuksetta varattu teosten esittämiseen.

Tästä huolimatta, näyttelytilan roolia ei tulisi kuitenkaan aliarvioida taiteilijana toimimisen ja tiedon omaksumisen näkökulmasta.

Yksilöllisen teoksen esittämisen rinnalla olisi arvokasta päästä kokeilemaan myös tilannekohtaisia työskentelytapoja. Pedagogisesta näkökulmasta tämä voisi vähentää paineita, joita aiheutuu valmistautumisesta yhteen suureen kuratoituun näyttelyyn. Pandemian aikana koetut haasteet, kuten koulujen sulkemiset ja fyysinen etäisyys, ovat tuoneet esiin entistä vahvemman tarpeen yhteisöllisyydelle sekä tiloille, joissa taidetta voidaan tehdä, esitellä ja jakaa.

Paikkasidonnaisesta tapahtumasidonnaiseen paikkaan

Taiteen kokeminen on perinteisesti perustunut fyysiseen vuorovaihtukseen teoksen ja katsojan välillä tietyssä ajassa ja paikassa. Teknologisen kehityksen myötä teosten valmistusolosuhteet ja esittämistilanteet ovat kuitenkin muuttuneet siinä määrin, että teoksen alkuperän, rajauksen ja muodon hahmottamisesta on tullut entistä vaativampaa ja samalla moniulotteisempaa.

Nykytaidekeskustelussa käytetään usein *site specific* (paikkasidonnainen) termiä, kun korostetaan paikkaa, johon teos on rakennettu. Vaikka paikkasidonnaisen taiteen käsite on tunnustettu nykytaiteen tutkimuksessa, sen määritelmä on monitulkintainen. Tämä näkyy myös käytettyjen termien runsaudessa ja eri lähestymistavoissa. Miwon Kwon avaa termien, (*site-determined*), (*site-oriented*) tai (*site-related*) lähtökohtia, jotka ovat 1960- ja 1970-lukujen paikkasidonnaisen taiteen vaihtoehtoisissa toimintatavoissa, joihin kuului haastaa perinteiset näkemykset taiteen esittämisen, vastaanottamisen ja tuottamisen fyysisestä paikasta. (Kwon 2002.) Teoksen tavoitteena saattoi olla katsojan huomion herättäminen, mikä näkyi esimerkiksi ilmaisun prosessiluonteisuudessa ja sen immateriaalisuudessa: teos ei enää asettunut perinteisen taideteos-objektin rooliin. Sen sijaan korostettiin teoksen, paikan ja fyysisen läsnäolon merkitystä. (Mt.) Taideyliopiston Taiteellisen tutkimuksen emeritaprofessori Lea Kantosen mukaan paikkasidonnainen taide on laajempi käsite kuin yksittäinen taidesuuntaus ja liittyy erilaisiin taideilmiöihin, kuten yhteisötaiteeseen (Kantonen ja Heikkilä 2010). Kantonen selvittää paikkasidon-

naisen taiteen lähestymistapoja neljän englanninkielisen termin avulla: "place-bound" korostaa taiteen sidonnaisuutta fyysiseen paikkaan, "site-responsive" keskittyy paikan kommentoivaan asenteeseen, "site-conscious" viittaa paikan ja kontekstin tiedostamiseen ja "site-sensitive" ilmentää herkkyyttä paikan erityispiirteille. Suomeksi voidaan puhua paikkakohtaisesta, paikkalähtöisestä, paikkakeskeisestä ja paikkatietoisesta taiteesta. (Sama.)

En keskity tässä syvällisemmin paikkasidonnaiseen taiteeseen, vaan totean, että monien paikkasidonnaista taidetta määrittelevien termien joukosta haluan nostaa taideopetukseenkin soveltuvan ilmaisun *action specific* (tapahtumasidonnainen), jonka on *site specific* käsitteen pohjalta kehittänyt taiteilija-tutkija Denise Ziegler ja jossa huomioidaan erityisesti paikan päällä tapahtuva inhimillinen toiminta ja sitoutuminen tapahtumapaikkaan. Tapahtumasidonnaista paikkaa Ziegler kutsuu termillä *action specific site*. (Ziegler 2010.) Tapahtumasidonnaisen paikan käsite soveltuu mielestäni hyvin myös vaikkapa kuvataiteen teoriaopetukseen, erityisesti silloin, kun tarkasteltavana on paikan ja siinä kehittyvän tapahtuman välinen suhde. Otetaan vaikkapa seuraava esimerkki:

Kuvitellaan, että olet ilmoittautunut teoreettiselle opintojaksolle, jossa perehdytään taiteellisen tutkimuksen eri näkökulmiin. Olet valmistautunut syventymään tutkimusmenetelmiin ja odotat saavasi asiantuntevaa ohjausta, joka auttaa sinua kehittämään omaa tutkimuksellista lähestymistapasi taiteelliseen työskentelyyn. Mielessäsi on ehkä kuva rauhallisesta luentotilasta, jossa voit keskittyä muistiinpanojen tekemiseen ja teoreettisten käsitteiden ymmärtämiseen.

Saapuessasi paikalle huomaat kuitenkin, että opintojakson luento ei vastaa odotuksiasi. Sen sijaan, että istut kuuntelemassa luentoa, sinut ohjataan ulos luentotilasta osallistumaan työpajaan, jossa tutkitaan valotilanteita liikkumalla eri ympäristöissä. Tämä siirtyminen ei ole luonteeltaan vain fyysistä, vaan myös kognitiivista ja mentaalista. Aihetta ei käsitellä ainoastaan audiovisuaalisen hahmottamisen kautta, vaan huomiota kiinnitetään siihen, mitä tarkastellulle ilmiölle tapahtuu toisessa paikassa ja toisenlaisissa olosuhteissa moniaistisesti.

Kun luennon teemaan liittyviä ilmiöitä tarkastellaan vaikkapa kahden eri paikan välillä, voi kokea havahtumista jonkin ilmiön äärellä. Siirtyminen luentotilasta merkitsee myös irtautumista perinteisestä opetusasetelmasta kohti kokonaisvaltaisempaa oppimiskokemusta, jossa teoreettiset käsitteet yhdistyvät käytännön havaintoihin.

Ei-paikasta

Ranskalainen antropologi Marc Augé (1995) esittelee ”ei-paikan” käsitteen tunnetussa kirjassaan *Non-places: An introduction to supermodernity*. Ei-paikka (ransk. *non-lieu*) on tavallisesti läpikulku-tila, kuten lentokenttä, elokuvateatteri tai supermarketti, joka on anonyymi ja muuttuva. Tällainen tila ei kannata omaa historiaansa tai pysyvää merkitystä, toisin kuin paikka, josta Augé käyttää nimitystä ”antropologinen paikka” (anthropological place). Ei-paikan ja antropologisen paikan välinen suhde on monimutkainen ja liukuva, eivätkä ne useinkaan ilmene selkeinä vastakohtina toisilleen. (Augé 1995.)

Nykyinen fyysisen ja virtuaalisen maailman hybridisyys tekee tila- ja paikkasuhteiden hahmottamisesta entistä monimutkaisempaa. Siinä missä Augé tarkastelee ei-paikkaa sosioekonomisessa merkityksessä, mediateoreetikko Villém Flusserin (1920–1991) käsitys ei-paikasta liittyy mielikuvituksen prosessiin. Kun teemme kuvia, emme vain tarkkaile, vaan kuvittelemme ja vetäydymme maailmasta itseemme, ei-paikkaan. Mielikuvituksemme on kykyämme vetäytyä maailmasta tähän ei-paikkaan. Kun teemme esimerkiksi kuvan, emme enää ole maailmassa (emme enää ”in-sist”), olemme sen ulkopuolella (me ”ex-sist”). Olemme tulleet subjekteiksi objektiivisessä maailmassa. (Flusser 1988.)

Pelkkä kuvitteleminen ja vetäytyminen omiin ajatuksiin ei kuitenkaan riitä: mielikuvat ja ideat on saatettava konkreettiseen muotoon. Silloin mielikuvituksen tuote, kuten kuva tai teksti, voi saavuttaa laajemman merkityksen ja tulla ymmärretyksi myös muille. Flusserin mukaan mielikuvitus on siis ”tallennettava muistiin” ja se on tehtävä intersubjektiiviseksi (Flusser 1988).

Ehkäpä tässä piilee taiteen ja taiteellisen tutkimuksen voima: kyky tallentaa mielikuvituksen tuottamia prosesseja muistiin ja saattaa nämä prosessit materiaaliseen ja ymmärrettävään muotoon.

Kysymisestä ja vastaamisesta

Taiteilija tekee jatkuvasti valintoja rajoittaessaan työskentelyään, olipa kyse sitten omien ajatusten tai teoksen rajauksesta. Mitä päättämme näyttää ja mitä emme? Rajaaminen on tapa ilmaista ”minä” ja muodostaa aktiivinen suhde maailmaan. Kuten saksalais-filosofi Bernhard Waldenfels (1934) teoksessa *“Phenomenology of the alien”* esittää, itsen ja vieraan alueet syntyvät rajanvedon seurauksena (2011). Olin vuonna 2020–2021 Kriittisen korkeakoulun järjestämällä ”Ajattelijan kokemus” kurssilla, johon sisältyi filosofi Miika Luodon Waldenfelsin ajattelua koskeva luento. Koska kyse oli etäluennosta, puhuvat päät ruudun molemmin puolin ja mikrofonin heikko toimivuus saivat aikaan kiinnostavan kokemuksen viiveestä sanotun ja kuvan välillä. Teorian paikka oli teknologiavälitteisyyden takia jollain tapaa häilyvä. Ääni saattoi hetkenä minä hyvänsä kadota kuulumattomiin.

Haluan jakaa luentomuistiinpanoni henkilökohtaisella ja fragmentaarisella tavalla, jotta aikaisempi kokemus ja nykyhetken näkemykset teorian ja taiteen yhdistämisestä voisivat valottaa toisiaan. Tämä on oma tapani koetella reflektoinnin vaatimaa etäisyyden ottamista.

Taiteen ja teorian yhdistämisessä ei ole kyse pelkästään vastausten löytämisestä tai arvoitusten ratkaisemisesta, vaan sen jatkuvasta kysymisestä. Rajatyötä tekevä on kysyvä olento, joka asettaa itsensä kyseenalaiseksi ja koettelee rajojaan lakkaamatta.

Waldenfels kuvailee ajattelun ja eletyn ruumiinkokemuksen sekä tapahtuvan nykyhetken epäsymmetriaa: *“A corporeal being is never entirely present to itself.”* Kun kokemus syntyy, ruumiin tila ja aika ovat jo muuttuneet. (Waldenfels 2011, 43.)

Otteita luentomuistiinpanoista:

jos puhut ruumiista, olet välittömästi *exposed*
jos kosketan, niin olen välittömästi kosketettu
kysyminen alkaa aina tietystä paikasta käsin
(jossa ihmisen oleminen on käynyt kyseenalaiseksi)
ei yksin vaan toisten kanssa
kysymys itsestä ja toisesta
kysyminen alkaa sieltä missä asiat ovat menettäneet
itsestänselvyytensä
kysyminen ilmiönä, joka pakottaa tai haastaa kysymään

ihminen on *homo responders*: kysyvä mutta myös olento,
joka vastaa olemisen tutun tavan mukaisessa järjestyksessä
kuka minä tai kuka sinä oikein olet tuossa tilanteessa

responsiivisuus
vastaamme tilanteeseen, jossa tavanomaisuus ei riitä
järjestys hajoaa

paattisuus: kokemuksena toteutuva tapahtuma,
vaikuttuneisuus
paattinen ei psykologinen merkitys (kreik. *pathos*)

se, mikä osuu kohdalle odotusten vastaisesti, osakseni tulee
jotain vääjämätöntä
kun kohdallemme osuu jotain odottamatonta,
jokin ääni yllättää (voi olla pienikin)


minut on kohdannut jokin, ei tiettyä tai erityisenä tai
kokonaisuuden osana,
vaan vieraana (joka voi jäädä vaivaamaan)
tavanomainen kokemus menee sijoiltaan
aina mikä kulloinkin tulee minun tai meidän osaksemme
filosofinen ajattelu on paattista 'wonder', ihmetys kysymisen
äärellä, liike suhteessa vieraaseen, jota ei voi hallita

ajattelu suhteessa johonkin ei itsestä lähtevänä
Nietzsche: ajatus tulee silloin kun se tahtoo,
ei silloin kun minä tahdon
vieras osuu kohdalleni

aktiivinen osuus on kuitenkin olemassa:
artikulointi, vastaaminen
Waldenfels: vastaaminen lähtee liikkeelle levottomuudesta,
yllättyneisyydestä, ilman lupaa
vastaaminen ei suuntaudu mitään tiettyä kohti
kyse on puoleen kääntymisestä mille vastaamme
puheemme ja toimintamme kautta
mihin, mille joudumme vastaamaan,
se on aina jo kohdannut meidät
käännöksi: vieras mistä toiminta alkaa,
asiat ovat jo alkaneet kohdallamme

vastaus ei lähde minusta, vastaaminen ei ole minusta
riippuvainen, en voi olla vastaamatta,
vain tapa miten vastaan on riippuvaista minusta
Robert Musil ja mies vailla ominaisuuksia: onnettomuus,
jossa tapahtuman alkuperä
jokin oli luisunut johonkin,
kuolleelta vaikuttava uhri
aivan kuin levottomuutta herättänyt tapahtuma
selittyisi järkevänä asiana ja poistuisi

paradoksi: ei ole kausaaliyhteyttä,
ei ole merkitysrakennetta, joka selittäisi tapahtuman,
merkityssiirtymät tärkeämpiä kuin ymmärtäminen
vieras ei tarkoita merkitystä, vaan jotain
joka tulee merkityksen piiriin vetäytymällä siitä
vieraus tuotetaan vastauksessa,
vieraus tuotetaan
Rimbaud: merkityksen murtuminen, purkautuminen,
jotain, jolla on merkitystä silloin kun sillä ei ole merkitystä



kokemus tapahtumassa
kokemus paattisuudessa,
siinä tärkeää on ajallisuus: yllättävyys
aina liian aikaisin suhteessa odotushorisonttiin
ja vastaus liian myöhään
kaksinainen ei yhtäaikaisuus
paattinen edeltävyys ja diastaasi:
kokemus venyy ja jännittyy,
kokemus edeltää itseään, erottaa yhdistämällä
kokemus jäsentyy eroavaisuuden ympärille,
se ei ole eheä kokonaisuus
ajallinen lykkäys ilmenee monissa muodoissa:
kysymisestä löytyy vastaaminen tilanteeseen,
ihmisen olemiseen

Lopuksi

Tässä esseessä olen tarkastellut taiteellisen tutkimuksen roolia ja sen vaikutusta kuvataiteen teoriaopetukseen taidekorkeakoulussa. Taiteellinen tutkimus, jossa taiteilija tutkii taiteen tekemisen metodeja sisältäpäin, toimii usein taiteen ja teorian rajamaastossa. Tämä näkökulma tarjoaa tilaisuuden syventää korkeakoulun taideoteoreettista ymmärrystä yhdistämällä teoreettiset käsitteet käytännön kokeiluista saatuihin havaintoihin. Esimerkiksi paikkaan kytkeytyvät käsitteet tarjoavat välineitä näiden kysymysten käsitelyyn. Denise Zieglerin "action specific" käsite korostaa erityisesti inhimillisen toiminnan merkitystä ja sitoutumista tapahtumapaikkaan ja Vilém Flusserin ei-paikan käsite korostaa konkretisoinnin ja artikuloinnin merkitystä mielikuvituksen rinnalla. Flusserin mukaan mielikuvituksen tuote on "tallennettava muistiin" ja muutettava intersubjektiviiseksi, jotta se voi saavuttaa laajemman merkityksen ja tulla ymmärretyksi muille. Kun teoria ja käytäntö yhdistyvät taideopetuksessa merkityksellisesti, taideteosten kautta välittyvä henkilökohtainen ymmärrys auttaa sanallistamaan ilmaisua, mikä puolestaan edistää taiteen ymmärrettävyyttä myös alueilla, joissa sitä ei vielä täysin tunneta.

Taiteen ja teoriaopetuksen yhdistäminen Taideyliopistossa nostaa esiin perustavanlaatuisia kysymyksiä taiteen olemuksesta ja sen rajojen määrittelystä. Nämä kysymykset nousevat esiin erityisesti silloin kun ajattelumalleja ja käytäntöjä aletaan muuttaa, jolloin tullaan sen eteen, mikä on vierasta ja odottamatonta. Tämä vieraus ei ole ainoastaan ulkoinen ilmiö, vaan kytkeytyy taiteilijan identiteettiin ja pakottaa pohtimaan, miten reagoida erilaisiin oppimisen tapoihin ja suodattaa niistä jotakin uutta ja merkityksellistä nykyaikaisen taiteen kentälle. Mielestäni on tärkeää lisätä opiskelijoiden ymmärrystä taiteen taipuisasta luonteesta ja auttaa kehittämään kykyä toimia kriittisesti maailmassa, jossa muutos ja epävarmuus ovat jatkuvasti läsnä.

Teoria ei voi taideopetuksessa olla pelkästään käsitteiden ja oppien mekaanista siirtämistä. Sen on oltava jotain, mikä jättää pysyvän jäljen – esimerkiksi taktiillinen ja haptinen lähestymistapa voi syventää oppimiskokemusta ja merkityksen muodostumista. Tärkeä kysymys tai ajatus syntyy hetkenä, jolloin itsestäänselvyudet menettävät merkityksensä. Taideopetuksen tulisi tähdätä tällaisiin hetkiin, joissa uusi ajattelu voi kehittyä sekä opiskelijan omasta aloitteesta että siitä, mikä yllättää ja haastaa häntä.

Teorian ja käytännön yhdistäminen taideopetuksessa edellyttää pedagogiikkaa, joka mahdollistaa vierauden kohtaamisen. Filosofin Bernhard Waldenfelsin seuratakseni itsen ja vieraan alueet muodostuvat rajanvedon seurauksena. Vastaamisen ei tarvitse suuntautua jotakin tiettyä kohti, vaan se kumpuaa levottomuudesta ja yllättyneisyydestä, ilman lupaa. Mielestäni Taideyliopiston pedagogiikan tulisi painottaa oppimismenetelmiä, jotka eivät tarjoa valmiita vastauksia, vaan kannustavat opiskelijoita kohtaamaan taiteen ja teorian väliset ristiriidat ja epävarmuudet. Kokeilullisuus ja jännitteiden sietäminen ovat taiteessa ratkaisevan tärkeitä, sillä ne avaavat tilaa ajattelun laajenemiselle ja uudistumiselle. Tämä prosessi sisältää myös merkityksen muutoksia – hetkiä, jolloin tuttu kokemus hajoaa ja uusi ymmärrys syntyy yllättäen. Robert Musilin ja Arthur Rimbaud'n ajatukset merkityksen murtumisesta ja purkautumisesta kuvaavat hyvin näitä kokemuksia.

Taideyliopiston pedagogiikan kehittämisessä tulisi kiinnittää huomiota ympäristöihin, joissa epävarmuuden ja vierauden kohtaaminen on mahdollista. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sellaisten avoimempien opetustilanteiden järjestämistä, joissa kontrolli hetkellisesti väistyy, mikä antaa opiskelijoille tilaa kokea ja tutkia asioita itse. Lisäksi on tärkeää tarkastella ja tarvittaessa muokata opetustiloja tilannekohtaisesti. Vaikka tällaiset lähestymistavat voivat rikastuttaa oppimiskokemusta, on myös olennaista miettiä niiden rajoja. Liiallinen vapaus ja epävarmuus voivat hämärtää oppimisen suuntaa ja vaikeuttaa olennaisen erottamista epäolennaisesta. Toisaalta havainnolliset opetustavat, kuten luennot, jotka yhdistävät teoreettiset käsitteet käytännön kokeiluihin ja demonstraatioihin, voivat tarjota kaivattua rakennetta. Kun näitä tilanteita tarjotaan säännöllisesti ja monipuolisesti, opiskelijat voivat hyötyä niistä laajemmin eivätkä vain satunnaisesti tai tiettyjen teemojen yhteydessä.

Yhteisöllisyyden ja moniaistisuuden korostaminen voi syventää oppimista, mutta on tärkeää huomioida opiskelijoiden yksilölliset oppimistyyliä ja tarpeet. Vaikka taiteellisen tutkimuksen rooli ja merkitys taiteen ja teorian rajatyönä on mielestäni kiistatonta, on jatkuvasti arvioitava, kuinka hyvin tällainen lähestymistapa tukee opiskelijoiden yksilöllisiä oppimispolkuja ja valmistaa heitä toimimaan ammattimaisina kuvataiteilijoina.

Lähteet

- Augé, Marc. 1995. *Non-places: Introduction to anthropology of supermodernity*. Lontoo, New York: Verso.
- Berger, John. 2008. *Ways of seeing*. Penguin Modern Classics. Lontoo: Penguin Classics.
- Borgdorff, Henk. 2006. *The debate on research in the arts: Focus on artistic research and development*. Haettu 4.1.2024. Verkkodokumentti. https://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Borgdorff_publicaties/The_debate_on_research_in_the_arts.pdf
- Borgdorff, Henk. 2012. "Boundary work: Henk Borgdorff interviewed by Michael Schwab." Teoksessa *Intellectual birdhouse: Artistic practice*

- as research, toim. Florian Dombois, Ute Meta Bauer, Claudia Mareis ja Michael Schwab, 117–121. Lontoo: Koenig Books.
- Bourriaud, Nicholas. 2002. *Relational Aesthetics*. Käänt. Simon Pleasance, ja Fronza Woods ja Mathieu Copeland. Dijon: Les Presses du Réel. Alkuperäisjulkaisu Esthétique Relationnel 1998.
- Cotter, Lucy. 2019. *Reclaiming artistic research*. E-kirja. Berlin: Hatje Cantz. Haettu 12.2.2024. <https://www.hatjecantz.de/reclaiming-artistic-research-7621-1.html>
- Culture Action Europe. 2020. "Vienna declaration on artistic research." *Latest news*. Verkkodokumentti. 26.6.2020. Haettu 26.2.2024. <https://cultureactioneurope.org/news/vienna-declaration-on-artistic-research/>
- Elo, Mika. 2021. "Stengersin kosmopolitiikka ja taiteellisen tutkimuksen tiedolliset sitoumukset." *Tiede & edistys* 46(4): 266–84. <https://doi.org/10.51809/te.114365>
- Flusser, Villém. 1988. "Discovery." *Artforum* 26(8): 15. <https://www.artforum.com/columns/discovery-4-206232/>
- Graw, Isabelle. 2012. "The value of painting: Notes on unspecificity, indexicality, and highly valuable quasi-persons." Teoksessa *Thinking through painting: Reflexivity and agency beyond the canvas*, toim. Isabelle Graw, Daniel Birnbaum ja Nikolaus Hirsch, 45–49. Frankfurt am Main: Sternberg Press.
- Heikkinen, Tero, Kaverma, Petri ja Ziegler, Denise. 2017. "Taiteellinen tutkimus: jatkuva prototyypä." *Tiede & edistys* 42 (4):299–317. <https://doi.org/10.51809/te.105269>
- Häkkinen, Kaisa. 2004. *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Johansson, Hanna. 2010. "Liikkuvan kuvan materiaalisuus ja haptinen representaatio." Teoksessa *Representaatio: Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*, toim. Tarja Knuutila ja Aki Petteri Lehtinen, 196–213 . Helsinki: Gaudeamus.
- Joynes, Leslie. 2020. "Review of Lucy Cotter (ed.) 'Reclaiming Artistic Research'." *jar-online.net* July 16. <https://doi.org/10.22501/jarnet.0033>
- Kantonen, Lea ja Heikkilä, Martta. 2010. *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua: Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonnaisesta taiteesta*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Karhu, Mika. 2009. "Taide, rituaali ja kokemus: Taitu 10 vuotta tieteellinen seminaari." *Synteesi* 28: 4, 21–28, 79. Haettu 5.6.2024.
- Kivirinta, Marja-Terttu. 2004. "Hiljaiselon taide arvossaan." *Helsingin sanomat* 20.6.2004. Haettu 4.2.2024. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000004232295.html>
- Klein, Julie Thompson. 2017. "Typologies of interdisciplinarity: The boundary work of definition." *The Oxford handbook of interdisciplinarity*, toim. Robert Frodeman, 21–34. E-kirja. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.3>
- Kuumola, Leena. 2022. "Teoria valtaa alaa taideopetuksessa." *Taiteesta/om konst* -blogi. Haettu 4.7.2024. <https://www.leenakuumola.fi/arkisto-suomeksi/teoria-valtaa-alaa-taideopetuksessa/>

- Kwon, Miwon. 2002. *One place after another: Site-specific art and locational identity*. E-kirja. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5138.001.0001>
- Lahtinen, Riitta. 2008. *Haptiisit ja hapteemit: Tapaustutkimus kuurosokean henkilön kosketukseen perustuvan kommunikaation kehityksestä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Luoto, Miika. 2020. "Bernhard Waldenfels, responsiivinen fenomenologia". Muistiinpanot luennoilta. "Ajattelijan kokemus" kurssi. Kriittinen korkeakoulu, Helsinki.17.12.2020.
- Maamies, Sari. 2017. "Koettaa ja koittaa." *Kielikello* 4/2017. Haettu 4.3.2024. <https://kielikello.fi/koettaa-ja-koittaa/>
- Marks, Laura U. 2000. *The skin of the film: Intercultural cinema, embodiment, and the senses*. Durham: Duke University Press.
- Marks, Laura U. 2020. "Eyes to see with." *Video Data Bank*. Haettu 1.9.2024. <https://www.vdb.org/sites/default/files/2020-04/Laura%20Marks%20-%20Eyes%20to%20See%20With.pdf>
- Minty, Nancy. 2018. "The art of plenty: In praise of still life painting." *JSTOR-blogi* 19.11.2018. Haettu 14.6.2024. <https://about.jstor.org/blog/the-art-of-plenty-in-praise-of-still-life-painting/>
- Nevanlinna, Tuomas. 2008. "Mitä taiteellinen tutkimus voisi olla." *Mustekala kulttuurilehti* 29.9.2008. Haettu 15.7.2024. <https://mustekala.info/teamanumerot/taiteellinen-tutkimus-5-08/mita-taiteellinen-tutkimus-voisi-olla/>
- Noë, Alva. 2019. *Omituisia työkaluja: Taide ja ihmisluento*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Niin & näin -kirjat 104. E-kirja. Tampere: Niin & näin.
- O'Doherty, Brian. 1999. *Inside the white cube: The ideology of the gallery space*. Lontoo: University of California Press.
- Pepperell, Robert. 2007. "Art, perception, and indeterminacy". Verkkojulkaisu. *Journal of Contemporary Aesthetics* 5. Haettu 22.3.2017. <http://hdl.handle.net/2027/spo.7523862.0005.008>
- Potts, Aimee. 2000. "Phantom-based haptic interaction." Teoksessa *Proc. Comput. Sci. discipline semin. conf. CSCI*. Vol. 3901. 2000.
- Salminen, Antti. 2015. *Kokeellisuudesta: Historiallisesta avantgardesta jälkifossiiliseen elämään*. Helsinki: Osuuskunta Poesia.
- Taideyliopisto. *Kuvataideakatemia*. 2020. "Mitä on taiteellinen tutkimus?" Verkko dokumentti. Helsinki: Taideyliopisto. Päivitetty 7.6.2023. Haettu 26.2.2024. <https://www.uniarts.fi/yleistieto/mita-on-taiteellinen-tutkimus/>
- Taideyliopisto. *Kuvataideakatemia*. S.a. "K-KM34-K22C Näkökulmia taiteelliseen tutkimukseen, Kevät 2022, 5 op." Kuvataideakatemia, opinto-opas. Haettu 14.2.2024. <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/K-KM34-K22C/11530>
- Taideyliopisto. *Kuvataideakatemia*. S.a. "K-KM34_K23A Perspectives on Artistic Research, Kevät 2023, 5 op." Kuvataideakatemia, opinto-opas. Haettu 15.2.2024. https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/K-KM34_K23A/14017

- Taideyliopisto. 2024. "Professori Otso Aavaranta: Elämän mielekkyyden keskiössä on kysymys siitä, miten aistimme itsemme ja ympäristöämme." *Haastattelut*. 13.2.2024. Haettu 13.2.2024. <https://www.uniarts.fi/artikkelit/haastattelut/professori-otso-aavaranta-elaman-mielekkyyden-keskiossa-on-kysymys-siita-miten-aistimme-itsemme-ja-ymparistomme/>
- Waldenfels, Bernhard. 2011. *Phenomenology of the alien: basic concepts*. Northwestern University studies in phenomenology and existential philosophy. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Wright Morton, Lois, Eigenbrode, Sanford D. ja Martin, Timothy A. 2015. "Architectures of adaptive integration in large collaborative projects." *Ecology and Society* 20(4): 5. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-07788-200405>.
- Ziegler, Denise. 2010. *Poettisen piirteistä*. Väitöskirja. Helsinki: Kuvataideakatemia.

Artistic Pedagogic Practices and the Reparatory Agency of Intentionless Learning

LUIS GUERRA MIRANDA

Introduction

Pedagogy occurs through a sustained relationship between bodies produced over time. During that time, actions, exchanges, adjustments, communications, as well as conflicts, cultures, and languages spontaneously create networks of intentionless learning. Pedagogy in the arts springs from a social trans-cognitive process of material sedimentary exchanges, interactions, modifications, and analyses, creating performative and relational surfaces of inscription and memory. Following the argument of French philosopher Jean Louis Déotte (1946–2018) that artworks are a delaying force capable of slowing down the disruptive conditions of life (Déotte 1998) and French pedagogue Fernand Deligny's (1913–1996) notion of social rites inherited from innate gestures that have dissolved in the fabric of institutionality (Deligny 2007), I propose an enactive reading towards artistic pedagogic practices as informal delayer agents that enable the generation of intentionless learning processes (Varela 1999). By intentionless, I mean embodied cognition that happens throughout a relational process of collective learning, transmission methods, and exchange, and that occurs beside and beyond conscious conditions. If cognition can proceed without consciousness (Varela 1999), I argue that artist pedagogy occurs through a system of minor gestures, emergent through embodied gestural devices, actions that, without a preconceived definition, aim to occupy interstitial spaces and

assume fragile but not sterile forms of insubordination. I want to expose and explore this reparatory agency that artistic pedagogic practices can have in the public sphere.

Intentionless Learning

Chilean biologist, neuroscientist, and thinker Francisco Varela (1946–2001) exposes the notion of *intentionless learning* in his second lecture at the Fondazione Sigma Tau in Italy. In those lectures, Varela states:

Thus, we can distinguish between self-conscious or intentional action and self-less or intentionless action. At first, the idea of action without intention seems absurd, but in fact, our lives are full of intentionless actions. We dress, we eat, and, more important, we exercise consideration for others. We do all these things without intention, but we do not do them randomly or purely spontaneously [. . .] Through appropriate extension and attention and by training over time we have transformed these actions into embodied behavior. But what is the key element that makes such intentionless learning possible? (Varela 1999, 35)

Varela's three lectures were later published in a small book, *Ethical Know-How. Action, Wisdom and Cognition* (1999). What Varela challenges in his three lectures is a traditional western reading of ethics, as related to conscious, fully intentional, and conceptual meaning. Varela takes an enactivist position that proposes an ethics founded on a 'know-how,' which would be a form of knowledge based on intentionless processes of cognition. What is know-how in the sense Varela exposes here? One of the main turns Varela proposed to our understanding of thinking, cognition, and perception is the use of what he calls the wisdom traditions of the East: Buddhism, Confucianism, and Taoism (Varela 1999). The difference from the western tradition as highlighted by Varela is the fact that western philosophies of morals and ethics have been focusing on what is right, and not in the nature of a good life. Varela will make

that difference explicit by paying attention to spontaneous daily life experiences, which are not necessarily based on reasoning judgments. Varela makes the case to look at our lived experiences without the constraints of a western legacy of normativity based on reason and logic.

Francisco Varela is internationally known for his work in cognitive science and his approach to a phenomenology close to the tradition inaugurated by Husserl and Heidegger but mostly developed in the line of Merleau-Ponty.¹ Together with Evan Thompson and Eleanor Rosch, he wrote *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (1992), where they developed the notion of enactivism, a theoretical framework emphasizing the essential role of the relational interaction between the body and the environment in shaping cognition. Cognition for Varela is not something premeditated or born through logical rules structured by a figure of power or administration, which is generally coined as the computationalist notion of cognition based on symbolical

1 Certainly, one of Varela's main achievements was his participation, together with Humberto Maturana, in creating the theory of autopoiesis (Varela and Poerksen 2006, 35–53). It is impossible to explain the notion of autopoiesis fully. However, I will refer to Maturana's description of its emergence: "If indeed the circular organization is sufficient to characterize living systems as unities, then one should be able to put it in more formal terms. I agreed, but said that a formalization could only come after a complete linguistic description, and we immediately began to work on the complete description. Yet we were unhappy with the expression 'circular organization', and we wanted a word that would by itself convey the central feature of the organization of the living, which is autonomy. It was in these circumstances that one day, while talking with a friend (José Bulnes) about an essay of his on Don Quixote de la Mancha, in which he analyzed Don Quixote's dilemma of whether to follow the path of arms (praxis, action) or the path of letters (poiesis, creation, production), and his eventual choice of the path of praxis deferring any attempt at poiesis, I understood for the first time the power of the word 'poiesis' and invented the word that we needed: autopoiesis. This was a word without a history, a word that could directly mean what takes place in the dynamics of the autonomy proper to living systems." (Maturana and Varela 1980, xvii) It is also important to highlight that autopoiesis was never considered a synonym for self-organization. Autopoiesis is a system description that explains the nature of living systems in terms of their autonomy to maintain themselves as a whole in a continuous dynamic with their environments. That continuity is considered a form of knowledge and, therefore, of cognition in life forms.


2 On the contrary, cognition will be formed by and through an interactive exchange between the body and the environment. With it, Varela and colleagues are not suggesting that cognition in the computational sense does not exist. Instead, their arguments highlight that cognition is based on more than just given and defined data. Cognition emerges through an adapting and collaborative exercise of mutual exchanges between an organism and its environment. This means that the relational condition is essential to his idea of cognition. Enactive cognition, therefore, proposes that cognition does not happen only in the brain but is closely tied to the body and its interactions with its environmental conditions.³

In the context of learning, which is proper to the conditions of cognition, Varela explores the idea of 'intentionless learning.' Intentionless learning refers to a learning process that does not occur with a specific or predetermined goal or intention. In general and colloquial terms, the traditional idea of learning emphasizes goal-directed behavioral and purposeful learning action. We learn something because we need it as a tool that will solve a determined or specific problem, which is, in fact, partially true. Why do we learn language and mathematics at school? We learn them because we usually need them in our daily lives. Our contemporary world is challenging, even the learning of these matters is, owing to the wild evolution of digital tools. Lately, we have witnessed how deeply the AI technology affects different fields of knowledge.⁴ We

2 "A successful theory of cognition would answer both the epistemological and the biological questions. This I propose to do, and the purpose of this essay is to put forward a theory of cognition that should provide an epistemological insight into the phenomenon of cognition, and an adequate view of the functional organization of the cognizant organism that gives rise to such phenomena as conceptual thinking, language, and self-consciousness." (Maturana and Varela 1980, 6)

3 It is worth mentioning that other philosophical efforts have taken over Varela's approach. I will mention the works of Evan Thompson, *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*, 2010, and Alva Noë, *Strange Tools. Art and Human Nature*, 2015, and Ezequiel Di Paolo, Hanne De Jaegher, Elena Clare Cuffari, *Linguistic Bodies: The Continuity Between Life and Language*, 2018, among others.

4 It is impossible to unfold here an entire critique of this issue, but it seems essential to mention the recent processes through which Nation states worldwide have been building new laws to tackle AI's outcomes.



know that our system of knowledge is based on the idea of knowledge transmission. A knowledge that has been first proven true through the merits of scientific research within a community and then transmitted to others through socially understandable and comprehensive means. This transmission ambit is fundamental to our system of education, teaching, and, therefore, to learning. However, Varela argued that organisms, at the level of cells, for example, can learn and adapt to the conditions in their environments in more spontaneous and unintentional manners.

In their book *The Embodied Mind* (1992), Varela, Thompson, and Rosch discuss how perception and understanding of the world are deeply, if not essentially, intertwined with our bodily experiences. In it, they challenge the mechanical computationalist approach to cognition and turn the discussion of knowledge into what they name 'lived experiences.' What are lived experiences in Varela's sense? What Varela and colleagues suggest is a phenomenological view and, therefore, paying attention to subjective experiences. If cognition as such happens primarily based on our relational dynamics with the environments we live in, then our embodied experiences and experiences of how we live our relationship with these environments are fundamental to the form of the knowledge cognition produces. The conditions of experience and how they accumulate through time are fundamental to understanding the world we create relationally.

It is in this sense that intentionless learning as a pedagogic concept makes its way. If cognition is constantly occurring through my bodily experiences in its relational dynamics with my environments, then my learning process is happening beyond the strict parameters of traditional cultural learning. It happens through relational restriction parameters, which are sometimes in tune. When we visit a museum of ancient art, like the Louvre in Paris or El Prado in Madrid, we are immersing ourselves, through a bodily experience, in a cultural management of humankind's history. This means we are installing ourselves in a bodily cultural experience of learning through our senses and our usual cognitive learning process in a defined environment of knowledge transmission. We experience

a form of understanding based on secular figures and methodologies of knowing a fixed interpretation of the world. Lately, we have witnessed many efforts in the museum sphere to bring more critical aspects of the way history has been narrated into view, attempts to internally criticize hidden discourses of political desire already working in museums. However, even beyond these facts, what we experience when visiting a museum is a process of learning through our senses and bodies. Shapes, colors, and distribution of objects all inform us about different aspects of knowledge order. We have a pedagogic experience without an explicit intervention of verbal transmission, unless you have decided to have a guided tour, of course. However, even there, your body will experience a series of learning processes beyond the structural grid the guide exposes.

Pedagogy occurs through a sustained relationship between bodies, produced through time. In that span, actions, exchanges, and adjustments, communications and conflicts, cultures and languages spontaneously create networks of intentionless learning. Now, let me introduce an argument that will put us closer to the notion of time and that of delay. French philosopher Jean Louis Déotte has argued that under repressive conditions, such as war, famine, dictatorships, and forced displacement, communities have found in and through the arts as practices the tools through which they can compose vital strategies to resist and cope within these brutal circumstances (Déotte and Brossat 2000). Déotte found some examples of these delaying devices in Latin America, as in the case of *Las Rondas* of Las Madres de Plaza de Mayo in Argentina (Longoni 2020) or the public litanies of Sebastian Acevedo Movement Against Torture in Chile (Vidal 1986; Espinoza 2015; Macleod 2018), collective gestural devices aimed to support a *common* knitted by lives under brutal processes of annihilation. I propose an enactive reading towards artistic pedagogic practices as informal delayer agents that enable the generation of intentionless learning time (Varela 1999) where what is considered inexistent by the normative parameters in place becomes visible (Mouffe 2013; Marchart 2019).

LASTESIS

I will swiftly expose an example of the capacity that artistic practices in the public sphere have as collective devices, where I see that the repressive time of contemporary life becomes slowed down and the common space is reoccupied for live experience.

On October 18, 2019, Santiago's metro price was increased by 30 Chilean pesos, making it the most expensive transport system in Latin America (Urrejola 2019; Dominguez and Fernandez 2019; France24 2019; Navarrete and Tricot 2021). What began as a student protest quickly erupted into widespread demonstrations and violent unrest against decades of social and economic inequalities. This event is known as *el Estallido Social (the Social Outburst)*. One month after the beginning of the *Estallido Social*, in November 2019, LASTESIS, a transdisciplinary collective of four women artists, Paula Cometa Stange, Lea Cáceres, Sibila Sotomayor, and Dafne Valdés, performed publicly in the streets of Valparaíso city. They had formed a collective in 2018 to disseminate feminist theories and demands using different artistic languages (Intermediae 2021). They created a street performance known as *The Rapist is You* that fulfilled a pedagogical role beyond the parameters of order and surveillance established. Their action composed a space for resistance, healing, care, secrecy, solidarity, and reparation as a transitional object where the social and hidden malaise became visible and initiated a change process.


The Rapist is You emerged as a response to the widespread issue of gender-based violence and systemic oppression against women. The performance by LASTESIS, which was globally replicated and performed, combined elements of street theater, protest, and collective action to bring attention to the pervasive nature of gender violence, and to challenge societal attitudes and structures that perpetuate it. The collective performance consisted of a choreographed routine with a chant that denounced the complicity of the institutions, the police, and the justice system. LASTESIS initiated this collective gestural dispositive through research by different feminist philosophical and theoretical classics. As the

members declared in an interview, the first book they, as a collective, engaged with was Silvia Federicci's *Caliban and the Witch* (2004), and then they continued with Rita Segato, especially interested in the factors structuring sexual violence against women and rape as the main patriarchal act in this systemic violence (Huenchumil 2019). As they named it, they created a song that captured different elements of their readings. The song is the main element through which denouncing and calling out for consciousness happens in the performance. The song says:

*Patriarchy is a judge, who judges us for being born, and our punishment is the violence you do not see. It is femicide. Immunity for my killer. It is disappearance. It is rape. And it wasn't my fault where I was or how I was dressed. And it wasn't my fault where I was or how I was dressed. The rapist was you. The rapist is you. The cops. The judges. The State. The president. The oppressive State is a rapist macho, the oppressive State is a rapist macho. The rapist was you; the rapist is you. Sleep calm little girl, without worrying about the bandit. Because for your dreams, sweet and smiling, watches over your dear policeman. The rapist was you; the rapist is you.*⁵

The LASTESIS performance was built as a mechanism in search of engaging with a broader audience. The action and their elements were designed to interrupt the daily affairs, a distinctive feature of performance art. LASTESIS stresses the public sphere and creates a space for civic and public education. They built a performative and gestural device of attention and awareness. The action, sustained also by social media, democratized the message, and the technique became available for others to use. This

5 Colectivo LASTESIS. 'LASTESIS. Plaza Sotomayor 29.11.2019. VALPARAÍSO, CHILE.' Video, https://www.youtube.com/watch?v=_Oed59v2hQE. Accessed March 15, 2020.



relational device network operated as the transindividual echoic platform, confirming its pedagogic knowledge transmission potential. A performative act became the technic through which others could embody and expand the transmitted knowledge through their own experiences.

In the performance, we observe a transindividual experience that expresses a reception and recognition of an experience in a community. It embodies a collective memory formed by the performance itself, the repetitions that already had occurred, and its potential transmission that will pass through others performing it. An echoic space is being built through this collective artistic gesture. It is a pedagogic space because it communicates a message that aims at an unknown audience of learners and builds an attentional device that interrupts systemic forgottenness. If the public space is generally composed of given forms of attention that replicate and perform those elements already configured in the processes of forming consciousness since we are born, certain artistic practices, such as the LASTESIS performance, create spaces of exteriorization of critical thinking that suspend and delay, at least momentarily, the hegemonic discourse in place.

This practice aimed to build an artwork that engaged with a much larger audience than those on institutional art platforms. In this sense, it is possible to highlight that LASTESIS understood their practice as a political and pedagogical tool to inform people beyond the boundaries of regular cultural production and educational transmission. This collective gestural device becomes a potential event that initiated moments of disagreement, or what French philosopher Stiegler coined as '*pansé*,' *care-fully* thought (Stiegler 2018, 96).

MOR and the Guerrilla of Speech Acts

The second example is complex because it belongs to a pedagogic structure within a museum. The Oral Museum of the Revolution (MOR, Museo Oral de la Revolución, in Spanish) was conceived

and designed by philosopher Paul Preciado,⁶ working with students under the auspices of the Independent Study Program (PEI, Programa de Estudios Independientes) of the Museum of Contemporary Art of Barcelona (MACBA). This project considered a series of actions. The official description of the project reads:

The Oral Museum of the Revolution is a performative and sonic archive-exhibition that seeks to make audible and spatial, in the context of the contemporary city and museum, the languages of social transformation invented by racial, gender, sexual, physical, functional, and cognitive minorities: From Haiti's first slave revolution and the *citoyennes* revolts to today's queer, autistic, intersex, transgender, anti-speciesist, and other movements struggling to expand and redefine the boundaries of the democratic horizon. (Museo Oral de la Revolución 17 February 2024)⁷

For the PEI and the MACBA, MOR was an apparatus of artistic thought of internal activation:

Under Preciado's direction, the PEI has not only established itself as a space for artistic-political experimentation that contests and reinvents the museum as a public space, thus contributing to counteracting the neoliberal forces that seek to conquer it for the global market of signs, but also functions as an international platform for theoretical, critical, and historiographical reflection, strengthening the intersections between

⁶ Paul Preciado (born in Burgos, Spain, 1970) is a philosopher, writer, and curator of art. The exhibition *The Beast and the Sovereign* at MACBA, 2015, the public programs at Documenta 14 (Kassel and Athens), and the Taiwan Pavilion at the Venice Biennale 2019 stand out in this field. His texts include *Testo Yonqui* (2008), *Dysphoria Mundi* (2022), and his recent foray into film direction with his film *Orlando, My Political Biography* (2023). His work is a reference in gender studies, queer theory, and trans studies.

⁷ All translations from Spanish are mine unless otherwise indicated.

artistic practices, social sciences, and political-institutional interventions. (Red Conceptualismos del Sur 15 March 2015)⁸

MOR constituted itself as a conflictive aesthetic apparatus within which diverse manifestations had the context of their mode of appearance: the activation of a circulatory deferral where it would be possible to dwell again. As a collective artistic and pedagogic project, MOR becomes an example of that fractured museum necessary before the crisis of the European modern experience.⁹ A museum that happens in the sedimented performative power of actions that inscribe themselves fragily, almost without inscribing themselves, into the MACBA body:

In contrast to the traditional exhibition, we propose the creation of a dark space in which the experience of listening and the enunciation of speech acts are intensified. It explores the role of theatricality in activism and the semiotic and pragmatic specificity of political utterances. (Museo Oral de la Revolución 17 February 2024)

This procedure, articulated through MOR, allows us to recognize a conflictive aesthetic in which artistic action complements the incomplete democratic utopia granted by the cultural institution's metaphysical infrastructures. MOR constitutes a political space in which it is possible to recognize that institutional activism aims to disrupt the field of political reconciliation, affecting and reassembling lost collective and individual experiences.

8 Red Conceptualismos del Sur, 2015. 'Ante la Grave Situación que afecta al MACBA'. <https://redcsur.net/manifiestos-e-intervenciones/ante-la-grave-situacion-que-afecta-al-macba/>

9 The concept of a broken museum comes from Jean Louis Déotte's approach to the crisis of modern experience. He suggests that due to the rupture of the surface of inscription in the European sphere, the inscription of the events could only occur through anamnesis, an intentionless collective and individual memory. He states that this must be done "on the condition that the phantasmagoria of the beautiful totality, of apparent reconciliation, of temporal continuity is not maintained. It must be done in such a way that museums are broken" (Déotte 1998, 193).

From MOR, I will take one action because it is impossible to unfold the entire extent of the project: *Matar el Miedo. Guerrilla Urbana de Actos de Habla* (Killing Fear. Urban Guerrilla of Speech Acts). This artwork was created, organized, and produced by Argentinian Barcelona-based artist Verónica Lahitte (2013).¹⁰ *Killing Fear. Urban Guerrilla of Speech Acts* counted with the participation of Pedro Costa, Nadia Granados 'La Fulminante,' Kika, Helen Torres, Aimar Pérez Galí, and Diana Moreno as readers, and had a route from Plaza dels Àngels, passing through Lléo Street, La Bata (Robadors Street, 23) and Aurora Street, on December 5, 2013. It was an action that took place inside MOR and outside MACBA museum, in the passages of the Raval neighborhood in Barcelona city. As explained in the information leaflet, the purpose of this action was

[. . .] to build, through a poetic-political act, a relationship of solidarity between artists, cultural agents and neighbors of the district, in a gesture of resistance to police violence and the policies of sexual and racial surveillance that have been intensified in recent years by hygienic needs in favor of the process of gentrification suffered by the city. (*Killing Fear: Urban Guerrilla Speech Acts*. Information leaflet)

This action did not count on having an official permission to use public space. In this sense, it took a space of surplus, the balcony, as an *anarchitectonic* niche where public and private spaces intersect. In this act, the constructive role of useful art for a neoliberal welfare society is not assimilated. A clandestine dispute, like many practices, continues to take place inside and outside the institutional field, questioning the positivist composition of a conflictive aesthetics of agreements, but it seems necessary for the existence of institutional activism, of the museum, of spaces where the apparatus allows the resignification of events, their inscription on surfaces in motion, and where an echo can have a place of asylum.

¹⁰ <https://www.macba.cat/es/exposiciones-actividades/actividades/matar-miedo-guerrilla-urbana-actos-habla>. It is possible to see the action in a video edited at *Matar el Miedo*, <https://vimeo.com/95327693>.

Reparation

Elizabeth V. Spelman (2002, 2) defines the scope of the “repair impulse” in humans by coining the term *Homo reparans*. This impulse to repair, which would be spontaneous in its happening, even beyond mere necessity, seems to be a fundamental characteristic of human animals. To repair is to act toward something that has been broken or damaged by accident, by the force of nature, by the materiality of the object, or by the intensity of its use. Repair is the recognition and response to the vulnerability of the world, the enactment of a collective commitment to its actual damage. Nevertheless, there is an essential difference between repairing an object (like a computer, watch, washing machine, or piece of furniture) and repairing a relationship: “Understanding vulnerability as not something we must (or can) defend against, but instead as a constitutive fact of our lives, a world-shaping mattering, offers us something” (Shotwell 2016, 86).

Reparation is indispensable to building just, fair, and democratic societies. The modern concept of reparation deals with harms of different magnitudes: the extent of the harm, the number of victims affected, and its gravity make the definition of reparation more complex. The notion of reparation is a fundamental element in the legal organization of society, not only to hold accountable those who violate the rights or property of another or others, but also to establish as a necessity the care of those who have been directly or indirectly victimized by a harmful action, as in the case of global ecological reparation justice. This takes on fundamental relevance in our contemporary interconnected world, where the responsibilities of states, corporations, industries, and communities contribute to all forms of life and their survival on the planet. To repair is to heal. Healing is a process of intense care, a period of accompaniment, recovery, and rebound. It is a learning process of reweaving, of interweaving that gives shape to new knowledge that arises from damage.

Conclusion

So, how can the reparatory agency of the artistic practice operate as intentionless learning? In the case of LASTESIS, the reparatory action happens in the community formed by those participating in the performance and those who are affected by becoming observers of the act. I will argue that intentionless learning happens there. Those who are affected do not need to participate in the act consciously. The conditions of the encounter will operate as a lived experience even though it is not perceived as such by the passerby. The performance creates a connection, a relational space that happens without the direct aim of those affected. So, what are they learning from it? Can we say that we learn something if we cannot measure the potential knowledge transmitted or acquired? Indeed, this idea seems absurd because of the impossibility of measuring the supposed impact of the arts. Nevertheless, it would be necessary to consider the concept of intentionless learning *care-fully*. Its productivity does not participate in the neoliberal cumulative approach of learning. In the case of LASTESIS, the message is evident, which makes it an activist art that searches to expose, make visible, and denounce a series of issues without a doubt. However, that transmission does not happen in conditions of structural learning; it happens in a sudden manifestation that reoperates the public sphere as a space of and for conflict and cultural friction. Even in the case of MOR, where we understand that the elements intend to declare again, what is perceived is unmeasurable because the nature of what has been transmitted does not concur only with closed knowledge. What has been transmitted trespasses or even transcends the specificity of determined knowledge of forms and hopes for an echoic landscape of knowledge that belongs to the vulnerable. As in the case of the *Matar el Miedo*, what is manifested in the speeches from the balconies does not inscribe anything measurable. In fact, it is a pure operative loss that, as an event, hopes for a learning process that will intermittently return without a fixed abode in a ricochet process that happens in the furtive dwelling that a body can allow.

Francisco Varela pushes the limits of western thinking traditions, not only by exposing new scientific theories and findings, but also by carefully bringing to our table learning processes that allow thinking outside the grid of logical measurement. I think the arts have always been a form of thinking that operates in that capacity. An action, an object, or a drawing does not measure knowledge only in the sense of a specific aim. They are always a sort of excess, a supplement that takes us beyond the given parameters of experience.

References

- Deligny, Fernand. 2007. *Oeuvres*. Paris: L'Arachnéen.
- Di Paolo, Ezequiel, De Jaegher, Hanne and Cuffari, Elena Clare. 2018. *Linguistic Bodies: The Continuity Between Life and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Déotte, Jean-Louis. 1998. *Catástrofe y Olvido. Las ruinas, Europa, el Museo*. Traducido por Justo Mellado. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Déotte, Jean Luis and Brossat, Alain. 2000. *L'époque de la disparition: politique et esthétique*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Dominguez, Claudia and Fernandez, Daniel. 2019. "Chile's president declares state of emergency after riots over metro fare hike." CNN. Accessed 19 October 2019. <https://edition.cnn.com/2019/10/19/americas/chile-protests-intl/index.html>
- El Mostrador. 2021. "INDH ha acreditado a 123 víctimas de violaciones de derechos humanos ocurridas durante el estallido social." *El Mostrador*. Accessed 15 November 2021. <https://www.elmostrador.cl/dia/2021/11/15/indh-ha-acreditado-a-123-victimas-de-violaciones-de-derechos-humanos-ocurridas-durante-el-estallido-social>
- Espinoza, Adriana. 2015. "Bodies and resistances: The Movement Against Torture Sebastián Acevedo in Chile." Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*. 15.173.10.5565/rev/athenea.1596.
- Federicci, Silvia. 2004. *Caliban and the Witch*. Brooklin: Autonomedia.
- France24. 2019. "Estallido social en Chile, de la rebelión a la revolución por una mejora social." *France24*. Accessed 17 November 2019. <https://www.france24.com/es/20191117-estallido-social-en-chile-de-la-rebeli%C3%B3n-a-la-revoluci%C3%B3n-por-una-mejora-social>
- Huechumil, Paula J. 2019. "Las mujeres chilenas detrás de la performance 'Un Violador en tu camino.'" Accessed 20 November 2019. <https://interferencia.cl/articulos/las-mujeres-chilenas-detras-de-la-performance-un-violador-en-tu-camino>

- INDH. 2019. "Acciones legales de INDH por violaciones a los DD.HH. en Chile suman 120." *Instituto Nacional de Derechos Humanos*. Accessed 28 October 2019. <https://www.indh.cl/acciones-legales-de-indh-por-violaciones-a-los-dd-hh-en-chile-suman-120/#:~:text=El%20Instituto%20Nacional%20de%20Derechos,Chile%20desde%20la%20semana%20pasada>.
- Intermediate. 2021. "The Names of Fear." *Matadero Critical Studies*. Accessed 20 April 2024. <https://www.intermediae.es/en/agenda/names-fear-matadero-critical-studies>
- Killing fear: Urban Guerrilla Speech Acts*. Information leaflet. Performance 5 December 2013. Barcelona.
- LASTESIS. 2019. 'LASTESIS. Plaza Sotomayor 29.11.2019. VALPARAÍSO, CHILE.' YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_Oed59v2hQE. Accessed March 15, 2020.
- Lahitte, Verónica. 2013. *Matar el miedo. Guerrilla urbana de actos de habla*. Vimeo: <https://vimeo.com/95327693>.
- Longoni, Ana. 2020. "Pañuelos: De cómo las Madres se volvieron feministas y las feministas encontraron Madres." In *Carta(s) Tiempos Incompletos*, edited by Ana Longoni, 69–88. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- MACBA Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. Accessed 20 March 2024. <https://www.macba.cat/en>
- Marchart, Olivier. 2019. *Conflictual Aesthetics. Artistic Activism and the Public Sphere*. Cambridge: MIT Press.
- Maturana, Humberto and Varela, Francisco J. 1980. *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. London: D. Reidel Publishing Company.
- Macleod, Morna. 2018. "Protesting Against Torture in Pinochet's Chile: Movimiento Contra la Tortura Sebastián Acevedo." In *Resisting Violence: Emotional Communities in Latin America*, edited by Morna Macleod and Natalia De Marinis, 99–121. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66317-3_5
- Mouffe, Chantal. 2013. *Agonistics. Thinking the World Politically*. London: Verso.
- Museo Oral de la Revolución MOR. Accessed 17 February 2024. <https://www.macba.cat/es/exposiciones-actividades/actividades/museo-oral-revolucion>.
- Navarrete, Bernardo and Tricot, Victor, eds. 2021. *The Social Outburst and Political Representation in Chile*. Cham: Springer.
- Noë, Alva. 2015. *Strange Tools. Art and Human Nature*. New York: Hill and Wang.
- Preciado, Paul B. (Director) 2023. *Orlando, My Political Biography*. [Film]. Les Films du Poisson.
- Preciado, Paul B. 2022. *Dysphoria mundi*. Madrid: Editorial Anagrama.
- Preciado, Paul B. 2008. *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Red Conceptualismos del Sur, "Ante la grave situación que afecta

- al MACBA" March 31, 2015. <https://redcsur.net/2015/04/02/ante-la-grave-situacion-que-afecta-al-macba/>
- Shotwell, Alexis. 2016. *Against Purity. Living Ethically in Compromised Times*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Spelman, Elizabeth V. 2002. *Repair: The Impulse to Restore in a Fragile World*. Boston: Beacon Press.
- Stiegler, Bernard. 2018. *The Neganthropocene*. Edited and translated by Daniel Ross. London: Open Humanities Press.
- Thompson, Evan. 2010. *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Urrejola, José. 2019. "La cronología del estallido social de Chile." *DW*. Accessed 25 November 2019. <https://www.dw.com/es/la-cronolog%C3%ADa-del-estallido-social-de-chile/a-51407726>.
- Varela, Francisco J. and Poerksen, Bernhard. 2006. "Truth Is What Works: Francisco J. Varela on Cognitive Science, Buddhism, the Inseparability of Subject and Object, and the Exaggerations of Constructivism--A Conversation." *The Journal of Aesthetic Education* 40(1): 35–53. Project MUSE. <https://doi.org/10.1353/jae.2006.0012>
- Varela, Francisco J. 1999. *Ethical Know-How. Action, Wisdom and Congition*. Redwood City: Stanford University Press.
- Varela, Francisco J., Thompson, Evan and Rosch, Eleanor. 1992. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vidal, Hernán. 1986. *El movimiento contra la tortura Sebastián Acevedo: derechos humanos y la producción de símbolos nacionales bajo el fascismo chileno*. Minnesota: Institute for the Study of Ideologies and Literature.

Eettistä toimintaa kurpitsan- taimien kanssa: taidealojen yliopistopedagogiikka määräytymättömien tilanteiden ja aistisen tiedon tyyssiijana

KENNETH SIREN

*pitää olla jotain lehtevää
jos joku kokee olonsa juurtuneeksi
/ juurettomaksi*

nyt vaaleaa kukintoa kiinnitetään lähelle hiusrajaa

suoraviivainen käsitteistäminen tekisi tässä paha

Yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistujalla on aiemmin karttuneen ammattitaidon lisäksi usein aiempaa opetuskokemusta ja omaksi koettua pedagogista praktiikkaa. Mitä uutta taiteisiin keskittyvä korkeakoulupedagogiikka voi tähän tuoda? Se voi muistuttaa monista asioista, jotka jo ovat taiteellisessa toiminnassa keskeisiä. Tällaisia ovat esimerkiksi lähestymistapojen monimuotoisuuden ymmärtäminen, ei-tietämisen kanssa työskentelemisen taito ja kokemuksellisen, kehoon paikantuneen tiedon tunnistaminen.

Kirjoituksessani pohdin sitä, miten taidepedagoginen toiminta, jolle ei ole asetettu selkeää päämäärää, voidaan ymmärtää määräytymättömän tilanteen ja esteettisen kokemuksen kautta ja miten tämä voi laajemmin rikastuttaa keskustelua kasvusta.

Käytän esimerkkeinä kolmea opintojaksoa tai työpajaa, jotka eri tavoin kytkeytyivät Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagogiikkaan. Niissä eettistä toimintaa lähestyttiin myskikurpitsan- taimien ja muiden kasvinosien kautta. Olen kehitellyt tällaista työskentelyä yliopistonlehtorin ja Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen vastuuopettajan Heli Kauppilan kanssa toimiessani opettajana Taideyliopiston pedagogisissa koulutuksissa ja tarkastelen mainitsemiani teemoja omien havaintojeni, kokemusteni ja reflektioideni näkökulmasta. Avaan tätä taidealojen yliopistopedagogisesta koulutuksesta versonutta toimintaa ja sen kautta löytyneitä teoreettisia viitekehyksiä ja ihan myös sitä, miten epämääräinen pääjuurten irrottelu kukkamullasta tuntuu antoisalla tavalla *joltakin* ja tuntuu johtavan otollisesti *johonkin*.

*kirjoita kerrostalojen seinustoilla leviävistä
suurilehtisistä puutarhakarkulaisista
joiden nimeä et tiedä*

Ennalta annettuja tavoitteita ja ennakoimattomia katkoksia


Ei ole mitenkään uusi ajatus, että taide ja taidepedagogiikka voivat edetä ilman selkeän päämäärän etukäteistä määrittelyä. Taiteelliselle työskentelylle on tyypillistä, että lopputulos muotoutuu prosessissa. Ennakoimattomuudessaan taide saattaa paljastaa ja kyseenalaistaa totuttuja tapoja ja rakenteita (Heimonen, Kallio-Tavin ja Pusa 2015). Taiteen monimerkityksisyys ja avoimuus kutsuvat osallisuuteen, omien kokemusten artikuloimiseen ja kurottamaan kohti vielä tuntematonta (Kauppila 2020). Taidetta voi pitää tapana tehdä toisin tai tapana ajatella, ja se tuottaa monenlaista tietoa erilaisiin tarpeisiin. Sen erityisyyttä on aistisuus, joka toimii pohjana yhteiselle keskustelulle. (Pusa 2015.) Esimerkiksi teatteriesityksen ohjaamista on kuvattu intuitiiviseksi prosessiksi, jossa kehollinen tieto ja tiedostamaton johdattelevat taiteilijaa eteenpäin ilman johdonmukaista perustetta

(Porleifsdóttir 2022). Taiteen vapaus on ymmärrettävissä myös osallistujien kokemuksen vapauden kautta: tanssin ja tanssin oppimisen on nähty toimivan vapauttavana praktiikkana, kun osallistujien valintoja pyritään olemaan rajoittamatta prosessin aikana, ja osallistujia voi pitää suhtautumisensa oppimiinsa kehollisiin tapoihin ja laatuihin joustavana ja avoimena (Anttila 2004).

Taiteeseen liitetään paljon ajatuksia vapaudesta. Toisinaan nämä muodostavat suoranaisia vaateita näennäisen kahlitsemattomasta luovuudesta ja uuden äärelle ehdoin tahdoin päätymisestä. Näiden ajatusten tarkastelu on taidepedagogiikassa mielestäni asianmukaista: Luovan prosessin näennäisessä vapaudessa voi olla suuriakin eroja yksittäisen toimijan kannalta esimerkiksi sen mukaan, onko hän yksin materiaalinsa äärellä kaikessa rauhassa työskentelevä ammattitaiteilija vai annettuja ohjeita tunnollisesti noudattava ensikertalainen ohjaajalähtöisessä prosessissa. Autenttisen liikkeen raukea, hengityksen kuljettama harjoittaminen pehmeästi valaistussa huoneessa sallinee suuremman määrän sopivana pidettyjä ulostuloja kuin kapellimestarin toivoman oikeanlaisen vibraton aikaansaaminen jousisoittimella.

Myös vastaavia erinäisiä katkoja ja välisyyksiä on taiteen piirissä pidetty alati otollisina. Esimerkiksi kuvataiteen opetuksessa työhuonekeskustelut keskeneräisen teoksen äärellä voivat juuri mahdollisine epätäsmällisyyksineen ja katkoksineen tavoittaa välitiloja, joissa löydetään jaettuja yhteyksiä, yhteistä kuvittelua ja aiemmin huomaamattomia sisältöjä (Orenius 2020). Taide voi tuottaa säröjä, joissa arkisen olemisen konventiot lakkaavat pätemästä, ja tilanne kutsuu esiin vaihtoehtoisia tapoja toimia. Esitys voi sysätä katsojan toimijaksi pois roolistaan esityksen katsojana tai sekoitella niitä tasoja, joilla tilanne koetaan, esimerkiksi välittömän kehollisia ja semioottisen tulkinnallisia (Fischer-Lichte 2008).

Kuitenkin ajattelen kaikissa edellä kuvatun kaltaisissa tilanteissa tapahtuvan hakemista, hapuilua ja löytämistä, jota jo käynnissä olevan toiminnan synnyttämä kokemus ohjaa. Kun toiminta koetaan toivotunlaisena, se jatkuu ja voi alkaa ohjautua uusiin suuntiin, joita taas hakemisen ja kokemisen kautta pian arvioidaan. Huolimatta erilaisista ympäristöistä tai käytännöistä – ja riippu-



matta siitä, miten säännönmukaisia tai vapaamuotoisia oletamme eri taiteenalojen olevan – jotain aiempiin tai käynnissä oleviin kokemuksiin perustuvaa uuden ehdottamista ja kokeilevaa olettamusten hahmottelua lienee kaikissa taiteellisissa prosesseissa. Jos näin ei ole – mikäli toiminta on vain annettujen ohjeiden rimpuilevaa suorittamista – on paikallaan kysyä, voiko toimintaa enää pitää taiteellisena tai taidepedagogisena lainkaan.

Toisinaan luovasta toiminnasta kerrottaessa yksilöt tuntuvat katoavan: Olen usein kuullut taiteellisia ja taidepedagogisia prosesseja, erityisesti ryhmälähtöisiä, kuvattavan passiivissa. ”Prosessi kuljetti”, ”fokukseksi valikoitui”, ”toiminnasta nousi” ja ”tekemisestä kehkeytyi”. ”Teos” ja ”kokonaisuus” irtaantuvat itsenäisiksi toimijoiksi. En pidä tätä ongelmattomana pedagogiikan tai tutkimuksen näkökulmasta, sillä passiivi voi peittää pedagogin tai tutkijan aktiivista vallankäyttöä. Voi se peittää myös heidän pitkään kartuttamaansa ammattitaitoa ja harjaantunutta reflektointikykyä, joka vaikuttaa siihen nojaten tehtyjen valintojen taustalla, enkä senkään soisi jäävän piiloon. Saan kuitenkin myös kiinni siitä, mikä passiivissa viehättää: toiminta tuntuu usein vievän itseään eteenpäin jakehräytyy kokoon jostain muodottomasta ja hahtuvaisesta. Taiteellinen toiminta mahdollistaa prosessivetoisuutta, yhteistoimijuutta, jonkin tuntemattoman ja ei-tiedetyn kolmannen lähestymistä, tai miten muutoin halutaankaan kuvailla kokemusta siitä, että toiminta ohjautuu kohti syntymässä olevaa ”jotakin”.

Tarkoitukseni ei ole siis ehdottaa taidealojen yliopistopedagogiikkaan tai korkea-asteen taideopetukseen mitään radikaalia. Olen opettajana ja oppijana varsin tyytyväinen Powerpoint-dioihin ja jopa opetustilassa oleviin tuoleihin. Mutta vaikka edellä kuvattu toiminta on taiteen parissa tyyppillistä, ajattelen sen sanoittamisesta olevan hyötyä kasvun ja oppimisen kysymyksissä yleises-tikin. Oivaltaminen, löytäminen ja käsitteleminen tapahtuvat kaikki kokemuksellisesti, ja niihin kaikkiin liittyy yllätyksellisyyttä. Opetustilanteissa on aina läsnä ennakoimattomuutta ja hetkellisyttä, jotka edellyttävät kehollistunutta toimijuutta ja läsnäoloa (Kauppila 2020). Kuitenkin opetusta saatetaan lähestyä tarkkojen tuntisuunnitelmien, arviointikriteerien ja etukäteen ilmoitettujen

suoritustapojen kautta. Kasvusta ja kehitymisestä tuntuu laajalti puhuttavan työkaluina, selkeinä oppimistavoitteina ja johdonmukaisena etenemisenä. Tallettavaa kasvatusta, jossa oppija vain lähinnä vastaanottaa opettajansa luovuttamaa tietoa, on arvoستeltu vuosikymmeniä, tunnetuimpana kriitikkona kenties kriittisen pedagogiikan isä Paulo Freire (ks. esim. Freire 2016). Mutta kummittelee ko kasvun kysymyksissä edelleen ajatus siitä, että opetus on luokkahuoneessa istuinluille asettumista ja jo tiedetyn vastaanottamista?

Vaikka opetusta ylhäältä päin tulevana tiedon välittämisenä on kritisoitu, monen kasvatusteorian tavoite tuntuu kovin ennalta annetulta. Joitain kärjistettyjä esimerkkejä listatakseni: Freiren kriittinen pedagogiikka herättelee oppijaa dialogin ja kriittisen ajattelun kautta yhteiskuntakritiikkiin ja sorrosta vapautumiseen (Freire 2016). Transformatiivinen pedagogiikka pyrkii merkitysperspektiivien vääristymien korjaamiseen kriittisen reflektion avulla, ja Mezirow velvoittaa aikuiskasvattajat tukemaan oppijoita sosiokulttuuriseen muutostyöhön ryhtymisessä (Mezirow 1990a; Mezirow 1990b). Positiivinen pedagogiikka edistää hyvinvointitaitoja ja auttaa jokaista oppijaa huomaamaan juuri heidän ainutlaatuisen yhdistelmänsä luontevahvuuksia (Leskisenonja ja Sandberg 2019). Ympäristökasvatus lisää ympäristötietoisuutta ja kannustaa kestävämpään toimintaan (ks. esim. Sarkkinen 2017; Cantell, Aarnio-Linnanvuori ja Tani 2020). Ekosomaattinen kasvatus pyrkii siihen, että ihminen toimii vastuullisesti ja kokonaisvaltaisesti osana monilajista sosiaalista yhteisöä ja ymmärtää todellisuuden ilmiöiden yhteenkietoutuneisuuden ja eliöiden välisen suhteiden vuorovaikutteisuuden (Keto ym. 2022).

Kritisoimatta edellä mainittujen erilaisten kasvatusajattelujen tavoitteita olen kokenut vaikeaksi sovittaa niitä yhteen sen kanssa, että taiteellinen prosessi etenee usein yllättävin tavoin ja nostaa esiin odottamatonta sisältöä ja toimintaa. Kuinka paljon taiteellisen kokemuksen mahdollistaman kasvun suuntaa voivat määrittellä pedagogi, opetustilanne tai teos, vaikka tietyt suunnat vaikuttaisivat muita vastuullisemmilta? Kyse ei välttämättä ole edes laajoista taiteellisista tai taidepedagogisista kokonaisuuksista vaan myös

yksittäisistä kokemuksista: En minä tiedä etukäteen, minkä kokemuksen katsoja tavoittaa maatessaan kanssani pyörityneiden kivien seassa. En voi kuin aavistella, miltä mikin soitettu ääninauha teatteriharrastajan mielestä tuntuu. Siinä missä taide huomioi kokemuksellisuuden, voi taiteen opetus sortua määrittelemään tavoiteltua kokemusta oppijan tosiasiallisen kokemuksen sivuutaen: tietyn praktiikan oletetaan tuottavan tietynlaisia kokemuksia, tietyn tunnelman oletetaan välittyvän sellaisenaan tai tietynlaisia ilmaisutapoja erehdytään pitämään universaaleina. Jos nostammekin kokemuksen opetustilanteen keskiöön, olemmeko jo etukäteen päättäneet, mitkä kokemukset ovat keskiöön tervetulleita ja tavoittelun arvoisia?


Taidesuhteeseen perustuva korkeakoulupedagogiikka voisi olla juuri se harvinainen taho, joka toimii mahdollisimman tavoitteettomasti. Toki en voi väittää, että mikään toiminta olisi täysin tavoitteetonta; opetustilanteelta voi vähintäänkin vaatia tiettyjen päämäärien toteutumista, esimerkiksi sitä, että opettaja toimii eettisen tarkastelun kestäväällä tavalla. Mutta taideohjelmien yliopistopedagogiikka voi tarjota mahdollisuuksia työskennellä kohti uusia avoimia kysymyksiä. Ajatus taiteellisesta työskentelystä tulee tässä irrottaa taideteoksen tekemisestä: on mahdollista käsitellä aiheita ja kysymyksiä eri taiteenlajeille tyypillisin menetelmin ilman, että toiminta tähtää mihinkään teoksen kaltaiseen. Työskentely, joka nojaa taiteellisessa praktiikassa tai taidesuhteeseen perustuvassa työssä karttuneeseen taiteelliseen ajatteluun, itsessään nostaa esiin aistista, odottamatonta ja uutta hapuilevaa ymmärrystä, vielä päättämättä, mitä se tarkoittaa. Yliopistopedagogiikan mahdollistamassa oppivassa yhteisössä nämä ehdotukset voivat jäädä ilmaan roikkumaan tai johonkin kytemään, ehdotuksiksi tulevalle toiminnalle, ja voivat jalostua yhteisön ja sen toimijoiden kautta sanoiksi ja teoiksi. Pulpahtaessaan esiin myöhemmissä konteksteissa nämä sanat ja teot kehittävät niin osallistujan kuin jaetun instituution ajattelua ja käytäntöjä.



Yliopistopedagogiikan opintojaksolla kasvatettuja kurpitsantaimia. Valokuva ja muokkaus: Kenneth Siren.

Kurpitsantaimet hallintokerroksen ikkunalla: juurien kurkottelua eettiseen toimintaan

Keväällä 2023 pidimme Heli Kauppilan kanssa opintojakson opettajan eettisestä toiminnasta. Olin kirjoittanut muistiin kysymyksen tämän yliopistopedagogisen koulutuksen jakson ensimmäiseltä tapaamiskerralta: "Heli: 'ulkopuolisten toimijoiden säteilyssä – mihin taideopettajina maadoitumme?'" (Oma muistiinpano, 23.1.2023.) Olimme ajatelleet toteuttavamme kurssilla oppimiskahvilan kaltaista asetelmaa, jossa osallistujat kiertävät pöytäryhmiä ja työskentelevät erilaisten tehtävänantojen, teorioiden ja konkreettisten materiaalien pohjalta. Kirjoitin Helille sähköpostitse



näkeväni sieluni silmin pöydän, jonka päälle on levitetty kurpitsansiemeniä ja multaa.¹¹ Tämä toteutettiin seuraavassa tapauksessa, johon lähikaupasta ostamani myskikurpitsan sisältä kaavitut siemenet saapuivat paikalle. Ajattelin, että mullasta, siemenistä ja pohdintoja täynnä olevista lapuista syntyvä pienoismalli, soppi tai pöytäasetelma voisi herätellä kokemuksia siitä, miten instituutioiden ja ulkoisten tahojen odotukset vaikuttavat taideopettajaan. Lopuksi siemenet ja osallistujien täyttämät post-it-laput istutettiin kukkaruokkuun. Tämän kaiken otaksuin liittyvän jotenkin situationaaliseen etiikkaan, kuitenkin sitä sen enempiä vielä siinä vaiheessa sanoiksi pureskelematta.

Teatterikorkeakoulun hallintokerroksen ikkunalaudalla liian pienessä ruukussa rehottavista myskikurpitsantaimista muodostui jonkinlainen alati kasvava varjotoiminto kevään opintojaksolle. Helin kanssa suihkuttelimme taimia ja muistuttelimme niiden olemassaolosta kurssin tapaamisissa, mutta emme mitenkään seuranneet sitä, vierailiko kukaan muu niiden luona. Viimeisellä kerralla erottelimme kymmenet toisiinsa kietoutuneet juuret hitaasti ja tarkasti toisistaan ja jaoimme ne kuppeihin ja munakennoihin. Opintojakson jotenkin kutkuttava päätös oli, kun osallistujat valikoivat taimia itselleen kotiin vietäväksi tai kieltäytyivät kunniaa esimerkiksi huonoihin hoitomahdollisuuksiin vedoten.

Vaikkei taimia nostettukaan opetuksen keskiöön tai sen kummemmin tarkasteltu jonkin diskurssin tai viitekehyksen kautta, niissä oli *jotain*. Vaikka kuinka olen aina ajatellut, että ihan pohdiminenkin on toimintaa, koin nyt sormet mullassa olemisen jotenkin erityisenä. Pelkästään alkuperäisen multakasan äärellä oleminen oli kenties synnyttänyt jotain: multaa oli muotoiltu erilaisiksi kuvioiksi ja siemeniä aseteltu erilaisiksi yleisistä istuttamisen tavoista poikkeaviksi ryppäiksi ja helminauhoiksi. Juurien

11 "Näen pöydän, jonka papereiden päälle on levitetty *multaa*. Ja *kurpitsansiemeniä*. Ja suihkepullo ja post-ittejäkin voi olla. Ja tehtävänanto voisi olla jokin: 'Taideopettajaa vedetään moneen suuntaan instituution, ulkopuolisten toimijoiden, taidemaailman ja opiskelijoiden toiveiden taholta. Mihin taideopettajana maadoitat itsesi? Rakenna keskustelun lomassa pöydälle pesä, viljapeltokuva, oma soppi tai kompostoidun tiedon kasa, joihin voit itse maadoittaa ja juurtua.'" Oma sähköpostiviesti 2.2.2023.

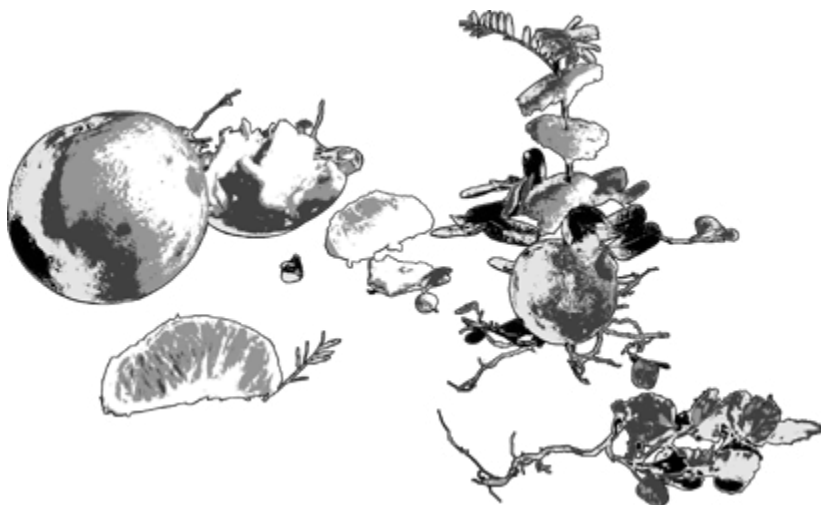
erottelu myöhemmin keväällä vaati myös tietynlaista kehollista kyhjäyttämistä, jota en perinteisesti mieltäisi osaksi opetustilannetta. Ajattelen opettajan kehollisen läsnäolon vaikuttavan opetustilanteeseen, ja kenties juurien erotteleminen kyyryssä tuotti sekin jotain vaikkei keskeisesti. Sekin, että helmikuussa kirjoitetut ajatukset olivat nyt opintojakson lopulla maatuneet ihan tavallisessa kaupan kukkamullassa, tuntui taianomaiselta. Epäilyksettä post-it-lapuille kirjoitetut toiveet olivat siirtyneet taimiin ja nyt kasvoivat suuremmiksi kesää odotellessa!

Olisi helppoa määritellä työskentelyn viitekehystä vain kasvien kautta. Tuovatko taimet automaattisesti mukanaan kysymyksen luontosuhteesta? Ollaanko nyt tekemisissä laajan ”enemmän kuin ihminen” -toimijuuden kanssa, kun tilaan on tuotu siemeniä, multaa ja mullassa eläviä ihmismällä erottumattomia pienelöitä? (Ja jos ollaan, niin miksi vasta nyt olentojen yhteenkietoutuneisuuden ollessa aina läsnä?) Taimien kasvaessa mietin näkemiäni taiteilija ja tutkija Annette Arlanderin teoksia, joissa toimitaan yhdessä puiden ja ympäristön kanssa. Arlander nostaa esiin kasveilta oppimisen: Kun sen läheisyyteen asettautuu, puu opettaa havainnoimaan ympäristöään ja sen moninaista eliölajistoa. Puuta voi pitää niin muutoksen kuin paikkasidonnaisuuden asiantuntijana. (Arlander 2022.) Mietin yksittäistä esityskokeilua, jossa muutuini tanssijoiden Suvi Kajaus ja Olga Potapova kanssa ihmisistä koostuvaksi kukka-asetelmaksi, jota päiväkotilapset saivat muutella; en muista, koska olisin esitystilanteessa kokenut olevani yhtä läsnä tai kaunis kuin kaikessa rauhassa pysyessäni heidän valitsemisään asennoissa.¹² Mietin, saanko kompostin lämpenemään taas kesällä. Muistelin vuosien takaista esitystä, jossa esiintyjä (Leena Harjunpää) ja peikonlehti oleilevat samassa tilassa, kuuntelevat räti-seivistä vastaanottimista tulevia epämääräisiä viestejä ja lopulta tanssivat.¹³ Myskikurpitsat vieri vieressä tai peikonlehden kasvu

12 Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun tanssinopettajan ja teatteriopettajan maisteriohjelmien taiteellis-pedagoginen tapahtuma *100 tilaa!*, 2017. Kutsuin esityskokeiluamme lennossa nimellä ”Human Ikebana”.

13 Teatteri SudenEnne: *Kasvien salattu elämä*. Näin esityksen 6.9.2016 ja kirjoitan muistikuvieni pohjalta.

itsessään luovat risteävän, samaan aikaan johonkin suuntautuvan ja silti satunnaisen kyhäelmän. Taidekasvattaja ja taiteilija Henrika Ylirisku (2022, 164–167) onkin valloittavasti ehdottanut tiheikköä välitilaksi, jossa ”inhimillinen kehomieli ja kasvikehot kohtaavat haavoittuvaisina olentoina” ja ajattelevat yhdessä näinä ennakoimattomuuden ja epävakauden värittäminä aikoina.



Dar es Salaamin yliopiston seminaaripäivässä olleita kasveja ja hedelmiä. Valokuva ja muokkaus: Kenneth Siren.

Kasvinosat sadekauden kostuttamalla pöytäliinoilla: tilaa odottamattomalle ja määrätymättömälle


Kuitenkaan en lähtökohtaisesti lähtisi määrittelemään kasveja niiden ei-ihmisyden tai oletetun luonnollisuuden kautta – varsinkaan niin, että juuri siinä kontekstissa, jossa ne on erikseen tuotu toimintaan mukaan, juuri näitä erityisiä piirteitä pitäisi erikseen vaalia. Mikäli tulokulma on jo valittu ja tehty selväksi, tai kenties vain implikoitu, kapenevat mahdollisuudet sille, että jotain odottamatonta

nousee esiin. Koen itse vetoa nimenomaan sellaiseen taidepedagogiseen työskentelyyn, jossa jokin sinänsä tuttu alkaakin saada useita ja yllättäviäkin merkityksiä. Tähän olen pyrkinyt aiemmin herättelemällä taiteen avulla disruptioita (Siren 2018) tai yrityksillä oleilla määrätymättömyyden kanssa ennen tilanteen määrittämistä. Seuraavissa kappaleissa avaan näitä toisiaan vastaavia käsitteitä, disruptiota ja määrätymätöntä tilannetta. Aluksi teen koukkauksen vehreyden pariin Tansaniaan.

Jatkoin työskentelyäni eettisen toiminnan kysymysten ja kasvien kanssa vieraillessani Dar es Salaamin yliopiston luovien alojen laitoksella. Osana UniArts GINTL -projektia¹⁴ järjestimme seminaaripäivän, jonka aikana vaihdettiin kokemuksia siitä, miten korkea-asteella opetetaan ja voitaisiin opettaa taidetta ja taidepedagogiikkaa niin Dar es Salaamin yliopistossa kuin Taideyliopistossakin. Demonstroimme seminaaripäivän aikana muun muassa sitä, millaisin tavoin taidealojen yliopistopedagogiikan koulutusta on Taideyliopistossa järjestetty.

Osana päivän työskentelyä olin asetellut pöydälle erilaisia kasveja, kasvosia ja hedelmiä – osa syötäviä ja osa ei. Olin nauttinut erilaisten kasviosallistujien asettelusta. Olin tarkoituksella poiminut joitakin kasveja varovaisesti juurineen, jotta mahdollisuus istuttaa ne takaisin olisi ilmassa. Olin valinnut siemenkotia sellaisen puuden juurelta, joita en tunnistanut. Olin etsinyt lähialueelta kuivuneita ja pudonneita lehtiä, jottei kaikki pöydällä lupailisi uutta kasvua ja väriloistoa. Tällä kertaa kasvit oli kytketty opettajan eettiseen toimintaan kysymällä, millainen toiminta olisi (ihmis)osallistujien kannalta oikein. Entä muiden paikalla olevien pienryhmien? Entä kasvien itsensä? Muuttuisiko suhtautuminen, jos kasveja ja kasvosia kohdeltaisiin taiteen tekemisen välineinä? Yllätyin, kun kuulin osallistujan ykskantaan toteavan siementen ja hedelmien olevan käytettäväksi annetut. Oletin tämän viittaavan kristinuskon luomiskertomukseen ja olin iloinen siitä, että tilanne mahdollisti myös sellaisia näkemyksiä, joita en ollut osannut odottaa.

14 UniArts GINTL: <https://www.uniarts.fi/projektit/uniarts-gintl/>.



Eräs tulokulma käsitteistää odottamattoman ja ei-vielä-tiedetyn kanssa toimimista löytyy deweylaisesta pragmatismista, jonka mukaan yllättävät, vielä määrätymättömät tilanteet ovat kasvun kannalta oleellisia. Yhdysvaltalaisen filosofin John Deweyn (1859–1952) mukaan kasvatuksen ja koulutuksen tehtävä on taata valmiuksia jatkaa kasvua elämänvaiheesta riippumatta. Kasvulla ei kuitenkaan ole muuta päämäärää kuin sen itsensä ylläpitäminen. Opetuksen tehtävä onkin mahdollistaa se, että oppija pystyy jatkossakin tarkastelemaan ja järjestelemään oppimaansa uudelleen, ja näin ylläpitää kasvuaan läpi elämänsä. (Dewey 1916; Hildreth 2011.) Ihmisen nähdään toimivan omaksumiensa toiminnan tapojen mukaan, ja nimenomaan tapojen kartuttaminen, arvioiminen ja muokkaaminen on kasvua. Ihminen omaksuu tapansa (*habits*)¹⁵ sosiaalisesta ja materiaalisesta ympäristöstään, johon tavat ovat jatkuvasti yhteydessä ja johon ne suuntautuvat (Dewey 1988/1922; Johnson 2018; Luntley 2016). Tavat eivät ole vuoroaan odottavia välineitä vaan aktiivisesti suuntautuvat tietynlaisiin päämääriin. Ne kuljettavat ihmistä kohti kussakin tilanteessa tavanomaista, jotakin halua tyydyttävää toimintaa – ja Deweyn mukaan muodostavat näin ihmisen tahdon. (Dewey 1988/1922.) Mikäli käsite ”toiminnan tapa” herättää ajatuksen konkreettisesta, ulkopuoliselle havainnoijalle erottuvasta toiminnasta, on kyseessä vain muualta tulevan keho–mieli- tai ulkoinen–sisäinen-jaon tarpeeton kaiku. Käsite kattaa ihmisen toiminnan niin itsensä kuin ympäristönsä kanssa holistisesti, ja toimintaa ovat myös vaikkapa ajatteleminen ja tietäminen. Esimerkiksi uskomukset ovat toiminnan tapoja, ja ihmisen moraalinen käytös on tapojen ohjaamaa (Dewey 1988/1922; Kivinen ja Ristelä 2003; Pihlström 2014).

Kun jonkin toiminnan tavan soveltuvuus johonkin tilanteeseen tulee kyseenalaistetuksi ja tapaan kohdistuu epäilyä, alkaa kasvulle oleellinen tutkimuksen (*inquiry*) prosessi (Dewey 1986/1938; Luntley 2016; Pihlström 2014). Tutkimuksen panee alulle määräy-

15 Deweylle oli tyypillistä antaa tutuille sanoille tiettyjä, kehittelemään merkityksiä (Murphey 1983/1922). Sana ”habit” on käännetty suomeksi myös ainakin toimintatapana ja luontumuksena (Kivinen ja Ristelä 2003). Tässä tekstissä käytän vaihtuvasti toiminnan tapaa ja tapaa (ks. esim. Pihlström 2014).

tymätön tilanne (*indeterminate situation*), jota on kutsuttu myös disruptioksi. Tällöin jokin odottamaton ja vielä käsitteellisen ajattelun ulkopuolella oleva tuntu, luulo tai kutina saa meidät kyseenalaistamaan tilannettamme ja toimintaamme (Dewey 1978/1910; Luntley 2016). Kun alamme ratkaista asiaa käsitteellisesti ja tietoisesti, ymmärrämme aiemmin määräytymättömän tilanteen nyt ongelmatilanteeksi ja tutkimusta alkaa tapahtua. Mikäli tutkimus saa edetä, ratkeaa ongelmatilanne uuden tavan muodostumiseen tai vanhan korjaantumiseen. (Dewey 1986/1938; Pihlström 2014.) Myös eettiset sitoumukset, tapoina, ovat korjattavissa tutkimuksen avulla (Rydenfelt 2023a).

Deweyn mukaan lapset kokevat jatkuvasti määräytymättömiä tilanteita, sillä he ovat jatkuvasti tekemisissä asioiden kanssa, joissa heille ei ole vielä kehittynyt toiminnan tapoja. Tämä lapselle ominainen plastisuus, kyky altistua disruptioille ja kehittää niiden pohjalta uusia tapoja, saattaa vähentyä iän myötä, ja ihmisen voi ajatella jäävän jumiin tapoihinsa, toimivat ne tai ei. (Dewey 1916.) Elinikäinen oppiminen vaatii siis plastisuuden ylläpitämistä.

Taiteellista työskentelyä pidän hyvänä plastisuuden ylläpitäjänä ja myös ilmentymänä. Ajattelen, että keskeistä taitoa taiteilijalle on uudenlaisten havaintojen löytäminen ja niistä viehättyminen sekä kiinnostuminen uudenslaisia kokemuksia tuottavista työtaivoista ja materiaaleista. Taiteellinen työskentely, yhteiset harjoitteet ja katsojien osallistuminen herättelevät kasvun kannalta tärkeitä disruptioita silloin, kun niille ei ole asetettu yhtä selkeää ja tavoitteellista etenemisen tapaa (Siren 2018). Tavan kehittyminen tutkimuksen kautta ei välttämättä myöskään ole mitään vavisuttavan suurta: kyse voi olla vanhan tavan hienoisesta jalostumisesta. Esimerkinomaisena tälle pidän taiteilijaa tekemässä lukemattomia toistoja saman tekniikan äärellä: toiminnan tapa voi pysyä varsin samankaltaisena, mutta kuitenkin kehittyä pikkuhiljaa johonkin työskentelyn avulla selviävään suuntaan.

Kuten taiteellisessa työskentelyssä, myös kasvussa ja siihen johtavassa tutkimuksessa kehollisuus ja kokemuksellisuus ovat läsnä. Ennen kuin ihminen edes ymmärtää tilanteensa ongelmalliseksi, disruptio eli vielä määräytymätön tilanne koetaan

esikognitiivisesti. Tämä koetaan käsitteistävää ajattelua edeltävällä esteettisen kokemuksen tasolla. (Luntley 2016.) ”Esteettinen” ei tässä liity kauneuden tai hyvän maun arviointiin vaan kokemuksellisuuteen ja aistisuuteen: niihin laatuihin, joita ihmisen kokemuksessa ilmenee. Michael Luntley kuvailee varsin arkista, esteettistä kokemista viittaamalla lattialautoihin – kenties juuri esittävien taiteiden lattiatyöskentelyn johdosta pidän hänen esimerkkiään kovin osuvana: Siinä missä vaikkapa käveleminen sisätiloissa on kovin tavanomaista eikä edellytä lattian tietoista kokemista, on kävelijällä kuitenkin oletus lattian kannattelevasta, vakaasta laadusta. Disruptiona tavanomaiselle kävelyllä voi toimia lattialaudan painuminen jalan alla, mikä kyseenalaistaa oletuksen lattian kannattelevuudesta. (Mt.) Uskon, että ihan arkisessa, hetkessä tapahtuvassa kehollisessa toiminnassa monen olisi helppo löytää ratkaisu siihen, miten toimia edellä kuvatussa ongelmatilanteessa – loikatako, keventääkö askelta vai peruuttaako. Ratkaisu ei edellytä lattiamateriaalin käsitteellistä hahmottamista ja kannatuslaskelmien pohtimista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tutkimusta ja mahdollista toiminnan tavan korjaamista tai uuden löytämistä olisi tapahtunut. Kokemuksen esteettisyys on läsnä kaikessa niin uuden oppimista edeltävässä määrätymättömyydessä kuin tutkimuksessakin. Luntley (mt.) ehdottaakin, että esteettisyys tulee nostaa kaiken pedagogisen ajattelun keskiöön.

Ajattelen tässä piilevän sen, mitä taidepedagogiikka voi tarjota muissakin kuin taiteeseen liittyvissä kasvun ja oppimisen keskusteluissa ja ympäristöissä, myös korkeakoulupedagogiikassa. Monipuolisimmillaan taidepedagogiikka ei keskity tietyille taiteenlajeille ominaisiin tekemisen tapoihin eikä välttämättä edes niihin esteettisiin kokemuksiin, joita jollain teoksella on tarkoituksella pyritty herättelemään. Pikemminkin taide voi toimia kutsuna ja taitona olla avoin aistisille, kehollisille, esteettisille kokemuksille ja näin huomata ja huomioida kasvulle otollisia määrätymättömiä tilanteita tarkemmin.


Koen tarpeelliseksi silti kirjoittaa, että vaikka kömpelön lainasanan ”disruptio” voisi korvata ”häiriöllä”, en pidä tätä sopivana vaihtoehtona. Kyse ei ole vain sävyerosta vaan mahdollisesti

oppijalle koituviin käytännön seurauksiin liittyvästä erosta. Suh-
taudun suurella varauksella siihen, että taidepedagogi lähtisi tie-
ten tahtoen ”häiritsemään” osallistujaa ja tuottamaan ”häiriöitä”
tämän kokemusmaailmaan. Disruptioissa asetelma voi olla huo-
mattavasti vähemmän latautunut: taidepedagoginen toiminta voi
vaikkapa mahdollistaa osallistujalle hetkiä viipyillä jonkin asian
parissa ilman, että sitä täytyy heti käsitteistää tai ottaa sanalli-
sesti haltuun.

Pragmatistinen tapa kuvailla oppimisprosessia ei pelkästään
positiivisesti latautunein sanankääntein vaan disruptioineen, epä-
lyksineen ja ongelmatilanteineen kuitenkin alleviivaa sitä, miksi
pedagogisen toiminnan tulisi tapahtua vastuullisesti ja oppijan
kokemus huomioiden. Oppimiseen liittyy jonkin aiemmin hankitun
kyseenalaistumista, tilanteen haastamaksi tulemista sekä ongel-
matilanteita, jotka eivät ratkeakaan helposti. Tarvitaan päteviä ja
oppijan kokemukset vakavasti ottavia opettajia, jotka voivat tukea
oppijaa näissä prosesseissa. Otaksun, että monen taideopettajan
erityisosaamista voisi olla nimenomaan oppimisen kokemukselli-
suuden ja sen esteettisten laatuojen reflektointinen oppijan kanssa.
Tämä ei tarkoita, että laadut olisivat selkeitä. Taiteen läheisyys voi
nimenomaan tuoda käsittelyyn sellaisia hahmottomampia oppi-
misprosessin piirteitä, joiden sanoittaminen voi tuntua vaikealta,
joita ei tule kirjattua vahvuuskarttoihin tai jotka voivat nousta joi-
denkin kokonaisuuksien väleistä.

Kokemuksen esteettisyys liittyy myös eettiseen toimintaan.
Olen usein törmännyt pedagogiikkaan liittyvissä keskusteluissa
pohdintoihin arvoista – usein joko niin, että opettajalla ajatellaan
olevan jotkin arvot tai että jonkin prosessin aluksi joukko toimijoita
kartoittaa omat arvonsa. Tämä on itsessään arvokasta, mutta olen
aina jäänyt kiinni siihen, miten staattisilta arvot vaikuttavat: aivan
kuin väitetyt arvot ääneen lausumalla voitaisiin välttää opetuksen
edellyttämä arvojen jatkuva uudelleentarkastelu. Kenties ”arvo”
pysähtyneenä substantiivina on turvallisempi lähestyttävä kuin
ajatus tiedostetusta tai tiedostamattomasta ”arvottamisesta”?

Deweylaisessa pragmatismissa arvojen on ajateltu muodostu-
van aktiivisen arvottamisen ja arvioimisen kautta. Arvottaminen



(*valuing*) on vakiintuneiden tapojen ohjaamaa välitöntä toimintaa. Kun toimimme tilanteissa sen suuremmin asiaa ajattelemta, turvaudumme arvottamiseen: tiedämme, millaiseen toimintaan haarukka soveltuu ja niin edelleen. Kokemuksen kehollinen, esteettinen taso on helposti nähtävissä tietynlaisissa, hyvinkin primitiivisissä arvottamisissa: meissä voi herätä tarve hakeutua lähemmäs tai olla jonkin kanssa, tai tarve pyrkiä kauemmas tai jostakin eroon. (Anderson 2023.)

Kun puhutaan ”arvoista”, uskon ihmisten viittaavan siihen, mihin Dewey viittaa arvoarvostelmina (*value judgement*). Vaikka arvottaminen on hyödyllistä välittömyytensä vuoksi, se yksin ei vielä riitä arvoarvostelman muodostumiseen. Nämä syntyvät, kun arvottamista arvioidaan (*evaluation*) (Anderson 2023). Tällöin pohditaan tai toiminnassa testaillaan, tulisiko jotain asiaa arvottaa kuten siihen asti on tehty. Usein lähtökohdat arvioimiselle löytyvät arvioijan todellisesta tilanteesta ja sen hetkisestä ympäristöstä: arvottamisen varassa toimiminen osoittautuukin hankalaksi tai tietynlaisen toiminnan ei oleteta johtavan toivottuun lopputulokseen. Vaikka arviointi onkin suhteessa oikeaan sosiaaliseen tilanteeseen, se on myös luova prosessi: arvioija punnitsee erilaisia kuviteltavissa olevia seurauksia ja arvottaa erilaisia hypoteettisia vaihtoehtoja toiminnalle. (Mt.; Rydenfelt 2023b.) Kun arvioidaan arvottamista, sinänsä välitöntä toimintaa, reflektoidaan pidemmälle. Tästä syntyvät arvoarvostelmat ohjaavat tulevaa arvottamista ja arvioimista entistä tarkemmin. Myös arvojen tarkastelu on toimintana arvojen ohjaamaa, mutta nämäkään arvot eivät ole irrallisia vaan nousevat tarkastelun prosessista ja ovat alttiita tuleville arvioinneille kuvittelun ja kertyneen kokemuksen valossa (Rydenfelt 2023b).

Missä valossa kurpitsantaimia sitten tulisi arvioida? Ei välttämättä missään. Pelkkä erilaisten materiaalien tai tässä tapauksessa ei-inhimillisten toimijoiden tuominen mukaan voi yksinkertaisesti tarjota mahdollisuuksia pohtia välitöntä arvottamista tai aiemmin syntyneitä arvoarvostelmia. Esimerkiksi Dar es Salaamin yliopistossa pidetyssä workshopissa kysymykset siitä, mikä olisi hyväksi osallistujalle itselleen, tai muuttuisiko tilanne, jos

kasvinsia ja hedelmiä käytettäisiin taiteen tekemisessä, herättivät keskenään erilaista toimintaa, jossa eri kasveihin tai hedelmiin tartuttiin. Kyse voi olla julki sanallistettujen arvoasetelmien välttämisestä, jolloin toiminta itse tuottaa osallistujien arvioitavaksi kokemuksellista tietoa. Pragmatistit korostavat ihmisen erehtyvyyttä, fallibilismia: emme pysty tavoittamaan lopullista, varmaa tietoa, vaan joudumme arvioimaan ja korjaamaan tietämäämme yhä uudelleen ja uudelleen (Pihlström 2014). Mielestäni tämä ajatus on helppo sovittaa yhteen pedagogisesti orientoituneen taiteellisen prosessin kanssa: syntyneet kokemukset ja näkyviin tuodut taiteelliset ilmaisut eivät ole päätepysäkkejä, vaan niihin palataan ja ne muuttavat muotoaan myöhempien kokeilujen ja erilaisten yhteensovittamisten tai irti punomisten myötä. Prosessissa tuotettua tietoa arvioidaan niin jo tapahtuneen toiminnan, tulevaisuuteen kuvitellun toiminnan kuin myöhemmin myös toteutuneen toiminnan pohjalta. Näin hedelmän kuorien olemus kostuneella liinalla tai kurpitsantaimien pikkuhiljaa ruukusta ryöppyävä toiminta eivät myöskään ole päätepisteitä, jotka sanallisesti otetaan haltuun ja sitten jätetään staattisina paikoilleen ajattelun siirtyessä jo oletetulle ylemmälle tasolle. Ne oleilevat tilanteessa ja toistuvasti kutsuvat arvioimaan tilanteessa kehkeytyvää toimintaa uudelleen, jonkin mahdollisen määräytymättömän ja tulevaisuudessa kenties määräytyvän tilanteen turvin.

Edes maaliskuista sadetta

odottaa, sitä miten äänen kuulee ensin ikkunoita vasten

sitten kuvittelee iholle tai lehdettömiin oksiin ropisemaan

Muistelee,

*vaikka lumi ja jää kerääntyvät vastapäisen taloyhtiön katolle
ylösalaisin kääntyneen Argentiinan muotoon,*

miten mutkan takaa alkaa lupiinien väriloisto

miten tiheikössä sirisee liian aikainen "friyy, tsu"

*miten Merenkululaitoksen Kalataskusta katsottiin läänikoh-
taisen viehekalastusmaksun suuruus*

Nyt muistaa,

että yö lyhenee ja Kap Horn vetäytyy sadevesikouruun.

Cucurbita moschata **glögilasissa:** **mikroetiikkaa ja taitotietoa**

Edellä esittelin määräytymättömästä tilanteesta syntyvää kasvua sekä tilanteessa tapahtuvaa arvottamista ja arviointia. Sopivana teoreettisena ja toiminnallisena jatkumona näille näen situationaalisen etiikan ja mikroetiikan – tai ainakin näille poluille päädyimme Heli Kauppilan kanssa loppuvuodesta 2023 jatkaessamme työskentelyä kurpitsantaimien kanssa.


Joulukuiseen, taidealojen yliopistopedagogiikan kehyksestä ponnistavaan työpajaan¹⁶ olin kasvattanut nelisen-viitisenkymmentä kurpitsantaimea, joista glögilaseihin istutetut olivat vartuneet pisimmiksi. Kun työpaja koitti, paikan päälle saapuneille ihmisosallistujille väläyteltiin pian lähestyvää pienryhmätehtävää. Alustuksen jälkeen heitä pyydettiin valitsemaan pari tai muutama ryhmänjäsentä – mutta kurpitsantaimista, ei toisistaan. *Cucurbita moschata* -nimellä esiteltujen ryhmänjäsenten kerrottiin saapuneen siemeninä Portugalista ja kasvaneen Helsingissä viimeisten viikkojen ajan. Tutustuttuaan ihmis-kurpitsaryhmät toteuttivat kyseisessä tilanteessa oikealta tuntuvaa toimintaa. Itse huomasin, että aloin inhimillistää taimiani ja järjestin niille asunonäyttöjä valittuihin vesilaseihin ja kuppeihin (syytän tästä teatteritaustaani). Keskustelussa kävi ilmi, että osallistujat olivat pohtineet yhteistoimintaa taimien kanssa hyvinkin erilaisilta kannoilta: jollekulle taimet toivat mieleen aikaisempaa suhteisuutta muiden olentojen kanssa, jollekulle arjen askareiden eettisiä

16 Kenneth Siren ja Heli Kauppila, 14.12.2023: "Butternut squash and microethics: Disrupting expectations with immediate embodiment". Workshop Kulttuurintutkimuksen päivillä 2023 Aalto-yliopistolla Espoossa.

ulottuvuuksia ja jollekulle muiden kuin inhimillisten toimijoiden tarpeita. Pidän arvokkaana sitä, että esimerkiksi ympäristökasvatuksen tai ekosomatiikan piiriin helposti mielletävät ajatukset heräävät luontaisesti työskentelyn lomassa.

Kuten ehkä tässä vaiheessa voi arvata, minä pauhasin työpa-jassamme deweylaisen pragmatismmin puolesta. Heli taas nosti esiin erityisesti holistista ihmiskäsitystä ja sitä, miten kehollinen toiminta on ensisijainen väylämme kiinnittyä maailmaan. Ilman sen jämäkämpää etukäteistä kehystämistä toiminta oli herätel-lyt ajatuksia, jotka voisi liittää vaikkapa ekosomatiikkaan tai arjen estetiikkaan.

Tilanteesta nousevan toiminnan pohtimiseen sopii chileläisen filosofin ja biologin Francisco Varelan (1946–2001) käsitys eettisestä taitotiedosta. Varelan mukaan ihmisen kognitio ei koostu mielen sisäisistä representaatioista vaan toteutuu kehollisena toimintana. Ihminen ei hahmota maailmaa annettuna vaan aistiensa ohjaaman toiminnan kautta. Tämä toiminta mahdollistaa kognitiivisten toi-mintojen ilmenemisen, joka taas osaltaan mahdollistaa toiminnan ja aistihavaintojen yhteyden. (Varela 1999.) Eettiset arviot eivät ole irrallisia moraaliarvostelmia vaan ilmenevät todellisessa tilan-teessa tapahtuvana kohdallisena toimintana (*immediate coping*) (mt., 4–6). Kyse on toiminnasta, jota kulloinkin tilanne synnyttää ja nostaa esiin meissä – jota tilanne suorastaan kutsuu esiin. Toi-minta ei vaadi pysähtymistä järkeilemään, vaan hyvän ymmärtävä, Varelan mukaan ”viisas” ihminen toimii spontaanisti tilanteessa kohdallisella tavalla – eli hyvin. (Mt.; Kauppila 2012.) Eettistä toi-mintaa opitaan kuten muutakin ihmisen käytöstä: sisäistämällä ja harjoittamalla sitä kulloisessakin kasvu- ja elinympäristössä. Ennen pitkää eettinen käytös muuttuu läpinäkyväksi, tiedosta-mattomaksi. Arkemme on täynnä tällaista läpinäkyvää, tilanteen synnyttämää kohdallista toimintaa, jossa arkisuudesta huoli-matta on nimenomaan kyse todellisesta eettisestä toiminnasta. Toimiessamme kehollisesti maailmassa osoitamme kykymme toteuttaa tilanteen edellyttämää kohdallista toimintaa. Yksit-täisen toimijan ennalta tekemien päätelmien ja valintojen sijaan kyse onkin kehollisesta tilannesidonnaisuudesta. (Varela 1999.)



Varela kutsuu pienois- tai mikroidentiteetiksi ihmisen erilaisia valmiuksia toimia ja valmiuksien kietoutuneisuutta kulloiseenkin tilanteeseen pienois- tai mikromaailmaksi (*microidentity* ja *microworld*) (Varela 1999, 8–11, 17–19). Hän yhdistää nämä Deweyn ajatuksiin toiminnan tavoista rakentuvana taitotietona ja mainitsee ihmisen joutuvan puntaroimaan toimintaansa nimenomaan rikkoutumisen hetkissä, joissa jokin hänen pienoismaailmansa ei luonnistukaan (mt.). Yhdistän nämä ”rikkoutumisen hetket” Deweyn mainitsemiin määräytymättömiin tilanteisiin, disruptioihin, jotka johtavat tapojen arvioimiseen uudelleen. Taiteilijalle tyypillinen uusien, mahdollisuuksia täynnä olevien määräytymättömien tilanteiden etsiminen voi olla keino ylläpitää Varelan hahmottelemaa eettistä taitotietoa. Säilyttämällä omien tapojen plastisuus voidaan ylläpitää avoimuutta tilanteessa olemiselle ja valmiutta spontaaniin, odottamattomaan, vaihtoehtoiseenkin toimintaan. Mielestäni toiminnan kokonaisvaltaisuuden ymmärtämisessä auttaa sen ymmärtäminen, että myös moraalinen käyttäytyminen koostuu toiminnan tavoista, joita myös uskomukset ovat. Kyse ei ole holtittomasti aistiärsyksiin reagoivasta fysiikasta eikä irrallaan asioita pohdiskelevasta minästä, vaan kulloisessakin sosiaalisessa ja materiaalisessa tilanteessa kehollisesti toimivasta ihmisestä.

Nämä kaksi tulokulmaa antavat jo riittävästi pontta niin taidepedagogisen toiminnan kuin eettisten kysymysten pohtimiseen tilanteessa syntyvänä, alati korjaantuvana toimintana. Mutta kentiesiksi, että kurpitsantaimien tai kasvinosien kanssa väkertäminen voi vaikuttaa jotenkin pienimuotoiselta, oman itsen ja muutaman yhteyttävän yksilön väliseltä vaatimattomalta toiminnalta, päädyin itselleni ennestään tuntemattoman mikroetiikan käsitteen pariin. Ja se onkin tulokulma, jonka kautta, hieman vinksahaen, keskittymällä nimenomaan yksittäiseen yksilöön päästäänkin tilanteiden yhteenkietoutuneisuuden pariin.

Mikroetiikkaa on käsitteenä käytetty eri tavoin. Muun muassa lääkäri ja hoitoalan tutkija Paul Komesaroff käytti sitä kuvatakseen hoitoalan ammattilaisen ja potilaan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa eettistä toimintaa (Irvine, Kerridge ja McPhee 2004). Oikeassa vuorovaikutustilanteessa tapahtuvaa mikroeettistä lähes-

tymistapaa on kuvailtu niin, että mahdolliset eettiset kysymykset ”nähdään sisältäpäin”, tilanteen edellyttämällä tavalla, pikemminkin kuin ”ulkoapäin” irrallisina pohdiskelun aiheina (Truog ym. 2015, 11–13). Oikeassa tilanteessa kysymyksen äärellä voi siis tapahtua erilaista eettistä toimintaa kuin pelkällä irrallisella päättelyllä luulisi – tämä on mielestäni luontevaa jatkoa Varelan ajatuksille kohdallisesta toiminnasta.

Toisesta tulokulmasta mikroetiikkaa tarkastellut filosofi Adam Morton kiinnitti käsitteen kaikenlaisiin arkisiin tilanteisiin. Hänen mukaansa ihmiset eivät arvioi yrityksiään toimia eettisesti vain omasta näkökulmastaan. He ajattelevat myös muilla toimijoilla olevan eettisiä pyrkimyksiä ja tekevät oletuksia siitä, mitä ne ovat. Arkisissa, usein nopeasti ohimenevissäkin tilanteissa meillä voi olla käsitys tilanteen kannalta suotuisasta, eettisesti tarkastellusta lopputulemasta, samalla kun oletamme muillakin toimijoilla olevan omia käsityksiään. Toiminnallamme yritämme viestiä ja mahdollisesti edistää omia aikeitamme samalla, kun oletamme toistenkin toimijoiden viestivän omistaan. (Morton 2002.) Yhteisymmärrys – tai sen puute ja siitä seuraava uudelleen arviointi – voi löytyä sanattoman toiminnan kautta kehollisina eleinä ja läsnäolona muiden toimijoiden kanssa.

Yhteiskuntaa on pidetty makroetiikan tasona, yhteisöä tai ammattikenttää mesoetiikan. Vaikka mikroetiikkaa onkin kutsuttu yksilön etiikaksi, johtaa kokoluokka harhaan: vuorovaikutus on se, joka korostuu kummassakin edellä olevassa lähestymistavassa mikroetiikkaan. Kyse ei olekaan yksittäisestä yksilöstä vaan erilaisen eettisten toimijoiden suhteisuudesta, näiden välillä tapahtuvista tilanteista ja kohtaamisista. Aiemmin kritisoin ajatusta arvoista staattisina, pysyvinä julkilausumina. Toisinaan olen kokenut vastaavaa vaikeutta sen kanssa, että taidetta ja taidepedagogiikkaa koskevia eettisiä kysymyksiä peilataan yleiselle tasolle. Tällöin ihmistä selkeästi isommista eettisistä toimijoista tulee helposti hahmottoimia ja vaihtoehtoiselle toiminnalle vastustuskykyisiä. Mikroettinen tarkastelutapa auttaa palauttamaan pienimuotoisenkin toiminnan tai tilanteista kumpuavan kokemuksellisuuden mukaan pohdintaan siitä, mikä kussakin tilanteessa voisi olla oikein tai hyvää.



Kurpitsaosallistujia joulukuussa 2023. Valokuva ja muokkaus:
Kenneth Siren.

Lopuksi: paluu tuttuun ja aistiseen

Otaksuin, että aiemmin hahmottelemani luovan toiminnan kulku kohti määränpäättä tai tavoitetta, joka ei etukäteen ole tiedossa, olisi helposti rinnastettavissa ei-tietämiseen. "Todellisen luovuuden" on esimerkiksi nähty nousevan siitä, että jaetun taiteellisen prosessin osallistujat ovat tasaväkisiä pikemmin "ei-tietämisessään" kuin "tietämisessään" (Al-Slamah 2022, 168–169). En kuitenkaan ajattele, että taiteilijoiden läheisyys esteettisiin kokemuksiin ja taipumus luovia määräytymättömän tilanteen kanssa

on ei-tietämistä tai ei-ymmärtämistä vaan pikemminkin taiteilijan harjoittamaa taitoa. Kenties Santavuoren erottelu ei-ymmärtävän ja ymmärtämättömän välillä on tässä hyödyllinen: ymmärtämätön ei tunnista merkityksellisyyttä, ei-ymmärtävä tunnistaa, mutta välttää sen kiinnittämistä osaksi merkityskokonaisuutta. Ei-ymmärtävä ohjaaja tai pedagogi voi pyrkiä olemaan ymmärtämättä toista minään tiettyä ja pikemminkin kuunnella tulkitsematta. (Santavuori 2008.) Tämän voi rinnastaa ajatukseen "silleen" jättämisestä: silleen jättävä opettaja ei yritä ottaa toista – tai edes omaa kokemusmaailmaansa – haltuun yksipuolisten representatioiden kautta, vaan pyrkii pysymään avoimena salaisuudelle ja sille, mikä kätkeytyy tai on arvaamatonta. Asenteena tämä mahdollistaa sen, ettei kaikkea koettua tarvitse heti ymmärtää. (Lehtovaara 1994.) Niin ei-ymmärtämisen kuin silleen jättämisen voi ymmärtää määräytymättömyyden pitkittämisenä, kykynä olla tekemisissä toisen ihmisen kanssa ennen kuin tätä tai tämän kokemusta lähtee määrittelemään omien toiminnan tapojen, kuten uskomusten, kautta.

Ajatus on niin kaunis, että tekisi mieli lopettaa pohdintani tähän. Ihmisen kanssa vailla yksipuolisia tulkintoja viipyily on usein hyvinkin perusteltu pedagoginen valinta. Kasviosallistujien kohdalla tämä ei kuitenkaan riittäne – biosfäärin tilasta puhumattakaan. Kosteaan lautasliinaan kiedottuinakin kurpitsantaimet alkavat nuutua nopeasti ja istutettuinaakin vaativat tiheää kastelua, mistä viestivät ruttuun menevillä lehdillään. Arkisesti kasvit viittaavat opettajan vastuuseen: monissakin yhteyksissä toimivista ideoista tulee voida irrottautua silloin, kun opettaja tulkitsee sanallisten ja sanattomien signaalien perusteella tilanteen niin edellyttävän.

Taideopettaja ei kuitenkaan tule tilanteeseen tyhjin käsin. Hänellä on moninaisista luovista prosesseista ja yllättävistäkin taiteellisen työskentelyn vaiheista syntyneitä eettisiä osaamista. Taiteellisen työskentelyn kautta eivät välttämättä ole vahvistuneet julkilausutut, helppotulkintaiset arvostelmat, vaan taiteelle ominainen aistisuus, jonka avulla tilanteesta kumpuavaan kohdalliseen toimintaan voidaan ryhtyä. Koska oppiminen alkaa esteettisten

kokemusten tasolla ennen käsitteellistä ajattelua, voi taiteilijan aistisen tiedon ajatella olevan esiymmärrystä, johon kulloinkin toiminta tukeutuu.

Taidealojen yliopistopedagogiikka ei välttämättä tarjoa mitään sinänsä uutta – ei työkalupakkia tai johdonmukaista etenemissuunnitelmaa. Muutaman kurpitsantaimen ohella se voi kuitenkin tarjota katkoksia, joissa on aikaa keskittyä kokemuksellisuuteen ja siitä kumpuavaan monenlaiseen tietoon. Se voi muistuttaa aiemmasta taiteellisesta työskentelystä kertyneestä praktiikasta, jonka aistisuus on oiva lähtökohta erinäisten tilanteissa nousevien kysymysten käsittelyyn. Sinänsä tutut pienimuotoisetkin elementit, kuten alkeissilmut tai satunnaiset sitrukset, voivat saada aikaan tutkimusta, johon perustuen opettamisen tavat tai niiden taustalla vaikuttavat arvot kehittyvät. Taideaineiden yliopistopedagogiikan tuottamia määräytymättömiä tilanteita ei tarvitse heti ratkaista, vaan ne voivat jäädä oleilemaan johonkin oman toiminnan reunamille, ja näin tutuista taidepraktiikan ja opetuksen käytännöistä voi aikanaan nousta esiin jalostunutta tai vaihtoehtoista pedagogista toimintaa.

maaperästä riippuen paperi maatuu kahden viikon – kahden vuoden kuluessa ja

oppimisen syventymistä tapahtuu vastaavasti ja muutoinkin

Lähteet

- Al-Slamah, Milda. 2022. "Let's talk about the weather instead: A few thoughts on directing the theatre on self-organisation." Teoksessa *Looking for direction: Rethinking theatre directing practices and pedagogies in the 21st century*, toim. Ramunė Balevičiūtė, Saana Lavaste, Anja Suša ja Una Porleifsdóttir, 166–186. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Anderson, Elizabeth. 2023. "Dewey's moral philosophy." Teoksessa *Stanford encyclopedia of philosophy*, toim. Edward N. Zalta ja Uri Nodelman ym. Stanford: Department of Philosophy, Stanford University. Haettu 7.3.2024. <https://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral/> (Alun perin julkaistu 2005.)

- Anttila, Eeva. 2004. "Dance learning as practice of freedom." Teoksessa *The same difference? Ethical and political perspectives on dance*, toim. Leena Rouhiainen, Eeva Anttila, Soili Hämäläinen ja Teija Löytönen, 19–62. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Arlander, Annette. 2022. *Performing and thinking with trees*. Helsinki: Taideyliopiston Kuvataideakatemia.
- Cantell, Hannele, Aarnio-Linnavuori, Essi ja Tani, Sirpa. 2020. *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, John. 1978/1910. "How we think." Teoksessa *The middle works of John Dewey, 1899–1924. Volume 6: 1910–1911, Essays: How we think*, toim. Jo Ann Boydston, 177–356. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. 1986/1938. "Logic: The theory of inquiry." Teoksessa *The later works of John Dewey, 1925–1953. Volume 12: 1938, Logic: The theory of inquiry*, toim. Jo Ann Boydston, 1–528. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. 1988/1922. "Human nature and conduct." Teoksessa *The middle works of John Dewey, 1899–1924. Volume 14: 1922, Human nature and conduct*, toim. Jo Anne Boydston. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Fischer-Lichte, Erika. 2008. *The transformative power of performance: A new aesthetics*. Käännös Saskya Iris Jais. Abingdon: Routledge. (Saksankielinen alkuperäisjulkaisu 2004.)
- Freire, Paulo. 2016. *Sorrettujen pedagogiikka*. Käännös Joel Kurtti. Tampere: Vastapaino. (Portugalinkielinen alkuperäisjulkaisu 1968.)
- Heimonen, Kirsi, Kallio-Tavin, Mira ja Pusa, Tiina. 2015. "Perusteiden esittely." Teoksessa *Kesken-erillään: taiteessa altistumisesta*, toim. Kirsi Heimonen, Mira Kallio-Tavin ja Tiina Pusa, 19–28. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Hildreth, Roudy William. 2011. "What good is growth? Reconsidering Dewey on the ends of education." *Education & Culture* 27(2): 28–47.
- Irvine, Rob, Kerridge, Ian ja McPhee, John. 2004. "Towards a dialogical ethics of interprofessionalism." *Journal of Postgraduate Medicine* 50(4) (Oct-Dec): 278–280.
- Johnson, Mark. 2018. *The aesthetics of meaning and thought: The bodily roots of philosophy, science, morality, and art*. Chicago & Lontoo: The University of Chicago Press.
- Kauppila, Heli. 2012. *Avoimena aukikiertoon: Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. Acta Scenica 30. Väitöskirja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Kauppila, Heli. 2020. "Esipuhe: Taidepedagogiikkaa, yliopisto-opettajuutta ja yhteisöllisyyttä kehittämässä – opettajan merkintöjä." Teoksessa

- Toiminnasta sanoiksi, toim. Heli Kauppila ja Kai Lehikoinen, 9–18. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Keto, Sami, Foster, Raisa, Pulkki, Jani, Salonen, Arto O. ja Värri, Veli-Matti. 2022. "Ekososiaalinen kasvatus: Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen." *Kasvatus & Aika* 16(3): 49–69. Haettu 8.3.2024. <https://doi.org/10.33350/ka.11741>
- Kivinen, Osmo ja Ristelä, Pekka. 2003. "Pragmatistisia näkökulmia konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin." *Psykologia* 1: 4–11.
- Lehtovaara, Jorma. 1994. "Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen." Teoksessa *Dialogissa osa 1.: Matkalla mahdollisuuteen*, toim. Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen, 213–234. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leskisenoja, Eliisa ja Sandberg, Erja. 2019. *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luntley, Michael. 2016. "What's the problem with Dewey?" *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* 8(1): 1–72. Haettu 8.3.2024. <https://journals.openedition.org/ejpap/444>
- Mezirow, Jack. 1990a. "How critical reflection triggers transformative learning." Teoksessa *Fostering critical reflection in adulthood*, toim. Jack Mezirow ym., 1–20. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, Jack. 1990b. "Conclusion: Toward transformative learning and emancipatory education." Teoksessa *Fostering critical reflection in adulthood*, toim. Jack Mezirow ym., 354–376. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morton, Adam. 2002. *The importance of being understood: Folk psychology as ethics*. Lontoo & New York: Routledge.
- Murphey, Murray G. 1983. "Introduction." Teoksessa *The middle works of John Dewey, 1899–1924. Volume 14: 1922, Human nature and conduct*, toim. Jo Anne Boydston, ix–xxiv. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Orenius, Marika. 2020. "Taide(pedagogiikka)suhde – vai miten se meni?" Teoksessa *Toiminnasta sanoiksi*, toim. Heli Kauppila ja Kai Lehikoinen, 165–183. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Pihlström, Sami. 2014. "Pragmatismi." Teoksessa *Ensyklopedia Logos*, päätoim. Sanna Tirkkonen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry. Haettu 8.4.2024. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/pragmatismi>. (Alun perin julkaistu 2007.)
- Pusa, Tiina. 2015. "Toisin tekemisen yhteiskunnallisuus." Teoksessa *Kesken erillään: taiteessa altistumisesta*, toim. Kirsi Heimonen, Mira Kallio-Tavin ja Tiina Pusa, 57–80. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Rydenfelt, Henrik. 2023a. "Pragmatism and experimental bioethics." *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics* 33(2): 174–184. <https://doi.org/10.1017/S0963180123000282>
- Rydenfelt, Henrik. 2023b. "Promises and pitfalls of environmental pragmatism." *Environmental Values* 33(4): 380–393. <https://doi.org/10.1177/09632719231196542>

- Santavuori, Risto. 2008. "Oranssin värinen t-paita." Teoksessa *Ei-ymmärtämisen eteisessä*, toim. Jussi Johnsson, Tuomas Laitinen, Juhani E. Lehto, Pasi Mäkelä, Pilvi Porkola, Janne Saarakkala, Risto Santavuori, Markku Siivola, Tommi Silvennoinen ja Eero-Tapio Vuori, 71–97. Helsinki: Todellisuuden tutkimuskeskus.
- Sarkkinen, Silja. 2017. "Mitä ympäristökasvatus on?" *Ympäristökasvatus* 2. Haettu 8.3.2024. <https://feesuomi.fi/numero/lehti-2-2017/>
- Siren, Kenneth. 2018. "Twining plants & cultivating the unexpected: Disruption through contemporary theatre practices." Teatteritaiteen maisterin opinnäyte. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Haettu 15.3.2024. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/6695>
- Truog, Robert D., Brown, Stephen D., Browning, David, Hundert, Edward M., Rider, Elizabeth A., Bell, Sigall K. ja Meyer, Elaine C. 2015. "Microethics: The ethics of everyday clinical practice." *Hastings Centre Report* 45(1): 11–17. <https://doi.org/10.1002/hast.413>
- Varela, Francisco J. 1999. *Ethical know-how: Action, wisdom, and cognition*. Käännös: L. Gius ja R.B. Figli. Stanford: Stanford University Press.
- Ylirisku, Henrika. 2022. "Tiheikön kanssa: Yhteisen ajattelun tunnustelua." *Kasvatus & Aika* 16(3): 163–171. <https://doi.org/10.33350/ka.111743>
- Porleifsdóttir, Una. 2022. "Thoughts on intuition & the creative process: Contradictory and practical ways to become more intuitive in our work." Teoksessa *Looking for direction: Rethinking theatre directing practices and pedagogies in the 21st century*, toim. Ramuné Balevičiūtė, Saana Lavaste, Anja Suša ja Una Porleifsdóttir, 152–165. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.



Dear Donna – taidepedagogisia kirjeitä Donna Harawaylle

AINO-KAISA KOISTINEN JA PILVI PORKOLA

Dear Donna,

olen viime aikoina miettinyt jälleen tiedon paikantumista koskevaa ajatustasi, jota kehitit jo 1980-luvulla. Kirjoitit, että tieto on aina osittaista ja tiedon objektiivisuus syntyy nimenomaan tämän ymmärtämisestä, ei vääränlaisesta oletuksesta kaikenkattavasta, ulkopuolelta tulevasta näkökulmasta, jota kutsuit ”jumaltempuksi” (*the god-trick*) (Haraway 1988, 581). Feministisessä pedagogiikassa, kuten muussakin feministisessä teoriassa, ajatuksellasi on ollut kauaskantoisia ja merkittäviä seurauksia. Pohdin sitä, mitä tiedon paikantuminen tarkoittaa taidealojen yliopistopedagogisessa kontekstissa, siis silloin, kun opiskellaan ja opetetaan taidetta.

Ajatus tiedon paikantumisesta on ollut minulle taiteilija-tutkija-opettajana tärkeä ei vain feministisen tradition kautta, vaan myös siksi, että koen sen avaavan käsitystä tiedosta myös taiteellisessa tutkimuksessa ja taidealojen pedagogiikassa. Taiteellisessa tutkimuksessa, joka perustuu taiteilijan omaan – usein ruumiilliseen – praktiikkaan, tämä tulee hyvin ilmi; tieto paikantuu myös omaan taiteelliseen praktiikkaan, sen traditioihin ja taiteen kentälle (Porkola 2014). Feminististä tietokäsitystä seuraten kaikki tieto tuotetaan kulttuurisissa, sosiaalisissa ja yhteiskunnallisissa suhteissa, minkä lisäksi se tukeutuu taloudellisiin ja instituutionalisoituihin järjestyksiin (Liljeström 2004). Tieto ei tule tyhjästä, vaan monet yhteiskunnalliset tekijät, kuten esimerkiksi sukupuoli, luokka, etnisyyt, ikä ja kansalaisuus, vaikuttavat tiedon syntyyn ja

sen tuottamiseen. No, sinulle tämä kaikki on hyvinkin tuttua, mutta olen miettinyt, miten tätä voisi huomioida taiteen opettamisessa nykyistä enemmän. Toisin sanoen miten huomioida tiedon tuottamisen prosessin monenlaisia ulottuvuuksia opetuksessa sekä tukea opiskelijan omaa ja yhteisöllistä prosessia.

Oma alani on performanssi- ja esitystaide, joskin olen opettanut myös taiteellista tutkimusta ja omaelämäkerrallisia menetelmiä taiteen tekemisessä. Viime aikoina olen pohtinut paljon, miten taideperustaisia menetelmiä voisi kehittää ja hyödyntää yhteiskuntatieteiden opetuksessa (Porkola, Salmenniemi ja Ylöstalo 2022; Salmenniemi, Porkola ja Ylöstalo 2024). Tämä siis tarkoituksena: kun puhun taiteesta, viittaan pääasiassa esitys- ja performanssitaiteeseen.

Tieto on kytköksissä valtaan, ja se, mitä kulloinkin määritellään merkitykselliseksi tiedoksi, on sidoksissa yhteiskunnallisiin ja institutionaalisiin rakenteisiin. Taiteellinen tutkimus on hyvä esimerkki käsitteestä, johon liittyy institutionaalista valtaa: taiteellinen tutkimus tunnustetaan useissa taideyliopistoissa tai muiden yliopistojen taiteiden tiedekunnissa, mutta sitä ei käytetä, eikä aina edes tunnusteta, osana muiden kuin mainittujen tahojen käytänteitä.

Taiteellisen tutkimuksen piirissä tiedon paikantuminen mainitaan usein osana laajempaa pohdintaa siitä, mitä taiteen tuottama tieto on. Henk Borgdorffin (2011) mukaan taiteellinen tutkimus on ajattelua taiteessa, taiteen kautta ja taiteen kanssa. Taiteellisessa tutkimuksessa taide, toteutuipa se sitten esityksenä, tekstinä tai installaationa, ei ole vain tutkimuksen kohde, vaan se voi olla tutkimisen tapa tai yksi tutkimuksen lopputulemista. Taiteelliselle tutkimukselle on ominaista menetelmällinen moninaisuus, joka paikantuu käytäntöön ja kokemukseen. (Mt.) Tai kuten Robin Nelson (2006) kirjoittaa, taiteellisen tutkimuksen tieto syntyy taiteilijan käytännön tiedon (joka pitää sisällään sekä hiljaisen tiedon että ruumiillisen tiedon), kriittisen reflektion ja käsitteellisen viitekehäyksen yhteismuotoutumisessa. Jos ajatellaan taiteen tuottamaa tietoa ja esityksiä, taiteessa syntyvä tieto ei useinkaan paikannu mihinkään tiettyyn vaan voi syntyä sosiaalisissa suhteissa esiintyjien, teoksen ja yleisön kohdatessa (Sutherland ja Acord 2007).

Minua harmittaa usein, että feminististä käsitystä tiedon paikantumisesta ei näissä yhteyksissä juuri mainita.

Taiteenopiskelijoille ajatus siitä, miten heidän oma taiteellinen praktiikkansa on kytköksissä tiedontuotantoon, ei aina, ymmärrettävästi, ole ihan helppo. Ensinnäkin vallitseva käsitys tiedosta, se minkä opimme jo peruskoulussa, perustuu pitkälti hyvin toisen-tyyppiseen tietokäsitykseen kuin taiteen tieto. Toiseksi taide näyttäytyy usein yhteiskunnasta erillään olevana alueena, jonka arvo ja merkitys perustuu eräänlaiselle omalakisuu-delle. Toisin sanoen taiteen merkityksen ajatellaan syntyvän sen oletetusta autonomisuudesta, vaikka taiteen yhteiskuntasuhteet ovat moninaiset (eivätkä välttämättä ristiriidassa taiteen omalakisuu-den kanssa). Kolmanneksi kulttuurissamme vaikuttaa edelleen vahvasti traditio, jonka mukaan taiteilija ei itse kirjoita työstään tai analysoi sitä tai siihen liittyviä yhteiskunnallisia suhteita, vaan se tehtävä on varattu taiteen tutkijoille, kriitikoille ja toisinaan myös filosofeille. Historiallisesti taiteilijan toimijuus on siis määritelty rajatulle alueelle.

Mitä taiteen tietoon tulee, ainakin taiteellisen tutkimuksen piirissä ymmärretään nykyään hyvin taiteen ja tiedon moninaiset suhteet: taiteen tieto on usein ruumiillista ja aistimellista (Varto 2017; ks. myös Anttila 2022), kokemuksellista (Hannula, Suoranta ja Vadén 2003) ja paikantunutta (Borgdorff 2006; Haseman ja Mafe 2009; ks. myös Porkola 2014). Taiteen tieto syntyy käytäntöjen kokemuksellisesta tiedosta, kriittisestä reflektiosta ja käsitteellisestä viitekehuksesta yhdessä (Nelson 2006). Tieto on väistämättä myös aina institutionaalista ja poliittista: instituutioissa opetus toteutuu institutionaalisissa rakenteissa erilaisten tavoitteiden ja arvojen mukaan. Ei siis ole yhdentekevää, mitä opetetaan, kuka opettaa ja miten (Saarinen, Ojala ja Palmu 2014).

Opetuksessa tiedon paikantamisen ajatusta on toisinaan vaikea selittää. Opiskelijat mieltävät itsensä kyllä usein taiteilijoiksi, mutta monesti tuntuu, että taiteen ja tiedon välillä on muuri, jota tuntuu mahdottomalta purkaa. Tieto näyttäytyy jonain erillisenä ja saavuttamattomana, alana, jota "asiantuntijat" tekevät. Opiskelijoiden voi olla vaikea löytää omaa tietoon liittyvää toimijuuttaan ja uskoa siihen, että heidän taiteentekemisellään voisi olla suhde


myös tietoon. Taiteen opettaminen on siten myös paljolti poisoppimisen ohjaamista. Tämä on kiinnostavaa myös siksi, että ajattelen taiteen opettamisen perustuvan paljolti myös havainnointiin ja uudelleen havainnointiin. Monesti havainnoinnin tavat voivat olla rutiininomaisia: näemme sen, mitä odotamme näkevämmme. Voi olla vaikeaa oppia pois omista havaitsemisen tavoista: tarkentaa katsetta, nähdä yksityiskohtia ja asioiden välisiä suhteita tai nimetä tutuksi oletettu asia uudelleen.

Olen huomannut, että opetuksessani pyrin usein luomaan suhdetta traditioon. Ei siinä mielessä, että opiskelijoiden tulisi omaksua tai arvostaa traditiota tietyllä tavalla, vaan uskon, että ymmärtämällä traditiota opiskelija voi ymmärtää – ja toisinaan myös valita – millaisten jatkumoiden osaksi hän haluaa taiteilijana asettua. Kuulumisen tunne voi syntyä myös kriittisestä asemasta traditiota kohtaan: tätä minä vastustan, tämä ei ole minun historiani. Onneksi taiteen traditiot eivät ole yksiselitteinen kaanon, vaan historioita on monta. Tämä on myös osa oman tiedon paikantumisen prosessia.

Tiedän, että taide on myös sinulle tärkeää, ja nyt mietinkin, mitä ajattelet tästä. Kirjoitat hienosti tarinankerronnan merkityksestä (esim. Haraway 2016). Tarvitsemme tarinoita ja tarvitsemme taidetta, joiden kautta voimme ajatella, kokea ja nähdä toisin. Taiteen omalakisuus ei mielestäni tarkoita yhteiskuntasuhteista luopumista vaan uudenlaisten kytkösten mahdollistamista.

Ajattelen, että yksi keskeisiä taiteilija-opettajan tehtäviä on luoda tilaa. Koen, että olen onnistunut opettajana silloin, kun olen onnistunut luomaan tilaa keskustelulle, ajattelulle, tekemiselle, erilaisille näkemyksille ja yhdessä olemiselle jonkin asian äärellä. Pidän vertaisoppimista tärkeänä ja ihailen usein, miten taitavasti taideopiskelijat keskustelevat ja antavat palautetta toisilleen. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen ei ole aina helppoa. Se edellyttää paitsi esimerkiksi jonkin teoksen tarkkaa havainnointia ja kuuntelemista myös luottamuksellisuutta, turvallisuuden tunnetta ja keskinäistä kunnioitusta.

Tilaa tehdään kuuntelemalla. Sitäkin olen miettinyt viime aikoina paljon. Miten kuunnella toisia, opiskelijoita ja kollegoita – seiniä,



rakennuksia ja aikaa. Uskon, että kuuntelemalla oppii. Se, että itse jatkuvasti oppii, on jollain tapaa edellytys omalle opettamiselle.

Eräs kollegani sanoi vähän aikaa sitten, että hänestä tuntuu, ettei sillä, mitä hän opettaa, tavallaan ole merkitystä, koska opiskelijat kuitenkin muistavat tunteista mitä sattuu. Tunnistan ajatuksen. Opiskelijoiden huomio voi keskittyä johonkin ihan muuhun kuin mitä olin ajatellut, mutta mielestäni se ei tarkoita, etteikö opettamisella olisi merkitystä. Muistan hyvin itseni nuorena tai deopiskelijana. Luulen, että olin hyvinkin valikoiva sen suhteen, mitä kuulin, mihin kiinnitin huomiota ja mitä halusin muistaa – tai mitä lopulta muistin. Se, mitä opin kaikissa kouluissa, joita kävin, oli suhteessa siihen, mistä olin kiinnostunut ja miten yhdistelin ja rakensin merkityksiä suhteessa omaan elämääni. Se, että en oppinut sitä, mitä opettajat kenties toivoivat minun oppivan, ei tarkoittanut, ettenkö olisi oppinut lainkaan – päinvastoin. Siksi ajattelen edelleen, että opettamisen merkitystä ja vaikuttavuutta ei vähennä se, että tulemme tilanteeseen eri suunnista ja poistumme niin ikään eri asioita ajatellen.

Opiskelijat ovat toimijoita. Heidän kuuluukin ottaa opetuksesta mukaansa mitä haluavat. Tämäkin on osa tiedon paikantumisen ja uudelleen paikantumisen prosesseja.

Ystävällisin terveisin Pilvi

Dear Donna,

Companion Species Manifestossa (2003) kirjoitat kirjeen feministi, kielitieteilijä, filosofi, runoilija ja koirankouluttaja Vicky Hearnelle. Niinpä minäkin uskaltaudun kirjoittamaan sinulle kirjeen, jonka inspiraationa toimii tuo manifestisi. Olisin voinut kirjoittaa monesta muustakin tekstistäsi, esimerkiksi kuuluisasta kyborgimanifestistasi, josta innostuin nuorena kirjallisuuden tutkimuksen maisteriopiskelijana. Voisi oikeastaan ajatella, että tämä ei ole ensimmäinen kirjeeni sinulle. Useat tutkimustekstitni ovat pyrkineet keskustelemaan juuri sinun kanssasi. Kuinkahan

monessa tekstissäni *en* viittaa sinuun? Dear Donna, tunnustan, olet yksi suurimmista teoriarakkauksistani. Toivottavasti et pahastu suorapuheisuuttani.

Siirryit *Companion Species Manifestossa* kyborgeista koiriin, kumppanilajiimme. Tässä kirjeessä kirjoitan sinulle kirjoittamiseen ja taidepedagogiikkaan sisältyvistä kumppanuuksista. Sekä taiteen- että tieteenalani on kirjoittaminen: kirjoitan ja esitän sanataidetta, tutkin kirjoittamista, tutkin kirjoittamalla. Kun kirjoitan taidepedagogiikasta, tarkoitan siis kirjoittamisen taiteen opettamista. Kirjoittajana, tutkijana ja opettajana minua kiehtoo tällä hetkellä yhteisöllinen kirjoittaminen, jota kutsun feministiseksi ”kanssakirjoittamiseksi” – *writing-with* (ks. myös Koistinen ja Henriksen 2020). Tunnistit varmasti, että käsite juontuu sinun käsitteistöstäsi, *becoming-with, thinking-with* (esim. Haraway 2016).

Olen törmännyt usein keskusteluihin kirjoittajan omasta äänestä.¹ Oma ääni voi tarkoittaa kirjoittajan oman, ainutkertaisen poetiikan hahmottumista. Kirjoittajan ääni rakentuu kuitenkin aina suhteessa ympäröivään maailmaan sekä jo kirjoitettuun. Rowena Murray (2015) on tehnyt tunnetuksi yhteisöllisen kirjoittamisen käsitteen, jolla hän viittaa siihen, että tieteellinen kirjoittaminen tapahtuu aina osana akateemista yhteisöä. Murray kehottaakin akateemisia kirjoittajia kokoontumaan yhteen kirjoittamaan. Tällainen yhteisöllinen kirjoittaminen auttaa löytämään aikaa ja tilaa kirjoittamiselle akateemisen opiskelun ja työskentelyn kiireisessä rytmissä. (Mt.; Isosävi ja Lindholm 2023.)

Murray (2015) sekä Johanna Isosävi ja Camilla Lindholm (2023) ovat ehdottaneet, että yliopistojen tulisi tukea yhteisöllistä kirjoittamista esimerkiksi järjestämällä kirjoitusretriittejä. Loistava idea! Yhteisöllinen kirjoittaminen voi jopa lisätä yhdenvertaisuutta akateemisissa instituutioissa, sillä siitä hyötyvät erityisesti hoivavastuiden ja julkaisupaineiden kanssa tasapainottelevat naiset sekä marginalisoidut tai epävarmassa uravaiheessa olevat yhteisön jäsenet (Zozimo, Sotejeff-Wilson ja Baldwin 2023). Kirjoitusret-

1 Kirjoittajan ääni tuntuu olevan melko yleisesti käytetty käsite. Se toistuu esimerkiksi lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen tavoitteissa ”omäänisenä kirjoittamisena” (Opetushallinto) sekä populaareissa keskusteluissa ja kirjoituskurssien aiheissa.

riittien ohjaajana toimiva Kate Sotejeff-Wilson onkin todennut, että tilan luominen yhteisöllisyyttä vahvistaville kirjoittamisen tavoille on poliittinen teko (Isosävi ja Lindholm 2023).

Edellä esittelemäni keskustelu yhteisöllisestä kirjoittamisesta käsittelee lähinnä tiedeyliopistoja ja ”perinteistä” tieteellistä kirjoittamista. Yhteisöllisyys koskettaa kuitenkin myös taiteellisia kirjoittamisen muotoja (ks. esim. Kuusela 2020) – ja taideyliopistoja. Samalla tavoin luova, taiteellinen kirjoittaminen ja taiteellinen tutkimus tapahtuvat osana yhteisöä ja yhteisöllinen kirjoittaminen tarjoaa tilaa taiteelliselle ilmaisulle ja tutkimukselle.

Opettajana olen pyrkinyt tukemaan yhteisöllisiä kirjoittamisen muotoja esimerkiksi teettämällä yhdessä koostettuja kollaasitehtäviä tai mahdollistamalla kirjoittamisen tapahtumia, joissa opiskelijat ja minä kirjoitamme yhdessä, samassa tilassa (ks. myös Valovirta 2015; Koistinen ja Bister 2023). Feministisestä teoriasta, ajattelusta, taiteesta ja aktivismista ammentava kanssakirjoittaminen merkitsee minulle kuitenkin konkreettisen muiden kirjoittajien kanssa työskentelyn lisäksi paikantuneisuuden huomioimista kirjoittamisen prosessissa – ja kirjoittamisen opettamisessa. Tämä voi tarkoittaa kirjoittajan paikantumista sekä taiteellisiin että tieteellisiin traditioihin. Tieteellisessä kirjoittamisessa jo lähdeviitteet tuovat esiin paikantuneisuutta ja siihen liittyvää politiikkaa (keihin viittaamme, keihin emme) – puhutaanhan lähdeviittausten politiikasta. Samoin kanssakirjoittaminen voi tarkoittaa paikantumista erilaisiin henkilökohtaisiin ja jaettuihin historioihin, yhteiskunnallisiin valta-asemiin ja ruumiillisiin kokemuksiin. (Ks. myös Nelson 2012; Guttorm 2017; The Monster Network 2021.) Tämä pohdintani paikantuneisuudesta resonoi tietenkin sinun ajatustesi kanssa (esim. Haraway 1988).

Kanssakirjoittaminen tarkoittaa minulle myös sitä, miten elämme, ajattelemme, tunnemme ja kirjoitamme suhteissa enemmän-kuin-inhimillisten toimijoiden kanssa. Sinun kirjoituksiasi mukailten voisi sanoa, että kanssakirjoittaminen tapahtuu sotkuisissa verkostoissa, joissa inhimilliset ja muut toimijat sekoittuvat toisiinsa ja muokkaavat toisiaan (esim. Haraway 2016). Tarvitsemme enemmän-kuin-inhimillisiä olentoja jo kirjoitusväli-


neisiimme, mutta muut kuin inhimilliset toimijat voivat vaikuttaa kirjoittamiseen myös monin muin tavoin.² Minua on innoittanut enemmän-kuin-inhimilliseen feministiseen kanssakirjoittamiseen tapasi kielentää ihmisen ja koiran lajienvälistä kehitystä sekä henkilökohtaista rakkauttasi koiriisi. Määrittelet koirakirjoittaminen-termisi (*dog writing*) kauniisti feminismiksi, joka ottaa tosissaan lajien väliset kumppanuudet ja niihin sisältyvät eettis-poliittiset kysymykset (Haraway 2003, 3). Eikö *Companion Species Manifesto* olekin eräänlainen kanssakirjoittamisen manifesti?

Kiinnostus kanssakirjoittamiseen sysäsi minut myös kohti taiteellista tutkimusta ja kokeellisia tieteellisen kirjoittamisen muotoja ja tapoja. Tiedejulkaisujen formaatti ei yleensä mahdollista kaikkia kanssakirjoittamisen ulottuvuuksia ja tiedontuotannon muotoja. Tutkimukseni kääntyy siksi nykyään kohti runoa ja lyyristä esettä – tai nyt tässä, kirjettä. Kokeiluja lyyrisen tiedontuotannon parissa ovat tehneet esimerkiksi tutkija Hanna Guttorm (2014; 2017) ja taiteilija-tutkijat Kirsi Heimonen ja Leena Rouhiainen (2022; 2023), joiden teksteissä tutkiva ajattelu ottaa runollisia muotoja.

Uskon, että runolliset kokeilut voivat auttaa kirjoittajia hahmottamaan tekstin tuottamista kanssakirjoittamisena. Runouden keinoja hyödyntävän lyyrisen esseen (ks. Sévon 2018) taitaja Maggie Nelson (2012) kuvailee kirjoittamista sanoilla “writing with, from, or for others”; hänen tekstinsä rakentuvat feministisen perinteen mukaan avoimesti suhteessa toisiin teksteihin. Nelson muistuttaa, ettei muihin teksteihin nojaavan kirjoittamisen tarvitse vahvistaa traditioita, vaan niillä voi myös leikitellä. (Mt.) Myös Guttorm (2017) korostaa tekstiensä suhdetta muihin teksteihin. Hän käyttää paljon suoria lainauksia eikä välttämättä sido niitä itse tuottamaansa tekstiin, mikä osoittaa, että teksti “syntyy kohtaamisissa muiden tekstien kanssa” (mt., 194).

Kanssakirjoittaminen voi niin ikään tapahtua suhteessa ympäristöön, jolloin paikantuminen tarkoittaa myös paikkasuhteen hahmottamista kirjoittamisen kautta. Heimosen ja Rouhaisen (2022;

2 Enemmän-kuin-inhimillistä yhteisöllistä kirjoittamista tutkii Taideyliopistossa myös taiteilija-tutkija Henna Laininen, joka on kehittänyt luovan kirjoittamisen pedagogiikkaa muun muassa ympäristötunteiden kohtaamiseen ja ympäristötoimijuuden vahvistamiseen (Laininen 2022).



2023) taiteellinen tutkimus on esimerkki paikkasidonnaisesta kirjoittamisesta, jossa yhteys paikkaan ”tarjoaa sanat” kirjoittamiselle (2023, 127n4). Olen toteuttanut opetuksessani erilaisia paikkasidonnaisen kirjoittamisen harjoituksia, kuten kirjoittamista kävellessä, ympäristöstä paljain jaloin tunnustellen (Koistinen ja Bister 2023). Pidän paikkasidonnaisen kirjoittamisen pedagogiikkaa tärkeänä ympäristökriisien ajalle. Paikkasidonnainen kirjoittaminen voi toimia pedagogisena työkaluna ihmisen ja ympäristön suhteet huomioivassa taidepedagogiikassa (Engelhardt ja Schraffenberger 2015; Galleymore 2020; Koistinen ja Bister 2023).³ Se kutsuu havainnoimaan ympäristöä ja ihmisen ympäristösuhteita tarkemmin, uusilla ja yllättävilläkin tavoilla, minkä myös opiskelijani ovat huomanneet (Koistinen ja Bister 2023; ks. myös Heimonen ja Rouhiainen 2022; 2023).

Runoilija-tutkija Isabel Galleymore on (2020) myös ehdottanut, että paikkasuhteista kirjoittaminen voi herkistää kirjoittajia pohtimaan paikkojen välisiä globaaleja suhteita sekä niihin sisältyviä vastuita: toimintamme täällä vaikuttaa paikkoihin ja niissä elettyihin elämiin toisaalla. Paikkasidonnaisen kirjoittamisen pedagogiikka kytkeytyy näin feministiseen paikantuneisuuteen. Jennifer Case (2017) huomauttaa, ettei paikkasidonnainen kirjoittaminen tarkoita vain kirjoittamista tietyssä paikassa, vaan kirjoittaminen ja sen opetus ovat sidoksissa oletuksiin yhteiskunnasta, sukupuolesta, seksuaalisuudesta, rodusta ja paikasta. Hän kysyy, pidämmekö eri tavoin paikantuneita tai eri alueilta ponnistavia kirjoittajajääniä yhtä arvokkaina. Lisäksi paikkasidonnaisen kirjoittamisen pedagogiikassa on huomioitava, ovatko opetuksessa käytetyt paikat kaikille saavutettavia tai turvallisia (Engelhardt ja Schraffenberger 2015; Galleymore 2020). Kirjoittaminen on siis monin tavoin paikantunutta. Siksi sen opettaminen hyötyy feministisen paikantuneisuuden tunnistamisesta ja tunnustamisesta.

Mietin, koetko, että koirasi Cayenne Pepper ikään kuin kirjoittaa teksteihisi. Tarjoaako koira sinulle sanat? (Tai tarjosiko? Olin surullinen kuullessani, että Cayenne Pepper on siirtynyt taivaallisille

3 Paikkasidonnaisesta kirjoittamisesta ks. myös [Research Catalogue 2020](#).

agilityradoille. Syvä osanottoni.⁴) Olen soveltanut esittämäsi koirakirjoittamista kissani Sotkun kanssa ja kehittänyt ”kissakirjoittamisen” (*cat-writing*) menetelmää (Koistinen 2023, 159), jossa annan kissalle tilaa vaikuttaa syntyvään tekstiin. *Miten osuvaa, että kodinvaihtajana meille tullut kissa kantoi nimenään sinun käsitettäsi, sotkuisuutta!* Tarkoitan kissakirjoittamisella yhtäältä kissan kanssa elämisen synnyttämiä ajatuksia ja tunteita ja näiden kielentämistä kirjoitetuksi tekstiksi. Toisaalta siihen sisältyy myös konkreettisia kirjoittamisen tapahtumia yhdessä kissan kanssa: Sotku vatsan päällä kehräämässä, tietokoneen näytön edessä, näppäimistön päältä kulkemassa, naukumassa huomiota, kynnet painautuneena reiteeni, nenä vasten nenää...

Kissakirjoittamisen avulla olen hahmotellut tiedollisia ja tekstuaalisia paikkoja, joissa tieteellisen kirjoittamisen konventioihin nojaava asiatyö ei riitä ilmaisemaan kokemusta kissan kanssa kirjoittamisesta. Paikkoja, joissa kissa pakenee tieteen määritelmiä kuin runo. Paikkoja, joissa kieli pakenee kesyttäjäänsä kuin kissa. Olen pyrkinyt huomioimaan myös kissan kirjoittamisprosessiin aiheuttamat keskeytykset. Sen, mitä tällainen kirjoittamisen ”häiritseminen” voi tuottaa sekä ajatteluuni että tekstin muotoon. (Koistinen 2023.)

Kissan kanssa kirjoittaminen herkisti minut myös pohtimaan kumppanilajin kanssa elämiseen liittyvää väkivaltaa: miten rakkaus kissaani vaatii minulta tuotantoeläinten kohtelun hiljaista hyväksyntää (Koistinen 2023). Tämä synnytti ristiriitaisia tunteita – mutta myös taidepedagogisia oivalluksia. Eko-oikeudenmukaisuuden pedagogiikkaa tutkinut Rebecca R. Martusewicz (2015) on kysynyt, miten voisimme opettaa tavoilla, jotka kutsuvat aistejamme avautumaan maailmalle ja sydämiämme särkymään sen puolesta. Avautuminen maailman kärsimykselle voi hänen mukaansa johdattaa valmiuteen ottaa vastuuta ympäristöstä ja olennoista, joiden kanssa sen jaamme (mt.).

Kissakirjoittamisen kokemukseeni nojaten väitän, että kirjoittaminen voi toimia osana eko-oikeudenmukaista, enemmän-kuin-in-

4 Haraway kertoo koiransa Cayenne Pepperin kuolemasta Steve Paulsonin (2019) haastattelussa.

himillisen sotkuisuuden huomioivaa ja sydämen särkymiseen herkistävää taidepedagogiikkaa (ks. myös Koistinen 2023). Kirjoittaminen on toiminut minulla enemmän-kuin-inhimillisiin suhteisiin paikantuneena metodina, jonka avulla voin pysytellä ihmisten ja muiden lajien suhteisiin liittyvien visaisten ja epämurkavienkin ongelmien parissa (Koistinen ja Savinotko 2022; Koistinen 2023). Kirjoitan siis kissani kanssa tuotantoeläinten kärsimystä kohti sen sijaan, että väistäisin kärsimyksen tunnustamisen tuottamia ikäviä tunteita. *Staying with the trouble*, kuten sinä sanoisit (Haraway 2016). Martusewicz (2015) ehdottaakin yhdeksi maailmalle herkistymisen pedagogiseksi keinoksi sydäimestä kirjoittamista, jossa kuvitellaan yhteisöjä ja maailmoja toivotunlaisiksi.

Martusewiczia mukailen kutsun kirjoittajia kirjoittamaan kansani kohti maailmaa, kohti sydämen särkymistä, maailman takia, yhdessä ja yhteisöllisesti. Pedagogiikan on luotava tilaa tällaiselle kirjoittamiselle ja taiteen tekemiselle. Mutta miten se tapahtuu käytännössä? Voiko sydämen särkeä turvallisesti?⁵

Kysykäämme siis: *Mihin paikannumme, mitä kuvittelemme, mistä unelmoimme? Keiden hartioilla seisomme? Mitä kumppanuuksia etualaistamme? Keiden töihin viittaamme? Millaisia valta-asemia kirjoittaessamme tuotamme, haastamme tai vahvistamme? Miksi kirjoitan kissan kanssa enkä lehmän, sian, suden, karhun, torakan tai turkiskuoriaisten?*

Sotkuisin terveisin

Aino-Kaisa

5 Tämä liittyy tietysti keskusteluihin turvallisemmista tiloista. Uskon, että turvallisemmat tilat luovat myös tilaa esimerkiksi Martusewiczin ehdottamalle sydämen särkymiselle. Turvallisempi tila ei siis tarkoita sensuuria tai vaikeiden asioiden väistelyä vaan mahdollistaa hankalienkin asioiden käsittelyn (Kyrölä 2018; Kosonen, Turunen ja Koistinen 2024).


Dear Donna,

mitä sinulle kuuluu? Onko siellä, missä nyt olet, myös talvi? Meillä täällä Helsingissä talvi on ollut pitkä, pimeä ja luminen. Tänäänkin sataa lunta, näen laskeutuvat hiutaleet ikkunan takana.

Luin jokin aika sitten Pieta Hyvärisen, Aino-Kaisa Koistisen ja Tuija Koivusen (2021) artikkelin tuottavasta hämmennyksestä osana feminististä pedagogiikkaa. Tuottavalla hämmennyksellä he viittaavat epävarmuuden ja epämukavien tunteiden sietämiseen (ks. myös Saarinen, Ojala ja Pamu 2014). Tämä muistutti minua ajatuksesi ongelmien äärellä pysymisestä, *staying with the trouble*. Samannimisessä kirjassasi (Haraway 2016) ehdotat, että meidän tulisi malttaa olla ongelmien äärellä sen sijaan että kuvittelemme, että niihin on yksiselitteisiä ratkaisuja ja kiirehdimme ratkaisemaan niitä yksioikoisesti.

Nykyinen maailmantilanne tuottaa paljon epävarmuutta sen lisäksi, että opiskelijat, usein nuoret aikuiset, hakevat paikkaansa maailmassa. Uuden oppimiseen liittyy aina hämmennystä. Ajattelen myös, että erityisesti taiteen oppimiseen liittyy paljon epävarmuuden sietämistä. Oppimisprosessit ovat harvoin yksiselitteisiä, sen sijaan ne ovat jatkuvaa etsimistä ja kokeilua, päätösten tekemistä ja niiden purkamista. Harjoitukset, joita opiskelijat tunneillani tekevät, ovat ehdotuksia ja virikkeitä, joiden tehtävänä on mahdollistaa taiteellista ajattelua ja kokeiluja käytännössä. Tehtävien tarkoitus ei ole päätyä johonkin tiettyyn tai valmiiseen ratkaisuun, ennemminkin niiden tarkoitus on kehittää havainnointia, uudelleenhavainnointia ja uskallusta kokeilla. Harjoituksiin, joita opiskelijat tunneillani tekevät, ei ole oikeita vastauksia. Kaikki vastaukset ovat variaatioita ja kokeiluja, jotka avaavat jotain siitä, mikä on mahdollista. Niiden kautta on tarkoitus kehittää kunkin opiskelijan omaa taiteellista praktiikkaa. Viime kädessä on opiskelijasta kiinni, miten hän soveltaa – jos soveltaa – oppimaansa omaan taiteelliseen työskentelyynsä.

Ajattelen, että taiteella on mahdollisuus käsitellä vallitsevia ongelmia ja epävarmuuksia tavoilla, jotka eivät palauta niitä yksiselitteisiin ratkaisuihin vaan säilyttävät ongelmien monimuotoi-



suuden ja tarjoavat niihin uudenlaisia näkökulmia. En halua tässä romantisoida taidetta tai väittää, että taide tarjoaisi ratkaisuja, mutta uskon, että taiteen tekemisen myötä opiskelijat oppivat paljon epävarmuuden sietämisestä. Haluaisin, että yhteiskunnallisessa keskustelussa otettaisiin enemmän huomioon taiteen tavat käsitellä ja ajatella meille kaikille yhteisiä kysymyksiä.

Taiteen mahdollisuus lähestyä vaikkapa ympäristökriisiä, joka on hyvä esimerkki yhdestä aikamme monimutkaisista ongelmista, tulee hyvin esiin esimerkiksi esitystaiteilijoiden Laura Marleena Halosen ja Ronja Louhivuoren Ilmastokirkko-kollektiivin esityksissä. Ilmastokirkon esityksissä⁶ lainataan tunnistettavia kulttuurisia käytäntöjä, kuten luterilaisesta kirkosta tuttuja saarnan ja yhteislaulun muotoja, joita hyödynnetään ei-uskonnollisessa yhteydessä. Tutut ja jaettavat osallistumisen tavat mahdollistavat ilmastokriisin ruumiillisen ja kollektiivisen käsittelyn (esim. Porkola 2023). Ilmastokirkolla on myös ollut tavoitteena suunnata osallistavat tapahtumansa vakiintunutta taideyleisöä laajemmalle yleisölle. Näen Ilmastokirkon tavassa lähestyä globaalia monikriisiä (ks. Lähde 2023) jotain hyvin pedagogista: tavoitteena on kokoontua yhteen ja yhteisen toiminnan avulla paitsi käsitellä ahdistaviakin tunteita myös voimaantua. Luulen, että pitäisit Ilmastokirkon esityksistä ja ymmärtäisit hyvin, mihin tarpeeseen ne pyrkivät vastaamaan ja millaisia ehdotuksia ja mahdollisuuksia Ilmastokirkko pitää sisällään nimenomaan poliittisesti.

Pidän taiteessa erityisesti siitä, että ei vain puhuta ruumiillisuudesta tai yhteisöllisyydestä vaan usein konkreettisesti tuodaan ihmisiä yhteen kokemaan jotain. Ruumiillisuus tapahtuu (omalla alallani) paitsi taiteessa itsessään myös siinä, miten ihmiset tulevat yhteen taidetta kokemaan. Ruumiillisuuden kokemus tai yhteisöllisyys ei tietenkään aina ole mukavaa tai luo itsestään selvästi yhteisöllisyyttä, mutta näen pyrkimyksen siihen arvokkaana.

Erityisesti osallistavan taiteen piirissä on kehitetty paljon erilaisia yhteen tulemisen, jakamisen ja neuvottelun tapoja, joilla näkisin

6 Klaus Maunuksela (2021) kuvaa kritiikissään Ilmastokirkon esityksiä ruumiillisuuden ja rituaalin näkökulmasta.

olevan vaikutusta muutenkin kuin vain osana taidetta (taidetta mitenkään väheksymättä). Siksi minusta on sääli, että osallistava taide kantaa mukanaan ”stigmaa” laajemman yleisön joukossa. Miten usein olen kuullut – myös esittävien taiteiden ammattilaisilta – että he vieroksuvat osallistavaa taidetta. Ehkä se osaltaan kertoo myös siitä, miten vaikea taito on saada ihmiset osallistumaan: vaatii erityistä ammattitaitoa herättää ihmisissä halu osallistua ja kokeilla jotain yhdessä. Yleisön näkökulmasta osallistumisen pitää olla perusteltua ja toteutettu niin, että ihmiset haluavat tulla mukaan.

Vastaavasti kokemus yhteen tulemisesta on olennainen myös pedagogiikassa. Feministisen pedagogiikan ajatusta seuraten oppiminen tapahtuu yhteisen tiedonmuodostuksen kautta, missä vertaisoppimisella on keskeinen sija (esim. Jauhiainen 2014). Riippumatta siitä, tekevätkö opiskelijat taidettaan yksin vai yhdessä toisten kanssa, kanssaopiskelijoiden kokeilujen katsominen ja niistä puhuminen yhdessä avaavat usein myös jokaisen omaa ajattelua ja näyttävät jotain siitä ympäristöstä, yhteiskunnasta ja ajasta, jossa toimimme ja johon paikannumme. Yhteen tuleminen ja jakaminen mahdollistavat myös yhteisen tiedonmuodostamisen ja kuvittelun (ks. Porkola, Salmenniemi ja Ylöstalo 2022).

No niin, päätän ajatukseni tällä kertaa tähän. En rohkene ajatella, että vastaisit minulle kirjeitse, mutta ehkä löydän jotain vastauksentapaista lukiessani lisää tekstejäsi.

Ystävällisin terveisin Pilvi

Dear Donna,

kirjoitin viime kirjeeni lopussa kuvittelusta. Sallinet, että jatkan vielä aiheesta. Poliittista mielikuvitusta käsittelevässä artikkelissaan Pilvi Porkola, Suvi Salmenniemi ja Hanna Ylöstalo (2022) korostavat kuvittelun merkitystä yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaajana. He kutsuvat kuvitteluun kannustavaa pedagogiikkaansa ”mahdollisen pedagogiikaksi”, jossa yhteinen tiedontuotanto opetustilanteessa korostuu, ja ehdottavat taideperustaisia

menetelmiä tällaisen tiedontuotannon herättelijöiksi (mt., 88). Voin kuvitella, että nykyttelet hyväksyvästi näille ajatuksille.

Kirjoittaminen soveltuu erinomaisesti mahdollisen pedagogiikkaan. Kirjoittaminen on minulle kirjoittajana, tutkijana ja opettajana kielellisten, muodollisten ja materiaalisten kokeilujen lisäksi myös yhteiskunnallisen kuvittelun paikka. Samalla kirjoittaminen on taiteellisen tutkimuksen kohde ja menetelmä. Kirjoittamalla ei vain kirjoiteta muistiin sitä, mitä kuvitellaan, vaan kirjoittaminen voi olla sekä tieteellisen että taiteellisen kuvittelun ja tiedontuotannon metodi (Richardson 2000; Arlander 2017). Kirjoitettua tutkimusta, joka ”pyrkii olemaan enemmän kuin pelkkä tutkimusraportti tai aiheen diskursiivinen esitys”, kutsutaan myös taidekirjoittamiseksi (Elo, Rouhiainen ja Rantanen 2023, 2). Se on ”sateenvarjokäsite, joka kattaa niin perinteisemmän luovan kirjoittamisen kuin muunkinlaiset taiteilijoiden taiteessa ja taiteesta kirjoittamat kokeelliset tekstit” (mp.).

Olet kirjoittanut paljon kuvittelusta tarinankerronnan ja maailmanrakennuksen (tai maailmoinnin, *worlding*) termien avulla (esim. Haraway 2016, 76, 100). Minua on aina kiinnostanut ajatuksesi, että tarinankerronta ei tarkoita vain fiktiivisiä tarinoita, vaan ymmärrät sen laaja-alaisena tiedontuotantona, jolla voi viitata niin taiteeseen kuin tieteeseen (esim. Haraway 2016). Se, miten ja mistä kirjoitamme, vaikuttaa materiaaliseen maailmaamme, kuten odotuksiin ja oletuksiin mahdollisista tulevaisuuksista.


Kirjoitat tarinankerronnasta vetoavasti teoksessasi *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene* (2016). Pidän erityisesti sivulla 12 esittämästäsi väitteestä: ”It matters what stories make worlds, what worlds make stories.” Siinä sanan ”matter” kaksi merkitystä, verbinä (olla merkittävää tai tärkeää) ja substantiivina (materia, aine), kietoutuvat yhteen muistuttaen tarinankerronnan maailmallisuudesta – maailman vaikutuksista tarinoihin ja tarinoiden, tai kuvittelun, vaikutuksista maailmaan. Kirjoittajana, tutkijana ja opettajana minua kiinnostaa, mitä erityistä taidekirjoittaminen tuo tällaiseen tarinankerrontaan. Oletan sinäkin kokeillut taidekirjoittamista kirjoittamalla *Staying with the trouble* teokseesi fiktiivisiä tekstejä.

Pedagogina minua askarruttavat erityisesti taidepedagogiikan, feministisen pedagogiikan ja ympäristöpedagogiikan väliset yhteydet, mahdollisuudet ja hankaumat – ja miten niitä voi tutkia ja käsitellä taidekirjoittamisen avulla (ks. myös Koistinen ja Savinotko 2022). Haasteeksi nousee se, miten opettaa taidetta kestävästi ilman, että siitä tulee vain ympäristöpedagogiikan tai politiikan väline. Taiteen ei välttämättä tarvitse sisällössään puhua enemmän-kuin-inhimillisen luonnon tai eläinten puolesta, vaan yhtä lailla taiteen materiaaliset käytänteet – se, millä menetelmillä, välineillä ja materiaaleilla taidetta tehdään – voivat olla muutoksen kohteena. Luovan kirjoittamisen opetuksessani olen pyrkinyt ohjaamaan kirjoitusharjoituksia tavoilla, jotka vahvistavat kaunokirjallisten keinojen hallintaa mutta samalla myös mahdollistavat herkistymisen ympäristölle ja ihmisen osalle siinä (Koistinen ja Bister 2023).

Jaan kanssasi ajatuksen, että spekulatiivinen fiktio sopii hyvin toisenlaisten maailmojen kuvitteluun sekä sellaiseen poliittiseen maailmointiin, joka ottaa huomioon ihmisten ja enemmän-kuin-inhimillisten toimijoiden väliset sotkuiset suhteet (esim. Haraway 2016). Kuvitellaanhan spekulatiivisen fiktion piirissä konkreettisesti uusia maailmoja ja maailmankaikkeuksia (The Monster Network 2021; Varis ym. 2023). Spekulatiivista fiktiota, tai spekulointia laajemmin, voikin pitää maailmointiin erityisen hyvin sopivana taidekirjoittamisen – sekä fiktion että kokeilevan tutkimuskirjoittamisen – muotona.

Opettaessani spekulatiivisen fiktion kirjoittamista puhun paljon maailmojen rakentamisesta ja siihen sisältyvästä vastuusta. En halua sanella opiskelijoille, mitä tai mistä he saavat tai eivät saa kirjoittaa. Koen mielekkäämmäksi keskustella maailmanrakentamiseen sisältyvistä yhteiskunnallisista kysymyksistä yhdessä. Kehotan opiskelijoita kuitenkin miettimään, millaisia olentoja he maailmoihinsa sijoittavat ja miksi, millaisiin maailmoinnin mekanismeihin he tulevat teksteillään ottaneeksi osaa ja suljetaanko teksteissä tietyt ihmisryhmät tai olennot tulevaisuudenkuvitelmien ulkopuolelle.

Myös runous toimii oivallisena maailmoinnin mahdollistajana (Koistinen ja Karkulehto 2021). Runoudessa ja spekulatiivisessa



fiktiossa molemmissa maailma hahmottuu jotenkin toisin (The Monster Network 2021; Sirviö 2022). Runoutta tutkinut Jessica Holmes (2017) on myös väittänyt, että aukkoinen ja fragmentaarinen runokieli mahdollistaa hiljennettyjen, syrjittyjen ja haavoittuvien kokemusmaailman äärelle pysähtymisen. Silloinkin, kun emme aivan hahmota tätä kokemusmaailmaa, kuten muiden eläinlajien kohdalla. Tätä Holmes kutsuu todistamisen metodiksi, jonka avulla runous voi ohjata meitä arvostamaan meille vieraitakin kokemuksia. (Mt.) Runous on (tai se voi olla) tarinankerrontaa, joka kutsuu meitä pysähtymään erilaisten paikantuneisuuksien äärelle. Tällainen pysähtyminen voi mielestäni auttaa ymmärtämään myös erilaisten kriisien, kuten ympäristökriisin, moninaisia vaikutuksia (ks. myös Koistinen ja Karkulehto 2021, 63; Karkulehto, Koistinen ja Ugron 2022).

Ehdotan spekulatiivisen fiktion ja runouden menetelmiä hyödyntävää feminististä kanssakirjoittamista keinoksi taidepedagogiikkaan, joka ottaa vakavasti ihmisen osan erilaisissa enemmän-kuin-inhimillisissä verkostoissa – sekä kirjoittamisen ja kirjallisuuden roolin niissä. Kirjoittaminen tapahtuu väistämättä osana maailmaa, ja sen opettajina meidän on pyrittävä huomioimaan kirjoittamisen maailmallisuus. Siksi kirjoittamisen taidepedagogiikka on myös väistämättä maailmoinnin pedagogiikkaa. Miltä tämä kaikki sinusta kuulostaa?

Kaikkea hyvää sinulle ja koiraystäville toivottaen
Aino-Kaisa

Lopuksi – feministisestä taidepedagogiikasta ja kirjeiden kirjoittamisesta

Halusimme tässä tekstissä kirjoittaa kirjeitä Donna Harawaylle, jonka näkemyksissä koemme kiinnostavia yhteyksiä taidepedagogiseen ajatteluun. Opetuksemme taustalla on ajatus taiteilijapedagogiikasta, jossa taiteilija-opettajan oma praktiikka on läsnä. Harawayn ajatukset tiedon paikantumisesta, monilajisen

yhteistyön ja yhteisöllisyyden mahdollisuuksista sekä kuvittelun voimasta tuovat näkökulmia keskeisiin tämän hetken kysymyksiin, joilla on sija myös taiteen opettamisessa – kuten miten opettaa taidetta tänä toisiinsa risteävien sosiaalisten ja ekologisten kriisien aikana.

Tekstin muodoksi valikoitui kirjeiden kirjoittaminen. Historiantutkimuksessa kirjeiden tarkastelu on mahdollistanut mikrohistorian ja omaelämäkerrallisuuden tutkimuksen (Lahtinen 2011). Kirjeiden tavoitteena on vastavuoroisuus ja kommunikointi, ja ne on kirjoitettu tiettyssä tilanteessa ja tiettyä tarkoitusta varten. Kirjeet eivät vain esitä kirjoittajansa näkemyksiä vaan pyrkivät luomaan suhdetta vastaanottajaan ja toimivat siis performatiivisesti (mt.).

Taiteellisessa tutkimuksessa kirjeiden kirjoittamisen on koettu tuovan perinteisemmän akateemisen kirjoittamisen rinnalle vaihtoehtoisia tiedontuotannon tapoja. Esimerkiksi Elina Saloranta (2019, 2021) on videoteoksissaan kirjoittanut kirjeitä edesmenneille naistaiteilijoille ja Annette Arlander puille (2022). Kokeellista tutkimuskirjoittamista harjoittanut Hanna Guttorm (2014) on kirjoittanut ”rakkauskirjeitä” tutkittavilleen sekä tutkimuskumppaneilleen. Myös Lynda Gaudreau (2021) on kirjoittanut kirjeitä filosofeille ja taiteilijoille määritellen sen koreografiaksi.

Kirjeen kirjoittaminen on siis kirjoittamalla tapahtuvaa dialogia (Arlander 2022; Eiranen 2016), jossa tekstin muoto tekee näkyväksi jotain myös vastaanottajasta. Kirjeen voi ajatella olevan paikantunut kirjoittajaansa, mutta sen tavoitteena on myös tavoittaa toinen, oletettu tai todellinen lukija. Kirjemuodossa tekstin paikantuneisuus tulee näkyväksi paitsi tavassa, miten kirjoittaja paikantaa itsensä suhteessa kirjeen vastaanottajaan, myös konkreettisesti. Elina Salorannan (2020, 123) sanoin ”kirjeessä on päiväys, joka kertoo, että se on kirjoitettu tiettyssä ajassa ja paikassa, tietyllä ohimenevällä hetkellä. Sen tieto on osittaista ja paikantunutta, *partial ja situated*, kuten sanotaan.” Vaikka meidän kirjeissämme ei olekaan päivämääriä, kenties juuri tuo kirjemuodon paikantuneisuus vaikutti siihen, että kirjeitä tuntui olevan helppo kirjoittaa ja niissä tuntui turvalliselta ja luontevalta jakaa keskeneräisiäkin ajatuksia.

Meille taiteilija-tutkijoina kirjeen henkilökohtainen tyyli mahdollistaa tietoisuuden omasta paikantuneisuudestamme. Muoto, jossa kirjoittajat kirjoittavat omat kirjeensä, toimii kanssakirjoittamisen menetelmänä, jossa kirjoittajien erilaiset tyylit ja rekisterit jäävät näkyviksi. Näin tekstissämme muodostuu dialogisuutta kirjeidemme välille.

Kirjeiden kirjoittamista voi ajatella feministisenä pedagogisena praktiikkana, joka mahdollistaa kirjoittajan paikantuneisuuden ja kirjoitustyylien moninaisuuden sekä madaltaa kirjoituskynnystä. Opetuksessa kirjemuotoa voisi hyödyntää kirjoitusharjoituksissa, joiden kautta voi tarkastella esimerkiksi itsensä esittämistä, dialogin ja vuorovaikutussuhteen rakentumista tai erilaisia kirjoittamisen tyylejä.

Toisin kuin henkilökohtaisissa kirjeissä, joissa harvemmin käytetään akateemisia konventioita, kuten lähde- ja alaviitteitä, halusimme lisätä viitteet tekstiimme mukaillaksemme Harawaylle ominaista liikettä yksityisen ja julkisen, tieteellisen ja taiteellisen kuvittelun, arkipäiväisen paikantuneisuuden ja tieteellisen ilmaisun välillä.⁷ Taiteilija-tutkija-opettajina tämä liike on myös olennainen osa taiteilijaopettajuuttamme, joka pohjaa oman taiteellisen praktiikkaamme lisäksi taiteelliseen ja humanistis-yhteiskunnalliseen tutkimukseen.

Harawayn feminististen käsitteiden myötä haluamme vahvistaa kriittistä taideojen yliopistopedagogiikkaa ja tehdä näkyväksi taiteen opettamisen moninaisia yhteiskunnallisia ja poliittisia ulottuvuuksia: käsitystä tiedosta, opettamisen taustalla vaikuttavista arvoista, paikantuneisuuksista, menetelmistä ja käytännöistä sekä opettamiseen sisältyvistä valta-aseamista.

*Tekstin kirjoittamista on rahoittanut Suomen Akatemian profiointihanke *Artistic thinking driven artist pedagogy* (projektinumero 353305).*

7 Samalla alaviitteiden käyttö on myös kumarrus Harawayn omaa, toisinaan loppuviitteitä vilisevää kirjoitustyyliä kohtaan.

Lähteet

- Anttila, Eeva, toim. 2022. *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Haettu 9.8.2024. <https://disco.teak.fi/anttila/>
- Arlander, Annette. 2017. "Taiteellinen tutkimus ja monimuotoistuvat tekstit." Teoksessa *Kurinalaisuutta ja kuvitelmia: Näkökulmia luovaan tietokirjoittamiseen*, toim. Emilia Karjula ja Tiina Mahlamäki, 164–183. Turku: Tarke.
- Arlander, Annette. 2022. *Performing and thinking with trees*. Helsinki: Taideyliopiston Kuvataideakatemia.
- Borgdorff, Henk. 2006. *The debate on research in the arts*. Bergen: Kunsthøgskolen.
- Borgdorff, Henk. 2011. "The production of knowledge in artistic research." Teoksessa *The Routledge companion to research in the arts*, toim. Michael Biggs ja Henrik Karlsson, 44–63. Lontoo: Routledge.
- Case, Jennifer. 2017. "Place-based pedagogy and the creative writing classroom." *Journal of Creative Writing Studies* 2(2): 1–14. Haettu 9.8.2024. <https://repository.rit.edu/jcws/vol2/iss2/5>
- Elo, Mika, Rouhiainen, Leena ja Rantanen, Saijaleena. 2023. "Esipuhe: Taidekirjoittaminen tutkimuksena." *Synteesi* 42(4): 2–5.
- Eiranen, Reetta. 2016. "Kirjeet ajan ja paikan tunteikkaina ylittäjinä." *Niin & näin* 2: 43–46. Haettu 9.8.2024. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn162-10.pdf>
- Engelhardt, James ja Schraffenberger, Jeremy. 2015. "Ecological creative writing." Teoksessa *Creative writing pedagogies for the twenty-first century*, toim. Alexandria Peary ja Tom C. Hunley, 269–288. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Gallegmore, Isabel. 2020. *Teaching environmental writing: Ecocritical pedagogy and poetics*. Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Gaudreau, Lynda. 2021. *The almost manual: On asynchrony, time lapse, choreography, and extravagant details in life and creative process*. Nivel 16. Helsinki: Theatre Academy, University of the Arts Helsinki. Haettu 9.8.2024. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-045-4>
- Guttorm, Hanna. 2014. *Sommitelmia ja kiepsahduksia: Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta (ja käsityön sukupuolisopimuksesta)*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Guttorm, Hanna. 2017. "Tietämään tulemisen polveileva prosessi: Liikkeellinen (tieteellinen) kirjoittaminen." Teoksessa *Kurinalaisuutta ja kuvitelmia: Näkökulmia luovaan tietokirjoittamiseen*, toim. Emilia Karjula ja Tiina Mahlamäki, 84–204. Turku: Tarke.
- Hannula, Mika, Suoranta, Juha ja Vadén, Tere. 2014. *Artistic research methodology: Narrative, power, and the public*. New York, NY: Peter Lang.
- Haseman, Brad ja Mafe, Daniel. 2009. "Acquiring know-how: Research training for practice-led researchers." Teoksessa *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*, toim. Hazel Smith ja R. T. Dean, 211–228. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Haraway, Donna. 1988. "Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective." *Feminist Studies* 14(3): 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, Donna. 2003. *The companion species manifesto: Dogs, people, and significant otherness*. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Haraway, Donna. 2016. *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham & Lontoo: Duke University Press.
- Heimonen, Kirsi ja Rouhiainen, Leena. 2022. "In the shadows: Phenomenological choreographic writing." *Choreographic Practices*, 13(1):75–96. https://doi.org/10.1386/chor_00042_1
- Heimonen, Kirsi ja Rouhiainen, Leena. 2023. "Kaivopuistonranta." *Synteesi* 42(4): 122–128.
- Holmes, Jessica. 2021. "Writing the cow: Poetry, activism, and the texts of meat." Teoksessa *Life writing in the anthropocene*, toim. Jessica White ja Gillian Whitlock, 228–241. Lontoo ja New York: Routledge.
- Hyvärinen, Pieta, Koistinen, Aino-Kaisa ja Koivunen, Tuija. 2021. "Tuottavan hämmennyksen äärellä – Näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan ympäristökriisien aikakaudella." *Sukupuolentutkimus – Genusforskning* 34(1): 6–18.
- Isosävi, Johanna ja Lindholm, Camilla. 2023. *Yhteisöllisen kirjoittamisen opas*. Helsinki: Art House.
- Jauhiainen Annukka. 2014. "Feministinen pedagogiikka uusliberalistisessa yliopistossa." Teoksessa *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*, toim. Jaana Saarinen, Hanna Ojala ja Tarja Palmu, 68–87. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Karkulehto, Sanna, Koistinen, Aino-Kaisa ja Ugron, Nóra. 2022. "Planetary activism at the end of the world – Feminist and posthumanist imaginaries beyond man." *European Journal of Women's Studies* 29(4): 577–592. <https://doi.org/10.1177/13505068221126550>
- Koistinen, Aino-Kaisa ja Henriksen, Line. 2020. "Writing with." The Monster Network (2.11.2020). Haettu 9.8.2024. <https://themonsternetwork.com/2020/11/02/writing-with/>
- Koistinen, Aino-Kaisa ja Karkulehto, Sanna. 2021. "Kohti planetaarista tuntua – Feministinen uudelleenkuviointi ja etiikka ihmisen jälkeen." *Niin & Näin* 1: 62–72. Haettu 9.8.2024. <https://netn.fi/node/7954>
- Koistinen, Aino-Kaisa ja Savinotko, Pieta. 2022. "Tuottava hämmennys ympäristökriisien ajan utooppisena käytäntönä." Teoksessa *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*, toim. Aino-Maija Elonheimo, Sari Miettinen, Hanna Ojala ja Tuija Saesma, 115–123. Tampere: Vastapaino.
- Koistinen, Aino-Kaisa ja Bister, Sofia. 2023. "'Luonto on lyyrinen mahdollisuus.' Luova kirjoittaminen osana ympäristölukutaitoa." *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 20(4): 40–59. <https://doi.org/10.30665/av.128930>
- Koistinen, Aino-Kaisa. 2023. "Writing companions: Cat-writing as a pedagogy of messy interspecies entanglements." Teoksessa *Crafting a relationship with nature through creative practice*, toim. Biljana

- Culibrk Fredriksen ja Per Ingvar Haukeland, 158–175. Oslo: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). Haettu 9.8.2024. <https://doi.org/10.18261/9788215069197-23-09>
- Kosonen, Heidi, Turunen, Johanna ja Koistinen, Aino-Kaisa. 2024. "From uncomfortable knowledges to transformative learning: Re-imagining the museum in the art of Gustafsson&Haapoja." *Critical Arts*. Haettu 9.8.2024 <https://doi.org/10.1080/02560046.2024.2316302>
- Kuusela, Hanna. 2020. *Kollaboraatio. Yhteistekijyys nykykirjallisuudessa ja taiteessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrölä, Katariina. 2018. "Negotiating vulnerability in the trigger warning debates." Teoksessa *The power of vulnerability: Mobilising affect in feminist, queer and anti-racist media cultures*, toim. Anu Koivunen, Katariina Kyrölä ja Ingrid Ryberg, 29–50. Manchester: Manchester University Press.
- Laininen, Henna. 2022. "Ilmastonmuutos minussa -opetusmateriaali." Haettu 12.3.2024. <https://www.climatechangeinme.fi/>
- Lahtinen, Anu, Maarit Leskelä-Kärki, Kirsi Vainio-Korhonen ja Kaisa Vehkalahti. 2011. "Kirjeiden uusi tuleminen." Teoksessa *Kirjeet ja historian tutkimus*, toim. Maarit Leskelä-Kärki, Anu Lahtinen ja Kirsi Vainio-Korhonen, 9–27. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Liljeström, Marianne, toim. 2004. *Feministinen tietäminen: Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino.
- Lähde, Ville. 2023. "Mitä on monikriisi? (16.1.2023) BIOS." Haettu 9.8.2024 <https://bios.fi/mita-on-monikriisi/>
- Martusewicz, Rebecca A. 2015. "Letting our hearts break: On facing the 'hidden wound' of human supremacy." *Canadian Journal of Environmental Education* 19: 31–46.
- Maunuksela, Klaus. 2021. "Kriisin ruumis: Ilmastokirkon Corpus Crisis." *Mustekala* 25.10.2021. Haettu 9.9.2024. <https://mustekala.info/kriisin-ruumis-ilmastokirkon-corpus-crisis/>
- The Monster Network (Ingvil Hellstrand, Line Henriksen, Aino-Kaisa Koistinen, Donna McCormack ja Sara Orning). 2021. "Collective voices and the materialization of ideas: The monster as methods." Teoksessa *Monstrous ontologies: Politics ethics materiality*, toim. Caterina Nirta ja Andrea Pavoni, 143–167. Wilmington, Delaware ja Malaga: Vernon Press.
- Murray, Rowena. 2015. *Writing in social spaces: A social processes approach to academic writing*. Lontoo: Routledge.
- Nelson, Maggie. 2012. "Writing with, from and for others." *Tin House*. Haettu 9.8.2024. <https://tinhouse.com/writing-with-from-and-for-others/>
- Nelson, Robin. 2006. "Practice-as-research and the problem of knowledge." *Performance Research* 11(4): 105–116. <https://doi.org/10.1080/13528160701363556>
- Opetushallinto. Omaääninen kirjoittaminen. Haettu 9.8.2024. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/omaaaninen-kirjoittaminen>
- Paulson, Steve. 2016. "Making kin: An interview with donna haraway." *Los Angeles Review of Books*. Haettu 9.8.2024. <https://lareviewofbooks.org/article/making-kin-an-interview-with-donna-haraway/>

- Porkola, Pilvi. 2014. *Esitys tutkimuksena: Näkökulmia poliittiseen, dokumentaariseen ja henkilökohtaiseen esitystaiteessa*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Porkola, Pilvi. 2023. "Tulevaisuus alkaa tänään: mielikuvitus ja taide tulevaisuusajattelun mahdollistajina." Teoksessa *Huomisen huomaava demokratia: Pitkäjärjenteisen politiikan mahdollisuudet*, toim. Markku Oksanen ja Henri Vogt, 299–312. Tampere: Vastapaino.
- Porkola, Pilvi, Salmenniemi, Suvi ja Ylöstalo, Hanna. 2022. "Kuvittelua opettamassa: Pedagogisia näkökulmia poliittiseen mielikuvitukseen." *Sosiaalipedagogiikka* 23(2): 85–96. <https://doi.org/10.30675/sa.116952>
- Research Catalogue. 2020. "Language-based artistic research." Haettu 12.3.2024. www.researchcatalogue.net/view/835089/835129
- Richardson, Lauren. 2000 [1995]. "Writing: A method of inquiry." Teoksessa *The Sage handbook of qualitative research*, toim. Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln, 9–49. Newcastle upon Tyne: Sage.
- Salmenniemi, Suvi, Porkola, Pilvi ja Ylöstalo, Hanna. 2024. "Political imagination and utopian pedagogy." *Critical Arts*. <https://doi.org/10.1080/02560046.2023.2299450>
- Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna ja Palmu, Tarja, toim. 2014. *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Saloranta, Elina. 2019. *Kirje Elliltä*. Videoteos. Haettu 2.9.2024. <https://www.av-arkki.fi/fi/works/kirje-elliita/>
- Saloranta, Elina. 2020. "Opettajattaren tyynyaluskirja." Teoksessa *Toiminnasta sanoiksi: puheenvuoroja oman työn kehittämisestä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa*, toim. Heli Kauppila ja Kai Lehikoinen, 117–137. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Saloranta, Elina. 2021. *Kirje Liisiltä*. Videoteos. Haettu 2.9.2024. <https://www.av-arkki.fi/fi/works/kirje-liisilta/>
- Sévon, Aura. 2018. "Rakkaudesta siniseen, intohimosta kieleen, halusta omaelämäkerralliseen teoriaan. Maggie Nelson ja amerikkalaisen lyrisen esseen luno." *Niin & Näin* 25(2): 83–86.
- Sirviö, Tomi. 2022. "Itseään rukoilevat koneet: Kirjaimellistuvat kielikuvat scifirunoa rakentamassa." *Kulttuurintutkimus* 9(3): 22–38.
- Sutherland, Ian ja Acord, Sophia Krzys. 2007. "Thinking with art: from situated knowledge to experiential knowing." *Journal of Visual Art Practice* 6(2): 125–140. https://doi.org/10.1386/jvap.6.2.125_1
- Zozimo, Joana Pais, Sotejeff-Wilson, Kate ja Baldwin, Wendy, toim. 2023. *Women writing socially in academia: Dispatches from writing rooms*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Valovirta, Elina. 2015. "Mörkö pannassa: Affektiivinen feministinen pedagogiikka graduohjeuksessa." *Sukupuolentutkimus – Genusforskning* 28(3): 32–43.
- Varis, Essi, Kraatila, Elise, Roine, Hanna-Riikka ja Trasmundi, Sarah B. 2023. "Conversation: What, how, where, and why is speculation?" *Fafnir – Nordic Journal of Science Fiction and Fantasy Research* 10(2): 103–123.
- Varto, Juha. 2017. *Taiteellinen tutkimus: Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi?* Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Kirjoittajat / Contributors

Jo Addison on taiteilija ja kuvataiteen osaston johtaja Kingstonin yliopiston Kingston School of Artissa. Hänen studiotyöskentelynsä kumpuaa hänen kiinnostuksestaan tekemisen ja oppimisen yhteen kietoutumiseen kuvanveistossa, joka nojaa yksilöllisten ja jaettujen kulttuuristen muistojen risteymään. Jo on yksi instituutioiden välisen verkostojen A Particular Reality ja Material:Pedagogy:Future perustajista. Verkostot ovat yhteistoiminnallisia ja dialogisiin käytäntöihin perustuvia tutkimuskumppanuuksia, jotka on suunniteltu tarkastelemaan sosioekonomisten, systeemisten ja kulttuuristen olosuhteiden vaikutusta taiteilijoiden luovuuteen. Hänen töitään on ollut esillä laajasti, ja hän on työskennellyt yhteistyössä Lontoossa sijaitsevien Taten, Freelands Foundationin ja Stanley Picker Galleryn kanssa.

Jo Addison is an artist and Head of Department of Fine Art at Kingston School of Art, Kingston University. Her studio practice augments her fascination with the convergence of making and learning through sculptural work that draws on the crossovers between individual recollection and shared cultural memories. Jo is co-founder of cross-institution networks A Particular Reality, and Material:Pedagogy:Future, collaborative and dialogic practice-based research partnerships designed to interrogate how socio-economic, systemic, and cultural conditions shape artists' creativity. She has exhibited widely and worked in partnership with Tate, Freelands Foundation, and Stanley Picker Gallery (all London).

Eeva Anttila toimii tanssipedagogiikan professorina ja tanssinopettajan maisteriohjelman johtajana Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Hänen kiinnostuksensa kohteena ovat mm. kriittinen, dialoginen ja feministinen pedagogiikka, keholinen oppiminen sekä käytäntöperustaiset, postkvalitatiiviset tutkimusmenetelmät. Hän johtaa Koneen säätiön rahoittamaa

ELLA-tutkimushanketta (2021–2024), joka kohdistuu kehollisuuden ja taiteen merkitykseen kielen oppimisessa. Hän on julkaissut useita artikkeleita tanssipedagogiikasta sekä kotimaisissa että kansainvälisissä julkaisuissa. Hän kuuluu useiden alan julkaisujen toimituskuntiin ja toimii aktiivisesti tanssialan ja taidekasvatuksen järjestöissä. Anttila on Taideyliopiston Tutkimusinstituutin alaisten Taidekasvatuksen ja -koulutuksen tutkimusverkoston (cERAda) ja Suomen taide- ja kulttuurikasvatuksen observatorion perustajajäsen. <https://orcid.org/0000-0003-0638-8387>

Eeva Anttila works as a professor of dance pedagogy and the director of the master's program for dance teachers at the Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki. Her interests include e.g. critical, dialogical, and feminist pedagogy, bodily learning, and practice-based, post-qualitative research methods. She leads the ELLA research project (2021–2024) funded by the Kone Foundation, which focuses on the importance of embodiment and arts in language learning. She has published many articles on dance pedagogy in both domestic and international publications. She is on editorial boards of several arts education publications and is active in dance and arts education organizations. Anttila is a founding member of the Educational Research in the Arts network (cERAda) and the Finnish Observatory of Arts and Cultural Education under the Research Institute of the University of the Arts Helsinki. <https://orcid.org/0000-0003-0638-8387>

Jenny Dunseath on taiteilija, kouluttaja ja kuvanveiston luennoitsija *Bath Spa* -yliopistossa. Hänen käytäntöön perustuva tutkimuksensa yhdistää kuvanveistoa, digitaalisuutta ja taidepedagogiikkaa usein hierarkioita ja suhteita tarkastelevassa monialaisessa yhteistyössä. Hän johtaa Material:Pedagogy:Future-nimistä kansainvälistä instituutioiden välistä tutkimusverkostoa, joka tarkastelee taiteilija-opettajien asemaa ja toimijuutta tulevaisuuden nykytaiteen muotojen ja ympäristöjen muokkaajina. Dunseathin töitä on ollut esillä laajasti, mukaan lukien Royal Academy of Artissa, Barbicanissa ja Korean Cultural Centerissä, jotka kaikki sijaitsevat

Lontoossa, sekä työpajatapahtumissa Tate Modernissa Lontoossa ja Spike Islandilla Bristolissa.

Jenny Dunseath is an artist, educator, and Reader of Fine Art Sculpture at Bath Spa University. Her practice-based research explores sculpture, the digital realm, and art pedagogy often through interdisciplinary collaborations to explore hierarchies and relations. She co-leads Material:Pedagogy:Future, an international cross-institutional research network that queries the positions and agencies of artist-teachers in contributing to the form and context of the contemporary art of tomorrow. Dunseath's work has been exhibited widely, including Royal Academy of Art, Barbican, and Korean Cultural Centre all in London, and workshop events at Tate Modern, London, and Spike Island, Bristol.

Yvonne Frye on viulupedagogian ja viulunsoiton lehtori Taideyliopiston Sibelius- Akatemiassa. Hän opettaa viulunsoittoa myös Itä-Helsingin musiikkiopistossa sekä nuorten yksittäisten opiskelijoiden että viuluryhmien parissa. Yvonne vieraillee usein luennoitsijana ja jousipedagogiikkatyöpajojen opettajana eri instituutioissa ja järjestöissä, esimerkiksi European String Teacher Association (ESTA Saksa, Itävalta, Portugali ja Suomi) sekä Hochschule für Musik Hans Eisler Berlin, HfMT Köln, HMTMH Hannover, Jacobs School of Music/Indiana University, Boston String Academy, Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, AUSTA ja Pretorian yliopisto. Hän pitää myös kamarimusiikkityöpajoja ja -tunteja nuorille muusikoille ympäri maailmaa.


Yvonne Frye is a lecturer in violin pedagogy and violin at the Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. She also teaches violin at the East Helsinki Music Institute working with both young individual students and violin groups. Frye is a regular speaker and workshop leader on string pedagogy at various institutions such as: European String Teacher Association (ESTA branches in Germany, Austria, Portugal and Finland), Hochschule für Musik Hans Eisler Berlin, HfMT Köln, HMTMH Hannover, Jacobs

School of Music/Indiana University, Boston String Academy, Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile, AUSTA, and University of Pretoria. She also gives chamber music workshops and classes for young musicians around the world.

Luis Guerra Miranda on kuvataiteilija ja filosofi. Nykyään hän työskentelee tutkijana Taideyliopiston Tutkimusinstituutissa, jossa hän kehittää taiteellisen ajattelun ja pedagogiikan tutkimusta *Gestural Philosophy: Collective Artistic Practices as Informal Devices of Intentionless Learning, Radical Democracy, and Institutional Activism* Suomen Akatemian Profi7-rahoituksella. Hän julkaisi äskettäin kolmannen kirjansa *On Gestural Apparatuses for a Memory to Come* Taideyliopiston Kuvataideakatemian kustantamana. Hän toimii myös kansainvälisenä vierailevana tutkijana Barcelonan yliopiston filosofian tiedekunnan Postfoundational Thinking Research Groupissa Espanjassa. <https://orcid.org/0000-0002-4677-0348>

Luis Guerra Miranda is a visual artist and philosopher. He is currently a researcher at the Research Institute, University of the Arts Helsinki, where he is developing research on *Artistic Thinking and Pedagogy* entitled *Gestural Philosophy: Collective Artistic Practices as Informal Devices of Intentionless Learning, Radical Democracy, and Institutional Activism*, funded by the Research Council of Finland Profi7 Fund. He recently published his third book, *On Gestural Apparatuses for a Memory to Come*, by the Academy of Fine Arts Press, Uniarts Helsinki. He also participates as an international guest researcher in the Postfoundational Thinking Research Group at the Faculty of Philosophy, University of Barcelona, Spain. <https://orcid.org/0000-0002-4677-0348>

Heli Kauppila on Taideyliopiston taidepedagogiikan yliopistonlehtori. Hän toimii taidealojen yliopistopedagogisen koulutuksen ja erilliset opettajan pedagogiset opinnot -koulutuksen vastuuo-pettajana ja on mukana johtamassa UniArts GINTL-hanketta, jossa rakennetaan kansainvälisiä koulutuskumppanuuksia osana



Global Innovation Network for Teaching and Learning -verkostoa. Aiemmin hän on työskennellyt tanssijana, tanssiopettajana sekä tanssitaiteen tutkijana. Hän on valmistunut tanssitaiteen tohtoriksi Teatterikorkeakoulusta vuonna 2013 ja on väitöstyönsä jälkeen keskittynyt kehittämään ja opettamaan monitaidealaista ja taiteidenvälistä pedagogiikkaa ja niihin liittyviä koulutuskokonaisuuksia. Omassa taiteellisen tutkimuksen praktiikassaan häntä kiinnostavat nykyisin situationaalisen ja mikroetiikan avaamat näkökulmat kohtaamiseen, vuorovaikutukseen ja kanssaolemiseen oppimisen eri tiloissa.

Heli Kauppila is a university lecturer in arts pedagogy at the University of the Arts Helsinki. She works as the head of the university pedagogy in the arts program and pedagogical studies for teachers in the arts and co-leads the UniArts GINTL project, which builds international educational partnerships as part of the Global Innovation Network for Teaching and Learning. Previously, she has worked as a dancer, dance teacher, and dance researcher. She has graduated as a doctor of arts in dance from the Theatre Academy in 2013 and after that her focus has been on developing and teaching multi- and interdisciplinary arts pedagogy as well as building and establishing arts education programs. In her own artistic research practice, she is currently interested in the perspectives opened up by microethics and situational ethics for encountering, interacting and being together in different spaces of learning.

Tohtori **Natasha Kidd** on taiteilija, kouluttaja ja taidekäytäntöjen ja pedagogiikan luennoitsija Bath Spa -yliopistossa, jossa hän toimii apulaisrehtorina ja johtaa Creative Engagement Strategy for the Art and Design -kampusta. Hän on tunnettu automatisoiduista maalaussysteemeistään, ja hänen työnsä tutkii menetelmiä, joilla voi valottaa taiteilijan oppimistapojen erityisyyttä ja tämäntyyppisen oppimisen käyttökelpoisuutta. Hänen tilaustöitään on seuraavissa johtavissa julkisissa taideinstituutioissa: Camden Arts Centre, Lontoo, Modern Art Oxford, The Lowry, Manchester, The Tetley, Leeds, School of the Art Institute, Chicago, ja Tate Modern, Lontoo.

Dr. **Natasha Kidd** is an artist, educator, and Reader in Art Practice and Pedagogy at Bath Spa University, where she is an Associate Vice Provost leading the Creative Engagement Strategy for the Art and Design campus. Known for her automated painting systems, Kidd's practice explores strategies for exposing the distinct ways in which an artist learns and the value of inhabiting this type of learning. Her work has been commissioned by leading public art institutions including Camden Arts Centre, London, Modern Art Oxford, The Lowry, Manchester, The Tetley, Leeds, School of the Art Institute, Chicago, and Tate Modern, London.

Maria Kilpi on dramaturgi ja vähän näytelmäkirjailija. Hän on työskennellyt dramaturgina erilaisissa konteksteissa sooloperformanssista kaupunginteatterin ohjelmistosuunnitteluun ja hänen näytelmiään on esitetty Suomen lisäksi mm. Saksassa ja Australiassa. Kilpi on toiminut 10 vuotta dramaturgian ja näytelmän kirjoittamisen lehtorina Teatterikorkeakoulussa ja 20 vuotta hahmottanut dramaturgin työtä ja taidetta suomalaisen teatterin kontekstissa sitä tekemällä, sitä opettamalla ja siitä kirjoittamalla. Opettajana Kilpi on viime vuosina keskittynyt erityisesti esitysdramaturgian ja prosessityöskentelyn pedagogiikan kehittämiseen. Lisäksi hän on kiinnostunut teatterin merkityksellisyydestä, ohjelmistoista, yleisösuhteesta ja opetuksen saavutettavuudesta.

Maria Kilpi is a dramaturg and a playwright a bit. She has worked as a dramaturg in various contexts, from solo performance to the program planning of the city theater, and her plays have been performed in Finland, Germany, and Australia. Kilpi has worked for ten years as a lecturer in dramaturgy and playwriting at the Theater Academy of the University of the Arts Helsinki. For twenty years she has contemplated the dramaturg's work and art in the context of Finnish theater by doing it, teaching it and writing about it. In recent years as a teacher, Kilpi has focused especially on the development of performance dramaturgy and process work pedagogy. In addition, she is interested in the relevance of theatre, repertoire, audience relations and the accessibility of teaching.

Aino-Kaisa Koistinen on runoilija, tutkija, vapaa kirjoittaja ja kirjoittamisen opettaja. Hän työskentelee yliopistotutkijana Taideyliopiston Tutkimusinstituutissa ja on myös mukana Epämukava museo: Kohti turvallisia, rohkeita tiloja -hankkeessa (PI Johanna Turunen, Jyväskylän yliopisto). Koistisen tämänhetkinen taiteellinen tutkimus käsittelee feminististä kanssakirjoittamista. Instagram: @writing_with_others, <https://orcid.org/0000-0001-8970-4714>

Aino-Kaisa Koistinen is a poet, researcher, freelance writer, and writing teacher. She works as a university researcher at the Research Institute of the University of the Arts Helsinki and is also involved in the project titled Uncomfortable museum: Towards safe, brave spaces project (PI Johanna Turunen, University of Jyväskylä). Koistinen's current artistic research deals with feminist collaborative writing. Instagram: @writing_with_others, <https://orcid.org/0000-0001-8970-4714>


Maija Lampinen toimii lehtorina Taideyliopiston Avoimella kampuksella, jossa hän opettaa taidealojen yliopistopedagogiikan opintojaksoilla. Lisäksi hänellä on erilaisia tehtäviä, jotka liittyvät yliopiston ja sen akatemioiden opetuksen ja koulutuksen kehittämiseen. Lampinen on väitöskirjatutkija Tampereen yliopistossa, jossa hänen tutkimusaiheenaan on tieto ja tietäjät taidealojen korkeakoulutuksen opetussuunnitelmissa. Valtakunnallisen korkeakoulupedagogiikan kouluttajien ja kehittäjien verkoston koordinaattorina hän tekee yhteistyötä eri korkeakoulujen edustajien kanssa. Hänellä on opetukseen, ohjaukseen, opetuksen kehittämiseen ja opetusosaamisen arviointiin liittyvää kokemusta yliopistopedagogisena asiantuntijana myös Aalto-yliopistosta. <https://orcid.org/0000-0002-8834-1445>

Maija Lampinen works as a lecturer at the Open Campus of the University of the Arts Helsinki, where she teaches courses in university pedagogy in the arts. In addition, she has various tasks related to the development of teaching and education at the

university and its academies. Lampinen is a doctoral candidate at the University of Tampere, where her research topic is knowledge and knowers in the curricula of higher education in the arts. As the coordinator of the national network of teachers and developers of higher education pedagogy, she cooperates with representatives of different higher education institutions. She has experience related to teaching, guidance, development, and evaluation of teaching as a university pedagogic specialist also at Aalto University. <https://orcid.org/0000-0002-8834-1445>

Kelly Large on taiteilija ja opinto-ohjaaja Ammattiopinnojen diplomioinnoissa Central Saint Martinsissa, Lontoon taideyliopistossa. Largen praktiikka koostuu taideteoksista, jotka yhdistävät performanssia ja sosiaalista koreografiaa sekä tarkastelevat kriittisesti yksilöllistä ja kollektiivista toimijuutta. Hänen tilaustöitään on esillä Tate Modernissa, Venetsian ja Liverpoolin biennaaleissa. Viimeaikaisiin näyttelyihin ja residensseihin kuuluvat Southwark Park Galleries Lontoossa, MIMA, Middlesbrough ja Eastside Projects Lontoossa. Hän on työskennellyt koulutus- ja julkisen taiteen ohjelmissa Tate Britainissa ja New Art Gallery Walsallissa sekä johtanut SUNDAY:tä, joka on kansainvälinen taidemessu nuorille kaupallisille gallerioille Lontoossa

Kelly Large is an artist and Pathway Leader for the Diploma in Professional Studies: Fine Art at Central Saint Martins, University of the Arts, London. Large's practice results in artworks that engage performance and social choreography to critically explore individual and collective agency. Her work has been commissioned by Tate Modern, Venice Biennale, and Liverpool Biennial. Recent exhibitions and residencies include Southwark Park Galleries London, MIMA, Middlesbrough and Eastside Projects, London. She has worked within education and public programmes at Tate Britain and New Art Gallery Walsall and directed SUNDAY, an international art fair for young commercial galleries in London.



Sasha Mäkilä on Taideyliopiston tutkimusinstituutin vieraileva tutkija ja kapellimestari. Hän valmistui musiikin maisteriksi Sibelius-Akatemiasta vuonna 2009 ja musiikin tohtoriksi Viron musiikki- ja teatteriakatemiasta vuonna 2018 pääaineenaan orkesterinjohto. Mäkilä on toiminut kapellimestarina ammattimaisesti yli kaksikymmentä vuotta ja opettanut orkesterinjohtoa mestarikursseilla yli kymmenen vuoden ajan. Mäkilän pääasiallinen tutkimuskohde on Leevi Madetojan orkesterimusiikki, minkä lisäksi häntä kiinnostavat orkesterin johtamisen tekniikan ja pedagogiikan kysymykset, kapellimestarin ammattikuva sekä venäläinen musiikkikulttuuri. <https://orcid.org/0000-0002-8810-7966>

Sasha Mäkilä is a visiting researcher at the Research Institute of the University of the Arts Helsinki and a conductor. He graduated with a master's degree in music from the Sibelius Academy in 2009 and a doctorate in music from the Estonian Academy of Music and Theatre in 2018, majoring in orchestral conducting. Mäkilä has been a professional conductor for over twenty years and has taught orchestral conducting in master classes for over ten years. Mäkilä's main area of research is the orchestral music of Leevi Madetoja, besides which he is interested in the questions related to the technique and pedagogy of conducting an orchestra, the professional image of a conductor, and Russian musical culture. <https://orcid.org/0000-0002-8810-7966>

Pihla Palteisto on toiminut Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun näyttelijäntaiteen koulutusohjelman lehtorina vuodesta 2018. Hän opettaa äänenkäyttöä ja puhetta suomenkielisille näyttelijöille sekä kandi- että maisterivaiheessa. Palteistoa kiinnostaa opetuksessaan äänen kehollisuus, olipa olosuhteena sitten näyttämö tai studio. Palteiston tausta on tanssissa ja hän on työskennellyt niin tanssin, uuden sirkuksen kuin musiikkiteatterin produktioissa sekä ääninäyttelijänä elokuvissa. Koulutukseltaan Palteisto on filosofian maisteri, pääaineina logopedia ja teatteritiede. Palteisto on myös valmistunut psyykkiseksi valmentajaksi ja työskentelee aktiivisesti psyykkisesti kestävästä näyttelijäntyön pedagogiikan kehittämiseksi.

Syksyllä 2024 Palteisto viimeistelee Taidealojen yliopistopedagogisia opintojaan Taideyliopistossa.

Since 2018, **Pihla Palteisto** has worked as a lecturer in the program of acting at the Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki. She teaches voice and speech to Finnish-speaking actors in both their bachelor's and master's stages. In her teaching, Palteisto is interested in the physicality of the voice, whether the situation concerns the stage or the studio. Palteisto's background is in dance, and she has performed in dance, new circus, and musical theatre productions, as well as a voice actor in films. By education, Palteisto graduated with a master's degree from the University of Helsinki, majoring in speech therapy and theatre research. Palteisto has also completed studies in psychological skills training and works actively to develop psychologically sustainable acting pedagogy. In the fall 2024, Palteisto will complete her university pedagogy in the arts studies at the University of the Arts Helsinki.


Pilvi Porkola on esitystaiteilija, tutkija, opettaja ja kirjoittaja. Porkola on toiminut tutkijana muun muassa Miten tehdä asioita esityksellä? -projektissa Taideyliopistossa sekä Poliittinen mielikuvitus ja vaihtoehtoiset tulevaisuudet -hankkeessa Turun yliopistossa. Nykyisin hän työskentelee yliopistotutkijana Taideyliopiston Tutkimusinstituutissa. Hänen aiheenaan on taiteen opettamisen poliittisuus ja performanssipedagogiikka. www.pilviporkola.com
<https://orcid.org/0000-0001-7316-5795>

Pilvi Porkola is a performance artist, researcher, teacher, and writer. Porkola has worked as a researcher for, among other things, in the project How to do things with a performance? at the University of the Arts Helsinki and in the project Political Imagination and Alternative Futures at the University of Turku. Currently, she works as a university researcher at the University of the Arts Helsinki's Research Institute. Her topic is the politics of teaching art and performance pedagogy. www.pilviporkola.com
<https://orcid.org/0000-0001-7316-5795>

Magnus Quaife on taiteilijapedagogiikan professori Taideyliopiston Kuvataideakatemiassa. Hän on taiteilija, kouluttaja ja pedagoginen tutkija. Hänen tutkimuksensa keskittyy siihen, miten taidekoulukokemus vaikuttaa eri taiteilijapedagogiikkojen kehittymiseen ja mitä oletuksia ne sisältävät. Hän on Teaching Paintingin perustaja ja johtaja ja johtaa Artists/Pedagogy/Research-verkoston työryhmää osana Society for Artistic Research -seuraa sekä toimii International Network of Foundation Educators -verkoston ohjausryhmässä.

Magnus Quaife is the Professor of Artist Pedagogy at the Academy of Fine Arts, University of the Arts Helsinki. He is an artist, educator, and pedagogical researcher. His research focuses on how the art school experience informs the development of different artist's pedagogies and the assumptions they contain. He is a founding director of Teaching Painting, leads Artists/Pedagogy/Research a special interest group of the Society for Artistic Research, and on the steering committee of the International Network of Foundation Educators.

Leena Rouhiainen on Taideyliopiston tutkimusinstituutin johtaja ja saman yliopiston Teatterikorkeakoulun taiteellisen tutkimuksen professori. Hänen on tanssija, tanssipedagogi ja koreografi, jonka tutkimusintressit liittyvät erityisesti somatiikkaan, tanssijuuteen ja koreografiaan sekä fenomenologisesti orientoituneeseen taiteelliseen tutkimukseen ja kokeelliseen kirjoittamiseen. Hän on toimittanut kirjoja ja julkaissut monia näihin teemoihin liittyviä artikkeleita niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä julkaisuissa. Hän toimii Society for Artistic Research -nimisen tieteellisen seuran hallituksen jäsenenä vuosina 2015–2020 sekä Nordic Forum of Dance -nimisen tieteellisen seuran hallituksen puheenjohtajana ja varapuheenjohtajana vuosina 2008–2012. Hän toimii Suomen Akatemian kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimuksen toimikunnan jäsenenä kaudella 2025–2027. <https://uniarts.cris.fi/persons/UNIARTS-6416246>, <https://orcid.org/0000-0003-4087-3829>



Leena Rouhiainen is Head of the Research Institute at the University of the Arts Helsinki and a professor in artistic research at the university's Theatre Academy. She is a dancer, dance pedagogue and choreographer whose research interests lie in somatics, dance, and choreography as well as phenomenologically informed artistic research and experimental writing. She has published many articles and edited books in these areas, both locally and internationally. She was a member of the Executive Committee of the Society for Artistic Research between 2015–2020 and the chair and vice chair of the Nordic Forum of Dance between 2008–2012. She is a member of the Scientific Council for Social Sciences and Humanities of Research Council of Finland for term 2025–2027. <https://uniarts.cris.fi/persons/UNIARTS-6416246>, <https://orcid.org/0000-0003-4087-3829>

Mia Seppälä on suomalainen monialainen kuvataiteilija, tutkija ja opettaja, joka työskentelee valokuvan, painetun taiteen, maalauksen, performanssin ja liikkuvan kuvan parissa. Hänen teoksensa käsittelevät usein yhteisiä ja vakiintuneita kulttuurisia käytäntöjä. Seppälä kehittää ja hyödyntää osallistavia taidemenetelmiä tavoittaakseen yleisöjä myös perinteisten taideyleisöjen ulkopuolelta. Viime aikoina Seppälän julkiset projektit ja mediainstallaatiot ovat olleet esillä hänen voittoa tavoittelemattomassa taidetilas- saan itähelsinkiläisessä kauppakeskuksessa vuosina 2019–2022, Suomen Valokuvataiteen Museossa vuonna 2022, Jyväskylän Taidemuseossa 2023 sekä Mannerheim-museossa ja Gallen- Kallelan museossa vuonna 2024. Seppälä viimeistelee tohtoriopin- tojaan Taideyliopiston Kuvataideakatemiassa, josta hän valmistui kuvataiteen maisteriksi vuonna 2017. <http://miaseppala.com>

Mia Seppälä is a Finnish multidisciplinary visual artist, researcher, and teacher who works with photography, printed art, painting, performance, and moving image. Her works often deal with common and established cultural practices. Seppälä develops and utilizes participatory art methods to reach audiences outside traditional art audiences as well. Recently, Seppälä's public projects



and media installations have been exhibited in her non-profit art space in the East Helsinki shopping centre between 2019 and 2022, in the Finnish Museum of Photography in 2022, in the Jyväskylä Art Museum in 2023, and in the Mannerheim Museum and the Gallen-Kallela Museum in 2024. Seppälä is completing her doctoral studies at the Academy of Fine Arts of the University of the Arts Helsinki, where she graduated with a master's degree in fine arts in 2017. <http://miaseppala.com>

Kenneth Siren on teatteritaiteilija ja -opettaja. Vuosina 2022–2024 hän on toiminut osa-aikaisena lehtorina Taideyliopiston taidealojen erillisissä pedagogisissa opinnoissa ja taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa. Lisäksi hän on opettanut vuosien ajan yliopiston Teatterikorkeakoulussa sekä taideoppilaitoksissa eri asteilla. Väitöstutkimuksessaan Taideyliopiston Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa (Tutke) Siren tutkii teatterin harjoitusprosessin ja osallistavan esityksen mahdollisuuksia osallistujien arkisten ja sukupuolittuneiden toimintatapojen kehittämisessä. Hänen taiteellinen tutkimuksensa tukeutuu vahvasti pragmatismiin käsityksiin kasvusta ja kehollisesta esteettisestä kokemuksesta. Näiden pohjalta hän on kehitellyt käytännön taiteellista praktiikkaa, joka liittyy paikallaanoloon ja liikkeellelähtöön sekä kasvien kanssa tapahtuvaan eettiseen toimintaan. Sirenin taiteellisissa prosesseissa toimitaan usein runotekstien, maanpeitekasvien ja sukupuolen moninaisuuden parissa.

Kenneth Siren is a theatre artist and teacher. In the years 2022–2024, they worked as a part-time lecturer in the pedagogical studies for teachers in the arts and university pedagogy in the arts program at the University of the Arts Helsinki. In addition, for many years they have taught at the Theatre Academy of the same university and at art schools on different levels. In their doctoral research at the Performing Arts Research Center (Tutke) of the University of the Arts Helsinki, Siren investigates the possibilities of the theatre rehearsal process and participatory performance in the development of participants' everyday and gendered ways of

working. Their artistic research is strongly rooted in pragmatism's notions of growth and bodily aesthetic experience. Based on these, they have developed an artistic practice related to standing still and moving, as well as ethical activities with plants. Siren's artistic processes often deal with poetic texts, ground cover plants, and gender diversity.

Taidealojen yliopistopedagoginen koulutus 10 vuotta
Näkökulmia taide- ja taitelijapedagogiikkaan/
10 years of University Pedagogy in the Arts
Perspectives on Arts and Artist Pedagogy

Julkaisija/Publisher

Taideyliopiston Tutkimusinstituutti ja Taidealojen
yliopistopedagoginen koulutus (Avoin kampus)

Käännös/Translation

Hanna Westerlund, Heli Kauppila ja/and Leena Rouhiainen

Kielentarkistus/Proofreading

Merja Suomela ja/and Hanna Westerlund

Graafinen suunnittelu/Graphic design

Marjo Malin

Paino/Print

Bookcover Oy, 2024

ISBN 978-952-353-084-3 (painettu/printed)

ISBN 978-952-353-085-0 (pdf)

Tämä kirja on luettavissa avoimena julkaisuna Taideyliopiston
sähköisessä julkaisuarkistossa.

The publication is available in the University of the Arts
publication archive Taju.

<https://taju.uniarts.fi/>



**TAIDE-
YLIOPISTO** x

Tämä antologia juhlistaa Taideyliopiston taidealojen yliopisto pedagogisen koulutuksen kymmenvuotista taivalta ja tuo esiin teemoja, joita yliopiston taide- ja taiteilija-pedagogit sekä taidepedagogiikan tutkijat työssään pohtivat. Heidän näkökulmansa taidealojen pedagogisista käytännöistä ja taiteen mahdollisuudesta kasvun ja muutoksen edistäjänä ovat moninaisia. Ne kuvastavat hienosti Taideyliopiston moniulotteista, monitaiteista ja monitie-teistä toimintaa taiteen saralla.

Antologia koostuu kuudentoista pedagogin ja tutkijan kirjoitamasta pohdiskelevasta esseestä tai tutkimusartikkelista. Ajankohtaisten kehityshaasteiden pohtiminen on toiminut tämän kirjan artikkeleiden kimmokkeena.

This anthology celebrates the ten years of existence of the university pedagogy in the arts program at the University of the Arts Helsinki, and highlights themes that are addressed by arts- and artist-pedagogues, as well as researchers on arts pedagogy in their work. Their points of view on the pedagogical practices in the arts and the opportunities that art provides as a promoter of growth and change are versatile. They reflect well the multidimensional, multi-artistic, and multidisciplinary activities of the university in the field of art.

The anthology comprises insightful essays and research articles by sixteen pedagogues and researchers. Reflecting on the topical challenges for development became a motivation for the writings in this book.

Check in

In pairs, talk together.
What does it feel like to work with others?

Where do you work?

Think about the space you work in.
*What does the space look and feel like, what is in it?
(a table, tools, music, damp)
What temperature is it?
Is there a smell?*
Close your eyes and imagine it.
Draw it.
Use chalk pens, string and tape to scale up this drawing onto the floor.

The qualities of your practice in clay

Stand in the centre of the space you have drawn.
Hold a ball of clay in your hand.
How might you manifest your practice in the clay?
Don't think analytically.
This is about feeling and making.
Place the clay object in your space on the floor.
Photograph.

Get to know each other

Find the four people you are working in closest proximity to in the room.
Talk together about that experience.
What did it feel like?
Get to know each other.

Shared spaces and practices

Think about dominant representations of the artists as isolated, genius.
Consider how the character and activities of the artist are often misunderstood (as individualistic) and how this might impact the way creativity is valued.
Hold those thoughts.
Look around.
With the four people you have talked with, draw pathways between your workspaces.
Rub away the lines on your drawing that meet these pathways.

PAUSE

Pour a glass of water.
Drink it slowly.
Notice how it feels.

1

2

3

4

Plugging in

Work in your group.
Bring your clay objects together to make one clay ball.
Push into the clay with one finger.
'Plug in' to feel its potential, its energy.
Notice how the clay feels - its temperature, resistance.
How far do you push in before you meet someone else's finger?

Look at the behaviours

Here is a set of behaviours by artists



It is part of an inventory.
Spend some time with the behaviours.

Watch together

Watch this film



Interrupt the film with questions you have.
*Does anything come up from the film?
What resonates with your own procrastinating behaviours?*

PAUSE

Chew gum.
Notice the form of the gum in your mouth.
Keep chewing.

Talk to the wall

The *Inventory of Behaviours* is a set of provocations.
It is an inquiry.
It is not a position or an equivocal answer.
Write down your own peripheral behaviours and put them on a wall.
Use this wall as a way to capture the conversations and questions that emerge.
It is everyone's.
It is responsive.
Label areas of the wall - Questions/ Noticings/ Readings/ Behaviours/ Pauses.
The wall is an active, ongoing record of your enquiry.
What is the value of exploring/exposing/reflecting upon artists' peripheral behaviours?

Chevrons

Chevrons are used as a device on factory floors to designate spaces out of use.
Go back to the drawings on the floor.
Which areas of the space might be considered unproductive?
Use coloured tape to fill these spaces with chevrons.

5

6

7

8

Notice

Take a walk.
Do you notice spaces that feel productive or unproductive?
Talk together.
Share what you noticed.

PAUSE

Take a small square of tinfoil.
Screw it up.
Smooth it out.

Productivity and space

Return to the Inventory of Behaviours.
Can you categorise the behaviours according to architecture - productive and unproductive spaces?

Work together

Select a behaviour to reenact.
Of the spaces you've noticed, decide where to reenact.
*What happens when you reenact in public?
How will you record this and what will you bring back to share?*

Put on a hi-vis vest

Think about visible and invisible work.
What are the invisible institutional structures that shape the way we behave?
Reenact the behaviour.
Record.
Share.

Productivity and the body

Return to the Inventory of Behaviours.
Find behaviours that focus on wellness.
What do these behaviours share?
Think about your peripheral behaviours that centre on wellness.
Write them as an instruction to others.
Add them to the wall.

Pausing

*Are wellness behaviours like pauses?
Can we register them differently?*
Select a wellness behaviour.
Find a new space in the building.
Wear a hi-vis vest.
Reenact the behaviour.
Do it again with a different behaviour.
Walk around and encounter other behaviours being enacted.

Talk together

Show what you have done.
Share what you have noticed.

9

10

11

12

PAUSE

Thread a needle.
Sew.

Make a publication

As a call out to:
· Yourself.
· Your peers.
· The institution you work in.
· The art ecology you belong to.
· The systems that shape our spaces and dictate the behaviours within them.

Work together

*What has the inventory provoked?
What concerns have surfaced?
What resources have you got to make the publication together?
What skills have you got?
What is the timeframe?
What is the form?
What examples are there?
What is the common ground?
Who is it for?*

Share.

PAUSE

Paint your nails.

This poster presents processes and outcomes produced during a series of workshops led by the authors that brought together students from Academy of Fine Arts at University of the Arts Helsinki, Royal Danish Academy of Art, and Oslo National Academy of the Arts. Exploring what it might mean to be productive as an artist, the project employed the methodology of *Inventory of Behaviours* (Addison and Kidd 2017 - ongoing), an evolving artwork consisting of instructions written by artists that detail how to reproduce their behaviours in the studio. This series explored the notion of 'productivity' in relation to these behaviours, investigating their value through the lens of the students' own art making activities.

The poster has been produced as a loose leaf insert to accompany the essay, *THIS IS NOT A POSITION: Rethinking Productivity: As Art / As Pedagogy / As Research*, included in the anthology *University pedagogy in the arts and artist pedagogy: current perspectives on higher education in the arts* (eds. Heli Kaupilla & Leena Rouhiainen), published by UNIARTS, Finland.

Credits

J.Addison, J.Dunseath, N.Kidd, K.Large, M.Quaife
Designer: Jessie Hall, Owen Bryant

13

14

15

16