

TAITEILIJAMYYTIN TUOLLA PUOLEN

Kohti toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä taidekorkeakoulutuksessa

Inkariina Simola

TEATTERIKORKEAKOULU
Teatteritaiteen maisterin tutkinto
Opinnäytteen kirjallinen osio
Teatteritaiteen laitos
Ohjauksen koulutusohjelma
Kevät 2008

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	5
1.1	Esittely	5
1.2	Opinnäytteen päämäärät ja mahdollinen käyttöarvo	5
2	PALAUTTEEN ANTAMINEN	7
2.1	Subjektiiivisuudesta muistuttamisen tärkeys	7
2.2	Konkreettisten esimerkkien antamisen tärkeys	8
2.3	Lievennykset	9
2.4	Argumentaatiovirheet	10
2.5	Argumentointi henkilöä kohtaan (argumentum ad hominem)	10
2.6	Nonverbaliikka	12
3	OPPIMINEN, OPETTAMINEN JA KASVATTAMINEN	13
3.1	Taidekorkeakouluympäristössä havaitsemani oppimisen mallit	13
3.2	Taidekorkeakouluopettamista koskevat suositukset	17
3.3	Kasvattavan opettamisen ongelmat	18
3.4	Esimerkki 1: Kasvattamiseen tähtäävä opetustilanne jossa vuorovaikutus ei toimi	19
4	AUKTORITEETTI	23
4.1	Taiteellisen auktoriteetin tarpeellisuus vs. tarpeettomuus	23
4.2	Esimerkki 2: Behavioristinen ja humanistinen lähestymistavan konflikti opetustilanteessa	25
4.3	Mistä pedagoginen auktoriteetti syntyy?	27

4.4	Opiskelijavalinnat: määrittelemättömyyden ja auktoriteettiaseman ongelmallinen yhdistelmä	28
5	OMAN KOMPETENSSIN TUNNISTAMINEN JA TAVOITTEIDEN RAJAAMINEN SEN MUKAISEKSI	29
5.1	Auktoriteettiasemasta käsin annettu taiteellinen palaute - sarja kohteliaisuuksia ja loukkauksia	29
5.2	Henkisen väkivallan osuuden tunnistaminen	30
5.3	Intuition ylikorostumisen aiheuttama homogenisoitumisen vaara	30
5.4	Terapeutin oikeudet muttei velvollisuuksia	31
5.5	Kaverin ja ystävän oikeudet ja velvollisuudet	33
5.6	Esimerkki 3: Keskustelunomainen vuorovaikutustilanne henkilöön kajoamisen mahdollistavana ympäristönä	33
5.7	Erilaisuuden ja itselle vieraan ammattitaidon kohtaaminen	35
6	TAITEILIJAMYYTIN JA MUIDEN USKOMUSTEN VAIKUTUS TAIDEPEDAGOGIIKKAAN	36
6.1	Karismajohtaminen ja myyttien guruopettaja	36
6.2	Taidepedagogiikan ja taiteen ero - kommentteja keskusteluun	38
6.3	Sivumaininta koskien Suomen lakia	39
6.4	'Taiteen salaisuus' ja taidekorkeakoulutuksen salaperäisyys – kommentteja keskusteluun	40
7	OPETTAJUUDEN PIMEÄ PUOLI: HARKITSEMATON VALLANKÄYTTÖ JA HENKINEN VÄKIVALTA	42
7.1	Vaiettu henkinen väkivalta	42
7.2	Ristiriidat ja konfliktit 'elämän suolana'	43
7.3	Auktoriteettiaseman unohtaminen – norsu posliinikaupassa	43

7.4	Provosoinnin ja huumorin ero	44
7.5	Konfliktien ehkäisy opettajan hyveenä	45
7.6	Esimerkki 4: Norsu posliinikaupassa - opettaja konfliktin aiheuttajana	46
7.7	Esimerkki 5: Virheellisen argumentaation osoittamisen vaikeus altavastaajan asemasta käsin	48
7.8	Esimerkki 6: Henkilöön kohdistuvan argumentaation esittäminen tämän teosten perusteella	49
7.9	Esimerkki 7: Vuorovaikutukselle asetettavien sääntöjen tarpeellisuus	50
7.10	Epäkohtiin puuttumisen esteet	52
7.11	Opettajien koskemattomuus opiskelijoiden ammatillisen itsetunnon ehtona	53
7.12	Esimerkki 8: Oppilas-opettaja -suhteen lujittaminen toisen opiskelijan kustannuksella	55
8	EHDOTUKSIA OPETTAJA-OPPILAS VUOROVAIKUTUKSEN PARANTAMISEKSI TAIDEKORKEAKOULUYMPÄRISTÖSSÄ	56
8.1.	Taidekorkeakoulu paikkana jossa keskitytään taitoon ja tietoon esoteerisen ja määrityksiä pakenevan 'taiteilijaksi kasvattamisen' sijaan	56
8.2.	Taidekorkeakoulun opiskelijavalintaperusteet kaikkien saataville	57
8.3.	Huomioita toimivasta palautteenannosta	58
8.4.	'Empiiriset todisteet': konkretia palautteenannossa	59
8.5.	Palautteen antaminen itselle vastenmielisestä teoksesta	61
8.6.	Vapaamuotoisia ehdotuksia taidekorkeakouluopettajille opettaja-oppilas vuorovaikutuksen parantamiseksi	62
8.7.	Vapaamuotoisia ehdotuksia tuleville opiskelijoille ja taiteilijoille	63
8.8.	Loppulause	64
9	LÄHTEET	66

1 JOHDANTO

1.1 Esittely

Taidekorkeakoulupedagogiikasta on kirjoitettu paljon, mutta konkreettiset taltioinnit opetustilanteista loistavat poissaolollaan. Kirjallisen opinnäytteeni tarkoituksena on lisätä tämän aineiston määrää hiukan. Hyödynnän opinnäytteessäni vuosina 2000-08 Teatterikorkeakoulun ohjaajantyyön koulutusohjelmassa ja valo- ja äänisuunnittelun laitoksella tekemiäni havaintoja siitä, mikä edesauttaa tai hankaloittaa toimivaa vuorovaikutusta opetustilanteessa. Esimerkkiaineistona käytettyjen kokemusten tallennusvälineinä ovat toimineet oma ja opiskelijatovereideni muisti, sekä joissain tapauksissa säilyneet sähköpostikirjeenvaihdot. Muisti on erehtyväinen, jonka vuoksi esimerkkien dialogit tuskin vastaavat tapahtunutta sanatarkasti, mutta tilanteiden argumentaatio ja dramaturgia, paikoin yksittäisiä sanavalintoja myöten on esitetty sellaisina kuin ne parhaiten muistan.

Koska suhteutan opettajana toimimisen teoriaa omiin kokemuksiini, on opinnäytteen kirjallinen tyyli paikoin asiallisempi, paikoin esseemäinen ja vapaamuotoisempi. Käytän taidekorkeakouluopettajista asiayhteydestä riippuen nimikettä taiteilija, taiteilija-opettaja tai opettaja: vaihtuvien nimikkeiden tarkoituksena on muistuttaa vuoroin koulutuksen myötä hankitun ammattitaidon pääasiallisesta painoalueesta (taiteilija), vuoroin tilanteen edellyttämästä auktoriteetista (opettaja) ja vuoroin siitä että kyseessä on ristiriitoja aiheuttava toimenkuvien risteys (taiteilija-opettaja).

1.2 Opinnäytteen päämäärät ja mahdollinen käyttöarvo

Kirjallinen opinnäytteeni on omalta osaltaan vastaus Lassi Rajamaan seuraavassa sitaatissa esittämään kysymykseen. Sitaatti on peräisin kirjasta Viisi keskustelua taidepedagogiikasta (Löytönen & Sava 1998).

Olisi kiinnostavaa pureutua mestari-kisälli -opetussysteemin maailmaan. Mitä siellä tapahtuu? Mitkä sen ominaisuudet ovat? Mikä sen traditio? Mitä siellä suljettujen ovien takana siirretään? Yksi opiskelija totesi, että hän aikoo tehdä opettajansa opetusmetodista tutkielmansa. Hän on ollut ovien sisäpuolella ja häntä on siellä opetettu. Hän voi kertoa,

mitä siellä on tapahtunut. Nämä ovat tärkeitä spioneja (vakoojia), joita pitäisi käyttää hyväksi, koska yleensä opetustilanteeseen ei kolmas tarkkailija mahdu. (Rajamaa, Löytösen & Savan 1998, 45 mukaan)

Opinnäytteeni kirjallisen osion tavoitteena on Rajamaan peräänkuuluttamana vakoojana toimimisen lisäksi myös:

- a) hahmottaa opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteeseen olennaisimmin vaikuttavat tekijät taidekorkeakoulun kontekstissa
- b) esitellä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa esiintyviä ongelmatilanteita ja niihin liittyviä ratkaisuehdotuksia
- c) pohtia mitkä ongelmista kumpuavat taidealan ja -pedagogiikan erityislaatuudesta sekä erityisesti taiteilijamyytistä ja pohtia niihin ratkaisuja
- d) eritellä mitkä ongelmista kumpuavat Teatterikorkeakoulun opettajien koulutus- ja kokemustaustasta (ts. pedagogisten taitojen ja koulutuksen vähäisyydestä) ja pohtia niihin ratkaisuja
- e) kertoa millaisesta opetuksesta olen itse kokenut hyötyneni eniten
- f) hahmotella ehdotuksia siitä miten taidekorkeakoulussa toimiva opettaja voisi oppia tunnistamaan opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen ongelmia ja ratkaisemaan niitä rakentavasti.

Kirjoittaessani opinnäytettäni olen havainnut, että paperille purettuna monet toimimattomat vuorovaikutustilanteet muuttuvat komedioiksi, jopa farsseiksi. Ilmiö on syntyneestä viihdearvosta huolimatta harmillinen, sillä vaikka ihmisten väliset konfliktit usein jälkeinpäin näyttäytyvät koomisina, ne aiheuttavat tapahtuessaan paljon mielipahaa ja ajan ja energian haaskautumista. Monet kuvaamistani esimerkkitalanteista ovat eräänlaisia kulminaatiopisteitä, joissa jo pitkään häirinnyt ongelma vuorovaikutuksessa tuhoaa sen lopulta täysin.

Pohdin pitkään haluanko todella ryhtyä kirjoittamaan auki näitä omasta mielestäni varsin inhottavalta tuntuneita tilanteita, mutta arvelin lopulta, että niistä voisi esimerkkitapauksina olla paljon hyötyä tuleville opiskelijoille ja opettajille. Olen myös pyrkinyt prosessin myötä reflektoimaan omaa toimintaani ja suhtautumaan itseeni (ts. useimpien esimerkkitapausten opiskelijaan) suopealla kriittisyydellä.

Valmistumisen kynnyksellä oleva opiskelija on tilanteessa, jossa menneisyyden haluaisi jättää taakseen, mutta se ei ole vielä ehtinyt kultautua. Haluan hyödyntää tämän hetken, ja raportoida tilanteista, joihin minulla on jo etäisyyttä, mutta jotka eivät ole painuneet täysin unholaan. Taidepedagogiikka on tärkeä asia, ja sitä tulee taidealalla vallitsevan vaikean määriteltävyyden johdosta varjella välinpitämättömyydeltä ja väärinkäytöksiltä erityisen huolellisesti. Joissain tapauksissa tämä tarkoittaa taidepedagogiikan varjelemista taiteilijamytyiltä, kuten pyrin osoittamaan osiossa 6.

Opettajan asemasta käsin voi olla helppo naureskella opiskelijoiden nurinoille ja sivuuttaa vuorovaikutusongelmia käsittelevä opinnäyte turhautuneen opiskelijan höpöttelynä (ks. 2.4 Argumentaatiovirheet, *ad hominem circumstantiae*). Toivon siksi palavasti, että jokainen Teatterikorkeakoulun opettaja lukee opinnäytteeni ja reflektoi omaa toimintaansa suhteessa kuvattuihin esimerkkeihin. Opiskelijoille opinnäytteeni tarjoaa kokoelman strategioita, joilla suojatua taiteilija-opettajiemme ajoittain harjoittamilta argumentaatiovirheiltä ja jopa henkiseltä väkivallalta. Myöskin tarkoitukseni on herättää opiskelijoita siitä mahdollisesta itseinhon ja lamaannuksen suosta, johon altavastaaja toimimattomien vuorovaikutustilanteiden toistua saattaa ajautua. Syy ei siis välttämättä ole sinun – vaikka voi toki ollakin. Lue esimerkit ja suhteuta niitä omaan viestintääsi; erityisesti ohjaajaopiskelijoiden kohdalla tätä ei voi kyllin korostaa.

2 PALAUTTEEN ANTAMINEN

2.1 Subjektiivisuudesta muistuttamisen tärkeys

Martti Raevaaran (TaiK) mukaan palautteen antaminen on taidekorkeakouluympäristössä poikkeuksellista herkkäviritteisyyttä vaativa tilanne. Hänen mukaansa "taidekorkeakoulussa

opetus on prosessinomaista, teoria linkittyy käytäntöön ja opiskelijan itse tekemään tuotokseen. Oppimisprosessissa opettaja ja opiskelija ovat vuorovaikutuksessa keskenään, vuorovaikutussuhde voi olla varsin herkkä, sillä mahdollinen kritiikki kohdistuu oppijan omiin, henkilökohtaisiin merkityksenantoihin ja tunteisiin" (Taikopeda 2008b). Tämän johdosta on erityisen toivottavaa, että palautetta antava opettaja muistaa erottaa itselleen muodostuneen vaikutelman eli subjektiivisen totuuden ns. objektiivisesta totuudesta. Seuraavassa esimerkissä saman palaute annetaan ensin objektiivisena totuutena, sitten opettajan itsensä saamana subjektiivisena vaikutelmana.

A) Objektiivisena totuutena annettu palaute: "Tämä on tällaista kaikkítietävää paatosta"

B) Subjektiivisena totuutena annettu palaute: "Tässä kohdassa tekstistä välittyy lukijalle ehkä hiukan kaikkítietävä vaikutelma"

Objektiivisena totuutena esitetty palaute on vaikeaa esittää tavalla, joka ei näyttäytyisi opiskelijalle hänen henkilöönsä kohdistuvana loukkauksena; edeltävässä esimerkissä siis toteamuksena siitä että *opiskelija itse* on "kaikkítietävä" (mitä ilmaus tarkalleen ottaen tarkoittaakaan). Jälkimmäisessä esimerkissä subjektiivisuus on sen sijaan lausuttu auki, ja kaikkítietävyyteen viitataan jonkun tietyn tekstissä olevan *ilmauksen* ominaisuutena, ei opiskelijan itsensä ominaisuutena. Opiskelijalle avautuu tällöin mahdollisuus rauhassa pohtia onko tekstissä ilmauksesta opettajalle välittynyt kaikkítietävyyden vaikutelma peräisin hänen vaiko kenties opettajan suhtautumistavasta maailmaan. Opiskelijan harjoittaman pohdinnan mahdollistaa se, ettei opiskelijaa ole ensin (kaikkítietävästi) leimattu ihmisenä "kaikkítietäväksi". Subjektiivisuuden korostamisen unohtuminen leimaa useimpia tässäkin oppinäytteessä esiteltyjä ongelmallisia vuorovaikutustilanteita, ja on oman havaintoni mukaan pääsyyllinen opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutustilanteissa syntyviin ongelmiin.

2.2 Konkreettisten esimerkkien antamisen tärkeys

Edellisen esimerkin palaute A on objektiivisena totuutena näyttäytyvä tuomio, joka levittäytyy koko teokseen, tässä tapauksessa työn alla olevaan tekstiin. Palaute B:ssä ohjataan opiskelijan huomio *konkreettiseen yksityiskohtaan*, jossa opettajan mielestä häiritsevä piirre ilmenee.

Tarkkuus palautteenannossa vaatii taitoa ja haastaa opettajan perustelemaan taidenäkemyksensä yhä uudelleen ja uudelleen. On tärkeää, että palautteen antaja muistaa olevansa opettajan eikä kriitikon asemassa: kriitikolla on vapaus luonnehtia teosta yleisesti ja esittää subjektiivisia arvioita objektiivisina totuuksina, mutta opettajan tarkoituksena on antaa rakentavaa kritiikkiä. Toteamus siitä, että teos on vaikkapa "kaikkitietävää paatosta" ei osoita opiskelijalle tietä ulos ongelmallisesta tilanteesta, sillä koko teos ja sen myötä epäsuorasti myös opiskelijan persoona (ks. sitaatti luvun alussa) on tuomittu kaikkitietäväksi ja päätöksen läpätunkemaksi. Tämä voi toki olla opettajan tavoite ja hänen kömpelö yrityksensä kasvattaa opiskelijaa (ks. 3.3 Kasvattavan opettamisen ongelmat), mutta silloin ollaan siirretty rakentavan kritiikin antamisesta henkilöön kohdistettuihin argumentteihin ja 'diagnooseihin', jotka näyttäytyvät helposti loukkauksina (ks. Argumentaatiovirheet 2.4).

2.3 Lievennykset

Lievennyksillä viitataan tässä ilmauksiin, joilla opettaja pehmentää palautettaan jättämällä muutkin tulkinnat avoimiksi. "Ehkä", "mahdollisesti" ja "välillä tuntuu ehkä vähän siltä että..." tiedottavat opiskelijalle siitä, että opettaja tiedostaa näkökulmansa olevan vain yksi monista, ja äänensävyistä riippuen saattaa viestiä myös opettajan ystävällisestä asenteesta oppilasta kohtaan. Sanavalintojen lisäksi nonverbaaliikka eli eleet ja ilmeet ovat kenties vielä kielellistä ilmaisuakin keskeisemmässä asemassa.

Lievennykset toimivat parhaiten yhdistettyinä subjektiivisuuden aukilausumiseen; objektiivisiin 'tuomioihin' yhdistettyinä ne saattavat synnyttää tunnelman siitä, että opettaja pakoilee vastuuta (ks. 2.4 Argumentaatiovirheet, ad hominem abusivis, ensimmäinen esimerkki). Subjektiivisuuden aukilausuminen kannattaa kokemukseni mukaan sijoittaa heti palautteenantamistilanteen alkuun, sillä objektiivisina esitettyjä lausuntoja on vaikeaa pehmentää jälkikäteen. Kun opiskelija on subjektiivisuuden aukilausumisella saatettu vastaanottavaiseen tilaan, voi olla mahdollista 'uittaa' voimakkaitakin mielipiteitä palautteeseen opiskelijan siitä häiriintymättä (ks. 5.6 Esimerkki 3: Keskustelunomainen vuorovaikutustilanne henkilöön kajoamisen mahdollistavana ympäristönä).

2.4 Argumentaatiovirheet

Subjektiiivisuuden unohtumisen myötä yleisimmäksi Teatterikorkeakoulussa kohtaamakseni opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta häiritseväksi tekijäksi nousee *argumentum ad hominem*, eli argumentointi ihmistä kohtaan. Ad hominemin helpoimmin havaittava variaatio on negatiivisella arvolutauksella esitetty henkilön *persoonaan* kohdistuva arvostelma, eli loukkaus (ad hominem abusivis). Ad hominemin alalajien lisäksi monet muutkin argumentaatiovirheet ovat ahkerassa käytössä taidekorkeakouluympäristössä, mutta henkilöön kohdistuva argumentointi aiheuttaa havaintojeni mukaan eniten tarpeetonta päänvaivaa opiskelijoille.

2.5 Argumentointi henkilöä kohtaan (*argumentum ad hominem*)

Argumentaatiovirheellä tarkoitetaan argumenttia, jota ei välttämättä edes havaita argumentaation osaksi, mutta jonka ansioista valheellinen tai todeksi osoittamaton väite saadaan näyttäytymään totena. Esimerkiksi lauseen "olet typerys" aukilausumattomana lisäolettamuksena on väite siitä, että lauseen sanoja on väitettyä typerystä todennäköisemmin oikeassa. "Kiistan kantasi.. koska olet typerys". Tämänkaltainen argumentaatio on tyypillistä toimimattomille vuorovaikutustilanteille, eikä tarjoa ratkaisua ongelmaan.

Henkilöön (ad hominem) kohdistuvien argumentaatiovirheiden määritelmät Encyclopedia Britannican ja Wikipedian mukaan ovat seuraavat:

1. Ad hominem abusivis: suoranainen loukkaus, joka kohdistuu henkilön persoonassa olevaan ominaisuuteen, joka koetaan vastenmieliseksi.

- *Tää maailmankatsomus joka teoksesta paistaa on tosi rajottunu. Mut tää on tietenkin vaan se mitä mä näin. (Jälkikäteen suoritettu yritys aukilausua arvostelman subjektiiivisuus ei enää auta, sillä 'maito on jo maassa'.)*

- *Te olette rasittavia eikä teitä voi opettaa.*

- *Opettajakollegani X ei halua opettaa sinua koska hän pitää sinua ärsyttävänä tyyppinä.*

2. Ad hominem circumstantiae: hyökkäyksen kohdistaminen persoonan sijasta asianhaaroihin, kuten sen ryhmän ominaisuuksiin jota kohde edustaa.

- *Tää on taas tätä kakaroiden / miesten / naisten / opiskelijoiden valitusta.*
- *Suutari pysyköön lestissään.*
- *Kasvakoon ensin aikuiseksi niin sitten voidaan uskoakin. (Lapsesta puhuttaessa; aikuisesta puhuttaessa sisältää myös ad hominem abusiviksen)*

3. Ad hominem tu quoque: vasta-argumentoijan sosiaaliseen habitukseen ja/tai elämäntapoihin vetoaminen.

- *Opiskelijoiden on turha ruikuttaa siitä että opettajat mustamaalaavat heitä selän takana kun he itsekin mustamaalaavat opettajia näiden selän takana.*
- *Noin kärkevästi mielipiteitään ilmaisevan tyyppin on turha puhua vuorovaikutuksesta yhtään mitään.*

4. 'Kaivon myrkyttäminen' (poisoning the well): henkilöön kohdistuva argumentointi, jossa vasta-argumentti esitetään vihjailevalla tai ennakkoasenteisella kielenkäytöllä; näin ikään kuin myrkytetään se kaivo, josta vastustaja ammentaa voimansa. Kaivon myrkyttäminen on myös vaikeammin havaittavissa ja torjuttavissa kuin suoranainen loukkaus.

- *Joo, vuorovaikutuskurssitukseen sit vaan kaikki ja hassut hatut päähän niin siinähan taide kukoistaa.*
- *Mä kun luulin et täällä olis ajattelevia ihmisiä..*
- *Sitä kannattaisi katsoa peiliin.*

5. Ad hominem motivum: henkilön tai instanssin X motiiveihin vetoaminen, jonka mukaan argumentin A täytyy olla epätosi siksi että X:llä on oma lehmä ojassa, ja hän esittää argumentin omien intressiensä vuoksi.

- *Ne on opiskelijoita ja halua asialleen huomiota ja siks ne meistä tälleen kirjottaa.*
- *Sä arvostelet mun toimintaa vaan siks että mä löin sua sillon kerran.*
- *Se on kuule kateellinen ja siks suoltaa suustaan tollasta roskaa.*

Edellisten esimerkkien perusteella voisi arvella, että lähes kaikki ihmisten välinen kommunikaatio on pelkkää argumentaatiovirheiden sekamelskaa. Näin usein onkin, ja argumentaatiovirheet sekoittuvat ja yhdistyvät helposti toisiinsa, kuten myöhempien vuorovaikutustilanne-esimerkkien yhteydessä käy ilmi. On kuitenkin mahdollista ja opetustilanteessa erityisen toivottavaa pyrkiä minimoimaan argumentaatiovirheet, tai ainakin sellaisen suusta lipsahtaessa tunnustaa tehneensä virheen.

2.6 Nonverbaliikka

Nonverbaliikasta puhuttaessa kyseessä ovat ns. rivien välit, äänensävyt ja elekieli, joiden merkitys korostuu taidepedagogiikassa poikkeuksellisella tavalla. Kun termistö on osittain epämääräinen, ja puhutaan vaikutelmista tai tulkinnoista, on viestintätilanteen nonverbaalisella osuudella huomattava painoarvo. Seuraavaksi esitän kaksi esimerkkiä, joissa sama dialogi käydään eri nonverbaliikalla. Muista tekstissä esiintyvistä esimerkeistä poiketen kyseiset esimerkit ovat kuvitteellisia.

A)

Opettaja nojaa taaksepäin tuolissaan ilmeettömänä ja tuijottaa kattoon.

OPETTAJA: Joo.

Tauko. Opettaja naurahtaa. Uusi tauko. Opettaja korottaa ääntään.

OPETTAJA: Osaatko sanoa että mitä sä ihan tarkalleen tällä haluat sanoa?

B)

Opettaja nojaa eteenpäin ja hakee katsekontaktia opiskelijaan.

OPETTAJA: Joo. Osaatko sanoa että mitä sä..

Opettaja harkitsee sanojaan, viestiäkseen opiskelijalle sitä että hän on paneutunut opiskelijaan yksittäistapauksena ja että hänen lausahduksensa eivät tule ns. apteekin hyllyltä.

OPETTAJA: ..että mitä sä ihan *tarkalleen* tällä haluat sanoa?

Opettaja painottaa sanaa 'tarkalleen' viestiäkseen opiskelijalle että jokin käsitys hänelle on jo muodostunut, mutta että hän kaipaa lisää tarkennusta. Jää odottamaan opiskelijan vastausta eteenpäin nojautuen, keskittyen viestinnässään myönteisyyteen ja avoimuuteen.

Vaihtoehto A saattaa olla perinteisen (suomalaiskansallisen) näkemyksen mukaan 'rehellisempi' kuin vaihtoehto B, mutta mikäli dialogi halutaan saada aikaiseksi, on vaihtoehto B ehdottomasti hedelmällisempi vaihtoehto, vaikka se ei vastaisikaan opettajalle henkilökohtaisesti ominaisinta tapaa kommunikoida. Opettajuus on ammattitaito, jossa rehellisyys on monimutkaisempaa kuin omien tuntemusten ja mielipiteiden mahdollisimman suora ja kaunistelematon aukilausuminen. Vaihtoehdossa A opettaja lausuu käytännöllisesti katsoen tuomion, ja kaikki mitä opiskelija tuomion jälkeen lausuu, näyttäytyy puolustuksien sarjana.

Vaihtoehdot A ja B ovat ääriesimerkkejä siitä miten erilaiseksi dialogi voi muuttua äänenpainoista riippuen. Kyse on pitkälti nyansseista, joiden todeksi tai epätodeksi osoittaminen on kiistatilanteessa ja ulkopuolisen tarkkailijan poissaollessa lähes mahdotonta. Opettajan ammattitaitoon kuitenkin kuuluu jollain tasolla myös oman vuorovaikutustyylin muuntelu tilanteen ja opiskelijan tarpeiden mukaan, eli vastuu nyanssien tunnistamisesta ja säätelystä on pääasiassa opettajalla.

3 OPPIMINEN, OPETTAMINEN JA KASVATTAMINEN

3.1 Taidekorkeakouluympäristössä havaitsemani oppimisen mallit

Tapio Puolimatka määrittelee kirjassaan 'Kasvatus ja filosofia' oppimisen *tietämään tulemiseksi* (Puolimatka 1995). Oppilas voi hänen mukaansa *tulla tietämään* asioita ilman että niitä on kukaan opetusintentiolla varustettu hänelle opettanut. Oppimista on monenlaista, ja esittelen tässä ne Puolimatkan kuvaamat oppimisen mallit joiden olen havainnut siivittävän omaa kasvamistani taiteilijaksi.

a) Oivallusmalli. Augustinuksen (354-430) mukaan opettajan ajatellaan välittävän tietoa sanoillaan, mutta uutta tietoa ei voida välittää sanoilla. Puolimatka referoi Augustinusta seuraavasti:

Sanat ovat pelkkiä äänneitä, elleivät ne viittaa asioihin, jotka ovat ihmismielelle todellisuutta. Tästä syntyy paradoksi: Jos oppilas jo tuntee ne realiteetit (todellisuuden ilmiöt ja oliot) joihin opettajan sanat viittaavat, opettaja ei opeta hänelle mitään uutta. Jos taas oppilas ei tunne näitä realiteetteja, opettajan sanat eivät merkitse hänelle mitään. Niinpä Augustinuksen mielestä kielen tehtävänä on antaa ihmiselle uusia virikkeitä, ja saattaa oppilas etsimään todellisuudesta sellaisia puolia joita hän ei vielä tunne. (Augustinus, Puolimatkan 1995 mukaan)

Oma näkemykseni tästä on se, että opettaja joka pyrkii synnyttämään oivallusmuotoista oppimista on kuin henkilö, joka heittelee ajatusten ituja tuuleen. Hänen on turha tulla valittamaan lopputuloksesta; hän voi vain pyrkiä heittelemään ympärilleen mahdollisimman paljon erilaisia ideoita. Tämä toimintamalli muistuttaa hiukan erästä taiteilijan yhteiskunnallista funktiota, ja soveltuu erinomaisesti henkilölle, joka on ensisijaisesti taiteilija ja vasta toissijaisesti pedagogi. Taitelija voi erittäin löyhästi yrittää ohjailla oppilasta haluamaansa suuntaan valikoimalla ne ajatus-idut joita hän ilmaan heittää, mutta ratkaisevaa on se, että idut tulee heittää ilmaan. Niitä ei pidä syöttää opiskelijalle, sillä silloin syntyy vastarintaa. Mahdollisia ongelmia voi syntyä oivallus-itujen heittelystä myös silloin jos opiskelijat eivät ole selvillä opetusmetodista ja otaksuvat että taiteilija-opettaja odottaa heiltä ns. oikeita vastauksia.

b) Tekemällä oppiminen, joka ei välttämättä vaadi tuekseen opettajana toimivaa henkilöä on kokemusteni pohjalta toinen taidekorkeakoululle erityisen ominainen oppimisen malli.

Puolimatka luonnehtii John Deweyn (1859-1952) hahmottelemaa oppimisen mallia seuraavasti:

Yksilön täytyy todella yrittää, leikkien tai työskennellen tehdä jotain materiaalin kanssa - ja sitten kiinnittää huomiota oman energiansa ja käytetyn materiaalin väliseen vuorovaikutukseen. Tämä tapahtuu kun lapsi alkaa rakentaa palikoilla, ja yhtä lailla se tapahtuu kun tiedemies laboratoriossaan alkaa kokeilla tuntemattomilla objekteilla. (Dewey 1951 180-181, Puolimatkan 1995 mukaan)

Kokemukseni mukaan opettajan läsnäolo tekemällä oppivan opiskelijan hääriessä projektinsa kimpussa voi olla mitä tahansa väliltä äärimmäisen hyödyllinen - yhdentekevä - äärimmäisen

haitallinen. Opiskelijasta voi olla raivostuttavaa kuunnella tilannetajuttoman taiteilijan jaarittelua tilanteessa, jossa kaikki on vielä kesken, ja vastaavasti tilannetajuinen päältäkatsoja voi heitellä sekaan ehdotuksia ja näkökulmanmuutoksia jotka voivat vauhdittaa prosessia (ks. oivallusmalli edellä).

Tekemällä oppimisen yhteydessä opettajana toimivalta vaaditaan suurta mielen hallintaa ja kykyä pysyä poissa valokeilasta. Painostus, halventaminen ja vähättely voivat toimia keinona, jolla opettaja sanoutuu irti surkeana pitämästään teoksesta, mutta tällöin on kyse siitä että opettaja ajattelee vain itseään ja omaa mainettaan. Ennen ryhtymistä opiskelijan taiteellisen työn valvojaksi tulisi Fullerin (1969) opettajaksi kehittymisen kolmivaihe-teorian ensimmäisen portaan olla opettajalla jo takanapäin, ja hänen pitäisi kyetä ajattelemaan muutakin kuin itseään. Fullerin teoria on peräisin 1960-luvulta ja mm. sen portaiden erillisyyttä toisistaan on kyseenalaistettu myöhemmissä tutkimuksissa esim. Berlinerin toimesta (1988), mutta kysymys opettajan *minäkuvasta* on nykytutkimuksen mukaan yhä opettajaksi kehittymisen mallin tekijöistä tärkeimpiä (Berliner 1988, Kagan 1992). Fullerin alkuperäisen opettajaksi kehittymisen teorian malli kuuluu seuraavasti:

1. kehitysvaiheessa opettajan tai (opettajaksi opiskelevan) opiskelijan huolet kohdistuvat pääasiassa omaan itseen: miten selviydyn opettajana? Olennaista tälle vaiheelle on siis huolten, odotusten ja toiveiden minäkeskeisyys.
2. kehitysvaiheessa, johon mennessä opettajakokemus on jo ehtinyt karttua, ajatukset ja huolet kohdistuvat enemmän opettajan tehtäviin kuin omaan omaan selviytymiseen. Opettaja miettii jo sitä, miten saada oppilaat oppimaan.
3. kehitysvaiheessa opettaja alkaa yhä enemmän pohtia myös opetuksensa vaikutusta oppilaisiin: mitä voisin tehdä, että opetus olisi entistä parempaa kaikkia oppilaita ajatellen? (Fuller 1969, Seppälän 1995, 215 mukaan)

Opettajasta saattaa olla ahdistavaa huomata, että asiat sujuvat omalla painollaan ja että oppilas oppii selittämättömällä tavalla ilman että opettaja tekee juuri mitään. Usein ystävälliset silmät ovat ainoa mitä oppilas produktion äärellä touhutessaan kaipaa. Tilanne muistuttaa lapsen

leikkiä; on mukavaa leikkiä kun tietää että joku vanhempi katsoo. Jos tämä opiskelijan projisointipintana toimiva ja vanhempaa edustava opettaja alkaa yhtäkkiä halveksia oppilastaan, hajottaa tämän rakennelman ja pahimmassa tapauksessa pystyttää tilalle omansa, tapahtuu auktoriteettisekaannus opettajan ja taiteilijan roolien välillä. Luottamus opettajaan on tuhottu, ja hän näyttäytyykin yhtäkkiä turhautuneena taiteilijana, jota kiinnostaa vain oma viihtyvyytensä ja omien tuotostensa esilletuominen. Tilanne vastaa sitä, että tuottaja tai ohjaaja ryntäisi yhtäkkiä lavalle, työntäisi näyttelijän syrjään ja alkaisi esitellä sitä miten hän itse näyttelisi osan.

Kriittinen oppimismalli (c), jonka esittelen seuraavaksi, perustuu Puolimatkan mukaan reflektiivisen oppimisen käsitteeseen. Tämä tarkoittaa toiminnan ehtojen havainnointia, ajattelua ja arviontia tavalla, joka on uudistavaa, vaihtoehtoja luotaavaa ja kriittistä. Refleksiivisen oppimisen tasoja ovat

- 1) Suhtautumistavan tarkkailu. Havaintoja, tunteita, ajatuksia ja tekoja tarkkailemalla pyritään löytämään näennäisiä itsestänselvyyksiin perustuvia ajattelun, tunteiden ja toimimisen tasoja, jotka ovat luonteeltaan muutosta vastustavia.
- 2) Suhtautumistavan syvä tiedostaminen. Pohtimalla tunteiden ja kokemusten syitä saadaan selville, miksi tietyssä tilanteessa ajatellaan, koetaan ja reagoidaan määrättyllä tavalla.
- 3) Suhtautumistapojen kehikon tiedostaminen. Pohtiessaan tunteidensa ja kokemusien syitä yksilö tiedostaa, että hänen toimintansa taustalla on merkitys- ja käsitejärjestelmiä, jotka voidaan kyseenalaistaa. (Mezirow 1971, 1981 Puolimatkan 1995 mukaan)

Jos opettajana toimiva taiteilija mieli kannustaa oppilaissaan reflektiivistä oppimista, hänen olisi tarpeen harjoittaa sitä itsekin. (Ks. 3.4. Esimerkki 1, jossa opettaja peräänkuuluttaa opiskelijalta itsereflektiota ja kieltäytyy oman toimintansa reflektoinnista.)

3.2 Taidekorkeakouluopettamista koskevat suositukset

Riitta Seppälä toteaa artikkelissaan 'Opettajien puheviestinnälliset valmiudet' Kaganiin (1992) vedoten, että opettajaksi opiskeleva ei edisty taidoissaan, ennen kuin hän on itse selkeyttänyt ja hyväksynyt opettajaminäkuvansa.

Aloittelija, jolla ei ole voimakasta kuvaa itsestään opettajana, haparoi joutuessaan ensimmäistä kertaa luokkaan. Opettamaan oppiminen edellyttää siis "syväsukellusta" omaan minään, josta löytyvät pelot, huolet, toiveet ja odotukset tulevaa työtä kohtaan. Vasta kun ne on selvitetty, opettajaksi opiskeleva pystyy keskittymään oppilaisiin ja oppimistapahtumaan kokonaisuutena.
(Kagan 1992, Seppälän 1995, 215 mukaan)

Taidekorkeakoulupedagogiikan tietopankki Taikopedan (ks. <http://www.taikopeda.fi/oppaitaopettamiseen/opetus/>) suositukset lähestymistavoiksi opetukseen peräänkuuluttavat nimenomaan reflektiivistä mallia opettajan työssä mm. Kemberiin (1997) perustuen:

Erilaiset opetus- ja oppimisenäkemykset voidaan nähdä opettajan ajattelun ja toiminnan työkaluina. Näkemyksiin perehtyessään opettaja pystyy selkeyttämään omia käsityksiään ja tulemaan tietoiseksi omasta työstään opettajana. Opetus- ja oppimisenäkemyksiä voidaan luokitella monin eri kriteerein. Opettaja voi tutkia eri näkemyksiä selvittämällä esimerkiksi:

1. Minkälaisia tieto-, taide- ja ihmiskäsityksiä oman toiminnan taustalla on?
2. Minkälainen on opiskelijan asema ja rooli oppimisprosessissa?
3. Minkälainen on opettajan rooli ja asema?
4. Painottuuko omassa opetuksessa oppiminen yksilöllisenä vai yhteisöllisenä työskentelynä?
5. Miten oman työn perusteet vaikuttavat opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin?

(Taikopeda 2008a, ks. myös Kember 1997 ja Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002)

On mahdollista, että toimintaansa refleктоiva opettaja saa viihtyä pitkään yksin toimintamallinsa kanssa ennenkuin oppilaat saavat siitä kiinni, mutta nyrkkisääntö on havaintojeni mukaan tämä: itsereflektio on aina tarpeen opettajalle, ja sillä voi päästä monesta tukalasta tilanteesta jossa opiskelijat ovat päättäneet kyseenalaistaa kaiken. Olen itse joskus todistanut tilanteita, joissa opettaja kyseenalaistuksien vuon äärellä vaihtaa yhtäkkiä

strategiaansa ja pudottaa statustaan, sekä puhuu hämmennyksensä auki. "Tepä esitätte visaisia kysymyksiä. Hmm. Tuolta kannalta en ollut asiaa ajatellutkaan. Outoa, luulin valmistautuneeni kaikkeen mutta nyt olen täysin pulassa." Suojausten pudottaminen ja edellämainitun kaltaiset 'syrjään puhutut' repliikit viestivät huumorintajusta ja hyvästä itseluottamuksesta, ja toimivat usein vuorovaikutusta helpottavana elementtinä.

3.3 Kasvattavan opettamisen ongelmat

Taiteilijan ammattitaitoon kuuluu paljon sellaista, mikä on mitattavissa ja opetettavissa. Näitä alueita kutsutaan ns. taitoaineiksi, enkä puutu tässä niiden opettamiseen erityisemmin.

Taitoaineiden opettaja kykenee osoittamaan pätevyytensä aivan eri tavalla kuin ns. taideaineiden opettaja, ja mahdollinen epäpätevyys on helposti osoitettavissa. Toki taitoaineidenkin opettaja voi olla huono pedagogi, mutta ammatillisen pätevyyden osoittamisen helppous takaa hänelle ainakin jonkinlaisen lähtökohtaisen auktoriteetin opettajana ja eksperttinä.

Termiä opettaminen käytetään taidekorkeakouluympäristössä usein silloinkin kun viitataan kasvattamiseen, ja tämä aiheuttaa helposti sekaannuksia. Taiteilijaksi *kasvattaminen* opettamisen sijaan on useiden havaitsemieni vuorovaikutus-ongelmien ytimessä. Kukaan ei tiedä miten taiteilijoita voitaisiin yhteiskunnan varoilla tulosvastuullisesti kasvattaa, ja toiminta on taidelaitosten opiskelijakarsinnoista alkaen pitkälti hakuammuntaa. Kokemani mukaan toista aikuista ihmistä ei pidä yrittää kasvattaa ennenkuin on a) ottanut selvää kasvatustilanteen filosofian perusteista tai oppinut ne kantapään kautta, b) varma siitä, että pystyy kantamaan myös kasvatustehtävään liittyvät velvollisuudet ja c) vakuuttunut siitä, että on saavuttanut oppilaan luottamuksen. Seuraavassa esimerkissä taiteilija-opettaja yrittää kasvattaa oppilasta onnistumatta saamaan opetustilanteessa vaadittavaa auktoriteettia. Esimerkki perustuu todistamaani opetustilanteeseen, kuten muutkin tekstissä esiintyvät esimerkit (nonverbaalikkaa käsittelevän luvun 2.5 kuvitteellisia esimerkkejä lukuunottamatta).

3.4 Esimerkki 1: Kasvattamiseen tähtäävä opetustilanne, jossa vuorovaikutus ei toimi

Näytelmätekstiä kirjoittava opiskelija ja hänen ohjaavaksi opettajakseen määrätty taiteilija A keskustelevat siitä, miten työn alla olevan tekstin suhteen tulisi edetä. Oppilas on laatinut itselleen tavoitteet ja toimintasuunnitelman, jonka puitteissa hän haluaa kehittää kirjoitustaitoaan, tässä tapauksessa jäljittelemällä Shakespearen kielenkäyttöä. Opettajan mielestä oppilaan ei pitä yrittää liikoja, ja hän suosittelee että oppilas käyttäisi Shakespearen tekstiä sellaisenaan ja asettaisi sen sekaan itse kirjoittamaansa tai kenties jopa internet-keskusteluryhmistä lainattua arkikielistä tekstiä. Oppilas epäilee, että syy on taidenäkemysten kohtaamattomuudessa ja haluaa toteuttaa oman toimintasuunnitelmansa. Tekstin kirjoittaminen on edennyt sovittua hitaammin.

OPETTAJA: Kyllä mä nyt ehkä ehdottasin et sä käyttäisit sitä Shakespearea sellasenaan. Ei tässä oo mitään syvyyttä, et sä tällasilla, näin ohuilla kohtauksilla voi mennä harjotuksiin. *(Subjektiivisuuden aukilausumisen ja perustelujen puuttuminen)*

OPISKELIJA: Ei se oo vielä valmis ja tästä puuttuu vaikka mitä.

OPETTAJA: Joo, ymmärrän. Mutta mä en ymmärrä tätä sun lähtökohtaa kun et sä tuo mitään lisää Shakespearen tekstiin. *(Ks. edellä)*

OPISKELIJA: En varmaan vielä, ku mä harjottelen ja tää on kesken. Miksei saa harjotella ja olla keskeneräinen? Eiks koulu oo sitä varten?

OPETTAJA: No ei, mä vaan sen lopputuloksen onnistumista ajatellen kehottaisin-

OPPILAS B: Lopputuloksen? Eikö tää ole paikka jossa nimenomaan sopii yrittää ja erehtyä ja oppia? Omaa mainetasko sä tässä varjelet? Ei mun tartte merkata sua mun ohjaavaks opettajaks jos se sua helpottaa. Ja sitäpaitsi tällasiahan ne on jotku Shakespeare-käännökset ihan oikeestikin, sellasta sarjakuvakieltä paikoin-

OPETTAJA: Ei kuule ole.

OPPILAS B: No jotku Mannerin käännökset paikoin-

OPETTAJA: Et sä Shakespearelle pärjää.

(Kaivon myrkyttäminen; opettaja vihjaa että oppilas on kuvitellut pärjäävänsä kirjailijana Shakespearelle, ts. syyllistynyt suuruudenhulluuteen. Ks. 2.4 Argumentaatiovirheet)

OPISKELIJA: Niin, en, mutta mä haluaisin kauheasti oppia häneltä. Niinku jotkut kuvataiteilijat aikoinaan laitto viereen Rembrandtin ja jäljitteli sitä, ja sit se oma tyyli siitä kehkeytyi. Tai niinku tää ankkamaalari joka jäljittelee jonkun klassisen maalauksen ja sillä samalla tyyllillä maalaa ankan sinne sisään. Se olis voinut leikata ankan ja liimata

sen Rembrandtin päälle, ja se olis ollu kollaasti, niinku tää mitä sä ehdotat, et pidä oma tekstis ja Shakespeare erillään. Mut mä haluun tehdä ikäänku amalgaamin jossa se on kokonaan mun teksti, niinku ne Stenvallin maalaukset on kokonaan sen maalauksia.

OPETTAJA: Ei se Stenvall mun käsittääkseni oo mikään kovin merkittävä maalari.

OPISKELIJA: Mä tykkään sen teoksista, ne herättää mussa tuntemuksia ja oivalluksia, ja se sitäpaitsi myy. Kyllä mä haluan kans että mun työt myy.

Hiljaisuus, jonka opiskelija tulkitsee halveksinnaksi.

OPISKELIJA: Mikä siinä on vikana et itse tekemä taide tai viihde tai mikä vaan myy?

Hiljaisuus, jonka opiskelija tulkitsee halveksinnaksi.

OPISKELIJA: Musta tuntuu et meillä on ihan eri päämäärät ja mä olin jo alunperin sitä mieltä että tää meidän yhteistyö ei luultavasti toimi. Meillä on eri makutottumukset.

OPETTAJA: Mä en jotenkin perusta tosta makutottumus-ilmauksesta. Eikä täällä oo pakko olla jos ei kiinnosta.

OPISKELIJA: Onhan. Mun on pakko käydä tää koulu et mä saan paperit ja töitä.

OPETTAJA: Kyllä niitä saa ilman papereitakin.

OPISKELIJA: Miten? Nimeä ykskin tunnettu ja toimeentuleva teatteriohjaaja jolla ei oo papereita. No? No?

OPETTAJA: Cilla Back, esimerkiks. Tai Eero-Tapio Vuori.

OPISKELIJA: Siis kaks. No niin, se siitä.

OPETTAJA: Mun mielestä ongelma on siinä että sä et suostu vastaanottamaan opetusta.

OPISKELIJA: Ei, vaan sä et suostu auttamaan mua saavuttamaan mun tavoitteita. Mihin kuuluu esim. raha ja yleisömassat.

OPETTAJA: Sitä kannattais miettiä vähän et mitkä ne on ne tavoitteet.

OPISKELIJA: Kyllä mä olen miettiny, ootko sä ääliö? (*Ad hominem abusivis, ks. 2.4 Argumentaatiovirheet*) Mä oon opiskellu taidekoulussa kohta seittemän vuotta ja mä alan olla täs kohta kolkyt, ja veloissa, ja mulla on ihan oikeasti joku käsitys siitä mitä mä haluan-

OPETTAJA: (*Naurahtaa*) Kyllä siis mun mielestä on hyvä reflektoida omaa toimintaansa ihan läpi elämän.

OPISKELIJA: Vai niin. No reflektoidaanpas sun toimintaa hetki. Tää meidän opettaja-oppilas -dialogi on täysin umpikujassa, ja sulla ei ole minkäänlaista pedagogista koulutusta. Voisko nää asiat liittyä jotenkin toisiinsa?

OPETTAJA: Tarkotin vaan että vois joskus olla hyödyllistä katsoa itsekin peiliin. Jos sä oot ajautunu aiemminkin konfliktiin opettajien kanssa niin syy voi olla muuallakin ku niissä opettajissa. *(Kaivon myrkyttäminen, ks. 2.4 Argumentaatiovirheet)*

OPISKELIJA: Ainahan noin voi sanoa! Sä voit heittää neekerin Joensuuhun ja kattoo ku se saa turpaan kerta toisensa jälkeen ja viisastella sille et 'kannattas ehkä katsoa peiliin, on itessäski vikaa, mitäs oot ton värinen, se provosoi ihmisiä'. Mä haluan perusteluja näille sun näkemyksille, ymmärrätkö, en jotain selittämätöntä mutinaa. Katso itse peiliin! Ota cv käteen ja katso - siinä missä pitäis lukea 'pedagogiset opinnot' on tyhjää! Sä et ota mitään vastuuta omasta toiminnastas, mitä sä väistelet, tää sun pedagogisten opintojen puute jos jokin on ilmiselvä raudanluja fakta! Sulla ja monella muulla tässä koulussa ei ole pedagogisia taitoja eikä koulutusta-

OPETTAJA: Minulla on pedagogisia taitoja!

OPISKELIJA: Miten ne ilmenee?

OPETTAJA: Mä olen kyennyt opettamaan ihan ongelmitta. Ei mulle ole kukaan tullut valittamaan.

OPISKELIJA: Ei tietenkään tule. Ja eikö se jostain nimenomaan kerro, jos kukaan ei sua koskaan kritisoi? Ehkäpä sä olet niin nuiva ja luotaantyöntävä ylästatuksines ettei kukaan uskalla sanoa sulle mitään. *(Ad hominem abusivis & kaivon myrkyttäminen ks. 2.4 Argumentaatiovirheet)* Mistä sä tiedät mitä opiskelijat susta käytävällä puhuu? Nää ihmiset osaa näytellä. *(Katsoo kelloa)* Nyt mun pitää mennä, mä oon myöhässä seuraavasta tapaamisesta.

OPETTAJA: Joo, ei tää tunnu nyt tästä mihinkään etenevän. Hei vaan.

Oppilas irtisanoutuu yhteistyöstä opettajansa kanssa ja toteuttaa oman toimintasuunnitelmansa. Lopputulos otetaan vastaan innostuneesti muiden paitsi opettajan taholta, jonka suhtautuminen on laimea muttei tyrmäävä. Opettajalle jää se vaikutelma, että oppilasta on mahdotonta opettaa, oppilaalle puolestaan vaikutelma siitä, että hänen työskentelyään sabotoitiin turhaan erilaisella taidenäköyksellä varustetun opettajan taholta.

Analyysi: Opettaja kokee, että hänen tehtävänsä on kasvattaa oppilasta taiteilijaksi, oppilas puolestaan haluaa käsityöläisyyteen liittyviä neuvoja ts. käytännön ohjeita siihen miten työn alla olevaa tekstiä voisi parantaa. Oppilaan mielestä opettajan tehtävänä ei ole kasvattaa häntä, eikä hän usko tämän auktoriteettiin kasvattajana. Oppilas perustelee omat tavoitteensa, mutta

opettaja ei vakuutu niistä. Opettaja pyrkii ohjailemaan oppilasta suuntaan, jonka opiskelija epäilee vastaavan opettajan omaa taiteellista näkemystä, eikä ole halukas toimimaan itselleen vieraan (tosin vasta nupulla olevan) ammattitaidon kättilönä. Oppilas provosoituu ja syyttää opettajaa dialogin epäonnistumisesta, opettaja puolestaan jatkaa kasvatuksellisella linjallaan kunnes oppilas muistuttaa, ettei tällä ole pedagogisia opintoja. Syntyy tilanne, jossa molemmat syyttävät toisiaan vuorovaikutustilanteen toimimattomuudesta, mutta vain opiskelijalla on konkreettista näyttöä syytöksensä tueksi (ts. opettajana toimivan taiteilijan pedagogisen koulutuksen puute), ja hän kokee siksi olevansa 'oikeammassa' kuin opettaja.

Molemmat osapuolet syyllistyvät verbaalisen aggression harjoittamiseen, opiskelija piilevästi ja avoimesti, opettaja pääasiassa vaikenemalla. Kumpikaan ei tingi kannastaan, mutta opiskelija on osapuolista ainoa, joka pyrkii loppuun asti esittämään näkemyksilleen perusteluja omasta provosoitumisestaan huolimatta. Opettaja välttää laittamasta itseään likoon, ei paljasta ajatuksiaan eikä asenteitaan, mikä on osittain hyvä (olettaen että hänellä on negatiivinen näkemys opiskelijasta), osittain huono (koska opiskelija ei saa kaipaamiaan perusteluja).

Opettajana toimivan taiteilija A:n arvomaailma jää osittain näkymättömiin. Hän keskittyy huolehtimaan lopputuloksen onnistumisesta ja pitää huolta siitä että keskustelussa esiintyvät taiteilijat (Shakespeare, Stenvall ja opiskelija itse) asetetaan omille paikoilleen merkittävyys-hierarkiassa. Omaan merkittävyyteensä opettaja ei viittaa, ja rahasta puhuttaessa hän vaikenee. Tämä synnyttää opiskelijassa tunnelman siitä, että taiteilija A välttelee itselleen epämiellyttäviä puheenaiheita eikä sitoudu tilanteeseen, saati opiskelijan tavoitteisiin (joihin lukeutuvat mm. pyrkimys tavoittaa yleisö ja ansaita rahaa).

Rakentavia ehdotuksia: Taiteilija A:n tulisi muistuttaa itseään siitä, että kasvatuksella ja opettamisella on ero, ja että hänen kyseisessä tilanteessa harjoittamansa opetus on kasvatukseen tähtäävää. Taiteilija A ymmärtää kasvatuksen sen normatiivisessa muodossa, jossa tavoitellut arvokkaat valmiudet ja hyväksyttävät menetelmät niiden saavuttamiseksi ovat kasvattajan tiedossa, eivät kasvatettavan.

Kasvatuksen voi hahmottaa myös kahdella muulla tavalla: a) yhteiskunnan suorittamana arvojen siirtona eli sosialisatona sanan laajassa merkityksessä tai b) toimintana, jota kasvatettavan omat arvot ja normit ohjaavat (Puolimatka 1995, 89-90). Jos tähtäimessä on yhteiskunnallisten arvojen siirtäminen, pitää mainitut arvot perustella ja lausua auki, mitä

taiteilija A ei varsinaisesti ollut tehnyt. Hiljaisuus rahasta puhuttaessa saattaa tosin kertoa jotain taiteilija A:n arvoista, jotka olivat todennäköisesti erilaiset kuin opiskelijalla.

Kun perusteita arvoille ei lausuta auki, jää ainoaksi mielekkääksi vaihtoehdoksi yksilökeskeisestä näkökulmasta kasvattaminen, ts. kasvatettavan itsensä hyvinä ja tärkeinä pitämien valmiuksien kehittäminen sellaisia metodeja noudattaen, jotka kasvatettava itse hyväksyy. (Puolimatka 1995, 90) Tähän taiteilija A ei suostu, eikä myöskään perustele suostumattomuuttaan.

Opettajana toimivan taiteilija A:n tavoitteena oli saada opiskelija reflektoimaan omaa toimintaansa enemmän kuin tämä jo koki tekevänsä, mutta tavoite kääntyy itseään vastaan tilanteessa, jossa kehoitus itsereflektioon sekoittuu kaivon myrkyttämisen - argumentaatiovirheeseen. Ivallisen tai ylimielisen vaikutelman herättävä ilmaisutapa tarvelee parhaatkin kasvatukselliset tavoitteet ja saattaa opiskelijan suhtautumaan epäilyksellä tarjottuun oppimismetodiin. Taiteilija A on myös opettajana joustamaton ja aavistuksen verran tilannetajuton, sillä tilanteessa jossa opiskelija on paineen ja kiireen alla eikä lainkaan vastaanottavainen, voisi olla hyödyllisempää hyväksyä olosuhteet, tinkiä omista kasvatuksellisista tavoitteista, ja hyväksyä edes väliaikaisesti lähtökohdaksi opiskelijan itsensä hyväksymät tavoitteet.

4 AUKTORITEETTI

4.1 Taiteellisen auktoriteetin tarpeellisuus vs. tarpeettomuus

Ammattipätevyyden osoittaminen taiteen, ja erityisesti esittävien taiteiden alalla on mutkikasta. Vaikka opettamaan tullut taitelija olisi laakeroitu ja tunnustettu tekijä, eivät opiskelijat välttämättä tunne hänen tuotantoaan. On myös todennäköistä, että osa opiskelijoista ei vakuutu taiteilijan tuotannosta, eikä ns. taiteellista auktoriteettia näihin opiskelijoihin nähden siten ole mahdollista saavuttaa. Kari Rentola toteaa seuraavasti kirjassa Viisi keskustelua taidepedagogiikasta:

Taiteellista auktoriteettiahan ei voi ostaa eikä saada viran myötä, se syntyy vain ja ainoastaan taiteellisen toiminnan kautta. Taiteellista auktoriteettia ei voi myöskään esittävän taiteen alueella pakastaa. Alle viisikymppisten teatteri- ja tanssitaiteilijoiden on valitettavasti ja onneksi lunastettava asemansa säännöllisesti. --- Tämä näkyikin teatterialan ihmisten persoonallisuudessa eräänlaisena pysyvänä puberteettina. Hyväksyntä omalle persoonalle ja toiminnalle on saatava yhä uudestaan. (Rentola, Löytösen & Savan 1998, 32 mukaan).

Rentolan mainitsema *pysyvä puberteetti* voi toimia osaselityksenä teatterialan opettaja-oppilas - vuorovaikutussuhteiden ongelmiin. Loputon hyväksynnän hakeminen omalle persoonalle ja toiminnalle ei välttämättä lupaa minkäänlaisen auktoriteetin saavuttamisen kannalta hyvää. Seuraavaksi Rentola esittää väitteen, jossa taiteellinen auktoriteetti asetetaan pedagogisen auktoriteetin saavuttamisen ehdoksi:

Taiteellinen ja pedagoginen johtajuus kulkevat taidekorkeakoulussa pitkälti rinnan. Et saavuta pedagogista auktoriteettia jollet saavuta riittävää taiteellista auktoriteettia. Käytän tässä auktoriteettia pitkälti uskottavuuden merkityksessä. Osataitojen opettamisessa taiteellinen uskottavuus ei ole keskeistä, mutta kokoavan eli sellaisen opetustapahtuman yhteydessä, johon kuuluu taiteellista toimintaa, se on. (Rentola, Löytösen & Savan 1998, 33 mukaan).

Tämä väite on oman kahdeksanvuotisen opiskelijakokemukseni perusteella pelkkä myytti. Ensinnäkään mihinkään opetustapahtumaan ei mielestäni tule kuulua opettajan taholta tapahtuvaa taiteellista toimintaa. (Ks. 3.1 Oppimisen mallit: tekemällä oppiminen.) Taide ja korkeakouluopetus ovat kaksi eri asiaa, ja mielestäni on opettajan jonkinlaista harhaluuloa kuvitella, että hänen tulisi suorittaa taiteellisia urotöitä pitääkseen oppilaansa tyytyväisinä. Rentola unohtaa, että myös oppilaat tullaan olemaan itsekeskeisiä, eikä heitä juurikaan kiinnosta opettajan taiteellinen auktoriteetti mikäli tämä onnistuneesti auttaa heitä heidän oman ammattitaitonsa kehittämisessä ja vuorovaikutus tilanteissa toimii. Kun vuorovaikutus kriisiytyy, joutuvat opettajan kaikki ominaisuudet joka tapauksessa välittömästi tulilinjalle, ja taiteellinen auktoriteetti on silloin vain yksi monesta.

Paljon taiteellista auktoriteettia tärkeämpi seikka on mielestäni opettajan kyky reflektoida omaa toimintaansa, esim. pohtimalla minkälaisia tieto-, taide- ja ihmiskäsityksiä oman toiminnan taustalla on (ks. liite 1). Itselleni on opetustilanteessa ollut täysin yhdentekevää millaiset taiteelliset kannukset opettajakseni asettuneella taiteilijalla on. Olen oppinut paljon

sekä tunnetuilta että täysin tuntemattomilta taiteilijoilta, sellaisilta joita arvostan, tai joiden ainuttakaan teosta en ole nähnyt; jopa sellaisilta joiden teokset voisi mielestäni sijoittaa paperikoriin. Yhteistä näille kaikille taiteilijoille on kuitenkin ollut se, että vuorovaikutus heidän kanssaan on toiminut: he ovat kyenneet itsereflektioon, tunnistaneeet oman kompetenssinsa rajat ja pysyttäytyneet niissä.

Seuraavassa esimerkissä taiteilija astuu luokkaan refleктоimatta toimintaansa riittävästi etukäteen. Hän on tulossa nimenomaan opettamaan, ei kasvattamaan, ja on siksi selvemmillä vesillä kuin edellisen esimerkin kasvattamiseen pyrkivä opettaja. Opettamisen perusteet kuitenkin kyseenalaistetaan siten, että oppilaat alkavat vaatia opetusmetodille maailmankatsomuksellisia ja taidenäkemykseen liittyviä perusteluja.

4.2 Esimerkki 2: Behavioristisen ja humanistisen lähestymistavan konflikti opetustilanteessa

Taiteilija B on saapunut valvomaan ohjaajaopiskelijoiden produktio-ohjauksia, ja laatinut suunnitelman siitä miten työn alla olevaa, tragediaksi luokiteltavaa näytelmää lähestytään. Hän on tulossa opettamaan ensimmäistä kertaa. Taiteilija B:n opetussuunnitelmaan kuuluu mm. näytelmässä ilmenevien faktojen kokoaminen listaksi yhdessä oppilaiden kanssa. Opettaessaan taiteilija B puhuu kovaäänisesti, tämän lisäksi myös elekieli ja äänenkäyttö viestivät ylästatuksesta.

OPETTAJA: Minkä ikänen on Oidipus?

OPISKELIJA A: Onko tällä ihan oikeesti väliä? Eikö se voi olla minkä ikänen vaan?

OPETTAJA: Eiku nää faktat ensin. Jos mies tappaa ensin vahingossa isänsä ja sekaantuu sittemmin äitiinsä, niin minkä ikänen se voi olla?

OPISKELIJA A: Mä en ymmärrä miten tän on tarkoitus palvella meidän omien tulkintojen muodostamista.

OPISKELIJA B: Mä olen tekemässä Oidipuksesta lapsen jota esittää nainen, joten tän Sofokleen näkemys Oidipuksen iästä on mulle täysin yhdentekevä.

OPETTAJA: Tiedoksenne, että sitä käy helposti niin että kun poikkeaa alkuperäistekstin faktoista niin tulkinta pienenee.

OPISKELIJA B: Aa, mitä sä tarkoitat pienenemisellä ja bee, miks pieneneminen on huono asia?

OPISKELIJA A: Minkä takia meidän täytyy jatkuvasti tehdä näitä suuria miestragedoita? Anteeks vaan miespuoliset, mut miltä teistä tuntus käsitellä jatkuvasti jotain, emmä tiedä, kuukautisverijuttuja? Me ollaan nyt käsitelty peräkkäin Hamlet, miestragedia, Roberto Zucco, miestragedia, jotain Timo K. Mukan nussimisfantasioita (*ad hominem circumstantiae*, ks. 2.4 *Argumentaativirheet*) ja nyt tää.

OPISKELIJA B: Meillä on puolet naisnäyttelijöitä, eli miten sä ajattelit sovittaa sen yhteen sen faktan kanssa et täs näytelmässä on tasan yks nainen joka käy paikalla yhdessä kohtauksessa? Ja minkä ihmeen takia pitää olla aina lähtökohtana tragedia? Kun maailmassa on muutakin ku tragediaa, on esimerkiks iloa. Ja rakkautta.

OPETTAJA: Tragedioita on olemassa siks että maailmassa on kärsimystä. Ja mun mielestä teatterissa pitää sitä käsitellä.

OPISKELIJA A: Miks?

OPETTAJA: Koska maailmassa on kärsimystä, todellista kärsimystä ja-

OPISKELIJA B: Jos tämä kärsimys häiritsee niin eikö olisi paljon mielekkäämpää osallistua vaikkapa jonkin kansalaisjärjestön toimintaan ja lievittää kärsimystä suoraan, sen sijaan että tekee siitä näytelmän joka osoittelee sormella sinne missä kärsimystä tapahtuu, ja vetää sitten taiteilijana itselleen rahat tästä kärsimyksen näyttämisestä? (*Kaivon myrkyttäminen*, ks. 2.4 *Argumentaativirheet*)

OPISKELIJA A: Eikö voisi yrittää näyttää jotain positiivista vaihteeksi? Sitä miten asiat voisivat olla?

OPETTAJA: No kuten esimerkiksi mitä?

OPISKELIJA A: No vaikka et sen sijaan että näyttää kuinka vanhukset mätänee laitoksissa niin näyttäis sitä että heitä hoivataan, joku välittää ja tulee katsomaan.

OPETTAJA: No sithän voi saman tien vaikka tehdä aerobicia tai pikkukakkosta. (*Ad hominem circumstantiae*, ks. 2.4 *Argumentaativirheet*)

OPISKELIJA A: Mitä vikaa on pikkukakkosessa?

OPISKELIJA B: Tai aerobicissa?

OPETTAJA: Te teette tämän tilanteen ihan mahdottomaksi. Ei teitä voi opettaa. (*Ad hominem abusivus*)

Analyysi: Behavioristista lähestymistapaa noudattava opetustilanne keskeytyy, kun oppilaat ilmaisevat, että se minkä opettaja nimeää faktaksi on väistämättä taideteosta käsiteltäessä myös

tulkinta, peräänkuuluttaen ns. humanistista lähestymistapaa (ks. liite 1). Opetustilanne on muutettu tiedonjakamis- ja tenttaamistilanteesta vuorovaikutukselliseksi ja keskusteleväksi prosessiksi, eikä opettaja ole varautunut tähän. (Taikopeda 2008a) Opiskelijat ilmaisevat sinänsä perustellun kantansa enemmän tai vähemmän verbaalisen aggression kautta ja saattavat opettajansa varuilleen. Koska taiteilija B on teatteriohjaaja ja opettaa ensimmäistä kertaa, hän on todennäköisesti tottunut työskentelemään tilanteessa jossa muiden, käytännössä näyttelijöiden, edun mukaista on haluta sopeutua ohjaajan näkemykseen. Luokassa hän kohtaa tilanteen, jossa häntä yhtäkkiä vaaditaan a) perustelemaan koko maailmankatsomuksensa ja siitä kumpuava taidenäkemyksensä, sekä b) osoittamaan että edellämainitut ovat opiskelijoiden maailmankatsomuksia ja taidekäsityksiä pätevämmät. Tehtävä on mahdoton, ja taiteilija B syyttää oppilaita siitä että opetustilanne on ajautunut umpikujaan.

Rakentavia ehdotuksia: Taiteilija B:lle olisi voinut kertoa ajoissa, että mikäli hän pyrkii rakentamaan auktoriteettinsa ylhäältä annettujen ohjeiden (ts. behavioristisen lähestymismallin) varaan, niin oppilaat tulevat vaatimaan häneltä perusteluja kaikkeen mitä hän yrittää sanoa. Tällöin taiteilija B olisi voinut joko a) harkita vaihtoehtoisia auktoriteetin saavuttamisen muotoja, esim. keskustelevaa lähestymistapaa opettamiseen, tai b) hahmotella oman maailmankatsomuksensa ja taidenäkemyksensä sanoiksi, jotta oppilaat ymmärtäisivät miltä pohjalta opetustilannetta on tarkoitus lähestyä. Oppilaiden aggressiivisuus kumpusi muun tyytymättömyyden ohella todennäköisesti siitä, että tiedon jakamisen ja tenttaamisen varaan rakennettu opetussuunnitelma ei vastannut heidän vaatimustaan vuorovaikutteisesta opetustilanteesta (Taikopeda 2008a). Tämä vaatimus oli puolestaan perusteltavissa sillä, että taidealalla ylhäältä annetun tiedon jakaminen muodostuu ongelmaksi heti kun 'tiedon' määritelmä sumenee.

4.3 Mistä pedagoginen auktoriteetti syntyy?

Oman kokemuksen mukaan pedagoginen auktoriteetti syntyy varmimmin siitä, että oppilaat uskovat opettajan hallitsevan opettamansa alueen X, ja siitä että oppilaat uskovat X:n oppimisen olevan heidän ammattitaitonsa kehittymisen kannalta tärkeää. Tällöin on ensiarvoisen tärkeää määritellä

- a) mikä on opetettavana oleva asia X
- b) miten se liittyy yksittäisen opiskelijan ammattitaidon kehittymiseen, eli miksi sitä opetetaan
- c) miksi opettaja opettaa sitä kuten opettaa, eli metodin perustelu.

Jos opetettavana oleva asia X on vaikkapa 'taiteilijuus', niin pedagogista auktoriteettia ei määritelmän epätarkkuuden johdosta voi syntyä. (Ks. 6 Oman kompetenssin tunnistaminen ja tavoitteiden rajaaminen sen mukaiseksi.) Mitä tarkemmin määritetty alue, sitä vahvempi auktoriteetti on mahdollista saavuttaa. Edeltävän esimerkin taiteilija-opettaja ei kyennyt määrittelemään oppilaille mitä hän oli aikeissa opettaa ja miksi. Suurin osa todistamistani taidekorkeakouluopettajien auktoriteettiongelmissa onkin peräisin juuri määritelmällisen epämääräisyyden ja avoimen tai kätkeytyn auktoriteettiaseman hedelmättömästä yhdistelmästä.

4.4 Määrittelemättömyyden ja auktoriteettiaseman ongelmallinen yhdistelmä

Teatterikorkeakoulun opiskelijavalintojen yhteydessä tapahtuvassa palautteenannossa määritelmällinen epämääräisyys yhdistyy auktoriteettiasemaan heikentäen koko valintakoeikäytännön uskottavuutta. Käytännössä tämä ilmenee niin, että opiskelijaa käsketään oivaltamaan mitä vaikkapa 'syvyys' tai 'mieleenpainuvuus' tarkoittavat mikäli hän haluaa saada koulutuksen valitsemaansa ammattiin, ja tehtävä on mahdoton, johtuen mm. oivallusperäisen oppimisen paradoksista (ks. 3.1 Oppimisen mallit). Oivallusperäinen oppiminen ja ajatuksellisten itujen heittäminen soveltuvat opettamisprosessiin siinä vaiheessa, kun äärimmäisen auktoriteettiaseman tarvetta ei enää ole, ts. sitten kun hakija on päässyt kouluun. Niin kauan kuin oivaltaminen näyttäytyy edellytyksenä opiskelupaikan saamiselle, se yhdistyy äärimmäiseen vallankäyttöön ja näyttäytyy pahimmillaan mielivaltaisena henkisenä väkivaltana.

Useissa tapauksissa opiskelijavalintoja suorittava taho nauttii myös monopoliasemasta, pakottaen opiskelijan kohtaamaan samat valitsijat kerta toisensa jälkeen tai odottamaan taidekorkeakouluopettajista koostuvan raadin vaihtumista. Palautteenannon yhteydessä saatu suorien ja epäsuorien loukkauksien sekä paikoittaisten kohteliaisuuksien ryöppy jää useimmille hakijoille ainoaksi vuorovaikutustilanteeksi taidepedagogin kanssa, ja sisään pääsevä on palautteiden myötä ehdollistettu uskomaan, että henkilöön kohdistuviin loukkauksiin ja

kohteliaisuuksiin perustuva palautteenanto kuuluu luonnollisena osana taidekorkeakoulussa tapahtuviin vuorovaikutustilanteisiin.

Oma havaintoni on se, että epämääräisyyden ja auktoriteetin yhdistelmä houkuttelee valintakokeisiin myös sellaisia hakijoita, joita tämä nimenomainen yhdistelmä kiinnostaa juuri irrationaalisuutensa vuoksi. Nämä ihmiset tuntuvat oman kokemukseni mukaan suhtautuvan pääsykokeisiin eräänlaisena extreme-leirinä, jonka puitteissa 'pääsee' koettelemaan oman henkisen ja fyysisen kivunsietokyvyn rajoja. Vastaavasti opetuksessa ja pääsykokeissa harjoitettu auktoriteetin ja määritelmällisen epämääräisyyden yhdistelmä käännyttää teatteri- ja taidealalta pois suuren määrän sellaisia ihmisiä, jotka eivät halua joutua erilaisia muotoja ottavan henkisen väkivallan kohteeksi. Tilannetta voisi auttaa se, että palautteista ja valintakriteereistä tehtäisiin julkisia. Tällöin kävisi ilmeiseksi, että henkilöön kohdistuvat argumentaatiovirheet ja/tai kohteliaisuudet eivät ole mielekäs peruste taiteellisesta työstä annettavalle palautteelle saati opiskelijavalinnoille edes taidekorkeakouluympäristössä. (Ks. myös 8.2 Taidekorkeakoulun opiskelijavalintaperusteet kaikkien saataville.)

Oman subjektiivisen kokemukseni mukaan taidekorkeakouluympäristössä on jossain määrin tyypillistä ajatella, että taiteilijat ovat erityislaadustaan johtuen psykologian ja sosiologian perustavien lainalaisuuksien ulkopuolella, ja että psykologiaan, ryhmädynamiikkaan tai vuorovaikutustaitoihin liittyvä koulutus on 'silkkää puppua'. Opiskelijat syyllistyvät tähän havaintojeni mukaan vähintään yhtä paljon ja jopa huomattavasti enemmän kuin opettajat.

5 OMAN KOMPETENSSIN TUNNISTAMINEN JA TAVOITTEIDEN RAJAAMINEN SEN MUKAISEKSI

5.1 Auktoriteettiasemasta käsin annettu taiteellinen palaute - sarja kohteliaisuuksia ja loukkauksia

Niinsanotun taiteellisen palautteen antamisesta vastuussa oleva henkilö ei usein pysty perustelemaan päätöksiään muuten kuin hakijan persoonaan kohdistettuina kohteliaisuuksina, enemmän tai vähemmän verhottuina loukkauksina (ad hominem abusivis) tai ominaispiirteiden

perusteella tuomitsemisena (ad hominem circumstantiae). "Maailmankatsomuksesi on epäselvä", "teoksesta paistaa kyyninen ajattelu", "jotenki vaan et jääny mieleen".

Loukkaavuuden lisäksi näissä esimerkeissä silmiinpistävää se, että niissä ei perustella a) mikä tekee maailmankatsomuksesta epäselvän tai ihmisestä kyynisen tai b) sitä, miksi epäselvyys maailmankatsomuksessa tai kyynisyys ovat valitsijan mielestä esteitä koulutukseen ottamiselle. "Jotenki vaan et jääny mieleen" sitäpaitsi sisältää loukkauksen, jonka kaltaista ihmiset harvoin esittävät toisilleen edes siviilissä.

Palautteenanto taidekorkeakouluympäristössä siis perustuu joiltain osin eräänlaiseen henkiseen väkivaltaan, jota vanhemmat taiteilijat ja/tai taidepedagogit harjoittavat suhteessa potentiaalisiin tuleviin kollegoihinsa - niin karulta kuin se kuulostaakin. (Ks. myös rakentavat ehdotukset luvussa 8.2.)

5.2 Henkisen väkivallan osuuden tunnistaminen

Henkisen väkivallan esiinnostaminen ns. taiteellisen palautteenannon yhteydessä herättää helposti vastakäilyä sarjan argumentaatiovirheitä. "Jos palautteesta loukkaantuu niin ei kyllä sovellu taiteilijaksi." Edellisen argumentin voisi purkaa muotoon "Jos ei kestä henkistä väkivaltaa, niin ei kyllä kestä henkistä väkivaltaa." Syntyy kehäpäätelmä, joka vie huomion pois siitä, että henkistä väkivaltaa tapahtuu nykyisen palautteenannon puitteissa, halusivat opettajat sitä tai eivät. Ongelma voidaan toki sivuuttaa toteamalla että "kyllä se nahka parkkiintuu ja Siperia opettaa", mutta yhtä perusteltua olisi sanoa vaikkapa että "kyllä lyönti sattuu." Kysymys ei ole siitä sattuuiko lyönti vai ei, vaan siitä tarvitaanko lyöntiä ylipäänsä ollenkaan. Henkistä väkivaltaa vähättelevän ja sen epäsuorasti oikeuttavan nonsensin toistelemisen sijaan voisi jokainen ns. taiteellisen palautteen antamisesta vastuussa oleva alkaa innovoida luovia ja uskaliaita vaihtoehtoja ad hominem laajamittaiseen hyödyntämiseen perustuville käytännöille.

5.3 Intuition ylikorostumisen aiheuttama homogenisoitumisen vaara

Se, että valtion rahoittamassa korkeakoulussa koulutetaan ja valitaan opiskelijoita pitkälti intuition perusteella on mielestäni ongelma. Epävarmuuden vähentämisen teorian mukaan

ihmiset pyrkivät vuorovaikutustilanteissa vähentämään epävarmuutta, ja eräs helpoimpia tapoja sen vähentämiseen on itseä muistuttavien seuraan hakeutuminen. (Heath & Bryant 2000, 273-274) Monilla työpaikoilla käytetään rekrytoinnissa ulkopuolista tahoa takaamaan se, etteivät työnantajat valitse työnhakutilanteissa kerta toisensa perään niitä, jotka eniten muistuttavat heitä itseään. Taidekorkeakoulun opiskelijavalinta on etäisesti sukua työnhakutilanteelle, sillä valintaa tekevien opettajien tehtävänä on valita osin teknisiltä taidoiltaan tasaväkisten hakijoiden joukosta ne, joiden kanssa he joutuvat opettajina tulemaan toimeen seuraavat 1-5 vuotta. Ottaen huomioon sen, että useimmilla taidepedagogin virkaan astuvilla ei ole aiempaa opetuskokemusta on vieläkin todennäköisempää, että intuitio suosii hakutilanteessa niitä, joiden kanssa opettaja uskoo pärjäävänsä. Tämä saattaa aiheuttaa myös sen, että opettajien intuitio suosii valintakokeissa nuorempia ja vähemmän kriittisiä hakijoita ikääntyneempien ja mahdollisesti kriittisempien hakijoiden kustannuksella.

Epävarmuuden vähentämisen teorian valossa on siis todennäköistä, että opiskelija – ja opettajavalintoja ohjaavat taiteilijoiden intuition sanelemat päätökset siitä, keiden valitseminen taideopiskelijoiksi tai -opettajiksi on *heidän näkökulmastaan* mielekkäintä. (Heath & Bryant 2000, 273-274) Tämä puolestaan johtaa pitkällä tähtäimellä siihen että taiteilijakanta homogenisoituu (yhdenmukaistuu). Homogenisoituvan taideopiskelijajoukon keskellä taidepedagogille loputtoman tärkeä erilaisuuden kohtaamisen taito ei pääse kehittymään yhtä paljon kuin heterogeenisessä ryhmässä, ja tämä heijastuu opiskelijavalinnoissa, vauhdittaen homogenisoitumista entisestään.

5.4 Terapeutin oikeudet, muttei velvollisuuksia

Taiteilijamyymä ei suinkaan ole kuollut, vaan läpsyttää siipiään taidekorkeakoulujen yllä kuiskuttaen opettajaksi ryhtyvän korvaan paikoin jopa suuruudenhulluja ajatuksia. Viisi keskustelua taidepedagogiikasta (1998) sisältää mm. seuraavanlaisen yleisöpuheenvuoron koskien taidepedagogin lukuisia tehtäviä:

Opettajan rooli sisältää huomattavan määrän nyansseja. Sitähän taiteen tekeminenkin on. Toisaalta opettajan pitää joissakin tilanteissa olla auktoriteetti. Sitten taas toisaalta olla ystävä ja kaveri. Toisaalta myös valmentaja, mutta sitten joissain tilanteissa psykologi,

filosofi. Ja jopa taiteilija, joka auttaa uuden syntymistä. Minun mielestäni se on hyvin monitasoinen asia. (Yleisöpuheenvuoro, Löytösen & Savan 1998, 52-53 mukaan)

Henry Wuorila-Stenberg Kuvataideakatemiasta puolestaan hahmottelee taidepedagogin toimenkuvaa seuraavasti: “Minusta opiskelijalla tulisi olla yksi opettaja, joka on oma opettaja, jonka kanssa persoona kehittyy. On tärkeää, että taidekoulussa persoona kehittyy kokonaisvaltaisesti ja että persoona eheytyy.” (Wuorila-Stenberg, Löytösen & Savan 1998, 44 mukaan)

Edelliset sitaatit kiteyttävät oivallisesti taidepedagogiikkaa koskevat epärealistiset ja vaaralliset odotukset. Jos opettaja uskoo voivansa toimia opiskelijan ystävänä, kaverina, valmentajana, psykologina, filosofina ja ammatillisena kättilönä alati auktoriteettinsa säilyttäen, on ongelmia luvassa. Persoonan kokonaisvaltainen kehittyminen on jotain, minkä voi kuvitella tapahtuvan vuosikymmenien aikana; toimivan terapiasuhteen voimalla mahdollisesti lyhyemmässäkin ajassa. Sitatit kielivät oletuksesta, jonka mukaan taidepedagogin odotetaan hallitsevan yhtenä toimenkuvansa ‘nyansseista’ mm. ammatti, jota varten ihmiset kouluttautuvat vuosikausia ja johon kuuluu oman pitkällisen psykoterapian läpikäyminen. Se ymmärryksen puute, joka sitaateista terapeuttien ammattikuntaa kohtaan huokuu, kertoo siitä että puhujilla ei todennäköisesti ole minkäänlaista käsitystä siitä millaisen työn takana *persoonan eheyttäjän* (ts. terapeutin) toimenkuvan edellyttämä itsetuntemus on. Kuten Sipari maanläheisesti toteaa: “On aina hätkähdyttävää havaita, kuinka hämmästyttävän kypsymisprosessin ihminen esim. Teatterikorkeakoulussa noin neljän vuoden aikana käy läpi. Ja loppujen lopuksi sillä on paljon enemmän tekemistä iän ja muun ympäristön kanssa kuin korkeakoulun kanssa.” (Sipari, Löytösen & Savan 1998, 23 mukaan).

Olen kokemani perusteella sitä mieltä, että taidepedagogille asetettu, opiskelijan persoonan eheyttäjänä toimimisen vaatimus on kohtuuton ja epärealistinen, ja kenties hiukan velkaa taiteilijamyytille. Taiteen voisi valtion rahoittamassa taidekorkeakoulussa nähdä arkisena ammattina, johon liittyy erilaisten tietojen ja taitojen hallintaa ja joka ei itsestäänselvästi edellytä opiskelijalta antautumista sellaisen ihmisen henkiseen johdatukseen, jota hän ei ole itse päässyt tarkoin valitsemaan. (Ks. 8.1 Taidekorkeakoulu paikkana, jossa keskitytään taitoon ja tietoon esoteerisen ja määrityksiä pakenevan 'taiteilijaksi kasvattamisen' sijaan.)

5.5 Kaverin ja ystävän oikeudet ja velvollisuudet

Monikin opettajaksi ryhtyvä taiteilija varmasti mielellään ottaa vastaan myyttisen taideopettajan eri toimenkuvien suomat oikeudet, miettimättä onko hänellä mitään kykyä hallita niihin kuuluvaa vastuuta. Jos opettajana toimiva pyrkii hälventämään omaa auktoriteettiaan ja alkaa kaveerata opetustilanteissa oppilaan kanssa, hän ei voi yhtäkkiä mutkattomasti peruuttaa takaisin auktoriteettiasemaansa ja esittää jyrkkiä arvioita, sillä moinen koetaan herkästi luottamussuhteen pettämisenä ja selkäänpuukottamisena. Niinsanottuun tasa-arvoisuuteen vuorovaikutustilanteessa kuuluu oman kokemuksen perusteella se, että myös opettaja kertoo itsestään, omista tuntemuksistaan ja kenties jopa siviilielämästään jotain. Tämä saattaa joskus olla esimerkiksi opettajan ja oppilaan pienen ikäeron johdosta mielekästä, ja tällöin pätevät kaveruuden säännöt, eikä top-down auktoriteetti ole palaamista. Tasa-arvoisuutta tavoittelevaan keskusteluun kannattaa mielestäni ryhtyä vain silloin jos on varma siitä, ettei tule tarvitsemaan auktoriteettiasemaansa kyseisen opiskelijan kohdalla enää koskaan.

Muuan opettajanani toiminut taiteilija lienee tietoisesti tai intuitiivisesti valinnut tämän strategian; hän tuntuu edustavan ns. konstruktivistista oppimisenäkemystä; antamalla oppilaan - tai ainakin minun - vastata omasta oppimisestaan ja keskittymällä toimimaan "fasilitaattorina, auttajana ja opastajana" (Kember 1997, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, Taikopedan 2008a mukaan). Seuraavaan esimerkkitalanteeseen olen muistinvaraisesti koostanut kappaleen vuosia sitten käymästämme keskustelusta.

5.6 Esimerkki 3: Keskustelunomainen vuorovaikutustilanne henkilöön kajoamisen mahdollistavana ympäristönä

Opiskelija ja opettaja keskustelevat opiskelijan työn alla olevasta ohjaussuunnitelmasta.

OPISKELIJA: ...Ja sit mä aattelin et kaikel täl actionilla mä saan jutun myytyä näyttelijöille, eikä mun välttämättä tartte joutua puhumaan niille mun todellisista ajatuksista ollenkaan.

OPETTAJA: Mites kun musta tuntuu välillä että sä usein hahmotat näyttelijöiden olevan lähtökohtaisesti ohjaajaa vastaan, että sä koet että sun pitää valmistautua ikäänkuin myymään ajatuksesi ja ideasi heille? Mä voin olla väärässäkin.

Hiljaisuus.

OPISKELIJA: No.. kai se on se kun ihmiset ei saa valita työryhmiään täällä koulussa. Enhän mä voi tietää näkeekö mun kanssa yhteistyöhön pakotetut näyttelijät mitään arvoa mun näkemyksissä, ja siks on hyvä markkinoida ne mahdollisimman myyvässä muodossa.

OPETTAJA: Mut eihän ne välttämättä koe tulevansa pakotetuiks sun työryhmään.

OPISKELIJA: Toivottavasti ei.

OPETTAJA: No mutta musta välillä tuntuu että sulla on tää.. ehkä jotenkin sotaisa asennoitumistapa, ehkä?

Tauko jonka aikana opettaja tarkastelee oppilaan elekieltä päätelläkseen menikö hän liian pitkälle vai ei. Opiskelija ei osoita häiriintymisen merkkejä.

OPETTAJA: Ja sit toisaalta kun sua seuraa harjotustilanteessa niin sä oot vapautunu, tunnut luottavan itsees ja näyttelijät suhun ja niin edelleen. Et tämmönen kummallinen kahtiajako jotenkin.

OPISKELIJA: Hmm. Voi olla. Kai mä varmuuden vuoks varaudun pahimpaan. Ehkä tää on vaan jotain 'elämä sodankäyntinä'-höpinää jolla mä psyykkaan itseäni.

Analyysi: Kuvatussa vuorovaikutustilanteessa opettaja kajoaa opiskelijan henkilöön, mutta tekee sen tavalla joka pitää fokuksen ammattiin liittyvässä tilanteessa. Arviot esitetään usein lieventävin ilmauksin varustettuina, opettaja viestittää jatkuvasti että kyseessä on vain hänen tulkintansa ja niinsanotusti pitää pakoreittiä auki opiskelijalle. Ainoa mahdollisesti loukkaava persoonaan kohdistuva arvio esitetään useiden lieventävien välisanojen puskuroiduna, ja oppilaan reaktiota kuunnellaan herkeämättä. Koska opiskelija kokee olonsa turvalliseksi ja luottaa opettajan hyvään tahtoon, hän ottaa henkilöönsä kohdistuvan ehdotuksen vastaan ja reflektoi hetken omaa toimintaansa. Opiskelijan psyyke ei muutu räjähdysnomaisesti kertaheitolla, mutta ajatus jää kytämään hänen mieleensä.

Tasa-arvoisuuteen pyrkiminen ei oman opiskelijakokemukseni mukaan ole kovinkaan usein tavoiteltavaa eikä tarpeellista, enkä näe sen olevan auktoriteettisuhteeseen perustuvaa opettaja-oppilas -suhdetta parempi. Tärkeintä on ymmärtää minkä valinnan on tehnyt, ja muistaa, että niin kauan kun opettaja tenttaa oppilaaltaan tämän sielun syvyyksiä kertomatta mitään itsestään, on kyseessä tasa-arvoisuuden illuusio, joka särkyy sillä hetkellä kun opettaja kaappaa auktoriteettinsa takaisin. Martin Buberin (1878-1965) filosofian mukaan opettajan ja

oppilaan välinen vuorovaikutussuhde ei ole yhteensopiva ns. molemminpuolisen vastavuoroisuuden kanssa, eikä opetustilanteen dialogisuuden pidä ymmärtää tarkoittavan opettajan ja oppilaan välistä *ystävyyttä*. Hänen mukaansa opettaja lakkaa olemasta opettaja mikäli ystävyysty oppilaansa kanssa, sillä "hetkenä jolloin oppilaalle avautuu mahdollisuus kokea tilanne opettajan näkökulmasta käsin, pedagoginen suhde joko rikkoutuu tai muuttuu ystävydeksi." (Buber 1937/1970/1947, Anttilan 2003, mukaan)

5.7 Erilaisuuden ja itselle vieraan ammattitaidon kohtaaminen

Taidekorkeakouluopettajan haastavin tehtävä on mielestäni kyetä kohtaamaan taidenäkemyksen ja maailmankatsomusten erilaisuuksia. Tähän sisältyy ajoittain varsin ainutlaatuinen vaatimus itselle vieraan ammattitaidon kättilönä toimimisesta. Havaitsemani perusteella opiskelijat synnyttävät opintojensa yhteydessä toinen toistaan käsittämättömämpiä epäsikiöitä; raakileita, jäsentymätöntä hourailua, muiden jäljittelyä, omaperäisiä oivalluksia, terapiavuodatusta, pseudofilosofista oman lukeneisuuden osoittelua, riemastuttavaa viihdettä, jne. Oma näkemykseni on se, että opettajan tehtävänä on sietää kaikki nämä tuotokset ja

- a) muistettava, että hän ei ole joutumassa vastuuseen oppilaansa huonosta mausta
- b) tiedostettava, että hän ei (toistaiseksi) ole oppilaansa kilpailija
- c) keskityttävä pitämään fokus oppilaan toiveissa ja ammattitaidossa.

Pianopedagogi Hanna Aho reflektoi omaa opettamistaan kirjassa Viisi keskustelua taidepedagogiikasta seuraavasti: "Minä ainakin pyrin olemaan hyvin avoin ja etenen opiskelijan tarpeista. Me lähdemme yhdessä rakentamaan tarpeita ja motivaatiota. --- En ole itse törmännyt tilanteisiin, että minulta opiskelijat lähtisivät pois ovet paukkuen." (Aho, Löytösen & Savan 1998, 45 mukaan). Itselle vieraan ammattitaidon tunnistaminen, kohtaaminen ja vaaliminen saattaa joskus taidenäkemyksen ja maailmankatsomusten eroista johtuen olla haastavaa, jopa sietämätöntä. Tästä syystä olisi mielestäni hyvä että opiskelijalla olisi mahdollisuus saada ohjaavaksi opettajakseen henkilö, joka joko ymmärtää hänen taidenäkemystään, tai on valmis Ahon tavalla lähestymään tilannetta opiskelijan toiveista ja tavoitteista käsin. Niin kauan kun opiskelijalla on käytössään joitain niistä opettajista, jotka hänet kouluun (todennäköisesti

samankaltaisuutta silmälläpitäen) valitsivat, on tilanne helpompi. Opettajien virasta poistumisien ja virkavapaiden johdosta voi kuitenkin käydä niin, että opiskelija havaitsee jossain vaiheessa kaikkien hänet kouluun valinneiden opettajien olevan tiessään, ja hänestä on tullut eräänlainen 'orpo'. Itselleni tapahtui näin jo toisen ohjaajaksiopiskeluvuoteni lopulla, ja kaikki tekstissä kuvatut konfliktipitoiset esimerkit ovat peräisin vuorovaikutuksesta sellaisten opettajien kanssa, jotka eivät olleet valitsemassa minua kouluun vuonna 2004. Avain ongelmaan ei kuitenkaan ole opettaja-oppilas -suhteen pitkäkestoisuuden itseisarvoisessa vaalimisessa, kuten pyrin osoittamaan osiossa 5.3 (Intuition ylikorostumisen aiheuttama homogenisoitumisen vaara), vaan siinä miten opettaja tunnistaa ja hyväksyy itselleen vieraan ammattitaidon.

6 TAITEILIJAMYYTIN JA MUIDEN USKOMUSTEN VAIKUTUS TAIDEPEDAGOGIIKKAAN

Opinnäytteeni taiteellinen osio, kirjoittamani ja ohjaamani teatteriesitys *Draaman tahto* käsitteli ihmisen osittain tiedostamatonta taipumusta järjestää elämänsä ylimääräisiä konflikteja ja draamaa. Opetustilanteissa konfliktihakuisuus on ajoittain vahvasti läsnä, ja joidenkin mielestä edellä kuvatun esimerkin 3 opetustilanne on suorastaan liian harmoninen ja kaipaisi vähän 'vauhtia'. Seuraavaksi käsittelem taidepedagogiikkaan liittyviä myyttisiä ja dramaattisia uskomuksia, jotka omasta mielestäni pääasiassa häiritsevät vuorovaikutusta ja uuden oppimista.

6.1 Karismajohtaminen ja myyttien guruopettaja

Sosiaalista konstruktionismia edustava Erving Goffman (1922-82) kuvaa mikrososiologiassaan sosiaalisen maailman teatterina, jossa minää esitetään. Sosiaalinen läsnäolo toisten havaintojen kohteena on näyttämöllä oloa, ja toiset yleisön ominaisuudessa seuraavat esitystä, jonka pitäisi antaa heille esiintyjän haluama vaikutelma. Goffmanin mukaan myös opetustilanteen voi nähdä dramaturgiana, jota opettaja ja/tai opiskelija noudattavat miten parhaiten taitavat. (Goffman 1959/1990, Helkaman, Myllyniemen ja Liebkindin 2001, 72 mukaan)

Puhtaasti subjektiiviselta pohjalta arvailen, että monen kamppailulajeja - ja taidetta - opiskelevan ihailema pedagogisen vuorovaikutussuhteen dramaturgia löytyy vuonna 1984 julkaistusta elokuvasta *Karate kid*. Elokuvan keskeisenä sisältönä on suhde nuoren karateoppilaan ja hänen mestarinsa, salaperäisen hra Miyagin välillä. Tarinan edetessä mestari käskää nuorta suojattiaan tekemään mitä selittämättömämpiä tehtäviä uupumukseen asti, ja seuraa myhäillen vierestä kuinka nöyryytetyn oppilaan turhautuneisuus kasvaa. Lopussa odottaa kuitenkin palkinto: merkityksettömiltä tuntuneet liikesarjat ovat syöpyneet oppilaan alitajuntaan, ja kuin salaman iskusta nuori karateka on saavuttanut ilmiömäisen kehonhallinnan ja hakkaa kaikki vastustajansa.

Miksi enigmaattisen hra Miyagin malli ei toimi Teatterikorkeakoulussa?

a) Guru on henkilö, jonka luokse *oppilas hakeutuu itse*. Tätä ei voi kyllin korostaa. Myös ystävä, terapeutti ja valmentaja ovat tahoja joiden luokse itse hakeudutaan.

Taidekorkeakouluun pyrkivää kiinnostaa pyrkimishetkellä todennäköisesti lähinnä sisään pääseminen. Koulun sisällä odottavista opettajista hän ei välttämättä tiedä juuri mitään, eikä hänellä ole heidän suhteensa valinnanvaraa.

b) Taidekorkeakouluopettaja ei koskaan pysty *todistamaan osaamistaan* oppilaalle yhtä vastaanpanemattomasti kuin karatemestari. Hänellä ei yksinkertaisesti ole varaa käyttäytyä kuin hra Miyagi, ja olla perustelematta metodejaan millään tavoin. Kun sekä tavoite että opettajan pätevyys johdattaa oppilasta ovat vaikeasti määriteltävissä, on parasta olla mieluummin nöyrä kuin salaperäinen. Kuten Mikael Helasvuo toteaa yhdessä viidestä taidepedagogiikkakeskustelusta: "Taiteen pedagogiikka on niin erilaista kuin muu pedagogiikka. Taidepedagogiikan alalla pitäisi hyvin nöyrästi suhtautua omaan kykyynsä luoda pedagogiikkaa." (Helasvuo, Löytösen & Savan 1998, 24 mukaan).

c) Taidekorkeakouluopettajien virkojen määräaikaaisuuden vuoksi opettaja ei ehdi aina valvoa opiskelijoitaan alusta loppuun saakka, ja hänen mahdollisesti suunnittelemansa taiteilijaksi kasvamisen polku katkeaa monen kohdalla kesken.

d) Taidekorkeakouluopettaja *ei pysty ottamaan vastuuta* oppilaansa kehityksestä, ts. takaamaan sitä, että opetettu metodi kantaa hedelmää missään muodossa. Sensei Miyagin kaltainen karismaattinen oraakkeli johdattaa oppilastaan tiellä, joka vie määriteltyyn kohteeseen, eli karaten oppimiseen. Taidekorkeakoulun oppilas puolestaan epäilee aiheellisesti sitä, onko opettaja johdattamassa häntä yhtään mihinkään, alan työtilanteen huomioiden. Kun tavoitteet ja metodit ovat epäselvät, kiinnittyy oppilaan huomio 'loppupalkinnon' odottamisen sijaan prosessiin ja sen mielekkyyteen.

6.2 Taidepedagogiikan ja taiteen ero - kommentteja keskusteluun

Usko omaan rajattomuuteen sekä eräänlainen 'jumalego' kuuluvat kenties taiteentekemisprosessiin yhtenä sen komponenttina, mutta taidekorkeakouluopetukseen sovellettuna ne tuottavat omien kokemusteni perusteella harmia. Kiinnostavaa kyllä, Viisi keskustelua taidepedagogiikasta ajautuu säännönmukaisesti puhumaan taiteesta ja sen tekijöistä siinä missä pitäisi puhua taidepedagogiikasta. Taiteilijamyytin siipien havina kuuluu myös opiskelijoiden toiveissa: "Minun toivomukseni opiskelijana on, että ainakin musiikin alalla haen karismaa opettajastani." (Yleisöpuheenvuoro, Löytösen & Savan 1998, 48-49 mukaan)

Edellinen sitaatti voisi olla peräisin seuranhakuilmoituksesta - mitkä mahtavatkaan olla ne toiveet ja haaveet, joita taidekorkeakouluopettajaan kohdistetaan? Opiskelijat eivät missään nimessä ole täysin syyttömiä siihen, että opettajina toimivat taiteilijat kokevat houkutusta ylittää kompetenssinsa rajat. Miksi hyväksyä ystävällisinä silminä toimivan tietopankin seesteinen rooli, kun on mahdollisuus olla kasvattaja, terapeutti, psykologi, valmentaja, tiennäyttävä, guru, isä, jumala ja niin edelleen. Varsinkin, jos takana on monta hurjaa vuotta taiteilijana.

Ilkka-Juhani Takalo-Eskola luonnehtii samassa keskustelussa taiteen tekemistä seuraavasti: "Taiteilija on luovassa, totaalisisessa tilanteessa ilmaisemassa itseään, tekemässä taideteosta. Se usein on prosessi, pysäyttämätön, peruuttamaton lieska. Sitä ei voi ottaa takaisin, vaikka tietäisikin, että romaanin luettuaan joku tulisi hulluksi." (Takalo-Eskola, Löytösen & Savan 1998, 25 mukaan). Kenestä Takalo-Eskola puhuu? Ei ainakaan minusta; jos aavistelen että teokseni nähtyään joku tulee hulluksi, teen siihen korjauksia. Takalo-Eskolan lausunnossa taiteen tekeminen vertautuu extremelajiin jossa roihutaan; itse en jaa tätä mytologisoivaa

näkemyistä taiteen tekemisen prosessista, ja voi olla että kyseessä on myös sukupolvikysymys. Herää myös kysymys siitä, miksi valtion pitäisi tukea rahallisesti sitä, että taiteilijat ja extremelajien harjoittajat roihuavat sydämensä kyllyydestä. Takalo-Eskolan luonnehdinta saattaa minut miltei häpeämään sitä, että olen valmistumassa taiteilijaksi. Koen hämmentäväksi myös sen mitä Sipari toteaa taiteilijan etiikasta: "En usko, että on olemassa yleistä ja yhteistä etiikkaa, joka voisi koskea kaikkia taiteilijoita. Oma näkemykseni on, että olen vastuussa vain omalle työprosessilleni." (Sipari, Löytösen & Savan 1998, 25 mukaan)

Kun taide, taiteilija, taidepedagogiikka ja näitä koskevat eettiset kysymykset hipovat toisiaan, niin taiteilijan ja taidepedagogin roolit ovat vaarassa mennä sekaisin, ja saattaa syntyä tilanne, jossa taidepedagogi kokee olevansa eettisten ja moraalisten käytäntöjen ulkopuolella - mikäli hän mieltää opetusprosessin Siparin kuvaamaksi työprosessin kaltaiseksi. Eräs variaatio kyseisestä tilanteesta on nähtävissä esimerkissä 7, jossa taiteilija-opettaja julistaa ettei usko rajoitusten asettamiseen vuorovaikutukselle.

6.3 Sivumaininta koskien Suomen lakia

Olen opintovuosieni varrella havainnut monen opettajan ja opiskelijan enemmän tai vähemmän olettavan, että lain koura pysähtyy taidelaitoksen seinään, ja että seinien sisäpuolella ainoa auktoriteetti on taide. Taide ja taidekorkeakoulu ovat kuitenkin kaksi eri asiaa, ja niiden välisen rajan hämärtyminen on syypäänä moniin opinnäytteessäni käsiteltyihin vuorovaikutuksellisiin ongelmiin. Teatterikorkeakoulu kuuluu muiden taidekorkeakoulujen tapaan yliopistolain piiriin, ja johtotähtinä taidepedagogiikkaan liittyvissä pohdinnoissani toimivat siksi seuraavat yliopistolain momentit:

Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (Yliopistolaki § 4, 2004)

Yliopistojen tulee järjestää toimintansa siten, että tutkimuksessa, koulutuksessa ja opetuksessa saavutetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. (Yliopistolaki § 4, 2004)

Yliopistoissa vallitsee tutkimuksen, taiteen ja opetuksen vapaus. Opettajan on kuitenkin noudatettava koulutuksen ja opetuksen järjestämisestä annettuja säännöksiä ja määräyksiä. (Yliopistolaki § 6, 1997)

Taide sijaitsee milloin missäkin, lähinnä ihmisen päässä, eikä ole ainakaan aineettomassa muodossaan alisteinen millekään laeille. Kun taide muuttuu konkreettisiksi ja aistittaviksi ilmiöiksi, se loksauttaa paikallisen lainsäädännön piiriin. *Taidepedagogiikka* sen sijaan on ihmisten välillä tapahtuvaa vuorovaikutteista toimintaa, joka on alisteinen näille samoille laeille. Kuvattujen käsitteiden mennessä sekaisin taiteilija-opettajat (ja opiskelijat) alkavat hahmottaa ja arvioida toimintaansa taiteellisin ja esteettisin perustein silloinkin kun tulisi huomioida muitakin arvoja, kuten vaikkapa moraalialia ja muiden huomioonottamista. (Ks. 7.2 Ristiriidat ja konfliktit 'elämän suolana'.)

6.4 'Taiteen salaisuus' ja taidekorkeakoulutuksen salaperäisyys – kommentteja keskusteluun

Inkeri Sava kommentoi Lassi Rajamaan pohdintaa (ks. luku 1.2) taidekorkeakoulutuksen salaperäisyydestä seuraavasti:

Tämä salaisuus, jonka Lassi (Rajamaa) toi esille kiinnostaa. Että ovien sisällä on salaisuus. Salaisuus pitää ammattitaitoa ja suurta taiteilijuutta yllä, missä ilmenee sekä myyttinen että ammattitaidon puoli. --- Jossakin syntyy suuri muusikko, ja se pitää säilyttää salaisuutena. Sitä ei kuka tahansa saa. (Sava, Löytösen & Savan 1998, 47 mukaan).

Siteerattu vuonna 1996 Sibelius-Akatemiassa käyty keskustelu taidepedagogiikasta sivuaa ilmiötä jota kutsutaan nimellä *taiteen salaisuus*. Opiskellessani sitaatin kirjaamishetken aikoihin Teknillisessä korkeakoulussa en koskaan kuullut puhuttavan *tieteen salaisuudesta*, mikä saa minut suhtautumaan myös taiteen salaisuuteen varauksella. Kyse voi toki jälleen kerran olla taidealalle ominaisesta määritelmällisestä epäselvyydestä. Lassi Rajamaa Sibelius-Akatemiasta valottaa salaisuuden syntyperää seuraavasti:

Haluaisin kiinnittää huomiota tähän taiteen salaisuuteen. 1970 ja 1980 -luvulta lähtien meistä on tehty yhtä arvokkaita kuin tiedekorkeakoulut. Meillä on ollut kuitenkin

jonkinlainen alemmuuden tunne tai riippuvainen olo; onkohan tämä yhtä hyvää. Me olemme hyviä siksi, että meillä on jotakin sellaista, mitä tiedekorkeakouluilla ei ole. Meillä on hallussamme taiteen salaisuus. (Rajamaa, Löytösen & Savan 1998, 48 mukaan)

Rajamaa osuu asian ytimeen viitatessaan 1970- ja -80 -lukujen kehitykseen. Miksi ihmeessä taidekorkeakouluista on tehty 'yhtä arvokkaita' kuin tiedekorkeakoulut? On ilmeistä, että tiedekorkeakoulu pystyy todistamaan opetusmetodiensa kestävyden ja tuloksensa yhteiskunnallisen painoarvon vaivatta, ja että vastaava ei ole taidekorkeakoululle mahdollista. Väitän molempia kokeiltuani, ettei taidekorkeakoulutuksen tarvitse olla 'yhtä hyvää' kuin tiedekorkeakoulutuksen, ja että *taiteen salaisuuden* kaltaisia, mystisyyttä lisääviä ja suorastaan riipaisevia ilmauksia ei tarvita taitelijoiden jo muutenkin ajoittain tulilinjalla olevaa ammatillista uskottavuutta ja yhteiskunnallista tarpeellisuutta romuttamaan. Taidekorkeakoulutuksen mystifioiminen sitäpaitsi lisää vaaraa siitä, että taiteilijan ja taidepedagogin roolit menevät sekaisin ja etiikka unohtuu opetustilanteissa. (Ks. 6.3 Sivumaininta koskien Suomen lakia.)

Taidepedagogiikkaa ja taidetta syleilevä salamyhkäisyys yltyy entisestään kun keskustelussa paikalla oleva yleisön edustaja tiedustelee pääsyä opetustilanteen todistajaksi. Seuraavat kaksi katkelmaa ovat peräisin samasta Sibelius-Akatemiassa vuonna 1996 käydystä keskustelusta kuin edellisetkin.

YLEISÖPUHEENVUORO: Salaisuuden temasta olisin halunnut jatkaa. Miten koette sen, että ryhmäopetuksen tunneille tulee joku ulkopuolinen kuuntelemaan ja katselemaan. En oikeasti voi ymmärtää, miksi tunneille ei saisi tulla.

WUORILA-STENBERG: On ihan selvä, että kun ihmiset työskentelevät työhuoneissa tilanne on niin paljas, ettei sinne voi tulla ja mennä kuka tahansa. Ihmiset ovat identifioituneet työhönsä, eivätkä halua näyttää töitensä kaikille.

YLEISÖPUHEENVUORO: Mutta, jos taidefilosofian tutkijana haluaisin. Ehkä rehtorin kautta jonkun erikoisluvan vois saada.

WUORILA-STENBERG: Niin, esimerkiksi kysymällä, että voiko tulla kritiikkiin mukaan tms. Kyllä tuollaisia mahdollisuuksia on, mutta ei voi mennä kenenkään työhuoneelle.

YLEISÖPUHEENVUORO: Keskeneräistä työtä tai työprosessia ei kai saa näyttää. Siihen liittyy hyvin herkkiä asioita myös oppilas- ja opettajasuhteessa.

(---)

KUUSELA: Minun käsitykseni mukaan meilläkin opetus on julkista, mutta prosessien häirintä ei tule minusta kysymykseenkään. Toisaalta minä ymmärrän taiteen salaisuuden paljon suurempana ja henkilökohtaisempana kuin se, että tullaanko tirkistelemään tekemistä.

VARTO: Ei ne kuitenkaan huomaa salaisuutta.

(Kuusela, Varto, Wuorila-Stenberg & yleisöpuheenvuorot, Löytösen & Savan 1998, 48-49 mukaan)

Minun on tunnustettava, etten täysin ymmärrä mistä edellä käydyssä keskustelussa on kyse. Kokemukseni perusteella uskallan kuitenkin epäillä, että kyse saattaa olla jonkinlaisen puutteen kätkemisestä mystifionnin ja mytologisoinnin taa. Ks. myös luku 5.3, jossa taidekoulutuksen salaperäisyyden mahdollisia haittoja käsitellään suhteessa taiteilijakannan homogeenisyyteen ja opiskelijavalintoihin.

7 OPETTAJUUDEN PIMEÄ PUOLI: HARKITSEMATON VALLANKÄYTTÖ JA HENKINEN VÄKIVALTA

7.1 Vaiettu henkinen väkivalta

Oman kokemukseni perusteella ainoat opetustilanteeseen mahdollisesti liittyvät salaisuudet (ks. edellinen luku) koskevat joko puutteita taiteilija-opettajan valmiuksissa opettaa, tai taiteilija-opettajan oppilaisiinsa kohdistamaa henkistä väkivaltaa.

Aiemmin luvussa 2.1 siteeratun Martti Raevaaran mukaan "taidekorkeakoulussa opetus on prosessinomaista, teoria linkittyy käytäntöön ja opiskelijan itse tekemään tuotokseen. Oppimisprosessissa opettaja ja opiskelija ovat vuorovaikutuksessa keskenään, vuorovaikutussuhde voi olla varsin herkkä, sillä mahdollinen kritiikki kohdistuu oppijan omiin, henkilökohtaisiin merkityksenantoihin ja tunteisiin" (Taikopeda 2008b). Palautteen antaminen taidekorkeakouluympäristössä on tästä syystä erittäin tulenarkaa toimintaa, ja moni vuorovaikutuskonflikti saa alkunsa tilanteesta jossa opettaja on tilannetajuton eikä osaa tai halua antaa opiskelijalle rakentavaa kritiikkiä.

Opettajina toimivien taiteilijoiden puutteelliseen palautteenantoon kohdistuva kritiikki on niin yleistä, että siihen on turruttu; kyseinen epäkohta on kääntynyt vastakohtakseen ja syy vieritetty taideopiskelijoiden itsensä niskoille. Opettajille syntyy helposti kiusaus syyllistää altavastaajina olevia opiskelijoita näiden puutteellisesta kyvystä ottaa vastaan kritiikkiä ja päästä itse pälkähästä, ja ad hominem circumstantiae on ahkerassa käytössä. "Taas ne jotain marisee." "Niinhän se on että ku mikään ei kelpaa niin ei kelpaa." "Taas tota loukatun egon nurinaa." Taideopiskelijoiden väitetty herkkänahkaisuus palautteenannon yhteydessä kuitenkin peittää alleen sen, että opettajien ja oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa tapahtuu joskus myös henkistä väkivaltaa, jolla ei ole mitään tekemistä rakentavan kritiikin kanssa.

7.2 Ristiriidat ja konfliktit 'elämän suolana'

Kun samaan laitokseen ahdetaan joukkio, johon kuuluu paljon identiteettikriisin kourissa kamppailevia, jossain määrin itsekeskeisiä, neuroottisia ja elämishakuisia ihmisiä, on todennäköistä että konflikteja syntyy helposti. Voimanponnistusten pitäisi mielestäni kuitenkin kohdistua näiden konfliktien *ehkäisyyn* ja *selvittämiseen*, sen sijaan että konflikteja ylläpidetään tai niistä juorutaan asianosaisten selän takana. "Missä on ihmisiä, on myöskin mielipiteitä" - kyllä vain, mutta mielipiteet voi esittää tavalla joka välttää argumentaatiovirheitä ja varsinkin sellaisia argumentaatiovirheitä, joilla on voima loukata (ks. 2.4 Argumentaatiovirheet).

Olen havainnut vuosien saatossa, että taideopiskelijoissa ja opettajissa on paljon niitä jotka sanovat asiansa korostetun kärkevästi, ja provosoivat ympäristöään tietoisesti "saadakseen aikaan keskustelua". Tämä on kuitenkin rakentavan keskustelun kannalta yhtä hyödytöntä kuin tukasta vetäminen tai toisen reviiriille tunkeutuminen, eikä seurauksena ole rakentava, taidetta ja ihmiskuntaa hyödyntävä keskustelu vaan *konflikti* joka sitoo osapuoltensa aikaa ja energiaa. Tarkoituksena ei välttämättä ole ollutkaan keskustelun, vaan *konflikteja sisältävän keskustelun* synnyttäminen.

7.3 Auktoriteettiaseman unohtaminen – norsu posliinikaupassa

Tiedostan itsekkin syyllistyneeni tahalliseen provosointiin monissa tilanteissa, joissa en ole ollut auktoriteettina, mutta silloin kun auktoriteetti on itselläni (esim. ohjatessani), pyrin

pidättäytymään provosoivasta käytöksestä erityisellä huolella. Tämä siksi, että auktoriteettiasemasta käsin esitetty konfliktihakuinen provokaatio koetaan helposti kiusaamisena, johtuen siitä että altavastaajilla on valta-asetelmasta johtuen rajoitetut mahdollisuudet puolustaa itseään. On täysin eri asia vaalia 'särmikkään taiteilijapersoonan' imagoa opiskelijan kuin vaikkapa professorin asemasta käsin. Sama käytös, jolla baarissa veistellään huumoria kovaksikeitettyjen taiteilijaystävien kanssa ja pidetään yllä omaa taiteilijamyytin edellyttämää mainetta voi näyttäytyä korkeakouluopettajan auktoriteettiasemasta käsin harjoitettuna halpamaisena työpaikkakiusaamisena.

Auktoriteetin tuomaa vastuuta ja sen aiheuttamaa 'norsu posliinikaupassa' -ilmiötä ei voi kyllin korostaa. Olen myös pannut merkille, että ahkerimmin konfliktia hakevat usein ne, joilla on kyseisessä tilanteessa auktoriteetti ja valta-asema turvanaan, ja provokaation kohteena ovat ne, joiden valta-asema ja kyky puolustaa itseään ovat heikommat. Konfliktihakuisuuden johdosta keskustelutilanteet kääntyvät Teatterikorkeakoulussa (kuten todennäköisesti monilla muillakin foorumeilla) helposti siihen, että muutama konfliktihakuinen henkilö hakee konfliktia heikompiensa kanssa päästäkseen esittämään paikallaolijoille omaa sosiaalista rooliaan verbaalisesti kyvykkäänä tappelijana. (Ks. myös 6.1 Karismajohtaminen ja myyttien guruopettaja ja Goffman 1959/1990.) Oman kokemukseni perusteella väitän, että konfliktihakuisuus on haitaksi; se on syytä tunnistaa, ja pyrkiä sen sijaan rakentamaan keskusteluun, jossa näkemykset voivat kohdata ilman loukkausten ja argumentaatiovirheiden harhapoluille suistavaa vyöryä.

7.4 Provosoinnin ja huumorin ero

Huumoria on monenlaista, eikä sen tarvitse edellyttää sitä, että jonkun paikallaolevan kustannuksella nauretaan. Oma kantani on se, että jos ihminen ei kykene löytämään huumoria muusta kuin muiden - ja vieläpä läsnäolijoiden - vähättelystä ja piilokiusaamisesta, niin ikävystyköön. Naistutkimuksen professorina toiminut Eeva Jokinen reflektoi omia kokemuksiaan humoristisena professorina seuraavasti kirjassa Tilanteen taju - opettaminen yliopistossa (Kivimäki, Kinnunen & Löytty 2006).

Monesti huomaa, että 'kevennykseni' eivät yksinkertaisesti toimi, ne eivät "matkusta" sukupolvien väliä. Kerron jonkin vitsin tai tilanteen, jossa on olevinaan huumoria ja

viiltävää itseironiaa, mutta ihmiset eivät ymmärrä tai sitten - niin näyttää - he pyörittelevät silmiään. Asiat joista kurssilla puhun --- ja joita yritän kuohkeuttaa huumorilla, tarkoittavat taatusti eri asioita eri aikoihin syntyneille ihmisille, ja siksi niille nauraminenkin lienee erilaista. Se, mikä minusta tuntuu huvittavalta, saattaa 20 vuotta nuoremasta vaikuttaa omahyväiseltä tai suorastaan loukkaavalta. (Jokinen 2006, 94)

Taidekorkeakoulussa on tarkoitus ylläpitää toimivia vuorovaikutussuhteita ja harjaannuttaa taiteilijan ammatissa tarvittavia taitoja. Huumori on näistä vain yksi, eikä edes välttämätön osa-alue. Nollatoleranssin asettaminen kiusaamiselle ja konfliktihakuisuudelle raitistuttaa ilmapiiriä siten, että osa 'huumorista' ja ns. paskanjauhannasta poistuu keskustelutilanteista. Itse koen tämän erittäin toivottavaksi myös taidekorkeakouluympäristössä.

7.5 Konfliktien ehkäisy opettajan hyveenä

Mikäli konfliktihakuisuus olisi ihmiselle luonnollinen ja väistämätön toimintamalli niin sen voisi olettaa olevan havaittavissa kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Näin ei kuitenkaan oman kokemukseni pohjalta ole, sillä olen kohdannut useita taiteilija-opettajia, jotka välttävät johdonmukaisesti argumentaatiovirheitä. Nämä opettajat vaikuttavat usein opiskelijoiden silmissä avoimilta ja valoisilta, ja on tyypillistä että kaikki opiskelijat jakavat opettajaan kohdistuvan positiivisen käsityksen. Konfliktihakuisuudesta vapaa opettaja mm. muistuttaa jatkuvasti, että kyseessä on vain hänen kantansa eikä kohdistu opiskelijaan tahallisia, suoria tai epäsuoria loukkauksia, ja mikäli opiskelija väärinkäsityksen johdosta loukkaantuu niin opettaja pyytää anteeksi, alkaa pohtia mistä mahdollinen väärinkäsitys syntyi jne. - toisin sanoen reflektoi omaa toimintaansa.

Ei ole välttämättä hauskaa alkaa kiinnittää huomiota itse tekemiinsä loukkaaviin argumentaatiovirheisiin, sillä se vaatii jonkin verran loogista ja sosiaalista älykkyyttä, joita ei perinteisesti ole pidetty ainakaan myyttisten taiteilijoiden hyveinä. Mikään ei kuitenkaan kokemukseni mukaan kasvata omaa ammattitaitoa opettajana tai ohjaajana paremmin kuin argumentaatiovirheiden välttäminen. Omasta 'verbaalihygieniasta' huolehtiminen herättää luottamusta, helpottaa auktoriteetin saamista ja säilyttämistä huomattavasti, ja synnyttää vaikutelman siitä että puhuja, tässä tapauksessa opettaja, pyrkii toimimaan oikeudenmukaisesti.

Seuraavat neljä esimerkkiä ovat peräisin Teatterikorkeakoulussa vuonna 2006 tapahtuneesta vuorovaikutuskonfliktien sarjasta, jonka yksi osapuoli itse olin.

Muistiinpanoihini ja osittain sähköposteihin tallentunut tapahtumasarja kuvaa todellisen tilanteen, jossa opettajan ja oppilaan välinen konflikti jatkuu pitkään, ja jossa auktoriteettiasetelmasta johtuen vain opettajilla on hallussaan avaimet konfliktin ratkaisemiseen. Kirjesalaisuutta kunnioittaakseni en ole kopioinut tekstiin opettajien minulle lähettämiä sähköposteja, vaan referoin niitä omin sanoin.

7.6 Esimerkki 4: Norsu posliinikaupassa - opettaja konfliktin aiheuttajana

Kuukausittainen opiskelijatapaaminen, jota taiteilija-opettaja D vetää. Tapaamisessa käsitellään käytännön asioita, kuten tehtyjä produktiovarauksia, tulevia kursseja ja muita laitoksen opiskelijoita koskevia asioita. Paikalla oleva opiskelija saa kuulla saaneensa työnsä ohjaajaksi kahdesta vaihtoehdosta juuri sen taiteilija-opettajan, jota hän ei ollut pyytänyt, ja produktionsa esitystilaksi neljästä vaihtoehdosta juuri sen, jota hän nimenomaisesti ei ollut halunnut. Paikalla ovat kaikki laitoksen opiskelijat.

OPISKELIJA: Kysyisin vaan et mitenköhän tässä yhtäkkiä kävi näin.. kun nimenomaisesti pyysin että saisin minkä tahansa muun esitystilan kuin tuon mikä nyt annettiin, ja ohjaajakseni opettaja E:n enkä tätä toista. Oliko opettaja E:llä joku este vai miksei hän voi toimia mun ohjaajana?

OPETTAJA: Opettaja E sanoi mulle että hän epäilee sun olevan aggressiivinen ja vihamielinen häntä kohtaan, eikä siksi halua opettaa sua. *(Toisen käden tiedoksi naamioitu ad hominem abusivis, ks. 2.4 Argumentaatiovirheet)*

OPISKELIJA: Mitä?!

OPETTAJA: Näin hän mulle sanoi.

OPISKELIJA: Tässä täytyy olla nyt joku väärinkäsitys. Opettaja E ei ole koskaan opettanut mua, mä en oo edes hyvänen aika keskustellu hänen kanssaan koskaan, pidän häntä arvossa ja juuri siksi häntä pyysin. Voiko tässä olla joku sekaannus? Tajusko hän kenestä opiskelijasta on kyse?

OPETTAJA: Kyllä se tajus.

OPISKELIJA: Mistä hän on tän kuvan voinu saada? Perusteliko hän mitenkään?

OPETTAJA: Sun kannattaa varmaan itse olla yhteydessä opettaja E:hen. Ehkä sä saat sen jotenkin uskomaan et sä et oo aikeissa syödä sitä elävältä. *(Ad hominem abusivis ja kaivon myrkytys, ks. 2.4 Argumentaatiovirheet)*. Mennäänpä sit opiskelija Y:n tuotantovaraukseen.

Opiskelija kirjoittaa myöhemmin opettaja D:lle sähköpostin ja antaa tälle seuraavan palautteen.

”Hei opettaja D. En tiedä huomasiitko, mutta esitit tuossa aamupäivällä kaikkien opiskelutovereideni kuullen persoonaani kohdistuvia epäilyksiä joista opettaja E on sulle kahden kesken puhunut. Toivon, että henkilöni kohdistuvat syytteet, epäilykset, kuulopuheet ym. jäisivät niihin tilanteisiin joissa ne on esitetty, tässä tapauksessa sun, opettaja E:n ja mun välisiksi. En puuttunut asiaan tuossa tilanteessa, koska koen että yksityishenkilöihin kohdistuvat luonneanalyysit eivät kuulu opiskelijatapaamiseen. Olisit aivan hyvin voinut sanoa että opettaja E:lla on kiire, ja kertoa kahden kesken mistä oikeasti on kyse. Kaikkien kuullen lausuttu kommentti siitä että opettaja E kokee minut aggressiivisena henkilönä joka saattaa 'syödä hänet elävältä' oli asiaton, ja levittää minusta negatiivista kuvaa. Kenties otit itse heittosi huumorin kannalta, mutta minä en ota. Jos opiskelijatoverini ovat tehdäkseen minusta sen johtopäätöksen että olen aggressiivinen, niin he osaavat tehdä sen ihan itse, ilman lehtorin tai professorin apua. Pahoitin mieleni, ja toivon ettei tämä toistu.”

Myöhemmin opiskelijalle vastaukseksi lähettämässään sähköpostissa opettaja D perustelee toimintaansa ilmoittamalla, että hänen tapanaan on kertoa asiat 'niin kuin ne ovat'. Hänen mukaansa opiskelijatapaamisessa esitetty lausunto ei ollut opiskelijaan kohdistettu loukkaus, vaan 'faktinen tieto', jonka hän esitti sellaisena kuin se oli.

Analyysi: Opiskelija leimataan auktoriteettiasemassa olevan opettajan toimesta aggressiiviseksi ja vihamieliseksi julkisessa tilanteessa. Muut opiskelijat ovat altavastaajina yhtä voimattomia puuttumaan asiaan kuin opiskelija itse. Epävarmuuden vähentämisen teoria (ks. luku 5.3) näyttäytyy kaikkien opiskelijoiden pyrkimyksenä säilyttää auktoriteettiasemassa olevan kasvot: yksittäisen opiskelijan kasvojenmenetys synnyttää kiusaantuneen tunnelman muttei uhkaa ryhmänsisäistä arvohierarkiaa, mutta tilannetta *johtavan* henkilön ammattipätevyyden ja harkintakyvyn saattaminen arveluttavaan valoon voisi romahduttaa sen. (Heath & Bryant 2000, 273-274)

Opettajalleen lähettämässä kirjeessä opiskelija esittää perustelut siihen miksi opettajan käytös oli hänen mielestään tilanteeseen nähden asiatonta, esittää rakentavia ehdotuksia, ilmoittaa pahoittaneensa mielensä, tulee vastaan osoittamalla että ymmärtää huumorintajujen väliset erot, eikä kohdistu opettajaansa tai tämän kollegaan loukkauksia. Opettajan vastauksessa on puolestaan havaittavissa opettajan virassa toimimisen kannalta huolestuttava toimintamalli. Opettaja antaa ymmärtää, että hänen tapoihinsa ei kuulu huomioida kontekstia lainkaan kertoessaan asioita *niin kuin ne ovat*. On totta, että loukkaava lausunto esitettiin opettajien D ja E käymässä kahdenkeskisessä keskustelussa, mutta se tuskin oli tarkoitettu kaikkien

opiskelijoiden tai edes opiskelijan itsensä korville sellaisenaan. Henkilö, joka julkisesti ja auktoriteettiasemasta käsin esittää alaiseensa kohdistuvan herjauksen sitä mitenkään lieventämättä syyllistyy herjaukseen itsekin, vaikka alkuperäisen loukkauksen olisikin muotoillut joku muu (Rikoslaki § 9, Finlexin 2008 mukaan). Opiskelijatapaamisessa muodostuneen kiusaamistilanteen rakennetta hämärtää myös se, että loukkauksen alkuperäinen esittäjä on poissa paikalta, ja opettaja D esittäytyy tämän 'viattomana' äänitorvena. Rakentavia ehdotuksia: Opettaja D voisi tiedostaa auktoriteettiasemansa, ja harkita käyttämiään ilmauksia ja niiden sisältöjä huolellisemmin. Hän voisi esittää oppilaalleen anteeksipyyntönsä asiattomasta käytöksestä ja pyytää opettaja E:tä tekemään samoin.

7.7 Esimerkki 5: Virheellisen argumentaation osoittamisen vaikeus altavastajan asemasta käsin

Opiskelija ilmaisee sähköpostitse opettaja D:lle huolensa edessäolevan yhteistyön toimivuudesta, ja pyytää tätä harkitsemaan uudestaan vakaumustaan, jonka mukaan asiat tulee sanoa 'niin kuin ne ovat': (Ks. edellinen esimerkki)

”Hei opettaja D. Minun on tällä hetkellä vaikeaa kuvitella että uskaltaisin tulevaisuudessa avautua sinulle mietteistäni koskien vaikkapa produktiossani olevia näyttelijöitä jos pidät kiinni vakaumuksestasi kertoa asiat 'niin kuin ne ovat' tilanteessa kuin tilanteessa. En esimerkiksi halua, että marssit suoraan harjoitushuoneesta tupakkakoppiin ja kerrot kaikille 'faktisia tietoja' ja 'asioita niin kuin ne ovat', koskien vaikkapa sitä mitä olen sinulle luottamuksellisesti sanonut jonkun näyttelijän manereista. Ja tarkoitus kai olisi että toimit mun ohjaavana opettajana, jonka kanssa voin keskustella produktioon liittyvistä asioista.”

Palautteen saatuaan opettaja pysäyttää opiskelijan julkisella paikalla, jossa on kuuloetäisyydellä useita opiskelijoita muttei yhtäkään opettajaa, ja lähestyy aiempien tapahtumien jäljiltä loukkaantunutta opiskelijaa seuraavin sanakäntein:

OPETTAJA: Hei kuule. Mä oon nyt kiireessä. Nää sun lähettämät kirjeet on provosoivia ja lapsellisia, ja mä olen tottunut tekemään töitä aikuisten kanssa (*ad hominem abusivis, kaivon myrkyttäminen, ks. 2.4 Argumentaativirheet*). Mulla on tiistaina iltapäivällä aikaa, eli tavataanko sillon.”

Opiskelija poistuu paikalta, ja ilmoittaa opettajalle myöhemmin lähettämässään tekstiviestissä, että opettajan harjoittamasta verbaalisesta aggressiosta johtuen vuorovaikutus ei voi opiskelijan mielestä jatkua ilman ulkopuolisen tarkkailijan läsnäoloa. Opettaja soittaa myöhemmin opiskelijalle, ja syyttää tätä mm. uhkailusta.

Analyysi: Opettaja provosoituu opiskelijan esittämästä palautteesta jossa tämä muodostaa hypoteettisen skenaarion opettajansa aiempia argumentteja hyväksikäyttäen, ja osoittaa opettajan argumentaation johtavan umpikujaan. Opiskelijan esimerkki tupakkahuoneessa vastuuttomasti juoruilevasta opettajasta on absurdi hypoteettinen skenaario, jonka tarkoituksena on herättää opettaja havaitsemaan virhe omassa argumentaatiossaan (ks. 7.6 Esimerkki 4). Opettaja kuitenkin tulkitsee saamansa palautteen pelkäksi provokaatioksi, eikä reflektoi omaa toimintaansa saati tunnista omaa argumentointiaan, jonka opiskelija on vienyt loogiseen (absurdiin) johtopäätökseensä.

Provosoitunut opettaja kohdistaa auktoriteettiasemasta käsin opiskelijaan julkisella paikalla useita loukkauksia (*ad hominem abusivis*), ja vihjaa epäsuorasti että opiskelija *ei ole aikuinen* (kaivon myrkyttäminen, ks. 2.4 Argumentaatiovirheet). Kaivon myrkyttämis - argumentaatiovirheen myötä opiskelija on leimattu *ei-aikuiseksi*, ts. kaikki mitä hän sen jälkeen sanoo tai tekee, edustaa *ei-aikuista* toimintaa, ja hänen kätensä ovat sidotut. Opettajan harjoittama verbaalinen aggressio on upotettu käytännön asioista puhumisen lomaan ja esitetään ikäänkuin ohimennen, jonka lisäksi opettaja viestii että hänellä ei ole aikomusta jatkaa keskustelua, mikä kieli äärimmäisestä ylästatuksesta suhteessa opiskelijaan.

Rakentavia ehdotuksia: Opettajan osoittauduttua haluttomaksi ottamaan vastaan palautetta ja muuttamaan toimintaansa, mm. tiedostamalla auktoriteettiaseman moninkertaistavan vaikutuksen suhteessa hänen harjoittamaansa verbaaliseen aggressiivisuuteen, on syytä pyytää paikalle ulkopuolinen tarkkailija. Toimivaa vuorovaikutusta ei voi syntyä tilanteessa, jossa pääasiassa omien kasvojensa säilyttämiseen keskittyvä opettaja kohdistaa auktoriteettiasemastaan käsin altavastajaan asemassa olevaan opiskelijaan loukkauksia ja verbaalista aggressiota. Opettaja voisi korjata toimintaansa purkamalla ylästatustaan, pahoittelemalla huolimattomuuttaan kielenkäytössä ja pyytämällä opiskelijalta anteeksi.

7.8 Esimerkki 6: Henkilöön kohdistuvan argumentaation esittäminen tämän teosten perusteella

*Opiskelija kääntyy opettaja E:n puoleen, ja tiedustelee syitä siihen miksi tämä opettaja D:n lausuman mukaan kokee opiskelijan aggressiivisena ja vihamielisenä.
Kirjeenvaihdon myötä käy ilmi, että opettaja E:n saama vaikutelma opiskelijan*

aggressiivisuudesta (ks. esimerkki 4) perustui kahteen opiskelijan ohjaamaan harjoitustyöhön, jotka opettaja E oli nähnyt. Opiskelija tiedustelee opettajalta miten voi olla mahdollista, että tulkinta opiskelijan persoonasta on peräisin teoksen näkemisestä opiskelijan itsensä sijaan, ja pyytää saada tietää mitkä yksityiskohdat nähdyissä teoksissa olivat synnyttäneet tulkinnan. Vastaukseksi opiskelija saa opettaja E:ltä usean sivun mittaisen kirjeen, jossa tämä analysoi opiskelijan asennetta ja opiskelumotivaatiota sekä ilmaisee mm. loukkaantuneensa siitä että opiskelija ei ollut saapunut hänen luennoilleen vaan oli aikeissa korvata ne tenttimällä.

Analyysi: Opiskelija yrittää selvittää mikä hänen toiminnassaan on syypäänä opettaja E:n tekemään tulkintaan hänen persoonastaan, ja saa kuulla että tulkinta on muodostettu hänen ohjaamansa teoksen eikä hänen itsensä perusteella. Esitetyt perusteet (asenteet, opiskelumotivaatio ja luennoilta pois jättäytyminen) eivät kuitenkaan ole peräisin opiskelijan teoksesta vaan siitä vaikutelmasta minkä opettaja E on mm. opiskelijan poissaolon myötä saanut. Opiskelija jää epä tietoisuuteen siitä mikä hänen teoksessaan oli vialla.

Rakentavia ehdotuksia: Opettaja E voisi pyytää anteeksi syntynyttä sekaannusta ja pitää henkilöön kohdistuvat argumentit huonosti tuntemastaan oppilaasta itsellään. Hän voisi myös osoittaa mikä nähdyissä teoksissa - ei opiskelijan toiminnassa - johti tulkintaan opiskelijaan aggressiivisuudesta ja vihamielisyydestä.

7.9 Esimerkki 7: Vuorovaikutukselle asetettavien sääntöjen tarpeellisuus

Koska opiskelija on joutumassa ilmeisen puutteellisilla vuorovaikutustaidoilla varustetun opettaja D:n opetukseen vastoin tahtoaan, hän vaatii saada paikalle henkilöstöasioista vastaavan tahon osoittaakseen tämän läsnäollessa, että opettaja D:n vuorovaikutustaidot eivät sovellu opiskelijan opettamiseen.

Ulkopuolisen tarkkailijan läsnäollessa seuraa keskustelu, jonka aikana opettaja pidättäytyy verbaalisen aggression harjoittamisesta, osoittaen että hän todennäköisesti on tietoinen omasta aggressiivisuudestaan ja osaa tarvittaessa säädellä sitä. Keskustelun aikana ovat vastatusten seuraavat kannat koskien oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta:

A) Opiskelijan kanta:

Osapuolten tulee korkeakouluympäristössä sitoutua näkyvän ja piilevän verbaalisen aggression välttämiseen. Tämä tarkoittaa mm. toisen henkilönkohtaisiin ominaisuuksiin, kuten älykkyyteen ja henkiseen kypsyyteen kohdistuvien, tuomitsevien ja halventavien ilmausten käytöstä pidättäytymistä. Opiskelijan näkökulmasta erityisen tuomittavaa on

harjoittaa verbaalista aggressiota auktoriteettiasemasta käsin.

B) Opettajan kanta:

Vuorovaikutukselle ei voida asettaa sääntöjä tai ehtoja, sillä ehtojen asettaminen tekee kommunikoinnin mahdottomaksi.

Opiskelija kommentoi opettajan kantaa huomauttamalla, että Suomen laki on eräs ehtojen sarja joka koskee myös vuorovaikutusta; se, että ihmisiä ei esimerkiksi lain mukaan saa lyödä on vuorovaikutukselle asetettu ehto. Keskustelu päättyy lopulta siihen että opettaja pilkkaa opiskelijan kantaa, mutta suostuu mukautumaan siihen opetustilanteessa. Opettajan ja opiskelijan yhteistyö sujuu sittemmin hyvin, eikä verbaalista aggressiota ilmene kumpaankaan suuntaan.

Opiskelijan kiittäessä myöhemmin opettajaa siitä, että tämä oli suostunut pyydettyihin vuorovaikutusta ohjaaviin sääntöihin tämä kiistää sitoutuneensa minkäänlaisiin sääntöihin, ja pitää kiinni siitä kannasta ettei vuorovaikutukselle voida asettaa sääntöjä. Hän antaa toisin sanoen ymmärtää, että valehteli taannoin ulkopuolisen tarkkailijan läsnäollessa päästäkseen tilanteesta, eikä ole aikeissa muuttaa näkemyksiään koskien vuorovaikutusta. Edellä kuvattujen tapahtumien jälkeen opiskelija kuulee toistuvasti opettajan harjoittaneen verbaalista aggressiota muita opiskelijoita kohtaan.

Analyysi: Edellämainittu vuorovaikutustilanne sijoittuu ajanjaksolle, jolloin opettaja D oli ollut virassaan muutaman kuukauden, ja oli todennäköisesti Fullerin opettajaksikehittymisen kolmivaihe-teorian ensimmäisessä, minäkeskeisessä vaiheessa. Fullerin mukaan opettajaksi kehittymisen ensimmäistä vaihetta dominoi kysymys 'miten selviydyn opettajana', ja vaiheelle ominaista on huolten, odotusten ja toiveiden minäkeskeisyys. (Fuller 1969, Seppälän 1995 mukaan) Minäkeskeisyys näyttäytyy kuvattun tapauksen puitteissa mm. siinä, ettei opettaja koe julkisessa tilanteessa auktoriteettiasemasta käsin esittämänsä loukkaavaa lausuntoa millään tavoin virheellisenä (ks. esimerkki 4), mutta provosoituu opiskelijan kirjeitse esittämästä, ei-julkisesta palautteesta (ks. esimerkki 5).

Rakentavia ehdotuksia: Opettajana toimiville taiteilijoille tulisi ehdottomasti terottaa, että vaikka he ehkä kokevat olevansa oppilaidensa kanssa tasavertaisia eivät oppilaat missään nimessä koe asian olevan näin. Opettaja D:n epärealistinen vaatimus siitä, että vuorovaikutukselle ei pidä asettaa sääntöjä tai ehtoja on toivottava vain niiden kannalta jotka a) ovat asemansa puolesta niskan päällä ja haluavat itselleen täydet vapaudet käyttää valtaa heikompiinsa tai b) ovat kykenemättömiä ymmärtämään vaatimuksen täydet seuraukset. Opettajan vaatimus on näin ollen tulkittavissa joko ihmisten välistä vuorovaikutusta koskevaksi

ymmärtämättömyydeksi, tai vahvimman vaatimukseksi säilyttää viidakon laki. Mikäli kyse on ymmärtämättömyydestä, opettaja voitaisiin opastaa ottamaan selvää sosiologian ja lainsäädännön perusteista, mutta tämä ei voi olla opiskelijan tehtävä.

Ulkopuolisen tahon läsnäolo pysäytti opettajan opiskelijaa kohtaan harjoittaman verbaalisen aggression, ja interventiosta oli hyötyä, vaikka opettaja kiistikin jälkikäteen muuttaneensa käytöstään mitenkään. Esimerkki 7 opettaa sen, että asiallista ja verbaalisesta aggressiosta vapaata opetusta on kenties mahdollista saada, mikäli opiskelija tietää oikeutensa ja kykenee puolustamaan itseään, mutta välien rikkoutumista verbaalisesti aggressiiviseen opettajaan saattaa olla mahdotonta välttää.

7.10 Epäkohtiin puuttumisen esteet

Taiteilijoiden parissa saattaa olla jonkin verran taiteilijana ammattitaitoisia ihmisiä, joiden henkilökohtaiset ominaisuudet (esim. aggressiivisuus) häiritsevät heidän valmiuksiaan toimia opettajina. Tällöin tulee harkita tarkoin, syövätkö kyseisen henkilön ympäristössään aiheuttamat lieveilmiöt liiaksi pohjaa tämän muilta hyviltä ominaisuuksilta taiteilijana tai pedagogina. Oma kokemukseni on se, että opettajan harjoittama kiusaaminen ja konfliktihakuisuus vievät opiskelijan huomion pois olennaisesta, eli keskittymisestä omaan kasvuun taiteilijana.

Opiskelijan on kuitenkin huomattavan vaikeaa opiskeluaikanaan puuttua tilanteeseen, jossa häneen nähden auktoriteettiasemassa oleva ja/tai suhdeverkostoin varustettu kollega käyttäytyy toimenkuvaansa nähden asiattomalla tavalla. Esimerkissä 7 kuvattu intervention vaatiminen poikkeaa yleisimmistä opiskelijan toimintamalleista, joita ovat mm. käytävillä kiroileminen, vihan patoaminen ja masentuminen. Taidealalla, jossa ammattitaito on häilyvä ja vaikeasti mitattava asia on erityisen epäsuotuisaa herättää ärtymystä itseän nähden auktoriteettiasemassa olevissa tahoissa. Opettajat tuntevat paljon kollegoita, joille sivumennen lausutut sanat voivat avata useita ovia tai sulkea ne opiskelijan edestä, eikä useimmilla Teatterikorkeakoulun opiskelijoista ole mahdollisuutta raportoida kokemuksistaan tästä yksinkertaisesta syystä. Jo valmistuneet opiskelijat eivät myöskään välttämättä enää jaksa puuttua asiaan, sillä muistot kultautuvat, eikä suhdeverkostojen vaalimisen tarve koulusta päästyä vähene, vaan

pikemminkin kasvaa. Muut opettajat ovat harvoin paikalla todistamassa toistensa opetustapahtumia, eivätkä näin ollen voi myöskään puuttua mahdollisiin väärinkäytöksiin.

Opiskelija K muistelee sähköisesti toteutettua palautekyselyä jossa opiskelijoita pyydettiin arvioimaan saamaansa opetusta: "Siinä palautekyselyssä piti mainita ikä ja vuosikurssi, joiden perusteella mut tietenkin (muutaman hengen vuosikurssilta) pysty tunnistamaan.

Palautekyselyn jälkeen opettaja A ei ole tervehtiny muu käytävällä".

Esitellessäni kirjallisen opinnäytteeni aihetta opinnäyteseminaarissa kohtasin kolmenlaisia reaktioita. Opettajat olivat johdonmukaisesti vaiti, muuan opettaja D:n kanssa aiemmin työskennellyt vanhempi ohjaajaopiskelija vaati korostamaan tekstissä etten edusta kaikkia opiskelijoita vaan ainoastaan itseäni, ja muuan toinen vanhempi ohjaajaopiskelija totesi, että aihe on erittäin ajankohtainen, nousee esiin jatkuvasti ja ansaitsisi vähintäänkin seminaarin ympärilleen. Myöhemmin sain selkääntaputuksia nuoremmilta opiskelijoilta, jotka toivoivat että aiheesta saataisiin synnytettyä rakentavaa keskustelua ainaisten konfliktiin ajautuvien loukkaus-turnajaisten sijaan. Aiheen käsittelylle on ilmiselvästi tilausta, mutta opettajien ja oppilaiden välisistä valtasuhteista johtuen voisi olla tarpeen saada tilanteeseen ulkopuolista apua. Uskon kuitenkin, että jo pelkästään argumentaatiovirheisiin (ks. 2.4) ja subjektiivisuuden aukilausumisen suositukseen (ks. 2.1) perehtyminen sekä opiskelijoiden että opettajien taholta voisi auttaa tämän rakentavan keskustelun syntymistä.

Ihmisten välinen kommunikaatio ei ole pelkkää 'kemialla' tai sielutieteiden varassa olevaa selittämätöntä magiaa, vaikka näihinkin käsityksiin olen useasti taideopintojeni aikana (ja niiden ulkopuolella) törmännyt. Vuorovaikutustaitoihin, johtamiseen ja ryhmädynamiikkaan liittyy opittavissa olevia taitoja, joiden perusteiden tulisi olla ainakin taidekorkeakouluopettajien ja ohjaajaopiskelijoiden hallussa. Näiden arkisten taitojen hallinta voisi olla se todellinen taiteen salaisuus, joka mahdollistaisi ammattitaidon jalostamisen ja siirtämisen sukupolvelta toiselle. (Ks. 6.4. 'Taiteen salaisuus' ja taidekorkeakoulutuksen salaperäisyys – kommentteja keskusteluun.)

7.11 Opettajien koskemattomuus opiskelijoiden ammatillisen itsetunnon ehtona

Edellä kuvaamani opiskelijoita koskevan pelon ohella taidekorkeakouluopettajien toiminnan koskemattomuutta ylläpitää myös seuraavanlainen vaihtokauppa, jonka olen havainnut

toimivan ainakin Teatterikorkeakoulussa:

1) Opettajat ilmaisevat valintakokeiden myötä hyväksymänsä opiskelijan osoittavan erityislaatuista *luovuutta, lahjakkuutta, mielenkiintoisuutta* tai muita valintaoppaassa lueteltuja ominaisuuksia, joita he ilmoittavat hakijoista etsivänsä (TeaK 2008). Nämä ominaisuudet jäävät tarkemmin määrittelemättä, mutta se ei häiritse opiskelijaa, jonka itsetunto on juuri moninkertaistunut harvoille avautuvan opiskelupaikan saamisen myötä. Muistan itsekin miten ilahduttavaa oli saada kuulla 'puhjenneensa kukkaan', ja kuinka kriittinen ajatteluni salpautui ylleni vuodatettavan ylistyksen myötä täysin.

2) Opiskeltuaan jonkin aikaa opiskelija alkaa havaita, että muut opiskelijat saattavat olla häntä huomattavasti luovempia, lahjakkaampia ja mielenkiintoisempia, ja hän alkaa janota opettajiltaan keinoja joilla voisi pärjätä, ts. vaatia opetusta josta on hänelle hyötyä. Tässä vaiheessa vuorovaikutuksen ensihuuma on ohi, ja opiskelija saattaa alkaa törmätä ongelmiin joko vuorovaikutussuhteessa esiintyvien konfliktien tai opettajien harjoittaman välinpitämättömyyden muodossa.

3) Opiskelija ei uskalla puuttua havaitsemiinsa epäkohtiin, koska a) tilanteessa jossa opetuksen saaminen on toimivan vuorovaikutuksen varassa hän ei uskalla vaarantaa omaa opiskeluaan ja b) kyseenalaistamalla opettajansa toiminnan tai pätevyyyden toimia opettajana, hän tulisi kyseenalaistaneeksi myös sen auktoriteetin, joka taannoin valitsi hänet kouluun ja siunasi hänen erityislaatuisuutensa. Vaatii poikkeusolosuhteita haluta kyseenalaistaa julkisesti se kehys jonka siunaus on tarpeen oman erityislaadun –joskus jopa itsetunnon- ylläpitämiseksi.

Edellä kuvaamani, kiitollisuudenvelkaa muistuttava vaihtokauppa sekä pelko siitä, että saa maineen oman pesän likaajana tai hankalana tyyppinä estävät siis useimpia opiskelijoita puuttumasta taidekorkeakouluympäristössä havaitsemiinsa epäkohtiin tässä opinnäytteessä harjoitetulla perinpohjaisuudella. Teatterikorkeakoulu näyttäytyy monille opiskelijoille myyttisenä erityislahjakkuuden tyyssijana, eivätkä opiskelijat ehkä halua rikkoa illuusiota jonka tuomasta statuksesta he itsekin hyötyvät. (Itse uskaltaudun kyseenalaistamaan illuusiota todennäköisesti vain siksi, että olen päässyt Teatterikorkeakouluun en kerran, vaan jopa

kahdesti, ja uskon ehkä sisimmässäni, että erityislaatua on siunaantunut osakseni riittävästi voidakseni kyseenalaistaa osan siitä.)

Seuraava esimerkki on peräisin tilanteesta, jossa en itse ollut läsnä mutta josta kuulin eräiltä asianosaisilta myöhemmin, ja olen kirjannut sen ylös sellaisena kuin se minulle kerrottiin.

7.12 Esimerkki 8: Oppilas-opettaja -suhteen lujittaminen toisen opiskelijan kustannuksella

Näyttelijäopiskelija Z on kritisoinut opettaja D:n ohjaajaoppilasta tämän vuorovaikutustaitojen puutteesta, sekä siitä että tämän ohjaamassa harjoitustyössä näyttelijöitä kohdeltiin poikkeuksellisen huonosti. Kaikkien tiedossa on, että näyttelijäopiskelija Z on juuri saanut töitä opettaja D:lle tutusta laitosteatterista ja on menossa sinne seuraavana kesänä töihin. Näyttelijäopiskelija Z:n poistuttua paikalta opettaja D kääntyy ohjaajaoppilaansa puoleen ja toteaa:

“Jaa-a, aika hankala tyyppi toi Z. Pitäsköhän soittaa sinne laitosteatteriin ja vähän varottaa et millanen tyyppi niille on tulossa.”

Analyysi: Opettaja D puolustaa omaa oppilastaan toisen koulutusohjelman oppilaan kustannuksella. Vihjauksellaan mahdollisesta puhelinsoitosta opettaja D lujittaa paikalle jääneiden uskoa siihen, että hänen oppilailleen ei kannata antaa negatiivista palautetta, sillä muuten voi olla tiedossa hankaluuksia uralla.

Rakentavia ehdotuksia: Opettajan tulisi tiedostaa auktoriteettiasemansa ja reflektoida omaa toimintaansa; erityisesti sitä mikä saa hänet harjoittamaan valta-asemansa tahatonta tai tahallista väärinkäyttöä. Opettajan tulisi muistaa, että mahdollisesti huumorin varjolla heitetyt, omaa valta-asemaa ja potentiaalista vaarallisuutta pönkittävät lausunnot ovat omiaan synnyttämään tilanteen, jossa opiskelijat kamppailevat päästäkseen opettajansa suosioon hinnalla millä hyvänsä, mm. katsomalla sormien läpi opettajan väärinkäytöksiä pelätessään joutuvansa 'puhelinsoiton' uhreiksi. Tämä puolestaan ei edistä oppimisen kannalta otollisen ilmapiirin muodostumista opetustilanteisiin.

8 EHDOTUKSIA OPETTAJA-OPPILAS VUOROVAIKUTUKSEN PARANTAMISEKSI TAIDEKORKEAKOULUYMPÄRISTÖSSÄ

Ihmisten välinen vuorovaikutus on loputtoman kiinnostava ja herkkäviritteinen aihealue, jota tutkitaan hartaasti mm. Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan sosiaalipsykologian laitoksella ja käyttäytymistieteellisen tiedekunnan puhetieteiden ja kasvatustieteiden laitoksilla. Ehdotan, että myös taidekorkeakoulut hyödyntäisivät tarjolla olevaa tietoa, tutkimusta ja osaamista, vaikkapa järjestämällä seminaarin jossa opiskelijat ja opettajat toisivat esiin näkemyksiään vuorovaikutuksessa kohdatuista ongelmista, ja vuorovaikutuksen ammattilaiset valvoisivat tilannetta puuttuen loukkauksiin ja muihin vuorovaikutustilannetta häiritseviin tekijöihin, kuten verbaaliseen aggressioon. On tarkoituksenmukaista, että koulutusmäärärahat käytetään ammattitaidon kasvattamiseen - ei konfliktien jatkuvaan selvittelyyn ja puimiseen käytävillä ja tupakkahuoneissa - niin viihdyttävää kuin se joidenkin, konflikteilla itseään 'piristävien' opiskelijoiden tai opettajien mielestä kenties onkin.

Seuraava osio pitää sisällään vapaamuotoisia ehdotuksia siitä mitä opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus voisi taidekorkeakouluympäristössä olla.

8.1 Taidekorkeakoulu paikkana, jossa keskitytään taitoon ja tietoon esoteerisen ja määrityksiä pakenevan 'taiteilijaksi kasvattamisen' sijaan

Jos taiteilijan työn voisi hahmottaa löyhäksi kokoelmaksi *taitoja ja tietoja, ei piirteitä* - näinhän on laita kaikilla muillakin taitoa ja tietoa edellyttävillä aloilla - niin voitaisiin alkaa puhua erikseen *arkisesta taiteilijan ammattitaidosta*. Tämä tarkoittaisi esimerkiksi näyttelijän ammatin kohdalla seuraavien seikkojen erottamista toisistaan, ja keskittymistä taidekorkeakoulutuksessa kohtaan A.

- A) 'Arkinen taiteilijantyö', joka perustuu havaittavissa oleviin asioihin ja jota voi opettaa
- B) 'Se jokin', joka riippuu katsojasta ja on tulkinnanvarainen.

Tällöin voitaisiin ajatella, että 'se jokin' on yhtä paljon katsojan silmässä kuin kohteessa, ja näin ollen altis olosuhteille. Taitoihin ja tietoihin perustuvan ammattitaidon kannalta olisi

epäolennaista näkikö joku 'sitä jotain' jossain annetussa tilanteessa vai ei; tärkeintä olisi motivaatio ja keskittyminen oman välineen hallinnan harjoitteluun. Taiteilijan työ olisi tällöin myös arkisempaa kuin mitä taiteilijamyönteisyys antaa ymmärtää, ja jotain sellaista jonka voi oppia jokainen kunhan näkee tarpeeksi vaivaa. Näin on laita muissa ammateissa; lääkäriksi, mekaanikoksi ja jopa urheilijaksi kykenee kouluttautumaan jokainen, jolla ei ole ruumiillisia esteitä alalla toimimiseen ja joka osoittaa kykenevänsä hallitsemaan alaan liittyvät perustaidot. Huippulääkäreitäkin toki on, mutta 'synnynnäisten huippulääkärien' metsästyksen tai kasvattamisen ei anneta vaikuttaa niiden uralle hakeutuvien ammatinvalintaa, jotka haluavat kouluttautua aivan arkisiksi peruslääkäreiksi. Kysymykseksi nouseekin se, haluavatko taiteilijat itse suhtautua toimenkuvaansa arkisena ja muihin ammatteihin tasavertaisesti rinnastuvana toimintana jota voi opiskella, ja hyväksyä käsitteen 'arkisesta perustaiteilijasta', vai haluavatko he mieluummin pitää kiinni opettajiltaan valintakokeiden yhteydessä saamastaan erityislaatuisuuden siunauksesta, ja uskoa vaikkapa että taiteilijaksi 'synnyttään'. (Ks. myös 6 Taiteilijamyönteisyys ja muiden uskomusten vaikutus taidepedagogiikkaan.)

Ehdotukseni on, että taidekorkeakoulussa voitaisiin keskittyä luomaan opiskelijalle mahdollisimman huolella vaalittujen vuorovaikutustilanteiden myötä taidollinen pohja, jolta kukin voi ponnistaa eteenpäin haluamaansa suuntaan. Tämä näkemys vastaa kenties joidenkin ns. taitoaineita Teatterikorkeakoulussa opettavien näkökulmaa jo muutenkin. Mikäli taiteilijamyönteisyys, konfliktihakuisuuteen ja 'myyttiseen' tunnekeskeisyyteen kannustava vaikutus perattaisiin pois, voisivat opettajat jättää taiteilijaksi *kasvamisen* opiskelijoiden ikääntymisen ja oman kiinnostuksen varaan, ja keskittää energiansa arkisessa perustaiteilijan työssä tarvittavien tietojen ja taitojen *opettamiseen*. Ne, jotka ottavat tavoitteekseen ponnistaa 'perustaiteilijuuden' yläpuolelle kriitikoiden ylenpalttisen suosion, ansaitsemiensa rahavuorien tai jälkipolvien tunnustuksen muodossa joutuvat joka tapauksessa keksimään omat keinonsa tämän tavoitteen saavuttamiseen.

8.2 Taidekorkeakoulun opiskelijavalintaperusteet kaikkien saataville

Perusteltuaan opiskelijavalinnan sarjalla kohteliaisuuksia ja loukkauksia valitsijat kenties aiheellisesti epäilevät, että palautteiden ja valintaperusteiden tekeminen julkiseksi voisi asettaa koko valintaprosessin naurunalaiseksi ja muuttaisi hakijoihin kohdistetut loukkaukset julkiseksi

herjaukseksi. (Ks. 4.4 Opiskelijavalinnat: määrittelemättömyyden ja auktoriteettiaseman ongelmallinen yhdistelmä.) Tämä ei kenties ole toivottavaa taidepedagogien tai joidenkin loukattujen hakijoiden näkökulmasta lyhyellä tähtämellä, mutta yhteiskunnan ja kulttuurikentän kehittymisen kannalta pääsykokeisiin liittyvien salaisuuksien purkamisella voisi olla tervehdyttävä ja jonkinlaiseen 'uskonpuhdistukseen' verrattavissa oleva vaikutus asianosaisten (ja muidenkin) saadessa oikeita nimiä asioille. Uskon, että salaisuuksien ja taiteilijamyytin vaikutuksen väheneminen kasvattaisi myös ei-taiteilijoiden uskoa taiteilijoihin ammattikuntana, mikä puolestaan vähentäisi taiteilijoiden alemmuudentuntoa (ks. Rajamaan sitaatti luvussa 6.4 'Taiteen salaisuus' ja taidekorkeakoulutuksen salaperäisyys - kommentteja keskusteluun).

Olen siksi sitä mieltä, että Teatterikorkeakoulun valinnat kannattaisi jonain vuonna vaikkapa vain kokeilun vuoksi videoida (huom: ei televisioida vaan *videoida*) ja saattaa julkisesti kaikkien hakuprosessista kiinnostuneiden saataville. Hakijoiden suoritusten seuraaminen ja sen kuuleminen mitä valitsijat toisilleen puhuvat suljettujen ovien takana voisi a) poistaa taidekorkeakoulutukselta sen myyttistä sädekehää ja b) vauhdittaa valintakoejärjestelmän restaurointia. Valintakoeikäytännön arkiseksi ja läpinäkyväksi tekeminen kohottaisi sisään pyrkivien tasoa huikeasti heidän saadessaan käytännön näyttöä siitä ketkä pääsevät sisään ja millä avuilla; tästä puolestaan hyötyisi koko kulttuurikenttä (ks. myös edellinen luku).

8.3 Huomioita toimivasta palautteenannosta

Liitän tähän yhteyteen muistiinpanoja toimivasta palautteenannosta. Muistiinpanot ovat peräisin ajanjaksolta jolloin opettaja D:tä oli painostettu pidättäytymään opiskelijaan kohdistuvan verbaalisen aggression ja loukkauksien käytöstä (ks. 7.9 Esimerkki 7). Toimiva vuorovaikutus oli opiskelijan näkökulmasta seuraavien seikkojen ansiota:

1) Opettaja kävi paikalla niin usein kuin haluttiin, ei useammin, ts. opettajan luokse hakeutuminen oli opiskelijan itsensä valinta (ks. 6.1 Karismajohtaminen ja myyttien guruopettaja).

2) Opettaja kirjoitti ylös näkemiään konkreettisia yksityiskohtia ja pureutui niihin, ei saamiinsa yleisiin vaikutelmiin.

3) Opettaja esitti palautteensa hyväksyen, että kyseessä oli hänen oma kokemuksensa, ja salli opiskelijan säilyttää oman kokemuksensa. Jos opiskelija oli itsekin nähnyt samaa kuin opettaja ja/tai oivalsi yhtäkkiä mitä opettaja tarkoitti, niin nähdystä asiasta siirryttiin puhumaan molempien osapuolten toistaiseksi hyväksymänä totuutena.

4) Mikäli osapuolten kokemukset poikkesivat täysin toisistaan, molemmat säilyttivät oikeuden kokemuksiinsa ja opiskelija jäi harkitsemaan saamaansa palautetta. Joskus opiskelija oivalsi myöhemmin saamansa palautteen arvon, ja joskus hylkäsi sen pitäen kiinni omasta näkemyksestään. Joskus oli kyse siitä että ongelmakohta oli vasta työn alla, ja sen puintia lykättiin suosiolla tuonnetmas.

5) Kerrottuaan oman kokemuksensa opettaja ehdotti jotain konkreettista toimenpidettä ratkaisuksi ongelmaan. "Itse tiivistäisin tuosta, tarkentaisin mitä haluan teoksella kertoa yleisölle tuossa kohtaa jne." Tämä on olennaista: usein vasta ehdotetun konkreettisen toimenpiteen kuuleminen ja kokeileminen selkeytti palautteen, ja auttoi ymmärtämään missä ongelma oli ollut. 'Itse tekisin näin' -tyyppisen palautteen antaminen oli mahdollista mm. siksi, että oppilaalle oli saamansa hyödyllisen palautteen myötä muodostunut luottamus siihen että opettaja jo ymmärsi mitä opiskelija oli hakemassa.

Haluaisin tässä yhteydessä vielä kiinnittää huomion niihin hetkiin, jolloin oppilas oivaltaa jotain. Edellytyksenä oivallukselle on ehdottomasti se, että oivalluksen annetaan syntyä. Jos opettaja sanoo "tuo on huono ja tylsä", on opiskelija välittömästi vastakannalla, ja joko tappelee tai joutuu tekemään suunnattoman määrän psyykkistä työtä kyetäkseen säilyttämään vastaanottavaisuutensa.

8.4 'Empiiriset todisteet': konkretia palautteenannossa

Koska taide ei perustu yhteisymmärrykseen luonnonlakien sanelemista faktoista kuten monet

luonnontieteet, on sitä opetettava keinoin jotka ovat huomattavasti 'sumeampia' kuin luonnontieteissä käytetyt metodit. Voi olla, että joidenkin taiteilija-opettajien näkemyksellinen ehdottomuus saattaa jopa syntyä pyrkimyksestä jäljitellä luonnontieteiden opettamista (ks. 6.4). Tällöin olisi kuitenkin syytä muistaa, että luonnontieteellisetkin totuudet vaativat empiirisiä, eli kokemuksen todeksi osoittamia todisteita.

Ehdottomia ja jyrkkiä näkemyksiä opettamaan pyrkivän tulisi mielestäni muistaa, että mikäli

a) empiiriset todisteet loistavat poissaolollaan, eli opettaja ei anna konkreettista esimerkkiä siitä mistä puhutaan tai

b) vuorovaikutus kriisiytyy ennenkuin opiskelija ehtii soveltaa opettajan antamia ohjeita käytäntöön, tai

c) opettajan neuvojen mukaan käytäntöön sovelletut ohjeet eivät vakuuta opiskelijaa riittävästi hänen voidakseen antautua opettajansa Miyagimaiseen johdatukseen (ks. 6.1 Karismajohtaminen ja myyttien guruopettaja)

...on odotettavissa että opiskelija hylkää kaikki pelkän puheen tasolle jäävät totuudet joista opettaja puhuu. Oma näkemykseni on se, että jos taiteessa on lakeja, niin ne ovat jokaisen yksityisesti hyväksymiä eivätkä ole yleistettävissä. Kaikkein olennaisinta edellisessä luvussa kuvatus, onnistuneen opettaja-oppilas-vuorovaikutuskokemuksen kannalta oli se, ettei kummankaan tarvinnut perustella *kokemustaan*. Molempien *kokemukset* hyväksyttiin tosiasioina, ja jos kokemukset olivat yhtenevät, oli palautteen soveltaminen heti mahdollista. Mikäli kokemukset erosivat, saattoi opiskelija kuitenkin mihinkään sitoutumatta kokeilla opettajan esittämiä konkreettisia parannusehdotuksia kokeilun vuoksi. Konkretian kautta keskusteleminen on omasta mielestäni ainoa järkeen -ja jopa taiteilijamyyyttiin- käypä tapa kommunikoida opetustilanteessa, jossa työn alla on taide.

8.5 Palautteen antaminen itselle vastenmielisestä teoksesta

Kuvittelen itseni tilanteeseen, jossa minulta pyydetään kokemattomamman opiskelijan taholta palautetta teoksesta, jonka kaltaista en ikimailmassa itse ottaisi omiin nimiini ja joka ahdistaa minua pelkällä olemassaolollaan. Opiskelijana kokemastani viisastuneena lähtisin tutkailemaan

- a) sitä miksi ahdistun; liittyykö se teoksen teemoihin vai johonkin mitä tunnistan itsessäni ja omista reaktioistani, ts. kokemukseeni sekä
- b) sitä mitä luulen kyseisen ohjaajan haluavan teoksellaan kertoa.

Kohta a) on oma asiani, ja pyrkisin olemaan kuormittamatta sillä opiskelijaa. Kysyisin mitä hän haluaa teoksellaan kertoa, ja pitäisin huolta siitä että nonverbaliikkani (eleet, ilmeet) viestivät positiivisesta, ei negatiivisesta asenteesta (ks. 2.6 Nonverbaliikka). Keskittyisin kuuntelemaan mitä opiskelija sanoo, hyväksyisin hänen kehitystasensa (mikäli sellainen olisi havaittavissa) ja kieltäytyisin mahdollisesta houkutuksesta toimia opiskelijan terapeuttina tai tajuntaa valaisevana persoonan eheyttäjänä. Antaisin opiskelijalle pari konkreettista ehdotusta siitä, miten tavoiteltu viesti tulisi paremmin teoksessa esiin, ja antaisin lopun mennä omalla painollaan. En ole itse vielä koskaan toiminut varsinaisena opettajana, mutta olen joskus antanut palautetta itseäni kokemattomammille tekijöille edellisiä suuntaviivoja noudattaen, ja kokenut että dialogi välillämme on toiminut.

Jos kaikki osapuolet haluavat jakaa tietonsa ja oppia toisiltaan, voi opettavainen keskustelu syntyä. Nuoret taiteilijanalut voivat vanhempien taiteilijoiden avustuksella nähdä metsää puilta; vanhemmat taiteilijat voivat puolestaan saada opiskelijoiden kautta lähikontaktin sekä tulevaisuuteen että omaan menneisyyteensä. Tässä tavoiteltavassa tilanteessa ihmiset tunnistavat toistensa vahvuudet ja kunnioittavat toisiaan mieltymyksiensä ja vakaumuksiensa edustajina, ja kuvattu avoimuuteen ja molemminpuoliseen kunnioitukseen perustuva lähestymistapa on omasta mielestäni ainoa mielekäs tapa opettaa silloin kun ollaan jo menty mitattavissa olevien taitolajien tuolle puolen (mikä ei sekään tapahdu hetkessä).

8.6 Vapaamuotoisia ehdotuksia taidekorkeakouluopettajille opettaja-oppilas vuorovaikutuksen parantamiseksi

1) Koskien henkilöön kajoamista: Jos olet esittämässä tulkintaa, joka voi liipata opiskelijaa henkilönä (esim. hänen luonteenlaatuaan, olemustaan tai maailmankuvaansa) niin ole äärimmäisen varovainen ja seuraa opiskelijan reaktioita. Jos hän osoittaa hermostuksen ja turhautuneisuuden merkkejä niin peruuta ja anna olla. Jos opiskelija provosoituu ja haastaa sinut esittämään perusteluja kaikelle mitä sanot niin sama pätee: peräänny ja anna olla - sen sijaan että alat puolustaa omia kasvojasi, jätät väittelemään ja pahimmassa tapauksessa tuuppaat opiskelijalle seikkaperäisen analyysin hänen henkisestä kehitystasestaan. Koska opettajilla ei ole terapeutin valmiuksia eikä vastuuta, heillä ei myöskään pidä olla terapeutin oikeuksia. Ja kuten terapeuttien eli alan ammattilaisten ohjenuora kuuluu: tulkintoja on annettava vain pyydettyä ja hyvästä rahasta.

2) Jos et osaa sanoa suoralta kädeltä mitään rakentavaa niin pyydä aikalisä. On muutenkin täysin perusteltua pyytää harkinta-aikaa voidakseen muotoilla palautteen niin, että se aiheuttaa mahdollisimman vähän väärinkäsityksiä. Harkinta-ajan pyytäminen viestii myös opiskelijalle siitä, että hänen työnsä otetaan vakavasti. (Muista palata asiaan...)

3) Jos sinusta tuntuu järjettömältä ottaa opiskelijan esittämä työ vakavasti, niin reflektoi huolella omaa taidekäsitystäsi ja maailmankatsomustasi ennenkuin valotat opiskelijalle kantaasi. Se mikä näyttää vaikkapa liian 'kepeältä' tai 'heppoiselta' ollakseen taidetta, saattaa olla näyte kehityksen tilassa olevasta ammattitaidosta, joka poikkeaa omastasi täysin.

4) Jos ottaa itselleen opettajan nimikkeen ja oikeudet, tulisi muistaa myös siihen liittyvät velvollisuudet. Näihin kuuluu mm. oman auktoriteettiaseman tiedostaminen ja sen väärinkäyttämisen varominen. Sillä, mitä opettaja sanoo on huomattavasti suurempi painoarvo kuin saman henkilön sanomisilla olisi ilman opettajuuden ja ikäeron tuomaa auktoriteettia suhteessa opiskelijaan.

4) Tunnista negatiiviset tunteesi ja pyri selvittämään mistä ne ovat peräisin. Professorina

toiminut Eeva Jokinen pohtii tunteiden hallintaa seuraavasti artikkelikokoelmassa Tilanteen taju - opettaminen yliopistossa:

Joskus seminaareissa oli tarjolla huolimattomia töitä. Jos jaksoin, mietin etukäteen ja kirjoitin jopa vihkoon, miten osaisin olla rakentava ja suhtautua oikein ärtymykseen, jota huolimattomasti tehdyt työt minussa herättivät. Että näin keskeneräisiä töitä tarjotaan käsiteltäväksi; että ihmisten aikaa kulutetaan! Minun aikaani! --- Miten pitäisi tai voisi kohdata opiskelijan, jolta näyttää puuttuvan aloitteellisuus - tai mahdollisesti kyvyt, tai viitseliäisyys? Ensiksi muistan, että ärtymys on minun ärtymykseni ja sinällään oikeutettua. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että minun tulee osoittaa se seminaarissa saati että käyttäytyisin inhottavasti ja ylimielisesti. Seminaarit eivät ylipäänsä ole sitä varten, että opettaja kohentaa niiden avulla itsetuntoaan. Tunnistan ärtymykseni ja koetan suhtautua siihen kuin oikuttelevaan uhmaikäiseen lapseen: lapsi on tärkeä, mutta ei saa alkaa hallita tilannetta. Oikutteleva lapsi on siis *ärtymykseni* eikä opiskelija! (Jokinen 2006, 92)

5) Loppukevennus: Kokemuksen rintaäänellä uskaltaudun arvailemaan, että monet taidekorkeakouluopiskelijat ovat itsetietoisia, röyhkeitä, tiedottomia ympäröivästä maailmasta ja näennäisen itsevarmoja omasta neroudestaan. Anna tämän piirteen olla, se korjaantuu aikanaan omalla painollaan.

8.7 Vapaamuotoisia ehdotuksia tuleville opiskelijoille ja taiteilijoille

1) Jos ensimmäinen kohtaamisesi taidepedagogin kanssa jätti pahan maun suuhun, eli putosit taidekorkeakoulun pääsykokeista, niin älä huoli. Raadit vaihtuvat, ja taidekenttä on muutoksen tilassa. Opettavaisia vuorovaikutussuhteita esiintyy muuallakin kuin taidekorkeakoulujen seinien sisäpuolella.

2) Muista että opettajalla ei todennäköisesti ole laajamittaista kokemusta opettajana toimimisesta, ja hän saattaa olla yhtä 'pihalla' kuin sinäkin. Mieti miltä itseltäsi tuntuisi -tai tuntuu- olla taidekorkeakouluopiskelijoiden herkeämättömän tuijotuksen alla tulosvastuullisena ja vailla riittävää perehdytystä toimenkuvaasi.

3) Älä kerro opettajalle liikaa yksityisasioitasi. Opettaja ei ole terapeutti, vaikka haluaisikin ehkä hyväntahtoisuuden nimissä auttaa. Terapeutin rooliin ajautuminen kuormittaa opettajaa,

eikä hänellä todennäköisesti ole mahdollisuutta tulla sinua vastaan tasa-arvoisen keskustelutilanteen vaatimassa määrässä. Yksityisasiota saatetaan kuitenkin joskus suorastaan vaatia ohjaaja- tai dramaturgiopiskelijalta tulkintojen *omakohtaisuuden* nimissä, vaikkapa lausein “Tää on kiinnostavaa, kerro tästä lisää, sun pitää löytää sun kipupiste” ja niin edelleen. Yksityisasioiden uteleminen ei kuitenkaan kuulu taidepedagogin oikeuksiin, vaikka pääsykokeiden myötä tällainen käsitys saattaakin päästä muodostumaan.

(Hieman kyseenalainen mutta toimiva malli liiallisen omakohtaisuuden vaatimukselta suojautumiseen on kehittää ns. ‘valetraumatologia’ jonka voi tarvittaessa esitellä opettajalle omien taiteellisten valintojen perusteluina. Itse olen joskus alentunut tähän strategiaan, enkä periaatteesta halua suositella sitä kenellekään, mutta mainitsen sen esimerkkinä niistä vippaskonsteista joihin opiskelija saattaa joutua turvautumaan yrittäessään puolustaa yksityisyyttään taiteilijamyytin siipien läiskeessä.)

4) Tunnista argumentaatiovirheet ja mahdollisesti kohtaamasi henkinen väkivalta, ja puutu niihin rakentavasti ja sovinnollisesti jos se on mahdollista. Asennoidu opettajiesi ja/tai opiskelijatoveriesi argumentaatiovirheiden ja verbaalisen aggression tarkkailemisen kiinnostavana leikkinä. Toisten itseä kohtaan esittämien loukkausten erittely latinankielisten argumentaatiovirheiden sarjaksi viilentää tunteita, ja kasvattaa valmiuksia myös taidekentällä toimimiseen.

8.8 Loppulause

Lopuksi esitän kaikille taidekorkeakouluympäristössä toimiville nöyrän ehdotuksen, joka kuuluu seuraavasti:

Konfliktihakuisuuden ei tarvitse olla osa taidepedagogiikkaa.

Oman kokemukseni mukaan ristiriitojen ratkaiseminen on huomattavasti hedelmällisempää ja jopa viihdyttävämpää kuin niiden tarkoituksellinen synnyttäminen. Pomminrakennusta muistuttava konfliktien virittely voi olla jännittävää, mutta vielä moninkertaisesti jännittävämpää, kiinnostavampaa -ja haastavampaa- on pommin *purkaminen*. Kokemusteni

perusteella olen sitä mieltä, että oma konflikti- ja draamahakuisuus on hyvä tunnistaa, ja pyrkiä sijoittamaan mahdollinen draama sinne minne se kuuluu: ei opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutustilanteeseen - vaan taiteeseen.

9.0 LÄHTEET

Anttila, E. 2003. A Dream Journey to the Unknown. Searching for dialogue in dance education. Theatre Academy: Acta Scenica 14.

Berliner, D.C. 1988. Implications of Studies on Expertise in Pedagogy for Teacher Education and Evaluation. Teoksessa New Directions for Teacher Assessment. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Buber, M. 1937/1970. I and Thou (W. Kaufman, Trans.). Edinburgh: T.&T. Clark.

Buber, M. 1947. Between man and man (R.G. Smith, Trans.). London: Kegan Paul.

Encyclopedia Britannica 2008. <http://www.britannica.com> (8.4.2008).

Dewey, J. 1951. Education Today. (J. Ratner, Ed.). New York: G.P. Putnam's sons.

Finlex 2008. Ajantasainen lainsäädäntö. <http://www.finlex.fi> (8.4.2008).

Fuller, F. 1969. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. American Educational Research Journal 6, 20-223.

Goffman, E. 1959/1990. The Presentation of Self in Everyday Life. Harmondsworth: Penguin.

Heath, L. & Bryant, J. 2000. Human Communication Theory and Research. Concepts, Contexts and Challenges. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2001. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.

Jokinen, E. 2006. Tunteiden hallintaa. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino.

Kagan, D.M. 1992. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. Review of Educational Research 62, 123-169.

Kivimäki S., Kinnunen M. & Löytty O. 2006. Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino.

Löytönen, T. & Sava, I. 1998. Viisi keskustelua taidepedagogiikasta. Helsinki: Yliopistopaino.

Mezirow, J. 1979. Perspective Transformation. Adult Education 28:100-110.

Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. Adult Education 32, no.1.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY.

Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Seppälä, R. 1995. Opettajien puheviestinnälliset valmiudet. Teoksessa Valo, M. (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Taikopedia 2008a. Lähestymistapoja opetukseen.
http://www.taikopedia.fi/oppaitaopettamiseen/opetus/lahestymistapoja_opetukseen.html
(8.4.2008).

Taikopedia 2008b. Taiteen opetuksen erityispiirteet.
http://www.taikopedia.fi/oppaitaopettamiseen/opetus/taiteen_opetuksen_erityispiirteet.html
(8.4.2008).

Taikopedia 2008c. Arviointi. <http://www.taikopedia.fi/oppaitaopettamiseen/arviointi/index.html>
(8.4.2008).

TeaK 2008. Hakijan opas. Teatterikorkeakoulu.

Wikipedia, 2008. http://fi.wikipedia.org/wiki/Argumentum_ad_hominem (8.4.2008).

Taikopeda - Taidekorkeakoulupedagogiikka

Oppaita opettamiseen

Lähestymistapoja opetukseen

Erilaiset opetus- ja oppimisenäkemykset voidaan nähdä opettajan ajattelun ja toiminnan työkaluina. Näkemyksiin perehtyessään opettaja pystyy selkeyttämään omia käsityksiään ja tulemaan tietoisiksi omasta työstään opettajana. Opetus- ja oppimisenäkemyksiä voidaan luokitella monin eri kriteerein.

Opettaja voi tutkia eri näkemyksiä selvittämällä esimerkiksi:

1. Minkälaisia tieto-, taide- ja ihmiskäsityksiä oman toiminnan taustalla on?
2. Minkälainen on opiskelijan asema ja rooli oppimisprosessissa?
3. Minkälainen on opettajan rooli ja asema?
4. Painottuuko omassa opetuksessa oppiminen yksilöllisenä vai yhteisöllisenä työskentelynä?
5. Miten oman työn perusteet vaikuttavat opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin?

Seuraava kaaviossa on jäsenyyksiä eri oppimisenäkemyksen ulottuvuuksista:

Oppimis-näkemys	Behavio-rismi	Kognitiiviset näkemykset	Huma-nismi	Konstrukti-vismi	Sosiokonstruk-tivismi
Tavoite	Tiedon jakaminen	Jäsennellyn tiedon välittäminen	Opettajan ja opiskelijan vuoro-vaikutus	Ymmärtämiseen auttaminen ja tukeminen	Käsitteellinen muutos
Opettajan rooli	Tiedon valmistelija ja jakaja	Tiedon jäsentäjä ja välittäjä	Ohjaaja ja valmentaja	Fasilitaattori, auttaja ja opastaja	Muutosagentti ja kehityksen alkuunpanija, edelläkulkija
Opetus	Tiedonvälitystä	Tiedollisen ristiriidan herättäminen ja oppimisprosessia loogisesti tukeva esitys	Vuorovaikutuksellinen, keskus-teleiva prosessi	Prosessimaista opetusta, jossa tavoitteena opiskelijoiden oppimisen tukeminen	Kehittävää, suuntaa näyttävää ja lähikehityksen vyöhykkeelle ohjaavaa opetusta
Opiskelijan rooli	Passiivinen vastaanottaja	Vastaanottaja, aktiivinen kokeilija	Osallistuja	Opiskelija vastaa omasta oppimisestaan	Opiskelija osallistuu yhteiseen oppimisprosessiin ja vastaa myös muiden oppimisesta
Sisältö	Sisältö on määritelty etukäteen opetus-suunnitelmassa.	Opettaja organisoii ja jäsentää opetus-suunnitel-massa kuvatun sisällön opetusta varten	Opettaja etsii ja valitsee sisällöt oman asiantuntemuksensa pohjalta	Sisällön määrittelevät ja sopivat opettaja ja opiskelija yhdessä	Opiskelijan itsensä määrittämä ja muodostama, muuttuva sisältö
Tieto	Opettajan omistama tieto. Tieto siirtyy opiskelijalle.	Opettajan omistama tieto. Opiskelija saa tiedon ohittamalla ja soveltamalla.	Opettajan omistama tieto, jonka opiskelija löytää.	Opiskelija rakentaa itse oman tietonsa.	Sosiaalisesti yhdessä muiden kanssa konstruoitu tieto.

(Kember 1997; Lindblom-Ylänne, S.& Nevgi A. 2002, s.113 muokaten)