



LAURA GRÖNDAHL

LAVASTAJAKOULUTUS

AKTIIVISENA ARKISTONA

Tiivistelmä

Käsittelen artikkelissani suomalaisen lavastajakoulutuksen kehitystä 1970-luvun alusta 2010-luvulle. Teen aluksi lyhyen yhteenvedon sen tärkeimmistä vaiheista, minkä jälkeen tarkastelen yleisellä tasolla suomalaisessa taiteilijapedagogiikassa tapahtuneita muutoksia sekä kysyn, miten tekemiseen perustuvat harjoitustehtävät toimivat oppimisen ja tiedonmuodostuksen paikkoina. Varsinaisia lavastustaiteen opetussisältöjä käsittelen kahdella tasolla. Yhtäältä kysyn, mitä tietoja ja taitoja on tutkinnon kokonaisuudessa pidetty oleellisina eri vuosikymmenillä. Toisaalta tutkin yksittäisillä kursseilla annettuja harjoitustehtäviä lavastajan taiteellista toimintaa mallintavina suorituksina. Keskityn kolmeen käännteentekevään ajankohtaan: käsityöläisradition korvautumiseen modernistisella taideteollisuusalan koulutuksella, lavastajan itsenäisen taiteilijaidentiteetin muotoutumiseen sekä yhtenäisen ammattikuvan hajoamiseen 2000-luvun alussa.

Abstract

In this article, I will deal with the development of Finnish scenography education from the early 1970s to the 2010s. I will start with a summary of its most important phases, after which I will discuss on a general level how the artist pedagogy has changed in Finland, and how practice-based assignments serve as sites for knowledge forma-

tion. I will research the actual study contents of scenography on two levels. On the one hand, I will ask, what skills and knowledge have been considered relevant in the degree requirements as a whole. On the other hand, I will look at the assignments given at singular courses as performances modelling a scenographer's artistic activity. I will focus on three turning points: the replacement of the craftsmanship tradition with modernist design education; the emergency of scenography as autonomous art, and the dispersion of a unified professional identity at the beginning of the 2000s.

Miten teatteri- ja taidealojen koulutus toimii tekijöiden yhteisenä muistina? Kuinka tekemiseen perustuvat harjoitustehtävät säilövät ja uusintavat tietoja ja taitoja, jotka eivät tallennu kirjallisiin dokumentteihin? Miten opetussuunnitelmat rakentavat ammattikunnan ymmärrystä omasta toiminnastaan ja identiteetistään? Tässä artikkelissa tarkastelen suomalaisen lavastustaiteen¹ koulutuksen kehitystä 1970-luvulta 2010-luvun lopulle. Dokumenttien ja haastattelujen lisäksi käytän lähdeaineistona omaa muistitietoaani lavastustaiteen opiskelijana, ammattilaisena ja opettajana.² Aloitan kertomalla lyhyesti suomalaisen lavastajakoulutuksen tärkeimmät vaiheet suhteessa teatteri- ja taideyliopistokentän kehitykseen. Varsinaisia opetussisältöjä tarkastelen kahdella tasolla. Yhtäältä kysyn, miten tutkinnon kokonaisuus on edustanut käsitystä ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen luonteesta. Toisaalta käsittelen yksittäisillä kursseilla annettuja harjoitustehtäviä, jotka ovat mallintaneet taiteellisia käytäntöjä fyysisen tekemisen, toiminnan ja kokemuksen kautta.

1 Käytän artikkelissani sanaa lavastustaide/lavastus tarkoittamaan tilallisen ja visuaalisen suunnittelun taiteellisia käytäntöjä esittävässä taiteissa, elokuva- ja televisiotuotannoissa. Vältän kansainvälisen skenografia-sanankäyttöä, koska sen merkitys vaihtelee kielestä ja kontekstista riippuen. 2010-luvun kansainvälisissä keskusteluissa siitä on muodostunut teoreettinen diskurssi, joka ei enää suoraan liity esitysten tilalliseen ja visuaaliseen suunnitteluun. Palaan tähän kysymykseen artikkelin lopussa.

2 Opiskelin lavastusta vuosina 1980–85, minkä jälkeen työskentelin täysipäiväisesti teatterikentällä 2000-luvun alkuun saakka ja toimin näyttämölavastuksen professorina vuosina 2006–13.

Korostan, että tutkimukseni ei ole historiallisesti kattava - se olisi liian iso haaste vastattavaksi yhden artikkelin puitteissa.³ Keskityn tietoisesti kolmeen ajattelun käännteeseen, jotka voi sijoittaa aika-akselille vain summittaisesti: käsityöläisstradition korvautumiseen modernistisella taideteollisuusalan korkeakoulutuksella 1960- ja 70-luvuilla, lavastajan itsenäisen taiteilijaidentiteetin muotoutumiseen 1980- ja 90-luvuilla sekä yhtenäisen ammattikuvan hajoamiseen 2010-luvulle tultaessa. Olen valinnut esimerkeiksi harjoitustehtäviä, jotka havainnollistavat kehitystä, mutta eivät yksinään anna realistista kuvaa lavastajakoulutuksen kokonaisuudesta. Se ei missään vaiheessa ole muodostunut monoliittiseksi oppirakennelmaksi, joka äkillisesti vaihtaisi suuntaansa. Opettajilla on saattanut olla täysin vastakkaisia näkemyksiä ja mielipiteitä, mikä on tuottanut aktiivista keskustelua. Erilaiset opetusmuodot ja -sisällöt ovat olleet käytössä rinnakkain pitkiäkin aikoja.

Lavastajakoulutuksen historiallinen tausta, konteksti ja tärkeimmät vaiheet

Ammattimaisia lavastajia on toiminut Suomessa viimeistään 1900-luvun alusta alkaen. Useimmat heistä aloittivat uransa käymällä jonkin parivuotisen kuvataidekoulun ja työskentelemällä sen jälkeen oppipöikana lavastamossa. Työssä tarvittavia perustaitoja, kuten koriste- ja ornamenttimaalausta, erilaisten teknisten työpiirustusten tekemistä sekä perspektiivioppiä opetettiin Taideteollisessa oppilaitoksessa ja sitä edeltäneissä kouluissa⁴ jo 1870-luvulta lähtien. Omana oppiaineenaan lavastusta saattoi opiskella Suomen Teatterikoulus-

3 Tärkeitä aihekokonaisuuksia, jotka jäävät tässä yhteydessä ajan ja tilan puutteen vuoksi kokonaan avaamatta, tai joita sivutaan vain ohimennen ovat mm. teknisten ja välineellisten aineiden opetus, elokuva- ja televisiotalavastuksen opetus, pukusuunnittelun koulutuksen käynnistyminen 2000-luvun alussa, Tiina Makkosen professorikausi 2000-06 sekä taiteellisen tutkimustoiminnan ja tohtoritutkintojen vaikutus koulutukseen.

4 Vuonna 1871 perustetun Veistokoulun nimi vaihtui Taideteollisuus-keskuskouluksi 1886. Toisen maailmansodan jälkeen siitä tuli opistotasoinen Taideteollinen oppilaitos, joka muuttui vuonna 1973 korkeakouluksi. Vuonna 2010 Taideteollinen korkeakoulu yhdistettiin Aalto-yliopistoon, ja sen nimeksi tuli Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu Aalto ARTS.

sa vuosina 1953-62 ja siitä eteenpäin Taideteollisen oppilaitoksen graafisen suunnittelun linjalla. Käytännössä se merkitsi toimimista harjoittelijana Kansallisteatterin lavastamossa.⁵

Teatterialojen koulutusta ryhdyttiin voimallisesti kehittämään 1960- ja 70-luvuilla. Harrastajapohjaiset maakuntateatterit ammattimaistuivat, ja ympäri maata rakennettiin moderneja näyttämöitä, joille tarvittiin uudella tavalla ajattelevia ohjaajia ja lavastajia.⁶ Taidealojen koulutus haluttiin nostaa tasaveroiseen asemaan muiden akateemisten tutkintojen kanssa. Taideteollinen oppilaitos sai korkeakoulustatuksen vuonna 1973, ja samana vuonna lavastustaiteesta tuli yksi Kuvallisen viestinnän laitoksen neljästä pääaineesta graafisen suunnittelun, valokuvauksen sekä elokuva- ja televisiotyön ohessa. Koulutuksella on ollut suuri merkitys suomalaisen teatterin kehitykselle, koska koulutuksen vakiinnuttua lähes kaikki ammatissa työskentelevät lavastajat ovat valmistuneet samasta oppilaitoksesta ja vieneet siellä oppimansa toiminta- ja ajattelutavat kentälle.

Lavastuksen pääaineen paikasta käytiin kiistaa lukuisissa 1970-luvulla istuneissa teatterialan komiteoissa. Monien mielestä Teatterikoulu olisi ollut Taideteollista korkeakoulua luontevampi ympäristö. Taideteollisen korkeakoulun puolesta puhui mahdollisuus opiskella kuvataiteita ja visuaalista suunnittelua omassa oppilaitoksessa. Myös elokuva- ja televisiotyön koulutuksen läheisyys koettiin tärkeäksi, koska sitä kautta lavastajille avautui yhä enemmän työpaikkoja. Teatterilavastajien liitosta eronnut, jäsenistöltään nuorekkaampi ja radikaalimpi Lavastustaiteilijaliitto oli vahvasti Taideteollisen korkeakoulun kannalla.⁷ Päätökseen vaikutti myös väliaikaisissa tiloissa toimivan Teatterikoulun ahtaus. Opetusteatterin verstaat oli sijoitettu Taideteollisen korkeakoulun yhteyteen, vaikka Teatterikoulu maksoi niiden työntekijöiden palkan. 1970-luvulla uskottiin yleisesti, että molemmat oppilaitokset siirtyisivät joka tapauksessa pian saman katon alle. Yhteiselle rakennukselle oli

5 Lahtinen 2010, 343; Huovio 1999, 312.

6 Kallinen 2001, 16.

7 Taideteollisen korkeakoulun hallituksen ja Lavastustaiteilijaliiton kirje Eduskunnan sivistysasian valiokunnalle 12.10.1978.

varattu tontti Pasilasta vuonna 1971, mutta 1980-luvun alkuun mennessä suunnitelma vähitellen hautautui.⁸

Lavastusopetuksen sijoittumisella Taideteolliseen korkeakouluun oli merkittäviä vaikutuksia, koska opiskelijat saivat etäisyyttä teatterialalla vallitseviin konventioihin. Maineikkaat muotoilijat, kuten Tapio Wirkkala ja Kaj Franck olivat 1950- ja 60-luvuilla tuoneet koulun yhteiseen opetukseen modernistisen ajattelutavan, johon usein viitataan Bauhaus-traditiona.⁹ Kyse ei ollut niinkään selkeästi artikuloidusta ohjelmallisesta teoriasta, vaan pikemmin periaatteista, jotka näkyivät työskentelyn tavoissa ja arvovalinnoissa. Suunnittelun oli lähdettävä käyttäjän tarpeista turhaa koristeellisuutta välttämällä. Kuvittavan ilmaisun asemesta oli löydettävä esineiden ja materiaalien sisäinen olemus. Hyvä muoto oli yksinkertainen ja pelkistetty. Esikuvia haettiin vanhoista käsityötaidoista ja perinteisistä esineistä, jotka satojen vuosien aikana olivat kehittyneet mahdollisimman tarkoituksenmukaisiksi. Franck nostaa esimerkiksi hyvästä muotoilusta vanhan suomalaisen tavan kovertaa eväslimpun sisään kolo voin säilytystä varten ja peittää se leivänkuoresta leikatulla kannella. Kun eväät oli syöty, ”voirasia” oli kadonnut eikä jäljelle jäänyt turhaa jätettä.¹⁰

Taideteollisen alan opetus tapahtui käytäntölähtöisissä työpaikoissa. Jokaisen oli itse löydettävä oma luova ilmaisu tekemällä ja kokeilemalla. Eri taidemuotojen uskottiin rakentuvan yhteiselle perustalle, mikä rohkaisi opiskelijoita liikkumaan rohkeasti alalta toiselle. Kaikki ensimmäisen vuoden opiskelijat osallistuivat pakolliselle peruskurssille, jossa opiskeltiin visuaalisen sommittelun

8 Korvenmaa 1999, 195; Kallinen 2004, 16–17.

9 Vihma 1999, 352–5; Kalha 1999, 10;18; Hirvikoski 2007, 161; Ijäs 2014.

Weimarin tasavallassa 1919–33 toiminut Bauhausin taideteollisuus- ja arkkitehtuurikoulu antoi uuden suunnan sekä taidepedagogiikan että muotoilun periaatteille. Kun kuvataiteita oli perinteisesti opiskeltu mestariteoksia jäljentämällä, tutkittiin Bauhausissa visuaalisen ilmaisun alkutekijöitä ja sommittelun yleispäteviä lainalaisuuksia. Niiden pohjalta jokaisen opiskelijan oli itse löydettävä oma persoonallinen ilmaisu, jota ei uskottu voitavan opettaa. Taiteen, käsityön ja taideteollisuuden ajateltiin kuuluvan yhteen, ja ihanteena oli vapaa liikkuvuus yli ammatillisten rajojen. Kaj Franckin tiedetään tavanneen Bauhausin opettajia 1950-luvulla ja todennäköisesti ottaneen heiltä vaikutteita, mutta asiasta ei ole tehty tarkempaa tutkimusta.

10 Franck 1989, 24.

ja muoto-opin periaatteita.¹¹ Yleiset taideaineet, yleissivistävät opinnot ja mahdollisuus osallistua toisten pääaineiden kursseille rakensivat opiskelijoille yhteistä modernistista suunnittelijaiden titeettiä, vaikka eri alojen ammatillinen opetus useimmiten kulki vielä vanhoja, mestari-kisälli-suhteeseen perustuvia latuja.

Lavastajakoulutuksella oli tiiviit yhteydet Teatterikouluun. Opiskelijat olivat täysivaltaisia jäseniä opetusnäyttämö Tikapuu-teatterissa, jolla oli näkyvä rooli 1970-luvun helsinkiläisessä kulttuurielämässä. Vaikka säilyneet produktioraportit kertovat esitysten tekemisen usein olleen myrskyistä, nuoret teatterintekijät oppivat tuntemaan toisensa ja tekemään yhteistyötä keskenään. He siirtyivät yhdessä kentälle jakaen samat työskentelyn periaatteet. Kollektiivista ensambletyötä pidettiin arvossa. Analyyttiseen lukutapaan perustuva dramaturgian opetus muodosti 1970-luvulla koko teatterikoulutuksen rungon. Lavastusopiskelijat osallistuivat ohjaajien ja dramaturgien kanssa yhteisille kursseille,¹² jotka perustuivat näytelmätekstin huolelliseen analyysiin ja tulkintaan sekä kulttuurihistoriallisten taustojen tutkimiseen. Lavastajan tehtävänä oli antaa visuaalinen ja tilallinen hahmo esityksen dramaturgialle sekä huolehtia sen esteettisestä yhtenäisyydestä. Nämä periaatteet omaksuttiin 1970-luvun mittaan ammattiteattereissa maakuntia myöten.

Funktionalistisen muotoilun hengessä koulutettujen lavastajien näyttämöajattelu sopi kuin nakutettu 1970-luvun vasemmistolaisten ryhmäteattereiden tavoitteisiin. Yksinkertaistettu näyttämö oli vastalause porvarillisten laitosteattereiden kulinaristiselle silmänruualle, mutta myös niukkojen resurssien ja kiertueolosuhteiden sanelema välttämättömyys. Lavastajan ihanteeksi muodostui nerokas suunnittelija, joka kykeni toteuttamaan taiteellisesti korkeatasoisen ratkaisun minimalistisin keinoin. Sen sijaan, että turvautuisi totuttuihin keinoihin ja konventioihin, hänen tuli olla valmis keksimään teatterin toimintaperiaatteet uudelleen jokaiseen esitykseen. Tämä vastasi myös Brechtin käsityksiä, joiden mukaan näyttämön

11 Vihma 1999, 351.

12 Kallinen 2004, 25; 29–30; Lahtinen 2010, 351; Ijäs 2014; Louhio 2015.

muutettavuus oli analogia maailman muutettavuudelle. Lavastajan oli ”aina pidettävä mielessään, miten suuri asia on kyseessä, kuin toisille ihmisille esitetään maailma, jossa heidän on eletävä.”¹³ Lavastaja ei ainoastaan suunnitellut näytelmän tapahtumaympäristöä, vaan esitti todellisuutta koskevan poliittisen väitteen, joka samalla ilmensi hänen luovaa kykyään. Kun lavastuksen dramaturginen ja ohjauksellinen merkitys oivallettiin yleisesti, ammatin ympärille alkoi muodostua aura, joka muistutti nimekkäiden muotoilijajen karismaa.

Opetusyhteistyö alkoi kuitenkin kangerrella, kun Teatterikorkeakoulussa¹⁴ Jouko Turkan rehtorikaudella 1983-85 luovuttiin analyttisestä lukutavasta ja alettiin rakentaa esityksiä harjoituksissa näyttelijäntyöstä lähtien. Systemaattisesti etenevien vuosikurssien sijasta opetus organisoitiin produktioiden ympärille,¹⁵ eikä niissä pääsääntöisesti tarvittu visuaalisia suunnittelijoita. Välit lavastajakoulutukseen katkesivat kymmeneksi vuodeksi lukuun ottamatta vuonna 1986 perustettua Valo- ja äänisuunnittelun laitosta. Kokonainen teatterintekijöiden sukupolvi valmistui ilman, että ohjaajat ja lavastajat olisivat oppineet työskentelemään yhdessä. Se näkyi etenkin vapaalla kentällä toimivien ryhmien esityksissä, missä tarvittavat tavarat usein haalittiin näyttämölle harjoituksissa syntyneiden ideoiden pohjalta ilman kokonaisvaltaista ennakkosuunnittelua. Ohjaajat pelkäsivät osin aiheellisesti, että lavastajat tukkivat näyttämön luovat mahdollisuudet monoliittisilla rakennelmilla.¹⁶

1980-luku oli kuitenkin lavastajien juhlaa laitosteatterikentällä. Valaisutekniikoiden nopea kehitys ja teattereiden hyvä rahatilanne mahdollistivat näyttävät visualisoinnit isoissa tuotannoissa. Ankaran funktionalistinen minimalismi vaihtui postmoderniksi ilotteluksi, jossa voitiin yhdistää eri tyyllilajeja. Kuvalaadun paraneminen avasi kunnianhimoisia mahdollisuuksia televisiotuotannoissa.

13 Brecht 1993, 186–7.

14 Teatterikoulu muuttui yliopistotasoiseksi Teatterikorkeakouluksi vuonna 1979.

15 Kallinen 2004, 82–3; Kumpulainen 2011, 106–8.

16 Ohjaajien asenne kävi hyvin ilmi haastatteluista, joita työnkuvastaan huolestuneet lavastusopiskelijat toteuttivat 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa. Mm. Pennanen 2005; ”Lavastajan identiteetti” -kurssilla keväällä 1999 koottu aineisto, opettajina Eeva Ijäs ja Laura Gröndahl.

Monet lavastajat liikkuiivat sujuvasti sekä teatterin että elokuvan ja television kentillä. Arviolta kolmasosa opiskelijoista suuntautui kamerataiteen puolelle. Elokuva- ja televisiotyön (etv) opetus jäi Taideteollisessa korkeakoulussa kuitenkin pitkään teatterityön jalkoihin, vaikka se oli kuulunut tutkintoon alusta alkaen. Etv-lavastuksen opettajat vaihtuivat tiuhaan, opetussisällöt koettiin riittämättömiksi, ja yhteistyö elokuvataiteen opiskelijoiden kanssa kangerteli. Vasta kun Anu Maja siirtyi Yleisradiosta lavastustaiteen professoriksi 1990-luvulla ja eteni nopeasti Taideteollisen korkeakoulun vararehtoriksi, etv-lavastuksen opetus alkoi vahvistua.¹⁷

1980-luvun alkuun mennessä taideteollisten alojen yhteisyyttä korostava ”Bauhaus-traditio” ja siihen liittyvä yhteiskunnallinen idealismi olivat haihtuneet koulutuksesta. Ammatillisten aineiden opetus nousi keskiöön elinkeinoelämän huolestuttua valmistuneiden opiskelijoiden taidoista ja työllistymisestä.¹⁸ Myös lavastajakoulutuksessa kiinnitettiin kasvavaa huomiota ammatissa tarvittaviin valmiuksiin samalla, kun oppiaineen resursointi kasvoi nopeasti. 1970-luvulla lavastuksen pääaineessa oli ollut yksi vakituisesti palkattu täysipäiväinen yliopettaja. Opetustiloina oli pieni maalaamo sekä pari ”luokkahuonetta”, joihin mahtui muutama piirustuspöytä. 1980-luvun lopussa opiskelijat saivat käyttöönsä vaatimattoman studion taiteellisia kokeiluja varten. Suurin osa lukujärjestyksestä täyttyi koko koulun tai kuvallisen viestinnän laitoksen yhteisistä kursseista ja itsenäisistä produktiotöistä. 1990-luvulla lavastustaiteen aineopinnot lisääntyivät, opetustilat kaksinkertaistuivat ja resurssit kasvoivat, mikä innosti opettajia.¹⁹ Vuosikymmenen loppuun mennessä korkeakoulun pienimmästä pääaineesta oli tullut itsenäinen

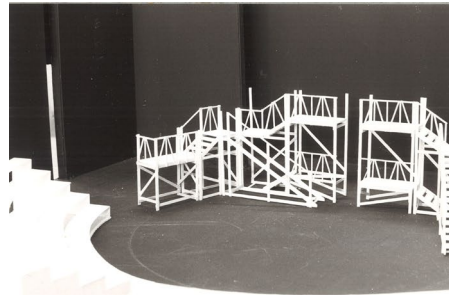
17 1970- ja 80-luvuilla lukujärjestyksessä oli neljä viikkotuntia etv-lavastusta toisena ja kolmantena opiskeluvuonna. Kaikki muu opetus liittyi teatteriin. Etv-lavastuksen kursseista vastanneet tuntiopettajat olivat yleensä Yleisradion vakituisia lavastajia, joiden oli hankala sovittaa opetustehtäviä varsinaiseen leipätyöhönsä, pitkäjänteisestä sisällöllisestä suunnittelusta puhumattakaan. Professuurin siirtyminen teatterilavastajalta (Suominen) televisiolavastajalle (Maja) 1990-luvun alussa merkitsi opetusohjelman tasapuolisempaa jakautumista molemmille aloille. Maja kehitti aktiivisesti tietokoneavusteisen lavastuksen opetusta, ja hyvin varustettu LUME-keskus studioineen valmistui hänen vararehtorinkaudella mahdollista elokuvataiteen koulutusohjelman muuton samoihin tiloihin lavastusosaston kanssa.

18 Korvenmaa 1999, 198-200.

19 Ijäs 2014.



Kuva 1. Yläkuvassa teatterimaalauksen opetusta, kuvassa vasemmalta oikealle opiskelijat Pirjo Rossi, Tuomas Antikainen, Mark Väisänen ja opettaja Thomas Gripenberg. Alakuvassa teatterihistorian tunti. Vasemmallalta Mark Väisänen ja keskellä opettaja Timo Kallinen.



Kuva 2. Harjoitustehtäviä eri tunneilta. Kuvat vuodelta 1987, kuvaaja tuntematon.

laitos, jonka henkilökuntaan kuului kaksi professoria, kaksi lehtoria, assistentti, päätoiminen tuntiopettaja, amanuenssi ja harjoitusmestari. Samaan aikaan yliopistojen tutkinnonuudistukset ohjasivat heitä avaamaan ja käsitteellistämään opetussisältöjä aiempaa enemmän.

Voi sanoa, että lavastajakoulutus eli kulta-aikaansa 1990-luvulla. Yhteydet Teatterikorkeakouluun alkoivat elpyä, kun ensimmäinen ohjaaja- ja lavastusopiskelijoiden yhteinen taiteellisen ennakosuunnittelun kurssi käynnistyi vuonna 1992. Vähitellen kurssi laajeni, kun mukaan tulivat dramaturgit sekä valo-, ääni- ja pukusuunnittelijat. Se sai jatkokseen klassikkoproduktion, missä samat

opiskelijat tekivät yhdessä pienimuotoisen esityksen.²⁰ Televisiolavastuksen virtuaalitekniikoiden ja digitaalisen kuvankäsittelyn mahdollisuuksia tutkittiin innolla lavastajakoulutuksen puitteissa,²¹ ja ne herättivät kiinnostusta myös oppiaineen ulkopuolella. Taideteollisen korkeakoulun rehtori Yrjö Sotamaa kirjoitti, ettei lavastuksen laajempaa merkitystä ollut koulussa aina ymmärretty: ”Opetus nähtiin ehkä liikaa vain teatteriin keskittyvänä, pelkkänä lavasteiden maalaamisena.”²²

Resurssien kasvu huipentui LUME-keskuksen valmistumiseen vuonna 2000. Hyvin varustettuine verstonein, isoine studionäyttämöineen ja tietokonealuokkineen se tarjosi ennennäkemättömät opetustilat ja laitteet. Elokuva- ja televisiotaitteen laitos ELO siirtyi ensimmäistä kertaa samoihin tiloihin muun Taideteollisen korkeakoulun kanssa, mikä tiivistyi sen yhteistyötä lavastajakoulutuksen kanssa. Laitokset yhdistettiin 2000-luvun alussa, ja lavastuksen koulutusohjelma jaettiin kolmeen suuntautumisvaihtoehtoon, näyttämölavastukseen, elokuva- ja televisiolavastukseen sekä vasta perustettuun pukusuunnitteluun. Samalla lavastajakoulutus menetti suvereniteettinsä, jonka se oli saavuttanut itsenäisenä laitoksena omine toimintakulttuurineen. Yhdistyminen ELOon aiheutti huomattavaa kitkaa etenkin näyttämölavastukselle.²³

1990-luvun lopulle saakka lavastajakoulutus oli perustunut ajatukseen ammattikunnan yhtenäisyydestä, mutta nyt se jakautui esitysvälineen mukaan kahteen toisistaan loittonevaan alaan. Elokuviissa ja televisiossa käytettävien virtuaalilavasteiden ja digitaalisten

20 Ijäs 2014; Ikonen 2014.

21 Tietokoneavusteista suunnittelua (CAD) opetettiin lavastuksella 1980-luvun lopulta lähtien, mutta Ikonen mukaan osasto ei ollut siinä varsinainen johtotähti. Opettajat löytyivät lopulta omien opiskelijoiden parista, mm. Metti Nordin ja Pauli Hurme opettivat CAD:ia jo ennen valmistumistaan maisteriksi. Lukuvuonna 1999–2000 osastolle saatiin kansainvälinen vierailuva professori Robert Shakespeare, joka teki tutkimusta digitaalisesta lavastustaiteesta. Projisointeihin ja valaisuun perustuvaa lavastamista kehitti valosuunnittelija Markku Uimonen, joka toimi lehtorin sijaisena 1998–99, mutta vei osaamisen mukanaan siirtyessään professoriksi Teatterikoulun Valo- ja äänisuunnittelun laitokselle. Elokuva- ja televisiolavastuksen puolella digitaalisia tekniikoita kehittivät aktiivisesti muun muassa Katriina Ilmaranta, Riikka Kytönen ja Tanja Basamow. (Ijäs 2014; Ikonen 2014.)

22 Sotamaa 1999, 272.

23 Ijäs 2014.

jälkikäsitteilytekniikoiden myötä tarvittiin niin paljon uutta osaamista, ettei niiden opiskelu enää mahtunut samaan tutkintoon teatterityön taitojen kanssa. Näyttämölavastuksen koulutus jäi yksinäiseksi saarekkeeksi elokuvataiteeseen keskittyvällä laitoksella samalla kun yhteistyö Teatterikorkeakoulun kanssa tiivistyi. Sen jälkeen, kun Valo- ja äänisuunnittelun laitos muutti Tampereelta Helsinkiin vuonna 2007, suurin osa näyttämölavastuksen ammattiopinnoista voitiin toteuttaa yhdessä heidän kanssaan. Aalto-yliopiston (2010) ja Taideyliopiston (2013) perustaminen mutkistivat tilannetta, koska laitoksilta edellytettiin yhteistyötä ensisijaisesti oman yliopiston sisällä, ja näyttämölavastus oli jäänyt eri yliopistoon, kuin tärkeimmät kumppaninsa.²⁴

Ajatus lavastajakoulutuksen siirtymisestä Teatterikorkeakouluun oli painunut taka-alalle hyvien vuosien aikana, jolloin Taideteollinen korkeakoulu oli resursoinut alaa avokätisesti, ja laitoksen itsenäisyys oli taannut opettajille lähes täydellisen autonomian.²⁵ Kysymys tuli uudelleen ajankohtaiseksi 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla. Suunnitelmat uudesta huippuyliopistosta herättivät aktiivista vastarintaa ELOssa, missä useimmat professorit, lehtorit ja opiskelijat pitivät perusteilla olevaa Taideyliopistoa oikeampana ympäristönä itselleen. Taiteen pelättiin jäävän jalkoihin teknisten ja kauppatieteellisten alojen puristuksissa. Keskustelu kuitenkin vaiennettiin, koska yhdenkään oppialan ei haluttu irtoavan Aallostta. Vuonna 2011 perustettiin jonkinlaisena kompromissina toiminta-alusta turvaamaan ELO:n ja Teatterikorkeakoulun yhteisiä opintoja ja produktioita.²⁶ Kymmenen vuotta myöhemmin aika oli kypsä uusille neuvotteluille, joita vauhditti näyttämölavastuksen opiskelijoiden yksimielinen vetoamus Teatterikorkeakouluun siirtymiseksi. Syksyllä 2021 ensimmäiset lavastustaiteen kandidaattiopiskelijat aloittavat Teatterikorkeakoulussa.

24 Joro 2012; Gröndahl 2010.

25 Ijäs 2014.

26 Joro 2012.

Muuttuva taiteilijapedagogiikka

Taideteollisen ja teatterialan opettajien pedagogisiin taitoihin ja metodeihin ei koulutuksen alkuaikoina juurikaan kiinnitetty huomiota. Kuvaamataidon opettajaksi valmistunut Maria Laukka on kuvannut opintojaan 1960-luvulla graafisella linjalla, missä kursseille osallistuivat myös tulevat lavastajat:

Oli paljon ammattikoulumaisia piirteitä, paljon hiljaista puurtamista pöydän ääressä, ohjeita niukasti, lukemista ei juuri lainkaan. (...) Opettajat tekivät kierroksen kerran aamupäivän kuluessa, toisen kerran iltapäivällä. Muun ajan opettajat istuivat opettajainhuoneessa tupakoimassa tai vanhassa Centralissa, egyptiläisen näköisessä Selim A. Lindqvistin piirtämässä ravintolassa Keskuskadulla. Opetuksessa he antoivat oraakkelimaisia ohjeita. Usein kulttu oli hajamielinen: ”Jatkakaa vaan”.²⁷

1990-luvulla tehdyissä kansainvälisissä arvioinneissa todettiin, että opetuksen arvostus oli kaikissa suomalaisissa yliopistoissa vähäistä, pedagogista koulutusta ei ollut tarjolla eikä asia kiinnostanut opettajayhteisöä. Tämä koski yhtä lailla taiteellisia aloja. Opetustaidot perustuivat kunkin opettajan omaan arki- ja perimätietoon.²⁸ Vielä vuonna 1998, kun lavastajakoulutuksen rakennetta uudistettiin, kurssisisällöt määriteltiin yhteisesti ainoastaan otsikoiden tasolla. Opettavien taiteilijoiden ajateltiin itse tuottavan omat sisältönsä, eikä niistä keskusteltu opettajakunnan kesken.²⁹ Myös muu teatterialan opetus oli vahvasti sidoksissa opettajien persoonallisuuteen. Teatterikorkeakoulun liikunnan ja fyysisen ilmaisun pitkäaikainen opettaja ja tutkija Seppo Kumpulainen kirjoittaa:

[- -] teatterikoulutuksessa tietyn tradition peruspalaset on aina joku tietty opettaja tuonut osaksi koulu-

²⁷ Laukka 1999, 203.

²⁸ Löytönen 2014, 259.

²⁹ Ikonen 2014.

tusta. Stanislavskin metodi ja muut teatteriopetuksen suuntauokset tulivat osaksi opetusta ja toteutuivat konkreettisesti tiettyjen asiaan perehtyneiden opettajien opetuksessa. Huomasin, että opiskelijoiden muisteluissa pitkäaikaisia opettajia, kuten liikuntaa opettanutta Elsa Saraa tai Antti Tarkiaista, alettiin jossain vaiheessa uraa nimittää ”legendaarisiksi”. Ja heidän oppilaidensa muistoissa opetus, kuten naisvoimistelu tai akrobatia, sulautui osaksi opettajan kokonaispersoonaa. Jos muutos opetuksessa on vähittäistä ja varsinkin, jos se liittyy jollain lailla teatterin perinteisiin esityskonventioihin, ei ehkä huomata tai tulla ajatelleeksi niin helposti, että opetuksella on myös laajempi historiallinen tarina, jonka toisistaan erottavia tekijöitä ovat oppimateriaali, opettajan koulutus ja opettaja henkilönä.³⁰

Opetussisältöjen kiinnittyminen opettajan persoonaan korostaa inhimillistä vuorovaikutusta, missä henkilökohtaiset tunteet ja vaistomaiset tuntemukset sekoittuivat välitettävään taitotietoon. Samalla luova taiteellinen prosessi näyttäytyy helposti romantiikan perinteen mukaisesti subjektiivisena intuition, jota ei voi opettaa. Siihen liittyvät taidot ja tiedot alkavat silloin muistuttaa salatiedettä, jonka yksittäinen opiskelija voi lahjakkuutensa avulla omaksua visionääriseltä opettajaltaan, mutta joka ei ole yleisesti jaettavissa.

Opetuksen rakenteita, muotoja ja sisältöjä oli ryhdyttävä kuvaamaan entistä tarkemmin, kun yliopistohallinto monimutkaistui 1990-luvulta lähtien. Tutkintovaatimukset oli suunniteltava siten, ettei opettajan vaihtuminen muuttaisi opetussisältöjä. Opiskelijavaihdon yleistymisen Bologna-prosessin myötä edellytti, että yliopistoissa suoritettut kurssit olisivat kansainvälisesti yhteismitallisia. Taidealojen tohtorikoulutuksen käynnistyminen toi mukanaan vaatimuksen käsitteellisen ajattelun ja tutkimusvalmiuksien sisällyttämisestä perustutkintoihin. Filosofin Juha Varto oli huolissaan siitä, että

30 Kumpulainen 2018, 81.

kasvava byrokratia johtaisi henkilöön sidotun tiedon katoamiseen ja sitä kautta opetuksen köyhtymiseen:

Opettajat eivät enää ole aiheena kertomuksiin, jotka muistamme aiemmista yliopistoista, kertomuksia persoonallisista, omituisista, arvaamattomista opettajista, joita pelättiin ja arvostettiin, usein aiheetta mutta joskus aiheesta. He olivat oppimisen toinen, suunnittelematon osapuoli, jonka vaikutusta ei voinut millään lailla ennakoida tai ottaa huomioon, koska heidän toimintatapaan ei tunnettu.³¹

Kuvaus sopii erityisen hyvin perinteisiin taideopettajiin, jotka ovat paitsi ruumiillistaneet taiteellisten prosessien oikullisuutta ja hallitsemattomuutta, myös antaneet mallin taiteilijan käyttäytymiselle. Varto kysyy aiheellisesti, voiko tietoa koskaan erottaa sitä kantavasta subjektista ja tämän tekemisistä. Hänen mielestään opettaja toimii aina mallina alansa edustajille ja luo asiantuntijakuvan, jonka mukaan vain juuri sillä tavoin toimiva, puhuva ja käyttäytyvä ihminen on uskottava ja luotettava. ”[- -] kun puhe on kasvatuksesta, taiteesta tai kansantaloudesta, vain henkilöitymä voi vakuuttaa, koska alan kompleksisuus ylittää inhimillisen ymmärryksen.”³² Oppiessaan uutta ”ihminen kokee astuvansa johonkin tietämiseen, joka vasta on avautumassa”.³³ Opettajan ruumiillistama syvempi asiantuntemus on outo ja tuntematon alue vähemmän tietävälle opiskelijalle. Heidän välisensä ero tekee Varton mukaan näkyväksi muutoksen, joka oppimisprosessissa tulee tapahtumaan, mutta jonka sisältöä opiskelija ei voi vielä tuntea. Kysymättä kuitenkin jää, mitkä ovat opiskelijan mahdollisuudet arvioida opettajan persoonasta välittyvää tietoa. Arvostetulta esikuvalta opittavaan taiteilija-ammattiin sisältyy nykyaikana vääjäämättä paradoksi, koska luovalta nykytaiteilijalta odotetaan vallitsevien normien kyseenalaistamista, alan uudistamista, ja kriittistä suhtautumista annettuihin malleihin.

31 Varto 2014, 183.

32 Mt. 186-7.

33 Mt. 189.

Mystifioidun lahjakkuuden ja neromyytin varaan rakentuvaa autoritääristä opetusta on pyritty voimallisesti purkamaan 2000-luvulla, kun taidekorkeakoulupedagogiikan koulutus ja tutkimus kehittyivät. Yleisiksi ihanteiksi ovat nousseet muun muassa Paolo Freiren sorrettujen pedagogiikka ja Jacques Rancièren ajatus tietämättömästä koulumestarista. Molemmissa annetaan opiskelijalle aktiivinen rooli omaehtoisena tiedon tuottajana, jolla on relevanttia ymmärrystä asioista jo ennen opetuksen alkamista. Opettaja ei asetu ylempään asemaan, vaan osallistuu yhteiseen tutkivaan prosessiin oppilaansa kanssa eikä yritä tietää lopputulosta ennalta. Kummankaan ei ajatella olevan lähtökohtaisesti toista viisaampi, vaan molemmilla on omanlaistaan asiantuntemusta aiheesta. Ennakoimattomuudesta ja hallitsemattomuudesta tuli nyt myös opiskelijan oikeus. Taideyliopistopedagogiikkaa opettava taidehistorioitsija Riikka Stewen kirjoittaa:

[-] en pyri vaikuttamaan opiskelijan työskentelysuuntaan, yritän pikemminkin kuunnella mitä hän kertoo työstään, katson myös luonnoksia, keskeneräisiä töitä, ja pohdin suuntia, joihin ne voisivat kulkea - eniten minua kiinnostaa, miten keskeneräinen työ voisi liikkua suuntaan, jota en osaa ennakoida. [-] Tällöin ajatuksena ei ole jonkin etukäteisen olemassa olevan tiedon tai informaation siirtäminen toiselle, vaan ennemmin tämän omien mahdollisuuksien kuuntelu ja jonkin kiinnostavan tarjoaminen.³⁴

Kenties opettajan parempi tieto näkyy nykyaikana juuri siinä, miten hän itse kykenee ottamaan vastaan opiskelijalta tulevaa vierautta ja suhteuttamaan sitä omaansa niin, että syntyy relevanttia ymmärrystä. Kumpulainen luonnehtii omaa opettamistaan neuvotteluksi, ”moneen suuntaan ja monilla toiminnan tasoilla tapahtuvaksi vuorovaikutukseksi”, missä kumppaneina ovat sekä opiskelijat että opettajakollegat.³⁵ Neuvottelevat taideopettajat tai ”tietämättö-

34 Stewen 2014, 172-3.

35 Kumpulainen 2018, 83.

mät koulumestarit” eivät ruumiillista ainoastaan oman alansa sisällöllistä osaamista, vaan tietoisesti valittuja kanssakäymisen ja vuorovaikuttamisen tapoja, joiden pohjalta tietäminen ja taitaminen tulevat mahdollisiksi. Kyse ei ole yksinomaan pedagogisten asenteiden kehityksestä. Opetusmenetelmät ovat seurailleet taide- ja teatterikäsitysten muutoksia tekijä- ja teoslähtöisestä ajattelusta kohti katsojan osallistamista, tapahtumallisuutta ja relationaalista estetiikkaa. Yksilösuoritusten asemesta huomio on kiinnittynyt toimijoiden välisiin suhteisiin. Asiantuntemus, jota nykyajan taideopiskelija tarvitsee, ei liity ainoastaan ilmaisun välineisiin ja materiaaleihin, vaan ihmissuhdetaitoihin, ryhädynamiikkaan ja eettiseen ajatteluun. Koska toimintaympäristö muuttuu jatkuvasti, ei nykyopettajan myöskään kannata tarjota opiskelijoilleen pysyvaksi oletettua tietoa, vaan antaa mallia uusien asioiden jatkuvasta oppimisesta ja kehittämisestä.

Harjoitustehtävä tiedonmuodostuksena

Tekemisperustainen ja tasa-arvoinen oppimisihanne korostaa samanlaisesti sekä kokonaisvaltaista yhteistä toimintaa että itsenäistä ajattelua. Pedagogisten hierarkioiden purkamisesta huolimatta oppimiseen sisältyy vääjäämätön ristiveto toiseudelle alttiiksi asetuvan osallistumisen ja etäisyyttä ottavan kriittisen reflektion välillä. Se konkretisoituu toiminnallisissa harjoitustehtävissä, joita voi pitää eräänlaisina taiteellisen prosessin miniatyyreina. Ne rakentavat ammatillista itseymmärrystä pelkistämällä työssä tarvittut taidot ja asenteet yksinkertaistettuun ja kokemuksellisesti hahmotettavaan muotoon. Tehtävää suorittaessaan opiskelija harjoittelee tulevaa ammatillista roolia opettajan ohjauksessa. Oleellista ei ole ainoastaan yksittäisten taitojen oppiminen, vaan koko se tapa, millä työskentelyyn suhtaudutaan, miten osallistujien odotetaan toimivan, keskustelevan ja käyttäytyvän.

Harjoitustehtävissä voi teatterintutkija Diana Taylorin tapaan erottaa kaksi erilaista tiedon tallentamisen ja välittämisen muotoa. Taylor nimittää ”arkistoksi” pysyvää varastoa, kuten kirjoitettua tekstiä tai materiaalista artefaktia, jota voidaan tarkastella syn-

typrosessistaan irrallaan. ”Repertuaari” puolestaan säilyttää tiedon hetkellisinä tekoina, jotka edellyttävät sekä tekijän että vastaanottajan läsnäoloa ja osallistumista. Taylor mainitsee esimerkkeinä puhutun kielen, laulut, tanssin, urheilun ja rituaalit. Listaan voisi lisätä käden taidot, mutta myös yhteiseen työskentelyyn liittyvät sanattomat sopimukset ja käyttäytymistavat. Niihin sisältyvä tieto riippuu yksilöllisestä toiminnasta, ympäristöstä ja hetkellisestä tilanteesta. Sellaisena se on muuttuvaa ja epätasällista.³⁶ Taylor korostaa, ettei kumpaakaan tiedon muotoa voi pitää lähtökohtaisesti toistaan parempana, koska ne aina toimivat yhdessä eikä niitä voi erottaa toisistaan.

Vaikka tehtävien ohjeistuksia, suorituksia ja työskentelyprosesseja arkistoidaan kuvina, kirjallisina kuvauksina ja sähköisinä tallenteina, suuri osa syntyneestä tiedosta jää ainoastaan opiskelijoiden henkilökohtaiseen muistiin eikä välttämättä koskaan artikuloitu julkisesti. Tyypillisenä ”tekemällä oppimisena” (*learning by doing*) kyseessä on kokonaisvaltainen kokemus, johon liittyy sekä sanallistettuja tunteita että ruumiillisia, epämääräisiksi jääviä tuntemuksia. Sitä ohjaavat niin opettajan asenne, tehtävänanto ja palaute, kuin kurssikavereiden suhtautuminen sekä kulttuurisesta ympäristöstä omaksutut arvot ja ajattelutavat. Kun opittu asia todella sisäistetään, se tulee osaksi itseä ja muuttuu näkymättömäksi. Tehtävän suorittamisessa koettu oivallus saattaa muuttaa ajattelun tapaa niin perustavalla tavalla, ettei sen jälkeen pysty palauttamaan aikaisempaa lähtötilannetta mieleen. Opiskelija ei itse aina edes huomaa omaa oppimisprosessiaan, tai hän tiedostaa sen vasta vuosia myöhemmin.

Tehtäväsuoritukseen sisältyvä ”repertuaarinen” tieto muotoutuu uudelleen jokaisen yksilön ainutkertaisessa toiminnassa. Opiskelija voi vastata eri tavoin asetettuihin odotuksiin. Hän voi epäonnistua niiden täyttämässä tai tietoisesti uhmata annettuja reunaehtoja. Hän voi suorittaa tehtävän omalla tavallaan, ehdottaa siihen uudenlaisia ratkaisuja, haastaa ja vastustaa lähtöasetelmaan sisältyviä oletuksia. Jokaisen opiskelijan kohdalla syntyy omanlaistaan ym-

36 Taylor 2003, 19-24.

määrystä. Kokeneinkaan opettaja ei voi olla etukäteen varma siitä, millaisia vaikutuksia hänen antamallaan tehtävällä tulee olemaan. Eikä kuuliaisinkaan opiskelija koskaan toista annettua mallia sellaisenaan, vaan aktivoi siihen sisältyviä mahdollisuuksia omakohtaisten tekojen ja kokemustensa kautta. On vaikeaa tunnistaa yhteisessä tekemisessä syntyneiden oivallusten syntyhistoriaa ja yhteyksiä laajempiin tiedollisiin tai taidollisiin perinteisiin. Kun tehtävä siirtyy eteenpäin seuraavalle sukupolvelle, sen sisällöt muuttuvat vääjäämättä, koska tilanne ja ihmiset ovat erilaisia. Silti jotain oleellista säilyy myös samana.

Taylor puhuu ”skenaarioista” tarkoittaen kaavamaisia rakenteita, jotka ennakoivat tiettyjä lopputuloksia, mutta samalla sallivat itsensä ympärikäntämisen, parodian ja muutoksen. Ne jäsentävät ymmärrystä ja tekevät näkyväksi jotain, mikä on jo läsnä kulttuurissa: aaveita, kuvastoja ja stereotyyppioita. Ne kutsuvat esiin vakiintuneita tarinoita, joiden kautta ymmärrämme sosiaalista todellisuutta ja muodostamme sitä koskevia merkityksiä. ”Skenaariota” ei toisteta jäljittelemällä, vaan aktivoimalla ”arkistoon” ja ”repertuaariin” säilöttyjä sisältöjä ja muotoja. Sitä ei voi seurata sivusta etäisyyden päästä, vaan siihen on osallistuttava.³⁷ Voisi ajatella, että harjoitustehtävää suorittaessaan opiskelijat osallistuvat ”skenaarioihin”, jotka kertovat sekä tulevasta työstä että taideopiskelijan vihkiytymisestä omalle alalleen. Opettajakaan ei pysty täysin määrittämään oman tehtävänsä sisältämää ”skenaariota”, koska se perustuu kollektiivisesti omaksuttuihin tarinoihin ja kuvastoihin, joiden aktivoitumista ei voi ennakoida. Oppimisprosessi ei koskaan pysähdy lopulliseen oivallukseen, vaan asioita voi aina katsoa uudella tavalla. Jokainen opettaja ja opiskelija tuottaa tietoa aina uudelleen tulkitsemalla tehtävään sisältyviä mahdollisuuksia omalla tavallaan. Syntyvä taiteellinen asiantuntemus on siten hermeneuttisen kehän tavoin jatkuvasti uudistuva yhdistelmä vanhaa ja uutta, perinteen jatketta ja omia oivalluksia.

37 Taylor 2003, 29-32.

Lavastajan työprosessin mallintaminen

1970-luvulla teatterialan opetus perustui työprosessin toistamiseen niin, että se muistuttaisi mahdollisimman paljon yleisölle suunnatun ammattiteatterin toimintaa.³⁸ Opiskelu Teatterikoulussa tarkoitti suurimmaksi osaksi esitysten tekemistä. Ne saattoivat olla itsenäisiä oppilastöitä tai ammattilaisten ohjaamia ja lavastamia malliproduktioita, joissa opiskelijat toimivat assistentteina.³⁹ Taiteellisesta korkeakoulusta tulevat lavastusopiskelijat pitivät kirjaa tuotannoissa tekemistään työtunneista, ja opintosuoritukset laskettiin käytetyn ajan perusteella. Lukuvuonna 1970-71 kurssit oli ytimekkäästi nimetty Lavastustaide I-IV:ksi, ja sen alaotsikoita olivat muun muassa ammattitietous, skenografia, TV-lavastus, teatterityö ja teatteritekniikka. Tehdyt työtunnit jaoteltiin enemmän työn käytännöllisen luonteen kuin ajatuksellisten sisältöjen perusteella. Säilyneet produktioraportit keskittyivät eri työvaiheiden ja niihin liittyneiden ongelmien kuvauksiin. Sen lisäksi opiskelijat laativat näytelmien juoniselostuksia sekä historiallisia taustatutkielmia, mutta taiteellisia prosesseja ei juurikaan avattu.⁴⁰

Lavastustaiteen ensimmäiset pääaineopiskelijat totesivat pian, etteivät näin saadut taidot voineet riittää ammatissa työskentelyyn. Eeva Ijäs kertoo saaneensa kipinän tulevaan opettajanuraansa, koska koki opiskelevansa ongelmien keskellä vuosina 1972-77: ”Syntyi ideoita siitä, mitä pitäisi opettaa.”⁴¹ Vuonna 1973 lavastustaiteen yliopettajaksi tullut Paul Suominen (s. 1930) pyrki vastaamaan opiskelijoiden toiveisiin ja alkoi yhdessä heidän kanssaan kehittää järjestelmällistä opetussuunnitelmaa. Lukuvuonna 1975-76 oppiaineet olivat jo huomattavasti yksityiskohtaisempia.⁴² Lukujärjestys säilyi suunnilleen samanlaisena aina 1980-luvun lopulle saakka, jolloin

38 Kallinen 2004, 30.

39 Ijäs 2014.

40 Produktioraportit: Pirskanen, Marjaana 1971 ja -72; Ijäs, Eeva 1972-74; Maja, Anu 1973-75; Marttila, Matti, 1973-74; Rintala, Jukka 1974; Kantonen, Esa 1970-72; Ojamaa, Pekka 1970-73; Storskrubb, Solveig 1972-73; Valkeasuo, Pentti 1972-73; Pitkänen, Lauri 1972-73; Pirskanen, Juhani 1968-73; Thorsdottir, Elsa 1973; Ahonen, Riina 1973-74; Junnikkala, Kari 1973-74.

41 Ijäs 2014.

42 Kuvallisen viestinnän laitos, lavastus, lukujärjestys syksy 1975.

siirryttiin viikoittain toistuvista oppitunneista periodiopetukseen.

1975-76	OPPIAINE	Tuntia viikossa
1. vuosi	Teatterityö (Teatterikoulussa)	8
	Draamakirjallisuus (Teatterikoulussa)	4
2. vuosi	Teatteritekniikka	4
	Teatterimaalaus	4
	Skenografian teoria	8
	Skenografian ammattiopetus	4
	Skenografia, elokuva- ja tv-tekniikka	4
	Teatterioppi (Teatterikoulussa)	4
3. vuosi	Produktiotyö	20
	Teatterioppi (Teatterikoulussa)	4
	Skenografinen teatteritekniikka	2
	Perspektiivi, tekninen piirtäminen	2
	Teatterimaalaus	4
	Tyylioppi	2
4. vuosi	Skenografinen teatteritekniikka	4
	Tekninen piirtäminen	4
	Teatterioppi (Teatterikoulussa)	4
	Lopputyö	14

Taulukko 1: Lavastuksen pääaineen opetus 1975-76

1970-luvun opetusohjelmista voi havaita, että skenografian teoriaa, tyylioppia ja Teatterikoulussa tarjottuja opintoja lukuun ottamatta kaikki kurssit liittyivät teknisiin valmiuksiin.⁴³ Työssä tarvittavat taidot oli eritelty omiksi oppiaineikseen, joita pystyi harjoittelemaan täsmällisesti annettujen tehtävien avulla. Useimpia suorituksia pystyi arvioimaan selkeillä kriteereillä: esimerkiksi

43 Muistio pääaineen opettajien seminaarista, Espoossa 4. ja 11.1.1975; Opinto-opaat 1977-78; 1980-81;



Kuva 3. Harjoitustyö Paul Suomisen tunnilla, 1987. Kuvaaja tuntematon.

perspektiivi saattoi olla yksiselitteisen oikein tai väärin piirretty. Tyypillisiä tehtäviä oli kuvitteellisen lavastussuunnitelman tekeminen luonnoksineen, pienoismalleineen ja työpiirustuksineen.⁴⁴ Silloinkin, kun kyse oli luokkahuoneessa toteutettavista paperiprojekteista, tehtävät jäljittelivät teatterikentän käytäntöjä, joskin idealisoidussa muodossa.

Suominen käytti tukenaan 1960-luvun alussa ilmestynyttä amerikkalaista oppikirjaa, joka keskittyi teknispainotteisesti massiivisten illusoristen lavasteiden rakentamiseen ja valaisuun.⁴⁵ Hän laati sen innoittamana kaavion ihanteellisesti etenevän produktion vaiheista.⁴⁶ Kaiken lähtökohtana oli näytelmän analyysi ja ohjaajan tulkinta.

44 Skenografia- ammattiopetus – teatteritekniikka, harjoitustyö *Macbet*, kevät 1976.

45 Parker ja Smith 1979 (1964).

46 Suominen, Paul: Skenografian suunnittelu ja toteutuskaavio; Musiikinäytelmän tuotantovaiheet valinnasta ensi-iltaan. 1970-80-luku.

lavastusopintonsa aloittanut Liisa Ikonen muistelee opetuksen olleen täysin irrallaan alan käytännöistä. Esityksen ohjauksellisista tarpeista ei käyty keskustelua, eikä annettu eväitä tekstianalyysin siirtämiseksi näyttämökuvaan tai vaihtojen tekemiseen:

Olihan se tämän päivän näkökulmasta kamalan vanhanai-kaista: painopiste oli käsityötaidoissa. Ei ollut mitään yhteistyötä TeaKin kanssa. Rakennettiin pienoismalleja yksin ilman ohjaajaa. [- -] En tutustunut kehenkään TeaKin ohjaajaan eikä edes tiennyt, ketkä oli aikalaisia. Kävin katsomassa joitain esityksiä Kino Helsingissä - mutta en oikein ymmärtänyt, mitä niillä haettiin.⁴⁸

Lavastustaiteen ydintä etsimässä

Vaikka opetussuunnittelusta vastannut Suominen oli kiinni vanhassa käsityöperinteessä, hän tunnisti omat rajoituksensa modernistisen teatterin suhteen ja palkkasi alusta alkaen nuorempia kollegojaan tuntiopettajiksi.⁴⁹ Koska nämä olivat käyneet Taideteollisen oppilaitoksen, heillä oli erilainen suhde sekä lavastamiseen että opetukseen kuin Suomisella, joka oli tullut alalle perinteisen oppipoikakäytännön kautta. Uuden sukupolven lavastajat olivat omaksuneet modernistisen pyrkimyksen ilmaisuvälineiden analyyttiseen erittelyyn. Sen sijaan, että olisivat antaneet opiskelijoille esityksen tekemistä jäljitteleviä tehtäviä, he pilkkoivat opetettavat taidot pieniin osiin, joita pystyi harjoittelemaan itsenäisesti. Lavastajan oli opittava tuntemaan oman taiteensa perustavanlaatuiset elementit ja niitä ohjaavat periaatteet. Sitä kautta oli mahdollista luopua kokonaisvaltaisista konventioista ja keksiä täysin uudenlaisia näyttämöratkaisuja.

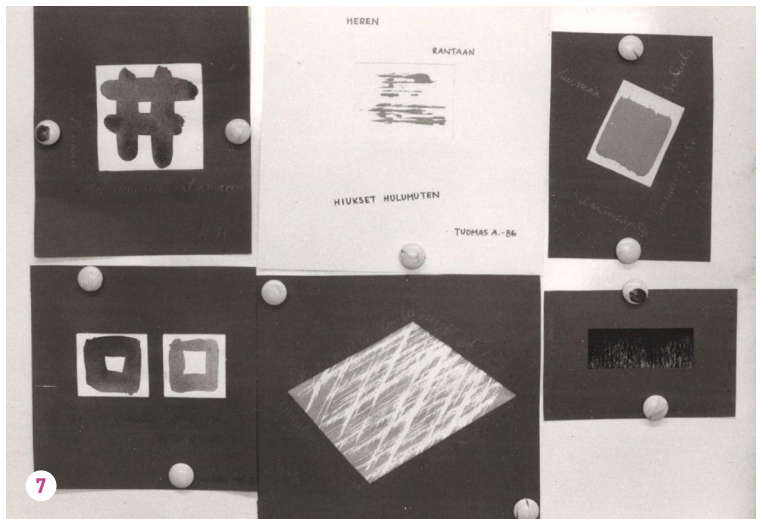
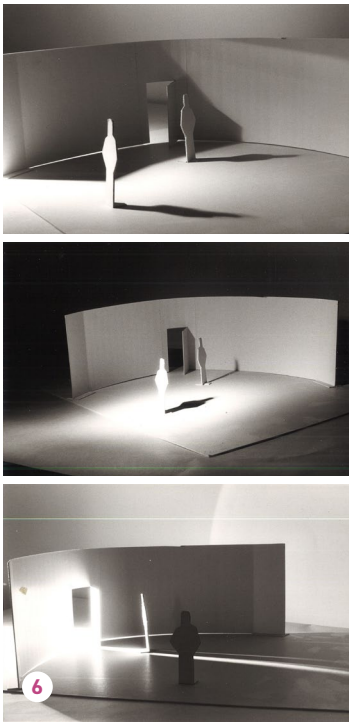
”Bauhaus-perinnettä” edusti puhtaimmillaan Måns Hedström (1943-2005). Hänen tehtävissään piti tyypillisesti kehittää mahdollisimman nerokas idea ja pelkistää se äärimmäisen yksinkertaiseen, mutta es-

48 Ikonen 2014.

49 Ijäs 2014.

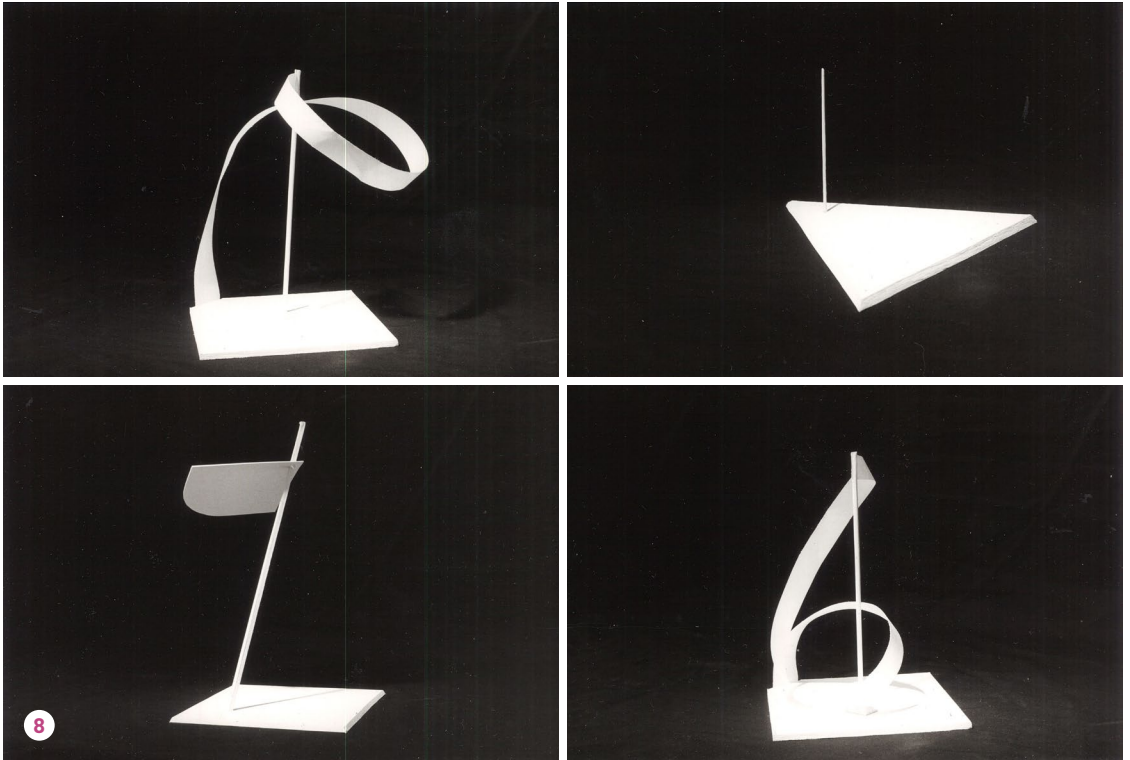
teettisesti tyylikkääseen muotoon. Lopputuloksessa sai usein käyttää vain yhtä materiaalia, jonka ehdoilla työ piti suorittaa. Ikonen muisteli:

[meidän] piti tehdä mielenkiintoinen tila valkoisesta pahvista - ja siinä tilassa piti tapahtua muutos jollain yksinkertaisella keinolla. Måns sanoi, että kun nyt tämän teette tosissanne, niin käytätte sen joskus lavastuksissanne. Leena T. teki sellaisen ihan simppelein vaakaspuoran tasopinnan, jonka päällä oleva levy nousee seinäksi. Måns oli aivan innoissaan ja sanoi, että se oli paras työ. Myöhemmin näimme, että hän oli käyttänyt samaa ideaa omassa lavastuksessaan [- -] ⁵⁰



Kuvat 6 ja 7. Hedströmin tunnilla tehtyjä harjoitustehtäviä, kuva vuodelta 1987, kuvaaja tuntematon.

50 Ikonen 2014.

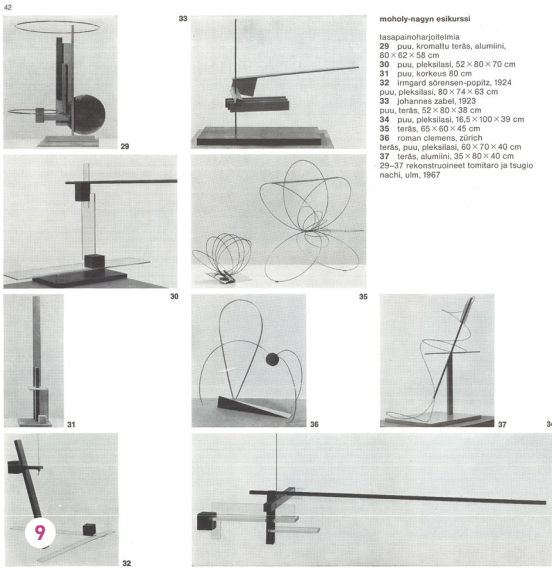


Kuva 8: Hedströmin tunnilla tehtyjä tilasommitelmia, kuva vuodelta 1987, kuvaaja tuntematon.

Toisessa tehtävässä opiskelijoiden piti tehdä mahdollisimman rentoja jälkiä erilaisilla maalaus- ja piirustusvälineillä. Parhaimman näköiset vetäisyt valikoitiin, rajattiin pahvikehyksillä ja nimettiin.⁵¹ Vaikka Hedström siirsi tehtäviensä painopisteen opiskelijan omaan suoritukseen ja siinä syntyvään oivallukseen, arvioi hän lopputulosta varsin täsmällisten kriteerien mukaan. Oleellista oli löytää optimaalinen ilmaisu käsitteelliselle ja tunnistettavalle ajatukselle. Hedström jatkoi tietoisesti niin sanottua bauhaus-perinnettä, missä harjoiteltiin muotojen ja sommittelun lainalaisuuksia. Ideana oli, että joutuessaan pelkistämään suorituksena äärimmäisen yksinkertaiseksi opiskelija oppisi tunnistamaan oman ilmaisukielensä pienimmän merkitsevän eleen, jota ilman työ ei enää toimisi.⁵²

51 Ikonen 2014.

52 Kirjoittajan muistitieto Hedströmin tunneilta.



Kuva 9: Vertailun vuoksi Bauhaus-koulussa László Moholy-Nagyn esikurssilla tehtyjä tasapainoharjoitelmia. Kuva näyttelyjulkaisusta Bauhaus 1974, 42.

Funktionalistisen suunnittelun tuli palvella ensisijaisesti esityksen ja näyttelijän tarpeita, mutta lavastajan asiantunteemukseen kuului myös ohjata

näitä tarpeita oikeaan suuntaan. Yksinkertaistetun näyttämökuvan avulla näyttelijä joutui irtautumaan pintapuolisesta kuvittamisesta ja psykologisesta realismista. Jos näyttämöllä ei ollut kuin yksi tuoli, oli erilaiset tilanteet ratkaistava mielikuvituksen ja luovan teatterileikin keinoin.⁵³ Lavastaja ei siis ainoastaan luonut esitysympäristöä, vaan myös määrittä ohjauksen ja näyttelemisen tyyllilajia itsenäisen tila-ajattelunsa perusteella.

Modernistiseen traditioon kuului visionäärisen taiteilija-suunnittelijaroolin korostaminen, mutta luova prosessi pysyi edelleen suurena tuntemattomana. Sitä ei voinut kenellekään opettaa, vaan opiskelijan olisi itse oivallettava tarvittava tieto. Opettaja antoi esikuvallisen mallin ja ohjasi tehtäväsuorituksia päättäväisesti kohti tietynlaisia, usein melko yhdenmukaisia ratkaisuja. Taustalla voi nähdä modernismille tyypillisen käsityksen taiteen tekemisen universaaleista periaatteista, joiden äärelle hyvin asetettu tehtävä luonnostaan johdattaa lahjakkaan opiskelijan. Ryhmätyötaitoja tai omien ajatusten kommunikointia ja neuvottelua ei tullut edes mieleen harjoitella ennen 1990-lukua.

53 Milonoff 2007.

Lavastaja luovana taiteilijana

Lavastajakoulutuksen pitkäaikainen lehtori ja luultavasti merkittävin kehittäjä Eeva Ijäs (s. 1951) jatkoi dramaturgian opetuksen kehittämistä senkin jälkeen, kun Teatterikorkeakoulun yhteiset kurssit olivat kariutuneet 1980-luvun alussa. Hän sovelsi analyttistä lukutapaa luovasti lavastusopetukseen: ”Ajatukseni oli, että näytelmän rakenteella ja tilalla on tekemistä keskenään, kuten esimerkiksi Shakespearen näytelmillä ja *globe*-teatterilla.”⁵⁴ Opiskelijat opettelivat purkamaan näytelmän sisällöt niin sanotun lakanan avulla. He kirjasivat suureen taulukkoon jokaisen kohtauksen keskeisen sisällön, tapahtumapaikan ja -ajan, visuaalisen tunnelman, tarpeiston ja valotilanteen niin, että toiminnan eteneminen, huipukohdat ja käänteet tulivat selkeästi näkyviin. Kun näytelmä tuli tutuksi, sen pohjalta tehtiin totuttuun tapaan lavastussuunnitelman pienoismalli.

Ijäs kiinnitti uudella tavalla huomiota taiteelliseen ideointiin ja sen välineisiin. Hänen tavoitteenaan oli auttaa opiskelijoita pääsemään irti kuvittamisesta ja oppia erottamaan olennainen ilmaisu pintapuolisesta dekoraatiosta. Opiskelijat tekivät vapaamuotoisia ideakuvia ja pieniä installaatioita, joiden tarkoituksena oli hahmottaa, miten näytelmän teema sai havaittavan muodon, esimerkiksi, miten valta voisi näyttäytyä *Richard III*:ssa. Myöhemmillä vuosikymmenillä tällaista lavastus- ja ohjausajattelua on kuvattu keskeismetaforaan perustuvaksi, mutta 1970- ja 80-luvuilla puhuttiin pikemmin aiheen kiteyttämisestä ja käsitteellistämisestä visuaaliseen muotoon.⁵⁵ Varsinaisen lavastussuunnitelman lisäksi Ijäs teetti vapaamuotoisia pikkutehtäviä, joita lähestyttiin pelkän aiheen pohjalta. Opiskelijoiden tuli esimerkiksi rakentaa laatikkoon tila, joka oli unikuva suomalaisesta maisemasta. He saivat käyttää ainoastaan yhtä materiaalia, mutta muuten heillä oli vapaat kädet tehdä mitä vain. Tarkoituksena oli oppia tiivistämään ja tehostamaan ilmaisua sekä miettimään sisältöjä analyttisesti.⁵⁶ Opiskelijana

54 Ijäs 2014.

55 Ijäs 2014.

56 Ijäs 2014; Ikonen 2014.

olleen Ikosen mukaan unikuvatehtävä toi esiin opiskelijoiden erilaisuuden ja yksilölliset tavat lähestyä aihetta. Opetusta ympäröi hyväksynnän ilmapiiri:

Tärkeä asia minulle oli, kun Eeva [Ijäs] sanoi, että jokaisella on joskus lupa epäonnistua. Se on jäänyt mieleen, ja sillä oli suuri vaikutus: emme kilpaile keskenämme, vaan pitää olla vapaan kokeilun ilmapiiri.⁵⁷

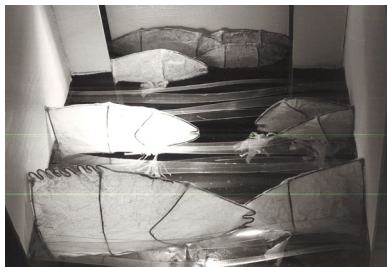
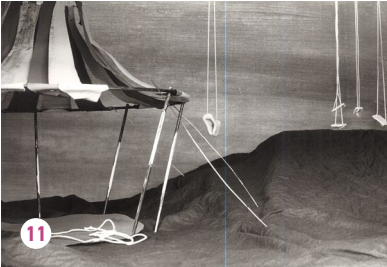
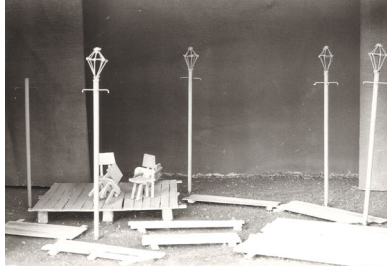
Ijäksen opetuksessa painopiste siirtyi välineellisistä taidoista ja universaalin ilmaisukielen hallitsemisesta opiskelijan henkilökohtaiseen luovaan prosessiin. Kun 1980-luvun lopulla lavastuksen pääaine sai käyttöönsä vaatimattoman studiotilan, voitiin siirtyä pienoismallipöytien äärestä isomman mittakaavan kokeiluihin. Kouluomainen viikkolukujärjestys vaihtui samoihin aikoihin periodiopetuksiksi, mikä mahdollisti intensiiviset kurssit. Niistä kasvoi vähitellen pienimuotoisia taiteellisia tutkimusprojekteja.

1990-luvulla oli tultu tilanteeseen, jossa lähes kaikki osastolla työskentelevät opettajat olivat itse opiskelleet lavastuksen pääaineessa. Useimmat heistä jäivät opettamaan heti valmistuttuaan, muun muassa Liisa Ikonen, Juha-Pekka Kiljunen, Pauli Hurme, Anne Karttunen, Tarja Väätäinen ja Kimmo Sirén. Se merkitsi yhtäältä sisältöjen jatkuvuutta, toisaalta niiden rajua uudelleen arviointia. ”Pyrimme tuomaan opetukseen sellaista mitä meille itsellemme ei ollut opetettu,”⁵⁸ totesi Ikonen, joka aloitti taiteellisen väitöstutkimuksen lavastusosaston assistenttina vuonna 1992. Se, mitä lavastajakoulutuksesta oli puuttunut, ja mitä opiskelijat eniten kaipasivat, oli taiteellisen ajattelun, omakohtaisen ilmaisun ja luovan työskentelyn tietoinen harjoittelu.

Ikonen teetti omilla tunneillaan paljon pieniä tehtäviä, koska halusi rikkoa pienoismallin rakentamiseen keskittyvän perinteen. Opiskelijoiden suoritukset olivat oivaltavia ja hauskoja, koska he

57 Ikonen 2014.

58 Ikonen 2014.



Harjoitustehtäviä Eeva Ijäksen tunneilla, 1987. Kuvaaja tuntematon.

Kuva 10: Pienoismalleja Ödön von Horváthin näytelmään *Kasimir ja Karolina*. Näytelmän ympärille rakentui useamman kurssin kokonaisuus: teksti luettiin ja analysoitiin dramaturgian tunneilla, pienoismallin runko rakennettiin puutyöpajassa, lavastusideaa työstettiin Ijäksen opetuksessa ja lopputulos tallennettiin valokuvauksen kurssilla. (Ikonen 2014.)

Kuva 11: Materiaali- ja tilainstallaatioita Shakespearen näytelmään *Richard III*.

Kuva 12: Unikuvia suomalaisesta maisemasta.

joutuivat tekemään tehtävät nopeasti. ”Ne välittivät idean.”⁵⁹ Ikonen antamissa tehtävissä saatettiin esimerkiksi kysyä, mikä koetaan korkeana tai matalana, tai miten jokin tunnetila esitetään tilallisesti. Pitkäjänteisemmissä työpajoissa käytiin dialogia ympäristön kanssa

59 Ikonen 2014.

menemällä eri paikkoihin, kirjoittamalla tekstiä niiden tuottamista kokemuksesta ja palauttamalla syntyneet ajatukset tekoina tai tapahtumina tilaan. Lähtökohtana saattoi olla esimerkiksi autolla ajamisen pelko, jota opiskelija käsitteli ajamalla haastavan reitin keskustassa ja piirtämällä sen kartalle. Toinen toteutti saman tehtävän rakentamalla pienoismallin satama-altaasta. Ikonen kuvaa syntyneitä teoksia käsitetaiteellisiksi: ne koostuivat hetkellisistä teoista, niiden dokumentoinnista ja analyysistä. Hänen tehtävissään voi viimeistään nähdä selvän siirtymän opiskelijälähtöiseen pedagogiikkaan:

Kun olin opettajana luonut raamit, olin tyhjän päällä enkä tiennyt, mitä se lähtisi tuottamaan. Yllätyksellisyys ja avoimuus oli hedelmällistä. Pysin luovuuden vapauttamiseen, itselle vieraiden esitysmuotojen löytämiseen.⁶⁰

Vuonna 1998 osastolla tehtiin Ijäksen ja Ikosen johdolla laaja itsearviointi, jossa opintojen tavoitteet ja keskeisten kurssien sisällöt kirjoitettiin auki. Tarkoituksena oli käsitteellistää lavastamisessa tarvittavia taitoja: ”Kysyttiin, millä välineillä lavastaja työskentelee, mikä tulee ensin. Aikaisemmin opetettiin isompi kakku - tässä vedettiin asiat analyttisesti erilleen.”⁶¹ Kandidaatinopinnot jaettiin kahteen yhtä suureen kokonaisuuteen: ammattiaineisiin, kuten rakennesuunnittelu, ammattipiirustus, pienoismallitekniikka ja materiaalioppi, sekä lavastustaiteeseen, joka purettiin seuraavassa taulukossa lueteltuihin osa-alueisiin.⁶²

Lavastajakoulutuksen osittainen vieraantuminen käytännön teatterityöstä aiheutti myös ristiriitoja 1990-luvulla. Vanhemmat ammatillaiset kritisivat osaston opettajia kokemattomuudesta ja esitysten käytännöllisten vaatimusten sivuuttamisesta.⁶³ Vaikka suurin osa valmistuneista lavastajista työllistyi alalle, osa saattoi ajautua

60 Ikonen 2014.

61 Ijäs 2014.

62 Lavastustaiteen itsearviointi 12.2.1998; Muistio: Lavastustaiteen osaston syysseminaarin aiheena opetuksen kehittäminen ja opetussuunnittelu 1999–2001, 25.11.1998; Ikonen 2014; Ijäs 2014.

63 Ikonen 2014.

Lavastustaiteen opintokokonaisuuden sisällöt	Lavastustaiteen opintokokonaisuuden kurssit
Dramaturginen jäsentämiskyky	Idean kehittäminen ja havainnointi
Tilahahmotus	- Luonnostelutekniikat
Lavastuksen historia ja nykypäivä	Tilan hahmottamisen perusteet
Idean kehittäminen ja välittäminen	- Plastisen tilan ja geometrisen muodon suhde kehoon pienoismallien avulla
Kyky havainnoida ympäristöä	Tekstistä tilaksi
Improvisaatio	- Näytelmätekstin pohjalta tehty lavastussuunnitelma
Tiedon haku ja luova käyttö	Taiteellinen ennakkosuunnittelu
Kyky toimia ryhmässä, kollektiivinen työtapana	- Yhdessä Teatterikorkeakoulun kanssa
Yhteistyö – dialogi	
Lavastuksen suhde:	
- tekstiin	
- ohjaukseen	
- esittäjiin	
- tilaan	
- ääneen	
- tilanteeseen	
- valoon	

Taulukko 2: Lavastustaiteen opintokokonaisuuden sisällöt ja kurssit

törmäyskurssille ohjaajien kanssa, koska he eivät olleet tottuneet työstämään näyttämöratkaisua yhdessä työryhmän kanssa. Toisaalta koulutuksen itsenäistyminen omaksi toimintamuodokseen oli merkityksellistä alan sisäiselle kehitykselle. Kun lavastusopiskelijan ei tarvinnut huomioida esityksen muiden osa-alueiden tarpeita, hän pystyi keskittymään oman ilmaisukielensä tutkimiseen ja kehittämiseen.

Yhtenäisen ammattikuvan hajoaminen ja uudet työmuodot

2000-luvun alkuun saakka lavastajakoulutus toimi porttina yhtenäiseen, mutta laaja-alaiseen ammatti-identiteettiin. Samat henkilöt saattoivat toimia niin näyttämö- kuin elokuva- ja televisiotuotannoissa. Etenkin pienemmissä teattereissa lavastaja kantoi usein yksin kokonaisvastuun esityksen kaikista tilallisista ja visuaalisista ratkaisuksista, vaikei ollut opiskellut valo- tai pukusuunnittelua kenties lainkaan. Kun esityksille asetetut taiteelliset vaatimukset kasvoivat ja käytössä olevat teknologiat monimutkaistuivat, ei kaikkien työssä tarvittavien taitojen opetus mahtunut yhden tutkinnon puitteisiin. Valosuunnittelun koulutus käynnistyi jo vuonna 1986, pukusuunnittelun vuonna 2003⁶⁴, jolloin lavastuksen opetus jakautui Näyttämölavastuksen sekä Elokuva- ja televisiolavastuksen suuntautumisvaihtoehtoihin. Ammatillinen eriytyminen johti taiteellisten vastuualueiden tarkempaan määrittelyyn, ammatillisten identiteettien kapenemiseen ja eri aloilla tarvittavan asiantuntijuuden korostamiseen.

Kokonaisuudessaan alalle valmistui nyt entistä enemmän opiskelijoita, mutta tarjolla olevat työtilaisuudet eivät lisääntyneet samassa suhteessa. Kulttuurin rahoitus oli kiristynyt, koska tekijöitä ja tuotantoja oli yhä enemmän, mutta jaettava kakku ei ollut kasvanut vastaavasti. Freelance-työsuhteiden yleistymisen on lisännyt taiteilijoiden taloudellista epävarmuutta ja tehnyt työstä lyhytjänteistä.⁶⁵ Vakituisen palkkatyön ja pysyvän ensemblen sijasta lavastajat ovat sitoutuneet entistä useammin itsenäisiin projekteihin, jotka saattavat rakentua hyvin eri tavoin. Monet työskentelevät myös teatteri-, elokuva- tai televisiokentän ulkopuolella, esimerkiksi näyttelyarkkitehdin, sisustussuunnittelijan, graafisen suunnittelijan tai opettajan tehtävissä.⁶⁶ Ei ole harvinaista, että opiskelija suorittaa kaksi tai kolmekin maisterintutkintoa turvatakseen toimeentulonsa.

64 Esittävien taiteiden pukusuunnittelun viisivuotinen koulutus (BA+MA) käynnistyi vuonna 2003, mutta sitä edelsi maisteriohjelmapiilotti vuosina 2000–02.

65 Häti-Korkeila ja Gröndahl 2018.

66 Lavastus- ja pukusuunnittelun koulutus- ja työelämäkysely 2012.

Koulutusten erikoistumisesta huolimatta lavastajien työnkuvat ovat siis käytännössä edelleen laaja-alaisia. Enää ei kuitenkaan voi puhua yhtenäisestä ammattikunnasta, vaan pikemmin yksilöllisistä toimijoista, jotka siirtyvät tehtävästä tai ilmaisuvälineestä toiseen tilanteen mukaan, joskus omasta tahdostaan, joskus pakon sanelemana. Useimmat tuntuvat kokevan monialaisuuden ja ammatilliset rajanylitykset taiteellisesti rikastaviksi. Jatkuvan joustamisen ja ketterän uusiutumisen vaatimus saattaa kuitenkin myös käydä raskaaksi. Taidot ja tiedot uhkaavat pinnallistua, jos tekijälle ei kartu pitkäjänteistä kokemusta.

Toinen ammatilliselle erikoistumiselle vastakkainen ilmiö on kollektiivisten työtapojen ja devising-metodien nousu kansainvälisellä esittävien taiteiden kentällä. Ne jatkoivat 1960- ja 70-luvun ryhmiltä periytyneitä ihanteita, jotka perustuivat luokkayhteiskunnan ja patriarkaalisten rakenteiden vastustamiseen. 1990-luvulla painopiste siirtyi teatterin sisäisen työkuulttuurin uudelleen järjestämiseen ja demokratisoimiseen.⁶⁷ Perinteiset hierarkiat ja roolit, kuten esiintyjä ja katsoja, haluttiin kyseenalaistaa. Teatteriammattien työnkuvat ja niiden väliset rajat hämärtyivät. Taiteilijat luopuivat yksinoikeudestaan esityksen suunnitteluun ja tekijyyteen samaan tapaan kuin taiteilijapedagogit näkivät asiantuntijuuden syntyvän yhteisissä prosesseissa opiskelijoiden kanssa.

Vakiintuneen tuotantomallin ja selkeiden vastualueiden tilalle tuli tasa-arvoisen ja itseohjautuvan ryhmän ihanne. Itsevaltaisen ohjaajan sijasta kuka tahansa työryhmän jäsen saattoi toimia koollekutsujana. Liikkeelle voitiin lähteä mistä tahansa esityksen osa-alueesta, eikä kirjoitettua näytelmää välttämättä tarvittu. Esityksen tuli muodostua postmodernismin hengessä erilaisten elementtien rinnastuksista ja törmäyksistä ilman keskitettyä kontrollia tai yhdenmukaisuuden vaatimuksia. Lopputulosta ei haluttu määrittää ennalta, vaan antaa tilaa sattumanvaraisille ja ennakoimattomille prosesseille. Yleisöstä tuli keskeinen toimija, jonka ajateltiin tuottavan sisältöjä reaktioillaan. Kollektiiviset prosessimetodit on liitetty erilaisiin ”tulemisen filosofian” muotoihin, missä asioiden

67 Mermekides ja Smart 2010, 4-5, 21; Heddon ja Milling 2016, 6.

ja niiden perusteiden ajatellaan olevan jatkuvan kehkeytymisen tiilassa.⁶⁸ Esityksillä ei silloin pyritä viittaamaan jo olemassa oleviin merkityksiin, vaan saamaan aikaan odottamattomia tapahtumia, jotka tuottavat vapaita assosiaatioita ja uusia sisältöjä.

Vastaavanlaisen kehityksen voi tunnistaa Taideteollisuuden alalla suositussa palvelumuotoilussa, jolla tarkoitetaan sekä asiakaslähtöistä suunnittelua että muotoilun painopisteen siirtymistä materiaalisista esineistä ihmisten toiminnan ja vuorovaikutuksen muotoihin. Suunnitteluprosessi tavallaan käännettiin ympäri, vaikka tavoitteena oli yhtä lailla löytää käyttäjän tarpeita optimaalisesti palvelevat ratkaisut. Funktionalistinen muotoilu oli perustunut suunnittelijan asiantuntemukseen ihmiskehon ja havaintopsykologian universaaleista lainalaisuuksista. Palvelumuotoilija aktivoi tulevat käyttäjät mukaan suunnitteluun organisoimalla yhteisiä työpajoja. Osallistujien tuli tuottaa ideoita ja materiaalia, joista toimivimmat ehdotukset valikoituisivat käyttöön yhteisen keskustelun ja ryhmän parviällyn avulla.

Lavastajakoulutuksessa järjestettiin 2000-luvulla yhä enemmän kursseja, joilla tilaa ja esitystä lähestyttiin elettyinä paikka-

68 "Tulemisen filosofoilla" viittaa laajaan kirjoon ajattelun suuntauksia, joille yhteistä on olemassaolon näkeminen tapahtumallisena, prosessiluonteisena ja suhteisena. Toisin sanoen, ei oleteta olioiden olevan valmiina havainnon kohteina maailmassa, vaan ikään kuin jatkuvasti tulevan oleviksi erilaisissa vuorovaikutusverkostoissa. Kirjallisuudentutkija Hanna Kuusela (2020, 106) kiteyttää asian yleisellä tasolla: "relaationaalisen ja dialogisen estetiikan nousu osuu yksiin niin kutsutun prosessifilosofian uuden tulemisen kanssa. Prosessifilosofiaksi kutsuttu ajatteluperinne korostaa tulemistä ja muutosta, suhteita ja suhteisuutta sekä prosesseja ja ihmisten ja väen yhteentulemisia staattisen olemisen, tulosten, teon ja tuotteiden sijaan. Ajatukset voivat kummuta esimerkiksi performatiivisuuden teorioista, A.N. Whiteheadin prosessifilosofiasta, Deleuzen ja Guattarin ajattelusta, Latourin ei-reduktiivisesta sosiologiasta ja toimija-verkosto-teoriasta tai feministisestä suhteiden teoretisoinnista – ja nykyään yhä enemmän myös uusmaterialismista, (uus)vitalismista ja posthumanismista."

Skenografian taiteellisen tutkimuksen alalla mm. Liisa Ikonen (2006) yhdisti dialogiseen ja tasa-arvoiseen työprosessiin tähtäävät esityskokeilut Heideggerin fundamentaaliontologiaan, missä olemassa olo ymmärretään esiintuovana tapahtumana. Elina Lifländer (2016; 2013) käytti työssään mm. Bourriardin relaationaalista estetiikkaa sekä Erika Fischer-Lichten ajatusta esityksen takaisinkytkennän silmukasta.

Teemu Paavolainen (2015, 16; 2016, 62) on pragmatismien ja Tim Ingoldin ekologisen antropologian pohjalta käsitellyt dramaturgian tapahtumaluonteisuutta tekstuurina ja kutoutumisena (weaving), missä ennalta annettun tekstin sijasta esitys tuottaa dramaturgiaansa sitä mukaan kun se etenee. Janne Tapperin (2015, 171–173) mukaan länsimainen teatteri on 1970-luvulta lähtien omaksunut immanenssifilosofian, missä informaatiota ei ymmärretä maailmaa koskevaksi tiedoksi vaan itsenäisesti vaikuttavaksi voimaksi, joka tuottaa asioita.

na ja ruumiillisena toimintana, ei visuaalisen tai funktionaalisen suunnittelun kohteena. Kansainvälisten opettajavierailujen lisääntyminen toi entistä enemmän paikkasidonnaisia, käsitetaiteellisia ja yhteisötaiteellisia työpajoja opetustarjontaan. Esimerkiksi kanadalaiset Kathleen Irwin ja Rachelle Viader-Knowles tutkivat paikkasidonnaisuutta ja uusia etäteknologioita vuonna 2005 järjestetyssä työpajassa *We - the City*. Tehtävä suoritettiin samaan aikaan Helsingissä ja Irwinin kotiyliopistossa Reginassa toisella puolen maapalloa. Jokaisella suomalaisella opiskelijalla oli kanadalainen työpari. Kumpikin kuvasi vuorollaan oman kotikaupunkinsa kaduilta lyhyen videonpätkän ja lähetti sen sähköpostilla Atlantin yli. Siellä työpari etsi omasta ympäristöstään samankaltaisen paikan, mihin video oli päättynyt, aloitti oman kuvaamisensa siitä ja lähetti tuloksen parilleen. Näin jatkettiin useamman päivän ajan, kunnes jokainen työpari oli tuottanut kahdessa kaupungissa vuorottelevan yhteisen kuvakertomuksen.⁶⁹ *Water and Place* -nimisellä kurssilla (2010) tehtiin monimuotoisia kokeiluja veden kanssa Suvilahden suuressa turbiinihallissa brittilästä Richard Downingin ja tanskalaisen koreografin Charlotte Munksjøn johdolla. Siinä nostettiin keskiöön veden ja ympäristön konkreettinen, aistien havaittava immanentti materiaalisuus, jonka ei ajateltu viittaavan mihinkään itsensä ulkopuolisiin merkityksiin tai ideasisältöihin. Viikon mittainen työpaja päättyi tunnin mittaiseen puolijulkiseen esitykseen, joka oli muotoutunut opiskelijoiden tekemistä harjoitteista.⁷⁰

Teatterikorkeakoulun opetusteatterissa lavastusopiskelijat alkoivat osallistua yhteisiin harjoitteisiin ja joskus lopulliseen esitykseenkin näyttämöltä käsin. He kehittivät oma-aloitteisesti toiminnallisia työkaluja, joiden avulla heidän työnsä voisi olla muutakin kuin näyttämötilan ja visuaalisten elementtien suunnittelua. Esimerkiksi Milla Martikainen käytti maisterintutkinnon lopputyössään (2013) harjoitteiksi (*score*) kutsumiaan yksinkertaisia tehtäviä, joissa piti esimerkiksi kerätä kesällä pahvilaatikollinen

69 Kirjoittajan muistitieto. Työpari on toteuttanut vastaavanlaisia projekteja useissa kaupungeissa vuodesta 2003 alkaen.

70 Kirjoittajan muistitieto.



Kuva 13. Työpaja Water and Place 2010.
Valokuva kirjoittajan.

sammalta, pitää se hengissä talven yli ja käyttää materiaalina teoksessa. Ta-voitteena oli sattuman hyödyntäminen, improvisaatio ja ajatusten materialisoiminen. Harjoitteet eivät olleet Martikaiselle pelkkä käytännöllinen väline, vaan ilmaisivat hänen maailmasuhdettaan, joka perustui ”jatkuvaan polylogiin vieraan kanssa”.⁷¹ Työssä annettiin etusija luonnon prosesseille suunnittelijan vetäytyessä taka-alalle, minkä voi tulkita ekologisteksi kannanotoksi sekä posthumanistiseksi pyrkimykseksi keskustella ei-inhimillisten toimijoiden kanssa.

Kohti laajenevaa lavastustaidetta?

Vaikka suomalainen lavastajakoulutus ei missään vaiheessa menettänyt yhteyksiään teatterikenttään, syntyi sen piirissä useita kursseja ja työpajoja, jotka kokeellisten teatterilaboratorioiden tapaan loiton-

71 Martikainen 2013, 28; Gröndahl 2012.

tuivat ammatillisesta käytännön työstä ja julkisesta esitystoiminnasta. Aluksi Suomen antamat tehtävät jäljittelivät ihanteellisen lavastustuotannon mallia ilman muuta työryhmää. Hedströmin, Ijäksen ja Ikosen kursseilla tiivistettiin lavastajan ydinosuamista itsenäisiin harjoitteisiin, joissa tutkittiin tilan, materiaalien ja visuaalisen ilmaisun mahdollisuuksia. Vuosien mittaan koulutuksessa annettiin yhä enemmän tilaa utopistisille kokeiluille, jotka eivät toistaneet tai reflektoineet kentän käytäntöjä, vaan tuottivat kokonaan itsenäistä taiteellista toimintaa. Tutkivista, uutta ilmaisua etsivistä harjoitustehtävistä muodostui lavastajakoulutuksessa vähitellen traditio, jonka puitteissa tekijät saivat itse määrittellä oman toimintaympäristönsä ilman yleisölle suunnatun teatteritoiminnan vaatimuksia. Niistä syntyi eräänlainen itsenäinen lavastamisen genre ilman teatteria jo kauan ennen kuin ”laajennetun lavastustaitteen” (*expanded scenography*) käsite lanseerattiin 2010-luvulla.⁷² Tämän tyyppistä, varsinaisista ammatillisista taidoista irtautuvaa taiteilijakoulutusta voi myös pitää nykyaikaisen taiteellisen tutkimuksen edelläkävijänä, koska opettajat ja opiskelijat artikuloivat praktiikkansa ydintä uusien taiteellisten teosten ja prosessien muodossa. Tehtäväsuorituksissa lavastajan toiminta oli samanaikaisesti oppimisen kohde, väline ja lopputulos.

Nykyisissä kansainvälisissä keskusteluissa laajennettuna skenografiana eli lavastustaitteena voi Arnold Aronsonin mukaan pitää mitä tahansa alaa tai käytäntöä, joka hyödyntää visuaalisen tai tilallisen jäsennyksen periaatteita ajatusten välittämiseen.⁷³ Teatteriin sidotun toiminnan sijasta siitä on tullut diskursiivinen kehys, eräänlainen skenografisesti orientoitunut tapa katsoa ja tarkastella mitä tahansa elämän ilmiötä,⁷⁴ kuten Joslin McKinney ja Scott Palmer kirjoittavat vuonna 2017:

72 McKinney ja Palmer 2017.

73 Aronson 2017, xiii.

74 Mm. Hann 2019; Aronson [ed.] 2018; McKinney ja Palmer [ed.] 2017 Collins ja Nisbet [ed.] 2010; McKinney ja Butterworth 2009; Hannah ja Harsløf 2008.

Näyttää siltä, että skenografia voi tapahtua missä vain, mukaan lukien 'oma kotimme, ravintola, risteilyalus, parkkipaikka, julkinen aukio, teatterirakennus, parlamenttitalo ja Everest'. (Lotker and Gough 2013:3) Nämä kehitykset heijastavat laajempia hybridien käytäntöjen trendejä teatterissa, esityksissä, taiteessa, arkkitehtuurissa yhtä lailla kuin esityksen ja yleisön välisen rajan rikkomisen tendenssiä.⁷⁵

Skenografit eivät ole olleet laajenemishalussa yksin. Rosalind Krauss kiinnitti jo 1970-luvun lopulla huomiota siihen, että kuvanveiston käsitteeseen sisällytettiin yllättäviä teoksia, jotka eivät millään lailla muistuttaneet perinteisiä patsaita: TV-monitoreja kapeilla käytävillä, outoihin kulmiin asetettuja peilejä tai autiomaahan vedettyjä viivoja. Hän näki taidemuotojen laajentumisen strategiana, jonka avulla yleisöjä voitiin totuttaa uudenlaisiin teoksiin esittämällä ne tuttujen taidemuotojen evoluution tuloksina. Samalla tekijät vapautuivat modernistisesta sidoksisuudestaan tiettyihin välineisiin, kategorioihin ja traditioihin, mikä mahdollisti keskenään ristiriitaisten ajatusten postmodernin yhdistelyn.⁷⁶ Lavastajatkin ovat huomanneet, että heidän taiteellinen työnsä ei rajoitu fyysisten elementtien suunnitteluun, vaan siihen voi kuulua mitä tahansa ilmiöitä. Herää kuitenkin kysymys, katoaako lavastustaide lopulta omaan laajenevaan itseymmärrykseensä. Mitä merkitystä enää on käsitteellä, joka kattaa kaiken eikä lähtökohtaisesti jätä mitään ulkopuolelleen?⁷⁷

Teatteri-, elokuva- ja televisiotuotannoissa toimivat lavastajat eivät kuitenkaan ole kadonneet minnekään. Kuten Rachel Hann toteaa, ei ole olemassa esitystä ilman skenografiaa, vaikka skenografian voi irrottaa esitysten kontekstista.⁷⁸ Tätä kirjoittaessa vuonna 2020 on teatterikoulutusta koskevissa keskusteluissa näkynyt heikkoja sig-

75 McKinney ja Palmer 2017, 1, käännös kirjoittajan.

76 Krauss 1979

77 Krauss 1979, 33.

78 Hann 2019.

naaleja tarpeesta painottaa eri alojen erityisosaamista kollaboraatiivisen työskentelyn vastapainoksi. Aikaisempiin malleihin ei kuitenkaan voi sellaisenaan palata, eikä kukaan tiedä, mitä valmiuksia lavastaja tarvitsee tulevaisuudessa. Teatterityön arjessa jää harvoin aikaa kokeiluille ja tutkimuksellisille keskusteluille, joita työtapojen kehittäminen vaatisi. Koulutus voi tarjota suojatun ympäristön, missä opettajat ja opiskelijat etsivät uusia tekemisen ja tietämisen tapoja. Siinä tarvitaan taas uudenlaisia harjoitustehtäviä.

Kirjallisuus ja lähteet

Aronson, Arnold, toim. 2018. *The Routledge Companion to Scenography*. New York: Routledge.

bauhaus. 1983/1974. Lyhennetty laitos "bauhaus 50 vuotta" näyttelyn luettelosta, jonka Württembergin taideseura, Stuttgart, julkaisi vuonna 1968. Toimitus Wulf Herzogenrath. Suomalaisen laitoksen julkaisija Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart yhdessä Suomen Rakennustaiteen museon ja Taideteollisuusmuseon kanssa. Toimitustyö Karl-Georg Bitterberg.

Collins, Jane ja Nisbet, Andrew. 2010. *Theatre and Performance Design: A Reader in Scenography*. New York: Routledge.

Franck, Kaj. 1989. *Muotoilijan tunnustuksia. Form och miljö*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Gröndahl, Laura. 2015. "Stage Design at the Crossroad of Different Operational Cultures. Mapping the History of Finnish Scenography Education". *Nordic Theatre Studies*, Vol. 27, 86–102. doi: <http://dx.doi.org/10.7146/nts.v27i2.24253>

Gröndahl, Laura. 2010. "Lavastaja jalkautuu kammiostaan." *Teatteri*, no. 2, 36–37.

Hann, Rachel. 2019. *Beyond Scenography*. New York: Routledge.

Hannah, Dorita ja Harstøf Olav, toim. 2008. *Performance Design*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press, University of Copenhagen.

Heddon, Deidre ja Milling, Jane. 2016. *Devising Performance. A Critical History*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Hirvikoski, Reija. 2007. "Vastatulessa venekin kulkee kovempaa" kirjassa *Måns Hedström, teatterin visuaalinen suunnittelija*, toimittanut Anneli Ollikainen, 159–167. Helsinki: Teatterimuseo.

Huovio, Ilkka. 1999. "Veistokoulusta korkeakouluksi" kirjassa *Ateneum Maskerad. Taideteollisuuden muotoja ja murroksia*, toimittanut Pia Strandman, 308–338. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Häti-Korkeila, Marjatta ja Gröndahl, Laura. 2018. "From Permanent Positions to Visiting Jobs. The Changing Working Culture in Finnish Theatres". *Nordic Theatre Studies* Vol. 30:1, 89–114.

Ikonen, Liisa. 2006. *Dialogista skenografiaa. Vaihtehtoisien työprosessin fenomenologista tulkintaa*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisut.

Joro, Elisa. 2012. *Taideyliopistojen toiminta-alusta 2012. Perustamista koskeva selvitys*. Helsinki: Aalto-yliopisto ja Teatterikorkeakoulu.

Kalha, Harri. 1999. *Ralf Forström Scenografi 1963–1998*. Helsinki: Otava.

Kallinen, Timo. 2004. *Teatterikorkeakoulun synty. Ammatikoulusta akatemiaksi 1971–1991*. Helsinki: LIKE.

Korvenmaa, Pekka. 1999. "Tietoisuuden tasot" kirjassa *Ateneum Maskerad. Taideteollisuuden muotoja ja murroksia*, toimittanut Pia Strandman, 173–200. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Kumpulainen, Seppo. 2018. "Opettaminen neuvotteluna" kirjassa *Kesken – näyttelijäkoulutuksen rakentuminen opettajien kokemana*, toimittaneet Malla Kuuranne-Autelo ja Seppo Kumpulainen, 79–90. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Kuusela, Hanna. 2020. *Kollaboraatio. Yhteistekijyys nykykirjallisuudessa ja taiteessa*. Tampere: Vastapaino.

Lahtinen, Outi. 2010. "Koulutusta teatteriammatteihin" kirjassa *Suomen teatteri ja draama*, toimittaneet Mikko-Olavi Seppälä ja Katri Tanskanen, 339–353. Helsinki: Like.

Laukka, Maria. 1999. "Ihanteiden vallankumous" kirjassa *Ateneum Maskerad. Taideteollisuuden muotoja ja murroksia*, toimittanut Pia Strandman, 203–7. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Lifländer, Elina. 2016. *Rytminen tilallisuus laajennetun skenografian ilmaisukeinona*. Helsinki: Aalto-ARTS books.

Lifländer, Elina. 2013. "Tilakokemuksia esitysinstallaatiossa." *Ruukku* 1/2013. <https://doi.org/10.22501/ruu.31930>

Löytönen, Teija. 2014. "Taideperustainen yliopistopedagoginen koulutus" kirjassa *Tulevan tuntumassa. Esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*, toimittanut Teija Löytönen, 258–70. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Martikainen, Milla. 2013. *Why Can't We Be Friends*. MA-opinnäyte, Aalto-yliopiston taiteen ja suunnittelun korkeakoulu. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/11436> Haettu 6.12.2019.

McKinney, Joslin ja Palmer, Scott, toim. 2017. *Scenography Expanded*. Bloomsbury: Methuen Drama.

McKinney, Joslin ja Butterworth, Philip. 2009. *The Cambridge Introduction to Scenography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mermekides, Alex ja Smart, Jackie, toim. 2010. *Devising in Process*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Milonoff, Pekka. 2007. "Älkää unohtako leikkiä" kirjassa *Måns Hedström, teatterin visuaalinen suunnittelija*, toimittanut Anneli Ollikainen, 89–93. Helsinki: Teatterimuseo.

Opetusministeriö. 1979. Teatterialan tutkintoasetustyöryhmän mietintö, Helsinki.

Paavolainen, Teemu. 2016. "Textures of Theatricality. Three Approaches from Canonical Theatre Directors" teoksessa *Näyttämö ja tutkimus 6: Tekijä – teos, esitys ja yhteiskunta*, toim. Arlander, Annette, Gröndahl, Laura, Silde, Marja, 59–84. Teatterintutkimuksen Seuran julkaisu.

Paavolainen, Teemu. 2015. "Meaning in the Weaving: Mapping and Texture as Figures of Spatiality and Eventness." *Nordic Theatre Studies* 27:2, 11–21.

Parker, W.Oren ja Smith, Harvey K. 1979 (1964). *Scene Design and Stage Lighting*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto, London and Sydney: Holt, Rinehart and Winston.

Pennanen, Karin. 2005. *LOPPU*työ, taiteen maisterin opinnäyte. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Sotamaa, Yrjö. 1999. "Kansainväliseen menestykseen" kirjassa *Ateneum Maskerad. Taideteollisuuden muotoja ja murroksia*, toimittanut Pia Strandman, 267–290. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Stewen, Riikka. 2014. "Vieraanvaraisesti, mahdottoman mahdollisen äärellä" kirjassa *Tulevan tuntumassa. Esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*, toimittanut Teija Löytönen, 166–80. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Tapper, Janne. 2015. "Jon McKenzién esityksen teorian tulkinnasta: käsitteet pölytys, immanenssi ja hyve" kirjassa *Esitystutkimus*, toimittaneet Annette Arlander, Helena Erkkilä, Taina Riikonen ja Helena Saarikoski, 169–203. Helsinki: Partuuna.

Taylor, Diana. 2003. *The Archive and the Repertoire. Performing Cultural Memory in the Americas*. US: Duke University Press.

Varto, Juha. 2014. "Opettaja vastuksena" kirjassa *Tulevan tuntumassa. Esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*, toimittanut Teija Löytönen, 181–95. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Vihma, Susann. 1999. "Peruskurssi" kirjassa *Ateneum Maskerad. Taideteollisuuden muotoja ja murroksia, toimittanut Pia Strandman*, 351–7. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

HAASTATTELUT

Ijäs, Eeva. Haastattelut kirjoittajan kanssa 15.9. ja 24.9. 2014.

Ikonen, Liisa. Haastattelu kirjoittajan kanssa 12.9.2014.

Louhio Maija, haastattelu kirjoittajan kanssa 14.1.2015.

ARKISTOLÄHTEET

Kuvallisen viestinnän laitos, lavastus, lukujärjestys syksy 1975, kirjoittajan hallussa.

"Lavastajan identiteetti" -kurssilla kerätty aineisto, kevätlukukausi 1999, opettajina Eeva Ijäs ja Laura Gröndahl. Taideteollinen korkeakoulu, lavastusosasto, kirjoittajan hallussa.

Lavastuksen ja pukusuunnittelun koulutus- ja työelämäkysely 2012, Lavastajakoulu ja Lavastustaiteilijaliitto/TEME, Webropol. (vastauksia 84)

Lavastustaiteen osaston itsearviointi 12.2.1998, kirjoittajan hallussa.

Muistio: Lavastustaiteen osaston syysseminaarin aiheena opetuksen kehittäminen ja opetussuunnittelu 1999–2001, 25.11.1998, kirjoittajan hallussa.

Muistio pääaineen opettajien seminaarista, Espoossa 4. ja 11.1.1975, kirjoittajan hallussa.

Opinto-oppaat 1977–78; 1980–81, kirjoittajan hallussa.

Produktioraportit: Pirskanen, Marjaana 1971 ja 72; Ijäs, Eeva 1972–74; Maja, Anu 1973–75; Marttila, Matti, 1973–74; Rintala, Jukka 1974; Kantonen, Esa 1970–72; Ojamaa, Pekka 1970–73; Storskrubb, Solveig 1972–73; Valkeasuo, Pentti 1972–73; Pitkänen, Lauri 1972–73; Pirskanen, Juhani 1968–73; Thorsdottir, Elsa 1973; Ahonen, Riina 1973–74; Junnikkala, Kari 1973–74, kirjoittajan hallussa.

Taideteollisen korkeakoulun hallituksen ja Lavastustaiteilijaliiton kirje Eduskunnan sivistysasian valiokunnalle 12.10.1978, kirjoittajan hallussa.

Suominen, Paul: Skenografian suunnittelu ja toteutuskaavio; Musiikinäytelmän tuotantovaiheet valinnasta ensi-iltaan. 1970–80-luku, kirjoittajan hallussa.