

Tahdon, mutta en halua

Torjunnan problematiikkaa käsikirjoittamisen opetuksessa

Marja-Riitta Koivumäki

Lehtori, Elokuvataide

Taideteollinen korkeakoulu

Aluksi

Kun hakija monivaiheisen ja usein myös moninkertaisen yrittämisen jälkeen pääsee taidekouluun, voisi olettaa, että opinnot lähtisivät etenemään vauhdilla. Hämmästyttävän usein tapaan kuitenkin uusia opiskelijoita, joilla on torjuva tai jopa jyrkän kielteinen suhtautuminen opetukseen. Torjunta olisi ymmärrettävää, jos se johtuisi vaikkapa huonosta opetuksesta. Se kuitenkin vaikuttaa ennakkoluulon tavoin jo ennen opetusta niin, että opiskelija hylkii opetusta ennen kuin pääsee sen kanssa tekemisiin.

Tällaisen opiskelijan edessä opettaja hämmentyy. Opiskelija on hakenut kouluun *saadakseen opetusta*, mutta torjuu sen päättäväisen johdonmukaisesti. Eksistentiaalinen ihmiskäsitykseni saa ajattelemaan, että ei ole minun asiani puuttua siihen, millä tavoin ja miten opiskelija haluaa opinnoissaan edetä. Kysymyksessä on yliopistotason oppilaitos, opiskelijat ovat aikuisia ja vastaavat itse opintojen etenemisestä. Kuitenkin mieltä jäytää tosiasia, että opiskelija on oma-aloitteisesti hakeutunut laitokseen, jonka perustehtävä on antaa opetusta. Taustalla aivan ilmeisesti vaikuttaa jonkinasteinen *sisäinen ristiriita*.

Yleensä motiiviristiriita häviää muutamassa kuukaudessa, kun koulun toimintatapa ja opiskelijatoverit tulevat tutuiksi. Pahimmillaan se kestää useamman vuoden, viivästyttää opintojen etenemistä ja pitkittää opiskeluaikaa. Mistä motiiviristiriita ja siihen liittyvä torjunta saavat alkunsa?

Käsikirjoittamisen opiskelun erityisvaatimukset

Artikkelissa *Kontekstuaalinen oppimistypologia oppimisen arvioinnin lähtökohtana* Antti Kauppi (2004) jäsentää oppimista suhteessa opittavan aineen toimintaympäristöön: työelämän toimintaympäristö määrittelee oppimistapahtuman. Mikäli toimintaympäristö on pysyvä ja

toimintatavat vakiintuneita, oppimisen keskiössä on rutiinien oppiminen. Mikäli taas toimintaympäristö on monimutkainen ja muutoksessa oleva, myös oppimisessa korostuu uuden tiedon luominen ja uusien toimintatapojen kehittäminen. Kauppi määrittelee ns. ”oppimistypologian”, joka koostuu kolmesta eri oppimisen tyypistä sen mukaan millaisessa toimintaympäristössä opittavaa taitoa tullaan käyttämään: uusintava oppiminen (keskittyy lähinnä rutiinien opiskeluun), reflektiivinen oppiminen (on tutkimisen ja tiedon rakentamisen prosessi, joka kytkeytyy läheisesti käytäntöjen reflektiiviseen tarkkailuun, ongelmien ratkaisuun ja päätöksentekoon) ja uudistava oppiminen (oppimisessa korostuu olemassa olevien ajattelu- ja toimintatapojen ja niiden reunaehtojen kriittinen reflektointi sekä laadullisesti ja rakenteellisesti erilaisten tapojen luominen ja kehittäminen, oppiminen voi kytkeytyä esim. erilaisiin tutkimus- ja kehittämisprojekteihin).

Ensi lukemalta oli vaikea nähdä eroa reflektiivisen ja uudistavan oppimisen välillä, mutta asiaa pohdittuani päädyin siihen, että jaottelu aivan ilmeisesti kuvaa oppimisen tapaa. Uusintavassa oppimisessa oppiminen tapahtuu opettajavetoisesti, reflektiivisessä oppimisessa opiskelija aktivoidaan kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan: opiskelijaa aktivoidaan passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi toimijaksi. Opiskelija hankkii itse tiedot ja taidot omalla toiminnallaan. Uudistavassa oppimisessa opiskelija on ilmeisen autonominen oppimisprosessinsa hallitsija ja säätelijä.

Näiden lisäksi Kauppi määrittää vielä yhden oppimistypologian, jota hän kutsuu ei-oppimiseksi. Mutta onko ei-oppiminen oma oppimistypologiansa sittenkään? Olisiko mahdollista, että ei-oppimista tapahtuisi jokaisen oppimistypologian kohdalla ainakin jossain määrin?

Opettajan kannalta Kaupin jaottelussa on lohduttavaa se, että ei-oppimista pidetään oppimistapahtuman *luonnollisena* osana. Hyvän opettajan tavoitteena on kuitenkin saada ei-oppiminen mahdollisimman pieneksi tai jos mahdollista poistaa se kokonaan.

Käsikirjoittajan työhön liittyy tiettyjen rutiinien hallinta, jatkuva tarkkailu ts. reflektointi sekä luonnollisesti uuden luominen ja ongelmanratkaisu. Näin ollen myös käsikirjoituksen opiskelu on luonteeltaan sekä uusintavaa, reflektiivistä että uudistavaa. Opetusalue koostuu tiettyjen dramaturgisten konventioiden ja käytäntöjen opiskelusta, mutta toisaalta taas, koska käsikirjoittaja luo tarinansa itse ja pyrkii myös ratkaisemaan tarinan kehittämisessä syntyvät ongelmat tutkimisen, havainnoinnin ja ideoinnin avulla, kaikki Kaupin mainitsemat kolme

typologiaa ovat lähtökohtaisesti läsnä samanaikaisesti. Tämä tekee oppimisprosessista monimutkaisen. Samaan aikaan kun opiskelija luo ja synnyttää tarinaansa, hänen tulee myös oppia käyttämään hyväkseen tiettyjä kerronnallisia konventioita.

Jo pelkästään tämä saattaa synnyttää kahdenlaista torjuntaa jotka voivat vaikuttaa samanaikaisesti: torjutaan konventioiden opiskelu, koska se mielletään kaavamaiseksi ja luovuutta minimoivaksi ja torjutaan se ns. luova osuus, eli tarinan synnyttäminen, ideoiminen ja kehittäminen, koska siihen liittyy epäonnistumisen pelkoa. Uuden luomiseen liittyy aina riskinotto.

Käsikirjoituksen parissa olen törmännyt opiskelijoihin, jotka kokevat, että esim. dramaturgisten konventioiden opiskelu (uusintava opiskelu) koetaan tukahduttavan luovuuden. Luovuus mielletäänkin usein hallitsemattomaksi ominaisuudeksi ja kaikkinaisen analyttisyys luovuuden tuhoajaksi. Romanttisen ajan filosofin Schellingin tapainen mystinen käsitys taiteilijasta, joka on saanut luovuuden syntymälahjana ja joka välähdyksenomaisesti näkee ”totuuden”, elää edelleen vahvana.

Epäonnistumisen pelko tarinan luomisessa ja kirjoittamisessa on varmasti yksi torjunnan syitä. Pelätään että oma idea on huono tai ennen tehty ja nähty, ja että valmiina se ei olisikaan niin uusi ja ennennäkemätön, jollaisena kirjoittaja sen itse halusi nähdä. Opettajan tehtävänä on sallia ja sietää epäonnistumiset, kokeilut ja hapuilu, rohkaista eteenpäin ja jakaa riskinottaminen.

Paineita käsikirjoittamisen opiskeluun tuo tuotannollinen ympäristö, joka vaikuttaa jo koulussa: käsikirjoituksen tulee toimia elokuvana, jolloin tietyt ulkonaiset kriteerit saattavat määrittää millainen tarina pääsee valkokankaalle asti. Myös deadlinekulttuuri ja elokuvan tekemisen ryhmätyöluonne asettaa vaatimuksia, joita esimerkiksi romaanikirjailijalla ei ole.

On luonnollisesti muitakin kuin vain kirjoittamiseen tai luovuuteen liittyviä torjunnan syitä. Kauppi esittelee ei-oppimistilanteista tyypillisimpinä mm. muutosvastarinnan, ennakoasenteet, huonon itsetunnon tai että oppimisen kohde koetaan liian vaikeaksi. Muutaman kerran olen myös törmännyt tilanteisiin, joissa opiskelija on sitä mieltä, että hän osaa jo kaiken ja sen vuoksi opetus on tarpeetonta. Tällainen käsitys tulee opiskelijalle helposti juuri siitä syystä, että elokuvan katselu on helppoa. Kun opiskelija ymmärtää, miten tarina toimii elokuvassa, hän

luulee, että hän hallitsee sen myös kirjoittaessaan. Tällaista asennetta Kauppi nimittää itsensä ulkopuolelle tai yläpuolelle sulkemiseksi.

Opettajan ja koulun asenteet torjunnan syntymisessä

Paitsi opiskelijan asenteet, torjuntaa saattaa aiheuttaa myös opettajan tai yhteisön asenteet. Elokuvakoulu odottaa opiskelijoiden tuottavan elokuvia, jotka ovat jollain tavoin uusia, rajoja ja konventioita rikkovia. Opiskelijoille asetetaan uudenluomisen paineita pelkästään sen vuoksi että opiskelijat ovat nuoria: nuorethan aina synnyttävät uutta, kokeilevaa ja kapinallista. Mutta tässä tulisi olla varovainen, sillä liian suuret odotukset saattavat lukkiuttaa opiskelijan ja sitä kautta aiheuttaa torjuntaa.

Tauno Hakanen määrittelee toiminnan luovaksi, jos sen tulosta aikaansaaja itse ja hänen ympäristönsä pitävät uutena ja merkittävänä (Hakanen 1980, 29). Nimenomaan taiteen opetuksessa tämän lainalaisuuden tiedostaminen on tärkeää. Vaikka opiskelija olisi kuinka lahjakas, hänenkin on aloitettava jostain. Pahinta on jos opettajan mielestä opiskelijan teos vaikuttaa tutulta ja ennen nähdyltä: opettajan mielestä opiskelija ei ole tuottanut riittävän ”luovaa uutta”.

Opettajan olisi kuitenkin muistettava, että omasta lähtökohdastaan opiskelija mitä ilmeisemmin kokee teoksensa uudeksi ja merkittäväksi, pelkästään siitä syystä, että opiskelijalla ei ole vielä sellaista tietoa ja tietämystä, mikä edellyttää *uudenlaisen* taiteellisen teoksen luomista. Luovuus edellyttää erikoistumista, kärsivällistä tiedonhankintaa, pitkäjänteisyyttä ja näiden edellyttämää henkistä tasapainoa. (Saariluoma 1990, 192-193) Tämä on seikka, jonka luulisi olevan itsestäänselvyys opettajalle, mutta nimenomaan taidekoulussa näin ei valitettavasti aina ole.

Taidekoulussa opettaja opettaa taiteen tekemisen konventioita. Tämä alue on ymmärrettävä ja hallittavissa, onhan kysymyksessä jollain tavoin hallitun tietotaidon välittäminen. Taidekoulun tehtävänä on myös kouluttaa taiteilijoita. Mutta mitä on taiteilijuus? Millä tavoin opetetaan taiteilijaksi?

Niin sanotun oman äänen löytäminen liittyy opiskelijan itsetuntemukseen ja henkisen kehityksen tasoon. Opettajan tehtävänä on antaa opiskelijalle tilaa ja aikaa löytää itsensä. Usein kypsyminen taiteilijaksi tapahtuu vasta vuosien kuluttua. Opiskelija saattaa olla henkisesti ja emotionaalisesti vielä niin kypsytön, että taiteilijuudesta tai omasta äänestä ei voi puhua.

Vaarana on kuitenkin, että omaa ääntä vaaditaan liian äänekkästi, mikä taas saattaa aiheuttaa pelkoa ja torjuntaa.

Motivaation ja luovan kokemuksen vahvistaminen torjunnan minimoimiseksi

Torjunnan poistamisen kannalta minusta oli varsin kiinnostava useamman ”luovuustutkijan” tekemä huomio sisäisen motiivin tärkeydestä luovan suorituksen loppuunsaattamisessa.

Elämässä luonne on tärkeämpi kuin kyky, sanoo Raymond Nickerson. Jos älykkyyden tietty minimitaso on ylitetty, luovaan tekoon yltää todennäköisemmin vähemmän älykäs, mutta motivoituneempi henkilö, kuin älykkäämpi mutta vähemmän motivoitunut. Kun älykkyyttä ja luovaa potentiaalia on olemassa edes jonkin verran, potentiaalini esiin saamisen kannalta tunteisiin, asenteisiin ja motivaatioon liittyvät tekijät ovat tärkeämpiä kuin tiedolliset tekijät (Nickerson 1999, 420).

Monilla on siis lahjakkuutta, mutta aito oppiminen vaatii kurinalaisuutta eli oman potentiaalini esiin kaivamista sitoutumisen, harjoittelun, intohimon, kärsivällisyyden ja päättäväisyyden avulla. Todellisen oppimisen kannalta motivaatiotaso on siten huomattavasti merkittävämpi kuin lahjakkuus. Torjunnan poistamiseksi ja luovien voimien vapauttamiseksi olisi siis tärkeää saada opiskelija sitoutumaan opiskeluun *tunteiden, asenteiden ja sisäisen motivaation* tasolla.

Eräänä pääsykoevuonna olimme laatineet tehtävät, jotka koostuivat nopeista ja keskittymistä vaativista kirjoitustehtävistä. Kokelaan oli paneuduttava jokaiseen tehtävään huolella. Aikaa yhtä tehtävää kohti oli niukasti. Tehtävät olivat täsmällisiä ja huolellisesti rajattuja ja ne toistuivat nopeaan tahtiin. Koska jokainen päivä alkoi aikaisin aamulla ja jatkui pitkälle iltapäivään, olin huolissani kokelaiden jaksamisesta. Olisiko viikko sittenkin liian raskas? Kävi kuitenkin aivan toisin kuin odotin. Kokelaat säteilivät innostusta ja iloa, eikä väsymyksestä ollut tietoakaan. He olivat toistensa kilpailijoita, mutta rohkenivat tutustua toisiinsa ja mikä yllättävintä, näyttivät myös kannustavan ja tukevan toisiaan. Kun törmäsin Mihaly Chikszentmihalyin flow-käsitteeseen, ymmärsin, että olimme mitä ilmeisimmin saaneet aikaan flow'n kokemuksen.

Samanlaisen selkeän flow'n kokemuksen tarjoaminen myös opiskelijoille *välittömästi* opiskelun alussa toimii tehokkaana torjunnan poistajana ja antaa positiivisen kosketuksen omaan ammattiaineeseen. Tiiviiseen tahtiin annetut, riittävän pienet ja rajatut tehtävät

pienryhmässä on yksi hyvä käytännön keino. Tuntuu hyvältä kun kirjoittaminen sujuu: syntyy välitön onnistumisen kokemus ja sisäinen motivaatio saa vahvistusta.

Jussi Koski mainitsee, että parhaaseen tulokseen päästään, jos myös ulkoiset motivaattorit tukevat sisäistä motivaatiota. Sisäinen työhön sitoutuminen tehostuu yleensä entisestään, mikäli hyvästä suorituksesta on luvassa jonkinlainen tunnustus. (Koski 2001, 108.)

Käytännön keinona ulkoisen motivaation vahvistamiseen varsinkin opintojen alkuvaiheessa on oppiminen ryhmässä. Kun opiskelijan kirjoittamaa materiaalia käsitellään ryhmässä, ryhmä auttaa ideoimaan ja kehittämään tarinaa, avaamaan siihen uusia näkökulmia. Mikäli kirjoittaja on epävarma valinnoissaan, ryhmä yleensä keskustelee ja tukee kirjoittajaa ratkaisuisaan. Ryhmän tehtävänä on antaa palautetta ja kannustusta, mutta edellyttää, että ryhmän vetäjä opastaa ryhmää positiivisen ja rakentavan palautteen antamiseen.

Aloittaessaan opinnot, opiskelijassa tapahtuu usein tietynlaista regressiota siinä mielessä, että opiskelija ikään kuin luovuttaa ”oppimisvaltansa” opettajalle, antautuu opettajan valtaan ja käytettäväksi. Tällainen antautuva regressio saattaa tiedostamatta aiheuttaa torjuntaa, opiskelija kapinoi, mutta ei oikein tiedä mitä vastaan kapinoi. Tällaisessa tilanteessa on hyvä, että valta oppimisesta annetaan mahdollisimman tietoisesti opiskelijalle. Myös tässä vertaisryhmä on hyvänä tukena opiskelijan etsiessä omaa opiskelijan – ja kirjoittajan identiteettiään.

Ongelmankeskeinen ryhmätyöskentely tarjoaa sekä kognitiivisen että tiedollisen ympäristön, jolloin mukaan saadaan tunnetta ja tahtoa, mikä taas kehittää keskittymiskykyä ja ajattelua. Myös sosiaaliset taidot kehittyvät. Tällainen oppiminen on jo uudistavaa oppimista tai ainakin valmentaa siihen.

Kosken mukaan sisäistä motivaatiota tukevat ulkoiset motivaatiotekijät ovat erityisen tärkeitä silloin, kun luovaa ideaa pitää arvioida, kehittää ja työstää (Koski 2001, 108). Tämä on juuri sitä, mitä käsikirjoituksen kehittäely työprosessina on.

Lopuksi

Torjunnan ehkäiseminen heti opintojen alussa voi olla ratkaisevaa opintojen myöhemmän etenemisen kannalta. Tärkeää on löytää tie sekä ulkoisen että sisäisen motivaation

vahvistamiseen. Näin autetaan opiskelijaa ylittämään koulun aloittamisesta aiheutuvat paineet ja pelot ja myös sopeutuminen uuteen yhteisöön helpottuu.

Lähteet

Hakanen, Tauno 1980. Luovuus ja sen ohjaaminen. Weilin+Göös: Espoo.

Kauppi, Antti, ”Kontekstuaalinen oppimistypologia oppimisen arvioinnin lähtökohtana”
www.arlainst.fi/eritop/tyypit.htm

Kauppi, Antti 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Tutkimus 2/1998.
Opetushallitus: Helsinki.

Koski, Jussi T. 2001. Luova hierre, Näkökulmia yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden
luovuuteen. Gummerus: Jyväskylä.

Nickerson, Raymond S. 1999. ”Enhancing Creativity.” Teoksessa Robert I. Sternberg (toim.)
Handbook of Creativity. Cambridge University Press: New York.

Luovuus ja ongelmakeskeinen oppiminen. www.uta.fi/tyt/verkkotutor/ongratk.htm

Vertaisryhmä ”Pallukat”, Café Ursula, kevät 2005