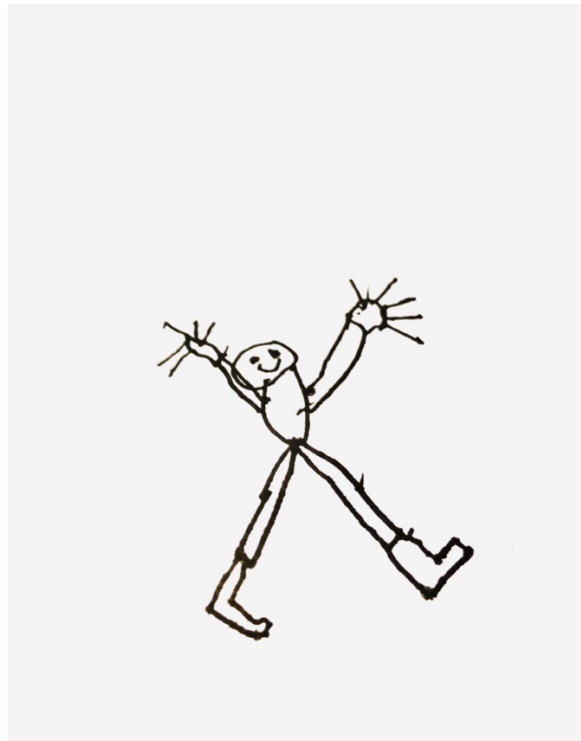


Lasten tanssipedagogiikka yhteydessä olemisen praktiikkana

MAIKKI UOTILA-KRAATZ



Piirros: Eelis 6-v.
valokuva: Victor Kraatz

TIIVISTELMÄ**PÄIVÄYS:**

TEKIJÄ Maikki Uotila-Kraatz		KOULUTUS- TAI MAISTERIOHJELMA Tanssinopettajan maisteriohjelma	
KIRJALLISEN OSION / TUTKIELMAN NIMI Lasten tanssipedagogiikka yhteydessä olemisen praktiikkana		KIRJALLISEN TYÖN SIVUMÄÄRÄ (SIS. LIITTEET) 82 s.	
TAITEELLISEN / TAITEELLIS-PEDAGOGISEN TYÖN NIMI Taiteellisen työn nimi tähän mahd. teostietoineen (tekijät, ensi-ilta, paikka). Täytä myös erillinen kuvailutietolomake (dvd-kansi). Taiteellinen osio on Teatterikorkeakoulun tuotantoa <input type="checkbox"/> Taiteellinen osio ei ole Teatterikorkeakoulun tuotantoa (tekijänoikeuksista on sovittu) <input type="checkbox"/> Taiteellisesta osiosta ei ole tallennetta <input type="checkbox"/>			
Kirjallisen osion/tutkielman saa julkaista avoimessa tietoverkossa. Lupa on ajallisesti rajoittamaton.	Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/>	Opinnäytteen tiivistelmän saa julkaista avoimessa tietoverkossa. Lupa on ajallisesti rajoittamaton.	Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/>
<p>Opinnäytetyöni keskiössä on lasten tanssipedagogiikka. Pohdin tanssinopetuksen merkitystä ympäristökriisin aikakaudella kysyen, miten tanssinopetus varhaiskasvatuksen kontekstissa voisi tukea lasten kokonaisvaltaista maailmassa olemista kestävyiden arvojen mukaisesti. Tavoitteeni opinnäytetyössäni on tutkia ja kehittää omaa työtäni taidepedagogina sekä kurkottaa kohti yleistä tanssi- ja taidepedagogista keskustelua.</p> <p>Teoreettisesti opinnäytetyöni kiinnittyy uusmateriaalisiin teorioihin etsien ja jäljittäen kehollisen, taidepedagogisen praktiikkani materiaalisia, ajallisia, tilallisia, avaruudellisia ja diskursiivisia suhteisuuskien verkostoja. Tästä näkökulmasta ihmistä ei nähdä erillisenä maailmasta, vaan hänet ymmärretään jatkuvassa muotoutumisen tilassa maailman kanssa. Keskiössä on pyrkimys sanoutua irti ihmiskeskeisestä tavasta hahmottaa maailmaa. Tanssitaiteen ja kehollisten praktiikoiden kentällä työni hakeutuu samojen kysymysten äärelle kiinnittymällä somaattisiin menetelmiin ja ekosomaattiseen lähestymiseen tanssin opetuksessa. Ekosomaattinen pedagogiikka näyttäytyy minulle erityisenä kehollisena maailmaan kytkeytymisenä ja yhteydessä olemisen harjoittamisena. Se ilmenee kehollisen kokemuksen kunnioittamisena sekä kehollisuutemme prosessimaisuuden ja suhteisuuden oivaltamisena. Käytännön työssäni lasten parissa tutkin ja koettelen tanssipedagogista toimintaani näiden teorioiden pohjalta kumpuavana yhteydessä olemisen praktiikkana.</p> <p>Opinnäytetyöni jakautuu kolmeen osaan: noin kahden kuukauden mittaiseen käytännön opetusharjoitteluun tanssinopettajana päiväkodissa 3–6-vuotiaiden lasten parissa, työpäiväkirjoista ja omakohtaisista kokemuksistani muodostuneen aineiston analysointiin, sekä tähän kirjalliseen tutkielmaan. Tutkimuksellisesti työni lähestyy taiteellisen tutkimuksen sekä post-kvalitatiivisen tutkimuksen suuntauksia jäljittäen ja tehden näkyväksi taidepedagogisen praktiikkani prosessin. Koen tutkimiseni olleen liikkeessä oleva etsimisen prosessi, jossa olen luovasti ja ihmetellen hahmotellut ja kehittänyt omaa tutkimisen tapaa. Tässä kirjallisessa tutkielmassani tuon näkyväksi kuljetun matkani nivoen yhteen teorian, käytännön pedagogisen toiminnan ja niistä nousevat omakohtaiset pohdintani.</p> <p>Praktiikkani ja tutkimiseni punaisena lankana on kulkenut yhteydessä olemisen teema. Työni tuloksena olen oivaltanut niin ihmisen kuin pedagogiikan syvästi maailmaan kietoutuneen luonteen ja koen, että tanssin opetuksella tämän kaltaista yhteydessä olemista idättävänä praktiikkana on mahdollisuus muuttaa näkökulmaamme ihmiskeskeisyydestä kohti maailmakeskeisyyttä ja näin ollen edistää kestävyiden arvoja. Samalla koen, että tanssipedagogiikalla on merkityksellinen potentiaali tukea kaikkien lasten kokonaisvaltaista ja kehollista maailmassa olemista osana varhaiskasvatuksen taidekasvatusta.</p>			
ASIASANAT tanssi, tanssipedagogiikka, lapsuus, varhaiskasvatus, somatiikka, ekosomatiikka, kehitykselliset liikemallit, uusmaterialismi, läpäisevä kehollisuus, yhteismuotoutumisen pedagogiikka, kehkeytyminen, ilmastokriisi, taiteellinen tutkimus, post-kvalitatiivinen tutkimus			

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	5
2. TUTKIMISEN SYVÄNTEISSÄ	9
2.1. <i>Taiteellinen ja post-kvalitatiivinen tutkimus</i>	9
2.2. <i>Tanssinopetusta päiväkodissa</i>	11
2.3. <i>Oleilemalla opittua</i>	13
2.4. <i>Aineiston auki taittelu keuhkorakkulamethodin avulla</i>	16

3. NIMITANSSI – 28 KERTAA	20
3.1. <i>Opettajuuteni aikakerrostumat ja suunnanmääritystä</i>	21
3.2. <i>Lapsuuden taidekasvatus: toivon näkökulma</i>	24
3.3. <i>Kaikille kuuluva tanssi taidepedagogisen toiminnan lähtökohtana</i>	26
3.4. <i>Turva, orientaatio, mukavuus, kiinnittyminen, uteliaisuus, toimijuus</i>	31
3.5. <i>Somatiikan juurakko kietoutuu praktiikkani kudoksiin</i>	34
3.6. <i>Somaattinen itseys tanssipedagogisen toiminnan tavoitteena</i>	38

4. MERITÄHTI-KIVI-MUSTEKALA	39
4.1. <i>Kehitykselliset liikemallit yhteydessä olemisen perustana</i>	40
4.2. <i>Ekosomatiikka</i>	44
4.2.1. <i>Maailmaan kytkeytyneisyys</i>	44
4.2.2. <i>Ekosomaattinen pedagogiikka</i>	47
4.3. <i>Materiaalinen käänne</i>	51
4.3.1. <i>Keho ja luonto</i>	51
4.3.2. <i>Läpäisevä kehollisuus (trans-corporeality)</i>	52
4.3.3. <i>Läpäisevä kehollisuus tanssipedagogiikkani rankana</i>	54
4.4. <i>Kosketuksen kysymykset: paluu praktiikan ytimeen</i>	57

5. LINNUT	62
5.1. <i>Yhteismuotoutumisen pedagogiikka</i>	63
5.2. <i>Kehkeytymisen tila</i>	64
5.3. <i>Linnut-tanssi kuljettaa meitä</i>	69
5.4. <i>Lentoonlähdön hetkiä</i>	71
5.5. <i>Yhteismuotoutuvan tanssinopetuksen kasvatuksellinen merkitys</i>	72

6. LOPUKSI	75
LÄHTEET	78
<i>Kaunokirjalliset lähteet</i>	82
<i>Aineisto</i>	82

*“One night, in a phosphorescent sea,
he marveled at the sight of some whales spouting luminous water;
and later, lying on the deck of his boat
gazing at the immense, starry sky,
the tiny mouse Amos,
a little speck of a living thing in the vast living universe,
felt thoroughly akin to it all.
Overwhelmed by the beauty and mystery of everything,
he rolled over and over and right off the deck of his boat
and into the sea.”*

(William Steig, Amos & Boris)

1. JOHDANTO

Opinnäytetyöni keskiössä on lasten tanssipedagogiikka. Tutkimiseni praktiikka ja tanssinopettajan maisteriopintoni tapahtuvat erityisessä ajassa, jossa maailmamme puristuu, eikä saa henkeä – tilanteessa, jossa ihmiset toiminnallaan ovat luistaneet planeettamme ennenäkemättömään ekologiseen kriisiin. Koen tärkeäksi kysyä: mikä on tanssinopetuksen merkitys muuttuvassa maailmassamme ympäristökriisin aikakaudella. Filosofi, kasvatustieteen professori Veli-Matti Värri kirjoittaa: ”Maailman pelastaminen ekologiselta romahdukselta vaatii ihmiskeskeisyyden ylittämistä ja myötä- ja vastuuntunnon pedagogista laajentamista ei-inhimilliseen luontoon (2018, 62). Vaatimus on ehdoton ja tehtävä järkäläinen, mutta mahdollisuus vaikuttaa eheyttävästi ja ymmärtää omaa toimintaani tanssinopettajana maailman kannalta merkityksellisenä on myös innostava ja inspiroiva lähtökohta. Niinpä syvään hengittäen etenen rohkeasti syvemmälle varvikkoon ja kysyn, miten tanssinopetus varhaiskasvatuksen kontekstissa voisi tukea lasten kokonaisvaltaista maailmassa olemista kestävyiden arvojen mukaisesti.

Tutkimukseni lähtökohdat juurtuvat syvälle omaan historiaani ihmisenä, tanssijana ja tanssinopettajana, sekä keholliseen läsnäolooni maailmassa. Tanssinopettajan maisteriopintojeni aikana olen saanut mahdollisuuden syventyä taiteen ja taidepedagogiikan teoreettiseen, filosofiseen ja eettiseen pohdintaan, joka puolestaan on muovannut omaa kehollista praktiikkaani ja tullut koetelluksi käytännön pedagogisessa toiminnassani lasten ja nuorten parissa opetusharjoitteluisani peruskoulussa ja päiväkodissa. Avaan tutkielmassani omaa taustaani ja kokemuspohjaani toivoen sen selventävän ja kirkastavan näkökulmaani ja motivaatitani tässä tutkielmassa. Tavoitteeni tässä opinnäytetyössäni on sekä tutkia ja kehittää omaa työtäni taiteilija-opettajana että kurkottaa kohti yleistä tanssi- ja taidepedagogista keskustelua. Tiedostan kuitenkin, että voin tuoda tähän keskusteluun vain yhden, hyvin omakohtaisen ääneni ja sen kautta pyrkiä hahmottelemaan pedagoginen näkemykseni lasten tanssinopetuksessa varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Filosofis-teoreettisesti opinnäytteeni kiinnittyy uusmateriaalisiin teorioihin (mm. Alaimo 2008, 2010 ja Lenz Taguchi 2009), joiden pohjalta tarkastelen käsityksiämme

ihmisyydestä, tiedon luonteesta, oppimisesta ja taidepedagogiikasta. Tältä pohjalta pyrin määrittelemään maailmaan kytkeytyneen, läpäisevään kehollisuuteen perustuvan ihmiskäsityksen tanssipedagogiikkani perustana sekä löytämään kehkeytymisen prosessia painottavan yhteismuotoutumisen pedagogiikan opetustyöni lähtökohtana. Tanssitaiteen ja kehollisten praktiikoiden kentällä työni puolestaan kiinnittyy somaattisiin menetelmiin ja ekosomaattiseen lähestymiseen tanssin opetuksessa. Somaattisessa työskentelyssä tutkitaan omaa kehoa ensisijaisesti oman kokemuksen läpi. Ekosomaattinen harjoittaminen laajentaa huomion kenttää oman kehon yhteyksistä kohti dynaamista kanssakäymistä maailman kanssa ja tunnistaa ihmisen yhteenkietoutuneisuuden maailmaan (Palokangas 2012). Lasten tanssinopetuksessa ekosomatiikka näyttäytyy minulle jonkinlaisena kytkeytyneisyyden potentiaalina ja yhteydessä olemisen harjoittamisena. Pohdin, mitä erityisiä yhteydessä olemisen tapoja tanssitaide ja tanssiminen toimintana ehdottavat ja miten ekosomaattinen pedagogiikka ilmenee toiminnassani. Toiveeni on, että ekosomaattisen tanssipraktiikan kautta oman kehon kokemuksen ainutlaatuisuuden, hetkellisyyden, rajallisuuden ja materiaalisuuden tiedostaminen ei eristä tanssijaa, vaan tuo hänet päinvastoin yhteyteen muiden inhimillisten ja enemmän-kuin-inhimillisten toimijoiden kanssa.

Opinnäytetyöni jakautuu kolmeen osaan: käytännölliseen osaan, aineiston analysointiin ja käsillä olevaan kirjalliseen tutkielmaan. Käytännön osuus, maisteriopintoihini sisältyvä opetusharjoittelu, tapahtui noin kahden kuukauden mittaisena tanssinopetusjaksona päiväkodissa marraskuun 2021 ja tammikuun 2022 välisenä aikana. Dokumentoin ja reflektoin kokemuksiani opetusharjoittelun tapahtumista työpäiväkirjaan, joka muodostaa tutkielmani aineiston. Tutkimusmenetelmäksi aineiston analysointiin olen kehittänyt eräänlaisen auki taittelun, purkamisen ja kartoittamisen menetelmän, jota kutsun tässä työssäni keuhkorakkulamethodiksi. Keuhkorakkulamethodin kautta paperiselle kartalle jäävä jälki opetustapahtuman pohjalta ohjailee tutkimustani ja antaa kirjoitustyölleni sen materiaaliset rajat. Samalla se on vain yksi mahdollinen rekonstruktio, uudelleenkuivittelu ja tulkinta tanssituntien tapahtumista. Se on jälki, joka kertoo (kirjallisessa muodossa) yhden tarinan, mutta kätkee sisälleen lukemattoman määrän muita hiljaisia tarinoita. Tämän jäljen tehtävä on teorian ja käytännön vuoropuheluna kuvata opettajuuteni polveilevaa matkaa.

Tutkielmani rakenne jäsentyy keuhkorakkulamethodin avulla koostamieni karttojen ympärille. Luvussa 2. avaan tutkimisen tapaani ja menetelmiäni ojentautuen näin myös kohti laajempia tutkimuksellisia suuntauksia. Kuvailemalla opetusharjoitteluni tilallis-ajallis-materiaalisia puitteita pohjustan tutkimukseni maastoa ja omaa positiotani tutkivana taideopettajana. Luku 3. rakentuu Nimitanssiksi kutsumani harjoitteen kartoittamisen pohjalta. Tässä luvussa syvennyn opettajuuteni historiallisuuteen ja kokempohjaan yrityksissäni hahmottaa itselleni tanssinopetuksen oleellisia arvoja ja tehtäviä ajassamme. Pohdin myös somaattisen työskentelyn perusteita ja merkityksiä lasten tanssipedagogiikassa. Luku 4. aukeaa somaattisista liikemenetelmistä ja erityisesti kehityksellisten liikemallien teoriasta kohti ekosomaattista kehokäsitystä ja harjoittamista. Meritähti-kivi-mustekala-harjoitteeseen perustuva keuhkorakkulakartta johdattaa minut pohtimaan kehollisuutta uusmateriaalisiin teorioihin nojaavan läpäisevän kehollisuuden käsitteen kautta ja etsimään ekosomaattisen pedagogiikan väreilyä praktiikassani päiväkodissa. Viimeisessä keuhkorakkulakarttaan perustuvassa luvussa 5. lähestyn tanssipedagogista praktiikkaani kehkeytymisen näkökulmasta. Linnut-tanssia jäljittävä karttani paljastaa materiaalien, ajallisten, kehollisten, tilallisten ja diskursiivisten tekijöiden toimijuuden tanssimisen prosessissamme ja johdattaa minut kohti yhteismuotoutuvan pedagogiikan teoreettisia lähtökohtia.

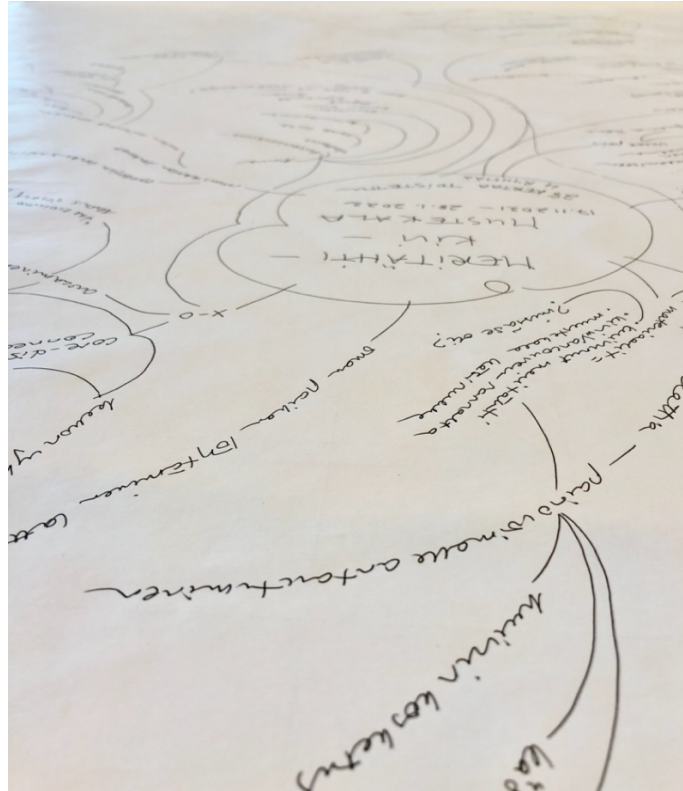
Opinnäytteeni kirjallisen tutkielman luurankona, tiputeltuina tutkimustekstin lomaan, kaikuvat lyhyehköt lainaukset niin maisteriopintojeni aikana kirjoittamistani omakohtaisista reflektioista kuin myös erilaisista kaunokirjallisista lähteistä. Haluaisin ehdottaa lukijalle, että nuo ”sanaiset luut” voisivat olla hengähdyksen ja levon paikkoja – kevyitä tuulahduksia, joiden voi antaa väreillä iholla ja joiden kautta voi lähettää hetkeksi ajatukset leijaillemaan. Minulle nämä tekstit ovat prosessini aikana olleet juuri tätä: kosketuksen ja kosketetuksi tulemisen hetkiä, joiden ympärille lihaksi ja kudoksiksi olen nivonut tutkimukseni kuvaamaan taidepedagogisen työni matkaa. ”Kasvatus ja toivo kuuluvat yhteen”, kirjoittaa Värrä (2018, 12). Tässä työssäni, elämässäni, haluan kulkea toivon tietä. Kysyn, mitä arvoja haluan toiminnallani vahvistaa ja ryhdyn työskentelemään.

*”Me kuljimme ja kuljimme
emmeä enää tunteneet itseämme niin pieniksi ja avuttomiksi.
Olimmehan yhdessä ja soittelimme huilua.*

*Se vanha sävel kaikui niin kirkkaana ja kauniina
maailman mustimmassa vuoressa,
ja tuntui kuin se olisi tahtonut lohduttaa
ja auttaa meitä olemaan rohkeita.”*

(Astrid Lindgren, Mio poikani Mio)

2. TUTKIMISEN SYVÄNTEISSÄ



osa keuhkorakkulakarttaa
valokuva: Victor Kraatz

Opinnäyteprosessini keskiössä, sen ytimenä ja lähtökohtana, on tanssipedagoginen työ lasten parissa. Tässä luvussa kuvailen kyseistä praktiikkaa, sen käytännön toteutusta sekä sen toimintaympäristöä, materiaalisia puitteita ja tunnelmaa. Esittelen myös tutkimusmenetelmäni, keuhkorakkulametodiksi nimeämäni kartoittamisen prosessin, jonka avulla avaan näkyville tutkimusaineistoni jäljittäen näin pedagogista toimintaani ja siitä nousevia merkityksiä. Ennen kuin syvennyn oman prosessini kuvaukseen, aloitan kuitenkin kurkottamalla kohti laajempia tutkimuksen suuntauksia ja etsimällä yhteyttä oman työni sekä taiteellisen ja post-kvalitatiivisen tutkimuksen välillä.

2.1. Taiteellinen ja post-kvalitatiivinen tutkimus

Aloittaessani opinnäytetyöni kirjallista prosessia joulukuussa 2021 olin jo jonkin aikaa uiskennellut praktiikkani syvissä vesissä. Tutkimukseni käytännön osa, opetusharjoittelu tanssinopettajana päiväkodissa, oli jatkunut kuukauden verran ja täyttänyt kehomieleni jokaisen solun. Opetukseeni liittyvät suunnitelmat, tapahtumat ja niiden reflektiot

risteilivät ajatuksissani jatkuvana virtana samalla, kun harhailen ja hapuillen etsin suuntaa ja merkitystä tanssityöskentelyssäni lasten kanssa. Opettajuuteni limittyi taiteilijuuteeni ja taidepedagoginen toimintani tuntui olevan kuin teosprosessi, johon kaivauduin yhä syvemmälle yrittäen luottaa hetkeen ja ei-tietämisen taikaan. Tutkimuksellinen kirjoittaminen tällaisesta hetkeen tarttuvasta praktiikasta, jossa kysymyksenasettelut ovat väljiä ja keskiössä on jonkinlainen etsiminen tietämättä tarkkaan mitä oikeastaan ollaan etsimässä, oli yhtä hapuilevaa. Löysin itseni lattialta, suurten paperiarkkien ääreltä, roikkumasta pää alaspäin. Vähitellen kokemukset alkoivat tuottaa sanoja ja asetuin kirjoitusprosessiin luottaen ja kiinnittyen praktiikkani jättämiin jälkiin ja seuraten niitä. Pyrkimyksenäni ei ole ollut selittää, vaan antaa jonkinlaisen ymmärryksen nousta hahmottelemalla, jäljittämällä ja kartoittamalla tanssipedagogisen praktiikkani kaikuja.

Yliopistonlehtori Kalle Lampelan (2017) mukaan taiteellinen tutkimus luo viitekehysten, jossa taide ei ole vain tutkimuksen kohde, vaan myös näkökulma ja tutkimuksen metodi. Taiteellista tutkimusta määrittelee prosessilähtöisyys, luovuus ja ennalta arvaamattomuus. Kuvataiteilija Tuula Närhinen puolestaan ehdottaa, että taiteellisen tutkimuksen tekijälle ei avaudu valmiiksi tallattuja polkuja. Sen sijaan jokainen työ on uusi haaste ja mahdollisuus löytää oma tie. Tutkimuksen määränpääksi ei näin ollen välttämättä muodostu yleispätevä johtopäätös tai tutkimustulos, vaan sen merkitys piilee kuljetussa matkassa ja sen näkyväksi tekemisessä, itse prosessissa, jonka metodina toimii käytännön taiteellinen työ. (Närhinen 2016.) Opinnäytetyöni kiinnittyy näiltä osin lähtökohdissaan ja tutkimusmenetelmissään taiteellisen tutkimuksen kenttään etsien, kokeillen, pohtien, aistien, havainnoiden ja jäljittäen.

Samalla kun tanssitunnit päiväkodissa kuljettivat minua toiminnan aallokoissa, tulin yhä tietoisemmaksi omasta kehollisesta maailmassa olemisestani tapahtumien pyörteissä. Pohdin, miten tutkia opetusharjoitteluni tapahtumia ja samalla ymmärtää oman näkökulmani hetkellisyys, situationaalisuus, kytkeytyneisyys ja ainutlaatuisuus. Tuntui mahdottomalta tutkia omaa opettajuuttani ilman, että oma historiani, kuten esimerkiksi äitiytteni, tanssijuuteni tai taiteilijuuteni imeytyisivät osaksi tutkimisen prosessia. Samalla oman positioni tiedostaminen kuljetti minua yhä uusien kytkösten, ajallisten, materiaalisten ja maailmallisten yhteyksien verkostoihin ja läpi oman kehoni huokoisten

rajojen. Toiminnan äärellä pohdin myös, miten tutkia lasten kanssa työskentelyä kutsuen lapsuuden elinvoimaisuuden ja yhdessä toimimisen tunnelman myös osaksi tutkimusaineistoa ja kirjallista tutkielmaa sen sijaan, että lokeroisin sen ainoastaan osaksi tutkimuksen käytännön vaiheita. Pohdinnoissani inspiroiduin Angelo Benozzon (2021) ajatuksista post-kvalitatiivisesta tutkimuksesta. Benozzo ehdottaa ja pyrkii kuvittelemaan post-kvalitatiivisen tutkimuksen luovaksi prosessiksi, jossa erilaiset yhdistelmät, yhteydet ja rinnastukset asioiden, ajatusten, toimijoiden ja materian välillä herättävät ihmettelyn ja mahdollistavat siirtymiä ja uudenlaisten narratiivien muodostumisen. Jessica Nina Lesterin (2021) mukaan post-kvalitatiivinen tutkimus painottaa ei-tietämistä ja luovaa kokeilua tutkimisen lähtökohtina. Se suhtautuu kriittisesti selkeärajaisuuteen ja pyrkii irtautumaan niin metodologian kuin ihmiskeskeisyydenkin perinteisesti etuoikeutetusta asemasta tutkimuksessa. Post-kvalitatiivinen tutkimusasenne innostaa ja rohkaisee minua opinnäytetyöni prosessissa etsimään omaa tutkimisen tapaani. Benozzo viittaa Elizabeth Adams St. Pierreen (2019) kirjoittaessaan, että post-kvalitatiivista tutkimusta määrittelee ei vielä ajateltu tai jäsennelty vaan tuloillaan oleva jokin (2021, 168). Koen tällaisen liikkeessä olevan etsimisen prosessin yhtä aikaa haastavana ja innostavana.

2.2. Tanssinopetusta päiväkodissa

Opinnäytetyöni käytännön osa muodostui opetusharjoittelusta helsinkiläisessä päiväkodissa marraskuun 2021 ja tammikuun 2022 välisenä aikana. Tietosuojasyistä päiväkotia, sen oppilaita tai työntekijöitä ei mainita tässä tutkielmassa nimeltä, mutta käytän päiväkotia kuvaillessani siitä tässä kirjallisessa työssä ajoittain nimitystä ”Päikky”. Opetin päiväkodissa tanssia 3–6-vuotiaille lapsille noin kahden kuukauden ajan. Lapset oli jaettu neljään ryhmään ikänsä perusteella – kussakin ryhmässä oli vaihtelevasti 8–12 oppilasta opetuskerrasta riippuen. Kukin ryhmä osallistui tanssinopetukseen kerran viikossa. Opetuskertoja kertyi kullekin ryhmälle yhteensä seitsemän. Opetus tapahtui joko päiväkodin salissa tai suuremmassa voimistelusalissa lyhyen kävelymatkan päässä Päikystä. Tanssihetket kestivät yleensä noin 45 minuuttia kerrallaan. Tunnilla oli lasten lisäksi aina mukana ainakin yksi päiväkodissa työskentelevä aikuinen. Tämä antoi minulle paljon vapautta vierailevana opettajana omaksua tutkimuksellinen ote opetuksessani, kun tilassa oli aina myös lapsille tuttu aikuinen, joka toi tilanteeseen turvaa ja tutut rajat.

Tanssinopetukseen suhtauduttiin Päikyssä alusta asti innostuneesti ja henkilökunta oli aktiivisesti mukana suunnittelemassa ja tukemassa opetustani. Innostunut asenne tanssiin väritti koko harjoitteluani ja näkyi aikuisten ja lasten asenteessa positiivisena, vastaanottavaisena ja aktiivisesti osallistuvana energiana. Tutkimuksellisesti on tärkeää todeta, että löysin itseni tilanteesta, jossa tanssiin, taiteeseen ja taideopetukseen suhtauduttiin jo lähtökohtaisesti myönteisesti. Tämä antoi tutkimukselleni käynnistyksen, jossa saatoin hypätä suoraan itse taiteen tekemiseen sen sijaan, että minun olisi tarvinnut ensin esimerkiksi todistella taideopetuksen merkityksellisyyttä opettajakunnalle. Koin myös, että Päikyssä vallitsi yleisesti rento tunnelma ja stressitön ilmapiiri. Vaikutti siltä, että ulkoiset tekijät kuten korona pandemia, Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen työvoimapula (ks. esim. HS 1.11.2021) tai muut esimerkiksi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät monikielisyyden tuomat haasteet ja eriarvoistuminen eivät näkyneet Päikyssä lamauttavina ilmiöinä. Tilanne oli minulle taideopettajaopiskelijana suotuisa ja ihana, mutta samalla tiedostan, että näin ei varmasti olisi kaikkialla. Vaikka laajempi pohdinta tämänhetkisestä varhaiskasvatuksen tilasta maassamme ei mahdu tämän työn piiriin, jään pohtimaan eriarvoistumisen kehitystä varhaiskasvatuksessa sekä sen syitä ja seurauksia lasten ja yhteiskunnan kannalta.

Alustavassa suunnitelmassani, jonka lähetin päiväkodille opetusharjoittelustani syyskuussa 2021, kuvasin tanssinopetussuunnitelmaani luovaksi ja leikkisäksi tutkiskeluksi tanssi-improvisaation kautta, jossa korostuvat kehollisuus, kokemuksellisuus ja moniaistisuus. Painotin, että kyse ei olisi minkään tietyn tanssin lajin tai tyylin opettamisesta. Kerroin myös, että minua kiinnostavat kysymykset ekologisuuden ja kestävyuden arvoista tanssikasvatuksessa. Tältä pohjalta sovimme, että tanssituntini voisivat temaattisesti lähestyä päiväkodin lukuvuoden teemaa: ”Maaemon aarteet”. Olin iloinen löytäessämme jonkinlaisen linkin tai kiinnityskohdan tanssituntien ja päiväkodin muun toiminnan välille. Päiväkodin opettajat kertoivat minulle lasten tutkivan mm. puita, sieniä, matoja ja lintuja erilaisten taiteellisten, tieteellisten ja tutkimuksellisten projektien kautta. Maaemon aarteet -teema johdatti ja inspiroikin minut suunnittelemaan useita tanssiharjoitteita, kuten Puumeditaation, Matotunnelit ja Linnut-tanssin näiden aiheiden pohjalta. Yleiseksi ja löyhäksi rakenteelliseksi kehykseksi tunneilleni muodostui ”meri – maa – ilma” -rakenne, jossa aloitimme lattialla (tai

merenpohjassa) hitaasti painovoimalle antautuen, sieltä siirryimme aktiivisempaan lattiaa (tai maata) vastaan työntävään ja tilassa matkustavaan liikkeeseen ja lopulta vapaammin tilassa virtaavaan, vauhdikkaaseen (ilmoja halkovaan) tanssiin. ”Meri – maa – ilma” - rakenne tuki henkilökohtaista suunnitteluani antaen tarttumapinnan, josta tanssipedagogiset ideat saattoivat kummuta. Samalla se pysyi suhteellisen löyhänä rakenteena, josta myös poikkesin jatkuvasti sivupoluille. En siis voi tuoda sitä esiin tutkimukseni kannalta minkäänlaisena metodina opetuksessani, mutta se toimi jonkinlaisena alustavana runkona, jonka ympärille lähdin rakentamaan tanssituntieni sisältöä. Ristiveto suunnitelmallisuuden ja selkeän rakenteen vakiinnuttamisen sekä spontaanin hetkessä syntyvän toiminnan välillä oli työskentelyssäni ja pohdinnoissani jatkuvasti läsnä. Toisaalta huomioin rakenteen olemassaolon voimistavan lasten turvallisuuden tunnetta ja sitä kautta toimijuuden kokemusta. Syvennyn aiheeseen etenkin alaluvussa 3.4. Toisaalta yhteismuotoutuva työskentelytapa ja intuitiivinen kehkeytyminen muodostuivat minulle keskeisiksi tekijöiksi pedagogisessa asenteessani ja tutkimisen tavassani. Avaan yhteismuotoutuvaa pedagogiikkaa luvussa 5. Tämä ristiveto johdatti minut yhä uudestaan huomioimaan pedagogiikkaani, kehollisuuttani ja vuorovaikutustani lasten kanssa jatkuvana, elävänä prosessina.

2.3. Oleilemalla opittua

*”Uudelleenneuvottelu kuulumisen reunaehdoista:
voiko kuuluminen perustua hajuihin?
Mikä on nostalgian osuus kuulumisen yhtälössä?
Muistot hetkistä, joita en tiennyt unohtaneeni,
lyövät kasvoille odottamattomalla räiskeellä.
Mikä osuus näissä neuvotteluissa on minulla ja mikä vesimolekyylillä,
joka imeytyy kehooni ja päivien päästä poistuu taas
jatkaakseen ikuista matkaansa vesistöstä toiseen?”*

(päiväkirja, syyskuu 2021)

Muodollisten tanssituntien lisäksi oleilin usein Päikyssä ennen opetustuokioita tai niiden jälkeen jutellen päiväkodin opettajien ja työntekijöiden kanssa, seuraten lasten leikkejä ja välillä niihin myös osallistuen. Yleensä kävelin myös lasten kanssa lyhyen matkan Päikyttä voimistelusalille ja takaisin, jos tunnit tapahtuivat siellä. Mainitsen nämä varsinaisten tanssituntien ulkopuolella tapahtuneet oleilun ja toiminnan hetket, koska mielestäni ne muodostivat erityisen kerroksen harjoitteluuni ja sitä kautta tutkimiseeni

antaen minulle mahdollisuuden tutustua lapsiin lähemmin oman opetukseni ulkopuolella. Oleilu auttoi minua myös ymmärtämään sen kontekstin, johon ikään kuin ulkopuolelta tanssinopetukseni ujutin. Kun seurasin lasten leikkiä tai pukemista, kun kävelin heidän kanssaan tai autoin heitä silittämään hamahelmiä, kuuntelin ja juttelin paljon ja tulin tietoiseksi heidän elämästään ja ympäristöstään aivan uudella tavalla. Se puolestaan viritti kytköksiä tanssipedagogiseen toimintaani.

Päikyn tilat olivat oleellinen tunnelman virittäjä harjoittelussani ja saivat minut pohtimaan sitä, miten intensiivisesti lasten elämä päiväkodissa kytkeytyi Päikyn huoneisiin, sokkeloihin oviaukkoihin ja käytäviin, isoihin vanhoihin ikkunoihin ja korkealla oleviin istuttavan leveisiin ikkunalautoihin. Vanhan puulattian narisevat lankut, kumiseva porraskäytävä ja katujen verkosto ulkopuolella loivat jatkuvan äänimaailman lasten päivään. Kuvailin työpäiväkirjassani päiväkodin tiloja näin:

Päikyssä on valtavan paljon tavaraa. Monia lipastoja ja laatikoita. Seinät ovat täynnä kuvia, taidetta ja vanhoja askarteluja. Leluja on joka puolella. Lapset selkeästi tietävät siellä myös salapaikat. Olen nähnyt heitä vaatelatikoissa ja sänkyjen takana, sohvan alla ja ikkunalaudalla. Kerran menimme mattomatkalle, joka vei meidät kellariin asti – vanhan kostean hajuisen portaikon kylmiä askelmia alas ja painavasta kellarin ovesta sisään. Päikyssä on lämmin ja tiivis tunnelma. Siellä on paljon nurkkia ja soppia. Siellä on valtava määrä huonekaluja ja tavaroita. (työpäiväkirja 3.1.2022)

Pohdin, miten Päikyn materiaallinen ympäristö yhdistyi, lomittui ja kietoutui lasten kokemukseen tanssimisesta siellä. Kun tanssimme Päikyssä, lattialla tuntui hiekanjyviä. Välillä vanhasta ikkunasta veti. Katossa oli pienet jouluvalot, jotka näyttivät ilmakuplilta, kun makasimme lattialla ”meren pohjassa” ja laitoimme isot valot pois. Pohdin, miten voimakkaasti tutkimiseni, tuntisuunnitelmani ja opetukseni rytmit vaikuttuivat juuri tästä ympäristöstä, juuri näistä huoneista ja näistä lapsista, jotka täällä oleilivat. Päikyssä oleilu sai minut tietoiseksi siitä, miten sidoksissa tanssinopetukseni oli sen tilallisiin ja materiaalisiin puitteisiin. Palaan pohtimaan materian toimijuutta uusmateriaalisiin teorioihin nojaten erityisesti alaluvuissa 4.3. ja 5.1.

Toisaalta Päikyssä oleilu sai minut myös hyvin tietoiseksi omasta ulkopuolisuudestani lasten maailmassa. Reflektoin kokemustani työpäiväkirjassani seuraavasti:

Jälkeenpäin olin vähän eksyksissä siitä, että mitä tehdä. Olisin voinut hengailta pitempäänkin, mutta kaikki, niin lapset kuin aikuisetkin tuntui olevan vähän omissa puuhissaan. Lapset leikkivät ryhmissä ja itsekseen ja siihen väliin ei oikein sopinut mennä. Se vähän kuin keskeytti, jos olisin mennyt sinne ”leikittämään”. Mikä onkaan sitten se tapa, jolla voi mennä toisen tilaan, tilanteeseen ilman että keskeyttää, häiritsee, mutta silti jotenkin vaikuttaa? (työpäiväkirja 2.12.2021)

Oleilu sai minut ymmärtämään oman ulkopuolisen aikuisen positioni Päikyssä. Huomasin konkreettisella tasolla, että en tiennyt missä salapaikat sijaitsivat, tai mitä tarinoita oli kätketty salin nurkkaan, mitä siellä oli viimeksi leikitty. Samalla kun lapsuuden maailma pakeni ulottuviltani, muistot tuohon ”taikapiiriin” kuulumisesta tulvivat sanattomaan tietoisuuteeni voimakkaina Päikyssä oleillessani. Ehkä juuri näiden aistittavien ja kehollisten muistojen lämpö ja erityisyys synnytti minussa voimakkaan vastuun tunnon suojella ja pitää huolta näistä lapsista ja lapsuuden erityisyydestä yleisesti. Kirjoitin:

Kun aloitan tuntini, kerään lapset piiriin, laitan musiikin soimaan ja otan kassistani kuivuneen meritähden. Kun pyydän heitä kurkottamaan omat raajansa, meritähden sakaransa, lattialle, minun on oltava herkkä ja varovainen; minun on pidettävä tätä arvokasta ryhmää hellissä käsissä, varjeltava tätä kimaltavaa hetkeä, etteivät lapsuuden aarteet helisisi kovalle lattialle, ettei kylmä viima puhaltaisi ikkunasta. Minä en voi tietää heidän maailmansa salaisuuksia, mutta voin muistaa kerran olleeni siellä ja voin tuoda tämän muiston viitoittamaan opetukseni hetkeä. (työpäiväkirja 3.1.2022)

Filosofi Walter Omar Kohan (2021) kysyy mikä on lapsuuden aika ja jatkaa pohtimalla voiko ajan kokemus muotoutua lapsenomaiseksi. Jos aikuisuuden aika muodostuu menneisyydestä ja tulevaisuudesta, Kohan ehdottaa, voisiko lapsuuden ajan kokemusta määritellä jatkuvana läsnäolona hetkessä; voisiko se olla leikin, taiteellisen toiminnan, rakkauden ja uteliaisuuden aikaa kaikille meille riippumatta kronologisesta iästämme. Limittämällä lapsuuden ja ajan käsitteet Kohan irtaantuu perinteisestä länsimaisesta lineaarisesta ajattelusta, jossa lapsuus määritellään keskeneräisyyden kautta ja kasvatus nähdään lapsen valmistamisena aikuisuutta, jonkinlaista täydellistymistä, kohti. Sen sijaan hän ehdottaa, että kasvatusta voitaisiin lähestyä lapsuuden muistoa ja kokemusta hoivaten ja että pedagogiikan tärkeäksi tehtäväksi kaikenlaisissa konteksteissa voisi nousta lapsenomaisen kokemuksen, juuri tuon leikin, luovuuden ja uteliaisuuden,

virittäminen. (Kohan 2021, 13.) Kohanin ehdotus avaa tutkimiseeni tärkeän näkökulman lapsuuden kokemuksen arvostamisesta erityisenä viisauden muotona. Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila (2021) huomioi, että kokonaisvaltainen, kehollinen ja moniaistinen läsnäolo on taito, jota on hyvin vaikeaa palauttaa kokemuksemme tasolle, jos olemme sen kerran kadottaneet. Kuten Kohan, Anttila pohtii, eikö olisi kasvatuksen tehtävä nimenomaan tunnistaa ja vaalia näitä lapsuudelle tunnusomaisia ilmaisuvoimaisuuden, muuntautumiskyvyn, mielikuvituksen ja kehollisen läsnäolon taitoja. Lapset ja lapsuuden kokemukset voivat Anttilan mukaan johdatella meitä kokonaisvaltaisen maailmassa olemisen äärelle. (2021, 3.) Päikyssä lapsuuden olemus ympäröi minua vahvana pyörteenä. Se herättää minussa muistoja ja voimakkaan vastuun tunteen suojella sen olemassaoloa. Käännyin lapsuutta kohti en ainoastaan ajan jaksena omassa menneisyydessäni tai minut ulossulkevana ajallisena ja kulttuurisena ilmiönä, vaan kokonaisvaltaisena olemisen tapana, jonka lapset minulle toiminnassaan näyttävät ja opettavat.

*”Rows and floes of angel hair
And ice cream castles in the air
And feather canyons everywhere
I've looked at clouds that way*

*But now they only block the sun
They rain and snow on everyone
So many things I would have done
But clouds got in my way*

*I've looked at clouds from both sides now
From up and down, and still somehow
It's cloud illusions I recall
I really don't know clouds at all”*

(Joni Mitchell, Both Sides Now)

2.4. Aineiston auki taittelu keuhkorakkulamethodin avulla

Opinnäytetyöni tutkimuksen aineisto koostuu työpäiväkirjani merkinnöistä lokakuun 2021 ja tammikuun 2022 väliseltä ajalta. Dokumentoin ja reflektoin opetusharjoitteluni tapahtumia, suunnitelmia ja kokemuksia työpäiväkirjaani ennen ja jälkeen jokaisen opetuskerran. Katson aineistoksi myös päiväkirjamerkintäni, jotka tein

opetusharjoitteluni ohjaavan opettajan Tuire Collianderin ja itseni välisistä keskusteluista opetustuntien pohjalta sekä haastattelukeskusteluni somaattisen liikekouluttaja ja -terapeutti Satu Palokankaan kanssa helmikuussa 2022. Samoin olen sisällyttänyt aineistoon merkintäni ja muistiinpanoni päiväkodin henkilökunnan kanssa käytyjen suunnittelu- ja reflektiokeskusteluiden pohjalta. Vaikka aineistostani kaikuukin useiden ihmisten ääni, on tärkeää tuoda esille, että nämä moninaiset äänet kaikuvat kirjallisessa tutkielmassani oman tulkintani läpi. Tiedostan, että tutkimusaineistoni on hyvin omakohtainen ja omaan kokemukseeni pureutuva, mutta teen tämän tutkimuksellisen valinnan luottaen ja uskoen siihen tietoon, joka voi nousta oman kokemukseni kytkettyneisyydestä, kerroksellisuudesta, historiallisuudesta, situationaalisuudesta, hetkellisyydestä, materiaalisuudesta ja kehollisuudesta.

Opinnäytetyöni tutkimusmenetelmäksi olen kehittänyt eräänlaisen auki taittelun, purkamisen ja kartoittamisen menetelmän, jota kutsun keuhkorakkulamethodiksi. Metafora keuhkorakkuloista syntyi minulle tanssitaitelija, väitöstutkija Maarit ”Mammu” Rankasen Keholliset praktiikat -kurssilla Teatterikorkeakoulussa marraskuussa 2021. Mammu kuvaili hengitysharjoituksen yhteydessä keuhkojemme poimuista rakennetta ja kertoi, että jos keuhkojemme jokainen poimu ja rakkula taiteltaisiin auki, ne levittäytyisivät ja täyttäisivät jopa jalkapallokentän pinta-alan kokoisen alueen. Ajatus keuhkoistani levitettyinä jalkapallokentälle inspiroi minua kuvittelemaan tanssituntini avaamista ja levittämistä suurelle kentälle, rakentamalla siitä paperinen kartasto tanssisalin lattialle. Mitä löytäisinkään yhden ainoan tanssitunnin kokemuksista, muistiinpanoista ja muistoista, jos auki taittelisin jokaisen juonteen, kytköksen, synnyn, muutoksen ja liitoksen omassa praktiikassani sekä minun ja lasten yhteisessä tapahtumisessa? Mitä vielä, jos liittäisin tähän karttaan myös aikaisemmat kokemukseni näiden harjoitteiden tekemisestä tanssiessani eri tilanteissa ja paikoissa, eri aikoina ja toisten lasten kanssa?

Päädyin työstämään opetusharjoitteluni kokemusten ja työpäiväkirjamerkintöjeni pohjalta kolme erillistä keuhkorakkulakarttaa. Intuition johdattelemana valikoin opetusharjoittelun tapahtumista kaksi harjoitetta (Nimitanssi ja Meritähti-kivi-mustekala) sekä yhden improvisaatiopohjaisen koreografiaharjoitteen (Linnut). Näiden jokaisen pohjalta koostin paperisen kartan, johon kokosin ja kirjasin kyseiseen kokonaisuuteen

kytkeytyvät kokemukseni ja merkintäni. Tavoitteeni tässä tutkielmassa on keuhkorakkulakarttojen pohjalta jäljittää tapahtumien kulkua ja merkitystä. Jokainen yllä mainituista kartoista muodostaa oman lukunsa myös tässä kirjallisessa tutkielmassa. Kartan pohjalta kiedon yhteen tanssituntiemme tapahtumia, teoreettisia yhteyksiä ja omia pohdintojani ja oivalluksiani. Keuhkorakkulakarttoihin viittaavissa luvuissa kuvailen tapahtumia preesensissä nostaan näin tapahtumien hetkellisyyden ja läsnäolon ensisijaisuuden tekstissäni näkyviin. Samalla koen, että omat kokemukseni tanssimisen tapahtumista ikään kuin jatkavat elämäänsä toisenlaisessa muodossa: musteisina kiehkuroina, jotka imeytyvät paperiin karttojen pinnassa. Lukujen lopussa pyrin kokoamaan kyseisestä kartoitus- ja jäljitysprosessista nousevat löydökset, jotka tämän harjoitteen tai toiminnan näkökulmasta vastaavat tutkimuskysymykseeni.

Keuhkot ovat kolmiulotteinen ja elävä osa kehoamme, elin, joka laajenee ja supistuu jokaisen hengityksemme tahdissa ja näin liikuttaa meitä sisältä käsin. Keuhkot ja hengitys luovat jatkuvan dialogin sisäisen ja ulkoisen maailmamme välille, kun happi kulkeutuu niiden kautta elimistöömme ja hiilidioksidi poistuu sieltä ympäristöömme. Keuhkojen levittäminen kaksiulotteiselle jalkapallokentälle on yhtä luonnoton ajatus kuin tanssituntini merkitseminen paperiselle kartalle, mutta poistettuna omasta elämismaailmastaan ja siirrettynä keinotekoiselle sileälle pinnalle tulen yhä voimakkaammin tietoiseksi siitä, mikä nyt puuttuu: tämän orgaanisen kokonaisuuden, oli se sitten keuhkoni tai tanssituntini, kerroksellisuudesta, taitteisuudesta, historiallisuudesta, syvyydestä ja suhteisuudesta. Tanssituntini kartta laajenee ja polveilee kaikkiin suuntiinsa, se löytää yhä uusia yhteyksiä, muistoja ja tapahtumia, jotka puolestaan herättävät uusia juonteita ja kysyvät uusia kysymyksiä. Samalla koen, miten mahdotonta on kartoittaa kaikkea tapahtunutta, miten mahdotonta saavuttaa ja ylös merkitä elettyä hetkeä sen kaikessa rikkaudessa. Tiedostan, että se jälki, jonka jätän keuhkorakkulamethodin kautta paperiselle kartalle, ohjailee tutkimustani ja antaa työlleni sen materiaaliset rajat. Samalla tiedostan, että se voi tarjota vain pienen viitteen siitä, mitä todellisuudessa tapahtui, miten jokainen osallistuja tanssimisen koki ja miten tapahtumat esimerkiksi vaikuttivat päiväkodin tai lasten muuhun elämään sillä hetkellä. Koen tämän jäljen jättämisen kuitenkin merkityksellisenä tiedon tuottamisen tapana tässä työssä, sillä sen luonne viittaa yhteismuotoutumiseen (engl. intra-activity), jota käsittelem tarkemmin luvussa 5. ja josta kehkeytyi tärkeä pedagoginen ja filosofinen suunnannäyttäjät työssäni.

Varhaiskasvatuksen professori Hillevi Lenz Taguchi kirjoittaa, että pedagogeina olemme syvästi kietoutuneita toiminnan, sen havainnoimisen ja dokumentaation punoksiin (2009, 69). Ymmärrän Lenz Taguchin päätelmästä, että tutkimukseni tuloksena syntyvät keuhkorakkulakartat ovat eräänlaisia ilmiöitä, olioita itsessään, jotka syntyvät itseni, päiväkodin lasten, yhteisen toimintamme, materiaalsen ympäristön ja siihen vaikuttavien muiden tekijöiden yhteisestä verkostosta. Tämä tanssituntini jälki on yksi kuvaus, uusi tuotos, joka materiaalistuu keuhkorakkuloiden kaksiulotteisessa kartassa ja jolla on oma toimijuutensa, oma tarinansa, vaikka se kätkeekin sisälleen lukemattoman määrän muita tarinoita. Näin tutkimalla en pyri tuottamaan yleispätevää tietoa tai todistamaan esimerkiksi jonkinlaista ennakko-oletusta tai hypoteesia. Sen sijaan kuulostelen ja tunnustelen taidepedagogista toimintaani verkostomaisena oliona, muodostan hyvin omakohtaisen tulkinnan, uudelleen kuvitellun jäljen kokemistani tapahtumista. Samalla prosessissa näyttäytyy yhteismuotoutuva suhteisuuksia ja materiaalista toimijuutta huomioiva laatu.

3. NIMITANSSI – 28 KERTAA



kollaasi: Päikyn lapset ja opettajat
valokuva: Victor Kraatz

Tässä tutkielmani luvussa syvennyn tarkastelemaan ensimmäistä kolmesta keuhkorakkulakartastani, jonka olen laatinut Nimitanssiksi kutsumani harjoitteen pohjalta. Nimitanssi-kartastani löydän kaikuja opettajuuteni aikakerrostumista: aloittamisista, lähtemisistä, palaamisista ja toistoista. Pohdin tanssinopetuksen merkitystä itselleni niin yhteiskunnallisiin rakenteisiin kiinnittyvänä taidepedagogisena toimintana kuin toivon näkökulmaan kietoutuvana potentiaalina. Yritykseni määritellä itselleni lasten tanssinopetuksen oleellisia arvoja ja tehtäviä johdattaa minut pohtimaan toimintaani käytännön praktiikassa somaattisesta näkökulmasta. Syvennyn avaamaan somatiikan taustoja ja merkitystä yleisesti tanssitaiteen kentällä sekä kuvailemaan sen merkitystä oman pedagogisen ajatteluni ja toimintani maadoittajana. Kokemukseni

kartasta löydän tanssinopetukseni keskeiseksi tavoitteeksi lapsen somaattisen itseyden tukemisen.

3.1. Opettajuuteni aikakerrostumat ja suunnanmäärittäystä

*”Täällä, jossa istumme, on tarinan alkujuuri.
Tulen täältä: tätä korttelia reunustavan kadunpätkän
kuhmuraiseen asfalttiin tunkeutuneesta hiekanjyvän kiteisestä keskustasta.
Mutta lähdin pois, joten kysymys tulemisesta alkaa horjua,
hämärtyä: tulenko sieltä mihin lähdin, vai edelleen täältä?
Onko kysymys takaperin vai etuperin kävelemisestä?
Asia kietoutuu monimutkaiseksi vyyhdiksi,
josta tarinaa voi alkaa purkaa langan kummastakin päästä.”*

(päiväkirja, syyskuu 2021)

Päikyssä toistan Nimitanssin tanssitunnin alussa seitsemällä tunnilla neljän eri ryhmän kanssa. Yhteensä teemme Nimitanssin siis 28 kertaa. Todellisuudessa olen tehnyt Nimitanssin tanssinopettajaurani aikana satoja ellen tuhansia kertoja. Opettaessani lasten tanssia Shadbolt Centre for the Arts -taidekeskuksessa Kanadan Brittiläisessä Kolumbiassa seitsemän vuoden ajan Nimitanssista tuli minulle jonkinlainen perinne, joka sulautui Shadboltissa muiden opettajien kehittelemien jo aiemmin opettujen nimitanssien jatkumoon. Opettaessani joskus satoja lapsia vain yhden lukuvuoden aikana Nimitanssi oli minulle oleellinen tapa lähestyä jokaista lasta tunnin alussa sekä opetella, muistaa ja ääneen laulaa jokaisen nimi. Nimitanssia kehystää yhteinen laulu. Siinä jokaisen lapsen nimi lauletaan vuorotellen, samalla kun hän kasvaa ja kutistuu kehossaan, kulkee yhteisen piirimme ympäri ja löytää takaisin omalle paikalleen piirin kehällä. Nimitanssiin liittyvät aloituksen tuntu, säestys ja rytmi; se on kokoontumisen, kuuntelun ja yhteistyön hetki, jossa on näkyväksi tulemisen mahdollisuus ja ehkä vaadekin.

Opettajan kokemuksessani Nimitanssissa kaiku myös väsymyksen tunne, kun taas olen aloittamassa uutta tuntia uuden ryhmän kanssa, ehkä jo kolmatta tai neljättä kertaa saman päivän aikana. Riittääkö ääneni, mietin, jaksanko pysyä läsnä olevana, energisenä, rauhallisena vielä tämänkin tunnin ajan. Tanssinopettajan maisteriopintoni ovat kohta kahden vuoden ajan katkaisseet käytännön opetustyöni arkiset rutiinit. Vaikka opiskelu on tuonut mukanaan omanlaistaan painetta ja kiirettä, raskauttakin, se on myös ollut

ilmavaa aikaa ja mahdollisuus ottaa etäisyyttä opetustyön arjesta. Maisteriopintoni ovat mahdollistaneet sukelluksen oman toimijuuteni kokemukselliseen ja historialliseen pohdintaan, sekä avanneet laajan näköalan kohti tanssitaiteen ja taidekasvatuksen teoreettisia ja filosofisia kysymyksiä. Lisäksi opiskelun dialoginen ja kokemuksellinen painotus sekä vuorovaikutteinen käytännön työskentely niin opetusharjoittelussa kuin erilaisissa taiteellis-pedagogisissa prosesseissa kurssitovereideni kanssa ovat virittäneet minut pohtimaan tanssipedagogiikan perimmäisiä ja oleellisimpia arvoja ja tehtäviä niin omassa työssäni taidepedagogina kuin laajemmalti yhteiskunnassa. Koen, että vihdoin minulla on ollut aikaa ja mahdollisuus pohtia suhdettani tanssiin ja tanssinopetukseen – kysyä itseltäni, mitä arvoja haluan toiminnallani vahvistaa. Erityisen merkityksellistä tässä kysymisen prosessissa on ollut se, että en ole tehnyt sitä yksin. Matka on taittunut yhdessä opettajien ja opiskelijatovereiden kanssa, jotka ovat kuunnelleet minua, kriittisesti mutta kannustavasti kommentoineet edesottamuksiani, sekä pohtineet kysymyksiä yhdessä kanssani. Opetusharjoittelussani päiväkodissa nämä taiteelliset ja pedagogiset, henkilökohtaiset ja yhteiset kysymykset väreilevät kehossani. Samalla kun toistan itselleni tuttua ja turvallista Nimitanssia, pohdin yhä uudelleen sitä, mitkä ovat lasten tanssipedagogiikan oleellimmat tavoitteet tässä ajassa. Kysyn itseltäni, mikä on se työtäni määrittelevä ydin, jonka ympärille pedagoginen näkemykseni, vastuuni, suunnitelmani ja toimintani tavat rakentuvat.

Aikaisemmin tanssinopettajan työurallani olen lähes aina kiinnittynyt ja mukauttanut toimintaani opetuspaikan ja kontekstin mukaan. Nuo tiennäyttäjinä toimivat yleiset tavoitteet on määritelty jossain laajemmissa rakenteissa, joihin en ole aina kokenut välttämättä kovinkaan vahvaa yhteyttä. Taiteen perusopetuksen parissa työskennellessäni Kanadassa, nuo arvot liittyivät esimerkiksi luovuuteen, teknisten taitojen opetteluun erilaisissa tanssin lajeissa, ryhmätyötaitoihin, sekä tanssiin tutustumiseen taidemuotona ja kulttuurisena ilmaisun tapana. (Burnaby 2022) Olen myös toiminut tanssinopettajana urheilun kentällä, jossa nuo määrittävät tavoitteet ovat puolestaan kiinnittyneet kehoa muokkaavaan, tekniseen ja millintarkkaa urheilusuoritusta tukevaan valmentamiseen huippu- tai kilpaurheilun suorituskeskeisessä ympäristössä.

Opetusharjoittelussani peruskoulussa keväällä 2021 koettelin tanssin opetusta hyvin toisenlaisesta vinkkelistä: integroituna muiden koulun oppiaineiden yhteyteen. Koska

tanssi ei ole suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa itsenäinen oppiaine (Opetushallitus 2014), tanssinopetukseni ei mahtunut mihinkään ennalta luotuihin rakenteisiin tai toimintamalleihin koulussa. Tämä yhdistettynä rooliini taideopiskelijana ja harjoittelijana antoi toiminnalleni laadun, jota rupesin toimintatutkimuksellisessa raportissani kutsumaan soluttautumisen praktiikaksi (Uotila-Kraatz, 2021). Toisaalta soluttautuminen antoi minulle vapauden ikään kuin imeytyä koulun toimintaan ja kokeilla tanssipedagogista näkökulmaa ilman rakenteellista jähmeyttä, hyvin erilaisissa opetustilanteissa laajan oppilasjoukon parissa. Sain myös hyvin vapaasti ja itsenäisesti tehdä päätöksiä opetuksen sisällöstä ja toimintatavoista. Toisaalta täysin uusien polkujen raivaaminen tanssinopetukselle oli välillä työlästä: niin oppilaat kuin minäkin olimme jonkun uuden äärellä ainakin tässä ympäristössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kehollisuus mainitaan oppimiskäsityksen yhteydessä olennaisena ajattelun ja oppimisen osatekijänä (2014, 17). Lisäksi opetussuunnitelmassa tuodaan esille, niin laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa kuin työtavoissakin, taiteen eri muotojen ja taiteellisen toiminnan kasvua edistävä ja myönteinen vaikutus mm. oppimiseen, kriittiseen ja luovaan ajatteluun sekä vuorovaikutukseen (2014, 21, 30). Eheyttämisen tavoitteissa puolestaan kehotetaan lähestymään ilmiöitä ja teemoja oppiainerajat ylittävinä kokonaisuuksina, joissa rohkaistaan integroimaan niin oppisisältöjä kuin työtapojakin (2014, 31). Toisin sanoen tanssi taiteen alana ja toimintana tukee useita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittuja oppimisen ja työskentelyn aspekteja, mutta kokemusteni pohjalta käytännön toimintamallit ja perinteet tanssinopetuksessa koulussa eivät ole vakiintuneita. Tämän vuoksi koin myös oman opetukseni tavoitteet peruskoulussa suhteellisen huteriksi määritellä.

Maisteriopintojeni toisessa ja syventävässä opetusharjoittelussa käännyin kohti lasten tanssia ja erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstia. Samoin kuin peruskoulussa, minua kiinnostaa lasten tanssinopetus varhaiskasvatuksen kontekstissa erityisesti saavutettavuuden näkökulmasta. Tanssipedagogiikan tutkijoiden Tuire Collianderin ja Eeva Anttilan mukaan päiväkodissa tanssin on mahdollista saavuttaa laaja joukko lapsia riippumatta kulttuurisesta tai sosioekonomisesta taustasta, kiinnostuksesta, sukupuolesta tai kehollisista taidoista (Colliander ja Anttila 2022, 250). Päiväkotiin suunnatessani toivon vahvistavani osaltani tanssin arvostusta kaikille lapsille merkityksellisenä taiteen, ilmaisun, oppimisen ja kasvatuksen muotona. Samalla toivon, että vierailevana

tanssinopettajaopiskelijana voin päiväkotiin tullessani puolustaa lasten oikeuksia päästä tasavertaisesti osallisiksi tanssikasvatuksesta osana varhaiskasvatuksen taidekasvatusta.

3.2. Lapsuuden taidekasvatus: toivon näkökulma

Jo kohtalaisen pitkän tanssinopettajuuteni alusta asti olen kokenut jonkin erityisen ilon läikähdyn lasten kanssa työskennellessäni. Tutkielmani alaluvussa 2.3. käsittelem lapsuuden teemaa ajallisuuden näkökulmasta yrityksissäni määritellä lapsuuden kokemukselle ominaista läsnäolon viisautta. Myös käytännön kokemuksissani lapset osoittavat minut kohti arkipaivan ihmeitä kaikilla aisteillaan. Samalla he haastavat minut kohtaamaan oman turhamaisuuteni, teeskentelyni tai ennakkoluuloni. Kun aloitamme Nimitanssin Päikyn ensimmäisillä opetuskerroilla, minua tuijottaa piirillinen hämmentyneitä, innostuneita, odottavia ja varovaisia silmäpareja. Jotkut epäröivät tanssiin lähtöä; toiset syöksyvät heti oman vuoron tullessa esittämään bravuuritemppunsa. Eräs kysyy minulta, miksi minulla on niin terävät hampaat (työpäiväkirja 17.11.2021). Lapset saapuvat tanssihetkemme yhteiseen aloitukseen moninaisena joukkona jokainen paljastaen minulle tarinansa kehonsa sykkeessä ja katseensa suunnassa. Heidän kanssaan ymmärrän jälleen kerran, että itekin istun piirissä juuri sellaisena kuin olen. Paljastumisen tunne on maadoittava. Jostain syystä lasten kanssa en pelkää, vaan epävarmuuteni opettajana liukenee tekemisen pyörteisiin. Lapset tulevat iholle: koskettavat, roikkuvat, tunkeutuvat, repivät, tukeutuvat, kaivautuvat, antautuvat ja painavat pään syliini. He myös puskevat, rimpuilevat, vetäytyvät ja joskus arastelevat. He saavat pinnani kireälle ja tunteet kiehumaan. Heidän kanssaan saan harjoitella anteeksipyyttämisen ja -antamisen jaloa taitoa. Lasten kanssa työskennellessä minulla on riemukkaasti kaikki pelissä.

Lasten parissa minussa herää tuntemus toivosta. Toivo kytkeytyy kokemuksessani lasten tapaan katsoa minua silmiin peittelemättä ja suoraan sekä heidän kykyynsä olla joustava, sinnikäs ja lannistumaton niin asenteissaan kuin kehollisessa toiminnassaankin. Eeva Anttila on pohtinut toivon kehollista perustaa kysymällä miltä toivo tuntuu kehossamme (2019, 60). Hän nojautuu kasvatusfilosofi Paulo Freiren käsitykseen toivosta ontologisena ja eksistentiaalisena perusedellytyksenä ihmisen elämälle sekä kriittisen pedagogiikan pohjana (2019, 62). Samalla Anttila tarkastelee toivoa nimenomaan kehollisesta perspektiivistä ja pohtii sen ilmenemistä kehomielimme yhteyksissä sekä

kehollisesta toiminnastamme nousevalla kokemuksellisella tasolla. Näkökulma on tanssipedagogiikan kontekstissa oleellinen. Pohtimalla laajaa, filosofista, psykologista ja teologista ilmiötä kuten toivoa nimenomaan kehollisesta perspektiivistä, Anttila antaa arvoa tanssipedagogiikan kehollisessa, vuorovaikutteisessa taiteellisessa toiminnassa elävälle potentiaalille sytyttää toivon liekki. Tutkimuksessaan hän nostaa esimerkiksi tanssipedagogisen projektin lastenkodissa, jossa yhdessä muiden kanssa tapahtuvassa luovassa tanssimisen prosessissa osallistujat kokivat olevansa enemmän kuin vain arkipäiväisessä elämässään. Anttila pohtii saattaisiko tässä tanssin herättämässä kokemuksessa maailmamme hetkellisestä laajentumisesta ja syvenemisestä piillä toivon kipinä tanssiessa. (2019, 68.) Anttilan näkökulma toivon kehollisesta, affektiivisesta tasosta resonoi myös omassa kokemuksessani, kun Nimitanssissamme aistin lasten avoimen ja peittelemättömän kehollisen läsnäolon intensiteetin, joka hetkittäin kirkastuu kuuntelevaksi yhteistyöksi. Nuo välähdyksenomaiset hetket vahvistavat käsitystäni tanssinopetuksen merkityksestä toivoa luovana praktiikkana.

Ympäristökriisin aikanamme toivon käsite kytkeytyy myös perustavanlaatuisesti nykyisen elämänmuotomme kestävämyyteen sekä muutokseen, jota tarvitaan uuden suunnan määrittelyssä ja toteutuksessa planeettamme pelastamiseksi. Anttila painottaa, että toivon olemassaolo kasvatuksessa on oleellista varsinkin silloin kun olosuhteet ovat vaikeat (2019, 62). Freireä lainaten Anttila kuitenkin muistuttaa, että pelkkä toiveikkuus ei sinänsä riitä, vaan tarvitaan toimintaa, toivoa herättävää ja sytyttävää työtä, jotta muutos parempaan olisi mahdollista (2019, 63). Varhaiskasvatuksen professori Veronica Pacini-Ketchabawn (2021) mukaan lapsuus mielletään usein jonkinlaiseksi universaaliksi, romantisoiduksi, kehitykselliseksi vaiheeksi irrallaan sen poliittisesta, kulttuurisesta ja sosio-ekonomisesta kontekstista. Pacini-Ketchabaw muistuttaa, että lapset ovat aina poliittisiä subjekteja ja aktiivisia toimijoita maailmassa. Hän painottaa, että erityisesti nyt, ympäristökriisin aikakaudellamme, myös käsitys lapsuudesta on ymmärrettävä yhteydessä planeettamme tilaan ja tulevaisuuteen. Lapsuuden näkökulmaa ei voi erottaa lasten suhteesta maailmaan, hän kirjoittaa. (2021, 13.)

Aikuisuuteen, opettajuuteen ja kasvattajuuteen liittyy vastuu, jota Värri kuvaa lapsen orientoimiseksi maailmaan (2018, 119). Hän painottaa kasvattajan ymmärrystä siitä, ”miten kasvatus kytkeytyy maailman tilaan ja muihin yhteiskunnallisiin käytäntöihin”

(2018, 112). Värin mukaan tämän hetken yhteiskuntamme on turmiollisesti sitoutunut uusliberalistisiin kilpailukykyä ja tuottavuutta parantaviin ideologioihin, jotka määrittävät myös kasvatusinstituutioidemme kulttuurista merkityshorisonttia. Toisaalta hän painottaa, että muutos parempaan on jo alkanut, kun tulemme tietoisiksi elämänmuotomme vääristyneisyydestä ja ymmärrämme sitä ylläpitävien kulttuuristen uskomusten purkamisen välttämättömyyden. (2018, 116.) Värin mukaan kasvatukseen kiinnittyä toivon perspektiivi ja mahdollisuus maailman uudistamiseen. Tämä voi kuitenkin hänen mukaansa tapahtua vain, jos kasvatus ymmärretään sekä maailmaan ja yhteiskunnallisiin käytäntöihin kietoutuneena ilmiönä, että erityislaatuisena tulevaisuuteen suuntavana pyrkimyksenä kohti hyvää. (2018, 36–37.) Omassa kokemuksessani tämänhetkisen maailmantilan nostattama ahdinko herkästi lamaannuttaa ja herättää toivottomuutta. Tanssipedagoginen tutkimuksellinen työ lasten parissa tämän opinnäyteprosessin myötä on kuitenkin vahvistanut luottamustani toivon olemassaoloon ja toimijuuteni potentiaaliin toivoa luovana kasvatuksen muotona. Kokemuksissani lapsuus, tanssi ja kasvatus kietoutuvat jonkinlaiseksi aktiiviseksi muutosvoimaksi, joita sitoo toisiinsa jokaisessa näissä ilmenevä toivon elämää sykkivä olemus. Praktiikan tasolla tähän kietoumaan liittyy kehollisen maailmassa olemisemme kunnioittaminen ja sen eheyttävän potentiaalin tunnistaminen. Toivoa sytyttävään työhön keskittymällä isojenkin asioiden äärellä voin tuntea oloni rauhalliseksi ja luottavaiseksi.

3.3. Kaikille kuuluva tanssi taidepedagogisen toiminnan lähtökohtana

Ensimmäisillä tunneilla Päikyn ryhmien kanssa Nimitanssi tuntuu jännittävältä. Laulaessani yritän säilyttää katsekontaktin tanssivan lapsen kanssa ja auttaa, kannustaa häntä eleilläni. ”Joidenkin lasten olemus viesti outouden kokemuksesta”, kirjoitan työpäiväkirjaani, ”ehkä kyseessä on odotusristiriita, jos harrastaa tanssia ja voimistelua. Tai ehkä muiden edessä nähdäksi tuleminen tanssiessa ujostuttaa.” Toisaalta kaikki pysyvät toiminnassa mukana. Jokaisella on tunnille saapuessa liikkumiseen sopivat vaatteet ja paljaat varpaat. Aikuiset ovat innolla mukana. ”Ei itkua!”, kirjoitan työpäiväkirjaan. Tilanne on siis monilta osin suotuista tanssin käynnistystä. ”Tanssi on – sitä ei tarvii selittää”, kirjoitan. (työpäiväkirja 19.11.2021.)

Aikaisemmin syksyllä tutustumiskäynnilläni Päikyssä olemme keskustelleet henkilökunnan kanssa tanssituntien tavoitteista ja keskeisimmäksi on noussut tanssin määrittely laaja-alaisena kehollisen kokemisen, liikkumisen, ilmaisun ja taiteellisen toiminannan alueena. Omassa määrittelyssäni viitataan mm. Anttilan määrittelyyn tanssista moniaistisena ja monipuolisena inhimillisenä, yhteisöllisenä ja kulttuurisena toimintana (Anttila 2013, 52). Varhaiskasvatuksen kontekstissa koemme Päikyn henkilökunnan kanssa tärkeäksi, että tanssi ei sitoudu jonkin erityisen tanssitekniikan tai ulkoisen muodon hallintaan ja että siihen ei kiinnity jonkin erityisosaamisen vaade. Opettajat huomioivat, että keholliset praktikat varhaiskasvatuksessa ovat usein taitoperustaista harjoittelua, jossa esimerkiksi heitetään palloa tai opetellaan tekemään kuperkeikka (työpäiväkirja 19.10.2021). Motoristen taitojen opettelu on lapsille tärkeää ja usein mielekästä toimintaa, mutta pohdimme, voisiko tanssi taidemuotona liikkeellisten ”temppujen” lisäksi tarjota lapsille aivan erityisen mahdollisuuden keholliseen oleiluun, kokeiluun ja kehon kuunteluun.

Somaattinen lähestyminen, jonka taustoja esittelen alaluvuissa 3.4. ja 3.5., tarjoaa mielestäni mahdollisuuden tanssinopetukseen kehoa kuuntelevalla asenteella. Somaattinen liikekouluttaja ja -terapeutti, tutkija Martha Eddy tiivistää, että juuri havainnon kohdistaminen oman kehon sisäiseen kokemukseen on tärkein erottava tekijä somaattisessa lähestymisessä tanssin opettamiseen verrattuna esimerkiksi liikunnallisiin leikkeihin ja peleihin tai perinteiseen tanssinopetukseen, jossa opetellaan valmista liikemateriaalia opettajan mallin mukaan (Eddy 2016, 190). Sen lisäksi, että tanssitunnin tavoite on kutsua lapsi harjoittelemaan liikunnallisia taitoja ja sosiaalisia taitoja yhteisessä toiminnassa, tarjoaa somaattinen lähestyminen aivan erityisen kutsun oman kehollisen kokemuksen tiedostamiseen. Suunnitellessani Päikyn tanssitunteja pohdin tapoja viitoittaa tietä kohti tällaista kehollisen kokemuksen tiedostamista. Päädyn kokeilemaan erilaisia hengitysharjoituksia sekä oman ja toisen kehon kosketukseen pohjaavia harjoitteita. Tutkimme ja keskustelemme lasten kanssa myös anatomisesta rakenteestamme – selkärangasta, häntäluusta tai lapaluista, ihosta ja pompottavasta sydäimestä. Päätän myös pitää tanssiharjoitteet improvisaatiopohjaisina, jolloin mielikuvien ja väljien ohjeiden kautta pyrin kutsumaan esiin jokaisen osallistujan oman tanssin ja kokemuksen siitä.

Tanssituntien aktiivisessa tapahtumisessa pyrin löytämään sellaisia hetkiä, joissa havaintomme palaa kehon sisäiseen olotilaan, vaikka kysymällä ovatko varpaat kylmät vai lämpimät ennen Nimitanssia, tai miltä ”puunrunon” sisällä kuulosti Puumeditaation jälkeen. Nuo hetket ovat usein välähdyksenomaisia seisahduksia ja lyhyitä reflektion hetkiä muuten kuplivassa ja sihisevässä toiminnan pauhussa. Huomaan, että en voi odottaa lasten uppoutuvan kovinkaan pitkiksi ajoiksi oman sisäisen kehontietoisuutensa tarkkailuun, kuten esimerkiksi aikuisten somaattisessa työskentelyssä on usein tapana. Toisaalta pohdin, voisiko somaattinen, oman kehon kokemuksen kuunteluun rohkaiseva pedagoginen asenne lasten tanssipedagogiikassa ilmetä myös muunlaisena kuin kontemplatiivisena, hitaan tunnustelun laatuna. Pohdin voisiko se ilmetä Nimitanssin rytmisissä taputuksissa, jotka väreilevät lattian kautta jokaisen piirissä istujan kehoon, tai vapaudessa keksiä oma tulkinta yhteisessä tanssissa, toisin sanoen improvisatoristen tehtävänantojen kautta. Koen lasten huomion ja kiinnostuksen kirkastuvan myös silloin, kun keskustelemme kehon anatomisesta rakenteesta, kuten vaikka selkärangasta, samalla, kun lapset löytävät oman rankansa liikkeen pyöristellen, taivutellen ja korkkiruuville kiertyen. Vaikka jokainen tunnusteleekin omaa luista rakennettaan, samanaikaisesti kaikki me salissa olevat jaamme yhteisen tietoisuuden siitä, että meillä kaikilla on selkäranka.

Collianderin ja Anttilan mukaan lasten arkea kehystävät usein monenlaiset liikkumiseen ja kehollisuuteen kohdistuvat mallit ja rajoitukset, jotka sisäistyvät ja näin vaikuttavat lapsen toimintaan ja osallistumiseen sosiaalisessa ja materiaalisessa maailmassa. Keholliset rajoitukset voivat heidän mukaansa jopa kaventaa lapsen luovan ilmaisun ja ajattelun kehitystä. (Colliander ja Anttila 2022, 261.) Kokemuksessani edellä kuvatut esimerkit somaattisesta harjoittamisesta lasten tanssin kontekstissa antavat mahdollisuuden lapsille hetkeksi irtaantua ulkoisten mallien, vaatimusten, aikataulujen, sääntöjen ja rajoitusten rautakehikosta löytämään tila ja aika, jossa tanssia vapaasti ja kokonaisvaltaisesti – tarttuen tanssiin hetkessä ja luottaen omaan kehoonsa. Uskoisin, että somaattinen lähestyminen tanssinopetukseen voi kannustaa lapsia suuntaamaan huomionsa omaan keholliseen kokemukseensa myös tanssimisen ulkopuolella ja sitä kautta rohkaista heitä toimimaan maailmassa luottaen kehollisuuteensa ja kykyynsä ilmaista itseään.

Tutustumis- ja suunnittelukäynnillä Pääkyssä keskustelemme myös opettajien ja päiväkodin muun henkilökunnan suhteesta tanssiin, joka usein koetaan haastavaksi. Opettajat mainitsevat jonkinlaisen riittämättömyyden tunteen, jonka tulkitaisin mahdollisesti liittyvän ennakko-oletukseen siitä, että tanssin pitäisi olla ennen kaikkea teknistä taituruutta (työpäiväkirja 19.10.2021). Ymmärrän tämän, sillä omassa tanssihistoriassani kokemus taiteen ja tanssin eksklusiivisuudesta on myös ollut läsnä, niin balettioppilaitoksissa, kuin tanssin opiskelijana minulle uudessa ja vieraassa kulttuurissa. Esimerkiksi kysymykset siitä, kuulunko joukkoon ja onko minulla oikeus osallistua tietyn tanssilajin alakulttuuriin, ovat seuranneet minua ja vaikuttaneet voimakkaasti osallistumiseeni ja identiteettiini tanssijana.

Kokemukseni tanssinopettajana on puolestaan muodostunut suurilta osin tanssioppilaitoksissa valikoituneen ja tanssista kiinnostuneen oppilasjoukon parissa. Tässä ympäristössä olen huomannut, että vuosi toisensa perään tanssiharrastuksen pariin hakeutuu ainoastaan pieni, etuoikeutettu ja pääosin tyttöoletetuista koostuva ryhmä lapsia ja nuoria. Kärjistäen sanottuna kokemukseni on ollut se, että tanssista on tullut harvojen ja valittujen etuoikeus, johon tietyn kehonrakenteen omaava, fyysisesti lahjakas lapsi ohjataan, jotta häntä voidaan valmentaa tanssin ammattilaisuutta tai asiantuntijuutta kohti. Vaikuttaa siis siltä, että lapset ja nuoret ovat hyvin eriarvoisessa asemassa mahdollisuuksissaan päästä tanssinopiskelun pariin. Suomessa viime vuonna päättynyt taiteita ja taidekasvatusta tasa-arvon näkökulmasta tutkinut ArtsEqual-tutkimushanke (2015–2021), tukee olettamustani. Tutkimuksen mukaan, vaikka Suomessa on laaja taideoppilaitosten verkosto, vain noin 12 prosenttia suomalaisista lapsista osallistuu taiteen perusopetukseen. Tutkimustulokset osoittavat myös, että taideopetukseen osallistuminen on sukupuolen mukaan epätasapainoista ja että jopa 90 prosenttia tanssia opiskelevista lapsista ja nuorista on tyttöjä. (ArtsEqual 2017.)

Tutkimustiedossa, omissa kokemuksissani ja Pääkyn henkilökunnan kokemuksissa tanssista kaikuvat saavutettavuuden haasteet ovat mielestäni kaikki kietoutuneet yhteen. Ulossulkevia mekanismeja tanssitaiteen ja tanssipedagogiikan kentillä on useita, ja ne värittävät kokemustamme tanssimisestä monissa elämämme vaiheissa ja saattavat vaikeuttaa toimijuuden kokemustamme tanssin alalla. Tanssinopettaja Katri Nirhamo kirjoittaa: ”Tanssikasvatuksen tavoite on, että jokainen lapsi löytää omien

tanssikokemustensa ja -elämystensä kautta oman kehollisuutensa ja oman tapansa tanssia sekä luoda, katsoa ja arvioida tanssia.” (Nirhamo 2010, 27.) Yhdyn tähän tavoitteeseen ja uskoisin, että se, miten määrittelemme tanssin, mitä kutsumme tanssiksi sekä miten ja minkälaisissa ympäristöissä tanssia opetamme, vaikuttaa oleellisesti tämän tavoitteen toteutumiseen.

Olen kokenut työssäni tanssin harrastajien parissa tanssitaiteen ja tanssipedagogiikan potentiaalin moniulotteista oppimista tuottavana, keholliseen kokemukseen herkistävänä, itsetuntoa vahvistavana, sekä yhteisöllisyyttä tukevana toimintana. Olen myös kokenut, että tanssi kovin usein typistyy teknisen taituruuden tai esteettisen muodon suorittamiseksi. En tällä tarkoita, etteikö tanssiin myös kuuluisi virtuositeettia hiova aspekti ja esteettinen tarkkuus, joka muotoutuu erilaisiksi tanssin tyylilajeiksi ja taiteellisiksi teoksiksi, mutta pedagogina koen tanssin määrittelyn liian usein puristuvan ainoastaan näiden muotoseikkojen keskiöön sulkien näin ulos osallistujiansa moninaiset kehot, äänet sekä taiteelliset ja kulttuuriset näkemykset. Näiden kokemusten pohjalta toivoisin, että tanssi määriteltäisiin laaja-alaisena kehollisena toimintana jokaisen omista lähtökohdista käsin, jolloin mahdollisimman moni saisi mahdollisuuden päästä osalliseksi tanssimisen eheyttävästä potentiaalista. Toiveeni ohjaamana ehdotan, että tanssimisen tavoitteet Päikyssä kiinnittyisivät jokaisen oman kehollisen kokemuksen tutkimiseen yhteisessä toiminnassamme. Pohdin, miten somaattinen lähestyminen pedagogisesti saattaisi tukea tätä tavoitetta. Sen sijaan, että tanssi määrittyisi pääosin ulospäin näkyvän liikkeen kautta, haluan painottaa tanssia erityisesti ensimmäisen persoonan kehollisessa kokemuksessa syntyvänä toimintana. Tämä kiteytyy työpäiväkirjamerkintääni ”hengityskin voi olla tanssia” (työpäiväkirja 19.10.2021).

Entä miten tanssin laaja-alainen ja omaan kokemukseen kytkeytyvä määrittely onnistuu käytännön toiminnassani? Nimitanssissa on melko vankka rakenne: piirimme muoto salin keskellä lattialla, lauluni rytmi ja sanat, jotka sisältävät tanssimisen ohjeet, ovat hyvinkin opettajajohtoiset. Välillä mietinkin, onko Nimitanssi tunnin aloituksena minulle opettajana pelkkä perinteen tuoma rasite, tai totuttu rutiini. Onko sen merkitys elävä ja dynaaminen juuri tässä opetustilanteessa ja antaako se lapselle mahdollisuuden oman kehollisuutensa löytämiseen sen sijaan, että hän ainoastaan toteuttaa opettajan määrittelemiä ”askeleita”? Toisaalta Päikyn lasten kanssa tanssiessa tulen tutun

harjoitteen kehyksissä erityisen tietoiseksi moninaisista tekemisen tavoista. Lapset näyttävät minulle, että välillä kasvaminen on kutistumista ja kutistuminen kasvamista. Toiminnallaan he osoittavat, että piirin ympäri voi kyllä kulkea juosten, mutta välillä laulun rytmin on hidastuttava ja venyttävä, jotta tanssija ehtii piirin ympäri pepulla liukuen. Havainnoidessani lasten moninaisia tulkintoja ja tekemisen tapoja tulen tietoiseksi pedagogisesta vastuustani – jatkuvasta tasapainottelusta toisaalta kuunnella ja kutsua esiin näitä tulkintoja, toisaalta parhaani mukaan pitää yhteinen toimintamme käynnissä. Toiveeni on, että Nimitanssissa ohjeistus olisi tarpeeksi kevyttä ja väljää jokaisen tanssia omalla tavallaan, mutta samalla omassa tanssimisessaan tuntea myös olevansa osa jotain suurempaa, yhteistä kokonaisuutta.

3.4. Turva, orientaatio, mukavuus, kiinnittyminen, uteliaisuus, toimijuus

Nimitanssin selkeäräjäinen ennustettavuus ja harjoitteen toisto jokaisen tunnin alussa luovat tuttuuden kokemuksen, jossa havaitsen olevan lapsille jotain oleellisen tärkeää. Kirjoitan työpäiväkirjaani: ”Lapset alkoivat heti muistella, että mitä tehdään ekaks ja mitä sitten. Kaikki olivat täysillä mukana Nimitanssissa.” (työpäiväkirja 13.1.2022.) Tulkitsen Nimitanssin toiston luovan tuttuutta, tuttuuden luovan tunnistamisen kokemuksen, josta puolestaan kumpuavat lasten tekemisessä näkyvät nautinto, ilo, rauha ja into.

Pohdintani somatiikan läsnäolosta pedagogisessa praktiikassani johdattaa minut haastattelemaan somaattista liikekouluttaja ja -terapeutti Satu Palokangasta aiheesta. Keskustelussamme, jonka lähtökohtiin ja sisältöön palaan myös alaluvuissa 3.5. ja 4.2., Palokangas nimeää turvan ja mukavuuden somaattisen työskentelyn perustaviksi lähtökohdiksi, joista kiinnittyminen, uteliaisuus ja toimijuus voivat nousta (Palokangas 2022). Hän viittaa näihin termeihin mm. osana Body-Mind Centering -somaattiseen menetelmään (BMC) perustuvan Infant Developmental Movement Education -koulutusohjelman (IDME) perusteita, joiden kontekstista ne juontuvat hänen omaan työskentelyynsä somaattisena liikekouluttajana ja -terapeuttina. IDME-työskentely tapahtuu vauvojen parissa, joka tuo Palokankaalle kysymyksen turvasta ja mukavuudesta hyvin konkreettisesti, kehollisesti ilmi, kun työskentelyyn ei liity kokemuksen sanallistamisen mahdollisuutta. Vaikka IDME-työskentely painottuukin vauvaikäisten ihmisten kanssa työskentelyyn, Palokankaalle turvan ja mukavuuden kokemukset ovat

jatkuvasti ihmisen elämässä läsnä olevia tekijöitä. Hän painottaa keskustelussamme turvasta ja mukavuudesta sitä, että kyse ei ole jonkinlaisesta absoluuttisen kokemuksen saavuttamiseen pyrkimisestä, vaan jatkumosta: tärkeää on kysyä, onko kokemuksesi ”tarpeeksi” mukava tai turvallinen ja miten voit löytää esimerkiksi turvan kokemuksen uudelleen tässä tilanteessa ja tässä hetkessä. (Palokangas 2022.)

Infant Developmental Movement -kouluttajat Sarah Barnaby ja Amy Matthews (2020) painottavat myös turvan määrittelyä subjektiivisena, henkilön kokemukseen pohjaavana tilana. He kytkevät myös orientaation kokemuksen turvan kokemukseen. Orientaatio Barnabyn ja Matthewsien mukaan tarkoittaa lähinnä henkilön kokemusta suhteessa tilaan ja painovoimaan. Orientaation kokemuksen tukeminen auttaa henkilöä tulemaan tietoisiksi itsestään suhteessa ympäristöönsä ja ennakoimaan kehollista läsnäoloaan ja toimintaansa tilassa. Turvan ja orientaation kokemus muodostaa pohjan mukavuuden kokemukselle nousta. Mukavuus puolestaan edesauttaa kiinnittymisen kokemusta, eli mahdollisuutta olla suhteessa esimerkiksi omaan kehoon, toiseen, toisen kosketukseen, ympäristöön tai vaikka ympäröivään kulttuuriin. Uteliaisuus, joka herättää toimijuuden tutkia, kokeilla ja oppia voi siis BMC-pohjaisen somaattisen harjoittamisen mukaan syntyä vain perustavanlaatuiselle ja keholliselle kokemukselle turvasta, orientaatiosta, mukavuudesta ja kiinnittymisestä. (Barnaby ja Matthews 2020.)

Yllä käsitellyt termit eivät ole vain ominaisia somaattiselle työskentelylle, vaan tulevat myös esille esimerkiksi Opetushallituksen uusimmissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) keskeisinä kasvatuksen osatekijöinä ja oppimisen mahdollistajina. Mm. perusteiden oppimiskäsityksessä mainitaan lapsi aktiivisena toimijana sekä uteliaana oppijana, jonka hyvinvointi, turva, yhteisöön kuuluminen ja osallisuus ovat merkittäviä tekijöitä lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa (Opetushallitus 2022, 17–18). Vaikkakin hieman eri sanamuodoin esitettynä vaikuttaa siltä, että kyse on samoista ilmiöistä. Mielestäni somaattisen näkökulman erityisyys piilee kuitenkin siinä, että turvan, orientaation, mukavuuden, kiinnittymisen, uteliaisuuden ja toimijuuden kokemukset ovat tässä kontekstissa nimenomaan kiinnittyneet keholliseen kokemukseen, konkreettisesti ja materiaalisesti maailmassa olevana. Kun käsittelemme turvan tai mukavuuden kokemusta somaattisessa työskentelyssä, sen etsiminen kytkeytyy esimerkiksi hermostomme kudoksiin tai nesteidemme kiertoon ja sen löytyminen tuntuu

ihomme pinnassa tai pulssimme tahdissa. Turvan kokemusta saatetaan etsiä vaikkapa opettajan kosketuksen avulla tai mukavampaa istuma-asentoa kokeillen. Kun taas keskitämme huomiomme orientaation kokemukseen, tulemme konkreettisesti tietoisiksi suhteestamme painovoimaan joko esimerkiksi antautuen sille maatesamme lattialla tai työntäessämme itseämme lattiasta ylöspäin painovoimaa vastustaen. Koen, että somaattisista menetelmistä vaikuttanut tanssinopetus saattaisi olla merkityksellinen tapa tukea lapsen kehollista ja sitä kautta kokonaisvaltaista kokemusta turvasta, orientaatiosta ja mukavuudesta. Uskoisin myös, että ajan ja tilan antaminen tanssinopetuksessa edellä manituille kolmelle peruslähtökohdalle, mahdollistaisi kiinnittymisen, uteliaisuuden ja lopulta toimijuuden syntyminen niinkin, että ne eivät rajoittuisi ainoastaan tanssitunnin kontekstiin, vaan levittäytyisivät lapsen yleiseen kokemukseen itsestään ihmisenä, oppijana ja yhteisön jäsenenä.

Kun tanssimme lasten kanssa Päikyssä, Nimitanssi antaa meille tutun kontekstin, jonka huomaan tukevan turvan kokemusta ja orientaatiota tulevaan. Iloinen, hällisevä keskustelu ja muistelu ennen tunnin alkua siitä, mitä tehdään ensiksi ja mitä sitten tapahtuu, tukee olettamustani (työpäiväkirja 13.1.2022). Nimitanssin alkaessa tunnelma on yleensä välitön ja kaikki istuvat rennosti. Istumme piirissä, jossa voin nähdä jokaisen lapsen ja aistia kunkin kehollisen olotilan ja valmiuden osallistua tanssiin. Tässä tilallisessa orientaatioissa on mahdollista huomata lapsi, jonka silmät kääntyvät sisäänpäin, kun oma vuoro osuu kohdalle. Voinko opettajana tarjota tälle lapselle ennakoivan hymyn, tai ehdottaa hänelle pariaksi vierustoveria, jonka kanssa uskaltaa lähteä tanssimaan? Yritän kannustaa, joskus jopa hellästi puskea, jos näyttää siltä, että tanssija epäröi, mutta hartioissa kuplii uteliaisuus. Yritän olla kommentoimatta tai vertailematta ja säilyttää avoimet tekemisen tavat. Teen parhaani, että malttaisin kuunnella, katsoa, hengittää mukana. Muistutan itselleni, että näen ja keskityn vain siihen mikä tehtiin, en siihen, mikä jäi tekemättä. Joskus kosketus saattaa auttaa, ja ehkä voin muuttaa suunnitelmaa myös lennossa. Välillä tuntuu kannustusyrityksistäni huolimatta siltä, että lapsi ujostelee ja näyttää kokevan Nimitanssin vaivaannuttavana. Satu Palokangas muistuttaa keskustelussamme, että opettajana en koskaan voi tietää toisen kokemusta, voin vain yrittää aistia sen. Se, että minulla on intentio turvan ja mukavuuden huomioimiseksi pedagogisessa tilanteessa riittää. (Palokangas 2022.)

Eräänä tammikuun päivänä Päikyssä pieni tanssija epäröi Nimitanssiin lähtöä, joten otan häntä kädestä kiinni ja lähdemme kiertämään piiriä yhdessä. Kun itse kiihdytän juoksuun, tunnen kätemme yhteyden kiristyvän ja huomaan lapsen jarruttavan kulkuaan. ”Ei, kun mennään näin”, hän tuntuu sanovan liikkeellään. Hidastan kulkuaani ja lauluni tahtia, vaihdan kävelyyn, ja etenemme omalle paikalle hitaasti yhdessä. Jälkeenpäin olen iloinen, etten ollut raahannut lasta väkisin omaan tahtiini. Pohdin, oliko lapsi aistinut muutoksen. Ainakin hän oli halukkaasti osallistunut lopputunnin toimintaan, joka viestii turvan ja mukavuuden kokemuksen olemassaolosta ehkä palautumisesta, jos se hetkellisesti olikin ollut kadoksissa. Opetusharjoitteluni ohjaaja, tanssinopettaja Tuire Colliander, joka oli ollut katsomassa tuntiani, oli huomannut tapahtuman ja kuvasi sitä yhdessä tekemiseksi ja ”lapsen kokoisen toimijuuden tilan löytämiseksi” (työpäiväkirja 26.1.2022). Koen iloa tapahtumasta vielä pitkään. Tunnen, että olen onnistunut tukemaan lapsen toimijuutta keholliseen dialogiin antautumalla ja näin löytänyt jonkin äärettömän yksinkertaisen kuuntelun ja yhteydessä olemisen tavan, joka samalla pakenee sanojen saavuttamattomiin.

*”Pikkuveli säpsähti ja irrotti korvansa laudoista.
Jostain pyrähti punakylkirastas ja pikkuveljen sydän läpätti
kuin sekin olisi ollut rastas
räpiköimässä hänen rintansa luisessa häkissä.”*

(Matias Riikonen, Matara)

3.5. Somatiikan juurakko kietoutuu praktiikkani kudoksiin

Tanssin määrittely ensimmäisen persoonan kokemuksen kautta kiinnittyy somatiikan tieteenalaan, joka on viimeisten vuosikymmenten ajan vaikuttanut voimakkaasti erityisesti nykytanssin ja tanssipedagogiikan arvomaailmaan ja käytäntöihin. Tanssija-tutkija Leena Rouhiaisen mukaan somatiikka -termin otti ensimmäisenä käyttöönsä yhdysvaltalainen filosofi ja liiketerapeutti Thomas Hanna (1928–1990), joka 1970- ja 80-luvuille ajoittuneissa artikkeleissaan määritteli ”soma” -termin tarkoittamaan kehoa sellaisena, kuin se näyttäytyy ensimmäisen persoonan sisäisestä havainnosta käsin (Rouhiainen 2006, 13). Rouhiainen kiteyttää Hannan ajatuksia kirjoittaen: ”Soma on siis eletty keho, tai ainakin proprioceptorien, siis sisäaistien, tuottamia liikeaistimuksia ja -

tuntemuksia koskeva ulottuvuus” (2006, 13). Timo Klemola tarkentaa mm. Merleau-Pontyn viitaten, että toisin kuin ulkoapäin tarkasteltu ns. objektikeho, eletty keho on se, mikä on läsnä sisäisessä kokemuksessamme oman elämämme perustana ja kannattelijana. Eletty keho avautuu meille kehontietoisuutenamme, joka säilyy kokemuksessamme, vaikka kaikki ulkoiset aistikanavamme sulkeutuisivat. (Klemola 2004, 77–78.)

Vaikka Hanna yleisti somatiikka -termin käytön, somatiikan juuret voidaan katsoa ulottuvan jo yli sadan vuoden taakse Keski- ja Pohjois-Eurooppaan sekä Yhdysvaltoihin, jolloin somatiikan pioneerit kuten Frederick Matthias Alexander, Rudolf Laban ja Émile Jaques-Dalcroze loivat keholliset ja liikkeelliset menetelmänsä usein itsensä parantamisen motivoimina (Rouhiainen 2006, 23). Somatiikan kenttä kehittyi laajana ja hajanaisena, kun 1930–1970-luvuilla yksittäisiä menetelmiä kehitettiin eteenpäin edellä mainitsemieni pioneerien oppilaiden toimesta. Rouhiainen kirjoittaa: ”Yleisimmällä tasolla somatiikkaa on siis luonnehdittu kehollisen tutkimuksen alueena, johon liittyy erilaisia kehotyön menetelmiä. Näin somatiikkaa on pyritty määrittelemään käsitteenä, ja sen tutkimusalueena on pidetty kehon välityksellä avautuvia näkökulmia niin itseyyteen, toiseen kuin yhteiskuntaankin.” (2006, 16.)

Martha Eddyn mukaan somatiikan parissa toimitaan etupäässä kolmella taholla: vaihtoehtoisessa terveydenhuollossa, psyko-fyysisesti orientoituneessa psykologiassa, ja tanssimaailmassa. Esimerkkejä somaattisista menetelmistä ovat mm. Alexander-tekniikka, Feldenkraismenetelmä, Body-Mind Centering ja Bartenieff Fundamentals. (Rouhiainen 2006, 16.) Tärkeää on myös todeta, että somaattisia menetelmiä tai erilaisia vaihtoehtoisia kehoterapioita on perinteisesti harjoitettu ja kehitetty ennen kaikkea yksityisellä sektorilla yksittäisten yrittäjien ja yksityisten koulujen toimesta. Viime vuosikymmeninä somaattiset menetelmät ovat kuitenkin yleistyneet myös varsinkin tanssitaiteen korkeakoulutuksessa. Rouhiainen kiteyttää:

Tanssin kannalta mielenkiintoista on, että etenkin nykytanssin piirissä sekä somatiikkaan kietoutuva holistisuutta, kokemusta ja kehollisuutta kunnioittava asenne että erilaisiin somaattisiin menetelmiin liittyvät harjoitteet ja periaatteet ovat alkaneet muovata niin taiteellisia prosesseja kuin pedagogista työtäkin. Prosessinomaiset, kokemukselliseen kehoon ja sen hiljaiseen tietoon kiinnittyvät sekä tanssijan subjektiivista perspektiiviä ja toimijuutta kunnioittavat lähestymistavat tanssin luomiseen ja opettamiseen ovat yhä yleisempiä. Nykytanssia siis leimaa jonkinlainen

somaattisuus. Ehkä voimme kohta puhua somaattisesta käänteestä nykytanssin piirissä. (2006, 27.)

Myös Eddy kirjoittaa, että somaattinen pedagogiikka on kehittynyt oleellisesti käytännön toiminnassa nimenomaan tanssitaiteen kentällä (Eddy 2016, 33). Vaikuttaisi siis siltä, että tanssin ja pedagogiikan risteymään avautuu jokin erityinen alue, johon somaattinen harjoittaminen juurtuu ja josta sillä on mahdollisuus levittäytyä kokonaisvaltaisuutta ja kehollista kokemusta painottavaan pedagogiseen teoriaan ja käytäntöihin.

Omissa tanssiopinnoissani niin yliopistossa kuin ammattikentälläkin olen saanut mahdollisuuden opiskella useita somaattisia menetelmiä kuten Alexander-tekniikkaa, Feldenkreismenetelmää ja kontakti-improvisaatiota, joka myös voidaan katsoa somatiikan kenttään kuuluvaksi tanssin muodoksi. Syvimmälle olen sukeltanut opiskelemaan Bartenieff Fundamentals -menetelmää (BF), jonka alun alkaen kehitti Irmgard Bartenieff (1901–1980) sekä Bonnie Bainbridge Cohenin perustamaa Body-Mind Centering -menetelmää (BMC). Opintoni näissä menetelmissä ovat tapahtuneet niin tanssin alan yliopisto-opinnoissani kuin erilaisissa yksityisissä työpajoissa ja kursseilla. Katson opiskelleeni somaattisia menetelmiä myös työskennellessäni tanssijana useiden tanssitaiteilijoiden ja koreografien kanssa, jotka ovat käyttäneet somaattisia menetelmiä taiteellisen työskentelynsä prosessissa. Tanssiminen ja tanssin opiskelu somaattisiin menetelmiin pohjaten on ollut minulle singulaarinen kokemus, jota koen vaikeaksi verrata mihinkään muuhun oppimiskokemukseen. Sen väkevä kokonaisvaltaisuus on pysäyttänyt minut ja uskon, että tämä liittyy kehollisen kokemuksen ja eräänlaisen narratiivisuuden yhteen kietoutuneisuuteen. Usein somaattisten tanssituntien keskiössä ovat kehon sisäisen avaruuden kuuntelu, kosketuksen kautta työskentely sekä samanaikaisesti opettajan puheen kautta tulvivat mielikuvat, jotka saattavat esimerkiksi käsitellä kehon anatomisia rakenteita, energeettisiä yhteyksiä tai liikkeen laadullista olemusta. Koen, että somaattisen liiketyöskentelyn tuloksena kertynyt tieto on hyvin erityistä laadultaan. Se palautuu ja kiinnittyy muistoon kehollisesta kokemuksesta, tilasta, ajasta, opettajista, toisista kanssatanssijoista, jopa hajuista. Tunnen, että tällä tiedolla on syvät ja ulottuvat juuret ja että se on koko ajan prosessissa olevaa, muuntuvaa, syventyvää tietoiseksi tulemistä. Somaattisen harjoittamisen kautta syntyvä tieto ikään kuin syntyy uudelleen, kun

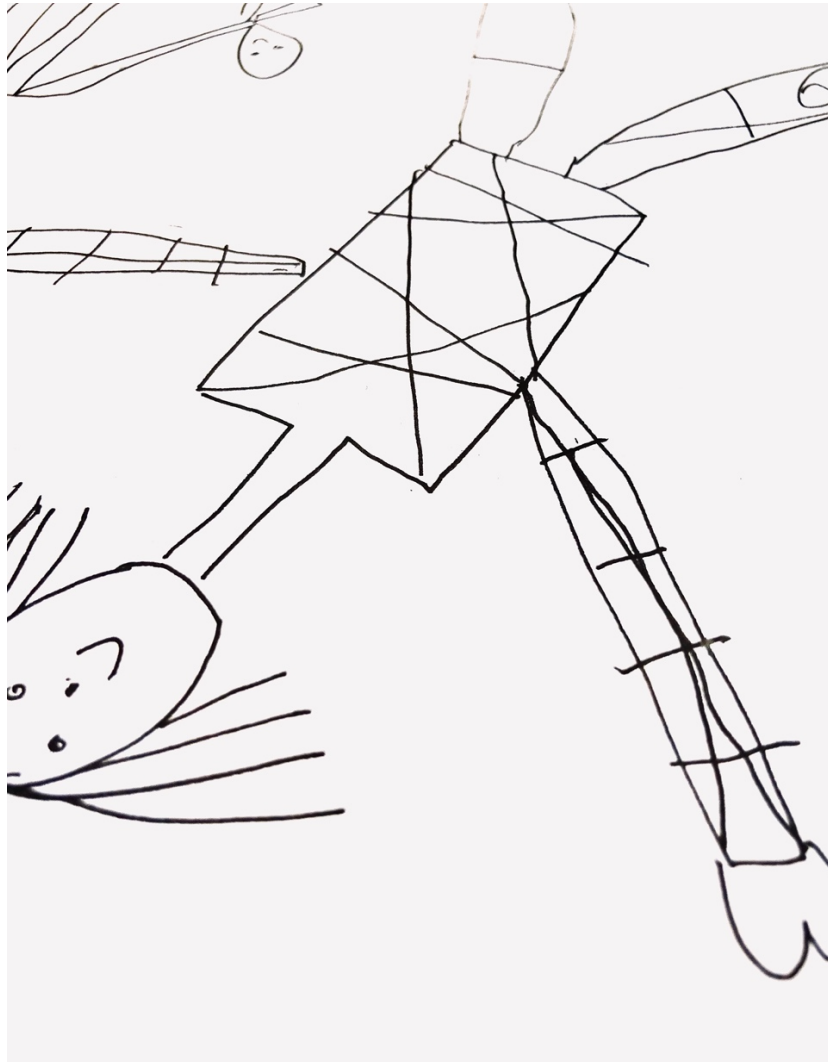
palautan harjoittamisen muiston kehooni joko tanssiessani ja jopa tässä kirjoittamisen prosessissani.

Tanssinopettajan maisteriopinnoissani Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa somatiikka on ollut läsnä useilla kursseilla ja koen, että somaattisen työskentelyn kaiku on kuulunut myös koulutusohjelmamme kokemuksellisuutta, moniaistisuutta, kokonaisvaltaisuutta ja dialogisuutta painottavassa opiskelun tavassa ja sisällössä. Minulle erityisen merkitykselliset somatiikan alan kurssit opintojeni aikana olivat somaattisen liikekouluttaja ja -terapeutti Satu Palokankaan Body-Mind Centering -menetelmään pohjaavat kurssit: Nestemäinen ruumis kesällä 2021 ja Kokemuksellinen anatomia ja kriittinen somatiikka talvella 2021. Kursseista innostuneena pyysin saada mahdollisuuden jatkaa keskustelua Sadun kanssa helmikuussa 2022 haastattelun tiimoilta. Sadun yli 25 vuoden kokemus somatiikan opettamisesta BF- ja BMC-menetelmiin pohjaten antaa hänelle syväluotaavan näkökulman somatiikan kenttään niin historiallisesti, sisällöllisesti kuin pedagogisestikin. Käytän keskusteluumme aineistona tässä tutkielmassa yrittäessäni kartoittaa somatiikan laajaa kenttää ja määritellä miten se vaikuttaa omaan taidepedagogiseen työhöni päiväkodissa tämän tutkielman kontekstissa. Haastattelun materiaalin tuominen osaksi tutkielmaani myös omalta osaltaan ilmentää somatiikan kentän kehkeytymistä kehollisen vuorovaikutuksen, läsnäolon ja jaettujen kokemusten tieteenä ja taiteena. Palokangas sanoo: ”Kun opetan, minulla on usein kokemus, että en ole tässä yksin” (Palokangas 2022). Hän jatkaa viitaten siihen, että somaattisia menetelmiä on vuosikymmeniä kehitetty eteenpäin monen ihmisen (joista useimmat naisoletettuja) jatkumossa. Ruumiillinen kokemus tästä Palokankaan kutsumasta maternaalisesta jatkumosta somatiikan ytimessä on hänelle lohduttava ja vapauttava, omaan kehoon ja siitä nousevaan tietoon luottamisen kokemus, joka syntyy työskentelyn hetkessä ryhmän keskuudessa ja kannattelemana. Somatiikka juurtuu tähän harjoittajiensa yhdessä luomaan keholliseen yhteyteen ja siitä kumpuavaan viisauteen. Palokangas kokee tärkeäksi vastuukseen nimetä tekijät ja kartoittaa polut, joita somatiikan laajassa maastossa risteilee.

3.6. Somaattinen itseys tanssipedagogisen toiminnan tavoitteena

Nimitanssin auki taittelu keuhkorakkulamethodin avulla paljastaa praktiikastani useita ulottuvuuksia. Opettajuuteni aikakerrosten tarkastelu kirkastaa pedagogisia arvojani sekä kutsuu esiin toivon potentiaalin kytkeytyneenä lapsuuden, tanssin ja kasvatuksen risteymiin. Käytännön toiminnassa Nimitanssi tuo esiin kysymyksen tanssin inkluusiivisesta määrittelystä kaikille kuuluvana laaja-alaisena taiteellisena toimintana, johon jokaisella on mahdollisuus osallistua esimerkiksi varhaiskasvatuksen kontekstissa sekä oman kehollisen kokemuksensa johdattamana, sitä kuunnellen ja arvostaen. Koen, että juuri tässä kehon kokemuksen arvostamisessa piilee erityinen eheyden potentiaali, jota somaattinen lähestyminen tanssin opetuksessa tukee. Tanssitaiteen professori Rebecca Enghauserin (2007) mukaan tanssinopettajan tehtävä on kutsua oppilasta oman kehonsa kuuntelemisen äärelle. Tällöin tanssiminen ei kiinnity ainoastaan ulkoiseen muotoon tai kehon objektivoimiseen liikkeen tuottajana, jonkinlaisena instrumenttina, vaan tanssijan eletty kokemus tanssista nousee keskiöön. Enghauser ehdottaa tällaisessa lähestymisessä tanssinopetukseen somaattisen itseyden käsitettä (engl. somatic authority), jonka tulkitsen tarkoittavan eräänlaista kehollista itsemääräämisoikeutta, integriteettiä ja eheyttä sekä luottamuksen kokemusta omasta kehosta nousevaan tietoon. Uskoisin, että somaattisen itseyden huomioiminen ja vahvistaminen tanssin opetuksessa voimistaa hallinnan kokemusta ja sitä kautta tukee toimijuuden syntymistä. Enghauserin mukaan somaattinen itseys mahdollistaa myös yhteyden kokemuksen oman kehomme ja maailmaan välillä (2007, 87). Seuraavassa luvussa avaudun somaattisen harjoittamisen keskiöstä tarkastelemaan kehollista maailmaan kytkeytyneisyyttämme ojentumalla kohti ekosomaattista maailmakuvaa sekä uusmateriaalisiin teorioihin kiinnittyvää ihmiskäsitystä.

4. MERITÄHTI-KIVI-MUSTEKALA



piirros: Lilli 6-v.
valokuva: Victor Kraatz

Tässä tutkielmani luvussa tarkastelen tanssipedagogista praktiikkaani päiväkodissa Meritähti-kivi-mustekala -nimisen harjoitteen näkökulmasta. Harjoitteen auki taittelu keuhkorakkulakartalle johdattaa minut ensin kaivautumaan entistä syvemmälle somaattisen harjoittamisen ytimeen ja erityisesti kehityksellisten liikemallien teoriaan, joka paikantaa kehon sisäisiä yhteyksiä, mutta samalla johdattaa minua kohti kehollisuuden ajallisia ja planetaarisia kytköksiä. Tanssiminen yhteydessä olemisen praktiikkana kuljettaa minua kohti ekosomaattista kehon- ja maailmankuvaa, joka avautuu somatiikan keskiöstä kohti maailmaan kiinnittyvää, yhteyksiä etsivää ja prosessikeskeistä olemisen ja tanssimisen tapaa. Pohdin ekosomaattisen tanssipedagogiikan olemusta praktiikkani näkökulmasta ja kurkotan yhä laajemmalle

kohti uusmateriaalisiin teorioihin nojaavaa ihmiskäsitystä. Erityisesti kiinnityn läpäisevän kehollisuuden käsitteeseen (Alaimo 2008, 2010) ja pohdin sen ilmenemistä käytännön pedagogiikassani ja kokemuksessani tanssimisesta.

4.1. Kehitykselliset liikemallit yhteydessä olemisen perustana

Tanssituntieni rakenne Päikyssä noudattaa löyhästi ”meri – maa – ilma” -suunnitelmaa, jonka kuvailin lyhyesti tutkielman 2. luvussa. Tämä tarkoittaa sitä, että tunnin alkupuolen vietämme ”merenpohjassa” Meritähti-kivi-mustekala-harjoitteen parissa. Tässä harjoitteessa on pohjimmiltaan kyse keskustan ja ääripäiden suhteesta: koko kehon liikkeestä keskustaa kohti ja siitä pois päin, kasvamisesta ja kutistumisesta, laajentumisesta ja supistumisesta. Tanssiessa ohjeistan lapsia kuvittelemaan hiekkaisen merenpohjan, jossa he löytävät oman tilansa ja jossa he sallivat kehonsa antautua painovoimalle. Oman tilan löytäminen, oman kinesfäärin hahmottaminen, ei aina tapahdu helposti. Yhä uudestaan pyydän lapsia ottamaan etäisyyttä kaverista tai seinästä. Olen yllättynekin siitä, miten haastavaa omien kehon rajojen hahmottaminen ja toisen tilan kunnioittaminen välillä saattaa olla.

Meritähti-harjoitteessa paikannetaan esimerkiksi kosketuksen avulla oma napa, keskusta, josta kuvitellaan aukeavan kuusi sakaraa. Sakarat ulottuvat kehon ääripisteisiin: kämmeniin, jalkapohjiin sekä päähän ja ”häntään” eli selkärangan alapäähän, häntäluuhun. Harjoite voi liikkua monella tavalla: välillä kasvetaan ja venytetään sakarat mahdollisimman laajalle ja leveälle navasta pois päin kurkottaen ja sen jälkeen kutistutaan pieneksi pyöreäksi kiveksi, jolloin tuodaan kaikki raajat ja pyöristetään selkärangan kaksi päätä napaa kohti. Joskus voidaan liikutella vain ääripäitä kuten sormenpäitä tai päätä eriyttäen liike vain yhteen tai kahteen sakaraan, välillä taas kokeillaan kaikkien kuuden sakaran yhtäaikaista, integroitua, pyyhkivää suhinaa lattiaa vasten. Harjoite voi edetä myös kasvamiseen ja kutistumiseen seisten tai tilassa liikkuen. Usein Päikyssä yhdistän sen myös hengitysharjoitukseen, jossa laajentuminen ja supistuminen tapahtuvat sisään- ja uloshengityksellä usein hengityspalloksi kutsumani lelun liikkeen tahdissa. Mustekala-osuudessa meritähden sakarat aktivoituvat mustekalan lonkeroiksi, jotka nyt painovoimaa vastustaen alkavat kurkotella ympäröivässä tilassa, vaikka kattoa kohti. Kun napa-keskusta painautuu lattiaa kohti ja kehon keskustan lihaksisto aktivoituu ja tukee

keskustaa, raajat, pää ja häntä voivat vapaasti kurkotella, kiemurrella ja löytää erilaisia reittejä kehoa ympäröivässä tilassa. Tässä osiossa harjoitetta ehdotan myös ajoittain selkärangan aktiivista tiedostamista esimerkiksi keskittymällä pää- tai häntä -lonkeron liikkeeseen. Päikyssä Meritähti -harjoitteeseen yhdistyy joka kerralla Rene Aubryn rauhallinen, helisevästi virtaava musiikki. Usein, jos se on tilassa mahdollista, muutan myös valotilanteen hämäämmäksi, joka puolestaan sävyttää tunnelman omasta mielestäni pehmeäksi, vähän salaperäiseksi ja upottavaksikin.

Meritähti-harjoite kiinnittyy somaattisista menetelmistä, erityisesti BF- ja BMC-menetelmistä, nousevaan kehityksellisten liikemallien teoriaan (engl. developmental movement patterns (BF) tai basic neurocellular patterns (BMC)). (ks. esim. Hackney 2002; Hartley 1995; Valkeemäki 2017) Bartenieff Fundamentals-menetelmän perustaja Irmgard Bartenieff kehitti teoriaa Rudolf Labanin työn ja ajattelun pohjalta ja mm. Bonnie Bainbridge Cohen ja Peggy Hackney ovat jäsentäneet ja edelleen kehittäneet kehityksellisten liikemallien teoriaa osaksi yhdessä ja osaksi tahoillaan. (Palokangas 2022.) Käytän tässä tutkielmassa Peggy Hackneyn (2002) jäsentelyä kyseisestä teoriasta kuvaillessani sen lyhyesti ja liittäessäni sen omaan Meritähti-praktiikkaani Päikyssä.

Somaattisessa työskentelyssä kehitykselliset liikemallit ajatellaan ikään kuin kehon yhteyksien peruskaavoiksi, jotka ovat kehollisen integraation ja toiminnallisuuden perusta. Ne ovat toiminnallisia liikeketjuja ja -tapahtumia, jotka ilmentävät kehollisia yhteyksiä ja jotka kehittyvät varhaisessa elämänvaiheessa vauvan liikkua kohdussa ja myöhemmin maailmassa aktiivisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. (Anttila 2013, 41–42.) Liikemallit rakentuvat primitiivisten refleksien pohjalta (ks. esim. Cohen 1997; Hartley 1995) ja pohjustavat liikkeitä, kuten vauvan kääntymistä mahalta selälleen, ryömimistä, konttaamista, seisomaan nousua ja lopulta kävelyä. Somaattisessa työskentelyssä on kokemuksellisesti todettu, että kehityksellisten liikemallien vahvistaminen ja uudelleenmallintaminen kehollisen työskentelyn kautta vaikuttaa eheyttävästi sekä henkilön sensomotorisiin että kognitiivisiin prosesseihin, jolloin liikemallien harjoittaminen missä tahansa elämänvaiheessa saattaa vahvistaa hyvinvointiamme ja kykyämme oppia sekä ilmaista itseämme (Anttila 2013; Eddy 2016, 190). Hackney jäsentää liikemallit kuuteen vaiheeseen, joissa edellinen pohjustaa seuraavaa. Nämä kuusi vaihetta ovat:

1. hengitys (breath)
2. keskus-ääreis-yhteys (core-distal connectivity)
3. pää-häntä-yhteys (head-tail connectivity)
4. yläkeho-alakeho-yhteys (upper-lower connectivity)
5. kehon puolten yhteys (body-half connectivity)
6. ristikkäinen yhteys (cross-lateral connectivity) (Hackney 2002, 13; Anttila 2013, 41)

Kehityksellisten liikemallien jatkumossa kaikuu oma kehityksellinen matkamme kohdusta nykyiseen keholliseen olomuotoomme. Jokainen liikemalli elää kehossamme limittyneinä toisiinsa ja integroituen osaksi kehomme kokonaisuutta. On kuitenkin tavallista, että syystä tai toisesta joku tai jotkut liikemalleista jäävät heikommiksi eivätkä pääse kehittymään täyteen potentiaaliinsa ja näin integroitumaan kehomme syvärakenteisiin, esimerkiksi hermostomme ja lihaksistomme toimintaa tukemaan. Tällöin somaattisessa työskentelyssä kehityksellisten liikemallien harjoittamisella voidaan palata ikään kuin uudelleenkaavoittamaan ja vahvistamaan näitä kineettisiä yhteyksiä. Hackneyn mukaan liikemallien ja BF-menetelmän keskeisin tavoite on fasilitoida elävä vuoropuhelu sisäisten kehollisten yhteyksiemme ja ulospäin suuntautuvan ilmaisuvoimamme välille (2002, 34).

Oma kokemukseni kehityksellisten liikemallien parissa työskentelystä niin tanssijana, opiskelijana kuin tanssinopettajanakin on kirkastanut ja syventänyt tietoisuuttani itsestäni, omasta kehostani maailmassa olevana. Katsoisin liikemallien olevan omassa praktiikassani tärkein eräänlainen tekniikka tai sellaiseen vertautuva metodi, joka kuljettaa ja kehystää niin omaa kehollista työskentelyäni, opetuksen sisällön suunnitteluani kuin kohtaamistani oppilaiden kanssa. Jonkinlaisena kehotekniikkana se eroaa kaikista aikaisemmin opiskelemistani tekniikoista erityisesti siinä, että sen lähtökohta on kehomme rakenteissa, yhteyksissä ja suhteisuuksissa. Se eroaa radikaalisti esimerkiksi modernin tanssin perinteisistä tanssitekniikoista, joiden pohja on useimmiten koreografian taiteellisissa ja esteettisissä visioissa ja joiden funktio on kouluttaa tanssijaa kehollisesti tulkitsemaan ja toteuttamaan näitä visioita. Tällaisista, yksinkertaistaen sanottuna, ihmisen keksimistä tanssitekniikoista poiketen kehityksellisten liikemallien teoria tarjoaa mielestäni näkökulman tanssityöskentelyyn, jossa ulkoiseen muotoon pyrkimisen sijaan voin tarkastella kehoani ja tanssimistani suhteessa anatomisiin

rakenteisiini, historiallisuuteeni, kehon sisäisiin ja maailmaa kohti ojentuviin yhteyksiin ja jopa evoluutioon.

Päikyssä Meritähti-kivi-mustekala-harjoite kiinnittyy kehityksellisistä liikemalleista erityisesti keskus-ääreis-yhteyden tutkimiseen. BMC-työskentelyssä tätä liikemallia kutsutaan myös napasäteilyksi (engl. navel radiation) ja sitä kuvataan usein meritähden olemukseen viitaten (Hartley 1995, 26). Keskustan löytäminen ja sieltä ulospäin avautuminen ja sinne palaaminen ovat harjoitteen perusta. Peggy Hackneyn mukaan ihmisen luottamus omaan kykyynsä liikkua itsenäisesti maailmassa pohjautuu tuntemukselle oman kehon keskustasta tukevana ytimenä, jonka kautta ja välityksellä koko keho löytää yhteyden itseensä (2002, 67). Aloitamme lasten kanssa antamalla käsien levätä navan alueen päällä. Joskus aikaisemmin Meritähteä opettaessani olen kovin tarkasti sitoutunut rytmiin, laskuihin tai näyttänyt liikkeen mallia. Tanssituntieni perinteisessä jatkumossa tunnistan tavan liittää liikesarjat tiukasti musiikin määrittämiin toistuviin tahteihin. Nyt Päikyssä päätän kuitenkin vapautua tästä rakenteesta ja antaa ohjeistukseni ja puheeni mielikuvien johdattaa lapset vapaaseen kokeilevaan liikkeeseen, sekä antaa heidän yksilöllisesti määrittellä liikkumisensa ajoitus. Yritän näin opetuksessani luottaa jokaisen lapsen omasta kehosta nousevaan tietoon ja aistimuksiin. Näin tehdessäni havainnoin lapsissa välillä tulkinnallista pirstaloitumista ja huomion vaeltelua, hämmennystäkin, ensimmäisillä tunneilla, mutta viikoittain toistuvana Meritähti-harjoite alkaa tulla lapsille tutuksi ja sitä kautta myös kauniisti maadoittua ja kirkastua heidän kehoissaan. He näyttävät uppoutuvan aistimaan liikettään ja kokeilevat erilaisia tapoja liikuttaa sakaroitaan tai lonkeroitaan. Alan aistia turvan ja mukavuuden kokemuksen olemassaolon ja rauhallisuuden, varsinkin silloin, kun himmennän valotilannetta salissa. Ajoittain kuvittelen aistivani lasten liikkumisessa muiston heidän elämästään äitiensä kohduissa. Hackney linkittää keskus-ääreis-yhteyden synnyn meissä aikaan kohdussa, jolloin napanuora ja sen kautta kulkeva elämän virta on liikkumisemme keskiössä. Hän kirjoittaa, että jokaisessa meissä elää kehollinen muisto ajasta, jolloin elämämme organisoitui napanuoramme varaan ja sitä kautta kehomme keskustan ympärille (2002, 69). Tällä hän tarkoittaa ja painottaa, että jo liikekokemuksemme kohdussa jättävät merkittävän jäljen kehollisuutemme ja maailmassa olemisemme kokonaisuuteen. Keskus-ääreis-yhteydestä kumpuava kehollinen integraatio pohjustaa myöhemmin myös esimerkiksi kehomme keskustasta nousevaa holistista tuen,

kannatuksen ja hallinnan kokemusta, joka puolestaan pohjustaa kaikkea toimintaamme: liikkumisesta ja tanssimisesta aina laajempiin merkityksen ja motivaation löytämisen kysymyksiin elämässämme.

4.2. Ekosomatiikka

*”Se kaarsi yli kirkkauden, joka häikäisi pikkuveljeä,
hän siristeli silmiään ja katseli ripsien välistä isoveljen siilitukkaa,
kuraista kurppaa ja miekkaa vyöllä,
veljen jänteitä ja huolellisia askelia,
jotka se oli oppinut Jaakolta, Jaakko Santerilta, Santeri ties keneltä,
joka lukemattomien poikien jälkeen oli oppinut ne isoisältään,
joka oli valtamerten takana oppinut ne intiaaneilta,
jotka olivat oppineet ne ketuilta, niin tarina kertoi...
kuin pojat olisivat painaunia ajassa
ja kettujen henki askeltaisi heidän kauttaan,
asettuisi nyt veljeksiin, kun he sovittivat jalkojaan kortteisiin...”*

(Matias Riikonen, Matara)

4.2.1. Maailmaan kytkeytyneisyys

Vaikka somatiikka ja somaattinen harjoittaminen voidaan joskus tulkita hyvinkin yksilökeskeiseksi, yksilön erityisyyttä korostavaksi toiminnaksi (ks. esim. George 2020), jossa keskitytään oman kehon sisäisiin kokemuksiin välillä kirjaimellisesti omaan napaan tuijottaen ja usein tanssisalin eksklusiivisessa kuplassa, Eddy muistuttaa kuitenkin, että somatiikan edustajat ja kehittäjät ovat kautta aikojen painottaneet somatiikan yhteyksiä ympäristöön ja maailmaan mm. sosiaalisen somatiikan alalla. Hän jatkaa kirjoittamalla, että myös Hanna kuvaili somaattista tutkimuksen alaa ”soman” ja ympäristön yhteen kietoutuneisuuden kautta (Eddy 2016, 233). Somaattisista menetelmistä nouseva kehityksellisten liikemallien järjestelmä on mielestäni oiva esimerkki tästä maailmaan kytkeytyneisyydestä. Siitä huolimatta, että se pureutuu syvälle kehon sisäiseen olemukseen, se irtautuu samalla odottamattomalla tavalla ihmiskeskeisyydestä ja punoo yhteyksiä ympäröivään maailmaan.

Erityisesti BMC-menetelmässä kehityksellisten liikemallien harjoittamisen yhteydessä kaikuvat usein viittaukset evoluutioon ja eläinkunnan olioihin, kun liikemallien kehollista tutkimista rohkaistaan mielikuvilla mm. ameban, meritähden, kalan, sammakon, liskon

ja nisäkkäiden, kuten esimerkiksi kissan, liikkeistä. Mielestäni kyseinen näkökulma evoluutioon ei pyri asettamaan ihmistä jonkinlaiseen erityisasemaan, vaan päin vastoin ehdottaa, miten evoluution tarina, planeettamme elämän tarina, elää meissä kehollisella tasolla ja vaikuttaa konkreettisesti esimerkiksi hermostomme toiminnassa. BMC-opettaja ja -harjoittaja Linda Hartley (1995) kuvailee ihmisen kasvua ja kehitystä spiraalinomaiseksi prosessiksi, jota määrittää kerrostuneisuus ja joka on samalla universaali mutta myös ainutlaatuisen yksilöllinen. Hän avaa kauniisti BMC-menetelmän filosofista näkemystä suhteessa evoluutioon, joka näyttäytyy meissä kehollisella tasolla, kirjoittaen:

Sentient life on earth, it is believed, began as we did, with one-celled organisms dwelling in the waters of the world, just as the fertilized egg cell dwells in the waters of the womb. The development of the individual human being recapitulates the evolution of the species, from one-celled organism, through fish, amphibian, reptilian, and mammalian forms of life... (Hartley 1995, 4-5.)

Hartley jatkaa kirjoittaen, että kehomme soluissa elää ja kaikuu jonkinlainen muisto kehityksemme eri vaiheista. Koen, että tämä runollinen ja samalla materiaaliseen kehooni kiinnittyvä ja suhteutuva ajattelu laajentaa oman tanssimiseni kytköksiä. Tanssiessani koen kehossani kerrostuvan monilajisen elämän, ikään kuin runolliset metaforat elämistä minussa lihallistuisivat. Tanssini hetkessä kuvittelen ja tunnen planeettamme evoluution organismini kudosten rakenteissa ja nesteissä, solujeni värähtelyssä.

Somatiikan harjoittaminen maailmaan kytkeytyneenä kehollisena praktiikkana tuli itselleni voimallisesti artikuloitua ja kehollistettua Satu Palokankaan somatiikan kurssilla, Nestemäinen ruumis, Teatterikorkeakoulussa kesällä 2021. Vaikka olin tutustunut erilaisiin somaattisiin menetelmiin vuosien ajan, kuulin hänen kurssillaan ensimmäistä kertaa termin ekosomatiikka, joka herätti minussa uteliaisuutta ja jonkinlaisen oivallusten ketjun sekä omien kokemusteni tunnistamisen tässä termissä. Kurssillaan Satu Palokangas rohkaisi meitä opiskelijoita tutkimaan evoluution näyttäytymistä kehoissamme liikkeen kautta. Lyhyt ote päiväkirjastani kurssin ajalta tuo kokemustani jonkinlaiseen sanalliseen muotoon. Reflektoin kirjoituksessa kurssilla tehtyä kehollista harjoitetta ”veden kiertokulku”, jossa tehtävänantona oli tuoda huomio vesimolekyyleihin, sisällämme ja ympärillämme, asettua astiaksi vedelle ja antaa liikkeiden, mielikuvien ja muistojen nousta:

Pysähdyn. Yhtäkkiä lämpö jalkapohjissa – pohjaveden kuuma lähde jalkapohjien alla? Tunnen syvyyden jalkojen alla. Seison jalkapohjat kiinni maassa – astiat. Vesi liikuttaa minua hienoisesti, kun seison. Se on eri liike – vesi minussa – kuin se, kun huitaisen hyttysen pois nilkasta. Veden liike minussa väreilee. Se etsii yhteyttä itseen, tasapainoa minun ja muiden vesistöjen välillä. Voinko säilyttää veden liikkeen minussa, kun kävelen kotiin? Samaa aikaa tarkoituksellinen, päämäärään pyrkivä liike ja ikuisen, ikivanhan veden väreily minussa. (päiväkirja 16.6.2021)

Somaattisen työskentelyn kautta saavutettu kehollinen ymmärrys ja kokemus itsestäni kokonaisvaltaisesti maailmassa olevana, ei ainoastaan maapallon pinnalla liikkuvana, on merkityksellinen ja voimakas. Itselleni se tarkoittaa jotain syvempää yhteyttä kuin vuorovaikutteisuutta, jotain, joka laajentaa, syventää osallisuuteni tunnetta maailmassa ja huokoistaa kehoni materiaaliset, ajalliset, historialliset ja tilalliset rajat.

Haastattelussani Palokankaan kanssa hän jäljittää ekosomatiikka -termin synnyn BMC-menetelmän harjoittajien keskuuteen Yhdysvalloissa vuosina 2007–2008 (Palokangas 2022). Tuolloin somaattisessa työskentelyssä ja harjoittamisessa kysytyt kysymykset kehon yhteyksistä – anatomisista, kehityksellisistä ja kokemuksellisista – avattiin myös suhteessa ympäristöön ja maailmaan. Tällöin ensimmäistä kertaa Palokankaan mukaan nimettiin se, että voidaan katsoa somatiikkaa ja ekologiaa yhteydessä toisiinsa. Aikaisemmin somaattinen työskentely oli tapahtunut omassa, usein tanssin, kontekstissaan ja lähinnä oman ruumiin äärellä kehon sisäisiä yhteyksiä harjoittaen. Palokankaalle ekosomatiikka -termi tuli jonkinlaisena vastauksena ja oivalluksena, ikään kuin jäseni ja järjesti hänen kokemustaan somaattisesta työskentelystä omaan ruumiilliseen kokemukseen uppoamisena kokonaisena ja yhteydessä ympäristöön. Hän kuvailee kokemustaan sanoin ”kokonaisempi silloin, kun saan olla yhteydessä ympäröivään” (Palokangas 2022). Palokankaalle ekosomatiikassa prosessimaisuuden ja suhteisuuden ymmärtäminen ja kokeminen ovat keskiössä. Hän käänsi termin ecodynamics ekosomatiikaksi suomen kielelle. Hänen tutkimustaan ekosomatiikassa ovat tukeneet ja inspiroineet mm. esitystaitelija ja somatiikan asiantuntija Andrea Olsenin (2009) ja ekologi ja filosofi David Abramin sekä ekopsykologian alalla vaikuttaneen Laura Sewallin ajattelu.

Eddy mainitsee myös useita ekosomaattiseen ajatteluun ja praktiikkaan vaikuttaneita henkilöitä (mm. McHose, Frank ja Enghauser tanssipedagogiikan alalta) ja tiivistää, että keskeistä ekosomatiikassa on kysyä, miten somaattinen kehontietoisuus laajentuu huomioimaan planetaariset yhteytemme esimerkiksi kasveihin, eläimiin, vesistöihin tai rakennettuun ympäristöön (Eddy 2016, 258). Molemmat Eddy ja Palokangas painottavat, että ekosomaattinen asenne kutsuu muuttamaan suuntaa yksilökeskeisyydestä kohti maailmakeskeisyyttä. Enghauser puolestaan kuvailee ekosomaattista näkökulmaa keskinäisien suhteuuksien verkostona, jossa yksittäinen tapahtuma vaikuttaa aina kokonaisuuteen näin painottaen holistista asennetta myös kehon harjoittamiseen liittyvissä praktiikoissa (Enghauser 2007, 85). Somaattisen tietoisuuden herääminen voi Eddy mukaan tukea ekologisesti viisasta toimintaamme maailmassa (2016, 294). Palokangas tiivistää, että hänelle ekosomatiikka merkitsee jatkuvaa vastuun ottamista suhteessa, historiallisuuteen, ajallisuuteen, tilallisuuteen, kontekstiin ja lokaatioon. Kaikki tämä vaikuttaa siihen, miten pystymme olemaan suhteessa maailmaan ja suhteessa toisiimme. Esimerkkinä hän antaa anatomian opettamisen tavan, jossa keskitytään ei niinkään tutkimaan ruumiin osia erillisinä, ”irti leikattuina” entiteetteinä, vaan tarkastellaan esimerkiksi luustoa yhteydessä sikiön kehitykseen, jolloin keskitytään luustoon prosessina, ajallisuuden käsitteen kautta. Tällä hetkellä Palokankaan mukaan ekosomatiikka -termin käyttö on laajentunut ja sitä käytetään moninaisissa konteksteissa, jotka eivät välttämättä kaikki palaudu yllä kuvailtuihin juuriin. Hänelle ekosomatiikka ei voi olla staattinen termi, eikä hän omassa työssään näe sitä erillisenä somaattisesta harjoittamisesta. Praktiikassaan ja tutkimuksessaan hän määrittelee samoja kysymyksiä somaattisen ja ekosomaattisen työskentelyn kautta ja nimeää praktiikkansa myös kriittiseksi somatiikaksi. (Palokangas 2022.)

4.2.2. Ekosomaattinen pedagogiikka

Ekosomatiikka ilmenee minulle omassa kehollisessa ja liikkeellisessä praktiikassani kokemuksellisesti tanssimisen hetkessä, mutta opinnäytetyöni kirjallisessa kontekstissa koen tärkeäksi pohtia ja artikuloida ekosomatiikan pedagogista olemusta työskentelyssäni lasten kanssa. Käytännön tasolla mietin, miten somaattinen, oman kehon kokemusta kuunteleva ja kehon sisäisiä yhteyksiä paikantava tanssinopetus aukeaa maailmaa kohti ja linkittyy elollisiin, materiaalsiin, kulttuurisiin tai muihin rihmastoihin, joiden keskuudessa ja joihin kiinnittyneinä elämme. Satu Palokankaalle ekosomaattinen

pedagogiikka ilmenee jatkuvana kysymysten kysymisenä tässä hetkessä ja yhdessä muiden kanssa. Hän kuvailee pedagogiseen toimintaan osallistuvaa ryhmää eräänlaiseksi organismiksi, jossa senhetkinen kysymys saattaa uudelleen organisoida kussakin osallistujassa jotain vaikkakin hyvin eri tavoin. Ekosomaattisen pedagogiikan ydin, Palokankaan mukaan, voisi olla tilan avaamisessa ainutlaatuisille kokemuksille ilmetä yhteisessä työskentelyssä. (Palokangas 2022.) Yhdyn Palokankaan pohdintaan siitä, miten haastavaa on olla toistamatta opettamaansa, jähmettymättä muotoon omassa pedagogisessa toiminnassaan ja toisaalta, miten merkityksellistä on ymmärtää jatkuva suhteisuutemme ja läsnäolomme hetkessä. Tanssipedagogisesta näkökulmasta ekosomaattinen, jatkuvasti muotoutumisen tilassa olevissa yhteyksissä elävä lähestyminen opettamiseen voisi huomioida kehojemme paikallisuuden, hetkellisyyden ja jatkuvassa prosessissa muotoutuvan luonteen. Saman kehollisen harjoitteen toistaminen tanssitunnilla tuntien tai vuosien saatossa tai havainnon keskittäminen hengitykseen aina uudestaan ei milloinkaan tarkoita pelkästään liikkeen toistamista tai opitun sementoimista tietynlaiseksi nimetyksi taidoksi, vaan sen sijaan jokainen liike ja ele, jokainen hengitys, on aina toiminnan hetkessä uusi ja johdattaa uudenlaisten suhteisuuttamme ja maailmassa olemistamme pohtivien kysymysten äärelle.

Ekosomaattinen tanssipedagogiikka ymmärtää kehon jatkuvassa prosessissa olevana ja maailmaan kytkeytyvänä suhteisuuksien verkostona. Tanssin opettaminen tällaisista lähtökohdista sallii yksilöllisen kokemuksen ja oivalluksen heräämisen, mutta huomioi myös yhdessä toimimisen ja yhdessä pohtimisen potentiaalin. Pohdin työpäiväkirjassani ekosomaattisuuden ilmenemistä pedagogiikassani näin:

... kuin minä opettajana olisin painauma ajassa, toistaen jotain kauan sitten opittua liikettä... jonka voin vain kuvitella tapahtuneen jossain muussa ajassa, muunlaisten tuoksujen ja äänien ympäröimänä. Opetan samaa liikettä nyt näille pienille ihmisille, jotka kokevat sen omissa kehoissaan taas jollain lailla, jota minä en voi kuitenkaan ihan ymmärtää. Mutta se aikojen kuluessa toistettu liike jatkaa kulkuaan kehosta toiseen. Se muuntuu ja sen fokus heilahtaa uuteen suuntaan, mutta se myös säilyy muistona, tekona, joka ketjuuntuu, verkottuu kaikkien meidän yhteiseksi tiedoksi ja kokemukseksi. (työpäiväkirja 28.1.2022)

Aloittaessani opetusharjoittelun Päikyssä ajattelen vahvasti, että ekosomatiikka pedagogiikassani on nimenomaan sisältökysymys: mitä ja minkälaisia harjoitteita

suunnittelen ja teetän, tai mitä teemoja ja aihepiirejä harjoitteiden ja mielikuvien kautta pyrin herättelemään. Sisältökysymykset ovatkin kaikki tärkeitä osatekijöitä pedagogiikassani, mutta enenevässä määrin alan havaita, että kysymys ei niinkään ole siitä, mitä tehdään, vaan ennemminkin siitä, miten lähestyn asioita ja sisältöjä tai miten kohtaan lapset opetuksessani. Havaitsen esimerkiksi oman kehontietoisuuteni merkityksen opetustilanteessa, jolloin tietoisuuteni keskittäminen oman kehoni kokemukseen johdattaa minut pohtimaan puheeni kehollista perustaa. Satu Palokangas muistuttaa minua kurssillaan siitä, että myös äänihuuleni ovat lihaksia. Puhuessani mietin, miltä nämä ääntäni tuottavat lihaksiset kudokset tuntuvat kurkussani ja miten ne resonoivat muissa kehoni lihaksissa ja ihollani. Kirkastuvatko sanojeni merkitykset äänihuulieni lihaksisissa intentioissa? Toisin sanoen, miten voin puhuessani lapsille luottaa omasta materiaalisesta kehollisuudestani nousevaan ääneeni kannattelemassa opetustani? Mietin myös annanko opetustilanteen kysymyksineen kehkeytyä, levittäytyä minusta ulospäin, löytää itsensä ja muodostaa yhteytensä osallistujiin siinä hetkessä sen sijaan, että opettajana rajaan tai kontrolloin tapahtumista, määrittelen tekemisen tavat, vastailen ainoastaan omiin kysymyksiini. Sallinko kehojemme vaikuttaa ja vaikuttua toisistamme? Sallinko jokaisen lapsen löytää oman yhteytensä tanssittavaan materiaaliin esimerkiksi Meritähti-harjoitteen vapaassa ajoituksessa tai kutsussa kokeilemaan mustekalan lonkeroiden liikettä? Toisaalta mietin, aistinko ja luonko tilan myös hetkelle, jolloin ryhmäorganismi löytää itsensä jonkin yhteisen kokemuksen ääreltä.

Vähitellen ekosomaattinen näkökulma lasten tanssinopetukseen alkaa hahmottua toiminnassani. Vaikka luonnon teemat inspiroivat tekemistä, vaikuttaa kuitenkin toissijaiselta, että teemanamme ovat puut, linnut ja madot. Koen oleelliseksi tiedostaa, ettei tanssimisemme ainoastaan kerro luonnosta ja esitä sitä, vaan että syvemmillä olemisemme ja kehollisuutemme tasolla hyväksymme ja tiedostamme, antaudummekin omassa kehossamme osaksi suurempaa planetaarista yhteyttä. Tällä tarkoitan ehkä sitä, että voimme kuvitella ja leikkiä olevamme meritähtiä ja heilutella käsiämme kuin sakaroita, mutta vasta kun antaudumme painovoimalle ja laskeudumme lattian pintaan, vietämme hetken tunnustellen sormenpäidemme iholla hiekanjyviä lattiassa ja annamme raajojemme kasvaa napamme keskustasta kosketuksen ohjaamana, voimme tuntea meritähden meissä. Tanssitaitoja näin opetellessa, uskoisin, että lapsella on mahdollisuus harjoitella ja tulla kokemuksellisella tasolla tietoiseksi esimerkiksi kehonsa sisäisistä

yhteyksistä, suhteestaan painovoimaan ja omasta kinesfääristään, kehonsa täyttämästä tilasta, suhteessa ympäröivään tilaan. Ajoittain olen aistivinani lasten meritähtien liikkeissä tämän antautumisen syvään keholliseen kokemukseen ja maailmaan kiinnittymiseen. Parhaimmillaan siitä tulee jotain välillämme jaettua, kuin kosminen virta, jossa tanssijameritähtien lisäksi uivat mukana myös lattia, musiikki ja merenpohjan kuvitteelliset oliot tarinoineen. Lopulta koen kuitenkin voimakkaasti oman rajallisuuteni opettajana. Olen kuin opettaja vedessä: kun liikun tai liikutan vettä ympärilläni, sen aallot ja värinä kulkeutuvat itsestäni ulospäin ja saavuttavat lapset ympärilläni. Vesi liikuttaa heitä ja läpäisee heidät, mutta kysymys siitä, miten se aaltoilee kunkin luo ja miten väreily vaikuttaa kuhunkin lapseen on hallintani ulkopuolella. Samalla vesi sitoo meidät yhteen. Veden kautta voin saavuttaa yhteyden itseni ulkopuolelle – aalloissa voin polskia, sukeltaa, kellua, ajelehtia ja olla kannateltu.

Vuonna 2007 ilmestyneessä artikkelissaan Enghauser ilmaisee huolensa kehollisuutemme ja aistiemme turtumisesta teknologian ja mediatulvien valtaamassa maailmassamme. Hänen mukaansa tanssilla on tämän kaltaisessa ympäristössä erityinen mahdollisuus, ja uskoisin myös vastuu, johdattaa meitä välittömän, kinesteettisen, moniaistisen, ilmaisun äärelle (2007, 88). Viisitoista vuotta myöhemmin, vuonna 2022, vaikuttaa siltä, että maailmamme on yhä tiheämmin teknologian, tietovirtojen ja sosiaalisen median lävistämä ja aistimme sekä kehollisuutemme yhä enenevässä määrin vaarassa turtua. Pohtiessaan ekologisesti viisaan kasvatuksen lähtökohtia Värri toteaa Merleau-Pontyyn nojaten, että niin eettisyys kuin empatian ja kauneudenkin kokemukset kumpuavat alun perin lapsen aistimellis-kehollisesta suhteesta maailmaan (2018, 121). Tämän vuoksi lapsen varhainen ruumiillinen vuorovaikutus on Värriin mukaan avainasemassa ekologisen sivistyksen, myötätunnon ja ei-inhimillisen luonnon arvostamisen kehittämisessä (2018, 107). Tämän pohjalta uskoisin, että ekosomaattinen tanssikasvatus näyttäytyy kriittisen tärkeänä juuri tässä ajassamme sekä tarjoten turtuneille kehoillemme kaipaamaamme moniaistista kokemuksellisuutta että aktiivisesti luoden käytännön praktiikkaa kestävien arvojen mukaiselle kasvatukselle.

Enghauser nimeää yhdeksi ekosomaattisen tanssipedagogiikan lähtökohdaksi ymmärryksen siitä, että elämme kokonaisvaltaisesti maailmaan kietoutuneina. Hän viittaa ekofilosofi David Abramin (1996) ehdotukseen tarkastella kehon rajoja enemmänkin

kalvoina kuin raja-aitoina. (Enghauser 2007, 85.) Ekosomatiikasta inspiroituneessa tanssipraktiikassani ajatus tuntuu lähes itsestään selvältä toiminnan, tanssin, tasolla, mutta koen tarpeelliseksi määritellä tällainen huokoinen kehollisuus laajemmalti myös oman taiteenalan ja somatiikan alan ulkopuolella, jotta ymmärrys siitä ei jäisi ainoastaan tanssisalin ja oman kehoni erityiseen kokemusmaailmaan. Seuraavassa alaluvussa nojaudun uusmateriaalisiin teorioihin kehosta yrityksissäni hahmotella ruumiin rajat ylittävä, läpäisevä keho- ja ihmiskäsitys.

4.3. Materiaalinen käänne

2000-luvun ensimmäisten vuosikymmenten aikana uusmateriaaliset teorit ovat muokanneet ajattelua ja metodologiaa usealla tieteen, taiteen ja tutkimuksen alalla. Voidaan puhua ns. materiaalisesta käänneestä (Alaimo ja Hekman 2008). Mm. feministitutkijat kuten Karen Barad, Stacy Alaimo, Elizabeth Grosz ja Rosi Braidotti ovat uudelleenmääritelleet ymmärrystämme ja suhtautumistamme luontoon, materiaaliseen ympäristöömme sekä inhimilliseen ja enemmän-kuin-inhimilliseen toimijuuteen. Keskiössä on pyrkimys sanoutua irti ihmiskeskeisestä tavasta hahmottaa maailmaa. Uusmateriaaliset teorit tutkivat kulttuurin, historian, akateemisten diskurssien, teknologian, biologian ja ympäristön yhteen kietoutuneisuutta tasa-arvoisina toimijoina (Alaimo ja Hekman 2008, 7). Uusmaterialismin piirissä vaikuttavat teoreetikot ja tutkijat suhtautuvat kriittisesti esimerkiksi sosiaalisen konstruktivismin perinteeseen, jossa maailman hahmottaminen kielen kautta aiheuttaa heidän mukaansa kuilun kielen ja konkreettisen, materiaalisen maailman välille. Tällöin esimerkiksi ympäristö on saatettu nähdä passiivisena ja hiljaisena ”luonnonvarojen varastona”, jossa materian merkitys aktiivisena toimijana ei ole tullut näkyväksi. (Alaimo 2010, 8.)

4.3.1. Keho ja luonto

Erityisesti materiaalisen feminismin alalla mm. Alaimo kirjoittaa kriittisesti poststrukturalistisen ja postmodernin feminismin tavasta vahvistaa luonnon ja kulttuurin dikotomiaa (Alaimo 2008, 239). Hänen mukaansa moderniin länsimaiseen kulttuuriin syvälle juurtunut assosiaatio luonnon ja naisen, erityisesti naisen kehollisuuden, välille on ollut alistavuudessaan ja syrjivyydessään monimutkainen. Tästä syystä feministiset teorit ovat korostaneet mm. sukupuolen kulttuurista rakentumista, mutta myös aktiivisesti vältäneet muodostamasta teoreettisia yhteyksiä luonnon ja (naisen)

kehollisuuden välille näin jättäen essentialistiset, alistavat ja syrjivät ajattelu- ja toimintamallit luonnon ja kehollisuuden yhteydestä elämään. (Alaimo ja Hekman 2008, 12.) Alaimo ja Hekman, yhdessä muiden feministiteoreetikkojen kanssa, sen sijaan ehdottavat uusmateriaalista näkökulmaa, jossa dualistiset jaot kuten luonto-kulttuuri, keho-mieli, objekti-subjekti tai resurssi-toimijuus liukenevat (2008, 240). He kirjoittavat: ”Nature, as understood by material feminism, is rarely a blank, silent resource for the exploits of culture. Nor is it the repository of sexism, racism and homophobia. Instead, it is an active, signifying force; an agent in its own terms; a realm of multiple, inter- and intra-active cultures.” (Alaimo ja Hekman 2008, 12.) Uusmateriaaliset teoriat näin ollen ehdottavat uudenlaista suhtautumista luontoon, materiaaliseen ympäristöömme sekä inhimilliseen ja enemmän-kuin-inhimilliseen kehollisuuteen aktiivisina toisiinsa kietoutuneina ja jatkuvasti muutosprosessissa olevina toimijoina (Alaimo 2008, 244).

4.3.2. Lämpäisevä kehollisuus (trans-corporeality)

Lähestyn uusmateriaalista näkökulmaa kehollisuuteen Stacy Alaimon ”trans-corporeality” -käsitteen kautta. En ole toistaiseksi löytänyt käsitteelle olemassa olevaa suomennosta, mutta kutsun tässä tutkielmassa sitä ilmaisulla lämpäisevä kehollisuus. Lämpäisevä kehollisuus on Alaimon mukaan mahdollisuus ymmärtää inhimillisen ja enemmän-kuin-inhimillisen materian luonnetta moninaisemmin. Hän kirjoittaa, että kehon lämpäisevyyden kuvittelemisen ja tunnistamisen korostaa ymmärrystämme siitä, että olemme erottamattomia ympäristöstämme. Tällöin myös ympäristöemme lakkaa olemasta pelkkä tausta tai erillinen ”luonto” omaa ihmisyyttämme vasten. Lämpäisevä kehollisuus voi osoittaa konkreettisten esimerkkien kautta, että tuo ”luonto” tai meitä ympäröivä maailma materiaaleineen, eliöineen ja ilmiöineen, on aina vähintään ihollamme, mutta usein vieläkin lähempänä. (Alaimo 2010, 2.) Alaimo määrittelee lämpäisevän kehollisuuden käsitteeksi, jolla on mahdollisuus nivoa keholliset teoriat, ympäristöteoriat ja tieteelliset teoriat osaksi samaa keskustelua (2010, 3). Hän viittaa Elizabeth Grosziin (2004) kirjoittaessaan, että sen sijaan, että keho ymmärrettäisiin itsenäisenä kokonaisuutena, meidän tulisi ymmärtää kehollisuus monenlaisten systeemien verkostona (2010, 10). Lämpäisevä kehollisuus tarkoittaa, että ihminen on aina kietoutunut ja syvästi kehkeytymisen tilassa oleva materiaalisessa maailmassaan. Hän ei ole vain yhteydessä maailmaan, vaan muodostunut siitä ja osa sitä materiaalisella tasolla (2010, 11). Lämpäisevä kehollisuus ei kuitenkaan Alaimon mukaan tarkoita nestemäistä tai

vapaasti virtaavaa, rajat liuottavaa yhteydessä olemista. Hän lainaa Nancy Tuanan ”viscous porosity” -käsitettä kuvaillakseen rajat tai kalvot, joissa on huokoisuutta, mutta myös sitkoa, viskositeettia. Tuanan käsite lähestyy aikaisemmin mainitsemani Abramian ehdotusta kehon rajojen kalvomaisuudesta ja auttaa ymmärtämään maailmassa olemistamme erilaisten nesteiden ja niitä ympäröivien kalvojen kautta, jotka samalla läpäisevät ja rajaavat, sekä säätelevät nesteiden kulkua. Nämä kalvot voivat olla biologisia kuten vaikka ihomme, mutta myös esimerkiksi sosiaalisia tai poliittisia voimia yhteiskunnassamme (2010, 15).

Kirjassaan ”Bodily Natures” (2010) Alaimo ottaa esimerkiksi läpäisevästä kehollisuudesta erilaisten toksisten kemikaalien ja ympäristömyrkkyjen kierron ja vaikutukset kehoissamme. Esimerkkinä tämä on suurilta osiltaan traaginen, kivulias ja erityisen konkreettinen sekä yhä enenevässä määrin ajankohtainen ilmastokriisin aikakaudellamme. Alaimo toteaa, että ymmärrys omasta materiaalisesta kietoutuneisuudestamme ympäröivään maailmaan erilaisten taloudellisten, poliittisten, kulttuuristen tai tieteellisten verkostojen risteymissä muuttaa näkökulmaamme ja lisää vastuutamme huomioida toimintamme eettisiä merkityksiä (2010, 20). Feministisen filosofian tutkija Monika Rogowska-Stangret muistuttaa, että läpäisevän kehollisuuden käsite ja uusmaterialismi yleensä eivät tavoittele ainoastaan maailman ymmärtämistä älyllisesti, vaan nimenomaan peräänkuuluttavat eettisiä toimenpiteitä: vastuuta ja huolenpitoa (Rogowska-Stangret 2017, 65). Viitaten toimintaan myös Alaimo kirjoittaa, että läpäisevän kehollisuuden käsite ja sen kautta käsitys materiaalisesta yhteydessä olemisesta herättää helposti vaaran ja riskin elementit, jotka osaltaan saattavat aiheuttaa varjelevaa rajojen pystyttämistä ihmisen ja maailman välille. Tällaisia toimia saattavat olla esimerkiksi erilaiset kaupalliset tuotteet, jotka markkinoidaan suojelemaan yksilöä ympäristön vaaratekijöiltä ja jotka ihmisten kuluttamana samalla kuitenkin kasvattavat yhteistä hiilijalanjälkeä. Eristävien käytäntöjen sijaan Alaimo pyrkii teoreettisessa pohdinnassaan herättämään toivoa. Hänen mukaansa läpäisevän kehollisuuden huomioiminen voi parhaimmillaan inspiroida posthumanin aktivismin heräämisen, jonka hän toivoo rakentavan yhteyksiä raja-aitojen sijaan sekä edesauttavan eettisyyden heräämistä niin globaaleissa rakenteissa kuin yksittäisten ihmisten toiminnassakin. (Alaimo 2010, 111.) Läpäisevän kehollisuuden käsite voi näin ollen olla dikotomioita purkava mahdollisuus sekä kutsu vastuulliseen, eettiseen toimintaan. Omassa työssäni

pohdin, voisiko se myös muodostaa ihmiskäsityksen, joka pohjustaa ekosomaattista tanssipedagogiikkaani.

4.3.3. Lämpäisevä kehollisuus tanssipedagogiikkani rankana

Käsitteenä lämpäisevä kehollisuus kiinnittyy voimakkaasti posthumanistiseen ympäristöfilosofiaan ja uusmateriaalisiin teorioihin. Omassa kokemuksessani se lihallistuu kuitenkin myös voimakkaasti somaattisessa ja ekosomaattisessa tanssityöskentelyssä. Kun lähestyn tanssimista somaattisen harjoittamisen kautta: yhteydessä olemisen praktiikkana ja kokemuksellisena toimintana, koen, että lämpäisevä kehollisuus teoreettisena rankana jossain määrin sanoittaa tanssiessa kokemaani kiinnittymisen ja kannateltuna olemisen kokemusta. Näin ollen pohdin, voisiko lämpäisevän kehollisuuden käsite tukea maailmallisia ja planetaarisia kytköksiä etsivän tanssikasvatuksen muotoutumista. Tanssi tapahtuu aina kehossa, tilassa ja ajassa. Huomion suuntaaminen näihin peruseriaatteisiin somaattisen tai ekosomaattisen pedagogisen asenteen kautta saattaa mahdollistaa kokonaisvaltaisen, kehollisen ja moniaistisen kokemuksen, jossa tanssija kiinnittyy kokemuksellisesti tilaan, aikaan, omasta kehosta nouseviin tuntemuksiin tai niiden herättämiin mielikuviin. Oma kokemukseni on, että tällöin en koe erillisyyttä itseni ja ympäristöni välillä. Tanssien tuotettu tieto saattaa ilmetä ja usein onkin ei-kielellistä, joka omassa kokemuksessani usein tarkoittaa välitöntä ja akuuttia yhteyden kokemusta ympäröivään maailmaan. Tällä tarkoitan, että tieto ei ole abstraktia tai erillistä ympäristöömme nähden, vaan se kiinnittyy siihen oleellisesti kehoni välityksellä. Tanssiessa kielen kautta ymmärretty käsitteellinen maailma voi hetkeksi väistyä ja sileä kylmä lattia, johon painaudun painovoimalle antautuen ja joka lämpenee kosketukseni alla, historiani tässä tanssisalissa, oman kehoni kehityksellinen matka kohdusta tähän päivään, ympärillä olevien tanssijoiden kehojen tuoksut sekä ikkunantakaisen maailman meluinen kaaos ryöpsähtävät kaikki osaksi kehoni kokemusta ja hengitykseni tuntua. Lämpäisevä kehollisuus konkretisoituu minulle sillä hetkellä itsestään selvänä asiantilana.

Vaihtaen havaintoni suuntaa pohdin, voisiko lämpäisevä kehollisuus teoreettisena lähtökohtana viitata myös havainnon kääntämiseen sisäänpäin kohti kehon materiaalista

ja kokemuksellista sisäistä avaruutta sen sijaan, että se kurkottaa ainoastaan ulos maailmaa kohti. Viitataan tämänlaiseen eletyn kokemuksen painottamiseen myös pohdinnassani somaattisesta itseystä tanssipedagogisena tavoitteena alaluvussa 3.6. Esimerkiksi somaattisessa BMC-menetelmässä tällainen herkistyminen oman kehon sisäisille prosesseille on tärkeä kokemuksen, harjoittamisen ja oppimisen tapa. (Hartley 1995, xxxii) Oman kokemukseni perusteella oleellista ei ole niinkään täysin ymmärtää tiettyä anatomista rakennetta tai elimen toimintoa lääketieteellisen yksityiskohtaisesti, vaan ennemminkin saavuttaa luottamus siihen, että kudoksissamme elää sisäinen omalakinen viisaus, joka on jatkuvassa liikkeessä ja aktiivisesti suhteutuu, mukautuu ja etsii tasapainoa muuttuvassa tilanteessamme. Ekosomaattinen harjoittaminen rohkaisee luottamaan tähän sisäiseen viisauteen, joka on ja tapahtuu jokaisen solumme tasolla ja ilmenee meissä jatkuvana prosessina ja suhteisuuksien verkkona. Ekosomaattinen harjoittaminen myös kannustaa kääntämään huomion kehon sisäisiin prosesseihin, vaikka niiden ymmärtäminen rationaalisella tai edes tietoisella tasolla ei olisikaan mahdollista. Kehon sisäisen avaruuden tunnistaminen ja sitä kohti kurkottaminen kokemuksellisesti tanssin kautta voi oman kokemukseni mukaan olla eheyttävä matka, jossa olen voinut havahtua luottamaan kehooni erityisenä viisauden lähteenä.

Päikyssä yritän tanssin lomassa löytää hetkiä, joissa kutsua lapset kiinnittämään huomio kehon sisäiseen avaruuteen. Tunnustelemme kehon lämpötilaa tunnin alussa ja lopussa, Meritähti-harjoitetta ennakoivaksi hengitysharjoitukseksi, jossa tunnustelemme hengityksen liikettä kädet oman vatsan päällä tai kaverin selässä. Välillä ehdotan silmien sulkemista. Eniten luotto kehon sisäiseen viisauteen näkyy mielestäni kuitenkin lasten tavassa estottomasti, moninaisesti ja innostuneesti kokeilla, keksiä ja ehdottaa omaa liikettä, omanlaistaan tulkintaa tanssin tiimellyksessä. Kun pääsemme mustekalan lonkeroihin Meritähti-harjoitteessa, tunnen energian tason kohoavan salissa. Lapset antavat raajojensa kiemurrella, kurkotella, mennä solmuun. Välillä suu ammottaa aukinaisena. He keksivät erilaisia tapoja liikuttaa lonkeroitaa ja kokeilevat omia ja toistensa ideoita jatkuvassa liikkumisen virrassa, jota minä opettajana yritän ohjailta paikantaen ja kiinnittäen huomiota erilaisiin tekemisen tapoihin. Tunnelma on virittynyt ajoittain jopa huliseva. Tämä ei ole rauhallista tai mietiskelevää kehon sisäisen avaruuden havainnointia, mutta mielestäni näyttää siltä, että tapahtumisessa huokuu herkistyminen ja antautuminen liikkeelle, luotto omassa kehossa elävään tietoon ja taitoon. Ehkä juuri

tämä luotto omaan kehoon hauskassa improvisatorisessa tanssissa, lasten rohkeus ja kokonaisvaltainen into, saa minut lumoutumaan ja huomioimaan heidän erityisen tapansa kuunnella kehonsa sisäistä kokemusta.

Alaimon määrittelemä läpäisevän kehollisuuden käsite sisältää niin teoreettis-filosofisesti kuin konkretian tasollakin jatkuvan liikkeen ja erityisesti liikkeen erilaisten tilojen ja materiaalisuuksien välillä. Teorian tasolla käsite liikkuu mm. feministisen teorian ja ympäristötieteen alueilla samalla ehdottaen eettisiä ja poliittisia näkökulmia (2010, 3). Käytännön tasolla Alaimo puolestaan paljastaa monimutkaisen kehollisen kietoutumisemme maailmaan mm. toksisten kehojen esimerkillä. Hän kirjoittaa: ”The space-time of trans-corporeality is a place of both pleasure and danger – the pleasure of desire, surprise, interconnection, and lively emergence as well as the dangers of pain, toxicity, disability and death.” (2008, 259–269) Alaimon esimerkki toksisista kehoista, jotka historiallisina, sosiaalisina, ajallisina, paikallisina ja materiaalisina olentoina sisältävät jokainen oman kemikaalien ja ympäristömyrkyjen keitoksensa, on vavahduttava muistutus ihmiskeskeisen kulttuurimme välinpitämättömyydestä, siitä miten ympäristöön suunnattu väkivalta ja hyväksikäyttö ei ole kohdistunut ainoastaan ”luontoon”, johonkin erilliseen ulkoiseen maailmaamme, vaan yhtä lailla ihmiseen itseensä. Lasten tanssipedagogiikkaa käsittelevän tutkielmani kontekstissa en kuitenkaan koe tarkoituksen mukaiseksi lähestyä läpäisevän kehollisuuden käsitettä kehoa vahingoittavien esimerkkien kautta. Näin ollen tanssipedagogisesta näkökulmasta käsin pohdin, voisimmeko varoittavan esimerkin sijaan lähestyä läpäisevää kehollisuutta mahdollisuutena elävän kehkeytymisen (lively emergence kuten Alaimo kirjoittaa) ja kestävyuden arvojen mukaisen pedagogiikan määrittelyssä. Samalla uskoisin, että tanssimisessa on jo läsnä tällainen huokoisuuden kokemus, joka ekosomaattisessa työskentelyssä tunnistetaan ja jäsennetään. Uskoisin myös, että tanssimisella on potentiaalia lihallistaa läpäisevän kehollisuuden teoria: tuoda se ikään kuin näkyväksi ja koettavaksi konkreettisesti toiminnan tasolla toivoa luovana, positiivista muutosta edistävänä ja eheyttävänä maailmakeskeisenä praktiikkana. Näin ollen tuomalla läpäisevän kehollisuuden käsitteen tanssipedagogiseen pohdintaani en niinkään tavoittele uudenlaisen pedagogiikan luomista. Sen sijaan, katsomalla tarkemmin tanssimisen kokemukseen, pyrin luomaan keskustelua tanssipedagogiikan mahdollisuuksista

huomioida ja antaa arvoa keholliselle kokemuksellemme sekä tehdä näkyväksi kytkeytynyt todellisuutemme tässä ajassa ekokriisin aikakaudella.

4.4. Kosketuksen kysymykset: paluu praktiikan ytimeen

Tutkielmani on tässä luvussa auennut yksittäisestä Meritähti-harjoitteesta, jota teimme Päikyn tanssitunneilla, kohti kehityksellisten liikemallien teoriaa ja sieltä ojentunut kuvailemaan ekosomaattisen harjoittamisen taustaa, määrittelyä ja implikaatioita omassa pedagogisessa ajattelussani. Meritähti-harjoitteen keskus-ääreis-yhteyteen pohjaavan liikkeellisen kaavan mukaisesti olen avautunut keskustani ytimeestä, kehollisesta praktiikastani kohti laajempia tanssiteoreettisia ulottuvuuksia ja sitä kautta antanut raajojeni kurkottaa ja säteillä vieläkin laajemmalle ulospäin keskustastani etsien yhteyksiä läpäisevän kehollisuuden teoriaan ja uusmateriaaliseen filosofiaan. Kuten aina Meritähti-harjoitteessa kurkottamisen, ulospäin suuntautuvan liikkeen jälkeen on mahdollista ja tärkeää palata keskustaa kohti. Keskus-ääreis-yhteyteen pohjaava kehityksellinen liikemalli kaiuttaa kehossamme nimenomaan tällaista kaksijakoista laatua, jonka kautta koko kehon integraatio voi mahdollistua: se on liikettä ulospäin ja sisäänpäin, kohti jotain ja siitä pois päin; se on vuoropuhelua vaikuttamisen ja vaikuttumisen, ilmaisuvoimaisuuden ja vastaanottavaisuuden välillä. (Hackney 2002, 82.) Näin ollen palaankin tässä alaluvussa kuvainnollisesti keskustaa kohti, praktiikkani ytimeen pohtimaan koskettamiseen liittyviä kysymyksiä Päikyn tanssitunneilla. Samalla tuon maailman, jota kohti ojentauduin tässä luvussa, osaksi itseäni ja pohdin ekosomaattisen pedagogiikan ilmenemistä käytännön praktiikassani.

Somaattisessa työskentelyssä kosketusta pidetään merkittävänä oppimisen kanavana (Eddy 2016, 190). Hartley kuvailee kosketuksen kautta työskentelyä BMC-menetelmässä dialogiseksi kuuntelevan ohjaamisen prosessiksi, jossa opettajan kosketus herkistää tanssijan kehon yhteyksien aistimiselle mm. hermoston aktivoimisen kautta (1995, 119). Omassa kokemuksessani kosketustyöskentely lasten tanssinopetuksessa on tärkeä ja useimmiten luonteva tapa toimia niin suunniteltujen harjoitteiden muodossa kuin spontaanina tilanteisiin reagoimisenakin. Joillekin lapsille kosketus saattaa vahvistaa turvan ja mukavuuden kokemusta, jotka määrittelin tutkielmani alaluvussa 3.4. somaattisen tanssityöskentelyn perustaksi. Usein olen myös kokenut, että lasten kanssa

työskennellessä kosketus lieventää tarvetta sanoittaa joka asiaa. Tällä tarkoitan, että lasten tanssitunnilla tapahtuu jatkuvasti yllättäviä ja odottamattomia asioita: yhtä tanssijaa itkettää, toinen on loukannut varpaansa, joku lähtee kulkemaan jonossa väärään suuntaan ja joku toinen kaipaa huomiota. Tällaisissa tilanteissa koen, että raajani kirjaimellisesti venyvät mustekalan lonkeroiksi ja kosketuksen avulla saavutan useamman lapsen kuin pelkän puheen avulla. Kosketuksen avulla voin sanattomasti ja joskus jopa yhtäaikaisesti lohduttaa, ohjata ja kannustaa – toisin sanoen vastata lasten erilaisiin tarpeisiin akuutilla tavalla, jolloin tunnin toiminnan on helpompi pysyä käynnissä. Mieleeni muistuu esimerkki, jossa varpaansa loukannut tanssija itkee samalla kun muut heiluttavat kuvitteellista häntäänsä villin musiikin tahdissa. En halua keskeyttää tätä hauskaa tanssia kaikkien osalta, joten annan tanssin jatkua ja musiikin pauhata, otan loukkaantuneen tanssijan syliini lattialle istumaan ja keinumme yhdessä musiikin tahtiin. Tanssi jatkuu näinkin ja varvas tuntuu paremmalta jo seuraavaan tehtävään lähettäessä. Tämän kaltaisissa pedagogisissa tilanteissa olen kuin jonglööriopettaja, joka yrittää pitää viittä palloa samanaikaisesti ilmassa, mutta samalla koen onnistumista ja täydellistä kehollista läsnäoloa hetkessä. Minulle opettajana kosketus viestii välillämme kuuntelua ja välittämistä, mutta toimii myös jonkinlaisena pedagogisena työkaluna koko tunnin ohjaamisen näkökulmasta.

Päikyssä teemme useita erilaisia kosketukseen pohjautuvia harjoitteita, jotka olen suunnitellut siinä toivossa, että ne herkistäisivät lapset oman kehon somaattiselle kokemukselle ja kehollisen yhteyden laajentumiselle toisia tanssijoita ja ympäristöä kohti. Kosketusharjoitteet eivät ainoastaan ilmene inhimillisen vuorovaikutuksen piirissä, vaan pyrin myös tuomaan taktiilista eli ihon tuntoaistin avulla havainnointia osaksi tanssimista esimerkiksi erilaisten materiaalien tai lattian tunnustelun välityksellä. Erilaisia kosketusharjoitteita ovat mm. oman kehon kosketus, pyyhkimällä, taputtelemalla tai hankaamalla kehon eri osia tai hengityksen kuulostelu kädet vatsan päällä leväten. Meren aallot -harjoitteessa istumme selkää parin selkää vasten antaen kuvitteellisten meren aaltojen keinuttaa kehojamme. Siivet selässä -harjoitteessa puolestaan parin kädet lepäävät lapaluiden päällä yläselässä ja tunnustelevat hengityksen liikettä sieltä käsin. Huomioin, että lapaluiden paikantaminen kosketuksen avulla kiinnostaa lapsia ja he pyytävät saada tehdä harjoitetta uudestaan. Tämä johdattaa meidät myös tutkimaan selkärankaamme tarkastellen sitä parimme ihon läpi.

Meritähti-harjoitteen liittyvässä kosketusharjoitteessa eräällä tunnilla otan mukaan pienet pensselit, joilla suunnittelen maalaavani keskus-ääreis-yhteyden kaavan lasten kehoon: navasta sormenpäihin, navasta varpaisiin ja navasta päätä ja häntää kohti. Olen tehnyt harjoitteen usein ennenkin ja tunnen varmuutta siitä, että se on lapsille miellyttävä kokemus. Somaattisen työskentelyn kokemuksiini nojaten uskon kosketuksen mahdollisuuteen vahvistaa kehityksellisen liikemallin integroitumista kehoon ja näin uskon sen lasten kanssa työskennellessä olevan kehollisesti erityisen eheyttävä työtapa. Tällä kyseisellä tunnilla takaraivossani jyskyttää kuitenkin kiire. Kaksitoista kuusivuotiaasta lasta makaa meritähti asennoissaan lattialla ja minun on ehdittävä jokaisen luo maalaamaan kehoa ennen kuin he menettävät kiinnostuksensa lattialla makaamiseen. Lähestyn ensimmäistä tanssijaa pensselit heiluen ja kun maalaan hänen kehoaan, lapsi kиеmurtelee, näyttää kiusaantuneelta ja torjuu kosketusyrityksiäni. Myöhemmin kuvaan tapahtumaa työpäiväkirjassani seuraavasti: ”Kiemurtelua. Koin kiireen, stressin, joka painoi muo siinä tilanteessa. Olisin voinut esitellä tehtävän, tai näyttää. Olisin voinut luoda katsekontaktin ensin – näyttää maalauksen ilmassa.” (työpäiväkirja 26.11.2021) Tilannetta reflektoidessani yritän kuvitella, miltä tilanne on lapsesta tuntunut. Maatessaan selällään lattialla hän on yhtäkkiä havainnut energisen, nopeasti liikkuvan opettajan yläpuolellaan. Opettaja lähestyy hänen napaansa kahden pensselin kanssa, mutta ei ole kertonut mitä niillä aikoo tehdä, eikä kysynyt lapselta haluaako hän kokeilla pensseleiden kosketusta ihollaan. Koen suurta tuskaa siitä, että en opetustilanteessa ole ymmärtänyt huomioida tätä lapsen näkökulmaa ja siitä, että olen valmistelematta, varoittamatta, kysymättä hätäillyt kosketusta kohti. Hartley huomioi, että opettajan tai oppimistilanteen fasilitoijan on oltava huomaavainen ei tungetteleva; lähestyä vain kutsuttuna ei yrittämällä pakottaa muutokseen (1995, 119). Vaikka intentioni on ollut yhteyden luominen, kiirehtimiseni tilanteeseen on ilmiselvästi tehnyt siitä lapselle epämukavan. Toisaalta olen kiitollinen siitä, että lapsi on voimakkaan ja näkyvän kehollisen reaktionsa kautta viestinyt minulle hyvin selvästi oman kokemuksensa ja näin antanut suoraa ja rehellistä palautetta opetuksestani. Tässä tilanteessa koen konkreettisesti, miten lapsi on opettanut ja auttanut minua oivaltamaan, että kosketustyöskentelyyn ei voi mennä kiirehtien tai pelkästään toistamaan aikaisemmin hyväksi koettua harjoitetta. Sen sijaan kosketuksen kanssa työskentely on herkkääkin herkempää tunnustelua ja läsnäoloa, oman ja toisen tilan aistimista sekä turvallisuuden ja mukavuuden kokemuksen jatkuvaa

kysymistä. Myöhemmin keskustelen tilanteesta harjoitteluni ohjaajan Tuire Collianderin kanssa. Tarkastelemme tapahtumaa kriittisesti ja pohdimme, mitä olisin voinut tehdä toisin. Lopulta keskustelussamme nousee esiin myös huomio, johon viittasin aikaisemmin turvan ja mukavuuden kysymysten kohdalla: opettajana voin pyrkiä kohti hyvin toimimista, mutta en lopultakaan voi täysin tietää oppilaani kokemusta. Pedagoginen vastuuni toisin sanoen on yrittää luoda parhaani mukaan tilanne, jossa kosketus mahdollistuu miellyttävänä, eheyttävänä kokemuksena. Kyse on jälleen intentiosta ja sen hyväksymisestä, että jokaisella osallistujalla on subjektiivinen kokemus, jota minä opettajana en lopultakaan voi täysin ymmärtää. Lasten kanssa työskentelyssä koen jatkuvasti tämän ”tarpeeksi hyvin” tekemisen läsnäolon. Ymmärrän sen tarkoittavan jonkinlaista sallivuutta ja neuvottelua puolin ja toisin, jossa pedagogisena tavoitteenani on, että mahdollisimman moni pysyy toiminnassa mukana.

Meritähti-harjoitteen alussa painotan yleensä sitä, että jokainen tanssija löytää oman tilansa salissa, jolloin sakaroiden päät eivät kosketa kaveria tai seinää. Koen tämän tärkeäksi oman tilan hahmottamisen harjoitteluksi suhteessa ympäröivään tilaan. Viimeisellä tunnillamme Päikyssä eskareiden kanssa huomaan kuitenkin, että kaksi tanssijaa hakeutuu yhä uudestaan kontaktiin toistensa kanssa. Heidän keskittymisensä säilyy kyllä tanssimisessa, mutta he ovat kuin kaksi toisiinsa kietoutunutta meritähteä, joiden sakarat valuvat ristiin ja päällekkäin. Ensimmäinen reaktioni on yrittää erottaa heidät omille paikoilleen, jotta senhetkinen pedagoginen tavoitteeni omasta tilasta toteutuisi, mutta onnekseni pysähdyn hetkeksi katsomaan ja alan nähdä, mitä oikeastaan tapahtuu. Näyttää siltä, kuin lasten kehot ohjaisivat heitä kosketusta kohti – kontakti on luontevaa, antautuvaa, herkkää. Tätä katsellessani oivallan, että kosketuksen voi antaa myös ilmetä näin, ilman minusta, opettajasta, nousevaa ohjausta. Itse asiassa tämän kaltainen spontaanisti nouseva kosketus on lapsille mitä luontevinta, ja mietin, miten usein sitä mahdollisesti rajataan, valvotaan tai sen estetään nousta esimerkiksi päiväkodin rutiineiden ja myös tanssitunnin toimintatapojen kontekstissa. Kahden meritähden kietoutuminen keskinäiseen kosketukseen saa minut myös oivaltamaan, miten en oikeastaan voi opetuksessani suunnitella mitään olemaan yleisesti, universaalisti merkityksellistä. Jos intentioni tässä olikin harjoitella oman tilan hahmottamista omasta keskustasta käsin, nämä kaksi tanssijaa ovat selkeästi löytäneet merkityksen tässä tanssissa jostain aivan muualta: ehkä se on antautuvan kosketuksen ja kontaktin luoma

painon kokemus heidän kehoissaan? Opettajana minulla on kuitenkin tietynlainen valta ohjata opetustilanteen kulkua, muuttaa suuntaa lennossa ja tarttua tähän huomioimaani hetkeen, kysyä, mikä nyt nousee merkitykselliseksi ja kuljettaa tilannetta uuteen suuntaan. Pysähdymme ryhmän kanssa ja pyydän muita tanssijoita hetken aikaa katselemaan kahden tanssijan Meritähti-duettoa, jota he innokkaasti jatkavat. Siitä tulee mieleeni kivikkoisissa rantavesissä lipuvat meritähtien rykelmät entisen kotikaupunkini Vancouverin rannoilla. Kerron tästä mielikuvastani lapsille ja jatkamme hetken juttelua meritähdistä ja vuorovedestä, joka on useille vieras ilmiö. Tunti on nyt harhautunut keskus-ääreis-yhteyden tutkimisen tai tutun Meritähti-kivi-mustekala-jatkumon polulta varvikkoon, mutta samalla kehollinen uppoutuminen tanssiessamme on paljastanut uusia yhteyksiä. Koen taas olevani opettaja vedessä, joka voin liikkeilläni ehdottaa ja intentioillani luoda väreilyn veden pintaan. En kuitenkaan voi tarjoilla toiminnallani valmiita merkityksiä – ne tuntuvat kehkeytyvän omaehtoisesti tapahtumisen kokonaisuudessa. Seuraavassa luvussa siirrynkin pohtimaan hetkeen tarttuvaa ja kehkeytymisen prosessiin antautuvaa pedagogiikkaa praktiikassani.

*”Syksyn tuoksut eivät johdattaneet lapsuuden lehtikasaan.
Kotona, kotona syksy tuoksuu tutulta,
mutta ikävöinkin lohdutonta rantaa,
vuoroveden riipimää.
Sitä, jolle lapseni synnytin.
Sitä, jota katson auringon painuessa horisonttiin,
kun pakeneva vesi paljastaa mustien kotiloiden kuorruttamat kivet
ja levän ruskean kostean meren hajun
ja vielä kuivuneet ravut,
jotka rapistelevat kivien alle piiloon
odottamaan seuraavaa päälle syöksyvää aaltoa.”*

(päiväkirja, syyskuu 2021)

5. LINNUT



piirros: Elin 6-v.
valokuva: Victor Kraatz

Tässä luvussa tutkin keuhkorakkulamethodini avulla laadittua Linnut -nimistä karttaa, jossa keskityn jäljittämään erästä Päikyn tanssitunneilla toteutettua koreografista ja improvisatorista prosessia. Prosessi sai inspiraationsa linnuista ja kehkeytyi yhteisessä toiminnassamme kolmen viikon aikana neljän eri ryhmän kanssa eräänlaiseksi tanssi-improvisaatio scoreksi tai koreografiaksi. Kun auki taittelen ja avaan Linnut-tanssin tapahtumien tiiviin, moninaisten liitoksien kimpun sileälle paperille tanssisalin lattialla, voin kartoittaa tapahtumia etsien yhteyksiä ja ymmärrystä sille, miksi Linnut-tanssi eteni juuri tietynlaista polkua. Samalla tapahtumien ketjuissa paljastuu materiaalistien, ajallisten, kehollisten, tilallisten ja diskursiivisten tekijöiden toimijuus. Löydän kartasta jäljen yhteismuotoutuvasta pedagogiikasta (Lenz Taguchi 2009, Snellman 2018), johon nojaudun kuvaillessani praktiikastani nousevaa tapahtumien verkostoa ja omaa suhdettani siihen. Tuon tässä tutkielmani luvussa erityisesti esiin oppimisen näkökulman ja pohdin, miten yhteismuotoutuva pedagogiikka tanssipedagogisessa toiminnassa voisi

tukea lasten kokonaisvaltaista maailmassa olemista ja voimistaa heidän kokemustaan maailmaan kytkeytyneinä, aktiivisina toimijoina.

5.1. Yhteismuotoutumisen pedagogiikka

Yhteismuotoutumisen pedagogiikassa (engl. intra-active pedagogy) (Lenz Taguchi 2009) perusajatuksena on näkemys, jossa materiaalis-diskursiivinen ja kehollis-tilallinen todellisuus kietoutuvat yhteen (Snellman 2018, 116). Yliopistonlehtori Mikko Snellmanin mukaan tämä tarkoittaa sitä, että oppimista ei ajatella pelkästään mielen sisäisenä kognitiivisena prosessina, eikä oppimisen myöskään katsota rajoittuvan ainoastaan interaktiivisiksi kielen välityksellä syntyviksi merkityksiksi esimerkiksi oppilaan ja opettajan välillä (kuten esimerkiksi sosiaalisen konstruktivismin oppimisteorioissa). Erityisesti yhteismuotoutuva pedagogiikka painottaa käsitystä, jossa ihmistä ei nähdä erillisenä maailmasta, vaan hän on jatkuvassa muotoutumisen tilassa maailman kanssa. Toisin sanoen yhteismuotoutuvan näkemyksen mukaan myös oppiminen on prosessi, jossa tilalliset, avaruudelliset, keholliset, materiaaliset ja diskursiiviset tekijät vaikuttavat toisiinsa ja tuottavat näin jatkuvassa yhteismuotoutumisessaan uutta tietoa. (2018, 117.)

Professori Hillevi Lenz Taguchi on kehittänyt yhteismuotoutumisen pedagogiikan käsitteen nojautuen fyysikko, tieteenfilosofi Karen Baradin yhteismuotoutumisen (engl. intra-activity) -käsitteeseen. Baradin mukaan intra-aktiivinen näkemys maailmasta ja ihmisistä maailmassa haastaa perinteiset ontologiset ja epistemologiset käsitykset, joissa ihmistä tarkastellaan aktiivisena toimijana suhteessa ympäröivään maailmaan, mutta maailma nähdään passiivisena, jo esi olevana ja irrallisena ihmisestä. Sen sijaan Barad ehdottaa, että kaikella materiaalilla voidaan ajatella olevan toimijuutta, jolloin kaikki organismit, elolliset ja elottomat, kietoutuvat toisiinsa moninaisissa suhteisuuksien verkostoissa ja ovat olemassa toisiinsa nähden jatkuvassa yhteismuotoutumisen tilassa. (Lenz Taguchi 2009, 4.) Baradin teoria kiinnittyy uusmateriaaliseen filosofiaan ja aikaisemmin, luvussa 4. kuvailemani materiaaliseen käännteeseen, jossa keskiössä on pyrkimys irtautua ihmiskeskeisestä tavasta hahmottaa maailmaa, sekä perinteisten dualististen ajattelun kategorioiden liuottaminen.

Lenz Taguchi huomauttaa Baradiin nojaten, että materiaallisen ohittaminen perinteisissä tietoteorioissa on pitkälti linkittynyt myös kehon ja kehollisuuden jonkinlaiseen sivuuttamiseen ja sitä kautta diskursiiviseen, kieleen ja kulttuuriin sitoutuvan, tiedonmuodostuksen ja oppimisteorioiden painottamiseen (2009, 14). Viittaa samaan ilmiöön myös tutkielmani alaluvussa 4.3.1., jossa avaan kehollisuuden ja luonnon problematiikkaa feministisessä teoriassa. Kriittisen tarkastelunsa tuloksena Lenz Taguchi määrittelee oppimisen sen sijaan prosessinomaisena ja kehkeytyvänä tapahtumana, jossa erilaiset organismit, materiaalit ja diskurssit muotoutuvat intra-aktiivisessa ei-hierarkkisessa suhteessa toisiinsa (2009, 39). Pedagogisena näkemyksenä yhteismuotoutumisen pedagogiikka lähestyy mielestäni tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan (2013) kehittämää kehollisen oppimisen teoriaa. Anttilan mukaan kehollinen oppiminen perustuu kehosta nouseviin, liikkeen ja toiminnan tuottamiin aistimuksiin, havaintoihin ja kokemuksiin, jotka eivät ole kieleen sidottuja, mutta voivat tiedostamisen prosessin kautta tuottaa kieltä, merkityksiä ja oivalluksia. Hän painottaa, että kehollinen oppiminen tapahtuu toiminnassa ja on sidottu sosiaaliseen kontekstiinsa sekä fyysiseen, dynaamisesti muuttuvaan maailmaan. (2013, 42.) Molemmat edellä kuvatut näkemykset haastavat inhimillisen kielen ylivallan oppimisen tapahtumassa, sekä suhtautuvat kriittisesti ajatukseen oppimisesta rajoittuneena oppijan mielessä tapahtuviin sisäisiin prosesseihin. Yhteismuotoutumisen pedagogiikka linkittyy omassa kokemuksessani myös läpäisevään kehollisuuteen pohjautuvaan ihmiskäsitykseen sekä ekosomatiikkaan siinä, että lähtökohtana on aktiivinen muotoutuminen maailman kanssa. Lenz Taguchi painottaa tätä näkemystä kirjoittaessaan, että elämämme ehtona on jatkuva yhteydessä oleminen johonkin näennäisesti itsemme ulkopuoliseen. Yksinkertaiseksi esimerkiksi tästä hän nostaa esiin hengityksen. (2009, 64.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna maailmassa olemisemme muodostuu jatkuvassa kehkeytymisen prosessissa olevasta yhteyksien verkostosta. Pääkohdissaan kaikki edellä mainitut teoreettis-filosofiset näkemykset ymmärtävät ihmisen ja oppijan syvästi maailmaan kytkeytyneenä sekä muuttavat näkökulmaa perinteisten länsimaisten oppimiskäsitysten ihmiskeskeisyydestä kohti maailmakeskeisyyttä.

5.2. Kehkeytymisen tila

Yhteismuotoutuvassa pedagogiikassa minulle keskeiseksi perusajatukseksi nousee kehkeytymisen tapahtuma (engl. emergence), jossa erilaiset organismit, materiaalit ja

diskurssit muotoutuvat suhteisuuksien verkostoiksi ja joissa myös oppimista tapahtuu. Snellman kirjoittaa, että yhteismuotoutuvaa pedagogista tilannetta määrittää näin myös hetkessä syntyvä ajattelu, toiminta ja läsnäolo (2018, 116). Lenz Taguchi ehdottaa, että voimme tarkastella ja tutkia pedagogista toimintaamme pedagogisen dokumentaation avulla. Tällä hän tarkoittaa erilaisia näkökulmia, joiden kautta ikään kuin hetkeksi pysähdymme toiminnan äärelle huomioimaan moninaisia ja kompleksisia tapahtumien virtauksia. (2009, 93.) Snellman kutsuu erästä pedagogisen dokumentaation tapaa, viivyttämistä havainnon ja toiminnan välissä, sanaparilla ”havahduttava pysähtyminen”. Hän ehdottaa, että esimerkiksi näin tutkimalla pedagogista toimintaamme, voimme pysyä opetuksessamme prosessikeskeisinä sekä avoimina mahdollisille muutoksille, tietämättä lopputulosta. (2018, 120.) Opetusharjoittelussani Päikyssä löydän itseni tämän kaltaisen havahtuvan pysähtymisen ääreltä aloittaessamme Linnut-tanssin prosessia. Yhtäkkiä tuntuu siltä, että toiminnassamme avautuu uudenlainen tila, tuntematon maasto, joka kutsuu dialogiseen kokeiluun, viipyilyyn ja ihmettelyyn.

Aloitin Linnut-tanssin työstämisen Päikyssä eräänä kylmänä tammikuisena aamupäivänä. Olen saanut käyttööni erivärisiä ja -kokoisia sulkia, joiden avulla päätän aloittaa tanssin teeman esittelyn lapsille. Ensimmäisellä tunnilla sulkien jako lapsille niin, että jokainen saa itselleen mielekkään väriyhdistelmän on odottamattoman aikaa vievä prosessi. Huomaan, että toimintani alkaa muuttua kiireiseksi ja alan kärsimättömästi kurkottaa eteenpäin kohti suunnitelmieni seuraavaa vaihetta. Myöhemmin reflektoin tilannetta seuraavasti:

Olisin voinut johdatella heitä jotenkin vähän rauhallisemmin ja antaa aikaa linnun siipien kasvattamiseen. Sen sijaan iskin heille vaan sulat käteen ja sitten mentiin jonossa. Olivat vähän hämillään ja se itse kehollinen oleminen ja siipien kasvatus jäi puuttumaan. (työpäiväkirja 13.1.2022)

Edellä kuvatun kokemuksen tuottaman tyytymättömyyden tunteen myötä alan hahmottaa opetuksessani tämän erityisen tilan, tuntemattoman maaston, avautumista materiaalien ”esineiden”, sulkien, ja Linnut-tanssin välimaastossa, jota alan kutsua kehkeytymisen tilaksi. Miten voisin antaa aikaa tälle tilalle avautua, mitä tässä tilassa on mahdollista tapahtua, minkälaisia merkityksiä nousta, pohdin.

Antaessani aikaa ja ikään kuin rauhoittaessani ja laajentaessani sitä hetkeä, jolloin lapset saavat sulat käsiinsä, alan havainnoida useita tekijöitä yhteisessä toiminnassamme. Ensiksi havahdun siihen, että tilanteessa on voimakkaasti läsnä oma ennako-oletukseni sulista linnun siipinä. Oman tulkintani sokaisemana olen itse asiassa rajannut kehkeytymisen mahdollisuuksia ja yliselittänyt sen sijaan, että olisin kutsunut lapsia kokeilemaan ja tulkitsemaan omilla tavoillaan. Seuraavalla kerralla jakaessani taas sulat lapsille pitäydyn tarjoilemasta omia mielikuviani ja keskitymme sulkien tunnusteluun käsissämme antaen niiden koskettaa poskiamme ja varpaidemme ihoa. Lapset alkavat pohtia innokkaasti ovatko sulat oikeita linnun sulkia. Odottamattomasti muutamista mustista sulista erittyy sormiin mustaa väriä, joka hätkähdyttää ja innostaa osaa lapsista muuttumaan variksiksi. Tämä muuntautuminen puolestaan aiheuttaa hetkellisen riehaantumisen osassa lapsia ja sulilla aletaan tökkiä kaveria ja muita lähellä olevia. Nyt tilanne vaatii minulta nopeaa reagointia ja toimenpiteitä, jotta se palautuisi turvalliseksi kaikille osallistujille. Yritän palauttaa rauhaa tilanteeseen kysymällä lapsilta, miltä sulan kosketus tuntuu omalla iholla. Todettuamme sen pehmeäksi, ehdotan hetken mielijohteesta, että siirrymme varovasti koskettamaan sulalla kaveria harjoitellen harkitsevaa ja sensitiivistä koskettamista sekä omien ja toisen rajojen huomioimista. Tilanne on nyt ottanut uuden käänteen kohti kunnioittavan koskettamisen harjoittelua tämän sulkiin kiinnittyvän kehollisen tehtävän avulla. Collianderin ja Anttilan mukaan kehkeytyvässä työtavassa myös opetuksen sisältö muotoutuu sen mukaan, minkälaisia taitoja ja työkaluja toiminnassa tarvitaan (Colliander ja Anttila 2022, 259). Tämä tulee mielestäni esille juuri edellä kuvailemani kunnioittavan kosketuskontaktin esimerkissä ja tähdentää, että kehkeytymisen tila ei ainoastaan tuota luovia ideoita ja suuntia tanssimisen koreografisiin, esteettisiin ja tulkinnallisiin teemoihin, vaan voi myös informoida ja synnyttää taito-tekniistä sisältöä tai sosiaalisten taitojen harjoittamista tanssin opiskelussa.

Kun antaudun oleilemaan kehkeytyvässä tilassa lasten ja sulkien kanssa, yhä uusia ideoita ja tulkintoja pulppuaa pintaan. Erään lapsen huomioissa aistin kehollisen, ekosomaattisen, maailmaan kiinnittyvän kokemuksen voimakkaana, kun hän kuvailee minulle ilmanvastusta, jonka tuntee sulkien välityksellä käsivarsissaan heilutellessaan sulkia ympäröivässä ilmatilassa. Pyydän lasta jakamaan huomionsa ja näin saamme tilaisuuden tunnustella ilmanvastusta hetken koko ryhmän kanssa. Jatkaessamme erilaisia kokeiluja tällä tavoin sulista kehkeytyy myös mm. sormien ja varpaiden väleissä

törröttäviä kynsiä, pöllön kulmakarvat, keskenään pyörivässä liikkeessä rullaava pesukone ja Linnut-tanssikoreografian myöhemmissä vaiheissa myös puiden lehtiä, jotka välillä leijailevat maahan. Kiinnitän huomiota myös tapaan, jolla erityisesti nuoremmat 3- ja 4-vuotiaat lapset tarttuvat sulkien ohuisiin varsiin sormenpäillään. Tämän kaltainen hienomotorinen tehtävä vaatii heiltä keskittymistä ja huomioin kuinka he aktiivisesti säätelevät voiman käyttöönsä vuorovaikutuksessa sulan kanssa, jotta ohut varsi ei napsahtaisi poikki. Lenz Taguchin mukaan tämänkaltainen kehkeytymisen prosessi tuo ilmi materiaalin toimijuuden yhteismuotoutuvassa suhteisuudessa ja näin ollen yhteismuotoutuva pedagoginen asenne voi suunnata huomion tällaiseen tapahtumiseen sekä antaa sille arvoa tiedon ja kokemuksen muodostumisen prosessissa (Lenz Taguchi 2009). Colliander ja Anttila painottavat myös, että tämän kaltainen työskentely on prosessikeskeistä ja siitä syystä keskiössä ei niinkään ole lopputulos vaan yhteinen toiminta (2022, 260). Sulkien materiaallinen toimijuus ilmenee minulle selvästi lasten tavassa koskettaa niitä ja liikkua niiden kanssa sekä heidän ihailtavassa kyvyssään löytää sulkien avulla tanssi, joka kumpuaa mielikuvituksen syvyyksistä.

Usein Päikyssä kehkeytymisen tilan avaaminen esimerkiksi edellä kuvailemieni sulkien materiaalisuuden kautta synnyttää hienoja oivalluksia ja uusia mahdollisia reittejä tanssille avautua. Välillä kuitenkin vapaa kokeilu purkautuu yleiseksi riehumiseksi, jossa keskittyminen pirstaloituu ja itse tutkiminen unohtuu. Raja on häilyvä ja opettajana koen jatkuvasti tasapainoilevani tässä hetkessä ikään kuin kulkien pitkin aaltoilevaa rantaviivaa yrittäen pitää housunlahkeeni kuivina. Colliander ja Anttila kuvailevat lasten olemisen ja oppimisen tilaa kokonaisvaltaiseksi jatkuvan tutkimisen ja toiminnan virraksi. Heidän mukaansa oppimista tapahtuu voimakkaimmin silloin, kun lapsen oma uteliaisuus, kiinnostus sekä toimijuus heräävät ja aktivoituvat. (2022, 255.) Tämä puolestaan aktivoi minut pohtimaan, kuinka ohjailla tätä toiminnan ja tutkimisen virtaa kannustaen ja antaen sille vapautta virrata omia uomiaan, mutta samalla yrittäen hillitä sen tulviminen yli äyräidensä. Ryhmän kanssa työskennellessä ja jokaisen omaa liikettä ja kehollista kokemusta painottaessa virran volyyymi kasvaa ja voimistuu entisestään. Päikyssä Linnut-tanssin kehkeytyvässä tilassa yritän olla läsnä ja aktiivisesti etsiä tapoja pysyä virran vietävänä ja estää tulvat. Koen, että selkeät tilarajaukset, kuten salin päästä päähän liikkuminen jonoissa, helpottaa ideoiden ja vapaan kokeilun kanavoimista selkeään rakenteeseen, jossa mahdollisimman moni pysyy aktiivisesti mukana. Välillä

taas on antoisaa pysähtyä jonkin esiin nousevan kysymyksen äärelle pohtimaan ja keskustelemaan, jolloin tunnin dynamiikka hetkellisesti muuttuu aktiivisesta tekemisestä rauhoittumiseen ja kirkastaa näin dynaamisen muutoksen avulla lasten huomion.

Kun aloitamme työskentelyn Linnut-tanssin parissa, eräs oppilas kysyy tunnin lopussa, mihin mustekala oli tänään unohtunut (työpäiväkirja 14.1.2022). Kommentti on minulle arvokas muistutus siitä, että ollessamme jonkun uuden äärellä, vaikkakin vain tanssitunnin suhteellisen huolettomassa kontekstissa, kysymykset turvasta ja mukavuudesta ovat jatkuvasti läsnä toiminnassamme ja vastuuni pedagogina on palata näiden perusprinsiippien äärelle. Kuten totesin luvun 3. Nimitanssin kohdalla, kokemukseni on, että tutuus ja toisto tuovat lapsille tärkeän turvan ja mukavuuden kokemuksen. Näin ollen jonkin tutun ja odotetun korvaaminen uudella teemalla tai harjoitteella saattaa hämmentää, loitontaa, pelottaakin. Vaikuttaa siltä, että turvallisuuden, kiinnittymisen ja mukavuuden kokemukset pohjustavat ja luovat perusedellytykset kehkeytymisen tilalle aueta.

Lenz Taguchi kiteyttää, että yhteismuotoutuva pedagoginen lähestyminen tekee näkyväksi lapsen aktiivisen toimijuuden sekä erilaiset, moninaiset merkitykset ja tekemisen tavat, jotka näyttäytyvät lasta kuuntelevassa, dialogisessa toiminnassa. (2009, 34) Colliander ja Anttila kirjoittavat kehkeytyvästä pedagogiikasta seuraavasti:

Pedagogilta kehkeytyvä lähestymistapa vaatii rohkeutta siirtyä ennalta laadituista tuntisuunnitelmista työtapoihin, joissa on tilaa ja aikaa hetkessä esiin nouseville uusille ja ennakoimattomillekin suunnille. Kun oma liike ja improvisaatio toimivat sekä lähtökohtana tanssille että opetustilanteen ohjaamisen tärkeimpinä työkaluina, edellyttää työskentely pedagogilta kokonaisvaltaista ja sensitiivistä läsnäoloa hetkessä sekä luottamusta niin itseensä kuin ryhmän luoviin kykyihin. (Colliander ja Anttila 2022, 260.)

Kokemuksessani ymmärrän tämän kaltaisen kokonaisvaltaista läsnäoloa painottavan pedagogisen asenteen kiinnittyvän hyvin lähelle tulkintaani somaattisesta ja ekosomaattisesta työskentelystä ja pedagogiikasta. Samankaltaisuus liittyy mielestäni tanssikäsitykseen, joka painottaa jokaisen omasta kehon kokemuksesta nousevaa liikettä valmiin ulkoiseen muotoon sidotun ideaalin sijaan, sekä ihmiskäsitykseen, joka ottaa huomioon perustavanlaatuisen materiaalsen, ajallisen ja kulttuurisen kietoutumisemme maailmaan sen sijaan, että näkisimme itsemme maailmasta erillisinä ja itsenäisinä.

Sensitiivinen läsnäolo viittaa mielestäni turvan ja mukavuuden huomioimiseen oleellisina oppimisen edellytyksinä. Lisäksi sensitiivisyyden voisi katsoa levittäytyvän myös oman kehollisuuteni kuunteluun opettajana antaen tietoisuuteni ulottua myös oman kehoni aistimuksiin ja tuntemuksiin opetustilanteessa. Vaikuttaisi siltä, että omaa kehoa arvostava ja kuunteleva pedagoginen asenne sekä maailmaan kytkeytyvä, läpäisevään kehollisuuteen nojaava ihmiskäsitys voisivat osaltaan tukea kehkeytyviä lähestymistapoja tanssinopetuksessa.

5.3. Linnut-tanssi kuljettaa meitä

Keuhkorakkulakarttani avulla jäljitän Linnut-tanssin kulkua Päikyn tanssitunneilla. Karttani koukeroisessa verkostossa havaitseen ja tunnistan yhteismuotoutumisen prosessin, joka kiehtovin kaartein johdattelee tanssiamme, ikään kuin kuljettaa meitä. Karttaan kirjaamani jälki tanssitunnin tapahtumista osoittaa minulle, miten tanssimme kehkeytymiseen vaikuttivat moninaiset tapahtumien ketjut ja verkostot, joita seuraavassa kuvaan.

Idea Linnut-tanssin temasta tulee minulle Päikyn lukuvuoden temasta ”Maaemon aarteet”, jonka puitteissa lapset ovat tutkineet lintuja ulkona oman ryhmänsä kotipuun ympäristössä, kuvataiteen kontekstissa, sekä mm. työstäneet karttoja lintuperspektiivistä. Kiinnitän harjoitteen ”ilma”-osioon tuntini ”meri-maa-ilma” -rakenteessa. Se myös jatkaa osaltaan yleistä teemaa opetusharjoittelussani, jossa pyrin herättelemään mielikuvien avulla tanssimisen kytköksiä luonnon ja ympäristön teemoihin. Omissa suunnitelmissani Linnut-tanssille asetan tavoitteeksemme harjoitella liikkumista tilassa erilaisia ratoja seuraten ja muodostaen, sekä harjoitella kompositiota, jossa liikkuminen ja paikallaan olo vuorottelevat. Tilalliset tavoitteeni kohtaavat materiaalisen todellisuuden ja haasteetkin hyvin eri tavoin silloin, kun tanssimme Päikyn pienessä kotisalissa kuin silloin, kun käytettävissämme on erillinen suuri voimistelusalali. Yleisiä lähtökohtiani tälle harjoitteelle ovat myös improvisaation, yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen harjoittelu koko ryhmän yhteisessä tanssissa.

Ajallinen aspekti vaikuttaa tanssin muotoutumiseen monella tavoin. Linnut-tanssia tehdään neljän eri ryhmän kanssa kolmen viikon ajan eli yhteensä kahdellatoista eri tunnilla. Jokaisen tunnin jälkeen tanssi hioutuu hiukan erilaiseksi versioksi itsestään,

jollaisena se taas etenee uuden ryhmän tanssittavaksi. Ajan kanssa sulat tulevat tutuksi lapsille ja niitä aletaan selvästi odottaa osana tanssitunnin toimintaa. Alkujännitys ja uuden tanssin outous hälvenevät ja ideat lähtevät lentoon sekä välillä purkautuvat syöksykierteisiin. Sulkien värit inspiroivat erilaisia tulkintoja lintulajeista. Reflektoidessani prosessin kulkua voin paikantaa Linnut-tanssin tapahtumissa muutamia selkeitä käännekohtia, joissa uusi merkitys kirkastuu tai uusi tekemisen laatu ilmaantuu. Seuraavassa kuvailen työpäiväkirjassani erään odottamattoman käänteen, jossa lasten tulkinta ohjeistani muutti koreografiamme suuntaa merkittävästi:

Mutta linnut jäivätkin lentelemään tilaan ja alkoivat mennä ”puiden” (paikallaan olevien tanssijoiden) jalkojen välistä jne. Siitä tuli ihan omanlaisensa teos. Sitten, kun pyysin, että linnut tulisivat seinän vierustalle lopetukseen, jotkut olivatkin menneet ”pesään” esim. puun jalkojen väliin. Sitten seuraavan ryhmän kanssa käytettiin tätä ajatusta pesästä, että löytäkää oma pesä lopetuksesi. (työpäiväkirja 21.1.2022)

Odottamattoman ja oivaltavan ”pesään menon” ilmeneminen tanssin pyörteissä avaa Linnut-tanssiin aivan uudenlaisen merkitysten maailman. Sen myötä tilassa liikkuvien lintu-tanssijoiden ja paikallaan olevien metsän muodostavien puu-tanssijoiden välille kehkeytyy aktiivinen vuorovaikutus. Yhtäkkiä puun rooli on muuttunut passiivisesta paikallaan seisomisesta aktiiviseksi pesän muodostamiseksi ja kehollisen tilan luomiseksi linnuille laskeutua. Samalla myös yhteistyö lintujen ja puiden välillä tiivistyy leikkisäksi ja aistivaksi vuorovaikutukseksi. Alkaa kuulua piipitystä; sulat muuttuvat puiden lehdiksi, jotka ojentuvat lentäviä lintuja kohti ja koskettavat niitä. Pesän löytymisen myötä tanssillemme syntyy myös kaunis lopetus, jonka huomioin esteettisesti miellyttävän lapsia. Huomioin myös, että kehkeytymisen tilan avaaminen, sen tiedostaminen ja tutkiminen, mahdollistaa minulle opettajana helpotuksen ja innostumisen tunteen siitä, että en olekaan enää yksin vastuussa koreografian ”keksimisestä”. Yhtäkkiä tuntuu siltä, että keksimisen paine on vaihtunut yhdessä tekemisen iloksi. Samalla pedagoginen tehtäväni ja sitä kautta vastuuni muuttua olemustaan. Materiaalia tuottava tanssinopettaja muuntautuu kuuntelevaksi pedagogiksi, jonka tehtävä on havainnoida ja aistia tilannetta ja uskaltaa tehdä päätöksiä: tarttua esiin nouseviin ehdotuksiin ja tarvittaessa myös muuttaa kurssia uuteen suuntaan.

5.4. Lento-önlähdön hetkiä

Ajoittain tanssitunnilla syntyö hetkiä, joissa jokin läikähtää, kirkastuu, paljastuu, jopa kristalloituu tekemisen vauhdissa. Opetusharjoitteluni ohjaaja Tuire Colliander kutsuu keskustelussamme näitä hetkiä ”lento-önlähdön hetkiksi” ja mielestäni tämä termi kuvaa kauniisti tällaisen hetken rajatonta vapautta ja liitelevää helppoutta. Uskoisin, että nuo hetket ovat tärkeät tuoda esiin myös tässä kirjallisessa tutkielmassani. Antamalla niille jonkinlainen sanainen kuvaus toiveeni olisi, että ne eivät jäisi leijaillemaan häilyviksi tuntemuksiksi ainoastaan omassa sisäisessä kokemukseksani. Lisäksi niiden synty ja niiden huomioiminen osana tutkimista linkittyvät mielestäni yhteismuotoutuvan pedagogiikan olemukseen, sillä ne kehkeytyvät tekemisen vauhdissa, yhteyksien verkostoissa, sen sijaan, että liittyisivät esimerkiksi johonkin tarkasti suunnittelemaani sisältöön. Uskoisin, että tämän kaltaiset lento-önlähdön hetket kiinnittyvät Snellmanin kuvaamiin ”paon viivoihin”. Lenz Taguchiin sekä Deleuzeen ja Guattariin viitaten Snellman kuvailee tällaisia hetkiä irtautumiseksi norminmukaisista opetuksesta annetuista raameista, joissa tapahtumisen virtaus nopeutuu, luovuus laajentuu ja täysin uusi kokemisen mahdollisuus aukeaa. (2018, 121.)

Linnut-tanssin jatkumona ehdotan Pääkyn lapsille harjoitetta, jossa tunnustelemme kosketuksen avulla toistemme ”siipiä” eli lapaluita. Harjoitteessa asettamme kämmenet toistemme selkään näin tunnustellen lapaluiden paikkaa ja niiden liikettä hengityksen tahdissa. Harjoite saa kannatusta lasten keskuudessa ja erään tunnin lopussa herää idea tehdä harjoite isossa piirissä, jolloin jokainen osallistuja on samaan aikaan koskettaja ja kosketettu. Istuessamme ”siipipiirissä” tunnelma on rauhallinen, sillä tunti on loppuillaan ja tanssiminen on ollut aktiivista. Tämä mahdollistaa sen, että hiljaisessa salissa alkaa erottua jostain kulmasta kuuluva patterin lorina. Mainitsen tästä lapsille ja kaikki kuuntelevat lorinaa hetken. Yhtäkkiä joku alkaa päästellä maiskuttelun ja naksutuksen ääniä suustaan. Vähitellen lisää lapsia yhtyy maiskutteluun. Taustalla kuuluu edelleen patterin ääni ja maiskutteleva, naksutteleva kuoromme on kuin loriseva kevätputo. Hetki on kaunis, leikkisä, koskettava. Olen ihmeissäni ja ihastunut. Samalla yritän malttaa, olla tekemättä mitään ja antautua hetkeen. Yritän olla opettamatta ja vain kuunnella puton pulputusta, nauttia lentämisen huumasta.

“She looked in the air and saw hanging there

*a structure with cables and braces.
And on the far side – beaming with pride –
were seventeen smiling young faces.*

*Boots, tree roots and strings, fruit roll-ups and things
(some of which one should not mention)
were stretched ridge to ridge in a glorious bridge
dangling from shoestring suspension.”*

(Andrea Beaty, Iggy Peck, Architect)

5.5. Yhteismuotoutuvan tanssinopetuksen kasvatuksellinen merkitys

Yhteismuotoutumisen ja kehkeytymisen prosessin havaitseminen ja siihen tarttuminen tanssipedagogisessa toiminnassani Päikyssä on innostava ja inspiroiva löydös opetusharjoittelussani. Samalla pohdin, mitä tällaisessa prosessissa voi mahdollistua ja miksi yhteismuotoutumiselle antautuminen voisi olla merkityksellistä varhaiskasvatukseen, lasten taidepedagogiikan tai yleisesti kasvatuksen kontekstissa nyky-yhteiskunnassamme monien epävarmuuksien ja haasteiden ajassamme.

Yhteismuotoutuvaa työskentelyn tapaa sävyttää kokonaisvaltaisuus, jossa asioita tai ilmiöitä ei lokeroida, vaan ne nähdään erilaisten suhteuuksien verkostoina. Colliander ja Anttila painottavat, että kokonaisvaltaisuus liittyy myös läheisesti lasten tapaan olla maailmassa moniaistisesti ja ei-lineaarisesti, usein leikin kautta maailmaa tutkien (2022, 258). Voitaisiin siis sanoa, että lapset ovat jonkinlaisia ekspertejä kokonaisvaltaisessa maailmassa olemisessaan ja tällaista olemisen tapaa rohkaisemalla ja sille arvoa antamalla voisimme jokainen laajentaa olemisemme pohjaa. Kyse ei varmastikaan ole vain ”lapsen mielisyydestä”, vaan laajemmasta kehollisesta, materiaalisesta, tilallisesta ja ajallisesta viisaudesta. Samalla, kun tunnistan lasten läsnäolosta kumpuavan viisauden, voin myös opettajana etäännyä kaikkietävän opettajan myytistä ja sen mukanaan tuomista paineista esimerkiksi toteuttaa tarkoin määriteltyjä oppisisältöjä. Sen sijaan voin lähestyä opetustilannetta tasa-arvoisena toimijana; voin antautua ja olla avoin oppimaan lapsilta. Yhteismuotoutuvan pedagogiikan kautta voin arvostaa lapsissa jo olevaa kokonaisvaltaisuuden taitoa sekä heittäytyä oppimisen tapahtumaan heidän kanssaan ottaen huomioon moninaisten materiaalisten, inhimillisten, enemmän-kuin inhimillisten ja diskursiivisten toimijoiden kietoumat ja vaikutukset pedagogisessa tapahtumassa.

Samalla erityisesti tanssin opetuksessa kehollisuus, moniaistisuus ja aktiivinen toiminta saavat mahdollisuuden nousta merkitykselliseksi tiedon ja oppimisen perustaksi.

Kietoutuneisuutemme toteaminen ja huomioiminen tanssipedagogiikassa painottaa prosessikeskeisyyttä, jossa lopputulosta keskeisempää ovat kokeilevat ja avoimet sekä tutkivat tekemisen tavat. Peruslähtökohtana on luottamus siihen, että oppimistavoitteet voidaan saavuttaa erilaisia reittejä kulkemalla. (Colliander ja Anttila 2022, 261.) Prosessikeskeisyys nimenomaan tanssinopetuksen kontekstissa voi mielestäni myös vapauttaa painetta määritellä tanssi tarkkarajaisesti, laji- tai tekniikkasidonnaisesti näin laajentaen osallistujien ymmärrystä siitä, mitä kaikkea tanssi taiteena ja toimintana voi olla ja ehdottaa ja kuka tanssimiseen voi osallistua. Prosessiin keskittyminen ja sen tarkastelu Linnut-tanssissa avaa minut opettajana havaitsemaan oppimiseen kytkeytyvän mahdollisuuksien moninaisuuden. Tällä tarkoitan, että Linnuissa kaikkein merkityksellisimmäksi aspektiksi minulle nousee tuntemus siitä, että tanssi on kuljettanut meitä kiireettömästi ja yhteyksiä luoden kehkeytyessään yhteisessä toiminnassamme viikkojen kuluessa. Kuten keuhkorakkulakarttani tutkimukseni jälkeen, myös Linnut-tanssi on kuitenkin vain yksi jälki ja tulkinta tanssista, jota olisi voitu tanssia lukemattomin eri tavoin. Samalla juuri tämä tanssi on meidän ryhmämme yhteinen ja oma, eikä yhtään enemmän tai vähemmän se oikea tai väärä, ainoastaan meille tällä hetkellä tosi. Prosessikeskeisyys yhteismuotoutuvassa pedagogiikassa toisin sanoen suhtautuu kriittisesti tarkkarajaisiin ja ennalta asetettuihin opetussuunnitelmiin ja oppimisen strategioihin. Aktiivisesti toisenlaista toimintaa ehdottamalla se irtautuu kilpailun, kiireen ja suorittamisen tarpeesta pedagogisessa tilanteessa. Sen sijaan se uskoo lasten tapaan olla kokonaisvaltaisesti läsnä ja painottaa moninaisia oppimisen polkuja ja tapoja sekä myös korostaa kollaboratiivista tiedon muodostusta, joka kokemuksessani etäännyy ihmiskeskeisyydestä ja ymmärtää toimijuuden laajempaan ilmiöönä.

Veli-Matti Värri (2018) kirjoittaa, että talouden ylivalta ja kulutuskeskeinen individualismi länsimaisessa kulttuurissamme ovat vaikuttaneet myös siten, että kilpailukyvyn edistämisestä on tullut yksi kasvatus- ja koulutusyhteisöjemme perusta. Hänen mukaansa nykyisen kaltainen eriarvoistumista vahvistava tilanne on ”pitkällä tähtäimellä kestävä sekä demokratian ihanteiden että ekologisten realiteettien kannalta.” (2018, 52.) Värri kehottaa kasvatusyhteisöjä kriittisesti tarkastelemaan

arvopohjaansa ja tunnistamaan sen sidoksisuus ympäröivän kulttuurin merkityshorisonttiin. Toisaalta kriittisen tiedostamisen kautta voidaan hänen mukaansa kehittää uudenlaista teoreettista ja pedagogista kuvittelukykyä perinteisen dualistisen ja antroposentrisen maailmankuvan tilalle. ”Tarvitsemme siis uuden ymmärryshorisontin maailmallisuudestamme”, Värrin kirjoittaa. (2018, 53.) Samalla Värrin painottaa kasvatuksen utooppista ulottuvuutta ja toivon perspektiiviä, jonka mukaan kasvatuksella on erityinen potentiaali maailman uudistamiseen ja toisinnäkemiseen. Hänen mukaansa tämä potentiaali asettuu aina jännitteeseen suhteeseen aikakauden kulttuuristen arvojen kanssa ja näin ollen kriittinen pedagogi on aina kasvatustien kasvatuksellisen hyvän kysymysten kanssa. (Värrin 2018) Tanssipedagogina koen, että tanssi- ja taidekasvatus tarjoaa innostavan mahdollisuuden juuri Värrin mainitsemaan pedagogisen kuvittelukykyyn ja maailmakeskeisyyden pohtimiseen teoreettisesti ja etenkin käytännön praktiikassa. Yhteismuotoutuva pedagogiikka, joka painottaa kokonaisvaltaista lähestymistä ja maailmassa olemista tanssinopetuksessa voi kokemusteni pohjalta juuri kasvattaa kohti tällaista vielä tuntematonta ja epävarmaakin tulevaisuutta luottavaisesti ja rauhallisesti.

6. LOPUKSI

Aloitin opinnäytetyöni prosessin kysymällä, miten tanssinopetus varhaiskasvatuksen kontekstissa voisi tukea lasten kokonaisvaltaista maailmassa olemista kestävyiden arvojen mukaisesti. Tanssipedagogisen praktiikkani jäljet johdattivat minut somaattisen ja ekosomaattisen harjoittamisen äärelle sekä uppoutumaan uusmateriaaliseen teoreettis-filosofiseen kirjallisuuteen tutkimaan läpäisevän kehollisuuden huokoista olemusta ja yhteismuotoutuvan pedagogiikan prosessikeskeistä ja kehkeytyvää luonnetta. Jokainen tutkielmani keuhkorakkulakartoista synnytti omanlaisensa jäljen ja näkökulman praktiikastani, mutta yhteisenä tekijänä, jonkinlaisena punaisena lankana, työskentelyssäni ja tutkimisessäni on kulkenut yhteydessä olemisen teema.

Pyrkimykseni on ollut tanssinopetuksessani kannustaa lapsia tanssien ja tanssin kautta muodostamaan yhteys itseän, omaan kehoon ja siitä nousevaan kokemukseen. Luottamus omaan keholliseen kokemukseen, sen kuuntelu ja kunnioittaminen sekä turvan ja mukavuuden kokemusten pohjalle rakentuva toimijuus, voivat mielestäni mahdollistaa somaattisen itseyden kokemuksen, jonka uskoisin olevan tärkeä tavoite lasten tanssinopetuksessa. Niin kehon kuin pedagogiikankin ymmärtäminen jatkuvassa prosessissa olevana ja maailmaan kytkeytyvänä suhteisuuksien verkostona puolestaan avaa yhteyden kokemusta kohti muita inhimillisiä ja enemmän-kuin inhimillisiä sekä materiaalisia toimijoita laajentaen ymmärrystämme itsestämme osana maailmallisia ja planetaarisia yhteyksiä. Tämän kirjallisen tutkielman ja käytännön työskentelyni tuloksena ymmärrän ihmisen syvästi maailmaan kytkeytyneenä ja koen, että tanssinopetuksella tämän kaltaista yhteydessä olemista idättävänä praktiikkana on mahdollisuus muuttaa näkökulmaa ihmiskeskeisyydestä kohti maailmakeskeisyyttä. Ymmärtäessämme kietoutuneisuutemme maailmaan ja sen, että oma hyvinvointimme perustuu ja on syvästi riippuvainen planeettamme hyvinvoinnista, voimme ymmärtää myös kasvatuksen oleelliset päämäärät ympäristökriisin ajallamme. Tämä näkökulman muutos, luopuminen antroposentrisestä, omistavasta maailmankuvasta, on keskeisen tärkeä tekijä matkalla kohti kestävyiden arvoja kunnioittavaa ja vahvistavaa kasvatuksellista toimintaa. (Värri 2018, 109.) Uskoisin, että tanssipedagogiikka yhteydessä olemisen praktiikkana voisi juuri kehollisen yhteydessä olemisen kokemusta ja ymmärrystä herättävänä toimintana kriittisesti tarkastella nykyistä elämänmuotoamme,

toimintaamme ja ajattelumme uria sekä edesauttaa muutosta kohti eheämpää, myötä- ja vastuuntuntoisempaa suhdetta itseemme, toisiin, maailmaan, tähän hetkeen ja tulevaisuuteen.

Opinnäytetyöni pohjana ja lähtökohtana on käytännön taidepedagoginen työ päiväkodissa. Näin ollen siitä syntyvät oivallukset juurtuvat myös pedagogiikkaani luoden käytännön praktiikkaa kestävien arvojen mukaiselle lasten tanssikasvatukselle. Työni prosessissa olen etsinyt, löytänyt ja havainnut erilaisia yhteydessä olemisen ja yhteyksien luomisen tapoja niin kehollisissa ulottuvuuksissa, tanssin määrittelyssä kuin pedagogisessa toiminnassani. Olen löytänyt toimintatapoja irrottautua kaikkietävän opettajan myytistä kiinnittymättä tarkkarajaisiin määrittelyihin tanssista tai ennalta suunnitelluista oppisisällöistä. Olen pyrkinyt etääntymään kilpailua, suorittamista ja kiirettä ruokkivista työskentelyn tavoista sen sijaan antautuen kuuntelemaan opetuksen hetkeä. Yhteismuotoutuva pedagoginen asenne ja maailmassa olemisemme kietoutuneisuus on johdatellut minua havaitsemaan moninaiset oppimisen polut, joita prosessikeskeisyys, kehon kokemusta kunnioittava ja kehkeytymisen tilan avaava toiminta luovat. Lisäksi tunnistan, että kokemusteni reunoilla läikehtii myös paljon sellaisia praktiikastani nousevia tuntemuksia ja muistoja, joita on vaikea sanoittaa tai edes käsitteellisesti ymmärtää. Koen kuitenkin, että nämä usvaiset kokemukset oleilevat merkityksellisinä tutkimiseni maastoissa kaikuen tanssimisen muistoja ja tuntemusten hämärää, kytkien minut näkymättömien seittiensä kautta kehollisen kokemukseni ja tietoni yhteyksiin.

Kehkeytyvä ja hetkessä muotoutuva, kuunteleva pedagoginen lähestyminen on auttanut minua tunnistamaan lasten erityisen kokonaisvaltaisen maailmassa olemisen ja kehollisen läsnäolon kyvyn sekä heidän toimijuutensa merkittävän potentiaalin. Pedagogina lasten tapa olla maailmassa herättää minussa vastuun vaalia tätä kokonaisvaltaisuuden taitoa ja saa minut herkistymään lapsilta oppimisen mahdollisuudelle. Samalla lasten kanssa työskentely on kirkastanut minulle myös oman rajallisuuteni ja herättänyt mielikuvan opettajasta vedessä, joka omalla liikkumisellaan luo väreilevän, aaltoilevan virtauksen veden pyörteisiin, mutta lopultakin voi vain veden väreilyn kautta koskettaa opetettavaansa. Taidepedagogina olen opetellut antautumaan veden varaan ja tuntemaan sen kannattelevan voiman lasten kanssa polskiessani.

Tanssi taiteen ja kasvatuksen muotona ilmentää moniaistisen, kokemuksellisen, kehollisen toiminnan yhteismuotoutuvaa luonnetta tiedon ja oppimisen perustana. Kehollisuuden ja kehollisen kokemuksen kunnioittaminen ja huomioiminen kasvatuksessa antaa mielestäni tärkeän pohjan kaikelle yhteyden kokemukselle. Näen yhteyden kokemuksen puolestaan lähtökohtana sille, että voimme kokea vastuuta maailman tilasta ja samalla kulkea toivon tietä toiminnassamme kohti kestävämpää, parempaa tulevaisuutta. Tanssipedagogisen toimintani tutkiminen yhteydessä olemisen näkökulmasta osoittaa minulle, että tanssipedagogiikalla on merkityksellinen potentiaali tukea kaikkien lasten kokonaisvaltaista maailmassa olemista osana varhaiskasvatuksen taidekasvatusta.

LÄHTEET

Abram, D. (1996). *The Spell of the Sensuous*. Vintage Books.

Alaimo, S. (2008). *Trans-Corporeal Feminisms and the Ethical Space of Nature*.
Teoksessa Alaimo, S. ja Hekman S. (toim.). *Material Feminisms*. Indiana University
Press.

Alaimo, S. (2010). *Bodily natures: Science, environment, and the material self*. Indiana
University Press.

Alaimo, S. & Hekman, S. (2008). *Introduction: Emerging Models of Materiality in
Feminist Theory*. Teoksessa Alaimo, S. ja Hekman S. (toim.). *Material feminisms*.
Indiana University Press.

Anttila, E. (2021). *The Child within Us*. Artikkelissa Tesar, M. (toim.). *Infantographies*.
Educational Philosophy and Theory. 3-4.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2009341> (viitattu 16.4.2022)

Anttila, E. (2019). *The embodiment of hope: A dialogue on dance and displaced
children*. Teoksessa Anttila, E. & Suominen, A. (toim.). *Critical articulations of hope
from the margins of arts education: International perspectives and practices*.
Routledge.

Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia
kouluyhteisössä*. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 37.

ArtsEqual. (2017). Toimenpidesuositus 2/2017. [https://www.artsequal.fi/fi/-
/artsequalin-toimenpidesuositus-koulusta-suomen-suurin-kulttuurikeskus/1.9](https://www.artsequal.fi/fi/-/artsequalin-toimenpidesuositus-koulusta-suomen-suurin-kulttuurikeskus/1.9) (viitattu
14.12.2022)

Barnaby, S. ja Matthews, A. (2020). *Guiding Principles: Safety, Orientation, Comfort, Bonding and Curiosity*. Babies Project -verkkosivut. <https://babiesproject.org/guiding-principles-safety-orientation-comfort-bonding-and-curiosity/> (viitattu 16.4.2022)

Benozzo, A. (2021). *Post Qualitative Research: An Idea for Which the Time Has Come*. *Qualitative Inquiry*, Vol. 27(2), 167–170.

Burnaby, (2022). *Arts Programs*. Shadbolt Centre for the Arts -verkkosivut. <https://www.burnaby.ca/recreation-and-arts/arts-and-culture-facilities/shadbolt-centre-for-the-arts/arts-programs> (viitattu 8.4.2022)

Cohen, B. B. (1997). *Sensing, feeling and action: The experiential anatomy of body-mind centering*. Contact Editions.

Colliander, T. & Anttila, E. (2022). *Tanssi reittinä lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun*. Teoksessa Ruokonen, I. (toim.) *Ilmaisun ilo: Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-kustannus.

Eddy, M. (2016). *Mindful movement: The evolution of the somatic arts and conscious action*. Intellect.

Enghauser, R. (2007). *The Quest for an Ecosomatic Approach to Dance Pedagogy*. *Journal of Dance Education*, Vol. 7(3), 80-90.

George, D. & Foster, S. L. (2020). *The natural body in somatics dance training*. Oxford University Press.

Grosz, E. (2004). *The nick of time: Politics, evolution, and the untimely*. Duke University Press.

Hackney, P. (2002). *Making connections: Total body integration through Bartenieff fundamentals*. Routledge.

Hartley, L. (1995). *Wisdom of the body moving: An introduction to body-mind centering*. North Atlantic Books.

Helsingin Sanomat. (2021). *Varhaiskasvatuksessa on pulaa jo sijaisistakin – Asiantuntijat listasivat viisi keinoa, joilla työvoimapulaa voisi helpottaa.* (julkaistu: 1.11.2021). <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000008362325.html> (viitattu 30.3.2022)

Klemola, T. (2004). *Taidon filosofia - filosofin taito*. Tampere University Press.

Kohan, W.O. (2021). *Childhood and the time of a childlike questioning pedagogy*. Artikkelissa Tesar, M. et al. (toim.) *Infantmethodologies*. Educational Philosophy and Theory. 12-13. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2021.2009340> (viitattu 16.4.2022)

Lampela, K. (2017). *"Taiteellinen tutkimus metodologisessa maisemassa"*. AGON, <http://agon.fi/article/taiteellinen-tutkimus-metodologisessa-maisemassa/>. Julkaistu 8.10.2017. (viitattu 15.4.2022.)

Lenz-Taguchi, H. (2009). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.

Lester, J. N. (2021). *Relational Engagements With Post-Qualitative Inquiry: There Are No Blank Pages*. *Qualitative Inquiry*, Vol. 27(2), 219–222.

Nirhamo, Katri (2010). *Tanssi osana koulun kulttuuria*. Tanssin paikka – verkkojulkaisu <https://www.danceinfo.fi/wp-content/uploads/2016/06/TANSSINPAIKKAweb.pdf> (viitattu 11.4.2022.)

Närhinen, T. (2016). *Kuvatiede ja luonnontaide: Tutkielma luonnonilmiöiden kuvallisuudesta*. Taideyliopiston Kuvataideakatemia.

Olsen, A. (2009). *Body and earth: An experiential guide*. University Press of New England.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 16.4.2022)

Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräys OPH-700-2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> (viitattu 16.4.2022)

Pacini-Ketchabaw, V. (2021). *Who Is a Child? and What Is Childhood?*. Artikkelissa Tesar, M. (toim.) *Infantographies*. Educational Philosophy and Theory. 12-13.

<https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2009341> (viitattu 16.4.2022)

Palokangas, S. (2012). *Liikituksen tiloja: Kohtauksia osallistavasta esitystaiteesta, tanssista ja ekologiasta*. Teatterikorkeakoulu.

Rogowska-Stangret, M. (2017). *Corpor(e)al Cartographies of New Materialism: Meeting the Elsewhere Halfway*. The Minnesota Review, 88, 59–68.

Rouhiainen, L. (2006). *Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta*. Teoksessa Teatterintutkimuksen seura & Houni, P. (toim.) *Liikkeitä näyttämöllä*. Teatterintutkimuksen seura: Yliopistopaino Kustannus.

Snellman, M. (2018). *Kaikuja pimeästä-hämärästä metsästä: Affekti nykytaiteen oppimisen äärellä ja subjektiviteetin ekologia(ssa)*. Aalto University.

St. Pierre, E. A. (2019). *Post qualitative inquiry in an ontology of immanence*. Qualitative Inquiry, 25, 3–16.

Uotila-Kraatz, M. (2021). *Taiteiden- ja tieteidenvälistä tanssinopetusta peruskoulussa*. Tanssinopettajan maisteriohjelman opetusharjoitteluraportti, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Valkeemäki, A. (2017). *Ruotuun taipumaton: Tutkimusmatka tanssin improvisatorisen opettamisen oppimiseen*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.

Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.

Kaunokirjalliset lähteet

Beatty, A. (2007). *Iggy Peck, Architect*. Abrams.

Lindgren, A. (2015/1954). *Mio, poikani Mio*. WSOY.

Mitchell, J. (1967). *Both Sides Now*. Gandalf Publishing Co.

<https://jonimitchell.com/music/song.cfm?id=83> (viitattu 18.4.2022)

Riikonen, M. (2021). *Matara*. Teos.

Steig, W. (2009). *Amos & Boris*. Square Fish.

Aineisto

Päiväkirja 2021–2022

Työpäiväkirja 19.10.2021-28.1.2022

Satu Palokankaan zoom-haastattelu 16.2.2022, haastattelija: Maikki Uotila-Kraatz