

SYRJÄÄN PANEUTUMINEN

- vastustaminen ja empiminen ryhmäilmiössä

EMMI TANSKANEN

**TAIDE-
YLIOPISTO**

✕ TEATTERIKORKEAKOULU

2023

OPINNÄYTETYÖ

TEATTERIOPETTAJAN MAISTERIOHJELMA

TIIVISTELMÄ**PÄIVÄYS:**

TEKIJÄ Emmi Tanskanen	KOULUTUS- TAI MAISTERIOHJELMA Teatteriopettajan maisteriohjelma
KIRJALLISEN OSION / TUTKIELMAN NIMI Syrjään paneutuminen – vastustaminen ja empiminen ryhmäilmiössä	KIRJALLISEN TYÖN SIVUMÄÄRÄ (SIS. LIITTEET) 68
<p>Tämä tutkielma on autoetnografinen tutkimus vastustamisen ja empimisen kokemuksista ryhmäilmiössä. Aineistona näyttäytyvät henkilökohtainen materiaali, kuten kirjoittajan kokemusmuistot, niihin liittyvät kirjoituskatkelmat ja niiden työstäminen. Tutkijana kirjoitan viipyilevällä ja takaisin palaavalla otteella tavoitellen kokemusten sävyjä ja merkityksiä. Tutkielma käsittelee teatteripedagogian alaa oppijan näkökulmasta, mutta oppijan asemasta hahmottelen pedagogisia toimintatapoja, joita voin myöhemmin kehittää työssäni.</p> <p>Tutkielma käsittelee oppimista ja kokemusta kehollisuuden sekä situationalisuuden eli elämäntilanteeseen kietoutuvan oppimisen kautta. Tutkielmassa teatteripedagogiikkaa lähestytään hyvinvointia tukevana ja elpymisen mahdollistavana toimintana. Taiteen tekemistä kuvataan tilassa oleilun muotona, josta etsitään yhteyksiä ympäristöpsykologiaan ja luontokokemuksiin. Tutkielma lähestyy oppimista myös motivaatioiden ja innostuksen kysymysten kautta, sekä antaa äänen intressittömyyden kokemuksille oppimisprosessissa. Tutkielma on matka kiinnostuksen etsimiseen ja opetuksessa viihtymisen varjelemiseen. Tutkielma käsittelee myös yksinäisyyden kokemusta sekä siitä olotilasta tapahtuvaa havainnointia, elämyksiä ja merkityksiä vuorovaikutuksessa toisten ja ympäröivän tilan kanssa.</p> <p>Tutkijan näkökulmasta vastustaminen ja empiminen ovat toisiaan tasapainottavia ajattelun ja toiminnan laatuja. Vastustamisen kokemukseen liittyy vastustuksen ilmaisua, sen säätelyä ja tilanteeseen sopeutumista. Tutkijana ikään kuin emmin omaa suhdettani toimintaan ja vastustamisen ilmaiseamiseen etsien tapoja toimia ryhmässä. Käsitellen hitautta ja hiljaisuutta, sekä pohdin niistä käsin muodostuvaa osallisuutta ryhmässä. Tutkielmaprosessissa sanallistan omaa työtapaani ryhmässä toimijana ja pyrin vahvistamaan toimijuuden ja osallisuuden kokemuksiani, sekä tätä kautta kiinnittämään opettajuudessani huomiota erilaisten oppijoiden ja toimijoiden tarpeisiin.</p> <p>Tutkielmassa vastustaminen nähdään luonnollisena osana vuorovaikutusprosessia. Teksti kannustaa vastustamisen rakentavaan käsittelyyn osana työskentelyä. Vastustamisen ja empimisen prosessit ovat tunteiden ilmaantumisen muotoja, joihin vaikuttavat muun muassa motivaatiot ja toiminnassa mukana olemisen intressit ja yhteisönä toimimisen halu. Ryhmämuotoiseen toimintaan liittyy ristiriitoja yhteisyyden ja yksilöllisyyden välillä. Vastustamisen ja empimisen kohtaaminen vaativat pedagogialta aikaa, tunnetaitoja ja dialogia. Pedagogi toimii vastustamisen ja suostumisen rajojen asettajana. Perustana on, että pedagogin tehtävä on turvata ja ohjata oppimistilanteita.</p>	
ASIASANAT vastustaminen, empiminen, ryhmäilmiö, motivaatio, teatteripedagogia, autoetnografinen tutkimus, hiljaisuus, kokemuskirjoittaminen	

SISÄLLYSLUETTELO

1.	JOHDANTO	4
2.	TUTKIMUSMETODOLOGIA JA TAVOITTEET	8
2.1.	<i>Tutkielmaa ohjaava teatteripedagoginen etiikka</i>	12

3.	KESKEISET KÄSITTEET JA TAUSTAFILOSOFIA	14
3.1.	<i>Ekologinen oppimisympäristö ja kehollinen oppiminen</i>	14
3.2.	<i>Kehollinen ja situationaalinen oppimiskäsitys</i>	18
3.3.	<i>Vastustaminen ja empiminen motivaatiopsykologian silmin</i>	20
3.4.	<i>Empimisen ja vastahangan hiljalleen vaikuttavat prosessit</i>	26
3.5.	<i>Situaatio yksilöllisenä poeettisena suhteena näyttämöllä ja harjoitustilassa</i>	32

4.	OPETTAJA VASTUSTAMISEN RINNALLA	41
4.1.	<i>Kehollisuus empimisessä ja vastustamisessa</i>	42
4.2.	<i>Ryhmädynamiikassa esiin tuleva joustavuus ja roolien jakautuminen</i>	49
4.3.	<i>Passiivisuus vastustamisena pedagogisessa tilanteessa</i>	52
4.4.	<i>Sopeutuva vastustaminen</i>	53
4.5.	<i>Empijän rooli ryhmätoiminnassa</i>	56

5.	EMPIVÄ ASENNE TAITEEN TEKEMISEN TAPANA JA VASTARINTANA	61
5.1.	<i>Tulevat strategiat empijälle</i>	61
5.2.	<i>Liittymisen tavan problematisointi</i>	63
5.3.	<i>Ymmärretyksi tulemisen kaipuu</i>	65

6.	LOPUKSI	68
----	---------	----

Lähteet

1. Johdanto

Tutkin vastustamista ja empimistä ryhmäilmiössä omien kokemuksieni kautta. Kokemastani vastustamisesta ja empimisestä on seurannut tilanteesta riippuen toisin tekemistä tai mukaan sellaisenaan suostumista. Suostuminen on myös näyttäytynyt ryhmän seuraamisena passiivisessa tai vastahankaisessa muodossa. Käyn kirjoittamalla tutkimisen prosessia, jossa havahdun kehollisiin kokemuksiini ryhmässä. Kokemuksia jälkikäteen tarkkailemalla tavoittelen uudelleen oman positioni ja kokemuksellisen sijaintini aistimuksia suhteessa ympäristöön ja osallisuuteeni. Kertaan tekstissäni kokemuksiini liittyviä tunteja ja niiden sisältämää tietoa. Aineistoni perustuu opintojeni aikana kokemiini ryhmäprosesseihin opiskelijana ja opettajana. Näkökulmani kautta tarkastelen teatteripedagogiaa vastustuksen ja empimisen maastossa.

Lähestyn ryhmätoimintaa empimällä, hiljaa, vetäytyen ja hidastaen määrittelyä, sekä oman päämääräni hahmottamista. Kiinnitän huomiota empimisen hetkiin ja vetäydyn niihin, pysähdyn ja venytän niitä. En tahdo vielä jatkaa.

Toiminnassani empiminen on osittain valinta ja ajan myötä muodostunut toimintamalli. Joskus empimisen hitaus ja näin yhteisestä pois jättäytyminen alkavat näyttäytyä ulkopuolisuutena ja vastustamisena, koska en ole empimiseltäni ehtinyt mukaan yhteiseen päätöksentekoprosessiin. Mukanaolon halusta omaksun intressittömän valinnan seurata ryhmää ja toisten päätöksiä tai ideoita. Tässä työssä pohdin vastustusta, joka herää intressittömyydestä ja empimisestä suhteessa tavoitteiden saavuttamiseen pedagogisessa ympäristössä. Kirjoitan tasapainottaakseni hiljaisuuden ja sanojen suhdetta. Sanallistan hiljaisia kokemuksia, luon kehollisrunollista yhteyttä ympäristöön, sekä lohtua ja sopua väärinymmärtämiseen.

Tutkimaan minut ajaa ilmaisematta jääneen tavoittaminen sekä esiin reflektointi. En opinnoissani ehtinyt omalta empimiseltäni juuri vastustamaan tai täysin

suostumaankaan, pyrin vain jokseenkin pysymään mukana. En koe ilmaisseeni vastustusta vaan ennemmin suostuneeni tai lipuneeni osallistumaan vastuksesta huolimatta tai siitä käsin.

Valitsemani näkökulman kautta käsittelen tarkkailemista ja empimistä tapoina olla taiteen kontekstissa toimijana, opettajana ja osallistujana. Käsittelen empimisen aihetta ryhmässä toimimisen kautta sekä taiteen tekemiseen ja toimintaan suhtautumisen tapana. Lähestyn vuorovaikutustilannetta passiivisuuden ja empimisen kautta näin kyseenalaistaen mahdollisia ryhmätoimijuuden ihanteita ja normeja. Pohdin kehollisuutta ja sanattomuutta omien toimintamallieni kautta sekä oman toiminnan suhdetta vastustamiseen ja suostumiseen taiteen pedagogisissa prosesseissa.

Omien kokemusteni kautta oppijana käsittelen, miten pedagogina kohdata vastustamisen prosessi. Hahmottelen opettajan tehtävää passiivisuuden mahdollistajana ja vastustamisen sallijana peilaten sitä kuitenkin ryhmän yhteisyyden ja tavoitteellisen toiminnan säilyttämiseen. Prosessissa muodostan käsityksen vastustamisen ja vastahangan ilmiöstä, sekä johdatan lukijan sen äärelle. Lisäksi vahvistan toimintatapoja ja tarjoan näkökulmia, joiden avulla opettajana suhtautua vastustamiseen, ja mahdollistaa vastustus ryhmätyössä. Ilmiöitä sanoittamalla haluan ymmärtää paremmin sosiaalisen konvention syntymistä ryhmässä ja antaa toivoa erilaisuudelle meissä.

Tarkastelen empimisen suhdetta tavoitteiden saavuttamiseen ja silleen jättämiseen, sopeutumiseen sekä oppijan henkilökohtaisiin prosesseihin. Ryhmän kannalta olennaisiksi nousevat myös ryhmädynamiikassa esiin tuleva roolien mahdollinen joustavuus ja roolien jakautuminen yhteisössä, sekä yksilöiden risteävien tavoitteiden konfliktisuus. Kiinnitän huomiota empimiseen osana tavoitteellista ryhmätoimintaa. Lisäksi pohdin tarkkailevan empijan roolista rakentuvaa suhdetta ympäristöön ja sosiaalisiin tapahtumiin, ja miten suhde näyttäytyy sanallisesti ja kehollisesti. Hahmottelen empimistä mahdollisena taiteen tekemisen tapana ja laatuna. Empivän

tekijyyden kautta tutkin passiivisuutta, passiivista vastarintaa ja hiljaista toisin tekemistä sekä niiden kytköksiä vastustamiseen pedagogisessa tilanteessa.

Opinnäytetyö perustuu kirjoittamalla tutkimisen prosessiin, jossa aiheen kautta palaan omiin kokemuksellisiin ja kehollisiin muistoihini opintojeni aikana osallistujana ja opettajan positiossa toimiessani. Todelliset kokemukset ja niistä kirjoittaminen yhdistyvät kokemukselliseksi runoudeksi, jossa yritys tavoittaa kokemusta saa runollisia ja fiktiivisiä piirteitä. Aineistokatkelmat kulkevat mukana tutkimustekstissä. Kirjoitan kehollisuudesta suhteessa sosiaalisiin tilanteisiin ja tilakokemuksiin. Pyrin sanoittamaan kokemuksiani ryhmässä toimijana sekä kehollisen kokemuksen merkityksellisyyttä vuorovaikutuksessa pedagogisessa kontekstissa. Tutkielmassa ja taiteen kontekstissa käsitän kehollisuuden sekä sen kautta reflektoidut kokemukset runollisena suhteena ympäristöön ja toisiin. Taiteellispedagoginen tila on monipuolinen oppimisympäristö kehittämään ymmärrystämme siitä, miten koemme sosiaaliset tilanteet ja oman roolimme niissä.

Pohdin tutkielmassani vastustamisen ja suostumisen ilmiötä ryhmässä sekä yksilöllisyyden ja ryhmän yhteisyyden konflikteja motivaatiopsykologiaan ja taidefilosofiaan peilaten (ks. Sihvonen 2020, Wallenius 1996). Lähestyn kokemusta ja oppimisprosessia kehollisen oppimiskäsityksen (Anttila 2017a) sekä situationaalisen oppimiskäsityksen (Lehtovaara 1996) kautta, jonka mukaan oppiminen kietoutuu elämäntilanteeseen. Pohdin oman tilanteen merkitystä oppimisessa, motivaatiossa ja ryhmäilmiöön liittymisessä. Tutkielmassa käsitän oppimisprosessit mahdollisina merkityselämyksinä, ja lähestyn taiteen oppimisympäristöä ympäristöpsykologian termein käyttäen aineistona Salosen (2005, 2010) ympäristöpsykologian ja elvyttävän kokemuksen teoriaa.

Tutkielman johdantoa seuraavassa luvussa esittelen valitsemani tutkimusmenetelmät ja avaan kirjoitusprosessini vaiheita, taustoja ja metodologiaa. Kerron aineistona näyttäytyivistä kokemusmuistoista sekä oppimispäiväkirjan käytöstä osana niiden

dokumentointia. Kuvailen myös kokemusteni laatua ja ilmaantumista, sekä sitä, miten se suuntaa tutkielmani aiheiden käsittelyä.

Kolmannessa luvussa käsittelen kehollista ja situationaalista oppimiskäsitystä. Avaan oppimisympäristön näkökulmia suhteessa yksilölle sopivan osallistumisen tavan löytämiseen teatteripedagogisessa tilanteessa. Hahmottelen ympäristöpsykologian ja taidekasvatuksen mahdollisia yhteyksiä suhteessa tilan kokemiseen elvyttävänä elämyksenä. Asetan hyvinvoinnin tukemisen yhdeksi taidepedagogiikan lähtökohdaksi, minkä kautta lähestyn taiteen tekemistä mahdollisina leppäämisen ja oleilun muotoina. Kirjoitan myös henkilökohtaisista pyrkimyksistä suhteessa kollektiiviseen ja henkilökohtaiseen motivaatioon, sekä vastustamisen luonnollisuudesta osana vuorovaikutusprosessia.

Neljännessä luvussa lähestyn pedagogin toimenkuvaa vastustamisen ja suostumisen rajojen asettajana. Pedagogin tehtävä on turvata ja ohjata oppimisitilanteita. Käsittelen yhteenkuuluvuuden ja vastustamisen ilmiöitä oppimisprosessissa. Pohdin niiden mahdollisia ristiriitoja ja konfliktisuutta. Näin tarkastelen yksilöllisten suhtautumistapojen suhdetta yhteisyyden kokemukseen ja vastustamisen haluun ryhmässä.

Viidennessä luvussa kirjoitan empivästä asenteesta vuorovaikutusprosessissa. Käsittelen vastustamisen motivaatioita, sekä sen suhdetta häirintään ja passiiviseen vastarintaan. Kirjoitan tavoittamatta jäämisestä sekä väärinymmärtämisen sietämisestä. Hahmottelen myös kokemuskirjoittamisen prosessista löytyneitä osallistumisen muotoja sekä sopeutumisen strategioita.

Tutkielman päättävässä kuudennessa luvussa pohdin käymääni prosessia ja sen jättämiä jälkiä.

2. Tutkimusmetodologia ja tavoitteet

Tämän tutkielman tavoite on ymmärtää paremmin vastustamisen kokemusta ja auttaa suhtautumaan ilmiöön opetustyössä. Etsin tutkimuksellani enemmän suhtautumistapoja ilmiöön kuin vastauksia. Tutkimuksen keskeiset kysymykset, joita tarkastelen ovat: Miten taidepedagogiikka kohtaa empimisen ja vastustamisen? Miten empiminen ja vastustaminen näyttäytyvät taiteen tekemisen tapoina ja laatuina? Mikä rooli, tila ja paikka empimisellä on teatteripedagogiikassa? Kirjoittamisprosessin tavoitteina ovat oman ajattelun kiteyttäminen ja kokoaminen, koetun reflektointi sekä jonkin innostavan suunnan kartoittaminen.

Tutkielma mukailee laadullisen tutkimuksen periaatteita. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan myös ymmärtävästä tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 33); tutkielma pyrkiikin tutkimusotetta mukaillen ymmärryksen lisäämiseen eläytyen tutkimuskohteena olevan ilmiön ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. Tutkielman tiedon tuottaminen on empiiristä eli kokemiseen ja kokemuksessa saatuun tietoon perustuvaa (Koppa 2022a). Tutkimus keskittyy tutkijan oman kokemuksen havainnoimiseen ja jäsentämiseen, joten se on luonteeltaan autoetnografista. Tutkimus sisältää tutkijan oman kokemuksen kautta hankittua tietoa ja tämän kokemuksen läpi avautuvaa näkökulmaa, josta käsin näin kerättyä tietoa tuotetaan ja tulkitaan, kerrotaan ja kuvaillaan (Mäkelä 2003, 119).

Tutkielman omakohtaisuuden vuoksi tutkimusmetodologiaksi on valikoitunut autoetnografinen ote. Autoetnografiassa korostuu omaelämäkerrallinen, narratiivinen kerronta, jota peilataan yhteisön perspektiiviin (Anttila, 2022). Tutkielma on merkitysten esille tuomista ja tarkastelua. Tutkielma pyrkii autoetnografian tavoin ymmärryksen laajentamiseen. Tutkimusteksti koostuu omien havaintojen ja kokemusten tarkastelusta ja niiden refleктоimisesta. Aineisto on jatkuvasti kirjoittaessa

muotoutuvaa, kuten autoetnografiassa on tapana. Tuotettu tutkimusaineisto on subjektiivista eli yksilöllistä, joten tutkija näkyy aineistosta ja on osa sitä.

Tutkimusmetodologiani pohjaa tutkimusotteeseen, jossa pyrin omia kokemuksiani tarkastelemalla lisäämään ymmärrystä tarkastelemistani ilmiöistä. Kirjoittamalla ja omaa kehollista kokemusta tarkastelemalla teen tulkintoja oman subjektiivisen kokemukseni kautta. Oman kokemuksen narratiivinen, kertomuksellinen tutkiminen on autoetnografista työskentelyä. Narratiivisuus tuo tarkastelun alle omaelämäkerrallisia aiheita, joiden kautta pyrin kulttuurisen ilmiön hahmottamiseen. (Koppa 2022b, Löytänen 2022)

Autoetnografia kuvaa ja analysoi henkilökohtaisia kokemuksia sosiaalisten ja kulttuuristen ilmiöiden ymmärtämiseksi. Kirjoittaminen autoetnografiassa on sekä tutkimuksen tekemisen prosessi että lopputulos, ja tutkija on sekä tutkimuksen tekijä että kohde. Kokemuksellisen tekstin tarkoitus on tehdä tutkimusaiheesta helposti lähestyttävämpää ja kielestä kerronnallista. Tutkimusotteeseen kuuluu usein se, että esiin nousee vaikeasti sanallistettavia aiheita, joista yleensä vaietaan. Autoetnografian keskiössä ovat oivalluselämykset, hetket ja kokemukset, jotka pysäyttävät ja herättävät tunteita. Tilanteista kirjoitetaan kuitenkin jälkikäteen pyrkien sanallistamaan elämyksiä koettaviksi tekstin kautta. Kirjoittaminen on autoetnografiassa itsereflektoinnin tekniikka, mutta myös aineiston tuottamista, jota on mahdollista tarkastella ja analysoida. Kirjoittaminen sekä tarkastelee että luo muotoa ja elävyyttä tarkasteltavana olevalle ilmiölle. Kirjoittamisen kautta reflektiota saatetaan jaettavaan muotoon. (Tienari & Kiriakos 2020)

Autoetnografia siis myös vaatii reflektiivisyyttä eli omien kokemusten, ajatusten ja oletusten tarkastelua osana tiedon tuottamista. Reflektiivisyys on myös tietoista pohdintaa niistä valinnoista ja päätöksistä, jotka tutkimuksen kuluessa tekee. Reflektiivisyyttä on kolmea ulottuvuutta. Ensimmäinen liittyy tutkijan asemaan ja tutkimuksen vuorovaikutuksellisuuteen. Reflektiivisyys on oman ajattelutavan kriittistä tarkastelua. Tutkijan positio, identiteettipositio, intressit ja oletukset ovat tämän

kriittisen arvioinnin ja reflektiivisyyden kohteina. Identiteetti-positiolla viitataan tässä yhteydessä suhteellisen pysyvään käsitykseen siitä, kuka itse kokee olevansa osana yhteisöä ennen, nyt ja tulevaisuudessa; ja positio taas viittaa tutkijan asemaan yhteisössä, jonka jäsenenä hän tutkimusta toteuttaa. Tutkijan intressit liittyvät tarkoitukseen tehdä tutkimusta aiheesta. Toiseksi reflektiivisyyden on kohdistuttava aineistoon, menetelmiin ja teorioihin. Tätä on tietoisuus siitä, miten tiedon tuottamisen tavat ja aineistot vaikuttavat siihen, mitä kutsutaan tiedoksi. Tähän liittyy oman ajattelun ja toiminnan suhteuttaminen ja arviointi tutkimuksellisen kentän muihin toimijoihin, suhteisiin, ja ajatuksiin nähden. Kolmas reflektiivisyyden ulottuvuus liittyy yhteiskuntaan ja tutkijan omaan asemaan. Reflektiivisyys on analyysin muoto, mutta myös ajattelemisen tapa, joka auttaa haastamaan itseä ja tutkimusta. (Tienari & Kiriakos 2020)

Autoetnografia ilmenee myös eräänlaisena identiteettityönä, kun prosessissa selventää omaa identiteettikokemustaan. Autoetnografisessa kokemuspohjaisessa tekstissä identiteetti näyttäytyy muuttuvana ja tilanteisena sekä häilyväisenä. Kirjoittaminen voi siis olla osa oman ajattelun ja identiteetin jäsentämistä. Autoetnografinen tutkimus vaikuttaa edellyttävän taiteelliselle kokemukselle tyypillistä alttiiksi asettumista. (Valkeapää 2012, 78)

Avokatiivinen autoetnografia kyseenalaistaa tieteen ja taiteen rajat ja suhtautuu vakavasti tutkimuksen yksilöllisyyteen ja emotionaalisuuteen. Tutkija vaikuttaa tutkimuksen prosessiin ja löydöksiin, ja siitä ollaan tutkimusotteessa avoimia. Tutkijan tunteet ja keholliset kokemukset ovat tekstissä läsnä. Kehollisuus ja tunteet ovat läsnä vuorovaikutuksessa, jota autoetnografi pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan itselleen ja muille. Autoetnografiaa voi kirjoittaa myös tarinallisuutta ja kokemusten teoretisointia yhdistäen. Toisaalta myös teorian voi ymmärtää tarinana, joka etsii yhteyksiä konkreettisen ja abstraktin välillä. (Tienari & Kiriakos 2020) Mielestäni tämä ajatustapa sopii taiteen kenttään ja siellä tapahtuvaan tutkimukseen, koska taide käsittelee reaali maailmaa, mutta taiteen periaattein; siinä ilmenee yhteyksiä konkreettisen ja abstraktin välillä.

Käytän omaa kokemusta tutkimusaineistona, mutta taiteellisin keinoin kirjoittamalla kokemus esiintyy jokseenkin etäännytetysti. Tämä ilmenee siten, että kirjoittamisessa on läsnä myös runollisia piirteitä, joilla tutkimusaihetta lähestytään ja muovataan. Teksti muistuttaa siksi tutkimusrunoutta (kts. Foster 2022). Tutkimusrunous, josta käytetään englanninkielistä termiä poetry inquiry, on tutkimusmenetelmä, jossa tutkimusaihe ja aineisto laajenevat kirjoittamalla tutkimiseksi ja luovaksi kirjoittamiseksi. Tutkittavat ilmiöt saavat näin kokemuksellisia sävyjä, ja tutkimusotteella pyritään samaistumiseen sekä tutkimuskohteeseen liittyvien tunteiden sekä ajatusten koetuiksi tulemiseen (Poetry inquiry 2022). Runouden kautta kommunikoidaan elettyä kokemusta. Tutkivassa runoudessa käytetään aineistoa, kuten haastattelut tai päiväkirjamerkinnot, soveltaen sitä luovan kirjoittamisen ja runouden menetelmin. (Miller, E., Donoghue, G., & Holland-Batt, S. 2015)

Käyn omista teksteistäni läpi taideopetuksessa sijaitsemisen tuntua. Rinnastan kokemusta luontokokemuksiin ja maiseman kanssa yhtenäisyyden kokemiseen. Pyrin teksteilläni tavoittamaan näitä kosketuspintoja vuorovaikutusprosesseista inhimillisen ja ei-inhimillisen välillä.

Tilanne on sinänsä kutsuva, mutta tunnen oloni hieman irralliseksi. Istumme luokassa keskustelun äärellä. Heräilen. Keho koittaa vähän venyä, mutta minä en aio. Lohduttaa ja kyllästyttää se, mitä näen ikkunasta. Väsähdin ajatuksiin ja siihen, mihin ne liittyivät. Muistan sen, kuinka istuin siinä hieman levottomana, mutta yhdessäolo loi raamia. Olemme liikkuneet aiemmin samassa tilassa, ja lattia kannattelee. Keholla kurottaminen on erilaista kuin sanoilla ryhtyminen. Olen jotenkin unohtunut sinne tilaan aistimaan sitä, miten olen. Minulle se oleilu on taidepedagoginen tila. Havainnointi vähentää yksinäisyyttä.

Palaan kirjoittamalla kehollisiin muistoihini ja mielikuviin sekä oppimispäiväkirjan hahmotelmiin kokemuksistani opintojeni aikana osallistujana ja opettajana toimiessani. Jatkan muistiin kirjoittamaani kokemusta nykyhetkestä. Kokemukset ja niistä

kirjoittaminen yhdistyvät kokemukselliseksi runoudeksi, jossa yritys tavoittaa ja tarkentaa kokemusta saa runollisia ja fiktiivisiä piirteitä. Kirjoittamalla pyrin tavoittamaan esteettisten kokemusten piirteitä, joita oppimisprosessin kokemuksellisuuteen on liittynyt. Kirjoittamisen kautta reflektoin kokemuksiani, ja sitä miten ne hahmottuvat runollisena suhteena ympäristöön ja toisiin. Kirjoitan kokemuksiani muistellen, jatkaen ja merkityksellistäen koettuja suhteita ja merkkejä. Pyrin hahmottamaan erityisesti kokemusta omasta situaatiosta ja elämäntilanteisuudesta suhteessa ympäristöön sekä sen kanssa vuorovaikutuksessa olemiseen. Analysoin tutkimustekstissä kirjoituksissa ilmeneviä toistuvia piirteitä sekä kokemuksen laatua. Teksteissä nousevat esiin tekemäni havainnot ryhmässä oleilemisen tai työskentelyn tunnusta. Teemoina toistuvat empimisen ja vastustamisen hetket, yksinäisyys ja hiljaisuus sekä yhteyden tutkiminen.

Tavoitteeni on syventää ymmärrystäni oppimisen ilmiöstä. Tutkin kokemuksia ja niihin liittyvää aistijuuttua osana ympäristöä. Pyrin tarkastelemaan suhteita toisiin ja ympäristöön niin elolliseen kuin tilan elementteihinkin ja tunnelmaan, sekä siihen, miten tämä suhteisuus vaikuttaa oppimiskokemuksiin. Minua kiinnostaa antaa tilaa aistimiselle ja sanattomuudelle ryhmätilanteissa. Etsin lähestymistapoja, jotka huomioivat osallistujan tunteiden ja havaintojen käsittelyä. Kirjoittamalla annan itselleni enemmän aikaa käsitellä kokemustani. Aikaa oman kokemuksen reflektointiin antamalla sallin itselleni armollisemmin myös vastustavan osallistumisen tilaa sekä toimintatapoja, joilla pyrin empiviin vuorovaikutusprosesseihin, siihen, että minulla on aikaa kyseenalaistaa ja pohtia mukaan liittymisen tapaani, sekä mahdollisesti muuttaa tapaani toimia.

2.1. Tutkielmaa ohjaava teatteripedagoginen etiikka

Lähestyn tutkielmassani suostumisen käytäntöjä omasta näkökulmastani, enkä niinkään käsittele suostumuksellisuutta eettisenä kysymyksenä teatteripedagogiikassa. Suostumuksellisuuteen voi ajatella kuuluvan esimerkiksi rajojen asettamisen,

sensitiivisyyden, koskemattomuuden ja yhdenvertaisuuden kysymykset. Tutkielma koskettaa näitä teemoja kuitenkin näyttämön etiikan kautta, jota pohdin osana teatteriopettajuutta sekä omaa näyttämön filosofiaa. En niinkään osallistu tutkielmallani esiintymisestä ja roolituksesta käytävään representaatiokeskusteluun, mutta oma näkökulmani liittyy tähän keskusteluun kuitenkin sillä tavalla, että ryhmätoimijuuden kautta pohdin, minkälaista olemista teatteritoiminnassa toistetaan ja luodaan, sekä miten se vaikuttaa siihen, mitä mahdollisia valtapositiioita pidetään yllä.

Representaatiokeskustelussa käsitellään niin ikään paljon sitä, minkälaista esittämistä tuodaan näyttämölle, kuka saa kertoa, mistä ja kenestä, kenelle ja mitä yhteiskunnallisia vaikutuksia näillä valinnoilla on. (Tawast & Jääskeläinen, 2020) On kyse siitä, minkälaiselle toiminnalle taide tekee tilaa, keiden äänet ja kokemukset nostetaan esille ja ovat edustettuina esittävässä toiminnassa tai oppimisprosesseissa. Tällaiset edustuksellisuuden kysymykset koskevat esittävän taiteen pedagogiikkaa siten, että osallistuminen ryhmätoimintaan ja esitykselliseen kokonaisuuteen ei esityksen tai fiktion piirissä tarkoita sitä, että yksilöt edustaisivat arkielämässä näyttämöllä ilmaisemiaan asioita tai olisivat esityksen ja toistensa kanssa samaa mieltä. Näyttämöllä fiktion turvin ilmaistavaa asiaa tulisi silti empiä, jotta on ainakin tietoinen sen mahdollisista vaikutuksista ja edustuksellisuuden kysymyksistä. Voi miettiä, mitä suostuu jatkamaan ja vahvistamaan käsittelemällä sitä ilmaisussa.

Empivä oloni ja hiljaisuuteen hakeutuminen saa minut, miettimään miten suhtaudun esilläoloon tällä hetkellä. Esilläolo tuntuu tarvitsevan energiaa, jota minulla ei nyt ole. Mutta eihän voi olla niin, että jokin tietty energia ei ansaitsisi olla esillä. Se tuntuisi kapealta. Esittävän taiteen pedagogia pyrkii esilläolon taitojen kehittämiseen. Tuntuu, että edustan itseäni, mutta myös jotakin energiaa tai olemisen tapaa. Jotkin tavat ja ilmapiirin vivahteet eivät lähde yhdistymään yhteiseksi tai saavuttamaan sijaa ryhmässä. Jotkin asiat ovat ryhmään suuntautuvia ja jotkin kohti yksilön prosessia käsittelevää harhailua, mikä ei kaiu ryhmässä.

3. Keskeiset käsitteet ja taustafilosofia

Tässä luvussa avaan kehollisen ja situationaalisen oppimiskäsityksen määritelmiä sekä teatteripedagogisen ajattelun yhteyksiä ympäristöpsykologian ajatuksiin ihmisestä osana ympäristöä. Lähestyn teatteripedagogista näyttämöä elpymisen mahdollisuutena.

Ajattelen näyttämöä ja harjoitustilaa siten, että osallistuja saa olla osa yhteisöä toiminnassa, jossa on mahdollisuuksia oleilulle sekä yhteisöllisten lepopaikkojen rakentumiselle.

Jos ei muuta niin ainakin sijaitseen näillä tunneilla, ja se tuntuu kehossa ja minun kehoni tuntuu täällä tilassa. Sijaita, oleskella, ottaa paikkansa, löytyä, paikallistaa. Katselen usein ulos ikkunasta ja kaipaen. Kehon tuntu muistuttaa, että suhtaudun tilanteeseen kokemuksena. Aistimalla käsittelen yhdessä olemista.

3.1. Ekologinen oppimisympäristö ja kehollinen oppiminen

Horisontti jättää sopivasti hiljaisuutta. Se hiljentää vai olenko minä vain hiljentynyt.

Lähestyn taidekokemusta ja pedagogiaa ekologisen ajattelun kautta. Teatteripedagogian oppimisympäristöä luodessa pidän olennaisena keskittyä levollisuuden kokemuksiin ja ajatukseen taiteesta lepopaikkana. Runsaan materiaalin tuottamisen sijaan lähestyn teatteria sisällön kuormittavuuden vähentämisen kautta. Kuormittavuuden vähentäminen voi näkyä tavoitteiden asettamisessa, hektisyyden välttelynä ja toiminnan sisältönä taiteessa. Eko- ja ympäristöpsykologiassa puhutaan elvyttävyyden kokemuksista, joita luontoympäristössä vietetty aika edesauttaa. Elpymisen kokemusta

luonnehditaan lumoutumisen, arkipäivästä irtautumisen, paikan jatkuvuuden elämyksinä ja yhteensopivuuden kokemuksina. (Salonen 2005, 66 - 72) Taiteen ja luontoharrastuksen tilakokemusten mahdollisista vaikutuksista löytyy joitakin yhteneviä tekijöitä. Kuvattuja elpymisen osa-alueita voisi hyvin verrata näyttämöllä olemisen kokemukseen tai muuhun yhteisölliseen harjoitteeseen teatteripedagogian kontekstissa, mikäli elvyttävyyden toteutus työtavoissa. Teatteripedagogisessa tilassa elpymisen piiriin kuuluvia kokemuksia voi saada aikaan yhteisöllisyyttä harjoittamalla, sekä taiteen keinoin kehollista kuvittelua suuntaavilla harjoitteilla ja sisällöillä. Toki myös audiovisuaalisilla valinnoilla ja tilan estetiikalla voi auttaa elvyttävyyden kokemusta, mutta tarkastelen omasta näkökulmastani lähinnä toimintaa. Aistimisen, havaitsemisen, vuorovaikutuksen ja kehotietoisuuden harjoittaminen sekä tilasuhteen tarkastelu toiminnallisina menetelmin ovat väyliä kokea levollisia tilallisia suhteita, mistä maisemakokemuksessakin on usein kyse. Olen tietoinen, että näyttämöllä olemisen kokemus ei automaattisesti ole elvyttävä vaan voi sisältää vaikeita ja paineisia tunteita. Teatterityöskentelyssä on läsnä omien rajojen hallitsemisen problematiikka, ja työskentely voi koetella osallistujan voimavaroja tavalla tai toisella. Näkemykseni mukaan koetelluksi tulo ei kuitenkaan ole välttämättä tavoiteltavaa. Teatteripedagogiassa katsomisen ja katsotuksi tulemisen kokemus muistuttaa maiseman katsomista, kun siihen sisällyttää ajatuksen toisen katsomisesta hyväksyvästi ilman odotuksia ja vaatimuksia. Näyttämöllä oleilu voi näin toteutua elvyttävänä kokemuksena.

Teatterissa on mukana luovien keinojen mukanaan tuoma kuvittelu sekä fiktio- ja reaalityöskentelyjen kohtaaminen, jota olen seminaarityössäni kuvannut termillä imaginäärinen täydentyminen (Tanskanen, 2020). Teatteripedagogian kontekstissa osallistujat ymmärtävät mahdollisuuden tulla katsotuksi imaginäärisesti, kuvitellen, täydentäen - osana kuviteltua mutta osana todellisuutta. Pedagoginen harjoite on imaginäärinen, kuvitteleva kehys, jonka kautta tajunta ja keho assosioi kuin tuottaen elämystä. Salonen (2005, 61) käyttää myönteisestä, riittävyden ja hyväksyttynä olon kokemuksesta sanaparia "olemisen kokemus", jonka tietynlainen ympäristö tai olosuhde voi aktivoida ja ylläpitää. Hän kirjoittaa sen olevan eräänlainen omuuden kokemus, joka saavutetaan olemalla oma itsensä. Tämän syntymiselle on ominaista hetki, jossa saa olla vailla sosiaalisia odotuksia tai ympäristön kuormitusta ja paineita, eikä se vaadi

onnistumista tai tekemistä ylipäättään. Kuvatun kaltainen kokemus voi olla mahdollinen myös toiminnallisessa kontekstissa varsinkin, jos toiminnan ajattelutapa on tarpeeksi avoin rytmin muutoksille niin, että välillä myös niin sanottu ei-minkään tekeminen ja asioiden ääreen pysähtyminen on mahdollista. Mahler (1975) kirjoittaakin, että toimintakyvyn kannalta toimijalla on oltava tasapaino itsenäisyyden, erillisyyden ja autonomian sekä yhteisöön liittyvien piirteiden, kuten tarvitsevuuden, riippuvuuden, läheisyyden ja yhteisöllisyyden kokemusten välillä.

Salonen (2010, 17 - 18) määrittelee eko- ja ympäristöpsykologisen kehyksen mukaan ihmisen olevan aina ympäristössään, ja psyykkinen ja fyysinen ympäristö vaikuttavat toisiinsa. Psykososiaalisten tekijöiden lisäksi hyvinvointiin vaikuttavat niin sanotut maisemalliset tekijät, jotka liittyvät tilaan ja kinesteettisyyteen, kuten siihen, miltä tila näyttää, miten se houkuttaa liikkumaan, tuottaako se tunteen suojasta, rauhoittaako äänimaisema vai tekeekö se levottomaksi. Ympäristön kinesteettisyys ja keholliset mahdollisuudet vaikuttavat siis oppijan hyvinvointiin ja oppimisprosessin omaksumisen keinoihin. Nämä tilaan tai maisemaan liittyvät kysymykset ovat sen kaltaisia, että niitä voi hyvin käsitellä osana teatteripedagogiikkaa sekä osana esteettisiä ja toiminnallisia valintoja, joita sen piiriin liittyy.

Olen hiljaa, mutta voisin puhua, tosin aiheeni on epäselvä. En viitsi aiheuttaa tilaan epäselvyyttä. Haluaisin liikahtaa, koska väsyn jumittamiseen. Liikkua ja puhua - nekö ovat kommunikoiduksi tulemisen väylät. Onko jotain muita keinoja, joilla tämä sijaitsemiseni tulisi kommunikoiduksi? Emmekö voisi kommunikoida toisin. Kuuntelen huminaa kuin rakennus laulaisi. Kokemuksia läsnä olevista esineistä, tilanteista, nostureista. Eilen kulki nosturi ikkunan lähellä ja sen kiertokaari näytti kulkevan kattomme ylle, kulkevan päältäämme. Kiinnitänkö huomiota toissijaisiin asioihin. Enkö ole keskittynyt. Minusta on koskettavaa se, että ehdin ajatella tilan seiniä, ehkä ne luovat turvaa, ovat tilanteen raamit. En kommunikoi havaitsijuuttani.

Omia kokemustekstejäni tarkastellessani muistan jonkinlaisen paikalleen juuttumisen tunteen, joka tulee ilmi myös edellisessä katkelmassa. En osannut kuvaamassani

tilanteessa liittyä osaksi keskustelua, mutta tilanteen tavoitteet kutsuivat puhuvaan toimijuuteen, ei niinkään keholliseen aktiivisuuteen tai hiljaa tarkkailuun. Harvoin vastaavissa tilanteissa kuitenkaan löysin mitään olennaista sanottavaa, ja samalla kaipasin liikettä ja asennon muuttamista. Tila kuitenkin motivoi minua pysymään hetkessä. Hiljaisena tilanteeseen osallistuminen ja kuunteleminen luovat sanatonta väylää, josta tilanteeseen muodostaa erilaisen suhteen kuin, jos olisin mukana aktiivisena puheen tuottajana. En tule kuitenkaan jakaneeksi tekemiäni havaintoja muille. Tilanteessa herkistyn dynamiikan tarkasteluun, sävyihin, vuorojen vaihtumisen rytmiin, jotka ovat ikään kuin kehojen välillä muodostuvia tilallisia tapahtumia ja eräänlaisen maiseman tekijöitä. Vaikka toimijuuteni tilanteessa ei ole kovin liikkeellistä tai kehoa korostavaa, lähestyn oppimisen potentiaalia tässä kehollisen oppimisen kautta, koska kokemukseen liittyy vahva kehon tuntu. Olemiseni tuntuu sijaitsemiselta jossakin. Koen olevani osa toimintaa ympärilläni, ja kehoni reagoi tilassa.

Anttila (2017a) määrittelee kehollisen oppimisen olevan kehollisen tiedon luomista, käyttämistä ja käsitteellistämistä. Liikkuessa ihminen aistii ja havainnoi sekä samalla nimeää havaintojaan ja antaa niille merkityksiä. Oppimistapahtuma perustuu kehossa syntyviin, liikkeen ja toiminnan tuottamiin aistimuksiin, havaintoihin ja kokemuksiin. Keholliseen oppimiseen ja reflektointiin liittyy usein poeettisuutta, metaforia tai narratiivisuutta. Jokaisen ihmisen kokemukset, tulkinnat ja merkitykset ovat yksilöllisiä, mutta yhteinen toiminta jaetussa sosiaalisessa todellisuudessa mahdollistaa merkitysten rakentamisen yhteisesti. Opetustilanteessa koen osallisuuteni hämäränä ja ailahtelevana, joten tunnen toivoa tällaisten Anttilan kuvaamien merkitysten mahdollisuudesta. Toivo tilanteessa syntyvistä kiehtovista merkityksistä pitää minut paikalla, vaikka minussa herää vastustusta johtuen siitä, etten koe opetustilannetta itselleni läheiseksi tai tule osallistuneeksi yhteiseen merkitysten rakentamiseen.

3.2. Kehollinen ja situationaalinen oppimiskäsitys

Vallitseva oloni liittyy jotenkin etäisyyteen ja ymmärretyksi tulemiseen sekä niiden väliseen jännitteeseen, jonkinlaiseen vastustukseen tai kykenemättömyyteen kuroa umpeen tuota etäisyyttä. On kehollinen kokemus olla tilanteen keskeisen toiminnan ulkopuolella. En välttämättä ole siellä yksin. Tunnistan, että keskiön syrjillä on muitakin ja toimitukset vaihtuvat - paikkaansa voi muuttaa. Nyt jään hieman paitsi jostakin sosiaalisesta tasosta, jotenkin en kurotu sinne. Kehona hetkessä sijaitsemiseen liittyy kuitenkin jotain upeaa, eli koen jokseenkin olevani sopivassa paikassa mutta haluaisin oppia sijaitsemaan jotenkin eri lailla, eri positiossa suhteessa muihin ja vaihtuviin keskiöihin.

Tekstissä tulee esiin situationaalisuus ja lokaatio, oma tila ja sijainti. Teksti käsittelee etäisyyksiä ja pyrkimystä kuroa umpeen ymmärretyksi tulemisen välimatkaa. Koen, että voin tulla ymmärretyksi tai hyväksytyksi, mutta en yllä niihin keinoihin, joilla selvittäisin itseäni sanallisesti. Etäisyyttä on muodostunut, kun ryhmään kuulumisen tuntu on jäänyt pinnalliseksi tai epäselväksi. Tunne etäisyydestä on muodostunut omien voimavarojen puutteesta osallistua yhteisyyttä rakentaviin hetkiin sekä käyttää muita väyliä, joilla tekee itseään tutuksi muille. Etäisyyden muodostumiseen liittyy se, ettei puhuminen ole tuntunut olennaiselta, mutta se on yleisimmin käytetty tutustumisen tapa. Kohdallani suhteet ovat rakentuneet yhteisessä paikassa vietetystä ajasta, kuuntelusta ja yhdessä oleilusta, puhumisen sijaan. Siksi suhteissa korostuu kehollisuus ja tarve kehollisuuden tai kokijuuden kautta ymmärretyksi tulemiseen. Toiveena tai omana tarpeena on myös ehkä toisenlainen kommunikointi. Tunnistan kaipaavani jotakin, jolla tavoittaa ja jakaa täällä olemisen merkitystä. Se voi olla taiteellinen tehtävä keskustelun rinnalla, jokin selkeä raami, jonka kautta peilata ajatteluaan ja saada se jäsennellyksi itselle ja muille.

Merkitysten muodostumiseen ja niiden muuttumiseen kiinnittää huomiota myös situationaalinen oppimiskäsitys. Sen mukaan ihminen muodostuu kehollisuudesta eli olemassaolosta orgaanisena tapahtumisena, tajunnallisuudesta eli olemassaolosta

psykkishenkisinä laatuina sekä situaatiosta eli suhteista todellisuuteen (Salonen 2005, 56, viitattu Rauhala). Situationaalisen käsityksen kautta tarkasteltuna oppimisessa on kysymys merkitysten ymmärtämisestä ja muuttumisesta. Situationaalisessa opetustilanteessa on kysymys uusien merkityssuhteiden synnyttämisestä ja virheellisten tai ristiriitaisten merkityssuhteiden korjaamisesta. (Lehtovaara 1996) Situationaalista oppimiskäsitystä mukaillen situaatiolla viitataan kokemukselliseen tuntumaan siitä, miten ympäristö sisältyy itseen, minkälaista merkityssuhdetta kokee suhteessa maailmaan (Lehtovaara 1996). Minulle on olennaista tarkastella kokemuksiani situationaalisen näkökulman kautta ymmärtääkseni niitä paremmin. Osallistuessani ryhmäprosesseihin tapahtuu minussa merkityssuhteiden ja situaation epäselvää ja alati muodostuvaa tuntua. Voin kokea turhautuneisuutta toimintaan, mutta samalla huomaan, että se muovaa ajatteluani. Lehtovaaran mukaan situationaalisisessa oppimiskäsityksessä puhutaan myös esiymmärryksestä ja esireflektiivisyydestä, jossa oppimisen nähdään kietoutuvan elämäntilanteeseen, missä on sekä tiedostettuja että tiedostamattomia piirteitä. Tiedostamaton määritellään joksikin, mihin ei ole vielä muodostunut selkeää merkityssuhdetta. (Lehtovaara 1996)

Kuvailin aiemmin kokemusta kaipuusta kommunikaatioon, jossa opetustilanteessa olemisen merkitys tulisi käsitellyksi. Ehkä etäisyyden kokemus ryhmässä on ollut läsnä, koska merkityssuhde suhteessa tilanteeseen on ollut epäselvä ja osin tiedostamaton tai ei ainakaan muille tietoiseksi tehty eli sanallistettu. Asian tarkemman tutkimisen kautta tulen vasta itse ymmärtäneeksi osallisuuteeni liittyviä piirteitä ja tapaani olla. Situationaalinen käsitys korostaakin oppimisen jatkuvaa luonnetta, jossa elämäntilanne vaikuttaa oppimisen sisältöihin. Taideopetuksessa opettaja toimii sekä taiteen tilanteisuuden että osallistujien henkilökohtaisten elämäntilanteisuuksien kanssa. Esittävän taiteen kontekstissa läsnä ovat osallistujien henkilökohtaiset tilanteet ja ryhmänä toimimisesta syntyvät sosiaaliset tilanteet sekä mahdolliset fiktiiviset tilanteet taiteessa. Henkilökohtaisella elämäntilanteella tarkoitan kaikkea vallitsevaa olosuhdetta, missä yksilö elää ja, johon voivat vaikuttaa myös menneet kokemukset. Opetuksessa sekä opettaja että oppilaat työskentelevät myös jonkin esireflektiivisen ja vielä sanoittamattoman kanssa. Oppimisprosessi voi jatkua vielä pitkään varsinaisen opetuksen jälkeen, ja tilanteeseen liittyvät piirteet tulevat reflektoiduiksi vasta

myöhemmin. Tärkeää onkin, että pedagogia tukee kiinnostusta suhteessa omaan ja toisen kokemukseen, ja tunnustaa yksittäisen kokemuksen arvon osana elämänpolkua.

3.3. Vastustaminen ja empiminen motivaatiopsykologian silmin

Osana tutkielmaa käsitellen motivaatiopsykologiaa, koska kokemani vastus on osittain liittynyt motivaation epäselvyyteen, ja vastustus on saanut kyseenalaistamaan motivaatioita. Vastustaminen on siis myös jonkinlainen uudelleen suuntautumisen väylä. Ryhmäprosessi on osallistujille kognitiivinen prosessi, johon sisältyy myös henkilökohtainen näkökulma. Wallenius kirjoittaa arkiympäristön tuesta hyvinvoinnin lähteenä käsitellen asiaa ekologisen ja psykologisen ympäristön näkökulmista. Kun yksilö toteuttaa henkilökohtaisia projekteja, pyrkimyksiä ja elämäntehtävää, voi ilmetä ihmisen ja ympäristön yhteensopivuuden konflikteja. Yksilölliset tavoitteet ja toiveet voivat aiheuttaa ryhmän sisäisiä konflikteja ja ristiriitaisuuksia. (Wallenius 1996, 29 - 30)

Mielen harhailulla etsin kiinnekohtaa. Keskustelun sanat ja käsitteistö pitävät assosiointia teatteripedagogian kontekstissa, mutta samalla rakennan mieleen turvapaikkaa joistakin muista merkityksistä. En koe turvattomuutta, mutta haikeutta ja muualla olemisen halua. Ajatuksissani saan jokseenkin levätä, mutta jos itsensä sanattomaksi jättäminen jatkuu kauan, muuttuu tuo lepo yksinäiseksi. Vastaanottaminen ja antaminen taitavat olla epätasapainossa. On kuitenkin epäselvää, mitä itsestäni antaisin. Odottelen tässä, mikä nousee tarpeeksi merkitykselliseksi.

Vastustuksen kokemuksiini on vaikuttanut oman intressin epäselvyys suhteessa toteutettuun toimintaan. Jäin hetkissä kuin miettimään sitä, että en koe olevani aivan mukana. Olennaiseksi minulle on jäänyt kaikumaan halu osallistua, niin että toimijuuteni näyttäytyisi aktiivisena, vaikka siinä saattaa ilmetä passiivisia piirteitä.

Päädyin havainnoimaan omaa vastustamisen tunnetta ryhmissä ja prosesseissa olennaisena ja luontevana. Huomasin arvostavani omaa toimijuuttani, vaikka en useinkaan kokenut päässeeni kovin aktiivisesti osaksi tehtäviä ja ryhmässä toimimista tai muiden etenemisen tahtia. Minun oli vaikea kiinnostua ja innostua, saati keksiä, mihin tahtoisin vaikuttaa, mutta juuri tuosta prosessia kiinnostuksen kehän ulkopuolelta tarkkailemisen tyylistäni muotoutui tapani vaikuttaa ja etsiä omaa keinoa kokea läheisyyttä aiheeseen. En vain osannut sanoittaa tai ilmaista muille, miten mukana roikkumiseni on olennainen osa yritystä päästä syvemmälle. Vaikka koenkin ryhmän hyväksyneen toimijuuteni tasavertaisena muiden kanssa, koen itse ristiriitaa suhteessa omaksumaani rooliin ja toimijuuden tapaan. Huomaan toimijuuteni potentiaalin, mutta en koe sen toteutuvan täysmääräisesti ryhmätilanteissa. Kyse voi olla siitä, että en ole sanallistanut toimintatapaani aikaisemmin vaan tulen siitä itse vasta tietoiseksi. Toimintatapoinani näyttävät itselleni erityisesti empiminen ja vastustaminen, jotka pitävät minut kriittisenä suhteessa toimintaan. En koe tuoneeni esille näkökulmaani ja ajatteluani, vaikka olen läsnäolollani toteuttanut sitä.

Wallenius kirjoittaa, että säännöt, sosiaaliset representaatiot ja kulttuuriset merkitykset vaikuttavat ympäristön piirteisiin ja mielen sisäisiin malleihin kietoen kollektiivisen ja yksilöllisen toiminnan yhteen. Kun ihminen toteuttaa omaa henkilökohtaista pyrkimystään kollektiivisessa projektissa nousee merkitykselliseksi myös joustava mukautuminen olosuhdetekijöihin. Kun henkilö hakee persoonallista suhdetta ympäristöönsä ja pyrkii toteuttamaan tavoitteellista toimintaa, korostuu taito löytää päämäärien kannalta sopivia ympäristöjä tai käyttäytymiskehyksiä sekä valmius muotoilla tavoitteensa ympäristönsä mahdollisuudet ja rajoitukset huomioon ottaen. (Wallenius 1996, 38 - 39) Käyttäytymiskehyksillä Wallenius (1996, 20) tarkoittaa tässä yhteydessä niin sanottuja toimintatapoja, joita yksilö pystyy omaksuma eri toimintaympäristöissä, jotta voi jonkin yhteisen ohella samalla toteuttaa omia motiivejaan tai tarpeitaan. Ryhmäprosessissa sosiaaliseen rakenteeseen osallistuminen käy vaikeaksi, jos ei halua tai koe luonnolliseksi toteuttaa tiettyä energiaa, joka johtaisi jonkin työroolin valtaamiseen. Olen kokenut, että ryhmässä saattaa syntyä konfliktisia suhteita, jos yksilö ei halua käyttää muiden odottamaa tai ehdottamaa reittiä tavoitteen toteuttamiseksi. Vastaanhangoitteleva työtapo ei välttämättä näyttäydy kovin toivottuna ryhmätyössä. Se, miten konflikti kohdataan, riippuu toki ryhmästä. Saastamoinen,

Heiskanen ja Jokelainen (2018, 29) kirjoittavat, että status ja valta-asema vaikuttavat siihen, mitkä strategiat ja toimintatavat ryhmässä ovat arvostettuja. Arvostetuista toimintatavoista syntyy normeja ja rajoja tavoitellulle toiminnalle.

Walleniuksen (1996, 98 - 99) mukaan henkilökohtaisten projektien merkityksellisyys koostuu tärkeyden, sitoutumisen ja yhteensopivuuden, mieluisuuden, omakohtaisuuden sekä haasteellisuuden ja positiivisen vaikutuksen ulottuvuuksista. Salmela-Aro (2018) kertoo, että myös vaatimusten ja voimavarojen tasapuolinen suhde motivoi osallistujia. Hänen mukaansa motivaatioon vaikuttavat lisäksi energisyys, päättäväisyys ja toimintaan uppoutuneisuuden laatu. Motivaation ilmenemistä ryhmässä edesauttavat ryhmän rakentava yhteissääntely, yksilön itsesääntely, pystyvyyden kokemus ja vastavuoroiset siteet oppimistapahtumaan osallisten välillä.

Mikäli omat henkilökohtaiset intressit, toimintatavat ja ryhmän yhteisyys eivät kohtaa tai kokee muuten puutteellista motivaatiota, kasvaa vastustamisen ilmaisemisen todennäköisyys. Vastustamisessa on kyse häiriöstä, keskustan siirtämisestä ja fokuksen muuttamisesta. Toisin toimiminen on koetusta ryhmädynamiikasta karkaamista, missä ehdottaa itselleen uutta työroolia ja asemaa ryhmässä. Vastustaminen saattaa toiston kautta alkaa näyttäytyä roolina, eikä siten enää muuta ryhmän tilannetta niin voimakkaasti. Se, että muodostuuko toisin ajattelusta toimintaa, mikä mielletään vastustamiseksi saattaa riippua kontekstista. Myös varsinaisia vastustamisen ilmauksia haluamatta oma toiminta saattaa näyttäytyä vastahankana ryhmässä. Koen, että oma syrjästä tarkastelun tapani ei välttämättä siirrä toiminnan keskustaa tai fokusta, kuten kirjoitin vastustamisen usein tekevän. Oma vastustuksen kokemus liittyykin empimiseen, ei niinkään kieltäytymiseen vaan osallistuessanikin saatan epäröidä intressiäni ja toimintamotivaatioitani. Saatan tyytyä mukana tekemiseen, vaikka hiljaa epäröin, onko siinä mitään järkeä tai haluanko.

Koen ajoittain turhautumista toimintaan panostamisen ja intressittömyyden ristiriidassa. Heidegger (viitattu Monni 2004, 85) korostaa, ettei intressittömyys ole välinpitämättömyyttä laiminlyöntiä tai passiivisuutta vaan antamista olla. Ryhmätyöhön

liittyy usein päättäväistä pysymistä mukana, vaikka konfliktit ja sisällöt eivät aina vastaisi suoraan omiin tarpeisiin ja kiinnostuksiin. Tällaisessa osallistumisen tavassa intressittömyydestä huolimatta on mukana myös luottamusta prosessiin ja sen kautta ilmenevään vääjäämättömään oppimiseen, vaikka itse ei kokisikaan hallitsevansa sitä, mihin oppiminen kohdistuu.

Sinnikäs mukana roikkuminen on tapa suhtautua toimintaan, vaikka oma toimijan rooli ei olisi kirkas tai motivoitunut. Joillakin tavoite saattaa olla jo sisäistetympi eikä sen ylläpitämiseen ja tavoittelun harjoittamiseen tarvitse tekeytyä korostetusti. Toiset taas saattavat joutua ponnistelemaan yrittäessään osallistua itselleen mielekkäällä tavalla. Voi myös olla, ettei motivaatiota löydy, joten tällöin mukana olemisen muoto saattaa olla intressittömämpi, jopa yrittämättä jättäminen. Yrittämättä jättäminen tai asiasta syrjään jääminen voi luoda jopa liike- tai käyttäytymisnormistosta poikkeamista, ja näyttäytyä vastavirtana, persoonallisena tyylinä tai asenteena. Oppimisprosessissa on kuitenkin tarkoitus jotenkin pyrkiä tavoitteiden saavuttamiseen, joten intressin etsiminen on tällöin osa oppimisprosessia. Oppimisprosessissa oleilu, kuuntelu ja toiminnasta vaikuttaminen voivat olla olennaisia tekijöitä, jotta oppija saa jostakin kiinni ja kiinnostuu. Koen, että yrittämättä jättämistä varten tarvitaan puitteet, joissa uskotaan siihen hyvään, mitä kussakin ilmenee ponnistelematta. Taidepedagogiikassa näen mahdollisuuksia harjoittaa yrittämättömyyttä, mikä voisi olla jotakin luontaisesti ilmaantuvaa tahtotilaa ja esimerkiksi osallistujaoppijan tarpeista ponnistavaa taidetta. Yrittäminen on kuitenkin kannustettavaa, mutta ajoittainen irtautuminen akuuteista tavoitteista, joihin pyritään ja kohdistetaan huomiota juuri sillä hetkellä, on olennaista.

Itse kehtaan olla aika kauan hiljaa, mutta en kehtaa puhua siitä. En sano, että en löydä itselleni kiintopistettä, joka hyödyttäisi yhteistä tilannettamme. En kerro, että hiljaa oleminen tuntuu irralliselta.

Osallistujien tarpeiden aistiminen ja ymmärtäminen vaativat dialogia. Motivaatiot voivat olla vaikeita päätellä ulkoapäin, koska toiminta saattaa pitää yllä samanaikaisesti useita eri motivaatioita ja syitä toimia. Motiivit nousevat tarpeista, haluista ja

odotuksista. Ne ovat muuttuvia ja saattavat olla myös ristiriitaisia keskenään. Yksilöt myös ilmentävät motiivejaan eri voimakkuuksin, ja niiden toteuttamiseen pyrkimisen asteet voivat olla erilaisia. Tavoitteiden saavuttaminen vaikuttaa myöhempiin motiiveihin ja käyttäytymiseen muuttaen motiivia tai vahvistaen olemassa olevaa motiivia. (Sinivuori 2002, 28 - 29)

Omassa kokemuksessani toistuu vastustuksen tunne ja toisaalta passiivisuus vastustamisen ilmaisemisessa, mikä ei ilmene niinkään toiminnan torjumisena tai tekemättömyytenä vaan vastustamisen ilmaisevasta jättämisestä, suostumisena, ja sen ihmettelynä, miksi näin tehdään tai miksi minä teen näin. Vastustuksen tunteeseeni liittyy halu toimia yhdessä, mutta kykenemättömyys paikallistaa omaa toimijuutta tai vaikuttamisen halua. Usein tilanteisiin liittyy oman roolin reflektointi ja halu muuttaa omaa osallistumisen tapaa. Esiymmärrys ja ennakkokäsitykseni vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen ja käsityksiini vastustamisen ilmiöstä. Oma kokemukseni vastustajana nousee ryhmään liittymisen vaikeudesta, yksinäisyydestä ja motivaatiokysymyksistä. Yksinäisyyden kokemus ja kokemus intressien poikkeavuudesta suhteessa ryhmään nostattaa suojelevaa suhtautumista kohti omaa asennetta, näkökulmaa yhteisöön tai yhteiseen tekemiseen. Tämä johtuu siitä, että asenne tai olo tuntuu olevan vähemmistössä ryhmässä ja sen olemassaoloa tulee tarve suojella, jotta ryhmä säilyy monimuotoisena sisältäen erilaisia osallistumisen sävyjä. Vastustamiseni näyttäytyy perääntymisenä ja vetäytymisenä, mikä on erilaista kuin hyökkäävämpi tai kritisoiiva käyttäytyminen, jona vastustaminen voi myös näyttäytyä pedagogisessakin tilanteessa. Perääntymisen ja vetäytymisen tuovat mieleen irtautumisen omaan tilaan, pohtimaan etäisyyden päästä vallitsevaa tilannetta. Etäisyyden kokemus ryhmässä tuntuu myös vastuuna. Totumme toistemme tapoihin olla ja pyrimme kunnioittamaan kunkin omaa tilaa ja työrauhaa. Kaikilla asioilla ei tarvitse lähestyä toista. Syrjään perääntymisestä ja omaan paikkaan totumisesta ryhmässä seuraa tilanteen vallitsevuuden tuntu. Tilanteen vallitsevuus ja pysyvyys vaikuttaa siihen, että omasta olotilasta tai positiosta on vaikea päästä eroon tai saada itsessä aikaan muutosta, koska toimintaan vaikuttaminen tuntuu vaikealta tai mahdottomalta suhteessa omiin voimavaroihin ja käytössä oleviin menetelmiin.

Into ja motivaatio löytyy usein rehellisyydestä itselle. Osallistumisen tapansa havaitseminen ja hyväksyminen ovat olennaisia myönnytyksiä itselle, jotta löytää omaan tilanteeseen sopivan tavan osallistua, ja voi myös kokea myötätuntoa itseään kohtaan. Terminä myötäeläminen sisältävää ajatuksen venyttää myötätunnon rajoja omasta itsestä ja lähipiiristä ja samankaltaisista ihmisistä tuntemattomiin ja vieraisiin sekä jopa asioihin, joita kohtaan kokee vastustusta. Pessi ja Martela (2017, 13) jakavatkin ajatuksen siitä, että myötätuntoa on ihmisten kohtaaminen arvottomatta ja arvioimatta. Myötätunnon filosofia haastaa myötätunnon osoittamisen myös silloin, kun sitä ei intuitiivisesti herää. Myötätuntoon liittyy myös myötäinnon ilmiö, josta kirjoittavat Pessi, Seppänen, Grönlund, Paakkanen ja Spännäri (2017, 56). Myötäinto koskee suuremmin juuri toisen iloon ja innostukseen vastaamista. Koen, että oman intressin epäselvyys yhdistettynä muiden reippaasti etenevään tahtiin sekä päämäärätietoisuuteen eivät välttämättä ole hedelmällisin alusta myötäinnon syntymiselle. Myötätunto saattaa myös ajaa sopeutumaan vastustamisen sijaan. Kun toisten myötäilyyn kyllästyy, muiden seuraamisesta voi nousta haluttomuutta ja empimistä. Ryhmän seuraamista alkaa empiä, koska ei enää halua syvemmälle muiden valitsemalla tiellä. Toisaalta passiivisuus, mukana roikkuminen ja sinnikäs intressitön mukana pysyminen voivat alkaa näyttäytyä roolina ja vastustuksen muotona.

Ehkä en ole jaksanut niin myötäelää ja osoittaa huomiota. Tiedostan, että se olisi väylä päästä lähemmäksi toisia, mutta samalla koen sen normittavana käytäntönä, jota myötäilemällä en seuraa omaa toimijuuttani vaan pyrin seuraamaan toisia.

Osallistuminen tuntuu kamppailulta omasta näkyvyydestä. En tiedä, minkälaista huomiota tahtoisin osakseni. Ehkä tärkeä osallistumisen ominaisuuteni on juuri se - huomion kohdistumisen pohtiminen ja havainnointi.

Otteessa nousee esiin tarve oman osallistumisen säätelemisestä omien voimavarojen mukaan. Voidaan puhua oman sietokyvyn eli resilienssin huolenpidosta. Resilienssillä tarkoitetaan henkistä kapasiteettia, jonka avulla ihminen pystyy, usein tiedostamattomasti, hyödyntämään niitä voimavaroja ja vahvuuksia, jotka ylläpitävät hänen hyvinvointiaan erilaisissa tilanteissa (Benjamin, Koirikivi 2022).

3.4. Empimisen ja vastahangan hiljalleen vaikuttavat prosessit

Voin kyllä suostua tuohon, mutta en ole erityisen kiinnostunut. En tarkoita sitä pahalla. Suostumalla kunnioitan sitä, että joku on kiinnostunut, ja sitä että meille on varattu aika ja tila tehtävän työstämiseksi. Ehkä koen näin käyttäytymiseen painetta, mutta paine tuntuu oudosti luonnolliselta - olen tottunut käyttäytymään. Siitä aistii, että paine voi olla myös ansa, tie käyttäytymismalliin. Suhtaudun jo empien, mutta vastustus vasta kytee eikä ehkä löydä ilmaisun väylää. Vastustamisessa ei ole kyse aina massiivisista muutoksista ja konflikteista, se voi viipyillä asioiden taustalla, mutta ilmenee kyllä tavalla tai toisella. Ei minulla ole tarvetta vahvistaa vastustamisen läsnäoloa, voin osittain sivuuttaa sen, mutta haluan pitää yllä herkkyyttä sille, että sitä on. Vastustusta on, ja silti on myös kunnioitusta toisiimme, ja voimme käyttäytyä. Käyttäytyminen voi jopa vahvistaa sitä, että vastustus kohdataan rakentavasti ja menettämättä malttiaan.

Kirjoitan kokemusteksteissäni kehollisuudesta suhteessa sosiaalisiin tilanteisiin ja tilakokemuksiin. Edellisessä kirjoitusotteessa keskityn erityisesti oman toiminnan tarkastelemiseen osana sosiaalisen paineen ilmapiiriä tai vallitsevan toiminnan kyseenalaistamista. En väitä haastaneeni konventioita, mutta huomaan kokemuksia tarkastellessani, että tapaan toimia ryhmässä sisältyä haastamisen potentiaalia, mikä tiivistyy empimiseen, hitauteen, miettimään jäämiseen ja haluttomuuteen valita. Osallistumisellani olen pyrkinyt enemmän sopeutumaan kuin pistämään hanttiin, mutta kokemusteni sanallistamisen kautta pääsen kiinni toimijuuteeni ja minulle ominaiseen tilanteisiin vaikuttamisen tapaan, joka on osin vastaanhangoitteleva.

Omassa osallistumisessani olen kiinnittänyt huomiota siihen, miten käytän tilaa ja otan paikkani tai puheenvuoroja. Olen kokenut tilaan asettumisen prosessina, jossa paitsi saavun ja asetun aloilleni niin myös sopeudun tilanteeseen. Asettuminen tapahtuu suhteessa tilaan ja toisiin. Tilanteeseen sopeutumisen prosessi on jatkuva ja siihen vaikuttavat muuttuvat olosuhteet ja oma olotila. Koen tämän kehollisen toiminnan

olevan osa asenteen harjoittamista, jossa yksilö hakee omaa yhteyttään tilanteen dynamiikkaan ja ryhmädynaamisiin prosesseihin. Ryhmä harjoittaa tietoisesti ja tiedostamatta aistimista ja toisiin kehoihin reagoimista kuin kehollisena ajatteluprosessina. Ryhmässä syntyy kehollista vastaamista ulkoisiin ja sisäisiin impulsseihin sekä tilallisia suhteita suhteessa toisiin ihmisiin ja tilaan. Tällaiseen reagoimiseen myös pyritään monissa teatteriharjoitteissa, kuten keholliseen improvisaatioon perustuvissa viewpoints-harjoitteissa, joihin tutustuin tarkemmin myös valinnaisissa opinnoissani. Harjoitteissa liikutaan tilassa esimerkiksi käyttäen seuraavia elementtejä: kävely, juoksu, pysähdys, temponmuutokset, toisiin reagoiminen ja seuraaminen. Harjoitteissa tutkitaan myös suhteita toisiin ja suhteita tilaan. (Bogart, Landau 2005, 8 - 11) Teatteriharjoitteissa reagoiminen ja siten keskinäinen vaikuttaminen sekä näissä suhteissa muuttuminen ovat läsnä. Omasta opetukseen osallistumisestani käsin asiaa voi tarkastella tilaan aina uudelleen asettumisen ja sopeutumisen prosessina. Kuten teatteriharjoitteessa myös ryhmässä toimimisessa on mukana toisista ja tilanteesta tietoiseksi tulemisen jatkumo. Se on osa ryhmän toiminnallista ajatteluprosessia. Tällaisen voi nähdä suhteiksi tulemisena, asioihin ja tilanteisiin suhteutumisenä ja suhtautumisena.

Asennot ja asenteet vaikuttavat tilassa ja suhteissa. Jos tilannetta tarkastelee ekologisen vuorovaikutuksen tai sosiomateriaalisen käsityksen kautta huomio kiinnittyy hitaisiin ja hiljaisiin vuorovaikutusprosesseihin, joiden mukaan ottaminen vaatii suorituskeskeisen ja runsaasti sisältöä tuottavan työtavan kyseenalaistamista. Sosiomateriaalinen oppiminen ja sen lähiteoriat enaktivismi ja uusmaterialismi korostavat ihmisen kokonaisuuden, ympäristön ja ei-inhimillisten toimijoiden verkottuneita yhteyksiä sekä oppimista jatkuvana prosessina ja kehkeytymisenä (Haanila, Salminen & Telakivi 2017, 35 - 36). Jos miettii ryhmätoimintaa ekologisen vuorovaikutuksen kautta eko-eettisen tilankäytön harjoittamisena, aistimisella ja kehollisella suhtautumisella voi avautua kohti niitä, jotka osallistuvat tai ovat osa tilannetta hiljaisemmin, ovat ne sitten ihmisiä, toisia lajeja, ilmiöitä tai elementtejä. Olen kiinnostunut lisäämään hiljaisten toimijoiden osallisuutta. Näen tämän uudelleen ajattelemisen prosessina, jossa harjoittaa kriittisyyttä niitä käytäntöjä kohtaan, jotka määrittävät suhteita ja rooleja ryhmän sosiaalisessa koreografiassa.

Sosiaalista koreografiaa käytetään tanssin kontekstissa yhteistoiminnallisesti luodun koreografian terminä, ja tässä yhteydessä tarkoitan sillä kohtaamisissa syntyvää liikettä ja kehollisia tilanteita, joita syntyy ryhmän toimiessa ympäristössään. Tanssin kentällä sosiaalinen koreografia tarkoittaa sen tutkimista, miten sosiaalinen kanssakäymisemme on järjestynyt tai miten se voisi olla. Sosiaalinen koreografia on teoriaa ja kehollista käytäntöä, joka näyttäytyy tai paljastuu sosiaalisissa, kulttuurisissa ja poliittisissa arkipäivän rakenteissa. Käytänteiden tarkoitus on oppia tai poisoppia ja uudelleen neuvotella sosiaalisia rakenteita vaikuttaen tekijöihin ja syihin, jotka muovaavat kokemuksiamme sosiaalisessa ympäristössä. Sosiaalisen koreografian teos tai prosessi pyrkii edistämään ihmissuhteita ja kohtaamisia sekä uusien suhteiden syntymistä, jotka eivät ole sidoksissa mieltä, kehoa, yhteiskuntaa ja ympäristöä koskeviin oletuksiin. Sosiaalisen koreografian käytäntö ottaa myös kantaa rakenteisiin kestäväen järjestyksen ja toimintatavan saavuttamiseksi suhteessa hyvinvointiin ja ekologiaan. Sosiaalinen koreografia laajentaa sosiaalista mielikuvitusta kehollisuuden kautta. Sen kautta kuvitellaan myös kestäviä sosiaalisia rakenteita ja kiinnitetään huomiota laajennetun tietoisuuden kautta ihmisten ja ei-ihmisten suhteisiin. Sosiaalisen koreografian käytänteet pyrkivät sosiaalisten rakenteiden oikeudenmukaiseen muutokseen ja maailmaan vaikuttamiseen. Sosiaalisen koreografian teoksella tai sen kautta työskentelyllä voi olla vaikuttamispyrkimyksiä tai esimerkiksi pedagogisia tavoitteita. (The Kenan institute for ethics 2022, Klien 2022a, 2022b, Monni 2022, Irigoyen 2022, Social Choreography Lab 2022) Ryhmätilanteen voi nähdä sosiaalisen koreografian teorian kautta, ja se voi tarjota näkökulmia ryhmässä toimimiseen.

Kokemuksissa, joista kirjoitan, on paljolti kyse hiljaisista hetkistä, joita en ole sanallisesti jakanut muiden kanssa tai olen oleilemalla jäänyt niin sanotusti keskustelun ulkopuolelle osallistumatta sanallisesti. Omaan osallistumisen filosofiaan kuuluu empiminen ja ajan antaminen muotoutumiselle. Päätösten tekeminen empivästä asenteesta käsin on hankalaa, ja osallistuminen saattaa herkästi jäädä suostumiseksi ja sopeutumiseksi. Tavallaan koen kyseessä olevan hiljaista tietoa ja hiljaisia signaaleja, jotka esiin tullessaan jotakin kautta assosioituisivat käsiteltäviin teemoihin tai käynnissä olevaan toimintaan. Ainakin omiin ajatuksiin vaipuneena oppimistilanteen merkitykset

muodostuvat käsiteltävien teemojen yhdistyessä aistien ja ympäristön tarkkailuun sekä niistä assosiointiin. Toisia kuunnellessa oma muualle harhautuva ajatus ja aistihavainto vievät ajatukset toiseen tilaan yhtä aikaa reaalityodellisuudessa toimiessa. Tämä aiheuttaa mielenkiintoisia assosiaatioita käsiteltävään teemaan ja keskustelun aiheisiin.

Osallisuuden kokemus kuitenkin heikkenee ja herää vastustusta, jos ei löydä linkkiä yhtyä todelliseen keskusteluun. Prosessiani sanoittamalla pyrin löytämään mahdollisia vaikuttamisreittejä ryhmätyöskentelyyn empivästä positioistani.

Jotta käsittelemäni hiljaiset vuorovaikutusprosessit saavat potentiaalisesti enemmän huomiota tarvitaan niitä sanoittavaa ajattelua. Kokkonen (2017) käyttää tutkimuksessaan ja taiteessaan termiä heikko toiminta. Tällä hän tarkoittaa toisia kuuntelevaa ja toisille tilaa antavaa eettistä ja ajallista asennetta, mitä harjoittamalla voi kuunnella heikkoja ääniä ja signaaleja ympäristössä ja itsessä. Ajallisesti asenteeseen kuuluu pyrkimys seurata asioita, toimijoita, tapahtumia, ulkoisia ja sisäisiä impulsseja mahdollisimman pitkään, ja pitämään asioita ja päätöksiä auki niin kauan, kunnes tuntee itsessään, kehossaan, miten ja mitä valitsee. Tällainen mahdollinen hidas tapahtuminen edellyttää hyviä olosuhteita, joiden toteutuminen tarvitsee aikaa, sietokykyä ja luottamusta itseltä, ja työryhmätyöskentelyssä myös toisilta. (Kokkonen 2017, 85 - 88, 97, 169) Kokkonen (2017) onkin käyttänyt heikosta toiminnasta myös sanoja järkähtämätön epäröinti. Heikossa toiminnassa korostuu mahdollisuus olla tekemättä ja jättää silleen. Heikko toimija valitsee itsensä heikentämisen, voiman ja vallan käyttämättä jättämisen, jopa toimimatta jättämisen. Heikko toiminta voi näyttäytyä näin myös vastarinnan muotona. Kokkonen (2017) korostaa suhteita inhimillisen ja ei-inhimillisen välillä. Hän käyttää termiä avara katse, joka näyttäytyy ympäristön tarkkailuna ja ruokkii myös tehotonta ja vähemmän keskittynyttä asennetta, mutta pyrkii mahdollisuuksien ja potentiaalisuuden näkemiseen ympäristössä.

Heikko toiminta puitteissa, joissa sillä on vastaparina voimakkaita toimintatapoja, ei välttämättä pääse vahvoille. Voimakkaasti erilaisten toimintatapojen kohtaamisesta voi tällöin syntyä vastustuksen mielialaa puolin ja toisin. Edessä voi olla hankalaa työtä, kiistoja, kompromisseja ja sopeutumista. Sihvonen (2020, 9 - 10) kuvaa vastustamisen ilmiötä vastahangan käsitteen kautta, mitä hän vertailee vastarinta käsitteen kanssa.

Vastarinta on kieltäytymisen toimintaa, kun vastahangassa taas korostuu vastustamisen kätkeytyvämpi puoli eli kestäminen ja pysyminen, toisin sanoen toiminta, joka paitsi on vastaan niin myös pysyy mukana. Kyse ei siis ole vain kieltäytymisestä vaan asettumista osaksi tapahtumaa ja halusta tutkia vastahankaa itseään ja sitoutua vastahankaiseen tapahtumaan. Tunnistan tässä kokemaani sopeutumista ja asennetta, mikä on valmis tutkimaan mukana olemisen laatuja ja vaikuttamaan käynnissä olevaan toimintaan yhteistyön kautta, vaikka ei olisi samanmielinen. Sihvonen (2020) myös kuvaa vastahangan voivan olla passiivista, mutta ollen sitä aktiivisesti. Se voi olla aktiivista toimimattomuutta, energistä haluttomuutta jättää tekemättä. Tällainen toimimattomuus kuvastaa, että toimintakyky on riippuvainen myös kyvystä olla toimimatta, vastinpareja tarvitaan. Kielessä vastustaa verbillä (Synonyymisanakirja 2022a) on sellaisia merkityksiä, kuten olla jotakin vastaan, kyseenalaistaa, torjua, uhmata mutta myös pitää pintansa ja kestää jotakin. Siten vastustaminen näyttäytyy näin sanana olevan jotakin vastaan tai sietävän jotakin. Voisi ajatella, että vastahankaisessa toiminnassa on mukana juuri myös se näkökulma, että on siedettävä jotakin, mitä vastustaa tai yhteistyössä sietokyky voi olla olennainen osa sen neuvottelua, mitä yhdessä hyväksytään.

Neuvottelussa tarvitaan keskustelua, vaikka käyttäisikin strategianaan hiljaista syrjään paneutumista. Sanoittaminen ja sanominen on tärkeää, jotta ei tule määritellyksi vain ulkoapäin muiden toimijoiden toimesta vaan osallistuu itse oman toimijuutensa kuvaamiseen ja tarkentamiseen, mikäli kokee sille tarvetta. Juhila kirjoittaa vastapuheen käsitteestä, joka sisältää sekä johonkin vastaamista että jonkin vastustamista.

Vastustuksen kohteena on termin kohdalla tavallisesti kategorisointi ja kategoriat, joiden kautta identiteettiä määritellään tai se määrittyy. Tällaista vastapuhetta voi paikantaa kohtaamisissa, joissa neuvotellaan omaa identiteettiä. Kategorisointi on osa ihmisten välistä toimintaa ja asioiden järjestämistä ja orientoitumista tapahtumiseen. Sitä voi oppia tunnistamaan ja vaikuttamaan sen seurauksiin ja kamppailla oman tai toisen aseman puolesta. Vastapuhetta ja kategorisoinnin kyseenalaistamista on läsnä kaikessa toiminnassa, jossa ihmiset pohtivat omaa identiteettiään. Ihminen voi joko sopeutua tai joutua alistumaan ulkoapäin asetettuihin määrittelyihin tai asettua kiistanhaluiseen suhteeseen kohden määrittelyjä. Vastapuhe on identiteettiä kommentoivaa ja leimaamista vastustavia tekoja, joiden tarkoituksena on esittää

identiteetti toisin kuin kulttuurisesti vallitsevassa kuvauksessa esitetään. Vastapuhe voi olla sanallisessa muodossa tai ei-kielellisessä kuten vaikeneminen, vetäytyminen ja eleet ja ilmeet. (Juhila 2004; 20, 24, 28 - 29, 31 - 32)

Itse ajattelen, että vastapuheen ajatus voi olla toimiva lähestymistapa suunnata huomiota omaan toimijuuteen ja sen vaikutuksiin ja tarpeisiin ryhmässä. Omalta empimiseltään ei välttämättä ehdi mukaan ryhmän toimintaan ennen ryhmätöihin liittyvien toimintaa suuntaavien päätösten tekemistä. Näin on varsinkin silloin, kun ei ole ehtinyt vielä keksimään mitään vaihtoehtoja, mutta käynnissä oleva prosessi ei houkuta. Jos tällöin oma hidas työtapa tai suhtautumisen määrittely ei sanallistu työotteeksi, jota voisi toiminnallaan edustaa, saattaa ajautua sopeutumaan vallitsevaan ja muiden määrittelemään suuntaan. Oma työtapa ei välttämättä saa tunnustusta ryhmältä, koska se ei ole konkreettinen vaan ilmenee lähinnä jonkinasteisena vastahankana.

Koen tarvitsevani enemmän puhetta, jolla määrittelen toimijuuttani. Työtöittäni määrittelemällä minun on helpompi suuntautua myös muihin. Kokemukseni taustalla on havainto siitä, että mielipiteen ilmaisemalla saa enemmän tilaa ja huomiota. Hiljaa pysyminen ja suostuminen eivät välttämättä näyttäytyä vaikuttavina piirteinä, mutta kiinnostavaksi nousee se, mitä hiljaista toimijuutta toteuttavat mahdollistavat ryhmässä ja tavoitteiden saavuttamisessa.

Empimisen ja päätösten viivyttämisen taustalla on myös kokemus tulehtuvista keskusteluista, joissa mielipiteitä kyllä vaihdetaan, mutta osapuolet eivät tahdo löytää yhteisiä aiheita tai motivaatioita toimia yhdessä. Tekijänä nousee halu venyttää hetkiä, jolloin ei ole vielä intressiä vaikuttaa toiseen omilla pyrkimyksillään, vaan oleilla jonkinlaisessa yhteen sopeutumisen tilassa.

Ryhmässä toimiessa suostumisen ja vastustamisen energiat ovat jatkuvasti läsnä, ja ihmisyhteisö opettelee aina hyvää tasapainoa. Vastustaminen on normaalia, eikä

tarkoita vuorovaikutuksessa epäonnistumista vaan on osa yhdessä toimimista. Sosiaalisten koreografioiden ja käytäntöjen ymmärtäminen sekä keskustelun mahdollisuus tuovat lohtua yhdessä pärjäämiseen. Vahvojen ja heikompien viestien havaitseminen ryhmän tilasta ja mielialasta antavat mahdollisuuksia ennaltaehkäistä ja käsitellä konflikteja. Erilaisten suhtautumistapojen parempi ymmärtäminen lisää keskinäistä luottamusta ryhmässä sekä kykyä toimia yhteisönä, koska silloin mahdollisista konflikteista, niille altistavista asioista ja tilanteista on helpompi puhua osana työskentelyä.

Saan olla tässä.

3.5. Situaatio yksilöllisenä poeettisena suhteena näyttämöllä ja harjoitustilassa

Saavun tunnille. Painaudun sijoilleni. Paikoilleen asettuminen on kuin sijaintini vahvistamista. Muodostuu löyhiä reviierejä. Katseilla kommunikoin muiden saapujien kanssa. Kuin parvena me haemme sopivia paikkoja aloittaa. Jossakin sijaitsemisen kauneus. Alussa on se hetki, kun sijaitseminen riittää ja paikalle saapuminen on tarpeeksi. Tulee kuitenkin hetki, kun koen, ettei se enää riitä vaan pitäisi alkaa luoda sisältöä ja puuttua toimintaan ja siinä tehtäviin päätöksiin. Hiljaa huomaan sen, että haluan puuttua siihen, että toiminnastani puuttuu jotakin, itseltäni. Eikä toistenkaan runsaus tuo sitä puuttuvaa sisältöä minulle.

Ekopsykologian ja retkeilyharrastuksen kautta etsin teatterin tekemisestä elvyttäviä hetkiä, joissa tilan aistiminen ja sille merkitysten antaminen ovat keskiössä. Koen ympäristöpsykologian ja kehollisen oppimisen tarjoavan peilauspintaa teatteripedagogiaan oman tilanteen sanoittamiseen ja havainnointiin. Olen alkanut tarkkailla näyttämöä maiseman kaltaisena olosuhteena ja paikkana, jossa leiriytyminen

kaltaista ajanviettoa tarkkaillaan ja tuotetaan. Ajanvieton näyttämöllä ja sen äärellä oleilun voi ajatella sisältävän asettumista, puhumista, pohtimista, hiljentymistä, reagoimista, fyysisiä tekoja, kokoontumista sekä levittäytymistä, irtautumista porukasta ja taukoilua. Taidekäsitteyksessäni näen näyttämöllä viihtymisen jo potentiaalisena esiintymisenä. Haen näyttämöstä ja sen pedagogiasta mahdollisuuksia toimia alustana hetkellisille sitoutumisen ja panostamisen prosesseille. Sitoutuneena toimintana se voi johtaa jopa juurtumisen ja kotiutumisen kokemuksiin, joissa esiintyminen jäsentää identiteettiä ja vahvistaa tietoisuutta itsestä ja omasta suhteisuudesta muihin. Eläytyvin keinoin voi aistia asioiden läheisyyttä ja omaa verkottumistaan ympäristöön. Minua kiinnostaa esittävän taiteen pedagogiassa juuri pohtiminen ja pyrkimys oppia jotakin taiteen parissa tapahtuvan havainnoinnin kautta. Teatteripedagogiassani tarkastelen koko harjoitustilassa yhdessä vietettyä aikaa mahdollisena runollisena kokemuksena, jossa oma tilanne eli tilanne asettuu vuorovaikutussuhteisiin läsnä olevien teemojen, asioiden ja mukana olijoiden kanssa.

Osallistujana prosessissa toistuva tilaan saapuminen sekä siellä vietetty yhteinen aika, sekä taiteeseen liittyvän kehollisen toiminnan harjoittaminen saavat minut kokemaan hetkellistä tilaan ja ihmisiin juurtumista. Esitysprosesseissa koen osallistujien käyvän läpi myös näyttämölle kotiutumisen prosesseja. Oma toimijuus muuntuu erilaiseksi kuin arjen tilanteissa. Kehoaan ja ääntään voi näyttämöllä käyttää arjesta poiketen, siten voi kokea erilaista kehollisuutta ja jopa erilaista suhdetta ympäristöön. Esimerkiksi tarinaa tai roolia esitettäessä osallistuja omaksuu juuri kyseisen tilanteen ominaisuudet, kasvaen tilaan ja esityksen maailmaan. Tätä voi verrata Salosen (2005) viittaamaan “olemisen kokemukseen”, jonka luonnon äärellä voi saavuttaa, teatteripedagogiassa se vaan tapahtuu näyttämön todellisuudessa. Kokemuksessani tuo “olemisen kokemus” näyttäytyy eräänlaisena rentoutena ja rauhana. Koen saavuttaneeni näyttämöllä opintojeni aikana rentoutta ja rauhaa, jota minulla ei aina ryhmätilanteessa ilman näyttämön luomaa raamia ollut. Olen itse kokenut, että näyttämöllä itsetunnon kokemuksin voi muuttua ja juuri oma suhde muihin voi tuntua erilaiselta kuin ilman näyttämöä. Koen itsetunnon kokemuksen oman itsen tilallissosiaalisena ilmenemisenä ja spatiaalisena, tilallisajallisenä suhteena, jossa toisten, tilan, oman sijainnin ja välimatkojen aistiminen ja niistä syntyvä kokemus tuntuu tasapainoiselta ja hyvältä. Tilassa yksilö asettuu suhteessa ympäristöön ja toisiin ihmisiin.

Teatteripedagogia on toimintaa, jolla voi vaikuttaa niin ryhmäilmiöihin kuin yksilöiden täysivaltaiseen toimijuuteen. Näyttämöllä nähdyn tuleminen voi tarjota uusia itsetunnon muotoja, uutta asentoa keholle, uusia suhteita toisiin, tuntoisuutta kohti yhteisöä. On myös tilanteita, kun en koe saavuttaneeni omuuden kokemusta ja eräänlaista hyvää tuntoa suhteessa ympäristöön, missä kehollisesti kokisin olevani tarpeeksi yhtä ympäristön ja toisten kanssa. Silloin koen jääväni kuin hieman kasaan kokien, että keho ja ajattelu ei pääse potentiaaliinsa vaan jää kuin kesken, jakamatta. Aihepiiriin liittyvissä kokemuksissani toistuu yhteyden kaipuu sekä sanoittamattoman ja kommunikoimattoman rooli osana ryhmässä jakamista. Erityisesti kiinnostukseni kohdistuu etäisyyden ja läheisyyden dynamiikkaan suhteessa ymmärretyksi tulemisen kokemukseen ja yhteyden rakentumiseen. Tunnistan eräänlaista etäisyyttä tavassani toimia ryhmissä. Kokemuksiin ajautumiseen liittyy ajatusmaailmani empivän asenteen harjoittamisesta sekä tarkkailijan roolista kohden ympäristöä ja muita siinä toimijoita. Toisinaan koen kykenemättömyyttä kuroa umpeen etäisyyttä. Kokemuksista tunnistan myös haaveen tavoitetuksi tulemisesta tai tavoittamisesta. Tämän haaveen äärellä liikkuminen ja sopeutuminen luovat herkän suhteen tilanteisiin, joissa haen osallisuutta.

Sijaintini, situaatio, näyttäytyy tilanteessa kuin eläin metsän reunassa.

Situaatio eli elämäntilanne on kaikkea, mihin ihminen on suhteessa. Situaatioon kuuluu kulttuurisia piirteitä sekä luonnon olosuhteita, toisia ihmisiä, arvoja ja normeja. Positio viittaa enemmän omaan asemaan suhteessa muihin ja fyysiseen ympäristöön.

Situaatioon vaikuttaa kehossa vallitsevat taipumukset ja valmiudet ja ne saattavat ehdottaa tai vaatia toteuttamismahdollisuuksia. Situationaalisuus on olennaista tarkasteltaessa kulttuurin ja ihmisen suhdetta sekä sitä, miten yhteisöllisyyden ja situaation suhde on ymmärrettävissä. Ihminen tuntee vetoa tilanteisiin, joissa taipumukset saavat harjoitusta. (Rauhala 2005, 39 - 42) Ponto (2013, 77 - 78) kirjoittaa, että positioita voi olla yksilöllä samanaikaisesti monta ja ne ovat jatkuvasti muuttuvia, kuten situaatiokin. Positio on situaation tavoin erityinen ja yksilöllinen suhde maailmaan, jossa tekijän elämä tapahtuu. Positiolla viitataan yksilön asemoitumiseen

suhteessa tilanteeseen ja rooleihin, kun taas situaatio viittaa kokonaisvaltaisempaan vallitsevaan elämäntilanteeseen ja siinä vallitsevien kokemusten monimerkityksellisyyteen ja elämänalueita läpäisevään kokonaisuuteen. Auer (2019) kertoo, että positiota käytetään myös identiteettiä käsittelevässä keskustelussa. Identiteettiä ja positiota voi kutsua suhteeksi, minkä kautta yksilö asettuu yhteiskuntaan ja maailmaan. Positiolla, suhteissa ja suhteisuudessa voi olla piirteitä, jotka asettuvat toisiinsa nähden hierarkkisesti. Auer (2019) kirjoittaa, että taitelijan identiteettipositio ja sen näkyväksi tekeminen voi olla merkityksellinen ja poliittinen ja taiteellisesti kiinnostava ele. Taiteellisessa työskentelyssä tekijän positio voi tulla osaksi teosta eikä sitä siten välttämättä voi irrottaa teoksesta vaan niitä tulee tarkastella kokonaisuutena. Itse käytän tutkielmassani situaatiota sanana kuvaamaan yksilön henkilökohtaista sijaintia, kokemusta ja tekijyyttä suhteessa ympäristöön ja tilanteeseen. Sanalla positio (Suomisanakirja 2022) viitataan tarkemmin omaan paikkaan ja asemaan.

Minua kiinnostaa tarkastella omaa kokijuuttani juuri sijaitsemisen ja situaation kautta, koska se pitää sisällään niin ihmisen oman elämäntilanteisuuden kuin laajemman yhteyden ympäristön prosesseihin. Terminä ja tarkastelukehyksenä situaatio näyttäytyy silti sopivasti etäännytettyä keinona tarkastella asioita, eikä omaa elämäntilannettaan tarvitse sanallisesti suoraan tuoda esiin vaan se on tunnustettuna yksilöllisenä asiana termin taustalla. Itsensä tunnetuksi ja tiedetyksi tekemisen sijaan voi keskittyä jossakin sijaitsemiseen ja sen tuntuun. Oman situaation havaitsemiseen voi liittyä kipeitäkin kokemuksia ja koettu asema voi tuntua raskaalta tai epäoikeudenmukaiselta. Tarkastelen tutkielmassani situaatiota nimenomaan oman kokemuksen kautta elettyinä merkityssuhteena. Teatteripedagogiassa käsiteltäviksi tulevat kokemukset syntyvät yksilön elämäntilanteen ja teatterin kohtaamisessa, joten kokemuksia voi käsitellä draaman kautta etäännytetysti.

Ekopsykologian kautta suhtaudun situaatioon tilassa olemisen näkökulmana, josta käsin yksilö tarkastelee maailmaa; oma luonnollinen oleminen riittää ja kukin osallistuu omista lähtökohdistaan. Oma toimijuus ryhmässä ja sen suhteisuus muihin toimijoihin on osa itsen ymmärtämisen prosessia. Yksilön oma kokemus sisältää tietoa, jota voi reflektoida esiin. Taidepedagogisessa kontekstissa omaan koettuun situaatioon ja

toimijuuteen liittyy aina jotakin, mitä voi tukea kasvamaan ja käsittelemään taiteellisin keinoin. Kokemuksellisuus ja oman tilanteen runollinen ja taiteellinen käsittely lähenee esteettistä kokemusta, jossa aistit ja assosiointi luovat merkityselämystä. Oma tilannetta käsittelemällä tulee tietoisemmaksi omasta näkökulmastaan. Oman tilanteen tarkastelu suuntaa omaa intentiota kohti oman näkemyksen näyttäytymistä ja sanallistumista muille. Havainnointi ja sosiaalisessa prosessissa mukana olo peilaavat omaa tietoisuutta ympäristöön sekä luovat esireflektiivisen elämyksen. Pedagogisesti tarkasteltuna juuri tämä kokemuksellisuus ja ymmärtämisen prosessi voivat sisältää taideteon alun tai tarpeen käsitellä omaa prosessiaan taiteellisen toiminnan kautta. Jo itsessään tilanteen havainnointi voi kokijalleen näyttäytyä poeettisena toimintana. Oman tilanteen ja olotilan tarkasteluun voi ohjata kysymyksillä, kuten miltä minusta tuntuu tässä ympäristössä tai tilanteessa, miten kehoni on tilassa, mitä aistin ympäristössä. Pohdinta voi olla osa taiteellista tehtävää tai ryhmä- ja oppimisprosessin käsittelyä.

Situaation havainnointi sekä sen reflektointi taidepedagogisessa kontekstissa auttaa jäsentämään tilanteen kehollisuutta ja suhteita. Omasta positiosta käsin kullakin on yksilölliset suhteet ympäristöön ja erityinen sosiaalisuus tilanteessa. Suhteet ympäristöön saattavat näyttäytyä suhteina tilaan ja sen muihin elollisiin tai elottomiin elementteihin. Ympäristö, sosiaalisuus ja oma situaatio vaikuttavat toisiinsa. Yksilön suhde hetkeen voi aistimisen kautta ilmaantua jopa esteettisenä kokemuksena. Barretin (Roivainen 2013) mukaan esteettinen kokemus voidaan nähdä yksilön historian, biologian, kulttuurisen ja materiaalisen maailman yhdistävinä prosesseina. Biologisen sekä sosiaalisen itsen ja materiaalisen maailman välillä tapahtuu jatkuvaa liikettä, jonka Barret (Roivainen 2013) tiivistää performatiivisen tiedon tuottamiseksi. Boutet (Roivainen 2013) sanallistaa myös vastaavaa taiteellisen kokemuksen laatua, joka koostuu hänen mukaansa avautuneesta tietoisuudesta ja mielensisäisistä tapahtumista, joilla on intentio tulla taiteeksi.

Taidepedagogisessa tilassa koettu situaatio tai tarkentaen oma tilanne suhteessa muihin tai muuhun voi olla runollinen kokemus. Sitä refleктоimalla ja siitä tietoiseksi tulemalla, sekä uskalluksella jakaa omaa kokemustaan vallitsevassa tilanteessa, voi syventää

oppimistaan ja suhteitaan ympäristöön. Taidepedagogisessa tilassa näiden koettujen tilanteiden tai tilanteiden jakaminen taiteellisin keinoin voi olla luonteva keino käsitellä osallistujien kesken heidän kokemusmaailmaansa. Tällöin toiminnasta voi tulla performatiivisen tiedon tuottamista ja kokemukset voivat päästä jaetuiksi. Samalla käytettyjen menetelmien myötä voi syntyä taidetta, sekä kokemuksia nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta.

Opintojeni yhteydessä olen kokenut omaa tilannetta jäsentäviksi keinoiksi sopivan kokoisiksi ja pituisiksi jaetut tehtävänannot, joissa pysähtyminen ja pohtiminen on tehtävänannon mukaista. Yksinkertaisimmillaan tehtävänanto voi olla vapaata tanssi- tai liikeimprovisaatiota tilassa, jolloin itse voi päättää, minkälaista kehollisuutta oma osallistuminen on. Se voi sisältää liikettä, seisautumista, pysähtymistä ja tarkkailua. Toinen esimerkki tällaisesta toiminnasta, jossa ehtii mukaan sekä toimintaan että omaan ajatteluprosessiinsa, on patsasteatteri. Patsasteatteri on soveltavan teatterin menetelmä, jossa omia ajatuksia ja kokemuksia voi tarkastella konkreettisesti kehollisessa muodossa (kts. esim. Owens, Barber 1998, Boal 1995). Patsas muodostetaan pysähtyneestä kehosta yksin tai ryhmässä. Patsaan voi tehdä eri tekniikoilla joko itse asettuen pysähtyneeksi patsaaksi tai muovaten toinen johonkin asentoon ja tilanteeseen. Patsasta katsotaan ja sen herättämistä ajatuksista keskustellaan. Keskustelun ja tulkinnan kautta patsaan konkretia saa myös abstrakteja piirteitä siitä heräävien mielikuvien kautta. Patsastyöskentelyyn voi kuulua myös repliikit ja ajatusäänet, joita patsaalle keksitään, sekä patsaan muuttaminen ja nimeäminen käsiteltävään teemaan ja tehtävänantoihin liittyen. Patsaaksi kehollistettu kokemus voi laajentua ja saada uusia sävyjä, kun se tulee katsotuksi ulkoapäin ja eri näkökulmista. Ajatusten ja kokemusten käsittelyä voi toteuttaa myös laajentamalla patsastilanne kohtaukseksi. Idea on kuitenkin, että pysähtyneillä patsaskuvilla voidaan ensin tarkastella tilannetta tekemällä esimerkiksi kolmen patsaan sarja, jossa kohtauksen pääsisältö tulee ilmi pitäen sisällään alun, konfliktin ja lopun. Patsas ja siitä käyty keskustelu ja sen herättämät mielikuvat voivat myös toimia alkuimpulssina liike- tai tanssi improvisaatiolle. Erityisesti juuri patsasteatteri tulee minulle mieleen, kun ajattelen toistuvia hiljaisia, pysähtyneitäkin hetkiäni harjoitustilassa. Pelkistettynä tilanteessani on minun kehoni kuin patsas suhteessa muihin. Patsasteatteri on myös hyvä lähtökohta pienten, minimalististen tai heikosti näkyvien hetkien tutkimiselle, koska sen kautta voi tuoda esille ja tarkentaa

yksityiskohtia, jotka tilanteeseen tai kokemukseen vaikuttavat. Patsastehtävänanto luo myös raamin, jonka kautta on helppo keskittyä ja lähteä lisäämään elementtejä yksi kerrallaan.

Patsasteatteri myös osuu siihen tarpeeseen, mikä minussa harkintaa kaipaavana ja etenemisen tahtia kyseenalaistavana nousee; Patsaan pysähtynyt muoto venyttää aikaa ja antaa näin näkymän tarkastella todellisuudessa ohi lipuvaa hetkeä tarkemmin.

Teippineliöt tekniikka (kts. esim. Saastamoinen, Heiskanen, Jokelainen 2018) on myös hyvä esimerkki monipuolisesta, mutta tehtävänannoltaan minimalistisesta työtavasta. Harjoitteessa osallistuja luo rajattuun tilaan suunnittelemansa toimintasarjan, joka voi olla esimerkiksi kehollisuutta, liikettä ja puhetta. Harjoitteessa voi käyttää myös materiaalina esineitä tai elementtejä. Rajattuun tilaan asetetaan siis jotakin toisten katsottavaksi. Toimintasarjassa voi olla mukana aikarajoite esimerkiksi minuutti, jonka ajan toimintaa jatketaan ja tarkastellaan.

Patsastyöskentely ja teippineliöt ovat tavallaan selkeästi rajattuja harjoitteita, joissa ei tarvitse suurta ennakkotyöskentelyä ja runsaasti valintoja. Tehtävänannot voivat auttaa keskittämään huomiota, ja harjoitteiden idea on, että pienikin tuotos ja valinta on tarpeeksi. Tämänkaltainen lähtökohdiltaan jokseenkin lyhytjänteinen ja nopeastikin toteutettavissa oleva työskentelymuoto voi tukea vastustuksen kanssa kamppailevaa tai vaikeasti sanallistettavissa olevia tunnelmia. Harjoitteet eivät vaadi pitkäjänteistä päätöksiin sitoutumista, mutta sisältävät silti päätöksenteon harjoittelua, konkreettista kokeilua ja pienen teoksen valmistamista. Teatterimenetelmin asioita työstäessä harjoittaa samalla kiteyttämistä, tarkentamista ja ilmaisua. Työskentely sopii myös aiemmin käsittelemääni kuormittavuuden vähentämisen ideaan, jossa taiteessa ehtii elpyä. Taiteen raamit ovat mahdollisuus katsella ja kokea maailmaa hitaammin kuin se todellisuudessa tapahtuu. Taiteellinen työskentely pystyy tarkentamaan asioihin, joita arki ei vielä ratkaise.

Kuvaamani kaltaiset menetelmät antavat tapahtumapaikan käsitellä omaa toimijuutta. Fokus ei tarvitse olla oman itsen käsittelyssä vaan toiminnassa ja siinä tehtävissä

leikkimielisissä valinnoissa. Tärkeää on, että omat valinnat ja toimijuus tulevat näkyviksi. Teatterin menetelmät ovat sellaisia, että oppija ottaa ja antaa tarkasteltavaksi itsensä toiminnan kautta. Sava ja Katainen kirjoittavat, että itseys on suhteissa muodostuvaa. Itseys eli se, kuka minä olen, on samana pysymisen ja muuttumisen keskinäisen suhteen jäsentymistä. Oma identiteettiä voi jäsentää omaelämäkerrallisen työskentelyn avulla. Taiteellisen ja narratiivisen työskentelyn kautta voi tukea myös minäkokemuksen eheyttä. Myös kertomatta jättäminen on itseilmaisun muoto. (Sava & Katainen 2004, 23 – 25)

Teatterimenetelmät ja esimerkiksi tässä tutkielmassa harjoittamani kokemuk kirjoittaminen tekevät näkyväksi omaelämäkerrallista muistia, josta Sava ja Katainen kirjoittavat (2004, 29 - 36). Kokemuksemme, muistomme ja haaveemme ovat kehollisia, ja läsnä kehomme nykyhetkessä. Tarinan ja muun taiteellisen menetelmän kautta voi ulkoistaa kokemusta, liikettä tapahtuu itsestä ulos, nähdyksi. Kun tekee näin jäljen itsestään, hahmottaa tämän jäljen kautta, millainen on. Kirjoittaessani taiteen keinoin valitsemani kerronnan elementit saavat tulkintoja ja merkityksiä, joita en ole itse tietoisesti asettanut tarinaan ja jotka eivät välttämättä ole minulle tosia vaan jo taidetta, laajentumista. Sava ja Katainen (2004) lähestyvät taidetta kuvataiteen kautta, ja kuvaavat, kuinka taiteellisessa työskentelyssä tekijä kokeilee sopiiko tekemisen tapa käsiteltäviin ajatuksiin ja tunteisiin. Työskentely tuottaa uusia merkityksiä. Heidän mukaansa tärkeää on se ote, jolla työstää, esimerkiksi hento, raju, hillitty. Ote paljastaa itselle uusia puolia omasta olemassaolosta. Taidekasvatus näyttäytyy näin tarinoinnin paikkana, jossa voi ymmärtää omaa elämäänsä. Taiteen kautta saatetaan myös epäselviä tunteita ja ajatuksia näkyviksi ja tietoisuuden käsittelyn piiriin. Sava ja Katainen näkevät tärkeänä, että pedagoginen toiminta laajentaa tyylien ja kerronnan muotojen kirjoa, jolla yksilö voi kertoa elämästään. Näin mahdollistetaan asian käsittely monipuolisesti ja tuetaan elämänhallintaa.

Omia oppimiskokemuksiani ja kehollisia oppimismuistoja tarkastellessani huomaan, että kokemus etsii kanssa-ajattelijaa tai kokijaa ihan vain tullakseen kerratuksi, reflektoiduksi, käsitellyksi ja näin opituksi. Mykkänä koetut hetket kaipaavat sanallistettua seuraa tai ainakin niiden kaiun kuuntelemista, kuin maisemaa

katsoessamme aistimme olevamme osa kokonaisuutta. Olen kaivannut, että hetkeni tulevat jotenkin nähdyiksi, ja joku katsoo hiljaisuuttani. Teatterimenetelmiin koen läheisyyttä, koska näyttämöllä tulee näkyväksi ja jaettavaksi asioita, joista on vaikea puhua. Koen, että teatteria harjoittaessamme tulemme kohdanneiksi toisemme nimenomaan kokijoina.

Pohdin vielä tuota tilaan saapuvaa parvea, ryhmäksi tulemista ja oman paikan etsimistä lauman kokoontuessa: Silloin, kun vasta saavumme, eikä muita tavoitteita tarvitse vielä tavoitella, olemme samalla viivalla. Mutta parvi alkaa hajoilla, kun vuorot alkavat jakaantua. Vuorot luovat järjestystä tilaan ja antavat yksilöiden tulla esiin. Ne silti aiheuttavat sen, ettei voi olla enää päällekkäisiä keskusteluja ja paikkaa etsivää liikehdintää poikki tilan. Jos en pian löydä jotain sanottavaa, saatan tottua tilanteeseeni ja olla koko päivän hiljaa tai lähteä pois. Osallistuminen puheenvuoron ottamalla saattaisi jäsentää ajatuksiani suhteessa täällä oloon. En kuitenkaan ota puheenvuoroa ja hiljennyn miettimään tavoitetta täällä pysymiselle. Miелensisäisistä tapahtumista muodostuu herkkä päätös olla virikkeiden äärellä, vaikka hetki tuntuu vaivalloiselta. Ajatusprosessi on olemassa ja sillä on halu kiteytyä aika ajoin muotoon, joka on hetken selvä: lause, kuva, kehojen hetki tässä asennossa, tässä tilassa.

4. Opettaja vastustamisen rinnalla

Olen sanoittanut kokemuksiani oppijana. Opiskellessani teatteriopettajaksi käymäni pohdinnan tavoitteena on myös oman opettajuuden jäsentäminen ja näkökulmien löytäminen opettajuuteen sekä työn tekemisen tapaan. Ajatukseni opettajana perustuvat siis havaintoihini opiskelijan roolissa. Tässä luvussa kirjoitan opettajan roolista ryhmän turvallisuuden ja tasavertaisuuden suojelijana. Pohdin yhteenkuuluvuuden ja vastustamisen mahdollisia ristiriitoja. Kirjoitan kollektiivisen ja henkilökohtaisen motivaation sekä suhtautumistapojen suhteesta yhteisyyden kokemukseen ja vastustamisen haluun ryhmässä. Osa työstämistäni kokemusaineistosta ja teemoista ovat lähtöisin työharjoittelusta kansanopiston esitysprosessin ohjaajana, josta kirjoitin myös seminaarityöni.

Dialogin ja vuorovaikutuksellisen toiminnan merkitys pedagogiikan muovaajana on taiteen kentällä mahdollisuus, koska tavoitteet ja toimintatavat voivat usein muokkaantua prosessin aikana. Teatterissa oppiminen ilmaisussa ja vuorovaikutuksessa ovat keskiössä. Lisäksi teatteritoiminta kannustaa oppijaa aktiiviseen toimijuuteen ja rakentavaan toimintaan yksilönä. (kts. esim. Teatteritaiteen perusopetus 2017, 60) Tällaiset teatteripedagogiikan yleiset tavoitteet ovat sovellettavissa monimuotoisiin projekteihin ja ympäristöihin, joten toiminnan muovaantuminen ryhmän mukana on taiteenlajille jopa luontaista. Laadukas toiminta ottaa huomioon oppijoiden tarpeet ja elämäntilanteet. Tällöin oppijan tarve vastustaa, syystä tai toisesta, asettaakin tarpeita myös pedagogiikalle. Tilanne vaatii molemminpuolista sopeutumista niin vastustajalta kuin toisilta. Vastustus voi ilmetä eri suhteissa. Vastakkain voivat olla erimieliset yksilöt, yhteisö ja tavoitteet tai yhteisö ja opettaja. Sopeutumista tai muutosta saattaa vaatia myös toiminnan tavoitteet, mikäli ne ovat ristiriidassa yhteisön tarpeiden kanssa. Sopeutumiseen liittyy joustavuus, mutta miten paljon tavoitteet ja toimintamuodot joustavat vastustuksen edessä, sillä oppimisprosessin ei ole välttämättä tarkoitus poistaa vastusta vaan tarjota tukea siihen, miten siitä huolimatta voi toimia oppimisen äärellä.

Tahtoisin selkeyttää mieltä. Ehkä hidastaa, hidastaa muita, hidastaa päätöksiä. Mutta usein annan mennä suoraan, ettemme juutu.

Kokemus siitä, ettei ehdi vaikuttaa on ollut läsnä prosessissani. Vastustamiselle ei aina ole aikaa. Ajan puute saattaa tehdä pedagogiasta turhan suoraviivaista. Suoraviivaisuus ja tavoitekeskeisyys saattavat itsessään tyypistää prosessin valintoja. Esimerkiksi esitysprosessissa päätöksiä saatetaan tehdä kohti esitystä eikä niinkään kohti oppimista. Tavoitekeskeisyys voi vaikuttaa oppijoihin, mikä saattaa näkyä suorituskeskeisyytenä ja valintojen kyseenalaistamattomuutena, jotta toiminta olisi tehokasta ja etenevää. Olennaista onkin, miten empijyyden saa säilyttää osana esitysprosessia, jossa tehdään päätöksiä sitoutuen yhteiseen rakenteeseen.

4.1. Kehollisuus empimisessä ja vastustamisessa

Minä karsin. Karsin ilmaisustani toimiessa toisten kanssa. Mutta jos toiminnastani puuttuu kohteliaisuuden eleitä, on hyväntahtoisuuttani vaikeampi tulkita. Vaatii luottamusta ymmärtää toista. Jos en ole toisille tuttu, kohteliaisuus tekee helpommaksi itseni ymmärtämisen. Tuntuu, että tehtäväni on voimavaraistaa ryhmää ja antaa myötäänolle mahdollisuuksia.

Ihmiselle maailma avautuu kehollisena, aistimellisena, tilanteellisena, tilallisena ja ajallisena. Aistit, tunteet ja kehon kokemukset vaikuttavat pedagogisessa tilanteessa vuorovaikutukseen ja toimintaan. Kehollisuus ja jatkuvasti muuttuva keho on siis merkittävä vaikuttaja pedagogisessa kohtaamisessa. Kohtaamisessa tapahtuu tulkintaa eleistä, ilmeistä, asennoista, kinestesiasta ja nonverbaalista viestinnästä. (Sutela 2022) Kinestesialla tarkoitetaan oman ruumiimme liikkeiden sekä ulkoapäin tulevien visuaalisten liikkeiden aistimista ja havaitsemista. Kinestesia on kykyä tuntea kehon jäsenten ja koko vartalon asento, sijainti, liike ja suunta sekä painon ja paineen

tuntemus. (Anttila 2006, 80) Kinestesian avulla tunnistamme tutut liikeradat, ja toisaalta aivomme aktivoituvat näkemästään ja keho vaikuttaa jopa lähtien mukaan liikkeeseen tai peilaten tapahtumaa myötäillen omassa kehossaan tuntemuksina, impulsseina tai mikroliikkeinä. Toisen ihmiskehon ja ympäristön liikettä voi siis aistia kehon kautta. Liikkeen tuottama aistimus jäsentyy tajunnassa aina jollakin tavalla ymmärrettynä, kehollisen esiymmärryksen ja eletyn kehon historian kautta. Kinesteettinen ymmärtäminen ja empatia sekä kehotietoisuus vaikuttavat kehon ymmärtämiseen sekä liikkeen koettuihin merkityksiin. (Jantunen 2022, Monni 2004, 220, 223)

Sutela (2022) kirjoittaa kehollisuudesta, aistijuudesta ja opettajuudesta. Ihminen on intentionaalinen eli kehollisessa olemisessaan jatkuvasti suuntautunut johonkin oman kehon rajojen ulkopuolelle, toisiin ihmisiin, tekemiseen tai ympäristöön. Aistivoimainen viisaus tarkoittaa yksilön kykyä ymmärtää oman olemassaolon kietoutumista ympäristön kanssa. Sutelan mukaan opettajan näkökulmasta tämä voisi tarkoittaa kehollisista kokemuksista nousevaa ymmärrystä. Sutela (2022) jatkaa, että opetustyössä aistivoimaisen tietämisen arvostaminen voisi lisätä halua huolehtia, ja kehittää empatiakykyä ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja kohti laajempaa elämisen piiriä ja muita lajeja. Yhdessä toimiessa pedagogisessa tilanteessa intentionaalisuus pyrkii suuntautumaan yhteiseen kohteeseen, jotta oppimisen keskiöksi löytyy yhteinen huomion ja toiminnan suuntaamisen fokus. Opettajan yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi muodostuukin auttaa oppijoita kiinnittämään huomiota oppimisen kannalta olennaisiin asioihin.

Teatterityöskentelyssä vastustaminen ja avoimuus näyttäytyvät parina, josta avoimuus on usein toivottavampaa ja esimerkiksi näyttelijäntyössä sitä on pidetty eteenpäin vievänä. Toisaalta näyttelijäntyössä vastusta pidetään myös jonakin peruspilarina, josta konflikti ja draama rakentuvat. Vastus toimii näyttelijäntyön virikkeenä. Vastus voi näyttäytyä esimerkiksi esteiden muodossa. Esteet luovat jotakin, mitä vasten työskennellä joko niiden fyysisyyden tai niitä luovien mielikuvien ja olosuhteiden kautta. Vastuksen kanssa leikkiminen draaman olosuhteissa saa aikaan energiaa ja jännitettä henkilöiden välille. (Bogart 2004, 151 - 153, 156) Bogart puhuu ilmaisun keskittämistä ja tiivistämisestä siten, että ei anna tunteiden purkautua heti vaan

pidättelee niitä antaen niiden kypsyä ja toimia vastuksena, ja sitten käyttää niitä sopivalla hetkellä ilmaistakseen tunne, mielipide tai näkemys. Tästä näkökulmasta näyttelijäntyön harjoite voi toimia keinona tutkia omaa tapaa kokea vastustusta. Harjoitteiden kautta kasvaa tietoisuus siitä, mikä herättää vastustuksen tunnetta. Vastuksen kokemuksen kautta voi pohtia, minkälaisia tunteita ja ajatuksia se herättää itsessä, ja miten vaikuttaa omaan toimintaan. Teatterityöskentelyssä vastuksen tuntu voi liittyä omiin tunteisiin ja rajoihin.

Pedagogisesti harjoitteiden ohjaamisessa on tärkeää, että ohjaako oppijaa päästämään irti vastustuksen tunteesta vai salliiko vastustamisen oppijan keinona lähestyä harjoitetta. Vastuksesta pois ohjaaminen ei aina ole olennaista, vaikka myös vastinparina avoimuutta kohti omia tuntemuksia, toisia ihmisiä ja toimintaa on hyvä harjoitella. Vastustaminen ei poissulje avoimuutta, vaan voi jopa lisätä avointa ilmapiiriä, jos erilaisia tunteita ja toimimisen tapoja hyväksytään ja ohjataan niistä käsin toiminnassa eteenpäin. Avoimuutta on erilaisten asenteiden ja olojen käsittely osana työskentelyä. Oman vastustuksen kautta toimiminen saattaa kuitenkin olla hedelmällisempää omien intressien ja tavoitteiden toteuttamiseksi. Oppiminen kohdistuu silloin johonkin omaan eroavaisuuteen suhteessa harjoitteeseen tai yhteisiin tavoitteisiin, niihin pyrkimisen menetelmiin tai johonkin muuhun, mitä ei tahdo suorittaa suoraviivaisesti niin kuin on pyydetty tai odotettu. Harjoittelun kautta voi löytyä keinoja luopua haitallisista asenteista tai keinoja muuttaa omaa toimintaa niin, ettei joudu työskentelemään ristiriidassa omien ajatusten ja toiminnan toteuttamisen kanssa. Joskus vastustamisen ilmetessä voi tulla tarve soveltaa tehtävänantoja ja tavoitteita, koska vastustus voi olla merkki tarpeista. Silloin oppimistehtäviä voi muokata osallistujien tarpeiden mukaisesti vastaamaan yksilöiden sisäisiä tavoitteita ja ryhmänä pärjäämistä ja kasvamista. Teatteripedagogiaan liittyy omaäänisyyttä ja rohkeuteen kannustamista, mikä vaatii siten myös erimielisyyden läsnäoloa ja sietämistä. Teatteripedagogiaan liittyykin tasapainoilua yhteisen tekemisen ja siitä irtaantumisen välillä.

Keho ja tunteet toimivat vastustamisen välittäjinä. Kun aistii itsessään vastustusta, tietää, että tilanteessa on jotakin, mihin kaipaisi muutosta oman osallisuuden toteutumiseksi.

Vastustaminen on kehossa tuntunut erityisesti suussa, sitten kasvoissa, silmissä, päässä, niskassa, ja sitten laajemmin kehossa.

Kokemusteni tarkastelun myötä olen alkanut pohtia, olenko vastustanut omia impulsseja vai ryhmän impulsseja vai olenko vastustanut vallitsevaa normia vai sittenkin vastustamisen ilmaisemista. Vaikeuteni oppijana löytää omaa intressiä voi alkaa vaikuttaa läsnäolon puutteelta, jonakin harhailuna ulos käsiteltävistä aiheista. Tämä harhailu voi olla oman intressin etsimistä tai sitten ilmaantuvien tunteiden säätelyä. Vastustamatta jättäminen silloin, kun tunnen vastustusta alkaa pidemmän päälle tuntua innottomuudelta. Silloin joudun käsittelemään omia pettymyksen, haikeuden ja turhautuneisuuden tunteita. Vastustamisen ilmaiseminen taas poikkeaa niin, että saan joskus huomiota enemmän kuin kaipaisin tai eri asiasta kuin kaipaisin. Vastustaja saatetaan ohjata irtautumaan työstämään jotakin omaa, koska hän ei löydä intressiä niin sanotusta yhteisestä. Vastustamalla saattaa repäistä itsensä syrjästä keskiöön, vaikka se ei olisi oma tavoite. Toisaalta myös liika eriytyminen muista on raskasta ryhmämuotoisessa toiminnassa. Miten siis pitäytyä hieman syrjässä, mutta vaikuttaa silti toimintaan omien impulssien johdattamaan suuntaan? Ohjauksellisesti ja opettajan näkökulmasta eri mieltä olevaa ei kannata vain ohjata aivan omiin tehtäviin, mutta ei myöskään aivan samaan sopeutuen kuin mitä muut tekevät. On hyvä korostaa toisista vastavuoroisesti vaikuttamista ja näin jatkaa yhteistä tehtävää ja tavoitetta kohti.

Keho kurottuu tilaan. Koen hetken, että itsetuntoni kasvaa. Olen enemmän itseni mittainen, muotoinen ja tuntoinen. Ehdin havaita asentoni ja itseni tilassa suhteessa muihin. Tästä hetkestä minun olisi hyvä alkaa puhua ja toimia suhteessa jonkin tavoittamiseen. Niin ei kuitenkaan tapahdu. Ulos katsominen toistuu.

Tutkin aiemmin opinnoissani tekemässäni seminaarityössä vaeltavaa katsetta teatterissa. Etsin teatteripedagogisessa tilanteessa katsomisen tapaa, joka muistuttaa retkeillessä ja maisemaa katsoessa tapahtuvaa katsetta. Se on katseen vapaata vaeltelua, jossa syntyy fokuksia ja keskiöitä, mutta näyttämöä ja paikkaa ei katsota muodostaen yhtä frontaalialueita, eli edestä katsottua fokusta vaan useampia tarkkailukohteita tai havaitsemisen tasaista virtaa. Ajattelen, että tällaista katsetta voi toteuttaa sekä opettajana, että osallistujana. Katse ja katsomisen tapa voi olla yksi oppimisen kohde. Vaeltavaa katsetta voi ajatella harjoitteena, jossa pohditaan, miten katsoa tilannetta ja toisiamme kuin maisemaa. Harjoitteen ajattelen niin toistemme kuin ympäristön katsomisena, ja nimenomaan myös kohtaamisena en tarkentamattomana ohi katsomisena vaan kiinnostumisena ja rauhoittumisena siihen, mitä tilassa on kanssani. En ajattele, että tällainen katse toteutuisi koko ajan, mutta rauhoittavana harjoitteena se voi nostaa esiin ajattelua, jonka kautta ryhmä oppii arvostamaan erilaisia toimijuuksia. Luvussa kolme kirjoitin Kokkosen (2017) käyttämästä avaran katseen termistä, jolla pyritään potentiaalisuuden näkemiseen ympäristössään. Vaeltavaa katsetta voi ajatella samoin; se ei pyri korostamaan yhtä huomionkohdetta vaan sillä harjoittaa avarampaa asennetta ja antaa huomiota tilanteen potentiaalisuudelle sekä jokaiselle tekijälle siinä.

Osallistujana luontokokemuksen kaltainen omiin ajatuksiin uppoutuminen, kehollinen harhailu ja eläytyvä oleilu taiteen tilassa on oppijan positiossa osa prosessia. Opettajana syrjäyn vetäytyminen ei ole yhtä mahdollista. Tilan antaminen ja taustalle jääminen ovat toimintatapoja, joita opettajana voi soveltaa osana yhteistoiminnallista pedagogiikkaa ja valittuja työtapoja, mutta opettaja ei toki voi vetäytyä ongelmatilanteista vaan toimii osana niiden ratkaisua.

Aromaa (2014, 216) kirjoittaa, että opettajan työympäristössä taitona näyttäytyy herkkyyks aistia omia tuntemuksia ja ympäristön lähettämiä impulsseja. Tällainen ruumiillinen tieto voidaan ajatella empatiakyvyn perustaksi. Pedagoginen tilanne ei ole täysin kontrolloitu ja viimeistelty tapahtuma vaan säilyttää avoimuutta ja ennakoimattomuutta ja eräänlaista kaaoksen uhkaa, mikä saa opettajassa aikaan ristiriitaisia tunteita. Esimerkiksi rytminvaihdokset aiheuttavat hämmennystä, koska ne tekevät näkyviksi normatiivisia odotuksia. Rytminvaihdos tai muu sosiaalisen

käytännön muuttaminen voi saada aikaan vastarintaa. (Aromaa 2014, 206 - 215) Keho liikkeessä sisältää joustavan ja ennakoimattoman luonteensa tähden epäjärjestyksen ja kaaoksen mahdollisuuden. Tällainen kehon epäselvyys ja avoimuus merkitsee vastarinnan mahdollisuutta eikä ole vain kulttuurin rakenteiden ja sosiaalisen järjestyksen uusintamista. (Aromaa 2014, 197)

Ryhmäprosessissa ilmenee sosiaalisuutta ja siitä vetäytymistä. Pedagogi määrittelee työtavoillaan, miten ne ovat mahdollistettuja, minkälaiseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisuuteen pyritään. Ryhmätilanteisiin liittyy paljon hienovaraista viestintää ja aistitietoa, jota pelkkä keskustelu ei välttämättä saa käyttöön voimavarana, siksi toiminnallisuus on tärkeä väylä saada ryhmäroolien moninaisuus näkyviin yhteisössä. Dialogisuus on tärkeä osa moninaisuuden ilmenemiseen pyrkivässä pedagogiassa (kts. Anttila 2003, Anttila 2017b). Dialogi voi näyttäytyä muunakin kuin sanallisena prosessina, mutta erityisesti keskustelun etenemiseen vaikuttavat ryhmän roolien ja vallan jakautuminen tilanteessa. Keskustelu on formaattina herkästi sanavalmiuden areena, eikä epäröivä puhe ole välttämättä läsnä käytettäessä puheenvuoroa.

Minua kiinnostaa puhujan ja tarkkailijan roolit keskustelussa sekä, minkälainen havaitsijuus niiden näkökulmista korostuu. Puhuja ja tarkkailija tai kuuntelija rakentavat erilaista hiljaista tietoa keskustelun dynamiikasta ja tilallisuudesta. Koen, että opetuksessa hiljaiseksi jäävillä tai tilaa reunoilta tarkkailevilla on hallussaan toisinajattelua ja -toimijuutta, mitä ryhmän ohjaaja ei aina osaa ohjata esiin. Tämän hiljaisen tiedon näkyväksi tai kuuluvaksi tekemisen keinot eivät välttämättä perustu ensisijaisesti puheeseen vaan toimintaan sekä sen tarkasteluun ja jälkikäteiseen sanoittamiseen ja reflektointiin. Toisinaan pedagogiset tilanteet taiteenkin äärellä muodostuvat puheen kautta tai sen ympärille, mikä saattaa luoda myös tyyppillisyyttä toimintatapoihin, ryhmärooleihin ja hierarkioihin. Opettaja on mukana myös vahvasti keskustelun sisällön muodostamisessa ja hänellä tulisi olla tapoja houkutella myös vastatietoa ja eri näkemyksiä osaksi prosessia. Vähäsanaisemmat tavat toimia luovat erilaista sisältöä ja erilaista uppoutumisen kestoa sekä tilanteen rytmiä.

Koen opettajuuden hyvin kehollisena ja emotionaalisena kokemuksena, jota opetustilanteissa ei kuitenkaan varsinaisesti näytä tai ehdi jäsentää edes itselleen. Kehollisiin tuntemuksiin saattaa havahtua vasta opetuksen jälkeen tai jonkin prosessin päätyttyä. Tuntuma opetustilanteesta ja siitä jäävä olo myös kertovat minulle, minkälainen tunnelma opettaessa on itsellä ollut tai sen, jos työssä on jotakin itselle epäselvää. Jo yksittäisten tilanteiden jättämät keholliset muistot ja olot ovat kiinnostavia opettajuuteen liittyviä reflektiota janoavia pintoja. Kehotietoisuus voi olla osa oman työn kehittämistä. Koen oman sijaintini tilassa ja kokemani position kehollisena toimintana, mutta tekoina työn kehollisuus on hyvin arkipäiväistä ja opettajamaista. Oma kehollisuus on opettajana jopa jotenkin tyypistettyä tai sivussa varsinkin, jos ei käytä harjoitteita, joissa on itse kehollisesti mukana, kuten esimerkiksi opettajajohtoinen koreografinen työskentely.

Opettajuuteen liittyy paljon tarkkailua ja havaitsemista ja siten ymmärrystä ryhmän ilmiöistä, suhteista ja tavoista käyttää tilaa. Tilan käyttäminen liittyy kokemuksessani valtaan ja siihen, miten toimien tilan kokee sekä omaksi että yhteiseksi alueeksi. Opetuksessa jotkut oppijat saavat herkemmin enemmän tilaa ympärilleen, kun taas toiset saattavat käyttää tilan arkkitehtuurista keskiötä ja avarinta tilaa vain ohimennen. Opettajuudessa korostuu tilan katsominen niin, että myös opetustilan reuna-alueet voivat näyttäytyä keskiöinä. Tätä voi toteuttaa kohdentamalla ja antamalla tunnustusta niillä alueilla tapahtuvalle työlle ja kehitykselle. Opettajuudessa huomaan myös reuna-alueilla pysymistä, vaikka fokus usein ajautuu opettajaan ohjeistusten ja muun puheen myötä. Näyttämö ei opettajan positiosta tunnukaan omimmalta alueelta, ellei siellä vierailuun ole syytä harjoitteen tai metodin kautta.

Koska taideopetus perustuu usein keholliseen ja sosiaaliseen oppimiseen sekä jonkin kehollista ilmaisua sisältävän konkreettisen kokonaisuuden työstämiseen, on opettajan kokemukseni mukaan hyvä välillä muistuttaa itseään myös omasta kehosuhteestaan, läsnäolon tavastaan sekä reflektointia kaipaavista osa-alueista tai tuntemuksista. Kehotietoisuutta harjoittamalla on mahdollista tarkastella aistimuksia ja tuntemuksia sekä luoda niihin perustuvaa tietoa tapahtumista.

Kuuntelen keskustelua. Olen osa tilannetta mutta hiljaa, sanomatta. Taustalla on hälyä, jopa melua. Keskityn siihen. Keskustelussa on helpompi kuunnella melua aivan kuin hiljaisuutena, kuin kuunnellen hiljaisuutta, jota ei ole. Melu yltää samalle tasolle kuin keskustelu tai jopa sen yli. Se taistelee voimakkuudellaan huomiosta, joten on helpompi kuulla se kuin hetket, kun olemme puhumatta. On helpompi kuunnella jotakin, joka toteutuu samankaltaisessa muodossa kuin keskustelu siis äänenä. Hiljaisuus toteutuu ehkä taukoina jostakin. Melun tauottua kuulen vain keskustelun, ei ole enää siihen kriittisesti suhtautuvaa taisteluparia, melua, joka asettuu sanomaan oman sävynsä. Melun kuuleminen hiljaisuutena mahdollistaa hiljaisuuden koko keskustelun ajan. Keskustelussa hiljaisuus olisi muuten läsnä vain taukoina puheessa. Odotuksina. Kunnes keskeytetty jälleen.

4.2. Ryhmädynamiikassa esiin tuleva joustavuus ja roolien jakautuminen

Lähestymme ryhmässä tehtävänantoa toiminnalla sanattomasti. Koen kaaosta. Nyt, kun saa kehollisesti toimia, haluaisin sanoa jotakin. Selviydyn, mutta en ehtinyt ajatella, mihin haluaisin tilanteessa keskittyä. Ryhmätyö tulee tehdyksi, mutta en ole varma olemmeko tulleet ymmärtäneiksi toisiamme. Koin vastustusta siihen, miten toimimme, mutta en itse toiminut toisin.

Muistellessani kokemuksia ryhmistä törmään tarpeeseen käsitellä ryhmäilmiötä. En kuitenkaan suostu määrittelemään ryhmässä toimimista staattisina ryhmäpsykologian ja ryhmädynamiikan määrittelemien roolien kautta. Olen myös kyllästynyt ryhmärooleihin miellettyihin valta-asetelmiin ja ylipäättään siihen, että persoonia määriteltäisiin vahvuuksien ja heikkouksien kautta, joita he tuovat osaksi ryhmäprosessia. En halua myöskään arvioida tai arvostella toisten osallistumisen tapoja. Suhtaudun ryhmädynamiikkaan mieluummin tilallisina ja ajallisina kysymyksenä ja suhteina kuin

psykologisena prosessina, mitä se toki myös on. Ryhmädynamiikka koostuu teoista, huomion jakautumisen jatkumoista ja tahdeista. Hahmotan, että tilallisajallisesti asiaan suhtautuminen saa ryhmädynamiikan näyttäytymään joustavampana eikä niin yksilöistä riippuvana rakenteena. Tilanteen dynamiikan muotoutuminen tapahtuu huomion kohdistumisen taajuuksina ja tiheyksinä.

Yksilöillä on ominaisia tapoja osallistua keskusteluun tai ryhmän toimintaan, mutta ne ovat tilannesidonnaisia ja muuttuvia, vaikka saattavat noudattaa toisteisuutta ja yksilön omaksumia strategioita. Tyypillisesti huomio ajautuu herkästi paljon tilaa ja ääntä käyttäviin yksilöihin, mutta silti tilanteessa jonkun huomio voi ajautua jonnekin aivan muualle kuin tapahtuman ilmapiiri antaisi olettaa. Koen, että hiljaisempi osallistuminen pyrkii lisäämään mikrotason osallistumista harjoittamalla katsetta ja keskustelun kehollisuutta ja sanattomuutta. Kuunteleminen ja katsominen ovat kehollista toimintaa, joissa tilaa annetaan toiselle. Pohdin, miten huomioida opetuksessa tällaista tilaa antavat osallistujat, jotka osallistuvat enemmän kuuntelemalla ja katsomalla kuin puhumalla; ja miten puuttumatta heidän ryhmässä toimimisen tapaansa, huomioida heidän osallistumistaan, ja luoda heille enemmän vuoroja halutessaan sanallistaa ja tuoda esille heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Näiden ajatusten pitäminen läsnä omassa työssäni pedagogina on tärkeää, jotta osallistujien keskuudessa kuunteleminen ja puhuminen sekä katsominen ja katsotuksi tuleminen olisivat jollakin tavalla tasapainossa ja tuntuisivat mielekkäiltä.

Oppijana olen jäänyt odottelemaan sitä, että näkisin, mikä vaikutus läsnäolollani on. Olen poistunut kursseilta passiivisuuteni tähden. Olen kokenut näyttäytyväni hiljaisena ja ilman ideoita. En ole ehtinyt mukaan luomisen prosessiin, ja siten en ole osannut ajatella, miten oma toimijuuteni tai sen ilmeneminen hiljaisuutena voisi olla osa tätä. Onko aktiivisuus todella niin olennaista, että vain se vaikuttaa sisältöihin? Aktiivisten kanssa tilasta taistelu käy raskaaksi. Passiivisuudella tavoitettaisiin erilaista tietoa.

Opetukseen hiljaa juuri keskustelematta osallistuessani päädyin huomioimaan ryhmädynamiikkaa ja ryhmätilannetta tilallisina kysymyksinä, joissa tilallinen oleminen

ja kehollisuus ovat ensin ja vasta siitä muodostuu dynamiikka, kun jonkin vuoron ottamista ja tahtisuutta lähdetään seuraamaan ja toistamaan. Ryhmän haltuun ottamasta toistotiheydestä tulee ryhmän konventio. Tarkastelen ryhmätilannetta eräänlaisena koreografiana ja toistoa sisältävänä tapahtumana. Näin käytännöllisesti ja minimalistisesti koreografioiden ja asentojen kautta muodostuu toistotiheyttä siitä, kuinka katseet ja äännähdykset kohdistuvat tilassa, minkälaisista puheenvuoron ja kehollisen tilan ottamisesta saa jonkin sanallisen kommentin kanssaosallistujilta, ja miten kehoin ja elein siihen reagoidaan. Tilanteet eivät ole symmetrisiä tai samoin toistuvia, mutta niissä on aistittavissa jokin tunnelma tai malli. Koen, että ryhmätilannetta monipuolistamaan ja poikkeamia luomaan tarvitaan kehollista vastaamista, aistimista ja reagoimista, hiljaisuutta ja huomioimista. Tällainen aistiva läsnäolo lisää herkkyyttä pienille muutoksille ja kehittää tahtisuutta sekä eri tahtiin toimivien huomioimista opetuksessa. Perc (2002, 207) kuvaa, kuinka yhteisessä aika-tilassa syntyy rytmisen konventio, tapa, mikä ohjaa mukautumaan rutiineihin ja aikatauluihin. Ryhmällä voi siis ajatella olevan rytmisen tottumus, jota se toteuttaa ja varioi. Keskustelun kokemuksellisuuden tunnustaminen voi viedä meitä kohti aistivaa läsnäoloa ja hiljaisten vuorovaikutusprosessien havainnoimista meissä ja ympäristössämme.

Ylipäättään opettajan tehtävänantojen ja ohjauksen sekä muun tavoitteenmukaisen ryhmässä toimimisen ulkopuolella tapahtuva toiminta, mikä jollain tavalla voi näyttäytyä yhteisyyttä purkavana tekijänä, voi olla juuri se erimielisyys, jota monipuolinen yhteisö tarvitsee toteutuakseen. Teatterin tekemisen ja innostamisen konventiossa pyritään kuitenkin usein saamaan kaikki osallistumaan suhteellisen samoin tavoin. Esimerkiksi harjoitteen läpikäyminen saattaa vaatia toiminnallista osallistumista eikä esimerkiksi katsomista. Tämä on tietysti kärjistys ja alan ammattilaiset toteuttavat monipuolisia osallistamisen tapoja työssään. Kuitenkin piirin ulkopuolelle jättäytyminen, tekemättä jättäminen ja hankaluus ovat asioita, joista halutaan usein eroon tai niihin puututaan. Täytyy tietysti muistaa, että puuttumisen taustalla on usein osallisuuden tukeminen, tasavertaisuuden takaaminen sekä huolen kantaminen. Syyt ovat muutenkin ymmärrettäviä: ryhmän kaksoistavoitteen toteutuminen eli sekä ryhmän koheesinen yhteinen toiminta että tavoitellun toiminnan kuten teoksen tekeminen. Juuri voimakkaan yhteisölliset keinot saattavat silti karkottaa

harrastuksen tai toiminnan parista heidät, joille yhteenkuulumisen kokemisesta voisi olla suurta hyötyä. Myös julkinen keskustelu ja avoimet teatteriesitykset tarvitsevat moniäänisyyttä ja erilaisten mielipiteiden ja toimintatapojen törmäyttämistä tavoilla, jotka eivät tukahduta toista vaan luovat erimielisyyden yhteisön (kts. Rämä 2011, 140 - 141). Rämä (2011, 137 - 146) kirjoittaa yhteisestä näyttämöstä, joka sallisi erilaiset rytmit ja halut sekä tavat osallistua ja harjoitella. Tiedostaen kuitenkin, että näyttämöllä henkilökohtaiset intressit, tavat, taipumukset ja tottumukset tulevat esille ja uudelleen arvioitaviksi. Rämä hahmottelee ajatusta näyttämöstä heikkona tilana, mahdollisen maisemana, vailla etukäteen asetettuja vaatimuksia. Tekijöiden eettisyys ilmenee juuri siinä, miten näyttämön heikkoutta ja mahdollisuutta kohdellaan, millaisin oletuksin ja vaatimuksin sitä saavutetaan täyttämään ja käyttämään. Näyttämö tehdään yhteen kokoontuneiden ihmisten kesken, heidän ehdoillaan ja heidän yhdessä tekemien sopimusten pohjalta. Yhteisen näyttämön luomisessa Rämä korostaa yhteistoiminnallisuutta ja jokaisen ainutlaatuista asiantuntijuutta. Tällaisessa yhdessä toimimisessa tulisi vaalia yhteen kokoontumisen elettä ja eettisyyttä. Eettisyyden hän määrittelee suhteen luomisena ja sellaisuuden hyväksymisenä, vailla vaatimusta olla samanlainen, vailla vaatimusta samasta identiteetistä.

4.3. Passiivisuus vastustamisena pedagogisessa tilanteessa

Ryhmässä omaksutut roolit vaikuttavat osallistujien työrooleihin ja saatuihin mahdollisuuksiin, mikäli pedagogiset menetelmät eivät monipuolista tilannetta ja kyseenalaista esimerkiksi ryhmäpainetta. Muutoin erilaiset oppijat voivat saada erilaiset lähtökohdat vastustamisen ja suostumisen tapoihin taiteen työtavoissa. Tähän vaikuttaa osallistujien luontaiset tavat reagoida valintatilanteisiin ja omaan osallisuutensa tapaan. Pedagogiikka voi huomioida ryhmän vaikutusta yksilöihin, ja siten monipuolistaa yksilön saamia mahdollisuuksia. Toisaalta myös ryhmän saamia mahdollisuuksia voi tukea, jos yksilö horjuttaa rajusti ryhmässä toimimista. Opettajana koen merkitykselliseksi tiedostaa, millainen toiminta näyttäytyy vastustamisena, ja mikä

kohdistamattomana passiivisuutena. Opettajana voi havainnoida, miten osallistujan tai oppijan luontainen rooli vaikuttaa osallisuuteen ryhmäilmiössä, ja millaisen roolin toiminta näyttää vastustamisena ryhmässä. Havaintojen kautta voi suunnitella toimintasisältöjä, jotka tukevat roolien purkamista ja muuttumista, sekä auttavat erilaisten toimijoiden pääsemistä eri tehtäviin tai positioihin ryhmässä ja harjoitteissa tai esityksissä.

Omasta näkökulmastani käsittelen vastustamisen ilmiön henkilökohtaisen oppimisprosessin ilmenemisenä ja pyrkimyksenä saada paremmin otetta toiminnasta, jotta se olisi niin oman kognitiivisen prosessin kuin mielekkyyden kannalta merkityksellistä. Toisaalta henkilökohtaisten pyrkimysten ja motivaation epäselvyyden ja häilyvyyden kautta haluttomuus ja intressittömyys näyttävät vastustamisena. Vastustaminen ja motivaation puute eivät ole sama asia, mutta ne saattavat näyttää selkeinä kontrasteina kiinnostumaan tottuneessa ilmapiirissä, sekä herättää epätasapainoa työskentelyn tunnelmassa. Kiinnostus on tärkeä osa luovaa työskentelyä, mutta sen ei tulisi olla oletettu tila vaan ennemmin toiminnassa tavoiteltava asia. Kiinnostuksen löytäminen tekee toiminnasta etenevää ja mielekästä, mutta sen puutteessa työskentely vaatii voimia työstää paitsi annettuja tehtäviä myös omaa mieltä. Tärkeää on löytää haasteiden rinnalla kiinnekohtia toiminnassa pysymiseen ja viihtymiseen.

4.4. Sopeutuva vastustaminen

Mihin vastustaminen jää tai mihin se jatkaa: mieli vaeltaa, ehdotan jotain vaihtoehtoista, jätän osallistumatta keskusteluun, jätän vastaamatta viestiin, jätän saapumatta tunnille, jätän muille tilaa, mitä jätän itselleni, otan itselleni aikaa, mitä muille jää.

Ryhmätoimijuuttani reflektoidessa pohdin, olenko vastustanut konkreettisesti vai vain harkitsevaisuudellani hidastanut tai hämmentänyt toimintaa. Vastustus on saattanut tuntua minussa suuremmalta kuin miltä se on ulos näyttäytynyt. En tiedä.

Olen harkinnut pois jäämistä. Olen jäänyt pois. En ole saapunut paikalle. Olen jättänyt sanomatta asioita. Olen kertonut, että en ehkä haluaisi tehdä noin. Olenko näin häirinnyt? Olenko vastustamisella puuttunut toisten työrauhaan tai eniten työntöön? Minulle on ehdotettu poisjäämistä. Toisaalta on myös harmiteltu sitä, että en osallistu. Mutta useimmiten olen kuitenkin sopeutunut, sopeutunut niin, ettei vastustus tunnu liian ristiriitaiselta.

Kirjoitusotteen kaltaisissa tilanteissa olen sekä valinnut pysyä mukana että jättänyt kesken. On tilanteita ja mielialoja, jolloin en ole enää halunnut osallistua, koska olen kokenut haastavani jollakin tavalla tilanteessa muita osallistujia tai opettajaa tai liikaa itseäni. Syy jättäytyä pois on voinut olla myös siinä, etten ole vain jaksanut sopeutua ja pärjätä. Pois jääminen on itselle voimavarojen säästämistä, ja siten voi olla hyväkin valinta. Pois jääminen jättää asiat kesken, ja harvoin kokee itse, että omalla poistumisella on ollut vaikutusta ryhmässä, koska ei ole itse paikalla sitä todistamassa. Itsellä käsitellyt teemat voivat jäädä kaikumaan mieleen ja kokemus voi olla opettava, mutta omasta osattomuuden kokemuksesta voi tulla hankala varsinkin, jos ryhmä jatkaa toimintaansa ja itse palaa mukaan poissaolojen jälkeen. Jaettujen kokemusten rinnalla tai niiden sijaan on tällöin myös jotain muuta. Osallisuuden ja yhteisönä oppimisen kannalta voi olla merkittävää, että pysyy mukana, mikäli osapuolet tulevat toimeen haastavista olosuhteista huolimatta.

Prosessin kautta ymmärsin oman osallistumistapani olevan kuitenkin pääosin sopeutuvaista. Tällä tarkoitan, että vastustaminen ja suostuminen ilmenevät ryhmäilmiössä oman sopeutuvaisen osallistumistapani kautta. Voin valita sopeutua ryhmäprosessiin, mutta saatan silti kokea vastustamista suhteessa omaan suostumiseeni, eli koen sisäistä konfliktia siitä, että suostun ja sopeudun. Sopeutuminen on selviytymisstrategia. Saatan turvautua siihen tilanteen sujuvoittamiseksi tai oman

intressin puutteesta. Intressittömyys ajaa sopeutumaan ennemmin kuin oman olemattoman idean läpiviemiseen. Pohdin, mitä opettajan näkökulmasta tarkoittaa se, että kaikki vastustus ei näy ulospäin tai tule teoiksi ja johda kieltäytymiseen tai neuvotteluun. Tilanteessa voi kiinnittää huomiota siihen, minkälaisia vaihtoehtoja pedagogina antaa ja kannustavatko vaihtoehdot sopeutumiseen, neuvotteluun vai vastahangan käsittelyyn.

Sopeutumisstrategiani kautta olen tarkastellut passiivisuutta vastustamisen ilmenemisessä. Vastustus ei aina näyttäydy toiminnan torjumisena tai tekemättömyytenä vaan vastustamisen ilmaisevana jättämisenä ja suostumisena. Sen rinnalla säilyy kuitenkin ihmettely, miksi näin tehdään tai miksi minä teen näin. Suostuminen liittyy pyrkimyksiin liittyä ryhmään tai toisaalta se voi toimia myös akuuttina energian säästämisenä. Toimintaan suostuminen saattaa myös edesauttaa työskentelyyn virittäytymistä ja valmiuksia pysyä mukana. Opettajana punnitsen passiivisen vastarinnan suhdetta virittäytymisen, valmiuden sekä yhteisyyden kokemuksiin. Koettu vastus vaikuttaa mukaan tulemisen ja pääsemisen prosesseihin sekä osallisuuden ryhmäilmiössä. Minua kiinnostaa opettajana mahdollistaa sekä yhteisyyden että vastustuksen ilmaisun opettelu, kun niitä herää prosessissa. Pidän tärkeänä vastustamisen ilmenemistä ja hyväksymistä yhteisötaitoihin kannustavan taiteen äärellä. Opettajana erilaisten tunteiden kohtaamiseen ja erimielisyyteen voi reagoida sallimalla niitä sekä sanoittamalla niiden olevan luontainen osa yhdessä toimimista. Konfliktien ja vastustamisen ilmiöiden kohtaamiseen voi kasvattaa kannustamalla oppijoita sietämään erilaisia mukana olemisen tapoja ja erinäisen vastahangan ilmenemistä.

Pedagogisessa tilanteessa tai ryhmätyökeskeisessä taiteessa, kuten teatterissa, on läsnä yhteisyyden tavoitteen rinnalla myös sosiaalista painetta. Prosesseihin liittyy ristiriitoja ja neuvottelua. Kokemukseni mukaan erimielisyyttä käsitellään yhteisöllisissä prosesseissa melko luontevasti ja yksilöllisyys tai yksilöiden erilaisuus ovat arvostettuja asioita. Kun tavoitellaan yhteistä tavoitetta, on samanmielisyys kuitenkin joskus tila tai toiminnan tunnelma, joka valitaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Näennäinen samanmielisyys ja yhtenäisyys voi selittyä aikataulun ja ryhmäkurin muodostamista

reunaehdoista. Toimintatapana tai tunnelmana tietty yhtenäisyys on osin koossa pitävä voima, ja jopa lohtua tuova perusta, johon osallistuja voi turvautua erimielisyyksistä huolimatta. Kokemus sosiaalisesta yhteisyydestä poikkeamisesta ja ryhmäpaineen tai jonkin yleisimmän vastustamisesta saattaa tuntua raskaalta ja ulos sulkevalta, mutta myös voimakkaalta, väistämättömältä ja oikealta tavalta toimia. Vastustaminen voi ilmetä esimerkiksi toimintatavoissa tai valinnoissa, joita tehdään tai yksilö tekee. Varsinkin ryhmätyössä ja yhteisönä toimimisessa muutenkin vastustamiseen liittyy usein jossain vaiheessa prosessia myös sopeutumista ja kompromisseja, sekä mahdollista molemminpuolista muutosta kohti jotakin yhteistä ratkaisua.

Vaeltaessa kehollinen vastus tulee pinnan muotojen kohtaamisesta. Jos ajattelee sosiaalista tilannetta maastona, vastus syntyy tavoitteiden ja intressien ja ajatusten risteämisestä – siitä, kun määritellään yhteistä suuntaa tai pyritään hahmottamaan intressiä tai dramaturgiaa keskustelun ja toiminnan kululle. Minulle tilanne koostuu istumisesta ja haluista nousta presentoimaan. Jokin vastustaa ja pysyn aloillani tai odotan vuoroani.

4.5. Empijän rooli ryhmätoiminnassa

Sanon, en sano, sanon, en sano. Meni jo.

Tietynlaisen tahtisuuden tai toimijuuden herkempi seuraaminen ja siitä vaikuttaminen eivät välttämättä ryhmässä sanallistu vallan käytöksi ja konvention toistamiseksi. En itsekään halua ryhmäprosessissa nimetä toisen toimijuutta vallankäytöksi, koska on kuitenkin kyse yksilön työskentelytavoista, joilla hän pyrkii myös ryhmän tavoitteiden toteutumiseen. Keskustelussa on kuitenkin luonnollista, että keskustelu muotoutuu sellaiseksi kuin siihen aktiivisesti vaikuttavat haluavat. Rinnalla kulkee kuitenkin hiljaiseksi jäävien prosessi, jotka eivät sanallista keskusteluun omia aiheitaan.

Hiljaiseksi jäävän positioni kautta olen kiinnostunut tarkkailemaan tilanteiden etenemistä ja omaa ajatusprosessia sekä sen liittymistä tai liittymättömyyttä vallitsevaan keskusteluun. En halua, että kukaan joutuu käsittelemään vähempää omaa prosessiaan ja ajatuksiaan. Hiljaisena vain joskus kokee karvasta kaipuuta omien ajatusten sanallistamiseen ja esiin tulemiseen.

Ryhmään hitaasti ja hiljaa liittymään yrittäminen saa ajattelemaan ryhmäilmiötä ja jopa vastustamaan sitä. Oman position tunnusta ryhmäksi tulemisen prosessissa nousee halu toimia ryhmäilmiöiden äärellä kriittisesti harjoittaen kriittistä toimijuutta kohden ryhmäroolien omaksumista ja ryhmän toimintakulttuuria. Ajatus uuteen ryhmään liittymisen koittaessa on, miten voin toimia niin, ettei minulle tarjota juuri hiljaista tarkkailijan roolia, joka on valmis sopeutumaan vallitseviin olosuhteisiin; miten ottamatta roolia vastaan voin silti käyttäytyä minulle luontaisesti. Varsinkin yhteisön uutena jäsenenä toimiminen voi saada aikaan tutustumisen ja vakuuttamisen ongelman, jossa haluaa tulla tunnetuksi omana itsenään. Oman sanomattomuuteni äärellä kuitenkin havaitsen hiljaisuuteen sisältyvän potentiaalin. Ryhmäprosessissa saatan joutua käymään läpi valinnan, että valitsen hiljaisuuden keinokseni sopeutua ja selvitä, mutta itselle olennaista on, etten samalla suostuisi rooleihin, mitä hiljaiselle usein tarjotaan. Liittymisen tapani tuntuu hitaalta, ja oman ajattelun jakaminen monimutkaiselta.

Usein en halua taas vain kuunnella. Enkä halua keräämäni tiedon pohjalta ryhtyä diplomaatiksi, sovittelijaksi ja kompromissien etsijäksi. Toteutan vain oman prosessini, vaikka kukaan siitä ei mitään kuulisikaan. Ehkä voin käydä hiljaa omaa prosessiani kuin odottaen, minkä näyttäytymisen muodon se ottaa.

Hiljaa keskusteluun jäädessä koen, että omassa kokemuksessa on silti jotakin vallitsevaan tilanteeseen liittyvää, mitä en ole osannut sanallistaa esiin. Osin oma kokemus saattaa olla jotakin ristiriitaista käytävään keskusteluun nähden tai liittyä siihen vain kaukaisesti, minkä esilletuonti saattaisi olla häiritsevä poikkeama keskustelun kulkuun. Minun on vaikea osallistua keskusteluun, jos en ole varma haluanko sanallisesti vaikuttaa sen hetkiseen vaiheeseen tai poiketa siitä. Näissä

tilanteissa koen, että on riski toistaa jotakin yleistä vain osallistuakseni, eikä niinkään tarkentaakseni johonkin, mistä haluan oppia lisää. Pysin siis pois jo tallatuista, toisteisista keskusteluista hiljaisuuteen tai sitten jonkin tilanteessa hiljaiseksi jäävän mielensisäiseen pohtimiseen. Tämä hiljaiseksi jäävä voi olla esimerkiksi koettuja suhteita, linkkejä aiheiden välillä, tunne tai jokin oma orastava mielenkiinnonkohde tai oivallus, joka tosin ei varsinaisesti liity vallitseviin aiheisiin, mutta nousi kuunnellessani keskustelua. Oppimistilanteen haaste omasta situaatiosta on ollut se, etten ole osannut assosoida tuota reittiä omien kokemusten ja vallitsevien teemojen välille. Osittain kyse voi olla harhailevasta mielestä, joka ei niinkään keskity käsillä olevaan tilanteeseen vaan kaipaa muualle, mutta mielen harhailu ja kaipuu hakee myös kontekstin laajentamista ja kielii itselle olennaisen puuttumisesta tilanteesta.

Minun on vaikea assosoida itseäni sisään keskusteluun. Käyn pitkin kontekstin ulkoreunaa. Katson ulos ikkunasta. Sanallistamisen koen toisteisuutena, miksi toistaa jo kerran ajattelemaani, siksikö toistaisin, että muut tutustuisivat minuun. Olenko tutustumassa vai oppimassa? Olenko tekemässä taidetta, keskustelemassa vai katsomassa ikkunasta ulos? Oma poisjääminen on koskettavaa itselle, kun ajatukset jäävät kaikumaan omaan toisteiseen mieleen. Irtaudun toiminnasta, kun tarvitsen elpymisen ja toisin tekemisen, tekemättä jättämisen eleitä. Ryhmäprosessista jää aina ajatuksia, jotka eivät löytäneet keskustelukumppania; tekoja, jotka eivät yltäneet näyttämölle. Paikaltani katsoin kokemusta keskustelun karkaamisesta oman mielenkiinnon alueen ulkopuolelle. Keskustelun otan vastaan hälynä ja mietin omiani, ja yritän löytää linkkiä omista ajatuksista keskusteluun, yritän assosoida itseni sisään. Sanattomuus antaa vapauden olla identifioitumatta sanoihin. Minua viehättää keskeneräisyys, vasta näkyväksi matkaaminen, vielä sanomatta jääneet asiat, keskeneräisenä päättäminen, mutta haluan minä saada niistä muotoilluksi jotakin jaettavaa, tarpeeksi jaettavaa, intuitiivisesti pohdittua, assosiativista.

Hiljaisuus toimii oppimisstrategiana. Joskus oppimisprosessissa auttaa eräänlainen määrittely ja oman identiteetin havaitseminen sekä mielipiteen sanoittaminen, mutta samalla tahdon pitäytyä jonkinlaisessa anonymiteetissä ja piiloutumisen estetiikassa, jossa oma muuttuminen saa olla läsnä. Sanoittaminen tuo minulle toisinaan olon, että

kerron jo vanhentuvia asioita, siten puheenvuoron käytettyäni, koenkin, että en ole enää edes samaa mieltä itseni kanssa. Siksi kaipaen tilanteita, joissa saa osallistua tarkemmin omaa situaatiotaan tai näkökulmaansa määrittelemättä tai esimerkiksi mielipidettään ilmaisematta. Minua kiinnostaa tutkia keinoja, joilla tuoda mielenkiinnonkohteitaan esille pienin keinoin ja vaatimattomasti. Omien ajatusten jakaminen korostaa niiden keskeneräisyyttä, niiden asettuessa alttiiksi eriäville mielipiteille tai ihmettelylle, vaikkakin myös samaistumiselle. Mielipiteen ilmaiseminen ja oman ajattelun jakaminen ja toisten ajattelun kohtaaminen ovat taitoja, joita teatteripedagogia voi edistää. Minua kiinnostaa, minkälaista keskustelun sisältöjä ja olemista syntyisi, jos hiljaisuus ja kehollisuus olisivat vahvemmin läsnä keskusteleavassa työskentelyssä. Miten ylipäättään lähestyä keskustelua, jos se on raskas muoto?

Osittain vastuksen tuntemus suhteessa keskusteluihin nousee kokemuksista yhteiskunnallisten keskustelujen seuraamisesta tai niihin osallistumisesta, joissa on kohdannut vastakkainasettelua, kilpailua oikeimmasta mielipiteestä, ja keskustelun jonkun osapuolen väheksymistä tai alas argumentointia. Keskusteluasetelmiin on alkanut sisältyä jännitteitä, eikä niiden ilmapiiri aina tue oppimista tai tunnu siltä. Omasta osallistumisen näkökulmastani keskustelu vaatii kärsivällisyyttä. Keskustelun seuraaminen vaatii toisaalta oman vuoron odottamista ja toisaalta sen odottamista, että ylipäättään aikoo osallistua sanomalla jotakin. Sanomisen halun nousemisen voi kestää. Voi toki syntyä myös äkillinen päätös siitä, että viimeinkin tokaisee jotakin, vaikka ei niin sanottavaa olisikaan. Keskustelussa ajatusten jakaminen kuitenkin tarjoaa jonkin jatkamisen alustan, jossa oppiminen voi laajentua. Oppimistilanne ja sen ilmapiiri eivät kuitenkaan aina näyttäydy alustana, joka tutkii ja empii, mikä vaikeuttaa oman keskeneräisyyden avoimena esille tuomista. Toisaalta keskusteluun osallistuminen silloin, kun se ei juuri kiinnosta, antaa mahdollisuuden sanoittaa itselleen jotain uutta, irrallista ja itselle vielä sanoittamatonta tai toistamaan ja palaamaan johonkin, minkä sanomiseen on jo kyllästynyt, josko löytäisi jonkin uuden sävyn ja yhteyden ryhmään.

Tunnistan sanomisen vastuun ja vastuun ryhmässä edustaa jotakin, mitä ei ole vielä sanottu tai tuotu tilanteeseen, mutta samalla vastustan oman tematiikan toisteisuutta tai ajatustensa esittämistä vain siksi, että tulisi sanoneeksi jotakin. Toisto antaa toki sen

mahdollisuuden, että syventää suhdettaan kiinnostuksen kohteeseensa asettaen sen aina uudelleen vallitsevaan kontekstiin ja asiayhteyteen, ikään kuin assosioiden keskustelusta sillan itselleen tärkeään osa-alueeseen. Hiljaisuuden edustaminen on kuitenkin monesti olennaisempaa tai rehellisempää itselle kuin itsensä keskusteluun pakottaminen ja teennäinen paineinen yrittäminen. Ryhmätoiminta kantaa mukanaan hiljaista tietoa. Tutkielmani kautta kiinnostavaksi nousee erityisesti hiljainen osallistuminen ja se, minkälaista tiedon tuottamisen prosessia yksilö ja ryhmä käy. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tietoa tai tietoisuutta, jota ei aina ilmaista, mutta joka näkyy toiminnassa erilaisina tapoina, rutiineina, käytäntöinä ja tuntemuksina (Nuutinen 2022). Hiljaisella mukana ololla voi ajatella edustavansa hiljaista signaalia siitä, että keskustelussa on jo läsnä muutakin ja sitä voisi aistia kaikissa yksilöissä ja heidän hiljaisuudessaan. Hiljainen signaali muistuttaa termistä heikko signaali (Sitra 2023), joka on tulevaisuudentutkimisen käsite enteilevistä tulevan trendeistä, tottumuksista ja uusista tavoista. Tämä on kiinnostava silta oppimiseen ja uuden sanoittamisen haluun. Hiljainen signaali linkittyy ajattelussani hiljaiseen tietoon. Hiljainen signaali on jokin vielä sanoittamaton tai harvoin sanallistettu osaamisen alue. Opettajana voi auttaa ottamaan puheeksi asioita, joita harvoin mainitaan, mutta joita osa oppijoista käsittelee prosessissaan.

Koen hiljaisuudesta huolimatta tarvetta sanallistamiselle, mutta jään silti tilanteissa usein vähäsanaiseksi. Vähäsanaisuuden tuntu nousee kuitenkin kokemuksestani ja luontaisesta halusta tai tarpeesta ottaa etäisyyttä sosiaalisiin tilanteisiin ja ajatella itsenäisesti ennen ryhmältä saatavaa ajatusten peilausta. Hiljainen tieto ja hiljaiset signaalit sekä kehollisuuden sisältämä kokemustieto on tärkeä osa vastustamisen ja suostumisen ilmiötä. Hiljaisen tiedon avulla voidaan ymmärtää monia vaikeasti havaittavien hiljaisten signaalien kautta ilmeneviä yhteiskunnallisia ilmiöitä, kuten yllättäen syttyviä protesteja tai yhteisöjen hyvin toimivia käytäntöjä (Nuutinen 2022). Passiivisuuteen ja hiljaisuuteen voi liittyä tietoa, ja sitä sosiaalisen konvention vastustaminen tuottaa. Itseisarvo vastustamisen tuottaminen ei välttämättä ole, mutta vastarinnan ilmetessä tai siitä viitteitä saataessa, on hyvä pysähtyä sen syihin ja kuunnella sen tarpeita.

Olen turhautunut. En keksi mitään sanottavaa käynnissä olevaan keskusteluun. Tekisi silti mieli vähän riehua. Mikään sanottava ei tunnu relevantilta, olennaiselta. En saa kiinni siitä, mitä ajattelen tai en osaa liittää sitä tähän kontekstiin ja käynnissä olevaan tilanteeseen. Voisin sanoa, ettei minulla ole mitään sanottavaa, mutta onko se asenteellista tai edes totta. Voisin kyseenalaistaa, onko juuri nämä asiat sanottava. Minulle tulee mieleen asioita vain asennoista, reviiireistä, mielipiteiden sanallisesta rajankäynnistä, katseista, kehojen muodostamasta asetelmasta. Tekisi mieli oikaista itseäni. Joudunko oikaisemaan sanojani tai sitä, miten ne ymmärretään?

5. Empivä asenne taiteen tekemisen tapana ja vastarintana

Tässä luvussa tarkastelen empimisestä ja vastustamisesta löytämiäni laatuja osana taiteelliseen toimintaan osallistumista. Pohdin taiteeseen osallistumista, johonkin mukaan liittymisen prosessia sekä kohtaamista vastahangan sallien. Ensin esittelen näkökulmia, jotka voivat auttaa empivän asenteen osallisuutta prosesseissa.

5.1. Tulevat strategiat empijälle

Empiminen ja vastustaminen ovat saaneet minua kokemaan vetäytymisen halua ja harjoittamaan vetäytymistä pohtiakseni itsenäisesti. Joten aluksi tahdon tarkastella sanaa vetäytyminen. Vetäytymisen synonyymit (Synonyymisanakirja, 2022b) valottavat hahmottelemaani ajatusta vetäytymisestä osana työskentelyä: perääntyminen, etääntyminen, lähteminen, hylkääminen, luovutus, irtautuminen, kaukaa tai kauempaa katsominen. Kyseessä on siis eräänlainen vastustaminen ja uuden tilan tekeminen. Vetäytyminen on jonkinlaista toimintaa, joka purkaa ryhmää tai käynnissä olevan

yhteiseksi tai kokoavaksi toiminnaksi miellettyä tapahtumista jotenkin poikkeamalla sen normista ja järjestyksestä, sosiaalisista statuksista ja konventioista tilanteen käyttäytymistä kohtaan, mutta ennen kaikkea siinä on mielestäni kyse toimintaan käytetyn tilan laajentamisesta. Vetäytymällä ottaa tilaa omille ajatuksilleen mielensisäisenä prosessina tai konkreettisesti ottaa kehollista etäisyyttä käynnissä oleviin keskiöihin.

Vetäytymisestä syntyvää uutta tilaa voi tarkastella vallasta käsin. Jokainen toimija käyttää jonkinlaista valtaa, mutta vetäytymällä valtaa siirretään keskiöstä syrjempään. Voi uskoa, silloin olevan mahdollisuus, että jonkin syrjäisen ja hiljaisen annetaan soida voimakkaammin. Tästä tulee mieleen Kokkosen (2017) määritelmä heikko toiminta, jota käsiteltiin tutkielmani luvussa kolme. Kokkosen ajatuksena on, että heikkoa toimintaa harjoittamalla voi kuunnella heikkoja ääniä ja signaaleja ympäristössä ja itsessä. Heikkoa toimintaa ja tutkimiani empimisen ja hiljaisuuden teemoja voi lähestyä jatkossa tarkemmin enaktivismin, uusmateriaalisen filosofian, sekä sosiomateriaalisen teorian kautta, koska ne herkistävät suhteiden pohtimiselle ja vuorovaikutusprosesseille ympäristön kanssa. Uusmaterialistinen filosofia korostaa materian toimijuutta sekä elollisen ja elottoman välisiä suhteita ja vuorovaikutusta. Materian, ihmisen, kulttuurin ja luonnon sekä maailman ja aistihavaintojen suhteet korostuvat. Uusmaterialismi ja sosiomaterialismi korostavat näkökulmia asioiden, elollisen ja materian välisistä suhteista, sekä näkemyksiä oppimisesta kehkeytymisenä. (Roivainen 2013) Enaktivismi tarkoittaa sitä, että yksilö rakentaa tietoa ja merkityksiä prosessissa, jossa oma kehollinen toiminta ja kietoutuu yhteen ympäristön kanssa aktiivisessa toiminnassa. Enaktivismissa nähdään mieli, keho ja ympäristö kokonaisuutena (Haanila 2017, 4). Enaktivismi liittyy läheisesti sosiomaterialismiin, jossa oppimisen tapahtuu rihmastollisina prosesseina, joissa inhimilliset ja ei-inhimilliset toiminnat kietoutuvat yhteen. Merkityksenanto ja tiedon rakentaminen kiinnittyy materiaaliin ja sosiaalisiin tapahtumiin, ympäröivään todellisuuteen, eikä inhimillistä merkityksenantoa voi erottaa materiaalista olosuhteista, joissa se tapahtuu. Puhutaan kehkeytymisestä, jossa oppimisprosessissa korostuu ennalta-arvaamattomat tapahtumat ja tuotokset. Tutkielmassa kuvaamani intressittömyys ja motivaation epäselvyys sekä osittain niistä johtuva mielen harhailu ja ympäristöstä assosiointi voivat olla juuri kehkeytymiseen liittyviä ennalta-arvaamattomia tapahtumia. Ihmiset ovat riippuvaisia ympäristöstään,

eivätkä voi täysin itsenäisesti säädellä ja hallita oppimistaan tai sitä, mitä ja miten ajattelevat. Tämän näkökulman mukaan tieto, oppiminen ja toiminta nähdään jatkuvana keksimisen ja tutkimisen prosesseina, joista tieto nousee esiin, ja oppiminen näyttäytyy laajenevina toiminnan mahdollisuuksina. (Anttila 2017c) Tässä kappaleessa lyhyesti esittelemäni teoriasuuntaukset voivat olla tekijöitä, jotka antavat tilaa ja tunnustettua osallisuutta varjoon jääville vuorovaikutusprosesseille.

5.2. Liittymisen tavan problematisointi

Oma empimiseni näyttäytyy hitautena liittyä, haluttomuutena valita, passiivisena vastarintana, sopeutumisena, kahvin juontina nurkassa, kykenemättömyytenä innostua ryhmäilmiöstä, ikkunasta ulos katseluna. Samalla minulla on paljon uskoa siihen, että saan olla juuri niin, eikä se välttämättä haittaa tai häiritse. Ehkä haluaisin häiritä enemmän, mutta tavallaan koen, ettei se ole oikein. Häiritsen kuitenkin mieluummin nousematta vastaan.

Taidetoimintaan osallistuminen on ajoittain voimakkaasti niin omien mielialojen sävyttämää, että varsinainen taide ei pääse itseä koskettamaan. Martin Herbert (2016, 19) kirjoittaa taidekokemuksesta erään teoksen äärellä; hänen kokemuksensa mukaan vasta, kun katsoo teosta tyhjänä ja rauhallisena samalla tunnistaen omat tunteuksensa, voi todella vastata teokselle. Hän kokee tärkeäksi harjoittaa keskittymistä ja hengitystä, jotta voi luoda meditatiivisen yhteyden. Tällainen yhteys on joskus olennainen paitsi taideteoksen vastaanottamisessa niin myös ryhmätyössä, kun haluaa harjoittaa empaattista suhdetta ja vaikuttua kollektiivisesta prosessista. Herbert (2016, 20) jatkaa hengittävän kokemuksen kuvailua: jos pää on täynnä roskaa, ei huomaa inspiraatiota, eikä näin voi kohdata mahdollista luovuutta tyhjänä ja problematisoimatta. Ryhmässä toimijana törmään jatkuvaan problematisoimiseen. Minun on vaikea tehdä valintoja omista intresseistä, mutta myös innostua ryhmän päätöksistä. Tällainen motivoimattomuuden kokemus voi olla olennainen, jotta kollektiivinen faktojen kirjo

laajenee, eikä kaikki ota vastaan samaa ohjattua sisältöä kyseenalaistamatta. Tilanne tulisi kuitenkin osata sanoittaa, jotta kollektiivinen hetki ei mene läpi vain muiden ehdoilla. Pohdin myös, miten kyseenalaistaminen voisi olla läsnä passiivisesti Herbertin kuvaaman meditatiivisen läsnäolon kaltaisesti. Miten ilmaista mielipide, jota ei varsinaisesti ole, mutta joka vastustaa vallitsevaan liittymistä?

En halua tulla mukaan, mutta tarkkailen tässä keskellä.

Esittävään taiteeseen liittyy mielikuvia mukaan innostamisesta ja liittymään houkuttelusta, mutta samalla on läsnä epävarmuus siitä, mihin tilannetta johdatellaan tai mihin se tulee liittymään. Toki pois voi jättäytyä kesken, mutta silloin on ehkä tullut jo katsotuksi osana kontekstia, mihin ei ollut varma haluaako. Toisaalta kokeileminen on rajojen tutkimista. Koen kuitenkin, että osallisuuden reuna-alueiden tutkiminen ja kohtaaminen tekevät näkyviksi jotakin työtapojen normeista ja kollektiivisen vastustamisen vaikeudesta.

Toiminta on riippuvuuden ja vapauden keskinäinen sidos, jossa sosiaaliset normit ja luova toiminta liittyvät toisiinsa (Sihvonen 2020, 153). Näin ollen kompromissit ja joustavuus ovat hyviä työkaluja oman itsepäisyyden rinnalla. Tyytyväisyys joskus helpottaa osallistumista. Sosiaaliset normit voivat helpottaa, ettei aina tarvitse antautua vastahangan voimalle vaan voi suostua. Vastahankaan liittyy myös päättämättömyyttä ja haluttomuutta valita. Valitseminen saattaa kuitenkin helpottaa kohdistamaan huomiota oppimisprosessissa. Se ei tarkoita, että tarvitsisi sitoutua vankkumattomasti tulevaisuudessakin samalle valinnalle vaan valinta liittyy oppimisprosessin vaiheeseen. Pedagogina oppijaa voi auttaa muistuttamalla, että uusia prosesseja ja valintoja tulee tulevaisuudessa. Armollisesti voi antaa itsensä valita, vaikka se herättää vastustusta. Taideprosessissa konfliktisia asioita voi myös käsitellä rinnakkain. Sihvonen (2020, 151, 162) tuokin esiin ajatuksen asioiden käsittelemisestä vastakkainasettelun sijaan vastahankaisesti eli sallimalla ja vahvistamalla niiden avoimuutta ja samanaikaista läsnäoloa eikä poissulkea toista vastapuolena ja mukaan sopimattomana. Liian uskollinen samaistuminen ideologisten rakenteiden säännöille paljastaa niiden

absurdiuden. Ymmärrän tämän niin, että liiallinen kuuliaisuus yksinkertaistaa liiaksi olosuhteita kuin yrittäen poistaa jonkin olemassa olevan vastavoiman pelkistäen tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä ja julistaen vain yhtä sanomaa. Keskustelun kulkua auttaa myöntää se lähtökohdiltaan monisyiseksi ja monimieliseksi.

Teatteripedagogisissa prosesseissa herkkyyttä täytyy kohdistaa vastahangan ilmenemisen syihin ja siitä seuraavan toiminnan vaikutuksiin. Erimielisyys ja haluttomuus tehdä valintoja voivat näyttäytyä hidastelevana prosessina. Haluttomuus olla vankasti jotakin mieltä, on ikään kuin sitoutumattomuuden ilmaisua tai passiivista vastarintaa. Ryhmäprosesseissa voi ilmetä tilanteita, joissa hidastelu ja vastahankaisuus koetaan jopa häirintänä. Kuitenkin, jos vastahankaa lähestyy paremmaksi tekemisen väylänä, näyttäytyy vastahangan periaatteet taisteluna erilaisuuden näkyväksi tulemisesta. Vastahanka muistuttaa myös arvostavan sietokyvyn kehittämistä ja toimeen tulemisen tärkeydestä. ”Rakkaus ei tee tyhjäksi vastahankaa vaan vastahanka voi olla tehokasta ei niinkään silloin, kun sitä toivoo ja siihen uskoo vaan vasta, kun sitä myös rakastaa. (Sihvonen 2020, 185 – 186)”

5.3. Ymmärretyksi tulemisen kaipuu

Taiteen tekemisessä ja olemisessa varsinkin ryhmässä on aika vaikeaa tulla ymmärretyksi empivänä ja passiivisena. Tuntuu, että minut hyväksytään, mutta samalla en koe tehneeni itseäni kovin ymmärretyksi. Kai olisin halunnut paremmin perustella itseni.

Koen, että vastustamisen tunteessa on kyse myös halusta tehdä itsensä ymmärretyksi, irtautua jostakin, mutta liittyä johonkin. Vastustamisen kautta voi löytää tapansa liittyä ryhmään, kun taas ilmaisematta sitä saattaa torjua potentiaalisen liittymisen tavan,

jonkin asian, joka liikuttaa itseä, vaikka aiheuttaakin mahdollisesti ristiriitaa yksilöiden välillä.

Asetan esille sen, että vastahangan ilmeneminen tai ilmentäminen ei tarkoita kompromissihakuisuutta tai ratkaisun löytämistä. Vastahanka antaa tilaa olla ja ajatella yhteisen ulkopuolella ja itsenäisesti osana laumaa. Hannulan (2001, 47) mukaan kriittisen hermeneutiikan kautta kohtaamista voidaan hahmottaa kahden vuorottelevan vaiheen, kuuntelemisen ja rakentavan kritiikin kautta. Kohtaaminen on liikettä, jossa vetäytyminen, esiin tuleminen, viipyileminen ja kulku eteenpäin vuorottelevat (Hannula 2001, 110). Hannulan (2001, 56) mukaan kohtaamisen lähtökohtana tulee jopa olla väärinymmärtäminen, koska toista ei voi täysin ymmärtää. Hänen mukaansa ymmärtämiseen ja väärinymmärtämiseen kiteytyy valinta siitä, miten ja mihin perustuen haluamme hahmottaa sitä, miten suhdetta ja kohtaamista muokataan, hoidetaan ja tarkastellaan. Hannulan mielestä yhteisymmärrystä tulee pitää jopa mahdottomana ja virheellisenä tavoitteena, koska se vääristää ja kumooa moninaisuutta. (Hannula 2001, 57)

Toki toiminnassa on pidettävä läsnä se inhimillinen ja eettinen periaate, että kaikki ei käy (kts. Hannula 2001, 112). Toimintaan on voitava puuttua, mikäli se uhkaa esimerkiksi ryhmän tai yksilön turvallisuuden kokemusta. Ihmisen toimintaan ristiriitaisuuksien äärellä kuuluu tarve antaa anteeksi, ottaa vastuu jonkin jatkamisesta tai luopumisesta, sekä kyky päästä eroon ja kyky sitoutua (Hannula 2001, 32). Hannula (2001, 102 - 103) kuvaa suhteen tapahtuvan hiljakseen, odottaen, viivytellen, antaen pölyjen ja kahinoiden laskea, antaen mielipiteiden ja väitteiden hengittää ilman, että ne typistetään kiinni stereotypioihin ja ennakkoluuloihin. Heideggerin silleen jättämisen ja valppaan odottamisen tilaan viitaten Hannula (2001, 103 - 104) hahmottaa eettisen vastavuoroisen kohtaamisen keinoiksi odottamisen ja tietoisuuden asiayhteyden taustoista, ennakkoluuloista ja odotushorisontista, antaen aikaa ja tilaa tapahtumalle.

Teatteripedagogian keskiössä on usein kohtaaminen sekä kohtaamiseen liittyvien sosiaalisten taitojen harjoittelu, siksi koen tärkeäksi kyvyn kohdata vastahankaa ja

pärjätä yhdessä. Itse koen, että teatteritaiteen harjoittamisen keskiössä on myös asioiden pohtiminen. Empiminen näyttäytyy minulle taiteen tekemisen tapana, koska se sisältää uudelleen pohtimista eikä ota asioita annettuina tai tee pikaisia johtopäätöksiä. Empivä prosessi antaa aikaa oppimiselle ja ajatusten muodostumiselle toiminnallisissa taiteen oppimisprosesseissa. Taideteos ei myöskään anna valmiita ajatuksia ja näkemyksiä kokijalleen vaan mahdollistaa asioiden pohtimisen ja eräänlaisen empimisen taiteen äärellä.

Olen viihtynyt tilojen reunoilla. Olen viihtynyt tilan keskellä. Olen viihtynyt tilasta piirrettyssä kuvassa. Tai en minä kyllä aina ole.

6. Lopuksi

Tutkielma ja siihen kuuluva kirjoitusprosessi on lisännyt ymmärrystäni empimisestä ja vastustamisesta osallistumisen ja taiteen tekemisen tapoina. Empiminen tasapainottaa vastustamisen mahdollista jyrkkyyttä. Toimintana empiminen ja vastustaminen ovat sen laatuksia asioita ja energioita, että on pohdittava, mitä ne tarkoittavat muille ryhmäläisille ja mitä ne tarkoittavat taidepedagogiikalle. Olen huomannut, että empiminen vastustamisen vierellä saa vastustuksen ilmaisun horjumaan. Vastustusta ei halukaan ilmaista, jotta se ei rikkoisi mitään. Vastustuksen sanoittaminen ja omien tunteiden viestiminen on tärkeää silloinkin, kun on epävarma, innoton, yhteisen idean ulkopuolella, ja välttelee konfliktia.

Omissa prosesseissani ryhmän jäsenenä olen pohtinut odottamisen, passiivisuuden ja syrjään paneutuminen jatkumoina sekä innostumisen mahdollisuutta yksinäisyydestä käsin. Olen pohtinut tarkkailijasta toimijaksi ryhtymisen pienimpiä tekoja ja osallistumista. Sanallistamisen kautta tarkkailijuus saa näkyvämmän toimijan aseman. Esteettisenä valintana syrjä, hiljaisuus ja empiminen tuovat mieleen minimalismin, mutta vastustaminen tuo mukaan särmän ehkä jopa ylenpalttisuuden ja kaaoksen. Tutkielmassa olen taustoittanut vastustamista ja erimielisyyttä, passiivista vastarintaa luonnollisina vuorovaikutuksen ilmiöinä. Olen koonnut ajattelua, joka antaa uskoa, että vastustamisen kanssa pärjää.

Tutkielman autoetnografinen ote on ajoittain tuntunut taiteen kautta jakamiselta. Kirjoittaminen on ollut kokemuksen sanallista tavoittelua. Kirjoittamiseni tapa on ollut viipyilevää ja ajatuksiin uudestaan palaavaa, empivää kiertoa, jossa olen toistanut ja tarkentanut kokemaani. Olen tullut käyneeksi läpi teemoja, jotka ovat liikuttaneet ja koskettaneet minua. Olen saanut prosessin kautta paremmin otetta omasta kokemuksestani. Ennen kirjoittamista kokemukseni tältä osin vastustavalta ja empivältä

tuntuneelta ajanjaksolta näyttäytyivät lähinnä kehollisina ja asenteellisina, koska ne eivät olleet sanallisesti vuorovaikutuksellisia. Oma keho oli se lähin, josta sain kiinni, ja jota ymmärsin, mutta ulommaksi vuorovaikutus ei ehkä aina ollut ylettänyt. Tällainen yksinäisyyden näkökulma on luonut tietynlaista tietoa ja toisesta tunnelmasta käsin ilmiön tarkkailu olisi erilaista. Tästä hetkestä tarkasteltuna tutkielma on käsitellyt myös nimenomaan yksinäisyyttä, mikä saa osin miettimään myös yksinäisyyden ja vastustamisen suhdetta sekä niiden vaikutusta toisiinsa. Prosessini kautta olen kiinnittänyt huomiota aktiiviseen toimijuuteen ja osallisuuden haluun. Joskus hiljaisuus saa jäädä hiljaisuudeksi, mutta toisinaan se tarvitsee sanoittamista ja käsittelyä. Kirjoitusprosessissa kokemukset ovat saaneet muotoa, sekä seuraa muista ajatuksista.

Tutkielma on toiminut muistutuksena siitä, että oppiminen ei aina ole heti nostattava kokemus vaan raskas ja aikaa sekä käsittelyä vaativa prosessi. Oman asenteen ja olon hyväksyminen rauhoittaa. Olen myös huomannut, kuinka vastustajalle ja empijälle innostuksen, syyn ja oman tavoitteen löytäminen osallistumiselleen on tärkeää, jotta toiminta on motivoivaa ja mukaansatempaavaa tai edes etenevää ja oppimista tukevaa. Innostus ja tavoitteet myös mahdollistavat oppimista. Olennaista on löytää joitakin aspekteja, jotka liittyvät tilanteessa tai toiminnassa viihtymiseen ja siten siihen sitoutumiseen.

Teatteripedagogia tarjoaa mahdollisuuksia toimia vuorovaikutuksen oppimisprosesseissa osana hiljaisuuden ja vastahangan teemoja. Pedagogia kohtaa vastustamisen usein myötätuntoisesti ja rajoja asettaen. Opettajan näen mieluummin vastustuksen rinnalla kulkijana, enkä sen kohteeksi asettujana. Jos osallistuja vastustaa, opettajan suunnittelema sisältö voi olla ainakin välillisesti vastustuksen kohteena. Tällöin opettaja saattaa kokea olevansa vastustuksen kohde myös henkilökohtaisesti, vaikka vastustus on usein monisyisempi. Syy vastustukseen saattaa olla opettajan toiminnassa, mutta se voi olla myös oppijan mielialassa, elämäntilanteessa, huomion jakautumisessa, oppimiskohteessa, sosiaalisissa suhteissa tai rooleissa ja tehtävissä. Vastustusta on turha kitkeä täysin houkuttelemalla oppijaa suostumaan - se vain voimistaa vastakkainasettelua suostumisen ja vastustamisen välillä. Vastustamisen ilmeneminen yksilön ja ryhmän toiminnassa vaatii asian kohtaamista sekä tunteiden

tunnistamista, käsittelyä ja säätelyä. Oppimisprosessissa sekä oppijat että opettaja tarvitsevat myös voimavaroja paitsi työskentelyyn ja oppimiseen niin myös niihin liittyviin tunneprosesseihin.

Vastustus ei ole ehkä asia, jolle löytäisi helposti ratkaisun, mutta jos vastustus on avointa, siitä voi saada hyvin kiinni ja päästä mukaan yksilön ja ryhmän ajatteluun. Vastustuksen hankaluudesta huolimatta mieluummin toivon, että vastustus tulee jollakin tavalla esiin kuin, että se jäisi piilevästi raskauttamaan oppijan ja ryhmän kokemusmaailmaa. Vastustuksen toivominen ei ole yksinkertainen ajatus, koska vastustus tuo mukanaan tunteita, joiden työstäminen voi olla raskasta kaikille osapuolille. Oppijan vastustus asettaa kuitenkin kyseenalaistavuudellaan toiminnan tavoitteet ja tarpeet uusiin näköaloihin. Oppiminen voi saada uusia merkityksiä, kun aiheet laitetaan monipuolisempaan tarkasteluun. Vastustaminen on toiminnan empimistä ja uudelleen miettimistä. Empimistä onkin helpompi toivoa, koska se toimintana ja ajattelun laatuna antaa tai ottaa aikaa pohtimiseen. Empijän prosessi ei ole suin päin ryntäämässä johonkin vaan se ottaa askelia etsien työtapoja ja etenemisen halua. Vastustamisen ja empimisen kohtaaminen antavat opettajalle aina uutta pohdittavaa.

Vastustamisen ja empimisen omakohtaiset kokemukset auttavat paremmin ymmärtämään oppijaa, jota ei kiinnosta, jolle toiminta näyttäytyy vieraana, typeränä, naurettavana, turhana tai epämieluisana. Vastustaminen ja empiminen tai vastustava empiminen tai empivä vastustaminen, joista kaikista tunnistan oman etenemisen tapani tutkielmaprosessin aikana, ovat ajattelun ilmenemistä tunteen, tuntemuksen tai tuntoisuuden muodossa kehossa. Kyseessä voi olla selkeä tunne tai vain olo siitä, että ei koe tilannetta täysin omakseen, ja kaipaa muuta. Tällaiset tuntemukset ovat kutsu pohtia ja toimia. Ja tarkoitan nimenomaan kumpaakin - pohtimista ja toimimista.

Lähteet

Anttila Eeva 2022. Autoetnografinen tutkimus. Aineistossa: Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen/postkvalitatiiviseen tutkimukseen. Haettu 22.06.2022 osoitteessa: <https://www.xip.fi/tutkija/0406.htm>

Anttila Eeva 2017a. Kehollinen oppiminen: oppimisteoreettinen ja pedagoginen murros. Julkaisussa Ihmis- ja oppimiskäsitykset taidepedagogiikassa. Luettu 31.3.2022 osoitteessa: <https://disco.teak.fi/anttila/6-4-kehollinen-oppiminen-oppimisteoreettinen-japedagoginen-murros/> Teatterikorkeakoulu.

Anttila Eeva 2017b. Moninaisuus. Julkaisussa Ihmis- ja oppimiskäsitykset taidepedagogiikassa. Luettu 31.3.2022 osoitteessa: <https://disco.teak.fi/anttila/7-moninaisuus/> Teatterikorkeakoulu.

Anttila Eeva 2017c. Kehollinen tieto. Julkaisussa Ihmis- ja oppimiskäsitykset taidepedagogiikassa. Haettu 20.04.2022 osoitteessa: <https://disco.teak.fi/anttila/6-3-kehollinen-tieto/>

Anttila, Eeva 2003. A dream journey to the unknown: Searching for dialogue in dance education. Teatterikorkeakoulu. Luettu osoitteessa: https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6046/Acta_Scenica_14.pdf?sequence=1&isAllo wed=y

Anttila Pirkko. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. 2. p. Hamina: Akatiimi.

Aromaa, Johanna. 2014. Ruumillinen tieto opettajan työssä. Teoksessa. Brunila, K., Isopahkala-Bouret, U. (Toim.) 2014. Marginaalin voima!. Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja. Helsinki. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 194-221.

Auer Camille 2019. Vähemmistöpositiota käsittelevä taide ei ole identiteettipolitiikkaa. Haettu 08.01.2022 osoitteessa <https://editmedia.fi/vahemmistopositioita-kasitteleva-taide-ei-oleidentiteettipolitiikkaa/>

Benjamin Saija, Koirikivi Pia 2022. Mitä resilienssi on? Haettu 22.10.2022 osoitteessa: <https://www2.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/mita-resilienssi-on> Helsingin Yliopisto.

Boal, A. & Jackson, A. 1995. The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy. London: Routledge.

Bogart Anne 2004. Ohjaaja valmistautuu: Seitsemän kirjoitusta taiteesta ja teatterista. Helsinki: Like.

Bogart, A. & Landau, T. 2005. The Viewpoints book: A practical guide to viewpoints and composition. New York: Theatre Communication Group. 8-11.

Foster Raisa 2022. Toiseuden moninainen kokemus Tutkimusrunous taistelevan vammaistutkimuksen menetelmänä. Luettu 19.12.2022 osoitteessa:
<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/115553/68241>

Haanila Heidi, Salminen Anne ja Telakivi Pii 2017. Maailmaan ulottuva minuu. Niin ja näin 2/2017 (35-39). <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn172-06.pdf>

Hannula Mika. 2001. Kolmas tila: Väärinymmärtäminen eettisenä lähtökohtana. Helsinki: Kuvataideakatemia.

Herbert, M. & Dunphy, N. 2016. Tell them I said no. Berlin: Sternberg Press.

Irigoyen Jon 2022. Social Choreography: moving towards new ecologies of change. Haettu 28.12.2022 osoitteessa: <https://koneensaatio.fi/apurahat-ja-residenssipaiikat/socialchoreography-moving-towards-new-ecologies-of-change/>

Jantunen Laura 2022. Kinestesia tanssivideossa. Haettu 31.08.2022 osoitteessa:
<https://www.liikekieli.com/tanssielokuva-22017/laura-jantunen-kinestesia-tanssivideossa/>

Juhila Kirsi 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa: Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. 2004. Puhua vastaan ja vaieta: Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus.

Klien Michael 2022a. Social choreography. Haettu 28.12.2022 osoitteessa:
<https://www.michaelklien.com/socialchoreography.html>

Klien Michael 2022b. On choreography. Haettu 28.12.2022 osoitteessa:
<https://www.michaelklien.com/onchoreography.html>

Kokkonen, Tuija 2017. Esityksen mahdollinen luonto: Suhde ei-inhimilliseen esitystapahtumassa keston ja potentiaalisuuden näkökulmasta. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Luettu osoitteessa: <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/6078>

Koppa 2022a . Kokemuksen kuvaaminen. Jyväskylän yliopisto. Haettu 22.06.2022 osoitteessa:
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/ongelmanasettelu/kokemuksen-kuvaaminen>

Koppa 2022b. Hermeneuttinen tutkimus. Jyväskylän Yliopisto. Haettu 22.06.2022 osoitteessa:
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/hermeneuttinen-tutkimus>

Lehtovaara Maija 1996. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa Lehtovaara, J. ja Jaatinen, R. (toim.) Dialogissa osa 2: Ihminenä ihmisyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopiston jäljennepalvelu.

Löytänen Teija 2022. Narratiivinen tutkimusote. Aineistossa: Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen/postkvalitatiiviseen tutkimukseen. Haettu 22.06.2022 osoitteessa:
<https://www.xip.fi/tutkija/0402.htm>

Mahler, M. 1975. The psychological birth of the human infant. Basic Books, New York.

Miller, E., Donoghue, G., & Holland-Batt, S. 2015. “You could scream the place down”: Five poems on the experience of aged care. *Qualitative Inquiry*, 21(5), 410-417. Luettu osoitteessa:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800415572396>

Monni Kirsi 2022. Koreografia / esitys / osallisuus. Haettu 31.08.2022 osoitteessa:
<https://blogit.uniarts.fi/post/kirsi-monni-koreografia-esitys-osallisuus/>. Taideyliopisto.

Monni Kirsi 2004. Olemisen poeettinen liike: Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996-1999. Teatterikorkeakoulu.

Mäkelä Maaret 2003. Esteettistä kapinaa. Savikuvat kokemuksen tallentajina, analyyseina ja kommentoijina. Teoksessa Varto, J., Saarnivaara, M. & Tervahattu, H. 2003. Kohtaamisia taiteen ja tutkimuksen maastoissa. Hamina: Akatiimi.

Nuutinen Olli 2022. Hiljainen tieto. Kansalaisyhteiskunnan tutkimusporttaali. Haettu 20.04.2022 osoitteessa: <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/hiljainen-tieto>

Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.

Perec Georges. 2002. Tiloja / Avaruuksia. 2. P. Helsinki. Loki-kirjat.

Pessi Anne Birgitta, Martela Frank 2017. Myötätuntoista ihmistä ja työelämää etsimässä. Teoksessa Pessi, A. B., Martela, F. & Paakkanen, M. 2017. Myötätunnon mullistava voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pessi Anne Birgitta, Seppänen Anna Martta, Grönlund Henrietta, Paakkanen Miia, Spännäri Jenni 2017. Myötäinto - iloon ja innostukseen vastaaminen. Teoksessa Pessi, A. B., Martela, F. & Paakkanen, M. 2017. Myötätunnon mullistava voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Poetry inquiry, 2022, QUT Creative Industries, Education and Social Justice Inside Aged Care, Haettu 22.06.2022 osoitteessa: <https://research.qut.edu.au/iacp/research-methodology/poeticinquiry/>

Ponto Heli 2013. Kohtaamisten monet kasvot – tutkijan lukuisat positiot. Alue Ja Ympäristö, 42(1), 77–78. Noudettu osoitteesta <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64771>

Rauhala Lauri 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Roivainen Hilja 2013. Ihminen ja luonto: elämänvoimaa sekä katajan ja pilvien tahdittamaa taiteellista tutkimusta kansainvälisessä Uusmaterialismi-konferenssissa. Haettu 20.04.2022 osoitteessa: <http://tahiti.fi/04-2013/kentalta-ja-arkistosta/ihminen-ja-luonto-elamanvoimaaseka-katajan-ja-pilvien-tahdittamaa-taiteellista-tutkimusta-kansainvalisessa-uusmaterialismikonferenssissa/>

Rämä Vihtori 2011. Yhteisellä näyttämöllä. Teoksessa Ruuskanen, Annukka (toim.) 2011 Nykyteatterikirja - 2000-luvun alun uusi skene.: Helsinki: Like.

Saastamoinen Riku, Heiskanen Jukka, Jokelainen Janne 2018. Teatteripedagogiikan mahdollistamia kohtaamisia kouluympäristössä. Luettu osoitteessa:

https://wiki.aalto.fi/download/attachments/139659880/SaastamoinenEtAl_synnyt_june2018.pdf?version=1&modificationDate=1531041117781&api=v2

Salmela-Aro Katariina 2018 Artikkelit: Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä Ja Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa: Salo, A., Kajamies, A., Salmela-Aro, K., Aunola, K. & Vauras, M. 2018. Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu osoitteessa:

<https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>

Salonen Kirsi. 2005. Mieli ja maisemat: eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Helsinki: Edita.

Salonen Kirsi. 2010. Mielen luonto: eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Helsinki: Green Spot

Sava Inkeri, Arja Katainen. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana Teoksessa Sava Inkeri, Vesanen-Laukkanen Virpi. (Toim.) 2004. Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sihvonen Jukka. 2020. Mieluummin en: Vastahangan estetiikkaa ja etiikkaa. Turku: Eetos.

Sinivuori Timo. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Tampereen Yliopisto. 28-29.

Sitra 2023. Heikot signaalit. Haettu 18.01.2023 osoitteessa:

<https://www.sitra.fi/caset/heikotsignaalit/> Social Choreography Lab 2022. Haettu 28.12.2022 osoitteessa: <https://socialchoreographyhelsinki.com/International-network-ok>

Suomisanakirja 2022. Positio. Haettu 17.5.2022 osoitteessa: <https://www.suomisanakirja.fi/positio>

Sutela, K. 2022. Näkyväksi tekemisen taito: Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu 19.12.2022 osoitteessa: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523702578>

Synonyymisanakirja. 2022a. Vastustaa. Haettu 28.7.2022 osoitteessa:

<https://www.synonyymit.fi/vastustaa>

Synonyymisanakirja. 2022b. Vetäytyminen. Haettu 17.5.2022 osoitteessa:

<https://www.synonyymit.fi/vet%C3%A4ytyminen>

Tawast Minna, Jääskeläinen Nina (toim.) 2020. Osaammeko kysyä oikeita kysymyksiä? Teatteri ja Tanssi nro10/2020. Haettu 22.04.2022 osoitteessa:

<https://www.teatteritanssi.fi/2020/10/osaammeko-kysya-oikeita-kysymyksia/>

Teatteritaiteen perusopetus 2017. Opetushallitus. Luettu 19.01.2023 osoitteessa:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taitteen_perusopetuksen_yleisen_opimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf

The Kenan institute for ethics 2022. Laboratory for social choreography. Haettu 28.12.2022 osoitteessa: <https://kenan.ethics.duke.edu/laboratory-for-social-choreography/> Duke University.

Tienari Janne, Kiriakos Carol 2020. Autoetnografia. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. [Helsinki]: Gaudeamus. Luettu osoitteessa: <https://www.elliblibrary.com/book/9789523456167>

Tuomi Jouni, Sarajärvi Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valkeapää, Leena 2012. Taiteellisen ajattelemisen autoetnografisuus. Teoksessa: Haveri, Minna. Kiiskinen, Jouni. Ihan taiteessa – puheenvuoroja taiteen ja tutkimuksen suhteesta. Aalto-yliopisto, 70–81.

Wallenius Marjut 1996. Arkiympäristön tuki hyvinvoinnin lähteenä: henkilökohtaisten projektien näkökulma ihmisen ja ympäristön yhteensopivuuteen: yhteys elämäntyytyväisyyteen ja masentuneisuuteen. Tampere: Tampereen yliopisto

Julkaisemattomat lähteet:

Tanskanen Emmi. 2020. Vaelteleva katse - kohti yhteistä katsomisen tapaa pedagogisessa tilanteessa. Seminaarityö. Teatteriopettajan maisteriohjelma. Teatterikorkeakoulu.