

Avoimena aukikiertoon

Opettajan näkökulma
kokonaisvaltaiseen
lähestymistapaan
baletinopetuksessa

HELI KAUPPILA

30

ACTA SCENICA



TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN
THEATRE ACADEMY HELSINKI



Avoimena aukikiertoon

Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen
lähestymistapaan baletinopetuksessa

HELI KAUPPILA

Avoimena aukikiertoon – Opettajan näkökulma
kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan
baletinopetuksessa
Väitöstutkimus

JULKAISIJA:

Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden
tutkimuskeskus

©TEATTERIKORKEAKOULU

ja Heli Kauppila

JULKAISUSARJAN ILME,

KANNEN SUUNNITTELU JA

PÄÄLLYKSEN MUOTOILU

Hahmo Design Oy,

www.hahmo.fi

TAITTO

Edita Prima Oy/Tarja Lindroos

PAINOTYÖ & SIDONTA

Edita Prima Oy, Helsinki 2012

PAPERI

Carta Integra 250 g/ m² & Cocoon 120 g/ m²

KIRJAINPERHE

Filosofia. © Zuzana Licko.

ACTA SCENICA 30

ISBN (painettu):

978-952-9765-91-1

ISBN (verkkojulkaisu):

978-952-9765-92-8

ISSN (painettu):

1238-5913

ISSN (verkkojulkaisu):

2242-6485

Kiitokset

Tämä tutkimus on kulkenut mukanani usean vuoden ajan. Se on kasvanut kiinni minuun, tai ehkä minä siihen. Se on muotoutunut laajemmaksi kuin vain työskentelyyni liittyvä kehitystehtävä. Nyt kun tälle jollekin, joka on ollut kiinteästi osa minua, arkeani, ajatteluani ja toimintaani on näkyvissä pääte piste, olo on enemmän hämmentynyt kuin huojentunut. Väitöstutkimuksen on toki tarkoitus joskus valmistua. Loppupistettä en opettajuuteni kehittämiseksi ole kuitenkaan laittamassa. Hengähdystauko on silti paikallaan – on aika katsoa myös taakse päin.

Kimmokeena tutkimustyölleni on ollut toive jakaa omaa ihmettelyäni ja löytää kaikupohjaa pohdinnoilleni. Työlläni olen kurottanut ulos tanssisalin arjesta ja etsinyt kanssakulkijoita taidekasvatuksen kentälle. Olen aina uudestaan ilahtunut ja kiitollinen siitä, että näitä kanssamatkaajia on löytynyt. Saamani tuen, kannustuksen ja myötäelämisen kautta olen oppinut itsestäni ja ymmärtänyt yksittäisen avauksen merkityksen yhteisen mahdollistajana.

En ole lakannut ihmettelemästä ohjaajani professori Eeva Anttilan kärsivällisyyttä ja luottamusta työtäni kohtaan. Se on kannatellut silloinkin kun itse en ole ollut varma suunnastani. Arvostan suuresti hänen lämmintä ja viisasta läsnäoloaan, tarkkaa kommentointiaan ja kokonaisvaltaista otettaan ohjaukseen. Kiitos Eeva.

Käytännön ja kirjallisen osan esitarkastajaani professori Veli-Matti Värriä kiitän rakentavasta palautteesta. Usko työni merkitykseen on saanut vahvistusta. Toinen kirjallisen osan esitarkastaja tanssitaiteen tohtori Paula Salosaari valoi niin ikään luottamusta dialogin mahdollisuuteen. Kiitos kauniista keskustelukumppanuudesta. FT Maija Lehtovaaraa ja FT Jorma Lehtovaaraa kiitän työni kommentoimisesta ja asiantuntevasta keskustelusta tärkeässä vaiheessa kirjoitusprosessiani.

Teatterikorkeakoulussa olen saanut etsiä, eksyä, kysyä ja kokeilla – rauhassa ja turvassa. Kiitän tanssitaiteen tohtori Soili Hämäläistä ainutlaatuisen välittävästä ja rohkaisevasta suhtautumisesta. Professori Esa Kirkkopeltoa kiitän kommenteista ja työtäni kirkastaneista huomioista. FT Hanna Jarviseltä olen saanut arvokkaita neuvoja erityisesti baletin historiaa käsittelevään osioon. Kiitos kaikille Teatterikorkeakoulun työntekijöille, jotka ovat auttaneet minua työni eri vaiheissa.

Olen sanomattoman iloinen siitä, että olen saanut olla osa Teatterikorkeakoulun jatko-opiskelijayhteisöä. Pienillä kahvi- ja keskustelutuokioilla on ollut suuri merkitys niin tutkimustyöni kehittämisessä kuin voimien löytämisessä epäroinnin hetkillä. Lämmin kiitos teille kaikille, erityisesti tutkijasiiven ja ”Pedan pienryhmän” kollegat!

Työtäni ei tietenkään olisi olemassa ilman oppilaitani. Suuri kiitos tutkimuksessa mukana olleille oppilaille ja opiskelijoille. Toivon, että yhteisistä hetkistämme on jäänyt teille jotakin positiivista mukaan otettavaksi tanssin ja elämän pyörteisiin. Kiitän samalla kaikkia oppilaitani vuosien varrella Helsingin tanssiopistossa, Sibelius-lukiossa ja Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksella. Teidän uteliaisuutenne ja uskalluksenne ovat opettaneet minulle paljon.

Tutkimustyöni saamasta taloudellisesta tuesta kiitän esittävien taiteiden tutkimuskeskusta. Tutkijakoulutettavan paikka mahdollisti täysipäiväisen sitoutumisen ja työskentelyn kolmen vuoden ajan. Kiitän myös Suomen Kulttuurirahastoa ja Teatterikorkeakoulua rehtorin ja esittävien taiteiden tutkimuskeskuksen myöntämistä apurahoista. Kiitos Suomen Japanin instituutille työtilasta, joka takasi kirjoitusrauhan keväällä 2010. Suomen Akatemian ja Taiteen keskustoimikunnan rahoittama Hankkeena tieto- tutkimusprojekti (2005–2007) tarjosi tärkeän yhteisön aloittelevalle jatko-opiskelijalle. Kiitän ryhmän jäseniä ja erityisesti hankkeen johtajaa professori Leena Rouhiaista hedelmällisistä keskusteluista ja virikkeistä.

Ilman perheeni tukea ja rakkautta en olisi pystynyt työtäni tekemään. Kiitos isä ja äiti. Kiitos Toni, erityisesti maltista.

Tavoitan toisinaan tanssisalissa opetushetkissä samankaltaista innostusta, halituumista ja luottamusta elämän hyviin puoliin kuin näen lapsissani. Tyttärilleni – elämäni valon, toivon ja kasvun lähteille lausun kauneimmat kiitokseni.

Omistan tämän väitöstyöni teille rakkaat Sade ja Silmu.

Helsingissä 20.9.2012

Tiivistelmä

Väitöstyössäni ”Avoimena aukikiertoon – Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa” tuon näkyväksi kasvuani ja kehitystäni baletinopettajana ja taidepedagogina. Lähtökohtanani on ollut tanssinopettajuuteni eettisen perustan koettelu ja pohdinta. Ruotimalla omaa toimintaani opettajana olen kehittänyt kokonaisvaltaista lähestymistapaa baletinopetuksessa. Subjektiiivinen hyvän elämän kokemus ja itsetyminen ovat kasvatuksellisia tavoitteita, jotka nostan esille baletinopetuksen kehittämisen yhteydessä, ja joita tarkastelen sekä käytännön opetustilanteiden että teoreettisen lähdekirjallisuuden pohjalta.

Kokonaisvaltaisessa lähestymistavassa lajikohtaiset taidot ja hyvän elämän toteutusehdot linkittyvät. Perustana on Lauri Rauhalan (esim. 2005) näkemys holistisesta ihmiskäsityksestä, jossa ihminen on kehollisuutensa, tajunnallisuutensa ja situationaalisuutensa (elämäntilanteisuutensa) ykseys. Ymmärrän oppilaan kokonaisvaltaisena, aktiivisena toimijana ja tanssinharrastuksen erottamattomana osana yksilön elämää. Toinen keskeinen lähtökohta on dialogisuusfilosofia, johon tukeudun keskeisesti Martin Buberin (1923/1999; 1958/2000; 1947/2002) ajattelun pohjalta suoraan sekä toissijaisesti sellaisten kirjoittajien ja tutkijoiden avulla, jotka ovat jäsentäneet Buberin ajattelua tanssipedagogiikan ja kasvatustyön näkökulmista (mm. Anttila 2003; Värrä 2000).

Tutkimukseeni kuuluu neljä käytännön opetusjaksoa. Kolmesta ensimmäisestä olen kerännyt aineistoa, jota jäsentämällä teoreettiseen lähdemateriaaliin tukeutuen olen kehittänyt opetusotettani taas kohti seuraavaa opetusjaksoa. Neljäs käytännön opetusjakso oli tutkimukseni esitarkastettava osa. Se oli Teatterikorkeakoulun tanssinopettajaopiskelijoille ja kansainvälisen balettipedagogiikan seminaarin osallistujille suunnattu työpaja, jossa avasin tutkimukseni sen hetkisen vaiheen vuorovaikutteiseen tilanteeseen. ”Balettipaja” oli julkinen työpaja, joka toi esille sen hetkisen ymmärrykseni opettajuudesta, baletinopetuksesta ja toisen kohtaamisesta. Näiden lisäksi väitöstyöni sisältää tämän käsillä olevan kirjallisen osan. Sisällyttämällä sekä käytännön että teoreettisen osan samanarvoisiksi, mutta omalakisiksi esityksiksi pyrin työni aktiiviseen ja kokonaisvaltaiseen reflektointiin ja koko prosessin löydösten jakamiseen sekä aistisella että käsitteellisellä tasolla.

Tutkimukseni asettuu taiteellisen tutkimuksen kenttään. Samalla kun avaan toimintaani sekä elävässä vuorovaikutustilanteessa tanssisalissa että kuvaamalla sitä tekstinä lukijalle, olen etsinyt tanssipedagogiikan periaatteiden ja työskentelytapo-

jen kannalta mielekkäitä ja perusteltuja tutkimus-, dokumentointi- ja raportointikeinoja. Opetuksen käytännön ja teoreettisen ajattelun asettaminen vuoropuheluun toistensa kanssa on ollut keskeinen tutkimuksen toteutuksen tapa. Minulle on tärkeää, että tanssin opettamiseen ja sen tutkimukseen oleellisesti kuuluva kehollinen ulottuvuus on läsnä läpäisevänä elementtinä tutkimuksen teon eri vaiheissa.

Tutkin tekemällä. Tämä tarkoittaa minulle sekä opettamista että kirjoittamista. Tutkimukseni kirjallinen osa on omakohtaista ja kokemuksellista, ja se etsii keskustelukumppaneita opetuksen osallistuneista opiskelijoista, teoreettisesta lähdekirjallisuudesta sekä ajallisen etäisyyden tarjoamasta suhteesta itseeni opettajana, tutkijana ja opettaja-tutkijana.

Väitöstutkimukseni kautta esitän, että kokonaisvaltainen lähestymistapa balettipedagogiikkaan luo opettajalle mahdollisuuksia tukea nuoren kasvua, subjektiivisen hyvän elämän kokemusta ja itseytymistä monin tavoin. Tutkimukseni on osaltani kurottautumista tanssisalista kohti laajempia yhteyksiä ja erityisesti kohti (taide)pedagogista keskustelua. Haen tarttumapintoja myös pohdintaan tanssipedagogiikan asemasta oppimiskulttuurissamme, nuoren ihmisen kasvuun tässä ajassa ja kehollisuuden merkitykseen oppimisessa.

Abstract

In my doctoral work "Tuning in for Turning out – A teacher's view of a holistic approach in ballet teaching" I articulate my development and growth as a ballet teacher and an arts pedagogue. My starting point has been a close contemplation of the ethical basis and principles of my work as a dance teacher. As I do so, I develop an approach to teaching ballet which I call a holistic approach. The subjective experience of a good life and the process of self-realization are the educational objectives that I set forth when I develop my approach to teaching. These goals are examined on the basis of practical teaching sessions and written theory.

In the holistic approach the learning of dance skills and provisions of a good life are intertwined. The approach is based on the philosopher Lauri Rauhala's formulation of the holistic concept of a human being in which the human being is viewed as a tripartite unity consisting of body, mind and life situation. I consider the student as a holistic, active agent and the dance practice as an integral part of the individual's life. The other relevant framework is dialogical philosophy, especially the writings of Martin Buber (1923/1999; 1958/2000; 1947/2002) directly and secondarily through the scholars that have outlined Buber's ideas in the context of education and dance pedagogy (i.e. Anttila 2003; Värri 2000).

This doctoral work consists of four practical teaching phases. I have collected data from the first three teaching phases and placed them in relation to the literature on the theory to develop my teaching approach towards each new practical teaching phase. The fourth teaching phase was examined as part of the doctoral work. It was a ballet workshop for students from the Theatre Academy's Department of dance and theatre pedagogy and the participants of an international ballet pedagogy seminar. It offered a view of my teaching practice and philosophy at that specific moment. The workshop showed my understanding of what it means to be a teacher, of ballet pedagogy in general and of the encounter between the student and the teacher. In addition to these my doctoral work includes this written part. I view the practical and the written part as equal but original components of the research study. With the two elements of the research I aim at an active and holistic reflection of my experiences, and I strive to share these reflections at both the aesthetical and conceptual levels.

This work is located in the developing field of artistic research. I am revealing my development as a teacher by means of live teaching situations and by describing that process to the reader. At the same time I am searching for coherent and articulated

ways of investigating, documenting and sharing my experiences. The essential way of conducting this research has been to set the practice of teaching and theoretical thinking in interaction. Throughout the research process I have aimed at valuing and respecting the bodily dimension that is embedded in teaching dance.

I have carried out research for my thesis through practice, through teaching and through writing. The writing is also, for me, an embodied activity. The written part of this research is personal and is based upon my own experiences. It opens towards a dialogue with students in the practical sessions, theory drawn from the literature, and me as a teacher, a researcher and a teacher-researcher.

Through my work I have become convinced that a holistic approach creates many opportunities for a teacher to support a young dancer's growth, the subjective experience of a good life, and the process of self-realization. From my part this is a movement that reaches out from the everyday dance class situations towards broader connections with the discussion on arts and pedagogy. My aim is to contribute to the discussion of the role of arts pedagogy in our educational culture, the growth of a young person in today's society and the significance of bodily knowledge in learning.

Sisällysluettelo

<i>Aluksi</i>	12
---------------	----

<i>1 Liikkeelle lähtö</i>	13
1.1 Työn teoriakehikosta ja tarkastelukulmista	15
1.2 Tarttumapinnat	24
1.3 Ponnistusallustat	29
1.4 Työn avaimet ja rakenne	31

<i>2 Jotakin uutta, jotakin vanhaa, jotakin vaaleanpunaista, jotakin lainattua</i>	33
2.1 Baletti taidemuotona – kurkistus historiaan	33
2.2 Katsaus baletin opetuksen traditioihin	40
2.3 Baletinopetuksen haasteet tässä ajassa	42

<i>3 Ihmisen olemassaolon kokonaisvaltaisuus työni lähtökohtana</i>	49
3.1 Lauri Rauhalan filosofinen ihmiskäsitys	49
3.2 Ihmiskäsitys pedagogiikan perustana	52
3.3 Hyvä elämä ja itseytyminen baletinopetuksessa	56
3.4 Kehon, tajunnan ja tilanteen suhteista	58
3.5 Liikkuva kokonaisuus ja tiedonmuodostus	63
3.6 Tanssijan taito	69

<i>Käytännön ja teorian kietoutuneisuuden auki kerimistä</i>	72
--	----

<i>4 Pitääkö itse keksiä jotain? Opetustapahtuma yksi</i>	73
4.1 Luovuus baletinopetuksen elementtinä	75
4.2 Toiminta yhdessä	83
4.3 Erillisyydet ja yhteys	85
4.4 Henkilökohtainen ja jaettu situationaalisuus	87
4.5 Luovuuden ja omakohtaisuuden suhde	89

5	<i>Dialoginen asennoituminen toimintani perustana</i>	91
5.1	Tehtävänä ihminen ja tanssija	91
5.2	Opettaminen kasvatussuhteena	94
5.3	Toisen kokonaisvaltainen oivaltaminen	95
5.4	Balettipedagogi ja Buber	99
5.5	Konkreettinen liike kohti toista	100
5.6	Opettajuuden jalusta	101
5.7	Kohtaaminen kasvatuksessa	103
5.8	Välitila – luovuuden alkutila ja elinehto	104
<hr/>		
6	<i>Ulkoa sisään – opetustapahtuma kaksi</i>	106
6.1	Opetusjakso Sibeliuksen lukiossa 2006–2007	106
6.2	Ensimmäinen tunti	107
6.3	Menneisyyden muistot	108
6.4	Opetustapahtuma yksittäisen avaajana ja yhteisen mahdollistajana	109
6.5	Kokemuksia työpäiväkirjojen kirjoittamisesta ja käytöstä	110
6.6	Somaattisten menetelmien periaatteita balettitunneilla	113
6.7	Proprioseptiset aistit	118
6.8	Sisä- ja ulkopuoli	120
6.9	Kehä tiivistyy – hermeneuttinen ymmärtäminen ja suhtautuminen aineistoon	123
6.9.1	Kelpaanko?	126
6.9.2	Mitä varten?	127
6.9.3	Kehon ja tajunnan olotilat	129
6.9.4	Itse-toiset	132
<hr/>		
7	<i>”Näinkin voi tehdä!” Opetustapahtuma kolme</i>	135
7.1	Kolmas käytännön jakso	135
7.2	Liikeperiaatteista	136

7.3	Hengityksen ja keskustan yhteys	137
7.4	Painopisteet	139
7.5	Keskilinja tukipilarina liikkeellisesti ja metaforisesti	141
7.6	Oppimiskokemuksia	142
7.6.1	Mielikuvien käyttö	142
7.6.2	Kosketus palautteen annossa	144
7.6.3	Keskustelu opiskelijoiden kanssa	145
<hr/>		
8	<i>Sisältä ulos – taito opettamisessa ja ajattelemisessa</i>	148
8.1	Eettinen taitotieto	149
8.2	Pedagoginen tahdikkuus	151
8.3	Pedagoginen rakkaus	158
8.4	Välittämisen pedagogiikka	163
8.5	Taidon oppiminen ja taiteellinen ajatteleminen	164
8.6	Ajatteleminen opettamalla ja kirjoittamalla	168
<hr/>		
	<i>Lopuksi</i>	170
<hr/>		
9	<i>Aukikierto kokonaisuuden liikkeenä – opetustapahtuma neljä</i>	171
9.1	Yhteen punontaa	171
9.2	Balettipaja – Esitarkastettava käytännön osa	172
9.3	Balettipajan teemat	175
9.4	Pohdintapisto – baletin ja maailman läpäisevyys	177
9.5	Opettaja ja oppilas	180
<hr/>		
	<i>Lähteet</i>	182

Aluksi

1 *Liikkeelle lähtö*

Työni lähtökohtana on tanssinopettajuuteni eettisen perustan koettelu ja pohdinta. Opetettuani balettia päätoimisesti useita vuosia aloin huomata olevani enenevästi puuduksissa ja kyllästynyt samuuteen, joka tuntui kulkevan läpi oppituntien ja niiden valmistelun. Koin työni yksinäisenä, vaikka olin oppilasjoukon keskellä. Mietin, oliko opettajuuteni sarjojen ja uusien askelkuvioiden suunnittelua vai voisiko suhteeni oppilaisiini olla muutakin. Toisinaan tanssituntien aikana tai sen ulkopuolella, esimerkiksi tauolla tai matkalla näyttämöharjoituksiin tapahtui jotakin, ehkäpä ulkoisesti pientä, mutta yllätyksellistä – sellaista, jota ei välittömästi miellä tanssin opettamiseen tai oppimiseen liittyväkään. Tällaisina ohikiitävinä hetkinä pääsin osalliseksi nuoren tanssioppilaan kokemusmaailmasta laajemmin kuin vain opettamani asiasisällön välityksellä. Oma tuntemukseni tanssinopettajana oli, että tuollaisina hetkinä oivalsin jotakin syvemmin tanssimisen, opettamisen, opettaja-oppilassuhteen ja maailman kytköksistä. Ensisijaisesti tanssiteknisen taidon valossa näkemäni oppilas toikin esille jotakin uutta, ennakoimatonta ja kiinnostavaa itsestään ja omasta elämästään. Tämä sai minut huomaamaan vahvan kytköksen tanssisalin sisä- ja ulkopuolisen todellisuuden välillä. Tanssioppilas näyttäytyi tällaisena hetkenä eheänä ja jollakin tavalla kokonaisempänä. Nämä huomiot koskettivat ja veivät minut pohtimaan tarkemmin tanssinopetusta ja opettaja-oppilassuhdetta. Seuraava muistikuva on noin kymmenen vuoden takaa, ennen kuin aloitin tätä tutkimusta.

Kevätesitys lähestyy, harjoitukset ovat hyvässä prosessissa. Suurin osa luokan oppilaista käy jokaisella tunnilla ja näen, että he itse ottavat enenevästi vastuuta tanssin työstämisestä. Asiat menevät laadullisesti ja määrällisesti eteenpäin. Yhdellä oppilaalani on kuitenkin edelleen vaikeuksia muistaa liikemateriaalia, puhumattakaan tilankäyttöön tai musiikkisuhteeseen antamistani ohjeistuksista. Hän ei käy harjoituksissa yhtä täsmällisesti kuin muut ja joutuu olemaan säännöllisesti yhden harjoituskerran viikossa poissa, koska kuljetus tunneille ei tuolloin perheeltä onnistu. Tunnetilani vaihtelevat harmistuneen, huolestuneen ja turhautuneen välimaastoissa. Koen kyseisen oppilaan heikkouden epäreiluna muita oppilaita ja omaa koreografiaani kohtaan. Tunnen pettymystä siitä, että tytön perhe ei koe kevätnäytöstä yhtä tärkeänä kuin minä. Keskustelen perheen äidin kanssa harjoituksiin pääsemisen tärkeydestä, mutta kuljetukset harjoituksiin eivät tunnu silti sopivan perheen aikatauluihin. Myöhemmin olen itse äitinä huomannut, että perheillä on myös balettiharrastuksen ulkopuolisia velvoitteita. Tätä en

vielä tuolloin omakohtaisesti osannut ajatella. En voi antaa periksi, mietin nuoren baletinopettajan vimmalli. *Minulle on tärkeää, että (minun!) kevätnäytökseni onnistuu. Sovin tytön äidin kanssa, että voin hakea oppilaani linja-autoasemalta ja kävellä hänen kanssaan tanssisalille aina tuona kyseisenä päivänä. Äidille tämä järjestely sopii. Hakemisen järjestäminen viikoittain ei ole minulle aina yksinkertaista, ja välillä minua kaduttaa luomani käytäntö.*

Pitäydyn kuitenkin tässä järjestelyssä ja olen joka keskiviikko vastassa oppilastani linja-autoasemalla. Kävelemme sieltä yhdessä balettisalille. Juttelemme näillä kävelymatkoilla paljon. Kävelyseuranani on nuori nainen, joka pohtii suhdettaan kavereihinsa ja perheeseensä, keskusteleo kanssani vaatemuodista ja esimerkiksi siitä miten onnistua liikkumaan linja-autolla useammin luonnon huomioimiseksi. Kävellessämme en muista, että tällä oppilaallani on vaikeuksia nopeissa pas de bourrée -askeleissa, miten hänen käsistään puuttuu tarvittava pehmeys erityisesti kevätesitystanssin hitaassa alkuosassa tai sitä miten hän melkeinpä aina aloittaa diagonaalijonoihin siirtymisen myöhässä ja väärällä jalalla. Hän vaikuttaa iloiselta ja reippaalta nuorelta, joka tekee rohkeita ja tuoreita havaintoja ympäristöstään. Minulla on hauskaa kävelyillämme ja mieleeni on jäänyt monta yksityiskohtaa keskusteluistamme. Muistaakseni ryhmän esityskin meni hyvin.

Mitä opetan, kun opetan balettia? Mitä muuta oppilaalle välittyy? Mikä on opetuksen ja kasvatuksen suhde? Voinko sanoutua irti kasvatusvastuusta, jos keskityn balettiin kuuluvien taitojen eteenpäin siirtämiseen? Mitä oppilaat saavat opetuksesta? Nämä kysymykset alkoivat olla yhä enemmän läsnä pohtiessani balettia, opetustani ja oppilaitani. Näiden asioiden huomaaminen, halu pohtia ja jakaa tätä ihmettelyä sekä tarve löytää apukeinoja omaan kehitykseen baletinopettajana veivät minua kohti tutkimuksen tekemistä. Dialogisuusfilosofisen tradition merkittävä kehittäjä Martin Buber (1878–1965) toteaa Aubrey Hodesin postuumisti julkaisemassa haastattelussa, että eläessämme kasvamme ja arvomme muuttuvat. Minulle tutkimuksen tekeminen on mahdollisuus tällaiselle koettelulle:

*As we live, we grow and our beliefs change. They must change. So I think we should live with this constant discovery. We should open to this adventure in heightened awareness of living. We should stake our whole existence on our willingness to explore and experience.
(Buber Hodesin mukaan 1971, 56.)*

Uusien asioiden löytäminen ja jo muodostuneiden näkemysten ja käytänteiden haastaminen kiehtoo minua. Opetustyössäni olen kuitenkin tottunut korostettuun suunnitelmallisuuteen. Varsinkin aiemmin koin tärkeänä olla valmistautunut opettamaan mennessäni, mieluiten kaikkeen mahdolliseen. Suunnittelin tunnit hyvin

tarkasti, tavoitteena pitää asiat hallinnassani. Kuitenkin jälkikäteen katsottuna opetustuntien aikana ne hetket, joihin en ollut pystynyt valmistautumaan, joita en hallinnut, avasivat minulle upeita kokemuksia ja opettavaisia kohtaamisia. Sama itsensä ylittämisen huuma, vaaroinen, sysäsi minut tähän tutkimukseen.

Tutkimuksessani tuon näkyväksi omaa kasvuani baletinopettajana ja taidepedagogina. Käyn läpi kokemuksiani ja ajatteluani sekä hahmottelen muutoksia, löydöksiä, haasteita ja vaikeuksia, joita oman työni kehittämisestä ja tutkimisesta on seurannut. Tiedän opetustilanteiden olevan ainutlaatuisia, mutta luotan, että yksityisen auki kirjoittaminen ja jäsentäminen pystyvät herättämään kaikupohjaa muissa. Koen, että tutkimuksen tekeminen on elävä ja kiinteä osa itseäni. Ajattelen, että tapahtumien ja toimintani avaaminen tutkimuksen muodossa on myös yksi kanssakäymisen ja kohtaamisen tapa. Kohtaamisen taitoa opitellessani merkittävimpanä herättäjänä ja rohkaisijana lasteni ja oppilaideni rinnalla on Buber. Hänen kehotuksensa riskin ottamiseen on saanut minut pysymään tutkimuksellisessa liikkeessä.

1.1 TYÖN TEORIAKEHIKOSTA JA TARKASTELUKULMISTA

Ruotimalla omaa toimintaani baletinopettajana kehitän kokonaisvaltaista lähestymistapaa baletinopetuksessa. Lähtökohtana on oppijan näkeminen kokonaisvaltaisena, aktiivisena toimijana sekä tanssiharrastuksen ymmärtäminen erottamattomana osana yksilön elämää. Näkökulmani tutkimuksessa on minun, opettajan. Tavoittelen monipuolisuutta toimintani ja tapahtumien dokumentoinnissa ja kuvauksessa, jotta opettajuuteeni liittyvät muutokset ja kasvu tulisivat näkyviksi.

Kokonaisvaltaisuuden idean mukaisesti myös lajikohtaiset taidot ja hyvän elämän toteutumisehdot ovat vuorovaikutteisessa suhteessa. Opetuksellisessa lähestymistavassani perustana on Lauri Rauhalan (1974; 1979; 2005a; 2005b; 2007; 2009) näkemys holistisesta ihmiskäsityksestä, jossa ihminen on kehollisuutensa, tajunnallisuutensa ja situationaalisuutensa (elämäntilanteisuutensa) ykseys. Teoreettisen viitekehyksen muodostaa dialogisuusfilosofia, johon tukeudun keskeisesti Buberin (1923/1999; 1958/2000; 1947/2002) ajattelun pohjalta suoraan sekä toisijaisesti sellaisten kirjoittajien ja tutkijoiden avulla, jotka ovat jäsentäneet Buberin ajattelua tanssinopetuksen ja kasvatustyön näkökulmista (mm. Anttila 2003; 2004; 2006a; 2006b; 2007; 2008a; 2008b; 2009; 2011; Värrin 1996; 2000; 2002; 2004; 2007; 2008). Löytääkseni avaimia toimintani jäsentämiseen ja avaamiseen viitataan myös viime vuosisadan alkupuolen suomalaisiin kasvatustutkimuksiin, muun muassa Juho Holloon (1927; 1931; 1949), Jalmari Edward Salomaahan (1947; 1954)

ja Martti H. Haavioon (1969). Näiden kasvatusajattelijoiden kirjoitukset syventävät tutkimustehtävääni liittyvää opettaja-oppilassuhteen tarkastelua.

Tutkimukseni rakentuu toisiinsa kietoutuvien dialogien vyyhdistä. Toiminta ja tapahtumat tanssisalissa keskittyvät useimmiten lajikohtaisten taitojen ja tietojen välittämiseen. Tanssisalin tapahtumat kuitenkin kietoutuvat yhteen ulkopuolisen maailman kanssa. Opettaja ja oppilas ovat jo pohjimmiltaan keskinäisessä riippuvuussuhteessa toisiinsa. Omaa toimintaani opettajana en voi jäsentää ilman yhteyttä suhteen toiseen osapuoleen. Toinen osapuoli ovat oppilaat, niin yksittäisinä persoonina kuin ryhmänä. Tästä syystä tuon esille oppilaiden kokemuksia. Oppilaiden kokemuksia olen tallentanut kolmesta ensimmäisestä opetusjaksosta, jotka liittyvät tähän tutkimukseen.

Tuon oppilaiden äänen esille aineistolainauksina. Olen dokumentoinut oppilaiden kokemuksia eri tavoin. Olen kerännyt oppilailta kirjallista palautetta avoimena kokemuskirjoitustehtävinä sekä osalta myös työpäiväkirjojen tekstejä. Olemme pitäneet ryhmäkeskustelutilaisuuksia, joita olen joko videoinut tai joista olen tehnyt muistiinpanoja kirjoittaen. Minulla on myös runsaasti videomateriaalia opetusjaksoista. Käsittelen näitä tarkemmin luvussa 6.

Tutkimukseni ei perustu perinteisellä tavalla laadullisen aineiston analysointiin, vaan aineisto toimii tienviittana opetukseni kehittämisessä. Teoillani myös opetustapahtumien ulkopuolella on keskeinen merkitys. Olen kietoutunut tutkimusprosessiini kokonaisvaltaisesti, ja tapahtumiin palaaminen jälkikäteen eri tavoin dokumentoidun aineiston avulla tuo kehollisen ulottuvuuden tutkimukseeni.

Tutkin tekemällä. Tekeminen tarkoittaa minulle sekä opettamista että kirjoittamista. Tutkimuksessani opettaminen ja kirjoittaminen ovat yhdessä taiteellista tutkimusta. Ymmärrän suomenkielisen termin taiteellinen tutkimus tarkoittavan vastaavaa kuin *practice-led research*. Muitakin termejä samankaltaisista tutkimusotteista käytetään, muun muassa *practice-based*, *practice-integrated*, *studio research* (ks. Haseman 2010, 147). Lähteinäni on myös kirjoittajia, jotka käyttäessään termiä *arts-based research* asettuvat omassa jäsennyksessäni taiteellisen tutkimuksen kentän sisälle.

Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivoja, ehtoja ja mahdollisuuksia on mietitty jo jonkin aikaa (mm. Bolt 2008; Borgdorff 2007; Eisner & Day 2004; Hannula, Suoranta, Vadén 2003; Haseman 2010; Kaila 2009; Kallio 2008; 2010; Kirkkopelto 2007; Leavy 2009; Nevanlinna 2004; 2008; Pakes 2004; Perry 2010; Routio 2005; Slager 2009; Varto 2008a; 2008b). Taiteellisen tutkimuksen perusteet ovat muotoutumassa ja ainakin vielä liikkeessä suhteessa sekä perinteiseen laadulliseen tutkimukseen että itseensä. Tämä antaa kiinnostavia mahdollisuuksia tarkastella tutkimuksen yksittäisen ihmisen roolia samanaikaisesti tekijänä ja kohteena.

Taiteellisen tutkimuksen merkitys voi olla esimerkiksi jonkin kulttuurisen käytännön rakenteen näkyväksi tekeminen (ks. Kallio 2008, 107). Oman toimintani kuvaus baletinopettajana luo mahdollisuuksia peilata opetustani baletin perinteisiin käytänteisiin, sen opetuksen arvoihin ja päämääriin. Minua kiinnostaa oman tutkimukseni valossa se, mitä tapahtuu, kun tietämisen subjektin ja objektin välimatka häviää ja samalla myös tavoite vaihtuu: pelkkä tiedon etsintä ja esittäminen tutkimuskohteesta vaihtuu tiedon tuottamiseen ympäröivästä todellisuudesta, johon tutkimuksen tekijäkin kietoutuu. Taiteellisen tutkimuksen tekijä joutuu miettimään rooliaan samanaikaisesti sekä taiteellisena toimijana että oman käytännön työnsä tutkijana. Brad Haseman esittää kysymyksen:

How will it be possible for the person who is both a researcher and creative practitioner to take his or her place at the table in a way which ensures that the primacy of practice and the embedded epistemologies of practice are respected and valued, and at the same time produce research which is recognised and respected for its rigour by other researchers within and beyond the field of the creative arts? (Haseman 2010, 147.)

Käytäntö, eli omassa työssäni tanssinopettaminen, asettaa epistemologisen kehyyksen, johon tutkimukseni asettuu. Haseman jatkaa sanoen, että monet taiteellista tutkimusta (*practice-led research*) tekevät nojaavat olemassa oleviin laadullisen tutkimuksen menetelmiin, kuten toimintatutkimukseen (*action research*) ja reflektiiviseen tutkimusotteeseen (*reflective practice*), ja nämä sopivatkin hyvin osaksi taiteellisen tutkimuksen metodologiaa. Kuitenkin on oleellista, että taiteelliseen tutkimukseen kehitetään metodologiaa, joka perustuu taiteellisen toiminnan työskentelytapoihin ja periaatteisiin. (Haseman 2010, 148.) Tutkimuksessani etsin taidepedagogisen toiminnan kannalta mielekkäitä ja perusteltuja tutkimus-, dokumentointi- ja raportointikeinoja. Esimerkiksi työpäiväkirjojeni avaaminen tuo näkyväksi ajatteluprosessini muutoksia, tunteita ja ilmapiiriä tutkimuksen eri vaiheissa. Dokumentoinnissa uskon monimuotoisuuteen, siihen, että koettuun tapahtumaan palaaminen usean eri dokumentointikeinon avulla edesauttaa tarkastelukulmien vaihtelua reflektointivaiheessa. Miellän toimineeni tutkimusta tehdessäni usein varsin intuitiivisesti, aistien ja vaiston varassa. Ajoittain tällä lailla etenemisen kuvaukseen on ollut vaikea löytää keinoja ja sanoja. Kehollisen ulottuvuuden ja siihen nojaamisen esille nostaminen tutkimuksessa on ollut haastavaa. Ajattelen, että tutkimusprosessin avaaminen elävään vuorovaikutustilanteeseen taiteen kontekstissa on olennaisimpia taiteellisen toiminnan ja tutkimuksen yhtymäkohtien

osoittamisen keinoja. Tähän palaan, kun esittelen tutkimukseni neljännen käytännön osan tapahtumia (luku 9). Henkilökohtainen kirjoitusprosessi on ollut itselleni sekä tutkimuksen tekemisen tapa että sen raportointikeino. Kirjoittamisen teko on synteisiä eri tavoin dokumentoidusta materiaalista ja tulkintaani tapahtuneesta. Käyn läpi kirjoittamisen merkitystä tutkimuksessani seuraavassa luvussa 1.2.

Taiteellisessa tutkimuksessa mielestäni korostuu avoimuuden vaatimus jo senkin vuoksi, että usein sen tekijä tietoisesti kutsuu esiin erilaisia merkityksiä ja tulkintoja. ”Arts-based practices lend themselves to multiplicity”, Patricia Leavy huomauttaa (Leavy 2009, 256). Henk Slager tuo esille tarpeen puida taiteellisen tutkimuksen metodologiaa ja sen kehitystä tarkasti, vaikka tunnistaakin ainutlaatuisuuteen ja eroihin kiinnittyvän tutkimuksen määrittelyn vaikeuden. Hän kirjoittaa: ”Fundamental aspects such as indefinability, heterogeneity, contingency, and relativity color the trajectory of artistic research.” (Slager 2010, 53.) Slager hahmottelee taiteellisen tutkimuksen paradigman muotoutumista ja esittää sen vaativan diversiteettien tunnustamista, avoimuutta ja moninaisten tulkintojen sietämistä:

... the most important methodological paradigm of artistic research could be described as an awareness of divergence without a hierarchy of discourses... Awareness of divergence implies the capacity to mobilize an open attitude and an intrinsic tolerance for a multitude of interpretations that, if necessary, could be transformed into a revolt against the danger of any one-dimensional contextualization. (Slager 2010, 53.)

Tarkastelen seuraavaksi menetelmällisen lähestymistapani kehitystä ja muuntumista tutkimuksen aikana. Tutkimukseni alussa kiinnostukseni oli kokemuksen tutkimisessa. Halusin ymmärtää omaa ja oppilaideni kokemusmaailmaa. Tämä suuntasi lähestymistapaani kohti fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana. Fenomenologia korostaa ihmisen tietämisen kyvyn sitoutumista ihmisen elämismaailmaan ja sen ilmiöihin. (Varto 1992, 118.) Timo Laineen mukaan fenomenologisessa näkökulmassa kokemus käsitetään laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa ja eläminen on ennen kaikkea kehollista toimintaa ja havainnointia ja samalla myös koetun ymmärättävää jäsentämistä (Laine 2010, 29). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus-suuntaus sopii mielestäni yhteen taiteellisen tutkimuksen lähtökohtien kanssa. Tavoitteenani on tarkastella omaa ajatteluani ja avata tiedostamattomia merkityskerrostumia prosessin edetessä. Ymmärtäminen on tulkintaa, ja sen pohjana on aiemmin ymmärretty.

Laine kirjoittaa hermeneutiikalla tarkoitettavan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu Laineen mukaan ihmisten välisen kommunikaation maailmaan. Wilhelm Dilthey (1833–1911) määritteli hermeneuttisen tulkinnan kohteeksi ihmisen *ilmaisut*. Tähän kuuluvat myös keholliset ilmaisut, kuten liikkeet, ilmeet ja eleet. (Laine 2010, 31.) Diltheyn oppilas Martin Heidegger (1889–1976) siirsi painopisteen tulkinnasta eksistentiaaliseen ymmärtämiseen. Liisa Ikosen mukaan hän keskittyi hermeneutiikassaan siis siihen, miten olento, jonka oleminen muodostuu ymmärtämisestä, on maailmassa (Ikosen 2006, 106). Rauhala tarkentaa Heideggerin pyrkivän ensisijaisesti paljastamaan sen, ettei ihmisen olemassaolo ole käsitettävissä ilman maailmaa, jonka osa ihminen on. Rauhalan mukaan kukaan ei ennen Heideggeria ole osoittanut, miten fundamentaalilla tavalla maailma on mukana ihmisen todellistumisen rakennetekijänä. (Rauhala 1993, 95.)

Heideggerin oppilas Hans-Georg Gadamer (1900–2002) kehitti ajatusta ymmärtämisen kehästä, jossa kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta (Gadamer 2004, 29). Juha Varto selventää tätä tutkimuksen tekemisen tapana:

Hermeneuttinen kehä kuvaa tapaamme ymmärtää. Siinä on kyse kehästä, koska ymmärtäminen aina lähtee tietyistä lähtökohdista... ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Omien lähtökohtien ymmärtäminen vapauttaa jossain määrin niiden orjuudesta, mutta se tarkoittaa tietenkin samalla, että uutena lähtökohdana on tämä lähtökohtien ymmärtäminen ja siihen on jälleen palattava, jotta siitä taas voisi vapautua. (Varto 1992, 69.)

Leavyllä on esimerkkejä, joissa kehämäinen syventyminen kerätyn aineiston tulkinnassa mahdollistaa tutkijan sisäisen dialogin prosessin aikana (ks. Leavy 2009, 48–49). Tämä on osa tärkeää oppimisprosessia tutkimuksen tekijälle itselleen. Juha Varto jatkaa: ”Jokainen uusi lukutapa paljastaa kaksi eri asiaa: *ensinnäkin* se vie lähemmäs tutkimuskohteen mieltä, avaa kohdetta sen olennaisen todellistumisen suuntaan, *toiseksi* se kerii auki koko ajan minua itseäni, syventää itseymmärrystäni.” (Varto 1992, 69.) Kehä ei umpeudu, vaan siinä voi edetä aina syvemmälle. Palaan luvussa 6.9 tarkemmin siihen, miten hermeneuttinen kehä toteutui tutkimuksessani käytännössä.

Rauhala sanoo osuvasti kaiken ymmärtämisen olevan aina yhteyksissä ymmärtämistä (Rauhala 1974, 61). Max van Manen kirjoittaa fenomenologisen tutkimusotteen tarjoavan tutkimusta tekeväälle tilannekohtaista havainnointikykyä, läsnäoloa ja

syvällistä ymmärrystä (van Manen 1994, 156). Myös tutkimustilanteiden ainutkertaisuus on mahdollista tavoittaa paremmin, sillä fenomenologinen reflektio tutkimusotteena mahdollistaa syvällisen, kokonaisvaltaisen oppimisen: ”Phenomenology responds to the need for theory of the unique, and phenomenological reflection makes possible a neglected form of pedagogic learning: thoughtful learning.” (Van Manen 1994, 157.)

Van Manen esittää, että käytännön esiteoreettiset ulottuvuudet ovat sidoksissa olemisen ja tietämisen ontologiaan; käytäntö eroaa teoriasta tässä suhteessa: ”... the phenomenology of practice involves a different way of knowing the world. Whereas theory 'thinks' the world, practice 'grasps' the world – it grasps the world pathically.” (van Manen 2007.) Van Manen esittelee käsitteen *pathic knowledge*, jonka hän on lainannut Erwin Straussilta ja jolla hän viittaa välittömään ja esikäsitteelliseen ulottuvuuteen maailmasuhteessamme, tietämisen ja olemisen kehollisuuteen:

The competence of professional practitioners is largely tied into pathic knowledge. Professional knowledge is pathic to the extent that the act of practice depends on the sense and sensuality of the body, personal presence, relational perceptiveness, tact for knowing what to say and do in contingent situations, thoughtful routines and practices, and the other aspects of knowledge that are in part prereflective, pre-theoretic, pre-linguistic. (Van Manen 2007, 20.)

Tämä rinnastuu mielestäni Michael Polanyin tunnettuun käsitteeseen hiljainen tieto, *tacit knowledge* (ks. Polanyi 1966/2009). Olen tutkimuksessani sitoutunut tämänkaltaiseen tietokäsitykseen. Tällä en siis tarkoita vain tietoa, joka on kehossa, vaan myös suhteissamme ihmisiin, asioihin ja esineisiin. Van Manenin esimerkin mukaan tämän kaltainen tietäminen ilmenee varmuutena, jolla käsittelemme asioita, tunnemme tilanteen ”ilmapiirin”, tai ”luemme” toisen ihmisen kasvoista hänen kokemuksestaan: ”Knowledge inheres in the world already, in such a way, that it enables our embodied practices.” (Van Manen 2007, 22.) Tieto on sidoksissa tekemiseen ja näin todennettavissa kokemuksen kautta. Van Manen kirjoittaa toiminnan sisältävän omalakista tietoa: ”Rather, action itself already constitutes a type of knowledge that cannot always be translated back into propositional statements or cognitive theories.” (Van Manen 1995, 10.)

Taiteellisessa tutkimuksessa saavutettu tieto on hyvinkin henkilökohtaisessa viitekehityksessä. Eeva Anttilan mukaan taiteen tieto eroaa perinteisestä käsityksestä tiedosta pysyvänä, varmana ja todennettavana. Taidepedagogiikkaa hän luonnehtii

taiteen tiedon välittämiseksi ja taiteen tiedon luomisen ohjatuksi harjoitteluksi. Anttilan mukaan taidepedagogit toimivat usein yhteiskunnallisen muutoksen hengessä, toivon ja utopian kannattelemana ja pyrkivät avaamaan taiteen tekemisen mahdollisuuksia toisille. (Anttila 2011, 151.) Näin toimiessaan taidepedagogit myös pitävät auki muutoksen ja kasvun kanavaa itselleen. Taiteellinen tutkimus opettamalla avaa mahdollisuuksia hyvin suoraan ja välittömään kokemiseen sekä vastavuoroiseen oppimisprosessiin, sillä kuten Anttila sanoo, ”taiteella näyttäisi olevan erityinen voima sekä ihmisen sisäisen että ihmisten välisen dialogin herättämisessä” (Anttila 2011, 167). Taiteen tekemisessä syntyneitä merkityksiä voidaan ja niitä tulee jakaa. Henkilökohtaisen tulkinnan esille tuominen ja pyrkimys sen saattamiseen kommunikoivaan muotoon ovat yhteistä (taiteelliselle) opetukselle ja tutkimukselle.

Tutkimukseni edetessä ja sen saattamisessa kirjalliseen muotoon olen liikkunut lähemmäs heuristista lähestymistapaa aineiston tulkinnassa ja erityisesti tulkinnan esittämisessä; heuristisessa tutkimuksessa korostuu synteetin tekeminen luovana prosessina kokemuksen olemuksen löytämisen sijaan (ks. Moustakas 1994, 17–18).

The self of the researcher is present throughout the process and, while understanding the phenomenon with increasing depth, the researcher also experiences growing self-awareness and self-knowledge. Heuristic processes incorporate creative self-processes and self-discovery (Moustakas 1994, 17).

Heuristinen tutkimus korostaa tutkijan omaa oppimisprosessia ja sen näkyväksi tekemistä. Tekijä on läsnä kokonaisvaltaisesti ja on itse tutkimusmetodi, ”The Total Person as a Research Method” (Moustakas 1981, 210). Clark Moustakas korostaa heuristisen tutkimuksen prosessissa tutkijan herkkää myötäelämisen kykyä muiden tutkimuksessa mukana olevien ihmisten tunteita ja kokemuksia kohtaan. Samalla tutkija syventää omaa suhdettaan tutkimusaiheeseensa. Muiden ja omien kokemusten jäsentäminen sekä niiden esille asettaminen tutkimuskirjallisuutta apuna käyttäen on ”elävä” tutkimuksen teon muoto.

I now believe in such a process of searching and studying, of being open to significant dimensions of experience in which comprehension and compassion mingle; in which intellect, emotion, and spirit are integrated; in which intuition, spontaneity, and self-exploration are seen as components of unified experience; in which both discovery and creation are reflections of creative research into human ventures, human processes, and human experience. (Moustakas 1981, 216.)

Kun aloitin tutkimukseni, lähestyin sitä joitakin toimintatutkimuksen piirteitä mukaillen. Pohjimmiltaan työni sisältää toimintatutkimuksellekin tunnusomaisen toiminnan (tässä tapauksessa opetuksen) ja tutkimuksen samanaikaisuuden, ja sen yhtenä pyrkimyksenä on saavuttaa ”välitöntä, käytännöllistä hyötyä” eli tässä kehittää baletinopetusta ja omaa toimintaani balettipedagogiikan kontekstissa. (Ks. Heikkinen 2001, 170) Toimintatutkimuksen idea teorian ja käytännön kytkennästä sopii myös taiteellisen tutkimuksen menetelmiin. ”Toimintatutkimus lähtee siis ajatuksesta, että teoria on sisällä käytännöissä ja päinvastoin.” (Heikkinen 2001, 171.) Tämä todentuu (tanssin)opetuksen yhteydessä vakuuttavasti sen hetkellisyydessä ja ennustamattomuudessa.

Toimintatutkimuksen joustavuus esimerkiksi tutkimusmenetelmien muuttumisenä ja kehittymisenä tutkimuksen kuluessa (ks. Heikkinen 2001, 172) sopii yhteen sen ajatuksen kanssa, että väitöstyö on oppimisprosessi. Opetukseni käytännöt, kuten menetelmät, joilla niitä tutkin, kehittyvät rinnakkain. Norman Denzin ja Yvonna Lincoln esitelevät laadullisen tutkijan ideaalityypin, *bricoleurin* käsitteen, henkilön, joka käyttää luovalla tavalla eri metodeja ongelmansa ratkaisuun (Denzin & Lincoln 2000, 4). Taiteellista tutkimusta tekeväälle tämä on luonteenomaista. Hasemanin tavoin myös Leavy esittää taideperustaisen tutkimuksen (*arts-based research*) laajentavan olemassa olevia tutkimusparadigmoja.

In other words, former disciplinary boundaries are disrupted within the expanded qualitative paradigm – making way for integrated cross-disciplinary practices and emergent practices that are not ”housed” in any disciplinary context. This is another way in which these practices push the borders of existing research paradigms. (Leavy 2009, 257.)

Reflektiivinen ote on läsnä tutkimuksellisessa ja opetuksellisessa lähestymistavassani. Toimintatutkimuksen mallin mukainen itsereflektiivinen kehä ei toteudu tanssinopetuksessa puhtaasti, jolloin toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seurasivat erillisinä toisiaan (vrt. esim. Heikkinen 2001, 176–178). Lähinnä opetuksen käytännöissä toteutuu Donald Schönin idea reflektiosta toiminnan aikana (*refletion-in-action*). Tällöin toiminnassa vaikuttavat teki-jälle itselleen selvät laatuvaatimukset, säännöt ja lainalaisuudet, joita hän ei kuitenkaan itse välttämättä pysty tilanteessa tai sen jälkeenkään selkeästi artikuloimaan. (Schön 1983/1991, 49–50). Tämä tulee lähelle Francisco J. Varelan käsitettä *ethical know-how* (tästä tarkemmin luvussa 8.1). Opettajan reflektiivinen ote ja asennoituminen toimintaan opettaja-tutkijana kietovat entistä selkeämmin yhteen teorian ja käytännön.

Peter Jarvis esittää teoksessaan ”*The Practitioner-Researcher*” monia esimerkkejä siitä, miten teoria syntyy käytännön toiminnasta ja miten tämä teoria on ainutlaatuista kullekin toimijalle (Jarvis 1999). Hän kuitenkin huomauttaa, että yhteneväisyyksiä ja samankaltaisuutta on joka tapauksessa luonnollisesti saman alan toimijoiden kesken. Hän tuo esille myös sen, miten usein tutkimuksissa tuodaan esille eri toimijoita yhdistäviä, yhteisiä piirteitä:

This uniqueness does not make one practitioner’s theory entirely different from that of other practitioners in the same field; indeed, it cannot be... There are therefore both similarities and differences regarding practice, practice situations, and theories of practice in any given field; this we would expect. In the past, the tendency has been to emphasize the similarities rather than the differences, but that has not accurately reflected reality. Nevertheless, we can claim with confidence that practice and practical knowledge are individual, personal, subjective, and dynamic.

(Jarvis 1999, 132–133.)

Oman työn tutkiminen antaa mahdollisuuden kokeilla jo omaksuttuja teorioita ja toimintamalleja, mutta samalla syntyy uusia kysymyksiä ja tarkastelukohtia oman toiminnan kehittämiseksi. Ehkäpä myös eri toimijoiden välisten erojen esille tuominen voi vahvistaa alan elinvoimaisuutta ja synnyttää entistä monimuotoisempia lähestymistapoja alan sisällä ja myös avauksia kohti uusia toimintayhteyksiä. Tällöin tutkimus myös valottaa alansa kulttuurisen käytännön rakenteita ja parhaimmillaan haastaa niitä.

Opettajuuteeni ja opetukseni kehittämiseen yhdistän vahvasti henkilökohtaisen kasvun, näkemyksen ja vuorovaikutussuhteiden reflektoinnin. Opetuksen kehittyminen tapahtuu hitaasti. Ajattelen, että johdonmukaisesti työstetyt prosessit ja niiden tarkka reflektointi edesauttavat ja kasvattavat mahdollisuuksia reagoida herkästi opetuksen hetkellisiin ja ainutkertaisiin tilanteisiin. Tilannekohtaista luovaa älykkyyttä voi kutsua van Manenin tunnetuksi tekemällä käsitteellä pedagoginen tahdikkuus (*pedagogical tact*), josta tarkemmin luvussa 8.2.

Kuten taiteellisessa tutkimuksessa, myös toimintatutkimuksessa korostuu ensimmäisen persoonan näkökulma. Kun tutkija tekee tutkimustaan itsestään ja yhteisöstä, jossa toimii, dualistinen asenne tiedon subjektin ja objektin välillä häviää. Tieto on tässä tapauksessa olemassa ihmisen elämysmaailman, henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen, horisontin kautta. (Heikkinen 2001, 179.) Tällaisessa tutkimuksessa saavutetaan tietoa, joka on tulkintaa tietystä näkökulmasta

käsin. Tarkastelukulmien vaihtelu prosessin kuluessa ja monimuotoisen kokonaiskuvan hahmottamispyrkimys mielestäni yhdistävät ja perustelevat toimintatutkimuksen, fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen, opettajan reflektiivisen asenteen opettaja-tutkijana sekä heuristisen tutkimuksen elementtien mukana olon tässä taiteellisessa tutkimuksessani. Kokoavana sidoksena näille elementeille näen kirjoitusotteeni, jota olen työstänyt pitkälti autoetnografista kirjoitustapaa seurailleen. Käsittelen myöhemmin autoetnografiaan pohjaavan kirjoitusotteeni tavoitteita. Heikkinen kuitenkin huomauttaa:

Kyse ei kuitenkaan ole tutkijan itsetilityksestä, vaan hänen tulee ottaa kertomuksessaan huomioon muut mukana olijat. Tämän vuoksi tutkimusraportissa tulisi selvittää ne yhteydet, joiden kautta tutkija on suhteessa tutkimaansa tutkimuskohteeseen. Parhaimmillaan tutkijan kertomuksessa tulevat esille kaikkien asianosaisten äänet. (Heikkinen 2001, 179.)

Pedagoginen toiminta ja sen tutkiminen ovat aluetta, jossa toimijuus ja tutkijuus kietoutuvat, samoin teoria ja käytäntö. (Taide)pedagogiikka haastaa jatkuvaan omien käytänteiden ja tavoitteiden kirkastamiseen, tarkentamiseen ja kehittämiseen. Siinä etsitään alati uudestaan sitä, miten kommunikoida ja jakaa toisten kanssa oman taiteenalan problematiikkaa. Tästä syystä pedagogisessa toiminnassa on monia avaimia myös taiteellisen toiminnan ja taiteellisen tutkimuksen kehittämiseen.

Oleminen rajapinnoilla ja monimuotoisesti eri teorioiden risteämissä korostaa ajatusta siitä, että ei ole olemassa vain yhtä kiinnekohtaa tai tarkastelupistettä. Tämä voi tehdä taiteellisen tutkimuksen maastossa liikkuvalla tutkimusaiheen rajaamisen vaikeaksi. Joko tutkimuksen kehyksien asettaminen vie aikaa, tai sitten kehyksien pitää jollakin tavalla olla plastisesti liikkeessä tutkimuksen kuluessa. Samanaikaisesti tutkijalle tarjoutuu myös mahdollisuus itse liikkua näiden eri tarkastelupisteiden välillä ja rakentaa työtä kudelmanomaisesti. Näin koen itse toimineeni. Siirryttyäni tarkastelemaan prosessiani eri pisteistä olen pystynyt sitä täydentämään ajatteluni ja toimintani kehittymisen myötä. Kutsun lukijaa asettumaan osaksi tätä dialogien solukkoa.

1.2 TARTTUMAPINNAT

Tavoitteenani on ollut tuottaa tekstiä, joka on kehollista ja kokonaisvaltaista kuten opetushetki. Tästä syystä olen pitäytynyt käyttämästä ala- tai jälkiviitteitä. Pysin

tekstissäni tavoittamaan samaa tunnetta läsnäolosta ja teorian ja toiminnan yhteen kietoutuneisuudesta kuin opettaessani. Näin ollen tutkimusteksti sisältää paljon ristiinviittauksia eri lukujen välillä. Tällä valinnalla pyrin myös näyttämään tutkimuksellista liikettä, jossa olen ollut kehämäisesti syventäen opetuksessa esiinnoutusta teemaa, kunnes se on johdattanut minut seuraavaan vyyhtiin. Tietyt punaiset langat ja toistuvat pääteemat kulkevat läpi työn, toivottavasti kirkastuen prosessin edetessä. ”Työn avaimet ja rakenne” -osiossa tarkennan vielä tätä käsittelytapaa.

Lainausten, omien työpäiväkirjamerkintöjen, oppilaiden kommenttien ja kirjallisten lähteiden käsittelyssä olen toiminut seuraavasti:

Omat päiväkirjamerkintäni, muistikuvani tai keholliseen reflektointiin pohjautuvat kirjoitelmat olen kursivoinut ja sijoittanut leipätekstin kanssa samaan sivulinjaan.

Oppilaiden kommentit ovat esillä sisennettyinä ja lihavoituina.

”Lyhyet suorat lainaukset ovat tekstin sisässä lainausmerkeissä”, kun taas

neljä riviä tai
sitä pidemmät lainaukset
olen selkeyden saavuttamiseksi
ja luettavuuden helpottamiseksi
sijoittanut sisennetyksi.

En ole pienentänyt tekstejä missään kohdassa, vaan valitsemani esitystavan idean mukaisesti olen asettanut esille erilaisia ”puheenvuoroja”. Lainausten merkitys työn kokonaisuudessa ja niiden keskinäiset suhteet jäävät siten lukijan harkintaan. Olen usein valinnut lainauksen esittämisen suoraan sellaisenaan, esimerkiksi englanniksi, jotta jokainen tähän tutkimuspohdintaan mukaan tuomani ääni saisi kuulua mahdollisimman omaehtoisena.

Kielellisesti olen työstänyt sanoja, lauseita ja virkkeitä sekä niiden tarjoamia merkityssuhteita siten, että ne resonoivat minussa kehollisesti ja ”tuntuvat” oikeilta. Olen pitänyt videoita opetustunteja pyörimässä viereisellä tietokoneella, kun olen tuottanut tekstiä. Tämän olen kokenut antavan itselleni mahdollisuuksia tarkastaa tekstin ja tapahtumien vastaavuutta. Teksti on myös varsin usein syntynyt liikkumisen avulla; se on kulkenut mukanani lenkeillä ja niissä pienissä liikkeellisissä pausseissa, joita olen työhuoneeni lattialla pitänyt. Koen samoin kuin Kirsi Heimonen, joka kuvaa väitöstyönsä tutkimusprosessissa, miten sanojen hakeminen muodostui yhdeksi tärkeäksi tieksi oman ymmärryksen avaamiseen (Heimonen 2009, 30). Sen

sijaan en ajattele kuten Heimonen kirjoittamisen ja tanssimisen (tai omassa tutkimuksessani tanssinopettamisen) kuuluvan eri ”merkitystodellisuuksiin”, joista voi tihkua jotakin määrittelemätöntä toisiinsa (vrt. Heimonen 2009, 36). Miellän kirjoittamisen, tanssimisen ja tanssinopettamisen olevan saman todellisuuden eri ulottuvuuksia, joissa toimiminen ja viipyily avaavat uusia väyliä itsen ja maailman kokemisen syventämiselle. Kirjoittamisen ja opettamisen prosesseihin voi löytää lähestymispintoja eri reittejä, mutta niissä kuitenkin tavoitetaan samoja inhimillisiä kokemuksia ja elämyksiä. Näissä välimaastoissa voi kurottaa kohti toiseutta ja suunnata katseensa näkemään tarkemmin itseään ja kanssaihmiä.

Olen kirjoittanut autoetnografisella otteella. Tutkimukseni kirjallinen osa on omakohtaista ja kokemuksellista, ja se etsii keskustelukumppaneita opetukseen osallistuneista oppilaista, teoreettisesta lähdekirjallisuudesta sekä ajallisen etäisyyden tarjoamasta suhteesta itseäni opettajana, tutkijana ja opettaja-tutkijana. Innostumiseni autoetnografiseen otteeseen pohjautuu vahvasti Carolyn Ellisin kirjaan *”The Ethnographic I – A Methodological Novel about Autoethnography”*, jossa hän selittää tutkijan roolia kielipelin avulla:

What is the role of the ”I” in ethnography? you might ask. Is the ”I” only about the eye of the researcher, the researcher standing apart and looking? What about the ”I” of the researcher, the part that not only looks but is looked at, that not only acts but is acted back upon by those in her focus... Might the researcher also be a subject? Might the ”I” refer to the researcher who looks inward as well as outward? (Ellis 2004, xix.)

Tämä sisään- ja ulospäin katsominen sopii mielestäni hyvin siihen, mitä olen tekemässä pyrkiessäni kehittymään opettajana ja katsoessani omaa toimintaani sisä- ja ulkopuolelta, toiminnan aikana ja sen jälkeen. Olen vahvasti sidoksissa oppilaisiini ja tutustuessani heidän kokemuksiinsa opin myös itsestäni. Myös toiminnan, tunteiden, kehollisuuden ja reflektion huomiointi tuo autoetnografisen otteen lähelle sitä kirjoittamisen tapaa, jota ajattelen taiteellisessa tutkimuksessa tarvittavan, jotta tekijän kietoutuneisuus toimintaan voi saada omaäänisen, mutta kommunikoivan ilmiänsun. Autoetnografinen ote korostaa omakohtaisuutta, mutta arvostaa samalla suhteita ja vuorovaikutusta tutkijan ja hänen aiheensa välillä. Taiteellisessa tutkimuksessa korostuu henkilökohtainen kokemus, mutta mielestäni kytkettyneisyys sekä alan traditioon että olemassa olevaan taide- ja tutkimuskenttään on oleellista. Taiteellisena toimijana ja tutkijana näiden suhteiden näkyväksi tekeminen luo perustan tutkimuksen luotettavuudelle.

Autoetnografiaa metodina käsittelevä Heewon Chang osoittaa, miten tutkijaa ei voi erottaa ympäristöstään maailmasta. Kirjoittaessaan itsestään tutkija kertoo myös kulttuurista, jonka edustaja on. (Chang 2008.) Dialogisen periaatteen mukaisesti itseys on aina suhteellista ja riippuvainen muista. Changin mukaan "...self becomes mirrored in others, and others become an extension of self" (Chang 2008, 27).

Autoetnografisessa tutkimuksessa kirjoittajan rooli on moninainen; hän toimii henkilökohtaisen ja kulttuurisen risteämäkohdissa. Ellis kuvaa tätä monimuotoisuutta:

As an autoethnographer, I am both the author and focus of the story, the one who tells and the one who experiences, the observer, the creator and the created. I am the person at the intersection of the personal and the cultural, thinking and observing as an ethnographer and writing and describing as a storyteller. (Ellis 2009, 13.)

Itseni esille ja alttiiksi asettaminen ei ole tutkimukseni päämäärä, vaan ajattelen tässä tutkimuksessa persoonallisen merkityksen avaamisen luovan väylän ymmärryksen lisäämiselle baletin opetus- ja ajattelutapoihin. Ellis näyttää moninaisin esimerkein, miten tällainen tutkimustapa voi olla hyvinkin herkkää ja haavoittuvaista (Ellis 2004, 86–111). Omissa teksteissään hän on käsitellyt muun muassa lapsuuttaan, puolisonsa menetystä, veljensä kuolemaa lento-onnettomuudessa, suhdetaan vanhenevaan äitiinsä ja aborttiin päättynyttä raskauttaan (Ellis 2004; 2009). Kaikki ovat hyvin henkilökohtaisia kuvauksia syvistä ja merkittävistä tunteista ja kokemuksista. Kuitenkin ne laajenevat ja yhdistyvät monimuotoiseen ja muissa ihmisissä resonoivaan pohdintaan universaaleista teemoista. Ellis selvittää kirjoitus- ja tutkimustapansa tavoitteita sisällyttää tarinaan eletyn elämän yksityiskohtia ja kuitenkin pysyä avoimena näiden tulkinnessa:

... I attempt to integrate the complex, sometimes contradictory, components of my life and scholarship – ... – into a meaningful and coherent story: one that frames, yet continues to honor, the diversity of the concrete details in a life being lived; one that stays open to revision and re-visioning. (Ellis 2009, 18.)

Oman opettajuuteni kehittymisen tarkastelussa tuon esille myös muistojani ja kokemuksiani tanssin opiskelijana.

Autoetnografiassa korostuu kirjoittamisen merkitys löytämisen prosessina. Kirjoittaminen on muotoutunut minulle väitöstyön edetessä turvalliseksi paikaksi

ajatella. Huomaan ajattelevani siinä samalla tavalla keholliseen kokemukseeni ja tuntemuksiini tukeutuen kuin opettaessanikin. Lukuisten lähteiden läpikäymisen, keskittyneen lukemisen ja kirjoitusyritysten jälkeen yksittäinen ajatus tai lause voikin kirkastua esimerkiksi kehosta nousevan muiston avulla. Kirjoittamisen prosessissa olen käyttänyt paljon aikaa sanojen löytämiseen, niiden minulle oikeanlaiseen ryhmittelyyn lauseiksi ja merkityksiksi. Olen viipyillyt etsintäretkillä, kunnes sanat ovat tuntuneet omilta ja kehossa oikeilta, vastatakseen esimerkiksi kokemusta, jonka opetushetki on antanut. Myös Ellis mainitsee kirjoittamisen prosessin autoetnografiassa olevan tutkivaa toimintaa itsessään: ”The writing is the way you find out what you are thinking” (Ellis 2004, 180).

Kirjoitetun tekstin tulisi avata mahdollisuuksia dialogiin, yhteistyöhön ja suhteiden luomiseen (Ellis 2004, 195). Kirjoittamisen tulisi siis luoda tiloja myös lukijan tulkinnoille. Tämä haastaa tutkimuksen jättämään mahdollisuuksia uusien merkitysyhteyksien synnylle. Kuten tutkimuksen tekeminen, myös sen lukeminen voi siten olla kehollista, aistista, kokonaisvaltaista ja intiimiä. Tällaisen tutkimuksen ”tulos” on, uskon, lähempänä henkilökohtaista puheenvuoroa kuin valmiita loppupäätelmiä. Se kutsuu ennemmin pohtimaan sitä, mitä voisi olla, kuin pyrkii osoittamaan, miten asiat ovat.

Kim Etherington kirjoittaa itsen prosesseja avaavan tutkimuksen olevan luova ja henkilökohtaista muutosta tavoitteleva tutkimusmuoto. Hän kutsuu termillä ”*Reflexive Researcher*” tutkijaa, joka omia kokemuksia tarkastelemalla asettuu ”tulemisen prosessiin”. Tämä sisältää liikkeessä olon, toimijuuden kehittymisen ja jatkuvuuden elementit. (Etherington 2004, 15.)

I kind of feel,
 this research just made me want to talk to the world
 but I don't know quite what about
 and I don't know who wants to hear me

I just feel I've got the biggest best playground
 you can imagine in the universe
 and it's out there
 and I just want to go and experience it now. (Etherington 2004, 159.)

Tutkimus on osaltani kurottautumista tanssisalista kohti laajempia yhteyksiä ja erityisesti kohti (taide)pedagogista keskustelua. Haen tarttumapintoja myös pohdintaan taidepedagogiikan asemasta oppimiskulttuurissamme, nuoren ihmisen kasvuun tässä ajassa sekä kehollisuuden merkitykseen oppimisessa.

1.3 PONNISTUSALUSTAT

Anne Bogart kuvaa hetkeä, jolloin oivalsi ja hyväksyi oman taustansa ja menneisyytensä väistämättömäksi vaikuttimeksi omaan työskentelyynsä. Hän vapautui taistelusta olla joku muu, jostakin toisesta kulttuurista, jostakin toisesta perinteestä: ”Minä hyväksyin hartiat joilla seisoin ja aloin juhlia niitä.” (Bogart 2004, 24.) Miten minä paikannun tässä tutkimuksessa? Alussa tuon esille sysäyksiä, jotka veivät minua kohti oman opettajuuden kehittämistä tutkimustyön avulla. Vielä kauempaa tuleva vire löytynee opettajista, joihin olen tutustunut ollessani itse tanssioppilas. Esimerkiksi tanssin ammattiin tähtäävissä oppilaitoksissa harjoittelu oli usein sekä fyysisesti että henkisesti vaativaa. Jokin kummallinen yhteenkuuluvaisuuden ja osallisuuden tunne on pitänyt minua kuitenkin kiinni niiden tarjoamassa maailmassa.

Pitkän harjoituspäivän jälkeen opettajamme saattoi tulla hakemaan meitä oppilaitaan asuntolasta luokseen viettämään iltaa, keskustelemaan ja syömään lämpimiä juustovoileipiä. Muistan miten kävelimme joskus, jostakin syystä, opettajan perässä ja jono muodostelmassa, jolloin hän totesi olevansa kuin ankaamo, joka kävelyttää poikasiaan.

Minusta suhtautumisesta välittyi lämpö ja ehkäpä tietynlainen ylpeyskin. Jotakin tämänkaltaista tihkui läpi, vaikka se ei harjoitussalin arjessa näkyvästi läsnä ollutkaan. Olen jäänyt tanssin maailmaan nimenomaan siinä tapaamieni ihmisten vuoksi. Jokin itu kasvun ja kohtaamisen teemoihin on kehittynyt minulle jo tällöin. Seuraavassa esittelen lyhyesti omat ”tutkimukselliset” hartiani, sen taustan, josta ponnistan kohti omaa kehitystehtävääni.

Balettiin liittyviä väitöstöitä on Teatterikorkeakoulusta valmistunut vain yksi. Paula Salosaaren englanninkielinen teos ”*Multiple Embodiment in Classical Ballet*” tarkastelee balettitanssijan roolia muutosagenttina, aktiivisena toimijana baletin koreografisen muotokielen kehittäjänä. Pedagogisen näkökulman lisäksi Salosaari etsii malleja tulkita ja laajentaa baletin perinteistä liikekieltä sekä koreografioida uutta materiaalia vanhan tradition pohjalta. (Salosaari 2001.) Tanssijan agentuurin kehittyminen tulee lähelle omia tavoitteitani kokonaisvaltaisuuden ideasta, joka eheyttää tanssijaa ja mahdollistaa yksilön kasvun prosessin baletin tanssiteknisten ja ilmaisullisten taitojen kehittämisen rinnalla. Salosaaren mallista poiketen en työssäni ota kantaa baletin esteettisen muodon tarkoitukselliseen muokkaamiseen harjoitustunneilla tai esityksissä. Baletin estetiikalla ja pedagogiikalla on toki yhteys (tätä käsittelen tarkemmin luvuissa 2.1 ja 2.2). Oman opetuksellisen lähesty-

mistapani kehittämisesä keskityn pedagogisen kohtaamisen jäsentämiseen baletinopetuksen kontekstissa.

Eeva Anttilan (2003) väitöstyö ”*A Dream Journey to the Unknown – Searching for Dialogue in Dance Education*” pureutuu dialogisen tanssikasvatuksen mahdollisuuksiin. Anttila rakentaa työn teoreettisen perustan dialogisuusfilosofiaan Martin Buberin ja kriittiseen pedagogiikkaan Paulo Freiren teoksien pohjalta. Anttilan opetus ei sitoudu tiettyyn, nimettyyn tanssitekniikkaan, ja se tapahtuu koulukontekstissa. Anttilan työ on toiminut kantavana pohjana minulle, kun olen lähtenyt dialogisuuden hengessä rakentamaan ja kehittämään lähestymistapaani baletinopetuksessa kohti kokonaisvaltaista kohtaamisen tapaa.

Teatterikorkeakoulun väitöstöistä useat ovat olleet tutkimuksessani apuna ja kannustimena. Näistä erityisesti Helka-Maria Kinnusen (2008) ”autoetnografisen muunnelman” (ks. Kinnunen 2008, 55) otteella kirjoitettu ”*Tarinat teatterin taiteellisessa prosessissa*” on ollut innostavaa luettavaa. Kirjoitustyön suuntaa työstäessäni olen tarkastellut myös Kirsi Heimosen (2009) tapaa käsitellä tanssimisen ja kirjoittamisen suhdetta. Riitta Pasanen-Willberg (2000) on kirjoittanut vanhenevan tanssijan problematiikasta ja dialogisuudesta koreografian näkökulmasta. Teija Löytösen (2004) väitöstyö keskustelee tanssi-instituutioiden arjesta ja baletinopettajien kokemuksista omasta työstään sekä valaisee holistisuuden ideaa tanssikentän toimijoiden näkökulmasta. Kirsi Monnin (2004) väitöstyön kirjallinen osa on auttanut minua tarkentamaan huomioitani tanssitekniikan ja baletin esteettisen tradition suhteesta.

Haasteena tieto -tutkimushanke, joka toteutui Teatterikorkeakoulussa vuosina 2005–2007 ja jossa olin mukana tutkijakoulutettavana, on myös osaltaan vaikuttanut tähän työhön kirkastaen ajatteluani erityisesti sellaisilla aihealueilla kuin tanssipedagogin käytännön tieto ja sen tutkiminen, kehollinen tapa tietää sekä kehollisuuden merkitys oppimisessa ja koulukulttuurissamme.

Teatterikorkeakoulun ulkopuolella kehollisuudesta ja taidon merkityksestä on kirjoittanut Timo Klemola (1990; 1998; 2004). Hänen tekstinsä ovat pohjana monelle oivallukselle, joita olen balettisalissa opettaessani tai opetustunteja suunnitellessani kokenut. Kehollisen tiedon ja tanssimisen suhteesta muun muassa kineettisen empatian ja dialogin näkökulmista on kirjoittanut Maarit E. Ylönen (2004) väitöstyössään ”*Sanaton dialogi – tanssi ruumiillisena tietona*”. Samoin Jaana Parvianen (1995; 1997; 1998; 2002a; 2002b; 2006) monet tekstit ovat vieneet ajatteluani eteenpäin. Juha Varton (1992; 1996; 2005; 2008a; 2008b; 2008c) kirjoitukset erityisesti taidon oppimisen ja taiteellisen ajattelemisen kytköksistä ovat siivittäneet pohdintaani opettamisen, kirjoittamisen ja ajattelemisen suhteista.

Baletin tutkimus on keskittynyt vahvasti alan historian tutkimukseen. Baletinopetukseen liittyvässä kirjallisuudessa painopiste on niin kutsutuilla metodioppailla, joissa on jäsennetty balettituntin rakennetta ja annettu yksityiskohtaisia esimerkkejä balettituntin harjoitteista. Baletinopetuksen kasvatustilasta pohdintaa on vähän. Työni tavoittelee keskustelun ja pohdinnan avaamista tästä näkökulmasta käsin. Susan Leigh Fosterin (1998) ja Jennifer Homansin (2010) teokset sekä Susan Crownin ja Jennifer Jacksonin (1999), Jennifer Jacksonin (2005), Ann Nugentin (1996), Gereldine Morrisin (2003) ja Angela Pickardin (2012) artikkelit ovat taustoittaneet ja syventäneet näkemystäni baletin tradition liikkeistä ja ilmennyksestä.

1.4 TYÖN AVAIMET JA RAKENNE

Työn otsikko ”*Avoimena aukikiertoon*” viittaa kahteen oleelliseen käsitteeseen tutkimuksessani. Avoimuus kuvaa dialogisuusfilosofian peruslähtökohtaa ja tarkoittaa suuntautuneisuutta kohti yhteyttä. Buber kutsuu sanaparilla Minä–Sinä sellaista kommunikointia ja asennoitumisen tapaa, joka on samanaikaisesti sekä eräänlainen olemisemme alku että eettinen ideaali (Buber 1923/1999). Aukikierto viittaa baletin estetiikan mukaiseen fysiologiseen vaatimukseen, ensisijaisesti tanssijan lonkkanivelistä tapahtuvaan, auki kääntämisen liikkeeseen. Aukikierto on kokemukseni mukaan dynaamista ja aktiivista, joten ehdotan sitä liudentumana asennosta asenteeseen. Avoimena aukikiertoon on toive ja kehoitus, jossa on mukana dialogisuusfilosofian perusteiden mukainen asennoituminen sekä klassisen baletin traditio ja tekniikka ja näiden yhdistämisestä seuraavien mahdollisuuksien tutkiminen baletin opettamisen ja oppimisen kontekstissa.

Tutkimuksen tekeminen merkitsee minulle tunnustelua, tunnistamista, paljastamista ja paljastumista. Työ etenee omien kasvuvaiheideni kautta. Käytäntö ja teoria ovat liikkeessä toisiinsa kietoutuvana vyyhtinä. Vyyhdin pyörteistä muotoutuu tarkasteluun teemoja, joita käsittelen opetuksessa ja joihin etsin apua teoriasta. Kudon näistä tutkimuspohdintani verkkoa.

Tutkimukseni koostuu neljästä opetusprojektista, joista kolmesta olen kerännyt aineistoa. Aineistoon ja teoreettiseen kirjallisuuteen tukeutumalla olen kehittänyt lähestymistapaani aina edelleen kohti seuraavaa opetusprojektia. Esittelen opetusprojektit siten, että ensimmäisestä opetusjaksosta (vuoden 2004 Teatterikorkeakoulussa pitämäni kurssit) tuon esille lähinnä oman työpäiväkirjani pohjalta syntyneitä jäsennyksiä. Tämä oli tutkimukseni alku; tässä opetusprojektissa lähinnä kirkastui

tutkimuskysymykseni, ja se osoitti suuntaa, jota kohti edetä seuraavassa opetusjaksossa. Toisessa opetusjaksossa (vuoden 2006–2007 opetus Sibelius-lukiassa) vuorovaikutteisuus opettaja-oppilassuhteessa tihenee ja tästä syystä myös tapahtumien esittelyssä oppilaiden ääni ja kokemukset asettuvat selkeämmin dialogiin oman pohdintani kanssa. Kolmannessa opetusjaksossa (vuonna 2007 Teatterikorkeakoulussa) tämä yhteys syvenee entisestään ja pohdinta kiinnittyy entistä määrätietoisemmin kohti opettajuuden teemaa. Kutsun jatkossa näitä opetusjaksoja nimellä opetustapahtuma tarkoitukseni korostaa prosessissa olon tärkeyttä ja pyrkiä välttämään ajatusta valmiista, etukäteen määritellystä päätepiteestä.

Neljäs käytännön työ, *Balettipaja*, tuo esille senhetkisen ymmärrykseni opettajuudesta, baletinopetuksesta sekä toisen kohtaamisesta. Se on julkinen, avoin työpaja, joka esittelee lähestymistapaani elävässä vuorovaikutustilanteessa. Se on viimeinen käytännön osa tätä tutkimusta. Se on samanarvoinen mutta omanlaisensa esitys, joka ilmentää kirjallisen työn tavoin tutkimuksessani kutoutuneiden säikeiden yhteyksiä.

Pyrin työni aktiiviseen ja kokonaisvaltaiseen reflektointiin sekä tämän prosessin jakamiseen aistisella ja käsitteellisellä tasolla. Pyrin selventämään, perustelemaan ja syventämään tutkimusprosessissani työstämiäni asioita niin käytännössä *Balettipajassa* kuin tässä väitöstyöni kirjallisessa osassa.

2 Jotakin uutta, jotakin vanhaa, jotakin vaaleanpunaista, jotakin lainattua

2.1 BALETTI TAIDEMUOTONA – KURKISTUS HISTORIAAN

”Jos haluamme ryhtyä tutkimaan tanssitaiteen syntyjä syviä, tulee meidän palata niihin aikoihin, jolloin jumalat vielä elivät ja vaikuttivat”, toteaa Raoul af Hällström (1945, 5). En aio kuitenkaan palata näin kauas, vaan nostan länsimaisen taidetanssin ja sen ehkä voimakkaimman ilmentymän, baletin, historiasta esiin muutaman tutkimustehtäväni kannalta oleellisen seikan. Tunnettuutensa ja levinneisyytensä vuoksi voidaan mielestäni sanoa, että baletti on määrittänyt ja hallinnut länsimaista taidetanssia. Se on pitkälle luonut tanssihistoriallisen perintömme ja on edelleen vahvasti vaikuttamassa yleisiin käsityksiimme tanssista taidemuotona. Kirsi Monni kysyy, löytyykö tanssikäsitystä, joka ei polveudu suoraan baletista – onko kaikki länsimainen taidetanssi sidottu aina vertautumaan sen malliin? Monni purkaa auki estetiikan tradition antamaa tanssin käsittämistapaa; sitä, miten se on määritelty taidetanssia ja luonut sitä koskevaa kieltä ja käsitteistöä. Hän esittelee balettia esimerkkinä estetiikan tradition todentumisesta tanssissa. (Monni 2004, 143.) Tämän pohjalta voi selkeästi todeta, että baletin ja balettitanssijan perinteinen tehtävä on luoda tietynlainen, säädely esteettinen elämys. Mielestäni tämä tulee nähdä balettikoulutuksen taustalla yhä edelleen voimakkaasti vaikuttavana tekijänä.

Tässä tutkimuksessa käytän termiä *baletti* termin *klassinen baletti* sijaan. Terminä ”klassinen” on historiallisesti uusi ja sen käyttötarkoitus vaihtelee. Baletin luoduista kaanoneista kirjoittava Beth Genné selventää sitä, miten baletin historiassa nyt merkkiteoksiksi mieltämämme esimerkit ovat valikoituneet ja jääneet elämään useinkin hyvin sattumanvaraisesti, yksittäisten ihmisten ja tapahtumien aikaansaannoksina:

In any case, it is perhaps time for dance historians to urge the public to rethink the image of ‘ballet’ shaped by the few works we – and past critics – have been able to see and select out as paradigms. These ballets represent, in subject and style, only a very small portion of dance works produced in the nineteenth century – let alone the ‘entire’ history of ballet. (Genné 2000, 151.)

Taustalla voidaan nähdä olleen muun muassa tarve luoda baletille näkyvä historia ja siten kohottaa sen asemaa taidemuotona. Esimerkiksi irlantilaisyyntyinen balet-

titanssija ja koreografi Ninette de Valois alkoi kutsua termillä ”classics” sellaisia teoksia, jotka muodostivat hänen johtamansa tanssiseurueen (*Vic-Wells*, myöhemmin *Sadler’s Wells*, myöhemmin *Royal Ballet*) repertoarin ja tekniikan perustan. Samoin toimi toinen brittiläisen baletin voimahahmo, tanssija ja koreografi Marie Rambert, joka alkoi kutsua mainoksissa ja painetuissa ohjelmalehtisissä tiettyjä esityksiä tanssiseurueensa ohjelmistossa 1930-luvulla klassikoiksi. Näin sadoista ”vanhoista”, 1800-luvun teoksista, klassisiksi valikoituivat ja muotoutuivat esimerkiksi *Giselle*, *Pähkinänsärkijä*, *Joutsenlampi*, *Prinsessa Ruusunen* ja *Coppélia*. Nykyään näistä teoksista kirjoitetaan baletin tradition kulmakivinä. (Genné 2000, 133–134.) Kuitenkaan esimerkiksi de Valois ei pyrkinyt pysäyttämään baletin kehitystä tai jädymään sitä pysymään alati samanlaisena, vaan näki sen liikkeessä olevana taide-
muotona. Genné huomioi tämän: ”She painted the picture of a continuingly evolving art form which built on the past to construct the present.” (Genné 2000, 143.)

Miellän termin *klassinen baletti* käsitteenä *balettia* kapeammaksi. Baletin historiasta kirjoittava Susan Au tarkentaa klassinen baletti -termin rajallista käyttöyhteyttä: ”The term ’classical ballet’, which is most often associated with ballets such as *The Sleeping Beauty* and *Swan Lake*, indicates a concept of choreography that stresses formal values such as clarity, harmony, symmetry and order.” (Au 1988/2002, 62.)

Käyttäessäni termiä baletinopetus tarkoitan pedagogista toimintaa, joka kunnioittaa baletin tradition erilaisia ilmenemis- ja tulkintamuotoja, mutta tarkastelee näitä ennakkoluulottomasti ja avoimesti. Tällaisella opetuksellisella lähestymistavalla on siten repertoaariesteiden esittämisen opiskelua laajempia tavoitteita.

Baletin historia alkaa renessanssin ajasta. Sen juuret voidaan sijoittaa 1400-luvun Italian ruhtinashoveissa järjestettyihin näytäntöihin, joista se pian kulkeutui myös Ranskaan. (Ks. esim. Au 1988/2002, 12; Lee 2002, 37–39; Makkonen 1996, 20–21.) Hovibaletin kehittäminen oli ainakin osittain määrätietoista toimintaa antiikin musiikin, runouden ja tanssin elvyttämiseksi ja yhdistämiseksi. ”*Ballet Comique de la Reine*” oli ensimmäisiä hovibaletteja, ja se esitettiin Ranskan hovissa Katarina de Medicin tilauksesta vuonna 1581. Tanssimestari Balthasar de Beaujoyeux selvittää teoksen ”uutuutta” baletin libretton esipuheessa:

Mitä tulee balettiin, se on uusi keksintö tai se on ainakin niin kaukaisen muinaisen asian uudelleen elvyttäminen että sitä voidaan kutsua uudeksi. Tosiasiassa se ei ole muuta kuin, että geometrisesti järjestäytyneet ihmiset tanssivat yhdessä eri instrumenttien vaihtelevien harmonioiden säestäessä heitä. (Cohen 1994, 19. Suom. Makkonen 1996, 27.)

Baletin olemus sellaisena kuin nykyihminen sen mieltää pohjautuu myöhäisempiin, 1800-luvulla tapahtuneisiin muutoksiin baletin koreografioissa ja esitystekniikassa. Baletin estetiikka ja tekniikka ovat kuitenkin olleet koko olemassaolonsa ajan muutoksessa. Baletin nykytilanteen hahmottamiseksi tanssitutkija Jennifer Homans kehottaa tutustumaan balettia laajempien merkityssuhteiden verkostoon:

What happened to the European aristocracy since Renaissance also happened, in complicated ways to ballet. The steps were never just the steps; they were a set of beliefs, echoing as they did the self-image of a noble caste. These larger connections, it seemed to me, were the key to an understanding of the art: how ballet began and what it became is best appreciated in light of the political and intellectual upheavals of the past three hundred years. Ballet was shaped by the Renaissance and French Classicism, by revolutions and Romanticism, by Expressionism and Bolsevism, modernism and the Cold War. (Homans 2010, xxiv.)

Askeleet eivät ole vain askelia, baletissakaan, vaan kertovat laajemmin jotakin aikansa arvoista ja ihanteista. Balettikoreografiat ja tanssitekniikka ovat muotoutuneet ajan saatossa muun muassa hovien sosiaalisten normien, seurataanssien, teatteriarkkitehtuurin ja muuttuvien poliittisten tilanteiden ja voimasuhteiden vaikutuksesta. Nostan esille seuraavassa joitakin sellaisia muutoksia, erityisesti suhtautumisessa kehoon, jotka suuntasivat baletin kehitystä.

Rene Descartesin (1596–1650) vaikutus tietokäsitykseemme ja edelleen ajatuksiimme oppimisesta näkyy myös suhteessamme taiteisiin ja on siten huomionarvoista myös baletin kontekstissa. Descartesin ajattelun vaikutuksen voidaan nähdä heijastuvan vahvasti baletin kehittymiseen esteettis-teknisenä järjestelmänä. ”Uudella ajalla” ajattelu ja taide vapautuivat jumalallisesta ohjauksesta, ja maallista alkuperää oleva taide tuli mahdolliseksi. (Ks. esim. Monni 2004, 147.) Baletissa tavoitellaan kohti taivaita, ideaalista, joka on korkeampaa kuin maallinen. Baletin ideaalin maailman tavoittelu ja kinesteettinen illuusio todellistuvat tanssitekniikan avulla (Monni 2004, 154). Descartesista kulminoituneella ajalla totuuden avautuminen alkoi tämän ajattelumallin mukaisesti perustua subjektin tekemään esitykseen. Ajateltiin myös, että todellisuus voi avautua vain varman ja pysyvän tiedon valossa. Monni näkee, että tästä syntyi tarve tehdä säännönmukaisiksi esteettisen objektin valmistamista koskevat tiedot ja taidot ja luoda ”esteettinen systeemi”, joka takaa projektion eheyden: ”Tämä ’subjektiuden metafysiikka’, jossa todellisuus avautuu subjektin varmentamana esityksenä, tuotti nähdäkseni myös taiteeseen esityksen

varmentavan 'järjestelmän' tarpeen." (Monni 2004, 147.) Näin ajateltiin voitavan taata taiteellisen esityksen arvo. Monnin mielestä klassisen baletin esteettinen systeemi ilmentää tätä ajatusmallia. Baletin esteettisellä systeemillä Monni tarkoittaa "esteettis-teknistä kokonaisuutta, jossa asetetaan baletin opiskelu, tanssija, teos ja taide" (Monni 2004, 147).

Merkittävää baletin kehitykselle oli niin sanotun *kartesiolaisen perspektivismin* toteutuminen taiteissa. Reijo Kupiainen johdattelee käsitteeseen:

Kartesiolainen perspektivismi viittaa silmään metaforisesti järjen "yksisilmäisenä" katseena. Sille on ominaista subjektin ja objektin erottaminen toisistaan, subjektin näkeminen yksinäisenä tarkkailevana silmänä todellisuuden yläpuolella sekä objektin näkeminen yhdenmukaisena, ulottuvaisena ja liikkumattomana entiteettinä. Kartesiolainen perspektivismi liittyy niin renessanssin kuvataiteen lineaariperspektiiviin kuin kartesiolaiseen käsitykseen subjektiivisesta rationaalisuudesta. (Kupiainen 1997, 37–38.)

Kartesiolaisessa perusasennoitumisessa kaikkea olevaa epäilevä ja objektiivista tietoa etsivä mekaaninen, kehoton silmä tarkkailee maailmaa ulkopuolelta. Näin maailma rakentuu kehottomista kartesiolaisista subjekteista, ei aistillisista lihallisista kehoista eikä ihmisen kehollisuuteen liittyvien sisäisten tarpeiden mukaan. Tanssin kannalta oleellista oli sekä maailman avautuminen kuvana että maailman avautuminen "kehottoman subjektin katseessa" (ks. Monni 2004, 147; myös Parviainen 1998, 24–25). Tämä ajattelumalli on baletin koulutuksessa objektivoinut kehon ja vaikuttanut esimerkiksi siihen, että keho on mielletty välineelliseksi ja hallintaan otettavaksi. Vaarallisena seurauksena voi olla, että kokemukselle ja osallisuudelle ei jää tilaa, ja se, miltä jokin näyttää, nousee keskiöön.

Koreografi Jean Georges Noverre (1727–1810) oli aikansa baletin uudistaja. Hän esitti keskeiset vaatimuksensa baletin uudistamiseksi kirjassa "*Lettres sur de la Danse et les Ballets*" vuonna 1760 ja toi esille toimintabaletin käsitteen, jossa korostettiin balettia draamallisena taidemuotona. Baletin on Noverren mukaan vältettävä abstraktioita ja symboleita ja niiden sijaan jäljiteltävä luontoa. Hän vastusti (jo) tuolloin suosittua akrobaattista temppuילua ja vaati sen sijaan näyttämölle harmoniaa ja yksinkertaisuutta sekä tunteiden kuvaamista. Hän sovelsi Aristoteleen Runousopin tragedialle asettamia kriteerejä siitä, että juoni ja tarina tulisi esittää ymmärrettävästi. Tämä tapahtui Noverren mukaan tanssissa pantomiimin avulla. (Makkonen 1996, 36–39.) Noverre kirjoittaa:

Terpsikhoren lapset, hylätäkää cabriole- ja entrechat-hyyt sekä liian monimutkaiset askeleet. Luopukaa teennäisistä eleistä opiskellaksenne tunteita, luonnollista suloutta ja ilmaisua. Tutkikaa miten saatte eleenne yleviksi, älkää koskaan unohtako että se on tanssinne sydänverta. Käyttäkää harkintaa ja vaistoa pas de deux -tansseissanne. Antakaa tahdonvoiman ohjata niiden etenemistä ja hyvän maun hallita kaikkia tilanteita. Heittäkää pois nuo elottomat naamiot, jotka ovat tehottomia luonnon kopioita. Ne peittävät teidän piirteenne ja ne jäykistävät, niin sanoakseni, teidän tunteenne ja siten riistävät teiltä ilmaisunne tärkeimmät välineet. Ottakaa pois nuo suunnattomat peruukit ja jättiläismäiset päähineet, jotka tuhoavat pään oikean suhteen ruumiiseen. Luopukaa noista jäykistä ja kömpelöistä vannehameista. Ne estävät suorituksen kauneuden, vääristävät asentojenne eleganssin ja pilaavat ylävartalon eri asennoissa esiin tulevien ääriviivojen kauneuden. Luopukaa orjallisesta rutiinista, joka pitää taiteenne lapsenkengissä. Tutkikaa kaikkea kykyjenne kehittämiseen kuuluvaa. Olkaa omaperäisiä ja muodostakaa itsellenne tutkimuksinne pohjautuva tyyli. Jos teidän täytyy kopioida niin jäljitelkää luontoa. Se on ylevä malli, eikä koskaan johda harhaan niitä, jotka sitä seuraavat. (Noverre 1803/2004, 29–30. Suom. Makkonen 1996, 39.)

Balettitekniikan kehittyminen 1700-luvulla mahdollisti balettikoreografioiden sommittelun Aristoteleen imitaatioteorian kriteereiden mukaan (Sarje 1992, 14). Tarinankerronnan ja siinä vaadittavien henkilöhahmojen ja toisaalta taas tanssijoiden lisääntyneen fyysisen osaamisensa näyttämisen halun välillä oli ristiriitaa. Foster kirjoittaa: "Yet the technical skills of dancers demanded visibility at other moments as well, and this pressure to display dancerly prowess threatened at every moment to compromise the congenial development of the narrative" (Foster 1998, 122).

Toimintabaletin kehittyminen osuu ajallisesti yhteen monen muunlaisen yhteiskunnallisen muutoksen kanssa 1700-luvun Ranskassa. Muuttuneet käsitykset kehosta ja sukupuolesta liittyvät muun muassa monarkian arvovallan vähenemiseen, keskiluokan vahvistumiseen samoin kuin uusien tieteellisten ja teknisten saavutusten luomiin mahdollisuuksiin.

Vasta romantiikan ajalla 1830-luvulla alettiin baletissa luopua imitaatio-opin soveltamisesta. Näin ilmaisevat eleet väistyivät, ja tanssi ei ollut enää alisteinen

niille, vaan kehittyi itse tunteiden ja symbolien tulkintakeinoksi. Aino Sarjen mukaan ranskalainen runoilija Stéphane Mallarmé oli romanttisen balettisuuntauksen tulkki. (Sarje 1992, 13–15.) Mallarmé esitti, että baletti on puhdas symbolinen muoto. Se on metafora, joka ilmaisee sielun korkeimpia ulottuvuuksia. Näin ollen ballerina ei ole ”tyttö, joka tanssii”, vaan symboli. Hänen kehonsa ei ole naisen keho, vaan idean välitön instrumentti. (Mallarmé 1886–97/1983, 112–114.) Tämän kaltaisesta ”omistajuussuhteesta” kehoon voidaan johtaa myös ajatus, jonka mukaan ballerinan keho ei myöskään ole hänen omansa. Mallarmé kirjoittaa: ”... the ballerina expresses herself with steps... beyond this she has no eloquence, not even that of gesture” (Mallarmé 1886–7/1983, 114. Eng. Crook 1956).

Mallarmén pyrkimyksenä oli vapauttaa baletti pantomiimille alisteisesta asemasta, mutta tekemällä sen hän asetti tanssijan symbolin asemaan:

Oh, stranger to me and yet a Friend, as you sit hidden some evening in the theatre: if, at that sorceress’ feet (she! all unaware of sorcery), you will but humble place the Flower of your poetic instinct (like those roses which are thrown off and up into visible higher worlds by a flick of her pale and dizzying satin slippers), drawing from this alone the true light and revelation of your numberless secret imaginings, the (in an exchange which seems to be the secret and revelation of her smile), through her always ultimate veil, she will give you back your concepts in all their nakedness, and silently inscribe your vision as would a Symbol – which she is. (Mallarmé 1886–7/1983, 115. Eng. Crook 1956.)

Hänen mukaansa ballerina voi paljastaa tiedostamattaan symboloimaansa asiaa ymmärtämättä itse, mitä se on (Levinson 1927/1982, 53). Tässä katsantotavassa tanssija ei siis suinkaan ole itse aktiivinen toimija, agentti. Tanssija jää pelkän represanttiin, edustajan rooliin, ja vasta katsoja voi omalla subjektiivisellä katseellaan tavoittaa taideobjektista avautuvan mielen. (Ks. Monni 2004, 149.)

Samanaikaisesti kuin lääketieteellinen ja anatominen tutkimus sukupuolten välisistä eroista tuli tunnetummaksi siirtyivät nämä silloin uudet ajatukset myös baletin tyyli- ja liikesanastovalikoimaan. Mies- ja naistanssijoiden roolit ja liikekieli alkoivat erota yhä voimakkaammin toisistaan. (Ks. Foster 1998, 202.) Uudenlaiset naishahmot balettinäyttämöllä vastasivat osaltaan myös jännitteeseen, joka oli syntynyt tarinankerronnan ja virtuoosimaisen tanssiteknisen näyttämisen välillä (Foster 1998, 199). 1820-luvun loppupuolella kaksi vastakkaista, toisiaan täydentävää naishahmoa valtasivat näyttämön, hento yliluonnollinen sekä vahva ulkopuo-

linen. Nämä sylfidit, nymfit, hurjat viettelijättäret, henget ja keijut tulivat jostakin meidän tunnetun maailmamme ulkopuolelta: epätodellisesta, sivistyksen tavoittamattomasta. Hahmot olivat mykkiä ja heidän tanssinsa samanaikaisesti katoavaista ja eroottista. Koska heihin eivät päässeet samat lainalaisuudet ja muodollisuudet kuin varsinaiseen naissukupuoleen, he pysyivät sosiaalisten suhteiden ja perhesuhteiden ulkopuolella, mikä mahdollisti avoimen tunteiden ja seksuaalisten halujen esilletuomisen: "As fragile as they were unruly, these characters represented the evanescence of desire itself" (Foster 1998, 200). 1830-luvulla ballerinoja esittivät litografiat tulivat suosituiksi ja olivat eräänlaisia aikansa "pin-up"-kuvia. Judith Chazin-Bennahum kirjoittaa kuvien suosiosta: "For the first time, the hungry public could savor in the privacy of their own homes the sight of beautiful legs and perfectly formed young bodies in semi-transparent dresses." (Chazin-Bennahum 1997, 129.)

Vaikka osa baletin historiasta värittää kuvaa ballerinan prototyypistä heiveröisenä, maasta irti lipuvana avuttomana olentona (ks. esim. Homans 2010, 135), loivat monet naistanssijat, esimerkiksi Marie Taglioni ja Fanny Elssler, baletille uudenlaisia ilmenemistä asettamalla tanssiteknisen tason aivan eri luokkaan kuin aiemmin; kovakäritekniikka vaati uudenlaisia harjoitteita riittävän voiman ja hallinnan kehittämiseksi. Samalla baletti kehittyi myös liikesanastoltaan; siihen tuli esimerkiksi lisää pieniä sidosaskeleita, käännöksiä ja asentoja. (Ks. Foster 1998, 203–204.)

Kun pohdin tutkimuksessani balettipedagogiikan kehittämistä ja balettioppilaan aktiivista roolia toimijana, tarkoitan sekä nais- että miespuolisia tanssijoita ja tanssioppilaita. En tässä tutkimuksessa käsittele sukupuolittuneesti nais- ja miestanssijoiden rooleja tai erittele niiden muokkautumista baletin historian aikana. Vaikka esimerkiksi 1830- ja 1840-luvuilla naistanssijoiden ja miestanssijoiden roolit näyttämöllä olivat hyvin erilaisia – naiset esiintyivät mystisinä taruolentoina, miehet sankareina, joilla usein oli aristokraattinen tausta ja jotka olivat auktoriteetin asemassa olevia subjekteja (vrt. Foster 1998, 206) –, molempien kohdalla uudet tekniset vaatimukset asettivat harjoitettavan kehon samankaltaiseen asemaan. Balettiesityksissä heijastui sukupuolittunut jako, joka vallitsi sen aikaisessa yhteiskunnassa laajemminkin. Se näkyi roolihahmojen ominaisuuksina ja *pas de deux* -tanssien rakenteessa. Kuitenkin perussuhtautuminen kehoon oli sama nais- ja miestanssijoiden kohdalla ja aikakaudelle ominainen. Tanssimisen tuli vaikuttaa kevyeltä, oikein suoritetulta, älykkäältä ja houkuttelevan elävältä. Mikään ei saanut paljastaa kehon rasitusta tai ponnistusta. (Foster 1998, 208.) Keho nähtiin ennen kaikkea esteenä hienolle suoritukselle. Tämä este tuli ylittää, tai siitä tuli vapautua. Foster esittelee tarkemmin aikakaudelle tyypillistä suhdetta kehoon:

The new domain of physical education and the increasing scrutiny of scientific investigation construed body as an inert mass, one vulnerable to disease and requiring exercise for the maintenance of health. Body continued to stand in for the soul, to express its inclinations and mirror its desires, but it now also stood in its way. Rather than respond with docile correctness to all efforts to cultivate its health and manners, the body now required training from an early age in order to avoid the horror of deformities. The body's intransigence reflected so imperfectly the spiritual interior of the person that it often seemed like a prison. (Foster 1998, 208.)

Kehon harjoittamisella ja tanssin opettelulla ei enää tähdätty siihen, että omakseen tietynlaisen käytöksen ja aseman esittäminen, vaan harjoittelun motiivina oli pääasiallisesti kehon haltuunotto.

2.2 KATSAUS BALETIN OPETUKSEN TRADITIOIHIN

Vuonna 1661 Ludvig XIV perusti Kuninkaallisen Tanssiakatemia (*Académie Royale de Danse*). Sen tehtävänä oli parantaa tanssinopetuksen tasoa luomalla sille ”tieteelliset perusteet” sekä koota ja vakiinnuttaa tuolloin tunnetut seurataanssit. Se myös myönsi akatemian tutkinnon läpäisseille opettajille tanssinopettajadiploomeja. Tanssin opettamisen lisäksi kokelaan oli osoitettava pätevyytensä myös viulunsoitossa sekä musiikin sovittamisessa ja säveltämisessä. (Makkonen 1996, 32.) Jennifer Homans on kääntänyt englanniksi Ludvig XIV:n kuvauksen siitä, mitä hän kuninkaana tavoittelee tätä uutta instituutiota perustaessaan: ”The art of dancing ... is most advantageous and useful to our nobility and to the other people who have the honor of approaching us, not only in time of war, in our armies, but also in time of peace in our ballets.” (Ks. Homans 2010, 15.)

Vuonna 1672 syntyi, niin ikään Ludvig XIV:n aloitteesta, Kuninkaallinen musiikki- ja tanssiakatemia, *Académie Royale de Musique et de Danse*. Tämä merkitsi Pariisiin oopperan alkua. Akatemian balettimestarina toimi Pierre Beauchamp, joka oli ollut Aurinkokuninkaan hovin merkittävin tanssimestari. Hän vakiinnutti käyttöön baletin viisi perusasentoa. (Ks. esim. Makkonen 1996, 30–32.) Näiden perusasentojen myötä aukikierron periaate tuli baletissa tekniikkaa ohjaavaksi perustaksi. Jalkojen aukikierto mahdollisti liikelajajuuden kasvun ja teknisesti vaativampien ja monimutkaisempien liikkeiden suorittamisen, muun muassa *batterie*-hypyt.

Esimerkiksi yksi venäläisen balettimaailman balettomaaneista, Andrei Levinson, toteaa: ”Viides asento, jossa jalat ovat täysin ristissä, varpaat kantapäitä vasten, on tämän aukikierron periaatteen, toisin sanoen klassisen tanssin hengen, todellinen ruumiillistuma.” (Levinson 1927/1983, 53. Suom. Suhonen, Rossi.)

Vuonna 1713 Ludvig XIV vakinaisti oopperan yhteydessä toimivan tanssiryhmän sekä virallisti sen yhteydessä toimivan balettikoulun, joka koulutti ammattitanssijoita (Makkonen 1996, 32). Tuolloin eleganttius ja harmonia tulivat hyvän tanssitaidon kriteereiksi ja sekä mies- että naistanssijoiden tuli saada tanssinsa näyttämään vaivattomalta ja helpolta kätkemällä liikesuorituksien vaatima ponnistelu (Au 1988/2002, 26). Lihallisuuden peittämisestä tuli baletin estetiikkaa säätelevä vaade; luodakseen illuusion liikkeellisestä jatkuvuudesta ja eheydestä balettitanssija peittää liikkeen raskauden, sen vaatiman lihastyön, hengästymisen ja kivun. Näin katsojalle tarjotaan tietynlainen visuaaliskinesteettinen illuusio (ks. Monni 2004, 153–154). Tämä on yhä edelleen baletin keskeisimpiä ominaislaatuja.

1700-luvulla tanssitekninen taso kehittyi edelleen; hyppyjen määrä kasvoi, liikeradat monipuolistuivat ja jalkatyöskentelystä tuli yhä tarkempaa. Tähtitanssijat ja heidän tekninen virtuositeettinsa herättivät keskustelua tanssitekniikan ja ilmaisuuden suhteesta.

Tanssijoiden ja koreografioiden kansainvälisyys ja vilkas liikkuminen kuljettivat tanssia teatteri- ja oopperataloihin ympäri Eurooppaa. (Makkonen 1996, 34–35.)

Baletti alkoi levitä Keski- ja Etelä-Euroopasta myös pohjoiseen ja itään. Varhaisia balettikoulutusta antavia tahoja olivat muun muassa Mariinski-teatterin balettikoulu Pietarissa; sen juuret ulottuvat vuoteen 1738. Moskovan Bolšoi-baletti perustettiin hieman myöhemmin, vuonna 1776. Ruotsin Kuninkaalliseen oopperaan perustettiin balettiryhmä vuonna 1773, ja Tanskan kuninkaallinen baletti alkoi esiintyä vuonna 1722. Baletin tekniikka ja peruseräpäät levisivät ja kansallinen temperamentti toi siihen oman lisänsä. (Makkonen 1996, 35.)

Baletissa erotetaan tyyllisiä eroja eri koulukuntien välillä. Venäläinen baletti henkilöityy pitkälle Agrippina Vaganovan (1879–1951) kehittämän metodin ympärille, vaikkakin Vaganova kehitti opetusta pitkällisen venäläisen balettitradition pohjalta ja kehitystyö on myös jatkunut hänen jälkeensä. Italiainen Enrico Cecchetti (1850–1928) kehitti omaa opetusmetodiaan, samoin kuin tanskalainen August Bournonville (1805–1879), joka loi Tanskan kuninkaalliselle baletille ominaisen tyyliunnon. Tämän lisäksi esimerkiksi Georg Balanchinen vaikutus (1904–1983) amerikkalaisen baletin uranuurtajana on mittava, samoin kuin Ninette de Valois'n (1898–2001) merkitys brittiläisen baletin kehityksessä. Ranskassa balettikoulutus on säilynyt vahvana ja omaleimaisena. Tyyllisten ja kansallisten erojen merki-

tyksestä ja roolista koulutuksessa käydään keskustelua, ja eri toimijat tuovat esille näkemyksiä siitä, pitäisikö balettioppilaille opettaa jotakin ”tiettyä tyyliä” vai tyylillisesti ”sitoutumatonta” baletin liikekieltä (esim. Homans 2010, 544; Kisselgoff 1976, 361–363; Skoog 2003; keskustelu kansainvälisessä balettipedagogiikan seminaarissa Helsingissä 23.10.2009).

Suomalaisen baletin kehitys alkoi huomattavasti myöhemmin, 1900-luvulla. Tätä ennen, mutta myös useasti tämän jälkeenkin, suomalaiset tanssijat kouluttautuivat lähinnä ulkomailla ja erityisesti Pietarissa, Mariiinkin koulussa. Balettikoulutuksemme juuret ovat siten vahvasti venäläisessä baletissa ja Vaganovan kehittämässä opetussuunnassa. Baletin nopeaan kehitykseen ja aseman vakiintumiseen Suomessa vaikutti Kotimaisen Oopperan perustaminen vuonna 1911 (vuodesta 1956 Suomen Kansallisooppera). Nykyään Suomen Kansallisoopperan balettioppilaitos tarjoaa tanssijan ammattiin tähtäävää toisen asteen koulutusta. Sen lisäksi lukuisat tanssiopistot ja -koulut eri puolilla Suomea antavat taiteen perusopetuksen mukaista baletinopetusta hyvinkin pitkälle edistyneisiin opintoihin asti.

2.3 BALETINOPETUKSEN HAASTEET TÄSSÄ AJASSA

Mitä baletti itsessään tekee vahvistaakseen negatiivista stereotyyppiä lajista elitistisenä, itseriittoisena, heikkona, kalliina, yllähoitettuna, vaaleanpunaisena ja kypsymättömänä? Tätä kysyvät muun muassa Susan Crow ja Jennifer Jackson (1999, 37). Balettikulttuuri mielletään usein ”vanhanaikaiseksi”, irralliseksi sitä ympäröivästä yhteiskunnasta, ja sillä nähdään lähinnä olevan arvoa ”akrobaattisena suoritusviihteenä” (ks. Monni 2003, 150; Sparshott 1981, 102). Balettitunteja ja perinteistä tapaa opettaa balettia on usein kritisoitu manipulatiivisesta ja yksipuolisesta tavasta nähdä oppilas (mm. Crow & Jackson 1999, 38–39; Nugent 1996, 33; Morris 2003, 19; Pickard 2012, 35; Salosaari 2001, 17–18; Smith 1998, 142). Monni tulkitsee, että baletin perinteinen pyrkimys luoda esteettisen systeemin eheys ja siten ”symbolisen esityksen aukottomuus” saa aikaan sen, että tanssija saa tietynlaisen edustuksellisen aseman. Hän on balettiteoksessa ”materiaalia”. Mikäli hän on todella lahjakas, hän toteuttaa tähden asemaa, mikä tarkoittaa, ettei hänellä siinäkään tapauksessa ole ikään kuin omaa olemusta. (Monni 2004, 153.) Yleisemminkin tanssinopetuksessa voidaan keskittyä niin intensiivisesti saavuttamaan tietty kehollinen taitotaso, että kehoa kohdellaan objektina ja oppilaan elämäntilanteeseen kiinnitetään vain vähän, jos ollenkaan, huomiota (mm. Marques 1998, 174–175; Parviainen 1995, 3).

Kasvatus, ja sitä kautta opetus, hakee suuntaansa tulevaisuuteen, joka on yhä vähemmän hallinnassamme. Aikaamme luonnehtii hajaannus, ennakoimattomuus ja sivistyksen alennusmyynti, toteaa Juha Suoranta (2008, 31). Perinteiset opetus- ja oppimismenetelmät perustuvat tiedon ja opettajan auktoriteettiin eivätkä enää tavoita nykynuorta (esim. Laine 2000). Leevi Launosen mukaan yksilön merkitys arvoja valitsevana subjektina on korostunut ja tämä on vähentänyt opettajan auktoriteettiasemaa (2000, 317). Hän näkee aiemman, opettajan moraalitietoon, auktoriteettiin ja hallintaan perustuvan roolin hävinneen. Koulun eettisessä kasvatuksessa on muodostunut tilanne, jossa opetussuunnitelmiin on kirjattu monipuolisia eettisiä ihanteita ja tavoitteita, mutta opettajan rooli kasvattajana jää epäselväksi. (Launonen 2000, 303–304.) Opettajan aseman tarkastelu ja pohdinta näiden muutosten keskellä on ajankohtaista. Esimerkiksi Mika Ojakangas kysyy:

Toisin sanoen, jos auktoriteetti perustuu perinteisen elämänmuodon välittämiseen ja kasvatus aiemmin hyväksi koetun muistiin palauttamiseen, millainen auktoriteetti ja kasvatus on mahdollinen aikana, jolloin ainoa perinne viittaa perinteiden häviämiseen ja kaikki hyväksi koettu kalpenee tulevien odotusten tieltä? (Ojakangas 2001, 77.)

Opettajan ja oppilaan välistä kytköstä on tarpeen työstää ottamalla huomioon muutokset, jotka ovat tapahtuneet yleisemmällä tasolla kaikessa kanssakäymisissämme ja jotka heijastuvat vääjäämättä vallitsevaan kasvatuseritteluun ja sen näkyvään osaan, kasvatukseen. Zygmunt Baumanin sanoin: ”Kuinka joutavalta tuntuu kehottaa ihmisiä käymään mieluummin tuolla kuin täällä, kun eletään maailmassa, jossa kaikki käy” (Bauman 1996, 23). Bauman osoittaa monien muiden postmodernin yhteiskunnan tulkittujen tavoin, että monimuotoisessa maailmassamme modernin ajan luokittelut ja säännöt eivät päde, ja kunkin toimijan paikkaa on yhä vaikeampi tunnistaa (Bauman 1996; 2002).

Launonen on jäsentänyt eettisen kasvatuserittelun muutoksia suomalaisessa koulussa ja kirjoittaa filosofisen syvärakenteen muutoksesta koulukasvatukseen etiekassa. Hän tuo esille miten eettisen ajattelun muutos liittyy läheisesti yhteiskunnan, koulutuspolitiikan ja kasvatustieteen yleiseen kehitykseen. Eettistä kasvatuserittelyä luonnehtii hänen mukaansa nykyisin maallistuminen, yksilöllistyminen ja moniarvoistuminen. (Launonen 2000, 17.)

Samoin Kimmo Jokinen tuo esille yksilöllisyyttä korostavan kulttuurin merkityksen kasvatukseen käytäntöön. Hän pohtii nuorisotutkimuksen kehitystä tarkastelevassa artikkelissaan yksilöllistymistä ja perinteisten yhteisösidosten rapautumista ja toteaa:

Nuorten kouluun tuoma epävirallinen kulttuuri ja heidän yksilölliset tarpeensa asettavat koulun institutionaaliset käytännöt uuteen valoon. Koulun arki täyttyy monenlaisista vuorovaikutustilanteista, joissa neuvotellaan tietoisesti ja tiedostamatta tilankäytöstä, aikajäsennyksistä, opettajan ja oppilaiden välisestä ja oppilaiden keskinäisistä suhteista, ”meistä”, ja siitä, ”mitä minä tästä hyödyn” ja ”mitä tämä minulle kuuluu”. (Jokinen 2011, 175–176.)

Launosen ja Jokisen tavoin Kaarlo Laine tavoittaa muutosta, joka haastaa jokaista opettajaa pohtimaan niin opetuksensa tavoitteita, sen keinoja kuin rooliaan kohtaamisissa oppilaansa kanssa. Laine on tutkinut koulun oppimiskulttuuria ja oppilaiden kokemuksia siitä. Hän toteaa: ”Jo nyt koulun ulkopuolisten elämäntapojen moninaisuus haastaa paitsi perinteiset oppimis- ja tiedonjäsentämistavat, myös perinteiset auktoriteetit ja roolimallit.” (Laine 2000, 17.)

Auktoriteetin mureneminen ja nuorten kulttuurin nopeat muutokset törmäävät traditionaaliseen opettaja-oppilassuhteeseen pitäytyvään opetusotteeseen myös balettialissa. Balettitunnille tulevat oppilaat elävät nyky maailmassa, ja kantavat tätä maailmaa mukanaan. Erilaiset maailmat törmäävät. Laineen analyysi siitä, miten oppimiskulttuurimme ja kasvuprosessi tässä ajassa ovat muutoksessa, osoittaa, että myös nuorten suhde omaan minuuteensa on muuttunut: maailmaa ei pysty jäsentämään enää samoina pysyvien, kerran omaksuttujen tietojen avulla. Samoin oma minuus on muuttunut jatkuvan etsinnän ja epävarmuuksien kohteeksi. (Laine 2000, 16.) Tällä kannalla on myös Antti Kauppi todetessaan, että pysyvien piirteiden sijaan tulisi identiteetin rakentamista tarkastella refleksiivisenä projektina, johon kuuluu itseymmärryksen rakentaminen ja oman toiminnan suunnittelu (Kauppi 1994, 98).

Launonen esittää miten 1990-luvun lopulla peruskoulun eettinen kasvatusajattelu alkoi painottua yksilön individualisaatioprosessin tukemiseen (Launonen 2000, 303). Yhtenäistä arvopohjaa ei enää ollut. ”Postmodernissa ajattelussa on kyse tavallaan eettisesti perustattomasta moraalista, jossa kuitenkin tunnetaan yksilöllinen vastuu”, kirjoittaa Launonen (2000, 274). Bauman jatkaa: ”Moraaliset minät eivät löydä eettistä perustaansa, vaan rakentavat sitä samalla kun rakentavat itseään” (Bauman 1996, 231). Mielestäni taidekasvatus tämän huomioidessaan voi tarjota hyvän harjoittelukentän kunkin oman eettisen perustan rakentamiselle. Sherry Shapiro pohtii tanssin ja taidekasvatuksen merkitystä globaalissa maailmassamme ja toteaa taiteen luovan meille mahdollisuuden nähdä maailmaa niin kuin se on ja myös välineitä kuvitella mitä voisi olla. ”... it helps them [children] to develop the

ability to reimagine and reshape their world.” (Shapiro 2008, 271.) Taidekasvatuksen tavoitteet tulisi kuitenkin asettaa niin, että individualisaatioprosessi ei ole päämäärä, vaan lähtökohhta eettiseen yhteisöllisyyteen sitoutumiseen.

Balettipedagogiikka elää voimakasta murrosvaihetta, mikä on huomioitu alan kansainvälisissä lehdissä ja konferensseissa (mm. *Danstidningen* 06/2002, 01/2003; *Dance Theatre Journal* 1999; Vol 15. no 1; *Making the Difference in Dance* -konferenssi Teatterikorkeakoulussa 2004; *Dance and Child International* -konferenssi 2006 Haagissa; *Haasteena tieto* -konferenssi Teatterikorkeakoulussa 2007, Balettipedagogiikan seminaari Teatterikorkeakoulussa 2009). Ann Nugent tuo esille huolen baletin tulevaisuudesta sekä vaatimuksen siitä, että baletin on löydettävä keinoja uusintaa itseään: ”So the incompatibility between traditional expectations and new realism is a problem, and if ballet does not reinvent itself, if choreographers cannot find new ways of balancing illusion and realism, its future is imperilled.” (Nugent 1996, 32.)

Koreografien työskentely on ennen kaikkea koulutuksellinen ja institutionaalinen kysymys baletissa. Samoin näkee Englannin Kansallisbalettia vuosina 2001–2005 johtanut Matz Skoog ja toteaa, että baletin asema on uhattu, mikäli se ei kykene löytämään ajanmukaisia keinoja siirtää ja uusintaa perintöään. Uudistaminen lähtee Skoogin mukaan tanssijoista ja heidän kehityksestään, ja heitä tulisikin hänen mukaansa tanssin ohella valmentaa elämään. (Skoog 2007.) Avaimena tanssijoiden monipuoliseen kasvuun näen balettipedagogiikan kehittämisen. Af Hällströmin mukaan Sergei Diagilev tunnisti baletin tarvitsevan yhteyden ainakin muihin taiteenlajeihin ja -tekijöihin:

Diagilev oli erinomainen nuorien taiteilijoiden kasvattaja. Hän kuljetti tanssijoitaan museoissa, antoi heidän seurustella etevien musiikkimiesten, maalarien ja kirjailijoiden kanssa sekä kehitti heidän taiteellista aistiaan ja älyään seurueen ollessa alituisilla kiertomatkoillaan eri maissa. Lienee ilmeistä, että esim. Nijinski ilman Diagilevia olisi jäänyt pelkäksi teknillisesti eteväksi pietarilaiseksi tanssijaksi... (af Hällström 1945, 59.)

Kuten Homans totesi, baletin ymmärtämisen edellytyksenä on sen kehityksen tutkiminen suhteessa sitä ympäröivään yhteiskunnalliseen kehitykseen (ks. luku 2.1). Yhteiskunnalliset arvot ja toimintatavat sekä muutokset niissä heijastuvat aina jollakin tavoin balettikulttuurin sisäpuolelle. Se, miten näihin heijastumiin suhtaudutaan, vaikuttaa baletin tulevaisuudennäkyymiin. Suvaitaanko läpäisevyys vai pyritäänkö sitä torjumaan? Pedagogiseen toimintaan on kirjoitettu muutoksen voima ja mahdollisuus. Vallitsevan balettikulttuurin heikkouksia ja vahvuuksia, sekä siten

lajin merkityksellisyyttä nykyisyydessä, voidaan näkemykseni mukaan jäsentää pitkälle pedagogisesta näkökulmasta käsin ja sen kehittämisen avulla.

Onko nykyaikana aikaa tai näkemystä balettiopetuksen mieltämiseksi myös kasvattavaksi toiminnaksi? Tämä on kokonaisvaltaisen lähestymistavan ytimessä. Esittelen kokonaisvaltaista lähestymistapaa ja käsittelen sen merkitystä seuraavassa luvussa (luku 3). Näen kasvatuksellisen näkökulman tärkeäksi, oli tavoitteena sitten tanssijan ammattiin tähtäävä koulutus taikka harrastuspohjainen toiminta. Minusta balettiopetus ei ole eettisesti perusteltua ilman kasvatuksellisen näkökulman huomiointia, sen pohdintaa ja työstöä. Vaikka opetusmenetelmät ovat kehittyneet, kohtaamisen tavan muutos vaatii syvempää analyysia balettiopetuksen eettisistä ulottuvuuksista.

Kysymykseni voi esittää myös näin: Voimmeko tutkia maailmassa olemistamme ja sen kehollista perustaa baletin oppimisen kontekstissa? Voisiko baletissa yhdistää estetiikan tradition huomioimisen ja toteutumisen yhtenä osa-alueena, mutta sen lisäksi ymmärtää sitä taidelajina olemiskysymyksestä käsin? (Ks. Monni 2004, 143.) Mitä tämä tarkoittaisi, ja mitä vaatimuksia se asettaisi balettiopetukselle?

Baletissa tanssijan keho ja liike ovat ensisijaisesti kinesteettisen illuusion ja esteettisen elämyksen luomisen mahdollisuuksia ja myös alisteisia tälle (Monni 2004, 152). Tämä korostuu kokemukseni mukaan balettitunneilla jo hyvin varhaisesta vaiheesta lähtien. Monni jatkaa:

Tanssijat toki tuntevat eletyn kehon koetun todellisuuden, mutta he pyrkivät *asettamaan esiin*, esittämään, vain tarkoitetun liikkeen kinesteettisen illuusion jatkuvuuden ja eheyden, jonka rakentumista ja välittymistä tanssijan kehonkäytön tapa, tanssitekniikka tukee. (Monni 2004, 153.)

Minun kiinnostaa, miten oppilaan koettua kehollisuutta käsitellään koulutuksen aikana, esimerkiksi baletin motorisia liikemalleja opeteltaessa. Mikä on lajiin kuuluvan lihallisen todellisuuden väistämisen tai peittämisen suhde itse kokemukseen? Hypätäänkö tässä kohdassa koulutuksessa jonkin oleellisen asian yli? Balettioppilaat, iästä riippumatta, ovat joka tapauksessa lihallisia, tuntevia olentoja. Näkemykseni on, että balettipedagogiikassa on vaarana olla tunnistamatta ja tunnustamatta eletyn kehon kokemuksen merkityksellisyyttä oppilaalle osana oppimisprosessia. Tämän vaiheen kieltämisen tai yli hypäämisen sijaan tähän tulisi mielestäni pysähtyä ja auttaa oppilasta rakentamaan suhde eletyn, koetun kehon ja ainakin perinteisten baletin ilmenemisen ja esittämisen vaatimusten välille. Monni kirjoittaa:

Kokemukseni mukaan baletissa tanssija virittyy baletin maailmaan sille ominaisesta kehonkäytön tavasta käsin ja ymmärtää tanssijan taitoaan ensisijaisesti suhteessa siihen. Tanssija ei useimmiten orientoidu ihmisen liikkuvuuden huomioimiseen sinänsä. Hän ei orientoidu kuulemaan vastaanottavasti sitä, miten oleminen ilmenee kinesteettisenä hänen liikkeessään, tai miten oleminen ilmenee kinesteettisenä logoksena hänen kehollisuudessaan. Sen sijaan tämä faktinen tilanne, jossa tanssija aina jo on – kehollisena olemisena fyysisen keskellä – painuu taustalle. Tanssija orientoituu toimimaan ensisijaisesti suhteessa ennalta määriteltyn kehonkäyttöön ja liikkumisen tapaan, joka siis on baletin teknis-esteettinen tyyli. (Monni 2004, 154–155.)

Tämä voi helposti muuttaa sekä oppilaan oman kokemuksen että myös opettajan suhtautumisen kehoon välineelliseksi, ulkoapäin työstettäväksi. Angela Pickard nostaa esille tämän yhä ajankohtaisen ongelman baletinopetuksessa ja sen oppimisprosesseissa; kun keho on väline, syvenee kokemuksellinen kuilu tanssimisen mahdollistavan välineen ja ”itsen” välillä. Hän kirjoittaa: ”The phrase ”body as instrument” ... reinforces the mind-body dualism and assumes that ”you” and ”your” body can be separated. In this way ”you” can misuse or abuse your body or someone else can if that seems to serve ”your” interests as a dancer.” (Pickard 2012, 35.) Kun oppilas saa mahdollisuuden alusta lähtien harjoituttaa baletin opiskelua kokonaisvaltaisena toimintana, ajattelen, että kehon väärinkäyttö, itsen tai toisten toimesta, ei tapahdu aivan helposti. Kokonaisvaltainen lähestymistapa merkitsee minulle tanssioppilaan voimaannuttamista kohti itsenäistä otetta harjoitteluun ja oman tahdon kehittämistä suhteessa prosesseihin, joissa oppilas on osallisena.

Baletinopetus on, kuten edellä esitän, nojannut pitkälti kehon taitojen korostamiseen ja opettaja-johtoiseen opetustyyliin. Ajattelen, että balettia voi oppia ja opettaa myös toisin. Baletin vasta-alkajanakin oppilaalla on mahdollisuus etsiä ja aistia baletissa annettua ja vaadittua muotoa sisältäpäin, oppijasta itsestään lähtien. Uskon, että opettajalla on mahdollisuuksia työstää eri reittejä tuoda jopa perinteisimpiä baletin estetiikan traditioon kuuluvia muotoja ja asentoja oppilaan tietoisuuteen sekä avata niissä tutkivaa otetta maailmassa olemiseen ja kasvuun. Tässä tutkimuksessani etsin baletinopettajana reittejä näiden asioiden esille nostamiseen ja niiden työstämiseen.

Balettipedagogiikka kehittyi koulutuksen ja tutkimuksen myötä. Samalla kun työstän omaa opettajuuttani tämän tutkimuksen kautta, kehitän kokonaisvaltaista

lähestymistapaa baletinopetukseen. Seuraavassa luvussa esittelen tämän lähestymistavan perusteet. Pohdintani linkittyy balettikoulutuksen muutos- ja uudentumistarpeisiin. Ehdotukseni porautuu baletinopetuksen perimmäisten tavoitteiden ja oikeutuksen aihepiireihin ja opettajan vastuuseen avata baletin maailmaa oppilaalleen. Tutkimuksen tekemisessä ja opettamisessa olen muistuttanut itseäni Rauhalan ohjeesta:

Persoona on ainutkertainen. Häntä ei voida tutkia eikä käsitellä esineenä eikä välineenä. Hänen olemassaololleen tunnustetaan integriteetti eli hänen yksilöllisyytensä ja yksityisyytensä loukkaamattomuus. Hän on vapaa valitsemaan ja juuri siksi vastuullinen. (Rauhala 2009, 189.)

Kun kasvun ja maailmasuhteen työstämisen ideat ovat keskiössä, balettipedagogiikka voi vahvistaa sekä oppilasta, joka tavoitteellisesti valmentautuu lajin ammatillisuuteen, että oppilasta, jolle baletti on kokonaiskasvua tukeva mielekäs harrastus. Tässä tutkimuksessani yritän avata baletin opiskelun mahdollisuuksia useisiin suuntiin niin, että balettitekniikan harjoittaminen ei ole ensisijaisesti vanhojen repertoaariteosten ylläpitämistä, vaan olemiskysymysten tutkimusalustaa.

Baletissa sekä taiteellinen että pedagoginen traditio kantavat mukanaan tietynlaista ihmiskäsitystä, joka on usein artikuloimaton, mutta silti vaikutukseltaan kaikkea toimintaa, ajattelua ja vuorovaikutusta säätelevä. Opettajan toiminnan perustana on aina opettajan tiedostettu tai tiedostamaton ihmiskäsitys. Seuraavassa luvussa esittelen ihmisen olemassaolon kokonaisvaltaisuuden ja Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen merkitystä työni lähtökohtana.

3 Ihmisen olemassaolon kokonaisvaltaisuus työni lähtökohtana

Tutkimuksessani kehitän kokonaisvaltaiseksi lähestymistavaksi nimeämäni opetusotetta balettipedagogiikan kontekstissa. Kokonaisvaltaisella lähestymistavalla tarkoitan opetusta, jossa yhdistyvät baletin motoristen ja ilmaisullisten taitojen oppiminen sekä oppilaan subjektiivisesti koetun hyvän elämän toteutuminen. Ajattelen, että oppilaan subjektiviteetin huomiointi ja kunnioitus luovat mahdollisuuden oppilaan maailmasuhteen työstölle ja henkilökohtaiseen kasvun prosessiin.

Rakennan tässä esiteltyä lähestymistapaa oman opettajuuteni käytännöllisen ja teoreettisen tarkastelun avulla. Olen jo tanssinopettajan maisteriohjelmaan liittyvässä opinnäytetyössäni pohtinut oppilaan kehityksen ja kasvun suhdetta baletin harrastamiseen ja oppilasesityksissä mukana olemiseen (Kauppila 2003). Tässä tutkimuksessa opetustyöni kehittämisen ja baletin opetuksen ulottuvuuksien tarkastelussa lähtökohtana on Lauri Rauhalan (1974; 1979; 2005a; 2005b; 2007; 2009) näkemys holistisesta ihmiskäsityksestä, jossa ihminen on kehollisuutensa, tajunnallisuutensa ja situationaalisuutensa ykseys. Nämä eri olemismuodot ovat ihmisen olemisen perusmuotoja, joista yhtäkään ei voida sulkea pois esimerkiksi opetustapahtumassa. Haluan oman lähestymistapani rakentamisessa ja tutkimisessä korostaa näiden eri olemisen muotojen kietoutuneisuutta ja dynaamista suhdetta sekä tarkastella niiden yhteistapahtumista opetustapahtumassa. Tutkimuksessani tuon esille, miten oma opettajuuteni kehittyi ja miten kokonaisvaltaisuuden idea näyttäytyi eri opetustapahtumissa ja niiden jäsennyksessä.

3.1 LAURI RAUHALAN FILOSOFINEN IHMISKÄSITYS

Ihminen, opettajakin, on aina ajallisesti ja paikallisesti sidoksissa ympäristöönsä. Ihmiskäsitys tarkoittaa kaikkia niitä edellyttämiä ja olettamisia, joita esimerkiksi opettajalla on oppilaastaan (ks. Rauhala 2005a, 18). Yleiskielessä *ihmiskäsityksellä* voidaan tarkoittaa yleistä perusasenuitumistamme ihmiseen. Tämä perusasenuituminen koostuu monista aineksista, kuten kulttuuriperintemme vaikutuksista ja teoreettisesta tiedostamme ihmisestä. Siinä on mukana myös kokemuksemme tiedostamattomia sisältöjä, uskomusten ja ideologioiden tarjoamia arvostuksia ja niin edelleen. Perusasenuitumisemme toisiin sävyttää ihmisuhteitamme. Ihmiskäsityksen olennainen merkitys on siinä, mitä siitä seuraa toiminnan tasolla. (Rauhala 2005a, 18.)

Vallitsevat (opetus)yhteisön käsitykset ja tietyn alan opetuksellinen traditio eivät sellaisenaan riitä opettajalle ohjeeksi siihen, miten tulisi toimia, vaan opettajan vastuulle jää mielestäni kannanotto vallitseviin käytänteihin sekä oman perustellun kannan muodostaminen siihen, mitä oppilas on. Tällöin avaintekijäksi nousee opettajan oman ihmiskäsityksen kirkastaminen. Rauhalan mukaan analysoitu ja tiedotettu ihmiskäsitys on tae sille, että ihminen kokonaisuutena voi edes periaatteessa tulla tutkituksi ja autetuksi (Puhakainen 2000–2001, 59). Jyri Puhakainen (1995) on omassa tutkimuksessaan lähtenyt suoraan liikkeelle holistisesta ihmiskäsityksestä. Hänen tavoitteenaan on avata ja soveltaa Rauhalan holistista ihmiskäsitystä urheiluvalmennukseen. Hän valottaa onnistuneesti uudenlaista tapaa ymmärtää valmennustyön luonnetta ja valmennettavaa ihmistä.

Puhakainen esittää valmennustyön esimerkkeihin vedoten, että on erittäin tärkeää pohtia ja eritellä ihmiskäsitystä, jotta tietäisimme paremmin, millaiseksi ihminen on käsitettävä ja miten häntä voimme parhaiten tutkia, auttaa ja valmentaa (Puhakainen 1995). Mielestäni ihmiskäsityksestä puhuttaessa on mahdollista rinnastaa valmentajan ja valmennettavan suhde balettiopettajaan ja balettioppilaaseen. Tutkimuksellisesti alkutilanteeni on siinä mielessä samanlainen kuin Puhakaisella, että asetan Rauhalan mallin holistisesta ihmiskäsityksestä opetuksellisen lähestymistapani alkuponnistuksen perustaksi. En kuitenkaan pitäydy yhtä keskitetysti vain tämän mallin pohdinnassa opetuksen eri ulottuvuuksissa, vaan yhdistän omassa kehitystehtävässäni holistisen ihmiskäsityksen dialogisuusfilosofiaan ja välittämisen pedagogiikkaan. Otan kantaa myös Rauhalaa kohtaan esitettyyn kritiikkiin mallin dualistisesta perustasta (luku 3.4).

Lauri Rauhala rakentaa holistisen ihmiskäsityksen mallia soveltaen ja kehittäen Edmund Husserlin fenomenologiaa ja Martin Heideggerin eksistenssifilosofiaa. Rauhala on kiinnostunut siitä, mitä ihminen perusluonteisesti on ja miten häntä tulisi auttaa. Puhakainen kirjoittaa:

Omaksuttu ihmiskäsitys määrää ennalta empiirisen tutkimuksen ja auttamisen yleisluonteen. Siksi on olennaista, että ihmisten parissa työskentelevät tutkijat ja auttajat tiedostavat oman ihmiskäsityksensä. Ihmiskäsitys ei koskaan ole lopullinen, vaan se voi aina uusiutua ja täydentyä. On kuitenkin tärkeää, että ne perusolekset ihmisestä, joihin tutkimisessa ja auttamisessa sitoudutaan, paljastetaan. (Puhakainen 2000–2001, 60.)

Rauhala on kehitellyt holistista ihmiskäsitystä kaikkia ihmistutkimuksen aloja koskevaksi lähtökohdaksi. Hänen mukaansa ”Ihmisen ongelmaa analysoidessaan

filosofi joutuu kysymään, miten ihminen on olemassa eli, miten hän on reaalistunut silloin, kun hän tulee ihmistieteissä tutkimuksen kohteeksi” (Rauhala 2005a, 31).

Puhakaisen tavoin ajattelen, että Rauhalan kehittämä holistinen ihmiskäsitys on filosofinen ihmisen malli, joka avaa hyvin hedelmällisen lähtökohdan ihmisen olemassaolon kokonaisuuden ymmärtämiselle (Puhakainen 1995, 14). Rauhalan malli ei anna välineitä käytännön opetustyöhön sellaisenaan. Minulle se näyttäytyy ensisijaisesti mahdollisuuksia avaavana lähtökohdana moniulotteisempia opetus-käytäntöjä etsittäessä. Puhakainen toteaa valmentamisen kontekstissa:

Holistinen ihmiskäsitys tarjoaa erään valmentamisen kokonaisuuden hahmottamista helpottavan teoreettisen viitekehyksen lähtien siitä oletuksesta, että ne ehdot ja perusteet, jotka tekevät valmennuksen mahdolliseksi ovat ihmisen olemassaolon todellistumisen rakenteessa. (Puhakainen 1995, 26.)

Omassa opetustyössäni tuon tämän teoreettisen viitekehyksen käytännön toiminnan tasolle ja koettelen sen lihallisia ulottuvuuksia konkreettisissa balettituntitilanteissa.

Holistisen ihmiskäsityksen ytimenä voidaan pitää sitä, että ihminen ymmärretään parhaalla mahdollisella tavalla hänen maailmasuhteidensa pohjalta. Husserlin ja Heideggerin analyysien pohjalta Rauhala esittää ihmisen ja kulttuurin kaksisuuntaisen yhteyden ja tähdentää ihmisen ja maailman yhdessä olemisessä osapuolten dialogisuutta ja niiden olemassaolon ilmentymien riippuvuutta toisistaan (Rauhala 2005b, 83). Rauhala kirjoittaa:

Maailma on tämän filosofian näkemyksen mukaan ihmisen 'sijoittuneisuussfääri', Spielraum, jossa ja johon suhteutuen ja jonka ehdoilla hän vain voi olla olemassa oleva... Ihminen on relationaalisuutta maailmaan jo olemassaolonsa kautta. Tietyssä mielessä me siten *olemme* maailmaa. (Rauhala 1979, 14.)

Koska jokaisen ihmisen elämäntilanne ja siihen kietoutuminen on ainutlaatuisen kokonaisuus, tulee tanssioppilas kohdata hänen omista olemassaolon ehdoistaan käsin. Tämä näkökanta on yhteneväinen dialogisen ja kriittisen pedagogiikan linjausten kanssa. Olen samaa mieltä Anttilan kanssa siitä, että oppilaan elämäntilanne, sellaisena kuin se oppilaalle itselleen ilmenee, on ainut hyväksyttävä lähtökohhta opetustyölle, silloin kun sitoudutaan dialogiseen tai kriittiseen pedagogiikkaan (Anttila 2008b, 21).

Rauhala tarkastelee ihmisen ontologista perusmuotoisuutta kolmijakoisena, mutta painottaa näiden olemispuolien keskinäistä kietoutuneisuutta. Hän toteaa: ”Puheena olevia intentionaalisuuden tyyppejä ei tulisi nähdä ikään kuin ihmisen vaihtoehtoisina maailmasuhteen muotoina ja kilpailuttaa niitä keskenään, vaan kysyä, miten ne toimivat toisiinsa kietoutuen yhdessä” (Rauhala 2009, 160). Jaotellun kolme olemisen puolta ovat tajunnallisuus, joka on psyykkis-henkistä olemassaoloa, kehollisuus (saksan kielen *Leiblichkeit*), joka viittaa olemassaoloon orgaanisena tapahtumisena, ja situationaalisuus merkitsemässä olemassaoloa suhteina todellisuuteen. (Rauhala 2005a, 32.)

”Näissä olemisen perusmuodoissa täytyy reaalistua sen olennon, jota kutsumme ihmiseksi”, toteaa Rauhala (2005a, 32). Tajunnallisuudella Rauhala tarkoittaa ”inhi-millisen kokemisen kokonaisuutta”. Elämys ja mieli ovat tajunnallisen tapahtumisen eräänlaisia perusyksiköjä. Kehollisuuden kannalta oleellisena Rauhala näkee sen, että siinä kyseessä on aina aineellis-orgaaninen koskettava lähivaikutus. Mitään ei siis sen piirissä tapahdu symbolisen tai käsitteellisen kaukovaikutteisesti. Situationaalisuudella ihmisen olemassaolon muotona tarkoitetaan ihmisen kietoutu-neisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja sen mukaisesti. (Rauhala 2005a, 34–41.)

3.2 IHMISKÄSITYS PEDAGOGIIKAN PERUSTANA

Ihmiskäsityksen pitää ensisijaisesti paljastaa, millaisissa olemisen perusmuodoissa ihminen on reaalistunut eli todellistunut (Rauhala 2005a, 20). Siihen kuuluu se, miten opettaja näkee oppilaansa, miten hän hahmottaa oppilaansa perusluonteen ja olemisen tavan. Ihmiskäsityksen taustalla olevat joko tiedostetut tai tiedostamattomat näkemykset ja oletukset ohjaavat opettajan suhtautumista oppilaaseensa. Tuon esille muutamia väitteitä Puhakaisen pohdinnasta ihmiskäsityksen merkityksestä valmennustyössä, sillä katson niiden olevan yhteneväiset baletinopetuksen kanssa. Puhakainen nostaa valmentajan työn kannalta ihmiskäsityksen tärkeimmäksi niistä ennako-oletuksista, joihin valmentaja joutuu ottamaan kantaa:

Siinä [ihmiskäsityksessä] tiivistyvät valmennustyön ontologiset ja eettiset sitoumukset, jotka tiedostetusti tai tiedostamattomasti ohjaavat valmennustoimintaa. Se on valmennustyön looginen lähtökohta, sillä valmentaja ei voi edes käynnistää toimintaansa ilman ihmiskäsitystä... Valmentaja joutuu toimintansa aluksi tekemään jonkin ratkaisun siitä, mikä on hänen

valmennuskohteensa eli urheilevan ihmisen perusluonne. Tämä ratkaisu on hänen työnsä kannalta olennaisen tärkeä, sillä se antaa lähtökohdan valmennustyölle. (Puhakainen 1995, 19.)

Tiedostamattomilla käsityksillämme ihmisestä – ja ehkäpä erityisesti juuri niillä – on erityistä merkitystä toiminnassamme toistemme kanssa. Rauhala kertoo ihmiskäsityksestämme sen yleiskielisessä eli väljemmässä versiossa, että ”... ihmiskäsitys on ehkä pääosiltaan tiedostamaton, subjektiivisesti väritty ja hyvin sitkeästi muutoksia vastustava” (Rauhala 2005a, 18). Myös Puhakainen tunnistaa tämän: ”Vaikka valmentaja ei tietoisesti sitoutuisikaan mihinkään ennako-oletuksiin ihmisen olemassaolosta, vaan toimisi rutiininomaisesti valmennuksellisen perinteen opettamien mallien mukaisesti, ei sitoutuminen ihmiskäsitykseen ole vältettävissä.” (Puhakainen 1995, 21.)

Baletinopetukseen liittyy monia ääneen lausumattomia ”sääntöjä”, lähinnä siis sellaisia tapoja toimia oppituntitilanteessa, joita ei ole kyseenalaistettu tai analysoitu vaan jotka siirtyvät usein sukupolvelta toiselle, ilman refleктоivaa prosessointia. Nugent kritisoi asiantilaa: ”Because ballet, in the way it is taught and presented, depends on tight organisation and adherence to rules, its practices are seldom subjected to rigorous questioning.” (Nugent 1996, 33.) Saman on huomannut Geraldine Morris. Hän kirjoittaa: ”Methods of training [in ballet] have hardly changed since the middle of last century.” (Morris 2003, 17.)

Tämä kyseenalaistamaton asenne ja tradition (osittain kuvitelluille!) vaateille alistuminen vaarantavat baletin kehitystä taidelajina sekä altistavat balettioppilaan kapea-alaisille ja ohuille koulutusprosesseille. Opettajan ja oppilaan suhde perustuu usein edelleen opettajan auktoriteettiaseman ylläpitämiseen. Tämä vähentää oppilaan mahdollisuuksia itse vaikuttaa oppimisprosesseihinsa. Morris kirjoittaa opettajajohtoisen lähestymistavan vähentävän oppilaan mahdollisuuksia itse ottaa vastuuta harjoittelustaan: ”A Teacher-led approach prevents dancers from taking control of their training.” (Morris 2003, 26.) Tämä vastuunoton kehittymättömyys voi mielestäni laajentua myös tanssijan muuta elämää koskevaksi. Salosaari näkee yksipuolisesti valmiiksi annetun mallin toistoon perustuvan opetustyylin heikentävän oppilaan mahdollisuuksia itsenäisyyteen ja omaan tulkintaan: ”Replicating given forms in an air of teacher authority does not allow dancers the autonomy to produce individual solutions, either when performing known vocabulary or while creating their own dance material.” (Salosaari 2001, 36.)

Opetustyyliä syvempi tekijä, opettajan asenne opetettavaa materiaalia ja oppilasta kohtaan, vaikuttaa monitahoisesti toimintaan opetustilanteissa. Asenne linkittyy oleellisesti ihmiskäsitykseen. Puhakainen varoittaa valmentajan työstämättö-

mästä ihmiskäsityksestä: ”Valmentajan virheellinen tai kapea-alainen ihmiskäsitys saattaa johtaa valmennuksessa pahimmillaan siihen, että urheilevaa ihmistä pidetään vain elävänä robottina, joka tulee saada valmennuksesta vastaavien täydelliseen hallintaan.” (Puhakainen 1995, 23.)

Hän peräänkuuluttaa analysoitua ihmiskäsitystä valmentajan toiminnan perustaksi, sillä

Se on tae siitä, että kaikki olennainen urheilijan olemassaolosta ymmärretään ja että valmennuksen ongelmia lähestytään niiden perusluonnetta vastaavalla tavalla. Sen avulla voidaan myös välttää siltä onnettomalta asiantilalta, että valmennustyö jo lähtökohdissaan laiminlyö tärkeitä ulottuvuuksia urheilijasta. (Puhakainen 1995, 24.)

Mielestäni monet baletin ja erityisesti sen opetuskulttuurin kritisoidut piirteet tulisivat kohdatuiksi ja työstetyiksi kunkin opettajan omakohtaisella kehitystehävällä analysoida omaa ihmiskäsitystään. Opettajan työnkuvan mieltäminen valmiin, kyseenalaistamattoman ja ideaalisen muodon siirtäjänä voisi muuntua kohti kokonaisvaltaisen kasvuprosessin välittäjän ja luovien prosessien mahdollistajan suuntaa.

Kokonaisvaltaisuuteen liittyvä, koko opetustyötäni ja sen kehittämistä läpäisevä pohdinta koskee opetuksen metodologiaa; miten pystyn toiminnassani näkemään ja kunnioittamaan kunkin yksilön ainutlaatuisuutta olemisen tapaa, eli Vartoa lainaten kysymyksen voisi esittää näin: ”Mikä on se menetelmä, jota tällöin voin käyttää siten, että toinen ihminen pysyy toisena ihmisenä?” (Varto 1996, 104.) Rauhala kirjoittaa: ”Kasvatustapahtuma etenee koko ajan kasvatettavan omista yksilöllisistä ehdoista ja mahdollisuuksista käsin.” (Rauhala 2009, 230.) Tämä on sekä ihanne että velvoite, jota kohti pyrkiä.

Balettimaailmassa pidetään tärkeänä sitä, kenen oppilaana on ollut, jopa niin korostetusti, että oma legitimitteetti haetaan usein luettelemalla ketju opettajia omasta tanssikoulutushistoriasta. Opettajan tärkeän aseman näkeminen ja tunnustaminen eivät tietenkään sinänsä ole negatiivisia asioita; ongelmallisia niistä tulee, jos traditio nähdään muuttumattomana, ”totuutena” ja sen siirtäminen itseltään selvänä tehtävänä ilman tarvetta oman suhteen työstämiseen sen sisällä. Kun näin valitettavan usein tapahtuu, voidaan mielestäni sanoa, että sekä opettaja että oppilas pysyvät alisteisina yhdessä; mestariopettajan takana on aina mestariopettaja, kasvottomana ja lihattomana. Morrisin mukaan perinteinen opettajaohjoinen opetustyyli vähentää oppilaan mahdollisuuksia osallistua omaan oppimisproses-

siinsa: "The standard training is almost entirely teacher led and gives the student little opportunity for dialogue and dissention." (Morris 2003, 17.)

Tämä aiheutuu useimmiten juuri siitä, että opettajakaan ei miellä itselleen tätä dialogin ja kyseenalaistamisen mahdollisuutta. Institutionaalisella tasolla tämä tarkastelu auttaisi myös selkiyttämään baletin esteettisten kysymysten ja pedagogisten käytänteiden suhdetta. Morris jatkaa: "... interpreting ballet's training steps as the dance itself leads training institutions to assume that their role is to teach students to perform codified steps 'correctly', or at least according to the prevailing set of values." (Morris 2003, 21.)

Mielestäni on tärkeää selkiyttää eroa tyyllillisen tradition ilmenemisen ja pedagogisen toiminnan välillä. Esimerkiksi perinteisiä repertoaareksia voidaan minusta opettaa uusia pedagogisia tutkimustuloksia ja pohdintaa hyödyntämällä. Baletinopetuksella voisi olla parempi mahdollisuus kiinnittyä nykyhetkeen, jos siinä olisi mukana laajempaa pohdintaa lapsuuden ja nuoruuden ilmiöistä ja muutoksista yhteiskunnassamme.

Jonkin verran kasvanut kouluttautuminen pedagogiikassa on havaintojeni mukaan auttanut hieman paremmin Suomessa baletinopetusta antavia kouluja tiedostamaan sitä, miten vanhoilla menetelmillä ei välttämättä enää tavoiteta nykyoppilasta. Käytännön tasolle toiminnan ja kohtaamisen tapojen muutos ei kuitenkaan siirry helposti. Siirtyminen nykyaikaisempiin pedagogisiin menetelmiin ei välttämättä muuta perusasennoitumista, joka pohjautuu opettajan ihmiskäsitykseen. Ihmiskäsityksen pysyessä työstämättömänä pedagoginen muutoskin on usein vain kosmeettista, toiminnan päälle liimattua koristetta.

Oman suhteen kehittäminen baletissa on minusta ensiarvoisen tärkeää oppilaille, ja jotta tämä olisi mahdollista, on se vääjäämätöntä opettajalle. Yhteisön tai instituution periaatteen perusta tulee opettajan toimintaa säättäväksi periaatteeksi, kuten Veli-Matti Värri huomauttaa. Baletin maailmaan siirrettynä tämä tarkoittaa sellaisia balettikoulutusta antavien instituutioiden ideologis-normatiivisia perusteita, niiden arvoja ja ideaaleja, jotka yleistyvät socialisaation myötä instituutioissa toimivien yksilöiden periaatteiksi. (Ks. Värri 2000, 134–135.) Balettikulttuurissa tarvittava institutionaalinen muutos voi tapahtua vain, jos se ensin tapahtuu yksilötasolla. Morris esittää vahvasti, miten nuoria balettitanssijoita koulutetaan tavalla, joka suorastaan estää kyseenalaistamista ja radikaalia ajattelua (Morris 2003, 21). Yhteisön arvomaailman ja toimintatapojen läpäisy tapahtuu usein tiedostamatta. Morris kirjoittaa:

They [ballet dancers] subconsciously embrace the values and aesthetics of the specific balletic culture to which they are exposed and this affects their movement and thought processes. Or to put this another way, dancers are balletically constructed individuals, with all that this involves physically, culturally and socially. (Morris 2003, 21.)

Tästä syystä koulutuksessa pitäisi nimenomaan rohkaista oppilaita ajattelemaan itse, ottamaan kantaa taidelajinsa asemaan ja merkitykseen omassa elämässään sekä yhteiskunnassa laajemminkin. Tämä tulisi olla myös baletinopettajakoulutuksen keskiössä.

3.3 HYVÄ ELÄMÄ JA ITSEYTYMINEN BALETINOPETUKSESSA

Hyvä elämä on antiikista peräisin oleva yleiskäsite. Aristoteles käsittelee hyvän teemaa Nikomakhoksen etiikassa. Lyhykäisyydessään Aristoteleen mukaan onnellisuus on ihmisen elämän päämäärä. Onnellisuus saavutetaan toimimalla hyvin, tekemällä hyviä tekoja. Ihmisten tekojen tulee tehdä hänet paremmaksi ja rakentaa hänelle parempaa luonnetta. Onnellisuuden edellytys on hyveellisyys, ja ihmisen hyve on olla hyvä ihminen. Tämä hyve koskee koko ihmistä ja hänen toimintaansa. (Aristoteles 1989, 7–26.) Aristoteleen ajattelussa on läsnä hyvän ideaali eli niin sanottu hyve-etiikka. Hyveellisyyttä voidaan kutsua eettisyydeksi eli teoissa näkyväksi hyväksi ajatteluksi.

Hyvää elämää voidaan tarkastella myös toisesta näkökulmasta käsin. Hyvän elämän käsite voi viitata myös subjektiiviseen kokemukseen hyvästä elämästä (ks. Griffin 1986, 7–57). Hyvä elämä toteutuu, jos yksilö kokee sen kohdallaan toteutuvan. Tämä liittyy myös kiinteästi kriittisen pedagogiikan lähtökohtiin, joissa oppilaan kokemusmaailmaa kunnioitetaan sellaisena kuin se oppilaalle itselleen ilmenee (ks. mm. Suoranta 2005, 223; Giroux & McLaren 2001, 12–17). Kriittisessä pedagogiikassa korostuu näkemykseni mukaan toivon horisontin tunnistaminen. Suoranta käyttää termiä toivon pedagogiikka ja nimeää sen ensimmäiseksi ohjenuoraksi ”uskon ihmisen potentiaaliin oleellistaa elämänsä sisäisesti merkitykselliseksi”. Tällaisen perusajattelun hän sanoo olevan luonteenomaista kaikelle progressiiviselle ja kriittiselle kasvatusajattelulle. Oleellistamisella Suoranta viittaa elämän merkityksen etsintään, löytämiseen ja ylläpitämiseen. Nämä ovat ennen kaikkea ”toiminnallisia prosesseja”. (Suoranta 2008, 108.)

Tapio Puolimatka sanoo kasvatustavoitteiden edellyttävän käsitystä siitä, millainen elämä on elämisen arvoista, koska lapsen kehitykselle annettava suunta perustuu näkemykseen siitä, mikä elämässä on tärkeintä. Hän lisää vielä, että pohdittaessa hyvää elämää ja ihmiskuvaa joudutaan ottamaan kantaa elämän perimmäisiin kysymyksiin. (Puolimatka 2010, 29.)

Värrille kasvatuksen keskiössä on ihmisen itseytymisen prosessi. Hyvä elämä ja itseys ovat hänen mukaansa kasvatustavoitteita, joista käsin hahmottuvat päämäärien asettamisen perusteet, kasvatustavoitteiden periaatteet ja arvioinnin kriteerit. (Värrin 2000, 21–24.) Itseyden ideaalia noudattavan kasvatuksen päämääränä on kasvatettavan itseksi tuleminen eli itseytyminen. Värrin pohtii väitöskirjassaan ”*Hyvä kasvatustavoite – kasvatustavoite hyvään*” dialogisen kasvatuksen ehtoja ja määrittelee, kriittisen pedagogiikan linjoilla, itseyden ideaalin mielen olevan siinä, että se toteutuu kunkin yksilön elämiskaikissa hänen elämänsä mahdollistamalla tavalla. Tämä ei kuitenkaan voi tapahtua eettisistä ja sosiaalisista ehdoista riippumatta (Värrin 2000). Tässä näkyy yksilön kietoutuneisuus häntä ympäröivään maailmaan. ”Itseys määrittäytyy erottautumalla toiseudesta, mutta samalla toiseus rajoittaa itseyden rajattomuutta.” (Värrin 2000, 25.) Tämä yhtyy Rauhalan esitykseen situationaalisuuden monimuotoisuudesta:

Situaation suhteissa oleminen – siis se että olemme suhteissa todellisuuteen ja suhteita siihen – nimetään termillä *situationaalisuus*. On huomattava, että situaatio ei ole samaa kuin fyysinen ympäristö. Osa situaation rakennetta on jo kulttuuria, mutta siihen kuuluu myös luonnon olosuhteita, toisia ihmisiä, konkreettisia ja ideaalisia (ei-aineellisia) olioita, kuten arvoja ja normeja. (Rauhala 2005b, 39.)

Värrin nostaa Menonin paradoksin kasvatuksen avaimeksi. Menonin paradoksin mukaisesti tietämisen ja tietämättömyyden ristiriita kuuluu kasvatuksen olemukseen. Emme pysty tietämään lopullisesti, millainen on kasvatuksen päämääränä oleva hyvä elämä, ja kuitenkin meillä kasvattajina on oltava näkemys siitä. Värrin huomauttaa, että ”Kasvatustavoite on kasvatettavan itseytymistä ja vastuuseen kasvamista auttavaa vain, jos tunnustamme ideaalien heuristisen (ei siis absoluuttisen) merkityksen rajoittuneelle käsityskyvyllemme” (Värrin 1996, 245).

Martti Haavio ilmaisee vaatimuksen, jonka mukaisesti opettaja ei voi pitää oppilaita yleislapsina tai -nuorina, vaan hänen on katseltava heitä *yksilöllisyyksinä*, joilla kullakin on omalaatuinen olemuksensa. Oppilasyksilöllisyyksien ymmärtäminen on Haavion mukaan kahdenlaista; ensinnäkin se on lapsien ja nuorten nykyisole-

muksen peruspiirteiden tuntemusta, mutta vielä tärkeämpänä ”opettajan on myös päästävä ainakin jossain määrin selville siitä, mitä oppilasyksilöllisyydestä voisi suotuisassa tapauksessa kehittyä, ja osattava ohjata sitä tuon päämäärän toteutumisesta kohti” (Haavio 1969, 24). Opettajan tehtäviin kuuluu elämän oleellistamisen mahdollistaminen, eli tilan luominen sille, että oppilas voi täyttää oman potentiaalinsa. Vastuu siitä, että kasvu suuntautuu kohti hyvää, on velvoite, jota opettajan tulee tarkastella aina uudelleen. Tulkitsen tältä pohjalta opettajan ensisijaiseksi tehtäväksi kaiken potentiaalissa olevan hyvän, nykyhetkessä näkymättömänkin, auki pitämisen.

3.4 KEHON, TAJUNNAN JA SITUATION SUHTEISTA

Länsimaisessa dikotomisessa ajatteluperinteessä ovat kehon asema ja merkitys jääneet vähälle huomiolle (ks. esim. Anttila 2008b, 20; Rauhala 2005b, 35–36). Meillä on ollut vain vähän sellaista filosofista perinnettä, joka yhdistäisi kehon ja tajunnan toiminnan toisiinsa ja näkisi ne toisiaan tarvitsevina ja täydentävinä osapuolina, vastapariasetelman sijaan. Sen sijaan useissa itämaisissä elämänfilosofioissa kehon ja tajunnan yhteys on tunnistettu; niiden tehtävien nähdään koordinoituvan keskenään, ja näin ihmisen kokonaisuus voi muotoutua eheäksi. Esimerkiksi japanilaisessa kulttuurissa voidaan hyväksyä meille vieraampi näkökulma, jonka mukaan erityyppiset ajattelutavat sijaitsevat eri kohdissa kehoa. Tähän yhdistyy myös tietoisien hengityksen harjoittamisen tunnistaminen itsen tutkimisen ja kehittämisen menetelmänä (ks. Klemola 2004, 139). Shigenori Nagatomo tuo esille monia näkökulmia ja ehdotuksia siihen, miten dualistisen suhteen kehon ja ”mielen” välillä voi kuroa umpeen tietynlaisen kehon viesteille herkistymisen avulla (Nagatomo 1992). Hän nostaa esille Hiroshi Ichikawan näkökulman, jonka mukaan voimme ajatella kehoa sieluna. Ichikawan mukaan konkreettinen elämämme on kiinni rakenteessamme, jota ei voida redusoida pelkäksi sieluksi tai pelkäksi kehoksi. Tästä syystä meidän tulisi pohtia tätä ainutlaatuista kehon ja sielun kietoutuneisuutta perusrakenteenamme. (Ichikawa 1979, 4, Nagatomon 1992, 5 mukaan) Tämä on yhteneväinen ajatus Rauhalan eri olemispuolien välisestä yhteistoiminnallisuudesta.

Kiinnostukseni on selvittää tietämisemme ja tuntemisemme kehollisen perustan suhdetta nuoren ihmisen kasvuun ja identiteetin rakentumiseen ja pyrkiä valottamaan kehollisen toiminnan osuutta oppimisessa yleisemminkin. Vaikka tarkastelen tietämisemme tapaa kontekstissa, jossa keho jo pohjimmiltaan on keskeisessä

roolissa, ajattelen, että pohdinta kehon, tajunnan ja tiluatiun kytkeytyneisyydestä on hyödyllistä kaikille opettamisen ja oppimisen kysymyksiin kanssa tekemisissä oleville. Myös baletinopetuksen tarkastelussa on huomionarvoista se, miten jäsen-nämme kehon merkityksen ja aseman oppilaan kokonaisuudessa.

Täysin vierasta ei kehon ja tajunnan yhteyden pohtiminen ole ollut esimerkiksi 1900-luvun tanssivaikuttajille ja erityisesti tanssiterapian kanssa työtä tehneille (ks. Hämäläinen 2007, 56). Eri tieteenalojen piireissä ja niiden risteämäkohdissa on viime vuosina käyty vilkasta keskustelua kehon aseman merkityksestä ihmisen kokonaisuudessa. Esimerkiksi Antonio Damasio esittää ajatuksen, jonka mukaan ilman kehoa ei ole ”mieltä” (Damasio 2001). Tarkennuksena väitteelleen hän toteaa: ”En väitä, että mieli on kehossa. Esitän, että kehon osuus aivoissa on suurempi kuin elämää ylläpitävät ja säättävät vaikutukset. Se synnyttää *sisältöä*...” (Damasio 2001, 212.) Selkeämpää olisi todeta kehon välttämättömyys merkitysten synnyn mahdollistajana. Rauhalan mukaan ”kehollisuus on mukana maailmankuvan synnyssä siten, että se on kaiken kokemuksellisuuden ’instrumentti’” (Rauhala 2009, 219).

Ihmisen kokonaisuuden eheyttä ja siinä eri toimintojen koordinoituneisuutta on alettu huomioida enenevästi länsimaisen ajattelun piirissä. Rauhala kirjoittaa: ”Aivan viime aikoina nämä idän ja lännen väliset jyrkät peruskatsomuserot ihmisestä ja häneen kohdistuvan tutkimuksen tavoista ovat alkaneet hälvetä. Länsimail-lakin on alettu arvostaa vuosituhansia vanhaa itämaista ihmisen ymmärtämistä.” (Rauhala 2005b, 36.)

On syntynyt niin sanottuja kehofilosofioita, joissa keho on uudessa korostuneem-massa asemassa ihmisen olemassaolon kysymyksiä tarkasteltaessa. Kehotietoisuus on termi, josta muun muassa tanssintutkijat ovat paljon kirjoittaneet viime aikoina (mm. Anttila 2007; 2008b; Fraleigh 1987; Gallagher & Zahavi 2008; Hämäläinen 2007; Kauppila 2007; Monni 2004; 2005; Parviainen 1995; 1997; 1998; 2002a; 2002b; 2006; Rouhiainen 2006; Sheets-Johnstone 1999). Timo Klemola kirjoit-taa tietoisien liikkeen harjoittamisesta tienä kohti oman ymmärryksen syventämistä (Klemola 2004). Omassa opetuksellisessa lähestymistavassani tavoittelen saman-kaltaisesti kehon, tajunnan ja tiluatiun yhtäaikaista ja siten olemisemme perus-taan liittyvien eettisten ja esteettisten ulottuvuuksien yhdistämistä baletin harjoi-tusprosesseihin.

Edellä mainitut ajattelijat tarkoittavat kehotietoisuudella karkeasti yleistettynä hiljentymistä aistimaan kehon sisäisiä viestejä. Kehotietoisuuden harjoittaminen merkitsee minulle ihmisen kokonaisuuden kutsumista läsnä olevaksi tähän het-keen. Klemola kirjoittaa:

Normaalissa elämässämme ylitämme jatkuvasti kehomme ja sen tietoisuuden. Kehon sisäinen kuuntelu vaatii tämän ”luonnollisen asenteen” murtamista... Se minkä jatkuvasti ylitämme, asettuikin nyt keskiöön. Se mikä on periferiassa, onkin siirtynyt fokukseen... Kehontietoisuudessa olemme aina täysin läsnä tässä hetkessä. Kuunnellesamme kehoamme, ollessamme tietoisia sisäisestä maailmastamme, olemme tietoisia siitä, mitä meissä tapahtuu juuri nyt... Se on paluuta läsnäoloon. (Klemola 2004, 56.)

Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mallia on kritisoitu kartesiolaisuudesta (esim. Laine 1991; 1994 ja Siirala 1987). Martti Siirala ihmettelee Rauhalan ”hätää” rajata mieli ja kieli jyrkästi tajuntaan, siis korostaa tajunnan primaariutta: ”Sen lisäksi, että meillä on ruumis (I have a body), me myös olemme itse kukin oma ruumiimme (I am my body).” (Siirala 1987, 779.) Kuten lainauksesta näkyy, hän myös suosittaa ruumis-sanan käyttöä keho-termin sijaan. Palaan tähän käsitepariin myöhemmin. Siirala korostaa ruumiin ”viestivyyttä” ja kritisoi Rauhalan tajunnalle antamaa paikkaa asettamistoimen tuottamana ja sellaisena, jolla on ehdoton suvereniteetti. Esitys mielen rajautumisesta tajuntaan ja kehon sieltä pois on Siiralan mukaan Rauhalan pohdinnassa johdonmukaista, mutta mielivaltaista. Hän jatkaa vielä: ”Selväähän on etteivät [orgaanisten sairauksien] oireet tai ruumiintoiminnot erikseen puhu sanallista kieltä. Mutta eihän se estä niitten puheen olemasta jatketta tai muunnelmaa sovinnaisesti kieleksi ymmärretylle puheelle.” (Siirala 1987, 780–781.)

Rauhalan mallia kohtaan esitetty kritiikki kohdentuu väitteeseen siitä, että se dualistisesti osittaa ihmisen. Timo Laine kirjoittaa:

Huolimatta Rauhalan omista kommenteista, näen hänen teoriansa kartesiolaisen dualismin jatkumona. Huolimatta ’holistisuuden’ korostuksestaan, sen erittäin voimakkaana motiivina on psyykkisen ’olemuspuolen’ erottaminen orgaanis-ruumiillisesta olemuspuolesta. (Laine 1991, 105.)

Ymmärrän Laineen kritisoivan Rauhalan mallin aiheuttavan sen, että ihminen olisi vain kooste erilaisista osista. Hän lisää: ”Ja nuo osat ovat kuvattavissa vain erilaisista tiedollisista intresseistä lähtien”. Näin Laine tulkitsee, että Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen pohjalta ”Jos ruumiin ja sielullisen puolen välillä ei ole mitään aitoa ja sisäistä yhteyttä (kuin vain se että ne ’resonoivat’ keskenään), on kuva ihmisolennosta vain muodollisessa merkityksessä kokonaisuus” (Laine 1994, 68). Tans-

sin puolella Rauhalan jäsenystä ovat pohtineet muun muassa Eeva Anttila (2011) ja Leena Rouhiainen (2011).

Kirjoittaessaan toisistaan eriävistä tajunnan ja kehon kanavista sekä esiymmärryksen erilaisesta ”vaikutuksesta” kehossa ja tajunnassa Rauhala osittaa pitkälle eri olemispuolien suhteita (ks. Rauhala 2005a, 44). Rauhala jäsentää ihmisen eksistointia Eino Kailan mallin mukaisesti tajuttomaan ja tajuiseen. Tajuiseen kuuluvat sekä tiedostamaton että tietoinen. Tajutonta ihmisessä ovat ne olemassaolon muodot ja tavat, joihin ei missään olosuhteissa liity elämyksellisyyttä. Tiedostamaton kokemus sen sijaan on vain poissa tajunnan valokeilasta. Se ei silloin ole manifestoituneena merkityksenä subjektiivisessa maailmankuvassa. Tiedostamaton kokemus voi poissaolollaan hyvinkin sävyttää tietoista maailmankuvaa. Tajunta toteutuu mielellisissä sisällöissä (eli *noemoissa*). Mielen suuntautuneisuutta kohteeseen eli tarkoitteeseen kutsutaan intentionaalisuudeksi. Tarkoitteeseen intentioiva mieli muodostaa merkityssuhteen. Voidaan erottaa laadullisesti erilaisia merkityksiä, kuten tieto, tunne, tahto, usko, intuitio ja uni. (Rauhala 2009, 157–164.) Rauhala tarkentaa jäsenystään seuraavasti:

Mielen olemistapa ja intentionaalisuus eroavat radikaalisti myös kehon orgaanisten prosessien viisaudesta ja intentionaalisuudesta siten, että merkitykset aina vain edustavat reaalisia ilmiöitä. Merkitykset itse eivät ole samalla se prosessi, jota ne edustavat. (Rauhala 2009, 157.)

Orgaanisista elintoiminnoista Rauhala toteaa: ”Ne ovat fyysiseen tapahtumiseen sisäänrakentunutta elollisuuteen kuuluvaa viisautta, jossa ei voida erottaa ideaalista merkitystasoa itse kemiallis-fysikaalisesta tapahtumisesta.” (Rauhala 2009, 158.) Näistä huomioista seuraa Rauhalan vaatimus puhetavasta, jossa merkitystasolla tapahtuva ja tajuttomasti toteutuva olemassaolon ohjaus erottuisivat toisistaan.

On huomionarvoista, että Rauhala käyttää termiä ”ykseys erilaisuudessa” ja siten kokoa eriyttämänsä komponentit (Rauhala 2005a, 54). Ymmärrän hänen tavoitteleman jäsennyksellään kirkasta ja kutakin olemispuolta vastaavaa puhetapaa. Hän täydentää: ”Eri olemisen tyyppejä edustavat ilmiöt eivät kuitenkaan menetä milloinkaan omaa spesifistä luonnettaan. Siksi kutakin ilmiötyyppiä on toisiinsa kietoutuneenakin empiirisesti tutkittava kunkin olemusta vastaavien käsitesysteemien avulla.” (Rauhala 1979, 16.) Nähdäkseni näin mahdollistuu myös eri olemispuolien välisen dynaamisen suhteen tarkempi analysointi. Oman tulkintani pohjalta en löydä Rauhalan analyysistä kohtaa, joka väittäisi eri olemuspuolien olevan itsenäisiä osia, vaan päinvastoin Rauhala toteaa selkeästi: ”Koska osatekijät konstituivat keskinäi-

sessä yhdessä olemisessa toisensa, ne ovat toisilleen olemassaolon ehtoja ja samalla niiden toteutumia.” (Rauhala 2005a, 59.)

Kehon ”mykkyys” on ehkäpä termi, joka voi ensireaktiona aiheuttaa varsinkin tanssialan ihmisissä hiertymää. Kuitenkin Rauhala avaa käsittelytapansa tarkentamalla, että ”kehon suhtautuminen situaation faktisuuteen on ’mykällä’ tavalla mielekästä, mutta ei koskaan mielellistä” (Rauhala 2005a, 44). Tämä on minusta hyvin käsitettävissä siten, että ymmärtämissuhteen syntyminen edellyttää kehon ja tajunnan yhteistapahtumista. Rauhala jatkaa vielä: ”Kokemuksen synnyssä keholla on tärkeä funktio siten, että kehon kokonaisuus tarjoaa ensiksi sen periaatteellisen koordinaatiston, jossa maailmanjäsenyys primäärisesti oivalletaan.” (Rauhala 2005a, 56.) Rauhalla on hieno esimerkki, jonka avulla hän osoittaa, miten ihmisen olemassaolossaan on kuitenkin kokonaisuus, mutta ei tasalaatuisella tavalla. Hän vertaa ihmisen olemassaoloa säveleen:

Jotta olisi helpompi ymmärtää, miten ihmisen yhteydessä erilaisuus voi olla ykseys, otetaan ensin esimerkki aivan toiselta alueelta. Ajatellaan yhtä ainoaa säveltä. se reaalistuu ainakin korkeutena, kestona ja sointina. Ne ovat sävelen olemisen muotoja. Mitään näistä sävelen olemisen muodoista ei voida tuottaa erillisinä. Kun jokin niistä, esimerkiksi korkeus, tuotetaan jollakin instrumentilla, ovat varmasti olemassa myös toiset eli jokin kesto ja jokin sointi. Kuitenkin kustakin sävelen olemassaolon muodosta pitää puhua niiden kunkin problematiikkatyyppiä vastaavasti. Sävelen tutkimus jakautuu siten eri tehtäviksi eli korkeus värähdysten taajuuden, kesto fyysikaalisen ajan ja sointi väräjävän kappaleen laadun ja rakenteen mielekkyyalueita vastaavasti. Silti sävel on ja säilyy myös kokonaisuutena. (Rauhala 2005a, 54.)

Eri olemispuolet siis edellyttävät jo olemassaolossaan toisensa. Rauhala jatkaa: ”Ihmisen olemispuolet ovat yhdessä, ja niitä edustavat mikrotapahtumat kietoutuvat jatkuvasti jo olemassaolossaan erottamattomasti kokonaisuudeksi.” (Rauhala 2005a, 54.)

Täten myös kaikki näistä ovat yhtä primäärejä ja välttämättömiä, ja ne keskinäisellä yhteisvaikutuksellaan toimivat ihmisen kompleksisessä kokonaisuudessa. Anttila kirjoittaa:

Ihmisen ymmärtäminen kokonaisuutena voisi parhaiten perustua siihen, että orgaaniset prosessit, tajuntaan potentiaalisesti ulottuvat esireflektiiviset kokemukset ja reflektiivinen tietoisuuden taso sekä

suhde ihmisen fyysiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön ovat kaikki keskeisiä ihmisyyden toteutumisessa.
(Anttila 2011, 160.)

Rauhalan mallia voi kutsua myös monopluralistiseksi ihmiskäsitykseksi, sillä siinä katsotaan, että ihmisen olemassaolossa on perusluonteista erilaisuutta, jota ei voida redusoida eli palauttaa yhdestä olemismuodosta toiseen. Sen katsannossa edellytetään, että kukin olemismuoto on empiirisessä tutkimuksessa otettava täysimääräisesti huomioon kuvaamalla ja selittämällä sitä tuon olemismuodon perusrakenteita vastaavasti. Samalla kuitenkin edellytetään, että ihminen on kokonaisuus. (Rauhala 2005a, 28.)

3.5 LIIKKUVA KOKONAISUUS JA TIEDONMUODOSTUS

Perustelen holistisen ihmiskäsityksen asettamisen opetus- ja tutkimustyöni lähtökohdaksi sen tarjoamalla mahdollisuudella saavuttaa ihmisen kasvun ja oppimisen kannalta eheyttävää ja rakentavaa tukea toimintaani. Kehon, tajunnan ja elämäntilanteisuuden yhteyden tunnistamisen ja harjoittamisen näen ehtona ihmisen itseytymiselle (Värrin esille nostamasta käsitteestä tarkemmin luvussa 3.3). Kokonaisvaltaisen kasvun ja itseytymisen tukemisen ylläpitäminen on olennaista ainakin kahdesta syystä; vain se mielestäni antaa eettisen oikeutuksen toiminnalleni baletinopettajana ja toiseksi se ratkaisevalla tavalla liittyy taiteilijuuden kehittämiseen. Kokonaisvaltaisen ykseyden toteutuminen luo perustaa eettiselle, esteettiselle ja tiedolliselle kokemukselle.

Taiteilijuuden kehittämisen, jonka tässä rinnastan persoonan kasvuun, tulisi olla luonnostaan tavoitteena kaikessa baletinopetuksessa, sen kaikissa konteksteissa ja asteilla, jotta vältetään baletinopetuksen rutinoituminen ja näivettyminen pelkäsi mekaaniseksi ja ulkokohtaiseksi objektikehojen harjoittamiseksi. Kokonaisvaltaisen lähestymistapa baletinopetuksessa haastaa opettajan luovaan prosessiin, jossa omakohtaisen suhteen tarkentaminen on olennainen osa opettajuuden rakentamista ja kehittämistä.

Rauhalan malli antaa selkeän jaottelun, jotta ihmisen kokonaisuuden eri olemisspuolia voidaan tarkastella niiden perusrakennetta vastaavasti. Tarkennan seuraavassa käsittelyäni kehon ja tajunnan yhteyteen ja niiden kietoutumisesta seuraavaan yhteistapahtumiseen.

Olen päätenyt käyttämään Rauhalan mallin mukaista jaottelua keho, tajunta ja situaatio. Kun lainaan kirjoittajia, jotka käyttävät keho–mieli–jaottelua, ymmärrän

heidän tarkoittavan käsitteellä ”mieli” suurin piirtein samaa kuin Rauhalan käsite ”tajunta” (vaikkakin siis Rauhalalla käsite mieli on jotakin muuta, ks. aiemmin tässä luvussa). Terminologian yhteydessä Rauhala vielä tarkentaa: ”Mielet ovat tajunnan sisäisiä peruselementtejä, joilla tai joissa tajunta toimii” (Rauhala 2007, 25).

Miellän kehon roolin aktiivisena tiedon vastaanottajana ja sen käsittelyyn ja tuottamiseen osallistuvana olemispuolena. Vaikka Rauhalan esimerkki hikirauhasen toiminnasta mielekkäänä mutta ei mielellisenä (Rauhala 2005a, 49) onkin ymmärrettävissä, se saa pohtimaan Rauhalan ilmaisujen painotusta kehon funktiosta elintoimintojen tapahtumapaikkana, orgaanisena astiana. Olen omassa lähestymisesäni halunnut tuoda käytännön kokemustani vastaavan käsittelytavan esille ja siitä syystä tarkennan seuraavassa huomioitani liikkuvasta kehosta, ymmärtämisestä ja oppimisesta. Käytän apunani myös ajattelijointa, jotka eivät noudata Rauhalan kanssa yhteneväistä jäsennystepää, mutta koen, että pystyn näin valottamaan aihettani vielä syvemmin tanssinopetuksen kysymyksenasettelusta käsin. En kilpailuta eri malleja keskenään, vaan poimin niistä opetuksen käytäntöjen ja oman kokemukseni kanssa resonoivia ajatuksia. Ajattelen, että kehon merkityksen korostaminen ja kehotietoisuudesta puhuminen ovat osaltaan tanssintutkijoiden tietoista toimintaa kehon usein unohdetun ja väheksytyin aseman nostatukseksi. Päämääränä keskusteluissa tulisi kuitenkin mielestäni olla ihmisen kehityksen ja oppimisen kannalta merkittävän, eri olemispuolien vastavuoroisuutta ja yhteistoiminnallisuutta tutkivan näkökulman tarkastelu.

Maxine Sheets-Johnstone viittaa, ei pelkkään kehoon, vaan nimenomaan liikkuvaan kehoon todetessaan liikkeen olevan kaiken kognition äiti (Sheets-Johnstone 1999, 253). Hän kirjoittaa virheellisestä arviosta aivojen ensisijaisuudesta tietoisuutemme rakentumisessa: ”If we take evolution seriously, we are compelled to realize that an exclusive focus on brains – in the name of understanding in a cognitive sense who and what we are – is misguided... Movement came first.” (Sheets-Johnstone 1999, 401.) Samoin Georg Lakoff ja Mark Johnson huomauttavat ajattelun rakentuvan kehon ja kehollisten kokemusten kannattelemalla: ”Reason is not disembodied, as the tradition has largely held, but arises from the nature of our brains, bodies and bodily experience.” (Lakoff & Johnson 1999, 4.) Evan Thompson on yhdistänyt omissa tutkimuksissaan biologiaa, fenomenologiaa ja kognitiivisen psykologian ja toteaa ihmismielen olevan kehollistunut koko organismissamme ja maailmassa (Thompson 2007, 243).

Onko tanssimisessa kyse orgaanisen kehon liikkumisesta ja tajunnan siitä tuottamista merkityksistä vain onko olemassa perustavampi yhteys; saavuttaako keho liikkeessä ”tajunnallisemman” olemassaolon tai muodostuuko kehon ja tajunnan

välille erilainen suhde, kun aistimme kehoa liikkeessä? Käyn seuraavassa tarkemmin läpi kehotietoisuuden käsitettä.

Avaan hieman terminologiaa, joka tulee vastaan, kun lähtee tarkastelemaan kehotietoisuutta. Ensin muutama huomio jaottelusta keho–ruumis sekä käsitteparista objektikeho – eletty keho. Husserlia seuraten Jaana Parviainen esittelee kehotietoisuuden epistemologiaa käsittelevässä artikkelissaan jaon ruumiin (*Körper*) ja kehon (*Leib*) välillä. Ruumis-merkityksellä *Körper* tarkoittaa tässä materiaalista kokonaisuutta, joka on orgaanista, biologista ja fysiologista. Sen sijaan keho, Leib, viittaa kokemukselliseen ulottuvuuteen. (Parviainen 2002, 15.) Rauhala käy läpi kehofilosofian kehittymiseen vaikuttaneita ajattelijoita. Hän toteaa Max Schelerin tuoneen esille erottelun eletyn kehon (*Leib*) ja objektikehon (*Körper*) välille vuonna 1926. Eletty kehollisuus koetaan omaa kehoa eläen ja objektikeho taas havaitaan ulkoisesti. Jälkimmäistä tutkivat esimerkiksi anatomia ja fysiologia. Kehofilosofiaa on kehitelty tästä pitkälle Maurice Merleau-Ponty, esimerkiksi kirjassaan ”*Phenomenologie de la perception*” vuodelta 1945, Rauhala toteaa. (Rauhala 2005b, 36.) Rauhala tunnistaa Merleau-Pontyn analyysin merkityksen: ”Merleau-Ponty analysoi seikka-peräisesti juuri kehon maailmasuhteessa muodostuvaa esiyymmärtäneisyyttä. Tässä hänellä on suuri ansio, koska kehon filosofiaa on ennen häntä varsin vähän harjoitettu.” (Rauhala 2009, 153.) Rauhala kuitenkin näkee puutteeksi sen, että Merleau-Ponty ei tehnyt selväksi kahden maailmasuhteen, tajuttoman ja tajuisen, eroa eikä niiden yhteen kietomisen struktuuria (Rauhala 2009, 153).

Paradigman muutos kohti kokonaisvaltaisempaa tiedonkäsitystä on asettanut kehon merkityksen ihmisen tietoisuuden rakentumisessa uuteen valoon. Ainakin länsimaisen ajatteluperinteen piirissä uusi näkemys ihmisen kognitiivisten kykyjen kehollisesta perustasta saa tukea monelta suunnalta, muun muassa filosofiasta ja poikkitieteellisestä tutkimuksesta ja kirjallisuudesta (mm. Damasio 2000; 2001; 2003; 2011; Gallagher 2006; Johnson 1987, 2007; Lakoff & Johnson 1999; Nagatomo 1992; Pfeifer & Bongard 2007; Thompson 2007; Varela & Shear 1991; Varela, Thompson & Rosch 1993). Shaun Gallagher ei ainoastaan totea kehon tärkeää roolia merkitysten mahdollistajana ja rakentajana, vaan myös näyttää, miten ihminen jo aivan vastasyntyneestä asti on ”liikkeessä” kohti toista ihmistä:

At the time of our birth, our human capacities for perception and behavior have already shaped by our movement. Prenatal bodily movement has already organized along the lines of our own human shape... As a result, when we first open our eyes, not only can we see, but also our vision, imperfect as it is, is already attuned to those shapes that resemble our own shape. More precisely and quite

literally, we can see our own possibilities in the faces of others. The infant, minutes after birth, is capable of imitating the gesture that it sees on the face of another person. It is thus capable of a certain kind of movement that foreshadows intentional action, and that propels it into a human world. (Gallagher 2006, 1.)

Tunne toisista ihmisistä on sisäsyntyistä ja ainakin alkeellisena näkyvissä vastasyntyneen reaktioissa. Tämä toiminta edeltää konseptuaalisesta ja teoreettista ajattelua ja perustuu keholliseen läsnäoloon. (Ks. Gallagher 2006, 225.)

Kehon keskeisen roolin huomiointi ei ole kuitenkaan täysin uutta länsimaisen ajatteluperinteen piirissäkään. Ajattelumme kehollista perustaa on kattavasti käsitellyt Mabel E. Todd klassikkoteoksessa ”*The Thinking Body*” vuodelta 1937. Hän kirjoittaa kehon kantavan mukanaan merkityksiä ja elettyä elämää: ”Living, the whole body carries its meaning, and tells its own story – standing, sitting, walking, awake or asleep, pulling all the life up into the face of the philosopher or sending it all down into the feet of the dancer.” (Todd 1937, 295.)

Myös kasvatustilafilosofian puolella Jean-Jacques Rousseau esitti vuonna 1762, miten ajattelumme ei voi kehittyä, emmekä siis voi oppia ilman kehollista toimintaa. Hän kirjoittaa: ”Koska kaikki, mikä joutuu ihmisymmärrykseen, tulee siihen aistien välityksellä, on ihmisen ensi ymmärtäminen aistihavainnollista ymmärtämistä.” (Rousseau 1762, 208. Suom. Koskenniemi 1933.) Hän jatkaa vielä liikkumisesta oppimisen välttämättömyytensä: ”Oppiaksemme ajattelemaan, meidän tulee siis harjottaa jäseniämme, aistimiamme, elimiämme, jotka ovat ymmärryksen välikappaleita.” (Rousseau 1762, 208. Suom. Koskenniemi 1933.)

Ihminen havaitsee ympäristöään, luo ja kokee maailmaa aistiensa herkkyyden rajoissa. Edellä mainittujen, ”kehollista käännettä” edustavien tutkijoiden ja filosofien, anti viitoittaa tietä myös kohti kokonaisvaltaisempaa oppimiskäsitystä. Ne osoittavat, että abstrakti ajattelu ja käsitteiden syntyminen rakentuvat havainnon, aistimusten ja liikkeen yhteyden varaan. Anttila kirjoittaa:

Aikaisempi ajatus siitä, että aivot ohjaisivat kehomme liikkeitä, on kumoutunut uudella ajatuksella, jonka mukaan kehon, hermoston ja aivojen vuorovaikutus on huomattavasti monimuotoisempi. Koska neuromotorinen järjestelmä on kietoutunut kognitiiviseen järjestelmäämme, on ajattelumme ja käsitteidemme perusta kiinni kehollisissa kokemuksissamme. (Anttila 2008b, 30.)

Ymmärtämisellämme ja oppimisellämme voi näin sanoa olevan keholliset juuret. Kehollinen maailmassa olomme perusta tulee selkeästi esille pienen lapsen olemisen tavassa. Alkuperäinen kehollinen kiinnittyneisytemme maailmaan ilmenee pienen lapsen tavassa elää ympäristöään, asioita ja tunnelmia. Hän ei suinkaan tartu käsitteiden avulla asioihin, pohdi ja erittele, vaan liittyy ympäristöönsä toiminnallaan ja kokemisellaan. Tämä on Sheets-Johnstonin mukaan ”ajattelua liikkeessä”. Hän selventää:

Again, empirical research validates the claim that infants are *thinking in movement*. Indeed, the research itself all but articulates the truth. Precisely by *thinking in movement*, infants are gaining knowledge of ”objects, motion, space, and causality” – and, we could add, of time. (Sheets-Johnstone 1999, 499.)

Kehotietoisuus viittaa yksilön tietoisuuteen omasta koetusta kehostaan. Siihen liittyy kiinteästi kehollinen läsnäolo, joka on muun muassa proprioseptisten aistien välittämiä kehollisia aistimuksia ja tuntemuksia (ks. Anttila 2009, 84; Klemola 2004, 85). Käsittelem tarkemmin proprioseptisiä aisteja luvussa 6.7. Proprioseptisten aistien tuottama informaatio kulkee suureksi osaksi tiedostamattomalla fysiologisella tasolla. Olennaista on kuitenkin, että proprioseptiset aistit ovat harjoitettavissa. Näin kykyä keholliseen läsnäoloon voi syventää. (Klemola 2004, 85.) Kehollisuuden ja kehollisen läsnäolon käsitteleminen näinkin seikkaperäisesti tässä työssä perustuu ajatukseen, jonka mukaisesti kehon viesteille herkistymisen harjoittaminen lisää kykyämme kokonaisvaltaiseen läsnäoloon, joka puolestaan luo vakaan perustan kasvulle ja oppimiselle sekä mielekkyyden kokemiselle.

Kehollista läsnäoloa voi toisin sanoen kehittää esimerkiksi kehon sisäisiä tapahtumia tiedostamalla ja harjoittamalla kehon kuuntelua. Tästä esimerkkinä ovat somaattiset menetelmät (mm. Feldenkreis, BodyMindCentering, Aleksandertekniikka ja ns. mindfulness-tekniikat). Somatiikka on filosofi ja liiketerapeutti Thomas Hannan 1980-luvulla käyttöön ottama termi. Somatiikkaa yksityiskohdaisesti esittelemässään artikkelisarjassa hän kirjoittaa *soman* tarkoittavan kehoa sellaisena kuin se näyttäytyy ensimmäisen persoonan sisäisestä havainnosta käsin. Soma on siis eletty keho, tai ainakin proprioseptorien, siis sisäaistien, tuottamia liikeaistimuksia ja -tuntemuksia koskeva ulottuvuus. (Rouhiainen 2006, 13.) Rouhiainen kirjoittaa:

Tanssin kannalta mielenkiintoista on, että etenkin nykytanssin piirissä sekä somatiikkaan kietoutuva holistisuutta, kokemusta ja kehollisuutta kunnioittava asenne että erilaisiin somaattisiin menetelmiin liittyvät harjoitteet ja periaatteet ovat alkaneet muovata niin taiteellisia prosesseja kuin pedagogista työtäkin (Rouhiainen 2006, 27).

Kehollisen läsnäolon harjoittelun mielekkyyttä ja merkitystä on syytä työstää myös balettiopetuksessa. Parhaimmillaan tämä toteutuu taiteenlajin sisäisistä kysymyksistä ja haasteista käsin. Nähdäkseni parhaimmillaan tästä muodostuu balettituntiin ja baletin harjoitteluun liukenevia työskentelytapoja, niin että koko opetusprosessi muokkautuu somaattisten menetelmien tarjoamien itsetuntemusta ja -ymmärrystä lisäävien toimintatapojen suuntaamana.

Kehollinen tieto on Parviaisen mukaan ”tietoa- kehossa- ennen- mielen- reflektiota” (Parviainen 1995, 1). Se on edellytys monissa arkipäivän toiminnoissa. Reagoimme ympäristön viesteihin ja muutoksiin ennen kuin aktiivisesti ajattelemme niitä. Esimerkiksi ruuhkassa kävellessämme väistämme ohikulkijoita ja kehomme ”mukautuu” tilaan ja hetkeen ilman, että välttämättä huomioimme asiaa.

Kehossa ja kehosta näkyy eletty elämä. Kehollisuutemme on alati muutoksessa olevaa. Oppimisen kannalta merkittävää on se, että kehon tietoinen harjoittaminen ja minän muotoutuminen liittyvät tapahtumisina toisiinsa. Klemolan sanoin ”... tällainen fyysisen taidon harjoitusprosessi, jossa pyritään tietoiseen liikkeeseen, voi avata harjoittajalleen syviä eksistentiaalisia merkityksen ja kokemuksen tasoja.” (Klemola 2004, 13.)

Myös Parviainen yhdistää sen, miten tanssin harjoittelu ja tanssin tekniikat muokkaavat kehoa ja samalla koko yksilöä, toisinaan hyvin syvällisesti. Kehollinen muutos on usein silmin havaittavissa, mutta samalla se on välttämättä myös kokemuksellista muutosta. Kehollinen harjoittelu tuo esiin yksilössä sellaisia mahdollisuuksia, jotka eivät koskaan voi paljastua pelkästään käsitteellisen ja kuvitteellisen kautta. Tästä syystä ”Tanssin harjoittelu muotoutuu tieksi, jonka määränpää ei ole ennustettavissa.” (Parviainen 1995, 2.) Kehollinen muutos ja kokonaisvaltaisempi, yksilön kokemuksellisella tasolla tapahtuva muutos vaativat opettajalta määränpään avoimeksi jättämistä.

Haluan tarkastella taidon oppimista baletista nimenomaan tältä näkökannalta. Koen, että baletti ja siinä harjaantuminen voivat luoda hyvinkin aidon ja välittömän maailmasuhteen tarkasteluaseman yksilölle. Jos tämä haaste otetaan baletissa tosissaan, merkitsee se balettipedagogiikan suuntaamista kohti kokonaisvaltaisem-

paa oppimiskäsitystä ja herkemmin virittyneempiä kohtaamisen tapoja opettajan ja oppilaan välille.

3.6 TANSSIJAN TAITO

Meillä on mitä erilaisimpia lähestymistapoja ja keinoja hankkia kehollisia taitoja. Suhtautumisemme näiden taitojen oppimiseen vaihtelee, ja tämä vaihtelu kulminoituu asenteessamme eroon, joka on eletyn ja objektikehon harjoittamisen välillä. Mielestäni voidaan sanoa, että monissa liikunnan ja urheilun tekniikoissa keskitytään harjoittamaan objektikehoa; työstetään manipulatiivisesti lihaksistoa ja kehon suorituskykyä. Tähän ei liity tietoista minuuden kehittämisen prosessia.

Urheiluvalmennuksessa usein hallitsevana oleva biologis-fysiikaalinen ihmisen tarkastelutapa ei tavoita urheilijaa kokevana ja itseään ohjaavana olentona, joka asettaa urheilemiselleen tiettyjä päämääriä ja tavoitteita, vaan se tarkastelee urheilijaa elävänä organismina eli objektikehona. Tämä ei kuitenkaan riitä valmennustyön lähtökohdaksi, sillä Puhakaisen mukaan urheilussa, valmennuksessa ja yksittäisen urheilijan toiminnassa on ensisijaisesti kyse humanistisesta ilmiöstä: ”urheilussa ihminen tarkastelee itseään elävänä, kokevana, tuntevana sekä tiettyihin arvoihin ja päämääriin suuntautuvana olentona” (Puhakainen 1995, 51–53). Parhaimmillaan tämä voi pitää paikkansa. Jotta urheilija, tai tämän tutkimuksen kontekstissa tanssioppilas, voi mieltää ja tarkastella itseään elävänä kokonaisvaltaisena olentona, tulee tämä ilmiö huomioida opetus- tai valmennustyön välttämättömänä kehitystehtävänä, jossa opettaja tai valmentaja tietoisesti toimii asiaa edistäen. Parviainen toteaa, että vaikka monissa liikunnan ja urheilun tekniikoissa on tarkoituksena vain manipuloida objektikehoa, kehon tekniikat koskevat aina tavalla tai toisella koko ihmistä, halusimme sitä tai emme (Parviainen 1995, 2). Näin tapahtuu myös riippumatta siitä, tiedostammeko tätä vai emme.

Mielestäni opettajan aseman eettisen velvoituksen valossa meidän on tehtävä opettamisen ja oppilaan kohteluun liittyvistä prosessista tietoisia ja perusteltuja. Isabel Marques ehdottaa samansuuntaisesti, että myös tanssinopetuksen kontekstissa meidän tulisi antaa entistä suurempi painoarvo sille, että tanssitekniikan ohella pystyisimme työstämään sitä, keitä, mitä ja miten olemme yhteiskunnassa (Marques 1998, 180). Eletyn kehon näkökulman sisällyttäminen mukaan harjoitteluprosessiin luo väylää kohti ihmisen omista arvoista ja päämääristä lähteviä kehollisen taidon harjoittamistapoja.

Klemola erottaa neljä keskeistä liikuntaan liittyvää projektia, joita kutsuu ”voiton”, ”terveyden”, ”ilmaisun ja ”itsen” projekteiksi. ”Itsen” projektilla hän tarkoittaa kaikkia niitä liikkumisen tapoja, joilla on tarkoitus tutkia itseä. (Klemola 1998, 7.) Klemola perustaa analyysinsä itsen projektissa Heideggerin käsitteisiin varsinaisesta ja epävarsinaisesta olemisesta. Klemolan mukaan itsen projekteissa harjoituksen tarkoituksena on pyrkiä herättämään sen tekijässä tietoisuus hänen olemisensa mahdollisuuksista niin, että hän pyrkii saattamaan itsestään esiin sen, mitä Heidegger kutsuu varsinaiseksi itseksi. Näin ollen ”Itsen projekteihin liittyä aina myös artikuloitu filosofinen esiymmärrys harjoituksen merkityksestä ihmisen elämän kokonaisuudessa” (Klemola 1998, 71).

Erotan omassa jäsenyyksessäni vielä omaksi erityisalueekseen tanssijan taidon yleisemmästä kehollisen taidon oppimisesta. Ajattelen, että tanssijan taidon oppimiseen liittyy yhteyden oivaltaminen ympäröivään maailmaan ja toisiin ihmisiin. Taidossa harjaantuminen vaatii yksilöllisiä ponnisteluja. Jossakin vaiheessa tätä oppimisprosessia toisen ihmisen, opettajan, läsnäolo on kuitenkin välttämätöntä. Näin taidon harjoittelussa on sekä yksityinen että jaettavissa oleva puoli. Siihen sisältyy itseytymisen prosessi, mutta se ei voi koskaan rakentua erillisinä muista. Taito yhdistyy näin (tanssi)taiteeseen. Se sisältää herkistymisen keholliselle tiedolle, virittäytyneisyyden itsen tutkimiseen ja kehittämiseen sekä kommunikointiin pyrkivän asenteen. Tanssijan taidon kehittymisen yhdistän siten kokemukselliseen muutokseen.

Tanssijan taidolla tarkoitan laajaa syvällistä suhdetta tanssimiseen, sen ymmärtämistä inhimillisenä kanssakäymisen muotona ja oppimisen tilana. William Forsythen vastaus kysymykseen, mitä on tanssijan taito Forsythen teoksien kannalta, on lähellä tätä tanssijan taidon monimuotoista ja -tahoista sisältöä: ”It is to do with mastery of a state of being – you have to be in a state of complete absorption, and your ear and proprioceptive vision – an inner awareness of what one feels and sees one’s body doing have to be one.” (Sulcas 1998, 2.)

Tämä taito todentuu myös katsomalla nuoren ja kokeneen tanssijan välisiä eroavaisuuksia. Christopher D’Amboisen sanoin vanhemmat tanssijat ”tietävät”, mitä haluavat tanssimisellaan sanoa, miten fraseerata ja artikuloida koreografin aikomus: ”This is a skill that young dancers often don’t have because they are – through no fault of their own – more than ever focused on doing the steps.” (Sulcas 2008, 5.) Hän toteaa lisäksi, että vanhemmilla tanssijoilla on lukuisia taitoja ja kirjaimellisesti ”a body of knowledge”, jollainen heidän nuoremmilta kollegoiltaan vielä puuttuu (Sulcas 2008, 2).

Ajattelen, että nuorillakin tanssijoilla on kykyä ja ehdottomasti halua ”sanoa” jotakin tanssinsa kautta. Näen, että persoonallisuus ja pyrkimys omakohtaisuuteen ja itsenäisyyteen voivat olla läsnä tanssimisessa ja sen harjoittelemisessa jo varhain. Tämä on nimenomaan arvo- ja asennekysymys opettajille; voimmeko ajatella, että baletti on taidetta jo ensimmäisistä oppitunneista alkaen? Voiko taiteellinen ilmaisu olla läsnä harjoitustunneilla, joissa oppilaat eivät tähtää baletin ammattilaisuuteen?

Tanssijan taidon käsittelemisen yhteydessä tuon esille kreikkalaisen käsitteen *tekhne*, joka yhdistää taidon ja taiteen ja valaisee vielä selvemmin taito-oppimisen tavoitteita. Kreikkalaiset eivät tehneet eroa käsityöläisyyden ja taiteen välillä, vaan molemmat sisältyivät tekhnin käsitteeseen. Tekhnen voisi ajatella olevan jonkin merkittävän paljastumista, jonkun potentiaalissa olevan valoon saattamista. Se on eräänlaista taitotietoa, johon kuuluu toiminnan sääntöjen ja periaatteiden tunteminen ja ymmärtäminen, mutta eivät oleellisimpina aspekteina. Se ei myöskään rajoitu pelkästään tarkoitamaan tekemistä tai manipulaatiota, kuten tekniikka voisi tehdä. Varto esittää, että tekhnä voisi kuvata myös siten, että se on ihmisen tapa nähdä maailma, mutta tämä tapa on avoin muuttumiselle. Maailma on enemmän kuin ihminen voi tietää, ja samalla maailma vaikuttaa koko ajan ihmisen tapaan tietää. (Varto 2005, 205.)

Tekhnen käsitettä seuraten tanssijan taidon saavuttamiseen ei mielestäni ole löydettävissä yhtä keinoa tai metodia, joka mekaanisesti tai manipulatiivisesti olisi otettavissa käyttöön jokaisessa tapauksessa ja yleistettävissä. Ajattelen tanssijan taidon olevan jotakin yksilöllistä siinä mielessä, että sen harjoittelussa ei ole vain yhtä päämäärää ja siten yhtä ainoaa keinoa saavuttaa sitä, vaan harjoitteluprosessi muokkaa ihmisen kokonaisuutta. Tämä näkyy hänessä kehollisena ja tuntuu kokemuksellisenä muutoksena, mutta samanaikaisesti ihminen, tanssija, itse luo päämääriään ja myös polkuja niihin. Tietoinen taidon harjoittelu vaatii siis kehon ja tajunnan aktiivista yhteispanosta: ”The correlation of visceral, psychic and peripheral stimuli, underlying muscular response, involves the whole of a man.” (Todd 1937, 3.)

Kokonaisvaltainen lähestymistapa baletinopetuksessa tarkoittaa kehon, tajunnan ja oppilaan elämäntilanteisuuden yhteyksiä etsivää ja niiden yhteistoiminnallisuuden kokemisen esiin nostamista baletin taitoja harjoitettaessa. Tämän toteutuminen on riippuvainen opettajan asenteesta ja suhtautumisesta baletin tarjoamiin kasvun mahdollisuuksiin. Jatkan taidon merkityksestä ja taidon oppimisen jäsenyydestä luvussa 8.5.

Käytännön ja teorian
kietoutuneisuuden
auki kerimistä

4 Pitääkö itse keksiä jotain? Opetustapahtuma yksi

Katson edessäni avautuvaa näkymää; ihmisiä erivärisissä tanssivaatteissa ympäri lattiaa, syvästi keskittyneinä omaan tekemiseen, omaan liikkumiseen. Hahmot ympärilläni täyttävät tilan, vaihtavat paikkaa, ohittavat minut kohottautuen edessäni ylös, liukuen taas pehmeästi takaisin lattialle, kierien, pyörien, kurottautuen, kääpertyen. Osalla on silmät kiinni, osan katse suuntautuu passiivisesti eteen, kauas... Minä olen vahvasti tässä. Seison painavasti kahdella suoralla jalalla enkä pääse liikkeelle. Voisin ehkä jotenkin aloittaa liikkumisen, mutta minua hämmentää lattiatason korostunut käyttö, minua kummastuttaa muiden vapaalta ja vaivattomalta näyttävä liikkeessä pysyminen. Miten pääsisin alas lattialle? Käyn kehossani läpi tapahtumaa: koukistan polviani, syvennän asentoa rauhallisesti kohti kyykistymistä, annan painovoiman viedä minua alas - ja eteenpäin, otan käsillä vastaan painoa, liu'un kohti lattiaa... Ehkä... Yritän suunnitella... mutta en pysty tuntemaan liikettä luontevana, yhtenäisenä siirtymisenä, kuten näen muiden tekevän. En vieläkään liiku. Miten pystyn keksimään miten liikkuisin ja mihin liikkuisin? Jään paikalleni. Olen ymmälläni. Katselen muita ja mietin mitä tekemistä tällä on minun tanssimiseni kanssa.

Olin tähän asti tanssinut balettia noin kaksitoista vuotta, joista kuusi viimeistä erittäin tavoitteellisesti ja tanssin ammattilaisuuteen tähdäten. Olin muutamaa kuukautta aiemmin saanut tanssijan diplomini käytyäni ylimmän, valmistavan luokan Viron kansallisbaletin koulussa. Nyt seisoin Tukholman tanssikorkeakoulun (nykyinen *Dans- och Cirkushögskolan*) ensimmäisellä liikeimprovisaation tunnilla, jossa opettaja oli alkulämmittelyksi kehottanut ryhmää ”ihan vaan lähtemään liikkumaan tilassa”. Olin kauhuissani, koska tehtävä oli minusta niin vaikea. Tiesin, että jos hän vain olisi kertonut tai näyttänyt liikesarjan, joka tulisi tehdä, olisin pärjännyt hyvin. Tunsin pettymystä ensin siitä, että en osannut suorittaa annettua tehtävää, myöhemmin enemmänkin siitä, että minulla ei ollut valmiuksia liikkua vapaasti tilassa, kuunnella omaa kehoani ja seurata sen impulsseja. Ja erityisesti siitä, että minulla ei myöskään ollut rohkeutta liikkua omalla tavallani, hyödyntäen tekniikkaa, joka minulla oli ja jonka kehittämiseen olin keskittynyt päivittäin niin monen vuoden ajan.

Vastaavia kokemuksia ja havaintoja tuli lisää, ja ne muodostuivat osaksi kehoillisesti syntynyttä esiymmärrystä, joka oli minussa alkaessani opettaa balettia. Kehon rooliin elämänselän historian mukana kantajana viittaa Sherry Shapiro termillä *the body*

as a site for critical reflection on one's life (Shapiro 1998, 11). Harjaantumiseni kehon liikkeisiin valikoituina, hiottuina, järjestettyinä ja muualta annettuina oli ilmeinen. Todensin samalla omassa tanssinhistoriassani baletin kritisoitua tapaa ohjata suhtautumista kehoon objektikehona, ei henkilökohtaisesti elettyinä ja koettuna (ks. Crow & Jackson 1999; Jackson 2005; Morris 2003; Nugent 1996, Salosaari 2001).

Tanssi-improvisaatiotunneille osallistuminen sai jälkikäteen arvioituna minussa liikkeelle monta kehitysprosessia. Tanssi-improvisaatio on prosessia painottava työskentelytapa (ks. esim. Lomas 1998, 161). Improvisaatiosta ja koreografiasta kirjoittavat Lynne Anne Blom ja L. Tarin Chaplin määrittelevät tanssi-improvisaation spontaaniksi ”mielen” ja liikkeen fuusioksi (Blom & Chaplin 1989, 15). Elin käytännössä läpi katkoksen, joka oli liikkuvan itseni ja tajunnallisten prosessien tuottamien ”itseni” mielikuvien välillä.

Tanssi-improvisaatiota kuvaillaan usein luovaksi prosessiksi ja hetkelliseksi tapahtumaksi, jota ei pysty sellaisenaan toistamaan (ks. esim. Sheets-Johnstone 1999, 484). Sille on tyypillistä ajattelun ja toiminnan kietoutuminen, luominen liikkeessä sekä menneen ja tulevan kytkeytyminen nykyisyyteen. Maxine Sheets-Johnstone tarkoittaa tanssi-improvisaation ja luovuuden suhdetta:

”A dance improvisation is the incarnation of creativity as process.” (Sheets-Johnstone 1999, 485.) Se ei ole harjoiteltavissa tai suunniteltavissa etukäteen; sille on luonteenomaista avoin suhde tulevaisuuteen. Sheets-Johnstonen mukaan: ”Their [dancers'] improvisation is process through and through, a form which lives and breathes in the moving flow of its creation, a flow experienced as an ongoing present, an unbroken now...” (Sheets-Johnstone 1999, 485).

Yhteisötanssin alueella toimiva Christine M. Lomas kuvaa tanssi-improvisaation hetkessä kiinni olevaa tapahtumista osallistujan näkökulmasta:

A participant in dance improvisation is drawing on a basic framework of experience in order to interact with self, others, or both. This personal framework involves beliefs, experiences, emotions, and knowledge, which are drawn upon in a spontaneous process. (Lomas 1998, 161.)

Ensimmäinen liikeimprovisaatiotuntini paljasti, että liikkeussani en löytänyt suhdetta itseeni enkä toisiin liikkujiin. Lomas jatkaa vielä todeten, että yleisimpiä tanssi-improvisaatioon liittyviä teemoja ja määritteitä ovat spontaanisuus ja luovuus (Lomas 1998, 161). Tanssinopiskelun ja opettajaksi kasvamisen polkujani jäljittäessäni minun on helppo nähdä, miksi luovuuden teema veti minua puoleensa, kun siirryin täysipäiväisesti baletinopettajaksi. Improvisaatioharjoitukset koin yhtenä tienä kohti luovaa suhdetta balettiin, sen opettamiseen ja ilmaisuun siinä. Omassa

opetuksessani aloin tavoitella harjoitteita, jotka voisivat rikastuttaa balettituntien usein korostunutta liikesuoritusten hiontaa ja taito-orientoitunutta opetusta ja jotka voisivat tukea balettipilasta oman liikkeellisen ilmaisun löytämisessä.

4.1 LUOVUUS BALETINOPETUKSEN ELEMENTTINÄ

Tutkimukseni alussa halusin selvittää itselleni, mitä on luovuus baletin kontekstissa. Lähdin liikkeelle yleisistä luovuuden määritelmistä ja teorioista. Tarkoitukseni oli ottaa selvää luovan prosessin vaiheista ja edellytyksistä sekä miettiä niiden toteutusmahdollisuuksia opettamillani balettitunneilla.

Luovuuden määritelmiä on lukuisia, mutta lähelle omaa tavoitettani yhdistää traditiosta tietoinen luova baletinopetus ja yksilöä kokonaisvaltaisesti huomioiva suhtautuminen tulee esille Shapiroin määritelmässä mielikuvituksesta ja luovuudesta voimina, jotka näyttävät, keitä me olemme ja millaisiksi haluamme tulla (Shapiro 1998, 11). Myös Ralf Gothoniin määritelmä luovuudesta on lähellä ideaa, jota haen opetustilanteisiin ja -kohtaamisiin. Hän kirjoittaa:

Pedagogin perusvirhe on kaavoittuminen ja siihen liittyvä rutinoituminen... Lahjakkuuden instrumentti on ihminen itse, persoonallisuutena, tunteineen, tajuntoineen, ajatuksineen, aavistuksineen... Suuri osa tästä on koskemattomissa, tarkkailun tavoittamattomissa. Sen takia opetuksen ensisijainen tehtävä onkin sen uoman avoinna pitäminen, joka kulkee sisältä ulos.
(Gothoni 1998, 160–161.)

Gothoni näkee myös kontrollin vahvistamisen osana luovuuden ylläpitoa ja ”esiin manaamista”. Hän kokee luovuuden ja kontrollin linkittyvän – hänellä on esimerkki, jossa lapsi leikkii autolla: Gothoni toteaa täydellisyyden tapahtuvan, kun lapsi on autoon ja sen liikkeisiin täysin samastuneena yhtä aikaa kohde (auto), kohteeseen vaikuttaja (auton kuljettaja) ja tapahtuman ulkopuolinen tarkkailija. (Gothoni 1998, 157) Tässä esimerkissä Gothoniin mukaan

Parhaimmillaan sekä luovuutta että kontrollia läpäisee sama valo, autolla leikkivän lapsen tapauksessa se ehkä on maailman jatkuvan muuttumisen valo, hänen itsensä aikaan saaman liikkeen valtava tuntemus. Tai voimme ehkä myös sanoa, että luovuuden kautta tapahtuva voima todellistuu auton kontrolloimisen avulla. Henki muuttuu itsensä sisältäväksi aineeksi, eläväksi realiteetiksi.
(Gothoni 1998, 161–162.)

Ajattelen, että luovuus on voima, jonka avulla yksilö voi löytää syvemmän yhteyden itseensä ja ympäristöönsä. Opettajuuden rakentamisessa ja kehittämisessä itseytymisen prosessi nousee merkittäväksi tekijäksi. Jotta opettaja kykenee antamaan oppilaalle tilaa itsensä todellistamiselle on hänen työstettävä omaa sisäistä luomispotentiaaliaan. (Ks. luku 3.3) Pedagogisen luovuuden lähtökohdan edellytyksenä on ensisijaisesti opettajan kasvu ihmisenä, jotta hän kykenisi luomaan aidon, välittävän ja elävän suhteen kohtaamiinsa oppilaisiin.

Howard Gardner on tutkinut luovuutta muun muassa monilahjakuusteorian valossa (Gardner 1983/1993; 1994a; 1994b; 1999). Hän lähestyy luovuus-käsitettä kognitiivisen ja kehityspsykologisen näkökulmasta ja kiinnittää huomiota erityisesti sosiaalisten suhteiden ja motivaation merkitykseen luovuudessa. Gardner yhdistää luovuuden oivallusten ja uusien ideoiden löytämiseen ja tuottamiseen: ”According to my definition, a creative individual solves problems, fashions products, or poses new questions within domain in a way that is initially considered to be unusual but is eventually accepted within at least one cultural group.” (Gardner 1994b, 145.)

Mihaly Csikszentmihalyi lähestyy luovuutta *flow'n* käsitteen avulla. Tällaisessa virtauskokemuksessa toteutuu optimaalinen suoritus siten, että yksilön ulkopuolelta tulevat haasteet ovat tasapainossa itsen tavoitteiden kanssa. Yksilö kokee käsillä olevan tehtävän ja taitojensa vastaavuuden. Tällaisina hetkinä yksilö on myös Csikszentmihalyin mukaan onnellisimmillaan. Ympäristöllä on merkittävä vaikutus virtauskokemuksen mahdollistumisessa. (Csikszentmihalyi 2005.) Luovuudesta Csikszentmihalyi kirjoittaa: ”Creativity involves the production of novelty. The process of discovery involved in creating something new appears to be one of the most enjoyable activities any human can be involved in.” (Csikszentmihalyi 1997, 113.) Csikszentmihalyi pitää tärkeänä sitä, että luovuus ei ole vain jotakin yksilön päässä tapahtuvaa, vaan todellakin vuorovaikutukseen perustuvaa. Hän tarkentaa: ”... creativity does not happen inside people's heads, but in the interaction between a person's thoughts and a sociocultural context” (1997, 23).

Kehollisuuden näkökulma tulee mukaan luovuuden elementteihin huomioimalla vuorovaikutuksen ja ympäristön merkitys. Holistisen ihmiskäsitykseen sitoutuneena miellän luovuuden koko ihmistä koskettavaksi. Tiedonmuodostuksemme kehollisen perustan (ks. tarkemmin luku 3.5) valossa näen luovan toiminnan ja asenteen tarkastelun vaativan oleellisesti kehollisen olemispuolellemme huomiointia. Se tulee esille myös välitilan käsitteessä; kirjoitan luvussa 5.8 välitilasta, joka mielestäni on luovuuden ilmenemisen avainpaikka, niin pedagogisessa toiminnassa kuin tanssitaiteellisessa ilmaisussakin.

Kari Uusikylä ja Jane Piirto käyttävät luovien prosessien tarkastelussa jakoa neljään luovuuden peruselementtiin; sitä voidaan tarkastella yksilön, prosessin, produktin tai ympäristön näkökulmista (Uusikylä & Piirto 1999, 56). Yksilön ja ympäristön, jonka tässä ajattelen tarkoittavan muita oppilaita ja opettajaa tunnilla, kytkettyvyys on monitahoista; yksilön tulisi tuntea olonsa riittävän turvalliseksi, toisaalta ympäristön tulisi olla haasteellinen: rakentaville väittelyille ja hedelmällisille konflikteille tulisi olla tilaa. Henkilökohtaiset, tunneperäiset ristiriidat muodostuvat luovuuden esteiksi, kun taas erilaisiin ideoihin kytkeytyvät ristiriidat ovat parhaimmillaan hedelmällisiä luovuuden kirvoittajia. (Ks. Uusikylä & Piirto 1999, 73.) Käyn seuraavassa läpi, miten aloin tuoda luovien prosessien elementtejä opetuksen käytäntöön.

Ensimmäiset käytännön jaksot väitöstutkimuksessani olivat kaksi opettamaani balettijaksoa tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen tanssinopettajaopiskelijoille Teatterikorkeakoulussa vuonna 2004.

Näillä ensimmäisillä tähän tutkimukseen liittyvillä opetusjaksoilla purin käytännössä niitä kysymyksiä, joita tanssinopettajuuteni vuosien varrella oli synnyttänyt. Enemmän kuin vastauksia sain uusia kysymyksiä. En varsinaisesti kerännyt opiskelijoilta tästä jaksosta materiaalia muuten kuin videoituna ryhmäkeskusteluna. Tärkeimmäksi aineistoksi muodostui oma työpäiväkirjani.

Ensimmäinen näistä kahdesta opetusjaksosta oli kahden viikon mittainen balettikurssi tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksella. Opiskelijaryhmä oli ensimmäistä kertaa laitoksen historiassa muodostunut opiskelijoista, joilla oli vahva balettitausta. Opetusjakso sisälsi yhteensä viisi yhdeksänkymmenen minuutin pituista opetuskertaa. Omaksi tavoitteekseni ennen jakson alkua olin kirjannut luovuuden tarkastelun baletin kontekstissa: mitä se voi olla ja miten se voi näkyä baletin harjoitustunneilla? Ajatuksenani oli rakentaa harjoitteita, jotka ovat kehonhuollollisia ja taitoa ylläpitäviä baletin liike- ja muotokielen raameissa. Luovuuden elementin mukana olo tulisi näkemään opiskelijan omia ratkaisuja vaativissa avoimissa tehtävänänoissa, erityisesti tunnin jälkimmäisellä osiolla, keskilattiaharjoitteissa. Kuvaan seuraavassa, minkälaisia harjoitteita tunnit sisälsivät.

Aloitimme tunnin kävelemällä tilassa huomioiden oman kehon tuntemuksia ja etsimällä keskittyntä läsnäoloa hetkeen ja paikkaan. Kävelyn lomaan yhdistimme yksinkertaiset selän rullaukset eteen ja eräänlaisen astangajoogan ensimmäisen seisomasarjan tyyppisen ”aurinkotervehdyksen” (ks. esim. Hall 2004, 33). Tämän jälkeen siirryimme tangon ääreen, jossa teimme harjoitteita seuraten väljästi tyyppilistä balettitunnin rakennetta (ks. Girald, Grefberg, Karina, Svalberg, Svedin 1981; Ring 2003; Spessivtzeva 1967/1978; Stuart 1977; Vaganova 1948; Woolliams 2006)

aloittaen *pliéistä* ja edeten kohti *grand battement*- ja lopun *port de bras* -venyttelysarjoja. Liikkeellisesti sarjat korostivat parallel-asennon ja aukikierron vaihteluja ja siirtymiä näiden välillä. Ne olivat koreografisesti riittävän yksinkertaisia siten, että niistä suoriutumista ei tulisi tärkein keskittymistä vaativa tekijä. Ne kuitenkin pyrkivät sisältämään vaihtelevuutta muun muassa dynamiikoissa, tempoissa ja suunnissa, jotta kokemus harjoitteesta olisi myös tanssillinen.

Opetuksen näkökulmasta tavoitteenani oli pitää samat sarjat kaikilla viidellä tunnilla ja tarjota näin mahdollisuus opiskelijoille ”ottaa sarjat haltuun”, päästä niissä syvempään liikkeelliseen ja keholliseen kokemukseen älyllisen sarjan muistamisprosessin sijaan. Yritin myös pidättäytyä tekemisen päälle puhumisesta ja todella ohjeistaa sarjojen aikana vain, kun se tuntui aivan välttämättömältä.

Keskilattialla aloitimme rauhallisella pieniä sidosaskelia ja korkeampia jalan vientejä ja ylhäällä pitoja yhdistävällä *adagio*-sarjalla, johon annoin rungon eli mahdollisimman pelkistetyn raamin, johon opiskelijat tekivät täydennyksiä ja muutoksia antamieni ohjeiden avulla. Tämä mielestäni rakensi tietä kohti omaa liikkeen tuottamista, asettamatta opiskelijaa kuitenkaan turvattomaan tilaan ja ”keksijän” rooliin, liikkumaan ”ihan miten vain”. Tunnit lopetimme aina samalla kävely- ja rullausharjoitella, jolla aloitimme.

Gardner erottaa viisi erilaista luovaa toimintaa: ongelmanratkaisu, teorianmuodostus, lajityypin (*genre*) kehittäminen, suunniteltu (*stylized*) luova suoritus ja tilannekohtainen (*high-stake*) luova suoritus (Gardner 1983/1993, 6–13). Tanssin kannalta kiinnostavin on viides, tilannekohtainen luova suoritus. Tanssin hetkelisyyteen, kuten esittäviin taiteisiin ylipäänsä, liittyy juuri ennakoimattomuus ja tilanteiden avoimuus. Opiskelijalle tämä voi olla joko pelottavaa tai kiinnostavaa.

Tuntuu, että epävarmuuden sieto niin itselleni kuin opiskelijoillekin on vaikeaa – aistin selkeästi kaipuun varmuuteen ja niin houkuttelevalta tuntuvaan, ulkoapäin annettuun 'totuuteen' (oma työpäiväkirja 9.2.2004).

Yritykseni oli saada aikaiseksi ilmapiiri, jossa kukin voi koetella omaa suhtautumistaan tämänkaltaiseen tekemiseen. Tärkeintä opettajan näkökulmasta oli saada kaikki mukaan kokeilemaan.

Kun ihmiset uskaltavat mukaan liikkeellisiin kokeiluihin he alkavat esittää myös omia ideoitaan mitä voisi tulla tai tehdä seuraavaksi. Tässä kohtaa keskustelun ja tekemisen yhdistäminen toimi – opiskelijat jopa innostuivat! (Oma työpäiväkirja 11.2.2004.)

Susan Crow ja Jennifer Jackson kirjoittavat luovuuden ilmentymisestä päivittäisillä balettitunneilla ja tuovat esiin sen, että rutiininomaisen tunnin tehtävä on olla ”pyhä” paikka, jossa valmistaudutaan ”kehoa ja mieltä” yhdistävällä tavalla baletin laji- ja kielikohtaisiin vaatimuksiin. Tämä tarkoittaa heidän mukaansa kokonaisvaltaista, mielikuvituksesta läsnäoloa. Kyvykkyys intensiiviseen keskittymiseen ja kurinalaisuuteen yhdistettynä mielikuvitukselliseen herkkyyteen ovat ominaisuuksia, joita balettitanssijat tarvitsevat päivittäisessä valmistautumisessaan. Crow ja Jackson korostavat, että balettitekniikan täydellinen ymmärtäminen perustuu tietoisuuteen klassisen periaatteen mukaisista taiteellisista, ”filosofisista ja esteettisistä” tavoitteista. He eivät kirjoita auki, mitä tarkoittavat klassisen periaatteen käsitteellä, mutta sivuavat sitä mainitsemalla, että baletin oppiminen ei voi olla vain teknistä ja fyysistä, vaan edellyttää baletin tarkoitukseen, runolliseen ilmaisumuotoon pyrkimistä. He myös lisäävät oivaltavasti, että nämä tavoitteet muotoutuvat ja kehittyvät kaiken aikaa. (Crow & Jackson 1999, 38.) Tämä ymmärrys ja suhde balettiin voi nähdäkseni muuttua eri kanavien kautta. Toisinaan suhdetta balettiin voi syventää ottamalla selvää muista taiteen- ja tieteenlajeista ja niiden tutkimuksesta.

Baletin taiteellisten, filosofisten ja esteettisten tavoitteiden ymmärtäminen vaatii baletin kytköksen tutkimista monipuolisesti ja monimuotoisesti. Ajattelen baletin ja ”muun maailman” läpäisevyyden olevan baletin käytänteiden kriittisen tarkastelun ja kirkastamisen mahdollistava välttämättömyys. Monimuotoisuus voi todentua myös balettitunnin sisällä, esimerkiksi integroimalla baletin ulkopuolelta tulleita ”tutkimustuloksia”, havaintoja ja löydöksiä sekä kehittyviä käytänteitä balettitunnin rakenteeseen, kuitenkin baletin omista ehdoista ja lainalaisuuksista käsin.

Teimme toiseksi viimeisellä kerralla (12.2.2004) keskilattian *adagio*-sarjan opiskelijoiden ehdotuksesta siten, että aloitimme sarjan piirissä kasvotusten toistemme kanssa. Olin aiemmin antanut ohjeistukseksi, että jokainen valitsee aloituspaikan tilassa vapaasti ja voi sarjan aikana käyttää ja vaihdella suuntia haluamallaan tavalla. Ohjeena oli myös, että jokainen löytää oman aloituskohtansa ajallisesti siten, että tekee sarjan kertaalleen läpi, mutta voi valita aloituskohdan mistä tahansa osasta sarjaa ja jatkaa siitä sarjan ”alkuperäisen” lopun jälkeen niin pitkälle, että päätyy omaan aloituskohtaansa takaisin. Kaikki siis aloittivat piiristä liikkumisen samanaikaisesti, mutta liikkeellisesti omasta kohdastaan. Suora näköyhteys toisiin toi uudenlaisen ulottuvuuden tekemiseen ja mahdollisti paremmin tilannekohtaisen reagoinnin toisten liikkeisiin ja tilankäytön valintoihin. Kokeilimme myös erilaisia vaihtoehtoja musiikilla ja ilman, ajatuksena hahmottaa paremmin baletin liikkeen ja musiikin totunnaista suhdetta. Liikkeellisesti kokeilimme ääripäiden etsintää suurentamalla ja pienentämällä liikkeitä ja antamalla liikeratojen kantaa

myös baletin estetiikan mukaisten rajojen yli. Tavoittelimme liikkeen laajennusta ja ääripäiden hakemista löytääksemme laatuja, joita voimme mieltää ”baletilliseksi” tai ”ei-baletilliseksi” liikkumiseksi. Tästä syntyi runsaasti pohdintaa ja mielipiteiden vaihtoa ryhmäkeskustelussamme (13.2.2004).

Tuntien lopusta olin varannut opiskelijoille aikaa noin viisi minuuttia omaan välittömään reflektioon, havaintojen ja kokemusten kirjoittamiseen. Tämä kirjoitus oli vain opiskelijaa itseään varten, ja korostin sitä, että se tulee vain heidän omaan käyttöönsä. Nämä reflektiokirjoitukset olivat opiskelijoilla mukana, kun pidimme kurssin lopussa ryhmäkeskustelun, mutta silloinkin niissä olevien tekstien jakaminen oli opiskelijoiden oman harkinnan ja tahdon varassa. Opiskelijat kyllä puhuivat runsaasti ja kaikki ryhmän jäsenet melko tasapuolisesti keskustelussamme. Koin, että jokainen halusi ja sai tuoda esille itselleen tärkeitä huomioita, mutta myös jättää henkilökohtaisimmat asiat oman subjektiivisen maailmankuvan kehitysprosessin jatkumoon.

Keskustelimme aktiivisesti opiskelijoiden kanssa liikkeellisten ääripäiden hakemisesta ja muotojen osittaisesta ”rikkomisesta”. Mitä se merkitsee baletin oppimisessa? Kuka baletissa voi työskennellä tällä tavoin? Usea opiskelija esitti mielipiteensä siitä, miten ensin pitää saada tietty muoto- ja liikekieli haltuun, ennen kuin sitä voi alkaa muunnella ja soveltaa. Ajattelen, että tarkoituksellinen poikkeaminen esteettisen tradition mukaisesta muotokielestä tai sen kanssa leikkittely ei ole itseisarvo, vaan tavoitteena omassa opetuksessani on ylläpitää elävää taidemuotoa ja rohkaista jokaista opiskelijaa löytämään oma henkilökohtaisesti merkityksellinen suhteensa siihen. Olen samaa mieltä siinä, että baletinopetuksen alkuvaiheessa on tärkeää saada välineitä oman kehon työstämiseen baletin muotokielen ja liikeratojen anatomisesti turvallisten toteutustapojen löytämiseksi ja ymmärtämiseksi.

Samanaikainen luovien harjoitteiden ja omia ratkaisuja vaativien tehtävien mukanaolo on mahdollista ja voi auttaa oppilasta hahmottamaan ja työstämään henkilökohtaista suhdettaan baletin liikekieleen. Näin voidaan päästää irti baletin totunnaisesta tavasta ulkoistaa liikesuorituksen oikeellisuuden tarkastus opettajan antaman kehollisen tai sanallistetun mallin, tai vaihtoehtoisesti peilikuvan, avulla (ks. esim. Stinson 1998, 27; Green 2002–2003, 99). Kokemukseni mukaan tällä on vaikutusta oppilaan omakohtaisuuden heräämiseen lajin sisällä; se antaa luottamusta siihen, että myös esteettisesti säädeltyä muoto- ja liikekieltä opetellessa on mahdollisuus työstää omaa suhdettaan annettuun. Tällä tavoin toimimalla toivoin rikkovani Susan W. Stinsonin mainitsemaa kopioimisen ja toistamisen kulttuuria: ”Dancers typically learn to reproduce what they receive, not to critique or create.” (Stinson 1998, 28.)

Oppilas voi oppia jo harjoittelunsa alkuvaiheessa löytämään asioita luottamalla oman kehon viesteihin asennon tai liikkeen toimivuudesta tai toimimattomuudesta. Yksipuolisesti tätä tapaa ei kuitenkaan voi toteuttaa, vaan baletin oppimisprosessi on monisyinen tapahtuma, jossa vaihtelevien metodien käyttö tehostaa oppimista. Henkilökohtaisen suhteen rakentaminen voi myös alkaa murtaa baletin muita konventioita, esimerkiksi tilankäytön ja musiikkisuhteen totunnaisia tapoja, ja näin herätellä balettikulttuurin luomis- ja uudentamispotentiaalia sisältäpäin. Tämä on lähellä Salosaaren ajatusta balettitanssijasta oman lajinsa muutosagenttina. Hän kirjoittaa: "By being open to and inviting agency... multiple embodiment of classical ballet not only bridges the gap between traditional ballet teaching and the artistic practices in the present ballet field, but remains sensitive to new developments in the art form." (Salosaari 2001, 110.)

Työskentely kuvaamillani tavoilla balettikurssin opettajana sai minut huomamaan improvisaatioelementtien ja avoimia osia sisältävien tehtävien mukaan ottamisen harjoituksiin olevan herkkää ja intiimiä. Pohdin näiden tehtävien yhteydessä, miten käsittelen sitä, kun joku ei halua osallistua yhteiseen tekemiseen.

Miten vältän ottamasta henkilökohtaisesti osallistumattomuutta? Miten saada ryhmä työskentelemään YHDESSÄ, vaikka näen ja tiedän, että jollakin yksittäisellä opiskelijalla on oma kipeä prosessi kesken? (Oma työpäiväkirja 8.2.2004.)

Oman kokemukseni mukaan ryhmässä olo ja tekeminen sekä samanaikainen omien henkilökohtaisten prosessien intensiteetti olivat hetkittäin vastakkain. Blom ja Chaplin korostavat improvisaatioharjoitteissa ryhmän ilmapiirin ja ryhmän jäsenten välisen herkistymisen merkittävyyttä: "But what we are mainly interested in is consciously developing intersensitivity in a way that fosters the creativity of the group as a whole." (Blom & Chaplin 1989, 173.)

Kirjoitin päiväkirjaani huomion siitä, että tarvitsen lisää kokemusta tämänkaltaisen työskentelyn ohjaamisesta (oma työpäiväkirja 12.2.2004). Opettajalle Blom ja Chaplin asettavat vaatimuksen tietoisesta prosessista improvisaatiota ohjatessa, jotta opettajalla on mahdollisuus tehdä aloitteita, kanavoidsa ja rohkaista prosessissa olevia opiskelijoita:

Many natural and beneficial things will and do automatically happen when people go through the process of improvisation and choreography; but if there is a consciousness of the process by the teacher, she can facilitate, channel, and encourage it, building a learning experience that is less haphazard, more fruitful, and thus more successful. (Blom & Chaplin 1989, 209.)

He nostavat ilmapiirin erityisen tärkeäksi perustaksi kaikessa työskentelyssä, jossa on improvisaatiotehtäviä mukana. Opettajan tulisi aistia opiskelijan mahdollisuuksia ottaa vastaan palautetta ja ohjeistusta. Työskentelyyn olisi heidän mukaansa tarpeellista saada mukaan opiskelijan kokemus siitä, että häntä ei tarkkailla ja arvioida kaiken aikaa. Blomin ja Chaplinin mukaan ”This means allowing a certain degree of privacy and anonymity during the improvisational process...” (Blom & Chaplin 1998, 209–210).

Tutkimusprosessiin liittyvää ensimmäistä opetusjaksoa suuntaavana ”löydöksenä” voi pitää sitä, että ymmärsin, miten tärkeää on kohdata opiskelijoiden erilaisia toiveita ja tavoitteita sekä huomioida heidän moninaisia lähtökohtiaan. Lähtökohdilla tarkoitan yksilöllisten tavoitteiden asettamisen lisäksi lajikohtaisia taitoja, motivoituneisuutta ja yksinkertaisesti mahdollisuutta päästää itsensä oppimisprosessin usein vaivalloisiinkin pyörteisiin. Rauhala ilmaisee käsitteellä *situationaalinen säätöpiiri* tämän kokonaisuuden, jossa eri olemispuolet (kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus) ovat dynaamisessa suhteessa toisiinsa, ilman että ihminen välttämättä tietäisi, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat häneen. Aina kuitenkin *koko systeemi on liikkeessä*, sillä osatekijät konstituivat keskinäisessä yhdessä olemisessa toisensa ja ovat toisilleen olemassaolon ehtoja ja samalla myös niiden toteutumia. Keho voi siten myös Rauhalan mukaan modifioida situaatiota. Hän kutsuu tätä ”kehon spontaaniksi ’viisaudeksi’”. (Rauhala 2005a, 57–60.)

Kiteytetysti ilmaisten ymmärsin tämän opetustapahtuman aikana erilaisuuden hyväksynnän olevan merkittävä osa luovan prosessin toteutumisen ehtoja. Opetusjakson aikana kävin läpi teoksia erilaisista opetus- ja oppimistavoista sekä -tyyleistä (mm. Gardner 1983; 1999; Mosston & Ashworth 1994; Prashnig 1996; Uusikylä 1997; 1999; 2000). Tietoisuus erilaisista tavoista oppia kuuluu tietenkin jokaisen opettajan perustietoihin. Myös erilaisten opetustapojen teoreettinen tarkastelu avartaa opettajan kykyä ensin havaita, sitten muokata omaa tapaansa toimia tunneilla.

Samalla minun tuli opettajana ottaa huomioon, että tuntitilanteessa nämä eriliset, erilaiset yksilöt muodostavat ryhmän. Ryhmän jäsenten auttaminen kokemaan sitä, että he kuuluvat ryhmään, ovat osa sitä, on opettajan vastuulla. Ryhmään kuulumiseen liittyy sitoumuksia ja velvoitteita, ja opettajan on tuettava opiskelijaa näiden oivallusten äärelle.

Luovuuden eri elementtejä ja luovien prosessien eri osioita tarkastellessani kiinnitin huomiota toistuvaan teemaan siitä, miten yksilöllisistä taustatekijöistä huolimatta ympäristön osuus voi olla ratkaisevaa siinä, miten yksilö uskaltautuu astumaan oman luovan oppimisprosessinsa pyörteisiin; yksittäiseen oppilaaseen ei saa

kohdistua sellaisia uhkatekijöitä, jotka saavat hänet varuilleen – yksilöllä tulee olla halu ottaa riskejä. Ensimmäisiä pohdinnan kohteitani oli, miten pystyä luomaan riskinottohalukkuutta opiskelijoihin. Minkälaisista elementeistä muodostuu luovudelle otollinen ilmapiiri balettitunnilla? Miten saada syntymään ryhmähenki, joka on otollinen omakohtaisille etsintäpoluille toiset huomioiden?

4.2 TOIMINTA YHDESSÄ

Oppitunneilla käyvien ihmisten muotoutuminen ryhmäksi nousee merkittäväksi tekijäksi tavoittelemani opetuksellisen lähestymistavan toimivuudessa. Ajattelen, että ryhmän ja opettajan tulisi tunnistaa ja määritellä toiminnalle yhteisiä tavoitteita yksilöllisten tavoitteiden rinnalle. Ryhmän jäsenten (opettaja mukaan lukien) tuntema keskinäinen kunnioitus ja hyväksyntä ovat oleellisia, mutta eivät helppoja tavoitteita toteutettaviksi käytännössä. Luovan toiminnan kannalta näillä on kuitenkin ratkaiseva merkitys. ”Turvallinen ryhmä voi olla suoja yksilöllisessä kasvussa ja uudistumisessa”, sanoo ryhmäilmiöitä tutkinut Raimo Niemistö (2007, 176).

Usein säröt keskinäisessä harmoniassa nähdään negatiivisina elementteinä. Kuitenkin juuri särö tai murtuma mahdollistaa valon pääsemisen sisään ja jonkin uuden mahdollisuuden. Ryhmässä luova toiminta on yhteistä luomista, jolloin erilaisuus ja vastakohtaisuudet ovat sen käyttövoimaa (Niemistö 2007, 177). Minulle opettajana oli haastavaa miettiä, miten pystyn välittämään opiskelijoille tunteen prosessissa olon tärkeydestä ja merkityksestä. Samalla koetin itse opetella ajan ja tilan antamista yksilöllisille etsinnöille, samalla kuitenkin pitäen esillä myös opiskelijan asemaa ryhmän jäsenenä.

Urpo Harva on jäsentänyt yksilön ja yhteisön suhdetta. Hän osoittaa yhteisön, joka mielestäni voidaan tässä rinnastaa ryhmään, oleellisuuden:

Ihmisen ympäristöön kuuluu aina sosiaalinen ympäristö, ja siksi on mahdotonta osoittaa, minkälainen ihminen olisi pelkkänä yksilönä, so. olentona, johon sosiaalinen ympäristö ei ole lyönyt vielä leimaansa. Pelkkä yksilö on siis abstraktio, jota ei reaalisessa todellisuudessa ole olemassa tai jota me emme ainakaan pysty löytämään. Ihminen on perin juurin sosiaalinen olento. (Harva 1954, 63.)

Samoin Juho Hollo tuo esille yksilön vääjäämättömän sitoutuneisuuden itseään suurempaan kokonaisuuteen, ryhmään:

Ihmismieli kokonaisuudessaan on paljon enemmän kuin sen yksittäisten ilmiöiden summa, koska se on kuin sinfonia, jossa jokainen ääni on omalla sijallaan sävelkokonaisuudessa voimatta tempautua siitä irralleen... samoin... Yksityiset tajunnat ja yksilöt yleensä kuuluvat suurempiin kokonaisuuksiin ja [että] näillä kokonaisuuksilla on oma elämänsä, joka noudattaa ryhmäelämän lakeja ja vaikuttaa mitä määräävimmin jokaiseen yksilöön.
(Hollo 1949, 61.)

Taiteellisessa työskentelyssä luovuuden ilmeneminen yksilöllisenä ominaisuutena tai kehitystehtävänä voidaan haastaa ryhmädynamiikkaa huomioivalla opetus- ja tutkimusotteella. Harva kirjoittaa:

Tarkastelemmepa... ketä yksilöä tahansa, saamme tulokseksi, että ”mikään mitä joku ihminen on tai tekee, ei ole ’toisten’ vaikutuksesta täysin vapaa... Yhteisö on jokaiselle alkuperä, ilmapiiri, ympäristö, elämä. Kuinka hän voisi ollenkaan ajatella tai olla ilman suhdetta yhteisöön? Kuten hänen orgaanisten tarpeittensa ilmaisu saa hänen sisimmän yksilöllisyytensäkin ilmaisu sosiaaliset muodot.” (Harva 1954, 63).

Näin ollen ajattelen, että vaikka tavoittelen omakohtaisen suhteen työstämistä baletissa, se tapahtuu parhaiten ryhmän tukemana ja ryhmän prosessien ymmärtämisen myötävaikutuksella. Näitä prosesseja ei siis voi täysin erottaa toisistaan. En mene tässä työssä pidemmälle kollektiivisen oppimisen (ks. esim. Kauppila 2007) tai kollektiivisen asiantuntijuuden (ks. esim. Parviainen 2006) teemoihin, vaikkakin sivuan niitä myöhemmin työssäni pohtimalla itse-toiset-jäsenystä (luvussa 6.9.4) ja ryhmän merkitystä baletinopetuksessa.

Ryhmäilmiöitä teatterityön kannalta on pohtinut Elina Rainio ”*Magia Woltti*”-nimisen teatteriesityksen valmistamista kuvaavassa tutkimuksessaan. Hän listaa ryhmässä olemisen antia yksittäiselle mukanaolijalle; ”*Magia Woltti* ’ryhmäilmiönä’ ja pienoismaailmana tarjosi opiskelijoille värikkään sosiaalisten suhteiden verkoston, joka piti sisällään pelkoa, turvaa, toivoa, haaveita, pettymyksiä, hylkäämisyri-tyksiä, vihaa, rakkautta ja luomisen riemua.” (Rainio 1998, 32.)

Balettitunnit, jotka ovat osana runsasta muuta kurssitarjontaa tanssinopettajan maisterinkoulutusohjelmassa olevalle opiskelijalle, eivät toki tässä laajuudessa herätä kaikkia näitä tuntemuksia ja kokemuksia. Mielestäni on kuitenkin mahdollista, että pidemmällä aikavälillä ne mahtuvat mukaan baletin harjoittelun käytäntöihin. Ajattelen, että opettajaa voi auttaa, jos hän on tiedostanut tämän mahdollisuuden ja osaa suhtautua siihen koko ryhmää koskettavana ulottuvuutena. Ryhmän ja siinä olevan yksilön kokemuksellinen kietoutuminen ilmenee hyvin monitahoisesti.

Olen tässä luvussa yhdistänyt minua jo opettajuuteni alkutaipaleella kiinnostaneen luovuuden teeman ja sen mahdollisten ilmenemien rohkaisemisen baletin-opetuksessa ensimmäiseen tutkimukseeni sisältyvän opetusjakson tapahtumiin. Seuraavassa luvussa pohdin sitä, miten opettajana voin saada ymmärrystä toisen, tässä tapauksessa opiskelijan, kokemuksesta. Tarkastelen myös yksityisyyden ja yhteisöllisyyden ulottuvuuksia opettamillani balettikursseilla.

4.3 ERILLISYYS JA YHTEYS

Toinen vuoden 2004 kurseista oli balettijakso Teatterikorkeakoulussa, niin ikään tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen opiskelijoille. Tällöin opetuskertoja oli kahdeksan. Erona edelliseen jaksoon oli se, että nyt mukana oli sekä baletti- että nykytanssitaustaisia tanssialan ammattilaisia. Tunsin varsin hyvin laitoksen opetusohjelman ja sen tavoitteet. Näiden pohjalta olin opetukselliseksi tavoitteekseni tälle jaksolle määritellyt kehonhuollolliset tunnit, joilla tarkoitan sitä, että ne enimmäkseen tähtäävät valmistamaan opiskelijoita päivän tanssi- ja opetustehtäviin. Painopisteenä ei siis niinkään ollut uusien taitojen oppiminen vaan oman taitotason ja kehon toimintakyvyn ylläpito. Tärkeää minusta oli, että jokaisella oli mahdollisuus lähestyä balettia oman kehon ehdoilla ja saada omakohtainen kokemus baletin liikkeistä ja tanssimisesta siten, että oma suhde balettiin voi syventyä. Yhä edelleen näin tärkeänä, että tunneilla oli osassa harjoitteita mukana koreografinen osuus ja liikeimprovisaatiotehtävien osia.

Edelleen tavoitteenani oli rakentaa selkeitä ja yksinkertaisia harjoitteita. Pyrin antamaan aikaa ja rauhaa kunkin omakohtaisen balettisuhteen rakentumiselle. Työpäiväkirjassani pohdin, voivatko harjoitteet olla tarkasti ja yksityiskohtaisesti ohjeistettuja ja voiko silti oman suhteen löytyminen ja syventäminen olla mahdollista (oma työpäiväkirja 3.11.2004). Loppukeskustelussa (26.11.2004) huomasin kuitenkin, että useimmat opiskelijat arvostivat kertausta ja tunnetta siitä, että tiesi-

vät ja osasivat sarjat tarkasti. Useat opiskelijoista kommentoivat sitä, miten hyvältä tuntui, kun sai tehdä tuttuja sarjoja. Moni totesi myös tämän vähentäneen paineita osallistua balettitunneille.

Harjoitteiden toistuminen mahdollisti sen, että jakson loppupuolella teimme tankoharjoitteet läpi ilman taukoja. Ajattelen, että toiston merkitys kokemuksen hahmottamiselle ja tutkimiselle on oleellista. Tuttuus liikkeessä mahdollistaa kokonaisvaltaisen läsnäolon ja aina hienovaraisempien kehon viestien läpitulon. Toki vaarana voi olla myös rutinoituminen ja haasteettomuuden kokeminen. Tästä ei kuitenkaan tullut näillä opetusjaksoilla ongelmaa todennäköisesti siksi, että opiskelijoilla oli pitkä tanssitausta ja -kokemus. Opiskelijat kommentoivat loppukeskustelussa sitä, miten olivat kokeneet vapauttavana sen, että oman liikkeellisen mielenkiinnon tai omien haasteiden työstämiseen sai väljyyttä. He toivat esille, että opettajana en ollut aina määritellyt sitä, mihin tuli kiinnittää huomiota, ja miten tämä oli ollut positiivista. Ajattelen, että kokeneina tanssialan toimijoina he kertaautuissa liikkeissä ja sarjoissa pystyivät löytämään joka kerralla uusia nyansseja tekemiseensä ja syvempiä ulottuvuuksia kokemuksiinsa.

Tämän jakson aikana pohdin, miten voin tutkia toisen elettyä kokemusta. Miten saan tietoa opiskelijan kokemuksesta jossakin tietyssä harjoitteessa, tunnin aikana tai koko opetusjakson aikana?

Raimo Niemistö kuvaa W. R. Bion käsitteistön avulla, miten ihmiset ollessaan ryhmässä yhteydessä toisiinsa sanallisesti ja sanattomasti välittävät toisilleen asenteitaan, usein tiedostamattaan. Tästä syntyy ryhmän jäsenten yhteinen tunnelma, mentaliteetti. On vaikeaa, ellei mahdotonta, kuvata, minkälainen tietyn ryhmän mentaliteetti on. Näihin termeihin ja niiden ilmenemisiin voi saada ymmärrystä eläytymällä. (Niemistö 2007, 142–143.) Opetuksessa tämä eläytyminen rinnastuu mielestäni Buberin käsittävän kattamisen tilaan (tarkemmin luvussa 5.3). Opettajan tehtävä kattamisen harjoittajana ja siten oppilaan tilanteen kokonaisvaltaiseen oivaltamiseen pyrkivänä tarjoaa myös ryhmässä oleville opiskelijoille esimerkin. Vaikka opiskelijalta ei voi odottaa samanlaista kykyä kattamisen harjoittamiseen ja toisen näkökulman läpi elämiseen, voi opettajan eläytyminen laajeta asenteeksi, jonka ryhmän jäsenet omaksuvat.

Jatkoimme omien havaintojen kirjaamista välittömästi tunnin lopussa. Prosessin aikana havahduin siihen, miten merkittävää on se, mitä opiskelijat itse tekevät kokemuksellaan. Kokemukseen palaaminen on heidän kasvunsa kannalta tärkeää. Minä tarvitsen opiskelijoiden jakamia kokemuksia ja havaintoja tienviitoiksi itseleni oman opettajuuteni kehitystehtävässä, mutta prosessissa olijojen kannalta merkittävyys on siinä, mitä he saavat matkasta itselleen. Shapiro toteaa:

It is through the critical process of reflecting upon "lived experiences" that students can interpret the individual and social relationships in which they interact and can begin to understand their own power to reshape and recreate those relationships, hence, their own lived world. (Shapiro 1998, 8.)

Hänen huomionsa siitä, että yksilöllinen kokemus on myös yhteisöllinen kokemus (Shapiro 1998, 8) on mielestäni tärkeä näkökulma opetustilanteiden analysoinnissa. Tämä yhteys osoittaa tilanteiden monisäikeisyyden ja sen, että henkilökohtainen reagoitakin on aina jossakin suhteessa ympäristöön. Opettajan myötävaikutuksella opiskelijan ainutkertainen tilanne ja kokemus voivat asettaa muita kunnioittavaan ja hedelmälliseen dialogiin muiden ryhmän jäsenten kanssa.

Halusin kunnioittaa kunkin opiskelijan työskentelyä oman kehon ehdoilla ja korostaa myös palautteessa enemmän kehon sisäistä aistimista kuin ulkoapäin tuotettujen mallien etsintää ja jäljittelyä. Edellisen opetusjakson tavoin pyrin pidättäytymään palautteen annosta sarjojen aikana niin paljon kuin mahdollista. Mielsin tämän tilan ja rauhan antamiseksi opiskelijan etsinnälle. Mietin kuitenkin, jätänkö opiskelijan liian yksin. Tämä tuli esille myös loppukeskustelussa, kun osa opiskelijoista koki, että joissakin tilanteissa tiesin "paremmin", mutta en syystä tai toisesta vain kertonut asiaa. Pohdin tätä tarkemmin seuraavassa luvussa (4.4).

4.4 HENKILÖKOHTAINEN JA JAETTU SITUATIONAALISUUS

Olin asettanut varsin selkeästi rajattuja tavoitteita itselleni opettajana, jotta edellä kuvatut opetukselliset tavoitteet voisivat toteutua. Huomasin kuitenkin hiertymää siinä, että en tiennyt opiskelijoiden itselleen asettamia tavoitteita. Jälkikäteen ymmärsin, että en ollut avannut asettamiani tavoitteita tarpeeksi opiskelijoille ja luotin liikaa siihen, että asiat kyllä aukenevat (sillä tavoin kuin olin ajatellut) opiskelijoille opetusjakson edetessä. En myöskään kysynyt alussa opiskelijoiden henkilökohtaisesti kurssille asettamia tavoitteita.

Tietyistä asioista, kuten harjoitussarjojen liikkeistä, musiikista ja järjestyksestä, olin tarkka. Päätökseni olla kommentoimatta ulospäin näkyvää muotoa aiheutti hämmennystä. Tällaisten lähtökohtien ilmaiseminen ja selkeyttäminen heti opetusjakson alussa olisi luonut paremman pohjan luottamuksellisen suhteen syntymiselle. Ymmärsin, että toimintatapani poikkesi baletin perinteisestä opettajan roolista, ja siksi tämä olisi pitänyt tuoda esille ennen opetuksen alkua. Baletti on

konseptina äärimmäisen ladattu, ja oletukset ja odotukset siitä, mitä balettitunti sisältää, ovat selkeärajaiset. Näistä poikkeaminen saa helposti opiskelijassa aikaan turvattomuuden tunnetta. Myös perinteinen käsitys siitä, kenellä on ”vetovastuu” balettitunnilla, asettaa opettajan positioon, johon en itse usko. Stinson kuvaa perinteistä tanssin tekniikkatunnin opettajaa näin:

In most dance technique classes, the teacher is the authority and the only recognized source of knowledge. All students face the teacher and a mirror, and the teacher often faces the mirror as well, seeing her students only as reflections... The teacher's voice is expected to be the only one heard... The teacher tells and shows the student what to do and, in some classes, how to do it... (Stinson 1998, 27.)

Myös Anttila kirjoittaa ”opettajamaisuudesta”, jota huomioi itsessään:

Teacherliness implies to always knowing what to do, telling others what to do, having structured plans and using class time efficiently. It is a certain tone of voice: a sharper, louder, maybe even commanding tone; it is a body attitude that denotes being in control, on top of things. (Anttila 2003, 268.)

Ajattelen, että opiskelijat olivat tottuneet Anttilan kuvailemiin ”opettajamaisiin” piirteisiin todellisissa ja mielikuvissaan kokemissaan ”hyvissä” opettajissa. He myös mielsivät opettajan roolin ja työnkuvan vaativan tämän kaltaista tilanteiden haltuunottoa ja johtamista. Aistin kaipauksen selkeään ja varmaan asioiden esittelijään ja asettajaan. Anttila kirjoittaa, että ”opettajamaisuus” sisältää turvallisuutta, pysyvyyttä, hallintaa sekä hierarkiaa (Anttila 2003, 268). Ne antavat suojaa paitsi opettajalle myös opiskelijalle. Miksi siis pyrkiä näistä pois? Mielestäni siitä syystä, että ne myös usein vähentävät kasvun mahdollisuuksia sekä opiskelijalta että opettajalta. Stinson jatkaa vielä aiheesta toteamalla: ”In reality, most dance training consists of learning how to follow directions and how to follow them well.” (Stinson 1998, 27.) Minä todella toivon opettavani muutakin! Ihminen oppii nopeastikin tiettyjen asioiden hallintaa, mutta kokonaisvaltaisuuden idean mukaisesti muutos, luovuus ja merkityksellisyys mahdollistuvat, kun opittava asia koskettaa henkilökohtaisesti ja on osa balettisalin ylittävää, laajempaa ilmiötä – elämäksi kutsuttua.

4.5 LUOVUUDEN JA OMAKOHTAISUUDEN SUHDE

Hollo kirjoittaa opittavan aineksen ja muun elämän läpäisevyydestä:

Kasvattavan opetuksen suuri ongelma on siis siinä, miten opetus, joka vääjäämättä kohdistuu määrättyihin sisältöihin, täsmällisesti rajattuihin muotoihin, saadaan liittymään siihen elämän tapahtumaan, joka jokaista opetushetkeä kannattaa, miten se voidaan niin sanoaksemme muuttaa jähmeästä muodostaan elämän tapahtumaan liukenevaksi kasvatukselliseksi ilmiöksi ja tekijäksi. (Hollo 1949, 98.)

Se, että opetus voidaan muuttaa jähmeästä muodostaan elämän tapahtumaan liukenevaksi, edellyttää ennen kaikkea sekä opettajan että opiskelijan voimakasta eläytymistä niihin sisältöihin, joihin heidän toimintansa kulloinkin kohdistuu. Eläytyminen sisältää jonkin muotoista haltioitumista, ajattelen. Haltioituminen on mahdollista, jos yksilö tavoittaa asiasta tai hetkestä jotain, joka resonoi hänen olemisensa perustan kanssa.

Lomas kirjoittaa tanssi-improvisaation ja henkilökohtaisuuden suhteesta ja esittää, että kiinnittämällä huomioita kontekstiin ja tarkoitukseen enemmän kuin muotoon ja sisältöön tanssin opetus voi rikastaa, antaa tietoa ja kehittää tekijänsä ja samalla koko tanssinopetuksen kulttuuria (ks. Lomas 1998, 149). Tulkitseen tämän tarkoittavan huomion kääntämistä sisäänpäin: huomion kiinnittämistä siihen, miltä jokin tuntuu enemmän kuin siihen, miltä se näyttää, arvostamaan yritystä lopputuloksen rinnalla ja huomioimaan opetuksen perustaa ja arvoja sen takana enemmän kuin mitattavia ja selkeästi määriteltävissä olevia tuloksia.

Kiteytetysti luovuuden läsnäolo ja ilmeneminen mahdollistuvat baletinopetuksessa samoilla periaatteilla kuin Hollo kuvaa todellisten kasvatustapahtumien toteutuvan:

... elämä on luovaa kehitystä, missä nykyinen hetki muovaa menneisyyttä tuntemattomaksi uudeksi, tulevaisuudeksi. Paraskaan esimerkki ei siis kykene tarjoamaan meille yleispäteviä ohjeita käytäntöä varten. Voipa väittää, että kaikkein sykähdyttävinkin esimerkki on myös varoittava. Omassa kauneudessaan ja täydellisyydessään eläen se lausuu meille: *noli me tangere*. Toisin sanoen: se kieltää jäljittelemästä. Mutta samalla se yllyttää seuraamaan, tekemään samoin, mutta tekemään omalla tavalla, oman elämäntaiteen varassa. (Hollo 1949, 132.)

Balettitunnin perusharjoitteissakin jokaisessa liikkeellisessä toistossa voi olla jotakin kokemuksellisesti uutta ja ainutkertaista, kun tanssijalle annetaan mahdollisuus uusintaa annettu muoto ja tehtävä omista lähtökohdistaan käsin.

5 *Dialoginen asennoituminen toimintani perustana*

Tässä luvussa selvennän omia lähtökohtiani pedagogina toimimiseen. Minulla on tietty kasvatuskäsitys sekä esiyymmärrys toimintani perusteista. Olen luvussa kolme esitellyt ihmisen olemassaolon kokonaisvaltaisuuden ja Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen merkitystä työni lähtökohtina. Tässä luvussa käyn läpi dialogisen asennoitumisen ja Buberin ajattelun vaikutusta toimintaani. Pyrin avaamaan näitä opettajuuteni peruspilareita lukijalle sekä myös kirkastamaan niitä itselleni tutkimukseni edetessä.

5.1 TEHTÄVÄNÄ IHMINEN JA TANSSIJA

Näen baletin opettamisen, ihmisen kasvun ja kohtaamisen linkittyvän erottamattomalla tavalla toisiinsa. Siksi pidän tärkeänä kasvatuksellisen aspektin avaamista, kun jäsenän omaa opettajuuttani ja tapahtumia opetustilanteissa. Kasvatuksen tehtävän voisi kiteyttäen sanoa olevan ihminen. Tällä tarkoitan persoonaa, joka on saanut kasvaa oman potentiaalin mahdollistamaksi itsekseen tasapainoisessa suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Puolimatka sanoo kasvatuksen päämäärän edellyttävän käsitystä siitä, millaista on arvokas ihmiselämä (Puolimatka 2010, 27). Hän lisää:

Toiminta ei ole kasvatuksellista, ellei se ole itsessään arvokasta.
Arvotonta toimintaa ei voida perustella sillä, että se tuottaa
arvokkaita tuloksia, koska tällöin oppilasta käsitellään välineenä ja
hänen tämänhetkinen elämänsä uhrataan tulevaisuuden hyväksi.
(Puolimatka 2010, 28.)

Värrin mukaan kasvatuksen tärkein tehtävä on ihmisen sivistäminen moraali-subjektiksi (Värri 2007, 70). Tämä sisältää silloin sekä yksilöllistymisen idean että yhteisön vastuulliseksi jäseneksi kasvun. Olen tästä samaa mieltä. Esitän tämän näkemyksen nojalla työssäni, että baletinopetus ei voi olla oma erillinen saarekkeensa irrallaan kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta yhteydestään.

Baletinopetuksen ja sitä ympäröivän maailman läpäisevyyden teemaan palaan tutkimukseni aikana usean kerran ja pyrin valaisemaan tätä kytköstä ja sen välttämättömyyttä eri näkökulmista. Omaa opettajuuttani tarkastelen ja kehitän pitkälti

dialogisuusfilosofian ja erityisesti Buberin ajattelun pohjalta. Nostan Buberin teksteistä esille kohtia, jotka resonoivat käytännön opetustyötä ja oppilaideni kanssa jaettuja tilanteita jäsentäessäni. Näin ollen en tule esittämään kattavaa tai kriittistä kokonaisuutista Buberin filosofiasta vaan rajaan esiin tuomani teemat niihin, jotka lihallistuvat varsinaisissa opetustilanteissa. Näistä tarkastelen erityisesti opettajan ja oppilaan välistä suhdetta (johon sovellan Buberin jakoa ihmisen kaksitahoisesta kommunikoinnista Minä–Sinä- ja Minä–Se-suhteina) sekä kohtaamisessa syntyvää välitilaa (Buberin *Umfassung*-käsite).

Perusta, jolta lähestyn dialogisuuden ideaa opetustilanteissa, sisältää sen, että oma työni tapahtuu perinteisessä mielessä hyvinkin säädellyn esteettisen tradition piirissä. Tavoittelen oman työni kehittämässä dialogisuuden idean ja ideaalien läpäisevyyttä baletinopettajuuteeni, sen arkipäivään ja konkreettisiin opetustilanteisiin. Värri (2000) on selvittänyt seikkaperäisesti Buberin dialogisuusfilosofian ontologisia perusteita. Seuraavassa tuon esille pohdintaani dialogisuusfilosofian ja erityisesti Buberin merkityksestä omassa opetustyössäni, niin teoriasolla kuin käytännön kohtaamisissakin.

Tutkimustehtäväni velvoittamana yritän tehdä ajatteluani näkyväksi lukijalle. Tämä julkisesti ajattelemisen vaatii omien ajatusrakenteiden tunnistamista ja myös henkilökohtaisesti merkittävien tilojen tunnistamista. Minulle Buberin tekstit ovat vahvasti puhuttelevia. Löydän niistä vastauksia ja lohdutusta melkeinpä kaikille elämänilueille. Koen hänen ajattelunsa juurtuneena tähän maailmaan ja konkreettisiin tilanteisiin ihmisten välillä. Buberin teos *Minä ja Sinä* (Buber 1923/1999) on proosamuotoinen, ei välttämättä vaikeasti, mutta hitaasti avautuva taideteos. Käyn seuraavassa läpi sen keskeisimpiä teemoja ja yhdistän niitä omaan pohdintaani opettajuudestani.

Buber aloittaa teoksen *Minä ja Sinä* toteamalla ihmisen maailman olevan kaksitahoinen hänen kaksitahoisen kommunikointinsa mukaisesti. Hän esittelee kaksi perussanaparia: Minä–Sinä ja Minä–Se. Nämä kuvaavat ihmisen suuntautuneisuutta ja suhteita maailmassa ja myöskin osoittavat, että minuus ei ole irrallaan sosiaalisista suhteista. Buber nimittäin korostaa, että nämä ovat sanapareja: siten myös Minä on kaksitahoinen, ja sanaparin (Buberin mukaan *perussanan*) Minä–Sinä Minä on toinen kuin sanaparin (*perussanan*) Minä–Se Minä. Tämän lisäksi on syytä huomioida, että perussana Minä–Sinä voi tulla sanotuksi vain koko olemuksella. (Ks. Buber 1923/1999, 25.) Yhdistän tämän kokonaisvaltaisuuden ideaan: kehon, tajunnan ja ihmisen elämäntilanteisuuden kietoutuneisuuteen (ks. Rauhala esim. 2005a), teemaan, joka on keskiössä omassa lähestymistavassani. Ottamalla kokonaisvaltaisuuden toiminnan lähtökohdaksi ja työstämällä ihmisen eri olemispuolien

yhteyksien ulottuvuuksia tavoittelen opetukseen suuntaa, joka luo mahdollisuuksia Minä–Sinä-kohtaamisille.

Opettajan kannalta herättävä huomio on Sinän sanomisen vaatima objektin puuttuminen: ”Joka sanoo Sinä, hänellä ei ole jotakin, ei ole mitään” (Buber 1923/1999, 27). Mutta mikä tärkeintä, ”...hän on yhteydessä” (Buber 1923/1999, 27). Tämän ymmärtäminen ja kokeminen on järisyttävää. Se poistaa opettajan maailmasta objektit: oppilaat materiaalina, välineenä tai päämääränä. Opettajan tavoite ei ole tulla näkyviin oppilaansa tanssissa, vaan mielestäni opettajan tehtävänä on astua sivuun aina kun mahdollista. Tämä ajatusmalli Sinän sanomisesta myös asettaa opettajan alttiiksi uudella tavalla, sillä tässä asennoitumismallissa opettajalta putoaa pois kyseenalaistamattoman auktoriteetin suojakerroin. (Auktoriteetin murenemisestä oppimiskulttuurissamme ja yhteiskunnassamme ks. luku 2.3.)

Buberilla on esimerkki puun tarkastelusta. Se sopii hyvin myös opettajan ja oppilaan välisen suhteen valaisemiseen. Esimerkissään hän kuvaa, miten voi redusoida puun kuvaksi, pelkäksi liikkeeksi tai luvuksi, lukujen suhteeksi ja ikuistaa sen. Kaikissa näissä tapauksissa puu on kokijan objekti, sillä on paikkansa, kestopensa, lajinsa ja koostumuksensa. Kuitenkin on myös toisenlainen mahdollisuus, joka voi syntyä tahdosta ja armosta samanaikaisesti, että tarkastellessaan puuta kokija tuleekin vedetyksi yhteyteen sen kanssa. Tällöin yksinomaisuuden (*Ausschliesslichkeit*) mahti valtaa kokijan. Tämä ei kuitenkaan vaadi, että luovuttaisiin mistään edellä mainitusta tarkastelutavasta. Päinvastoin tällöin kaikki, mikä puuhun sisältyy, on siinä mukana, kaikki yhdessä kokonaisuudessa. Buber sanoo puun tällöin olevan kehossaan häntä vastatusten ja tekemisissä hänen kanssaan niin kuin hän sen kanssa – vain toisella tavalla. Puu ei silloin ole vain vaikutelma tai mielikuvituksen tuote: ”Minua ei kohtaa puun sielu eikä haltija, vaan puu itse.” Tämä merkitsee, että yhteys on molemminpuolisuutta. (Buber 1923/1999, 30.)

Samalla tavalla tullessamme vedetyksi yhteyteen toisen henkilön kanssa hän ei ole enää kimppu nimettyjä ominaisuuksia, vaan ”hän on Sinä ja täyttää taivaanpiirin” (Buber 1923/1999, 30–31). Asennoituessamme oppilaaseemme tällä tavoin emme sulje mitään hänen kokonaisvaltaisesta olemisestaan pois, vaikka teknisesti olisimme opettamassa hänelle hyvinkin kapeaa ja tarkasti rajattua asiasisältöä. Tämä kokonaisvaltaisuus sisältää myös oppilaan meille tuntemattomat, vasta potentiaalissa olevat olemisen tavat. Näin emme sulje pois oppilaamme mahdollisia tulevia ilmenemistapoja. Tämä on lupaus, johon opettaja sitoutuu: itselleenkin vielä tietyttömissä tai tavoittamattomissa olevien ilmentymien ja mahdollisuuksien auki pitämiseen.

Minä–Sinä-yhteyden löytyminen vaatii samanaikaisesti sekä aktiivisuutta että passiivisuutta: ”Sinä kohtaa minut armosta – etsimällä sitä ei löydä.” (Buber 1923/1999, 32.) Buber sanoo yhteyden olevan valituksi tulemistä ja valitsemista: ”keskittyminen ja sulautuminen kokonaiseksi olemukseksi ei voi koskaan tapahtua minun kauttani, ei voi koskaan tapahtua ilman minua” (Buber 1923/1999, 33). Kasvukaan ei ole mahdollista ilman toista ihmistä. ”Olemme juurtuneita ’annettuun’ sosiaaliseen maailmaan ja voimme tulla ihmisiksi vain toisten kaltaistemme joukossa”, kuten Värri (2002, 93) toteaa. Tämä kietoutuneisuus on kasvatustoiminnan mielenkiintoinen ja jännitteinen ominaisuus. Yksilön kasvun ja sosialisointin suhde on pyörivää liikettä; nämä kaksi samanaikaisesti mahdollistavat ja vaativat toisensa. Samoin myös ihmisenä kasvu ja tanssijana kehittyminen kietoutuvat toisiinsa. Olisi raakaa ja yksinkertaisen mekaanista yrittää erottaa nämä kaksi toisistaan. Yksi tutkimukseni nimetyistä tavoitteista on tarkastella, mitä merkitsee, jos miellämme baletinharjoittamisen maailmassa olemisemme tutkimusalustana (ks. luku 2.3). Baletinopetuksen päämäärän voisi kääntää olevan ihmisenä olemisen harjoittelemista ja tanssijaksi kasvamisen tukemista.

5.2 OPETTAMINEN KASVATUSSUHTEENA

Buber toteaa yhteyden Sinään olevan välitön:

Minän ja Sinän välillä ei ole mitään käsitteellistä, ei ennakkotietoa eikä kuvittelua; ja muistikin muuntuu, kun se siirtyy osasta kokonaisuuteen. Minän ja Sinän välillä ei ole pyrkimystä, pyydettyä eikä ennakkointia... Kaikki keinot ovat este. Kohtaaminen tapahtuu vain siellä, missä kaikki keinot ovat sortuneet.

(Buber 1923/1999, 34.)

Kasvatussuhde on kuitenkin poikkeuksellinen Minä–Sinä-suhde. Siinä on aina suunta. Buber esittääkin Minä–Sinä-suhteesta kaksi esimerkkiä, jotka eivät ole symmetrisiä; yhtenä on opettajan ja oppilaan välinen suhde ja toisena terapeutin ja potilaan välinen suhde. Buber tarkentaa vuonna 1957 lisäämissään Minä ja Sinä -teoksen jälkisanoina tätä täydellisen vastavuoroisuuden mahdottomuutta tietyissä Minä–Sinä-suhteen erityistapauksissa. Hän sanoo kasvattavan yhteyden sellaiseen olevan sopimaton yhteen täyden molemminpuolisuuden kanssa: jos kasvatussuhde muodostuu sellaiseksi, Minä–Sinä-suhde joko päättyy tai omaksuu aivan toisenlaisen, esimerkiksi ystävyuden luonteen. (Buber 1923/1999, 164.) Sekä kas-

vattava että parantava suhde vaativat, että ihminen elää kohtaamisessa ja on kuitenkin vetäytynyt (Buber 1923/1999, 165). Tarkennan tätä vielä luvussa 5.5.

Mielestäni samaa asiaa valottaa Värri kirjoittaessaan kasvattajan vastuun yhtenä ulottuvuutena olevan ”olemisen mysteeriin vastaamisen”. Tällä hän tarkoittaa samanaikaisesti kasvatussuhteen saamaa merkityssisältöä yhteiskunnallisena toimintana (maailmaan orientoituminen) eli sosialisatiota kasvatuksen erottamattomana osana, mutta myös alati läsnä olevaa ”kolmatta”, joka ei ole pelkkää sosialisatiota, vaan oleminen mysteerinä, jota kasvattaja ei voi eikä saa loppuun saakka argumentoida kasvatettavansa puolesta. (Värri 2000, 93–94.) Olemisen mysteeriä voidaan pitää dialogisuuden perusteena. Kehollisuutemme sisältää tämän mysteerin. Värri tarkentaa asiaa seuraavasti:

Osallistumme ruumiillisessa tilanteessamme itseämme suurempaan kokonaisuuteen, *olemiseen*, joka on yhteinen muiden olevien kanssa. Situationaalisuutemme vuoksi oleminen on liian lähellä meitä. Se on meissä... Se ei voi olla ongelma, jonka kykenisimme ratkaisemaan... Se on *mysteeri*, joka välittyy ja on läsnä kokemuksissamme. Mysteerin vastakohtana on probleema. (Värri 2000, 61.)

Tämän huomaaminen kasvatussuhteessa on mielestäni olennaista; toinen ihminen tai tilanne ei voi olla suoritettava tehtävä, jonka pyrin ratkaisemaan. Olemisen mysteerin oivaltaminen sisältää kunnioituksen, joka herää tiedostuksesta, että en tiedä toista loppuun asti. Tämän oivaltaminen synnyttää mielestäni kunnioitusta, jota opettaja voi tuntea oppilastaan kohtaan. Opettajan esimerkin avulla tämä toista ja toisen toiseutta kunnioittavasti ihmettelevä ja hyväksyvä asenne voi kasvaa myös oppilaan suuntautumisen tavaksi.

5.3 TOISEN KOKONAISVALTAINEN OIVALTAMINEN

Buber peräänkuuluttaa opettajan velvollisuutta nähdä oppilaansa tiettyä persoonana tämän potentiaalisuudessa ja aktualisuudessa (Buber 1923/1999, 163). Aktualisuuteen kuuluu olennaisesti läsnäolo ja yhteys. Buber kirjoittaa taiteen ikuisesta alkuperästä: ”hahmo kohtaa ihmisen ja tahtoo tulla teokseksi hänen kauttaan” (Buber 1923/1999, 32). Kuvaus teoksen hahmottamisesta sopii myös toisen ihmisen, Sinän, kohtaamiseen:

Hahmoa, joka tulee minua vastatusten, en voi kokea enkä kuvailla; voin vain aktuaalistaa sen. Ja kuitenkin näen sen, sen säteillä kohdattavan loisteessa, selvempänä kuin kaiken koetun maailman selvyiden. En eräänä esineenä ”sisäisten” esineiden joukosta, en eräänä esineenä ”mielikuvituksen” luomuksena, vaan läsnä olevana. Esineenä koeteltuna hahmo ei lainkaan ole ”siellä”; mutta mikä olisikaan läsnä olevampaa kuin se? Ja yhteys, jossa minä olen siihen, on aktuaalinen; se vaikuttaa minuun, niin kuin minä vaikutan siihen. (Buber 1923/1999, 32.)

Englanninkielisessä käännöksessä käytetään aktuaalistamisesta termiä *body it forth* (Buber 1958/2000, 25), joka minusta kuvaa hyvin kohtaamisessa tapahtuvaa, sitä, miten nykyhetkisyiden ja kehollisuuden elementit yhtyvät.

Opettajan tulee oivaltaa ja myöntää oppilas kokonaisuutena. Opettajan tehtävänä on Buberin mukaan antaa vaikutukselleen yhtenäisyys ja merkityksellisyys, joka vaatii opettajaa elämään kulloinkin tilanne läpi sen kaikissa aspekteissa, siis ei vain omasta näkökulmastaan, vaan myös partnerinsa, oppilaansa, näkökulmasta käsin. Buber kutsuu tätä kattamiseksi (*Umfassung*). (Buber 1923/1999, 163.)

Kattaminen tarkoittaa toisen ihmisen kokonaisvaltaista oivaltamista. Englanniksi termi on *inclusion*. Buber täsmentää: ”Inclusiveness is the complete realization of the submissive person, the desired person, the ”partner”, not by the fancy but by the actuality of the being.” (Buber 1947/2002, 114.) Kattamista Buber pitää empatian vastakohtana. Empatia tarkoittaa hänen mukaansa itsen siirtämistä toisen tilalle ja siten loppujen lopuksi toisen tunteiden ja kokemuksen objektivointia. Kattaminen sen sijaan on oman konkreettisuuden ekstensiota. (Buber 1947/2002, 114–115.) Näin ihminen ei jätä omaa jalustaansa, vaan on tukevasti siinä ja samanaikaisesti elää tilanteen myös toisen henkilön näkökulmasta käsin.

Muistin miten itse olin seissyt tangon vieressä ja huomannut puristavani sitä yhä vaan lujempaa. Jokin sai minut taantumaan monta vuotta taaksepäin, tunsin saman kireyden niskassa, hartioissa, kasvoissa, saman puristavan tunteen kurkussa kuin kauan sitten balettikoulussa. Teatterikorkeakoulun balettikurssilla minua ärsytti tankosarjan nopeus ja raskaus. Mietin tuolloin, että en ollut enää balettioppilas, miksi minun pitäisi treenata näin hulluna, silmät soikeena – eikö tanssinopettajakoulutuksessa voisi ottaa jo vähän rauhallisemmin. (Oma työpäiväkirja 13.2.2004 otsikolla ”muistikuva Pedan baletista”).

Yhteiskeskustelussamme 13.2.2004 eräs opiskelija toi esiin puristeisuuden, jonka tietty tangossa tehty harjoite oli laukaissut. Opiskelija totesi olleensa kuin kymmenen vuotta harjoitustunnilla treenaamassa ”kovaa”. Nyt hän olisi halunnut lähestyä kehollisia harjoitteita lempeämmin. Olin itse kokenut hyvin samankaltaisen tilanteen balettitunnilla tanssinopettajan maisteriopintojeni alussa.

Uskoakseni pystyin aistimaan ja muistamaan kehostani samankaltaisen tunnelman, joka tälle opiskelijalle syntyi tekemämme harjoitteen aikana. Palautekeskustelussa pystyin olemaan läsnä hänen tuntemuksessaan ja toivoakseni löytämään joitakin sanoja, joilla purkaa auki tilannetta. Ajattelen, että tavoitin jotakin oleellista opiskelijan kokemasta; kykenin seisomaan tilanteen vieressä ja toivoakseni näkemään hieman kauemmas.

Oppilas ei Buberin mukaan voi harjoittaa tätä kattamisen taitoa, koska silloin suhde muuttuisi muuksi kuin kasvatussuhteeksi. Kasvattava suhde perustuu konkreettiseen, mutta yksipuoliseen kattamiseen kokemiseen (Buber 1947/2002, 118). Kuitenkin opettaja voi vahvistaa oppilaassa valmiutena olevaa kykyä Minä–Sinä-suhteeseen, jolloin oppilas tarkoittaa ja myöntää kasvattajansa tietynä persoonana (Buber 1923/1999, 163–164). Näin siis myös opettajan ja oppilaan välillä on edellä kuvatun puuesimerkin omaisesti molemminpuolisuutta, vaikkakaan suhde ei ole symmetrinen. Nähdäkseni opettaja ei kuitenkaan voi odottaa tai edellyttää oppilaaltaan kattavan käsittämisen kokemista.

Buber toteaa, että joka tapauksessa opetus- ja kasvatussuhteen dialogi on aito dialogi (Buber 1947/2002, 116). Buber tarkentaa, että kasvattavan suhteen intensiivisyydestä huolimatta kattaminen ei voi olla molemminpuolista. Kasvattaja kokee kasvatettavansa kasvattamisen, mutta kasvatettava ei voi kokea kasvattajansa kasvattamisen aktia. Selkeäsanaisemmin ilmaistuna kasvattaja seisoo molemmissa päissä tilannetta, mutta oppilas vain toisessa. (Ks. Buber 1947/2002, 119.) Suhteessa on siis molemminpuolisuutta, vaikka kattaminen on vain opettajan kokema tila. Oppilas ja maailma virtaavat läpi opettajan persoonaan. Buber toteaaakin oppilaidemme kasvattavan meitä ja teostemme rakentavan meitä (Buber 1923/1999, 38).

Opettajan suhde oppilaaseen perustuu kattamiseen. Opettajan tehtäväksi voisi tämän mukaisesti nimetä kehittymisen huomioimaan kykeneväksi. Kasvattaja, joka harjoittaa kattamista, kokee samanaikaisesti olevansa sekä Toisen rajoittama että sidoksissa Toiseen. Tämä kiinnittymisen kokeminen antaa kasvattajalle rauhan. (Buber 1947/2002, 119.)

Buber sanoo kasvattajan yhä tarkentuvan huomion siitä, mitä ihminen tarvitsee kasvaakseen, sekä ymmärryksen siitä, mitä hän itse kasvattajana pystyy ja ei pysty antamaan, johdattavan kasvattajan itsekasvatuksen tielle (Buber 1947/2002, 119–

120). Itsekasvatus ei Buberin mukaan kuitenkaan tarkoita kasvatusta, joka koskisi vain kasvattajaa itseään, vaan itsekasvatuksen tulisi suuntautua siihen, mitä se tarkoittaa ympäröivässä maailmassa (Buber 1947/2002, 120). Hollo nimeää kasvattajan olevan myös kasvatettava ja tarjoaa itsekasvatusta kokoavana taitona ja voimana elämässä:

Mutta mitä itsekasvatus oikeastaan on? Tietenkin eräs kasvatuksen erikoisalue, erikoismuoto, se, jossa kasvattava toiminta kohdistuu omaan olemukseen. Me erotamme kasvatuksessa yleensä kaksi tekijää: kasvattajan ja kasvatettavan. Itsekasvatuksessa ne molemmat sisältyvät samaan yksilöön. Kasvattaja on kasvatettava. (Hollo 1931, 12.)

Hollo tuo itsekasvatuksen harjoittamisen yhteydessä esiin kokonaisvaltaisuuden tavoitteen, toisin sanoen sen, että (itse)kasvatuksessa tulisi ”ruumiin, sielun tai hengen voimia” kehittää yhdessä (Hollo 1931, 121). Katson myös situationaalisuuden kuuluvan tähän; itsekasvatuksessa muut ihmiset, erityisesti opettajan kasvatettavat, ovat hänen kasvattajiaan.

Buber kuvaa Minä–Sinä-hetkien toteutumista konkreettisena ja kokonaisvaltaisena tapahtumisena. Hän kuvaa yhteyteen pyrkimystä ihmisen myötäsyntyyisenä ominaisuutena ja liittyneisyyden alkuperäisyyttä kehollisen vuorovaikutuksen ja virtaavuuden kautta. Hän ottaa esimerkikseen lapsen:

Perussanojen henkinen todellisuus kasvaa esiin luonnonmukaisesta todellisuudesta: Minä–Sinä-perussanan todellisuus luonnonmukaisesta liittyneisyydestä, Minä–Se-perussanan todellisuus luonnonmukaisesta erottautumisesta. Lapsen syntymää edeltävä elämä on puhdasta luonnonmukaista liittyneisyyttä, toisiinsa virtaavuutta, kehollista vuorovaikutusta. Tämä liittyneisyys säilyy hänessä salaisena toivekuvana. Lapsi elää kohtaamisen valossa ja vastavalossa... Alussa on yhteys, inhimillisen olennon kategoriana, valmiutena, tarttuvana muotona, sielun mallina, yhteyden apriorina, *myötäsyntyyisenä Sinänä*. (Buber 1923/1999, 47–50.)

Myötäsyntyyinen Sinä todentuu hyvin tarkkaillessamme vauvaa, joka on liittynyt ympäristöönsä välittömästi ja usein varsin puolustuskyvyttömästi. Vauva ei erottele, jäsennä ja ajattele, vaan hän aistii maailmaa hyvin kokonaisvaltaisesti. Hän suuntautuu kohti ääntä, valoa ja lämpöä olemalla yhtä maailman kanssa, ei erottamalla siitä.

5.4 BALETTIPEDAGOGI JA BUBER

Buber varoittaa suorituskeskeisyydestä. Se kuuluu hänen mukaansa Minä–Se-suhteeseen, jossa ihminen näkee muut ympärillään ”koneina, kykenevinä erilaisiin suorituksiin, jotka on otettava lukuun ja käytettävä asian hyväksi” (Buber 1923/1999, 96). Tällainen ihminen kohtelee myös itseään Se’nä. (Buber 1923/1999, 96) Balettikoulutuksessa tämä on ilmeinen vaara, sillä kehon ja tajunnan dikotomia näyttäytyy monissa vallitsevissa käytänteissä ja suhtautumistavoissa baletinkentällä. Oman kokemukseni mukaan monet hyvinkin pitkälle balettiopinnoissaan edenneet opiskelijat kuvaavat, miten he vuosienkin jälkeen kuulevat entisen opettajansa äänen antamassa heille ohjeita, kun he tanssivat, tai tuntevat opettajan kosketuksen korjaamassa asentoa tai liikerataa. Monille tämä voi olla positiivinenkin kokemus ja auttaa liikesuorituksissa ja esityksessä yleensäkin. Mielestäni esimerkki kuitenkin paljastaa myös vaaran, joka liittyy ”oikeaan ja väärään” suoritustapaan sekä kehon omistussuhteeseen baletissa; tässä mallissa jäädyään helposti tasolle, jossa joku toinen, jossakin muualla, tietää paremmin kuin tanssija itse.

Buber määrittää ihmisen tulevan Minäksi Sinän kautta. Hän kuvaa minätietoisuuden kehittymistä yhteystapahtumien muotoutumisena ja katoamisena. Tämä on yhteyden liikettä suhteessa Sinään; se tulee havaituksi jonakin, joka kurottautuu Sinää kohti, mutta ei ole se. Jokaisessa kohtaamisessa minätietoisuus kasvaa, kunnes siteet kerran on murrettu ja ”Minä on silmänräpäyksen ajan kohdatusten irrottautuneen itsensä kanssa ikään kuin Sinänä, ottaakseen heti taas itsensä omistukseensa ja sen jälkeen itsestään tietoisena astuakseen yhteyksiin” (Buber 1923/1999, 52).

Opettajalta Buberin esittämä dialoginen asennoituminen ja avoimena olo Minä–Sinä-hetkien mahdollisuuksille vaatii luottamusta ja ajan antamista oppilaan omiin oppimisprosesseihin. Haltuun ottamiseen taipuvaisena olen kokenut erityisenä haasteena olla rakentamatta tilanteita etukäteen. On ollut pelottavaa jättää asioita auki enemmän kuin itsesuojeluvaisto tuntia valmistelevaa opettajaa minussa kehoittaa.

Tutkimusprosessini aikana olen yrittänyt sietää kaaosta ja oppia nauttimaan kohtaamisten yllättävyydestä. Lohdullisesti Buber toteaaakin, että vaikka kohtaamiset eivät järjesty maailmaksi, jokainen niistä takaa sinun liittyneisyytesi maailmaan (Buber 1923/1999, 55–56). Olen kokenut haasteellisena saattaa näiden kohtaamisten jäsennystä tutkimuksen muotoon. Tuntuu, että kuvaus on aina vain osittainen, ja pelkona on, että en tee oikeutta asialle, jos en tavoita sen lukuisia ulottuvuuksia. Buber tunnistaa teksteissään tätä vaikeutta:

Maailma, joka sinulle näin näyttäytyy, on epäluotettava, koska se ilmenee sinulle aina uutena, ja et voi saada sitä sanoihin; sillä ei ole tiheyttä, koska kaikki läpäisee siinä kaiken; sillä ei ole kestoja, koska se tulee kutsumatta ja katoaa vaikka pitäisimme siitä kiinni; se ei ole havainnollinen, jos tahdot tehdä sen sellaiseksi, menetät sen... Se ei ole sinun ulkopuolellasi, se koskettaa sinun perustaasi... (Buber 1923/1999, 56.)

Toivon, että saavutan maltillisuutta kohtaamistani ja niiden tutkimuksen muotoon jäsentämisen opettelussa. Ehkäpä näin voi tapahtua. Buber tavoittaa opettajan työn kannalta hienoviritteisen seikan: ”Et voit tulla siitä [maailmasta] yhteisymmärrykseen toisten kanssa, olet yksin sen kanssa; mutta se opettaa sinua kohtaamaan toisia ja kestämaan heidän kohtaamisensa.” (Buber 1923/1999, 56.)

5.5 KONKREETTINEN LIIKE KOHTI TOISTA

Käyn seuraavassa vielä läpi teoksen *Between Man and Man* niitä osioita, joissa Buber selventää ja syventää dialogisuuden käsitettään sekä puhuu erityisesti kasvatustilanteissa ilmenemistä Minä–Sinä–hetkistä. Teoksen johdannon kirjoittanut Maurice Friedman määrittää Buberin Minä–Sinä–suhdetta avoimuuden, välittömyyden, yhteisöllisyyden ja läsnäolon suhteeksi (Buber 1947/2002, xii). Myös hänen tulkinnassaan Buberin kuvaamassa asennoitumistavassa korostuu avautuminen ja konkreettisten tilanteiden merkittävyys. Friedman kirjoittaa: ”The response of one’s whole being to the otherness of the other, that otherness that is comprehended only when I open myself to him in the present and in the concrete situation.” (Buber 1947/2002, xvi.)

Buber erottelee kolme erilaista tapaa havaita edessämme oleva ihminen. Ensimmäinen tapa on observoijan tapa, jonka ainoana tarkoituksena on toisen ihmisen määrittäminen. Toinen tapa on katseleva tapa. Katselevalla ihmisellä ei ole tavoitteita suhteessa havaitsemaansa ihmiseen. Hän pitäytyy rooliin, jossa odottaa, miten toinen esittäytyy hänelle. Observoivaa ja katselevaa tapaa yhdistää halu havaita edessä oleva ihminen objektina, joka on erillinen havaittajasta. Kolmas tapa eroaa merkittävästi kahdesta edellisestä siinä, että silloin havaittava puhuttelee havaittajassa jotakin sellaista, joka sisältyy havaittajan elämään. Näin havaittava ei ole objekti vaan joku, jolla on tekemistä havaittajan elämän kanssa. Tätä havaitsemisen tapaa Buber kutsuu tietoiseksi tulemiseksi (*becoming aware*). Rajoitteet dialogin mah-

dollisuudelle ovat kiinni tietoiseksi tulemisen rajoista. (Buber 1947/2002, 10–12.) Opettajan herkkyyks sekä maltillisuus antaa oppilaan tulla esille ja tuoda esille itseään omaehtoisesti vaativat harjoittelua niin asennetasolla kuin käytännön toiminnassakin.

Buber tarkoittaa dialogin käsitteellä eron sellaisten vuorovaikutustapahtumien ja -tilanteiden, joilla on dialogin ilmiäisy, sekä aidon dialogin välille. Hänen mukaansa aito dialogi (joka voi olla puhuttua tai sanatonta dialogia) on sellainen, jossa ainakin toinen suhteen osapuolista on kääntynyt kohti toista intentionaan elävä, molemminpuolinen suhde. Anttila kuvaa opetustapahtumaa, jossa mielestäni on mukana kääntyminen kohti toista, oppilasta: "I have tried to make the pupils the center of action, and hoped that what happens in the class is not solely my doing, not completely dependent on me." (Anttila 2003, 96.)

Buberin mukaan on lisäksi olemassa teknistä dialogia, jota sanelee tarve saavuttaa objektiivinen ymmärrys. Viimeisenä Buber erottaa vielä dialogiksi naamioidun monologin, jossa toista ei huomioida läsnä olevana persoonana, vaan tarkoituksena on lähinnä oman itsen korostaminen hänen avullaan. (Buber 1947/2002, 23.) Jotta kääntyminen kohti toista voisi olla mahdollista, täytyy ihmisellä olla selkeä aloituspaikka, joka on hänessä itsessään. Buber sanookin dialogin kahden yksilön välillä olevan pelkkä hahmotelma. Tämä hahmotelma tulee täydennetyksi kahden persoonan välisessä dialogissa. (Buber 1947/2002, 24.) Kääntyminen kohti toista on liike, jossa läsnäolo on kokonaisvaltaista.

5.6 OPETTAJUUDEN JALUSTA

Buber asettaa esimerkissään opettajan malliksi mestarin. Hän puhuu ajoista, jolloin ei ollut tarvetta kutsua ketään opettajaksi; oli mestari, esimerkiksi filosofi tai vaikkapa kupariseppä, jonka "oppipojat" kasvoivat ja kehittyivät mestarin esimerkistä, eivät pelkästään taidossa, vaan myös tietynlaisen hengen omaksumisessa. Tämä kasvattava vaikutus välittyi mestarista oppijaan osittain ilman mestarin tietoista intentiota ja lisäksi mahdollisesti myös oppijan huomaamatta. (Buber 1947/2002, 106–107.)

Opettajan ja mestarin rinnastaminen ei ole ongelmattonta. Väri tulkitsee dialogisen mestariuden ymmärtämistä ideaalina, joka korostaa kasvattajan vastuuta ja itsekasvatuksen välttämättömyyttä. Hän tuo myös esille ikävän konnotaation, joka liittyy "mestariuden" käsitteeseen. Väri mainitsee mielikuvan entisajan ankarasta kansakoulunopettajasta, kaikkitietävästä Arvontuntijasta. Siksi mestarius ei hänen mukaansa olekaan ehdoitta yleistettävissä kasvatustodellisuuden kaikille tasoille.

Buber toteaaakin, että meillä ei ole enää paluuta tämänkaltaiseen mestarin alaisuudessa harjaantumiseen. Kasvatus on muuntunut, ja muutos vaatii kasvatustoiminnan päämäärien julkilausumista. Muutoksen myötä kasvattajan tulee olla toiminnastaan tietoinen. Kasvatus on tullut näkyväksi. (Ks. Buber 1947/2002, 106–107.)

”Mestariutta” voi kuitenkin tietyssä mielessä pitää opettajan mallina (vrt. Buber 1947/2002, 107). Sen tulee olla dialogisuusideaalin mukainen, siis joustava ja suuntaa antava. Värri toteaa osuvasti mestariuden tulevan mitatuksi niiden kysymysten äärellä, joihin kasvattajakaan ei tiedä oikeaa vastausta. (Värri 2000, 89.) Opettaja myöntää tilan, jossa ei tiedä. Tämän oivaltaminen ja hyväksyminen kasvattaa mahdollisuuksia dialogiseen kohtaamiseen. Buber kirjoittaa yhteyden molemminpuolisuudesta: ”Yhteys on molemminpuolisuutta. Minun Sinäni tehoaa minuun, niin kuin minä tehoan siihen. Meidän oppilaamme kasvattavat meitä, meidän teoksemme rakentavat meitä.” (Buber 1293/1999, 38.) Samansuuntaisesti Värri toteaa kasvattamisen muuntuvan kasvamiseksi siten, että yhteisessä toiminnassa esimerkiksi opettaja ja oppilas voivat tavoittaa väli-tilan, jossa itse tapahtuminen on merkityksellisempää kuin se, kuka kasvattaa ja ketä kasvatetaan (ks. Värri 2000, 159).

Uskon, että opettaja tai kasvattaja voi hyvinkin olla tietoinen toiminnastaan ja vaikutuksensa suuntaamisesta. Tarjoamalla selkeästi artikuloidun suunnan ja tietyn näkökulman opettaja tai kasvattaja antaa kasvatettavalleen kokemuksen rajoista. Oppilas kasvaa itsenäisyyteen muodostaessaan oman perustellun kantansa siihen, hyväksyykö tämän tarjotun suunnan, haluaako ehkä keskustella siitä tai asettuuko sitä vastaan. Opettaja tai kasvattaja tarjoaa mahdollisen maailman ja samalla ymmärtää, miten tärkeää on aktiivisesti pohtia sitä, mitä oppilas tai kasvatettava tarvitsee. Värri kirjoittaa:

Koska kasvatettava merkityksellistää kasvatustiedon omalla tavallaan, omien merkityssuhteidensa horisontissa, minän ja Toisen erillisyyden on kasvatussuhteessakin ylittämätön. Siksi kasvatuksen suunta ja tarkoitus ei voi olla koskaan lukkoon lyöty. Se tulee tulkituksi, korjautuu, täsmentyy ja tulee uudelleen tulkituksi jatkuvassa hermeneuttisessa prosessissa – kasvatustilaisissa, jossa myös kasvun arviointi tapahtuu. (Värri 2000, 92.)

Oppimista voidaan pitää mahdollisena, vaikka oppija ei itse sitä aktiivisesti huomioisikaan. Silti minusta opettaja ei voi hyväksyä olettaa, joka sysää oppijan näin passiiviseen rooliin. Ajattelen, että hyvinkin nuorella ihmisellä on useimmiten tarve ja halu ymmärtää sitä, mitä on tekemässä ja missä hän on mukana. Ja näin ollen hänellä on myös oikeus saada välineitä käsitellä sitä ja siten pikkuhiljaa kasvaa kohti

vastuullisuutta itse ottamaan selvää ja ymmärtämään. Ajattelen dialogiseen kasvatukseen liittyvän myös vastuun tunteen herättelyn oppilaassa. Näin ollen myös baltinopetukseen liittyy oppilaan omakohtaisen suhteen syntymisen mahdollistaminen ja siten myös oppilaan ajattelutaitojen kehittymisen tukeminen.

Asettamalla itsensä selkeään, mutta ei lukkoon lyötyyn positioon kasvattaja kantaa vastuun, joka mielestäni hänelle kuuluu. Tämä ohjaa oppilasta kantamaan omansa. Vastuun Buber liittää vastaamiseen (Buber 1947/2002, 18–19). Tämä tarkoittaa konkreettisten tilanteiden ensisijaisuutta ja merkityksellisyyttä. Silloin kasvattajalta putoavat pois keinot, joiden hän luuli itsellään olevan ja joiden luuli auttavan häntä. Sen sijaan hän joutuu tekemiseen sen kanssa, jota ei voi määritellä. Näin hänellä ei ole tietoa, tekniikkaa, systeemiä tai ohjelmaa, joka valmiiksi tarjoaisi hänelle ohjeet eteen tulevan tilanteen varalle. (Buber 1947/2002, 19.) Opettajan herkkyyden, tilannekohtaisen ymmärryksen ja luovan reagoinnin merkitys korostuvat.

Opettajan ei tule kuitenkaan unohtaa kasvatuksen rajoja, varoittaa Buber. Vaikka opettaja olisi saavuttanut oppilaansa luottamuksen, ei hän voi olettaa täyttä samanimielisyyttä. Kuitenkin myös konflikteilla, jos ne tapahtuvat hyvässä ilmapiirissä, on kasvatuksellista arvoa. Tällöin opettajan tulee löytää ”rakkauden sana”, joka ainoastaan voi auttaa pääsemään yli vaikeasta tilanteesta. (Buber 1947/2002, 127–128.) Tarkastelen rakkauden aspektia pedagogisessa kohtaamisessa tarkemmin luvussa 8.3.

5.7 KOHTAAMINEN KASVATUKSESSA

Buber sanoo *aidon* kasvattajan huomioivan oppilaansa kokonaisvaltaisesti. Tämä sisältää oppilaan sen hetkisen aktualisuuden sekä kaikki ne mahdollisuudet, jotka oppilaassa voivat toteutua. Näin kasvattaja ei voi tarkastella vain yksittäisiä osasia oppilaassaan tai tyytyä tavoittelemaan pelkästään tiettyjen, määriteltyjen asiiasältöjen opettamista. Vain koko olemuksellaan ja spontaaniudellaan voi kasvattaja vaikuttaa oppilaaseensa kokonaisvaltaisesti. (Buber 1947/2002, 123–125.) *Aidon* kasvattajan käsitettä Buber ei tässä avaa tarkemmin. Tulkitsen hänen tarkoittavan termillä kasvattajaa, joka suuntaa opetustavoitteitaan pelkistä teknisistä tiedoista tai taidoista kohti syvempää kasvua ja toista kunnioittavaa lähestymistapaa. Buber kirjoittaa tämän vaativan opettajalta kokonaisvaltaisuutta: ”Only in his whole being, in all his spontaneity can the educator truly affect the whole being of his pupil.” (Buber 1947/2002, 125.)

Buberin mukaan kasvatuksen tulisi aina olla ensisijaisesti luonteen kasvatusta. Hän tarkentaa lausumaansa sanomalla, että persoonallisuus on täydellistymä ja vain

luonne on tehtävä. Tanssin opetukseen vietyä tämä tarkoittaa, että on olemassa alue, jolle opettajan ei kuulu mennä. Tämä alue liittyy juuri oppilaan persoonaan. Luonne voidaan ymmärtää ilmentymänä, joka linkittää olemisen, toiminnan ja asenteet. Buberin mukaan aito kasvatusta voi tapahtua vain luottamuksen ilmapiirissä. (Buber 1947/2002, 123–125.) Tämän opettaja voi saavuttaa suoralla ja vilpittömällä osallistumisella kohtaamiensa ihmisten elämään. Tämä laajentaa kasvatustajan velvoitteet myös opetuskontekstin ulkopuolelle.

Buber toteaa, että pedagoginen tarkoitus itsessään ei ole hedelmällistä, vaan kohtaaminen voi muodostua pedagogisesti hedelmälliseksi (Buber 1947/2002, 127). Samoin voi tapahtua taiteessa. Miellän taiteellisessa toiminnassa olevan itsessään pedagogista potentiaalia. Maailman vastus tulee kohdatuksi taiteelliseen toimintaan kuuluvaa taitoa harjoiteltaessa. Koettelulla opittava taito osoittaa oppijalle reittiä taitoon ja samalla näyttää jotakin oppijasta itsestään.

5.8 VÄLITILA – LUOVUUDEN ALKUTILA JA ELINEHTO

Buber kutsuu välitilaksi (*das Zwischen*) sfääriä, jossa ihmiset oman yksilöllisyytensä ylittäen kohtaavat toisensa. Tämä ei ole vain toissijainen rakennelma, vaan aito paikka ja kannattelijaksi sille, mitä ihmisten välillä tapahtuu. Sen kesto sen sijaan ei ole jatkuva, vaan se tulee aina uudelleen muodostetuksi kohtaamisessa. (Buber 1947/2002, 241.) Väri tarkoittaa:

Ihmisten välillä on eroa ja erillisyyttä, jota ei ole tarkoitus dialogissa kieltää tai redusoida yhteiseen perustaan. Dialogisuus nimenomaan edellyttää näkökulmien erillisyyttä ja dialogin osapuolten asettumista suhteeseen omasta perustastaan lähtien. (Väri 2000, 67.)

Opettajan näkökulmasta koen dialogin osapuolten erillisyyden ja sen kunnioittamisen tarjoavan opetustyössä sen rikkouden ja ihanuuden, että voi kohdata itselleen uutta ja näin oppia lisää. Hollo tavoittaa välitilan olemusta kommentillaan kasvatussuhteen dynaamisuudesta:

Kasvatuksellinen elämän aspekti on sekin siinä määrässä omalaatuinen, että siihen todella elimellisesti liittyessään välttämättä joutuu upottamaan yksilöllisyytensä siten syntyvään uuteen kokonaisuuteen. On sanottu, että kahden välisessä suhteessa on suhde kolmantena, ja tuohon väitteeseen sisältyy se ilmeinen

totuus, että jokainen todellinen suhde muodostaa korkeamman ykseyden, jossa suhteen jäsenet ovat osatekijöinä. Sellainen ykseys on aina laadultaan dyna[mista], se on tapahtumisen eikä olemisen ykseyttä, ja kasvatustapahtumassa tämä dyna[misuus on erikoisesti silmiinpistävä. (Hollo 1949, 97.)

Buber puhuu kohtaamisesta kapealla rajalla. Tässä mahdollistuu hänen mukaansa aito yhteys aitojen persoonien välillä, yli individualismin ja kollektivismiin. (Buber 1947/2002, 243.) Taiteessa oppimisen kannalta kiinnostavinta on välitilassa kehkeytyvä yhteinen todellisuus, joka ei ole kummankaan osapuolen, mutta vaatii molemmat. Välitilassa voidaan saavuttaa hetki, jossa tekeminen ja tapahtuminen ottavat valtaansa ja osapuolten väliset rooli- tai hierarkiarakennelmat menettävät merkityksensä. Tärkeimmäksi muodostuu toiminta ja kohtaaminen, kuten taide-elämyksessä parhaimmillaan. Syntyy jotakin uutta. Miellän välitilan luovuuden alkutilaksi ja elinehdoksi.

Ihmisten välistä eroa ja erillisyyttä ei ole tarkoitus kieltää tai redusoida johonkin yhteiseen. Näin molemmat osapuolet voivat ylittää oman yksilöllisyytensä ja suuntautua kohti yhteistä, uutta tuntematonta. Kohtaaminen on tapahtumana ainutlaatuinen. Se ei ole toisesta sitä ja toisesta tuota, vaan välitila, jossa molemmat tuovat ja luovat. Tämä on mielestäni luovuuden ytimessä. Samalla se on myös toivon lähde; on jotakin, jossa olen osallisena, mutta minun ei tarvitse, enkä voi, saavuttaa sitä yksin.

Etiikan perusta löytyy tämän ajattelutavan mukaisesti kohtaamisesta. Siihen sisältyy myös riski. Koska kohtaaminen on yllättävä, ei-haltuunotettava hetki, ei ole valmiita kaavoja sen onnistuneen toteutumisen varmistamiseksi. Vastuu toisesta kuitenkin pysyy. Näin eettinen ajattelumme ilmenee konkretiassa. Se ei paljastu siinä, miten puhun opettamisestani tai siinä, minkä kerron olevan itselleni tärkeää opetustyössä. Se on esillä tavassa, jolla aloitan tunnin ja tervehdin oppilaitani, se näkyy siinä, miten olen hiljaa, katseissani, eleissäni. Se läpäisee käytännön toiminnan ja paljastuu vain siinä.

6 *Ulkoa sisään – opetustapahtuma kaksi*

6.1 Opetusjakso SIBELIUS-LUKIOSSA 2006–2007

Tutkimukseeni kuuluvista opetusjaksoista toinen oli kestoaltaan pisin sekä aineistoltaan monipuolisin ja laajin. Tämä jakso toteutui lukuvuonna 2006–2007 Sibelius-lukiossa, jossa opetin tanssilinjalaisille balettia kerran viikossa. Sibelius-lukio on tanssissa ja musiikissa erityistehtävän saanut lukio, johon pyritään pääsykokeessa opiskelemaan tanssi-, musiikki- tai yleislinjalle. Syyslukukauden alussa ensimmäisen vuoden tanssilinjalaisten luokka jaettiin kahteen ryhmään sen mukaan, minkä verran he olivat tanssineet balettia aiemmin. Toivoin itselleni perusryhmää, joka koostui aloittelijoista ja niistä, joilla oli vain vähän kokemusta baletin harjoittelusta. Minusta tuntui vapaammalta lähteä liikkeelle tilanteesta, jossa vanhoja ”painolasteja” olisi mahdollisimman vähän. Lisäksi minua kiinnosti saada selville, mitä voin baletista välittää yhden lukuvuoden aikana.

Tästä jaksosta pidin tarkkaa työpäiväkirjaa, ja myös oppilaani kirjoittivat säännöllisesti, lähes joka tunnin päätteeksi, muutaman minuutin ajan omia työpäiväkirjojaan. Lisäksi videoin noin joka toisen tunnin. Syyslukukauden lopussa kävimme ryhmäkeskustelun menneestä ja suunnittelimme oppilaiden kanssa yhdessä kevätkautta. Myös tämän keskustelun videoin. Kevätkauden päätteeksi oppilaat kirjoittivat palautetta lukuvuoden balettitunneista. Katsoimme yhdessä lukuvuoden aikana videoita tunteja ja keskustelimme niistä. Videoin myös videoiden katselun. Syksyllä 2007, kun en enää opettanut kyseistä ryhmää, enkä siis ollut numeroarvion antavan opettajan roolissa, haastattelin kolmea vapaaehtoista oppilasta, jotka olivat käyneet lukuvuoden aikana balettitunneilla. Tästä kaikesta muodostuu iso osa aineistoani, jonka kanssa olen viettänyt aikaa tutkimuksen kuluessa ja joka elää mukana teoreettisessa pohdinnassani ja kirjoituksissani. Palaan myöhemmin siihen, miten tätä aineistoa olen jäsentänyt ja miten suhteeni sen käyttöön on muuttunut tutkimuksen edetessä ja siinä suunnanvaihdoksia tehdessäni.

Kiinnostukseni oli selvittää, mitä voin baletista opettaa näille opiskelijoille yhden lukuvuoden aikana. Keskeiseksi teemaksi koko vuodelle muodostuivat kehon sisäiset prosessit. Teimme erityisiä harjoituksia, joita olin ideoinut somaattisten menetelmien pohjalta. Tarkoituksena oli kehon aistiminen sisältäpäin erilaisissa balettitunnin harjoitteissa ja tehtävissä.

6.2 ENSIMMÄINEN TUNTI

Alkamisen alkua... Jännittää, mutta odotus on hyvää odotusta; ketä tänne tulee? Pitää selvittää tarkasti mitä tulemme tekemään ja erityisesti MIKSI. Tuleekohan kysymyksiä? Pystynkö sitouttamaan oppilaat tähän työskentelyyn? (Oma työpäiväkirja 12.9.2006 ennen ensimmäistä tuntia.)

Ensimmäisellä tunnilla aloitimme rauhallisesti. Halusin keskustellen käydä läpi lukuvuoden rakenteen ja selvittää balettituntien suhteen omaan tutkimukseeni. Jaoin kotiin vanhemmille vietäväksi tiedotteen, jossa kysyin lupaa kullekin oppilaalle osallistua näille tunneille ja olla mukana tutkimuksessani.

Kerroin oppilaille omista ajatuksistani ja kokemuksistani baletista ja sen opettamisesta sekä tämän opetusjakson tavoitteistani. Kyselin heidän balettitaustastaan ja aiemmista tanssikokemuksistaan. Toivoin myös, että oppilaat avaavat omaa balettisuhdettaan, joten esitellyni työpäiväkirjatyöskentelyyn, joka tulisi olemaan osa baletinopetusta, oppilaat kirjoittivat pienen tekstin otsikolla ”Baletti ja minä”. Pidin tärkeänä, että oppilaat myös itse tunnustelevat suhdettaan balettiin ja saavat ehkä epämääräisille tunneille ja tunteille hieman hahmoa. Näin mielestäni mahdollistuu paremmin myös etäisyyden ottaminen aiemmin koettuun.

Aloitimme liikkumisen kävelyllä tilassa. Pyysin oppilaita liikkumisen aikana huomioimaan, mitä ääniä he kuulevat, aktiivisesti näkemään ympäristöä ja ihmisiä siinä, tuntemaan lattiaa jalkapohjilla sekä aistimaan ilmapirtauksia ja lämpötilaa iholla. Pysyttelimme liikkeessä, mutta kohdensimme huomion tämän jälkeen omaan kehoon ja omaan sisäiseen olotilaan. Tarkensin oppilaille, että tärkeintä on vain huomioida, ei arvottaa, sitä, mitä tietoisuuteen nousee. Emme keskustelleet harjoituksen jälkeen tästä, vaan kehotin oppilaita jättämään nämä kokemukset ja huomiot itseensä niin, että he pystyvät niihin palaamaan tunnin lopussa. Jatkoimme tuntia lattiatankoharjoitteilla, koska kyseessä oli kauden ensimmäinen balettitunti ja tiesin, että useimmilla oli ollut jonkin verran taukoa muidenkin tanssiteknikkoiden tunneissa. Kokemukseni opettajana on, että harjoittelutauon jälkeen voivat lattialla tehdyt, balettitunnin tanko-osuuden kanssa samoja lihasryhmiä ja liikeratoja työstävät harjoitteet toimia tehokkaasti. Tällöin tuki vartalon keskialueelle on suurempi, ja näin tavoiteltu liikesuoritus voi hahmottua oppilaille helpommin.

Etenin hyvin rauhallisesti ohjeistuksissani, esittelin muutamia perustermejä ja liikkeitä. Osalle nämä olivat tuttuja, mutta eivät kaikille. Pysin siihen, että jokainen saisi kokemuksen siitä, että on päässyt mukaan tekemiseen. Rohkaisin oppilaita myös esittämään kysymyksiä ja kommentteja tunnin aikana.

Tunnilla oli mielestäni rauhallista ja melko hiljaista. Useat oppilaat halusivat kuitenkin tarkennuksia sarjoihin ja esittivät kysymyksiä liikkeiden tai liikesarjojen yksityiskohdista. Halu ”tietää” ja ”tehdä oikein” oli käsin kosketeltavaa. Pidin tätä hyvänä aloituksena, vaikka huomasin jossakin kohdassa mieltäväni sitä, miten itse kaipaen myös sellaista vaihetta, jossa kaikki ei olekaan niin valmiiksi annettua ja tarjottua oppilaaan eteen. Aluksi molemminpuolinen selkeyden vaatimus kuitenkin peittosi tämän vapauden kaipuuni. Itselleni jäi alun jännityksestä huolimatta positiivisella tavalla latautunut odotus yhteistyöstä näiden oppilaiden kanssa.

Hieno fiilis. Oppilaat niin vilpittömiä ja energisiä. Vaikuttavat motivoituneilta, vaikka tunnistavat realistisesti balettiin liittyviä vaikeuksia ja epämiellyttävyyksiä. Tahtoa työskentelyyn löytyy. Olen innoissani ja hämilläni: miten pystyn vastaamaan tähän kaikkeen? (Oma työpäiväkirja 12.9.2006 ensimmäisen tunnin jälkeen.)

6.3 MENNEISYYDEN MUISTOT

Toiveeni aloittaa puhtaammalta pöydältä vasta-alkajien ja vähän balettia harrastaneiden kesken ei täysin toteutunut; osalla opiskelijoista oli hyvinkin vahvoja ennakkokäsityksiä siitä, mitä balettiopetus on, myös ja ehkä erityisesti niillä, jotka olivat vähiten balettia harrastaneet.

Alussa odotin melkein kauhulla tylsiä tunteja (nimetön).

... olen tottunut aivan erilaiseen balettiopetukseen. Entinen balettiopettajani oli hirviö... (Irene).

Kuvani balettitunneista on aika negatiivinen ja siksi en mielelläni ole balettitunneilla käynyt (nimetön).

Keskittyminen meni melkein kokonaan kivun ja jäykkyyden tuntemiseen... (Helena).

Yläasteella en pitänyt hirveästi baletista (Jaana).

Aiemmat kokemukset suuntasivat oppilaiden odotuksia opetuksen sisällöstä ja tavasta. Rauhala kirjoittaa: ”Kaikella ihmisen kokemuksella on tajunnallisia esias- teita, kuten tietoa, havaintoainesta, tunteita ja uskomuksia, vaikka ne eivät ole aina selvästi tietoisia.” (Rauhala 2005b, 30.) Joka tapauksessa ”... tajunnan sisäistä orga- nisoitumista tapahtuu meissä jatkuvasti, se on kuitenkin arkielämässämme huomaam- matonta. Se paljastuu ja tulemme siitä tietoisiksi vasta tajuntamme toimintatapaan kohdistuvassa reflektiossa ...” (Rauhala 2005b, 31.) Oppilaat tulivat opetusjakson aikana tietoisemmiksi omista aiemmista kokemuksistaan ja niiden pohjalta muo- dostuneista mielipiteistä ja pystyivät myös havaitsemaan muutoksia niissä, kuten jatkossa esille tuomani työpäiväkirjalainaukset osoittavat.

6.4 OPETUSTAPAHTUMA YKSITTÄISEN AVAAJANA JA YHTEISEN MAHDOLLISTAJANA

Jossakin vaiheessa ajattelin, että käsitteisin oppilaiden tekstejä yhtenä tekstimas- sana tekemättä eroa, kenen teksti on kyseessä. Olen edelleen osittain sitä mieltä, että välttämättä oppilaan persoonan häivyttäminen tässä kohtaa ei kadota hänen ääntään epämääräisen ”oppilasjoukon” ääneksi vaan voi luottamuksellisuutta lisäävänä toimintana myös suojata oppilasta. Päädyin kuitenkin käyttämään teks- tejä personoituina. Opetuksellisessa lähestymistavassani korostan kokonaisval- taisuutta ja siten oppilaan elämäntilanteisuuden huomiointia, joten tutkimusot- teellani haluan myös nostaa esiin henkilökohtaisuuden ja tilannesidonnaisuuden merkityksen. Varto toteaa yksittäisen ihmisen olemisen ja todellisuuden välisestä suhteesta: ”Ainut mitä meille on vakuuttavasti kokemuksessa annettu, on yksit- täinen” (Varto 2008c, 34), ja osoittaa, miten merkityksellinen kokemus ilmenee ihmisen omassa mitassa, omassa paikassa ja omassa lihassa. Varto tuo esille Paul Kleen esittämän ajatuksen taitelijan velvollisuudesta tehdä teoksia, jotka itse opas- tavat katsojaa tai kokijaa katsomaan ja kokemaan teoksen oikein.

Kyse ei ole ohjeesta, joka olisi pätevä aina ja kaikkialla vaan siitä, että kun teos ja katsoja kohtaavat toisensa, tilanne on yksittäinen ja kokonaan riippuvainen kohdasta, jossa se tapahtuu. Teos ei voi asettua yleispäteväksi, aina jollakin tavalla kohdattavaksi. Päinvastoin sen on oltava itselleenkin avoin, siis määräämättömissä, jotta kohtaamisia voisi tapahtua. Klee puhuu avoimesta teoksesta, joka ei ole keskeneräinen, mutta ei myöskään valmis: sen luomiseen on oltava aina uusi mahdollisuus.

(Varto 2008c, 113.)

Kasvatuksessa tämä armollinen mahdollisuus on ehkä selkeämmin havaittavissa. Minulle kasvatusta on toimintaa, joka kehkeytyy koko ajan ja johon luontaisesti sisältyy toisen tekemisen mahdollisuus. Yleisnäkökulman välttäminen kasvatuksessa tulisi olla ääneen lausuttu päämäärä. Kleen ajatus avoimesta teoksesta voi siirtyä kasvatukseen siten, että kasvatustapahtumaan asennoituu avoimena, näin määräämättömien mahdollisuuksien ilmeneminen ja yllättävät kohtaamiset saavat tilaa. Jokainen opetushetki on ainutlaatuinen, sitä ei pysty ottamaan haltuun etu- eikä jälkikäteen. Tästä huolimatta yksittäisen ja erityisen esille tuominen ja artikulointi voivat tuoda esiin uudenlaista, yhteisen pohdinnan alle asettuvaa ymmärrystä. Tästä syystä ajattelun, että opetustilanteiden tapahtumien esittäminen monelta eri suunnalta tässä tutkimuksessa avartaa alustaa yhteiselle kokemisen alueelle. Yksittäisellä on välttämätön paikkansa yhteisen rakentumisessa.

6.5 KOKEMUKSIA TYÖPÄIVÄKIRJOJEN KIRJOITTAMISESTA JA KÄYTÖSTÄ

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000) rinnastavat päiväkirjan kirjoittamisen ja itseohjatun kyselylomakkeen täytön avointa vastaustapaa käyttäen toisiinsa. Päiväkirjatyöskentely voi sisältää täysin strukturoimattomia aineksia tai sarjan vastauksia hyvinkin tarkasti rajattuihin kysymyksiin. Tästä syystä päiväkirjojen tekstien analysoiminen tutkimustarkoituksiin on vaativa tehtävä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 215.) Myös meidän työpäiväkirjatyöskentelyssämme kysymysten ja tehtävänasettelujen muoto vaihteli. Useimmiten tehtävänantona oli vapaa omien tunteiden ja havaintojen kirjaaminen muistiin. Muutaman kerran annoin selkeästi aihepiiriin tai otsikon, josta kirjoittaa. Tällaisia olivat muun muassa ”Baletti ja minä”, ”Syksyn balettitunnit”, ”Kirjoita ylös sanoja, jotka kuvaavat oloasi äskettäin tunnilla, voit sommitella sanat vapaasti sivuille” ja ”Tunteita viimeisenä tunnilla tehdystä keskilattiasarjasta”.

Osa lainauksista, joita tuon esille tässä luvussa oppilaiden ääninä, on peräisin heidän pitämistään työpäiväkirjoista, vihoista, jotka olin heille jakanut ensimmäisellä tapaamiskerrallamme. Osa materiaalista taas on kirjoitettu irrallisille, nimettömille papereille. Halusin varata oppilaille mahdollisuuden myös nimettömään palautteeseen. Tämä oli mielestäni toimiva käytäntö erityisesti siitä syystä, että tunneilla kävi silloin tällöin oppilaita ryhmän ulkopuolelta. Kirjoittamalla tehty oman kokemuksen reflektointi oli oleellinen osa oppimisprosessia, joten kaikki tunneille osallistujat kirjoittivat, kävivätpä he sitten säännöllisesti tai satunnaisesti näillä tunneilla. Useilla kerroilla tunneilla oli satunnaisia treenaajia, toisesta ryhmästä

tai toiselta luokkatasolta. Jokaisella kerralla tarjolla oli irrallisia papereita reflektiota varten. Huomasin, että osa säännöllisesti tunneilla käyvistä oppilaista valitsi välillä kirjoittamisen näille papereille. Minusta oli tärkeää, että myös ryhmään kuuluvilla työvihon saaneilla oppilailla oli valintansa mukaan mahdollisuus kirjoittaa anonyymisti.

Vihoissa olevan materiaalin olen koodannut siten, että annoin oppilaille tunnukset aakkosten mukaan a, b, c ja niin edelleen. Käsittelin ja teemoittelin aineistoa tiettyjen esiin nousseiden avainkäsitteiden mukaan (näistä tarkemmin myöhemmin). Nimesin tässä vaiheessa kirjaimin nimetyt tekstit uudelleen siten, että jokaista kirjainta vastaa peitenimi. Peitenimet eivät paljasta oppilaan sukupuolta. Olen nimennyt kaikki tyttöjen nimillä yksinkertaisesti siksi, että niiden keksiminen tuntui minusta helpommalta. Säännöllisesti tunneilla kävi ja virallisesti ryhmään kuului yksi poika ja viisitoista tyttöä. Nimettömänä annettu palaute on merkitty tunnuksella ”nimetön”.

Vaikka opetusjakso oli pitkä, yhden kouluvuoden mittainen, onnistui päiväkirjojen pitäminen mielestäni hyvin. Pidin huolen siitä, että itse kirjoitin aina ennen jokaista opetuskertaa ainakin päällimmäiset tunteukseni ja ajatukseni ylös. Samoin tein joka tunnin päätteeksi. Joskus tekstiä tuli paljon, ja se lähti ajatusviranomaisesti rönsyämään myös varsinaisten tapahtumien ulkopuolelle esimerkiksi mielikuvien ohjaamana. Toisinaan tekstinpätkät ovat enemmänkin raporttimaisia esityksiä omista havainnoistani. Varasin aina myös tunnin lopusta muutaman minuutin aikaa siihen, että oppilaat kirjoittavat tunteuksiaan ylös. Toisinaan kirjoitimme hetken myös keskellä tuntityöskentelyä. Joskus, varsinkin alkuvaiheessa, kun tehtävä tuntui heistä vaikealta, annoin heille pienempiä apukysymyksiä. Kehotin heitä tarkastelemaan kehollisia tunteuksiaan, yleisesti oloaan ja tekemään mahdollisimman monipuolisia havaintoja itsestään balettitunnin aikana. Korostin sitä, että kyseessä on oppimisprosessi, eikä tekstejä voi arvottaa ja arvioida samoilla periaatteilla kuin muihin kouluaineisiin liittyviä tekstejä mahdollisesti arvioidaan. Oppilaat ymmärsivät tämän ja käyttivät vihkoja varsin vapaasti: niitä on esimerkiksi kuvitettu tanssiaiheisilla kuvilla, hymiöillä, kukka- ynnä muilla koristeaiheilla.

Tutkimukseni edetessä olen alkanut nähdä kirjoittamisen selkeämmin osana samaa ajatteluprosessia, jota käyn läpi opettaessani balettia. Työpäiväkirjani on pysyvänä dokumenttina ollut paikka, johon palata uudestaan ja uudestaan tutkimuksen aikana. Sen läpikäynti ja siinä ajattelevinen on ollut mielekäs prosessin syventämisen ja tarkentamisen väline. Gaylene Perryn mukaan kirjoittaminen itsessään voi olla tutkimusta: ”...the act of writing as itself being a site of research” (2010, 35).

Oppilaiden työpäiväkirjat ovat myös paikkoja, joissa olen viipyillyt eri vaiheissa tutkimusta. Toisinaan olen palannut työpäiväkirjoihin hyvin tarkkarajainen kysymys mielessäni. Toisinaan olen selaillut niitä vailla selkeää päämäärää, samalla katsoen opetustilanteista kuvattuja videoita. Olen hakenut kehollista tuntumaa siihen, mistä sanat ja niistä muodostuvat merkitykset voivat kummuta. Jokin kuvaus tai yksittäinen sana on voinut palauttaa minulle tietyn tunnelman tai ”olon”, ja videolta olen voinut katsoa miten kyseinen tilanne näyttäytyi ”ulkoapäin”.

Sali näyttää suurelta ja kutsuvalta. Vaikka se on tyhjä, menneiden ja tulevien tuntien äänet kaikkuvat muistoina sen valkoisissa seinissä. Ikkunoista työntyy sisään marraskuun harmaus. Käyn tarkentamassa kameran suuntaa. Opiskelijoita alkaa valua saliin, suurin osa päätyy lattialle venyttelemään ja juttelemaan hiljaa. Tunnelma on rauhallinen ja odottava. Yksi oppilas kiinnittää toiselle nutturaa. Kaikki salin valot eivät ole vielä päällä. Kerron jo saapuneille tunnin kulusta; olen flunssassa, varoitin ääneni heikosta voimasta ja vakuutan pysyväni etäällä oppilaistani. ”Aloitetaan pienellä lämmittelyllä keskipaikoilla”, sanon ja oppilaat vääntäytyvät ylös ja ottavat paikat salin keskeltä kolmesta rivistä. Videolta siirtyminen näyttää reippaammalta kuin miltä se itsestäni tuntui. Minusta aloittamisen hetki oli useimmiten tahmea ja muistikuvani mukaan odotin usein oppilaiden pääsevän paikoilleen ja valmiiksi. Tallennetussa hetkessä oppilaat ovat varsin ripeästi paikoillaan ja valmiina aloittamaan. He tietävät ja muistavat ensimmäisen lämmittelyosuuden. (Kuvaus videotallenteesta 14.11.2006, kirjoitettu 21.11.2007.)

Ajattelen, että mahdollisuus tarkastuksiin eri medioiden välillä on parantunut mahdollisuuksiani tavoittaa opetushetkien yksittäisiä vaiheita ja hienoviritteisiä viestejä, jotka vain yhtä dokumentointitapaa käyttäen olisivat voineet jäädä huomaamatta.

Oppilaat eivät muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kommentoineet kirjoittamista tuntien aikana tai jälkeen, vaan ottivat sen osana työskentelyä. ”Sari” kirjoittaa syyslukukauden lopulla:

Aluksi tämä jokaisen tunnin jälkeen kirjoittaminen tuntui turhauttavalta, mutta myöhemmin siihen tottui, eikä se tuntunut enää tyhältä, vaan sain siitä itsellenikin oman tuntemuksen, että missä ajatukseni tunnin aikana menivät ja miten olen keskittynyt ja kehittynyt. (Sari.)

Minulle jäi vaikutelma, että oppilaat saivat kirjoittamisesta pikku hiljaa kanavan omien kokemusten ja tuntemusten jäsentämiseen. Sitä ei tehty vain tutkimusmate-

riaalin tuottamiseksi minulle opettajalle, vaan se nivoutui osaksi oppimisprosessia, jossa keskeisenä päämääränä olivat oman kokemuksen parempi hahmottaminen ja oman henkilökohtaisen balettisuhteen työstäminen.

Samalla kun kirjoittaminen tavoittaa koettuja hetkiä, se tässä hetkessä myös etsii niiden mahdollisia merkityksiä. Torsti Lehtisen mukaan ”mitä tarkemmin ihminen kielen avulla jäsentää ajatteluaan ja havaintomaailmaansa, sitä selkeämmin hän hahmottaa todellisuuden” (2003, 85). Kielellistetty muoto ei tietenkään tavoita kaikkea. Tutkimukseeni sanojen avaruuden ja kehollisuuden risteämäkohdissa kuuluu se, että olen yrittänyt löytää ilmaisuja, jotka kumpuavat mahdollisimman monipuolisista ja tarkoista havainnoista.

Päiväkirjatekstini vaihtelevat raportointimaisista kommentteista villisti uusiin assosiaatioihin laukkaaviksi runollisiksi kuvauksiksi. Palatessani niihin ja kootessani yhtä mahdollista kokonaiskuvaa tähän tutkimukseen olen jälleen uuden etsinnän keskellä. Videomateriaaliin minulla on ollut vaikeuksia suhtautua muuna kuin mieleen palauttamisen tukikeinona. Olen prosessin aikana ihmetellyt, miksi näin on. Kirjoittamisen keskellä ollessani olen ymmärtänyt videomateriaalin aiheuttaman hankauksen; video on ulkopuolinen, jähmeä ja etukäteen tietyn katsomissuunnan ja -tavan määrittävä. Koen, että se ennemminkin sulkee kuin avaa uusia mahdollisuuksia. Helka-Maria Kinnunen kirjoittaa samantapaisesta kokemuksestaan kertoessaan, miten harjoitustilanteissa nauhoitetut videotallenteet eivät hänen mielestään tue taiteellista prosessia; miten video voi latistaa koettua tai miten keskeneräinen ei välttämättä videotallenteessa avaudu. Kinnunen vertaa valokuvaa ja videota taiteellisen prosessin tukena ja reflektion apuna ja arvelee valokuvan jättävän tilaa kuvittelulle ja osallistuvalla katsomisella, koska se on avoimesti vailmainen ja osittainen. (Ks. Kinnunen 2008, 104–105.) Taiteellisen tutkimuksen kudelmanomaiseen rakenteeseen vaillinaisuuden ja osittaisuuden myöntäminen tuo avaavan elementin. Koen, ettäkirjoittaessani täytän aukkoja ja tavoittelen tekstissäni osia siitä, mitä opetustapahtumissa koin. Muistin apuvälineenä toimii työpäiväkirja, joka Kinnusen esimerkin valokuvan tavoin kutsuu täydentämään, olemaan läsnä uudestaan.

6.6 SOMAATTISTEN MENETELMIEN PERIAATTEITA BALETTITUNNEILLA

Yleisnimityksenä somaattiset menetelmät sisältävät ajatuksen, että niissä tarkastellaan kehoa subjektiivisesta perspektiivistä. Ensimmäisen persoonan näkökulman merkitys huomioidaan somaattisissa lähestymistavoissa ulkopuolista arvi-

ointia täydentävänä osana. Somaattisten lähestymistapojen merkittävä kehittäjä Thomas Hanna toteaa somaattisten menetelmien asettavan itsestään tietoisena, itsestä vastuun ottavan ja ulkoapäin arvioitavan puolen kehosta vierekkäin toisiaan täydentämään. Kehon aistiminen sisältäpäin kasvattaa samalla huomiointikykyä omista tunteista, liikkeistä ja intentioista. (Hanna 1980, 20–21.) Tämä on mielestäni tärkeä aspekti, jonka jokainen tanssinopetushetki potentiaalisesti sisältää. Erityisen hyödylliseksi koen sen huomioon ottamisen nuorten oppilaiden kanssa; nuoret elävät keskellä monenmoista myllerrystä, sisäisesti ja ulkoisesti. Somaattisten menetelmien lähestymistapa edesauttaa mielestäni dialogisen suuntautuneisuuden mahdollisuutta.

Jill Green on tuonut esille somaattisten menetelmien mahdollisuuksia itsetuntemuksen lisääjinä (Green 2002–2003, 114). Kehollisille prosesseille tilan antaminen kasvattaa omakohtaisen suhteen syventymistä opittavaan materiaaliin ja alaan. Se antaa mielen rutiininomaistenkin ja toistuvien harjoitteiden maailmaan; niitä ilman baletissa vaadittavia taitoja ei voi oppia.

Kehon sisäisten prosessien huomioimisella tarkoitan tietoisuuden aktiivista suuntaamista kehon sisäiseen tilaan ja aistimukseen, jotka sieltä nousevat. Yhtenä tärkeänä tavoitteena somaattisissa harjoitteissa on sensorisen palautteen herättäminen (ks. Hanna 1980, 95). Seurasin osittain Hannan esittämää ajatusta siitä, että harjoitteissa kannattaa aloittaa lattialla makuuasennossa ja liikkumisen tulisi olla hidasta ja pakotonta. Kehitin tunneille omia harjoitteita, jotka miellän enemmän balettipohjaisiksi siten, että niissä kiinnitetään huomiota baletin kannalta tarkoituksenmukaisten lihasryhmien aktivoimiseen ja esimerkiksi aukikierron tutkimiseen ja työstämiseen. Somaattiset harjoitteet ovat siis vaikuttaneet enemmän asennetasolla tapahtuvaan suuntautumiseen opetuksessani. Edellä mainittuja harjoitteita teimme joko hiljaisuudessa tai baletin tuntimusiikiksi tarkoitettujen cd-nauhoitteiden säestyksellä.

Rouhiainen on jäsentänyt somatiikkaa ja somaattisten menetelmien ulottuvuuksia artikkelissa ”*Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta*”. Hän esittelee niihin liittyvää käsitteellistä määrittelyä, historiallisia vaihteita sekä sisältöjä ja ongelmakohtia. (Rouhiainen 2006.) En mene näin tarkkaan pohdintaan somaattisen liikkeen ominaisuuksista tai somaattisten menetelmien luonteesta, vaan korostan muutamia keskeisiä piirteitä, joita olen nostanut baletinopetukseeni mukaan. Näistä tärkeimpiä ovat ensimmäisen persoonan havainnon korostaminen, kehon hiljaisen tiedon arvostaminen ja oppilaan tietoisuuden lisääminen kehon sisäisistä tapahtumista ja niiden osuudesta ihmisen kokonaisuudessa.

Ensimmäisen persoonan näkökulman huomioiminen ei välttämättä ole aivan yksinkertaista baletissa. Baletin harjoitussysteemiä voisi luonnehtia suljetuksi ja ennalta pitkälle määritellyksi. Baletilla on selkeästi tunnistettavissa olevia ilmentymiä. Tyylil vaihtelee esimerkiksi balettiryhmän tai koulun maantieteellisen sijainnin tai harjoitustradition mukaan. Voimme erotella myös esimerkiksi klassisen baletin, neoklassisen baletin ja modernin baletin piirteitä, mutta balettikoulutuksella on joka tapauksessa selkeästi jäsentynyt rakenne ja metodiikka. Liikemateriaali ja liikkumisen lainalaisuudet siitä, miten suorittaa ja yhdistää eri liikkeitä, on ennalta annettu ja ne siirretään sukupolvelta toiselle useimmiten siten, että ammatista eläköityvä tanssija siirtyy opetustyöhön. Seuraamalla tätä ajatus- ja toimintamallia voimme sanoa, että baletissa liike ja muoto ovat olemassa ennen yksittäistä tanssijaa. Tanssijan tehtävä on koulutuksen avulla yrittää muovautua annettuun liikesuorituksen malliin ja jopa kehotyypin ideaaliin.

Klemola kuvaa teoksessaan *”Taidon filosofia – filosofin taito”* (2004) sitä, miten harjoittamalla tietoista liikettä voimme oppia ymmärtämään paremmin tietoisuuttamme ja muuttaa ymmärrystämme itsestämme ja paikastamme maailmassa. Hän esittää teoksessaan, miten kulttuurissamme eri osa-alueilla vaikuttava dualismin läpätunkevuus voidaan kokemuksellisesti rikkoa. Kehon harjoituksen avulla voimme nähdä selkeämmin myös ihmisenä olemisen perustaan liittyvät eettisen ja esteettisen ulottuvuudet. (Klemola 2004, 10.) Miellän Klemolan avaukset kehon sisäisestä avaruudesta ja sen huomioinnista (ks. Klemola 2004, 139–144) arvokkaina elementteinä kehon, tajunnan ja elämäntilanteisuuden yhteyden tutkimiseen myös balettituntien yhteydessä. Esittelen näiden ajatusten siirtämistä balettituntien oppimisprosesseihin tarkemmin luvussa 7.

Sibelius-lukion oppilaiden kanssa aloitimme tuntityöskentelyn useimmiten kävelyllä tilassa, koska se tuntui aktiivisemmalta liikkeellelähdöltä kuin makuuasento. Toki jossakin vaiheessa tuntia ja esimerkiksi syksyllä ensimmäisillä tunteilla teimme useinkin harjoitteita myös lattiatasolla. Osa oppilaista koki, samoin kuin minä, että perusasioiden läpikäynti on hyödyllistä.

Peruslinjaukset ja oikeasti asioihin keskittyminen ja asioiden selittäminen on todella tärkeää (Irene).

Eteneminen suhteellisen rauhallisesti ja tarkasti herätti oppilaissa erilaisia tuntemuksia. Osalle nämä olivat myönteisiä siksi, että asioiden hallinta ”perusjuttuja” tehden sai lajin tuntumaan mukavammalta ja luottamus omaan oppimisprosessiin kasvoi.

On kiva että on myös tehty vähän muita kuin pelkkiä balettiharjoituksia ja sitten niitten kautta tutustuttu paremmin balettiin (Emilia).

”Emilia” on minusta selkeästi huomannut reitin, jota kautta esittelin baletin liikkeellisiä periaatteita ja kehon aistimista ja kuuntelua. Aloitimme asioista, jotka kaikki osaavat, ja vasta pikkuhiljaa lisäsimme niihin lisää baletin harjoittelulle ominaisia harjoitteita ja liikesarjoja. Samalla toteutui ajatus siitä, että vasta-aloittelijakin, iästä riippumatta, haluaa tietää ja ymmärtää jo harjoituksen alkuvaiheessa ainakin jotakin siitä, mitä kohti edetään ja missä kokonaisuudessa on osallisena. Seuraavissa esimerkeissä tulee esille miellyttävän tuntemuksen ja tyytyväisyyden saavuttaminen tilanteissa, joissa harjoittelussa omat vaikutusmahdollisuudet ja hallinta ovat läsnä.

Minusta on kiva, että aloitamme rauhallisesti ihan perusasioista ja käyden niitä rauhassa läpi (nimetön).

Tuntien harjoitukset ovat olleet kivoja. Niitä on ollut hyvä tehdä ja emme ole edenneet liian nopeasti niin olen saanut kaikkiin aina jonkin oman ajatuksen niin, että tunneille on ollut aina mukava tulla. (Sari.)

Aika monet sarjat ovat olleet helppoja, mutta silloin on voinut keskittyä tekemään liikkeet perusteellisesti oikein (Heta).

On mahdollista, että myönteinen tunnelma harjoitussalissa on vaikuttanut myös asenteeseen itse lajia kohtaan:

Vasta nyt lukion tunneilla olen alkanut jopa nauttia baletista, vaikka olemmekin tehneet aika lailla helppoja perusjuttuja (Jaana).

Osa olisi halunnut edetä nopeammin ja vertasi tunteja aiempiin kokemuksiinsa baletin tai muun tanssitekniikan tunneilta, jolloin tämä lähestymistapa vaikutti vähemmän haastavalta.

Aluksi tunnit tuntuivat aika helpoilta... (nimetön).

Omissa treeneissä on niin paljon erilaista että nämä tunnit tuntuivat jotenkin tylsän rauhallisilta (Vilma).

Tunnit eivät ole niin haastavia (Miina).

Osalle oppilaista haasteet ja uuden oppiminen yhdistyivät vahvasti uusien liikkeiden oppimiseen. Ajattelen, että tämä on korostuneesti esillä muutenkin koulu- ja kulttuurissamme. Näkyvät ja mitattavat taidot ja tiedot ovat arvossa, koska mitta-asteikko on selkeä ja eteneminen todennettavissa usein varsin yksinkertaisin menetelmin. Tavoitteita, joita opettajana olin asettanut tunneille, oman kehon kuuntelu, kehon sisäisille viesteille herkistyminen ja näiden avulla mahdollistuva kokonaisvaltainen läsnäolo ja balettisuhteen myönteinen kehitys, ovat prosesseina hitaasti avautuvia ja pitkään näkymättömiä.

Tosi hyvää kertausta omilta balettitunneilta vaikka olisin ehkä luullut, että oltaisiin opittu enemmän asioita (siis uusia) (Jade).

Tämä baletti tuntuu todella kevyeltä treeneihini verrattuna, sellainen mukava herättelytunti (Mirva).

Baletin oppimisen keskiössä ovat tanssitekniset taidot, jotka perustuvat säännönmukaiseen ja toistuvaan harjoitteluun. Ottamalla ne itsestään selvyyksinä, toisin sanoen toistamalla mekaanisesti esimerkiksi oppitunnin rakennetta sellaisena kuin se ”yleensä” on, voi tanssijan herkistyminen näivettyä ja kokemus tekemisestä yksipuolistua. Kokemukseni on, että tanssijan kokonaisuuden kapasiteetti voi tällaisessa tapauksessa kaventua huomattavasti. Laine kirjoittaa opetustoimintaan liittyvien sääntöjen sokeasta seuraamisesta ja varoittaa sulkeutuneisuudesta, joka on ”järjestelmän rajoitusten valtaa ihmisen yli”. Näin muodostuneet rutiinit hallitsevat ajattelua ja tekoja ja ”kapseloivat tuntevan minuuden”. Tämä heijastuu myös oppimistavoitteisiin: ”Tärkeintä on sopeutua, kärsiä ja pinnistellä, jotta ei poiketaisi totutuilta urilta”. (Laine 2000, 49.) Baletinopetus sisältää näitä vaaroja. Jotta niiltä voisi välttyä, on mielestäni tärkeää nähdä minuuden kehittyminen, itsetuntemuksen lisääntyminen ja aktiivisen toimijan roolin vahvistaminen oleellisina osina balettikoulutusta. On oppimisprosessin tulosta, että osaa hahmottaa omaa

asemaansa baletin historiallis-kulttuurisessa kokonaisuudessa. Rutiininomaiset, toistuvat motoriset harjoitteet voivat parhaimmillaan olla osa harjoitusprosessia kohti yhä monipuolistuvampaa kehon ja itsen hahmottamista. Tällöin niihin tulee kuitenkin liittyä tietoisuuden avaamista aktiivisesti tukeva lähestymistapa.

6.7 PROPRIOSEPTISET AISTIT

Tietoisuuden lisäämiseksi omista sisäisistä prosesseista esittelin oppilaille proprioseptiset aistit. Proprioseptiset aistit ovat osa hermostollista järjestelmäämme ja tuottavat informaatiota kehon asennosta, sen liikkeistä, tasapainosta, lihasjännityksestä (Anttila 2007, 80; Klemola 2004, 85; Sheets-Johnstone 1999, 62–68; Todd 1937, 27). Proprioseptinen informaatio kulkee suureksi osaksi tiedostamattomalla fysiologisella tasolla ja toimii samalla kehontietoisuuden perustana. Olennaista baletinopettamisen ja oppimisen kannalta on huomata, että proprioseptiset aistit ovat harjoitettavissa. Toisin sanoen herkistymällä voi tietoisuus syventyä näistä kehon sisäisistä aistimuksista. Yhä hienovaraisemmat vivahteet voivat nousta tietoisuutemme piiriin. (Ks. Klemola 2004, 85.) Tarkoitin tässä tutkimuksessa kehotietoisuudella kehon aistimuksia ja tuntemuksia, jotka voivat nousta tietoisuutemme piiriin.

Olen kuvannut (luvussa 6.2), miten Sibelius-lukion opetusjakson alussa meillä oli ensimmäisenä harjoituksena tehtävä, jossa oppilaat saivat vapaasti kävellä tilassa. Aloitimme aistimalla tilaa ja hetkeä ulkoisten aistien avulla. Tämän jälkeen teimme harjoitteita, joissa kukin keskittyi aistimaan kehoa sisältä päin.

Jatkoimme huomion suuntaamista kehon sisäisiin tapahtumiin ja tuntemuksiin lattialla selin makuulla aistien omaa hengitystä, yrittämättä ohjata sitä, vain antaen sen tapahtua ja ollen tietoisia sen tapahtumisesta. Todd selvittää proprioseptisyyden merkitystä ihmisen kokonaisuudessa:

Altogether, the proprioceptive system, acting in conjunction with all the outer senses, serves to guide our total reaction to the outside world in terms of motion toward or away from particular objects, and to give us our ideas of space and time. More than any other factor the proprioceptive system is responsible for the appearance of the individual as an organized unit when he is moving about. (Todd 1937, 27.)

Tavoitteena oli kokonaisvaltaisuuden ajatuksen korostaminen ja läsnäolon tarkentaminen käsillä olevaan hetkeen. Tämä oli harjoitus, jota oppilaat usein pyysivät, että tekisimme. Sain kuulla, että se oli monelle ainut hetki päivässä, jonka he kokivat rauhoittavana. Tein samanaikaisesti tätä harjoitetta myös yläkouluikäisten tyttöjen ja poikien kanssa, ja myös siinä ryhmässä monet oppilaista toivoivat tunnin aloitusta tällä harjoitteella. Tulkintani mukaan tässä tapahtui kokonaisuuden eri aspektien, ulkoisten ja sisäisten aistimusten, tuominen rinnakkain tietoisuuden piiriin. Tämä tuntui monesta oppilaasta eheyttävältä ja voimaannuttavalta siksi, että harjoituksessa tuotiin ihmisen eri olemispuolet yhteyteen tavalla, joka monen arkipäiväisessä kokemisessa jää ehkä ohueksi tai peittyä. Todd toteaa: "The individual is a totality and cannot be segregated as to intellect, motor and social factors. They are all interrelated." (Todd 1937, 3.)

Laajensin tätä harjoitetta lisäämällä siihen muitakin elementtejä hengityksen tapahtumisen tiedostamisen ohella; huomioimme, miten paino jakautuu lattialla, miten kehon eri osien keskinäiset suhteet hahmottuvat, ja tarkastelimme kehon yleistä vireystilaa ja sen vaihteluja. Opetusjakson edetessä siirsimme enenevästi tarkastelua baletin liikesarjojen harjoitteluun tangossa ja keskilattialla.

6.8 SISÄ- JA ULKOPUOLI

Välillä on ollut sellaisia päiviä, että ei ole jaksanut keskittyä ollenkaan

viereisessä rakennuksessa on ihmisiä töissä tietokoneiden ja pöytien ääriellä. äärimmäisen kipeä vasen lonkkani huutaa.

Aika tuntuu koko ajan kuluvan pehmeästi eteenpäin

tanssiessa on oma itsensä aina. toiset pitää ottaa huomioon.

Aika tuntuu koko ajan kuluvan pehmeästi eteenpäin

ulkona tuulee ja mulla on todella arat pohkeet ja penikat. kun tanssin olen oppinut tuntemaan liikkeitä paremmin ja sisemmin.

Kun tanssin balettia minun ei tarvitse ajatella mitään muuta

kun treenaan opettajan kanssa täytyy olla muodossa ja tehdä sääntöjen mukaan, mutta kun tunti on ohi pitää osata käyttää ja tehdä balettisarjoja muutenkin.

Välillä on ollut sellaisia päiviä, että ei ole jaksanut keskittyä ollenkaan.

tanssiessa löytää itsestään uusia asioita melkein jokaisella kerralla. silloin kun jaksan yrittää, opin ihan hyvin.

Aloitin aineiston luokittelukierron käymällä läpi työpäiväkirjaani, jota pidin jakson aikana. Samoin tein oppilaiden työpäiväkirjoille ja irrallisille nimettömille pape-reille. Videoituja ryhmähaastatteluja katsoin silloin tällöin tarkistaakseni, tuleeko sieltä esille jotakin lisää. Nämä videoinnit päättyivät tukemaan ja vahvistamaan kirjallista aineistoa, joka minulla oli. Samoin tapahtui haastattelumateriaalille, jonka olin kerännyt syksyllä 2007. Olin tuolloin haastatellut kolmea vapaaehtoista balettitunneilla käynyttä oppilasta avoimen haastattelumallin mukaisesti. Olin tavannut heidät yksittäin rauhallisessa tilassa koulussa. Heillä oli tilanteessa mahdollisuus palata työpäiväkirjojensa teksteihin, jotka olivat minulla mukana. Tämän jälkeen olimme jutelleet mahdollisimman vapaamuotoisesti muistoista ja tuntemuksista, joita heihin oli jäänyt balettitunneista. Minusta oli tärkeää, että meillä oli mahdollisuus tällaiseen keskusteluun tilanteessa, jossa en antanut enää oppilaille numeroarvioita. Uskoakseni se poisti tietynlaista jännitettä keskustelusta. Jäsentämäni haastattelumateriaali on mukana tässä analyysissä ja tulokinnassa, jota olen työstänyt työpäiväkirjojen pohjalta.

Poimin teksteistä ilmaisia ja käsitteitä, jotka toistuivat usein. Kävin uudestaan ja uudestaan läpi kirjoituksia. Katson tämän vaiheen olleen heuristisen tutkimuksen mukainen syventyminen keskittyneesti huomioimaan joitakin inhimillisen kokemuksen ulottuvuuksia niin, että niiden vivahteet, laatu ja merkitykset pääsevät esille. (Ks. Moustakas 1990, 24–25.) Ajan antaminen keräämälleni materiaalille alkoi saada tiettyjä sanoja ja aihepiirejä erottumaan joukosta. Aineistossa oli selkeästi sanoja ja lausahduksia, jotka toistuivat useissa kohdissa. Lisäksi aistin samankaltaista tunnelmaa eri kirjoittajien teksteissä. Kun näin tapahtui, asetin ja luin tekstit yhtenäisenä kirjoitelmana, ikään kuin ne olisivat olleet samalta kirjoittajalta. Tämä menetelmä nosti selkeästi esiin toistuvia teemoja. Poimin näitä ja kokosin niitä ryhmiksi. Ensimmäiseksi käsittelin seuraavia esiin nousseita teemoja: keskittyminen, kipu, sisä- ja ulkopuoli.

Edellä olevan kirjallisen sommitelman olen laatinut edellä mainittujen teemojen aihepiireistä. Siinä nousevat esille oppilaiden yksilöllisesti ristiriitaiset havainnot ja tuntemukset tunneilla. Myös näissä esimerkeissä tulevat esiin oppilaiden eri olemispuolet: kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen olemassaolo. Olen vapaasti käyttänyt runon tehokeinoina toistoa, virkkeiden pilkkomista, niiden yhdistelyä toisiinsa ja sanojen tilallisuudella leikkittelyä. Etherington kuvaa sitä, miten itse voimme olla läsnä tutkimuksemme aineiston käsittelyssä. Hänen mukaansa opimme paljon, kun kerromme uudelleen kokemistamme hetkistä, luomme niille uusia merkityksiä ja syvennämme jo havaitsemiamme asioita. (Etherington 2004, 55.) Etsin tapaa poimia oppilaiden teksteistä elettyä tunnelmaa ja tuoda ilmi juo-

nellistä jatkumoa ja avainhavaintojen samankaltaisuutta, teemoja, jotka toistuivat useilla oppilailla heidän kirjoituksissaan. Päädyin tähän rakennettuun kuvaukseen, sillä minusta se tuo esille kehon sisäisten aistimusten pintaan nostamaa herkkyyttä. Anttila on tutkinut, minkälaisia tajunnan sisältöjä kehollisen läsnäolon harjoittaminen tuottaa (Anttila 2009). Keräämäänsä aineistoa hän kuvailee runolliseksi ja metaforiseksi. Hän toteaa, että tällaisella kielellä on mahdollista ilmaista henkilökohtaisia merkityksiä ja tavoittaa siten monenlaisia olemassaoloon ja itsemääräykseen liittyviä aiheita (Anttila 2009, 89). Minusta tämä kaikki todentui luki-oikäisten oppilaiden kirjoituksissa.

Oppilaiden havainnot ja kuvaukset erilaisista kivuista ja fyysisistä vaivoista balettitunneilla sekä oletus siitä, että niitä ei työskentelyssä ole hyvä tuoda esille, vastaavat omaa kokemuksestani siitä, miten balettikoulutuksessa ollessani minua opetettiin unohtamaan kipu eli olemaan välittämättä kehon viesteistä. Esitänkin omaan tanssihistoriaani nojaten, että mikä tahansa kehollinen aktiviteetti ei sinänsä lisää ihmisen kykyä herkistyä kehon viesteille. Myöskään kehollinen taitavuus ei vielä kerro kyvystä olla kehollisesti läsnä. Timo Klemola linjaa kehon sisäisten tuntemusten erottelukyvyn kehittyvän oppilaalle vasta myöhemmin, harjoittelun edetessä (Klemola 2004, 97). Sen kehittyminen voi lähteä alulle jo harjoittelun alkuvaiheessa, ja nähdäkseni tämä on sidoksissa opettajan asenteeseen ja toimintaan. Uskon, että oppilaan mahdollisuudet lähteä kehittämään herkistymistä kehon viesteille ja arvostamaan oman kehon antamaa informaatiota ovat riippuvaiset siitä, miten opetustilanteessa asiaa lähestytään ja miten näille prosesseille annetaan tilaa ja aikaa.

Keskittyminen on asia, johon oppilaat kiinnittivät kommentteissaan paljon huomiota. He toivat esille sitä, miten se oli useasti haastavaa. Toisaalta he arvostivat rauhallisia hetkiä, jolloin kokivat, että keskittyminen oli mahdollista. He kaipaivat hetkiä, jolloin ”voi unohtaa kaiken muun” ja todella keskittyä baletin harjoitukseen ja tanssimiseen.

Esiin noussut, monisyinen teema ”sisä- ja ulkopuoli” tarkoittaa sekä oman kehon sisä- ja ulkopuolisia huomioita että kokonaisvaltaisemmin balettitunnin ja -salin sisä- ja ulkopuolisten tapahtumien välistä suhdetta. Oppilaat kertovat kehon sisäisistä tuntemuksista, esimerkiksi lihaskivuista ja jännityksestä toisaalta he pohtivat esimerkiksi ulospäin näkyvää suoritusta.

Oppilaat havaingoivat myös sitä, mitä balettisalin sisäpuolella tapahtuu, ja peilaivat sitä vasten koulussa ennen balettituntia tapahtunutta tai esimerkiksi sitä, mihin oppilaat olivat menossa balettitunnin jälkeen. Varsinkin tässä teemassa korostuu oppilaan situationaalisuuden tarkastelu eli se, miten suhde maailmaan koetaan. Konkreettisesti he myös kuvailevat balettisalin miljöötä ja ikkunasta näkyvää ulkopuolista ympäristöä:

Ulkona oli hyvin tuulista ja satoi, joten oli mukava tulla tunnilla ”kuivaan ja lämpimään” (Mirva).

Sisä- ja ulkopuoli -termi kattaa myös oppilaiden huomioita omista sisäisistä tuntemuksistaan suhteessa siihen, miltä he itse tai toiset oppilaat näyttävät. Oppilaat havainnoivat yhtäältä omia, sisäisiä, kehollisia olotilojaan, toisaalta ulkopuolista tilaa: miltä salissa tuntuu, miltä siellä näyttää ja miltä muut oppilaat näyttävät tai miltä heistä mahdollisesti tuntuu. Tämä teema limittyi myöhemmin käsittelemäni aihepiiriin ”itse-toiset” kanssa.

Seuraavassa luvussa tarkennan kuvausta siitä, miten olen aineistoon suhtautunut ja miten olen sen kanssa edennyt. Tiivistän ja syvennän samalla omaa tulkintaani tutkimusaiheestani.

6.9 KEHÄ TIIVISTYY – HERMENEUTTINEN YMMÄRTÄMINEN JA SUHTAUTUMINEN AINEISTOON

Elän tutkimustekstini kanssa ja siinä. Palaan työpäiväkirjoihin ja aineistooni ja ajattelen eteenpäin samalla kun kirjoitan. Kirjoittaminen tässä vaiheessa on osa analyysiä. Pirkko Anttilan mukaan sanalla analyysi on juurensa antiikin ajassa. Hän kirjoittaa sanan etymologisen taustan olevan ilmaisussa ”avata auki”. (Anttila 2005, 230.) Toistetuilla tekstien läpikäynneillä olen löytänyt ja nimennyt uusia teemoja. Osittain nämä limittyvät toisiinsa ja aiemmin muodostuneisiin teemoihin, mutta koska fokuksen muutos tuo myös mukanaan uutta tietoa, niiden esille tuominen uusissa muodoissa myös syventää ymmärtämistä. Timo Laine kirjoittaa hermeneuttisen kehän tarkoittavan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Hän jatkaa: ”Tutkiva dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, jossa tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä.” (Laine 2001, 34.) Mielestäni aineiston käsittely ja siihen suhtautuminen tällä tavoin myös korostavat sen monitahoisuutta ja kerroksellista rakennetta. Tarkensin päiväkirjoista poimimiani teemoja joulukuun 2006 ja toukokuun 2007 ryhmäkeskustelujen sekä syksyllä 2007 tekemiäni kolmen yksittäisen, avoimena haastatteluna toteutetun oppilashaastattelun perusteella.

Olen reflektoinut läpikäymääni ja nostanut siitä esille oleellisiksi mieltämiäni tapahtumia, käännteitä, sivujuonteita ja pieniä arkipäiväisiä toteamuksia. Olen pyrkinyt tuomaan esiin omaa kehitysprosessiani, mutta tehnyt valintoja esilleasettamisesta siten, että lukija ei kyllästy tai tuttu yksityiskohtien määrään. Näin olen

keskittynyt kuvauksissa tiettyihin, rajattuihin teemoihin. Olen halunnut astua maastoon, jossa vapaasti voin poiketa sivuun ja itsekin pysähtyä välillä katsomaan, mitä on meneillään. Juhani Ihanus kirjoittaa, että kirjoittaja itseään ei ole täysin perillä siitä, mitä hän on tarkoittanut tai voinut tarkoittaa, sillä hän ei voi tietää kaikkia lukijoidensa aikomuksia eikä niitä merkityksiä, joita he antavat lukemalleen tekstillle. Hän jatkaa tämän tuntemattoman ja tietymättömän äärellä: ”Analyysi, myös itseanalyysi, juontuu liukenemisestä: analysoin, siis liukenen”. Olen pyrkinyt Ihanuksen kuvauksen omaisesti liikkumaan tekstipohjalla, jossa minä nyt ja lukija myöhemmin olemme merkityssiirtymien alueella. Yhdessä ja erikseen me kohtaamme mielteitä, tunteita, ajatuksia, fantasioita, muistoja ja unelmia. (Ks. Ihanus 2010, 9.) Lukija omalta osaltaan täydentää tätä mahdollisten merkitysten monimuotoisuutta.

Olen tässä tutkimuksessa suhtautunut kaikkeen tekstimateriaaliin (alun perin kirjoitettuun tai suulliseen) aineistossani hermeneuttisen metodin mukaisesti. Esittelen luvussa 1.1 hermeneuttisen kehän ajatusta tutkimuksen tekemisen tapana. Pirkko Anttilan mukaan hermeneutiikka käsittelee tekstiä ensisijaisesti viestinä ja tulkitsijaa sen vastaanottajana. Kyse on kahden ihmisen ainakin jossakin määrin toisistaan eroavasta maailmantulkinnasta, ja tulkintaan sisältyy yritys sulauttaa molemmat horisontit toisiinsa. (Anttila 2005, 305.)

Hermeneutiikalla pyritään rakentamaan konkretisoitu kuva eikä vain mallia siitä. Tutkija suhteuttaa aineistoon omat merkitysehdotuksensa ja korjaa niitä, mikäli kohteen tulkinta ja ymmärretyksi tuleminen niin vaatii. (Anttila 2005, 305.) Juha Perttula kirjoittaa hermeneuttisen kehän kuvaavan varsinaisen ymmärryksen kulua sekä esiyymmärtämisenä tapahtuvaa tulkkiutumista. Ymmärtämisen voidaan ajatella olevan tulkintaa ja tulkitsevaa. (Perttula 2005, 109–111.)

Tarkoitukseni on tuoda esille, dialogisen asenteen hengessä, eri näkökulmia ja antaa niille mahdollisuus avautua kohti lukijaa. Osittain näkökulmat voivat olla ristiriitaisiakin. Laine tunnistaa yksilöllisen monimuotoisuuden tavoitetta tämän kaltaisessa tutkimuksessa:

Hermeneutiikassa ei pyritä puhdistamaan kieltä yksimerkityksiseksi ja yksiselitteiseksi käsitteiksi, jollainen ihanne on usein asetettu tieteen kielelle. Tällainen tavoite lienee sopimaton tutkimukselle, joka pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan merkitysten monikerroksisuutta, ymmärtämään yleisyyden ohella myös ilmiöiden yksilöllistä moninaisuutta. (Laine 2001, 40.)

Tavoitteenani on avata tekstin lukijalle uusia merkityksiä mahdollistavia välitiloja. Varton mukaan tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkitys-

suhteiden auki kerimistä (Varto 1992, 64). Ajattelen auki kerimisen omassa tutkimuksessani toteutuvan asettaessani tutkimukseni osia esille yhden mahdollisen kokonaiskuvan luomiseksi. Aiheen tuttuus voi toimia myös uusien merkitysyhteyksien avaajana, kun yhdeksi tarkastelukulmaksi valikoituu sisältä katsominen. Olen Ihanuksen kanssa samaa mieltä siitä, että tulkinnan auktoriteetit ovat epäiltäviä, merkitykset hylkivät totuudensanoja ja parhaitentietäjiä: ”Totuudet ovat muuttuvia kertomuksia – uudelleen kerrottavia, ohimeneviä ja sanojen matkassa ohitettavia merkkipaaluja.” (Ihanus 2010, 10.)

Tutkimukseni kirjoitusvaiheessa olen saanut apua myös heuristisen tutkimuksen vaiheiden tuomisesta mukaan tähän taiteellisen tutkimuksen ja erityisesti keräämäni aineiston jäsentämiseen. Heuristinen tutkimus korostaa tutkijan hiljaista tietoa ja tavoittaa nähdäkseni siten hyvin tiedonmuodostusprosessin kehollista ulottuvuutta. Olen asettanut näkyville erilaisia vuoropuheluja eri toimijoiden kesken, myös itseni kanssa työpäiväkirjojen kirjoittajana ja nyt niiden lukijana. Heuristisen tutkimuksen mukaisesti tutkija tulee yhdeksi tutkittavan asiansa kanssa. Tutkimuksen tekemisessä on kyse myös tutkijan sisäisestä dialogista kokijana ja tekijänä. Moustakas kirjoittaa:

One’s own self-discoveries, awarenesses, and understandings are the initial steps in the process. Heuristic inquiry requires that one be open, receptive, and attuned to all facets of one’s experience of a phenomenon, allowing comprehension and compassion to mingle and recognizing the place and unity of intellect, emotion, and spirit. (Moustakas 1990, 16.)

Oman ymmärryksen ja myötätunnon kehittyminen ja mukanaolo ovat tärkeitä. Heuristinen tutkimus korostaa nimenomaan yhteyttä ja suhdetta tutkijan ja tutkitavan ilmiön välillä, ei niiden erillisyyttä. Kokemuksen paljastamisen sijaan heuristinen tutkimus tavoittelee kokemusta kokevan ihmisen kokonaisvaltaista tavoittamista. (Ks. Moustakas 1990, 38–39.)

Sibelius-lukion opetusjaksosta keräämäni aineiston käsittely jatkui siten, että poimin omasta ja oppilaiden työpäiväkirjoista lisää sanoja ja muodostin niistä teemoja ja aloin yhdistellä niitä. Käsittelen näistä nousseita aiheita seuraavissa luvuissa (6.9.1–6.9.4).

Ensimmäisen teeman olen nimennyt kysymyksellä ”Kelpaanko?” Siinä tulee mielestäni hyvin esille yksilön elämäntilanteisuuden kietoutuneisuus, joka on oleellisesti mukana oppimisprosesseissa ja tunnelmissa, joita tanssinharrastus herättää. Näissä esimerkeissä näkyy myös haavoittuvaisuus ja se, miten tapahtumat tanssisa-

lissa vaikuttavat laajemminkin oppilaan elämässä. ”Mitä varten?” -teema linkittyi alun pohdintaani siitä, miksi oppilaat tulevat balettitunneille ja mikä on sen opettajana asettamieni tavoitteiden ja oppilaiden kokeman annin suhde. Kolmannessa osassa sukellan syvemmälle siihen, mitä oppilaat kokevat balettituntien aikana. Tämän teeman olen nimennyt otsikolla ”kehon ja tajunnan olotilat”, ja se yhdistyy kokonaisvaltaisen lähestymistavan ideoita siinä, että oppilaat tuovat kirjoituksiinsa esille kehon ja ”mielen” tilojen suhdetta ja kertovat esimerkiksi siitä, miten balettituntien harjoitteet muuttivat tunnelmaa tai olotilaa, joka heillä oli ollut ennen tuntia. Neljäs teema ”Itse–toiset” tuo esille mielenkiintoisen ja tärkeän ilmiön. Tarkastelemalla vierekkäin omia muistiinpanojani tunneista ja oppilaiden työpäiväkirjoja tulee jännitteinen kaksinapaisuus esille. Minä etenen syvemmälle omassa opetuksessani yksilön kehon sisäisen maailman aistimiseen ja hahmottamiseen. Teemme enenevästi harjoituksia, joissa korostan yksilön ensimmäisen persoonan kokemusta. Rauhoitan aikaa ja ohjeistan huomion suuntaamista kunkin omaan prosessiin. Samaan aikaan oppilaat kirjoittavat yhä enemmän yleisestä tunnelmasta, ryhmän ilmapiiristä ja tekevät havaintoja toisistaan. Näen tämän merkityksellisenä avautumisena kohti toisia, tietynlaisena herkistymisenä toisen kokemaa kohtaan.

6.9.1 KELPAANKO?

Situationaalisuuden eli elämäntilanteisuuden yhteydessä pohdin työpäiväkirjasani sitä, miten jokainen oppilas varmasti tulee balettitunneille erilaisin toivein ja tavoittein. Kysyn tutkimukseni alussa, miksi oppilaat tulevat balettitunnille ja miksi he haluavat tanssia. On selvää, että heidän taustansa ja baletin ulkopuolinen elämänsä suuntaavat heidän asennoitumistaan ja suhteutumistaan balettituntien tapahtumiin. Kuten jo aiemmin olen tuonut esille, tanssin opetuskäytäntöjä on kritisoitu siitä, että ne voivat keskittyä niin intensiivisesti tietyn tanssiteknisen taidon hallinnan saavuttamiseen, että tanssisalin ulkopuolista todellisuutta ei huomioida (ks. esim. Marques 1998; Parviainen 1995). Oppilaat jäsentävät ja antavat balettituntien tapahtumille merkityksiä omasta tilanteestaan lähtien:

Tanssi on osa jokaista tanssijaa omalla tavallaan. . . Jokaisessa se on erilaista, näkyy eri tavalla. Jokainen on oma itsensä, jokaisella omat tausta ja taidot tanssiin. (Jade.)

Jokainen on omantasoinen tanssija. Ryhmässä on paljon eritasoisia ja kaikilla on oma tyylinsä. Jokaisella on oma tahti kehittyä. (Jaana.)

Tässä on oivaltavaa huomiointia myös opettajalle. Minusta on hienoa, että nuori tanssioppilas osaa arvostaa yksilöllisiä eroja ja osoittaa suvaitsevaisuutta niitä kohtaan. Suvaitsevaisuus ja osallisuuden kokemus voivat olla myös oppilaan toiveena:

Tulevaisuus jännittää. Vihdoin on alkanut tuntua siltä, että minun kuuluu olla täällä (nimetön).

Myös opettajana minulla oli mietteitä hyväksynnän saavuttamisesta ja odotuksista, joita minuun kohdistui tai joita kuvittelin minuun kohdistuvan:

Olenko sortumassa siihen, että teen sen mukaisesti mikä mielestäni kuuluu hyvään balettituntiin? Siis ulkoa annetuin kriteerein. Siitä on vaikea ravistella irti, koska se kytkeytyy myös oppilaiden luottamuksen saavuttamiseen. Tämä vaatii ”oikean treenauksen” ja kokeellisemman lähestymistavan eron kirkastamista. Tarkoittaako säädetty systeemi (fixed) samaa kuin suljettu (closed)? (Oma työpäiväkirja 19.9.2006.)

Herkkyys huomata omia taipumuksia ja hahmottaa itseä oppijana on voinut ylittää pelkän balettitunnin rajat:

Olen huomannut itsestäni sen että hermostun äkkiä jos joku asia ei onnistu. Mutta kun jaksan keskittyä paremmin opin aika nopeasti. Joskus jos jotkut jutut näyttävät tosi vaikeilta olen valmis luovuttamaan melkein heti, vaikka sitten kun alkaa harjoitella huomaa että ei se olekkaan niin vaikeaa. (Emilia.)

Ajattelen tällaisen herkkyyden mahdollistavan myös armollisemman suhtautumisen omiin taipumuksiin, esimerkiksi ”äkkinäiseen” hermostumiseen. Näin myös hyväksyntä itseä ja omia tunteita kohtaan voi lisääntyä.

6.9.2 MITÄ VARTEN?

Tuskailin eri opetusjaksojen aikana balettituntien nimeämisen ongelman kanssa. Nimike ”balettitunti” esimerkiksi tuntui liian suljetulta ja rajatulta. Kolmesta

ensimmäisestä opetusjaksosta puhun nimellä opetustapahtuma. Etsin termiä, jolla tavoitan paremmin ajatusta kokeellisesta suhteesta tekemiseen. Tanssilla on erityinen potentiaali luoda tilaa yksilölle olla läsnä hetkessä ja havaita, tutkia ja kokeilla omaa suhdettaan toisiin ihmisiin. Näissä hetkissä yksilö voi oppia jotakin itsestään erityisellä, herkällä ja koskettavalla tavalla. Baletinopetus voi niin ikään tarjota mahdollisen tilan itsen ja toisen suhteen tutkimiselle ja rakentumiselle. Usein tämä mahdollisuus joutuu väistymään näkyvämpien, selkeämmin artikuloitavissa ja mitattavissa olevien tulosten tieltä.

Kokemukseni mukaan oppimiskulttuurissamme arvostetaan liikaa mitattavia ja näkyviä suorituksia. Vaikeasti sanallistettavissa olevat asiat, kuten tanssin- tai taideopetuksen ”anti”, sivuutetaan näin ollen helposti. Tiedollisten aineiden ylikorostuminen esimerkiksi kouluissa on näkemykseni mukaan vaikuttanut sosiaalisten taitojen ja empatian kehityksen häiriöihin. Abstraktin ajattelun korostamisessa ei ymmärretä perustaa, jolle se rakentuu ja jonka varassa se kehittyy. Keholliset kokemukset ja elämykset mahdollistuvat, kun ihminen liikkeessaan havainnoi ja tuntee itseään:

Olen balettituntien avulla oppinut kuuntelemaan itseäni ja omaa kehoani paremmin (Jaana).

Tämä yhteyden löytäminen ja syventäminen itseen muuttuu entistä tärkeämmäksi elämämme muuttuessa yhä ennakoimattommaksi. Suhde itseen ankkuroi ihmistä maailman velloessa ympärillä. Kun ymmärtää esimerkiksi omia tunteitaan ja reagointitapojaan paremmin, voi asettuminen toisen ihmisen asemaan onnistua herkemmin. Ajattelen tämän edesauttavan sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymistä ja empatiakykyä. Anttila kirjoittaa: ”Kun ihminen saa haltuunsa omaan kehoonsa sisältyvän hiljaisen tiedon ja viisauden, muodostuu vahva pohja yhteisöllisyydelle ja eettisyydelle.” (Anttila 2006a, 71). Oman näkökulman asettamista laajempaan yhteyteen voi harjoitella itsetuntemusta syventämällä. Myös Klemola tuo esille sen, miten ”mielen” ja kehon kontemplatiivinen harjoittaminen auttaa meitä ymmärtämään mihin erilaiset hyveet ja hyvään elämään liittyvät ohjeet perustuvat (Klemola 2004, 243).

Baletissa, kuten tanssissa ja taideaineissa yleisimminkin, voi harjaantua itsetuntemuksessa ja sitä kautta kautta toimimisessa toisten kanssa. ”Tulokset ja saavutukset” eivät kuitenkaan ole välttämättä mitattavissa ja todennettavissa käytössä olevilla arviointimenetelmillä. Tämä asettaa omat haasteensa baletin opetukselle esimerkiksi lukion kontekstissa. Oppilaat toivat ryhmäkeskusteluissa esille sitä, miksi he käyvät balettitunneilla. Monet nostivat esille itseilmaisun mahdollisuuden.

Tanssiessa löytää itsestään uusia asioita melkein jokaisella kerralla. Kun tanssi on osa itseään, melkein jokaisessa lajissa voi kokea sen miten se onnistuu itseltä. Kuinka hyvä siinä voi olla. tanssiessa on oma itsensä aina. (Jade.)

Baletti on tavallaan itsensä ilmaisemista ja oman kehon tarkkailua ja tutkimista. (Selina.)

Baletissa, ja tanssissa ylipäänsä, koettiin mahdollisuus ilmaista itseä totutusta poiketen, liikkeen ja tanssimisen keinoin. Seuraavassa osiossa pyrin tavoittamaan vielä tarkemmin sitä, miksi oppilaat tulivat balettitunnille kiireisen lukiolaisen elämänsä keskellä. Tuon esille muutaman esimerkin siitä, mitä he itse mielsivät saavansa balettitunneista ja mitä he oppivat.

6.9.3 KEHON JA TAJUNNAN OLOTILAT

Oppilaat kirjoittivat paljon omista kehollisista tuntemuksistaan ennen tuntia, tuntein aikana liikesarjoja tehtäessä ja usein myös siitä, minkälainen olo heillä on tuntein loputtua. Monet kirjoittivat myös balettia edeltäneiden koulutuntien tunnelmista. He huomioivat itse psykosomaattisia oireita, joita balettituntia edeltäneet koulutunnit ja -tilanteet olivat ehkä aiheuttaneet. Näissä kuvauksissa tulee esille meteli, hälinä ja keskittymisen vaikeudet.

Koulussa oli kova meteli, ja minua alkoi särkemään päätä. En oikein voinut keskittyä, kun päässä jyskytti. (Irene.)

Väsymys tuli myös korostetusti esille monissa teksteissä:

Olin todella väsynyt, enkä jaksanut keskittyä mihinkään - joten hermostuin heti jos en osannut jotain... HUONO PÄIVÄ... 😊 (Emilia).

Toisaalta balettitunti huomattiin mahdollisuutena rauhoittua ja keskittyä itsen ja omaan tekemiseen:

Täällä rentoudun ja en mieli huoliani tai mitä on tapahtunut päivän mittaan vaan keskityn (yleensä) balettiin (Iiris).

ja

Pidän baletista paljon sillä kun tanssin balettia minun ei tarvitse ajatella mitään muuta (Sari).

”Muun unohtamisella” ja oman kokemuksen voimakkaamman ilmenemisen välillä on mielestäni yhteys. Ajattelen, että tämän kaltaisessa kokemuksessa tapahtuu liukenemista; kun tekeminen ja toiminta vievät mennessään omalakisesti tapahtumiseen, ”ei tarvitse ajatella muuta”. Kun kehollinen ja tajunnallinen tapahtuminen lähenevät kokemuksessa, kokemus läsnäolosta tilanteeseen ja hetkeen korostuu:

Voisi vain olla pitkään tässä hetkessä (nimetön).

Kirjoituksissa puhuttiin runsaasti olotiloista, sekä kehollisista että mentaalisisistä.

Tunnin jälkeen olo oli/on hieman väsynyt. Hieman turhautunut, mutta mukava olo... Käsien kanssa vähän. Jännitin liikaa. (siis lihaksia). Pää tuntuu tyhjältä. (Hanna.)

Pään tuntuminen tyhjältä herättää minussa monenlaista pohdintaa. Onko esimerkiksi harjoite voinut tuoda kehollista ja tajunnallista kokemista yhteen ja tämä rauhoittaa? Päästä ovat ehkä ylimääräiset häiritsevät ajatukset väistyneet ja läsnäolo hetkessä on mahdollistunut.

Kirjoitetut kommentit sävyttää odotus siitä, miten balettitunneilla tulisi olla. Tätä ei sanota suoraan, mutta luen sitä selityksistä, joita oppilaat kirjoittavat siitä, miksi tuntuu väsyneeltä, miksi ei jaksa keskittyä tai miksi jokin asia ei suju. Jaettuna odotusarvona näyttää olevan, että näin ei saisi olla. Näistä kommentteista minulle välittyi ajatusmalli siitä, että balettitunnilla ei esimerkiksi saisi olla väsynyt, kipeä tai innoton. Minäkin huomioin tätä pohtimalla negatiivisia kehollisia tuntemuksiani ja balettituntien ajallista yhteyttä. Oma kommenttini on samansuuntainen monen oppilaan kommentin kanssa; kysyn päiväkirjamerkinnöissäni esimerkiksi:

särkeekö mun pää aina tiistaisin? (Oma työpäiväkirja 15.1.2007.)

Clyde Smith on jäsentänyt tanssitunneille ja tanssioppilaille ominaista kuuliaisuutta, itsetarkkailua ja -säätelystä Michel Foucault’n valta-analyysin pohjalta. Hän

tuo esille tanssijoiden itsekriittisen taipumuksen, jota vallitseva tanssikulttuuri monien opettajien ja koreografiiden lausuttujen visioiden ja odotusten ja jopa tanssialin arkkitehtuurin muodossa ruokkii. (Smith 1998, 122–146.) Väitän, että itsekriittisyyden ruokkiminen on vallalla yleisemminkin opetuskulttuurissamme. Vääristynyt kuvitelma yksilön itseriittoisuudesta aiheuttaa myös lisääntyvää yksinoloa epävarmuuden ja pahanolon tunteiden kanssa. Yksilökeskeisessä oppimiskulttuurissa myös epäonnistumiset kannetaan yksin. Jos jokin ei toimi, oppilas tai opettaja ei osaa tukeutua muihin, koska suorituskeskeisessä, kilpailuhenkisessä yksilöä korostavassa opetuksessa ei siihen rohkaista.

Oppilaiden kirjoituksissa kehon ja tajunnan olotilojen kuvaukset täydentävät toisiaan. Oppilaat huomaavat usein itse, miten muutos kehollisella tasolla vaikuttaa myös yleiseen olotilaan:

Tunnin alussa kehoni oli todella väsynyt ja jotenkin ’haluton liikkumaan’ kauheasti, mutta tunnin aikana sekä kehoni että mieleni piristyi ☺ (Jaana).

”Vilma” kuvaa tunnin jälkeistä olotilaansa ja tuo mielestäni esille hyvin, miten kehollinen ja tajunnallinen kokeminen kietoutuvat yhteen. Termi ”tasaisuus” kuvaa minusta kokonaisvaltaista tunnetta:

Jalat nyt rennot, koko keho itse asiassa. Olo, että on selvästi tehnyt jotain. Tasainen olo. Hiukan räsytystä ja väsymystä. (Vilma.)

Opetusjakson edetessä oppilaat kykenivät havainnoimaan ja erittelemään tarkemmin tuntemuksiaan ja kokemuksiaan. Osa myös tiedosti tämän muutoksen:

Tunnin alussa kehossani oli jännitteitä, jotka huomasin ja tunsin itse. Nyt kehossani tuntuu jotain epämiellyttäviä kireitä lihaksia, mutta olo on selvästi vapautuneempi kuin alussa. (Sari.)

Ajattelen, että kirjoitusprosessi edesauttoi oppilaita muutosten rekisteröinnissä. Sanallistamisen ”velvoite” kirkasti kehollisia tapahtumia ja prosesseja oppilaille itselleen. Tämä on mielestäni arvokasta, ja siksi siihen voi rohkaista oppilasta esimerkiksi erilaisten reflektiotehtävien avulla. Tämä on valintakysymys, sillä kirjoittamiseen käytetty aika on tietenkin pois perinteisemmästä liikesuoritusten hionnasta.

6.9.4 ITSE–TOISET

Kun seuraan oman työpäiväkirjani merkintöjä, voin nähdä fokukseni siirtyvän prosessin kuluessa yhä syvemmälle kehoon ja kunkin oman kokemuksen korostamiseen. Samanaikaisesti oppilaiden työpäiväkirjoista on luettavissa päinvastaista avautumista kohti ympäristöä ja kanssaoppijoita.

Oppilaat kommentoivat työskentelyilmapiiriä:

Yhteishenki on tosi hyvä ja täällä jaksaa tehdä... (Iiris).

He kirjoittavat myös paljon ryhmän koostumuksesta. Uusien ihmisten mukautulo huomioitiin, ja iso ryhmäkoko tuntui vaikuttavan keskittymisrauhaan.

Huomioin, että tunnilla oli kaksi uutta ihmistä tilapäisesti (Jaana).

ja

Tänään oli hiukan erilainen tunti kuin yleensä, koska olimme molemmat ryhmät samalla tunnilla. Oli aluksi hankalaa keskittyä kun oli paljon ihmisiä ympärillä. Tunnelma oli aika väsynyt ja hiukan hysteerinen. (Sari.)

Pieni ryhmäkoko koettiin isoa ryhmää turvallisempaan ja helpompaan työskentelypaikkana. Oman kokemuksen perusteella ajattelen, että henkilökohtaisiin prosesseihin kiinnittyminen tuntuu helpommalta pienessä ryhmässä.

Yksi hyvä asia tunneissa on ollut myös ryhmän pieni koko, on hyvä kun jokaiseen oppilaaseen on voitu kiinnittää erikseen huomiota (Emilia).

ja

Tänään oli todella mukava tunti. Oli mukavaa kun meitä oli vaan niin vähän, niin pystyi keskittymään hyvin. (Nimetön.)

Oppilaat kirjoittivat myös siitä, miten tunnilla tulisi olla tai miten ei pitäisi käyttäytyä. Jotkin asiat saivat myös ärtymään:

On naurettavaa tulla tanssitunnille peilaamaan itseään. Ylimieliset ihmiset on hirveen ärsyttäviä. (Irene.)

Muiden tekemisen seuraaminen vei joskus huomion pois omasta harjoittelusta:

Huomasin sata virhettä [muissa oppilaissa], mutta huomasin myös, että suurin osa yritti korjata. Osalla ei ollut hajuakaan vaikka meni vähän mönkään. (Irene.)

Osa oppilaista huomasi vertailevansa itseään muihin:

Muista olen oppinut sen, että jos joku on parempi kuin minä niin yrittää tehdä itse paremmin ja huolellisemmin... (Iiris).

Toisaalta jotkut huomioivat itsenäisen työskentelyn tärkeyden:

Toiset pitää ottaa huomioon oikealla tavalla. Täytyy keskittyä omaan tekemiseensä, ei saa työskennellä toisten takia tai mallista. Ei ole niin väliä mitä toiset tekee, kun itse yrittää. (Vilma.)

Myös luokan ilmapiiriin nähtiin vaikuttavan omaan työskentelyyn:

Oli sellanen hyvä olo. Pystyi tekemään paremmin kun kaikki olivat sillälaila hyväntuulisia. (Selina.)

Muutamit oppilaat huomasivat myös ryhmän toimimisen nimenomaan ryhmänä. Tässä minusta alkaa näkyä jo enemmän huomioinnin painopisteen siirtyminen itsestä kohti välittävää suhdetta toisiin:

Ryhmäläiset tarkkailivat toisiaan ja odotti kuka tekee aloitteen? (Hanna.)

Vertaus ryhmästä laitumella käyskentelevänä hevoslaumana on mielestäni osuva:

Mieleeni tuli viime kesä, jolloin olin ystäväni kanssa maatilalla hoitamassa hevosia. Mielestäni ryhmä käyttäytyi todella samalla tavalla kuin hevoset laitumella. Ensin osa/yksi kiihdytti, jolloin ryhmä seurasi esimerkkiä. Suurin osa kulki suht samaan suuntaan, ja muutamit poikkesivat välillä joukosta. Välillä melkein törmättiin, mutta yhteispeli oli kuitenkin koko ajan selvää. (Sari.)

Olin ohjeistanut oppilaat luonnollisesti keskittymään omaan kirjoittamiseen ja omaan työpäiväkirjatyöskentelyyn. Kuitenkin prosessin edetessä he selkeästi avautuivat huomioimaan toisiaan. Seuraavassa esimerkissä ”Emilialla” oli huono päivä,

joka selvästi oli alkanut jo ennen balettituntia ja josta läheinen ystävä ”Jaana” oli tietoinen. ”Jaana” kirjoitti ”Emilian” vihkoon huomion tästä:

Emilia oli tänään murjottavalla päällä 😊.

Myös lämmin, välittävä suhde muita, esimerkiksi nuorempia oppilaita, kohtaan tuli esille:

Oli jännittävää nähdä 1.vuosikurssin tanssijoita ja etenkin heidän tuntikäyttäytymistään! Tunnistin niin paljon epävarmuutta ja samanlaisia ”manereja” kuin mitä muistan omasta ensimmäisestä vuodestani. Tunsin itseni yhtäkkiä vanhaksi: Toivoisin, että ekaluokkalaiset uskaltavat ottaa tulevasta lukio-ajasta kaiken irti. (Nimetön.)

Itsen ja toisten suhteen jäsentäminen muotoutui koko prosessin keskeiseksi teemaksi. Somaattisen lähestymistavan integroiminen osaksi baletinopetusta, sen sisään ja baletin ehdoilla, toimi opetustapahtumassa oppilaiden itsetuntemuksen kehittäjänä. Minusta tämä kehon sisäisten prosessien kuuntelun ja ensimmäisen persoonan kokemuksen korostamisen seuraus – oppilaiden lisääntyneet huomiot toisistaan ja toistensa oloiloista – oli oppimiskokemuksena tärkeä. Ajattelen tältä pohjalta, että virittyneisyys vastaanottamaan oman kehon viestejä avaa eettisen toimijan mahdollisuutta oppilaissa. Jatkan pohdintaa kokonaisvaltaisen läsnäolon ja eettisen toiminnan yhteydestä luvussa 9.

7 ”Näinkin voi tehdä!” Opetustapahtuma kolme

7.1 KOLMAS KÄYTÄNNÖN JAKSO

Tämä käytännön jakso tutkimuksessani sijoittuu marraskuulle 2007. Opetin silloin tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen tanssinopettajaopiskelijoille kahden viikon aikana kuusi yhdeksänkymmenen minuutin pituista balettikertaa. Tämä opiskelijaryhmä muodostui eri opiskelijoista kuin vuonna 2004 opettamani balettikurssien ryhmät. Esittelin tämän opetusjakson aikana liikeperiaatteiden ajatuksen ja tutkimisen. Toisaalta myös Sibelius-lukion opetusjakson teemat jatkuivat ja syvenivät tämän Teatterikorkeakoulun kurssin aikana. Lähdimme liikkeelle kehon sisäisten prosessien huomioinnista ja syvensimme mielikuvaharjoitteita ensin sellaisenaan, sitten jakson edetessä vieden niitä mukaan tuntisarjoihin. Myöhemmin mielikuvaharjoitteet yhdistyivät liikeperiaatteiden tutkimiseen käytännön tekemisessä.

Jatkoin somaattisten lähestymistapojen linjalla työstäen ensimmäisen persoonan kokemuksesta sekä opiskelijoiden harjoitteissa että omassa työskentelyssäni tunteja valmistellessani ja niihin valmistautuessani. Minulle oli erityisen tärkeää hakea liikemateriaaleihin tuntumaa oman kokemukseni kautta. Jossakin vaiheessa prosessia oivalsin, että tuntia suunnitellessani luotettavin lähde asioiden tarkastamiseen ja tarkentamiseen oli oma kehollinen kokemukseni. Opiskelijoiden erilaisten lähtötasojen, toiveiden ja haasteiden puntaroiminen ja niiden huomioiminen mahdollisimman monipuolisesti oli läpäisevänä tavoitteenani, mutta lopullisesti ratkaissuissa pystyin tukeutumaan varmimmin oman kehoni reagointiin. Pidän tärkeänä esimerkiksi sitä, että varasin aikaa tehdäkseeni tuntimateriaalin läpi aamulla ennen opetuksen alkua. Tein myös pari- ja ryhmätehtäviä itsekseeni saadakseni kokemuksen siitä, miten tuntitilanteessa opiskelijana mahdollisesti niissä toimin.

Ensimmäisellä viikolla keskityimme kehon sisäisiin prosesseihin ja tankoharjoitteisiin. Toisella viikolla painopiste siirtyi enemmän liikeperiaatteisiin ja keskilattiatyöskentelyyn. Yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi tälle jaksolle olin asettanut omakohtaisen suhteen tarkastelun, joka sisältää niin opiskelijan suhteen balettiin kuin oman suhteeni balettiin ja sen opettamiseen. Ajattelen, että opiskelijan tai opettajan suhde balettiin on hedelmällisimmillään kriittinen, tradition tunteva, elävä, avoin ja joustava. Työpäiväkirjani merkintöjä seuratessani huomaan melkoisen ristiriidan näiden tavoitteiden ja muistiin kirjaamieni havaintojen välillä. Ensimmäisen viikon kirjoituksissani huomioin runsaasti opiskelijoiden suoriutumista liikesarjoissa muun muassa musikaalisesti ja kehon linjauksissa tarvit-

tavia korjauksia. Kirjoitan useassa kohdassa esimerkiksi nilkkojen linjauksista. Tämä ehkä tuli osittain myös näkyville toiminnassani, vaikka tietoisesti tavoittelin opettajan vanhakantaisesta roolista pois. Yksi opiskelijoista, ”Kaisa”, huomioi tätä palautekirjoituksessaan:

Näiden tuntien huomio on paljon itsessä. Toisaalta huomio kiinnittyy paljon siihen, tekeekö ’oikein vai väärin’. Vaikka varsinaisesti väärää ei olekaan opettajan opetustyyliin toisinaan vilahtava perinteinen baletin opettaja luo ehkä muistikuvia vanhoista treenitunneista, jolloin on joutunut pikistelemään ja puristelemaan. (Kaisa.)

Nämä opiskelijat olivat valmistumassa tanssinopettajiksi, siksi yksi huomionarvoinen painopiste tunneilla oli myös opettajuuden rakentaminen. Tämä oli selkeä ero edeltävään, Sibelius-lukiossa toteutuneeseen opetukseen. Eniten koen tämän olleen asennetasolla tapahtuvaa rohkaisua siihen, että opiskelijat voivat kriittisesti tarkastella kokemiaan baletin opetuksen käytäntöjä ja löytää itse näkökulmia siihen, miksi tiettyjä harjoitteita tehdään, kuten opiskelijat tietenkin huomasivatkin:

Erilaisille tehtäville on saanut myös löytää itse pointteja, että miksi näitä tehdään (Kaisa).

Tämä tarkoittaa mielestäni ennen kaikkea avoimuuteen oppimista siinä, että prosessissa asioita voi työstää toisten kanssa parhaiten siten, että uskaltautuu asettautumaan ihmettelevään ja kysyvään positioon ilman tarvetta mitata välitöntä hyötyä tai onnistumista. Ajattelen, että tämän kaltainen lähestymistapa voi auttaa löytämään yhteyksiä omiin pedagogisiin käytänteisiin, vaikka opettaisi muuta kuin balettia.

7.2 LIIKEPERIAATTEISTA

Liikeperiaatteilla tarkoitan liikkeen laadullisten ominaisuuksien lisäksi liikesuorituksen mekaniikan (esimerkiksi painovoima-, tasapaino- ja lattiakontaktisuhteen) ja liikkeen merkityksen ymmärrystä. Tähän pyrin baletin liikesarjojen ja liikkeiden aktiivisella purkamisella ja uudelleen rakentamisella yhdessä opiskelijoiden kanssa. Jätin pois ranskankielisen termistön käytön liikesarjojen näytön ja palautteen annon yhteydessä. Tällä tavoittelin lihallisempaa ja kokemuksellisempaa suhdetta liikemateriaaliin. Selkeämmin tietoinen kehollinen tuntemus voi nousta esiin, kun sitä ei peitetä näennäisen itsestäänselvyuden alle.

Anna Paskevka keskustelee liikekonseptien merkityksestä baletin tekniikassa käyttäen apunaan Limón-tekniikan käsitteistöä. Hänen motiivinaan on tarjota baletin opetukselle laajempi perusta. Kirjassaan ”*Ballet beyond tradition – the role of movement concepts in ballet technique*” hän esittelee tavoitteitaan siitä, että tanssija (tai tanssin opiskelija) oppisi ymmärtämään baletin liikkeiden ”taakse”: oppisi huomioimaan ja ymmärtämään harjoitteiden liikekielen merkityksen ennen tyyllillisiin eroihin etenemistä. Hän kirjoittaa baletin ”perustaidoista”, joihin sisällyttää anatomisen linjauksen, nivelten oikeaoppisen käytön sekä askelten ja asentojen tarkoituksenmukaisen hallinnan. Hän toteaa, että näiden opiskelun pitäisi tulla aina ennen tiettyyn tyyllilliseen koulukuntaan sidottua opetusta. (Paskevka 2005, 4–8.)

Perusajatukseni liikeperiaatteista (liikeprinsiipeistä) sisältää samat lähtökohdat ja tavoitteet kuin Paskevkan jäsenitys liikekonsepteista. Nostin tällä opetusjaksolla teemoiksi hengityksen, keskipisteen ja keskilinjan sekä painopisteet.

7.3 HENGITYKSEN JA KESKUSTAN YHTEYS

Aluksi keskityimme hengityksestä tietoiseksi tulemiseen. Hengitys, keskipiste ja keskilinja limittyvät kokemuksina toisiinsa. Hengityksen merkittävyys tulee esille monissa meditaatioperinteissä samoin kuin erilaisissa urheilu- ja itsepuolustuslajeissa. Myös monissa balettia nuoremmissa tanssitekniikoissa siihen kiinnitetään erityistä huomiota. Näin ei perinteisesti baletissa tehdä. Hengitys on merkittävä itsenäinen liike, jonka suoritamme vastasyntyneinä. Hengityksen nostaminen tietoisuuden huomioinnin kohteeksi on perusteltua: se yhdistyy kehon suorituskykyyn, kestävyYTEEN, kokonaisvaltaisuuden kokemiseen ja oman keskustamme hahmottamiseen. Hengityksen yhdistyminen liikkeeseen tai oikeammin yhteyden katkeaminen baletin harjoittelussa tulee esille Paskevkan kuvauksessa itsestään aloittelevana balettioppilaana:

As a beginner in ballet in the late 1940s, I never heard my teachers mention the word ‘center’. We were told to stand up straight, to keep the shoulders down, and to hold the belly in. How this was to be achieved was never discussed. So, some of us, pulled the belly, lifted the diaphragm, and stopped breathing in the process! (Paskevka 2005, 28.)

Hän lisää vielä, että valitettavasti asento on edelleen nähtävissä joillakin tanssijoilla. Hengityksen merkityksen tuo esille myös Klemola sen kehoa ja mieltä yhdessä

harjaannuttavan ja yhdistävän potentiaalin valossa. Hänen käsitteistään ”kontemplatiivinen keho” kuvaa tietynlaisten kehoa ja mieltä harjaannuttavien harjoitusten aikaansaamaa kokemuksen avautumista harjoittajalleen.

Klemola selventää, miten harjoitus, jossa käännetään katse sisäänpäin kehon toimintoihin, kuten hengitykseen, kehittää ”kontemplatiivista kehoa”, joka hänen mukaansa on ”sensitiivisyyttä kehon sisäisille aistimuksille, liike- ja rakennetietoisuutta, tietoisuutta ’elämän energiasta’”. Klemola jatkaa vielä kirjoittamalla, että länsimaisessa kehollisuuden filosofiassa ja tietoisuudentutkimuksessa ei yleensä nähdä sitä, että kokemuksemme tietoisuudestamme ja kehostamme sekä niiden suhteesta ei ole staattinen. (Klemola 2004, 50–51.) Tämän näkökohdan esille nostaminen baletin taitojen harjoittamisen yhteydessä vahvistaa tarvetta tarkastella baletin opetuksessa sen eettisen perustan ja pedagogisen kohtaamisen yhteyttä. Tajunnan ja kehon prosessit kietoutuvat toisiinsa moninaisin tavoin, kuten Klemola asian ilmaisee: ”Kehon ja mielen suhde on dynaaminen ja harjoituksesta riippuva.” (Klemola 2004, 51.) Tämän tiedostaminen on tärkeää opettajan vastuun pohdinnassa. Palaan tähän loppupohdinnassani luvussa 9.

Opiskelijat toivat esille myönteisiä vaikutuksia, joita keskipisteen hahmotus ja sen kasvattaminen keskilinjan kokemiseksi sekä hengityksen aistiminen kehon sisäisenä tapahtumana aikaansaiivat:

Keskilinjan hahmottaminen auttoi erityisesti tuntiin orientoitumisessa. Se auttoi myös hahmottamaan epätasapainoa (Maija).

ja

ajatus hengityksestä auttoi löytämään varsinkin yläkehoon enemmän laajuutta (Maija).

Toisaalta näiden teemojen siirtäminen kokemukselliselle tasolle baletin toistuviiin tuntiharjoitteisiin nähtiin myös haastavana:

Kehon keskilinjaa en vielä hahmottanut ajatuksena balettia selkärangan kautta... (Juulia).

Kaiken kaikkiaan neljä ajatusta (keskilinja, paino, keskipiste ja hengitys) sekä erilaiset mielikuvat mehevöittävät ja auttavat pureutumaan balettiin enemmän. Kun vaan vielä voisi pitää niitä aktiivisesti mukana tekemisessä. Nyt ne löytyvät ajoittain

ja silloin tekemisestä tulee enemmän merkityksellistä minulle, koska se on jotain muuta kuin muotojen tekemistä. Tekeminen on laadullista, minusta lähtöisin. (Maija.)

Itsestä lähtöisin oleva tekeminen on keskiössä kokonaisvaltaisessa lähestymistavassa. Tästä syystä näen tavoitteiden asettelun prosessina, jossa tulee pyrkiä yhdistämään yksilön ja ryhmän kannalta keskeiset päämäärät. Oma havaintoni on, että opiskelijoiden on helpompi löytää lainauksessa mainittuja kokemuksia silloin, kun opettajana aktiivisesti asettaudun kuuntelevasti ”taustalle”, luoden tilaa näiden kokemusten hahmottamiselle:

Parasta antia oli mulle ehkä 4:n kerran omatoiminen ryhmätyöskentely... Tilanteen henki oli musta kaunis, opettajana annoit oikeasti tilaa etsiä, astuit taakse, ja vaikutelma mulle oli, että olit aidosti iloinen puolestamme. (Juulia.)

Hollon tunnettu ajatus kasvamaan saattamisesta liittyy tähän taakse astumiseen, jossa opettajan vetäytyminkään ei ole passiivista. Päinvastoin se on aktiivista toimintaa, mahdollisuuksien ja tilaisuuksien suomista ja edesauttamista. (Ks. Hollo 1949, 64–65.)

7.4 PAINOPISTEET

Painopisteitä lähdimme työstämään yksinkertaisesti selinmakuulta havainnoiden kehon asettumista alustaansa, painon jakautumista ja suhdettamme liikkeessä ollessamme tapahtuvaan painopisteiden vaihteluun. Siirsimme tämän melko pian tanko- ja keskilattiasarjoihin, joissa kiinnitimme huomiota lattiakontaktiin ja esimerkiksi jalkapohjissa tapahtuviin hyvinkin hienovaraisiin muutoksiin eri harjoitteissa. Painopisteiden tarkastelulla voimme tehdä huomioita omasta suhtautumisestamme painovoimaan. Klemolan mukaan voimme suhtautua painovoimaan kahdella tavalla: voimme antaa sen vaikuttaa rakenteeseemme sitä joko hajottaen tai kannattaen (Klemola 2004, 188). Asenteemme painovoimaan on merkittävässä asemassa baletin kannalta oleellisissa teknisissä osa-alueissa, kuten kovakärki-työskentelyssä, pirueteissa, hypyissä ja parityöskentelyssä. Klassisen tanssin henkeä pohtinut Levinson näkee ajatuksen baletin ylöspäin pyrkivästä luonteesta sille keskeisenä: ”... kun tanssija nousee varpaankärjilleen, hän irtautuu arjen kahleista ja astuu lumottuun maahan – ja voi siten sulautua taiteen täydellisyyteen” (Levinson 1925/1991, 55–56. Suom. Suhonen, T. ja Rossi, S.).

Oppilaan suhde painovoimaan, sen hyödyntämiseen ja ymmärtämiseen, vaatii mielestäni erityistä huomiota varsinkin baletinopetuksen alkuvaiheessa. Tanssijan suhtautumista painovoimaan värittää baletissa lajin ideaali ylösvedosta ja ilmavuudesta ja tämän ristiriita fyysisen todellisuuden kanssa: useassa liikesuorituksessa tuki ja voima ovat pitkälti riippuvaisia lattiakontaktin oikeanlaisesta käytöstä. Baletin harjoittelussa anatomisten faktojen ja mystifioitujen fiktioiden erottamisesta kirjoittanut Valerie Grieg kirjoittaa jalan tärkeästä tehtävästä havaintojen vastaanottajana ja toteaa, että tanssijan liikkeellinen laatu on suorassa suhteessa jalkaterän herkkyyteen:

To the dancer the feet are servants of the first rank. Like the tiny feeder roots of a tall strong tree, on which the health and well-being of every leaf and branch depend, the feet are a source not only of strength and support, but also of propulsion and shock absorption and, most importantly, of perception. Sensations relayed from the foot inform the rest of the body of the level of its support, its trajectory, its orientation to space, and countless subtleties that are reflected instantly in every movement. It is no exaggeration to say that the quality of a dancer's movement is directly related to the level of sensitivity in the use of the feet. (Grieg 1994, 95.)

Lattiakontaktin huomioimisella ja jalkaterän anatomisesti oikealla (ts. lihas- ja nivelkuormittavuutta vähentävällä ja loukkaantumisia ennaltaehkäisevällä) ja tarkoituksenmukaisella käytöllä on siis erityinen tehtävä koko kehon linjautumisessa ja toiminnassa. Kyse ei siis ole pelkästään tietyn estetiikan mukaisesta ”oikeellisuudesta”. Aukikierto esimerkiksi on ensisijaisesti lonkkanivelistä lähtöisin, mutta jalkaterällä ja nilkalla on omat tärkeät tehtävänsä aukikierron kehittämisessä. (Ks. Grieg 1994, 103.)

Painopisteiden hahmotus ja keskilinjan kanssa työskentely ovat suhteessa toisiinsa. Molemmista tanssija saa tukea ja voimaa tekemiseensä. Niiden suhteesta ja merkityksestä keskustelimme opiskelijoiden kanssa, ja Maija huomautti:

Erityisesti baletissa, sen painovoimaa uhmaavan luonteen takia, on tärkeää hahmotta kehon keskilinja.

Seuraavassa esittelen keskilinjan ja vertikaalisuuden elementtejä baletin harjoittelun kannalta.

7.5 KESKILINJA TUKIPILARINA LIIKKEELLISESTI JA METAFORISESTI

Siinä missä keskipiste toimii siltana kohti itseä, keskilinja puolestaan voi tarjota mahdollisuuden liikkeelliseen ja aineettomaan tukeen. Keskilinjan tehtävät ovat anatomisessa ja fysiologisessa mielessä pitkälle samat kuin Paskevskan oikean linjauksen tavoitteet. Linjauksen voi ajatella olevan kaikkien kehon osien tarkoituksellista sijoittelua suhteessa toisiinsa (ks. Paskevka 2005, 33).

Baletissa suuri osa liikkeistä toteutetaan pystyasennossa. Kehon pystyasento on riippuvainen tietoisesta suhteestamme painovoimaan, kuten Klemola kirjoittaa: ”Keskilinjatietoisuus tarkoittaa oikeastaan sitä, miten asetamme keskilinjamme pystysuoraan painovoimaa vastaan siten, että painovoima kannattelee tai antaa tuen kehollemme, rakenteellemme.” (Klemola 2004, 188.)

Tietoinen asenne keskilinjaan toimii kokonaisvaltaisena tukena olemisessä ja liikkumisessa. Keskilinjan hahmottaminen auttoi opiskelijoista ainakin ”Kaisaa” työstämään muita elementtejä, jotka vielä olivat kiinnittymättä tai löytymättä kokonaisuuden kannalta mielekkäällä tavalla:

Keskilinja palasi takaisin keskelle...

Tästä huolimatta

**Palat eivät pysy paikoillaan, kannatusta on vaikea löytää,
ajatukset harhailevat... (Kaisa).**

Keskilinjan hahmottamista ja löytämistä tukevissa harjoitteissa huomio ”palojen” asettumattomuudesta on mielenkiintoinen. Klemolan mukaan keskilinjatietoisuus liittyy myös kehon rentouteen:

Mitä pystysuoremmissa kehomme on, sitä rennommin voimme seistä tai istua tai tehdä mitä tahansa. Jos kehomme on kallistunut johonkin suuntaan, joudumme jännittämään kehon vastakkaisella puolella olevia lihaksia pitääksemme kehomme pystyssä. Siis oikea pystysuora rakenne ja kehon rentous kulkevat myös käsi kädessä. (Klemola 2004, 189.)

Ajattelen keskilinjatietoisuuden ja itseytymisen prosessin yhdistyvän toisiinsa metaforisesti. Oikean linjauksen löytyessä, keskilinjan asettuessa keskelle, lähestymme optimaalista tapaa liikkua ergonomisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Samoin hyvin jäsentyneestä itseydestä käsin voi olla helpompi asettautua toimijaksi mui-

den joukkoon. Jukka Hankamäki tulkitsee Minän itsetuntemuksen olevan edellytyksenä Sinän kohtaamiselle Buberin ajattelussa. Hän kirjoittaa:

Buberin maailmassa on monta Minää. Minä on kyllä edelleenkin tärkeä, *koska toisen tunnistaminen Sinäksi sisältää oivalluksen, että myös Sinä on itselleen Minä*. Sinänä kohdattavaa subjektia luonnehtii subjektin oma tietoisuus minästä... Ihmisen on oivallettava, että kohdatessaan Sinän hän kohtaa toisen, joka on itselleen Minä. (Hankamäki 2003, 57.)

Klemola kuvaa keskilinjaa kokemukselliseksi rakenteeksi. Hän kuvaa Jeffrey Maitlandin ytimen käsitettä ja vertaa sitä kehon keskusta ja keskilinjan paikkana, josta ”orientoidumme ulkomaailmaan”. (Klemola 2004, 188–190.)

7.6 OPPIMISKOKEMUKSIA

Seuraavassa tuon esille huomioita mielikuvien käytöstä ja kosketuksesta palautteen annossa oppimisprosesseja tukevinä elementteinä. Nostan esille myös sellaisia osia oppilaiden ja minun välisestä loppukeskustelusta, joissa tämän luvun aikana työstetyt teemat jatkavat syventymistä.

7.6.1 MIELIKUVIEN KÄYTTÖ

Mielikuvaharjoitteissa aloitimme niin, että teimme muutamia harjoitteita aivan sellaisenaan. Ensimmäisessä harjoituksessa mielikuvana oli seisoma-asennossa kuviteltu roikkuminen ilmapallojen varassa, isojen ilmapallojen ollessa kiinnitetyinä pään taakse takaraivosta ylös kattoon ja yläselkään. Seuraava mielikuvaharjoitus korosti maan vetovoimaa ajatuksella, jossa jalkapohjissa raskaat kettingit ja niiden päässä olevat rautapallot vetävät lattian läpi alaspäin. Tämän jälkeen tavoitteena on saada kokemus siitä, että sekä ylöspäin vetävät ilmapallot että alaspäin kiskovat rautapallot ovat aktiivisia samanaikaisesti. Samankaltaisia harjoitteita teimme muutamia joko seisten tai selinmakuulla lattialla, jolloin ajatuksena oli energian virtaussuunta ulos jaloista ja pääläestä. Opetusjakson edetessä yhdistimme näitä pikkuhiljaa suoraan liikesarjojen sisältöihin yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelyssä.

Mielikuvilla tarkoitan tässä näkö- ja kuulomielikuvien lisäksi kehon sisäisten kokemusten kuvittelua, proprioseptisiä mielikuvia. Harjoituksen avulla proprio-

septiset mielikuvat voidaan saada yhtä eläväksi ja tarkoiksi kuin visuaaliset tai kuulomielikuvat, toteaa Klemola ja korostaa, että kehon taitojen opiskelussa proprioseptinen kuvittelu on tärkeää (Klemola 2004, 113). Tavoitteena on kuunnella sitä mitä kehosta nousee. Samalla tämä aktiviteetti muokkaa suhdetta kehoon; keho ei ole enää vain katsottuna (ulkopuolelta), vaan somaattisten periaatteiden mukaisesti kehon kuuntelu syventää subjektiivisen perspektiivin merkittävyyttä harjoittelussa. Salosaari on työstänyt mielikuvien käyttöä osana tanssijan luovan toimijuuden vahvistamista, ja havainnut sen lisäävän tulkintamahdollisuuksia baletin olemassa olevaan liikekieleen sekä kasvattavan mahdollisuuksia tuottaa uutta liikesanastoa (Salosaari 2001, 27). Saman suuntaisesti Cydney Spohn ja Sandra Spickard Prettyman ovat tutkineet käytännön opetuksen kautta metaforien merkitystä baletin tekniikan ja ilmaisun kehittämisessä. He tuovat artikkelissaan esille sen, miten opiskelijat löysivät metaforien käytön avulla paremmin yhteyden itsensä ja liikkeidensä välille. Tämä sai opiskelijat tuntemaan energian lisääntyvän harjoitteluhetkissä ja vaikutti positiivisesti oppimiskokemuksiin. (Spohn ja Prettyman 2012, 59–60.) Samoin monet tämän tutkimuksen kolmannen opetustapahtuman opiskelijat kokivat mielikuvien käytön piristävän opetusta, kuten esimerkiksi Maijan kommentti osoittaa:

Itseäni auttavia lähestymistapoja olivat analyysiä vaativat tehtävät sekä mielikuvatyöskentely. Ne auttoivat hahmottamaan kokonaisuutta uudesta näkökulmasta – NÄINKIN VOI TEHDÄ! (Maija.)

Ensimmäisellä viikolla annoin opiskelijoille tehtäväksi valita Eric Franklinin kirjasta ”*Dance Imagery for Technique and Performance*” parin kanssa tai pienryhmässä kuvan, josta haluavat työstää liikkeellistä tehtävää pidemmälle. Franklinin kirja sisältää satoja mielikuvaharjoituksia, joiden tavoitteena on kehittää tanssitekniikkaa, taiteellista ilmaisua ja esiintyjyyttä. (Franklin 1996.)

Franklin yhdistää mielikuvaharjoitteisiin anatomian, fysiologian ja biomekaniikan perusteita. Tämän johdosta näissä harjoitteissa voi baletin kannalta mielekkäällä tavalla tutkia mielikuvien käytön ja liikeperiaatteiden suhdetta. Franklinin esittämät ideat ja kekseliäät kuvat soveltuvat mielestäni hyvin työskentelyyn, jossa tarkoituksena on avata baletin pedagogisia käytänteitä ja tuntiharjoituksia jaettuun pohdintaan ja kokeiluun.

Aloitimme visuaalisilla mielikuvilla ja opetusjakson edetessä yhdistimme näitä proprioseptisiin mielikuvuihin. Yhdessä ryhmätehtävässä opiskelijat valitsivat esimerkiksi kuvan, jossa tanssijalla on jalka edessä korkealla noin 120 asteen kulmassa ja samanaikaisesti tanssijan selässä on kaksi silmää päällekkäin, toinen alaselässä, toi-

nen yläselässä hieman lapaluiden yläpuolella (Franklin 1996, 111). He saivat suunnitella uudelleen tangossa tekemämme *développé*-sarjan siten, että ottavat tämän kuvan mukaan sarjan toteutuksen ohjeistukseen. Heillä oli vapaus muuttaa sarjaa siten, että se parhaiten palvelee esiin nostettua asiaa. Tämän jälkeen opiskelijat opettivat ja ohjeistivat sarjan muille. Teimme kaikki yhdessä nämä harjoitukset kokeillen opiskelijoiden esittämää toteutustapaa ja tämän jälkeen keskustelimme kokemuksesta. Jokaisella ryhmällä tai työparilla oli oma kuvansa, josta työstivät vastaavanlaisen harjoitteen.

Toisella viikolla opiskelijat saivat valita jo tutuksi tulleesta liikemateriaalista sarjan, jota halusivat työstää edelleen. Ohjeena oli löytää sarjasta se liikkeellinen (sekä mekaaninen että merkityksellinen) ydin, jonka vuoksi voisi perustella, miksi sarja ylipäänsä kannattaa oppilaille opettaa. Monet baletin sarjat ovat monimuotoisia ja esimerkiksi *plielle* voi löytää hyvinkin erilaisia merkityksiä ja toiminnallisia motiiveja tekemisessä. Tämän lisäksi tekemiseen voi yhdistää monia erilaisia laadullisia kokeiluja. Kysymyksessä ei ollut erilaisten lähestymistapojen arvottaminen vaan erään mahdollisen aspektin kirkastaminen ja eteenpäin työstäminen. Tämän jälkeen opiskelijoiden tuli rakentaa sarja uudelleen siten, että heidän valitsemansa ”ydin” tuli paremmin kokemuksen tasolle. Opiskelijat näyttivät ja ohjasivat toisilleen tämän uuden sarjansa. Jokaisen kokeilukerran jälkeen opiskelijoilla oli mahdollisuus keskustellen vielä työstää asiaa. Oma kokemukseni opettajana oli, että mielikuvien käyttö opetuksen tukena toimii monille opiskelijoille syventävänä väylänä liikkeen merkityksen löytämiseen. Mielikuvat mehevöittävät opetuksen runkoa ja auttavat usein ”näkemään toisin” tai toimimaan rutiineista poiketen. Yksi ryhmä laajensi tätä harjoitetta ja yhdisti siihen edellisellä viikolla työstämääme mielikuvaa silmistä selässä. Kokeilimme silmien kuvittelua ja tuntemista eri kohdissa kehoa vaihtelevissa tuntiharjoitteissa. Useat opiskelijat kommentoivat, että harjoite auttoi löytämään uudenlaisen keinon suunnata huomiota liikkeen suoritukseen oleellisesti vaikuttaviin lihasryhmiin.

7.6.2 KOSKETUS PALAUTTEEN ANNOSSA

Muutamalla kerralla tutkimme kosketusta palautteen annossa. Yhtenä sysäyksenä tälle oli erään oppilaan huomio siitä, miten koskettaminen ei aina toimi.

3.kerralla joka oli mulle 2.kerta tuli pieni ahdistus kun en tuntenut sua vielä ja tulit koskemaan ja oli vielä semmoinen herkkä päivä. Hmm. (Juulia.)

Keskustelin asiasta ensin kahdestaan tämän oppilaan, ”Juulian”, kanssa, ja yhdessä päädyimme siihen, että tämä sopisi myös ryhmän yhteiseen pohdintaan käytännön tekemisen avulla. Tanssinopetuksessahan koskettamista käytetään paljon palautteen antamisen välineenä, mutta sitä harvoin avataan tai pohditaan yhdessä oppilaiden kanssa.

Teimme tankoharjoitteita, joissa toinen parin osapuolista teki sarjaa ja toinen laitto yksinkertaisesti käden ei-arvottavalla asenteella siihen kohtaan liikesarjaa tekevän tanssijan kehoon, jossa se tukisi, auttaisi ja suuntaisi tanssijan huomion johonkin oleelliseen seikkaan. Antamani ohjeen mukaisesti kosketus ei saanut osoittaa liian selvästi, mitä pitää korjata tai mihin suuntaan tiettyä osaa siirtää, vaan nimenomaan tarjota toiselle tilaisuus suunnata aktiivinen huomio parin valitsemaan asiaan. Myös Franklin suhtautuu kosketukseen nimenomaan tietoisuutta avaavana (Franklin 1996, xiii).

Ryhmä tarttui tähän tehtävään hienolla, luonnollisella toista kunnioittavalla asenteella. Ilmapiiri oli selkeästi lämmin ja kannustava. Siksi luulen, että monelle opiskelijalle jäi näistä nimenomaisista harjoitteista myönteinen kokemus.

Kosketusharjoitus tuntui hyvältä. Se auttoi hahmottamaan kehoa ylimääräisen aistin avulla. Usein erityisesti selkäpuoli on vaikea hahmottaa. Siksi selän koskettamien myös toisella tunnilla tuntui mielekkäältä ja tietoisuutta avaavalta. (Maija.)

Kosketuksessa on tärkeää koskettavan palautteen antajan asenne. Samoin kuin harjoituksen paikan ilmapiiri on olennainen osa itse harjoitusta, koska se heijastuu suoraan tekemiseen, myös koskettajan asenne kosketettavaa kohtaan määrittää pitkälti kokemusta, joka kosketettavalle syntyy. Kokemuksemme ympäröivästä tilasta ja sisäisestä tilastamme heijastavat toisiaan. (Ks. Klemola 2004, 228.) Mielin myös ihmiset tilassa kuuluviksi kokemaamme tilaan.

7.6.3 Keskustelu opiskelijoiden kanssa

Pidin tästä opetusjaksoista, samoin kuin muistakin kolmesta jaksosta, omaa työpäiväkirjaa. Tunneista videoin vain yhden. Aineistoni tästä jaksosta muodostuu näiden lisäksi opiskelijoiden kirjoittamista noin yhden arkin pituisista palautekirjoituksista sekä omista muistiinpanoistani näiden opetustuntien ulkopuolella järjestetystä keskustelutilaisuudesta. Keskustelutilaisuuden pidimme 28.11.2007, jolloin meillä oli ollut viisi opetuskertaa ja yksi oli vielä jäljellä. Keskustelu liittyi

opiskelijoiden toiseen kurssiin ”*Lähestymistapoja tanssinopetukseen*”, jossa he kirjoittavat, keskustelevat ja pohtivat maisteriopintojensa aikana kohtaamiaan opettajia ja näiden lähestymistapoja omaan työhönsä.

Opiskelijat toivat esille, kuinka kehon sisäisiä prosesseja korostava työskentelytapa yhdistyy tunteisiin. Soili Hämäläisen mukaan tunteisiin huomion kiinnittäminen ja niiden tutkiminen tanssinopiskelun yhteydessä voi olla sekä terapeutista että itseyemmärrystä lisäävää samoin kuin luovien taiteellisten prosessien lähde:

I think that becoming aware of one’s feelings and bodily felt sensations and researching them in and through the body can be a therapeutic process in understanding the self. The process can also act as a source for a creative process with artistic goals. (Hämäläinen 2007, 63–64.)

Useat opiskelijat huomioivat tilanteita, joissa joutui kohtaamaan varhaisempiin balettikokemuksiin liittyviä ehkä työstämättömiä olotiloja ja tunteita. Minusta tämä korostaa baletin opetuksen kokonaisvaltaista luonnetta. ”Yksinkertainenkin” tekninen harjoitus voi viedä opiskelijan syvälle tunteiden aallokkoon ja aiempiin kokemuksiin. Tämä tekee työskentelystä herkkää ja vaatii hienovaraisuutta opettajalta.

Myös aiempiin kokemuksiin nojaavat ennakkoluulot tulivat käsittelyyn keskustelussamme.

Ei baletti kyllä minun lajini ole. Läpi balettipajan olen kamppailut motivaationi kanssa. (Sirpa.)

Toisaalta asennetasolla tapahtui muutoksia:

Olen ihan iloinen siitä, että tämä kurssi pakotti minut päivittämään suhteeni balettiin (Sirpa).

Pidän tärkeänä sitä, että opiskelijat luovat itse aktiivisesti omaa kehitys- ja kasvupolkuaan. Tähän liittyy se, että opettajana minun tulee kunnioittaa myös niitä vielä hämärässä tai vasta oraalla olevia pyrkimyksiä, joita kohti opiskelija haluaa tavoitella. Opiskelijoista ”Maija” toi esille, miten hän oli kokenut rauhoittavana sen, että sai pitää kiinni omista suunnitelmistaan ja itselleen luomistaan tavoitteista:

Onnistuin säilyttämään sen suunnan kurssilla, johon pyrin. Sain ohjeita, jotka auttoivat hahmottamaan liikkeellisiä kokemuksia laajemmin. (Maija.)

Itsetuntemuksen lisääminen tavoitteena yhdistää mielestäni henkilökohtaiset tavoitteet yhteistoiminnalliseen tekemiseen. Itsetuntemus kehittyy suhteessa ja suhteista muihin. Tämä palautuu pohdintaani yksilön ja ryhmän suhteesta (luku 4.3).

Opiskelijat enimmäkseen katsoivat opetusjaksoa henkilökohtaisen tavoitteen-asettelun ja koettelun pohjalta. Keskustelussa lähes kaikki opiskelijat toivat esille pohdintaansa balettikurssin suhteesta heidän omaan vaiheeseensa opiskelijana. Tämän opetusjakson aikana tavoittelemani omakohtaisuus alkoi näkyä sekä käytännössä että opiskelijoiden kommentteissa:

Uskon että meillä on paljon jo tietoa ja työstettävää, joka tarttee vain tekemisen kautta ankkuroitua (Juulia).

Vastuunotto omasta oppimisesta oli selkeää. Van Manen kirjoittaa kaksisuuntaisesta tavoitteellisuudesta, jota pedagoginen suhde vaatii toimiakseen:

The pedagogical relation between teacher and student requires a two-way intentional relationship. The teacher intends the students to learn and grow with respect to the kinds of things that the teacher teaches. In turn, the students need to have a desire, a willingness, and a preparedness to learn. (Van Manen 1991/2002, 77.)

Kokemukseni mukaan asennetason ja taitotason välillä on riippuvuussuhde; kun esimerkiksi opiskelija löytää omakohtaisesti kiinnostavan kehitystehtävän itselleen kurssin sisällöstä, myös teknisen taitotason tehtävät merkityksellistyvät. Koen toimineeni opettajana asioiden ehdottajana ja esille tuojana. Opiskelija on itse voinut löytää kiinnittymiskohtia oman oppimisprosessinsa kannalta tärkeisiin teemoihin.

Etenen seuraavassa luvussa syvemmälle pedagogisen suhteen ominaislaatuja pohdintaan.

8 Sisältä ulos – taito opettamisessa ja ajattelemisessa

Tässä luvussa tuon esille jäsennyksiä, jotka ovat auttaneet minua edelleen oman opettajuuteni kehittämiseksi. Opettajan ja oppilaan suhteen pohdinnassa nousee keskiöön kohtaamisen tavan tarkastelu. Kohtaamisen tavan hahmottamiseen ja syvempään ymmärrykseen siitä, mitä opetushetkissä tapahtuu opettajan ja oppilaan välillä, olen käyttänyt apunani Francisco J. Varelan esitystä *eettisestä taitotiedosta* (*Ethical Know-How*). Lisäksi olen tukeutunut ajatuksiin *pedagogisen tahdikkisuuden ja rakkauden* mahdollisuuksista ja edennyt kohti kokonaisvaltaista, vastuullista ja luovaa kohtaamisen tapaa, joka linkittyy *välittämisen pedagogiikkaan*.

Pohdin taidon oppimisen ja (taiteellisen) ajattelemisen kehittymistä ja suhdetta. Kuvaan myös, miten opetustapahtumat ovat ajattelemisen paikkoja. Koettuihin opetushetkiin palaaminen ja niistä kirjoittaminen muotoavat uudenlaista toimijuutta, joka saa ilmiasunsa balettipedagogin työni kontekstissa. Jäsennyksessäni kasvu ja kohtaaminen ovat taiteellisen toiminnan keskiössä.

Baletin taitoja harjoiteltaessa on mielestäni tärkeää, että opettaja saa oppilaan ymmärtämään, miten taidon oppimisessa on kyse kunkin ihmisen yksittäisestä taidosta. Taito on oppilaan taitoa. Opettajan tehtävä ei minusta ole osoittaa oppilaan paikkaa hierarkkisesti ryhmässä tai lajin sisällä, vaan tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään taidon oppimiseen luonnostaan sisältyvän kehitys akselin olemassaolo. Oppimisprosessissa oppilaille tulisi itselleen selkiytyä harjoitusten kuluessa oma kehitystasonsa suhteessa taidon omaan mittariin. Baletissa harjaantunut oppilas pystyy itse kokemuksensa kautta ymmärtämään, milloin tietty liikesuoritus on onnistunut ja milloin se taas ei toimi. Oppilas asettuu harjaantuessaan dialogiin taitonsa kanssa. Taidon harjoittelu on samalla itsen ja oman maailmasuhteen työstöä. Oppilas avaa itseään kohti jotakin vierasta. Näin hän asettuu mukaan tapahtumiseen, jossa on mahdollista löytää yhteys itsen ulkopuoliseen ja toisiin ihmisiin. Jossakin taidossa harjaantunut ihminen ikään kuin ymmärtää taidon periaatteen myös itselleen vieraassa lajissa; taito osoittaa vastuksen ja ”maalin”, jota kohti oppilas voi kehittää itseään.

Ajattelen, että taito avaa ymmärrystä ja antaa kaipauksen kohti hyvää. Nikomakhoksen etiikassa Aristoteleen esimerkin suutari tekee tarjolla olevasta nahasta niin hyvät kengät kuin mahdollista, ja ”Sama pitää paikkansa kaikista muissakin jonkin taidon harjoittajista” (Aristoteles 2008, 22). Taidon harjoittelu yhdistyy kasvun prosessiin ja haluun ”harjaantua”. Taidon oppiminen liittyy hyvän tavoitteluun ja

hyvin tekemiseen: "... hyveet saamme niin, että olemme harjoittaneet niitä käytännössä, ja sama koskee myös kaikkia taitoja. Asiat, jotka täytyy oppia tekemään, opitaan tekemällä niitä." (Aristoteles 2008, 27.) Tavoite laajenee taidon yli, "... sillä emme nyt tutki hyvettä pelkästään tietääksemme, mitä hyve on, vaan tullaksemme hyväksi – muutenhan tästä ei olisi mitään hyötyä" (Aristoteles 2008, 28). Velvoite "niin hyvin tekemisestä kuin on mahdollista" kohtaamisen tavassa asettaa opettajan hyvin vastuulliseen asemaan.

8.1 EETTINEN TAITOTIETO

Varelan esittämä väite havainnon ja toiminnan välittömyydestä antaa pohjaa rakentaa kokonaisvaltaista tapaa kohdata toinen ihminen. Varela arvioi, että hyvän ymmärtäminen antaa mahdollisuuden spontaanisti toimia sen mukaisesti, "hyvin". Hän kirjoittaa: "... A wise (or virtuous) person is one who knows what is good and spontaneously does it" (Varela 1999, 4).

Varela käsittelee tätä spontaania tapahtumista välittömänä, suotuisana toimintana (immediate coping). Termin suomentaminen on mielestäni haasteellista; ymmärrän Varelan viittaavan toimintaan, jossa on onnistumisen aspekti mukana; se ei siis ole vain toimeen tulemista, vaan todellakin "sopivan" ja "toimivan" tavan löytämistä ja reagoimia sen mukaisesti. Käytän tutkimuksessani tästä käännoästä kohdallinen (adekvaatti) toiminta.

Kohdallinen toiminta tarkoittaa, että emme arvioi ja järkeile, vaan tilanne itsessään ikään kuin tuo toiminnan esille meistä (Varela 1999, 5). Varelan näkemys tukee kokonaisvaltaisuuden ideaa siinä, että hän näkee tämäntyyppisen "viisauden" olevan pohjimmiltaan koko organismimme konkreettista aktiviteettia. Kokonaisvaltaisen näkemyksen mukaisesti maailma ja tieto tulevat meihin, koska olemme osallisia maailmassa kehojemme ja liikkumisemme ansiosta: "The world is not something that is given to us but something we engage in by moving, touching, breathing, and eating." (Varela 1999, 8.)

Valmiin maailman malli on väistymässä ja antamassa tilaa uudennlaiselle hahmotukselle sensorimotoristen kykyjemme ja havaintojemme merkityksestä kognitiivisiin prosesseihimme:

Cognitive science is waking up to the full importance of the realization that perception does not consist in the recovery of a pre-given world, but rather in the perceptual guidance of action in a world that is inseparable from our sensorimotor capacities, and that "higher" cognitive structures also emerge from recurrent

patterns of perceptually guided action. Thus cognition consists not of representations but of *embodied action*. Thus we can say that the world we know is not pre-given; it is, rather, *enacted* through our history of structural coupling... (Varela 1999, 17.)

Näin myös eettinen toiminta on konkreettisia tekoja ja tapahtumia. Varela kirjoittaa: "Ethics is closer to wisdom than to reason, closer to understanding what is good than to correctly adjudicating particular situations." (Varela 1999, 3.) Varela jatkaa sanoen havainnon ja toiminnan olevan erottamattomasti yhdessä: "... perception and action, are fundamentally inseparable in lived cognition, and not merely contingently linked as input/output pairs" (Varela 1999, 12).

Varela, Evan Thompson ja Eleanor Rosch (1993) ovat pohtineet kehon merkitystä kokemuksemme rakentumisessa sekä erityisesti kehon ja tajunnan toiminnan yhteistapahtumisen oleellisuutta. Heidän mukaansa meillä kaikilla on luonnollisia kokemuksia siitä, miten keho ja "mieli" voivat olla erillään; mielemme vaelttaa, emme ehkä aina täysin tiedosta, missä olemme tai mitä kehomme tekee. Tämä on hyvin arkipäiväinen kokemus. Varelan, Thompsonin ja Roschin mukaan keho ja "mieli" voidaan kuitenkin harjoituksen avulla tuoda yhteen. Voimme kehittää tapoja, joilla ne koordinoituvat keskenään. Tämä välittyy usein paitsi kokijalle itselleen myös ulkopuoliselle tietynlaisena tarkkuutena ja tyyneytenä. (Varela, Thompson & Rosch 1993, 28.)

Varela, Thompson ja Rosch pohtivat reflektion asemaa kokemuksemme tulkinnaissa ja toteavat, että spontaani toiminta ja reflektion käyttö oppimisen välineenä eivät ole ristiriidassa keskenään. He määrittelevät reflektion käsitettä uudelleen kohti kehollisempaa ja avoimempaa mallia:

What we are suggesting is a change in the nature of reflection from abstract, disembodied activity to an embodied (mindful), open-ended reflection. By *embodied*, we mean reflection in which body and mind have been brought together. (Varela, Thompson & Rosch 1993, 27.)

Reflektio ei tässä ole vain kokemuksen reflektiota (*reflection on experience*), vaan reflektio on kokemus itsessään (Varela, Thompson & Rosch 1993, 27). Tämän pohjalta voi todeta myös, että reflektio ei ole vain toiminnan reflektiota, vaan itsessään toimintaa, siis kehollista aktiviteettia. Minusta tämä sopii Rauhalan ajatukseen kehon, tajunnan ja tilanteen yhteen kietoutuneesta tapahtumisesta. Varelan, Thompsonin ja Roschin mukaan kehollisen aspektin korostaminen voi saada aikaan

muutosta totunnaisissa suhtautumis- ja toimintamalleissamme. Varela, Thompson ja Rosch tarkentavat vielä, että reflektion harjoittaminen tämän mallin mukaisesti voi murtaa totunnaisia ajatusreittejä ja ennakkoluulojamme. (Varela, Thompson & Rosch 1993, 27.) Väitän, että opetuksessa yleensä ja erityisesti perinteiseen malliin vahvasti nojaavassa balettituntirakenteessa on vaarana, että opettajan toiminta- ja reagoitavat rutinoituvat. Totuus katsotaan annetuksi traditiossa tai totuudessa. Reflektion kehollinen aspektin korostaminen on lähellä Varton ”yksittäisen ontologiaa”. Hän toteaa: ”Ihminen kuljettaa mukanaan syntyneisyyttään ja samalla yksittäisyyttään, joka alkoi hänen konkreettisesta syntymisestäään ja on sen jälkeen muotoutunut syntyneisyydeksi, joka muistuttaa joka hetki irrallisuudesta ja ainutlaatuisuudesta.” (Varto 2008c, 30–31.) Kehollisuus antaa ihmiselle paikan ja kohdan maailmassa. Varto jatkaa: ”Ainut, mitä meille on vakuuttavasti kokemuksessa annettu, on yksittäinen: yksittäinen ilmiö ajassa ja tilassa, sidottuna paikkaan ja sidottuna mitä suurimmassa määrin myös siihen yksilöön, jonka kokemuksesta on kyse.” (Varto 2008c, 34.)

Reflektion harjoittaminen ja sille tilan tekeminen kokemuksena opetuksessa antavat mahdollisuuden saada esille uusia ja tuoreita näkökulmia sekä perustella tekemisen tapoja. Tämä puolestaan luo edellytyksiä opettajalle työstää työnsä eettisiä ulottuvuuksia ja sitä kautta kohtaamisen tapojen laatuja opettaja-oppilassuhteessa.

8.2 PEDAGOGINEN TAHDIKKUUS

Van Manen on tehnyt laajemmin tunnetuksi termiä *pedagoginen tahdikkuus* (*Pädagogischer Takt/Pedagogical Tact*) (van Manen 1991/2002; 1995). Alun perin termi tahdikkuus on Johann Friedrich Herbartilta, joka vuonna 1802 pitämässään puheessa puhui mitä ilmeisimmin ensimmäistä kertaa tahdikkueudesta kasvatuksellisessa kontekstissa (Juuso 2007, 206). Hän esitti: ”The real question as to whether someone is a good or a bad educator is simply this: Has this person developed a sense of tact?” (Van Manen 1991/2002, 128.)

Van Manenin (1991/2002, 128) mukaan Herbart osoitti seuraavat tärkeät huomiot tahdikkueudesta:

- a) Tahdikkuus sijaitsee teorian ja käytännön välissä.
- b) Tahdikkuus näyttäytyy arkipäiväisissä tilanteissa, joissa tehdään välittömiä arvioita ja nopeita ratkaisuja.
- c) Tahdikkueudesta muodostuu tietynlainen toimintatapa, joka on riippuvainen herkkyydestä (*Gefühl/Feeling or Sensibility*).
- d) Tahdikkuus huomioi tilanteen ainutlaatuisuuden.
- e) Tahdikkuus määrittää tekemistä.

Van Manen varoittaa tahdikkuuden mieltämisestä välineellisenä ja sen käytöstä sellaisena. Tahdikkuus ei voi olla mekaniikkaa tai väline, jolla muutetaan teoriaa käytännöksi. Sen sijaan tahdikkuus käsitteenä voi auttaa ylittämään teorian ja käytännön erillisyyttä. Tahdikkuus olisi tällöin, enemmän kuin ”välittömiä ratkaisumalleja toimimiselle”, lähellä tiedostavaa toimintaa, joka antaa meille kykyä toimia huomioivasti ja hienotunteisesti esimerkiksi lasten ja nuorten ihmisten kanssa. (Ks. van Manen 1991/2002, 128.)

Jacob Muth (1962) on kirjoittanut tahdikkuuden historiasta teoksessaan ”*Pädagogischer Takt*”. Myös Hannu Juuso ja Timo Laine esittelevät artikkelissaan ”*Tact and Atmosphere in the Pedagogical Relationship*” tahdikkuuden historiaa. Heidän mukaansa Muth esittää, että yksittäisissä opetustilanteissa tahdikkuus ilmenee tilannekohtaisessa varmuudessa (*Situationssicherheit*), dramaturgisessa taidossa (*Dramaturgische Fähigkeit*) ja improvisointikyvyssä (*Improvisatorische Gabe*) (Juuso & Laine 2005, 7). Van Manen valottaa termin alkuperää: ”Tact derives etymologically from Latin *tactus*, mening touch, effect, from *tangere*, to touch... Tactful means fully in touch and it also suggests being able to have effect.” (Van Manen 1991/2002, 126.) Termin alkuperän fyysisyys on kiehtovaa ja viittaa tahdikkuuden perustaan, kokonaisvaltaiseen läsnäoloon, kehon ja tajunnan toiminnan yhteistapahtumiseen. Tahdikkuuteen sisältyvä Muthin esityksen mukainen improvisatorinen elementti sointuu yhteen luovuuden teeman kanssa. Baletinopetuksessa luovuuden ilmeneminen voi tapahtua kehollisesti, liikkeellisesti tai esimerkiksi kompositionaalisesti. Sen voi myös ymmärtää koko peruslähtökohdan uudelleen oivaltamisena, kuten tässä tutkimuksessa esitän. Pedagogisessa hetkessä tahdikkuus kohtaamisessa ilmenee tilannekohtaisena reagointiherkkyytenä, joka vaatii luovuutta ja kykyä improvisaation kaltaiseen avoimuuteen.

Tahdikkuus esiintyy myös viime vuosisadan alun suomalaisten kasvatusajattelijoiden teksteissä. Esimerkiksi Salomaa kirjoittaa asiasta:

Opettajalta vaaditaan kasvatuksellista tahdikkuutta. Tahdikkuus on tärkeä sosiaalinen ominaisuus. Kasvatuksellisella tahdikkuudella ymmärretään melkein vaistomaista varmuutta ja valmiutta käytännöllisessä kasvatustyössä, oikeiden välineiden nopeaa ja tarkoituksenmukaista valintaa. (Salomaa 1954, 123.)

Haavio määrittelee pedagogisen tahdikkuuden olevan kykyä löytää jokaisessa kasvatus- ja opetustoiminnan yksittäisessä tilanteessa nopeasti ja varmasti tarkoituksenmukainen menettelytapa. Pedagoginen tahdikkuus vaatii hänen mukaansa opettajalta hyvää havaitsemis- ja tarkkaavaisuuskykyä, kykyä nopeisiin arvioihin,

lapsuus- ja nuoruusiän tuntemusta ja ymmärtämistä sekä taitoa löytää tilanteeseen oikea reagointitapa. Näiden osatekijöiden peräkkäin esittämisen ja ikään kuin opettajan ajatustoiminnan tuloksina syntyvästä tapahtumaketjusta Haavio kuitenkin muistuttaa, että ”käytännössä koko tämä tahdikkuuden syntyprosessi tapahtuu tavallisesti aivan välähdyksenomaisesti, intuition ohjaamana” (Haavio 1969, 28–29).

Haavio yhdistää pedagogisen tahdikkuuden taiteelle ominaiseen ilmenemistapaan:

Jos kasvatusta jossakin mielessä on voitu sanoa taiteeksi, on pedagoginen tahdikkuus sen kaikkein taiteellisempia piirteitä. Herkkyytensä, nopeutensa ja intuitiivisen oikeaan osumisensa vuoksi se tuntuu suorastaan irrationaaliselta. Joka tapauksessa se on kasvattamisen alalla mitä hienoin ja ihailtavin saavutus. (Haavio 1969, 31.)

Van Manen käsittelee pedagogisen tahdikkuuden teemaa lukuisien käytännön esimerkkien avulla ja tuo esille tahdikkuuden edellyttämän kehollisen aspektin opettajuuteen kasvamisessa: ”To become a teacher includes something that cannot be taught formally: the most personal embodiment of a pedagogical thoughtfulness.” (Van Manen 1991/2002, 9.)

Termin määritelmän yhteydessä van Manen vielä tarkentaa:

... the essence of tact does not inhere in the simple desire or ability to get on well with others, to establish good social relations with them. Tact has interpersonal and normative properties that appear especially suited for our pedagogical interactions with children. We speak of tact as instantly knowing what to do, an improvisational skill and grace in dealing with others. (Van Manen 1991/2002, 125.)

Hän pohtii myös reflektion suhdetta opetustilanteissa vaadittavaan spontaaniin reagointiin. Van Manen erottelee neljä erilaista tapaa reflektoida: Ensimmäisen, joka on etukäteen tapahtuvaa, suunnitelmallista reflektiota, mahdollisten tulevien tilanteiden ja tapahtumien läpikäyntiä. Tapahtumien kertaaminen jälkeensä on tyypillisintä reflektiivisyyttä, ja monesti opettajia ohjataan jo koulutusvaiheessa sitä harjoittamaan. Kaksi muuta ovat kuitenkin opetuksen hetkellisyyden ja tilanteiden ainutkertaisuuden näkökulmasta kiinnostavampia. Aktiivinen reflektio voi tapahtua hetkessä – van Manen viittaa tässä Schöniltä tuttuun termiin ”*reflection-in-action*”. Hän selventää tätä:

Active or interactive reflection, sometimes called reflection-in-action, allows us to come to terms with the situation or problem with which we are immediately confronted. This stop-and-think type of reflection permits us to make decisions virtually on the spur of the moment. (Van Manen 1991/2002, 101.)

Schön pitää reflektiota toiminnan aikana (*reflection-in-action*) luovana tilana. Hän kuvaa tapahtumista: "... both ordinary people and professional practitioners often think about what they are doing, sometimes even while doing it. Stimulated by surprise, they turn thought back on action and on the knowing which is implicit in action." (Schön 1983/ 1991, 50.) Oman toiminnan tarkastelu välittömästi tehtävän tekovaiheessa vaatii tietynlaista pysähtymisen, ajattelun ja toimintavaiheen nopeaa vuorottelua.

Van Manen esittää epäilynsä siitä, minkä verran opettaja pystyy opetustilanteen keskellä pysähtymään ja vetäytymään, edes hetkellisesti. Tässä tulee esiin ilmeinen ero teknisen toiminnan, kuten esimerkiksi jonkin laitteen korjaamisen, ja opetustilanteiden vuorovaikutteisuuden kesken. Van Manen lisää suhteessa olemiselle olevan ominaista, että suhteessa astumme maaperälle, jossa toinen ihminen vaikuttaa meihin.

Strictly speaking one's mind is not quite one's own when one is actively involved in social interactions such as speaking together. The opportunity to reflect on what I say and do with an other while I am saying or doing these things can only be seized at a certain cost of authenticity of the interaction. (Van Manen 1999, 3.)

Erilainen tapa reflektoida pedagogisen tapahtumisen keskellä on van Manenin mukaan tietynlaista tietoisuutta (*a certain mindfulness*). Hän selventää:

In the immediacy of our actions, reflection does not occur in moments of interrupted stop-and-think action, neither does it occur parallel with our action. In other words, instant action is not usually produced by reflection. Yet this interactive experience or "rush" itself may be mindful. (Van Manen 1991/2002, 101.)

Pedagogisissa tilanteissa on tärkeää, että opettaja tietää, miten tehdä valintoja toimintaansa liittyen. Toisinaan haasteellisissa tilanteissa voi olla apua kekseliäisyydestä, huumorista tai esimerkiksi osallistamisesta. Nämä yhdistyvät opettajan toiminnassa läsnäolon kokonaisvaltaisuuteen, henkilökohtaiseen tyyliin ja käytännön

varmuuteen. Van Manen kuvaa tätä tapahtumien monimuotoisuutta ja -kerroksellisuutta: "At the micro level of the practice of teaching there are layers of action and mutual understanding that are instantly and often unreflectively realized in everything that teachers do in constantly changing situations." (van Manen 1999, 2–3.)

Neljäs van Manenin erottama reflektoinnin muoto on mielestäni lähinnä Varelan käsitettä kohdallisesta toiminnasta (*immediate coping*), joka ilmenee tilannekohtaisena viisautena siitä, miten toimia: "When we are confronted with a child in a situation that demands a response or an initiative from us, the common experience is that we have already acted before we really know that we have acted." (van Manen 1991/2002, 109.)

Hieno huomio on mielestäni van Manenin esimerkki siitä, miksi opettaja tiettyssä tilanteessa toimii juuri siten kuin toimii. Tilanne toi esille toiminnan opettajassa: "The moment seemed to call for it." (Van Manen 1991/2002, 113.) Tämä on yhteneväinen ajatus sen hahmottelemani ominaisuuden kanssa, joka auttaa opettajaa toimimaan tilanteen ja kohtaamisen "vaatimalla" tavalla. Kokonaisvaltainen tilanteenlukutaito ja toimintavalmius tarkoittavat opettajan herkistymistä vastaanottamaan oppilaan ja tilanteen viestejä ja olotiloja sekä toimimaan oppilaan hyvää edistäen.

Kehon, tajunnan ja tilanteen yhteys on oleellista tahdikkuuden ilmenemisessä; tahdikkuus on opettajaan kehollistunutta taitoa, joka on välitöntä, tilannekohtaista ja improvisatorista: "...pedagogical thoughtfulness and tact are the mindful skills that enable a teacher to act improvisationally in always-changing educational situations" (van Manen 1999, 187). Pedagoginen toiminta ei ole pelkkää ongelmanratkaisua, ja pedagogisia kysymyksiä ei voida käsitellä siten, että niihin tulisi löytää kaiken kattava ja "lopullinen", suljettavissa oleva vastaus tai toimintaohje. Ne jäävät aina keskusteltaviksi. Niistä voi muodostaa näkemyksiä, mutta se vaatii soveltamista omalla henkilökohtaisella tyyllillä. Meidän tulee tulkita ja työstää niitä sekä pysyä tarkkaavaisina niitä kohtaan. (Van Manen 1999, 107–108.)

Valinnat, joita opettaja tekee opetushetkissä, kytkeytyvät luvussa neljä esiin tuomaani luovuuden teemaan. Luovuus on tässä vaiheessa opettajuuteni tarkastelua laajentunut luovien tuntiharjoitteiden kehittämisestä kohti luovuutta opettajan toiminnassa. Opettajuudessa ilmenevän luovuuden ajattelen sisältävän tilanneherkyyttä ja kykyä läsnäoloon, joka jättää auki monta mahdollista toimintatapaa. Tämä vie kauemmas suunnitelmallisuuden ja hallinnan elementeistä. Omassa opettajuudessani olen työstänyt kykyä ja erityisesti rohkeutta olla suunnittelematta. Vie aikaa, kunnes luottamus kehittyi siihen, että hetki kantaa ja suuntautuneisuus toimia oppilaan hyvää edistäen auttaa yllättävissäkin tilanteissa.

Pedagoginen tahdikkaus on ja todellistuu tietynlaisen suuntautuneisuuden tai sitoutumisen viitekehyksissä. Kyse on aktiivisesta päätöksestä ja tietoisesta liikkeestä kohti tahdikasta kohtaamista. Tämä on tahtotila. Ajattelen tahdikkauden olevan dialogisen asenteen yksi osa-alue. Pyrkimys kohti tahdikkautta pedagogisissa tilanteissa määrittää suhdettani toisiin, oppilaisiin. Van Manen kirjoittaa, että tahdikkaus on vähäiselle huomiolle jäänyt eikä aina ymmärretty käsite pedagogisissa keskusteluissa: ”... indeed it is the immediate acting on the spot, in the ongoing flux of pedagogical moments, that is little understood in educational theories” (van Manen 1999, 107).

Van Manen tekee eroa huomioivan (*thoughtful*) toiminnan ja reflektiivisen toiminnan välillä seuraavasti:

Living the pedagogical moment is a total personal response or thoughtful action in a particular situation. Thoughtful action differs from reflective action in that it is thinkingly attentive to what it does without reflectively distancing itself from the situation by considering or experimenting with possible alternatives and consequences of the action. (Van Manen 1999, 109.)

Reflektiivisyydessä on mukana tietyn tyyppistä etäännyttämistä. Toimija, jolla on huomioiva asenne, ei vetäydy, vaan on läsnä elävässä, välittömässä hetkessä. Van Manen tarkentaa tätä vielä todeten: ”So when we come to tactful action rather than say it is ‘reflective’ we should say that tactful action is thoughtful in the sense of ‘mindful’” (van Manen 1999, 109).

Pedagoginen tahdikkaus on opettajan herkistymistä huomaamaan kohtaamisen tapaa ja laatua. Ajattelen, että harjoittamalla reflektiivisyyttä sen eri muodoissa (etu- ja jälkikäteen sekä tilanteen aikana) opettaja kasvattaa itseään, laajentaa kykyään havaita ja aistia tilanteiden monimuotoisuutta ja dynaamista olemusta. Näin kyky tahdikkauteen ja huomioivaan kohtaamiseen tapaan sisäistyy ja muodostuu opettajaan kehollistuneeksi viisaudeksi ja ilmenee kokonaisvaltaisena toimintamuotona.

Van Manen erottelee vielä huomioivuuden (*thoughtfulness*) ja tahdikkauden (*tact*) ja löytää niille eroa siinä, miten ne muotoutuvat ja ilmenevät. Huomaavaisuus on itsereflektoinnin tuote, kun taas tahdikkaus tarkoittaa tapaa toimia ja sen vaikutavuutta toisiin ihmisiin:

Tactful action is thoughtful, mindful, heedful. But it helps to make a distinction between thoughtfulness and tact. We should see that thoughtfulness and tact go hand in hand. They complement each other. Without thoughtfulness there is no tact, and without tact, thoughtfulness is at best a merely internal state. Thoughtfulness is

the product of self-reflective reflection on human experience. In a sense, tact is less a form of knowledge than it is a way of acting. It is the sensitive practice of heedfulness. Tact is the effect one has on another person even if the tact consists, as it often does, in holding back, waiting. (Van Manen 1991, 127.)

Mielestäni molemmat kehittyvät harjoittamalla reflektiivistä toimintaa, jossa ovat läsnä kaikki ihmisen olemassaolon puolet. Halu ja kyky huomioida toinen, oppilas, ilmenee tahdikkuutena. Tahdikkuus on siten myös taitoa, ja tämän taidon harjoittaminen on mahdollista samoilla periaatteilla kuin taitojen harjoittaminen esimerkiksi tanssissa.

Samoin kuin Buber (1923/1999, 163–164.) jäsentää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta dialogisuuden kannalta epäsymmetrisenä, myös van Manen näkee pedagogisen tahdikkuuden epäsymmetrisenä siten, että aikuisilla ei ole oikeutta odottaa lapsilta pedagogista tahdikkuutta. Pedagoginen tahdikkuus on aikuisen ja opettajan vastuuta huolehtia, kasvattaa ja auttaa lapsia ja oppilaita (ks. van Manen 1991, 127–128).

Anttila käyttää termiä *thoughtful motion* tarkoittaessaan suhtautumistamme maailmaan, ympäröivään kulttuuriin ja toisiin ihmisiin. Se perustuu dialogiin ja on myös kehollista tapahtumista, jossa ihminen on mukana kokonaisvaltaisesti. Anttila tarkentaa: "Bodily sensitivity coupled with thoughtfulness makes space for encountering oneself and others simultaneously. Thoughtful motion, thus, includes an element of social consciousness." (Anttila 2006, 3.)

Liikkeellisesti tämän voi ilmaista juuri kääntymisenä kohti toista, haluan kohdata toinen avoimesti ja välittäen. Anttila jatkaa: "Thoughtful motion and turning towards the other... being based on a desire to understand and care for others, and to enter a dialogical relationship with them" (Anttila 2006, 8). Kehollisuuden merkitys eettisen ajattelumme ja toimintamme kehittäjänä kirkastuu van Manenin ja Anttilan analyysissä. Keho on oleellinen kanavamme, jonka kautta olemme suhteessa maailmaan ja muihin. Se on "maailmasisäisyyttä", joka on meissä jo piilevän eettisyyden siemenenä. Rauhala kirjoittaa:

Ihmiseksi ei tulla yksin eristyneenä, vaan aina suhteessa maailmaan, kuten luontoon, kulttuurisiin rakenteisiin ja toisiin ihmisiin. Suhteissa olemiseen kuuluu erottamattomasti vastuu kulloisestakin toisesta osapuolesta, joka ei enää itse asiassa olekaan totaalisesti toinen, vaan osa kehkeytyvää ihmistä itseään. Tämä "maailmansasäisyys", joka luonnehtii ihmisen olemassaoloa, on myös eettiseltä kannalta merkitsevä. (Rauhala 2009, 172.)

8.3 PEDAGOGINEN RAKKAUS

Opettajan työni eettisen perustan pohdintaan liittyy kiinteästi kasvun ja kasvamisen yhteys baletin taitojen opetteluun. Jos balettikoulutuksen päämääräksi asetetaan ihminen kaikissa ulottuvuuksissaan ja laajuudessaan (ks. tarkemmin luku 5.1), vaatimus opettajan aidosta, erilaisuutta kunnioittavasta kohtaamistavasta ja välittävästä läsnäolosta tulee (uudestaan) ajankohtaiseksi. Eettisen suunnan hahmottamiseen otan avuksi rakkauden teeman. Rakkaus on kliseinen, ehkä vanhahvakin termi, ja se on jäänyt pimentoon viime vuosien kasvatustaluteluissa (ks. esim. Skinnari 2004, 8; Viskari 2003, 157–159). Ihmisen arvoituksen ja elämäntarkoituksen pohdinta ei kuitenkaan voi irtaantua toiminnasta, jossa kohdataan ja autetaan toista ihmistä kehittämään kykyjään, kuten esimerkiksi balettitunnilla. Ajattelen, että kysymys itseksi tulemisesta, ”itseytymisestä” (ks. tarkemmin luku 3.3), eli kasvatuksen näkökannalta ihmisen auttaminen tunnistamaan sitä, mikä hänessä on arvokasta, kietoutuu merkityksellisyyden kokemiseen ja on siten ydin oppimisprosesseissa. Lähtökohtani puhua pedagogisesta rakkaudesta tässä pohjaa, samoin kuin Skinnarin jäsennyksessä, Aristoteleen (1989) käsitykseen rakkaudesta hyvän toivomisena toiselle ihmiselle hänen itsensä vuoksi (ks. Skinnari 2004, 12).

Vaikka pedagogisen rakkauden teema on ollut unohduksissa viime vuosiin asti, ei se kuitenkaan ole puuttunut varhaisemmasta suomalaisesta kasvatustaluteluista. Esimerkiksi Hollo nostaa esille rakkauden perusvoiman elämän aspektina, jonka tulee olla kasvatuksessa mukana (Hollo 1949, 121). Hän jäsentää rakkauden merkitystä kasvatustyölle suomentamansa Søren Kierkegaardin teoksen ”*Rakkau-den teot*” (1847/1926) pohjalta ja ilmaisee rakkauden ja kasvattamisen käsitteiden läheisyyden. Hollo kirjoittaa kasvattamisen olevan ominaista yksin rakkaudelle. (Hollo 1949, 121–122.)

Hollo ilmaisee kasvatuksen tulevan oikein suoritetuksi vain silloin, kun sen avulla edistetään elävän, taistelevan ja kärsivän ihmisyyden onnellistamista (Hollo 1949, 134). Baletti on monelle lapselle ja nuorelle ennen kaikkea harrastus, ei missään vaiheessa vakavaa, ammattiin valmentavaa toimintaa. Ammattikoulutuksessa olevista nuoristakaan ei baletin ammattilaisuuteen asti etene kuin murto-osa. Eikö siis hyvin suurella syyllä baletti-harrastukselle ja -koulutukselle tulisi mieltää ja työstää muitakin tavoitteita kuin ammattilaisuus lajin sisällä? Elämän onnellistaminen voi olla yksi baletinopetuksen tavoitteista pedagogisen rakkauden tarjoaman suhtautumisen avulla.

Rakkautta voi käsitellä monista eri näkökulmista käsin. Esimerkiksi antiikin rakkaudella oli kolme keskeisintä laatua. *Eros* viittasi eroottiseen rakkauteen, *filia* merkitsi rakastavaa ystävyyttä ja *agape* viittasi pyyteettömään, altruistiseen rakkauteen

(ks. esim Skinnari 2004, 249; Viskari 2003, 160–161). Termin pedagoginen rakkaus näen liittyvän läheisesti Buberin Minä–Sinä-suhteen yhteyteen, sen välittömyyteen ja pakottomuuteen. Tällöin oppilaan ominaisuudet, kyvyt ja suoritukset väistyvät ja tärkeämmäksi nousee aito, toisen toiseutta kunnioittava kohtaaminen. Dialogisuus on ennen kaikkea asennoitumista, suuntautuneisuutta. Avautuminen toista kohti tapahtuu kuitenkin konkreettisissa tilanteissa, joten sen todellistuminen edellyttää jonkinmoista ”liikuntaa”. Hankamäki kirjoittaa dialogisuuden toteutumisesta:

Buberin mukaan dialogin muodostaa ihmisten erillisyys sekä heidän orientaationsa toisiaan kohti. Dialoginen oleminen edellyttää, että ihmisten erillisyys ja toiseus on hyväksytty tosiasia. Dialogin tarkoitus ei ole toisaalta sovittaa, ylittää tai eliminoida erilaisuutta, vaan sen tarkoitus on inhimillistää se. (Hankamäki 2003, 62.)

Myös pedagoginen rakkaus tapahtuu käytännössä, vaikka on myös asenteeseen ja ilmapiiriin liittyvä tekijä. Se on lähellä Varelan eettistä taitotietoa, jonka toteuma ilmenee toiminnassa ja hetkessä. Pedagoginen rakkaus on kuitenkin, kuten dialoginen asennekin, jotakin, mitä kohti opettaja voi mennä. Se edellyttää tahtomista ja päätöstä pysyä liikkeessä kohti toisen toiseutta tunnistavaa kohtaamista.

Buberin mukaan rakkaus on Minän vastuuntunnetta Sinästä. Hän kuitenkin lisää: ”Niin kauan kuin rakkaus on ’sokea’, se merkitsee: niin kauan kuin se ei näe *koko* olemusta, ei se todella ole vielä yhteyden perussana.” (Buber 1923/1999, 38–39.) Rakkaus ei siis perustu osapuolten erilaisuuteen vaan erillisyyteen. Rakkauden voima ei ole erilaisuudessa vaan toisen ihmisen toiseudessa. (Hankamäki 2003, 62.) Rakkaus ei Buberille ole tunnetta, joka jollakulla on, vaan jotakin, joka tapahtuu. Sen tapahtumapaikka on Minän ja Sinän välillä:

Tämä ei ole metafora, vaan aktualisuus; rakkaus ei viivy Minässä, siten että sillä olisi Sinä vain ”sisältönä”, objektina; se on Minän ja Sinän *välillä*. Joka ei tätä tiedä, olemuksellaan tiedä, ei tunne rakkautta, vaikkakin hän voi lukea elämänsä, kokemansa, nauttimansa ja ilmaisemansa tunteet siksi. Rakkaus on kosminen voima. Sille, joka pysyttelee siinä, katsoo siinä, hänelle ihmiset avautuvat koneistoon sulkeutuneisuutensa takaa; hyvät ja pahat, viisaat ja typerät, kauniit ja rumat toinen toisensa jälkeen tulevat hänelle aktualisiksi ja Sinäksi, eli irtautuneiksi; yksinomaisuus syntyy ihmeellisesti kerta kerralta – ja niin hän voi vaikuttaa, voi auttaa, parantaa, kasvattaa, kohottaa, vapauttaa.

(Buber 1923/1999, 37.)

Buber yhdistää vastuun ja vastaamisen. Opettajan työhön tuotuna ymmärrän tämän merkitsevän tilanteiden lukua ja oppilaasta huolehtimista ja vastuunkantoa elämänmakuisesti, konkreettisesti ja yli rutiininomaisen tehtävänsuorittamisen.

The idea of responsibility is to be brought back from the province of specialized ethics into that of lived life. Genuine responsibility exists only where there is real responding. Responding to what? To what happens to one, what is to be seen and heard and felt. Each concrete hour allotted to the person, with its content drawn from the world and from destiny, is speech for the man who is attentive. Attentive, for more than that is needed in order to make a beginning with the reading of the signs that are given to you. (Buber Glatzerin mukaan 1966, 20.)

Opettajan tunteista ja suhtautumisesta oppilaaseen on kirjoitettu paljon. Viime vuosisadan suomalaiset kasvatusajattelijat tunnistivat kohtaamisen tavan muotoutuvan kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi Salomaa korostaa, että pelkkä teoreettinen tieto ei riitä opettajalle, jotta hän voisi ymmärtää oppilaansa ainutkertaisuuden, vaan teoriaan tulee yhdistyä intuitiivista tajuamista. Kun opettaja harjaantuu tässä ymmärtämisessä, myös hänen oma myönteinen, toiveikas ja luottava asenteensa elämään ja ihmisiin kasvaa. (Salomaa 1944, 10–11.) Opettajan itsekasvatus onkin nähty avaimena pedagogisen rakkauden ilmenemiseen opetustilanteissa. ”Sinän kohtaaminen edellyttää Minältä itsetuntemusta” (Hankamäki 2003, 58).

Vaikka baletinopetusta ei kaikissa muodoissaan voidakaan helposti mieltää kasvatuksellisesta näkökulmasta käsin, ajattelen keskustelun kasvatustoiminnasta baletinopetuksen kehittämisen yhteydessä antavan keinoja jäsentää opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaa. Syvenevä ymmärrys opettajan vastuusta opettaja-oppilassuhteessa balettitunneilla on mielestäni tarpeen. Koen tämän näkökulman esiin nostamisen hedelmällisenä myös aikuisoppilaiden ja ammattitanssijoiden harjoittamisen yhteydessä. Monet varhemmat suomalaiset kasvatusajattelijat ovat osoittaneet opettajan persoonallisuuden ja itsekasvatuksen vaikutuksen kasvatustoimintaan, ja näkemykseni mukaan myös baletinopetusta antavat instituutiot hyötyvät opettajuuden monipuolisesta jäsennyksestä ja kriittisestä keskustelusta opettajan roolista ja vastuusta. Baletinopettamisen ja -oppisen prosessit ovat kokonaisia persoonia koskettavia. Tämän tajuaminen merkitsee vastuun ymmärtämistä ja tunnustamista kaikenlaisissa opetustilanteissa. Salomaa katsoo, että ”ennen kaikkea se, mikä kasvattaja on, ei se, mitä hän tahtoo tai mihin hän pyrkii, vaikuttaa hänen kasvatustoimintaansa. Kasvatus syvimmissä merkityksessään on kasvattajan ja kasvatettavan kokonaisolemuksien välinen suhde.” (Salomaa 1947, 45.)

Opettajan koko persoona vaikuttaa oppilaan koko persoonaan. Tärkeää ei ole pelkästään didaktinen opetettavan asiasisällön hallinta, vaan erityisesti opettajan koko olemuksesta huokuva, sisäistetty arvomaailma. Oman lähestymistapani kehittämissä ajattelen kokonaisvaltaisuuden idean koskettavan myös tätä; opettajan itsekasvatuksellinen tehtävä merkitsee oman toimijuuden määrittelyä ja siihen sisältyvien arvovalintojen kirkastamista. Tehtävänä tämä on jatkuvaa ja henkilökohtaista.

Viime vuosisadan alkupuolelle oli tyypillistä, että pedagogisissa keskusteluissa yritettiin luonnostella ja määrittellä erilaisia ”opettajamaisia” piirteitä. Luokittelun mielekkyyden voi helposti kyseenalaistaa kaavamaisena ja yksinkertaistavana. Tästä huolimatta yritys jäljittää opettajamaisia piirteitä nostaa esille merkityksellisen piirteen opettajan työssä. Usein näissä ominaisuuksien listoissa esiintyy tietynlainen huolenpito tai välittäminen eräänlaisena välttämättömänä elementtinä opettajan työnkuvassa. Nämä ominaisuudet mahtuvat mielestäni pedagogisen rakkauden käsitteen sisään. Esimerkiksi Salomaa toteaa kasvattajalta toivotuista ominaisuuksista:

Vaikka ei voidakaan hahmotella opettajaihannetta, saatetaan kuitenkin esittää muutamia ominaisuuksia, joita on edellytettävä kasvattajalta. Ensimmäinen sellainen on *kasvatuksellinen rakkaus*. Ken ei voi omistaa tätä rakkautta, on epäonnistunut kasvattajana, sillä rakkauttomat, kylmät, epäluuloiset opettajat myrkyttävät ja tuhoavat lapsen sielussa asustavan parhaan ja kauneimman osan. (Salomaa 1954, 118.)

Haavio puhuu kasvatuksellisesta rakkaudesta *luonteenomaisena tekijänä*. Hän erottaa rakkaudessa luonnonomaisen ja eettisen tekijän. Luonnonomainen rakkaus ilmenee opettajan kiintymyksenä lapsuus- ja nuoruusikää kohtaan. Haavio ilmaisee, että tällaisella opettajalla on ”eräänlainen *sielun sukulaisuus kasvuikäisten kanssa*, nimittäin samanlainen elämän rytmi, ajattelemisen, tuntemisen ja tahtomisen välittömyys”. Huolenpito ja auttamisalttius ovat mukana opettajan työskentelyssä ja suhtautumisessa luonteenomaisina tekijöinä: ”Tähän liittyy myös eräänlainen *hoitovietti*, so. halu auttaa, suojella ja tukea heikkoa ja eteenpäin pyrkivää elämää.” (Haavio 1969, 39.)

Eettinen ulottuvuus pedagogisessa rakkaudessa juontuu eettisen velvoituksen kokemisesta. Tämä on opettajan vastuuntunnetta oppilaasta. Vastuun ottaminen ja kantaminen edellyttävät itsetuntemuksen lisääntymistä, itsekasvatuksen tärkeyden ymmärtämistä oman pedagogisen toiminnan yhteydessä ja oman ainehallintataidon hyväksymistä *yhdeksi* elementiksi opettajan monisäikeisen työnkuvan kokonaisuutta. Haavio kirjoittaa:

Eettisessä suhteessa on ihmistuntemuksen yleisenä edellytyksenä oman minäkeskeisyyden voittaminen. Itseensä käpertynyt elämänasenne on aina haitaksi toisen ihmisen ymmärtämiselle. Se, joka parhaiten voi vapautua omasta itsestään, asettua toisen asemaan ja katsella asioita hänen silmillään, oppii parhaiten tuntemaan toisen ihmisen olemusta. Lämmin myötätunto ja rakkaus oppilaita kohtaan on sen vuoksi heidän yksilöllisyytensäkin ymmärtämiselle aina edullinen. (Haavio 1969, 26–27.)

Opetustapahtumassa teoria ja käytäntö risteilevät opettajan kokonaisvaltaisena taitotietona. Opettajan itsekasvatus ja omakohtainen hyvän opettajuuden etsintä muodostavat näin ollen pedagogisen toiminnan kehittämisen ytimen; valmiiden ohjeiden ja toimintamallien määrittelemineen on jatkuvasti otteesta pois liukuvaa yritystä. Opettajan päätös ja asenne pysyä liikkeessä kohti pedagogisen tahdikkouden ja rakkauden muovaamaa kohtaamisen tapaa ohjaavat opetustilanteiden rakennetta ja ilmapiiriä. Dialoginen asennoituminen ja kunnioittava asenne ihmisen ainutlaatuisuutta kohtaan auttavat opettajuuden rakentumisessa kohti vastuullista ja tilannekohtaisesti herkkää toimijuutta. Haavio nostaa pedagogisen rakkauden tavoittelemisen pedagogisen toiminnan onnistumisen edellytykseksi: ”joka tapauksessa pedagogisen rakkauden tavoittelemineen pysyväksi asenteeksi ja sen jatkuva hoito on eräs kasvatustoiminnan onnistumisen tärkeimpiä edellytyksiä” (Haavio 1969, 43).

Salomaa sanoo kasvatuksellisen rakkauden muodostavan kasvatuksen käyttövoiman. Hän myöntää tämän rakkauden olevan kasvattajalle syvälle menevä vaatimus:

Se pyrkii liittymään toisten – kasvavien – elämykseen, heidän tunteisiinsa ja taisteluihinsa. Kasvattaja, jonka olemuksen pohjalla elää tämä perusvoima, tuntee oman olemuksensa avartuvan kosketuksesta kasvatettaviinsa. Hän kokee ihmeen: kaikki elämä kuuluu yhteen salaisin sitein. Kasvatuksen eetillinen syvyys on riippuvainen siitä, kuinka paljon se kykenee imemään voimaa rakkauden perusvoimista. (Salomaa 1947, 27–28.)

Kasvattajan ja kasvatettavan roolit voivat alkaa liueta toisiinsa. Yhteys on siten molemminpuolisuutta (ks. luku 5.6).

8.4 VÄLITTÄMISEN PEDAGOGIIKKA

Eettisen taitotiedon, pedagogisen tahdikkouden ja rakkauden teemat yhdistän termillä välittämisen pedagogiikka. Nel Noddings jäsentää kasvatukseen ja koulutukseen lähestymistapaa, joka pohjaa hyvän kaipaukseen enemmän kuin moraaliseen järkeilyyn. Hän kutsuu tätä opetuksellista lähestymistapaa termillä *caring*. (Noddings 2003; 2007.) Hän selvittää käsitteeseen liittämäänsä vastavuoroisuutta: "But caring is a relationship that contains another, the cared-for, and we have already suggested that the one-caring and the cared-for are reciprocally dependent." (Noddings 2003, 58.) Noddings yhdistää tähän dialogisuuden periaatteen: "Dialogue is implied by the phenomenology of caring. When we care, we receive the other in an open and genuine way." (Noddings 2007, 227.)

Suomennettuna termi *caring* on oivallinen, koska se tuo kaksi tärkeää merkitystä pedagogisen toiminnan motiiveiksi: opettaja välittää oppilastaan sanan merkityksessä 'huolehtia' ja samalla välittää oppilaalleen oman otoksensa maailmasta. "Kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijainen maailmankantaja, erityisesti kasvatussuhteen alkuvaiheessa", kuten Värri (2000, 13) muotoilee. Opettajana välitän oppilaalle yhtä mahdollista tulkintaa baletista, annan ehdotuksia siinä toimimisesta ja siten esitän tulkintaani maailmasta ja kanssaihmisistä laajemminkin. Teija Löytönen kirjoittaa välittämisperustaisesta eettisestä suhteesta: "It is a kind of personally involved care-based ethical relation in which there is no need to 'decentre' others in order to centre one's own voice and arguments." (Löytönen 2010, 37.) Molemmat osapuolet, opettaja ja oppilas, ovat yhtä lailla tärkeitä ja suhteen "keskiössä". Löytönen kuitenkin huomauttaa, että tanssinopetuskulttuuriin sisältyviä arvoja tulee arvioida alati uudelleen: "... what is understood as good, right and valuable is dance education is to be answered each time anew". Vastaaminen näihin kysymyksiin ja haasteisiin vaatii yhteisöllistä toimintaa. (Löytönen 2010, 39.) Vastuu ulottuu siis jossakin vaiheessa opettajan lisäksi myös oppilaalle.

Ojakangas on kirjoittanut nykyaikaisen kasvatuksen kriisistä ja perinteisten auktoriteettien murtumisesta (ks. luku 2.3). Hän jäsentää vanhemman lapsiaan kohtaan tuntemaa rakastavaa ja välittävän huolen täyttämää kiintymystä *pietas*-termin avulla. Kun alati ja yhä kiihtyvässä tahdissa muuttuvassa maailmassa ei kasvattaja voi siirtää omaa elämänmuotoaan sellaisenaan kasvatettavalleen, avautuu mahdollisuus "välittämisen itsensä välittämiseen". (Ojakangas 2001.) Ojakangas kirjoittaa:

Ilman rakkautta ei ole kasvatusta. Rakkaus on äärettömästi arvostavaa kiintymystä – pietas – ja se voi ilmetä tuhansilla tavoilla. Se voi olla välittämistä *välittömän* huolehtimisen merkityksessä...

Toisaalta rakkaus voi olla *välillistä* välittämistä eli oman elämänmuodon ja samalla maailman mielen välittämistä tuleville sukupolville. (Ojakangas 2001, 74.)

Tradition välittämiseen liittyy taidon opettaminen ja oppiminen. Välittäessään tiettyä taitoa oppilaille opettaja avaa myös laajemmin maailmaa, johon opiskeltava taito sisältyy. Samalla oppilaille tarjoutuu mahdollisuus taidon oppimisen haasteiden ja vastuksen avulla rakentaa kokemuksesta henkilökohtainen etsintä- ja löytöretki. Taidon oppiminen kehittää (taiteellista) ajattelemista ja antaa yksilölle mahdollisuuden maailmasuhteen työstölle ja yhteyden löytämiseen muihin ihmisiin ja mahdollisiin tulkintoihin. Tarkennan seuraavassa luvussa (8.5) käsityksiäni taidon oppimisen ja persoonan kasvun suhteista.

8.5 TAIDON OPPIMINEN JA TAITEELLINEN AJATTELEMINEN

Kokemuksen jäsentäminen, ilmaiseminen ja jakaminen vaativat näkemykseni mukaan harjaantumista ja taitoa. Taito-käsitteen murros on ollut näkyvissä jonkin aikaa, ja taidon ja taiteen kytköksiä jäsennetään eri tavoin kuin aiemmin. Pentti Määttänen kirjoittaa taiteistumisen ilmiöstä ja purkaa samalla auki muuttunutta käsitystä taiteesta. Hän toteaa, että taiteen ja taitavuuden kytkös on heikentynyt myös taiteen alalla. (Määttänen 2005, 40.) Tämän perusteella voi sanoa, että taidon ja taiteen välille ei voi enää sijoittaa yhtäläisyysmerkkejä samalla tavoin kuin ennen. Joka tapauksessa sanat taito ja taide yhtyvät paitsi sanojen etymologisella tasolla myös siinä, että niihin perehtymisessä ja niissä harjaantumisessa tarvitaan ainakin jossakin vaiheessa toista ihmistä.

Taiteen opettamiseen liittyy kysymys taiteellisesta ajattelemisesta. Varto selvittää tätä: ”Taide syntyy taidoista. Taito on siis osaamista, jonka *ohjaavan periaatteen* tekijä tuntee ja pystyy kertomaan.” (Varto 2008b, 69.) Taidon ja taiteen kytköksen kiinnostavampia välttämättömyksiä on ihmistenvälisyys. Olen käsitellyt tanssijan taidon kehittymisen yhteydessä *tekhnen* käsitettä (luvussa 3.6). Tekhnen käsitettä mukaillen taidon oppimiseen liittyy toiminnan periaatteen ymmärtäminen eli hyvä, parempi, paras -asteikon omakohtainen oivaltaminen. Opettajan merkitys tässä prosessissa on suuri. Taidon oppimiseen ja siinä harjaantumiseen liittyy koeteltavuuden idea; taidon harjoittelu asettaa ihmisen kohtaamaan maailman vastuksen. Tähän pääsee toisen ihmisen, esimerkiksi opettajan, johdattamana. Koeteltavuus on yksi avain taidon oppimiseen ja oman toiminnan ja ajattelun kehittämiseen siinä.

Kyse ei ole valmiin tiedon, esineelliseksi tulleen tiedon kaltaisesta, vaan syntymässä olevan, koeteltavan ja selvää maailman vastusta tarjoavan tapahtuman nimeämisestä (Varto 2002, 104). Ajattelu on maailmasuhteen rakentumista. Varto kirjoittaa ajatteluista:

Ajatteluissa on kyse maailman ilmaantumisen aktiivisesta vastaanotuksesta. En sano ”pohtimisesta” tai ”reflektomisesta”, sillä ajattelu ei ole tavoitehakuista toimintaa. Pikemminkin on kyse ihmettelmisestä tai yrityksestä avata mieltä jollekin, josta ei tiedä, kuinka sille pitäisi mieli avata. (Varto 2008a, 64.)

Taiteellinen ajattelu ei Varton mukaan juurikaan eroa muunnimisesta ajatteluista: ”kaikki ajattelu on uutta luovaa, tulokset saattavat olla arvaamattomat ja muiden kyky vastaanottaa ajatteluista tuloksia saattaa olla hyvin rajallinen” (Varto 2008a, 50). Taidon harjoittelu voi opettaa tunnistamista. Tätä samaa tapahtuu, kun ajattelu taiteellisesti. Varto ottaa esimerkiksi tarinat, niiden kaunokirjalliset, kuvalliset tai musiikilliset versiot, ja sanoo niissä olevan ajatteluista, joka ei kerro kaikkea, ei paljasta kaikkea, ei aseta näytteille, vaan jättää auki *niin monia* vastaanotuksen tapoja, että vastaanottaja joutuu väkisin ajatteluun taiteellisesti, jos aikoo saada ajatuksensa järjestykseen ja jotenkin ymmärtää, mitä koki. On luultavaa, että tekijälle on käynyt samoin. Tärkeintä ei siis ole tarina, vaan se, mitä se minussa synnyttää. (Varto 2008a, 57.) Tämän kaltaisella ajatteluilla on suora yhteys kasvuun siten, että ihminen taiteellista ajatteluista opitellessaan oppii tunnistamaan itseään ja suhdettaan muihin ja maailmaan ja sillä tavoin kasvattaa mahdollisuuksiaan tehdä valintoja.

Varto toteaa taiteellisen ajatteluista oppimisen olevan *harjaantumista* ihmisen harhapoluissa (Varto 2008a, 59). Tämä on eettisen ulottuvuuden avautumista toimintaan. Varto sanoo taiteellisen ajatteluista synnyttävän *eetosta*, jonka perusteella niin tekijä kuin vastaanottajakin voivat päätyä ottamaan kantaa elämää koskeviin arvokysymyksiin (Varto 2008a, 60). Taidon opettelu ja siinä harjaantuminen voivat ohjata ihmistä ajatteluun taiteellisesti.

Miellän taidon opettelu mahdollisuutena kokonaisvaltaiseen kasvuun. Liikunnallisten taitojen opettelussa voi aloittelijan kokemus olla dualistinen. Klemola kuvaa tätä seuraavasti:

Aloittelijan tekeminen on siinä mielessä ”ulkoista”, että hän pyrkii matkimaan ulkoista muotoa eikä vielä kykene seuraamaan sisäistä, kinesteettistä liikekokemustaan. Taidon oppiminen etenee tässä mielessä ulkoisesta kohti sisäistä. Taidon edetessä tämä ”sisäisyys”

alkaa saada yhä hienovaraisempia piirteitä, sisäinen kokemus syvenee ja avaa yhä uusia ja palkitsevia ymmärtämisyhteyksiä. (Klemola 2004, 103.)

Oma kokemukseni on, että aloittelijankin on mahdollista tavoittaa hetkiä, joissa keho ja tajunta kietoutuvat toiminnassa yhteen ja joissa yksilön aiempi kokemushistoria on läsnä tämänhetkisessä tapahtumisessa. Tähän voi myös rohkaista opetuksellisella otteella ja lähestymistavalla. Taideopetuksen yhteydessä ajattelen erityisesti tarvittavan sitä, että oppilas jo alkuvaiheessa saa elämyksen ja aavistuksen sitä, mitä voi olla. Näin mielestäni estetään se, että oppilas mieltää taidon olevan vain osamisen opettelua, siis mekaanisten, laajemmista ymmärtämisyhteyksistä irrallaan olevien keinojen haltuunottoa. Myös Klemola tuo esille tämän oppimisprosessiin liittyvän painotuseron ja toteaa sen huomioimisen tärkeäksi siksi, että se synnyttää erilaista tietoisuutta kehosta ja kehon kokemuksen mahdollisuuksista. Hän jatkaa:

Se myös asettaa päämäärän, mikä katsotaan olennaiseksi taidon oppimisessa: onko se liikkeen ulkoinen muoto vai kehon sisäinen kuuntelu. Nämä kummatkin erilaiset päämäärät puolestaan vaikuttavat siihen, millaista eksistentiaalista peruskokemusta taidossa tavoitellaan: tavoitellaanko esteettistä muotoa vai eksistentiaalista ymmärrystä. (Klemola 2004, 104–105.)

Klemola toteaa vielä: ”Taidon edistyneemmällä tasolla nämä [edellä esitetyt] näkökulmat tosin usein sulautuvat toisiinsa.” (Klemola 2004, 105.) Mielestäni ihmisen kasvun tavoitteeseen ja taiteilijana kehittymiseen sisältyvät molemmat, samanaikaisesti, ja tämän voi opettaja tuoda esille jo harjoittelun alkuvaiheesta lähtien. Taidon oppimisen suunta on myös sisältä ulos. Ajattelen, että baletin harjoittelun aloittava oppilas pystyy ilmaisemaan itseään ja tuomaan jo harjoitteluun omakoh- taista kokemusta mukaan, jos opetustilanne tämän sallii.

Klemola mainitsee tanssin esimerkkinä taidosta, jonka opettelussa ja myös suorittamisessa kehon sisäinen kokemus ja sen vivahteet ovat keskeisiä (Klemola 2004, 95). Klemola jatkaa:

Taidon oppimisessa oppilaan keho (ja mieli, koska näitä kahta ei voi tässä prosessissa erottaa toisistaan) käy jatkuvaa dialogia maailman kanssa... Erityistaidon oppimisessa ikään kuin tematisoimme tämän jokapäiväisen oppimisprosessimme. Antaudumme tietoiseen dialogiin tämän uuden taidon kanssa niin, että lopulta siitä tulee samalla tavalla luonnollinen osa meitä... (Klemola 2004, 95.)

Näin taidon harjoittelu muuttaa meitä. Ajattelen, että oppimisprosessi baletissa voi olla merkittävä osa oppilaan itseytymistä (itseytymisestä tarkemmin luvussa 3.3). Mielestäni baletinopetuksessa opettajan tulee pyrkiä tarjoamaan oppimisen ja ihmisenä kasvun väyliä oppilaille, joilla on erilaisia edellytyksiä ja tavoitteita. Näen baletinopetuksen olevan potentiaalisesti merkittävä kasvutekijä yksilön elämässä, vaikka siinä jo lähtökohtaisesti tähdättäisiin muualle kuin ammattilaisuuteen alan sisällä.

Balettia voidaan kritisoida siitä, että sen tekniikasta ja estetiikasta on kehittynyt niin vahva systeemi, että sen yhteys ulkopuoliseen ”muuhun maailmaan” on kadonnut. Monni kirjoittaa estetismistä, joka tarkoittaa näkemystä, jonka mukaan taiteen ei tarvitse palvella mitään pyrkimystä; se voi rakentaa itse todellisuutensa, jossa esteettinen kokemus on päämäärä itsessään (Monni 2004, 159). Mitä tämä merkitsee taidemuodolle itselleen? Mitä tarkoittaa se, että yhteys teoksen ja sen maailman, josta se on syntynyt, välillä on katkennut? Baletissa voidaan nähdä taidon valjastamista yksipuoliseen, ainoastaan esteettistä kokemusta päämääränään pitävän toiminnan käyttöön. Näin syntyneestä teoksesta voi sanoa, että se on olemassa omasta oikeutuksestaan. Se myös tarkoittaa, että teos menettää paikkansa ja sen maailman, johon se kuuluu. (Ks. Monni 2004, 159.) Tyytyminen tähän voi suunnata myös pedagogisia tavoitteita siten, että laajempia opetuksellisia merkityksiä ei tarkastella. Riskinä on tällöin kapea ja ohut suhde opettajan ja oppilaan välillä sekä taidemuotoon itseensä. Pitäytymällä esteettisen kokemuksen ylivertaisuuden ja riittävyuden korostamisessa balettiteoksilla on vaarana, että ne eivät pysty puhuttelemaan nykyajan ihmistä. Tämä tarkoittaa minusta kahdenlaista ”mykkyyttä” – ulkopuolinen maailma ei vaikuta teokseen, eikä teos pysty ottamaan kantaa tai toimimaan muutosvoimana yhteiskunnassa.

Käsittelen luvussa 2.3 ehdotusta, jossa baletin opettamisen ja oppimisen kontekstissa voisi avautua mahdollisuus tutkia kehollista maailmassaolomme perustaa (ks. Monni 2004, 154–155). Tämän edellytyksenä on, että kehollisuus baletissa laajennetaan kattamaan koko itseytymisen prosessia. Kiinnostava ajatus balettiin tuotuna on Anita Sepän toteamus, että nykykulttuurissa kasvattajien, tutkijoiden ja taiteilijoiden on kyettävä työstämään kauneuden ja harmonian ohella myös rumuuteen, arvoristiriitoihin, väkivaltaan ja henkiseen pahoinvointiin liittyviä ongelmia ja avattava esteettisen ihmisen käsitettä osin uusille todellisuuden alueille (Seppä 2007, 44). Jotakin tämänkaltaista baletin maailmassa tulisi tapahtua, jotta sen elinvoimaisuus säilyisi. Uhkakuvana näen baletin rinnastumisen Tuukka Tomperin mainitsemaan vaihtoehtokulttuureihin, joille hänen mukaansa riittää sisäänpäin kääntynyt mahdollisuus olla olemassa ja elää toisin, samalla kun maailma saa mennä menojaan (Tomperi 2002, 58). Taidon oppimisen ja (taiteellisen) ajattelemisen kehittymisen

baletissa voisi laajentaa tarkoittamaan oman suhteen työstämistä niin baletin sisä- kuin ulkopuolisiin tekijöihin. Palaan baletin ja vallitsevan ajan kytköksiin loppupohdinnassa luvussa 9.4.

8.6 AJATTELEMINEN OPETTAMALLA JA KIRJOITTAMALLA

Koen opetuksen käytännön ja siitä kirjoittamisen saman asian eri osiksi, jotka lonkeroituvat toisiinsa. Käytännön opetustapahtumat ovat osa taiteellista ajatteluani, jossa toiminta ja reflektointi yhdessä pyrkivät selventämään ja kirkastamaan tekemiseni rakenteita. Varto näkee taiteellisen ajattelemisen suorittamisen ja selviämisen vastakohtana. Hän kuvaa taiteellista ajattelua esimerkillä, jossa esityksen jälkeen on selkeä ja valaistunut olo, koska jokin asia tuli selväksi esityksen myötä. (Varto 2008b, 69) Tätä samaa haen opetustapahtumista.

Onko näin ymmärrettyllä (taiteellisella) ajattelemisella sijaa baletinopetuksessa? Kasvun mahdollisuuden aktiivinen huomiointi ja ruokkiminen yhtenä baletinopeuksen perustavoitteena avaavat lähtökohtia henkilökohtaisten ja yhteisöllisten kehitysprojektien hedelmälliseen rinnakkaiseloon baletinopeuksen kontekstissa. Tällöin (baletti)tanssijuuden kehittymiseen linkittyisivät oleellisina lajikohtaiset sekä kanssaihminenä elämisen taidot. Rebecca Enghauser ehdottaa, että tässä nykymaailman kiihkeässä menossa tanssin oppimiseen voisi sisältyä mahdollisuus kauneiden luomiseen, kokonaisvaltaisuuden kokemiseen sekä eheyttävien ja uusien ulottuvuuksien löytämiseen siinä, mitä tarkoittaa olla ihminen (Enghauser 2007, 89). Tämä ei tapahdu maailmasta irrallaan, vaan nimenomaan maailmassa olemalla ja toimimalla. Tässä tulee hyvin esille Sepän esitys siitä, miten esimerkiksi taitelijoiden pitäisi kyetä työstämään myös ongelmallisia asioita, tarttumaan todellisuuteen mieluummin kuin pakenemaan sitä. Enghauserin tavoin tavoittelen opetuksellista lähestymistapaa, jolla voisi tämän saavuttaa: ”... the dancing body has the potential to yield a more sensitive, and thus a more capable and versatile dance artist who is prepared to contribute positively to the art form of dance and, ultimately, to the world at large” (Enghauser 2007, 89).

Opettamisen hetkessä voi tapahtua oivaltamista. Näin ollen ajatteleminen tapahtuu toiminnassa ja kehittyy sen myötä. Opettamalla pystyn löytämään uusia näkymiä maailmaani. Kirjoittaminen näistä kokemuksista jälkikäteen antaa mahdollisuuden ajatella lisää, kokea taas uudestaan, hieman eri näkökulmasta.

Lopuksi

9 Aukikierto kokonaisuuden liikkeenä – opetustapahtuma neljä

9.1 YHTEEN PUNONTAA

Alkusysäyksenä tutkimuksen tekemiseen oli minussa herännyt tarve koetella ja pohtia baletinopettajuuteni eettistä perustaa. Toive yhteyteen pääsemisestä ja henkilökohtaisesti koskettavien kokemusten jakamisesta läpäisee tätä työtä. Olen etsinyt opettajuuteeni merkityksiä sekä oikeutusta toimintaani. Havaintojani, löydöksiäni ja muuttuneita toimintatapoja tuon esille niin käytännön opetustilanteissa kuin tässä kirjallisessa osassa. Muutoksen ja kasvun versoja tulee toivottavasti näkyviin tästä prosessista. Oma kokemukseni on, että niitä on kehkeytynyt opetuksen ja kirjoittamisen kautta.

Alkuvaiheessa tutkimustani minua kiehtoi omien kokemusteni kautta syntynyt tarve hahmotella luovuutta baletin sisällä – mitä se voisi olla? Etsintääni sävyttää oma kaipaukseni siihen, että kaikella harjoittelullani ja teknisellä osaamisella, lajikohtaisten taitojen avulla, olisi mahdollisuus kurottaa ulos ja olla yhteydessä myös baletin ulkopuoliseen. Halusin selvittää, miten baletinopettajana pystyisin ruokkimaan luovuutta baletinopetuksessa, sillä minulle siihen yhdistyi potentiaali oman kohtaisuuteen ja henkilökohtaisesti merkittävän oppimisprosessin löytämiseen.

Oppilaan oman kokemusmaailman huomioiminen, hänelle henkilökohtaisesti merkityksellisen oppimisprosessin mahdollistaminen ja halu kunnioittaa kunkin subjektikehoa vaativat vääjäämättä kokemiäni ja harjoittamiäni baletin opetus- ja oppimistapojen uudelleen arviointia. Työssäni tämä kulminoituu opettaja-oppilas-suhteen tarkasteluun, joka on keskiössä opettajuuteni kehittämisessä. Opettajan ja oppilaan suhteen jäsentämisessä olen tukeutunut dialogisuusfilosofiaan ja siinä erityisesti Martin Buberin työhön. Dialogisen pedagogiikan alueella Eeva Anttilan ja Veli-Matti Värriin tekstit ovat viitoittaneet tietä kohti dialogisen asenteen ja suhteen mahdollisuuksia. Opetukseni, kuten tutkimustyönikin, lähtökohtana on holistinen ihmiskäsitys, joka on hahmottunut Lauri Rauhalan ihmisen olemassaoloa, mahdollisuuksia, rajoituksia, oikeuksia ja velvollisuuksia koskevien analyysien pohjalta.

Ensimmäisten opetusjaksojeni aikana ja niiden jälkeen vuonna 2004 aloin pohtia tarkemmin ryhmän merkitystä ja erilaisuuden hyväksynnän tarpeen konkreettisuutta. Tämän pohjalta jäsenin edelleen dialogisuutta perusasennoitumisena, toimimisen tapana ja tavoitteena balettituntikontekstissa.

Sibelius-lukion lukuvuoden (2006–2007) jälkeen ja sieltä kerätyn aineiston pohjalta vahvistui aavistukseni ryhmän ja toisten kanssaoppijoiden merkityksestä balettitunnilla. Holistinen ihmiskäsitys perustana työstin eteenpäin kokonaisvaltaista lähestymistapaani opetuksessani, tällä jaksolla erityisesti korostaen kehon viestien kuuntelua somaattisia menetelmiä mukaillen, ensimmäisen persoonan kokemusta painottaen.

Teatterikorkeakoulun tanssinopettajaopiskelijoiden kanssa vuoden 2007 opetusjaksolla on jo nähtävissä, miten luovuuden teema muuntuu kohti omakohtaisuutta ja erilaisuuden hyväksynnän konkretia kirkastuu palautteenannon pohdinnassa. Käytän myös mielikuvaharjoitteiden ja liikeprinsiippien tutkimista apuna kunkin opiskelijan oman balettisuhteen työstämisen rohkaisussa. Tällä jaksolla on läsnä myös selkeä tavoite opiskelijoilla, oman opettajuuden kehittäminen. Tämä tavoite linkittyy kurssilla osaksi opiskelijoiden tehtäviä ja pohdintaa. Tämä kirkastaa myös itselleni pedagogin työn ja ryhmäilmiöiden suhdetta.

Kuten aiemmin tässä tutkimuksessa tuon esille (luku 7.3), kehon, tajunnan ja oppilaan elämäntilanteisuuden kietoutuneisuus on liikkeessä olevaa. Yhteenkietoutuneisuutta voi siten harjoituksen avulla vahvistaa. Tämä luo pohjan kokonaisvaltaiselle läsnäololle opetustapahtumassa, sekä oppilaalle että opettajalle. Tämä mahdollisuus velvoittaa opettajaa tarkastelemaan omia opetuskäytäntöjään ja omaa lähestymistapaansa. Kokonaisvaltainen lähestymistapa pitää auki eheän kasvun mahdollisuuden, laiminlyömättä sellaisiakaan potentiaalisia ulottuvuuksia, joita opettaja tai oppilas itse eivät nykyhetkessä pysty tunnistamaan. Opettajan vastuu on kaksitahoinen tässä asiassa: hänen tehtävänä on mahdollisuuksien auki pitäminen, mutta samalla kasvun ohjaaminen kohti (osittain tuntematonta) hyvää. Kohtaaminen on ennalta määrittelemätöntä – taitoa, jossa tarvitaan luovuutta.

9.2 BALETTIPAJA – ESITARKASTETTAVA KÄYTÄNNÖN OSA

Vaihdoin tutkimusorientaatiotani tutkimuksen aikana, vaiheessa, jossa olin käynyt läpi kolme käytännön opetusjaksoa. Olin jo ennen vaihdosta pohtinut sitä, miten voisni saattaa tutkimuksessani läpikäymiäni ja vielä työstössä olevia asioita esille ja jaettavaksi. Toivoin voivani kommunikoida ja näyttää sitä, mitä opettamillani tunneilla tapahtuu. Ajattelin, että toimiva keino voi olla opetustapahtuman avaaminen tarkastelulle siinä hetkessä, kun se tapahtuu. Päädyin tekemään neljännessä käytännön opetusjaksosta avoimen *Balettipajan*, jossa myös väitöstyöni esitarkastajat olivat läsnä. Minulla oli kuitenkin tässä kohdassa kysymyksiä, joita kävin läpi taiteellisen tutkimuksen otsikon alle asettuvan työni yhteydessä.

Taipuuko pedagoginen prosessi tarkastettavuuden muottiin, jossa sulkemisen ja arvottamisen elementit ovat ainakin osittain aina läsnä? Tarkastamiseen liitetään usein arvioinnin käsite, jolloin korostuu tarve nimetä jokin joksikin ja ehkäpä löytää myös jonkinlainen lopputulos tai pääte piste. Pedagoginen prosessi on vuorovaikutukseen perustuvaa ja luonteeltaan viipyilevää. Siinä tietyt asiat ovat vain hetkessä ja minussa kiinni. Kun pedagoginen prosessi tuodaan tutkimuksen tarkastettavaksi osaksi, mitä silloin tarkastetaan – opettamista, oppimista, kohtaamista tai esimerkiksi omassa tapauksessani tietyn esteettisen tradition mukaisten muotojen ilmenemistä vai kaikkia näitä?

Pedagoginen prosessi sisältää aina myös näkymättömiä ja mittaamattomia tapahtumia, joilla on merkitystä prosessissa oleville. Ne myös suuntaavat koko tutkimusta. Tästä syystä minua kiehtoi monimuotoinen yritys koettaa tavoittaa niitä. Lukuisista kysymyksistäni huolimatta ajattelin tuolloin, että asettamalla tutkimukseni käytäntö avoimeksi ja yhteisölle saavutettavaksi (ks. Hannula, Suoranta & Vadén 2003, 13) muutenkin kuin kirjoittamalla voin saada siihen uudenlaista syvyyttä ja ymmärrystä. Ensimmäisistä näin tämän prosessin mahdollisuutena luoda moniaistinen ja kokemuksellinen tapahtuma, joka ilmentää tutkimuksessani myös sellaista, joka pelkässä tekstissä jäisi tavoittamatta. Osallistuja pääsee mukaan välittömään, kinesteettiseen ja elämykselliseen vuorovaikutustapahtumiseen. Merkittäväksi tässä nousee tarkastajien asema ja suhde tutkimukseen. Tarkastajilleni esitin tuolloin toiveen olla mukana kanssakokijoina ja peilinä.

Konkreettisten tapahtumien lisäksi mikä tahansa opetusjakso tai oppimisprosessi sisältää kätkössä olevia, mittaamisen tavoittamattomissa olevia elementtejä. On asioita, jotka voivat lähteä idulle yhteisesti jaetussa opetushetkessä mutta jotka saavat ilmiänsä ja merkityksellistyvät kokijalleen vasta paljon myöhemmin ja ehkäpä aivan toisissa asiayhteyksissä. Pedagogisen tapahtumisen ominaislaaduna on hitaus. Buber selvittää kasvatuksen hidasta tempoa: "... education goes at a slow pace. It is the pace of teachers talking with their pupils. It is the pace of a man reading by himself in a room. It cannot be hurried or speeded up and remain education." (Buber Hodesin mukaan 1971, 117.)

Hän kertoo varsinaisista maailmaa muuttavista voimista, niiden hitaudesta ja pinnan alla olevasta ominaislaadusta:

Perhaps to some people speed is identified with progress, in the world of communications as in the world of motion. But this is not the way history is made. The authentic forces that change and shape the world are deep and under the surface. So they move slowly.

(Buber Hodesin mukaan 1971, 118.)

Opetustapahtumassa on jotakin sellaista, jota ei täysin voi tavoittaa kuin elämällä se itse läpi. Varsinkin balettipedagogiikan ja taidepedagogisen tutkimuksen yhteydessä koen tärkeänä tapahtumien ja pohdinnan aistisen jakamisen niiden käsitteellistämisen rinnalla. Opetushetki antaa mahdollisuuden suoralle vuorovaikutukselle ja välittömälle reagoinnille. Ajattelen, että pedagoginen ymmärrys ja viisaus asettuvat harjoitteisiin, niiden sisältöön ja niihin opetusjakson tavoitteisiin, joita opettajana määritän. Se on sisällä myös suhtautumisessani opiskelijoiden henkilökohtaisiin ja mahdollisiin yhteisesti minun kanssani asetettuihin tavoitteisiin. Omaa ymmärrystäni pyrin esitarkastettavan käytännön osan, *Balettipajan*, aikana jakamaan sekä sanallisesti avaamalla että kehollisesti artikuloimalla.

Haasteena opetusjakson avaamisessa tämän kaltaisesti näen sen, miten prosessin voi saattaa jaettavaksi, mutta ei välttämättä arvotettavaksi. Hyvä–huono- tai oikea–väärä-akselin löytäminen, tai sen yritys, voi suistaa vasta kehkeytymässä olevan tutkimusajatuksen tahattomasti toisaalle, etäämmälle opettaja–tutkijan intentiosta ja suunnasta. Usein vallitsevia käytänteitä voi onnistuneimmin saattaa näkyviksi rikkomalla niitä. Olemassa olevia rakenteita voi purkaa toimimalla toisin. Tälle olisi hyvä jättää tilaa esitarkastusprosessissa. Ajatus esitarkastajasta peilinä sopii tähän keskeneräisyyden ja osittaisuuden laatuun, joka taiteellisen tutkimuksen käytännön osissa voi olla mukana. Ajattelen, että esitarkastaja voi kommentoida ja kuvailla omaa suhtautumistaan annettuihin tehtäviin ja koettuihin tilanteisiin. Näin kohtaamisen tapa ja tapahtuman ilmapiiri voivat saada aikaan sen, että väitöstyön käytännön osa on aito oppimisprosessi myös tutkimusta tekeväälle.

Neljäs käytännön osani on siis opetustapahtuma, jota kutsun nimellä *Balettipaja*. Balettijajassa lähestymistapani asettuu jaettuun hetkeen ja yhteisen tarkastelun alle. Olen sitä mieltä, että soveltuvin toteutustapa tälle on opetusjakso, joka näyttää osan prosessia tietyllä aikavälillä. Se ei mielestäni voi olla vain yksi, erillinen ja rakennettu ”näytetunti” tai ”opetusnäyte”. Tapahtuman voi rinnastaa työpajaan, jossa parhaimmillaan kaikki voisivat olla tekijöinä mukana. Tässä kyseisessä prosessissa oli erilaisia kokijoita; niitä, jotka tanssivat ja niitä, jotka katsoivat. Molemmille syntyi kuitenkin myös kehollinen kokemus tilanteesta. Tämä on huomionarvoista. Tästä syystä ajattelen, että prosessin jälkeinen purkutilanne keskustelemalla ja tämän keskustelun dokumentointi ovat oleellisia osia prosessissa ja kuuluvat mukaan tutkimuksen käytännön osaan.

Pyrkimyksenäni on ilmentää omaa olemistani opetustilanteissa ja tavoittaa sitä, miten opetukseni lähtökohdat resonoivat muissa. Balettijaja oli viikon mittainen työpaja, jonka toteutin Teatterikorkeakoulun Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen tanssinopettajaopiskelijoiden kanssa. Viimeinen työpajan päivistä oli avoin

kansainväliseen balettipedagogiikan seminaariin ”*Ballet at Crossroads*” osallistuville, ja siihen sisältyi purkukeskustelu seminaarin aikana (24.10.2009). Balettipaja on itsenäinen osa kirjoittamani tutkimustekstin rinnalla. Painopiste tarkastelussa on oma toimintani opettajana; se läpäisee niin asennoitumiseni ja suhteeni opiskelijoihin kuin tunnin rakenteen ja harjoitteiden sisällön.

Paikansin omaa tilaani ennen Balettipajan alkua:

Haluan löytää keinoja taidon oppimisen ja hyvän elämän yhdistämiseen baletinopetuksessani läsnä oleviksi ja toisensa sisältämiksi tavoitteiksi. Toivon onnistuvani käytännön harjoitteiden ja pajan rakenteen artikuloimisessa siten, että opiskelijat sitoutuvat mukaan yhteiseen pohdintaan ja kokeiluun. Asetan omaa toimintaani näkyville ja ajattelun lähestymistapaani eteenpäin samalla kun opetan. Tavoittelen sitä, että pystyisin tuomaan mukaan edellisten opetusjaksojen kokemukset ja niistä kumpuavat tiedot ja taidot sekä hyödyntämään tästä teoriapohjani laajentumisesta seurannutta ymmärrykseni kasvua. Tämä on välitilinpäätös tutkimuksessani. Tässä olen Nyt. (Oma työpäiväkirja 12.10.2009.)

9.3 BALETTIPAJAN TEEMAT

Balettipajan harjoitteita rakentaessani olen pitänyt ensisijaisena tavoitteenani sitä, että opiskelijan omakohtainen suhde baletin tekemiseen ja kokemiseen voi syventyä. Tähän pyrin kehon ja tajunnan yhteustapahtumisen korostetulla huomioimisella, hiljentymisellä ja tietynlaisella hitaudella. Tämä on nähdäkseni reitti kohti kokonaisvaltaisuutta, josta käsin avautuu mahdollisuus kohti eettistä kohtaamista. Lähtökohtana harjoitteiden rakentamiselle on asioiden työstäminen baletista itseltään käsin, sisältäpäin. Perustana on aukikierto liikkeenä ja suuntautuneisuutena.

Työpajakertoja oli viikon aikana neljä. Ne toimivat sekä itsenäisinä osina että neljän toisiinsa nivoutuvan ja kehittyvän teeman kokonaisuutena. Mielestäni välipäivien sisällyttäminen aktiivisten pajapäivien joukkoon antoi kurssille tarpeeksi väljän rakenteen ja aikataulun. Suunnitelmiin kuului opiskelijan oma aika ja mahdollisuus läpikäytyjen asioiden työstämiseen tapaamiskertojen välissä. Olin esittänyt opiskelijoille myös toiveen pitää työpäiväkirjaa viikon aikana. Sen materiaali oli tarkoitettu vain heidän omaan henkilökohtaiseen käyttöönsä, reflektointiin ja oman kokemuspolkunsä selkeämpään hahmottamiseen. Tämän toin esille opiskelijoille ensimmäisen kerran aloituksessa, jossa selitin pajan rakenteen, sisällön ja aikataulun. Jaoin opiskelijoille ja esitarkastajille seuraavaan tekstin pajan sisällöstä sen ensimmäisellä kerralla.

Kurssin tavoitteena on osallistujien omakohtaisen suhteen syventäminen baletin tekemisessä. Keskittymällä kehotietoisuuden kehittämiseen etsimme kokonaisvaltaista lähestymistapaa baletin oppimis- ja opetusprosesseihin. Normaalin tuntityöskentelyn sijaan teemme erillisiä liikeharjoitteita, joissa teemoina ovat mm. hengitys, kehon sisätila, näkyvät ja näkymättömät liikkeet, keskilinja ja painopisteet.

Lisäksi olin tarkentanut kunkin päivän kohdalla erityisen teeman seuraavasti:

Maanantai: Omille jaloille ja aukikiertoon!

Keskiviikko: Keskilinja

Perjantai: Liike avautumisena ja sulkeutumisenä

Lauantai: Turning out as a bodymind's movement

Työpajan liikkeelliset teemat metaforisina yhdistyvät kattavasti koko jakson ja tämän tutkimuksen keskeisiin tavoitteisiin. Omilla jaloilla seisominen ja tanssiminen tuovat esille omakohtaisuuden merkityksen taidemuodon oppimisprosesseissa. Aukikierto on baletin tekniikan kannalta oleellinen periaate. Se ei tarkoita vain estetiikkaa vaan antaa toiminnallisen perustan tanssimiselle. Grieg kirjoittaa:

... ballet is based on the turnout; without it, the technique cannot exist. Far from being primarily an aesthetic concept, the turnout has a profoundly functional role. The well-turned-out leg makes a fundamental contribution to the stability, range of motion, mobility and strength of the dancer... (Grieg 1994, 50.)

Avautuminen kohti kohtaamista ja avoimena olo kohti toista ihmistä on dialogisuusfilosofian perustava periaate. Buber kuvaa tätä hyvin konkreettisesti sanoessaan, että ”yhteyteen pyrkiminen on ensimmäinen, ojennettu, avattu kämmen” (Buber 1923/1999, 50). Kääntymisen kohti yhteyttä ja toista on liike: ”communion in education is just communion, it means being opened up and drawn in” (Buber 1947/2002, 108). Samoin aukikierto perustuu liikkeessä olemiseen. Se on toimintaa, jota voi opetella ja oppia. Griegin mukaan: ”The rotation of the thigh bone in the hip socket is movement; it is an action the dancer takes, an action that must be learned and practiced” (Grieg 1994, 53).

Keskiviikon keskilinjan teema jatkoi omille jaloille pääsystä kohti ”itseytymistä”. Tavoitteenani oli kunkin opiskelijan oman, henkilökohtaisen kasvuprosessin esillä pitäminen ja tukilinjan työstäminen kaikkeen toimintaan. Perjantaina tavoitteena

oli lähestyä kokonaisvaltaisuuden ideaa ajatuksella liike avautumisena ja sulkeutumisenä. Pyrkimyksenä oli sitoa kaikki liikkeet tämän kokemuksen piiriin, jolloin pienenkin eli esimerkiksi yhteen kehon osaan keskittyvän liikkeen tekeminen merkitsee koko kehossa tapahtuvaa toimintaa. Avautuva ja sulkeutuva liike vuorottelevat, jolloin tekeminen voi saavuttaa orgaanisen virtauksen kokemuksen, tekniseen liikeratojen hiomiseen keskittyvän harjoittelun vastapainoksi. Ajattelen, että tämä voi synnyttää uudenlaista ajattelua ja kokemusta liikkeen muodostamisesta ja kytkä kehon ja hengityksen paremmin toisiinsa.

Lauantain työpaja kokosi yhteen edelliset teemat ja ajatukset ja korosti kokonaisvaltaista avautumisen teemaa. Tämä työpajapäivä oli englanninkielinen ja osa kansainvälistä balettipedagogiikan konferenssia, jossa myös luentoni ja keskustelutilaisuus työpajaan osallistujien kesken kuuluivat mukaan lähestymistapani esittelyyn.

9.4 POHDINTAPISTO – BALETIN JA MAAILMAN LÄPÄISEVYYS

”Tekeekö baletti kuolemaa?”, kysyttiin Helsingin Sanomissa 28.2.2011. Artikkelissa viitattiin lajiin sielunsa kadottaneena taidemuotona. Baletin historiasta laajan teoksen kirjoittanut Jennifer Homans tunnustaa: ”After years of trying to convince myself otherwise, I now feel sure that ballet is dying.” (Homans 2010, 549.) Hän perustelee kantaansa tanssin polarisoitumisella ja siinä baletin muuttumisena entistä konservatiivisemmaksi ja konventionaalisemmaksi. Hän pohtii baletin pelastautumisen vaativan muutakin kuin lisää taloudellista tukea tai lahjakkuutta ja peräänkuuluttaa arvojen, kuten kunniallisuuden, kohteliaisuuden ja inhimillisyyden, paluun tarpeellisuutta ja sanoo: ”We would have to *admire* ballet again, not only as an impressive athletic display but as a set of ethical principles.” (Homans 2010, 549–550.)

Taidemuodot eivät elä, kuole tai elvy itsenäisinä olioina. Ihminen toimijana pelastaa baletin tai jättää sen kuolemaan. Näen vastauksen baletin tulevaisuudesta olevan baletinkoulutuksessa, siinä, minkälaisen koulutuksen luomme – haluavatko ja voivatko lapset ja nuoret tulla siihen ja voivatko he kasvaa siinä ihmisinä. Jotta baletti voi säilyä elinvoimaisena ja jatkaa kehitystään, on sen oltava kytköksissä tähän aikaan. Sen ainoana kytkösmahdollisuutena nykyisyyteen on ihminen, joka on valinnut harjaantumisen baletin taidossa ja joka on valmis ihmisenä kasvun prosessiin tässä taidossa ja sen kautta.

Baletinopetuksen ytimessä pitäisi olla kysymyksen siitä, miksi balettia opetetaan. Tämä on sekä yksilö- että yhteisötason kysymys. Vastaus on monimuotoinen

ja vaatii jokaiselta opettajalta omakohtaisen kannanoton. Tuon esille tutkimukseni baletin ja muun maailman läpäisevyyttä; minusta yksi avain balettipedagogiikan kehittämiseen on baletinopetuksen mieltäminen laajemmaksi kuin vain baletin sisäiseen kulttuuriin valmistavaksi ja vain sen ehdoilla tapahtuvaksi harjoitusprosessiksi. Baletin ja sitä ympäröivän yhteiskunnan suhdetta tulee tarkastella osana baletin kehitystä ja säilymistä elävänä taidemuotona. Virtaavuus näiden kahden välillä antaa edellytyksiä baletin avautumiselle kohti laajempia vaikutusyhteyksiä.

Seuraamalla mallia taidon oppimisen ja (taiteellisen) ajattelun yhdessä kehittymisestä baletti voi kulttuurina avautua kohti sitä ympäröivää yhteiskuntaa. Näin voisi baletin ja muun maailman läpäisevyys toteutua. Se voi olla tapa, joka parantaisi baletin toimijoiden mahdollisuuksia kehittyä yhteiskunnan aktiivisiksi ja vastuullisiksi osallisiksi.

Ajattelen, että baletissa opettajuuden ja lajin kehitys on sidoksissa opettajan ihmiskäsityksen ja kohtaamisen tavan analysoituun työstämiseen. Tämä on oleellisempaa kuin opetusmetodien ja -mekanismien hionta.

Tanssin opetuksessa teknisten ja ilmaisullisten taitojen opettaminen ovat usein keskiössä. Kysyn provokatiivisesti tutkimukseni alkuvaiheessa, voinko sanoutua irti kasvatusvastuusta, jos pitäydyn tanssiteknisten taitojen opettamisessa. Kysymys on tarkoitettu herättelemään, ja vastaus on itsestäänselvyys. Voiko ajatella taiteenlajia, joka ei olisi inhimillisen kasvun kanssa tekemisissä? Voiko olla toimintaa, jossa aikuisena kohtaan nuoria tanssinharrastajia ja vetäydyn vastuusta kohdata heidän maailmaansa?

Tärkeänä teemana missä tahansa opetuskontekstissa näen tiedostavan suhtautumisen siihen, mitä opettajana haluan opettaa ja mitä muuta opetuksessani oppilaalle välittyy. Näiden kysymysten uudestaan esittäminen ja mahdollisten vastausten pitäminen auki säilyttävät opetuksen elävänä ja hengittävänä. Teknisten taitojen opettamisen ja persoonallisen kasvun mahdollisuuksien ylläpitämisen yhdistämisellä molempien kehityspotentiaali kasvaa. Esitän, että omakohtaisen suhteen arvostaminen ja kasvun prosessin korostaminen baletin teknisten taitojen opetuksessa lisäävät taiteilijuuden kehittymisen mahdollisuuksia. Näin ollen kokonaisvaltaisen lähestymistavan rakentaminen ei mielestäni rajoitu ”vain” harrastustasolle baletissa, vaan mitä selvimmin sen tulisi olla läsnä myös ammattikoulutuksessa. Harjaantuminen baletissa voi todella olla maailmasuhteen työstöä. Taidon oppimisen haaste asettaa ihmisen dialogiin maailman kanssa. Kasvava itsetuntemus ja yhteys itseän kokonaisvaltaisena persoonana auttavat ihmistä dialogisen asenteen omaksumisessa suhteessa ympäristöön. Tällä tavoin eettinen vastuu voi saada konkreettisemmän ilmeen. Taidon oppiminen ja itsetyminen kulkevat rinnakkain.

Itsetuntemuksen ja toisten kanssa toimimisen suhde on monimuotoinen. Rainio pohtii ryhmäilmiöitä teatteriproduktion harjoitusprosessissa (ks. luku 4.2). Hän löytää eri vaiheita, joita hänen ohjaamansa ryhmä kävi läpi harjoittelun aikana. Näistä ensimmäisenä hän mainitsee kysymyksen: ”Mikä ryhmä me oikein ollaan?” Viimeiseksi vaiheeksi ryhmätyöskentelyssä hän tiivistää ja erottaa kokemuksen ”Ymmärrän itseäni paremmin.” (Rainio 1998, 59.) Nämä ovat mielenkiintoisia huomioita ryhmäilmiöstä ja voisivat mielestäni olla myös käänteisessä järjestyksessä: kun ymmärrän itseäni paremmin, pystyn avautumaan sille, keitä me olemme yhdessä, mitä se tarkoittaa ja mikä on minun vastuuni tässä kokonaisuudessa.

Suoranta puhuu radikaalista kasvatuksesta, joka minulle tiettyjä painotuseroja huomioiden on lähellä kriittistä pedagogiikkaa. Radikaaliin kasvatukseen hän sanoo liittyvän tiedostavan oppimisen, jossa itsetuntemus ja henkilökohtaisuus yhdistyvät yhteistoimintaan (Suoranta 2005, 217). Kiinnostukseni luovia prosesseja kohtaan balettitunnin sisällä avasi näkymiä myös opettajuuden mieltämiseen luovana prosessina. Opettajan virittyneisyys kohtaamisille edellyttää samanaikaisesti sekä henkilökohtaisuuden paikantamista että yhteyteen asettumista.

Yhdistän tämän huomion tutkimuksessani esille tuomaani ajatukseen aukikierrosta aina uutena mahdollisena liikkeenä kohti toista ja toiseutta. ”Se on kotelo, Sinä perhonen”, lausuu Buber (1923/1999, 40). Tällä metaforalla hän kuvaa Sinän ja Sen vuoroittaista ilmestymistä maailmassa. Tämä ei useinkaan tapahdu siten, että nämä tilat tulisivat puhtaasti toistensa sijaan, vaan tämä on usein kaksitahoista, sekavasti yhteen kietoutunutta tapahtumista. (Buber 1923/1999, 40) Näin yhteydet maailmassa tapahtuvat vaihdellen aktuaalisesta piilevyyteen. ”Sinän täytyy koteloitua Se-muotoon saadakseen taas uudet siivet”, kirjoittaa Buber kauniisti (Buber 1923/1999, 130). Elämänpotentialiaali ja kasvun mahdollisuus ovat alati uudelleen läsnä kohtaamisissamme ja yllättäen avautuvissa Minä-Sinä-yhteyksissä. Buberin mukaan ”Perussanan Minä-Se Minä ilmenee ihmisessä minäkeskeisyytenä ja tulee itsestään tietoiseksi subjektina. Perussanan Minä-Sinä Minä ilmenee persoonana (*Person*) ja tulee itsestään tietoiseksi subjektiivisuutena.” (Buber 1923/1999, 89.) Buber tekee siis eron yksilön ja persoonan välillä: ”Minäkeskeinen ihminen eli yksilö syntyy... Persoonaa taas ilmenee asettumalla yhteyteen muiden persoonien kanssa. Sekä erilleen asettuminen että liittyneisyys ovat molemmat ihmisen luonnollisia olemisen tapoja.” (Buber 1923/1999, 89.)

Jokainen elää kaksitahoisessa Minässä (Buber 1923/1999, 92). Persoonaa ottaa osaa olemassa olemiseen, aktuaalisuuteen. Yhteisö rakentuu vain tällaisesta osallistumisesta. Yksilö sen sijaan rakentaa koteloa ympärilleen, mikä on luonnollista Minä-Se-tapahtumista. Opettajana voin pitää huolta siitä, että kotelo rakenne-

taan vain hetkittäiseksi suojaksi ja levähdyspaikaksi. Näen, että pitämällä huolta uusien siipien kasvumahdollisuuksista opettaja voi omalla asennoitumisellaan ja toiminnallaan myötävaikuttaa oppilaan kykyyn asettua yhteyteen muiden persoonien kanssa.

Tanssija voi löytää avautumisesta ja uusien siipien potentiaalista samanaikaisesti toivon ja henkilökohtaisen merkityksellisuuden olemassa olon. Aukikierto liudentumana asennosta asenteeseen kuvaa suuntautumista kohti yhteyttä. Dialogisuuden perustana on olemisen mysteeri (Värri 2000, 60). Tämä tutkimustyö on osaltani ollut olemisen mysteeriin vastaamista. Tiedän, että käsissäni ja jaloissani on ratkeamaton tehtävä. Etsintä on alati uusiutuvaa ja pitää opettajuudessa kasvun jatkuvana.

9.5 OPETTAJA JA OPPILAS

Neljännessä opetusjaksossa holistinen ihmiskäsitys ja kokonaisvaltaisuus tulevat esille avautumisena ja tietynlaisena vastaanottavaiseksi herkistymisenä. Luovuus on kasvanut merkityksellisyudeksi – välitila osoittaa oivallisesti myös, mistä luovuudessa samoin kuin kohtaamisessa on kyse; omakohtaisuus on laajentunut ja kurottaa hyvin jäsentyneestä itsestä kohti toiseutta. Baletissa tanssija luo muodon, vaikka se olisi annettu, ja liike täyttyy vasta hetkessä, vaikka sen raamit olisi etukäteen määritelty. Seuraava ote on työpäiväkirjastani, balettitunnin jälkeen, jossa olin tällä kertaa, en opettajana, vaan oppilaana.

*pidän silmät kiinni
haluan sulkeutua omaan maailmaani
pinnistän pois pianomusiikin
pikkuhiljaa myös opettajan ääni vaimenee,
sanat häviävät, en kuule enää ohjeita, en tavoita merkityksiä
ympäristö hyräilee kanssani
tunne on lämmin, täysi
en tee liikettä, en ota muotoa
olen muoto. tunnen sisältäpäin muodostavani asennon, joka hengittää ja elää kanssani
pysyn tässä. olen. tapahtuminen ei vaadi tekemistä.
energia soljuu lävitseni tasaisesti turvallisesti
en koe enää kehoni rajoja. aistin muiden oppilaiden läsnäolon lempeänä ympärilläni
olen hämärässä sen kanssa missä itseni rajat alkavat tai päättyvät,
ympäriöivä tila on enemmän minussa kuin minä siinä (oma työpäiväkirja 19.10.2010)*

Seuraava kuvaus on videotallenteesta, joka on tallentunut kameran jäätyä vahingossa balettitunnin jälkeen päälle. On Balettipajan viimeinen kerta, opetus on loppunut.

Siirryn keskustelemaan esitarkastajani kanssa, joka istuu tanssisalin sivussa. Videolla ei enää näy minua, mutta ääneni kuuluu, kun vastailen kysymyksiin ja selvennän ajatuksiani Balettipajan tapahtumista. Kaksi opiskelijaa jatkaa salin keskellä loppusarjan toistoa. Toisella opiskelijalla on haasteita tietyissä paikoissa, ja sarjan jatkumo näyttää töksähtävän aina samoissa kohdissa. Opiskelija näyttää hämmentyneeltä, hän vilkuilee ympärilleen kuin tukea etsien. Toinen opiskelija yrittää auttaa verbalisesti ja kertoo mitä sarjassa tapahtuu seuraavaksi. Hän ei kuitenkaan vaikuta itsekään varmalta miten seuraava liikekohta tulisi toteuttaa. Opiskelijat pysähtyvät miettimään; toinen heistä kävelee pientä ympyrää ja koskettaa kasvojaan kuin pyyhkien hikeä. Toinen seisoo paikallaan, pudistaa päätään, naurahtaa hieman ja tarkkailee tilannetta peilistä. Kolmas opiskelija, joka on ollut salin reunalla kokoamassa tavaroitaan poistuaakseen harjoituksesta huomaa kahden muun vaikeudet, keskeyttää laukkunsa pakkaamisen ja juoksee salin keskelle kahden hapuilevan opiskelijan eteen seisomaan. Hän asettuu kasvokkain heidän kanssaan ja alkaa selkeästi artikuloiden käydä sarjan haastavaa kohtaa läpi samalla myös näyttäen esimerkkiä suorituksesta. "Eksyksissä" olleet opiskelijat tarttuvat tähän tukeen mielellään; he ottavat sarjan alkuasennon korostetun ryhdikkäinä ja reippaina ja alkavat tehdä sarjaa läpi "uuden opettajansa" kanssa. Kolmikko tekee sarjan läpi muutaman kerran, pysähtyen aina välillä keskustelemaan tietyistä yksityiskohdista. Tarkennuksien jälkeen harjoittelu taas jatkuu.

Tapahtuma oli minusta merkityksellinen. Opetus oli ohi, koko kurssi oli päätynyt. Sarjaa sellaisenaan ei ainakaan virallisesti tulisi enää tekemään, eikä sitä näin ollen enää "tarvita". Opiskelijoilla oli tästä huolimatta vahva motivaatio työstää sarjaa itselleen selkeämmäksi ja toimivammaksi. Mitä varten? Ajattelen, että heitä itseään ja heidän omaa oppimisprosessiaan varten. Opettaja on hävinnyt kuvasta, mutta oppiminen jatkuu.

Lähteet

KIRJALLISUUS:

- Anttila, E. 2003. *A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education*. Helsinki: Theatre Academy. Acta Scenica 14.
- Anttila, E. 2004. *Dance Learning as Practice of Freedom*. Teoksessa Rouhiainen, L., Anttila, E., Hämäläinen, S. ja Löytönen, T. *The Same Difference? Ethical and Political Perspectives on Dance*. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 17, 19–62.
- Anttila, E. 2006a. *Tanssin mieli*. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taideaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39. <http://www2.teak.fi/julkaisut/TeaK39.pdf> [Lainattu 20.9.2012].
- Anttila, E. 2006b. *Thoughtful Motion: Dance as an Avenue Towards Embodied Knowledge and Social Consciousness*. Conference Proceeding. NDEO, 3–9.
- Anttila, E. 2007. *Mind the Body: Unearthing the affiliation between the conscious body and the reflective mind*. Teoksessa Rouhiainen, L., Anttila, E., Heimonen, K., Hämäläinen, S., Kauppila, H. ja Salosaari, P. (toim.) *Ways of Knowing in Dance and Art*. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 19, 79–99.
- Anttila, E. 2008a. *Dialogical pedagogy, embodied knowledge and meaningful learning*. Teoksessa Shapiro, S. (toim.) *Dance in a World of Change: Reflections on globalization and cultural difference*. Champaign, IL: Human Kinetics, 159–179.
- Anttila, E. 2008b. *Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus*. Teoksessa Lanas, Niinistö & Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, 19–50.
- Anttila, E. 2009. *Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana*. *Aikuiskasvatus* 2/2009, 84–92.
- Anttila, E. 2011. *Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka*. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskohtia*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–173.
- Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Tallinna: Akatiimi. Artefakta 16.
- Aristoteles. Osa vii. 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Au, S. 2002. *Ballet and Modern Dance*. London: Thames & Hudson world of art.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. (Suom. Vainonen, J.) Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. (Suom. Vainonen, J.) Tampere: Vastapaino.
- Blom, L. A. ja Chaplin, L.T. 1989. *The Intimate Act of Choreography*. London: Dance Books.
- Bogart, A. 2004. *Ohjaaja valmistautuu. Seitsemän kirjoitusta taiteesta ja teatterista*. (Suom. Arlander, A.) Helsinki: Like & Teatterikorkeakoulu.
- Bolt, B. 2008. *A Performative Paradigm for the Creative Arts? Working Papers*. Art and Design. http://sitem.herts.ac.uk/artdes_research/papers/wpades/vol5/bbfull.html. [Lainattu 13.1.2010.]
- Borgdorff, H. 2006. *The Debate on Research in the Arts*. Teoksessa *Sensuous Knowledge. Focus on Artistic Research and Development*. No. 02. Bergen: Bergen National Academy of the Arts.
- Buber, M. 1923/1999. *Minä ja Sinä. [Ich und Du.]* (Suom. Pietilä, J.) Porvoo: WSOY.

- Buber, M. 1947/2002. *Between Man and Man*. (Eng. Smith, R. G.) London: Routledge.
- Buber, M. 1958/2000. *I and Thou*. [Ich und Du] (Eng. Smith, R. G. Trans.) New York: Scribner.
- Chang, H. 2008. *Autoethnography as Method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Chazin-Bennahum, J. 1997. *Women of Faint Heart and Steel Toes*. Teoksessa Garafola, L. (toim.) *Rethinking the Sylph – New Perspectives on the Romantic Ballet*. Middletown, Ct: Wesleyan University Press, 121–141.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Creativity – Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. *Flow – elämänvirta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. (Suom. Hellsten, R.) Helsinki: Rasalas.
- Cohen, S. 1994. *Dance as a Theatre Art: Source Readings in Dance History from 1581 to the Present*. Highstown, NJ: Princeton Book Company.
- Crow, S. & Jackson, J. 1999. *Balancing the books*. *Dance Theatre Journal*: Vol. 15. No.1, 36–40.
- Damasio, A. 2000. *Tapahtumisen tunne: Kuinka tietoisuus syntyy*. (Suom. Pietiläinen, K.) Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, A. 2001. *Descartesin virhe – emootio, järki ja ihmisen aivot*. (Suom. Pietiläinen, K.) Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, A. 2003. *Spinozaa etsimässä: Ilo, suru ja tuntevat aivot*. (Suom. Pietiläinen, K.) Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, A. 2011. *Itse tulee mieleen. Tietoisten aivojen rakentaminen*. (Suom. Pietiläinen, K.) Helsinki: Terra Cognita.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) 2000. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Eisner, E. W. & Day, M. D. (toim.) 2004. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ellis, C. 2004. *The Ethnographic I – A Methodological Novel about Autoethnography*. Walnut Creek/ Lanham/ New York/ Oxford: A Division of Rowman and Littlefield Publishers.
- Ellis, C. 2009. *Revision – Autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Enghauser, R. 2007. *The Quest for an Ecosomatic Approach to Dance Pedagogy*. *Journal of Dance Education*. Vol. 7, no. 3, 80–90.
- Etherington, K. 2004. *Becoming a Reflexive Researcher. Using Our Selves in Research*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Foster, S. 1998. *Choreography and Narrative. Ballet's Staging of Story and Desire*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Fraleigh, S. 1987. *Dance and the Lived Body*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Franklin, E. 1996. *Dance Imaginery for Technique and Performance*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. (Suom. Nikander, I.) Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, S. 2006. *How the body shapes the mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Gallagher, S. and Zahavi, D. 2007. *The Phenomenological Mind: an introduction to philosophy of mind and cognitive science*. London and New York: Routledge.
- Gardner, H. 1983/1993. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. 1994a. Five Forms of Creative Activity: A Developmental Perspective. Teoksessa Colangelo, N., Assouline, S. G., Ambrosio, D. L. Talent Development. Dayton, OH: Ohio Psychology Press, 3–17.
- Gardner, H. 1994b. The Creator's Patterns. Teoksessa Boden M. A. (toim.) Dimensions of Creativity. Cambridge, MA: The MIT Press/Bradford Books, 143–158.
- Gardner, H. 1999. Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.
- Genné, B. 2000. Creating a Canon, Creating the 'Classics' in Twentieth-Century British Ballet. Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research, Vol. 18, No. 2, 132–162.
- Girard, A., Grefveberg, B., Karina, L., Svalberg, G., & Svedin, L. 1981. Klassisk balett – övningar i sju svårighetsgrader. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. (Suom. Vainonen, J.) (toim. Aittola, T. & Suoranta, J.) Tampere: Vastapaino.
- Glatzer, N. N. (toim.) 1966. The Way of Response. Martin Buber. Selections from his writings. New York: Schocken Books.
- Gothi, R. 1998. Luova hetki. Helsinki: Ajatus.
- Grieg, V. 1994. Inside Ballet Technique – Separating anatomical fact from fiction in the ballet class. Hightstown, NJ: Princeton Book Company, Publishers.
- Griffin, J. 1986. Well-Being. Its Meaning, Measurement and Moral Importance. Oxford: Clarendon Press.
- Green, J. 2002–2003. Foucault and the training of Docile Bodies in Dance Education. In Arts and Learning Research Journal, Vol. 19, No. 1 2002–2003, 99–125.
- Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hall, J. 2004. Astanga Yoga. London: Anness Publishing.
- Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia – teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hanna, T. 1980. Somatics. Reawakening the Mind's Control of Movement, Flexibility, and Health. Cambridge, Massachusetts: Perseus Books.
- Hannula, M., Suoranta, J., Vadén, T. 2003. Otsikko uusiksi: Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Haseman, B. 2010. Rupture and Recognition: Identifying The Performative Research Paradigm. Teoksessa Barrett, E. ja Bolt B. Practice as Research. Approaches to Creative Arts Enquiry. London: I. B. Tauris & Co, 147–157.
- Harva, U. 1954. Yksilö ja yhteisö. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heimonen, K. 2009. Sukellus liikkeeseen – liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 24.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hodes, A. 1971. Martin Buber – an Intimate Portrait. New York: The Viking Press.
- Hollo, J. A. 1927. Kasvatuksen maailma ynnä muita tutkielmia. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. 1931. Itsekasvatus ja elämisen taito. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. A. 1949. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen. Porvoo: WSOY.
- Homans, J. 2010. Apollo's Angels. A History of Ballet. London: Granta Books.

- Hällström, R. af 1945. Siivekkäät jalat. Helsinki: Kivi.
- Hämäläinen, S. 2007. The Meaning of Bodily Knowledge in a Creative Dance-Making Process. Teoksessa Rouhiainen, L., Anttila, E., Heimonen, K., Hämäläinen, S., Kauppila, H. ja Salosaari, P. (toim.) *Ways of Knowing in Dance and Art*. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 19, 56–78.
- Ihanus, J. 2010. Vapauttava kieli. Kirjallisuuden ja taiteen toiseudesta. Helsinki: BTJ.
- Ikonen, L. 2006. Dialogista skenografiaa. Vaihtoehtoisen työprosessin fenomenologista tulkintaa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Jackson, J. 2005. My Dance and the Ideal Body: Looking at Ballet Practice from Inside out. *Research in Dance Education*. Vol 6, no. 1/2, 25–40.
- Jarvis, P. 1999. *The Practitioner-Researcher: Developing Theory from Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Jokinen, K. 2011. Kulttuurinen vapautuminen ja oppimisen ambivalenssit. Teoksessa Pohjola, K. (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Juuso, H. 2007. Child, philosophy and education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juuso, H. & Laine, T. 2005. Tact and Atmosphere in the Pedagogical Relationship. *Analytic Teaching* Vol.25, No1, 1–17. <http://www.viterbo.edu/analytic/Vol.25%20No.%201/tact%20and%20atmosphere.pdf> [Lainattu 22.9.2011.]
- Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnson, M. 2007. *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kaila, J. 2009. That Obscure Object of Desire. *Art&Research*. Vol. 2, No 2, Spring 2009, 1–7. <http://artandresearch.org.uk/v2n2/kaila1.html>. [Lainattu 19.10.2011.]
- Kallio, M. 2008. Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. *Synnyt/Origins* 2/2008, 106–115. http://arted.uiah.fi/synnyt/index.php?page=2_2008. [Lainattu 11.11.2009.]
- Kallio, M. 2010. Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa. *Synnyt/Origins* 4/2010, 15–25. http://arted.uiah.fi/synnyt/index.php?page=4_2010. [Lainattu 19.10.2011.]
- Kauppi, A. 1994. Pysyvyyden pakko – muutoksen välttämättömyys – arkielämän haasteita oppimiselle. Teoksessa Hein, I. ja Larna, R. (toim.) *Maailma muuttuu – muuttuuko aikuiskoulutus?* Porvoo: WSOY, 91–111.
- Kauppila, H. 2003. ”Rennosti, mutta aukikierrossa.” Tavoitteena yksilön kohtaaminen ja ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen balettitunnilla. Opinnäytetyö. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Teatterikorkeakoulu.
- Kauppila, H. 2007. Becoming an Active Agent in Dance and through Dancing. Teoksessa Rouhiainen, L., Anttila, E., Heimonen, K., Hämäläinen, S., Kauppila, H. ja Salosaari, P. (toim.) *Ways of Knowing in dance and art*. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 19, 133–143.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kinnunen, H.-M. 2008. *Tarinat teatterin taiteellisessa prosessissa*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 21.
- Kirkkopelto, E. 2007. Taiteellisesta tutkimuksesta. <http://www2.teak.fi/teak/Teak207/4lyhyt.html> [Luettu 21.4.2009.]

- Kisselgoff, A. 1976. There is nothing "national" about ballet styles. Teoksessa Copeland, R. and Cohen. M. 1983. *What is Dance?* Oxford: Oxford University Press, 361–363.
- Klemola, T. 1990. Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Klemola, T. 1998. Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Klemola, T. 2004. Taidon filosofia – filosofin taito. Tampere: Tampere University Press.
- Kupiainen, R. 1997. Heideggerin ja Nietzschen taidekäsitteiden jäljillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Lagoff, G. & Johnson, M. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lee, C. 2002. *Ballet in Western Culture – A History of Its Origins and Evolution*. New York: Routledge.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 1991. Ilman ihmisen kuvia. Teoksessa Laine, T. (toim.) *Puuttuva rengas. Näkökulmia ihmisenfilosofiaan*. Jyväskylä, 102–131.
- Laine, T. 1994. Ihmisen kokonaisuuden ongelma filosofisen antropologian historiassa. Teoksessa Laine, T. (toim.) *Ihmisen mallit. Symposiumi filosofisesta antropologiasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 67–77.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leavy, P. 2009. *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. New York: The Guildford Press.
- Lehtinen, T. 2003. *Sanojen avaruus. Luovan kirjoittamisen opas*. Helsinki: Kirjapaja.
- Levinson, A. 1925. Klassisen tanssin henki. Teoksessa Suhonen, T. (koonnut). 1991. *Hetken vangit*. Helsinki: Vap-kustannus, 48–56.
- Levinson, A. 1927. *The Idea of the Dance: From Aristotle to Mallarmé*. Teoksessa Copeland, R. ja Cohen. M. 1983. *What is Dance?* Oxford: Oxford University Press, 47–55.
- Lomas, C. M. 1998. *Art and the Community: Breaking the Aesthetic of Disempowerment*. Teoksessa Shapiro, S. (toim.) *Dance, Power and Difference. Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Champaign, IL: Human Kinetic Publishers, Inc, 149–169.
- Löytönen, T. 2004. *Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 16.
- Löytönen, T. 2010. *Moving Mosaic. Exploring collegial collaboration as a way of indentifying and Transforming the culture of dance teaching*. "Liikkuva mosaiikki" -tutkimushankkeen CD.
- Makkonen, A. 1996. *Länsimaisen taidetanssin historiaa*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu / Avoim yliopisto-opetus.
- Mallarmé, St. 1886–97. *Ballets*. (Eng. Crook, B.) Teoksessa Copeland, R. and Cohen. M. 1983. *What is Dance?* Oxford: Oxford University Press, 111–115.
- Marques, I. 1998. *Dance Education in/and the Postmodern*. Shapiro, S. B. (toim.) Teoksessa *Dance, Power and Difference*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, Inc, 171–185.
- Monni, K. 2004. *Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 15.

- Monni, K. 2005. Dance, Perception and Bodily Thinking. http://zope.zodiak.fi/sivuaskel2005/tanssi_havainto_kehollinen?english=1 [Lainattu 10.9.2008.]
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching Physical Education. USA: Merrill Publishing.
- Morris, G. 2003. Problems with Ballet: steps, style and training. *Research in Dance Education*, Vol. 4, No. 1, 17–30.
- Moustakas, C. 1981. Heuristic Research. Teoksessa Reason, P. ja Rowan, J. (toim.) *Human Inquiry. A Sourcebook of New Paradigm Research*. Chichester: John Wiley & Sons, 207–217.
- Moustakas, C. 1990. Heuristic Research. Design, Methodology, and Applications. Newbury Park, CA: Sage.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Määttänen, P. 2005. Taiteistuminen ja modernin perinne. Teoksessa Levanto, Y., Naukkarinen, O. ja Vihma, S. *Taiteistuminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 38–53.
- Nagatomo, S. 1992. *Attunement through the Body*. Albany: State University of New York Press.
- Nevanlinna, T. 2004. Is Artistic Research a Meaningful Concept? Teoksessa Balkema, A. W. & Slager, H. (toim.) *Artistic Research*. Amsterdam: Rodopi. 80–83.
- Nevanlinna, T. 2008. Mitä ”taiteellinen tutkimus” voisi olla? *Taiteellinen tutkimus* 5/08, Vol. 30. <http://www.mustekala.info/node/835>. [Lainattu 3.2.2011.]
- Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysheidot. Helsinki: Palmenia.
- Noddings, N. 2003. *Caring. A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. London: University of California Press.
- Noddings, N. 2007. *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Noverre, J.-G. 1930/2004. *Letters on Dancing and Ballets*. [Lettres sur la Danse et les Ballets 1760.] (Eng. Beaumont, C. W.). Alton, Hampshire: Dance Books.
- Nugent, A. 1996. Assets and Impediments. *Dance Theatre Journal*: Vol. 12, No.4, 32–35.
- Ojakangas, M. 2001. *Pietas: Kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.
- Pakes, A. 2004. Art as action or art as an object? The Embodiment of knowledge is practice as research. *Working Papers in Art and Design*. <http://www.herts.ac.uk/artdes1/research/papers/wpades/vol3/apfull.html>. [Lainattu 21.8.2009.]
- Parviainen, J. 1995. Taideteoksen kehollisuus – kehollisuuden ja tanssiteoksen olemuksesta. Niin & Näin. Vol. 4/95. http://www.netn.fi/495/netn_495_parvi.html. [Lainattu 3.2.2009.]
- Parviainen, J. 1997. Taito, kehomuisti ja kehollinen tieto. Teoksessa Pakkanen, P. ja Sarje, A. (toim.) *Näkökulmia tanssinopettamiseen; suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssin tutkijoiden kirjoituksia 1997*. Opetusministeriö, kulttuuriolosuhteiden ja Turun taiteen ja viestinnän oppilaitos, 133–150.
- Parviainen, J. 1998. *Bodies Moving and Moved. A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. Tampere: Tampere University Press.
- Parviainen, J. 2002a. Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance. *Dance Research Journal*. 34, 1. ProQuest Direct Complete, 11–26.
- Parviainen, J. 2002b. Tekniikan ulottuvuudet nykytanssissa. *Liikunta & tiede* 1/2002, 34–40.
- Parviainen, J. 2006. *Meduusan liike – Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pasanen-Willberg, R. 2000. Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen – koreografian näkökulma. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 6.
- Paskevskaja, A. 2005. *Ballet beyond Tradition – The Role of Movement Concepts in Ballet Technique*. New York / London: Routledge.

- Perry, G. 2010. History Documents, Arts Reveals: Creative Writing as Research. Teoksessa Barrett, E. ja Bolt B. Practice as Research. Approaches to Creative Arts Enquiry. London: I. B. Tauris, 35–46.
- Perttula, J. 2005. Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia.
- Pfeifer, R. & Bongard, J. 2007. How the body shapes the way we think: A new view of intelligence. Cambridge: MIT.
- Pickard, A. 2012. Schooling the dancer: the evolution of an identity as a ballet dancer. Research in Dance Education. Vol. 13, No.1, 25–46.
- Polanyi, M. 1966/2009. The Tacit Dimension. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puhakainen, J. 1995. Kohti ihmisen valmentamista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Puhakainen, J. 2000–2001. Persoonan puolustaja. Lauri Rauhala ihmistutkimuksen pioneerina. Helsinki: Like.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Rainio, E. 1998. Magia Woltti. Taiteilijaopettaja oman työnsä tutkijana. Lisensiaattityö. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin + Göös.
- Rauhala, L. 1979. Erilaisista käsitesysteemeistä ihmisen kokonaisuuden tutkimuksessa. Katsaus 7. (19.), 13–16.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005a. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005b. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2007. Ihmistajunta tutkivana ja tutkittavana. Tieteessä tapahtuu 8/2007, 21–26.
- Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Ring, I. 2003. Den röda tråden – Metod och konsekvens i undervisning av klassisk balett. Stockholm: Danshögskolan.
- Rouhiainen, L. 2006. Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. Teoksessa Houni, P., Laakkonen, J., Rietala H. & Rouhiainen, L. (toim.) Liikkeitä näyttämöllä. Helsinki: Helsinki University Press, 10–34.
- Rouhiainen, L. 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–93.
- Rousseau, J. J. 1762/1933. Émile eli kasvatuksesta. (Suom. Koskenniemi V. A.). Porvoo: WSOY.
- Routio, P. 2005. Tutkimuksen ja kehittämisen metodiikka: Mallit. www2.uiah.fi/projects/metodi. [Lainattu 11.11.2009.]
- Salomaa, J. E. 1947. Yleinen kasvatusoppi. Porvoo: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1954. Koulukasvatusoppi. Porvoo: WSOY.
- Salosaari, P. 2001. Multiple Embodiment in Classical Ballet. Helsinki: Theatre Academy.
- Sarje, A. 1992. Tanssin henki. Tanssin taidefilosofisia tulkintoja. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro. 132.

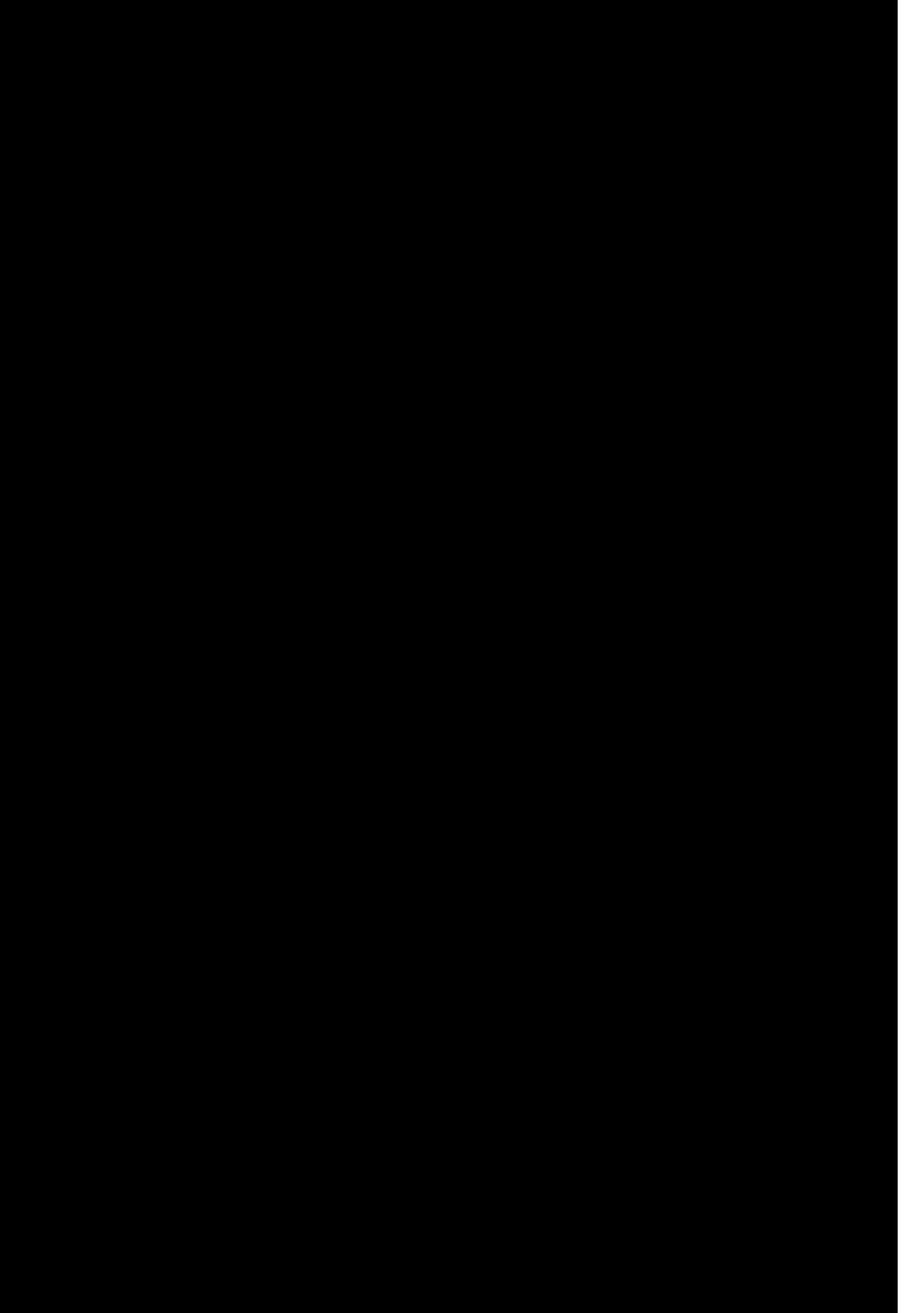
- Schön, D. A. 1983/1991. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot, Hants, England: Ashgate.
- Seppä, A. 2007. Homo aestheticus – uusliberalistisen talouspolitiikan unelma vai painajainen. *Kulttuurintutkimus* 4/2007, 41–45.
- Shapiro, S. B. 1998. *Toward Transformative Teachers: Critical and Feminist Perspectives in Dance Education*. Teoksessa Shapiro, S. (toim.) *Dance, Power and Difference*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 7–21.
- Shapiro, S. B. 2008. *Dance in a World of Change: A Vision for Global Aesthetics and Universal Ethics*. Teoksessa Shapiro, S. (toim.) *Dance in a World of Change. Reflections on Globalization and Cultural Difference*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 253–274.
- Sheets-Johnstone, M. 1999. *The Primacy of Movement*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Siirala, M. 1987. Antakaamme ruumiin elää ja viestiä! *Duodecim* 12, 779–781.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus – kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skoog, M. 2003. *A Meeting of Minds*. www.ballet-dance.com/features/2003/Skoog_June_sos.html. [Lainattu 28.1.2011.]
- Skoog, M. 2007. *Leadership and Life Coaching for dancers*. *DancingTimes*. May 2007, 29–31.
- Slager, H. 2009. *Art and Method*. Teoksessa Elkins, J. (toim.) *Artists with PhDs. On the new Doctoral Degree in Studio Art*, 49–56.
- Smith, C. 1998. *On Authoritarianism in the Dance Classroom*. Teoksessa Shapiro, S. *Dance, Power and Difference*. (toim.) Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 123–146.
- Sparshott, F. 1981. *Why Philosophy Neglects the Dance*. Teoksessa Teoksessa Copeland, R. ja Cohen, M. 1983. *What is Dance?* Oxford: Oxford University Press, 94–102.
- Spessivtzeva, O. 1967/1978. *Technique for the Ballet Artiste*. London: Frederick Muller Limited.
- Spohn, C. ja Spickard Prettyman, S. 2012. *Moving is like making out: developing female university dancers' ballet technique and expression through the use of metaphor*. *Research in Dance Education*. Vol. 13, No.1, 47–65.
- Stinson, S. 1998. *Seeking a Feminist Pedagogy for Children's Dance*. Teoksessa Shapiro, S. *Dance, Power and Difference*. (toim.) Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 23–47.
- Stuart, M. 1977. *The Classic Ballet. Basic Technique and Terminology*. London: Adam & Charles Black.
- Sulcas, R. 1998. "William Forsythe. The Poetry of disappearance and the great tradition." <http://www.frankfurt-ballet.de/eidosinter.html>. [Lainattu 10.9.2008.]
- Sulcas, R. 2008. *Bodies of Knowledge*. <http://www.thefreelibrary.com/Bodies+of+knowledge.-a020817815> [Lainattu 16.9.2008.]
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. 2008. *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampere University Press. <http://tampub.uta.fi>. [Lainattu 1.9.2010.]
- Thompson, E. 2007. *Mind in Life. Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Cambridge, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Todd, M. E. 1937. *The Thinking Body. A Study of the Balancing Forces of Dynamic Man*. Hightstown, NJ: A Dance Horizons Book. Princeton Book Company, Publishers.

- Tomperi, T. 2002. Kasvu itsenäisyyteen maailmankulttuurissa: miten käy 'tuhansille kukille'? Teoksessa Lahtinen, M. (toim.) Henkinen itsenäisyys. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 33–55.
- Uusikylä, K. 1997. Isät meidän – luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus – taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. 2000. Lahjakkaiden kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Vaganova, A. 1948. Basic Principles of Classical Ballet. Russian Ballet Technique. London: Adam & Charles Black.
- Van Manen, M. 1991/2002. The Tact of Teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. Albany, NY: SUNY Press.
- Van Manen, M. 1994. Researching Lived Experience: Human Science for Action Sensitive Pedagogy. Ontario: Althouse Press.
- Van Manen, M. 1995. On the Epistemology of Reflective Practice. Teachers and Teaching: Theory and Practice. Oxford Ltd., 33–50.
- Van Manen, M. 1999. The Practice of Practice. <http://www.phenomenologuonline.com/MAV/articles/practice.html> [Lainattu 1.3.2011.]
- Van Manen, M. 2007. Phenomenology of Practice. Phenomenology & Practice, Vol. 1, 11–30. <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2007-Phenomenology-of-Practice.pdf> [Lainattu 24.1.2012.]
- Varela, F. J. 1999. Ethical Know-How: Action, Wisdom and Cognition. Stanford: Stanford University Press.
- Varela, F. & Shear, J. (toim.) 1999. The view from within: First-person approaches to the study of consciousness. Bowling Green: Imprint Academic.
- Varela, F., Thompson, E. and Rosch E. 1993. The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience. Chicago: MIT Press.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1996. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa Lehtovaara, J. ja Jaatinen, R. (toim.) Dialogissa osa 1 – matkalla mahdollisuuteen. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 2005. Koulun syyt etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. ja Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Tampere: Vastapaino, 197–216.
- Varto, J. 2008a. Taiteellisesta ajattelemisesta. Synnyt / Origins 3/2008, 46–68. http://arted.fi/synnyt/3_2008/varto.pdf. [Lainattu 8.1.2010.]
- Varto, J. 2008b. Kohti taiteellista ajattelemista. Tanssikasvatus taidekasvatuksena. Synnyt / Origins 2/2009, 68–86. http://arted.fi/synnyt/2_2008/varto.pdf. [Lainattu 8.1.2010.]
- Varto, J. 2008c. Tanssi maailman kanssa. Yksittäisen ontologia. Tampere: Niin & Näin.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. ja Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Värri, V.-M. 1996. Kasvatuksen perusteista. Kasvatusfilosofisen tutkimuksen lähtökohtien, tarkastelukulman ja ongelmien kuvausta. Teoksessa Lehtovaara, J. ja Jaatinen, R. (toim.) Dialogissa osa 1 – matkalla mahdollisuuteen. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V.-M. 2002. Kasvatus ja ”ajan henki”. Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatus 22 (2), 92–104.

- Värri, V.-M. 2004. Transsendentin merkitys kasvatuksessa. Teoksessa Lahtinen, M. & Toikkanen, T. (toim.) *Anno Domini 2004* Diakoniatieteen vuosikirja. Lahti: Lahden diakoniasäätiö, 126–137.
- Värri, V.-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. *Niin & Näin* filosofinen aikakauslehti nro 52.1/2007. Eurooppalaisen filosofian seura, 70–73.
- Värri, V.-M. 2008. Kasvatuksesta ja kasvatustieteen itseymmärryksestä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa Kallioniemi, A. et al. (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus, arvot, uudet avaukset*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 331–346.
- Woolliams, A. 2006. *Method of Classical Ballet*. Munich: K. Kieser Verlag.
- Ylönen, M. E. 2004. *Sanaton dialogi – tanssi ruumiillisena tietona*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

MUUT LÄHTEET:

- Ballet at Crossroads – International Ballet Pedagogy Seminar, Teatterikorkeakoulu 23.–25.10.2009.
- Dance and Child International Conference, 2.–9. 7.2006, Haag, Alankomaat.
- Haasteena tieto -konferenssi 10.–11.10.2007, Teatterikorkeakoulu.
- Helsingin Sanomat, Vilkkö, M. ”Tekeekö baletti kuolemaa?”, artikkeli 28.2.2011, C1.
- Keskustelu ”Pedagogiska vägsäl” Danstidningen 2002 Vol. 6, 11.
- Keskustelu ”Danspedagogik i praktiken” Danstidningen 2003 Vol. 1, 12.
- MADD – Making a Difference in Dance Conference. Teatterikorkeakoulu 9.–12.12.2004.
- Omat työpäiväkirjat 2004–2010.
- Opiskelijoiden työpäiväkirjat 09/2006–05/2007.
- Kolme oppilashaastattelua 12.–13.11.2007.
- Palautekeskustelut ja -kirjoitukset 2004, 2006, 2007, 2009.
- Videomateriaali opetustunneilta 2004, 2005–2006, 2009.





TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN
THEATRE ACADEMY HELSINKI

Tanssinopettajalla on mahdollisuus tukea nuoren tanssinharrastajan kasvua ja subjektiivisen hyvän elämän kokemusta monin tavoin.

Tanssipedagogi, tanssitaiteen maisteri Heli Kauppila kurottaa tutkimuksessaan ulos tanssisalin arjesta, koettelee ja pohtii opettajuutensa eettistä perustaa. Hän avaa työssään omaa kehitysprosessiaan taidepedagogina ja kehittää samalla kokonaisvaltaista lähestymistapaa baletinopetukseen perustanaan holistinen ihmis-käsitys.

Tanssipedagogisten käytännön osien keskiössä on tanssinopiskelijan oman kokemuksen ja maailmassa olemisen kunnioittaminen. Itseyden ideaalin vaaliminen ja dialogisuuden periaatteiden noudattaminen ovat opettaja-tutkijan itselleen asettamat velvoitteet ja tavoitteet. Tanssipedagogiikkansa filosofisten periaatteiden syventämiseen ja kirkastamiseen Kauppila etsii apua käytännön ja teorian vuoropuhelusta.

Tutkimus on toteutettu opettamalla ja kirjoittamalla. Tämä on avaus kohti laajempaa taidepedagogista keskustelua kehollisuuden merkityksestä oppimisessa ja tanssin harjoittelun suhteesta nuoren kasvuun tässä ajassa.



JULKAISUSARJAN ILME: HAHMO