



Äänenkäytön
erityisyys
pedagogiikan
ja taiteellisen
toiminnan haasteena

SATU OLKKONEN

33

ACTA SCENICA



TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN
THEATRE ACADEMY HELSINKI

Äänenkäytön
erityisyys
pedagogiikan
ja taiteellisen
toiminnan
haasteena

SATU OLKKONEN

Äänenkäytön erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena

VÄITÖSTUTKIMUS

JULKAISIJA:

Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus

© TEATTERIKORKEAKOULU, esittävien taiteiden tutkimuskeskus
ja Satu Olkkonen

JULKAISUSARJAN ILME, KANNEN SUUNNITTELU,

SISUKSEN JA PÄÄLLYKSEN MUOTOILU

Hahmo Design Oy

www.hahmo.fi

TAITTO

Edita Prima Oy

KANNEN KUVA

Suomen Kulttuurirahasto / Petteri Kivimäki

Suomen Kulttuurirahaston Myrsky-hanke, koululaismusikaali Halipula 2008

PAINOTYÖ & SIDONTA

Edita Prima Oy, Helsinki 2013

PAPERI

Cocoon Offset 300 g / m² & 120 g / m²

KIRJAINPERHE

Filosofia. © Zuzana Licko.

ACTA SCENICA 33

ISBN (PAINETTU)

978-952-6670-13-3

ISBN (PDF)

978-952-6670-14-0

ISSN (PAINETTU)

1238-5913

ISSN (VERKKOJULKAISU)

2242-6485

Sisällys

<i>Kiitokset</i>	7
<i>Tiivistelmä</i>	9
<i>Abstract</i>	11
<i>Abstrakt</i>	12
1. <i>Äänestä äänestämiseen</i>	13
1.1. <i>Tutkimuksen tausta, lähtökohdat ja tavoite</i>	13
1.1.1. <i>Position määrittely</i>	13
1.1.2. <i>Tutkimuskysymykset</i>	16
1.1.3. <i>Tie opettajaksi, jota ei ole</i>	21
1.1.4. <i>Kohti tutkimusongelmaa ja tutkimuksen dramaturgiaa</i>	24
1.1.5. <i>Subjekttiivisten kokemusten tutkimukselliset edut ja haitat</i>	32
1.2. <i>Lukujen sisältö</i>	35
1.2.1. <i>Kylä</i>	35
1.2.2. <i>Pelto</i>	37
1.2.3. <i>Metsä</i>	38
1.2.4. <i>Paluu metsästä pellolle ja kylään</i>	39
1.3. <i>Tutkimuksen rajausta, avaruus ja viitekehys</i>	40
1.3.1. <i>Rajausta ja avaruus</i>	40
1.3.2. <i>Kolme ohjaavaa periaatetta purkaa äänenkäytön suorituskeskeisyys</i>	43
1.3.3. <i>Puheopettajan työkalut</i>	45
1.3.4. <i>Oman taiteen tekemisen tuliaiset pedagogiseen työhön</i>	47
1.3.5. <i>Taustavaikuttajien transformoituminen äänenkäytön opetukseen</i>	49

2. Kylä	51
2.1. Draama tunnetaitona ja toimintana taito- ja taideaineiden joukossa	52
2.1.1. Reformipedagogiikka, ilo yhdessä oppimisesta	57
2.1.2. Draama transformatiivisena oppiminen muotona	63
2.2. Taidetoimintaa kylässä	66
2.2.1. Kylässä koulussa – yhtenäiskouluhanke Halipula	66
2.2.2. Kyläläisten kansalaisyhteiskunta	76
2.2.3. Yhteisöllisyyden kääntöpuoli – pelon lamaannuttamat alamaiset	85

3. Kyntöpelto	91
3.1. Äänenkäytön opetus draamakasvatuksen kontekstissa	94
3.1.1. Opiskelijoiden ennakkokäsityksiä äänenkäytön opiskelusta	102
3.2. Oppisisällöt äänenkäytön jaksoilla	111
3.2.1. Keho ja ääni	111
3.2.2. Tekstistä ilmaisuun	121
3.2.3. Äänenkäytön jatkokurssi	132
3.2.4. Äänenkäytön opettaminen	140
3.3. Esittävien taiteiden arviointi	143
3.3.2. Puheopettajan sivistystehtävä	148

4. Metsä	153
4.1. Mamman kanssa metsään	153
4.1.1. Äänen fenomenologiaa	155
4.2. Taiteellinen muoto, esteettinen elämys, eettisen mahdollisuus	159
4.2.1. Hiljaisuuden lumo	167

5. <i>Paluu pellon kautta kylään</i>	171
5.1. <i>Takaisin kylään</i>	173
5.2. <i>Tutkimuskysymyksiin vastaaminen</i>	174
5.2.1. <i>Äänenkäytön erityisyys (ensimmäinen tutkimuskysymys)</i>	174
5.2.2. <i>Äänenkäytön käytännöllisyys (toinen tutkimuskysymys)</i>	176
5.3. <i>Miten onnistuin?</i>	180
5.3.1. <i>Jatkotutkimusaiheita</i>	184
5.3.2. <i>Iltanuotiolla</i>	190

<i>Lähteet</i>	193
----------------	-----

<i>Viittaukset kursseihin, tapahtumiin ja muihin asiakirjoihin</i>	202
--	-----

Liitteet

Liite 1

<i>Opinto-oppaan esittely keho ja ääni</i>	203
--	-----

Liite 2

<i>Opinto-oppaan esittely äänenkäytön jatkokurssi</i>	204
---	-----

Liite 3

<i>Äänenkäytön jatkokurssin ennakkotehtävään kuuluva artikkeli</i>	205
--	-----

Liite 4

<i>Opinto-oppaan esittely tekstistä ilmaisuun</i>	207
---	-----

Liite 5

<i>Opinto-oppaan esittely arviointikurssi</i>	208
---	-----

Liite 6

<i>Vapaavalintaisten opintojen kurssikirje</i>	209
--	-----

Liite 7

<i>Perusopetuksen tehtävä</i>	210
-------------------------------	-----

Liite 8

<i>Perusopetuksen tuntijaon uudistus 2012</i>	212
---	-----

Kuviot

Kuvio 1	Äänestä äänestämiseen	14
Kuvio 2	Spiraali täydentyy	21
Kuvio 3	Raakalautametri	26
Kuvio 4	Kokonaisvaltaisen oppimisen malli	28
Kuvio 5	Kylä, pelto ja metsä -rakenne	40
Kuvio 6	Äänen kuulemisen ja tuntemisen tasot	45
Kuvio 7	Teatterin ja draaman yhteinen oppimisen alue	64

Taulukot

Taulukko 1	Instrumentaalinen ja autotelinen lähestymistapa ääneen	44
Taulukko 2	Lähestymistapoja teatterin arvioitiin	145

Kuvat

Kuva 1	Koululaishanke	66
Kuva 2	Kylätapahtuma	77
Kuva 3	Omakuva kuntalaisuuden ketjussa	80
Kuva 4	Äänteiden resonointi kehossa	113

Kiitokset

Hyvä professori Juha Varto, tunnustan: jännitin yhteydenottojani, mutta ohjauksesi, kykyysi kuunnella ja vastausnopeutesi sulattivat minut joka ikinen kerta. Professori Veli-Matti Värri ja musiikin tohtori Päivi Järviö, tutkimuksen esitarkastettavan käytännön osion palautekeskustelu piirtyy mieleeni energisenä, riemullisena, tarkentavana ja kannustavana. Kirjallisen osion esitarkastajana sinä Päivi jatkoit samaa tarkentavaa linjaa. Muistelen kohtaamistanne mielelläni. Kiitos, että sain mahdollisuuden kohdata viisautenne.

Teatterikorkeakoulun esittävän taiteen tutkimuskeskuksen toisinaan pientäkin pienemmästä teatteripedagogiikan ryhmästä tutkijakoulutettava Isto Turpeisen kollegiaalisuus ja professori Soili Hämäläisen lukupanos kulkee kultaisena lankana työssäni. Kiitos teille, samoin kuin Mari Rusi-Pyykönen ja Anita Valkeemäki, piditte työtäni ja minua liikkeessä monin tavoin. Näkökulmanne olivat avoimia, raikkaita ja rohkeita. Maissi Salmi, voimiasi pitkänlinjan draamapedagogina kuljetan esikuvana mukanani.

Kiitän FT, tutkija Tarja Pääjokea toisena kirjallisen osion esitarkastajana toimimisesta, lehtori Raili Kivelää kielenhuollosta, Lissu Moultonia ja Marianne Mölleriä käännöstyöstä, Kepri-kirjastoa kirjojen hyvästä saatavuudesta sekä Pekka Taljaa huumorin täyttämästä kirjastopalvelusta. Teatterikorkeakoulun valoisa apu alkaa jo ovelta; kiitos Pekka, Mikko, Joonas ja Rauno. Erityisesti kiitän Teatterikorkeakoulun tutkimuskoordinaattoreita, Katja Kiviharjua ja Annika Fredrikssonia, lämpimistä neuvoista ja kannustuksesta.

Kiitos KT Hannu M. Heikkinen tutkimusmatkan liikkeelle saattamisesta. Professori Sirkku Kotilaiselle kiitos, että junamatkoilla muistutit väitöskirjaprosessista ainutlaatuisena elämän vaiheena ja ”tuottavan tunnelman tilana” Holloa lainatakseni. Sanasi ovat antaneet potkua moneen päivääni. Tekemäsi tutkimushaastattelu Suomen Kulttuurirahaston *Myrsky*-hankkeen yhteydessä on selkiyttänyt työni nykyistä tehtäväluonnetta monin tavoin.

Jenny ja Antti Wihurin rahasto, Alfred Kordelinin yleinen sivistys- ja edistysrahasto sekä Teatterikorkeakoulu ovat tukeneet taloudellisesti väitösprosessia sen eri vaiheissa. Kiitos osoittamastanne luottamuksesta.

Kollegiaaliset opetuskeskustelut Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen opiskelijoiden kanssa ovat pitäneet minut laajasti kiinni koulumaailman tapahtumissa vuodesta 1998 alkaen. Toivon, että olen pystynyt kuuntelemaan

teitä herkällä korvalla. Omistan väitöskirjani teille kiitollisena kaikesta yhdessä kokemastamme.

Opetuksen rinnalla on kulkenut monia taiteellisia töitä ja tapahtumia, joiden eri-ikäiset kokoonpanot ovat osoittaneet, mitä on yhteisön hyvä elämä. Kiitos Kirsti Lauttanan ja Simo Häkkinen sukupolvet ylittävästä ystävyydestä, Anna-Maija Pekkanen ja Anne Linna valoisasta käytännöllisyydestä sekä *Halipulan*, *Syntyttäjien* ja *Multiaista Satoa* -tapahtuman aikaansaavat tekijät ja taustajoukot Multialla. Kuva-aarteeni ovat rakennustelineitä tuovat kuorma-autot koulun pihassa, päivä jolloin pieni koulun juhlasali muuttui stadioniksi isien voimin.

Reima Viitala, koululaishankkeiden toisena tekijänä olet toteuttanut pitkäjännitteistä ja loputtoman pyyteetöntä musiikkikasvatusta kaikissa niissä kouluissa, joissa olet pitkän luokanopettajan urasi aikana toiminut. Koululaishankkeissa olemme täydentäneet toistemme osaamista ja toteuttaneet enemmän kuin avioliiton lupausta tuesta niin myötä kuin vastoinikäymisissä. Väitökseni olkoon kunnianosoitus niille koulujen juhlille, jotka ovat olleet juhlia sinun ansiostasi.

Teatterikorkeakoulun puheen lehtori, laitosjohtaja Malla Kuورانne, niin se on, sielun sisko, perustamasi kulttuuritapahtuma on koitunut minunkin kohtalokseni, ammatista puhumattakaan. Nuori Kulttuuri Säätiön toiminnanjohtaja Panu Mäenpää, kutsusi *Nuori Kulttuuri* -tapahtumaan 2006 Seinäjoelle muutti sinun ammatillisen polkusi, mutta myös minun.

Kiitos lapseni, Hilppa Miina ja Greta Seela, ilon täyttämästä yhteiselosta.

Multialla elokuussa 2013

Satu Olkkonen



Kuva-aarre: Koululaisproduktio Halipulan lavasteiden pystytys, Multia 2008.

Satu Olkkonen

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus

Esitarkastettu käytännön osa opetustilanteesta, Helsinki, 2011

Tiivistelmä

Taiteellinen väitöstutkimukseni on ihmisääneen fokuoitunut tapaustutkimus kolmessa yhteisössä. Se esittelee ja perustelee yhden pedagogisen lähestymistavan äänenkäyttöön. Lisäksi tutkimuksessa esitellään kaksi akateemisesta opetustapah-
tumasta johdettua taiteellista toimintaesimerkkiä ymmärtää äänenkäytön merkitys-
perspektiivi osana perusopetusta ja kansalaistaitoja. Tutkimus pyrkii vahvistamaan
pedagogista ymmärrystä ihmisäänen syvyysulottuvuuksista sekä antamaan lisäkäsit-
teitä ja havainnointitapoja; ymmärtää äänenkäyttö kehollisena, ihmisen kokemus-
ja elämismaailmaan kuuluvana kokemuksellisenä ja yleissivistävänä toimintana.

Tutkimus avaa kokemuserusteisesti, miten ääntä ja sen opettamisesta voidaan
kuvata, kielellistää ja argumentoida. Tutkimukseen sisältyvä taiteellinen toimin-
ta liittyy äänenkäytön oppimispotentiaalin osaksi yleissivistystä tekijän tietona.
Tutkimus on näin ollen taiteen tutkimuksen lisäksi taiteen sosiaalista tutkimusta,
taidepedagogiikan olemis- ja ilmenemistapojen haastamista taiteen teoissa, sen uu-
delleenjäsenystä ja kritiikkiä, johon olen liittännyt opettajan työn kautta tuntemani
opintokokonaisuuden, draamakasvatuksen. Toimeni taiteentekijänä ja työmuotoni
kumpuavat tästä elämismaailmasta.

Tutkimuksessa äänenkäyttö nähdään enemmän ainutlaatuisten subjektiivisten
kokemusten ohjaamana tutkimusmatkailuna kuin lainalaisuuksia noudattavana
äänen tuottamisena tai tekniikkana. Äänenkäyttö osana puhe- ja ajattelutaitoja on
omalakista ja itsetajuista. Irrallisuuden ja vieraantumisen voittaminen edellyttää
harjoituksia, työtapoja ja menetelmiä puhe- ja ajattelutaitojen sekä kasvatukselli-
sen näkemisen tukemiseksi. Tutkimus osoittaa taiteellisten kokemusten kasvatuk-
sellisen kelpoisuuden ja arvon koulutusikäikäännöissä. Tutkimuksessa puhetaidon
pedagogiikan perusta rakentuu Juho Hollon ja John Deweyn kasvatusteoreettisille
ajatuksille.

Laajasti ottaen tutkimus on pedagoginen tutkimus, jossa pohditaan tiedon, taidon
ja toiminnan välistä vuorovaikutusta, ideaalia ja pedagogista ymmärrystä elämän
käytäntönä. Taide on inhimillistä kokemusta, paneutumista sisältöön niin, että se

tihentää elämäntuntua. Se on ajallistunutta ja paikallistunutta toimintaa, jota ei ole eriytetty kokemuksen kohteista. Toiminnan sisällön ja muodon yhteenkietoutuneisuus jäsentävät ymmärtämiskokonaisuutta sekä sen uudelleen jäsentämisen mahdollisuuksia. Nämä määritelmät näkyvät taiteen teoissa ja vaatimuksissa sekä kasvatusta- ja koulutuskulttuurin pedagogisissa tulevaisuuden haasteissa.

Säilytettävä materiaali

Tallenteet: koululaismusikaali 2008, taltioituja opetustilanteita 2011, koululaismusikaali 2012, taidetapahtuman taltiointi Hyvän Sadon Vuodet 2003–2012 (kooste)

Asia-/Hakusanat

ääni, äänenkäyttö, draamakasvatus, kriittinen pedagogiikka, taiteellinen toiminta, kokemuksellinen demokratia, yleissivistävä opetus

Säilytyspaikka

Teatterikorkeakoulun kirjasto

Abstract

My artistic dissertation is a case study focusing on the human voice in three communities. It presents and argues for one pedagogical approach to the use of voice. In addition, the study presents two artistic examples, based on academic teaching events, of ways to understand the significance of the use of voice as part of basic teaching and civic education. The study aims to strengthen the pedagogical understanding of the depth dimensions of the human voice and to provide additional concepts and methods of observation; to understand the use of voice as an experiential and educational bodily function that is a part of a person's world of experiences.

Based on experiences, the study explains how the voice and the teaching of its use can be described, expressed through language and argued. The artistic activities included in the study connect the learning potential of the use of voice to overall education, as the learner's knowledge is expanded. It is thus not only a study of art but also a social study of art, challenging the way that art pedagogy exists and is manifested through the creation of art, a reconceptualisation and critique to which I connect the area of study I am familiar with through my work as a teacher, drama education. My activities as a creator of art and my working medium are brought forth through this lived world.

In the study, the use of voice is viewed more as exploration guided by unique subjective experience than as voice production or technique subject to laws. The use of voice as part of speech and thinking skills is self-aware and self-regulating. Conquering detachment and alienation requires exercises, ways of working and methods in order to support speech and thinking skills and an educational perspective. The study demonstrates the validity and value of artistic experiences in educational practices. In the study, the foundation for speech pedagogy is based on the pedagogical theories expressed by Juho Hollo and John Dewey.

From a broad perspective, this is a pedagogical study which considers the interaction between information, skills and activities, the ideal, and pedagogical understanding as a practice of life. Art is a human experience, an examination of content in such a way that it intensifies one's awareness of life. It is a timed and localised activity that is not differentiated from the targets of the experience. The intertwined nature of the content and form of the activity provide structure to its understanding as well as enable it to be restructured. These definitions can be seen in the creation and demands of art as well as in the future pedagogical challenges facing educational culture.

Abstrakt

Min konstnärliga doktorsavhandling är en fallstudie med fokus på den mänskliga rösten i tre gemenskaper. Avhandlingen presenterar och argumenterar för ett pedagogiskt grepp i röstbehandlingen. Dessutom presenteras två exempel på konstnärliga arbetsformer som härletts ur akademiska undervisningssituationer och som handlar om att förstå röstbehandlings betydelse för grundundervisningen och utvecklingen av medborgerliga färdigheter. Min avhandling strävar till att stärka den pedagogiska förståelsen för den mänskliga röstens dimensioner och bidra med ytterligare begrepp och observationssätt i syfte att förstå röstbehandlingen som en kroppslig, mänsklig upplevelse som hör till de verksamheter med vilka människan gestaltar sin upplevelse av världen.

Min forskning bygger på erfarenhet och anger hur rösten och röstundervisningen kan beskrivas, verbaliseras och argumenteras. Forskningens konstnärliga del integrerar röstbehandlings inlärningspotential som en del i utövarens allmänbildning. Därmed är forskningen vid sidan om konstnärlig forskning också forskning i konstens sociala dimensioner och utmanar konstpedagogikens vedertagna former, en kritik och omstrukturering, som jag införlivat i den studiehelhet som jag känner från mitt arbete som lärare, dvs dramapedagogiken. Min verksamhet som konstnär och mina arbetsformer springer ur min livssituation.

I avhandlingen betraktas rösten snarare som en upptäcktsresa som styrs av unika, subjektiva erfarenheter än som röstproduktion enligt teknisk lagbundenhet. Rösten som en del av tal- och tankeförmågan beror på talarens självförståelse. För att rösten inte ska upplevas som något fristående och alienerat förutsätter det övningar, verkstäder och metoder för tal- och tankeförmågan samt ett pedagogiskt perspektiv. Forskningen påvisar att konstnärliga upplevelser har ett pedagogiskt värde i utbildningen. Forskningens talpedagogik baserar sig på Juho Hollos och John Deweys pedagogiska teorier.

I ett brett perspektiv är min forskning pedagogisk forskning som dryftar samspelet mellan kunskap, kunnande och verksamhet, det ideala och en pedagogisk förståelse som livspraxis. Konst är mänsklig erfarenhet och fördjupning i innehållet på ett sätt som gör att livskänslan förhöjs. Konst är verksamhet som är bunden till tid och rum och som inte har avskiljts från upplevelsens upphov. Sammanflätningen av verksamhetens innehåll och form strukturerar hur man upplever och förstår helheten, samt öppnar möjligheter för en omstrukturering. Dessa definitioner synliggörs i konstens handlingar och krav samt i framtida pedagogiska utmaningar för utbildningkulturen.

1. *Äänestä äänestämiseen*

1.1. TUTKIMUKSEN TAUSTA, LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITE

1.1.1. *Position määrittely*

Väitöstutkimukseni alkusuunnitelmassa 2007 tarkoitukseni oli kuvata äänenkäyttöön painottuvan opetustyöni ydintä, yhtä äänenkäytön opettamisen lähestymistapaa mahdollisimman tarkasti. Tutkimuskysymyksissäni aioin pitäytyä draamakasvatusta opiskelevien aikuisopiskelijoiden luokkahuonekontekstissa. Syksyllä 2008 luin kotimaisia 2000-luvun draaman väitöskirjoja, annoin itselleni luvan löytää ja järjestää sitä informaatiota, mitä olin toistakymmentä vuotta äänestä ja draamasta opettanut. Samaan ajankohtaan sijoittuneet Tuusulan ja Kauhajoen ampumissurmat pakottivat ajatteluni toisaalle. Jouduin pohtimaan oikeutusta ja perusteita työlleni uudelleen sekä sitä käsittelevälle tutkimukselle. Minun oli otettava yhteiskunnallisempi näkökulma, pohdittava metodologiaa ja utopiaa niin koulukehityksessä kuin yhteiskunnassa laajemminkin. Mihin opettamisella ja siihen liittyvällä tutkimuksella voi vaikuttaa? Mitä draamaopettajuuteni painopiste, äänenkäytön opetus, on? Millaiseen eettis-pedagogiseen kehitykseen äänenkäytön opetuksessa ja sen sovellutuksissa voi päästä? Millaisissa muodoissa ihmisääni voidaan ymmärtää? Miten ymmärän opettajan vastuun ja velvollisuuden, sen mikä on tehtäväni, mahdollisuuteni ja toimintani rajat? Villeimmissä vihonreunuskuvioissa piirsin spiraalin keskiöön *äänen*. Tein siitä tutkimukseni perusyksion ja laajensin sitä kierros kierrokselta niin, että lopulta ääni ulottui *äänestämiseen*. Äänen ja äänestämisen väliin jäävän tilan ymmärsin draamakasvatuksen *space-between*-käsitteen (Heikkinen 2002) avulla kasvatuksen ja taiteen välissä sijaitseviksi valintojen ja mahdollisuuksien tilaksi. Ihmettelin, miten en ollut osannut ajatella opetuskokemukseni perusteella näin jo aiemmin?

Opettajan näkökulmasta mahdollisuuksien tila kiinnittyi kriittiseen pedagogiikkaan, enkä voinut todistaa sitä, mitä olin aikonut. Paolo Freiren (1921–1997) teos *Sorrettujen pedagogiikka* (1970/2005) yhdistettynä aiemmin toteuttamiini taidekasvatusprojekteihini avasi tien helvettiin, jossa ihminen saa tietää, mitä hänestä olisi voinut tulla. Kohtasin Freiren pedagogiikassa saman riittämättömyyden tunteen kuin tutustuessani taiteellisen ryhmätyön *Suzuki*- ja *Viewpoints*-tapoihin talvella 2010. Jotain tästä taiteen ja kasvatuksen maailman yhteiskunnallisesta tie-



KUVIO 1. Pohdintapyörre äänestä äänestämiseen (ensimmäinen kuva).

toisuudesta, kurinalaisuus mukaan luettuna, opettajuudestani puuttui. Kasvatusteoreetikko Juho Hollon (1885–1967) (1952, 22) antama tehtävä kasvamisvoiman eteen tulevien esteiden raivajana vaikutti ylivoimaisesti. Opettajuuteni eetoksen on imaissut liikelaitosajattelu ja viihtymisyhteiskunnan henki. En erota metsää puilta ja puita metsältä. En rohkene ajatella, millainen on kasvatust maailma omana tarkoituseränään vailla vallan ja eturistiriitojen välisiä jännitteitä. Teatterikorkeakoulun tohtorinopinnoissa ajatuksen ristiriitaisuutta saattoi jatkaa kollegiaalisesti ja itsekriittisesti.

Koulutuksen merkitysisältöjen ohentumisen ja koulutuksen haasteiden pohdintaa (Olkkonen & Turpeinen 2010, 73–74):

Katsoessamme kollegoittemme tekemiä nuorten esityksiä, asiat eivät näyttäydylä- tai ulkopuolelta. Katsomme väistämättä myös sitä, missä itse olemme pedagogeina menossa, millaisessa kontekstissa työskentelemme ja millaiset ilmiöt nostavat päätään. Juuri nyt päätään nostavat oppilaitosten suurhankkeet, joissa institutionaaliset lähtökohdat syövät sisällöt niille asetetuista hienoista tavoitteista huolimatta. Tämä on osin seurausta luonnottoman suurista koulutusyksiköistä, joissa yhteistyö ei ole luontevaa, ihmisistä lähtevää vaan enemmän hallinnollista. Kun ei ole omaa sisäistä, hienosyistä ihmisistä lähtevää kulttuuria ja kohtaamista, niin yhteistä palavaa sanottavaakaan ei kehity. Jos aikaraja on kolmen tunnin päässä ja eteneminen tapahtuu rahan laskemisen kautta, on turha puhua kohtaamisen paikasta, jossa on aikaa, väljyyttä ja tilaa muotoilla sanottavansa.

Nykytodellisuudesta huolimatta yhdestä ei saisi tinkiä: esittävien taiteiden kontekstissa kasvokkain olemisen päämäärä on vastavuoroisen kuulemisen mahdollisuus. Sitä ei saa mistään valmiina, eikä sitä voi kytkeä tämän-on-pakko-toimia, tämän-on-pakko-tuottaa-ajatteluun. Dialogin laatua ei voi taata, mutta sen lähelle voi mennä ja odottaa. Siinä voi koettaa vaikuttaa ja vaikuttua, mutta mikään toimi tai ajatushautomon pamfletti ei voi sitä nopeuttaa tai osoittaa ulkoapäin.

Olen opettanut draamakasvatuksen oppisisältöjä aikuisopiskelijoille 1998–2005 ja siitä eteenpäin tuntiopettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Olen vastannut erityisesti sellaisista kursseista kuin *Keho ja ääni*, *Tekstistä ilmaisuun*, *Äänenkäytön jatkokurssi*, *Äänenkäytön opettaminen* ja *Arviointikurssi* sekä osin niiden opintovaatimuksista (Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen perus- ja aineopintojen opintovaatimukset ja opinto-oppaat 1998–2010, opintovaatimukset kursseittain luvussa 3 sekä liitteet 1, 2, 4 ja 5). Opiskelijoita, joita tuona aikana olen opettanut vähintään yhdellä ryhmäopetukseen perustuvalla kurssilla, on ollut noin 850 (1300 draamakasvatuksen perusopintojen suorittajaa ja 250 aineopiskelijaa kevääseen 2010 mennessä, draamakasvatuksen opettajankoulutustilasto 2010), enemmistöä heistä useammalla kuin yhdellä kurssilla.

Kaikkina näinä opetusvuosina en ole lakannut opiskelijoitteni tavoin ihmettelmästä, miten vähän erilaisiin puheammatteluihin valmistavissa tai yleissivistävässä koulutuksessa harjoitellaan ääntä, äänenkäyttöä, puhetekniikkaa tai puhetaitoja käytännön taitoina. Se on ollut yllätys vuosi toisensa jälkeen. Puhetaidon mieleen, merkitykseen ja arvoon on näin ollen velvoittavaa perehtyä tutkimuksellisesti jo sen opettamisen vähyden vuoksi. Opetussuunnitelman puuttuminen on tutkimuksen rajaamiselle haasteellinen. Mistä lähteä liikkeelle ja mitä kohti mennä, kun puhetaito kuuluu ikään kuin kaikille aloille, mutta ei ole sellainen erityistieteen ala, jolla olisi yhtenäistä opettajankoulutusta tai yhteisiä hyväksi koettuja pedagogisia toimintaperiaatteita?

Lähden siitä, mitä inhimillisenä kokemuksena ja äänestä kiinnostuneena draamakasvatuksen opettajana tiedän, vaikka laajuus on iskeä kanveesiin heti alkumetreillä. Ihmisäänen liittyvän pedagogiikan ei ole syytä tukea yksilökeskeistä virtuositeettia ja markkinoitumista, koska ääni on ajattelu- ja kommunikointitaitojen väline, ei itsetarkoitus. Ei ole myöskään syytä etsiä oikeaoppisuutta, koska juuri se estää usein laaja-alaisesti toimivia ja opettajan ammattiaan syventäviä draamakasvatuksen opiskelijoita käsittelemästä äänenkäytön ja puhetaidon näkökulmaa opetuksessa.

Käyttämäni tutkimuskirjallisuus on sovellettua, esiymmärrys kiertoteitse rakentuvaa, niin kuin inhimillinen kokemus usein on. Lähtökohtani tutkimustarinasta

vähitellen avautuvaan tutkimusongelmaan on *kokemustieteellinen*. Pyrin äänen ymmärtämiseen niissä ympäristöissä, joissa olen sitä toteuttanut. Niitä ovat yliopistossa pitämäni draamakasvatuksen kurssit eli akateeminen kurssikonteksti (luku 3), koululaishankkeet peruskoulussa (luku 2.2.1) ja yhteisöllinen taidetapahtuma (luku 2.2.2) sekä se vuorovaikutus ja tekijän tieto, joka näistä kohtaamisista on syntynyt. Havainnot on tehty teorian ja käytännön rajapinnalla, niitä ei voi katsoa sellaisenaan filosofiana, teoriana, toimintana tai omana tieteenalana. Ne ovat taidetekoja tai taiteellista toimintaa, joiden ytimessä on sosiaalinen vuorovaikutus. Tutkimus on näin ollen kontekstisidonnainen, aikaan ja paikkaan sidottu *tapaustutkimus*. Maija Lehtovaara (1994, 354) hyväksyy tapaustutkimuksen, jonka perustana oleva tutkimussuhde on monimuotoinen ja monitasoinen dialogi. Dialogi tapahtuu tutkijan, lasten ja nuorten ja yliopisto-opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa sekä kulttuurisissa käytänteissä aikaan ja paikkaan sidotusti. Tutkimusasenteessani olen reflektiivinen ja omakohtainen, koska heterogeenisten ja harvalukuisten puheopettajien joukossa sekä marginaalisella opetusosalalla en voi aikaisempiin traditioihin, ammattikuntaani tai ammattikuntani tutkimuksiin vedoten juurikaan koetella vakiintuneita toimintatapoja, paitsi omiani. En voi esittää didaktisia johtopäätöksiä ammattini edustajille, vaan minun on tutkittava niitä työkaluinani niissä konteksteissa, joissa toimin ja jätettävä avoimeksi, missä muissa yhteyksissä ja miten tulkintoja voi soveltaa. Koska äänenkäytön opettamisesta ei ole tutkimuskirjallisuutta, siitä kirjoittaminen ja kuvailu ovat keskeisiä ajattelun ja tutkimuksen välineitä pyrkimyksessä nähdä asioiden välinen suhde: pedagogiikka ja didaktiikka sekoittuvat, didaktiikka valuu pedagogiikkaan ja päinvastoin. Tutkimuksen filosofinen lähestymistapa ja analyysi ovat sen ymmärryksen etsimistä tältä ”valuma-alueelta”, millaisen näkökulman ihmisääneen näistä tapausesimerkeistä voi pelkän harjoituskirjoitusten sijaan löytää. Kirjaamani harjoitukset (luku 3) ovat sen kuvaamiseksi, miten teoria muuttuu toiminnaksi ja muuttaa toimintaa. Yhdessä omien ja opiskelijoitteni kokemuk kirjoitusten kanssa ne ovat keskeinen osa tutkimukseni todistusaineistoa, mutta kirjattuina ne tarjoavat samalla mahdolliset uudelleen kytkennät muidenkin käyttöön.

1.1.2. Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen päätehtävä on paljastaa, kielellistä ja argumentoida kokemusta äänestä ja sen opettamisesta kolmessa eri kontekstissa (koululaisproduktio, kulttuuritapahtuma, yliopisto-opetus) seuraavien apukysymysten avulla:

1. *Miksi äänenkäyttöä tulee tarkastella ja opettaa kehollisena, ihmisen kokemus- ja elämismaailmaan kuuluvana ilmaisun osana? (Pyrkimys lisätä syvyyksulottuvuutta.)*
2. *Miten äänenkäyttöä voi opettaa kehollisena, ihmisen kokemus- ja elämismaailmaan kuuluvana ilmaisun osana? (Pyrkimys herättää kiinnostus äänenkäyttöön ja lisätä ihmisiin oppimisen tapoja.)*

Tutkimuskysymysten tarkoitus on herättää kiinnostus äänenkäyttöön ja tuoda siihen syvyyksulottuvuutta pelkän puhetekniikan sijaan. Kun lähestyn aihetta ja aineistoa suhteessa elämismaailmaamme ja olemassaolomme, avoimia kysymyksiä on *space-between*-väli-tilassa vastauksia enemmän. Pyrin siihen, että nämä äänestä esittämäni pedagogiset kysymykset ja reflektiivisyys riittävät hahmottamaan puhetaito siihen ajattelu- ja kommunikointitaitojen ketjuun, jolla osaltaan olisi mahdollista vastata tulevaisuuden koulukasvatuksen haasteisiin.

Edellä olevat rivit, luku 1 ja luvun 2 laajalle ulottuvat spiraalin kehät paljastavat, miten maailma rajatun oppituntikontekstin ulkopuolella sotki alkuperäisen draamakasvatukseen sidotun aiheeni ja aikeeni. Sen sijaan, että olisin lähtenyt rajamaan tutkimuskohdettani alan sisällä, omassa karsinassaan, spiraalin uloimmat kehät velvoittivat ulottamaan sen yleissivistävän koulutuksen käytäntöihin. Haastan itseni katsomaan äänestä oppimisen ja draamakasvatuksen merkitystä kansalais-taitona, vaikka taiteellinen toiminta on opetustyöni ydin, materiaali ja valintojeni ideologinen perusta. Siksi koululaishanke ja taidetapahtuma voivat olla kohdallisia sitä kuvaamaan. Draamakasvatuksen opintokokonaisuuteen kuuluvat äänenkäytön jaksot sekä ääni pysyvät tutkimustarinassa alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaisesti.

Suuntauduin yliopiston puheviestinnän opinnoissa alusta alkaen pedagogiikkaan, vaikka Suomessa ei ole alan opettajankoulutusta eikä yliopisto-opinnoissa opetusviestintä korostunut. Jo opetusviestinnän yleisen vähyyden vuoksi aihe on tutkimisenarvoinen ja tutkimusta tarvitseva. Millaiselta kasvatuksemme vaikuttaa, jos puhetaidon voima toisaalta tunnustetaan, mutta perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja sen käytänteissä siihen ei panosteta? Suomalaisia puhe- ja kommunikointitaitoja ylläpitää esimerkiksi vahva harrastajateatterikulttuuri (Vuonna 2010 Suomen harrastajateatteriliitossa oli 570 jäsenteatteeria, Työväen näyttämöiden liitossa oli 194 jäsenteatteeria ja Suomen ylioppilasteatteriliitossa oli 14 jäsenteatteeria, lähde liittojen toimintakertomukset 2010.), laaja puhetaitoja kehittävä ilmaisun ja teatteritaitteen perusopetus sekä viestinnän koulutustarjonta. Puhetaidon, väittelyn tai argumentoinnin kasvatus- ja koulukulttuuriamme ei kuitenkaan pidetä kehittyneenä. (Torkki 2006, Kurki & Tomperi 2011.)

Puhetaidon heikon opetussuunnitelmallisen aseman vuoksi tutkimuksen oma-kohtainen ja subjektiivinen näkökulma on perusteltua. Omakohtaisesti eletystä on mahdollista löytää äänenkäytön opetukseen sovellettavaksi erilaisia työtapoja, joilla voi vahvistaa koulutusjärjestelmien sisällä tapahtuvaa puhekulttuuria. Sulatan yhteen, millaisena ihmisääni draamakasvatuksen aikuisopiskelijoiden keskuudessa koetaan, millaisiin yhteyksiin se liitetään sekä sen, millaisia toimintatapoja itse käytän ja sovellan. Valmiita lähtökohtia ei ole.

Tutkimuksen käytännön relevanssista johtuen tutkimukseen sisältyy harjoituskuvauksia siten, kuin ne ovat draamakasvatuksen aikuisopiskelijoiden tuntikon-tekstissä muovautuneet. Edelleen väitöstutkimuksen tarkistettava käytännön osio on opetuksesta autenttisessa ympäristössä. Se tarkoittaa, että opetus ei alkuperäisesti ole ollut olemassa tutkimusta varten vaan osana draamakasvatuksen opintokokonaisuutta ja opiskelijoiden elämismaailmaa. Väitöskirjan tarkastettava käytännönosio ja tutkimusaineisto eivät ole olleet tutkimukselle alisteisia vaan ne on kirjoitettu tekstin kanssa rinta rinnan ja aineistolähtöisesti. Yhdyn Päivi Järviön (2011) käytännön osion esitarkastuslausunnossa tekemään havaintoon pyrkimyksestäni ymmärtää äänenkäyttö käytännön tilanteista käsin siten, että ”se on lähtökohta sekä käytännön sanallistamiselle että äänen, äänenkäytön ja sen opettamisen etäämpänä käytännöstä tapahtuville teoreettisille tarkasteluille”.

Yhteiskunnallisesti tutkimusaiheeni taustalla on arvokeskustelu taide- ja taitoaineiden asemasta ja opetuksesta peruskoulussa, etenkin uuden tarjolla olleen oppiaineen, draaman osalta. Kasvatus- ja koulukulttuurimme kommunikointia rajoittavista tekijöistä keskustellaan yhä enemmän kaikilla yhteiskunnan aloilla, se koetaan tärkeäksi ja ongelmalliseksi. Koulukulttuurissa kommunikointiongelmat näkyvät muun muassa heikossa kouluviihtyvyydessä ja häiriköintinä, kouluvierailujen perusteella erityisesti poikien. Kommunikointiongelmat heijastuvat koulutuksen arvostukseen ja akateemisiin taitoihin, joihin puhuminen ja vuorovaikutustaidot keskeisinä kuuluvat. Koulutuksen seurantaoportissa 2012 (Kämppe 2012) Suomi oli heikoimmassa kolmanneksessa kouluviihtyvyydessä. Valaisen asiaa vielä Heikki Ylikankaan (2011) pohdinnoilla Suomen Pisa-menestyksestä ja nykyperuskoulun ongelmista:

Työrauhaa koskeissa vertailuissa Suomi pärjää kehnosti. Tuoreessa hälinöintiä mitanneessa kartoituksessa maamme löytyy sijalta 63 takanaan vain Argentiina ja Kreikka.

Tuon huolestuttavan asiaintilan vahvistavat kotimaiset kyselyt. Keväällä 2010 teki 631 yläasteen opettajaa MTV:n toimittajille selkoa häiriköinnistä ja myöhemmin Opettaja-lehdessä julkaistiin yhteenveto 623 opettajan

reagoinnista samansisältöiseen tiedusteluun. Vastausten mukaan ”hälinä haittasi koulutyötä miltei jokaisessa luokassa”. Kolme neljästä kertoi, että ”järjestyksen ylläpito vei voimia varsinaiselta opetustyöltä.” Työrauha koettiin ”suuremmaksi ongelmaksi kuin kuntien säästötoimet”. Puolet vastaajista piti levottomuutta jatkuvana ongelmana ja viidennes näki tilanteen pahentuneen. Vain neljä sadasta vakuutti, ettei ”opetus kärsi koskaan hälinästä”. Kyseinen vähäinen prosenttiosuus alentaa myytiksi käsityksen, jonka mukaan opettajan persoonallisuus ja kiinnostava opetustapa estävät häiriöt.

Erikseen mainittakoon, että nähtävästi juuri häiriköinti on pudottanut Suomen myös kouluviihtyvyyden vastaavissa mittauksissa vertailumaiden hännille.

Laajemmin yhteiskunnassa heikko puhetaito ja persoonallisuuden heikko yhteisöllinen hyödyntäminen ulottuvat niin yksilön elämäntaitoihin kuin poliittiseen päätöksentekoon. Viime vuosina internetin keskustelupalstoilta yleistynyt vihapuhe ei voi olla heijastumatta yleiseen kommunikointihakuisuuteen ja taitoon kommunikoida kasvokkain. Ylikankaan edellä kuvaama hälinöinti on eräs esimerkki tästä ilmiöstä. ”Tietoyhteiskunta on lähestymässä murrosta, jossa yksilöllisyyden haavekuva on särkyneessä. Internet on synnyttämässä uuden, keskiaikaa muistuttavan yhteisöllisyyden. Kansalliset arvot ja kulttuurit törmäävät entistä näkyvämmiin”, kuvaa Ilkka Tuomi (2005, 13) ajan henkeä, kunnioitusvajetta, terveen yhteisöllisyyden kaipuuta ja sen uudelleen löytämisen tarvetta.

Mitä annettavaa draamakasvatuksella on äänenkäytön opetukselle ja mikä niitä yhdistää? Yhtä kiinnostavaa on, mitä äänenkäytönopetus ja draamakasvatusta yhdessä voivat antaa puhetaidon kehitykselle, oppimiskäsitysten teoreettisille lähtökohdille ja oppimisen ohjaamiseen yleensä. Äänenkäytön oppimispotentiaalini selkiyttäminen ja yhtymäkohdat draamakasvatukseen ovat tutkimukseni päätehtävä ja niihin tutkimuskysymykseni viittaavat. Toimintatutkimukselle ja osallistuvan filosofian menetelmälle tyypillisesti opetus ja siihen liittyvä taiteellinen toiminta ovat saaneet uusia muotoja kirjoitusprosessin edetessä. Tutkimuksen välitilinpäätöksenä syntyi poikien taidekasvatusprojekti *Syynlakeettomat* keväällä 2012. Se täydensi muutosta edistävänä toimintana tutkimukseni tulkintoja jo ennen kirjoitetun osion valmistamista. *Syynlakeettomat* oli pedagoginen ja yhteiskunnallinen tutkielmani taiteesta peruskoulun oppimistavoitteiden ja perustehtävän toteuttajana. Se kehitti eteenpäin tutkimusmatkan, tutkimuksessa kuvailemieni tapahtumien ja aiemmin tekemieni koululaishankkeiden kysymyksiä ja havaintoja poikien toimintaympäristössä.

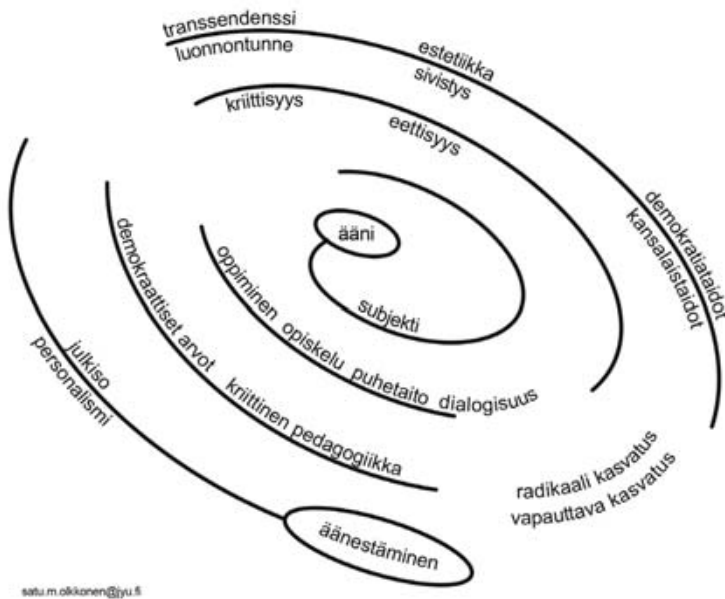
Omat muistiinpanoni vuodelta 2010 kuvaavat, miten taiteellinen toiminta kuten *Syynlakeettomat* alkaa toistuvista arjen havainnoista jo paljon ennen näkyä esityksestä ja mahdollisesta omasta osallisuudesta aiheeseen:

Murheellisten laulujen maan pojat olivat muutama vuosi sitten valoisia ja kontaktinhakuisia. Neljännellä luokalla he alkoivat muistuttaa keski-ikäisiä turhautuneita miehiä, isiensä näköisiä työttömiä koulupoikia. Siellä he nyt ajavat mönkijöillä jäällä keskellä koulupäivää isien syljeksiessä kapakan edustalla. Pojilla on muuta menoa kuin olla koulussa, sanovat isät. Vasta 10–12-vuotiaat pojat, jotka jo nyt tyhjenevät ja tyhjäpäistyvät tarkoituksettomuuden ilmapiirissä! Ja me ammattikasvattajat katsomme sivusta emmekä tee mitään. Miksi en hae jätkää niskasta kouluun? Miksi ei opettaja? Emme voi mitään, koska toisten asioihin ei puututa. Vanhemmat tarjoavat rajatonta epäonnistumisen mallia tai mahdollisuutta ilman vaivannäköä, mutta ei mitään sisukasta, pitkäjännitteistä ja heinätekojärkistä siltä väliltä. Mutta mitä minä siitä, täällä maalla on aina ollut tällaista ja mitä se minulle kuuluu, pojat ovat poikia. Ei heiltä voi vaatia. Kangistunut koulu ei ole heitä varten ja pikkuasioista sinne ottavat yhteyttä pikkumaiset vanhemmat.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 12) korostuvat yleissivistyksen ilmaiset, kuten se, että perusopetuksella on ”kasvatus- ja opetustehtävä”. Se tarjoaa ”sivistyksellistä pääomaa”, mahdollisuuden monipuolisen kasvuun ja terveen itsetunnon kehittämiseen. Perusopetus antaa valmiudet osallistuvana kansalaisena kehittää ”demokraattista yhteiskuntaa”, ”luoda uutta kulttuuria” ja ”uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja”. (Perusopetuksen tehtävä on kuvattu kokonaisuudessaan liitteessä 7.) Koulun sivistystehtävän toteutumisen tulisi siis mahdollistaa jatkuva omien havaintojen tekemisen oikeudellisuus ja totuudellisuuden koettelu elävän kokemuksen maailmassa. Mutta missä ja miten tämän tavoitteen toteutumista mitataan? Yksi vaihtoehto sivistystehtävän toteutumisen takaamiseksi on harkita perusopetuksessa olevien aineiden vähentämistä ja yksittäisten erikoisoppien karsimista. Tähän ajatukseen päätyi Hollo jo viime vuosisadan alussa (Hollo 1918, 47, 1932, 11, 205). Hollon ajattelu on kirkastanut käsitystäni siitä, miten koulussa ei pitäisi asettaa vastakkain lukuaineita ja taito- ja taideaineita, vaan soveltaa Kupiaisen (2004, 17) ajattelua merkityksellisyyden vaatimuksesta; maailma, joka koetaan ja aistitaan omakohtaisesti ja omia kokemuksia hyödyntäen. Perusopetuksen laatu tarkoittaa, että siihen pyritään yhteisesti sulkematta tiedon merkitystä taidoissa kehitymisessä. Vasta silloin koulun perustehtävä voi toteutua. Koulun vetovoimaisuutta kasvatetaan väärin perustein, jos tavoitteeksi asetetaan vain menetelmien, uusien oppiaineiden ja erikoistumisen lisääntyminen.

Tutkimusmotivaatiotani on nostanut ammatillinen tyytymättömyys vallitseviin koulutuskäytäntöihin ja toimintatapoihin, jotka mitätöivät kokemusten merkitystä ja laadukasta puhetta oppimisen edistäjänä. Kiireen, kilpailun ja suorittamisen toimintakulttuurissa kokonaisuuksien ajattelu- ja kommunikointitaidot eivät kehity. Etsin tutkimuksessani sellaista kokonaisvaltaista pedagogista ajatusta, johon

äänenkäytön paradigma mahtuisi fysiologista informaatiota monipuolisempaan merkityskokonaisuutena. Tästä syystä kriittisen pedagogiikan käsitteet ovat tutkimukseni avainkäsitteitä (kuvio 2) ymmärtää äänenkäyttö kasvatuksen maailmassa. Niiden avulla voi vahvistaa puhe- ja ajattelutaitoja sekä eettistä suhdetta kulttuuriin. Siksi uskon kriittisen pedagogiikan samoin kuin opetustyön yhteiskuntatietoisuuden olevan keskeinen osa tulevaisuuden opettajankoulutusta.



KUVIO 2. Spiraali täydentyä (jälkimmäinen kuva) kriittisen pedagogiikan käsitteillä.

Mukana matkassa ollut draamakasvatuksen opiskelija löytäneet tutkimuksesta oman kokemuksensa liitettyä siihen, mikä tieto ihmisäänestä vie kasvatusajattelua eteenpäin niin teoriassa kuin käytännössä. Tällä matkalla olemme oppituntien aikana olleet yhdessä (research with people) jakaen asiantuntijuuttamme ihmisinä ja opettajina, yksilöinä ja yhteisön jäseninä. Olemme olleet, Holloa lainatakseni, toistemme kasvattajia ja kasvatettavia.

1.1.3. Tie opettajaksi, jota ei ole

Puhealan koulutuksen marginaalisuudesta johtuen jokaisen Suomessa ääntä opettavan koulutustausta on erilainen, lausuntataiteilijasta kirkkomuusikkoon, puheviestijästä logopediin ja laulunopettajaan. Sitä, millaista pedagogiikkaa tai mitä eri-

laisista äänenkäytön lähestymistavoista voi pitää totena, en tutkimuksessani arvota. Tutkimusprosessin aikana silmäni vähitellen avautuivat sille, miten laajasti ottaen ääni ja puhe edustavat suomalaisessa kasvatusta- ja koulutuskulttuurissa kriittistä pedagogiikkaa: Ääni valtauttaa, vahvistaa tai heikentää vuorovaikutuksen laatua. Äänellä haastetaan, haetaan yhteyttä, otetaan riskejä tai väistetään niitä (kuvio 1 ja 2). Ääni tarkoittaa kontaktihakuisuutta ja osallisuutta. Kommunikatiivisuus liittyy keskeisesti dialogin muodostumiseen kriittisessä pedagogiikassa (Freire 2005, Suoranta 2005, McLaren 2009). Kriittisen pedagogiikan näkökulma näkyy korostetusti tutkimuksessani ja opettajuudessani, vaikka opetustyöni ensimmäisenä vuosikymmenenä en ollut käsitteestä tietoinen.

Kasvatuksen palvelutehtävälouheen olen ymmärtänyt pohtiessani, mitä arvoja taidelähtöiset koululaishankkeeni ovat tuottaneet subjektiivisina kokemuksina itselleni, miten ne ovat heijastuneet ympäristöön ja miten ne ovat muokanneet kasvatusnäkömyksiäni. Koululaisproduktioissa kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutus on ollut usein kaikkea muuta kuin taiteen erityistaitojen oppimista. Ehkä piirtämiäni spiraalien avulla olen vähitellen ymmärtämässä Hollon (1952, 16–35) viestin kasvatuksen avaruudesta, joka ei ole vain ajan, ympäristön, talouden ja politiikan sanelema suunnitelma, vaan jonka autonomiassa vaikutetaan kulttuuriympäristöön ja kulttuurin uudistumiseen. Hollollehan kasvatus ei ollut paremmin tietämistä, asioihin kaavamaisesti puuttumista tai pakottamista, niin kuin kasvatus kielteisesti käsitetään. Se oli vuorovaikutussuhde, jossa kasvattajan omat taidot tai tiedon siirto eivät olleet tavoiteltava asiantila vaan hajanaisuuden vähentyminen ja oppijan hyvinvointi hänen subjektiivisessa kokemushorisontissaan. ”Olemme yksilöitä vain yhteisön jäsenenä ja yhteisön jäsenenä vain yksilöitä”, pohtii Tuomi (2005, 133) yhteisöön kuulumisen ja toisten ihmisten keskuudessa olemisen välttämättömyyttä.

Puhe- ja ilmaisukasvatuksen opinnot taideopettajuuteni avainkokemuksena

Draaman opetus alkoi Suomessa 1970-luvulla britannialaisen Brian Wayn (1923–2006), ruotsalaisen Elsa Oleniuksen (1896–1984) ja amerikkalaisen Winifred Wardin (1884–1975) oppeina. Näistä erityisesti Wayn metodi tuli itselleni tutuksi Erkki Laakson opetuksessa Jyväskylän yliopistossa puhe- ja ilmaisukasvatuksen opettajan- koulutuslaitoksen opinnoissa, joihin sain dekaanin poikkeusluvalla mahdollisuuden osallistua, vaikka olin humanistisen tiedekunnan opiskelija. Sivuaineoikeus muiden tiedekuntien opiskelijoille ei vielä tuolloin vuonna 1991 ollut mahdollinen, vaan se aukesi vasta vuonna 1994 (ja on päätynyt toistaiseksi vuoteen 2010; Syksystä 2010 alkaen opetus on ulkoistettu Jyväskylän yliopiston avoimelle yliopistolle). Aineyh-

distelmäksi muotoutui puheviestintä, silloinen puhe- ja ilmaisukasvatus (myöh. draamapedagogiikka, nyk. draamakasvatus) sekä kasvatustiede.

Subjektiiivisten kokemusten tärkeys johti ammatinvalinnassani haluun ohjautua puheviestintään ja opetustyöhön. Taide oli kokemuksissani subjektiiivisten kokemusten, tasa-arvon ja sanattoman ajattelun kohtaamispaikka. Maailma ja ihmiset muovautuivat taiteessa ymmärrettävämmiksi ja inhimillisemmiksi sytyttäen palon kommunikoida taiteella vieraantumisen ja irrallisuuden kokemusten ruokkimisen sijaan. Taiteessa järki, ruumis ja tunteet olivat kokonaisuus, välähdys mahdollisuuksista vastakohtana sille, että toisessa maailmassa ihminen ajattelee ja tietää, toisessa elää ja toimii. Aika ja tila itselleni merkityksellisissä taidekokemuksissa ovat tunteet aina yhtä elämyksellisiltä, tiheältä, avaralta ja fyysiseltä – kuin *Schjerfbeckin* maalaukset ollessani nuori tyttö.

Ilman päätymistä draamakasvatuksen opettajaksi ja ennen kaikkea ilman aikuisopiskelihoitani olisin tuskin lähtenyt akateemisesta yliopistokontekstista ryhmälähtöisten ja kantaesitettyjen koululaismusikaalien maailmaan ja ymmärtänyt yhteisöllisen taidekasvatuksen merkitystä käytännössä. Ensimmäinen koulu-teatteriohjaukseni oli puhe- ja ilmaisukasvatuksen opintoihin dramatisoimani satu vuonna 2003 Jyväskylän Keljon kouluun. Halusin aikuiskouluttajana omakohtaisen ammatillisen kokemuksen peruskoulukontekstista, kentältä, jolla useimmat aikuisopiskelihoitani työskentelevät. Tutkimusaineistoon kuuluneesta viidennestä koululaismusikaali-ohjauksestani *Halipula* (kuva 1) tuli soveltavan draaman ja äänenkäytön opetuksen taiteellinen huippukokemukseni sekä ammatillinen käännekohta kohti kulttuurista nuorisotyötä. Se valaisi käsityksiäni siitä, miten äänen opetus peruskoulussa voi olla osa draaman opetusta ja miten sekä draama että ääni peruskoulussa yhdessä ovat kansalaistaitoja.

Käyttöteoriani on kehittynyt kokemuksistani näyttelijänä harrastajateatterissa, erilaisten ohjaajien ohjaustavoista ja näytelmien tekoprosesseista. Näissä ohjauksissa ensemblen jäsenyys on vaikuttanut käsityksiini siitä, mitä on sosiaalinen taide. Kokemuksellisen oppimisen kehällä näyttelemineen on ollut kokemus; draamakasvatuksen opiskelu- ja opettajakokemuksista olen saanut abstraktit käsitteet työhöni, joista on seurannut uusi toiminta, koululaishankkeet. Näissä ovat tutkimukseni kolmen kontekstin kokemuksellinen perusta. Niissä olen asteittain herännyt sekä sosiokulttuuristen ongelmien että yksilön ja yhteiskunnan välisten jännitteiden havaitsemiseen. Taideteoista ja taidelähtöisestä työstä on tullut tietoinen vastastrategia tuon jännitteen purkamiseksi ja uuden tasapainon löytämiseksi.

Koululaishankkeissa en aluksi ajatellut tekeväni teatteria, olihan käsitykseni ”oikeasta” teatterista kiinnittynyt toisaalle ja toisella tavalla kunnianhimoisiin produkti-

oihin. Koko teatterisydämeni on kuitenkin ollut peruskoulussa jo vuosia. Olen kokenut toteuttavani pedagogista rakkautta käytännössä. Koulu pienoisyhteiskuntana on tarjonnut ne motiivit, jotka ovat vaatineet toimenpiteitäni taiteilijana. Aiheiden kautta olen nähnyt tehtäväni ja vastuuni taidekasvattajana ja kansalaisvaikuttajana, toimintani mobiiliammattina. Siihen kuuluvat pedagoginen työ, järjestötyö, kansalaisvaikuttaminen ja taiteellinen työskentely saman asian eri puolina. Järjestö- ja aikuiskoulutustyö ovat parantaneet käytännön ja teorian vuoropuhelua siitä, millaisessa kulttuurisessa todellisuudessa taidekasvatustyö tapahtuu. Pidän Aila Paloniemen (2010, 12) tavoin järjestöjä merkittävänä kansalaistoiminnan vahvistajana: ”Järjestöt ovat nopealiikkeisiä, joustavia, asiansa osaavia ja näistä syistä monesti edelläkävijöitä, kun uusia toimintamuotoja kunnissa kehitetään.” Järjestötoiminta on vaikuttanut merkittävästi kokemuksiini taiteilijan kansalaispalvelun eetoksesta silloinkin, kun tavoitteista on jääty kauas.

Tutkimus on pääteemansa eli äänenkäytön opetuksen lisäksi kuvaus puheopettajan, draamakasvatuksen opettajan ja teatterinohjaajan käyttöteorian muotoutumisesta. Teatteriohjaaja koen olevani vain draamakasvatuksen kontekstissa. Draamakasvatus on tarjonnut monialaisen oppimisympäristön sekä mahdollisuuden teatterin työtapojen pedagogiseen käyttöön eri tavoin, mutta myös mahdollisuuden oman taiteellisen työskentelytavan ja tyylin löytymiseen. Olen löytänyt kiertoteitse polun puheopettajuuteen, josta opettajankoulutusta ei ole. Opetusajatteluni teoreettinen viitekehys on muovautunut harrastajateatteritaustan, puheviestinnän, draamakasvatuksen ja koululaishankkeiden yhtälöstä. En ole näillä osa-alueilla niinkään kiinnostunut Veli-Matti Värrin (2007, 70) kasvatusteoreettista ajattelua soveltaen minuudesta tai itseilmaisusta esittävässä taiteissa vaan intressini ovat sosiaalisen toiminnan ketjussa, jonka muodostavat taiteen ja yhteiskunnan käytänteet, vallitsevat käsitykset, ideologiat, aatteet ja yhä enenevässä määrin yhteiskunnalliset hierarkiat.

1.1.4. Kohti tutkimusongelmaa ja tutkimuksen dramaturgiaa

Opettajaksi kasvuni on ollut samantapainen kuin useimpien opettamieni avoimen yliopiston draamakasvatuksen opiskelijoiden ja jo pätevöityneiden opettajien. Perustietämys ja ammattitaito ovat rakentuneet vuorovaikutuksessa, osin sattumanvaraisesti, harrastaen ja elinikäisen oppimisen ajatusta noudattaen. Koska puheen koulutus on epäyhtenäistä ja varsinaista ammatillista koulutusta ja suoranaisia vertailukohteita ei ole, kokonaisuus on muotoutunut hitaasti. Ammatin rajat, painopisteet ja tarkoitus muovautuvat jatkuvassa todellisuuden, ajan ja paikan risteyskohdassa.

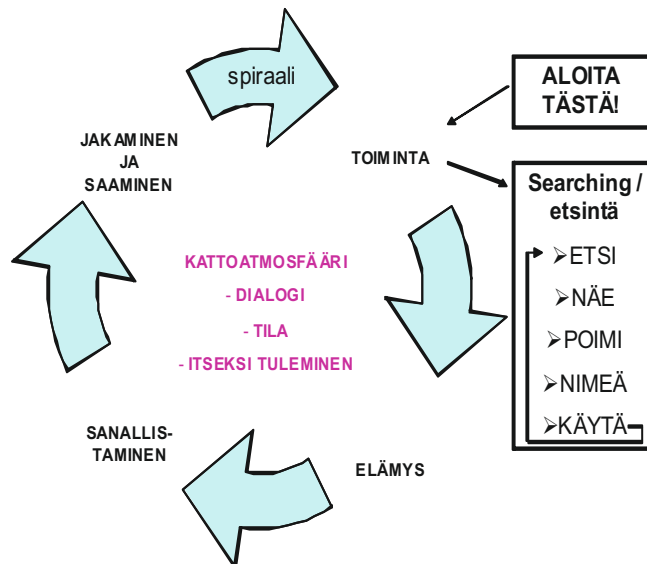
Ihmisiäni on samantapainen risteyskohta: se kantaa kaikkea elämässä nähtyä ja koettua. Se on persoonan, ammatin, kokemusten ja asenteiden yhtälö. Ääntä voidaan harjoitella ja opiskella luokkahuoneissa, mutta sen käyttötarkoitus on kohtaaminen ja kommunikaatio opetuskontekstin ulkopuolella erilaisissa elämäntilanteissa. Se on ollut syy nostaa tutkimukseen kaksi tapausesimerkkiä tuntikontekstin ulkopuolelta, laajentaa perspektiiviä ja palata sen jälkeen jälleen luokkahuonekontekstiin, tutkimuksen ytimeen. Anita Malinen (2000, 135) kuvaa aikuisen kokemuksellista oppimista *rekonstruktioprosessina*, joka korjaa henkilökohtaisessa kokemuksellisessa tiedossa olevia puutteita: *Torjuttaessa* kokemus ei kosketa, selittämällä väistetään kokemukseen sisältyvä uusiutumisen mahdollisuus. *Hellitettäessä* kokemus toimii uudistavana oppimiskokemuksena. *Säröksi* kutsutaan sellaista oppimisen ainesta, joka herättää tarpeen käsitysten tarkastamiseen. Parhaimmillaan tuo särö johtaa transformatiiviseen oppimiseen. Näin ollen säröä, jonka koin lukiessani Freiren *Sorrettujen pedagogiikan* (2005), voi pitää alkusysäyksenä tutkimukselleni. Kukkonen (2007, 343) huomauttaa asian positiivisesti päälaelleen kääntäen: kokemuksen negatiivisuus tekee siitä produktiivisen.

Rekonstruktioprosessi kuvaa ja selittää niin hidasta äänenkäytön oppimisprosessia kuin omaa opettajaksi kehittymisen tietäni. Kasvatuksen maailman pohtiminen pyrkii olemaan vastauullista paikantamista, tietoisuutta kulloisistakin vastuista ja velvollisuuksista sekä vuorovaikutuksen laatupiireistä. Havainnot tehdään sitä monimuotoista maailmantilaa tai kasvutilaa vasten, jossa kasvu tapahtuu. Siksi tulokset eivät tähtää yhteismitallisuuteen, yksiselitteisyyteen ja pysyvyyteen kuten luvussa 2 osoitan. Suurimpana nykyuhkana ja yhteisenä nimittäjänä kasvatukselle pidetään oppimisen ja opettajuuden tulkitsemista vain markkinoiden näkökulmasta, jolloin kasvatuksen sivistyksellinen ja eettinen arvo vaarantuvat. Hollon (1932) mukaan myös mielikuvitus sekä esteettinen ja toiminnallinen kasvatusta (humanistisesta sivistyksestä muun muassa Värrin 2006, Nussbaum 2012). Näiltä osin nykyinen valtakulttuurimme koettelee ankarasti kasvatuksen perustehtävää, jos halutaan pitää kiinni Hollon (1952, 22) keskeisimmästä määritelmästä ymmärtää kasvatusta kasvamaan saattamisena.

Kokemuksellisen oppimisen kehämäinen syveneminen

Ammattikontekstissani rekonstruktioprosessi tarkoittaa kokemuksellisen oppimisen opetusideologiaa. Kokemustieteellinen lähestymistapa taidepedagogisen tutkimuksen yhteydessä tarkoittaa David Kolbin (1984, kuvio 4), Inkeri Savan (1993), Marjo Räsäsen (2000) ja Isto Turpeisen (2010, kuvio 3) kuvaamaa kokonaisval-

taista ja taiteellisesta oppimisprosessia sekä kriittistä toimintatutkimusta. Myös opetustavassa itsessään on toimintatutkimuksen sykli. Tutkimus ja opettaminen etenevät opettamisen, toiminnan ja reflektoinnin kehässä etsien yhä uusia teorian ja käytännön sovellutuksia ja näkökulmia, jotka limittyvät ja lomittuvat taiteellisessa toiminnassa. Niitä ei voi esittää omissa lokeroissaan. Opettamisen auki kirjoittaminen kuvaa sitä, mitä Turpeinen (2010, kuvio 3) kutsuu tanssiopetuksensa *raakalautametodiksi*. Kokemustieteellinen tutkimusmenetelmä on jatkoa oppitunnin raakalautamenetelmälle. Turpeisen metafora kuvaa hyvin omaa opettajuuttani ja opetusalueen opetussuunnitelmallista vähyttä, mutta myös sen luovaa potentiaalia. Sana *raakalauta* tuo jopa lohtua oman keskeneräiseen ja täsmentymättömään, mutta toisaalta hedelmällisen laaja-alaiseen opettajuuteen, sen kehittämiseen ja luovaan hyödyntämiseen. Teen oppituntia varten suunnitelman, mitä laudalla teen, mutta vuorovaikutus tekee lopputuloksesta toisenlaisen. Saattaa syntyä hökkeli, joka sekin haastaa jatkamaan. Saattaa syntyä paljon enemmän tai jotain aivan muuta, kuin oli kuvitellut olevan mahdollista. Niin on käynyt opettajuudessani sekä produktioissa *Halipula* 2008 ja *Syynäkkeettomat* 2012. Kun tutkija ja opettaja eivät elä eri maailmassa, tutkija palauttaa havaintonsa käyttöteoriaansa. Hän jakaa oppimaansa sellaisenaan käyttökelpoisena materiaalina kuin kuvittelee sen asettuvan yhteyteen elämän suurempien kysymysten kanssa ja pitävän sitä koossa. Tutkimusasetelman käytännöllinen ja teoreettinen ongelmallisuus on tässä positiossa; olen sekä tapahtumien keskipisteessä oleva oman alan asiantuntija (knowing how), mutta myös ihmisäänestä kiinnostunut opiskelija (knowing with).

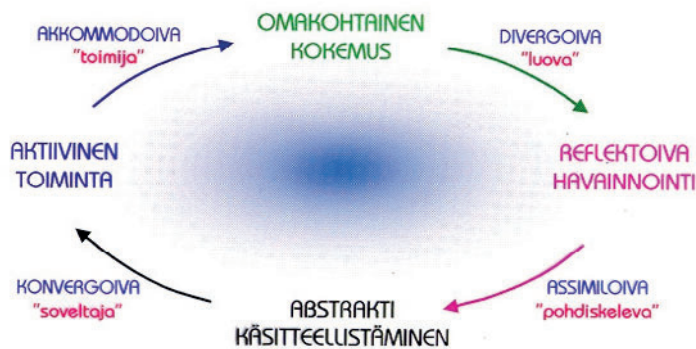


KUVIO 3. Turpeisen (2010) poikien tanssin kontekstiin sijoittuva työtapa, jota hän kutsuu raakalautametodiksi.

Vaikka raakalautametodi muistuttaa lähestulkoon sellaisenaan Kolbin, Savan ja Räsänen kokonaisvaltaista ja taiteellista oppimista, lainaan Turpeisen kuviota kahdesta syystä: Käyttämässäni tarkoituksessa se kuvaa opettajan ja aikuisopiskelijan etsintää, havaintoja ja poimintoja äänestä prosessin eri vaiheissa, joita nimetään ja jonka jälkeen niitä voi tietoisesti käyttää. Toiseksi *raakalauta* kuvaa hyvin äänen opettamisen traditioiden ja vakiintuneiden käytäntöjen vähäisyyttä. Niitä sananmukaisesti etsitään ja luodaan oppitunnilla. Opettajasta ja toimintaympäristöstä riippumatta äänenkäytön opetuksessa on vakiintumatonta karheutta kuin raakalaudassa. Kansainvälisiä vakiintuneita äänen opetuksen käytänteitä (jossain määrin tuntemistani tai käyttämistäni esimerkiksi SITI Companyn, Kristin Linklaterin tai Yuri Vasiljevin tunnetuksi tekemä puheopetus sekä osia Roy Hart-, Feldenkrais- tai Alexander -työtavoista) käyttävät Suomessa ammatillisten kokemusteni perusteella vain satunnaisesti yksittäiset, useimmiten ulkomailla koulutusta saaneet opettajat. Äänenkäytön opettaja on näin ollen oppituntikontekstissa vapaa opettamaan, niin kuin itse on oppinut, rakentamaan laudasta sellaista rakennelmaa, kuin itse parhaaksi katsoo sellaisen koulutuksen pohjalta, kuin on sattunut saamaan. Useimmat aikuisopiskelijat sanovat olevansa äänenkäytön kurssilla uuden oppimistilanteen äärellä, aikaisempaa kokemuspintaa ei ole. Se voi olla pedagogis-eettisesti innovoivaa, uutta etsivää ja poissulkematonta oppimista niin kuin Turpeisen kuvio 3 esittää. Se voi myös olla sulkevaa, jolloin rajattu käsitys, intentio tai menetelmä äänestä esitetään totuutena ja jotain oleellista, usein siitä, mistä ei tiedetä, suljetaan pois.

Pyrkimys kokemuksellisen taiteen laatupiirteiden ymmärtämiseen on kehittänyt työtapojani ja luonut uutta opetuksen dramaturgiaa äänenkäytön opettajana. Kokemuksellisen taiteen tulkinnan ydintä pidetään kontekstualisoinnissa eli kokonaisuuteen liittämisen kyvyssä. Räsänen (2000, 16–18) jakaa kokemuksellinen taiteen tulkinnan vastaanottamisen, kontekstualisoinnin ja tuottavan toiminnan vaiheisiin, joihin kaikkiin voi sisältyä pohdiskelevaa havainnointia, käsitteellistämistä ja tuottamista. Räsänen (2000, 16) korostaa, että kokemuksellisesta taidetta on tarkoituksenmukaista tulkita enemmän prosessin kuin sen aikana syntyneiden tuotteiden eli lopputuloksen näkökulmasta. Prosessin näkökulmasta ääni voidaan siksi ajatella enemmän *äänessä olemiseksi* ja äänen tilaa kuvaavaksi kuin *äänen tuottamiseksi*. Opettajana minun on suunniteltava oppitunnin dramaturgia ja toimittava niin, että kokemuksellisen oppimisen kehä voi toteutua yhdellä oppitunnilla, kurssikokonaisuudessa ja opintokokonaisuudessa. Näin ollen tässä tutkimuskontekstissa *raakalauta* kuvaa niin opettajan toimintatapaa kuin asennetta kokemustieteelliseen tutkimustapaan.

Kolbin (1984) kokonaisvaltainen oppimisen malli (kuvio 4) antaa mahdollisuuden erilaisille oppimistyyliille. Se vähentää opetuksen normatiivisuutta. Samaan tapaan kuin Turpeisen käyttämä *raakalauta* on jo sanana ollut avuksi, Kolbin mallia havainnollistava kuva on auttanut minua sietämään erilaisia oppijoita, jopa tuntitilanteiden kaoottisuutta. Kuva on vaikuttanut oppituntien ja kurssikokonaisuuksien dramaturgiaan. Huomaan pysähtyä myös itse ja siirtyä keskiöstä sivuun. Kuvan (kuvio 4) myötä olen opettajana opetellut havainnollistamaan tavoilla, jotka eivät edusta omaa auditiivista tapaan oppia, esimerkiksi piirtämällä. Siedän sivustaseuraavia pohdiskelijoita, pipon virkkaajia, kahvin juojia ja ulkopuolisia tunnin seuraajia paremmin, mutta kuvan avulla pystyn myös perustelemaan, miksi osallistuminen on oppimisen kannalta välttämätöntä ja miten seuraaminen ja osallistuminen ovat eri asia.



KUVIO 4. Kolbin (1984) kokonaisvaltaisen oppimisen malli

Kokemuksellisen oppimisen kehälle voi astua mistä tahansa väli-ilmansuunnasta. Konkreettinen kokemus edustaa akkommodoivaa tai divergoivaa tyyliä. Konvergoiva ja assimiloiva tyyli edustavat puolestaan pohdiskeluvia havaintoja tai johtopäätöksiä. Omakohtainen kokemus tarkoittaa välitöntä, intuitiivista, avointa ja tunnepainotteista kokemusta. Kokemus itsessään ei ole taitamiselle tai tietämiselle. Myöskään kokemus ei ole kokemus, jos se on annettu tai määritetty ulkopuolelta. Leikki ei ole leikki, jos siihen pakotetaan, sen hyöty tai arvo määritellään leikin tarkoitukseksi. Reflektoinnin tarkoitus on kytkeä kokemus aiempiin kokemuksiin, jolloin havainnot ja pohdinta syvenevät, selkeyttävät itsetuntemusta

sekä mahdollistavat itseohjautuvan ja kriittisen havainnoinnin. Kokemus voi reflektiossa pyyhkiytyä myös pois muuttumatta merkitykselliseksi. Reflektoitu kokemus on perusta muuttuville käsitteille ja uusille toimintamalleille. Se on kykyä pohtia ja kyseenalaistaa perusolettamuksia, vertailla ja sovitella kokemuksia käsitteisiin ja päinvastoin. Tästä syystä merkityksellinen oppiminen tarvitsee aikaa määrityksen *hitaana kypsymistapahtumana*. Toimintatapojaan uudistamalla oppiva ihminen tutkii kokemuksiaan, ajattelee ja arvioi tekemäänsä tavoitteenaan ymmärryksen katkeamaton suunta eteenpäin. Se tarkoittaa valmiutta omien uskomusten tutkimiseen tai niin kuin Päivi Kupias (2001, 24) oivallisesti sanoo, toistuvaan ”valheen paljastamiseen”. Siksi kokonaisvaltaisessa oppimisessa on mielekästä puhua kehitysvaiheista, jossa seuraava vaihe edellyttää edellisen hallintaa.

Kuviossa 4 abstrakti käsitteellistäminen on kokemuksen jalostamista tiedon avulla. Teoriat, mallit ja käsitteet jäsentävät omakohtaista kokemusta uudessa viitekehyksessä. En voi opettajana väittää, että teoriat ja käsitteet ovat toteutuneet opeuksessani, mutta voin ohjata ja kysyä, vastaavatko valitsemani käsitteet opiskelijan kokemukseen. Systemaattinen ajattelu on tällöin refleктоivan havainnoinnin, tunteiden ja tuntemisen edellä. Aktiivinen toiminta on uusien mallien ja kokemusten testaamista sekä pohdinnoista ja teorioista tehtyjä päätelmiä käytännössä. Aktiivisella toiminnalla vaikutetaan, toimitaan päämäärätietoisesti sekä haetaan uusia ja aiempaa parempia käytännön ratkaisuja. Toiminta ohjautuu uudelleen miltä tahansa kehän kohdalta. Oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi kuten Turpeinen (2010) kuviossa 3 (s. 26) esittää. Se voi olla myös piirtämäni spiraali (kuvio 1 ja 2) minätietoisuudesta yhteiskuntatietoisuuteen, jolla hahmotan äänen ja äänestämisen väliin jäävän mahdollisuuksien *space-between*-tilan. Vaiheiden dynamiikkaa, nimeämistä, laatua ja sidosta määräävät ne oppimisen subjektiiviset kokemukset ja uskomukset, jotka oppijoina olemme saaneet kasvatus- ja koulukulttuuristamme.

Draamatoiminnassa kokemuksellista oppimista ja toiminnallista kasvatusta pidetään arvokkaana. Erityisesti aikuisopiskelulle ominainen piirre on merkityksen kautta oppiminen. Se tarkoittaa, että kokemukset yksin eivät riitä oppimiseen. Vasta käsitteellistämisen kautta kokemus transformoituu ja muuttuu merkitykselliseksi oppimiseksi, joka muuttaa ihmistä. Toimintausko, riippuvuus alituisesta taiteellisesta tai luovasta tekemisestä sekä uuden kokemisesta voivat estää pohtimisen erittelyn, itseohjautuvuuden ja oppimisen syvenemisen. Siitä draamakasvatuksen ja ilmaisu- taidon toimijoita sekä toimintaa on kritisoitu. Jos kehittymätöntä ja erittelemätöntä puuhastelua on liikaa, oppimista ja taidossa kehittymistä ei tapahdu, opettaja viihdyttää ja opetus on viihhteellistä. Jos toimintaa on liian vähän, opetus on monologimaista, yksipuolista ja oppiminen etäännyttävä oppijasta. Se ei vaikuta, haasta tai transformoidu.

Taiteellisissa oppimisprosesseissa voidaan kysyä liikaa näennäisiä ”miltä sinusta tuntuu” -kysymyksiä ilman, että niillä kyettäisiin johtamaan toimintaa eteenpäin. Taiteen mahdollistaman muodon suoja on suojeltava tietoisesti. Tarkoituksenmukainen rajojen ylittäminen tai rajojen suojele (koskemattomuus, puuttumattomuus) ovat liukuva osa ohjaajan pedagogis-eettistä harkintakykyä ja tilannetaitoa sen perusteella, mikä ohjaajan tehtävä on suhteessa kurssin tehtävään sekä mitkä ovat pedagogin omat taiteen taidot, opetustaidot ja vuorovaikutustaidot. Palaan aiheeseen harjoitus esimerkkien yhteydessä luvussa 3, jossa pohdin opetuskäytäntöjäni. Kysyminen ei aina ole pedagogisesti tarkoituksenmukaista. Kaikkea ei voi eikä ole syytä avata, koska osa ilmaisusta ja taiteesta on sanatonta rationaalisen ajattelun ylittävää ajattelua ja toimintaa. Toisaalta sanattomaksi jäävää tulee suojella, vaikka siitä on tarkoituksenmukaista tulla myös tietoiseksi. Lyhyestä tutkimushistoriasta ja menetelmien vakiintumattomuudesta huolimatta draamataitoja ja toiminnallisia menetelmiä käyttävät ja kehittävät draamakasvatuksen opettajat vaikuttavat vastuullisilta vuorovaikutuksen rakentajilta. Kollegiaalisissa keskusteluissa rajoista ja epätarkoituksenmukaisista rajanylityksistä sekä herkkyyden varjelemisesta on mahdollista puhua hyvinkin avoimesti. Draamakasvatuksen opiskelijat tuntuvat tiedostavan hyvin ammattinsa ja ammattitaitonsa rajat ja rajallisuuden.

Sava (1993, 63) näkee taiteellisissa oppimisprosesseissa muuttumisen joko määrällisenä, laadullisena tai rakenteellisena muutoksena, joista äänenkäyttöä kuvaa parhaiten kokemukseni perusteella *vähentäminen*. Käytän opetuksessani myös käsitettä *tutkiminen*, joka viittaa ennakoimattomaan sekä laajentuvaan merkitysten uudelleen kytkeytymiseen. *Äänen tuottamisen ja harjoittelun* ilmaukset saattavat tahattomasti viitata ennalta löydettyyn, tiedettyyn, määrättyyn ja rajattuun. Muutos ja muuttuminen esittävän taiteen yhteydessä ovat kykyä sellaisen ilmaisun vähentämiseen, mikä on yksilöllisesti turhaa, tarpeetonta ja epätarkoituksenmukaista. Sen seurauksena opiskelija pikemminkin muistaa, paljastaa ja palauttaa mieleen kuin oppii uutta. Vähentäminen äänenkäytön harjoittelussa on usein myös jollain tapaa terapeutin kokemus. Se lisää kokonaisilmaisun voimaa; kirkkautta ja rauhaa sekä kykyä läsnäoloon ja herkkyyteen.

Kokemuksellinen oppiminen edellyttää kykyä reflektioon, muuten merkitykselliset oppimisen hetket karkaavat oppimisen ulottumattomiin. Reflektiiossa palataan kokemukseen, *mythoksesta logokseen*, kuumasta kokemisesta viileään analysointiin. Draamakasvatuksessa muun muassa luovan kirjoittamisen menetelmät (pidä kynää liikkeessä minuutti kuvatessasi kokemustasi ja aistimussisältöjä harjoituksesta), oppimispäiväkirja ja ryhmäkeskustelu ovat keinoja vangita ja viilentää nuo ohikiitävät kuumat kokemisen hetket. Lisäksi harjoittelun seuraaminen oman työskentelyn

rinnalla on kohonnut suosikkityömuodokseni erityisesti opettajaopiskelijoiden keskuudessa kehittää reflektointitaitoa. Ryhmäkeskustelujen vuorovaikutus syventää ja monipuolistaa kokemusta silloin, kun kokemuksen pohja on yhteinen (Heikkinen 2004, 117), vertaiskeskusteluun ja oppimiskumppanuuteen perustuva. Erilaiset kokemukset ja tulkinnat avartavat keskinäisen kilpailun ylittävää merkitysperspektiiviä. Kokemisen kohde pysyy samana, mutta näkökulma, jolla kokemusta tarkastellaan, laajentuu ja tarkentuu ryhmässä toisinaan hyvinkin poikkeavien havaintojen avulla. Toiseuden kunnioitus kasvaa. Ryhmän toiminnan ajoittainen seuraaminen on peili, jota vasten voi oppia ja kasvaa, muuttaa ja laajentaa ymmärrystä, kehittyä taidossa ja koetella sitä. Tämä on opettajan arviointitaitojen näkökulmasta arvokasta. Harjoituksen seuraamisesta saatua jaettua informaatiota voi soveltaa edelleen. Oppimispäiväkirjan, ryhmäkeskustelun ja harjoittelun seuraamisen yhteinen nimittäjä on havaitsemista edistävä välimatka. Parhaimmillaan se etäännyttää tunteet, henkilöt ja henkilösuhteet uusiksi näkökulmiksi, jolla alati uusiutuva käyttöteoria kehittyy. Kehitys voi ulottua kaikkiin elämän osa-alueisiin; arkeen, työhön, persoonan ja vuorovaikutuksen laatupiirteisiin. Kyvyttömyys reflektoida on kokemuksellisen oppimisen pahin este (Ojanen 2000, 112–113). Ojaseen mukaan Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia (kuviokuva 4.) voi kritisoida taustateorian puuttumisesta sekä siitä, että Kolb ei tunnusta Deweyta taustavaikuttajaksi. Kolbin väitetään Ojaseen mukaan aliarvioineen motivaation, oppimisen harjoittelun sekä sosiaalisen kanssakäymisen merkitystä.

Oppimispäiväkirjan autenttisten muistiinpanojen avulla on mahdollista pohtia vielä jälkeempäänkin, mistä kokemuksessa oli kysymys. Tämä on tarpeen etenkin silloin, kun kokemus on koetellut tunneskaalan ääripäitä. Kokemuksiin palataan tiedostaen, selvittäen ja ymmärtäen aistihavaintoja, tunteita ja kokemusta ikään kuin vanhemman aikuisen silmin. Lisäksi oppimispäiväkirjassa kokemusta on tarkoituksenmukaista arvioida suhteessa oppimistavoitteisiin sekä omiin henkilökohtaisiin arvoihin ja tavoitteisiin. Tunteiden ja reaktioiden, samoin kuin kokemusten ja havaintojen muistiinmerkitseminen ovat yksi tiedon soveltamisen tapa.

Draamakasvatuksen opetuksessa olisi mahdollista hyödyntää vielä huomattavasti nykyistä enemmän ja tietoisemmin väittelyä sen sijaan, että sitä kulttuurisamme yleisesti vältetään. Draamakasvatuksen opettajat voisivat näiltäkin osin olla argumentointitaitojen ja puhekuulttuurimme kehittäjiä. Väittelyt saattaisivat sopia reflektoinnin osaksi yhtä hyvin toimijoille, pohdiskelijoille, soveltajille kuin luovasta ideoinnista pitävälle. Väittelystä opetusmenetelmänä kertovan teoksen (Kurki & Tomperi 2011, 134) esimerkkilainauksessa puheviestinnän opiskelija kertoo draamaharjoituksille tyypillisestä tilanteesta, jossa otetaan rooli henkilökohtaisesta

mielipiteestä huolimatta: ”Voidaankin huomata, että pitkään väittelyä harrastaneet ovat harvoin todella jyrkkiä omissa mielipiteissään, toisin kuin he, jotka eivät ole koskaan joutuneet kyseenalaistamaan näkökantojaan. Kun kysyy jatkuvasti itseltään, mitä vastapuoli ajattelee tästä asiasta, oppii asettumaan toisen asemaan aivan toisella tavalla kuin ennen, ja maailma lakkaa näyttämästä mustavalkoiselta.”

1.1.5. *Subjektiiivisten kokemusten tutkimukselliset edut ja haitat*

Luvussa 3 pidän oppituntikontekstia esillä siitä syntyneiden erilaisten kokemusten rinnalla. Pidän omia ja opiskelijoideni kokemuksia samanarvoisina riippumatta siitä, ovatko opiskelijan opinnot alussa vai onko ammattiuraa takana vuosikymmeniä. Se on ollut myös opetustyöni ohjenuora. Tutkimuksen ja pedagogisen kehityksen kannalta kysymys ei ole siitä, millaiseksi kokemus tai kokija määritellään ja luokitellaan, vaan siitä, miten kokemusta äänestä ja sen opettamisesta voidaan ylipäätään kuvata, kielellistää ja argumentoida. Näin tehden olemme pitämilläni opetusjaksoilla luoneet äänenkäytön ja puhetaidon teoriaa tasa-arvoisesti ja yhdessä. Asiat ovat ilmaantuneet jossakin kontekstissa vailla valmiita lähtökohtia.

Opiskelevat opettajat ovat kirjoittaneet kokemuksiaan ja näkemyksiään äänenkäytöstä palvelemaan omia ammatillisia tai taiteellisia pyrkimyksiään, eivät tätä tutkimusta. Kaikki opiskelijalainaukset liittyvät pitämiini äänenkäytön jaksoihin ja niiden oppimispäiväkirjaluonteesta johtuen monissa on lämmin, tunteellinen ja henkilökohtainen sävy. Luvat pitkien lainauksien käyttöön olen kysynyt asianosaisilta joko jo kurssin aikana tai yhteydenottona jälkikäteen. Aineisto on tarjoutunut käytettäväkseni tutkimuksesta riippumatta. Pidän tätä aineistolähtöisen tutkimuksen autenttisena vahvuutena.

Olen päätenyt ontologiseen ratkaisuuni siksi, että tällä tavoin voin tehdä äänenkäytön opettamista ymmärrettäväksi, tutuksi, mielekkääksi, inhimilliseksi ja kokonaiseksi. Kreikan kielen sana *holos* (holismi) tarkoittaa, että kokonaisuutta ei voida ymmärtää ilman ympäristöä ja positiota sekä aikaan ja paikkaan sijoittamista. Tästä syystä joudun kuvamaan tutkimuksessani myös näitä oppimisympäristöjä, vaikka ympäristöt ja olosuhteet sinänsä eivät ole tutkimuksen kohde. Ympäristöjen kuvailu synnyttää tutkimukseen laajuutta: sivupolkuja, houkutuksia, kompleksisuutta, hallinnan ja seuraamisen ongelmia, mutta ne ovat kokonaisuuden kannalta tarpeen, sillä tutkimuksen tavoite on maalata ihmisäänen opiskelusta horisontti sekä avata se positio, jota vasten toiminta ja tutkimuksen päätelmät voidaan ymmärtää elämismaailman osana. Äänenkäyttöä ei tässä yhteydessä nähdä vain puhetekniikkana, niin kuin sitä yleiskielessä kutsutaan, vaan ensisijaista on äänen ja puheen **tarkoitus**, toi-

sin sanoen, missä **yhteydessä** puhuminen tapahtuu, missä yhteydessä ääni ja ilmaisu ovat tarkoituksenmukaista tai epätarkoituksenmukaista. (Aristoteles 1997, 10, 16.)

Tutkimusmotiivini voidaan kyseenalaistaa. Tutkimus voi olla kokonaisuudessaan oppijan ja opettajan omaelämäkerrallinen ja subjektiivinen maailmankuva. Kun kerron opiskelijan kokemuksista äänenkäytön kursilla, kerron samalla intentionistani opettajana, maailmankuvastani ja jopa kulttuuritaustastani. Kokemusten kuvailu tuo esiin äänen opettamiseen liittyvät onnistumisen, kannustuksen, epävarmuuden ja tappion hetket samoin kuin opettajan ja opetusalueen keskeneräisyyden. Kun tarkastelen ääntä havaintokokemuksina ja suhteessa ympäristöön, tarkastelu on subjektiivista, kulttuurista ja kaiken kaikkiaan osa minua. Olenhan taidekasvattajana pyrkinyt vaikuttamaan oppimisympäristön laatuun siellä, missä olen toiminut. Siksi olen velvoitettu myös pohtimaan ja avaamaan toimintani taustaolettamuksia. Varto (2000, 37–40) kutsuu sisältäpäin tapahtuvaa ilmiöön tutustumista *inspektiiviseksi* tietämiseksi. Inspektiivisessä tietämisessä samassa ajassa ja paikassa oleville ihmisille ei muodostu samanlaista tietoa. Näiltä osin tutkimukseni on myös *autoetnografinen*. Autoetnografisessa tutkimuksessa tutkijan tarina tulee osaksi tutkimusta.

Tutkimuksen etuna voidaan pitää, että tutkimusaineiston tapahtumat eivät ole yksittäisiä kokeiluja vaan pitkäkestoista, yli vuosikymmenen kestänyttä pedagogista toimintaa. Se tekee mahdolliseksi nähdä joitain toistuvia piirteitä niin opetusmenetelmistä kuin pedagogisista traditioista. Pitkäkestoisuus antaa mahdollisuuden kuvata uusiutuvia, oivallettuja ja muutosta tarvitsevia osia. Lauri Rauhalan (1974, 93) mukaan omakohtaisuus on hyväksyttävää avatessa tutkimuskohteen filosofisia ja psykologisia näkökohtia. Käsitteellisyys yleisyyden sijaan johdetaan omasta kokemuksesta tai ainakin pyritään käsittelemään niiden sisältö omakohtaisesti elettyinä merkityksinä. Näin Rauhala näkee edun siinä, missä tekijä itse pyrkii olemaan oman tekemisiensä näkijä niin, että hän perustellusti kykenee siitä myös jotain sanomaan.

Vaikka subjektiivinen tutkimus voi olla tosi vain tekijälleen, sen on mahdollista edistää ja avartaa ymmärrystä äänenkäytöstä inhimillisen olemassaolomme ilmentäjänä. Koska äänen laadullisista tutkimuksista poiketen pyrin taiteellisella tutkimuksellani lisäämään ymmärrystä ihmisäänestä kontekstilähtöisesti, tutkimus ei aineiston monimuotoisuudesta ja runsaslukuisuudesta huolimatta sisällä tilastollista analyysia, mitattavia, vertailtavia tai taulukoituja lopputuloksia. Ensisijainen pyrkimykseni on tehdä ihmisääni oppimisen kohteena avaraksi, inhimilliseksi, ei-luokiteltavaksi ja ei-mitattavaksi, jotta sillä voisi olla paikkansa kasvatuksen ja moraalisubjektiksi kasvamisen maailmassa. Haluan pikemminkin kuvailla, kertoa ja yhdistää kuin luokitella. Luokittelu luotettavuudessaan olisi yhtä lailla vain osatotuus. Miten puheen alalla paljon esitetyt taulukot ja mittatulokset rikastavat ym-

märrystä äänen kokemisesta? Miten luokittelu vie pedagogista kehitystä eteenpäin? Mitä teen opiskeluaikaisella tiedolla opiskelutovereitani laajemmasta keuhkojen tilavuudesta? Auttaako se minua puheilmassani, kohtaamisessa ja kommunikatiivissani? Ketä tai mitä tietoni hyödyttää? Rauhala (1981, 21) kommentoi tilastollisia keskiarvoja ankarasti: ”Yksilön kokemusta ei niistä useinkaan voida johtaa. Vielä vähemmän niitä voidaan käyttää ohjaavina normeina yksilön kokemusta kehitettäessä.”

Rauhalan lisäksi subjektiivista lähestymistapaa puoltaa neljä Tapio Kosken (2000, 42) näkemystä omakohtaisuuden eduista: 1) Mitä useamman aistin välityksellä tutkija on kosketuksissa tutkimuskohteeseen, sitä monipuolisempi kokemus hänellä on tutkimuskohteesta. 2) Mitä lähempänä tutkija on kohdettaan, sitä parempia ja monipuolisempia havaintoja hän siitä saa. 3) Mitä kykenevämpi tutkija on kehona toimimaan maailmassa, sitä monipuolisempiin suhteisiin hän voi asettua ja saada olioista kosketuksen. 4) Mitä monipuolisemmin ja useammin tutkija on ollut kosketuksessa ja suhteessa tutkimuskohteeseen (= opetushistoria sekä sen taideopettajalla lisäksi usein oma taiteellinen toiminta) ja mitä monipuolisempia kosketuksen kautta syntyneet mielikuvat ovat, sitä paremmin hän ymmärtää kohteensa olemuksen ja konstituution. Lisäksi ihmisyyttä toteuttavassa *perenniaalisen* tutkimuksen kontekstissa tutkija saa harrastaa tutkimaansa (Haaparanta 1996, 8-9), joka tarkoittaa, että hänen ei tarvitse olla suhteessa tutkimusaiheeseensa ulkopuolinen. Laajasti ymmärrettyä tutkimukseni perenniaalinen filosofia tutkii niitä järjestelmiä ja ajatusrakennelmia, joiden kautta ihmiset tavoittelevat itsensä ja maailman konstituioimista. Tavoitteena on ylittää vieraantunut ja esineellistynyt (äänessä) olemisen tapa sekä liittyä osaksi suurempaa kokonaisuutta välittömän kokemisen maailmassa. Tutkijan lupa subjektiivisuuteen syntyy siitä, että omakohtaisuus helpottaa artikuloimaan kokonaisvaltaisia ja vaikeasti käsitteellistettävissä olevia kokemuksia. Tutkimuksen filosofinen lähestymistapa syntyy näistä lähtökohdista, vaikka se ei ratkaisisi tutkimusongelmaa tai johtaisi yleistettävään teoriaan. Perenniaalisella päämäärällä Koski (2000, 45-46) tarkoittaa liikunnan alalle sijoittuvassa tutkimuksessaan jatkuvaa pyrkimystä eheyteen ihmisen ja maailman välisen suhteen problematisoinnissa. *Paedagogia perennis* on ikuista pedagogiikkaa.

Tutkimuksen kokonaisvaltaista ja subjektiivista lähestymistapaa perustelen Rauhalan ja Kosken lisäksi Marjo Vuorikosken (2007) ja Lehtovaaran (1994) avauksilla. Pedagogiikkaa käsittelevässä väitöskirjassa on perusteltua ja johdonmukaista avata sitä, mitä Lehtovaaran (1994, 65) mukaan tutkija itse on oppijana ja opettajana havainnut, ajatellut, oppinut ja tuntenut. Tutkijan todellisuudesta heijastuu hänen oma kulttuuritaustansa ja maailmankatsomuksensa. Tässä tutkimuksessa se tulee

erityisesti esiin tilanteissa, joissa on ollut perusteltua esittää kritiikkiä ihmisääntä rajoittavia kasvatuskäytäntöjä ja alistavia kulttuurisia toimintatapoja kohtaan, vaikka ne kohdakkoin olisivat paikallisia ja subjektiivisia. Jaettuna ne voivat olla yleisen ja usein toistuvan ilmiön paljastavia, mutta myös mahdollisen jatkotutkimuksen aiheita. Vuorikosken (2007) omaelämäkerrallisen lähestymistavan innoitus näkyy etenkin luvussa 3. Tutkimukseen osallistuneen runsaslukuisen opiskelijajoukon kautta toivon lähestymistapani lisäävän kykyä tunnistaa ihmisääni itsetajuisesti ja puhekulttuuria edistävästi. Tere Vadén (2003, 88) sanoo tieteidenvälisen avoimuuden mahdollisuuksia pohtiessaan: ”Jokainen kokemus on potentiaalisesti kaikki kokemukset. – Ehdoton yleispätevyys on kangastus, mutta tutkimus on tapa muodostaa perusteltua jatkuvuutta ja yhteistä kieltä.” Näiltä osin toivon tutkimukseni osallistuvan ontologisena ratkaisuna kokemuksellisen demokratian edistämiseen.

Mitä teoreettisia ja käytännön ongelmia kokonaisvaltainen, isolla pensselillä vedetty horisontaalinen ja kokonaisvaltainen lähestymistapa ääneen aiheuttaa? Samaan tapaan kuin taiteen luonnetta kuvannut Richard Eldridge (2009, 17) kannustaa tunnustamaan taideteosten moninaisuuden, nöyryyn esiyttämykseni perusteella toteamaan, miten mahdotonta on pyrkiä objektiivisesti vakuuttamaan ja selvittämään, mitä kaikkia ihmisluonnon ominaisuuksista ihmisääni voi ilmaista ja mitä kaikkea sen avulla voi kehittää. Mutta se on pedagogiikkaan alati pesiytyville kaavamaisille toimintatavoille vain eduksi.

1.2. LUKUJEN SISÄLTÖ

Sosiaalisten suhteiden kylä, kyntöpelto ja metsä

Taustoitan, miksi lähestyn ääntä sosiaalisena ilmiönä ja miten olen päätenyt käyttämiini metaforiin, josta muodostuu tutkimuksen dramaturgia. Idea kylän, pellon ja metsän (kuvio 5) metaforiin tulee Martin Heideggerin (1889–1976) *Peltotiekustelusta* hyvin tunnetussa *Silleen jättämisen* (Gelassenheit) -teoksessa (Heidegger 2002), jossa kulkua ohjaa ympäröivä tienoo (Gegnet) ja jossa Heidegger peräänkuuluttaa mietiskelevää ajattelua.

1.2.1. *Kylä*

Kylä (luku 2) kuvaa tutkimukseni ja draamakasvatuksen ihmiskäsitystä sekä oppimisen sosiaalisia haasteita. Freiren ja Hollon johdattamana oppaani kylässä on kasvatusteoreetikko John Dewey (1859–1952). Hänen tukemanaan katson kylää

kasvatuksen maailmana. Luvussa 2 koululaishanke ja taidetapahtuma ovat tapahtumaesimerkkejä taiteellisista toimintayhteisöistä. Ne edustavat äänen kulttuurisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia siinä teoreettisessa viitekehyksessä, jonka tuon esiin tämän luvun lopuksi.

Vaikka *kylä* on metafora, tutkimuksen alku ja päätös, sillä on myös konkreettinen ulottuvuus. Asun perheeni kanssa pienessä maaseutukunnassa, olen osa kyläyhteisöä. Olen sisällä jossain, mutta samalla vieras ja vierailija, kun osallistun esimerkiksi koulun toimintaan. *Kylän* avulla kuvaan niitä toiminnallisia sovellutuksia, joita äänestä saamillani työkaluilla olen toteuttanut. Ääneen kietoutuvat tällöin draamakasvatus ja yliopisto, paikka jossa olen opettanut ääntä puolet opettajuudestani, draamakasvatuksen yhteiskunnalliset ulottuvuudet, vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuudet ja pedagoginen rakkaus. Väitösmatkani alussa sain merkittäväksi vauhdittajikseni kotimaisen kriittisen kasvatusajattelun pioneereja (muun muassa Värri 2004, 2006, 2007, Suoranta 2005, Varto 2001, 2002, 2005a, 2005b, Vuorikoski 2003, 2004, 2007 ja Tomperi 2005, 2011 joitain mainitakseni), joiden kirjoituksiin olen voinut peilata opettajuuttani ja taiteellista toimijuuttani. Tartuin innolla Freiren *Sorrettujen pedagogiikkaan* (suom. 2005), kirjaan, joka olisi saanut olla yliopisto-opintojeni ensimmäinen. Sitä vasten voin kaksi vuosikymmentä myöhemmin nähdä, mitä pääaineessani puheviestinnässä ja myöhemmin draamakasvatuksessa olen opiskellut, mitä minun olisi pitänyt opiskella ja mistä yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta minun olisi pitänyt olla tietoinen. Sovellutusten; koululaismusikaalin ja taidetapahtuman mukaanottoa ja tarpeellisuutta voi perustella sillä, että Kirkkopellon (2007, 27) mukaan ”taiteellinen tutkimus on taiteen tutkimuksen sijaan ´todellisuuden´ tutkimusta taiteen keinoin, taiteen evidenssin, sen olemis- ja ilmenemistapaan vetoavaa todellisuuskäsitysten uudelleenjäsenystä ja kritiikkiä”.

Antauduin luottavaisin mielin tutkimusmatkani sovellutusosiin. En arvannut, että pyrkimyksissäni soveltaa pragmatistista luokkahuoneajattelua kylän elämään törmään politiikkaan, uskontoon, demokratian luonteeseen ja sen ongelmiin siinä määrin, että tarve julistaa taidetta kaikelle kansalle sopivana kyseenalaistui ja halu luovuttaa yhteiskunnallisesti välttämättömänä pitämästäni taiteellisesta toiminnasta jokapäiväisty. Tämä elämismaailmassa tapahtunut ymmärtämiskokonaisuuden hajoaminen on suunnannut tutkimukseni jäsentymistä uudelleen ja tuonut esiin rajapintoja, joiden takaa aukeaa uusi tuntematon (luku 2.2.3). Etsin luvussa 4 ja 5 sosiaaliselle taiteelle uusia perusteita toivoen sen muuttuvan kyvyksi argumentoida puhetaidon ja taiteen yhteiskunnallista merkitystä tavalla, joka kompostoi, jauhtaa ja jalostaa omat vastoinkäymiseni uudeksi käyttöteoriaksi. Lehtovaaraa (1994, 199)

soveltaen, etsin luvussa 2 tietämistä toiminnasta niin paljon kuin mahdollista, jotta voisin siirtyä oppimisen kehällä rajoittavista ajatus- ja toimintamalleista uuteen toimintaan.

1.2.2. *Pelto*

Ensimmäisessä *pelto*-osuudessa (luku 3) kuvaan äänenkäytön opetuksen sisältöjä ja oppitunnin dramaturgiaa draamakasvatuksen kontekstissa pääkohdittain niin kuin olen aihetta lähestynyt sekä opiskelijoiden kokemuksia äänestä ja opetuksesta. Jälkimmäisessä *pelto*-osuudessa (luku 5), käsittelen, millaiseksi äänenkäytön opetuksen suunta täydentyy ja todentuu kriittisen pedagogiikan ja taidefilosofisen maaston sekä niihin liittyvien käytännön kokeilujen jälkeen. Miten tutkimusmatka muuttaa opettajuuteni käytänteitä ja opetusfilosofiaa? Mihin se evästää? Onko kokemustiedossani ylipäättään jotain sellaista, jolla voi vahvistaa pedagogista kehitystä sen yleissivistävässä kehyksessä, ei vain taito- ja taideaineiden joukossa? *Pelto*työt, josta käytän myös nimeä *pelto* tai *kyntöpelto* eli oppituntiyksikkö, ovat toimintani keskiössä ja tutkimukseni pääaineisto. Sitä kynnetään, sinne istutetaan ja siitä korjataan sato muiden taiteellisten toimien ainesosaksi. Laajennan peltomaisemasta aukeavaa näkyvä tutkimuksen alkuun ja loppuun sijoittuvien *kylä*-lukujen ja sinne sisältyvien taiteellisten toimintaesimerkkien avulla.

Huhuilen ja huhkin pellolla: Mitä oikein teen työkseni kun opetan ääntä, en ole puheterapeutti enkä koe olevani puheviestinnän opettaja? Pellolla kurottelemme draamakasvatuksen aikuisopiskelijoiden kanssa opettajina ja oppijoina yhdessä syventääksemme ymmärrystämme ihmisäänestä. Luvussa 3 kuvaan käyttöteoriaani käytännön esimerkein, mitä ja miten olen opettanut äänenkäyttöä ja mitä draamakasvatus on opettanut minulle opettamisesta. Kokoan pitämiltäni kursseilta draamakasvatuksen opiskelijoiden toiveita, pelkoja ja kokemuksia äänen opiskelusta. Samalla kun pohdin, miten äänestä oppiminen on pätevää, toimivaa ja esteettistä, pohdin opettajuuteni haasteita ja mustia pisteitä, jotka otan evääksi metsään. *Pelto*-osuuteen liittyy väitöstutkimukseni tarkastettava käytännön osa, 15 tunnin kurssi, jota tukevat Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa pitämäni äänenkäytön kurssien kurssisuunnitelmat vuodesta 1998 alkaen, samoin kuin satunnaisotos noin 100 opiskelijan ennakkotehtävistä ja oppimispäiväkirjoista, joista on sitaatteja läpi koko tutkimuksen.

Pragmatismien merkitys on sen käytännöllisyydessä, ruumiillistuneessa älyssä (*embodied intelligence*). Kuten Deweyllä (2006, 11), myös itselläni on ollut tarve osallistua, ei sen vähempää kuin maailman ja sen ongelmien ymmärtämiseen ja

ratkaisemiseen näistä käytännöllisistä lähtökohdista käsin. Kipinän sytyttivät viisaat, työtään ja oppilaitaan rakastavat draamakasvatuksen opettajaopiskelijat, jotka ensimmäiset kymmenen vuotta olivat paljon kokeneempia opettajia kuin itse olin. He rohkaisivat minua edelleen siihen, että hyvän teorian tärkein ominaisuus on sen käytännöllisyys. Siihen minut on haastettu joka ikisellä 15 tunnin opetusjaksolla viimeiset 15 vuotta. Olen opetustyössäni luennoinut melko vähän. Työni on edellyttänyt taideopetukselle tyypillistä intensiivistä vuorovaikutusta ryhmäopetuksessa, joissa osallistujia on ollut 15–40. Tämän intiimin toiminnan vastakohtana ovat puolestaan olleet suuret teatterikokoonpanot. Vähimmillään koululaisten teatterikokoonpanoissa on ollut 30 esiintyjää ja jokainen heistä pääosassa, enimmillään lavan on täyttänyt 60 ala- ja yläkoululaista.

1.2.3. *Metsä*

Äänenkäytön harjoittelijan rooli tulee esiin tämän tutkimuksen *metsä*-osiossa (luku 4). Opiskelijan roolissa tutkin, teen löytöjä ja hämmästelen omaa toisinaan epäatarkoituksenmukaista, tietämätöntä tai turhaa tapaa toimia kehollisäänellisesti. Oma-kohtaisen harjoittelun ja näyttelijäntyön avulla koulun itseäni. Se transformoituu opettajan toimissa kuvitteelliseksi tiedoksi ja toiminnaksi, jonka käyttökelpoisuutta testaan tuntitilanteissa. Transformaatiota tapahtuu erityisesti ryhmäopiskelussa ja taiteellisessa ensemble-työssä, jossa toisten äänet, läsnäolo ja kokemukset ovat vapauttaneet liiallisesta itsetarkkailusta johtaen parhaimmillaan spiraalin (kuvio 1 ja 2) ulommille reunoille aina yhteiskunnalliseen vaikuttamishaluun asti.

Metsämaisemassa on esikuvani, isoäitini, joka keinui keinutuolissa ja hyräili keskittyessään, erityisesti ratkoessaan ongelmia. Äänen avulla hän oli syvällä sisimmässään. Keinutus piti hänet liikkeessä. Hän oli yhtä aikaa valpas, keskittynyt, rento ja aistikas. Hänen äänensä oli vaikuttava, vaikka hyräily oli hiljaista kuin kissan kehräys. Sen saattoi tuntea kehossa paremmin kuin kuulla. Tuo ääni lohduttaa ja tuntuu vielä vuosikymmenten takaa. Tämä kaukainen, mutta elävä muistijälki on vaikuttanut monin tavoin tutkimukseni lähestymistapaan, opetustyyliini ja maku-mieltymyksiini siitä, miten äänen ja maailman koen, ja miten haluan täällä elää. Se on saattanut olla koko ammatinvalintani perusta. Kokemus palauttaa muistiin ihmisäänen kokonaisvaltaisuuden, liukenevuuden, erilaisten äänen kuulemis- ja tuntemistasojen huokoisuuden, mutta myös hiljaisuuden ja kauneuden merkityksen, jota vasten ääni lohduttaa, kantaa ja puhdistaa. Kysymys ei ole niinkään sisäin-päin kääntyneestä mietiskelystä tai huippulaadukkaasta suorittamisesta kuin äänen kautta tapahtuvasta kontaktista itseen ja toisiin, kommunikaatiosta tapahtumien,

kokemusten, ongelmien, tuntemusten ja ilmiöiden – toisin sanoen maailman kanssa. Mamman ääni saattaa olla osin tutkimukseni tiedostamaton teema, jota toiminnan kuvauksilla avaan. Koen esimerkin mammasta ilmentävän eettis-esteettistä elämänasennettani.

Kokemuksellista taiteen oppimista, tapaani opettaa ja Turpeisen (2010) raakalautametodia (kuvio 3) voi kutsua myös *kontemplatiiviseksi* toiminnaksi. Kontemplatiivinen tarkoittaa mietiskelevää, kontemplaatio syventymistä. Se voi tarkoittaa myös uskonnollisesta mietiskelyä (lat. *contemplatio* = katseleminen). Kontemplatiivisen harjoittelun tarkoitus on pitää huomio sisäisissä tapahtumissa (Klemola 1998, 2004), kääntää katse sisäänpäin ja keskittyä johonkin asiaan eriytetysti. Tutkimuksessani *perenniaalinen* ja *kontemplatiivinen* ovat rinnakkaisia käsitteitä, jota myös *flow* (suom. ajan riento) sisäisenä havaintona täydentää. Samoin sivuan *fokaalisuuden* teemaa (taiteen ei-teknologisesta suhteesta Kupiainen 2004).

Metsä kuvaa ääntä filosofisena ilmiönä. Olen seissyt metsän reunalla, ottanut askeleita metsän suuntaan ja palannut takaisin, kun olen havainnut, että tietoni ja kokemukseni vieraannuttavat minut vuorovaikutuksesta. Ellen pysty palauttamaan abstraktiotasoa sen käytännölliseen lähtökohtaan, mitä konkreettista merkitystä ja iloa analyysillä on? *Kylässä* (luku 2) ja *pellolla* (luku 3) valmistelen metsävaellustani (luku 4) uskoen, että voin ajatella metsässä kuten filosofi olematta filosofi. Se tarkoittaa, että en tarkastele käsittelemiäni filosofeja tai filosofisia perinteitä niiden sisäistä johdonmukaisuutta seuraten enkä tutki yksittäisten käsitteiden suhdetta teorioiden abstrakteihin kokonaisuuksiin tai historiallisiin yhteyksiin. Käytän filosofisia käsitteitä ohjaavina periaatteina: pedagogisen ajattelun kehittämiseen ja syventämiseen sekä sen avaamiseen eklektisesti.

1.2.4. *Paluu metsästä pellolle ja kylään*

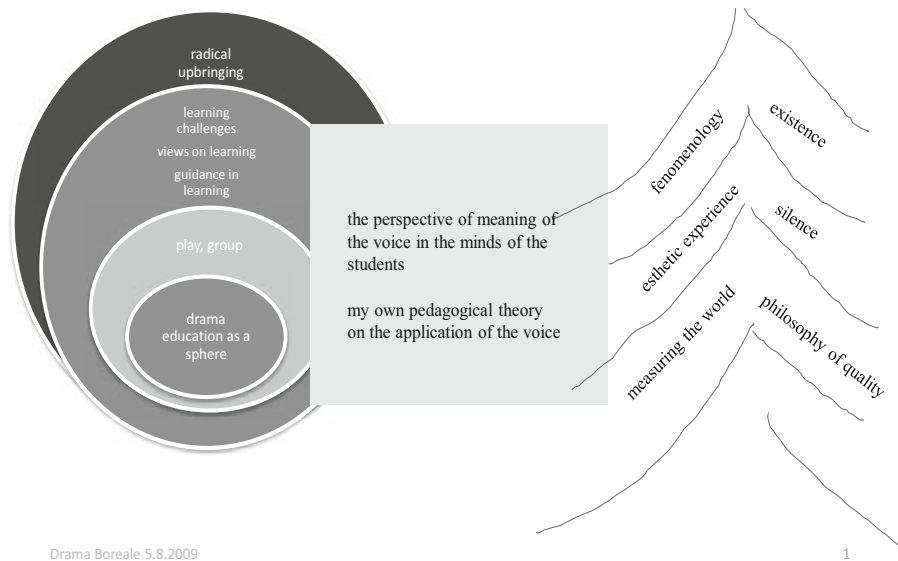
Luku 5 on pohdintaa käytännön (*pelto*) ja teorian (*metsä*) yhdistämisen mahdollisuuksista perusopetukseen ja käyttöteoriaani puheopettajana ja draamakasvatuksen opettajana. Käyttöteoria (Ojanen 2000, 88) tarkoittaa yksityistä ja persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista muotoutunutta sisäistä ohjeistoa, joka ohjaa toimintaa.

Luvussa 5 paluumatkalla metsästä pellon kautta takaisin kylään, kiinnitän tutkimukseni teatteripedagogiikkaan ja sen sovellusmahdollisuuksiin. Näin ollen tutkimuksen sivupolut musiikkitieteeseen, vokologiaan ja sosiaalipedagogiikkaan ovat perusteltuja, vaikka tutkimus ei kuulu näiden tieteenalojen piiriin. Vaikka aihepiiri sivuaa laajoa aihealueita kuten etiikkaa, ajattelua sekä ajattelun ja toiminnan suh-

detta, pragmatismia, kasvatusta, taiteita ja rakkautta, tutkimuksen fokus on ääni ja sen opettaminen. Olen pyrkinyt poimimaan aineistosta sellaisia elementtejä puhe- taidon pedagogiikan kehittämiseksi, joilla voi vahvistaa opiskelijoiden autonomiaa äänenkäytön oppimisesta ja opettamisesta kaikille kuuluvana ilmaisun välineenä.

Yhteenvetona esittämästäni metodologisesta toimintasuunnitelmasta esitän kuvan, jossa sisäkkäiset ympyrät kuvaavat kylän sisältöjä, neliö pellon ja kuusi metsän laatupiirteitä:

guidelines for experience based voice training



KUVIO 5. Tutkimuksen rakenteen tiivistelmä (Olkkonen 2009).

1.3. TUTKIMUKSEN RAJAUS, AVARUUS JA VIITEKEHYS

1.3.1. *Rajaus ja avaruus*

Tutkimus ei vastaa kysymykseen, millainen on äänen anatomia ja äänelimistö, miten ääni fysiologisesti rakentuu tai millainen on äänen kuulemisen ja tuntemisen prosessi. En käsittele myöskään fysiologisesti sitä, mikä on kokemus tai elämys tai miten ne aivoissa syntyvät. Tutkimus taiteellisena tutkimuksena rajautuu myös puheterapian ja sen tutkimuksen ulkopuolelle.

Jos jo tutkimusaiheen valinta ja lähestymistapa voidaan tulkita ontologisena ratkaisuna kannanotoksi, olen kiinnostunut, miten äänenkäyttö ja taiteellinen toiminta voivat tukea kriittistä kasvatustiedettä ja yleissivistävää opetusta? Voiko äänenkäytön opetuksella ja taiteellisella toiminnalla edistää osallistuvaa demokratiaa, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja ajattelun taitoja, sivistystä? Voiko äänenkäytön opetuksella kasvattaa kansalaisvalmiuksia? Liikun tutkimuksen luvussa 2 metodologisesti tutkimukseni uloimmilla, avaruudellisilla, ”sokraattisilla” ja hallinnan vaikeimmalla vyöhykkeellä. Kun pohdin äänenkäytön yhteiskunnallisia ulottuvuuksia ja tutkimuksen mahdollisuuksia ylittää teorian ja toiminnan rajat, taiteellinen tutkimus on etu. Pyrkimykseni on ylittää teorian ja käytännön kuilu kasvatuksessa, mihin viittaa taiteellisen tutkimuksen käsite väitöstutkimukseni tekopaikassa, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa samoin kuin valitsemani toimintaesimerkit. Esa Kirkkopellon (2007, 2) mukaan ”taiteellinen tutkimus lähtee taiteilijasta, on taiteilijan tekemää tutkimusta, joka liittyy hänen tuntemiinsa ja hallitsemiinsa taiteellisiin käytäntöihin ja muotoihin, hänen kokemuksiinsa taiteentekijänä”.

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa (Kirkkopelto 2007, 23) on lähdetty siitä, että kaikella taiteellisella tutkimuksella voi olla pedagogista merkitystä, se voi luoda uutta taidepedagogiikkaa ja taiteen sosiaalisia ulottuvuuksia. Vaikka Rauhala yhtäältä puolustaa tekijän tietoa, Kirkkopelto pitää toisaalta metodologisena sudenkuoppana oman tekemisen teoretisoinnin esittämistä ja tunnistamista sekä subjektiivisten (subjekti-subjekti-suhde) kokemusten yleistämistä. Koska tutkimukseni tavoite on tehdä äänenkäytön opetusta tunnetuksi, subjektiivinen laajakulmaoptiikka on perusteltu osallistuvan filosofian menetelmä. Pyrin kuitenkin ottamaan huomioon Kirkkopellon varoituksen. Niin draamakasvatuksen kuin pedagogiikan tarkoitus on pikemminkin sovittaa useita näkökulmia yhteen kuin etsiä yhtä rajattua totuutta. Taiteellisen toiminnan moninäkökulmaisuus auttaa tekijää kohtaamaan toimintansa rajat, rajoitukset ja välttämään houkutuksen liiallisiin yleistyksiin. Näin ollen subjektiivinen tutkimusasetelma voi olla myös etu.

En ole tehnyt tutkimustani vain itselleni. Osoitan tutkimukseni draamakasvatuksen opettajille rohkaistakseni heitä äänenkäytön opettajina. Pyrin kokoamaan äänenkäytön laatupiirteitä kokemukselliseksi sanoiksi. Liikun teorian, käytännön ja didaktiikan välimaastossa, mutta en etsi mallia äänenkäytön opettamiselle. Tutkimukseni esittelee ja perustelee yhden pitkällä aikavälillä koetellun sekä vähitellen muuttuneen ja muuttuvan pedagogisen lähestymistavan ääneen sekä kaksi siitä johdettua toiminnallista tapausesimerkkiä. Peruskouluun sijoittuva yhtenäiskouluhanke ja taidetapahtuma yhteisöllisenä taidekokemuksena ovat esimerkkejä

siitä, mitä Turpeisen (2010) kokemuksellisen oppimisen kehällä olen opettajana löytänyt, poiminut ja käyttänyt, vaikka tieto, tulkinta ja toiminta olisivat huomenna muuttanutta. Hannu L.T. Heikkinen (2007) kuvaa toimintatutkimusta tällaisena jatkuvana muutoksena. Sovellan toimintamahdollisuuksien kehittämisen ajatusta yhtä lailla itseeni kuin valan sillä opiskelijoihin rohkeutta. L.T. Heikkisen (2007, 20) mukaan ”toimintatutkimuksessa pyritään valamaan uskoa ihmisten omiin kykyihin ja toimintamahdollisuuksiin, toisin sanoen voimaannuttamaan ja valtuttamaan (empower) heitä. Tutkija käynnistää muutoksen ja rohkaisee heitä tarttumaan asioihin, jotta niitä voidaan kehittää heidän omalta kannaltaan paremmiksi.”

Tutkimuksen käytännön sidosaine on pedagogiikka. Siksi Teatterikorkeakoulun uusiin jatkotutkintovaatimukseen kuuluva käytännöllisen osion esitarkastus oli tutkimuskohteelle onni. Opetus ja tutkimuksen teksti eivät ole erillään toisistaan. Opetus ei ole kohde, vaan osa tutkimusta teorian rinnalla. Se näkyy tutkimuksen muodossa ja kielessä. Käyttämäni opetusmenetelmät ovat läpinäkyvinä tekstissä, eivät erillään toisessa teoksessa. Se on perusteltua myös siksi, että puheopetuksen alalta kotimaista kirjallisuutta on vähän. Se, mitä on, on liian teknistä ja irrallista suhteessa ilmaisuun, sanovat draamakasvatuksen opiskelijat.

Tutkimuksen tarkistettava käytännön osio sijaitisi tutkimuksen puolivälissä ja se arvioitiin sekä pedagogisesti että taiteellisesti. Veli-Matti Värriin pedagoginen sekä Päivi Järviön taiteellinen palaute 2011 tarkensivat tutkimuksen suuntaa ja kriittinen suhtautuminen omiin tottumuksen täyttämiin opetuskäytäntöihin tuli mahdolliseksi niin kirjallisessa ja suullisessa palautteessa kuin tutkimukseen kirjoitettuna. Tutkimusotteeni sisältää siis kriittisen toimintatutkimuksen piirteitä. Tavoitteeni on omista epätarkoituksenmukaisista teorioista ja käytännöistä vapautuminen. Tarkistetutussa käytännön osiossa oli kiinnostavaa ja antoisaa vaikuttua siitä, mitä toisen taiteen ja tieteen alan asiantuntija katsoo opetustilanteesta ja miten hän avaa sitä. Samalla se muistutti opinnäytetyön koostuvan kolmesta sanasta: opin jotain uutta, joka on näyte ja se vaatii työtä, joka on tekoja.

Kasvatus-sanan käyttäminen tutkimuksessani on tietoista. Ensinnäkin kysymys ei ole vain pedagogiikasta (teatteripedagogiikka), vaan erityisestä tilasta, ajasta ja paikasta, jota **vasten** on mahdollista kasvaa. *Kasvatuksen* välttäminen olisi kasvatusvastuun välttämistä. Pidän kasvatuksessa merkityksestä, jossa jotakin tapahtuu jotain vasten: se auttaa suhtautumaan vastoinkäymisiin ja vastukseen asiaan kuuluvana. Toiseksi draamakasvatus nimenä on linjassa taidekasvatuksen (vaikka taidekasvatus yliopistossa liitetään usein vain kuvataiteisiin) ja musiikkikasvatuksen yliopisto-opetuksen kanssa. Puhun draamakasvatuksesta myös silloin, kun puhun aikuiskoulutuksesta akateemisissa kontekstissa. Draamakasvatuksen sovellutuksia

ovat koulukontekstista tai kolmannelta sektorilta kansalaistoiminnasta peräisin olevat teatterikokemukseni. Kolmanneksi yleiskielenkäytössä teatterikasvatuksella tarkoitetaan nykyisin pääsääntöisesti yleisökasvatusta. Neljänneksi draamakasvatuksen nimi seuraa englantilaista traditiota, josta draamakasvatuksen vaikutteet ovat meille pääosin tulleet.

Puhetaidolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan sitä, missä tarkoitus määrää, mikä missäkin yhteydessä on vakuuttavaa (Aristoteles 1997). *Sivistyksellä* tutkimuksessa tarkoitetaan toisaalta perusopetukselle annettua tehtävää ja toisaalta esteettisyyttä ihmisen sivistysominaisuutena, joka liittyy tuntemiseen ja aistimiseen. Reijo Wileniuksen (1982, 56) määrittelyn mukaan korkeimmalla tasolla sivistyminen on ihmisen vapaata toimintaa, sellaista, minkä hän itse ymmärtää oikeaksi ja hyväksi. Sivistykseen liittyy näin ollen aina myös eettisten toimintaperiaatteiden tutkimista.

1.3.2. Kolme ohjaavaa periaatetta purkaa äänenkäytön suorituskeskeisyys

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu kolmesta erilaisesta lähestymistavasta ääneen, joita vasten peilaan, avaan ja selitän taidetekoja ja opetustapaani ta-pausesimerkein myöhemmissä luvuissa. Nämä työkalut eivät ole niinkään työkaluja kuin taustavaikuttajia, ohjaavia periaatteita. Nämä opetukseeni ajan kuluessa valikoituneet mallit ja käsitteet kuvaavat esiymmärrystäni tutkimuskohteesta. Näiden lähestymistapojen avulla olen pyrkinyt liittämään äänenkäytön laajempiin merkitysyhteyksiin ja vapauttamaan opiskelijani parhaani mukaan äänenkäyttöä rajaavista ajattelutottumuksista. Olen toisaalta pyrkinyt lisäämään kiinnostusta äänenkäyttöön mutta myös tuomaan siihen syvyyssulottuvuutta. Käsitteet ovat sopineet draamakasvatuksen yhteydessä tapahtuvaan äänenkäytön tutkimiseen, koska niitä käytetään myös opintokokonaisuuden muilla jaksoilla.

Ensimmäinen opetustapaani merkittävästi muokannut lähestymistapa ja näistä kolmesta vanhin on *instrumentaalinen ja autotelinen* lähestymistapa. Se on muotoutunut draamakasvatuksen opetuskokemuksista ja siinä dramaturgioiden jaosta aris-toteliseen ja eppiseen. Draamakasvatuksen opintovaatimukseen kuuluva Aaltosen *Käsikirjoittajan työkalupakki* (2002) on ollut eräs avainteos ymmärtää tämä jako. Käsitteelin tätä lähestymistapaa aiemmin draamakasvatuksen sivulaudaturtyössäni (Olkkonen 2007).

Instrumentaalisisessa ja autotelisessä äänenkäytön opetuksessa ei ole kyse vastakainasettelusta, vaan siitä, mihin suuntaan äänenkäytön opetus draamakasvatuksen kontekstissa on luontevasti laajentunut ja mihin käsitykseni mukaan on tarkoituksenmukaista edelleen suunnata opetusta draamakasvatuksen kontekstissa. Ta-

instrumentaalinen	autotelinen
<ul style="list-style-type: none"> • harjoitellaan ääntä • ulospäin • tulos • staattinen • miltä kuulostaa? • mekanistinen ihmiskäsitys • behavioistinen oppimiskäsitys • ihminen oletetaan tutuksi • egokeskeinen ekstaasi • yksilökeskeistä 	<ul style="list-style-type: none"> • harjoitellaan olemassaoloa • sisältäpäin • prosessi • mukautuva • miltä ääni tuntuu? • humanistinen ihmiskäsitys • kokemuksellinen oppimiskäsitys • ihminen on tutkimuskohde • egosta huopunut ekstaasi • sosiaalista leikkiä

TAULUKKO 1. Tutkimusperspektiivi, Olkkonen (2007). Perinteinen, instrumentaalinen tapa lähestyä ääntä sekä autotelinen, eppistä lähestymistavasta vaikutteensa saava äänenkäytön opetus.

voitteeni ei ole instrumentaalisen näkökulman kieltäminen, koska vaikuttavassa opetuksessa opettaja liikkuu väistämättä opettamisen nelikentässä, hetkittäin myös teknisessä ja opettajajohtoisessa suhteessa. Opettaja yhtäältä korjaa, kyseenalaistaa ja problematisoi ohjaajalähtöisesti. Toisaalta hän on vuorovaikutuksessa opiskelijan oman ajattelun suuntaisesti prosessien tarkastelijana ja reflektion käynnistäjänä oppijälähtöisesti (aiheesta mm. Vänskä 2000, 2012 jaetun asiantuntijuuden malli). Olen pyrkinyt autotelisellä lähestymistavalla kehittämään sitä, miten liittää äänenkäyttö ilmaisuun yleisiin teknisiin vaatimuksiin.

Toinen syvyyssulottuvuutta hakeva praktinen lähestymistapani on peräisin musiikista (Lehtiranta 2004). Kun esittelen ääntä erilaisten näkökulmien valossa, jotka ovat jäsenyneet vähitellen kokemuksistani ja opiskelijoiden kokemuksestani, ääni voidaan ajatella, kuulla ja tuntea kuuluvaksi pääkategorioihin, joissa kokemus äänestä voi olla joko *fysiologinen, mentaalinen, emotionaalinen, terapeutinen, syvähenkinen, kulttuurinen tai sosiaalinen* tai sekoitus näistä.

Äänen oppimisperspektiivi on harvoin tarkkarajainen kuten aineopiskelijoiden kokemustarinat (luku 3) tulevat osoittamaan. Kun olen tuntikontekstissa pyytänyt opiskelijoita kuvailemaan omia kokemuksiaan harjoituksista ensin omin sanoin ja sen jälkeen olen näyttänyt alla olevan kuvion ja kysynyt, miten ääni on koskettanut heitä, kokemusta on yleensä kuvattu vähintään kahdella eri määritelmällä, esimerkiksi sosiaalis-emotionaalisenä tai fysiologis-terapeuttisena kokemuksena. Äänen kuulemisen, tuntemisen ja kokemisen tasot ovat näin ollen ymmärrettävä huokoisina, elävinä kokemuksina kuten musiikin kokeminen. Samaan tapaan eri aikoina, eri tilanteissa ja eri mielentiloissa musiikki voi olla monitahoinen ja monet tasot



KUVIO 6. Erilaisia äänen kuulemisen ja tuntemisen kokemustasoja ei-hierarkkisessa järjestyksessä, jotka ovat peräisin Lehtirannan (2004) musiikin vaikutuksista.

läpäisevä kokemus. Siksi kuvio 6 on muodoltaan ympyrä. Se tarkoittaa, että äänessä ei ole ensisijaisia tai toissijaisia kokemuksia, vaan ne määrittyvät aina yksilöllisestä kokemuksesta ja situaatiosta riippuen.

Kolmas ja uusin tapani ymmärtää tutkimuskohde taiteellisenä ja praktisena käytäntönä tulee Deweyn (1934/2010) taideteoriasta, ja siinä erityisesti *muodon* ja *sisällön* käsiteparista. (Dewey 2010, 132–165.) Koen, että Deweyn käsitteiden kautta osaan vihdoin operoida opetuksessani taiteen käsitteillä, joilla on konkreettinen ulottuvuus myös draamakasvatuksen käytänteissä. Lisäksi näiden käsitteiden avulla voi välttää tarpeetonta diagnosointia. Tätä käsiteparia täydentämään olen tämän tutkimusmatkan aikana saanut taiteelliset *Suzuki*- ja *Viewpoints*-työkalut, jotka selitän kappaleessa 1.3.4 ja joiden käyttöä kuvaan luvussa 3.

Nämä ovat esitykseni uudeksi kokonaisvaltaiseksi hahmotukseksi äänenkäytön opetusajattelusta niissä rajoissa, joissa niitä seuraavissa luvuissa kuvattujen tapaus-esimerkkien ja tutkimuskysymyksien jälkeen voi pitää edelleen valideina.

1.3.3. Puheopettajan työkalut

Herakleitos (535–474 eaa) muutoksen filosofina (Varto, Veenkivi 1993, 6–15) käytti muutoksen virran ajatusta korostaessaan, miten mikään ei pysy paikallaan. Herakleitosen mukaan asioita ei voida ymmärtää ilman niiden vastakohtia ja merkitys-

yhteyttä. Ajattelun parhaat tulokset saavutetaan dikotomioiden avulla. Virtaamisen dikotomia äänenkäytössä syntyy muun muassa siitä, että on toisaalta olisi pysyttävä rentona, mutta toisaalta olisi saatava ääni kohtaamaan sisältö aktiivisesti ja mahdollisimman pienellä voimalla. Herakleitosta nimitettiin myös kuuntelemisen filosofiksi (Varto, Veenkivi 1993, 10). Herakleitoksen mukaan järki ja mielekkyys eivät synny ainoastaan katselemalla näön kautta, vaan kuuntelemalla myös sitä, mikä on näkymätöntä ja moniaistista.

Niin äänenkäytössä kuin ilmaisussa virtaavuuden ja ulottuvuuden vaade on helppo ymmärtää aktiivisuuden ja rentouden vastakohtaparina. Helppous ja vaivattomuus vaativat rentoutta, kun taas kohdentuminen ja ulottuminen vaativat voimaa, aktiivisuutta sekä ajatuksen ja toiminnan kirkkautta. Voiman ja keveyden dikotomia ruokkii ensisijaisesti hengityksen ja asennon taloudellisuutta, joka synnyttää resonanssia ja artikulaatiota. Virtaamisella äänenkäytön yhteydessä tarkoitetaan esimerkiksi hengityksen virtaamista, äänen ulottuvuutta ja tekemisen taloudellisuutta. Esiintyjälle sisäinen ja ulkoinen herkkyys sekä vahvuus ovat välttämättömiä vastakkaisia taitoja.

Taolaisuus on kiinalainen filosofia, jonka alkuliite *tao* tarkoittaa tietä, jossa on harmoniaa, sopuointua ja tasapainoa. Taolaisen käsityksen mukaan (Klemola 2005, 182) ihminen elää elämäänsä taivaan ja maan risteyskohdassa. Hän asuu maassa kurottautuen kohti taivasta ja jumalia. Taivas symboloi henkeä ja olemusta, maa materiaa ja substanssia. Ihminen koostuu molemmista toimien ikään kuin välittäjänä maan ja taivaan välillä. Kun tälle rajapinnalle asettuu ihmisääni, se voi tarkoittaa kehon keskilinjaa – napanuoraa maan ja taivaan välillä tai muita vastakohtaisuuksia esimerkiksi äänen voiman (*maa*) ja keveyden (*taivas*) suhteessa sekä äänen painon (ei: *äänepainon*) ja keveyden suhdetta. Alexander-tekniikan perusohjauksessa paino menee alaspäin, ihminen ylöspäin (Saraste 2006). Äänen voima syntyy suunnasta alaspäin. Äänen kirkkaus, selkeys ja artikulaatio syntyvät alhaalta ylös ja eteenpäin. Tämä rajapinta (kuin myös Heikkisen *space-between*-käsite) viittaa ääneen ihmisyteen, läsnäoloon ja kokonaisvaltaisuuteen.

Sisäänpäin ja ulospäin, alas ja ylös, voima ja keveys, kirkkaus ja tummuus, muuttuva ja pysyvä, aktiivinen ja passiivinen viittaavat sekä *substanssiin* että *muotoon*, joka on nykyisin keskeinen syvyydulottuvuutta tavoitteleva teoreettinen taustavaikuttajani. Käytän näitä käsitteitä ohjatessani niin aikuisia draamakasvatuksen opiskelijoita äänenkäytön kurssilla (luku 3.2) kuin ala- ja yläkoululaisten (= yhtenäiskoulujen) yhteisiä taideproduktioita (luku 2.2.1). Substanssin ja muodon vuoropuhelussa voi luoda dramaturgiaa, joka edistää kykyä havainnoida toimintaa tekijälähtöisesti. Taidetapahtuman dramaturgiassa on pohdittava monipuolisesti, mikä haastaa yhteisön

niin, että taiteellinen toiminta on kiinni maaperässään, mutta ei liian ennakoivana, eikä kokonaisuutena liian vieraana. Koska äänenkäytön opetuksessa ja taiteellisessa toiminnassa on runsaasti dikotomian kaltaisia elementtejä, missä opettaja-ohjaaja on mahdollistaja sille, että substanssi ja muoto kohtaavat niin tekijöiden yksityisessä kontaktissa itseen ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa, mutta myös tekijöiden ja yleisön välillä.

1.3.4. *Oman taiteen tekemisen tuliaiset pedagogiseen työhön*

Vietin jatko-opintoihini liittyen talvella 2010 kaksi viikkoa yhdysvaltalaisen näyttelijä Ellen Laurenin opetuksessa Teatterikorkeakoulun ruotsinkielisellä laitoksella ja keväällä 2011 viisi viikkoa SITI Company -teatteriryhmän kevätharjoittelussa New Yorkissa, jossa Lauren oli yksi kurssin viidestä opettajasta. Syksyllä 2011 sain vielä mahdollisuuden Laurenin johdolla tapahtuvaan työskentelyyn Helsingissä Myllyteatterin näyttelijöiden työpajassa kuuden päivän ajan. Laurenin ja hänen kollegoidensa pedagoginen ote on kurinalaista ja vaativaa. Draamakasvatuksen opetuksen kontekstissa erittäin fyysistä työtapaa voi soveltaa vain osin, teatteripedagogiikan traditioissa hieman enemmän. Tämä herättää kysymyksen, miksi koulutusjärjestelmien toimintakulttuuri on passiivinen? Vastuun ulkoistaminen ei pitäisi olla mahdollista eikä kuvittelu työn tekemisestä tekemättä sitä.

Kirkkaus, keskittyminen ja rauha

Laurenin kotiteatteri, yhdysvaltalainen SITI Company perustaa työtapansa sekä japanilaisen esittävän taiteen että länsimaaisen postmodernin tanssin tradition yhdistelmään, jotka harjoittelutapoina ovat erilaisia ja niitä myös harjoitellaan toisistaan erillään, mutta jotka yhdessä täydentävät toisiaan. *Suzuki* on vertikaalista, *Viewpoints* horisontaalista. *Suzuki*-harjoittelun periaatteita voi toteuttaa *Viewpoints*-harjoituksen sisällä. Molemmat työtavat ovat näyttelijän kehoa ja mieltä valmistavia, eivät esiintymistapa. SITI Companyn pääohjaaja Anne Bogartin (2001, 27) mukaan näiden kahden menetelmän soveltaminen tuottaa voimaa, tarkkuutta, joustavuutta, näkyvyyttä, kuuluvuutta, spontaaniutta ja läsnäoloa. Kummatkaan työtavat eivät ole tyyli, tekniikka tai tapa esiintyä vaan niitä voi soveltaa kaikkiin esittävän taiteen tyyliin ja tapoihin. Amerikan-matkan jälkeen, työstin syksyllä 2011 rooliani Jyväskylän Huoneteatterin näytelmässä *Hiljaiset sillat* molemmilla työtavoilla. Aiemmin olin soveltanut muutamia harjoituksia opetukseen, jotka esittelen luvussa 3.2.1 (*keho ja ääni* -jakson jälkimmäiset harjoituskuvaukset).

Kokemukset helpottivat roolityön valmistamista aiemmista poiketen, mutta myös kykyä itsekriittisyyteen ilman tarpeetonta kärsimystä ja itsehalveksuntaa. Työtavat auttoivat jatkuvan sisäisen puheen hiljentämisessä, jota toisinaan taiteellisessa toiminnassa on niin paljon, että se estää sekä toiminnan että siinä vapautumisen ja ilon. Koin itsekurini ja malttini aiempaa paremmaksi sekä ennen kaikkea vapautumisen roolityön psykologisoinnista. Ajattelin jaloillani. Ajattelin ajan ja tilan määreitä. Koin ilmaisuskaalani laajemmaksi ja vähäeleisemmäksi: vahvemmaksi, mutta samalla kevyemmäksi. Elämänmittaiseksi huippukokemukseksi jäi punastuminen näyttämötilanteessa, jossa niin oli tarkoitus.

Yleisimmiksi näyttämöohjeiksi *Suzuki*-harjoittelusta itselleni on jäänyt ”vivid presence in stillness” ja ”the body explains the words you are speaking”, joilla Lauren (2011, 62–63) on kuvannut myös omakohtaista harjoitteluaan. Edelleen *Viewpoints*-harjoitteluun liittyvät ohjeet ”aloita välttämättömimmästä”, ”lisää havaitsemista”, ”löydä mitä puuttuu”, ”opi mitä tulee oppia” ja ”kehitä malttia” seuraavat harjoittelusta mukana. Seuraavaksi lyhyt esittely *Suzuki*- ja *Viewpoints*-työtavoista, niin kuin SITI Company työtapsansa ja niiden taustan itse kuvaavat.

Suzuki työtapa korostaa jalkatyötä, hengityksen kontrollointia ja keskittymistä:

Developed by internationally acclaimed director, Tadashi Suzuki and the Suzuki Company of Toga, the Suzuki Actor Training Method's principal concern is with restoring the wholeness of the human body to the theatrical context and uncovering the actor's innate expressive abilities. A rigorous physical discipline drawn from such diverse influences as ballet, traditional Japanese and Greek theater and martial arts, the training seeks to heighten the actor's emotional and physical power and commitment to each moment on the stage. Attention is on the lower body and a vocabulary of footwork, sharpening the actor's breath control and concentration. (www.siti.org)

Viewpoints työtavassa korostuu ensemble-työ sekä ajan ja tilan monipuolinen havainnointi:

The Viewpoints is a technique of improvisation that grew out of the post-modern dance world. It was first articulated by choreographer Mary Overlie who broke down the two dominant issues performers deal with - time and space - into six categories. She called her approach the Six Viewpoints. The Viewpoints allows a group of actors to function together spontaneously and intuitively and to generate bold, theatrical work quickly. It develops flexibility, articulation, and strength in movement and makes ensemble playing really possible. (www.siti.org)

1.3.5. Taustavaikuttajien transformoituminen äänenkäytön opetukseen

Yllättäväksi ja toistuvaksi havainnoksi tämän tutkimusmatkan aikana kehittyi ajatus taiteesta ja äänestä *arkkitehtuurina*. Se alkoi New Yorkin kadulta 2011. Rakennuksiin yhtyivät katseessani ihmiset, heidän yksilölliset tai ryhmässä tapahtuvat eleensä, eleiden toistuminen, liikkeen tempo ja kesto. Katsoin ihmisiä kaupungin arkkitehtuuria vasten kokonaisuutena taideteoksena. Dewey (1943/2010, 190) määrittelee rytmin muutosten jäsenytyneeksi vaihteluksi. Erityisen mieluista oli katsoa ihmisiä korkeista rakennuksista ja havaita topografinen karttapiirros ihmisen liikkeistä sekä ennustaa niitä. Pilvenpiirtäjistä tein toisinaan ääniä alla liikkuvien ihmisten liikkeisiin. Tempo, kesto, kinesteettinen herkkyyks, toisto, muoto, ele, välimatka suhteessa toisiin kehoihin, kehojen ryhmään ja tilaan (arkkitehtuuri) olivat toisaalta niitä määreitä, joita harjoittelimme kehollisesti näyttelijäntyössä päivittäin, mutta joista muodostui tapa havaita myös muita kokonaisuuksia ja luoda mieltä rikastuttavia kompositioita. Ilmaisun kontekstissa katse kiinnittyi esineiden, ihmisten, tapahtumien ja toiminnan väliin (negative space, positive space) oman itseilmaisun tai soolotyöskentelyn sijaan. Hiljaisuus muodosti alustan, jota vasten saattoi kuulla äänet, nähdä *Geörgy Ligetin* nykymusiikin sävellyksen tai *Jackson Pollockin* maalauksen, jossa tempo, kesto, muoto, väri ja topografia ovat omanalaisiaan. Saatoinkin kävellä teoksia matkalla kotiin, hyräillä niiden muotoja ja nähdä alustan ulkopuolelle, mihin liike ikään kuin jatkaa matkaansa tai liukenee.

Saatoinkin istua puistossa suhteessa puistoa kaukana vastapäätä sijainneen rakennuksen vertikaalisuuteen. Harjoittelusta ja havainnoista sain ammattini praksista koskevia havaintoja suhteessa taiteeseen ja sen eri genreihin. Myöhemmin istuin Suomessa arkkitehti Juhani Pallasmaan (2012) luennolla vaikuttaen kauas tutkimusaiheestani eksyneeltä. Luento estetiikasta etiikan äitinä, kauneus evoluutiomme päämääränä kiehtoi sen tutkimuksellista hyötyä enemmän. Luennolla Pallasmaa kritisoi hakuvälineiden tietoa, josta puuttuu kontekstin ja riittävyden taju esteettisen tai atmosfääriseen älykkyyden kehittäjänä. Osin siksi dramaturginen alustateos-kombinaatio on siirtynyt entistä enemmän pedagogisen ajatteluni keskiöön ja Pallasmaan luennon sisältö tutkimuskohteeseen arvoitukseksi.

Arkkitehtuuria koskevat kysymykset ovat merkittävien puheopettajan työn pedagogista kehittämistä koskeva uuden tapahtumasarjan alku, joka on syntynyt henkilökohtaisesta harjoittelusta ja koetusta tutkimusmatkan aikana. Se näkyy jollain tavoin käyttöteoriassani. Olen koettanut kehittää puhetapaani: puhua kaikille taiteille yhteisellä kielellä. Olen hakenut uusia sanoja vakiintuneiden tilalle draamakäsvatuksen opiskelijoiden kirjoituksia vasten. Olen tunnustellut sanojen

ja ajatusten vastaavuutta, niiden käyttökelpoisuutta ja esittänyt avoimia kysymyksiä aiempaa enemmän. Ajatus äänestä esittävän taiteen komposition osana on lisännyt ymmärrystäni havaita ääni muita taiteita vasten, mutta myös lisännyt epäilyksiä siitä, mitä esittävän taiteen tekijät yleisesti ajattelevat ja väittävät tekevänsä suhteessa siihen, mitä he lopulta tekevät. Kohtaavatko *substanssi* ja *muoto* toisensa ilmaisussa riittävän selväpiirteisesti? Ellei, mitä puuttuu ja pitää työstää edelleen?

Fyysinen *Suzuki*- ja *Viewpoints*-harjoittelu on herättänyt kiinnostukseni muihin taiteisiin aiempaa enemmän. Maailman ymmärtäminen ei ole vain kielellistä, minkä ymmärtääkseni myös Richard Shusterman (1997, 2008, 2012) on halunnut *somaestetiikan* käsitteellään osoittaa. Tämä tutkimusmatka on antanut oivalluksen taiteen kielestä taiteiden välisenä kompositiona. Ääni on teos ja hiljaisuus sen alusta. Arkkitehtuuri on alusta ja ääni tilaa sen ympärillä. Kunta on alusta ja koululaishanke taideteos tai taidetapahtuma taideteko siinä maaperässä ja siitä maaperästä. Opetustyössä, koululaishankkeen ohjauksessa ja taidetapahtumassa osallistujat ja minä taiteentekijänä vuorottelemme vuoropuhelussamme alustan ja muodon paikoilla.

Arkkitehtuuria kuvaava päiväkirjamerkintäni New Yorkista 2011:

Teos ja alusta -ajattelu auttavat kielellistämään hiljaisuuden merkityksen äänessä ja sen, miten ääni on taidetta. Hiljaisuus ei ole alisteinen äänelle, vaan niin kuin kinesteettinen harjoitus on, sillä ei ole arvoasetelmaa. Ääni ja hiljaisuus muodostavat kokonaistaideteoksen, komposition, jossa molemmat täydentävät toisiaan, niin kuin kehollinen harjoitus tuo esiin. Kehollisessa harjoituksessa tila synnyttää kolmannen elementin alustan ja teoksen rinnalle. Keho alustana on koko ihmisen psykofyysinen kokonaisuus. Ääni on teos hiljaisuutta tai tyhjää tilaa vasten. Äänellä ei ole omaa totuudellisuutta, vaan se on aina jotain juuri tästä vuorovaikutuksesta ja tästä todellisuudesta riippumatta sen kontemplatiivisesta ulottuvuudesta. Komposition voi nähdä tyhjää tilaa vasten niin kuin äänen voi kuulla ja miksei myös nähdä hiljaisuutta vasten. Äänen katselu on ihanaa.

Vaikka taidekasvatuksessa Räsänen (2000, 10) mukaan siirtovaikutusta on tutkittu vähän siitä puhumiseen nähden, taideopetuksella uskotaan olevan siirtovaikutus ajattelutaitoihin. Taiteellisessa tietämisessä hylätään erottelu tietoihin ja taitoihin, teorian ja käytännön vastakkainasettelu (Räsänen 2000, 14–15). Taiteellinen tietäminen on sosiaalisen ja persoonallisen tiedon yhdistelmä. Tunteilla on tärkeä sija taiteellisessa tietämisessä, koska niiden avulla tieto on henkilökohtaista ja ainutlaatuista. Tunteiden havainnointi ja omakohtainen kokemus äänenkäytön opetuksessa lisäävät opiskelijan autonomiaa ulkoapäin asetettujen tavoitteiden sijaan. Sen tuliaiseni New Yorkista ja opetuskokemukseni nostavat esiin.

2. *Kylä*

Luku 2 käsittelee tutkimukseni metodologiaa äänen sosiaalisena ulottuvuutena kahdessa osassa. Hahmotan ensin *kylän* rajat kuvailemalla draamakasvatuksen ihmiskäsitystä ja toimintaa draamakasvatuksessa. Sitten astun *kylään* koululaismusikaalien tekijänä ja taidetapahtuman järjestäjänä. Kerron, miten ihmisääneen orientoituneena taideopettajana olen ollut toimija paikalliskulttuurissa oppituntikontekstin ulkopuolella taidelähtöisessä työssä. Äänen sosiaalinen näkökulma näyttäytyy elämismaailmastani käsin.

Muutin pieneen alle 2000 asukkaan kuntaan 2000-luvun alussa. Kyläyhteisön todellisuuteen tutustuminen on ollut rankkaa ja ravistelevaa, kafkamaista ja merkityksellistä. Kylän toimintakulttuurin perinteet ja tavat ovat avautuneet hitaasti. Siinä vaiheessa, kun olen kuvitellut niistä jotain tietäväni, olen ollut niistä ilmiselvästi tietämätön. Kokemukset ovat olleet elämäni taitekohtia, joissa niin antidialogiset kuin hyvyyden ja kauneuden kokemukset ovat vaikuttaneet siihen, miten draamakasvatus on alkanut näyttäytyä ensisijaisesti demokraattisiin kansalaistaitoihin innostavana sosiaalisena toimintana ja utopiana. Utopialla tarkoitan taiteelliseen työhän luonnollisena osana kuuluvaa tutkimuksellista otetta: taiteellisessa teossa koetellaan jotain ajatusta tosimaailmassa ja kysytään, onko se mahdollinen. Näin tehden taiteellisesta toiminnastani on tullut luonteeltaan poliittisempää kuin yksilöllistä ilmaisu korostavaa taidetta ilman ympäristön asettamia reunaehjoja. Arjen havainnot ovat haastaneet taidelähtöiseen työhön, jossa nimeämisen ja itseilmaisun sijaan maailmaan on pyritty vaikuttamaan, ellei peräti muuttamaan sitä. Kylä on ollut jotain, jota vasten olen kasvanut enemmän ympäristön ehdoilla kuin missään muualla. En ole taidekasvattajana vain ilmestynyt paikalle ja poistunut paikalta tehtävän suoritettua. Oleminen eri intressiristiriitojen jännitteessä ei ole ollut mutkia vailla. Olen haastanut kylän todellisuutta, ja se on pitänyt minua polvillaan. Ilman muuttoa kaupungista kylään olisin kenties pysynyt turvassa draamakasvatuksen ja taiteen saarekkeilla kohdaten vain niitä haasteita, joille on olemassa valmis, helpohko ja otollinen maaperä sekä sopivan valikoitu, myötämielinen ja valmiiksi motivoitunut taiteen ystävien joukko – kuten kaupungista yleensä voi löytää. Kylässä en voi valita toimintayhteisöäni, vaan toimintani on väistämättä jossain suhteessa jokaiseen kyläläiseen riippumatta heidän iästään, sosioekonomisesta statuksestaan tai ideologiastaan suhteessa omaani tai taiteeseen ylipäätään. Olen toisella tapaa vastuussa teoistani koko yhteisölle. Toimintaa kylässä voi myös vastustaa vakuut-

tuen interventioiden onnistumisesta. Keskeisintä tutkimuskertomuksen kannalta on, että kohtaamiset ovat antaneet mahdollisuuden kokemuksiin, joissa omien esteettisten arvojen suhde muihin arvoihin on tullut esiin ja uudelleen arvioitavaksi. En ole lähtenyt taiteellisen teon jälkeen pois, vaikka taiteellinen toiminta olisi törmännyt ihmisiä erotteleviin tapoihin, varallisuuteen, suvun, sukupuolen, iän, uskonnon, poliittisen puolueen tai seksuaalisen suuntautuneisuuden tekijöihin. Toiminta on johtanut uuteen toimintaan tai toiminnan väliaikaiseen tyrehtymiseen, myös muiden kuin oman toimintani osalta. Taiteellinen toiminta on heijastanut yhteisön elämismailman merkityksiä ja muutoksia. Sen seuraukset ovat heijastuneet omaani kokemuksellisen oppimisen kehällä. Kaikki toiminta kylässä ei kuulu draamakasvatuksen piiriin vaan elämään sellaisenaan. Keskenään erilaisten toimintojen väliltä löytyy kuitenkin kytkös, yhdistävä tekijä. Katson todellisuuden tutkimiseen taiteen keinoin ja tietämiseen toimintana kuuluvan yhtenäiskouluhankkeet, joita olen ohjannut kylään kolme, mutta tässä tutkimuksessa käsittelem niistä pääosin vain yhtä. Taidekasvatuksen kontekstissa voi katsoa myös vuodesta 1998 vuosittain järjestettyä taidetapahtumaa, joiden vastuujärjestäjiin olen kuulunut vuodesta 2001 alkaen (tallenne *Hyvän Sadon Vuodet 2003-2012*). Nämä tapahtumat edustavan äänen sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia (kuvio 1, 2 ja 6).

Kylän keskellä on valtakunta nimeltä koulu, jota lapseni käyvät. Osallistun koulun ja kodin yhteistyöhän koululaisten vanhempana: osallistun talkoisiin, tapahtumiin ja arviointikeskusteluihin. Lisäksi vierailen koulussa taidekasvattajana satunnaisesti. Kun opetan luokan- ja aineenopettajia akateemisessa kontekstissa, ajattelen kaikkia kouluja oppimiskumppanina, myös tätä, jota lapseni käyvät ja jossa olen viimeisimmät koululaishankkeet toteuttanut. Etsimme pedagogisesti suuntautuneiden opiskelijoiden kanssa uusia toiminnan muotoja. Hyvyys, totuus ja kauneus liittyvät arvoihini sekä taide- ja ihmiskäsitykseeni. Sitä kautta ne liittyvät myös taitoon, taitamiseen ja taidon koetteluun. Perheeseeni kuuluu kaksi koululaista ja luokanopettajapuoliso. Koulu on näin ollen perheemme keskeisin määrittäjä niin teoriassa, ideaaleissa kuin arjen käytännöissä.

2.1. DRAAMA TUNNETAITONA JA TOIMINTANA TAITO- JA TAIDEAINEIDEN JOUKOSSA

Draamakasvatus on rationaalista ja emotionaalista ajattelua ja toimintaa. Hannu Heikkinen (2005, 55) näpöyttää heitä, jotka haluavat erottaa nämä kaksi: ”Draama ja taiteet eivät ole kasvatuksellisia siitä huolimatta, että ne sisältävät tunteita, vaan siitä syystä, että ne sisältävät tunteita.” Eettisen ja sivistävän kasvatuksen tarkoitus on

oppiaineesta ja alasta riippumatta koskettaa tunteita ja välitöntä aistimista. Tunteet ovat myös ei-itsetajuisen manipuloinnin väline. Heikkinen pitää paradoksaalisena vastakkainasettelua, jossa tunteet ovat syy pitää draamaa hauskana, mukavana ja rentouttavana, mutta ei välttämättömänä toimintatapana.

Muistikuva omista draamakasvatuksen opinnoistani kuvaa, miten tunteet, rationaalinen ja emotionaalinen ajattelu voivat yhdistyä draamakokemuksessa. Kokemus liittyy draamatarinaan *Hamlet*, jonka ohjasi Allan Owens (draamatarinan vaiheet on kuvattu teoksessa Owens & Barber 1998):

Näen itseni ryhmän ainoana hyppäävän salamannopeasti uskonto-ruutuun siinä vaiheessa kun pään äänien on annettava Hamletille ohjeita, tappaako kuningas ja/tai itsensä vai ei. Vaihtoehtoina olisi ollut järki, tunne ja tavat, jotka etukäteen ajateltuna olisivat kaikki tuntuneet sopivan minulle paremmin. Olin hämmentynyt, en tiennyt tätä itsestäni ollenkaan. Tämä on yksi merkittävimmistä opiskelumuistoistani.

Sain olla mukana vuonna 2003 Jyväskylässä *Mukava*-hankkeen (tulee sanoista muistuttaa kasvatusvastuusta) iltapäivätoiminnassa ohjaamallani koululaismusikaalilla. Hankkeen alullepanija, Lea Pulkkinen (2002, 70) perustelee psykologisesti tunnetaitojen merkitystä pitkäkestoisessa *Lapsesta aikuiseksi* -tutkimuksessa. Siinä tunteiden säätelyllä todettiin olevan yhteyttä muun muassa nuorten käyttäytymiseen, yhteiskuntaan sopeutumiseen, alkoholin käyttöön, persoonallisten tyylien muodostumiseen, työuran kehitykseen, terveyteen, parisuhteeseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Matti Bergström (1997a, 1997b) perustelee tunteiden ja taiteiden välttämättömyyttä kouluopetuksessa aivotoiminnalla: Taito- ja taideaineiden avulla opitaan tietämään nykyaikaisella tavalla, arvoja ja ajatuksia koetellen. Muuten aivot ylikuormittuvat, askartelevat olemattomien asioiden parissa tai eivät askaroi enää ollenkaan. Bergström (1997b, 68–69) vakuuttaa: ”Meidän itsemme, lastemme ja nuoremme tuntema viihtymättömyys tässä yhteiskunnassa osoittaa selvästi ja ratkaisevasti, että jokin on vialla. Informaatiolla ruoskiminen on tuhonnut opettajien ja oppilaiden luovat kyvyt.” Taidetta kasvatustyössä käytetään yhä enemmän kulttuurisen nuorisotyön osana, mutta koulutyön perusteissa taiteella on edelleen sija vain satunnaisesti.

Kasvatus- ja koulukulttuurin tehtävä on tukea kokonaisvaltaisten ja henkilökohtaisten merkitysten myönteistä kehittymistä, joka tarkoittaa muun muassa tunnetaitoja, olemaan oppimisen ja toisten kanssa olemaan oppimisen taitoja (Delors 1996). Juho August Hollo (1932) jaottelee kasvatus- ja koulukulttuurin tehtäväksi myös mielikuvituksen kasvattamisen, älyllisen, esteettisen, uskonnollisen, eetillisen ja toiminnallisen kasvatuksen sekä kasvatuksen yhtenäistämisen. Muutoin voimme kysyä, kasvatammeko sukupolvea, jotka eivät kestä maailman vastusta? Liian kauan

odottaneita itsen ilmaisuja korjaamme jatkuvasti niin pienissä, ohimenevissä kuin suurissa ja lopullisissa tragedioissa. Taito- ja taideaineet ovat toisten kanssa elämään oppimisen ja nykyajan terveystietoa, ne ilmentävät filosofian ja arvokasvatuksen laatupiirteitä. Ne tukevat kasvatusta, joka tukee moraalisubjektiksi kasvua (Värri 2007). Näin ollen taiteet, historia, äidinkieli ja uskonto eivät ole olemassa tiedon välittämiseen sellaisenaan, vaan arviointi- ja laaja-alaisia arvottamistaitoja varten (Bergström 1997b). Arvokoulussa taiteet ja uskonto edustavat vapaata arvoelämää ja sen koettelua. Koulumenestyksessä ratkaiseva tekijä ei nyky-yhteiskunnassa ole enää runsas tietäminen tai lahjakkuus, vaan kyky jakaa ja säädellä arvovalintojen perusteella suuntautuminen tarkoituksenmukaiseksi. (Bergström 1997b, 42.)

Myös Juha Varton (2005b, 209) mukaan taito- ja taideaineet ovat olemassa itenäisyyden, oman harkinnan, arviointikyvyn, itselähtöisyyden ja eettisyyden jalostamiseksi. Taito- ja taideaineet voivat siksi olla koulun ydintoimintaa, jossa toteutuu koulun perustehtävä. (Asetus liitteessä 7.) Annukka Häkämies (2007, 160) esittää terveydenhuoltoalan alalle kuuluvassa väitöksessään yleissivistyksen ja taideopetuksen yhtymäkohdan huolena: ”Taiteiden puuttuminen ihmissuhdeammattien koulutuksesta merkitsee keskeisen oppimispotentiaalin kadottamista ja kertoo myös vallitsevasta tieto- ja ihmiskäsityksestä. Vaarana on, että esteettisen katoamisen myötä kadotetaan sen suora yhteys eettiseen.” Näin ollen puutteet eivät ole vain perusopetuksessa, vaan koko koulutusketjussa, jota heikko puhetaito ilmentää.

Taideopetus, äänen opetus ja laajassa merkityksessä puhetaito voivat vahvistaa inhimillisiä voimavaroja ja moraalisubjektin asemaa (vrt. myöhemmin tässä luvussa *personalismi*) perusopetuksessa ja muissa koulutuksen käytänteissä. Siksi äänen opetus, puhetaito ja draama eivät ole vain menetelmä ennalta määrätyn asian opettamiseksi (vrt. perusopetuksen uusi tuntijako 2012, liite 8) vaan sen tehtävä on omalakinen. Se ei sulje pois tiedon merkitystä taidoissa kehittämisessä, koska vastuulliseen elämäntapaan kasvamisessa korostuu Varton (2005b, 210–212) mukaan aina taidossa kehittyminen. Varton mukaan ”taitoaineet hyvin opetettuina asettavat oppijan silmikkäin ja käsikkäin sellaisen hahmottamistavan kanssa, johon kenelläkään toisella kuin oppijalla itsellään ei ole avainta. Vaikka opettaja voi näyttää, kuinka tehdä, se ei ratkaise – subjektiiivista ratkaisua siitä, miten tehdä. Taidossa kehittyminen on tärkeää, koska tietyt perustekijät on opittava sellaisinaan, jotta niiden kautta voi ilmaista ainutkertaisuuttaan ja siten löytää vakuuttavuuden, joka on subjektiiivisesti uskottava. Tarvitaan osaamista, tietämistä ja taitamista, mutta selvää on, että juuri taito on opetettava tavoite”.

Praktisteoreettisesti draamakasvatus on teorian ja käytännön kokemusten hyödyntämistä, jossa Heikkisen (2002, 140) mukaan ei korosteta taidollisia tai tie-

dollisia, emotionaalisia tai sosiaalisia tavoitteita erikseen, vaan ne kaikki nähdään osatavoitteina. Draamakasvatuksen opinnoissa oppiminen on yhteistoiminnallista, päämääränä on laajempi ja syvempi eettis-pedagoginen ymmärrys. Draama ei ole vain työkalu, vaan omalakinen ja jaettu merkityksien maailma, jonka kulku ja tarkoitus sisältyvät itseensä (Heikkinen 2005, 35–37). Pipsa Teerijoki (2003, 79) tarkentaa draamakasvatuksen tarkoitukseksi liikkeen ja suhteet liikkeisiin. Draamakasvatuksessa pyritään Heikkisen mukaan *fronesikseen*, kykyyn katsoa monipuolisesti, mikä voi olla myös teoreettisesti rikastuttavaa. Fronesis on käytännön viisautta ja harkintakykyä, joka muotoutuu toiminnasta ja siitä syntyneestä kokemuksesta (Aristoteles 1989, 111–113). Siksi Heikkinen (2002, 85) kutsuu draamakasvatusta myös nimellä *tutkiva teatteri*. Siinä keskeistä on merkityksen anto ja tutkiminen kuten myös Turpeinen ja Kolb (kuvio 3 ja 4) osoittavat. Heikkisen (2004, 30) mukaan oikean ja tärkeän yhteiskunnan ohjaaman ajattelun sijaan oppiminen draamassa merkitsee tilaa sekä kulttuurin luomiselle että sen kriittiselle tarkastelulle.

Pyrkiminen *fronesikseen* mahdollistaa äänen ymmärtämisen ihmisen kokonaisuudessa ja subjektiivisten havaintojen välttämättömyyden sekä oppimisen tutkivan ja muuttuvan luonteen. Vaikka draaman työtavat ovat äänenkäytön opetuksessa opiskelijoiden, opetussuunnitelmien ja oman opetuskokemukseni perusteella vähän käytetty oppimispotentiaali, olemme opiskelijoiden kanssa usein harjoituksen jälkeen käytyjen ryhmäkeskustelujen perusteella olleet äänen maailmoissa todellisuuksissa, joista emme ole tienneet etukäteen. Olemme ääntä ja olemassaoloa tutkiessamme löytäneet subjektiivisille kokemuksillemme rationaalisen ajattelun ylittäviä yhteyksiä ja merkityksiä. Olemme mahdollisesti, Värriä (2007, 71) lainatakseni, toteuttaneet kasvatuksen luovaa aspektia, *transsendentin* ideaa. Heikkisen (2002) mukaan draamakasvatus on maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten (säännöt, muodot) prosessien kautta. Draamakasvatus ei näin ollen ole opettamista perinteisessä mielessä, vaan erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtoisten mahdollisuuksien kohtaamispaikasta (Heikkinen 2002, 15). Siksi äänenkäytön opetusta ei ole pidä johtaa yleisistä ja määrällisistä lainalaisuuksista (instrumentaalinen näkökulma, taulukko 1, s. 44).

Sanna Asikainen (2003, 29) määrittelee draamakasvatuksen Heikkisen tavoin taiteen ja kasvatuksen välimaastoon nostaen esiin käsitteiden kehittymisen Suomen nuorella tutkimusalalla: ”Luova toiminta, ilmaisutaito, ilmaisukasvatus, teatterikasvatus, draama, draamapedagogiikka – viimein draamakasvatus – ovat kaikki termejä, joilla vaihtelevasti kuvataan ihmisen alkuperäisintä taidemuotoa kasvatuksen näkökulmasta.” Edelleen Asikainen (2003, 32) jäsentää draamakasvatuksen ja teatterikasvatuksen orientaatiot enemmän toisiaan yhdistäväksi kuin erottavaksi tekijöiksi

kuten myös Timo Sinivuori (2011, kuvio 7, s. 64) osoittaa. Tutkimusaineistoni *Halipula* samoin kuin muut aiemmin ohjaamaani koululaishankkeet osoittavat, että draaman ja teatterin taidot sekä ymmärtäminen, sosiaaliset taidot ja sisällölliset oppimisalueet toteutuvat yhtäaikaaisesti esteettisessä oppimisessä (taulukko 2, s. 145).

Asikainen (2003, 38) määrittelee draamaoppimisen kasvatuksellisesta, taiteellisesta, henkilökohtaisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Lehtirinnan (2004) musiikin tutkimuksesta peräisin olevat fysiologiset, emotionaaliset, mentaaliset, terapeutitset, syvähenkiset, sosiaaliset ja kulttuuriset osatekijät (kuvio 6, s. 45) asettuvat hyvin Asikaisen näkemykseen draamaoppimisesta. Kaikkia edellä mainittuja osatekijöitä tai laatupiirteitä voidaan katsoa myös kasvatuksellisesta, taiteellisesta, henkilökohtaisesta tai kulttuurisesta näkökulmasta. Näin ollen draama on käytännöllistä, välitöntä, tunteisiin ja ajatteluun vetoavaa toimintaa, joka nivoo persoonallisen, intuitiivisen ja tieteellisen tietämisen. Parhaimmillaan toiminta rakentuu *holistisessa* eli toiminnallisessa kokonaisuudessa. Olennaista silloin on pyrkimys ymmärtää itseä, toisia ja maailmaa vuorovaikutuksessa sekä kyky kyseenalaistaa vakiintuneet ajattelu- ja toimintatavat. Kun oppimisessa tapahtuu muutosta eli *transformaatiota* ja voimaantumista, sillä on eksistentiaalista merkitystä. Silloin tapahtuu itsestä, toisista sekä maailmasta oppimista. Draamakasvatuksessa opitaan draamassa, draamasta ja draaman avulla (Heikkinen 2004, 24). Draamassa oppiminen viittaa opittavaan sisältöön, ilmiö tai teema viittaa draamasta oppimiseen. Draaman avulla opitaan asioita itsestä, sosiaalisia taitoja sekä draaman ja teatterin muotoja. Kattavimpana draaman määritelmänä pidän Richard Courtney'n (1989, 13) jaottelua, jonka mukaan draama edistää

1. sisäistä oppimista, joka tarkoittaa sellaisia ominaisuuksia, kuten havaitseminen, tietoisuus, ajattelutyö, keskittyminen, luovuus, minäkäsitys, ongelmien havaitseminen, ongelmien ratkaisu, motivaatio ja sitkeys.
2. ulkoista oppimista, joka tarkoittaa edistymistä teemoissa ja asioissa.
3. esteettistä oppimista, joka tarkoittaa tunteiden laadun kehittymistä (reaktiot) ja hiljaista tietoa (näkemys ja intuitio).
4. taiteellista oppimista, joka tarkoittaa taitoa tehdä teatteria.

Draama on yhteisöllistä toimintaa ja kontaktihakuisuus sen toiminnan lähtökoh- ta. Kontakti voi olla myös kosketus tai katse. Yhtä hyvin se voi olla ääntä, ääntelyä, puhumista, kuuntelemista, tarkkailua, tuntemista, ymmärtämistä, arvioimista tai tilanteen mahdollisuuksien yhteistä pohdintaa taiteellisesta toiminnasta (Heinonen 2000, 186) esittämisen sijaan. Toimintaa yhdistää hetkellinen, rajattu täydellisyys. Tässä tutkimuksessa lyhyttä äänenkäytön kurssia ja esityksiin päätyneitä pitkäkes-

toisia koululaishankkeita koskettavat yksilöllisistä tavoista ja oppimiskäsityksistä riippumatta taiteellis-kasvatuksellinen eli transformatiivinen kokeminen, oppiminen ja opetus. Häkämiehen (2007, 155) mukaan draama taito- ja taideaineena tarkoittaa

- yksilöllistä toimintaa
- itsetuntemusta lisäävää toimintaa
- kokemuksellisuutta
- merkityssuhteiden havainnollistamista
- kokonaisvaltaista toimintaa
- eläytymiseen perustuvaa toimintaa
- eettisyyteen kytkeytyvää esteettisyyttä (pragmaattinen taide)
- fiktion ja faktan yhdistävää esteettis-pedagogista toimintaa
- vakavaa leikillisyyttä
- läsnäoloa/nyt-hetkeä

2.1.1. Reformipedagogiikka, ilo yhdessä oppimisesta

Radikaali kasvatus, kriittinen kasvatus, demokraattinen kasvatus sekä dialoginen ja vapauttava pedagogiikka näyttäytyvät yhteiskunnallisia haittailmiöitä vasten draamakasvatuksessa yhä merkityksellisempänä sivistysprojektina. Siihen tarvitaan opettajia, joilla on yhteiskuntatietoisuutta. Tarve pedagogiselle ja laajemminkin yhteiskunnalliselle muutostarpeelle on syntynyt taloudellisen hyödyn tavoitteluun kangistuvasta elämäntavasta, joka osaltaan ruokkii myös tunne-elämän häiriöitä, kuten yksinäisyyttä, masentuneisuutta, hermostuneisuutta, aggressiivisuutta ja narsismia. Värin (2006, 72) mukaan on perusteltua puhua hybrisihmisestä, joka osaa tulkita oikeuksiaan, mutta ei niihin liittyviä rajoja ja velvoitteita. Häiriöistä seuraa ongelmia niin kansantalouteen, maapallon elinolosuhteisiin kuin elämän laatuun, elämisen taitoihin ja mahdollisuuksiin yleensä. Juuri tunne-elämän häiriöiden vähentämiseksi Dewey (1957, 48–53) kehitti jo 30-luvulla, vaikkakin edelleen modernin reformipedagogiikan. Hän näki reformipedagogiikan samanlaisena positiivisena ja vakavana asenteena kuin meillä on usein harrastamiseen ja lapsilla leikkiin (esim. Heikkisen 2002 vakavan leikillisyyden teesit sekä Sinivuori 2002, taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistumisprosessin yhteydessä). Dewey (1915/1957, 48–50) vaati oppimisen peruselementtien tietoista ja tarkoituksellista käyttöä jokapäiväisessä koulutyössä. Kokemuksen peruselementit olivat kokemus, harrastaminen ja ongelmien ratkaiseminen. Harrastaminen tässä yhteydessä tarkoitti:

1. mielenkiintoa keskusteluun tai kommunikaatioon (sosiaalinen vietti)
2. mielenkiintoa löytämiseen (utelaisuusvietti)
3. mielenkiintoa tekemiseen ja rakentamiseen (luomisvietti)
4. mielenkiintoa taiteelliseen ilmaisuun (taidevietti)

Tämän tutkimusprosessin aikana kriittinen pedagogiikka on vahvistanut käsitystäni draamakasvatuksen ja puhetaidon yhteisestä merkitysperspektiivistä, jota vasten ne näen. Näkökulma on vahvistanut toimintani yhteiskunnallista ulottuvuutta. Kansalaistaitojen näkökulma on muuttanut niin minua kuin tapaani ymmärtää tutkimuskohde. Se on auttanut näkemään laajemmassa merkityksessä sen ihmis-, taide- ja oppimiskäsityksen, mitä taidelähtöisen työni keskiössä oleva draamakasvatus opettajille tarjoaa. Olen toteuttanut kriittistä pedagogiikkaa intuitiivisesti opettajuudessaani jo ennen sen tiedostamista. Kyläyhteisössä olen oppinut taiteellisen toiminnan ja vallan ottamisen keinoista, eri intressiryhmien ristiriidoista ja niin omista kuin toisten suojautumiskeinoista. Siksi kriittinen pedagogiikka kietoutuu osaksi taiteellista toimintaani taidepedagogina. Kyläympäristö on todentanut taiteellisen toiminnan *holistisuuden*. Tutkimusprosessi on antanut tehtävähäasteen työn keskeisten laatupiirteiden tiedostamiseen ja sanallistamiseen. Sanallistamisen tarkoitus ei ole ohentaa tutkimuskohdetta, mutta ei myöskään hakea sellaisia merkityksiä, joita en tunnista tai koe tapausesimerkeistä löytyvän.

Määrittelen tässä yhteydessä radikaalikasvatuksen, kriittisen kasvatuksen, demokraattisen kasvatuksen, dialogisen ja vapauttavan pedagogiikan opetuksiksi, jota johtavat demokraattiset arvot. Koulukontekstissa se tarkoittaa subjektiutta, oppijan omat tunteet, kokemukset ja kehollisuuden huomioiva kokonaisvaltaista oppimista. Mitä autoritaarisimmasta toimintakulttuurista on kysymys, sitä vähemmän omia kokemuksia pidetään välttämättöminä. Demokraattisia arvoja toteuttavassa opetuksessa opettaja ei tiedä kaikesta paremmin ja enemmän. Hän on pikemminkin muuttumismahdollisuutta ja autonomiaa tukevia oppimiskumppani, joka on aktiivisesti oppimisprosessissa läsnä ja käytettävissä. Oppimiskumppanuus tarkoittaa dialogia, konstruktivismia ja oppijan autonomiaa, jossa myös opettaja filosofisella asenteellaan oppia ajattelemaan toisin, olemaan oppija ja kasvatettava. Oppimisprosessiin voi liittyä lisäksi syitä kartoitettavaa, suhteita tutkivaa ja korjaavaa ohjaajalähtöisyyttä, vaikka opetus ei painottuisi ohjaajalähtöisyyteen. Tämän opettajuuden nelikentässä liikkumisen taidon ja välttämättömyyden olen oppinut opettamalla draamakasvatusta (aiheesta mm. Vänskä, jaettu asiantuntijuus ja ohjausosaaminen 2000, 2012 sekä Kukkonen 2007 ohjauskeskustelu pelitilana). Suljetuissa luokkahuoneyhteisöissä nelikentän ja demokraattisten arvojen sijaan oppija on passiivinen kohde, jossa oppilaan omat mielenkiinnon kohteet (Dewey 1915/1957, harrastus ja vietit)

eivät juuri vaikuta ohjaukseen. Lisäksi ylimitoitettut sisältövaatimukset ovat omiaan vähentämään oppijan omaa aktiivisuutta ja persoonallista tilaa oppia.

Draamakasvatuksen peruskäsite, oppiminen tekemällä, Deweyn kuuluisa *Learning by doing* -johtajuus olisi käyttökelpoinen työtapa peruskouluun edelleen eikä sen merkitys ole valtakulttuurissa vähentynyt, päinvastoin. Syitä toiminnan vähyyteen haetaan toistuvasti resursseista, aikatauluista, turvallisuuskysymyksistä ja yhä kasvavista sairauspoissaoloista. Se kertoo edelleen, miten teoretisoivassa talouden maailmassa toiminnan arvoa ei osata tunnistaa. Koulutusjärjestelmämme voi laiminlyödä toimintaa valmiin kirjallisen tiedon ylikorostuessa. Kasvavien tunne-elämän häiriöiden noidankehästä on voitava astua ulos. Koulujen rakenteelliset ongelmat tuskin ratkeavat entistä lyhytjännitteisemmällä ja järeimmillä teknisillä muutoksilla, kuten uusilla säännöillä ja normeilla, kurin lisäämisellä, henkilökohtaisilla opetussuunnitelmilla, apuopettajien määrällä, ryhmäkokojen pienentämisellä, tukiopetuksella, opettajien täydennyskoulutuksella tai aselain muutoksilla. Deweyn oppimisen elementeillä suorittaminen saa mittasuhteet, jotka ovat oppilaassa, hänen tarpeissaan ja todentumisessaan, eikä esimerkiksi diagnosoinnissa, kilpailukyvyyn lisäämisessä, liikelaitosajattelussa, markkinoinnissa, brändäämisessä tai turvallisuuden ja luottamuksen välineellistämässä ihmisarvon ja ihmisperäisen vastuun kustannuksella.

Sivistysvaltion hoito on valpasta eettis-pedagogista toimintaa; laiminlyönneillä asema menetetään ja taimikko vaurioituu. Maria Montessori (1870–1952) (1969, 17) piti ihmiskunnan suurimpana ja olennaisimpana käytännön ongelmana sitä, että kasvattajat usein tiedostamattaan tuhoavat lasten äärimmäisen herkkiä ja arkoja todellistumispyrkimyksiä sukupolvesta toiseen ja alusta alkaen väärin. Eettis-pedagoginen toiminta tarkoittaa kykyä tiedostaa epätarkoituksenmukaiset toimintatavat ja kykyä toimia Hollon (1952, 22) ”raivaushaasteeseen” vastaten. Henry Skolimowski on Skinnarin (2004, 99) mukaan ennustanut, että ”tärkeintä tietoa tulee olemaan viisauteen ja arvoihin liittyvä filosofinen tieto, koska ainoastaan se auttaa meitä navigoimaan tulevassa sekaannuksen ajassa, joka tulee pursuamaan yllin kyllin kaikkea paitsi inhimillistä tarkoitusta tai onnellisuutta.”

Teatterikorkeakoulusta pedagogisen väitöstutkimuksen tehneen Tapio Toivasen (2002, 133) viesti on samansuuntainen. Koulun tulee lieventää lasten huolta paremmuusjärjestyksestä ja saada heidät kiinnostumaan asioista niin, että he tuntevat olevansa terveesti hyviä. Teatterikorkeakoulun pedagogisista väitöskirjoissa sekä Toivasen että Soile Rusasen (2002) mukaan koululaiset ovat kuvanneet itseään taiteellisen teon jälkeen tasapainoisimmiksi, toisiin ihmisiin ja koulutyöhön myönteisemmin suhtautuviksi ja humaanimmiksi kuin aiemmin. Toivasen tutkimukseen osallistui

peruskoulun viides ja kuudesluokkalaisia, Rusasen tutkimukseen yläkoululaisia. Koska nämä myönteiset havainnot ovat seurausta Deweyn peräänkuuluttamasta toiminnasta, se pitäisi olla kuumaa tietoa tähän pitkänsitkeään yhteiskunnalliseen keskusteluun, jossa ei päästä asian ytimeen, koska kysymys on liian laaja. Sosiaalista, henkilökohtaista ja yhteiskunnallista toteutumista käsittelevät lukuisat draamasta ja teatteripedagogiikasta tehdyt ansiokkaat suomalaiset väitöskirjat (mm. Heinonen 2000, Heikkinen 2002, Rusanen 2002, Toivanen 2002, Sinivuori 2002, Asikainen 2003, Laakso 2004, Häkämies 2007, Walamies 2007). Ne vastaavat osaltaan myös siihen, mihin taiteen monialaista tutkimustietoa (ja taiteen tohtoreita) tarvitaan ja miten taiteen tietoa voitaisiin yhteiskunnassa hyödyntää paremmin myös julkisella ja hallinnollisella tasolla. Opetussuunnitelmien ja koulukäytäntöjen tasolla Deweyn johtoaatuksiin ei ole tartuttu. Kädenväntö taideaineiden asemasta ei ota tauotakseen ja niin taiteessakin on puhuttava kielellä, joka ei sitä ensisijaisesti kuvaa.

Halipulan pitkään kestäneissä jälkitunnelmissä ja Kauhajoen koulustragedian lisätessä sen puhuttelevuutta löysin ajatuksilleni yhden johtolangan – kasvatus- ja koulutusjärjestelmämme on rakkaudeton. Jotta rakkautta kasvatuksessa voitaisiin kutsua rakkaudeksi, sen olisi oltava demokraattista. Demokraattinen kasvatus tarkoittaa keinoja ja päämääriä, jotka pitävät sisällään keskustelun mahdollisuuden ja kritiikin taidon sekä kyvyn sietää monitulkintaisuutta. Oppimisen lopputulos ei määrity ennakolta. Siksi itseohjautuvuuden, itsearvioinnin ja siitä seuraavan itseriittoisuuden äärimmäinen korostuminen vaarana on voimistaa Värin (2007) esiintuomaa hybrisihmistä, jolle tavoitteet ja tehtävät eivät määrity enää niistä motiiveista ja niillä taidoilla, joihin elämismaailma sekä ajan ja paikan todellisuus ihmisen haastaa.

Deweyn kehoitus harrastamiseen voitaisiin palauttaa koulukäytäntöjen kivijalaksi, jotta yhteisöllisyys voisi olla myönteistä, kannustavaa ja kommunikoiavaa (esimerkkinä luvun 2 alaluvut) eivätkä hajottavaa, rajoittavaa ja uhkaavaa. Ilo, innostus, kiinnostus, uteliaisuus ja jakamisen halu ovat merkkejä myönteiseen oppimiseen liittyvästä rakentavasta tunne-elämästä. Niillä puolestaan on positiivinen vaikutus oppijan itsetuntoon ja motivaatioon. Optimismi pohjautuu kehittyvään uskoon omista kyvyistä hallita tapahtumia sekä voittaa vaikeudet. Hyvin tekemisen tunne, taidon koettelu ja näkyväksi tekeminen samoin kuin harrastamisen asenne kuvaavat yhtä lailla onnistunutta taiteellista toimintaa kuin hyvän elämän aineksia. Tämän tutkimusaineiston yhtenäiskouluhanke *Halipula* osoittaa.

Artikkelissaan *Kasvattajan rakkaus* Eija Kauppinen (2007, 79) toteaa, miten ”jo-kainen lapsi ja nuori oppii koulun vuorovaikutustilanteissa, millainen hän on ja millainen arvo hänen kokemuksilleen ja ajatuksilleen annetaan”. Koululaisen on

syitä olla kuin Muumilaakson näkymätön Ninni. Päätä tai kehoa ei tarvitse nähdä, vain hiuskoriste. Se tarkoittaa, että koulukasvatuksessa tunteet ja kokemukset jäävät edelleen taka-alalle. Sillä tuotetaan turhan paljon näkymättömiä Ninnejä. Kauppinen (2007, 79) jatkaa: ”Tunteet näyttivät kietoutuvan koulun arkeen monin tavoin, mutta koulutyön järjestämisessä ja koulusta käytävissä keskusteluissa tunteet tai kokemukset saivat ja saavat edelleen vähän huomiota.” Koulu on totinen paikka. Vuorikosken (2004, 52) mukaan ”yliälyllisessä länsimaisessa kulttuurissa samoin kuin oppimisessa laiminlyödään huumori, jännitys, leikkimieli ja mielikuvitus. Oppimisesta on tullut tylsää, totista ja elämälle vierasta. Ei haluta nähdä, että sekä järki että tunteet ovat oppimisessa tärkeitä”.

Iloa pedagogisena tunteena ja estetiikan muotona ei tarvitse säännöstellä. Huumorintaju ja ilo taitona eivät liene vähäpätöisiä voimavaroja elämän vastoinkäymisiin. Opetushallituksen vanhemmille julkaisemassa *Peruskoulu uudistuu* (2005, 9) -esitteessä kehoitetaan kouluja valitsemaan työtavat siten, ”että tilaa jää myös ikäkaudelle ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. Tämä on tärkeää, jotta oppimisen ilo ja halu säilyvät”. Koulussa harvemmin ajatellaan olevan ylimääräistä aikaa, vain sen puutetta. Kiire ei kehitä leikkivää mieltä, joustavuutta, luovuutta eikä ongelmien ratkaisukykyä. Mihin koulu oppilaitaan valmistaa, jos ”aineitten moninaisuus estää mitään perinpohjaisesti oppimasta”, kysyy Hollo (1932, 265.) Kotimaisen kriittisen pedagogiikan tutkijoiden, Tuukka Tomperin ja Nelli Piattovan mukaan (2005, 268) rajallista aikaa koulussa käytetään edelleen liian laajojen tietosisältöjen pinnalliseen opetteluun. Hollo kutsuu tätä *muistiriikkamaksi* tai *memorialismiksi* (1932, 95, 98). Keskustelulle ja toiminnalle on vähemmän aikaa kuin tiedon siirrolle. Arviointitavat ja ylimitoitettut sisällölliset vaatimukset ohjaavat valmiin tiedon toistamiseen kyseenalaistamatta ja syventämättä sitä. Tätä taustaa vasten draama ja etiikka olisivat olleet tervetulleita peruskoulun uusiksi oppiaineiksi tukemaan itsetajuisuutta. Tähän oppiainevääntöön Hollo (1932, 164) sanoisi: ”Kaikki ovat yhtä mieltä siitä, että kasvatusiän esteettinen suhtautumiskyky saisi olla virkeämpi ja tehokkaampi kuin mitä se todellisuudessa on. Tuon kyvyn herkistäminen tunnustetaan siis arvokkaaksi tehtäväksi. Mutta kohta kun tulee kysymykseen, miten se on suoritettava, alkaa ankara erimielisyys.”

Jos koulutusjärjestelmämme nykyisessä muodossa ja nykyisillä tavoitteilla ei tue riittävästi opettajien ja oppilaiden taidollista kehittymistä, koulujen juhlat, retket ja projektit, samoin kuin joustavan koulupäivän kehittäminen voisi olla entistä tärkeämmässä asemassa kehitettäessä tulevaisuuden koulua paikkana, jossa lapsi voi elää, iloita ja kokea olevansa elossa. (Aiheesta muun muassa Dewey, koulu ja lapsen elämä 1957, 37–63.) Juhlat, koulun yhteiset tapahtumat, retket ja taiteellinen

toiminta tukevat kansalaistaitojen ja tunnetaitojen kehittymistä. Aineenopettajien, opetussuunnitelman laatijoiden ja vanhempien yhteistyö ovat keskeisessä asemassa näitä taitoja kehitettäessä: niiden tunnistamisessa ja tunnustamisessa sekä niihin kannustamisessa. Yhteisölliset kokemukset peruskoulussa ovat näin ollen merkityksellisiä, koska peruskoulua pidetään ensimmäisenä sosiaalisen elämän harjoitusalueena, jolla on kauaskantoiset vaikutukset.

Muistiinpanoni vuodelta 2010 kertovat siitä merkitysten maailmasta, joka paljastaa esiyemmärryksen peruskoulusta ja ymmärtämiskokonaisuuden henkilökohtaisena introspektiona:

Parhaimpiin muistoihin liittyy kauneuden kokeminen ja itselle tärkeiden asioiden ilmeneminen. Usein siinä on ollut mukana jotain yhteisöllistä. Onni on jaettu.

Kun suljen silmäni muistellen hyviä juhlia, niissä on ollut mukana kaikki, mikä kuuluu myös hyvään elämään. Maailma on tuntunut kokonaiselta ja kauniilta. Sellainen muisto on viidennen luokan oppilaiden ja vanhempien yhteinen pikkujoulu, jossa kaikki luokan oppilaat soittivat ja lauloivat eri kokoonpanoissa. Silloin moni meistä äideistä ja isistä olisi halunnut pysäyttää ajan. Mitään parempaa me aikuiset emme olisi voineet toivoa elämältä sillä hetkellä tai ylipäättään, paitsi, että itse olisimme saaneet lapsena olla osa jotain tuollaista. Tuossa hetkessä toteutuivat kasvatustieteilijä Juha Suorannan sanat: ”kunnioitusta opitaan ja se myös toteutuu. Esimerkiksi yhdessä soittaminen kehittää sellaista luonnetta, joka paitsi havaitsee toisen tarpeet, myös oppii kunnioittamaan niitä.”

Virtuaalimaailmassa unohdamme helposti koko joukon asioita, joista voi sanoa tietävänsä vain kehollisena kokemuksena. Yhteistyötaidot, kädentaidot, musisointi ja ilmaisu ovat sellaista tietoa, joilla jo varhaisina kouluvuosina rakennamme käsityksen itsestämme tekijänä ja toimijana. Säie noista kokemuksista säilyy läpi elämän, niin hyvässä kuin pahassa. Jos tämä tieto sivuutetaan merkityksettömänä, loppuvat meiltä tulevaisuuden toimeen tarttujat ja toistensa kanssa toimijat, jotka kykenevät toimimaan. Uusikylä on tuonut rakastetuissa Opettaja-lehden kolumneissaan usein eri tavoilla esiin ajatuksen, miten ”kädetön ei korjaa autoja, ei leikkaa hiuksia, ei siivoa eikä tiedä mitä suuhunsa laittaa.”

Mistä tärkeämmästä taito- ja taideaineet sekä juhlat ovat pois? Joidenkin opettajien vastahakoisuutta yhteisiin tapahtumiin voi tulkita ikään kuin koulujen juhlat eivät olisi perusopetusta. On siis olemassa oppiaineita ja jossain elämä, joissa toisia ei tarvitse huomioda, jos koulun juhlat eivät ole perusopetusta sanan varsinaisessa merkityksessä. Mitä siitäkään tulisi, jos koulussa alvariinsa juhlistaisiin tai järjestettäisiin projekteja oppilaiden ehdoilla ja taidoilla? Siitä voisi syntyä oppimishaluinen ja oppimisjanoinen ilmapiiri, josta kukaan ei haluaisi olla päivääkään pois!

Hyvin vilpittömästi monessa koulussa ollaan sitä mieltä, että yhdessä olemista tuetaan, mutta arjen teoissa asian eteen ei tarvitse tehdä muuta kuin korjata välttämättömimmät vahingot. Arvojen ja tekojen välistä ristiriitaa sietäisi pohtia muuallakin kuin pörssiyhtiöissä. Koulujen käytännöt ovat Maslowin tarvehierarkian vastaisia, jos lasten esteettisen kasvun pyrkimyksiä ei tueta. Jos koulu ei tue ylimpiä, itsensä toteuttamisen tarpeita positiivisilla kokemuksilla, koulujärjestelmä on osaltaan niitä estämässä.

Monta oppimiskäsitystä ehditään vielä julistamaan aikansa eläneeksi. Vielä ehtii behaviorismi jyräämään. Tietoa kaadetaan aina vaan kuin astiaan ja yhä kiihtyvämällä vauhdilla. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja masennus samoin kuin opettajien uupumus katsotaan olevan luonnollista ja asiaan kuuluvaa. Liian monista koulujen käytännöistä, mutta myös koko koulutus- ja kasvatusta ja päätöksentekojärjestelmästä on liian pitkä matka siihen, millaisista oppimiskäsityksistä opettajankoulutuksessa, tulevaisuustyöryhmissä tai tuntijakouudistuksissa puhutaan. Ja lopultakaan tämä keskustelu ei pelasta yhtäkään koululaista, joka on koululainen juuri nyt.

2.1.2. *Draama transformatiivisena oppiminen muotona*

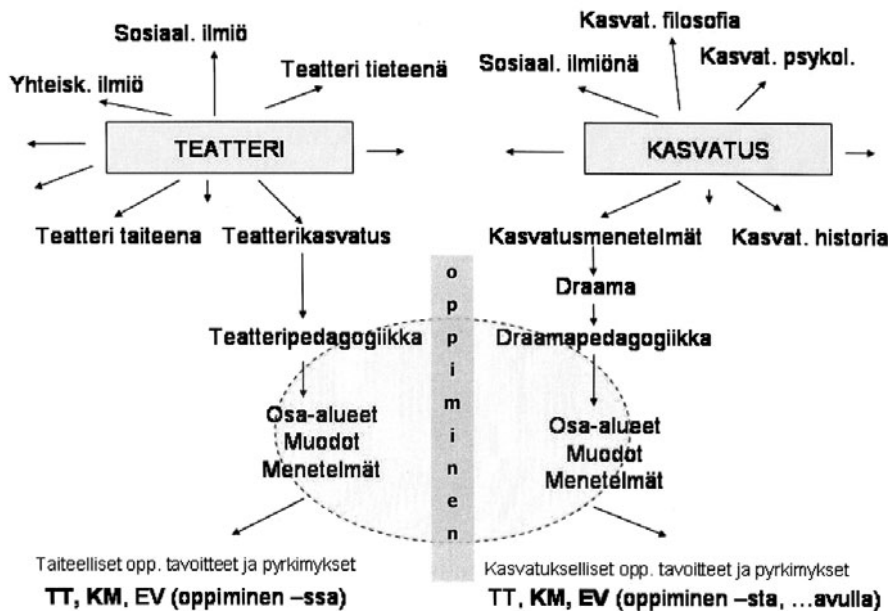
Transformaatio kasvatuksessa ja oppimisessa on laadullista muutosta tiedoissa ja taidoissa (Heikkinen 2004, 89). Se tarkoittaa myös ajan, paikan ja itsen muutosta. Lisäksi se kuvaa niitä sisäisiä luomistapahtumia, jota oppimisesta seuraa. Savan (1993, 17) mukaan ”transformaatio viittaa taidetta sekä kokevan että tekevän ihmisen mielen sisäisiin prosesseihin: tulkintaan, merkityksenanto- ja muuntamistapahtumiin. Niiden kautta ihminen luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, saa uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon ja elämään yleensä”. Erityisen hyvin tätä muutosta on kuvattu Savan johtamassa Syreenin Taimi - tutkimushankkeessa (Sava, Vesänen-Laukkanen 2004).

Transformaatio edellyttää passiivisen maailman havainnoimisen ja arkikokemuksen yläpuolelle nousevaa kokemusta. Se on Deweyn mukaan (Teerijoen käännös 2003, 68) mukaan ”elinvoimainen mielentila, jossa yhdistyy emotionaalisuus, praktisuus ja intellektuaalisuus. Se ei tarkoita omissa, yksityisissä tunteissa pyöriskelyä, vaan aktiivista, valpasta ja asteittain kehittyvää kaupankäyntiä maailman kanssa”. Tämä dialogisuus on muovannut opetusfilosofiaani ja tapaani ymmärtää taideopettajan tehtävä sekä tunteet ja niiden asema opetustyössä. Taiteellisen oppimisen erityinen arvo on, että tietäminen, tunteminen, osallistuminen ja tekeminen ovat samanarvoisia oppimisen tekijöitä. Niitä voidaan tarkastella erikseen oppimisen

eri vaiheissa (vrt. kokemuksellisen oppimisen kehä, kuvio 4, s. 28), mutta yksi ei toteudu ilman toista.

Äänestä kiinnostuneena draamakasvattajana olen pyrkinyt johdattelemaan opiskelijat laajemman käsitteistön ja kokemusten äärelle kuin mihin instrumentaalinen näkökulma antaa myöten. Kokemuksen reflektointi draamakasvatusta opiskelevien kanssa on tuottanut uutta äänen ja ilmaisun sanastoa instrumentaalisen havainnoinnin rinnalle. Se on tehnyt oppimistilanteista moniulotteisen ja se on vaikuttanut mielessäni opettajan tehtäväkuvan monipuolistumiseen (vrt. Vänskä 2000, 2012, opettajuuden nelikenttä) samankaltaisena pysyneistä opintovaatimuksista huolimatta. Transformatiivisuus ja *perenniaalisuus* tarkoittavat äänen tuottamien merkitysten ja laatupiirteiden tarkastelua. Perenniaalisuus ei ole opettajan asettama tavoite vaan yhteistoiminnallisen oppimisen ja jakamisen onnistunut seuraus sekä avoimiin kysymyksiin päätyminen. Jos maailmassa olemisen ajatellaan jatkuvasti uusiutuvaksi suhteeksi, se tarkoittaa, että ääni on eräs taiteellisen konstruoinnin keino.

Heikkisen (2002, 2004, 2005) mukaan suomalaisissa kirjoituksissa esiintyvä draaman metodiluonteen tai teatterioppiaineen jaottelu ei ole johtanut draaman oppimispotentialin selkiytymiseen. Tästä syystä Sinivuoren (2011) hahmotus draamasta ja teatterista yhteisenä oppimisen alueena on tervetullut lisä ymmärtää vastakainasettelun tarpeettomuus. Sinivuoren hahmotelma käy ilmi seuraavasta kuviosta:



KUVIO 7. Sinivuoren malli (2011, opetusmoniste) teatteri- ja draamakasvatuksen yhtymäkohdista.

Oppimisen kontekstissa teatterin ja draaman osa-alueet, muodot ja menetelmät löytyvät samalta ”hiekkalaatikolta”, jota ilmentää oppimisen alue kuvion alareunassa (s. 64). Tavoitteet ja pyrkimykset sekä niitä kuvaavat lyhenteet ovat: Taitotiedon kehittyminen (TT) on oppimista draamassa/teatterissa. Oppiminen draamasta ja teatterista kehittävät käsite- ja mielikuvatietoa (KM). Elämys- ja vuorovaikutus- taidot (EV) kehittävät samoin niin draaman kuin teatterin avulla.

Draaman ymmärtäminen yleissivistävän kasvatuksen osana näyttäytyy ammattisani, kuten Heikkiselläkin (2002) tärkeänä osallistavan, dialogisen ja transformaatiivisen oppimisen muotona. Arvopäämäärä on yleissivistävä ja taidoissa asteittain kehittyvä moraalisubjektiksi kasvamisen mahdollisuus. Opetustyössäni ei ole ollut oleellista, onko kyseessä ollut prosessi tai produkti, draama tai teatteri. Toiminnan tulos on ollut näkemys osasista, jotka ovat täydentäneet toisiaan. Draamaopetuksessa opettajan on syytä olla tietoinen draaman epistemologioista (tietoteoreettinen, persoonallisuuden kehittäminen), taidepedagogista (kokemuksen ja tiedon saaminen teatterista) ja sosiaalipedagogista (rooliteoria, kommunikaatio ja ryhmätyö) tasoista, joita muun muassa Laakso (2004) on käsitellyt opettajiksi opiskelevien prosessidraamakokemuksissa. Kiistely siitä, minkä leiman toiminta saa, on jarruttanut alan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Oppiainestatuksen näkökulmasta kiistely on syönyt itse itseään. Ammatillisesti on toki tärkeää ajatella opetuksen muotoa, didaktiikkaa ja tuntea erilaisia työtapoja. Olen kuitenkin saman toiminnan sisällä tehnyt TIE (Theatre in Education) -opetusta, teatterikasvatusta, lapsiteatteria, draamakasvatusta ja prosessidraamaa, joka on päättynyt esitykseen. Draaman työtapoja tunteva on nähnyt esimerkiksi *Halipula* -esityksestä ne työtavat, joilla esitys on saatu aikaan. Teatterin ja draaman vastakkainasettelu on tarpeeton taistelussa kasvatuksen esi-neellistäviä ja rapauttavia arvoja vastaan.

Taidekasvatustutkimukseni tuloksena kylän kouluun on tähän mennessä syntynyt kolme yhtenäiskoulumusikaalia, joista keskimäinen on osa tämän tutkimuksen ja Suomen Kulttuurirahaston *Myrsky*-hankkeen ja sitä seuranneen tutkimusraportin (Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011) aineistoa. Ne ovat olleet enemmän yhteiskuntakriittistä ja poliittista toimintaa kuin aikuiskouluttajana yliopistossa kuvittelin olevan mahdollista tai mikä aiempi ymmärrykseni koululaishankkeiden tarkoituksesta ja mahdollisuuksista on ollut. Hankkeiden elämä jatkuu teoreettisessa ajattelussani edelleen saaden uusia tulkintoja ja tehtävähaasteita. Koululaishankkeissa kasvatusta on ollut auttavaa ja muuttumismahdollisuutta tukevaa toimintaa, joka on lähtenyt kasvatustuuta ja praksiksesta osana yhteisöllisyyttä sekä oman elämän olosuhteita.

2.2. TAIDETOIMINTAA KYLÄSSÄ

2.2.1. Kylässä koulussa – yhtenäiskouluhanke Halipula

Koululaismusikaali *Halipula* on ollut toistaiseksi voimallisin teatteri-ensemble, jossa olen ollut mukana. 53 oppilaan, 2–9 luokkalaisen peruskoululaisen jättämään musikaalitunnelmaan en osannut varautua. Näytti siltä kuin en olisi tiennyt, miten suurella joukolla tehty on erityisellä tavalla mielekästä ja merkityksellistä. Esitysten loputtua syksyllä 2008 olin ensimmäisen kerran 22 harrastajateatterivuoden jälkeen kaipauksesta kipeä. Päällimmäinen kokemus liittyi moraalisen rohkeuteen, pieneen poliittiseen tekoon, jonka havaitsin tapahtuneen esitysten alettua, viiden kuukauden harjoittelun jälkeen. Olin tehnyt nuorten kanssa politiikkaa; Freirea (2005) luettuani myös kulttuuripolitiikan näkökulmasta. Esitys oli toinen Suomen Kulttuurirahaston *Myrsky*-hankkeen pilottiohjauksista. Toiminnan kuntarajat ylittävä valtakunnallinen kehys ja myöhemmin kaikki taiteen alat kattanut tutkimusraportti (Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011) vahvisti tietoisuutta taiteellisen toiminnan yhteiskunnallisesta merkityksestä, samoin kuin harjoitusprosessin aikana tiedotusvälineistä tulvinut tieto lisääntyvistä koulujen ja kouluolojen



KUVA 1. Koululaismusikaali Halipula 2008. Kuva: Suomen Kulttuurirahasto/Petteri Kivimäki

ongelmista. Esiinnyimme Jyväskylän yliopiston juhlasalissa Suomen Kulttuurirahaston Keski-Suomen maakuntarahaston 50-vuotisjuhlassa vain päivä Kauhajoen koulusurmien jälkeen. Se ei ole voinut olla vaikuttamatta täysin alkuperäisestä tarkoituksesta poikkeaviin tulkintoihin vielä tänäänkin. Tekijäjoukon suuri koko on noussut tärkeäksi pohdinnoissani. Se sai harjoitusprosessina yli puolen vuoden ajaksi aikaan koulun ja kuntayhteisön jännitteen: mitä nuorilla on sanottavaa siitä, mistä he kokevat myös tietävänsä? Tiedon koettelu on Varton (2002, 105) mukaan moraalisubjektiksi kasvamisessa tärkeää: ”Tieto voi olla merkityksellinen yhdelle ihmiselle, vaikka se syntyisi vain kuvitellen, mutta sillä on erityistä merkitystä vasta, kun sen voi jakaa ihmisen kokemuksena, ymmärryksenä ja tietona. Filosofit ovat korostaneet taitamisen koeteltavuutta, jaettavuutta ja keskusteltavuutta. Esimerkiksi vaikean kreikkalaisen fronesis käsitteen moninainen käyttö erilaisissa teksteissä on osoittanut, kuinka tärkeää on kokemisen tasolla tavoitella niin selvää vastusta maailmassa (välineissä, materiaalissa, sanallistamisessa, omassa osaamisessa), ettei jää epäselväksi, onko tietämiseni oikeaa vai väärää. Kysehän on lopulta eettisestä tilanteesta: minun on otettava huomioon myös kaikki toiset.”

Halipula tarjosi osallistujilleen onnistumisen ja kuulluksi tulemisen tunteen. Sain erilaisissa haastatteluissa (mm. Nuorisotutkimusverkoston loppuraportti Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011 ja Kotilaisen yli 13-vuotiaiden musikaaliin osallistujien tutkimushaastattelut 2008) ikään kuin ulkopuolisena kuulla, miten nuoret kertovat yhteisestä puolesta vuodestamme nuorten äänenä. Tutkimusraportissa nuorten osallisuus kontekstoitiiin *julkisoksi* (Deweyn käyttämä termi, jota kuvaan omakohtaisesti luvussa 2.2.3) ja julkiseen pedagogiikkaan. Tässä tutkimuksessa kontekstoin kokemukseni *Halipulasta* kansalaistaitoihin, joihin puhetaito kuuluu. Lainaan ja tiivistän itseäni tutkimusraportin haastatteluosuudesta (Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011, 142, haastattelijan luvalla):

Et jos kysyis että kenellä oli sen esityksen omistajuus, niin se oli heillä. Joissakin lehtihaastatteluissa istuin hieman tavallista sivummalla ja se tuntui hyvältä. Koko ryhmä istui oma-aloitteisesti sen toimittajan ympärille tiiviisti valmiina haastatteluun, minä jäin sivummalle ja tunsin ylpeyttä siitä, että olin hommani tehnyt.

Halipulassa sai tuoda julki omaa tarinaansa ja olla ylpeä siitä suuren ryhmässä kirjoitetun tarinan sisällä. Jokainen ajatus, sana ja repliikki olivat jonkun prosessiin osallistuneen vihosta. Vihot kulkivat viikoittain minun ja neljänkymmenen oppilaan välillä neljän kuukauden ajan kunnes tekijäryhmännäköinen ja riittävän merkityksellinen käsikirjoitus sävellyksineen oli valmis. Ilmapiiri oli hyvän joukkuehengen ja vakavan leikillisyyden täyttämä.

Esityksen harjoitusprosessi toi arvokkuutta elämään, jonka saamiseksi oli ajateltava ja toimittava itse, ei vain ajatella opettajan käskystä määrättyllä tavalla ja valmiissa muodossa. Sanottavan oli oltava useamman ihmisen sanomisen arvoinen, vaikka se olisi ollut kokemus vain yhden osallistujan elämästä. Se vaati osallistujilta kestävyyttä työstää kanssani teatteri-ilmaisun muotoon asioita, jotka ovat tärkeitä ja jotka tuottavat itselle ja muille hyvää mieltä sekä tukevat tarvetta arvokkuuteen ja nähdynsi tulemiseen. Jopa niiden, joiden suhteen olin valmis luovuttamaan, työskentelystä löytyi lopulta sitoutumista ja ryhdikkyyttä. Yhteiset toimintatavat ja periaatteet olivat silti koetteilla loppuun asti. Kaikki vahvistuivat siirtäessään omia rajojaan, pelkojaan ja epäluulojaan, myös minä. Jokainen saattoi kunnioittaa lopulta näkyvästi itseään ja toisiaan, myös hyvin eri-ikäisiä toisiaan. Erityisesti ala- ja yläkoululaisten välinen kommunikointi kehittyi prosessin aikana sujuvammaksi ja kaikkia koulu yhteisöön kuuluvia miellyttäväksi. Iso ryhmä oli lopulta suuren sosiaalisen hyväksynnän näyttämö, myös yleisön osalta. Prosessin mieli ja tarkoitus konkretisoituvat havainnoista, joita tein koululaisten kohtaamisista, vuorovaikutuksesta ja yhteistoiminnasta harjoitusten ulkopuolella:

Halipulan kokenut ekaluokkalainen tyttö kävelee ensimmäisenä kouluaamunaan yhdeksäsluokkalaisten poikien piiriin tervehtimään heitä: "hei, mä tulín nyt". Aamuisella koulutaksimatkalta viidesluokkalaiset pojat toivottavat hyvää huomenta tekstiviestillä kahdeksäsluokkalaiselle musikaaliin osallistuneelle tytölle - kauniisti. Kolmasluokkalainen tyttö sekä viides ja kuudesluokkalaisten poika ovat hakeutuneet toistensa viereen – vapaaehtoisesti. He näyttävät viihtyvän kolmisin vieressä. Tytöt ja pojat kommunikoivat ja leikkivät välitunnilla yhdessä yli luokkarajojen. Seisoskelua on vähemmän. Leikkiminen välitunnilla on lisääntynyt ja musikaaliin osallistumattomakin tanssivat musikaalin koreografioita. Pojat tanssivat kouludiskossa. Hyräily lisääntyy. Opettaja kertoo spontaanista laulusta hiljaisen työskentelyn aikana luokkahuoneessa. Neljännen luokan tyttö kutsuu produktiossa olleet kaksi kuudesluokkalaista poikaa syntymäpäivilleen. Ajan polkupyörällä samaa matkaa yhdeksäsluokkalaisten pojan kanssa viiden kilometrin kotimatkan vaivattomasti jutellen. Saan joululahjaksi kolmisivuisen, käsín kirjoitetun kirjeen musikaaliin osallistuneelta pojalta. (Muistikirjamerkintöjä 2008, 2012.)

Taiteen taidossa kehittyivät kaikki, koska panokset olivat korkeat, tehtävä oli haastava, riittävän vaativa ja mielenkiintoinen, jopa niin mielenkiintoinen, että se vaivasi vanhempia. Mitä salaisuuksia musikaalivihkoon on kirjoitettu? Seuraavassa esimerkissä kaksi musikaalivihkoon kirjoitettua vastausta kysymykseen, mitä näet kun katsot peiliin? Näistä kahdesta lauseesta tuli yhden, noin neljä minuuttia kestävän kohtaamisen ydin, johon osallistuivat kaikki 53 oppilasta (vrt. *Tekstistä ilmaisuun* -kurssin harjoitukset akateemisessa kurssikontekstissa luvussa 3.2.2):

Pidän silmistäni. En ole nähnyt pappaani, mutta kuvasta tiedän, että ne ovat samanlaiset kuin hänellä. Se on minulle tärkeää.

Hymystäni tulee mieleen isäni. En näe häntä juuri koskaan. Siksi hymyilen usein peilikuvalleni.

Halipulan toiminnasta sai jatkuvaa palautetta. Tehtävä vaati keskittymistä. Toiminnasta kehittyi vähitellen ”minä hallitsen tämän” -tunne. Ja kun aikakin välillä katosi, pääsimme ajan rientoon, *flow*-käsitteen oivaan suomennokseen. Tavoitteena oli terapiaa parempi tarina, koska esitys katsoi ja rakensi lasten elämää eteenpäin toiminnan tasolla ja kokonaisvaltaisesti, ei vain älyllisesti. Voitettuumme oman henkilökohtaisen ja keskinäisen vastuksen, edessä oli muun yhteisön, koulutovereiden, vanhempien, isovanhempien ja muun yleisön reaktiot, jolle Varto (2002, 104-105) antaa tarkoituksen. ”Taito ja taide syntyvät vastuksesta, jonka toinen, laajasti sanoen maailma, meille tarjoaa. Vastus on tärkeä, koska ilman sitä olemme vahvan ja kaikkialle levittyvän kuvittelukykyimme armoilla: ihmisen mieli — pystyy synnyttämään kokonaisia eheitä univarsumeita, puhumattakaan vähäisemmistä todellisuuksista, jotka ovat oikeita ja hyviä, vakuuttavia ja parhaita vain, koska olemme ne itse luo-neet. Monet filosofiset, poliittiset ja uskonnolliset hulluudet ovat syntyneet näin. Monet näin syntyneet ovat myös vaarallisia.” Samalla hän tulee kertoneeksi sen suuremman merkityksen, miksi työ ja pienetkin yksityiskohdat kannattaa hioa ja nähdä vaivaa.

Musikaalin harjoitusprosessin aikana useimpien osallistujien näkemyksellisyys ja kokonaisuuden hahmotus kehittyivät, samoin aistisuus ja kehollisen tekemisen ilo. Pitkäjännitteinen työskentely koettiin lopulta mielekkäänä toisin kuin joillekin liian helppo tai vaikea luokkahuonetyöskentely läpi koko peruskoulun. Maailman mitallisuus oli rankkaa niille, joilta se oli kadoksissa. Ponnistelu sisällön eteen tässä hetkessä, sitoutuminen ja jopa itsensä fyysinen kannattelu oli joillekin aluksi ylivoimaista. Poispuotoaminen jokapäiväisestä ”koulunäytelmästä” on epäonnistumisen kokemukseen kätkeyty ansa, johon saattaa astua helposti ja huomaamattaan. Osa oppilaista ikävystyy ja pettyy päätyen kokemukseen, että koulu ei ole heitä varten. Toivasen (2002, 217) opettajakokemusten mukaan ”kaikilla on rooli tässä opetus-teatteriesityksessä. Opettaja vetää pääroolia ja kohdistaa huomionsa vastaanäyttelijöihin, joita edustavat muutamat aktiiviset oppilaat. Muu osa luokasta on katsojia, jotka seuraavat näytelmän tapahtumia sivusta. Muutamat oppilaat ottavat aktiivisen roolin omaehtoisesti. He vaativat opettajan huomiota, joko myönteisin tai kielteisin keinoin. Vuorovaikutus rajoittuu yleensä kysymyksiin ja vastauksiin, jotka ovat tilanteessa käytettäviä repliikkejä. Tästä näytelmästä on helppo vetäytyä syrjään ja olla vain paikalla”, sanoo Toivanen.

Seuraavaan ohjaukseeni, poikien *Syntakkeettomat* -musikaaliin osallistumattoman yläkoululaisen pojan mietteet täydentävät kohdallisesti Toivasen kuvailemaa ”koulunäytelmää”: iän, asuinpaikan ja koulun synnyttämiä tuntemuksia. Tämän mietelmän sävelsi hänen luvallaan 11 hengen kahdeksaluokkalaisten orkesteri, iältään 14–15-vuotiaat tytöt, jotka myös esittivät sen lopullisessa teoksessa 2012 solistinaan neljäsluokkalainen, 10-vuotias poika:

Turhaidun, jos en pääse kohta tappelemaan! Olen turhautunut. Olen ollut jo kolme vuotta. Se kaikki pakkautuu tälle lukukaudelle. Haluan pois täältä. Metsät ovat tylsiä. Ei männyissä voi kiipeillä. Se kaikki muuttuu myöhemmin.

Draamaprosessista ja eettisestä kasvusta varhaiskasvatuksessa väitellyt Walamies (2007, 37) tekee kiinnostavan huomion draamaan vaadittavista ennakkovalmiuksista: ”Draama sosiaalisena taidemuotona sisältää sen, että se vaatii osallistujansa sitoutumaan. Sitoutua ei kuitenkaan voi ennen kuin hallitsee tiettyjä sosiaalisia taitoja, taitoa sitoutua.” Juuri tässä yleistaidollisessa, kansalaistaitoihin liittyvässä sitoutumisen taidossa uskon *Halipulaan* osallistuneiden ottaneen suurimmat kehitysaskeleensa. *Halipulaan* osallistunut tyttö kuvaa kokemukirjoituksessaan näkökulmansa avartumista Kulttuurirahastolle (sähköposti kevät 2008):

Päänuppi sekaisin

Lähdin musikaaliin oikeastaan mukaan sen takia, että halusin ottaa mittaa itsestäni, että onko minulla pokkaa esiintyä osana musikaalia. Nyt olen huomannut, että tässä tarvitaan enemmän ryhmätyöskentelytaitoa kuin pokkaa. Vaikka toimimme ryhmänä, jokaisen panos on yhtä tärkeä.

Ensimmäiset harjoitukset pyörittivät päänupin sekaisin, sillä ei ollut tietoa, miten musikaali etenisi tai tulisiko tästä yhtään mitään. Näköjään tuli. Ei pientä, vaan jotain suurempaa.

Musikaali auttoi sekä epäilemään että näkemään, kokemaan ja tietämään toisin. Pyrimme taiteellisesti korkealaatuiseen esitykseen, painottamatta esityksen psykologisia ja sosiaalisia havaintoja tai seurauksia. Harjoitusprosessin harjoitustapa, ryhmän suuri koko ja esityksen taiteellinen muoto tarjosivat esittäjille yksityisyyden suojan. Tämän esittäjät kokivat prosessin loppuvaiheessa voimaannuttavana. Nekin pienimmistä, jotka eivät kenties aina täysin ymmärtäneet, mitä tuntemuksia he rooleissaan vertauskuvallisesti esittivät, ymmärsivät, että he ovat tärkeä osa vanhempien kokemusta sen ilmentäjänä – ja päinvastoin. Viimeistään yleisön kyneleistä he sen huomasivat. Esittäessään vanhempien tunteja nuoremmat korjasivat niitä. Vanhemmat esittäessään nuorempien tunteja valoivat heihin rohkeutta ja toivoa. Repliikit olivat totta aina jonkun musikaaliin osallistuneen elämismaailmassa. Py-

rin sekoittamaan tekstejä niin, että yhden kappaleen sanoittajina saattoi olla viisi. Käsikirjoituksen yksityiskohtia ei ollut mahdollista liittää yksityiseen oppilaaseen. Näin kirjoittaminen saattoi olla korjaava kokemus, kun esitys samaan aikaan sekä nosti esiin että suojeli tekijöitä. Tekstin palautuessa säveltäjiltä valmiina teoksena, oppilaat kokivat, että heitä oli kunnioitettu ja arvostettu taiteen tekijöinä. Säveltäjien ei ollut lupa muuttaa oppilaiden sanoituksia ja sanomaa.

Poimin esimerkiksi tästä työtavasta katumuslaulun, jonka esitti kirjoittajaa viisi vuotta alemmalla luokalla oleva tyttö:

*...Jälleen mua kaduttaa
mitä tulikaan taas sanottua.
Pelkään ja nukahdan itkien.*

*Tänään teitä solvasin,
tein niin kuin ennenkin,
haukuin ja nimittelin.
Nyt jälkeinpäin kaduttaa...*

Halipulalla kahdeksalla yleisöesityksellä oli yhteensä 1009 katsojaa, joka oli yli puolet kylän silloisesta väkiluvusta. Katsojat esityksen osatekijöinä synnyttivät yhteisöllisen läpinäkyvyyden tunteen ja yhteisöllisen jännitteen. Otetaanko lasten ilmaisu ja ajatukset vastaan vai tulkitaanko esityksen sisältö moraaliseksi ylemmyydeksi, joka torjutaan? Vaikutus saattoi olla ”erittäin korjaava lasten ja nuorten tunne-elämän ongelmien ja asioiden selvittämisessä”, kuten kunnan vanhempaintoimikunnan puheenjohtaja sanoi palautteessaan hankkeen rahoittajalle, Suomen Kulttuurirahastolle (Kulttuurirahastosta edelleen välitetty sähköposti 9.5.2008). Silloinen kunnanjohtaja istui katsomossa kolme kertaa. Läpinäkyvyyden satoa korjasimme koko kesän vanhempien myönteisenä kontaktihakuisuutena, tarinointina ja osallisuutena kylän yhteisiin askareisiin, talkoisiin ja taidetapahtumaan, jota kuvaan seuraavassa alaluvussa (2.2.2) kyläläisten yhteistoimintana vauvasta vaariin. Taiteen tarjoama muodon suoja haastoi koko yhteisön avoimeen vuorovaikutukseen ilman moraalista ylemmyyttä tai pelkoa leimatuksi tulemisesta. Varton (2002, 104) mukaan onnistuminen on konkreettista, koska silloin ”ihminen ei pakota maailmaa omiin kuvitelmiinsä vaan sopeuttaa kuvitelmiaan maailmaan käyttäen hyväkseen hetkitäisistä koettelemisista syntyneitä oivalluksia siitä, mikä on maailman mukaista, mikä ei, mikä sopii ihmiselle, mikä ei”. Yksi suurimmista ammatillisista ilon hetkistäni oli havaita esitysten jälkeen katsojien ylpeys kunnastaan, kuntalaisuudestaan sekä myötätuntoisen ja rakastavan suhtautumisen nuoriin. Silloin tuntui, kuin yhteisö olisi harpannut askeleen seuraavalle dialogitaitojen tasolle. Sillä kuka hierarkiassa on kuka, ei ollut enää niin väliä. Olimme samalla hiekkalaatikolla – kaikki.

Kaivatessani produktion jälkeen nuoria kirjoituspöytäni takana pohdin, raukaako kaikki työ tyhjiin hetken taiteena niin kuin teatteri on. Päiväkodin draama-prosessia kuvailevan *Walamiehen* (2007, 83) päiväkirjamerkinnot ovat kuin omani hänen sanoessaan: ”— kuulun nyt heidän menneisyyteensä — ennen kuin tietää jotain olleen, se on jo mennyttä. Silti jotain jää. Se mikä jää hyvänä mieleen, on tärkeää —. Se, mikä palautuu hyvänä mieleen omia aikojaan. Hyvän kokemus kertoo yhteyden kokemuksesta.” Generatiivisuus tarkoittaa perinnöksi jättämistä ja tulevaisuuden hyväksi tekemistä. Se ei ole kerskailua, koska toimintaan ryhtyessä itsekritiikki sekä taiteessa ja taiteellisissa prosesseissa itsessään oleva vastus pitää huolen, että epävarmuus, prosessipelko ja ahdistus kulkevat yhtä lailla sisäisen periksi antamattomuuden, uskon, toivon ja taidekasvatustyön arvokkaaksi kokemisen rinnalla. Näkyvän positiivisen kommunikaation ja luottamuksen syttyminen on ohikiitävä onnen ja olemassaolon hetki. Esityksen päätyttyä se tuotti avointa kommunikaatiota ja uutta toimintaa esimerkiksi oppilaiden itse ylläpitämän näytelmäkerhon. Tavoitimme hetkeksi Juha Suorannan (2005, 166) osallistuvan kasvatuksen määritelmän, joka tarkoittaa ”keskustelua elämän ja yhteiskunnan tavoitteista ja arvopäämääristä eli keskustelua siitä, mikä katsotaan toivottavaksi ja tavoiteltavaksi. Osallistuvalla kasvatuksella luodaan tilaisuuksia yhteisen kulttuurin rikastuttamiseen ja kulttuuriseen luovuuteen”. Se saattoi johtaa myös sosiaalisen vaikuttamisen tyhjiöön, jota lisäsivät kulttuurin, sivistyksen ja taiteen vastaiset hallinnolliset toimet sekä avoimesta keskustelusta kieltäytyminen syksyllä 2009. ”Tallentavassa kasvatuksessa ei siedetä dialogia”, varoittaa Freire (2005, 89). Se pyritään voittamaan, kesyttämään ja passivoimaan. Dialogiin sen sijaan sisältyy pysyvä vapauttavan toiminnan ulottuvuus.

Halipula esitystapahtumana täyttää Heikkisen (2002, 22) mukaan Szatkowskin määritelmän draamakasvatuksen estetiikasta: ”— draamakasvatuksen estetiikka on sellaisten periaatteiden pohdintaa, jolla fiktio sidotaan todellisuuteen niin, että suhde todellisuuden ilmiöiden ja niiden taustalla oleviin instituutioihin nostetaan esille, se koetaan aisteja, tunteita ja älyä kiihottavana kokonaisuutena. Keskeistä on suhde draamallisen fiktion ja todellisuuden välillä. Tässä oppimisprosessissa tekijöiden ja yleisön roolit limittyvät toisiinsa ja avainsana on osanotto.”

Generatiivisuus on *Halipulan* jättämä maku, josta säie kantoi minua pidempään kuin aiemmat taiteelliset osallisuuteni. Ainutkertaisuus saattoi lisätä myös ahdistusta nuorissa ja etenkin niissä pojissa, jotka eivät naismaiseksi leimautumisen pelossa rohjenneet mukaan. Taiteellisen toiminnan kuuluu olla pitkäjännitteistä taidoissa kehittymistä kehitysasteittain. Samoin oppilaille kuuluisi oikeus hitaaseen kehkeytymiseen, joka voi tarkoittaa suuria esteiden voittamisia sisäisinä prosesseina ennen kuin oppilas on valmis lähtemään mukaan.

Taiteen perusopetus ja satunnaiset taideprojektit eivät korvaa peruskoulun taideopetusta. Henkilökohtaisilla apurahoilla rahoitetut projektit ilman opetussuunnitelmallista pitkäjännitteisyyttä ovat usein kertaluonteisia niin kuin *Halipula* ja muut tekemäni koululaishankkeet ovat olleet. Jatkuvuutta ei voi taata niiden saamasta myönteisestä palautteesta huolimatta. Kouluissa voidaan pelätä projekteja niiden yleissivistävästä luonteesta huolimatta. Niiden ajatellaan aiheuttavan epäjärjestystä ja syövän liikaa aikaa niiltä perustunneilta, jossa opettaja opettaa, tietää, ajattelee, puhuu ja tekee valinnat oppilaiden puolesta. Kysymys on vallasta, mutta myös opetussuunnitelmien liian täyteen ahdetuista sisältövaatimuksista niin kuin olen aiemmin tuonut esiin. Freiren (2005, 76–77) ”talletuskäsityksessä” oppilaat ovat säästölippaita ja opettajat tallettajia. Ihmiselämä on kuitenkin merkityksellisistä vain kommunikaatioissa (Freire 2005, 81). Tästä syystä taiteen läsnäoloa koulun arjessa ei pitäisi pelätä, eikä siirtää sitä erityislahjakkuuden piiriin tai koulutyön ulkopuolelle.

Kauneuden, harmonian ja kohtuullisuuden tukeminen on keskeinen henkilökohtainen, pedagoginen ja spirituaalinen pyrkimykseni. Haluan toiminnallani säilyttää, tukea ja kehittää sitä, mikä liittyy esteettisen ja eettisen yhdistävään toimintaan, toivon kielioppiin. Pyrkimykseni taustalla pelkään kauneuden katoavan yhä itsekkäämpiin oman edun pyrkimyksiin. Yhteiskunnan yleisessä ilmapiirissä yhteiskunnallisen välinpitämättömyys ja kulttuurinen konservatismi ruokkivat toisiaan (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 21). Koulusta halutaan silloin entistä kurinalaisempi ilman pohdintaa, millaisia tehtäviä, keskustelua, vapautta ja toimintaa sisäinen kuri tarvitsisi syntyäkseen. Toiminnan selkeys, säännöt ja kuri eivät ole vastakkaisia taiteen työtapojen kanssa. Taiteellinen toiminta ei tarkoita kaaosta. Sillä voi päinvastoin toisinaan olla hyvinkin tiukka koodisto (vrt. leikin säännöt, ryhmän toiminnan säännöt, ryhmäkuri, keskittyminen).

Itsensä ylentäminen muita alentamalla sekä vastaavasti piittaamattomuus tai kokonaisuuden kannalta toisarvoisiin asioihin puuttuminen näkyivät jossain kohdin *Halipulassa* aikuisten käytöksenä. Se oli uusi ja yllättävä kokemus verrattuna aiempiin koululaishankkeisiin kaupungissa. Tv-formaattien kampaaminen ”luonnollisena” toimintatapana heijastui taiteelliseen toimintaa koko työryhmän menestymisen sijaan. Katson ohjelmaformaattien heijastavan joitain tapoja ajatella, puhua ja kohdata toinen ja toiseus. Ollakseen ”talent” joku voittaa ja jonkun täytyy pudota. Tässä kohdin teatterin tekemisestä paljon käytetty orkesterivertaus joutuu koville: Näytelmän jokainen rooli on tärkeä kokonaisuudessa, jota se kannattelee. Pienimmällikin roolilla on tähtihetkensä, joka kannattelee osaa kokonaisuudesta. Muuten rooli on turha ja se voidaan poistaa käsikirjoituksesta. Jos patarummun

soittaja orkesteriteoksessa ajattelee tehtävänsä merkityksettömäksi sen perusteella, että hän soittaa harvoin ja vähän, hän tällä asenteella ja soittamalla sinnepäin pilaa koko teoksen. Tietoisuus omasta tehtävästä ja vaikutuksesta kehittyi yleensä pienessäkin tehtävässä. Se edellyttää ohjaajalta kykyä kuljettaa prosessia eteenpäin sekä sensitiivisyyttä arvioinnissa ja ohjaamisessa siten, että tekijöiden ilmaisu on tarkoituksenmukainen suhteessa kokonaisuuteen.

Tunteita etäännyttäviä muistiinpanojani vanhempien taidoista, tahdosta ja innosta lasten kannustajana *Halipula*-prosessin aikana 2011:

Me vanhemmat kannustamme lapsiamme osallistumalla koulun yhteisiin tilaisuuksiin. Toisinaan meiltä ei muuta odoteta tai vaadita. Siinä sivussa himmenevät omat huonot koulumuistot. Juuri ne ovat niitä isien syntejä, joita saatamme tulla siirtäneeksi tarkoituksella tai huomaamattamme lapsiimme. Uusi toivo herää, uusi näkökulma saa mahdollisuuden. Koulun järjestämät tilaisuudet ovat kunniatehtävä, eivät tympeä velvollisuus. Kun lapset tulevat nähdyksi, itsensä väheksymisen tarvetta on vähemmän niin meillä kuin heillä. Tarve tulla maailman turhimmaksi julkkikseksi, jonka ei tarvitse osasta mitään, ei jää itämään elämän tärkeimpänä tavoitteena – kummallekaan.

Nyt ylös sieltä mollaamis-, mittaamis- ja ärsytysohjelmien ääreltä koulun järjestämiin tilaisuuksiin, mieluiten jokaiseen. Tämän projektin jälkeen on tarjolla joulujuhla. Vai odotammeko, että lapsi osallistuisi johonkin merkittävään käärmeennielemis-, karaoke- tai limsan nielemisohjelmaan telkkarissa? Silloin ei olisi kuka tahansa sieltä kansan riveistä.

Välinpitämättömyys, penseys, kateus ja konservatismi ruokkivat toisiaan. Siksi taiteen ja kriittisen pedagogiikan yhtälö voisi olla yhä merkittävämpi kansalaisvalmiuksien ja yhteistyötaitojen kasvattaja myös nyky-Suomessa, ei vain Freiren Brasiliassa. Näin tulkitstin *Halipulassa* syntyneen voiman yhdistettynä siihen, että produktio yksittäisenä tekona oli riittävän suuri riittävän pienessä yhteisössä, jolloin sillä omana tekonaan oli sisältöä ja merkitystä koko yhteisölle.

Halipula-koululaishankkeessa oli runsaasti teatterin muotoon liittyvää oppimista, joka ikään kuin jatkaa siitä, mihin työni aikuisten äänenkäytön kursseilla päättyi. Kertomus *Halipulasta* avaa yhden äänen opetuksen sovelluksen 8-16-vuotiaiden teatterin tekemisen kontekstissa, jossa suurin osa aikuisopiskelijoistani päivätyönsä tekevät. Se osoittaa, miten taiteellisen toiminnan fiktiivisessä tässä ja nyt-toiminnassa on useita oppimispotentiaaleja. Tutkimuksen tässä kohdin se kertoo äänenkäytön sosiaalisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta. Vaikka pidän äänen luonnetta autotelisena ja omalakisena, äänenkäyttö sosiaalisena toimintana tarjoaa lukuisia transformatiivisen oppimisen mahdollisuuksia, kuten tämä hanke osoitti.

Halipulan ääni koostui monesta äänestä. Näin tapahtuu myös tämän tutkimuksen perusyksikössä, aikuisopiskelijoiden äänenkäytön kurssilla. Kokemukset voivat

samaan aikaan viitata yhteen, yksilölliseen kokemukseen tai moneen, yhteisölliseen kokemukseen. Ihminen on *personalism*in (Freire 2005, Kurki 2002, 2006) mukaan samaan aikaan sekä yksityinen että yhteisöllinen. Siteeraan edelleen Walamiehen tunteja (2007, 60) tunnustaessani, että ”lukijalla ei oikeastaan ole mahdollisuutta tarkistaa, onko tulkintani [Halipulasta] luotettava. Mutta sitä hän voi arvioida [ja kuvitella], onko se uskottava”, järkeenkäypä ja voiko tätä inspektiivistä tietämistä soveltaa muihin toiminnan muotoihin.

Puhetaidon näkökulma Halipulaan

Yhtenäiskouluhanke *Halipula* vahvisti ajatusta siitä, miten koulun projektit ja juhlat voivat tukea kansalaistaitoja. *Halipula* vahvisti osallistujissa sellaisia kansalaistaitoja kuten näkyminen, osallistuminen, yhteisöllinen osallisuus, itsearvostus, itsekriittisyys, hyväntahtoisuus, sitoutuminen ja eettinen vastuunkanto ryhmässä. Ne kaikki kuuluvat myös hyvään puhetaitoon. Olin ihastunut havaitessani, miten koulun toimintakulttuurissa oli hetken muodikasta olla aktiivinen ja osallistuva passiivisuuden ja vandalismin sijaan. Szatkowskin avainkäsite *osanotto* toteutui. Kulttuuriprojektit koulussa, joita edustavat myös koulun muut tapahtumat, juhlat ja retket

- ovat osa demokraattista toimintakulttuuria.
- parantavat ja monipuolistavat oppimisympäristön laatua ja omaehtoista mahdollisuutta kehittyä taidoissa.
- edistävät oppilaiden osallisuutta, kutsuvat osallistumaan ja aktivoitumaan.
- edistävät esteettistä oppimista ja tunteiden laadun kehittymistä (reaktiot) sekä hiljaista tietoa (näkemys ja intuitio).
- ehkäisevät syrjäytymistä; koko yhteisön yhteinen tapahtuma, koko yhteisön omaisuutta ja osallistujien itsensä tuottama sisältö.
- ottavat huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen tavat, muun muassa temperamenttierot (ohjaamissani koululaishankkeissa on ollut mukana useita oppimisvaikeuksista diagnosoituja ja heitä joilla on heikko koulumotivaatio tai voimakkaita erillisyyden ja tyhjyyden kokemuksia).
- lisäävät yläkoulun ja alakoulun vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä yhtenäiskoulun hengessä.
- integroivat yläkoululaisilla elämäntaitoja (muun muassa valmius ilmaista itseä, rohkaistuminen, erilaisuuden kunnioitus, oman maun ja tyylin löytäminen, arvovalinnat) aineopetuksen rinnalle ja hyödyksi.
- luovat tasa-arvoa, onnistuminen ja toisten kunnioitus ovat iästä ja sukupuolesta riippumatonta.
- vähentävät kiusaamista, levottomuutta ja väkivaltaa antaessaan foorumin tutustua toiseuteen ja oppilaisiin, joihin muuten ei tutustuisi.
- saavat lisäarvon alueilla, joissa taiteen perusopetusta ei järjestetä esimerkiksi aamu- tai iltapäivätoimintana tai muutoin.

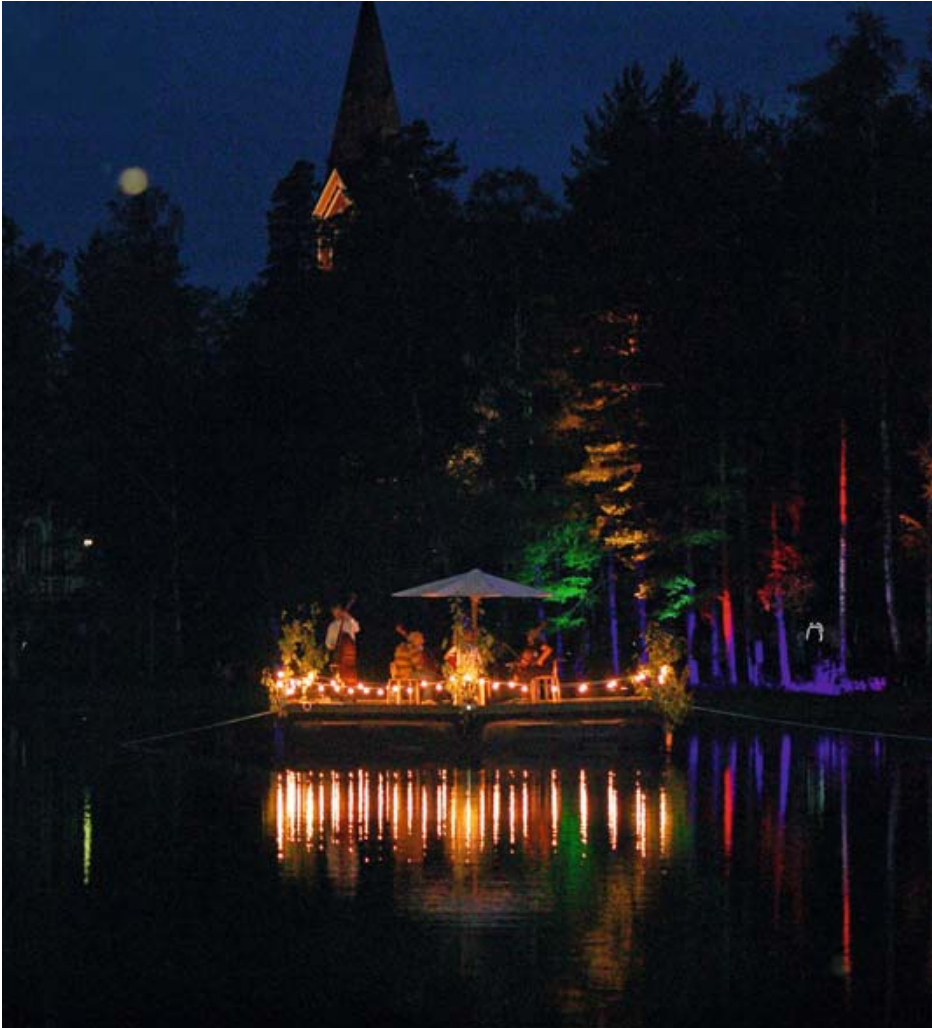
- lisäävät vanhempien luottamusta ja positiivista kiinnostusta lasten koulutyötä, koulua ja sosiaalista elämää kohtaan.
- heijastavat avoimuutta, hyväksyntää, toivoa sekä toisin näkemisen ja tekemisen mahdollisuutta.
- ovat konkreettinen osoitus koulusta avoimena toimintaympäristönä.

Yksittäisten projektien haitta peruskoululaiselle voi olla omissa taidossa kehittymisen ja havaitsemisen heikkous, mutta myös kyvyttömyys liittää se koulutyöhön. Siksi kunnallisessa päätöksenteossa on tietoisesti luettava taiteellinen toiminta koulutyöhön ja sivistystoimen strategiaan. Siksi myöskään taiteilijoiden koulussa ei pidä korostaa toimintansa olevan erillään koulutyön yleisistä tavoitteista. Sosiaalisen taiteen ulottuvuuksien tiedostamattomuus voi koskea yksittäisiä taiteilijoita, taide tapahtuman tai koulun johtoa, jolloin taiteellinen toiminta voi olla taantumuksellista eikä sen avulla juurikaan edistetä mitään. Toiminnan tarkoitusta tai taidoissa edistymisen omaehtoista havaitsemista ei mahdollista yksi pitkäkestoinenkaan projekti. Siksi peruskoulun taidekasvatuksen tulee olla pitkäkestoista yhdessä elämistä ja mukana kulkemista siinä missä muukin kasvatus ja opetus, jotta sen merkitys ei jäisi irralliseksi vaan toiminnalla olisi mahdollisuus saattaa kasvamaan sekä yksilö että yhteisö. ”Saattaen vaihdettava” tarkoittaa taidekasvattajan pitkäjännitteistä vastuuta ja tietoisuutta siitä, mihin kasvatettavia johdatetaan. Taiteen perusopetus ei korvaa peruskoulun taideopetusta, koska niin tehdessään se siirtää taiteen yleissivistävän statuksen erikoislahjakkuuksille ja pois sen sosiaalis-eettisestä tarkoituksesta. Taiteellinen toiminta voi ohjata tällöin jopa eriarvoisuuteen kuin siihen eettiseen hyvään ja reilun kulttuurin henkeen, mikä on sen tarkoitus.

Puhetaidon opetussuunnitelman tulee vahvistaa moraalisubjektiksi kasvua alkaen peruskoulun ensimmäiseltä luokalta. Äänenkäyttö peruskoulussa, josta tämä koululaismusikaali on toimintaesimerkki, vahvistaa ajattelu-, tunne- ja puhetaitoa sekä omanarvon tuntoa. Siinä toteutuu McLarenin (2009, 225) utopia koulusta paikkana, ”jossa voidaan luoda pakottamattoman vuorovaikutuksen tiloja osana kansalaisyhteiskuntaa”. Tehtävä ei ole yksin pedagoginen vaan se edellyttää laajamittaisia yhteiskunnallisia ratkaisuja ja yhteistyötä monien koulua ympäröivien tahojen kesken.

2.2.2. *Kyläläisten kansalaisyhteiskunta*

Osallistun kylässä kesäisin talkootyöllä järjestettävän taidetapahtuman järjestämiseen. Vastaan osaltani ohjelman sisällöstä, suunnittelen toimikunnan kanssa ohjelman sisällön, kutsun yhteen ihmisiä vauvasta vaariin houkutellen heitä taidetehtävien tekijöiksi, teen esitteen, siivoan tapahtumapaikkoja, liimaan julisteita ja juonnan tilaisuuksia. Tapahtuma on koontunut tekijöitä ja katsojia paikalle kaksi



KUVA 2. Musiikkia, ääniä ja valoja – kylätapahtuman juhlaperformanssi vuonna 2007. Kuva: Pirjo Valkola.

kertaa kunnan väkiluvun verran vuosi toisensa jälkeen viidentoista vuoden ajan. Vuonna 2013 heitä osallistui jälleen tapahtumaan yli 5000.

Koululaisten osalta tapahtuma kytkee koulun koko kuntayhteisön elämään sekä tarjoaa mahdollisuuden aktiiviseen kuntalaisuuteen. Nuorten Keski-Suomi pal-kitsi tapahtuman Keski-Suomen *Tsemppaajaksi* vuonna 2009. Yhteisöllisyydestä puhumisen ja konkreettisen toiminnan välillä on yhdysmerkki. Monipuolinen ja laadukas ohjelmisto on vaikuttanut yhteisön todellisuuteen, ympäristön ja traditioiden arvostukseen, mutta myös kiistelyyn siitä. Yhteiskunnallisen välinpitämättömyyden ja kulttuurisen konservatismiin sijaan tapahtuma pyrkii rohkaisemaan

taiteisiin pohjautuvalla yhteisökasvatuksella myönteisten kansalaisvaikuttamisen keinoihin. Tutkimuksessani tapahtuma tutkimusaineiston osana edustaa spiraalin ulointa sosiaalista ja kulttuurista kehää (kuvio 1 ja 2, s. 14 ja s. 21). Sillä on sisällöllisiä edellytyksiä vaikuttaa kuntastrategiaan ja sivistystoimen linjauksiin monipuolista-malla esimerkiksi perusopetuksen valinnaisainemahdollisuuksia ja kunnan vetovoimaisuutta nostamalla koulu, taide ja luovuus kunnan kärkihankkeeksi. Samoin sillä on sisällöllisiä edellytyksiä vaikuttaa koko alueen kehittämisilmapiiriin. Innostava esimerkki edellytyksien jalostamisesta on samalla tavoin pieni *Lin* kunta, jossa on päätetty ennakkoluulottomasti tukea myös henkilöresursein luovuutta kaikilla elämän alueilla. (Oravala 2012.)

Osallistuminen tapahtumaviikkoon tekijänä tai kokijana on demokraattisen kasvatuksen ja kansalaistaitojen näkökulmasta toisten kanssa yhdessä olemisen taitoa. Tapahtumassa korostetaan kuntalaisten osallisuutta avoimena toiminnan mahdollisuutena samoin kuin heidän omistajuuttaan tapahtumasta. Tapahtuman vetonaula voi olla paikallisten ihmisten toisinaan yllättäväkin taiteellinen kokoonpano tai teko, vaikkapa soutaminen kirkkoveneellä yhdessä kauniille ohjelmapaikalle tai performanssi, johon paikalliset asukkaat osallistuvat niin kuorolaisina, lausujina ja tanssijoina (kuva 2, s. 77) yhdessä alan ammattilaisten kanssa. Tapahtuman ei laske arvoaan kulttuuriteollisuuden tai kulttuuriliiketoiminnan perustein, vaikka kulttuuriyrittäjyys voi olla sen menestyksekkään jatkon edellytys.

Tapahtuman esittely (Olkkonen, 2010, tarkennettu 2012) kuvaa, mistä tapahtumassa on kysymys, miten se on syntynyt markkina-ajattelun sijaan intohimosta sisältöön. Tarkoituksiksi voi riittää vain se, että ihmiset haluavat tavata toisiaan:

Tapahtuman yksinkertaisena syntyajatuksena ja toimintaideologiana on ollut kohdata pitäjään kytköksissä olevia taiteen tekijöitä, niitä, jotka asuvat, joskus asuivat tai nyt käyvät viettämässä kesäänsä täällä. Tavoitteemme on jakamisen ja yhdessäolon ajatus, yhteisöllinen kokeminen ja jakaminen sekä esteettinen näkökulma maailmaan. Eri-ikäisten ja erilaisten taustojen kohtaamiselle on lämmitetty. Esimerkiksi iloisessa itsensä ylittäjien ja herkkien hetkien koko perheen sunnuntaipiknikissä iältään tai ammateiltaan toisistaan poikkeavat tahot ovat harjoitelleet ja tulleet esiin yllättävissä musiikillisissa kokoonpanoissa. Soitto- tai laulutaito ei ole ollut määräävä tekijä, vaan iloinen yhdessäolo. Piknik on konkreettinen esimerkki demokratiasta, joka tulee todelliseksi eri sukupolvien yhteisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa.

Tapahtuman talkoilla järjestäminen on toisinaan työlästä maailmanmenon vastavirtaan uimista, mutta niin merkityksellistä kun tapahtuman jälkeen jälleen huokaamme – ”me teimme sen - taas”. Einari Vuorelan sanoin:

Täällä kuljen mailla ja samoan soilla,
 usein metsihin eksyn yöksi,
 teen kontteja, virsuja, vispilöitä
 ja runoja puhdetyöksi.
 Niihin hämyssä puukon jälkiä jää,
 jää havun ja tuohen tuoksu.
 Mitä siitä, kun niissä vain rytmiä on
 ja vilkas ja villi juoksu!
 Ei metsässä kerkiä mittailla
 joka tavua kyynärpuulla:
 ne metsän korvalla kuunnellaan
 ja virketään metsän suulla.

Saamamme yleisöpalaute laadukkaana koko kylän tapahtumana on ollut merkittävä tunnustus. Tärkein mittari on hymyn värähdys, ilo uusien ja vanhojen tuttujen kohdatessa. Hymyistä riemuitsemisen takana on kuitenkin vakava ajatus: Lisääntyvä sosiaalinen ulossulkeminen ja autoritaarisuuden uudet muodot tekevät kenet tahansa meistä milloin tahansa syrjäytytyksi. Emme voi uskottavasti uskotella, ettei syrjäytyminen koske missään elämme vaiheessa meitä tai läheisiämme. Demokratia ei itsestään selvästi ole, vaan se pitää jatkuvasti rakentaa uudelleen. Siksi tapahtumamme on pieni tärkeä teko sen hyvän elämän puolesta, jota eletään yhdessä.

Kauhajoen vuosipäivänä (23.9.2009) ajattelin tappiotunnelmissa, miten länsimaisen kasvatuksen voisi aloittaa alusta. Yllä kuvatussa draamakasvatuksen isän ja pragmatismifilosofi Deweyn kauniissa ajatuksessa demokratian on synnyttävä uudelleen jokaisessa sukupolvessa ja kasvatusta on tämän prosessin kättilö. Myös kriittisen pedagogiikan tutkijat Tomperi ja Piattoeva (2005, 247) korostavat, että puhuttaessa demokratiasta järjestelmän ominaisuutena voi syntyä kuvitelma, että demokratia yksinkertaisesti vain on olemassa itsekseen – sen sijaan, että se tulee rakentaa jatkuvasti uudelleen. Tätä näkökulmaa olen halunnut korostaa tapahtumaa kuvaavissa teksteissä ja puheissa. Demokratia tulee todelliseksi vain toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, aikaan ja paikkaan sidotusti, johon yhä uudet sukupolvet vuorollaan osallistuvat. Kylässä olen osa tuota ketjua (kuva 3, s.80).

Kylätapahtuma tukee demokraattisia arvoja. Toiminnallaan se osoittaa sellaista tasa-arvoa ja hyväksyntää, jossa ei erotella paremmin tietäviä, parempiosaisia, lapsia tai vanhuksia. Siksi yhteisön taiteellista toimintaa tai sosiaalista taidetta ei voi katsoa vähemmän arvokkaana taiteena tai taiteeseen kuulumattomana toimintana vaan sillä on oma erityinen arvonsa, jonka tässä tutkimuksessa kutsun *sosiaaliseksi taiteeksi*. Vaihtoehtoisesti voi käyttää myös nimeä *yhteisötaide*.

SK 25.7.05

Runo kulki pitkin kylää

Tämänkesäinen Multiaista Satoa -tapahtuma on omistettu runolle ja runoudelle. Viime perjantai-iltana runot kulkivatkin pitkin kirkonkylää vanhalla ruumishuoneelta Härkölammen ja Korsun kautta entisen säästöpankin pankkisaliin. Kierros oli ideana ja toteutuksena hyvä: jokainen tuokio oli omanlaisensa.

Runoja surusta ja lohdutuksesta

Jo Multian vanhan hautausmaan rautaportin avaaminen hiljentää. Vielä hämärtää rankkasateen jäljiltä. Muutama kynttilä tuo valoa, lämpöä, toivoa, lohdutusta. Tuoreitten kuusenoksien tuoksu täyttää vanhan ruumishuoneen. Yleisö seisoo seinävierillä vieri vieressä; lausajat lähellään. Runo puhuu.

Vanhalla ruumishuoneella runo puhuu surusta ja lohdutuksesta. Kun multialaisen suurperheen äidin Kirsti Lauttasen elämäkokemus ja suuri rakkaus runoihin ja Satu Olkkosen vankkaa ammattitaito yhdistyvät, tuloksena on koskettava, puhutteleva hetki. Monen kuulijan silmäkulmassa kiihtää kyynel.

Surun ja lohdutuksen sanoiksi lausujat olivat valinneet mm. Katri Valan, Eeva Kilven, Aulikki Oksasen, Helvi Hämäläisen ja Einarin Vuorelan runoja.

Vanha ruumishuone kohtaupaikkana on aina yhtä vaikuttava. Muutama vuosi sitten kuvataiteilija Marja-Leena Valkolan Multiaista Satoa -näyttely esittäytyi ruumishuoneella.

Metsämiesten tarinoita



Surun huoneessa runo on puhunut surun ja lohdutuksen sanoja, välittäjinä Satu Olkkonen ja Kirsti Lauttanen.

nuotion ääressä Eero ja Pano Pienimäki kertovat metsämiesten tarinoita. Jutut liittyvät aikaan, jolloin Multialla oli suuria savotoita. Lukuisat kämpät täyttivät jätkistä, ja iltasella kaskut viihdyttivät.

Yleisö saa kuulla mm. Arskan polkupyöräilystä Kuhhasta Multialle, Kivis Empsun osallistumisesta yleisö-lennätykseen, Lassi Utsjoen linja-automatkasta, multialaisten metsämiesten oopperassa käynnistä.

Rocklyriikkaa Korsukahvilassa

min Korsun edessä on kiemurrellut niin pitkä jono kuin perjantai-iltana. Vaki ei jonottanut kylmän kaljalasin takia, vaan se janosi rocklyriikkaa kuulemaan. Kaikki eivät lopulta edes mahtuneet sisälle. Sankka tupakansavu ja lämpö vastaanottavat tulijan. On rockrunojen aika kertoa omat tarinansa.

Illan lausujia Kimmo Riikosta, Leevi Pukkia ja Janne Salmenkangasta yhdistää musiikki. Kimmon ja Leevin yhteistyö alkoi Oriveden opistossa parisen vuotta sitten. Janne tuli mukaan viime syksynä. Kimmo ja Janne opiskelevat musiikinopetta-

Lausujina nuoret miehet ovat nyt ensimmäistä kertaa Korsun tyyppisessä esiintymispaikassa. He ovat kyllä musisoineet aikaisemminkin kahviloissa.

Lausujat kokosivat illan esitykseensä rocklyriikkaa omien mieltymyksiensä mukaan Niinpä sanoituksia oli mm. I.W.Yrjänältä, Tuomari Nurmioilta, Ismo Alangolta ja Herra Ylpöltä.

– Onhan se toisenlaista lausua itsenään sellaista, joka tavallisesti huutamalla karjuttuna kestää pariminnuuttisen, Leevi Pukki kertoo.

– Lausunta muistuttaa yksinlaulua siinä, että esiintyjä on yksin äänensä kanssa. Ehkäpä lausunta on vielä laulua vaativampaa. Kun on intiimi tila, vastaanotosta riippuu illan onnistuminen. Haluavatko perjantai-illan vakioasiakkaat antaa oman aikansa runolle? Nyt antoivat, tunnelma on hyvä, Kimmo Riikonen pohtii.

Multialaiset sisarusket Jenni ja Tomi Hämäläinen pitivät esityksestä. Rockrunot oli hyvin valittu. Myös Terttu Huhta-aho piti esitystä tosi hyvänä. Hänen mielestään nuoret kaipaavat juuri tällaista.

– Oli loistavien sanoittajien kooste Terttu Huhta-aho kiittelee.

– Biisejä kuunnellaan, lausuttuna sanoja jää miettimään. Oli intiimi tunnelma. Esitys oli sopivan mittainen. Harmi vain, etteivät kaikki sopineet sisälle, Saija Heinämäki kertoo.

Haluatko multialaiseksi?

Runon kyläkierros päättyi vanhan säästöpankin täpö-täyteen pankkisaliin, missä

KUVA 3. Omakuva kuntalaisuuden ketjussa.

Tehostaminen, tulosvastuu ja kannattavuus ovat termejä, joilla koulua ja taidetta ei pitäisi ensisijaisesti perustella. Pitkälle jalostettuna välineellinen taiteen harjoitus, talousfundamentalismi ja hyödyn maksimointi ovat taiteen vastaista. Näin tehden Värri (2006, 121) esittää aiheellisen kasvatustaloudellisen kysymyksen: olemmeko menettäneet kyvyn ajatella kasvatusta tai ylipäätänsä mitään välittömän hyödyn ul-

kopuolella? Kokemusten hinnoittelun seurauksena ja yhä kasvavassa terapiateollisuudessa maitohappobakteeripiimä tekeytyy esteettiseksi kokemukseksi ja hoitaa konserttielämyksen kanssa samaa asiaa? Toki on niin kuin Markku T. Hyypä (2002, 2005) osoittaa: kulttuurielämän vaikutus ihmisten hyvinvointiin on merkittävä. Jos kulttuurin harrastaminen pidentää elinikää ja pitää työkykyä yllä (Hyypän tutkimus suomenkielisten ja ruotsikielisten eliniästä ja sosiaalisesta pääomasta 2002), sen voi ajatella yhdeksi talouden menestystekijäksi, mutta vain siksi taide ei ole. Hämeen-Anttila (2007) muistuttaa melko tyhjentävästi, että ”länsimainen sivistys rakentuu sen varaan, että valtiot tukevat tiedettä ja taidetta pyytämättä vastineeksi voittoa tai edes kulujen kattamista. Tehostaminen, tulosvastuu ja kannattavuus ovat termejä, jotka eivät kuulu yliopistolaitoksen sanastoon. Tai joiden ei pitäisi sinne kuulua. Valtion on tehtävä Sofian valintansa: jos se pyrkii pitämään Suomen sivistysvaltiona, sen on hyväksyttävä siitä aiheutuvat kulut. Tai sitten on luovuttava suosiolla sivistysvaltion maineesta.” Värri (2007, 70) korostaa, että kasvatus, perhe-elämä, koulutoimi ja yliopisto eivät ole perustaltaan taloudellisia. Esimerkiksi opettajien lomautuksissa, erilaisissa koulutuskuntayhtymissä ja vaikkapa suurlukioissa taloudellinen hyöty näyttäytyy ohi sivistysarvojen ja lapsilähtöisten luovien ratkaisujen. Värriin (2006, 199) mukaan kansalaiskasvatuksessa on tultu tilanteeseen, jossa sitä tulkitaan vain kilpailukykyisten yksilöiden ja yksiköiden näkökulmasta.

Yleisöosastokirjoitukseni koululaisen äitinä oli kannanottonani opettajien lomautuksiin. Samalla se on kriittinen näkökulmani paikalliskulttuuriin sekä joihinkin kyläläisten yhteisiin ja usein ääneen sanomattomiin toimintatapoihin (Olkkonen 2010b):

OAJ:n paikallisyhdistyksen tiedotteessa koululaisten ja päiväkodin lasten vanhemmille kannustetaan perustellusti vanhempia ottamaan kantaa kunnan säästötoimiin.

Esitin vanhemman kantani lyhytnäköisen kustannus- ja hyötyajattelun vaaroista (S-K 14.12.2009) ja saimme tammikuussa lukea vs. kunnanjohtajan vastineessa talousfundamentalistisen vastauksen asiaan. Tästä vastauksesta ja OAJ:n paikallisyhdistyksen pyynnöstä johtuen lienee paikallaan selvittää taustoja, miksi vanhemmat eivät välttämättä ota kantaa silloinkaan kun sitä pyydetään.

Puhumattomuus ja puuttumattomuus ovat keskeisiä määrittäjiä puhuttaessa kunnanhallinnon ja kuntalaisten suhteesta. Ne ovat myös tekijöitä, joilla mahdollistetaan tapahtumat, jotka voitaisiin estää. Huonossa johtamisessa esineellistävä ja kuuntelematon suhtautumistapa on varmin tapa vaiantaa valtaosa kuntalaisista.

Vaikeneminen muistuttaa hierarkkista uskonnollista yhteisöä. Siihen kuuluu tietyn tyyppinen sulkeutuminen ulkomaailmalta, jossa kukaan muu kuin ylin johto ei ymmärrä, ei tiedä, eikä saa tietää. Kuntalainen ei näin ollen saa kokemusta demokraattisesta kansalaisvaikuttamisesta, ja osallisuudesta, jolla tuotetaan hyviä päätöksiä. Uusia luovia ratkaisuja harvoin kukaan toteuttaa yksin. Vaientavalla toiminnalla on rapauttavat seuraukset. Yhä useampi epäkohtiin ei kannata, jaksa tai viitsi puuttua. Ei puututa opettajien lomautukseen, jos se vaikka ratkaisisi itsestään?

Monet meistä vanhemmista eivät tiedä, mitä saamme tietää ja olemme epävarmoja, koska emme tiedä, mitä meidän kuuluisi tietää. Pelkäämme, että ongelmakohtien esiin nostajia pelotellaan hiljaisiksi ja heidät leimataan hankaliksi vanhemmiksi, kuntalaisiksi tai kouluvastaisiksi, vaikka sen pitäisi olla tervetullutta osallisuutta yhteisiin asioihin ilman pelkoa kustosta, häpeästä tai syyllisyydestä. Nyt asiat leimataan yksilöihin sen sijaan että yhteisön käytäntöjä parannettaisiin. Huomio siirretään pois itse asiasta ja niiden ratkaisuista.

Kun normaali kansalaisvaikuttaminen, erilaiset tulkinnat ja kriittinen vuoropuhelu estetään, kuntalaisten oma itsekontrolli ja itesuojausvoima pitävät huolen, että ajaudumme tilanteeseen, jossa hallintoa ei kyseenalaisteta julkisesti, olemme kuin sitä ei olisikaan. Pidämme matalaa profiilia silloinkin kun koemme epäoikeudenmukaisuutta ja muutoksen aikaansaamiseksi olisi antauduttava vuorovaikutukseen. Vaikenemme lastemme, itsemme ja yhteisömme suojelemiseksi. Tällä logiikalla ajaudumme mielivaltaisen johtajuuden armoille. Ajattelu ja toimintatavat jäähmettyvät.

Koulu on menettänyt nykyisellä toimintakulttuurilla aivan liian ison joukon aivan riittävän asiallisia vanhempia, jotka olisivat mielellään liittoutuneet tasa-arvoiseen yhteiskasvatusvastuuseen koulun ja kunnan kanssa. Vastaan vs. kunnanjohtajan tammikuun vastineeseen lyhyesti: yhteisömme ja yhteiskuntamme on olemassa myös ei-taloudellisena järjestelmänä. Myös kunnan ja koulun johdolla on vastuunsa siitä, että pystymme keskustelemaan tästä moniulotteisuudesta yhden totuuden sijaan.

Koulun ja päiväkodin vanhempainillassa 16.2.2010 psykologi Keijo Tahkokallio kehotti kasvatusvastuussa olevia liittoutumaan. Toivottavasti koulun johto ymmärsi sen koskevan myös itseään ja välitti haasteen kunnan johdolle.

Kunnan talouden vakauttamisohjelmaan liittyy väkiluvun kasvu. Hyvin johdettu, avoin koulu ja lapsiystävällinen kunta ovat pitkäjännitteisiä tekoja, jossa oppilaat sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö koetaan arvokkaaksi yhteiseksi asiaksi toiminnan tasolla joka päivä, jokaisessa pienessä ja suuressa asiassa.

Koulun ja kunnan perustehtäviin kuuluu hyvällä työntekijöiden tietotaidolla kannustaa nuoria aktiivisiksi kansalaisiksi. Nuorten alhaisen äänestysprosenttien perusteella tehtävässä ei ole onnistuttu kovin hyvin. Koulutuksen tulisi toimia vapauttajana eikä yhteiskuntaan sopeuttajana, sanoo amerikkalainen toisinajattelija Bell Hooks, joka on innoittanut Vuorikosken (2007, 42) kasvatusajattelua ja omaäänisyyttä. Kylätapahtuma on yksi läpinäkyvä teko ja mahdollisuus koulun ja aktiivisen kuntalaisuuden välillä. Se osoittaa lapsille ja nuorille konkreettisesti vanhempien kyvyn toimia niin keskenään kuin nuorten kanssa. Tapahtuma on esimerkki kollektiivisesta toiminnasta, jossa tutkimuskohteeni ääni kietoutuu taiteen toimintatavoihin, taide jalkautuu yhteisöön ja kulttuuriperinteeseen huomioiden ympäristön ja sen traditiot. Ääni näyttäytyy sosiokulttuurisena innostamisena (*empowerment*) ja äänen antamisena (*voicing*, vrt. nuorten ääni luvussa 2.2.1) päätyen lopulta esittämään alkuajatukseen äänestämisestä (kuvio 1, s. 14). *Voicing* tarkoittaa itsetiedotuksen lisäämistä ja ilmaisun tukemista. Kokeeko yksilö yhteisössä, että hän osaa, kykenee ja pystyy vaikuttamaan elinympäristöönsä ja että hänen äänensä iästä ja yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta kantaa (kuvassa 3 kanssani on aktiivinen seniorikuntalainen) niin, että siitä on hyötyä? Koululaismusikaali *Halipula* ja taidetapahtuma ovat antaneet lukuisille kuntalaisille mahdollisuuden omaehtoiseen kansalaistoimintaan ja osallisuuteen, jossa eri intressiryhmien yhteinen etu, pyrkimys yhteisymmärrykseen ja dialogisuuteen ovat toteutuneet.

Kansalaistaitoihin kasvamisessa on keskeistä, millaisen kuvan vaikuttamisesta ja yhteisöllisyydestä koulu ja kunta antavat alkusysäyksenä. Siksi nuoria tulee kunnassa huomioida aidosti, asiantuntevasti ja aktiivisesti. Deweyn (1957, 25) mukaan koulu on yhteiskunta pienoiskoossa (kuva 1, s. 66). Siksi toiminnan läpinäkyvyys, kommunikointihalukkuus ja kyvykkyys kuuluvat koulun ja kunnan keskeisiin toimintaa ohjaaviin velvollisuuksiin. Tutkimuksellani haluan osoittaa, että kysymys puhekulttuuria edistävästä pedagogisesta rakkaudesta ei ole helppo ratkaisu tai ”konsti” kuten Laitio ja Järvi (2010) pamfletissaan *10 Konstia kulttuurin pelastamiseksi* ehdottavat. Uuden kulttuurin luominen ei ole kiinni vain siitä, että laitamme ”töpinäksi” kuten *Suomi parasta ennen 2015* raportti (2003) tai *Perussuomalaisten eduskuntavaaliohjelma* (2011) asian ovat esittäneet, mutta se ei ole myöskään mahdoton tehtävä. Esimerkiksi tunteiden osuus oppimisessa ja opettamisessa (Vuorikoski 2004, 2005, 55) on ollut esillä. Pedagogisen rakkauden ammatillinen asenne ohjaa kaikkien niiden instituutioiden toimintaa, joiden kanssa yksilö elämänsä aikana asioi. Myös draamakasvatuksen tarkoitusta on syytä päivittää ja arvioida sen tehtävähaasteita muuttuvassa ja kompleksisessa yhteiskunnassa siitä huolimatta, että sille ei ole tullut toistaiseksi oppiainestatusta. Draamakasvatus ei ole erillinen saareke oppimisen

maailmassa, sen osallisuuteni kylän taidehankkeisiin ovat opettaneet. Tunnetaitojen ja pedagogisen rakkauden taidot avaavat koulua kohti dialogia, joka sisältää kertomista, esittämistä, ilmaisua ja tutkimista nykyistä enemmän. Toivottavasti myös Deweyn harrastamisen asenne löydetään koulutyöhön uudestaan.

Skinnarin (2004, 39) mukaan aiemmin olimme vaarassa kadottaa yksilöllisyyden tasapäisyyteen, nyt olemme vaarassa kadottaa yhteisöllisyyden yksilöiden egoistisiin pyrkimyksiin. Kyläyhteisö on valottanut itselleni draamakasvatusta uudella tavoin kansalaisoikeutena, kansalaistoimintana ja yhtenä demokratian muotona, mutta se on osoittanut myös toiminnan jännitteet ja kasvatuksen tärkeimmän funktion katoamisen eri intressiritiriitöihin. Olen toteuttanut draamakasvatusta koululais-hankkeissa ja koko kylän taidetapahtumassa. Olen kokenut, että niissä draamakasvatuksen ihanteet; pedagoginen rakkaus, dialogi ja tietäminen taiteellisenä toimintana ovat toteutuneet konkreettisina tekoina. Olen ottanut draamakasvatuksen ”omiin käsiini” ja toiminut niin kuin sitä on ollut mielestäni mahdollista kontekstilähtöisesti toteuttaa. Niin koululais-hankkeessa kuin kylän taidetapahtumassa pyrkimykseni ovat olleet vastavuoroiset ja tasavertaiset ihmissuhteet, ei paremmin tai enemmän tietäminen. Kylä ei ole ollut autettava kohde, koska toiseus on kunnioitusta, josta voi löytää merkityksellisiä yhteisen kasvun ja kohtaamisen alueita. Häkämies (2007, 97) pohtii mielenterveyshoitotyöhön ja draamatyöskentelyyn sijoittuvassa väitöksessään Buberin dialogisuutta: ”Toinen ihminen on ja pysyy vieraana, salaisuutena ja mysteerinä. Hän on salaisuus, jota ei voi selvittää tai paljastaa, hän on aina radikaalisesti erilainen kuin minä. Absoluuttinen toiseus merkitsee siten toisen ihmisen ainutlaatuisuuden kunnioittamista. Kuvittelemalla hänet samanlaiseksi kuin itse olen, teen hänestä suhteellisen toisen. Samalla redusoin hänet osaksi totaliteettia, yleistä ihmistä ja osaksi samuutta itseni kanssa.” Perussana Minä - Sinä voidaan sanoa vain koko olemuksella, tiivistää Buber (1993, 25).

Skinnarin mukaan (2004, 28, 60) ikuinen pedagogiikka, *paedagogia perennis* on perimmäisenä arvona inhimillistä kasvua ja sen tukemista, jota koulutusajattelu sivistysajatteluna ja perusopetuksessa edustaa. Sivistysajattelun näkökulmasta koulutuksen ydin on siinä, mitä ihmisessä kohtaamisen ansiosta herää ja kehkeytyy. Ikuinen pedagogiikka *perenniaalisenä filosofiana* tarkoittaa tapaa kohdata laaja-alaisesti olemisessa toistuvat peruskysymykset. Perenniaalisen filosofian mukaan ihminen elää päättymätöntä prosessia ihmiseksi. Eri kulttuurit ja aikakaudet antavat tälle prosessille omaan aikaan ja tilanteeseen soveltuvat ja sidotut vastaukset sekä mahdollisuudet. Filosofinen viisaus elää ajattelun avoimuudessa ja mahdollisuudessa ajatella toisin. Se näkyy asenteena, joka on enemmän kyselijän, kyseenalaistajan ja ihmettelijän kuin ongelmanratkaisijan, sanoo Haaparanta (1996, 8-9). Riippumatta

siitä, onko ikuinen pedagogiikka unelma vai realistinen mahdollisuus, olen kylän koululaismusikaaleissa ja taidetapahtumassa koetellut ajatusta käytännössä ja sen hetkistä tietämistä toimintana. Skinnarin (2004, 30) mukaan oppimaan oppiminen kattaa Hollon kasvamaan saattamisen ajatuksen, jotta tunne-elämämme ja eettinen tahtomme vahvistuisivat. Koulun traditioissa yksittäinen hanke tai kunnan vuosittainen taidetapahtuma ei riitä tätä vajetta paikkaamaan, ellei se kytkeydy monialaiseen yhteistyöhön. Koululaishanke ja yhteisöllinen taidetapahtuma edustavat tässä tutkimuksessa äänen ulommaista metodologista kehää, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja demokratian vahvistamista sekä yhteiskuntakriittistä toimintaa. Hautamäen (2005, 55) mukaan "[e]lämän merkitys rakentuu ihmisten keskinäisen toiminnan tuloksena. Kansalaisyhteiskunnan kehittäminen vahvistaa aitoja ihmisyyden arvoja, jotka nousevat aineellisten arvojen yläpuolelle. Kansalaisyhteiskunnassa toteutuvat parhaimmillaan yhteisöllisyys, joka ei tukahduta ihmisten erilaisuutta, ja yksilöllisyys, joka ei johda eristäytymiseen ja itsekkyyteen."

Deweyn (2006, 16) mukaan "ihmiset ovat olemassa vain suhteessa maailmaan ja toisiinsa". Käyttöteoriani on rakentunut Deweyn tavoin haavoittuvan ja aktiivisen vuorovaikutuksen varaan. Vaikka ääni itsessään pyrkii tasapainottamaan ihmisen olemuspuolia, ääni ilmentää myös vuorovaikutusta, joka ei ole vain harmoniaa vaan myös jännitteitä. Vuorovaikutus on toisiaan määrittävien ja muuttavien ihmisten, ihmisryhmien ja todellisuuden välinen suhde.

2.2.3. Yhteisöllisyyden käänöpuoli – pelon lamaannuttamat alamaiset

Kauppaneuvos Leevi Laitisen lapsuus- ja nuoruusmuistojen ravistelevuuteen eivät lööppilehtien otsikot kykene (HS kuukausiliite 7/2008). Tämä saarnaajakuulusuus pakeni polkupyörällä sisarensa kanssa kasvuympäristöstään vuonna 1949, 18-vuotiaana. Laitisen lapsuuteen kuului sitomista, hakkaamista, töillä näännyttämistä, horrossaarnoja, alttarisiunauksia tätien pitäessä käsiä sukuelimillä, saksilla kivespussien nipistelyä, alastomana päälle sylkemistä ja huoraamisen tunnustamista piiskaten, hakaten ja uhaten. Näen lehden artikkelissa kotikuntani nimen. Artikkelin julkaisemisen jälkeen tarinoita kylän uskonnollisista ryhmistä ja jännitteistä alkoi tulla esiin yhä enemmän eivätkä ne kaikki sijoittuneet Laitisen 50-luvun nuoruuteen, eivätkä sivulauseeseen vaan tämän päivän vuorovaikutuksen ja päätöksenteon taustavaikuttimiin. Helmikuussa 2010 julkaistiin Laitisen elämäkerta *Lapsuus lahkon vankina* (Appelsin 2010). Pystyin aiemmin kuulemani perusteella tunnistamaan osan kirjassa mainituista ihmisistä, maisemista ja muutamista vaikeista henkilökohtaisista taidetapahtuman yhteydessä syntyneistä kohtaamisista, joista en koskaan ymmärtänyt, mistä niissä todella oli ollut kysymys.

Yhteisön menneisyys on näkynyt keskinäisessä vuorovaikutuksessa etenkin silloin, kun on oltu sellaisten asioiden äärellä, joista on ollut vaikea puhua. Vaikka aika on jättänyt jo lähes kokonaan tämän uskonnollisen yhteisön, paikalliskulttuuria leimaa vaikenemisen ilmapiiri. Toisaalta keväällä 2010 taidetapahtumaa järjestävä yhdistys oli ollut yhdeksän kuukauden aikana kerran kuukaudessa suoranaisten tai välillisen häirinnän kohteena jopa hetkelliseen tutkintapyyntöön asti. Dewey puhuu *julkisoista* kun hän puhuu julkisesta toiminnasta. Deweyn (2006, 25) mukaan julkisoiden heikot demokraattiset edellytykset johtuvat siitä, ”että moraalinen ja eettinen kehityksemme ei ole pysynyt teknisen ja taloudellisen edistyksen vauhdissa – – ihmiset eivät tunnista asioiden välisiä vuorovaikutussuhteita eivätkä näin ollen tunnista itseään julkisoiden jäseninä”. Ymmärrän Deweyn (2006, 18) niin kuin Suorannankin (2005) väitteet tehtävähaasteena taidekasvatukselle. Deweyn (2006, 25) mukaan ”vain yhteisöllinen ja elävä kansalaisten keskinäinen viestintä voi luoda pohjan demokraattiselle julkisomuodostukselle”. Siksi olen hämmästellyt koulun julkisessa toiminnassa, mitä esimerkiksi opetussuunnitelman ”yleiskristityt arvot” ovat, ellei niistä voi keskustella ja elleivät ne ole avoimesti kaikkien tiedossa. Varton (2002, 94) mukaan koulua ympäröiviltä tahoilta puuttuu käsitys koulun tehtävästä ja merkityksestä ja sitä kautta kasvatuksen päämääristä, jos suurin osa yhteisöstä ei koe olevansa toimijoita vaan ainoastaan toiminnan kohteita. Tämän vuoropuhelun näkyväksi tekemiseen en kyennyt. Kävi niin kuin Varto yleisellä tasolla epäilee: jos joku nostaa esiin merkityksellisen kysymyksen, sen relativoinen häivyttää koko kysymyksen, ennen kuin kukaan edes huomaa, mitä kysyttiin (Varto 2002, 93–94).

Opetussuunnitelman kokonaisrakenne on vaikeaselkoinen toisinaan jopa opetuksen asiantuntijalle. Kylän koulussa uskonnonopetusta annettiin kolme vuosiviikkotuntia yli valtakunnallisen opetuksen vähimmäismäärän ainakin vuosina 2006–2011. Yksi vuosiviikkotunti on 38 oppituntia. Muissa oppiaineissa opetusta annettiin valtakunnallisen minimimäärän mukaan tai 1–2 vuosiviikkotuntia yli ilman, että painotuksesta oltiin tietoisia. Varton (2002, 97) mukaan ”julkinen keskustelu kysymyksestä, miksi koulu on olemassa ja mikä ihmiskäsitys sen taustalla on, olisi tuiki tarpeellista. Ainostaan näin kulloinkin tehtävät hallinnolliset ja poliittiset ratkaisut todella perustuisivat jollekin ajatukselle ihmisestä ja kasvatuksen päämääristä”.

Millä oikeudella ihmistä ohjataan muuksi kuin omien mahdollisuuksien ja inhimillisen hyvän elämän täyttymiseen, vaikka kukaan ei tietäisi, mikä tämä minuuks on? Kirjoittaessani tätä vuonna 2011 netissä on käynnissä kampanja *Älä alistu!*, jonka tietyt kristityt ovat organisoineet. Buber (1993) kutsuu esineellistävää ja omistavaa suhtautumista Minä–Se-suhteeksi Minä–Sinä-suhteen sijaan. ”Tiedän, mikä sinulle

on parasta” on edelleen monien toimintaympäristöjen moraalisubjektiuden hävittävä lähtökohta. Tästä syystä on mahdollista, että dialogista ja pedagogista johtajuutta on vähän. Meillä ei sellaiseen kasveta. Aivan samoin siten dialogitaitoisia opettajia, kuin mitä yhteiskunnassa vaadittaisiin, ei kehity tyhjässä. Heitä ei voi ostaa metri-tavarana kaupasta. Kouluissa ja kodeissa kasvavat hekin. Monet kasvatuskäytännöt, draamakasvatus mukaan lukien, kannustavat yksilöllisyyteen, mutta tukevatko ne riittävästi yhteisöllisyyttä, auttavatko ne tunnistamaan yhteisöllisiä epäkohtia ja toimimaan aktiivisesti niiden poistamiseksi? Miten kasvatus ja koulutuskäytännöt voisivat lisätä personalismia ja yhteisöllistä rakkautta, tunnetaitoja ja uskoa toiminnan mahdollisuuksiin, ellei draamakasvatuksen vahvistaminen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja tuntijakokehukseen ollut käypä ehdotus? Pitkässä paremmin tietämisen kasvatushistoriassamme sen kummemmin kuin puhetaidon kulttuurissamme eivät korostu demokraattiset tai rakkaudelliset laatupiirteet. Jos korostuisivat, se tarkoittaisi toisten oikeuksien moraalista tunnustamista ja hyväksymistä, rohkaisemista kaikenpuoliseen keskusteluun ja kritiikkiin (Giroux 2007, 12).

Kenen ehdoilla hyvää edistetään?

Kylään (luku 2) sijoittuvien kokemusteni, luvun 3 kokemustarinoiden ja kriittisen pedagogiikan valossa opettajankoulutus näyttää sivuuttavan edelleen opettajan vallan yhteiskunnallisten käytäntöjen luoja. Viimeisen kymmenen vuoden aikana opintojen käytännöt ovat draamakasvatuksessa noudattaneet samaa linjaa. Yhteiskuntakriittisyys, jos sitä on ollut, on ollut melko pinnallista, sivulauseen omaista, väistelevää ja ei-yhtenäisiä, vaikka draamakasvatus parhaimmillaan on myös yhteiskuntakriittistä ja kulttuuria uudistavaa. On keskitytty enemmän teatteritaiteen muotojen opiskeluun ja yksilöllisyyteen taiteen yhteisöllisistä toimintatavoista huolimatta. Näin ollen myös draamakasvatuksen omissa toimintatavoissa lienee osuutensa siihen, että draama ja teatteriopeus eivät ole vahvistuneet perusopetuksen opetussuunnitelmiin välttämättömänä toimintana. Kun draamaa ja etiikkaa ehdotettiin vuonna 2010 uudeksi oppiaineeksi tuntijakokehukseen, se ammuttiin alas tuomalla esiin, että näitä menetelmiä opetetaan jo kaikissa oppiaineissa. Draaman asema ei parantunut tuntijakouudistuksessa. Kuitenkin juuri draaman keskeneräisyydessä on mahdollista kehkeytyä se Värin (2006, 208) peräänkuuluttama tila, joka käynnistää kussakin ajassa vaadittavan yksilöllisen ja yhteiskunnallisen muutoksen. Tämän yhteiskunnallisen tietoisuuden olisin suonut syttyvän itsessäni aiemmin. Tästä ulottuvuudesta toivon nykyisten opettajaopiskelijoiden olevan paremmin

tietoinen. Draamakasvatus parhaimmillaan on yhteiskunnallisesti valveutunutta niin kuin teatterikin ja joskus jopa edellä sitä. Taiteen erityisominaisuus on sen kokonaisvaltaisuus, minkä vuoksi taide ja taideaineet käyvät yhä välttämättömämmiksi pirstaleisen maailmakuvan kokoajana ja tasa-arvoisena kohtaamispaikkana. Halipula tarjosi mahdollisuuden tutustua oppilaisiin ja toiseuteen, joihin ei muuten tutustuisi. Eldridgen (2009, 11) mukaan taide ”yrittää saada selkoa luontaisesta pyrkimyksestä hyvään keskellä olemassaolon sekasortoa että auttaa toteuttamaan tätä pyrkimystä”. Hän jatkaa: ”Ajatuksella, toiveella tai kuvitelmallalla, että taide voisi antaa minuudelle ja toiminnalle niiden täyden merkityksen – palauttaa aistimisen, merkityksen ja toiminnan entiselleen sekä muodostaa niistä kokonaisuuden nykyisten erottelevien vastakohtaisuuksien sijaan – on syvät, muinaiset ja modernit sosiopsykologiset juuret”. (Eldridge 2009, 23.)

Omassa elämässäni pieni kyläyhteisö ja omat lapseni ovat asettaneet hienovi-reisyyden vaatimuksen syrjivän ja fundamentalistisen toiminnan kritisoimiselle, jotta elämä yhteisössä sen hyvine puolineen voisi jatkua. Kasvattajan eettiseen vastuunkantoon kuuluu kuitenkin rohkaisu omalakisene ajattelamiseen ja ajattelun kyseenalaistamiseen, jossa mukana voi olla myös kriittisiä piirteitä – koskee siis minuakin yliopisto-opettajana, koululais- ja kulttuurihankkeiden tekijänä sekä äitinä. Tulkitsen myös Värin (2007, 70) kannustavan toimintaan hänen sanoessaan: ”Kasvatuksen tärkein tehtävä on sivistäminen moraalisubjektiksi.”

Kotikuntani paikallislehden keskustelupalstoilla kuntalaisten ja päättäjien arvostelu oli sängen värikästä vuosina 2009–2012. Paikallislehden pääkirjoituksessa vuoden 2012 alussa (S-K 9.1.2012) todettiin, että kylän aiheista saattoi tulla parissa viikossa yli tuhat kannanottoa, mikä asukaslukuun nähden (alle 2000 asukasta) oli huomattavaa. Paikallislehti siirtyi ennakkomoderointiin syksyllä 2012 jatkuvien kuntaan liittyvien epäasiallisten kirjoittelujen vuoksi. Ääni näyttää siis liittyvän moraalisubjektin pyrkimykseen silloinkin kun kansalaisaktivismi toteutuu paikoissa, kuten nettikeskustelu, joissa sitä todellisuudessa ei voi edistää. Kuoliaaksi saivar-telusta on tullut uusi kansallisurheilu (HS:n uuden vuoden kirjailijapuheenvuoro 2011). Korhosen (2011) mukaan fundamentalistiseen uskontulkintaan nojaava poliitiikka on noussut globaaliksi ilmiöksi ja Suomessakin sen piirteistä näkyy tietämättömyyden kulttuuri, valistuksen vastaliike. Korhosen (2011) blogin mukaan ”läheskään kaikille tieto ja sivistys eivät ole arvo, vaan yksi näkökulma muiden joukossa. Tämän näkökulman voi milloin tahansa ohittaa uskon, luulon, tunteen tai silkan laiskuuden perusteella”.

Suoranta (2005, 233) muistuttaa, että sosiaalinen todellisuus on ihmisten luomaa. Hän (2005, 119) herättää opettajuutta sanoessaan: ” – opetusikäntöjen tulee

perustua julkiseen, elävään filosofiaan, ja että opiskelijoiden ja opettajien elävä kokemus otetaan opiskelussa huomioon. Opettajien on uudistettava opetussuunnitelmiaan, demokratisoitava luokkahuoneitaan ja kouluilmastoa sekä liittyttävä uudistusliikkeisiin. Niiden lisäksi heidän on tultava tietoisiksi yhteiskunnan luokkasuh-teista, sillä kasvatuksesta ja koulutuksesta käytävä keskustelu on aina osa laajempaa keskustelua yhteiskunnan tilasta ja tulevaisuudesta. Koulussa on edistettävä yhteistä tekemistä, välittämistä ja toivoa.” Arviointiluvussa (luku 3.3.1) täydennän, miten toivon edistäminen on maku-, tyyli- ja ideologiamieltymykset ylittävää kohtaamista.

Taiteiden kasvatuksellinen voima perustuu siihen, että taiteet eivät siirrä uskomuksia vaan ne haastavat tavan uskoa, havaita, toimia ja olla olemassa. Tietoa ei vain vastaanoteta. Siksi taidekasvatus on eettistä pedagogiikkaa, jonka ydin on Värrin (2007), Freiren (2005) ja Buberin (1993) tavoin dialogissa ja kohtaamisessa. Ojasen (2000, 93) mukaan valmis tieto ei muuta käyttäytymistä, vaikka se sinällään olisi kuinka arvokasta ja ”järkeenkäypää”. Se ei saavuta vastaanottajan käyttöteorian tasoa, ajattelun ja tekemisen suhdetta eikä muutosvalmiutta. Erityisesti aikuiset voivat oppia vain merkityksestä, jonka he antavat kokemukselleen, Ojanen (2000, 22) toteaa. Datatiedon omaksuminen tai paljon tietäminen ei ratkaise maailman tai itsen ymmärtämiseen liittyviä ongelmia, pohti Weil (Varto 2005a) jo sata vuotta sitten. Bergström (1997b, 35–42) päätyi samaan ajatukseen fysiologisin perustein. Ongelmia ei ratkaise myöskään tietämättömyys tai piittaamattomuus. Juurettomuus, yksinäisyys, yhteisöttömyys ja jopa demokratian hävittävä tietämättömyys näyttää kuitenkin kuuluvan elämäntapaamme.

Tutkimusaineistooni valitsemieni koululaishankkeen ja taidetapahtuman toteutuksissa näkyvät yhteisölliselle taidetoiminnalle ja draamalle ominainen toiminnallisuus ja kontekstuaalisuus. Ajallisuus ja paikallisuus toteutuvat myös äänenkäytön opetuksessa (luku 3). Nämä taiteellisen toiminnan muodot heijastavat ajan ilmiöitä, kulttuurista ilmapiiriä ja arvoja. Näistä hankkeista koululaishankkeiden ja taidetapahtuman esteettistä arvoa lisää se jännite, mihin altistumisesta ne ovat syntyneet, missä toiminnallisessa ympäristössä ne ovat kehkeytyneet, mitä niissä osin sanoin ja osin sanomattomasti on läpikäyty sekä mitä niistä on jäänyt jäljelle ja mihin ne ovat johtaneet. Taiteellinen toiminta tässä tutkimusyhteydessä poikkeaa näin ollen henkilökohtaisesta ilmaisun tarpeesta ja introspektiosta.

Yleensä kontekstuaalisuus eli tilannesidonnaisuus näkyy kasvavana tilan ottamisen rohkeutena samoin kuin haluna antaa tilaa toisille ja muille näkökulmille. Tutkimuskontekstissani sen kääntöpuoli on näkynyt myös taidetekoa edeltäneissä tai sitä seuranneissa jännitteissä. Dewey (1937/2010, 27) puhuu tasapainosta ja vastapainosta, joka toistuvasti menetetään ja saavutetaan. Näin myös Heinonen (2000)

havaitsi tapahtuvan varhaiskasvatukseen sijoittuvan väitöksensä draamaleikeissä jo pienillä lapsilla. Ajallisuuden, paikallisuuden, tasapainon ja vastapainon lisäksi draamaa, koululaishankkeita ja taidetapahtumaa yhdistää toisto, joka ei ole vain uudelleen tekemistä, vaan taiteellisessa toiminnassa sillä on muuttuva henkilökohtainen, taidollinen, syvenevä ja sosiaalinen ulottuvuus, jota toimintatutkimus, osallistuvan filosofian menetelmä ja raakalautametodi selventävät (luku 1).

Taidetapahtuma, draamakasvatus ja taiteellinen toiminta koulussa voivat kaikki yhdessä ja erikseen toteuttaa *personalismia*. Niissä yksilö voi kokea olevansa samaan aikaan sekä yksilöllinen että yhteisöllinen. Luvussa 3 ja 4 liitän ihmisäänen personalismin ketjuun. Personalismia edustavat kahden 1900-luvun merkittävän kasvatusteoreetikon, Freiren ja Deweyn toiminnan vaatimus. Myöskään heidän työnsä ei ollut vain luovia opetusmenetelmiä vaan niillä oli voimakas yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus. Freirestä kirjoittanut Peter McLaren (2009, 206–207) kertoo, miten ”pedagoginen muutos ei voi tapahtua yksinään, vaan sen on tapahduttava samanaikaisesti opetusta ympäröiviä yhteiskunnallisia ja poliittisia järjestelmiä koskevien merkittävien muutosten kanssa”. Siksi kuntastrategiat ja poliittinen päätöksenteko ovat kiinteä osa kasvatuksen maailmaa. Tätä Suorannan kehoitus opettajan yhteiskuntatietoisuuden vaatimuksesta valaisee ja tähän ymmärrykseen *Sorrettujen pedagogiikka* minut johti.

3. *Kyntöpelto*

Tässä tutkimukseni ydinluvussa avaan luvussa 1 kuvailemiani äänen opetuksen teoreettisia malleja teoissa ja toiminnassa. Samalla konkretisoin luvun 2 draamakasvatuksen käsitteitä edelleen oppituntikontekstissa. Näistä opetuskokemuksista luvussa 2 esittelemäni koululaishanke ja kansalaisaktivismi kolmannella sektorilla ovat saaneet alkunsa. Olen omalla taiteellispedagogisella ruohonjuuritasollani viittaamatta juurikaan tutkimuksen alun ja lopun lähteisiin. Määrittelen äänenkäytön draamakasvatuksen yhteyteen avaamalla omina ja opiskelijoiden kokemuksina neljä erilaista draamakasvatuksen perus- ja aineopintojen äänenkäytön opintojaksoa. Oppimisen ulottuvuuksiin ja haasteisiin palaan tutkimuksen kahdessa viimeisessä loppuluvussa 4 ja 5.

Draamakasvatuksen perusopintojen jaksoja tutkimuksessani edustavat *Keho ja ääni* sekä *Tekstistä ilmaisuun* -jaksot. *Äänenkäytön jatkokurssi* ja *Äänenkäytön opettaminen* ovat kuuluneet draamakasvatuksen aineopintoihin ja niistä jälkimmäinen on ollut vapaavalintainen kurssi. Äänenkäytön jatkokurssi oli vuonna 2011 nimeltään *Ääni ja ilmaisu*. Tämä osio esitarkastettiin väitöstutkimuksen käytännöllisenä osiona.

Nämä neljä kurssia sisältävät omakohtaisia havaintojani, kurssisuunnitelmia ja opiskelijoiden kirjoituksia, jotka ovat peräisin joko jaksoon liittyvästä ennakkotehtävästä, oppimispäiväkirjasta tai palautepostista. Oppimispäiväkirjassa kysymyksen muoto on ollut positiivinen: mitä opit? Tästä syystä kokemuk kirjoituksissa ei esiinny juurikaan negatiivisia kokemuksia opetuksesta, vaikka niitä ryhmästä tekemieni tuntihavaintojeni perusteella tulisi, jos asiaa kaikilta opiskelijoilta erikseen kysyttäisiin. Tapaamissani noin kahdenkymmenen opiskelijan ryhmissä on yleensä noin neljä opiskelijaa, joiden panos omaan tekemiseen ja jakamiseen on vähäinen, se ei tule esiin tai en pyrkimyksestäni huolimatta huomaa sitä. Opetus ei tavoita opiskelijan ja minun välistä kommunikaatiota. Koska kysymys ei ole terapiasuuntautuneesta opetuksesta (eikä se ole alaani), niihin on hakeuduttu vapaaehtoisesti ja opetustilanne on dynaaminen (runsas ja tiivis sisältövaatimus aikaan nähden), toimintani painopiste on kurssin perustehtävän toteutuminen. Käytännön osion esitarkastuksessa syksyllä 2011 Järviö mainitsi muutamien opiskelijoiden epävarmuudesta, peiloista ja vastustuksesta. En käy tunneilla enkä tässä tutkimuksessa selvittämään, jos satunnaisten opiskelijoiden osallisuus on ollut vähäistä muuta kuin tuntitilanteessa kaikille vapaaehtoisesti ja useamman kerran tarjottuina reflektiomahdollisuuksina

sekä loppukysymyksenä: ”Minkä ajatuksen tai asian viet tältä kurssilta mukana-si?” Lisäksi tapanani on kertoa päivän päätteeksi seuraavan päivän ohjelmasta ja kysyä, millaisia toivomuksia opiskelijoilla on prosessin, ohjelman ja yhteistyön suhteen seuraavana päivänä. Näiden vapaaehtoisten vastausten perusteella pyrin huomioimaan oppimista jarruttavat kokemukset: ne vaikuttavat seuraavan päivän harjoitusvalintoihin ja ajan käyttöön. Lukuisat ovat ne illat, kun olen opetuksen jälkeen istunut takan ääressä ja tarkentanut seuraavan päivän suunnitelman uusiin raameihin. Kysymykseksi on usein riittänyt: miten tämä päivä meni?

Oppimispäiväkirjoihin negatiivisia oppimiskokemuksia ei kirjaudu juuri muiltakaan jaksoilta. Tulkitsen sen johtuvan siitä, että kurssit ovat lyhyitä, intensiivisiä ja keskenään erilaisia. Jokainen löytää draamakasvatuksen 13 kontaktijakson opintokokonaisuudesta jotain merkityksellistä tai ominta osaamisen aluetta, jolloin opintokokonaisuuden henkilökohtaiset tavoitteet täyttyvät ja osa opintojaksoista saa opiskelijan puolesta ”mennä ohi”. Osin tämä voi johtua myös siitä, kuten negatiiviset ennakkopelot myöhemmin osoittavat, että äänenkäyttö opiskeltavana aihealueena on enemmistölle uutta. Kun aikaisempaa tarttumapintaa ei ole, merkitysperspektiivi on ohut ja ennako-odotukset voivat olla joko vähäiset, värittyneet tai vääristyneet.

Koska tarkoitukseni ei ole opetukseni laadun tai draamakasvatuksen laatu- ja sisältöselvittäminen vaan kuvailla *äänestä oppimista*, yksittäisten kokemuskirjoitusten positiivisuutta samoin kuin vähäistä tuntiosallisuutta ei ole syytä lukea defensiivisesti. Myöskään ei ole syytä vähätellä sitä, että tekijänä ja opettajana joitain käytäntöjä on aivan varmasti ollut luotava keksinnön tavoin itse. Sellaista manuaalia ei ole missään valmiina, jossa toimintaa voisi johtaa auktoriteeteista käsin. Kokemusten positiivisuus voi kertoa yhtä lailla opiskelijoiden uutuuden viehätystä aihealueeseen, tuntemattoman äärellä innostumisesta kuin ääneen liittyvistä ennakkopeloista, jotka ovat kurssin aikana kumoutuneet. Ne voivat kertoa myös opetuksen sisällön ja valittujen menetelmien sopivuudesta ja soveltuvuudesta opiskelijapedagogin omaan opetusalaan, aiempiin kokemuksiin ja opetustyyliin. Mitään vähäteltävää ei toki ole siinäkään, jos opettajalla ja opiskelijoilla on mennyt keskenään jakson aikana hyvin ja kurssilla on viihdytty. Kurssi on lyhyt, vain 15 tuntia. Se on sekä etu että haitta: etu alkuinnostukselle, haitta tiedon ja kokemusten syventämiselle.

Draamakasvatuksen opiskelija 1.

Opiskelijan palautesähköposti helpohkon alkukokemuksen miellyttävyydestä edustaa hyvin keskiverto-otosta kokemuskirjoituksista:

Nyt viikko session jälkeen on ollut hauska huomata, että harjoituksista jäi niin hyvä olo, että niitä on tullut tehtyä viikon mittaan (vähän perhettä naurattaa äidin huu -jutut). Ensikosketus oli hämmentävä, kun hengitykseen keskittyminen sai pohtimaan äänen merkitystä paljon laajemmassa merkityksessä, kuin ”pelkästään” äänen kannalta. Kaikki terapiavaikutukset ja jooga-ajatukset tulivat mieleen.

Rentouden ja hengityksen merkitys ilmaisussa kirkastuivat. Ensimmäistä kertaa niitä pysähdyin miettimään. Tämä oli hieno päänavaus uudelle tavalle käyttää omaa ääntä ja tutkia sitä lisää. (Sähköposti 11.2.2009)

Draamakasvatuksen opinnot soveltuvat ilmaisutaitoa, draamaa tai teatteri-ilmalaisuutta opettaville sekä niille, jotka käyttävät soveltuvin osin draaman välineitä työssään. Perusopinnot 12–13 jaksoa jakaantuivat tämän aineistomateriaalin kokoamisen aikana yhdelle lukuvuodelle, aineopinnot kahdelle lukuvuodelle sisältäen draaman, kasvatuksen ja teatteritaiteen osioita sekä projektitehtäviä.

Kontaktijakson 15 opetustuntia jakaantuivat tässä aineistossa joko kolmelle arki-illalle tai yhdelle viikonlopulle perjantai-illasta lauantai-iltapäivään. Lähiopetusjaksojen toiminnallisuuteen sisältyi yksilö-, pari- ja ryhmätyömuotoja. Opetusmuotoina draamallisen toiminnan lisäksi käytettiin yksilöohjausta, opetuskeskustelua ja luennointia. Omalla ajalla suoritettavat oppimistehtävät ovat olleet lähdemateriaaliin pohjautuvia esseitä, teemallisia töitä, projektitehtäviä, opetustuokioiden toteuttamista sekä näytelmien analyysejä.

Opetuksen suunnittelun kannalta opiskelijoiden kasvatusta, teatteri tai terapia-asuuntatunneisuudella on ollut jonkin verran merkitystä. Satunnaisilla tuntiopetusvierailuilla mahdollisuus virhearviointeihin ryhmän taitojen, valmiuksien ja dynamiikan osalta on saattanut aiheuttaa yllätyksiä. Sama virhearviointi koskee myös opiskelijan suhdetta opetuksen sisältöön, opettajan opetustapaan, tyyliin ja hänen käyttämiinsä menetelmiin. Olen pyrkinyt opettajana luottamuksen herättämiseen toiminnallisilla leikeillä, nykyisin enenevässä määrin myös alkuluennointia vähentämällä. Pidän varhaista yhteiseen kokemukseen pääsemistä etuna. Silloin kokemuksia voidaan pitää tasa-arvoisina ja ymmärrämme puhuvamme samasta asiasta. Olennaista omassa orientaatiossani on ollut, että opiskelijoilta ei edellytetä aikaisempaa esiintymiskokemusta, esiintymistaitoja tai teatteriorientaatiota. Siksi taustojen erilaisuus ei pidä mielestäni korostua jaksoiden alussa. Hieman hankalina jakson perustehtävän toteutumisen kannalta koen kuitenkin opiskelijat, joille kontaktijaksot ovat täysin henkilökohtaisia, vailla pedagogista ulottuvuutta tai vain instrumentaalista ulkoapäin tarkkailua ilman omaa toiminnallista panosta.

3.1. ÄÄNENKÄYTÖN OPETUS DRAAMAKASVATUKSEN KONTEKSTISSA

Todistajana oleminen opiskelijoiden tahdon aukeamisessa ja selkiyttämässä sekä oppimistavoitteiden ja omaan ammattiin soveltuvien uusien tehtävien löytymisessä on ollut palkitsevaa draamakasvatuksen opettajan työtä, suoranaista sadonkorjuuta. Olen iloinnut palauteskusteluista ja uusien yhteyksien löytymisestä aiemmin opitun välillä. Draamakasvatus on tuonut opettajuuteeni uutta sisältöä ja mielekkyyttä sekä pedagogis-eettistä tietoisuutta siitä, mitä tarkoitusta varten ääni ja opiskelu ylipäätään ovat.

Draamakasvatuksen opettajilla ja opiskelijoilla on näkemykseni mukaan erilaisen viestintäopettajien kirjossa hyvät edellytykset nähdä ihminen Rauhalan (1989, 27) määrittelemänä tajunnallisen (psykkis-henkinen olemassaolo), kehollisen (olemassaolo orgaanisena tapahtumana) ja situationaalisen (olemassaolo suhteina todellisuuteen) olemassaolon jäsentämänä kokonaisuutena. Draamakasvatuksen alalla toimivat ovat sisäistäneet keskeneräisyyden, kehollisuuden, kokemuksen merkityksen oppimisessa. Monitieteinen oppimisen muoto sopii useimmille pedagogeille, koska niin draamassa kuin aikuisopiskelussa korostetaan mahdollisuutta liittää uusi aines aiemmin opittuun ja uuden ajattelun aktivoimiseksi (Eteläpelto & Tynjälä 1999, Malinen 2000).

Oppiminen on tehokkainta, kun opittavalla aineksella on yhteys oppijoiden elämisaailmaan. Samalla se kyseenalaistaa totuttuja ajatustapoja, muistuttaa Räsänen (2000, 18) kokemuksellista taiteen ymmärtämistä käsittelevässä tutkimuksessaan. Henkilökohtaisesta merkityksenannosta syntyy harjoittelun mieli, merkitys ja merkityksellisyys. Passiivinen äänen havainnointi ja mekaaniset äänenkäytön harjoitukset sulkevat kokemuksellisuuden voiman oppimistapahtuman ulkopuolel-le. Yksittäinen harjoitus ei kiinnity opiskelijan merkitysperspektiiviin toisin kuin draamakasvatuksen kontekstissa, jossa opintokokonaisuus tarjoaa laajan tarttumapinnan ääneen, ilmaisuun ja erilaisiin tapoihin soveltaa sitä. Mallia tälle lähestymistavalle olen hakenut liikunnan filosofisista tutkimuksista (Klemola 1995, 1998, 2004, Koski 2000, 2005), jossa kokonaisvaltaisuus käsitetään muutoinkin kuin vain kokonaisvaltaisen oppimisen (Kolb 1984) tai tässä yhteydessä siitä johdetun taiteellisen oppimisen (Sava 1993, Räsänen 2000, Turpeinen 2010) näkökulmasta. Kosken (2000) filosofinen väitös liikunnasta korostaa kokemuksellisuutta ihmisen kokonaisuuden ymmärtämisessä samoin kuin Shusterman (1999, 2007, 2008, 2012). Draamakasvatus toteuttaa hyvin aikuiskasvatuksen kokonaisvaltaisuuden ja ihmisen olemassaolon jäsentyneisyyden ehtoja. Opiskelijan ei oleteta opiskelevan ”puhtaana tauluna”, vaan aikaisempi kokemus, opinnot ja työ kannattelevat oppimista ja luovat kokemustiedolle kontekstuaalisen ja transferisen tarttumapinnan.

Työskenneltäessä äänen ilmaisullisessa kontekstissa olen kokenut tekstin ja äänen välisen opetusajatteluni ja työtavat vuosi vuodelta riittämättömimmiksi. Vaikka ääntä itsessään on tutkittu (Syrjä 2007, Iivonen 2005, Laukkanen & Leino 1999), sen opettamisesta ei ole kirjoitettu etenäkään draamakasvatuksen yhteydessä. Materiaalia äänenkäytön harjoitteluun on saatavilla (uusimmista esim. Sadolin 2009, Linklater 2006, Koistinen 2005, vanhemmista Aalto-Parviainen 1990, Kansanen 1984, Reunanen 1978). Näiden oppaiden ongelma on siinä, että vaikka niissä korostetaan, että ääni ei ole esiintymisen erillinen osa, äänestä puhutaan työvälineenä (Kansanen 1984, 30, 34). Äänestä oppimisen kokonaisvaltaisia peruseriaatteita valaisee muun muassa oppimispsykologia, kasvatustiede ja musiikin tutkimus (Numminen 2005, Lehtiranta 2004) samoin kuin liikunnan filosofia (Klemola 1995, 1998, 2004, Koski 2000, 2005). Äänen kokonaisvaltaista vaikutusta on käsitelty esimerkiksi harmonisen laulun yhteydessä (Vuori 1995, 2005, 2012, Utriainen 2000, 2005, Kaasinen 2009). Muista, näyttelijän puheilmaisuuksiin liittyvistä oppaista mainittakoon Machlin (1980), Berry (1992) ja Rodenburg (2002).

Olen kokenut olevani ulkopäin ohjatun puheopetuksen puristuksessa erityisesti silloin, kun olen ollut tilanteessa, jossa opiskelijan itse tulisi ymmärtää vastuunsa oppimisestaan. Tilanteet ovat tuttuja myös draamakasvatuksen opintokokonaisuudesta siitä huolimatta, että opiskelijat ovat jo hakeutuessaan opintoihin tienneet ne toiminnallisiksi. He ovat tulleet äänenkäytön jaksoille joko suurin odotuksin tai epäilyin, että joku jakson aikana testaa, diagnosoi ja määrittelee heidät sekä osoittaa virheet. Uskon tämän olevan seurausta ajalta, jolloin äänen laatuominaisuuksia mitattiin laitteilla ilman huomiota omasta oppimisesta, oppimismotivaatiosta, oppimaan oppimisesta tai edes siitä, miten tulos saatiin aikaan. Tällöin tarkastelutapa, jossa lähdetään liikkeelle oppijoiden omista kokemuksista, on saattanut tuntua vieraalta, joillekin jopa väärältä. Siksi myös opettajan rooli oppimisen tukijana on saatettu kokea etäisenä, liian haastavana tai vaativana. Äänenkäytön harjoittelu draamakasvatuksen yhteydessä tapahtuu kuitenkin taiteen kontekstissa, mikä edellyttää itsenäistä toimintaa, kehollisen ja tuntevan ajattelun läsnäoloa sekä vuoropuhelua ja kriittistä ajattelua, jossa oikeaoppisuus ei ole keskeinen tekijä. Tämän yhtälön toteuttaminen vaatimista ja vastuuta väistävissä opiskelukulttuurissa on toisinaan vaikeaa.

Kollegiaalista keskustelua opiskelukulttuurista (Olkkonen & Turpeinen 2010, 74):

Perhana, sitä ironisesti kuvittelee pystyvänsä olemaan laaja-alainen, eettis-pedagoginen ja pragmaattinen filosofi 15 tunnissa! Miten pystyä vastustamaan ahdasta jakoavain-kehitystä, jossa kaikki pikakurssit maistuvat yhdelle ja samalle. Jos on tarjolla vain eineksiä, ei jaksa lähteä etsimään raaka-aineita.

Tekemiämme alle 18 – vuotiaiden esittävien taiteiden projekteja ja yhtenäiskouluhankkeita näyttää yhdistävän kärsivällisyys ja vaivannäkökasvatus erilaisista taiteellisista lähtökohdista ja ambitioista huolimatta. Niiden merkitys ja haasteellisuus nykyajan valmismarinadivastuksessa näyttää kasvavan. Aikuiskoulutuksessa, taidekasvattajia kouluttaessamme pitäisi sen vuoksi pystyä synnyttämään todellista päänvaivaa ja suoranaista työmoraalia nykyistä enemmän. Panos ja työ, jota aikuisopiskelijan edellytetään tekevän, tuntuu olevan nykyään kovin pieni. Se ei saa olla suuri, sillä muuten opiskelijat kaikkoavat. Opiskelijalla on oikeuksia huomattavasti enemmän kuin vastuita ja velvollisuuksia. Äärimmäisyyteen on menty siinäkin, että aikuisopiskelija opiskelee vain itselleen, tulee ja menee kiireeseensä ja oikeuksiinsa vedoten milloin sattuu. Paikalle saapuminen tuntuu riittävän tavoitteiden toteutumiseen. Ennen tehtiin töitä, nyt ollaan töissä. Ennen opiskeltiin, nyt ollaan kursseilla ja seminaareissa. Miten ottaa kouluttajana vastaan palautetta opiskelijalta, joka hädin tuskin on käynyt nenäänsä näyttämässä [opiskelupaikalla]? Miksi tulla opiskelemaan, jos väittää jo tietävänsä kaiken? Tee minusta luova, minä en tee mitään.

Pedagogisia opintoja suorittaneen psykologin havainnot pitämästäni perusopiskelijoiden kurssi-illasta vuonna 2009 kertovat, miten hitaasti eri oppimisen paradigmat siirtyvät opettamiseen. Oppimiskäsitysten teoreettiset lähtökohdat, tiedonkäsitykset ja oppimiskäsitykset muuttavat opetuksen käytäntöjä hitaasti niiden edistyksellisistä pyrkimyksistä huolimatta. Lisäksi kokemuskirjoitus valaisee, miltä äänenkäytön opetus on vaikuttanut toimintaan osallistumattoman silmin:

Yleisesti ottaen pidin valtavasti kokonaisvaltaisuuden ajatuksesta ja tavastasi huomioida se opetuksessa. Teit jotenkin harjoituksilla näkyväksi mind-body-kytköstä vaikken osaa sitä paremmin nyt sanoittaa. Vaikka seurasin opetusta sivusta, tavoitin tunnelman mielikuvien ja vertauskuvien avulla (käänsi huomion sisäisiin tiloihin). Ei kai äänen tuottamista voi ilman niitäkään opettaa. Lähinnä tavoitin ”ihminen on vettä” -ajatukseen liittyvät mielikuvat. Ne orientoivat hyvin ajatuksia, vaikken ollut kehollisesti toimimassa. Kiinnitin myös huomioita siihen, kuinka varoit käyttämästä tiettyjä sanoja tai termejä jottei syntyisi ”vääränlaisia” assosiaatioita ohjaamaan ajatusta. Liekö sanoitkin tuon ääneen? Pidin tavastasi puhua opiskelijoiden kieltä, tulla kielen avulla heidän maailmaansa. Olit loistavasti kontaktissa ryhmäläisiin, liikeyksittöissä, otit osaa harjoituksiin ja samalla haastoit osallistumaan. Mieleeni jäi kommentti ”oonpas mä nyt teistä kaukana”, jonka heitit mennessäsi piirtoheittimen luo esittämään kalvoa. Se tuntui kuulijana mukavalta, koska jäi tunne, ettet perusta valtasuhteista, mikä etäisyydestä syntyy.

Kokemusten reflektoinnista olikin jo puhetta, sitä ei automaattisesti ryhmässä syntynyt, mutta mielestäni toimi hyvin, että purit ensin auki omaa kokemustasi ja sitä kautta siirryttiin ryhmäläisten kokemuksiin. Loi

jotenkin turvallisuuden tunnetta ja ilmapiiriä, että on turvallista tuoda itseään esiin, kun ohjaaja näytti esimerkkiä. Onkohan ”reflektointikulttuuria” jotenkin mahdollista luoda? Tämän substanssin kohdalla introspektiolla on varmaankin merkittävä rooli. Ko. harjoituksissa, joissa ei ole oikeata tai väärää vastausta, voisi ryhmäreflektioinnit auttaa oppimaan samalla muidenkin kokemuksista.

Tunnelma oli mukava ja rento. Olen ehkä tottunut jäykempään menoon omalla laitoksellani, mutta pidin tunnin temposta. Murkinatauko välissä oli kivasti järjestetty (eväiden syönti powerpointia silmäillen). Hyvä tapa yhdistää kaksi asiaa – liekö ihan käytäntö draaman puolella?

Opetuksen seuraaminen oli voimaannuttavaa, koska korostit hyvin tahdon ja motivaation osuutta eikä niinkään synnynnäistä lahjakkuutta. Tuntui, että porukka uskalsi lähteä vähemmälläkin evästyksellä mukaan harjoituksiin. Et käsittäkseni tehnyt suoria oletuksia ryhmäläisten taustatiedoista vaan tarkistit kysymällä (esim. oliko Kolb ennestään tuttu). Virkistävää!)

Kuljettaja-harjoitus toimi mielestäni loistavasti ja etenkin juuri noin päin, että teoria seurasi vasta perästä. Teki jotenkin näkyvämmäksi asennot [lihasapainon ja äänen yhteys] ja asiat kalvolla. Harjoitukset herättivät jonkin verran ajatuksia, etenkin niistä poisjättäytyminen ja miten sitä asiaa voisi käsitellä. Pidin kovasti siitä, että henkilön itsemääräämisoikeutta tässä suhteessa kunnioitetaan eikä harjoituksiin pakoteta. Mietin, onko poisjäämisen taustalla mahdollisesti pelkoa tai estyneisyyttä ja miten tällaiset pelot ja estot voisi huomioida harjoitusten soveltamisessa. Harjoitus herätti ajatuksia omasta estyneisyydestäni etenkin suhteessa kehollisiin harjoituksiin. Pysin niihin itseäni haastamaan, mutta niistä poisjääminen tuntuu myös yhtä houkuttelevalta. Olen pistänyt merkille, että poisjäämisellä/harjoituksista pidättäytymisellä on ollut vaikutusta minä- ja ruumiinkuvaan eikä osallistuminen seuraavan kerran ole sen helpompaa. Lähinnä jäin miettimään, voiko poisjääminen aikaansaada eriarvoisuuden kokemusta, erilaisuuden ja ulkopuolisuuden kokemusta suhteessa ryhmään. En tiedä toistuiko sama myös seuraavina päivinä, kun en päässyt niitä seuraamaan, olisi ollut mielenkiintoista seurata. Jäi askarruttamaan, kun toiminnallista substanssia opetetaan, miten myös huomioida harjoituksissa fyysisiä rajoitteita (esim. polvi- ja selkävaivoja)?

Oli jännä huomata, kuinka näinkin toiminnallisiin harjoituksiin sisältyy dialogisuuden ajatus. Taisi käydä ilmi juuri Kuljettaja-harjoituksessa. Miten oma toimintani vaikuttaa toisen toimintaan, mitä itse voin tehdä parantaakseni toisen onnistumista? Tykkäsin siitä, miten sanoitit harjoitusten takana olevia ajatuksia ääneen, jolloin niille tuli jokin mieli ja niistä oli mahdollista oppia. Kaiken kaikkiaan opetuksen seuraaminen oli innostavaa, etenkin kun haettiin sitä ”omaan polttoainetta tekemiseen”. Opetusta olisi mieluusti seurannut pidempään. Huomasin myös seuratessani opetustasi,

kuinka itse olen luonut tietynlaiset odotukset omalle opettajuudelleni pohjaten omiin ennakkokäsityksiini siitä, millainen opettajan tulee olla. Omalla olkapäällä istuu vieläkin kummittelemassa peruskoulun opettajat sekä sittemmin psykologian laitoksen jäykät professorit. Siksi oli erittäin "säröttävää" katsoa sinun toimintaasi opettajana, koska olit niin kokonaisvaltaisesti läsnä ja ryhmäläisiä varten. Tällainen kokemus itselle tuli. Olit mukana persoonalla, mikä varmaan on välttämätöntä taideaineita opetettaessa, mutta jotenkin kokisin muidenkin alojen opettajien hyötyvän teatteriharrastuneisuudesta:). Tämä tausta näkyy ennen kaikkea rohkeutena mutta myös ryhmäläisten haastamisena. (Sähköposti 7.2.2009.)

Leikki taitona

Siihen, miten äänenkäytön opiskelu on sosiaalista leikkiä, johon opiskelija haastetaan, sovellan Heikkisen (2004) määritelmää draamakasvatuksen *vakavasta leikillisyydestä*. Leikin määritelmä noudattaa tapaani opettaa ja kohdentaa äänenkäytön opetusdraamakasvatuksen yhteydessä. Vakavan leikillisyyden määritelmä sisältää myös niitä mahdollisuuksia, joilla äänenkäytön opetusta voitaisiin kehittää peruskoulun puhetaidon opetussuunnitelman eri taitotasoiksi:

- *Draamakasvatuksen lähtökohta on kahdessa eri maailmassa liikkuminen.*
- *Tiedämme leikkivämme, teemme sopimuksen siitä, että leikimme.*
- *Luomme mahdollisuuksien tiloja, joissa voi oppia, kokeilla, tutkia ja ihmetellä.*
- *Draaman maailmojen leikillisyyks on omalaatuista: hauskaa ja vakavaa, leikillistä ja tutkivaa.*
- *Draamakasvatusta on sosiaalista leikkiä.*
- *Esteettinen kokemus määrittää draamakasvatuksen kokemuksellisuutta.*
- *Draamakasvatuksen leikillisyyks luo mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka pelkästään keskustelemalla tuntuu usein vaikealta, ellei mahdottomaltakin.*
- *Draamakasvatuksen leikillisyyteen kuuluu, että siinä on aina mukana jokin panos, symbolinen, aineellinen tai ideaalinen.*
- *Draamakasvatuksen muoto on leikittelevä, tarkoitus totta.*
- *Draamakasvatuksen vakava leikillisyyks on esteettis-pedagogis-eettistä. (Heikkinen 2004, 156–157.)*

Luovuutta ja tehokasta oppimista käsittelevissä kirjoissa (aiheesta muun muassa Vuorinen 1993, Uusikylä 1999) korostetaan tilaisuuksia suorituksen kertaamiseen ja virheiden korjaamiseen. Jotta havainnot ja korjausliikkeet voivat olla harjoittajan itsensä aikaansaamia, sillä on perusteltavissa äänenkäytön harjoitteiden pitkähkö kesto. Ymmärtää ei voi yhtä nopeasti kuin siirtää tietoa, siksi havainnoille on annettava aikaa. Toiminnallinen harjoittelu voi aiheuttaa aluksi yliyrittämistä ja oikein suorittamisen paineita. Sen jälkeen oppimisprosessissa seuraa tavallisesti

passiivista alisuoriutumista ja vasta sitten kehkeytyvät havainnot muutostarpeesta, muutoksista, harjoituksen vaikuttavuudesta ja tarkoituksenmukaisesta suhtautumisesta harjoitteluun. Myös harjoituksen muodon omaksuminen ja siihen liittyvä epävarmuus ottavat aikansa. Näistä syistä opetuksessani korostuvat nykyisin entistä enemmän harjoitusten vähyys sekä niiden pitkäkestoisuus.

Draamakasvatuksen opiskelija 2.

Aineopettajan palauteposti äänenkäytön jatkokurssilta Jyväskylässä syksyllä 1999 kertoo, miten harjoitusten vähyys on perusteltua myös siksi, että suurimmalla osalla avoimen yliopiston opiskelijoista on opettajan päivätyö. Vastaanottamisen kyky iltaisin tai työviikon jälkeen on usein rajoittunutta:

Pitämäsi kurssi antoi mielettömästi energiaa. Minulla oli mielettömän raskas viikko takana. Paljon opetetusta ja yöt olin suunnitellut tunteja, mielettömästi univelkaa. Matkalla piti pysäyttää auto, kun meinasi nukahtaa rattiin sinne Jyväskylään ajaessa. Mutta kun ajelin lauantaina kurssisi jälkeen kotiin, olin tosi hyvällä tuulella. Kurssilla haasteellisuus oli riittävä, uutta asiaa tuli sopivasti, ja se nivoutui mukavasti entisiin tietoihin ja taitoihin.

Luovuus on leikkiä, kokeilua ja tekemistä. Luovuudessa on pakottomuutta. Siksi draamakasvatuksessa *improvisaatiota* käytetään työtapanana lähes kaikissa kurssisäällöissä. Se antaa leikille kehyyksen ja mahdollisuuden vaihtoehtoihin toiminnan tapoihin. Improvisaatiroleikissä opitaan aiheen sisällön ja muodon suhteesta (mitä ja miten), mutta yhtä lailla ryhmätyöstä, omasta epätäydellisyydestä, keskeneräisyydestä, virheistä ja sekä niihin että muihin ihmisiin suhtautumisesta (draamakasvatuksen opinnoissa improvisaatiosta muun muassa Johnstone 1996, 1999, Spolin 1994, Routarinne 2004, Koponen 2004). Draamakasvatuksen ja äänenkäytön yhteydessä tapahtuvan improvisoinnin tavoitteena ei ole niinkään oppia improvisoimaan hyvin kuin poistaa puhumiseen liittyvää ja ammattialasta riippumatonta tarpeetonta pelkoa, ilmaisullista epätarkoituksenmukaisuutta ja vuorovaikutusta estävää kontrollia.

Improvisaatio tulee latinan kielen sanasta *improvisus*, joka tarkoittaa `ennalta näkemätöntä'. Jotta ilmaisu voisi olla ennalta näkemätöntä, se edellyttää luottamusta, spontaanisuutta, itsetiedostusta ja läsnäolon taitoa, jotka vahvistuvat improvisaatiokokemusten karttuessa. Tämä edellyttää tekijän kykyä reflektioon ja itsetiedostukseen. Improvisaatio on harvoin lähtökohta ilmaisulle. Se on seurausta harjoittelusta, jossa edistyminen todentuu vasta arkiympäristössä. Improvisaatio kehittää herkkyyttä, kuuntelutaitoja ja tilanteen lukutaitoja. Improvisaatio draamakasvatuksessa on sanallinen ja sanaton viestintätilanne, jossa toiminnan ja reagoinnin tilannekohtaisuutta määrittävät sisältö, muut tilanteessa olevat ihmi-

set ja tilannetekijät. Draamakasvatuksen opinnoissa ennakoimatonta käsitellään improvisaation lisäksi Robert Cohenin (1986) *suhdekommunikaation* (*relationship communication*) näkökulmasta, jossa niin sanottua viestinnällistä voittoa tavoitellaan vahvistamalla, hylkäämällä tai mitätöimällä viestintään sisältyvä tarjous. Ennakointi heikentää vuorovaikutusta ja ilmaisun mielenkiintoisuutta. Suojassa muuttumista, kyseenalaistamista ja vuorovaikutustaidoissa kehittymistä ei tapahdu. Toiminta ja sen tarkoitus etääntyvät toisistaan. Draamakasvatuksen toiminnallisuus korostaa kasvokkain tapahtuvaa kasvua inhimilliseen hyvään (Värri 2004, 2006) muistuttaen Hollon (1952, 22) kasvatuksen määritelmää kasvamaan saattamisesta. Se tarkoittaa, että elämästä ei tule hyvä itsestään.

Leikkivä ihminen suhtautuu herkällä tavalla ympäristöönsä. Liikkeen ja mielen yhteyttä ovat tutkineet muun muassa liikunnan fenomenologit Koski (2000) ja Klemola (1998). Herkkä tilanteen huomioon ottaminen näkyy leikkijän kykynä olla avoin leikin muuttuviin vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Leikkivä ihminen on yhtä toimintansa kanssa. Teatteri antaa aikuisten leikille kehyksen, joka kehittää kykyä toimia joustavasti vuorovaikutustilanteissa, toiset huomioiden (Klemola 1998, 52–55). Siksi leikki, sen mieli ja tarkoitus ovat ammattialasta riippumattomia taitoja. Leikki taitona ja asenteena ovat peruste, miksi draama peruskoulussa on osa yleissivistäviä kansalaistaitoja, joihin myös puhe- ja ajattelutaidot kuuluvat. Pidän ylpeydellä draamakasvatuksen opiskelijoilta lahjaksi saamaani T-paitaa, jossa lukee ”vakavaa leikillisyyttä”.

Edellä kuvaamallani vakavan leikillisyyden käsitteellä niin kuin Heikkinen (2002, 74) leikkiä draaman yhteydessä nimittää, on kaksi tehtävää: Sen avulla voi tutustua, tutkia ja tarkastella kriittisesti kulttuuriperinnettä. Lisäksi sen avulla voi pyrkiä uuden kulttuurin luomiseen. Ihminen ilmentää olemassaoloaan leikissä, vaikka leikki näyttäisi olevan olemassa vain sen itsensä vuoksi. Leikin esteettinen muoto tarkoittaa leikin sääntöjä, muotoa ja kieltä. Leikki on vapaaehtoista toimintaa, joka tapahtuu tietyn ajan ja paikan rajallisuudessa vapaaehtoisesti hyväksytyjen, mutta sitovien sääntöjen mukaan. Näistä elementeistä muodostuu leikin eettiset periaatteet, joiden avulla on mahdollista tutkia eettistä vastuuta laajemminkin. Leikillä on oma tarkoitusperänsä, siitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus arkielämän totutuista toimintatavoista poikkeavista mahdollisuuksista. Leikki on vapautta (Huizinga 1967, 17).

Äänenkäytön vapaissa improvisaatioissa, esimerkiksi luvussa 3 kuvailemassani dynaamisessa meditaatioissa tai hyräilyssä toteutuvat leikin säännöt ja määritelmät. Vapaa äänenkäytön harjoitus siirtää ajan ja paikan kokemuksen usein toiseksi ja monitasoiseksi riippuen ryhmän yhteistyöstä vakavaan leikillisyyteen ja henkisen

läsnäolon vaatimuksesta olematta tosikkoomainen. Myös koululaishanke ja taide-tapahtuma toimintana mahtuvat Heikkisen vakavan leikillisyyden määritelmään.

Instrumentaalinen lähestymistapa vähentää leikin ja vapauden kokemisen mahdollisuuksia (taulukko 1, s. 44) muuntaen äänen määrällisiksi todentamistavoiksi. Torjumalla leikkisä asenne menetetään osia niistä persoonallisuutta tukevista ja kokonaisvaltaisista ainutkertaisista tasoista, jotka voisivat toteutua instrumentaalisen ja eksotelisen äänenkäytön rinnalla (luku 1.3.2). Näitä ovat emotionaaliset, mentaaliset, terapeutitset, syvähenkiset, sosiaaliset ja kulttuuriset havainnot, jotka voivat parantaa äänenkäytön opetuksen toteutumista niin draamakasvatuksen yhteydessä kuin laajemmin kansalaistaitojen opetuksessa (kuvio 6, s. 45). Heikkisen (2004, 70) Huizingalta kokoamat leikin teesit voisivat olla uuden äänenkäytön opetusta sisältävän puhetaidon opetussuunnitelman perusta. Vakavan leikillisyyden määritelmä vastaa kysymykseen, miksi äänenkäytön opetuksen tulisi kiinnittyä osaksi draamakasvatusta ja miten (millä asenteella) äänenkäytön opetuksessa voitaisiin sietää huomattavasti suurempi määrä moniselitteisyyttä. Vaikka leikin muoto on leikittelevä, sen tarkoitus on totta, tiivistää Heikkinen (2004, 74). Kehittäessään läsnäolon taitoa, leikki edistää kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja sekä halukkuutta vuorovaikutukseen. Vastuu tämän taidon harjoittelusta kuuluu koko kasvatus- ja koulutuskulttuurillemme, ei erikseen jollekin erityiselle tekniikalle, koulutus- tai ammattisektorille tai oppiaineelle.

Antiikin Kreikassa ajateltiin, että ihminen tietää sen, mitä on tehnyt (Venkula 2005). Ääni on teko, liikettä ja liikkeen jatko (vrt. esimerkiksi Reunasen isometriset äänenkäytön harjoitukset 1987). Ääni on taito, jota opiskelemalla voi havaita, mitä syvällisimpiä taitoja sitä harjoituttaessa voi kehittää. Ääni on *praxista*, joka tarkoittaa taitoa vahvistavaa toimintaa. Äänessä ei ole taidon tai kehityksen tasoa, jolle se pysähtyy, koska ihminen elää jatkuvassa muutoksessa ja itseksi tulemisen tilassa (perenniaalinen filosofia). Toiminta ja sen sisältämä liike on *energeiaa*, itseään luovaa elinvoimaa. Tekeminen, äänenkäyttö ja improvisaatio luovat tietoa, joka on *kokemusjohteista* (vrt. Venkula 2005, 27–29). Toisinaan pelkkä äänen laatuominaisuuksien äärelle pysähtyminen riittää merkityksellisten, sanoitta jäävien havaintojen ja omakohtaisesti koetun tiedon syvenemiselle. Ihmisääneen kietoutuu tällöin moniaistillisuus ja synestesia samoin kuin taide, filosofia ja eettinen ulottuvuus. Ihmisäänessä, taiteissa ja draamakasvatuksessa sanallinen ja sanaton järkeily, rationaalinen ja tunteva ajattelu sekä ruumiillinen ajattelu kohtaavat kokonaisvaltaisesti ja konkreettisesti.

Draamakasvatuksen opiskelija 3.

Tämä on perusopiskelijan kertomus siitä, mitä hän muisti tietämästään äänenkäytön harjoitusten jälkeen. Äänenkäytön harjoittelu on usein opiskelijoiden kokemuksissa juuri tällaista aiemmin koetun mieleen palauttamista:

Mielestäni hyvin kaunis ja lämmin oli ajatus olemassaolostamme äänessä. Miten se elää ja ilmentää meitä. Kaiken tämän metelin, mölyn ja hölynpölyn keskellä emme tajua kuunnella toisen ääntä ja sen sävyä. Uskomattoman paljon se kertoo, esim. puhelimen välityksellä. Tuntemattomasta henkilöstä selviää mm. ärtyisyys, kiireellisyys, hyväntahtoisuus, häviö, ylimielisyys, leikkisyys, luottamus. Myös tutun ihmisen ääni paljastaa väsymyksen, hädän, hyvinvoinnin. Harjoitteet olivat todella hyviä, konkreettisia, työvälineistöä. Niitä oli mielettömän mukava tehdä. (Sähköposti 16.8.2008.)

Äänentuotto ja improvisaatio *fokaalina* toimintana viittaavat elävään kokemukseen. Fokaali toiminta tarkoittaa sellaista tekemistä, jonka ylläpito vaatii jatkuvaa erilaisten taitojen käyttöä (Venkula 2005, 41–43). Se vaatii keskittymisen nykyyhetkeen ja välittömään tekoon, johon viittaa myös luovan prosessin tunnus *Flow* (Csikszentmihalyi 2005). Flowssa ajan kokeminen katoaa ennalta määräämättömäksi ajaksi palatakseen entistä vahvempana. Taide tekemisenä toteuttaa tällaista fokaalia maailmasuhdetta. (Aiheesta Kupiainen 2004, taiteen ei-teknologinen maailmasuhde.)

Leikki ei ole vastakohta äänenkäytön opetuksen tavoitteellisuudelle. Puhetekniikassa, äänenkäytössä, puhetaidossa ja puheopetuksessa aktiivisuuden ja rentouden tavoite voi löytyä teknisesti myös *flow*-kokemuksesta, jossa keskittyminen ja sulautuminen tekemiseen tuottavat syvän nautinnon. Leikki, ilo, joustavuus ja kuvitteleva mieli kannattelevat äänenkäytön hyviä laatuominaisuuksia kuten puhumisen selkeyttä, kirkkautta, vaivattomuutta ja yksinkertaisuutta. Leikki, ilo, joustavuus ja kuvitteleva mieli mahdollistavat luovuuden ja kokeilumielen, mutta myös kyvyn nähdä kauneutta ja maailmaa koossa pitäviä voimia (koheesio) toiminnasta ja toiminnan avulla. Kutsun näitä taiteen *eettisiksi merkitysperspektiiveiksi*. Siksi leikin asennetta ja leikkimistä sekä luvun 2.1.1 harrastamisen asennetta voi pitää merkittävänä oppimisen edistäjänä ja puhetaidon arvoperustana.

3.1.1. Opiskelijoiden ennakkokäsityksiä äänenkäytön opiskelusta

Draamakasvatuksen aikuisopiskelijoiden äänen merkitysperspektiivi on henkilökohtaisia kokemuksia niin oppilaana kuin opettajana olemisesta – peloista ja traumaista pedagogisiin pohdintoihin, kauhusta suuriin odotuksiin. Useimmat aikuisopiskelijat pitivät ihmisäänestä opiskelua tarpeellisena, pakollisena, vaikeana ja vakavana, mutta

vähäisestä kokemuksesta johtuen harvemmin olemassaolon kysymyksiin liittyvänä. Se näkyy opiskelijoiden kommenteista ennakko-odotuksiin liittyen:

- *Varmasti tylsin jakso, josta en tule saamaan mitään.*
- *En muista yhtäkään tuntia, jossa olisi käsitelty äänenkäyttöä, vaikka se on opettajan tärkein työkalu.*
- *Aikaisempaa kokemusta ei ole. Olen arka opettamaan äänenkäyttöä.*
- *Vaikka käytännössä ilmaisua on vaikea opettaa ilman äänenkäyttöä, niin niissä jää jotenkin aina yksin – ei palautetta, ei keskustelua eikä havaintoja.*
- *Miten liittää ääni muuhun ilmaisuun?*
- *Puuttuu usko harjoitusten voimaan, pelkään antavani vääriä ohjeita.*
- *Mitä ja miten oppisin havainnoimaan äänestä, äänellä ja ääneen itsetarkkailuvammojen sijaan? Olenhan olemassa ääneni kautta.*
- *Toivon jonkinlaista luontevuutta.*
- *Jotenkin katalasti minut on saatu uskomaan, että koska en jo valmiiksi osaa sitä, mitä muut osaavat, minulla ei ole myöskään lupa opetella.*

Yleisesti äänen opiskelua pidetään merkityksellisinä, mutta vaikeana. ”Oppilaat pitävät niitä [harjoitteita] tärkeinä, mutta eivät pidä niistä”, (dia 4, s. 106) sanovat useimmat opettajat aikaisemmista äänenkäytön opetuskokeiluistaan. Harjoitusten karttamisesta seuraa, että myös ”oppilaat torjuvat harjoituksia. Heidän mielestään ne ovat turhanpäiväisiä, vanhanaikaisia ja latistavia. Monet myös suorastaan hämmentyvät niistä” (dia 4, s. 106). Aikaisempia opettajien henkilökohtaisia äänenkäytön kokemuksia ja opintoja kuvaa opetuksen hajanaisuus ja vähyys. Muun muassa opettajankoulutuksessa opetusta ei juuri ole ollut. Vaikeaksi äänenkäytön opettamisen tekee se, että opettajat pelkäävät ohjaavansa vähäiä, usein laulusta oppimaan harjoitteita väärin. Silloin ne myös tuntuvat ”järjettömiltä” (opiskelijoiden yleisesti käyttämä ilmaus äänenkäytön oppaista ja harjoituksista). Kun työoloissa hiljaisuuden kokemisen vaikeus ja kiire vaivaa yhä useampia opettajia ja kouluoloja (melusta muun muassa Ampuja 2006, 2008), myös elin- ja työolosuhteet vaikuttavat ennakko-odotuksiin ja käsityksiin äänenkäytön opetuksen tarpeettomuudesta. Ennakkotehtävistä on noussut yhä useammin esiin, miten opettajan oma äänenkäyttö koulussa tarkoittaa jatkuvaa äänessä olemista ja ”luokanopettajasätkynukkena” huutamista melussa (dia 3, s. 106). Monet pidempään työskennelleet opettajat kokevat oppilasaineksen levottomiksi ja opetuksen olosuhteet kuluttaviksi.

Kuvaamani aineopiskelijoiden aikaisemmat äänenkäytön kokemukset ovat sattunnaisotos ennakkotehtävistä. En ole näissä opiskelijoille alkuorientaationa näyttämieni koosteiden (diat 1-9) sanavalinnoissa käyttänyt tulkintaa vaan vain niitä ilmaisuja, jolla opiskelijat itse ovat kuvanneet aikaisempia äänenkäytön opiskelukokemuksiaan. Olen pyrkinyt kurssin aikana vastaamaan niissä esitettyihin kysymyksiin, haasteisiin tai väittämiin sanallisesti tai harjoitusvalinnoin. Ennakkotehtävät

ovat vaikuttaneet harjoitusten valintaan ja keskustelun teemoihin kurssikohtaisesti. Kokemuskirjoitukset ovat pysyneet melko samantapaisina riippumatta ajanjaksosta, jolloin opiskelijat ovat valmistuneet opettajiksi tai opiskelleet jotain ihmisäänestä. Eri aineiden opettajaksi valmistuneita ja erilaisia täydennyskoulutuksen saaneita pedagogeja voi olla paikalla neljältä eri vuosikymmeneltä, eivätkä kokemukset ole juuri poikenneet toisistaan. Tämä muuttumattomuus on kulttuurisesti hämmästyttävää. Tämän tutkimusaineiston esimerkit ovat vuosilta 1998–2012. Yhteisenä piirteenä niistä nousee esiin, miten useimpien opiskelijoiden tarve ymmärtää äänenkäytön merkitys on ensisijaisesti henkilökohtainen ja toissijaisesti pedagoginen.

Ennakkotehtävä on auttanut minua opettajana jatkokurssin tavoitteiden suunnittelussa. Tavoitteisiin pääsemistä ovat puolestaan estäneet opiskelijoiden draamakasvatuksen perusopintojen ja aikaisempien äänenkäyttöön liittyvien opintojen hajanaisuus sekä opiskelijoiden äänenkäyttöön liittyvien käsitteiden ja harjoitteiden kokeminen epämääräisiksi ja vähäisiksi. Myös pelko laulamaan joutumisesta on vaivannut monia etukäteen, koska ennakkotehtävään kuulunut artikkeli ensembletyöstä (liite 3) on ilmestynyt kuorolehdessä. Ennakkotehtävän kokemuskirjoitukset ovat olleet mitaltaan 2–3 liuskaa. Kurssin jälkeen opiskelijat ovat kokeneet merkittävänä, että kirjoituksilla oli merkitystä kurssin sisällön, työtapojen, harjoitusten ja keskustelun teemojen valintoihin. Olen kuullut sanottavan: ”Olin kirjoittanut toisin, jos olisin arvannut, että kirjoituksilla on todella merkitystä.” Ennakkotehtävien pohjalta valmistelemani luento ja näyttämäni diat ovat auttaneet opiskelijoita ymmärtämään olevansa niitä tulevaisuuden tekijöitä, jotka äänenkäytön opetuksen kulttuuriperinnettä muuttavat, eivät vain heitä, jotka toistavat valmiita ja hyväksi osoitettuja sisältöjä opetuksessaan.

Äänenkäytön jatkokurssi
27.-28.10.2006 Helsinki
Draamakasvatuksen aineopinnot, ennakkotehtävä

- Mielen ja kehon tila heijastuu ääneen, mutta voiko ääntä tuntemalla tasapainottaa kehon ja mielen välistä yhteyttä?
- Uusi metodi?
- Temput, pelleilyt ja mokailu lisäävät luottamusta
- Oivallus: luottamus ja improvisaatio ovat enemmän toiminnan tulos kuin lähtökohta!
- Jos ollaan väärällä tasolla, missä silloin ollaan ja mitä silloin pitäisi tehdä?
- Mitä tarkoittaa oma olemisen taso?
- Mitä ja miten äänellä voi peittää?
- Aikaisempi kokemus: tehtiin mukavia harjoituksia, mutta yhtään en tiedä, teinkö niitä oikein?
- Aikaisempi kokemus: hyviä harjoitteita, mutta niissä jäi jotenkin yksin - ei palautetta, keskustelua, havaintoja

Aiempiä äänenkäytön kokemuksia. DIA 1.

Äänenkäytön jatkokurssi
27.-28.10.2006 Helsinki
Draamakasvatuksen aineopinnot, ennakkotehtävä

- Mittauksia, diagnosointia, joka jää siihen (ääni on nasaali, huokoinen, s-suhisee jne.)
- Miksi näin tehtiin?
- Miksi harjoituksia ei tule analysoida joka välissä?
- Harjoitteita on, mutta niistä ei osata ottaa tarpeeksi irti
- Miten oppisin havainnoimaan ja miten peruskoulun yläluokkalaisille opettaa?
- "Itsetarkkailuvamma" ja vaikeaksi kokeminen oikein tekemisestä. Häpeän pelko, arkuus
- Instrumentaalista (virittäytyminen & lämmittely & valmistautuminen & huolto) läsnäoloon
- Pyrkimys kokonaisilmäisyyden kehittämiseen: "toivoisin oppivani kokonaisvaltaisempia äänenkäytön kehittämiseen tähtäviä harjoituksia."
- Jatkoissa olisi mielenkiintoista oppia enemmän resonanssista. Voiko sitä kehittää ja miten?

Aiempiä äänenkäytön kokemuksia. DIA 2.

Äänenkäytön jatkokurssi
27.-28.10.2006 Helsinki
Draamakasvatuksen aineopinnot, ennakkotehtävä

- Voimakkuus, painotus ja artikulaatio ovat asioita, joista haluan oppia lisää.
- Melkein kaikki osaavat laulaa, kunhan löytävät jonkin yhteyden oman kehonsa ja mielensä välissä.
- Jos vain saisi keskittyä johonkin eikä säntäillä joka suuntaan luokanopettajasätynukkena. Olen opettelemassa draamakasvatusta, jotta keskittyminen olisi mahdollista.
- Oma jaksaminen on tärkeää.
- Ihminen lähtee ilmaisuun omasta tälläolostaan ja sen tunnistamisesta sekä tarkastelee ja ilmaisee toiminnan tarkoitusta tästä.
- Avoin ainutkertainen tälläolon ammentaminen, joka ennakoita tiedetyn puuttuessa saa aikaan "virheitä".
- Äänenkäytön oikeuksien puolesta pitää taistella ilmaisurintamalla!

Aiempiä äänenkäytön kokemuksia. DIA 3.

Jyväskylän avoin yliopisto Äänenkäytön jatkokurssi 7.-8.3.2008
 Ennakkotehtävä:

Muistoja opiskelua ajoilta:

Hämärää harjoittelua
 En koskaan ymmärtänyt miksi mitään harjoitusta tehtiin.
 Kaavamaisuus, ulkoa päin etukäteen koettu, => motivaation loppaaminen
 Henkilökohtaisen kokemuksen kunnioitus, merkitys oppimisessa
 En koskaan oppinut hengitystekniikkaa
 "Harjoitukset eivät edes etäisesti muistuttaneet ilmaisuharjoituksia"

Opettamisen vaikeus
 Et voi vain kertoa, että kun teet näin tai näin, äänenkäyttösi on hyvä.
 Vähäistä tietoa jaan oppilailleni, väänän rautalangasta, käytän oppilasta koekaniinina.
 Oppilaat pitävät niitä tärkeinä, mutta eivät pidä niistä.

Ympäristö
 Huutaminen, "pätevyys, uskottavuus", melu

Aiempiä äänenkäytön kokemuksia. DIA 4.

Jyväskylän avoin yliopisto Äänenkäytön jatkokurssi
7.-8.3.2008
Ennakkotehtävä

Persoona:
Jännittäminen, jännitykset, puheterapia
Haluaisin-ehkä-olla-jossain-muualla-tekemässä-jotain-muuta –tila
Kosketus – kontrolli

Vuorovaikutus:
Yksi suurimmista tekijöistä, joilla ihmisiin vaikutetaan.
Mitä suostun näkemään siitä miten vaikutan?

Esittäminen, esiintyminen:
Masentavat Vesa-Matti Loirin tulkinnat

Odotukset:
Luontevia, yksinkertaisia ja ymmärrettäviä perusharjoituksia
Suorittamisen pakosta iloiseen tekemiseen.
Miten havaita vääränlainen äänenkäyttö?
Oikeasta puhetekniikasta lisää tietoa.
Herkkävireinen kuuleminen kuulostaa etukäteen hieman jännittävältä osiolta.

Aiempiä äänenkäytön kokemuksia. DIA 5.

Äänenkäytön jatkokurssi
Ennakkotehtävä 12.-13.12.2008

- Laiminlyöty opettajan ja draamantekijän työkalu
- Lannistavaa.... Opettaja kuitenkin korosti että emme tiedä vielä mitään äänestä ja äänenkäytöstä lähijakson jälkeen.
- Yritimme tehdä niin kuin "piti".
- Epävarmuuteni taustalla kummittelee lapsuuden ikävät koulukokemukset sekä käsitys että minun täytyisi osata laulaa ja harjoittaa ääntäni ennen kuin voin ohjata ääni-ilmaisua.
- Työssäni draamakasvattajana haluaisin saada ihmiset ensisijaisesti kokeilemaan ja uskaltamaan äänen kanssa leikkimistä ja toimimista – kunhan irrottaa otteensa mahdollisista ala-asteen laulukoe- fobioista, joita on lähes jokaisella vähän teini-ikää vanhemmalla, järjen yliherruudesta ja siitä käsityksestä, että ääntä voivat tuottaa vain musikaaliset ja syntymälähjana saadulla kauniilla äänellä siunatut ihmiset.

Aiempiä äänenkäytön kokemuksia. DIA 6.

Äänenkäytön jatkokurssi
Ennakkotehtävä 12.-13.12.2008

- Aiempia äänenkäytön oppimiskokemuksiani en muista, pääni on tyhjä taulu, olen uuden asian juurella
- Äänenkäyttö lienee lapsipuolen asemassa omassa ilmaisutaidon opetuksessani.
- Harjoitukset täytyy tehdä mielekkäiksi, sillä aihe ei ole ensiajatuksella niitä houkuttelevimpia.
- Uskon sen, että ääniharjoitteissa on pidettävä lämpöä yllä ja reflektoitava kyllä, mutta ei ylianalyttisesti.
- Oikeita välineitä ja harjoituksia, joita opiskelijoiden kanssa voisi tehdä.

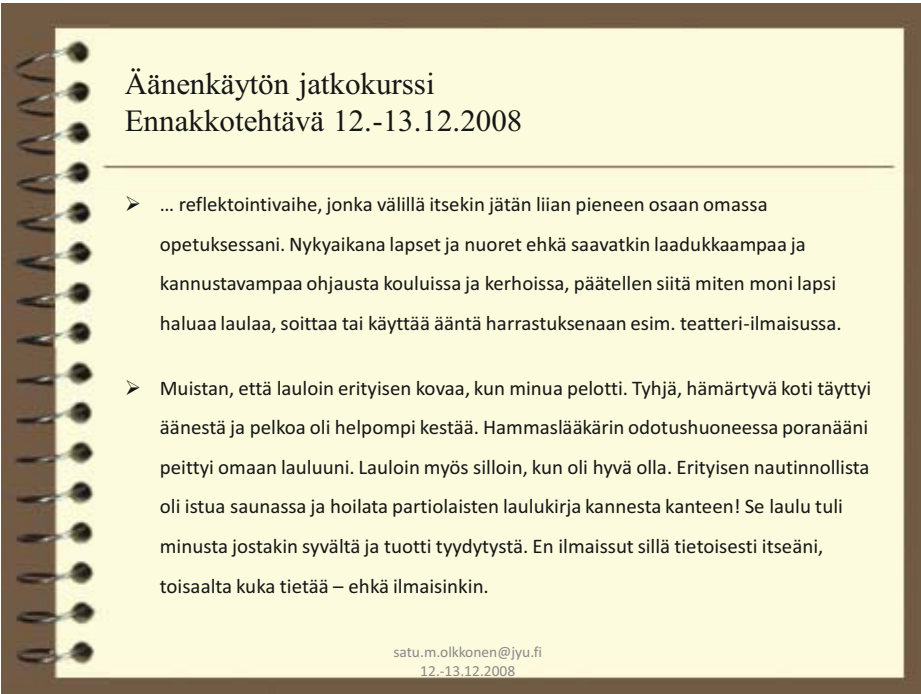
Aiempia äänenkäytön kokemuksia. DIA 7.

Äänenkäytön jatkokurssi
Ennakkotehtävä 12.-13.12.2008

- Osaisin lähinnä vain sanoa, että älä tee noin, mutta en tiedä mitä antaa tilalle tai miten auttaa oppilasta puhumaan oikein.
- Tulevissa ilmaisutaidon harjoituksissani haluaisin liittää äänenkäytön harjoitukset yhdeksi tärkeäksi osa-alueeksi muun ilmaisun joukkoon.
- Läsnäolon, ajan ja jopa kyllästymisen tematiikka puhutti meitä myös tanssi-improvisaation lähijaksolla. Monen kanssa puhuimme siitä, kuinka tavallisilla oppitunneillakin on tottunut olemaan tehokas ja siirtymään tehtävästä toiseen, mutta nimenomaan tahdin hidastaminen voisi edistää oppimista, varsinkin ilmaisutunneilla. Oppilaille on annettava aikaa tarkkailla olotilaansa ja sen sekä harjoitusten vaikutuksia esimerkiksi ääneen.

satu.m.olkkonen@jyu.fi
12.12.2008

Aiempia äänenkäytön kokemuksia. DIA 8.



Äänenkäytön jatkokurssi
Ennakkotehtävä 12.-13.12.2008

- ... reflektointivaihe, jonka välillä itsekkin jätän liian pieneen osaan omassa opetuksessani. Nykyaikana lapset ja nuoret ehkä saavatkin laadukkaampaa ja kannustavampaa ohjausta kouluissa ja kerhoissa, päätellen siitä miten moni lapsi haluaa laulaa, soittaa tai käyttää ääntä harrastuksenaan esim. teatteri-ilmaisussa.
- Muistan, että lauloin erityisen kovaa, kun minua pelotti. Tyhjä, hämärtyvä koti täyttyi äänestä ja pelkoa oli helpompi kestää. Hammaslääkärin odotushuoneessa poranääni peittyi omaan lauluuni. Lauloin myös silloin, kun oli hyvä olla. Erityisen nautinnollista oli istua saunassa ja hoilata partiolaisten laulukirja kannesta kanteen! Se laulu tuli minusta jostakin syvältä ja tuotti tyydytystä. En ilmaissut sillä tietoisesti itseäni, toisaalta kuka tietää – ehkä ilmaisinkin.

satu.m.olkkonen@jyu.fi
12.-13.12.2008

Aiempiä äänenkäytön kokemuksia. DIA 9.

Opiskelijoiden vaikeus opettaa ja oppia äänestä näyttää yllä olevien esimerkkien perusteella syntyvän pääteikäytymisen perinteestä sekä niihin liittyvistä odotuksista ja peloista. Se on ymmärrettävää, sillä äänenkäytön ammattilaisten ulkopuolella ääni ymmärretään usein edelleen ulkopuolisten aistihavaintoihin perustuvaksi ja mittaustuloksille alistetuksi objektiksi.

Omaa kokemusta ja artikkelia reflektoidessa kokemuskirjoituksessa (dia 1, s. 105) opiskelija olettaa opiskelijan aktiivisen roolin olevan jokin ”uusi metodi”. Käsitös äänenkäytön opetuksesta puheterapiana vaikuttaa ennakkokäsityksissä usein niin voimakkaasti, että piilo-opetussuunnitelman mukaisesti osallistujat odottavat jonkinlaista ulkopuolelta laadittua diagnoosia, ulkopuolista palkkiota ja äänen ohjaamista ”oikeaan” paikkaan, joka on kaikille sama. Käsitös viittaa behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa keskeistä on ärsyke-reaktio-oppiminen. Ääneen suhtaututaan kuin sen voisi irrottaa itsestä. Toinen saman kurssin opiskelija kritisoi aikaisempia oppimiskokemuksiaan sillä, että ”yhtään en tiennyt, teinkö niitä oikein” (dia 1, s. 105) viittaa samaan asiaan. Jos äänenkäyttöä opiskellessa äänimatkat nähtäisiin draamaleikkien tavoin keskusteluna ja puntarointina, itsenäisyys ja oppijälähtöisyys

sekä konstruktivistinen tiedonkäsitys vahvistuisivat. Näkökulma äänestä laajenisi pelkästä kapea-alaisesta työvälineestä läsnäolon ilmentäjäksi, jossa ei ole oikeaa ja väärää, eikä välttämättä edes samankaltaisuutta. Muistan huvittuneena erään miespuolisen opettajaopiskelijan pyytäneen huutaen, vaikkakin hyväntahtoisesti, vapautusta äänenkäytön kurssista: ”Kun mulla ei oo koskaan ollu mitään ongelmia äänen kans!”

Sisällön tuntemus niin draamakasvatuksessa kuin äänenkäytön opetuksessa on pyrkimystä kasvatuksen kontekstuaalisuuden ymmärtämiseen. Tästä syystä suhtaudun varauksella äänenkäytön oppaisiin, joihin myös opiskelijoiden kokemukset vaikeista harjoitteista ja kyvyttömyydestä havainnoida viittaavat. Oppikirjainstruktiot eivät anna sisällön tuntemusta eivätkä varmuutta itseohjaavuuteen. Tunnollisesta harjoitteiden suorittajasta voi tulla huomaamattaan oppikirjan ja muodon vanki, joka ei kykene havainnoimaan itsenäisesti ja luomaan alkua sille jatkumolle, josta a) elinikäinen oppiminen ja taiteellinen ilmaisu voisivat ammentaa ja b) informaatio, ajattelu ja itseilmaisu voisivat jäsentyä kokonaisvaltaiseksi ilmaisuksi. Äänenkäytön oppaat saattavat tulla jopa vahvistaneeksi mekaanista äänentuottoa. Edelleen ennakkotehtävissä mainitut ”itsetarkkailuvammot” (dia 2, s. 105) ja ”vaikeaksi kokeminen oikein tekemisestä” (dia 6, s. 107) viittaavat mekaaniseen tai instrumentaaliseen äänentuottoon, ei äänessä olemiseen, äänessä lepäämiseen tai äänen kautta ole-massaolon havainnointiin.

Tarkoitukseni on kertoa tässä tutkimuksessa harjoitus- ja tapausesimerkein, miten oppitunnilla koettu voidaan liittää laajempiin yhteyksiin oppimisesta ja kommunikaatiosta. Pidän mielessäni heidät, joilla on samantapainen kokemus ja käsitys kuin keväällä 2008 (dia 4, s. 106) ennakkotehtävään kirjoittaneella opiskelijalla, joka sanoi aiemmasta äänenkäytön opiskelustaan: ”En koskaan ymmärtänyt, miksi mitään harjoitusta tehtiin.” Näkemykseni mukaan useimmat opiskelijat pedagogeina peräänkuuluttavat autonomiaa, mutta kyseenalaistavat sen ja analyttisen kykynsä tunnustaessaan, ”miten oppisi havainnoimaan” (dia 2, s. 105).

Heinosen (2000, 211) draaman oppimispotentiaaliin liittyvässä varhaiskasvatuksen tutkimuksessa tutkimuksen kohde, draaman ohjaaja, on ohjeita jakava valmentaja kentän reunalla. Hän on teatteriohjaaja, joka hioo näyttelijöidensä ilmaisua ja jolla on ajatuksia toiminnan suunnasta. Hän on samalla vastaanäyttelijä ja efektien tuottaja. Hän on kohtalon sormi, joka voi pysäyttää draaman, mutta myös tasaveroinen argumentoija ja kanssamatkustaja. Äänenkäytön opettajan rooli on parhaimmillaan samanlainen, jotta avoin, poissulkematon uteliaisuus siihen, mitä uutta äänestä voi löytää ja oppia, voi syntyä ja kehittyä. ”Rankkaa, mutta sillä tavalla, että tajuaa jotain”, sanoi draaman perusopintojen opiskelija keväällä 1999 *Äänen-*

käytön perusteet -jakson jälkeen. Jakso on vuodesta 2000 alkaen ollut nimeltään *Keho ja ääni*. Ideallisella tasolla ja teorian vapaudessa ruokin toiminnallisia visioitani ja utopioitani siitä, mitä tarkoitusta ääni palvelee ja millaisiin inhimillisen elämän ilmiöihin sen voi yhdistää, vaikka opintojaksolla olisi vaikuttanut vain, että opettaja on ohjannut mukavia harjoituksia, joiden äärellä on viihdytty. Positiivinen alkukokemus voi käynnistää taidoissa kehittymisen ja ajattelun syvenemisen niin kuin kolme tämän luvun ensimmäistä perusopiskelijan kokemuskirjoitusta (s. 102, 114, 115) osoittavat. Ankkuroitumisesta ja motivaatiosta pedagogisesti kiinnostavan väitöksen tehnyt Pirre Pauliina Maijala (2003) on käsitellyt muusikon uralla alkunostuksen merkitystä huippumuusikoiden itsensä kertomana. Maijalan kokoamisessa huippumuusikoiden elämäntarinoissa korostuu, miten innostava alkukokemus kantaa vuosikymmeniä eteenpäin.

3.2. OPPISISÄLLÖT ÄÄNENKÄYTÖN JAKSOILLA

3.2.1. *Keho ja ääni*

ODKA112 Keho ja ääni 1 op

Jaksolla tutustut omaan ääneesi ja tapaasi käyttää sitä. Jakson tavoitteena on ymmärtää ääni osana kokonaisilmaisua sekä oivaltaa aktiivisen rentouden, hengityksen ja artikulaation osuus äänessä.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen perusopintojen opiskeluopas, esittelyteksti vuosina 2000–2010, jakson esittely kokonaisuudessaan liitteessä 1.

Äänenkäytön opetuksen keskeisimmät sisällöt jakautuvat asennon, rentouden, hengityksen, resonanssin ja artikulaation sisältöalueisiin. Niiden kautta tavoitellaan hyvää äänen laatua, joka syntyy selkeydestä, luonnollisuudesta, helppoudesta, puhtaudesta, voimakkuudesta ja korkeudesta (Koistinen 2004, Aalto-Parviainen 1990, Reunanen 1987, Kansanen 1984). Äänen laatuominaisuuksia ovat korkeus, voimakkuus, puhtaus, luonnollisuus, selkeys ja helppous eli äänenkäytön taloudellisuus. Kehon soinnista käytän mielikuvaa kitarasta, jossa äänihuulia kuvaavat kitaran kielet, jotka eivät itsestään soi. Vasta hengityksen aiheuttama värähtely kehon resonanssipisteissä saa kitaran kielet soimaan. Keho kokonaisuudessaan on

kuin soitin, kitaran ”koppa”. Tästä syystä läpikäyvänä teemana kaikissa äänenkäytön harjoituksissa on keskustan käyttö (vatsanpeite, kylkiväli- ja selän lihakset).

”Herkkävireinen äänen kuuleminen kuulostaa etukäteen hieman jännittävältä osiota”, sanoo draamakasvatuksen opiskelija ennakkotehtävässään vuonna 2008 (dia 5, s. 107). Herkkävireisen äänen kuulemisen ja tuntemisen harjoituksen muoto on yksinkertainen, niissä tarvitsee vain istua tai seistä. Äänessä ollaan yhdessä ja yhtä aikaa, ohjatusti, turvallisesti äänen tuntemisen ja kuulemiseen ohjaten. Välttämättä äänen tuottaminen. Sen sijaan saatan havaintojeni perustella kehottaa opiskelijoita tarkkailemaan esimerkiksi rintakehän aluetta, sen aktiivisuutta tai passiivisuutta vapaan äänentuoton aikana. Harjoituskokonaisuuden kesto voi olla 15 minuutista kahteen tuntiin sen mukaan, miten ryhmä keskittyy ja miten välitahavainnointeja puretaan (esimerkiksi sanallistamalla, kirjoittamalla, johtamalla havainnosta suoraan sitä selventävä uusi harjoitus tms.). Ryhmäkeskustelussa harjoitussarjan osia, samoin kuin ennakkotehtäviä vertaillaan suhteessa aikaisempiin kokemuksiin äänenkäytöstä. Purettaessa äänen kokemisen ja tuntemisen harjoittelua osiin ja tehtäviin alun harjoitussarja saattaa näyttää sisällöllisesti samantapaiselta niin perus- kuin aineopinnoissa:

Johdanto äänenkäytön perusteisiin

1. *Tule mukaan miltä tahansa korkeudelta, millä tahansa vokaalilla a e i o u y ä ö. Hengitä omaan tahtiisi.*
2. *Tule tietoiseksi siitä, että sisäänhengityksen aikana suusi on kiinni, anna itsesi pikemminkin täyttyä ilman että haukot ilmaa. Sisäänhengityksen aikana et tuota ääntä. Harjoittelet syvähengitystä.*
3. *Tule tietoiseksi siitä, että pitkän vokaalin äänen tuottamisen aikana annat tarpeettomien jännitysten valua pois. Harjoittelet ulohengitystä.*
4. *Tule tietoiseksi siitä, että äänesi on selvästi jokin vokaali (uuu) tai vokaalilyhdistelmä (hou). Harjoittelet artikulaatiota.*
5. *Tule tietoiseksi siitä, että suullasi on aktiivinen ja rento kyseisen kirjaimen muoto (o – huulet muodostavat ympyrän, u – huulet muodostavat puolikaaren jne. ks. piirros viereisellä sivulla). Rentoudu sillittämällä kasvojasi, kaulaasi ja rintakehäsi vokaalien aikana. Kuulet vokaalin aukeavan tilaan. Harjoittelet äänen ulottuvuutta tilassa.*



KUVA 4. Tunnilla piirtämäni kuva siitä, miten äänteet resonovat ja sijaitsevat kehossa. M-äänteen resonoinnin voi kuulla ja tuntea päälle ja jaloissa, U-äänteen suun sisällä ja lantiossa, O-äänteen palleassa, vatsan seudulla ja kurkussa sekä A-äänteen rintakehässä.

6. Tule tietoisiksi siitä, että äänesi virtaa vastapäätä oleviin ja kauemmas aina kaukaisuuteen asti. Äänesi seuraa katsettasi. Leiki katseella, välimatkoilla (lähelle, kauas, kaukaisuuteen), kohteilla ja mielikuvilla (nyansseilla). Harjoittelet äänen suuntaamista.
7. Tule tietoisiksi siitä, että kuulet ja tunnet äänesi yhtä aikaa. Jos vain kuulet äänesi, vähennä voimakkuutta. Jos et kuule ääntäsi, silitä kädelläsi suun, kaulan ja rintakehän alueita, ja suuntaa äänesi resonanssia enemmän tilaan. Löydä äänesi sointi, vaikka et ajattelisi sen olevan laulua. Harjoittelet aktiivista, mutta helppoa ja vaivatonta äänen tuottamista.
8. Tule mukaan ohjaajan antamaan äänen korkeuteen äänteellä uu. Harjoittelet äänen kirkkautta ja selkeyttä sekä sen kohdentamista ulos- ja eteenpäin.
9. Tule mukaan ohjaajan antamaan äänen korkeuteen äänteellä aa. Harjoittelet äänen sävyn, lämmön, persoonallisuuden ja läsnäolon aistimista sekä sen kannattelevaa voimaa.
10. Tule mukaan ohjaajan antamaan äänen korkeuteen äänteellä oo. Harjoitat äänen voiman, tummuuden ja kantavuuden aistimista.
11. Tee vokaalisarja aoum ajatellen sen kauas ulottuvana yhtenä pitkänä äänenä. Avaa suusi niin auki kuin se luonnollisesti on mahdollista. Sulje yhden uloshengityksen ja vokaalisarjan aikana suusi hitaasti. Suusi tekee yllä mainitut äänteet. Artikulaatio ratsastaa hengityksellä ilman liioittelua. Harjoittelet artikulaatiota.

12. *Istu hiljaa ja kuuntele äänen liikkeen synnyttämää informaatiota sisälläsi. Sadonkorjuuhetki. Harjoittelet tarkoituksenmukaista voiman käyttöä.*
13. *Anna parin osoittaa selkäpuolelta kämmenellä alue, josta annat äänen aueta ja virrata vapaalla pitkällä vokaalilla tai äänneyhdistelmällä eteenpäin. Harjoittelet äänen kolmiulotteista kokemista ja perusohjausta, jossa niska on vapaa, selkä avautuu ja rentoutuu taaksepäin (Alexander-tekniikan perusohjaus). Pari voi ravistaa kevyesti selän alueelta niitä kohtia, missä hän ei tunne eikä kuule äänen värähtelyä.*
14. *Nouse seisomaan. Ohjaa käsilläsi äänen tuntu aoum rintakehästä ylöspäin. Harjoittelet äänen värähtelyn kuulemista ja tuntemista ylöspäin. Voit pitää käsiä kiinni kehossa tai kuljettaa niitä ilmassa riippuen siitä, miten tunnet parhaiten äänen värähtelyn.*
15. *Ohjaa käsillä äänen tuntu aoum rintakehästä alaspäin. Harjoittelet äänen kuulemista ja tuntemista kehossa alaspäin.*
16. *Ohjaa käsillä äänen tuntu aoum kehossa sekä ylöspäin että alaspäin. Harjoittelet äänen kokonaisvaltaista aistimista koko kehossa.*

Äänenkäytön oppaissa yleisesti käytetty talovertaus kuvaa äänenkäytön hierarkkista järjestystä. Rentoutuminen ja hengitys luovat talon maaperän ja perustan, jolle ääni (talo) rakennetaan (Kansanen 1984, 31). Äänen laadulliset ominaisuudet, kuten voima, helppous, selkeys, korkeus, voimakkuus, luonnollisuus kuvaavat harjoituksen sisältöä.

Draamakasvatuksen opiskelija 4.

Kokemuskirjoitus edellä kuvatusta harjoitussarjasta, jossa opiskelija löytää olennaisimpana kokemuksenaan pakottomuuden:

Kirjoitin juuri oppimispäiväkirjaan, että ehkä tärkeimmäksi havainnoksi koko viikonlopusta jäi erittäin hetkellinen (noin 5 sekuntia) kokemus äänen vaivattomuudesta. Se tuli sen viimeisen ääniharjoituksen aikana, ohjattuasi äänen suuntaa. Valitettavasti ei vielä täysin selvinnyt, miten se tai mitä siinä tapahtui, mutta tunne, että ääni tuli itsestään ja pakottamatta, oli hyvä.

Harmi, että kurssi oli näin lyhyt. Toisaalta, kunto ei olisi kestänyt yhtään enempää. (Sähköposti 24.11.2008.)

Yllä oleva esimerkki valaisee, miten vähän tekeminen voi olla henkisesti ja fyysisesti vaativaa. Edelleen yllä olevaan harjoitussarjaan liittyen toinen opiskelija kuvaa, miten hän ajattelee kokonaisvaltaisuuden olevan yhteydessä artikulaatioon:

Draamakasvatuksen opiskelija 5.

Olin aikaisemmin liittänyt artikulaation lähinnä suun lihaksilla tehtävää puheen "viimeistelyyn". Sillä tavoin sitä minun mielestäni on käsitelty kaikilla puheilmaisuun liittyvillä kursseilla, joita olen käynyt. Koskaan aikaisemmin ei artikulaatiota ole liitetty sillä tavalla kokonaisilmaisuun kuin sinun kurssillasi. Tajusin (toivottavasti oikein), että artikulaatio liittyy kiinteästi puheen tarkoitukseen ja suuntaamiseen ja että se lähtee ihmisen sisältä. Jos puheen tarkoitus ja suunta on puhujalle selvä, tarkoituksenmukainen artikulaatio on seurausta siitä, eikä sillä tarvitse paketoida puhetta sopivaan kääreeseen. Tällöin artikulaation kehittäminenkin on samaa kuin koko puheilmaisun kehittäminen. Rennon, mutta samalla aktiivisen puheilmaisun tavoittelu palvelee siis myös artikulaation kehittämistä. Epäselvä artikulaatio voikin siis olla seurausta siitä, että puhuja ei ole määrittänyt tai tajunnut tarkoitusta ja suuntaa puheelleen tai että hän on kadottanut puheilmaisun yhteyden kehoonsa. Samasta asiasta voi kieliä liioitellun huoliteltu artikulaatio.

Olen usein lämmitellyt ennen esiintymistä lämmittämällä kropan erikseen ja suuvärkin erikseen erilaisilla päristelyillä ja kasvojen vääntelyillä. Tästä lähtien yritän lämmittää itseni kokonaisvaltaisesti tavoitellen rentoa ja aktiivista oloa ja sen tuomaa puheilmaisua. (Sähköposti 23.11.2008.)

Äänenkäytön harjoittelun oppituntikonteksti sisältää runsaasti luvussa 2.2.1 esiteltäviä yhtenäiskouluhanke *Halipulan* sisällöllisiä tavoitteita vastaavaa toimintaa. Käytän sekä äänenkäytön tunnilla että koululaishankkeissa samoja harjoituksia sillä erotuksella, että äänenkäytön tunnilla avaan harjoituksia pedagogisesti ja sanoilla, näytelmäharjoituksissa ne ovat taiteen kontekstissa osana kokonaisilmaisua, näyttämöharjoitusta ja esityskokonaisuutta. Niissä nuoret eivät aina edes tiedosta, että on harjoiteltu äänenkäyttöä. Tällainen on esimerkiksi hyvin yksinkertainen alkuharjoitus, parijuoksu, joissa kuljetettava on silmät kiinni, kuljettaja ja kuljetettava liikkuvat rinta rinnan ja selkä suorassa polvia nostaen. Askel on lyhyt ja ylävartalo pidetään liikkumattomana juoksun aikana, molemmat parit kannattelevat omaa painoaan. Tähän harjoitukseen viittasi myös oppituntia seurannut pedagogisia opintoja suorittanut psykologi kokemuskirjoituksessaan käyttäen siitä nimeä *Kuljettaja* (s. 96–98). Harjoitus on aktiivinen ja äänenkäyttöön kohdennettu muunnelma tyyppillisestä ilmaisutaidon luottamusharjoituksesta. Uloshengitys harjoituksessa on nopeaa, rytmikästä, yhtäaikaista ja kuuluvaa. Harjoituksessa parien yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden havainnoida monia äänenkäyttöön vaikuttavia tekijöitä kuten

- dialogia ja yhdessä tekemistä, vuorovaikutusta.
- läsnäoloa, sen laatua ja häiritseviä ajatuksia.
- voimaa ja herkkyyttä, luotettavuutta kuljettajana, tilan haltuunottoa, vastuuta ja oman painon kannattelun taitoa.

- aktiivisuutta ja rentoutta, että ei toimi liikaa, turhaan, ei liian vähän vaan tarkoituksenmukaisesti.
- keskustalinjaa, jossa etenkin selkä rentoutuu sekä alaspäin että ylöspäin.
- voiman suuntaa. Harjoituksessa polvet ovat kehon aktiivisimmat osat ja ne suuntaavat voimankäytön alavartaloon.
- hengitystä, ilma kiertää ja huomio kiinnittyy erityisesti ulohengitykseen.
- manereita, sitä mihin jännittämisellä on taipumus kohdistua.
- totuttuja toimintatapoja velttoilun ja liiallisen tekemisen välissä.
- totuttuja ajattelutapoja, syitä ja selityksiä. Ovatko ajatukset ylihuolehtivia, negatiivisia ja huolestuneita, välinpitämättömiä, huolettomia tai huolimattomia, minäkeskeisiä vai hän-keskeisiä?

Opetuksen sisältövaatimuksia voi lähestyä ja uudistaa monin tavoin opintovaatimusten pitkään samankaltaisina pysyneistä kuvauksista huolimatta. Kuvaan seuraavaksi tyypillisestä tuntisuunnitelmasta poikennutta *Keho ja ääni* -jaksoa keväältä 2010, ensimmäisen *Suzuki* ja *Viewpoints* kokemuksen jälkeen. Haastoin opiskelijoita toisin, enemmän ja aktiivisemmin ryhmähavaintoihin kuin vakiintuneessa kurssisuunnitelman rungossa. Nämä kaksi esimerkkiä tuovat esille harjoitusten laajan valinnan mahdollisuudet sekä sen kirjon, mitä samojen opintovaatimusten sisällä on mahdollista toteuttaa. Se kertoo myös, miten samansisältöinen kurssi ajan kuluessa on muuttanut muotoaan toimintatutkimuksen sykliin kuuluvasti. Se saattaa olla yksittäisen opiskelija-opettajasuhteen etu, mutta se voi olla myös opintokokonaisuuden ja yhteisen/jaetun pedagogisen ajattelun kehittymisen haitta.

Draamakasvatuksen opetuksessa äänenkäytön alkulämmittelyharjoituksiksi voi soveltaa lähes kaikkia ilmaisutaidon harjoituksia. Valintakriteerinä on, että ne johdattelevat käsiteltävään aiheeseen. Olen kokenut usein monet ryhmän aloitusleikit väkinäisinä ja kiusallisina. Jyväskylän avoimen yliopiston kaksi ensimmäistä improvisaatiokurssia 1998–1999 opetin siten, että toinen opettaja veti kaikki leikit, minä koonnit ja keskustelut. Kumpikin aloitti vahvuusalueeltaan. Olen ajatellut ryhmäharjoitukset ja leikit vain ryhmäyttävänä, vapauttavina ja sellaisina, jossa päivän murheet jäävät taakse. Aiemmin opetuksessani ne eivät ole edustaneet varsinaista tietoaainesta. Tämän tyyppisiä harjoituksia vakiintuneessa opetuksessani on ollut korkeintaan kolme: rentouttava, keskittymistä parantava sekä ryhmätyöskentelyyn ja päivän aiheeseen suuntaava. Keväällä 2010 käytin tuttujen ryhmäharjoitusten muunnelmia myös tietoaaineksena: miten havaita, reagoida, hengittää, fokusoida ja pysyä liikkeessä.

Kirjasin kurssin tavoitteeksi kehon ja äänen liikkuvuuteen ja elastisuuteen tutustumisen ryhmässä. *Keho ja ääni* -harjoituksissa (harjoitukset 1–16) ohjasin opiskelijoita fokusoidaan joko sisäisiin impulsseihin, toisiin, tilaan tai objekteihin. Käytin postmodernista tanssista peräisin olevia *Viewpoints* (esimerkiksi Bogart 2005, 2007

ja Overlie 2012) käsitteitä. Niitä ovat ajan käsitteinä *kesto* (duration), *tempo* (tempo) ja *toisto* (repetition) sekä tilan käsitteinä *muoto* (shape), *ele* (gesture), *kinesteettinen reagointi* (kinestetical response), *tilasuhde* (spatial relationship), *topografia* (floor pattern) ja *arkkitehtuuri* (architecture). Näkökulmanvaihdos harjoituksen sisällä tuotti näkyviä muutoksia selkeyttäen ja monipuolistaen näyttämöilmaisua. Harjoittelutapa oli mielestäni askel kohti taiteellista ilmaisua siksi, että se lisäsi liikumista ja aktiivista näyttämötietoisuutta vain rauhallisen paikallaan istumisen sijaan. Harjoittelijan oli pyrittävä muistamaan, mitä käsitettä hän milloinkin käytti ja käyttämään vain yhtä työkalua kerrallaan. Harjoittelu oli ensemble-työstä ja näyttämökokemuksen vähyydestä johtuen osalle liian vaativaa, vaikka he olisivatkin ymmärtäneet harjoituksen idean. Osa opiskelijoista oli harjoituksen aikana seuraajan roolissa, mikä poikkeaa myös tavanomaisesta ohjauksesta, jolloin pääosin kaikki toimivat yhtä aikaa. Omissa draamakasvatuksen opinnoissani, 90-luvun alussa, katsomisen kohteena olemista joskus jopa vältettiin. Omalle työskentelytavalle täysin ulkopuoliset oppituntien seuraajat samoin kuin opiskelijat harjoituksen seuraajina ovat kuitenkin olleet vain eduksi. Uskon seuraamisen parantavan niin kokemuksen kuin opiskelijoiden ja opettajan sanallistamisen (vrt. Cohen 1986, suhdekommunikaatio), läsnäolon ja suuntaamisen taitoa. Samalla opettaja tulee toisella tapaa haastetuksi avaamaan harjoituksen pedagogista tausta-ajatusta, kun myös muut ovat laillani seuranneet sitä ulkoapäin. Kuvaan seuraavaksi joitain näistä harjoituksista, jotka harjoitusten 1–16 tavoin vastaavat opintojakson tavoitteeseen: ”–ymmärtää ääni osana kokonaisilmaisua sekä oivaltaa aktiivisen rentouden, hengityksen ja artikulaation osuus äänessä”. (Draamakasvatuksen opinto-oppaat 2000–2010.)

- Liikuta jokaista kuutta kehon osaasi
 - a) yhtä kerrallaan: käsi, käsi, pää, häntä, jalka, jalka
 - b) valitse kaksi kehon osaa, joita liikutat yhtä aikaa varioiden liikkeitä (*Viewpoints* lämmittelyharjoitus)

- Havainnoi tapahtumia kehossasi samalla, kun
 - a) koko ryhmä liikkuu ja laskee numeroita järjestyksessä yksi kerrallaan ääneen niin moneen kuin ryhmässä on jäseniä
 - b) koko ryhmä pysähtyy ja lähtee liikkeelle yhtä aikaa
 - c) ryhmä juoksee piirissä ja tekee ilman johtajaa 12 pysähdystä ja liikkeelle lähtöä, 9 käännöstä ja 6 äänetöntä hyppyä yhtä aikaa ryhmänä. Katse on piirin keskusta, lopussa maksimivauhti ilman, että piirin muoto hajoaa. Juostessa on nähtävä ryhmä jäsen edessä ja takana, jolloin välit pysyvät tasaisina ja ryh-

mä koossa. Toinen ryhmä laskee ryhmän jäljellä olevia liikkeitä. (*Viewpoints* harjoitus vertikaalisen aistimisen harjoittamiseksi, *Syyntakkeettomissa* myös kohtauksen muoto.)

- Puoliryhmän tai kolmasosa ryhmän
 - a) ympyrän, diagonaalien ja kasan muodostaminen ilman johtajaa
 - b) samassa tilassa toimii kaksi tai kolme ryhmää, jotka käyttävät koko tilaa samoin kuin toinen ryhmä. Harjoittelun kohteena ovat valppaus, suostuminen ja ensemble-työ sekä koko tilan luku- ja kirjoitustaito. (*Viewpoints* harjoitus vertikaalisen näkemisen harjoittamiseksi.)
- Rivissä, jonossa tai liikkeessä viisi henkilöä, joista kaksi on yhtä aikaa kyykyssä. Harjoittelun kohteena ovat havaitseminen, keveys, nopeus ja tarkkuus (myös teatterityössä, vrt. musiikin ja kuvataiteen tarkkuus), minimi ponnistus ja maksimi valppaus.
- Helppoa ja vaivatonta äänen tuottamista äänen ulottuvuuden, herkkyyden ja nyanssien parantamiseksi. Hyräilyn jälkeen kirjoittamista 1 min. kynä liikkeessä (harjoitukset 1-16 tämän kappaleen alussa).

Lihastasapainoharjoitus, joka tapahtuu luiden havainnoinnin (mielikuvittelun) näkökulmasta. Harjoitus on puheviestinnän opettaja Anne Alanteen suomennos Kristin Linklaterin kirjasta *Freeing your Natural Voice* (2006).

Seiso lantiosi levyisessä haara-asennossa. Anna painosi suuntautua tasaisesti molempia jalkoja pitkin lattiaan. Tunne jalkapohjasi lattiaa vasten. Anna painon mennä tasaisesti päkiöiden ja kantapäiden kautta lattiaan. Sulje silmäsi. Kuvittele, että mielelläsi on silmä, jolla voit katsella luitasi. Näe mielesi silmällä jalkaterien luut, kuinka ne leviävät kantapäistä viuhkan tavoin lattiaa vasten. Kuvittele, että nilkat ovat pehmeät, niissä on tilaa ja ilmaa. Näe sääriluut nilkoista polviin. Kuvittele, että polvesi ovat pehmeät, niissä on tilaa ja ilmaa. Näe mielesi silmällä reisiluut polvista lonkkaan. Kuvittele, että lantion seutu on pehmeä, siellä on tilaa ja ilmaa. Näe häntäluu, kuinka se kaareutuu jalkojen väliin. Näe ristiluu, viisi yhteen kasvanutta nikamaa. Näe lannerangan suuret nikamat. Näe rintarangan nikamat, jotka pienenevät ylöspäin mennessä. Näe kylkiluut, kuinka ne kaareutuvat rintarangan nikamista rintalastaan. Näe solisluit, kuinka ne ulottuvat rintalastasta olkapäihin. Näe lapaluut, kuinka niiden levyt lepäävät selän puolella kylkiluiden päällä. Näe kämmenten luut. Näe yhtäläisyys kämmenten ja jalkaterien luiden välillä. Kuvittele pehmeät ranteet, niihin tilaa ja ilmaa. Näe kuinka kynnärvarren luut nousevat ranteista kynnärpäihin. Kynnärnivelet ovat pehmeät, niissä on tilaa ja ilmaa. Näe

kuinka olkavarren luut nousevat kyynärnivelistä olkaniveleihin. Olkanivelet ovat pehmeät, niissä on tilaa ja ilmaa. Näe niskanikamat nousevan kallon sisälle. Kuvittele kallosi kelluvan kaularangan päälle.

- Ääni ja liike -improvisaatio ”hyräilevät munkit kävelyllä” on yksilöllinen ääni-liike-improvisaatiomatka, jossa hyödynnetään tässä luvussa kuvailtua ensimmäisen harjoituskokonaisuuden vokaaliharjoitusta. Ryhmän jäsenet liikkuvat silmät kiinni omaan ääneen sopivien äänten suuntaan ja läheisyyteen. Äänimaisemassa kävellään hitaasti, eri tasoissa ja etäisyyksillä huomioiden muut äänet ja kehot tilassa. Kompositio on valmis, kun ryhmän viimeinenkin äänimatkaaja on lopettanut (tyypillisen ilmaisutaitoharjoituksen variaatio, joka sisältää alun, keskikohdan, taitekohdan ja lopun).
- Raajarentoutus makuulla. Jokaisella raajalla on oma liikuttaja. Rentoutujalla on kaksi käsien, kaksi jalkojen ja yksi pään liikuttaja erikseen. Taustamusiikkia.
- Kokemussanat työskentelystä, minkä ajatuksen otan tästä päivästä mukaani?

Seuraavaksi päiväksi opiskelijat ovat opetelleet ulkoa annetun harjoitustekstin. Harjoittelun fokuksessa on kuulemisen ja tuntemisen, aktiivisuuden ja rentouden sekä voiman ja herkkyuden tasapaino. Harjoitukset ovat peräisin *Suzuki*-työtavasta, joista omia kokemuksiani kuvaan luvussa 5.5.1.

- Puoliryhmä seisoo näyttämön takareunalla rivissä mielikuvalla tangoista (Poles) käsissä. Ryhmä kaatuu yhtä aikaa ja ennakkoon sopimatta maahan. Ryhmän jäsenet nousevat ylös yksilöllisillä tavoilla, mutta yhtä aikaa siten, että alavartalon fokus on kohti yleisöä. Kun ryhmä on ylhäällä, sen tehtävänä on kävellä näyttämön etureunaan ensamblena yhtä aikaa. Koko ensemble pysähtyy, kun teksti alkaa ja jatkaa etenemistä tekstin päättyessä. Teksti voidaan puhua yhtä aikaa kuorona tai yksitellen. Myös hengityskohdat ovat yhtäaikaaisia ja ennalta määrättyjä.
- Teksti osana liikesarjaa, jossa
 1. molemmat polvet ovat koukussa, oikea polvi nopeasti etukautta vartalon eteen koukkuun.
 2. nopea, äänekäs tai äänetön polven lasku tukijalan viereen.
 3. painonsiirto lattiaa pintaa pitkin eteen, jolloin paino siirtyy oikealle etujalalle.
 4. vasen käsi joko eteenpäin kohti yleisöä tai ylös kohti taivasta.
 5. molemmille varpaille nousu kohtisuoraan ylöspäin.
 6. laskeutuminen molemmille jalkapohjille, käsi vartalon viereen.

Liike jatkuu toisella jalalla: 1. vasen polvi ylös, 2. vasen jalka alas tukijalan viereen, 3. vasen jalka liukuu lantion painonsiirrosta, 4. oikea käsivarsi osoittaa eteen tai ylös jne. 5. varpaille nousu ylöspäin, paino keskellä. 6. Käsi alas, painonsiirto alas jalkapohjille. Ryhmä puhuu yhtä aikaa tai yksitellen ja yleisöä lähestyen.

Epätavanomaiset asennot keskittävät hengityksen alavartaloon. Ne parantavat äänen laatua ja ilmaisevuutta minimiponnistuksessa maksimivaikutuksella. Harjoituksessa havainnoidaan eriytetysti kehon eri osien toimintaa karsien turhaa ja tarpeetonta ylytyöskentelyä. Harjoitus on ryhmätyönä vaativampi kuin ensimmäinen harjoitus, jossa kehon eri osien toimintaa eriytettiin (Isolation) vapaamuotoisena lämmitte-lyharjoituksena.

- Käveleminen eteen- ja taaksepäin. Harjoitus on peräisin Buto-tanssista, johon olen soveltanut Alexander-tekniikan perusohjeita:

Sisäänhengityksen aikana niska pitenee ja vapautuu.

Uloshengityksen aikana piteneminen pysyy ja vartalo hoikistuu.

Kävele eteenpäin, pyri rentouttamaan kävelyä.

Kävele taaksepäin, pyri rentouttamaan kävelyä.

Kävele vuoronperään eteen- ja taaksepäin siirtäen ajatus ilmasta päälakeen, selkään, suun sisäpuolelle, sormien väliin, korvien sisäpuolelle, hiusten pintaan, reisiin ja jalkapohjiin.

Ota askel ajatuksella, että astut kostealle nurmikolle kuun paistaessa korkealla (keskustalinja).

- *Suzuki* ensembleharjoitukset yhdistävät tekstin erilaisiin puheteknisiin laatu-kriteereihin; voimaan, kirkkauteen ja äänen kantavuuteen. Ensimmäinen harjoitus on nimeltään *istuvat patsaat* (sitting statues). Hengitys navan alapuolella vahvistaa äänen resonanssia, voimaa ja kantavuutta. Teksti puhutaan yhtä aikaa tai yksitellen.

1. Polvet koukkuun rinnan eteen, kädet kevyesti jalkojen ympärille, nilkat taivuttuna niin, että jalkapohjat osoittavat eteenpäin.

2. Jalat yhdessä, suorina ja hieman ilmassa, nilkat taivuttuna niin, että jalkapohjat osoittavat eteenpäin, kädet rentoina sivuilla.

3. Jalat suorina auki sivuille, kädet ilmentävät vapaasti patsasta.

Jälkimmäinen harjoitus on nimeltään *seisovat patsaat* (standing statues). Teksti puhutaan yhtä aikaa tai yksitellen.

1. Alhaalla kyykyssä varpaiden päällä, käsien asennot viimeistelevät patsaan.
2. Puolikykyssä varpaiden päällä, käsien asennot viimeistelevät patsaan.
3. Varpailla seisten, käsien asennot viimeistelevät patsaan.

3.2.2. *Tekstistä ilmaisuun*

ODKP132 Tekstistä ilmaisuun 1 op

Jakso on jatkoa äänenkäytön perusteille. Nyt pääset leikittelemään sisällöllä, valitsemasi tekstin tulkinnoilla yksilö-, pari- ja ryhmäharjoituksin. Pääosassa ovat tunne, ajatus sekä kontakti itseen ja yleisöön. Jakson tavoitteena on tutkia, millainen on läsnä oleva esiintyjä, joka kykenee elävään vuorovaikutukseen yleisönsä kanssa pysyen samalla yhteydessä omiin ajatuksiinsa ja tunteisiinsa; miten herkkyyks, kuvittelun voima, tarkkailun ja keskittymisen taito näkyvät tekstissä ja miten teksti muuttuu omiksi ajatuksiksi ja sitä kautta omaksi puheeksi?

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen aineopintojen opiskeluopas, esittelyteksti vuosina 2000–2010, esittely kokonaisuudessaan liitteessä 4.

Tekstistä ilmaisuun on perusopintojen opintokokonaisuuteen kuulunut teatteritaitteen-osioon ja se on ollut jatkoa *Keho ja ääni* -jaksolle. *Keho ja ääni* -jakso tutustuttaa äänenkäytön kannalta epätarkoituksenmukaisiin kehonkäyttötottumuksiin omien havaintokokemusten pohjalta. Keskeisinä harjoiteltavina elementteinä ovat olleet aktiivinen rentous, hengitys ja resonanssi. *Tekstistä ilmaisuun* -jakson näkökulma on kytketty esittämiseen ja tulkintaan. Sen ennakkotehtävänä on ollut vapaavalintaisen, noin puolen sivun mittaisen tekstin valitseminen ja ulkoa opettelu.

Draamakasvatuksen opintojen oppilaantuntemustiedossa opettajan ja oppijan välinen suhde kehittyi ja syventyi lukuvuoden aikana etenkin silloin, kun mahdollisuus saman ohjaajan kanssa työskentelyyn toistuu. Opiskelijapalautteiden perusteella opetus on ollut antoisinta silloin, kun perusopinnoista on vastannut kolme opettajaa. Opiskelijat ovat kokeneet kolme erilaista lähestymistapaa ja opettajan

työtavan tuntemiseen liittyvät edut. Opettaessani draamakasvatusta päätoimisesti vuosina 1998–2005 *Tekstistä ilmaisuun* sijaitsi opintojen puolivälissä. Jakso oli usein poikkeuksellisen läheinen ja luottamuksellinen opintojen taitekohta. Opintojen tässä vaiheessa opiskelijat olivat pääsääntöisesti jo kokemuksen kautta oppineet, että kurssin anti on sidottu opiskelijan omiin panoksiin ja niiden olosuhteiden rohkealle luomiselle (esimerkiksi valmistautuminen tunnille), että oppimista voi tapahtua.

Tekstistä ilmaisuun -jakson tavoitteena on antaa kokemuksia ja tietoa draamallisesta välineestä. Opetuksen teoreettinen perusta on taidekasvatuksessa. Oppiminen tässä tapauksessa tapahtuu lausuntataiteen kontekstissa. Kurssilla on pohdittu lisäksi esittävän taiteen välittymisen vaatimuksia ja kokemuksellisen taiteen ymmärtämistä yleisesti. Kokemukselle annettujen merkitysten ja jaettujen kokemusten tarkoituksena on ollut sattumanvaraisuuden sijaan laadukas ja tietoinen ilmaisu taito.

Keho ja ääni -jaksolla tietämisen, taitamisen ja osaamisen painopiste on äänen laadullisissa ominaisuuksissa. Jaksolla keskitytään puheen sisällön, ajatuksen ja tunteen välittämisen yksilöllisiin mahdollisuuksiin sekä ryhmän tukeen. Runon tai proosan tulkintaa ohjaavat enemmän ajatus, tunne ja kontakti itseen sekä yleisöön kuin harjoitellut eleet ja puheen rytmi. Tavoitteena on vaikutelma tekstistä omana ajatuspuheena. Tulkitsija haastaa tekstillä itseään ja kuulijoitaan.

Pedagogista lähestymistapaani tällä jaksolla voi kuvata pyrkimyksenä aktiiviseen ei-tekemiseen. Se on tietoisuutta hengityksestä sekä kykyä kuunnella ja reagoida tai olla reagoimatta sisäisiin ja ulkoisiin impulsseihin. Ilmaisun voima ja nyanssit syntyvät ajatuksen ja tunteen voimasta. Toimintatapa on sekä vapauttava että vaativa. Tällä tavoin on mahdollista lähestyä puhumisen tekniikkaa ja tehokeinoja: tietoista hengittämistä, tauotusta, painotusta ja rytmin vaihtelua tasarytmisyyden sijaan. Pyrkimystä ei-tekemiseen voi lähestyä ajatuksella, että esittäjä on tekstin suodattaja. Tulkitsija on sihti, jonka kautta mikä tahansa, omaa persoonaa kuvaava tai persoonasta kaukana oleva rooli on mahdollinen. Se, missä määrin esiintyjä kykenee olemaan yhteydessä itseensä, omaan herkkyyteensä, haavoittuvuuteensa ja vahvuuteensa sekä haastamaan roolin esiintymisen aikana, synnyttää läsnäolon, ilon ja voiman sekä vaikutelman positiivisista esiintyjän ominaisuuksista. Opetusajatteluani on vahvistanut hahmoterapeuttinen menetelmä näyttelijäntyössä, vaikka kyseinen menetelmä ei näyttäydy opetukseni menetelmällisessä fokuksessa muutoin kuin peruslauseen osalta: ”Ihminen on tuomittu olemaan sitä, mitä on. Karisma ja auktoriteetti syntyvät olemalla rehellisesti ja paljaasti sitä mitä on. Sitä mitä ei ole ei voi olla.” (Groth 1999, 26–29.)

Tekstin tulkinta liittyy intentioihin sekä deterministisen ja kyberneettisen ajattelun erojen ymmärtämiseen (Cohen 1986, Weston 1999), joihin opiskelijat ovat perehty-

neet teatterityön jaksoilla jo aiemmin. Tarve, päämäärä ja pyrkimys kommunikoida tekstin avulla tekevät tulkinnoista dynaamisia ja henkilökohtaisia. Kun tulkinta nousee tehtävästä, esiintyjä ei ennakoi, miltä tekstin tulisi kuulostaa, vaan intentio tekee ilmaisusta toden, raikkaan ja inhimillisen. Esiintyjä ei ajattele, miten hän tekee, vaan mitä hän tilanteessa ajattelee. Ilmaisusta osa tapahtuu tarkoin harkiten, osa valmistautumatta. Osa ilmaisusta jää avoimeksi odottamattomalle vuorovaikutukselle.

Erilaisista tunteista harjoitellaan 10–90 % variaatioita *Tunteiden vuoristorata*-leikissä. Esiintyjä saa ajattelussaan ja tunteissaan olla vapaa sekä sensuroimaton intention sisällä. Tästä syystä avustan esittäjää usein ilman, että yleisö kuulee sitä. Kuiskaakaan esiintyjälle apusanoja, intentiota tai tilannetta vahvistavia sanoja, jotka vain esiintyjä saa tietää. Joskus pelkkä prosenttiluvun variointi riittää kirkastamaan tulkinnan. Esiintyjä on vapaa vaikutuksestaan yleisöön eikä yleisöllä ole ennakkoodotuksia siitä, miten teksti pitäisi tulkita. Vastaavasti äänenkäytön kurssilla painotan suuntia lukittujen asentojen ja asemien sijaan. Molemmilla opetusmenetelmillä pyrin siihen, että tekijän vapaus sekä persoonallinen ja koskematon liikkumatila säilyy suhteessa sisältöön ja muotoon. Esittäjä tietää, missä kontekstissa ilmaisu tapahtuu, mutta ei tarkkaile itseään. Hän antaa tilanteen ohjata tulkintaa. Vapaus todentuu äänessä ja tukee persoonan aitoutta.

Kontaktin taito on esiintyjän kyky antautua hetken valtaan. Se sisältää kyvyn kokea turvallisenä oma läsnäolo, tilanne ja kuulijat olosuhteista riippumatta. Ilmaistemisen tahto ja into auttavat hetkeen antautumisessa, samoin kyky keskittyä. Rohkeutta avoimuuteen harjoitellaan, samoin rohkeutta seistä tekstin ja tulkinnan takana niin omana itsenä kuin roolissa. Oppiminen toteutuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tulkinta tekstistä voi pysyä samana, mutta tilanne synnyttää sen uudestaan, uutena ja ainutkertaisena.

Tekstistä ilmaisuun -jaksolla oppimista tarkastellaan prosessina kokemuksellisen oppimisen syklissä. Pyrin välttämään jakson dramaturgiassa loppuhuipennusta. Oppiminen on jatkuva, kokemukseen perustuva prosessi. Aiempaa tulkintaa ei tavoitella täsmällisesti, mutta onnistumisen edellytyksistä pyritään sattumanvaraisuuden sijaan tulemaan tietoiseksi, refleктоimaan ja syventämään kokemusta. Oppiminen etenee kokemuksellisen oppimisen etenemisvaiheiden syklissä (Kolb 1984, Sava 1993, Räsänen 2000, Turpeinen 2010). Vaikka kokemuksellisen oppimisen kehä koskee koko opintokokonaisuutta, se toteutuu myös yksittäisellä jaksolla, josta tämä kurssikokonaisuus on toimintaesimerkki. Abstrakteina käsitteinä harjoitusten purkutilanteissa tulevat tutuiksi improvisaatio filosofiana, asenteena ja ajattelutapana samoin kuin improvisaatio draaman työtapana, konventiona ja tekniikkana, draaman genrenä ja teatterin työtapana.

Opiskelijoiden omakohtaiset kokemukset *Tekstistä ilmaisuun* -jaksosta ovat olleet välittömiä, intuitiivisia, avoimia, tunnepainotteisia ja luovia. Vaikka ilmaisu jaksolla on yksilöllistä, ryhmässä harjoittelu on eduksi. Reflektio ja ryhmän palaute vahvistavat esiintyjän luottamusta ajatella, tuntea ja ottaa kontaktia sekä itseen että todellisiin kuulijoihin esiintymistilanteen aikana. Toisen työskentelyn seuraaminen kehittää refleктоivaa ja pedagogista havainnointia, mikä puolestaan kirkastaa oman työn vahvuuksia ja haasteita sekä soveltamisen kykyä. Lisäksi ryhmässä voi pohtia, syventää ja kyseenalaistaa oppimaansa sekä vapautua epätarkoituksenmukaisesta ja liioittelevasta itsetarkkailusta. Ilmaisua saa yksilötasoa laajemman perspektiivin, kohteen, mielen ja tarkoituksen (aiheesta Alanne, 2000, mielikuvien käyttö äänenkäytön opetuksessa). Ryhmäharjoittelua voi pitää esiintymisjännitykselle mielekkäämpänä harjoittelun muotona kuin yksilöharjoittelua ilman todellista katsojakontaktia. Toisten työskentelyn seuraaminen puolestaan kirkastaa tekstin, toiminnan ja tavoitteen tasapainoa. Viitaten jälleen Kolbin malliin (kuvio 4, s. 28): ilman omaa panosta, ”oman lihan likoon laittamista” oppiminen jää vajaaksi, mistä syystä pelkästään opetuksen seuraaminen on harvoin tarkoituksenmukaista. Kokemuksen teoretisointi ja analysointi eivät yksin edistä ilmaisun taitoa. Se ei poista opetuksen ajoittaista seuraamista siten, että seuraaminen ja osallistuminen vuorottelevat.

Abstrakti käsitteellistäminen muuttuu merkitykselliseksi usein vasta oman osuuden taltioinnin analyysissa, opintojakson jälkeen omalla ajalla tai oppimispäiväkirjan reflektiossa. Tarkoitus on pyrkiä onnenkantamoisen sijaan ymmärtämään hieman etäämpää, mitä henkilö teki onnistuneesti. Mistä häntä voi onnitella? Mistä hänet kannattaa armahtaa? Mistä hänen kannattaa tulla tietoiseksi? Mitä hän voisi tehdä jatkossa toisin? Taltiointi antaa aineksia itsetuntemuksen syventämiselle. Se tarkoittaa refleктоivaa havainnointia ja loogista ajattelua taiteellisesta toiminnasta ”vanhemman aikuisen silmin”. Tekijä ohjeistaa itseään sopivan väljillä säännöillä tulevia esiintymistilanteita varten. Alkuvuosina tallensin tekstiversiot kaseteille ja annoin ne kurssin jälkeen itsearviointiin tueksi. Myöhemminä vuosina olen luopunut niistä, koska toisaalta taltiointi korostui liikaa, vieraannutti elävästä esiintymistilanteesta, se vei aikaa ja tehoa ryhmäkeskusteluilta sekä harjoituksen tarkoitukselta.

Tätä jaksoa on ollut mahdollista hyödyntää seuraavalla teatterityön jaksolla, joka keskittyy näyttelijäntyöhön ja johon tämä jakso on luontevasti nivoutunut. *Tekstistä ilmaisuun* -jaksolla työstetään omia ilmaisun edellytyksiä, näyttelijäntyön jaksolla keskitytään dialogiin. Tulkintojen variaatioista pyritään löytämään tekijän omat persoonalliset vahvuudet, johon liittyy *Keho ja ääni* -kurssin keskeiset harjoittel-

tavat osa-alueet; uskallus, luottamus, hengittäminen, rentous ja tasapaino. Omien edellytysten tunnistaminen ja vahvistaminen tähtäävät laadukkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. *Tekstistä ilmaisuun* ja *Teatterityön* jaksoille on yhteistä oppia ajattelemaan ilmaisua intentioina ja lukemaan esitystilanteeseen yllättävänä tuleva elementti intentioon kuuluvaksi tarjoukseksi, jonka voi joko hylätä tai hyödyntää, mutta joka tehdään tietoisesti (vrt. improvisaatio tietoisena taitona).

Olen valinnut työtavat ja menetelmät jaksolle siten, että ne siirtyvät helpommasta sosiaalisesti vaativampaan. Sisäisen liikkeen harjoittaminen vahvistaa persoonallista ilmaisua. Se auttaa luottamaan persoonan tarjoamiin mahdollisuuksiin myös muissa puhetaidon tilanteissa. Ulkoapäin sisäisen etsiminen ei ole esiintymisen kannalta kiinnostavaa, enkä usko sen mahdollisuuksiin uskottavan ja katsottavan ilmaisun kehittäjänä.

Palautetta opiskelijat saavat kurssin lyhyeen keston nähden paljon. 20 hengen ryhmässä on ollut toisinaan ongelmallista taata ajallisesti samanarvoinen henkilökohtainen palaute jokaiselle osallistujalle. Opetustani seurannut ohjaaja piti tätä riskialttiina toiminatatapana. Ohjaavan opettajan palaute on kokonaisuudessaan tämän alaluvun lopussa (s. 131). Kuvaan seuraavaksi kolme sellaista harjoituskokonaisuutta tästä jaksosta, jotka ilmentävät harjoitusten asteittain kasvavaa vaikeusastetta:

1. Perustekniikkatunti saattaa sisältää osia seuraavista:

- Lukukierroksella syntyy ensivaikutelma osallistujien tavasta lähestyä tekstiä. Yhteisenä teemana puhun pyrkimyksestä tekstien maalaamattomuuteen. Alkuvaiheen tekstiharjoittelu on omien ruumiintuntemusten aistimista ja kuvailua luennan jälkeen. Harjoitus voidaan tehdä myös pienryhmissä.
- Haluttu resurssi on (Neuro-Linguistic Programming) mielikuvaharjoitus, jossa esiintymiseen haetaan positiivinen vire mistä tahansa aikaisemmasta positiivisesta kokemuksesta. Tämän jälkeen teksti luetaan pienryhmissä tämän tietoisesti valitun hyvän resurssin näkökulmasta. Joskus jo tämä riittää hyvään tulkintaan.
- Ajatusirrottelu. Valitaan tekstiin erilaisia tausta-ajatuksia riippumatta siitä, miten ne näyttävät sopivan tekstiin. Ajatuksen suuntaaminen auttaa oman itsen unohtamisessa. Harjoitus voidaan tehdä myös pienryhmissä.

- Räjähävän voiman ja valppauden harjoituksia. Koko ryhmä lyö omat kädet yhteen yhtä aikaa. Keskittyminen ei ole itsen tarkkailua sisäänpäin vaan valppaus ja ympäristön aistiminen ovat katsottavaksi tarkoitettun ilmaisun ja keskittymisen taidon osatekijä. Toisessa harjoituksessa juostaan makuulla, tehdään nyrkkeilyliikkeitä istuen, rentoudutaan makuulla ja nousta salamannopeasti. Näiden pienten väliharjoitusten tarkoitus on vahvistaa läsnäoloa, koska runoissa on usein maisemia ja tunteita, joiden jättämiin tunnelmiin voi vaipua ja joista palautuminen on oma harjoittelun taitonsa.
- Opetuspäivän päätös. Kokemusten purkuhetki ja reflektiokysymys: miten meni, mitä työstän huomenna?

2. Seuraavassa opetuskokonaisuudessa olemme työstäneet tekstiä erilaisina tunteina. Päivä alkaa keskustelulla:

- Mitä opin eilisestä? Mikä askarruttaa? Mitkä ovat henkilökohtaiset haasteeni tälle päivälle eilisen perusteella?
- Harjaluudan varsilla tekstiin ilmavuutta. Taistellaan kuin muskettisoturi liikuen ja puhuen tekstiä yhtä aikaa ja dialogissa parin kanssa. Harjoitus rikkoo väistämättä oman tavanomaisen puherytmin ja ilmaisun. Kepin ja parin avulla ilmaisu saa voimaa, keveyttä ja suuntautuu ulospäin. Suuret liikkeet saattavat liikkeelle suuret tunnetilat. Harjoitus on parhaimmillaan ulkona.
- Keppityöskentely sisällä. Tila ja rytmin vaihdos synnyttää herkkyyttä ja intensiteettiä ilmaisuun. Parit liikuttavat keppiä eri kehonosien välissä. Parit liikkuvat rauhallisesti, mutta intensiivisesti, niin että keppi ei putoa. Hengästymisen jälkeen rauhallisia liikkeitä seuraavat rauhalliset tunnetilat, tulkinnat ja dialogi.
- Rytmin ja tempon vaihteluilla luotuja vaikutelmia (ei psykologinen harjoitus):
 - normaali puhe, normaali kävelyrytmi
 - normaali puhe, hidas liike
 - hidas puhe, hidas liike
 - hidas puhe, nopea liike
 - nopea puhe, hidas liike
 - nopea puhe, nopea liike
 - nopea liike/eleet/ilmeet, hidas puhe

hidas liike/ilmeet/eleet, nopea puhe
terävät liikkeet/pehmeä puhe
pehmeät liikkeet/terävä puhe

- Tuolissa istuu kuviteltu henkilö, joka on tekstin esittäjälle tuttu (draamaharjoitus *Hot Seat*). Ajatus ja tunne muovaavat tekstiä. Käyttää voi vain ennakkoon valittua tekstiä ilman lisäyksiä tai poistoja siitä. Tekstissä voi olla monta tunnetilaa, jotka syntyvät kuvitellusta kontaktista. Tilassa ollaan ikään kuin siinä ei olisi muita, ”otan tilan” -repliikillä muut siirtyvät tilassa sivuun. Kun esiintyjä on lopettanut, hän antaa merkin muille lähtemällä tilanteesta, jolloin edellinen teksti ja tilanne nollaantuvat, kaikki lähtevät kävelemään ja kuka tahansa saa mahdollisuuden ottaa tilan itselleen. Harjoitus kehittää kykyä heittäytyä tilanteeseen, niin että tilanne ylläpitää ja vahvistaa esittäjän läsnäoloa. Koska kyseessä ei ole terapia-tilanne, kuvitellusta henkilöstä ei esitetä kysymyksiä, eikä käydä keskusteluja jälkeensä. Havaintoja ajatuksen vaikutuksesta tekstin tulkintaan sen sijaan tehdään. Teksti on metafora todellisuudesta. Asian aiempi sanomatta jättäminen ja tahto sanoa tekstillä aiemmin sanomaton antavat tekstille draamallisen jännitteen, voimaa ja vastavoimaa. Puheen suunta ja välimatka vaikuttavat niin esittäjän kuin kuulijan tulkintaan.
- Postikortin kuva antaa impulssin siitä kuka esittäjä on, missä hän on tai mitä hänelle on tapahtunut. Kuva synnyttää a) tunteita b) muistoja c) kontaktin kuulijoihin d) roolin e) tilanteen tai f) tavoitteen (intentio). Esittäjä voi olla kuka vain ja samalla oma itsensä.

Ikimuistoinen muistikuva postikorttiharjoituksesta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Se osoittaa esiintyjän mahdollisuudet olla kuka vain ja missä vain:

Yksi riemullisimpia muistoja tästä harjoituksesta syntyi postikortista, jossa kaksi pikkutyttöä juoksee läpi vesilätäköiden. Göteborgin Suomi-teatterin kurssilla eräs huomattavan iäkäs mies esitti tekstinsä ajatuksella, että hän on samanikäinen pieni poika heidän joukossa, häntä ei vain näy kuvassa. Hän jahtaa tyttöjä. Koska tekstin esittäjä oli huomattavan liikuntarajoitteinen, tulkinnasta muodostui sekä onnellinen että liikuttava, suorastaan riipaiseva tulkinta kahdessa eri ajassa ja fyysisessä todellisuudessa elävästä henkilöstä. Hän oli samaan aikaan sekä oma itsensä että joku muu.

Kuva määrittelee suhteen tekstiin ja tulkinnan siitä. Tulkitsija ratkaisee, onko yleisö läsnä kuvitellussa tilanteessa vai ei. Ilmaisun suunta ja fokus ovat roolista huolimatta intentiossa ja tässä hetkessä, ei tekstin kuvittamisessa kameran tavoin ja tilanteesta vieraantuneena. Yleisöllä voi olla myös vastaanäyttelijän rooli. Kuulijat voivat olla osa tulkitsijan mielenmaisemaa. Tämä harjoitus on tuonut monen tulkintaan vaaran momentin: minä tulkitsija oikein katsojiaan pitää? Jälkeenpäin erityisesti hiljaiset ja vetäytyvät opiskelijat ovat toisinaan kertoneet, että jopa heille itselleen oli yllätys, millaisen uhkarohkean, häpeilemättömän ja heittäytyvän puolen he löysivät itseltään tässä harjoituksessa. Tämä esimerkki kuvaa tutkimukseni taustavaikuttajia: äänen vaikutusta emotionaalisena, mentaalisena, terapeuttisena, sosiaalisena ja kulttuurisena muutoksena.

- Päivän purku: Mitä tavoittelin? Miten pääsin sinne? Millaisia ovat ilmaisuni esteet ja edellytykset? Mitä muita havaintoja tein itsestäni? Miten toimin? Mitä tavoiteltavaa havaitsin toisten työskentelystä? Jos olisi ohjaaja, millaista kompositiota lähtisin rakentamaan kuulemistani ja näkemistäni tekstitulkinnoista?

3. Opetuskokonaisuuden on tavanomaisesti päättänyt sosiaalisesti haastava ryhmätyövaihe *Tekstistä esitykseksi*, joka toimii myös johdantona seuraavaan *Teatterityö*-jaksoon.

- Pienten eleiden alkuharjoitus. 6 henkilöä istuu rivissä tuoleilla. Sisäänhengityksen aikana katse suuntautuu johonkin rivissä istujaan, uloshengityksen aikana lattiaan. Kun joku aloittaa tekstin, muut pysähtyvät still-kuvaan katsoen joko puhujaan, johonkin toiseen tai suoraan eteen. Jännite on kämmenessä, jalkapohjassa tai molemmissa. Liike on pysähtynyt kunnes teksti loppuu ja hengitykseen sidottu liike jatkuu vuoroliikkeenä. (Psykofyysinen näyttelijäntyön harjoitus, Phillip Zarrilli, 2009 / Teak.)
- Neljän hengen ryhmätöitä: tanssikoreografia, äänikollaasi ja näytelmäkohtaus. Oman tekstin työstämisen lisäksi jokaisella on erilaisia ”komppaajan” rooleja toisten teksteissä.

Vaikka draamakasvatuksen opinnot vastaavat kokonaisuudessaan opiskelijoiden tarpeisiin hyvin, äänen ja tekstin heikko toiminnallinen sidos on kasvanut itselleni vuosi vuodelta suuremmaksi opintojen solmukohdaksi ja tyytymättömyyden aiheeksi. Tutkimuksen esitarkastettavan käytännön osion jaksolla myös Järviö havaitsi

hypyn, kriittisen pisteen, jossa ääniharjoituksista siirrytään tekstiharjoituksiin. Olen siksi nostanut tässä luvussa toimintatutkimuksellisesti esiin enemmän niitä tilanteita, joissa teksti ja puhe tulevat esiin yhdessä kuin äänenkäytön perusharjoituksia, joita niitäkin draamakasvatuksen opinnoissa on. Osoittaakseni harjoittelun suhteen esittävään taiteeseen olen lisännyt edellä kuvatun jakson päätteeksi toisinaan vielä pienen mekaanisen ja näyttämöllisen listan, jota itse harjoittelin ensimmäisen kerran tässä tutkimuksellisessa tapahtumasarjassa yhdysvaltalaisen näyttelijä Ellen Laurenin johdolla Teatterikorkeakoulun ruotsinkielisellä laitoksella 2010. Ryhmätyössä oli oltavat vähintään yksi

- väkivallan hetki
- hellyyden hetki
- aistillinen hetki
- 15 sekunnin unisono
- naurun elementti
- itkun elementti
- 15 sekuntia huutoa
- 15 sekuntia kuiskausta
- 15 sekuntia hiljaisuutta
- yllättävä objekti tai sen käsittelytapa
- yllättävä hahmo
- musiikkia yllättävästä lähteestä
- tanssia
- näyttämöonnettomuus tai harkittu ”näyttämögägi”

En etukäteen uskonut, kuinka rajoitetusta ja sääntöjä täynnä olevasta tehtävästä voisi syntyä eriomaisen luovia ja kiinnostavia pienoisenäytelmiä. Tehtävänantohan vaikutti suorastaan väkivaltaiselta. Niin kuulin myös opiskelijoiden sanovan etukäteen – ”ei niin voi tehdä”, ”ei sellainen sovi tällaiseen tekstiin”. Kuitenkin ryhmät saivat aikaan taidokasta jälkeä samoin kuin uusia oivalluksia siitä, mitä opintojen aiemmat draaman ja dramaturgian jaksot ovat sisältäneet sekä miten lukea ja kirjoittaa näyttämötapahtumia toiminnallisesti.

- Ryhmät työstivät toisen tekstin, johon liitettiin idiogrammeja. *Idiogrammi* esittää idean lyhyenä kuvana, symbolina tai metaforana, joka voi sisältää liikettä ja puhetta. Tehtävännannon ensimmäisessä osassa jokainen esitti menneen, nykyhetken ja tulevaisuuden kolmena 10 sekunnin kuvana riippumatta tekstistä. Kolmen

hengen ryhmä yhdisti idiogrammit, valitsi yhden tekstin ja tarpeen mukaan poisivat tai yhdistivät yhden kuvan tai kehittivät yhden uuden. Ryhmätöitä esitettiin.

- Kokemusten purku, merkityksellisen hetken merkitseminen ja loppukysymys: miten meni, minkä ajatuksen otan kurssilta mukaani?

Draamakasvatuksen opintojen merkitys todentuu siinä, miten opiskelija kykenee soveltamaan oppimaansa niin aiheen, käytettyjen menetelmien kuin vuorovaikutustilanteiden osalta. Olen vuosien varrella koonnut opiskelijoille lopuksi erilaisia tiivistelmiä, muistilistoja ja evästyksiä sen mukaan, millaisia asioita jaksoilla on noussut esiin. Muistilistaan vuodelta 2005 olen mukaellut ja täydentänyt Esslinin *Draaman perusteet* -teosta (1980), joka kuuluu draamakasvatuksen perusopintojen tentittävään kirjallisuuteen:

- Se mitä draamassa ei sanota, on tärkeämpää kuin mitä sanotaan.
- Se, missä tilanteessa sanat sanotaan, merkitsevät enemmän kuin sanat.
- Sanoma on se kollektiivinen kokemus, jonka haluaa yleisössä heräävän.
- Draaman todellisuudessa on kolme tasoa: se on joko kuvaus yhteisön elämästä, yksilön psyykkisistä tai fyysisistä tarpeista, toiveista tai yhteiskunnan tilasta.
- Tarina kertoo, mistä on kysymys. Juoni tarkoittaa, miten se kerrotaan. Tarina on kartta, jossa juoni on reitti lähtöpaikasta ja maalin.
- Myyteissä ja tragedioissa yleisö arvioi henkilön yläpuolelleen (jumalat).
- Sankarinäytelmissä yleisö arvioi henkilön etevämmäksi (sankarit).
- Realistisessa tyyliässä yleisö arvioi henkilöt omalle tasolleen.
- Ironisessa tyyliässä yleisö arvioi henkilöt alapuolelleen. Farssissa jopa esittäjät itse halveksivat esittämiään henkilöitä.
- Henkilön ei tarvitse olla realistinen. Oleellista on, että henkilö on uskottava ja tosi hänen omassa todellisuudessaan ja maailmassaan.
- Etsi intentiot (positiiviset päämäärät, Cohen 1996) esittämällesi henkilölle.
- Selvitä analysoidessasi tekstin kantava ajatus (pääsanoma), perusristiriita, keskeinen tapahtuma ja käänteet (Cohen 1996).
- Kuka roolihenkilö on? Missä hän on? Miksi hän on? Mitä hän haluaa? (Cohen 1996).
- Analysoidessasi tekstiä, jäljitä teoksen vastakkaisuudet (mitkä äänet tekstissä puhuvat) ja intentio (päämäärä).
- Toiston taide. Tiedä, mitä sanot, mutta älä suunnittele peilin ääressä miten.

- Hyvä tulkinta on avoin tila vastavoimien välillä; voiman ja keveyden, vahvuuden ja herkkyyden, haavoittuvuuden ja haavoittumattomuuden, kuulemisen ja tuntemisen, leikin ja toden. Hae haasteesi heikommasta vastavoimastasi, äläkä pidä olemassa olevia ominaisuuksiasi huonoina.

Pedagogisia opintoja ohjanneen opettajani tunnin aikana kirjoittamat palautemuis-tiinpanot 2001 keskittyivät tapaan antaa palautetta jokaiselle. Samalla ohjaavan opettajan palaute kuvaa ulkoapäin katsottuna sitä avoimuutta, miten draamakasvatuksen opiskelijoilla on tapana toimintaan ja tekemiseen suhtautua – vakavasti ja leikillisesti:

Tavoite on hienosti mitoitettu ”tavalliselle” ihmiselle – haastava, mutta jotenkin sait viritettyä tunnelman, jossa ihmiset ihan tuosta vaan esiintyivät näinkin isolle ryhmälle. Aloitus viritti rentoon tunnelmaan ja hyvä orientointi toi luottamuksen ja turvallisuuden tunteen.

Se, ettei ollut tarkoitus hioa runoa yhdeksi bravuurinumeroksi, vaan tutkiskella sitä eri näkökulmista, vie suorituspaineen pahimman terän; on lupa kokeilla ja epäonnistua, jos oppimisessa voi sellaista edes olla.

Syntyy hyvin intensiivinen tunnelma kahviin mennessä. Kahvitaun jälkeen tunnelma on vähemmän latautunut, mutta lämpimän läheinen. Kahvitaun jälkeen aloit enemmänkin itse antaa palautetta etkä enää pyytäneet muita kommentoimaan. Nyt syntyikin ihanaa keskustelua pelkäämisestä ja uskaltautumisesta. Se on sinulle kauhean vaativaa. Prydä vaan ryhmääkin kertomaan vaikutelmistaan, saat vähän taukoa. Osaat kyllä antaa palautetta ilman turhaa, epäaitoa kehumista, mutta silti positiivisesti ja kannustavasti. Yksityisten piirteiden kohottaminen yleiselle tasolle tekee jokaisen esityksestä tärkeän ja arvokkaan.

Kaikki opiskelijat uskaltavat sanoa ihan oikeita tunteitaan, toisaalta eivät kauheasti vähättele, mutta eivät yritä olla hirveän hyviäkään – eivät välitä ovatko hyviä vai huonoja. Osaat hyvin ohjata ryhmän tunnetilaa ja toimintaa, RYTMITYS!

Upea keskustelu tästä paniikkijännityksestä, joka varmasti tuki tätä jännittäjää. Lopussa irrottelu hausalla harjoituksella syvistä teemoista ja tunnetiloista.

P.S. Opetussuunnitelmassa esille tuomasi asiat ja ajatukset näkyivät hyvin.

3.2.3. Äänenkäytön jatkokurssi

ODKA221 Äänenkäytön jatkokurssi 1 op

Jakso koostuu 15 tunnin lähijaksosta ja ennakkotehtävästä. Jaksolla kertaantuu osin äänenkäytön perusteet ja huolto. Tämän lisäksi harjoittelet äänen herkkävireistä kuulemista ja tuntemista.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen aineopintojen opiskeluopas, esittelyteksti vuosina 2000–2010, esittely kokonaisuudessaan liitteessä 2, ennakkotehtävä liitteessä 4.

Vaikka aineopintoihin osallistuvilla on suoritettuna *Keho ja ääni* -kurssi perusopinnoista, toiminnallisen opetuksen vähyden ja alan hajanaisuuden vuoksi opetus yhteistoimintapaikkakunnilla on saattanut olla vähemmän toiminnallista kuin draaman opinnoissa suositellaan. Siksi opetus on jatkokurssilla jouduttu toisinaan aloittamaan perusteista. Opettajien näkökulmat ääneen ovat moninaisia, mikä ei tarkoita, että ne olisivat välttämättä huonoja tai väriä. Useimmilla opiskelijoilla on kuitenkin verrattain vähän aikaisempaa toiminnallista kokemusta äänen opiskelusta. Siksi jatkokurssilla on palattava äänenkäytön perusteisiin ja ryhmän ollessa monenkirjava, toivottavaa opetuskeskustelua ei aina pääse kehittymään. Tätä tarvetta täydentämään on tullut *Äänenkäytön opettaminen* -kurssi, jota kuvaan tämän luvun lopuksi. On myös ymmärrettävä hitaasti kehkeytyvä ymmärrys äänestä, jota etenkin aiemmat negatiiviset tai hyvin rajatut käsitykset, odotukset (luku 3.1.1) ja kokemukset äänestä hidastavat.

Tässä aluvussa tuon esiin kaksi hyvin jäsenneiltyä, aiheeseensa ja oheislukemistoon hyvin perehtyneen draamakasvatuksen aineopiskelijan kokemustarinaa kokonaisuudessaan. Ne ovat esimerkkejä hyvistä aikuisopiskelijan reflektointitaidoista; kyvystä liittää aiemmat, muunlaiseen tekemiseen liittyvät kokemukset, kurssikokemukset ja teoreettinen tieto yhdeksi kokonaisuudeksi. Teksteissä yhdistyy niin opiskelijoiden henkilökohtainen kuin ammatillinenkin näkökulma. Kokemuskirjoitukset on kirjoitettu pitämäni äänenkäytön jatkokurssin jälkeen vapaavalintaisena opintosuorituksena, josta on saanut yhden ylimääräisen opintopisteen. Tehtävään on liittynyt oheiskirjallisuutta (liite 2). Kokemuskirjoitukset ovat esimerkki antoisasta aikuisopiskelijoiden kesken tapahtuvasta dialogista, jossa prosessien tarkastelija ja päähenkilö on ensisijaisesti oppija itse. Harjoittelu ei ole irrallaan muusta elämästä,

vaan se on parhaimmillaan eheyttävää, motivoivaa ja mielekästä sisältäen kriittistä pedagogista pohdintaa kasvatusta- ja koulukulttuuristamme. Kokemuskirjoitukset vastaavat omalta osaltaan tutkimuksen ensimmäiseen substanssipainotteiseen tutkimuskysymykseen *miksi*, jonka tarkoitus on lisätä ymmärrystä ihmisäänestä.

Draamakasvatuksen opiskelija 6.

Aineopiskelijan kokemuskirjoitus on äänenkäytön jatkokurssin herättämistä ajatuksista 2008. Tekstissä käytetyt kirjallisuusviittaukset ovat kuuluneet kurssin vaapaavalintaiseen oheislukemistoon (liite 2):

Tällä kurssilla oli käytännöllinen ja filosofinen lähestymistapa äänenkäyttöön ja ihastuin siihen. Oli todella mielenkiintoista kuunnella, miten filosofia ja äänenkäyttö voidaan liittää yhteen. Yleensä ääni ja äänenkäyttö nähdään fysiologisena ja anatomisena ilmiönä. Tällä kurssilla tajusin, ettei välttämättä tarvitse tietää ja hallita ihmisen anatomiaa ja hengityselimistöä tarkkaa rakennetta, jota Aalto ja Parviainen kirjassaan kuvaavat tarkasti. (Aalto & Parviainen, 99 -147) Saraste sen sijaan painottaa kirjassaan, että perinteisestä anatomian ja fysiologian kurseista on ollut vain vähäistä hyötyä, kun hän on opettanut äänenkäyttöä. Hän on Alexander-tekniikan kautta saanut kokemusta ja tietoa äänenkäytöstä. Hänen mukaansa äänenkäyttö pohjautuu luonnostaan tapahtuvalle ilmiölle, vapaalle hengittämiselle. Tietoinen tekeminen ja liiallinen yrittäminen aiheuttavat ongelmia äänenkäytössä. (Saraste 2006, 128 -131.)

Liika yrittäminen ja tekeminen vievät turhaa energiaa ja aiheuttavat jännitystä lihaksissa. Sarasteen mukaan vauvana opittu oikea tapa hengittää ei ole onneksi kadonnut, vaan se voidaan löytää uudelleen. Kehon vapautuminen ja vapauttaminen auttavat hengitykseen, mutta se on pitkälinen prosessi. (Saraste 2006, 136.) Kurssilla esitetty pakottomuuden pedagogiikka sopii varmasti tähän väitteeseen. Olen itse Alexander-tekniikkakurssilla havainnut, miten kehon vapautuminen ja vapaan asennon löytäminen vaikuttaa ääneen. Vähemmällä tekemisellä ja itsensä rauhaan jättämisellä kykenee tuottamaan enemmän ääntä, jossa on sävyjä ja voimakkuutta. Kurssilla opeteltiin myös suuntaamaan ääntä, jolloin ääneen saatiin kantavuutta ja kuuluvuutta. Ääneen saadaan kantavuutta suuntaamalla se eteenpäin ja ulos.

Kehon rentouden merkityksen olen huomannut käydessäni itämaisen tanssin tunneilla. Mielestäni kehon "väristelyt" sopivat mainiosti myös äänenkäytön harjoituksiksi, sillä kehon värinä saa automaattisesti tuottamaan ääntä. Mikäli keho ei ole rento, väristelyt eivät onnistu, sillä kireys ja jännitys lihaksissa tappaa tehokkaasti liikkeen.

Klemola kirjoittaa, että kannamme mukanaamme kaikkia kehollisia kokemuksia, mutta ne ovat hautautuneet syvien panssareiden alle. Niiden mieleen palauttaminen voi olla hankalaa, muttei mahdotonta. Liikunnan

avulla ja liikkeellä nämä panssarit voidaan murtaa. (Klemola 1998, 78.) Kehon vapauttaminen ja vapautuminen vaikuttaa sekä fyysisellä että henkisellä tasolla. Monet tunnelukot avautuessaan voivat aiheuttaa aikamoisia tunteenpurkauksia ja ne voivat tuntua pelottavilta. Itse koin tällaisen tunnelukon avautumisen tanssi-ilmaisun peruskurssilla. Tunne oli niin voimakas, että sen tunsin ja huomasin ulkopuolinenkin.

Ääni vaikuttaa voimakkaasti. Äänessä oleminen tarkoittaa sitä, että antaa äänen vaikuttaa sisäisesti, jolloin voi kokea äänen hoitavan vaikutuksen. Yleisesti äänessä olemisen voi nähdä äänen tuottamisena tietyllä volyyymilla, mieluiten voimakkaasti. Tässä on mielestäni oivalluksen paikka, miten äänessä olemisen tulkitsee. Kurssilla huomasi, miten ääni vaikutti sisäisesti. Joku koki sen voimakkaana tunnereaktiona, jolloin se varmasti avasi jonkin lukkiutuman kehossa, toisin sanoen ääni vaikutti emotionaalisella tasolla.

Omassa työssäni päiväkodissa äänessä oleminen tarkoittaa nimenomaisesti äänessä olemista eli puhumista koko ajan. Joillakin on kummallinen käsitys, että koko ajan pitää olla äänessä ja selittää asioita, jotta lapset oppivat. Siinä hukkuu sisäisen kuuntelun mahdollisuus niin lapselta kuin aikuiseltakin. Lapselle ei anneta mahdollisuutta kuunnella omaa sisäistä maailmaansa ja oppia sitä kautta. Tuntuu, että lapset ovat niin turtuneita ääneen, etteivät he reagoi normaaliin ääneen. Tästä seuraa se, että aikuisen pitää korottaa ääntä, jotta saisi asiansa julki. Tästä alkaa helposti kierre, jota voisi kutsua melusaasteeksi. Olen joskus todennut omiin kokemuksiini pohjaten, että päiväkotilapsen tunnistaa juuri äänen käytön voimakkuudesta. Lapsen täytyy puhua kovalla ja kuuluvalla äänellä, jotta tulisi kuulluksi ja hänelle jää myös kotioloissa tämä tapa päälle.

Olen miettinyt, mikä hiljaisuudessa mahtaa pelottaa. Ehkä ei haluta kohdata ja kuunnella omaa sisäistä maailmaa. Jotkut ihmiset eivät kykene olemaan hiljaa ja kuuntelemaan, vaan koko ajan pitää puhua. Usein olen huomannut, että tällaiset ihmiset eivät kuule, mitä heille oikeasti puhutaan. Ehkä heille olisi hyvä opettaa inhibitiota, josta myös Saraste puhuu. Inhibiatio tarkoittaa hänen mukaansa estämistä. Siinä pyritään estämään tottumuksenmukainen reaktio, pääsemällä ärsykkeen vastaanottamisen ja reaktion väliin. (Saraste 2006, 49.) Tämä voisi tarkoittaa äänenkäytössä sitä, että kuuntelee loppuun asti, mitä toinen sanoo ja vasta sen jälkeen vastaa toisen puheeseen eli ärsykkeeseen. Sarasteen mukaan pysähtyminen estää tottumuksenmukaisen reaktion, minkä jälkeen voi valita, kuinka reagoi. Pysähtyessään ihminen pysähtyy myös sisäisesti, jolloin lihaksisto on vapaa ylimääräisistä jännityksistä ja mieli pysyy levollisena ja avoimena. (Saraste 2006, 51.) Inhibitiolla voisi olla äänenkäyttöönkin edullinen vaikutus, sillä rennossa kehossa ääni muodostuu paremmin ja vaivattomammin.

Mielenkiintoista on se, miltä ääni tuntuu. Yleensä kiinnitetään huomiota siihen, miltä ääni kuulostaa. Äänen voi havaita kehossaan, kunhan vain malttaa kuunnella. Syrjä kirjoittaa mielenkiintoisesti äänestä kehonkuvassa.

Hänen mukaansa ääni läpäisee kehon ja voi tämän vuoksi avata sulkeutunutta ruumiinkuvaa. Ääni on sisätilasta ulos aaltoilevaa ilmaa, joka tulee suun kautta ja saa sekä ääntelijän että kuulijan värähtelemään. Ääni voi laajentaa kehonkuvaa ja herkistää kehotietoisuutta tuomalla kehon sisätilan huomion piiriin. (Syrjä 2007, 160.) Tätähän me juuri harjoitelimme kurssilla käsin tuntemalla toisen ihmisen ja oman kehon resonanssia. Toisen ihmisen ja omasta kehosta pystyi tuntemaan äänen, kunhan vain malttoi kuunnella ja päästää itsensä rennoksi.

Äänenkäytön opetuksessa kokemuksellisen oppimisen periaatteet pätevät. Oppiminen ja oivaltaminen tapahtuvat sisältäpäin. Tämän kurssin jälkeen oivalsin, ettei ulkoisilla harjoituksilla ole merkitystä, elleivät ne tule sisältä ulospäin. Ihmisen sisäiset kokemukset vaikuttavat ja näkyvät ulkoisesti. Äänenkäyttöä voidaan harjoitella ja vahvistaa monin eri tavoin ilman, että tarvitsee puhua erillisistä äänenkäytön harjoituksista. Esimerkiksi Alexander-tekniikka, jooga, Pilates, itämainen tanssi ja liikunta yleensä sisältävät äänenkäyttöön sopivia harjoituksia. Se täytyy kuitenkin itse oivaltaa, sillä ääni ja äänenkäyttö on kokonaisvaltainen asia, jota ei voi erottaa omaksi alueekseen kehossa.” (Oppimistehtävä 28.4.2008.)

Klemolan (2005, 288–291) kuvaama *egosta luopunut ekstaasi* poikkeaa egokeskeisestä ekstaasista, jossa haltioidutaan itsestä, joka odottaa olevansa palvonnan kohde. Tulevassa opiskelijan kokemuskirjoituksessa (s.136) viitataan *egosta luopuneeseen* kokemukseen, joka on kontemplatiivinen. Kontemplatiivisen harjoittelun tarkoituksena on pitää huomio sisäisissä tapahtumissa (Klemola 1998, 2004), kääntää katse sisäänpäin. Esimerkiksi hengityksen tietoinen kuunteleminen voi avata tällaisen kontemplatiivisen kokemuksen, sensitiivisyyden kehon sisäisille aistimuksille, johon *Dynamic*-harjoituksen lisäksi myös toisinaan käyttämäni *Chakra sounds*-harjoitus viittaa. Kontemplatiivisessa harjoittelussa edetään omilla ehdoilla, omat rajoitukset ja mahdollisuudet huomioiden, mikä vapauttaa kilpailusta ja toisiin vertailevasta itsen tarkkailusta.

Tutkimuksen taustavaikuttajia kuvaavassa luvussa (luku 1.3.2) Lehtiranta (2004) jakaa musiikin vaikutukset fysiologisiin, emotionaalisiin, mentaalisiin, terapeutisiin ja syvähenkisiin osa-alueisiin sekä sosiaaliseen ja kulttuuriseen ulottuvuuteen. Kaikki nämä tasot ovat sopivia ja hyödyllisiä käsitteitä myös äänenkäytön opetuksessa. Ne voivat toteutua samanaikaisesti ihmisäänessä ja kaikilla edellä mainituilla sisältöalueilla myös *Dynamic*-harjoituksessa. Mitä pidempi *Dynamic* on, sitä todennäköisemmin omalakisista havainnoista teemoista syntyy. Se, että havainnoista osaa tehdä, edellyttää kykyä havainnoida opettajasta ja ohjauksesta riippumatta. Tuon esiin ensin opiskelijan kokemuskirjoituksen, jonka jälkeen kerron *Dynamic*-harjoituksen kulun vaiheittain.

Draamakäsivatuksen opiskelija 7.

Aineopiskelijan kokemukkirjoitus ennakkopeloista, ennakkoluuloista ja itsensä voittamisen haasteista:

Se, millaisin ennako-odotuksin kurssille lähdin ja millaisin tunnelmin siellä paikan päällä lopulta olin, ovat toisilleen lähes vastakkaisia asioita. Odotin kurssia hieman jännityksellä, pelolla, ja ehkä jopa vastenmielisyydellä. Odotin pakkoa ja asioita joita en ymmärrä. Suurin pelkoni oli "ei kai meitä laiteta siellä laulamaan?" Ajattelin että kurssi on varmaan koko draamakäsivatuksen aineopintojen epämiellyttävien ja itselleni sellainen, josta ei paljoa iloa tai hyötyä koidu.

Mitäs sitten sain? Kurssi oli tähänastisista vaikuttavin, ja antoi minulle todella paljon. Sain valtavan hienoja kokemuksia, tuntemuksia, oivalluksia. Koin suuria tunteita, minulla oli hauskaa ja nauroin vilpittömästi suoraan sydäimestä. Opin suunnattoman paljon siitä, miten tärkeässä osassa kurssia, sen ilmapiiriä ja ryhmää, ohjaaja on.

Sadun tyyli, persoona ja ote kurssilla olivat ihailtavaa katsottavaa ja koettavaa, ja sopivat ryhmäämme saumattomasti. Satu oli ihminen muiden joukossa, ei yläpuolellamme oleva auktoriteetti, joka latelee meille säveliä ja hakkaa karttakepillä lattiaa jotta ryhtimme pysyisi. Ei, Satu ei pakottanut ketään mihinkään, ja siitä hänen auktoriteettinsa syntyi paremmin kuin kenelläkään, joka pakkokeinoja olisi yrittänyt käyttää. Itselleni ainakin syntyi kunnioitus sekä Satua että hänen työskentelytapansa kohtaa.

Mitä kurssilta sitten jäikään käteen? Päälimmäisenä minulle jäi mieleen "pakottomuuden pedagogiikka", joka tarkoittaa juuri sitä, että ketään ei pakoteta tekemään mihinkään, jokainen lähtee mukaan täysin omista lähtökohdistaan ja tunnetiloistaan käsin. Pakottomuuden pedagogiikka kunnioittaa yksilöä, ja antaa jokaiselle mahdollisuuden juuri siinä hetkessä olla juuri sellainen kuin on. Pakottomuuden pedagogiikka antaa yksilölle mahdollisuuden olla väsynyt, surullinen, energinen, levoton, tai ihan mitä tahansa – koska sinun ei tarvitse esittää mitään muuta kuin olet, eikä yrittää tuoda olemiseesi mitään muita elementtejä kuin niitä, joihin kykenet juuri sillä hetkellä resurssiesi riittävän. Pakottomuuden pedagogiikan käsite taisi ensimmäisen kerran tulla yhden kurssilaisemme suusta, mutta uskon että pakottomuuden pedagogiikan toteutumisen allekirjoittavat kaikki kyseisellä kurssilla olleet.

Toisena oivalluksena voisin mainita ryhdin. Kuulostaa itsestäni uskomattomalta, että voi tuntea olonsa mukavaksi kävellessään niin, että ajattelee jalkojen menevän maata kohti, selän taaksepäin ja yläkropan ja pään ylöspäin. Niin se vain kuitenkin meni, jotenkin sitä sai nuo palapelin palaset loksahdamaan kohdilleen. Siinä löysi aivan uudenlaisen tavan seisoa, kävellä, ja ihan vain olla ryhdikkäästi, ja vieläpä ilman mitään ylikorostunutta yrittämistä. Se vain tuntui luonnolliselta niin, ja oli itselleni pienoinen ihmetyksen aihe.

Kolmantena itselleni mieleen jääneenä oivalluksena tulee mieleen ”vähemmän on enemmän”. Ei siis tarvitse yrittää tehdä kaikkea juuri jonkin tietyn ”hienon” kaavan mukaisesti, vaan juuri se, pienikin, johon sillä hetkellä katsot resurssiesi riittävän, on juuri tarpeeksi. Kukaan ei voi sanoa, mikä on tarpeeksi, koska jokaisella on omat lähtökohtansa, tunteensa, arvonsa, odotuksensa, joiden puitteissa asioita pystyy ja haluaa tehdä.

Neljäntenä konkreettisenä kokemuksena voisin ehdottomasti nostaa esiin viimeisen tekemämme harjoituksen. Dynamic oli itselleni todella syvä kokemus. Alkuun suhtauduin hieman varauksella noin tunnin kestävään loppuharjoitukseemme – väsyneenä sitä ennen harjoituksen alkua ajatteli että lopuksi olisi kiva rentoilla ja tehdä jotain pientä. Aika pian harjoituksen alettua pääsin mukaan tunnelmaan ja aloin elää omassa maailmassa omaa tarinaani, unohtaen muut pitkiksi ajoiksi, keskittyen lähinnä siihen mitä on pääni sisällä menossa. Lepovaiheessa annoin itseni hieman analysoida kokemusta, joka oli itselleni yllättävän voimakas ja aito. Harjoituksen aikainen tunnetila ja siihen liittyneet ajatukset ja tunteet jatkuivat koko loppupäivän kurssin jälkeenkin. Kyllä siinä tuli läpikäytyä itselle arvokkaita, tärkeitä ja vaikeitakin asioita, asioita jotka eivät siihen asti olleet tietoisuuden piiriin samalla tavalla löytäneet.

Dynamic oli itselle henkilökohtaisesti tärkeä kokemus. Jälkeenpäin olen pohtinut sen merkitystä omassa elämässäni hieman laajemminkin. Henkilökohtaisesti olen kiinnostunut draaman terapeuttisuudesta ja draamallisista terapiamenetelmistä, joiden pariin haluaisin tulevaisuudessa suuntautua työelämässä. Olen jonkin verran lukenut ja tutkinut aihepiiriä, muun muassa juuri valmistunut kandidaatintyöni käsittelee näitä asioita. Dynamic oli itselleni konkreettinen esimerkki draaman terapeuttisesta vaikuttavuudesta, tai ainakin koskettavuudesta, ja vahvasti entisestään uskoani siihen, että draamalla on terapeuttista voimaa, ja että draaman kautta on mahdollista saavuttaa jotain sellaista, joka ehkä muuten jäisi tiedostamattoman tasolle. Tämä kaikki vahvasti itselleni myös sitä käsitystä, että olen ammatillisesti suuntaamassa juuri sinne, joka on juuri minua. Kaiken kaikkiaan Dynamic oli kovin tärkeä kokemus itselleni.

Kurssi antoi myös paljon muuta. Päälimmäisenä haluaisin sanoa koko kurssin olleen todella mukava, ja tähänastisista draaman kursseista vaikuttavin – joka on aivan toisin kuin etukäteen olisin odottanut! Kiitos siis mahtaisasta kurssista ja ohjaajan läsnäolosta ja ryhmäläisiä kunnioittavasta asenteesta. Mukanani kurssilta vien paljon, mutta erityisesti haluaisin vielä mainita sen, varmaan tiedossani jo olleen asian joka kurssilla ikään kuin uudenvuoden voimalla/herkkyydellä löysi minut – hoksasin sen, kuinka ääni todella on side yksilön oman sisimmän ja ulkomaailman välillä, ja kuinka paljon sen kautta viestimisellä voidaan saada. (Oppimistehtävä 2.4.2008.)

Dynamic on meditaatiosta ja Teatterikorkeakoulun liikunnan lehtori Seppo Kumpulaiselta Näyttelijäliiton kesäkurssilla Suvirannassa vuonna 1992 oppimani harjoitus, jota olen vuosien aikana kehittänyt edelleen edistyneille opiskelijoille äänenkäytöstä. Edistyneille siksi, että vaikka määrittelen tunnin kestävää harjoitusta melko pitkälle ja tarkasti etukäteen, itse harjoitus vaatii pohjatietoja ja -taitoja, jotta se voisi olla itseohjautuva, tutkiva, kontemplatiivinen ja mielekäs äänenkäytön opiskelun yhteydessä.

Puhuminen ja esiintyminen eivät edellytä ennalta määrättyä mieltä tai kuntoa. Ilmaisussa kysymys on pikemminkin olemassa olevan energian hyödyntämisestä, vaikka se olisi vähäinen. *Dynamic* tuo esiin energiatason vaihtelun ja tutkimisen mahdollisuudet harjoituksen aikana. Harjoitussarjan vaiheet kokoavat lyhyitä perusopintojen yksittäisiä harjoituksia (harjoitukset 1–16, s. 113–114) yhdeksi kokonaisuudeksi. Harjoituksen jälkeen edistyneet havaitsevat harjoitelleensa niin tässä kuin aiemmissa lyhyemmissä harjoituksissa esimerkiksi ryhdin, lihastasapainon, keskustalinjan, hengityksen, myötäsöinnin, voiman ja keveyden taitoa. Pitkäkestoinen harjoitus ohjaa voimankäyttöä taloudelliseksi. Äänen, tunteiden ja lihaskäynnityksen keskinäisestä sidoksesta ja vapautumisesta ovat syntyneet useimmat tämän harjoituksen oivallukset. Harjoitusmatkan aikana koko tunneskaala, itku, nauru, viha ja suru ovat saattaneet kulkea kehon lävitse. Havainnot maksimiyöstä ja maksimilevosta ovat kehittäneet tarkoituksenmukaista ilmaisua, kykyä kontrolloida sekä vapauttaa hengitys ja äänentuotto tehtävään ja energiaan sopivaksi. Aktiivinen rentous on ilmennyt harjoituksen edetessä energisenä kokemuksena kehon virtaavuudesta sekä pysty- että leveyssiunnessa.

- *Dynamicin* viisi, 10–15 minuuttia kerrallaan kestävät vaiheet ovat:
 1. Nopeaa, syvää ja rytmikästä uloshengitystä nenän kautta. Pallea ja kyljet aktivoituvat, rintakehän seutu aktivoituu. Niska ja hartiat pidetään rentoina. Käsi- varsien venyttely ja kurkottelu viimeistelevät uloshengityksen.
 2. Hullu välitunti, jossa voi riehua, leikkiä ja kulkea mielikuvien avulla erilaisissa tasoissa, maisemissa, rooleissa, tunteissa ja tunnelmissa. Kuuluva ääni tai hengitys leikkii liikkeen mukana ja täydentää sitä. Muut tilassa olevat ovat sanattomasti osa tarinaasi niin kuin itsekkin olet tietämättäsi osa toisten tarinaa.
 3. Työn vaihe, jossa käsivarret pidetään ylhäällä lukitsematta kyynärpäitä. Käsivarret ja hartiat pidetään rentoina. Hyppimällä tai kevennetyssä versiossa

joustetaan polvista ja huudetaan vatsanpohjasta asti kauas HOO (tai muita pitkiä vokaalisarjoja tai yksitavuisia äänteitä), niin kuin voittaja, vastarannalle huutaja tai rock-konsertin yleisö. Ryhmä antaa voimia jaksamiseen.

4. Levon vaiheessa rentoudutaan seisaaltaan. Röntgenkuvaa mielesi silmäillä luita ja niveliä ylhäältä alas vrt. aiempi luurentoutus-harjoitus luvussa 3.2.1 (s. 118–119). Kehon keskustalinjan ja nivelten tasapainon havainnointi ja pienet korjausliikkeet tekevät paikallaan seisomisesta sisäisesti elävän, vaikka siinä ulkoisesti liikutaan mahdollisimman vähän, mieluiten ei ollenkaan.

5. Palautuminen elävyyteen ja elämäntuntoon. Ilon, mielihyvän, rentouden ja hengityksen liitto, hyräilyä, laulua ja venyttelyä. Tilan ja toisten tilassa olevien kinesteettinen havaitseminen ja vastavuoroisuus sanoitta.

Useimpiin äänenkäytön harjoituksiin liittyvät sellaiset käsitteet kuin asento, hengitys, voima, keveys, virtaavuus tai ulottuvuus, joiden kautta kaikkia äänen persoonallisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia voidaan työstää. Jos henkilökohtainen merkityksenanto jätetään tiedon ulkopuolelle, oleellinen osa oppimista jää huomiotta, artikuloimatta ja tiedostamatta. Siitä seuraa, että opetuksen sisältö siirtyy heikommin uudeksi ilmaisun taidoksi tai opetuksen työvälineeksi. Äänenkäytön jatkokurssilla olen pyrkinyt siihen, että harjoitukset ovat pidempiä ja kokonaisvaltaisia, josta edellä ollut *Dynamic* ja seuraava *Chakra Sounds* ovat toimintaesimerkkejä. Maltillinen havaintojen tekeminen korjaa ylityöskentelyä, kehittää liike- ja rakennetietoisuutta sekä aktiivista ja rentoa ilmaisua. Äänenkäytön perusteissa kuvattu 16-osainen perusharjoitus (luvussa 3.2.1) on jatkokurssilla sama, mutta pidempi ja itseohjautuva. Harjoituksessa korostuu aktiivisen rentouden, mielikuvien, hengityksen ja äänen yhteys. *Chakra Sounds* on peräisin samantapaisista aktiivisista meditaatioista kuin *Dynamic*, mutta tässä yhteydessä se havainnollistaa hengityksen ja äänen yhteyttä paikallaan istuen. Harjoitus havainnollistaa voiman suunnan alavartaloon ja kurkunalueen vapaaksi jättämisen merkityksen äänentuo-
tossa. Harjoituksen kolmiulotteinen ja spiraalimainen mielikuva äänen lähteestä noudattaa useiden opiskelijoiden melko hyvin tuntemaa seitsenportaista linjaa selkärangan tyvestä ylös kallon laelle ja samaa reittiä alas. Äänenkäytön jatkokurssin yhteydessä tämä harjoitus on vapaa ääni-improvisaatio, sidottu hengittämiseen ja äänen kohdentamisen taitoon ilman muita oppeja, filosofisia tai henkisiä traditioita tai vaatimuksia.

- Kolmiulotteisuuden reitti äänentuotossa:
 - ⇒ lantion pohja - häntäluu
 - ⇒ alavatsa - alaselkä
 - ⇒ pallea - keskiselkä
 - ⇒ rintakehä - lapaluut
 - ⇒ kurkku - niska
 - ⇒ silmät - takaraivo
 - ⇒ päälaki

Useat opiskelijat ovat kuvanneet tätä harjoitusta, hengitystä ja äänen kohdistamista sisäpesuksi. Kokemussanaa sisäpesu käytti ensimmäisen kerran opiskelija, jolla oli astma. Harjoituksen aikana hän koki avaavansa hengityselimistöään pienellä, mutta vahvasti vaikuttavilla äänillä, äänneyhdistelmillä ja hyräilyllä – kuin pulloharjalla. Harjoitus on verrattavissa piirtämäni kuvaan äänteiden resonoinnista (s.113).

3.2.4. Äänenkäytön opettaminen

Äänenkäytön opettaminen 1 op

Tämä kurssi on tarkoitettu suoritettavaksi äänenkäytön jatkokurssin jälkeen. Se sisältää 15 tuntia lähiopetusta ja ennakkotehtävän. Voit osallistua kurssille em. kurssia suorittamatta, jos koet, että sinulla on vankka pohja äänenkäytöstä. Kurssilla tutkit ja havainnoit äänenkäytön eri osa-alueita ja pohdit niitä opettamisen, sovellettavuuden ja arvioinnin näkökulmasta. Jaksolla jokainen osallistuja toimii valitsemiensä harjoitusten vetäjänä.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen aineopintojen opiskeluopas, esittelyteksti vuosina 2003–2010, esittely kokonaisuudessaan liitteessä 3.

Omakohtainen kokemus *Suzuki* ja *Viewpoints* -harjoittelusta (Helsinki 1/2010, New York 2-3/2011, Helsinki 11/2011, Helsinki 2/2013) sekä kokemukset draamatyökentelystä ja teatterista ovat kehittäneet kokonaisvaltaisten puheilmaisun harjoitusten käyttöteoriaani. Omakohtaiset kokemukset ovat auttaneet päästämään irti normatiivisuudesta ja oppikirjainstruktioista, siitä miten harjoitus tulisi kokea, tuntea ja tehdä oikein. Harjoitteet, joista ei ole ollut omaa aiempaa kokemusta, ovat

toimineet harvoin. Ainoastaan *Äänenkäytön opettaminen* -jaksolla on kehitelty uusia harjoituksia, koska se on ollut kurssin päätehtävä.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen aineopintojen vapaasti valittaviin jaksoihin on vuodesta 2003 alkaen kuulunut pitämäni *Äänenkäytön opettaminen*. Jakso on ollut draamaopettajien äänenkäytön opetusharjoittelua ja didaktiikkaa äänenkäytön harjoituksista, siitä mitä ja miten sitä voi opettaa eri kohde-ryhmissä. Alun alkaen kurssi järjestettiin, koska opiskelijapalautteiden mukaan äänenkäytön jatkokurssi ei vastannut riittävästi opiskelijoiden pedagogisiin tarpeisiin silloin, kun perusteetkaan eivät olleet vielä hallussa. Iloinen ja innostava yhteistyö, opetuksen yhdessä kehittäminen ja ideoiden, käytäntöjen ja oivallusten jakaminen ovat olleet päällimmäiset tunteeni jokaisesta vapaavalintaisesta *Äänenkäytön opettaminen* -jaksosta. Tällä jaksolla on vuosien 2003–2006 aikana ollut 60 opettajaa. Suurin osa heistä on ollut lukion aineopettajia tai peruskoulun luokan- ja aineopettajia.

Draamakasvatuksen opiskelija 8.

Opiskelijan testitunnelmat kotona kurssin jälkeen:

HEE ja DEE! Siis terve ja kiitos vielä viikonlopun kurssista ja lihallisanalyttisestä ohjauksestasi, jonka virrassa jälleen kerran oli sekä vapauttavaa että haasteellista olla mukana. Kokeilin muuten mainitsemaasi tuuletintekniikkaa yhdistettynä lenkkeilyyn ja se todella toimii! Tuulettimen avulla lenkki sujuu kuin 18-vuotiaalla ja 20 kiloa kevyemmällä elopainolla. Elämässä siis on selvästi kyse tuulettamisesta, Heureka! Patentoi tämä idea. (Sähköposti 8.5.2005.)

Olen aloittanut kurssin kysymyksellä, kuka haluaisi vetää harjoituksen, joka sopisi alkuun ja sitten teemme niin. Harjoituksen jälkeen on pohdittu joko keveämpiä, yksinkertaisempia tai vaativampaa vaihtoehtoa samasta harjoituksesta tai sitten on edetty toisen opiskelijan ohjaamaan harjoitukseen, sellaiseen joka sopii kyseisen harjoituksen jatkeeksi. Näin setin ja erilaisten settien rakenne on rakentunut improvisoiden, vaikka itse ohjaustehtävään on yleensä valmistauduttu hyvin. Kevään 2010 kurssilla saimme viikonlopun aikana tällä nyttikestiperiaatteella lämmitte-lysetin, keskivartaloisetin, äänen vastussetin, voimasetin, artikulaatioisetin, lopetussetin ja äänenhuoltoisetin. Kirjasimme uusia harjoituksia 26, joista useimmat sisälsivät kolme eri vaihetta tai variaatiota samasta harjoituksesta. Näin ollen olemme Lehtovaaraa (1994, 276) lainatakseni toteuttaneet dialogia sen alkuperäisessä platonilaisessa merkityksessä yhteisenä totuuden etsimisenä ja ”siinä uskossa, että myös toisen mielipiteessä [ja työtavassa] on jotakin totta tai ainakin tutustumisen arvoista”.

Ulkoisia aisteja ovat näkö, kuulo, haju, maku ja tunto. Vastaavasti kehon sisäisiä aisteja kutsutaan *proprioseptisiksi* aisteiksi. Niitä ovat tasapaino, liike ja asentoaistit sekä kyky tuntea kehon ja jäsenten asento. Proprioseptisten havaintojen kokemuslaatuja ovat esimerkiksi lämpö, värinä, elävyys, voima ja jännite. Proprioseptinen tietoisuus on oman kehon tietoisuutta sisäkautta, joka on keskeistä taidon kehitymisessä (Klemola 2005, 80). Proprioseptinen tietoisuus on sitä, miten koemme kehomme, kun kuuntelemme sitä sisältäpäin (Klemola 2005, 52). Proprioseptisten kokemusten avaamisesta ja niiden näkemiseen johdattelussa voidaan käyttää mielikuvia. Mielikuvaoppiminen on tuttua ja vakiintunutta suggestopedisessä opetuksessa sekä urheiluvalmennuksessa (mielikuvaoppimisesta muun muassa Jansson 1990, Franklin 1996 ja äänenkäytön opetuksessa, Alanne 2000). Kehon, mielen ja liikkeen harmonia edellyttää proprioseptistä havainnointia, pelkkä opittavan asian havainnointi ulkoapäin ei riitä. On pyrittävä katsomaan harjoitusta myös sisältä ulospäin, jolloin harjoitus on enemmän tietoisuuden harjoittamista kuin suorittamista.

Olen *Äänenkäytön opettaminen* -jaksolla panostanut erityisellä huolellisuudella oppimisympäristöön, jotta proprioseptisille havainnoille ja keskittymiselle olisi tilaa. Se tarkoittaa ajan antamista harjoitusten jälkeen keholliselle läpikäymiselle, olemisen tunnustelulle ja havainnoinnille, esimerkiksi vain olemalla hiljaa. Kutsun tätä hetkeä aikataulutuksessa ”sadonkorjuuhetkeksi”. Harjoitusten riittävä kesto sekä levon ja rentoutumisen hetket ovat tärkeitä oppimisen edistäjiä. Samoin se, että puolet ryhmästä opastaa seuraavaksi harjoituksen tekevää ryhmää omakohtaisilla havainnoilla harjoituksesta. Näillä työtavoilla olen kokenut argumentoinnin ja äänenkäytön teorian monipuolistuvan ja kirkastuvan.

Oppimisprosessin sahaavuus vaatii oppijalta kärsivällisyyttä. Virheiden sijaan kaikki niin sanotut epäonnistumisen tai paikallaan pysymisen kokemukset ovat pedagogisia rakennuspalikoita ja palautetta eteenpäin. Ne antavat vihjeitä tarkoituksenmukaisesta tai epätarkoituksenmukaisesta suunnasta. Siksi kyky heittäytyä uutta luovaan etsimiseen edellyttää rohkeutta ja jopa halukkuutta tehdä virheitä (vrt. leikki ja improvisaatio luvussa 2). Rohkeus ei sulje pois tervettä itsekritiikkiä, suhteellisuudentajua ja virheistä oppimista. Virhe tässä yhteydessä tarkoittaa tunteilla lataamatonta informaatiota omasta toiminnasta.

Äänenkäytön opettaminen on ollut omalle opettajamotivaatiolleni tärkeä voiman lähde ja ainutlaatuinen kohtaamisen kenttä. Jokaisen opiskelijan pedagoginen panos on avartanut käyttöteoriaani. Olemme hyvässä ja kollegiaalisessa ilmapiirissä voineet käsitellä esimerkiksi ohjeistuksen määrää ja laatua, koska kurssilla olemme olleet harjoitusten ohjaajina yhdenvertaisessa asemassa.

3.3 . ESITTÄVIEN TAITEIDEN ARVIOINTI

Kukkosen (2007, 94) mukaan ohjauksella on kaksi keskeistä tavoitetta: sen perusteella voi toimia jatkossa paremmin (ammattillinen kasvu) ja saa vahvistusta ominaisuuksille, jotka täydentävät oppijan persoonallisuutta (henkilökohtainen kasvu).

Opettaja on oppimisen arvioija, vaikka opetus olisi oppijälähtöistä. Koen arvioinnin kaksijakoisena ja ristiriitaisena, ambivalenttina, mutta koetan samalla olla väheksymättä arvioinnin suurta merkitystä jopa sanattomaksi jäävässä ilmaisussa, eleissä, ilmeissä ja läsnäolossa. Arviointi on yhtä lailla sekä arvokasta että rajoittavaa. Oppimisessa; puhetaidossa, äänessä ja taiteessa on oltava jatkuva kehittymisen mahdollisuus. Siksi laadusta pitää voida keskustella ja laadukkuuteen on oltava oikeus pyrkiä. Mitä paremmin opiskelija tietää ja on tietoinen tavoitteista tai seuraavasta taidon tasosta, sen täsmällisemmin hän voi suunnata tarkkaavaisuutensa ja energiansa sen saavuttamiseen. Se ei estä uusien ja ennakoimattomien havaintojen syntymistä ja yllättymistä. Teatterikatselemukset ovat poikkeuksetta olleet itselleni tilaisuuksia, joista kotiin palatessa on harvoin kokenut olevansa niin tietäväinen kuin mennessä, vaikka olisi katsonut vain esityksiä.

Opettajaidentiteettini keskeisin osa rakentuu vuorovaikutukselle, johon palaute ja arviointi osaltaan kuuluvat niin vastaanottajana kuin antajana. Palaute on ohjannut elämänvalintojani avaten ja sulkien. Arvioitavana oleminen tarkoittaa myös yhteisön käsitysten, vaatimusten ja heijastusten kohteena olemista, josta kokemukset voivat olla kannustavia tai lamaannuttavia. Nuorena harrastajanäyttelijänä saatu palaute 1987 ohjasi minut ammattiin ja niihin päälinjoihin, joita palautteen antajana ja vastaanottajana pidän edelleen arvossa. Säie siitä näkyy edelleen työn sisältöä tukevien harjoitusten valinnoissa, purkamistavoissa ja ajankäytössä. Ne elävät ja muuttuvat vuorovaikutuksen ja kommunikaation jatkuvassa koettelussa. Liukeneminen onnistuneeseen vuorovaikutukseen tilannetiedon johtamana ovat olleet opettajuuteni merkittävimpiä *flow*-kokemuksia, ammattiosaamiseni mittari ja puntari.

Kirjalliset palautteet ovat kehittäneet perusteltuja argumentteja teatteritaiteen laadusta, vaikka ne tämän päivän katsannossa tuntuisivat ”vääriä” tai vajailta. Suullisia ja kirjallisia palautteita draamaopettajalle kertyy vuosittain helpostikin 200. Ne sisältävät niin draamakasvatuksen perus- ja aineopintojen kurseja ja oppimistehtäviä, koulutustapahtumia ja katselmuksia. Vaikka palautteiden ihanne on objektiivisuus, kirjalliset palautteet vuosien ajalta ovat paljastaneet oppimistehtävästä riippumatta, mikä oma tai yhteiskunnallinen tapahtuma on ollut ajankohtainen, mitä olen ollut lukemassa tai mitä maailmassa on ollut meneillään. Ne kertovat,

missä oppimisen vaiheessa itse olen ollut ja millaisilla suodattimilla olen maailmaa katsonut. Palautteet heijastavat niin ajassa kuin henkilökohtaisessa käyttöteoriassa tapahtuneita muutoksia kontekstisidonnaisesti.

Aina palautteen antaminen ei ole sujunut. Vaikeinta on ollut silloin, kun olen kokenut nuorten taidetoimintaan osallistuneiden vastuuaikeisten omien taiteellisten pyrkimysten ylikorostuvan. Harvoin palautteista on valitettu, mutta tuuleen haihtuneen tai asemiin lukittuneen palautteen on aistunut sanomattakin. Useimmiten vaikeista palautekeskustelun vaiheesta on kuitenkin päädytty hyvään lopputulokseen. Kolmesta erityisen hyvin mieleeni jääneestä huonosta palautekeskustelusta kaksi oli ryhmälle, yksi yksittäisen opiskelijan ohjaus. Koin, että kaikissa hetki oli väärä, enkä koskaan saa tietää, olisiko parempaa ajankohtaa tullut. Haluttomuudesta saada palautetta voi aistia jo etukäteen, että edellytykset rakentavaan palautekeskusteluun ovat vähäiset ja väärinymmärryksen mahdollisuus kasvaa.

Muistan yleisesti palautteistani vaiheen, jolloin alkuasetelman ollessa jännitteinen kysyin, millaisen palautteen tekijä/tekijät haluavat. Vastauksen perusteella saatoinkin jättää kokonaan jonkun aihealueen käsittelemättä. Ajattelen hankalista hetkistä myös, että se on haaste. Jos osaan ajatukseni ja sanani tarkoituksenmukaisesti asetella, asenteessa voi tapahtua muutos myönteisempään. Parhaissa palautteissa pedagoginen elämäntehtävä on toteutunut, palaute on kannustanut tekijän seuraavalle majakalle, se tapahtunut oikeaan aikaan ja oikealla tavalla.

Nuori Kulttuuri -tapahtuman palautesähköposti kuvaa parhaita mahdollista kohtaamista, jossa palautteen tavoitteellisuus ja suhteessaolo on osunut kohdilleen:

Piti vielä tulla etsimään netistä yhteystietosi, kiittäkseni niistä kauniista ja kannustavista sanoista joita raatina annoitte koko ryhmälle, mutta erityisesti haluan kiittää sinua siitä, miten huomioit Venlan. Tällaista itsetunnonkohotusviikonloppua ihana, oppimisvaikeuksien kanssa taisteleva taiteilijanalkuni kaipasikin! Mitäpä sitä suremaan, että matematiikka ei suju, jos ihminen osaa näytellä ja piirtää. Venla on kysynyt minulta varmaan kymmenen kertaa illan aikana: olitko sinä ylpeä minusta äiti? Ja minä voin täysin sydämin vastata, että olen ja olen, suunnattoman ylpeä! Kiitos että olit osaltasi mahdollistamassa tätä upeaa viikonloppua, joka sai äidin sydämeni pakahtumaan. (Sähköposti 24.5.2009.)

Etenkin lapsilla on suuri tarve saada palautetta työstään ja tekemisistään. Se edellyttää aikuiselta erityistä sensitiivisyyttä, henkistä läsnäoloa ja tilannetajua. Palautteen on vastattava tarpeeseen tulla nähdyksi. Nähdyksi tuleminen antaa mahdollisuuden kasvaa jotain vasten (vrt. *kasvatus*). Hyvä palaute tukee palautteen saajan elämää, kehittymistä ja luovia pyrkimyksiä. *Nuorisotyö*-lehteen kirjoittamani artikkelin otsikko *Tarve arvokkuuteen* (2009) kuvaa eetostani taiteellisen ohjauksen tärkei-

destä erityisesti nuorten toiminnasta. Nuoriin kohdistuvan arvioinnin ytimessä on harvoin teatteritaide vaan elämän ja olemaan oppimisen taidot yleensä. Siksi taiteen tekemisen monet lähtökohdat tulee ymmärtää, nähdä tilanteesta ja jättää korostamatta taiteen ammattilaisuus kaiken kruunaavana päämääränä. Maailman moniulotteisuus avautuu teatteritaiteessa implisiittisesti. Kun arviointi on konkreettisesta toiminnasta, arvioitsija ei ole mitta, eivät hänen maku-, mieltymys- tai tyylinäkemyksensä. Tarve antaa palautetta on mitoitettu vastaanottajaan ja hänen toimintaansa. Arviointi, etymologiselta alkuperältään *assess*, *assidere* (lat.) tarkoittaa 'vierellä istumista', 'mukana kulkemista' ja 'oppimista'. Nämä merkitykset ovat menetelmällisesti ohjaavia ja tarjoavat muodon sisällölle ja didaktisille valinnoille.

Arvioinnin pyrkimys on laadun tunnistaminen, joka on palautteen kohteena olevasta toiminnasta nähty ja tulkittu. Hyvän arvioijan ominaisuuksissa yhdistyvät hyvä taiteellinen erittelykyky ja laaja-alaisuus. Taulukko 2 osoittaa, miten taiteellisesta toiminnasta voi antaa palautetta luovan persoonan, luovan prosessin, luovuutta osoittavan produktin sekä luovan tai sitä estävän ympäristön näkökulmasta. Oppimisen ja ymmärtämisen arviointi kuuluvat sisältöön, yksilö- ja sosiaaliset taidot puolestaan toden alueeseen. Draaman taidot ovat muodon ja toden aluetta. Reflektointitaidot ovat muodon ja kielen ymmärtämiseen liittyvää esteettisen tietoisuuden aluetta.

<ul style="list-style-type: none"> • rakenne • sanoma • henkilökuvaus (Esslin1980) 	<ul style="list-style-type: none"> • lahjakkuus • osaaminen • ymmärtäminen • tahto • into 	<ul style="list-style-type: none"> • sisältö • tosi • muoto ja kieli • estetiikka 	<ul style="list-style-type: none"> • draamallinen muoto • ilmaisulliset taidot • ennakkovalmiudet • tieto • ajattelu ja tunteet (Bowell 2001)
<ul style="list-style-type: none"> • oma itse • sisältö • sosiaaliset taidot • draama (Heikkinen 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> • draaman taidot ja ymmärtäminen • sosiaaliset taidot • sisällölliset oppimisalueet (Owens 2002) 		

TAULUKKO 2. Erilaisia lähtökohtia teatterin ja draaman arviointiin.

Eräässä alueellisessa taidetapahtumassa keväällä 2009 keskenään eri-ikäiset, useita eri taiteen genrejä edustavat taiteen toimijat vaikuttivat pelokkailta palautteen saajilta. Olin pahoillani - palautteen arvokkuudesta oli tullut palautteen kammo. Tuohon aikaan olimme eräällä ruokatunnilla laskeneet draamakasvatuksen opiskelijoiden kanssa 24 ylimalkaiseen arvosteluun perustuvaa tv-formaattia, joilla tässä tapauksessa täytyi olla jotain tekemistä sen kanssa, että tieto palautteesta lamaannutti taitavia tekijöitä jo etukäteen. Kari Uusikylä (1999, 2006, 2008) pitää luovuuden kannalta kilpailuun perustuvaa kulttuuria tuhoisana. Pidän palautteenantajan avauspuheenvuoron. Sen keskeinen viesti oli, että opettajan tehtävä ei ole olla tuomari, vaan pikemminkin oppimiskumppani:

Nyt täytynee sanoa tässä mollaamis, mittaamis, äänestys, ja pudotusvimman maailmassa, että te ette ole arvostelun ja mittaamisen kohteena, vaan tuen, evästyksen ja kannustuksen kohteena. Mikäli haluatte palautetta saada, niin kauppa on auki. [Opin tämän lausahduksen liikunnanopettaja Langrylta vuonna 1992 seuratessani hänen opetustaan Teakissa.] Mikäli ette, pidämme suomme kiinni.

Esiintymistaito yhdistää teitä kaikkia riippumatta taidelajista. Havainnoitavia asioita ovat ilmaisulliset taidot, tilan otto, ajan tiheys, intensiteetti, joka syntyy esityksen dramaturgiasta, juonesta ja struktuurista, josta syntyy jännite. Esityksen muotoa, kieltä ja sisältöä voidaan tulkita ja pohtia, samoin suhdetta yleisöön, josta syntyy myös tyyli, ulottuvuus, tahto ja into eli energian suunta. Näiden tekijöiden perusteella on mahdollista arvostaa ja nähdä laadukkuus sellaisissakin esityksissä, mitkä eivät edusta omaa makua millään tavoin. Seksikkyyys ei ole mikään mitta. Ei sosiaalistaminen johonkin, valta tai mieltymykset. Karisma syntyy aivan muista seikoista kuin ulkonäöstä. Se syntyy olemalla rehellisesti ja paljaasti sitä, mitä on, sellainen kuin on.

Draamakasvatuksen opintoihin kuuluvalla arviointikursseilla olemme harjoitelleet arviointia. Olemme katsoneet videoituja teatteritaiteen lukiodiplomitöitä, joihin ovat kuuluneet lisäksi tekijöiden esseet, työpäiväkirjat ja loppuesseet. Olemme jakaneeet ennen videoiden katsomista palautteen antajan ja tekijän roolit. Olemme antaneet suullisia ja kirjallisia harjoituspalautteita. Samalla olemme harjoitelleet palautteiden vastaanottamista ja suhtautumista siihen. Olemme perustaneet metapalauteryhmiä. Tehtävänä on ollut löytää palautetilanteesta pedagogisesti käyttökelpoisia vinkkejä palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Toisinaan vinkit ja havainnot ovat voineet liittyä myös yksityiskohtiin: miten esimerkiksi tilaan asettautuminen, lauserakenne, sanavalinnat tai katseen suunta vaikuttavat vuorovaikutukseen. Vaikka tilanteet ovat olleet demonstraatioita, eivät siis omasta taiteellisesta työstä, palautekeskustelut ovat olleet aitoja, sykettä ja tunteita nostattavia vuorovaikutustilanteita.

Draamakasvatuksen aineopiskelijan, aineenopettajan, huudahdus demotilanteesta arviointikurssilla syksyllä 2010, jossa hän toimi palautteen antajana:

Voi helvetin paska, tajuan tässä, että olen just tällane yleiskiitoksen antaja töissäki!

Arvioinnin funktio ja perustehtävä on mahdollistaa rationaalisen toiminnan myönteinen kehitys. Arviointi määrittää, kuinka hyvä, laadukas, arvokas, ansiokas tai sopiva jokin suoritus tai toiminta on. Ansiokkuuden määrittelyyn tarvitaan perusteita eli kriteereitä. Toisin sanoen on oltava eritelty käsitys hyvän laadun ominaisuuksista ja siitä, miten laatu ilmenee sekä kyky kyseenalaistaa se. Medioissa näkyvät esittävän taiteen palautenöyrytykset kertovat palautteenantajan eettis-pedagogisista taidoista, mutta myös yhteisten aakkosten eli arviointikriteereiden epämääräisyydestä, heikosta soveltamisen taidoista ja yhteisten periaatteiden puuttumisesta. Kun arviointi on arvostelua, se on mielivaltaista ja negatiivissävyistä kritiikkiä tai yleiskiitosta. Silloin arvioinnin alkuperäinen kannustava merkitys katoaa, maamerkit ja majakat unohtuvat. Se kenellä on oikeus antaa palautetta oppimisen yhteydessä, ei arvioinnin kohteena olevan oikeuksien ja kehitystarpeiden vuoksi ole yhdentekevää. Oppimisen ja opetuksen kontekstissa arviointi ei ole jokamiehen oikeus. Palautetilanteissa palautteen antajan on osattava puhua eritellysti niin, että palautteen saajan ei tarvitse arvella palautteen sisältöä ja tarkoitusta.

Ehdotan, että kaikki arviointi voisi nykyistä enemmän olla tulevaisuusorientoitunutta ja seuraaviin suorituksiin tähtäävää. Tällä voitaisiin välttää ne pahimmat työtapatemat ja ikävät muistot, joilla on ollut kauaskantoisia vaikutuksia ja joista draamakasvatuksen opiskelijat usein kertovat. Palautteen saajaa olisi syytä ohjata moninäkökulmaisuuteen nykyistä palauteilmapiiriä enemmän, jolloin mahdollisuus omien ajatusten vapaaseen testaamiseen jää itämään vielä palautteen jälkeenkin. Teatterikorkeakoulun professori Soili Hämäläinen ehdotti seminaarissa syksyllä 2011 käytettäväksi *feed forward* -sanaa *feedback*-sanan sijaan. Se täyttää *assess, assidere* määritelmän kohdallisesti.

Arvioinnin, erilaisten testien ja testausten ajatellaan poikkeuksetta tukevan inhimillistä kasvua, ja tarkoittavan aina hyvää. ”Luokaa rauhassa, mutta olkaa tehokkaita”, ironisoi Uusikylä (2008) yhä kasvavaa ilmiötä sijoittaa inhimillinen toiminta pakonomaisesti mittareille. Jos luova saa olla luova, se voi tarkoittaa muuta kuin alun perin oli aikomus. Voisiko siksi esimerkiksi taito- ja taideaineiden lukiodiplomissa suuren riskin ottamisesta saada korkeimman arvosanan, vaikka teos olisi epäonnistunut, mutta tekijä olisi kykenevä monipuolisesti refleктоimaan tuotostaan? Koska puhe- ja kommunikaatiokulttuurimme on Torkin (2006) mukaan heikosti kehittyntä, on mahdollista, että teatterin lukiodiplomissa vaaditaan kulttuurisesti

mahdotonta. Parhaimman arvosanan saa suurimmalla todennäköisyydellä edelleen sellainen prosessi, joka sujui alusta loppuun ennakkoidusti.

Millaiseen pedagogiseen peruspääomaan esittävän taiteen palautteiden pitäisi perustua? Mitä tietoa esittävän taiteen pedagogiikka tarvitsisi ympärilleen ja mistä sen voi löytää? Keitä ovat he, joista olisi syytä ottaa mallia? Pahimmillaan teatteritaide on liian paljon muistoja karismaattisista henkilöistä ja liian vähän jäsenneltyä käsitystä siitä, millainen taitoon osaaminen perustui. Teatterin tutkimuksen näkökulmasta taiteilijamytologia ja taiteellisen työskentelyn mystifiointi heikentää taiteen laadun kriteereitä, ilmaisun, teatterin ja draaman opetustaitoa sekä arviointikriteereitä. Sen seurauksena esittävän taiteen koulutuksen arvioinnissa saattaa olla epämääräisyyttä, jonka kyseenalaistamiseksi kenelläkään ei ole työkaluja. Jos opetuksen vastuuyksikkö ei hahmota suuntaa, millaisiin utopioihin yhteiskunnallisten epäkohtien poistajana opiskelijoita voitaisiin kannustaa, arvioinnin saajalla ei ole käsitystä, mitä häneltä odotetaan ja mihin hänellä voisi olla edellytyksiä. Näitä havaintoja esittävän taiteen arvioinnin taidoista on esittänyt muun muassa Pentti Paavolainen (2001, 28–37).

Osallistava (lat. *educere*) kasvatus tukee oppijan autonomiaa ja vapautta. Sen tavoitteena on voimistaa opiskelijan kykyjä niin, että hän kykenee osallistumaan, kommunikoidaan ja reflektoidaan toimintaansa eri puolilta yksisuuntaisen ja autoritaarisen ohjauksen sijaan (lat. *educare*). Tavoitteena on oppimiskyvyn myönteinen kehitys: oppia ajattelemaan, toimimaan ja luomaan itse. Taiteilijan, pedagogin ja taiteellisen tutkimuksen ammattitaidolle on eduksi, että hän jatkuvasti kehittää kriittistä ja luovaa suhdetta niihin ajattelun ja kokemuksen periaatteisiin, joille hänen todellisuuskäsityksensä ja taiteellinen työnsä perustuvat. Palaute ja arviointi eivät kavenna tällöin tekijän todellisuutta, vaan kriittinen ja luova asenne päinvastoin vahvistuvat ja antavat eväitä henkilökohtaiseen kehittymiseen sekä oman alan innovatiiviseen kehittämiseen. Erilaisten taiteellisten käytänteiden avaaminen vaikuttaa asioiden arvostukseen, tietämykseen ja oppimispotentiaaliin. Samalla syntyy mahdollisuus ymmärtää ja kehittää taiteellisia prosesseja perustellusti uudella tavalla ja uusissa toimintaympäristöissä.

3.3.2. Puheopettajan sivistystehtävä

Niin draamakasvatuksessa kuin puheopettajuudessa on mukana ohjausta, monimuotoisia korjaavia ja tarkentavia ohjeita, vaikka ihmisen ääni, puhe ja ilmaisu eivät ole ahdas ja spesialisoitunut kokonaisuus, eikä näin ollen myöskään opetus voi olla sellaista. Kasvatuksen yleiset teoriat ja suositukset heijastuvat siihen, millaista

puhetaitoa pidetään arvokkaana. Millainen voisi olla puheopettajan sivistystehtävä, joka liittyy kasvatuksen maailmaan?

Puheopettajan tehtävä on pikemmin keskitysyritys erilaisten esteettisten, eettisten, kasvatuksellisten ja personalististen arvojen yhtymäkohdassa kuin äänen haarukointi spesifiksi erikoisalaksi. Yhä useammin kurssin vetäjänä havaitseen, että tässä kasvatuksen kaikkialle ulottuvassa maailmassa ryhmäkeskustelut kääntyvät sivistyksen eheän alustan rakentamisen ehtoihin enemmän kuin yksipuoliseen tiedonintressiin ääntöelimistöstä. Ovathan myös koulutettavani useimmiten pedagogeja, erityisesti aineenopettajia, jotka haluavat puolustaa opettamansa aiheen rinnalla kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä.

Äänessä ja aistimellisessä käsittämisessä toteutuu ja näyttäytyy koko inhimillinen todellisuus tai osia siitä. Ajatuksen polut etsivät tällöin toimintaa, joka olisi yhtenäistä, eheää ja luotettavaa siinä kontekstissa, missä toiminta tapahtuu. Se on eheän elämän kaipuuta. Kysymys ei ole ehdottomien totuuksien ja sääntöjen luomisesta (absolutismi) vaan alituisesta tutkimisesta ja etsimisestä toimimalla. Se sopii draamakasvatukseen, pragmatismiin ja somaestetiikan luonteeseen karttaen absoluuttista ja ehdotonta totuutta. Äänessä havainnot ja tulkinnat ovat suhteessa muihin mahdollisuuksiin ja koettuihin maailmoihin kuten opiskelijoiden kokemussanojen yhdistelmät (s. 45) osoittavat. Kysymyksessä ei ole osa ihmistä, ei vain ääni tai keho, kehon sisäpuoli tai ulkopuoli, vaan koko ihminen. Taiteen taidoissa ja pedagogiikassa erilaisia lähestymistapoja ja tasoja on kuitenkin eriteltävä.

Liitän tämän luvun lopuksi kolmannen ja viimeisen kokonaisen draamakasvatuksen aineopiskelijan kokemuskirjoituksen. Siinä kuvataan hyvin sitä arkista elämämaailmaa, johon ääni liittyy ja jota ei voida kokonaisvaltaisesta oppimistapahtumasta sulkea. Oppimistapahtuma on sidottu siihen ajalliseen kokonaisuuteen, jota juuri nyt elämme. Tämä ennen kurssin alkua kirjoitettu kokemuskirjoitus antaa samalla mahdollisuuden pohtia, miten aika ja elämäntilanne heijastuu ääneen ja äänestä. Artikkelin, johon kokemuskirjoituksessa viitataan, on liitteessä 3.

Draamakasvatuksen opiskelija 9.

Draamakasvatuksen aineopiskelija peilaa arkeaan ennakkotehtävän tukiaineistoon:

Huomasin käyväni läpi ajatusprosessin, jossa pohdin, onko minulla mitään sanottavaa äänenkäytön kokemuksistani, vaan pikemminkin kehosta ja hengityksestä. Ja kuitenkin, keho ja hengitys ovat kaiken perusta äänenkäytössä. Kun teen huomion äänestäni, että sitä on esim. vaikea tuottaa, voin löytää syyn jännittyneestä kehostani, pintapuolisesta hengityksestä.

Muutama vuosi sitten kipeytynyt olkapääni opetti minulle paljon kehostani. Olin jo jonossa leikkaustarpeen kartoitukseen, kaikkien kortisonipiikkien ja kipulääkkeiden jälkeen, kun lääkäri sivulauseessa mainitsi fysioterapeutin pitävän vastaanottoa terveyskeskuksen samassa kerroksessa. Pääsin heti vastaanotolle ja siitä alkoi paranemiseni. Kävin mahtavia keskusteluja fysioterapeutini kanssa mm. huomioitteni pohjalta ja hän kannusti minua jatkamaan tällä itsetarkkailun tiellä. Meitä ei todellakaan opeteta elämässämme kuuntelemaan itseämme ja kehoamme, jolla kuitenkin olisi niin paljon kerrottavaa meille. Jotkin oivalluksistani kuminauhaliikkeitä tehdessäni oli helppo sanallistaa; minä siis todella sain kokemuksen siitä, mitä on "seisominen omalla painolla tasaisesti jalkojen päällä, niin että paino on tasaisesti ja tuntee olevansa hyvin maatunut". Minullehan oli tämä opetettu jo vuosia aikaisemmin eräissä koulussa Alexander-tekniikkaa esiteltäessä ja varmasti olin jotain oivaltanutkin, mutta en mitään niin syvältä koskettavaa kuin nyt. Samaten koin elämyksen, kun inhoamastani liikkeestä yhtäkkiä tulikin ymmärrettävä ja sulava. Olin vain ilmeisesti tarvinnut useita toistokertoja ennen kuin tulin lähellekään "yhdeksi" liikkeen kanssa.

Omien lasten kanssa on tullut opeteltua huomioimaan omien tunteiden ja sisäisten liikkahdusten ja jännitteiden vaikutusta puheeseen ja äänenpainoihin... ja siten myös niihin tuloksiin, joita omat neuvot tai puheet saavat heissä aikaan, toivottuja tai ei-toivuttuja.) On ihmeellistä, miten oma, niinkin neutraalilta vaikuttava lause ei vaikuta lapseen rauhoittavasti, jos itsellä on vähäistäkin epätasapainoa omassa sisimmässä. Tai miten lapsi koettelee omaa sisintään ja myrskyjään vanhempaan ja ratkaisevaa on se, kuinka vanhempi itse siihen vastaa. Jos itseltäni on rauha kadonnut, se katoaa myös näistä tilanteista.

Artikkelista mieleen jäi vahvasti harjoitteiden suuren määrän kyseenalaistaminen. Tässä on jotain kokemuksellisesti todella tuttua itselle ja se liittyy omassa elämässä kaikkeen, oli sitten kyseessä omien sanataideryhmien vetäminen, oman perheen viikonloppusuunnitelmien tekeminen, ruuan laittaminen, kirjojen lainaaminen kirjastosta jne. Tuntuu, että tekemistäni määrittää aina sinne tänne säntäilevä mieleni ja paljous korvaa laadun ja tämän hetken ja pyrin tekemään asioita, joita luulen, että minun pitäisi tehdä kuin mitä itse haluan ja mikä minua kiinnostaa ja mikä vastaa sisäiseen ääneeni.

Itse koen vaikeaksi olla ohjaajana esim. draamaharjoitteissa täysillä mukana ja samalla arvioida sitä, milloin harjoitus olisi hyvä lopettaa ja huomaan tulevani levottomaksi jos joku oppilaista ilmaisee tylsistymistä. Eräissä sanataideseminaarissa draamaopettaja Sami Nieminen puhui siitä, kuinka tärkeää on joskus vain pakottaa ohjattavat tekemään tylsäksi koettua tai hankalaa, sillä usein tämä hankaus voi johtua vain siitä, että ei olla halukkaita kohtaamaan itseä ja olemaan läsnä tai halutaan kenties torjua joku tuloillaan oleva tunne. Kun sitten päästään tietyn rajan yli, kokemus saattaa

olla ainutkertainen ja suuresti merkittävä tekijöilleen. Ohjaajan on tällaista kenties vaikea lähteä hakemaan tietoisesti jos itsellä ei ole jotain omakohtaisia kokemuksia asiasta. Toisaalta kokemukset tulevat paitsi ”kuin vahingossa” niin myös intuitiota seuratessa ja intuition seuraaminen voi olla tietoinenkin valinta.

Tuli mieleen, että oikeanlaiseen äänenkäyttöön kuuluu myös hiljaisuus. Olisi hyvä tunnistaa päivissä, tunneissa, lauseissa, sanoissa hetket, jolloin voi olla hiljaa. Epävarmuutta voisi oppia kuuntelemaan, sen sijaan että yrittää aina täyttää ne hetket äänellä. Tai onko niin, että tasapainossa oleva ääni tulee aina hiljaisuudesta, se kumpuaa sieltä, eikä siksi rasita. Se on aina tasapainossa ja oikeassa suhteessa asioihin.

Artikkelissa puhuttiin myös siitä, kuinka on tärkeää antaa lupa lähteä juuri sen hetkisestä fyysisestä olotilasta ja mielialasta. On surkuhupaisaa, miten huonosti tämä esim. omassa elämässä toteutuu, kun on pelkästään jo niin vaikeaa uskaltaa tietää, mikä oma olotila edes on. Ilmeisesti on tullut opittua, että aina olet jotenkin väärin! Hyvä esimerkki itsestäni on päivä, jolloin olen puolet päivästä ollut aikeissa lähteä lenkille tai jotain, en ole ehkä edes ihan osannut päättää tekemisen laatua. Minua on kuitenkin väsyttänyt kauheasti, osin ehkä jo johtuen tästä henkisestä päättämättömyydestäkin, edestakaisin vellomisesta, mutta en ole antanut itselleni lupaa nukkua. Lopulta olen ahdistuneessa tilassa sängyssä ja tilitän tuntemuksiani, väsymystäni miehelleni, joka sanoo vain, että jospa lepäisit nyt, nuku. Kun kysyn, onko se ok, hän sanoo, että on. Kun kysyn, että hyväksyykö hän sen, hän sanoo, että kyllä. Aika nopeasti, heti tämän jälkeen, saan jonkin sortin oivalluksen väsymyksestäni ja siitä, että minun on levättävä. Kyllä, tämä kaikki on niin typerää, mutta niin totta! Sitten lepään sen verran, että käyn jonkinlaisessa horrostilassa ja nousen täysin virkistyneenä ja tyytyväisenä. Ilman minkäänlaisia vaikeuksia lähden ulos lenkille. Toivottavasti voisoin suoda tämän itselleni yhä useammin ilman, että oikeutuksen täytyy tulla jonkun ulkopuolisen suusta. Ja että päätöksen tekemiseen menisi enää vain hetki puolen päivän sijaan!

Pohjimmiltaanhan meidän ihmisten kokemus tästä hyväksynnästä, olla fyysisinä ja henkisinä siinä tilassa kuin milloinkin satumme olemaan, sen pitäisi tulla jo lapsuudessa, varhaisissa kiintymyssuhteissa. Oman kokemukseni mukaan on jo melkoinen matka edes päästä tilanteeseen, jossa muutaman hetken verran näkisi, kuinka oma oleminen määrittyy paljolti suorittamisesta ja siitä, että ajattelee, että on oltava jotenkin. Eihän sitä edes ajattele, kun ei sitä tietoisesti huomaa! Ja mikä valtava määrä energiaa menee tämän valheellisen olemisen ylläpitämiseen. Se on uskomatonta! (Sähköposti 16.1.2012.)

Edellä oleva kirjoitus kuvaa mielestäni hyvin sitä, kuinka arkisista havainnoista äänenkäytön kurssit voivat lähteä liikkeelle. Kirjoitus täydentää Heikkisen (2002, 15) ajatusta: draamakasvatuksessa ei ole kyse opettamista perinteisessä mielessä,

vaan erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtoisten tulevaisuuksien luomisesta. Silloin kun abstraktiotaso ei ole kovin korkealla, niin kuin tämä kirjoitus osoittaa, leikki ja improvisaatiot ovat hyviä työtapoja aloittaa toiminta kokemuksellisen oppimisen kehällä.

4. Metsä

Tässä luvussa pohdin, miten ihmisääni liittyy siihen, mikä on taidetta ja taiteellista toimintaa. Kuvaan äänestä oppimisen ja opettamisen lisäksi ääntä olemiseksi, läsnäoloiksi tai levoksi. Pohdin, miten äänenkäyttö inhimillisenä kokemuksena ja kokemuksen kohteena on esteettistä, taiteellista ja taidetta välitöntä elämäntunnetta tihentävänä (Dewey, 1934/2010, 15). Sijoitan ihmisäänen Platonin (2007, 120) kuvaukseen musiikin, runouden ja ruumiinharjoitusten toisiaan ruokkivasta vaikutuksesta:

Väittäisin siis, että juuri näitä kahta ominaisuutta, mielenkiihkeyttä ja filosofista mielenlaatua, varten joku jumalista on antanut ihmisille nämä kaksi taidonalaa, toisaalta musiikin ja runouden, toisaalta ruumiinharjoitukset. Hän ei ole antanut niitä sielua ja ruumista varten – se on enintään sivuaasia – vaan siksi, että nuo molemmat ominaisuudet voitaisiin niitä sopivasti pingottamalla ja höllentämällä virittää keskenään sopusointuun.

Pragmatistinen estetiikka kuvaa Deweyn ja Hollon havaintoja estetiikan ja etiikan yhtymäkohdista ja estetiikasta arvoilosofiana. Viimeisessä luvussa 5 kokoan draamakasvatuksen ja teatteripedagogiikan risteyskohdassa perusteita äänenkäytön opetussuunnitelmalliselle tulevaisuudelle. Pohdin, mikä merkitys asteittain kehittyvästä subjektiivisten kokemusten lukutaidosta voisi olla pedagogiselle tiedolle ja toimintatavoille.

4.1. Mamman kanssa metsään

Sisäisten kuvieni albumissa äidinäitini, Siviä -mamma keinuu ja hyräilee keinutuolessa ratkoessaan ongelmia. Hän on läsnä nykyhetkessä, mutta silti aika menettää merkityksensä niin hänelle kuin etenkin minulle kuulijana. Hän on samaan aikaan syvässä mietiskelyn tilassa ja tässä hetkessä kuunnellen itseään, maailmaa ja ratkottavaa ongelmaa sisään ja ulospäin. Mamma tuskin tiesi äänenkäytöstä sen analyttisessä mielessä mitään, mutta intuitiivisesti hän tiesi siitä, niin kuin luonnon lähellä elävät talonpoikaisemännät tietävät luonnosta, elämästä, kauneudesta, minun unohtamisen ja metsämaisemaan liukenemisen taidosta toimintana ja tekoina. He hengittivät harmoniaa, jossa myös maailman mitallisuus, mittakaava ja kohtuullisuus muotoutuivat elämäkäytännöiksi.

Muistikuvani ja tutkimuksen alussa esiintuomani *space-between*-käsite (Heikkinen 2002) ovat tutkimuksen tässä kohdin yksi ja sama. En ajattele mamman ääntä

itseilmaisuna, koska siinä ääni ei ilmaissut vain itseään vaan ihmisen ja maailman kohtaamista ja säröä siinä. Itseilmaisuna ja itsetarkoituksellisesti se olisi todennäköisesti ollut merkityksetöntä ja intuitiivisesti vain ärsyttävää. Ääni ei kuitenkaan varsinaisesti suuntautunut muihin ihmisiin, minulle kuulijana. Tekikö mamma taidetta hyräillessään? Tekijän näkökulmasta ehkä ei, eikä vastaanottajan näkökulmasta vielä silloin, mutta ajan kuluessa olen antanut hyräilylle sen merkityksen. Tilannetta voisi verrata Deweyn (1934/2010, 14, 18) havainnollistukseen alkuperäisessä merkityksessään olevasta työkalusta, joka saa myöhemmin taide-esineen statuksen. Voiko inhimillinen kokemus olla taideteos alkuperäisestä ympäristöstään ja ajasta eristettynä?

Improvisoiden hyräily tai viipyillen äänessä olo ovat mielen ja kehon tasapainon havainnointia tai ajattelua maailmasta korostamatta sen ilmentämistä muille. Se suuntautuu yhtä lailla ulos- ja eteenpäin fyysisenä ja tulevaisuuteen viittaavana toimintana samoin kuin sisään- ja taaksepäin emotionaalisen-mentaalisenä tapahtumana. Ääni tekee havainnoistani konkreettisen. Olen ääneni. Olemassaoloni on soinnillinen, kuulen resonoinnin ja ääniaallot luiden ja nesteen johtamina äänessäni. Voin katsella itseäni ja maailmaa äänessäni sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä. Pysähtyminen ja hengittäminen ovat sen todentamista, mitä tapahtui ja mitä voisi tapahtua seuraavaksi. Hiljaisuuden aikana muille ilmentäminen vaimenee. Aika antaa mahdollisuuden ymmärtää itse kunkin ainutlaatuinen kehollinen oleminen ja *proprioseptinen* kokeminen. Tuntikontekstissa pyyntöni taustalla on tämä omakohtainen kokemus mammasta. Teoreettisena ajatuksena se tarkoittaa Kosken (2000, 18) havaintoa kehollisen tarkastelun edusta. Objektiivasti ääneen suhtautuva olisi kehoton, historiaton ja elämismaailman henkilökohtaisista merkityksellisistä kytkennöistä irralleen riisuttu tietoisuus, tuote, tulos, toisen ääni, objekti tai esinekeho. Platonin (2007, 118) mukaan ”niistä, jotka ovat kiinnostuneet yksinomaan ruumiinharjoituksista, tulee liian rajuja”. Näin ollen äänenkäyttö itsessään voi olla ruumiillinen ja filosofinen harjoitus, jota harjoitetaan sekä mielellä että keholla. Viisautta etsitään koko ihmisenä olemisesta.

Koski (2000, 58–59) käyttää oppimisen edellytysten luomisesta nimitystä *lähelle meneminen* tai vaihtoehtoisesti *virittäytyminen*, joka on sekä aktiivisia että passiivisia osia. Tällöin todellisuus pyritään päästämään pikemminkin mieleen, kuin että todellisuuteen pyrittäisiin vaikuttamaan aktiivisesti. Oppiminen ja oivallukset eivät tapahdu automaattisesti. Aktiivisuus tarkoittaa niiden olosuhteiden luomista, missä oppimista voi tapahtua. Opettajan on syytä tunnistaa myös oma aktiivisen ja passiivisen toiminnan tarkoitus toiminnan eri vaiheissa.

Perusharjoitus, jota mamman hyräily yksinkertaisimmillaan kuvaa tai luvussa 3 kuvailemani yhden vokaalin hyräily, ovat kuin lentokoneen musta laatikko, joka yksilön historiasta, taipumuksista, taidoista ja elämäntilanteesta riippuen sisältää useista lähtökohdista ymmärrettävää informaatiota (fysiologista, mentaalista, emotionaalista, terapeutista, sosiaalista, kulttuurista ja syvähenkistä sekä yhdistelmiä näistä (kuvio 6, s. 45). Äänen laatuominaisuudet ja niiden vaihtelut ovat konkreettisia, vaikka tietoisuus näistä laaduista ja kyky havainnoida ei olisi kehittynyt. Äänen laatuominaisuuksien kuuleminen ja tunteminen eivät ole älyllisiä tai toisaalle virittyneitä analyttisiä ideaaleja, vaan konkreettinen virittäytyminen harjoituksen aikana ja sen jälkeen.

Sisäisen ihmisen ulospäin suuntautuva äänentuotto on keskeinen osa äänen harjoittelun perimmäistä tarkoitusta. Se on toisinaan vaikeaa, lyhyillä 15 tunnin kurssilla opintovaatimukseen nähden liian usein liian nopeasti etenevää. Osa opiskelijoista ei kykene kuulemaan ja tuntemaan itsenäisesti, jolloin myös harjoitteluun vaadittava itsekuri on ylivoimainen ohjeistus. Ryhmäkohtainen hajonta on suuri. Osa opiskelijoista innostuu subjektiivista kokemusta etusijalla pitävästä oppimisesta uutuuskvaliteettina tai entisen kokemustiedon syventäjänä, osalle se ei ole riittävän selväpiirteistä eikä riittävän ohjattua. Tunnistan ja ymmärrän myös kyllästymispisteen. Harjoituksen muututtua mekaaniseksi, oppimista ei tapahdu. Tällaisia kokemuksia liittyy erityisesti mielikuvaoppimiseen. Kehon ääriviivojen ja harjoituksen tarkoituksen hahmottaminen yhä uudelleen samoilla menetelmillä voi olla puuduttavaa. Kysyn fenomenologisen analyysin kautta, tekikö mamma taidetta.

4.1.1. Äänen fenomenologiaa

Vaikka ääni itsessään on ymmärtämisen metodi, jossa ymmärtämisen välineinä ovat mieli ja keho, on edellä luetun perusteella helppo ymmärtää ja soveltaa Jaana Parvianen (1999, 91) *fenomenologista analyysia* tanssista, jonka mukaan ”kokemukset kehosta, jotka eivät osu anatomiseen kokonaisuuteen, joko jätetään helposti huomiotta tai ne sijoitetaan `psykyken´ tai `pään´ alueelle, niin sanottuun psyykkis-henkiseen kokemushorisonttiin”. Ääni on kokemustiedettä, jossa kokemista tutkitaan kuulemisen ja tuntemisen avulla, mutta mystifioinnin pelossa kokemus voidaan sivuuttaa. Shusterman käyttää nimeä ”somafovia” (2012) (kreik. *soma* – ruumis). Tällöin kannattaa ajatella mamman tapaista, tavallista, viisasta isoäitiä ja kuvitella hänen kehollinen läsnäolo. Fenomenologista metodia on mahdollista toteuttaa kehon ja äänen havainnoinnissa. Samanaikaisesti voidaan lukea omia kehollisia kokemuksia sekä tavoitteellisen ja laadukkaan kommunikaation intentioita.

Parviaisen kuvaaman fenomenologisen metodin avulla voi sulkeistaa elinkeskeisen havainnoinnin ja nostaa havaintokokemus äänenkäytön opiskelun keskiöön. Aistielimellinen lähtökohta ei välttämättä ole järjellinen tai instrumentaalinen lähtökohta (vrt. tutkimuksen teoreettinen viitekehys, s. 44). Fenomenologinen metodi voi olla hedelmällinen ajattelun työkalu draamaa työssään käyttäville opettajille, koska silloin on mahdollista perustellusti kyseenalaistaa mekaaniset puhetekniikan opetustavat ja tarkentaa niitä subjektin omiin aisteihin perustuviin intuitiivisiin kokemuksiin (Parviainen 1999, 84). Omat keskeiset havaintokokemukseni Alexander-tekniikasta tai kehon keskustalinjajarjoituksista kiteytyvät esimerkiksi luvussa 3.2.1 (s. 120) kuvaamassani mielikuvassa, jossa astutaan nurmikolle ja kuu paistaa. Mielikuva korostaa havaintokokemusta. Leikillisesti olen joskus oppitunnilla sanonut: ”Tässä mielikuvassa on kaikki, mitä voin äänestä opettaa.” Havaintokokemuksena mamman ääni oli taidetta selkiyttäessään ja tiivistäessään mamman ongelmia, joita hän oli ratkomassa (vrt. Dewey 1934/2012, 105–106). Äänessä ongelma paljastui oivaltavasti. Ilmaisulla oli sisältö ja muoto, jota myös minä saatoin kuunnella silloisen maailmasta ymmärtämisen valossa tiivistelmänä maailmasta, jossa mamma eli. Tosin nyt kuulen ja koen siitä ymmärrykseni ja iän tuoman elämäkokemuksen avulla enemmän, vaikkakin se tapahtuu kokonaisvaltaisissa muistoissa.

Anatomisen ja fysiologisen kehon tietämyksen lisäksi kehon fenomenologinen analyysi edellyttää ennakko-oletusten sulkeistamista redusoimatta tutkimuskohdetta. Parviaisella ne liittyvät tanssitekniikoihin, mutta niitä voi soveltaa myös puhetekniikoiden tai muiden kehontekniikoiden filosofisiin, ideologisiin tai uskomusperäisiin järjestelmiin. Kun erilaiset uskomukset fenomenologisessa analyysissä sulkeistetaan, niitä ei kielletä tai hylätä. Kun fysiologinen ja anatominen äänen tarkkailu sulkeistetaan fenomenologisen metodin avulla, tarkoituksena ei ole kieltää fysiologista ja anatomista kehonkäsitystä, vaan tarkentaa subjektin aisteihin perustuvaa kokemusta, jota fenomenologian edelläkävijä Edmund Husserl (1859–1938) kutsui *intuitioksi*. Toisin sanoen tietoisuudella (toiminnalla) voi olla kohde, vaikka sitä ei tietoisessa reaali maailmassa olisi. Muita Husserlin fenomenologisen metodin ja Parviaisen käyttämiä käsitteitä ovat *fenomenologinen asenne*, *epookki*, *fenomenologinen kuvailu* ja *reduktio*. Sulkeistamalla on mahdollista päästä reduktioon.

Fenomenologinen reduktio tarkoittaa tanssin fenomenologiaa tutkineen Parviaisen (1999, 87) mukaan ”palaamista asian alkuperään, jonka olemme kadottaneet näkyvistä tehdessämme jokapäiväisiä, liian hätäisiä olettamuksia”. Toisin sanoen reduktion perimmäiseksi tavoitteeksi jää tavoittaa ilmiö arkipäiväisten uskomusten takaa siten, kuin se on meille intuitiivisesti ilmennyt, mutta paljastumista ovat

estäneet erilaiset ennakkoluulot ja uskomukset (vrt. *poisoppimisen* käsite äänenkäytön opiskelussa). Intuitio tarkoittaa välitöntä havaintoa, johon voi liittyä sellaista, johon emme arkisessa havaintotilanteessa kiinnitä huomiota. Tavanomaisimpia havaitsemisen esteitä ovat tottumus, kiire ja tulevaisuuteen kiinnittynyt mieli, jotka vähentävät, rajoittavat, supistavat tai muuttavat tarkastelun kohdetta.

Parviaisen mukaan *fenomenologisen asenteen* pyrkimyksenä on siis kyseenalaistaa niin arkipäiväinen kuin teoreettinen asenne maailmaan, jotta uudelleen jäsennys voisi olla rikkaampaa. *Epookka* tarkoittaa arvostelusta pidättäytymistä, jolloin sulkuumerkkien sisällä ovat molemmat, niin tieteellinen kuin arkipäiväinen asenne. Fenomenologia tarkoittaa ilmiöiden kuvausta kokemamme perusteella, josta syntyy *fenomenologisen kuvailun* käsite. Äänenkäytön tutkimusmatkalla oppimisen ja opettaminen tapahtuvat kokemuksen kautta. Kokemusta koetetaan sanallistaa ja liittää se sellaisiin äänenkäytön merkitystä syventäviin yläkäsitteisiin, jotka eivät ole muuttumattomia periaatteita. Siten olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa tekemään. Kokemussanoilla kuvaillaan todellisuuden luonnetta, niin kuin se sillä hetkellä ilmenee, jolloin kyky tulkita äänen erilaisia ulottuvuuksia kasvaa. Parviainen (1999, 9) muistuttaa, että ”tarkoitus ei ole kieltää fysiologista ja anatomista kehonkäsitystä, vaan pyrkiä kuvaamaan kehon kokemusta kyseenalaistamalla sekä arkikokemuksen kautta syntyneet että tieteelliset ja teoreettiset ennako-oletukset kehosta”.

Fenomenologisella metodilla syntyvä tieto täydentää kehoa koskevaa ymmärrystä. Fenomenologinen tieto ei ole alistainen fysiologiselle tiedolle. Mittausluvut äänen voimakkuudesta tai keuhkojen tilavuudesta eivät itsessään auta puhumaan, opettamaan tai ilmaisemaan tarkoituksenmukaisemmin. Lukuja ja määrällisiä todentamistapoja voisi verrata karaoke-laitteen tarjoamaan ”täydelliseen suoritukseen”. Kaikkien nuottien oikein laulaminen ei paranna kokonaisvaikutelmaa laulusta onnistuneesta kompositiona tai taiteena, jossa tavoitteena on enemmän objektin ilmaisuvoima (Dewey 1934/2010, 119) kuin oikeellisuus. Äänestä oppiminen ei myöskään voi olla vain fysiologista voimistelua, eikä puhetaito kehity vain mielikuvin. Sen tähden oman kehon kautta tapahtuvan moniaistisen tarkastelu ja tutkiminen ovat ääntä opettavan draamakavattajan tai puheopettajan keskeinen menetelmä ja sisältö. Fenomenologisen analyysin avulla voi harjoitella, monipuolistaa ja syventää (saada lupa) omakohtaisten kehon kokemusten (näkyttömän) ja oman (kuultavan) äänen merkitysperspektiiville. Omakohtaisten kokemusten jälkeen on mahdollista pohtia harjoitusten pedagogista sovellettavuutta.

Opiskelijoistani suurin osa toimii opettajan ammatissa. He ovat pedagogisesti orientoituneita ja kehittävät jatkuvasti itseään ammatillisesti. Opettajalle oma opiskelijan rooli voi olla kuitenkin haasteellinen. Kokemuksen tavoittamiseen on

toisinaan hylättävä totutut opettamisen ja hyväksi havaitut oppimisen tavat, paljon tietäminen. Toisinaan on parempi tarkastella vain omaa kokemusta, opittava omana itsenä, oltava omassa äänessä ja vasta sen jälkeen pohtia, miten ohjata, suuntautua ja suhtautua muihin. Siihen myös kolmas pitkä opiskelijan tekstinäyte sivulla 149–151 viittasi. Jotain oleellista äänen ilmenemisestä saattaa jäädä havaitsematta, jos havaintoja tehdään vain pedagogisesti. Asioiden oikein tekeminen ottaa ylivallan: normatiivisuus lisääntyy ja joustavuus vähenee, jos etsitään vain oikeaa järjestystä ja toimintatapaa. Lehtovaaran mukaan (1994, 282) Maslowin täyden ja rikkaan kokemuksen ”yksi erityisen tärkeä kokemuksen piirre on tilapäinen luopuminen tärkeä-ei-tärkeä-erottelusta. Ihanteellisimmillaan kokemusta ei strukturoida piirteisiin, jotka ovat tärkeitä tai merkityksettämiä, keskeisiä tai marginaalisia, oleellisia tai epäoleellisia”, vaan niitä tarkastellaan vasta reflektiossa. Se vaatii kärsivällisyyttä oppimiseen ja malttia, joka koulutuksessa yhdistettynä kokemukseen ajan heikyydestä ja vähydestä on yhä haasteellisempaa. Heikossa opetuksen vuorovaikutuksessa koen toisinaan jo pelkän odottamaan pyytämisen ja malttamisen leimaavan opetuksen jollain muotoa mystiseksi odotteluksi ja tehottomuudeksi. Silloin olen sortunut kuljettamaan vauhdilla harjoituksia toinen toisensa jälkeen, mitä täydentää muistikuva itsestäni nuorena puheopetuksen assitenttina. Toki olen samaan saattanut sortua myöhemminkin, mutta voin edelleen lohduttautua sillä, että tämän huonommin ei voisi mennä:

Muistikuva, Järvenpään rautatieasema, vuosi 1992.

Tulen opettamasta äänihäiriöisiä pappeja, beige nahkasalkkuni viistää maata. Tämän huonommin ei voisi mennä. He olisivat tarvinneet jotain muuta kuin nämä minun hätäpäissäni vetämäni ilmaisulliset äänenkäytön harjoitukset. Kahdessa tunnissa hosiin kahden vuoden edestä mitä mutkikkaimpia harjoituksia, jotka eivät liittyneet juurikaan toisiinsa. Seuraavana päivänä puheen lehtorit Teatterikorkeakoulussa hymyilivät: ”Nyt se on heitetty kylmään veteen, nyt se oppii uimaan.” Ei lohduttanut. Täytän kaikki kliseet: ruskea nahkatakki, villahuppari Islannista ja reikä harmaissa jokkarihousuissa. Ja entäpä kurssitettavani? Sulkeutuneita kaksimetrisiä pappismiehiä virka-asuissaan, jotka olivat vielä enemmän lukossa ja hämillään tehokaksituntisen jälkeen.

Äänen sijoittaminen omien proprioseptisten havaintojen ulkopuolelle ei mielestäni ole tarkoituksenmukaista. Olen kokenut tämänkaltaiset yritykset normittavina, joustamattomina, rajaavina, pikkumaisina ja epäoleellisuuksiin keskittyvinä muodon hakemisena vailla sellaisia sisältöhavaintoja, jolla olisi arkipuheen tai näyttämöpuheen kannalta merkitystä. Tämantapaisista kokemuksista saattaa johtua osa varauksellisista ennakkokäsityksistä, kokeneiden pedagogien pelko ja jopa vastenmielisyys äänen opettamiseen. Näihin mekaanisiin käsityksiin äänen opiskelusta

opiskelijat viittasivat luvussa 3.1.1 ja tätä keskustelua yksittäisistä kauhukokemuksista olen käynyt jokaisella äänenkäytön kurssilla viidentoista vuoden ajan. Erityisesti nämä opettajat tarvitsivat välineitä ymmärtää ääni ihmisen kokonaisuudessa ja tekijän omassa kontekstissa ilman pakottavia (tulos)tavoitteita. Subjektiviisen äänen kokemisen oikeutus ei ole egokeskeinen. Se vapauttaa tarpeettomasta suorittamisen painolastista ja suuntaa tarkoituksenmukaiseen, kontekstin paremmin huomioivaan ja persoonallisuuden kasvua tukevaan ilmaisuun. Vastaavasti vain sisäpuolisen äänen ja kehon tarkkailun vaara on ulottuvuuden, vaikuttamisen ja kommunikaation intentioiden (kuunneltavuus, vakuuttavuus, vaivattomuus kuunnella) hämärtyminen. Kun opettaja johdattaa opiskelijan yksityisen kokemuksen yleiselle ja kommunikatiiviselle tasolle, se tarkoittaa harjoituksia, työtapoja ja menetelmiä, jotka toteuttavat tätä tavoitetta. Tavoitteen toteutuminen edellyttää sisällön tajua eli dramaturgista kykyä *sisällön* ja *muodon* vastaavuuden kriittiseen lukutaitoon. Siksi puheen opetustaitojen kehittämiseksi tarvitaan opettajankoulutusta sekä moniammatillista puhetaidon opetussuunnitelmaa.

Mamma ilmaisi paljon ja hienovaraisesti äänellään ilman sanoja. Ääni itsessään voi olla mitä syvällisin osa puhetaitoa, jos ajatellaan, että siinä mitä tahansa kieltä puhuvien ihmisten kieli avautuu toisille ymmärrettäväksi. Äänen laatupiirteet ovat universaaleja. Muistojeni vitriinissä mamman ääni, jos se voisi olla taideteos niin kuin esine, seisoi arvokkaasti sen taidokkaasti koristellun keihään vieressä, joka oli tarvekalu ja käyttöesine, mutta jota nyt taideteokseksi kutsutaan.

4.2. TAITEELLINEN MUOTO, ESTEETTINEN ELÄMYS, EETTISEN MAHDOLLISUUS

Täsmennän seuraavaksi, mitä taiteellinen muoto, esteettinen elämys ja eettisen mahdollisuus ovat puhetaidon yhteydessä ja miten ne voisivat olla osa puhetaitoa.

Teoria, jota testataan käytännössä ja kehitetään käytännöstä, on Shustermanin (1997, 2008) mukaan kehon sisäisen kokemuksen estetiikan tutkimista ja harjoittamista. Käytännöillä on sosiaalinen ja poliittinen ulottuvuus. Tällaisia keho-tietoisuutta kehittäviä ja havainnoista syntyneitä somaattisia lajeja Shustermanin tuntemissa ja harjoittamissa käytännöissä ovat Alexander-tekniikka, Pilates ja Feldenkrais, jotka kaikki voivat osin olla sopivia lähestymistapoja myös äänenkäytön harjoitteluun. Näistä Alexander-tekniikan tunnen oman harjoitteluni pohjalta parhaiten. Näissä lajeissa liikkuminen on melko vähäisiä, keskeistä on harjoittajan oma herkkävireinen havainnointi ja omatoiminen ohjaus, ei niinkään ohjaajan osoittama lopputulos. Ohjauksessa opettaja antaa vinkkejä, mitä mahdollisesti voi tapahtua tai tuntea, mutta ei luo sääntöjä. Esimerkiksi Alexander-tekniikasta on

äänenkäytön opetuksessa monimuotoisia sovelluksia, joissa vapautumista päämäärähakuisuudesta harjoitellaan (*primary control, inhibition*) (Alexander 1990, Gelb 1994, Saraste 2006). Somaestetiikan yhteys äänenkäyttöön saattaa jäädä etenkin aloittelijalle epäselväksi (esimerkiksi Alexander-tekniikan harjoituksista jonkin verran äänenkäytön opetuksessa käytetty *semi-supine*), ellei itseohjautuvuus ole vielä kehittynyt ja ellei tunne, tai niin kuin Shusterman (2012) asian ilmaisee, ”alitajuisuus” ei kykene avustamaan toimintaa ja tajuamista. Äänellä voidaan vaikuttaa kehon sisäisiin kokemuksiin eli proprioseptisiin havaintoihin kuuntelemalla harjoitusta ulkoapäin ja tuntemalla se sisältäpäin. Ensin on kuitenkin opittava havainnoimaan moniaistisesti.

Shusterman (1997, 207) korostaa esteettisessä elämyksessä liikkumista, liikettä ja suhdetta liikkeisiin. Shustermanin käyttämissä kehollisissa harjoituksissa huomio pidetään psykologisessa tasapainossa, havaintojen herkkyydessä, avomielisyydessä sekä kärsivällisessä suhtautumisessa liikkeisiin ja liikkumiseen. Havaintojen herkkyyttä harjoitetaan kehoharjoituksen ja filosofisen analyysin vuorottelulla niin kuin kokemuksellisessa oppimisessakin. Havainnot voivat olla yksityisiä, mutta ne voivat myös muodostua yleiseksi; kuten esiymmärrykseni, että opettajat yleisesti kokevat äänenkäytön harjoitukset mekaanisiksi, eivät elämyksellisiksi. Tiedollisen ja emotionaalisen havainnoinnin vuorottelulla voi harjoittaa etiikkaa, jota Klemola (2005) kutsuu *kontemplatiivisen kehon fenomenologiaksi*. Opiskelija- ja opettajakokemuksieni perustella äänessä voi harjoittaa hyvin näitä henkisen tasapainon, havaintojen herkkyyden, mielen avoimena pysymisen ja kärsivällisyyden alueita. Äänenkäytön harjoittelua voi näistä syistä johtuen kuvata kontemplatiiviseksi kehofenomenologiaksi tai somaestetiikan alueelle sopivaksi toiminnaksi. Esteettisessä kokemuksessa älyllisyys ja tunneperäisyys ovat yhdessä hetkessä. Mahdolliset tasapainon, rauhan ja yhteyden kokemukset lisäävät herkkyyttä kuulemisen, tuntemisen, aistimisen ja vastaanottamisen kyvyille sekä kehittymiselle näillä osa-alueilla. Esteettinen kokemus voi olla voimakas inhimillinen ja elämää ylläpitävä tarve sekä perustavaa laatua oleva elämäntunne niin kuin *Halipula* tekijöilleen osoitti.

Ihmisen syvää tietoisuutta äänestä ja pyhiä lauluja useita vuosikymmeniä tutkineen ja Suomessakin opettaneen Igor Reznikoffin (2005, sekä omat opetusmuistiinpanoni hänen kursseiltaan 1999, 2000, 2001, 2003) mukaan ihmisen psyykkisen tilan ja ääni-ilmaisun välillä vallitsee syvä yhteys, jolla on tieteellisesti arkeologinen pohja. Reznikoffin (2005, 2, 5) mukaan ”the level of sound is much more primitive in our consciousness than the level of speech. The first consciousness of space is given by sound”. Reznikoffin työtapaa tutkinut Utriainen (2005, 93–96) toteaa, että mietiskelevä suhde ääneen muuttaa määrätyllä lailla koko elämän. Kaikki ole-

massa oleva on sitä, mitä työstetään, sekä se, mikä syntyy tapahtumien edetessä ja prosessissa.

Kokemukseni Reznikoffin omasta äänestä on, kuin hänen äänensä ja minuutensa olisivat liuenneet ympäristöstä uuteen, mietiskelevään tilaan. Aistiärsyke muuttaa tunteita, intuitiota, alitajuntaa ja assosiativista eläytymistä. Voin sijoittaa mammani hyräilyn komposition alustalle ja paikannan itseni vahvemmin. Tunnistan lukuun 2 liittyvät generatiivisuuden tunteet ja transsendentiuden laatupiirteet osana taiteellista kokemusta ja pedagogista työtä istuessani kirkon penkissä. Kuuntelen mammaa ja itseäni miehen (Reznikoffin) laulusta:

Omat muistiinpanot Reznikoffin konsertista kesällä 2005.

Konsertti Hauhon kirkossa oli taas monella tapaa vaikuttava. Äänen virtaavuudessa ja laadussa olivat läsnä voima ja kärsimys aiempaa enemmän. Hän on kipeä? Äänessä oli nöyryyttä viime vuotta enemmän, mutta ei nöyristelyä, alistuvuutta tai voimattomuutta. Ääni oli katoavaa ja armollista. Ihminen on pieni maailmankaikkeudessa. Joku kuulee huutavan äänen erämaassa. Taide on nöyryyden koulua. Aistin, ajattelen ja oivallan. Istun aivan liikkumatta.

Antiikin taide ja musiikki (chanting) ovat innoittaneet Reznikoffia sävellyksiin, jotka harjoittavat kuulemisen taitoja (sound, hearing, chant) ja luonnollisen, antiikin sävelasteikon muistamista. Suomessa tätä lauluperinnettä on tutkittu useista näkökulmista (Vuori 1995, 2012, Hänninen 2002, Utriainen 2000, 2005) ja sitä voi harjoittaa monissa lauluryhmissä, joissa hyvä laulutaito ei ole osallistumisen edellytys. Tätä musiikkitraditiota sekä mielen ja äänen yhteyttä voi opiskella useiden suomalaisten musiikkipedagogien johdolla. Näillä tunneilla ja kursseilla äänen hienovaraista kuulemista valotetaan antiikin kontemplatiivisen laulun kautta.

Esteettiseen elämykseen, hyräilyyn ja kontemplatiiviseen lauluun liittyy aika havainnoida, kesto eli *duraatio*, jonka aikana taiteellinen toiminta saa sisältöä ja jäsentyy uudella tavalla. Yhden aistin virike stimuloi toista, jolloin eri aistien päällekkäisistä langoista syntyy aistihavaintojen synesteettinen kudelman (Heinonen 2000, 136) – esteettinen elämys. Näin tulkitseen yllä kuvaamaani konserttikokemusta. Heinonen puolestaan kutsuu tätä *havaintoon pysähtymiseksi* ja kauniisti ilmaistuna *muiston painaumaksi*. Muistan kehostani fysiologisen kokemuksena, että konsertissa ”venyin” kuten Alexander-tekniikan yksilöohjauksessa. Oman äänen havainnointi, niin kuin draamakin, jättää parhaimmillaan jäljen, jossa tapahtuman kesto ja muoto luovat näkymättömän tai hämärtyneen näkyväksi proprioseptisen aistimuksena. Mitä pidempään jatkan liikettä, tuotan ääntä tai pysyn paikoillani, sitä selvemmin sisältö alkaa muotoutua, tarina, muisto, jälki tai oivallus avautua ja kirkastua. Parhaimmillaan kokemus on esteettinen elämys. Taito asettua koke-

muksen äärelle synnyttää itsenäisyyttä ja eettisyyttä, koska se asettaa arvioinnin lähtökohdaksi toimijan oman kyvyn ja tavan ajatella ja kokea. Siksi opiskelijaa on autettava ymmärtämään harjoittelun verkkaisuuden tarkoitus, niin sietämätöntä kuin se toisinaan on. Varton (2005b, 208) mukaan tekemällä oppiminen palauttaa oppijan maailmaan ja tiedon alkulähteelle tiedon synnyttäjäksi. Pelkkä tekeminen ei riitä, ellei havainnoinnille ja siitä eteenpäin tapahtuvalle avoimelle kysymiselle ole aikaa ja malttia, tyhjää tilaa. Heinosen (2000, 134) mukaan ”duraatio on kiinnostava asia tarinan kerronnassa ja draamassa: jokin todellisuudessa pitkä tapahtuma voidaan kuitata muutamalla sekunnilla, mutta myös toisinpäin: aikaa voidaan pidentää, viivyskellä, tuumiskella, ikään kuin koluta ja tutkia tilanteen pienimmätkin, elämässä helposti ja nopeasti ohitettavat yksityiskohdat”.

Elridgen (2009, 68) esteettisen elämyksen määritelmässä suhteiden kokonaisverkosto havaitaan keskittyneesti, intensiivisesti, yhtenäisesti ja monitahoisesti. Parhaimmillaan taide sytyttää läsnäolon kokemuksen. Läsnäolo merkitsee pysähtymistä ja niin paradoksaalista kuin se onkin – myös virtaavuuden kokemusta. Virtaavuutta ei synny ilman läsnäoloa, läsnäoloa ei synny ilman pysähtymistä. Tämän preesensin voi kokea äänen kosketuksessa, äänen kannatellessa ja oman äänen liuetessa toisten ääniin. Opiskelijaryhmän äänen resonointia kuunnellessani olen toisinaan kokenut kylpeväni tai leijuvani äänissä. Resonoiva ääni itse ilmaistuna tai kuultuna voi olla samaan aikaan sekä hidas että virtaava rauhan ja ilon kokemus. Äänen ilmaisevuus puhuttelee ja pakottaa preesenssiin. Aika kiteytyy.

Perimmäisenä taiteellisen toiminnan tavoitteena ei siis ole tieto tai tietäminen vaan kokemuksen lukutaidon kehittyminen ja merkityksen jalostuminen. Pragmaattinen estetiikka tuo taiteen teorian lähemmäs kokemusta. Shustermanin (1997, 16) mukaan estetiikka on merkityksellistä silloin, kun käsitämme, että se sisältää käytännön ja elävöittää elämän praksista ja sillä on sosiaalinen ja poliittinen ulottuvuus. Luvun 2 alaluvuista käy ilmi, miten taidetapahtuma koulussa ja kyläyhteisössä paljastavat ja haastavat yhteisön esteettisiä pyrkimyksiä sekä sen sosiaalisten ja poliittisten suhteiden ja toimintatapojen verkostoa. Ajan taiteellisessa toiminnassani ja kansalaisaktiivisuudessani yhteisön puhetaitoja edistävää toimintaa, siitä huolimatta (ja siitä syystä), että puhetaidolla osana suomalaista koulukulttuuria on oma erillinen kulttuurinen probleemansa: vaikenemisen kulttuuri. Tässä tutkimuksessa aiheen analysointi rajautuu kuitenkin tutkimusaiheeni ja kompetenttiuteni ulkopuolelle.

Draamakasvatus sosiaalisena oppimisen muotona ja yhteisöllisenä taiteena tarkastelee perimmäisiä arvoja, kuten hyvyys, totuus ja kauneus. Draamakasvatuksen hyvä sovellettavuus äänenkäytön ja puhetaidon opetuksen perusteisiin johtuu ainakin osittain näistä arvoista, jotka nousevat esiin Varton (2001, 13) estetiikan määritelmäs-

tä: estetiikka käsittelee ilmaisemista ja sen pohtimista. Niinpä estetiikkaan kuuluvat 1) taidon periaatteet, 2) toiminnan tulos, 3) keskustelu näistä sekä 4) ajattelu.

Draamakasvatus ja äänenkäytön opetus ovat luonteeltaan esteettistä, koska niissä ilmaisu ja ilmaiseminen viittaavat kommunikaatioon ja itsetiedostukseen. Ilmaisun on intentionaalista itsen ja ulkomaailman välillä. Se on taito toimia tarkoituksenmukaisesti sisällöstä käsin. Cohen (1986, 32) kuvaa intentiota *tulevaisuuden vetämisenä*. Hänen käyttämässään esimerkkikuvassa on karhu, mies ja talo. Cohenin kysymys kuuluu: miksi mies juoksee? Determinististä ajattelua kuvaa ajatus, jossa karhu on miehen juoksemisen syy. Se on taaksepäin suuntautuvaa ajattelua, jota voi toteuttaa harjoittelussa. Se vastaa kysymykseen *miksi*. Esitysajattelu sen sijaan suuntaa ilmaisun kyberneettisesti eteenpäin: juoksemisen syy onkin talo, intentio. Se vastaa kysymykseen *mitä varten*. Äänen herkkävireinen kuuleminen ja tunteminen ovat ihmisäänen vaikutuksen paikantamista ja tiedostamista itsessä sekä sen sovittamista toisiin ja toisten kanssa olemiseen. Ääni tapahtuu jossain yhteydessä ja sillä on tarkoitus tulevaisuudessa. Talo vertauskuvana on peruste, miksi katson taiteellisen toiminnan, josta *Halipula* on esimerkki, olevan nuorille välttämätön: tulevaisuus vetää. Heidän elämäkokemukselleen annetaan arvo, ja he pääsevät taiteellisessa toiminnassa käyttämään persoonallisuuttaan. Omissa toimintaympäristöissäni Var-ton (2001, 13) neljän kohdan estetiikan määritelmä tarkoittaa seuraavaa:

1. Draaman ja teatterin työtavat tarjoavat opittavaksi taitoja, joita voidaan oppia, opettaa, soveltaa ja kehittää edelleen. Lahjakkuus ei ole taiteen taidon ainoa määre ja laatupiirre, vaan myös osaamiseen tähtäävä harjoittelu, ymmärtäminen, tahto ja into edistävät ja hidastavat vuorollaan taidossa kehittymistä. Soveltaminen ja edelleen kehittäminen ovat draaman luonteesta ja tutkimusperinteen nuoruudesta johtuen näkyvä draaman laatupiirre. Draama asettuu sille mielen alueelle, jossa tieto, kokemus ja havainto saavat muodon ja kehittyvät taiteen keinoin tai muilla eettis-pedagogisilla keinoilla syklisesti (vrt. Kolb 1984, Räsänen 2000, Turpeinen 2010). Samalla toiminnan, tunteen ja merkityksen ykseys vahvistuu (holismi) tasapainon ja vastapainon vuorottelussa. Halu kehittyä taiteen taidoissa syntyy siitä, että kokemuksen jakaminen tuntuu olevan parhaiten mahdollista valitulla välineellä ja ilmaisun tavalla.

2. Draaman työtavat ovat tavoitteellista toimintaa. Prosessia ja keskeneräisyyttä painottavasta luonteesta huolimatta sen toiminnalla on aina jokin tulos, päätepiste tai välivaihe. Siksi draamakasvatus asettuu osaksi taidetta ja estetiikkaa, joka on aidon tiedonmuodostuksen, viisauden osa. Pelkkä tieto ei riitä viisauteen (vrt. 1996 Delorsin raportti oppimisen haasteista, joihin muun muassa olemaan ja toisten kanssa olemaan oppiminen liittyvät) vaan toiminta ja sen tulos määrittävät ja suuntaavat ajattelutaitoja. Ääni on todellista ja konkreettista, sitä työstettäessä tulos on tavallaan näkyvillä koko ajan. Taiteen taitona sillä

ei ole päätepestettävä. Ääni on vertailukelpoinen vain sen omassa yhteydessään. Sen tarkoituksenmukaisuuden voi kyseenalaistaa vain tekijän, vastaanottajan, tilanteen ja tarkoituksen yhteydessä. Toiminnan tulosta voidaan arvioida vain tekemällä näkyväksi tämä suhde, sekä tunnistamalla ja hyväksymällä taiteen monimuotoisuus. Tekemissäni taideteoissa viimeistely on nostanut niiden esteettistä arvoa. Toiminnan kasvatustilallinen ulottuvuus on ollut tietoinen valinta, joka näkyy lopputuloksessa läpinäkyvänä, mutta alleviivaamattomana.

3. ja 4. Ajattelua taiteellisessa toiminnassa on mahdollisuus koetella sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kantamalla vastuuta hyväksymällä maailman tarjoamat motiivit tehtävähaasteena. Ajattelu- ja puhetaitoja draamakasvatuksessa voi kehittää esimerkiksi palauttamalla väittelykulttuuri taitona oppimisen työkaluksi. Rungas keskustelu sinänsä ei ole merkki aidosta dialogista. Koulutuksissa saadaan yleensä paljon tietoa, mutta itsenäistä ajattelua ei välttämättä haasteta behavioristinen oppimiskäsityksen korostuessa. Argumentointitaidoilla kehitetään itsenäisiä ja kriittisiä puheen ja ajattelun taitoja, mutta yhteisöllisesti. Äänenkäytön tapauksessa ne kehittävät myös uutta teoriaa, koska vakiintuneita toimintamalleja on toistaiseksi vähän.

Ajattelemisen ja toiminnan taidot eivät kehity vain tiedon varassa. Luova ja vaihtoehtoja avaava keskustelu kehittää erityisesti kykyä puhua taiteen laadusta ja arviointikriteereistä makukysymykset ylittävänä toimintana. Ymmärrys erilaisia esteettisiä ja taiteellisia lähtökohtia kohtaan kehittyä, mutta samalla kyky kyseenalaistaa taiteellinen toiminta kasvaa.

Kokemustarinassani, jossa istun punaisella jakkaralla ja mamma hyräilee keinutuolissa, opin intuitiivisesti, että ääni on ihmisen tietoisuuden ja tunteiden peili sekä työkalu niiden työstämiseksi. Kokemukseni oli esteettinen elämys, joka tarkoitti aikaa havainnoida siinä ilmeneviä tempon, rytmin ja muodon vaihteluita. Maailma tuntui kokonaiselta, täydeltä ja lohdulliselta. Yhden aistin virike stimuloi toista. Sama hyräily sai toistuvasti uuden sisällön ja jäsenyi uudella tavalla. Keinutuoli on oleellinen elementti tässä elämyksessä. Keinutuoli piti mamman hengittävänä ja liikkeessä. Maailman vastukset eivät jähmettäneet häntä. Näkymätön oli näkyvää. Hämärä kirkastui. Mamman kokonaisvaltaista ääntä voi ajatella sisäisen ihmisen ulospäin suuntautuvaksi ilmaisuksi. Tämä kokemus pedagogiseen ajatteluun johdettu oivallus on siinä, että äänenkäytön tavoite ei ole suora, *eksotelinen* tai yksi toisuus. Äänen perusluonne on *transsendentti*, vaikka se edellyttää sangen konkreettista toimintaa itseni ja ”muun maailman” välillä. Ääneen sisältyy aina monikerroksinen ja muuttuva suhde: suhde itseen, toisiin, maailmaan ja asiaan. Ääni on suhteissa ja suhteita. Se voi Rauhalan (1999, 14) ilmaisua soveltaen olla kaksipuolinen peili, joka heijastaa sekä itsen että maailman suuntaan. Se sisäinen kokemus, jonka hyräily voi

synnyttää, voi muuttaa eksistenssin perusvirettä. Ääni keuhkojen harjoituksena voi avata tietoisuuden eksistenssin harjoittamiselle.

Oppimisessa voisi olla enemmän eettisyyden peruskysymyksiä, mietiskelevää ajattelua ja kykyä keskustella siitä. Heidegger (2002) kehotti mietiskelevässä ajattelussa ajattelemaan mieltä: Mikä on äänen mieli? Mikä on äänenkäytön harjoittelun tarkoitus? Mietiskelevä ajattelu pysyy avoimena maailmaan kätkeytyvälle mielelle, mahdollisuuksille ja salaisuudelle toteuttaen perenniaalisen filosofian ideaalia. Teknisen maailman ja avoimuuden yhteensovittaminen toteutuu Heideggerin hyvin tunnetussa *silleen jättämisen* (Gelassenheit) ideassa. Heidegger ei ajatellut *silleen jättämistä* voimattomuutena tai passiivisuutena. Aktiivisuus ei tässä yhteydessä viittaa myöskään päämäärähakuisen tuotokseen, tulokseen, valmiiseen tai staattiseen virtuositeettiin. Äänessä korostuvat aktiivisuus, rentous ja kontekstuaalisuus. Mietiskelevän äänentuoton tasapainottava vaikutus voi toteutua ilman erityistä taitoa, ympäristöä tai elämäntilannetta (situaatiota). Ääni on alati muuttuva tila ihmisen sisä- ja ulkopuolen välissä. Vaikka ääni on hetkeen, aikaan ja paikkaan sidottu, se on myös sen ylittävä tila, johon luvussa 2 *space-between* ja *transsendentti* käsitteinä viittaavat. Jos ajatus äänestä on laskeva, emme ole läsnä. Olemme vain joko itsemme sisä- tai ulkopuolella. On avattava mieli Heideggerin (2002) *silleen jättämisen* ja odottamisen hengessä. Niin teki myös mamma.

Mamma käsitteli taiten maailman vastusta hyräilemällä. Sen hän varmasti tiesi itsekin, muutoin hän ei olisi tietoisesti sitä harrastanut. Mamman hyräily, taide-tapahtuma tai koululaisproduktio voidaan ajatella taiteeksi, jossa tekemisen ohella ratkotaan ongelmia, jotka selkeytyvät toiminnan aikana. Ne ovat taiteita siitä syystä, että niissä korostuvat *paikallisuus* eriyttämättä sitä kokemuksen kohteesta sekä *inhimillinen kokemus* ja *paneutuminen*, joka on vaatinut itsen ja ympäristön välillä olevien jännitteiden, vastapainon ja tasapainon kohtaamista. Edelleen täyttämällä taiteen määritelmän, teko tai toiminta tuo esiin *kyvyn käsitellä ilmaisun laatupiirteitä eriytetysti taiteen taitona*, jolla on jokin muoto. Ilmaisukeinon valinta ja muoto eivät sattumanvaraista, kaikkea kaikesta, vaikka siinä olisi intuitiivisia piirteitä. Loppu-tulos ilmentää elämäntunnon tihentymistä ja jäsenneilyä *ymmärrystä siitä, mikä ilmaisun tehtävä on muiden tehtävien joukossa* erotuksena pelkästä henkilökohtaisesta introspektiosta. Nämä näkökulmat sopivat äänenkäytön opetuksen ja taiteellisen toiminnan laatuksiteereiksi.

Jotta äänen yhteys läsnäoloon sekä persoonaa kannatteleviin ja vahvistaviin osiin säilyisi, tavoitteellisessa äänenkäytön harjoittelussa mietiskelevälle transsendenttitudelle annetaan tilaa, mutta ei vaadita sen olemassaoloa. Parhaiten autotellisuutta voi kokemukseni mukaan tukea melko verkkaisilla harjoituksilla oppitunnin tai

kurssin dramaturgian edellyttämät ja motivaatiota ylläpitävät tempon vaihtelut huomioiden. Ilman mietiskelevää, avointa oppimisen mahdollisuutta, äänenkäytöstä tulee oppimisperusteisesti sitä Värin (2006, 197) kritisoimaa liikelaitosajattelua, jonka taustalla on senkaltainen brändäyksen, toisintamisen, mallintamisen ja kopiointin logiikka, jota taiteelliseen oppimiseen ei tulisi liittää.

Koulutuksen ja sen sisällä opetuksen tehtävä on vahvistaa hyvän elämän ja moraalisubjektiksi kasvamisen edellytyksiä (Värri 2007, 70). Unesco määritteli tämän vuosituhannen koulutusta suunnitelleen toimikunnan raportissa, että tulevaisuuden koulutuksen peruspilari on *olemaan oppiminen* (Delors 1996). Se merkitsee eettisten, esteettisten, taiteellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten tekijöiden tasapuolista huomioimista opetussuunnitelmissa ja opetustyössä ilman, että siihen tarvitaan erityistehtävän saaneen koulun status. Muita oppimisen haasteita ovat *tietämään, tekemään ja toisten kanssa yhdessä elämään oppiminen*. Omien arvojen kehittäminen, esiintuominen ja koettelu merkitsevät konkreettista henkiinjäämistä, sillä Bergströmin (1997b, 60) mukaan aivot eivät kestä jatkuvaa tiedolla kuormittamista arvoinvalidisoitumatta. Hänelle arvokoulu tarkoittaa keskustelemaan, perustelemaan ja väittelemään harjaantuneita oppilaita. Arvokoulu ei ole erityinen koulu, vaan jokainen koulu. Siksi taiteellinen toiminta hyvin toteutettuna on laadukkaan perusopetuksen kriteeri, omien tietojen, taitojen ja toimintatavan koettelua.

Opettajuidelleni somaestetiikka on tarjonnut avoimemman, kiehtovan, syvän ja satoisamman viitekehyksen kuin harjoittelijan mieli, joka rakentaa ääntään objektiivasti. Omaan temperamenttiin liittyen harjoitusten verkkaisuus ja meditatiivinen luonne ovat olleet jatkuva pedagogisten havaintojeni kriittinen havainto. Haastaako opiskelijoita pidemmälle vai viihdyttääkö ryhmää alati vaihtuvilla harjoituksilla? Shustermanin (2012) mukaan kehollisen älykkyyden taitoa haastetaan erityisesti, silloin kun keho koetaan jollain tapaa rajoittuneeksi. Tämän rajoittuneisuuden haastamisen koin omakohtaisesti ja voimakkaasti New Yorkissa keväällä 2011. Fyysinen ja henkinen kyvykkyyteni olivat harjoituksissa usein äärimmillään haastettuna jo kielellisestikin. Moni harjoituksista ei sillä hetkellä motivoinut, mutta jälkepäin ne tuntuivat elämyksiltä ja suoranaiselta sankariteolta samaan tapaan kuin omalta mukavuusalueelta pois joutuminen koululaishankkeissa. Opettajan rooliin tämäntapaiset kokemukset ovat tuoneet sitkeyttä. Kannustan opiskelijoita tekemään harjoitusta vielä muutaman minuutin, maistamaan harjoitusta ohi turhauttavan hetken ja epäonnistumisen pelon. Useimpien käsitys itsestä opiskelijana on, että he toimivat ja ovat aktiivisia. Käytännössä monien kohdalla opinnot viikonloppuisin näyttäytyvät kuitenkin enemmän palautumisen tarpeena viikon opetustyöstä (useimpien ammatti) kuin kehollisanalyttisenä itsensä virittämisenä

ja aktiivisena haastamisena (vrt. opiskelijan teksti 2, s. 99 sekä Olkkonen & Turpeinen s.95–96). Äänenkäytöllä fyysisenä harjoituksena tavoitellaan maailmassa olemisen kokemuksellisuutta muutoinkin kuin rentoutumisena. Nopeat ja voimaa vaativat *Suzuki*-harjoitukset ovat tähän hyvä vaade.

Äänenkäyttö on myös filosofista harjoitusta, jossa päämääränä ei ole yhden hyvän tavan, tason tai totuuden sisäistäminen vaan monimuotoisuus. Harjoittelu perustuu enemmän tarkoituksenmukaisuuden löytämiseen toiminnan avulla ja toiminnasta kuin sanojen tai käsitteiden äylliseen ymmärtämiseen. Siksi käytän opetuksessa luovan kirjoittamisen tapaa, jossa harjoitusten välissä kirjoitetaan kokemuksesta sen katkeamatta. Kokemussanoista voi syntyä tällöin välähdyksiä fysiologisista, emotionaalisisista (tunneperäisiä), mentaalisisista (muistikuvia, käsityksiä) terapeuttisista, syvähenkisistä tai sosiaalista teemoista (vrt. teoreettinen viitekehys 1.3.2), joista tekijä ei välttämättä ole ollut aiemmin tietoinen. Ne voivat olla myös spontaaneja kulttuurisia kokemuksia tai jotain näistä, yhdistelmiä näistä tai kaikkia näitä, niin kuin kurssilla esittämäni jatkokysymys on usein osoittanut omaehtoisen kuvailun jälkeen (tutkimuksen teoreettinen viitekehys, kuvio 6). Tämänkaltaiset kokemukset silloittavat sitä, mitä ihmisessä tapahtuu taidelähtöisessä toiminnassa luonnollisena ja samanaikaisena toimintona. Tähän kokonaisvaltaiseen ilmaisuun kontekstiin pyrin äänenkäytön opetuksen liittämään.

Kokemuksellisessa äänenkäytön opetuksessa yhdistyy osia niin puheviestinnästä, taidekasvatuksesta, teatteripedagogiikasta, draamakasvatuksesta ja kasvatustieteestä. Filosofisten, esteettisten, viestinnällisten ja kasvatuksellisten kytkentöjen on tarkoitus synnyttää *transferia* eli siirtovaikutusta opittavan aineksen, itsen ja maailman kokemisen välillä. Tätä tietoa olen soveltanut vastauksissani, mitä äänenkäytön opetuksen pedagogiikka on päätyen tutkimuksen loppupohdintoihin, millainen ymmärrys äänestä voisi viedä pedagogista kehitystä eteenpäin.

4.2.1. Hiljaisuuden lumo

Opiskelijoiden enemmistölle ääni on mekaanisten harjoitusten suorittamista oikein (diat 1–9 luvussa 3.1.1), josta seuraa, että opiskelijoiden omat havaintokokemukset ovat epävarmoja tai niitä ei ole. Äänestä oppiminen kiireen vastuksessa on yhä haasteellisempaa, koska useimmat meistä elävät kiireen sekä jatkuvien äänten ja melusaasteen ympäröimiä. Ei ole aikaa ja tilaa tunnistaa opittavia asioita, työstää niitä havainnon edellyttämällä tavalla tai oppia pois. Opetuskokemukseni perusteella äänen ilmaisuvoimaa ja opettamisen tärkeyttä pidetään abstraktiotasolla tärkeänä, mutta siihen, mikä merkitys tiedolla tai kokemuksella konkreettisesti on, suhtaudutaan epäluuloisesti ja jopa väheksyvästi. Joiltain osin tämä on seurausta myös

mekaanisesta harjoittelutraditiosta, joista opettajaopiskelijat usein mainitsevat aikaisempien kokemusten yhteydessä.

Työelämästä ja ihmisten arjesta kirjoittanut Ollila (2010, 263) vertaa kiirettä elämysaddiktoitumiseen. Tarvitaan tyhjää aikaa, hiljaisuutta ja oman äänen kuulemistä, jossa kokemukset voivat järjestyä uudella tavalla ja luomista voi tapahtua. Melu vahingoittaa ihmistä monin tavoin psyykkisesti ja fyysisesti (Ampuja 2006, 2007, 2008). Ympäristömelun ja sosiaalisen melun puristuksissa on yhä vaikeampi löytää fyysisistä ja henkistä tilaa hiljaisuudesta nouseville viesteille. Ilman hiljaisuutta viesti menettää merkityksen, vuorovaikutus itseemme ja toisiin katkeaa. Hannele Koivunen (1997, 47, 51) viittaa filosofi Maurice Merleau-Pontyn kuvatessaan puheen kangasta hiljaisuuden langoilla kudotuksi. Hiljaisuutta vasten ääni ja sanat saavat merkityksen. Hiljaisuus sisällyttää itseensä vastakohtansa ja on riippuvainen sen läsnäolosta aivan samoin kuin käsitettä ylös ei ole ilman käsitettä alas. Puhe ja hiljaisuus eivät näin ollen ole toistensa vastakohtia vaan saman ilmiön erilaisia, toisiaan täydentäviä puolia kuten kuunteleminen ja puhuminen. Koivunen (1997, 47) Merleau-Ponty-käännöksessä sanotaan runollisesti: ” – – meidän pitäisi tarkastella puhetta ennen kuin se on äännetty, vasten sitä edeltävää hiljaisuutta, joka ei koskaan lakkaa seuraamasta sitä ja jota ilman ei voida sanoa mitään”. Hiljaisuus osana äänenkäytön opiskelua tulee näin ollen ymmärtää luonnollisena, välttämättömänä ja elävänä hiljaisuutena.

Ihminen voi oppia mistä tahansa näkyvästä ja näkymättömästä. Opiskelua intentionaalisenä toimintana ohjaa tietoinen tarkoitus oppia jotain. On opittua, harjkiten ja opiskellen hankittua osaamista, jota voi kutsua taidoksi. On ympäröivää todellisuutta koskevia käsityksiä, jota voi kutsua ymmärrykseksi. Opetustyön ei tule rajoittua vain siihen, mikä on mitattavissa, säädeltävissä ja kontrolloitavissa (vrt. lat. *educare*). Autoritäärisen maailman murtuminen on merkinnyt yhä suurempaa kriisiä koululaitokselle yleisesti (esimerkiksi oppilaiden häiriökäyttäytyminen, vanhempien ja koulun vuorovaikutuksessa ilmenevät ongelmat, arviointiongelmat sekä asiantuntijaorganisaatioiden johtamisongelmat). Siksi se, miten hyvät oppimistulokset on saatu aikaan (on ollut aikaa ja tilaa oppia), tulisi päivittää siten, että nykyisyys ja tulevaisuus säilyttäisivät koulusivistyksemme perustan, joka on ollut maailmanlaajuisestikin tasa-arvoinen ja sivistävä. Wilenius puhuu (1982) kiehtovalla tavalla esimerkiksi luonnontunteesta suomalaisen sivistyksenä ja kasvatuksen katoavana elementtinä. Voimakkaasti ulkoapäin ohjattu kasvatusta ei anna luonnontunteelle tai millään muullekaan itsetajuiselle oppimiselle mahdollisuutta kehittyä omalakisiksi.

Hiljaisuus äänenkäytössä voi tarkoittaa sisältöä, jota ihminen ei tule koskaan ymmärtämään. Varton (2005, 72) mukaan luonnon tietämisessä (luonnontunne) tärkeä sisältö on salaisuus. Jos ihminen suhtautuu itseensä tietäen täysin, mitä ja miksi on, hän halveksii itseään. Jos kaikki on saavutettavissa ja ymmärrettävissä, ihmisestä tulee kaiken mitta, koska muutakaan mitta ei ole. Siksi useat filosofit käsittelevät ei-näkyvää. Monet heistä eivät ymmärrä elämää, josta puuttuu kokonaan *transsendenssi*, tuonpuoleisuus ilman uskonnollista painolastia (filosofeista Varton mukaan esimerkiksi Buddha, Sokrates, Husserl, Heidegger, Weil). Weilille (Varto 2005a, 148) transsendenssi hengellisyytenä ei tarkoita johonkin liikkeeseen, aatteeeseen tai uskontoon sitoutumista. Hengellisyys osoittaa, kuinka riittämätön tieto, usko ja kuvittelukyky ovat tajuamaan, mikä on transsendenssia. Tästä oivalluksesta kehkeytyy hengellisyys. Ellei sitä nujerreta patenttiratkaisuilla, se voi toimia ihmisen elämän tärkeimpänä liikuttajana ja kiinnekohtana niin taiteessa, koulutuksessa kuin tunnekasvatuksessammekin.

Armo, tässä yhteydessä ilman uskonnollista painolastia, on kokonaisvaltaista (Varto 2005a, 74). Tämänkaltainen kokemus voi esiintyä hyräilyn, hiljaisen ja mietiskelevän äänenkäytön *proprioseptisissä* kokemuksissa. Ääni on niin lähellä itseä, että se lopulta on myös jakamaton kokemus, jossa asuu myymätön minuus, joka on sanaton. Se ei tarkoita, että äänessä oppimisessa olisi välttämättä jotain ”suurta”, yliluonnollista, poikkeuksellista tai dramaattista. Selittämätön voi syntyä yksinkertaisesta hiljaisesta ja rauhoittavasta yhden vokaalin hyräilystä (vrt. luonnontunne) yksin tai yhdessä. Juuri sellainen oli mamman ääni, joka tuntui ulottuvan täältä tuonpuoleiseen niin silloin kuin nyt. Aivan kuten taide on konkreettista, hyvä kokemus taiteesta kertoo lisäksi usein jotain näkymätöntä, sanatonta ja kauaskantoista, jossa on kaikuja menneisyydestä ja tulevaisuudesta. Se kertoo jotain meistä ja siinä on meille viesti.

Suomen kielen sana *ilma* jatkuu oivallisesti sanaan *ilmaisu*. Voimme kutsua hiljaisuudeksi tai salaisuudeksi sitä ilmatilaa, ilmaisuuden tai vapauden kokemusta taiteessa ja sen tulkinnessa, joka on osin sanaton, ilmava. Teemu Mäen (2005) mukaan ”taiteen tärkein tehtävä on olla filosofista, poliittista ja yhteiskunnallista pohdiskelua. Tämä ei tarkoita, että taide olisi filosofian tai politiikan alalaji tai varsinkaan niiden tekemisen väline. Taide kuitenkin puuhastelee samojen kysymysten parissa kuin politiikka tai filosofiakin, mutta omalla tavallaan. Taide käsittelee tärkeimpiä, kipeimpiä ja kiistellyimpiä kysymyksiä. Se kysyy: ‘Miten elää?’ ja ‘Miksi elää?’ – Taiteen erityisominaisuus on kokonaisvaltaisuus. Taiteellinen pohdiskelu sisältää sekä sanallisen että sanattoman järkeilyn, sekä rationaalisen että tunteilevan, jopa ruumiillisen ajattelun”, sanoo Mäki (2005, 69–70).

Ääni on jaettava ymmärrystä ilman sanoja. Yhdessä hyräily luo harmoniaa, resonanssia eli myötäsointia. Olisinpa hyräillyt mamman kanssa yhdessä hänen elässään. Ääni on silta minän eksistenssin ja maailman välillä. Äänen opiskelu ei ole jotain, josta valmistutaan, vaan jossa pysymme ikuisesti keskeneräisinä sekä kysymisessämme että vuorovaikutuksessamme. Ääni on kokeilevaa, eettispohjaista tunteen koettelua, sen esiaste. Samoin näen taiteellisen toimijuuteni. Oliko teko eettisesti oikean suuntainen?

Äänen kuulemisen ja tuntemisen vuoropuhelu on herkkävireistä toimintaa. Herkistyneessä havainnoinnissa äänen monet kuulemisen ja tuntemisen tasot ovat mahdollisia (vrt. teoreettinen viitekehys, kuvio 6, s. 45). Reznikoff (2005, 2) kehottaa kuitenkin välttämään lopullista äänen määrittelyä. Hän jättää sen sanoihin: ”— the unspeakable meaning.” Sokrates korosti itsetuntemuksen ja sen avulla saavutettavan mielenrauhan merkitystä. Platonin Akatemian portin yläpuolella oli kyltti, jossa luki Sokrateen tunnuslause: ”Tunne itsesi.” Tämä voisi käydä ”lopullisesta määrittelystä” myös äänenkäytön kohdalla.

Harmonisten äänten harjoittelu vähentää kokemukseni mukaan ilmaisun egoistisia pyrkimyksiä. Käytän varovasti sellaisia sanoja kuin rauhan ja armon kokemus. Riittääkö, jos harjoituksen avulla vain olemme ja ihmettelemme ilman sen kummempia päämääriä? Koemmeko merkitykselliseksi mitään niin perustavanlaatuista, vaikka se olisi elämisen kannalta välttämätöntä? Kyky tuntea ja aistia olemassaolomme ja ennen kaikkea *ajassaolomme* (Heidegger 2000) on mahdollista äänen kuulemisen ja tuntemisen yhtälössä, joihin suurin osa luvussa 3 kuvailemistani harjoituksista viittaavat. Se ei ole samanlaista kuin unelmointi, muistelu, haaveilu, visiointi, strategioiden, päämäärien, tavoitteiden ja missioiden asettaminen. Jos näin olisi, se on kuin laulaisi kuorossa vain eläkkeeseen pidempään, ei laulun itsensä tuoman sanattoman mielihyvän vuoksi.

Kokemuksen kannalta juuri sanaton lienee merkityksellisintä niin taiteissa kuin ihmisänessäkin. Taide on oman tekemisensä palkkio, sanoo Mäki (2005, 70): ”Ihminen maalaa tauluja, koska hän rakastaa maalaamista ja tauluja – hän rakastaa maalaamalla pohdiskelemista.” Ääni, jonka yksinkertaisuutta korostaakseni käytän sanaa hyräily, on oman tekemisensä palkkio. Samoin taide Mika Ojakankaan (2007, 19) mukaan ”toimii hyvinvointiyhteiskunnan uudistajana silloin kun se ei yritä uudistaa hyvinvointiyhteiskuntaa. Silloin kun se ei *erityisesti* yritä mitään, kun sen ei *tarvitse* yrittää mitään.” (Kursiivit Ojakankaan.)

5. *Paluu pellon kautta kylään*

Täydentyivätkö äänenkäytön opettamisen teoria ja käytännöt tämän tutkimusmatkan seurauksena? Poistiko tutkimusmatka tiedon puutetta? Tutkimus vahvisti suhteen tunnistamisen vaadetta. Puhetekniikan rinnalla on hyödynnettävä aistikokemuksia äänestä ja etsittäviä menetelmiä moniaistisuuteen ja kokonaisilmaisuuksiin perustuville lähestymistavoille, jolloin äänen yhteys tekstiä ja puhetta kannattelevaan substanssiin kehittyisi. Opetustapani on aiempaa enemmän näyttämöllisempää ja taiteesta ammentavaa.

Rohkenen olla tällä hetkellä perustellusti eri mieltä esimerkiksi teatterikoulutuksen arvostelijoiden kanssa. Lähtökohtaisesti ilmaisun ongelmat syntyvät määrittämällä itsenäisten puhe- ja ajattelutaitojen merkitys kaikille kuuluvana kulttuurisena käytäntönä. Kun koulutuksen pitkässä ketjussa tulemme kohtaan, jossa ammattikoulutuksen, tässä tapauksessa teatterikoulutuksemme tasoa tai näyttelijöiden puheen koulutusta pidettäisiin heikkona, vika ei ole siinä. Lapsi ei synny luonnolliseen ympäristöön, vaan kulttuuriympäristöön, esitti jo Montessori (1969, 17) aikanaan. Se, missä vaiheessa ketjua seuraukset havaitsemme, ei tarkoita, että syy on siinä ja vain sitä muutetaan. Samaan tapaan puolustan opettajia. Värrin toteaa: ”Meillä ei ole koskaan ollut vaikeuksia saada loistavia opiskelijoita, joilla on aitoa kykyä pedagogiseen rakkauteen. Sen sijaan opiskelijoiden syvemmän yhteiskunta- ja kasvatustietoisuuden herättäjinä olemme jääneet puolitiehen. – – nykyisen rakenteemme puitteissa ei kehity sellaisia pedagogis-yhteiskunnallisen ajattelun valmiuksia, joita nykytodellisuus vaatii.” (Värrin 2006, 202.)

Tulevaisuuden koulutuksen ja opettajuuden haasteet eivät ratkea pääsykoekriteereitä muuttamalla ja uusien, toisenlaisien opettajien valitsemalla. Muutoshaasteet eivät ole vain pedagogisia, jostain kasvatusta- ja koulutuskulttuurista tulemme kaikki. Selvää on, että jos vasta ammattikoulutuksessa tai akateemisessa aikuiskoulutuksessa puhetaidon perusteet tulevat opittavaksi, ne tulevat liian myöhään. Jos puhetaidot eivät mahdu yleissivistyksen raameihin, raameissa on liikaa jotain, joka on vähemmän olennaista. Näin ollen tähän kontekstiin pitää voida vaikuttaa, eikä luoda perusopetuksen ulkopuolelle entistä monimutkaisempia, päällekkäisiä ja irrallisia taidekasvatushankkeita, jotka syövät sekä voimat että varat johtaen entistä suurempaan sekaannukseen ja eriarvoisuuteen, jolla on enää vähän tekemistä taiteen monimuotoisten mahdollisuuksien kanssa puhe- ja kansalaistaitoina sekä kollektiivisessa sivistyksessä.

Tutkimus laajeni ja oli välillä hukkua monenlaisten aihetta sivuavien ilmiöiden alle. Prosessin aikana opin paljon muutakin kuin äänenkäytön kokemuksellisesta toiminnasta taiteen kontekstissa. Tutkimuksen laajuus haastoi koko matkan tietoni taitona, taitoni tietona, ymmärrykseni toimintana ja toiminnasta sekä kykyäni esittää tämä yhtälö. Erityisesti taiteellisen toiminnan sosiaalisissa ulottuvuuksissa ajattelun ja sanallistamisen kykyäni eivät riittäneet syventämään havaintojani, vaikka katse tarkentuikin koulutuksen ja yhteiskunnallisen päätöksenteon väliseen avoimeen tilaan (negative space, space-between) ulottuen siitä pedagogiseen ajatteluun ja kasvatukseen maailmaan. Niiltä osin kun taiteellinen toimijuuteni vaatii tarkkailijan tietoa esimerkiksi sosiaalipedagogiikasta taitona ja tieteenä, pureudun siihen omana tehtävähaasteenaan tulevaisuudessa.

Tutkimuksen ydin rakentui äänenkäytön opettamisen kokemuksista draamakasvatuksen kontekstissa sekä koululaishankkeen ja taidetapahtuman kokemuksista, joiden katson vastaavan kysymykseen, miten kollektiivista, pedagogista ja moniaistista sivistystehtävää on mahdollista toteuttaa niin koulukontekstissa kuin kolmannella sektorilla. Käytin koululaishankkeissa samoja työkaluja kuin kuvailemissani opetuksen käytänteissä. Koululaishankkeet on taltioitu, tutkimuksen esitarkastettu käytännön osio arvioitiin osana tätä tutkimusta. Viimeisen kymmenen vuoden ajalta, jolloin olen ollut taidetapahtumaa järjestämässä, on juuri ilmestynyt yli kaksi tuntia kestävä tallenne (Pohjanheimo 2013). Vaikka etenkin taidetapahtumasta en voi tulkita henkilökohtaisia kokemuksiani yleispätevinä, olen tapahtuman avulla voittanut toistuvasti vieraantumisen tunteen siitä, että esteettinen maailma on marginaalisen joukon intressi, eikä sitä ole mahdollista toteuttaa laaja-alaisesti. Koululaistapahtumiin ja taidetapahtumaan osallistuneiden runsaslukuisuus on ollut voimaannuttavaa ja valtauttavaa puheopettajuudelleni. Toimintaesimerkkeinä myös ne vastaavat tutkimuskysymyksiini *miksi ja miten*.

Tutkimukseni muodostaa sosiaalinen ketjun, jossa ääni liittyy puhumiseen, puhuminen opettamiseen, opettaminen läsnäoloon, läsnäolo esittäviin taiteisiin, esittävä taide vuorovaikutteiseen kulttuuriin, kulttuuri etiikkaan ja etiikka filosofiaan. Ääni eettisen pohdinnan piirissä ilmaisee ihannetta, tavoiteltavana pidettyä asiaa, ominaisuutta tai asiantilaa, jolloin se voidaan nähdä myös arvona, jolla voi ottaa kantaa sekä vaikuttaa yhteisön ja yhteiskunnan käytäntöihin. Näin siitä huolimatta, että vuorovaikutustaitoja rakentavaa yhtenäistä puheopettajankoulutusta ei Suomessa vielä ole.

Tutkimukseni johtajatuksena pyrin parantamaan yleiskäsitystä ihmisäänestä: miten ääni on olemassaolon tapa, miksi ääntä tulee opettaa kokemuksellisesti sekä muutamia käytännön esimerkkejä. Väitöskirjaprosessi tarjosi maaperän taiteellisten

työtapojeni lähemmälle tarkastelulle, niiden yhteisille nimittäjille ja taiteidenvälisyydelle, jota tutkimusprosessiin kuuluva matkakokemus vieraassa ympäristössä ja vieraalla kielellä vahvisti. Tutkimuskysymyksistä huolimatta koen, että ehdotukseni puheopetuksen teoriapohjaksi on vasta oraalla. Pidän tutkimustani opetussuunnitelmallisena maaperänä sille. Nyt palaan kylään vastaten tutkimuskysymyksiini ja tulevaisuuden haasteisiin.

5.1. TAKAISIN KYLÄÄN

Tutkimusmatkan aikana itse *kylä*, metafora yhteisöllisistä kommunikointitaidoista, on muuttunut. Yhteiskunnassa on vallalla yhä enemmän sopivuusrajojen ja kykyjen ylittävä puhe. Se on vesittää puhetaidon merkityksen, ei ainoastaan kykyä vaan myös arvona. Puhetaito näyttäytyy yhä useammin sekä keventyneenä että koven-
tuneena tyhjän puhumisena. Vihapuheen osoittaminen ei merkitse enää juuri mitään. Etenkin jos puhetaitoon liitetään asioiden perehtynyt laaja-alainen tietämys puheessa käsiteltävästä asiasta, nykyinen julkinen puhetaitomme näyttäytyy yhä enemmän vain nokkelana ja epäkohteliaana saivarteluna. Ilmiöstä riippumatta tutkimus oli kuin itse itseään kirjoittaen jatkuvasti kellahtamassa kohti ihmisen elämää ja käyttäytymisen tasapainottelua eli etiikkaa. Ihmisenä olemistahan ääni lopulta käsittelee.

Draamakasvatuksen aineopiskelijan odotuksia *Ääni ja ilmaisu* -kurssin odotuksista (ent. äänenkäytön jatkokurssi) 2011:

Voisi olla hyvä harjoitella esimerkiksi vaikka vain kuuntelemista, reagointia, heittäytymistä, irrottelemista, rentoutta, ideoiden vastaanottamista ja antamista.

Jos koulutuskäytännöissä taidon koettelu annetaan kehittyä vain hakukoneiden varassa (Pallasmaan huoli kontekstin tajun katoamisesta, luento 2012), se ei ole sen kummempaa, kuin mitä Hollo (1952, 268) nimitti papukaijaviisaudeksi tai muistikasvatukseksi. Miksi siis opettajana kieltäisin kasvatuksen maailman ilmenemisen äänenkäytön opetuskeskusteluissa? Opettamisen sijaan äänenkäytön alueella on paljon kasvatuksellisia kysymyksiä, joita ei ole syytä sivuuttaa, vaikka vastauksia ei olisi. Tällöin opetuksessa kenties aktiivisemmin, kriittisemmin ja uudistushaluisesti otettaisiin kantaa myös olosuhteisiin. Koska ääni ja puhetaito eivät elä tyhjiössä, yksilön ja yhteisön kohtaamista voidaan äänessä katsoa toimintana, mutta ennen kaikkea siinä tulee pohdittavaksi eetos, elämän tyylit, yhtenäisyys ja monimuotoisuus. Ääni ja ilmaisu eivät edusta vain seesteisyyttä vaan se nostaa esiin myös epäkohdat. Samoin tekee taide, draamakasvatus ja kriittinen pedagogiikka ympäristöstä, ajasta ja paikasta tietoisena ainutlaatuisena toimintana.

Hollon teos *Kasvatuksen maailma* (1952) on vahvistanut estetiikan asemaa elämänskysymyksenä opetusajattelussani, ei vain henkilökohtaisena introspektiona. Se on antanut vapauden tuntoa, kasvatusoptimismia ja voimia, joka on ollut opettajuudelleni hyödyksi. Hollon teos on motivoinut myös aivan uusiin taiteellisiin tekoihin ja toiminnan muotoihin. Ymmärrän koululaishankkeet ja taidetapahtuman laajassa merkityksessä keinoksi parantaa puhetaidon asemaa siinä missä kurssitkin, joilla on ollut jokin äänenkäyttöön liittyvä nimi. Teoreettinen tieto on toiminut tapauksessani Hollon (1952, 77) toivomalla tavalla. Sen vaikutus on ollut käytäntöä selventävä, järjestävä, varmentava, mutta myös syventävä. Se on äänenkäytön opetuksen marginaalisuuden vuoksi ollut tarpeen. Teoria on luonut, Hollon (1952, 59) sanoin, tehtäviin valoansa. Silti minua jahtaa kysymys, kuinka tietoista kriittisen ajattelun tyrehdyttäminen kasvatuksessa, esimerkiksi omien opintojen ja kasvun eri vaiheissa on ollut ja kuvaako se jollain muotoa puhekulttuuriamme heikkoa tasoa? Ojasen (2000, 101) mukaan kun suomalaisessa koulutuskulttuurissa aikuisilta kysytään, rohkaistiinko heitä aikoinaan hyödyntämään henkilökohtaisia ja persoonallisia merkityksiä oppimisessa, vastaus on useimmiten kielteinen. Puhumiseen innostamisessa on sama vaara kuin taiteen toimijuudessa. Se on riski niin tekijälleen kuin kuulijalleen, koska siihen sisältyy altistumista ja hierarkkisiin asetelmiin kajoamista. Kärsiikö valta siitä, jos vallankäytön oikeutusta ja tapoja pohditaan?

5.2. TUTKIMUSKYSYMYKSIIN VASTAAMINEN

5.2.1. *Äänenkäytön erityisyys (ensimmäinen tutkimuskysymys)*

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, miksi äänenkäyttöä tulee tarkastella ja opettaa kehollisena, ihmisen kokemus- ja elämismaailmaan kuuluvana ilmaisun osana (pyrkimys lisätä ymmärrystä ja syvyyssulottuvuutta). Vastatakseni kysymykseen koko tutkimusta kattavasti, olen koonnut opetuskäytännöistäni tuttuun tapaan listan taiteellisen toimijuuteni piirteistä.

Tutkimukseni ja kokemusteni perusteella äänenkäyttöä tulee tarkastella ja opettaa kehollisena, ihmisen kokemus- ja elämismaailmaan kuuluvana kokonaisilmaisun osana,

1. jotta kokemuksen kautta olisimme läsnä olevia.
2. jotta ääni ymmärrettäisiin ihmisen subjektiivisessa kokonaisuudessa.
3. jotta ääni ymmärrettäisiin kommunikaatioksi.
4. jotta sen mahdollisuudet puhe- ja ajattelutaitojen kehittämisessä nähtäisiin.
5. jotta sen yhteiset laatupiirteet muodostaisivat jatkumon perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen.

6. jotta se voisi lisätä inhimillisen kasvun, elämän arvon ja persoonallisuuden käytön mahdollisuuksia.
7. koska aistimellisuus on totta.

Läsnaöloon viittaavat taidot ja subjektiivisten kokemusten merkityksellisyys keskeisinä oppimisen ohjaajina vastaavat olemaan ja toisten kanssa olemaan oppimisen haasteita. Oppijan autonomisten kommunikaatio-, puhe- ja ajattelutaitojen tukeminen kytkee taiteellisen toiminnan ammattialasta riippumattomien ammatinhalintaitojen joukkoon. Tästä syystä tavoitteellinen taiteellinen toiminta tulisi olla pitkäjännitteisesti osa jokaisen peruskoululaisen kouluarkea esimerkiksi kaikki koululuokat läpäisevien opetusjärjestelyjen, ”palkkien” tai muiden opetusjärjestelyiden avulla. Lisäksi taiteellisen toiminnan laatua, arvon tunnistamista ja tunnustamista voisi tukea saamalla todistukseen merkinnän koulun yhteistyöproduktioihin osallistumisesta. Kokonaiskoulupäivä näyttäytyy tähän tutkimukseen kuuluneiden taidetekejen valossa kannatettavalta. Se antaa taiteilijoiden satunnaisten koulukäyntivierailuiden sijaan mahdollisuuden kiinteään ja pitkäjännitteiseen sekä nuoren kehitysvaiheet paremmin huomioivaan toimintaan. Kun seuraava taiteen taito edellyttää edellisen saavuttamista, persoonallisuuden kasvuun osallistuva taidetoiminta opitaan näkemään vähitellen luonnollisena ja välttämättömänä kasvavan koulupäivään ja elämään kuuluvana osana. Näin tehdessään taiteellinen toiminta antaa tasa-arvoiset osallistumisen mahdollisuudet oppilaille riippumatta perheiden sosioekonomista, kodin sijainnista ja tuesta. Sen kaikista tekemistäni kuudesta koululaishankkeesta ja kymmenestä taidetapahtumasta olen pystynyt kertaluonteisenakin havaitsemaan.

Äänenkäyttö ja puhetaito yleissivistävänä ja tavoitteellisena taitona tähtää hyvään kommunikatiiviseen kompetenssiin. Taidoissa päästään pitemmälle kuin vain välttävälle selviytymisen tasolle, joista toteamme, että yleisesti ottaen emme kansakuntana osaa keskustella. Johtajuutemme on heikkoa, emme ole puhelias kansa, emme kommunikointihakuisia tai kommunikointitaitoisia. Jatkuvuus on persoonallisuuden omaan mittaansa kasvun ja inhimillisen kasvun edellytys. Puhetaidot kuuluvat elinikäisen oppimisen alueelle, mutta missä sitä opitaan ja miten siinä voi kehittyä, ellei sitä alusta alkaen tietoisesti opeteta ja luoda McLarenin (2009, 225) mainitsemia pakottoman vuorovaikutuksen tiloja? Viimeaikaisista toiminnan muodoista joidenkin kaupunkien taiteilijaopettajien/yhteisötaiteilijoiden palkkaaminen on ollut kollektiivisten puhe- ja sivistystaitojen kehittymisen näkökulmasta kiinnostava kehityssuunta.

Puhetaitojen kehittyminen taiteellisen toiminnan osana edellyttää pedagogilta tekijälähtöisyyttä, taiteen tarjoaman muodon suojan varjelua ja toimimalla ajatte-

lua sekä kontekstin tajua vuorovaikutuksessa, työtavoissa, tavoitteissa ja vaatimuksissa. Samat vaatimukset koskevat niin aikuisten kuin nuorten kesken tapahtuvaa toimintaa. Osallistujien pitkäjännitteisyys ja sitoutumisen taito kasvaa tekijöiden nähdessä panoksensa käyttökelpoisuus kuvitellussa lopputuloksessa mahdollisimman varhain.

Harjoittelun näen omana taiteen taitona, jossa haltuunotto, tunnistaminen, oivaltaminen, yhteisöllisyys ja pyrkimys yhteiseen hyvään kehittyvät vähitellen. Havaitseminen, sitoutuminen, keskittyminen ja toisen koskemattomuuden kunnioittaminen voivat olla onnistuneen toiminnan päätepiste, eivät välttämättä sen itsestään selvä lähtökohta. Huolestuttavaa sen sijaan on se, kuinka lyhytaikaisesti esimerkiksi oppilaan pitkään jatkuneita vaikeuksia vasten tuo onnellinen itsen ja muiden havaitsema muutos saattaa jäädä. ”Ennaltaehkäisevää työtä on vaikea tehdä projekteilla, se vaatii pysyvyyttä ja vakautta”, kertovat *Icehearts*-toiminnan vastuukasvattajat omista kokemuksistaan poikien tukiaikuisina ja joukkueurheilun valmentajina (Vartiamäki & Niemelä 2010, 55). Seuraavan produktion alkamisesta ei ole ollut koulussa takeita, mikä nuoren elämäntaitojen ja aistimellisuuden vahvistumisen sekä taiteen taitojen kehittymisen kannalta on saanut näyttämään taiteen kasvatuksellisen voiman heikommalta kuin mitä se on.

5.2.2. Äänenkäytön käytännöllisyys (toinen tutkimuskysymys)

Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli sitä, *miten* äänenkäyttöä voi opettaa kehollisena, ihmisen kokemus- ja elämismaailmaan kuuluvana ilmaisun osana? (Pyrkimys lisätä menetelmiä.) Jos koululaishanke ja taidetapahtuma pystyivät osaltaan valottamaan kysymystä *miksi*, äänenkäytön opetusikäntönsä vastaavat kysymykseen *miten*. Tämän tutkimuksen perusteella äänenkäytön opetukselle ja puhetaidon kehittymiselle on eduksi, jos se on

1. sosiaalista.
2. toiminnallista.
3. kokonaisvaltaista ja moniaistista.
4. oman kehon havainnoinnista lähtöisin olevaa.
5. kuulemisen ja tuntemisen tasapainon pyrkivää.
6. kommunikaatiota, vuorovaikutusta ja keskeneräisyyttä korostavaa.
7. havaintokokemusta korostavaa.
8. tietoisuutta ja läsnäoloa kehittävä.
9. eettisten, esteettisten, taiteellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten tekijöiden tasapuolista huomioon ottamista.
10. kokemuksen ymmärtämistä kehittävä.
11. taiteellista tietämistä.

Nämä kaksi koontia vastauksena tutkimuskysymyksiin vastaavat äänenkäytön, puhetaidon ja draamakasvatuksen perustehtävään koko koulutusjärjestelmässämme. Koonteja voi soveltaa eri kehitysvaiheisiin ja niillä voi silloittaa puhetaidon ammatillisia koulutuskäytäntöjä siten, että säie niistä kantaa erilaisiin ammattialasta riippumattomiin tavoitteisiin.

Luvuissa 2 ja 3 nostin substanssin ja muodon vastaavuuden taiteelliseksi laatu-kriteeriksi, jotta taiteellinen toiminta voisi olla mielekästä ja siinä voisi toteutua osa tutkimuskysymysten vastauksista. Pidän muotoa ja sisältöä tutkimukseni avainsanoina, joka kattavasti vastaa kysymyksen *miten*. Mitkään yllä luetelluista taiteellisen opetuksen kriteereistä (johon tässä tutkimuksessa liitän myös äänenkäytön ja puhetaidon opetuksen) ei voi toteutua ilman taiteellisen muodon ja sisällöllisen aineksen tasapainon vaatimusta ja sen kriittistä tarkastelua. Vain taiteeseen kiinnittynyt mieli ohittaa sisällöt, vain sisältöihin kiinnittynyt mieli ei yllä toteutumiseen ja dramaturgiseen kokonaisuuteen.

Äänenkäytön oppimiskokemukset draamakasvatuksen opintojen yhteydessä tarjoavat perusteita ja mahdollisuuden äänenkäytön opetussuunnitelmalliselle tulevaisuudelle. Perusteina voi pitää muodon ja sisällön työotteen lisäksi taulukkoa 1 (s. 44), jossa jaoin äänenkäytön instrumentaaliseen ja autoteliseen lähestymistapaan ja kuviota 6 (s. 45), jossa kokosin äänen kuulemisen ja tuntemisen ei-hierarkkisia tasoja. Äänenkäytön subjektiiviset ja proprioseptiset kokemukset ovat yksilöllisiä ja ryhmätyöhön liittyviä havaintoja, tunteita, muistoja ja mielikuvia, joita voidaan työstää draaman keinoin nähtäväksi, keskusteltavaksi, jaettavaksi ja edelleen työstettäväksi.

Filosofisessa viitekehyksessä, luvussa 4 pohdin alustavasti äänen opettamisen luonnetta ja arvoja (ontologinen ja epistemologinen lähestymistapa). Pedagogisesti objektinomainen äänen ja kehon lähestymistapa kaventaa äänen instrumentaaliseksi ja kokemusmaailmasta irrallaan olevaksi. Opetuksen kontekstissa se on tarkoituksetonta eikä johda opettajaopiskelijoiden opetustaidon kehittymiseen. Rauhalan (1989, 27) mukaan ihminen on tajunnallisen, kehollisen ja situationaalisen olemuspuolen muodostama kokonaisuus. Pyrin kunnioittamaan tätä jakoa toiminnassani. Oppijan oppimista edistää vain hyväksymällä hänet persoonana, vaikka se pedagogisesti olisi hitaampi ja mutkikkaampi tie. Ohjaamani harjoitukset saattavat pysyä samanlaisina tämän tutkimuksen jälkeen kuin ennen sitä. Pyrin nostamaan kuitenkin harjoittajan mielen keskiöön vielä aiempaa selvemmin, jotta yhtäältä harjoituksen ja harjoittelun mieli, sen monimuotoisuus, tarkoitus ja syvyys vahvistuisivat. Toisaalta myös siksi, että äänenkäytön harjoittelu voisi olla vaikuttavaa, mielekästä ja rajatun kurssikontekstin ulkopuolelle sovellettavissa,

toisin sanoen alasta riippumatonta omalakista, aktiivista ja tarvittaessa kriittistä toimintaa. *Halipula* ja koko kyläyhteisön taidetapahtuma evästävät kannustavina kokemuksina tähän tehtävään.

Pitkästä ajallisesta kiinnittymisestä puheopettajuuteen, aiheen äärellä kohtamisista ja keskusteluista on seurannut murtautuminen hiljalleen niihin taiteen tekoihin, joita olen tässä työssä käsitellyt omakohtaisina ja laajoina tehtävähaasteina. Haluan ymmärtää lisää taiteen, politiikan ja vallan välisistä suhteista. Se auttaisi ehkä ymmärtämään paremmin, miksi taidetta ja taiteellista toimintaa ei pidetä yhteisenä peruspääomanamme, jota vaalittaisiin. (Kohta 9.)

Vaikka vastuuaikuinen rakentaa lasten ja nuorten kanssa yhteistä dramaturgiaa, taiteelliseen toimintaan liittyy vallan, pakottamisen ja manipulaation elementtejä. Ryhmän toiminta tulee olla esteettisen kokemuksen täyttävää, jossa aines on muuttunut ilmaisuksi, myös katsojan näkökulmasta katsottuna. Ilmaisua rakennetaan ja tarkennetaan niissä rajoissa, joissa teoksen tai taideteon omistajuus säilyy tekijöillä itsellään, eikä lopputuloksessa korostu vain esimerkiksi ohjaajan itseilmaisu tai prosessin terapeuttisuus. Ilmaisun pakottomuus ei tarkoita, ettei toiminta voisi olla hyvinkin tarkoin säädeltyä ja harjoiteltua. Taiteellisen toiminnan on toimittava yleisön kanssa kosketuksissa ollessaan omana itsenään, ei välineenä eikä niin, että katsojan on tunnettava ja nähtävä teoksesta sen tausta ja lähtökohdat sekä prosessin eri vaiheet voidakseen ymmärtää ja arvostaa teoksen valintoja ja ilmaisutapaa.

Ihmisiään herkkävireinen kuuleminen ja tunteminen voisivat yhteiskunnallisesti merkitä kulkua suuntaan, jossa läsnäolon taitojen harjoittelu ja dialogisuus kuuluisivat opetuksen keskiöön. Niiltä osin en panisi pahakseni, jos voisimme palata ihmisen olemuspuolten harmoniaa (=keskiväliä) korostaviin antiikin ihanteisiin taiteistuneessa tulevaisuudessa (vrt. Reznikoff 2005, antiikin ajalla ihmisten tietoisuus oli soinnillinen). Taiteellinen toiminta on aina fyysistä, mutta myös filosofista tai psykologista tietämistä, eikä sitä tule pedagogisesti väistää, joskaan ei tehdä siitä myöskään liian vaikeaa tai monimutkaista (kohta 11). Draamakasvatuksen ihmiskäsitys perustuu siihen, että draamassa pyritään tasapuolisesti huomioimaan eettisten, esteettisten, taiteellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten osa-alueiden kehitys. Olemaan oppiminen tarkoittaa kaikkien näiden osa-alueiden huomioimista ja sallimista oppimisessa. Äänenkäyttö draamakasvatuksen osana on yksi tapa tutustua ja tutkia kulttuuriperinnettä niin henkilökohtaisella kuin yleisellä tasolla. Äänenkäytön opetus osana draamakasvatusta vastaa nykyajan oppimisen haasteita, joskin sitä voidaan opettaa myös ilman sidettä draamakasvatukseen taiteidenvälisenä toimintana. Draamakasvatuksen arvo ei ole uudistavana kulttuurikasvatuksena silmissäni himmennyt sen häviämistä taisteluista huolimatta. Draama tähtää tulevaisuuteen,

Erkki Laakso (2013, 13–14) luonnehti esittäessään kymmenen teesiään seuraavaa opetussuunnitelmauudistusta varten. Tomperi (2013, 99) pitää kesäkuussa 2012 vahvistettua tuntijaon uudistusta peruskoulua vähemmän uudistavana ”varovaisena näpertelynä” kuin yksikään aiempi peruskoulua koskeva uudistus. Tämän tuntijaon ensimmäisellä kierroksella draama ja etiikka olivat vielä esillä uusiksi opettaviksi oppiaineiksi.

Kehollisuus yhdistää äänen luontevasti draamakasvatukseen. Niillä on toisiaan rikastava vaikutus. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen avaa ikkunoita molempiin suuntiin. Praktinen filosofia jäi tutkimuksessani yleissilmäykseksi perenniaalisen ja proprioseptisen käsitteisiin (lisäksi Olkkonen 2007), koska tutkimus kääntyi paljon oletettua sosiaalisemmaksi (sosiaalinen taide) ja perusopetukseen suuntautuvaksi. Proprioseptisten havaintojen tekemisen mahdollisuus ja niiden totuudellisuus mahdollistavat perenniaalisen ja eettisen äänenkäytön toteutumisen sekä transformatiivisen oppimisen mahdollisuuden. Tutkimusprosessi antoi kaksi uutta, aiemmin käyttämätöntä praktista työtapaa lähestyä proprioseptisuutta ja perenniaalisuutta. *Suzuki-* ja *Viewpoints-*työtapojen avulla proprioseptisuus ja perenniaalisuus ovat konkreettista toimintaa taiteellisessa toimijuudessa opettamatta itse tekniikkaa. Ne tarjoavat avoimen tilan uuden kulttuurin luomiselle kuten Heikkinen (2004, 74) draamakasvatusta luonnehtii. Koululaismusikaalit ja taidetapahtuma ovat olleet tapani toteuttaa draamakasvatusta sen laajassa merkityksessä taiteellisena ja taiteidenvälisenä tietämisenä.

Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen, taiteellinen oppiminen ja draamakasvatusta avaavat, missä kohdin oppimisprosessia ja miten reflektioon tulee pyrkiä. Kokemuksen kautta pohditaan myös, millaista on onnellinen ja hyvä elämä sekä mitä tarkoittaa eettinen ihmiselämässä. Eettisyyden ja esteettisyyden pohtiminen on päättämätöntä viisauden etsintää. Draamakasvatuksessa yksityisestä tutkitaan yleistä, siksi pedagogin yhteiskuntatietoisuuden vahvistaminen on toiminnan vaikuttavuuden kannalta keskeistä taiteistuneessa tulevaisuudessa. Kokemuksen myötä käsitys parhaasta, arvokkaasta ja oikeasta muuttuu ja kehittyy niin yksilöllisellä kuin yhteisöllisellä tasolla.

Luvussa 3 käsittelin äänenkäytön opetuksen muotoa vastaten erityisesti kysymykseen *miten*. Kerroin melko yksikertaisista ilmaisullisista äänenkäytön harjoituksia. Niissä ääntä ei tarvitse ajatella suorituksena, eikä etenkään laulusuorituksena. Aikaa harjoituksen muodon opetteluun ja siihen liittyvään epävarmuuden sietämiseen kuluu vähän tai ei ollenkaan. Hyvät äänentuoton harjoitukset ovat toimintaa, jotka edistävät virtaavuuden havaitsemista kehossa, mielessä ja äänessä. Äänen puskeminen ei ole tarkoituksenmukaista äänenkäyttöä, joka ei tarkoita, ettei

harjoitus voisi olla fyysisesti vaativa. Sitä opetustapani mielestäni liian harvoin on, fyysistä vaativuutta voisi olla enemmän. Näytän olevan vaativuuden suhteen turhan varovainen, jotta opiskelijat viihtyisivät kurssilla. Pyrin siihen, että tunteminen karsii niin opettajan kuin opiskelijoiden ylityöskentelyä, kuuleminen pitää sen aktiivisena.

5.3. MITEN ONNISTUIN?

Draamakasvatuksen viitekehys kietoutui kaikkiin tutkimusvaiheisiin, opetukseeni ja taidetapahtumiin, joista olen ollut vastuussa. Tutkimukseni pyrkii tukemaan sellaista draamakasvatusta, taidelähtöistä työtä ja taidekasvatusta, joka tarjoaa tekijöille osallistavan, kehollisen, kokemuksellisen ja transformatiivisen viitekehksen, jossa myös puhetaidot voivat kehittyä. Kansalaistoiminta kuten järjestötyö ja seuratoiminta voivat kehittää näitä samoja laatupiirteitä. Jos esimerkiksi Suomen runsaslukuisella harrastajateatterikentällä tehtävä työ olisi tunnistetumpaa ja tunnustetumpaa teoreettisen tiedon tasolla, jotain sen toiminnan sosiaalisista laatupiirteistä voitaisiin nähdä välttämättömänä toteuttaa myös perusopetuksessa kansalaisivistyksenä. Toivon, että uusia innovaatioita kehittävät kolmannen sektorin toimijat olisivat paremmin tietoisia toimintansa yhteiskunnallisesta arvosta, ulottuvuuksista ja mahdollisuuksista sosiaalisen hyvinvoinnin edistäjänä.

Kokemuksellinen äänenkäytön opetus ja opettaminen tarjoavat yhden uuden tulkintakehyksen draamakasvatuksen opettamisen kehittämiseen. Draamakasvatus liittää äänenkäytön kiinteäksi ilmaisun ja olemassaolon osa-alueeksi. Äänenkäytönopetus on osa draamakasvatusta sekä esteettistä ja kulttuurista taidekasvatusta. Ne lisäävät ymmärrystä äänenkäytön syvyysohittuvuudesta suorituskeskeisyyden ja tekemisen sijaan. Tutkimuksella on ammatillinen sovellusarvo, joka silloittaa kasvatuksellisten, esteettisten ja eettisten näkökulman puhetaitoon. Tutkimuksellani olen halunnut ottaa kantaa ja vastuuta puhetaidon kehityksestä ja sen tulevaisuudesta. Taiteen välinarvon sijaan erityisesti perusopetuksessa taiteellisella oppimisella on itseisarvo ja sivistysarvo.

Tutkimukseni haastaa taiteen tutkijat ja opettajat pohtimaan ja kehittämään yhdessä eri alojen asiantuntijoiden kanssa kulttuuriperintemme kasvatustilofilofista arvoperustaa moniammatillisesti ja uudistavasti. Vai onko kokonaisvaltaisen pedagogiikan toteuttaminen nykyisessä koulutyön struktuurissa edes mahdollista? Oppilaiden päähän kaadetaan edelleen behavioristista ihmiskäsitystä, tietoa ja määrää laatuojen, puhe- ja ajattelutaitojen sijaan. Näiltä osin perusopetuksen uusi tuntijako 2016 ei hallinnollisena toimenpiteenä korjaa kasvatustilofilofisen arvope-

rustan puutteita. ”Draaman käyttöä opetusmenetelmänä lisätään sekä äidinkielen että yhteiskuntaopin opetuksessa”. (OPM tiedote 27.6.2012, liite 8.)

En pelkää sanoa, kun ajattelen pitkälle yli kahta sataa koululaismusikaaleihin osallistunutta nuorta, että kysymys on jostain korkeammasta kuin siitä, että taide olisi vain menetelmä jonkin asian opettamiseksi. Sekin käy, mutta sen rinnalla se on ennen kaikkea muuta. Se on ehdottomasti omalakinen ja hyvin opetettuna sen tavoitteet aukenevat ja kirkastuvat vasta toiminnan edetessä.

Tutkimusmatkan loppusuora vahvisti käsitystä olla eristämättä taidetta omaan lokeroonsa muiden elämänmuotojen joukosta. Akateeminen kurssityöskentely, koululaishankkeiden ja taidetapahtuman aikaansaannokset sekä niiden reflektointi ovat selvittäneet itselleni taiteen kokonaistehtävää ja välttämättömyyttä elämän kokonaisuudessa. Omien taidetekojeni promoottorina ovat olleet kollegiaaliset ryhmäkeskustelut äänenkäytön kursseilla draamakasvatuksen opintojen yhteydessä. Keskusteluista auennut näköala on osoittanut, miten pedagogiikassa subjektiivisten näkökulmien oikeutukseen suhtaudutaan edelleen varovasti ja alistuvasti. Nämä pedagogiset keskustelut haastoivat aikoinaan itseni taidetekoihin teatteri-instituutioiden ulkopuolelle johtaen taiteelliseen väitöstutkimukseen. Arvoitus kiertää osin edelleen koko koulun sivistystehtävän ja kulttuuriperinteen ympärillä. Miten peruskoulussa voitaisiin toteuttaa ja arvioida sitä arvokasta tehtävää, joka sille on annettu (liite 7)? Tavoitteeni ei ole osallistua oppiainestatuksen kaltaiseen kädenvääntöön taito- ja taideaineiden asemasta koulusta, vaan katsoa kriittisesti opetuksen ja kasvatuksen perustehtävän toteutumisen ehtoja moraalisisubjektiksi kasvamisessa ja osallistua sen tukemiseen taiteen teoillani. Vastakkainasettelu taito- ja taideaineet vastaan muut on padonnut koko koulusivistyksestä käydyn keskustelun viimeisen vuosikymmenen ajan. Palaan tutkimuksen alkupohdintoihin todetessani Hollon (1918, 47) sanoin, että koulun sivistystehtävän toteutumisen on katettava omien havaintojen tekemisen oikeus ja totuudellisuus elävän kokemuksen maailmassa, joka kuuluu kaikille. Ei voi olla niin, että joku opettaa matematiikkaa ja jollakulla toisella on kasvatusta- ja sivistystehtävä.

Taideteoissa syntyneet sisällöt, niihin osallistuneiden ja vastaanottajien runsaslukuisuus kertovat taiteen tarpeellisuudesta, jopa ilmaisun kaipuusta, jota yhteisöllisten jännitteiden sekamelskassa koetaan. Ilmaisuu syntyy jännitteestä ja jännitteen vuoksi, se synnyttää tasapainoa ja vastapainoa (Dewey 1934/2010, 24–27). Kaupungissa toimintani on ollut henkilökohtaista ilmaisua, ilmaisun haasteita ja nautintoa erillisessä teatterin valtakunnassa. Teatterirakennuksessa tapahtunut esitys on tarjonnut välimatkaa enemmän kuin paine liittyy se suoraan ajallisena ja paikallisena yhteisön elämään. Katsoja on ehkä pohtinut, miten teatteriesitys koskee

yhteisön elämää, yksilön psyykkisiä ja fyysisiä tarpeita ja toiveita tai mitä se kertoo yhteiskunnasta, mutta välttämätöntä ei ole ollut ajatella mitään. Jos on halunnut paheksua, on voinut paheksua tekijöitä, ei kääntää katsetta peiliin, yhteisöön tai yhteiskunnan arvoihin. Teatteri-instituutioiden tuotannoissa en ole ollut vastuussa kaikille kaupunkilaisille tekemisistäni, minun ei ole tarvinnut kohdata jokaista heistä päivittäin kaupan kassalla, jossa jokainen tuntee jokaisen.

Kylässä taidetoimintaa ympäröi yhteinen elämismaailma ja todellisuus. Paikalliskulttuuri ja elämän olosuhteet ovat haastaneet lukemaan ja tulkitsemaan elämänpiirin tapahtumia sekä reagoimaan niihin aiempaa yhteiskuntatietoisemmin. Lisäksi on ollut huomioitava sosiokulttuurinen ympäristö ja sen traditiot, riippumatta siitä, mitä mieltä itse olen ollut. Se on synnyttänyt jännitteen ja vastapainon rytmistä vuorottelua ja kestämistä siinä, että toimintaan liittyy tekijöitä ja taustatarinoita, joita ei haluaisi kuulla, joista haluaisi pysyä kaukana ja joista ei haluaisi välittää. Toisinaan olisi kiehtovampaa liioitella näyttämötapahtumia kuin tietää sen olevan vielä ranskempaa tosielämässä ja aivan lähellä. Voin kysyä, mutta en uskalla vastata, olenko käyttänyt nuoria hyväkseni taiteellisen toiminnan osana, kun en ole jäänyt heidän rinnalle? Olenko edistänyt enemmän taiteellista toimintaa ja sen tunnettuutta kuin nuoren kasvua? Luottamus, ystävällisyys ja välittäminen tarvitsevat kehittyäkseen aikaa, muistuttavat *Icehearts*-veljet Vartiamäki ja Niemelä (2010).

Olen Deweyn (1934/2010, 56) sanoja lainatakseni altistunut ja läpikäynyt aineosia taiteellisesta toiminnastani ja haastanut sitä. Vähimmillään olen syventänyt omaa työtäni, enimmillään olen silloittanut äänenkäytön opetusta, draamakasvatusta, taidekasvatusta ja kasvatustilafilosofiaa lähemmäs aktiivista osallisuutta ja taidetta, joka nousee yhteisön elämästä ja arjesta. Olen herännyt yhteiskuntatietoisuuteen myöhään, lasken mahdollisia jäljellä olevia elinvuosia sitä silmällä pitäen, mitä kasvatuksen maailmassa ehdin vielä tehdä. Kiitos koululaishankkeiden, heräsin sentään. Olen tutustunut taiteen maaperään, olosuhteisiin ja edellytyksiin lähtökohdina käytäntö, toiminta ja kokemusten kasvatuksellinen merkitys. Tutkimusprossin seurauksena havaitseminen on jäsennellympää ja selkeämpää pelkän tunnevaritteenäisyyden, omien asenteitteni tai introspektioideni sijaan. Tutkimukseen on näin ollen sisältynyt pyrkimys siirtyä persoonallisesta ymmärtämisestä pedagogiseen ymmärtämiseen (Ojanen 2000, 139).

Tämän tutkimuksen yhteydessä kärsimys taiteen sosiaalisessa kontekstissa on muuttunut luomistapahtumaan kuuluvaksi altistumisen, kehkeytymisen ja läpikäymisen osaksi. Kärsimys taiteen toimimattomuudesta, siitä, että sen avulla ei voi edistää kaikkia elämänmuotoja, taide häiritsee ja sekoittaa, on myös taiteeseen käytettävissä olevassa materiaalissa itsessään. Vastoinkäymiset eivät aina sijaitse

ulkopuolella. Käsitys siitä, että taiteen vihollinen on aina jokin ulkopuolinen tai-detta ymmärtämätön taho, ei ole relevantti. Taide on inhimillistä kokemusta, joka toteutuakseen vaatii maaperän ja jo siinä substanssin ja muodon kohtaaminen luo jännitteen. Parhaimmillaan ja onnekkaimmillaan se tihentää elämän näkyviä ja näkymättömiä osia osaksi taiteellista toimintaa. Toisinaan taideteko heijastaa vain pientä osaa suuremmasta kokonaisuudesta. Teatteriesityksen ja taidetapahtuman luominen on moniosainen tapahtuma siinä missä kurssin järjestäminen. Niiden dramaturgiassa ja todellisuuden osien vaihtuvassa määrässä rytmitaju haastuu koko prosessin ajan. Kriittiset ja seesteiset vaiheet vuorottelevat. Sen jälkeen muut elämänmuodot rytmittyvät taidetekoon ja uusi taiteen haaste alkaa kehkeytyä joko tästä toiminnasta tai muualta. Elämä itse tarjoaa motiivit, jotka vaativat taiteen tekoja.

Muodon ja substanssin kiinteydestä seuraa, että koululaishankkeeni eivät näytä olevan monistettavissa, mallinnettavissa ja kopioitavissa. Toimintaa ei voi eriyttää toiminnan kohteesta. Jos muut kuin siihen osallistuneet esittäisivät *Halipulan* tai järjestäisivät yhteisöllisen taidetapahtuman, niiltä vietäisiin juuret ajallisena, paikallisena, maaperässään kiinni olevana ja siitä ponnistavana. Koska teos on valmistunut juuri näiden ihmisten kanssa ja se kertoo heistä, toisin sanoen siinä on mukana nuorten omaelämäkerrallisia elementtejä, taideteko ei voi näytelmäkirjailijan teoksen tavoin nähdä itsenäisenä käsikirjoituksena, jonka tekijänoikeudet voisiny myydä. Taideteoksena *Halipula* on kuin taulu, josta jään pohtimaan, miksi joku toinen haluaisi kopioida sen ja pitää sitä sitten omanaan. Se voidaan pitää sosiaalisen ja tutkivan taiteen sekä draamakasvatuksen arvona ja ainutlaatuisuutena. Mamman ääni, äänenkäytön harjoitus ja taideteot kuuluvat tekijälleen. Tapahtumakin olisi aivan erinäköinen ja toisenlainen toisella paikkakunnalla.

Draamalla ja puhetaidolla, jonka osa äänenkäyttö on, voidaan konkreettisesti vahvistaa niitä ajattelu- ja kommunikointitaitoja, josta se on väistynyt teoreettisen ajattelun ja kirjallisen opin tieltä. Tältä osin pyrin tutkimuksellani uuden kulttuurin vahvistamiseen. Tutkimus kuvaa opettajan koulutusajattelua ja opettajan työtä taidelähtöisenä sivistysprosessina, jossa pedagogiikka valuu didaktiikkaan ja päinvastoin. Molemmat luovat toisiaan.

Opettajan aktiivinen panos ei aina ole välttämätön, joskus se voi olla vain kyky seurata prosessia ja antaa tapahtua. Opiskelijan autonomian tukeminen asettaa omat pedagogiset haasteensa. Sillä tavoin olen opettajana oppinut eniten ja nähnyt asioita, joista en muuten tietäisi. Opettaminen on muuttunut kasvattamiseksi ei-valmiista lähtökohdista.

Prosessin näkökulmasta ääni on enemmän tutkimusmatkailua ihmisäänessä kuin äänen tuottamista, joka viittaa suorituskeskeisyyteen. Laajasti ottaen tutkimus pysyi

alkuperäisessä suunnitelmassaan pedagogisena tutkimuksena, jossa pohdittiin tiedon, taidon ja toiminnan välistä ideaalia, mutta se laajeni tutkimussuunnitelmasta poiketen avoimeen utopiaan perusopetuksen vetovoimaisuudesta modernina oppimisympäristönä.

Sekä pedagogiikan että draamakasvatuksen tarkoitus on perimmältään sovittaa yhteen useita näkökulmia, myös toisilleen vastakkaisia, eikä alistaa yhtä osatekijää itsenäiseksi tutkimuskohteeksi tai opetusmenetelmäksi. Tätä ajatusta koettelin laajalla aineistollani. Tästä syystä pragmatistiset kasvatusajattelijat ovat olleet työni hartiat, joilta olen äänenkäytön opetuksen pedagogiikkaa tähynnyt toivoen, että en ole kuitenkaan irrottanut niitä täysin asiayhteydestään ja vääristänyt niitä, vaan katsonut niitä uudessa valossa ja käytännön haasteina. Instrumentaalista ja autotelisesta äänenkäytön lähestymistapaa kuvaava taulukko 1 (s.44) on työlleni nyt entistä merkityksellisempi: eepisyttä kuvaavien sanojen tarkoitus on entistä kirkkaampi. Osallistavan filosofian menetelmänä tutkimusmatka on ollut oivallusten tapahtumasarja, mutta myös tunne kasvatusvastuusta, jonka tehtävähaaste ei ole helppo.

5.3.1. *Jatkotutkimusaiheita*

Taiteen paikallistumiseen liittyvistä tarkentuneista havainnoista huolimatta suhtaudivin tutkimuksen loppupuolella yhä varovaisemmin koululaishankkeen ja taidetapahtuman mukana oloon tutkimuksessa, koska en ole sosiaalipedagogi, sosiaalikasvattaja enkä yhteisöpedagogi. Tosin työni ajan kuluessa kulttuurisessa nuorisotyössä ja tutkimuksen reflektoinnissa on paljastanut näitä piirteitä. Toisaalta näiden tapahtumien mukanaolo paljasti työni rajat. Ehdottomana etuna voin pitää sitä, että molemmat tapahtumat toistuvina ovat hajottaneet pitkän opettajuuteni rutiinit ja ehdottomuudet. Taiteen sosiaalisten ulottuvuuksien havainnoissa ja niiden analysoinnissa olen ollut uusien käsitteiden ja asiayhteyksien äärellä. Yliopistopettajana olen jakanut ja pohtinut aiemmin pääosin taiteen teoreettista tietotaitoa, opettanut. Tätä työtä on mahdollista elää käytännöistä erillään vain opiskelijakontekstissa. Vaikka olen tehnyt teatteria itse ja testannut draaman käytäntöjä tekemissäni koululaishankkeissa, ne ovat tapahtuneet ennen kylään muuttoa kaupungin ja teatterin rajatuissa kehyksissä, jotka voivat olla hyvinkin konservatiiviset. Koululaishankkeita toteuttaessani olen havainnut yleisen kasvatusvastuun vähenemisen, sen monimutkaistumisen ja sitoutumisessa tapahtuneen ilmastomuutoksen sekä ne ristiriitaisuudet, joiden ristitulella niin lapset kuin me aikuisetkin koetamme elämäämme parhaamme mukaan elää. Taiteen sosiaaliset ulottuvuudet tuovat esiin tietoa, joilla yhteiskunnan toimintamuotoja voitaisiin kehittää edelleen yhteiskunnallisina eikä vain pedagogisina ratkaisuuina.

Tutkimukseeni kuului vääjäämättömänä altistumisena taiteen sosiaalinen näkökulma, vaikka se ei ollut tutkimusaihe. Välttämättömin oli huomioitava, vaikka se välillä osoitti itselleni avoimesti katsomisen vaikeuden. Nuorten kouluolot, perhe-suhteet, toisinaan vaikeat ja itseään tuhoavat tunteiden ilmaisemisen kiertoilmaisut, ruokahuolto ja uni kasvoivat koululaishankkeissa välttämättömiksi teemoiksi ohi taiteen, jotta taiteellinen toiminta olisi ylipäätään voinut olla mahdollista. Huoli söi yöuniani ja oli raskas taakka. Osin tämä koskee myös aikuisten toimintaa, joissa enenevässä määrin näkyvät sosiaaliset suhteet ja sosioekonominen tausta sekä luokkayhteiskunnan stereotypinen suhtautuminen esimerkiksi eliittiin ja ei-eliittiin. Taide on tehtävä enkä saa pitää sen suotuisia edellytyksiä toimintani ehtona. Taide on tehtävä silloin kun taiteilijalla on aavistus aiheesta jotain säröä vasten, jonka läpi katse alkaa tehdä havaintoja.

Koululaishankkeista olen pystynyt näkemään ja poimimaan laatupiirteitä, jotka ovat antaneet motiivin seuraavaan taiteelliseen tekoon. *Halipulan* ja tämän tutkimuksen haastamana syntyi poikien taidekasvatusprojekti *Syyntakkeettomat* keväällä 2012. Se täydentää tutkimukseni tulkintoja taiteen keinoin. *Syyntakkeettomat* esityksenä sisälsi pedagogisen ja yhteiskunnallisen kannanottoni taiteesta peruskoulun oppimistavoitteiden toteuttajana. Tämän tutkimusmatkan seurauksena halusin ja uskalsin tarttua poikien toimintakulttuuriin: Miten koulu on poikien ja erityisesti poikajoukkojen? Vai onko se ollenkaan? Produktioon osallistui 14 poikaa ja kolme isää. Sitä täydensi 11 tytön orkesteri ja 10 hengen tanssiryhmä. Pidän *Syyntakkeettomia* välitilinpäätöksenä tälle tutkimukselle. Edelleen *Syyntakkeettomat* osoittaa työni sijaitsevan ”valuma-alueella”, jossa pedagogiikka, didaktiikka ja taide lomittuvat valuttaen ainesosia toisiinsa.

Osana suomalaista kulttuuria puhetaidolla on oma erillinen kulttuurinen probleemansa, vaikenemisen kulttuuri. Tässä tutkimuksessa, havainnoistani ja kokemastani kivusta huolimatta se rajautui tutkimusaiheeni ulkopuolelle. Kipu ja hiljaisuus ovat tässä yhteydessä myös vajavaisuuden ja avuttomuuden tunne lasten hädästä ja esteissä kasvamisessa hyvään. Alla kaksi kirjettä kollegalle keskeltä koululaishankkeen prosessia, jossa taiteesta ei juuri puhuta, mutta olosuhteita tekemiselle raivataan sitäkin enemmän:

8. tammikuuta 2008 klo 18.00

Hei Heikki,

Viidennet harjoitukset ovat juuri päättyneet. Nämä olivat vuoden ensimmäiset. Porukkaan lyöttäytyi vielä tänään xxx 8 v. Harjoitusten jälkeen setvin xxx:n kanssa hänen lastenkodissa asuvan veljensä aivotutkimusta. xxx oli poissa tolaltaan ja keskustelun lopussa kiitti, että sai puhua. Äitikin kun on kuulemma

räjähtämäsillään. Päädyttiin pikaratkaisuun, että xxx kirjoittaa nyt ensin kortin veljelleen, viimeksi kun oli erottu riidoissa. Koetan pitää harjoitusten dynamiikkaa sellaisena, että jälkiterapointiin ei olisi aihetta, vaikka en mielestäni kaihdakaan kahdenkeskiyyttä, jos niin käy. Olin kässärin täydennyksiin juuri hetkeä aiemmin esittänyt sanoituksen aiheeksi arvokkaita asioita ja asioita, joita arvostaa itsessään. Asiaa sai käsitellä haluamallaan tavalla omassa musikaalivihossa, joista koostan dialogia ja sanoituksia harjoitusten välissä. xxx Vastuuntuntoisessa tämä oli herättänyt ajatuksen, että hänessä ei ole mitään arvokasta. Itkuhan siitä sitten tuli.

Että tämmöistä arkista täällä. Mutta sisällön äärellä olemme jo ja se helpottaa. Paineet purkautuvat konkreettiseen tekemiseen. Nämä ovat kuitenkin kamalan suuria asioita, mässäilemättä ehkä tärkeintä, mitä elämässäni saan ja tulen saaman aikaan. Produktiivisessa vaiheessa, muotoon ja kokonaisuuteen fokusoidessa hämärtyy välillä muu kuin maali. Näiden juuri tällä hetkellä kalvavien esteiden kanssa painiskelu on oikein. Ihan turha minunkaan huutaa ammattijargonia, että harjoitusten alkaessa kaikki muu on sivuseikka ja nyt vain keskitytään ja tehdään teatteria perkele. Kyllä sekin vaihe vielä ennättää tulla, tässäkin produktiossa.

Ihmetyttää, kuinka joskus nuorempana saatoinkaan pitää näitä nuorten tuotantoja jotenkin vähemmän teatterina ja niiden hommina, jotka eivät osaa tehdä sitä, mistä taiteessa varsinaisesti on kysymys. Mistähän siinä on, ellei kasvamisesta ja kasvun mahdollisuudesta? Ei minusta aiemmin tähän hommaan olisi ollutkaan, sen verran on tuo taidepipo ollut kireällä. Ja sitten vielä oikein itkettä ja naurattaa tämä tositaiteilijoiden leegio, joille itsekin olen ollut pitämässä koulutuspäiviä, miten tämä ja tämä hieno taiteilija jalkautuisi nuorten keskuuteen. Nuoret kun eivät ole sellaisia vastaanottoautomaatteja, jotka heti nappaavat ilmaisuvoimastani vaarin. Pitää kysyä niin kuin siinä turvavälimainoksessa, että mikä meihin aikuisiin oikein menee kun tuo minä ja minun mystinen taiteeni -vaihe jää päälle?

16. tammikuuta 2008 klo 13.00

Hei taas Heikki,

Harjoitusten sosiaalipuolella tapahtui eilen seuraavaa: yksi tekijöistä on siirretty xxx:n kotiin, sijoitusperheeseen siis. Huh heijaa, mietin pitäisikö tekstiä karsia vai ampua kovempaa, jotta xxx (jos nyt ikinä katsomaan tulee) kärventyisi penkissään. On tässä itselläkin vielä oppimista miten suhtautua siihen, että kun jotain tapahtuu, niin pienellä paikkakunnalla tietää heti kenestä on kyse ja miksi. Näin yöllä unta xxx:stä, kun illan viimeisenä ajatuksena ajattelin, voisimmeko me tarjota kodin jollekin nuorelle tai ryhtyä tukiperheeksi tämän prokkiksen jälkeen.

Taidetapahtuma toteutetaan laajalla joukolla, sen haasteita ja todennäköistä yleis-pätevyyttä en pysty samaan tapaan lukemaan ja näkemään kuin koululaishankkeista, joka perustuu henkilökohtaiseen ja ainutlaatuiseseen vuorovaikutukseen jokaiseen mukanaolijan kanssa. Edellistä taidetapahtumaa on kuitenkin seurannut aina seuraava, niin suureksi vastoinkäymiset eivät ole käyneet. Taiteellisen toiminnan jatkumiselle koulussa ei sen sijaan ole takeita. Tulkinnat taidetapahtumasta ovat yltäkylläisiä eikä ammatillinen taustani riitä niistä yhteismitallisiin johtopäätöksiin. Olen taidetapahtumassa enemmän monitaiteellinen mahdollistaja, järjestäjä tai promoottori kuin koululaishankkeessa, jossa toimin itsenäisesti taiteilijana yhdessä ryhmän kanssa genressä, jonka mahdollisuuksiin olen tutustunut koko aikuisikäni ajan. Lapset tulevat prosessin aikana tutuiksi ja rakkaiksi. Taidetapahtumassa en voi seisoa kaiken sisällön takana kuten koululaishankkeessa. Kaikki taiteenalat kattavaan 20–26 osatapahtumaan osallistuu suuri joukko eri intressein varustettuja vastuutekijöitä, joilla kaikilla on jokin näkemys siitä, mitä tapahtuman tulisi sisältää ja millainen sen tulisi olla. Siksi toisessa yhteydessä on tutkimisen arvoista, millaisia vuosittain tapahtumaa järjestämässä tai esiintymässä olleiden 200 osallistujan laatupiirteet tapahtumasta ovat olleet, millaisen vastuun he ovat ottaneet tai olisivat valmiit ottamaan ja miten tapahtuman vuosittaiset 5000–6000 kävijää ovat kokeneet tapahtuman niin oman elämänsä kuin julkison kannalta. Taidetapahtuma ansaitsee laajalle levittyvänä ja mittavana (pitkäikäinen, suurilukuinen, kaikki taiteen alat kattava) täysin oman tutkimuksensa ja lähestymistavan kuin myös paikkansa kunnallisessa päätöksenteossa. Tällöin syy, miksi tutkimus tehdään, on toinen kuin taiteilija-pedagogin omaa työtappaa avaava tutkimus.

Koululaishanke sivistyksellisen pääoman edistäjänä on ollut riittävän suuri ja dialoginen riittävän pienessä kylässä, jotta sen sosiaaliset laatupiirteet heijastuvat myös koulutyöhön (luku 2, koonti s. 89–90). Taidetapahtumasta ajattelen, että vaikka se on suuri ja laaja-alainen pienessä kylässä, sen tuomilla kokemuksen sisällöillä koko yhteisö ei ymmärrä olevansa kulttuuritajuisuuden ja kollektiivisen sivistyksen edistäjä. Kysymys voi olla myös kirjoittajan katseen sokeudessa ja materiaalin runsaudessa. Kun katse on osallistuva ja vastuullisen järjestäjän, se voi olla myös niin täysi, että kykyä laatupiirteiden erotteluun ei ole. Se tulee erityisesti esiin tapahtuman kasvatuksellisen näkemisen osalta. Tässä kohdin Kirkkopellon (2007) varoitukset subjekti-subjekti-suhteen näkemisestä ovat paikallaan. Koululaishankkeesta voin sanoa, että toiminta on ollut tekijöilleen kasvatuksellisesti merkittävä toisin kuin taidetapahtumasta, jota tässä kohdin kykenen ainoastaan dokumentoimaan merkittävänä omakohtaisena kasvun paikkana taiteellisesta toiminnasta. Tällä tutkimusmenetelmällä ja spiraalin uloimpana ulottuvuutena perusteita yleistyksiin ei

ole. Työhön toisinaan pesiytyvää pedagogista likinäköisyyttä tapahtuma on kuitenkin avartanut taiteidenväliseksi kulttuuritajuudeksi. Tästä käyttöteoreettisesta syystä päädyin pitämään taidetapahtuman tutkimustarinassa loppuun saakka. Koululaishanke ja taidetapahtuma ovat kohdallisia kuvaamaan perustellusti äänen huokoisuutta ja laajoihin kokonaisuuksiin levittäytymistä. Samalla se osoittaa äänen ainutkertaisuuden ja kontekstisidonnaisuuden välttämällä lopullisia totuuksia.

Pedagogiset toimintamallit ovat osa taiteellista toimijuutta, taidetta kasvatustyössä käytetään monin eri tavoin. Miksi siis jokaisessa kunnassa ei voisi olla kunnan oma päätoiminen taideopettaja, jonka tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa taiteellista toimintaa ja taiteellisia tekoja, joissa eri-ikäisten kuntalaisten kohtaaminen, avoin ja tasa-arvoinen yhteistyö sekä puhetaidon kehittyminen voisi olla mahdollista? Pidän esimerkiksi Sari Svenssonin *Kultainen nuoruus* -näytelmää laitoksessa asuvien vanhusten ja nuorten kesken valloittavana esimerkkinä. Nuoret ohjaajan mukaan olivat sanoneet, että he eivät ole ikinä oppineet Suomen historiasta niin paljon kuin tästä kohtamisesta ja altistumisesta (Svensson 2012). Ilman näiden tapahtumien sitomista kunnalliseen ja valtiolliseen sivistystoimintaan linjaan sekä ympärivuotiseen toimintaan taiteellinen toiminta ei muuta yhteisön toimintakulttuuria, ei saa aikaan jatkuvuutta eikä edistystä. Taidekasvatushanke *Halipula* ja taidetapahtuma tässä tutkimuksessa ovat toimintaesimerkkejä avoimista tiloista, eivät toimintamalleja. Ne osoittavat myös perusongelman: yksittäisinä tekoina ja pelkästään vapaa-ajan toimintana ne eivät ratko perusopetuksen ongelmaa oppilaan oikeuksista omiin kokemuksiin, vaikka niillä olisi siihen sisällöllinen mahdollisuus. Samaa voi sanoa myös muista laajamittaisista taidekasvatushankkeista ja projekteista, muun muassa taiteen perusopetuksesta koulutyön ulkopuolella. Kun ne ovat harrastusta, siihen valikoituu joukko, joilla unelmia ja tavoitteita on valmiiksi ja mitä todennäköisimmin myös kodin tuki. Taiteen perusopetukseen eivät hakeudu tai pääse he, jotka kipeimmin kaipaisivat tulla nähdyksi ja kuulluksi.

Kulttuurisena jatkotutkimuksen aiheena pidän kysymystä, miksi puhetaito ja äänenkäyttö niin vähäisessä määrin kuuluvat suomalaisen peruskouluun ja ammattiopetukseen ja miksi sitä ei ponnekkaammin ajeta opetukseen. Keihin kuuluisi liittyä tai mihin viiteryhmään, jos draamakasvatus pysyy edelleen marginaalissa? Millaisin ehdoin ja millaisilla toimenpiteillä jokaisessa suomalaisessa koulussa voisi olla puhe- ja draamaopetusta, jolla on omat opetussisältönsä, opettajansa ja opetus tapahtuisi koulupäivän aikana?

Olen lähinnä teatteritaiteen katselmuksissa kritisoinut useita nykyisiä monimuotoista taidetta, terapiaa, nuorisotyötä ja sosiaalipedagogiikkaa kasvatustyössä yhdistäviä hankkeita, joissa ilmaisu on vaikuttanut väkinäiseltä ja estyneeltä, muotoa

ei ole ollut sisältöön nähden riittävästi. Mieli ja aines ovat karanneet toisiltaan. Taiteen taitojen näkökulmasta kriittisyys on kohdistunut etenkin hankkeisiin, joissa on lapsia ja nuoria. Tarjoavatko vastuutekijöiden omat taiteen taidot tai pedagogiset taidot riittävän suojan osallistujille käsitellä omakohtaisesti koettuja tärkeitä ja kiipeitä aiheita vai suojeleeko liian helppo tai vaikea muoto tekijöitään niin, että lopputulos ei haasta tekijöitään sisällöllisesti mielekkäällä tavalla? Yhtä kiusallisia ovat olleet ne väkisin taiteelliset teokset, joissa muoto on näyttäytynyt ilman substanssia, teoksissa on puhunut vain itseilmaisuus. Dewey (1934/2010, 147) korostaa, että tunne viimeistelee esteettisen kokemuksen. Se mikä ei ole välitöntä, ei ole esteettistä. Sen, mitä halutaan sanoa, mitä sanotaan ja se, miten sanotaan, on tarkoitus muodostaa kielen, joka valitulla välineellä on parhaiten saatu esiin. Muutoinhan emme tarvitsisi taiteen kieltä, kaikki sanottava tulisi puhutussa sanotuksi.

Oman käyttöteoriani käytännöllinen kehityshaaste on muodon ja sisällön toteuttaminen vähemmän improvisatorisesti. Kirjoittaminen on ollut tässä ajatteluprosessissa hyvä tapa kehittyä. Täsmällinen toistaminen on vaikeaa, sen jouduin toteamaan *Suzuki-* ja *Viewpoints-*harjoittelusta New Yorkissa 2011. Toistamisen arvo ja vaikeus liittyvät ajatuksen kirkkaana pitämiseen. Toiston taidossa ajatus on elävä ja kehittää kykyä nyanssien syvempään kokemiseen. Tätä pedagogista esittävän taiteen työkalua on työstettävä edelleen.

Äänenkäytön osalta tutkimuksen ulkopuolelle jäi vahva suomalainen tanssin tutkimus. Liikkumisen aihealue jatkotutkimuksen aiheena on erityisen kiinnostavaa siksi, että *Halipulaa* seuranneessa produktiossa *Syyntakkeettomat* työstimme kehon vastusta neljä kuukautta aina esitysten alkamiseen asti. Kysymyksessä ei ollut mikään erityinen harjoiteltava tekniikka tai erityisnuorten joukko vaan se, että ylipäätään havaitsee toisen käymättä käsiksi niin sanan varsinaisessa kuin buberlaisessa ja vertauskuvallisessa *toinen* ja *toiseus* -mielessä. Kehollisen jatkotutkimuksen aiheena myös tämä aihe olisi lähtökohdiltaan sosiaalipedagoginen. Samoin tanssin tutkimusten avulla äänenkäyttö kehollisena ja taiteellisena toimintana voisi aueta kirkkaampana uusiin käsitteisiin ja käytännön sovellutuksiin.

Yhteiskunnallisella tasolla jatkotutkimustavoitteeni on ymmärtää sivistysprosesseja sen erilaisista kulttuurisista painolasteista huolimatta. Miten tutkimukseen perustuvaa taidepedagogiikan asiantuntemusta voitaisiin hyödyntää poliittisessa ja hallinnollisessa päätöksenteossa, sekä julkisella sektorilla nykyistä paremmin ja laaja-alaisemmin?

5.3.2. Iltanuotiolla

On mahdotonta tietää, voiko herkkävireinen ääni auttaa meitä elämään paremmin, luomaan harmoniaa ympäristöömme tai näkemään ja löytämään harmoniaa ihmissuhteissamme. Sen pitäminen mahdollisena keventää ajatuksen äänen tuottamisesta olemassaolon ilmentämiseen sekä oppijan omien kokemusten hyödyntämiseen ja arvostamiseen. Se luo kokonaisvaltaisemman ajattelun alustan ihmisäänelle kuin se, että ääni on ulkoa opeteltuja ääntämisrimpsuja, joiden säännöllistä harjoittamista noudatetaan siinä, missä lisäravinteiden ottamista ja toivotaan sen parantavan elämänlaatua. Äänen hienovarainen kuuleminen ja tunteminen ovat aluetta, jota muutkin suhteet edustavat – kuulemista ja tuntemista. Ääntä erittelevä pohtiminen pitää kuulemisen, tuntemisen ja suhteet avoimina tiloina. Kyse on avautumisesta vuoropuhelulle. Voimme kuunnella kaikkea elämää ympärillämme. Kuuntelevassa asenteessa representatiivinen ajattelu vaimenee ja suhteemme lähtökohta on hiljaisuuden ilmapiiri. Ihminen vain on. Katsoessa leveältä, katse tarkentuu, eikä katsomisen laajuus pelota. Näin tehden työni kasvatuksen ja taiteen välimaastossa on muuttunut toisaalta idealistisemmaksi, toisaalta realistisemmaksi ja konkreettisemmaksi. Tilaa on. Ääni ja sen parissa opetustyö ei ole millään tavalla epätodellisempaa, ahtaampaa eikä mahdollisuuksiltaan rajatumpaa kuin muu ilmaisu, taide, taiteellinen tai yhteiskunnallinen toiminta. Ääni on vapautta. On voitava ajatella kauas, spiraalin uloimmille kehille asti, äänestä äänestämiseen, voimaantumiseen ja valtautumiseen (kuvio 1 ja 2). Sitten voi taas palata johonkin yksityiskohtaan spiraalin varrelta ja katsoa, mitä puuttuu ja miten se löydetään.

Iltanuotiolla Dewey (1934/2010, 27) katsoo minua ja vastaa voimani haastaen tulen toiselta puolen, ”missä kaikki on valmista, mikään ei voi toteutua. – – Elävä olento menettää ja saavuttaa toistuvasti tasapainon ympäristönsä kanssa. Siirtyminen häiriötilasta harmoniaan on hetki, jolloin elämä on ponnekkaimmillaan”.

Taide kokonaisuutena syntyy Deweyn mukaan olemiseen sisältyvien katkosten ja uusien yhdistelmien yhdistelmästä. Sitä edeltää ristiriita, jonkinlainen tasapainon menetyks, jonka paikkaamiseen taide pyrkii. Niinpä jos maailmamme olisi vuorovaikutukseensa täydellinen, taiteen teot olisivat turhaa ja puhetaidon asema ei kaipaisi parannusta.

Dewey (1934/2010, 315) ymmärtää tulkintani ja täydentää: ”Ellei päivittäisessä kokemuksessamme olisi painostusta ja yksitoikkoisuutta, unelmien ja haaveiden valtakunta olisi vetovoimaton.”

Tutkimuksen alkupuolella pohdin, mitä oikein teen työkseni, kun en ole puhe-terapeutti enkä koe olevani puheviestinnän opettaja. En ole näyttelijä enkä teatteriohjaaja. Draamakasvatuksen opettajana koen olevani liian taideorientoitunut, teatterissa olen liian yhteiskuntaorientoitunut. Iltanuotiolla istuessani ajattelen

edellisen produktion poikia sosiaalisen taiteen valossa ja näen heidät sellaisina, jollaisina kukaan ei ollut heitä aiemmin nähnyt. Taiteen teot ja todellisuus uivat näiden kokemusten ja sanojen alla. Taide on rationaalisen järjen ylittävä viestintäkeino ja minä, niin kuka minä olen? Olen... taideviestijä.

Tuleen tuijottaessa unelmoin, miten perusopetus voisi olla intohimoista taidoissa kehittymistä ja koulu on parasta todellisuutta, mitä maailma voi tarjota – jokaisen sosiaalisen median tarjoaman hulluuden päihittämää, sellaista, jossa on mahdollisuus sivistyä, sellaista, joista kukaan ei haluaisi olla päivääkään pois. Tämä voimakas perusopetuksen tukemisen tarve kehkeytyi tutkimusmatkani aikana jollakin tapaa tietämättäni. Koen, että tämä kiinnekohta lopulta yllätti minut. Kannatan perusopetuksen tavoitteita (liite 7) elämäntähtävinä riippumatta siitä, kuinka itsestään selvältä se kuulostaa. Intressini taiteellisena toimijana, opettajana, taiteilijana ja tutkijana ei siksi rajoitu taito- ja taideaineiden tukemiseen asettamalla sitä muun opetuksen kanssa vastakkain. Muutoin en kokisi ottavani kasvatusvastuuta eikä minulla olisi asiaa niihin kouluihin, joissa olen voinut koululaismusikaalejani toteuttaa. Tosin musikaalit eivät ole vain minun, mutta ne ovat myös minun.

Odottamattomana tutkimuspäätelmänä voin pitää taiteellisen toiminnan pitkäkestoisuuden vaadetta. Ajatuksen muotoutumisesta kirkasti lukuisat lapsiin ja nuoriin kohdistuneet väkivallan teot vuosina 2007–2012 niin Suomessa kuin maailmalla. Siksi ajattelen, että minun olisi pitänyt pysyä *Halipulaan* tai *Syyntakkeetomiin* osallistuneiden nuorten matkassa pidempään, vaikka en tiedä kehystä, missä ja miten se olisi tapahtunut. Koen, että petin heidät lähtemällä juuri sillä hetkellä, kun he ottivat ensiaskeleensa eivätkä väistäneet enää aikuisen katsetta.

Taiteellisen toiminnan pitkäkestoisuus moraalisubjektiksi kasvun tukena on oleellista heille, joille se jaloilleen pääsemiseksi ja pysymiseksi on oleellista. Pitkäkestoisuus ei ole minun toimintani pitkäkestoisuutta, minun kokemuksellisia käytäntöjäni tai minun taiteellisia menetelmiäni, joita olen harjoittanut milloin kenenkin kanssa. Vasta kun taiteellinen toiminta yhteiskunnassa nähdään yhteisesti ymmärrettynä koko kasvun ajan tapahtuvana inhimillisenä perusoikeutena, vasta sitten yhteiskunnassa ja yleissivistävissä opetussuunnitelmissa voidaan puhua moraalisubjektiksi kasvun mahdollisuudesta taiteen, opetuksen tai kasvatuksen keinoin. Harjoituksia, työtapoja ja menetelmiä sekä opettajankoulutusta puheopetustaitojen ja yhteiskunnallisen tietoisuuden parantamiseksi tarvitaan kipeästi. Tarvitaan avoin ja tunnustettu opetussuunnitelma puhetaidon aseman vahvistamiseksi, jotta koulutettavan on mahdollista kasvaa omaan mittaansa ja omaan täydellisyyteensä, joka eläen kehittyy.

Taiteellisella toiminnalla ei ole asian arvokkaan sisällön eikä taiteellisen toimijuuden kannalta vaikuttavuutta, ellei taiteen merkitystä yhteiskunnan taholta tun-

nusteta tavalla, joka tukee toiminnan jatkumista ja sitomista rakenteisiin. Aikaa ja voimia on kulunut itsellenikin perusteluihin, miten eettis-pedagoginen taiteellinen toiminta ei ole taiteilijajohtoista taidetunnelmointia, vaan toimintaa, jossa taiteilija altistaa oman osaamisensa vuoropuheluun yhteisön kanssa niin, että yhteisö kasvaa ja toteuttaa itseään kasvaen johonkin itseään suurempaan, ei yksin taiteilija. Taiteellinen toiminta on sen elämäkokemuksen ja persoonallisen äänen esiintuomista, joka turhan usein vaimenee ja jonka oikeutukseen ei usko enää itsekään. Voimaa saatuaan se osoittaa ihmisyyden kunnioitusta ja vastuuta alistamisen ja alistumisen sijaan.

Toivon jatkossa suuntautuvani sellaiseen ammatilliseen yhteistyöhön, jossa taiteen ja kasvatuksen maailma käytännöllisenä haasteena eivät ole jatkuvaa sosiaalista voimannäyttöä itseään uhraten ja yhteiskuntaa vastaan. Laaja joukko yhteiskunnan eri sektoreilla toimivia tunnistavat yhteisen sivistyspyrkimyksen. Sen lasten ja nuorten hyvinvointia koskevat yhteiskunnalliset keskustelut ovat osoittaneet. Silloin myöskään taiteilija ei toteuta vain pikkuhauskaa puuhailua silloin tällöin vaan kantaa pitkäjännitteistä yhteiskuntavastuuta toimintaympäristönsä asiantuntijana.

Tutkimuksen jälkeen en edelleenkään voi jäädä ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, jos haluan lisätä ymmärrystäni taiteen kokemisesta. On pysyttävä dialogissa ja ”lapiohommissa”, vaikka en jatkossakaan kestäisi altistuksesta syntyviä ikäviä haavoittuvuuden, riittämättömyyden ja voimattomuuden tunteitani. Taide on tehtävä, joka ilmentää myös omat pelkoni, ennakkoluuloni ja toiveeni, joita olen kirjoittamalla reflektoinut tutkimukseeni ja vahvistunut ottamalla etäisyyttä niistä. Tutkimusaineistoa seuranneessa koululaishankkeessa ja tämän tutkimuksen rinnalla kulkeissa opetusjaksoissa olen havainnut, että toiminta on muuttanut jo muotoaan. Instrumentaalinen ja autotelinen jako sekä seitsemän äänen kuulemisen ja tunteamisen tasoa ovat aiempaa selkeämmin menetelmäni. Niiden rinnalla on kriittinen pedagogiikka sekä taiteellisen toiminnan muodon ja sisällön yhteensopivuuden vaade. Koen, että tutkimuksen loppuminen tarkoittaa vasta pääsemistä ongelmaan, jolla on uusi kysymyksenasettelu taiteistuvassa tulevaisuudessa. Ennen tutkimusta, koululaishankkeissa, taidetapahtumassa ja opetuksessa riitti intuitiivinen idea, jota saatoin koetella opetuksessa, nyt kasvatuksen maailma haastaa vastatekoihin, jossa poikien taidekasvatusprojekti *Syyntakkeettomat 2012* on ensimmäinen kuva tutkimusmatkani uudelleen jäsentymisestä. Opetuskokemusten ja opetuskeskustelujen, taiteen tekijäkokemusten, oman reflektion, tieteellisen ja filosofisen kirjallisuuden lukemisen ja kirjoittamisen yhteispeli ei lukkiuta. Tahdon, innon, ymmärryksen ja taiteen taitojen tavoin se osallistuvan filosofian menetelmänä nostaa ja laskee päätänsä johtaen uuteen ymmärrykseen.

Lähteet

- Aalto, A-L, Parviainen, K. 1990. *Auta ääntäsi. Äänenkäyttäjän käsikirja*. Keuruu: Otava.
- Aaltonen, J. 2002. *Käsikirjoittajan työkalut. Audiovisuaalisen käsikirjoituksen tekijän opas*.
Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 872. Tampere: SKS.
- Alanne, A. 2000. *Mielikuvat äänenkäytön harjoittelussa*. Jyväskylän yliopisto. Puheviestinnän laitos.
Puheviestinnän pro gradu -tutkielma.
- Alexander, F.M. 1990. *The Use of the Self. Its Conscious Direction in Relation to Diagnosis Functioning and the Control of Reaction*. First published in 1985. London: Victor Gollancz Ltd.
- Ahonen-Mäkelä, R. 1985. *Ilo Puhua. Ajatuksia puheilmaisusta*. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
Porvoo: WSOY.
- Ampuja, O. 2006. *Melu vahingoittaa ihmistä psyykkisesti ja fyysisesti*. Helsingin Sanomat, vieraskynä
21.4.2006.
- Ampuja, O. 2007. *Melun sieto kaupunkielämän välttämättömyytenä. Melu ympäristöongelmana ja sen
syntyttämien reaktioiden kulttuurinen käsittely Helsingissä*. Bibliotheca Historica 110. Helsinki:
SKS.
- Ampuja, O. 2008. *Oikeus hiljaisuuteen*. Helsinki: WSOY.
- Appelsin, U. 2010. *Lapsuus lahkoon vankina. Leevi K. Laitisen tarina*. Juva: WSOY.
- Aristoteles. 1997. *Retoriikka. Runousoppi*. Tampere: Gaudeamus.
- Aristoteles. 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Teokset 7. Suom. S. Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.
- Asikainen, S. 2003. *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. University of Joensuu Publications in
Education 94. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Bergström, M. 1997 a. *Mustat ja valkeat leikit. Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa*. Suom. R. Liljamo.
Alkuteos Svarta och vita lekar, Lek, kaos och ordning i hjärnan. Porvoo: WSOY.
- Bergström, M. 1997 b. *Lapsi – viimeinen orjamme*. Suom. R. Liljamo. Alkuteos Barnet – den sista
slaven. Juva: WSOY.
- Berry, C. 1992. *The Actor and the Text*. New York: Applause Books.
- Bogart, A. 2001. *A Director Prepares, Seven Essays on Art and Theatre*. Suom. A. Alander. Ohjaaja
valmistautuu. Seitsemän kirjoitusta taiteesta ja teatterista 2004. Teatterikorkeakoulu, Jyväskylä:
Like.
- Bogart, A, Landau, T. 2005. *The Viewpoints Book. A practical Guide to Viewpoints and Composition*. New
York: Theatre Communications Group.
- Bogart, A. 2007. *And then, you act. Making art in an unpredictable world*. New York: Routledge.
- Bogart, A. 2012. *Conversations with Anne*. New York: Theatre Communication Group.
- Bolton, G. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa*. Suom. T. Karppinen. Alkuteos Towards a Theory of
Drama in Education 1981. Helsinki: Tammi.
- Bowell, P & Heap, B.H. 2001. *Planning process Drama*. London: Routledge.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Suom. J. Pietilä. Alkuteos Ich und Du 1923. Juva: WSOY.
- Chikzentmihalyi, M. 2005. *Flow - elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suom. R.
Hellsten. Alkuteos Flow 1990. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Cohen, R. 1986. *Näyttelemisen mahti. Johdatus näyttelemiseen*. Suom. M-L Marton. Alkuteos Acting
Power 1978. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Courtney, R. 1989. *Play, Drama & Thought. The Intellectual Background to Dramatic Education*. First published 1968. Toronto: Simon & Pierre Publishing Co.
- Delors J. et al. 1996. *Learning: The treasure within*. Paris: Unesco. http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf (viitattu 1.12.2012).
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Alkuteos *The School and Society* 1915. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1997. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. 1. painos 1916. New York: The Free Press.
- Dewey, J. 1999. *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Suom. P. Määttänen. Alkuteos *The Quest for Certainty. A Study on the Relation of knowledge and Action* 1929. Gaudeamus: Helsinki.
- Dewey, J. 2006. *Julkinen toiminta ja sen ongelmat*. Suom. M. Renvall. Alkuteos *Public and Its Problems* 1927. Tampere: Vastapaino.
- Dewey, J. 2010. *Taide kokemuksena*. Suom. A. Immonen, J.S Tuusvuori. Alkuteos *Art as Experience* 1934. Tallinna: Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin.
- Draamakasvatuksen opettajakoulutustilasto. 2010. mm. osoitteessa http://www.fideafinland.fi/suomi/kalenteri/TEATTERIOPETUS%20KOULUIHIN%203_9_2010.pdf (viitattu 1.12.2012).
- Eldridge, R. 2009. *Johdatus taiteenfilosofiaan*. Suom. M. Lehtinen. Alkuteos *An Introduction to the Philosophy of Art* 2003. Helsinki University Press: Gaudeamus.
- Esslin, M. 1980. *Draaman perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eteläpelto, A., Tynjälä, P. (toim.). 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.
- Franklin, E. 1996. *Dynamic Aligment Through Imagenergy*. United Graphics: Human Kinetics.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti, T. Tomperi (toim.). Alkuteos *Pedagogia do oprimido* 1968. *Pedagogy of the Oppressed* 1970. Tampere: Vastapaino.
- Gelb, M. 1981. *Body learning. An introduction to the Alexander Technique*. Suom. P. Saraste-Halme 1994. Ryhtiä elämään. Johdatus Alexander-tekniikkaan. Porvoo: WSOY.
- Giroux, H. 2007. "Irti kahleista – strategia yliopiston uuteen haltuunottoon". Teoksessa T. Aittola, J. Eskola, J. Suoranta (toim.). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tampereen Yliopistopaino: Juvenes Print, 11–22.
- Groth, M. 2000. *A rose is a rose is a rose*. Teatterikorkea 1/2000, s. 26–29.
- Haaparanta. 1996. *Ajatuksia filosofiasta*. Niin & Näin 3/1996, 8–9.
- Haaparanta, L., E. Oesch (toim.). 2002. *Kokemus*. Acta Philosophica Tampereensia vol 1. Tampere: Tampere University Press.
- Hautamäki, 2005. "Politiikan paluu." Teoksessa A. Hautamäki, T. Lehtonen T., J. Sihvola, I. Tuomi, H. Vaaranen, S. Veijola (toim.). *Yhteisöllisyyden paluu*. Gaudeamus: Helsinki, 31–59.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suom. R. Kupiainen. Alkuteos *Sein und Zeit* 1926. Tampere: Vastapaino.
- Heidegger, M. 2002. *Silleen jättäminen*. Suom. R. Kupiainen. Alkuteos *Gelassenheit* 1959. Tampere: Juvenes Print.
- Heinonen, S-L. 2000. *Ilmaisleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

- Heikkinen, 2001. "Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista". Teoksessa A-L Östern, P. Korhonen (toim.) *Katarsis, draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 75–105.
- Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 201. Jyväskylä, Lievestuore: Jyväskylä University Printing House.
- Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: KVS.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Heikkinen, L.T. 2007. "Toimintatutkimuksen lähtökohdat." Teoksessa H.L.T Heikkinen, E. Rovio, L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Helsingin Sanomat. 2008. *Viikko lintuna*. Ilkka Malmberg. Kuukausiliite 7/2008, 40–58.
- Helsingin Sanomat. 2010. *Lapsi on unohtunut tuntijakoehdotuksessa*. U. Katajavuori, J. Silvennoinen. Helsingin Sanomat, mielipide, 16.8.2010.
- Helsingin Sanomat. 2010b. *Elämässä jokaisella on oikeus päärooliin*. Tintti Karppinen. Helsingin Sanomat, mielipide, 25.10.2010.
- Hollo, J.A. 1918. 1932. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I-III*. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J.A. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Huizinga, J. 1967. *Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittämiseksi*. Suom. S. Salomaa. Alkuteos Homo Ludens 1944. Porvoo: WSOY.
- Hyyppä, M.T. 2002. *Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys*. Keuruu: PS-kustannus.
- Hyyppä, M.T. 2005. *Kulttuuriin kannattaa panostaa*. Helsingin Sanomat, 24.1.2005.
- Häkämies, A. 2007. *Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa*. Acta Universitatis Tamperensis 1253. Tampere: Tampere University Press.
- Hänninen, R. 2002. *Harmoninen laulu Iégor Reznikoffin mukaan*. Osoitteessa <http://www.harmoninenlaulu.org/kirjasto/iegor.htm> (viitattu 1.12.2012).
- Hämeen-Anttila, J. 2007. *Vieraiden kulttuurien tutkimus*. Kulttuurintutkimus-lehti 2/2007 ja osoitteessa http://www.jyu.fi/kulttuurintutkimus/kolumni2_07.html (viitattu 7.1.2010.).
- Iivonen, A. (toim.). 2005. *Puheen salaisuudet. Fonetikan uusia suuntia*. Tampere: Gaudeamus.
- Jansson, L. 1990. *Urheilijan psyykkinen valmennus*. Keuruu: Otava.
- Jaspers, K. 1985. *Ajattelun suunnannäyttäjät*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Johstone, K. 1996. *Impro – Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Suom. S. Routarinne. Impro: Improvisation and the Theatre 1979. Helsinki: Yliopistopaino.
- Johnstone, K. 1999. *Impro for Storytellers*. London: Faber and Faber Limited.
- Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen perus- ja aineopintojen opiskeluoppaat 1998–2010. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino.
- Järvi, A., Laitio, T. 2010. *Saa koskea. 10 konstia väkevämpään kulttuuriin*. Porvoo: Tammi.
- Kaasinen, S. 2009. *Nuku, nuku lapseni – kehtolauluja ja hyräilyhetkiä – nuottikirja sekä portfolio Erään karjalaisen naisen laulut*. Taiteellinen tohtorin tutkinto. Sibelius-Akatemia, kansanmusiikin osasto.
- Kansanen, A. 1984. *Puheviestinnän perusteet*. Espoo: Weilin + Cöös.

- Kauppinen, E. 2007. "Kasvattajan rakkaus. Vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus." Teoksessa T. Aitola, J. Eskola ja J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tampereen Yliopistopaino: Juvenes Print, 79–96.
- Kiilakoski T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (toim.). 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kirkkopelto, E. 2007. *Taiteellisesta tutkimuksesta*. Virkaanastujaisesityelmä. Teatterikorkea 2/07, 20–29.
- Klemola, T. 1995. *Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Klemola, T. 1998. *Ruumis liikkuu - liikkuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 66. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Klemola, T. 2002. *Asento, liike, aisti. Proprioseptiikan harjoittamisesta*. Liikunta ja tiede 4/2002.
- Klemola, T. 2005. *Taidon filosofia - filosofin taito*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Koistinen, M. 2004. *Tunne kehosi – vapauta äänesi*. Vammala: Sulasol.
- Koivunen, H. 1997/1998. *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Koivunen, R. 1992. "Rohkeaan ilmaisuun." *Peilikuvia. Puheviestinnän aakkoset*. Joutsa: Oy Yleisradio Ab.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koponen, P. 2004. *Improkirja*. Helsinki: Like.
- Korhonen, J. 2011. *Valistuksen vastaliike*, Helsingin Sanomat 10.8.2011 sekä osoitteessa <http://www.hs.fi/kulttuuri/artikkeli/Valistuksen+vastaliike/1135268422069> (viitattu 1.12.2012).
- Koski, T. 2000. *Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä. Filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen-budo*. Tampere: University Press.
- Koski, T. 2005. *Juoksemisen filosofia. Kestävyysjuoksun monet ulottuvuudet – miten lihan kautta voi haastaa itsensä*. Tampere: Tampere University Press.
- Kukkonen, H. 2007. *Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kupiainen, R. 2004. *Taiteen ei-teknologinen suhde*. Synnyt/Origins 1/2004, 1–19.
- Kupias. P. 2001. *Oppia opetusmenetelmistä*. Educa-Instituutti Oy. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kurki, L. 2002. *Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Sophi 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kurki, L. 2006. *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka*. Tampere yliopistopaino: Vastapaino.
- Kurki, L., T. Tomperi. 2011. *Väittely opetusmenetelmänä*. Tallinna: Eurooppalaisen filosofian seura ry / Niin & Näin.
- Kämppi K., Välimaa, R. Ojala, K., Tynjälä J., Haapasalo, I. Villberg, J., Kannas, L. 2012. *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study)*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Tampere: Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print.
Verkkajulkaisu http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf

- Laakso, E. 2004. *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajiksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 238. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Laakso, E. 2013. *Draama tähtää tulevaisuuteen*. Fidea 1/2013, 10–14.
- Laukkanen, A.M., T. Leino. 1999. *Ihmeellinen ihmisääni. Äänenkäytön ja puhetekniikan perusteet, arviointi, mittaaminen ja kehittäminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lauren, E. 2011. *In Search of Stillness*. American Theatre Magazine vol 1, s. 62–63. Myös osoitteessa http://www.siti.org/texts/stillness_EL.htm. (viitattu 1.12.2012).
- Lehtiranta, E. 2004. *Musiikin korkeammat oktaavit – ääni ja musiikki meissä ja maailmankaikeudessa*. Helsinki: Dialogia Oy.
- Lehtovaara, M. 1994. *Subjekttiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmällä pitäen minäkäsitystutkimuksia*. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Linklater, K. 2006. *Freeing the Natural Voice*. New York: Drama Publishers.
- Machlin, E. 1980. *Speech for the Stage*. New York: Theatre Arts Books.
- Maijala, P. P. 2003. *Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana*. Studia Musica 20. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Malinen, A. 2000. *Towards the Essence of Adult Experimental learning: a Reading of the Theories of Knowles, Mezirov, Revans and Schön*. SoPhi. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- McLaren, P. 2009. *Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka*. Suom. T. Ahponen ja L. Poser. Alkuteos Che Guevara, Paolo Fraire and the Pedagogy of Revolution 2000. Helsinki: Like.
- Merleau-Ponty, M. 2006. *Silmä ja mieli*. Suom. K. Pasanen. Alkuteos L'Œil et l'Esprit 1964. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Montessori, M. 1969. *Lapsen salaisuus*. Suom. J.A. Hollo. Juva: WSOY.
- Mäki, T. 2005. "Taiteen tehtävästä ja riippumattomuudesta". Teoksessa T. Mäki *Näkyvä pimeys, esseitä taiteista, filosofiasta ja politiikasta*. Helsinki: Like / Kuvataideakatemia, 69–75.
- Määttänen, P. 2009. *Toiminta ja kokemus. Pragmatistista terveen järjen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttänen, P. 2012. *Taide maailmassa. Pragmatistisen estetiikan lähtökohtia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Numminen, A. 2005. *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisenlaulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Studia Musica 25. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Nussbaum, M.C. 2011. *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä?* Tallinna: Gaudeamus.
- Ojakangas, M. 2007. "Passiivisuus - hyvinvointiyhteiskunnan vihollinen." Teoksessa M. Bardy, Haapalainen, R., Isotalo, M., Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Keuruu: Like, 12–20.
- Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Saarijärvi: Palmenia.
- Ollila, M-R. 2010. Maarit Tastulan vieraana filosofi Maija-Riitta Ollila ohjelmassa *Seitsemäs taivas* 28.3.2010. YLE TV 2.
- Ollila, M-R. 2010. *Johtajan parempi elämä*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Olkkonen, S. 1993. *Eteen- ja ulospäin!* Työraportti teatterikorkeakoulun ensimmäisen ja toisen vuosikurssin puheopetuksesta lukuvuonna 1992–1993. Teatterikorkeakoulu. Näyttelijäntytön laitos.

- Olkkonen, S. 1995. *Näyttelijäntöön laitoksen opetuksellisesta ajattelusta*. Teatterikorkeakoulu. Näyttelijäntöön laitos.
- Olkkonen, S. 2005. *Ilmaisu rakentuu luottamuksesta – mutta sitten voidaan hurjastella*. *Sulasol* 1/2005, 10–11.
- Olkkonen, S. 2007. *Kokemuksellinen äänenkäytön opettaminen draamakasvatuksen viitekehyksessä. Tutkimus äänenkäytön perenniaalisesta ja proprioseptisestä paradigmasta*. Draamakasvatuksen sivulaudatur. Jyväskylän yliopisto.
- Olkkonen, S. 2009. *Tarve arvokkuuteen*. Nuorisotyö 5/2009, 34–35.
- Olkkonen, S. I. Turpeinen. 2010. ”Tulosinnovointia vartissa.” Teoksessa K. Siivonen, S. Kotilainen (toim.) *Taiteellinen toiminta ja hyvinvointi*. Nuorisotutkimus 4/2010. Nuorisotutkimusseura ry. Helsinki: Yliopistopaino, 73–77.
- Olkkonen, S. 2010a. *Multiaista Satoa kansalaistoimintana*. Einari Vuorelan seura 1/2010, 4–5.
- Olkkonen, S. 2010 b. *Ollaan kuin ei oltaisikaan*. Yleisöastokirjoitus. Suur-Keuruu 12.3.2010.
- Oravala, J. 2012. ”Kriittinen ja esteettinen taidekasvatus Iin kansainvälisen taiteen ja kehityshankkeen näkökulmasta.” Esitelmä *taiteen rooli kouluelämässä: vapaus, ilo, kasvatus, oppimien?* Taidekasvatuksen tutkimussymposium 6.10.2012, Jyväskylän yliopisto.
- Overlie, M. 2012. Osoitteessa <http://www.sixviewpoints.com/Bridge.html>
http://www.sixviewpoints.com/Theory_3.html (viitattu 1.12.2012)
- Owens, A. & K. Barber. 2002. *Draama toimii*. Suom. J-P Kaijainen, P. Korhonen. Alkuteos *Dramaworks* 1997. Helsinki: JB-kustannus.
- Paavolainen, P. 2001. ”Yritys tunnistaa ongelmia.” Teoksessa M. Tuominen & E. Kurki (toim.). *Ohjaus ja arviointi taidealojen jatkotutkinto ja opinnäytteissä*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisusarja C:23, 28–37.
- Pallasmaa, J. 2012. *Maailma, minuus ja taide: kauneus, ihanteellisuus ja eettisyys taiteessa ja arkkitehtuurissa*. Esitelmä Suomen Estetiikan Seuran 40-vuotis juhlaseminaari, Helsinki, Tieteiden talo, 2.3.2012.
- Paloniemi, A. 2010. *Järjestöjen työ on turvattava*. Opettaja 3/2010, 12.
- Parasta ennen 01 01 2015*. Tulevaisuuden tekijät – Suomi 2015. Sitra.
- Parviainen, J. 1999. ”Fenomenologinen tanssianalyysi.” Teoksessa P. Pakkanen, J. Parviainen, L. Rouhiainen, A. Tudeer (toim.) *Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta*. Tanssintutkimuksen vuosikirja 3/1999. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta, 80–96.
- Peruskoulu uudistuu. 2005. Tietoa vanhemmille. Opetushallitus. Myös osoitteessa <http://www.o2.oph.fi/ops/peruskoulu-uudistuu.pdf>. (viitattu 1.12.2012).
- Perussuomalaiset r.p:n eduskuntavaaliohjelma. 2011. *Suomalaiselle sopivin*. Osoitteessa <http://www.perussuomalaiset.fi/getfile.php?file=1536> (viitattu 5.2.2013).
- Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet. 2004. Vammala: Opetushallitus.
- Perusopetuksen uusi tuntijako. 2012. Opetushallituksen tiedote 27.6.2012. Osoitteessa <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/tuntijako.html> (viitattu 13.8.2012).
- Platon. 2007. *Valtio*. Keuruu: Otava.
- Pohjaheimo, E. 2013. *Hyvät Sadon Vuodet 2003–2013. Multiaista Satoa kulttuuri- ja viihdetapahtuma Multialla*. Dvd. Multiaista Satoa ry.
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Lapsen sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: PS-kustannus.
- Rauhala. 1974. *Psyykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa*. Helsinki: Weiling + Göös.

- Rauhala, L. 1981. *Merkityksen ongelma psykologiassa ja psykiatriassa*. Helsingin yliopiston soveltavan psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 8. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan psykologian laitos.
- Rauhala, L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Karisto: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1999. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reunanen, E. 1978. *Ääni ja ilmaisu*. Suomen teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 3. Helsinki.
- Reznikoff, I. 2005. *On primitive elements of musical meaning*. The Journal of Musical Meaning 4. Myös osoitteessa <http://www.musicandmeaning.net/issues/showArticle.php?artID=3.2>
- Rodenburg, P. 2002. *The Actor Speaks. Voice and the Performer*. New York: Pelgarve Macmillan.
- Rusanen, S. 2002. *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Acta Scenica 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Räsänen, M. 2000. *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja A 28.
- Sadolin, C. 2009. *Kokonaisvaltaisen äänenkäytön tekniikka*. Suom. J. Mäntyjärvi. Alkuteos Complete Vocal Technique, CVT. P.J Copenhagen: Shout Publishing.
- Saraste, P. 2006. *Suuntana vapaus. Alexander-tekniikan perusajatuksia. Laulaminen ja äänenkäyttö Alexander-tekniikan valossa*. Jyväskylä: Kuopion Alexander-tekniikka.
- Sava, I. 1993. "Taiteellinen oppimisprosessi." Teoksessa I, Porna, P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Sava, I., Vesänen-Laukkanen, V. 2004. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Juva: PS-kustannus.
- Shusterman, R. 1997. *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistisen filosofian näkökulma estetiikkaan*. Suom. V. Mujunen. Helsinki: Gaudeamus.
- Shusterman, R. 1999. *Somaesthetics: A Disciplinary Proposal*. Osoitteessa <http://www.temple.edu/aesthetics/somaesthetics.html> (viitattu 1.12.2012).
- Shusterman, R. 2008. *Body Consciousness. A philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: University Press.
- Shusterman, R. 2012. *Aesthetics today: Back to the Future*. Luento Suomen estetiikan seuran 40-vuotis juhlaseminaarissa, Helsinki, Tieteiden talo, 1.3.2012.
- Siivonen, K., Kotilainen, S., Suoninen A. 2011. *Iloa ja voimaa elämään. Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa*. Verkkojulkaisuja 44. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, nuorisotutkimusseura.
- Sinivuori, T. 2002. *Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taitellinen oppiminen teatteriesityksen valmistamisprosessissa*. Acta Universitatis Tampereensis 866. Tampere: Tampere University Press.
- Sinivuori, T. 2011. *Draamakasvatuksen luentomateriaali*. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto. SITI. www.siti.org. <http://www.siti.org/#> (viitattu 1.12.2012).
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Spolin, V. 1994. *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Illinois: Northwestern University Press.
- Suomen Harrastajateatteriliitto. 2010. Toimintakertomus.
- Suomen Kulttuurirahasto. 2008. Yksityinen sähköposti 9.5.2008.
- Suomen Ylioppilasteatteriliitto. 2010. Toimintakertomus.
- Suoranta, J. 1996. *Juho A. Hollon neljä elämää*. Niin & Näin 2/1996, 53–55.

- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suur-Keuruu. 2012. Pääkirjoitus 9.1.2012.
- Syrjä, T. 2007. *Vieras kieli suussa. Vieraalla kielellä näyttelemisen ulottuvuuksia näyttelijäopiskelijan äänessä, puheessa ja kehossa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Taneli, M. 2010. *J.A. Hollon kasvatusteoriasta ja kasvatuksen maailmasta elämänmuotona*. Kasvatus & Aika 1/2010, 41–56.
- Taneli, M. 2012. *Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J.A. Hollon ajattelusta*. Sarja C, osa 351. Turun yliopisto.
- Teerijoki, P. 2003. *Suhteita. Transformatiivinen oppiminen draamakasvatuksessa*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintyö.
- Toivanen, T. 2002. *Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Acta Scenica 9. Yliopistopaino: Teatterikorkeakoulu.
- Tomperi, T., Piattoneva, N. 2005. ”Demokraattisten juurten kasvattaminen.” Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Tomperi, T. 2013. *Koulureformien visioita ja näpertelyä*. Niin & Näin 1/2013, 98–99.
- Torkki, J. 2002. *Puhevalta. Kuinka kuulijat vakuutetaan*. Otava: Helsinki.
- Tuomi, I. 2005. ”Yhteisöllisyyden paluu tietoyhteiskuntaan.” Teoksessa A. Hautamäki, T. Lehtonen, J. Sihvola, I. Tuomi, H. Vaaranen, S. Veijola (toim.) *Yhteisöllisyyden paluu*. Gaudeamus: Helsinki, 132–162.
- Turpeinen, I. 2010. *Corridor - kulttuurinen mosaiikki*. Nordic Journal in Dance and Education 1/2010, 22–28.
- Työväen Näyttämöiden Liitto. 2010. Toimintakertomus.
- Utriainen, J. 2000. *Etnografinen tutkimus Iégor Reznikoffin ääniterapeuttisesta metodista Suomessa. Kaunista laulua vai todellista ääniterapiaa*. Helsingin yliopisto.
- Utriainen, J. 2005. *A Gestalt Music Analysis. Philosophical Theory, Method, and Analysis of Iégor Reznikoff's Compositions*. Hahmofilosofinen teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin laulusävellyksistä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Uusikylä, K & J. Piirto. 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: Atena kustannus.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Uusikylä, K. 2008. *Naislahjakkuus*. Juva: PS-kustannus.
- Vaaranen, H. 2005. ”Nuorten luovat pikkuheimot ja työn tulevaisuus.” Teoksessa A. Hautamäki, T. Lehtonen, J. Sihvola, I. Tuomi, H. Vaaranen, S. Veijola (toim.) *Yhteisöllisyyden paluu*. Gaudeamus: Helsinki.
- Vadén, T. 2003. ”Kokemuksellinen demokratia ja tutkimuksen avoimuus ja kriittisyys.” Teoksessa J. Varto, M. Saarnivaara ja H. Tervahattu (toim.) *Kohtaamisia taiteen ja tutkimuksen maastossa*. Artefakta 13. Nurmijärvi: Akatiimi, 80–91.
- Walamies, M. 2007. *Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Valokiilassa päiväkodin draamaprosessi*. Vasa: Åbo Akademis förlag.
- Vartiamäki, T. & M. Niemelä. 2010. *Icehearts – koulun kyljessä*. Vaasa: Icehearts ry.
- Varto, J. 1992. ”Filosofia ja perenniaalinen filosofia.” Teoksessa T. Klemola (toim.) *Toinen filosofia, mitä on filosofia perennais?* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1993. *Tästä jonnekin muualle. Polkuja Heideggerista*. Tampere: University Press.

- Varto, J. 1993. *Näkyvä ja näkymätön. Filosofisia keskusteluja*. Iisalmi: Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut.
- Varto, J. 2001. *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampere University Press.
- Varto, J. 2002. *Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Varto, J. 2005a. *Mitä Simone Weil on minulle opettanut?* Jyväskylä: Kirjastudio.
- Varto, J. 2005 b. "Koulun syyt etsimässä: Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa." Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 197–216.
- Venkula, J. 2005. *Tekemisen taito*. Helsinki: Jyväskylä: Gummerus.
- Weston, J. 1999. *Näyttelijän ohjaaminen. Kuinka luoda vaikuttavia esityksiä elokuvaan ja televisioon*. Suom. P. Hartzell. Alkuteos *Creating Memorable Performance for Film and Television* 1996. Jyväskylä: TaiK Julkaisut.
- Wilenius, R. 1982. *Ihminen ja sivistys*. Jyväskylä: Gummerus.
- Vuori, H-L. 1995. *Hiljaisuuden syvä ääni. Antiikin kontemplatiivinen laulu ja gregoriaaninen laulu Iegor Reznikoffin mukaan*. Julkaisuja nro 17. Helsinki: Kriittinen korkeakoulu.
- Vuori, H-L. & M. Laitinen. 2005. *Synnytyksilaulu. Rentouttava äänenkäyttö synnytyksessä ja raskauden aikana*. Helsinki: Edita.
- Vuori, H-L. 2011. *Neitsyt Marian yrttitarhassa. Birgittalaissisarten matutinin suuret responsorit*. *Studia Musica* 47. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Vuorinen, I. 1998. *Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Suomen Morenoinstituutti nro 1. Resurssi, Tampere. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Vuorikoski, M., Törmä, S., Viskari, S. (toim.) 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Vuorikoski, M., T. Törmä. 2004. *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Vuorikoski, M. 2007. "Dialogini bell hooksin kanssa: toisintekemisen tila akatemiassa." Teoksessa T. Aitola, J. Eskola, J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tampereen Yliopistopaino: Juvenes Print, 39–57.
- Vänskä, K. 2000. *Jaettu asiantuntijuus – näkökulmia terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun*. Jyväskylän yliopisto. Liikunta ja terveystieteiden tiedekunta, terveystieteen laitos. Opetusmoniste.
- Vänskä, K. 2012. *Ohjauksen osaajat – miten he sen tekevät? Terveysalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 132. Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print.
- Värri V-M. 2004. *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Värri, V-M. 2006. "Tehtävä napapiirillä: Opettajankoulutuksen intellektualisointi!" Teoksessa J. Husu, Jyrhämä, R. (toim.) *Suoraa puhetta - kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–214.
- Värri, V-M. 2007. *Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä*. Niin & Näin. Kasvatusfilosofinen aikakauslehti nro 57. Eurooppalaisen filosofian seura, 70–73.
- Ylikangas, H. 2011. *Suomen pisamenestys ja peruskoulun ongelmat*. Osoitteessa <http://blogs.helsinki.fi/hylikang/2011/09/21/suomen-pisa-menestys-ja-peruskoulun-ongelmat/> (viitattu 1.12.2012).

Viittaukset kursseihin, tapahtumiin ja muihin asiakirjoihin

- Halipula. 2008. Koululaismusikaali Sinervän koulukeskuksessa Multialla 23.4–26.4.2008. Musikaali oli Suomen Kulttuurirahaston *Myrsky*-pilottihanke. Taltioitu.
- Järviö, P. 2011. Tohtorintutkinnon käytännöllisen osan 2.-3.9.2011 esitarkastuslausunto 7.11.2011 ja palautekeskustelu 27.11.2011. Teatterikorkeakoulu. Opetus taltioitu.
- Olkkonen, S. 1999, 2000, 2001, 2003. Opetusmuistiinpanot Iegor Reznikoffin opetuksesta Rääkkylä 1999 ja Viittakiven opisto 2000, 2001, 2003.
- Olkkonen, S. 2009. Esitelmä *Guidelines for experience based voice training*, Nordic Drama Boreale Network Conference, Vaasa, 5.8.2009.
- Olkkonen, S., I. Turpeinen. 2009. Esitelmä *Rakkaus kasvatuksessa*. 8. Nuorisotutkimuspäivät, Helsinki, Tieteiden talo, 9.11.2009.
- Opyiskelijasähköpostit 8.5.2005, 2.4.2008, 16.4.2008, 28.4.2008, 16.8.2008, 23.11.2008, 24.11.2008, 7.2.2009, 11.2.2009, 24.5.2009, 21.8.2011, 16.1.2012.
- Suzuki ja Viewpoints harjoittelu Helsinki 1/2010, New York 2-3/2011, Helsinki 11/2011, Helsinki 3/2013.
- Svensson, S. 2012. Esitelmä seminaarissa minä + taide = elämää, *Minuuden ja taiteen tavoitteellinen dialogi kulttuurisessa nuorisotyössä*, Vantaa, lasten ja nuorten kulttuuritalo Vernissa, 4.10.2012.
- Syyntakkeettomat. 2012. Koululaismusikaali Sinervän koulukeskuksessa 23.4–25.4.2012 sekä 19.7.2012. Taltioitu.
- Zarrilli, P. B. 2009. Psykofyysisen näyttelijätyön työpaja, Teatterikorkeakoulu 7.-9.1.2009.
- Värri, V-M. 2011. Tohtorintutkinnon käytännöllisen osan 2.-3.9.2011 esitarkastuslausunto 7.11.2011 ja palautekeskustelu 27.11.2011. Teatterikorkeakoulu. Opetus Taltioitu.

Liite 1

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto
Draamakasvatuksen perus- ja aineopinnot
Opiskeluopas 2007–2009

ODKP122 Keho ja ääni 1 op

Johdanto

“Oman perusäänensä löytäminen on tietoisuutta ruumiin sisätilasta. On löydettävä ruumiista sellainen rekisterialue, jolta on vaivatonta ja helppoa puhua. Siis ruumiista, ei päästä. Kun ruumis toimii tarkoituksenmukaisesti, ankkuroituu äänitapahtuma alavartaloon, ja ääni pysyy kaikissa tilanteissa ruumiissa kiinni. Hyvässä äänen tuotossa keskusta tiivistyy tukemaan äänen tiiviyttä. Äänen värähtely on vahvasti aistittavissa, kun ruumiin ontelot lähtevät resonoimaan, myötäsoimaan. Resonanssi syntyy, kun äänihuulista lähtevä värähtely kohtaa ruumiin samalle värähtelytaajuudelle virittyneet ontelot ja nämä yhtyvät värähtelyyn. Nämä on ovat tietyille sävelille virittyneitä ja vahvistavat niitä. Niitä kutsutaan kajeonteloiksi. Kajeonteloista ääni saa kantavuutta, voimaa ja selkeyttä, myös sointisävynsä. Omassa äänessä on oman ruumiin sointi; ääni on soittimensa näköinen. Kun äänen leposävel rintalastan alueelta löytyy, voi siitä laajentaa omaa rekisteriään alas- ja ylöspäin. Parhaimmillaan ääni soi koko kehon alueelta häntäluusta takaraivoon.” (Koivunen 1992, 61-62)

Lähde:

Koivunen, R. 1992. Rohkeaan ilmaisuun. Teoksessa Peilikuvia. Puheviestinnän aakkoset. 1992. Joutsa: Oy Yleisradio Ab, 23-34.

Lähijakson sisältö

Jaksolla tutustut omaan ääneesi ja tapaasi käyttää sitä. Jakson tavoitteena on ymmärtää ääni osana kokonaisilmaisuuta sekä oivaltaa aktiivisen rentouden, hengityksen, resonanssin ja artikulaation osuus äänenkäytössä.

POHDINTATEHTÄVÄ

Lue lähijakson jälkeen Koivusen artikkeli ”Rohkeaan ilmaisuun.” Peilaa lukemaasi kokemuksiisi omasta äänenkäytöstäsi ja puheilmaisustasi oppimispäiväkirjaasi.

Kirjallisuutta

- Aalto, A-L. & Parviainen, K. 1990. Auta ääntäsi. Keuruu: Otava
- Gelb, M. 1994. Ryhtiä elämään. Johdatus Alexander-tekniikkaan. Porvoo: WSOY.
- Klemola, T. 1998. Ruumis liikkuu - liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista. Filosofisia tutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koivunen, R. 1992. Rohkeaan ilmaisuun. Teoksessa Peilikuvia. Puheviestinnän aakkoset. 1992. Joutsa: Oy Yleisradio Ab, 23-34.
- Peilikuvia. Puheviestinnän aakkoset. 1992. Joutsa: Oy Yleisradio Ab.

Liite 2

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto
Draamakasvatuksen perus- ja aineopinnot
Opiskeluopas 2007–2009

ODKA221 ÄÄNENKÄYTÖN JATKOKURSSI 1 OP

Sisältö

Jakso koostuu 15 tunnin lähijaksosta ja ennakkotehtävästä. Jaksolla kertautuu osin äänenkäytön perusteet ja huolto. Tämän lisäksi harjoittelet äänen herkkävireistä kuulemista ja tuntemista.

ENNAKKOTEHTÄVÄ

Lue ensin Olkkosen artikkeli. Pohdi sen antia itsellesi. Kerro sen jälkeen aikaisemmista äänenkäytön oppimiskokemuksistasi. Millaisena näet äänenkäytön merkityksen osana kokonaisilmaisua ja ilmaisun opettamista? Ennakkotehtävä toimitetaan lähijakson opettajalle 2 viikkoa ennen opetusta.

Pakollinen lähde

- Olkkonen, S. 2005. Ilmaisun rakentuu luottamuksesta – mutta sitten voidaan hurjastella. SULASOL 1/2005, 10-11.

Kirjallisuutta

- Laukkanen, A.-M. & Leino, T. 1999. Ihmeellinen ihmisääni. Tampere: Gaudemus.
- Rodenburg, P. 1992. The Right to Speak. London: Methuen Drama.
- Saraste, P. 2006. Suuntana vapaus. Alexander-tekniikan perusajatuksia. Kuopio: Kuopion Alexander-tekniikka.

Jakson suorittaminen ja arviointi

Osallistuminen opetukseen ja ennakkotehtävän tekeminen. Hyväksytyt-hylätyt.

Liite 3

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen aineopintojen oppimistehtävän artikkeli 2005–2011. Lähde: SULASOL 1/2005.

Ilmaisu rakentuu luottamuksesta

– mutta sitten voidaan hurjastella

Kirjoitin Sulasol-lehteen yli kymmenen vuotta sitten artikkelin kuoroilmaisusta. Ilmaisun perusasiat eivät ole muuttuneet tai trendistyneet mihinkään tässä ajassa, mutta olettamukseni on, että kuoroilmaisu on edennyt valtavan harppauksen viimeisen vuosikymmenen aikana. On sisäistetty, mistä on kysymys. Argumenttini perustuu esimerkiksi Marjukka Riihimäen valtavaan työhön koreografioissa ja ilmaisu-

Tämä artikkeli pohjautuu antamaani kirjalliseen palautteeseen eräälle kuorokouluuttajalle, jonka tasokasta ilmaisun kurssia sain mahdollisuuden arvioida viime keväänä. Lähdän liikkeelle kuoroilmaisun rajoista ja mahdollisuuksista yleensä ja päädyn muuttamiin yksityisiin havaintoihin äänestä ilmaisuuden näkökulmasta.

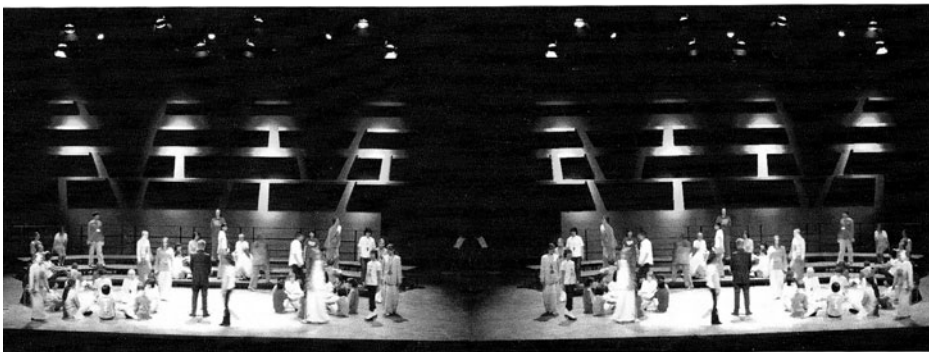
Kun kuoron pyrkimyksenä on yleensä yhtenäinen tulkinta, suurimmaksi ilmaisun kompastuskiveksi tarjoutuu tällöin suorittaminen. Edelleen pääsuuntaus on se, että ”ilmaistaan” vielä lisää kun vähemminkin riittäisi. Pahimmillaan se on kun yksittäiset

henkilöt ilmaisevat enemmänkin ilmaisuhaluaan kuin musiikillista sisältöä. Ilmaisu ei näydyntyvän sisältöpäin eikä ryhmän keskinäisestä luottamuksesta, vaan se näyttää yksittäisten henkilöiden pätemiseltä ja keikkumiselta. Eleet ja ilmeet eivät itsessään välttämättä ilmaise mitään, vaikka niillä yhteisesti ryhmässä tehtynä onkin valtava voima. Yli-ilmeily saa kuulijan nojautumaan taaksepäin. Tämä oli myös kokemukseni amerikkalaisesta barbershop-mieskuoron vierailusta Suomessa kaksi kesää sitten. Ajattelin silloin, että heille pitäisi kertoa tämä: ilmaisu voi syntyä VAIN ajatuksen, tunteen sekä itseen ja ryhmään olevan kontaktin kautta. VAIN NÄILLÄ voi kontakti ja yhteys kuulijoihin syntyä. Taistelkaa kuoroilmaisun kouluttajat ilmaisun suorittamista vastaan!

Lähtökohtana turvallisuus

Lähtökohta ei siis tavallaan voi olla yleisö sinänsä, vaan sen tason löytäminen, jossa kuoro kuorona kykenee ilmaisemaan sitä, mitä on tarkoituskin. Kaikki kuorot eivät yksikertaisesti kykene kaikkeen ja niin on hyvä. Mutta kaikki kuorot kykenevät löy-

tämään sen, mikä on juuri tämän ryhmän turvallinen olemisen (= ilmaisemisen) taso ja se on sinällään arvokasta, ja ilmaisu. Päämäärä on ilmaisun välittyminen, mutta ilmaisu ei lähde päämäärästä. Ilmaisu lähtee olemisen, oman henkilökohtaisen ja persoonallisen tason löytämisestä ja intentioiden liittämisestä siihen. Se tarkoittaa turvallisuutta ja luottamusta ryhmään, joka houkuttaa, korottaa ja stimuloi yksittäisen ilmaisijan kykyjä esiin. Hengen syntyminen, se että uskaltaisi ilmaista, ei voi tulla annettuna, eikä sitä voi vaatia, se pitää houkuttaa esiin. Usein pieni on kaunista. Ilmaisuharjoitusten taso harjoituksissa pitää uskaltaa pudottaa niin alas, että turvallisuus ilmaista ja myöhemmin halu ottaa riskkejä lisääntyy. Jotta ilmaisuharjoitukset voisivat toimia, ryhmän täytyy ensin todella tottua herkistelemään, irrottelemaan, reagoimaan, vastaanottamaan ja mokailemaan toisten edessä ajan kanssa ja pienin askelin. Olla olevinaan on helppoa, vain olla voi olla yllättävän vaikeaa. Ryhmän keskinäinen varauksellisuus näkyy aina myös siinä lopullisessa tuotoksessa eli esiintymisessä. Tarkoitus jää ohueksi, jos ilmaisu jää yrittämiseksi. Toistensa jännittäminen



nousee silloin ilmaisussa päällimmäiseksi.

Ilmaisu edistää ja kuorolaisia helpottaa, kun ilmaisen tavoite määritellään läpinäkyväksi ja harjoitukset valikoidaan sen mukaan, mistä näkökulmasta ilmaisu lähestytään. Yleisilmaisuun mukaan lähteminen on vaikeaa, jos ei ole tiedossa, mihin fokusoida keskittymistään, mihin suunnata huomiotaan ylipäättään. Ilmaisun näkökulma voi vaihdella, sitä voi jakaa eri kerroille ja edistymisen mukaan vaikka vuosille; kontaktin kehittäminen itseän, ilmaisun kehittäminen liikkeen kautta, ilmaisun kehittäminen tunteen kautta, ilmaisun kehittäminen kontakti-improvisaatioiden kautta, ilmaisun kehittäminen ajatuksen välittämisen kautta, ilmaisun kehittäminen hengityksen harjoittelun kautta, ilmaisun harjoittelemisen skenografoiden kanssa jne.

Vähemmän harjoituksia, ohjeita ja pöytiä harjoitteluun

Silti, ja nyt tulee se pahin: yleispelleily useimmissa käymissäni kuorojen harjoituksissa näyttää edelleen jotenkin merkillisen taantuneelta, varaukselliselta, suojaantuneelta ja sävyttömältä. Harjoituksissa ei näytä olevan mieltä, ilmaisu ei lopputuloksesta katsottuna näytä johtavan mihinkään. Onko se mieli juuri siinä? Rohkenen sanoa ja uskon sen kannattavan, että ne jotka ilmaisuharjoituksia teettävät saisivat vähentää niitä roimasti. Niin yksinkertaista se on. Äänenkäyttöön liittyvissä harjoituksissa (tarkoittaa siis myös kaikenlaista liikkumista ja hengittämistä asian yhteydessä) on tärkeää antaa lupa lähteä liikkeelle juuri sen hetkestä fyysisestä olotilasta ja mielialasta, tarkkailla niiden vaikutusta ääneen ja sitä, millaisia muutoksia harjoitukset mahdollisesti saavat aikaan mielialassa, fyysisessä tilassa ja ilmaisussa. Kun harjoituksille annetaan aikaa, harjoituksessa itsessään pääsee tapahtumaan muutosta ja kehittymistä. Tällä yksinkertaisella "tempulla" vähennetään suorittamisen ilmapiiiriä.

Harjoitusten mieli tulee siitä, että tekijä itse pääsee ja ehtii tekemään havainnot itsestään harjoituksessa ja harjoituksen vaikuttavuudesta. Vähemmän on enemmän näissä äänenkäytön jutuissa ja ilmaisun jutuissa yleensäkin.

Ohjiaan opettajan ohjeistusta harjoittelun määrään nähden on yleensä edelleen liikaa. Ilmaisun opetus tulee rytmittää siten, että ohjeistus harjoitukseen on lyhyt, eikä kylmenemistä ja uudelleen aloittamisen vaikeutta pääse syntymään. Tehdään putkeen, puretaan, kommentoidaan, jaetaan kokemusta ja tietoa TILANTEEN JA TARPEEN mukaan. Tämän jälkeen suunnataan, tarkennetaan ja varioidaan samaa harjoitusta kokemuksen pohjalta uudelleen. Tavoitteena on tietenkin, että ilmaisu tiedostetaan ja sitä kautta opitaan todella jotain tavoitteiden suuntaista. Reflektointivaihe ilmaisussakin on tärkeää, ei pelkästään vain se ilmaisu. Kun kokemuksia sanallistetaan ryhmässä, vahvistetaan myös sitä, että jotain harjoituksista siirtyy yhteiseksi pääomaksi esiintymiseen.

Myös tila itsessään vaikuttaa omien fyysisten rajojen kokemiseen, ilmaisun virtaavuuteen ja ilmaisun ulottuvuuteen. Tilan tulee olla sellainen, että kohdentaminen itsestä ulospäin mahdollistuu. Oma itse kuituu väistellässä ylenpalttisesti muita tai vaikka pöytiä. Ilmaisu on aina myös tilan haltuunottoa.

Vaikka olen ilmaisun kouluttaja, minusta ei ole niin vaarallista, että opettaja ei olekaan vankka ilmaisun asiantuntija. Käytännössä kuorojen ilmaisuharjoituksia vetävä on usein yksi ryhmän jäsen ja tapaa ryhmäänsä säännöllisesti. Ilmaisun orientoitunut kuorolainen voi virittää ryhmää harjoituksiin. Varsinainen tieto ja tarkennukset tulevat ryhmän kokemuksesta ja tuntemuksista harjoituksen vaikuttavuudesta sekä vetäjän ja ryhmän yhteisestä herkkyydestä löytää merkitys koetulle, etsiä uutta ja hylätä toimimattomaa. Näin kuorolaiset voivat yhdessä kehittyä ja kehittää vaikka kuinka omaperäis-

tä ja omannäköistä ilmaisuja, joka ei ole jokin "yleistä", vaikka liikkeelle olisi lähdetty melkein tyhjästä. Näin on tapahtunut esimerkiksi Semmareille, jotka aloittivat omissa tyyliissään kehittymisen tyhjästä, hyvässä mokaleimista suosivassa ilmapiirissä ja vasta paljon myöhemmin alkoi tietoinen kehittäminen. Semmarityyli liekei tänään jo oma kuoroilmaisun genrensä.

Aktiivinen rentous on ilmaisun ja äänenkäytön perusta

Ilmaisu on ennen kaikkea äänessä, ilmaisu ei ole ennen kaikkea koreografiaa, tempuja. Ääni heijastaa kehomme ja mieleemme tiloja ja on siinä mielessä armoston ilmaisun väline. Mitä enemmän äänellä yritetään peittää, sitä enemmän se paljastaa. Tästä syntyy, että moni kuoro ilmaisee tahattomasti jokin muuta kuin, mitä on tarkoitus. Ääntä tuntemalla ja kuulemalla voidaan keho ja mieli saattaa tasapainoiseen yhteyteen keskenään. Sen seurauksena ilmaisu on tarkoituksenmukaista ja ehyttä, helppoa ja vaivatonta. Ilmaisu ei synny voimalla, vaan herkkyydellä. Kehossa lepäävän äänen värähtelyjen voimistumisen seurauksena laulaja ja ryhmä pääsee haluamaansa ilmaisuun yhä pienemmällä ponnistuksella ja ulkoisilla tehokeinoilla. Ilmaisu voi siis lähestyä puhtaasti myös äänen laatuominaisuuksien näkökulmasta. ♦

Satu Olkkonen

Kirjoittaja on draamakavatuksen opettaja Jyväskylän avoimessa yliopistossa

Liite 4

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto
Draamakäsvatuksen perus- ja aineopinnot
Opiskeluopas 2007–2009

ODKP132 Tekstistä ilmaisuun 1 op

Johdanto

“Oppilaiden mielestä esiintymispelko, ramppikuume kangistaa heidät. Yleisö koetaan monisilmäisenä, monikorvaisena hirviönä, kuunteleva ihminen vastustajana. Kukaan ei kuitenkaan sano, että puuttuisi halua puhua ihmisille. On tarve puhua ja tulla kuulluksi ja vaikuttaa. Kyky vain puuttuu, niin uskotaan. Kuitenkaan eivät puutu muut kuin keinot. Kaikilla normaaleilla ihmisillä on puhekyky, mutta sitä pitää hoitaa ja harjoittaa, että sillä olisi käyttökelpoinen ilmaisuvalmius.” (Ahonen-Mäkelä 1985, 11.)

Lähde:

Ahonen-Mäkelä, R. 1985. Ilo puhua. Ajatuksia puheilmaisusta. Porvoo: WSOY.

Lähijakson sisältö

Jakso on jatkoa äänenkäytön perusteille. Nyt pääset leikittelemään sisällöllä, valitsemasi tekstin tulkinnoilla yksilö-, pari- ja ryhmäharjoituksin. Pääosassa ovat tunne, ajatus sekä kontakti itseen ja yleisöön. Jakson tavoitteena on tutkia, millainen on läsnäoleva esiintyjä, joka kykenee elävään vuorovaikutukseen yleisönsä kanssa pysyen samalla yhteydessä omiin ajatuksiinsa ja tunteisiinsa; miten herkkyyks, kuvittelun voima, tarkkailun ja keskittymisen taito näkyy tekstissä sekä miten teksti muuttuu omiksi ajatuksikseni ja sitä kautta omaksi puheekseni?

ENNAKOTEHTÄVÄ

Valitse ennakkoon itsellesi sopiva teksti, jota työstät jaksolla. Opettele teksti ennen jaksoa ulkoa, mutta ilman tulkintaa. Analysoi tekstiä siten, että mietit kolme erilaista roolia, tilannetta tai ajatusta, jossa valitsemasi tekstin puhujana voisit olla.

Ohjeita ja vinkkejä tehtävän tekemiseen

- Tekstin sopiva pituus on noin puoli konekirjoitusliuskaa.
- Valitse teksti, joka puhuttelee sinua, mutta olet valmis myös joustamaan ja varioimaan sitä, ts. sinulla ei ole vielä valmista “yhtä ja ainoaa” tulkintaa siitä.
- Valitsemasi teksti voi olla runoa, proosaa tai monologikatkelma kuitenkin siten, että sen toteutukseen ei tarvita paria tai muita henkilöitä.
- Valituksi tekstiksi ei suositella laulun sanoja tai loruja, joissa ei ole varsinaista kieltä ja joissa on liikaa rajoittavia elementtejä esimerkiksi rytmin suhteen (esim. “Oli kerran onnimanni...”).
- Analysoidessasi tekstiä pyri vastaamaan sen synnyttämin mielikuvin kysymyksiin: Mikä olen? Miksi olen? Missä olen? Milloin olen?

Liite 5

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto

Draamakasvatuksen perus- ja aineopinnot

Opiskeluopas 2007–2009

ODKA292 ARVIOINTISEMINAARI 1 OP

Sisältö

Jakso koostuu 15 tunnin lähijaksosta ja ennakkotehtävästä. Jaksolla pohditaan ja harjoitellaan palautteen antamista ja arviointia draamakasvatuksessa. Erikoistapauksena arvioinnista tutustutaan teatteritaiteen lukiodiplomiin.

ENNAKKOTEHTÄVÄ

Lue Teatteritaiteen lukiodiplomin ohjeet sekä Sava'n artikkeli. Pohdi arviointia ja palautteen antoa omassa draamakasvatuksen ohjauksessasi: minkälaisia käytäntöjä sinulla on, mitkä ovat keskeisiä asioita, joihin kiinnität huomiota, minkälaisia ongelmia on ilmennyt jne.

Pakolliset lähteet

- Teatteritaiteen lukiodiplomin ohjeet ja tehtävät ko. lukuvuonna.
- Sava, I. 1997. Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina. Teoksessa R. Jaku-Sihonen (toim.) 1997. Onnistuuko oppiminen: oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa, 253-275.

Kirjallisuutta

- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi: näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Owens, A. & Barber, K. 2002. Draamasuunnistus. Helsinki: Draamatyö.

Jakson suorittaminen ja arviointi

Osallistuminen opetukseen ja ennakkotehtävien tekeminen. Hyväksyty-hylätty.

Liite 6

Äänenkäytön vapaavalintaisten opintojen kurssikirje

VALINNAISET OPINNOT

ÄÄNENKÄYTÖN OPETTAMINEN 1 op

7.-8.5.2010

Jaksolle osallistuminen edellytyksenä on, että sinulla on keho ja ääni jakso perusopinnoista sekä äänenkäytön jatkokurssi draamakasvatuksen aineopinnoista suoritettuna, näitä molempia vastaavat perustiedot tai taidot harrastuneisuutesi kautta. Kurssin tarkoitus on rohkaista sinua opettamaan äänenkäyttöä osana ilmaisua. Tällä jaksolla sinä olet opettaja, minä oppimiskumppani ja tutkimusmatkailija kanssasi.

Äänenkäytön keskeisimmät tekijät ovat aktiivinen rentous, hengitys ja resonanssi. Niiden avulla rakentuu kontakti itseen ja toisiin sekä ulottuvuuden ja suuntaamisen taito. Perustekniikka vaikuttaa myös ajatusten ja tunteiden välittymiseen sekä kommunikaatioon kokonaisuutena. Varaudu ohjamaan ryhmällemme sellainen harjoitussarja (15 min-30 min) viikonlopun aikana, joilla mielestäsi on yhtymäkohta näihin äänenkäytön ja ilmaisun peruselementteihin. Erityisen kiinnostavaa ovat äänenkäytön sekä tekstin/puheen yhdistävät harjoitukset. Harjoituksilla keskenään on hyvä olla jokin jatkumo helpommasta vaativampaan. Voit kokeilla ennen kokeamatonta, harjoituksia, joita tahtoisit ottaa mukaan työkalupakkiisi, mutta mahdollisuutta niiden testaamiseen ei ole vielä tullut.

Varaan tilaan patjat ja soittimen, datatykin ja fläppitaulun. Jos tarvitset jotain muuta tarpeista, tuo se itse tai ole yhteydessä minuun.

Pohdi variaatioita harjoituksista sen mukaan, miten ohjaisit saman harjoituksen eri kohderyhmille tai miten samasta harjoituksesta saa yksinkertaisemman/vaativamman version. Jaksolla jokainen osallistuja toimii valitsemiensa harjoitusten vetäjänä. Kyseessä ei ole opetusnäyte, vaan tämän tutkimuslaboratorion, ”nyyttikes-tien” tarkoituksena on pohtia harjoitusten toimivuutta, instruktioita ja purkutapoja hyvän mielen ja tekemisen riemun ilmapiirissä.

Tulevan väitöskirjani työnimi on ”äänenkäytön opetus osana draamakasvatusta, teatteripedagogiikkaa ja opetussuunnitelmia”. Kerron 15 min. kurssin alusta tutkimuksen tämänhetkisestä vaiheesta.

Tapaamisiin toukokuussa

Terv. Satu O.

Liite 7

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004).

2. LUKU

OPETUKSEN JÄRJESTÄMISEN LÄHTÖKOHDAT

2.1. Perusopetuksen arvopohja

Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.

Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.

Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä.

Perusopetuksessa eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta.

Perusopetuksen paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja. Niiden tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan.

2.2. Perusopetuksen tehtävä

Perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa. Sillä on sekä kasvatus- että opetus-tehtävä. Sen tehtävänä on toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissi-

vistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa.

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiin tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen.

Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.

Liite 8

Perusopetuksen tuntijaon uudistus 2012.

HALLITUS PÄÄTTI PERUSOPETUKSEN TUNTIJAOSTA

Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote / 28-06-2012

Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaon uudistamisesta torstaina 28.6. Uudistuksessa lisätään taide- ja taitoaineiden, yhteiskuntaopin ja liikunnan tuntimääriä. Kieliohjelmia monipuolistetaan. Uskonnon tuntimäärää vähennetään. Draaman käyttöä opetusmenetelmänä lisätään sekä äidinkielen että yhteiskuntaopin opetuksessa. Fysiikkaa, kemiaa, biologiaa, maantietoa ja terveystietoa opetetaan 1-6 luokilla vastedes ympäristöoppiin integroituna.

Taide- ja taitoaineiden kaikille yhteistä opetusta lisätään neljällä vuosiviikkotunnilla. Liikuntaan, musiikkiin ja kuvaamataitoon kohdistetuilla lisäyksillä vahvistetaan taidekasvatuksen yhdenvertaisuutta sekä tuetaan aktiivisen liikuntaharrastuksen kehittymistä kaikille nuorille. Muutos myös tukee aiempaa paremmin kelpoisten taide- ja taitoaineiden opettajien saatavuutta. Kotitalous luetaan vastaisuudessa myös virallisesti taide- ja taitoaineiden kokonaisuuteen. Historian ja yhteiskuntaopin opetusta varhennetaan ja lisätään kahdella vuosiviikkotunnilla. Nykyistä nuoremmat oppilaat saavat uuden tuntijaon tultua voimaan opetusta yhteiskunnallisen vaikuttamisen periaatteista ja osallistumaan ja vaikuttamaan oppimisesta muun muassa draamaan keinoin sekä nykyistä syvemmin myös taloustiedon opetusta. Uudistuksella vastataan suomalaisten nuorten heikkoon kiinnostukseen yhteiskunnallisiin asioihin, tarpeeseen vahvistaa yhteiskunnallista ja arvokasvatusta sekä käytännön taloustiedossa ilmenneisiin puutteisiin. Uskonnon ja elämäntutkimuksen opetus vähenee uudessa tuntijaossa yhdellä vuosiviikkotunnilla. Kieliohjelmia monipuolistetaan tarjoamalla opetuksen järjestäjille mahdollisuus järjestää valinnaisten kielten ylimääräistä opetusta A2-kielessä ja B2-kielessä. Tähän liittyvästä rahoituksesta on tarkoitus säätää myöhemmin ennen uusien opetussuunnitelmien voimaantuloa. B1-kielen opetusta varhennetaan alkamaan kuudennella vuosiluokalla.

Valtioneuvosto hyväksyi kaksi lausumaa. Valinnaisiin oppiaineisiin kohdennettavasta kolmen vuosiviikkotunnin lisäyksestä vähimmäistuntimäärään on tarkoitus päättää keväällä 2013. Valtioneuvosto edellyttää myös, että opetus- ja kulttuurimi-

nisteriö valmistelee hallituksen esityksen vuoden 2014 loppuun mennessä, jossa esitetään vapaaehtoisen A2-kielen tarjoamisen säätämistä opetuksen järjestäjille pakolliseksi.

Lisätietoja:

- ylijohtaja Eeva-Riitta Pirhonen, puh. 0295 3 30258
- valtiosihteeri Tapio Kosunen, puh. 0295 3 30168

ACTA SCENICA

1. PENTTI PAAVOLAINEN & ANU ALA-KORPELA (EDS.)
Knowledge Is a Matter of Doing.
(1995)
2. ANNETTE ARLANDER
Esitys tilana.
(1998)
3. PIA HOUNI & PENTTI PAAVOLAINEN (TOIM.)
Taide, kertomus ja identiteetti.
(1999)
4. SOILI HÄMÄLÄINEN
Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi.
(1999)
5. PIA HOUNI
Näyttelijäidentiteetti. Tulkintoja omaelämäkerrallisista puhenäkökulmista.
(2000)
6. RIITTA PASANEN-WILLBERG
Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen koreografian näkökulma.
(2001)
7. TIMO KALLINEN
Näyttämötaiteilijasta teatterityöntekijäksi. Miten moderni tavoitti suomalaisen teatterikoulutuksen.
(2001)
8. PAULA SALOSAARI
Multiple Embodiment in Classical Ballet. Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet.
(2001)
9. TAPIO TOIVANEN
”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä.
(2002)
10. PIA HOUNI & PENTTI PAAVOLAINEN
Teatteri ja tanssi toimintakulttuureina.
(2002)
11. SOILE RUSANEN
Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisu- taidon opiskelusta.
(2002)
12. BETSY FISHER
Creating and Re-Creating Dance. Performing Dances Related to Ausdruckstanz.
(2002)
13. LEENA ROUHIAINEN
Living Transformative Lives. Finnish Freelance Dance Artists Brought into Dialogue with Merleau-Ponty’s Phenomenology.
(2003)
14. EEVA ANTILA
A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education.
(2003)
15. KIRSI MONNI
Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999.
(2004)
16. TEIJA LÖYTÖNEN
Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta.
(2004)
17. LEENA ROUHIAINEN, EEVA ANTILA, SOILI HÄMÄLÄINEN & TEIJA LÖYTÖNEN (EDS.)
The Same Difference? Ethical and Political Perspectives on Dance?
(2004)
18. MAARIA RANTANEN
Takki väärinpäin ja sielu riekaleina.
(2006)
19. LEENA ROUHAINEN (ED.)
Ways of Knowing in Art and Dance.
(2007)
20. JUKKA O. MIETTINEN
Dance Images in Temples of Mainland Southeast Asia.
(2008)
21. HELKA-MARIA KINNUNEN
Tarinat teatterin taiteellisessa prosessissa.
(2008)
22. ERIK RYNELL
Action Reconsidered. Cognitive aspects of the relation between script and scenic action.
(2008)

23. TONE PERNILLE ØSTERN
Meaning-making in the
Dance Laboratory. Exploring
dance improvisation with
differently bodied dancers
(2009)
24. KIRSI HEIMONEN
Sukellus liikkeeseen – lii-
keimprovisaatio tanssimisen
ja kirjoittamisen lähteenä.
(2009)
25. MAYA TÄNGEBERG-CRISCHIN
The Techniques of
Gesture Language – a
Theory of Practice
(2011)
26. SEPPÖ KUMPULAINEN
Hikeä ja harmoniaa. Lii-
kunnan ja fyysisen ilmaisun
opetus Suomen Teatterikou-
lun ja Teatterikorkeakoulun
näyttelijänkoulutuksessa
vuosina 1943–2005.
(2011)
27. TOMI HUMALISTO
Toisin tehtyä, toisin
nähtyä – esittävien
taiteiden valosuunnittelusta
muutosten äärellä.
(2012)
28. ANNETTE ARLANDER
Performing Landscape.
Notes on Site-specific
Work and Artistic Research
(Texts 2001–2011)
(2012)
29. HANNA POHJOLA
Toinen iho. Uransa louk-
kaantumiseen päättäneen
nykytanssijan identiteetti.
(2012)
30. HELI KAUPPILA
Avoimena aukikierto. Opettajan näkökulma koko-
naisvaltaiseen lähestymis-
tapaan baletinopetuksessa.
(2012)
31. VILLE SANDQVIST
Minä, Hamlet. Näytteli-
jäntöön rakentuminen.
(2013)
32. PAULIINA HULKKO
Amoraliasta Riittaan:
ehdotuksia näyttämön
materiaaliseksi etiikaksi.
(2013)
33. SATU OLKKONEN
Äänenkäytön erityisyys
pedagogiikan ja taiteellisen
toiminnan haasteena
(2013)
34. ANU KOSKINEN
Tunnetiloissa – Teatteri-
korkeakoulussa 1980- ja
1990-luvuilla opiskelleiden
näyttelijöiden käsitykset
tunteista ja näyttelijöiden
tunnetyöskentelystä
(2013)



TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN
THEATRE ACADEMY HELSINKI

Äänenkäytön ja puhetaidon asemaa perusopetuksessa voitaisiin parantaa nykyisen koulutusjärjestelmän puitteissa. FM, opettaja Satu Olkkosen väitöstutkimus kartoittaa kasvatus- ja koulukulttuurimme kommunikointia rajoittavia tekijöitä ja mahdollisuuksia luoda uudenlaisia käytäntöjä.

Taidekasvattajana Olkkonen hämmästyí vuosi toisensa jälkeen siitä, miten vähän puhumiseen ja äänenkäyttöön liittyvää opastusta opiskelijat olivat saaneet yleissivistävässä tai ammatillisessa koulutuksessa. Väitöstutkimuksessaan hän syventää pedagogista ymmärrystä ihmisäänestä ja rakentaa äänenkäytön merkitysperspektiiviä kehollisena, ihmisen kokemus- ja elämismaailmaan kuuluvana yleissivistävänä toimintana. Hän näkee äänenkäytön omalakisena toimintana ja puhetaidon osana, joka tukee moraalisubjektiksi kasvamisen mahdollisuutta.

Tutkimuksessa pedagogiikka, didaktiikka ja taiteellinen toiminta lomittuvat antaen uusia näkökulmia opettajille, jotka kaipaavat välineitä ymmärtää ääni ihmisen kokonaisuudessa ja tekijän omassa kontekstissa. Tutkimuksessa korostuu esittävän taiteen yhteiskunnallinen tehtävä.

