



RAAKALAUTAA JA RAKKAUTTA

Kolme sommitelmaa oman elämän
tanssista.

ISTO TURPEINEN



RAAKALAUTAA JA RAKKAUTTA

**Kolme sommitelmaa oman elämän
tanssista.**

ISTO TURPEINEN

ISTO TURPEINEN

Raakalautaa ja rakkautta. Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista.

VÄITÖSTUTKIMUS

SARJA

Acta Scenica 41

2015

ISBN (PAINETTU) 978-952-6670-47-8

ISBN (VERKKOJULKAISU) 978-952-6670-48-5

ISSN (PAINETTU) 1238-5913

ISSN (VERKKOJULKAISU) 2242-6485

JULKAISIJA

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus,
Helsinki

© 2015 Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden
tutkimuskeskus ja Isto Turpeinen

JULKAISUSARJAN ILME, KANNEN SUUNNITTELU JA PÄÄLLYKSEN MUOTOILU

BOND Creative Agency

www.bond.fi

KANNEN KUVA

Arttu Eloranta

TAITTO

Annika Marjamäki, Edita Prima Oy

PAINOTYÖ & SIDONTA

Edita Prima Oy, Helsinki 2015

PAPERI

Munken Pure 300 g/m² & Munken Pure Rough 100 g/m²

KIRJAINPERHEET

Benton Modern Two & Monosten



RAAKALAUTAA JA RAKKAUTTA

**Kolme sommitelmaa oman elämän
tanssista.**

ISTO TURPEINEN

Sisällysluettelo

Kiitokset	9
Tiivistelmä	11
Abstract	13
Osa I Johdanto	15
Tutkimuksen taustaa	16
Pojat, pojat!	17
Minä ja tutkimukseni	23
Tutkimuskysymykset	26
Tutkimusmenetelmät	28
Praktinen työni kietoutuu reflektioon ja käsitteisiin	29
Raakalauta-työtavasta tutkimusotteena	31
Episodi	33
Taiteellinen tutkimukseni ja elämäni	35
Avauskertomus	37
Puu	37
Tanssijasta opettajaksi	40
Star Track (1996) - avarusseikkailu	43
Kalamarin Unioni (1998) - pikaoikotie aikuisuuteen	45
True Stories (2000) - faktaa ja fiktiota	46
Seitsemän veljestä (2002)	50
Osa II Raakalauta-työtapa	57
Raakarakenne	57
Dialogisuus	58
Minä - itse	66
Tila	75

Kattoatmosfääri	77
Kokemuksesta	79
Kokemuksellisista prosesseista	80
Osa III Tutkimuksen taiteelliset osat	91
<hr/>	
Esitysprosessi – (Nti) Julie. Muistot: hyvät, pahat ja rumat (2010)	91
<hr/>	
Aloittaminen	92
Harjoittelu	101
Esitykset	111
<hr/>	
Tanssi ja kasvaminen – Kadonneet pojat (2010)	118
<hr/>	
Ettei tarvitse pelätä mitään	123
Poikakoodi	125
Vertaisryhmä	128
Epäilyttävä	130
Kurkottaminen kohti merkityksiä	133
<hr/>	
Pienten poikien tanssitunti (2011)	140
<hr/>	
Juuriin meneminen	142
Tulemisen kautta rakentunut	146
Tarinoita, tulkintoja ja palautteita	151
<hr/>	
Osa IV Raakalautaa ja rakkautta	161
<hr/>	
Toinen näkökulma	170
Lopuksi	176
<hr/>	
Lähteet	180
<hr/>	

Kiitokset

Helsingin Pitäjänmäellä oli koivu, johon minulla oli pikkupoikana tapana kiivetä. Se oli jyrkellä tyvestä ja kurottautui korkealle kohti taivasta. Kerran liikuttuneena kokemuksesta, että maailmassa oli jotain mitä en voinut tavoittaa, kiipesin korkeammalle kuin koivussa oksia riitti. Tästä jäi minuun jälki, joka on ja voi hyvin lihassani.

Vantaalla 1990-luvulla oli kaksi poikaa joiden oleminen oppilaanani antoi erityistä pontta pohtia miten toimia tanssinopettajana. Toisen elämässä tanssi tai tanssitunnit olivat kitkainen pinta siinä yksittäisen vääjäämättömässä syöksykierteessä jota hetken seurasin läheltä. Toinen näistä oppilaista osoitti minulle sen, että minun ei pidä ottaa toista kohdatessani ”ei tästä tule mitään” -ennakkoasennetta.

Tämä väitöstutkimus on ollut monipolvinen. Pohtiessani kysymystä oppimisestani ja kokemuksistani Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa näen runsaan joukon ihmisiä. Tutkimuskeskus on seminaarihuoneita, työtiloja ja studionäyttämöitä. Se on näyttäytynyt taiteellisena toimintana, ajatteluna ja näistä kehkeytyneiden ajatusten vaihtamisena. Katsoessani toimiston hyllyn mappia, ymmärrän sen sisällön syntyneen ihmisistä, joiden kanssa olen työskennellyt, keskustellut ja istunut hiljaa vierekkäin seminaareissa. Väitöstyöni on tulosta toisten kanssa toimimisesta ja parhaimmillaan kohtaamisista, joissa olen ollut kasvokkain Toisen kanssa.

Ensimmäiseksi osoitan kiitokset ohjaajilleni professori Eeva Anttilalle ja professori Juha Vartolle. Heillä molemmilla on ollut oma tapansa kuunnella ja antaa palautetta. He ovat antaneet mahdollisuuden nähdä luolani varjojen syitä katsomisen sijaan. Ymmärrykseni kehkeytymiseen ohjaajat ovat olleet välttämättömiä. Tutkijaksi kouluttautumisen juuressa on tanssitaiteen tohtori Teija Löytönen ja hänen *Liikkuvaksi mosaiikiksi* -tutkimushankeensa, jossa toimin osa-aikaisena projektitutkijana. Löytönen on ollut korvaamaton tuki, kun olen ollut hiljaa huokassa. Professori Leena Rouhiainen ruokki näkemystäni laajentaen horisonttia.

Hänen mainio tapansa rohkaista ja ehdottaa näkökulmia sai valon lisääntymään hämärään. Professori Esa Kirkkopelto ymmärsi emansipaatiohakuisuuttani ja piti haastavia vastaanottoja. Tanssitaiteen tohtori Soili Hämäläisen vetämä pedan-pienryhmä oli kasvun paikka vaikka välillä olimme siellä kollega Satu Olkkosen kanssa kahdestaan. Pienryhmässä lehtori Riku Saastamoinen keskusteli kokemuksesta niin, että se vaikutti raakalauta-työtavan ideaaliin. Teatteritaiteen tohtori Anette Arlanderia kiitän muutamista huomioista, joiden jälkeen olin rakentavasti hämilläni. Kiitokseni esitarkastajille menevät tanssitaiteen tohtori Paula Salosaarelle, koreografi Ari Nummiselle ja filosofian tohtori, dosentti Tere Vadén'ille. Kasper Mäki-Reinikka on toteuttanut väitöstudiumin kaaviokuvat ja Arttu Eloranta kannen kuvan. Filosofian maisteri Lauri Niskanen opasti minua suomen kielen osalta. Tanssitaiteilija Reija Vaahteran panos ensimmäisen taiteellisen osan harjoittajana oli korvaamaton. Ensimmäinen taiteellinen osan, (Nti) Julien, tuotannosta kiitos kuuluu Teatterikorkeakoulun opetusteatterille. Toinen taiteellinen osa, Kadonneet pojat, oli yhteistuotanto Taideosuuskunta Apinatarhan ja Vantaan kaupungin kulttuuripalvelujen kesken. Kolmannen taiteellisen osan, Pienten poikien tanssitunti, oppilaat olivat suurimmalta osalta Vironniemen päiväkodista, jossa tutkimushakkeeseeni suhtauduttiin avoimen positiivisesti. Taiteellisten osien toteuttamisessa oli mukana suuri joukko ihmisiä, joiden osallisuus yksittäisenä ja jaetut kokemukset ovat tämän tutkimuksen ytimessä.

Tutkimuksen alkuvaiheen rahoituksesta kiitokset menevät Wihurin rahastolle ja Teija Löytösen tutkimuksen osalta Työsuojelurahastolle. Neljän vuoden ajan olen ollut tutkijakoulutettavana Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa. Olen saanut nauttia seminaari- ja konferenssimatkojen tukena stipendejä ja apurahoja, joita ovat myöntäneet Teatterikorkeakoulun rehtori ja Esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Kiitän Vantaan Tanssiopiston tukiyhdistyksen hallitusta päätöksestä, että voin tarvittaessa tehdä hakuja opiston arkistossa.

Lopuksi erityiskiitoksen ansaitsee vaimoni, tiedotussihteeri Margit Jensen. Hän on lukenut tekstejäni, kommentoinut tekemisiäni ja kuunnellut synkkinä hetkinä. Hän on ollut tukenani tässä juuriin sukeltamisessa, jossa tutkimustyöni eri vaiheiden lisäksi olen ollut pitkillä sairauslomilla.

Tiivistelmä

Väitöstutkimuksessani ”Raakalautaa ja rakkautta. Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista.” sanallistan toimintaani tanssin opettajana, fasilitaattorina ja tutkijana. Pitkäaikaisen tanssinopettajan praktiikan ja tämän toiminnan kriittisen pohdinnan kautta minulle on kehkeytynyt käsitys kohtaamisesta, kokemuksen jakamisesta ja välitilasta. Väitöstyössäni kutsun tästä rakentunutta ideaalia raakalauta-työtavaksi. Ideaalin juurena on oppijan ja opettajan kokemusten jakaminen dialogisessa suhteessa. Suhteen taustana on kasvaminen ja kasvamaan saattaminen, joihin liittyy huoli hyvästä elämästä. Hyvän elämän edellytyksinä ovat itseksi tuleminen ja fyysis-henkinen oma tila. Huoli ja kokemuksellisuus liittyvät kasvatusvastuuseen pedagogisen rakkauden ilmapiirissä eli kattoatmosfäärin vallitessa.

Tutkimuksen tiedonala liittyy taidekasvatuksen käytäntöjen reflektointiin eli taidepedagogiikkaan. Tutkimukseni pohdinta nojaa ja saa vastusta praktiikasta kahdella tasolla. Avauskertomukseni avaa historiaani poikien tanssinopettajana. Raakalauta-työtapa kehkeytyi tanssiopetuksen institutionaalisen eetoksen ja poikaoppilaiden elämismaailman välisestä ristiriidasta. Toisena tasona on Teatterikorkeakoulussa toteutetut kolme taiteellista osaa. Taiteelliset osat olen kehystänyt episodeiksi, joiden teemoina olivat esitysprosessi, kasvaminen tanssinharrastajana ja pienten poikien tanssitunti. Raakalauta-työtapa palautui kriittisen pohdinnan ja käsitteellisten resonanssien jälkeen taiteellisina osina takaisin toimintaan. Menin uudelleen työtavan juuriin vastatakseni kysymykseen, mitä olen oppinut poikien tanssinopettamisesta.

Väitöstyöni on taiteellis-pedagoginen tutkimus, jossa raakalauta-työtavan praktiikka tulee toiminnan sanallistamisen kautta näkyväksi ja jaetuksi. Tutkimusotteen kriittinen pohdinta ja käsitteellinen vuoropuhelu lävistävät toiminnan kautta paljastunutta. Keskeisesti esillä ovat dialogisuus ja kokemus sekä pedagoginen rakkaus raakalauta-työtavan kattoatmosfäärinä. Työtavan

avulla avautuneita merkityksiä ja kokemusta olen kuvannut sellaisina kuin ne ovat minulle tutkimuksen kontekstissa ilmenneet.

Tutkimuksessani esitän poikien tanssiopetuksen praktiikasta oppineena ja taiteellisten osien koettelemana havaintoni, että poikien tanssiopetuksen saataavuus ja saavutettavuus rakentuu kolmeen päälinjaan. Rajaukseni perimmäisenä on evoluutio, jossa tanssinopetuksen tarjonta perustuu talouden ja alueellisen toiminnan määrittämiin rajoihin. Toisena on houkuttelu, jolla pyritään tanssin maskuliinisia piirteitä korostamalla luomaan kuva tanssista poikien lajina. Kolmantena on tanssinopetus, joka toteutuu dialogisessa suhteessa. Tällöin tavoittelen läsnä oloa kohtaamisessa ja odotan jaettava kokemusta. Tämän havainnon jatkoksi tiivistän lopuksi huoleni lasten lapsena olemisen maailmasta. Huolen taustana on kasvamiseen liittyvä vaihtoehdottomuuden uhka, joka johtuu viihteellisestä nykyteknologiasta ja niukan talouden instituutioista. Tällöin skenaariona on ihannepuhe, jossa rakkaus ei toteudu kasvatuksellisessa toiminnassa vaan peittyä pidättäytymisenä annetun toteuttamiseen. Pedagogiikan mahdollisuuksien ydin on henkisyden, sydämen äänen ja sielun tarpeiden ymmärryksessä. Tällä tarkoitan puhdasta ja ankaraa ymmärrystä miten lapset tulevat tähän maailmaan heitettyinä ja rakastavina. Sen osana ovat juurien ja niistä kasvavan monimuotoisuuden ymmärtäminen.

Abstract

My doctoral research project “Raw board and pedagogical love. Three perspectives on personal dance.” is a verbal interpretation of my work as a dance instructor, facilitator and researcher. Through my long career as a dance instructor and with critical reflection of this, I have established a conceptual model of encounters, experience sharing and transitional spaces. In my doctoral work I refer to this as the “raw board” approach. The model is rooted in the sharing of experiences by pupil and instructor in a dialogue-based relationship. Growth and its nurturing make this possible, backed by a desire that life should be good. To lead a good life you need to build your identity and a physical and spiritual state that is yours. Concern and shared experience are important ingredients in nurturing growth in a teaching environment based on pedagogical love, or what I call an “embracing atmosphere”.

This area of research is art pedagogy, which is all about reflecting on the practices of arts education. The reflection and deliberation in my work is both aided and impeded by practical experience, at two levels. The opening account looks at my history as a boys’ dance instructor. The “raw board” concept began to emerge from the conflict between the institutional ethos of dance instruction and the life-world of boys who are dance pupils. The second level comprises the three artistic perspectives of the study. I frame these as episodes with the following themes: the performance process, growing as a dancer and young boys’ dance lessons. After critical reflection and consideration of the conceptual resonances, the “raw board” approach reverts to a more activity-based view in the shape of the artistic perspectives. I return to the roots of the model in order to answer the question “What have I learned as a boys’ dance instructor?”.

My doctoral research is an artistic pedagogical study in which the practical realities of the “raw board” approach become evident by transforming actions into words, and are thus shared. Critical reflection and notional dialogue serve to penetrate what is revealed through action. The key concepts are dialogue,

experience and a teaching environment based on pedagogical love in the form of an “embracing atmosphere” for the “raw board” approach. The implications revealed and experience gained with this approach are depicted precisely as they appeared to me in the context of this study.

I present the findings I have made on the basis of my practical experience as a boys’ dance instructor and through experiencing the artistic perspectives. The key finding is that the availability of and access to boys’ dance instruction are built on three principal elements. The ultimate restriction is an evolutionary one, where the availability of dance instruction is based on the limits defined by economics and geography. The second is appeal, and this is used to emphasize the masculine features of dance in order to create an image of dance as a pursuit for boys. Thirdly is the dance instruction itself, which is delivered through a dialogue-based relationship. In encounters I therefore look for presence and I expect a shared experience. Finally, as an extension of the findings, I express my concerns about a child’s need to be a child. This is based on what I see as a threat in the form of an absence of alternatives in growing up, due to today’s entertainment technologies and the overriding focus on economics. The scenario is an ideal conversation in which loving care is not apparent in a pedagogical setting but instead remains hidden by a desire to refrain from displaying such emotions. The essence of the opportunities afforded by teaching and instruction lies in an understanding of spirituality, of what the heart can offer and of the need to nourish the soul. By this I mean a pure and firm understanding that children are cast into this world as caring, affectionate beings. There should be an awareness, too, of the roots and of the diverse complexity that grows from these roots.

Osa I

Johdanto

Olen jakanut tämän tutkimukseni esityksen neljään osaan, jotka ovat Osa I *Johdanto*, Osa II *Raakalauta-työtapa*, Osa III *Tutkimuksen taiteelliset osat* ja Osa IV *Raakalautaa ja rakkautta*.

Johdannossa esittelen tutkimuksen keskeiset kysymykset, taiteellisen tutkimukseni menetelmän ja tutkijapositioni. Tutkimukseni taustana on pitkäaikainen tanssinopettajakokemukseni, jonka keskeisenä nojana oli työskentely tanssivien poikien kanssa. Orgaanisesti kehkeytynyttä toimintatapaani nimitän tässä tutkimuksessani *raakalauta-työtavaksi*. Työtavan juuressa on vastus, joka on muodostunut mm. tanssinopetuksen eetoksen ja poikien elämismaailman välisestä erosta. Yhtenä osana on kulttuurinen näkemys poikana olemisesta, joka näkyy *poikakoodina*. Tanssin harrastamiseen ja ammattikenttään liittyy segregatiota. Pojat ja miehet ovat tanssitaiteen vähemmistönä Suomessa. Taustasta nousee tutkimukseni kysymys: Mitä olen oppinut poikien tanssinopettamisesta?

II Osassa esittelen raakalauta-työtavan ideaalin raakarakenteen. Työtavassa toiminnasta nouseva kokemus sanallistetaan jaetussa tilassa. Jaetussa tilassa toteutuu kokemusten jakaminen ennen palaamista toimintaan. Toiminta nojaa ilmapiiriin, jota kutsun *kattoatmosfääriksi*. Sen osatekijöinä ovat dialogisuus, tila henkisenä ja fyysisenä ulottuvuutena sekä itsen projektit. Tämä inhimillisen toiminnan yksinkertaistaminen on tarttumista kokemusten virtaan. Tämän osan lopuksi pohdin kokemusta, nyt-hetkisyyttä ja kokemuksellisen oppimisen ideaaleja.

Tutkimukseni kolme taiteellista osaa esittelen Osassa III. Olen jakanut taiteelliset osat episodeiksi. Episodi on tapahtumien sarja, joka muodostaa kokonaisuuden ja sosiaalisen elämän osan. Taiteellisten osien episodeina ovat *Esitysprosessi*, *Tanssi- ja kasvaminen* ja *Pienten poikien tanssitunti*. Taiteellisten osien kautta reflektoin oppimisprosessia ja pedagogiikkaa toimintana. Olen antanut oman

ääneni lisäksi tilaa osien osallisten äänille ja kokemuksille. Näiden kautta on paljastunut jotain kasvamisesta, olemisesta yleisemmin ja suhteesta tanssiin.

Luvussa Osa IV *Raakalautaa ja rakkautta* pohdin tutkimukseni kysymysten ja taiteellisten osien kautta kehkeytynyttä ajatteluani. Katsomisen sijaan pyrin näkemään ideaaleja, rakkauden määrittämisen vaikeutta ja näistä nousevan ajattelun palauttamista toimintaan. Minulle tämä on riskinottoa, jossa koettelen suhdettani tanssinopetuksen eetokseen, mutta pidän kiinni eettisestä velvollisuudesta kunnioittaa toista. Pedagogisen rakkauden mahdollisuuksien ydin on henkisyden, sydämen äänen ja sielun tarpeiden ymmärryksessä.

Tutkimuksen taustaa

Oppivelvollisuuskoulun ulkopuolisessa taiteen perusopetuksessa pojat ovat vähemmistönä. Kokemukseni mukaan näyttäisi siltä, että tanssin perusopetuksessa tilanne on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana hieman muuttunut. Tanssinopettajana toimimisen kautta ja alalla elävän keskustelun mukaan olen saanut käsityksen, että pojat ovat edelleen selvänä vähemmistönä tanssin harrastajista.

Taiteen perusopetusta on tutkittu ja raportoitu laajasti muun muassa Opetusministeriön, Opetushallituksen ja Kuntaliiton toimesta. Sukupuolisesta jakautumisesta löytyy niukasti tietoa. Opetusministeriön kulttuurin toimintaohjelmaehdotuksessa todetaan naisten harrastavan kulttuuria miehiä enemmän (Liikanen 2010, 43–45). Yleisesti todetaan, että tytöillä ja naisilla on luovia harrastuksia enemmän kuin pojilla ja miehillä. Tilastokeskuksen Vapaa-aikatutkimuksen mukaan saa käsityksen, että esittävän tanssin harrastajina miehiä on hyvin vähän (Hanifi 2002). Muutosta vuodesta 1981 vuoteen 2002 ei pysty toteamaan. Opetushallituksen selvitys Opetustuntikohtaisen valtiosuuden piiriin kuuluvan taiteen perusopetuksen oppilaitosverkon tilanne lukuvuonna 2004–2005 kuvaa tilannetta 2000-luvun puolivälissä samansuuntaiseksi (Heino & Ojala, 2006). Valtiosuutta nauttivien tanssiopistojen oppilaista 89,1 % oli tyttöjä (emt, 10). Tämäkin luku vaatii kriittistä tarkastelua, koska tarkastelussa oli 6 oppilaitosta, joista yhdessä, Vantaalla, oli suuri poikaoppilaiden kasauma. Etelä-Suomen aluehallintovirasto (2014) on toteuttanut peruspalvelujen arviointia. Vuonna 2012 tarkastelun kohteena oli taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus. Viraston raportissa nousevat taiteen perusopetuksen tarjonnasta huomiot alueellisesta ja sukupuoleen liittyvästä epätasa-arvosta. Opetuksen tarjonta on keskittynyt Etelä-Suomeen ja kasvukeskuksiin. Toisena aluehallintoviraston huolena on opetuksen piirissä olevien poikien vähäinen määrä.

Harrastajamäärien tyttövoittoisuus ja samalla tanssitaitelija- sekä tanssinopettajakentän naisvaltaisuus kuvaavat alan segregaatiota. Suomen tanssi- ja sirkustaitelijoiden mukaan jäsenistöstä (tilanne 3.9.2014 n=973) noin puolet ilmoittaa ammatikseen tanssinopettaja (n=472). Näistä tanssinopettajista miehiä oli 28 eli noin 6 %. Syyt segregaatioon ovat kulttuurisia, jossa kiteytyvät käsitykset ja asenteet tanssia ja tanssiammattia kohtaan (ks. Risner 2009; Lehikoinen 2006).

Pojat, pojat!

Pojat ja miehet ovat tanssitaiteen vähemmistönä Suomessa. Minulle tämän tilanteen merkitys syveni tanssiin liittyvien keskustelujen ja tapahtumien kautta. Asiaan kiinnitettiin tanssin osalta huomiota 1980-luvun lopulta aina 2000-luvun alkuun. Haluttiin korjausta vallitsevaan segregaatioon kouluissa ja oppilaitoksissa. Kokoonnuttiin yhteen pohtimaan asiaa järjestämällä teemallisia seminaareja, tanssiva mies -tapahtumia ja poikapedagogiikka -päiviä. Aiheina olivat mm. peruskysymys, kuinka poikia saataisiin ”houkuteltua” tanssin harrastajiksi ja pysymään alalla. Toisena tärkeänä asiakysymyksenä nähtiin, miten tasa-arvo toteutuisi mahdollisen segregaation muodostaman eetoksen purkautuessa (ks. esim. Lehikoinen 2006). Sitten keskustelu on kokemukseni mukaan arkipäiväistynyt ja liittynyt nykytanssivirtausten androgyynisyyteen. Poikiin tai miehiin tanssinopiskelijoina ja taitelijoina suhtaudutaan etuoikeutettuina, jotka ”pääsevät vähemmällä” ja joita ”suositaan”. Vaikka pojat olisivat jo status quo’ta murtavina tanssijoina, heistä puhumista saatetaan pitää liian sukupuoliorientoituneena. Kokemukseni mukaan tästä hämmennyksestä pakotienä on esitetty pyrkimystä neutraaliuteen. Ongelmaksi tällöin muodostuu, että neutraaliudella ohitetaan yksittäisen tanssijan ainutlaatuisuus sekä sukupuolta että seksuaalista käyttäytymistä kantavana ihmisenä. Aikoinaan huoleeni poikien marginaalissa olemisesta vastasi eräs tanssitaitelija ytimekkäästi:

Mitä sitten? Ne tanssivat, jotka haluavat tanssia.

(Haastattelemani tanssivan miehen kommentti vuodelta 1990)

Haastatellun tanssijamiehen kommentti nojaa yksittäisen tanssivan motivaatioon. Siinä on arkista pragmaattista viisautta, jolla asian annetaan olla evoluution käsissä. Tällöin kehitys, toivottu tai toivoton, saa pontta hitaista kulttuurisista muutoksista. Vastuksena ovat käsitykset tanssista itsestään taiteena tai viihteenä, tanssin sukupuolesta ja tanssista ammattina. Tanssin mahdollisuudet yksittäisen tapana kohdata maailma, kokea maailma ja työskennellä itsensä

kanssa saattavat jäädä sivuraiteille pinnallisten mediassa rakennettujen tosi-TV-ideaalien puristuksessa.

Yhdestä segregaatioon johtaneesta syystä, ja sen kautta rakentuneesta kulttuurisesta vastuksesta, on kirjoittanut Yhdysvaltalainen tanssintutkija Doug Risner (2009, 2007). Hänen mukaansa tanssi mielletään feminiiniseksi taiteenalaksi. Länsimaisen teatteritanssin opettaminen ja opiskelu on tanssivien hovien ajoista lähtien naisistunut. Kietoutuminen tanssivan pojan ongelmaan on siinä, että tanssijaksi tuleminen edellyttää ”tyttökoulun” käyntiä. Sukupuolisen sensitiivisyyden sijaan tanssikoulutuksen sisäinen, hiljainen ja näennäinen neutraalius saattaa olla harha. Tästä diskurssista seurauksena ovat sukupuoleen liittyvät törmäykset. Oman kokemukseni mukaisesti voin todeta kohdanneeni vastaavaa niin tanssinopiskelijana kuin opettajana.

Teija Löytönen (2004) kuvaa väitöstutkimuksessaan poikien opettamisen kokemuksia yhden miestanssinopettajan puheen kautta. Kyseisen balettiopettajan haastattelusta kootusta keskustelukollaasista nousee poikien kohtaamista koskeva kokemuksellinen näkökulma eron ja erilaisuuden diskurssina: ”Se oli niin erilaista.” Opettajanuran ”et, jee, mä osaan” tuntemuksista poikaluokan kohtaamisen kautta päädyttiin kokemukseen ”niinku seinääpäin juoksis, aina”. Löytönen tulkitsee miesopettajan näkökulman opettamiseen jäsenyneen tyttöjen opettamisen kautta. Näin ollen voidaan ajatella, että kyseessä on se malli, jonka mukaan opetus suunnitellaan ja toteutetaan. Omien kokemusteni kautta voin yhtyä Löytösen huomioon, että tyttöjen opettaminen muodostaa ”eräänlaisen hegemonisen perustan klassisen baletin opettamisessa” (ks. Löytönen 2004, 197-206). Kokemukseni poikien kanssa työskentelystä lastentanssin ja nykytanssin opettajana ovat suurimmalta osaltaan vastaavia Löytösen haastatteleman balettiopettaja ”Jorman” kanssa.

Toisenlaista näkökulmaa tähän toiminta- ja kokemuksenttään avaa Kai Lehiköisen (2006) väitöstutkimus *Stepping Queerly? Discourses in Dance Education for Boys in Late 20th-Century Finland*. Hänen tutkimuksessaan kiinnitetään huomiota suomalaisten poikien tanssinopetuksen käytäntöihin seksuaali-identiteetin ja sen esittämisen kautta. Hänen tarkastelunsa, joka kohdistuu poikatanssinopetuksen diskurssien analysointiin, on kriittinen, ja hän näkee toteutetussa poikapedagogiikassa ongelmia. Tutkimuksen teoreettinen perusta löytyy gender- ja queer-teorioista. Lehiköinen on seurannut opetusta, haastatellut poikia sekä toiminut Kuopio Tanssii ja Soi -festivaalin poikaleirin opettajana. Minun kokemuksvaivani kuuluvien vantaalaisten poikaryhmieni tanssitunteja ja tanssiesityksiä on sisällytetty aineistoon. Tutkimuksessa on yhtymäkohtia Doug

Risnerin tutkimuksiin Pohjois-Amerikassa. Miestanssijoiden sosiaalisen marginalisoitumisen yhtenä syynä ovat tanssiin liittyvät kapeat asenteet ja homokamomaisuus: ”A society’s dominant ideas about gender and masculinity play large roles in shaping boys’ lives in dance.” (Risner 2009) Lehikoinen kirjoittaa, että ”gendered dance pedagogy seemed like the mysterious Holy Grail: a hidden secret that I had no access to” (Lehikoinen 2006, 8). Hänen mukaansa miestanssijan seksuaalisuus on vaikea keskustelun aihe. Risnerin ja Lehikoisen kautta ajatellen keskusteluympäristönä ovat joko heteronormatiiviset diskurssit tai alan sisäinen miehen seksuaalisuuteen liittyvä kammo. Seksuaalinen käyttäytyminen, sellaisena kuin se on ja ilmenee tanssijassa, jätetään yleisessä keskustelussa joko marginaaliin tai sitä voimaannutetaan. Ääri-ilmiönä on Risnerin (2009, 2007) kuvaama miestanssijan sisäinen fobia, jossa korostetaan omaa normaaliutta, koska miestanssijan seksuaalisuus joutuu epäilyksen alaiseksi tanssimisen takia. Lehikoinen (2006, 15) taas puhuu koulutukseen liittyvästä heteronormatiivisesta indoktrinaatiosta, joka rikkoo perustuslaillista oikeutta tulla kohdelluksi yhdenvertaisesti. Hän peräänkuuluttaa demokratiaa ja humaania lähestymistapaa, että tanssikoulujen hallinto ja opettajat havaitsisivat nämä alistavat käytännöt. Eeva Anttila (2006, 244-247) kysyy Lehikoisen tutkimuksen arvioissaan, että tarvitaanko tanssissa erityistä poikapedagogiikkaa. Hänen mukaansa oppilaan kohtaamisessa parhaimmillaan kunnioitetaan erilaisuutta ja oppilaan erityisyyttä. Anttila kirjoittaa vapauttavasta pedagogiikasta, jossa opettajan työ lähtee oppilaiden elämäntilanteesta ja pyrkii heidän vahventamiseensa. Hän jatkaa laajentamalla näkökulmaa koskemaan länsimaisen, modernin pedagogiikan ongelmaa, jossa pojat tai tanssi eivät ole erityistapaus. Tanssivan pojan alistaminen on Anttilan mukaan moniulotteinen ongelma, joka liittyy laajemmin opetuksen käytäntöihin, joissa käytetään ennalta määrättyjä päämääriä. Anttila kirjoittaa Lehikoisen tutkimuksesta:

Lehikoinen rakentaa teesinsä ei-heteroseksuaalisen miestanssijan alistamisesta johdonmukaisesti ja vakuuttavasti. Huolimatta siitä, että Lehikoinen esittää tämän teesinsä jo kirjan alussa, ja siten herättää kysymyksen siitä, onko aineisto kerätty tukemaan tätä teesiä, vai onko teesi syntynyt aineiston pohjalta, olen kirjan luettuani vakuuttunut siitä, että poikapedagogiikka on syytä tarkastella kriittisesti. (Anttila 2006, 247)

Tanssin käytännöissä on Lehikoisen (2006) ja Risnerin (2009, 2007) kuvaamasta kulttuurisesta taustasta ja voimakkaasta sukupuolisesta segregatiosta johtuen

sanattomia itsestäänselvyyksiä (ks. myös Warburton 2009, 145-146). Tällä tanssikasvatuksen enemmän tai vähemmän sanattomiin käytäntöihin perustuvalla toiminnalla on vaikutusta myös koko tanssialan asenneilmastoon. Tämä tulee näkyviin puheena poikien ”helpommalla pääsemisestä” ja tanssin ”miesjohtajista” (Rauhamaa, Tanssi-lehti 4/10, 9). Poika tai mies astuu samaan aikaan valmiina ja totalisoituna käsitteenä että myyttisenä kehona tanssisaliin (Lehikoinen 2006, 9). Tanssia opiskeleva poika nähdään erikoistapauksena monesta syystä. Yksi syy on ollut poikien vähäisyys. Toinen syy, ehkä edellisestä johtuva seuraus, on poikien suosiminen, jolloin etsitään ratkaisuja selvitä sali- ja esitystilanteista. Poikaoppiin kohtaaminen on enemmän tai vähemmän hämmentynyttä (Löytönen 2003, 200; Lehikoinen 2006, 281). Erilaisuus näkyy ja nähdään korostuneena.

Yhtenä piirteenä on keskustelun ajautuminen pojasta itsestään toisaalle. Kokemukseni on, että pojista ei voi keskustella ilman, että puhutaan tytöistä (Warburton 2009, 146; Varto 2007, 38). Tulkintani mukaan syinä tähän aiheesta liukumiseen ovat näkökulmat, jossa käydään tanssin ammattikenttään liittyvää tasa-arvokeskustelua ja eetoksen kaltainen käsitys, että pojat pääsevät helpommalla. Tyttöjen ja naisten tanssiin liittyvät ongelmat ja paineet eivät ole sen vähäisemmät tai vähäpätöisemmät, vaikka keskustelu rajattaisiin koskemaan tanssivaa poikaa. Yksittäisen kyynel on kyynel, joka on vuodatettu jostain syystä (Varto 2008, 8-9, 21). Edward Warburton (2009) tätä poika-keskustelua kokeneena kirjoittaa, että pedagogien tavoitteena tulee olla niin tyttöjen kuin poikienkin terve suhde tanssiin ja tanssin sukupuolta koskevaan keskusteluun. Pedagogien tarjoama asennemaailma, esimerkiksi vastakkaisajattelu, jatkaa kehkeytymistä lasten ja nuorten vertaisryhmissä. Resonoivana tiivistymänä voin todeta, että kuulemme paljon kertomuksia ja määritelmiä tanssivista pojista sekä miehistä. Sukupuolen merkitystä, ja sen piirteitä, liioitellaan ja vähätellään sen mukaan, mikä kulloinkin nähdään tarpeellisenä (Varto 2007, 38). Poikalasten oleminen ryhmädynamiikkaa haastavina maskuliinisluonteisina olioina tulee helposti tulkituksi muuksi kuin mitä he itse ovat. Heidät määritellään taiteellisten taipumusten, ulkonäön ja verbaalisen lahjakkuuden mukaan siihen maailmaan, jota tanssikouluissa eetos määrittää. Juha Varto kysyykin, että mitä voisi tarkoittaa lapsen ja nuoren kohdalla identiteetin tai omankuvan rakentuminen muuten kuin sukupuolen kautta (Varto 2007, 41).

Toisesta suunnasta poikaa ja miestä katsoo Ramsay Burt (2006, 9-14), joka kysyy mikä on tanssivan miehen ongelma? Mistä tulee ”the queer male body”? (ks. myös Lehikoinen 2006, 27) Burt’in mukaan nykyään syytä on useita, riippuen mistä näkökulmasta asiaa katsotaan. Asennekuvan jäykkyys voi olla pelkästään

siinä, että miestä ei juuri katsella kehollisena eli ”mies toimii ja naista katsellaan”. Tässä kuvassa mies ohjaa tai on katsomossa, kun nainen tanssii. Burtin mukaan katseen kohteena näyttämön tanssiva mies nähdään ääripäinä: feminiinisenä tai machona. Näistä miehistä voi todeta, että mitä he oikein yrittävät todistaa. Katsomisen kohde näyttämöllä ei kohtaa katsojan omaa itsestään selvää käsitystä sukupuolesta, seksuaalisuudesta, etnisyydestä ja luokasta. Poikien tanssinopetukseen törmäytettynä tämä aiheuttaa vastuksen, jossa ollaan siinä missä ollaan. Yksilöiden väliset erot jäävät sukupuoleen liittyvien erontekojen varjoon. Tanssia opiskelevat pojat ovat vähemmistö, joka kohtaa seurauksina arjessaan ja tanssikoulussa käsitteet poikakoodi (boy code) tai sukupuolinen pakkopaita (gender straightjacket). Koodittuneet sukupuolet tuntuvat edelleen jäävän kasvukaavaksi ja oletukseksi (Pollack 1999; Risner 2009). Tästä seuraa Risnerin mukaan laajempia vaikutuksia:

The gender straightjacket and ‘boy code’ have profound effects on more than just lives of boys and young males. Unchecked traditional values of masculinity – emotional detachment, suppression of feelings, feigned bravado and self-confidence, dominance, aggression, and valorized individual achievement – diminish all human experience. (Risner 2009, 49)

Koodittuneessa sukupuolen kohtaamisessa oleva jäykkyys tuottaa asennoitumista, joka jättää yksittäisen ainutlaatuisuuden ja samalla mahdollisuudet huomiotta. Koodien kautta asetetaan vastaanottamaan poikien fyysinen aktiivisuus, rajuus, jopa aggressiivisuus. Kysymyksessä voi olla kyvyttömyys antautua dialogiin ja ymmärtää herkkyyttä. Hoetaan, että ”pojat ovat poikia”. Toisinpäin asiaa katsottuna hokeman varjolla katsotaan poikien tekemisiä läpi sormien. Tässä on läsnä kulttuurista miehuus-haastetta, jossa yhtenä osana on irrottautuminen äidistä, naisesta ja erottautuminen tytöstä. Toisinaan tällä hokemalla perustellaan perusteetonta rajattomuuteen puuttumattomuutta. Lastenpsykiatri Jari Sinkkonen toteaa, että poikien vaarallinen nujakointi ohitetaan, koska asenteissa ”väkivaltaisuus liitetään poikana olemiseen”. Hän korostaakin, että sellaista asiaa kuin ”väkivaltaileikki” ei voi olla eikä ole olemassa. Aito leikki liittyy inhimilliseen luovuuteen ja on symbolista toimintaa. (Sinkkonen 2001, 201-203) Toisaalta se näkyvä tosiasia, että pojat ovat potentiaalisia syrjäytyjiä, huolestuttaa yleisesti. Koulumenestys vaihtelee voimakkaasti. Opiskelupaikka jää saamatta. Liisa Keltikangas-Järvinen (2002, 182) kirjoittaa koulun arkikokemuksesta, jossa havaintona on, että ”pojat, erityisesti murrosikäiset, voivat koulussa huonosti.

He eivät viihdy koulussa ja heillä on enemmän sopeutumishäiriöitä...”. Lisäksi koodittuneena voidaan pitää sitä, että tutkimuksissa puhutaan kilteistä tytöistä ja kapinoivista pojista, ikään kuin kapinointi olisi sinänsä hyvä ja kiltteys paha asia. Koulun toimintamallit ja sosiaaliset selviytymiskeinot suosivat tyttöjä. Poikien kypsyminen vastuullisuuteen tuntuu tapahtuvan koulussa hitaasti. Sinkkonen kommentoi sitä, että pojat näkevät koulumenetyksen tytöille kuuluvana asiana. Urheilulliset pojat ovat poikajoukoissa suosittuja. Akateemiset menestyjät eivät. Menestyjällä on vastassaan ”disrespect” (ks. Manninen 2010; Lauriala & Laukkanen 2011). Jari Sinkkonen kirjassaan *Elämäni poikana* (2005) toteaa, että moni poika joutuu suitsimaan lahjakkuuttaan, koska paikka ryhmässä on vaarassa. Sinkkonen kuuluttaa, että poikien harrastuksissa olisi korkea aika nähdä muitakin mahdollisuuksia kuin tietokoneet ja urheilu. Tanssivista pojista Sinkkonen toteaa, että hänen on vaikea ”kuvitella kokonaisvaltaisempaa ja monipuolisempaa lajia kuin se nykytanssi”, jota nämä tutkimuksen pojat, miehet ovat harrastaneet (Sinkkonen 2005, 229). Tästä voisin kietoa yhteen öljyä ja vettä sekä todeta, että peruskoulun taidekasvatuksessa tai arjessa tanssilla on paikkansa (Anttila 2013).

Kun minä (miehenä) tanssin kesällä 2013 tutkijoiden kesäkoulussa yksin pimeässä saunassa, minun liikkumiseni, kehollisuuteni ja aistisuuteni, oli herkistynyt hetkeen – ajassa ja tilassa. Minä olin niiden tunkkaisten tuoksujen, itse aiheutettujen äänien ja muuttuvien tuntemusten Minä. Niissä hetkissä maskuliinisuuteni oli minun itseni määrittelemää. Päiväkirjassani vuodelta 1997 kuvaan tilannetta, jossa katselen laukkaava 7-vuotiasta poikaa jalkapallokentällä. Hän on oman hetkensä kehollinen ja henkinen olento, joka toteuttaa vitaalisuutensa virtaavuutta ruumiillisesti. Hän nauttii hetkessä ollen tulevasta pallosta ja toimii sen tilanteen edellyttämällä tavalla. Tämän lapsen maailma voi olla avoin sille tulevalle (pallolle), jos häneen ei ole kasattu meidän aikuisten ja vanhempien odoituksia, roolituksia, malleja ja painostusta. Laukka saattaa olla minun pimeässä tanssimiseni tavalla harmitonta ja riemastuttavaa pojan elämää. Jokin muuttuu kun siirrymme laukkaamisesta kouluun. Sukupuolinen ero tulee katseessamme ja toiminnassamme näkyväksi, kun se määrittyy suhteessa meidän aikuisten uskomuksiin. Näin ollen maskuliinisuus itsessään saattaa jäädä tarkastelujen marginaaliin tai joutua kategorisoiduksi. Tanssivan maskuliinisuus yleistetään asenneilmaston ja pelkojen lävistäessä kuvaa.

Pojat ovat taideharrastajina ja taiteen perusopetuksen oppilaina vähemmistönä. Tanssin osalta poikien asema vähemmistönä on erityisen korostunut. Väitöstutkimuksestani voin tehdä tulkintaa keinoista, joilla tätä segregaatioon johtavaa kehitystä on pyritty tai pyritään purkamaan. Poimintani tuloksena

rajaan kolme erilaista näkökulmaa. Ensimmäisenä mainitsen ehkä laajimmin arkisena toteutuvan kehityksen mallin, jota nimitän ajopuu-malliksi. Tämä liittyy laajemmassa tarkastelussa haluun, että annetaan asian olla ja kehittyä evoluution kautta: ”Ne tanssivat, jotka haluavat tanssia.” Silloin voimme rauhassa keskittyä tanssiin ilman sukupuoleen liittyvää tasa-arvokeskustelua. Arvokeskustelu liittyy tällöin enemmän taidekasvatuksen saavutettavuuteen, sen merkitykseen ja tuottavuuteen. Taiteen perusopetuksen osalta on nähtävissä, että esimerkiksi julkinen rahoitus painottuu kasvukeskuksiin ja eteläiseen Suomeen. Toisena huomionani on houkuttelu-malli, jossa on halua nähdä enemmän poikia tanssioppilaina. Poikien houkutteluun liittyy erilaisia diskursseja. Esimerkiksi urheilullisuuden ja fyysisyyden näyttämisen halu korostavat lajin miehekkyyttä, jolloin samalla luodaan kuvaa normatiivisesta miestanssijasta. Kolmantena mallina tarjoan taidekasvatustyötä, joka toteutuu dialogisessa suhteessa. Tällöin meillä on pyrkimys yhteyteen kokemuksen jakamisen kanssa ja kohtaamme oppijan sellaisena kuin hän on.

Minä ja tutkimukseni

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani väitöstutkijana on asioihin itseensä ja juuriin meneminen sekä toiminnasta nousevan kokemuksen tavoittaminen. Tutkimuksen aikana tapahtui paljon. Asiaa tuli ja meni, kuvat vilistivät ja välillä hämmennys pelotti. Tuli aika kohdata kokemus uudelleen praksiksena, uudella iholla ja lihalla, sen räjähtävällä voimalla. Keräsin osaamisesta sen mikä on olennaista, kohdensin sitä taidoksi, ja avauduin mahdollisuudelle palata alkuperäiseen lihaan.

Lähdin liikkeelle toiminnasta, fyysisestä tekemisestä. Ennen ensimmäistä liikettä oli luonnollista ennakkointia, oletuksia ja odotuksia siitä, miltä liike tuntuu. Minä tanssin tutkimuksessa, tanssin tämän tutkimuksen kanssa. Jotkut tutkijat kuvaavat työtään matkaksi, toiset tieksi tai siirtymiksi metsän ja kylän välillä. Minulle tanssi on juuriin menemistä. Työssäni tunnen itseni koetelluksi. Huomaan olemiseni ja puheeni muuttuneen, sopeutuneen. Käyttämäni kieli on mukautunut. Havaitseen vähentäneeni tanssityötapani kautta kehittyneen arkisen sanastoni käyttöä (vrt. Löytönen 2004, 38–40). Kun asioiden tiheys on lisääntynyt, vastus on lisääntynyt. On ollut jotain mihin nojata.

Ihminen itse ymmärtää itsensä ontologisesti lähinnä niistä olioista ja niiden olemisesta käsin, jota hän ei itse ole, mutta jotka hän maailmassaan kohtaa.
(Klemola 1991, 5)

Tutkijan refleksiivisyyteni on etsinyt otetta ja ymmärrystä taiteen tekemisen kautta. Minä ja minun intentioni, tietoisuuteni, intuitioni läpäisevät tätä kompleksisuutta. Vastassa ovat ilmiöt, asiat ja objektit. Harsoinen *noema* (kreik. koetun merkitys, tarkoitus, mieli) on käsillä ja taas se pakenee. Tanssiessa kokemus kehkeytyy lihassa, kun on tilaa toimia ja saada iho kananlihalle. Hyvässä tutkimuksessa on sivistynyt ote ja tutkimuksen oma tila, kysymys hakemassa vastauksia. Tanssivana tutkijana olen ollut hämmennyksen, hyvän hämmennyksen vallassa. Siirtymät ovat tapahtuneet kaaoksesta kompleksisuuteen ja lukemisesta kirjoittamiseen. Olen havainnut muutosta luonnollisessa asenteessani. Luolani varjot ovat alkaneet puhua. Olen tästä syntyneen ontologisen ristiriidan yllyttämänä siirtynyt kuvitteellisesta ”katselijasta itseni ulkopuolelta”, kehollisesti olemisen mielessä maailmassa olevaksi.

Siirtymiä tai transformaatiota käsityksissäni on ollut neutraalista moninaiseen sukupuoleen; yhdestä kahteen, kahdesta useaan hyvään. Olen kokenut vastusta. Ratkaisuina ovat olleet joko ymmärrys, parantunut ymmärrys, hämmennys, pahentunut hämmennys tai tyrmäys. Nämä kokemukseni ovat olleet ainutlaatuisia, mikä osaltaan vahvistaa näkemystäni tutkimuksen yksittäisen osallisen ainutlaatuisuudesta. Tutkimuksen osalliset, yksittäiset, ovat syntyneisyyttänsä lihaa, jotka toimivat ja kehkeyttävät yksittäisinä tietoa maailmasta. Tutkimus on mahdollistanut asettumisen päättymättömään ketjuun generoituneesta ja generoituvasta tiedosta, jolla on tutkimus-institutionaalinen kehys. Keskustelun potkuna on kyseenalaistaminen ja uudelleen ajatteleva.

Toiminnan kautta syntyneitä kokemuksia tutkiessani ja siitä kirjoittaessani en ole filosofi. Juha Perttulan (2012, 319) mukaan erityistieteilijä ei ole tutkijana filosofi. Hän kannustaa tutkija-lukijaansa ottamaan kantaa suhteestaan ajattelutapaan, miten filosofinen ajattelutapa ilmenee tutkimuksessa ja miten tällä ajattelutavalla ilmiöstä voi saada tietoa? Tanssinopettajana toimiessani en ole filosofi. Miehenä – ollen, toimien ja eläen - en ole filosofi. Ajatteluni on tanssijan ja tanssinopettajan ajattelua. Miehen ja pojan ajattelua, mitä siitä poikana olemisesta sitten onkaan jäljellä. Ajattelun taustalla on elämäni heteroseksuaalisena tanssivana miehenä. Minut voidaan nähdä, ja on nähty, valkoihoisena länsimaisen heteromaskuliinisen hegemonian edustajana.

Ajattelussani voin tukeutua fenomenologiaa käsitteleviin kirjoituksiin ja filosofeihin. Olen siitä onnellinen, että voin kohdata eläviä filosofeja silmästä silmään. Toisaalta voin väitöstutkimukseni taiteellisten osien kautta ymmärtää, että filosofi ja poliittinen teoreetikko Hannah Arendt (jota en ole tavannut) on kuvannut ihmisenä olemisesta jotain olennaista. Hänen mukaansa olemme samanlaisia

siinä, että olemme erilaisia (Arendt 1998, 8). Voin lukea Husserlia ja keskustella Heideggeristä ymmärtämättä juurikaan keskusteluun osallistuvien esittämistä näkökulmista liittyen havaintoon, olioiden maailmaan tai reduktioon. Käsitteet kuten ”silleenjättäminen” tai ”totuus paljastumisena” vaativat harjoitusta tullaakseen merkityksellisiksi. Asiat, oliot ja tapahtumat itsessään avautuvat sellaisina kuin ne ovat, riippumatta siitä, ymmärrätkö minä niiden suhteista toisiin ajatuksiin tai kirjoituksiin jotain tai mitään. Tutkimukseni peruskysymyksen mukaan haen itseymmärrystä, jota tutkimukseni kautta avaan jaettuun tilaan.

Klemolaa (2004) lainaten tämä tutkimus on syntynyt maailman ihmettelystä. Todellisuus on ihmettelystä syvempää ja se, mihin voin tarttua, on se, mikä minulle näyttäätyy ihmeteltäväksi. Klemolan fenomenologi ymmärtää, että ”todellisuus on aina huomattavasti syvempi, rikkaampi, monimutkaisempi ja monitasoisempi kuin mitä pystymme koskaan kuvaamaan” (2004, 11). Tällöin havaitsijana myös ymmärrän, että koetun toimintani kuvaus ja siihen liittyvä merkitys sekä ymmärrys eivät ole koskaan lopullisia vaan hetkellistä, tuloillaan ja meneillään. Toisesta näkökulmasta katsottuna sama ilmiö näyttää toiselta. Heideggerin (1928/2000) mukaan paljastaminen on aina myös peittämistä. Tämän paljastumisen ja peittämisen, kuten näyttäytymisen ja ilmenemiseen liittyvän kätkeytymisen, katson tutkimuksessani nojautuvan toteutuneeseen toimintaan, jonka kautta eletty kehoni rakentaa teoreettisempaa diskurssia.

Kokemukseni kuvaamisessa tanssijana käytän tässä sanoja. Oleminen tuntuu ruumiillisuudessani, jonka yhteys sanoihin hakee koko ajan kenttää, horisonttia tai juuri sitä ymmärrystä hakevaa sanaa. Olen kokonaisena, en ainoastaan ajattelevana. Toisin sanoen olen, koska ruumiillisuuteni pohtii tätä maailmaa tunteamalla, antamalla ja vastaanottamalla. Leena Rouhiaisen (2011) Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologiaa käsittelevän pohdiskelun kautta näen itseni ja kehoni materiaalisen ulottuvuuden lisäksi kokevana. Kehoni, ruumiini, on se väylä tai konstituution paikka, jonka välityksellä meillä voi Rouhiaisen mukaan olla tietoa. Minulle toiminnasta paljastuva kehollisuuteni on maailmassa maailmaa, jossa avaudun tapahtuvalle ja käsittelen kokemustani. Osaan kokemuksistani saan otteen sanoin, kielen avulla. Osaan saan otteen sallimalla itselleni, että horisontti on kaukana, sanojen ulkopuolella, mutta voin aistia sen. Maailma avautuu minulle ja oppijoille rajallisesta näkymästä, ei koskaan valmiina ja näin ollen kutsuvana. Rouhiainen kirjoittaa:

Ruumiillisuuden huomioiva taidepedagogiikka tuo oppijan sellaisen taiteen tekemisen prosessin keskelle, jossa toiminnallinen ja ei-kielellinen yhteistyö muiden kanssa on keskiössä. (Rouhiainen 2011, 89)

Minä kiinnityn tanssin kautta kanssaihmiin ja tutkimukseni yksittäisiin ajassa ja fyysisessä tilassa, jossa nykyisyys, se toiminnasta nousevan kokemuksen (ontinen) hetki, on etusijalla suhteessa menneeseen ja tulevaan. Eksistioivana ihmisenä tanssien ja pedagogina toimivana tutkijana näissä ohimenevässä hetkissä, maailmansuhteessani, kietoutuvat yhteen esiyymmärtäneisyyteni ja intentionaalisuuteni (Rauhala 2009, 154). Paljastumisen hetkellä kohtaamisessa olen eri tasolla kuin kirjoittaessani siitä käyttäen käsitteitä.

Tutkimuskysymykset

Opetusurani alkuvaiheissa 1980-luvulla yhdistelmä pojat ja tanssinopetus oli jotain mikä ei tuntunut sopivan yhteen. Yleisessä tanssiopetuksen keskusteluissa viitattiin tarpeeseen ja/tai haluun lisätä tanssivien poikien määrää (esim. Lehikoinen 2006, 8-9). Kotimaisissa ja kansainvälisissä seminaareissa toteutettiin paneeleita ja luentodemonstraatioita, joissa käsiteltiin poikateemaa (mm. daCi - Dance and Child International Conference vuosina 1997 Kuopio, 2000 Kanada, 2003 Brasilia, 2006 Hollanti, 2012 Taiwan; Kedja Dance Encounters 2009 Kuopio, 2011 Århus; Vantaan Tanssiopiston Pedagogitapahtumat Vantaalla 2001 ja 2002). Tämän kokemuksen läpi käyneenä voisimme olettaa jotain muutosta tapahtuneen - joko määrällistä tai laadullista.

Tutkimusaiheeni taustalla toisena kokemuksellisenä kenttänä on 1980-luvun lopulla alkanut työni poikien tanssiopettajana. Toimin läänintaiteilijana vuodesta 1989 Uudenmaan läänissä ja sittemmin Vantaan Tanssiopiston (ent. Raatikon tanssikoulu) poikien tanssiopettajana, taiteellisenä johtajana ja vs. rehtorina vuoden 2008 loppuun. Maisterin tutkinnon opinnäytetyössä Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teatteripedagogiikan laitokselle vuonna 2005 tarkastelin seitsemän tanssivan pojan kokemuksia tanssin perusopetuksen oppilaina. Aloitin jatkokutkintoon liittyvät opinnot Teatterikorkeakoulussa syksyllä 2008. Toimin projektitutkijana Teija Löytösen Liikkuvaksi mosaiikiksi -tutkimushankkeessa vuosina 2009 - 2010. Väitöstutkimukseeni liittyvät taiteelliset osat esitarkastettiin vuosina 2010 ja 2011. Kahden viimeisen osan miesten ja poikien kanssa olen jatkanut säännöllistä, työtapani mukaista, opetus- ja työopajatyötä.

Tutkimusaiheeni on poikien tanssinopettamisen vaikutus pedagogiseen ajatteluuni ja pitkällisen työkokemukseni kautta kehittyneen työtavan kuvaami-

seen liittyvät kysymykset. Tutkimusaiheen kirjallinen osa käsittelee taiteellisen tutkimuksen metodia ja identiteettiä, tanssivaa ihmistä ja hänen kokemushorisonttejaan, *raakalauta-työtapa*, tutkimuksen taiteellisia osia ja pedagogista rakkautta.

Pelkistetysti esitän tutkimukseni peruskysymyksen: Mitä olen oppinut poikien tanssinopettamisesta? Tämä kysymys on saanut juurensa tanssinopettajan työstäni 1990-luvulla Vantaalla. Silloin oman työn tarkastelun ja kokemuksen kautta opin tuntemaan, mikä on mielestäni hyvä tapa toimia. Tähän toimintaani liittyvänä missiona oli pyrkimys toimia paremmin taitavana (ks. Varto 2011, 19). Tutkimuksessani aiheeseeni kietoutuvat pohdinnat kasvatuksesta ja tanssista. Tutkimuksen tiedonalan katson liittyvän taidekasvatuksen käytäntöjen reflektointiin eli taidepedagogiikkaan. Tutkimukseni rakenteessa pohdinta nojaa ja saa vastusta praktiikasta kahdella tasolla: avauskertomuksen kautta historiastani tanssinopettajana ja Teatterikorkeakoulussa toteutettujen taiteellisten osien kautta.

Tarkentavat kysymykset kietovat yhteen praktiikasta esiin nousseet aiheet kriittisen reflektion ja käsitteellistämisen kanssa.

- Kuinka *raakalauta-työtapa* muotoutui? Tätä kysymystä käsitelen avauskertomuksessa kuvaten kokemiani pitkän aikavälin prosesseja ja muutosta.
- Mitkä ovat *raakalauta-työtavan* teoreettiset ja käytännölliset perustelut? Olen mallintanut orgaanisen kehitystyön kautta syntyneitä työtapa. Työtapa resonoi monessa yhteydessä ja monella tapaa pedagogiikasta kirjoitettuun tietoon ja tanssinopetuksen kenttään. Tarkemmin pohdin *dialogin*, *tilan* ja *itsen* käsitteitä. Näiden lisäksi reflektoin taiteellisten osien kautta oppimisprosessia ja pedagogiikkaa toimintana.
- Mitä sukupuoleen liittyvää kritiikkiä *raakalauta-työtapa* poikien tanssinopetuksessa on nostanut ja nostaa esille? Tämä kysymys aukeaa laajaan kenttään. Kysymykseen vastaamisen rajaan tähän tutkimukseen liittyvään aineistoon ja toteutuneisiin prosesseihin, tutkimukseni taiteellisiin osiin. Taiteellisten osien kautta nousee esiin prosessien osallisten kokemuksen ääni. Laajempi tarkastelu aukeaa jatkotutkimuksissa ja alan yleisessä keskustelussa.

Tutkimusmenetelmät

Kokemuksellisuudesta kirjoitettaessa on kiinnitettävä aivan erityistä huomiota kielenkäyttöön ja kielen luonteeseen sekä opinnäytteiden asemaan tai toa teoretisoitaessa, luotaessa ja välitettäessä. Tutkimuksessa on erimerkiksi erityisen huolellisesti tehtävä näkyviksi ne tutkimusprosessiin sisältyvät hermeneuttiset kierrokset, uudelleenarvioinnit ja kielellisen ilmaisun muodot, joihin kokemuksellinen reflektointi on johtanut. (Hannula et al. 2003, 17-18)

Taiteellis-pedagogisen väitöstutkimukseni keskiössä ovat tanssiva ihminen ja poikien tanssinopetus. Tutkimukseni taustalla on työskentely tanssinopettajana 1990- ja 2000-luvulla Vantaalla. Kyseisenä aikana kehittyivät taideopetukseni näkemys ja työtapana, jota on kutsuttu vuodesta 2000 lähtien suomalaisen tanssiopetuksen piirissä *raakalautametodiksi*. Tässä tutkimuksessani kutsun ”metodia” taideopetukseni *raakalauta-työtavaksi*.

Tutkimuksen aikana toteutetut taiteelliset ja käytännölliset osat toimivat tutkimuksessani *kohtaamisen paikkoina*. Taiteellisen osan prosessin ajallista ja paikallista rajausta nimitän *episodiksi*. *Episodin* kehityksessä kävin dialogia toiminnan tuottamista kokemuksista ja merkityksistä. Tästä dynaamisesta kanssakäymisestä nousi esiin yksilöiden kertomuksia ja fyysisiä kuvia, joita julkaistiin ryhmässä ja taiteellisissa tuotannoissa. Tutkijana toimiessani olin prosessien osallinen, fasilitaattori ja taidekasvattaja.

Tutkimukseni kolme taiteellista osaa esitarkastettiin ja hyväksyttiin vuosina 2010 ja 2011. Taiteellisina osina tutkimuksessa ovat *(Nti) Julie. Muistot: hyvät, pahat ja rumat.* (2010), *Kadonneet pojat* (2010) ja *Pienten poikien tanssitunti* (2011). Taiteellisten osien tutkimukseen liittyvät episodit ovat 1) esitysprosessi, 2) kasvaminen tanssinopiskelijana ja 3) tanssitunti (raakalauta-tanssitunti). Tarkastelen näitä prosesseja kolmannessa osassa (Osa III – Tutkimuksen taiteelliset osat).

Aineistoni juurina ovat kokemukset. Näitä kokemuksia kuvaan minun ja prosesseihin osallistuneiden kertomuksina. Kertomusten taustalla on toiminta, joka on toteutunut tanssin perusopetuksessa Vantaalla ja tutkimuksen taiteellisissa osissa. Toiminnasta nousseiden kokemusten lähteet on rajattu avauskertomukseeni, haastatteluaineistoihin, päiväkirjatyöhön ja toteutuneisiin prosesseihin. Avauskertomukseeni liittyy tanssivan lihani historiaa, tanssinopettajana toimimisen historiaa ja ns. poikien seikkailu-trilogian tuotannot (*Star Track* 1996; *Kalamarin Unioni* 1998; *True Stories* 2000) sekä Seitsemän veljestä vuonna 2002.

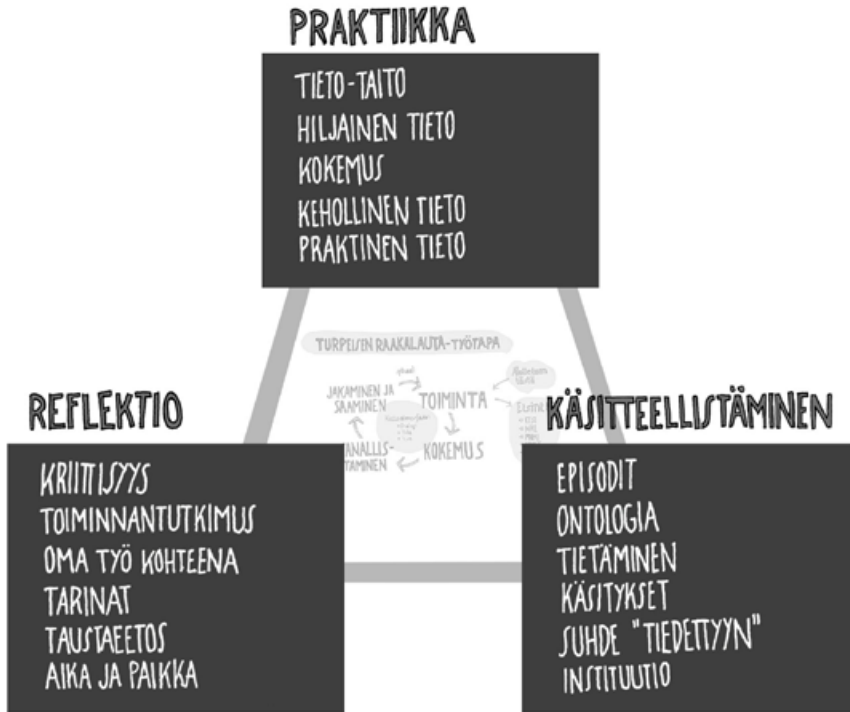
Kertomusten perustana ovat haastattelut. Haastatteluaineisto jakautuu kahteen ajalliseen jaksoon. Vuosina 2002 – 2003 toteutin teemahaastattelut, joissa haastateltavina olivat seitsemän tanssivaa poikaa. Nämä haastattelut olivat tanssitaiteen maisterin oppinäytetyöni aineistoa. Vuosina 2010 – 2011 tehdyt haastattelut liittyivät toteutuneisiin taiteellisiin osiin. Kertomukset ovat minun ja toimintaan osallistuneiden kertomuksia. Aikaisempi haastatteluaineisto on avauskertomukseni lailla taustaa, josta olen ponnistanut kohti muutosta.

Kokemuksen kohtaaminen toiminnassa oli elävää ja rikasta. *Raakalautatyötavan* ideaalissa toiminta pyrkii dialogiin ja jaettuun tilaan, jossa erilaisuus on yksi yhteinen nimittäjäimme. Tästä syntyvä rikkaus synnyttää samanaikaista tapahtumaa, toiminnan kerroksia, joita me osalliset kohtaamisessamme lävistämme, minun tutkimuksessani, tanssien ja sanallistaen. Taiteellisissa osissa ei ollut tavoitteena yksi valmis maailma vaan monista kokemuksista nouseva horisontti (Varto 2008, 12; 2002, 50-51). Toimintaa kuvaa hyvin sanapari ”kompleksisesti dynaaminen”. Näiden kokemusten avaaminen yleisempään tarkasteluun on vaatinut tasapainoilua erilaisten menetelmien yhteen liittämässä. Olen tuntenut itseni asioiden kokoojaksi, jolla on kokemusten ”tilkkutäkki” sylissään (quilt maker). Olen tässä väitöstutkimuksessa eräänlainen *bricoleur* (ks. Denzin & Lincoln 2008, 4-10). Jotta kokemus, merkitykset ja kehollinen tietäminen eivät jäisi kokonaan hetkeen ja vain osallisten väliseksi kommunikaatioksi, olen päättänyt tutkijana tutkimusmenetelmien osalta triangulaatioon (Nelson 2013, 37; Eskola & Suoranta 1998, 69-75), jota kuvaan myöhemmin tarkemmin.

Ajallisesti olen muokannut tutkimusrakennetta tapahtumajonona avauskertomuksesta taiteellisten osien prosesseihin ja näistä nousseiden kokemusten kertomiseen. Tämän ajallisen avaruuden läpi kulkeutuu kolme määrittämäni kerrosta. Ensiksi ihminen (tanssiva), joka on jaetussa tilassa, toimii yhdessä toisten kanssa ja pohtii/rakentaa minuuttaan (*itse, dialogi, tila*). Toiseksi on *raakalautatyötapa, toiminnan-kokemuksen-sanallistamisen-jakamisen* -spiraali, joka toimii taiteellisen tutkimukseni ydinmenetelmänä. Kolmantena kerroksena on praktisen työn kriittinen reflektointi ja suhde tutkimukselliseen ja pedagogiseen käsitteistöön, jolloin se avautuu vertaisarvioinnille, yleiselle arvioinnille ja keskusteluun.

Praktinen työni kietoutuu reflektioon ja käsitteisiin

Tutkimukseni kolmikannassa (1) praktinen työ yhdistyy (2) kriittiseen reflektioon ja näistä rakentuvaan (3) käsitteellistämiseen. Itse taiteellis-pedagoginen työskentely, *raakalautatyötapani*, toimii tämän kolminaisuuden keskiössä (Kuvio 1).



Kuvio 1: Tutkimuksen kolmikanta (vrt. Nelson 2013, 37; 2009, 127).

Esa Kirkkopellon (2011) mukaan taiteellisen tutkimuksen käytäntöjen tulisi muodostaa omien toimintatapojensa kautta tutkimuksen tunnusmerkit ja arviointiperusteet. Hän toteaa, että taiteellinen tutkimus on institutionaalista, taideyliopistossa tehtyä tutkimusta. Kirkkopellon kuvauksessa taiteilija vaihtaa tällöin taiteellisen fokuksensa tutkimukseen. Näiden taiteellisten tutkimusprosessien luonteena on tietty muutos, transformaatio. Tutkimuksen tulokset ja inventiot välittyvät taiteellisissa osissa, joita voidaan julkisesti tarkastella ja arvioida. Samalla käytännölliset osat pyrkivät reflektioon, läpinäkyvyyteen ja avoimeen keskusteluun. Tältä osin rakentuva tieto on muodossa tai toisessa ”kenen tahansa” katseelle altis. (Kirkkopelto 2007; 2008; 2011; Arlander 2013, 157)

Väitöstutkimukseni taiteellisenä tutkimusmenetelmänä on raakalauta-työtapa. Viitaten Kirkkopellon näkemykseen taiteellisen tutkimuksen kriteereistä, sekä taiteellista tutkimusta käsittelevän keskustelun kautta (ks. Borgdorff 2011; Nelson 2009; 2013), minulle on syntynyt ymmärrys raakalauta-työtavasta ja episodien merkityksestä tutkimuksessa. Episodit toimivat tutkimuksessani rakenteellis-ajallisina kehyksinä. Näissä tapahtuu Kirkkopellon mainitsemaa

transformaatiota. Episodien kehyksissä käytiin dialogia toiminnan kautta esiin nousevista kokemuksista ja merkityksistä. Toiminnan, harjoittelun ja yhdessä esiintymisen kautta jaoin merkityksiä ja kertomuksia tapahtuneesta (vrt. Perttula 2012; Rouhiainen 2011, 77 – 82; Eskola & Suoranta 1996, 132-4). Tämän tutkimukseni toiminnallisen ja rakenteellisen yhteenkietoutumisen kautta osoitan taiteellisen tutkimukseni omaa identiteettiä. Tämä on vaatinut riskinsietokykyä, mutta lisää mahdollisuuksia ymmärtää ja kokea maailmaa toisin (Hannula et al, 2003, 7 – 11).

Raakalauta-työtavasta tutkimusotteena

Raakalauta-työtavan toisina niminä on käytetty ”oman elämän tanssia” tai sen osatyökäluä ”liike-etsintää”. Työtavan kuvauksena on käytetty sanapareina yleisestä yksityiseen – karkeamotorisesta hienosyiseen etenevä tanssinopetus. Työtavan ytimessä on holistisesti otettu oppija, joka Rauhalan mukaan todentuu kehollisena, tajunnallisena ja situationaalisenä olentona (Rauhala 2009, 156; 2005a, 95; 1992, 127). Tutkijana katson olevani kysymysteni äärellä oleva oppija. Tiedon ja taidon (tanssin) rakentumisen prosessi tapahtuu pääasiassa yleisestä erityiseen. Näkemykseni mukaan parhaimmillaan prosessissa toiminnan subjektina toimivat sen osalliset oppijat. Oppijoiden sisäinen motivaatio on ensisijaista (Turpeinen 2010, 2012; Csikszentmihalyi 1997, 2005). Prosessin lähtökohtana on toiminta, jossa pyritään ottamaan huomioon oppijan kokonaisuus. Pyrkimyksenäni on ollut ruumiillisen toiminnan kautta avata väyliä kokemiseen. Hetkittäin toiminta saavuttaa virtauksen, eräänlaiseen flow-kokemuksen (Csikszentmihalyi 2005). Virtauksen syntyedellytyksenä on koko toiminnan kattava atmosfääri eli *kattoatmosfääri*. Positiivinen kattoatmosfääri on lyhyesti sanottuna toiminnan ilmapiiri, jossa toteutuu dialogisuus (Buber 1995/1923), erilaisuuden salliminen (Arendt 2002) ja oppijan oma tila (Byman 2002). Tämä kokonaisvaltainen, fyysinen ja henkinen tila voidaan kuvata itseksi tulemisena tai itsen projektina (Klemola 1991, 92 – 115).

TURPEISEN RAAKALAUTA-TYÖTAPA



Kuvio 2: Raakalauta-työtapa

Raakalauta -prosessissa liikutaan oppimisen spiraalissa (ks. Kuvio 2), jossa aloitetaan toiminnasta. Toiminnan, esimerkiksi episodina olleessa *Kadonneet pojat* -prosessissa, tanssin kautta syntyy merkityksiä ja merkityksen antoa, jota kuvaan kokemuksellisenä tapahtumana (vrt. Kolb 1984). Tätä kokemusta avataan sanallistamalla. Kaikissa tapauksissa kehollinen tapahtuma, kokemus tai elämys ei ole siirrettävissä jäännöksettä sanoiksi. Kokemisen hetkessä oleminen estää jäännöksettömän sanallistamisen. Yleistäminen ei kokonaan onnistu. Prosessin jakamisen ja saamisen muoto voi olla muukin kuin sanallinen. Itse tapahtuma, spiraalinen kierto, voi näyttää ulkoapäin hyvinkin samalta, mutta sen tulkinnat vaihtelevat kokijoiden mukana (Turpeinen 2012, 2010; Löytönen 2004).

Tanssi on prosessin alussa kompleksista. Yksittäinen osallinen tuo oman kehollisen taitonsa ja tulkintansa yhteiseen hetkeen ja tilaan. Tällöin tutkimuksen, esitysprosessin tai oppimisen rakentumisen kannalta toiminnassa tehdään *etsintä -työkalulla* poimintaa. Etsintä on aktiivista toimintaa. Tällöin korostuneena on *näkeminen*. Pysin näkemään tapahtuvan sellaisena kuin se on (eksistoi). *Poiminnan* olennaisena osana on tapahtuneen *nimeäminen* ja *käyttöönotto* (kokemuksen jakaminen). Riippuen toiminnan luonteesta, poiminnan kohteena on kokemus, kokonaisvaltainen fyysinen oleminen tai vaikkapa yksittäinen tanssijan liike. *Sanallistaminen* ja sanallistamisen kohteena olevan toiminnan toistaminen (*jakaminen/saaminen*) syventää koettua ja/tai avaa koetun vertaisille kokijoille

ja sitä kautta reflektiolle sekä kokijan (tutkijan) refleksiivisyydelle. Toiminnan toistaminen samalla aloittaa uuden spiraalimaisen raakalauta-prosessin syklin (vrt. Kolb 1984; Sava 1998; Räsänen 2011), jonka kautta tanssiin liittyvä kokemus nimettyinä ja jaettuna saa uutta kompleksista tulkintaa. Uusi spiraalimainen sykli (ks. Kuvio 2) siirtää koettua jatkuvan muutoksen ja/tai uudistumisen tilassa. Tanssitunnin tai esitysprosessin rajoissa tanssija (tutkija) käsittelee kokemustaan olemassaolonsa reaalissa, kehollisissa ja situationaalisissa kehyksissä (Rauhala 2005).

Episodi

Episodi on tapahtumien sarja, joka muodostaa kokonaisuuden ja sosiaalisen elämän yhtenäisen osan. Episodilla on alku ja loppu ja se voidaan rajata sekä paikallisesti että ajallisesti (Eskola & Suoranta 1998). Tällaisena episodina kuvaan tämän tutkimuksen taiteellista osaa - tanssituntia, tanssin esitysprosessia tai tanssiharrastusta nuoruuden poikaryhmässä. Kokemuksen tarkastelun kannalta episodi toimii ”ikkunana”, joka rajaa tutkittavaa ilmiötä. Varton (2008,34) sanoin ”yksittäinen *ilmiö* on ajassa ja tilassa, sidottuna paikkaan ja sidottuna mitä suurimmassa määrin myös siihen yksilöön, jonka kokemuksesta on kyse”. Kokemuksessa annettu ei ole valittua tai luotua. Se ollessaan yksittäinen, on ”vain tässä ja juuri tässä” – kohtalona.

Episodi rajaa minun ja yksittäisen kokemukselle ajan ja paikan. Episodin rajauksessa käsitelen tapahtumia, jotka osin olivat yleisesti tunnettuja (esim. ensi-ilta) ja tietoisesti seurattavia (esim. yhteinen harjoitusaika). Tärkeänä tapahtumisena pidän tutkimukseni kannalta arvoituksellista rajapintaa, jossa yksittäisen kokemusta pyritään saamaan näkyväksi ja jaetuksi. Tanssituntia voidaan pitää rakenteeltaan muodollisena. Tanssin eetoksessa (ks. Löytönen 2004, 41–47; Lehikoinen 2006) toiminnan säännöt ovat usein joko näkymättömiä tai tiedostamattomia. Tanssiopetuksen eetokseen liittyy alueita, joissa esim. poikien kohtaamiseen liittyy poikakoodista (boy code) johtuvia erontekoja (ks. Pollack 1999; Varto 2007; Risner 2009). Opetuksen käytäntöjä ohjataan opetussuunnitelmin, mutta tanssin salissa tapahtuva opetustyö pitää sisällään pedagogien sanatonta tietoa. Tanssinopetukseen liittyvässä keskustelussa kysytään, mikä esimerkiksi poikien opetuksessa on ”erilaista” ja vastuksena (Löytönen 2004, 200). Näiden arvoituksellisten (enigmaattisten) ilmiöiden tutkimisen tavoitteena on tanssikokemusten valaiseminen näkyväksi.

Tutkimuksen rakenteessa minä tutkijana kävin dialogia osallistuneiden (tanssitunneilla ja harjoituksissa toimineiden) kanssa havainnoistani. Tällöin tavoit-

teenani oli esitellä tulkintojani ilmiöistä. Etsin vuorovaikutusta, jolla tavoiteltiin tapahtuman ytimessä olevien ja olleiden omia tulkintoja kokemuksista. Suorantaa (2002, 120) lainaten tutkimustani ohjaisi idea ihmisten välisistä neuvotteluista, jossa huomioidaan tavoitteet, uskomukset ja aikaisemmat työt. Tällöin tutkimusmenetelmäni heuristisena mallina on praktinen päättely, joka perustuu arkisesti, ammatillisesti ja filosofisesti toteutettuun toimintaan ja keskusteluun. Minun tutkimuksessani nämä dialogit ovat olleet toiminasta esiin nousevien kokemusten sanallista jakamista tai sanatonta kehollista toimintaa. Dialogisuudella pyrittiin valottamaan vaikeasti kuvattavia tai epäselviä kokemuksia ja mahdollisia väärinkäsityksiä. Tavoitteenani oli täsmentää osia, joista minulle tutkijana alkoi muodostua tulkintoja. Valittuja episodeja läpivalaistiin kasvokkain tai tanssien uudelleen rakentaen kehkeytyvää ymmärrystä.

Taiteellinen prosessi, joka oli rajattuna episodina, oli minulle tapahtumana juuriin menemisen kokemus. Tutkijana näissä tilanteissa olin osallinen, jolle oli tärkeää ymmärtää refleksiivisyyden merkitys. Kohtasin tapahtumat, kokemukseen liittyvät hetket, sellaisina kuin ne olivat, sellaisina kuin siinä hetkessä ilmenivät. Olin tilanteissa, toiminnan ytimessä, niin, että tietoisesti jätin parhaani mukaan syrjään omat odotukseni ja esioletukseni tapahtuvasta (vrt. Perttula 2012). Tutkijapositionani avauduin tapahtuvalle ja pyrin kunnioittamaan syntyvää tilaa (ks. II osa – Tila). Tämän vuoksi näin ja näen harjoitusprosessin jatkuvana dialogina. Prosessin tuotosta, esiintymistä yleisölle tai vanhemmille, voidaan pitää kertomuksemme muutososana eli tuloksena. Tuloksella tarkoitan kohtaamisen paikoissa rakentuneen muutosprosessin julkaisua. Oppilaan puheeseen ja ruumiilliseen toimintaan tuli taso, johon herkistyessä ja tarttuessa mahdollistui yhdessä kokeminen. Toisin sanoen raakalauta-työtavan ideaalin mukaan pyrimme olemaan dialogisessa suhteessa. Episodissa tanssin ja kokemuksen merkitys avautui ikkunaan, josta kurkotettiin hetkittäin kokonaiseen ihmiseen. Prosessiin osallistuvien sanaton ja sanallistettu toiminta sekä puhe kokemuksesta eivät olleet vain reflektiota olemisesta vaan sen lisäksi ne edesauttoivat niin tanssin kuin itse prosessien rakentumista.

Kadonneet pojat – prosessissa kutsuin kokoon nuoria miehiä, joilla on tanssimenneisyys. Osalla harrastus oli päättynyt, mutta tanssiuus oli pitkän kokemushistorian kautta olemassa. Heille tanssiminen ei ollut itsestäänselvyys tai annettu ammatillinen tehtävä. Läpikäydyn prosessin kautta he kohtasivat tanssinsa uudelleen. Harjoittelun kautta kävimme luontevasti, orgaanisesti, tiedostettua dialogia siitä mitä oli koettu, mitä koetaan ja miten kokemukset ovat muuttuneet. Toisaalta keskusteluissa ja miesten holistisissa prosesseissa valaistiin arvoituk-

sellisia kohtia ja väärinkäsityksiä. Prosessin keskiössä avautui osallisten tila ja tiloja, jotka perustuivat tanssin kautta syntyneeseen kokemukseen. Yhdessä toimiminen, jossa omaa kokemusta julkaistiin ja sanallistettiin, kietoutuivat yhteen ja näkyväksi. Tämä mahdollisti minulle tutkijana ymmärryksen lisäämistä (vrt. Löytönen 2004, 129–137). *Kadonneiden poikien* esimerkissä kokemukselle syntyi vertaisten peili tai horisontti, jossa oma elämä kietoutui osaksi maailmaa. Näin ollen prosessi oli osana sitä kokemisen kokonaisuutta, joka on jatkuvan muutoksen ja uudistumisen tilassa (vrt. Rauhala 1998, 152).

Taiteellinen tutkimukseni ja elämäni

Kuinka tarttua johonkin joka virtaa? Kuinka palauttaa tämä elettyyn elämään liittyvä kirjoitettu ote takaisin käytäntöön? Kuinka kasvokkain koettu annetaan jaetuksi, kun olemisen mysteeri on suurempaa kuin ruumiillinen situaatiomme tarjoaa käsityskyvyillemme (Värri 2004, 60–62, 108, 137–141) ja kun kasvojen äärettömyys aiheuttaa ruumiin pakenemisen määrittely-yritykseltä ja totalisoimilta (Levinas 1996, 73–74, 83)? Lokakuussa 2013 Yvon Bonenfant piti luennon Hollo-Instituutin symposiumissa Teatterikorkeakoulussa otsikolla *Grappling with vivacious voices: Uluzuzulalia, somatic experience, plundering, and the research paradigm*. Hän esitteli dynaamiseen tapaan ”äänekästä” taidekasvatuksen hanketta *Uluzuzulalia*, jonka yhtenä piirteenä oli ”tarttuminen” (grappling). Sanan *grapple* yksi merkitys kuvaa painijan syliotetta, jossa tartutaan vastustajaan molemmin käsin ennen heittoa. Minusta se kuvaa hyvin tulevan ja tapahtuvan epävarmuutta. Bonenfantin esityksen juuressa on tutkimuksen tarttuminen hämärään tai aineettomaan. Tuloksena syntyy vastauksien sijaan enemmän kysymyksiä tulevasta. Bonenfant kirjoittaa esityksensä (10.10.2013) abstraktissa:

Using the work on Uluzuzulalia so far as a case study, this presentation charts how this kind of process of making and reflection, this research process, a process of articulate grappling, rarely provides any clear outcomes, but rather, more often makes further suggestions for artistic doings and cross-disciplinary explorations.

Bonenfant ehdottaa, että vaikeasti kohdattavat, ”epäselvät” tulokset eivät ole hedelmättömiä vaan juuri uuden taiteellisen ajattelun ja tutkimusmetodologian lähtökohtia. Tämä haastaa niin taiteen kuin kasvatuksen konservatiivisen ja statuksiin nojaavan kulttuurin. Omalta osaltani sovellan mielelläni tätä ”painiotteeseen” liittyvää haastetta varmuuden jälkeisessä maailmassa. Kohtaamisen

kokemus voi poissaolollaan savyttää tietoista maailman kuvaa (Rauhala 2009, 162). Otteeseen liittyvä haaste on kierteessä, jossa ”ote” johonkin on ”tarttumista” kokemukseen. Jotta kokemuksen merkityksenanto ei jäisi hapuiluksi, käsitteellistäminen kehkeytyäkseen odottaa palauttamista toimintaan, joka antaa mahdollisuutta syventää koetun merkitystä. Tämän ilmiön voi nimetä palaamiseksi asioihin itseensä, tai että antaa eletylle keholle, lihalle mahdollisuus ”puhua” sanattomassa toiminnassa. Tällä tarkoitan sitä, mistä Varto kirjoittaa lihan tietämisenä (*carnal knowledge*). Tämä tietäminen ”ei sinänsä näytä kuuluvan tietämiseen”, mutta se on minulla minun omassa tiedossani ”kuin astian maku, jota ei saa pois”. (Varto 2008, 14-15) Varto tulkitsee Mae Westin (1893-1980) ajattelua eletystä lihasta. Lihalla on nyt-hetkisyyden historia. Kuljetan mukanani, lihassani, koko elämäni ajalta tätä hetkeä, nyt. Se, mikä tässä on arvokasta, on sen historian laskostuminen lihaani. Nyt-hetki ei lihassa menetä historiaansa. ”Se on, mikä on, ja yhtä täydesti” (Varto 2008, 18). Tere Vadén toteaa tästä, että yksittäisen ihmisen kokemus on lihassa. Liha osaa, havaitsee ja ajattelee jo ennen yksilötietoisuutta tai järkeä. (Vadén 2009, 16) Tässä on jotain samalla kertaa hyvin konkreettista ja samalla kokemuksen kannalta tärkeä paikka. Liha on siellä missä yksittäisen kokemuskkin. Sitä ei voi siirtää toiselle, sitä ei voi muuttaa. Se, että lihan kokemuksesta puhuminen on joskus vaikeaa ja sanatonta, liittyy luonnolliseen arkiasenteeseen ja esimerkiksi häpeään, toisaalta siihen, että meillä ei ole välineitä puhua siitä ohi sisäistämämme kulttuurin. Tätä tietämistä näin ollen helposti vähätellään sen yksittäisen luonteen takia.

Kasvatus itsessään on konkreettinen tapahtuminen, jota usein pyritään lähestymään abstraktiona, jolloin se katoaa. Sen sijaan, kun sitä lähestytään maailman tapahtumisena, annettuna tilanteena, jossa jo olemme, siitä voi saada kiinni. (Varto 2002, 56)

Nyt-hetki on Merleau-Pontyn mukaan etusijalla menneeseen ja tulevaan, koska silloin olen kosketuksissa maailmaan (Klemola 1991, 19). Maailma on sitä mitä elän. Nyt olen ”kentällä”, jossa olemiseni ja tietoisuuteni kohtaavat. Situaationi täydentyy tajunnallisuuden ja kehollisuuden olemuspuolilla kuvatun minut aintulaatuisena kokonaisuutena maailmassa olevana ihmisenä (Rauhala 2009). Tältä perustalta, jota hyvinkin voin tässä kuvata *raakalauta-työtavan* perustukseksi, rakentuu myös käsitykseni kasvatussuhteen olemuksesta, kasvokkain olemisesta. Keskeistä on ihmiskäsitys, jossa tiivistyvät ontologiset ja eettiset sitoumukseni (vrt. Värrä 2004, 35). Ihmiskäsityksen ottaminen lähtökohdaksi vaatii minulta

kasvatuksen tutkijana syvää luottamusta omaan elämään. Tämä tarkoittaa kokonaisvaltaista maailman kohtaamista ja luottamusta siinä hankittuun kokemukseen (Varto 2002). Tutkijana, miehenä ja tanssijana en voi näin ollen pae- ta omia kokemuksiani. Minut on kasvatettu, olen kasvatettuna. Kasvattajana ja kasvatuksen maailmassa toimijana ihmisyyteni, kykyäni ja taitoni ovat juuri näiden piirteiden tunnistamisessa. Kuinka tunnistan Varton (2002) kuvaamat isien synnit? Miten radikaalia on lasten kanssa leikkiminen? Miten lihassani on tanssin ja tanssinopetuksen eetos? Miten minussa elää talvisodan henki? Ja mitä ideaaleja ihmisestä, kasvatuksesta, oikeuksista ja vastuusta kannan toiminnassani? Kuinka nämä minä ymmärrän tai en ymmärrä? Mitä olen oppinut poikien tanssinopettamisesta? Varto (2002) korostaa tutkijan itselleen esittämiä kysymyksiä ihmiskäsityksestä, jonka varaan tutkimus rakentuu:

Vastaamalla näihin kysymyksiin, tutkija pääsee kiinni konkreettiseen ihmiskäsitykseen, joka määrittelee hänen asennoitumistaan tutkijana, hänen oletuksiaan, jotka määrittävät hänen kysymyksenasettelujaan ja niitä uskomuksia, jotka asettavat asiat tärkeiksi, vähemmän tärkeiksi ja lopulta niihin, joita ei tutkita, syystä tai toisesta. (Varto 2002, 56)

Avauskertomus

Tutkimukseni avauskertomuksessa kuvaan tiiviisti kuinka tanssin merkitys rakentui ja muuttui elämässäni. Kuvaan kertomuksessani sitä mistä tutkimuskysymykseni nousee ja kuinka työ poikien tanssinopettajana kehkeytyi 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa. Arjen kanssakäymisen ja toiminnan sekä tutkivan opettajuuden kautta kehkeytyi työtapani ja sitä kuvaavan raakalauta -sanan metaforinen suhde. Raakalauta metaforana on aristoteelinen hyle (kreik. ὕλη, aines), substanssi, johon liittyy transformaatiota, rakentumista. Toisaalta raakalauta on karheaa ja tikkuista. Sitä käytetään perusrakenteisiin, joka mahdollistaa jotain tulevaa.

Puu

Elämäni projektiksi on rakentunut tanssi. Tanssi taisi olla elämässäni, lihassani vaikka en tiennyt sen olemassaolosta. Kansakoulussa 1960-luvulla oli voimistelua. Kouluni sijaitsi Pitäjänmäellä, Helsingissä. Voimistelusalin pukuhuone haisi hielle ja pölylle. Pojat ja tytöt eroteltiin ensimmäisen kerran eri huoneisiin. Alushousut hävettivät. Joku ilkkui toisten vaatteita. Itselläni oli siniset shortsit ja hihatton valkoinen paita. Voimistelusaliiin noustiin kierreportaita

koulun pienen näyttämön takaa. Salissa ilma oli viileää. Puulattia oli kaunis. Silmälasipäinen opettaja löi kehärummulla tahtia. Marssittiin. Polvi nousi ja se tuntui hyvältä. Posket tutisivat. Opettaja pysäytti marssin ja pyysi minua näyttämään mallia. Marssiminen piti aloittaa oikealla jalalla. En tiennyt, kumpi oli oikea. Epäröin ja minulle naurettiin. Toisella yrittämällä aloitin marssin. En tiedä kummalla jalalla aloitin. Polvet nousivat ja se tuntui hyvältä. Hehkuvat posket tutisivat.

1960- ja 1970-luvun vaihteessa näin suomalaisen lähes jokaisen kodin kulttuurituutin, YLE:n tarjonnassa venäläistä balettia. Venäläinen Valeri Vassiljev tanssi orjakapinallisen roolia Bolshoi Teatterissa kuvatussa tanssielokuvassa. Kukaan ei sillä hetkellä sen kummemmin kiinnittänyt huomiota siihen, että asia kiinnosti minua. Muistan elävästi kommentoineeni näkemääni, että 'tuota minä voisin tehdä'. Kaksinkertainen paradoksi oli, että ensinnäkin vaikka vanhempani olivat positiivisia, he eivät ymmärtäneet mitä poika haluaa. Toiseksi toteutin sen hetken tanssiani kiipeämällä puuhun liian korkealle ja putosin. Enteellistä putoamisessa oli, että pysähdyin alimmille oksille ennen maan pintaa. Olin kieppunut alaspäin ja roikuin siinä oksanhaarassa pää alaspäin. En ollut tästä tapahtumasta kovin valaistunut. Lähinnä se teki kokonaisvaltaisesti kipeää.

1960- ja 1970-luvun työläisyhteisö vaikutti kasvuympäristönä käsityksiini sukupuolesta, tasa-arvosta ja kulttuurista. Ihmiset tekivät töitä, olivat tulevaisuuden suhteen optimistisia ja vapaa-aikanaan olivat yhdessä. Ostettiin kioskilta paketti jäätelöä tai kahvia ja menttiin kyläilemään. Vieraat toivotettiin kursailematta tervetulleiksi, itkettiin suruja ja murheita, naurettiin hyvän elämän tarjoamille sattumuksille. Pihalla miehet katselivat autoja, jotka haisivat bensiinille ja dieselille. Joskus, kun autot eivät käynnistyneet, niitä työnnettiin ja hinattiin liikkeelle. Asuntojen peräkammarissa oli seinillä tapettia, olohuoneessa televisio. Keittiössä ruokapöydän ääressä pelattiin korttia, raminaa tai penneillä sököä. Lapset ja nuoret leikkivät ulkona, miehet pelasivat ja naiset keskustelivat olohuoneessa. Välillä olohuoneen matto rullattiin pois ja pöytä siirrettiin sivuun, jotta mahduttiin tanssimaan. Tanssi oli sosiaalista, ei esittävää. Joku naisista keitti kahvia, joku miehistä lämmitti saunan.

Miehet olivat miehiä ja naiset naisia. Avioeroja ei juuri ollut tai niistä ei puhuttu. Elämä oli säännöllistä. Aamulla menttiin töihin, illalla tultiin kotiin. 1960-luvulla oli kuusipäiväinen työ- ja kouluviikko. Lapset kävivät koulua ja nuorina aikuisina koulun jälkeen menttiin töihin. Nuoret seurustelivat, menivät naimisiin, saivat heti lapsia, asuivat ensin ahtaasti, sitten jo kaksiossa. Homoseksuaalisuus oli kriminalisoitu vuoteen 1971 saakka. Joku seurusteli suomenruotsalaisen kanssa.

Kulttuurisia törmäyksiä alkoi syntyä muidenkin kuin ”mustalaisten”, romanien kanssa. Paikalliseen koripalloseuraan tuli amerikkalainen pelaaja.

Minä halusin ja pääsin oppikouluun. Siellä tapasin ensimmäiset naisvoimistelijat. Työssä tapahtunut isän vammautuminen muutti kaiken: muutto maalle Vihtiin, pitkät koulumatkat ja oma huone. Tilaa oli sisällä ja ulkona. Sain kelanauhurin, jolle äänitin ruotsin ja venäjän tekstejä sekä nuorten sävellahjaa. Olin hyvä matematiikassa ja liikunnassa, keskikertainen puutöissä ja kotitaloudessa sekä kielissä. Maalaismaisemassa ei ollut nuorille muita harrastuksia kuin urheilu. Jos muuta oli, niistä ei tiedetty. Liityin urheiluseuraan ja aloin juosta ympäri kenttää eli ympyrää. Olin paljon yksin, koska minulla ei ollut kavereita maalla. Nämä nuoret olivat jotenkin erilaisia. Minua ei kiinnostanut viina eikä tupakka, ei syljeskely eikä äkkiväärä kielenkäyttö. Tappelin muutaman kerran, mutta en osannut tai halunnut voittaa. Mieluummin juoksin lenkkiä, jolloin ajatus kulki ja assosiaatiot putoilivat asfalttiin askelten myötä. Päässä soi, keho rullasi ja kilometrit virtasivat.

Aloin seurustella voimistelijan kanssa ja menin hänen mukanaan tanssistudiolle. Ei tapahtunut mitään salamaniskua tai puusta putoamista vaan vääjäämätön. Jazztanssin Suomeen tuoneesta tanssiopettaja-koreografista Tamara Rasmussenista tuli tanssiäitini. Tapahtui kulttuurinen muutos, käänne. Miehet ja naiset piirtyivät uudella tavalla. Sukupuoli ja seksuaalisuus näyttäytyivät monimuotoisempana. Parisuhteissa oli muitakin versioita kuin heteronormatiivinen. Elämään tuli epäsäännöllisyyttä. Työ ei ollut säännöllistä, joten vapaa-aikakaan ei noudattanut työehtosopimusten muokkaamaa rytmiä. Harjoittelu oli kovaa ja työmoraali korkea. Päivät venyivät, oli niin paljon tehtävää. Vuosia myöhemmin sain töitä tanssijana teatterista ja opettajana työväenopistosta.

Juoksin vielä muutamia kilpailuja, ryömin armeijassa reserviupseeriksi ja opiskelin ammattilentäjäksi. Perämieskurssin pääsykokeissa tehtiin sattumalöydös. Silmissäni oli verkkokalvoissa haavoja. Silmät leikattiin laserilla ja lentäjän ura maadottui. Opiskelin matematiikkaa Teknillisessä korkeakoulussa, mutta sen merkitys elämälle mureni. Annoin lentolupakirjojeni vanhentua. Tanssin enemmän, opiskelin tanssia vakavasti. Tanssista piti tulla oikea ammatti.

Lukioikäisenä en puhunut tanssimisestani juuri kenellekään. Vanhempani edelleenkin olivat positiivisia, mutta eivät oikeasti ymmärtäneet, mitä olin tekemässä. Ilmailuopistossa sain kuulla vinoilua ”kauniista hypystä” tai ”pirueteista” vaikka jääkiekkokaukalossa ”peippailin limpun reppuun”. Armeijassa en asiaan kiinnittänyt mitään huomiota. Pidin siitä, että asiat rullasivat ja että sukat olivat kuivat. Vuosia myöhemmin kertausharjoituksissa, kun olin ammatiltani tanssija,

ihmeteltiin, mitä minä tein siellä lakimiesten, ekonomien ja insinöörien joukossa. Kouluttajien mielestä minulla ei ollut oikeaa ammattia. Isäni odotti, että milloin se tanssiminen loppuu. Äiti puhui naapureilleen ”näyttelijäpojasta”. Seksuaalinen identiteettini oli vakaa. Seurustelin ja erosin. Seurustelin ja menin naimisiin. Halusin perheen. Miestanssija ja homoseksuaali olivat monissa yhteyksissä, niin työssä kuin vapaa-aikana, sama asia. Naapurin mies ihmetteli naama perusluke-milla ”sukkahousujen” käyttämistä. Hän ei suostunut edes juovuksissa painimaan kanssani. Työpaikallani Helsingin kaupunginteatterin tanssiryhmässä en ollut varma siitä kuka puristi pakarastani.

Tanssijasta opettajaksi

Uudella tavalla arvokas työ voi toteutua vain sen elämisen kautta. (Himanen 1997, 78)

Tyttäreni syntymä vuonna 1987 ja jalkani murtuminen näyttämöllä 1988 muuttivat työni painopistettä. Siirryin esiintyvistä tanssijasta enemmän ohjaavaksi. Ensimmäiset oikeat kohtaamiset tanssivien poikien kanssa tapahtuivat. 1980-luvun lopulla Raatikon Hakaniemen ”painisalissa” pidin sijaisuutta, jolloin tunnilla oli yhdestä kolmeen noin 7-vuotiasta poikaa. Kaikki taisivat olla perheistä, joissa teatteri tai tanssi oli näkyvässä osassa. Oppilaat tuntuivat mielestäni olevan enemmän tai vähemmän kehollisesti eksyksissä. Juoksu, hyppy ja pyöriminen toimivat, mutta tanssiminen ei. Tuntui kuin olisin kirjoittanut tyhjään tauluun jotain käsittämättöntä. Siirsin perinnettä perinteisellä tavalla. Seuraavat merkittävät kohtaamiset tein läänintaitelijana. Kursilematta tanssitin kahden ja puolen vuoden aikana 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa yli 3 000 koulujen ja oppilaitosten oppilasta. Joissakin tapauksissa kävin läpi yksittäisen koulun kaikki oppilaat. Työmatkoilla nukahtelin auton rattiin ja laskutin tolkkuttoman tuntuaisia kilometrikorvauksia.

Silmien edessä häilyy illuusio, epätosi todellisuus, joka ehkä itkee tai nauraa, tai katsoo vastaan. Silmien edessä silmät, yhteen tuomitut kaksoset, joiden on katsottava jonnekin kauas tai lähelle – vaikka silmiin sinisiin. Niin ... Poltan kynttilää molemmista päistä, ja jäljelle jää vain huomaamattoman hidas, harmaa haiku. (Turpeinen 1990, 72)

Kouluissa pisteittäinen opettaminen oli haastavaa ja hauskaa. Vaikka minulla oli sama perusreppu mukana lähes joka keikalla, aktin kulku vaihteli suures-

ti. Koulun sijainti, henkilökunta ja oppilaat leimasivat työskentelyn ilmapiiriä. Lohjanharjulla samanikäiset oppilaat toimivat aivan eri sykkeellä kuin Espoon Matinkylässä. Joissakin kouluissa kaikki ovet olivat lukossa, toisissa liikunnanopettajamies osallistui tunnille. Toiminnan kautta alkoi toistuvasti näkyä, että tanssiin liittyi ennakoasenteita ja sukupuolisia pelejä. Käytännön oivallus oli, että kun työskenteli tyttöjen ja poikien kanssa erikseen, työ sujui paremmin. Tuntui kuin turha housujen nostelu olisi vähentynyt. Tytöt tuntuivat rohkeammilta ja pojat jättivät jotain esittämisestä pois. Puhuin tästä mm. Jokelan lukion opettajainhuoneessa. Keskustelua pidettiin mielenkiintoisena. Erotteluun näin ollen nähtiin syy ja tarve.

Where bodies intrude into school, they are seen as disruptive. The good body is self-excluding: the well-disciplined student effaces the body entirely.

(Paechter 2007, 113)

Oppilaiden liikkumiseen tuli erällä tavalla tilaa. Tietysti siksi, että tilaa oli jaon jälkeen enemmän. Samalla näytti siltä, että tanssiin ja kehollisuuteen liittyvä sukupuolien välinen jännite väheni. Kouluympäristössä korostuu Paechterin (2007, 79) mukaan pari yhteistä lähtökohdista riippumatonta piirrettä: pojilla miehisyyttä korostetaan osoittamalla lihaksikkuutta ja fyysisyyttä. Toiseksi tytöt eivät voi osoittaa, juhlia, liiaksi koulumenetystään, joutumatta marginaaliin. Nykyään puhutaan ”disrespektistä”, jolloin kaikkea mahdollista erilaisuutta tai pientäkin koulumenetystä irvaillaan. Käytännön kokemukseen liittyvä tulkintani palaa tyttöjen rooliin vetäytyvänä ja odottavana, kun pojat puskevat areenalle. Toisaalla itsestään ja kehostaan epävarma sijoittautuu suosiolla marginaaliin ja ääritapauksessa jättäytyy kokonaan pois toiminnasta. Sinkkonen (1990) kirjoittaa, että kouluikäisten poikien kaveripiirissä taideharrastus saa vähän arvostusta. ”Runot, baletit ja viulunsoitot” eivät kuulu arvotettuihin harrastuksiin puhumattakaan, että poika osoittaisi kehollista herkkyyttä.

Peruskouluoppilaiden tanssiin liittyvät ennako-odotukset olivat samantyyppisiä kuin omassa kodissani parikymmentä vuotta aiemmin. Tanssi oli ”valsia”, ”tanhuamista” tai ’jotain balettia’. Lasten ja nuorten tanssikäsitys tuntui minusta rajalliselta. Tanssi puuttui koulusivistyksestä. Tuntejani ei monien oppilaiden mielestä voinut pitää tanssina ollenkaan. Vantaalainen kahdeksaslukkalainen baletin harrastaja kommentoi kovaan ääneen: ”Toi äijä ei ymmärrä tanssista mitään”. Doug Risnerin (2009) mukaan tanssi on vähiten ymmärretty taiteenlaji. Asia, joka on outo tai vieras, synnyttää pelkoa tai joutuu marginaaliin. Poikien tai

tyttöjen välillä en huomannut suuria eroja. Vetäytyjiä oli molemmissa. Pelkoa, varsinkin murrosikäisillä, oli molemmissa ryhmissä. Toisaalta tanssimisesta nauttijoita oli molemmissa ryhmissä. Tämä näkyi myös pidättyvänä kehollisuutena, jolloin koulukaverien läsnä ollessa ei tanssittu. Keho kuitenkin reagoi havaittavasti tanssiin. Suuren oppilasmäärän läpikäyminen avasi opettajantyöni patoja. Se myös antoi mahdollisuuden ymmärtää mikä oli missioni ja mikä projekti elämässäni oli avautumassa.

...noin 10 vuotta sitten Orimattilassa. ... Valmistautuminen tuntiini petti. ...Tunti oli alkamassa. ... Tilanne alkoi kehittyä mielenkiintoiseksi: saliin ilmestyi 30 lukioikäistä poikaa ikivihreään verryttelyasuun sonnustautuneen voimistelunopettajansa johdolla. Minulla oli vain itseni ja Virosta ostamani putkipenaali! Olisin voinut nostaa kädet pystyyn ja juosta karkuun, mutta tähän hetkeen osui sisäinen päätös: tehtävänäni on opettaa tanssia näille orimattilalaisille pojille ja sen minä teen, vaikka joutuisin laulamaan säestyksen. (Turpeinen 1998, 56)

Läänintaiteilijana syntyneet kohtaamiset saivat jatkoa 1990-luvun alussa Raatikon tanssikoulussa Vantaalla (ks. Turpeinen 1997, 8 – 16). Tanssikoulussa tehtiin opetuksen kehittämistyötä ja esiopetuksen projekteja, joissa tanssikoulun ja päiväkotien yhteistyötä rakennettiin. Yhtenä osana olivat pienten poikien ryhmät. Aloitin kahden ryhmän kanssa Vantaalla: Kytötien päiväkodin 5-vuotiaat pojat, jotka saivat tuntinsa päiväaikaan päiväkodin läheisessä nuorisotilassa sekä Raatikon tanssikoulun samanikäinen poikaryhmä ilta-aikana. Kytötien ryhmiin liittyi kehitysprojekti, jossa työryhmä (Turpeinen, Arne Mäntylä, Auli Kurvinen) seurasi opetusta, keskusteli työtavoista ja keräsi tietoa oppimisvaikeuksista (!). Näiden tuntien seurantaan liittyi kuukausittaiset tuntien videoinnit (1993–1994).

Nämä ensimmäiset tallenteet poikaopetustunneistani kuvaavat niitä diskursseja, joita poikien opetukseen liittyi 1990-luvun alussa (ks. Lehikoinen 2006, 115–116). Toiminta videolta (1993) katsottuna on dynaamista, poikien liikkumisessa on virtausta ja tanssillisiasia. Tuntitilanteet ovat vahvasti strukturoituja ja autoritaarinen, miehekäs ote näkyy. Fyysisyyttä toteutetaan kävelemällä, juoksemalla ja hyppimällä. Tuntien taustalla soi opettajan paukuttamana rumpu. Projektin nimi oli Taikarumpu-projekti.

Kausi kaudelta neljän vuoden ajan tämä kehitystyö eteni projektina tai tanssikoulun tunteina. Päiväkodin ryhmä oli ensin 5 – ja 6-vuotiaiden poikaryhmä, sitten 1 ja 2. luokkalaisten sekaryhmä läheisessä koulussa. Raatikon tanssikou-

lussa yhdestä alle kouluikäisten poikien iltaryhmästä kasvoi murrosikäisten ryhmä. Ryhmiä tuli lisää vuosi vuodelta ja poikien opettajiakin oli yhden sijaan kaksi, sitten kolme.

Tanssi on vaikeaa, mutta kaikki osaavat tanssia. Tanssinopettamisella on perinteensä ja metodit, tekniikat kehittyvät. Maailma muuttuu, minä sen mukana. Tanssivat pojat pakottivat refleктоimaan tekemistäni. Tanssikoulutanssimisen pedagogisiin kehyksiini liittyi rakenteita, esim. paradoksaalinen tanssiminen asennoista liikkeeseen tai yksityiskohdista aloittaminen. Näkökulman kärjistyminen liittyy siihen, että tämä toimii, on toiminut ja tuntui, että sen tulisi toimia jatkossakin. Kohtaamisessa oli kaikki toisin. Vastassa oli seinä (vrt. Löytönen 2004, 197). Seinän läpi pääsi pakottamalla ja käskyttämällä. Komentajan rooli ei kuitenkaan istunut tanssiin. Vääntämällä rautalankaa syntyi vääntynyt rautalanka. Toiminta hidastui, tekemisen ytimessä on kurin ylläpitäminen, että voidaan työskennellä. Yksinäisyyteni tämän edessä oli syvä. Vertaistukea oli, mutta oppilaat olivat erilaisia. Kysyin itseltäni, kuinka kohdataan erilainen oppilas? Vastauksenani silloin oli erityispedagogiikka. Vastakysymyksenä oli, miksi? Nämähän olivat pääosin ihan tavallisia lapsia ja nuoria.

Tein opettajana pitkän kierroksen, jossa kohtasin erilaisia oppilaita. Läänintaitelijana tärisytin ja nauratin huostaanotettuja lapsia, syrjäytyneitä aikuisia ja marginaalinuoria. Vantaalla pidin pitkäkestoisia tanssijaksoja erityisoppilaille. Katselin työtäni ulkoapäin päiväkirjatyöskentelyn ja kriittisen reflektion kautta (Mezirow 1990). Ymmärsin, että en ymmärtänyt mistään juuri mitään. Se, mikä oli paperilla tai seminaaripuheissa ideaaleina, ei toteutunut kokemuksessa. Tätä kautta sain kokea, että paraskaan pedagogiikka ei pelasta ja paranna tai että tanssillinen panokseni oli vain kitkainen käsijarru joidenkin lasten elämän syöksykierteessä. Toisaalta koin, että ”mahdoton tapaus” alkoi tanssia. Tavoitin näiden kokemusten kautta, että kasvokkain oleminen ja hetkessä eläminen saattaa johtaa johonkin.

Star Track (1996) - avaruusseikkailu

Tammikuussa 1996 tunsin ensimmäisen kerran ikävän vihlaisun lonkkanivellessä. Sain muistutuksen kohtuullisuudesta merkityksestä ja siitä, että runsas liikkumiseni ei aina ollut kohtuullista. Toinen tähän aikaan liittyvä seikka oli kulkeutuminen kohti seikkailua. Raatikon tanssikoulun tanssivien poikien seikkailutrilogia sai ensimmäisen ensi-iltansa 15. marraskuuta 1996 Vantaalla. *Star Track – avaruusseikkailu* oli sekoitus sarjakuvaa, lelujen luomaa poikien leikkien maailmaa, vierailua tekniikan museossa ja poikkitaiteellista puuhastelua. Teos

oli suoraviivainen toimintaseikkailu hyvän ja pahan välisestä kamppailusta. Lähtötarinana oli säteilyonnettomuus, jossa lentolaivueen nuoren päällikön isä joutuu vuosia kestäväan karanteeniin. Pojat kohtasivat pahan ilman isiensä tukea. Taistelun ratkaisu oli teknologian pettäminen. Tuhoaseen hajottajasäde ei toiminutkaan käytännössä. Pahan johtohahmo oli niin ällistynyt ja harmissaan, että räjähti atomeiksi.

Näyttämön lavastuksena oli pakettiautollinen käytöstä poistettuja tietokoneita, näyttöpäätteitä ja autonrenkaita. Teimme käsitöitä, rakensimme pyssyjä ja kypäriä sekä kuvataidekurssilla liisteröimme naamarit. Teatterikollega Timo Hannelin rakensi kannettavan tykin. Käsikirjoituksen kirjoitin poikien tarinoista ja leikeistä. Tästä lähtökohdasta huolimatta teoksen juoni ylitti poikien ymmärryksen. Tämän tajusin vasta kun kaikki esitykset olivat teoksen osalta ohitse. Menin leikkiin mukaan, mutta omien tulkintojeni kautta – aikuisena miehenä. Pojat olivat 10 – 13-vuotiaita. He olivat tanssivien poikieni ns. ensimmäistä aaltoa tai vuosikertaa.

Draamaohjaaja, Eija Velander, ei juuri puuttunut tekstin sisältöön vaan keskittyi osaamiseen. Poikien esittämän tekstin tuli olla selvää ja kuuluvaa sekä näyttämöllä olemisen luontevaa. Ostin nipun harjanvarsia. Katkoin ne noin 70 senttiä pitkiksi sauvoiksi, joista tuli poikien suussa ”bokkeneita”. Emme tainneet silloin tietää mitä ”bokken” tarkoitti. Tai joku tiesi, mutta ei kertonut meille muille ja piti niitä ihan oikeasti sellaisina. Bokken on puinen harjoitusmiekkä, joka muistuttaa esim. japanilaista katana-miekkää. Me huidoimme näillä sauvoilla ja miekkailimme niillä. Osa meni säpäleiksi. Keksittiin turvallisuussyistä teipata ne, jotta katkeava sauva ei aiheuta vahinkoa. Työskentelyn kautta toimintaan alkoi tulla sääntöjä ja rakennetta. Parityöskentely eteni lisäten kikkoja ja ryhmähuitominen oli suoraan armeijasta. Toimimme samaan aikaan samaan suuntaan. Työskentelyssä oli kuria. Jos pudotti kepin maahan, se piti jättää siihen ja pärjätä loppuharjoitus ilman.

Poikien erilaisuus näkyi näissä äksiiseissä. Osa pojista huitoi hikipäissään kuin viimeistä päivää ja osa siristeli joka iskulla silmiään. Tämä fyysisyyden rajapinta, jossa joillakin lapsilla oli tekemisessä hullunrohkea leikin, näyttämisen ja itsensä ylittämisen meininki, oli joissakin tapauksissa varautunut ja tarkkaileva. Kaikki eivät nauttineet siitä, että sai lyödä kovaa. Nopeat iskusarjat alkoivat sujua, mutta persoonalliset erot jäivät vaikka kuinka teimme harjoituksia yhtenevää suorittamista kohti. Tarinaan syntyi erilaisia tyyppejä. Älykköjä, jotka olivat vähemmän fyysisiä. Johtajia, joilla oli kova ääni ja joilla sauva pysyi kädessä. Rivitanssijoita, jotka tekivät kaikkea sujuvasti, mutta eivät halunneet johtaa.

Erilaisten tulkintojen keskellä oli yksi asia: innostus. Ilmapiiri oli innostunut vaikka poikien vanhemmat epäilivät koko teoksen toteutumista viikko ennen ensi-iltaa. Ensimmäinen läpimeno oli todella karkea, sotkuinen ja haparoiva. Näin jälkempäin voi todeta, että ainoa joka jotenkin ymmärsi mitä olimme tekemässä, olin minä. Ymmärrys ei ollut siirtynyt ryhmään ja vanhemmille. Se mikä siirtyi, oli innostus.

Kalamarin Unioni (1998) – pikaoikotie aikuisuuteen

Vantaan Tanssiopiston (ent. Raatikon tanssikoulu) tuotanto ja poikien seikkailutrilogian toinen osa *Kalamarin Unioni* käsitteli kasvamiseen liittyvää vastusta. Ensi-ilta oli Vantaalla 22. päivä huhtikuuta 1998. Postmoderni aika tuntui kiihdyttävän lähes kaikkea, kasvamistakin. Tällöin lapset kohtaavat aikuisuuden monella tavalla ennen aikojaan ja elämän rakennusaineena oleva leikki kuolee, muuttuu jäljittelyksi, pinnalliseksi toistamiseksi. Toisaalta 1990-luvulla leikki oli alkanut siirtyä toiseen todellisuuteen - virtuaalimaailmaan.

Tanssiteatterin keinoin toteutettu seikkailu kavereista nimeltä Frank, Frank, Frank, Frank ja Frank. – He halusivat aikuistua. Tulla aikuisiksi nopeasti ellei heti. Aikuisuuteen ei ole oikotietä vaan Frankit päättävät että sinne pääsee kulkemalla Marin hallitseman kadun kautta. (Kalamarin Unionin käsiohjelma, 1998)

Kalamarin Unionin teemana oli pikaoikotie lapsesta aikuiseksi. Teoksen poikaroolien ajatuksena oli ohittaa murrosikä sekä aikuistua tässä ja nyt. Heidän tehtävänsä esteinä olivat Marit, murrosikänsä läpikäyneet, voimaantuneet tytöt ja nuoret naiset. Teoksen kasvamiseen liittyvä metafora oli jousiammunta: ”Elämä on kuin jousiammuntaa: Tähdätty nuoli osuu maalinsa vasta lentomatkan jälkeen”. Kasvamisen teemoina olivat leikin merkitys, poikana ja tyttönä oleminen. Teoksen sisärakenteeseen oli rakennettu roolimallien kapeus ja kirjo.

Teoksen prosessi jakautui kahteen työtapaan. Pitkään, hitaaseen liikepohdiskeluun, jossa poikien oma kehollinen linjaus näkyi. Tässä pohdiskelussa alkoi olla viitteitä raakalauta-työtapaan. Toisena tapana oli tehotuottaminen, jossa suora liikemalli ja sarjat kopioitiin sen suurempia pohtimatta. *Marit*, teoksen tytöt tulivat työryhmään viiveellä ja näin ollen he tekivät osuutensa eräänlaisena sissityönä: nopeasti paikalle, dynaaminen työskentely ja ulos. Tyttöjen pari kolme vuotta korkeampi ikä ja tanssi-ilmaisun taso toivat kontrastia ryhmään. Teoksessa *Marit* olivat dynaamisia ja voimaantuneita. He tulivat ”oikotiellä” näitä

pieniä ja nuoria poikia vastaan. Kohtaamisissa avautui olemisen tai tekemisen paikkoja, joihin yksi toisensa jälkeen jäi ”kiinni” – kasvamaan. Toisena puolena olivat tanssijoiden arjen ero: ikä, sukupuoli ja osaaminen. Tyttöjen tapa liikkuu, työskennellä ja nimenomaan tanssia erosi valtavasti poikien vastaavasta. Ensimmäisen läpimeno, jossa koko työryhmä oli yhdessä ensimmäistä kertaa, sähköisti tekemisen ja antoi mahdollisuuden vertailla omaa tekemistä. Poikien suoritustaso ja keskittyminen muuttui. Haluttiin näyttää parastaan.

Tämän ensimmäisen läpimennon jälkeen lähdimme muutaman pojan kanssa minun autollani esiintymiskeikalle toiseen tilanteeseen. Pojat istuivat takapenkillä kovin hiljaisina. Läpimeno oli vaikuttanut heihin. Yhden pojan suusta kumpusi spontaani selitys: ”Kyl noi tytöt on sit tosi hyvii” (Turpeinen, päiväkirja 12.4.1998). Hiljaisuus jatkui keikkapaikalle asti. Keikkapaikalla uteliaisuus ja innostus heräsivät. Keikan jälkeen puhetta riitti normaaliin tapaan.

True Stories (2000) – faktaa ja fiktiota

Poikien seikkailutrilogian päätös ja kolmas osa lähti liikkeelle yhdestä sanasta. Ensi-ilta oli 2. päivä helmikuuta 2000. Draamaohjaaja Eija Velanderin kanssa pohdiskelimme lähtökohtia. Meillä oli työryhmässä yli 60 poikaa, jotka olivat 7 – 18-vuotiaita. Tämän lisäksi ryhmään kuului edistyneitä tanssivia tyttöjä ja puolen tusinaa poikien isää. Edellisissä teoksissa, joita oli runsaasti muitakin kuin vain nämä trilogian tuotannot, olimme luoneet yhteisen dialogisen työtavan. Jos oli sanottavaa, sai sanoa. Tämä sanaton sääntö koski harjoituksissa myös tanssijoita. Draaman ja tanssin ohjaamisessa ei ollut Eijan ja minun välillä roolituksia vaan molemmat tekivät kumpaakin. Prosessi vyöryi, puhetta riitti, puhuttiin eri aikaan, puhuttiin samaan aikaan, kunnioitettiin toisten näkemyksiä, esteitä kierrettiin, näkemyksiä jaettiin. Pyrittiin ihmettelemään ja leikittiin ryhmän kanssa. Syntyi kattoatmosfääri, jonka alla isolla porukalla katsottiin yhteen sanaan: sankari.

Päätösosan aiheina ovat poikien todet tarinat, joissa faktaa ja fiktiota ei erota toisistaan. Lavalla liikkuu poikien termiittilauma, joka rakentaa muureja ja järjestyttää rakenteita. Pojat raaputtavat isän paksua nahkaa tai tulevat kohtaukseen suoraan seinän läpi. Kun kaveri heittää voltin, toinen selittää olevansa auringon lapsi. Sähkömies on sankari ja Minotauros uhri. Leikimme apinan raivolla ja pilkkimiehen rauhalla... Ja kaiken takana saattaa olla tyttö, joka valitsee poikaystävänsä kynsilakan värin mukaan. (True Stories lehdistötiedote 15.1.2000)

Raakalauta sanana oli tullut puheeseen. Rakentumisen metafora, karkea työstäminen ja rosoisuus sain sanan, joka alkoi dominoida (vrt. aristoteelinen hyle). Myöhemmin Auli Räsänen kirjoitti:

Turpeinen on hämmästyttävän rauhallinen vaikka tilanne on kaoottinen. Kun kohtaukset otetaan monta kertaa uudelleen, niissä alkaa näkyä rakennetta. (Räsänen Helsingin Sanomat 2.2.2000)

Turpeisen kehittämä ”raakalauta-metodi”, jossa pojat oppivat tanssimaan omasta, karkeasta liikemaailmastaan lähtien, on tuottanut häkellyttäviä tuloksia. (Räsänen Helsingin Sanomat 10.2.2002)

Sankari-sana tuotti tilanteita ja hahmoja. Yllättävää ei ollut sankarien runsaus vaan niiden kirjo. Lapset näyttivät olevan erilaisuuden mestareita. Odotetut hahmot, kuten Bond, salapoliisit tai Selänne, saivat rinnalleen runoilijan ja Aila Meriluodon, isän, sähkömiehen, talonmiehen, Theseuksen Minotauroksen labyrintissä ja Robert Carlyle’n. Yksi pojista (11 v) kirjoitti katujengikohtauksen, jossa nahkatakiset pojat puolustavat omaa reviiriään ja kaappaavat linja-auton. Tekstissä oli splatteria, mutta samalla joukkona toimivat sankarit lueskelivat Aku Ankkaa. Kohtaukset, yhtä lukuun ottamatta, työstettiin raakalaudan ja devisingin liitolla. Tämä yksi poikkeus, finaali, oli ohjaajien oma kohtaus. Siinä käsiteltiin kysymyksiä, kenellä on kasvatuksen valta, kuka valtaa käyttää ja mihin vallan käyttö voi kasvatettavaa viedä. Loppukuvassa koko työryhmä marssitettiin kasvatuksen jauhinkivien lävitse. Yhtenä tulkintanamme oli, että ”antakaa meidän olla” tai ”jättäkää meidät rauhaan”.

Teoksen alussa näyttämöllä oli 300 pahvilaatikosta rakennettu muuri, jota vastaan yleisö alussa asettui. Idea muurista ja pahvilaatikoiden käyttämisestä tuli yhdeltä oppilaalta. Hänellä oli ns. virtuaalijengi, joka toimi analogisessa labyrintissa. Labyrintti oli kerrostalon kellarihuoneessa, ”ei kenenkään tilassa”. Pojat olivat keränneet kaikessa hiljaisuudessa tilan täyteen pahvilaatikoita. Näitä laatikoita oli sijoiteltu, leikeltä ja yhdistelty käsittämättömän hienosti. Nähdessäni tilan olin aivan äimänä. Ongelmanani oli se, että itse olin iso liikkumaan tilassa. Reitit olivat liian ahtaita aikuiselle. Tyydyin nauttimaan tilasta katsojana. Virtuaalijengille kävi lopulta huonosti. Palotarkastaja ei pitänyt huoneesta, joka oli täytetty pahvilla. Tila piti tarkastajan määräyksestä tyhjentää.

Eesityksen alussa koko näyttämön leveydellä ollut muuri murtui. Sankarit tulivat ja menivät. Välillä oltiin labyrintissä, välillä laulettiin apinamiestä, välillä

kaapattiin bussi. Lopussa oli äänetön huuto. Epilogin aikana muuri rakennettiin uudestaan. Yksi lapsi ryömi muurin lävitse ja totesi olevansa Kari Hotakaista löyhästi tulkiten ”kivenhukkaaja”. Hän totesi lopuksi ”Arvatkaa minkälaisia aikuisia kivenhukkaajista kasvaa”.

Joukon kuopus (7 v) tulee kohti ja ottaa kädestä kiinni. Kaikki hiljenevät, koska näkevät, että pojalla on itku silmässä. Katson silmät suurena poikaa ja kysyn itseltäni, että onkohan menty liian lujaa. Poika katsoo silmiin ja hymyillen läpi kyynelten aivan kirkkaalla äänellä toteaa kaikkien kuullen: ”Mulla nousee ihan pala kurkkuun, kun toi Minotaurus tulee. Se on niin jännittävää. Se on liian jännittävää!” (Turpeinen, päiväkirja 9.11.1999)

Raakalauta-ajatteluni kannalta True Stories oli syventävä prosessi. Olennaisinta oli aloittaminen jostain yleisestä, työskentelyn ilmapiirin ymmärtäminen ja esiintyjistä itsestään nousevat aiheet ja ideat. Käytin sanaa *kattoatmosfääri* ensimmäisen kerran. Prosessi oli rosoinen ja poukkoileva. Kypsyttelyajat vaihtelivat viikoista muutamaan tuntiin. *Etsintä-työkalun* avulla poimittu materiaali, joka syntyi yhden harjoituksen aikana, saattoi siirtyä sellaisenaan esitykseen. Toisaalta oli rakenteita, jotka elivät ja kehittyivät koko teoksen elinkaaren ajan.

10 esitystä ja poikkeustila ohitse. /.../ Jännitystä, uuden oppimista, esimerkkejä. Käsite ”danspappor” on lanseerattu HBL:ssa. Matti kasvoi rooliinsa: talonmies, tytöt, seikkailu, tanssit nuorena ja lopun tapahtumat – kuin oma poika olisi menetetty. Fiktiota, mutta se tunne kuten roolissa tulee ollakin – ikään kuin tapahtuma olisi fakta. (Turpeinen, päiväkirja 7.2.2000)

Teoksessa mukana olevat isät olivat näyttämöllä sähkömiehiä, kasvattajia, aikuisia ja aivan tavallisia kehollisia aikuisia ison lapsijoukon keskellä. Tästä olemisesta syntyi suhteita, joissa jaettiin ajatuksia ”vuolemisesta, laastarista ja puhaltamisesta”. Teemoina isillä olivat rajojen määrittäminen, huolehtiminen, mukanaolo ja autoritaarisuus. He eivät olleet teoksessa ensisijaisesti huoltajina vaan osana näyttämökuvaa. Tästä huolimatta 45-vuotias mies totesi havainneensa kohtaamisissa itselleen jotain uutta: ”Huomasin juttelevani muidenkin kuin oman poikani kanssa. Huomasin, että sitä voi olla kaveri jollekin toiselle pojalle.” Keskusteluissa puhuttiin arjesta, elämästä. Siis muustakin kuin ”sipseistä ja coca colasta”. Isien puhe vietiin näyttämölle, jolloin huoli poikien tekemisistä sai sanat.

Eräässä kohtauksessa, jossa pojat ovat jääneet vanhempien piirittämäksi, pojan kommentti riemukkaasti laukaisi tilanteen: ”Nyt ollaan posessa!”

Yksi erityinen huomio nousi oman työnsä tutkijan ja kasvattajan tajuntaani tämän prosessin myötä. Kasvat lapset ja nuoret eivät ole mahdottomia tapauksia. Heidän erilaisuutensa on näkyvää, kun sille on tila. Jotkut ovat osaavia ja virtuoosia. Toiset ovat sujuvampia improvisoijia, toiset vahvoja hiljaisessa tasaisuudessaan. Jokainen ottaa omalla tavalla paikkansa. Aina tilanteisiin löytyy seuraajia ja niille johtajia. Näiden itsestään selvyyksien lisäksi tuli ymmärrykseen, että paras suorittaja ei ole aina ”paras” henkilö esim. johonkin tiettyyn tehtävään. Kasvattajan näkemyksen ja eettisen kasvatuksen kannalta turvallisissa kehyksissä pitää ottaa riskejä. Kirjoitin tästä myöhemmin:

Trues Stories nousi poikien maailmasta ja yksilöiden tavasta tehdä. Eijalla ja minulla oli omat halumme kertoa. Me etsimme ja työstimme joukkoja ja kuuntelimme. Annoimme tilaa ja kaaoksen velloa aivan ääri rajoille (joillakin vanhemmilla meinasi kärsivällisyys tosin loppua). Odotimme kärsimättöminä, että löytäisimme sopivat ratkaisut viedä tarinoita eteenpäin. Kun me koputimme, pojat kuuntelivat ja kun pojat koputtivat, me olimme mukana seikkailussa. (Turpeinen 2003, 14)

Kasvun paikat eivät ole vain vahvuuksien näyttämistä vaan juuri kasvamista. Naiivisti voisi todeta, että virtuoosimainen suoritus on hieno, mutta rehellinen tekeminen omassa kerroksellisuudessaan on tämän lisäksi vaikuttava. Vaikutus jakaantuu ainakin kahtaalle. Ensinnä se saattaa olla mieltä liikuttava autenttisuutta hapuilevissa hetkissään. Toiseksi se antautuu myös ”pahalle silmälle”, joka etsii näkemästään ja kokemastaan virheitä, ongelmia. Tämän ideaalia hakevan katseen sietäminen ja sen kommenttien kuuleminen on kasvattajan arkea. Sen kanssa voi elää.

Kuten totesin aikaisemmin, Trues Stories oli minulle käännekohta. Prosessissa kypsyi praktinen sanattomasti kehkeytynyt opettajan työ. Minä olin toiminut tanssiopettajana poikien kanssa noin 10 vuotta. Teos käänsi toimintaani myös enemmän sanallistamisen suuntaan. Halun lisäksi siihen liittyi pakottava syy. Olin aloittanut tanssipedagogian maisteriopinnot Teatterikorkeakoulussa. Teemaseminaarityöni (2003) käsitteli seikkailutrilogian viimeistä osaa. Työssä kuvasin oivalluksiani, jotka alkoivat hahmottaa raakalauta-spiraalin ideaalia. Käytännöstä nousseina oivalluksina mainitsin ”huomioida poika oppilaan sisällä”, ”liikkeen ’maistelu’ oppilaan omista lähtökohdista” ja ”positiivinen onnistumisen

ilmapiiri”. Ilmapiiristä kirjoitin seikkailun ja positiivisuuden aiheuttamana ”kat-toatmosfäärinä”, joka tunkeutuu joka sopukkaan – niin oppilaisiin kuin heidän vanhempiinsa ja katsojiin. Oppilaiden eroista totesin, että osaa oppilaistani on ”mahdotonta” opettaa osana perinteistä ryhmäopetusta, jonka tavoitteena on kuoromainen esiintyminen. Eroina olivat kehitysiälliset erot, vapaa opetustun-timäärien valinta sekä fyysisten ominaisuuksien kirjo. Yhtenä havaintonani oli tanssiin liittyvän motivaation luonne. Tanssi oli osalle pojista tanssina se juttu ”jota minä haluan tehdä”. Ison ryhmän muodostivat ”hengailijat”, joille mukava porukan kanssa esiintyminen, seurustelu ja matkustaminen olivat ensi-sijaista. Tämä ei ollut moite näitä nuoria kohtaan, koska nämä ryhmässä toimimisesta nauttijat olivat toisinaan dynaamisuuden moottoreita ja opetustilanteiden kriit-tisiä havainnoitsijoita. Tästä antoi kommenttinsa myöhemmin (2001) maisterin opinnäytetyötäni varten haastattelemani 11-vuotias poika:

Siellä on ne kaverit. Se tekee siitä kivan... ja sit se tanssi.

Seitsemän veljestä (2002)

Vuonna 2000 seikkailutrilogian viimeisen osan aikana päätimme draamaopettaja Eija Velanderin kanssa, että seuraavaksi teemme Seitsemän veljestä. Olimme innostuneita ja ymmärsimme, että teos tarjoaa poikajoukolle areenan, jossa kaikille on jotain. Minua kiinnosti silloin allegoria ”visapäiset sonnit”, jotka eivät opi lukemaan vs. pojat, joille tanssi on tai voi olla vaikea pala nieltäväksi.

Seitsemän veljeksien tekemiseen liittyy muistoja, todellista elämää ja visioita. Minä luin Aleksis Kiven veljestarinaa ensimmäisen kerran ollessani ruskeaan pukuun sonnustautunut, Helsingin Pitäjänmäen teollisuusalueella asuva pieni poika. Olin nuorempi kuin Vantaan Tanssiopiston veljesten nuorin esiintyjä. Kirjan alku säväytti. Näin itseni metsään karanneena kasvimaavarkana, joka nauttii nuotion lämmöstä, vapaudesta ja isosta kaveripiiristä. Loppuun asti en jaksanut kirjaa lukea. Olin liian pieni käymään läpi lyriikkaa ja lauluja, joista en saanut järjestystä otetta. Kirja jäi pölyttymään kirjahyllyyn. (Seitsemän veljeksien käsiohjelma 15.1.2002)

Jos True Stories lähti yhdestä sanasta, niin Aleksis Kiven Seitsemän veljestä (1873) oli lähtökohtana aivan toista luokkaa. Nyt prosessi lähti tekstistä, joka tunnetaan (?) ja jonka tulkinnoista syntyy mielipiteitä. Hyvä esimerkki mieli-piteen muodostamisesta oli Jouko Turkan tv-sarjan ohjaus veljeksistä vuonna

1989. Turkan elokuvaa kritisoitiin siitä, että se tulkitsi väärin Kiven kirjoittamaa henkeä. Samalla kauhisteltiin, että Euroopassa suomalaiset nähtäisiin tämän takia kuolaavina idiootteina. Itse en nähnyt sarjaa televisiosta. Tv-esitysten aikaan työskentelin tanssisaleissa opettajana. Kuohunnan seuraamisesta en voinut välttyä.

Tällä tanssiteoksella oli selkeä lähtökohta. Leikki ja tekeminen olivat lähtökohdiltaan toisenlaista. Ison työryhmän yksittäisellä jäsenellä kullakin oli verkkokalvoillaan näkemys siitä miltä lopputulos näyttäisi. Kirjoitin käsikirjoituksen tällä kertaa yksin. Luetutin sitä pojilla ja vanhemmilla. Eräs opettajana toimiva pojan vanhempi oli epäileväinen. Hänen mielestään teksti ei tulisi toimimaan ”kivimäisesti”. Libretossa jaoin tarinan kahteen veljessarjaan: veljekset pikkupoikina ja nuorina. Aloitin kertomisen isän kuolemasta. Sen jälkeen tulivat pienten veljesten lapsuus, äidin menehtyminen, olennaisena osana nuoruus, Impivaara ja paluu Jukolaan. Romaanin ensimmäinen puolikas käsiteltiin 50 minuutissa. Toinen puolikas pakattiin 5 minuuttiin. Mukana oli ripaus Väinö Linnaa, jossa veljekset seisoivat hiidenkivellä ”kovennettua arestia isoin rosvo keskellä”. Kokonaisuudessa oli hyvää haastetta raakalauta-työskentelylle.

Tässä mennään tiiliskivi läpi tunnissa, mutta ihan Aleksis Kiven tunnoissa. Iskusanat kaikuvat: ”Äiti! Isä!” Ja niin pojat tanssivat itsensä orvoiksi. Lukkarit, hirveästi mylvivät härät, saapasnahkatornit ja tappeluun haastavat toukolaiset ovat kaikki mukana paikoillaan, mutta ilmassa on jotain isompaa: suomalaisen pojan kasvu mieheksi. (Kirsikka Moring HS 5.2.2002)

Perheissä luettiin teosta. Työryhmän nuorimmat jaksoivat romaanin alun parhaiten, missä kuvattiin pienten veljesten naurisvarkaudet. Suuressa työryhmässä oli yli 70 henkeä: 60 poikaa, 6 tyttöä (Venlat) ja tanssijoiden vanhempia niin naisia kuin miehiäkin. Tässä joukossa oli muutamia, jotka ihan oikeasti kahlasivat koko romaanin lävitse. Libretossa tai romaanissa oleva kieli, kivimäisyydet tulivat puheisiin. Harjoittelimme kiekonlyöntiä. Se oli yllättävän vaikeaa. Oikea puinen kiekko oli raskas ja jopa vaarallinen. Lisäksi siitä tuli pahoja jälkiä lattiaan ja seiniin. Eräs käsistään kätevä isä kehitti rullapahvista paremman version. Kiekonlyöntiä varten keräsimme metsähakkuuaukoista koivuisia keppejä. Rakensimme vanhempien kanssa joululoman aikana tunkin päällä pyörivän lavasteen – maapallon.

Pienimmät elivät, kuten ennenkin, koko teosta ja kelailivat isompien juttuja. (Ristipainia! Örr! Sohvalta jumsis, jömpsis. Turmelinko sinua?) Kivi tuli tutuksi. Pienempien osalta varsin varhain ja ymmärrettävässä muodossa. (11-vuotiaan pojan isän palaute, 11.2.2002)

Tanssikoulun tukiyhdistyksen puheenjohtaja hermostui saatuaan harjoitusaikataulun. ”Lapsilla on muutakin tekemistä kuin tanssiharjoitukset”. Tästä syystä leikkasin aikataulua rajusti. Teos valmistui pääosin 6 viikossa. Harjoitustunteja oli noin 60. Impivaaran saunakohtaus tehtiin kenraalissa. Ensi-ilta (1.2.2002) oli tilattu Työväen Näyttämöpäiville Mikkeliin. Tämän jälkeen Seitsemää veljestä esitettiin puolitoista vuotta. Veljessarjoista kasvoi yksi ryhmä ulos ja toinen sisään. Syksyllä 2002 tehtiin ensimmäiset roolikierrat: joku keskittyi enemmän jalkapalloon, joku lähti opiskelemaan. Ns. ison ryhmän esitysten kaari päättyi kesällä 2003 Kuopio Tanssii ja Soi – festivaaleilla. Tässä vaiheessa tehtiin merkittävin roolikierto eli isompien roolitehtävien vastuuta kantoivat seuraavat ”sukupolvet”. Tämä loi kasvun paikkoja. Etsintäparttiosta, toukolaisista ja pikku-veljeksistä siirtyi 6 poikaa veljeksiksi. Yhdestä pikku-veljeksestä tuli Eero ja Eerona ollut kasvoi Aapoksi. Lähes kaikki tytöt vaihtuivat. Valmistauduimme Dance and the Child International – konferenssiin.

Tunnelma esityksissä aivan mahtava. Harjoitusajat ja meininki hyvät. Kun harjoitellaan, myös harjoitellaan, ei seisoskelua. Ei valittamista. (Poika 17 v, palaute kesällä 2003)

Hautasimme teoksen konferenssimatkalla Salvadorissa Brasiliassa. Konferenssiroolituksella viimeinen esitys oli 4.8.2003. Tämän jälkeen tanssimme teoksen lävitse hotellin parkkipaikalla. Hotellin takana junttasimme koivuкеpit nurmikoon pystyyn. Porukka tanssi loppukohtausta uima-asuissa. Oli lämmintä. Satoi vettä. Nuoret lauloivat lopuksi suomenkielisen rock-balladin. En tuntenut teosta. Lähdettiin huoneisiin pesulle. Joku itki.

Kiven veljeksiin on kirjoitettu paljon sellaista, jota olen saanut kokea näiden kasvavien ja aikuistuvien poikien kanssa. Itse olen ollut puolisokea eno, metsään jäänyt isä, jutunkertoja Taulamatti, yksi veljeksistä, vouti, lukkari ja varmasti myös jalkapuusta puhuva rovasti. (Turpeinen käsiohjelmassa, 15.1.2002)

Seitsemän veljestä oli työtavalle haastava prosessi. Ensimmäkin raakalaudan kannalta etukäteen lukittu lopputulema on vaikea lähtökohta. Oman tilan ottaminen maneerisen Jukolan Jussi –näkemysten yli vaati ennakkokäsitysten riisumista. Toiseksi pitkät prosessit eivät toteutuneet. Sen sijaan työskenneltiin lyhyt, alle kahden kuukauden työjakso uskoen näihin lapsiin ja nuoriin. Harjoitusprosessin lopussa raakalautatanssijat tekivät sen mitä pyydettiin, tanssivat halulla. Reunat olivat rosoiset, liike oli keskiössä. Eniten näyttämölle saattamista työstiin mukana olleiden aikuisten, tällä kertaa äitien ja isien kanssa. Heillä ei ollut työtapaan liittyvää ponnistusalueita.

Kolmas seikka, joka vaikutti tähän työhön olennaisesti, oli kollegani, draamaohjaajan Eija Velanderin vakava sairastuminen ennen harjoitusprosessia. True Stories – prosessin loppuvaiheissa olimme innostuneina maalailleet Kiveä näyttämölle. Vuodimme ajatuksen tanssiryhmiin ja annoimme sen hautua. Pohdiskelimme roolituksia. Päädyimme monessa tapauksessa ottamaan riskejä. Tarjosimme kasvun paikkoja. Luottamus nuorten tekemiseen ja omaan tapaan olla jotakin roolia kannatti. Valitettavasti Eija Velander ei ehtinyt nähdä harjoitusprosessia eikä nuorten kasvamista prosessissa.

Kivi? Seitsemänkymmentä mylvivää sonnia. Jääkiekko? Toukolaiset vastaan Jukola? Tämä kaikki toteutuu nyt ilman Eijaa. Eija Velander kuoli tänään.
(Turpeinen, päiväkirja 22.1.2001)

Seitsemään veljekseen päättyi seikkailutuotantojen ja niihin liittyneen reflektion kaari. Isoimpien poikien opetuksessa siirryin pelkästä poikaryhmästä sekaryhmiin eli perusopetuksen 10. luokalla pojat tanssivat tyttöjen kanssa. Samalla esitystoimintaa ryhdyttiin toteuttamaan enenevässä määrin yhdessä tyttöjen ja poikien kanssa. Kokemukseni mukaan tämä tanssikoulun kulttuuri rakentui taiteen tekemisen kautta ja teemallisilla kesäleireillä. Roolit ja ryhmät sekoituivat osana teoskokonaisuuksia. Toisena vaikuttajana oli, että nuoret ”veljekset” olivat kasvaneet siihen ikään, että yhdessä tanssiminen oli monella tapaa mielenkiintoista.

Raakalauta-työtavan ideaalin ensimmäinen versio muodostui *Seitsemän veljeksen* (2002) esitysprosessin myötä. Opiskelin samaan aikaan Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksella Teatterikorkeakoulussa. Keräsin vuosituhaten alussa aineistoa maisterin opinnäytteeseeni *Vantaan Tanssiopiston lukkari ja seitsemän tanssivaa poikaa* (2005). Aineisto koostui seitsemästä teemahaastattelusta, joihin valitsin Kiven mallin mukaan seitsemän eri-ikäistä haastateltavaa.

Nimesin haastateltavat Kiven veljesten nimillä. Tämän lisäksi pidin päiväkirjaa havainnoistani ja pohdin kriittisesti havaintojani. Prosessiin sisältyi näiden lisäksi keräämäni kirjalliset palautteet ja keskustelutilaisuuksien pöytäkirjat. Tukevana aineistona oli runsaasti valokuvia, esitystallenteita, lehtileikkeitä, Yleisradion tuottama radiodokumentti ja tv-dokumentti. Näiden lisäksi luin opinnäytetöitä, joissa tutkittiin poikia tanssijoina.

Opinnäytetyöstäni löytyy aihiona raakalauta-työtavan rakenne. Käytän kuvauksessani sanoja *raakalauta-metodi*, *searching-työkalu* ja *kattoatmosfääri*. Työtapa ei ollut vielä tässä vaiheessa spiraalisessa muodossa vaiheittaisena ideaalina. Tekstistä ilmenee, että työskentelyssä toiminta oli etusijalla. Toiminnasta nousee ”elämys” (vrt. kokemus), jota jaetaan yhdessä. Pohdin kuinka tanssia opetetaan ja palautetta annetaan. Dialogisuus ei sanana nouse, mutta se resonoi oppilaan kohtaamista kuvaavassa aineistossa. Seuraten Lauri Rauhalaa (1998, 91) pohdin itsen merkitystä ja itsenäisesti ajattelevaa oppilasta. Minua kiinnosti käsitteenä mukautuva keho (docile body), jonka ääritapauksena on nöyrä kansalainen. Teija Löytösen (2004) kuvaamia käsitteitä olivat abstrakti oppilas ja professionaalinen oppilas, joiden tehtävänä oli toteuttaa tanssia niin kuin sitä koulussa tai opettajan toimesta odotettiin. Pojat ovat aineistossa näkyvästi sitä mieltä, että tyydyttävässä toiminnassa ”ei seisoskella” vaan tehtävä viedään loppuun tosissaan. Tällöin kyseessä on kypsä oppilas (mature pupil), joka on sisäisesti motivoitunut ja nauttii toiminnasta. Pojat kuvaavat tätä opiskelun tilana, jossa on kavereita, esiintymisiä, fyysistä haastetta ja rentoutta. ”Menee tunnille, tree-naa, ja that’s it”. Rentous on omaa tilaa yhdessä toisten kanssa, jossa toiminta ei ole puurtamista. Haastateltujen *Minä* on erilainen kuin muut, mutta esiintyy yhdessä muiden kanssa. Joillekin pojille tanssiminen on korostuneesti yhdessäoloa ja hauskanpitoa. Joillekin tanssista tulee tapa kohdata maailma: ”Ajattelen sitä joka päivä.”

Opinnäytetyössäni kirjoitan Kiven Seitsemästä veljeksestä poikien tanssiopettamisen metaforana. Kyseessä on kasvutarina, jossa äidittömyys ja isättömyys ajavat sinänsä tavalliset pojat ”metsän susiksi”. Onnettomat valinnat kuljettavat veljekset Impivaaraan, pohdiskelujen tyysijaan ja luostarikoulumaiseen suljettuun yhteisöön. Paluu yhteiskuntaan tapahtuu kokemusten kautta. Minuun tämä liittyy niin., että opetukseni kehittyi ”Impivaarassa”, jossa poikien kanssa kokeiltiin niin vanhaa kuin kokemuksen kautta uusia vuorovaikutuksen tapoja tavoittaa ”tanssiva poika poikien sisällä”. Paluu Jukolaan tapahtui esiintymällä, kertoen kokemuksista, ja itse asiassa tanssien säännöllisesti viikosta toiseen. Jukolaan paluuseeni ja Seitsemän veljeksen esityksiin liittyi kysymyksiä, joista

kirjoitan tämän esitykseni Johdannossa. Tanssi-lehden päätoimittaja Minna Tawast (Tanssi-lehti 2/2002) kysyi ”onko tarvetta ollenkaan ns. erilliseen poikapedagogiikkaan”. Elokuussa 2003 pidetyssä Dance and Child International –konferenssissa Brasiliassa esiintymisemme jälkeen pidettiin keskustelutilaisuus. Tilaisuudessa eräs pohjoisamerikkalainen nykytanssin edustaja kyseenalaisti keskustelun poikiin keskittyvästä pedagogiasta tai erillisestä poikien kanssa työskentelystä. Hänen mukaansa nykytanssi itsessään antaa mahdollisuuden toteuttaa tanssia oppilaan oman kehon kautta. Tämä mietitytti minua jälkeinpäin. Minulla oli Impivaarassa kokemuksia siitä eetoksen paineesta, josta Löytönen (2004) kirjoittaa tanssinopettaja ”Jorman” tapauksessa. Poikia ei voi käyttää, koska ”ne tanssivat huonosti”.

Seitsemän veljeksien tehtävänä ei ollut muodostaa kuvaa ”poikapedagogiikasta”. Kysymyksessä oli veljeksien tarina, jossa yhdistyi dynaamisuus ja herkkyys. Siinä oli ihmistaimelle koettavaa kasvunsa eri vaiheissa: jännitystä, painia, rangaistusta, pelaamista, metsän tutkimista, vaaraa ja selviytymistä, sanailua, tyhmyyttä ja viisautta, sekä tunneskaalan kaikki sfäärit.

Osa II

Raakalauta-työtapa

On kai myös hyväksyttävä se tosiasia, että olemme tutkijoina aikamme lapsia, ja se näkyy puhumisen tavassamme: sanoissa joita käytämme. Niille löytyy kyllä mielekäs perustelukin. Mutta on hyvä tiedostaa ainakin kaksi asiaa: 1) milloin me luulemme - muka - löytäneemme jonkun täysin uuden ajatuksen, innovaation, jota ennen ei ole ollut ja 2) minkälainen tiede-, koulutus- ja/tai poliittinen valta ohjaa meitä pysymään 'ajan hermolla'. (Sava 2011, 97)

Raakarakenne



Kuvio 3: Raakalauta-työtavan malli

Raakalauta-työtavan ideaalina on oppijan ja opettajan kokemusten jakaminen *dialogisessa* suhteessa. Suhteen taustana on kasvaminen ja kasvamaan saattaminen, joihin liittyy huoli hyvästä elämästä. Hyvän elämän edellytyksinä ovat *itseksi tuleminen* ja fyysis-henkinen oma *tila*. Huoli ja kokemuksellisuus liittyvät kasvatustavustukseen pedagogisen rakkauden ilmapiirissä eli *kattoatmosfäärin* vallitessa.

Työtavan käytännölle heuristisena mallina on spiraali, joka alkaa *toiminnasta*. Toiminta on oppijan situationaalisuuden kannalta merkityksellinen siten, että nyt-hetkinen *kokemus* liittyy menneeseen ja kehkeytyy tulevassa. Koettua *sannalistetaan* käsitteellistäen tai tapahtunutta kuvaten. Kokemus tulee *jaetuksi* ja dialogisuuden vallitessa rakentuu *saaminen*. Spiraalin seuraava kierre kerryttää kokemusta toiminnalla. Nyt-hetkisyys on suhteessa menneeseen.

Etsintä-työkalu (etsi-näe-poimi-nimeä-käytä) on yhteyttä toiminnan kompleksisuuden kanssa. *Etsiminen* on asenne, jossa ollaan avoimia tulemisen tilalle ja odotetaan. *Näkeminen* on aktiivista toimintaa tapahtuvassa. *Poiminta* tapahtuu intuitiivisesti ja/tai odottamisen jälkeen. *Nimeäminen* rakentaa menneestä kohti tulevaa. *Käyttäminen* on nimetyt viemistä toiminnan kautta koettavaksi ja koeteltavaksi.

Dialogisuus

Joka sanoo Sinä, hänellä ei ole jotakin, ei ole mitään. Mutta hän on yhteydessä. (Buber 1995, 27)

Kohdatessani toisen kasvokkain odotan. Odottamisen kysymyksenä ei ole ”mitä?” vaan ”miten?”. Pyrkimiseni yhteyteen on välittämistä ja avoimuutta jakaa toisen ilmaistua kokemusta. Yhteys on tilan antamista toisen kokemukselle. Yhteisessä ja muuttuvassa maailmassa kohtaamme merkitykset, jotka ovat meille tärkeitä. Nämä merkitykset eivät ole riippuvaisia vain minusta vaan meistä molemmista tai kaikista, jotka ovat paikalla.

Buberilaisittain (1995) todettuna meille kanssakäymisessä olennaista on, kumpi ihmisessä on vallitsevana – esineellistävä vai dialogisesti kohtaava puoli. Dialogisessa kanssakäymisessä on kompleksisuutta. Tanssiessamme se on dynaamista, silmännähdn dynaamista kompleksisuutta. Buberin mukaan yhteys Sinään on välitön. Hakiessani dialogisuutta, pyrkiessäni yhteyteen olen kompleksisuuden äärellä. Tämä hetki on hauras ja ohimenevä. Sitä on kokemukseni mukaan vaikea tavoitella jälkikäteen. Tällöin menetelmät, keinot tai ylenmääräinen

kurin pitäminen ovat esteenä, etäännyttävät kohtaamisesta. Buber kirjoittaa, että yhteys Sinään on silloin kun ”keinot ovat sortuneet” (1995, 34).

Värrin toteaa (2004, 89), että Minä-Sinä-yhteys on dialogisuuden heuristinen ideaali, jonka toteutuminen voidaan todentaa ainoastaan dialogissa itsessään. Hänen mukaansa yhteisen todellisuuden kehkeytyminen on mahdollinen kohtaamisessa, jossa ylitämme yksilöllisen elämäntilanteemme eli asennoidumme kohtaamiseen dialogisesti. Värin omassa kasvatustodellisuudessa vastuu on ensisijainen ja edellyttää itsekasvatuksen välttämättömyyttä. Varto (1995, 116) kuvaa tätä niin, että opettaja ja oppija ovat molemmat kasvatuksessa. Minun raakalautakokemuksessa tämä lähtee avauskertomuksen törmäyksistä kasvatustodellisuuteen, jossa on haettava muutosta ja ryhdyttävä etsimään yhteyttä, jotta voidaan jakaa jotain. Tällä tarkoitan sitä hyvän tavoittelua, jolloin siirrymme tilaan, jossa myös kasvattaja-opettaja on kysymysten äärellä.

Inkeri Sava (1998) kuvaa dialogia asenteena, joka merkitsee aivan tietynlaista läsnä olevaa ja kohtaavaa Minä-Sinä-asennetta. Dialogisessa menetelmässä on lähdeittäviä siitä, että me emme ymmärrä toisiamme. Tämä tuo asenteen, jossa on avauduttava toiselle, jotta tuo ymmärtäminen voisi ehkä toteutua. (Sava 1998, 21) Martin Buberin mukaan kaikki aktuaalinen elämä on kohtaamista (1995, 34). Emmanuel Levinas (1996, 73-77) puhuu ”kasvoista”. Hänelle kasvojen tavoittaminen on alun perin eettistä. Levinasin mukaan tietoa kommunikoitaessa ollaan toisen vieressä, ei kasvokkain toisen kanssa. Kun emme kommunikoita tietoa, olemme suhteessa toisen kanssa, toista ei tarkastella tiedon kohteena eikä tematisoida objektina, totaalisenä oliona (1996, 58-59). Sava kirjoittaessaan ”kasvamaan saattamisesta” (vrt. Hollo 1952, 22) toteaa, että hänen ihannepuheensa mukaan kasvatustapahtuman osapuolilla, oppijoilla ja kasvattajilla, on oma ainutlaatuisen kokemisen, osaamisen ja tietämisen alueensa. Minun tapauksessani se on tanssin kautta etsinnässä, kokemisessa ja jakamisessa. Tällöin dialoginen tila rakentuu tai vain on olemisessaan keskinäistä kunnioitusta ja yhteistä toimintaa (Sava 2007, 175).

Tanssin raakalauta-prosessini ovat pääasiassa ryhmässä toteutettuja kokemusjonoja. Tällöin pyrimme kohtaamaan kokemuksemme, avautumaan kokemukselle sellaisena kuin se on. Kokemukselle avautumista auttaa ilmapiiri, työtavan kattoatmosfääri, jossa on buberilaista minä-sinä-asennetta: ”Ihminen on kaksitahoinen hänen kaksitahoisien kommunikointinsa mukaisesti” (Buber 1995, 25). Savan (1998) mukaan on olemassa jotakin, joka on lähtöisin kahdesta (tai useammasta) ja joka on meidän, minun ja oppijoiden, välissä (kreik. dia ”väliin, välissä” + logos ”koottu, kerätty, rakennettu”). Tämä väliin rakentuva on

raakalauta-ajattelussani jaettua tilaa, jossa on tila minulle olla Minä ja toiselle toinen (Sinä). Toiminnan kautta syntynyt jaettu kokemus asettuu Minän ja Sinän väliseen yhteyteen sekä tavallaan lävistää meidät. Jotta ymmärrys yhteydestä syntyy, sen ehtona on läsnäolo kohtaamisessa. Toiselle avautumiseen, kohtaamiseen liittyvään asenteeseen kuuluu ymmärryksen hämäryys, jolloin kriittisesti ajatellen emme ymmärrä tai ymmärrämme vain osittain toisiamme.

Kokemukseni kautta kohtaamisessa dialogi ei ole tehtyä vaan se alkaa tapahtua. Tähän liittyy odottamien, että jotain näyttäytyy. Eeva Anttilan (1998) mukaan dialogi todellistaa itse itsensä. Minä ja oppijat olemme parhaimmillamme, hetkittäin Minä ja Sinä, muuntamassa kokemuksemme kautta todellisuuttamme ja rakentamassa olemistamme. Tämä oleminen tässä Anttilan mainitsemassa ”pedagogisessa kontekstissa” nojaa kohti mahdollisuuksien horisonttia (vrt. myös Anttila 2003, 298). Buber taas toteaa, että välittömässä yhteydessä Sinään kaikki keinot ovat este. Kuten edellä totesin, esteestä pääsee kun keinot ovat ”sortuneet” (Buber 1995, 34). Buberin runollisuus kuvastaa hyvin ”tarttumisen” ja ”otteen” ongelmaa tapahtumisessa. Hän kirjoittaa, että ”tutkimattomasti mukaan tempautuneina me elämme universaalin vuorovaikutuksen virrassa” (1995, 38).

Omassa pedagogisessa kokemuksessani tämä universaali runollisuus voidaan nähdä tapahtumien ja oppijoiden muodostamana kokonaisuutena. Me avaudumme tapahtumiselle odottavina, annamme asioiden tapahtua. Elämme tilaa sallien ja ymmärtäen kompleksisuutta, joka joskus näyttää kaoottiselta. Tästä huolimatta oma kokemukseni on kasvatusten muiden elävien ja avautuvien kokemusten kanssa. Jaettavan kokemuksen ehtona on nähdä niin oppija kuin opettajakin kokonaisuutena, jolloin näille (meille) molemmille syntyy kuva toisistaan. Meille molemmille näyttäytyy parhaimmillaan Minä-Sinä -suhde. Buber puhuu tästä ”kattamisena” (1995, 162-164). Hänen mukaansa on kuitenkin monia suhteita, joissa tämä ei toteudu. Tällöin oppilas voi olla pelkkä ominaisuuksien, pyrkimysten ja esteiden summa. Värri (2004, 33) toteaaakin, että kasvattajina olemme jonkin tavoitteen ehdollistamia, jolloin elämme kasvatussuhdetta jonkin kasvatustutkimuksen päämäärien mukaisesti. Tästä eteneminen kohti dialogista yhteyttä edellyttää kasvattajan suhdetta, jossa oppijaa autetaan toteuttamaan mahdollisuuksiaan ja hänet nähdään potentiaalisuudessaan ja aktualisuudessaan. Näkisin, että instituutiot ylittyvät opettajan oman ihmiskäsityksen kautta. Opettaja tekee työtään, jossa hän antaa vaikutukselleen yhtenäisyyden ja merkityksellisyyden. Opettaja elää hetkessä sen kaikissa aspekteissa ei vain omasta näkökulmastaan, vaan myös kohdatusta näkökulmasta (Buber 1995, 164). Tähän ideaaliin harmoniaan sisältyy lukemattomia ehtoja. Värri kuvaa ehtoina

kasvattajan itseymmärrystä ja valmiutta kuunnella, tulkita ja ymmärtää oppilas omana itsenään. Jotta voidaan konkretisoida vastuullisuuden ja itseksi tulemisen ideoita, kasvatuksen osapuolet ovat toisilleen toisia persoonia (Värri 2004, 64).

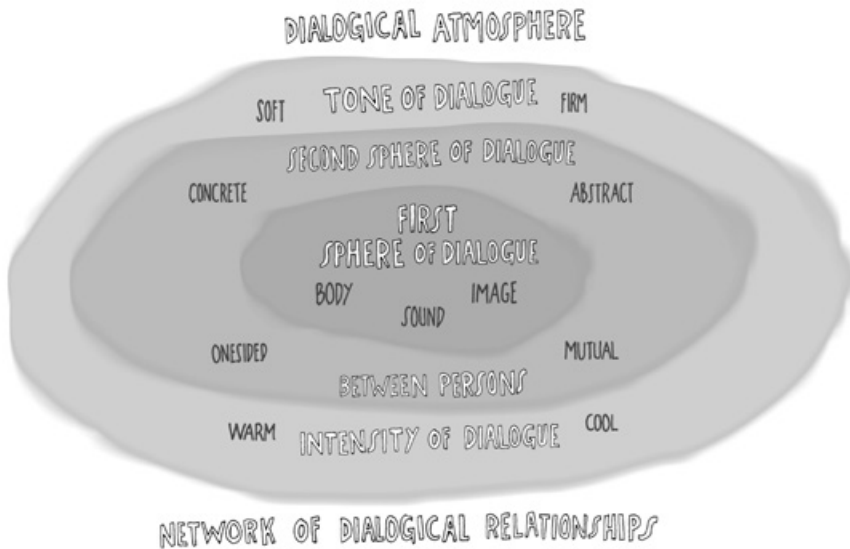
Yhtenä ehtojonona ovat ihmis-, oppilas- ja oppimiskäsitys. Minun tapaukseni taideopetuksen praktikkona tulevat kyseeseen edellisten lisäksi taide-, tanssi- ja tanssinopetuskäsitys. Käsitysvaatimusten kautta dialogisuus ja buberilainen ”kattaminen” komplisoituu. Varto (1995, 86) kysyy lisäksi, onko ihmiskäsitys kenellekään selvä. Hän tarkoittaa sitä kasvamisen perustaa, joka mahdollistaa itsenäisyyden, luovuuden ja itsetunnon kehittymisen. Minä palautan tämän takaisin praktiikkaan ja tanssisiin kysymällä, millä tavalla dialogisuus toteutuu käytännössä sen arjen vastuksen kanssa, jossa kompleksisuuteen liittyy elämän karheita ja kohinaa. Opettajana oman toimintani lähde on käsitys omasta toiminnastani suhteessa toiseen ihmiseen, oppijaan tai oppilaaseen. Tällöin opettajan työni dialogisuuden ehtonani on tietynlainen tarpeettomaksi tuleminen. Kyseessä on odottaminen. Minä tulen opettajana, ihmisenä hetkeen, jolloin tulee käänne irrottaa ”ote” opetustilanteesta ja/tai oppilaasta. Oppija ja kasvatettava osoittavat sellaista itsenäisyyttä, että annan itseni vetäytyä joko hetken tai kokonaan (vrt. Varto 1995, 88). Kasvattajasta tai opettajasta Buber kirjoittaa:

Hänen täytyy harjoittaa sellaista toteuttamista, jota minä kutsun kattamiseksi (Umfassung). On olennaista, että hänen tulisi herättää Minä-Sinä suhde oppilaassa, jonka tulisi tarkoittaa ja myöntää kasvattajansa tänä tietynä persoonana: ja kuitenkin kasvatusyhteys ei voisi kestää, jos oppilas myös harjoittaisi kattamisen taitoa, elämällä yhteisen tilanteen läpi kasvattajan näkökulmasta käsin. Päättyykö Minä-Sinä suhde nyt vai omaksuuko se ystävyuden aivan toisenlaisen luonteen, molemmissa tapauksissa tulee selväksi, että spesifisti kasvattava yhteys sellaisenaan on yhteen sopimaton täyden molemminpuolisuuden kanssa. (Buber 1995, 164)

Omalta osaltani olen pohtinut tätä ”kattamisen” toteutumista pitkissä, jopa 20 vuotta kestäneissä, kasvattaja-oppija-suhteissani. Esimerkkinä ovat Kadonneet pojat -työryhmän osalliset, joista muutamat edelleen (2014) tanssivat toteuttamassani työpajassa viikoittain. Täyden molemminpuolisuuden tai paremmin sanottuna dialogisen yhteyden toteutuminen näyttää tästä kulmasta ja kokemuksesta katsottuna satunnaiselta ja jopa haetulta tilanteelta, harsoiselta ja pakenevalta ideaalilta. Kattaminen yhteytenä muuttaa suhdettani kasvatettavaan vastuullisuuden osalta. Toisinaan minä voin todeta suhteen kehittyneen tilaksi,

jossa tunnen olevani Minä kohtaamilleni toisille (oppilaileni). Näiden oppilaiden vastuullisuus on kehittynyt ja aikuistunut sellaiselle tasolle, että vastavuoroisuuden yhtenä piirteenä on roolien kääntyminen toisinaan ylösalaisin. Suhteessa on välittämistä ja luottamusta, mutta yksittäisen omaa elämää.

Anttila (2003) käsittelee dialogisuutta väitöstutkimuksessaan. Hän summaa ajatteluaan, joka lähtee laajenemaan yksittäisen kohtaamisesta yleisesti jaettuun tapahtumaan (ks. Kuvio 4: Array of dialogue). Hänen mallintamansa kuva osoittaa dialogisuuden ulottuvuuksia yksityisestä julkiseen, abstraktista konkreettiseen ja molemminpuolisesta yksipuoliseen dialogiin (2003, 309).



Kuvio 4: Array of dialogue (Anttila 2003, 309)

Anttilan nelikehäisen mallin keskellä on yksittäisen kohtaamana äänet ja kuvat sekä oma keho maailmassa olemisen sanattomana väylänä. Anttilan mukaan dialogi oman kehon kanssa on sanatonta ja hän kirjoittaa tanssissa juuri kehon olevan dialogin välittäjä: ”reflection in dance is more like a silent dialogue with oneself, with others and with the space surrounding us” (2003, 296). Tästä siirrytään seuraavalle, toiselle, dialogin asteelle, joka on ihmisten välistä. Ero ensimmäisen ja toisen asteen välillä on liukuva ja Anttilan mukaan veteen vedetty viiva. Toisen asteen dialogissa pareina ovat kahdenvälinen – yksipuolinen (mutual

– onesided) ja konkreettinen – abstrakti (concrete – abstract). Hän soveltaa Buberin ajatusta ihmisten välisistä dialogisista suhteista, joissa toteutuu henkisyys (abstract but mutual), ystävyyden (concrete and mutual) ja kasvatus (concrete and one-sided). Tässä näen yhteyden edellä mainittuun ”kattamiseen”. Tällöin näistä dialogisista suhteista viimeisessä oppija on suhteessa oppimisen tilanteeseen ja samalla toki opettajaansa, mutta suhde toimintaan eletään erillään opettajan asettamista lähtökohdista. Anttila kirjoittaa:

Onesidedness does not mean that the student does not stand in a relation with the teacher. ... Onesidedness means that the student cannot live through the educative event from the standpoint of the teacher. (2003,298)

Autoritaarisessa mallissa oppilas seuraa eräänlaisessa antialogisissa opettajaansa ja toteuttaa annettua totuutta. Tällöin esim. käskyttämällä estetään uteliaisuuden syntyminen, saatetaan jopa rangaista siitä (vrt. Avauskertomus). Anttila toteaa tähän, että dialogisen atmosfäärin toteutumisen yhtenä esteenä ovat käyttäytymisen kaavamaisuudet, joilla poissuljetaan kehollinen tapahtuminen (2003, 302). Opettajan kääntyminen kohti oppilaista tulisi hänen mukaansa olla kokonaisvaltaista ja vastavuoroista. Tällöin alkavat toteutua Anttilan kuvaaman dialogisuuden mallin kolmannessa kehässä olevat dialogin dynaamiset laadut. Anttila kirjoittaa:

I think that dialogue can become manifest in different dynamic qualities. Thus, the tone or intensity of dialogue can range from softness to firmness and from warm or emotionally charged intimacy to a quite neutral and traditional partnership. (2003, 303)

Tällä kolmannella dialogisuuden toteutumisen tasolla näen, että Anttila tasapainoilee tapahtumisen, vapauden ja sen toteutumisen esteiden kanssa. Vertailllessani tätä omiin kokemuksiini, raakalauta-työtavassa yhtäaikaista tapahtumaa on paljon ja sen pursuaminen dynaamisesta kompleksisuudesta eräänlaiseksi ”kaaokseksi” on vaikeaa havaita jonakin toiminnan rajapintana. Anttilan epäilee, voiko rauhaton tilanne olla dialoginen jos jonkun vapaus rajoittaa toisen vapautta. Hänen tavoitetilanaan on innostuksen ja rauhan tasapainoisuus. Tätä pidän asetettuna ideaalina tilana kun kolmannessa vaakakupissa on vapaus. Yhteydessä ollen vapaus on kysymistä ”miten”, jolloin pyritään ratkaisuun esteistä. Usein reaalisissa oloissa vastaamme kysymykseen ”mitä”, jolloin vapaus on rajattuna.

Oppijoiden ryhmässä rauhan synnyttäminen vaatii yhteistä rakentunutta ymmärrystä sen olemuksesta. Yksittäisen osalta tämä vaatinee vapauden kompromissia. Anttila kirjoittaa, että ”if restlessness and noise obstruct someone’s rights to enjoy, concentrate and learn, it is difficult to maintain that this kind of situation would be dialogical for everyone, at any rate” (2003, 303). Tähän liittyvä toisten kunnioittaminen on oman kokemukseni mukaisesti yhdessäolon toimintakulttuurin tuottamaa. Yhteisen ja jaetun toiminnan oppijakohtaiset tilat eriävät ja yhtenevät dynaamisesti. Kokemuksellinen tilanne raakalauta-työtavassa voi näin ollen kuulostaa lasten spontaanilta leikiltä, jossa toimintaan kuuluu äänen käyttö ja ideoiden kommentointi. Kypsyminen vapauteen ja yhteiseen toimintaan vie aikaa, kun sille annetaan oppijan sisäinen rakentumismahdollisuus. Anttila toteaa lopuksi, että isoissa ryhmissä on usein törmäyksiä ja konflikteja (2003, 303).

Raakalauta-työtavassa pyrin toteuttamaan dialogisuutta ideaalisessa buberilaisessa Minä-Sinä -suhteessa. Edellä olleeseen viitaten, tämä saattaa olla suhde, jossa olen *Minä* oman elämäni tanssin kanssa. Luotan omaan kokemukseeni ja se on jaettavissa. Tanssin oppijakohtaiset prosessit ovat työtavassa enimmäkseen rakentuneet jaetussa, ryhmässä tapahtuneessa toiminnassa. Suhteeni oppijoihin ja tanssijoihin jakaantuu eräänlaiseksi viuhkaksi, jonka säikeiden väleissä on osallisten väliset suhteet (joista muodostuu viuhkoja). Tutkimukseni taiteellisissa osissa ryhmien koot olivat pienimmillään neljä ((Nti) Julie) ja suurimmillaan 12 (Pienten poikien tanssitunti). Toiminnasta nousevassa kokemuksessa ainut, kuten Varto kirjoittaa, ”mitä meille on vakuuttavasti annettu, on yksittäinen: yksittäinen ilmiö ajassa ja tilassa, sidottuna paikkaan ja sidottuna mitä suurimmassa määrin myös siihen yksilöön, jonka kokemuksesta on kyse” (2008, 34). Dialogisuus tässä mainitsemassani viuhkassa kerrostuu tilannekohtaisiin kohtaamisiin. Pienten poikien tanssitunnilla ensimmäisen kevään 2011 aikana syntyi suhteita minun ja oppijoiden välille, joita voin kutsua dialogisiksi. Suurimmaksi osaksi pojat olivat enemmän tai vähemmän tunneilla suhteissa toisiinsa, joko liittyen toiminnassa toiseen tai vältellen sitä. Minulta odotettiin tietyllä tavalla opettajan roolin mukaista jatkuvaa väliintuloa, varsinkin kun poikien välinen fyysinen kontakti muistutti ajoittain enemmän toimintaa ”painiseurassa” kuin tanssitunnilla. Anttila puhuu ryhmätoimintaa kuvatessaan dialogisten suhteiden verkosta (network of dialogical relationship) (2003, 303 - 309). Tämä on Anttilan mallin uloin ja neljäs kehä. Tämä irrottautuu buberilaisesta kohtaamisesta, jossa yhteys on kahden ihmisen välissä, ja etenee sitä pidemmälle. Anttilan mukaan ihmisten välisen suhteen synnyttyä, jolloin mukana on luottamusta ja arvostusta, dialogisuus voi jakaantua ryhmässä. Anttila kirjoittaa:

In order to make dialogue possible within the group, the teacher also needs to support dialogical relationships amongst the students, that is, to strengthen their dialogical network. (2003, 305)

Tätä verkostoa koskevaa ideaalista tilannetta voi Anttilaa tulkiten kuvata yhteiseksi dialogiseksi hetkiksi (collective dialogical moments), jolloin opettajana minun dialoginen viuhkani elää ja kommunikoin horisontaalisesti. Anttilan (2003) tutkimuksen kontekstina on oppivelvollisuuskoulu (ks. myös Anttila 2013). Tässä on hyviä mahdollisuuksia vertaistoimintaan ja sitä kautta yhteiseen, monikulttuurista maailmaa yhdistävään toimintakulttuuriin. Tanssivat luokat ja koulut omaavat kehollisen käänteen tuomaa potentiaalia kollektiiviseen dialogiin (Anttila 2013, 31-33). Tämäkin on toki ideaali. Vertaisten kulttuurin ja yksittäisen välisessä kohtaamisessa tapahtuu koulun ulkopuolista oppimista, jossa rakentuu kulttuurisia ideoita ja käsityksiä (esim. Vygotsky 1978). Nämä ovat opettajien tappioksi todella paljon muutakin kuin koulussa annetun prosessointia. Tällöin kriittiseen pedagogiseen asenteeseen liittyvät voimaannuttamisen ja vapauttamisen tavoitteet, kuten dialogisuus, toteutuvat vain hetkittäin. Toisinaan koulutodellisuus ei juuri anna yksittäiselle kokemukselle mahdollisuutta julkaisuun. Raakalauta-työtavan ideaalina, lähtökohtaisesti ja alusta lähtien, on hyväksyä kompleksisuus niin dynaamisuudessa kuin ihmisissä ja heidän välisissään suhteissa. Tätä voidaan kutsua ratkaisuksi kohti yksittäisen kokemuksen vapauttamista. Jos puhutaan voimaantumisesta, sen toteutuminen on kerrostunut laajempaan kokonaisuuteen kuin pelkkä dialoginen tilanne, suhde tai viuhka. Voimaantumisessa avaudutaan jaettuun tilaan, jonka toteutumiseen tarvitaan huomattavasti enemmän yhteistä ihmiseen liittyvää ja sosiaalisessa verkostossa tapahtuvaa tahtoa.

Instituutioissa työskennelleenä voin todeta, että kokemuksemme voi voimaantua vain jos se saa ilmetä sellaisena kuin se tapahtuu, että olemme *Minä* oman elämän tanssimme kanssa. Sellaista on funktionaalisuutta korostavassa ajassa (esimerkiksi oppivelvollisuuskoulussa) todella vaikeaa tavoittaa. Värrin kuvaamat kasvatustapahtumien päämäärien ylittämiset ihmiskäsityksen voimalla tarkoittavat ideaalina instituution poistamista. Kasvatustapahtumassa ei tällöin ole reunaehtoja voimaantumiselle. Tästä ei pidä kuitenkaan päätellä, että kouluissa tapahtuva ”kehollinen käänne” ja ”kollektiivinen dialogisuus” ideoina olisivat turhia (Anttila 2013, 2003). Niissä on nähtävissä selvä ote ja omalta osaltaan visio kokonaisvaltaisesta olemisesta, jossa kaikki ei ole mitattavissa. Ihmistyö on ihmisten välistä, välissä olevaa, työtä. Varto kirjoittaa, että me tarvitsemme ihmisiä, joiden pyrkimyksenä on olla lähempänä ”ihmisiä,

elämää, joka koskettaa niin, että kysymystä kuvitellun ja todellisen rajasta tarvitse asettaa” (2002, 143).

Minä - itse

Asiat, joiden kanssa olemme tekemisissä, ovat osa elämäämme. Ne tekevät elämämme. Elämämme on aina olemassa ennen kuin mikään muu alkaa.
(Varto 2008, 33)

Seisoessani tyhjässä tanssisalissa ja odotellessani tanssituntia alkavaksi, minuun on kietoutuneena kompleksinen kerrostuma historiaani. Minun lihassani ovat laskostuneena merkitykset, kokemukset ja sanat, merkit sekä jäljet. Tanssivana miehenä kannan lihassani omaa erillisyyttäni löytäen itseni maailmasta. Mitä itseksi tuleminen on tai tarvitaanko sellaista, kun elämä tekee itseksi ja osoittaa samalla erillisyyden muuhun nähden (Varto 2008, 34)? Opettajana kohtaan lapsia, jotka täyttävät salin ovesta sisään kirmaten tilan toiminnoin ja äänin. Hetket kietoutuvat yhteen ja tämä tila tulee jaetuksi. Kosketus siirtää toimintaa hippana, tästä pysähtymistä nyhjäämisenä ja rauhoittumista saattamisena. Olemme tilanteessa, jossa on jotain todella arvokasta. Meidän historiamme, tiluatiomme, kietoutuvat tähän aktuaaliseen hetkeen. Se ei ole ollut mennyttä eikä se ole vielä tulevaa. Se vain on ja tapahtuu.

Varto (2008) kirjoittaa yksittäisestä. Hän takerruttaa hetkeen, jossa ei ole mitään aikaisempaa eikä jatkoa. Olla jossakin ja olla yksin ilmaantumisen tapahtuessa, ilman että se on representoituna ja olemassa. Tämä tapahtumisen ainutlaatuisuus korostaa samalla kokemusta ainutlaatuisena, jakamattomana. ”Kuinka mielellään jäisikään yhteen tällaiseen kohtaan!” (Varto 2008, 36). Tätä kohtaa on vaikea jakaa, tai sitä ei voi jakaa, koska se on itsen, minun kokemukseni. Sillä on vain minun lihani kokemuksen aika ja paikka. Yhteisessä kierrossa tässä on paikka äärettömänä osana sitä kohtaamista, jossa opettajana kohtaan oppijan. On kokemusta, jolle luodaan kontekstia jaettavaksi, niin vaikeata kuin onkin. Minä ja oppijat jaamme kehkeytyvää kokemustamme toistemme kanssa, aistien toimintaa ja rakentaen taitamistamme. Varto kirjoittaa:

Kun ihminen on tekemisissä ilmaantumisen kanssa, hän tulee kiinnitettyksi ajassa ja tilassa niin tiukasti, että juuri nämä tekijät vakuuttavat hänet kokemisen yksittäisyydestä. Jotta siitä voi kertoa, se on irrotettava ajasta ja tilasta, sille on luotava konteksti, jonka joku muukin voi ymmärtää, sen

paikka on yleistettävä ja siten tehtävä siitä jotakin aivan muuta kuin mitä se kokemuksena oli. (2008,38)

Taidekasvattaja Jouni Kiiskinen (2010) kirjoittaa artikkelissaan kehosta pimeässä. Kiiskistä kiinnostaa kehollisuus lihallisena olemisen varsinaisuutena, jossa lihan yksittäisyys on ”oman kehon pimeä kohta”. Hänen mukaansa itseymmärryksen osana on ihmiskuva, jota jäykkydessään ei pidä sotkea ihmiskäsitykseen, joka on ontologisen analyysin tulos. Toisaalta tässä tulee nähdä yhtäläisyydet ja erot Klemolan määrittämään kehon kuvaan (ruumiin kuva), joka on ”havaintojen, asenteiden ja uskomusten systeemi”. Kehon kuvassa on Klemolan mukaan havaintokokemuksia omasta kehosta, käsitteellinen ymmärrys omasta kehosta ja kehoista sekä tunneasenne omaa kehoa kohtaan (Klemola 2005, 81-85). Kiiskisen ihmiskuva on operoinnin väline, mutta mikäli kehollisuus otetaan todesta, ihmisyden ajattelua ei tule perustaa kuvalle. Hänen mukaansa kuvan hajoaminen antaa tilaa ihmiselle itselleen, sille miten hänen kehollisuutensa ilmenee. Kiiskisen mukaan katseen hegemonia ajattelussa ajaa meidät näkemään kuvan kehosta mielikuvana. Tästä kuvasta hän sanoo sen olevan ”kuollut kuva”. (Kiiskinen 2010, 92-94). Kuvassa itse on tällöin hetken ohuena siivuna, jossa näkyvää on itse asiaa vähemmän kuin peitettyä. Meidän ymmärryksemme pyrkii tavoittelemaan itsestämme kokonaiskuvaa, joka edellä olevan mukaan olisi tanssia asennosta toiseen, jolloin välissä oleva liike tapahtuisi meiltä kaikilta ”pimeässä”.

Näen tanssivan yksittäisen olemisessä piirteen, joka ei toimi pimeydessä. Tanssi on aktiivista itsen toimintaa ja kuolleen kuvan sijaan me nojaamme maailmaan elävällä keholla. Elävästä ei saa kokonaiskuvaa, koska sen suhde maailmaan muuttuu koko ajan. Kiiskisen mukaan syynä on elävän kehon avoimuus. Tullakseen kehokseen ihminen ”jättäytyy” ja ”antautuu”. Se, mitä jätetään, on hallinnan pyrkimys luoda kokonaiskuva kehosta, itsestä (2010, 93). Tähän hallinnan pyrkimykseen liittyy totalisoituminen, josta esimerkiksi Levinas (1996, 76-77) puhuu. Yhtäläisen ajattelemisena eli totalisoinnin kautta etsimme lopullista totuutta tai vähintään lupausta täydellisemmästä tässä kohtaa jostakin itsemme kuvasta. Tällöin olemme sulkeneet mahdollisuuksia itseltämme. Horisontti, jota kohti nojaamme, on kapea tai staattinen. Tällä tarkoitan omasta näkökulmastani kasvokkain olemista ilman, että ymmärrämme olemisemme äärettömyyden mysteeriä. Tästä mysteeristä Värri taas kirjoittaa maailmassa olemiseen liittyvänä seikkana, joka on yhtenä osana opettajan ja kasvatettavan kasvatussuhteessa (2004, 16). Oppijan itseys ja hänen ymmärtämänsä ”hyvä elämä” ovat abstrakteja, hämäriä ideaaleja, joista muodostuvien kuvien sijaan tarvitsen ontologisia

ratkaisuja käsityksistäni. Värriin mukaan näiden vaaliminen edellyttää minulta kasvattajana oman esiymmärryksen ja kasvatuskäsityksen kriittistä analyysia sekä itsekasvatusta (Värri 2004, 28; ks. myös Platon, Menon 80d). Tämän polun kautta palaan Kiiskisen ”antautumiseen”, johon liittyy minun ja kasvatettavan välinen hämäryys, Värriin kuvaama maailman mysteerisyys. Antautuminen ei ole luovuttamista vaan odottamista ja tarrautumista elämään. Elämään tarrautumisessa liittyy tanssin kautta kokemusta kehosta, joka näyttäytyy hetkessä elettyinä. Tämä vaatii avoimuutta sekä kokevalle keholle että kokemisen situaatiolle, johon minun työni opettajana on kietoutunut.

Tanssin kasvatuksellinen hetkessä olemisen merkitys on sen luonteessa olla itselle ja itsen kautta. Tähän tulee lisätä erona kriittinen ajatus oppijasta olemassa tanssille ja tanssin kautta! Tätä erontekoa ja rajausta voimme siirtää toisiin tilanteisiin. Näitä paikkoja ovat koulu, vanhemmat, taide tai dogmin määrittämä tila. Löytönen kirjoittaa tästä suhteesta tanssivan oppijan erilaisuuden diskurssiin, jota voi edustaa poikaoppilas balettikoulussa. Hänen mukaansa nousevana haasteena on, että kenen hyvää erilaisuuden huomioonottaminen ja toteuttaminen edistävät sekä mikä erilaisuuden korostamisen myötä sivuutetaan? Hän nostaa näkyviin kysymyksiä sosio-kulttuuriset mallit ja sukupuoli-identiteetin jäsentymisen. (Löytönen 2004, 205) Minulle tästä nousee kuva oppijasta, jonka itse on eräänlaisena ajopuuna, totalisoituna, osittain tanssin kautta nähtynä ja teknisen dialogin vastakappaleena. Löytönen korostaa näkyväksi tekemistä, erontekoa, jolla sosiaaliset ja poliittiset kysymykset vallasta ja dominanssista saadaan näyttäytymään (Löytönen 2004, 206, 252).

Klemola kuvaa ihmistä jatkuvana ”projektina”, jossa projekti on olemista, ymmärrystä ja toimintaa (1991,14-16). Toiminta suuntautuu päämääräisesti tulevaisuuteen. Olemisessa tarvitaan ymmärrystä, jonka avulla voidaan suuntautua kohti mahdollisuuksia. Ymmärrystä tarvitaan merkitysten tulkintaan. Klemola avaa ihmisen erilaisia kokemuksen mahdollisuuksia, kokemushorisontteja. Hän pohtii millaisesta kokemushorisontista on kysymys, kun liikettä käytetään pyrittäessä kohti varsinaista itseä. Näiden pohdintojen perustana on kehollinen olemisemme maailmassa. Hänen kokoamina näkökulmiinsa ovat (1) ”keho maailmassa olemisen keskuksena”, jolloin olemme sitoutuneena maailmaan, aikaan ja tilaan; (2) ”kehon intentionaalisuus”, jolloin abstraktin liikkeen perustana on keho itse ja konkreettisen liikkeen taustana on annettu maailma. Tätä voisi raakalauta-työtavassa jatkaa oman elämän tanssina, jonka taustana on oma kokemusmaailma annettuna/jaettuna liikkeenä, joka saadaan mallina kehon ulkopuolelta; (3) ”kehon temporaalisuus”, jossa havaitsemme nykyhetken etusijan

suhteessa menneeseen ja tulevaan. Nykyhetkessä olemiseni ja tietoisuuteni yhtyy. Ajan taju liittyy tähän kahdella tavalla: objektiivisena ja koettuna; (4) ”elämismaailman rakenne”, kehollisen olemisemme ja toimintamme ympäristönä on annettu maailma, johon olemme heitettyinä. Tästä irtaantuminen tapahtuu abstraktin liikkumisen, liikkeen kautta, jossa liikkumisen taustana on oma kokemus; (5) ”objektikeho”, jota katsotaan, valmennetaan, ja jota fysiologia tutkii ja mallitointo kouluttaa. ”Eletty, koettu keho” avautuu minulle tietoisuudessani, jolloin se eroaa muista objekteista. Katsoessani itseäni on suotavaa, että näen itseni vieraan sijaan. Kokemukseni elävänä eroaa kokemuksestani tuosta edessäni olevasta kahvikupista. (Klemola 1991, 39; 2004, 76-81)

Vielä toteutumaton itse tai itseksi tuleminen on ”varsinaistumista”, itsen projekti (Klemola 1991, 92; 2004, 76). Klemola kuvaa projekteina neljää erilaatuista suhdetta omaan toimintaamme. Hänen mukaansa nämä ovat ideaaleja, joita ei puhtaina ole olemassa. Projektien ideaaleina Klemolalle näyttäytyvät toiminta urheilussa (voiton), lenkkeilyssä (terveys), tanssissa (ilmaisu) ja joogassa (itsen) (Klemola 1991, 60-61). Varto kuvaa näitä toimintana millä tavoin me otamme itsemme haltuun (Varto 1995, 34). Näillä tekniikoilla ihminen voi ottaa itsensä suhteessa keholliseen olemassaoloonsa. Tässä haltuun ottamisessa on jotain ristiriitaista suhteessa edellä kirjoittamaani. Tartun ikään kuin itseäni totalisoituna, jolloin en olekaan varsinaistumassa Kiiskisen kuvaamassa pimeässä (2010). Platonin luolavertausta käyttäen, olen ikään kuin vapauttamassa itseäni luolasta ja ketteingeistä (Platon, Valtio, 514a-517a). Otan kiinni itsestäni ja päätän vapautua minua kahlitsevista varjoista: Päätän nousta, nousen ja ”ymmärrän” varjojen tehtävää.

Kasvatuksen ja kasvamisen horisonttina pitäisi olla itseksi tuleminen ja sitä kautta jokaisen oman lahjakkuuden yhdistyminen ihmisyyteen ja varsinaistumiseen. Kari Uusikylän (2000) sanoin lahjakkuus yhdistettynä kypsään ihmisyyteen on maailman toivo. Tämän kääntöpuolena on tuho, jossa lahjakkuuteen yhdistyy kypsymättömyys, itsekkyyys ja julmuus. Millä tavalla varsinaistumiseni tapahtuu tässä pirstaloituneessa maailmassa eli miten minä otan itseni, joka olen jatkuvassa muutoksen tilassa? Yksittäisenä kohtaan vallitsevan ja laskevan individualismin kulttuurin, jossa mahdollisuuteni olla oma itseni saatetaan marginaaliin. Projekteissa voin toteuttaa itseni haltuunottoa trainereilla ja kehotilamittareilla, jolloin omasta kokemuksestani nouseva ääni ei kuulu sykemittarin piippauksen ylitse. Tämä kokemukseni ulkoistuminen jää usein huomaamatta, koska olen Platonin kuvaamassa luolassa jossa todellisuutemme perustuu varjoihin, joiden syitä en tiedä tai en edes halua tietää. Minusta on laskettu sosiaalinen toimiva

resurssiyksikkö. Minä olen tätä kirjoittaessani keskellä speaktaakkeliyhteiskuntaa, jossa kauneuden, harmonian ja sofrosynen (elämisen maltillisuus) sijaan minulle arvoina näyttäytyvät median kautta oleminen ja rikkaaksi tuleminen usva. Avauskertomukseni alkuosan aikoihin, 1960-luvulla, lapset halusivat tulla isoina lääkärihoitajiksi, poliiseiksi tai opettajiksi. 2000-luvun maailmassa tullaan kuuluisiksi ja rikkaiksi.

Platonin luolavertauksessa (Valtio, 514a-517a) kohtaamme myytin, jonka perustana on luolan seinä näkyvänä maailmana. Sokrateen sanoin ”vankilamaista asuntoa vastaa näkyvä maailma ja siinä palavan tulen kajoa auringon valo”. Luolasta vaivalloinen ulos laahautuminen antaa mahdollisuuden ajatuksella tavoiteltavaan maailmaan, jonka viimeisenä ja vaivoin nähtävissä on hyvän idea, kaiken hyvän ja oikean aiheuttaja. Tämän idean näkijällä on halu toimia ”järkevästi yksityisessä ja julkisessa elämässä” (emt. 517b-518b). Tässä luolasta tulemisessa meillä on toiminnan kuva, joka sisältää myytin ihmisen kasvamisesta luonnontilasta itseään uudelleen ajattelevaksi projektiksi (ks. Varto 1992, 30). Tämä projekti voidaan nähdä vapautumisena, mutta lasten kohdalla tulee pohtineeksi, mistä, mihin tai miten? Kahleista irrottaminen on irtiotto, mutta monesti on kysymys olemisesta, josta ei halutakaan irti. Kahleen varmuudessa on pysyvää. Sitä paitsi silloin ollaan vahvan vertaisryhmän joukossa. Minulle raakalauta-työtavan kautta ajatellen on olennaista tuleminen johonkin, jolloin voin näyttää suuntaa ja olla asian äärellä. Vastaus vapautumisesta johonkin on minun ja toisen läsnäolossa, mutta askel luolasta valoon ja siellä näkemiseen on itse yksittäisen tehtävä, itsen projekti.

Raakalauta-työtavassa tanssin syvä kasvatuksellinen merkitys on sen luonteessa olla itsen projekti, eli tanssitaan itsen vuoksi. Tämä koskee oppijan lisäksi myös opettajaa omassa tehtävässään. 2000-luvun alussa tämän sanoi minulle eräs murrosikäinen oppilas vaihtelevasti edenneen tunnin jälkeen: ”Isto. Meistä suurin osa täällä tanssii tasan itselleen.” Vuosia myöhemmin tapasin miehen, joka kevään mittaisen tanssiprojektimme jälkeen kysyi itseltään olenko minä nainen. Minulle nämä kokemukset lisäsivät ymmärrystä itsestäni oman elämän tanssia fasilitoivana opettajana. Varto kirjoittaa, että koko kysymys ihmisestä tulee esille vasta kun ihminen on saatu horjumaan ja tulee välttämättömäksi ratkaista kysymys itsestä (1992, 40). Tämä herättää pohdintaa kasvattajan toiminnasta, jossa hän kannattelee oppijaa, milloin pakottamalla, milloin tukien, milloin valtaa käyttäen. Niin kauan kun on näin, tarve ratkaista kysymys itseksi tulemisesta tai itsen projektista ikään kuin odottaa tai pahimmillaan pakenee. Kasvattajan vastuullisuus kypsyy ratkaisuihin kasvattajana ja ihmisenä itsestä,

mikä hän kasvattajana on. Samalla toivoo, että ratkaisussa olisi yhteys lapsen ja nuoren vimmaisuteen olla välittömänä sellaisena kuin on ja mahdollistaa tila kysyä (!) itsensä irti kahleista. Kysymykset antavat mahdollisuuden ymmärtää jotain varjojen olemuksesta. Nämä merkitykset ovat mahdollisuus raahautua ”vapaaksi” kohdatakseen valossa näkyvää ja olevaa. Varto kirjoittaa tästä kysymisen vastuksesta:

Kuvittelukykykään ei ole avuksi, mikäli ei ole sellaista keskusteluavaruutta, jossa yleensä voivat tulla esille ihmisenä olemisen moninaisuuden kaikki piirteet. Tällaista avaruutta voi luoda ainoastaan tuomalla itse kasvattamiseen kysymyksen yleisestä, yhteisestä ja jaettavissa olevasta. Mahdollisuudet on asetettava niin, että ne ymmärretään valittavissa oleviksi elämäntavoitteiksi, jotka aina sisältävät mahdollisuuden itseluotuun vaativampaan elämään. Jos tämä mahdollisuus puuttuu, kasvattaja ja kasvatettava eivät kumpikaan pysty kuvittelemaan muita mahdollisuuksia kuin ne, jotka tavanomaisimmalla tavalla ovat näkyvinä. (Varto 2002, 60)

Opettaja-kasvattajana ja samalla itsenä toimiminen kohtaa vastusta, joka kehkeytyy sosiaalisista tai institutionaalista suhteista ja rakenteista. Käytännöt ja jokapäiväisyyden mallit työntävät opettajan persoonaa kohti yksilöivää reaalitumista osaksi ennalta varmistettuja prosesseja. Tällöin olen kuka tahansa toimien epävarsinaisesti, antautuen annettuun, tukeutuen laskevaan ajatteluun kohteenani valmis päämäärä. Persoonani tai varsinainen itseni on tällöin jätetty sivuun, nukkumaan tai toiminnan ulkopuolelle. Tämä oleminen osana valmiita käytäntöjä on ihmiselle tyypillisin tapa olla. Pahimmillaan tämä tukeutuminen annettuun on pakenemista itsestäni. Otan tanssiessani liikkeen annettuna, reflektoin sitä ulkoisesta näkökulmasta ja toistan sen. En kuuntele tanssiani toimintanani ja olemisenani. Ollessani yksittäisenä varsinaisena itsenä avaudun mahdollisuuksille. Samalla avaudun sille kohtaamisten hämäryydelle, jossa taiteen ja ihmisten välillä on hetkiä ja aikoja, jolloin toteutuu vapaa ja pakoton oleminen – ilmaisuni.

Hämäryys itselle toimiessa tarkoittaa minulle, että olen täällä olemiseni osalta kysymysten äärellä. Minuuden käsite sisältää Inkeri Savan (1998) mukaan aina jonkinlaista kokemista ja pohdintaa. Kysyvänä olen kiinnostunut siitä, ”kuka minä olen” ja ”kuka minä on”. Pohtiessani olemistani tutkivana poikien tanssinopettajana 1990-luvulla ja nyt 2010-luvulla, huomaan ajattelussani muutosta. Edellisessä vaiheessa katsoin toimintaani itseni ulkopuolelta. Tällöin yritin hahmotella opet-

tajuuttani jossain yleisessä kontekstissa (eetos). Minä koettelin itseäni suhteessa erilaisiin tilanteisiin ja ihmisiin. Koettelu tapahtui kotona, koulussa, ystävien kanssa, työssä ja esimerkiksi asiantuntijana vieraassa kulttuurissa. Tällöin tämä etäännykseni itsestä sisältää Sava esittämän kysymyksen siitä, millainen haluaisin olla ja/tai millainen minun tulisi olla esim. jonkin sosiaalisen ryhmän määrittämänä tai odotusten mukaan (Sava 1998, 38-39). Olin jonkinlaisen metafysisen pelini osa, jossa vakavana kuvitteellisesti leikittelin toimintatavoillani. Syvemmällä tasolla käsittelin ammatti-identiteettini kriisiä epävarsinaisen ja varsinaisen rajapinnassa. Opettajana hain otetta itsestäni, jotta saisin otteen virtauksesta. Vaikka pyörittelin kysymystä kohtaamisesta, jossa minä ja toinen ovat ”itsenään”, rakensin totalisoitua opettajuuden maailmaa. Ollessani itseni ulkopuolella en ole itse asiassa ollut itse missään eri paikassa kuin heitettyinä tässä annetussa maailmassa. Minä olin kuvitellut olevani jossain tilassa, josta avautuu näkymä omaan toimintaani. Tämä ymmärryksen muutos tapahtui asteittaisen luonnollisen opettaja-asenteeni murtuman myötä.

Murtuman täällä olemiseen liittyi muutos kehollisuudesta maailmallisena olemisena, joka on kokemusteni ja spontaanin ajattelun perustana, syntysijana. Näin ollen tarkastelin olemistani, kasvattajan identiteettiäni, samasta paikasta kuin ennenkin, mutta tämä ”ulkopuolelta” tapahtuva tarkastelu oli itse asiassa vain ja ainoastaan pohdintaa toiminnasta nousseesta kokemuksesta. Tämä tapahtui maailmassani, eikä missään muualla. Mielikuvitus ja kuvittelu voivat viedä minut ikään kuin ruumiini ulkopuolelle. Pohdinnan kannalta kyseessä voi olla - ja haluan tähän myös kriittisen tarkastelun kautta tukeutua - että pyrin näkemään tapahtunutta ja siitä kehkeytyvää kokemusta useasta eri näkökulmasta. Olennaista oli ja on, että pohdintojen tuloksena pyrin sanallistamaan kokemustani opettajana toimimisesta ja jakamaan sitä. Varton mukaan spontaani ajattelu on kehollista, se on välitöntä kommunikaatiota minussa ja se on tapa, jolla maailma kertoo itsestään minussa. Näin tapahtuu, olin minä siihen valmistautunut tai en. Hänen mukaansa spontaani ajattelu on mahdollisuus etiikkaan: se on muistamista, kehon paluuta ajatuksen alkuun, yhteiseen maailmaan ja todellisuuteen sekä aitoon kontaktiin. (Varto 1991, 54)

Postmoderni aika on sirpaloituessaan ja digitaalipilveen paettuaan aiheuttanut seuraamuksia taidekasvattajan työlle. Yhteyden syntyminen oppijoiden kanssa ja kokemusten jakaminen on jatkuvasti virtuaalisen ja abstraktin maailman puristuksessa. Kuten Sava (1998, 63) toteaa, ”aktiivinen ja eettinen suhde kasvatettaviin voi syntyä vasta, kun kasvattaja on tullut tietoiseksi itsestään ja omasta maailmansuhteestaan”. Hänen mukaansa taidekasvattajan tulisi omata

halua tiedostamattomien motiivien ja todellisuutta jäsentävien kokonaisuuksien tajuamiseen. Itsen projektin kehittyminen vaatii kokonaisvaltaista käsitystä taiteellisesta kasvatuksellisesta toiminnasta. Tällä tarkoitan yhteyden hakemista siihen missä lasten kanssa tässä ja nyt mennään. Raakalautaan yhdistettynä tässä ja nyt irtaudumme siihen rajapintaan missä nyt-hetkisyys laskostuu elettyyn kehoon. Toisin sanoen ilmaisun lisäksi koetlemme kokemisen ja vastaanoton valmiuksia. Minun kokemuksessani opettajakokemukseni alkuajoista tähän päivään on tapahtunut käänne. Virtuaalisen toiminnan ja viihteen määrä on paisunut kohtuuttomuuksiin. Se on aina läsnä ja käden ulottuvilla. Elettävää kokemusta voidaan kerryttää irti omasta kehosta teknologis-henkisessä pelimaailmassa. Siellä etiikka ja moraali eivät ole kehkeytyneet jaetussa kokemuksessa. Kasvattajana en voi ohittaa tätä reaalityodellisuutta. Tanssissa etsitään paluuta omaan kokemukseen, joka on taitamisena lihassa yhdessä koetun ja toiminnan kanssa. Tähän liittyvä subjektiivinen fyysis-henkinen maailma eroaa pelimaailmasta radikaalisti. Tämä ero ei toteudu pelkästään sosiaalisessa ulottuvuudessa vaan erityisesti itsetiedostamisen mahdollisuudessa. Intersubjektiivisten merkitysten maailman jaamme toisten kanssa ja oivallamme ainutkertaisuuttamme olemassa olomme kompleksisuudessa. Kokemuksellisuuteen palaaminen on itsetiedostamista, jossa lihaan kehkeytyy kerros itseä, suhteita toisiin ja katse mahdollisuuksien horisonttiin. Yhtenä tärkeänä suhteena on ymmärtää näiden maailmojen ero(t). Ilman sarkasmia kuvaan tätä ymmärtämistä mahdollisuutena, että suihkussa voi käydä ilman puhelinta ja juosta voi ilman musiikkia korvissa.

Kasvattajan haasteena on huoli itse kokemukseen palaamisesta pirstaloituneessa ajassa. Vastuullisuuteen voin sisällyttää kasvattajan tehtävän, jossa annetaan mahdollisuuksia itselle ottaa itseään haltuun bittiavaruuden haastavilla kokemuksilla. Tämä ei tarkoita, että hylkäämme reaalityodellisuuden ”pilvet”. Sava (1998) kirjoittaa, että ristiriitaiset mahdollisuudet rakentavat minäkäsitystä autonomisemmaksi. Tällöin yksilö joutuu luomaan itse itsensä. Usein tähän tarvitaan tukea ulkopuolelta. Tulkitsen tätä oppijan oman tanssin käsitteessä niin, että tämä konstruktio tai itsen prosessi voidaan nähdä yksittäisen oman toiminnan tuottamana kokemuksena, jolla kommunikoidaan. Tämä edellyttää itselle tilaa (myöhemmin tila-tila), jossa voin julkaista omaa toimintaani. Tilaa ei ole, jos ja kun toteutuu Varton (2008) kuvaama itse-esineellistäminen. Tämä on sosiaalistamisen tulos, kun kaiken aikaa otan huomioon, mikä minä olen muille. Tämä viittaa siihen, että ulkopuolinen apu ei kannattele oppijan itsen projektia vaan ”synnyttää olion, joka ei ole yksittäinen ja jolla ei ole omia kokemuksia”

(Varto 2008, 94). Minulle tällainen olio syntyy virtuaalisessa kokemusvirrassa, jossa eletään kehollisen kokemuksen kannalta lumeessa. Sava (2007) palaa oppimistapahtumaan, jossa oppijan taival alkaa hänen omasta itsestään heräävästä tunnekokemuksesta, hänen elämismaailmastaan. Oman toiminnan tuottaman taideteoksen prosessiin tarvitaan itsen lisäksi opastusta, teoriaa ja ”dialogisen kohtaamisen tila” (Sava 2007, 116). Identiteetti ei ole paikallaan oleva vaan dynaaminen prosessi. Oppilaan itseymmärryksen välineenä on taideteoksesta lähtevä kokemuksellinen oppiminen. Näin palaamme vuorovaikutuksen ja toiminnan yhdessäolosta itsen rakentumiseen prosessina. Lisään tähän näkökulmaan sen mahdollisuuden, että emme aina toimiessamme ole suoranaissessa vuorovaikutuksessa toisen tai toisten kanssa. Itsen kanssa tanssiminen tapahtuu täysin oman tilan ”sisässä”- yksin tai yksinäisyydessä, jolloin oman elämän tanssi on vain ja ainoastaan itseä varten, itse kautta ja itselle toteutettua toimintaa. Tästä minulla on kokemusta sekä nuoruudestani tanssiessani omassa kammarissani että välähdyksiä oppijoiden omasta tanssista, joka purkautuu hetkessä näkyväksi (ilmaantuu) ja pakenee taas omaan tilaan (katoaa). Tällä en tarkoita, että olemme täysin sosiaalittomia vaan, että minän ja itsen äärettömyyteen kuuluu se yksinäisyys, joka ei ole muille näkyvää.

Differentiaatio tarkoittaa liikettä kohti ainutlaatuisuutta, kohti sitä mikä erottaa meidät muista. Integraatio päinvastaista: liittymistä muihin ihmisiin, ajatuksiin ja kokonaisuuksiin, jotka ovat itsen ulkopuolella. Kompleksinen itse on sellainen, joka onnistuu näiden kahden vastakkaisen suunnan yhdistämisessä. (Csikszentmihalyi 2005, 71)

Kompleksinen itse on minun kuvaamanani sellainen yksittäinen, joka onnistuu pitämään erillään massoittamisen ja oman kokemuksensa. Rauhalan (2009/1992) kuvaamassa ”massoittamisessa” liittyminen itsen ulkopuolella olevaan ei ole liittymistä toiseen, kun sitä toista ei ole olemassa. Tällöin minä itse olen suhteessa Se eli objekti, joka toteuttaa eteen pedattua polkua. Kasvamisen horisonttiin kurkottava oman elämän tanssi mahdollistaa kokemukseni haltuun ottamisen. Se on sitä riemastuttavaa itseluotua täällä olemista. Nyt-hetkisyys on kokemuksen rajapinnassa itselle ja kohti itseä. Rajapintaa pidän intentionaalisuutena, joka viittaa kokemukseni mielelliseen sisältöön. Minä olen äärimmäisen pelkistettynä kokemuksiani. Näiden kehkeytynyt kokonaisuus on se maailma, jota olen.

Tila

Alkujaan tilan käsite tuli raakalauta-työtapaan konkreettisenä tanssijan oikeutena oman kehon ulottuvuuden määrittämään avaruuteensa eli kinesfääriinsä. Tällöin tila on avaruutta, jossa ideaalina on koskemattomuus ja kehon vapaus liikkua. Toisena käsitteellisenä tukena olivat Liisa Keltikangas-Järvisen (2006, 2002) temperamenttia ja itsetuntoa käsittelevät luennot ja kirjallisuus. Hän kirjoittaa temperamentista synnynnäisenä taipumuksena tai valmiutena. Nämä toimivat niin, että ”ihmiset tulkitsevat sekä ulkomaailmaa että heissä itsessään herääviä emotionaalisia ja fysiologisia tiloja eri tavoin...” (2006, 24). Temperamenttini perustana on biologinen persoonallisuuteni piirre. Piirteet ilmenevät sosiaalisissa tilanteissa ja toimintatavoissani. Tämä liittyy ihmisen ominaisuuksiin, jotka ilmenevät aktiivisuutena. Puhuessamme lapsista ja nuorista aktiivisuuteen suhtaudutaan usein ristiriitaisesti. Toisilta odotetaan enemmän aktiivisuutta ja toisilta vähemmän. Aktiivisuuteen ei suhtauduta ongelmana, kun ihmisellä on tilaa ympärillään ja vapaus liikkua niin kuin haluaa. Ongelmaksi muodostuu ahtaus, jossa aktiivisen ihmisen ”henkilökohtainen reviiri on liian pieni”. Tähän liittyy Keltikangas-Järvisen (2006, 45) asettama kysymys, joka koskettaa kasvat-
tajiä: Onko vika vilkkaassa lapsessa vai ympäristön kyvyttömyydessä ymmärtää ja ohjata temperamentin perustalta ilmenevää erilaisuutta?

Minulle ajatus ”tilasta” kehittyi omana, yksittäisenä tilana ja jaettuna yhteisenä tilana. Ajatukseni on kietoutunut dialogisuuteen, jossa annoin kohtaamisen tilalle kaksi merkitystä: fyysinen tila – henkinen tila. Minä tarvitsen olemiseeni ja toimintaani fyysistä tilaa. Tämän fyysisen merkitys korostuu ollessamme jaetussa avaruudessa. Tällöin ”reviirit” tai kinesfäärit menevät sisäkkäin, mutta toiminta voi jatkua tuottaen kokemusta jaettavaksi. Tilani on sen fyysisen ulottuvuuden lisäksi määriteltävissä Soili Hämäläisen (1999) mukaan henkilökohtaiseksi, jolloin se on ”emotionaalinen käsite”. Minulle kyseessä on yksittäisen kehkeytynyt Minä. Olen suhteessa maailmaan kehollisena olentona. Kokemukseni syntyvät lihassa. Minulta voidaan rajoittaa fyysinen tila pois ja minut voidaan totalisoida. Siitä huolimatta Minä olen. Minulla on tilani niin fyysisenä kuin henkisenä olevana. 1960-luvulla kansakoulussa minut laitettiin nurkkaan rauhoittumaan, koska eläydyin lukukirjan tarinaan liian fyysisesti eli en mahtunut pulpettiini (ja häiritsin muita). Nurkka-komennuksella kokemukseni fyysinen ulottuvuus rajattiin minulta pois eli minua rangaistiin. Nurkassa oleminen ei vienyt minulta henkistä tilaa ja jatkuvuutta, minkä kokemus oli virittänyt minussa merkityksenä. Merkitys jatkoi kehkeytymistään vaikka olin menettänyt toimintatilan ympäriltäni.

Olin nurkassa ulkoa määrättyä ja yksin. Minua kiinnostaa kehkeyttää edellä mainittua nyt-hetkistä tilaa, josta Levinas (1996, 59-60) kirjoittaa yksin olemisena. Hänelle on arkista, tai luonnolliselle asenteelle kuvaava käsitys, että ihminen ei koskaan ole olemassa yksin. Hän ajaa takaa, että toisten kanssa oleminen mahdollistaisi ”pääsyn ulos yksinäisyydestä”. Ymmärrän tässä yksinäisyys-sanan erillään hylättyä olemisesta tai ongelmallisesta sosiaalisuhteiden puuttumisesta. Minulle yksinäisyys tarkoittaa tilaa, jossa olen itse olemiseni kanssa. Se on minun yksittäisen tilaani, joka on omansa ja muovautuu koetun kautta. Siinä ollaan ilmaantumisen tapahtuessa pelkistetyimmillään kokemuksen rajapinnassa. Levinasin mukaan yksin olemiseni muodostaa ehdottoman kohteettoman elementin, jonkin vailla intentionaalisuutta, vailla suhdetta. Tämän voi kuvata niin, että minussa on jotain tai jokin sisältö, joka ei ole kommunikoidavissa. Levinasin mukaan tämä on juurtunut olemiseeni, ja se on kaikkein yksityisintä. Tämän yksityisimmän kanssa Minä edustan toiselle ääretöntä minun kanssani kasvokkain ollessa. Minulle oppijoiden kaikkein yksityisin on minulta peitettyä. Yhteydessä ollessamme ilmaantuu meidän väliimme kokemusta jaettavaksi, mutta samalla jotain jää peittoon ja peittyä.

Toimintamme kenttänä on annettu maailma, johon olemme heitettynä. Tästä irtaantuminen ja erottautuminen ainutlaatuisiksi tapahtuvat liikkumisen, liikkeen kautta. Näin kehkeytyy kehollinen ja henkinen tila-tila, jossa lihaani laskostuva tieto on omaa kokemustani ja sillä on suhde yhteiseen maailmaan. Eteeni aukeava horisontti on suhteessa maailmassa oleviin esineisiin, olioihin ja varsinkin Toiseen, jota ilman (ilman rakkautta) en olisi olemassa. Tässä olemisessa minut erottaa toisesta oma tilani, jossa nojaan kohti horisonttia, tuntien sen vastuksen. Varto (1991) kirjoittaa rakkaudesta perustana (josta enemmän myöhemmin), jota voidaan pitää perusintentionaalisuutenamme. Kyseessä on minun ja maailman rakentumisen ”kosketuspinta”, jossa ”ihminen on yksi, maailman sylissä osana maailmaa ja avoimena tälle” (1991, 49). Hän toteaa tästä perustasta Max Schelerin sanoin, että kyseessä on ”yksittäisen ihmisen ytimen rakkaudenmäärää osallisena olemista kaiken mahdollisen olemuksellisuudessa” (Varto 1991, 58). Tästä syntyy tila, jossa minä (Minä) koen edellä mainitussa kosketuspinnassa maailmaa – kaiken mahdollisen, siis myös itseni, olemuksellisuutta.

Mihin minä raakalauta-työtavassa tila-käsitettä olen tarvinnut? Tanssivan oppijan toiminta määrittää fyysistä koettavaa tilaa, jakaa sitä ja ottaa olemalla siitä omansa. Yksittäisen kannalta on olennaista, että saa mahdollisuuden olla kokemuksen äärellä. Tanssivalle tämä aukeaa kehollisuuden ja fyysisen tilan kautta. Tanssiva tarvitsee tilaa, jotta aktiivisuudesta ei tule ongelma ja jotta aktiivisuus-

den kautta saadaan kokemusta jaettuun tilaan. Toisena puolena on se oppijan kaikkein yksityisin, johon minulla kasvattajana ei ole pääsyä ja jota minun tulee kunnioittaa. Oppijan oma tila on sitä henkistä liikkumatilaa, jossa kehollisuus antaa mielellistä sisältöä rakentaa maailmankuvaa. Tämä tila on käsitteenä raakalauta-työtavassa sitä kunnioitusta oppijaa kohtaan, jossa hän tanssii itselle ja itsen kautta. Oman elämän tanssi vaatii tila-tilaa, jossa ideaalina on tanssiminen dialogisessa suhteessa. Minulle on tästä kehkeytynyt ymmärrys, että vastassani on ääretön, jonka keskiössä on yksityisin, joka on minulta peitettyä.

Kattoatmosfääri

Tässä on sana, jossa on kaksi asiaa, jotka eivät tunnu sopivan yhteen. Kun katson sanaparia tämän tutkimuksen peruskysymyksen kautta, ymmärrän, että sanaparin muodostuminen on liittynyt siihen toiminnasta nousseeseen virtaukseen, jolloin tunnelma on ollut ”katossa”. Sanaparissa on raakalautamaista hyleettisyttä mutta samalla jotain täysin aineetonta, josta ei voi saada otetta. Tätä voi verrata aikaisemmin esitettyyn ongelmaan kuinka saada ote johonkin joka virtaa? On tapahtunut jotain, jota voi kuvata toimintana. Toiminnassa on rakenteita, jotka ilmenevät koettavina. Tätä kokemusta on vaikea sanallistaa. Se purkautuu herkästi sekä arvaamatta. Näistä huolimatta se on liittynyt tapahtuneeseen. Siitä todettiin jälkikäteen ”hyvin on mennyt”, ”tanssi jatkuu kotona” ja ”harmi, että se loppui”. Näen tämän kattoatmosfäärin yhteisesti määrittyneenä ja toiminnasta nousseena jaettuna ilmapiirinä, josta ei voi poistua. Sille on ominaista ilmaantuminen ja katoaminen. Jos sitä tavoittelee teknisesti, voi olla, ettei se ilmaannu. Opiskeluni ja tutkimuskokemukseni kautta voisin kuvata kattoatmosfääriä pedagogisen rakkauden tilaksi, joka tulee elää kasvokkain, jotta sille syntyy ilmaantumisen mahdollisuus. Buberilaisittain ilmapiirin aineksena on yhteys, jossa meillä on yhteistä koettavaa. Anttila kuvaa tutkimuksessaan tätä Buberin dialogisuusajattelua ilmapiirinä näin:

Although a continuing dialogical relationship between two people may take a while to evolve, qualities that support this evolving may appear instantaneously. I would now like to extend the array of dialogue into something that could be called a dialogical atmosphere. A dialogical atmosphere means to me a possibility to enter mutuality, or dialogue. (Anttila 2003, 301)

Anttilan mukaan dialogisuuteen liittyvä ilmapiiri syntyy tiellä, jossa kohtaamme mm. uteliaisuutta, turvallisuutta ja arvostusta. Nämä ovat liikkuvia käsitteitä,

ikään kuin ”saaria”, joita voidaan käydä lävitse eri järjestyksessä. Hänen mukaansa esimerkiksi turvallisuuteen liittyvät luottamus ja avoimuus. Dialogiin ”saapumiseen” liittyy Anttilan mukaan hiljaisuutta, jossa olennaista on kuunteleminen, ja aikaa, joka on suhteessa läsnäoloon ja vapauteen. (Anttila 2003, 294-295)

Kattoatmosfäärin osatekijöinä raakalautatyötavassa ovat dialogisuus, tila ja osallisten itsen projekti tai yksinkertaisesti itse. Tämä karkea inhimillisen toiminnan yksinkertaistaminen on tarttumista virtaavaan. Toisaalta arkiasenteelle on helpompaa kuvata kattoatmosfääriä rakenteellisena ilmapiirinä kuin opettamistapahtumaan liittyvänä rakkautena. Kokemuksiani rakkaudesta puhumisesta jaan osassa IV.

Raakalauta-työtavassa lähdetään toiminnasta, joka on ryhmän ja yksilöiden kannalta tarpeeksi yleisellä tasolla. Virtavuuden kannalta toiminnassa on jotain mihin yksittäinen voi tarttua eli kokemuksella on yhteys ennen koettuun. Se on mahdollista toteuttaa ja siihen liittyy haastetta. Pienten poikien kanssa työskennellessä tätä tarpeeksi yleistä ovat olleet kävely, juoksu, hyppy ja pyöriminen. Kävely itsessään on dynaamista olemista tilassa ja ajassa sekä työtavan peruselementtien avaamassa kokemuksen kentässä. Kentällä vallitsee kattoatmosfääri. Kasvattajan olemisessa tämä ideaali on aktiivista läsnäolemista, parhaimmillaan yhteyttä toiseen ja odottamista, että jotain ilmaantuu. Ja jotain ilmaantuu, koska oppijoilla on tilaa. Toiminta tuottaa ”kävelystä” versioita jokaisen yksittäisen kokemuksen. Mihaly Chikszentmihaly kirjoittaa teoksessaan *Flow – Elämän virta* (2005) inhimillisen kokemuksen myönteisistä puolista. Hänen flow-käsitteensä rakentuu mm. ilosta, luovuudesta ja kokonaisvaltaisesta elämässä mukana olost. Hän kuvaa myönteistä kokemusta tapahtumaksi, joka on kokijalle mahdollista toteuttaa keskittyneesti loppuun. Siinä on selvä tavoite ja siitä saa välitöntä palautetta. Näiden yleisten periaatteiden taustalla on hänen mukaansa huomioitava elämä itsessään yksilöllisenä luomuksena, jota ei voi kopioida tai toteuttaa minkään käsitereseptin mukaan. Kattoatmosfäärissä tähän flow-ajatteluun yhdistyy välittömän positiivisen palautteen merkitys aktiivisena läsnäolona ja toiminnan virtavuus. Virtaus, kokemuksellisuus tyrehtyy ja ilmapiiri sukeltaa, kun esimerkiksi takerrutaan yksityiskohtiin, joilla on yksilölle vähän merkitystä. Toisaalta ”kävely” taitona itsessään ei vie pitkälle kohti kokemusten riemukasta horisonttia, jos kokemusta ei saada jaettuna ja vietyä työtavan spiraalissa eteenpäin takaisin käytäntöön ja kehkeytyvään kokemukseen. Pitemmällä aikavälillä raakalauta-prosessissa tavoitteena on kerryttää ja nähdä laajempia kokonaisuuksia. Näillä kokonaisuuksilla on tulehminen luonne eli ne ovat kiinnittymättä ennakkolta valmiiseen kuvaan. Pyrkimys on antaa tilaa toimijoiden kokemukselle,

erilaisuudelle ja mahdollistaa tutkimuksen kannalta tärkeää merkityksen antoa ja erontekoa (ks. Löytönen 2004, 197-206).

Kokemuksesta

Raakalauta-työtapani mallissa nojataan tanssijan ja oppijan aikaisempien kerrostuneiden merkitysten horisonttiin. Malli menettää spiraalimaisen jatkuvuutensa, virtaavuutensa, siinä kohdassa, jossa kokemus tyrehtyy merkityksettömänä ja/tai se jää jakamatta. Toiminnan kehkeytyminen merkityksiksi on kokemuksessa ja kokemuksellisuudessa. Tiiviisti sanoen (tanssijana) oleminen on omaan kokemukseen luottamista. Avaten laajempaan kontekstiin kyseessä on pyrkimys kokemuksen palauttamisesta yksittäiselle.

Kokemuksesta kertominen tai sen kuvaaminen kattavasti ajaa minut väijäämättömästi hankaluuksiin. Yksittäisenä olen nyt-hetkisytydessä, joka on kohtalonomainen. Nyt-hetki on minulle ainutlaatuisuuttani, jossa ilmaantuva kokemus on hetkessä ja kohdassa ehdoton. Myöhemmin se asettuu suhteeseen. Tästä johtuen kuvaus on itse ilmaantuneesta kokemuksesta tavalla tai toisella riittämätön. Siitä tulee muokattua ja esitettyä. Kuvaaminen synnyttää koetulle uuden kontekstin. Se yleistyy, jotta se ymmärrettäisiin. Yksittäisen kokemuksen ilmaantuminen tapahtuu, kun olen tämän ilmaantumisen kanssa yksin. Uudelleen esittäminen on todellisuutta mielikuvina. Ilmaantuminen ja uudelleen-esitetty ovat yhteensopimattomat (Varto 2008, 37).

Tutkimukseni aikana minua on kiinnostanut tarkastella kokemukseen liittyvää rajapintaa, jossa en ole tietävä, taitava tai tahtova. Kuten aikaisemmin todettiin, kyseessä on alkuun palaaminen, jossa minä olen herkkä kosketuspinta. ”Maailma toteuttaa meihin tulemistaan ja meidän tulemistamme” (Varto 1991,55). Konkreettisemmin ilmaistuna tarkoitan hetkeä, jossa toiminnasta ilmaantuva kokemus yksittäisytydessään on riippumaton tai mahdollisimman vähän riippuvainen annetusta. Merkityksen kannalta on kyseessä uudeksi tuleminen tila, jossa on ideaalina harmonia maailmankuvan kehkeytyemisessä. Vähemmän runollisesti ja palauttamalla tämän käytäntöön minulle syntyy avoimuus tapahtuvalle, ilmaantuvalla. Minulle avautuu mahdollisuuksia omaan tanssiin, kokemushistoriaan, omaan lihaan tai merkityssuhteisiin. Tätä tarkastelua olen toteuttanut taiteellisten osien yhteydessä ja nyt pohdin havaintojani. Tärkeänä osana havaitsemistani on ollut odottaminen, että jotain ilmaantuu. Kokemus jakamattomuudessaan vain ilmaantuu ja tapahtuu omana itsenään (tanssijan) itselle. Tämä hetkessä ja ”alussa” ilmaantuminen liittyy johonkin joka on a priori jakamatta toisten kanssa. Oppijan kohdalla kyseessä on tilan (tila-tila) syntyminen kokemukselle.

Aiheuttamatta enemmän hankaluuksia kiinnostukseni kohteen kuvaamiselle, totean ensiksi, että omaan kokemukseen luottaminen vaatii luottamista omaan maailmassa olemisen perustaan kehollisena yksittäisenä. Toiseksi, koska minä ja maailma eivät ole meille valmiina, ei myöskään kokemus kohti maailmaa ole valmis. Tässä hetkessä ja kohdassa kokemus on yksittäiselle sitä mitä hän on.

Alkuun palaaminen ei ole tilana tyhjiö. Olemiseni perusta on jatkuvasti muuttuva ja itseään tiedostava prosessi, jossa kokemuksellisuus on maailmankuvani raakalautaa. Rauhalan (2009/1992) ihmisen olemassaolon perusmuodot (situaationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus) käsitän toisiinsa alati suhteissa olevina. Raakalauta-työtavan ideaalissa keskeiset elementit (dialogisuus, tila ja itse) kietoutuvat toiminnassa yhteen. Tanssijana olemiseni kaikessa kietoutuneisuudessaan mahdollistaa kokemuksen kertymisen merkityksellisenä. Merkityssuhteiksi yhdistyvät sekä keholliset, nyt-hetkiset, sanattomat kokemukset että selkeään objektiin viittaavat tajunnalle mielelliset aiheet. Merkityssuhteiden jäsentymisen prosessi kehkeyttää maailmankuvaani käyttäen aikaisempien kerrostuneiden merkitysten horisonttia.

Kokemuksellisista prosesseista

Minulle raakalauta-työtavan muodostuminen sai pontta tanssinopetuksen eetokseni umpikujasta. Vastuksenani olivat eetokseni ”seinä” ja ”sopimattomat” oppilaat. Omalla tavallani halusin mennä asioihin itseensä ja tutkia oppilaitani oppijoina. Tämä tarkoitti, että minä luovuin toimimattomasta tavastani kohdata vantaalaiset poikaoppilaat. Siirsin asteittain käsitykseni syrjään. Ryhdyin havainnoimaan opettajana toimimistani ja tavoittelin toiminnan (tanssin) kautta kokemuksiani sellaisena kuin ne ilmaantuivat. Pontimenani oli kehittää tanssinopettajan taitoani suhteessa vastukseen, jota tunsin poikien kanssa työskennellessä. Reflektoimalla kokemustani sain otteen työtapani olemuksesta. Olemusta koettelin käytännössä. Teorian muodostus lähti orgaanisesta toimintaan liittyvästä tarpeesta ymmärtää kehkeytymässä olevaa näkökulmaa opettajantyössäni. Opiskelin. Työkaluinani olivat refleksiivisyys, pohdinta oman oppimiseni suhteen ja eräänlainen metakognitio. Opettajana olin ottanut kaksoisroolin työssäni kokemuksen kautta kehkeytyvään tieto-taitoon. Satu Olkkonen (2013, 26) kirjoittaa, että raakalaudasta saattaa tulla ”hökkeli”, mutta se haastaa jatkamaan eteenpäin. Hänen tutkimuksensa mukaan kokemuksesta saattaa syntyä jotain mitä ei odottanut ja jotain mikä on enemmän kuin oli odottanut – käyttöteoriaa. Minä olin palannut kasvatukseen kasvattajan tehtävässäni. Minä olin alkanut ymmärtää raakalaudan olemusta ja sen mahdollisuuksia. Vuorovaikutus oppijoiden kanssa

vaati minua avaamaan tilaa itse oppijoille. Myöhemmin pidemmällä aikavälillä jaoin tätä kokemusvarantoa sanallistettuna eteenpäin ja sain koeteltua sitä tanssialin ulkopuolella muissa konteksteissa.

Jatkossa pohdin kriittisesti ja tiiviisti raakalauta-työtapa (toiminta – kokemus – sanallistaminen – jakaminen/saaminen) resonoivien kokemuksellisten prosessien osatekijöitä ja kokonaisuuksia. Satu Olkkonen (2013) toteaa väitöstutkimuksessaan äänenkäytön erityisyydestä ja haasteista, että hänen soveltamansa ”kokemustieteellinen tutkimusmenetelmä on jatkoa oppitunnin raakalautamennetelmälle” (2013, 26). Hänen käyttämässään tarkoituksessa raakalaudan spiraali kuvaa opettajan ja opiskelijan etsintää, havaintoja ja poimintoja äänestä. Tällöin kokemusten kautta havaintoja äänestä nimetään, jonka jälkeen niitä voi tietoisesti käyttää. Olkkosen mukaan äänen opettamisen käytännöt ja traditiot eivät ole vakiintuneita tai ovat siltä osin vähäisiä. Näin ollen niitä etsitään ja luodaan oppituntien kontekstissa. Olkkonen kuljettaa raakalauta-työtavan ideaalia omassa kontekstissaan ja näin kehittää sen kautta omaa käyttöteoriasta nousevaa ideaalia. Tässä on yhtymäkohtia niin toteuttamani väitöstutkimuksen tutkijapositionille kuin toteutuneelle tutkivan opettajan työlleni. Toisaalta kokemustani ja työtapaani voisi tulkita käyttäen joitakin osin naturalistisen pragmatistin John Deweyn (1859–1952) ”ekologista kokemuskäsitystä” (Alhanen 2013).

Pragmatistisen näkemyksen mukaan toiminnan ja tulosten välinen vuorovaikutus selittää kulttuurisen merkityksenannon. Harkitseva toiminta on tietämisen lähtökohta ja pyrkii parempaan suhteeseen elinympäristön kanssa. Kokemus on jatkuvaa ja yhteensopivaa evoluutiossa muodostuneiden, objektiivisten toimintaja jäsennostapojen kanssa (Westerlund & Väkevä 2011, ks. myös Alhanen 2013, 138). Vaikka pidän itseäni tanssinopetuksen praktikkona, en näe itseäni pragmatikkona. Deweyn kokemuskäsitys osiltaan houkuttaa minua kasvattajana sen toimintaan liittyvän käytännöllisten pyrkimysten vuoksi. Häntä kiinnosti ihmisen kyky oppia omista kokemuksistaan. Koulu on osa elämää ja sen tehtävänä on ymmärtää oppijoiden elinympäristön ilmiöitä ja nähdä oppimisen esteitä. Tällöin Deweyn näkemyksessä lähdetään toiminnassa liikkeelle oppilaiden omasta koulun ulkopuolisesta arjesta. Toiminta etenee yksikertaisesta kohti monipuolisempaa ilmiöiden käsittelyä (Alhanen 2013, Dewey 1966). Toisena resonoivana ajatuksena on kokemusten ymmärtäminen jatkumona. Deweyn (1938,35) mukaan prosessien kokemusten jatkuvuus tuottaa mahdollisuuden merkitysten rakentamiselle. Raakalauta-työtavassa tämä toteutuu spiraalin kierteillä, muutosprosessina. Kokemuksen myötä taito (tieto) kehkeytyy spiraalissa. Taidon (tiedon) palauttaminen uudelleen käytäntöön käsittelee tiivistyvää yh-

teyttää kokemuksen rakentamien osien välillä. Kokemus on toisin sanoen lihassa laskostunutta historiallisuuttani (ks. Varto 2008, Vadén 2009). Deweyn mukaan mennyt ja tuleva sitoutuvat toisiinsa kokemusjatkumona, jonka taustana on kulttuurinen ja sosiaalinen ympäristö.

Dewey (1938) kuvaa merkitysten muodostumista spiraalimaisena tapahtumisena, jossa saatua yllykettä havainnoidaan ja siitä muodostetaan kokijan kuvaa. Kokija käsittelee havaintoaan olemassa olevan tiedon ja kokemuksen kanssa. Hän arvioi kokemustaan ja sen suhdetta ennen koettuun merkityksellisenä. Dewey kirjoittaa ”We have to understand the significance of what we see, hear, and touch” (1938, 68). Tämän prosessin kautta kohdataan yllyke prosessin ja tapahtuneen muutoksen kautta. Merkityksen rakentumiseen tarvitaan kokijan kokonaisuutta lävistävä tapahtuma, joka lähtee saadusta yllykkeestä tai yllykkeiden jonosta. Näistä yllykkeistä seuraavaan rakentumiseen tarvitaan, Deweyn mukaan, havaintoamme ympäröivistä olosuhteistamme, joita suhteutamme edeltäviin kokemuksiimme ja tietämykseemme. Tätä kokonaisuutta arvioimme, reflektioimme, suhteessa koetun merkitykseen. (Dewey 1938, 68-69; ks. myös Alhanen 2013, 79). Kolb (1984, 22) hyödyntää tätä ja tulkitsee Deweyn kuvauksen korostavan dialektista prosessia, jossa yhdistyy kokemus ja käsitteellinen sekä toiminta ja havainnot. Kolb kirjoittaa Deweyn yllykkeen vaikutuksesta:

The impulse of experience gives ideas their moving force, and ideas give direction to impulse. Postponement of immediate action is essential for observation and judgment to intervene, and action is essential for achievement of purpose. It is through the integration of these opposing but symbiotically related processes that sophisticated, mature purpose develops from blind impulse. (Kolb 1984, 22-23).

Deweyn esittämä dynaaminen, ekologinen kokemusfilosofia perustuu darwinilaiseen näkemykseen evoluutiosta, jossa elävä luonto on jatkuvassa muutoksessa. Näin ollen myös ihmisellä on muuttuva olemus, joka määrittää hänen kokemustaan. Sama koskee maailmaa. Se ei ole valmis. William James (1842-1910) vaikutti Deweyyn havainnoillaan tietoisuudesta yhtenäisenä ja muuttuvana tietoisuusvirtana. Kokemus oli kehkeytyvä prosessi. Tähän liitettynä päätelmä, että keskeiset psykologiset toiminnot suuntautuivat käytännön elämäntarpeiden palvelemiseen, auttoi johtopäätökseen, että kokemus on apuväline maailmassa toimimiseen (Alhanen 2013, 40-42). Naturalistisen pragmatismen pyrkimyksenä onkin suuntautua kohti tämänpuoleista elämää eli se hylkää kokemuksen ylit-

tävät ehdot. Faktat ovat läsnä tai eivät ole. Kokemusmaailma rakentuu tiedon (taidon) kohteeksi vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutuksessa olevat asiat ovat kokemus (ks. Alhanen 2013, Määttänen 2009). Tässä kohtaa on todettava, että jotain Dewey jättää minulle sanomatta. Hänen naturalistinen pragmatisminsa edellyttää ihmiseltä kulttuurista ja sosiaalista suhdetta, jossa ihminen ponnistelee kokemusympäristössään ihanteidensa kanssa. Dewey näkee, että tosiasiallinen vapaus on hankittua eli se ei ole synnynnäinen lahja tai kyky (Alhanen 2013, 162). Tämä edellyttää, että ihmisen tulee muokata omaa ympäristöään sellaiseksi, että kokeminen voi kehittyä ja vapaus lisääntyä. Minulle tähän jää demokratiaihanteiden ja kokemusjatkumon väliin henkinen aukko. Hän ei haikaile perinteisten yhteisöjen ja yksikertaisen elämän perään. Sen sijaan muuttuva kokemusympäristö on enemmänkin mahdollisuus kokemuksen kehittymiselle. Alhanen (2013) toteaa, että Deweyn kritiikki tieteen saavutuksia kohtaan on nykypäivän näkökulmasta riittämätön. Luonnon hallinta ja ihmisen kokemuksen normalisointi ovat teknis-taloudellisen edistyksen vaarallisia kehityssuuntia. Samalla Dewey vaikenee muuttuvien olosuhteiden ja ihanteiden välisistä vaikeuksista. Alhanen sijoittaa ihmisen vaikeaan valintatilanteeseen, jossa on vain kaksi huonoa tai tuhoisaa edistyksestä johtuvaa vaihtoehtoa. Tämän voi sijoittaa sosiaaliseen ja kulttuuriseen kokemusympäristöön. Ihmiselle syntyy näistä ulkoisten ongelmien lisäksi raastavia sisäisiä ristiriitoja. Joustavien valintojen seuraukset eivät aina toteuta ihanteita ja eettisyyttä. Deweyn jättämä aukko lienee se, että hän on hiljaa näiden valintojen vaikeuksista, Alhasen (2013, 161) sanoin elämäntragedioista.

John Dewey'n kokemuskäsitys on David Kolbin (1984) aikuisopiskelijoille rakennetun *kokemuksellisen oppimisen* (experiential learning) mallin perustassa. Tämän lisäksi Kolb mainitsee keskeisiksi kokemuksellista oppimista käsittelevän ajattelun lähteikseen sosiaalipsykologi Kurt Lewinin (1890-1947) ja kehityspsykologi Jean Piaget'n (1896-1980). Kolb kirjoittaa tavoitteenaan olleen oppimisprosessille asetettujen vaatimusten täyttämisen, jossa huomioidaan fyysisten muotojen, taitojen ja sopivuuksien sijaan itse oppimisen prosessissa tapahtuvaa omaksumista (process of adaptation). Mallin rakentamisessa Kolb asetti tavoitteekseen uusintaa ja rakentaa kokonaiskuva, jossa kokemus jaetaan ja tulkitaan dialogin kautta. Hän toteaa kannustimenaan olleen Kurt Lewin'in tunnettu kommentti: "There is nothing so practical as a good theory". Kolbin malli onkin runsaasti käytetty lähde kokemukseen nojaavassa oppimisprosesseja käsittelevässä keskustelussa. Kun ottaa huomioon mallin tarkoituksen, ideaalin ihmisen kyvyille asettamat vaatimukset ja kritiikin (esim. Miettinen 2000), sitä voi pelkistettynä pitää raakalauta-työtavan taustana. Toisaalta toimintaan

palautettuna sillä on mahdollisuus olla Olkkosen mainitseman käyttöteorian kehittelyn lähtökohtana.

Kolbin teorian näkökulma oppimiseen kokemuksellisenä ja kokemusperäisenä (experiential) nojautuu kahteen perustaan. Kolb korostaa juuri kokemuksen (experience) keskeistä roolia oppimisprosessissa. Hän tarjoaa mallinsa kautta kokemuksellisen ja samalla kokonaisvaltaisen oppimisen eheytyvää näkökulmaa, jossa otetaan huomioon kokemus, havainto, kognitio ja käyttäytyminen (Kolb 1984, 20-21). Kolb tiivistää oppimisen niin, että ensiksi se on korostuneesti opponoina prosessi sisältöjen ja tulosten suhteen. Toiseksi transformaatioprosessi itsessään on tietoa, jota luodaan ja muokataan. Tätä voi sanoa oppimaan oppimiseksi. Kolmanneksi oppiminen muokkaa kokemusta sekä subjektiivisten että objektiivisten muotojen suhteen. (Kolb 1984, 38) Deweyn mukaan kyseessä on kokemusjatkumo, jossa koettu etenee ja kehittyy toiminnan varassa.

Yksinkertaisimmillaan Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen sykli on: konkreettinen kokemus (concrete experience) - pohdiskeleva havainnointi (reflective observation) - abstrakti käsitteellistäminen (abstract conceptualization) - aktiivinen kokeilu (active experimentation).

Tässä kiertämisessä kokemukseen liittyy uutta informaatiota, jota sulautetaan ja muokataan uudeksi tiedoksi. Kokemus konkreettisenä ja vietyinä maailmaan edellyttää abstrakteja käsitteitä, ideoita. Pohdiskeleva havainnointi tarvitsee jalkautumista, eli aktiivista kokeilua, joka on parina näin ollen transformatiivinen. Intentiot viedään kentälle kohtaamaan todellisuutta eli ”ulos”.

Tämän Kolbin rakennustyön perustoissa Kurt Lewin (1951) korostaa tässä-jänyt tapahtuneen konkreettisen kokemuksen ensisijaisuutta suhteessa havaintoihin ja pohdiskeluun. Näiden kautta testataan ja arvioidaan abstrakteja käsitteitä. Lewin'in oppimismallinsa toimintaympäristönä ovat olleet toimintatutkimusten ja laboratorio-olosuhteissa tapahtuvan harjoittelun synnyttämä muutos ja kasvu. Toimintaympäristössä ovat korostuneena palauteprosessit, joilla testataan tiedon pätevyyttä esimerkiksi suhteessa organisaation tehottomuuden jäljittämiseen. (Kolb 1984, 21-22).

Piaget'lla (1970) taas oppimisen juurena on kahden omaksumiseen liittyvän jännitteen tasapainoisuus. Hän korostaa prosessissa skeemojen eli tiedollisten kokonaisuuksien muodostumista ja jäsentymistä. Sulautuminen tai assimilaatio liittyy vanhaan tietokokonaisuuteen uutta informaatiota. Kolbin mallissa tämä sijoittuu sykliin kentäksi, jossa entisestä koetusta poikkeava tieto prosessoituu havainnosta käsitteiksi. Jännitteen toisena osapuolena Piaget'lla on mukautuminen eli akkommodaatio, jossa muodostuu uutta tietoa vanhan jäädessä syrjään.

Kolbin kokemuksellisen oppimisen rakenteessa se kiteyttää kokemusta uuteen muotoon aktiivisen kokeilun kautta.

Vuoropuhelussa kanssani ovat Kolbin lisäksi olleet Inkeri Savan *taiteellisen ja elämyksellisen oppimisen mallit* (1993, 1998) sekä Marjo Räsänen *taideoppimisen malli* (2000). Yhtenä havaintonani ovat näiden mallien ja raakalaudan erot. Ne ovat mielenkiintoisella tavalla kokonaisnäkemykseltään vähäisiä. Yhtenevyyksinä ovat muun muassa holistinen oppijuus ja oppimisen prosessiluonne eli toiminnan ja toimijan keskeinen rooli sekä kokemuksen pohdiskelu. Kun malleja kuljetetaan käytännössä, niiden toiminnan kontekstit ja tavoitteet eriävät selvemmin. Kolbin malli on eräänlainen fuusio, jonka tarkoituksena oli ratkaista aikuiskoulutuksen tavoitteita. Muuttuvat ulkoiset vaatimukset edellyttävät ihmiseltä kykyä toimia ja jatkuvaa oppimisprosessia. Siinä on ilmaa tai kaavamaisuutta toiminnan ja käsitteellisen välissä. Tätä voi verrata Deweyn evoluutionäkemykseen, jossa kokemusta suoraviivaisesti ajatellen käytetään olosuhteiden mukana muuttumiseen.

Taideoppimisen rakenne on ristikko, jossa käsitteitä arvioidaan koko ajan uudelleen ja niiden yhteyksiä etsitään eri konteksteissa. (Räsänen 2000, 10)

Omalta osaltaan Kolbin tai Deweyn minulle jättämiä aukkoja täyttävät Sava ja Räsänen. Heidän mallinsa kohdistuvat taiteelliseen kasvatustyöhön, yhtenä painopisteenä kuvataide. Sava (2007, 1998) peräänkuuluttaa kokonaisvaltaista käsitystä kasvatuksellisessa taiteellisessa toiminnassa. Taiteellisessa toiminnassa on oppijan omakohtaista ilmaisua, joka nousee ihmisen sisäisestä todellisuudesta. Räsänen (2000) on kiinnostunut taidekasvattajasta postmodernissa muutoksessa. Taidekasvatuksessa lähestymistavat ovat muuttuneet etsimään ja painottamaan sosiaalisia merkityksiä. Hän ehdottaa, että meidän tulee havaita rinnakkaiset kertomisten tavat, tietämisen ja vallan suhteet sekä kielen merkitys esteettisten arvojen muodostumisessa. Hän painottaa taidekasvatuksen päätehtäväksi nykypäivän ymmärtämisen ja todellisuuden rakentamisen.

Pohdinta on välttämätöntä, jotta opitusta tulisi tiedostettua ja se johtaisi muutoksiin taiteen ja itsen ymmärtämisessä.” (Räsänen 2000, 17)

Sava (1998) edellyttää ilmaisun lisäksi kokemuksen ja vastaanoton valmiuksia. Kulttuurisessa kontekstuaalisessa ajattelussa tulisi kasvattajalla olla mahdollisuus antaa tilaa erilaisuudelle, tunteille, ajatuksille ja toiminnoille. Sava korostaa taidekasvatuksessa oppivan ihmisen sisäistä todellisuutta, jolloin taiteellinen

ilmaisu on asioiden omakohtaiseksi tekemistä ja niiden omakohtaiseksi tunnistamista. Taiteen kohtaaminen ja toteuttaminen edellyttävät oppilaalta psyykkistä, tunne-elämyksellistä kokemista ja reflektiokykyä. Minulle tämä puhuu toiminnan mahdollisuudesta olla yhteydessä kokijan henkisyyteen (vrt. Rauhala 2009/1992). Savalle tämä tajunnallisuuden olemuspuoli aktivoituu kokemuksen käsittelyssä, jolloin yhtenä osana on metakognitio, oman kokemuksellisen toiminnan ja ajattelun tarkastelu. Sava kirjoittaa, että psyykkiset kokemukset muuntuvat merkityksenanto-, tiedostamis- ja arvottamisprosessin kautta taiteellisiksi, syvähenkisiksi toiminnoiksi.

Raakalauta-työtavassa aloittaminen tapahtuu toiminnalla, jolloin parhaimmillaan ollaan kokemukselle avoimia ja valmistautumattomia, vähäisen annetun äärellä. Kolb'in malli ponnistaa kokemuksesta. Sava (1998) taas kuvaa pelkistetystä prosessinsa alkavan *elämyksestä*, joka toki edellyttää joko havaintoa tai toimintaa. Tämä elämys on intuitiivinen, tiedostamaton. Nämä välittömät elämykset, aisti- ja tunne-elämykset, ovat *taiteellis-esteettisen toiminnan* alkuna. Välitön elämys on yksilön sisäistä. Tällöin se ei ole suoraan toisille kommunikoitavissa olevaa toimintaa. Sava panostaa pedagogiseen tilanteeseen, jolloin oppija osallisuuden kautta ”tuntee elävänsä”. Tanssisaliin siirrettynä tässä viitataan raakalauta-työtavan *kattoatmosfääriin*, jolla annetaan tilaa kokemiselle, jopa virtaukselle (flow). Salissa juokseva lapsi aistii tilaa kehonsa kautta ja hurmioituu siitä kuinka tilaa voi käyttää. Sava korostaa (1998, 77), että elämyksellisyys (kuten salissa juokseminen) on taiteellisen oppimisen alku, mutta ei vielä varsinaista oppimista. Elämyksestä tulee edetä tulkintoihin ja jaettuihin tulkintoihin.

Taideoppimiseen liittyy tietoisuuden kasvua ja se muuttaa oppijan suhdetta tutkittavaan ilmiöön, itseensä, muihin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. Taidekasvatus tähtää merkityssuhteiden luomiseen. Niitä syntyy, kun oppija ymmärtää tutkittavan ilmiön takana olevan merkityksen ja muuttaa uuden ymmärryksensä pohjalta suhdettaan todellisuuteen.” (Räsänen 2000, 15)

Jotta oppimista tapahtuisi, Savan mukaan (1998, 76) elämystä *reflektoidaan* joko yksin tai yhdessä toisen kanssa. Kyseessä voi olla sanallinen elämyksen kuvaus, mutta esimerkiksi tanssijalla tämä voi tapahtua tanssin keinoin. Yhdessä pohdiskelun tulee täyttää yhteistyön ehdot, jossa toteutuvat luottamus ja keskinäinen kunnioitus (Sava 2007, 48). Hän korostaa yhdessä toimiessa kohtaamisen henkeä buberilaisessa Minä-Sinä -merkityksessä. Pohdiskelu tulee purkaa eli oppimisen kannalta sitä seuraa *käsitteellistäminen*. Käsitteellistämistapahtuma

on etäisyyden ottamista omista elämyksistä, ajattelusta ja tiedosta. Kehittyminen on etenemistä elämysten ja jakamisen lisäksi kohti käsitteellisempää ja teknistä taitoa syventävälle tasolle. Kuten raakalauta-työtävän uudessa kierteessä, Savan elämypohjaisessa taideoppimisen mallissa päädymme *toimintaan*. Toiminta johdtaa Savan syklissä uusiin tehtäviin, uusiin oppimis- ja toimintasykleihin (1998, 79).

Räsänen menee asian perustaan, jossa nyt-hetkisyys on ennen mainitsemasani kosketuspinnassa. Hänen mukaansa oppiminen tapahtuu tiedostamattoman, tunteisiin ja aistimuksiin perustuvan ja tiedostetun, käsitteille ja symboleille perustuvan tietämisen vuorovaikutuksessa. Tällöin yhtenä osana on raakalautatyötävän etsinnän ja poiminnan merkitys järjestystä hakevana hetkenä, joka on edelleen luova tila aistimusten virrassa. Kommunikoinnin kannalta nämä poiminnat ovat olennainen osa prosessin kiertoa, jossa ymmärrystä kehkeytyy. Kokemuksen transformaatioissa käsittelemme konkreettista kokemusta ja sen kautta luotuja symbolisia esityksiä, minun tapauksessani tanssia hetken tulkitoina. Olemme nyt-hetkemme kanssa rajalla. Tällöin kohtaan toimijan itsensä, oppijan, tavan muodostaa tietoa ja ymmärtää sitä eli oppimistyylin. Räsänen toteaa, että ”emotionaalisten, älyllisten, sosiaalisten, henkisten ja toiminnallisten ulottuvuuksien huomioonottaminen oppimisessa vaatikin opettajalta paljon” (Räsänen 2000, 12). Kokemukseen nojautuvan oppimisen sisäinen maailma resonoi ulkomaailman kanssa. Raakalauta-työtävässä olemme jaetussa tilassa, jonka dialogi on niin opettajalle kuin oppijalle elävä ja tutkiva. Haasteellista on molemminpuolinen ja jakava läsnäolo kerroksellisesti avautuvassa tilanteessa. Räsänen mukaan kokemuksellisessa oppimisessä tämä tarkoittaa oppimistilanteen muodostamista tälle kohtaamiselle otolliseksi (vrt. *kattoatmosfääri*). Tutkittava ilmiö on erilaisten, toisiaan täydentävien, ymmärtämisen ja muuntamisen tapojen kohteena.

Räsänen (2000) puhuu omasta *taideoppimisen* mallistaan, jossa käsitteinä ovat *transfer*, *tiedonhankinnan strategiat* ja *asentoituminen*. Transferin pohjana on esiyymmärrys, joka kumpuaa oppijan elämismaailmasta. Tällöin aikaisempia tietoja, käytettyjä oppimisstrategioita ja tiedostamista lähestytään *itseyyden rakentamisen* ehdoilla. Räsänen mukaan itseymmärryksen kaltaisia abstrakteja prosesseja ja edistäviä oppimisen tapoja on vaikea todentaa käytäntöinä. Tällä ymmärrän sitä, että kohtaaminen on aina enemmän tai vähemmän maailman mysteerin kohtaamista, sen lisäksi, että kasvattajana haen oppijan kanssa dialogista yhteyttä. Räsänen korostaa oppijan elämismaailman ja tutkittavan taide maailman ilmiön välisiä samankaltaisuuksia, mutta lisää, että kohtaamiseen liittyvää tietoa on aina sanattomana. Apuna tähän hän pitää sanallistamista

sekä sitä, että meillä on kyky sietää epämääräisyyttä ja konflikteja sekä ottaa riskejä (2000, 14). Raakalauta-työtavassa kompleksinen dynaamisuus edellyttää luottamusta niin oppijoihin elämismaailmoineen kuin kokemuksen ja tapah-
tuman kautta nousevaan voimaan, jonka takana on tiedostamattomia kerrok-
sia, intuitiota ja Hollon kuvaamaa mielikuvitusta (Hollo 1918, 204-206). Tämän
luottamuksen kautta pääsemme toimintaan, jolloin voimme koetella koettua ja
maailmaa. Räsänen kirjoittaa:

*Tieto ilman soveltamisen taitoa on hyödytöntä ja toisaalta, ei ole olemassa
taitoja ilman tietoa.* (Räsänen 2000, 14)

Räsänen kuvaus *kokemuksellisesta taiteen tulkinnasta* lähtee liikkeelle *yksityisestä
kokemuksesta*, jonka pohjana ovat esiyymmärrys ja tiedostamattomat kokemuksen
tasot. Merkityksenanto, ymmärtäminen ja näistä seuraava toiminta kumpuavat
Räsänen mallissa spiraalissa, jonka vaiheina ovat *vastaanotto, kontekstualisointi ja
tuottava toiminta* (2000, 18). Vastaanottaminen on havaintoihin perustuva henki-
lökohtainen kokemus, jota prosessoidaan luoden sille kontekstia. Jotta prosessi
etenee syventämiseen, siihen tulee liittyä toimintaa, Räsänen mukaan esimerkiksi
taidetta taiteesta. Tällöin kierrämme tilaan, jossa kokemusta jaetaan tiedostet-
tavaksi. Tähän voi liittyä emansipaatiota ja voimaantumista, jolla on merkitystä
itsen suhteeseen maailmaan ja itsen ilmaisuun maailmassa niin taiteen kautta
kuin elämän alueella. Raakalauta-työtapaan verrattuna toimintaa tapahtuu ha-
vainnoinnin ja prosessoinnin jälkeen. Resonointi eli yhtenevyys voimistuu kun
tarkastelen asiaa praksiksena eli kuinka teoria kehittyy käytännön pohjalta aina
uudelleen käytäntöön palaten. Räsänen ajattelussa erityisesti minua viehättää
käsitys taiteen kohtaamisen ruohonjuurista, jolloin ollaan taiteen kanssa ”nuoria”
tai ”noviiseja”. Räsänen kuvaa lasta ”lapseksi” noviisi-sanana sijasta. Tässä on
selvä ihmiskäsitykseen liittyvä arvo ja kasvatustavasta korostava piirre. Hänen
mukaansa lapset eivät ole noviiseja vaan lapsia.

Kokemuksellisten mallien käydessä vuoropuhelua keskenään, ne vaikuttavat
menevän sisäkkäin, ja keskustelemaan keskenään. Kolb’in malli on vaikuttanut
minun, Savan ja Räsänen ajatteluun. Dewey näyttää vaikuttavan kaikkeen ja
kaikkiin. Räsänen kertoo (vuonna 2000) resonoivansa ”deweylaisen progressi-
visten kasvatustavojen ajattelun” kanssa. Piaget’n (1970) kognitiivisen kehityksen
teoria on läsnä kaikilla. Raakalauta-työtavasta ymmärrän löytyvän menneen ja
tulevan yhdistymisen nyt-hetkessä tiedollisiksi ja jäsentyneiksi kokonaisuuksiksi.
Tällöin oppimisen juurena Piaget’n mukaan on kahden omaksumiseen liittyvän

jännitteen tasapainoisuus. Sulautuminen tai assimilaatio liittyy vanhaan tietokoneisuuden uutta informaatiota. Jännitteen toisena osapuolena on mukautuminen eli akkommodaatio, jossa muodostuu uutta tietoa vanhan jäädessä syrjään.

Savan (2011, 97) mukaan olemme tutkijoina ”aikamme lapsia”, joka näkyy sanoissa ja puhumisen tavoissa. Toisaalta toiminta itsessään ja toiminnan konteksti muokkaa esitystapojamme. Tämän oivaltamisesta seuraa kriittinen suhde ideaalien ja käytännön suhteessa. Toiminnan kuvaaminen ideaalilla on virtaavaan tarttumista. Toinen asia on ideaalien tarkoitus. Reijo Miettinen (2000, 54-72) on arvioinut kriittisesti Kolbin mallia. Hän pitää sitä eklektisenä oppimisprosessien inventaariona, jossa tarjotaan ratkaisuja aikuisopiskelun länsimaisiin ongelmiin muokatussa luonnossa. Malli on puoleensavetävä ja vetoaa sellaisena aikuiskasvatustiimiin. Miettisen mukaan Kolbin mallin keskittyminen yksilön kyvykkyyteen ja kokemukseen johdattaa meidät pois oppimisen sosiaalisista ja kulttuurisista rakenteista. Hän kritisoi asetettuja kyvykkyyden vaatimuksia erillisyydestä ilman orgaanista yhteyttä. Toisaalta malli ei kuvaa kokeellisuuden ja käsitteellisen yhteyttä, kuten Dewey osoittaa, asettaen sen toiminnan lähtökohdaksi.

Omalta osaltani kysyn itseltäni, miten omalakista raakalauta-toimintani itsessään on ollut ja on. Kehkeytyneen ja koetellun elämänprojektini inventiot tai tutkimuksen raakalauta-metaforaan liitetyn kokemuksellisen prosessin voi kuvata käyttäen näitä edellä mainittuja oppimisen prosessimalleja. Kokemuksella on ainutlaatuisuutensa. Raakalaudan heuristinen malli lähtee toiminnasta. Minun kokemukseni kautta kehkeytynyt maailma ja ihmiskuva liittyvät minun elämämaailmaani, joka on jatkuvassa muutoksen (tulemisen) tilassa. Samalla ymmärrän Juho Hollon (1918) toteamuksen teoksessaan *Mielikuvituksen kasvattaminen*. Hän kirjoittaa, että ”orgaanisen, omaehtoisen kasvamisen” periaatteet kumpuavat kaukaa historiasta. Hänen mukaansa nämä periaatteet ovat Rousseauin ja Pestalozzin ja heidän edeltäjiensä perintöä. (1918, vi) Sava (2011) peräänkuuluttaa muka uuden ajatuksen löytämisen sijaan taitavaa hyvin tekemistä. Muutos on kamppailua itsen kanssa, hidasta kehittymistä, joskus jopa tuskien taivalta luovalla tiellä. Täydennyksenä näihin Juha Varto kuvaa taiteeseen ja taidekasvatukseen liittyvää muutosta näin:

Taiteen konteksti on muuttunut ja muutos on menossa kaiken aikaa; muutos muuttaa aiemman taiteen ja siihen liittyvän taitamisen tehtävän ja synnyttää ennennäkemättömän uuden tilanteen, jossa taidekasvatuksen käytännöt sisältävät sekä menneen taidon vaatimuksia että siitä riippumattoman uuden oivaltamista. (Varto 2011, 21-22)

Osa III

Tutkimuksen taiteelliset osat

Taiteellisten osien merkitys korostuu raakalauta-työtavan koetteluna käytännössä. Toiminnasta nousee kokemusten kenttä, joka sanallistettuna omalta osaltaan vastaa kysymykseen siitä mitä olen oppinut poikien tanssinopetuksesta ja miten käytännössä ilmenevät edellisen luvun (Osa II) teoreettinen pohdinta. Olin mallintanut orgaanisen kehitystyön kautta syntynyttä työtapaa, jonka mallin pohjalta pohdin dialogin, tilan ja itsen käsitteitä. Taiteellisten osien kautta reflektoin oppimisprosessia ja pedagogiikkaa toimintana. Olen antanut oman ääneni lisäksi tilaa osien osallisten äänille ja kokemuksille. Näiden kautta on paljastunut jotain kasvamisesta, olemisesta yleisemmin ja suhteista tanssiin.

Esitysprosessi – (Nti) Julie. Muistot: hyvät, pahat ja rumat (2010)

Tämän taiteellisen osan tarkastelussa kuljetan raakalauta-prosessin tuottamaa aineistoa kolmena kronologisena aaltona. Aallot ovat *aloittaminen*, *harjoittelu* ja *esitykset*. Näihin olen koonnut harjoitteluun, näyttämötaitelijaan ja olemiseen liittyviä teemoja. Nämä teemat ovat ilmaantuneet minulle toiminnan kautta, osallisten puheessa prosessin aikana ja toteutetuissa haastatteluissa. Teemojen tulkintaan ja kerrontaan liittyy näiden raakalauta-prosessin praktiikan kautta nousseiden äänien kietominen tutkijan ääneeni ja tapausta resonoivaan muuhun tutkimukseen. Näin ollen raakalauta-työtavan esiin nostama aineisto ja teemallisuus keskustelevat tutkijaminäni ja teoreettisen lähdeaineiston kanssa. Resonoivina lähteinä tässä osassa pidän pääasiassa Eeva Anttilan (2009) introspektioita käsittelevää tutkimusta, Teija Löytösen (2004) tutkimusta tanssi-instituutioiden arjesta, jonka kautta nähdään tanssitaiteen sosiaalis-kulttuurista traditiota ja lopuksi pohdin Soile Lahdenperän (2013) kanssa koreografista prosessia.

Aloittaminen

Te leikitte aivan liian tosissanne... ja se juuri on vaarallista. (Neiti Julie. August Strindberg 1888)

Väitöstutkimukseni ensimmäinen taiteellinen osa oli tulemisen tilassa. Syy kaikessa yksikertaisuudessaan oli että se oli monella tapaa ensimmäinen. Esitysten ensi-ilta oli 4.6.2010. Teos toteutettiin instituution, Teatterikorkeakoulun, sisällä. Sisärajoituksena oli tuotanto tutkimuskeskuksen, opetusteatterin ja väitöstutkimuksen määrittämässä kolmiossa. Tämä kehys osaltaan tuotti tutkimuksen ulkopuolisen asenneilmapiiirin, jossa toisaalla tutkimukseen suhtauduttiin uteliaasti ja vakavasti, toisaalla kategorisesti tuotantona. Käytäntöjä organisaatiolinjojen välillä oltiin luomassa. Tuotanto laitto minulle rajat, joiden puitteissa ihmettelin, kuinka tämä voi toteutua.

Muodostunut toiminnan tila oli minulle haastava. Siinä oli yhtymäkohtia avauskertomuksessa lyhyesti kuvattuun prosessiin *Seitsemän veljestä* (2002). Yhtenevyyttä olivat instituution vaikutus toimintaan ja työn nojaaminen kirjalliseen lähteeseen. *Seitsemän veljestä* perustui Aleksis Kiven (1870) romaanin. Vastuksena oli klassikko raakalaudan pyörteessä. (*Nti*) *Juliessa* (2010) ja *Seitsemässä veljeksessä* (2002) oli tunnettu ja moneen otteeseen tulkittu lähtöteos ja tarina. August Strindbergin naturalistinen murhenäytelmä *Neiti Julie* (*Fröken Julie* 1888) on näytelmäklassikko, josta on toteutettu näyttämö-, ooppera-, TV-sarja- ja elokuvaversioita. Itse olin tanssijana 1980-luvulla Kansallisteatterissa toteutetussa näyttämöversiossa. Viimeisimpänä kokemuksena kuuntelin YLE:n Arkistosta radiokuunnelmaversiota. Prosessimme lähtötilaa virittivät vapaan tulemisen tilan sijaan valmiit kuvat. Raakalauta-työtavassa oleva *tila*, esiintyjän oma tila, joutui lähtökohtaisesti rajatuksi. Osalla työryhmän jäsenistä tämä vaati aikaa ja irtiotto annetusta kuvasta ei kokonaan toteutunut. Osalle näytelmä oli näytelmää elämäkokemusten joukossa ja se syntyi esiintyjän ”minussa”. Tutkijana minulle rakentui sellainen kuva, että kaikki eivät tutustuneet tekstiin erityisen syvällisesti. He antoivat ennakkokuvan velloa ja ammensivat harjoituskokemusten kautta uutta kuvaa lähtöteoksesta. Kyseessä oli antautuminen transformaatiolle, jonka pohjana olivat omien kokemusten, muiden osallisten kokemusten ja yhdessäolon tuottamat, tässä ja nyt tapahtuneet oivallukset. Työryhmän jäsen tiivistä sen haastattelussa näin:

Kun tehtiin koreografiaa, se oli meissä... Meissä... ja minussa. (Esiintyjä A, haastattelu 11.6.2010)

Institutionaalisella tuotantotavalla oli oma vaikutuksensa. Tämän olin kokenut myös *Seitsemän veljeksien* (2002) aikana. Silloin harjoitusprosessin kulkuun puuttui tanssiopiston puheenjohtaja. Tutkimuksen taiteellisessa osassa (2010) työtapani asettui annettuihin, korkeakoulussa luokiteltuihin tuotantoraameihin, joita säädeltiin minun ja työryhmän ulkopuolelta. Vuoden 2010 alkupuolella oli tuotantoneuvotteluissa tilanne, jolloin ehdotin hankkeesta luopumista tuotantona eli teoksen esitysten perumista. Syynä oli oma turhautumiseni rakenteelliseen vastukseen. Vaikka tuleva esitys ei ollut tekniikaltaan vaativa, joitakin fyysisiä, introspektioiden kautta esiin nousseita toimintoja jäi harjoitusprosessiin. Niiden toteuttaminen yksikertaisesti vesittyi tai ne ”kiellettiin”. Yksi tällainen yksityiskohta oli ”kreivin keihäänheitto”, jossa harjoituksista nousseesta kreivin hahmon piirteestä urheilullisena metsästäjänä luovuttiin. Talon toimintakulttuuri esti keihäänheiton sisätiloissa.

Päätös jatkaa ja viedä tuotanto päätökseen oli kuitenkin oikea. Itse episodina tutkimuksen taiteellinen osa - harjoitusprosessi - olisi ollut tynkä, jos sitä ei olisi saatettu julkisiksi esityksiksi asti. Tällä tarkoitan sitä, että varsinkin harjoitusten loppuvaiheessa nousi näkyviin nuorten taiteilijoiden puheissa ja toiminnassa aiheita, jotka liittyivät esitysten lähenemiseen, itse esityksiin, esittämiseen, katseen kohteena olemiseen ja yleisöön. Esitysten lähestyessä oman tanssin virtauksesta siirryttiin esittämiseen, jolloin myös sisäiset äänet, lihan puhe, muuttui vaativammaksi. Omaa tilaa kavennettiin tietoisesti kuuntelemalla enemmän ulkopuolista ääntä ja arviointia.

Taiteellisessa työryhmässä oli tutkimuksen kolme esittävän taiteen ammattilaista ja minä (esiintyvä tutkija-fasilitaattori) sekä valosuunnittelija (Jan Björklöf), harjoituttaja (Reija Vaahtera) ja valokuvaaja (Karina-Sirkku Kurz). ”Roolitetuista” esiintyjistä kaksi oli tanssijoita (nainen ja mies), yksi tanssija-akrobaatti (mies) ja yksi näyttelijä, teatteri-ilmaisun ohjaaja (mies). Esiintyjät olivat iältään ensi-illan aikaan (4.6.2010) 29, 49, 24 ja 25 vuotta. Heillä kaikilla oli yhteistä harjoitusprosessin kokemusta Vantaalla 1990-luvulta. Valosuunnittelija ja harjoituttaja osallistuivat näyttämövaiheessa yhteisiin harjoitteisiin. Valokuvaaja piti etäisyyttä. Hänellä ei ollut aikaa tai hän ei ymmärtänyt rooliaan ryhmään kuuluvaksi vaikka kutsuimme häntä mukaan lämmittelyihin ja virittäytymiseen. Valosuunnittelija oli kokenut taiteilija, joka varsin nopeasti ymmärsi oman tilansa. Hän työskenteli hengittäen samaa ilmaa mutta käyttäen omaa käsialaansa. Harjoituttaja oli tanssin ja tehtävänsä kokenut ammattilainen. Hän panosti voimakkaasti teoksen harjoittamiseen omaa aikaansa ja omaa näkemystään.

Esiintyjien elämäntilanne suhteessa prosessiin oli haastava. Ryhmällä oli niukasti yhteistä aikaa. Suurin osa harjoituksista toteutettiin pareina. Perheellinen tanssija asui pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Näyttelijä opiskeli fyysistä teatteria Madridissa, Espanjassa. Tanssija-akrobaatti oli töissä isossa laitosteatterissa. Hän työskenteli kanssamme teatterin harjoitus- ja näytösaikojen välissä. Jos ajattelee tätä näyttämöalan pirstaleisuuden kautta, tilanteessa ei ollut mitään kummallista. Kaikki olivat pätkätöiden äärellä. Työt eivät tule tasaisena jono-
na vaan aaltoilevat vaihtelevasti. Välillä töitä on liikaa, välillä ollaan työttömiä. Teatterikorkeakoulun Studio 3:ssa, näyttämöharjoitusvaiheessa ryhmä oli koh-
talaisen paljon yhdessä, joskin minä tutkijana kävin ennen esityksiä konferens-
simatkalla Yhdysvalloissa. Palasin neljä päivää ennen ensi-iltaa.

(*Nti*) *Julien* harjoitusten alkutoimintana olin kiinnostunut ”ensimmäisen
persoonan havainnoista” eli miten minä ihmisenä, yksittäisenä ja tanssijana
olen tietoinen itsestäni. Tutkimuksen kannalta tästä aukesivat näkymät laajaan
kenttään. Pidän tätä raakalauta-työtavalle ominaisena piirteenä. Tulemisen tilat
avautuvat viuhkoina, tutkimisen kannalta leveänä horisonttina. Poiminnat voivat
syntyä risteämistä, jossa merkitykset (*minä* esiintyvänä taitelijana) ja eronteot
(*minän* vaikutus loppuratkaisuun: ”Julie ei kuole”) kohtaavat. Tätä ensimmäisen
persoonan kenttää tarkastelen rajauksin, jossa pohdin yksittäisen maailmassa
olemista havainnoimalla sitä somaattisena tapahtumana tai tajunnallisen tie-
toisen ja tiedostamattoman välisenä hämäryytenä tai kosketuspintana. Varto
kirjoittaa kosketuspinnasta ”alkuun palaamisena”, johon liittyy Max Schelerin
mukaan perusolemuksemme ”rakastavana oliona”. Ihminen ei ole alkuperäi-
sesti tietävä tai tahtova subjekti, vaan ihminen on tämä herkkä kosketuspinta,
jossa maailma toteuttaa meihin tulemistaan ja meidän tulemistamme (Varto
1991, 55, 58). (*Nti*) *Julien* alkutoimintona pyrin toteuttamaan minän havainnoita
tällä olemisesta. Havainnoissa esiin nousee jotain peittyneisyydestä peitteet-
tömyyteen. Tätä paljastuvaa (*aletheia*) ei arvotettu. Se mikä tuli koettavaksi oli
itsessään arvokasta. Toteutimme introspektio-harjoituksia yhdessä ja yksittäin
päästäksemme irti arkitodellisuudesta. Kuinka arjen paineesta pääsi irti, ja mi-
ten itsen havainnointi tapahtui, vaihteli toimijoiden tilanteen mukaan. Tämä
vaihtelu elämän vastuksessa tai puristuksessa ilmeni yksilöittäin ja harjoitus-
kerroittain. Pahimmillaan arki painoi päälle niin, että meditaation vaihtoehtona
oli jatkuva huolestuminen tulevasta ja/tai nukahtaminen väsymyksestä. Tämä
johti kyvyttömyyteen olla itsensä äärellä tai antautua meditaatiolle. Toisinaan
irti pääsy toteutui. Ilmaantui fyysisiä kuvia, paikkoja kokemuksessa, puhuvaa
lihaa ja toimintaa (oman elämän tanssia), jota käytettiin sellaisenaan esityk-

sessä. Äärimmäisinä olivat voimakkaat tunnekokemukset. Näkyväksi nousivat esimerkiksi menetykset, sykkähdyttävät onnen kokemukset tai turvattomuus. Yhtenä toiminnan ääripäänä oli kieltäytyminen introspektiosta, koska ”ei vaan jaksa”. Pirstaleinen arki oli raskas, jolloin päädyttiin keskustelemaan kasvokkain omasta elämästä. Introspektion sijaan toteutimme retrospektiota, tarkastelimme tapahtunutta elämää. Juuret itsetutkiskeluun prosessin lähtökohtana perustui kurssijaksoihin, joissa harjoittelin introspektioita Eeva Anttilan johdolla vuosina 2009 ja 2010. Toteutin näiden lisäksi vastaavia harjoitteita muissa yhteyksissä. Teemoitin harjoitteita nuorten tanssijoiden, tanssiopettajien ja esimiesten kanssa. Tein introspektioita itsekseni oman tutkimukseni ja kirjoitustyöni lomassa. Näistä kokemuksista voin todeta, että käytettävän ajan, esimerkiksi kiireen, lisäksi suurimpana ongelmana näin harjoituksiin osallistujan oman orientoitumisen. Yksittäisen halu ymmärtää tulevaa introspektio-harjoitusta liiallisuuteen vietyinä ja valmiina teki rauhattomaksi, jolloin tutkiskelu ei keskity itseän vaan ”oikeintekemiseen”. Tällöin haluttiin, että näkyviin nousee ”oikeita asioita” tai ”tarinoita”. Tarve olla yhteydessä toisiin harjoituksen tekijöihin oli voimakas. Tällöin itsen tutkiskelu tapahtui enemmän tai vähemmän toisen kautta. Minun tulkintani on, että omaa kokemusta sellaisenaan ei osata tai pystytää arvostamaan. Yleisemmällä tasolla vaikuttaa siltä, että nykyisen elämäntavan syke ahdistaa, mutta sille ”ei voi mitään”. Itselleni yksin toteutetut introspektiot vaihtelivat surrealistisista kuvista (nukahdin?) konkreettiseen tuntemukseen, että ”pohkeeni iho on kuiva”. Tulkitseen kokemustani niin, että parhaimmillaan introspektiot ovat kun ne toteutetaan aivan yksin. Tällöin kenenkään muun läsnäolo, liikkuminen, liikkumisen aiheuttamat äänet eivät vaikuta omaan kokemukseeni. Artikkelissaan *Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana* Anttila (2009, 84-92) toteaa, että hänen kehittämässään tutkimusmenetelmässä olennaista on tietoinen siirtyminen arkitietoisuudesta, tai ns. luonnollisesta asenteesta, tietoisuuteen, joka suuntautuu sisäänpäin, kehollisiin aistimuksiin ja tuntemuksiin. Hän korostaa, että huomion suuntaaminen johonkin tiettyyn kohteeseen, esimerkiksi kehon osaan, vaatii keskittymistä. Tämä keskittyminen on vaativaa. Omien ja (*Nti*) *Julien* prosessin tuomien kokemusten perusteella keskittymisen vaatimus tai irtaantuminen ympäristön havainnoinnista ei aina onnistu. Tällöin tämä vallitseva kokemuksen tausta kertoo meneillään olevasta tilastamme. Mieleemme on voimallisesti kiinni jossakin. Tämä osaltaan estää tai haittaa kehotietoisuuden harjoittamista. Anttilan mukaan arkitietoisuudessa huomio kiinnittyy kehollisiin tuntemuksiimme yleensä vain silloin, kun ne poikkeavat jotenkin totutusta. Näitä ovat esimerkiksi kiputilat. Itselläni kipuihin

liittyvä arkipäiväisyys muuntui introspektioiden kautta hienovireisemmäksi kivun kehollisuudeksi. Kokonaisvaltainen paha olo eriytyy ja sijoittuu mielen maisemassa johonkin kohtaan. Tästä kokemuksesta kertoi myös Julie-prosessin tanssi-akrobaatti. Hän liitti tämän kokemuksen huoleen näyttämöalalla jaksamisesta ja terveenä pysymisestä. Näin pitkälle tehtyä tulkintaa voidaan arvioida kriittisesti ja kysyä onko tutkiskelun julkaisussa kyseessä ”ilmaisun” vai ”itsen projekti” Klemolan (2004, 1991) mainitsemista olemisen projekteista. Anttila (2009) jatkaa tästä, että harjaantunut kehotietoisuus tekee mahdolliseksi hienovaraistenkin kehollisten kokemusten kuuntelemisen ja tulkittamisen. Tällöin muutokset ovat yksi tietoisuuden avain ja väylä tutkiskeluun. Tällöin minun havaintoni kehollisen tilani muutoksista ovat osa itsetuntemustani.

Introspektioiden perustana olivat kokemukseni Anttilan kanssa harjoittelusta ja hänen tutkimuksensa. Toiminnan lähtökohtana olivat yksinkertaiset ohjeet, joissa määritellään toiminta, tila ja aika. Kokemukseni mukaan on hyvä, jos harjoitusta tekevän ei tarvitse itse paneutua lainkaan aikaan. Kuten edellä mainitsin, yksi este harjoituksen tekemiselle oli kiire. Anttila toteaa omassa tutkimuksessaan, että harjoitteet ovat sinänsä hyvin yksinkertaisia eivätkä juuri poikkeaa useille tanssin ammattilaisille tutuista kehotietoisuuden harjoittamisen menetelmistä. Hänen tutkimuksensa pohjana on käsitys siitä, että tanssi itsessään on erittäin merkittävä kehotietoisuuden kehittämisen väylä. Hyvä niin, mutta minä näen tässä käsityksessä eksymisen mahdollisuuden. Kun tanssi kehotietoisuutena otetaan itsestään selvytensä, ohitetaan itsen perustan kohtaamisen mahdollisuus. Saatamme hypätä itsemme yli ja olla annetun varassa. Kokemukseni mukaan irtautuminen ”tanssimisestä” vapauttaa toimimaan ilman osaamista tai tekemistä ”yli”. Tästä ”ylitekemisestä” teki hyvän kuvauksen norjalainen tutkija Tone Pernille Östern Nordic Summer Universityn talvisymposiumissa helmikuussa 2013. Hänen meneillään ollut tutkimuksensa käsitteli tanssinopettajien havaintoja omasta kehollisuudestaan. Hän demonstroi kiinnostavasti kuinka tanssijoissa liike saattaa virrata impulssin saatuaan enemmän kuin fyysikaalisesti edellyttäisi: keho alkaa ilmaista impulssia ja sen seurausta. Tästä resonoiden introspektion kannalta pidän hyvänä mahdollisimman yksikertaista toimintaa tai toimimattomuutta. Toiminta on siis yksikertaista. Julie-prosessissa me suosimme ja minä suosin olemista makuuasennossa avarassa tilassa, jossa oli mahdollisimman vähän ääniä. Hiljaisuus vähentää ulkopuolisia yllätyksiä ja avara tila antaa mahdollisuuden tarvittaessa liikkua. Toisena toteutuksena oli kävely (vaeltelu) ilman päämäärää. Toimintaa arjesta irtautumiseen pohjustin eräällä kerralla näin:

Aloitamme olemalla hiljaisuudessa. Introspektio-harjoituksen perustana on hiljainen tila, hyvässä ja mukavassa makuuasennossa oleminen ja aikaa olla. Keskitetään huomiointi kehoon. Aloitetaan huomiointi laskemalla uloshengityksiä yhdestä kymmeneen. Sen jälkeen lopetetaan laskeminen. – Huomioi kehollisia tapahtumia ja aistimuksia sekä mahdollista tajunnan virtaa. – Huomioi hengitystä, pyri olemaan paikallaan. Jatka tästä, kuuntele kehoa. Mikäli keho liikkuu, älä estä sitä. Vältä liikkumista liikkumisen vuoksi. – Lopussa, jonkin ajan kuluttua, anna merkin, että voit palata havainnointiin salissa olemista. – Kun päätämme harjoituksen pyri tallentamaan kokemusta, tajunnanvirtaa tai kehon tapahtumia. Kirjoita niistä päiväkirjaasi. Keskity tapahtuneeseen. – Jälkeenpäin keskustelemme tapahtuneesta. (Turpeinen helmikuussa 2010, harjoituspäiväkirja)

Tähän toimintaamme sovellan ajatusta Timo Klemolan (2004) tiestä itseen. Hän kirjoittaa kahden ”sulkeistamisen” tai ”reduktion” tiestä. Ensin (1) ”sulkeistamme ulkoisen maailman”. Tällä tarkoitetaan, että suljetaan aistit pois, ja keskittymisen tavoitteena on kääntyminen sisäiseen kokemukseen. Tavoitteen saavuttamisen perustassa on olemisen tila, jossa olemisesta kertovat ”sisäiset aistimukset”. Seuraavaksi (2) pyrimme ”egologisen” tason ”sulkeistamiseen”, jossa olemme tietoisia käsitteellisestä ajattelustamme ja mielikuvistamme. Oman kokemukseni mukaan rauhoittuminen sinänsä pyrkii tuottamaan assosiaatiovirtaa. Saadessaan tilaa mieleemme käyttää kokemuksiamme tämän virtauksen lähteenä. Egologisen tason sulkeistamisessa pyrimme jättämään tämän. Klemola ehdottaa apukeinona huomion keskittämistä ”yhteen pisteeseen”. Esimerkiksi keskitytään hengitykseen tai sormien hivelyyn. Anttila käytti yhtenä lähteenä kehon ääreisosan kosketusta, jossa esimerkiksi peukalo ja etusormi koskettavat. Tällä ei tosin vielä päästy assosiaatioiden ohitse. Lihassa olevalla kokemuksella on vapautuessaan voimakas ääni. Oman kokemukseni kautta ja taiteellisen osan kokemusta arvioiden tämä ei ole huono tila. Se kertoo itselle itsestä paljon. Klemolalla tavoitteet sulkeistamisen tasosta ovat syvemmällä. Hän jatkaa tästä, että (3) ”puolitetaan huomio”. Tämä puolittamisten tie saavuttaa asteen, jossa on ”tyhjä tila”. Arkiminästä irtautumisessa on tällöin saavutettu tila, jossa mikään ajatus tai mielikuva ei nouse. Tähän tasoon pääsemiseksi tarvitaan arjen jättämistä eli konkreettisesti irtipäästämistä, antautumista olemiselle. Tiellä kulkemiseen tarvitaan omaa tilaa ja aikaa. Tämän vastuksena on pirstaleisen arjen todellisuus, johon meitä kiinnittää halujen ja tahtomisen rakenteet. Tyhjiin tilaan pääsemiseksi meidän tulee purkaa arkeen liittyvät halumme ja tahtomme.

Julie-prosessin kautta kysyn, että onko pirstaleinen esiintyvän taitelijan elämä millään tavalla varsinaistumista tai itsen kanssa toimimista. Vaati työtä kokea tietoisuuden egologisen tason redusoitumista, kuunnella hengitystä ja levätä tyhjänä ajatusten assosiaatiovirrasta. Tämä on työtä, jossa tahdon edetä kohti itseä ja purkaa luonnollista asennetta ja arkea. Klemolan kuvaaman tien tavoitteena on ”puhtaan tietoisuuden taso”, jossa vain olemme ja tietoisuutemme on ilman sisältöjä (Klemola 2004, 53 - 55). Tämän tavoittamiseen ei yksi Julie-prosessi riitä. Ideaaliseen tyhjään tilaan pääseminen edellyttää irtiottoa, jossa suhtaudun kriittisesti koko elämäntapaamme suhteessa varsinaistumiseeni. Tämä tarkoittaa, että arvostan omaa kokemustani maailmassa olemiseni perustana. Kiinnostava lisä tiestä itsen tai kokemuksen arvostamisesta tulee Lauri Rauhalalta (2009/1998) ja Juha Vartolta (1991). Rauhala kirjoittaa *profaanista meditaatiosta* (2009, 284-290). Hän puhuu ”tajunnan reaalisisältöjen häivyttämisestä”. Tällöin tajunnan assosiaatioketjut pyritään katkaisemaan ja irtaantumaan tilaan, jossa olemme vapaita erityisistä spesifeistä tajunnan sisällöistä. Olemme kokemuksettomia arkisista miellelyhtymistä ja ”kokemusrikkamasta”. Spesifeistä tajunnan sisällöistä vapaa tila vaatii toimintaa, jota tässä kutsun Rauhalan tapaan hiljaisuudeksi. Tällöin hiljaisuudella on kaksi tasoa, joista ensin on ulkoinen hiljaisuus. Edellytyksenä on fyysisen ympäristön valitseminen niin, että emme saa virikkeitä, kuten introspektioissa Julie-projektissa pyrittiin, tai nautimme korkeintaan luonnon kohinasta. Tästä on esimerkkinä toteuttamani harjoitus, jossa vaellan maastossa (luonto), jonka äänimaisemana on tuuli mäntykankaalla ja sulavan jään helinä. Toisena hiljaisuutena Rauhala mainitsee sisäisen hiljaisuuden. Tavoitteenani on tajunnan reaalisisältöjen häivyttäminen. Rauhala kuvaa tätä tajunnan alkutilana, jossa ei tapahdu eikä assosioitu. Pitkälle vietynä tällainen meditaatio, oli se sitten profaania tai hengellistä, vaati toteuttajaltaan harjoitusta. Tämä edellyttää, kuten olen todennut aikaisemmin Klemolan ”tiestä” tai ”itsen projektista”, aikaa ja keskittymistä. Rauhalalla on ajatus länsimaisesta meditaatiosta, jonka menettelyjä etsitään ihmisen olemassaolon ehdoista ja rakenteista käsin. Minulla Julie-prosessissa oli ajatuksena, Anttilan tapaan, pysähtyminen pois arjesta tämänhetkisyteen ja kohti tanssiharjoitusta niin tyhjänä kuin se vain olisi ollut mahdollista. Käytännössä harjoitukset toimivat enemmän tai vähemmän itsen tarkkailuna tässä ja nyt, sekä introspektioina, joissa purettiin arjen rytmiä ja palattiin oman kehon tasolle, olemaan itsensä kanssa. Kaikissa tapauksissa ei päästy edes tähän vaan koko käytetty aika saattoi harmittaa kun ”ei tapahdu mitään”. Tajunta ei antanut mahdollisuutta tai tilaa irtautua jatkuvasta huolen kokemusten ja niihin liittyvien assosiaatioiden ketjuista. Rauhala

toteaakin että tajunnalla on aina tendenssi täyttyä spontaanisti jollakin sisällöllä. Tämä on usein ”kokemusrihkamaa”, joka pyrkii palaamaan mieleen. Rauhala kannustaa rihkamasta irtautumiseen. Irtautuminen lyhytkestoisenakin tapahtumana antaa kokemuksen tyhjentymisestä tai alkutilasta. Alkutila mahdollistaa tilan kehkeytyvälle maailmankuvalle. Tällöin olennaista ei ole vain onnellinen ja ilontäyteinen kokemus. (2009, 286) Minulle tarjoutuu alkutilavaiheen tuntumassa ja tai sen saavuttamisen pieninä hetkillä mahdollisuus arvioida omaa tilaani tai esiin nousevia kokemusi aiheita. Tässä näen mahdollisuuden kokemuksellisuuteni kehittämiseksi, oman kokemukseni arvostamiselle ja minän kohtaamiselle maailmassa olevana. Heideggerin (2005/1959) ”silleen jättämisen” taustaa vasten Varto kirjoittaa profaanista meditaatiosta hiljaisuuden harjoituksena, joka hidastaa vauhtiamme (1991, 37 – 45). Hän käyttää sanaa hartaus. Se voi mielestäni olla joko profaania tai hengellistä. Tärkeänä näyttäytyy odottaminen. ”Silleen jättäminen” on Varton mukaan sen opettelemista, että ”tahtoo sitä, mitä ei tahdo, jolloin oppii tietämään, mitä tahtominen on”. Toisaalta se avaa oppijalle, että ”tahtoo sitä, että ei tahdo, jolloin erottaa tahtomisessa itse ajatuksen sisällöstä ja lopulta vain odottaa, odottaa niin, että ei odota mitään eikä tahdo mitään”. Kun tavallisesti odotamme jotain, me olemme rajanneet odottamisemme johonkin, olemme kiinni arjessa. Tällöin odottaminen on Varton mukaan representoivaa eli kuinka uudelleen ajatteleimme asioiden olevan. Olin asettanut yksikertaiseksi (!) tavoitteeksi tästä irtautumisen päästäksemme itsellemme avoimeen tilaan. Varton mukaan avoimuuteen pääseminen vaatii luopumista minästä aktiivisuuden lähtökohtana. Hiljaisuuden harjoitus hidastaa vauhtiamme, ja mitä vähemmän tahtomme tuottaa representaatiota, sitä selvemmin se, mikä on ilman tahtoamme presentoitunut, on läsnä ja tulee läpi. Eli kun ihminen odottaa, ajattelu on spontaania, itsestään syntyvää. Tätä kuvaa parhaiten sana hartaus (1991, 44). Minä luovun tällöin edellä representoinnista, kuvittelusta ja tahdosta. Avaudun avoimuuden tilaan, jossa on spontaaniutta ja samalla edellä ollut kosketuspinta minun ja maailman tulemisen rajapintana. Ylevänä tavoitteenani oli Julie-prosessin alussa antaa tilaa oman elämän hetkille, itsen prosessoinnille ja näiden kommunikoinnille. Tavoitteena oli olla avoimena suhteessa kosketuspintaan, jossa me tulemme maailmaan. Samalla olemme kun maailma tulee meihin. Taiteellisen toiminnan alkutilana tämä tuleminen oli arvaamatonta kokemuksen juureen pyrkimistä. Rajasimme maailman tulemistä käyttäen kehyksenä Strindbergin näytelmää. Jotta se ei olisi ollut liian ahdas, tavallaan heitimme sen olemaan kehollisen itsemme maailmassa. Esiintyjä A kuvasi aikaisemmin, että teos oli ”meissä”. Tulkitseen tämän tarkoittavan mahdollisuutta ammentaa kehkeyty-

västä kokemuksesta minä-perustaista esiintyjyyttä. Tällöin harjoitusprosessin ja esitysten toteutuneessa sisällössä on yksittäisen esiintyjän kokemusjatkumoa. Tällä tarkoitan kehkeytyneen kokemuksemme jakamista annettujen aiheiden sijaan ja/tai niiden lomassa. A kuvasi omin sanoin tätä näin:

Tää oli henkilökohtainen biisi. Tosi henkilökohtainen. Ne ajatukset ja muistot mist me lähettiin... Se nousu kuva sielt Krunikasta. Mä huomasin, et ne tulee koko ajan lavalla. Parisuhteita ja kaikkee sellaista, mitä kautta työskenneltiin... Tää menee aika syvälle itteensä. (A, haastattelu 11.6.2010)

Tämä alkuperästä, kosketuspinnasta tai kokemuksen juuresta nousevan vaikutus tulevaan teokseen voidaan kuvata myös toisin ja vähemmän konkreettisesti.

Taiteen ikuinen alkuperä on tämä: hahmo kohtaa ihmisen ja tahtoo tulla teokseksi hänen kauttaan. Se ei ole olio hänen sielustaan, vaan ilmestys, joka tulee sielun luokse ja saa siitä vaikuttavan voimansa. On kysymys ihmisen olennaisesta teosta; jos hän saattaa sen päätökseen, jos hän sanoo olemuksellaan perussanan ilmestyvälle hahmolle, silloin vaikuttava voima virtaa teos syntyy. (Buber 1995, 32)

Raakalauta-työtavan aloittavana toimintana sisäinen havainnointi, introspektio, avasi harjoittelulle ja tulevan esityksen kehkeytymiselle laajan merkitysten horisontin. (Re)presentaatioiden juurina olivat yksittäisen minulle avautumaton äärettömyys. Se korosti syntyneiden tulkintojen kokemukseen nojaavaa henkilökohtaisuutta. Prosessin fasilitaattorina kohtasin arvaamattomia käännteitä, joiden syille oli osallisilla vahva omakohtainen perustansa. Jälkeenpäin syntynyt tulkintani tekee eroa tanssimalla tai fyysisenä toimintana aloitetusta prosessista. Tanssimalla aloittamisessa fyysinen reaalityodellisuus kietoutuu osallisten kokonaisvaltaiseen olemiseen, jossa olemassa oleva sali on paikkana situaatioiden risteysasema. Fyysinen aktiivinen toiminta antaa mahdollisuuden laajaan merkitysten horisonttiin, johon ammentuu mielellistä sisältöä. Se, mikä saattaa jäädä tekemättä, on tekemättömyys, edellä mainittu hiljaisuus. Tällä tarkoitan kokemuksen juureen menemistä, jolloin emme representoi mitään. Toiminta fyysisenä aktiviteettinä saattaa olla esittämistä, toistoa ja aiemmin koetun representaatiota. Tästä puhuu myöhemmin esiintyjä B eri näkökulmia yhdistäen, että hän päästi irti improvisaatiosta, jossa tanssi on virtausta itsessä ja hetkessä, mutta toistaa toistettua. Tätä vasten nojatessani tulkitsen Julie-pro-

sessin esitysten koostuneen kerroksista, joissa keveintä oli annetun taitaminen (tietäminen) ja jaetun toistaminen. Henkilökohtaisinta ja merkitykseltään syvintä olivat aiheet ja teemat, jotka kehkeytyivät pysähtymisen ja meditatiivisen olemisen kautta. Näistä osa jäi prosessiin, osa vietiin esitykseen. Niin tai näin, ne jättivät jälkensä lihaan.

Harjoittelu

Johtuen työryhmän yhteisten aikojen vähyydestä ja osallisten elämäntilanteista, harjoituksissa oli paljon yksilö- ja parityöskentelyä. Otimme aikaa keskusteluille, kasvokkain olemiselle ja dialogille. Introspektiot tai niiden sijaan toteutuneet pohdinnat nostivat omaa elämää tekemisen keskiöön. Harjoitukset eivät olleet lineaarisella aikajanalla. Ne toteutuivat purskeina tai osallisen osalta jopa viikkojen hyppäyksinä. Tämä nosti enemmän etusijalle keskustelua kuin itse sanatonta toimintaa. Puhe oli harjoituksissa runsasta. Taukojen aikana ajatukset hautuivat ja kypsyivät siihen, että kaikki ei olekaan valmiina katettuna. ”Eletään tätä prosessia” kommentti kuvasi suhdetta, että olin itse, itsenäni, siinä toimimassa. Keskusteluissa todettiin, että ”pallo mulle” -periaate toimi. Toiminnassa ei ”kyseenalaistettu ammattitaitoa” vaan annettiin ihmisen olla harjoituksissa. Ei vaadittu enempää kuin ”mitä kukin haluaa antaa”. Jonain ”taikasanana” oli, että osallinen työskenteli hetkessä ilman, että tarvitsi ”todistaa olevansa mitään”. Oma tulkintani tästä taikasanasta on olemisen suhde raakalaudan kolmikantaan kattoatmosfäärissä eli itse, tila ja dialogi. Ihmiset osaavat kertoa omasta elämästään tanssien ja löytävät ”oman pallonsa” suhteessa yhdessä toteutettuun prosessiin. Ryhmän jäsen (B) kuvasi tätä tilan antamista luottamuksena ytimekkäästi kysymällä ja vastaamalla:

Mistä sä sellaisen luottamuksen revit? Ai, niin, ehkä se on tätä metodia...

(20.9.2010)

Toisaalta tuli todetuksi, että ambivalentti suhde esiintymisen eetokseen ja sen valtasuhteisiin nosti tarvetta olla vapaa jostain kaavasta. ”Metodi” ikään kuin antoi tuntemuksen, että jokin totalisoi olemisen. Hyvän olon jatkeena oli kriittisyys työskentelyn oletettuun puitteeseen ja samalla tutkimuksen episodiin: ”Sitten kuitenkin vituttaa se tunne, että mä olen osa jotain metodia”. Tämä tuli korostetun näkyväksi osallisten luettua väitöstutkimuksen taiteellisen osan esitarkastajille tarkoitetun prosessiesittelyn. Syntyi mielipiteitä, jotka eivät näkyneet heti ja suoraan harjoituksissa. Keskusteluissa käsiteltiin aihetta tutkimuksen

vaikutuksesta prosessissa olemiseen ja tekemiseen. Reaktio vaihteli välinpitämättömyydestä eräänlaiseen loukkaantumiseen. Kun yhdelle tutkiminen on aina osa tekemistä ja kehittymistä, toiselle se tuo pintaan tunteen tarkkailusta, eräänlaisesta panoptisesta tilasta (ks. Foucault 2000). Tällöin tiedän, että minua tarkkaillaan vaikka en huomaa milloin se tapahtuu. Eräänä osana oli tunne, että minuun piilovaikutetaan tai olen koekaniini (ks. esim. Anttila 2013, 163). Yksinkertaisesti tulee ”manipuloitu olo”. Rouhiainen (2004) kuvaa vastaavaa tilanteessa, jossa hän naistaitelijana ja -tutkijana haastattelee miestanssijoita ja -kollegoita. Asetelmaan liittyi hänen kokemuksensa mukaan huoli poliittisesta vaikutuksesta, kun naistanssitaitelijoiden mielestä mieskollegat nauttivat paremmista ja runsaammista työmahdollisuuksista. Avatessaan tätä alkuasetelmaan liittyvää kriittistä huoltansa haastateltaville, eräs ryhmään kuulunut epäili, että tutkijalla olisi jokin tietty ennakoasetelma mielessä. Haastateltavan ehdotus oli, että tässä saattoi olla asetelma tai juoni edelleen mystifoida miestanssijoita naiskollegoiden kautta. Tämä kertoo mielestäni epäluulosta, jolla tutkimukseen saatetaan asennoitua. Tutkimuksessa mukana olevan mielestä jokin manipulointi on menossa ja tulos on esioletus, jota halutaan vahvistaa. Asetelmaan vaikuttaa sekin, että tutkimus tulee julkiseksi ja sitä kautta arvioiduksi. Julie-prosessissa olimme haastattelujen lisäksi toiminnan kautta koeteltuina. Oma heittäytyminen oli intiimiä. Siinä tilassa oltiin toimimassa ”joka solulla”. Kysymyksessä oli tila, jossa ”annan kaiken henkilökohtaisen vaikuttaa”.

Näiden kysymysten äärellä havaitsin taiteellisen tutkimukseni ajatuksen, rakenteen ja eettisten periaatteiden uudelleen valaisemisen tarpeen. Työni erosi selvästi työryhmän jäsenten omista tutkimuskäsityksistä. Työryhmässä yhtenä käsityksenä oli taiteellinen työ tutkivana prosessina. Tällöin kokeillaan, koetellaan ja etsitään tekemiselle muotoja, joilla edesautetaan esittävän taiteen syntyä ja kokemista. Soile Lahdenperän (2013) mukaan uuden tanssin kentässä teosprosessiin liittyy jonkin asteinen tutkiminen. Esitys rakentuu tekijöiden omista lähtökohdista riippumattomana valmiista tekstistä, musiikista tai muista rakenteista. Prosessi on muotojen, toiminnan ja julkaisutavan hakemista. Julien aikana kokemukseni oli, että tämä toiminta on harjoittelun alkuvaiheissa intiimiä. Ryhmän kannalta se oli jopa sisäänpäin kääntynyttä. Yksittäisiä harjoituskokemuksia annettiin varovasti kollektiiviseen kenttään. Toisena osana oli epävarmuudesta johtuva esiintyjänä olemisen hauraus. Meillä kaikilla osallisilla oli esitysprosessiin ja harjoitteluun liittyviä kokemuksia, joissa meitä oli kohdellut huonosti ohjaaja, koreografi ja/tai opettaja (vrt. Hämäläinen 2004). Joissakin kommentteissa tutkimus nähtiin positivistisluonteisena psykologisena

ja empiirisenä laboratorioprosessina, jossa ”voidaan ehkä ennustaa tai odottaa että reagoin niin kuin reagoin”. Kärjistyneenä tunne kiinnittyi akuuttiin hämmennyksen tilaan, jossa ”metodin” kautta ”haparointini ja epävarmuuteni osat ovat tutkimusaineistoa” tai ”käyttäytymiseni on seurausta minuun kohdistuvista työtaivoista” kuten Pavlovin koirakokeissa.

Tämän tyyppiset kommentit kuvaavat Anttilan (2013, 163) mukaan haasteita, joita tutkimushankkeissa ja kommunikatiivisessa toiminnassa kohdataan. Hänellä on kokemus, että eri tahoilla puhutaan eri kieltä. Tämän seikan konkreettinen havaitseminen herätti minut keskusteluihin. Näiden keskustelujen aikana käsitelimme tutkimuksen rakennetta, taiteellista tutkimusta sinänsä ja tutkimustyön eettisyyttä. Tämä teki hyvää myös minulle itselleni, tutkijana, koska ensimmäinen taiteellinen osa oli ymmärrykseni osalta tulemisen tilassa. Tämän vaiheen läpikäyminen oli koko ryhmälle tutkimukseen liittyvän ymmärryksen ja luottamuksen kokoamisen paikka. Tätä kirjoittaessani minulle on selvää, että Julie-prosessin aikana tutkijaidentiteettini ja osaamiseni oli vasta muotoutumassa. Minä olin hämmentynyt työtavan kautta nousevasta tiedon määrästä ja sen vivahteista. Toinen oppimisen paikka oli, että taiteelliseen prosessiin liittyi eri tunteita ja asennoitumista kuin tutkimukseen. Kun tutkimus ja taiteellinen prosessi kulkivat yhtä jalkaa, minun täytyi olla tarkkana milloin puhuin tutkijajäseninä ja milloin olin taiteellisen prosessin osallinen (vrt. Rouhiainen 2004, 170-172).

Saliharjoitusaikana esille noussut kuva vapauden ideaalista aukeni tanssin lisäksi olemisen horisontteihin. Kysymykset koskettivat koko elämää. Tulkintani on, että lähtökohtana ollut näytelmä ja alun introspektiot yhdessä avasivat väylän elämäkokemuksen jakamiselle ja tarkastelulle. Kysymykset ja kriittinen keskustelu koskivat tanssia, esiintymistä, esittävää taidetta ja osallisten elämäntilannetta. Raakalauta-työtavan ihanuus ja kurjuus korostui laajassa mahdollisuudessa ammentaa työhön aineksia omasta kokemuspöydästä. Tietynlainen ”karsimattomuus, et ei otettu mitään multa pois” avasi tietä tekemiseen. Esiintyjä A kertoi tästä haastattelussa 11.6.2010 esitysten jälkeen:

Tuntuu kauhean hyvältä. Mä löysin itselleni jopa uuden liikkumistavan. Soolossa. Ohi entisen tekemisen. Löysin tavan, liikelaadun, mikä tuntui hyvältä. Mä olen miettinyt mitä haluan jatkaa... kehittää tämän jälkeen. Mä löysin sen missä mä nyt olen ja ... oman liikekielen... oma.

Henkilökohtainen ja henkilökohtaisen työstäminen omassa tilassa oli palkitsevaa. Se välillä päivitti ”missä minä menen”. Tämä tuli näkyväksi kehon tuntemuksina.

Se ”puristaa, tuntuu ja itkettää”. Tunteet tulivat välillä näkyväksi, kun lihan muistista alkoi tihkua kokemusta hetkeen: ”Kai se pakosti näkyy ulos”. Tätä kuvattiin tilaksi, jossa ei menty annetun mukaan ”yy-kaa-koo-nee”. Se tuntui samalla sekä hyvältä että pahalta. Kun kokemuksessa on ollut koreografi-tanssija-suhde, jolloin on tuntunut tarpeelliselta kontrolloida itseään vahvasti eli ”on näyttänyt ulos äärimmäisen vähän”, kontrollin väheneminen pelotti. Sitä alkoi tuntua, että joku muu näkee, itsen lisäksi, minkälainen minä olen – ihmisenä ja tanssijana. Ei ollut helppoa seurata havaintoa, että oli lupa ja mahdollisuus olla epävarma. Tällöin mentiin alueelle, joka eroaa esimerkiksi improvisaatiosta, jossa on ”turvalliseksi koettuja maneeereja ja briljeeraamista”. Vaikka tila kokemiselle saattoi pelottaa, siinä oli viehätystä. Olimme arvoituksellisen äärellä, tulemisen tilassa. Tulemisen tila tuntui ”rosoiselta”, jossa on paljautta ja hetkellisyttä. Näin esiintyjä B kuvasi asiaa kolme kuukautta ennen ensi-iltaa:

Oikeasti kiinnostavaa on puhdas, karu ja rosoinen ”totuus”, paljaus, aitous, hetkellisyys. Sen näyttäminen vaatii rohkeutta ja varmuutta, siinä on jotain todellista haastetta. Se on kiinnostavaa, mutten tiedä uskallanko?

Haluaisin, että tämä prosessini näkyy itse esityksessä. On ehkä epärealistista odottaa tiettyjen hienojen ja mielenkiintoisten hetkien, tunnelmien tai oivallusten toistumista yleisön läsnä ollessa, mutta toivon oppivani jotain hetkessä kokemisesta ja siinä rentoutumisesta, aistimisesta. Tavoite ei ole uusi, mutta tämä on ensimmäinen kerta kun tunnen työolosuhteiden olevan mahdolliset sen toteutumiseen.

Näyttämöllä esiintymisen eetoksen vaikutus näkyi vapauden vastuksena tai ymmärryksenä vapauden rajallisuudesta. Löytösen (2004) mukaan tanssijoilla ammatilliseen diskurssiin liittyy jako ”omaan” ja ”valmistautumiseen”. Omassa ajassa (tilassa) toteutuu oma ja vapaa työskentely sekä yhteys tärkeänä pidettyyn terveyden projektiin. Valmistavan toiminnan merkitys on siinä, että tanssija antaa itsensä aikaan ja paikkaan, jolloin arki on ainakin osittain toisten määrittämää tanssin harjoittamista. Tanssijana lunastetaan häneen kulloinkin asetetut odotukset ja annettuna ymmärretty ammatillisuus, jonka ohjaaja tai koreografi ”saa sitten”. Löytönen kysyy, että kuinka onnistuu näiden kahden asian yhdistäminen jopa yhtä aikaa?

Irtiottoja eetoksesta tai itsestäänselvyyksistä tehtiin puheissa myös suhteessa sukupuoleen, arkeen, lapsena ja nuorena olemiseen sekä arjen konservatiivisuuteen. Näissä puheissa otettiin etäisyyttä esimerkiksi yhtenäisyyttä odottaviin

”kaljaa kittaaviin hevinyuoriin” tai tuntemukseen ”miten pitäisi toimia jokapäiväisessä elämässä tunteakseen itsensä esimerkiksi mieheksi”. Tästä kirjoittanut osallinen (C) kuvasi, että nuoruuden kokemukset mieheksi tulemisesta ja miesnormit eivät tuntuneet suoraan yhtyvän hänessä. Tätä kohtaa vastasi tulkinta siitä, että ”en välttämättä tunne itseäni kovin miehekkääksi”. Toisaalta hän ei pitänyt itseään erityisen feminiinisenäkään, käyttäen sanaa ”naisellisena”. Tämä horisontin avaus hylkäsi myös ”sukupuolineutraaliuden”. Kyseessä on sukupuoli-identiteetin laittaminen omaan, omalakiseseen näkökulmaan:

Jos mä olen joskus tuntenut itseni jotenkin miehekkääksi, niin se on ollut kuin revontulet Etelä-Suomessa. Ne ovat harvinaisia ja heikkoja... ja kaiken lisäksi katuvalot häivyttää ne lähes näkymättömiin. (Esiintyjä C, näyttämöllä)

Neutraalius on jättäytymistä sukupuolen arkikäsitteiden ja sanattoman eetoksen armoille. Tällaiset olemassa olevat itsestään selvät ja annettuna otetut käsitykset tekevät meidät sokeiksi sukupuolen olemukselle. Julie-prosessin aikana tästä käytiin keskustelua myös Strindbergin luomasta lähtökohdasta, jossa on nainen tunteidensa kanssa ”puoli-nainen”. Näytelmässä ihmiset ja suhteet kertovat asetelmallisista rooleista. Ne herättivät nuoremmista lukijoista kysymyksen ”milloin tää on kirjoitettu?”. Nämä asetelmat löysivät vastineensa nykykokemuksista ja nojauspintaa arjesta. Toisaalta osallisten oma elämismaailma asettui eri tavalla. Esiintyjä A oli ollut jenginuorten joukossa ”balettitanssija” jota oli kiva kiusata roikottamalla jaloista kaiteen ylitse ja samalla suojella kuin lemmikkiä. Tanssi oli yhteys toisenlaiseen vertaisryhmään, joka lopulta ”veti pois kadulta”. C kuvasi omaa murrosikänsä ”omituiseksi”. Hänen kaverinsa kuvasivat samaan aikaan olemiseen liittyvää harmia, kun hikoilee ihan ”sairaasti polkupyörän mutterin takia”. Hänellä ei ollut murrosikää, joten hänelle ei tullut ”testosteronipommia” ja muodonmuutosta. Hän on edelleen ”poika”, jonka kavereista suurin osa on naisia: ”Onko se normaalia?” Oma avauskertomukseni kuvaa, kuinka nuorena minun perhe-elämäni piirtyi. Siinä atmosfäärissä Strindbergin kuvaamasta asenneilmastosta aika moni sukupuolirooli eli annettuna ja voi hyvin. Esiintyjä B kirjoitti omalta osaltaan sukupuolettomasta, neutraalista tanssista ”pimeänä aineen tavoitteluna”. Sitä tiedetään olevan joka paikassa valtavasti, mutta sitä ei pystytä tavoittamaan. Erään harjoituksen kautta hän kirjoitti:

Neutraali tanssi tuntuu mahdottomalta käsitteeltä ja se lipeää aina otteesta kun on saamassa kiinni. Jos siis tavoittelee sen sisältöä: sisällöttömän sisäl-

töä. Heti, kun tunsin olevani pääsemäisilläni johonkin ytimeen, olin jo luonut sille niin paljon merkityksiä, ettei se enää ollut epäpoliittista. Tiesin siis varmasti vain sen mitä EI tule tehdä. Yritin poissulkea ne ja katsoa jääkö jäljelle mitään vai katoaako se taas tavoittamattomiin. (Esiintyjä B, 8.10.2009)

Hän (B) rakensi toteamuksestaan ”pelkistetyn akselin”, jossa tanssi muodostuu viihteen, neutraalin ja poliittisen osatekijöistä. Tämän leikittelyn kautta muodostuu neutraali tanssi, josta on poissuljettu poliittisuus ja viihteellisyys. Hänen mukaansa viihteellisyys on helpompaa jättää sivuun, mutta miten tanssia ilman merkityksiä? Voimme kokea liikettämme virtauksena, jossa lihassa oleva kokemus paljastuu. Parviainen (1999) kuvaa tätä kirjoittamalla, että tanssija ei käske ruumistaan vaan liike purkautuu ruumiista vailla erityistä mielen aktia. Kun kyseessä on ”liikkuva ruumis”, tanssija hänen mukaansa ”ajattelee liikkeitään”. Rouhiainen (1999) taas kirjoittaa, että tanssijalle paljastuvat tanssiessa ne merkitykset ja kokemukset, joita hän ei ollut ennalta päättänyt tai tiennyt voitavansa kokea. Tulkitsen esiintyjä B:n tuntemuksia niin, että hänelle alitajuinen ja tiedostamaton virtaus ei ole neutraalia. Hän kysyi suoraan, että ”onko mikään?”.

Rouhiainen (2004) kirjoittaa suomalaiseseen nykytanssiin liittyvästä androgyynisyydestä. Tämä ilmenee korostuneena sukupuolen erottelun vähyytenä. Tämä ilmentymä näkyy harjoittelussa ja esittämisen tavoissa. Näissä korostuu vähäinen hierarkia ja fyysisyyden ilmentymät ilman sukupuolta ja seksuaalisuutta. Tällöin voidaan ajatella, että tanssiteoksen rakentaminen on androgyynistä. Prosesseissa korotetaan ihmisyyttä sukupuolisuuden sijaan. Tanssijoiden sukupuoli tai koreografisten prosessien sukupuolinen luonne ei nouse niin merkittävään osaan kuin yksilön luovuus, itsenäisyys ja työmenetelmät. Tästä ideaalin kaltaisesta tilasta huolimatta Rouhaisen (2004, 183) mukaan emme ole vapaita sukupuoleen liitetystä luonnollisesta logiikasta, jossa hallitseva normatiivisuus vallitsee. Tällöin neutraalius ei ole valintana muutosta vaan yksi tapa ylläpitää vallitsevaa tilaa. Tämän ymmärtäen seuraisi näkemys, että koreografian ja teosten prosesseissa tulisi tulla näkyväksi sukupuoleen liitettyjä motiiveja. Tulkintani mukaan Julie-prosessiin liittyvä sukupuolisuus tuli näkyväksi esiintyjäkohtaisina suhteina meidän yhteiseen ja annettuun lähtökohtaan, Strindbergin *Neiti Julie* -näytelmään. Vaikka myönnettyä poliittista sukupuoli- tai seksuaaliseen käyttäytymiseen liittyvää agendaa ei ollut, keskustelu velloi henkilökohtaisista tulkintoista kriittisiin keskusteluihin sukupuolen ilmentymistä ja tasa-arvosta. Raakalauta-prosessi oli kokemukseni mukaan juuri tässä kohdassa parhaimmillaan ajatusten vaihtamisen kannalta ja arjen politisoijana.

Suhde työskentelyyn, jossa joku metodi vaikutti työtapaan, tuli näkyväksi tekemisen tiloina. Sillä oli puolensa. Välillä oma tai riittävä tila antoi potkua vapaaseen kommentointiin, ehdotusten tekemiseen ja olemaan eri mieltä. Oma tapani elää työtapaa oli melko orgaaninen. Sain olla aktiivinen toimija ja keskustelija jättäen toisinaan tutkijan roolin odottamaan omaa aikaansa. Oli kuitenkin selvää, että elin tätä prosessia ensisijaisesti tutkijana. Tästä johtuen tein tiiviisti päiväkirjamerkintöjä ja/tai poimintoja. Yksin harjoitellessa tekemiseni painottui enemmän kokonaisuuden havainnointien pohdintaan kuin itse roolityöhön. Olen pohtinut, että näyttämöhahmossani oli tutkijuudesta, etnografis-luonteisesta asennoitumisesta johtuvaa kuivuutta. Raakalautamainen fasilitointi kiedottuna tutkimuskysymyksiä kommentoiviin poimintoihin jakoi olemistani simultaaniseen moniroolisuuteen. Se ei tuntunut ahdistavalta, mutta eletyssä prosessissa näen painottaneeni tutkijan roolia muiden edelle. Lahdenperä (2013) näkee tutkijan roolinsa suhteessa taiteilijaan kolme selkeää eroa. Hänellä on tutkijan asenne, jonka taustana ovat tutkimuksen kysymykset. Ne toimivat taiteellisen osan kysymyksiä laajemmassa kokonaisuudessa koko tutkimuksen ajan. Kuten Rouhiainen (2004) toteaa omasta tutkimustilanteestaan tutkijana ja taiteilijakollegana, tässä samaan aikaan kahtaalle nojaavassa roolissa minun täytyi olla tietoinen omista esioletuksistani. Tämä koski korostuneesti oletuksia, joita en voi siirtää tarvittaessa kokonaan sivuun. Näitä katson tutkimukseni Julie-prosessissa olleen useita, joista mainitsen kaksi tärkeintä. Julie-prosessi oli minulle ensisijaisesti tutkimusta vaikka esiinnyin tanssijana teoksessa. Esiintymisen päätös syntyi prosessin kuluessa, kun huomasimme eräässä keskustelussa, että Julien kreivi-isä ”laskeutuu yläkerrasta keittiöön” ja alkaa puhua omasta vertaisten maailmastaan. Esiintyjä C:n arkielämässä ja tekstin ulkopuolella kohdattu tarina kerrottiin kreivin elämässä uudelleen. Vaikka tutkijapositioni tuli uusi ulottuvuus, tutkimuskysymykset pysyivät. Toisena piirteenä on noja, jossa olen sukupuoleltani mies. Kuten aikaisemmin olen todennut, tästä seuraa sosiaaliseen todellisuuteen liittyvä vastus, jossa minua pidetään tai voidaan pitää hetero-mas-kuliinisen hegemonian edustajana.

Harjoitteluprosessin aikana työtavasta kertyi kommentteja. Kommenteissa vuorotteli tilan kysymys suhteessa vapauteen ja itsen kanssa olemiseen sekä epävarmuuteen, kun vastuullisuus ei sijoittunut yhteen paikkaan.

Työskentely on mielenkiintoista ja helppoa. Minulla on kyllin tilaa, saan ottaa aikaa niin paljon kuin tarvitsen ja tunnen olevani vapaa myös kommentoimaan, ehdottamaan ja olemaan eri mieltä. Parhaimmillaan tunnelma

on jotenkin todella intensiivinen. Tilaa todella on, ei niin että se kävisi väljäksi vaan niin että yksinkertaisilla asioilla on mahdollista synnyttää paljon ajatuksia ja tunteita. On tilaa ajatella ja tuntea. Jotain tässä tilanteessa on minulle ainutlaatuista: Tämä prosessi, tämä työryhmä. On terapeutista ja nyt sen hyvässä merkityksessä työskennellä ensinnäkin pitkästä aikaa tanssin, liikkeen, kehon parissa. Se tuntuu taas "minun" kieleltäni, tavallta olla, ilmaista ja elää. Ja toiseksi minulla on tunne ettei tarvitse todistaa olevansa jotain vaan tulen hyväksytyksi omana itsenäni. On tunne, että minuun uskotaan riippumatta päivästä ja alan myös hieman uskomaan itseäni.
(Esiintyjä B, 21.2.2010)

Osalliset puhuivat ja kirjoittivat kuvaten harjoittelua merkityksellisenä itselleen. Kohtasimme omia tuntemuksia ja jopa pelkoja. Menneisyys puhui lihan kautta sanattomasti ja välillä sai oman kehollisen reaktionsa jälkeen sanat. Perustana näille tuntemuksille olivat hetket, jossa itsen kanssa työskentelyn ambivalenttiin tarpeeseen tulee "tällainen harjoitus", jossa pitää kuunnella ja antaa aikaa itselleen, että ei ole "pakko" mitään. Ambivalentilla tarkoitan tässä, että vapauden ihanne niin tanssiessa kuin elämässä yleensä kamppaili arjen reaalisuuden ja siihen liittyvien käsitysten kanssa. Vapauden kohtaaminen ei ole aina helppoa. Joissakin tapauksissa tilanne vaikutti siltä kuin olisimme tunteneet avaran paikan kammoa. Tarvitsimme turvaa, jolloin näin tarpeellisenä fasilitoinnissa asennoitua työskentelemään pelkistetysti annetun liikkeen kanssa. Löytönen (2004) kuvaa tätä harjoittelun rituaalisuutena. Löytönen toteaa Giddensia (1995) lainaten, että rituaali kiinnittää meidät "näkyvällä tavalla käytännölliseen hyväksyntään". Tällöin me osallistumme automaattisesti ja ajatuksettomasti johonkin, josta seuraa tradition tuomaa "ontologista turvallisuutta". Tällöin oma aika, itsen kohtaaminen ja toisaalta antautuminen koreografin ohjaukseen eivät ole ristiriidassa vaan enemmän välttämättömyytenä. Rouhianen (2003, 266) kirjoittaa tanssijan antautumisesta koreografin käytettäväksi perustavana lähtökohtana, joka mahdollistaa tanssijan, tanssiteoksen ja tanssitaiteen toteuttamisen. Tällöin toteuttamisen täyttymyksenä on tanssijan keho mukautuvana materiaalina.

Tästä vuorovaikutuksesta, jossa tanssija antautuu koreografin materiaaliksi, syntyy kokemuksia. Näiden kokemusten ääripäitä sävyttävät valtasuhteen käyttämisestä tai käyttämättömyydestä syntyneet tilanteet. Kuten aikaisemmin totesin, Julie-prosessin osallisilla oli näistä kokemuksia. Tätä kirjoittaessani tulee heti mieleen tapaus, jossa koreografin huuto pudotti minut virtauksesta, tanssimisen autotelisestä tunteesta, koska näytin koreografin mielestä liian hil-

peältä eli tunteeni näkyi. Tällöin kehoni subjektina ja itseni tanssijana menettivät merkityksensä (ks. esim. Hämäläinen 2004, 81-83). Kyseessä olleet hetket eivät sopineet koreografin kuvaan teoksesta. Erään Julie-prosessin osallisen kokemuksessa oli tyrmäys, joka syntyi siitä, että hän nuorena henkilönä erehtyi kertomaan harjoituksia vetäneelle kokeneelle henkilölle olevansa innostunut esiintymisestä ammattina. Valtasuhteet näissä tapauksissa ilmenevät epäsymmetrisinä. Minä asetun tanssijana koreografin teokseen. Koreografi ja ohjaaja määrittävät teoksen. Tässä perustavaa laatua olevassa tilassa tanssija on ohjauksen palveluksessa. Löytösen (2004, 133-136) mukaan kyseessä voi olla *reifikaatio*. Hän tarkoittaa tällä itsen etääntymistä esineelliseksi tai rakenteiden, instituutioiden, kokemista ei-inhimillisinä tai jopa yli-inhimillisinä. Tanssijana minä koen itseni objektina tai välineenä, jolla ei ole toimintaympäristössään vaikutusmahdollisuuksia. Tällöin olen kaventanut kykyäni tuntea itseni ainutkertaisena tanssijana ja itsenä. Löytösen kysyy pohdinnassaan, milloin tanssija on työskentelynsä osallistuja, itsensä äärellä työskentelijä. Tähän kiteytyy koko tanssin mielekkyyden kysymys, jossa vuorovaikutus ohjauksen ja itsen äärellä olemisen välillä ei ole yhdentekevä. Tähän tulkintani mukaan perustuu ambivalenttius, jossa tanssijan toimintaan kohdistuu eetoksen vastus ja paine (valtasuhteet), oman tilan tarve (motivaatio) ja samaan aikaan perustava yhteys (turvallisuus) ohjaavaan koreografiin. Julie-prosessin vuorovaikutussuhteesta esiintyjä B sanoi näin:

Välillä tilan määrä kääntyy ahdistukseksi. Omassa epävarmuudessani haluan että jollain toisella on lopulta ohjat käsissään. Haluan että tekemistäni kommentoidaan, haluan tietää milloin tekemiseni kommunikoi ja milloin ei. Mitä se herättää, mihin se assosioituu. Olen tässä prosessissa hyvin avoin, sekä harjoituksissa, improvisaatioissa, että esimerkiksi nyt kirjoittaessani. Olen myös aika paljas ja hauras. Ehkä liikaa? Laitan itseni todella likoon. Kaiken tarkoitus on kommunikoida, haluan jotain takaisin. Jonkun toisen jotain henkilökohtaista. (Esiintyjä B, 21.2.2010)

Esiintyjän kommenttiin liittyy hyvin jakamisen ja oman tilan vastavuoroisuus. Tavoitteena on ollut kokemusten jakaminen dialogisessa suhteessa. Jos jää yksin, alkaa pelottaa tai turhautuu. Toisaalta voi tuntea itsensä välineeksi. Hämäläinen (2004, 85) kirjoittaa palautteen tarpeesta nälkänä, jolloin tekemisen yksinäisyys johtuu palautteen puutteesta. Tällöin jopa negatiivinen palaute nähdään parempana kuin että ei saa palautetta ollenkaan. Julie-prosessissa oma fasilitointini oli välillä hyvin sanatonta, lähinnä läsnä olevaa ja kuuntelevaa. Tällöin syntyi hetkiä

joihin minulle vastattiin, että ”jos tekemistäni ei kyllin kommentoida, kritisoida ja tuupita, niin rupean tekemään sen itse”. Tällä on puolensa. Tulkintani mukaan suhtautuminen fasilitointiin tai ohjaukseen liittyy tanssijan käsitykseen itsestään niin ihmisenä kuin tanssijana. Ideaalinani on, että yksittäinen on kyseenalais-
tamassa ”luolan varjoja” (Platon, Valtio, 515 c-d). Epävarmuus ja hämmennys voivat olla rakentavia tiloja, joissa saadaan aikaan joko tietoisella harkinnalla tai raakalaudan kannalta parhaalla tavalla intuitiivisesti, omaan (lihaan) kokemukseen luottaen, eteenpäin vieviä ratkaisuja. Keskenäisyys on tulemisen tila. Kriittisyys syntyvästä ratkaisusta vie toimintaa eteenpäin. Rungas itsekriittisyys tyrehdyttää tämän virtauksen. Tällöin tuhoan omalla sisäisellä kritiikilläni kaiken mielenkiintoisen. Tämä ambivalentti kamppailu lienee tasapainoilun ytimessä. Saatan tyypistä kaiken haparointini pois ja samalla jätän juuri sen sivuun mikä on se mielenkiintoinen osa. Julie-prosessin osalliset kuvasivat ”tyypistämistä” yllättäen sanalla ”kiire”. Tällä tarkoitettiin tulkintani mukaan, että kun itselle hyvää työtä alkoi syntyä, ei maltettu olla sen äärellä. Kun itselle oli asetettu kysymys, ei odotettu nousevaa vastausta tai siihen avautuvaa horisonttia. Oma kokemus siirrettiin syrjään. Saatettiin ryhtyä pohtimaan asiaa yleisön kannalta, jolloin omat nousevat motiivit jätettiin syrjään. Tähän kohtaan odotettiin minulta tai harjoittajalta suoraa kommentointia, toimiiko tämä vai ei. Vapaus ilman rajoja saavuttaa mainitun aukean paikan kammon. Mahdollisuuksien horisontti ei piirry vaan siellä on joko tyhjää tai vain eetoksen lataamia odotuksia. Rajojen ylittymättömyys osoittaa, että hyväksytään oleminen omalla mukavuusalueella. Tavallisimmillaan tämä tarkoittaa, että katsellemme varjoja luolamme seinillä. Luolassa liikahtamiseen tarvitsemme kohtaamista, jossa on auttavaa työntöä (laahausta).

*Haluan myös ylittää rajoja. Liikun nyt enimmäkseen omalla mukavuus-
alueellani ja se on enimmäkseen mielenkiintoista. Mutta jossain vaiheessa
pelkään kyllästytäväni. Haluaisin myös löytää jotain vierasta, uutta, aluksi
ehkä epämurkkaa ja vaikeaa. Epäkonservatiivista. En löydä enkä us-
kalla ilman että joku työntää vähän sen rajan yli. (Esiintyjä B, 18.2.2010)*

Prosessin osallisten tuntemusten ”pallo mulle” ja ”me elämme tätä prosessia” oheen ja sisään piirtyi muutama vahvempi teema. Nostan niitä kappaleen loppuun esiin. Vapaus on ihmisten väliseen sosiaaliseen ja kulttuuriseen toimintaan liittyvä teema, jota en voi ammentaa tyhjiin. Tässä tutkimuksessani siihen liittyy tanssijana olemisen kokemuksellinen kosketuspinta, jossa annetaan merkitys-

tä olemiselle, tanssimiselle ja kohtaamisille. Harjoittelussa kohdataan valtaaa käyttävät opettajat, koreografit, ohjaajat ja kollegat sekä instituutioissa tuottajat ja johtajat. Toisena puolena on henkinen ulottuvuus, jossa yksittäinen on vapaudennälkäinen kehollinen olento. Tällöin minulla on kykyjä mennä lihani, sanattoman kehollisuuteni äärelle. Minulla on ihanteeni toteutua tanssijana ja olla kehona maailmani. Tanssijana olen vallattoman reunalla. Näiden kahden puolen kohtaamisessa siirryn representoimaan ja olemaan ammattilainen. Kokeuksellisuuteeni kehkeytyy nihkeyttä, joiden lähteenä ovat aikaisemmat huonot kokemukseni ja katseeni tulevaan. Se, miten tuon itseni julki, vaikuttaa tulevaan.

Tutkimus ja taideteos puhuttelevat toisiaan. Julie-prosessi oli osa tutkimusta. Tutkimuksessa taiteellista työtä tekevällä on suhde tutkimukseen. Hän voi ajatella sitä orgaanisena osana teosprosessia tai erillisenä havaintojen kenttänä. Tutkimus vaikuttaa taiteelliseen työhön. Se julkaistaan kollegoille. Kollegat ovat merkittävä osa taiteellisen prosessin kokemuksesta. Tutkimus tuo tähän toisenlaisen yhteisön arvioimaan tulosta. Tässä on yhteys edellä mainittuun vapauteen. Miten paljon voin antautua itselle fasilitoinnin tai ohjauksen sijasta? Millaista on olla tutkimuksen kohteena?

Kokemukseni kautta tulkitsen Julie-prosessia, että raakalauta-työtapa poliittoi arkea. Tekemisen tilat vaihtelivat arvaamattomasta ja vallattoman äärellä olevasta eetokseen nojaavaan esittämiseen. Kattoatmosfääriin toteutuessa paljastui asioita ja teemoja, joissa on merkityksellinen yhteys niiden tanssijaan tai kertojaan. Arki koostui esiintyvällä taitelijalla taiteen tekemisen lisäksi huolista. Näitä olivat sukupuoli, seksuaalisuus, tasa-arvo ja valta arjen kokemusrihkaman lisäksi. Isoina henkilökohtaisina kysymyksinä näyttäytyivät tulevaisuus ammatitaitelijana ja vastuullisena ihmisenä.

Esitykset

Toukokuussa 2010 harjoitukset siirtyivät harjoitussaleista studionäyttämölle. Lähestyvät esitykset näkyivät toiminnassa ja kuuluivat puheessa. Omasta positiostani katsoen tilanne oli rauhallinen. Kattoatmosfääri vaikutti tasaiselta. Opetusteatterin henkilökunnan jäsen kuvasi ilmapiiriä ”kummallisen” rauhalliseksi. Aikataulut pitivät ja harjoitukset päättyivät ajallaan. Etenimme sovitun aikaraamin mukaisesti ja teimme alustavia läpimenoja. Meillä oli enemmän aikaa yhdessä. Osallisten kiireet muualla alkoivat kesän lähestyessä vähentyä. Yksi jäsen oli palannut Espanjasta. Koulujen ja teatterien kaudet päättyivät asteittain. Harjoitustilanteet muuttuivat yhden tai kahden henkilön työstä kolmen ja neljän ihmisen työskentelyyn. Meillä oli aikoja jolloin kaikki olivat paikalla.

Tekniikkaa tuli mukaan. Pelkistetty lavastus sovittiin köyhän teatterin tyyliseksi. Työryhmään liittyi valosuunnittelija ja harjoittaja. Harjoittajan mukaan tulemiseen oli kaksi syytä. Perussyynä oli minun konferenssimatkani ennen ensi-iltaa. Toinen syy oli, että tätä apua haluttiin. Oletukseni alkujaan oli, että voisimme työskennellä tarvittaessa itseohjautuvasti. Päädyimme harjoittajaan, joka oli tuttu ja taitava tehtävässään. Harjoittajasta tuli kolmannen persoonan havaitsija, ulkopuolinen silmä, joka arvioi yksittäisen tekemistä ja kokonaisuuden toimintaa. Hänen tapansa työskennellä teosten äärellä perustui eri näkemykseen kuin raakalauta-työtapa oli. Minä en nähnyt tässä ongelmaa, apuahan tässä haluttiin ja sitä oli tarjolla juuri siihen mihin sitä oli haluttu.

Harjoittelu vaikutti rauhalliselta, ilmapiiri oli tasainen eikä mitään erityisiä takaiskuja ilmaantunut. Yksittäisen osallisen tuntemukset vaihtelivat. Oman tilan avara ihanuus oli saanut haastajan. Kysymyksiksi nousivat ”olenko hyvä”, ”olenko tarpeeksi” ja ”mitä jos epäonnistun”. Paljastui kokemus, jossa koreografi oli huutanut juuri ennen ensi-iltaa. Huuto ”te olette niin saatanan nuoria ja niin saatanan tyhmiä” kaikui lihassa. Yhteistyön tekemisen erilaisuudet tulivat näkyviksi. Tämä korostui erityisesti silloin, kun olin poissa. Kohtaamisissa erilainen käsitys oman tilan ja oman tanssin käyttämisestä nosti esille tarpeen kaventaa vapaata tilaa. Haluna oli puristaa eetoksen mukaisesti tekeminen samalle aaltopituudelle ja samalle näyttämölle. Poissaoloni aikana itseohjautuvuuden sijaan kutsuttiin työryhmän ulkopuolinen ammattilainen katsomaan läpimenoa. Tämä jakoi tuntemuksia. Toiselle se oli tuki, että tehty työ saa vahvistusta. Toiselle pettymys, että hänen oma tanssi ymmärrettiin ulkokohtaisesti, ymmärtämättä miten aiheet tai kohtaukset olivat kehkeytyneet. Sisäiset tuntemukset joutuivat puristukseen. Osallinen ei pitänyt siitä, että hänelle kommentoitiin prosessin ulkopuolelta ”et toi on hyvä”. Kyseessä oli materiaalia, joka oli syntynyt muistoista ja ajatuksista: ”... et se oli niinku hyvä tai huono muisto:”

Miten sen selittäis et täs olis järkee... Mä opin sen oikeesti, kun tein sitä sooloo, et se on makuasia, et ei oo hyvä tai huono, vaan on mikä on. (puhuu eri äänellä) ”Minä tykkäsin tästä, koska se puhutteli.” ... et ei tarvii yrittää olla hyvä. (Esiintyjä A 11.6.2010)

Yleisö on monelle nuorelle esiintyvälle taitelijalle aivan muuta kuin ”pääsylipun ostaneet”. Tällä muulla tarkoitetaan katsojaa, joka koostuu kollegoista ja tärkeistä ihmisistä. Näitä tärkeitä ihmisiä ovat ohjaajat ja koreografit, työnantajat. Tulkintani mukaan esitysten lähestyessä tulevasta yleisöstä johtuen paljastui

kysymyksiä. Motivaatioon vaikuttaa edellä ollut vapauden teema. Sen vastuksena on ulkopuolisen katseen lisäksi raha. Kun esiintyminen ammattina koetaan ristiriitaisena, kysytään miksi tätä tehdään. Motiiveina on ambivalentti kokonaisuus, jota kuvattiin kolmikolla ”raha, intohimo ja taide”. Taiteen tekemisen intohimo ja siihen liittyvä kokemuksellisuus eivät aina riitä. Perheellisen tai asunovelallisen elämäntilanne pätkätyötekijänä asettaa kysymyksen ansaintalogiikasta. Työtä, esimerkiksi tanssia, tehdään pitkiä aikoja opettajana ja sekin vain rahan vuoksi. Onnellisuuteen tulisi kuulua mielekäs työ, turvattu toimeentulo ja itselle tärkeitä ihmisiä. Miten taide muuttuu rahaksi? Työn tekeminen ja sen julkaiseminen vaikuttaa tulevaisuuteen. Työnantajat olivat katsomossa.

Loppuvaiheissa paljastui esittämisen eetokseen liittyviä teemoja. Aikaisempien kokemusten sanattomat skeemat löysivät mielellisiä yhteyksiä, kun harjoittelusta siirryimme läpimenoihin ja esitysten toteuttamiseen. Työtavasta riippumatta kohtaamme katsojat. Miten tekeminen muuttuu, kun kollegoita tai katsojia (työnantajia) tulee meidän kanssa samaan tilaan? Parviainen (1999, 90) kirjoittaa kehon tarkastelusta. Parviaisen mukaan minä analysoin kehoani tanssiessani sisäpuolelta. Samalla analyysiini vaikuttaa toisten katse tai tietoisuus katseesta. Katse ei ole välttämättä suoraa, tässä ja nyt katsetta, vaan se voi olla katse tulevaisuudessa. Parviainen korostaa tanssin analyysiä, jossa ymmärretään oman kehon liikkeitä ja merkityksiä. Esiintyvällä ihmisellä kehon ulkopuolinen tarkastelu voi olla korostunut. Tällöin kokemuksen ja liikkeen välillä on samaan aikaan ero ja yhteys. Tanssini on muotoa ulkopuoliselle katseelle ja samalla se on minun kokemustani. Esitys vie meidät ymmärtämään tanssimme katsottuna. Minä julkaisen tanssimalla sosiaaliseen ja kulttuuriseen kenttään. ”Oman elämän tanssi” saattaa peittyä katseen kohteena. Tällöin tanssin ja toiminnan merkitykset olivat muuttuneet.

En ole ihan varma esiintymisen nautinnollisuudesta, siinä tuntemus on niin kahtiajakautunut. Mutta liikkeessä, hetkessä, tilanteessa eläminen kaikessa vaikeudessaan on huumaavan mielenkiintoista ja ehdottomasti se avain jolla tätä alaa jaksaa, jos jaksaa, ja jolla siitä nauttii. Oliko tämä sitten kadoksissa? Ei, kyllä se oivallus oli kokoajan jossain tietoisuuden reunalla roikkumassa mutta sille ei vain ollut ollut aikaa ja paikkaa ja tilaa tapahtua ja tulla kokeilluksi. (Esiintyjä B, 21.9.2010)

Harjoitusvaiheen vapautteen liittyvästä ihanuudesta osa lävisti esitykset. Osa jäi ”kalkkiviivoille”. Työtavan pehmeys antoi aikaa ja tilaa ajatella ja tuntea. Oli

jotakin tanssiin liittyvää ja tärkeää, joka palasi nyt takaisin. Oli tuntemus lavan kutsusta ja kannattelemisesta elämän tärkeänä elementtinä. Toisaalta esitysten myötä syntyi painetta. Esitysten kokemisen ristiriita pelotti. Olin samalla katseen kohteena ja oman elämän tanssijana. Pelon taustalla oli esiintymisen arviointi. Osallisten puheessa oli näyttämön vetovoimaa ja vastusta. Heistä tuntuisi ikävältä jos ei katsottaisi, mutta toisaalta katse on pelottava. Esiintyjä B (6.6.2010) kertoi tuntemuksistaan näin:

Tämä pehmeämpi metodi oli pelottava kokemus esitysten lähestyessä. /.../ Ensi-iltaa ennen tulee kauhu ja pelko: "olen ihan väräällä alalla". En osaa yhtään hallita mieltäni. "En kestä painetta yhtään". Kun minun pitäisi olla hyvä, rupean alisuorittamaan. Ei mulla ole kykyä eikä taitoa kantaa näin suurta vastuuta koko teoksen kaaresta. Hirveä vastuu, tekee mieli paeta. Häpeän jo valmiiksi sitä etten ole kyllin hyvä, että tuotan pettymyksen. Varmaan biisi on ihan kiva jonkun naapurin tädin tai vanhan koulukaverin mielestä, mutta kuinka kestäen tanssin ammattilaisten katseet? Niiden katseiden alla muutun vedeksi ja valun lattianrakoihin.

Tutkijakollegani, joka katsoi kenraaliharjoituksen päivää ennen esityksiä, kommentoi tanssiteosta, että se oli "vanhanaikainen". Tämä kiertymä, jossa olivat kiedottuina vanhanaikaisuuden määrittäminen, oman elämän tanssi ja esittäminen, törmäsi eetokseen. Eetokseen liitin kommentteja joissa todettiin, että harjoittelu on "tosipro" vasta kun viedään täysillä 20 läpimenoa. Tämän jälkeen voidaan mennä kollegoiden eteen. Löytösen (2004) mukaan tämä voidaan kuvata ammatillisen diskurssin kautta. Tällöin tanssijan arki on "treenamista, biisien harjoittelua ja esiintymistä", jossa keskustelevat tanssijan oma aika ja valmistautuminen. Esiintyjä A vei kokemuksensa jaettavaksi lavalle:

Jos siit tulis terapiaa, kuka sitä halua kattoo. Mut tää tuntuu tosi merkittävältä, mikä on itselleen merkittävää, ettei oo niin kuin ruokalistalla kun seisoo lavalla. (Esiintyjä A, haastattelu 11.6.2010)

Tämä henkilökohtainen kohtasi yleisön, jossa tittelit oli jätetty sivuun. Esiintyjän tulkintana oli, että hän ei mieti sitä, että oliko siinä "hyvää tai huonoa". Soolo tuntui tästä asetelmasta hyvältä, koska sieltä avautui itselle uutta juuri itsestä. Kontrastina olivat kokemukset tuotannoista isossa koneistossa, jossa esiintyi arvottamista "et toi on hyvä tai huono tässä musikaalissa". Uuden äärelle pääse-

misessä esiintyjä A korosti tähän liittyen vapaita käsiä, joiden avulla sai mennä jos pyrki johonkin suuntaan. Ei tarvinnut pelätä, että tekee ”väärin tai oikein, oikein tai väärin” vaan kyseessä oli hänen mielestään ”luova” tila.

Nuorelle ammattilaiselle jokainen esiintyminen on työhakutilanne, kuten esiintyjä C asian ilmaisi. Tästä seuraa, että on olemassa leimautumisen vaara. Näitä pelättyinä leimoina mainittiin ”nuoruus”, ”äitiys”, ”äijä” ja ”markkeeraaja”. Voit olla ”aina rikki” tai ”opettaja”, jolloin olet pois markkinoilta. Esiintyjä C:n korostama käsitys jokaisen esityksen tärkeydestä oman ammatillisen jatkon kannalta on huomionarvoisa. Ala on herkkä henkilöön liittyville mielikuville ja muodostunutta kuvaa voi olla vaikea muuttaa. Tämän vuoksi lasten kanssa leikkiminen on leimaavaa vaikka sillä olisi ”paljon selkeämmin merkitystä”. Tehdessäsi muuta kuin tanssia pienet piirit unohtavat. Esiintyjä A puhui tarpeesta olla koko ajan paikalla ja käytettävissä. Moraalin tulee olla korkealla ja antaa itsestään kaiken. Tähän edellä olleeseen leimojen ketjuun liitän omalta osaltani yhtenä taitelijastatuksen uhkana ”tutkijan”. Tutkimuskeskuksessa käytiin ajoittain keskustelua, että tuleeko taiteellisista julkisesti esitettävistä osista kertoa yleisölle tutkimuksina vai ei. Tämä kertominen keskustelujen mukaan vaikuttaa katsojien kokemukseen.

Ei veivattu kauheesti yhdessä. Ei menty montaa kertaa läpi. (Esiintyjä A, haastattelu 11.6.2010)

Raakalauta-työtapa nuorten ammattilaisten Julie-prosessissa paljasti yksittäisten osallisten kautta laajan teemojen ja merkitysten horisontin. Toisaalta minulle tutkijana avautui näkökulmia työtavan ideaalin palauttamisesta konkreettiseen toimintaan. Kuten esiintyjä A totesi kuvatessaan tuntemuksiaan esitysten jälkeen, ”mä en oikein osaa selittää tätä,” meidän prosessissamme tapahtui työtavalle ominaista arvaamattomuutta ja arvoituksellisia vaiheita. Esiintyvän nuoren taitelijan kaksijakoinen suhde esiintymiseen ja ammattiin nousi näkyväksi. Koreografisena prosessina Julie oli kattoatmosfääriltään vaihteleva. Rauhallisuus, jota itse oli aistinut, ei ollut aina vallitseva ilmapiiri. Poissaoloni aikana teoksen tulemiseen syntyi toisenlainen ”ote”. Lahdenperä (2013) kirjoittaa koreografian luomiseen liittyvästä määräävästä otteesta, josta hän pyrki taiteellisissa osissaan luopumaan. Tämä liittyy tulkintani mukaan eetokseen, että jossain teoksen ilmapiirissä on joko sanattomana tai sovittuna ”ote”. Tätä ote on prosessin työtavassa. Ote luo Lahdenperän mukaan teokseen säännöstön, liikkumatilan ja yhteisen mielen. Raakalauta-työtavan ote on kattoatmosfäärissä. Ilmapiirin ylläpitäminen on ryhmätyössä yhteistä. Fasilitoinnilla on merkittävä rooli ilmapiirin muodostumisessa

ja ylläpitämisessä. Miten fasilitointini reagoi ilmapiirin vaihteluihin? Aikaisemmin todettujen toiminnan käännteiden lisäksi palaan vielä ”otteeseen”. Lahdenperä kirjoittaa omassa tutkimuksessaan Butterworthin (2009, 177-178) jäsentämästä didaktisesta ja demokraattisesta mallista. Tässä mallissa vaihtelevat ohjauksen ja esiintyjän roolit didaktisena prosessina. Prosessissa on muuttuvat demokrati-an asteet. Malli ei sellaisenaan kuvaa raakalauta-työtavan toiminnasta lähtevää kokemusjatkumoa, mutta löydän siitä tulkinnan välineen fasilitoinnin merkityksestä kattoatmosfäärin muutoksissa. Mallissa ohjaajan didaktisesti painottuneina rooleina ovat asiantuntijuus (expert), tekijyys (author) ja ohjaus (pilot). Nämä ovat Butterworthin mukaan koreografisen prosessin suhdelaatuja, joissa vaihtelevat osaaminen, menetelmät ja vuorovaikutus. Demokraattisuus korostuu ohjaajan toimissa fasilitoijana ja teoksen yhteisessä omistajuudessa. Tällöin esiintyjät ovat osaltaan teoksen luojia ja rakentamisen subjekteja. Raakalauta-työtavassa fasilitointiin liittyvä asiantuntijuus on tulkintani mukaan painottunut kohtaamiseen ja odottamisen merkitykseen eli yhteyteen, jossa kokemukset ovat jaetussa tilassa. Tällöin toiminnan ja teoksen muodostumisen asiantuntijuus on yksittäisessä toimijassa. Tanssija on toimintansa subjekti, ei ohjauksen instrumentti.

Nuoren esiintyjän suhde ammattiin, joka oli kohdellut yksittäistä huonosti, oli ristiriitainen. Työtavan pehmeys, jota itse kuvaisin tilan antamisena joka otetaan tai ei oteta, antoi vapautta olla itsen äärellä. Siitä nousi kysymys, että haluanko ”kommunikoida niiden omien ajatusten ja tunteiden kanssa”. Kokemuksista nousut puhe käsitteli esiintyjän suhdetta oman elämismaailman kautta annettuun Strindbergin näytelmään. Kokemukset käsittelivät ja muokkasivat teosta niin, että sitä ei aina tunnistanut mainituksi näytelmäksi. Henkilökohtainen ohitti annetun ja kirjoitetun.

”Karsimattomuus... ei otettu mitään pois. Se oli mun kavereista viehättävää, et ei oltu ruvettu leikkaamaan, karsimaan. Millaine olis ollu... jos olis leikattu...” (Esiintyjä A, 11.6.2010)

Palattuani ensi-iltaviikolla konferenssimatkalta kerroin pitkällä paluulennolla tekemästani ajatustyöstä. Kaikki mitä esityksessä toteutettiin, voitiin linkittää Strindbergin näytelmään. Oman elämän tanssin kautta katsottuna annettu aukesi uuteen maailmaan ja samalla sitä uudelleen tulkittiin, päivitettiin ja henkilökohtaistettiin nyt-hetkiseen lihaan. Näihin prosesseihin sisältyi kysymyksiä esiintyjänä olemisen merkityksistä. Miten opiskeluaikojen ”omaan napaan tuijottaminen” liittyi tässä maailmassa olemiseen? Kuinka oma taide oli menetetty

liialla suorittamisella, paineistamisella, väsymyksellä ja vaatimuksilla? Tälle kysymiselle kehkeytyi yhteyksiä annettuun lähtökohtaan. Yhteisessä jaetussa tilassa oli yksittäisen oman elämän tanssin oma tila.

Väitän että Julien jälkeen tunnen itseäni paremmin. Tällaisen prosessin aikana on aika monta kertaa ollut pakko katsoa peiliin ja todeta se ero mitä haluaisin olla ja mitä todella olen. Jos yritän pitää yllä jotain mikä ei ole todellista omat tavoitteeni muuttuvat tyhjiksi. En osaa eritellä tarkemmin mutta jotenkin kuva itsestäni on selkeytynyt ja tullut värikkäämmäksi, hyvässä ja huonossa. Kivuliasta mutten mistään hinnasta vaihtaisi pois.
(Esiintyjä B, haastattelu, 21.9.2010)

Osallisten loppulauseissa kuvastuu halu toteuttaa näyttämötaiteilijan ammattia. Oletettu halu tehdä tätä työtä oli toisinaan ollut peittyneenä. Se oli peittynyt ammattimaisen olemisen ja ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta. Oli koettu intohimoa ja paloa, jotka eivät olleet jaettavissa. Motivaatiolle toivottiin ”vilpitöntä ja minusta lähtöisin olevaa” perustaa. Maanpinnalla oleminen suhtautui kriittisesti sanattomaan vaatimukseen että ”tästä pitäisi nauttia” ja ”tämän täytyy olla kivaa”. Julie-prosessissa oli hetkiä, josta osallinen kuvasi löytämisenä. Minä kuvaisin sitä oman elämän tanssina, jossa on henkilökohtainen ulottuvuus niin, että se aukeaa toiselle vain osittain. Olin tällöin äärettömän äärellä. Toiminnan kautta nousi ”halu ja innostus”. Näiden kautta esiintyjä B totesi, että ”löysin taas kehoni ja tanssijuuteni, oman liikkeen ja dynamiikkani. Jalkani ja selkäni. Liikkeen ja nautinnon”. Toisena puolena olivat oivallukset, joiden juuret olivat aikaisemmissa opiskelukokemuksissa. Koulutuksessa oli syntynyt jokin kasvupohja, joka ei ollut aktivoitunut. Nyt koulutuksen kokemukset tulivat mieleen lauseina, ajatuksina tai sen ajan esityskokemuksina. Tätä kuvattiin yksikertaisesti, että ”elämäni on kerrostunutta”. Omaan kokemukseen luottaminen antoi mahdollisuuden lävistää näitä kerroksia.

Katsoessani tanssia ja ihmistä hetkeen pakkautuu kokonaisvaltainen kokemus. Ruumiillisuus on aistivana historiansa kanssa ja niiden aikomusten raskauttama, jotka olen tietäen tai tiedostamatta kuormannut kokemiseeni. Kokemus lävistää kerrostuneen elämäni ja vaikuttaa siihen kaikilla osa-alueilla, halusin sitä tai en. Miten tämän tulee näkyväksi tai sanallistettua kieleen, on osa sitä kulttuuria miten toimimme. (Turpeinen, päiväkirja 20.10.2009)

Tanssi ja kasvaminen – Kadonneet pojat (2010)

Joku tunne, jolle ei ole niin selkeitä sanoja, on helpompi liikkeistä, mutta kuinka helvetissä muuttuu liikkeeksi joku ajatus yhteiskunnallisista rooleista?... Haluan kiertää kaukaa naivin pantomiimin, kuvittamisen.
(Esiintyjä g, 29.9.2010)

Tutkimukseni toinen taiteellinen osa *Kadonneet pojat* keskittyi episodiin, jonka olin rajannut teemaan *kasvaminen tanssinharrastajana*. Prosessin kautta nousi näkyväksi olemisen teemoja, jotka koskivat poikien tanssinharrastusta ja arkea. Tämä prosessi vastasi toiminnan kautta kriittiseen kysymykseen poikien tanssinopetuksen työtavasta. Pitkä prosessi alkoi työpajoina keväällä 2009. Pääteipisteenä olivat esitykset: *Kadonneet pojat. Muistot: hyvät, pahat ja rumat*. Näyttämöteos tuli ensi-iltaan Vantaan Vernissassa 12.11.2010. Tällä kertaa toiminnan alkuna minulla oli yksi sana: kadonnut. Vastaavana prosessina oli Vantaan Tanssiopistossa vuonna 2000 ensi-iltaan tullut poikien seikkailutrilogian osa *True Stories – faktaa ja fiktioita*. Silloin lähtökohtana oli sana: sankari.

Kadonneet pojat jakoivat kokemuksiaan tilanteessa, jossa entiset tanssivat pojat tapasivat nuorina miehinä. Kadonneena olivat tanssi harrastuksena, yhdessä harjoitteleva poikaryhmä sekä oleminen lapsena ja nuorena. Tanssi oli enemmän tai vähemmän jäänyt taakse. Nyt pohdimme, mitä oli tapahtunut ja mitä tanssin harrastamisesta oli jäänyt elämään. Olimme *ei-kadonneen* äärellä. Ensimmäisessä fyysisen paluun menneeseen kokemukseen. Tästä toiminnasta avautuivat uudelleen näkyvät tanssin merkitysten horisonttiin. Jaettua kokemusta koeteltiin palauttamalla se toimintaan tanssimalla ja keskustelemalla. Tutkijana lisäksi prosessiin haastattelut, prosessin kirjalliset pohdinnat harjoitusaikana ja esitysten jälkeen sekä lopuksi yhden illan palautetyöpajan. Palautetyöpajassa työryhmä antoi tanssiteatteri-esityksen muodossa palautteen. Tärkeänä pidin huomiota, että tanssijoiden omaksi tilaksi oli osoittautunut *pukuhuone*. Tanssiopettajana minulle sokeana pisteenä olivat olleet tapahtumat pukuhuoneessa, hetket ennen ja jälkeen tanssituntien. Meitä kiinnosti mitä silloin tapahtui, mistä siellä puhuttiin?

Merkityksellistä tanssiville pojille oli ollut *vertaistuki*. Tanssisalissa oli ollut ryhmä poikia. Ryhmä, jossa ei tarvinnut ”pelätä mitään”. *Kaverit* olivat keskeinen motivaation lähde. Tutkimuksen aineistosta paljastui teemoja tanssin aloittamisesta, äidin merkityksestä harrastuksen alussa, motivaatiosta, poikana ja miehenä olemisesta. Prosessin osalliset pohtivat tanssia taiteena ja harrastuksena sekä tanssinharrastukseen liitettyjä aiheita kuten kiusaamista ja seksuaalisuutta.

Yksi katoamiseen liittyvä kysymys oli, miksi tanssi loppui. Minä tutkijana pohdin, miten tanssi oli ei-kadonneena, peittyneenä ja olemassa näiden miesten lihassa.

Jatkossa kirjoittaessani *Kadonneista pojista* tarkoitan miesryhmää, jotka esiintyivät näyttämöllä prosessin lopuksi. Työpajoissa olleiden kommentit ja kokemusta korostan erillään tästä. Sanaparilla *tanssivat pojat* tarkoitan laajempaa ryhmää, mutta silti rajattua poikien ryhmää. Ryhmä koostuu niistä tanssioppilaista, joiden kanssa olen tanssinopettajana ja/tai koreografina työskennellyt.

(Esiintyjä d): *Miksi sä tanssit ne kaikki vuodet?*

(Esiintyjä e): *Kavereiden takia. Sen porukan takia... sen fiiliksen takia, et ei tarvinnut pelätä mitään.* (miehet Kadonneet pojat -esityksessä näyttämöllä 12.11.2010)

Keväällä 2009 ajatuksenani oli kerätä työryhmäksi sellaisia nuoria miehiä, joilla oli pitkä tanssin harrastuskokemus takanaan, mutta tanssiminen oli loppunut. Prosessin aluksi toteutin tanssin työpajoja, joissa miehet pääsivät palaamaan tanssin pariin ilman institutionaalisia kynnyksiä. Työpajojen vetäjinä toimivat koreografi Jarkko Mandelin ja tanssipedagogi Ilkka Lampi. Teatterikorkeakoulun tanssisaliin kutsuttiin ”kadonneita poikia”, nuoria miehiä, jotka olivat tanssineet Vantaan Tanssiopistossa tai Kansallisoopperan balettioppilaitoksessa. Kutsut toteutettiin sosiaalisen mediapalvelimen kautta tai sähköpostitse. Ensimmäiseen työpajaan saapui 13 nuorta miestä. Motivaatio vaihteli elämäntilanteesta riippuen. Palautekyselyjen ja -keskustelujen kautta kävi selväksi, että miesten suhde tanssiin oli muuttunut. Kevään 2009 kyselyjen ja keskustelujen pohjalta tulkitsin, että miehet kokeilivat tanssia mielellään entisten ja tuttujen opettajiensa ohjauksessa. Uusien opettajien kohtaaminen ei joko kiinnostanut tai tuntui vaikealta. Kokeileminen tuntui hyvältä ja motivaatio riitti, kun entinen tanssikokemus niveltä saumattomasti uuteen. Joillekin riitti yksi harjoituskerta. Suurin osa miehistä kävi kaikki kevään 2009 työpajat lävitse. Ryhmässä oli miehiä, joiden tanssiharrastuksen tiedän alkaneen toteutuneissa työpajoissa uudelleen ja jatkuvan toistaiseksi.

Tutkivana tanssinopettajana jatkoin viikoittaista työpajan vetämistä syksyllä 2009 ja keväällä 2010. Näissä minun työpajoissani miehet, 6 – 12 kappaletta, olivat pääasiassa Vantaan Tanssiopiston käyneitä entisiä oppilaitani. Keväällä 2010 toteuttamisessani raakalauta-harjoituksissa poikkesivat muutamat esittävän taiteen ammattiopinnoissa olleet nuoret miehet. He verestivät muistojaan. Tanssijoina ammattilaiset eivät kuuluneet joukkoon ”kadonneet”. Toteutuneen

suunnitelmani mukaisesti ammattilaiset esiintyivät väitöstutkimukseni ensimmäisessä osassa, jota fasilitoin simultaanisesti Kadonneiden poikien rinnalla syksyn 2009 ja kevään 2010 aikana. Pidin tietoisesti valittujen episodirajausteni vuoksi Julie ja Kadonneet pojat -prosessit erillään toisistaan. Kadonneiden kanssa kevään ja kesän 2010 aikana työskentely tuotti praktisen työn raamit.

Näyttämöteoksen lavastetuksi tilaksi hahmottui *pukuhuone*. Tämä paikka oli koulun, tanssintunnin ja kodin kolmiossa. Tähän tilaan opettajat ja vanhemmat eivät näe. Korkeintaan joskus poikkeavat siellä. Pukuhuone oli paikka, jossa oli tanssijoiden oma tila. Se oli paikka, jossa Jukka Lehtosen (2003) mukaan pojat (tanssi)koulussa ”rakentavat sukupuolta”. Marginaaliset ryhmät tarvitsevat itselleen arjessa tilaa. Tulkitsen pukuhuoneiden tilana olevan raakalauta-ajatteluni mukainen tila-tila, niin fyysinen kuin henkinen. Näillä tiloilla on merkitystä. Lehtonen toteaa Kumashiroa (1999) lainaten merkityksiksi ensin *turvallisuuden*, jolloin olemme turvassa kiusaamiselta (safe space). Toisena on *tuki*, jossa vertaiset auttavat ja puoltavat (supportive space). Kolmantena on *valtaistuminen*. Tila vertaisten kesken voimauttaa, antaa siihen malleja ja resursseja (empowering space). (Lehtonen 2003, 235-236) Lehtonen toteaa, että nuorten tilankäytön järjestelyt kouluissa perustuvat pitkälti homososiaalisuuteen ja tästä irrottautumiselle tulee olla hyvät perusteet. Kadonneille pojille tanssikoulun pukuhuone oli paikka jakaa kokemuksia. Siellä puhuttiin menneestä ja tulevas- ta. Siellä tanssivat pojat sopivat yhteisestä tekemisestä. Näissä keskusteluissa sovittiin peli-iltojen ”LANeista” (Local Area Network), illanvietoista tai tuntien jälkeisistä tempauksista, joilla haluttiin kiinnittää muiden tanssikoululaisten huomiota. Pukuhuoneessa kerrottiin tarinoita ihmisistä, ihmissuhteista, koulusta ja kodista. Siellä ihmissuhteet kehittyivät ja murrosiän kuohuissa ”sai olla rauhassa”. Pukuhuoneissa oli toimintaa. Välillä jongleerattiin palloilla, kepeillä tai diabololla. Pidettiin käsilläseisontakilpailuja. Välillä nyhjättiin ja väännettiin niin, että seinään tuli pojan mentävä aukko. Pukuhuoneissa harjoiteltiin eli sinne tultiin ajoissa ja hiottiin osaamista. Pukuhuoneen kokemukset toimivat näyttämöteoksen perustana.

*Siellä sai tavata kavereita, ku mikään ei kiinnostanu... Sillon 8.-9. luokkalai-
sena oli kaikki perseestä. Mikään ei sujunut, ei koulu, ei tanssi... Mut sillon
pääs pois kotoa, kun piti katella siel vanhempia... (Esiintyjä c, 14.9.2010)*

Kadonneet pojat – työryhmän jäsenillä oli kosketuspintaa käyttämäni raakalau- ta-työtapaan. Nämä työryhmän miehet ja nainen olivat olleet tanssinperusopetus-

oppilaina Vantaan Tanssiopistossa 1990 -luvulla ja 2000 -luvun alussa. Opistossa on useita poikien tanssiluokkia. Kadonneiden poikien miehet tunsivat kaikki toisensa vaikka eivät olleet samalta tanssiluokalta. Heillä oli ollut yhteisiä tanssituotantoja (Seitsemän veljestä 2002, True Stories 2000) ja esiintymismatkoja (Dance and Child International 2003 Bahia, Brasilia). Työryhmässä oli syksyllä 2010 kuusi nuorta miestä ja yksi 29-vuotias nainen. Nainen on kahden lapsen äiti ja tanssitaiteen maisteri. Hän oli teoksen tanssin ideaali. Hänessä oli sitä äitiä, joka vie (vei) poikansa tanssitunnille. Samalla hän oli situaationsa mukainen nyrkkeilevä ja tunteva äiti sekä tanssiva nainen. Miehet olivat prosessin aikana 19–22 -vuotiaita. Yhden miehen osallistuminen prosessin loppuvaiheeseen oli kaksisuuntainen ollakko vai eikö olla -tilanne. Hänen tanssiopintonsa olivat päättyneet motivaation loppumiseen. Hän etsi syytä jatkaa. Syy löytyi, kun hän lopulta astui tanssisalin ovesta sisään. Toiminta ja tanssi herättivät harrastuksen uudelleen.

Miehet olivat ammateiltaan päiväkodin lastenhoitaja, rakennusmies ja koulunkäyntiavustaja. Yksi mies oli hierojaopiskelija. Kaksi miehistä olivat tekniikan ylioppilaita. Yhteistä työryhmän miehille oli pitkä, 8-13 vuotta kestänyt tanssiharrastus. Yksi miehistä, tekniikan ylioppilas, kävi tanssitunneilla opiskelunsa ohella. Viiden miehen tanssiharrastus oli syystä tai toisesta jäänyt kokonaan. Tämän taiteellisen osa kautta he palasivat tanssin pariin muutamaksi kuukaudeksi tai jopa toistaiseksi. Tanssia harrastanut tekkari pyrki ja pääsi prosessin jälkeisenä keväänä (2011) tanssinopettajakoulutukseen ammattikorkeakouluun. Tekniikan opinnot jäivät ja tavoitteena olivat tanssin maisteriopinnot.

Näillä Kadonneilla pojilla suhde tanssimiseen ei ollut arjen itsestäänselvyys tai annettu ammatillinen tehtävä. Tämän prosessin kautta he kohtasivat tanssinsa uudelleen. Prosessi antoi aihetta kohdata ei-kadonneen eli peittyneen kokemuksen ja tanssin paljastumista. *Kadonnut* -käsitteeseen liittyi tulkintani mukaan Kadonneiden poikien olemista, mikä oli arjen tuntemuksena mennyttä tai menetetty. Kadonnut oli koettu, se oli elettyä kehoa, mutta tämä oleminen oli jäänyt taakse. Mitä minulle miehenä on poikana oleminen ja tanssiminen? Kadonneen etsiminen oli vaivalloista, koska se oli siirtynyt merkityksen kannalta kokemuksen rajapinnan peittyneelle puolelle. En tiennyt tarkalleen mitä etsin. Kun jotain minulle paljastui eli koin uudelleen kadonneesta ei-kadonnutta, en tiedä varmuudella mitä tarkalleen olin löytänyt. Senkö minkä kadotin vai senkö mitä oletin kadottaneeni, vai senkö, että vain löytäisin jotakin ja etsiminen voisi loppua? Ei-kadonnut peittyneenä odottaa. Me tavoittelimme sitä peittyneenä olevaa kokemusta toiminnalla – tanssimalla uudelleen näiden olemassa olevien vertaisten kanssa.

Tulkintani mukaan ei-kadonnut paljastui kun sille annettiin aikaa ja toimittiin itselle. Se liittyi yksittäiselle kehkeytyvään merkitykseen. Se, näyttäytykö tämä toiselle, oli kiinni yksittäisen ja paljastuvan ei-kadonneen suhteesta sekä niiden molempien suhteesta maailmaan. Kyseessä oli herkkyyys olla avoimena paljastuvalle. Prosessissa olennaista oli avautuminen ei-kadonneelle. Tutkijana ja prosessin fasilitaattorina asennoiduin oman kokemukseni lisäksi odottamiselle. Prosessin aikana alkoi paljastua ja paljastui jotain yksittäiselle arvokasta jaettavaa ja kerrottavaa. Kokemukselle kehkeytyi myös vertaisten kokemusta, jolloin nojasimme jaettuun ja laajenevaan merkitysten horisonttiin. Näin ollen prosessi oli osana sitä kokemusjatkumoa, joka on jatkuvan muutoksen ja uudistumisen tilassa.

Esitys tuotettiin näyttämölle Kulttuuritalo Vernissaan Vantaan Tikkurilaan. Esityksiä oli viisi. Esitystä tukivat Taiteen keskustoimikunta ja Vantaan kaupunki. Prosessin esityksiin liittyi kaksi keskustelutilaisuutta. Ensimmäinen toteutettiin koululaisille suunnatussa päiväesityksessä, johon lippuja osti muun muassa vantaalainen Kartanonkosken koulu. Koulun oppilaat olivat 8. luokkalaisia. Keskustelussa todettiin, että ”kyseessä olivat tanssin lopettaneet” pojat. Oppilaat olivat hiljaisia ja mielestäni passiivisia. Kysymällä sain kaksisanaisia vastauksia. Pidin syyskauden lopussa näille oppilaille esityksiin liittyvät tanssin työpajat. Kyseisessä koulussa oli meneillään Eeva Anttilan (2013) koordinoima tanssin tutkimushanke. Esityssarjan toinen keskustelutilaisuus järjestettiin viimeisen esityksen jälkeen (keskustelun videotallenne 14.10.2010). Toisessa keskustelussa käytiin lävitse aiheita, jotka liittyivät tanssiharrastukseen sinänsä, itse teoksen prosessiin ja sen valtasuhteisiin. Erään työryhmän ulkopuolisen entisen tanssivan pojan isä, eläkkeellä oleva opettaja, kiinnitti huomiota ns. ”raakalautapoiikkiin”. Näitä poikia oli tämän esityksen aikana sekä katsomossa että näyttämöllä. Hänen mukaansa työtavassa ”ei kasvateta, vaan saatetaan kasvamaan”, jolloin tanssin merkitys on pojille ”sisäsyntyinen”. Yhtenä keskustelun aiheena oli tanssi aloittaminen, jolloin pohdittiin kenen aloitteesta poikien harrastus oli alkanut. Suurimmalla osalla pojista tanssiharrastuksen aloittamispäätöksen oli tehnyt äiti. Esiintyjä g:n äiti kirjoitti jälkikäteen esityksen nähtyään liikuttuneensa. Tämän liikuttumisen hän oli jakanut toisten vanhempien kanssa. Esitys liikutti syvästi, koska siihen oli hänen mukaansa kiteytyneenä ”se henki”, mitä hän oli saanut vanhempana seurata kaikki ”nämä vuodet”. Äidin mukaan tanssiharrastus poikaryhmässä, vaikka ”vain” kavereiden takia, on ollut g:lle äidin ja isän näkökulmasta yksi elämän tärkeimpiä juttuja. Lopuksi hän totesi raakalauta-työtavan g:n kohdalla toimineen: ”toivottavasti ulkopuolisetkin sen ymmärtävät”. Tästä

liikuttumisesta kertoivat muutkin katsojat. Eräs teatteri-ilmaisun miesopettaja poltti esityksen jälkeen ulkona muutaman savukkeen yhteen menoon ja totesi, että hän vaikutui ajatuksesta ”pelottomasta ryhmästä”. Hän ikävöi entistä jalkapallojoukkuettaan ja mietti miten sen tunnelman saisi palautumaan. Eräs tutkija puhui ”melankolisuudestaan”, kun on tajunnut, että jotain elämässä on loppunut. Tunnettu lastenpsykiatri kertoi, että ”itku piti tirauttaa” vaikka hän ei tiennyt syytä siihen. Hänelle oli selvää, että ”nämä nuoret miehet olisivat varmasti aivan erilaisia, ellei tanssi olisi ollut oleellinen osa heidän lapsuuttaan ja nuoruuttaan”.

(Esiintyjä f, 22): *Kuka tällaista haluaisi katsoa...?*

(Esiintyjä d, 22): *Meidän äiti!*

(Esiintyjä f, 22): *Mutsi se mutkin vei tanssitunnille.*

(Esiintyjä a, 19): *Joo, oli se meilläkin äidin idea... Voi olla, et se on nykyin tätä katsomassa.* (Kadonneet pojat -esityksessä näyttämöllä 12.11.2010 Vernissa Vantaa)

Ettei tarvitse pelätä mitään

Kadonneissa pojissa (2010) ollut esiintyjä e totesi pitkälliselle tanssimiselleen syyksi vertaisryhmän, jossa voi olla sellaisena kuin on. Hän korosti tunnelmaa ”ettei tarvitse pelätä mitään”. Liitän tunnelman osaksi opetustapahtumien ja prosessin kattoatmosfääriä. Onko tässä esiintyjä e:n kommentissa Varton (1995) ja Klemolan (1991) kuvaaman itseksi tulemisen mahdollisuus? Siis se, että on olemassa tulemisen tila (tila-tila), jossa voi olla ja ihmetellä ilman, että jokin toiminnan ideaali saa kasvavan ihmisen varuilleen. Tanssi oli vastuksista huolimatta jatkunut vuosikymmenen. Miesten kokemuspuheesta saa sen kuvan, että jossakin vaiheessa vertaisryhmässä syntyi tila, jossa ”ei tarvinnut pelätä”. Varto (2007) viittaa oletukseen, että taiteellinen toiminta voi toimia vapauden tilana, jossa kaikki kulttuuriset kivettymät eivät päde. Tällöin leimat, luulot, yleistyksset ja ideaalit ylitetään tanssimalla, koska miesten puheen mukaan tanssi itsessään on ”hyvä juttu”.

Prosessissa olleiden miesten puheesta, tanssista ja palautteista nousi esiin kaksi toistuvaa teemaa: poikana (miehenä) oleminen ja tanssivien poikien vertaisryhmä. Vertaisryhmä toimi kattoatmosfäärissä paikkana, jossa jaettiin tanssimiseen liittyviä kokemuksia. Tanssivat pojat olemisessaan kokevat sosiaalisissa tilanteissa katsetta, jonka aiheena on poika ja mieheksi tuleminen (vrt. Turpeinen 2011; Risner 2010; Varto 2008, 2007; Burt 2007; Lehikonen 2006; Löytönen 2004; Pollack 1999). Kadonneille pojille sosiaalisten tilanteiden paikkoina pukuhuoneen

lisäksi olivat koti ja koulu. Tanssikoulu kuului näihin erilaisena arjen paikkana. Tanssikoulu ei kuitenkaan ollut vapaa poikiin liittyvistä käsityksistä. Ne tuntuivat kohtaamisissa tulkintani mukaan annettuina ja/tai koodittuneina. Tanssijana poika oli myyttinen hahmo, joka törmäsi tanssinopetuksen eetokseen. Eetos on arjessa sosiokulttuurista ja tanssialan sisäistä. Tanssialan sisäiseen kohtamiseen vaikuttaa *ideaalidiskurssi* (Löytönen 2004). Koodittunut poika asettuu dikotomisesti vasten odotuksia. Tällöin poikaoppilas on sukupuolensa ja kehonsa kautta erilainen. Löytösen eronteon mukaan poikien opettaminen on tutun sijaan erilaista, rauhan sijaan järjestyksen ylläpitämistä, oppimisen sijaan jatkuvaa kieltämistä ja jatkuvuuden sijaan ”ne lähtevät saman tien pois”. Ideaalinen tanssioppilas tietää syyn tunneilla olemiseensa, mutta dikotomiassa pojille ”ei ole selvää” miksi he tanssivat. Käsitys tanssioppilaasta nojaa eetokseen, joka toteuttaa tanssijan ihannetta, jonka ”suhteen tanssioppilaita tunneilla opetetaan ja arvioidaan” (Löytönen 2004, 211). Löytösen mukaan opetussuunnitelmat näkevät oppilaan abstraktina, joka on riisuttu erilaisuudesta. Abstrakti oppilas ei eroa sukupuolen, sosiaaliluokan, etnisyyden tai kansallisuuden suhteen. Kadonneiden poikien ja kokemukseni kautta paljastui näkökulma, jossa mahdollisuutena on toteuttaa dialogista opetusta. Erilaisuus ei ole syy erityisopetukseen tai yksittäisen osalta olosuhteisiin sopeutumiseen. Erilaisuus on kohdattaessa perusteena sensitiivisyydelle, joka hakee yhteyttä kokemusta jaettaessa.

Me oltiin kavereiden (ei tanssijoiden) kaa jossain ja puhuttiin vaikka mistä... Jotenki sitte päästiin semmoseen aiheeseen kuin miehisyyys. – Mitä on miehisyyys? Et mitä se kenenki mielestä on? Ja sit mä olin kertomassa oman mielipiteeni, mitä se mun mielestä on... Mut keskeytettiin sit aika nopeesti ja sanottiin, et ”ole sinä nykytanssija hiljaa”. (Esiintyjä a, 19, näyttämöllä)

Käsitys tanssialan feminiinisydestä asettaa tanssivan pojan arvioitavaksi. Arviointiin liittyy Kadonneiden poikien mukaan ristiriita. Toisaalla seksuaalisuuden kehittymistä ja sukupuolista olemista pidetään itsestään selvänä, jolloin käsitykset noudattavat heteromaskuliinista odotusta. Toisaalla tanssiin itsessään liitetään käsityksiä tanssivan miehen seksuaalisesta käyttäytymisestä. Lehi-koinen (2006) pitää poikiin keskittynyttä katsetta maskuliinisesti vääristyneenä. Tämän aiheuttajana on kulttuurisesti dominoivaa maskuliininen diskurssi. Tähän liitän kokemuksestani, että äärimmäisenä pelkona on ollut lapsen marginalisoituminen harrastuksen vuoksi. Tämä on koskenut poikien itsensä lisäksi poikien vanhempia. Asenteet ja käsitykset sosiaalisessa rakenteessa, kotona ja

koulussa, ajoivat mieluisan harrastuksen ohitse. Marginalisoituminen on voinut tapahtua tanssijan kokemuksessa vaikka häntä ei kukaan olisi reunalle sysännytkään. Tätä voi pitää sisäisenä pelkona epäilyttävästä seksuaalisuudesta (Risner 2010). Tähän liittyvän sisäisen käsityksen liitän poikien tanssiin houkuttelun strategioihin. Tällöin tanssinopetus tukeutuu diskursseihin, joissa korostetaan poikien suhteen urheilullisuutta ja korostettua maskuliinisuutta. Lehikoinen (2006) on kiinnittänyt tähän huomiota. Hän pitää suomalaisia 1990-luvun pyrkimyksiä kehittää pojille sopivaa tanssiopetusta perustaltaan ongelmallisena. Lehikoinen kirjoittaa:

..., traditional approaches to dance education positioned against the needs of young males – not against dance per se. Such approaches are perceived negatively and regarded as unsuitable for boys who are placed beyond any criticism./... it regards changes necessary merely when working with male students rather than arguing for an overall change in dance pedagogy.
(Lehikoinen 2006, 120)

Liitän tätä ajattelua tutkimuksen alussa esittämäni kolmijakoon. Tanssin harrastajamäärät ovat korostuneesti tyttövoittoisia (ks. Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014, 34). Tanssinopetuksen *ajopuu-näkemyks* antaa asioiden kehittyä omalla painollaan kulttuurisen evoluution tuloksena. Poikien mahdollisuus osallistua tanssiopetukseen edellyttää sopeutumista olemassa olevaan tanssikulttuuriin, tai vaihtoehtoisesti kulttuurin asteittaista muuttumista kulutuksen kysynnän ja tarjonnan kohdatessa. Toisena puolena on *houkuttelun* käyttäminen. Tällöin toteutamme tanssiopetusta tukeutuen Lehikoisen kuvaamaan dominoivaan maskuliiniseen kulttuuriin. Tanssinopetuksesta luodaan kuvaa jätkien (lad) ilmaisuna tai kovempaan lajiin kuin esimerkiksi jääkiekko. Houkuttelussa korostetaan tanssin katu-uskottavuutta, jolloin korostuvat muodikkaat sosiaalista hyväksyntää saavuttaneet tanssilajit. Kolmantena on visio opetuksen perustumisesta taidekasvatukseen, joka toteutuu dialogisessa suhteessa. Tämän vision toteutumiseen on matkaa. Meillä on edessämme vastus, joka saa perustansa hegemonisesta heteromaskuliinisesta kulttuurista ja sen vaikutuksesta poikien tanssiopetuksen käytäntöihin (Lehikoinen 2006).

Poikakoodi

Amerikkalainen psykoanalyytikko, tohtori Willian Pollack (1999) kirjoittaa poikakoodista (boy code) myyttinä, joka aiheuttaa kasvamiselle haasteita. Kyseessä

on uskomus, jonka mukaan terveeseen maskuliinisuuteen on olemassa yksi väylä. Tästä seuraavana haasteena on, että poika ei käyttäydy kuin tyttö. Tästä koodista poikkeaminen johtaa häpeään ja nöyryytyksiin. Itsestään selvyyskinä otettuna hyvääkin tarkoittavat vanhemmat, opettajat ja valmentajat ohjaavat poikia koodin mukaan. Tällöin tunteiden osoittaminen, itkeminen tai vaikkapa välinpitämätön suhtautuminen urheiluun ovat epätoivottua käytöstä. ”Tosi poika” (real boy) ei koskaan näytä haavoittuvuuttaan. (Pollack 1999, 84-85).

Buumista (tanssituotanto vuonna 2005) mä sain stipendin vapaa-ajan harrastamisesta... Muuten liikuntatunnit oli tosi huonoja. Mullon jääny mieleen, et opet oli miehiä, jotka valvo kun pojat pelas. Ei niit mun jutut kiinnostanu, ku (imitoi) ”Pojat! Mailat käteen! Pelaamaan!” (Esiintyjä b, 20)

Koodittunutta taustaa vasten asetettuna tanssiva poika joutuu vertaisryhmän ulkopuolella haasteellisiin tilanteisiin. Hänelle ei ehkä synnykään ympärilleen ryhmää, jossa voi olla pelotta. Ollakseen rauhassa hän käyttää naamia, jolla peittää todellisen harrastuksensa. Tämä suojautuminen marginaalilta koskee myös lasten vanhempia. Kadonneiden poikien vanhempien mielestä tanssi nähtiin hyvänä harrastuksena, mutta sitä saatettiin koodittaa houkuttelevammaksi. Tanssi muuttui puheissa ”hyppykouluksi” tai ”kamppailulajiksi”.

Vanhemmat ne mutkin tanssitunneille kusetti. Mul on yks kaveri, jost tuli tanssija, jonka äiti sano sille, et meet hyppykouluun... Parin vuoden kuluttua se tajus, et se oli tanssii.. Mulle sanottiin, et mee harrastaa kamppailulajii... Ei se mitään kamppailuu ollu. Sekin oli tanssii... (Esiintyjä b, 20, näyttämöllä)

Varuillaanolon syynä voi olla se, että ei haluta menettää asemaa kaveripiirissä tai koululuokassa tai synnytetä edes mahdollisuutta irvailuille. Olemme eräänlaisessa kasvamisen ”älä puhu, älä kerro” – tilanteessa. Tanssiva poika on liian erilainen. Hänen harrastuksensa voi kuulua joukkoon ”teinin tyyllirikot”. Tommi Nieminen teki 20.12.2009 Helsingin Sanomille jutun yhdeksäsluokkalaisten mielipiteistä, miten ei pidä pukeutua tai mitä ei pidä harrastaa. Ei pidä -rajaus oli suositeltavaa jos haluaa pysyä muiden suosiossa. Niemisen juttu oli suora- viivainen tiivistys espooalaisten 15-vuotiaisten koululaisten elämästä. Nieminen listasi juttuunsa ”väärät” vaatteet, musiikin, harrasteet ja aatteet. Jutun julkaisun jälkeen jutun synnyn lähellä olleet tahot eli oppilaat, koulu ja vanhemmat kiis-

tivät kirjoitetun sisällön. Heidän mielestään oppilaita oli provosoitu puhumaan kärjistäen tyyli-rikkoja.

...Ihan vaan, siis, lapsilla on kuva mitä tanssi on ja itsekin, kun aloitin tanssin, en tiennyt mitä on nykytanssi ja luultavasti kukaan mun luokalla ei olis tienny, mitä on nykytanssi. Ja jos mä olisin kertonut harrastavani nykytanssia, he olisivat olettaneet jotain, et mä harrastan jotain balettia jossain pitsihameessa. Ihan niin kuin tämmönen stereotypia kuten, et kaikki tanssivat pojat on homoja. Se nyt oli semmonen... En tiennyt kuinka moni näin uskoi, mut... (Esiintyjä a, 19 vuotta)

Poimin Niemisen (2009) provokaatiosta Kadonneiden poikien kokemuksia resonoivia kohtia. Vaatteissa tyyli-rikon saa aikaan, jos ne ovat vanhoja, halpoja tai lapsellisia. Tähän lisätään myös merkkivaatteet, joista ”voi saada homoleiman”. Valtavirrasta poikkeava musiikki, joka ei ole latauslistoilla, on virhe. Harrastusten tyyli-rikoissa näkyy koodittunut sukupuoli: ”poikien baletti, poikien ratsastus, poikien pianonsoitto” saa ”ei saa harrastaa” -leiman. Näihin liittyy lisäksi ”tyttöjen taistelulajit” ja viulunsoitto. Yhdeksäsluokkalainen tyttöoppilas toteaa jutun mukaan, että nuori ”ei saa harrastaa” mitään todella erilaista ja ”outoa, esimerkiksi jos poika harrastaa tanssia”. Vaikka jutun jälkeen sen sisältöä kritisoitiin kärjistyksiksi, se tuntui tutulta. Kirjoitin avauskertomuksessani 1960-luvun jumppasalin pukuhuonekokemuksestani tai myöhemmästä tanssijaroolistani. Jari Sinkkonen (1990) totesi saman 1980-luvun asenteista poikien taideharrastuksia kohtaan. Minä olen nähnyt, että tanssivat pojat ovat kokeneet tätä kärjistyksenä kuvattua asenneilmastoa Vantaalla 1990-luvulla ja 2000-luvulla. Vieraillessani lyhyiden tanssityöpajojen vetäjänä yläasteen kouluille Vantaalla 2010 ja Saarijärvellä 2011 kohtasin konkreettisesti käsitteen ”disrespekti”. Kunnioituksen puute tai vähättely oli seurausta koulumenestyksestä tai innostumisesta ”oudosta” tekemisestä kuten tanssista. Jukka Lehtonen (2003) on kirjoittanut seksuaalisuudesta ja sukupuolesta koulussa. Hän tunnistaa haastateltujen koulunuorten puheista miten ulkonäkö ja vaatteet vaikuttavat hierarkioihin. Poikien harrastamisesta Lehtonen toteaa, että ratsastusta tai tanssia harrastava poika ei saanut lisäpisteitä koulun hierarkiassa toisilta pojilta, koska lajit miellettiin feminiinisiksi. Tätä käsitystä toistivat vantaalaiset kahdeksäsluokkalaiset keväällä 2003. Tällöin kiersimme samanikäisten poikien tanssiryhmän kanssa esiintymässä Vantaan Tikkurilassa, Havukoskella ja Länsimäessä. Kohtasimme 125 kahdeksäsluokkalaista. Keskustelujen yleissävynä oli että poikien mielestä tanssi on ”tyttömäinen

laji” ja tyttöjen mielestä tanssi näytti hyvältä. Kun poikaoppilas totesi tanssista, että se ”ei ole poikien laji”, tyttöjen mielestä nähty tanssi oli ”cool”. (Ovaska 2003; Heikkinen 2003)

Vaikka tanssi oli Kadonneiden poikien kokemuksessa hyvä tai ”kova” juttu, he olivat varsinkin 7.-8. luokkalaisena joutuneet tilanteisiin, että ”pitäis taistella tai jättää” harrastus. Tässä iässä tyylirikoon heidän mukaansa ei tarvita tanssimista. Syyksi kelpaa mikä vaan erilaisuus. Sen saa aikaan esiintyjä b:n mukaan vaikka ”pelaisi shakkia”. Miesten mukaan koulussa törmätään persooniin, jotka aina yrittävät kiusata toisia. Kyseessä on miesten kertomusten mukaan ”lököpöksyjä” tai ”reppanoita”.

Itseasiassa vasta yläasteella mä kerroin mun luokkatovereille, että mä harrastan tanssia... Ala-asteella mun luokalla oli... mul oli kolme hyvää kaveria, joille mä olin kertonu, et mä tanssin... Yleisesti mä en siitä uskaltanut puhua, koska mä pelkäsin, että mua kiusattais... Mut jälkeinpäin kun ajattelen niin tuskini olis' kiusattu... (Esiintyjä a, 19)

Yhdysvaltalainen tanssintutkija Doug Risner (2009) tiivistää tanssivien poikien tilanteen taustalle länsimaisen näyttämötanssin feminiinistymisen ja sen, että tanssi on vaikea ja vähän ymmärretty taiteenlaji. Tämän kautta tanssivaan mieheen liittyy vahvoja stereotyyppioita. Risner (2009, 47-48) väittää, että sosiaalisesti rakentunut kapea kuva pojasta ja mieheksi kasvamisesta marginalisoi tanssivan pojan (vrt. Lehikoinen 2006; Pollack 1999). Miesten puheissa tanssiin liittyvä ymmärryksen puute tulee näkyväksi. Sanat nykytanssi tai tanssiteatteri eivät eroa mitenkään baletin stereotyyppisestä kuvasta, jossa mies tanssii vaalessa paljastavissa trikoissa. Murrosikäiselle pojalle trikoot voivat olla kohdallaan, jos hän kilpailee maastopyöräilijänä tai harrastaa yleisurheilua.

Vertaisryhmä

Se oli harrastus. Et halusko sitä mennä kehittämään? Mä sain sitä mitä halusin: kavereita, yhteisöllisyyttä, tapahtumaa pari kertaa viikossa. (Esiintyjä b, 20)

Harjoitukset ja toiminta paljasti ei-kadonnutta. Merkityksellistä tanssiville pojille oli ollut *vertaistuki*, poikaryhmä. Ryhmä, jossa ajan kanssa muodostui peloton ilmapiiri ja jossa sai olla. Kaverit olivat keskeinen motivaation lähde.

Kyseessä oli vertaisryhmä, joka teki samaa (tanssi) ja sillä oli paikka, jossa oltiin yhdessä (pukuhuone). Vertaisryhmälle merkityksellisinä olivat yhteinen toiminta ja jaettu fyysinen tila. He viihtyivät yhdessä. Välillä oli tehty jotain vähemmän viisasta. He kiipeilivät katoille tanssimaan, jotta tietyt ohikulkijat huomaisivat heidät. Lyötiin vetoa, että ”kuka kävelee Vernissan kosken sillakaiteen päästä päähän”. Samalla kun tämä uskalikko käveli kaidetta, toiset heittelivät häntä kivillä. Tulen puhaltamisesta muodostui ihan oma harrastuksensa. Sitä tehtiin myös tanssikoulun pihalla ja sytytysnestettä paloi parkkipaikan asfaltilla. Sen yli hypittiin kuin shamaanit. Käsilläseisontaa harrastettiin tanssisalin lisäksi pukuhuoneessa, käytävillä, rappusilla ja WC:ssä. Extreme-lajiksi käsilläseisonta muuttui Tiedekeskus Heurekan pihalla olevan suuren teräspallon päällä. Koulussa vallattiin tietokonealuokka, jossa ladattiin koneille peliohjelmiä. Tätä jatkui kunnes luokka suljettiin kokonaan pois käytöstä. Nuorina poikina lyötiin vetoja ja tehtiin yhteisiä päätöksiä. Näitä käytiin nyt kriittisesti läpi. Voin perustellusti kysyä, oliko pojilla ollut oma tanssiryhmäkoodi, jossa kehkeytyi käsitys, että ”meillä oli statusta, meidät tunnettiin”. Kun lukioikäisenä oltiin yhdessä, nautittiin enemmän hyväksynnästä, ja siitä, että ei tarvinnut suojautua (pelätä).

Me istutiin Mäkissä ja päätettiin sit yhdessä, et me mennään Sibikseen (tanssilukioon). // Ei sit siihen kouluun paljon panostettu. Tajuttiin ehkä kolmannella, et tää ei oo meidän paikka. Nyt kyllä mua kiinnostaa opiskelu, mut vaik tiedettiin, et se myöhemmin ottaa päähän, ei mitään tehty. (Esiintyjä b, 20)

Nämä kyseiset tanssivat pojat liikkuiivat lukiossa ryhmänä, jossa oli vahva yhteenkuuluvuuden tunne. He kantoivat kouluympäristössä omaa tanssijuut-taan statuksena, jota voi arvostaa. Se huomattiin vahvuutena, näiden nuorten miesten itsetuntoisuutena. Tarinoista voi päätellä, että joissakin tapauksissa koulukulttuurin kanssa kehittyi törmäämisiä ryhmään muodostuneen ylimielisyyden vuoksi. Miehet kertoivat kasvustaan, että koulun vähättelyä kaduttiin jälkeempään. Varsinkin opintoihin pyrkineet ja ammattiin opiskelevat miehet puhuivat osaamisensa puutteista. Matematiikan ja fysiikan tarve yllätti myöhemmin. Kielitaito oli käytännön tasolla. Muun muassa englannin osaamisesta oli todellisuutta positiivisempi käsitys, koska virtuaalisissa pelimaailmoissa ja esiintymismatkoilla oli pärjätty omasta mielestä hyvin. Koulussa ja opiskelijana vaadittiin toisenlaista osaamista.

Epäilyttävä

Lehtonen (2003, 230) toteaa, että itsellisemmän sukupuolityylin rakentaminen vaatii rohkeutta ja riskiä. Tulkitseen harrastuksen olevan yhtenä osana tyyliä. Se on tasapainottelua sukupuolen toiston, muuntelun ja toisin tekemisen välillä. Kadonneiden poikien lapsuuden ja nuoruuden kokemuksissa oli kohdattu tanssimiseen liittyvää sanailua ja kommentointia.

Muistan yhden tilanteen, jossa yks jätkä, 7. tai 8.luokkalainen, mua pienempi huuteli ja heitti koko ajan huonoo läppää, napattamassa korvan juuressa: homo, homo, homo. Mä en keksiny siihen mitään muuta ratkaisua ku väkivalta, niin mä sitten tönäsin sen siihen seinää ja se loppu siitä niin ku kunnolla. Mä yritin esittää oikeen vihasta vaikka en mä oikeesti ollu vihanen. Mut mä lopetin sen sillä hommalla, et "se loppu" ja se loppu... siihen. (Esiintyjä b, 20)

Poikien suhtautuminen tähän kiusaamiseen tai kiusaamiselta kuulostavaan naljailuun oli kahtiajakautunutta. Yhtenä puolena oli se, että harrastuksesta ei voinut kaikkialla kertoa. Koulussa saattoi joutua kiusatuksi. Se pelotti. Poikien tanssinopettajana Vantaalla toimiessani vastaan oli tullut muutamia kertoja tilanne, jossa poika lopetti mieluisan harrastuksensa. Syynä tähän oli ollut se, että koulukaverit eivät arvostaneet tanssia. Pelko johti toimintaan. Sari Manninen (2010) kirjoittaa maskuliinisuuden muodoista ja *respektistä*. Respekti on Mannisen mukaan koulukontekstissa *"hierarkiahakuiseseen paremmuusajatteluun perustuva minäorientoitut sosiaalisen statuksen ulottuvuus"*. Tämä on aktiivista toimintaa. Tavoitteena on kunnioitettu maskuliinisuus. Tämä tavoite oli joissakin vantaalaisissa tapauksissa ristiriidassa pojan harrastuksen kanssa. Mannisen tarkastelun *"hegemonisen maskuliinisuuden pettäjän"* statuksesta voi yrittää päästä eroon lopettamalla tanssiminen. Toisena valintana oli se, että tanssimisesta ei haluttu luopua. Pitkäaikainen tanssiminen, siinä kehittyminen ja vertaisryhmän kanssa kokemusten jakaminen lisäsi luottamusta omiin valintoihin. Jos joku ei ymmärtänyt tanssia, se ei ollut tanssijan ongelma. *"Kuittailua"* sai kuulla, mutta se ei vaikuttanut. Oli jopa niin, että kysymys *"tanssiks sä oikeesti?"* koettiin imar-televana (respektinä). Tämän lisäksi voimaantumisen voidaan pitää sisäisten tunteiden, pelon ja marginalisoitumisen, vähenemisen. Eräälle miehelle se ilmeni käsityksenä *"tämän nyky-yhteiskunnan"* edistymisestä. Hänen mukaansa *"kaikille tämä tanssi ei ole kauhistus"*.

Lukiassa tajus sen päässäkin... ehkä vähän aikaiseminkin sen ymmärs, et se (tanssi) on hieno homma. Jos joku on ollu eri mieltä, se on selvästi ihan idiootti jätkä.. (Isto: Mikä idiootti jätkä?) ... Et se ei oo niin mun mielenkiinnon arvone, jos ei se ymmärrä sitä... Nolla ihminen. (Esiintyjä b, 20)

Tanssivien poikien ryhmässä oli seksuaalisen käyttäytymisen eri muotoja. Tulkintani mukaan tämän erilaisuuden tunnistamista tapahtui myös pukuhuoneen puolella. Joissakin tapauksissa se tapahtui julkistamisena, jossa esimerkiksi homoudesta kerrottiin tanssikavereille ennen kuin perheelle. Toisaalta ”tanssiopistolaiset” oli ryhmä tanssivia ja aikuistuvia nuoria, johon kuului sekä tyttöjä että poikia. Tämä vaihtuvan kokoinen ryhmä vietti aikaa yhdessä tanssiopiston toiminnan puitteissa, mutta myös vapaa-aikanaan homososiaalisen pukuhuoneen ulkopuolella. Seurustelu- ja kaverisuhteet syvenivät, vaihtelivat ja elivät. Tässä laajentuneessa piirissä nuoret pitivät hauskaa, jakoivat maailmaa ja kokivat iloja sekä pettymyksiä ja mustasukkaisuutta. Suurimmalle osalle hetero-, bi- tai homoseksuaalisen tanssikaveriin suhtautuminen ei poikennut ryhmässä mitenkään muista. Tässä suhtautumisessa oli poikkeuksensa. Harjoitusten aikana kuulin ja kahden miehen haastattelussa oli maininnat siitä, että nuorten joukossa oli ollut yksilöitä, joita homoseksuaalisuus pelotti. Tulkitsen pelon olleen sekä ulkoista ja koodittunutta että sisäistä, jossa korostetaan maskuliinisuutta tehostamalla omaa heteroseksuaalisuutta.

Näkisin, et tanssi yhdistetään suoraan homouteen, et se on sitä kautta... Eikä niin, et toi tanssii vaikka tangoon vaan et toi tanssii...// Oli sitä naljailua niinku muustakin aiheesta... Tätä ei mulle tullu todelliseksi ongelmaksi... (Esiintyjä c, 22)

Yksi teema, joka nousi näkyviini harjoituksissa ja useammassa haastattelussa, oli huonona pidetty huumori. Halventava puhe, jota homoseksuaalit tanssivat pojat joutuivat kestäämään, oli näiden tanssikavereiden mielestä ala-arvoista. Tanssimisen stereotypioille sai nauraa poikaporukassa. Siihen liittyvä ”läpänheitto” kuului asiaan, mutta loukkaavaa puhetta paheksuttiin. Sinkkonen (2005, 228) kirjoittaa tanssivista pojista, että heille muodostui sisäpiirihuumoria, toisinaan rankkaakin sanankäyttöä. Tätä huumoria avattiin tanssiopistokontekstissa myös tytöille, joskin hieman ”vähemmän suolaisena”. Tulkitsen huumorin olleen osa vertaisten kanssa toteutettua asioiden käsittelyä. Sen kautta keskusteluun oli noussut myös vakavia aiheita. Seksuaalisuus oli ollut vitsailun yksi kestoaihe.

Yhtenä konkreettista muutosta aikaan saanut aihe oli tilakysymys. Vantaalla poikien tanssinopetuksen laajenemisen alkuvaiheissa pojille ei ollut kunnollista pukuhuonetta. He vaihtoivat vaatteet ”kaapissa”, joka oli niin pieni huone, että kaikki eivät sinne samaan aikaan mahtuneet. Kunnollinen pukuhuone lopulta järjestyi ja pojat juhlivat asiaa ironisesti puheissaan monen vuoden odotuksen päättymisenä.

Sisäpiirihuumorilla on rajansa. Miesten haastatteluissa viitattiin harjoitustapahtumaan eräässä poikien tanssituotannossa. Kyseisessä tilanteessa huonolla huumorilla tanssijoiden närkästyskynnys ylitettiin. Teoksen koreografi laukoi ilman suodattimia homokielteisiä letkautuksia. Kommentointi, jonka hän koki humoristiseksi, koettiin tanssijoiden piirissä lähinnä mauttomana. Tunnelma muuttui poikien puolelta jäätäväksi.

Koreografi X heitti aika homovastaista läppää. Se oli sen huumoria, et... se ei oikein osunut, ku muutenkaan homoläpät ei silleen toimi. Koppi täynnä poikia, niin mist niistä tietää ketä siel on... sitä ei kait kiinnostanut. Raakaa, lainausmerkeissä (tekee eleen) raakaa laukomista. Ei hyvä mun mielestä. Varsinkin kun niitä oli siellä. Tuntui paskalta... (Esiintyjä b, 20)

Tarinoissa nousi näkyviin tanssivan pojan riemastuttava toiminta ja toisaalla kulttuurinen vastus koulussa tai vertaisryhmän ulkopuolella. Kasvun kautta pojan ja nuoren oma suhtautuminen vastukseen muuttui. Miehet kertoivat, että tanssi antoi juuri ihmistuntemukseen ja ihmisenä olemiseen ”viisautta”. Ei kirjaviisautta vaan elämänviisautta, jossa nähtiin asioita, ihmisiä ja tilanteita eri tavalla. Tutkijana tulkitseen tätä kehittyvänä maailmankuvana ja ihmiskäsityksenä, jossa on perusta eettisyyteen. Samalla osattiin käsitellä häpeää ja ymmärtää, että kommentissa ”sä olet tollanen tanssija” oli kaksi puolta. Tanssijana ei välttämättä sopinut teinien yhdenmukaisuuden raamiin, jossa ”kengät, housut, lippis” estivät liikkumisen kun piti olla ”tosi cool”. Merkityksellistä tanssimisessä oli se, että omaan olemiseen liittyi kehollisesti ja kulttuurillisesti erityistä juuri itselle. Tätä tulkitseen yksittäisen kasvamiseen liittyväksi voimaantumiseksi. Vastuksien kanssa opittiin elämään tai ne menettivät merkitystään vastuksina. Osalle kyseessä oli ollut selviytymistarina, jota vertaiset tukivat. Sukupuoleen ja sen ilmenemisen liittyi odotuksia. Sosiaalinen kontrolli kasvavan nuoren ympärillä viestitti, millainen hänen pitää olla ja miten hänen tulee käyttäytyä. Ensinnä hän kohtasi sukupuolisen pakkopaidan, johon kuuluvat muun muassa edellä mainittu Pollack’in määrittelemä poikakoodi, yleiset käsitykset maskuliinisuudesta ja

kasvamisesta pojasta mieheksi. Respekti tulisi ansaita maskuliinisesti. Mielestäni tässä yhteydessä kaikkea muuta kuin leikkisä kommentti oli, että ”kovat kundit eivät tanssi” (ks. esim. Lehikoinen 2006, 275 – 281). Se toimi huumorina sisäpiirissä, mutta kehnosti sen ulkopuolella. Tämä on verrattavissa ”mistä on pienet pojat tehty” -loruun, jossa poikien väitetään rakentuvan sammakoista. Kaikki pojat eivät välitä ötököistä, eivätkä kerää taskuihinsa likaisia kiviä. Respektissä oli tulkintani mukaan jotain nurinkurista suhteessa erilaisuuteen. Erottautuminen oli tärkeää, mutta se tuli tehdä ilman erottautumista. Vantaalainen kahdeksaluokkalainen poika totesi joulukuussa 2010 tanssityöpajani aluksi, että ”me (pojat) ollaan niitä tyhmiä ja noi (tytöt) ovat niitä viisaita”. Poikien tanssimista nähtyään keväällä 2003 kahdeksaluokkalainen tyttö Vantaan Havukoskelta näki asian toisin: ”Noi uskaltaa tehdä mitä vaan.” Tulkitsen kommenttiin sisältyvän sekä arvostusta että outouden kohtaamista.

Kurkottaminen kohti merkityksiä

Kadonneet pojat -prosessissa teemoina olivat yksittäiset huippukokemukset, häpeän tunteet, tanssijan vahvuudet ja se tosiasia, että miksi tanssi jäi. Poikien tanssivan vertaisryhmän hajoamisen syyksi kerrottiin esimerkiksi työ, opiskelu ja vuokranmaksu. Aikuistumisen konkreettiset, arkiset riitit kuten armeija, opiskelupaikka, oma taloudellinen vastuu ja parisuhteet muuttivat suhteen tanssimiseen. Monet miehistä tanssivat vielä ryhmän hajoamisen jälkeen, mutta harvalla se jäi pysyväksi. Näyttämöammattiin pyrkineet olivat eri asia. He jatkoivat elämäntapaa. Jo pelkästään se, että vanhemmat eivät enää maksaneet tanssitunteja, riitti lopettamisen syyksi. Rahaa piti ”säästää bussikorttiin”. Yhdessä tarinassa syynä oli motivaation loppuminen. ”Miksi jatkaa harrastusta, jossa ei käy?” Tästä huolimatta tanssilla oli ollut miehille merkitystä.

... Tykkäsin tosi paljo tanssii pitkästä ajasta. Niin paljon että mietityttää pitäisikö sitä jatkaa jotenkin jossakin... Nyt on asiat aika auki, hyvällä tavalla. Ei oikeastaan mitään velvoitteita minnekään suuntaan ja elämä voi lähteä viettämään mihin suuntaan vain. (Esiintyjä e, 22, sähköposti)

Tulkitsen tarinoista, että tanssijuuteen liittyvä maskuliinisuus on Kadonneiden poikien mielestä laaja käsite. Koska ei ole tarvetta olla ”lököpöksy”, toimia respektin vuoksi tai annetun mukaan, voidaan olla kehollisia ilman maskuliinista tehostamista. Miehenä olemisen on olemista ilman miehenä olemisen esittämistä. Elämässä voi tehdä valintoja, joista itse nauttii ja saa merkitystä elämälleen.

Taideharrastukset eivät olleet tässä tapauksessa tyyli-rikko. Se ei tarkoittanut, että Kadonneet tai tanssivat pojat eivät olisi olleet kriittisiä taidekokemusten suhteen. Taidekäsitys tai suhde nykytanssiin vaihteli laidasta laitaan. Minun kokemuksi ja tulkintani mukaan suurimmalle osalle tanssivia poikia nykytaiteesta nauttiminen ei ollut arkipäivää. Tanssivien poikien nykytanssin katsomiskokemukset olivat osittain vieraantuneita. Enemmänkin poikkeuksina olivat ne, jotka puhuivat postmodernista tanssista liittäen siihen käsityksiä kuolevaisuudestaan tai ihmisenä olemisesta. Kadonneille pojille nykytanssi oli enimmäkseen entisten ”tanssiopistolaisten” seuraamista. He menivät katsomaan näyttämöammatin valinneita kavereitaan. ”Lattialla kieriminen”, syvien tunnekokemusten kuvaaminen ja ”napanöyhtän” esittely aiheutti varautuneisuutta. ”Sitä mieltii, et haluuksi tätä nähdä enää uudestaan.” Tanssin (entisinä) harrastajina miehet halusivat nähdä liikettä. Heille teokset, joissa ei tanssittu, olivat katsojana kasvamisen ja itsetutkiskelun paikka. Kadonneet pojat -esityksessä esiintyjä f mielti suhdettaan liikkeeseen ja tanssiin (ote videolta, esitys 12.11.2010):

(Esiintyjä f, 23): *(Tanssii ryhmän mukana, irtautuu omaan liikkeeseen, liukuu lattialla, käsien varassa ponnistaa jaloille, pyörähtää käärypyörämäisesti ja laskeutuu jalan laajan kierron jälkeen istumaan lattialle, odottaa hetken ja alkaa puhua yleisölle)*

Mulle on hankalaa sellaiset pienet liikkeet. Kun pitäisi liikuttaa vain vähän... joko niistä tulee liian isoja tai sit ne ei erotu mihinkään. – Toinen hankala juttu on isolaatiot. Kun pitäisi liikuttaa pelkkää rintakehää tai lantio. Helposti lähtee muu kroppa messiin. – Ajattelen et kaikkein luonnostaan mulla tulee voimakas liike... (demonstroi, tanssii, käyttää silminnähten voimaa) – Koko kroppa on jännittynyt. Se taistelee lattiaa vastaan. Lattia vetää alaspäin (liukuu alas lattialle)... ja jos haluu, sinne lattialle voi myös mennä (rentoutuu).

F analysoi näyttämölle viedyssä kohtauksessa omaa kehollisuuttaan, suhdettaan liikkeeseen ja tanssiin. Hänellä oli tanssin lisäksi kokemusta jääkiekkosta ja capoeirasta. Hänelle capoeira on peliä (kuten jääkiekko), joka selkeästi tekee eron tanssiin. Ilman lajikokemusta hänen mukaansa voi syntyä käsitys capoeiran tanssillisuudesta lajin taidon ja näyttävyyden takia. Tanssiin f ei liittännyt sellaista toimintaa kuten ”potkiminen”, jolla ei ole tarkoitus ”osua vaan pysäyttää toisen liike”. Tanssiessa ei ole tarkoitus ”hämätä ketään” harhauttamalla nopeilla suunnanvaihdolla. Capoeiraan liittyy muun muassa kamppailuelementtinä toisen

”kamppaaminen”, jossa odotetaan hetkeä kun ”toinen ei tajuu” mitä hän aikoo. Tämän kohtauksen lopuksi f kaatoi jalkapyyhkäisyllä itseään päätä pidemmän tanssijan.

Ylipäättänsä mä en capoeirassa yritä kertoa mitään juttua tai tarinaa tai esittää mitään filiksii vaan se on pelii, jol testataan kaverii...

(demonstroi dynaamisesti - capoeira -osa päättyy kumaraan asentoon, jossa kädet erikoisesti koukistuneina)

Hei! Tän mä oon nähnyt jossain... (puhuu muille miehille) Lisätään tää siihen meidän loppubiisin alkuun. (kaikki osallistuvat, korjaavat asentoaan) – Ensin voisimme lähteä laskeutumaan alaspäin (käyvät etunojaan). Ei ole mikään kiire... Täs vois olla kestona vaikka sellainen... puol tuntii (nauravat ja laskeutuvat hitaasti, lihakset väsyvät)... Sit kun aletaan päästä alas, käännytään kyljen kautta selälleen...ja noustaan siihen kellumaan (ovat pakaroiden varassa jalat ja kädet ylhäällä, kuuluu ähinää). Se biisi mis näit oli... Sen nimi tais olla ”Kärpäsen elämä”. Minusta se näytti lähinnä kärpäsen elämän lopulta. Se kuolee kohta pois... roikkuessaan jossain hämähäkin seitissä. – (pomppaa jäntevästi ylös, muut jäävät alas, katsovat pysähtyneinä) Sit me voistais alkaa tärisee! Kaikki tärisee, koko kroppa tärisee! (kannustaa, miehet tärisevät ja sätkivät lattialla) Just.. Kattokaa mitä a tekee! (a kierii keskelle parempaan paikkaan ja demonstroi tärinää) Sit voitais vaikka... (a keskeyttää huutamalla)

(Esiintyjä a): Ruveta ölisee! (ölinää, tauko ja kaikki aloittavat älämölön tärinän kanssa, joka kestää kunnes...)

(Esiintyjä b): Paidat pois! (riisuu paidan)

(Esiintyjä c): Housut pois! (kaikki riisuvat paitojaan ja housujaan)

(Esiintyjä d): Sukat, ... sukat...pois! (pompii ja repii sukkaa jalastaan. A nousee lattialta ja hyökkää kohti f:ää)

(Esiintyjä f): Stop, stop! – (tauko) Kukahan tällaista haluaa katsoa?

Vaikka vastaus ”meidän äiti” tähän kysymykseen tuli heti ja vaikka f suhtautui tanssiin vakavasti taidemuotona, tähän kohtaukseen sisältyi tanssiin liittyvä horisontti, joka tulkintani mukaan ei ollut avautunut. Tanssivat pojat yleisönä kokivat tanssiesitykset mielenkiintoisiksi, kun niissä vanhanaikaisesti tanssittiin. Avautuminen nykyaiteelle tapahtui suurimmalla osalla paljon myöhemmin kasvamisen ja aikuistumisen kautta. Paradoksina pidin sitä, että tämä kohtaus, jossa demonstroitiin tanssinäkemyistä ja siinä koettuja marginaaleja, toimi mielestäni

juuri yleisöä puhuttelevasti verrattuna ”tanssi-tanssittuihin” kohtauksiin. Tämä raakalauta-työtavalla toteutettu kohtaaminen kuvasi yhdellä kertaa kahden pohdinnan kohteen. Ensiksi ”miten muutetaan liikkeeksi yhteiskunnalliseksi mielletty” ajatus ja toiseksi ”mitä tanssi minulle on tai ei ole”.

Tanssiopistoajanani oli käyty keskustelua oppilaiden osallisuudesta yleisökasvatustyöhön. Heidän katsojakokemuksensa olivat vaihtelevia. Osa esityksistä ei koskettanut tanssivien poikien maailmaa tai niiden kieli oli vaikeasti tulkittavaa. Näiden kokemusten jälkeen oli vaikea sanallistaa koettua, koska yhteisesti jaettavaa kosketuspintaa ei ollut. Yksi johtopäätös valitettavan usein oli, että ”ei tällaista, kiitos”. Tämä ei tarkoittanut etteivätkö pojat olisi pohtineet omalta osaltaan tanssiaan muutenkin kuin että se oli ”kivaa”. Kohtaaminen saattoi yksinkertaisimmillaan olla sitä, että katsomoon oli kerätty kasvamaan liian kokematon yleisö. Nuorille pojille tai miehille kokemus oli karttunut taitona tanssia ja nähdä tanssia. Oma taito oli tietämistä ja sillä oli rajansa juuri omassa elityssä kehossa. Tulkitsen tätä tanssiin kasvattamisen ja kasvamisen välistä eroa yksittäisen ja yhteiskunnan välisenä erona. Tanssi ei kaikkien osalta ollut yleisö- tai muusta kasvattamisesta huolimatta annettuna vaan koettuna omassa elityssä kehossa. Tästä tietämisen tavasta syntyvät ne erot suhteessa esimerkiksi siihen, että ”tanssin täytyy olla kivaa” tai ”näitä esityksiä ja koreografeja täytyy tietää”. Vaikka nykytaide ei olisikaan kiinnostanut, oma tanssikokemus oli jättänyt ei-kadonnutta lihaan. Esiintyjä c kuvasi tätä palaamalla sekä tanssiin että musiikkiin prosessissa. Hän oli lopettanut molemmat harrastuksensa tultuaan täysi-ikäiseksi. Hänellä oli valtaa ja vastuuta omasta tekemisestään. C soitti viululla esityksessä kaksi teosta ja palasi entisen keskeneräisen päättötyönsä työstämiseen.

Mä en yleensä ajattelen, en soittaessa tai enkä tanssiessa, sitä mitä mä teen. Se vaan tulee. Yleensä siin vaiheessa, kun mä alan ajattelemaan tarkkaan mitä mä teen, se menee pieleen, koska silloin se luontainen, taiteellinen virta ehtyy, ku järki puuttuu siihen, tulee hetkellinen paniikki. (Esiintyjä c, 21)

Tanssijan kehollisuus oli ei-kadonneena vaikka itse tanssitreenaus olikin loppunut. On olemassa jotain taitoa jota kuvata virtauksena. Tämän tulkitsen parhaimmillaan olleen autotelistä toimintaa, Csikszentmihalyin kuvaamaa flow-kokemusta. C:n kommentti samalla tekee eron taiteellisen virtauksen ja ”järjen” suhteesta. Taide on hänelle luontainen, ei järjen asia. Kartesiolaiseen ajatteluun liitetynä tämä kuvaa taitoa ja taidetta kehollisena. C rajasi omalla tavallaan

karusti elettyä kehoaan tietämisen ja ajattelun ulkopuolelle. Tulkintani lienee suorasukainen ja epäoikeudenmukainen, koska miehet puhuivat tanssiin liittyen paljon ”kunnosta” ja ”voimasta”, mutta myös ”osaamisesta”. Kehollinen luontevuus ja oma näkemys kehollisesta viestinnästä olivat kehittyneet. Miehet kertovat tästä taidosta pitäen sitä ”sivistyksenä” ja ”nautintona”. Tanssimenneisyys tässä näkökulmassa tuntui ”hyvältä”.

Mä osaan tanssia tilanteessa kuin tilanteessa... ei tietenkään mitään nykytanssia niin kuin salissa. Mut karkee vertaus: Esim. baarissa. Pojat ei osaa tanssia baarissa, niin, mä osaan tanssia baarissa. Niin kuin noi muutkin sen (tanssi)ryhmän pojat. Siit treenaamisesta on tullu käsitys musiikista ja rytmistä, et se ei näytä tyhmältä poikana. (Esiintyjä b, 20)

Miehet liittivät tanssikokemuksen ja häpeän yhteen eri tavalla kuin olemme edellä sitä käyneet läpi pelon, kiusaamisen ja sosiaalisen kontrollin näkökulmasta. Koodittunut ruumis ja seksuaalisuus purkautuvat tanssikokemuksen kautta erilaisuuden kokemisena ja hyväksymisenä, sellaisena diskurssina, että oma oleminen ei ollut noloa. Kehollinen sivistys oli näkemystä omasta olemisesta ja niistä mahdollisuuksista joihin kurkotamme.

(Mitä tanssi on antanut?) Ihan niin elämän käsitystä mun mielestä tosi paljon. Näkee asioita, joita ehkä jotkut normaalit ihmiset ei nää. Pystyy lukee ihmisiä paremmin. Pystyy kattoon mitä ne haluu, vaikkei juttele niiden kans, millasii ne on. Perusolemus siinä, että pärjää paremmin, ei tuu sellasia noloja hetkiä... Pärjää häpeän kanssa, et nolous on ihan ok, häpeää ei oo niin paljon. On aika paljon, ei kirjaviisautta, vaan elämän viisautta. Pärjää tilanteissa, jotka tulee ehkä yllättäen, joihin ei ole tutustunut. (Työpajalainen, 20)

Tanssin pariin palaamisella hetkeksi tai toistaiseksi oli merkitystä. Se oli avannut niitä peittyneitä, ei-kadonneita merkityksiä, joita ei ehkä ollut tullut ajatelleeksi. Toisaalta jotain tanssiin liittyvää selvittämätöntä tuli tehtyä nyt loppuun. Se nähtiin uudelleen, uudessa näkökulmassa. Nyt ei suoritettu päättötyötä vaan purettiin asiat osiin ja kasattiin ne uudestaan tämän hetkessä elämänvaiheessa. Toisaalta haluttiin ottaa viulu käteen monen vuoden tauon jälkeen ja soittaa sitä omaehtoisesti yleisölle näyttämöllä. Elämäntilanteiden nopeat muutokset täysi-ikäistymisen ja tanssikoulun jälkeen olivat saattaneet jättää jotain kesken. Kokemus keskeneräisyydestä oli jäänyt vaivaamaan. Toisaalta itse tanssin ja

tanssiharrastuksen hyvät asiat, muistot, palasivat. Ikävästä tanssia kohtaan ei suoraan puhuttu, mutta jotenkin se kuului miesten puheessa.

Enää ei harmita niin paljon tanssin lopettaminen pari vuotta sitten, kun pääsin taas treenaamaan, esiintymään ja kokemaan jotain sellaista, jonka luulin menettäneeni. (Työryhmän jäsen, anonyymi kirjallinen palaute 23.11.2010)

Kadonneet pojat -prosessissa palaaminen ei-kadonneeseen paikkasi tai lisäsi tanssiin liittyvää merkityksenantoa. Tanssin mielekkyys itselle ja muille ei nuorena ollut aivan selvillä. Tanssi toimintana puhutteli omalla tavallaan koettua ja samalla kehkeytti olemisen merkityksiä. Esiintyminen tuntui pitkästä ajasta luontevalta. Miehet tekivät itselleen tiliä sitä mitä tanssi heille on.

Minulle merkitsi paljon se, että kaverit, joita päättynyt tanssiurani on kiinnostanut, pääsivät näkemään, mistä minun tanssissani on kyse. Ymmärsin miten paljon tanssi on vaikuttanut ja vaikuttaa minuun ihmisenä. Ehkä sillä myös oli monta merkitystä, joita en vielä ole ymmärtänyt. (Työryhmän jäsen, anonyymi kirjallinen palaute 23.11.2010)

Miehet puhuivat vertaisryhmän merkityksestä eli tanssiin liittyvästä poikaryhmästä. Hyvät kaverit, että on ystäviä jossain, oli merkittävä harrastuksen motivaatiotekijä. Tanssin fyysisyys, esitystoiminta ja itse tanssi todettiin tärkeäksi. Toisena tasona oli tanssin välineellisyys. Sen kautta ”pääsee kaikkeen kivaan” eli miehet olivat yhdessä tehneet esiintymismatkoja, viettäneet aikaa ”tanssiopistolaisten” kanssa ja tavanneet itselleen tärkeitä ihmisiä.

Tanssiharrastuksen aloittamisessa aktiivisia olivat äidit. Päätös toteutettiin joskus ”huijaamalla”, joskus ”kusettamalla”. Tanssivat pojat miesten puheissa olivat kuitenkin omanlaisia, omalla tavallaan erilaisia. Tästä pienestä Kadonneiden poikien joukosta löytyi teemoina olleisiin aiheisiin aina jokin poikkeus. Milloin se oli isä, joka vei poikansa tanssitunnille. Milloin tanssi oli ollut harrastus, ”jota ei kannata jatkaa, jos ei käy harjoituksissa”. Me kävimme keskustelua, miksi joillakin pojilla oli ollut muukin syy motivaatioon kuin kaverit ja ryhmä. Edellä ollutta ja prosessin läpikäyntiä tulkiten, tanssiva poika ei tässä keskustelussa muodostunut monoliitiksi. Häneen liittyvät sosiokulttuuriset tai tanssin sisäisen eetoksen muodostamat odotukset kumpuavat kulttuurista ja asenneilmastosta, joka on usein jäykkä ja tukeutuu itsestään selvänä otettuun olemiseen. Tästä

seuraa perusteltu näkemys dialogisessa suhteessa tapahtuvaan opetus- ja kasvatustyöhön. Yksittäisten tanssijoiden tiet olivat vaihtelevia. Syyt tanssimiseen ja sen lopettamiseen vaihtelevat. Harjoituksissa yhden miehen (f, 23) kanssa ryhmän sisällä syntyi pieni näkemusero tanssiin liittyvästä motivaatiosta. Hänen mukaansa hänen motivaationa oli itse tanssi. Ryhmä väitti vastaa, että poikaryhmä olisi ollut vahvempi syy. Mies, silloin tekniikan ylioppilas, vastasi tähän, että ”jos ryhmä olisi ollut se syy, minä pelaisin edelleen jääkiekkoa”.

(Esiintyjä f, 23): *Minusta tanssiminen on ihan kivaa.*

(*Kadonneet pojat -esityksessä näyttämöllä 12.11.2010 Vernissa Vantaa.*)

Päätimme Kadonneet pojat –prosessin esitysten jälkeen yhteiseen palautetyöpajaan (23.11.2010 TeaK). Kirjallisen työstämisen lisäksi annoin työryhmälle tehtävän toteuttaa palautteenanto näyttämökohtauksena koetun työtavan mukaisesti. Palautteen toivoin koskevan prosessia, työtapaa ja minua fasilitaattorina. Kahdessa eri tilassa ja ryhmässä toteutui kaksi omalla tavallaan riemukasta kuvausta samoista tapahtumista. Raakalauta-työtavasta oli kaikilla osallisilla aikaisempaa kokemusta. Palautteesta tekemäni tulkinnan mukaan työtavan vahvuutena oli vapaus olla oman taidon ja kokemuksen äärellä. Ei ollut niin hullua ideaa, että sitä ei olisi kokeiltu tai viety eteenpäin. Parasta oli se, että sai paljastaa peittyneestä jotain itselle olennaista. Tekeminen oli välillä riemukasta ja motivoitunutta. Yhdessä oleminen toimi. Toisena puolena oli ”älä kysy siltä (Isoltolta), ei se vastaa tai ei se tiedä. Me tehdään tämä itse.” Prosessin fasilitaattorina muutuini asteittain enemmän tapahtumien seuraajaksi ja kommentoijaksi kuin ohjaajaksi. Työryhmän itseohjautuvuus lisääntyi prosessin edetessä ja suorat kysymykset vähenivät. Tämä ei tarkoittanut, että olisimme olleet ryhmänä hiljaa. Me keskustelimme paljon. Tätä pidettiin myös ongelmana. Jos työryhmän jäsen kiinnitti johonkin asiaan huomiota, ”me jäätiin sitä sitten pölisemään” toiminnan sijaan. Raakalauta-työtavan atmosfääri vaikutti toimivalta, joskin oman tilan ottamiseen haluttiin lisää tukea. Niin sanottua ”kovaa ja korjaavaa” palautetta toivottiin juuri itse liikkeiden tekemiseen ja ”potkua” joihinkin harjoituksiin, kun oltiin väsähtäneitä. Liika pöliseminen harmitti, kun ei ehditty tarpeeksi työstää materiaalia. Tästä kriittisin kommentti liittyi itse näyttämöteoksen valmistamiseen liian myöhään. Materiaalin yhdistyminen teokseksi ”vasta kertoi” mistä tässä teoksessa oli kysymys. Näyttämökohtauksena toteutettujen palautteiden mukaan fasilitaattori pukeutui omalla tavallaan erikoisesti, käytti kaulaliinaa ja monokkelia sekä ”pölisi” välillä ”pehmeitä” ja liikaa. Kuvattu fasilitaattori innos-

tui joissakin kohtauksissa toimimaan. Hän kuvasi poimittua tilannetta kovaan ääneen ja keho puheen mukana. Puhe oli välillä työryhmän jäsenille niin nopeasti etenevää, ettei kaikki pysyneet ajatuksen mukana. Toisaalta fasilitaattorin puhe sisälsi sanoja, joita piti tarkistaa sanakirjoista.

Voisin jatkaa treenaamista, koska se on hauskaa, mielekästä ja hyväksi sekä psyykelle että kropalle. En voisi kuvitella treenaavani jonkun muun opettajan johdolla. Treenaaminen saisi olla aika rentoa, kuten tähänkin asti, mutta tavoitteita ja deadlineja täytyisi myös olla, ettei treenejä tulisi jätettyä väliin laiskuuden takia. (Anonyymi kirjallinen palaute, 23.11.2010)

Kadonneiden poikien miehistä neljä on jatkanut tanssimistaan prosessin jälkeen. Kadonneet pojat -prosessi paljasti merkitystä ja loi uudelleen yhteyden tanssiin ja ryhmään. Esiintyvän miesryhmän elämä on ollut tulemisen tilassa (kevät 2014). Lastenhoitajasta on tullut tietotekniikan opiskelija, hierojaopiskelijasta fysioterapian opiskelija, rakennusmiehestä kuorma-autonkuljettaja ja koulunkäyntiavustajasta kasvatustieteen opiskelija. Teekkareista toinen on valmistumassa diplomi-insinööriksi ja toinen opiskelee ammattikorkeakoulussa tanssinopettajaksi.

Pienten poikien tanssitunti (2011)

Herakleitos kävi omaa sotaansa Efesoksessa siitä, mikä on tärkeää ihmiselle; hänelle lasten kanssa leikkiminen oli tärkeämpää kuin niin sanottujen valtion asioiden hoitaminen. Sokrates jatkoi Ateenassa samalla linjalla. Kaikki näin ajatelleet on säännöllisesti siirretty syrjään yhteisöstä (joko vaikenemalla tai surmaamalla). (Varto 2002, 151)

Väitöstutkimukseni kolmas taiteellinen ja käytännöllinen osa oli keväällä 2011 esitarkastettu *Pienten poikien tanssitunti*. Kyseessä oli konkreettinen tarttuminen raakalauta-työtavan juuriin. Tutkimuskysymyksiini vastatakseni palautin käytännön työhön toimintani perustan, josta raakalauta-työtapa alkoi kehkeytyä. Tämän toteutuneen toiminnan kautta kuvaan työtapa pelkistetysti. Kohtasin opettajana pienten poikien ryhmän uudelleen ensimmäistä kertaa. Näin oli ollut 1990-luvun alkupuolella Vantaalla. Pienten poikien kohtaamiseen liittyvä vastus oli hakenut hyvää tapaa toimia. Nyt tutkin työtapaani kokeneempänä. Asetin tietämiseni ja taitoni koeteltavaksi. Käsilläni oli fronesis.

Pohtiessani ”mitä olen oppinut poikien tanssinopettamisesta” nojaan tässä osassa aineistoon, joka jakaantuu ajallisesti kahteen osaan. Minulla oli käytössäni omaa työtään tutkineen opettajan arkistosta lukuvuoden 1993–1994 suunnitelmat, muistiinpanot, videotallenteet ja päiväkirjat. Tästä aineistosta rajasin tutkimukseeni *Taikarumpu-projektin* 5-vuotiaiden poikien tanssiryhmän eli kyseisen projektin ensimmäisen vuoden. Neljä vuotta kestäneen projektin taustalla olivat vantaalaiset Kytötien päiväkotit, Havukallion koulu ja Raatikon Tanssikoulu. Toiminta oli osa Opetushallituksen koordinoimaa Akvaario-hanketta. Ryhmä aloitti syksyllä 1993 tanssimalla 10 viikkoa. Keväällä 1994 jakson pituus oli 15 viikkoa. Tunnit tallennettiin videolle neljän viikon välein. Valitulla aikavälillä olin opettajanurallani ammatillisesti tulemisen tilassa. Tutkimuksen vuoden 2011 aineistosta olen rajannut tutkimuksen käyttöön perustuntisuunnitelmat ja toteutuneiden tuntien kommentoinnit sekä päiväkirjani. Tärkeänä osana oli poikien vanhemmilta saatu aineisto, joka sisälsi valokuvia, sähköpostia ja ns. käytäväkeskustelut, jotka olin kirjannut muistiin. Tämän lisäksi keräsin prosessin lopussa vanhemmilta kirjallisen palautteen ja arvion. Videolle tallennettiin prosessin yhdeksäs tunti. Aineiston rajauksen seurauksena jätin tämän tutkimukseni ulkopuolelle systeemiteoreettisen näkökulman (ks. Turpeinen 2012), josta olin kiinnostunut vuosina 2010–2012. Tämän sivuun jääneen aineiston varaan mahdollisen jatkotutkimuksen tai artikkelin aiheeksi.

Rakensin kevään 2011 toiminnalle selkeän alkutilanteen. Kohtasin uutena oppilasryhmänä 14 noin 5-vuotiasta poikaa. Heillä paria poikkeusta lukuun ottamatta ei ollut tanssikokemusta. Suurelle osalle ryhmän pojista tämä oli ensimmäinen ”oikea” harrastus. Ryhmä syntyi kutsusta. Lähetin tutkimushankkeestani kirjeen Helsingin kantakaupungissa toimivaan päiväkotiin. Ryhmä muodostui suurimmalta osin tämän kyseisen päiväkodin pojista. Lisäksi mukaan ilmoitettiin näiden lasten kavereita ja naapurin poikia. Muutamia yksittäisiä oppilaita löysi ryhmään huhun perusteella. Ryhmästä tuli isompi kuin 1990-luvun alussa vetämäni pienten poikien ryhmät. Valmistellessani prosessia olin ajatellut ryhmän kooksi 8 - 10 poikaa. Tämän yhden lähetetyn kutsun vaikutus yllätti vaikka oletin ryhmän syntyvän ilman suurempaa houkuttelua. Huomionarvoisaa oli, että monissa ryhmään tulleiden poikien perheissä oli taiteen ammattilaisia tai taideopettajia.

Suunnittelun rakenteen mukaisesti poikien ryhmä kokoontui tanssitunnille 10 kertaa keväällä 2011. Käytännöllisen osan esitarkastus tapahtui vakioajan ulkopuolella perjantaina 1.4.2011. Oppitunnit olivat pituudeltaan 45 minuuttia ja ne pidettiin tiistaisin klo 18. Opetuspaikkana oli tanssisali Teatterikorkeakoulussa.

Opetusjärjestely noudatti 1990-luvulla kehkeytynyttä tapaa, jossa oppilaiden vanhemmat ja huoltajat saivat halutessaan seurata tunteja salissa. He istuivat salin yhdellä seinustalla. Toiminnan kolmiossa olivat oppijat, opettaja ja vanhemmat. Vanhempien rooli oli seurata tunteja. Sopimuksen mukaan he eivät osallistuneet muulla tavalla toimintaan. Pyydettyäessä he tekivät yksittäisiä toimintoja ja auttoivat oppilaan nenän niistämisessä tai WC -käynneissä. Käytännössä, varsinkin aivan ensimmäisillä tunneilla, lapsi saattoi sopimuksesta huolimatta mennä vanhemman syliin hakemaan turvaa tai purkamaan jännitystään. Osa poikien vanhemmista ei käyttänyt opetusjärjestelyn luomaa mahdollisuutta seurata tunteja. He saattoivat pojan saliin ja noutivat hänet tunnin jälkeen.

Juuriin meneminen

Pienten poikien tanssitunti tarkoitti minulle aloittamista alusta. Ensimmäisessä kohtaamisessa näin suurimman osa ryhmän lapsista ensimmäistä kertaa. Tämä oli meille kaikille jännittävää. Ensimmäisen tunnin ensimmäinen asia oli *tila*, johon jokainen yksittäinen *itse* oli suhteessa. Me olimme tanssitalissa, jossa oli musta näyttämömatto. Matto rajasi yhteisen toiminnan tilan faktisesti. Mustan näyttämömaton määrittämän tilan ulkopuolella oli salin päädystä *vanhempien tila*. Ensimmäiseksi oppijoiden tilaksi määritettiin *alkupaikat*. Alkupaikoilla jokaisen tunnin alussa pojat istuivat puolikaareissa. Alkupaikoilla keskusteltiin ja käräjöitiin. Seuraavaksi rakentui oppijoiden yhteinen näyttämömaton rajaama *jaettu tila*, jossa toimimme yhdessä. Jaettuun tilaan määrittyi *oma paikka*. Tämä oma paikka sijoittui jaettuun tilaan niin, että oppijan kinesfääri ja itse saivat riittävästi tilaa olla sekä aloittaa ja päättää toimintaa. Se oli selvästi erillään jaetun tilan reunoilta ja toisista oppijoista.

Yhteisen tilan jakamisen ja oman tilan saamisen jälkeen aloitimme ensimmäisen kerran *toiminnalla* (ks. Osa II Raakalauta-työtapa). Toiminta etsi yhteyttä jokaiseen mukana olleeseen oppijaan. Toiminnan tuli olla tarpeeksi yleinen, jotta jokainen tilassa oleva yksittäinen pystyi osallistumaan siihen. Työtavan mukaisesti herkistyin tulevalle, josta minulla oli oletuksia, mutta ei varmuutta. *Etsintä* ennen kuin mitään on tapahtunut, virittyi asettamalla kysymyksen tulevasta. Kysymys liittyi vahvasti hetkeen minun ja oppijoiden välissä. Tulkitsen olleeni tuleville impulsseille avoin kun kysymys asettui. Intuitioni mukaan kysyin yksinkertaisesti ”mitä tehdään seuraavaksi”. Minulle piirtyi kuva patoutuneista sanattomista vastauksista, joissa oli useita ratkaisuja tähän hetkeen. Poikien erilaiset temperamentit näkyivät, kuka tuli äänekkäästi näkyväksi ja kuka vain katsoi minua kertovasti. Olin juuri kysymässä joltakin mielipidettä kysymyk-

seen liittyen, kun eräs oppijoista laukaisi oman versionsa: ”Juostaan!” Poimin verbin, toistin sen ääneen ja rytmitin toimintaa soittamalla djembe-rumpua. Toiminnan jaettu tila täyttyi lapsista, jotka juoksivat ympyrää, tekivät kaaria, pyrkivät väistelemään toisiaan ja suurimmaksi osaksi riemuitsivat tapahtuvasta eli juoksemisesta.

Tila räjähti, kun ensimmäinen verbi ”juosta” avasi padon. Sali täyttyi riemusta ja äänistä. Istuin rummun päällä ja paukutin. Kämmenet kihelmöivät. En ole soittanut aikoihin. Rytmii vouvasi. Tapahtuminen oli kerroksista ja samanaikaista. Ei samanlaista. Tuntuu, että olen hitaampi reagoimaan. Näen jotenkin enemmän, mutta samalla odotan kauemmin. Tilanne näytti kaoottiselta, mutta siinä oli lähes heti jokin peli tai leikki. Ensimmäinen poiminta tuntui vaikealta. Meininki oli sen verran hyvä ja runsas. Pelipaitainen Pekka teki mutkittavia väistöjä. Jännää! Jaetussa Pekan juoksussa pojat olivat systeemi, jossa kehittyi suhteita. (ote päiväkirjasta, 8.2.2011)

Ensimmäinen askel oli otettu jaetussa tilassa. Kokemukseni mukaan asetettuun kysymykseen pienten poikien toimesta vastataan useimmiten verbeillä kävellä, juosta tai hyppiä. Toisenlaisia vastauksia ovat olleet hiipiä (tulkintanani on, koska se on jännää), nukkua (koska halutaan mennä omaan tilaan) ja ryömiä (koska se on kivaa). Erilaiset tunnetuksi tulleet hahmot sävyttävät vastauksia. Silloin ollaan ”Munamiehiä” tai ”Skaivaalkereita” (koska silloin tämä hahmo oli ajankohtainen). Minulle on muodostunut raakalauta-työtavan kehkeyttämisen kokemuksen kautta viisi perustoimintaverbiä. Ne ovat *kävellä – juosta – hyppiä – pyöriä – pysähtyä*. Tässä ovat raakalauta-työtavan toiminnan juuret. Näillä viidellä toteutin tanssin varhaisiän perusopetuksen suunnitelmia 1990-luvulla. Tämän kokonaisuuden kautta olin Pienten poikien tanssitunnilla päässyt rikkaaseen fyysiseen toimintakenttään ja tulemisen tiloihin, jotka rakentuivat käyttäen *etsintä-työkalua*.

Ensimmäinen jaetussa tilassa tapahtunut toiminta, juoksu, oli avaus virittyneelle etsintä-työkalulle (*etsiminen – näkeminen – poimiminen – nimeäminen – käyttäminen*). Tilassa juoksi 14 poikaa. Minä säestin rummulla ja katsoin oppijoiden juoksua. Alussa rummutuksen rytmii seurasi juoksun rytmiiä. Rummun ääni vaikutti juoksuun ja juoksu vaikutti rummutukseen. Oppijat kommunikoivat jaetussa tilassa. Heidän suhteensa tilaan kehkeytyi. Oli menossa *poiesis* tai autopoieettinen tilanne. Heideggeria tulkiten Kirsi Monni (2004, 78, 217-219) kuvaa että tanssija ”todellistuu kehollisesti” kokemuksessaan ja että maailma avautuu kehollisessa tapahtumisessa. Monni kirjoittaa poeettisesta ilmitulosta. Tämä on yhteydessä

tanssijan kehollisen toiminnan *logokseen*, toiminnalliseen älyyn, ja osallisuuteen, jonka annetaan ilmetä. Poikien juokseminen paljasti toimintana muotoja ja viivahteita. Tämä dynaamisuus oli kompleksista. Samassa tilassa tapahtui samaan aikaan erilaista ”juoksemista”. Kaikessa yksinkertaisuudessaan juoksu näytti avaavan kehon kokemaan - leikkimään ja ilmaisemaan. Tulkintani mukaan tilanne oli suhteiltaan intersubjektiivinen. Oppija rakentaa omaa toiminnan tilaa jaetussa tilassa. Tilanteen *kompleksinen dynaamisuus* näyttää ulkopäin, esimerkiksi joidenkin vanhempien tulkinnan mukaan, kaoottiselta. Poieettisena yksittäisen toiminta hakee omaa tilaa ja liikettä, suhteita ja rakenteita. Liike kommunikoi toiminnassa. Raakalauta-työtapaan asettunut katseeni alkoi nähdä juoksussa yksittäisen toteuttamaan muotoa, rakennetta ja strategioita. Tilanne oli etsinnälle otollinen.

... Ensimmäisellä kerralla oli ilo seurata, miten otit ryhmän haltuun. Se energia, joka pojista pulppusi, pääsi hyvin kanavoitumaan toimintaan. Huomioit hyvin koko ryhmää, jopa niin, että sivusta seurattessakin olo tuntui vahvistuvan! Ja pojille osallistuminen oli todella itsetuntoa vahvistavaa; heidän ideoitaan sovellettiin heti käytäntöön ja välittyi ajatus, että pojat tulivat kuulluiksi ja nähdyiksi. (äiti sähköposti, 13.3.2011)

Ensimmäinen poiminta ja nimeäminen tapahtuivat intuitiolla. Tartuin hetkessä tapahtuvaan yksittäisen toteuttamaan toimintaan. Nimetyksi ja käytetyksi tuli ”Pekan juoksu” (nimi muutettu). Etsinnässä ensimmäisenä toimintaani ohjasi virittyminen imperatiiville ”etsi”. Kyseisen kehotuksen mukaisesti havainnoin tapahtuvaa toimintaa. Tästä seuraava ”näe” oli minulle kehoitus erottaa toiminnassa yksittäinen toimijana ja yksittäisen liike. Näkemiseen vaikutti opettajan ja oppijoiden situaatioiden risteys. Minulle oli kokemukseni kautta kehkeytnyt käsitys, että oppilasryhmät ja instituutiot vaikuttivat näkemiseen. Esimerkiksi niin sanotun ”maistiaisen” eli yhden tunnin pitäminen peruskoulussa luo erilaisen näkemisen ympäristön kuin tanssin perusopetuksen oppilasryhmän lukukausi. Näkemiselle annettu aika on suoraan verrannollinen mahdollisuudelle kohdata oppijat yksittäisinä. Toisaalta väliaikaisuus kehkeyttää merkityksenantoa niukasti pitkäkestoiseen säännöllisesti etenevään opetukseen verrattuna. Pienten poikien tanssitunnilla Teatterikorkeakoulussa olimme eräänlaisessa väljän instituution tilassa. Rakenteessa oli instituution raamit, joka näyttäytyi opetuspaikan ja tutkimukseni episodin kautta. Meillä kaikilla oli aluksi käsitys hankkeen väliaikaisuudesta. Teatterikorkeakoulussa ei toteuteta tanssin perusopetusta. Väliaikaisuudesta huolimatta toteutuneen tutkimusjakson toiminnassa oli tä-

män ikäisten lasten kanssa kohtuullisesti aikaa kehkeyttää nähtävää. Tämä aika mahdollisti odottamisen ja havaitsemiselle eletyn tilan.

Näkemisen tuloksena syntyi valintaa, joka konkreettisesti toteutui minulle kehotuksessa ”*poimi*”. Yksittäisen juoksemisen versio otettiin näkyväksi Pekan toistamana ja hänen mukaansa nimettynä: ”Pekan juoksu”. Minulle virittymiseeni liittyvä kehotus ”*nimeä*” oli toteutunut. Tämä ”Pekan juoksu” jaettiin ja kaikki kokeilivat omalla tavallaan annettua. Toteutimme rakentumisen kannalta olennaista toimintaa: ”*käyttämisen*”. Etsintä oli tehnyt kiertonsa ja kehkeyttänyt tulemisen tilassa ollutta juoksua. Meillä oli juoksusta jokaisen yksittäisen oppijan oma versio, Pekan nimetty versio ja Pekan versiosta kokeillut ja vielä poimimattomat versiot. Etsinnän kannalta meillä oli ensimmäinen mahdollisuus tietoisesti varioida juoksua eli vaihdella oman juoksun ja Pekan juoksun välillä. Seuraavien työtavan kiertojen aikana nimettiin ”Matin” ja ”Villen” juoksut. Olimme tulleet tilanteeseen, jossa juoksemisen kokemuksellinen kierto oli täyttymässä. Samalla oli rakentunut uudenlainen suhde keholliseen ja sosiaaliseen toimintaan tanssisalissa. Jaettuun tilaan tuotettiin omaa liikettä. Olimme ”oman elämän tanssin” äärellä. Seuraavina etsinnän, poiminnan ja nimeämisen kohteina olivat hyppy ja pyöriminen.

Lapsen kommentti: ”Miks ei Isto tee mitään, vaan meidän pitää näyttää kaikki?” (vanhemman palaute 19.4.2011)

Ensimmäisellä tunnilla hypyistä etsinnän kautta ja oppijoiden toteuttamina rakentuivat muodot ”Eeron puikko-hyppy”, ”Laurin yhdellä jalalla-hyppy” ja ”Timon auki-kiinni-hyppy”. Näistä versioista rakentuivat myöhemmin hypyt perusasennossa ja versiot perusasennosta yhdelle jalalle (Eerosta Lauriin) sekä yhdeltä jalalta kahdelle jalalle (Laurista Eeroon). Timon hypyssä oli kaksi osaa – jalat yhteen ja erilleen. Pyöriminen lähti pystyasennossa tapahtuneesta ”Aapon puikko-pyörimisestä”. Tuomas lisäsi puikkoon kädet suorina sivuilla, jolloin syntyi ”Tuomaan helikopteri”. Juhani löysi uuden tason. Hän laskeutui lattialle alatasoon pyörimään mahalleen. Tästä nimettiin ”Juhanin hyrrä”. Liitimme yhteen Juhanin hyrrän ja Tuomaan helikopterin. Tästä syntyi ala- ja ylätasoin väliin toimitaan. Simeoni oli rauhallinen ja hiljainen poika. Hän yhdisti luontevasti siirtymän alhaalta ylös ”Simeonin karusellilla”, jolloin vatsalta siirryttiin pyörimään istuallaan ennen pientä, matalalla pyörivää helikopteria.

Meille rakentui ensimmäisellä tunnilla kaksi tulemisen tilassa olevaa kokonaisuutta, jotka päätettiin rentoutumiseen ja kuunteluun. *Verbi-sarja* koostui juoksuista (Pekan, Matin, Villen ja oma juoksu). Tässä sarjassa vaihdeltiin juok-

semisen askeltiheyttä, käsien käyttöä ja suuntien vaihtelua (väistäminen mutkitellen). Juoksemiset päättyivät hidastumiseen (kävely) ja lopulta sulamiseen lattiatasoon. *Pyörimissarja* rakentui spiraalimuotoon. Siinä toiminta alkoi lattialla mahallaan pyörien (Juhani). Alkoi nousu alatasosta karusellin (Simeoni) ja pienen helikopterin kautta helikopteriin (Tuomas). Pysähdyimme seisomaan kädet sivuilla. Lähdimme liitoon (Villen juoksu). Tämän juoksun jälkeen laskeuduimme omalle paikalle mahalleen makaamaan. Toistimme kehkeytymisen tilassa olevaa pyörimissarjaa kunnes pysähdyimme lepäämään ja kuuntelemaan. *Kuuntelimme* ensin oman sydämen ja hengityksen ääniä sitten tanssisalin kohinaa.

Tanssitunnin loppupuolella käytimme aikaa oppijoiden omille liikkeille ja tanssille. Oman liikkeen tilana oli pitkä, lähes kymmenmetrinen volttimatto. Oppijat menivät maton päästä päähän yksitellen. Käytimme aluksi etsinnän kautta poimittuja verbejä. Lopuksi toiminta vapautettiin eli vuorossa olivat omat liikkeet tai ”omat soolot”. Omien soolojen jälkeen palasimme omille paikoille ja lopetimme tunnit *Hei!-hyppyyn*. Hei!-hypyssä hypätään perusasennosta ilmaan X-asentoon ja samalla huudetaan ”Hei!”.

Tunti oli päättynyt. Posket olivat punaiset ja hiukset hiestä märät. Ensimmäinen tanssitunti oli ohitse. Kuhina jatkuin salin ulkopuolella. Kuuntelin kommentteja ja katselin perheitä. Paikalla oli enimmäkseen äitejä. Näin muutama isän. Ne vanhemmat, jotka eivät olleet katsomassa, saapuivat noutamaan poikiaan ja kysyvät kuulumisia.

Oletkin varmasti saanut paljon positiivista palautetta liittyen poikien tanssituntiin. Haluan kuitenkin kertoa (pojan) kommentit heti ekan tunnin jälkeen, kun kysyin mitä piti tunnista, niin vastaus tuli vauhdilla posket vielä punoittaen:

”HULLUIN JUMPPA IKINÄ!” Kun kysyin, että tullaanko uudelleen tuli vastaus samalla innolla ”TODELLAKIN TULLAAN”. (äiti sähköpostilla, 16.02.2011)

Tulemisen kautta rakentunut

Tässä kappaleessa kuvailen kevään aikana raakalauta-työtavalla rakentunutta toimintaa. Aineistonani ovat kokemukseni tunnilla, muistiinpanoni sekä tunnista kuvattu videotallenne.

Rajaan katseeni yksittäisen tanssitunnin osalta prosessin loppuvaiheen eli yhdeksännen (9.) tanssitunnin tapahtumiin. Tunti toteutui 12.4.2011. Tunnilla

oli läsnä 10 poikaa. Tässä tiiviissä esityksessä tulee näkyväksi kuinka juurista aloittamisen jälkeen asiat olivat kehkeytyneet. Tunti kuvattiin videonauhalle vanhempien tilasta jaettuun tilaan päin. Kuvaajana oli tunnilla olevan lapsen äiti. Kuvaan tuntia niin kuin se videonauhalla näyttäytyy. Kappaleen lopussa tuntikuvauksen jälkeen listaan muistiinpanoistani rakentunutta tanssia.

Videotallenteen alussa näkyy kuinka lapset ja vanhemmat tulivat saliin *ennen tunnin alkamista*. Ääni kuulostaa leikkivien lasten pihatoiminnalta, jossa on runsaasti ääniä, huudettuja nimiä ja poikien omaa kannustusta toimintaan sekä vastaus ”mä en oo mukana”. Pojat juoksevat tilassa, tekevät tunneilta tuttuja askeleita, lokomotiiveja ja hyppyjä. Selvästi tunneilta *poimittuina liikkeinä* näkyvät helikopteri-pyörintä, kaksi erilaista laukkaversiota, hyppyjä paikalla ja loikkia. Juoksuissa näkyy tiheätempoista tärinää, mutkittelua ja jalkojen kiepsautuksia, jolloin jalat tekevät askeleiden välissä kaaria ja leikittelevät. Hetken kuluttua alkaa hippaleikki, johon osa pojista osallistuu. Joku roikkuu seinään kiinnitetyssä tangossa pää alaspäin, joku katsoo tangon takaa toisten kisailua. Vanhemmat asettuvat istumaan, tervehtivät toisiaan. Videonauhalla kuuluu vanhempien toimintaa kameran takana. Äänestä kuulee, että vanhempain tilassa tuoleja asetellaan paikoilleen. Kuuluu dialogia, josta en saa selvää. Yksi lause nousee kuulluksi sen iloisen kirkkauden takia: ”Hauska nähdä sinua pitkästä aikaa.”

Asetun alkupaikalleni polvilleni ja pojat ottavat *alkupaikat*. Tila hiljenee. Kutsun erikseen yhtä poikaa, joka on vanhempien tilassa. Vanhempien kautta tulee viesti, että yksi poika on viisi minuuttia myöhässä. Alkupaikkojen puoli-kaareissa yksi poika nuolee kämmenselkäänsä kuin ”leijona”. Kutsun häntä tulemaan pojaksi poikien joukkoon. Nuoleminen loppuu, mutta pojan käsi näyttää edelleen kápälältä. Kysymykseeni ”mitä kuuluu” tulee kaanonissa äänekkäitä vakiovastauksia ”hyvää!”. Kysyn jatkokysymyksen, ”mitä tänään on tapahtunut”. Vastauksina kuulemme ”rengas räjähti”, ”siskon synttärit”, ”oon pelannut jalkapalloa päiväkodissa”. Tarinointi johti puheeseen maraton-juoksusta, jonka olin nähnyt kevään matkallani Rotterdammassa. Afrikkalaiset juoksivat uskomattoman keveän näköisesti. Joku pojista lähtee vessaan. Keskustelemme vessassa käymisen ajankohdasta: ennen tuntia vai tunnin aikana? Yksi pojista valuu koko ajan pois alkupaikaltaan. Hän pyörii istuinkyhmyjensä päällä (karuselli). Juttelemme yhteisestä edeltäneen viikon esiintymisestä eli ”keikasta”. Kaksi poikaa kertoo teatterikokemuksestaan. Lopuksi puhumme kissasta ja sen tavasta olla. Alkupaikoilla on kulunut viisi minuuttia. Poika palaa vessasta ja se on hyvä hetki aloittaa: ”Mistä aloitamme tänään?” Ensimmäinen tarjous on hippaleikki nimeltä ”Jätski”. Tartuin toiseen tarjoukseen eli ”Intiaani-sarja”. Sarja oli raken-

tunut etsinnän kautta poimituista liikkeistä ja niiden yhdistämisestä. Vietämme intiaani-sarjan kanssa seuraavat 10 minuuttia. Säestän toimintaa rummulla ja laulamalla Kanoottilaulun teemaa.

Sarjassa näkyvät poimitut ja nimetyt osat. Sarja alkaa *hiivinnällä kolmessa eri tasossa*. Tasot määrittyvät hiipimisen tiloina nurmikolla, heinikossa ja pensaikossa. Näytän toisella kädellä hiivinnän korkeutta, toisella kädellä soitan djembe'ä. Pojat hiiviskelevät tilassa. Osa kipittää varpaillaan muita nopeammin. Hetkessä näkyy virittyminen tulevalle. Korkeutta näyttävän käteni alle syntyy ruuhkaa. Pysähdymme pensaikossa *kuuntelemaan*. Keskustelemme lyhyesti hiivinnän ja hiljaisuuden yhteydestä. Pojat lähtevät *juoksuun* villihevesten perään. Juoksuun lisätään *hyppy*. Huudan liikettä seuraten "Tat-ta-tat-ta-hyppää... Tat-ta-tat-ta-hyppää!" Pysäytän toiminnan: "Seis!" Seuraa poiminta. Simeoni on muuttanut hypyn loikaksi ja lisäsi käsien viennin pään yläpuolelle. Pyydän Simeonia näyttämään *loikan käsien kanssa* muille. Hän on kasvokkain kanssani ja kysyy vilpittömästi: "Miksi?" Vastaan, että "voisimme näyttää sen muille". Hän näyttää hypyn hieman varoen tekemisiään. Kun kaikki osallistuvat uuteen hypyn muotoon, Simeoni selvästi vapautuu. Pojat ottavat "hevosen harjasta kiinni" ja *hyppivät leveässä haara-asennossa*. Ympyrä tiivistyy ja hyppy alkaa muistuttaa enemmänkin *laukkaa*. Laukkaan on rakentunut kolme versiota: laukka kädet lantiolla ja laukka toinen käsi suuntaa näyttäen. Kolmas versio on *intiaani-laukka*, jossa toinen käsi on edessä pitäen jouta ja toinen pyörii sivulla ottaen nuolia selkäkotelosta. Saamme saalista, biisonin, joka otetaan hartioille. Tästä seuraa *painavat askeleet*: "Paljonko biisoni painaa? 1000 kiloa!" Lopuksi saalis yhteen kasaan ja oma tanssi sen ympärillä. Seuraa toinen poiminta: "Tuomaan tanssi", jossa jalat toistavat shuffle-rytmisissä *pienen hypyn (ränt-tä-tänt-tä)*. Lopuksi meitä "väsyttää" ja sarja päättyy omalle paikalle lattialle meritähti-asentoon. Toistamme sarjan uusien nimettyjen osien kanssa. Toistetun sarjan oma tanssi hidastuu ja pojat jäätyvät asentoihin. Syntyy *pat-sasgalleria*. Kuljen galleriassa ja katson jokaisen lapsen rakentaman muodon. Kehotan yhtä poikaa pitämään tasapainonsa. Asento vaatii voimaa. Tuomas on keskellä salia. Rakennamme hänestä lähtevän jonon, jota käytämme seuraavassa toiminnassa.

Jonossa harjoittelemme tehtävää, jolla on "seuraa johtajaa" luonne ja johtajat vaihtuvat "eka vikaks" kehotuksella. Harjoitus on kymmenelle noin viisivuotiaalle pojalle innostava ja jännittävä. Niin jännittävä, että pitkä jono katkeaa useaan kertaan kun johtaja oman tanssinsa kanssa katoaa. Jaettu liike ei välity jonon loppuun saakka. Välillä johtaja juoksee innoissaan niin kovaa, että kukaan ei pysy

perässä. Harjoituksen kehittyminen on selvästi tulollaan. Muistiinpanoissani luki kommentti, että ”palaa pariharjoitukseen”. Jonon pitäisi olla lyhempi tai poikien tarkkaavaisuus intensiivisempi. Tällä kertaa harjoitukseen käytetään se aika, kun se hakee rakennetta ja jokainen on päässyt viemään jonoa omalla tanssillaan. Jono hajoaa omille paikoille ja sulaa lattialle selälleen.

Lapset makaavat lattialla selällään. Käytän ensimmäisen kerran tällä tunnilla äänitettyä musiikkia. Kyseessä on Mick Hanianin säveltämä peikkopojan tuutulaulu, jonka viestinä on rauhoittuminen päivän toiminnasta. Musiikin soivessa otan poikia yksitellen käsistä kiinni ja vedän heitä pitkin lattiaa. Välillä pyörityn kovemmin niin, että jalat irtoavat maasta. Pojat odottavat. Joillakin on kädet ylhäällä odottamassa että tartun niihin. Edelliseen tilanteeseen verrattuna kontrasti on iso. Äänet ovat vaimentuneet, pelleily vähentynyt ja odottaminen lisääntynyt. Nautitaan pyörittämisestä.

Pyörittämisten jälkeen alkaa *eläintarha*. Kyseessä ovat liikkeet, jotka saavat perustansa käsityksistä eläinten tavoista liikkua: *rapu*, *sammakko* ja *hevonen* (laukka). Seuraa poiminta, jossa nimetään laukka Eeron mukaan. Eerolla oli kädet suorina edessä. *Kotka* lentää (liito ja kädet siipinä) korkealla ja matalalla. Säestän ja säädän lentokorkeutta huuliharppua soittaen. Eläintarha purkautuu kotkan laskeuduttua lattialle. Siitä lähtee pyörimissarja. Pojat nousevat pyörien lattialta helikopteriin, jolloin pyörimisen suunta vaihtuu. Pyöriminen asettuu perusasentoon kädet sivuilla ja pojat liitävät omille paikoilleen.

Kuuluu maininta ”Jätski-hippa”. Puhumme samaan aikaan ja kysyn ”kuka puhuu nyt?” matalalla ja voimakkaalla äänellä. Pojat nauravat käkättäen. Meillä on silmännähdän menossa hauska hetki. Näkyy ilmeitä ja eleitä. Olemme paikoillamme, mutta kyseessä on tulkintani mukaan virtaavaa olemista. Tässä on ”meidän” välistä olemista. Näen, että nautimme tästä. Olemme jääneet ”pölisemään” kuten eräs Kadonneista pojista asian oli aikaisemmin tulkinnut. Jätski-hippa alkaa jäätyneestä *tiukasta puikosta*. *Sulamisen* kautta pojat makaavat rentoina lattialla. Seuraa reaktioharjoitus, jossa rentoudesta pinkaistaan juoksuun. Minä juoksen ja laukkaan tilassa poikien perässä. Kosketukseni saa juoksijan hidastamaan ja jäätymään patsaaksi. Syntyy galleria täynnä patsaita. Osalla pojista on vaikeita asentoja. Ne vaativat voimaa tai tasapainoa. Osalle pelkkä paikallaan olo jännittävässä tilanteessa näyttää vaikealta. Hipan aktiivinen pakeneminen jatkuu kehossa vaikka itse toiminta on ohitse. Jännitys purkautuu toiminnaksi. Patsaat vaeltavat. Leikkiin liittyy innostus ja riemu. Leikkiin tulee lisää sääntöjä. Otan Matin auttamaan kiinniottajana. Apulainen koskettaa juoksijaa. Juoksija jähmettyy. Minä kannan patsaat jonoon salin seinustalle. Kannettavat pojat pi-

tävät jäätyneen asentonsa. Kantaminen käy voimilleni. Pojista kannettavana oleminen näyttää mukavalta.

Tunti alkaa olla loppuillaan. Patsaiden jonosta tulee ”Laurin jono”. Avaan Laurin jonon eteen pitkän volttimaton. Tässä vaiheessa tuntia kymmenen pojan jono on täynnä kosketusta ja jatkettua leikkiä. Tanssipedagogi Ilkka Lampi on puhunut ”nyhjämisestä”, joka on poikien yksi tapa kommunikoida. Hän pitää sitä kanssakäymisen muotona, jolle tulisi olla aikansa ja paikkansa. Runossaan *Mistä on miehen opetus tehty?* Lampi (2002, 3) vastaa: ”tiedosta missä kaappi seisoo ja vapaasta nujakoinnista kun sen aika on”. Videolla Laurin jonossa on lähes saman verran toimintaa kuin jonon edessä olevalla volttimatolla. Matolla toteutamme kolme kierrosta. Käytän äänitettyä musiikkia, jotta voin liikkua tilanteessa. Minun eli *Iston juttuna on tramboliinihyppy*. Toisena kierroksena on poikien ehdottama ”*Munamies-pyörintä*”. Toteutamme sen pikakelauksena. Munamiehen olemus poikien toteuttamana syntyi, kun mennään kyykkyyyn ja vedetään paita jalkojen yli. Pyöriminen tai hyppiminen tässä olemuksessa vaatii neuvokkuutta. Tämän kierroksen aikana jonossa syntyy konflikti, joka purkautuu itkuna. Videolla tapahtuma näkyy nyhjämisenä. Itkevä poika sylissäni kuvasi tapahtumia, että ”Pekka löi mua”. Matolla liike on hidastunut. Keskustelemme lyhyesti lyömisestä. Kehotan matolla olevia jatkamaan: ”Timo, älä jää paikalleen.” Liike jatkuu. Kyyneleet pyyhitään. Alkaa viimeinen maton ylimeno: *oma vapaa kierros*. Näkyväksi tulee kymmenen versiota. Ensimmäinen on kävelevä Munamies. Seuraavaksi Simeoni katsoo minua ja kävelee rauhallisesti maton päästä päähän. Videonauhalla näkyy seuraavina ryömintää, laukkaa, kuperkeikkaa, kärrynpyörää ja yhdistelmiä. Yhdistelmissä liitetään asioista sarjatuotoon, jolloin aloitetaan jonain roolihahmona, pyöritään hahmosta ulos ja lopuksi päätetään oma kierros loikkaan. Tulkitsen tätä improvisaatioksi, jossa koetellaan rakentunutta ja annetaan sen virrata. Olin opettajana näkemässä oman elämän tanssia.

Tunti päättyy alkupaikoilla. Puhumme seuraavasta kerrasta: ”Ensi kerralla fikkarit mukaan. – Lopeta! (osoitan kädelläni kahta poikaa) Tämä ei ole mikään painiseura! (näkyy naurua)”

Seuraa tanssitunnin viimeinen tehtävä: *Tärinä* ja Hei!-hyppy. Pojat lähtevät jaetusta tilasta. Vanhempien tilasta kuuluu kolinaa ja puhetta.

Prosessin alussa aloitimme toiminnan juoksemalla. Juoksusta tein ensimmäiset poiminnot ja nimeämiset etsintä-työkalulla. Jaoimme tilaa, toimintaa ja kokemuksia. Meillä oli suunnitelman mukaan kymmenen tunnin kaari. Tutkimuksen käytännöllisen osan esitarkastuksen vuoksi meillä oli yksi ylimääräinen kerta.

Esittelimme yhden kerran toimintaamme prosessin aikana PSi-seminaarin osallistujille. Demonstraatiomme näkökulmana oli toiminnallisuuden autopoieettisuus eli kuinka asiat kehkeytyvät alkaen poikien juoksemisesta. Yhdistäessäni muistiinpanot, päiväkirjani, valokuvat ja videotallenteen sain koottua yhden kokonaiskuvan mitä kevään aikana rakentui. *Kävelystä* kehittyi marssi, hiivintä, slow motion ja jalan nostot sekä potkut. *Juoksusta* poimittiin ja rakentui pelkistetty juokseminen, mutkittelut, käsien koordinaatio, kiinniotto ja pakeneminen, hidastuminen ja kiihdyttäminen, pysähtyminen ja reagoiminen, tiheä tärinä, polvennosto, liitäminen sekä loikkiva juoksu. *Hypyistä* kehittyi hypyt yhdellä ja kahdella jalalla, näiden välinen vaihtelu, tän-ttä-rän-ttä, loikat ja näiden yhdistelmistä hyppy-sarjat. *Pyörimiseen* syntyivät versiot ylä- ja alatasossa. Alhaalla teimme puikkoja, tukkeja, kilpikonnia, hyrriä ja karuselleja. Ylhäällä pyörimme helikopterina ja puikkona. *Pysähtyminen* tuotti tasapainoja, asentoja ja patsaita. Yhdistelminä olivat *sarjat*, joista ensimmäisinä muodostuivat juoksu- ja pyörimissarjat. Seuraavaksi tulivat enemmän teemalliset kokonaisuudet, joita olivat intiaani-sarja ja mekaaninen robotti sekä eläintarha. Eläintarhassa olivat hevonen, sammakko, jänis, kenguru, kotka, haukka, käärme, krokotiili, sisilisko, kilpikonna, leijona, tiikeri, pantteri, karhu, rapu ja susi, joka ”tanssi poikien kanssa”. Volttimatolla toteutimme yksittäisten liikkeiden kokeilua ja niiden yhdistämistä. Volttimatto oli korostuneesti oman tanssin aluetta, jolloin teimme *sooloja*. Sooloissa pojat tempuilivat, harjoittivat liikkeitään ja improvisoivat sekä tulkintani mukaan tanssivat itselleen.

Tämän kappaleen lopuksi lisään erään pojan vanhemman prosessin lopussa kokoaman listan. Hän pohti, jatkuvatko tunnit ja jos jatkuvat ”tuleeko lisää jonkin sortin tanssillisuutta”. Vanhempana hän kokosi ajatuksiaan nähdyistä tunteista.

Sanoja, jotka tästä tulee mieleen: Poikaenergia, riemu, kekseliäisyys, liike, samaistuminen, ryhmäliike, oppimisen ilo, miehekkäät otteet, mukanaeläminen katsojana. (palaute 19.4.2011)

Tarinoita, tulkintoja ja palautteita

Kauden päättyessä pidimme palautetunnin. Palautetunti toteutettiin kaksiosaisena. Ensin minä olin poikien kanssa salissa ilman vanhempia. Vanhemmat kirjoittivat aulan puolella arvioita prosessista, omasta kokemuksestaan tuntien seuraajina ja poikien antamasta palautteesta. Lopuksi kokoonnuimme yhteen ja pojat tanssivat. Tätä tuntia seurasivat myös ne vanhemmat, jotka eivät olleet ennen seuranneet tunteja. Poikien tanssi tuntui esitykseltä, kevätjuhhalta. Juuriin meneminen

ja praktinen tutkijan työni, joka oli rajattu episodiin Pienten poikien tanssitunti, päättyi palautetuntiin. Vanhempien tiedustelu ja harmittelu, että ”loppuuko tämä nyt tähän”, sai minut toimimaan. Tanssia jatkettiin syksyllä. Kaksi kolmasosaa tutkimuksen oppilaista jatkoi ryhmissä. Pojat jaettiin kahteen ryhmään, koulu- ja esikouluikäisiin. Tilaongelmille löytyi tilapäisratkaisu. Myöhemmin ryhmien opetus liitettiin paikallisen tanssikoulun toteuttaman tanssin perusopetuksen piiriin. Kokemusten jakaminen jatkui vaikka tutkimukseni episodi oli päättynyt.

Salissa pienten poikien kanssa toteutettu palautekeskustelu oli osa prosessin keskusteluharjoittelua. Jokaisen tunnin alussa alkupaikoilla oli ollut muutaman minuutin keskustelu, joka oli eräänlainen käräjärinki. Alkupaikat olivat tila ja hetki, jossa puhuttiin enimmäkseen mitä aikaisemmin oli tapahtunut. Me jaoinme kokemuksia kuluneesta päivästä tai tunneille tulemisesta. Rakenteeltaan se oli laajennettu nimenhuuto, jossa tuotiin jotain yksittäisen kokemuksesta situaatioiden risteykseen. Aivan prosessin alussa ”mitä kuuluu” -tilanteessa avautuminen välitilaan oli lähinnä teknistä dialogia. Kaupunkisosiologi Matti Kortteisen (*Lähiö*, 1982) kuvaama ”onnellisuusmuuri” oli välissämme. Poikien puhe ja sanallistaminen koostui aluksi enimmäkseen ”hyvää”, toisinaan ”en tiedä” vastauksista. Prosessin lopussa huhtikuussa alkupaikoilla kuultiin yksittäisten kertomuksia, joissa oli kokemuksia kuluneelta päivältä, viikonlopulta ja kulttuurisista tapahtumista. Kertomukset avasivat toisinaan keskusteluun yleisempiä aiheita. Keskustelimme poikien leikeistä, päiväkodin arjesta, mustelmista, haavoista, kiipeilystä ja putoamisesta, tietokonepeleistä, sankarihahmoista, sisaruksista, urheilusta tai vaikkapa nukkumisesta, ruokavaliosta ja liikunnasta. Ihmettelimme lapsuutemme eroja ja yhtäläisyyksiä. Minä olin lapsi 1960-luvulla.

Prosessin loppupalautteen lisäksi vaihdoimme koko kevään vanhempien kanssa ajatuksia ja kokemuksia sähköpostilla sekä käytäväkeskusteluin. Olin korostanut vanhemmille hetkeen liittyvän palautteen merkitystä. Jos jokin merkityksellinen asia nousi näkyviin tanssitunnilla tai niiden ulkopuolella, siitä sai laittaa minulle viestiä. Tämä avoin viestittämisen mahdollisuus lisäsi tuntien ulkopuolelta tullutta palautetta vaikka jaoin aikaani aulassa perheiden kanssa ennen ja jälkeen tuntien. Yleisesti voin todeta, että palaute oli rakentavaa ja kertovaa. Vanhemmat jakoivat kokemuksiaan tuntien toimivuudesta ja tulkintojaan tanssin vaikutuksista poikaansa. Yksi vahva teema prosessin aloitusvaiheessa oli tanssi. Erään pojan kommentti ensimmäisen tunnin jälkeen oli ollut selkeä: ”Ei tää ollu tanssia”. Tämä poikien käsitys toistui useimmissa vanhempien kirjallisissa palautteissa. Eräs vanhemmista kirjoitti (19.4.2011) keskustelun lapsen kanssa dialogin muodossa:

Poika: Eihän siellä yhtään tanssita.

Äiti: Aijaa. Mitä se tanssi sitten on?

Poika: No tällaista. (näyttää balettipyörähdyksen)

Äiti: Haluisitko sitten tanssia tollasta?

Poika: No, EN!!

Tässä tulkintani mukaan tanssikäsitys pyörähdyksenä tukeutuu kuvaan balettista. Tämä kuva on joko utuinen tai stereotyyppinen. Kansallisbaletin tanssija Lauri Lehto (1946-2004) totesi minulle 1980-luvun alussa tästä kuvasta oman määritelmänsä, että kaikki tanssi on balettia, oli se sitten nykytanssia tai jazzia. Palautteet yhdessä Lehdon kokemuksesta kehkeytyvän kommentin kanssa kertovat aikaisemmin mainitusta tanssikäsitysten kapeudesta. Anttila (2013, 150) kirjoittaa ”Koko koulu tanssii” –hankkeen oppilaiden ja vanhempien käsityksistä ”oikeasta tanssista”. Tanssi nähdään käsitysten mukaan lajina, jossa liikutaan ja harjoitellaan lajityypin mukaisesti. Hankeen suurin kritiikin aihe olikin, että tanssitunneilla ei opeteta ”oikeaa tanssia”. Koulussa tapahtuneesta tanssinopetuksesta vanhemmat kokosivat käsityksensä oppilaiden kertomusten perusteella. Oppilaille käsitys, mitä tanssi on, on Anttilan mukaan kokemuksen muotoutumisessa. Neljäsluokkalainen tyttöoppilas oli todennut aluksi, että ”se ei tunnu tanssilta kun hyppii, kävelee ja juoksee” (2013, 126). Pienten poikien tunniliani vanhemmat olivat tanssin äärellä. Heillä oli mahdollisuus lapsen puhetta monipuolisempaan kokemukseen. Eräs vanhemmista haastoi itsensä tanssituntien seuraamisen jälkeen. Hän asetti kysymyksensä toteamukseksi ”minun ajatukse-nani tanssista yleensä”. Hän tulkitsi itselleen tanssikäsitystään kokemuksensa kautta: ”Mitä se on. Mitä ehkä ei.” Tanssiin liittyvä pohdinta oli yleistä: ”Onko juokseminen tanssia vaikka se juuri tässä on parasta.” Eräs vanhemmista kuvasi poikansa tanssikäsityksen muutosta. Hänen mukaansa poika oli innostunut ensimmäisestä omasta harrastuksesta. Hän oli äitinä onnellinen siitä, että tämän tanssikokemuksen myötä pojan ”ennakkoluulo tanssista tyttöjen juttuna” poistui.

Pienten poikien tanssitunnin aineistosta nousee poikien ja vanhempien kuvausta, jossa raakalauta-työtapaan liitettiin sana ”erilaisuus”. Eräs vanhemmista kirjoitti arkeensa liittyvästä näkökulmasta, johon nähden lähestymistapani oli erilainen kuin musiikkileikkikoulussa tai perheliikunnassa. Hän kiinnitti huomiota siihen, että nyt oli ollut ensimmäinen kerta ”kun poikaani ohjasi joku muu kuin nainen”. Hän nimesi erilaisuutta ”maskuliinisuudeksi” käyttäen sanan kanssa lainausmerkkejä. Tulkitsen tätä erilaisuutta enemmän lähestymistavan kuin miesopettaja-hahmon kautta. Miehenä minä edustan maskuliinisuutta, mutta

se tulee näkyväksi toimintani eli raakalauta-työtavan kautta. Toinen erilaisena nähty seikka oli vanhempien mahdollisuus seurata tunteja. He omaksuivat tämän tavan itsestään selvänä opetusjärjestelynä varsin nopeasti. Ryhmän ja oman lapsen seuraaminen oli useimpien vanhempien mukaan mielenkiintoista. Parhaimmillaan tätä pidettiin mahdollisuutena oppia omasta lapsestaan. Toisena ääripäänä oli epäily, että tämä järjestely ei voinut toimia näin. Tällöin minulta kysyttiin suoraan, että pitäisikö vanhempien jäädä aulaan. Jätin tämän valinnanmahdollisuuden vanhempien itsensä ratkaistavaksi. Mahdollisuutta jäädä aulaan käytettiin satunnaisesti. Syinä olivat perheiden arkeen liittyvät järjestelyt, sisaruksista huolehtiminen tai työskentely. Salissa vanhempien tilassa ei voinut työskennellä keskittyneesti. Kommenteista ja palautteesta tuli näkyväksi, että vanhemmat elivät tunneilla mukana.

Olin aika yllättynyt, miten emotionaalisesti tunnit minuun vaikuttivat. Olin liikkunut poikien riemusta ja elämänilosta, joka tuntui räjähtävän, kun pojat pääsivät juoksemaan ja hyppimään. Luulisi, että reipastahtisen tunnin aikana pojat väsyisivät, mutta ei, kotimatkan on saanut tehdä juosten ... (äiti sähköpostilla 21.4.2011)

Tuntien katsojina vanhemmat olivat mieleltään empaattisia. He havaitsivat oman lapsensa toimintaa ja edistymistä. Heille rakentui kuva työtavan spiraalista toiminnassa. Vanhemmat seurasivat miten tanssi aloitettiin poimimalla tyhjästä kohti rakenteita. Kompleksinen dynaamisuus vaikutti heistä aluksi kaoottiselta. Minulta kysyttiin ”miten siedän tätä sekoilua”. Sama vanhempi jatkoi ihailevansa kun ”homma pysyi intensiivisesti kasassa” ja ”tanssi punoutui hienosti kaikkeen toimintaan”. Hänen mielestään hippa ja leikki eivät erottuneet minään erillisinä ”energianpurkuosioina”. Tämä huomio linkittyy muun muassa *POPEDA – Poikien tanssipedagogiikka-työryhmän muistioon* (Lampi et al, 2002), jossa on ehdotus tuntirakenteesta. Tunnilla on rakenteellisena toiminnan osana ”löysät pois” -jakso. Muistiossa tätä jaksoa kuvataan ”energiatason tasaukseksi”. Raakalauta-työtavassa en näe sisäänrakennettuna tasaamista. Ryhmät tai taiteelliset osat ovat hyvin erilaisia. Aloittavan toiminnan dynaamisuus vaihtelee ryhmittäin ja tilanteittain. Tämä tarkoittaa, että ryhmän tulolla oleva dynamiikka voi olla energistä.

Vanhemmille käsite ”kuri” tulkittiin monella tavalla. Vanhemmat kuvasivat ensimmäistä tuntia kurin osalta joko sopivana ja ”jämäkänä” tai ”ylimitoitettuna”. Tulkitsen kuvausten erojen liittyvän poikien erilaisiin tapoihin olla ryhmässä ja yhteisessä toiminnassa. Pojat olivat temperamenteiltaan erilaisia. Tulkitsen

perheiden kurinpidon vaihtelevan suuresti. Virtaavassa toiminnassa käytin kuuluvaa ääntä. Aluksi osalle poikia ja heidän vanhempiaan tämä tapa kuulos-
ti turhan voimakkaalta. Temperamentiltaan rauhallinen lapsi ei ollut tottunut
”ylimitoitettuun” äänenkäyttöön. Toisena ääripäänä olivat rajojaan etsivät pojat.
Heille pysähtyminen näytti olevan aktiivinen teko, jolle toisinaan tarvittiin selkeä
impulssi. Nämä erilaiset lapset olivat samaan aikaan samassa ryhmässä yhteises-
sä tilassa jakamassa virtauksen esiin nostamaan kokemusta. Eräässä käytävä-
kommentissa isä totesi, että opettajan ”otetta” oli vaikea kuvata. Toiminnassa
oli vapaata virtausta ja otetta (poiminnat) samaan aikaan. Tilanteet soljuivat
vapaassa kentässä, mutta hetki hetkeltä tapahtui rakentumista. Toisaalta näissä
tilanteissa nähtiin oppilaiden rauhattomuutta. Tästä syntyi mielenkiintoinen
poiminta hetkestä, jossa osa vanhemmista salin reunalla ”hillitsee itseään” kun
lapset ”käyttäytyvät huonosti”. Tästä nojaan pojista (tanssi)oppilaina käytävään
keskusteluun. Pojat muodostavat massan, joka ei harrasta taiteita vaan nyhjää
keskenään tai näpertää jotain. Tällöin syntyy rojua, melua, häiritsevää ja lyhytjän-
teistä käytöstä (ks. esim. Varto 2007; 2002). Tällöin tanssisalin jonossa tapahtuu
enemmän kuin jonon etupuolella. Toiminnan suvannoissa pojat irtoavat lattialta
roikkumaan tankoihin tai katoavat verhoihin. Tällöin vanhempien näkemän ”se-
koilun” sijaan on tulkintani mukaan kysymys virtauksessa olevan kokemuksen
rajapinnan, itse asiassa herkkyyden, näkeminen. Samalla tavalla rentoutumisessa
ja kuuntelemisessa on kysymys ”ei-mitään tekemisen” intensiteetistä.

Kommenteista ja palautteista paljastuu, että vanhemmat olivat toiminnan
virtauksessa omalla tahollaan mukana. Myötäelämisen yhtenä puolena oli tun-
teikkaus, jossa seurattiin ”liikunnan riemua”, ilmeitä, energiaa ja ”esiin tulevia
persoonia”. Tunnilla läsnä olevina vanhempina he kokivat ”pisaroita pojan on-
nellisuudesta” ja oppivat uutta lapsista. Vanhempien havainnot omasta lapsesta
kertoivat kuinka poika toimii ryhmässä, ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja ratkoo
ongelmia. Opettajan, oppilaiden ja vanhempien kolmikannan kattoatmosfääriin
liittyi välissä olemisen tila, jota kuvattiin ”voimaannuttavana tilaisuutena”. Sen
vaikutus heijastui elämään tuntien ulkopuolelle.

Tämä on ollut mahtava mahdollisuus (pojalle) ja sitä kautta koko perheelle.

(Poika) on pitänyt äidille tanssituntia kotona, rummun kera. Ihanaa sekin!

(äiti palautteessa 19.4.2011)

Tuntien dynaamisuus ja toiminnan hetkessä eläminen olivat minulle opettajana
vaativaa työtä. Yksittäisten oppilaiden temperamentin ja ryhmässä olemisen

erot olivat jyrkkäreunaisia. Vaikka törmäämisiä persoonien välillä ja toiminnassa oli kohtuullisen vähän, paljastui minulle kaksi asiaa: Ensinnäkin tanssituntien virtaavuus ei sopinut kaikille. Nopeat siirtymät toiminnasta toiseen tai poiminnat, joissa nimettiin liikkeitä poikien mukaan, saattoivat ujoimmille olla vaikeita hetkiä. Näitä hetkiä ei poistanut tuntien rakenteessa olleet rauhalliset suuntovaiheet. Kaikki pojat eivät olleet liikkeenluojia tai energisiä kirmaajia. Heistä oli mukavaa olla mukana ja toimia mieluummin omaan tahtiin. Yhtenä piirteenä oli oppimaan oppiminen. Pohdin yksittäisen oppijan kohdalla jo opitun oppimistavan voimakkuutta. Lapsen metakognitio joutui erilaisen työtavan virtauksessa haastamaan tilanteeseen. Tulkintani mukaan hänellä oli rakentuneena työskentelytapa annettuun tai valmiiseen lopputulokseen nojaten. Tanssista ja sen oppimisesta oli syntynyt vahvan tuntuinen käsitys. Tässä on tulkintani mukaan nähtävissä rajapinta, josta Monni (2004, 219) kirjoittaa. Hänen kokemuksensa mukaan uuden tanssiparadigman metodeissa on kyse havainnoinnin suunnasta. Se on vaihtunut liikkeen muotoilusta, kehon kuvallisesta käsittämistavasta ja katseen kautta havainnoitavasta objektikehosta eletyn kehon ja sisäisten aistien välittämän tiedon havainnointiin. Tämän rajapinnan ylittäminen suuntaan ja toiseen vaati minulta opettajana ymmärryksen koettelua. Vertailllessani 1990-luvun alun ja 2011 opettamani pienten poikien tanssituntia tulkitsen rakentumisen kattoatmosfääriin muuttuneen. Aikaisemmin lapsella oli vähemmän tilaa tulla näkyväksi omalla itsenään. Oleminen tanssitunnilla nojasi enemmän annettuun ja sen toteuttamiseen. Myöhempi kokemukseni oli suurempi virtaavuus, jossa poikien oma tila haki yhteyttä jaettuun tilaan. Tästä muodostui välitila, jossa opettajana olemiseni huippukokemukset liittyivät muodostuneisiin nyt-hetkiisiin yhteyksiin, yksittäisten jakamaan kokemukseen.

Toiseksi nousi näkyviin muutos, joka ilmeni minussa ja oppilaissa. Vertailllessani kevään 2011 toimintaa 1990-luvun alkuun selkein havaitsemani ero oli oppilaiden fyysisyydessä. Kuvailen sitä jänteveyden ja kestävyuden vähenemisenä. Yksilöiden välisten erojen ääripäät olivat etäänntyneet toisistaan. Aineistoni ja kokemukseni kautta tulkitsen, että lasten leikit ja arki on muuttunut vähemmän keholliseksi. Kävely, juoksu, kiipeily ja fyysiset leikit ovat vähentyneet. Minulla on käsitys, että pihaleikit ovat vähentyneet ”medioituneessa yhteiskunnassa” (ks. Piironen 2004). Sinkkonen (2005) on huolissaan leikin asemasta lasten maailmassa. 1990-luvun alun lasten leikit ja pelit olivat erilaisia. Silloin tietokoneet, matkapuhelimet ja pelikonsolit olivat vasta tulossa. Pelit ja leikit ovat siirtyneet fyysisestä ympäristöstä virtuaaliseen maailmaan ja ostettuihin identiteetteihin. Ensivaiheessa virtuaalinen yhteys oli työpöydillä. Sitten lasten-

huoneissa. Nyt se siirtyy taskuihin leikki-ikäisistä lähtien. Ensimmäistä sanaansa hakeva lapsi länttää kämmenensä taulutietokoneen näyttöön.

Minun muutokseni oli vähän yli kolmekymppisestä miehestä yli viisikymppi-seksi mieheksi. Suurin ja tuntuvin muutos oli kehon ikääntyminen. Dynaamisuus fyysisen suorituskyvyn kautta oli aivan eri tasolla. Aistini eivät olleet entisenlaiset. Olin olemukseltani nyt rauhallisempi ja puhuin harkitummin. Nuorempana vaikutin koleerisemmalta ja äkkipikaisemmalta. Kokeneempana toiminnallinen ymmärrykseni esimerkiksi dialogisuudesta oli kypsynyt ja rakenteiden havaitseminen ”kaaoksessa” oli tarkentunut. Koin itseni rauhalliseksi hankalissakin tilanteissa. Muutos lapsissa näkyi opetuskokemuksieni kautta. Lasten yksilökohtaiset erot olivat tulkintani mukaan samanlaisia. Välkyt, vilkkaat, tasaiset, ujut ja hiljaiset olivat hyvin edustettuina. Tulkintani mukaan muutosta oli tapahtunut keskittymiskyvyn aikajänteessä ja yleisessä rauhattomuudessa. Hyvänä puolena näen oppilaiden nopeamman vapautumisen olemaan ja ilmaisemaan itseään suhteessa toimintaan ja opettajaansa. Kutsun sitä sanalla ”emansipaatio”. Alkujaan tämän sanan latinankielinen versio *emancipatio* tarkoitti pojan vapautumista isän holhouksesta ja julistamista täysivaltaiseksi. Minulla työtavassa tämä sana kertoo tanssivan nuoren itsen ja tilan kehkeytymisestä. Keväällä 2011 tämä emansipaation momentti tuli konkreettisesti näkyviin neljännellä (4.) tunnilla. 1990-luvun puolivälissä tämä samainen vapautuminen toimimaan tapahtui noin kymmenennellä (10.) tunnilla. Vertailussa täytyy huomata, että silloin koin tämän ilmiön kuuden eri oppilasryhmän kanssa, nyt yhden. Ihmisenä ja opettajana olin muuttunut. Vanhemmat huomasivat tämän emansipaation momentin. He kokivat tilanteen kahtiajakautuneesti. Erään vanhemman mukaan ”ilmeisesti ennakoit tulevaa ”emansipaatiota” niin kuin sitä hauskaasti kutsuit.” Toisaalta tilanteessa nähtiin huonoa käytöstä. Kyseisen tunnin jälkeen eräs äiti totesi: ”On kiinnostavaa nähdä, miten sinä jatkat tästä.” Tanssitunnit rakenteellisesti jatkuivat entisen tapaan. Emansipaation momentin jälkeinen tunti jatkoi toimintaa ja tapahtuneen aiheuttanut jännitys raukesi. Minulle tapahtuma oli toistunut ilmiö. Ryhmistä riippumatta emansipaatiossa oli kyse oman tilan määrittämisestä. Lasten kanssa toimiessa tässä on korostuneesti kysymys rajoista. Oppijan oman tilan määrittäminen jaetussa tilassa on kompleksinen. Oma tila (tila-tila) ei ole toisilta pois. Huono käytös on epäkunnioittavaa jaetun tilan suhteen. Oman tilan määrittäminen on itsen projekti, joka työtavan ideaalin mukaan tapahtuu dialogisessa suhteessa. Tulkitsen tähän ilmiön toistumisen liittyvän tapaani toimia opettajana ja sen kautta työtavan kattoatmosfääriin. Oppijan temperamentin ilmeneminen tai rajojen koettelu

ovat dialogiseen suhteeseen liittyvää yhteyttä. Hetkellinen toiminnasta nousut vastus ei muuttanut pedagogista asennettani.

Joissakin tapauksissa palautteessa ja keskusteluissa toivottiin opetusjärjestyksen ja/tai työtavan muutosta. Näissä muutostoiveissa oli rinnastusta esimerkiksi telinevoimistelun tai kamppailu-urheilun kurinalaiseen ”marssijärjestykseen”. Oppimiskäsityksiä jaettiin ja ehdotettiin siirtymistä selkeään liikeoppimiseen eli tanssiin käsitysten mukaisena tanssina. Erään vanhemman mukaan tämä johdettiin hänen omista ennakkokäsityksistään. Hän kertoi tunteistaan ensimmäisten tuntien jälkeen ”ettei tää homma voi toimia, a) koska me aikuiset ollaan täällä b) koska lapset eivät ole järjestyksessä”. Nämä käsitykset eivät koske ainoastaan oppilaita ja oppilaiden vanhempia. Tanssinopettajilla itsellään on vastaavia eettököseen mukaisia käsityksiä tanssista ja opettajuudesta. Minun tapauksessani erona esimerkiksi tanssiopetuksen järjestelyihin on vanhempien vapaa läsnäolo tanssitunneilla. Tätä työjärjestelyä tapaa edelleen aika harvoin. Toisena ovat edellä viitatu tanssin paradigmat, jossa toiminnan havainnoinnin suunta on joko tanssijan ulkopuolelta kuvallisina asentoina tai sisäisinä kokemuksina.

Teija Löytösen (2010) tutkimushankkeessa *Liikkuva mosaiikki* käsiteltiin muun muassa käsitystä mikä on hyvä tanssinopettaja. Päätösseminaarissa (1.4.2010 Teatterikorkeakoulu) esiteltiin lastentanssin opettajien, *Krampit ja nyrjähdykset* -työryhmän, kokoama lista käsitysten kautta luodusta ideaalista. Kyseessä oli tanssinopettajien havaintojen ja oivallusten kokonaisuus, jonka otsikkona oli ”Me meistä!”. Listan mukaan ideaali ”hyvä tanssinopettaja” rakentui opettajan omista ominaisuuksista, joita olivat hyvä tanssija, taiteilijatausta, tanssin asiantuntija ja omaa ”hyvän silmän”. Hänen oppilaansa ovat taitavia ja heistä tulee tanssijoita. Toiminta on tanssin näköistä. Opettaja on salin tärkein henkilö. Hänen tuntinsa ovat ”sujuvia, tehokkaita ja asiassa pysyviä”. Tuntien perustana on suunnitelma. Tunnit toteutuvat suunnitelman mukaan. Esitykset ovat ”hyvin harjoitettuja ja toteutuvat suunnitellusti”. Tämän ideaalin kokoajien eli lastentanssiopettajien ryhmän arki viittasi toisenlaiseen todellisuuteen.

Ilman ironiaa he kertoivat arkisista, lapsiperheen arkeen liittyvistä toimista, joita tapahtui tanssitunnilla kymmenpäisen lapsiryhmän kanssa. Opettajan toiminnan kuva muodostui opettamisen arjen kautta kuvattuna hyvin toisenlaiseksi. Oppilaat ovat hyvin erilaisia niin taitojen kuin kielellisten ja fyysisten kehitysvaiheiden suhteen. Tällöin on mahdollisuus oivaltaa, että oppilaan kehitysmahdollisuudet ovat täysin avoimet. Tilanteet ovat ennustamattomia ja lapset ovat tunnilla kokonaisina iloineen ja suruineen. Tällöin hyvän opettajan ”tanssisilmä” tarkoittaakin hyvää ”korvaa”. Opetus tuntuu olevan jatkuvaa ”alusta aloittamista”.

Tästä kokonaisuudesta ponnistettaessa ”ei voi opettaa oman taidon kautta” vaan tanssi löytyy hetkinä lapsen toiminnassa. Lastentanssin työryhmä *Krampit ja nyrjähdykset* kysyi haastavasti, milloin lastentanssiesitys on hyvä ja mitä tanssi tässä tapauksessa on? Olen itsekin usein kuullut lapsilta itseltään kysymyksen, ”milloin me tanssitaan”. Palaamme käsityksiin ja kysymykseen, mitä salissa lasten kanssa tehdään kun kyseessä on tanssitunti. Eräs isä 1990-luvulla halusi minulta tähän samaan kysymykseen vastauksen. Hänelle oli selvää, että jalkapallossa on pallo, joka potkaistaan tolppien välistä verkkoon. Pianoa varten ovat nuotit ja sitä kautta asetetaan sormet koskettimille ja kuullaan musiikkia. Hän ihmetteli, kun lapset juoksevat tanssisalissa ympyrää ja leikkivät. Minä olen nähnyt saman ympyrän useaan otteeseen tanssiteoksina näyttämöllä tai aikuisten harjoituksina, mutta onko kyseessä lasten tanssinopetus. *Krampit ja nyrjähdykset* -ryhmää tulkiten voi kriittisesti kysyä, miksi keskittyä lajitaitojen oppimiseen leikki-ikäisenä, jos taito-oppimisen herkkyytikä alkaa noin 9-vuotiaana. Lastenpsykiatri Jari Sinkkonen (2005) on useaan otteeseen korostanut lapselle leikin merkitystä kasvamisessa. Taitoja oppii vaikka harrastuksen aloittaisi ”vasta” 9-vuotiaana.

Kuin vaivihkaa lapset ovat oppineet monenmoista mm. muodoista, tilaista, liikkeestä, liikkumisesta, yhdessä tekemisestä, hauskaa jne.” (palaute 19.4.2011)

Klemolan (2004, 95) mukaan taidon oppimisessa oppilas käy jatkuvaa dialogia maailman kanssa. Raakalauta-työtavassa kokemusten jakaminen on pyrkimystä dialogiseen yhteyteen. Tanssisalissa poikien kanssa olen situaatioiden risteyksessä, jossa maailman kohtaaminen on yksittäisten kokemuksessa. Tanssi taitona kehkeytyy ainakin kahdesta havainnon suunnasta. Leikkivälle lapselle asetan ensisijaiseksi tanssin omaksumisen väyläksi toiminnan, joka nojaa omaan sisäiseen havaintoon ja eletyn kehon kokemukseen. Tämä ei poissulje kuvallista liikkeen tai asennon havainnointia. Rajana on kehon objektiluonteen ymmärtäminen välineenä. Tätä rajaa ymmärtäen mallit tai annetut muodot ovat tanssin virtauksessa olevia löytöjä, osana tanssin poieettista tuleamista. Niillä voi leikkiä ja leikitellä. Erään vanhemman silmin työtavassa tapahtui jotain ”uskomatonta”. Hän ihmetteli kuinka virtaava toiminta rakensi osaamista ”parilla avainsanalla”. Hän näki kuinka ”toivottua” osaamista ”laumassa” kehkeytyi. Wennströmin (1999, 53) mukaan leikki on vapaaehtoista. Kun leikki on todellista eli se on ”hauskaa”, sisällön vaikeudella ei hänen mukaansa ole väliä. Hallitaan toimintaa ja tilanetta. Roolit vaihtuvat. Sinkkonen (2005, 104-111) mukaan leikki ”hengittää”. Se

nousee lapsesta, se kehittyy ja kokee luonnollisen kuoleman. Tähän kaareen tai luovaan tilaan pääsemiseen tarvitsemme rajoja, turvaa ja varmuuden siitä, että anarkistisetkaan ehdotukset eivät johda torjutuksi tulemiseen vaan oivalluksiin. Salissa elimme omaa ja jaettua tanssiamme. Pienten poikien tanssitunnilla oli valitsevana situaatioiden risteyksenä lapsuuden maailmasuhde. Toiminnassamme dialogisuudella on sijansa lapsuuden luomisessa ja tuottamisessa. Tanssimisen kokemus on rakennusainetta lapsen omalle olemassaololle ja sen tietämiselle. Tietämiselle itsen projektissa, sellaisena kuin se lapsella on, on olennaista luottaminen omaan kokemukseen.

*... ei vapaasyntyisen sovi opiskella mitään orjan tavoin. Pakolliset ruumiin-
ponnistukset eivät vahingoita ruumista, mutta mikään väkisin tyrkytetty
oppi ei pysy sielussa. ... Älä siis, hyvä ystävä, opeta lapsia väkipakolla vaan
tee oppiminen heille leikiksi. Näin pystyt paremmin näkemään, mihin heistä
kullakin on synnynnäiset taipumukset. (Platon. Valtio. 536e-537a)*

Osa IV

Raakalautaa ja rakkautta

Seisoin esityksen jälkeen tyhjällä näyttämöllä. Tila oli hiljenemässä. Ovien takaa kuului ihmisten ääniä. Siellä oli lapsia ja aikuisia, vanhempia ja iso-vanhempia lapsineen. Olin tyhjenemässä hälystä, sosiaalisesta olemisesta, esityksen rakenteista ja virtauksesta. Olin hiljaa ja seisoin paikallani. Seinäkellon viisari heilahti.

Yleisöovi aukesi ja ovesta tuli saliin pieni tanssioppilas. Alle kouluikäinen poika juoksi määrätietoisesti kohti minua. Kumisaappaat lonksuivat. Takki oli auki ja näytti aivan viitalta. Pojalla oli tukka silmillä. Hän tuli suoraan kohti minua. Ei sanonut mitään. Ojensi kätensä jo kaukaa. Lapsi laitto käteeni hätäisesti jotain ja kääntyi pois samalla vauhdilla. Parin sekunnin kuluttua hän oli jo poissa. Katsoin hämmentyneenä kädessäni olevaa pientä myttyä. Mytty oli ryppyistä karkkipaperia. Avasin myttyä ja ymmärsin saaneeni lahjan. Lahja oli puoliksi syöty lakritsi.

(päiväkirjamerkintä Äiti ja poika -esitysten jälkeen 14.4.2013)

Edellä kuvaamassani sanattomassa kohtaamisessa koin rakkauden olevan läsnä. Toisaalla koetuissa tilanteissa olen huomannut, että puhuessani rakkaudesta tanssinopettajan työssä, ihmiset hiljenevät ja katsovat toisinaan muualle. Näyttää siltä, että rakkaudesta on vaikea puhua sanalla ”rakkaus”.

Pidin kurssia Ounasvaaralla Rovaniemellä 29.–30.6.2011. Kyseessä oli kansantanssiopettajille suunnattu kurssijakso raakalauta-työtavasta. Tämä oli osa monimuoto-opetuksella toteutettavaa isompaa koulutuskokonaisuutta. Ensimmäisenä päivänä luento-osuuden aikana yhdeksän kurssilaisen lisäksi paikalla oli paikallislehden toimittaja. Hän kuunteli puhettani rakkaudesta, sen vimmaisuudesta, viisaudesta ja välitilassa viihtymisestä. Päätin tämän osuuden Simo Skinnarin (2004) toteamukseen, ”pedagoginen rakkaus ohittaa opettajan oppilaaseen liittä-

mät tunteet”. Luennon lopuksi kertasin raakalauta-työtavan spiraalikuvasta käytännön harjoituksen perustaa. Toimittaja otti muutaman kuvan ja lähti muihin töihin. Lehdessä oli seuraavana päivänä juttu, jossa raakalauta voitti rakkauden 6-0. Raakalauta-työtappaa määriteltiin kuudesti, miten se toimii, mitkä ovat sen tavoitteet. Rakkaudesta ei ollut sanaakaan.

Kesällä 2014 olin opettajana Kuopio Tanssii ja Soi -festivaalin kanssa järjestetyllä poikien tanssileirillä. Toteutimme leirin yhdessä tanssipedagogi Ilkka Lammen kanssa. Leiri oli festivaalin kurssiohjelmassa 28. kerran. Leirit ovat olleet intensiivisiä ja kokonaisvaltaisia. Päivät olivat pitkiä ja pojat viettivät paljon aikaa yhdessä tanssituntien ulkopuolella. Katsoimme yhdessä jalkapalloa ja kävimme torilla jätskillä. Kesän 2014 leiri jakautui ”pienien poikien” alle 10-vuotiaiden ja ”isojen poikien” 10 – 15-vuotiaiden ryhmiin. Pieniltä pojilta sain leirin päätteeksi kiitoslahjana suklaata ja vesipyssyn sekä toiveen uudelleen näkemisestä. Isot pojat esiintyivät festivaalin ohjelman mukaisesti näyttämöllä. Teoksen nimi oli ”PAINO”. Esityksessä näkyi jotain, jota pidin olemisena esittämisen sijaan. Ilkka Lammen työtavan ilmaisuharjoitukset, joissa leikitään ja pelataan, näkyi minulle näyttämöllä heittäytymisenä. Toisaalta poikien oleminen näyttämöllä paljasti jotain yksittäisen omasta tanssista. Leirin aikana tanssin lisäksi olin keskustellut poikien kanssa hyvän toteutumisen opettaja-oppilas-suhteessa. Rauhallisen määrätietoisesti liitin keskusteluihin kaiken muun ”läpänheiton” ohessa pojille vaikeita käsitteitä kuten ”hyvä” sekä ”kattaminen” ja ”huoli” hyvän tavoittelussa. Tavoitteenani oli viisipäiväisen leirin kattoatmosfääri, jossa oleminen oli tavoitellumpaa esittämisen sijaan. Keskusteluissa ei käytetty sanoja rakkaus tai kattoatmosfääri. Esityksen näki kahden leirillä olleen pojan äiti. Hän (19.6.2014) kirjoitti meille opettajille:

... Mä niin nautin siitä, kun saatte poikiin sellaisen tatsin, että ne ottaa kaiken tosissaan. Ne löytää tanssimisesta kurin, liikkumisen ilon ja tuskan, sen tanssin kaksiulotteisuuden, jossa on kaksi maailmaa: tämä näkyvä todellisuus ja sitten se näkymätön, se maailma, joka on väliin todellisempi kuin se näkyvä.

Tämä toinen maailma tuli näkyviin tämän vuotisessa koreografiassa. Kuten Istolle sanoin, ihan itku pääsi, kun näin, että omat pojat ovat sisällä parhailaan luomassa sitä toista todellisuutta. Ja he ovat tosissaan. 100% läsnäolo loi todellisuuden tuosta näkymättömästä PAINOsta!

Rakkaus pakenee määrittelyn yrityksiä. Sitä on vaikea määritellä vaikka rakkaus on ihmisenä olemisen perustassa ensimmäisestä hengenvedosta lähtien. Palaan sanomaani ”kuinka tarttua johonkin joka virtaa”. Rakkautta käsitellään monissa yhteyksissä yrittäen saada siitä ote. Otetta voidaan tavoitella antiikin keskeisillä laadullisuuksilla. *Eros* liittyy eroottiseen, *philia* veljellisyteen tai ystävyteen ja *agape* pyyteettömään rakkauteen. Tässä olen ja pohdin ”rakkauttani”. Otteen tavoittelu on hyödyllistä rakkauden teorian ja ymmärryksen kannalta. Kasvatustieteen professori Simo Skinnarin (2004) mukaan rakkaus läpäisee elämämme eri alueet. Vaikka sitä yritetään ottaa haltuun taiteissa, tieteessä ja uskonnossa, ”perimmältään rakkaus ei ole teoriaa” (2004, 25). Juha Suoranen (2005) mukaan rakkaus on vihteellistynyt. Me katselemme ihmisiä, jotka puheensa lopuksi toteavat, ”minä rakastan teitä kaikkia”. Toisaalta vihteessä rakkaus on usein seksiä. Etsitään sitä oikeaa, joka mahdollistaa onnen ja autuuden. Skinnari (2004) ja Värri (2004) asettavat opettajan työn vastuullisuuden erilleen tästä. Heli Kauppila (2012, 158) kirjoittaa rakkauden teemasta apuna opetustyön eettisen suunnan hahmottamisessa. Hän toteaa, että rakkaus on terminä kliseinen, ehkä vanhahtavakin. Hänen ja Skinnarin (2004, 8, 19, 21) mukaan rakkaus oli pitkään pimennossa kasvatustieteiden keskusteluissa. Kauppila kirjoittaa rakkauden teemasta osana ihmisen arvoituksen ja elämäntarkoituksen pohdintaa. Rakkaus näin ollen kietoutuu merkityksellisyyden kokemiseen ja sitä kautta oppimisprosessien ytimeen. Eeva Anttila (2003) on tutkinut opettajana olemisen merkitystä tulkiten Buberin (1947) ajattelua dialogisuudesta opettajan työssä. Rakkaus ihmisen perusominaisuutena kuuluu ihmisten välisyyteen. Opettajan rakkaus oppilaaseen on kaikenkattavaa valikoivan sijaan. Samalla opettaja ei voi olettaa oppilaiden rakastavan häntä. Kyseessä on tahdikkaus, jolla opettaja säätelee suhdettaan oppilaaseen. (Anttila 2003, 283) Tähän tahdikkauteen ja näin ollen kasvatukselliseen suhteeseen liittyy Buberin (1947, 95) mukaan ylevää ja maailmasta nauttivaa asketismia. Tulkitsen tätä uskona kasvatuksen mahdollisuuksiin hyvän tavoittelussa ja Minä-Sinä -suhteen toteutuessa. Tahdikkauden vaarana on itse suhteesta etäännyminen ja rakkauden mahdollisuuden sivuun jättäminen. Tahdikkaus voidaan ymmärtää enemmän välineenä kuin hienotunteisuutena tai tiedostavana huomiointina (ks. Kauppila 2012, 151-152). Rakkauden kannalta tulkitsen tahdikkauden jäykästi ymmärrettynä esteeksi, jolloin menetämme kykymme suoraan kokemiseen. Suora kokeminen avaa meille mahdollisuuksia, jolloin näen tahdikkauden osana yhteyttä, jossa ”luonto, toiset ihmiset ovat korruptoimattomia, eivät pilalla ja siksi aivan lähellä, mutta tavalla,

jota en ymmärrä, toisia, vieraita” (Varto 1991, 74). Tällöin tahdikkaus voi olla olemisen (odottamisen) intensiteettiä.

Minulle nousee kysymys, onko opettajan työ itsessään rakkautta? Kari Uusikylä kirjoittaa opettajan työstä:

Opettajan työ vaatii pedagogista rakkautta, sydäntä, jokaisen oppilaan näkemistä arvokkaana ihmisenä, jonka kehityspotentiaalın tukeminen ja omien lahjojen löytäminen on opettajan vastuulla. (Uusikylä 2003, 136)

Uusikylän sydämen vaatimuksesta nousee ”näkeminen”. Rakkauden näkeminen katsomisen sijaan on toimintaa. Hän asettaa opettajan työn rakkauden hetkeen, jossa pedagoginen osaaminen tulee koetelluksi. Opetustilanne on parhaimmillaan virtausta, jossa koetellaan nyt-hetkisesti rakkaudessa olemista. Tulkitsen Uusikylän ajatusta, että teoreettinen tietäminen ja pedagogiikasta puhuminen ei ole vielä rakkautta. Käytännön toiminta itsessään ei sisällä rakkautta, jos siitä puuttuu näkeminen, tukeminen ja löytäminen. Skinnarille rakkaus toteutuu läsnäolon ja toiminnan yhteydestä. Tähän tarvitaan pysäyttämistä, kuuntelua ja hiljentymistä (Skinnari 2004, 26). Riittävätkö nämä? Nämä nojaavat kokemukseen, joka on jaettu opettajan ja oppilaan välissä. Vastatakseni omaan kysymykseeni asetan ehtolauseen: Opettajan työ on rakkautta, kun siinä toteutuu jaettu kokemus. Tämä ei toteudu ilman odottamisen intensiteettiä olla avoimena mahdolliselle yhteydelle. Yhteyden toteutuminen, kuten rakkaus opettajan työssä, odottaa opettajalta rauhallista rohkeutta olla rakastava. Tulkitsen tämän rohkeuden tarpeen konkreettiseksi. Tämän rohkeuden lisäksi, ihmisten väliseen yhteyteen, kokemuksen jakamiseen liittyy rakkaus johonkin jaettavaan. Minun tapauksessani se voidaan rajata sanomalla ”tanssi”. Rajausta avautuu maailmaan, jonka kanssa tanssin. Rakkaus tanssiin on osana minun itseni projektia ja siinä maailmasuhteessani kohtaan toisen. Vastukseni on valmis maailma. Opettajan työssä valmis maailma on rajattu tila. Tällöin on korostuneena annettuun nojaaminen ja näistä nousevan eetos. Skinnari (2004, 39) kirjoittaa rakkauden ulkoistamisesta:

Käsitys rakkaudesta on ulkoistunut ja pinnallistunut. Miksi? Miksi meidän tänä päivänä on vaikea hiljentyä ja pysähtyä kysymään henkisiä laadullisuksia? Miksi emme luota sisäisyyteemme?

Tähän kysymykseen rakkauden olemuksesta ja näkemisestä Inkeri Sava (2007) vastaa kysymällä: *Katsomme – näemmekö?* Sava kirjoittaa tästä maailman tilaan

ja yhteiskunnallisen kehityksen suuntaan liittyvästä huolesta. Hänen mukaansa puhe esimerkiksi rakkaudesta on paljolti ”ihannepuhetta”. Tulkitsen Savan tarkoittavan, että pedagoginen rakkaus tai huoli todentuu toiminnassa. Sava näkee, että rakkauden toteutumisen esteenä on kova tavoitteellisuus. Tätä toteutetaan asettamalla tavoitteita loputtomasta opittavan aineksen määrästä. Yhteiskunnallinen eetos muokkaa odotuksia osaajista kilpailu- ja kulutusmaailmaan. (Sava 2007, 168-169) Rakkaus jää ihannepuheen tasolle. Puhe ilman yhteyttä toimintaan on sopeutumista vaihtoehdottomuuteen. Tällöin rakkaus tai kokemusten jatkumo valjastetaan yhteiskunnan evoluutiolle. Itseksi tuleminen on itsensä sovittamista menestyjäksi ja selviytyjäksi. Savan ja Uusikylän esittämä kysymys näkemisestä on aiheellinen. Vastuullinen kasvamaan saattaminen asettaa minut näkemään rakkauden tai sen peittymisen ulkoisten tavoitteiden alla.

Rakkauden kysymyksen asettaminen ottaa kantaa kasvattamiseen ja siihen liittyvään vastuullisuuteen. Sava kirjoittaa luottamuksesta ja toivosta siihen, että aktiivinen persoonallinen oleminen ja yhteisöllinen osallisuus olisivat vielä mielekäs ja mahdollinen elämisen tapa maailmanmenon levottomuuden keskellä. Hän peräänkuuluttaa tarvetta kasvattajiin, joilla on ”oma taito ja luova kosketus – rakkaus – sekä kasvatettaviin että siihen ainekseen, mitä hän näille pyrkii välittämään” (Sava 2007, 168). Ihmisten maailmassa vuorovaikutus on dynaaminen osa olemista. Minun olemiseni kasvattajana on toisen ihmisen mysteerin kohtaamista ja tässä-ja-nyt huolta (huolehtimista) hyvän toteutumisesta. Olen nojaamassa vastukseen, jossa aikuisena kohtaan lapsen ja nuoren todellisuuden joka eroaa minun todellisuudestani. Aineellinen hyvän tavoittelu on ohittamassa ja ohittanut monella elämän alueella ihmisten välisen hyvän. Kasvattajan välittäminen välttämättömyyden evoluutiossa suuntautuu aineelliseen ideaan ihmisten välisen sijaan. Sava toteaa, että tuleminen toisen ihmisen ”koskettamaksi ja liikuttamaksi saattaa olla vaarantunut” (Sava 2007, 178). Rakkaudesta puhuminen on vaikeata tai siitä tulee ihannepuhetta. Skenaariossa rakkaus ja huolehtiminen ottavat yllään valepuvun. Toisen hyväksyminen omana itsenään vaarantuu. Tämä asenne asteittain kertaantuu ja yleistyy. Ihmisen projektiluonteen (Klemola 1991; 2005) painopiste määräytyy voiton ja menestymisen kautta. Itse sellaisena kuin se olemisessaan on, peittyy annettuun ja valmiiseen maailmaan. Yksittäisestä tulee osa yleistä niin yleisenä kuin vain mahdollista. Hän on Kuka Tahansa. Reippaaksi ja itsenäiseksi on kehityttävä varhain. Osaavasti ja varmasti esiintyvä saa arvostusta. Tässä on rakkauteen ja kasvamiseen liittyvä ristiriita. Kasvaminen ja kasvatustapahtuma itsessään ovat etsimistä, epävarmuutta ja jopa kaikkea muuta kuin jatkuvaa onnistumista. Tämän kanssa elä-

minen on kasvua. Katsomiseen ja etsimiseen liittyy näkeminen. Sydämen äänen vaikeus on siinä, että rakkaus ei ole analysoitavissa osiin. Jos sillä on olemus, se on olemuksellisesti ristiriitainen. Se viittaa johonkin, on suuntaa antava ja siten liikkeellä. Ihannepuhe on helpompaa.

Raakalauta-työtavan ideaaliin liitän edellisen pohdintani jatkona arvoja hyvästä, kauniista, oikeasta ja kohtuullisuudesta. Näistä puhuminen nojaa eettisyyteeni, jonka pohjalta nämä käsitykset rakentuvat. Kasvattajan ja vanhemmuuden vastuullisuus tulee koeteltua toiminnassa, jolla on tilanteen mukaan enemmän tai vähemmän kontrolloitu ympäristönsä ja instituutionsa. Arvojen toteutuminen eri olosuhteissa on ihmisen toimintaa. Mikä on toiminnassa aitoa ja totta, jos meidän on vaikeaa puhua rakkaudesta ja kasvatustoiminnan henkisydestä. Katsommeko arvoja näkemisen sijaan, kun rakkaus on käsitteenä vanhanaikainen? Sydämen äänestä ja rakkaudesta puhuminen kliseenä redusoi kasvattajan vastuullisuuden erilleen ihmisen perustasta.

Skinnarin mukaan tässä on kysymys käänteestä, jossa katseemme on kääntynyt henkisydestä aineelliseen todellisuuteen. Tämä on edistystä, jossa luonto, viisaus ja rakkaus ovat aliedustettuja. Opettajakokemukseni koettelon kautta tulkitsen tämän liittyvän muutamaa toisiinsa kytkeytyvään seikkaan. Kasvatus on julkinen huoli ja näin ollen korostuneen institutionaalistunut. Kasvatusta suunnataan tavoitteena yhteinen hyvä. Tämän hyvän määrittämisyritys on vaikea. Vaikeutta voi käsitellä Platonin Menon-dialogin kautta (vrt. Värri 2004). Länsimaisen talous- ja suorituskeskeisen elämäntavan keskiössä on tuottavuus ja kasvu. Samaan aikaan kuulemme poliittisia vaatimuksia, että holhousta tulisi vähentää. Tässä ristivedossa ovat henkinen laadullisuus ja sisäisyys hyvään kasvamisessa vaikeita perustella. Julkinen huoli hyvästä näkyy virallisten opetussuunnitelmien ytimessä. Ne osoittavat ymmärrystä ihmisen monikerroksisuudesta ja kasvatustapahtumaan liittyvästä vastuullisuudesta sekä vastuullisuuteen kasvamisesta. Kirjoitetuissa arvoissa näkyy käsitys lapsen hyvästä. Henkisyys ja sisäisyyden toteutumisen vaikeudeksi muodostuu suunniteltujen arvojen päivitetty toteutus eli siirtäminen itse kasvatustapahtumaan, institutionaaliseen kontekstiin. Yhteinen hyvä saa funktionaalisen muodon. ”Sydämen virtauksen” sijaan korostetaan ”tehokkuutta, metakognitiota ja didaktisia prosesseja” (Skinnari 2004, 19). Kasvaminen saatetaan nähdä lapsen ulkopuolisena tapahtumana, jolloin rakkaus on ulkoistettu. Tällöin se pakenee kasvattajan vanhemmuuden otteesta. Rakkaus lapseen on muuta kuin kasvamaan saattamista. Rinnastan sen käsitykseen, jossa kurittaminen oli aikoinaan rakkautta lapseen. Vanhemmuuden otteen irtoamisen myötä kasvatuksesta on tullut julkinen ja tulostavoitteinen

palvelu. Olemme tällöin tulkintani mukaan välineellisen kasvatuksen äärellä. Lapsen itseksi tuleminen on teknologian murroksen, siitä muodostuneet kehitysetoksen ja vaihtoehdottoman talouden puristuksessa. Välineellistyminen vesittää itseksi tulemisen hyvän ”jotta” ja ”mutta” -sivulauseilla. Julkisen puheen päälause sisältää huolen ”lapsista ja nuorista tulee huolehtia paremmin”. Tämän jatkona tulevat sivulauseet, ”jotta kilpailukyky saadaan paranemaan” ja ”mutta sen toteuttaminen tapahtuu talouden kannalta tehokkaasti”. Huolen syy ei ole itsessään lapsi vaan ”kilpailukyky” ja sen puitteena ”tehokkuus”. Yhtenä tärkeänä osana rakkauden peittymiseen on kommunikointimme, kohtaamisen välineellistyminen ja viihteen rooli kasvattajana. Informaatioteknologian kehityksen kautta välineet ja viihde on läsnä kaikkialla. Viihteen viehätys on sen saavutettavuuden helppous. Se ei kohtaamisessaan etsi välitilaa vaan ottaa omansa. Viihde samalla kaupallistaa ja banalisoi rakkautta tehden siitä pinnallista toimintaa. Tämä toiminta ei tunnista ihmisen olemisen perustaa. Paremminkin se ei välitä perustasta, koska sen moraali on ”ihannepuhetta”. Rakkaus on tässä kontekstissa muuttunut kliseeksi. Välineellisyys ja aineellisen hyvän etusija muuttaa eettisyyden perustassa olevia arvoja. Näistä konkreettisinta huolta minulle kasvattajana tuottavat ihmistenvälisyyden ja luontosuhteen välineellistyminen. Esimerkiksi huoli ympäristöstämme on ulkoistunut liturgiseksi puheeksi yksittäisen toimijan rakkaudellisen luontosuhteen sijaan. Kysymys on katsomisen ja näkemisen erosta. Kysymys on elävästä ja varsinaistuvasta elämästä jähmettyneen sijaan. Kysymys on rakkaudesta perusintentionaalisuutenamme, joka on eettisyyden perustana. Varto (1991, 117) kirjoittaa etiikan rakentumisesta:

Rakkaus tekee mahdolliseksi, että etiikka ei enää rakennu ihmisen kuolevaisuudelle, että etiikka ei enää ole sama kuin ”oleminen kohti kuolemaa”, vaan etiikka rakentuu olemisen kokonaisuudelle, jonka eri näkökulmat tekevät mahdottomaksi jähmettyä johonkin periaatteeseen muiden kustannuksella.

Ihmistenvälisyydessä on ihmiskunnan toivo eli se on toivon pedagogiikan, perenniaalisen pedagogiikan tila, jossa on yhteys. Tämä yhteys kasvatuksessa on avain hyvän ymmärtämiseen elämässä, itseksi tulemiseen sellaisena kuin on. Uusikylän (2000) mukaan lahjakkuus yhdistettynä kypsään ihmisyyteen on toivon perusta. Kun ihmistenvälisyys on hukassa, lahjakkuus yhdistyy itsekkyyteen. Tämänkaltainen itsekkyyys yhdistyneenä julmuuteen tuottaa kärsimystä ja tuhoa. Tätä vastaan, niin kliseistä kuin se onkin, toimitaan pyrkimällä ihmisten väliseen yhteyteen: olemalla kasvotusten. Näiden kasvojen kohtaamisesta puhuminen

on yksi tapa sanoa ”rakkaus”. Levinas (1996, 92) kirjoittaa näistä kohtaavista kasvoista näin:

Se, mikä kasvoissa esittäytyy vaatimukseksi, merkitsee epäilemättä kutsua antamiseen ja palvelemiseen – tai käskyä antaa ja palvella – mutta, sen takana ja sen mukaan lukien käskyä olla jättämättä toista yksin, edes kesättämättömyyden hetkellä. Tämä on todennäköisesti perusta sosiaalisuudelle, rakkaudelle ilman erosta.

Sielun tarpeeni velvollisuus kunnioittaa toista kohtaamisen hetkessä on rakkautta. Tämä kohtaamisen herkkyyteen liittyvä ajatus ei ole minulle opettajana klisee tai vanhanaikaisuutta. Puolustan tätä näkemystäni vaikka rakkaudesta puhuminen esimerkiksi poikien kanssa keskustellessa on vaikeaa (mahdotonta). On helpompaa pukea rakkaus dialogiseksi suhteeksi, pedagogiseksi toiminnaksi, laahaamiseksi, kattamiseksi tai keksityksi käsitteeksi kattoatmosfääri. Levinas (1996) välttää sanaa ”rakkaus”, koska se on hänen mukaansa kulunut merkityksettömäksi. Minun kokemuspöyrästani katsoen tämä ”merkityksettömyys” näyttää ankaralta tulkinnalta. Levinas käyttää sanaa *déinterressement* (pyyteettömyys, epäitsekkyyys) muodossa *dés-inter-essée*. Kyseessä on ”itsevaltiuden viraltapano”, jonka *minä* saa aikaan. Kysymyksessä on tila, jossa *minä* määräytyy sosiaalisesti suhteeksi *toisen* kanssa, intressittömäksi suhteeksi. Seurauksena on ”intressittömyys”, olemisen intressistä irtautuminen sikäli, että ”oma olemassaolo ei enää ole minää ensisijaisesti määrittävä tekijä” (Levinas 1996, 32). Tulkitsen tätä omasta näkökulmastani odottamiseksi. Tämä ei ole välinpitämättömyyttä vaan Levinasin mukaan toisen kutsulle avoin passiivisuuden muoto. Tulkintani mukaan tällä passiivisuudella on odottamisen intensiteetti, johon liittyy vastuullisuus tai velvollisuus. Minulle rakkaudesta ja sen kokemisesta puhuminen on osa sitä herkkyyteen liittyvää riskinottoa, jota näen tässä ajassa tarvittavan.

Palaan tämän intensiteetin kautta kokemuksiaan jakaviin lapsiin ja nuoriin. ”Rakkaus on *nuoruuden viisautta*” (Varto 1991; 1995). Tähän näkökulmaan nojaten keski-ikäisyyteni on tämän viisauden kokemisen vastus. Nuoruuden viisaus on eletyssä kehossani, lihassani. Tämä elävä kehoni ammentaa sen merkitsevyyttä omassa elämismaailmassani. Tanssivien oppilaiden ja minun situaatioiden risteäminen kehkeyttää eletyn kehoni viisautta. Haemme yhteyttä ja sille ominaista atmosfääriä. Tulkintani mukaan tämä elävien kehojen ja kokemuksen jakamisen risteys konstituoii olemassaoloamme. Rauhalaa (2009/1992) lainaten olemme

olemassaolomme perusmuotojen mukaisesti välttämättömästi suhteessa toisiimme. Meidän yksittäisten oleminen ilman esittämistä, Minä-Se -suhdetta, on kohtaamista kokonaisuutena. Situaatioiden risteyksessä olemme kehollisia ja tajunnallisia. Parhaimmillaan olemme nuoruuden viisautta. Murrosikäisen pojan käytös sellaisena kuin se on olemisessaan, ilmeni minulle - keski-ikäiselle miehelle - ilmiönä, jossa olimme kohtaamassa maailmaa. Nuoren vimmaisuuks kohti maailmaa poikkesi minun tavastani odottaa tulevaa. Huoli tulevasta oli erilaista. Jopa pitkäikäisistä kokemusten jakamisesta huolimatta (esim. Kadonneet pojat) toistemme kannattelu tai kattaminen oli erilaista. Me näimme hyvän ja kauneuden erilailla. Olen nähnyt sitä voimakasta ja hämmäntävää dynamiikkaa, jolla nuoret ponnistavat eteenpäin. Varto kirjoittaa typeryyttävästä ja jäsentymättömästä myönteisyydestä, jonka nuori löytää itsestään. Minulle keski-ikäisyssäni tässä oli kasvamisen paikka, ettei nuoren vimmaisuuks kohti maailmaa muuttunut vain annetun toistamiseksi tai valmiin elämiseksi. Tämän ihmisyyttäni koskevan seikan ohittaminen vaarantaa nuoruuden viisauden ilmenemisen, joka ”muuttuu vanhempien (sosiaalisen, kaupallisen, siis teknologisen) käsissä tietyiksi toimintatavoiksi, vaikka se alun perin oli vain kauneuden kaipausta, pyrkimystä jonnekin, tahtoa tehdä kaikesta parempaa” (Varto 1995, 98). Vimmaisuuks ja sen kohtaaminen on vaikea asia. Kohtaamisessa on näkemisen hetki, jona ymmärrän sanojeni kietoutuvan ja palaavan fronesiksen kautta samaan eli ihmisen perustaan. Ihminen on itsensä projekti, jossa yksittäisenä suuntaudun kohti maailmaa. Vastassani ovat luonto ja toiset ihmiset. Nuoruuden vimma ”viisaana” toteutuu rakkautena ja kumpuaa siitä perustasta, jota alkupe- räisesti olemme eli ”rakastava olio” (Varto 1991, 58). Tämä herkkyyks elämässä on se kokemuksen syntytila ja kosketuspinta, jossa tahtominen ja ajattelemisen eivät vielä ole nousseet. Tämä intentionaalisuus on avoimuutta, jota voin varauksetta ihastella sen epävarmuudesta huolimatta. Nuoruuden vimmaan liittyvä kokemus epävarmuudessaan odottaa jakamista. Jakamattomuudessaan kokemus kääntyy sisäänpäin ja elää erakkona omaa maailmaansa. Näin nähden opettajana tai fasilitaattorina voin osoittaa suuntaa tälle jakamiselle, saattaa kysymysten äärelle, joista nousee merkitysten horisontti. Tämän toiminnan tilaan ja dialogiin, jossa yksittäisen itse on projektina, liitän kattoatmosfääriin. Kutsun sitä tässä odottamisen intensiteetiksi, jossa on kietoutuneena huoli ja kattaminen. Tämän kiertelyni lopettamiseksi astun ulos verhoista ja sanon, että kysymys on rakkaudesta. Pelkistetyimmillään olen tämän kanssa alussa, valmiina spontaanille tulemiselle. Työtapani kattoatmosfääri on ideaali, jonka näen tarkoittavan pedagogista rakkautta.

Toinen näkökulma

Juha Varto (1992, 9) painottaa teoksessaan *Myytti ja metodi*, että Platonin Valtiossa (514a-517a) olevaa luolavertausta usein käytetään ”hevosenä, joka saa kantaa vieraan kuorman”. Vertauksen käyttäminen eklektisenä lähteenä tavallaan kiertää itseään vastaan, kun käyttämisellä on jo ennen tulkinnan aloittamista valmis tavoite. Itse olen kiertänyt tuon kehän ja hakeutunut mukavasti istumaan varjojen katselijaksi. Keskustelun päätteeksi sanoin ”Luolassa ollaan”. Yritän tässä avata prosessia jota vertauksen uudelleen lukemisen ja sanattoman pohtimisen kautta olen kokenut. Vertauksessa totuuden rakastamiseen liittyy tekona ”vapauttaminen” kokemiseen ja siitä toiminnasta mahdollisesti seurauksena oleva ”vapautuminen” (Varto 1992, 10). Pedagogisena tekona minulle Platonin vertauksessa näyttäytyy fyysinen toiminta ”laahaaminen” (Valtio 515e). Lähtökohtana voidaan pitää maailmasuhdettamme, jossa totuudelle on peittämätön, paljas perustansa kokemuksessamme. Se kehittyy ja muuttuu minun mukani. Mikä ei ole esillä, eli on peitossa, siitä on vaikea sanoa tai tietää mitään. Luolan vangit pitävät varjoja todellisuutenaan. Heille heijastukset luolan seinällä ovat koko totuus ja muuttumaton tila. Minulle tässä syntyi hämmästelyn paikka siitä välissä olemisesta, jota luolassa oleminen merkitsee: olen itse tietämätön omasta tilastani. Minun oma tilani on minulta salattu. Luolavertauksen ihmisen oleminen on ”koko totuuden ja peitossa olevan välissä, siis tuntematonta” (Varto 1992, 14-15). Minulle tämä näyttäytyy, kuten Varto sanoo, muuttumattomana tilana. Siitä jotenkin puuttuu jotain ihmettelevälle, uteliaalle ihmiselle (lapselle?) ominaista.

Vien tätä dikotomiaa tässä tanssinopetukseen. Voisin kuvitella kehollisen kokemisen ja tanssin vievän tietämättömyyteen, jos suljemme osaamisen tiukkoihin, oikein tekemisen ja olemisen raameihin. Tähän liittyy silloin opettamisen suljetut tavoitteet ja hyvän asettaminen muualle kuin itse oppilaaseen. Platonin *Faidros*-dialogista poimien tällainen rakkaus oppilaaseen on mustasukkaisuutta, joka pyrkii estämään rakastamaansa tapaamasta muita. Varton (1992, 66) tulkinnan mukaan opettajana näin toimiessani pyrin sitomaan oppilaan itseeni ja omaan taidenäkömyykseeni. Istutan oppilaan luolaan(i) ja osoitan seinän, jossa varjot ovat mitä tanssi on. Tämä estää oppilasta keskustelemasta muiden opettajien kanssa. Opettajana aiheutan vahinkoa. Asetan itseni totuuden lähteeksi, vaikka kenelläkään yksin ei voi olla kaikki tieto, osaaminen ja totuus.

Toisaalta kamppailen sen kanssa, että miksi luolan vanki ei nouse ylös ja kävele ulos? Minulla on käsitys, että olen jotain sen kaltaista pyrkinyt tekemään muutamissa käännteissä. Olen ollut lähes aikuinen tai aikuinen ihminen, jonka suhde maailmaan oli kehittymässä. Vertausta tulkiten, jokin on sysännyt (laa-

hannut) minut liikkeelle. Lapsen ja nuoren oppijan kohdalla olemme toisessa tilanteessa. Länsimaisessa kasvatus- ja koulukulttuurissa lapsia ympäröivät instituutiot. Heitä koskee näissä puitteissa heidän kasvattajiensa annettu vastuullisuus, kasvatusetos ja käsitys siitä mitä hyvä on. Mitä vankien luolassa oleminen minulle kertoo? Sokrates sanoo luolasta ja vangeista, että ”täällä he ovat olleet lapsesta asti, jaloistaan ja kaulastaan samaan paikkaan käskettyinä”. Nämä ovat jo lapsina olleet eräänlaisessa nukketeatterissa sidottuina temppeuja katselemissa (Platon, Valtio 514a). Minulle syntyy tästä vertauksesta kehollinen kokemus. Tälle kokemukselleni löytyy eletystä ajastani vastineensa. Tällä tarkoitan pienestä pitäen lapsen runsasta paikalleen istuttamista, jota yksittäisten temperamenttien kohdalla voidaan pitää äärimmäisenä kehollisen kokemuksen, vapauden rajoittamisena. Tämän sidottuna olemisen toinen ilmenemismuoto on ihmislapsi istumassa sohvan ja television tai tuolin ja tietokoneen välissä. Lapsi istuu myytävien identiteettien ja niistä seuraavan sosiaalisen paineen välissä. Tässä välissä lapsi rakentaa itselle kuvaa kehostaan ja sosiaalisesta ideaalista, johon liittyy riveksiä. Tätä riveksiä ansaitaan asettumalla ideaali-identiteettien mukaiseen olemiseen, joka näyttää olevan enemmän kuvitteellista esittämistä varsinaisena itsenä olemisen sijaan. Kyseinen arvostus eroaa olennaisesti ranskalaisen filosofin Simone Weilin (1949/2007) esittämistä *sielun tarpeista*. Hänen mukaansa ihmisen kohtalo määrää vain yhden velvollisuuden ja se on kunnioitus:

Velvollisuus täytetään vain, jos kunnioitus todella ilmaistaan todellisella eikä kuvitteellisella tasolla. Se puolestaan voi tapahtua ainoastaan täyttämällä ihmisen maanpäälliset tarpeet. (Weil 1949/2007, 11)

Tämä Weilin ajatus asettuu koettelemaan opettajan työtapaani. Ajatus viedään toimintaan kohtaamaan arki, olemiseni luolassa. Varto (1992, 16) tulkitsee Sokraatin puhetta niin, että ihmisen täällä olemiseen kuuluu jokapäiväinen, itsestään selvä, refleктоimaton totuus. Luola on kuvaus ihmisen jokapäiväisyydestä. Tällä on minulle avartava merkitys käsitykselleni kasvattajan vastuullisuudesta, Weilin sanoin velvollisuudesta toiseen. Mihin olen sitomassa näitä mukanani kulkevia ihmisvesoja? Kuinka antaa maailman avautua horisonttina luolan seinän sijaan? Jos kahleet ovat olemassa, kuinka lapsi ja kasvava nuori päästävät niistä irti? Platonin vertauksessa luolasta pääsemiseen tarvitaan apua luolan ulkopuolelta. Ihminen vapautetaan. Hänelle valoon laahaamalla saattaminen on vastentah-toista. ”Hänen silmiään alkaisi särkeä”. Kyseessä on jotain mikä on tuloillaan, on tullut lähelle ja näkyy paljastuvana. Varton (1992, 19) mukaan paljastuminen

näyttää varjojen syyt. Tässä on kyseessä transformaatio tai kuten Varto sanoo, että ”tämä ajallinen muutos edellyttää *siirtymää*”, siitä mikä oli, siihen mikä paljastuu.

Minä opettajana en paljasta tämän mukaan mitään. Totuus, tai sitten minun tapauksessani tanssi itsen projektina, näyttäytyy laahaamisen tuloksena suhdetotuutena, joka paljastuu yhtäkkisenä muutoksena vailla valmistautumista (ks. Varto 1992, 21). Salissa työskenneltäessä asiat joskus ikään kuin seisovat paikallaan ja välillä tuntuvat pomppaavan eteenpäin (siirtymä). Tämä on hämmentävää niin minulle opettajana kuin oppijallekin. Varjojen syitä alkaa paljastua. Hämmennys sosiaalisessa kokonaisuudessa, jossa ollaan valmiita ja kärsivällisiä ”laahaamisen” vastukseen, on mitä parhaita kokemusta kohti maailmaa ja itsen tuntemusta. Se on ihmettelyä, jota Klemola (2004, 46) peräänkuuluttaa harjoituksena. Tämä on kontemplaatiota tai kehollista toimintaa itsen projektina. Ymmärrän, että tämä toiminta sisältää ajatuksen harjaantumisesta, asenteittaisesta oppimis- ja kypsymisprosessista. Maailma kohdataan laajemmin kuin annetun hyväksymisenä. Oman tietoisuuden katsominen ei aukea helposti. Se vaatii kokemukseni mukaan ponnistelulle aikaa ja tilaa. Raakalauta-työtapa on Klemolan kuvaamaa kontemplaatiota suoraviivaisempi ja kompleksisempi. Tämä suoraviivaisuus ei tarkoita, että ”laahaamisen” vastuksen kohtaamiseen ei käytettäisi aikaa, päinvastoin. Kohtaamiseen tarvitaan aikaa ja kärsivällisyyttä. Vaikka toiminnassa on virtaavuutta, sen simultaaninen teko on odottaminen. Aivan kuten Varto (1992, 29) toteaa, että ”ihminen ei voi juosta itsensä edelle”.

Onko tämä saattaminen, kattaminen, dialoginen, vastuullinen, velvollisuudentuntoinen tai muu vastaava suhde oppilaaseen rakkautta tiedon etsimisellä maailmansuhteestamme? Faidros-dialogin Lysiaan puhe (230e-234e) avaa keskustelun intohimottomasta opettamisesta. Hänelle kiihkoton tietäminen ja opettaminen ovat parasta mitä vapauttaja vangitulle voi tehdä. Tällöin tässä Varton (1992, 66) tulkinnan mukaan tietäminen asettuu opettajan ja oppilaan väliin (vrt. kappale dialogisuus tässä kirjassa). Opetettava tulee tässä tilassa objektiivisesti ilmi, aihe ja oppilas eivät ole sidottuina opettajaan itseensä. Minun rajauksessani tanssi on varjojen selittäjä. Sen rooli astuu ohitseni, tarttuu kahleisiin ja mahdollisesti on laahaajana pimeydessä. Kiiskinen kirjoittaa tästä mahdollisuudesta:

Vielä pimeydessä oleva voi ilmaista itseään taiteen kautta ja antaa näin toistuvia muistutuksia loputtomasta rikkaudesta ja monimuotoisuudesta, jota elämään tarrautuminen voi tarjota. (Kiiskinen 2010, 93)

Tanssi on tässä laahaamisen avain, mutta en jätä lasta ja nuorta yksin tanssimisensa kanssa. Olemme sen kokemuksen äärellä, jossa on epävarmuutta. Tämän epävarmuuden jakamisen onnistuminen on toivon kysymys. Se vastaparina on aikaisemmin toteamani kärsimys. Varto (1992, 120) kirjoittaa kuinka rakastaminen luo mahdollisuuden sellaiseen, mikä on eduksi. Tällöin on huomioitu, että ihmisessä on satunnaisen lisäksi transsendenttia.

Rakkaus on – samoin kuin maailman suhde yleensä – myös yksilön sisäisen muuttumisen, transformaation, kannalta ainoa mahdollinen tila, jossa yksilö tulee avoimen eteen niin, ettei ole yksin ja neuvoton. Transsendoiminen tarkoittaa suljetun oman maailman, joka on historiallinen totaliteetti, jättämistä rakkaudessa. Tämä vaikuttaa ihmisessä monin eri tavoin, kun rakkaudessa toinen toimii koko ajan näkymättömän päämäärän jälkeen. Vaikka keskustelu koskee tässä rakastajaa ja rakastettua, vapauttajaa ja vapautettavaa, molemmat ovat samalla tavalla ja samaan aikaan rakkaudessa etsimässä ja löytämässä ihmiseksi tulemistä. (Varto 1992, 120)

Olen syntynyt 1960. En ole kokenut Talvisotaa. Suurten ikäluokkien mielestä olen syönyt lapsena vehnäleipää. Tätä kirjoittaessani elän 2010-luvulla. Työhuoneeni on pääkaupunkiseudulla, Helsingissä. Kun tanssinopettajuuteni kautta pohdin eroja 1990-luvun ja 2010-luvun alkujen lasten kasvuympäristössä, en huomaa itse infrastruktuurissa suuria eroja. Teitä on jossain levennetty, jossain kavennettu. Taloja on tullut lisää, koulurakennukset ovat jotakuinkin entisillä paikoillaan. Tanssikoulujen statuksissa taiteen perusopetus on tulonsa jälkeen laajentunut. Suomen kokoisessa maassa on tusinan verran tanssin perusopetusta antavia valtionosuuskouluja. Muilta osin tanssinopetuksen epätasa-arvoinen saavutettavuus on pitkälti markkinaevoluution varassa. Peruskoulussa taide- ja taitoaineiden kohtalona on laajeneva vapaus valita. Toisinaan on ollut kuultavissa, että taiteella koulussa olisi merkitystä. Opetussuunnitelmien uudistuksissa uusiin taideaineisiin suhtaudutaan varauksella. Ne ovat marginaalissa toisten sisältöjen sisällä, oppimisen keinoina.

Elämä näyttää muuttuneen. 1990-luvulla muusta ohjelmistosta erilaisina pidetyt ja nopearytmiset ”nauti elämästä” -mainokset eivät enää erotu TV-sarjojen väleissä. Syke näyttää jatkuvan sykkeellä. Mikään ei tunnu enää missään tai miltään, jos sitä ei elämyksenä tuplata. Liikunta on kehollisuuden ulkopuolella ja peukalon yksinoikeus. Ihmistenvälisyttä kuvastavat välineellinen keskustelu hymiöillä ja itsestä otetut kuvat. Näissä olosuhteissa lapsen kasvaminen

on karannut ihmisen kokemuksesta. Kasvamisen ympäristö muodostuu yhä enenevässä määrin pilvessä, aineettomassa eetterissä. Teknologiselle virtaukselle halutaan lisääntyvää yhteyttä koulumaailmaan. Tanssilla on sovellukset yksilöllisinä verkkotuotteina, jotta voi harrastaa yksilöllisesti kun siihen on aikaa. Kansantanssista on kehitteillä ”aerobic”. Näistä eetteriin pakenevista elämysistä puuttuu kokemuksen lämpö ja kosketus – rakkaus. Maailman ja minän väliseen kosketuspintaan me tarvitsemme lämpöä. Se, että maailma ei vaikuta miltään ja mikään elämys ei ole tarpeeksi, viittaa kylmyyteen, toisin sanoen luolan pimeyteen. Tätä kylmyyttä tai pimeyttä vastaa me tarvitsemme kasvatusta, jossa jaamme kokemuksiamme. Tähän tarvitaan taiteen, minun tapauksessani tanssin, mahdollistamaa ihmisen ja maailman välistä yhteyttä. Ymmärtääkseni luolani varjoja minun on altistettava itseni taiteeseen liittyvälle taidolle, jonka perustana on oma elämäni ja kokemukseni. Tämä on eri asia kuin muiden mielipiteet tai ”rispekti”.

Lapsen kannalta isien ja äitien eli meidän suurin syntimme on valmis maailma (Varto 2003, 14). Ihminen syntyy heitettynä maailmaan. Se, että hän syntyy eetoksen keskelle, jossa ei ole vaihtoehtoja, tarkoittaa, että on opittava elämään keskellä joutavanpäiväistä dataa ja valmista hyvää. Tätä havaintoa vasten nojaten, luolassa istuen, varjojen syitä pohtien ja tutkijan roolissani olen oppinut poikien tanssiopetuksesta (kokemuksestani) jotain ihmiskäsityksestä ja rakkaudesta. Nämä jaetusta kokemuksesta nousevat oivallukset asettavat minut ihmisenä, opettajana ja tutkijana kriittiselle paikalle. Tämä kriittinen paikka koskee minua vastuullisena kasvattajana, jolla on ihmisen tunne velvollisuuksista, jotka ovat peräisin halusta hyvään (Weil 1949/2007, 16-17). Tästä juuresta nousevat kysymykset kasvatuksesta ja sen arvoista: Miksi? Mitä varten? Kenen hyväksi? Vastauksia näihin löytyy näkemisen kautta katsomisen sijaan ja kokemuksen jakamisen kautta annetun toteuttamisen sijaan. Olen Menonin tapaan kysymässä hyvän hämäryydestä. Kasvattajan kriittinen paikka edellyttää näkemistä ja sanomista kun ”hyvä” on annettuna. Keskustelu hyvästä on lasten kohdalla tarpeellista, koska lapsuus määritellään ja toteutetaan aikuisten omaan elämään liittyvien ideaalien suhteen. Kriittinen näkeminen ja sanominen ovat nojaamista tähän (2010-luku) aikaan, jossa lapsuus on johdonmukaisesti kasvamista johonkin. Johdonmukaisuuden uhkana on valmiin maailman ihmiskuva. Elämän päämääristä on voitava sanoa, lausua ääneen ja arvioida onko meillä muita vaihtoehtoja. Erilaisuus muokkautuu valmiissa maailmassa päämäärän tarkoitusta varten. Varton (2002) mukaan lapsuus erona aikuisesta ihmisestä on ajassamme lopussa. Lapsuudella on valmiin maailman tarkoitus. Tätä vastaan on

sanottava kärsivällisellä odottamisen intensiteetillä – rakkaudella, että ihmisenä lapset ovat lapsia (vrt. Räsänen 2000, 15).

Palaan poikien tanssileirille kesäkuussa 2014 Kuopiossa. Viiden päivän tanssileiri näyttää olevan tärkeä pojille, joilla ei ole kotipaikkakunnan arjessa mahdollisuutta järjestettyyn tanssiharrastukseen. He tulevat vuosi vuodelta uudelleen. Toisaalla tutkimuksen taiteellisen osan *Pienten poikien tanssitunnin* erään oppilaan vanhempi kertoi tunteihin liittyvästä ”erilaisuudesta”. Poikaa ohjasi ensimmäistä kertaa joku muu kuin nainen. Kiedon tässä yhteen kokemuksiani poikien opettajana. Poikiin liittyvässä keskustelussa ollaan huolissaan kouluviihtyvyydestä, keskittymishäiriöistä ja taiteiden harrastamattomuudesta. Seuraamani keskustelun mukaan kasvatuksen instituutioissa pojilla on harvoin esikuvia tai malleja. Tätä puutetta saattaa lisätä, että pojan kodissa ei aina ole isää. Tätä vasten nojatessani kysyn miten helppoa (mahdotonta) pojan on lähestyä aikuista miestä? Kokemukseni poikien kanssa työskentelystä korostaa odottamista, jossa päästään abstraktisten ja virtuaalisten mallien ohitse olemisen tilaan. Tätä tilaa poikien äiti Kuopiossa kuvasi tosissaan olemisena, josta välittyy pojista näkymätön toinen todellisuus. Tämän tosissaan olemisen esteenä voi olla kunnioituksen puute sitä toisen todellisuuden paljastumista kohtaan. Keskustelun äänensävyssä tai kohtaamisen eetoksessa on poikien olemisen vähättelyä. Heitä pidetään työkyvyttöminä (laiskuus) ja rauhattomina (keskittymiskyky). Poikien nuoruuden viisauteen liittyvässä vimmassa on toimintaa ja käytöstä, joka on pysäyttänyt minut ihmettelemään. Summittainen machoilu, eräänlainen rispektin hakeminen saattavat pojat alttiiksi vaaroille. Näihin vaaroihin tulkitsen kuuluvaksi myös sosiaalisen paheksunnan. Kesän 2014 tapahtumista poimin esimerkiksi poikaleiriläisen seisomisen talon ulkopuolisella ikkunalaudalla. Sisällä olleet pojat kannustivat seikkailijaa etenemään ja sulkiivat ikkunan hänen takanaan. Minun nuoruudessani tällaista toimintaa kuvattiin ”hevosen leikkinä”. Tässä riskinottamisessa on jotain pojan perustassa olevaa, jota Weil (1949/2007) pitää elintärkeänä sielun tarpeena. Tällä toiminnalla poistetaan ”tylsistymisen tilaa”. Kun riskinottaminen ei ylitä sielun mahdollisuuksia esimerkiksi pelkona, se näyttäytyy joissain tapauksina kuin pelinä. Riskien puute heikentää rohkeutta ja puuduttaa. Seurauksena voi olla sielun jääminen ilman mitään sisäistä suojaa pelkoa vastaan. Weil asettaa riskeille ehdoksi, että niiden tulee ilmetä sellaisissa olosuhteissa, etteivät ne tunnu väistämättömältä kohtalolta. (1949/2007, 40-41) Viereisen majoitushuoneen tanssiville tytöille tällainen toiminta ikkunalaudalla näytti vieraalta. Tyttöjen vimmaisuus on toisaalla, toisenlaisessa sosiaalisuudessa. Mitä se on, jää enemmän kokemusta omaavien kuvattavaksi. Vimmaisuu-

kohtaamisen erona on suhtautuminen sen ilmenemiseen. Leireillä tytöt saivat olla majoituksissa pitkälti omissa oloissaan. Havaintonani on, että heille riittää puhe-
linnumero ilmoitustaululla. Poikien kohdalla tällainen järjestely lienee mahdoton. Valvontaa, turvallisuuden nimissä, on järjestetty lähes ympäri vuorokauden. Valvojaksi nimetty nukkui käytännössä kuuloetäisyydellä. Arkinen toteutunut kuva on, että vimmaisuus on jatkuvaa toimintaa, jos ei muuten, välineellisen virtuaalisuuden kautta. Tämä Kuopion kokemukseni kuvaus koskee 12 – 15-vuotiaita poikia, jotka ovat tulkintani mukaan tavallisia nuoria.

Varton (2002, 161) mukaan ”koulutus on tytöille ja pojat ihmettelevät, missä maailma on”. Minulle tämä avaa näkymän vimmaisuuuden eroihin. Pysyen tanssimisessä ja käyttäen riskinottamista teemana, tällä erolla on merkitystä kokemuksen hetkessä. Minun ja maailman välinen kosketuspinta lävistyy eri tavalla riskinotossa kuin valmiissa maailmassa. Kysyn, miten tanssikasvattajan ihmiskäsitys sietää erilaista vimmaisuuutta? Pojan riskinotto (oleminen) kohti maailmaa ja tanssijana olemista muuttuu vaikeaksi, kun oleminen tanssikasvatuksen eetokseen törmätessään aiheuttaa sosiaalista paheksuntaa. Tulkintani mukaan minun ja pojan välisen yhteyden tilalle muodostuu kärjistyvä Minä-Se-suhde. Äärimmillään olen kohdannut huonoa käytöstä tai ”rispekti”-identiteetin esittämistä mainitun toisen todellisuuden sijaan. Yhteyden syntymiseen tarvittavan herkkyyden kannalta pidän olennaisena ihmettelystä nousevaa ääneen sanomista, joka on raakalauta-työtavan ideaalin mukaan kokemuksen sanallistamista. Tällöin avaan mahdollisuuden toiseen todellisuuteen. Minulle tämä on riskinottoa, jossa koettelen suhdettani tanssinopetuksen eetokseen, mutta pidän kiinni eettisestä velvollisuudesta kunnioittaa toista.

Lopuksi

Kysymys ja ongelma: mitä lapsi on suhteessa ihmisenä olemiseen? (Varto 2002, 62)

Tämän väitöstutkimukseni aikana olen mennyt juuriin(i). Lopuksi on hyvä sanoa, mitä poikien tanssinopettaminen on minulle opettanut. Näiden sanojen ja ajatusten perustana ovat tanssinopettajuuteni kokemukset, jotka olen jakamista varten pukenut sanoiksi. Sanoihin liittyy pohdintaa ja resonanssia toisten ajatusten kanssa. Simone Weilin (1949/2007, 15) mukaan meidän tulee erottaa ”sielun ravinto myrkyistä, jotka hetkellisesti saattavat vaikuttaa ravinnolta”. Lopun sanomisessani nojaan Weilin vimmaan. Taiteellisten osien osalliset ovat

olleet pieniä poikia sekä nuoria aikuisia tanssin harrastajia ja esittävän taiteen ammattilaisia. Palaan omassa arjessani käytäntöön lasten, nuorten ja ikäihmisten kanssa, jossa koettelen ajatteluani. Meillä kaikilla on lapsuus. Lapsina olemme tai olimme kohti aikaa, jota ei vielä ole. Lapsen maailma ei ole valmis. Lapset ovat lapsia.

Pohtiessani kokemaani nykyisyyttä lapsena olemista näyttää vaivaavan lisääntyvä VAIHTOEHDOTTOMUUS. Virtuaalisessa ja speaktaakkeleiden kulttuurissa ihmiset eivät kokoonnu yhteen ja leiki vaan paraleelina massana uppoutuvat bittien virtaan. Skenaarion toinen potenssi on, että nuoret ikäpolvet eivät muodosta pilveen paenneen kokemuksen ja vaihtoehdottoman kulttuurin vastaliikettä vaan ovat sen valmiita, täysivaltaisia jäseniä syntymästään saakka. He ovat tottuneet kilpailemaan ja pitävät sitä välttämättömytenä vaikka eivät pidä siitä. Oppiminen on skenaariorissa teknologiseen evoluutioon nojaava kokemuskatkumo, joka kehittyy vastaanottamaan nykyhetken ja tulevaisuuden haasteita. Olemiseen liittyy ”rispekti” eli arvonotto speaktaakkelin osana. Speaktaakkeleiden ongelmana lapsen (ihmisen) kannalta on niiden elämyshakuinen kylmyys, henkinen köyhyys ja abstraktio. Edessämme ovat luolan seinän varjot. Rispekti on esittämistä olemisen sijaan. Tässä arvonotossa *itsekunnioitus* on irrallaan ihmisen perustasta rakastavana ja rakastettuna. Weilin sanoin ihminen on olemisessaan ja tekemisissään revitty irti juuristaan. Ihmisen tulisi hillitä haluaan olla ”pilvessä”, olla erillään juuristaan ja unohtaa koko perinteensä. Tämä heikentää kykyämme ymmärtää ihmisen tarvetta olla kunnioitettu itsenään. Toteutuessaan itsekunnioitus on tarve, jossa ihminen ei sääli eikä myy itseään ja ei ole toisten armoilla. Peittyneet itsekunnioitus on arvonottoa, joka itse asiassa on oire kunnioituksen nälästä. Nälkä on seurausta sorrosta, jossa esimerkiksi lapsen osana on vähäinen sosiaalinen arvovalta valmiissa maailmassa.

Lapsena oleminen on olemista INSTITUUTIOISSA. Lapsen hyvä on kirjattu instituutioiden arvoihin ja tavoitteisiin. Nämä kirjaukset koetellaan lapsen arjessa. Ongelmana on hierarkkinen vuorovaikutus, jossa hyvä on jatkuvasti tulevaisuudessa. Henkisyiden ja nyt-hetkisen yhteyden puute ei ole tasa-arvoa, toiminnan- ja mielenvapautta. Weilin mukaan *tasa-arvoon* kuluu sielun julkinen, yleinen ja todellinen tunnustus. Ihmisiä kuuluu kunnioittaa sinänsä eikä asteittain. Tämä tarkoittaa, että instituutioissa lapsia (ihmisiä) kohdellaan aidosti tämän tasa-arvon tarpeen mukaan. Ihmisten ja olosuhteiden väliset erot eivät näin ollen aiheuta eroa kunnioituksen asteessa. Talouden kasvoton hallitsija määrittelee politiikkaa, osaamista ja moraalialia. Kasvottomassa kilpailussa ei huomioida lapsen kunniaa ja keskustelua kasvamisen hyvästä. Sen ytimenä on

taloudellisen kasvun ideologia ja kuluttamisen elämäntapa. Onnellisuus on mitattavissa ja saavutetaan materian (palvonnan) kautta. Materiaaliseen hyvään ja kasvuun keskittyminen etäännyttää meidät henkisestä. Kyseessä on epätasa-arvon myrkkyä, joka vaikuttaa kaikkeen. Tämä myrkky on Weilin mukaan rahaa eli toisin sanoen talous, josta tulee ainut kannustin ja kaiken mitta. Kasvottomalla rahalla ei ole sydäntä. Se ei rakasta ketään. Instituutioiden haasteena on nähdä lapset lapsina resurssin sijaan.

MAHDOLLISUUKSIEN ydin on henkisyiden, sydämen äänen ja Weilin kuvaamien sielun tarpeiden ymmärryksessä. Tällä tarkoitan puhdasta ja ankaraa ymmärrystä miten lapset tulevat tähän maailmaan heitettyinä ja rakastavina. Sen osana ovat juurien ja niistä kasvavan monimuotoisuuden ymmärtäminen. Talouden mahdollisuus olisi tuotantovoimien kestävä käyttö ilman ihmisten, luonnon ja kulttuuristen piirteiden riistoa. Tämä tarkoittaa kasvatuksen instituutioiden henkistymistä, lapsen kasvun näkemistä herkkänä kosketuspintana kohti maailmaa (joka ei ole valmis). Weilin mukaan tulee luopua kaksitasoisesta teknologian kehittymisestä, jonka tavoitteena on tuottavuuden ja kulutuksen lisääminen. Kolmas ulottuvuus tulee ihmisen sielun tarpeiden ymmärryksestä. Tämä tarkoittaa tasa-arvon, vapauden ja kunnian toteutumista. Kolmannen ulottuvuuden kannalta nämä kietoutuvat vastuun, kuuliaisuuden ja järjestyksen tarpeeseen. Kohtaamassani nykytilanteessa tämä tarkoittaisi kvartaaleista luopumista ja siirtymistä pidemmän aikavälin vastuulliseen yrittämiseen. Tämä tarkoittaa kolmannen ulottuvuuden, lyhyesti sanoen, toisen ihmisen kunnioittamisen velvollisuutta, todellista kohtaamista kasvokkain. Poikien tanssinopetuksen kohdalla näen tulevaisuuden ideaalina taloudellisen evoluution epätasa-arvoisuuden ja kyseenalaisen tanssioppilaaksi houkuttelun sijaan tanssiopetuksen, joka toteutuu dialogisessa suhteessa.

Kasvatuksen ja toiminnan IDEALIEN tarkoituksena ovat suuntaa antavat ideat, jotka ovat heuristisia käytännölliselle elämälle. Näiden käyttäminen nyt-hetkisen kokemuksen perusarvona on kasvatuksen tavoittelema hyvä elämä, itseksi tuleminen ja hyväksyttynä oleminen. Tässä nojaan arjen kokemuksesta nousevaan haasteeseen, jossa järjenkäytön tavoitteena on vapautuminen välineellisyuden palvelemisesta ja ihmisarvon kunnioituksen punnitsemisesta rahassa.

VOIMAANNUTTAVALISSA utopioissa opettajana menin ja menen juuriin(i). Lapset eivät ole irti kontekstistaan tai historiastaan. Uhkana on speaktaakkeliin luoma abstraktio, jossa satunnaisuuden idealisoinnissa ei ole mitään omaa (Varto 2005, 146). Weilia tulkiten juureutumistamme vaivaa huomiomme kiinnittyminen hyvin tarjoiltuun muka-tarpeelliseen, joka on aivan toisella tasolla kuin sie-

lumme tarpeet. Kasvattajalle työssään tämä asettaa sanomisen velvollisuuden. Tämän nojana on yhdistelmä moraalista rohkeutta nähdä ilmiöt sellaisena kuin ne ilmenevät. Kun näkee vääryyttä, tulee vaatia sorman lopettamista. Opettajan työn ja työtavan pontimena ovat muistamisen tehtävät, joissa nostetaan esille historian tapahtumat, tehdään rikasta tulkintaa elämästä ja ymmärretään arjen voimavarojen merkitys. Toisaalta kasvattajana toimiminen tulee nähdä kunnianhimoisena ja kunnioitettuna työnä, jonka seuraukset vaikuttavat koko maailman kohtaloon. Tämä tarkoittaa, että lasten kanssa ”leikkivät” eivät joudu kokemuksiineen vähätellyiksi ja marginaaliin.

Ota ulottuvuus pois, ja lapsi lisää yhden.

Piirrä kaksi ulottuvuutta, lapsella neljä on.

Oi neljä ulottuvuutta: seikkailu, vapaus, lento ja kuvittelun leikki loputon.

(Eeva-Liisa Manner. 1954. Lapsuuden Hämärästä)

Lähteet

- Anttila, Eeva. 1998. ”Kohti dialogista tanssipedagogiikkaa”. Teoksessa Inkeri Sava (toim.). *TAIKOMO. Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Ajattelua TAIKOMOn takana*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraton julkaisusarja A13. s. 123-131.
- Anttila, Eeva. 2003. *A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education*. Helsinki: Acta Scenica 14.
- Anttila, Eeva. 2006. ”Tarvitaanko tanssissa erityistä poikapedagogiikkaa?” Teoksessa Pia Houni et al. *Liikkeitä näyttämöllä*. Helsinki: Teatterintutkimuksen seura. s. 244-247
- Anttila, Eeva. 2009. ”Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana.” *Aikuiskasvatus* 29 (2), 83-94.
- Anttila, Eeva (toim.). 2011. *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja.
- Arendt, Hannah. 2002. *Vita activa. Ihmisenä olemisen ehdot*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Arlander, Annette. 2013. ”Artistic Research in a Nordic Context”. Teoksessa Robin Nelson. *Practice as Research in the Arts. Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. Bakingstone: Palgrave Macmillan. s. 152-162
- Borgdorff, Henk. 2011. ”The Production of Knowledge in Artistic Research”. Teoksessa Michael Biggs & Henrik Karlsson (eds.) *Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge. s. 1-43
- Buber, Martin. 1995/1923. *Minä ja Sinä*. Helsinki: WSOY.
- Buber, Martin. 1947. *Between man and man*. London: T.&T. Clark.
- Burt, Ramsay. 2007. *The Male Dancer. Bodies, Spectacle, Sexualities. Second Edition*. London and New York: Routledge.
- Butterworth, Jo. 2009. ”Too many cooks? A framework for dance making and devising.” Teoksessa Jo Butterworth & Liesbeth Wildschut. (toim.). *Contemporary Choreography: A critical reader*. Oxon, UK: Routledge. s.177-194.
- Byman, Reijo. 2002. ”Voiko motivaatiota opettaa?” Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-Kustannus. s. 25-41
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2005. *Flow. Elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2006. *Kehittyvä minus. Visioita kolmannelle vuosituuhannelle*. Helsinki: Rasalas Kustannus.

- Denzin, Norman K. and Lincoln, Yvonna. 2008. "The Discipline and Practice of Qualitative Research." In Norman Denzin & Yvonna Lincoln. *Strategies of Qualitative Inquiry*. 3rd Edition. Los Angeles: Sage Publications. s. 1-43
- Dewey, John. 1966. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, John. 1997/1938. *Experience and Education*. NY: Kappa Delta Pi.
- Dewey, John. 2010/1934. *Taide kokemuksena*. Tampere: Niin&Näin.
- Eskola, Juhani. & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Giddens, Anthony. 1995. "Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa" Teoksessa Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash. *Nykyajan jäljillä*. Tampere: Vastapaino. s. 83-152.
- Hanifi, Riitta. 2002. *Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981–2002*. Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-aikatutkimus [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 16.12.2011]. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/vpa/2002/vpa_2002_2005-01-26_tie_001.html.
- Hannula, Mika & Suoranta, Juha & Vadén Tere. 2003. *Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat*. Tampere: Niin & Näin.
- Heidegger, Martin. 2000. *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Heino, Terhi & Ojala, Maija-Liisa. 2006. *Opetustuntikohtaisen valtionosuuden piiriin kuuluvan taiteen perusopetuksen oppilaitosverkon tilanne lukuvuonna 2004–2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Himanen, Pekka. 1997. *Hautomo: Verkkojen filosofia*. Jyväskylä: Atena.
- Hollo, Juho. 1918. *Mielikuvistus ja sen kasvattaminen*. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Houni, Pia et al. 2006. *Liikkeitä näyttämöllä*. Helsinki: Teatterintutkimuksen seura.
- Hämäläinen, Soili. 1999. *Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista. Kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu Acta Scenica 4.
- Hämäläinen, Soili. 2004. "Ethical Issues of Evaluation and Feedback in a Dance Class". Teoksessa Rouhianen, Leena et al. *The Same Difference? Ethical and Political Perspectives on Dance*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 17. s. 79-108
- Hänninen, Vilma. 2000. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Kansanen, Pertti. & Uusikylä, Kari. (toim.) 2002. *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppila, Heli. 2012. *Avoimena aukikierto. Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 30.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2002. *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2006. *Temperamentti ja koulumenetyt*. Helsinki: WSOY.
- Kiiskinen, Jouni. 2010. "Visuaalinen keho näkyvänä, näkeväenä ja näkyväksi tekevänä." Teoksessa Nettilehti SYNNYT. Saatavilla 21.8.2014 https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792355/4_2010kiiskinen.pdf?version=1&modificationDate=1348576554000&api=v2
- Kiiskinen, Jouni. 2011. *Visuaalinen tie arvoelämään. Aleksanteri Ahola-Valon itsekasvatuksen menetelmä ja etiikka*. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja.
- Kirkkopelto, Esa. 2007. "Taiteellisesta tutkimuksesta" Teatterikorkea / Teaterhögskolan 2: 20-29.
- Kirkkopelto, Esa. 2008. "New start: Artistic Research in Finnish Theatre Academy". Nordic Theatre Studies Volume 20, 16–27.

- Klemola, Timo. 1991. *Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu*. Tampereen Yliopisto, Tampere.
- Klemola, Timo. 2004. *Taidon filosofia – Filosofin taito*. Tampere: Tampere University Press
- Kolb, David. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. N.J.: Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Lahdenperä, Soile. 2013. *Muutoksen tilassa: Aleksander-tekniikka koreografisen prosessin osana*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica Verkkojulkaisu. Saatavana: http://www.actascenica.fi/lahdenpera_soile/
- Lauriala, Anneli & Laukkanen, Marjo. 2010. "Boys' motivation at school and future orientation in Lapland". Teoksessa Eeva-Liisa Kronqvist & Pirkko Hyvönen (toim.) *Insights and Outlooks: Childhood Research in the North*. Oulu: Oulun Yliopisto s. 19-30
- Lehikoinen, Kai. 2006. *Stepping Queerly? Discourses in Dance Education for Boys in Late 20th-Century Finland*. Bern: Peter Lang.
- Lehtonen, Jukka. 2003. *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Levinas, Emmanuel. 1996. *Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Suom. Pönni, Antti. Tampere: Gaudeamus.
- Lewin, Kurt. 1951. *Field Theory in Social Sciences*. New York: Harper & Row.
- Liikanen, Hanna-Liisa. 2010. *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Löytönen, Teija. 2004. *Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta*. Helsinki: Acta Scenica 16.
- Löytönen, Teija. 2010. *Liikkuvaksi mosaiikiksi: Tanssinopettajien kollegiaalisuus ammatillisen opetuskulttuurin tunnistamisen ja uudistamisen välineenä. Liikkuva mosaiikki*. Tutkimushanke 1.1.2008–31.12.2010. 2xDVD, 1xCD. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Teija Löytönen.
- Manninen, Sari. 2010. *"Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista." Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa*. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://herkules oulu.fi/isbn9789514263590/isbn9789514263590.pdf>.
- Miettinen, Reijo. 2000. "The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action". *International Journal of Lifelong Education*, 19:1, 54-72.
- Monni, Kirsi. 2004. *Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996-1999*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Acta Scenica 15.
- Määttänen, Pentti. 2009. *Toiminta ja kokemus. Pragmatistista terveen järjen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nelson, Robin. 2009. "Practice-as-Research Knowledge and Their Place in the Academy". In Ludvine Allegue, Simon Jones, Baz Kershaw, Angela Picci (eds.) *Practice-as-Research in Performance and Screen*. Palgrave pp. 113–130
- Nelson, Robin. 2013. *Practices as Research in the Arts*. Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Paechter, Carrie. 2007. *Being Boys, Being Girls: Learning masculinities and femininities*. Open University Press, Poland
- Pakkanen, Päivi et al. 1999. *Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta. Tanssin tutkimuksen vuosikirja 3/1999*. Helsinki: Taiteen keskustuomikunta.

- Parviainen, Jaana. 1999. ”Fenomenologinen tanssianalyysi”. Teoksessa Päivi Pakkanen et al. *Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta. Tanssin tutkimuksen vuosikirja 3/1999*. Helsinki: Taiteen keskus-toimikunta. s. 80-97
- Piironen, Liisa (toim.). 2004. *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.
- Platon. 2007. *Valtio*. Helsinki: Otava.
- Pollack, William. 1999. *Tosi poikia*. Helsinki: WSOY.
- Puuronen, Anne & Välimaa, Raili. (toim.) 2001. *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, Lauri. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Helsinki Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. 2005a. *Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyssejä ja sovelluksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. 2005b. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. 2009. *Henkinen ihminen. Henkinen ihmisessä & Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Risner, Doug. 2007. ”Rehearsing masculinity: Challenging the ’boy code’ in dance education”. *Research in Dance Education* 8, no 2: 139-153
- Risner, Doug. 2009. *Stigma and Perseverance in the Lives of Boys Who Dance: An empirical study of male identities in Western theatrical dance training*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press, Ltd.
- Rouhiainen, Leena. 1999. ”Liike, yhdentymisen ja mielihyvä? Erään tanssimisen kokemuksen fenomenologista hahmotusta”. Teoksessa Pakkanen, Päivi et al. 1999. *Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta. Tanssin tutkimuksen vuosikirja 3/1999*. Helsinki: Taiteen keskus-toimikunta. s. 99-123
- Rouhiainen, Leena. 2004. ”Troubling Gendered Views on the Choreographic Practice of Finnish Contemporary Dance” In Leena Rouhiainen et al. (eds.) *The Same Difference? Ethical and Political Perspectives on Dance*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu Acta Scenica. s. 155-190
- Rouhiainen, Leena. 2011. ”Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa”. Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. s. 75-93
- Räsänen, Marjo. 1997. *Building Bridges: Experiential art understanding: a work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: University of Art and Design
- Räsänen, Marjo. 2000. *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen. Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt* 3, 48-61. http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf (luettu 27.11.2013)
- Räsänen, Marjo. 2011. ”Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä.” Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. s. 121-150
- Sava, Inkeri. 1993. ”Taiteellinen oppimisprosessi”. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Sava, Inkeri. 1998. Taiteen sekä taidekasvatuksen mahdollisuudet ja tehtävät monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Inkeri Sava (toim.) *Taikomo. Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 13:1998.
- Sava, Inkeri. 2007. *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Sava, Inkeri et al (toim.). 2009. *Minä ja maailman liha*. Hamina: Akatiimi Oy.
- Sinkkonen, Jari. 1990. *Pienistä pojista kunnon miehiä*. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, Jari. 2001. *Lapsen puolesta*. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, Jari. 2005. *Elämäni poikana*. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, Jari. 2010. *Nuoruusikä*. Helsinki: WSOY.
- Suoranta, Juha. 2002. *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampere University Press.
- Suoranta, Juha. 2005. *Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Toivanen, Tapio & Turpeinen, Isto. 2008. ”Murrosikäiset murrosikää tutkimassa teatterin ja tanssin keinoin”. Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen ja Kari Uusikylä. *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Anjalankoski: Finn Lectura, 121–132.
- Turpeinen, Isto. 1997. ”Poikia, taikarumpuja ja bokkeneita Raatikon tanssikoulussa”. Teoksessa Sarje, Aino. *Näkökulmia tanssin opettamiseen, suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssin tutkijoiden kirjoituksia 1997*. Helsinki: Opetusministeriö, kulttuuriolosasto & Turun taiteen ja viestinnän oppilaitos, 8–16.
- Turpeinen, Isto. 1998. ”Suuri kohtaaminen”. Teoksessa Ranta-Meyer, T. & Kaikkonen, Markku. (toim.) *Lahjakkuus lentoon*. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskus, 55–62.
- Turpeinen, Isto et al. 2006. *POPEDA II. Poikien tanssipedagogiikka -työryhmän muistio*. Vantaa: Vantaan Tanssiopisto.
- Turpeinen, Isto. 2010. ”Corridor – kulttuurinen mosaiikki”. *Nordic Journal in Dance and Education* 1/2010, 23–28.
- Turpeinen, Isto. 2011. ”Tanssinopetuksen poikakoodi”. *Tanssi-lehti* 1/2011, 29.
- Turpeinen, Isto. 2012. ”Raakalautaa ja rakkautta”. *Teatterikorkeakoulu-lehti*. 1/2012. s. 36-39.
- Uusikylä, Kari. 2000. *Lahjakkaiden kasvatus*. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, Kari. 2003. *Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vadén, Tere. 2009. ”Yksittäinen ihminen ja jatkuva liha”. Teoksessa Inkeri Sava et al. (toim.) *Minä ja maailman liha*. Hamina: Akatiimi Oy. s. 10-16.
- Varto, Juha. 1991. *Laulu maasta. Luennot etiikasta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, Juha. 1995a. *Merkintöjä Platonista ja Platonin filosofiasta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, Juha. 1995b. *Nuoruuden viisaus ja muita kirjoituksia peruskysymyksestä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, Juha. 2002. *Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma*. Tampere: Tampere University Press.
- Varto, Juha. 2005. *Mitä Simone Weil on minulle opettanut*. Helsinki: Kirjastudio.
- Varto, Juha. 2007. ”Pojat vapauden valtakunnassa. Erään keskustelun anatomia.” Teoksessa *Nettilehti Synnyt* 1/2007 helmikuu, 38–45. Saatavilla: <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/1-2007>
- Varto, Juha. 2008. *Tanssi maailman kanssa*. Tampere: Niin&Näin.
- Varto, Juha. 2011. ”Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen”. Teoksessa: Anttila, Eeva (toim.). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. s. 17-32

- Warburton, Edward. 2009. "Of Boys and Girls". *Research in Dance Education* 10, no 2: 145-148
- Weil, Simone. 1949/2007. *Juurtuminen. Alkusoitto ihmisvelvollisuuksien julistukselle*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Wennström, Marja-Leena. 1999. "Tyttö, tunne ja tanssi. Mikä tanssissa liikuttaa?" Teoksessa Päivi Pakkanen et al. *Askelemerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta. Tanssin tutkimuksen vuosikirja 3/1999*. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta. s. 48 – 63
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri. 2011. "Kasvatuksen taide ja kasvatustieteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta." Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. s. 35-55
- Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Värri, Veli-Matti. 2004. *Hyvä kasvatustiete – kasvatustiete hyvään. Dialogisen kasvatustieteen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.

MUUT LÄHTEET

- Etelä-Suomen aluehallintovirasto. 2014. *Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012. Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi*. Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja 28/2014. Saatavilla: http://www.avi.fi/web/avi/-/taiteen-perusopetuksen-alueellinen-saavutettavuus-2012-aluehallintovirastojen-peruspalvelujen-arviointi#.UOZylvl_thw
- Heikkinen, Laura. 2003. *Levottomat jalat. Kertomus tanssivista pojista*. Naked Productions Oy / YLE nuortenohjelmat.
- Kirkkopelto, Esa. 2011. "Artistic Research in Performing Arts / The Body as a Medium of Institution." The Paper held at the SHARE #1 Conference, 4.11.2011, Academy of Fine Arts, Helsinki.
- Nieminen, Timo. 2009. "Yhdeksäsluokkalaiset listasivat epäsuosioon johtavat teinin tyylirikot." *Helsingin Sanomat* 20.12.2009. Saatavilla: <http://www.hs.fi/tulosta/1135251606360>.
- Ovaska, Erno. 2003. *Tanssi on poikaa. Kouluympäristön suhtautuminen pojan tanssiharrastukseen*. Opinnäytetyö. Viestinnän koulutusohjelma. Stadia. Helsingin ammattikorkeakoulu.
- Turpeinen, Isto. 2003. *Vantaan Tanssiopiston tanssivien poikien "True Stories" – Seikkailutrilogian kolmas osa*. Teemaseminaarityö Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos, Teatterikorkeakoulu.

Sarjassa aiemmin julkaistut teokset

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 oppimisproesseista 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 ilmaisutaidon opiskelusta*. (2002)
12. Betsy Fisher: *Creating and Re-Creating Dance. Performing Dances Related to Ansdrukstanz*. (2002)
13. Leena Rouhiainen: *Living Transformative Lives. Finnish Freelance Dance Artists Brought into Dialogue with Merleau-Ponty's Phenomenology*. (2003)
14. Eeva Anttila: *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: *Keskustelija tanssi-instituutioiden arjesta*. (2004)
17. Leena Rouhiainen, Eeva Anttila, Soili Hämäläinen & Teija Löytönen (eds.): *The Same Difference? Ethical and Political Perspectives on Dance?* (2004)
18. Maarita Rantanen: *Takki väärinpäin ja sielu riekaleina*. (2006)
19. Leena Rouhiainen (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 – liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä*. (2009)
25. Maya Tångeberg-Grisehin: *The Techniques of Gesture Language – a Theory of Practice*. (2011)
26. Seppo Kumpulainen: *Hikeä ja harmoniaa. Liikunnan ja fyysisen ilmaisen opetus Suomen Teatterikoulun 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 loukkaantumiseen päättäneen nykytanssijan identiteetti*. (2012)
30. Heli Kauppila: *Avoimena aukkiertoona. Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. (2012)
31. Ville Sandqvist: *Minä, Hamlet. Näyttelijäntyön 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 – Teatterikorkeakoulussa 1980- ja 1990-luvulla opiskelleiden näyttelijöiden käsitykset tunteista ja näyttelijöiden tunnetyöskentelystä*. (2013)
35. Mari Martin: *Minän esitys. Ohjaajan pohdintaa oman, yksityisen päiväkirjakatkelman työstämisestä näyttämölle*. (2013)
36. Soile Lahdenperä: *Muutoksen tilassa – Alexander-tekniikka koreografisen prosessin osana*. (2013)
37. Eeva Anttila: *Koko koulu tanssii! – kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. (2013)
38. Linda Gold: *Altered Experience in Dance/Dancing Investigation into the Nature of Altered Experience in Dancing and Pedagogical Support*. (2014)
39. Annemari Untamala: *Coping with Not-knowing by Co-confidencing in Theatre Teacher Training: A Grounded Theory*. (2014)
40. Pilvi Porkola: *Esitys tutkimuksena - näkökulmia poliittiseen, dokumentaariseen ja henkilökohtaiseen esitystaiteeseen*. (2014)

Isto Turpeisen väitöstutkimuksen aiheena on pitkällisen pedagogisen kokemuksen kautta kehkeytyneen raakalauta-työtavan tarkastelu. Tämä vastaa tanssinopettajan työn kriittisestä pohdinnasta nousseeseen kysymykseen. Työtavan juuressa ovat havainnot oppilaiden elämismaailman ja tanssiopetuksen eetoksen välisestä eroista. Turpeinen käsittelee työtavan ideaalia, jota on koeteltu palauttamalla se toimintaan.

Raakalauta-työtavan ideaalissa kokemusten jakaminen tapahtuu dialogisessa suhteessa ja pedagogisen rakkauden vallitessa. Turpeinen pohtii tutkimuksen kysymysten ja taiteellisten osien kautta syntynyttä ajatteluaan. Katsomisen sijaan hän pyrkii näkemään ideaaleja ja ymmärtämään rakkauden määrittämisen vaikeutta. Keskeistä on näistä nousevan ajattelun palauttaminen toimintaan. Tämä on riskinottoa, jossa hän koettelee suhdettaan tanssinopetuksen eetokseen ja eettiseen velvollisuuteensa kunnioittaa toista.

Isto Turpeinen on tutkija, pedagogi, koreografi ja tuottaja. Hän on tehnyt pitkän päivätyön poikien tanssinopettajana Vantaalla ja Helsingissä sekä toiminut kahteen otteeseen tanssin läänintaitelijana.



**TEATTERI-
KORKEAKOULU**

X TAIDEYLIOPISTO