

Teatteripedagogisia askelmerkkejä

PIA SERKAMO

Teatteripedagogisia askelmerkkejä

PIA SERKAMO

TIIVISTELMÄ

Päiväys: 1.4.2019

TEKIJÄ Pia Serkamo		KOULUTUS- TAI MAISTERIOHJELMA Teatteriohjeittajan maisteriohjelma	
KIRJALLISEN OSION / TUTKIELMAN NIMI Teatteripedagogisia askelmerkkejä		KIRJALLISEN TYÖN SIVUMÄÄRÄ (SIS. LIITTEET) 79 s.	
TAITEELLISEN / TAITEELLIS-PEDAGOGISEN TYÖN NIMI Taiteellisen työn nimi tähän mahd. teostietoineen (tekijät, ensi-ilta, paikka). Täytä myös erillinen kuvailutietolomake (dvd-kansi). Taiteellinen osio on Teatterikorkeakoulun tuotantoa <input type="checkbox"/> Taiteellinen osio ei ole Teatterikorkeakoulun tuotantoa (tekijänoikeuksista on sovittu) <input type="checkbox"/>			
Kirjallisen osion/tutkielman saa julkaista avoimessa tietoverkossa. Lupa on ajallisesti rajoittamaton.	Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/>	Opinnäytteen tiivistelmän saa julkaista avoimessa tietoverkossa. Lupa on ajallisesti rajoittamaton.	Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/>
<p>Taidepedagogisen opinnäytetyöni yhtenä tarkoituksena on osallistua osaltan keskusteluun ja pohdintaan teatterikasvatuksen käytännöistä ja siten luoda pohjaa teatteripedagogiikan tieteen alan määrittelylle. Samalla se on selkiyttänyt ymmärrystäni omasta taiteellispedagogisesta otteestani ja sen taustalla vaikuttavista teorioista. Tutkimuskysymyksen myötä opinnäytetyöni vastaa ennen kaikkea kysymykseen, miten sanoittaa omaa taiteellispedagogista otettani, sen perusteita ja käytäntöjä sekä ryhmän ohjaajuuteni laatua. Lisäksi se pohtii muun muassa sitä, minkälainen ryhmän ohjaaja haluan olla ja mitä dialoginen ryhmän ohjaaminen mahdollistaa.</p> <p>Opinnäytetyötäni läpäisee fenomenologiselle tutkimukselle ominainen pohdiskelleva ote. Autoetnografisen tutkimusotteen tapaan se lähestyy yksityisen avulla yleistä. Lisäksi siinä ilmenee hermeneuttinen ote, koska sen alku ja loppu eivät kohtaa, vaan tietoni ja ymmärrykseni tutkitusta aiheesta ja itsestäni jatkavat laajentumistaan myös tämän tutkimuksen tultua päätökseensä. Rakenteeltaan tutkimus on ikään kuin vuoropuhelua teorioiden ja oman käytännön työssä tekemiäni havaintojen välillä.</p> <p>Opinnäytetyöni jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa käyn läpi taidepedagogista kasvualustaani niin henkilöhistoriani, taiteellisten vaikuttimien kuin ihmis- ja oppimiskäsitysten teorioidenkin avulla. Toinen osio keskittyy dialogisen pedagogiikan tunnusmerkkeihin. Käytännön toimintani kuvauksen peilinä ovat tässä osiossa toimineet erilaiset tutkimukset, teorit ja pohdinnat dialogisuudesta, dialogisesta filosofiasta, kriittisestä pedagogiikasta, brasilialaisen kasvatustieteilijän Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikasta sekä rakkauden pedagogiikasta. Opinnäytteeni viimeinen osio käsittelee omaa vallankäyttöäni ryhmän ohjaajana taiteellisessa ryhmäprosessissa. Apuna vallan ja vallankäytön määrittelyyn olen käyttänyt erityisesti filosofi Kai Alhasen teosta Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa.</p> <p>Taiteentekijänä, ryhmän ohjaajana ja opettajana minulle merkityksellistä on tutkia, tulkita, kommentoida ja yrittää ymmärtää itseäni, toisia ihmisiä ja ympäröivää maailmaa. Tässä opinnäytetyössä käyttämäni käytännön esimerkit ja havainnot omasta taiteellispedagogisesta toiminnastani keskittyvät Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun Teatteriohjeittajan maisteriohjeittajan aikana tekemiini kahteen opetusharjoitteluun ja niistä kirjoittamiini opetusharjoitteluraportteihin sekä luentomuistiinpanoihini.</p> <p>Käytännön taidekasvatuksen ja tieteellisteoreettisen taustan yhdistelmänä tutkimuksestani on työstynyt yhdenlaiset teatteripedagogiikan askelmerkit, jotka alkavat ihmiskäsityksestä ja oppimiskäsityksestä, jatkavat matkaansa kunnioittavaan kohtaamiseen ja erilaisuuden arvostamiseen nojaavan taiteellisen ryhmäprosessin kuvaukseen ja päättyvät vallan, vastuun, valinnan ja vapauden elementtien pohdintaan dialogisuuteen pyrkivässä ryhmän ohjaamisessa ja opetuksessa.</p>			
ASIASANAT Taiteellispedagoginen ote, ryhmän ohjaajuus, holistinen ihmiskäsitys, oppimiskäsityksen taidepedagogiikassa, dialogisuus, kohtaaminen, valta, Michel Foucault, Paulo Freire, kriittinen pedagogiikka, rakkauden pedagogiikka			

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	9
2 TUTKIMUSOTE	12
3 PEDAGOGINEN KASVUALUSTANI	15
4 TAITTEELLISET SUUNTAVIIVAT	19
4.1 <i>Tarinateatteri – Playback Theatre</i>	19
4.2 <i>Teatteri-improvisaatio</i>	22

5 IHMISKÄSITYSTEN IKEESSÄ	25
5.1 <i>Kaikki alkaa ihmisestä</i>	27
5.1.1 Eksistentiaalinen ihmiskäsitys	29
5.1.2 Fenomenologinen ihmiskäsitys	30
5.2 <i>Holistinen ihmiskäsitys</i>	31

6 OIVALLUKSIA OPPIMISKÄSITYKSISTÄ	34
6.1 <i>Hyvän opetuksen perusta - Kognitiivinen ja konstruktivinen oppimiskäsitys</i>	34
6.2 <i>Kokemuksellinen ja kehollinen oppiminen</i>	36
6.3 <i>Situationaalinen oppimiskäsitys</i>	39

7 TEATTERIKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖISTÄ TEATTERIPEDAGOGIIKAKSI	41
7.1 <i>Miksi opetan ja teen taidetta?</i>	42
7.2 <i>Taiteellispedagogisen otteeni lähtökohdat</i>	43
7.3 <i>"Omat" harjoitukset</i>	50
7.3.1 Esitykselliset muodot	51
7.3.2 Henkilökohtainen SWOT-analyysi	52
7.3.3 Menneisyys – nykyisyys – tulevaisuus -matka	53
7.4 <i>Dialogisuus, kriittinen pedagogiikka ja rakkauden pedagogiikka</i>	54

8 VALTA, VASTUU, VALINTA JA VAPAUS	61
8.1 <i>Mitä on valta? – "Keskusteluni" Michel Foucault'n kanssa</i>	61
8.2 <i>Ryhmänohjaajaehdokkaaksi asettuminen</i>	66
8.3 <i>Valinta – "Ansaittu" johtajuus</i>	69

8.3.1 Case 1: Tampereen yliopisto kasvatustieteen yksikkö	71
8.3.2 Case 2: Toinen koti -projekti	73
8.4 Vastuu - Miten ja mihin käytän valtaani?	75
8.5 Minkälainen ryhmän ohjaaja haluan olla?	77
8.6 Vapaus - Mitä dialoginen ryhmän ohjaaminen mahdollistaa?	80
<hr/>	
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	83
9.1 Teatteripedagogiset askelmerkit	84
<hr/>	
LÄHTEET	86

1 JOHDANTO

Olen opettanut teatteritaidetta pian kaksi vuosikymmentä. Kokemusta ja tietoa on karttunut paljonkin, mutta kaikki mitä olen tehnyt ja miten olen tehnyt, on ollut itse luotua hybridiä; sekoitusta vuosien varrella oppimastani, lukemastani ja hyväksi kokemastani. Tämän opinnäytetyön myötä olen ensimmäistä kertaa todella paneutunut taiteellispedagogisten käytäntöjeni teoreettiseen taustaan. Taiteellispedagogisten käytäntöjeni perusteellisempi sanoittaminen teoreettisen viitekehyksen kautta onkin siten ollut tämän taidepedagogisen opinnäytetyöni yksi merkityksellisimmistä motiiveista.

Toinen minua motivoi lähtökohta opinnäytteelleni nousee filosofi Juha Vartton kannustuksesta sanoittaa, reflektoida ja dokumentoida omia taidekasvatuksen käytäntöjä, jotta taidepedagogiikka voisi vakiintua omaksi tieteen alakseen muiden tieteen alojen rinnalla. Haluan ehdottomasti teatterin tekijänä ja pedagogina vastata tähän ”huutoon” opinnäytteelläni ja kasvattaa käytännön arkistoa taidekasvatuksesta niin, että se on kaikkien kiinnostuneiden saatavilla. (Varto 2011, 23.)

Tutkimuskysymykseni tässä työssä onkin yksinkertaisesti se, miten sanoittaa omaa taiteellispedagogista otetta sekä sen perusteita ja käytäntöjä. Lisäksi opinnäytteeni lisää itseymmärrystäni taiteilija-pedagogina ja kirkastaa ryhmän ohjaajuuteni laatua sekä sitä, millaisia valintoja ryhmää ohjatessani teen ja miksi näin teen. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun Teatteritaiteen maisteriohjelman aikaisten opintojeni aikana ymmärsin olevani taiteellispedagogiselta otteeltani dialoginen ryhmän ohjaaja. Tämän tajuaminen johdatti minut opinnäytteessäni dialogisuuden käsitteen tutkimiseen, avaamiseen ja pohtimiseen. Dialogisuuden eri ulottuvuuksien kautta ymmärsin, miksi vallan kysymykset ja erilaiset vallankäytön muodot olivat vetäneet minua puoleensa tutkimukseni alkuvaiheessa.

Käytän opinnäytetyössäni teatteripedagogisesta toiminnastani ja opetuksestani käsitettä taiteellispedagoginen ote. Yhtä lailla sitä voisi kutsua teatterikasvatukseksi tai teatteritaiteen praktiikaksi. Tässä yhteydessä taiteellispedagoginen ote sisältää niin käytännön toiminnan kuin teoreettisen

pohjankin. Itsestäni käytän eniten käsitettä ryhmän ohjaaja, koska se kuvaa mielestäni parhaiten sitä, miten oman roolini näen. En ole puhtaasti ohjaaja teatterista tutussa mielessä enkä myöskään näe itseäni opettajana tai pedagogina samalla tavalla kuten vaikkapa koulussa. Valtaa käsittelevissä luvuissa koin tarpeelliseksi kutsua itseäni toisinaan myös ryhmän johtajaksi. Ohjaamani ryhmän jäseniä kutsun ensi sijaisesti osallistujiksi ja ryhmäläisiksi. Teoreettisissa osioissa oppijalla, opiskelijalla ja oppilaalla tarkoitetaan mielestäni samaa.

Lähdemateriaalina tutkimuksessani on toiminut suuri määrä teoreettisia ja filosofisia teoksia niin ihmis- ja oppimiskäsityksistä, dialogisesta pedagogiikasta, opettajuuden eri puolista kuin vallastakin. Näiden lähteiden avulla peilaan oman toimintani yhteneväisyyksiä ja osittain eroavaisuuksiakin tunnettujen teorioiden kanssa. Lisäksi olen käyttänyt lähteenä maisterikoulutuksen aikana Teatterikorkeakoulussa tekemiäni kahden opetusharjoittelun raportteja sekä luentomuistiinpanoja tuodakseni teorian rinnalle käytännön esimerkkejä taiteellispedagogisesta työstäni ryhmien ohjaajana. Ensimmäisen opetusharjoitteluni tein yhteistyössä Kansallisteatterin Kiertuenäyttämön kanssa Toinen koti -hankkeessa kevättalvella 2017. Toinen opetusharjoitteluni toteutui Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikössä kevättalvella 2018.

Opinnäytetyöni jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa käyn läpi taidepedagogista kasvualustaani niin henkilöhistoriani, taiteellisten vaikuttimien kuin ihmis- ja oppimiskäsitysten teorioidenkin avulla. Toinen osio keskittyy dialogisen pedagogiikan tunnusmerkkeihin. Käytännön toimintani kuvauksen peilinä ovat tässä osiossa toimineet erilaiset tutkimukset, teorit ja pohdinnat dialogisuudesta, dialogisesta filosofiasta, kriittisestä pedagogiikasta, rakkauden pedagogiikasta sekä brasilialaisen kasvatustieteen Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikasta. Tutkimukseni viimeinen osio käsittelee omaa vallankäyttöäni ryhmän ohjaajana taiteellisessa ryhmäprosessissa. Merkittävimpanä apuna vallan ja vallankäytön määrittelyyn on toiminut filosofi Kai Alhasen teos *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*.

Peilaan siis tässä opinnäytteessäni taaksepäin, pysähdyn ja tutkin omaa taiteellispedagogista otettani ja ryhmän ohjaajan laatuani. En missään nimessä pyri tutkimuksellani tuottamaan kymmenen kohdan manifestia, teesiä tai ohjenuoraa dialogisesta pedagogiikasta tai väitä yhtään mitään. Opinnäytteeni on tarkoitus yksinkertaisesti pohtia taiteellispedagogisen otteeni alkujuuria, sanoittaa sitä kirkaammin ennen kaikkea itselleni ja kasvattaa osaltaan arkistoa teatterikasvatuksen käytännöistä. Opinnäytetyöni on oma panokseni taidepedagogiseen keskusteluun ja dokumentti teatterikasvatuksen käytännöistä, joka voi osaltaan vahvistaa teatteripedagogiikkaa määrittelevää tieteen alaa.

2 TUTKIMUSOTE

Opinnäytetyöni on taidepedagoginen tutkimus, johon ei liity taiteellista osaa. Kutsun kuitenkin tässä työssä tutkimaani ja kuvailemaani käytännön työskentelyäni taiteellispedagogiseksi otteeksi, koska pedagogian lisäksi siinä on aina läsnä taiteellinen toiminta, erilaiset taiteen keinot ja usein yhteenvetona esityksellinen muoto. Työskentelen tällä hetkellä pääasiallisesti lukion ilmaisuntaidon opettajana ja harrastajateatterikentällä. Tästäkin syystä taiteellinen työskentelyni kulkee käsi kädessä pedagogiikan kanssa.

Tutkimukseni muistuttaa otteeltaan hermeneuttista, fenomenologista sekä autoetnografista tutkimusta. Autoetnografinen tutkimusote on etnografisen tutkimuksen alalaji ja havaintotutkimuksen muoto, jossa tietoa tuotetaan tutkijan omasta kokemusmaailmasta. Tällöin aihekin liittyy kokemuksellisesti tutkijan omaan elämään. Autoetnografian avulla lähestytään yleistä yksityisen kautta. Tämä kuvaus autoetnografisesta tutkimuksesta toteutuu työssäni hyvin, koska merkittävä osa lähdemateriaalistani perustuu omien taiteellispedagogisten käytäntöjeni ja teatterikasvatuksen perusteitteni dokumentointeihin. Tutkimusvälineenäni on oman historiallisen, tuntevan ja kokevan minän lisäksi tieteelliset teoriat, joiden kautta tutkittavaa ainetta tarkastellaan ja reflektoidaan. (Kuusinen 2010.)

Autoetnografinen tutkimus on tuore tutkimussuuntaus samoin kuin teatteripedagogiikkakin tieteen alana. Siksi ne sopivat mielestäni hyvin ”keskustelukumppaneiksi” toisilleen tässä opinnäytetyössä ja postmodernissa ajassamme. Pyrkimys dialogin luomiseen liittyikin olennaisesti tähän tutkimusmenetelmään. En pyri todistamaan mitään asiaa oikeaksi, vaan etsin taiteellispedagogisen otteeni juuria sekä syvällisempää tietoa ja ymmärrystä niin itsestäni kuin käytännön teatterityöstänikin. Samalla tutkimukseni tavoitteena on luoda tilaa keskustelulle, reflektiolle ja kritiikille, kuten autoetnografiselle tutkimukselle on ominaista. (Kuusinen 2010.)

Jo tutkimuskysymykseeni sisältyvä tavoitteeni kartuttaa tietoa tutkittavasta aiheesta puhuu hermeneuttisen otteen läsnäolosta. Hermeneuttinen tutkimus

on tutkimusstrategia, jossa keskeistä on tulkintojen tekeminen ja tutkimuskohteen syvälinen inhimillinen ymmärtäminen. Strategia korostaa subjektiivista tulkinnallisuutta tekstin, taiteen, kulttuurin, yhteiskunnallisten ilmiöiden ja ajattelun merkitysten tutkimisessa. Hermeneutiikka esiintyy vuorovaikutuksena tulkitsijan ja tulkittavan välillä. (Jyväskylän yliopisto 2016; Hankamäki 2008, 168.)

”Hermeneuttisen tutkimuksen alku ja loppu eivät kohtaa sulkeutuvana ympyränä, jonka säde kiertyisi takaisin lähtökohtaansa, vaan tutkijan kohdatessa kohteensa uudestaan hän on jo oppinut ymmärtämään sekä itseään että kohdettaan aiempaa paremmin. Ympyrän säde ikään kuin pitenee, ja seurauksena on spiraali. Lopulta tutkija kokoaa osatekijät yhteen, ja näin syntyvä hermeneuttinen tulkintatapahtuma eli hermeneuttinen kehä on laajeneva: se lisää ymmärrystämme aiheesta. -
- Tulkitsija ja tulkittava muuntavat tutkimuksen kuluessa toisiaan.”
(Hankamäki 2008, 179.)

Fenomenologinen tutkimusote puolestaan näkyy työssäni muun muassa siinä, että ymmärrykseni tutkimuskohteesta muodostuu kokemusten ja aistihavaintojen perusteella tuotettuun tietoon. Tällä tavoin fenomenologinen tutkimusote tähtää tutkimuskohteen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja kuvaamiseen. Tutkimuksen lähtökohdat perustuvat oman tutkimukseni tavoin ihmisten ja ympäristön monipuoliseen havainnoimiseen sekä fyysisenä läsnäolona ihmisten ympäristössä että konkreettisissa vuorovaikutus-tilanteissa tutkittavien ihmisten kanssa. Fenomenologinen tutkimusstrategia voi painottua tutkijan itsensä ja tutkijan omien kokemusten ja ymmärryksen muodostumisen tarkkailuun tavoitteenaan tuottaa oman välittömän kokemuksen kautta tutkimuskohteesta syvällistä tietoa, kuten olen monessa kohtaa opinnäytettäni tehnyt. Se voi myös painottua tarkastelemaan muiden ihmisten kokemusta ja ymmärryksen muodostumista heidän kokemustensa kautta, johon puolestaan keskityn luvussa 8.6 Vapaus – Mitä dialoginen ryhmän ohjaaminen mahdollistaa. (Jyväskylän yliopisto 2016.)

Yleisesti ottaen opinnäytetyötäni läpäisee fenomenologiselle tutkimukselle ominainen pohdiskeleva ote. Autoetnografisen tutkimusotteen tapaan lähestyn yksityisen avulla yleistä. Lisäksi hermeneuttinen kehä ilmenee

tutkimukseni siinä, etteivät sen alku ja loppu kohtaa, vaan tietoni ja ymmärrykseni tutkitusta aiheesta ja itsestäni jatkavat laajentumistaan myös tämän tutkimuksen tultua päätökseensä. Näin ollen tutkimukseni seuraa autoetnografista, hermeneuttista ja fenomenologista tutkimusotetta.

3 PEDAGOGINEN KASVUALUSTANI

Psykologi-psykoanalytikko Leila Keski-Luopa (2009) kirjoittaa Psykoterapia-lehden artikkelissaan Kohti kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä näin:

”Käytännön ihmistyöntekijän lähtökohtana niin työssä kuin kaikessa arjen toiminnassa on hänen oma elämismaailmansa. Hän nojautuu ensisijaisesti oman kokemuksensa perustalle rakentuneeseen henkilökohtaiseen ihmiskäsitykseen ja sen tuottamaan arki ajatteluun.”

Kirjassa Opettajan vaiettu valta kasvatustieteilijä Marjo Vuorikoski puolestaan toteaa, että opettajan on pohdittava omia oppimiskokemuksiaan ymmärtääkseen paremmin itseään ja oppilaiden tunteita ja kokemuksia sekä kasvaakseen itse opettajana täyteen mittaansa (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 151). Siksi lähdenkin omalla polullani aivan alusta.

Sain kasvaa ehjässä ja rakastavassa perheessä. Kasvuympäristöäni määrittivät toisten ihmisten kunnioittamiseen, ahkeruuteen ja yhteiskunnan sääntöjen noudattamiseen perustuvat arvot. Vanhempani ohjasivat minua kannustaen valinnoissani ilman, että minut olisi pakotettu johonkin muottiin tai laitettu toteuttamaan ”vanhempien menetettyä unelmaa”. Isääni saan kiittää loputtomasta uskosta ihmisten hyvyteen ja lähimmäisen rakkauteen. Äitini puolestaan osoitti esimerkillään, miten kovalla työllä voi saavuttaa päämääränsä, kunhan pitää jalat maan pinnalla ja pään pois pilvistä ja kuuntelee mitä sanotaan. Vaikka vanhempani eivät olleet yhteiskunnallisesti erityisen aktiivisia, eivät he kuitenkaan purematta mitään nielleet. Kritiikkiä esitettiin niin valtaa pitäviä kuin läheisiäkin kohtaan. Koskaan he eivät kuitenkaan kääntyneet omiaan vastaan, vaan pitivät aina heidän puoltaan niin huonoissa kuin hyvissäkin hetkissä.

Olen kahdesta sisaruksesta nuorempi, joten opin nopeasti kuuntelemaan ja tekemään havaintoja ennen oman mielipiteeni esittämistä. Huomasin, että neuvottelu- ja perustelutaidoista oli hyötyä, jos ylipäänsä mitään halusin oman toiveeni mukaan päästä tekemään. Isoveljeni rinnalla opin sietämään pettymyksiä, koska kaikesta joustavuudestani huolimatta jouduin usein kuitenkin alakynteen. Veljelleni olen kiitokset velkaa siitä, että aloin tiedostaa jo lapsuudessani, miten voimakkaasti suhtauduin vallan käyttöön. En

kestänyt konflikteja vaan mieluummin pakenin omiin oloihini. Minun ei tarvinnut olla pomo vaan alistuin mieluummin.

Suurin osa kouluvuosistani sujui lempeiden ja viisaiden kasvattajien huomassa. Ala-asteen neljä viimeistä vuotta sain kehittyä kriittiseksi, oikeudenmukaisuutta puolustavaksi ja muut huomioon ottavaksi ihmisen aluksi aivan taivaallisen pedagogin luokassa. Olen vasta Teatterikorkeakoulun maisteriopintojeni aikana tajunnut, miten suuri vaikutus näillä neljällä vuodella on ollut minuksi kasvamiseni kannalta. Samalla tämä kokemus on luonut perustan vielä tänä päivänäkin noudattamalleni pedagogiikalle.

Ala-asteen kolmannelta kuudenteen luokkaan minua ja luokkatovereitani opetti pienehkön koulun yksi harvoista miesopettajista. Hän oli arvostettu ja pidetty meidän lasten ja muiden opettajien keskuudessa kunnioittavan ja rehellisen läsnäolonsa ja vuorovaikutuksensa. Olen maisteriopintojeni toisen, Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikössä suorittamani opetusharjoittelun raportissa kuvannut ala-asteen opettajani toimintaa näin:

”Minuun oli tehnyt vaikutuksen opettajan tapa kuunnella meitä oppilaita, keskustella meidän kanssamme ja selittää, miksi jokin toiveemme ei voinut koululuokassa tai sitä ympäröivässä koulumaailmassa toteutua. Hän oli oikeudenmukainen ja kunnioitti meitä ja meidän mielipiteitämme, vaikkei aina voinutkaan asemansa takia olla meidän kanssa yhtä mieltä. Hän oli luokan opettajana ehdoton auktoriteetti ja johtaja, mutta säilytti dialogin meidän kanssa kaikissa tilanteissa.” (Serkamo 2018, 6.)

Ala-asteen opettajaltani opin myös sen, ettei ”viisautta” voinut aina mitata kouluarvosanoin. Itse pärjäsin numeroasteikolla kiitettävällä tavalla, mutta luokassa oli monia, jotka saivat pinnistellä äärimmilleen saavuttaakseen edes kutososan arvoisen koetuloksen. Opettajani kuitenkin kehui ja nosti näiden oppilaiden muita saavutuksia jatkuvasti esille luokassa ja antoi heille vastuutehtäviä aivan kuten kaikille muillekin. Hän osasi arvostaa jokaista oppilastaan heikkouksineen ja vahvuuksineen. Hänellä riitti kärsivällisyyttä tutustua meihin jokaiseen yksilönä ja kohdata meidät ainutlaatuisina ja arvokkaina ihmisinä. Ei hän varmasti loppujen lopuksi ainoa laatuaan opettajien joukossa 80-90-luvulla ollut, mutta toisenlaiset opettajan mallit,

joiden johdolla peruskoulussa myös opiskelin, nostivat hänet minun kokemusmaailmassani sille ansaitulle jalustalle, jolla hän edelleen pedagogisena esikuvanani on.

Vallan näkökulmasta ala-asteen opettajani ei lähtökohtaisesti asettunut meidän oppilaiden yläpuolelle vaan ansaitsi paikkansa ryhmän johtajana asettamalla rajoja, kuuntelemalla, ottamalla meidät tosissaan, antamalla meidän oppia omista virheistämme turvallisessa ympäristössä ja käyttämällä omaamaansa asiantuntijuutta saadakseen meidät ponnistelemaan yhä parempia tuloksia kohti. Hän toimi mielestäni opettajana meille juuri sellaisena vastuksena, kuin Varto on artikkelissaan Opettaja vastuksena tarkoittanut (2014, 192). Opettajasta vastuksena kirjoitan lisää luvussa 8.5 Minkälainen ryhmän ohjaaja haluan olla?.

Täysi-ikäisyyden kynnyksellä olin jo päässyt taiteen opiskelun piiriin. Opiskelin ilmaisutaidon lukiossa ympärilläni satoja muita tulevaisuuden ”taiteen lahjoja” maailmalle. Tässä vaiheessa suurin muutos minussa tapahtui siinä, että jouduin ensimmäisen kerran opiskelemaan tosissani saadakseni kiitettäviä arvosanoja, joihin olin tottunut. Jouduin ottamaan vastuuta omasta opiskelustani aivan eri tavalla kuin ennen. Rinnallani oli onneksi tälläkin kertaa viisaita pedagogeja, mutta eivät he enää samalla tavalla minua kannatelleet kasvussani kuin tähän asti. Vastuu oppimisestani jäi vain ja ainoastaan minulle.

Jouduin pohtimaan itseäni ihmisenä ihan oikeasti, ihan itse, ensimmäistä kertaa. Tässä pohdinnassani huomasin, että minua kiinnosti entistä vähemmän akateeminen arviointi, jonka perusteella ihmiset jaoteltiin yhteiskuntakelpoisiksi ja pudokkaiksi tai pahimmillaan joksikin siltä väliltä, harmaaksi massaksi. Opiskelu teetti minulle paljon töitä ja olin jättää ylioppilaskirjoitukset kokonaan välistä, koska mielestäni niihin ladattiin aivan liikaa painoarvoa suhteessa nuoren onnistuneeseen ja kunniakkaaseen tulevaisuuteen. Valta oli annettu ylioppilaslautakunnalle, joka ei edes tavannut nuorta, jonka tulevaisuudesta he päättivät ylioppilastutkinnon arvosanan muodossa. Tällainen valta tuntui minusta perusteettomalta. Uskoin edelleen siihen, että heikommin arvosanoinkin akateemisen kouluputken läpäissyt henkilö voisi päästä yhteiskunnallisesti merkittävään

asemaan, - ja ihan omin ansioin. Arvosana ei kätkenyt sisäänsä minkäänlaista taetta ihmisen yhteiskunnallisesta arvosta tai pärjäämisestä.

Lukion aikana aloin ymmärtää, minkälaista viisautta ja voimaa ihmiskehoon kätkeytyi. Sain valtavasti voimia tanssimisesta ja muusta itseni ilmaisemisesta. Kehollinen työskentely latasi minua kirjoista pänttäämistä varten. Sen verran tunnolliseksi minut kuitenkin oli kasvatettu, että luovuin tanssimisesta ja oikeastaan kaikesta taiteesta keskittyessäni lukemaan ylioppilaskirjoituksiin. Se oli elämäni suurin virhe, jonka onneksi sain korjattua vaikkakin vuosia myöhemmin.

Tästä alkoi sivupolkuni kaupallisessa maailmassa. Opiskelin hotelli- ja kongressipalveluiden esimiehen tutkinnon lähes valmiiksi kärsien suurimman osan ajasta. En tehnyt oikeastaan mitään taiteellista enkä kehollista, joten pääni oli räjähtää kaikesta teorian opiskelusta. Tällä polulla sain kuitenkin kiinnostavia oppeja johtajuudesta ja vallasta, mikä on varmasti omalta osaltaan vaikuttanut nykyiseen ajatteluuni ryhmän johtajuudesta, pedagogiikasta ja vallan käytöstä. Valitettavan usein nämä opit tosin liittyivät tilanteisiin, joissa esimies käytti asemansa tuomaa valtaa minuun tai kollegaani epäloogisesti tai epäoikeutetusti. En voinut sietää tällaista kohtelua, joten nousin monesti kapinaan esimiestäni ja hänen alistavaa valtaansa vastaan. Onneksi osasin useimmiten säilyttää rakentavan pohjavireen kriittisessä palautteessani enkä menettänyt työtäni.

Kun vihdoinkin sain raivattua tieni takaisin taiteiden opiskelun pariin, keskityin olemiseen, aistimiseen ja oppimiseen kokemusten kautta. Se tuntui minulle oikeammalta tavalta oppia kuin kirjoista lukeminen. Halusin kokeilla itse, keskustella ja ymmärtää siten, mistä opetuksessa oli kyse. Teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutukseni aikana Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa vuosina 2001-2005 syvensin osaamistani taiteilijana ja etsiskelin omaa kädenjälkeäni teatterintekijänä. Matkan varrelle mahtui paljon kehollista työskentelyä, joka johti minut muun muassa tanssi- ja liiketerapian opintoihin. Teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutuksen aikana tutustuin myös muun muassa tarinateatteriin ja improvisaatioon, joita ilman en tänä päivänä voi taiteellispedagogisesta otteestani puhua. Niiden merkityksestä taiteellispedagogiseen otteeseeni kirjoitan seuraavassa luvussa lisää.

4 TAITEELLISET SUUNTAVIIIVAT

Taiteellispedagogisessa toiminnassani ei voi olla näkymättä taiteelliset ihanteeni ja toiveeni. Teatteriestetiikkani perustuu paljolti minimalistisiin ja riisuttuihin ratkaisuihin. Näyttelijäntyön ihanteeni niin itse esiintyessäni kuin sitä ohjattessanikin perustuu läsnäoloon, rehellisyyteen ja ihmisyyteen samoin kuin pedagoginen otteenikin. Painotan fyysistä ilmaisua, ryhmälähtöisyyttä, suhdetta tilaan sekä prosessia lopputuloksen sijasta. Mielestäni näyttelemisen on parhaimmillaan (fiktiivisessä) tilanteessa olemista ja elämistä ja siinä reagoimista paremminkin kuin esittämistä. Mielenkiintoni kohdistuu enemmän vilpittömästi läsnäolevaan ja vuorovaikutteiseen ihmiseen näyttämöllä kuin teknisesti taitavaan näyttelijään.

Teatterin keinoista olen mieltynyt sanattomaan ja fyysiseen kerrontaan. Näen esityksen kokonaistaideteoksena, jonka visuaalisuus, näyttämöllepano, äänimaisema, mahdollinen teksti ja esiintyjien ilmaisu yhdessä muodostavat. Luen jokaista esityksen osatekijää tavallaan omana tarinanaan, joista sitten lopulta muotoutuu minun elämäkokemukseeni kiinnittyvä kokonaisuus. Omia esiintyjän taitojani olen harjoittanut erityisesti tarinateatterin ja teatteri-improvisaation menetelmin. Yhteistä näille teatterimuodoille on mielestäni hetkessä oleminen, kohtaaminen, kuunteleminen, hyväksyminen, arvostaminen, vuorovaikutus kanssänäyttelijöiden kanssa sekä yleisön kunnioittaminen. Hyödynnän tarinateatteria ja improvisaatiota myös opetuksessani ja niiden vaikutus ei voi olla näkymättä taiteellispedagogisessa otteessani. Siksi avaankin seuraavaksi tarinateatterin ja teatteri-improvisaation taustoja ja periaatteita.

4.1 Tarinateatteri – Playback Theatre

Tarinateatteri sai alkunsa 70-luvulla Amerikassa, kun psykoterapeutti Jonathon Fox lähti tutkimaan, minkälaista teatteria syntyy, kun perinteiseen teatterityöskentelyyn otetaan vaikutteita psykodraamasta. Fox oli kiinnostunut myös improvisaatioteatterista ja tavoittelikin dynaamista ja hetkessä tapahtuvaa teatteria. Omien sanojensa mukaan hän uskoi hetken teatteriin ja teatteriin, joka voi tapahtua missä vain. Yhtäläillä hän totesi

uskovansa teatteriin, joka on tarkoitettu jokaiselle ja kaikille (International Playback Theatre Network 7.2.2019, kirjoittajan vapaa käänös). Tästä uskosta Fox sai intohimonsa synnyttää uudenlaisen teatterimuodon, joka sai nimekseen playback theatre, tarinateatteri. Sen alkuperäisenä visiona oli kunnioittaa elämää, ihmisten välistä yhteyttä sekä tarinoiden ja draaman yhteyttä. (Koponen 2004, 79.)

Kehittäessään tarinateatteria Fox vei ryhmänsä esiintymään kouluihin, vankiloihin, vanhainkoteihin, konferensseihin ja juhliin. Hän halusi rohkaista ihmisiä kaikista sosiaaliryhmistä kertomaan tarinoitaan ja saada äänensä kuuluviin. Tällä tiellä tarinateatterin tekijät jatkavat edelleen. Nykyään tarinateatteria hyödynnetään esimerkiksi yhteisötaiteessa, sosiaalisen dialogin saavuttamisessa, rauhan rakentamisessa, konfliktien ratkaisemisessa, koulutuksessa ja muutoksen johtamisessa. Kansainvälinen tarinateatteriyhteisö International Playback Theatre Network asettaakin internetsivuillaan itselleen tavoitteeksi rikastaa, vahvistaa ja inspiroida toinen toisiaan ja pitää yllä tarinateatterin elävää prosessia Foxin hengessä. (International Playback Theatre Network 7.2.2019.)

Suomeen tarinateatteri rantautui vuonna 1990 erityisesti kasvatustieteiden maisteri, psykodraama- ja tarinateatterikouluttaja Päivi Rahmelin (ent. Ketonen) toimesta. Hänen johdolla minäkin olen tarinateatteriin saanut tutustua ja oppejani syventää. Minulle tarinateatterin tärkein merkitys on ihmisten kohtaamisessa. Tarinateatterin yhteydessä puhutaan usein yleisön palvelukseen asettumisesta, ja siihen minä voin liittyä. Tarinateatteri on improvisaatioteatterin interaktiivinen muoto, joka perustuu yleisön omasta elämästään kertomiin tarinoihin. Nämä tarinat saavat tarinateatterinäyttämöllä välittömästi elävän muodon neljän näyttelijän ja muusikon toimesta. Olennainen osa tarinateatteria on myös ohjaaja, joka haastattelee esityksen edetessä yleisöä ja tiivistää tarvittaessa kerrotun esiintyjille. Samalla hän valitsee, millaisella tekniikalla kukin tarina takaisin kertojalleen tulkitaan.

Tarinateatteriesityksen muoto ja näyttämöllepano ovat pysyneet hyvin samanlaisena Foxin ajoista saakka. Näyttelijöiden, muusikon ja tarinankertojan tuoli ovat suurin piirtein samoilla paikoilla näyttämöllä ja esitys noudattaa samaa kaavaa. Esitys alkaa usein esiintyjien ja ohjaajan

omakohtaisilla alkutarinoilla. Tämän jälkeen esitys etenee interaktiivisesti ohjaajan, yleisön ja esiintyjien vuoropuheluna. Vuoropuhelussa käytetään hyväksi niin sanottuja lyhyitä tekniikoita, kuten liikkuvaa patsasta, kohtaamista, ristiriitoja ja kuoroa, joiden avulla näyttämölle tuodaan välähdyksiä yleisön tunteita, muistoja ja havaintoja. Lyhyiden tekniikoiden jälkeen ohjaaja pyytää yleisöä keskustelemaan pareittain esityksen teemasta. Näistä tarinoista muutama katsoja saa tulla kertomaan oman tarinansa hieman pidemmin tarinankertojan tuolilta käsin. Hän valitsee näyttelijät tarinansa rooleihin ja kuultu tarina nähdään uudestaan näyttämöllä musiikin ja kankaiden tehostamana. Useimmiten esitys vielä lopetetaan jonkinlaiseen pieneen kohtaukseen, joka kokoaa esityksessä kuullut tarinat.

Minulle tarinateatterissa on jotain outoa selittämätöntä taikaa, joka perustuu varmasti esityksen rituaalisuuteen ja muuttumattomaan muotoon. Rituaalisuus ja muuttumattomuus antavat turvan lisäksi tarinateatterille sen ainutlaatuisen ominaisuuden, että kaikki tarinateatterin tekijät ympäri maailman voivat tehdä vaivatta rinnakkain töitä. Sain itse kokea tämän kesällä 2018, kun näyttelin israelilaisen ohjaajan ohjauksessa rinnallani ukrainalainen, israelilainen ja italialainen näyttelijä. Tiesin tarkalleen tekniikat, joita ohjaaja käytti. Tiesin miten niiden aloituspaikoille asetettiin. Tiesin milloin kuunnella musiikkia ja milloin alkaa näytellä. Ennen jokaista tekniikkaa toistui ohjaajan sanat: ”Let’s watch, katsotaan.” Pystyin luottamaan universaaliin tarinateatterin kieleen ja kuunnella kertojaa täydellisen läsnäolevani ja avoimena.

En itsekään aina ymmärrä näyttelijänä, miksi kuulemani tarinan muuttaminen liikkeeksi ja ääneksi vaikuttaa niin syvästi ja maagisesti kertojaansa. Sillä on varmasti tekemistä myös sen kanssa, että rakastan tarinoita. Filosofi ja sosiaalipsykologi Jukka Hankamäki lainaa teoksessaan Dialoginen filosofia – Teoria, metodi ja politiikka intiaanien viisautta, joka opettaa, että tarinoilla on parantava vaikutus. Kun ihminen kuuntelee tai kertoo tarinoita, hän voi alkaa elää niissä ja antaa omalle elämälleen uusia merkityksiä. Tarinat voivat ilmaista myös pahaa oloa ja ahdistuneisuutta ja niiden kautta voi tuntea esimerkiksi pelon tuntemuksia turvallisesti. Ne voivat auttaa irtautumaan arkipäivästä ja antaa tilaa mielikuvitukselle. (Hankamäki

2008, 233-234.) Näistä syistä tarinat varmasti minuakin kiehtoo ja tarinateatterin vaikuttavuus pysyy minulle ikuisena mysteerinä.

Tarinateatteriohjaajan koulutus on useamman vuoden kestävä kokonaisuus, jota itse en ole suorittanut. Olen kuitenkin hyödyntänyt tarinateatteria opetuksessani näyttelijän kokemuksestani käsin. Vastaanotto on ollut aina hyvä. Osallistujat ovat pitäneet tarinateatterin aloittamisen matalasta kynnyksestä. Olen aina painottanut sitä, ettei näyttelijän taidot ole tarinateatterissa niin oleellisia kuin halu kuunnella ja ymmärtää toista ihmistä. Kertojille tarinateatteri on usein ollut voimakas kokemus, vaikka näyttämöllä on ollut ensikertalaisia. Tällainen antautuminen toisen palvelukseen ja toisen ihmisen arvostaminen tuottaa jotain niin aseista riisuvaa näyttämölle, ettei sitä oikein sanoin voi kuvata. Jotakin siitä herkkyydestä yritän tuoda kaikkiin opetustilanteisiini.

4.2 Teatteri-improvisaatio

Aloitin improvisaatiourani Teatterikorkeakoulun avoimen yliopiston kursseilla yli kaksikymmentä vuotta sitten. Minua kiehtoi improvisaatiossa sen arvaamattomuus, sekopäisyys ja mahdollisuus selviytyä näyttämöllä yllättävistä tilanteista. Kurssien myötä huomasin nauttivani näyttämöllä tyhjän päällä olemisesta. Sain onnistumisen kokemuksia yhdessä muiden improajien kanssa ja yksinkin, kun sain vietyä annetun tehtävän joten kuten järkevään tai huvittavaan loppuun. Teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutuksen aikana valitsin osaksi valinnaisia opintojani ensin teatteri-improvisaation peruskurssin ja sitten pitkien improvisoitujen tarinoiden kurssin. Näiden kurssien aikana opin, että improvisaatio voi olla muutakin kuin lyhyitä sketsejä, joissa pyritään saattamaan kanssanäyttelijä mahdollisimman hankalaan tilanteeseen. Pohjimmiltaan kyse oli kuuntelemisesta, yhteistyöstä, hyväksymisestä ja olemassa olevien ideoiden vahvistamisesta, - samoista asioista joiden myöhemmin olen huomannut toistuvan taiteellispedagogisessa otteessanikin.

Mitä kauemmin improvisaation maailmassa olen seikkaillut ja erilaisia kokeiluja tehnyt, sitä enemmän olen alkanut improvisaatiota opetusmenetelmänä arvostaa. Se esiintyy harvoin puhtaasti improvisaationa

opetuksessani, mutta hyödynnän sen hyväksyntään perustuvaa ideologiaa usein niin harjoituksissa kuin keskusteluissakin. Painotan monesti myös improvisaatiosta tuttua moka on lahja -ajatusta, jolloin virheitä ei tarvitse pelätä. Sanon ryhmäläisilleni, ettei virhe ole virhe ennen kuin joku sen sellaiseksi määrittää. Siksi jokainen virhe voidaan nähdä myös uutena mahdollisuutena, lahjana ja suuntana, johon emme olisi osanneet mennä ilman säännössä tapahtunutta poikkeamaa tai yllätystä.

Löysin yllättäen improvisaatiosta ja hermeneutiikasta yhteneväisiä ajatuksia lukiessani dialogista filosofiaa. Improvisaation tavoin hermeneutiikkaan sisältyy ajatus, että suuri osa ihmisen tiedonhankinnasta tapahtuu erehdyksestä oppimisen kautta, ja näin siihen liittyy tietty luovuutta tukeva elementti. Virheiden ja väärinkäsitysten eliminoiminen kuolettaisi helposti innovatiivisuuden. (Hankamäki 2008, 169.)

Oma improvisaatioideologiani ja käytännön sovellukseni ovat suuressa kiitollisuuden velassa niin amerikkalaiselle teatteritaiteilija Viola Spolinille (1906-94) kuin englantilais-kanadalaiselle käsikirjoittaja-ohjaaja Keith Johnstonellekin (1933-), jotka eittämättä ovat teatteri-improvisaation kantavanhemmat siitä näkökulmasta, jossa improvisaatio suurelle yleisölle näyttäytyy. Olen kuitenkin työskennellyt pian kaksi vuosikymmentä myös Teatteri Pore -nimisessä ryhmässä, joka sai alkunsa Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian improvisaatiokurssien jatkona. Tässä ryhmässä olemme lähestyneet improvisaatiota uusista kulmista ja löytäneet oman tapamme kertoa improvisoitua tarinaa lavalla.

Poreen kerronnalle ja improvisoiduille esityksille on ominaista fragmentaarisuus, assosiatiivisuus, kehollinen ilmaisu ja sanaton kerronta. Tällainen kerronta mahdollistaa mielestäni hienosti niin sanotun epifanisen momentin, jota elokuvateoriassa käytetään. Epifanisella momentilla tai hetkellä tarkoitetaan toisaalta sitä, että katsoja voi löytää itsensä tarinan roolihahmoista tai tilanteista ja voi ymmärtää sekä samaistua niihin oman elämänsä kautta. Toisaalta epifaninen siirtymä voi tapahtua toisinkin päin. Tällöin katsoja liikuttuu näkemästään ja alkaa ymmärtää omaa elämäänsä uudella tavalla tarinan perusteella. (Hankamäki 2008, 234.) Teatteri Poreen esitykset voivat parhaimmillaan mahdollistaa katsojalle juuri tällaisen

kokemuksen fragmentaarisuutensa johdosta: kukin katsoja samaistuu oman elämänhistoriansa eli situaationsa kautta tiettyihin tarinan osiin ja luo niistä itselleen merkittäviä kokonaisuuksia ja ymmärtää ehkä siten jotain uutta itsestään. Tämä todistaa sen, että taide voi todellakin toimia virikkeenä uusien ajatuskulkujen avaamiseen ja uuden oppimiseen, mihin taiteellispedagogisella toiminnallani pyrin.

5 IHMISKÄSITYSTEN IKEESSÄ

”Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä, millaisia ihmiset ovat ja mitä mahdollisuuksia ihmisellä on. Se sisältää myös ne olettamukset ja edellytykset, joita kukin uskoo ihmisessä olevan. Näihin olettamuksiin ja edellytyksiin pedagogi perustaa opetuksensa ja valitsee opetusmenetelmänsä.” (Keski-Luopa 2009, viite 3.) ”Ihmiskäsitys kehittyy henkilökohtaisten kokemusten, kulttuurin, ideologioiden, uskomusten ja koulutuksen kautta ja säätelee suhtautumistamme ihmisiin yksityiselämässä ja työssä” (Anttila 2017, 1.1).

Tutkimusmatkani ihmis- ja oppimiskäsitysten teorioihin oli minulle erittäin antoisa vaikkakin raskas. En ole koskaan ollut vahva teorioiden lukemisen ja filosofisen pohdinnan kautta oppimisessa. Koen että rationaalinen ymmärrykseni on tässä mielessä kovin vaillinaista, koska en useinkaan kykene ymmärtämään, mitä tekemistä tieteellisellä tiedolla on arkitodellisuuden kanssa. Tunnen itseni paljon viisaammaksi sanattomassa, kehollisessa kohtaamisessa, jossa ei ole vain yhtä oikeaa ja hyvää ratkaisua. Pohjimmiltaan on kyse siitä, että haluan oppia ja ymmärtää asiat käytännön tasolla ja tekemisen kautta.

Ymmärrän asioita, jotka voi aistia jollakin tavalla; näkemällä, kuulemalla, koskettamalla, haistamalla, maistamalla, tuntemalla. Joskus ymmärtämistä ei voi selittää sanoin. Joskus sitä voi kuvata paremmin liikkeen, kuvan tai äänen kautta, kuten tarinateatterissa. Se ei ole aivojen älyä vaan kehollista, sielullista, inhimillistä, abstraktia sydämen älyä. Minua kiinnostavat myös syy-seuraus -suhteet, koska hahmotan asioita helpoimmin kronologisesti ja sillä perusteella, miten tieto ”kasautuu” entisten tiedon päälle. Olen siis konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppija, minkä olen konkreettisesti tutkimukseni myötä oppinut.

Ala-asteen opettajani vaikutuksesta en lähtökohtaisesti pidä lokeroimisesta tai kategorioimisesta, ja siksi olen vastustanut itseni määrittelemistä jonkin tietyn teorian mukaisesti. Määrityksen tekemälläni olen todennäköisesti pelännyt rajoittavani itseäni jonkun toisen antaman mallin mukaiseksi. Näin

ei kuitenkaan tarvitse olla, kuten olen tutkimukseni myötä huomannut. Loppujen lopuksi voin löytää omista periaatteistani yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia oikeastaan kaikkien ihmis- ja oppimiskäsitysten kanssa. Siksi en koekaan, että otsikon antaminen pakottaisi seuraamaan tai estäisi minua valitsemasta jonkinlaista toimintatapaa opetustilanteissa, päin vastoin. Teoreettinen pohja ja sen tunnistaminen ja sanoittaminen lisäävät ammattitaitoani ja itsetuntemustani, vaikka edelleen voin vapaasti valita, miten opetuksessani etenen. Taiteellispedagogisessa työssä valintojeni osakseen saama palaute sitten määrää lopetanko kyseisen toiminnan, kehitänpö sitä lisää vai voinko ottaa sen sellaisenaan käyttöön osaksi suurempaa opetussuunnitelmaani tai harjoitepankkiani.

Mikään olemassa oleva ihmis- tai oppimiskäsitys ole täydellinen kuvaamaan omaani, eikä tarvitse ollakaan. Tieteen tarjoama ihmiskuva on Keski-Luopan sanoin: ”-- sirpaleinen ja todellisuutta vääristävä, kun tutkimusta tehtäessä kenties oleellisia merkitysyhteyksiä on jo lähtökohtaisesti tutkimusteknisin perustein katkaistu” (2009, 279). Hankamäkikin (2008) kirjoittaa hermeneuttisen filosofian, - josta nyt siis itseäni tunnistan, lähtevän siitä tosiasiaista, että yksiselitteinen ymmärtäminen on sula mahdottomuus ja että varsinaista ”väärin ymmärtämistä” ei alkuperäisen hermeneutiikan mukaan edes ole olemassa. Voin siis hyvin mielin koota ihmis- ja oppimiskäsitystäni tilkkutäkkimäiseen muotoon, josta löytyy yhtymäkohtia monien filosofioiden ja teorioiden kanssa. Olen lopulta ylpeä itsestäni, että tein valinnan kulkea tämän vaivalloisen ja turhauttavankin matkan oppiakseni lisää. Annoin vallan akateemiselle tutkimukselle asettamilleni laadullisille vaatimuksille, vaikka olisin voinut valita helpommankin tien. Ihmiskäsityksen määrittelemisen haasteesta selvittyäni jatkan opinnäytetyötäni oppimiskäsitykseni teoreettisen pohjan etsimiseen, löytämiseen ja sanoittamiseen.

Lähteinäni seuraavassa kahdessa luvussa on pääasiallisesti toiminut kolme ansiokasta teosta, jotka viitoittivat tieni läpi ihmis- ja oppimiskäsitysten viidakon. Ihmiskäsityksen osalta kiitokseni saa psykologi-psykoanalyttikko Leila Keski-Luopan artikkeli Kohti kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä, joka on julkaistu Psykoterapia-lehden vuoden 2009 numeron 28(4) sähköisessä versiossa ja oppimiskäsityksen osalta Jyväskylän ammattikorkeakoulun internetsivuilta löytyvät Ammatillisen opettajakorkeakoulun avoimet

oppimateriaalit, jotka on tuottanut opettajankoulutuksen yliopettaja Outi Pylkkä (30.1.2019). Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan (2017) kirjoittama verkkomateriaali Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa, jonka Teatterikorkeakoulu on julkaissut julkaisusarjassaan numerolla 58, puolestaan palveli minua kokonaisvaltaisesti.

5.1 Kaikki alkaa ihmisestä

Ihminen on minulle loputon inspiraation lähde. Voisin katsoa ihmiskehon liikettä tilassa loputtomasti aivan samalla tavoin, kun voin ihmetellä paikallaan olevan ihmisen lihasten ja ihon uurteiden synnyttämiä valoja ja varjoja. Niin ikään ihmisten omasta elämäkokemuksesta kumpuavat tarinat pitävät minua otteessaan eikä ihmismielikään koskaan lakkaa hämmästyttämästä minua. Tämä tulee todeksi joka päivä kotonani, jossa kaksi lastani sanoittavat ymmärrystään ja ihmetystään ympäröivästä maailmasta tekemistään havainnoista.

Oma ihmiskäsitykseni perustuu pohjimmiltaan siihen, etten osaa enkä haluakaan selkeästi erottaa mieltä ja kehoa. Ihmisen hyvinvoinnin näkökulmasta koen, että mielen hyvinvointi edellyttää kehon hyvinvointia ja johtaa keholliseen hyvinvointiin ja päinvastoin. Taiteellisessa työssäni tämän kaksiyhteyden voi parhaiten sanoittaa tarinan kerronnan kautta: fyysinen tekeminen ei voi olla ruokkimatta ja syventämättä tekstin tulkintaa ja toisin päin. Samalla olemme mieleemme ja kehomme kautta yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan ja ihmisiin. Uskon vahvasti, että kunkin yksilön elämäntilanne ja elämänhistoria vaikuttavat siihen, minkälaiseksi hän itsensä ja ympäröivän todellisuuden kokee. Jokaisen kyky ja halu oppia ja olla suhteessa ulospäin riippuu mielestäni niin ikään ohittamattomasti siitä, millaisessa ympäristössä ja millaisten arvojen ympäröimänä ihminen on viettänyt lapsuutensa, kasvanut nuoruuteen ja saanut koulunsa kulkea. Luonnollisesti tämä tausta ohjaa ihmistä myös siinä, miten hän itsensä ihmisenä kokee. Ympäröivä kulttuuri ei voi olla vaikuttamatta ihmiseen, joten sekin antaa kullekin yksilölle ominaislaatunsa.

Näen ihmisen kykenevänä loputtomaan kehitykseen ja muutokseen niin halutessaan. Osaan muutoksista hän voi itse vaikuttaa, osa tapahtuu hänestä

riippumatta. Se miten tiedostetuksi ihminen kehityksensä ja muutoksensa kokee, on aina henkilökohtaista. Myös se onko tämä muutos ja kehitys ihmisestä kohti hyvää vai huonoa, riippuu jokaisesta ihmisestä itsestään. Tähän arvioon vaikuttavat kunkin arvomaailma, elämänhistoria ja kokemus itsestään suhteessa ympäröivään maailmaan ja muihin ihmisiin. Elämänhistorian ei kuitenkaan tarvitse lukita ihmistä vaan hänen ymmärrys itsestä ja maailmasta muuttuu maailmankin muuttuessa. (Anttila 2017, 1.1.)

Mielestäni ihminen ei selity ilman suhdetta ympäröivään eikä ymmärrystä kullekin ihmiselle ainutlaatuisesta henkilöhistoriasta. Monellakin tavalla ihmiskäsitykseni voi siis sanoa olevan holistinen, jonka määrittelyyn palaan hieman myöhemmin luvussa 5.2 Holistinen ihmiskäsitys. Tunnistan itseni myös humanistisesta ihmiskäsityksestä, koska sekin pitää ihmistä avoimena, itseohjautuvana, ainutkertaisena, muuttuvana, etsivänä, tutkivana, valintoja tekevänä ja kokonaisvaltaisena eli holistisena järjestelmänä. Humanistiseen suuntaukseen kuuluu myös itsensä toteuttamisen ja taiteellisen itseilmaisun arvostaminen. Psykologian puolella humanistinen suuntaus korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta, luovuuden ja henkisen kasvun huomioimista sekä persoonallista eheyttä, mikä on myös minulle taiteellispedagogisessa otteessani tärkeää. Niinpä tärkeää on myös henkinen kasvu ja muutos sekä persoonallinen eheys. Näillä sanoilla voisin kuvailla pyrkimyksiäni opetustilanteissa, mistä syystä ihmiskäsitykseni voi sanoa olevan suurelta osin humanistinen. (Anttila 2017, 4.1.)

Löydän ajatuksistani myös vaikutteita kulturalistisesta ihmiskäsityksestä, koska minua kiinnostavat ihmisten välinen vuorovaikutus ja siinä ilmenevät valtasuhteet. Kulturalistinen ihmiskäsitys painottaa juuri vuorovaikutusta ja on kiinnostunut kielestä, eleistä, ilmeistä ja itseilmaisusta. Sen mukaan ihminen luo itseään osana sosiaalista todellisuutta ja siksi ihmisen olemassaolossa keskeistä on se ympäristö ja kulttuuri, jossa hän elää. Ihminen on jatkuvasti muuttuva, jolloin ihmisen olemus toteutuu suhteessa yhteisön elämäntapaan. (Anttila 2017, 1.1.) Itse en koe ihmisen olemusta aivan näin kulttuurisidonnaiseksi, mutta tunnistan kyllä sosiaalisen ympäristön, yhteisön ja kulttuurin merkityksen ihmisten ryhmätilanteissa ilmentämissä rooleissa ja identiteeteissä. Ryhmän ohjaajana koen olevani herkkä aistimaan ryhmässä vallitsevia valtasuhteita ja tiedostamaan niiden taustoja. Pyrin hyödyntämään

tätä herkkyyttä niin, että taiteellisen toimintamme kautta ryhmäläiset voisivat nähdä itsensä monipuolisemmin kuin vain kulttuurin, yhteisön tai sosiaalisen ympäristön sanelemasta näkökulmasta.

5.1.1 Eksistentiaalinen ihmiskäsitys

Olen ihmisenä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppija, joka luo uutta tietoa vanhan tiedon perusteella ja sen päälle. Siksi haluan ennen holistisen ihmiskäsityksen käsittelemistä avata ne ihmiskäsitykset ja teoriat, jotka minun näkökulmastani voimakkaimmin näkyvät holistisen ihmiskäsityksen taustalla.

Historiallisesti eksistentiaalinen ihmiskäsitys juontaa juurensa saksalaisiin filosofiin Martin Heideggeriin (1889-1976) ja Edmund Husserliin (1859-1938), joiden teorioihin holistinen ihmiskäsitys, mielestäni erityisesti tilanteen osalta, nojaa. Heidegger pyrkii pääteoksessaan *Sein und Zeit* ensisijaisesti paljastamaan, ettei ihmisen olemassaolo ole käsitettävissä ilman maailmaa, jonka osa hän on. Kaikkien elävien organismien tutkimisessa, olipa sitten kyse biologisesta, psykologisesta tai sosiaalisesta elämästä, tarvitaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa lähtökohtaisesti ei rajata mitään tutkittavaan ilmiöön mahdollisesti vaikuttavaa tekijää etukäteen tutkimuksen ulkopuolelle, vaan otetaan ilmiö tarkasteltavaksi sen omassa luonnollisessa olomuodossaan. Tähän uskon itsekin. Ihminen on jatkuvassa suhteessa ja vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa, kuten olen tämän luvun alussa todennut. Ympäröivä maailma vaikuttaa meihin ja me siihen, ja samalla olemme toisistamme riippuvaisia. Huomioimalla ihmisen suhde maailmaan on Heideggerinkin mukaan mahdollista päästä näkemään, millainen vuorovaikutus elinympäristön kanssa on saanut aikaan kyseisen ilmiön. Tämä on tutkijan näkökulma, jota Heidegger kutsuu ”silleen jättämiseksi”. (Keski-Luopa 2009, 282-283.)

Kasvatustieteilijä Sirpa Viskari täydentää Heideggerin silleen jättämisen käsitettä artikkelissaan Pedagogisen rakkauden mahdollisuus opettajan näkökulmasta. Hän kirjoittaa, miten opettaja silleen jättäessään luopuu omista ennakkokäsityksistään ja oppilaiden hallinnasta, ja uskaltaa heittäytyä epävarmuuteen ja avoimuuteen. Silleen jättämisen hetkinä opettajan on

mahdollista kohdata oppilaansa sinä, mitä hän on. Silloin opettaja todella on oppilaansa rinnalla, kunnioittaa ja kuulee häntä. (Vuorikoski ym. 2003, 174.) Juuri tällaisen kohtaamisen ja ymmärtämisen tilan toivon omalla taiteellispedagogisella otteellani saavuttavani. Haluan kohdata jokaisen ryhmäläisen yksilönä ja rakentaa häneen ainutlaatuisen suhteen, joka pätee vain hänen ja minun välillä.

Heidegger mullisti monia filosofisen ihmiskäsityksen lähtökohtia. Hän käänsi muun muassa huomion pois ihmisestä itsestään ja keskittyi sen sijaan ihmisen ja maailman välisen suhteen selvittämiseen, johon Rauhalankin ajatus ihmisen situaatiosta mielestäni vahvasti perustuu. Heidegger korosti, että ihmisen tutkimus ei koskaan voi lähteä nollatilanteesta juuri kunkin erilaisen elämänhistorian takia. Ihmisten elämänhistorian ja kokemusten erilaisuus puolestaan viestii hänen mielestään siitä, miten tärkeä merkitys kehollisuudella on. Heideggerin filosofiassa ihminen onkin aikaisemmasta poiketen kokonainen olento; sekä kehoa että henkeä. Mullistavaa hänen ajattelussaan oli myös ajatus siitä, että ihmisen tulisi käsittää itsensä maailman ja luonnon osana pyrkimättä asettumaan sen yläpuolelle. (Keski-Luopa 2009, 284.)

5.1.2 Fenomenologinen ihmiskäsitys

Fenomenologia on oppi ilmiöistä. Se tutkii todellisuuden ilmenemistä ihmiselle hänen kokemusmaailmassaan ja kokemuksellisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. Tämän filosofisen suuntauksen perustajana pidetään Edmund Husserlia. Löydän Rauhalan tajunnallisuudessa yhtäläisyyksiä Husserlin ajatuksiin. Husserlin mielestä ajattelu ei voi alkaa tyhjästä. Mielessä on jo jotain ennen ajattelua. Itse ymmärrän tämän niin, että jokainen kokee oppimansa, ja ylipäänsä tapahtumat, olipa ne kehollisia tai tajunnallisia, elämässään ja ympäröivässä maailmassa omiin kokemuksiinsa peilaten ja niiden merkitys riippuu kunkin omasta historiasta. (Keski-Luopa 2009.)

Teatterikorkeakoulun maisteriopintojeni aikana sivusimme ranskalaisen Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) ajatuksia. Merleau-Ponty oli radikaali fenomenologi, joka keskittyi ihmisen tutkimiseen eletyn ruumiin kautta. Hänen ajatuksensa kehosta ja ihmisen kietoutumisesta maailmaan kehonsa

kautta selkiyttää minulle holistisen ihmiskäsityksen kehollisuutta ja kehollisuuden suhdetta tilanteeseen. Merleau-Pontyn mielestään maailma ”on” ihmiselle hänen ruumiinsa kautta. Siksi ruumis ei voi olla vain objekti. Jotta ruumis voisi aistia, sen on oltava itsekin aistittava. Havaitseva subjekti on havaittavassa maailmassa eikä voi irtautua siitä sen ulkopuolelle tai yläpuolelle. Ruumis elää ruumiillisessa maailmassa, jolloin sen ote maailmasta on samalla kertaa maailman ote siitä. Sama vastavuoroisuus toteutuu ilmaisun tasolla. Ilmaiseva suhde ilmaistuun on kaksisuuntainen samalla tavalla kuin havaitsevan suhde havaittuun: samalla kun me ilmaisemme maailmaa, maailma ilmaisee itsensä meissä. Oma käsitykseni kehosta ja kehollisuudesta on samanlainen: samalla kun ilmaisemme maailmaa, maailma ilmaisee itsensä meissä. (Keski-Luopa 2009, 291.)

5.2 Holistinen ihmiskäsitys

Ihmiskäsitykseni tiivistyy humanistisen, kulturalistisen, eksistentiaalisen ja fenomenologisen ihmiskäsityksen kautta lopulta holistiseen ihmiskäsitykseen. Holistisen ihmiskäsityksen juuret juontuvat filosofian tohtori ja psykologian professori Lauri Rauhalan (1914-2016). Rauhalan mukaan ihminen on avoin järjestelmä, joka koostuu kehosta, tajunnasta ja tilanteesta eli kunkin henkilökohtaisesta elämänsuhteesta ja suhteesta ympäröivään maailmaan. Vuorovaikutuksessa toisiinsa nämä itsenäiset osajärjestelmät muodostavat ihmisen maailmansuhteen ja muokkaavat hänestä oman persoonan (Keski-Luopa 2009, viite 6). Rauhala itse kutsuu holistista ihmiskäsitystä synteeksiksi, joka ottaa huomioon kaikki muut merkittävät ihmiskäsitykset (Anttila 2017, 4.4).

Rauhalan ajattelussa keskeisiä teemoja ovat monet humanistisesta ihmiskäsityksestäkin tutut elementit, kuten itseys, itsensä toteuttaminen, luovuus, rakkaus, arvot, yksilöllisyys, ainutlaatuisuus, henkinen kasvu, muutos, persoonallinen eheys ja arkikokemuksen ylittävä tajunta. Lisäksi Rauhala korostaa kunkin ihmisen elämäntilanteen ainutlaatuisuutta, henkilökohtaisuutta ja kulttuurisuutta tilanteen käsitteen yhteydessä. Hän pitää tärkeänä myös itsensä tutkimista ja kehittämistä sekä eettisyyden ja henkilökohtaisen vastuullisuuden pohdintaa. Tähän pohdintaan pitää

Rauhalan mukaan sisällyttää kysymykset ihmisarvosta, yksilönvapaudesta ja ihmisoikeuksista. (Anttila 2017, 4.1.)

Holistisen ihmiskäsityksen rakennuspalikoista situaatio on auennut minulle tajuntaa ja kehollisuutta selkeämmin ja syvemmin. Jatkankin tutkimustani ihmiskäsityksestäni tästä eteenpäin erityisesti situaation kautta. Annan itselleni luvan tällaiseen rajaamiseen sillä perusteella, että Rauhala itsekin pitää situationaalisuutta kaikkena sinä, mihin ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa.

Holistisen ihmiskäsityksen käsite situaatio painottaa ihmisen ja kulttuurin välistä dialogia ja kahdensuuntaista yhteyttä ihmisen ja maailman välillä. Sekä ihmisen että maailman ilmentyminen on riippuvaista toinen toisestaan. Osan oman situationaalisuutensa osista ihminen voi valita ja siten muunnella olemistaan ja osa määräytyy kohtalonomaisesti, kuten vanhemmat, kansalaisuus tai yhteiskunnalliset, taloudelliset ja maantieteelliset olot. Situationaalisuus perustuu ihmisen suhteisiin ympäröivään maailmaan sen ideoihin ja toisiin ihmisiin. (Anttila 2017, 4.4.) Tällä tavalla minäkin ymmärrän ihmisen suhdetta ympäröivään maailmaan ja toisiin ihmisiin. Ihmisen situationaalisuus on kietoutumista todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta. Siten se vaikuttaa mielestäni olennaisesti siihen, mitä ja miten osallistuja voi oppia opetustilanteessa. Näen yhtäläisyyden Rauhalan filosofian ja omani kanssa siinä, miten havainnoin ja hyväksyn ryhmäläisten erilaiset mahdollisuudet omaksua tietoa, syventyä itsensä tutkimiseen taiteen keinoin ja saada jotain irti opetuksestani heidän elämäntilanteensa kautta.

Elävän esimerkin koin tästä ohjatessani opetusharjoitteluryhmääni Tampereen yliopistolla. Opiskelijoiden osallistumiseen ja kykyyn reflektoida omaa oppimistaan vaikutti selvästi esimerkiksi henkilökohtainen teatteritausta ja sen hetkinen henkinen tasapaino yksityiselämässä. Samalla tavalla ymmärrän improvisaatioteatterin ja muidenkin teatteriesitysten kohdalla sen, miten paljon kunkin katsojan elämäntilanne ja kokemushistoria vaikuttavat katsomiskokemukseen. Jokainen ymmärtää näkemäänsä omista lähtökohdistaan ja kiinnittyy itselleen merkittäviin asioihin esityksissä. Läsnä on eittämättä epifaninen momentti, josta olen kirjoittanut luvussa Teatteri-

improvisaatio. Teatterintekijänä minusta on mahtavaa tarjota yleisölle mahdollisuus tulkita ja ymmärtää esityksen viesti useammalla kuin vain yhdellä, esiintyjäjoukon etukäteen määrittelemällä tavalla.

Näen että oma elämäntilanteeni vaikuttaa jopa siihen, minkälaisia harjoitteita valitsen opetustilanteissa. Minulle elämäntilanne antaa pohjavireen kunkin hetken mielialaan, energiatasoon ja asenteeseen, ja se koskee sekä minua opettajana että jokaista ryhmäläistä oppijana ja ryhmän jäsenenä. Kaikki tämä johtaa valintoihin siitä, miten ohjata ryhmää tai miten osallistua sen toimintaan. Puhun usein opetukseni yhteydessä siitä, miten $1 + 1 =$ enemmän kuin 2. Mielestäni Rauhalan kuvaus holistisesta ihmisestä enempänä kuin osiensa summana vastaa tässä mielessä omaani. Rauhalan mukaan ihmisen kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus edellyttävät toisensa ollakseen itse olemassa. Mikään niistä ei myöskään voi puuttua tai korvata toista.

6 OIVALLUKSIA OPPIMISKÄSITYKSISTÄ

Oppimiskäsitys on käsite, joka avaa ihmisten erilaisia oppimistapoja. Se pohjautuu ihmiskäsitykseen ja ohjaa opettajan työtä. Mielestäni perinteisen pedagogisen tutkimuksen määrittelemistä oppimiskäsityksistä kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys antavat hyvät eväät perushyvään opettamiseen. Taidepedagogiikka kaipaa kuitenkin hieman erilaisia ja laajempia lähtökohtia selittämään oppimista ja opettamista. Niinpä löydän itselleni lisää kosketuspintaa kokonaisvaltaisemmista oppimiskäsityksistä kuten kokemuksellisesta, kehollisesta ja situationaalisesta oppimiskäsityksistä.

6.1 Hyvän opetuksen perusta - Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

Uskon ihmisen oppivan parhaiten, kun hän ymmärtää oppimansa oman itsensä kautta. Opettajana ja ryhmän ohjaajana haluan luoda ryhmäläisilleni tällaisen mielekkään ja merkityksellisen oppimisympäristön, jossa käsitellyt aiheet toisaalta ammentavat osallistujien omasta kokemusmaailmasta ja toisaalta tarjoavat mahdollisuuden laajentaa ymmärrystä siitä. Tällaisen ympäristön toteutumiseen kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys antaa mielestäni hyvät eväät.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tiedon prosessointia ja käsitysten muuttumista. Sen mukaan mielekäs oppiminen alkaa käytännön elämän ongelmista ja ristiriidoista. Minä en tästä poiketen yleensä opetustilanteessa varsinaisesti etsi tai tarvitse ongelmaa sitoakseni oppimisen osallistujalle mielekkäällä tavalla hänen omaan kokemusmaailmaansa. Uskon, että käsiteltävien aiheiden ajankohtaisuus ja henkilökohtaisuus riittävät. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu kaikkien kognitiivisten toimintojen eli havaitsemisen, muistamisen ja ajattelemisen nitoutumiseen toisiinsa kokonaisvaltaisesti. Muutos, joka näistä prosesseista aiheutuu, on oppimista. Oppijalla on kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan melko suuri vastuu omasta oppimisestaan, koska se vaatii metakognitiivisia taitoja eli juuri oppimaan oppimisen taitoja. Metakognitiivisilla taidoilla

tarkoitetaan oppijan kykyä toimia aktiivisena tiedon käsittelijänä, joka vastaanottaa tietoa, tekee havaintoja, valikoi, taltioi, tulkitsee ja kehittää aktiivisesti vastaanottamaansa tietoa. Metakognitiiviset taidot tukevat oppimisen itsesäätelyä ja itseohjautuvaa oppimista. (Anttila 2017, 3.1; Pylkkä 30.1.2019.)

Mielestäni oma taiteellispedagoginen otteeni sisältää paljon juuri metakognitiivisten taitojen herättelyä ja oppimista. Pysin esittelemään ja opettamaan ryhmäläisilleni teatterin keinoin taitoja, joilla he voivat jatkaa itsenäisesti oppimista niin itsetuntemuksen kuin käsitellyn aiheenkin osalta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun verkkomateriaalista löytyy kognitiivisen oppimiskäsityksen yhteydessä niin sanottu täydellisen oppimisprosessin malli (Pylkkä 30.1.2019), jota huomaan pääpiirteittäin noudattavani ryhmää ohjatesani. Kirjoitan tästä mallista lisää luvussa 7.2 Taiteellispedagogisen otteeni lähtökohdat.

Vaikka koen, että opetukseni perusteet nojaavat osaltaan kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, se tarvitsee muutakin täydentyäkseen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys tuo mukaan oppimiseen tunteiden ja ympäröivän todellisuuden merkityksen. Se edustaa oppimiskäsityksen muutosta tiedon kopioinnista tiedon rakentamiseen ja muuntamiseen, kuten kognitiivisenkin oppimiskäsityksen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu uskoon siitä, ettei tietoa voi sellaisenaan välittää oppijalle, vaan oppija on aktiivinen tiedon konstruoiija eli tietorakenteiden muodostaja oppimisprosessissa. Oppijan omat aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset opittavasta asiasta säätelevät hyvin paljon sitä, mitä hän asiasta havaitsee ja miten hän asiaa tulkitsee. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja oppijoiden keskinäisen yhteistoiminnan kautta subjektiivisista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa. Tunnistan oman oppimistyylini olevan juuri konstruktivistinen, kuten olen aiemmin tuonut esille. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee toimintaa eikä sitä saa erottaa niistä yhteyksistä, joissa opittavia tietoja ja taitoja tullaan käyttämään. Oppiminen on aina sidoksissa kontekstiinsa eli siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. (Anttila 2017, 4.2; Pylkkä 30.1.2019.)

Olennaista on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. Oppiminen ja samalla sen arvioiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppija tekee informaatiosta oman tulkintansa ja luo tiedon konstruktionsa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta, mikä kuulostaa minusta osittain samalta ajatukselta, jolle Lauri Rauhala holistisen ihmiskäsityksen mukaan perustaa tilanteen merkityksen. (Anttila 2017, 4.2; Pylkkä 30.1.2019.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys sopii minulle sekä oppijan että opettajan näkökulmasta. Oppijana haluan ymmärtää asiat enkä vain oppia niitä ulkoa. Tällöin tieto muuttuu juuri minulle merkitykselliseksi ja mielekkääksi. Opettajana pyrin huomioimaan opiskelijoiden erilaisten lähtökohdat oppia ja siten tulkita opetettua. Oppimisen syventämiseksi hyödynnän erilaisia yhteistoiminnallisia menetelmiä, jolloin jakamisen kautta oppija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan ja saada reflektion aineksia muilta. Haluan toimia oppimistilanteen järjestäjänä enkä opettajana perinteisessä mielessä, jolloin osallistujan oma aktiivisuus johtaa oppimiseen. Tämä vaatii opiskelijalta metakognitiivisia eli oppimaan oppimisen taitoja, aivan kuten kognitiivinenkin oppimiskäsitys esittää. Tukeakseni kunkin osallistujan yksilöllisiä oppimistapoja, hyödynnän useita erilaisia harjoituksia kulloisestakin aiheesta saadun tiedon syventämiseksi ja kehittämiseksi. Tähän perustuu taiteellispedagogisen otteeni syklisyys, josta niin ikään kirjoitan lisää luvussa Taiteellispedagogisen otteeni lähtökohdat. (Pylkkä 30.1.2019.)

6.2 Kokemuksellinen ja kehollinen oppiminen

Taideopetuksen näkökulmasta oppimisen tarkastelu kokonaisvaltaisesti on erityisen tärkeää. Oppimisen ilmiön pohdintaan tulee liittää myös tunteet, tahto, mielikuviutus, aistit, keho ja intuitio, mitkä jäävät kognitiivisesta ja osittain konstruktivistisestakin oppimiskäsityksestä puuttumaan. Holistisen ihmiskäsityksen kautta oppimista katsottaessa voi havaita, että edellä esittelemäni oppimiskäsitykset keskittyvät oppimiseen lähinnä ihmisen tajunnan ja tilanteen tasolla. Oppiminen nähdään ajatteluun ja pohdintaan perustuvana ilmiönä. Kokemuksellinen oppiminen, jonka rinnalla kulkee Jyväskylän ammattikorkeakoulun materiaaleissa myös humanistinen

oppimiskäsitys, näkee kuitenkin ihmisen ja oppimisen kehollisenkin tason, jolloin oppimisessa huomioidaan ihminen kokonaisvaltaisesti. Samalla oppiminen laajentuu entistä enemmän kohti toimintaa ja sen kautta oppimista. (Anttila 2017, 4.2; Pylkkä 30.1.2019.)

Jyväskylän ammattikorkeakoulun verkkomateriaaleissa kokemuksellista oppimista kuvataan kokemuksen, pohdinnan, käsitteellistäminen ja toiminnan syklinä. Uuden oppiminen perustuu ei vain tiedon prosessointiin, vaan oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon eli kykyyn arvioida, pohtia ja tarvittaessa kyseenalaistaa niin omia kokemuksia, omaa oppimistaan kuin omaa toimintaansaakin. Oppimisen tavoitteena voidaan pitää itsensä toteuttamista ja ”minän” kasvua. Ilman oppilaan motivaatiota, vapaata tahtoa ja kykyä kantaa vastuuta omasta oppimisestaan ei kokemuksellista oppimista voi tapahtua. Samankaltaisen toiminnan ja pohdinnan syklisyyden löydän kognitiivisen oppimiskäsityksen sisältä aikuiskasvatustieteen professori Yrjö Engströmin luoman niin sanotun täydellisen oppimisprosessin mallista, joka kuvailee tietyn aiheen käsittelemistä ja opettamista opettajan toiminnasta käsin. Kokemuksellisen oppimiskäsityksen ajatus oppimisen sykleistä liittyy puolestaan oppijan toimintaan. (Pylkkä 30.1.2019.) Puran Engströmin mallia tarkemmin luvussa 7.2 Taiteellispedagogisen otteeni lähtökohdat.

Kokemuksellinen oppiminen voidaan ymmärtää oppijaa monipuolisesti koskettavana ja aktivoivana toiminnallisena prosessina, joka käyttää hyväkseen eri aistikanavia, tunteita, elämyksiä, mielikuvia ja mielikuvitusta – kokemuksia. Keskeistä on persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen sekä oppijan itsetuntemuksen lisääminen, tietoisuus omasta oppimisesta ja oppimaan oppiminen sekä käsitykset oppimisen kohteista. Oppiminen on konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaista jatkuvaa tiedon syventämistä ja ymmärtämistä, oman tietämisen rakentamista. (Anttila 2017, 4.2; Pylkkä 30.1.2019.)

Mielestäni kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä on paljon samaa kuin konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Erona esille nousee se, että kokemuksellinen oppiminen painottaa yksilöllistä oppimista vuorovaikutteisen yhteisoppimisen sijasta. Kokemuksellisessa oppimisessa lähtökohtana ovat oppijan tarpeet ja motivaatio. Oppija pohtii ja suunnittelee

yhdessä opettajan kanssa tavoitteita ja sisältöjä, jolloin voidaan parhaiten tukea oppijan kasvua ja itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuus toimii, jos opiskelu koetaan mielekkääksi. (Anttila 2017, 4.2; Pylkkä 30.1.2019.)

Käytän usein oppimiseen ja opetukseen liittyvissä puheenvuoroissani termiä kehollinen oppiminen. Tarkoitan tällä konkreettista liikkumista; liikettä joka joko tulkitsee tai selittää jotakin edeltävää toimintaa tai antaa seuraavalle harjoittelelle impulsseja. Tarinateatterin lyhyet tekniikat edustavat myös mielestäni tällaista toimintaa: kertojan kokemus ja tunne saavat fyysisen muodon näyttämöllä sen mukaan, miten näyttelijä sen (kehossaan) ymmärtää. Uskon tällaisen kehollisen kokemuksen vahvistavan oppimista ja helpottavan opitun mieleen palauttamista myöhemmin. Tarkemmin tarinateatterin kehollista ilmaisua kuvaan luvussa 4.1 Tarinateatteri – Playback Theatre.

Kehollinen oppiminen eroaa aiemmin esittelemistäni oppimiskäsityksistä siinä, että se korostaa koko kehossa tapahtuvan aktiivisuuden, joko näkymättömän, sisäisen liikkeen tai näkyvän liikkeen ja toiminnan merkitystä oppimisessa. Kehollisessa oppimisessa ihminen siis aktivoituu kokonaisvaltaisesti: aistimusten, tuntemusten, tunteiden, mielikuvien, kielen ja ajattelun tasoilla. Huomio suunnataan erityisesti kehollisiin kokemuksiin ja aistimuksiin. Kehollinen oppiminen on kehollisen tiedon luomista, käyttämistä ja käsitteellistämistä, joka saavutetaan toiminnallisuudella ja refleksiivisyydellä. Kehollinen tieto on kehosta nousevan, ei-symbolisessa muodossa olevan informaation käsittelyä tietoisuudessa, jolloin se voi muuntua myös symboliseen muotoon. Kehollista oppimista tukevat kokemusten sanallistaminen ja jakaminen toisten kanssa ja niiden monitasoinen tulkinta. (Anttila 2017, 6.4.)

Kehollinen oppiminen perustuu kehossa syntyviin, liikkeen ja toiminnan tuottamiin aistimuksiin, havaintoihin ja kokemuksiin. Se tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa ja kolmiulotteisessa, dynaamisesti muuttuvassa maailmassa. Toiminnassa ihminen kohtaa fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden oman kehollisuutensa kautta. Aktiivinen, fyysinen toiminta ja sosiaalinen vuorovaikutus kietoutuvat ajatteluun, kuvitteluun ja merkitysten luomiseen. Kehollinen oppiminen ei ole kieleen sidottua, mutta se tuottaa

kieltä, merkityksiä ja oivalluksia. Samalla kun ihminen liikkuu, hän ajattelee. Hän aistii ja havainnoi, samalla nimeää havaintojaan ja antaa niille merkityksiä. (Anttila 2017, 6.4.)

6.3 Situationaalinen oppimiskäsitys

Situationaalinen oppimiskäsitys, jonka kasvatustieteiden dosentti Maija Lehtovaara on muotoillut, kulkee käsi kädessä holistisen ihmiskäsityksen kanssa. Situationaalinen oppimiskäsitys selittää ihmisen oppimista holistisesti eli tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kautta. (Anttila 2017, 4.5.) Situationaalinen oppimiskäsitys on mielestäni erittäin laaja kokonaisuus ja sen perusteellinen läpi käyminen vaatisi oman tutkimuksensa. Siksi käsittelen sitä tässä työssäni kevyemmin, ikään kuin tukena holistisen ihmiskäsityksen ymmärtämiselle.

Kun useat muut oppimiskäsitykset lähtevät siitä, että yksilö ja ympäristö ovat toisistaan erillisiä, situationaalinen oppimiskäsitys perustuu siihen, että tilanteen katsotaan olevan perustavassa ontologisessa mielessä ihmistä. Tilanne ei siis viittaa fyysiseen ympäristöön. Se ei ole jotain ulkopuolista, vaan jotain ihmisessä olevaa. Ihmisen oppiminen on moninainen, laaja, syvä ja kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa yksilö suhteutuu maailmaan. Situationaalinen oppimiskäsitys ylittää yksilön ja ympäristön rajan ja pyrkii pois näiden välisestä vastakkainasettelusta, dualismista, kohti dialogia. Ihminen ja maailma ovat avoimia, maailma ja ihminen eivät ole valmiita. Ihminen osallistuu maailman tapahtumiseen. (Anttila 2017, 4.5.)

Ihmisen esiyymmärrys ja tajunnan syvä kietoutuneisuus maailmaan täytyy situationaalisen oppimiskäsityksen mukaan ottaa huomioon oppimistapahtumassa. Tässä yhteydessä voidaan myös käyttää elämämaailman käsitettä, joka tarkoittaa sitä merkitysten ja arkielämäkokemusten kokonaisuutta ja ihmisen kokemustodellisuutta, joka muodostuu yksilölle sosiaalisen kanssakäymisen kautta siinä yhteisössä ja arvotodellisuudessa, jossa yksilö elää. Oppiminen ja kasvatustieteet eivät koskaan ala tyhjästä vaan ne tapahtuvat aina tämän elämämaailman pohjalta. Opettajan tehtävä on tukea oppijaa hänen subjektiivisen maailmankuvansa avartamisessa ja rikastamisessa. (Anttila 2017, 4.5.)

Situationaalisen oppimiskäsityksen mukaan kehollisuudella ja kehollisilla kokemuksilla on kaikessa oppimisessa oma asemansa, koska keho on ihmisen maailmassa olemisen keskus. Kehon kautta ihmisen kokemukset ovat kiinni maailmassa. Myös tajunnalliset kokemukset tapahtuvat kehollisen maailmasuhteen mahdollistamina ja rajoittamina. Tajunnallisuus ei ole irti kehollisuudesta eikä situationaalisuudesta. Oppija on kehollisuutensa ansiosta kokeva subjekti. (Anttila 2017, 4.5.) Mielestäni tässä Lehtovaaran ajatuksessa on paljon samaa kuin Merleau-Pontyn määritelmässä eletystä kehosta, jota sivuan luvussa 5.2 Fenomenologinen ihmiskäsitys.

Lehtovaaran mielestä tunteita ei kasvatuksessa vaalita, mutta silti ne ottavat paikkansa ja toimivat ihmisessä. Tunnekokemukset ovat oppijalle hyvin merkityksellisiä, eikä niitä voida ohittaa oppimistapahtumassa. Merkitykset eivät koskaan ole vain oppijan omia merkityksiä. Maailma ja siihen kuuluvat toiset ihmiset kuuluvat situaation kautta ihmiseen, ja koska ihmisen on syvästi maailmaan kietoutunut, sisältyy hänen olemassaoloonsa väistämättä dialogisuus. (Anttila 2017, 4.5.)

7 TEATTERIKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖISTÄ TEATTERIPEDAGOGIIKAKSI

Tässä luvussa avaan taiteellispedagogista otettani sekä siihen sisältyviä tavoitteitani ja uskomuksiani dialogisen pedagogiikan teorian ja käytännön esimerkkien kautta omassa työssäni. Käytännön esimerkit nousevat Teatterikorkeakoulun maisterikoulutuksen aikaisista opetusharjoitteluistani Kansallisteatterin Kiertuenäyttämön Toinen koti -projektissa sekä Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikössä. Lisäksi olen hyödyntänyt yleisesti havaintojani nykyisestä työstäni Viherlaakson lukion ilmaisutaidon opettajana.

Taideaineen opettajana olen tietyllä tapaa vapaa opetussuunnitelmien asettamista pakoista eikä minua kahlitse samalla tavalla esimerkiksi valtiolta, talous- ja työelämästä, vanhemmilta ja kouluhallinnolta tulevat säännöt ja odotukset kuin muita peruskouluinstituution perinteisiä aineen opettajia ja viranhaltijoita. En ole myöskään niin tiukasti pakotettu opettamaan tiettyä oppikirjan sivuilla olevaa oppimäärää tietyssä ajassa tai arvioimaan opiskelijoiden oppimistuloksia numeroin tai arvosanoin. Koen olevani onneksaassa asemassa moneen muuhun opettajaan nähden. Taideaineen opetuksessa on muita oppiaineita hyväksytympää poiketa ”normaalista”, koska en opeta varsinaisesti mitään taitoa. Koen opetukseni pikimminkin niin, että esittelen ja tarjoilen taiteellisia työkaluja ja menetelmiä itsenäisesti opettelemiseen ja taitojen syventämiseen. Taideaineen opettajalle annetaan lupa ottaa riskejä ja toimia hieman ”hullusti” opettajana, koska hän on jo lähtökohdiltaan erilainen kuin ”perusopettaja”.

Oma pedagoginen ympäristöni poikkeaaakin mielestäni merkittävästi peruskoululaitoksen tai yleissivistävän opetuksen piiristä. Koen, etten opeta niin sanotusti yhteiskuntaan sopimiseen johtavia perustaitoja vaan jo hieman pidemmälle vietyjä ja jalostettuja ihmisenä olemisen taitoja, jota tiedostavaksi itsetuntemukseksi, henkilökohtaiseksi kasvuksi tai jopa taiteelliseksi ilmaisuksi voisi sanoa. Työssäni korostuu lopulta taiteellinen puoli opettajuutta enemmän, vaikka ryhmän ohjaajana toiminkin. Taiteilijana olen vapaampi kuin pedagogi, jolla on tulosvastuu ja yhteiskunnan sanelemat

säännöt noudatettavanaan. En myöskään koe tähtääväni elin ikäisen ”ihmisyyden perustan” luomiseen vaan antavani keinoja käsitellä ja ymmärtää sitä hetkeä ja niitä haasteita, paineita ja onnistumisia, joissa ihminen juuri sillä hetkellä elämässään tarpoo.

Nautin siitä, että voin toimia vastuksena opiskelijalle, kuten Varto (2014) artikkelissaan Opettaja vastuksena kirjoittaa. Minun on mahdollista kannustaa opiskelijoita oppimaan oman pohdinnan ja kyseenalaistamisen kautta kaavamaiseen ulkoa opettelemiseen perustuvan tutkinnon suorittamisen sijasta. Iloitsen siitä, että voin tukea yhteiskunnasta, elämästä ja arvoista kyselevän nuoren kasvua taiteellispedagogisella toiminnallani ja vaalia erilaisuutta yksipäistämisen ja normalistamisen sijasta.

Koen että taiteellispedagoginen otteeni on suurelta osin taiteellista tutkimista. Hankamäki määrittää taiteellisen tutkimisen eli taiteen keinoin tapahtuvan tutkimisen näin: tutkiminen samastuu osittain taiteelliseen luomiseen, mutta suuntautuu tutkimusta koskettavilta osiltaan myös todelliseen maailmaan, josta taidekin ammentaa aiheitaan ja motiivejaan. Toiminnan suunta voi vaihdella taiteen tekemisen ja maailman tutkimisen välillä. (2008, 283.) Hankamäen määritelmä taiteellisesta tutkimisesta toteutuu omassa työskentelyssänikin. Minulle teatteritaiteella on opetuksessani useimmiten sekä välineellinen että itsenäinen olomuoto rinnakkain ja yhä aikaa läsnä. Minä sekä sovellan taiteen keinoja opetuksessani että syvennän ja hion osallistujien teatteritaitoja. Toisin sanoen harjoitan taiteellista tutkimusta, vaikka opettajana toiminkin.

7.1 Miksi opetan ja teen taidetta?

Maisteriopintojeni alussa Teatterikorkeakoulussa saimme tehtäväksi lukea Juha Varton (2011) kirjoittaman artikkelin Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Artikkelin pohjalta meidän tuli pohtia omaa taiteilijuuttamme ja opettajuuttamme ja kirjoittaa siitä essee. Annoin esseelleni otsikon Teatteriopettaja taitaa, pohtii ja tutkii. Tästä on nyt kolmisen vuotta. Haluni antaa ohjaamalla ryhmälleni mahdollisuus ” -- oppia taiteen avulla tunnistamaan ja hallitsemaan omia ominaisuuksiaan, kehittää niitä, hyväksyä heikkouksia ja vain nauttia siitä,

mitä saa itse aikaan” (Serkamo 2016), on pysynyt samana nämä vuodet. Yhtymäkohtana näen selkeästi myös sen, miten kirjoitin Varton artikkelin inspiroimana, että minulle taiteeni materiaalina on ihminen ja häntä ympäröivä maailma. Varton artikkelissa minua innosti se, miten Varto toteaa taidepedagogiikan olevan aina oman aikansa arvioitua tietoa taidosta ja taiteesta, joten se muuttuu samalla kun ihminen ja maailma muuttuu.

Palattuani Varton (2011) artikkelin pariin opinnäytetyöni yhteydessä se herätti minussa uudenlaisia kysymyksiä. Mitä taide on? Miten sitä mitataan? Nämä ovat ikuisuuskyymyksiä, jotka osaltaan ovat läsnä avattaessa taiteellispedagogista otettani. En ole opinnäytteessäni lähtenyt erityisesti taidetta määrittelemään, mutta mainittakoon siitä se, että minulle taiteellinen toiminta edellyttää ihmisen luovuutta, läsnäoloa ja vuorovaikutusta toiseen ihmiseen. Siinä mielessä luova toiminta muuttuu taiteeksi, kun toiminnan tuotos asetetaan toisten ihmisten katsomisen tai kokemisen alaiseksi. Silloin myös tulee väistämättä altistuttua arvostelulle, vaikkei sillä olekaan mielestäni merkitystä, pitääkö katsoja-kokija teosta hyvänä vai huonona. Tekijän halu tai tarve tuottaa kyseinen (taide)teos, on tärkeintä. Toisin sanoen jokaisella teoksella tulee olla syy asettaa se vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa.

Teatteritaide on auttanut minua jäsentämään mieltäni askarruttaneita asioita. Se on tarjonnut mahdollisuuden purkaa tunteita, kokea voimakasta yhteenkuuluvuutta ja ymmärtää itseäni paremmin. Taiteellinen työskentely on tasapainottanut elämäni silloin, kun arkielämän vauhti on kiihtynyt liikaa ja antanut minulle väylän ilmaista itseäni. Taide on minulle mielekäs tapa olla dialogissa itseni, muiden ihmisten ja ympäröivän maailman kanssa. Samaa toivon pedagogina voivani tarjota ryhmäläisilleni. Läsnä ovat aina itsetutkiskelun, hyväksymisen, arvostamisen ja sitä kautta hyvinvoinnin elementit painotinpa niitä tai en.

7.2 Taiteellispedagogisen otteeni lähtökohdat

Opettamista ei voi mielestäni tehdä vain johonkin teoriaan nojautuen. Sitä ei voi oppia yksinomaan kirjoista lukemalla tai luentoja kuuntelemalla. Opettamaan oppii vain opettamalla, ja taiteellispedagogisen toimintani suuntaviivat määrääkin aina kukin kohtaamani ryhmä. Taiteellispedagoginen

toimintani tähtää siihen, että osallistuja saisi työskentelystä lisää keinoja ensin itsensä hahmottamiseen ja sitä kautta mahdollisuuden ymmärtää monipuolisemmin suhdettaan ympäröivään maailmaan ja toisiin ihmisiin. Samalla pääsemme yhdessä kiinni taiteelliseen puoleemme ja ilmaisun tarpeen täyttämiseen. Tähän pyrin luomalla dialogisuuteen perustuvan toimintakulttuurin ryhmään.

Käytännön työskentely tapahtuu yleensä sykleissä, joissa annan ryhmäläisille valitsemani harjoituksen avulla jonkin aiheen tai ”siemenen” työskentelyn lähtökohdaksi ja inspiraatioksi, josta kasvaa joka kerralla erilainen tuotos tai ”puu” riippuen osallistujista ja kulloisesta kokonaisuudesta. Pyrkimykseni on tutkia taiteen keinoin esille nousevia aiheita monesta suunnasta, kerätä palasia, palata jälleen alkuun ja siten muodostaa monikerroksisempaa ymmärrystä ja taiteellisesti kiinnostavampia ratkaisuja. Olennaisena osana tällaiseen prosessiin liittyy reflektointi ja palautteen antaminen. En pyri vain yhteen tiettyyn lopputulokseen tai ratkaisuun, koska uskon, etten loppujen lopuksi voi, enkä haluakaan, tietää, mitä osallistuja itse asiassa oppii opetuksessani ja ohjauksessani. Työskentelyni on lähes aina ryhmälähtöistä ja painottaa prosessia lopputuloksen sijaan.

Humanistinen oppimiskäsitys, jonka määritelmän tässä lainaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun verkkosivuilta, piirtää erittäin hyvin kuvan taiteellispedagogisesta otteestani suuressa mittakaavassa.

”Humanistisen oppimiskäsityksen ominaispiirteitä ovat se, että oppiminen on aktiivista ja kehittävää toimintaa, jossa korostetaan opettajan ja oppijoiden keskinäistä toteuttamisessa. Opiskelija asettaa itse tavoitteensa toiminnalleen ja hän voi valita itselleen parhaaksi katsomansa oppimisen muodot. Opettajan rooli on toimia ohjaajana, valmentajana ja fasilitaattorina. Tarkan suunnittelun sijasta opettaja laatii etukäteen ainoastaan opetuksen suuntaviivat ja aktivoi opiskelijat itse osallistumaan opetuksen kulkuun. Samalla hyödynnetään jatkuvasti reflektoivaa opiskelijoiden itsearviointia toiminnan mielekkyydestä ja omasta oppimisesta.” (Pylkkä 30.1.2019.)

Tästä tunnistan itseni erityisen hyvin samoin kuin siitä, että humanistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan persoonallista kasvua ja itsensä toteuttamista.

Opettajan peruspedagogiikan kannalta kognitiivinen oppimiskäsitys antaa mielestäni selkeän toimintamallin, jota itsekin suurelta osin taiteellispedagogisessa toiminnassani noudatan. Pylkkä (30.1.2019) listaa koostamassaan oppimateriaalissa aikuiskasvatustieteen professori Yrjö Engströmin (1948-) ”täydellisen oppimisprosessin malliin” perustuen opetuksen opetukselliset tehtävät, joista löydän paljon samaa kuin omasta opetussuunnitelmastani, jonka avulla rakennan kunkin harjoituskerran toimintaa.

Jaan oman toimintani ryhmän kanssa kullakin tapaamiskerralla aloitus-, lämmittely- tai virittäytymis-, työskentely- ja lopetusvaiheisiin. Engströmin oppimisprosessi on puolestaan yhdeksän vaiheinen. Omaa aloitustani vastaa Engströmin valmistaminen uuteen, motivointi ja oppiaineksen pohjustaminen. Lämmittelyvaiheeksi miellän orientoinnin yhdessä oppijoiden kanssa. Työskentelyvaihe puolestaan sisältää Engströmin uuden tiedon välittämisen käyttäen eri opetusmenetelmiä sekä opetetun kertaamisen ja siihen paneutumisen uudelleen jollakin toisella työskentelytavalla. Lopetusta Engström kutsuu systematisoinniksi, jossa opetettua eli minun kohdallani käsiteltyä aihetta yleisesti selvennetään, kerrataan ja jäsennetään esimerkiksi keskustelun avulla. (Pylkkä 30.1.2019.)

Viimeisetkin kohdat Engströmin listalla toteutuu omassa opetuksessani silloin, kun kyseessä on pitkäkestoinen ryhmä, jolla on jokin selkeä oppimistavoite. Tällöin tietoa voidaan kehittää taidoksi toistamalla opittua esimerkiksi esityksen harjoittelemisen muodossa. Samoin oppimispäiväkirja voi minullakin olla käytössä oman oppimisen arvioimiseksi. Samalla se toimii opettajalle työvälineenä kontrolloida osallistujien oppimista ja kokemuksia yhteisestä toiminnasta aivan kuten Engström esittää. Engströmillä on ”täydellisen oppimisprosessin mallin” listallaan vielä yksi kohta, jota en omassa toiminnassani mielestäni voi koskaan täysin kontrolloida. Hän pitää tärkeänä soveltamista, jossa opittua tietoa käytetään uusien tehtävien ratkaisemiseksi. Itse koen etten pysty, enkä aina koe tarpeelliseksikaan, tietää

mitä osallistuja ryhmässäni oppii. Usein taiteen kautta opittu tulee ymmärretyksi tiedoksi ja suhteutuu ihmisen elämään vasta pitkän ajan päästä, jolloin yhteys minun ohjaamaani taiteellispedagogiseen toimintaan voi olla jo kovin etäinen. (Pylkkä 30.1.2019.)

Vaaliakseni kaikenlaisia oppijoita ja oppimistyylejä ohjaamissani ryhmissä, pyrin hyödyntämään mahdollisimman erilaisia opetustapoja. Puhun opettajana ryhmälleni usein uskovani kokemukselliseen oppimiseen. Minulle kokemuksellisen oppimisen ytimessä on toiminnan ja refleктоivan keskustelun vuorottelemine. Erittäin karkeasti yleistäen opetukseni toistaa samanlaista kaavaa, jossa aluksi annan kevyen teoreettisen pohjan yhteisesti tutkittavasta aiheesta ja esittelen harjoituksen, jonka avulla voimme toiminnallisesti kyseistä aihetta tutkia. Toiminnan jälkeen pysähdymme havainnoimaan ja refleктоimaan tapahtunutta joko yksin tai ryhmässä keskustellen ja erilaisia luovia menetelmiä käyttäen. Tarjoan näin toimimalla osallistujille mahdollisuuden peilata käsiteltävää aihetta omista lähtökohdistaan ja oppia sitä kautta jotain uutta itsestään, toisista ihmisistä, ympäröivästä maailmasta ja/tai aiheesta. Se mitä voin opettaa, on uudenlaiset, taiteeseen perustuvat keinot jatkaa opettelemista itsenäisesti.

Taiteellispedagogisen otteeni lähtökohtana on uskoni taiteen voimaan ihmisen hyvinvoinnin tukemisessa ja pahoinvoinnin ennalta ehkäisemisessä. En missään nimessä pyri tarjoamaan terapiaa taiteellispedagogisen toimintani kautta, mutta terapeuttisen kokemuksen mahdollisuus on mielestäni läsnä työssäni. Tämä johtuu siitä, että työni perustuu kohtaamiseen, kunnioittamiseen, luottamukseen ja dialogiin toisten ihmisten, ja itsensäkin, kanssa. Toiminnan ja reflektion syklisyyden vuoksi tunnistan taiteellispedagogisessa otteessani yhteneväisyyttä niin kokemuksellinen oppimisen teoriaa kehitelleen yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijä David A. Kolbin (1939-) oppimisen syklisen mallin, brasilialaisen kasvatustieteilijä Paulo Freiren (1921-97) sorrettujen pedagogiikan praksiksen, kasvatustieteen tohtori Inkeri Savan taiteellisen oppimisen kuin erityisluokan opettaja Kaisa Vuorisen kumppaneineen luoman Positiivisen CV:n -menetelmänkin kanssa.

Törmäämiseni Positiivisen CV:n menetelmän kanssa keskellä opinnäytteen kirjoittamisprosessia oli täysi sattuma. Koulutuksen tarjosi Espoon kaupunki,

jonka palvelukseen Viherlaakson lukion opettajana lukeudun, ja minä tartuin siihen oman ammatillisen kasvuni näkökulmasta. Positiivisen CV:n menetelmä perustuu uskoon, - ja nyt myös tutkimuksen tuottamaan tietoon, siitä, miten omien vahvuuksien tunnistaminen lisää onnellisuutta niin yleisesti kuin kouluympäristössäkkin. Vahvuuksien tunnistaminen liittyy myös kouluintoon, joka sekkin osaltaan lisää yleistä onnellisuutta koulutuksen vetäneen Vuorisen tekemän tutkimuksen mukaan. (Vuorinen & Ahvalo 9.3.2019.)

Minulle tärkeää tässä koulutuksessa oli ennen kaikkea se, miten Vuorinen esitti Positiivisen CV:n menetelmän olevan nimenomaan ennaltaehkäisevää toimintaa ihmisen hyvinvoinnin ja syrjäytymisen estämisen kannalta. Hän puki tämän ilmiön minusta hienosti sanoiksi todeten omien vahvuuksien tunnistamisen ja hyvän huomaamisen edistävän ihmisen ”kimmoisuutta” eli kykyä ja mahdollisuutta palautua epäonnistumisen aiheuttamasta kolhusta. (Vuorinen & Ahvalo 9.3.2019.) Tätä toivon omankin opetukseni mahdollistavan. Itse ehkä kutsuisin sitä henkilökohtaiseksi kasvuksi, mistä olen muuallakin tässä tutkimuksessa kirjoittanut.

Kokemuksellista oppimiskäsitystä edustavan David Kolbin kehittämä oppimisen syklinen malli puolestaan antaa teoreettista pohjaa taiteellispedagogisen toimintani syklisyydelle. Kolbin mukaan oppiminen etenee konkreettisia kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempien toimintamallien muodostumista ja soveltamista. Oppimisprosessissa painottuu myös kokemusten ja elämysten sekä itsereflektion merkitys. Oppiminen nähdään kehämäisinä sykleinä, joissa toistuvat aktiivinen kokeilu, käytännön kokemukset, havaitseva tarkkailu ja abstrakti käsitteellistäminen vapaassa järjestyksessä sen mukaan, mitä oppiminen milloinkin kaipaa, jolloin oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi. (Anttila 2017, 4.2; Pylkkä 30.1.2019.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli sopii monella tapaa omaan taiteellispedagogiseen otteeseeni ja siihen, miten uskon osallistujan ymmärtävän käsiteltävän aiheen monipuolisimmin. Yleensä aloitan työskentelyn opiskelijan omakohtaisista kokemuksista ja siirrän ne jollakin harjoitteella toiminnallisen tutkimuksen kohteeksi. Tässä vaiheessa pyrin

herättämään Kolbin mallin mukaisesti myös opiskelijoiden mielenkiinnon ja motivaation yhteiseen työskentelyymme ja uuden oppimiseen. Seuraavassa vaiheessa havainnoimme, pohdimme kriittisesti ja refleктоimme tehdyn harjoituksen nostattamia kokemuksia ja tuntemuksia. Kolbia seuraten tavoitteeni tässä kohtaa on tuoda esille käsiteltävän aiheen eri näkökulmia. Kun osallistujat refleктоivat omia kokemuksiaan ja jakavat niitä toisten kanssa, alkavat he tietoisesti ymmärtää havaintojaan aiheesta ja luovat siten pohjaa uusille käsitteille, malleille ja teorioille. Reflektionivaiheessa omat näkemykset avartuvat muiden erilaisten kokemusten ja tulkintojen avulla. (Anttila 2017, 4.2.)

Abstraktin käsitteellistämisen vaiheen tarkoituksena on auttaa jäsentämään ja hallitsemaan tietoisesti omakohtaisia kokemuksia erilaisten teorioiden, mallien ja käsitteiden kautta. Omassa toiminnassani tämä vaihe voi toteutua vaikkapa lukutehtävillä soveltavan teatterin käytännön harjoitusten rinnalla. Uusia teorioita tai käsitteitä en kuitenkaan Kolbin ajattelusta poiketen tässä vaiheessa ole pyrkinyt luomaan. (Anttila 2017, 4.2; Pylkkä 30.1.2019.)

Neljäs Kolbin mallin vaiheista on aktiivisen ja kokeilevan toiminnan vaihe. Siinä on tarkoitus testata malleja sekä kokemuksista, pohdinnoista ja teorioista tehtyjä päätelmiä käytännössä. Tässä vaiheessa yritetään myös vaikuttaa ihmisiin ja muuttaa asioita. Omasta opetuksestani tämä vaihe usein puuttuu, vaikka näenkin tässä yhtäläisyyksiä esitykseen päättyvän luovan ryhmäprosessin etenemisen kanssa. Omalla kohdallani uuden tiedon soveltaminen käytäntöön tapahtuu esityksen muodossa, jossa osallistujien opiskelun ja työskentelyn myötä syntyneet uuden opit saavat fyysisen muodon. Esityksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan muuttaa mitään tai luoda uusia toimintamalleja, vaikka se varmasti ihmisiin vaikuttaakin ja sitä kautta ehkä muuttaakin jotain. En halua tyrkyttää taiteellani mitään vaan tuoda esille uusia näkökulmia tutuista aiheista. Kukin katsoja saa itse tehdä johtopäätöksensä ja muodostaa mielipiteensä esitetystä aiheesta ja toimia sen mukaan itsenäisesti. (Anttila 2017, 4.2.)

Toimintaa ja reflektiota yhdistelevä syklinen työskentely muistuttaa myös brasilialaisen kasvatustieteilijän Paulo Freiren käsitettä *praxis*, jota hän esittelee teoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka* (2005). *Praxis* on Freiren

mukaan tiedostava toimintaa kohti yhteiskunnallista muutosta, jossa toiminta ja reflektio, todellisuutta pohtiva tarkastelu ja sitä muuttava toiminta, ovat yhtä. Praksiksen päämääränä on Freiren mukaan koko yhteiskunnan ja kaikkien ihmisten vapautuminen ja inhimillistyminen. Omassa toiminnassani päämääränä ei Freirestä poiketen yhteiskunnallinen kantaaottavuus, kriittisyys ja tietoinen muutos. Koen kuitenkin hänet jollain tavalla teoreettiseksi oppi-isäkseni, joten paneudun sorrettujen pedagogiikkaan hieman tarkemmin luvussa 7.4 Dialogisuus, kriittinen pedagogiikka ja rakkauden pedagogiikka. (Freire 2005, 139-140.)

Käytännön opetusotteessani on paljon samaa kuin Freiren sorrettujen pedagogiikan praksiksessa. Freiren mukaan ihmisen toiminnallisuuden pitää kietoutua pohdintaan ja reflektioon. Praksis on toisin sanoen tietoista toimintaa, ja se edellyttää teoriaa, jonka avulla käytännön toimintaa valaistaan. Siten dialogisuus kytkeytyy myös aktiiviseen toimintaan eikä jäädä vain tiedostamisen tasolle. Tässä on samankaltainen pohja kuin omassa eetoksessani. Sanoin nimittäin usein, etten viitsi haaskata aikaa valittamiseen, jos en ole valmis tekemään jotain asian muuttamiseksi. Freire toteaaakin Sorrettujen pedagogiikka -teoksessaan, etteivät johtajat voi toimia vain ajattelijoina ja sorretut toteuttajina. Mielestäni tämä palaa omassa toiminnassani siihen, että vaikka olen vastuussa ryhmän toiminnasta ohjaajan roolissa, olen kuitenkin itsekin aina oppimassa uutta. (Freire 2005, 139-140.)

Taidepedagogina tunnistin itseni lisäksi kasvatustieteen tohtori Inkeri Savan ajatuksista taiteellisesta oppimisesta (Anttila 2017). Sava puhuu taiteellisesta oppimisesta sosiaalisena ja kulttuurisena vuorovaikutuksena. Kyseessä ei varsinaisesti ole oppimiskäsitys, mutta minua se kiinnostaa, koska se muistuttaa paljon luomiani harjoituksia, kuten Esityksellisiä muotoja, joista kirjoitan lisää 7.3 luvussa ”Omat” harjoitukset. Sava selittää toiminnan ja reflektion vuorotteluun perustuvaa työskentelyä ja prosessia taiteellisen oppimisen näkökulmasta siten, että materiaallinen muuntuu inhimilliseksi eli psyykkiseksi kokemuksiksi, josta ne edelleen ”jalostuvat” taiteellisiksi, syvähenkisiksi toiminnoiksi. Näin taide toimii Savan sanoja lainatakseni välineenä yhteistoiminnallisessa oppimisessä samoin kuin se on väline yksilön persoonallisuuden kehitykseen, hyvinvointiin, vapauteen ja ihmisyyteen. (Anttila 2017, 8.3.)

Sava puhuu taiteellisen oppimisen yhteydessä syvähenkisyydestä. Hän toteaa tässä yhteydessä taiteellisen toiminnan olevan perusluonteeltaan syvästi kantaa ottavaa, todellisuutta muuntavaa ja siten arvottavaa. Hänen mukaansa todellisuutta voidaan jopa muuttaa taiteen keinoin. Itse en pyri taiteellispedagogisella toiminnallani muuttamaan tai arvottamaan todellisuutta, vaikka kantaa ottavaa toimintani voikin olla. Uskon Savan tavoin, että ihminen voi tutkia merkityssuhdettaan todellisuuteen taiteen keinoin, ja että taide muuntaa todellisuutta inhimillisesti moniulotteisemmaksi, syvemmäksi ja koskettavammaksi. Savalle henkisyys merkitsee sitä, että ihminen arvioi, reflektoi ja tiedostaa kokemuksiaan, ottaa niihin etäisyyttä ja liittää ne käsitteellistävän ymmärryksen kautta taiteen, kulttuurin, yhteiskunnan yleisempään viitekehykseen. Ihminen luo siten tiedostavaa maailmasuhdetta, mihin itsekkin toivon ryhmäläisiäni johdattavan taiteellispedagogisella otteellani. (Anttila 2017, 8.3.)

Koen että taiteellispedagoginen otteeni on suurelta osin taiteellista tutkimista. Hankamäki (2008) määrittää taiteellisen tutkimisen eli taiteen keinoin tapahtuvan tutkimisen näin: ”Tutkiminen samastuu osittain taiteelliseen luomiseen mutta suuntautuu tutkimusta koskettavilta osiltaan myös todelliseen maailmaan, josta taidekin ammentaa aiheitaan ja motiivejaan. Toiminnan suunta voi vaihdella taiteen tekemisen ja maailman tutkimisen välillä.” (Hankamäki 2008, 239.) Samoin teen omassa työskentelyssänikin. Liikkuminen taiteellisen tekemisen ja tutkimisen välillä synnyttää dialogisuutta. Tällöin taide syntyy kohtaamisen tapahtumasta ja voi toimia myös kohtaamisen välineenä. (Hankamäki 2008, 244.)

7.3 ”Omat” harjoitukset

Selkiyttääkseni lukijalle taiteellispedagogista otettani esittelen seuraavaksi kolme harjoitusta, jotka ovat vuosien varrella syntynyt opetustilanteissa ja jotka ovat jääneet harjoitusvarastooni toistettavuutensa vuoksi. Niissä yhdistyvät erilaiset olemassa olevat harjoitukset ja omat kokeiluni. Harjoituksia yhdistää toiminnan ja reflektion syklisyys, jota aiemmin olen kuvaillut. Ne kaikki perustuvat vahvasti yksilön oman elämäkokemuksen hyödyntämiseen luovassa ja/tai taiteellisessa työskentelyssä. Lopputulosta ei

ole missään harjoituksessa ennalta määritelty vaan jokainen osallistuja saa käsitellä ja tulkita sitä omissa lähtökohdistaan käsin, mikä tuo jonkinlaisen terapeuttisen tason läsnäolon ja itsetutkiskelun mahdollisuuden työskentelyyn. Yhteneväistä harjoituksille on lisäksi se, että henkilökohtainen jaetaan lopuksi ryhmälle jossakin sellaisessa muodossa, että se voidaan yhdessä kokea. Sitä voidaan katsoa, kuunnella tai vaikkapa koskea. Työskentely usein päättyy vielä keskusteluun (katsomis)kokemuksen herättämistä tunteista, mielikuvista ja ajatuksista. Näihin keskusteluihin usein perustan seuraavan opetuskertani opetussuunnitelman jollain tavalla.

7.3.1 Esitykselliset muodot

Kehittelemäni työskentelytapa Esitykselliset muodot perustuu erilaisiin inspiraatiomateriaaleihin, kuten esimerkiksi musiikkiin, sanomalehtiartikkeleihin tai valokuviin. Se muistuttaa mielestäni Savan ajatuksia taiteellisesta oppimisesta sosiaalisena ja kulttuurisena vuorovaikutuksena (Anttila 2017), kuten aiemmassakin luvussa 7.2 Taiteellispedagogisen otteeni lähtökohdat huomioiden. Esitykselliset muodot ovat saaneet alkunsa uskostani siihen, että työskentelemällä taiteen keinoin ihmisen on mahdollista syventää tietojaan ja ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta. Työskentelyyn liittyy ryhmässä reflektointia, omien kokemusten jakamista sekä yhteiskunnallisten tai ryhmäilmiöiden sanoittamista ja taiteelliseen muotoon saattamista. Sava tarkoittaa mielestäni samaa puhuessaan psyykkisestä ja henkisestä todellisuussuhteesta.

Työskentelyn ensimmäinen vaihe on se, että jokainen esittelee vuorollaan valitsemansa inspiraatiomateriaalin pienryhmässä ja kertoo valintansa perusteista. Kunkin esittelyn jälkeen pienryhmä saa vapaasti keskustella, kysyä ja kommentoida näkemäänsä, kuulemaansa, kokemaansa ja ymmärtämäänsä. Kun jokainen pienryhmän jäsen on jakanut oman palasensa, ryhmä saa etsiä palasiensa yhteisiä ja erottavia teemoja. Tämän vaiheen tarkoituksena on valita, mitä teemaa tai muuten herännyttä ajatusta ryhmä haluaa lähteä jatkotyöstämään. He voivat hyödyntää yhtä, useampaa tai kaikkia ryhmäläisten esittelemistä palasista tai he voivat valita jonkin uuden suunnan, jota tutkia esityksellisessä muodossaan.

Valinnan jälkeen ryhmä työstää pienen esityksellisen muodon jaettavaksi koko ryhmän kanssa. Tässä vaiheessa tyyli on vapaa. Esityksellisessä muodossa voi hyödyntää runoa, liikettä, musiikkia, miimiä, piirtämistä, keskustelua, kosketusta tai mitä vain ilmaisun ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen keinoa. Lopputuloksina näistä harjoituksista on syntynyt muun muassa rentoutushetkiä, luottamusharjoituksia, kuvitteellisia kokouksia, interaktiivisia äänestyksiä ja perinteisiä teatterikohtauksia. Yhteistä niille kaikille on ollut jonkinasteinen yhteiskunnallisuus ja kanta-aottavuus koolla olevan ryhmän näkökulmasta.

7.3.2 Henkilökohtainen SWOT-analyysi

SWOT-analyysi tuli tutuksi minulle restonomin opintojeni aikana, kun tutkimme analyysin avulla tuotteiden menestymismahdollisuuksia markkinoilla. Pidin siitä jo silloin ja koin sen mielekkäänä tapana hahmottaa tuotteen eri puolia suhteessa markkinatilanteeseen. Innostuin adoptoimaan SWOT-analyysin taiteelliseen työhöni, kun opetin Riihimäen Nuorisoteatterilla teatteritaiteen perusopetuksen ryhmää, jonka kurssin otsikkona oli Omat tarinat. Päätin kokeilla SWOT-analyysiä nuorten kanssa itsetuntemuksen ja sitä kautta omia tarinoiden tunnistamisen apuna.

Kirjaimet S,W, O ja T tulevat englannin kielen sanoista strenghts (vahvuudet), weaknesses (heikkoudet), opportunities (mahdollisuudet) ja threats (uhat). Riihimäen Nuorisoteatterilla, ja myöhemmin monessa muussakin opetusryhmässäni, valjastin tämän markkinatyökalun kunkin henkilökohtaiseen pohdintaan. Analyysin esiteltyäni annoin tehtäväksi miettiä omia vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia. Hetken pohdinnan jälkeen jokainen sai etsiä tuomistani kuvista yhden kuvan ilmentämään jokaista neljää piirrettään. Kuvat kerättiin samojen otsikoiden alle kuvagalleriaksi. Näitä kuvagallerioita katsottiin rauhassa, kunnes jokainen valitsi minkä gallerian eteen pysähtyi. Lopuksi vielä keskustelimme yhdessä siitä, miksi kukin juuri valitsemansa gallerian äärelle pysähtyi ja mitä ajatuksia sen äärellä heräsi. Tällä kerralla emme tehneet henkilökohtaisen SWOT-analyysin kanssa enempää töitä, mutta eräässä toisessa ryhmässä vastaavanlainen työskentely päätettiin edellä kuvaamaani esittävien muotojen -harjoitukseen ja toisessa ryhmässä purimme harjoitusta liikkumalla kunkin

oman analyysin pohjalta. Yhteistä kaikille versioille on ollut henkilökohtaisuus ja työskenteleminen pääosin hiljaisuudessa. Ryhmälle jakaminen on tapahtunut jokaisen omilla ehdoilla, jos sitä ylipäänsä on tehty. Harjoituksen ”oppimistulokset” ovat säilyneet jokaisen omana omaisuutena.

7.3.3 Menneisyys – nykyisyys – tulevaisuus -matka

Tämä Menneisyys – nykyisyys – tulevaisuus -matka -harjoitus sai alkunsa maisteriopintojeni aikaisessa opetusharjoittelussa Kansallisteatterin Toinen koti -hankkeessa. Toisessa kodissa työskentelin pakolaistaustaisten taiteilijoiden ja alan harrastajien kanssa työpajan vetäjänä. Tein yhteistyötä neljän muunkin työpajan vetäjän kanssa, joten valtakysymykset olivat läsnä opetusharjoittelussani monellakin tasolla. Matka-harjoitus syntyi, kun ”jäimme yksin” työpajan vastuuvetäjän ollessa poissa työpajasta. Hän oli tehnyt ryhmäläisten kanssa kirjoitukset jokaisen henkilökohtaisesta matkasta kotimaastaan Suomeen.

Annoin ryhmälle tehtäväksi pohtia omaa matkaansa ja siitä kirjoitettua tekstiä aikajanalla. Mitä oli menneisydessä, mitä nykyisydessä ja mitä he näkivät, toivoivat tai pelkäsivät tulevaisuudessa? Sijoitin saman aikajanan konkreettisesti harjoitushuoneemme lattialle mahdollisimman pitkälle linjalle. Tämän jälkeen pyysin halukkaita liikkumaan oman matkansa aikajanalla menneisyydestä tulevaisuutta kohti muutama ihminen kerrallaan. Työpajan musiikista vastaava henkilö keksi pyytää osaa ryhmäläisistä soittamaan tätä samaa matkaa sen mukaan, mitä he liikkeessä näkivät. Muusikot sijoitettiin suurin piirtein keskelle lattialla olevaa aikajanaa.

Harjoituksen päätteeksi keskustelimme niin liikkujien kuin soittajienkin näkökulmasta harjoituksen tekemisestä ja siitä, mitä mielikuvia työskentely puolin ja toisin herätti. Tehtävää antaessani en osannut kuvitellakaan, minkälaiseen ilmaisuun syvyyteen ja voimaan ryhmäläiset ylsivät. He kokivat matkan sekä terapeutiksi että taiteelliseksi työskentelyksi. Monet kertoivat liikekokemuksen olleen heille jotain aivan ainutlaatuista. Itse koin näkemälläni ja kokemallani soivalla liikematkalla olevan yhtäläisyyksiä tarinateatteriin ja sen näyttämöllä kerrottuihin elämäntarinoihin. Tällä kertaa

kertoja vain toimi tarinansa uudelleen tulkitsejana itse tarinateatteriryhmän näyttelijöiden sijasta. Jollain tavalla muusikot myös toimivat mielestäni liikkujien todistajina autenttisen liikkeen periaatteita myötäillen.

Olen itse tehnyt saman tyylistä työskentelyä eräällä tanssi- ja liiketerapian viikonloppukurssilla. Siellä pohjalla ei ollut kirjoitettua tarinaa, mutta tilaan sijoitettu aikajana oli samanlainen. Liikkumiskokemusta purettiin tässä yhteydessä piirtäen, kuten monesti tanssi- ja liiketerapeuttisessa työskentelyssä tehdään. Olen käyttänyt ennenkin opetuksessani menneisyys – nykyisyys – tulevaisuus -aikajanaa ja sillä liikkumista muun muassa itsetuntemuksen syventämiseen. Pohjana liikkeelle on ollut esimerkiksi psykodraamassa sosiometrisen työskentelyn välineenä käytettävä sosiaalinen atomi. Täysin vakiintunutta muotoa tällä harjoituksella ei siis harjoituspankissani ole, mutta huomaan soveltavani sitä eri tavoin toistuvasti.

7.4 Dialogisuus, kriittinen pedagogiikka ja rakkauden pedagogiikka

Koen olevani ennen kaikkea dialoginen pedagogi. Ymmärrän dialogisen pedagogiikan itse niin, että samalla kun opetan, opin itsekin. Kyse on yhteisestä taiteellisesta laboratoriosta, jossa oppiminen tapahtuu jakamisen ja tutkimisen avulla. Hankamäen dialogisesta filosofiasta voisin lainata omaan opettajuuteeni uteliaisuuden, ihmettelyn ja alttiuden oppia uutta (Hankamäki 2008, 226). Opettajana pyrin vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin ja toiveisiin opetussuunnitelmallani. Opetusmetodeinani käytän keskustelua, reflektointia, toiminnallista ryhmätyöskentelyä ja itsearviointia. Dialogisuus ei mielestäni missään nimessä voi olla vain ulkoista keskustelua, puhetta, seurallisuutta ja sosiaalisuutta. Siihen täytyy sisältyä myös niin sanottua sisäistä puhetta eli keskustelua itsensä kanssa, jotta ymmärrys käsiteltävästä aiheesta voi oikeasti päästä lisääntymään. Tämä sisäinen puhe ei puolestaan ole mahdollista ilman itsensä tuntemista, kuten Hankamäki toteaa. (2008, 43-44; 181.)

Eräs tutkimusmatkallani ihmis- ja oppimiskäsitysten ihmeellisessä viidakossa tekemäni tärkeä havainto liittyykin edellä kuvaamaani. Koin valtavaa riemua tunnistaessani taiteellispedagogisessa otteessani selkeän yhteyden

dialogisuuden, hermeneutiikan ja fenomenologian kanssa. Hankamäki (2008, 177) kirjoittaa näiden kolmen filosofian yhteneväisyyksistä siitä näkökulmasta, että ne kaikki pyrkii tulkintatapahtumien ja vaikutusyhteyksien paljastamiseen. Hän luonnehtii tällaista lähestymistapaa tutkimuksen yhteydessä näkymättömän näkyväksi tekemiseksi. Siihen minunkin henkilökohtainen oppimisprosessi perustuu: näkymättömän näkyväksi, tai ainakin tiedostetuksi, tekemiseen.

Samana toteutan myös taiteellispedagogisessa toiminnassani ryhmän ohjaajana, mistä harvoin voin erottaa teoreettista ja käytännöllistä osaa. Opetustilanteissani kaikki tapahtuu hetkessä ja kumpuaa jostain esiymmärryksestäni ja aiemmin oppimastani. Tähän määrittelemättömään teoreettiseen pohjaan yhdistyy käytännössä hyväksi havaitsemani toimintatapa tai harjoite, joista sitten yhdessä muotoutuu taiteellispedagogiset käytäntöni. Yhdisteleminen ei ole tietoisista ja toimintatapani voivat poiketa paljonkin toisistaan tilanteesta ja ryhmästä riippuen. Päätöksen teko ja valinta tapahtuu intuitiivisella tasolla, josta en voi erottaa teoriaa ja käytäntöä tai sitä, kumpi niistä tuli ensin.

Dialoginen tilanne perustuu tunnustuksellisuudelle, luottamukselle ja kumppanuudelle. Tällaisten olosuhteiden luominen ei ole aina helppoa, mutta asiaa helpottaa se, että ihmisen perustarpeisiin kuuluu tarve tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Väärällä tavalla käytettynä tunnustuksellisuus voi toimia piilevän vallankäytön ja tarkkailun muotona, kuten ranskalainen filosofi ja ajatusjärjestelmien historian professori Michel Foucault (1926-84) toteaa. Opettajana vältän tällaista tunnustuksellisuuteen pakottamista. Kertomalla itse omasta elämästäni pyrin kuitenkin rohkaisemaan osallistujiakin jakamaan ja suostumaan dialogiin. Joskus opettajan jakamisessa on vaarana se, että paljastaa itsestään liikaa ja asettuu siksi väärällä tavalla alttiiksi kaltoinkohtelulle. Jos vastassa on ihminen, jonka elämäntilanne on kovin horjuva, hän saattaa käyttää minun avoimuutta ja rehellistä jakamista hyväkseen. Onneksi olen kokemuksen kautta oppinut yksityisyyteni rajoja opetus- ja ohjaustilanteissa. Ihan kaikkea minunkaan ei kuitenkaan tarvitse ryhmäläisilleni jakaa. Samalla tavalla toivon, että annan kohtaamalleni ihmiselle mahdollisuuden valita, mitä hän jakaa itsestään, mitkä puolet jakaa ja mitkä piilottaa tai peittää. (Hankamäki 2008, 226-227.)

Dialogiseen opetukseen liitetään opiskelijakeskeisyys, vastavuoroisuus ja kohtaaminen, kuten Vuorikoski ja Kiilakoski (2005) kirjoittavat artikkelissaan Dialogisuuden lupaus ja rajat. Parhaimmillaan dialogi voi pedagogiikassa edistää oppimista, ihmisten autonomiaa ja osallistujien keskinäisiä suhteita. Dialogi lupaa ihmisarvoista kohtelua, vapautusta järjestelmän vallasta, yksilöllisyyden kunnioittamista, voimaantumista ja uskoa parempaan maailmaan. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 309.)

Dialogia ei ole aina helppoa saada syntymään. Dialogisuuden muodostumiseen vaikuttavat aina esimerkiksi ihmisten odotukset, tunteet, ajatukset, elämäkokemukset, vireystila ja kiinnostus vuorovaikutukseen. Myös aika, paikka ja dialogin tarkoitus joko mahdollistavat tai estävät toisten kohtaamiseen tähtäävään vuorovaikutusta. Jokaisella on erilaiset lähtökohdat ja mahdollisuudet osallistua dialogiin. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 321-322.) Tämä erilaisuus perustuu kunkin henkilöhistoriaan ja elämäkokemukseen mutta myös valtasuhteisiin ryhmäläisten välillä, kuten luvussa 8.1 Mitä on valta? – ”Keskusteluni” Michel Foucault’n kanssa käy ilmi.

Koen että minulla ryhmän ohjaajana on paljon valtaa siihen, miten dialogisuuden ilmapiiri syntyy tai tuhoutuu ryhmässä. Voin kiinnittää huomioni osallistujien sijoittumiseen tilassa, puheenvuorojen yhtämittäiseen keston, keskustelun aiheisiin ja mielipiteiden arvostamiseen ryhmässä. Näillä valinnoilla voin joko tasa-arvoistaa tai eriarvoistaa ryhmätilannetta kullekin ryhmän jäsenelle. Samalla tavalla koen, että aiemmin mainitsemani opettajan oma suhde dialogin aikaan, paikkaan ja tarkoitukseen vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 323-324.)

Dialogisuuden yhteydessä ei voi olla käsittelemättä kriittistä pedagogiikkaa. Vuorikoski ja Kiilakoski (2005) kirjoittavat, että kriittiset pedagogit ovat olleet kiinnostuneita saamaan hiljennetyt ja marginaaliset äänet kuuluviin yhteiskunnassa. Kriittinen pedagogiikka nostaa myös esiin kasvatuksen, koulutuksen ja tiedon kietoutumisen valtaan ja yhteiskunnan arvojärjestelmiin. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 310-314.) Erityisesti Paulo Freire ja hänen sorrettujen pedagogiikkansa yhdistetään kriittisen pedagogiikan ja dialogisuuden teorioiden syntyyn. Minä koen, että myös

tarinateatteri on saanut alkunsa samasta yhteiskunnallisen tiedostamisen aallosta, joka pyyhkäisi läntisen pallonpuoliskon yli 1960-70-luvulla.

Dialogisuus edellyttää Freiren mukaan rakkautta, nöyryyttä, toivoa, uskoa ihmiseen ja sitoutumista kriittiseen ajatteluun. Hänen mukaansa dialogisuus on rakkautta maailmaa ja ihmistä kohtaan. Dialogi on yhteiseen oppimiseen ja toimintaan pyrkivien ihmisten kohtaamista. Freiren mukaan dialogiin ei voi päästä, jos sen osapuolet, tai yksikin heistä, eivät ole nöyriä vaan pitää muita tietämättöminä ja ylentää itsensä erikoistapaukseksi muiden rinnalla. Itseriittoisuus ei sovi yhteen dialogin kanssa, koska itsensä ylentämällä ei todella kohdata toista ihmistä. Freiren mukaan kohtaamisessa kukaan ei ole täysin tietämätön eikä kukaan täysin viisas. On vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät. (Freire 2005, 97-99.)

Freiren mukaan rakastava, nöyrä ja uskon täyttämä dialogi ei voi olla synnyttämättä luottamusta ihmisten välillä. Luottamus ei Freiren mukaan kestä elleivät sanat vastaa tekoja. Hän yhdistää dialogisuuteen toivon siinä mielessä, ettei yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuuden saa antaa passivoida ihmistä. Toivottomuus onkin Freiren mielestä vaikenemisen, maailman kieltämisen ja siitä pakenemisen keino. Siksi epäoikeudenmukaisen järjestelmän ei pitäisi tuottaa epätoivoa vaan nimenomaan toivoa paremmasta toimeen tarttumisen muodossa. (Freire 2005, 100-101.)

Freiren lähestymistapa on ongelmalähtöinen toisin kuin minun. Mielestäni ei tarvita ongelmaa tai asiaa, joka pitäisi muuttaa, vaan riittää kun tutkitaan valittua tai valikoitunutta aihetta dialogisesti. Freire toki loi pedagogiikkansa teoriaa yhteiskunnassa, jossa sosiaalinen eriarvoisuus oli käsin kosketeltava. Siksi hän uskoo kunkin oman elämäntilanteen peilautuvan yhteiskunnallisesti alistettuun asemaan ja sitä kautta sen ratkaisemiseen ja muuttamiseen. Nyky-yhteiskunnassa ja niissä ryhmissä, joissa yleensä työskentelen, ihmisten havainnot ja mahdolliset muutostoiveet omassa elämäntilanteessa eivät samalla tavalla kumpua yhteiskunnallisesta sorrosta vaan jostakin lähempää, henkilökohtaisemmasta. Ongelma tai haaste tämäkin toki on, mutta ei samanlaisessa yhteiskunnallisessa mittakaavassa kuin Freiren aikaan Brasiliassa.

En myöskään suoranaisesti yhdy Freiren mielipiteeseen opettajan ja oppilaan tasa-arvoisuudesta. Loppupeleissä mielestäni valta ja vastuu ryhmän toimintatavoista ja toiminnan suunnasta on ryhmän ohjaajalla, kuten tutkimukseni seuraavassa luvussa käyn läpi. Kriittisen tiedostava asennoituminen maailmaa, ihmisten välisiä suhteita ja omaa elämäntilannetta kohtaan sen sijaan yhdistää Freireä ja minua. Koen Freiren tavoin opettajan tehtäväksi rohkaista ja innostaa toimimaan ja toimia oppilaiden rinnalla, mutta enemmänkin opetustilanteen laajuudessa eikä niinkään yhteiskunnan barrikaadeilla. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 320.)

Kriittisen otteen lisäksi koen dialogisen pedagogiikan ajatukseni sisältävän paljon samaa kuin niin sanottu pedagoginen rakkaus. Kasvatustieteilijä Sinikka Viskari pohtii pedagogisen rakkauden mahdollisuutta saman nimisessä artikkelissaan kirjassa *Opettajan vaiettu valta*. Hänen mukaansa ”opettamisessa on kysymys toisen ihmisen kohtaamisesta, ymmärtämisestä ja auttamisesta hänen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin” (Vuorikoski ym. 2003, 155-156). Viskari kutsuu opettajaa löytöretkeilijäksi, joka toimiessaan rakastavassa ja dialogisessa kasvatussuhteessa oppijan kanssa, oppii itsekkin uutta ja etsii jotain ennen kokematon ja ainutlaatuista. Pidän tästä löytöretkeilijäajatuksesta kovasti, koska olen itsekkin kuvannut taiteellispedagogista otettani matkaksi, jonka määränpää on matkan alkaessa vielä epäselvä. Matkan ja oppimisen keskiössä on ihminen ei kirja tai teoria, joka pitäisi oppia ja omaksua. Viskarin mukaan tärkeää on se, että opettaja voi auttaa osallistujaa tulemaan tietoisiksi siitä, mikä hänessä on arvokasta aivan kuten positiivisen CV:nkin menetelmin pyritään tekemään. (Vuorikoski ym. 2003, 157.)

Rakkauden pedagogiikkaa tutkiessani tutustuin myös bell hooksiin, oikealta nimeltään Gloria Jean Watkinsiin (1956-). Hän on amerikkalainen kirjailija, feministi ja yhteiskunnallinen vaikuttaja, jonka yksi tunnetuimmista kirjoista on nimeltään *Vapauttava kasvat*. Kirjassaan *bell hooks* kuvaa osallistavaa pedagogiikkaansa, jossa hänen kasvatustieteelliset ideansa nivoutuvat hänen omiin elämäkokemuksiinsa. Kirjan toinen suomentaja kasvatustieteilijä Marjo Vuorikoski kirjoittaa kirjan esittelyssä Souli-verkkomediassa opettamisen olevan bell hooksille ideaalitalanteessa aktivoivaa ja valtauttavaa (Vuorikoski, 2007). Tällaiseen opettamistilanteeseen päästään muun muassa

kunnioittavan oppimisilmapiirin luomisella ja antamalla tilaa jokaisen ajatuksille. bell hooks tosin kiinnittää huomiota siihen, miten osallistujien tilanteiden erot, kuten ikä, luokkatausta, sukupuoli ja rotu muovaavat valtasuhteita ryhmässä ja määrittelevät mahdollisuuksia kommunikoida vapaasti. Siksi kaikkien ryhmäläisten näkökulmat eivät välttämättä tule kuulluiksi tai ne vaiennetaan.

bell hooksin mielestä opettajalla pitää voida olla emotionaalinen suhde opettamiseen ja opiskelijoihin. Hän pitää tunteita keskeisinä voimina opetuksessa. Tunteet voivat estää tai edistää oppimista. Parhaimmillaan ne luovat oppimiseen iloa ja innostusta. Niin minun kuin bell hooks'nkin mukaan ryhmän ohjaajan on opetettava omien tunteiden tunnistamista ja niiden tiedostamista omassa opettamisessaan saadakseen valmiuksia ryhmäläisten tunteiden ja ryhmän valtasuhteiden käsittelemiseen. Erilaisten ihmisten ja näkemysten kohtaaminen ja tasa-arvoisen oppimisyhteisön luominen kysyy opettajalta ja opiskelijoilta kriittistä tietoisuutta omista arvoista ja asenteista. (Vuorikoski 2007.) Saman on todennut myös Rauhala, jonka mukaan kasvatuksen tavoitteena on aito itseys. Se merkitsee, että tiedostetaan omat valintamahdollisuudet ja niiden raja. Näin otetaan vastuu ratkaisuksista, jotka kohdistuvat omaan elämään ja ulkopuoliseen maailmaan. Aidossa yksilöllisyydessä on olennaista itsensä tunteminen. (Vuorikoski ym. 2003, 173.)

Dialogisuuteen kuuluva avoimuus ja tunteiden salliminen merkitsee, että opettajakin voi astua ulos neutraalin asiantuntijan roolistaan. Mitä enemmän pystyy olemaan oma itsensä opetustilanteessa, sitä paremmin vuorovaikutus ryhmän kanssa yleensä toimii. Ammatillisuuden rajan löytäminen on tilannekohtaista. Dialogiseen kohtaamiseen kuuluu molemminpuolinen kunnioitus opettajan ja opiskelijoiden välillä, mutta sen toteutuminen ei ole aina helppoa. (Vuorikoski 2007.)

Monessa mielessä olen juuri rakastava pedagogi, mikä juontaa varmastikin juurensa lapsuuden kotini hengestä, kuten luvussa 3 Pedagoginen kasvualustani kirjoitan. Tunnen filiaa eli rakkautta asioihin, päämääriin ja tiettyihin elämänalueisiin, jotka minun kohdallani pedagogina kohdistuvat esittäviin taiteisiin ja työskentelemiseen ihmisen hyvinvoinnin tukemiseksi ja

lisäämiseksi. Kutsuisin tätä rakkautta ehkä intohimoksi, joka ajaa minut tietynlaisiin työtehtäviin ja tekemään tietynlaisia taidetekeja. Yhtä aikaa minulla on pyyteetöntä ja jopa uhrautuvaa rakkautta eli agapea, joka ei odota vastarakkautta eikä laskelmoi. Agape näkyy taiteellispedagogisessa työssäni siinä, miten pyrin olemaan läsnä kohdatessani ryhmääni ja sen yksittäisiä jäseniä. En odota heiltä samanlaista antautumista rakkaudelliseen dialogiin kanssani, mutta itse en muuten oikein osaakaan työskennellä. Haluan olla tilanteessa niin sanotusti pitkät valot päällä, koska valoitta en mielestäni tee työtäni hyvin. Uskon silti vahvasti, että hyväksyvä ja arvostava ihmisen kohtaaminen herättää myös vastapuolella halua kunnioitukseen, kuuntelemiseen ja ymmärtämiseen. Ja kun tällainen arvostava välittämisen kanava on saatu ihmisessä auki, myös kognitiivisten ja akateemisten taitojen kehittyminen mahdollistuu. (Vuorikoski ym. 2003, 160-161.)

Pedagogisen rakkauden näkökulmasta keskeistä on toisen ihmisen kohtaaminen, hänen arvonsa ja ainutlaatuisuutensa näkeminen, rehellisyys, anteeksi antaminen ja eettisyys. Se vaatii taitoa kuunnella ja varmistaa, että on ymmärtänyt oikein sekä taitoa ilmaista näkemyksiään ja tunteitaan toiselle. Opettajan tulee kunnioittaa kunkin oppilaan ihmisarvoa ja mahdollisuuksia. Haluan toimia oppimaan ja kasvamaan saattajana sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajana. Pyrin myös siihen, että kohtaan oppijat henkilökohtaisesti, olen läsnä ja kuuntelen heidän iloa ja surujaan.

8 VALTA, VASTUU, VALINTA JA VAPAAUS

Vaikka kuinka sanonkin olevani dialoginen ryhmän ohjaaja, en voi kieltää vallankäytön läsnäoloa opetuksessani. Vallan kysymyksiin liittyy mielestäni olennaisesti myös vastuu, valinta ja vapaus niin ryhmän ohjaajan kuin osallistujan toimintaakin pohdittaessa. Taiteilija ja pedagogi minussa kulkevat käsi kädessä, kun tutkin itseäni ryhmän ohjaajana. Se luonnollisesti lyö leimansa vallan, vastuun, valinnan ja vapauden kysymyksilleni. Omat taiteelliset mieltymykseni ohjaavat taiteellisia ja pedagogisiakin valintojani luovassa ryhmäprosessissa, vaikka samalla toivon, etten vaadi osallistujilta vain tietynlaista estetiikkaa tai ilmaisua.

Tässä luvussa käyn läpi havaintojani vallankäytöstä taiteellispedagogisessa toiminnassani alkaen siitä, miten valtani ryhmältä saan ja miten ”ansaitseen” paikkani ryhmän johtajana. Kuvailen myös tilanteita, joiden myötä olen huomannut vallan minulle siirtyneen ja pohdin, minkälainen johtaja haluan olla. Lopuksi teen jonkinlaisia päätelmiä siitä, mitä dialoginen ryhmän ohjaaminen ja sen puitteissa harjoittamani vallankäyttö mahdollistaa. Peilinä pohdinnoissani on toiminut ranskalainen filosofi ja ajatusjärjestelmien historian professori Michel Foucault (1926-84).

8.1 Mitä on valta? – ”Keskusteluni” Michel Foucault’n kanssa

Ensimmäiset omat assosiaationi vallasta ovat pääasiassa melko negatiivisia. Mieleeni pulpahti muun muassa lausahdus: ”Kauniit ja rikkaat omaavat korkeamman sosiaalisen statuksen ja ovat siten oikeutettuja sanelemaan hyvä elämän normit.” Mieleni kehitteli myös sujuvasti ajatuskulun, jossa esiintyvät manipulointi, johtaminen, auktoriteetti, diktaattori ja pakottaminen. Liitän valtaan selvästi ajatuksen siitä, että se on alistavaa ja ihmiset eriarvoiseen asemaan asettavaa. Siinä on selkeästi johtaja ja alamainen, joista jälkimmäinen tottelee mitä ensimmäinen sanoo. Negatiivisessa mielessä vallankäytön välineitä kuvaa usein lasten kasvatukseen liittyvät, ehkä hieman sarkastisetkin sanat uhkailu, lahjonta ja kiristäminen. Olennaista tässä kasvatustietämisessä on myös rankaiseminen. Itsekin äitinä sorrun edellä

mainitsemini vallankäytön välineisiin, mutta pedagogina pyrin yhteisiin tavoitteisiin kannustamalla ja motivoimalla.

Minulle teatterin ja taiteen tekeminen on ollut itsestään selvää alasteikäisestä asti. Opettaminen puolestaan ei ole vetänyt minua erityisesti koskaan puoleensa. Minulla ei ole ollut luontaista tarvetta johtaa toisia, vaikka minut on usein tähän rooliin ryhmässä haluttukin valita tai pakottaa. Minulle johtamista tärkeämpää on aina ollut ajatusten jakaminen. Juha Varto on artikkelissaan Opettaja vastuksena kuvannut ihannelannettani muinaisten kreikkalaisten ja demokraattisen järjestelmän kautta seuraavasti:

” -- demokraattisen järjestelmän etuna oli se, että se toi yhteen ihmisiä, joilla on erilaisia kokemuksia ja tietoja. Tämä ei tarkoita, että erilaiset olisivat eri arvoisia vaan he paljastavat erilaisia tulokulmia aiheena olevaan asiaan ja satunnaisina ja erehtyvinäkin saavat aina näkymään uusia piirteitä. Kun opettaja on alansa käytännön tuntija teorian tukemana ja teorian tuntija käytännön koettelemana, hänen näkökulmansa on erilainen kuin opiskelijoiden, jotka tulevat keskusteluun uskon, luulojen ja satunnaisten kokemusten perusteella.”
(2014, 188.)

Näen taiteellispedagogisen toimintani ehdottomasti yhteiskunnallisena vaikuttamisena mutta en poliittisena pyrkimyksenä. Ehkä kyse on juuri siitä, etten halua julistaa omaa mielipidettäni ainoana oikeana jonkin toisen muuttuessa siten vääräksi, vaan toivon taiteellispedagogisella toiminnallani mahdollistavani ihmisten omien, entistä tiedostavampien ja tietoisempien mielipiteiden muodostumisen; ensin itsestään, sitten ympäröivästä maailmasta. Luon osallistujille raamit, joissa jokainen voi toteuttaa itseään parhaaksi kokemallaan tavalla.

Opettajuuden läpäisee luonnollisesti aina opettajan omat arvot, normit ja ideologiset käsitykset ihmisestä, maailmasta ja yhteiskunnasta. Opettajan tulisi myös jatkuvasti kyseenalaistaa ja tarvittaessa uudistaa ja kehittää näkemyksiään. Samalla tavalla myös yhteiskunta ja itse koulutusjärjestelmä asettavat merkittäviä vastavoimia opettajan arvomaailmalle. Itse koen etten anna tällaisen epäsuoran vallan määrätä toimintaani opettajana vaan haluan tehdä itsenäisiä valintoja sen perusteella, minkä koen hyväksi. Puhunkin

monesti kouluttaessani, ettei kannata kopioida ketään, vaikka tämä kuinka hyvä olisikin. Yrittäessämme toistaa jonkun toisen hyväksi ja tehokkaaksi kokemaa tapaa opetuksessa, oma ajattelu ja se jokin ”henki” jää pois. Jokaisen täytyy löytää itsestään oma, persoonallinen tapa toimia eikä vain nojautua karismaattisiin esikuviin tai teorioihin.

Tutustuin Michel Foucault’n ajatuksiin vallasta Teatterikorkeakoulun maisterikoulutukseni aikana kurssilla, jonka nimi oli Performance And Power. Pohdin kurssilla paljon omaa rooliani ryhmän ohjaajana. Olen kurssin muistiinpanoissani miettinyt muun muassa sitä, millaisessa roolissa ryhmän ohjaajan paikalla viihdyn. Eräs kurssitoverini vertasi valtaa kerran tuleen, joka voi hallitsemattomana polttaa kaiken tielleen tulevan, myös sytyttäjänsä. Hallittuna tuli taas voi mahdollistaa paljon sellaista, mitä ilman tulta ei voisi kuvitellakaan tekevänsä. Tässä jälkimmäisessä määritelmässä piili kurssitoverini mielestä vallan, ja tulen käytön, salaisuus, joka toimi samalla metaforana dialogisuutta synnyttävälle vallankäytölle: Miten säilyttää tulen ja ryhmän hallinta samalla kun ruokkii sen kasvamista. Samassa yhteydessä muistiinpanoistani löytyy vallan käyttöä kuvaava lista: kontrolloida (controlling), ohjata (directing), suunnata (channelling), rohkaista (nourishing). Jollakin tavalla yhdistän kaikki listan vallan käytön laadut omaankin ryhmän ohjaamiseeni.

Power And Performance -kurssilla teimme harjoituksen, jossa listasimme kokemuksiamme erilaisista ohjaajista siitä näkökulmasta, minkälainen ohjaaja oli saanut minut näyttelijänä tekemään jotain itselleni merkittävää. Huonot kokemukseni liittyivät ohjaajiin, joilta puuttui kunnioitusta näyttelijäänsä kohtaan, kohtaamisen taitoa ja siten jopa ammattitaitoa. Merkityksellisiä kokemuksia minulle oli tarjonnut vaativat, hyväksyvät, inspiroivat, inhimilliset ja vastuuta kantavat ohjaajat. Niinpä ytimiksi itselleni hyväksi kokemalleni vallan käytölle ohjaaja-näyttelijä -suhteessa listautuivat kohtaaminen, kunnioitus ja luottamus. Nämä ominaisuudet löydän myös omasta taiteellispedagogisesta otteestani.

Muistiinpanoissani oli lisäksi jako harkittuun ja tahattomaan vallankäyttöön sekä tunnistettuun ja tunnistamattomaan vallankäytön tekoon, jotka ovat esillä tässäkin työssä. Molempia käsittepareja voi mielestäni tutkia niin

ryhmän ohjaajan kuin osallistujankin näkökulmasta. Lisäksi Power And Performance -kurssi sai minut pohtimaan sitä, mitkä vallankäytön valinnat johtuvat ryhmän toiminnasta ja mitkä ovat ohjaajan omien intressien johdattamia. Olin selvästi inspiroitunut Foucault'n valta-ajatuksista, joten päätin syventää ymmärrystäni vallasta ja vallankäytön muodoista tutkimalla lisää hänen filosofiaansa tässä työssäni.

Foucault on kirjoittanut valtavan määrän teoksia, joten olen tutustunut hänen kirjoituksiinsa hyvin pintapuolisesti. Löydän Foucault'n kirjoituksista enemmän eroja kuin yhtäläisyyksiä omiin ajatuksiini vallasta, mutta ehkä juuri siksi koen ne hyvinä vastakohtina, joiden avulla pystyn sanoittamaan, mitä ajatukseni vallasta eivät ainakaan ole. Foucault ei myöskään kutsu kirjoituksiaan valtateorioiksi vaan tavaksi analysoida valtasuhteita, joten siinäkin mielessä niistä on ollut minulle apua.

Filosofi Kai Alhanen esittää teoksessaan Käytännöt ja ajattelu Foucault'n filosofiassa, että Foucault'n valtakäsityksen ymmärtämiseksi on syytä erottaa voiman ja vallan käsitteet toisistaan (2007, 14). Alhanen kirjoittaa:

”Voimalla tarkoitetaan tässä yhteydessä ihmisten (fyysistä) kykyä tehdä ja toteuttaa erilaisia asioita. Myös ihmisten kykyjä ajatella, kuvitella, tutkia, taistella, pakottaa ja suostutella toinen toisiaan voidaan tarkastella voimina. Valta puolestaan tarkoittaa pyrkimystä hallita näitä voimia. Vallan ja voiman käsitteiden erottelusta seuraa se, että valtasuhteet tulee käsittää erilaisiksi tavoiksi ohjata, muokata, vahvistaa, yhdistää ja hallita voimia.” (2007, 117-119.)

Tämä jaottelu selvensi omia ajatuksiani ryhmän ohjaajan vallasta. Ryhmän ohjaajana ja valtaa pitävänä sekä samalla vastuuta kantavana henkilönä, pyrin tietoisesti hallitsemaan ryhmäläisten voimia tekemällä toimintaamme ohjaavia valintoja. Voimia voidaan Foucault'n mukaan liittää toisiinsa, eristää toisistaan tai kääntää toisiaan vastaan ja ohjata näin voimasuhteita strategisesti kohti yhteisiä päämääriä. Ihmisten väliset valtasuhteet rakentuvat eriarvoisuuden varaan. Eriarvoisuus voi johtua sosiaalisista, yhteiskunnallisista, taloudellisista ja kulttuurisista eroista, jotka näkyvät kussakin ihmisessä erilaisina kykyinä, voimina, taitoina tai niiden puutteena. Ryhmän ohjaajana jatkuvasti tarkkailen, hyödynnän ja muokkaan

valtasuhteita niin, että dialogisuus säilyisi toiminnassamme eikä ne pääsisi tuottamaan tai ylläpitämään eriarvoisuutta. (Alhanen 2007, 120.)

Valtasuhteiden ei ole tarkoitus tukahduttaa toisten toimintaa vaan ohjata ja tarvittaessa muuttaa sitä haluttuun suuntaan. Tähän ryhmän ohjaajana tähtään. Foucault korostaa, että molempien osapuolten vapaus on valtasuhteiden välttämätön edellytys. Vallan kohteella tulee olla mahdollisuus toimia toisin kuin vallan harjoittaja toivoo. (Alhanen 2007, 121-122.) Siksi haluan tarjota aina ryhmäläisilleni aina mahdollisuuden vaikuttaa yhteiseen toimintaamme ja valita sitoutuuko he tarjoamaani työskentelytapaan.

Alhanen toteaa, että valtasuhteet ja hallinta tarkoittavat eri asiaa Foucault'lle. Valtasuhteen kesto, keinot ja lopputulokset voivat vaihdella tilannekohtaisesti. Hallinta voidaan taas määritellä suunnitelmalliseksi, pitkäjännitteiseksi ja vakiintuneeksi vallankäytöksi (2007, 124-125). Itse näen eron valtasuhteiden ja hallinnan välillä siinä, että hallinnan alaisena hallittavalla tuntuu olevan huomattavasti vähemmän vapautta valita, suostuuko kyseisen vallankäytön alaiseksi. Yksilöiden päämäärät muuttuvat merkityksettömiksi, kun vallankäyttö vakiintuu hallinnaksi. Tätä en omassa työssäni halua, vaikka taiteellispedagogisen toiminnan perusteet ja käytännöt ovatkin alkaneet vakiintua. Haluan ehdottomasti säilyttää toiminnassani valtasuhteet muuttuvina ja kehittyvinä. Kunkin ryhmän tavoitteet, toiveet ja laatu määräävät olennaisesti yhteisen toimintamme sisältöjä, käsiteltäviä aiheita ja jopa valitsemiani harjoituksia. (Alhanen 2007, 127-128.)

Tulkitsen Foucault'n valtateorioiden perustuvan juuri järjestelmällisyyteen, kuriin, eristämiseen, tilalliseen ja muuhunkin rajoittamiseen, sääntöihin ja rangaistuksiin. Itsenäinen ja ajatteleva yksilö, ihminen, ei ollut tällaisessa valtamallissa merkityksellinen. Itselleni tällainen malli ryhmän ohjaamiseen on luonnollisesti kauhistus, koska pyrin nimenomaan yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden ylistämiseen toiminnassani. Foucault listaa tehokkaiksi vallankäytön tekniikoiksi muun muassa tarkkailun, normaalistamisen, ulossulkemisen sekä erilaiset ryhmittelyt ja luokittelut. Välineinä tällaisessa vallankäytössä puolestaan toimivat tilan ja ajan rajoitukset, käyttäytymismallit ja rangaistukset (Vuorikoski ym. 2003, 135). Omassa työssäni kohtaan tietenkin rajoituksia esimerkiksi opetus- ja esitystilojen sekä

aikataulujen muodossa. Koen tällaiset rajoitukset tai reunaehdot kuitenkin enemmänkin inspiraationa omalle taiteelliselle työlleni. Esitys voi hyvinkin saada muotonsa esitystilan kautta tai rajallinen aika asettaa ponnisteluni ja tavoitteeni sopiviin mittasuhteisiin. Paljon on siis kiinni siitä, miten itse asennoituu vallitseviin olosuhteisiin.

8.2 Ryhmänohjaajaehdokkaaksi asettuminen

Kysyminen ja keskustelun aiheiden asettaminen sisältävät vallankäyttöä, koska niitä ohjaavat kysyjän ja keskustelun aiheiden asettajan omat toiveet, kiinnostuksen kohteet, tavoitteet ja mieltymykset. Kysyminen on kuitenkin perimmiltään vallan luovuttamista toiselle. Kun valta annetaan vastaajalle, hän on itse vastuussa näkemyksistään, kuten Hankamäki toteaa (2008, 36.) Näin toivon omassa taiteellispedagogisessa toiminnassani tapahtuvan, jolloin osallistujalla itsellään on vapaus tehdä valinta osallistuuko ja miten osallistuu johtamaani toimintaan. Vastuu oppimisesta palautuu siten myös oppijalle itselleen, kuten olen aiemmin tässä luvussa kirjoittanut.

Tähtään dialogisuudella monimuotoisuuden kunnioittamiseen, vaikka loppupeleissä valitsenkin työskentelyn aiheet ja harjoitteet joilla niitä käsitellään ja tuotokset, joita jatkotyöstetään omien intressieni pohjalta. Harjoittamani dialoginen pedagogiikka ei kuitenkaan mahdollistu ilman, että ryhmä antaa minulle vallan johtaa itseään. Dialogisen oppimissuhteen toteutuminen, minun sille antamassa merkityksessä, perustuu siihen, miten valtani ryhmältä saan. Ensimmäinen etappi tällä matkalla on ”asettumiseni ehdolle” ryhmän ohjaajaksi. Mielestäni minun pitää ansaita paikkani ryhmän johtajana. En voi pakottaa ryhmää antamaan minulle johtajuuden edellyttämää valtaa ja vastuuta tai ottaa niitä väkisin. Jos paikkani ryhmän ohjaajana ja johtajana perustuisi pakkoon, ei luova työskentely olisi mahdollista. Haluan tarjota taiteellisen asiantuntijuuteni ryhmän oppimisen palvelukseen kreikkalaisten demokraattisen järjestelmän ihanteen tavoin (Varto 2014, 188), kuten luvussa Mitä on valta? – ”Keskusteluni” Michel Foucault’n kanssa olen kuvaillut.

Ryhmän muodostaminen on minulle olennainen osa taiteellispedagogista otettani. Ilman ryhmäyttämistä dialogisuus ei mielestäni ole mahdollista.

Dialogisuus perustuu luottamukseen, kohtaamiseen ja arvostamiseen, ja näihin huolellinen ryhmän aloittaminen minulla perustuu. Tässä haluankin painottaa sitä, ettei dialogi tapahdu vain opettajan ja oppijan välillä vaan myös ryhmässä oppijoiden kesken. Kaikissa ryhmissä vallitsee jonkinlainen (valta)suhteiden verkosto, joka vaikuttaa kunkin ryhmäläisen olemiseen ryhmässä. Näin ollen se ei voi olla vaikuttamatta dialogisuuden toteutumiseen. Ideaalitulanteessa kaikilla on yhtäläiset oikeudet puhua, kaikki kunnioittavat toisiaan ja tuntevat olonsa turvalliseksi ja kaikkien ideoita suvaitaan. Näin ei kuitenkaan koskaan ole, aivan kuten Foucault on havainnollistanut omissa pohdinnoissaan valtasuhteista. (Alhanen 2007, 120.)

Ryhmäläiset ja ihmiset yleensä puhuvat helposti toistensa ohi eivätkä he tavoita toistensa ajatuksia. Tähän kiinnitän huomiota ryhmää muodostaessani. Pysähdyn hetkiin, joissa huomaan ohituksia ja kieltäytymistä ymmärtää erilaisia mielipiteitä. Paneutumalla tämän eriarvoisuuden purkamiseen ryhmän alussa, pyrin luomaan ilmapiiriin, jossa kaikki voivat osallistua dialogiin omista lähtökohdistaan käsin ja tulla kuulluksi. (Hankamäki 2008, 228; Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 325-326.)

Ryhmän dynamiikka luonnollisesti vaihtelee pitkäkestoisessa ryhmässä, mutta koen yhdeksi oman taiteellispedagogisen otteeni tunnuspiirteeksi sen, että aistin konflikteja ja pysähdyn niiden äärelle. Yksimielisyyteen ei tarvitse päätyä, mutta kunnioittava, salliva ja arvostava työskentelykulttuuri täytyy saavuttaa uudelleen. Dialogissa ei minulle ole kysymys yksimielisyydestä vaan toisten mielipiteiden kuuntelemisesta, huomioimisesta ja kunnioittamisesta, keskustelusta eriävistä mielipiteistä ja niiden kautta uuden oppimisesta. Tässä mielessä myös loukkaukset ovat osa dialogisuuden haasteita ja toisen ymmärtämisen vaikeutta, kuten Hankamäki kirjoittaa (2008, 228). Toteutuessaan dialogisuus tuo myös mukanaan sen, ettei mahdollisista loukkauksista tarvitsekaan loukkaantua. Usein nämä ”loukkaukset” eivät olekaan pahassa tarkoituksessa sanottuja, vaan ne kumpuavat kunkin erilaisesta situaatiosta eli elämän historiasta, kulttuurista ja tavoista ja ne vaikuttavat jokaisen tapaan ilmaista itseään ja ymmärtää toista. (Hankamäki 2008, 228-234; Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 325-326.)

Tässä yhteydessä on hyvä mainita, ettei ryhmässä vallitseva yhteisymmärrys tarkoita samaa kuin yksimielisyys (Hankamäki 2008, 180). Yhteisymmärrys mahdollistaa myös sen, että ryhmässä voidaan olla eri mieltä, koska ryhmäläiset ymmärtävät toistensa mielipiteitä ja kunnioittavat niitä. Yksimielisyys ei mielestäni edes palvele dialogin syntymistä, koska silloin ei ole mitään mistä keskustella.

Dialogisuus ei puhkea yllättäen vaan siihen täytyy kasvaa. Minä olen saanut kasvaa dialogisessa kasvatussuhteessa jo ala-asteelta asti, kuten Pedagoginen kasvualustani -luvussa kerron. Dialoginen opetus ei kuitenkaan ole kaikille oppijoille tuttua ja sitä yritän ryhmissäni opettaa. Haasteena osallistujan kannalta taiteellispedagogisessa otteessani on se, ettei tutkimusretki itseen ole aina mukava. Siihen voi liittyä rohkaisevia ja iloa tuottavia asioita mutta myös pettymystä ja ahdistusta. Tämä vaatii ihmiseltä rohkeutta tunnistaa itsessään hyvien puolien lisäksi myös heikkouksia. (Vuorikoski ym. 2003, 175.)

Dialogisen pedagogiikan teorioissa puhutaan usein siitä, että myös opettajan täytyy olla valmis jakamaan ja saada jakaa ryhmässä kokemuksiaan ja tunteitaan. Muuten tilanne on yksipuolinen ja vain oppijoiden oletetaan jakavan henkilökohtaisesta elämästään ja kokemusmaailmastaan.

Opettaminen tai minun tilanteessani ryhmän ohjaaminen vaatii mielestäni kuitenkin tällaisen kahdensuuntaisen tunnesuhteen avaamista ryhmässä. Sillä on riskinsä, koska opettaja tekee itsensä haavoittuvaksi ja astuu ulos ammattimaisuudestaan. Koen että näin minun kuitenkin tulee tiettyyn pisteeseen asti toimia, koska oletan sitä tiettyssä määrin osallistujiltakin. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 330.)

Saadakseni vallan ryhmältä ja voidakseni asettua ryhmän johtajan rooliin, minun täytyy saada osallistujat sitoutumaan yhteiseen työskentelyymme. Osallistujien täytyy kokea toiminnan tavoitteet ja toimintatavat mielekkäiksi oman osallistumisensa ja mahdollisen oppimisensa kannalta. Sitoutumista helpottaa myös se, että osallistujat saavat vaikuttaa yhteiseen toimintaan ja sääntöjen ja toimintakulttuurin luomiseen. Sitoutumisen myötä ryhmään voi laskeutua myös luottamus, joka mahdollistaa luovan toiminnan ja omien rajojen ylittämisen. (Vuorikoski ym. 2003, 102-103.) Purkaessani Kansallisteatterin Kiertuenäyttämön Toinen koti -hankkeessa tekemäni opetusharjoittelun osallistujien palautteita huomasin tämän toteutuvan melko

hyvin opetuksessani. Osallistajat sanoittivat omia kiinnittymisen hetkiään juuri siten, että he olivat saaneet vaikuttaa yhteisten sääntöjen ja tavoitteiden luomiseen. Tämä auttoi heitä luottamaan ja heittäytymään uudenlaisen työskentelyyn ohjauksessani. Lisää Toisen kodin osallistujien ajatuksia käyn läpi myöhemmin luvussa 8.6 Vapaus – Mitä dialoginen ryhmän ohjaaminen mahdollistaa.

Yritän aina painottaa ryhmäläisilleni, että löytöretkellä itseen ei pidä arvostella itseään vaan tehdä vain havaintoja lempeällä otteella. Sanon usein, että kaikki on hyvää ja oikein. Mielestäni itsetuntemukseen liittyy olennaisesti juuri tämä, että ensin omat ominaisuudet pitää oppia tunnistamaan, sitten niitä voi alkaa opetella hyväksymään ja lopulta niitä voi jopa alkaa kehittääkin niin halutessaan. Tässä koen toimivani erittäinkin holistisesti, koska haluan saada jokaisen ymmärtämään oppimisensa laadun ja muodon kunkin omasta elämäntilanteesta käsin. Esimerkkinä voin mainita sen, miten opetusharjoittelussani Tampereen yliopiston ryhmässä oppiminen tapahtui hyvin erilaisissa asioissa riippuen ensinnäkin siitä, miten tuttua taiteellinen työskentely oli ja toisaalta siitä, minkälaisen elämänhistorian kanssa kukin kurssille tuli ja missä vaiheessa elämänsä käsittelyssä kukin oli. Oppiminen suuntautui siten joko teatteriin, yksityiselämään, ammatilliseen kasvuun tai osittain kaikkiin näistä.

Ryhmän ohjaajana käytän aina valtaa, koska kannan myös vastuun toiminnan etenemisestä. Samalla tavalla osallistujalla on valta valita, sitoutuuko hän toimintaamme. Hänellä on vapaus käyttää valtaa osallistumalla aktiivisesti, passiivisesti, rakentavasti tai rikkovasti yhteisten tavoitteidemme saavuttamiseksi. Vastuu omasta oppimisesta on osallistujalla. Hän joko sitoutuu työskentelyyn tai valitsee jäädä ulkopuolelle. Monesti valinnat ovat tiedostamattomia, mutta uskon että oppimista tapahtuu eniten silloin, kun valinnat tehdään tietoisesti.

8.3 Valinta – ”Ansaittu” johtajuus

Eetostani ryhmän ohjaajuudesta ja siihen liittyvästä vallasta leimaa se, etten halua enkä mielestäni voikaan väkisin valtaa ryhmältä itselleni ottaa vaan minun täytyy se ansaita toiminnallani. En halua tehdä vallankaappauksia

vaikka tunnistankin hetkiä, jossa voin määrätietoemmin johtaa ryhmää johonkin suuntaan ja käyttää siten yksinvaltiuttani ryhmän johtajana kuulematta ryhmää. Nämä hetket ovat kuitenkin hyvin hienovaraisia ja niitä edeltää usein tilanteita, joista tunnistan ryhmän tai sen yksittäisen jäsenen johtajuutta minulle tarjoavan. Niinpä läsnä on jälleen muna vai kana - asetelma: joskus tunnistan ensin hetken, jolloin ryhmä odottaa minun ”kaappaavan” vallan itselleni, joskus taas huomaan ryhmän suhtautumisen perusteella vallan siirtyneen minulle, minkä jälkeen voi astua ryhmän johtajan paikalle ja käyttää sen minulle suomaa valtaa.

Tunnistan vallan siirtymisen hetkistä muun muassa sen, että ryhmäläiset alkavat selkeämmin ottamaan kontaktia minuun, kysymään kysymyksiä, antamaan palautetta ja esittämään toiveitaan toiminnan etenemisen ja laadun suhteen. Toiminnan tasolla tunnistan vallankaappauksen tapahtuneen ja vallan siirtyneen minulle, kun työskentelyssä alkaa näkyä niin sanottua flowta. Tarkoitin tällä sitä, että osallistujat heittäytyvät harjoitukseen tavalla, joka johtaa pidemmälle tai syvempää työskentelyn tasoon kuin aikaisemmin. Ryhmän ohjaajana näen näissä hetkissä, jotka usein minun ryhmissäni ovat liikkeeseen tai muuhun fyysiseen toimintaan perustuvia harjoitteita, vapautunutta ilmaisua, kriittisyydestä luopumista ja tekemisestä nauttimista. Osallistujat ovat opetusharjoitteluistani kerätyissä palautteissa kuvanneet flown hetkiä sellaisina, joissa he ovat unohtaneet kaiken ympäröivän tai tehneet jotain mitä eivät ole ennen tehneet. Monet puhuvat myös uskaltamisesta ja siitä, etteivät ole tunteneet häpeää harjoitusta tehdessään. Osallistujille flown saavuttaminen on usein merkinnyt myös nautinnollista irti päästämistä.

Positiivisen CV:n koulutuksen vetäjä erityisluokanopettaja Kaisa Vuorinen kuvasi luennollaan sitä, miten hyväksyminen ja myönteisyys synnyttää toiminnan flowta. Hän selitti osallistujien usein sanoittavan flow-kokemusta siten, ettei itse ymmärtänyt mitä on tapahtunut tai että oli päästänyt irti rationaalisesta ajattelusta ja järkeilystä ja ylittänyt jonkin rajan. (Vuorinen & Ahvalo 9.3.2019.)

Ryhmän ohjaaminen, - ja ryhmän johtajuus, johon vastuu ryhmän toiminnasta liittyy, vaatii aina vallankäyttöä. Mistä sitten tunnistan, että olen

saavuttanut ryhmän johtajan aseman, ja valta tehdä valintoja ja päätöksiä ryhmän puolesta on siirtynyt minulle? Koen, että tähän liittyy luottamuksen ilmapiirin syntyminen ryhmässä. Luottamus alkaa hiljalleen tuottaa enemmän jakamista, dialogisuutta, riskin ottamista, ja siten luovuuskin vapautuu ja luova toiminta käynnistyy. Huomaan vallan myös siirtyneen minulle, kun ryhmässä aletaan ilmaista eriäviä mielipiteitä ja osoitetaan vastarintaa valitsemaani toimintaa kohtaan. Tämä palaa mielestäni takaisin luottamukseen, jota ilman kriittisyys ei mielestäni voi herätä.

Taiteellispedagogista toimintaani leimaa usein muna vai kana -asetelmaksi nimeämäni ilmiö: en osaa sanoa mikä edellyttää ja/tai synnyttää mitäkin toiminnassani, koska sille on niin voimakkaasti leimallista syklisyys. En osaa määritellä selkeitä syy-seuraus -suhteita taiteellispedagogisissa käytännöissäni, vaikka kuinka yritän. Selventääkseni hetkiä joissa olen huomannut vallan siirtyneen minulle, kerron kahdesta käytännön tapahtumasta ohjaamissani ryhmissä.

8.3.1 Case 1: Tampereen yliopisto kasvatustieteen yksikkö

Ensimmäinen esimerkkini tapahtui toisen opetusharjoitteluni aikana Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikön opiskelijoiden kanssa. Olin räätälöinyt pääasiassa varhaiskasvatuksen ja peruskoulun opettajiksi opiskeleville opiskelijoille kurssin, jonka nimi oli Teatteritaiteen menetelmät lapsen henkilökohtaisen kasvun tukena – Näkökulma dialogiseen pedagogiikkaan. Dialogista opetusotetta oli tässä ryhmässä helppo ylläpitää, koska osallistujilla oli hyvät valmiudet ja tahto reflektoida omaa oppimistaan. He myös kantoivat hyvin vastuuta itsestään ja osallistumisestaan. Kuvaamaani tilanteeseen tullessa yhteinen toimintamme oli alkanut hyvin ja olin päässyt hyvään alkuun luottamuksen ilmapiirin luomisessa ja luovaakin toimintaa oli ryhmässä syntynyt. Palautekin oli saanut syvyyttä siinä mielessä, että osallistujat uskalsivat ilmaista kriittisiä mielipiteitään niin omaa kuin minunkin toimintaani kohtaan.

Olimme työstäneet kyseisellä kerralla esityksellisiä muotoja jokaiselle osallistujalle merkitykselliset musiikkikappaleen pohjalta. Kukin pienryhmä

tuotti esityksellisen muodon haluamallaan tavalla oman ryhmänsä jakamista kappaleista. Yhden ryhmän esityksellinen muoto sai osallistavan muodon, joka perustui fyysiseen läheisyyteen ja silmät kiinni olemiseen. Toiminnan tarkoituksena oli tuottaa turvallinen, rauhallinen tuntemus sylistä, piilosta tai kerästä, jossa sai levähtää hetken. Eräälle osallistujalle kokemus toi kuitenkin erittäin vahvasti mieleen erään aikaisemman vastaavan tyylisen kokemuksen, jossa hän oli kokenut suurta turvattomuutta, pelkoa ja epävarmuutta, mikä tuli esille kyseisen esityksellisen muodon reflektointitilanteessa.

Turvattomaksi olonsa tuntenut ryhmäläinen koki, että hänet oli pakotettu osallistumaan harjoitukseen tavalla, joka tuntui epämiellyttävältä. Paha olo purkautui hänessä paniikkina ja itkuna.

Pysäytin ryhmän toiminnan tähän, koska koin, etten voinut jättää kyseistä osallistujaa yksin. Minun kuuluin mielestäni myös ryhmän ohjaajana kantaa vastuu siitä, mihin ryhmän toiminta seuraavaksi etenee. Käytin melko paljon aikaa keskustelemiseen ahdistuneen osallistujan kanssa. Tein sen koko ryhmän kuullen, vaikka olinkin ohjeistanut ryhmää pitämään tauon. Sain tilanteen tasoittumaan keskustelemalla ja kuuntelemalla myös harjoituksen teettänyttä ryhmää, joka oli kyseisen voimakkaan reaktion aiheuttanut. Vaikka tunnelma ryhmässä oli haavoittuva ja epävarma, tein päätöksen jatkaa esityksellisten muotojen purkamisen loppuun. Mielestäni nousin siinä ryhmän johtajaksi ja vein toiminnan päätökseen ohittamatta tapahtunutta. Tapaamisemme loppuosan aikana en teettänyt enää kovin suuria ponnisteluja vaatuvia harjoitteita vaan keskityin siihen, että jokainen sai olla läsnä juuri sillä intensiteetillä kuin siinä hetkessä oli mahdollista.

Vallan siirtymisen tunnistamisen suhteen tärkein hetki oli seuraava tapaamisemme Tampereen ryhmän kanssa. Aloitin itse kurssikerran vetämisen ehkä hieman korkeammalla statuksella kuin normaalisti. Kävin läpi viime kerran räjähdysten ja sen, mitä oli tapahtunut tapaamisemme välissä. Olin pitänyt sähköpostitse yhteyttä niihin ryhmäläisiin, joita räjähdys koski ja varmistanut, että tiedän mikä heidän oma suhtautumisensa tilanteeseen ja vallitsevaan nykyhetkeen ryhmässä oli. En antanut ryhmäläisille kovin suurta tilaa purkaa tuntojaan tapahtuneesta, koska totesin tilanteen olevan käsitelty asianosaisten kanssa. Rohkaisin kuitenkin edelleen ryhmäläisiä ilmaisemaan kaikenlaisia tunteitaan ryhmässä, koska se edesauttaa dialogisuuden

mahdollisuutta. Sanoitin myös sitä, että kaikki tekevät virheitä. Opettaminen on aina riskin ottamista, koska emme ikinä voi tietää, miten kukin ryhmäläinen ottaa toimintamme vastaan, koska jokaisella on oma elämänsähistoriansa, jonka perusteella koemme kaiken elämässä vastaan tulevan.

Tämä aloitus johti myös keskusteluun opettajan roolista ja siitä, miten ei ole valmista kaavaa millä oppilaansa kohdata. Ajatus tästä epävarmuudesta opettajan työssä viitoitti valintoja jatkossa ryhmän kanssa, koska halusin vahvistaa osallistujien oman ammatti-identiteetin vahvistumista ja rohkeutta kyseenalaistaa valmiiksi annettuja ratkaisuja. Tällainen puhe paljasti minulle, että ryhmässä oli syntynyt luottamusta minua kohtaan, vaikka edellisellä kerralla tilanne olikin räjähtänyt käsiin. Ryhmäläiset sanoittivat myös sitä, miten he olivat seuranneet tapaani selvittää tilannetta ensin rauhattomina ja sitten luottavaisempina, kun he olivat nähneet etten hajonnut vastoinkäymisen edessä vaan selvitin tieni dialogista kohtaamista kunnioittaen tilanteen läpi. Toimintani kautta olin ansainnut paikkani ryhmän johtajana. Asiantuntijuuteni oli tullut todennetuksi käytännössä ja siksi ryhmäläiset siirsivät vallan minulle.

8.3.2 Case 2: Toinen koti -projekti

Toinen käytännön esimerkkini tapahtui ensimmäisessä opetusharjoittelussani Kansallisteatterin Kiertuenäyttämön Toinen koti -projektissa. Toinen koti oli pakolaistaustaisille turvapaikanhakijoille suunnattu hanke, jossa toimin vierailevana työpajan vetäjänä. Työpajoissa oli aina muitakin vetäjiä kuin minä, joten vallan kysymykset olivat tästäkin syystä läsnä vahvasti. Henkilökohtainen haasteeni roolistani ryhmän ohjaajana Toisessa kodissa liittyi siihen, miten luon henkilökohtaisen suhteen ryhmään ohjaajakollegoideni rinnalla. Epäilin myös asiantuntijuuttani, koska monella ryhmäläisellä oli enemmän elämäkokemusta takanaan kuin minulla sekä usein pitkä historia taiteen tekemisessä. Minun oli vaikea määrittellä tehtävääni ryhmän ohjaajana, koska mukautin toimintaani voimakkaasti projektin päävetäjien toiveiden mukaisesti.

Kerran olin kuitenkin ”yksin” vastuussa ryhmästä, jolloin uskalsin toimia uskollisemmin oman taiteellispedagogisen otteeni mukaan. Paikalla oli myös kaksi muuta ohjaajaa, mutta valta ja vastuu toiminnasta oli sillä kertaa annettu minulle pääohjaajan toimesta. Tällä harjoituskerralla itse asiassa syntyi luvussa ’Käytännön sovelluksia’ -luvussa esittelemäni harjoitus nimeltä Tulevaisuus – Nykyisyys – Menneisyys -matka. Koin että pystyin toteuttamaan omaa taiteellista visiotani tällä kerralla ja tulin siten enemmän näkyväksi ryhmäläisille. Toimin myös huomattavasti paremmin dialogissa kanssavetäjieni kanssa ja pystyin inspiroitumaan heidän ajatuksistaan. Yhdessä kehitimme harjoituksen siementä kohti monitasoisempaa kokonaisuutta, jollaisena se lopulta ryhmälle annettiin tutkittavaksi. Ryhmäläisille harjoitus osoittautui erittäin merkittäväksi. Sillä oli niin terapeutisia, henkilökohtaisia kuin taiteellisiakin vaikutuksia tekijöihinsä.

Tampereen ryhmän tavoin huomasin Toisessa kodissakin vallan siirtyneen enemmän minulle, kun seuraavan kerran ryhmässä tapasimme. Ryhmäläiset ottivat suuremmin kontaktia minuun ja reagoivat mielestäni vapaammin teettämiini harjoituksiin. He kysyivät niistä lisää ja antoivat välitöntä palautetta siitä, miten tärkeältä ja hyvältä teettämäni harjoitukset tuntuivat. Eräs itseäni vanhempi, kotimaassaan teatterin ammattilaisena toiminut herra tuli jopa kertomaan minulle, että toivoi minun keskittyvän enemmän läsnäoloa ja kohtaamista tuottaviin harjoituksiin, joita hän koki minun ryhmään tuoneen.

Mielestäni muutos, joka ryhmän suhtautumisessa minuun tapahtui, liittyi siihen, että todistin jälleen taitoni taiteilijana ryhmässä. En jäänyt ohjaajakollegani varjoon tai kiinni hänen visioihinsa vaan tulin näkyväksi oman taiteellispedagogisen otteeni kautta, jota ryhmäläiset arvostivat. Tämä kokemus antoi minulle rohkeutta tuoda keskusteluihimme ja toimintaamme omaa näkökulmaani. Ryhmäläiset puolestaan vapautuivat nauttimaan tarjoamastani erilaisesta näkökulmasta ja tekemisen laadusta ja rohkaistuivat puolustamaan toivettaan saada tehdä sitä lisää. Tunnelma ryhmässä oli mielestäni avoimempi ja iloisempi, koska ryhmäläiset olivat oppineet yhden kerran perusteella tuntemaan minua paremmin. Olin avannut itseni heille, jolloin hekin olivat valmiita avautumaan enemmän minulle. He huomasivat minun nöyrästi kunnioittavan heidän henkilökohtaista kokemusmaailmaansa.

Olimme jakaneet ja kokeneet yhdessä jotain intiimiä ja ainutlaatuista, joka ei olisi voinut tapahtua eikä koskaan tulisi tapahtumaan uudestaan muualla kuin juuri silloin paikalla olleiden kesken ja sen yhteisen toiminnan tuloksena. Meille oli tavallaan yhteinen salaisuus, jota vaalimme siitä hetkestä lähtien ryhmässä riippumatta siitä, kuka ryhmää milloinkin ohjasi.

8.4 Vastuu - Miten ja mihin käytän valtaani?

Minussa asustaa ajatus siitä, ettei minua kiinnosta miten muut tekevät tai miten minun kuuluisi toimia, vaan toimin juuri niin kuin itse parhaaksi kussakin tilanteessa koen. Ryhmän ohjaajan näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että olen valmis altistumaan jokaisen opetus- ja ohjaustilanteessa tekemäni ratkaisun ja valinnan kanssa ryhmäläisten ja kollegoideni arvioinnin kohteeksi. Se on mielestäni ainoa mielekäs tapa oppia uutta ja haastaa itseään oppimaan lisää, tulla entistä taitavammiksi ja osaavammaksi pedagogiksi. Mielestäni tällainen vuorovaikutus ja dialogi ylläpitää jatkuvaa muutoksen mahdollisuutta, johon elämän mielekkyys ylipäänsä minusta perustuu. En halua kangistua kaavoihin ja noudattaa vain rutiineja vaan pysyä avoimena sille, että voin aina oppia ja ymmärtää lisää jokaisesta elämässäni olevasta palasesta. Muutoksen mahdollisuus on minusta ihana asia. Valintani osakseen saama palaute sitten määrää lopetanko kyseisen toiminnan, kehitänkö sitä lisää vai voinko ottaa sen sellaisenaan käyttöön osaksi suurempaa opetussuunnitelmaani tai harjoitepankkiani. Siksi ryhmän ohjaajana joudunkin jatkuvasti arvioimaan ja tarvittaessa muuttamaan ja soveltamaan omaa toimintaani ryhmässä.

Tutkiessani sitä miten ja mihin käytän valtaani ryhmässä, asetan lähtökohdaksi taiteellispedagogisen toimintani tavoitteen yleisesti. Tavoitteenani on aikaan saada taiteellinen ryhmäprosessi, jossa jokainen osallistuja tulee näkyväksi haluamallaan tavalla ja suuruudella. Parhaimmillaan tällainen prosessi mahdollistaa itseluottamuksen syntymisen ja itsensä hyväksymisen omassa elämässä nyt ja tulevaisuudessa. Keinoina työskentelyssä käytetään ja sovelletaan (teatteri)taiteen menetelmiä, harjoituksia ja käytänteitä. Jotta voin saavuttaa nämä toiminnalle asettamani tavoitteet käytän valtaani monessa kohdassa, vaikka ryhmää kuuntelenkin. Omat kiinnostuksen kohteeni ja taiteelliset intressini johdattavat minut

valitsemaan ryhmäprosessissa nousseista aiheista ne, joita jatkokäsitellään. Samalla tavalla käytän valtaani ja valitsen harjoitukset, joiden avulla pyrin valitsemiani aiheita tutkimaan ja niiden läsnäoloa vahvistamaan työskentelyssämme. Se, millaisia valintoja luovan ryhmäprosessin aikana teen, riippuu luonnollisesti siitä, onko kyseessä puhtaasti henkilökohtaiseen kasvuun ja itsetuntemuksen lisääntymiseen tähtäävä ryhmä vai onko tavoitteena myös taiteellisen lopputuotoksen rakentaminen yhteisen työskentelymme oppeja kokoavana muotona.

Taiteellisesta näkökulmasta kannan kokonaisvastuuta taiteellisesta prosessista ja sen myötä syntyvästä lopputuloksesta. Matkan varrella omat intressini vaikuttavat siihen, mitä ryhmän työskentelystä syntyneestä ”materiaalista” valitsevan mukaan esitykseen ja missä muodossa. Käytän taiteellista valtaani tekemällä päätökset esimerkiksi roolituksesta, dramaturgiasta ja teatterin keinoista, joita esityksessä noudatetaan. Siinä mielessä näen, että ryhmästä nousseet aiheet saavat esityksellisen muotonsa minun taiteellisten ihanteideni kautta. Toki ryhmäläisten tuottamien palasten estetiikka ja esittämisen muodot viitoittavat kokonaisuutta, mutta loppujen lopulta vastuu, ja sitä myöten valta, on minulla.

Pyrin painottamaan opetuksessani opiskelijan omaa vastuuta oppimisestaan. Minä en voi loppujen lopuksi kontrolloida sitä, mitä osallistuja kanssani oppii vai oppiiko hän ylipäänsä yhtään mitään. Siksi annan osallistujalle vallan ja vapauden valita oma osallistumistapansa, jota yritän tietenkin ohjata jatkuvasti aktiiviseen suuntaan. En koskaan uhkaile sanktioilla vaan muistutan kannustaen ja rohkaisten siitä, että vastuu ja valta on opiskelijalla itsellään. Samalla tavalla hänellä on vastuu osallistumisensa laadusta. Tällä tarkoitan sitä, että kaikki toiminta tapahtuu itseä ja muita kunnioittaen niin fyysisellä kuin henkiseläkin tasolla. Yritän osallistujien antaa vaikuttaa toimintaan mahdollisimman paljon, jolloin he kokevat saavansa vaikuttaa toimintaan ja sitoutuvat siihen paremmin kantaen myös vastuuta itsestään ja toisistaan. (Vuorikoski ym. 2003, 117.) Osallistuja käyttää valtaa osallistumalla aktiivisesti tai passiivisesti, rakentavasti tai haastavasti, kuten aiemminkin totesin. Vallankäyttö voi näkyä myös vaikenemisena ja toiminnasta pidättäytymisenä, kuten Vuorikoski toteaa (Vuorikoski ym. 2003,

24-25). Osallistuja tekee koko ajan valintoja siitä, hyväksyykö yhteisen toiminnan vai ei ja osoittaa sen käytöksellään.

Pedagogisesta näkökulmasta katsoen valta, vastuu, valinta ja vapaus on myös selkeästi läsnä taiteellispedagogisessa otteessani. Tasavertaisen ja dialogisen oppimisympäristön saavuttaminen vaatii minulta paljonkin vallan käyttöä. Toisten osallistujien kohdalla se vaatii rajoittamista tilan ottamisessa niin keskusteluissa kuin harjoitteita tehdessäkin. Toisia puolestaan täytyy kannustaa. Keskusteluissa huomaankin, etten aina ole vain dialoginen. Välillä huomaan tietoisesti johdattelevani, suostuttelevani tai ehkä jopa manipuloivani keskustelua saadakseni tarkemmin kiinni siitä, mitä puhuja tarkoittaa tai saadakseni keskustelun etenemään haluamaani suuntaan tai ylipäänsä etenemään. Dialogisen puhumistilanteen pitäisi pysyä vapaana assosioinnille ja perustua pakottomuuteen, mutta joskus keskustelu jää yksinkertaisesti kiertämään kehää eikä lisää ymmärrystämme käsiteltävästä aiheesta. Silloin minun on ”pakko” puuttua tilanteeseen ja ohjata sitä sellaiseen suuntaan, joka auttaa ryhmää saavuttamaan sille asetetut tavoitteet.

8.5 Minkälainen ryhmän ohjaaja haluan olla?

Hankamäki on esitellyt C. Wright Millsin huoneentaulu ”intellektuaalisesta ammattitaidosta” (2008, 249). Taulussa ensimmäinen intellektuaalisen ammattitaidon merkki on kyky yhdistää toisiinsa liittymättömiä asioita. Toisena on kyky liikkua analyysin eri tasoilla. Nämä kaksi kykyä omatessaan ihminen muuttuu intellektuelliksi, joka ei erota työtään elämästään, vaan hän näkee asiat ja aiheet omana osana niiden omaa aikakautta, kehittää menetelmiä ja keskustelee avoimesti niiden ongelmista ja löydöistään. Tämä määritelmä voisi olla yksi ihanteeni johtajuuden laatuni määrittelemisessä. Minussa on kuitenkin ryhmänohjaajana paljon muitakin piirteitä, joita seuraavaksi erilaisista näkökulmista pohdin.

Olen huomannut, että ryhmän ohjaajana on usein vaikea määrittää rooliaan, koska se vaihtelee tilanteen, ryhmän ja ryhmän kehitysvaiheen mukaan. Oma toiveeni omasta ohjaajuudestani ei ole olla vain taiteen asiantuntija vaan myös taitava pedagogi ja sitä kautta taitava ihmistyön tekijä, - ja intellektuaalinen ammattilainen. Varto määrittelee artikkelissaan Opettaja vastuksena (2014,

192), että yliopiston ja sen opettajien tehtävänä on ennen kaikkea antaa keinoja, joilla opiskelija voi ennen pitkää itse arvioida, mitä hän haluaa oppia lisää ja mihin hän haluaa kehittyä. Tähän ei opettajalla ole yhtä ainoaa reittiä, vaan hänen tulee omalla tavallaan Varton mukaan tarjota opiskelijalle niin vahva vastus, että hän ravistaa itsensä hereille ja aktivoituu itse toimimaan.

Pidän tästä Varton ajattelusta ja määrittelystä opettajan roolista. Haluan mielelläni ottaa vastuksen roolin ryhmää ohjatesani, koska Varton tavoin uskon, että tällainen vastuksen tarjoaminen osuu ihmisyyden keskeiseen tekijään; järkeen ja tiedonhaluun, ja voi aktivoida ihmisen itselähtöiseen toimintaan, josta hän kantaa vastuun itse. Se on sellaista oppimista ja kasvamista, joka auttaa vastaamaan myös työelämän ja sosiaalisen elämän vaatimuksiin. Oppijan neuvokkuus, kärsivällisyys ja nokkeluus kasvavat ja arviointikyky paranee päivä päivältä. Toimimalla Varton viitoittamalla tiellä, haastamalla ja jopa provosoimalla ryhmäni jäseniä, voin auttaa ryhmäläisiäni pitämään itsensä siinä ainoassa maailmassa, jossa voi tavata toisiakin, jakaa kokemuksia ja oppia toisilta, opettaa toisia ja auttaa kaveria hädässä. (Varto 2014, 193.)

Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan rooli on ohjaaja, valmentaja ja fasilitaattori. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja puolestaan on oppimistilanteen järjestäjä, ohjaaja ja oman alansa asiantuntija (Pylkkä 30.1.2019). Pidän näistä kaikista määritelmistä ja haluan olla tätä kaikkea ryhmää ohjatesani. Vartolta voin vastuksen lisäksi poimia mentorin ja läsnä olevan roolit (2014, 189). Opettaja voidaan nähdä myös kasvattajana ja sitä kautta maailman tulkkina sekä kasvun auttajana ja jopa löytöretkeilijänä (Vuorikoski ym. 2003, 21). Kaikki edellä mainitut opettajan roolit sopivat minulle ehdottomasti paremmin kuin vanha tapa nähdä opettaja vain kasvattamassa ja opettamassa, sillä näen itseni oppimisprosessin ohjaajana ja kasvamaan saattajana. (Vuorikoski ym. 2003, 30; 70.)

Minua ihastutti myös kasvatustieteilijä Marjo Vuorikosken ja filosofian maisteri Tomi Kiilakosken artikkelista Dialogisuuden lupaus ja rajat löytämäni vertaukset pedagogista toisaalta kättilönä, toisaalta paarmana (2005, 314-316). Tämän jaon juuret ovat niinkin kaukana historiassa kuin antiikin Kreikassa ja Sokrateessa, mikä on minusta aivan mahtavaa. Tämä

todistaa, ettei dialogisuus ole mitenkään uuden ajan ilmiö, vaan se on aina ollut olemassa ja jollain tavalla horjuttamassa ja kyseenalaistamassa yleistä valta-asetelmaa.

Kättilönläillä toimiessaan pedagogi ei manipuloi, ei pakkosyötä omia mielipiteitään tai toimintatapojaan vaan vauhdittaa jo olemassa olevia, vaikkakin kätettyjä, prosesseja kussakin itsessään ja rohkaisee ilmaisemaan mielipiteitä. Kättilö auttaa, nopeuttaa ja helpottaa synnytystä, mutta ei itse synnytä eikä ole ollut alkuun saattamassa syntyvää lasta. Paarmana pedagogin tehtävä muistuttaa Varton (2014) toivetta oppijan vastuksena toimimisesta. Sokraattinen paarma kyseenalaistaa ja nostaa esiin teemoja, joista vaietaan. Paarma ikään kuin ”puraisee laiskaa Ateenan hevosta, että saa sen liikkeeseen” (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 315). Mielestäni opettajan tehtävänä ei ole antaa valmiita tietoja tai vastauksia vaan esittää kysymyksiä ja edesauttaa omien näkemysten vahvistamista. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 314-316.)

Vältän ennako-odotuksia osallistujista. En halua tietää diagnooseja tai elämäntarinaa ellei ihminen voi olla tässä valossa uhka muiden ryhmäläisten, itsensä tai minun terveydelle. Haluan luoda ainutlaatuisen, henkilökohtaisen suhteen jokaiseen ryhmäläiseen ja tehdä päätelmäni hänestä omien kokemuksieni perusteella. Ajatukseni yhdistyvät tässä filosofi Martin Buberin (1878-1965) ajatuksiin. Buber kutsuu dialogifilosofiassaan tällaista toiselle ihmiselle ennalta asetetun kehikon määräämää kohtaamista Minä-Se-suhteeksi. Tällaisessa suhteessa maailma nähdään ennustettavana ja hallittavana. Minä-Se-suhteissa toinen ihminen määrittellään ennalta ulkoa päin, ilman että ihmisellä itsellään on mahdollisuutta vaikuttaa siihen, miten hän tulee havaituksi. Opiskelija voidaan leimata diagnoosin tai aikaisemmin käytöksen tai jopa toimimattoman henkilökemian takia, jolloin dialogi ja kohtaaminen ei ole mahdollista. Tällaiset luokittelut ovat pyrkimyksiä ottaa toinen ihminen haltuun, omaan valtaansa ja hallita häntä. Tämä estää näkemästä toista ihmistä sellaisena kuin hän kulloisessakin tilanteessa paljastuu ja on. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 317.)

Ihmisyysden perusvaatimus on, että toinen voidaan kohdata Sinänä, Minä-Sinä-suhteessa. Vasta silloin on mahdollista kohdata toinen aidosti. Koen, että

tässä aidossa kohtaamisessa on myös kaikuja Heideggerin 'silleen jättämisestä'; ennakkokäsityksistä ja oppilaiden hallinnasta luopumisesta sekä epävarmuuteen ja avoimuuteen heittäytymisestä, kuten olen kirjoittanut aiemmin luvussa Eksistentiaalinen ihmiskäsitys. Buberin ajattelun mukaan ihmistä ei voida tavoittaa yleistyksien tai tieteellisten teorioiden avulla. Toinen ihminen on aito arvoitus ja kohtaaminen mahdollistuu vain, jos toiseuden mysteeriä kunnioitetaan. Kohtaaminen vaatiikin uskallusta ja nöyryyttä. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 317-318.)

8.6 Vapaus - Mitä dialoginen ryhmän ohjaaminen mahdollistaa?

Tasaisin väliajoin palaan pohtimaan sitä, mitä osallistuja ohjauksessani oppii vai oppiiko hän loppujen lopuksi yhtään mitään. Toisaalta en pyrikään opettamaan mitään vaan pikemminkin tarjoan alustan luovalle työlle, ilmaisulle ja taiteella tutkimisella, jonka kautta uskon osallistujan voivan oppia jotain käsitellystä aiheesta, itsestään, maailmasta, toisista ihmisistä, yhteiskunnasta, taiteesta tai jostain, mitä en edes osaa odottaa kenenkään oppivan. Taiteellispedagogisessa otteessani on läsnä mahdollisuus oppia tuntemaan itseään paremmin, tunnistaa ja hyväksyä heikkoudet ja alkaa arvostaa itseään. Työskentelyn myötä vahvistuva henkilökohtainen hyvinvointi ja kasvu lisäävät mahdollisuutta suhtautua ympäröivään maailmaan tiedostavasti ja kriittisestikin. Samalla mahdollistuu myös arvostavan suhtautumisen muodostuminen erilaisia ihmisiä, heidän mielipiteitään ja kulttuuria kohtaan. Kaikki tämä tapahtuu yhdessä ilmaisun ja taiteen tekemisen tarpeen tyydyttymisen ja taitojen lisääntymisen kanssa.

Positiivisen CV:n koulutus tuki merkittävästi uskoani taiteellispedagogisen otteeni vaikutuksiin. Koulutuksessa kerrottiin, miten positiivisuus tutkitusti avaa, laajentaa ja rakentaa ihmistä ja antaa siten paremmat mahdollisuudet käsitellä vaikeampia aiheita. Tämän tunnistan myös Tampereen yliopistolla tekemäni opetusharjoittelun osallistujien palautteesta. Huomasin teatteri-improvisaatiollakin olevan paljon yhteneväisyyksiä positiivisen CV:n perusteiden kanssa. Molemmissa myönteisyyden voi nähdä lisäävän ympäristön havainnoinnin mahdollisuutta. Samoin ajatus siitä miten tilanteet, joissa saa muut tuntemaan itsensä hyväksi, tulee itsekkin kohdatuksi

ja kohdelluksi hyväksyttynä. Improvisaatiossa tämä niin sanottu lumipalloefekti vielä kasvaa tarinan rakentamisen suuntaan näyttämöllä siinä, miten voi auttaa kanssanäyttelijää loistamaan hyväksymällä pienimmänkin idean ja vahvistamalla sitä. (Vuorinen & Ahvalo 9.3.2019.)

Improvisaatiossa ulospäin suuntautuminen tukee yhteisen improvisoidun tarinan rakentamista ja positiivisen CV:n sanoin myönteisen me-ajattelun synnyttämistä. Ongelmat usein liittyvät itsekeskeisyyteen, koska silloin ympärillä oleva hyvä jää huomaamatta. Vuorinen puhui tässä yhteydessä muna vai kana- asetelmassa, johon itekin olen viitannut pitkin opinnäytettäni. Vuorinen pohti positiivisen CV:n myötä sitä, tuleeko usko itseen vai menetys ensin. jolloin ympäröivä maailma suljetaan pois. (Vuorinen & Ahvalo 9.3.2019.)

Keräsin molempien opetusharjoitteluideni osana palautetta osallistujilta. Niissä toistuivat monet samat asiat. Tampereen yliopiston opiskelijat artikuloivat omia tuntemuksiaan jo kurssimme päättäneen esityksen yhteydessä, koska teetin heillä niin sanotun Omat palaset -harjoituksen osana esityksen ideoimista. Harjoituksen tarkoituksena oli koota kurssin aikana esille tulleista aiheista ne, jotka olivat osallistujille merkityksellisimpiä ja jotka he halusivat jotenkin tuoda osaksi esitystämme. Teatterikorkeakoulussa 4.5.2018 pidetyn Pedapproach-tapahtuman puheenvuoroani varten kokosin näitä palasia ja esittelin niitä puheenvuorossani. Ne vastaavat mielestäni kysymykseen, mitä noudattamani pedagogiikka tuottaa ja synnyttää parhaimmillaan luovassa ryhmäprosessissa. Omissa palasissa mainittiin kiireettömyys, kiitollisuus, rentous, muutos, valta, epävarmuus, elämänkaari ja hyväksyntä. Lisäksi yhteisen kurssimme anti oli puettu muun muassa sanoihin keskinkertaisuuden ylistys, mielen mekkala, kukaan ei vaadi hetkeen juuri mitään ja sininen hetki. (Serkamo 2018.)

Palautteissa toistui myös huomiot siitä, miten olin ryhmän ohjaajana pysähtynyt osallistujissa heränneiden tunteiden äärellä ja käsitellyt niitä osana opetusta. Se muistutti palautteiden perusteella osallistujia muun muassa keskustelun tärkeydestä ja siitä, että jokainen ihminen pitää kohdata omana itsenään ja yksilönä, koska jokainen myös oppii omalla tavallaan. He kokivat, miten rohkaisuni jakamaan, yrittämään ja osallistumaan omista

lähtökohdistaan johti uskaltamiseen, oman mukavuusalueen ulkopuolelle astumiseen ja uuden oppimiseen. Työskentelymme kehitti myös omaa ajattelua, haastoi ja herätti ajatuksia, tunteita ja lisäkysymyksiä aiheesta. (Serkamo 2018.)

Ilahduin erityisesti niistä palautteista, joissa nostettiin esille dialogisuuden tunnusmerkkejä. Niitä olivat esimerkiksi maininnat siitä, että kaikkia kuunneltiin, toisen ääntä arvostettiin ja sen löytymistä tuettiin. Samoin omaan ääneen luottaminen, rakentava vuorovaikutus ja oppilaan ja opettajan valta-aseman purkaminen liittyi mielestäni ilahduttavasti dialogisuuteen pyrkimiseeni. Tärkeänä nähtiin lisäksi itsensä ilmaiseminen ja toteuttaminen, ihmisarvoinen kohtaaminen ja ryhmän ohjaajan vastuu niissä tilanteissa, joissa ryhmän toiminta uhkaa hajota. (Serkamo 2018.)

Kiilakoski ja Vuorikoski asettavat artikkelissaan Dialogisuuden lupaus ja rajat arvokkaaksi dialogia korostavalle kasvatusajattelulle sen, että sen tavoitteena on tarjota vastavoimaa koulutuksessa vallitsevalle tietoa ja järkikeskeisyyttä painottavalle toimintatavalle (Kiilakoski ym. toim. 2005, 331). Tampereen yliopiston kurssille tavoitteeksi asettamani dialogisuuden käsitteen ymmärrys taidepedagogian valossa tuli kurssipalautteiden perusteella sekin täytetyksi. Palautteissa toistui kurssin tarjoama vastavoima muulle opiskelulle ja jopa toive saada enemmän vetämäni kurssin kaltaisia opintoja pakolliseksi opettajankoulutukseen. Tilausta dialogisuudelle pedagogian saralla siis on myös tulevien opettajien näkökulmasta.

Toisen kodin osallistujilta kysyin erityisesti kielen merkityksestä heidän osallistumiseensa työpajoissa, koska tutkin opetusharjoittelussani sitä, miten osallistujat ja ohjaaja voivat ymmärtää toisiaan yhteisen kielen puuttumisesta huolimatta. Kyselyyn vastanneet osallistujat kertoivat, että yhteyttä vahvistivat muun muassa yhdessä sovitut päämäärät työskentelylle, hyvä ja ystävällinen työskentely-ympäristö ja yhteys muihin osallistujiin. Myös oman edistymisen huomaaminen vahvisti sitoutumista ryhmään ja sen työskentelyyn. Eräs osallistuja, jolle teatterin tekeminen oli aivan uusi kokemus, totesi yhteisen taiteellispedagogisen työskentelymme antaneen hänelle paljon kauniita asioita, joista hän hyötyy tulevaisuudessa. (Serkamo 2017.)

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Olen opinnäytetyössäni tutkinut teoreettisen lähdemateriaalin ja käytännön työni esimerkkien avulla sitä, miten sanoittaa omaa taiteellispedagogista otetta sekä sen perusteita ja käytäntöjä. Opinnäytteeni on samalla lisännyt itseymmärrystäni taiteilija-pedagogina ja kirkastanut ryhmän ohjaajuuteni laatua. Tämän tutkimuksen tuloksena on muotoutunut yhdenlaiset teatteripedagogiset askelmerkit. Näissä askelmerkeissä näkyvät henkilökohtainen ja pedagoginen kasvualustani, teatteritaiteelliset ihanteeni sekä muun muassa holistinen ihmiskäsitys ja kokemuksellinen oppimiskäsitys. Taiteellispedagoginen otteeni ja ryhmän ohjaajan laatuni ovat tutkimukseni myötä saaneet sanoittajikseen dialogisuuden, sorrettujen pedagogiikan, kriittisen pedagogiikan ja rakkauden pedagogiikan käsitteistöä.

Taiteen tekijänä ja pedagogina haluan tutkia, kommentoida, syventää ja tiivistää ymmärrystäni itsestäni ja ympäröivästä maailmasta taiteen avulla ja taiteen keinoja hyödyntäen. Ohjaamani ryhmän jäsenelle pyrin tarjoamaan saman mahdollisuuden sekä mahdollisuuden itsetutkiskeluun ja itsetuntemuksen ja itseluottamuksen kasvattamiseen. Työskentely voi toimia peilinä itselle, yhteiskunnalle, yhteisölle ja vaikka koko maailmalle, ja sitä kautta osallistujan oma mielipide, ymmärrys ja oma paikka maailmasta kirkastuu. Ryhmää ohjatessani painotan usein, että kaikki on oikein ja hyvää. Oleminen riittää. Uutta tällaisessa prosessissa oppii välttämättä, niin ohjaaja kuin osallistujakin, jos tällaiselle tutkimusmatkalle suostuu lähtemään.

Toimin ryhmän ohjaajana ryhmälähtöisesti enkä yleensä määritä etukäteen minkälaista työskentelyn tai sen tulosten pitäisi olla. Toimintakulttuuri ja lopputulos syntyy yhteisessä luovassa prosessissa, joka huomioi mahdollisimman hyvin ryhmän toiveet, yksittäisten ryhmäläisten toiveet ja omat toiveeni niin pedagogisessa kuin taiteellisessakin mielessä.

Koen, että pedagogiikkani perustuu siihen, miten valtani ryhmältä saan. En voi ohjata ryhmää, jos en paikkaani ansaitse. Minun täytyy ryhmän ohjaajana tehdä töitä ansaitakseni ryhmän luottamus ja ohjaajan paikka. Vain siten luova työ onnistuu. Luottamuksen syntyminen puolestaan takaa sen, että voin ammattitaidollani mahdollistaa uuden oppimisen ja löytämisen.

Opiskelijan näkökulmasta tällainen työskentely edellyttää halua ja kykyä reflektoida omaa tekemistään toisten kanssa. Osallistuja joutuu itse kantamaan vastuuta oppimisestaan, mikä edellyttää kognitiivisten taitojen lisäksi tiettyä kypsyyttä ja elämäkokemusta. Dialogisuus edellyttää myös uskoa ihmiseen, hänen kykyynsä, voimaansa ja haluunsa luoda uutta ja kehittyä paremmaksi ihmiseksi. Tätä ei voi pakottaa, mutta sitä tarjoilen rakentamalla taiteellispedagogisen työskentelyni toiminnan ja reflektion sykleille.

Freire painottaa tunteiden läsnäoloa kasvatuksessa. Hän uskoo, ettei dialogiin asettuminen ole mahdollista ilman rakkautta ihmisiä ja maailmaa kohtaan sekä nöyryyttä tunnustaa omaa tietämättömyyttään. Freire haluaa uskoa iloon ja toivoon osana opettamista, koska varsinkin toivo on hänestä tärkeä osa ihmisyyttä. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 320-321). Tässä mielessä olen Freiren kaltainen, koska koen, että yksi taiteellispedagogisen toimintani päämäärä on ihmisyyden ymmärtäminen sen kaikessa kauneudessa ja rumuudessa.

Mikä ihme minä sitten voisin ammatti-identiteetiltäni olla? Mitä voisin painaa käyntikorttiin? Esiintyjä-taidepedagogi-valmentaja on todella epäinspiroiva, mutta paarmakaan en varmaan voi olla. Voisinko sitten olla mahdollistaja, inspiroija, alkuun panija, viljelijä tai kylväjä? Jollain tavalla pidän sanasta fasilitoija, vaikka se hieman kliininen onkin, koska ryhmän ohjaajana annan ehdotuksia, joita ryhmä työstää, kerään idut talteen, valikoin, yhdistelen ja tarjoilen takaisin oman taiteellisen ammattitaitoni kautta. Tutkimukseni ei toisen sanoen anna yksiselitteistä vastausta ammatti-identiteettistäni, koska roolini vaihtelee tilanne- ja ryhmäkohtaisesti. Se on jatkuvan muutoksen alaisena ja hyvä niin. Jatkuva ja muutos on minulle sopiva tila.

9.1 Teatteripedagogiset askelmerkit

”Dialogisen, fenomenologisen ja eksistenssihermeneuttisen käsityksen mukaan tieteiden päämääränä on rikastaa inhimillistä olemassaoloa ja syventää ymmärrystämme itsestä ja maailmasta. Jos tutkimus onnistuu pienessäkin mittakaavassa lisäämään yksilöiden itseymmärrystä ja maailman ymmärtämistä, ei ole estettä sille, että tutkimuksella voi olla yleistäkin

tieteellistä merkitystä.” (Hankamäki 2008, 252). Nämä teatteripedagogiset askelmerkit, jotka olen koostanut taiteellispedagogisessa otteessani toistuvista elementeistä. Tutkimukseni ja opinnäytetyöni on oma panokseni taidepedagogiseen keskusteluun ja dokumentti teatterikasvatuksen käytännöistä, joka voi osaltaan vahvistaa teatteripedagogiikkaa määrittelevää tieteen alaa. Ja nyt se on kaikkien kiinnostuneiden saatavilla Varton (2011) toiveen mukaisesti.

1. En halua opettaa mitään, vaan tutkia ja jakaa omia kokemuksia ja osaamista puolin ja toisin.
2. Lähdän liikkeelle ryhmästä ja sen jäsenistä. Työskentelyn lopputuotos saa syntyä ja muotoutua hiljalleen tekijöittensä näköiseksi.
3. Taiteellispedagoginen otteeni perustuu osallistujan haluun ja kykyyn kantaa vastuuta omasta osallistumisestaan, sen laadusta ja syvyydestä sekä oppimisestaan.
4. Taiteellisesti minua kiinnostaa kääntää teatterin kielelle, näyttämöllistä ja inspiroitua osallistujien omista elämäkokemuksista.
5. Sallivuudesta huolimatta vastuu (ja valta) työskentelyn laadusta ja suunnasta on minun käsissäni.
6. Käytännön taiteellispedagoginen työskentelyni sisältää havainnointia, pysähtymistä, keskustelua, tietoiseksi tulemistä, virheiden ja epätäydellisyyden hyväksymistä ja lopulta toivottavasti arvostavaa suhtautumista niin itseä, muita kuin ympäröivää maailmaankin kohtaan.

LÄHTEET

Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa.
Tampere: Gaudeamus Kirja

Anttila, E. 2017. ”Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa.”
Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
Haettu 30.1.2019. <https://disco.teak.fi/anttila/>

Hankamäki, J. 2008. Dialoginen filosofia – Teoria, metodi ja politiikka.
Toinen, uudistettu painos. Helsinki: Books on Demand GmbH

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. 2.painos. (Suom. J. Kuortti.)
Tampere. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino

International Playback Theatre Network. ”What is Playback Theatre?”. Haettu
7.2.2019. https://www.iptn.info/?a=group&id=what_is_playback_theatre

Jyväskylän yliopisto. 2014. ”Tutkimusstrategiat”. Koppa-palvelu. Haettu
30.1.2019.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat>

Keski-Luopa, L. 2009. ”Kohti kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä.” Psykoterapia-
lehti. 28(4)/2009, 277–298. Haettu 14.2.2019. <http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/keski-luopa409.htm>

Koponen, P. 2004. Improkirja. Keuruu. Like

Kuusinen, J. 2010. ”Suomalainen kylä. Autoetnografinen näkökulma
valokuvan narratiivisuuteen.” Tiedotusopin pro gardu -tutkielma. Tampereen
yliopisto. 35-39. Haettu 30.1.2019.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81573/gradu04294.pdf>

Pylkkä, O. ”Oppimiskäsitykset.” Verkkomateriaali. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Haettu 30.1.2019. <https://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskäsitykset/>

Saastamoinen, R., Heiskanen, J., Jokelainen, J. ”Teatteripedagogiikan mahdollistamia kohtaamisia kouluympäristössä.” Synnyt/Origins-verkkolehti. 1/2018, 20-46. Haettu 4.2.2019. https://wiki.aalto.fi/pages/viewpage.action?pageId=139659880&preview=/139659880/143689578/Saastamoinen_etAL_updated.pdf

Varto, J. 2001. Esille saattamisen tutkiminen. Teoksessa Kiljunen, S. & Hannula, M. (toim.) Taiteellinen tutkimus. Helsinki: Kuvataideakatemia, 49-58

Varto, J. 2011: Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. (Suom. E. Anttila.) Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 17-34

Varto, J. 2014. Opettaja vastuksena. Teoksessa Tulevan tuntumassa. Esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta. Löytönen, T. (toim.) Helsinki: Aalto-TMA 2/2014, 181-195

Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Osuuskunta Vastapaino

Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Jyväskylä. Osuuskunta Vastapaino, 309-334

Vuorikoski, M. 2007. ”bell hooks opettaa toisin.” Souli-verkkomedia. Haettu 6.3.2019. https://www2.souli.fi/tausta/bell_hooks_opettaa_toisin/

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Serkamo, P. 2017. Toinen koti -opetusharjoitteluraportti. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Teatteritaiteen maisteriohjelma. Helsinki

Serkamo, P. 2018. Power And Performance. Muistiinpanot kurssilta. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Teatteritaiteen maisteriohjelma. Helsinki

Serkamo, P. 2018. Opetan, siis opin. Opetusharjoittelu Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikössä. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Teatteritaiteen maisteriohjelma

Vuorinen, K. & Ahvalo, S. 2019. ”Positiivinen CV.” Muistiinpanot koulutuksesta. Kilonpuiston koulu, Espoo, 9.3.2019