

Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa

RIKU SAASTAMOINEN



ACTA SCENICA

64

Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa

RIKU SAASTAMOINEN



Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa
Riku Saastamoinen
Väitöstutkimus
Acta Scenica 64

JULKAISIJA

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu,
esittävien taiteiden tutkimuskeskus, Helsinki
© 2024 Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu,
esittävien taiteiden tutkimuskeskus ja Riku Saastamoinen

TAITTO

Marjo Malin

PAINO

Hansaprint, 2024

ISBN 978-952-353-075-1 (painettu)

ISBN 978-952-353-076-8 (pdf)

ISSN 1238-5913 (painettu)

ISSN 2242-6485 (pdf)

Tämä kirja on luettavissa avoimena julkaisuna Taideyliopiston
sähköisessä julkaisuarkistossa. <https://taju.uniarts.fi/>

Sisällys

Tiivistelmä	9
Abstract	12
Kiitokset	15
OSA 1 Johdanto	
1 Alkusanat	19
2 Tutkimuksen taustaa	23
2.1 Reittini tutkimuksen äärelle	23
2.2 Lähtökohtia	26
2.3 Käytännön osat	29
2.4 Tutkimukseni kontekstit	30
3 Tutkimuksen toteutus	46
3.1 Tutkimuskysymykset	47
3.2 Tutkimusmenetelmät	49
OSA 2 Tutkimuksen taidepedagogiset osat	
4 Teuraaksi kasvatettu	69
4.1 Prosessin kuvaus	69
4.2 Näkymä opetuksen sisältöön: yksilö ja aihe keskiössä	73
4.3 Esiin noussut käytäntö: tahdoton näyttelijä	74
4.4 Pedagoginen teema: valta- ja vuorovaikutus	78
4.5 Havaintoja opettajuudesta: alojen välisen opettajayhteistyön alku	81
5 Virhe -opas aloittelijoille	84
5.1 Prosessin kuvaus	84
5.2 Näkymä opetuksen sisältöön: leikki alkaa nousta	87
5.3 Esiin noussut käytäntö: peli-harjoite	89
5.4 Pedagoginen teema: liika vapaus ahdistaa	93
5.5 Havaintoja opettajuudesta: jännitettä ja ristivetoa	98

6 The School for Unforced Errors– Episode III	99
6.1 Prosessin kuvaus	99
6.2 Näkymä opetuksen sisältöön: Kohti tapahtumaa, harjoittelemisen esitystä varten vai käytäntö itseään varten?	104
6.3 Esiin noussut käytäntö: Virheiden puutarha, tehtäväperustainen ja kehkeytyvä opetussuunnitelma	107
6.4 Pedagoginen teema: aloittaminen taiteellisena toimintana	109
6.5 Havaintoja opettajuudesta: suunnittelu painottuu, opettaminen vähenee	112
7 every something is an echo of nothing	115
7.1 Prosessin kuvaus	115
7.2 Näkymä opetuksen sisältöön: havaintoon keskittyminen	120
7.3 Esiin noussut käytäntö: esityskeskeisen pedagogiikan praktiikka	122
7.4 Pedagoginen teema: teoksen katoaminen, taiteellisen toiminnan ilmaantuminen pedagogiikan keskiöön	126
7.5 Havaintoja opettajuudesta: struktuurien laatimista ja kanssataiteilijana toimimista	132
OSA 3 Johtopäätökset	
8 Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa	138
8.1 Ehdot	138
Uteliaisuus	141
Turvallisuus	142
8.2 Lähtökohdat ja sisällöt	146
Yhteisö ennen yksilöä	148
Tekeminen ennen sanottavaa	149
Jotain tapahtuu	152
Praktiikka perustuu toistoon	153
Esiintyjän ja katsojan taidot	155
Harjoituksen vaiheet	157
Laajenevat sisällöt	158

8.3 Ryhmä ja oppiminen	159
Tekijyys paljastuu suhteissa	160
Ryhmä taiteellisena toimijana	162
Taiteellinen toiminta ja kokemus	164
Taiteellisen toiminnan reflektio	167
9 Opettajana esityskeskeisessä pedagogiikassa	174
Oppimisen olosuhteet	174
Kasvattava opettaja	177
Näkeminen	179
Näyttäminen	181
Saattaminen	183
Seuraaminen	185
10 Jälkisanoja	188
11 Lähteet	195
12 Liitteet	202
Liite 1: Kaksi korvaa, yksi suu - liveäänisuunnitelu esityskeskeisessä pedagogiikassa.	203
Liite 2: Esityskeskeisen pedagogiikan sanasto	208

Tiivistelmä

Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa

Riku Saastamoinen, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus Esitarkastettu taiteellinen osa: *every something is an echo of nothing*, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 2019

Taiteellisessa tutkimuksessani tarkastelen esityskeskeisen pedagogiikan käytäntöjen muodostumista yli kymmenen vuotta kestäneen tutkimusprosessin aikana. Esityskeskeinen pedagogiikka on avoimeen esityskäsitykseen perustuva yhteisöllinen lähestymistapa teatterin oppimiseen ja opettamiseen. Esityskeskeinen pedagogiikka ehdottaa teatterin opiskelun lähtökohdaksi tilaan ja aikaan sidotun, hetkessä syntyvän toiminnan ja olemisen tarkastelemista ilman teatteritaiteeseen liittyviä laatumääreitä. Pedagogisesti olennaista on tavoitteiden täsmentyminen ryhmäerityisesti taiteellisen toiminnan kautta. Toimintaan osallistuminen ei vaadi aiempaa kokemusta teatterista tai esittävästä taiteesta. Esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteisiin voi osallistua monenlaisista taustoista ja lähtökohdista käsin.

Tutkimukseni on taidepedagogista oman työn tutkimusta. Se sisältää yhteensä neljästä taiteellis-pedagogisesta projektista peräisin olevaa aineistoa, jota analysoin opetuksen sisällön, taidepedagogisen käytännön kehittymisen, pedagogisten teemojen ja opettajuuteen liittyvien kysymysten näkökulmista. Projektit ovat olleet osa tanssinopettajan ja teatteriopettajan maisterikoulutusta Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Taiteellis-pedagogiset tapahtumat, joita tutkimuksessani käsittelemäni ovat: *Teuraaksi Kasvatettu* 2008,

Virhe – Opas Aloittelijoille 2010, The School for Unforced Errors – Episode III 2012 sekä tutkimuksen tarkastettavana käytännön osana every something is an echo of nothing 2019.

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä esityksestä ja esittämisestä pedagogisena sisältönä. Kysyn tutkimukseni eri vaiheista peräisin olevilta aineistoilta, mitä esitys on, mitä se voisi olla, mitä sen pitäisi olla ja mitä esityskäsityksestä seuraa opettamiselle ja oppimiselle? Paikallistan opettajuudessa tapahtuneita muutoksia, jotka ovat johtaneet esityskeskisen pedagogiikan syntymiseen tutkimukseni pitkän keston eri vaiheissa. Kriittisen reflektion kohteeksi valikoituvat taidepedagogiset käytännöt, joissa korostuvat opiskelijan henkilökohtaisuus ja yksilöllinen ilmaisu. Teatteripedagogiikan kannalta tärkein tutkimusprosessissani tapahtunut muutos oli siirtyminen ilmaisukeskeisestä ajattelutavasta kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa.

Esityskeskisen pedagogiikan käytäntöjä ovat esityksenkaltaiset harjoitteet, joissa opitaan tunnistamaan niistä syntyviä havaintoja, mielikuvia ja toimintaimpulseja. Työskentelyssä korostuu esityksen esteettis-sosiaalinen luonne, etenkin mahdollisuudet aktivoida osallistujia toimintaan, murtaa kahtiajakoa aktiivisiin ja passiivisiin, esiintyjiin ja katsojiin. Yksilön ilmaisun sijaan esityskeskeisessä pedagogiikassa kuulostellaan jaetusta tilasta nousevia havaintoja, jotka voivat johtaa eleisiin, kokeiluihin, improvisatoriseen esittävään toimintaan ja edelleen esteettisiin kokemuksiin. Toiminta ei rajoitu draamalliselle teatterille ominaisiin muotoihin (esim. roolien esittäminen, tunteiden tai sisäisen maailman ilmaiseminen), vaan mitä tahansa sosiaalista tilannetta ja toimintaa voidaan tarkastella esityksenä ja esittämisenä. Esityskeskeinen pedagogiikka laajentaa osallistujien mahdollisuuksia taiteelliseen toimintaan teatterin kehyksiä koetellen.

Kehittämäni esityskeskeinen pedagogiikka on teatteripedagoginen suuntaus, jossa korostuu kohtaaminen. Esitykseen liittyviä taitoja harjoitellaan kokeilevasti ryhmässä, ilman tavoitetta valmiista

lopputuloksesta. Esityskeskäinen pedagogiikka kutsuu osallistujat muotoilemaan yhteistä näyttämöä, kokeilemaan omia hetkessä syntyviä ideoita sovittaen ne toisten osallistujien toimintaan. Tutkimus ja pedagogiikka kehittyvät tapauskohtaisesti taiteellisessa praktiikassa monipuolisen reflektion kautta. Taidepedagogisena tavoitteena on mahdollistaa kokonaisvaltainen esitystaiteellinen tilanne ja osallistujan esteettinen kokemus.

Opettaminen esityskeskäisessä pedagogiikassa edellyttää erityistä huomion kiinnittämistä dialogisen opiskelijasuhteen muodostumiseen sekä osallistujien henkiseen ja pedagogiseen turvallisuuteen. Onnistuessaan esityskeskäisen pedagogiikan käytännöt voivat vahvistaa osallistujien toimijuutta sekä lisätä erilaisten oppijoiden taiteellisen toiminnan mahdollisuuksia ja kokemusta yhteisen taiteellisen praktiikan luomisesta.

Asia-/Hakusanat: teatteripedagogiikka, taiteellinen toiminta, esitys, ilmaisu, dialogisuus, kasvatus, opettajuus

Abstract

Towards performance-based pedagogy

Riku Saastamoinen, Uniarts Helsinki Theatre Academy, Performing Arts Research Centre pre-examined artistic component: *every something is an echo of nothing*, Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki, 2019

In my artistic research, I explore the formation of performance-based pedagogy practices during an over ten-year research process. Based on the open concept of performance, performance-based pedagogy is a communal approach to theatre learning and teaching. Performance-based pedagogy proposes that the basis for learning theatre should be the examination of group's emerging actions in time and space without any qualities associated with the theatre arts. Pedagogically, defining goals specific to the group through artistic activity is essential. Participating in the activity requires no prior experience in theatre or the performing arts. People with a variety of backgrounds and starting points can participate in performance-based pedagogy exercises.

My research is the art pedagogical exploration of my own work. It contains materials from a total of four art pedagogy projects that I analysed from the perspectives of educational content, the development of art pedagogy practices, pedagogical themes and issues related to teachership. The projects had been part of the Master's programmes in dance pedagogy and theatre pedagogy at the Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki. The artistic-pedagogical events I deal with in my research are: *Teuraaksi Kasvatettu*

(2008), *Virhe – Opas Aloittelijoille* (2010), *The School for Unforced Errors – Episode III* (2012) and *every something is an echo of nothing* (2019), which was the artistic component examined in the research.

The aim of my research is to increase the understanding of performance and performing as pedagogical content. In materials taken from different stages of my research, I ask what performance is, what it can be, what it should be and what the concept of performance means for teaching and learning. I locate changes occurring in my teachership that led to the creation of performance-based pedagogy at different points in the long duration of my research. Art pedagogy practices which emphasise the personality and individual expression of students were selected for critical reflection. From a theatre pedagogy standpoint, the most significant change in my research process was the transition from an expression-based approach to thinking toward performance-based pedagogy.

Performance-based pedagogy practices are performance-like exercises, in which students learn to identify the observations, mental images and action impulses arising in them. The aesthetic-social nature of performance is emphasised in working, particularly the opportunities to participate in activities, break down the dichotomy between active and passive, performer and audience. In performance-based pedagogy, attention is given to observations arising from the shared space that can lead to gestures, experimentation, improvisation and aesthetic experiences as opposed to individual expression. Activity is not restricted to forms characteristic of dramatic theatre (e.g. performing roles, expressing emotions or inner thoughts) - on the contrary, any social situation and activity can be examined as a performance. Performance-based pedagogy expands the possibilities of participants to engage in artistic activity, testing the boundaries of theatre.

My proprietary performance-based pedagogy is an approach to theatre pedagogy that emphasizes encounters. Performance-related

skills are exercised experimentally in a group, without aiming to achieve a set outcome. Performance-based pedagogy invites participants to shape a shared stage and try out emerged ideas, adapting them to what the other participants are doing. Research and pedagogy evolve on a case-specific basis in artistic practice through multifaceted reflection. The art pedagogical aim is to facilitate a holistic performative situation and provide participants' aesthetic experience.

Teaching in performance-based pedagogy requires giving special attention to establishing a dialogical relationship with students and fostering a sense of mental and pedagogical security among the participants. When successful, the practices of performance-based pedagogy can enhance the agency of participants and increase the opportunities for different learners to engage in artistic activity and their experiences in creating a shared artistic practice.

Subject/Keywords: theatre pedagogy, artistic activity, performance, expression, dialogue, education, teachership

Kiitokset

Väitöstutkimuksen tekeminen päätoimisen yliopistotyön rinnalla on ollut vaiheikas ajanjakso. Monet kollegat, ystävät ja perheenjäsenet ovat tukeneet tutkimukseni valmistumista. Haluan kiittää työn ohjaajia: Teija Löytöstä tutkimuksen alkuvaiheessa, Pilvi Porokolaa ja Eeva Anttilaa kommentaarin kirjoitusvaiheessa. Teidän tukenne työn valmistumiseksi on ollut välttämätöntä. Olen oppinut tutkimuksen ja akateemisen kirjoittamisen lisäksi paljon myös työn ohjaamisesta kriittisesti tekijän pyrkimykset huomioon ottaen, rohkaisten ja arvostaen. Kiitän myös työn esitarkastajia Harri Laaksoa arvokkaasta palautteesta sekä taiteelliseen osaan että kommentaariin liittyen, Anu Koskista taiteellisen osan arvioimisesta ja tärkeiden tutkimuksellisten kysymysten asettamisesta sekä Sanna Ryyntästä kommentaarin tarkasta havainnoinnista ja tärkeistä parannusehdotuksista. Vastuuolettajaani Laura Gröndahlia kiitän luottamusta vahvistavista keskusteluista ja palautteesta tutkimukseni loppuunsaattamisvaiheessa.

Erityinen kiitos kuuluu ystävälleni ja kollegalleni Toni Kauppilalle. Aloitimme tutkimuksen tekemisen taiteidenvälisenä yhteistyönä, jaoimme opettajuuteen liittyviä pohdintoja ja taiteellista toimijuutta, osallistuimme konferensseihin, kävelimme keskustellen kilometri toisensa perään ja etsimme tulokulmiamme tutkimukseen väsymättömästi. Ennakkoluuloton tapasi lähestyä taidepedagogiikkaa on opettanut minulle paljon yhteistyöstä, tarkkuudesta ja sitkeydestä.

Tutkimustani ei olisi olemassa ilman siihen osallistuneita opiskelijoita. Kaikki tanssi- ja teatteripedagogiikan, tila- ja äänisuunnittelun opiskelijat, jotka olette olleet mukana tutkimukseni taiteellisissa osissa, olen teille syvästi kiitollinen. Panoksenne esityskeskaisen pedagogiikan kehittymiselle on ollut korvaamaton. Haluan kiittää

erikseen tarkastettavan taiteellisen osani, *every something is an echo of nothing*, työryhmää. Työskentely kanssanne ei unohdu koskaan. Samoin haluan kiittää taiteellisiin osiin osallistuneita kanssaopettajia, suunnittelijoita, Teatterikorkeakoulun tuottajia, tekniikkaa ja näyttämöä merkittävästä panoksestanne esitysten toteutuksessa.

Lähityöyhteisö on tarjonnut paikan jakaa työhön liittyviä haasteita ja ilonaiheita sekä kehittää yhteistä näkyä paremmasta taidepedagogisesta tulevaisuudesta. Kiitos pedan kollegat eri aikoina: Eeva Anttila, Kaija Kangas, Katarina McAlester, Justiina Westerinen, Irene Kajo, Liisa Jaakonaho, Maija Eeva, Tiia Kurkela. Tiialle myös erityiskiitos kommentaarin oikoluvusta!

Jotkut tutkimukseeni suuremmin tai epäsuoremmin liittyvät keskustelut ovat jäänet mieleen todellisina kollegiaalisina kohtaamisina. Kiitos näistä keskusteluista Ville Sandqvist, Teemu Päivinen, Kenneth Siren, Katariina Numminen, Marja-Liisa Honkasalo, Maiju Tarpila, Gabriele Gorja ja Gesa Piper. Taneli Tuoviselle monien keskustelujen lisäksi kiitos kirjan visuaalisesta yhteisajattelusta sekä taiteellisen tutkimuksen olemus- ja menetelmäpohdintoista. Aivan erityisen kiitoksen ansaitsee Tero Kaunisvuo, jonka ammattitaito pedagogisena muusikkona on olennaista esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteiden muotoutumisessa. Toimintasi harjoitteissa kohottaa taiteellista ja pedagogista laatua aina aivan uudelle tasolle.

Pinja Kokkonen, kiitos maailman näyttämisestä, minulle näkymättömän näkyväksi tekemisestä. Joonas Kokkonen, kiitos reitin avaamisesta uudenlaiseen maailmasuhteeseen, jossa poliittinen tiedostaminen muuttuu toiminnaksi. Molemmille kiitos syvästä yhteydestä, kaikista yhteisistä kokemuksista.

Suurin kiitos kuuluu kumppanilleni Tuija Kokkoselle elämän ja taiteen jakamisesta alati liikkeellä pysyen ja yhdessä leväten.

Helsingissä 21.3.2024

Riku Saastamoinen

OSA 1

Johdanto

1 Alkusanat

Teatteripedagogiikan alaan liittyvä taiteellinen tutkimukseni käsittelee esityskeskisen pedagogiikan käytäntöjä, joita olen kehittänyt vuodesta 2008 alkaen. Kehitystyö on tapahtunut yhdessä teatteri- ja tanssipedagogiikan opiskelijoiden ja monien kollegojen kanssa Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Tutkimukseni tulokset ovat jaettavissa ensisijaisesti harjoitteiden ja työtapojen muodossa. Tutkimuksen kirjallinen osa, kommentaari, koostuu taiteellisten osien kuvauksista ja niistä nousseiden taidepedagogisten teemojen käsittelystä. Lisäksi kuvaan opetukseni filosofisia taustoja sekä tutkimuksessa kehittyvää taidepedagogista ajatteluani. Tutkimukseni lähtökohta on teatteripedagogiikan uudelleen ajattelemisen *esityskeskisesti*: kysyn mitä tarkoittaa, jos esityksen äärellä oleminen otetaan teatteripedagogiikan jaetuksi perustaksi?

Tavoitteenani on ollut ymmärtää paremmin esitystä ja esittämistä pedagogisena sisältönä, esityksen luonnetta tapahtumallisena taidemuotona sekä avoimeen esityskäsitykseen perustuvan kokeilevan pedagogiikan mielekkyyttä. Käsittelen tutkimuksessani muutoksia, jotka ovat tapahtuneet opetuksessani suhteessa sen lähtökohtiin ja sisältöihin. Tarkoitukseni on jäsentää ja pysähtyä tarkastelemaan kriittisesti käytännön työn eri vaiheita, joiden kautta esityskeskisen pedagogiikka on löytänyt laatunsa, joka erottaa sen omanlaiseksi käytännökseen teatteripedagogiikan alalla.

Tarkoitukseni on myös tuottaa välineitä teatteripedagogisten käytäntöjen kriittiselle reflektiolle ja ymmärrystä teatteritaiteen nykysuuntauksiin perustuvalla pedagogiikalla, joka ottaa vakavasti esityksen esteettis-sosiaalisen tapahtumaluonteen, monialaisuuden, taiteen ja pedagogiikan kietoutuneisuuden ja yhdessä tekemisen. Lähestyn esityskeskeistä pedagogiikkaa mahdollisuutena oppia

esityksen valmistamisessa tarvittavia taitoja yhdessä kuulostellen ja oppijoiden aiempia käsityksiä kriittisesti arvioiden.

Taiteellisessa tutkimuksessa tietoa ja tietämistä lähestytään tekijän positiosta käsin. Tutkimuksen tekijänä en ole kohteeni ulkopuolinen tarkkailija vaan tutkimuskohteeni sisällä, subjektina. Siitä seuraa haasteita tutkimuksen välittämiseksi kirjallisesti. Samuel Beckett osuu teoksessaan *Sanoinkuvaamaton*¹ (2018, 185) täsmällisesti ja mahtipontisesti taiteellisessa tutkimuksessa ilmenevän käsitteellistämisen ongelman ytimeen:

...sanoja täytyy sanoa niin kauan kuin niin niitä on, täytyy sanoa, kunnes ne löytävät minut, kunnes ne sanovat minut (..) täytyy jatkaa, ehkä se on jo tehty, ehkä ne ovat jo sanoneet minut, ehkä ne ovat kantaneet minut tarinani kynnykselle, ovelle, joka avautuu tarinaani, hämmästyisin jos se avautuisi, siinä minä, siinä hiljaisuus, siinä missä olen, en tiedä, en saa koskaan tietää, hiljaisuudessa ei tiedä, täytyy jatkaa, en voi jatkaa, minä jatkan.

Kommentaarin kynnyksellä kurotan kohti hiljaisuuden aluetta. Asetun kuuntelemaan paperille piirtyviä sanoja osviittanani kokemukset taidepedagogisesta käytännöstä sekä halu kasvattaa ymmärrystä teatterin opettamisesta ja oppimisesta sekä luja päätös jatkamisesta. Tutkimuksen tekeminen merkitsee minulle uudenlaisen tavan omaksumista suhteessa omaan työhön. Se ilmenee reflektion syvenemisenä, jatkuvana uudelleen palaamisena työn lähtökohtien, kokemusten ja käsitteiden äärelle.

Henkilökohtaisesti tutkimuksessani on kyse myös uuden kielen oppettelusta. Miten kirjoittaa ja puhua omasta työstään siten, että kommentaarissa käytetyt käsitteet säilyttävät yhteytensä ainutkertaiseen käytäntöön, mutta kommunikoivat ja ottavat osaa tiedon-

1 suom. Caj Westerberg

alan, tässä tapauksessa taidepedagogiikan diskurssiin? Onneksi en opettele uutta kieltä tyhjiössä. Monet toisten tekemät tutkimukset, ajatusten polut ja -kulut sekä dialogit ammatillisessa ympäristössä suuntaavat tulkintojani ja tutkimukseni käytäntöjä. Kun kurotan kohti uutta tietoa ovat aiemmin opitut sanat ja sanomisen tavat joissakin tilanteissa avuksi, välillä ne ovat tiellä. Olen jatkuvassa epäröinnin tilassa kuin päähenkilö Beckettin romaanissa. Epäröinti on olennainen osa kirjoittamista. Miten jatkaa?

Tohtorintutkintoon johtavissa taiteellisissa tutkimuksissa Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa tekstiosaa kutsutaan kommentaariksi². Kirjallisuudentutkimuksesta lainatulla termillä korostetaan taiteellisen tutkimuksen käytäntöperustaisuutta. Tieteen termipankin mukaan kommentaari on tekstiin tai teokseen liittyvä selittävä huomautus; tällaisten selitysten kokoelma; aiemmin myös ajankohtaisen tapahtuman arvio tai arvostelu.³ Tutkimukseni kommentaari muodostuu taidepedagogiseen käytäntöni liittyvien havaintojen, pohdintojen ja vaikutteiden kerrostumista. Kommentaarissani mukana olevat sanat ja lauseet eivät kuitenkaan pelkästään selitä tutkimukseni taiteellisia osia vaan lisäksi ne tuottavat kokonaisuuden esityskeskeisestä pedagogiikasta ja opetusfilosofiastani. Pyrin siihen, että tutkimukseni käsitteet kietoutuvat taidepedagogiseen käytäntöön tuottaen ymmärrystä esityskeskeisestä pedagogiikasta, sen kehittymisen kulusta ja siihen vaikuttaneista tekijöistä.

Kommentaarissani on kolme osaa. Ensimmäisessä osassa käyn läpi tutkimuksen tavoitteita, kontekstia, menetelmiä ja vaiheita. Hahmotan tutkimuksen keskeiset valinnat suhteessa taiteelliseen tutkimukseen ja taide- ja teatteripedagogiikan tiedonalaan oman

2 <https://www.uniarts.fi/dokumentit/esittavien-taiteiden-taiteellisen-tutkimuksen-tohtorionjelman-opetussuunnitelma-2021-2026/>, 27.9.2023.

3 <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:kommentaari> 27.9.2023.

esiymmärrykseni kautta. Kuvaan tilanteita, joista motivaationi tutkimukseen on kummunnut.

Toisessa osassa kuvaan tutkimukseni neljää käytännön osaa ja valotan esityskeskeisen pedagogiikan praktiikan vaiheittaista kehittymistä. Avaan jokaisen prosessin kulun pääpiirteissään, opetuksen sisällöllisiä painotuksia, prosessin aikana kehittynyttä harjoitetta tai käytäntöä, esiin noussutta teatteripedagogista teemaa ja opettajuuteeni liittyviä havaintoja sekä kysymyksiä. Asetan kokemuksiani dialogiin kasvatusfilosofian, taidepedagogiikan ja esitykseen liittyvien teorioiden kanssa pyrkimyksenä syventää ymmärrystä prosessien väleissä tapahtuneista muutoksista ja ammatillisen tiedon lisääntymisestä.

Kolmannessa osassa esittelen tutkimukseni johtopäätöksiä. Syvennän näkemyksiäni esityskeskeisestä pedagogiikasta ja sen opettamisesta. Hahmotan esityskeskeistä pedagogiikkaa teatteripedagogiikan osa-alueena ja vedän yhteen tutkimukseni kehityskaaren merkittävine muutoskohtineen. Lähestyn näkemystä kasvatuksellisesta opettamisesta ja määrittelen muun muassa dialogiseen kasvatusfilosofiaan ja feministiseen pedagogiikkaan kytkeytyvän ajattelun pohjalta opettajan tehtäviksi näkemisen, näyttämisen, saattamisen ja seuraamisen.

Taiteellisten osien myötä kehkeytyvässä pedagogisessa näkemyksessäni korostuvat teatteriopetuksen mahdollisuudet kollektiivisen taiteellisen toiminnan ehtojen rakentamisessa, yksilön ja ryhmän oppimisprosessien sisäkkäisyys sekä kasvatuksen ja opetuksen paradoksaalisuus: kasvatuksen yksilöllistävät ja sopeuttavat tehtävät. Esityskäsitykseni ytimessä puolestaan on avoimuus, tapahtumallisuus ja vuorovaikutus, esitys esteettis-sosiaalisena tilanteena. Teatteripedagogiikan kannalta huomioni kiinnittyy taiteelliseen toimintaan teatteria laajemmassa kontekstissa. Esityskeskeinen pedagogiikka ehdottaa teatterin opiskelun lähtökohdaksi tilaan ja aikaan sidotun, hetkessä syntyvän toiminnan ja olemisen tarkastelemista ilman teatteritaiteeseen liittyviä laatumääreitä.

2 Tutkimuksen taustaa

2.1 Reittini tutkimuksen äärelle

Kysyessäni itseltäni mikä on ollut reittini tähän tutkimukseen, halusin etsiä vastausta niistä hetkistä ja tilanteista esityksen ääreltä, jotka olen kokenut syystä tai toisesta ammatillisesti ongelmallisiksi. Osaamattomuuden ja voimattomuuden kokemukset ovat olleet tunnistuspisteitä, joissa omat käsitykset ovat asettuneet kriittisen reflektion kohteeksi. Näiden kokemusten voima, se että ne eivät lakkaa muistuttamasta itsestään, ja halu oppia ovat johdattaneet minua tutkimukseen. Kuvaan seuraavaksi muutamia merkittäviä kokemuksia, joiden jättämä jälki on ollut ratkaisevaa taiteellisen toimintani muuttumiselle.

Istun katsomossa ja menossa on ohjaamani *Kevään ensimmäinen saalis*⁴ -esityksen läpimeno. Huomaan monelta osin olevani tyytyväinen, mutta koen, että esitys näyttää liikaa teatterilta. Siitä tuntuu puuttuvan sen nyt vasta iduillaan olevan hiljaisuuden laadun vaatimaa kitkaa. Tilanteet kehittyvät näyttelijöiden välille liian sujuvasti, kovaäänisesti ja paikoitellen vimmaisesta tunnevoimaisesta. Köyhyyttä esitetään. Läheinen kollegani antaa minulle myöhään illalla palautetta esityksestä. Hän neuvoo rakentamaan luottamusta vähäeleisyyden voimaan. Seuraavassa läpimenossa näyttelijänilmaisun voimakkuutta on väännetty vitosesta ykköseen. Teksti virtailee hiljaisesti, keinutellen ja kompuroiden. Esitys on tulossa köyhäksi. Aavistelen, että kukaan muu työryhmästämmme ei usko esittämisen tapaan. Lopussa yksi näyttelijöistä sanoo, ”ehkä tää vois toimia”.

4 Ohjasin vuonna 2002 Pentti Saarikosken kirjoittamaan kuunnelmaan perustuvan *Kevään ensimmäinen saalis* -esityksen Tikkurilan teatteriin.

Vietän lopulta yli 10 vuotta *Köyhyyden filosofian*⁵ parissa, johon liittyen teen myös teatteripedagogiikan maisterin opinnäytteeni Teatterikorkeakoulussa vuonna 2007. Haluan työskennellä tekstien kanssa niiden sisältämän eriarvoisuustematiikan ja päähenkilöiden selviämistaistelun vuoksi. Lahjomattomuus ja arvokkuus Saarikosken henkilöissä vetoaa minuun ja resonoi työväenluokkaisen taustani kanssa. Siinä missä tekstien sisällöt sysäävät sisälläni mielekkäiksi ja ajatukset liikkeelle, astuu näyttämöharjoituksissa esiin toinen todellisuus. Painovoima, askelten äänet, katseiden suunnat, näyttelijöiden rohkeus, haavoittuvuus ja lopulta hiljaisuus, joka ehkä lähtee kiertämään näyttämön ja katsomon välillä. Köyhyyden filosofian alaotsikoksi tulee: esityksiä niukkuudesta, joka pakottaa ihmiset ottamaan toisensa vakavasti. Ajattelen, että tyylilajini on minimalismi. Myöhemmin ajattelen, että olin vasta alussa teatterin runsauden ymmärtämisessä; runsauden, joka on peräisin esitystilanteesta itsestään. Yhdessäolosta, paljoudesta, jota esitystilanne kantaa mukanaan ennen kuin mitään edes on vielä tapahtunut. Haluan muotoilla tätä paljoutta tarkasti, pienin elein, arvostaen sitä.

Valot sammuvat katsomosta. Tiedän, että näyttämöltä ei voi nähdä kasvojani, jotka hautaan käsiini. On vuosi 2003. Olen ohjaamassa Beckettin *Sanattomia näytöksiä*⁶. Ensimmäinen läpimeno alkaa pimeyden ja hiljaisuuden laskeutuessa. En ymmärrä esitystä, enkä löydä sille perusteluja. Ohjaamiseen liittyvät opintoni Turun taiteen ja viestinnän oppilaitoksen teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutuksessa vuosina 1995–1998 ovat saattaneet minua voimakkaasti rationaaliseen ja ohjaajakeskeiseen lähestymistapaan. Ohjaaja määrittelee tekstistä aiheen, jolle kaikki esityksen osa-alueet ovat

5 Köyhyyden filosofia on Pentti Saarikosken kirjoittama kolmiosainen kuunnelmasarja, jonka osat ovat Kuikan pelto, Kevään ensimmäinen saalis sekä Maria ja Metodius. Ohjasin teksteihin pohjautuen kuusi esitystä vuosina 1996–2007.

6 Esitykset Sanaton näytös I & II (kirj. Samuel Beckett 1956) Espoolaisen Totem-teatterin ohjelmistossa vuonna 2003–2004

alisteisia. Ohjaussuunnitelma tehdään etukäteen ”lakanaksi”. Harjoituksissa ohjaaja kysyy itseltään, viestivätkö kohtausten tapahtumat suunniteltua sisältöä? Nyt olen kuitenkin jonkin asteisen epätoivon vallassa, jota en ole voinut näyttää aiemmin edes itselleni. Jo suunnitteluvaiheessa olen huomannut lakanan ja muiden opittujen työkalujen olevan sopimattomia tähän teokseen. Kuitenkin yritän niitä käyttää parempien puutteessa. Kuiskaan äänisuunnittelijalle vieressä: ”voitko sä kattoo tätä, jos sulle tulee jotain mieleen”. Läpimeno alkaa. Hetken kuluttua nostan katseeni näyttämölle, joudun liikituksen valtaan ja kyyneleet alkavat valua silmistäni. Ymmärrän, että aihe- ja ilmaisukeskeisesti ei ratkaista tätä Beckettin kirjoittamaa teosta.

Vuonna 2008 olen aloittanut lehtorina Teatterikorkeakoulussa. Teen yhteistyössä tilasuunnittelun lehtorin kanssa esitystä nimeltä *Teuraaksi kasvatettu*⁷ studio 3:seen. Hän ehdottaa useasta eri puolille tilaa sijoitetuista katsomoelementistä koostuvaa ratkaisua. Vastustan. Hän ehdottaa huomenna ja ylihuomenna uudestaan, perustelee hyvin esityksen tapahtumallisuudella. Suostun lopulta ja tila rakennetaan. Alamme harjoitella valmiissa tilassa. Joudun kriisiin ohjaajuuteni kanssa, koska en voi hallita tapahtumia yhdestä pisteestä käsin. En edes näe mitä toisella puolella tapahtuu. Täytyy yrittää luottaa siihen, että se on hyvää ja tärkeää ilman minun katsettanikin. En ole varma pystynkö siihen.

Kaikissa edellä mainituissa esimerkeissä on kyse taiteilijasubjektin suhteesta teokseen. Itseilmaisu on etusijalla. Minulla on sanottavaa. Onnistunko minä? Ymmärränpö minä? Kontrollloinko minä? Esimerkeissä on kyse myös hetkistä esityksen äärellä; hetkistä, joissa on mahdollista oppia jotain itsekkäistä pyrkimyksistäni ohjaajana ja teoksen muotoutumisesta yhteistyönä subjektien

7 Tämän tutkimuksen ensimmäinen taiteellinen osa, jota käsittelen tarkemmin luvussa 4.

välisessä tilanteessa esityksen harjoitusprosessissa? Miten ryhmän jäsenet voivat tulla esiin prosessin eri vaiheissa yhdenvertaisina toimijoina ilman hierarkkista rakennetta tai jatkuvia kompromisseja ja konsensusajattelua? Miten voimme lähestyä ajatusta ryhmästä taiteellisena toimijana?

Esimerkeissä on myös läsnä oppiminen taiteelle ominaisella tavalla. Huomion arvoista kokemuksistani on ohjaajan positioon liittyvä kontrollin tarve, omaan kyvyttömyyteen havahtuminen ja luovuttaminen, jonka seurauksena mahdollistui vapaampi luova tilanne. Toistuvana ilmiönä esitysprosessi tuottaa tilanteen, jossa kohtaan oman keinottomuuteni tilanteen ratkaisemiseksi. Muistan hyvin kirkkaasti nämä hetket, vaikka niistä on yli kymmenen vuotta aikaa. Näissä hetkissä oppiminen liittyy periksi antamiseen oman neuvottomuuden edessä. Näihin kokemuksiin liittyy myös tilan avautuminen dialogisuudelle: otan vastaan neuvoja kollegalta, pyydän apua työparilta, luotan esiintyjään. Tällaisissa koettelemisen hetkissä tekeminen tuottaa tehtävän. Kohdattua tehtävää ei ole ennalta tiedetty tai määritelty, eikä oppiminen ole vain yksilön asia, vaikka hän sen omissa nahoissaan kokeekin. Olennaista on, että ongelmaa ei myöskään voi ratkaista suoraan jollakin yleisellä teatteriohjaamisen menetelmällä, vaan ratkaisu on keksittävä kohtaamistilanteen sisältä käsin kylläkin aiemman kokemuksen ja ymmärryksen tukemana. Dialogi vaatii itsekeskeisyydestä hellittämistä, luottamista dialogiseen suhteeseen. Dialogi alkaa, kun keinot ovat sortuneet (Buber 1993, Anttila 2011).

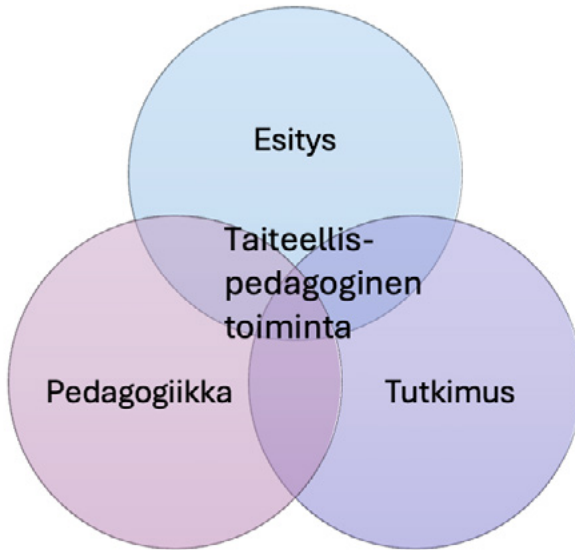
2.2. Lähtökohtia

Tutkimukseni on taiteellista tutkimusta, joka perustuu taidepedagogiseen käytäntöön, ammatilliseen reflektioon sekä käytännön ja teorian vuorovaikutukseen. Olen ollut teatteritaiteen lehtorina ja yliopistonlehtorina teatteriopettajan maisteriohjelmassa vuodesta

2007 lähtien. Tänä aikana olen kehittänyt opetustani ja vuodesta 2012 alkaen toiminut lisäksi koulutusohjelman johtajana. Tärkein työvälineeni taideopettajana on taiteellis-pedagoginen näkemykseni. Se on perusteltu arvojen, uskomusten ja käytäntöjen kokonaisuus, jonka varassa toimin ja teen valintoja suhteessa opetuksen suunnitteluun, sen toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Työssäni olen sitoutunut niihin näkemyksiin, jotka on ilmaistu koulutusohjelmamme opetussuunnitelmassa. Toteutamme nykyaikaista, tutkimusperustaista taidepedagogiikkaa, jossa keskeisiä arvoja ovat dialogisuus, kokonaisvaltaisuus ja kriittisyys⁸.

Ammattitaitoni juuressa ovat uteliaisuus ja kiinnostus esitykseen ja esittämiseen taidemuotona, niistä syntyneet kokemukset ja kokemusten ketjut, etymologiat ja genealogiat. Koen erittäin olennaiseksi toimia opetus- ja tutkimustyön rinnalla myös taitelijana, koska taitteen tekemisen kokemusta on niin vaikeaa käsitteellisesti tavoittaa. Taitelijan kokemus on opetuksessa läsnä hiljaisena, toiminnallisena tietona ja tuntumana. Vaikka omien taitteen tekemisen kokemusten kautta voi olla mahdollista asettua paremmin dialogiin taideopiskelijan kanssa, ei se kuitenkaan riitä taideopetuksen pedagogisen laadun takeeksi. Taidepedagogiseen käsitykseeni liittyy syvästi näkemys moninaisuudesta. Ajattelen, että taide säilyy elävänä sen vuoksi, että tekijät lähestyvät taidettaan kukin omalla tavallaan. Opetustilanteita dialogisesti lähestyvänä taideopettajana hyväksyn sen, että kenenkään kokemus ei voi olla toista arvokkaampi, eikä toisen kokemusta voi koskaan kokonaan ymmärtää. Oma kokemus samasta maastosta auttaa kääntymään toisen puoleen, kuulemaan ja kuuntelemaan toista.

8 <https://opinto-opas.uniarts.fi/ohjelma/14214>



Kaavio 1: Ammatillisen toimintani alueet

Teatteripedagogiikkani keskiössä on taiteellinen toiminta, esitykseen ja esittämiseen liittyvien taitojen harjoittelu ryhmässä, ilman tavoitetta lopputuloksesta (teos, esitys tms). Kysyn, mitä esitys on, mitä se voisi olla, mitä sen pitäisi nykytilanteessa olla ja mitä näistä kysymyksistä seuraa opettamiselle ja oppimiselle. Teatteripedagogiikkani keskiössä on yhtä lailla dialogisuus⁹, teatteri esteettis-sosiaalisena taidemuotona sekä inhimillinen kykymme ottaa toinen huomioon vastuullisesti. Lähestymistapani opetukseen ja oppimiseen on pyrkimys avoimeen ja keskustelemaan oppimisyh-

9 Olen vuodesta 2012 opettanut kurssia *Dialogisuus taidepedagogiikassa*, jossa keskitytään dialogisuusteorioihin ja taidepedagogisiin ryhmäkäytäntöihin. Oppiminen on minulle aina lähtökohtaisesti subjektien välistä. Opiskelija ei ole opetustoimien kohde vaan rakennamme oppimista yhteisesti jaetussa tilassa ja ajassa.

teisöön ja kokeilevaan asenteeseen. Haluan, että jokainen opiskelija voi rakentaa oppimistaan aiemmat kokemuksensa ja käsityksensä huomioon ottaen. Ja että oppimisympäristö on turvallinen jokaisen opiskelijan omien näkemysten ja taitojen koettelemiselle.

Kokemuksen myötä ja opetukseni kehittyessä olen siirtynyt draamallisesta ja työroolipohjaisesta teatteriopetuksesta näyttämön tutkimiseen erilaisten strukturoitujen yhteistoiminnallisten käytäntöjen avulla. Olen kehittänyt harjoitteita ja teatteripedagogisia prosesseja, joita voi soveltaa monenlaisilla valmiuksilla osallistuville opiskelijoille. Näitä avoimeen esitysmääritelmään perustuvia harjoitteita ja niiden mukana kehittyntä ymmärrystä olen alkanut kutsua esityskeskiseksi pedagogiikaksi. Saavutettavuus, esteettömyys ja sovellettavuus ovat olleet kehittämisperiaatteitani.

Esityskeskisen pedagogiikan yhteydessä kysymme yhdessä opiskelijoiden kanssa, mitä ovat esityksen tekemisen taidot ja kehittämme ryhmäkeskeisiä opetusmenetelmiä ja -filosofiaa, jotka eivät ole riippuvaisia opiskelijan teatterinäkemyksestä tai aiemmista kokemuksista.

2.3 Käytännön osat

Tämä kommentaari täydentää tutkimukseni tarkastettavaa taiteellista osaa *every something is an echo of nothing*. Se oli taiteellis-pedagoginen tapahtuma, jonka toteutin yhdessä tanssi- ja teatteripedagogiikan opiskelijoiden kanssa Teatterikorkeakoulussa syksyllä 2019. Tutkimuksessani on tarkastettavan taiteellisen osan lisäksi muitakin projekteja, jotka ovat vaikuttaneet esityskeskisen pedagogiikan syntymiseen ja olleet keskeisiä työtapojen kehittymisen kannalta. Tutkimuksen tarkastettavan taiteellisen osan lisäksi käsittelen *Virheiden koulun* projekteja. Virheiden koulu oli yhdessä lehtori Toni Kauppilan kanssa perustamamme taiteellinen tutkimusyksikkö, joka toteutti Teatterikorkeakoulun tanssipedagogiikan ja teatteripeda-

gogiikan sekä AaltoArtsin tilasuunnittelun koulutusohjelman kanssa kolme pitkää työpajaa, jotka johtivat esityksiin *Teuraaksi Kasvatettu*, *Virhe – opas aloittelijalle* ja *The School of Unforced Errors – Episode III*. Näitä kuvaan ja erittelen kommentaarin toisessa osassa. Kommentaarin lopussa kuvaan myös lyhyesti talvella 2021 ja 2023 teatteripedagogiikan opiskelijoille pitämiäni esityskeskeisen pedagogiikan työpajoja, joissa menetelmä vakiintui työtapojen kokonaisuudeksi.



Kaavio 2: Tutkimuksen käytännön osien aikajana

Erotan tutkimuksessani kaksi erillistä vaihetta. Ensimmäinen vaihe keskittyi Virheiden kouluun ja yhteistyöhön Toni Kauppilan kanssa vuosina 2008–2012. Tarkastettava taiteellinen osa vuonna 2019 oli esityskeskeisen pedagogiikan työtapojen ja harjoitteiden koettelemista, myöhemmät työpajat niiden vakiinnuttamista. Vaiheiden välissä tutkimukseni suuntautui uudelleen ja päivitin tutkimussuunnitelmani.

2.4 Tutkimukseni kontekstit

Teatteri muutoksessa

Tutkimukseni ala on teatteripedagogiikka. Teatterin tekemiseen liittyvät taidot, tiedot, syyt ja ymmärrys ovat teatteripedagogiikan substanssia. Teatteripedagogiikka muuttuu teatteritaiteen muuttuessa. Draamateatterilla on ollut suomalaisessa teatteripedagogiikassa vakiintunut asema. Opetettavat taidot ja tiedot ovat perinteisesti jäsen-

tyneet suhteessa draamallisiin rakenteisiin ja käsitteisiin. Esimerkiksi näyttelijäntaitojen on katsottu rakentuvan narratiivisen roolityön vaatimusten mukaan. Draamallisen teatterin opettamiseen on yleisesti liitetty myös tietynlaista luovan prosessin järjestystä ja hierarkisuutta. Kirjailija kirjoittaa näytelmän, ohjaaja muodostaa tulkinan ja suunnitelman yhdessä taiteellisten suunnittelijoiden kanssa. Suunnitelma toteutetaan harjoituksissa yhteistyössä näyttelijöiden kanssa. Edellä kuvatun teatterinäkemys on katsottu vaativan tekijöiltään erikoistumista ammattirooleihin, esimerkiksi ohjaajiksi, näyttelijöiksi ja näytelmäkirjailijoiksi. Ammattikuvat ovat tuottaneet rakenteen koulutukseen, jossa teatterin eri osa-alueille koulutetaan specialisteja: näyttelijöitä, ohjaajia, näytelmäkirjailijoita, dramaturgeja, valosuunnittelijoita, äänisuunnittelijoita, lavastajia ja puvustajia.

Vuonna 2010 julkaistussa *Nykyteatterikirjassa* puretaan 2000-luvun alun etulinjailmiöitä. Kirjoituskokoelmassa lähestytään teatteria monesta suunnasta: suhteina, taiteidenvälisyyksinä, yhteistyönä, paikkoina, dokumenteista koostuvana ja perinteisten draamallisten rakenteiden purkautumisena (Ruuskanen 2010, ks. myös Lehmann 2009). Draamajälkeistä ajattelutapaa luonnehtivat avoimet dramaturgiat. Esitykset eivät etene lineaarisesti, yhtä suurta käännettä ei tule ollenkaan tai niitä on useita, välttämättä valmista esitystekstiä ei tarvita ennen harjoituksia vaan esityskäsikirjoitukset ja improvisaattiorakenteet toimivat dramaturgisena säännöstönä. Nykyteatterissa esiintyjän roolihahmon korvaa usein sarja tehtäviä. Draamanjälkeisyys on myös kutsunut esiin uudenlaista taiteellisen työn järjestystä, ryhmämuotoista tekemistä, ”devaisaamista”, harjoittelemattomuutta ja oleilemista toiminnan sijaan.

Draamanjälkeisen teatterin käsitettä ansiokkaasti kritisoivien dramaturgien Maria Kilven ja Katariina Nummisen mukaan vastakainasettelu draamaan ja post-draamaan, perinteiseen ja nykyteatteriin jähmettää ja joissakin tapauksissa pysäyttää dramaturgista keskustelua. Dikotomia draamallisen ja draaman jälkeisen välillä ei

palvele nykyesitysten tekijöitä tai katsojia, koska esityksillä ei enää välttämättä ole varsinaista suhdetta draaman traditioon. Toisaalta draamanjälkeisyys on niin laava käsite, ettei se tarjoa näkökulmia esityksen nykyvirtausten dramaturgiseen käsittelyyn. Pahimmillaan kahtiajako tuottaa arvoasetelmia, joissa perinteinen, draamallinen teatteri nähdään vähempiarvoisena kuin uusi draamanjälkeinen. (Kilpi & Numminen 2018, 24.)

Taiteellisen toiminnan näkökulmasta prosessien hierarkkisuus on keskeinen teema, joka on puhuttanut enenevästi teatterin tekijöitä ja opiskelijoita viime vuosikymmeninä. Yhä enemmän kaikki esitykseen osallistuvat tekijät haluavat määritellä toimintansa ehtoja ja lähtökohtia yhteisesti demokraattisissa prosesseissa. Koska teatteri perustuu useimmiten ryhmätyöhön, on ymmärrettävää, että yhteiseen toimintaan ja teokseen halutaan vaikuttaa. Toimijuuteen olennaisesti liittyvän autonomisuuden kokemuksen syntyminen on kuitenkin mahdollista monenlaisissa ryhmäjärjestelyissä. Vaikka toimintaa kannattelevat rakenteet eivät tietenkään ole neutraaleja, tarvitaan keskustelun terävöittämiseksi myös työkaluja erottaa valankäytön tavat, kysymykset oikeudenmukaisuudesta ja eettinen keskustelu yhteistyön organisoimisen tavoista. (ks. Helavuori 2016, 179.)

Teatteripedagogiikkaan teatterin muutokset rantautuvat vaihtoehtojen määrän lisääntymisenä. Suhteessa draamalliseen perinteen teatteri on moninaistunut esteettisesti, käsitteellisesti ja tekotavoiltaan. Teatterin laajetessa opetuksen järjestäjät joutuvat ratkaisemaan, mitä opetussuunnitelmiin sisällytetään. On tärkeä kysymys, miten koulutukset ja pedagogiikka seuraavat lajin kehitystä ja missä määrin ne tuottavat itsenäisesti muutoksia kentälle kouluttamalla toisenlaisia tekijöitä. Millainen vuorovaikutus taidealan toimijoilla ja teatteripedagogiikan päätöksentekijöillä on toisiinsa? Miten teatteri taidemuotona säilyttää elävyytensä ja liittyy merkityksellisesti osaksi yhteistä todellisuutta?

Esityksen tapahtumallisuus

Puhuessani esityskeskisistä pedagogiikasta avoimeen esityskäsitykseen perustavana suuntauksena, tarkoitan sitä erityisesti suhteessa teatterin kaanoniin. Esitystutkimuksen alueella *esitystä ja esittämistä* tarkastellaan taidekontekstia laajemmin: esim. sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä, tiedon ja tietämisen tapana sekä normeja tuottavana toistotoimintana. Esitystutkija Richard Schechnerin mukaan esitystutkimus on monitieteinen ala. Hän jakaa esitykset kahdeksaan joskus päällekkäiseen tilanteeseen: arkielämä, taiteet, urheilu ja viihde, liike-elämä, teknologia, sukupuoli, rituaalit ja leikki. Hän määrittelee esitystutkimuksen alaksi, jossa taidekontekstissa tapahtuvat (esim. teatteri-) esitykset ovat vain osa laajempaa eri elämäalueet lävistävää monimutkaista ilmiökenttää. Esitystutkimuksessa todellisuutta voidaan tarkastella esityksenä, käyttäytymistä esiintymisenä tai esittämisenä. (Schechner 2016, 76.) Tutkimukseni kutsuukin esiin teatteripedagogiikkaan vaikuttavan taidekäsityksen laajentumista esitystaiteen ja -tutkimuksen suuntaan. Esityksen ajattelemisen laajasti avaa huumaavan määrän mahdollisuuksia. Mikä vain voi olla esitys (performance), jos niin katsotaan. Esitystä voidaan käyttää näkökulmana todellisuuden ilmiöiden tarkastelemiseen tai tulkinnallisena kehikkona, jonka kautta inhimillistä toimintaa tarkastellaan tutkimuksessa (Carlson 2006, 291). Toisaalta pedagogisesti joudutaan helposti hämmentävään tilanteeseen, jossa käsityksen laajuuden ja fluiditeetin vuoksi fokuoittuminen on vaikeaa. Mihin kiinnitytään ja keskitytään, jos esitys voi olla mitä tahansa? (ks. esim. Bala 2013). Asettuakseen opittavaksi laaja esityskäsitys pedagogisena sisältönä tarvitsee paikallisesti jaettuun määrätelmiä, rajoituksia ja rakenteita.

Muihin taidemuotoihin verrattuna (teatteri-)esityksessä korostuu vuorovaikutuksellisuus ja vastaanoton kollektiivisuus. Teatteritutkimuksen professori Erika Fischer-Lichte esittää kirjassaan *Transformative power of performance – a new aesthetics* kaksi esityksen olemukseen liittyvää perustekijää: a) esitys on esteettis-sosiaalinen

taidemuoto ja sen tapahtumallisuus perustuu esiintyjän ja katsojan muodostamaan vuorovaikutuskiertoon (feedback-loop) ja b) esityksellä on muutosvoimaa. Esitys voi horjuttaa binäärisyyksiä: se voi ainakin tilapäisesti purkaa kahtiajakoa katsojiin ja esiintyjiin, vastaanottajiin ja lähettäjiin, objekteihin ja subjekteihin. (Fischer-Lichte 2008, 12–18.)

Esitys syntyy kohtaamisessa esiintyjän ja katsojan välillä. Ajattele, että kaikki, jotka osallistuvat esitystapahtumaan ovat sen luojia, ja näiden luojien välisiä suhteita ja prosesseja voidaan organisoida monella tavalla. Tällainen vuorovaikutukseen perustuva esityskäsitys vaikuttaa ratkaisevasti pedagogisiin lähtökohtiin, mutta kehottaa myös ajattelemaan uudelleen taitelijan autonomista roolia. Vuorovaikutus, riippuvuudet, katsojasuhde ja osallisuuden organisointi nousevat taiteilijan materiaaliksi ja tehtäväksi. Esityksen tapahtumallisuus nousee keskeiseksi.

Tapahtumallisuus taiteessa ei ole uusi ilmiö. 1950-luvulla Yhdysvalloissa saivat alkunsa happeningit, joissa usein oli yleisöä aktivoivia ja osallistavia piirteitä sekä julkisen tilan muuttamista toiseksi taiteellisen toiminnan kautta. Happeningit hakivat teatteria suurempaa yhteyttä katsojiin ja yhdistelivät vapaasti keinoja eri taiteen alueilta ilman kerronallisia yhteyksiä elementtiensä välillä. Happeningissa ei draamalliseen teatteriin verrattuna haettu keskusaihetta tai jonkin väitteen välittämistä katsojalle. Uraauurtavina esimerkkinä happeningista voidaan pitää Allan Kaprovin työtä *18 happenings in 6 parts*. Teos toteutettiin galleriassa, jossa esitettiin kuutta fragmentaarista tapahtumaa yhtä aikaa kolmessa eri paikassa. Tapahtumien materiaaleina oli dioja, soittimia, poseerausta, irrallisia katkelmia luettuina ja maalaavia taiteilijoita. (Carlson 2004, 150).

Tapahtumallisuutta korosti myös säveltäjä John Cage taiteellisessa ja pedagogisessa työssään, jonka on katsottu olevan käännetekevää taiteen materiaalina käytettävien elementtien välisten yhteyksien hallinnan näkökulmasta. Cage työskenteli taiderajat ylittäen.

Musiikin ja äänitaiteen lisäksi hän on tunnettu mittavasta yhteistyöstään amerikkalaisen modernin tanssin uranuurtajan, koreografi Merce Cunninghamin kanssa. Cagen taiteelle oli ominaista sattu-manvaraisuus, käsillä olevien materiaalien (äänien ja äänilähteiden) käyttö, taiteellisen toiminnan ja teoksen vapauttaminen tekijänsä hallinnan pyrkimyksistä. Sen sijaan, että teoksessaan tekijä yrittää ohjata katsojaa tulkinnallisesti. Cage korosti tapahtumien ja materiaalien yhdistymistä havainnoinnissa. Cagen ajattelutapa korosti esiintyjän kokemuksellisuutta, esitystapahtumaa, katsojia ja näiden kolmen monimutkaisia yhteyksiä. (Carlson 2004, 147.)

Yhdysvaltalaisen 1950–1960-luvun avantgardetaiteen lisäksi tapahtumallisuuden esitystraditioihin on vaikuttanut merkittävästi myös toisiinsa liittyvien 1900-luvun alun eurooppalaisten taidesuuntausten futuristien, dadaistien ja surrealistien esityspyrkimykset. Katsojien odotuksia koeteltiin usein esityksillä, joissa yhtenäisyys oli hajotettu. Kyseiset liikkeet luopuivat teatterista teoksina ja korvasivat sen tapahtumilla, jotka ottivat katsojan mukaan toimintaan ja luopuivat syy-seuraussuhteisiin perustuvista dramaturgioista. Katsomisesta ja katsojien reaktioista tuli tapahtumien aktiivinen rakenneosaa. (Lehmann 2009, 116.)

Esitysmääritelmäni korostaa läsnäoloa, toimintaa, tilaa ja aikaa sekä vuorovaikutusta katsojien ja esiintyjien välillä. Teatteripedagogiikan alueelle sijoittuessaan esityskeskäinen pedagogiikka määrittyy suhteessa teatteriin (paikka, jossa esitys tapahtuu) ja pedagogiikkaan (oppimiseen ja opettamiseen). Esityskeskisessä pedagogiikassa esitystä ei kuitenkaan eroteta teokseksi, jota suunnitellaan ja harjoitellaan. Tutkimukseni piirissä esitys on näyttämöllinen tilanne, joka asetetaan aistittavaksi ja tulkittavaksi, tekeille. Jotta määritelmä täytyisi, on esityksen harjoitus- ja oppimistilanteissa oltava tilallinen järjestely: jako näyttämöksi ja katsomoksi, josta katsoja voi nousta esiintyjäksi ja palata uudelleen katsojaksi. Katsomo-näyttämö jako korostuu praktiikassa ohjaajataustani vuoksi. Työssäni ohjaajana

lähestyn tehtävääni harjoitusvaiheen katsojan position kautta. Näen esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteilla suoria yhteyksiä myös ohjaamisen taitoihin, havaintoon ja vuorovaikutukseen.

Taidepedagogiikka, teatteripedagogiikka, draamakasvatus

Pedagogiikan käsitteen historia viittaa länsimaissa antiikin kreikkaan ja demokraattisten kaupunkivaltioiden syntymiseen. Ihmisen toiminnan moraalisisessa arvioinnissa ei enää vedottu kansalaisten yläpuolella oleviin periaatteisiin tai jumaliin, vaan johdonmukaisen argumentaation perusteella muodostettuihin johtopäätöksiin. Kahdeksannen ja seitsemännen vuosisadan vaihteessa eaa. kehittyneitä *poliksia* hallitsivat vaihtuvat kansalaisten edustajat. Valta ei enää entiseen tapaan ollut henkilöitynyttä ja periytynyt aristokraattisesti sukujen mukana. Erityisesti Ateenan kaupunkivaltiossa valta siirtyi yksinvaltioiden palatseista kohti *agoraa*, jossa yhteisistä asioista päättivät vapaat kansalaiset pois lukien naiset ja orjat. Yhteiseen päätöksentekoon osallistuakseen kansalaiset tarvitsivat kykyä osallistua, omaksua yhteiskuntaan liittyviä tiedollisia sisältöjä ja perustella omat näkemyksensä. Demokratian kehittyminen toimi sysäyksenä *paideialle*, kaikkia kansalaisia koskevalle kasvatukselle. Kasvatuksen sisällöistä ja päämääristä tuli yhteisen julkisen keskustelun ja teoreettisen pohdinnan kohde. (Saari 2021, 35–36.)

Pedagogiikka voidaan käsittää edellä mainitun valossa jaetuiksi käsityksiksi pedagogisista tavoitteista ja toiminnasta: kasvatuksesta ja opetuksesta. Pedagogisen toiminnan tavoitteena on saada aikaan muutoksia, joiden seurauksena opiskelijat kykenevät osallistumaan ympäröivään maailmaan yhteistä todellisuutta rakentaen. Pedagogiikkaan liittyy siis toimintaa ohjaavien arvojen ja ihanteiden tunnustaminen, ilmaiseminen ja arviointi. Kommunikoitavissa olevat käsitykset arvoista, avoimuus niiden ilmaisemisessa ja mahdollisuus käydä kriittistä keskustelua niihin liittyen mahdollistaa pedagogisen suhteen kehittämisen opiskelijan ja opettajan välille.

Pedagogisessa suhteessa osallistujat kunnioittavat toisiaan ja kunkin toimijuus oman oppimisensa suhteen pääsee muodostumaan ja kasvamaan. Tässä mielessä pedagogiikka poikkeaa ratkaisevasti esimerkiksi sellaisesta toiminnasta, johon liittyy manipulointia, pakottamista, alistamalla tottelevaiseksi tekemistä. Eeva Anttila erottaa taidepedagogiikan sellaisesta opetuksesta, jossa on pyrkimyksenä pelkkä tiedon tai taidon mekaaninen siirtäminen. Taidepedagogisessa toiminnassa painottuu opiskelijan omaehtoinen ja tiedostava toiminta. Sellaiset ”menetelmät, jotka rajoittavat oppijan pääsyä omaan kokemusmaailmaansa tai käyttävät sitä taitamattomasti ymmärtämättä esireflektiivisen kokemusmaailman suurta merkitystä ihmisen identiteetin ja maailmankuvan rakentumisessa” eivät kuulu taidepedagogiikan piiriin (Anttila 2011b, 170). Taidepedagogiikassa taiteella katsotaan olevan kasvattavaa voimaa (esim. Bresler 2011, 175).

Kriittisen pedagogiikan edelläkävijän Paulo Freiren dialogiajattelun perustana on suhtautua jokaiseen ihmiseen oman kasvunsa ja oppimisensa toimijana, subjektina. Kaipuu subjektiuteen ja aktiivinen suhde maailmaan on ihmiselle myötäsyntyistä ja näin toimissaan ihminen inhimillistää maailmaa. Dialogisen pedagogiikan vastakohtaksi hän nimittää tallettavaa kasvatusta, jossa opiskelijat nähdään objekteina. Pedagoginen toiminta, jossa opettaja ”tallettaa” tai ”lahjoittaa” tietonsa tietämättömiksi tehdyille opiskelijoille synnyttää vastakkainasettelun opettajan ja opiskelijan välille eikä tue aktiivisen subjektin syntymistä. Sen sijaan vapauttavassa pedagogiikassa tieto on elävää. Se syntyy opiskelijoiden omien oivallusten ja uudelleen oivallusten kautta jatkuvan, uteliaan kysymisen seurauksena. Oppimistilanne, jossa vaikeatkin kysymykset voivat nousta esiin edellyttää opettajan ja opiskelijan välisen vastakkainasettelun purkamista. Dialogisessa pedagogiikassa molemmat osapuolet ovat sekä opiskelijoita että opettajia (Freire 2005, 76–77, Nivala & Ryyänen 2019, 98–99).

Opettaja ja opiskelija ovat intentionaalisessa suhteessa, joka on epäsymmetrinen. Se, että molemmat osapuolet oppivat dialogisessa oppimistilanteessa ei tarkoita, että opettajan tavoitteena olisi hänen oma oppimisensa. Opettajan toiminta on ensisijaisesti suuntautunut opiskelijan oppimiseen, eikä opiskelijan tarvitse kantaa vastuuta opettajan oppimisesta. Opettajan valta ilmenee hänen pedagogisissa valinnoissaan. Pedagogiset valinnat käsittävät opetuksen tavoitteisiin, menetelmiin, oppimateriaaleihin, vuorovaikutukseen, oppimisympäristöön ja arviointiin liittyviä tekijöitä. Opettajalla on siis enemmän valtaa oppimisen ehtojen määrittelyssä, mutta myös asemansa myötä mahdollisuus jakaa sitä menettämättä silti pedagogista vastuutaan (esim. Saastamoinen & Kajo 2016, 147, 151). Avain vallan jakamiseen on tasa-arvoisessa prosessissa toivotun tiedon, taidon tai ymmärryksen saavuttamiseksi. Dialoginen kohtaaminen edellyttääkin kaikilta osallisilta oman keskeneräisyyden myöntämistä. Vain keskeneräinen voi kehittyä ja kasvaa. Vaikka opettajan toiminta on opiskelijaan ja ryhmään suuntautunutta, se ei tarkoita, että opettaja (tai kukaan muukaan) tietäisi kaikkea tai paremmin. Tietynlainen nöyryys tekee kohtauksista avoimia toisten ajatuksille ja toiminnalle (Nivala & Rynnänen 2019, 113–115).

Dialogisuus tarkoittaa tutkimuksessani erityisesti tilaa opiskelijoiden taiteellisen toimijuuden kehittymiselle suhteessa ryhmään, opettajaan, opetukseen ja muihin oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin. Onnistuneessa pedagogisessa tilanteessa opettajan laatimat puitteet vastaavat opetukselle asetettuihin tavoitteisiin ja mahdollistavat taiteellisen toiminnan. Toiminta tuottaa kokemuksia, joita seuraamalla ja pohdiskelemalla toiminnan tavoitteet täsmentyvät sekä opettajalle että opiskelijalle. Tavoitteiden täsmentyminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi. Opiskelijalle tulee mahdolliseksi havaita oma toimintansa, ja sen myötä kehittyvät oppimisen suunnat osana ryhmän ja suhteiden kokonaisuutta.

Taiteellisella ja taidepedagogisella toiminnalla on eroja. Vaikka kumpaakin yhdistää kiinteä suhde muutokseen ja kokemuksellisuuteen, ei taide edellytä pedagogiikkaa. Taidepedagoginen toiminta edellyttää pedagogista harkintaa ennen ideoiden viemistä eteenpäin. Taiteen tekemistä ei välttämättä ohjaa ravitsevuus, kasvun ja oppimisen mahdollistamisen ja tukemisen intentiot, joita ilman taidepedagogiikkaa taas ei ole. Jotta voidaan puhua taidepedagogiikasta, täytyy toiminnan täyttää tiettyjä ehtoja. Näitä ovat Anttilan mukaan oppimisen konteksti, toiminnan avoin vuorovaikutuksessa täsmentyvä päämäärä, taiteellinen tai esteettinen kokemus sekä ohjaamisen tai opettamisen intentio, joka sisältää pyrkimyksen toimia oppijan ja kasvavan ihmisen hyvää edistäen (Anttila 2011a, 5–7; Anttila 2011b, 170).

Teatteripedagogiikka on Suomessa perinteisesti liitetty ilmaisutaitoon. 1980-luvun alussa kehitettiin ensimmäiset ilmaisutaidon opetussuunnitelmat ja oppikirjat, jotka pitivät sisällään luovaa toimintaa, mielikuvituksen kehitystä tukevia tehtäväpohjia ja tavoitteita (esim. Hakala 1982). Ilmaisutaito on myös liitetty ns. ilmaisuaineisiin, kuten puhetekniikkaan, luovaan liikuntaan ja musiikkiin. Teatteripedagogiikassa teatteritaide kokonaisuudessaan, siihen liittyvät ilmiöt, tiedot ja taidot ovat oppimisen sisältönä.

Teatteripedagogiikan historia akateemisena oppiaineena on lyhyt. Ennen 1990-lukua Suomessa ei toiminut yhtään teatterin opettamiseen päätoimisesti keskittyntä koulutusta. Vuonna 1993 perustettiin ensimmäinen teatteri-ilmaisun ohjaajakoulu Turkuun ja 1997 aloittivat ensimmäiset maisteriopiskelijat Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksella. (Westerinen 2017, 19–23.) Tiedonalat kehittyvät historian saatossa tutkimuksen kumuloitumisen myötä. Teatteripedagogiikassa ei ole vielä vahvaa tutkimusperustaista historiaa, vaan taidealan opetusta ovat toteuttaneet pääosin kokeneemmat taiteilijat mestari-kisälliperiaatteen pohjalta. Teatterin opettamiseen liittyvät menetelmät ja

kysymyksenasettelut ovat siirtyneet perimätietona ja painottuneet kulloinkin pedagogisessa vastuussa olevien näkemysten perusteella. Teatteripedagogiikan sisällöt ovat koskeneet perinteisesti pääosin näyttelijänilmaisua, sen opettamista ja erilaisia harjoitus- tai työpajamenetelmiä.

Vaikka tutkimusta teatteripedagogiikasta ei määrällisesti ole vielä kovinkaan paljon, katsaus suomalaisiin väitöstutkimuksiin teatteripedagogiikan alalta avaa portin laaja-alaisuuteen. On tutkittu teatterin ja draaman kasvatuksellista potentiaalia itsetunteumuksen, itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehitymisessä esimerkiksi: yläasteikäisten ilmaisutaidon opetuksen näkökulmasta (esim. Rusanen, 2002), äänenkäytön pedagogisia ulottuvuuksia valottaen (Olkkonen, 2013), kouluteatteritoimintaa ja roolityön pedagogisia merkityksiä pohtien (esim. Toivanen, 2002). Annemari Untamala (2014) tutki väitöstutkimuksessaan teatteripedagogien koulutusta. Tuija-Leena Viirret (2020) puolestaan tutki väitöskirjassaan opettajan kehollista dialogia vuorovaikutuksena. Alamme viimeisimmässä väitöskirjassa Teatterikorkeakoulussa Mari Rusi-Pyykönen (2020) tutkii osallistavan teatterin käytäntöjä erityisesti esinelähtöisen työskentelyn kautta. Teatterialan koulutuksen historiaa Teatterikorkeakoulussa ovat tutkineet mm. Timo Kallinen (2001) ja Seppo Kumpulainen (2011).

Draamaa on opetettu Suomessa 1970-luvulta lähtien. Draamakasvatus saapui 1980-luvun lopulta alkaen luokanopettajakoulutusten yhteyteen aluksi puhe- ja ilmaisukasvatus nimikkeellä (Olkkonen 2013, 22; Westerinen 2017, 19). Se rantautui Suomeen Britannian, jossa draamallisen luovan toiminnan menetelmiä oli sovellettu kasvatukseen ja opetukseen enenevästi 1960-luvulta lähtien (esim. Way 1976; Bolton 1984). Draamakasvatuksella tarkoitetaan yleensä draamaa ja teatteria, jota tehdään kasvatuksellisessa kontekstissa koulussa tai sen ulkopuolella (Heikkinen 2002, 136). Draamakasvatuksen alueella on teatteripedagogiikkaa pidemmät akateemiset

perinteet johtuen sen sijoittumisesta tiedeyliopistoihin opettajan-
koulutuslaitosten yhteyteen.

Ajattelen, että teatteripedagogiikassa ja draamakasvatuksessa on juureltaan kysymys samoista asioista: toiminnasta, esiintymisestä, katsomisesta ja näyttämöllisyydestä. Käytännössä draamakasvatuksen ja teatteripedagogiikan kentät ovat kirjavia ja yksilölliset erot opettajien välillä saattavat olla myös koulutustaustasta riippumatta hyvinkin suuria. Teatteri ja draama ovat sitä, mihin niitä käytetään. Joka tapauksessa ne molemmat ovat taiteellista toimintaa, jossa on mukana esteettisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia.

Kokemukseni perusteella merkittävin ero draamakasvatuksen ja teatteripedagogiikan välille syntyy opettajan taustasta ja sen vaikutuksesta hänen taidesuhteeseensa. Teatteriopettajat ovat pääosin taiteilijataustaisia. Heidän taidesuhteensa on ammatillinen ja päätoiminen. Teatteriopettajat toimivat opetustilanteissa taiteellisessa toiminnassa kehittyneen ymmärryksen pohjalta suhteuttaen valintajaan pedagogisiin tavoitteisiin ja periaatteisiin. Draamakasvatuksen taitajilla on yleensä kasvatustieteellinen tausta opettajankoulutuksesta ja sitä myöten toisenlainen lähestymistapa taiteeseen. Erottelu on luonnollisesti karkea, mutta piirtää esiin jotakin tärkeää. Vaikuttaa siltä, että tekijöiden kokemuksella taiteellisesta toiminnasta, koulutustaustalla ja ammatillisella identiteetillä on pedagogisesti paljon merkitystä. Jopa niin, että taidesuhteeseen liittyvä taustaero synnyttää välillä vaikeuksia yhteiselle keskustelulle. Ero ei ole tähän mennessä synnyttänyt dynaamista alaa eteenpäin vievää ajatusten vaihtoa, vaan draamakasvatustajat ja teatteriopettajat kehittävät alaa suhteellisen erillään toisistaan. Näin syntyy vaikutelma, että kyse olisi eri asioista. Ero ei kuitenkaan välttämättä päde kentällä. Osoituksena siitä on se, että draamakasvatus ja teatteripedagogiikka sekoitetaan usein toisiinsa arkikeskustelussa. Ongelmat nousevat, kun alan kehittämistarpeista yritetään viestiä ulkopuolelle ja vaikuttaa tulevaisuuteen. Valaisevana esimerkkinä tästä pidän alan

toimijoiden piirissä käytyä keskustelua oppiaineen nimestä. Eri akateemisissa konteksteissa puhutaan edelleen toisistaan poikkeavin käsittein. Luokanopettajankoulutuksen ja sen lähialueiden näkökulmasta tulevat ehdottavat draamaa, teatteriopettajat, teatteri-ilmaisunohjaajat ja muut taiteilijataustaiset tekijät teatteria. Tutkimukseni ei käsittele syvemmin draamakasvatuksen ja teatteripedagogiikan suhdetta, mutta nostan esiin kysymyksen: voisiko keskustelussa siirtyä vastakkainasetteluista eteenpäin kysymään miten voimme vahvistaa yhteistä aluettamme yhdessä?

Teatteri ei ole vielä oppiaine muiden taideaineiden joukossa suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmassa, vaikka draama on siellä läsnä yhtenä opetusmenetelmänä. Teatteria opetetaan silti joissakin peruskouluissa valinnaisaineena ja teatteri on monin tavoin läsnä koko kasvatus- ja koulutusjärjestelmässämme: varhaiskasvatuksessa, lukioissa, vapaassa sivistystyössä, ammatillisessa koulutuksessa, harrastajakentällä, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa (Metsälä et al. 2022, 8).

Tutkimuksessani teatteritaiteella on itsenäisen oppiaineen asema. Opetuksen sisältönä taide on muuttuva, kiistelty ja hallitsematonkin. Lähestyn taidetta olemukseltaan arvaamattomana. Se tarkoittaa, että taiteen tai taidepedagogiikan tulokset ja tuotokset eivät ole ainakaan täysin ennakoitavissa. Prosesseissa tapahtuu aina jotakin yllättävää. Kiistanalaista taide on siten, että jos yritän määrittellä taiteen olemusta suhteessa muiden tekijöiden näkemyksiin tai alan tietoon, kohtaan näkemyksiä, jotka sulkevat toisiaan pois, täydentävät tai kumoavat. Taiteen tekemiseen ja oppimiseen onkin olennaisesti usein kuulunut oppijan oman taidesuhteen määrittäminen. Eri näkemykset ja taiteesta kiistelemine on hedelmällinen lähtökohta omien käsitysten kriittiselle reflektiolle. Onnistuessaan erilaisten näkemysten vertailu pitää sisällään oppimisen mahdollisuuden. Se voi kirkastaa ja muuttaa käsityksiä. Toisaalta taiteen määrittelemättömyyden vuoksi vertailua on vaikea hallita. Taide-

diskurssi ja -kenttä voivat synnyttää statushierarkioita, joissa tunnistamattomat tärkeät näkökulmat jäävät kuulematta.

Teatterikorkeakoulu ja taideyliopistopedagogiikka

Tutkimukseni käytännön osat olen toteuttanut Taideyliopiston teatterikorkeakoulussa osana työtehtävääni yliopistonlehtorina ja maisteritutkintoon johtavaa koulutusta. Tämä tosiseikka kytkee tutkimukseni osaksi taidealojen yliopistokoulutuksesta käytävää keskustelua. Teatteripedagogiikka on käytäntöihin perustuva ala, jossa puhunnat ja käsitteellistämisen tavat riippuvat paikasta ja kontekstista. Esimerkiksi Teatterikorkeakoulussa voi eri koulutusohjelmien välillä olla merkittäviä eroja opetustavoissa ja ilmapiireissä, jotka muokkaavat opiskelijoiden ja opettajien merkitysperspektiivin muodostumista. Transformatiivisen oppimisen teoriaa kehittänyt ja kriittistä reflektiota oppimisessa painottava Jack Mezirow (1996, 18) tarkoittaa merkitysperspektiivillä totunnaisia ennakkokäsityksiä ja -odotuksia, joilla on vaikutusta yksilöiden havaintokyvyn, ymmärryksen ja kulloisenkin kokemuksen tulkintaan. Merkitysperspektiivit ovat ajattelutottumusten kaltaisia ja tulevat usein näkyväksi muutostilanteissa. Pedagogissa tilanteissa ne muokkaavat osallistujien valmiuksia ottaa vastaan ja käsitellä totutusta poikkeavaa ja ovat siten merkittävässä asemassa lähestyttäessä taidepedagogiikkaa aikana, jossa laajempi ymmärrys kulttuurin, taiteen ja identiteetin moninaisuudesta on uhattuna.

Teatterialan yliopistokoulutuksen historia on Suomessa lyhyt ja nojaa vahvasti käsityöläisperinteeseen. Alaan liittyvien kysymysten ja haasteiden kohtaaminen sekä pedagoginen kehittäminen ovat akateemisen keskustelun ja tutkimuksen vähyyden vuoksi tapahtuneet ensisijaisesti oppitunneilla yksittäisten opettajien toimesta ja instituutioiden sisällä erillisissä piireissä käydyissä keskusteluissa. Tutkimusulottuvuuden vähyyden vuoksi puhetila ja diskurssi teatterialan ammatillisessa koulutuksessa on usein määrittynyt alalla eniten

statusta hankkineiden äänien kautta. Viime aikoina lisääntynyt taiteellinen tutkimus onkin tuottanut jännitteitä suhteessa koulutukseen ja vaikkapa akateemisiin rekrytointeihin liittyen. Tämä lie-nee varsin luonnollista taiteen ollessa julkinen ala, jossa kamppailu arvostuksesta on verkostoitunutta ja monien voimien työntämää. Aika näyttää, olemmeko siirtymässä julkisen mielipiteen ohjaamasta alasta enemmän kohti yliopistollisten käytäntöjen aikakautta. Opetus oppimisen tukena, tutkimus oppimisen ja koulutuksen perustana sekä kollegiaalisuuteen ja vertaisarviointiin perustuva toiminta yliopistoyhteisönä voi parhaimmillaan laajentaa mahdollisuuksia toimia ja vaikuttaa maailmassa taidealan ulkopuolellakin (ks. Kauppila & Lehikoinen 2020, 19).

Taideyliopisto on instituutiona nuori yhdistelmä musiikin, kuvataiteen, tanssin ja teatterin opetusta ja tutkimusta. Se rakentaa kolmen akatemian pohjalta identiteettiään ja samalla vaikuttaa keskeisesti taiteen ja taidepedagogiikan tulevaisuuteen kouluttamalla merkittävän osan tulevia ammattilaisia taidealan tehtäviin. Yliopistoidentiteetin muodostumisessa on monia jännitteitä. Osa jännitteistä liittyy koulutustehtävään taitopainotteisena taidealan ammattikoulutuksena ja sen yhdistämiseen tai muuttamiseen kohti akateemista tutkimusperustaista yliopistoa. Osa taas liittyy taiteen yhteiskuntasuhteisiin. Miten taide on osa yhteiskuntaa? Onko se itseään omasta perinteestään kehittävä inhimillisen olemassaolon ulottuvuus vai luova lisä tai ongelmanratkaisu muille yhteiskunnan osa-alueille, talouteen, sosiaalialalle, yrityksiin? Tarvitseeko taiteesta olla hyötyä? Arvaamattomuuden ja kiistanalaisuuden vuoksi taide sopii huonosti nykyajan koulutuspoliittiseen ilmastoon, jossa tavoitellaan enenevästi mitattavuutta. (Saastamoinen & Kajo 2016; Sandqvist 2016.)

Taiteen ja yhteiskunnan suhdetta kriittisesti ajatelleet Pascal Gielen ja Paul De Bruyne kirjoittavat taiteen opettamisesta uusliberalistisella aikakaudella. He vertaavat vallitsevaa koulutuspoliit-

tista hallintotapaa ateriapalveluun, jossa olennaista on mittaaminen tuloksen ennakoimisen maksimoimiseksi, kulujen ja hävikin minimoimiseksi. Taidekoulutuksen hallinnointiin malli sopii huonosti. Taidepedagogiikassa on opetettavien tietojen, taitojen ja asenteiden lisäksi olennaista kyky saattaa esiin jotakin ennakoimatonta, jotain mistä emme ennestään tiedä. Gielenin ja De Bruynen mukaan kyse on vapaudesta ja kontrollista. Siitä, miten koulutuksellisia lähtökoh-
tia määritellessä tulee ilmaistuksi vaikutelma vapaudesta (Gielen & De Bruyne 2012, 2–5). Elämmekö jo aikaa, jossa normaalia on kuluttaa standardoituja koulutustuotteita ja vapauden vaikutelma toteutuu yksilöllisten kuluttajavalintojen periaatteella tutkimisen ja oppimisen vapauden sijaan?

Taiteen oppimisen kannalta vapaus kokeilla on välttämätöntä. Taidepedagogi luo tiloja opiskelijoiden kokeiluille, tunnustelee ja tutkii, miten kokeilemalla oppiminen voisi milloinkin toteutua ravit-
sevasti. Taideyliopiston strategian mukaan Taideyliopisto on ”avoin taiteiden kohtauspaikka, rohkeiden uudistajien ja perinteen taitajien kriittinen yliopistoyhteisö” (Taideyliopisto 2020, 6). Välillä kuitenkin vaikuttaa siltä, että pienenevät resurssit, hallinnollinen sääntely ja prosessit eivät tue kriittisen yliopistoyhteisön kehittymistä, ja että vapauspyrkimysten sijaan toimintaa ohjaa pelko vapaudesta; siitä, että joku tekee jotakin poikkeavaa, jollakin on ideoita, joista seuraa aloitteita, joista seuraa lisätöitä. Mikäli byrokratisoituminen on edennyt liian pitkälle, on poikkeama todellinen uhka, jota on syytäkin pelätä. Silloin poikkeamaan, siis ideaan tai aloitteeseen, joudutaan ensisijaisesti reagoimaan kollegiaalisen keskustelun ja kohtaamisen sijasta hallinnollisin instrumentein, selvityksin, lomak-
kein, raportein ja prosessein, jotka kuormittavat yliopiston johtoa ja jähmettävät tekijöiden innon. Yliopistopedagogiikan asiantuntijat Heli Kauppila ja Kai Lehikoinen toteavat taiteellisen toiminnan eri-
tyislaaduksi uuden luomiseen liittyvän epävarmuuden ja ei-tietä-
misen. He ehdottavat taidealan yliopistopedagogiseksi asenteeksi

anteliasta ajattelua. Antelias ajattelu perustuu kuuntelemisen kautta avautumiseen, huomion antamiseen ja herkistymiseen ja kriittisyyteen, joka ei tyydy yhteen ratkaisuun vaan auttaa näkemään vaihtoehtoisia mahdollisuuksia. Antelias ajattelu on vastuullisuutta, joka mahdollistaa yliopiston toiminnan yhteiseksi hyväksi (Fitzpatrick 2019; Kauppila & Lehikoinen 2020, 25.)

3 Tutkimuksen toteutus

Taiteellinen tutkimukseni koostuu neljästä, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun tanssinopettajan ja teatteriopettajan maisteriohjelmien yhteistyönä toteutetusta, taiteellis-pedagogisesta tapahtumasta ja niihin liittyvästä kommentaarista. Käytännön osista kerätyistä aineistoista havainnoin, miten tutkimus on toteutunut esitystapah- tumien ja niihin johtavien prosessien kautta. Keskeistä tutkimuk- selleni on ollut sen myötä tapahtunut syvälinen muutos opetukses- sani, minkä seurauksena esityskeskäinen pedagogiikka muotoutui. Haluan tutkimuksellani kuvata, ymmärtää paremmin ja kehittää edelleen opetusmenetelmiä, joissa toiminnan lähtökohtana on esi- tystapahtuma ilman draamallisen teatterin määreitä.

Tutkimukseni lähti liikkeelle päätöksestä tutkia omaa työtäni ja sen yhteyksiä taidepedagogiikan ja teatteripedagogiikan aloihin. Taiteelliselle tutkimukselle ja toimintatutkimukselle ominaisesti tutkijaidentiteettiäni määrittelee *toimija tutkii* -sanapari, enemmän kuin tutkija toimii (Huovinen & Rovio 2010, 95). Se tarkoittaa, että en ole tutkimuksessani hakenut kohdetta oman työn ulkopuolta, vaan olen ensisijaisesti tarkastellut käsillä olevaa, omaa opetustani, havaintojani ja kokemuksiani. Lähtökohtani on mahdollistanut tut- kimisen kiinteän yhteyden käytäntöjen kehittämistyöhön, ja siitä on seurannut myös kiinnostavia ongelmia, joita yritän kommentaaris- sani valaista ja ymmärtää.

3.1 Tutkimuskysymykset

Pyrin tutkimuksellani vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä on esityskeskeinen teatteripedagogiikka?
2. Miten esityskeskeinen teatteripedagogiikka voi kehittää osallistujien taitoa ja ymmärrystä teatterista ja oppimisesta?
3. Mikä on opettajan rooli esityskeskeisessä teatteripedagogiikassa?

Etsimällä vastauksia kysymyksiin käsittelem myös miten esityskeskeiset teatteripedagogiset käytännöt suhteutuvat teatteripedagogiikan traditioihin ja niihin odotuksiin ja käsityksiin, joita toimintaan osallistuvilla on, millainen oppimiskäsitys on toimintani taustalla, millaisia valtarakenteita esityskeskeinen teatteripedagogiikka tuottaa ja mitä esityskeskeinen teatteripedagogiikka voi mahdollistaa tasa-arvoisena käytäntönä.

Tutkija Kalle Lampelan (2017, 8) mukaan ”Taiteellisen tutkimuksen epistemologia kiteytyy kysymykseen taiteen itsensä tuottamasta tiedosta. Taide itsessään muodostaa omanlaisensa vähitellen auki keriytyvän tutkimuskysymyksen. Siksi tohtoritaiteilijoiden opinnäytteistä ei aina löydy selvää tutkimuskysymystä, eikä sellaisen vaatiminen ole välttämättä kohdallista, niin ihmeelliseltä kuin se perinteisen metodologian näkökulmasta kuulostaakin” (mt.). Kysymykseni ovat tutkimuksen myötä eläneet, muuttuneet ja tarkentuneet. Kysymysten määrittäminen on ollut tutkimukseni kuluessa välillä vaikeaa. On täytynyt sopeutua ajatukseen, että vaikka tutkimuksellani on paikka, kohde ja suunta, ovat sen kysymykset liikkeessä. Lampelan kuvaus ”vähitellen auki keriytyvä” on tapauksessani kohdallinen. Työpäiväkirjastani löytyy monia otteita kysymysten kysymisestä, kuten:

Tutkimukseni tuottaa uusia kysymyksiä ennen kuin voin sanoa niitä itse valinneeni. (Työpäiväkirja 2.9. 2019)

Ensimmäisessä tutkimussuunnitelmassani vuodelta 2010, *Virheiden Koulu - Esitys ja pedagogiikka muutoksen tiloina*, tutkimuskysymys oli muotoiltu seuraavasti: Mitä tapahtuu, kun kokemus virheestä otetaan esitysprosessissa taiteen oppimistapahtuman lähtökohdaksi?

Kysymyksen taustalla oli omasta opetustyöstä nousseet havainnot virheiden pelosta oppimisen esteenä. Kysymyksen asettelu oli silloin ja miksei nyt jälkikäteen ajateltunakin kiinnostava ja pedagogisesti perusteltu. Taidepedagogiikkaan liitetään usein tekemällä oppiminen ja kokemuksellisen oppimisen teoria. Toimintaan kytkeytyvän reflektion avulla käsitteellistetään koettua, syvennetään ymmärrystä itsestä ja ryhmästä suhteessa pedagogisiin tavoitteisiin. Virheiden pelossa kokemuksellinen oppiminen vaikeutuu, koska taiteelliselle oppimistilanteelle kokonaisvaltaisesti antautuminen on vaikeaa. Kokemukseen asti ei välttämättä päästä. Yhdessä Toni Kauppilan kanssa hahmotimme ja lähestyimme projekteissamme virhettä monesta kulmasta ja monilla tavoilla. Virhe oli tutkimuksen aihe ja kysymys, välillä metodikin. Se avasi ajattelun polkuja taiteidenväliseen pedagogiikkaan ja kollaboraatioon (esim. Kauppila & Saastamoinen 2014).

Vuoden 2012 jälkeen huomio tutkimuksessani alkoi siirtyä kohti teatteripedagogiikan perusteiden tutkimusta. Havaitsin, että esitystaiteen ja -tutkimuksen osuus teatteriopettajakoulutuksen substanssina oli alkanut painottua perinteisiä ammattirooleihin liittyviä teatteritaitoja enemmän. Syy tähän painotukseen on myös koulutuksellisissa linjauksissa. Teatteriopettajan tutkintovaatimuksissa on enenevässä määrin korostettu taiteen ja pedagogiikan yhteen kietoutumista ja kohtaamista samaan aikaan kun esitystaiteessa suhde katsojaan ja esitystutkimuksessa esitys esteettis-sosiaalisena tapahtumana ovat olleet enenevästi kiinnostuksen kohteena (ks. esim. Fisher-Lichte 2008, Bala 2018, myös Lehtonen 2016 ja Laitinen 2018). Myös työni laaja-alaisuus ja opiskelijoiden moninaisuus pakot-

tivat minut yhä uudelleen tarkastelemaan pedagogiikkani perusteita. Opiskelijat suuntautuvat opinnoissaan erilaisiin kohderyhmiin lapsista aikuisiin, kouluista vankiloihin, Helsingistä Siikajoen kautta Palestiinaan. Mikä on yhteistä kaikelle taiteelliselle toiminnalle teatteripedagogiikan koulutuksen piirissä ja mihin käsityksiin toiminta ankkuroituu?

Minulla kesti aikaa hyväksyä, että niinkin yleisluonteinen asia kuin esityksen ja teatteripedagogiikan suhde voisi asettua tutkimukseni kohteeksi. Perustelut tutkimussuunnitelman uudistamiselle ja tutkimuskysymyksen uudelleen muotoilulle löytyivät lopulta praktiikasta. Se mikä tiheimmin toistuu kokemuksissani yhdistäen eri osat kokonaisuudeksi, ovat tietynlainen improvisatorinen työtapo ja sen kehittäminen praktiikaksi yhdessä opiskelijoiden kanssa. Aloin tutkia näitä harjoitteita ja niiden polveutumista tarkemmin. Yhteistä niiden eri muodoille oli, että ne kaikki koskettivat jollakin tavalla esitystä, esiintymistä ja esittämistä opetustilanteessa ilman tiettyjä valmisteltuja teatterillisiä kehyksiä esimerkiksi käsikirjoitusta tai muuta esityssuunnitelmaa. Havaitsin, että harjoitteet perustuivat esityksen perusasioiden tutkimiselle ja kehittämiselle käsillä olevissa puitteissa –luokkahuoneissa, studionäyttämöllä, katsojien kanssa tai ilman, konteksteissa, jotka yleensä liittivät ne osaksi taidealan yliopistokoulutusta, mutta myös peruskoulutusta, omaehtoista taidetyöskentelyä tai vaikkapa vapaan sivistystyön kenttää. Aloin nimittää praktiikkaani esityskeskiseksi pedagogiikaksi.

3.2 Tutkimusmenetelmät

Esityskeskiset pedagogiset käytännöt ovat tutkimukseni lähtökoh- ta, kohde ja metodi. Yliopistotyöni alusta lähtien, nyt jo 15 vuoden ajan, minua ovat pedagogisesti ja tutkimuksellisesti kiinnostaneet taiteellis-pedagogisissa prosesseissa syntyneet harjoitteet ja niistä kehittyneet ryhmäkäytännöt. Tutkimus on noussut käytännöstä ja

palannut käytäntöön. Olen saanut tietoa esityskeskeisestä pedagogiikasta ohjaamalla harjoitteita, tekemällä niitä, havainnoimalla, dokumentoimalla ja refleктоimalla niitä.

Methodius

Minkä tähden sinä rakennat ja purat ja rakennat ja purat torniasi.

Maria

Minä ajattelin siitä kaksikerroksista, niin komeaa kuin kirkon torni, mutta sitten kivet tästä läheltä loppuivat. Minä en jaksanut lähteä raahaamaan kiviä kauempaa, ja nyt kun minä syksyllä puran ja keväällä taas rakennan, minusta tuntuu, että minä rakennan sitä toista kerrosta. (Saarikoski 1986, 140–141.)

Taiteellisessa tutkimuksessani on paljolti kyse samankaltaisesta toiminnasta kuin ohjaamani *Köyhyyden filosofian* viimeisen osan esityksen päähenkilön, Marian, rakentamisessa ja purkamisessa. Mielikuvani tutkimuksen kulusta sen alkuvaiheessa oli lineaarinen, lopputulokseen eri vaiheiden kautta päätyvä. Nyt kymmenen vuotta tutkimuksen aloittamisesta lineaarisuus on vaihtunut syklisyyteen, jatkuvaan palaamiseen, ajatusten ja tulkintojen rakentamiseen ja purkamiseen yhä uudestaan ja uudestaan. Rakentaminen ja purkaminen seuraa ammatillista lukuvuosikiertoa, jossa jokainen uusi työpaja/kurssi tarkoittaa uudelleen kokoamista yhdessä uusien opiskelijoiden kanssa. Kokemusten reflektointi taas muistuttaa purkamista, syntyneiden havaintojen ja tutkintojen erottamista toisistaan ja kokonaisuudesta, jotta ne voisi uudelleen liittää torniksi seuraavan projektin myötä. Tornin päälle voi hetkeksi kiivetä katsomaan vähän kauemmas, nähdä saavutettavissa olevia kiviä ja päättää lähteä niitä noutamaan.

Purkamisen ja rakentamisen projektissa jokin muuttuu. Yhä uudelleen kivien paino lasketaan toistensa varaan. Ei kuitenkaan

ihan samassa järjestyksessä kuin edellisellä kerralla. Mukana on aina muutama uusikin kivi, jotka olen hakenut kauempaa.

Tutkimukseni ensisijainen aineisto on oma arkistoni tutkivaan taiteelliseen työhöni liittyen. Käytännön työ on dokumentoitu työpäiväkirjoihin, valokuviiin, videoihin ja äänitettyihin reflektiokeskusteluihin. Tarkkailen yhä uudelleen dokumenttejani ja kokemuksiani. Löydän perusteluita ja yhteyksiä asioiden välille. Joudun tekemään valintoja sen suhteen, mitä sisällytän kommentaariin. Kirjoittaessani kommentaaria tutkimusaiheeseen liittyvä käsitteellinen ulottuvuuteni paranee. Ymmärrykseni syventyessä jotkut aiemmat käsitykseni muuttuvat ja haastavat uudelleen palaamaan työn lähtökohtiin. Palatessani huomaan jonkin muuttuneen. Jokin esiin saattamani yksityiskohta tai toiminnassa ilmenevä poikkeama laukaisee peruskysymysten uudelleen pohdinnan ja kääntää kokonaisuutta uuteen asentoon (esim. Tuovinen ja Mäkikoskela 2018).

Oman työdokumentaation kokoamisen lisäksi olen kerännyt tutkimukseen liittyvistä taiteellis-pedagogisista tapahtumista kirjallista opiskelijapalautetta. Satunnaisesti olen myös saanut suullista katsojapalautetta, jonka olen dokumentoinut osaksi omia työpäiväkirjojani. Kaksi katsojapalautteista oli sähköposteja, jotka olen tallentanut osaksi aineistoani. Käytän palautteita tekstissä havainnollistaakseni paremmin tutkimuksessani kehittyvää esityskeskeisen pedagogiikan praktiikkaa. Opiskelijoilta peräisin oleva aineisto tarjoutui käyttöni opetustehtävän myötä, eivätkä opiskelijat ole sitä ole tätä tutkimusta varten erikseen tuottaneet. Oman oppimisen reflektio ja palaute opetuksesta kuuluu olennaisena osana opiskeluun tanssipedagogiikan ja teatteripedagogiikan maisteriohjelmien kaikissa opintokokonaisuuksissa. Vaikka koen opettajana välttämättömäksi kiinnostuksen opiskelijoiden kokemuksia kohtaan, en tässä tutkimuksessa tutki niitä. Mikäli olisin halunnut tarkentaa tutkimukseni opiskelijoiden kokemuksiin, olisin valinnut erilaiset menetelmät ja ollut tutkijana toisenlaisten haasteiden edessä.

Opiskelijoiden osallistuminen tutkimukseen on ollut keskeistä sen kaikissa vaiheissa. Dialogisen opetustavan muodostumisen myötä opiskelijoiden rooli esityskeskeisen pedagogiikan kehittämisessä on vahvistunut. Kahdessa ensimmäisissä käytännön osassa jokaisen opiskelijan yksilöllinen panos suuntautui ensisijaisesti omiin soolotöihin, joihin liittyvä aineisto tutkimusprosessin edetessä rajautui ulos. Sysäys tutkimuksen rajauksen muuttamisesta kohti yhteisöllistä praktiikkaa tapahtui myös opiskelijoilta saamani palautteen pohjalta. Erityisesti viimeisessä käytännön osassa (*every something is an echo of nothing*) opiskelijoiden osuus käytännön kehittämisessä vahvistui entisestään ja työryhmä muodostui prosessin kuluessa yhteistä praktiikkaa kehittävaksi tutkimusryhmäksi. Onkin välttämätöntä mainita, että vaikka olenkin tutkija-opettajana ollut vastuussa tutkimukseni etenemisestä, on esityskeskeinen pedagogiikka kehittynyt yhteisissä harjoitustilanteissa ja siten täysin riippuvaista osallistujista sekä vuorovaikutuksesta ryhmän ja opettajien kesken.

Edellä mainitun valossa on osin haastavaa ajatella tutkimukseni kehittynyttä praktiikkaa omana luomukseni. Kuitenkin vaikka esityskeskeinen pedagogiikka on kollektiivisesti muotoutunut sekä tullut tutkimukseni myötä jaettavaksi harjoitteiden ja pedagogisten periaatteiden muodossa, ovat opiskelijat ja muut projekteihin osallistuneet opettajat kokeneet tilanteet ja prosessit eri tavalla kuin minä. Se, että teen taiteellista tutkimusta tarkoittaa minulle tekijälähtöisyyttä. Tutkimukseni taiteellisissa osissa tekijöitä on ollut monta, kommentaarissa yksi. Molemmissa komponenteissa keskeinen tutkimusmotivaationi liittyy käytäntöjen kehittämisen lisäksi ammatilliseen kehittymiseeni taiteilija-opettajana. Tutkimukseni alusta alkaen olen halunnut ymmärtää paremmin sitä mitä teen ja löytää kestäviä perusteluja toiminnalleni osana taidealan yliopistokoulutusta. Kommentaarissa kuvamani tapahtumat ovat painottuneet ja saaneet merkityksensä omassa ammatillisessa reflektiossani.

Tanssinopettaja- ja teatteriopettajaopiskelijat ovat osallistuneet tutkimukseen liittyviin projekteihin tutkintonsa pakollisina osina. Olen kertonut opiskelijoille suullisesti jokaisen projektin alussa työskentelyn olevan osa tutkimustani sekä kertonut tutkimukseni sisällöstä ja tavoitteista. Olen myös suullisesti pyytänyt luvan reflektiokeskusteluiden äänittämiseen ja opiskelijapalautteiden käyttämiseen osana tutkimusta, sekä tiedottanut käsitteleväni opiskelijapalautteet anonymisti. Kuvien julkaisemiseen osana tutkimusta olen pyytänyt erikseen kirjallisen suostumuksen jokaiselta opiskelijalta. Työpäiväkirjat, henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ja omat ammatilliset reflektiot ovat muistikirjoina hallussani. Sähköisessä muodossa oleva aineisto (reflektioäänitteet, opiskelijapalautedokumentit, kuvat ja videodokumentaatiot) on tallennettu Taideyliopiston hallinnoimalle henkilökohtaiselle verkkolevylle, jonne kirjautuminen vaatii käyttäjätunnukseni ja salasananani.

Taiteellinen tutkimus

Vaikka edellä kuvaan kivitornin rakentamista ja purkamista tutkimusmenetelmäni vertauskuvana, voisi se olla sitä myös konkreettisesti, jos kivitornien rakentaminen olisi taiteellista toimintaani. Silloin huomioni saattaisi kiinnittyä vaikkapa kivien ominaisuuksiin ja tekijän materiaalisuhteen kehittymiseen tietyn ajanjakson aikana. Tässä tapauksessa olen kivien asettelemisen ja tornin sijaan rakentanut taiteellis-pedagogista käytäntöä. Materiaalit ovat olleet aineettomia: pedagogisia, esteettisiä ja sosiaalisia. Silti rakentaminen ja purkaminen – suunnittelu, toiminta ja reflektio ovat luoneet tutkimuksen rytmia.

Tutkiminen taiteessa tai taiteellis-pedagogisen toiminnan kautta seuraakin aina jotakin ideaa tai polkua, jonka voi ainakin jälkikäteen tunnistaa. Taiteilija saa idean jostain. Idean alkuperää voi olla mahdollonta tunnistaa, vaikka se syntyykin jossakin ympäristössä. Idea motivoituu toiminnaksi, joka generoi muutoksia. Toiminta vaatii

tekijäänsä keksimään toisen harjoitteen, variaation tai lisäämään muita materiaaleja sen viereen ja täyttämään loput käytettävissä olevasta ajasta yhteyksillä vaikkapa kasvatusfilosofiaan tai taiteen historiaan. (Varto 2017, 46.)

Taiteelliselle tutkimukselle on ominaista asetelma, jossa ”tutkimusta tekee taiteilija, joka tutkii taidetta sisältäpäin. Hän ei tutki yksinomaan taidetta. Hän tutkii taiteessa. Toisin sanoen hän tutkii taidetta taiteessa. Taide ei ole siis vain kohde vaan myös näkökulma. Taiteilija tutkii usein omaa prosessiaan. Tutkimus on itseviittaavaa ja prosessilähtöistä.” (Lampela 2017, 3.) Toimintani muuttuessa tutkimukseksi, on tärkeää järjestelmällisyys: taiteellis-pedagogisen käytännön systemaattinen harjoittaminen, sen dokumentointi, monipuolinen ja kriittinen reflektio sekä perusteluiden moninäkökulmainen kysyminen. Olennaista on myös se, että toiminta tapahtuu akateemisessa yhteisössä, altistuu arvioinnille ja liittyy omaperäisellä tavalla osaksi oman alan aiempaa tietämystä. Taiteilijan tietoon liittyy myös taiteellinen ajattelu eli tekijän kehittyminen toiminnan mukana. Taiteilijan on annettava ajatuksilleen jokin muoto, jotta niihin voi palata (Varto 2017, 38.) Minun tapauksessani tuo muoto on ollut esityskeskeisen pedagogiikan käytännöt. Yksinkertaisesti sanoen taiteellinen tutkimus koostuu taiteellisesta prosessista ja näkökulman puolesta argumentoinnista eli kirjallisesta työstä. (Hannula, Suoranta & Vaden 2014,15)

Tutkimukseni taiteellis-pedagogisen käytännön pysyviä periaatteita sen pitkän prosessin aikana ovat olleet

1. praktiikkaan sitoutuminen, sen osa-alueiden, ennakkoehtojen ja periaatteiden artikuloiminen ja kirkastaminen prosessin aikana
2. praktiikan dokumentointi: todisteet siitä, että näin on tehty
3. praktiikan systemaattisuus ja toistaminen, praktiikan koetteleminen toiminnan ja reflektion sykleissä riittävän kauan
4. praktiikan liittäminen osaksi alan perinteitä

5. praktiikan periaatteiden ja perusteiden avaaminen teoreettisesti
6. praktiikan altistaminen vertaisarvioinnille.

Osa edellä mainituista periaatteista on tavallaan itsestäänselvyksiä ja seurausta tutkimukseni kytkeytymisestä tiiviisti työhöni ja sen pitkään keston. Tutkimuksessani seuraan käytäntöjeni kehittymistä yli kymmenen vuoden ajanjaksolla. Seuraaminen ei olisi mahdollista ilman sitoutumista ja dokumentaatiota. Osan periaatteista tunnistan nyt jälkikäteen kommentaaria kirjoittaessani. Oman työn tutkiminen on muuttunut jonkin yleisemmän, esityskeskeisen pedagogiikan, käsittämiseksi ja käsitteellistämiseksi systemaattisuuden ja taiteellispedagogiseen viitekehukseen liittymisen kautta. Vertaisarviointi on toteutunut tohtoriopintojen puitteissa sekä alan konferensseissa, joissa olen esitellyt työtäni¹⁰.

Taiteellinen tutkimus on siis taitelijan ja/tai taidepedagogin teki-jälähtöistä tutkimusta. Tämä tutkimuksellinen peruslähtökohta on yksinkertainen ja pysyväksi osoittautunut. Taiteellisen tutkimuksen kehittyessä on kuitenkin noussut monenlaisia tarpeita ymmärtää taiteellisen tutkimuksen alaa hienosyisemmin ja määritellä taiteellinen tutkimus metodologisesti tarkemmin. Taiteellisen tutkimuksen alueelta löytyykin runsaasti peruslähtökohtia monimutkaisempaa käsitteistöä ja ymmärrystä. Tutkivat taiteilijat tuottavat akateemista kirjoa, tutkimuksellisten lähestymistapojen runsautta ja viitekehysten laajuutta. Ala on jatkuvasti muutoksessa ja tutkimusten lisääntyessä taiteellisen tutkimuksen olemus sekä samanaikaisesti saavuttaa näkyvää hahmoa että laajenee tuntemattomille sivupoluille. Vaikka yhteisiäkin piirteitä löytyy, jokainen taiteellinen tutkimus määritte-

10 Esim. 9TH Conference of Doctoral Studies in Theatre Practice and Theory:

Experience as research method. JaMu. Brno. 2019, EARLI –conference. Tampere. 2017.

lee kuitenkin lopulta oman metodologiansa. Taiteellinen tutkimus on monimenetelmäistä. Reittejä tekemisen kautta ymmärtämiseen risteilee yhteisellä kartalla. Yhteistä suurimmalle osalle taiteellista tutkimusta on kokemuksellisuus ja singulaarisuus, jokaisen tutkijan taiteellisen käytännön ainutlaatuisuus, joka sitten asettuu osaksi valittua diskurssia ja erilaisten käytäntöjen muodostamaa aluetta. (esim. Kirkkopelto 2012; Porkola 2014; Tuovinen & Mäkikoskela 2018; Varto 2017.)

Tutkimukseni käytännön osat ovat toteutuneet taiteellispedagogisina tapahtumina. Tapahtumien synnyttäminen on motivoitunut vuorovaikutukseen liittyvistä kysymyksistä. Mitä tarkoittaa, että jokin tapahtuu taidepedagogiikassa? Mikä on tekijän suhde tapahtumiseen ja miten taiteellis-pedagoginen toiminta voi synnyttää tapahtumia? Anttila kysyy (2015, 3 Andersoniin ja Harrisoniin 2010 viitaten), kuinka kestää ja laajentaa potentiaalia, jota tapahtumat avaavat, lupauksen ja tulevaisuuden tunnetta, jota ne sisältävät? Miten suhteutua tulevaisuuteen ottamatta sitä haltuun ja neutralisoimatta sitä ennen kuin se tapahtuu? Tapahtumat rikkovat olemassa olevat ehdot, pakottamalla tai kutsumalla meidät ajattelemaan ja toimimaan eri tavoin.

Filosofi Michel Foucault'n käsite tapahtumallistaminen (eventualization) tarkoittaa jonkin ennalta tiedetyn, myöntövyyttemme perustana olevan tapaukseksi tekemistä. Kyse on vallitsevan tilanteen tarkastelemista uudelleen kyseenalaistaen sen välttämättömyys. Tässä tutkimuksessa tapahtumallistaminen on ollut taidepedagogisen käytäntöni tai jonkin siinä ilmenevän yksityiskohdan tapaukseksi tekemistä, altistamista kriittiselle reflektiolle. (Foucault 1987; ks. myös Hannula 2003, 61.) Tapahtumallistamista tutkimuksessani voisi kuvata pysähtymisenä jonkin toiminnassa viriävän äärelle ja sen kuuntelemista, miten viriävä, usein hentoinkin, mutta silti selvästi erottuva sävy tai laatu kohtaa tottumuksemme taiteen tekemisestä ja sen oppimisesta.

Tapahtuma ja tapahtuminen ovat riippuvaisia tekijöistä ja kontekstista. Taiteellis-pedagogisia tapahtumia valmistellessani minulle on ollut olennaista hahmottaa toimintani mahdollisia yhteyksiä ja merkitysten laajenevia kehiä suhteessaalani teoriaan. Tapahtumalistaminen, tilaisuuksien luominen odottamattomalle voi laajentua koskemaan alan instituutioita ja yhteiskunnallisia käytäntöjäkin. Tapahtumat sisältävät toivon potentiaalia. Jopa niin radikaalisti kuin Anttila väittää sanoessaan tapahtumallisuuden suuntaavan tarkkaavaisuuden eroihin, poikkeamiin, erilaistumiseen (erilaiseksi, erityiseksi tulemiseen) ja tuottaa herkkyyden kaltaista eksistentiaalista uskoa siihen, että aktiiviset väliintulot voivat luoda erilaisia tulevaisuuksia joko rohkaisemalla, kehkeytymällä tai odottamalla tai luomalla käännekohtia tässä ja nyt. (Anttila 2015, 3).

Toimintatutkimus ja reflektiiviset praktiikat

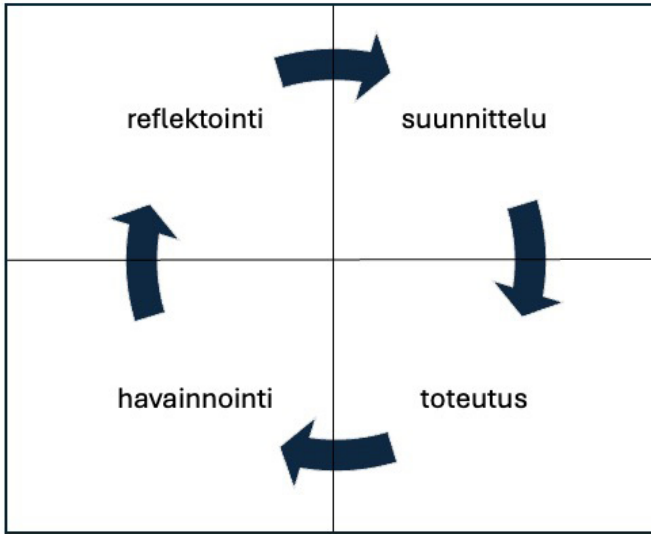
Tutkimukseni noudattaa toimintatutkimuksen syklistä tapaa jäsentää toiminta osaksi kehittyvää jatkumoa. Toimintatutkimuksen taustalla ovat pyrkimykset teorian ja käytännön yhteen liittymisestä ja tutkimuksesta muutoksen tekemisenä. Käsitteen toimintatutkimus (*action research*) esitteli ja otti käyttöön sosiaalipsykologi Kurt Lewin (1890–1947), joka muutti Yhdysvaltoihin Saksasta vuonna 1933 poliittisen tilanteen vuoksi. Lewinin mukaan toimintatutkimus on puuttumista ja vaikuttamista sosiaalisiin käytäntöihin. Sen tavoitteena on kehittää yhteisön toimintaa ja yhteisön jäsenen ymmärrystä toiminnastaan. (Heikkinen 2010, 23–26.)

Toimintatutkimus kytkeytyy kriittisen teorian alkuvaiheisiin. Marxilaiseen yhteiskuntafilosofiaan alkujaan kiinnittynyt kriittinen teoria on maailmansotien välillä syntynyt yhteiskuntafilosofinen koulukunta, joka painottaa vallitsevien olojen kriittistä tarkastelua, pitää tutkimuksen tehtävänä maailman muuttamista sen selittämisen sijaan. Kriittinen teoria perustuu käsitykseen siitä, että tutkimustoiminta ja tiedonintressit ovat yhteydessä toisiinsa. Tietoa ja

tietämistä ei lähestytä objektiivisena ja muuttumattomana totuutena, vaan ne nähdään arvosidonnaisena ja riippuvaisina tietäjästä. Tutkijan tiedon intressi ohjaa sitä, millaista tietoa tutkimuksessa syntyy ja tekee näkyväksi subjektiivisen yhteyden aiheeseensa sekä tutkijalle itselleen sekä hänen yleisölleen. (Habermas 1976, 124, Heikkinen 2010, 40–50, Anttila 2014.)

Toimintatutkimuksella on juuret myös pragmatismissa. Pragmatistisessa tieteenfilosofiassa toiminta on ajattelun lähtökohta ja sen koettelemisen paikka – käytäntö tiedon lähde (Heikkinen & Huttunen 2010, 199). Keskeisenä innoittajana toimintatutkimukselle voidaan myös pitää yhdysvaltalaisen John Deweyn (1859–1952) filosofiaa. Deweyn mukaan tiede on sosiaalista toimintaa, jonka lähtökohtana ovat ihmisten välittömät kokemukset maailmasta. Jokin toiminnassa ja kokemuksessa ilmenevä seikka synnyttää tarpeen ymmärtää siitä enemmän ja ottaa merkityksellinen havainto reflektion kohteeksi. Tutkimus selkiyttää koettujen asioiden ominaispiirteitä ja osoittaa niiden välisiä yhteyksiä. (Anttila 2014, 128, Alhanen 2013, 169–172.)

Enemmän kuin menetelmä toimintatutkimus on asenne ja lähestymistapa. Toimintatutkimuksessa tuotetaan tietoa käytäntöjen kehittämiseksi. Toimintatutkimus tapahtuu sanamukaisesti toimimalla ja sen tavoitteena on usein muutos yhteisössä, jossa tutkimus tapahtuu. Tutkimuksessa edetään vaiheittain havainnosta johtopäätöksiin. Toiminnan ja reflektion syklit muodostavat tutkimuksellisen käytännön perustan. (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2010, Lehtonen 2016, 43.)



Toimintatutkimuksen sykli (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007, 35)

Näyttelijä-tutkija Jussi Lehtosen (2016) kehittämä termi *taiteellinen toimintatutkimus* kuvaa hyvin menetelmällistä jäsenystäni. Tutkimus etenee vaiheittain täsmentäen aihettaan. Vaihteellisuuden lisäksi järjestelmällisyys tutkimuksessani on taiteen tekemiselle ominaisen asenteen ja suhtautumistavan, tässä tapauksessa avarakattaisuuden ja valppauden aktiivista harjoittamista. Jotakin odottamatonta voi tapahtua, joka asettaa aiemmin omaksutun uuteen valoon. Kierrän hahmottamaani sykliä. Käyn samaa polkua edestakaisin uudelleen ja uudelleen. Tutkin, mikä kiertäessä muuttuu ja miten muutos vaikuttaa tutkimuksen johtopäätöksiin ja kokonaisuuteen. Syklisesti etenevän tulkintani tavoitteena ei ole lopullinen totuus, vaan uusi dialogi tutkimuskohteen kanssa, joka johtaa uusiin tulkitoihin ilman, että lopullista tulkintaa tarvitsee ollakaan.

Reflektio on tutkimukseni keskeinen menetelmä. Näen Schö-
nin (1983) tavoin reflektion primaarina kognitiivisena mekanismina,
jonka avulla voidaan tarkastella odottamatonta. Kokemuksen kyn-
nyksellä tunnistan havaitsevani jotakin, mitä havaitseen. Se voi olla
yllättävää tai urautunutta. Voin tulla tietoiseksi pyrinyä havait-
semaan tapahtuvaa aisteillani ns. sellaisenaan vai tuottavatko
havaintoa jotkin rakenteet, jotka siirtävät huomioni pois siitä mitä
on, siihen mitä olen tottunut näkemään tai siihen mitä puuttuu?
Tällaisia rakenteita voivat olla esimerkiksi ennakkoluulot tai julki-
suusarvoon perustuvat suosituimmuusjärjestelmät, jotka tuottavat
merkitysperspektiiviä. Havaintoa edeltävistä ehdoista puhutaan
joissakin yhteyksissä esiyymmärryksenä. Esiyymmärryksen käsite
liittyy mm. fenomenologiaan ja onkin osuva tekijälähtöisessä tutki-
muksessa. Se kertoo millaisia ennakkokäsityksiä ja oletuksia teki-
jällä on tutkimuksensa kohteesta, jotka vaikuttavat havaitsemiseen,
kokemuksiin ja niiden tulkintaan. Tutkiessa on tärkeää tarkastella
myös tutkimusalaan liittyviä rakenteita ja tietämisen ehtoja. (Esim.
Törmi 2016, 45, Varto 2005, 52.)

Tutkimuksessani on jatkuvan itsereflektion lisäksi olennaista,
että käytäntöön kiinnittyvä pohdinta tapahtuu suhteessa tiedona-
laani, taide- ja teatteripedagogiikkaan. Dialogikumppaneitani tutki-
muksessa ovat läheiset kollegat, tutkimukseen osallistuvat opiskeli-
jat ja aiemmat aiheeseeni liittyvät akateemiset julkaisut. Refleктоiva
dialogi on vaikuttanut tutkimukseni kaikkiin osa-alueisiin: toiminnan
suunnitteluun, toteutukseen, tiedon keräämiseen ja sen käsittelyyn.
Refleктоiva dialogi on pakottanut pysähtymään havaintojen äärelle.
Omat aiemmat tulkinnat ovat tulleet kyseenalaistetuiksi, tulkin-
noista syntyneet näkemykset kritisoiduiksi. Refleктоiva dialogi on
auttanut toisaalta näkemään taidepedagogisen toiminnan laajem-
pia yhteyksiä ja ulottuvuuksia, toisaalta se on saanut tarkentamaan
omista aiemmista kokemuksistani nousevia asenteita ja vaikuttimia.
(Saastamoinen, Heiskanen & Jokelainen 2018, 25.)

Havaitsen tutkimukseen kiertyvän ajan ja kokemuksen erilaisina kerroksina. Tutkimuksessani on läsnä toiminnan vaihteellisuuden, prosessuaalisuuden ja käytännön töiden sisäiseen järjestäytyneisyyteen liittyvä sykliisyys ja toinen näkemysten kehittymiseen liittyvä hitaampi, pidempi tai laajempi kierto, joka ei noudata tutkimukseen liittyvien käytännön kokemusten ja niiden reflektoinnin (on-action, in-action) logiikkaa. Näiden lisäksi havaitsen lineaarisen, aallon tai pilvimassan lailla lähestyvän ymmärryksen, joka tihenee käsitteelliseksi tiedoksi hiipien, kokemuksen karttumisen tai ajan myötä. Tulkitsen tämän hitaan tihenemisen olevan sukua esimerkiksi Varton kuvaamalle taiteen aistisen ja kehollisen taidon kehittymiselle (Varto 2017, 40).

Kirjoittaminen

Lähestyn taiteellisen tutkimuksen väitöstutkimukseen kuuluvaa kommentaarin kirjoittamista tutkimuksellisesti-taiteellisenä praktiikkana siinä mielessä, että taiteellis-pedagoginen käytäntö ikään kuin luo itsensä uudelleen kirjoitetussa kielessä. Kommentaarin kirjoittamisen yksi tärkeä merkitys on käytännön osista syntyneen kokemustiedon ehyeksi tekemisessä. Juha Varto (2017) puhuu taiteellista tutkimusta määritellään tuttuudesta ja vieraudesta. Jotta taiteellisen tutkimuksen singulaariset laadut tulevat ilmaistuksi tekstissä, on tähdellistä etsiä omaa kieltä, sanavalintoja ja rakenteita. Kommentaarin kirjoittamisessa ovatkin vaihdelleet tuttuuden ja vierauden kokemukset. Pyrin sovittamaan sanojani käytäntöön osuvasti. Käytän aiheeseeni liittyvää lähdekirjallisuutta ymmärtääkseni paremmin kokemuksiani ja päinvastoin. Liitän tuttuuden ja vierauden käsitteisiin kokemukseni läheisyyden ja etäisyyden vaihtelusta kirjoituksessa. Vaihtelu on tärkeää, jotta tutkimukseni tiedettävät seikat skaalautuvat, ja jotta se voi osallistua alani keskusteluun. Tieto, jota tutkimuksessa tavoittelen, saa vakuuttavuutensa siitä, että se säilyttää käytännönläheisyytensä ja pitää

kiinni fokuksestaan taiteelliseen toimintaan ja sen opettamiseen kiinnittyvänä.

Kommentaari käsitteenä ohjaa luomaan siltaa taiteelliseen käytäntöön. Kommentaari on sinällään erityinen kirjoittamisen ja kielenkäytön muoto. Mieltäessäni kommentaarin käsitettä, liitän siihen kysymisen ja uudelleen kysymisen merkityksiä. Foucault'n mukaan ”kommentaarisissa kysytään diskurssilta, mitä se tarkoitti; siinä pyritään nostamaan esille kielenkäytön kaksinkertainen perusta, jossa se löytää itsensä omasta identiteetistään, jonka oletetaan olevan lähempänä sen totuutta” (Foucault 2013, 17). Kommentaarissa kysyn tarkoitusta diskurssin sijaan omalta taiteellis-pedagogiselta käytännöltäni.

Tutkimukseni on sisältänyt eri vaiheissaan erilaisia määriä puhetta, alustuksia, tehtävänantoja, kysymyksiä, selityksiä ja keskusteluja opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa. Niiden tehtävä on ollut periaatteessa sama kuin kommentaarinkin: kuvata ja ymmärtää käytäntöä. Kuitenkin kirjoittaessani kommentaaria tavoittelen pääsyä vielä lähemmäksi käytännön ”totuutta”, tutkimukseni ole-musta osana ammatillista diskurssia, alaa. Samalla kun pyrin kielen ja kirjoittamisen (kommentoinnin) avulla syvemmälle käytännön ymmärtämisessä, lisään tietoisuuttani siitä, mitä en vielä tiedä.

”Kun lausutaan se, mikä on jo sanottu, sanotaan uudelleen se, mitä ei ole vielä koskaan sanottu. Kommentaarissa pyritään muuntamaan tiivistetty, vanha ja kuin itselleen hiljainen diskurssi toiseksi, monisanaiseksi ja samanaikaisesti sekä arkaaisemmaksi että nykyaikaiseksi diskurssiksi” (Foucault 2013, 17).

Kommentaarisissa käytäntöni muuttuu hallittavammaksi ja saa ääriiivoja. Samalla suhde siihen, mikä jää kielen synnyttämien ääriiivojen ulkopuolelle, vahvistuu. Kuten Foucault poeettisesti muotoilee ”kieli on jättänyt varjoon ajattelun välttämättömän, muo-

toilemattoman jäännöksen, ja että tuo jäännös onkin salaisuutensa ulkopuolelle työnnetty ajatuksen ydin”. (Foucault 2013, 17.)

Taiteellinen osa ja kommentaari muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jossa kirjoitus ei ole pelkästään selittämässä *mitä tapahtui*, vaan *tapahtumassa* itsenään synnyttäen uutta jäsenystä samaan maastoon ja hakien liitoskohtiaan lukijoissa syntyviin ajatuksiin ja assosiaatioihin. Beckettin henkilö toteaa tilanteestaan: *täytyy sanoa, kunnes ne löytävät minut, kunnes ne sanovat minut(..)täytyy jatkaa*. Kokemukseni tutkivasta kirjoittamisesta liittyykin keskeisesti jatkamiseen. Koska tutkimiseeni liittyy periaatteellisesti kriittinen suhtautuminen saavutettuihin sanoihin (tai tietoon), on kirjoittaminen tuomittu jatkuvuuteen. Tieto, jota tutkimukseni tuottaa on aina matkalla, tulossa tiedoksi. Praktiikkaan sitoutuminen ja sen jatkaminen sekä lisää ymmärrystä että tuottaa jatkuvasti lisää sanottavaa ja myös epävarmuutta. On kuitenkin huomattavaa, että vaikka epävarmuus on pysyvää, lisää kokemus kasvaessaan sanomisen mahdollisuuksia.

Minulla on kirjoittamiseen liittyen joitakin periaatteita, jotka olen valinnut ennen kirjoitusprosessin aloittamista ja joista olen halunnut pitää kiinni. Niitä ovat:

1. Tutkimukseni pohjautuu ensisijaisesti omiin kokemuksiini, jotka liittyvät tutkimusesityksiini. Kokemukset ovat dokumentoitu työpäiväkirjoihin ja kurssisuunnitelmiin, jotka toimivat tutkimukseni aineistona. Tukea antavina aineistoina käytän tutkimusesityksiin liittyviä opiskelijapalautteita, reflektioäänitteitä, katsojapalautteita, valokuvia ja videoita.
2. Tutkimukseni on käytännöstä lähtöisin ja käytäntöön palauttavaa. Se tarkoittaa sitä, että tutkimuksen ensisijainen tapahtumapaikka on taidepedagoginen käytäntöni. Reflektoidulla kokemuksilla jälkikäteen em. dokumentteihin nojautuen keskittyn löytämään kokemuksistani jotakin, joka haastaa minut ulos

itsestäni. Kokemuksessa on aines, joka työntää kohti jotain yleisempää ammattialaan liittyvää vakuuttavuutta. Samaan aikaan kun kokemus on kokijalleen subjektiivinen ja uniikki, se voi olla myös jollakin tapaa yleistettävä. Aineiston seulonta tapahtuu siten, että käsitteellistäessäni kokemuksiani, käännyn erityisesti sellaisten hetkien puoleen, jotka työntävät minua kohti lisätietoa. Pelkkä kokemusten kuvaaminen ei riitä. Reflektio myös palaa käytäntöön, jolloin käytäntö ainakin joiltakin osin muuttuu.

3. Tutkimukseni käsitteiden täytyy olla kohdallisia suhteessa käytäntöön.
4. Pidän mielessä erityisen positioni tekijätutkijana. Läpi tutkimus- ja kirjoitusprosessin kehitän myös tutkimusmenetelmäni ja tapaani tutkia.
5. Kirjoittaessani pyrin aktiivisesti löytämään asiantuntijoita niihin kokemuksiin, joita en ymmärrä ja kysymyksiin, joihin en osaa vastata. Asiantuntijat muodostavat työni teoreettisen viitekehyyksen, asiayhteydet ja keskusteluympäristön.
6. Tutkimukseni on teatteripedagogiikan tutkimusta.

Enimmäkseen kirjoittamiseni on koostunut jonkinlaisen raakadatan tuottamisesta. Kirjoitan muistiinpanoja lukemastani ja siitä mitä harjoituksissa on tapahtunut. Kommentaarin ensimmäisen version olen kirjoittanut tietyllä systemaattisella tekniikalla, johon olen voinut tukeutua muistiinpanoarkiston ja luetun tutkimuskirjallisuuden ansiosta. Tekniikka on hyvin yksinkertainen ja käytännöllinen.

1. Kirjoitan aamuisin käsin muistikirjaan.
2. Iltapäivällä kirjoitan puhtaaksi koneelle sen mitä olen aamulla saanut aikaan.
3. Puhtaaksi kirjoittaessa täydennän, korjaan ja muotoilen.

Sanat ovat välillä virranneet kuin itsestään, jolloin olen voinut luottaa niiden sisällön olevan tasapainossa suhteessa ammatilliseen praktiikkaani. Toisinaan sanat ovat taas levänneet paperilla tai näytöllä vuosikausia odottamassa parempia vaihtoehtoisia järjestymisen tapoja tai vaihtumista kokonaan toisiksi. Silloin kirjoittaminen on ollut harkitsevampaa. Joitakin lauseita olen pohdiskellut ja arvioinut pitkään, jotta niistä tulisi tämän tutkimuksen kieltä. Kirjoituksen edetessä ja saadessa kokonaisuutta olen muokannut tekstiä enemmän yhtenäiseen muotoon. Se on ollut välttämätöntä kokonaisuuden jäsentämiseksi ja hallitsemiseksi. Yhtenäistämällä pyrin myös siihen, että teksti kommunikoi paremmin lukijalle.

Minulle tämän kommentaarin kirjoittamisessa on kysymys ammatillisen käytäntöni uudelleen etsimisestä ja löytämisestä. Palaan kirjoituksessa käsitteellisesti samoille paikoille kuin taiteellisessa työssä. Asetun dialogiin lukemani taidepedagogiikan, kasvatustutkimuksen ja esitystutkimuksen kanssa, jolloin tietämisen sävyt lisääntyvät. Etsin vastaavuuksia ja välineitä tutkimuskohteeni valaisemiseksi kirikkaammin.

Käsin kirjoittaminen on minulle huomattavan erilaista kuin koneella kirjoittaminen. Kirjoittaessani käsin havaitsen selkeämmin kehollisena kokemuksena sen, että kirjoitus *tapahtuu*. Tarkoitin tällä sitä, että kirjoittaminen alkaa saada samanlaisia piirteitä kuin harjoittelu esityskeskisen pedagogiikan käytännöissä. Erotuksena ajatusten tulostamiselle kirjoittaminen muuttuu toiminnaksi. Jonkin aloittamiseksi, josta ei tiedä mihin se johtaa. Vaikka en aluksi tiedä mihin kirjoittaessani päädyn, ei se kuitenkaan ole ei-intentionaalista. Kirjoituksellani on rajat ja tehtävät. Kysymyksiä, jotka sysäävät ajattelun ja kirjoittamisen liikkeelle ja joihin yritän vastata. Käytäntö, jota uudelleen lähestyn selittäen ja ymmärtäen. Periaatteena kirjoittaessani on se, että en päästä läpi tekstiä, joka ei ole ammatillisen ymmärrykseni lävistämää. Havainnot kirjoittavat

tutkimusta. Tarkoitan tällä pyrkimystä totuudellisuuteen, pysymistä rehellisenä tutkimuksen käytännöstä peräisin oleville havainnoille ja kokemuksille.

OSA 2
Tutkimuksen
taidepedagogiset osat

4 Teuraaksi kasvatettu

4.1 Prosessin kuvaus

Vuonna 2008 teimme ensimmäisen taiteellis-pedagogisen tapahtuman yhdessä Toni Kauppilan kanssa. *Teuraaksi kasvatetussa* käsiteltiin kasvatusta aiheena. Nimi syntyi reaktiona ajankohtaisiin tapahtumiin, koulujen ja varhaiskasvatusinstituutioiden poliittiseen kurjistamiseen. Vaikka tutkimussuunnitelmani hyväksyttiin ja aloitin tohtoriopinnot vuonna 2010, on *Teuraaksi kasvatettu* tutkimukseni käytännöllinen alkupiste. Esitysprosessi oli kuusiviikkoinen ja sisälsi teatteri- ja tanssipedagogisten harjoitteiden lisäksi esitysmateriaalien monitaiteista tuottamista ja harjoittelua yksilöllisesti ja ryhmässä. Esitysprosessia edelsi edellisenä keväänä järjestetty *tila ja toiminta* -työpaja, johon tanssi- ja teatteripedagogiikan opiskelijat olivat osallistuneet yhdessä Taideteollisen korkeakoulun tilasuunnittelun maisteriopiskelijoiden kanssa. Opettajaparina olimme valmistelleet ja suunnitelleet prosessia keväästä 2008 saakka yhdessä muiden opettajien ja opetusteatterin tuotannollisen ja teknisen henkilökunnan kanssa. Taiteellisilta lähtökohdiltaan työn erityisyys liittyi vahvaan tilalliseen ajatteluun, jossa esitystä tarkastellaan kohtaamisen ja oppimisen paikkana.

Silloisissa tanssi- ja teatteripedagogiikan tutkintovaatimuksissa opintojaksoa kuvattiin seuraavasti:

PRODUKTIOTYÖSKENTELY 05-PXA03 10 OP**Tavoitteet**

Laitoksen maisteriohjelmien yhteisen produktiotyöskentelyn tavoitteena on, että opiskelija oppii toimimaan tuotannon moninaisissa konteksteissa luovana ammattilaisena, jossa yhdistyvät tekninen kypsyys ja taiteellinen tietoisuus. Tavoitteena on, että hän kykenee osoittamaan tuotannossa kriittistä ja luovaa sitoutuneisuutta kestävä esityksen tekemiseksi ja että hän löytää henkilökohtaisia keinoja esittää luovia ratkaisuja tuotannon osa-alueissa.

Jakson lopussa opiskelija osaa toimia tuotannossa luovana ammattilaisena. Opiskelija osaa sitoutua pitkäjänteisesti kestävä esityksen tekemiseksi.

Sisältö

Työskentelyssä korostuu ”devising” ja ensemble-työskentely, tanssin ja teatterin yhtymäkohdat sekä kokonaistaideteoksen näkökulma. Ryhmä pyrkii asettamaan esityksen ehdot ammattilaisohjaajan/-koreografian ohjauksessa. Osallistujien roolit määräytyvät esityksen ehtojen mukaan. Opiskelija saattaa syventää erityisosaamistaan ja/tai löytää työskentelylleen uusia lähtökohdia. Teatterikorkeakoulun produktioluokituksessa tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen yhteistuotanto sijoittuu luokkaan B.

Oma täydentävä kuvaukseni opintojakson lähtökohdista oli seuraavanlainen:

TEURAAKSI KASVATETTU

Pedagogiset tavoitteet

Esitys on osa pedagogiikan maisteriopiskelijoiden oman taiteenalan syventäviä opintoja. Esitysprosessi on opiskelijan paikka kehittää omaa taiteellista osaamista perehtymällä ryhmä- ja aihepähtöiseen kokeilevaan työskentelytapaan. Työskentelyssä opiskelija kohtaa oman taiteenalansa työtapojen lisäksi rinnakaistaidemuodon (tanssi/teatteri) lähestymistapoja ja työmuotoja. Tavoitteena on 1) luoda erilaisia esityskäsitteitä yhdistelevä kokonaistaideteos 2) opiskelijan kriittisen ajattelun kehittyminen suhteessa esityksen aiheeseen ja muotoihin sekä 3) opiskelijan henkilökohtaisen taidenäkemyksen kirkastuminen vertaisryhmän tuella ja opettajien ohjauksen avulla.

Esityksen lähtökohdat

- ryhmälähtöinen työtapana, kevään 08 työpajat pohjana
- kasvatus aiheena
- tanssi- ja teatteri-ilmaisun yhdistäminen
- pelin tai sääntöjen dramaturgia
- muuttuva yleisösuhte ja katsomoratkaisut
- live-äänien vahvistaminen ja muokkaaminen

Työryhmä

Opiskelijat: Tanssi- ja teatteripedagogiikan toisen vuosikurssin opiskelijat: Henna-Riikka Nurmi, Sanna Meska, Jenna Rignell, Tiina Pistemaa, Sinikka Tiainen, Rednar Annus, Kaisa Sarkkinen, Timo Raita, Anu Raipia, Maria Santavuori, Minna Savin. Opettajat: Riku Saastamoinen, ohjaus, Katarina McAlester, koreografia, Juuso Voltti, äänisuunnittelu, Toni Kauppila, tilasuunnittelu, Marita Huurinainen, puuvustus, Aija Puurtinen, äänenkäyttö, musisointi

Harjoitukset syksyllä 2008 kuuden viikon ajan viitenä päivänä viikossa klo 9.30-16. Ensi-ilta Teatterikorkeakoulun Studio 3:ssa 7.10. klo 19

Pääosin työskentely koostui kahdesta elementistä. Yhteisestä harjoittelusta ja siihen liittyvistä reflektiivisistä keskusteluista sekä opiskelijoiden omista sooloteoksista, joissa lähtökohtana oli kasvatus. Yhteisessä työskentelyssä oli tärkeää tanssin ja teatterin yhdistämisen lisäksi monitaiteisuus äänenkäytön, musiikin, tilan ja visuaalisuuden näkökulmasta. Prosessi oli ohjaajajohtoinen ja suunnittelijalähtöinen. Se muistutti paljon ammattiteatterin käytäntöjä tuotantopalaveriineen ja esityksen eri osa-alueilla toimivine opettajineen. Opiskelijan rooli oli lähtökohtaisesti esiintyjä ja esitysmateriaalien tuottaja. Omassa roolissani ohjaajana yhdistyi taiteellinen työskentely esityksen esteettisten ratkaisujen ja yhteistyön johtajana sekä pedagoginen ohjaus opiskelijoiden materiaalien tuottamisessa ja soolotyöskentelyssä henkilökohtaisten keskustelujen kautta.



Kuvassa Maria Santavuori, Kuva Toni Kauppila

4.2 Näkymä opetuksen sisältöön: yksilö ja aihe keskiössä

Sooloprosessien lähtökohtana oli valitsemamme aiheen lisäksi henkilökohtaisuus. Henkilökohtaisuus tässä tapauksessa sisälsi ajatuksen siitä, että taide syntyy sanomisen tarpeesta. Siitä, että jokaisella opiskelijalla ja minulla ohjaajana olisi jotakin omakohtaista sanottavaa kasvatuksesta. Tämänkaltainen lähtökohta edellyttää tekijöiltä visiota ja teoksen etukäteissuunnittelua. Etukäteen määriteltyä näkemystä siitä, mitä esityksellä yritetään sanoa tai käsitellä? Minulla prosessin ohjaajana oli paljonkin näkemyksiä ja kokemuksia, joille etsiä taiteellisia ilmaisumuotoja, ja joiden taiteellista merkitystä voisi arvioida suhteessa aiheeseen. Kuitenkaan en ollut tehnyt käsikirjoitusta, jossa näkemykseni tulisivat esiin opiskelijoille, vaan halusin saattaa opiskelijat pedagogisten tavoitteiden mukaisesti henkilökohtaisesti ja yksilöllisesti ratkaistavan soolotehtävän äärelle. Ideanani oli, että lopullinen esitys muodostuisi opiskelijoiden soolojen sommittelusta ja yhteisistä harjoitteista syntyneistä kohtauksista.

Prosessin taustalla oleva näkemys taiteesta *Teuraaksi kasvatetussa* perustui siis itseilmaisuuksiin. Halusin, että prosessin lopputuloksena olisi esitys, joka kertoisi jotakin työryhmäläisten mielestä tärkeää kasvatuksesta ja suhtautuisi kriittisesti kasvatuksen nykytilanteeseen yhteiskunnassamme. Esityksen nimi herättikin odotuksia siihen suuntaan. Toisaalta sysäsin myös opiskelijat tilanteeseen, jossa heillä olisi pitänyt olla jotakin sanottavaa aiheesta, jota he eivät olleet itse valinneet. Vaikka opiskelijan soolo-osien lähtökohtana olikin suhteellisen avoin kutsu ryhtyä tekemään mitä haluaa, erotan nyt jälkikäteen tarkasteltuna tiedostamattomia pyrkimyksiä pedagogisessa toiminnassani. Koska itselleni aihe oli poliittisesti latautunut ja tärkeä, tuli opiskelijallakin olla aiheesta jokin kiinnostava havainto tai näkökulma. Sellainen, jolla olisi vaikutusta katsojaan. Opiskelijan vapaus oli rajattua. Hän ei saanut päättää itse soolotyönsä aihetta. Vapaus oli myös osittain näennäistä. En osannut tai rohjennut avata

omia taiteellisia tavoitteitani prosessiin liittyen riittävästi. Toiminnassani oli selvästi piilo-opetussuunnitelma liittyen silloiseen taide-näkemykseeni. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan julkilausumattomia vaatimuksia, joita opetuskäytännöt, opettajan toiminta ja oppimateriaalit asettavat opiskelijoille (ks. esim. Broady, 1986).

Vaikka tutkimuksessani nimitänkin *Teuraaksi kasvatettua* taiteellispedagogiseksi tapahtumaksi, ei nimitys ollut tekovaiheessa vielä tullut osaksi tanssi- ja teatteripedagogiikan opetussuunnitelmia. Tutkintovaatimuksissa opintojakso oli nimeltään *Produktiotyöskentely* ja sen kuvauksessa huomioni jälkikäteen kiinnittyikin opiskelijan henkilökohtaisuuden ja yksilöllisyyden painottumiseen ja sen kehittymiseen ammattiohjaajan ohjauksessa. Vaikka ajatuksena tuolloin olikin kehittää opintojaksoa ryhmälähtöiseen suuntaan, korostui opetuksessa opiskelijoiden yksilöllisyys. Opettajana lähestyin ryhmää enemmän joukkona yksilöitä, kuin kollektiivisena toimijana.

4.3 Esiin noussut käytäntö: tahdoton näyttelijä

Idea *tahdoton näyttelijä* -harjoitteesta syntyi ryhmässä käytyjen keskusteluiden pohjalta vahingossa. Eräs opiskelija ryhmästä ilmaisi ohimennen olevansa väsynyt tahtomaan ja päättämään mitä esityksessä tulisi tehdä. Peruslähtökohta on yksinkertainen; tyhjä tila, kaksi tehtävää: ohjaaja ja näyttelijä. Harjoitteessa ohjaajana toimiva opiskelija ehdottaa, miten näyttelijän roolissa olevan opiskelijan tulisi tilanteessa toimia. Ohjaaja ei ole päättänyt tilannetta etukäteen vaan hän toimii tilanteessa improvisoiden. Näyttelijän tehtävä harjoitteessa on odottaa ohjetta ohjaajalta ja toimia ohjeen mukaan ”vaille omaa tahtoa”. Jotkut ohjeista vaativat esiintyjältä enemmän tulkintaa esimerkiksi toiminnan keston tai ilmaisun suhteen, jotkut ohjeet ovat yksiselitteisempiä. Vaikka tilanne on lähtöasetelmaltaan yksipuolisen autoritaarinen, on kyseessä vuorovaikutusharjoitus. Ohjaajan tehtävä vaihtuu harjoitusta toistettaessa.

TAHDOTON NÄYTTELIJÄ

1. Kuusi opiskelijaa muodostavat keskenään kolme paria. Loput istuvat katsomoon.
2. Parit päättävät kumpi on ensin ohjaaja ja kumpi näyttelijä.
3. Näyttelijät asettuvat tilan keskelle vapaasti valitsemaansa paikkaan.
4. Ohjaajat asettuvat tilan reunoille siten, että heillä on hyvä näkymä näyttelijäänsä ja toisiin ohjaajiin.
5. Ohjaajat alkavat kukin vuorollaan antamaan näyttelijöille toimintaohjeita, joita näyttelijät noudattavat mahdollisimman kirjaimellisesti, vailla omaa tahtoa.
6. Harjoitetta jatketaan niin kauan, kun tuntuu mielekkäältä, vähintään muutama minuutti. Rooleja vaihdetaan.

Yleisohje: Älä odota, että mitään merkittävää tapahtuu.

Viritysohje 1: Harjoitetta tehdessä ollaan virittäytyneitä kokonaisvaltaisesti ja kehollisesti erilaisten muodostuvien suhteiden havaitsemiseen.

Viritysohje 2: Miten kuulen ohjaajan ohjeen? Miten näen oman näyttelijäni reagoivan ohjeisiin? Miten ohjaajana aistin toisia ja kokonaistilannetta?

Variaatio-ohje 1: Kokeilkaa erilaisia ohjekategorioita. Tilalliset ohjeet, ajan käyttöön liittyvät ohjeet, ilmaisuun liittyvät ohjeet (tunne, mielikuva), toiminnan laatuun liittyvät ohjeet (esim. nopeus, äänekkyyys, keveys jne.)

Variaatio-ohje 2: Kokeilkaa epäsymmetrisiä valta-asetelmia. Yksi ohjaaja - kuusi näyttelijää, kuusi ohjaajaa - kaksi näyttelijää yms.

Variaatio-ohje 3: Reflektoikaa ryhmässä harjoitteesta nousevia kokemuksia ja kehittäkää harjoitetta haluamaanne suuntaan.

Variaatio-ohje 4: Näyttelijä saa kohtauksen edetessä tietyn määrän tottelemattomuutta.

Variaatio-ohje 5: Sopikaa jotain tilannemääreitä kohtaukselle: ketä, missä, miksi?

Tahdoton näyttelijä -harjoitteessa riisutaan nimensä mukaisesti näyttelijän roolissa harjoitteleva omasta aloitteellisuudestaan näyttämölliseen toimintaan liittyen. Draamanäyttelemisessä tahdonsuunta synnyttää ja motivoi henkilön toimintaa kohtauksessa. Sillä, että tahdonsuunta on aikanaan eritelty omaksi osa-alueekseen, käsitteekseen ja työkalukseen näyttelijäntyössä, on ollut merkittävä osa roolin näyttelemisen ymmärtämisessä, kehittymisessä ja koulutuksessa. Aiempi erotteluvoimainen käsitteenmuodostus teki meidän prosessissamme mahdolliseksi sen, että saatoimme erottaa tahdon näyttelijästä. Tahdon erottaminen synnytti prosessiin leikkisyyden, pelin ja huumorin sävyjä. Näyttelijänä olemisen mario-nettimaisuus olikin hauskaa, kun siihen ei liittynyt mitään tiettyä ennalta sovittua taiteellista pyrkimystä. Saadessaan toimintaohjeen esiintyjä ei harjoitteessa motivoi toimintaansa itselleen aktiivisesti ajattelella. Hän tottelee ohjetta ja luovuttaa vastuun toimintansa käyttökelpoisuudesta ohjaajalle. Luovuttamisen akti koettiin opiskelijoiden keskuudessa useimmiten vapauttavana. Tärkeää olivat myös kokeilut näyttelijän tottelemattomuudesta, jotka myös päätyivät erään kohtauksen pohjaksi ja osaksi esitystä.

Tahdoton näyttelijä -harjoitetta voidaan toteuttaa monenlaisina variaatioina. Yleisin lähtökohta oli kolmen ohjaajan ja kolmen näyttelijän yhteisharjoite, jossa jokainen ohjaaja-näyttelijäpari toimii suhteessa muihin pareihin. Koska näyttelijällä ei ole tahtoa, toiminta suhteessa toisiin elää vain ohjaajien yhteistyön kautta. Yhteisesti voimme sopia sääntöjä ohjeiden laaduista. Ne voivat olla esimerkiksi konkreettisia toimintaohjeita, ilmaisuun liittyviä ohjeita tai tilan- tai ajankäyttöön liittyviä ohjeita. Myöhemmin prosessin edetessä kokeilimme paljon erilaisia versioita, joissa myös ohjaajien ja esiintyjien määrään liittyviä suhteita muuteltiin.

Avoimuus oli *tahdottoman näyttelijän* keskeinen lähtökohta. Harjoitteen kehittämisessä painottui tehtävänanto, ei lopputulos. Siihen, mitä tehtävänannosta seuraa, ei minulla ollut ainakaan tietoisesti

suunnitelmaa tai visiota, ei esteettistä pyrkimystä tai taiteellista traditiota, johon tekeillä oleva voisi kiinnittyä. Avoimuus on kuitenkin kompleksinen käsite. On mahdotonta väittää, että voisin olla tietoinen kaikista rajoittavista näkemyksistä. Ei ole olemassa avoimuutta sinänsä, kuten ei taiteellista vapauttakaan. Avoimuus lähtökohtana toimi kuitenkin *tahdottomassa näyttelijässä* siten, että se työnsi prosessin osalliset pohtimaan omaa suhdettaan esitykseen. Mikä on riittävästi? Mikä on liian vähän? Mikä on yhteismitatonta oman esityskäsityksen kanssa?

Tahdoton näyttelijä -harjoitteessa näyttelijän tahdon luovuttamisen myötä siirtyvä ”täysvastuu” voi opettaa muutamia asioita suhteessa ohjaajan tehtävään. Harjoitteen keveyden ja improvisatorisuuden vuoksi ohjaajan roolissa toimiva saa lyhyessä ajassa paljon kokemuksia siitä, miten hänen antamansa ohje siirtyy esiintyjän toimintana osaksi näyttämön kokonaisuutta. Ohjeistaessa harjoitellaan vuorovaikutusta, oman viestin välittämistä ja havainnointia. Harjoituksessa saattoi kokeilla turvallisessa ilmapiirissä erilaisia ohjeita ja niiden antamisen tapoja. Kokeilimme konkreettisia ohjeita, toimintaa synnyttäviä ohjeita, rajoittavia ohjeita, väljiä ja tulkinnanvaraisia ohjeita, autonomiseksi tekeviä ohjeita, tilan- tai ajankäyttöön liittyviä ohjeita, mielikuvaohjeita, tunneohjeita sekä toiseen esiintyjään liittyviä suhdeohjeita.



Tahdoton näyttelijä -harjoite osana esitystapahtumaa. Kuvassa Maria Santavuori, Anu Niemi ja Minna Savin. Kuva: Toni Kauppila.

4.4 Pedagoginen teema: valta- ja vuorovaikutus

Prosessin eri vaiheissa keskustelimme yhdessä Tonin kanssa epäonnistumisen pelosta ja riskinottokyvyn vähenemisestä. Varovaisuudesta, joka liittyi opiskelijoiden yksilöllisten taiteellisten valintojen tekemiseen prosessin aikana. Olin *Teuraaksi kasvatetun* aikoihin erityisen kiinnostunut vallan ja kontrollin kysymyksistä. Halusin toimia vapauttavana pedagogina. Toisaalta tunnistin taiteilijana sanomisen tarvetta liittyen esityksen aiheeseen. Myös oman paikan ottaminen suhteessa vasta alkaneeseen työtehtävään Teatterikorkeakoulussa tuotti prosessiin henkilökohtaista näyttämisen painetta suhteessa työyhteisöön ja sen statushierarkioihin. Kärsin samoista ilmiöistä, kuin mistä tulkitsimme opiskelijoiden kärsivän. Näitä paineita en kuitenkaan prosessin aikana halunnut myöntää. Olin opettajanurani alkuvaiheessa ja hain omaa ammatti-identiteettiäni taidealan yliopisto-opettajana tietämisen ja tietämättö-

myyden sekä autoritäarisyyden ja demokraattisen ryhmäkeskeisyyden ristipaineessa.

Uravaiheeseeni liittyivät myös omat varaukseni uutta työpaikkaani kohtaan. Olin kokenut aikanani ylioppilaaksi tulon jälkeen Teatterikorkeakoulun koulutusvalintana mahdolltomaksi. Paikkaan liittyi mielessäni 1990-luvulla häiritsevän voimakkaasti elitistisyyttä ja tiettyä maskuliinista autoritäarisyyttä, johon en katsonut sopivani. Teatterikorkeakoulu myös pelotti minua, koska olin kuullut siellä opiskelleilta rankkoja juttuja kilpailusta ja alistamisesta. Kuitenkin olin teatterialalle haikailevana heteromiehenä myös itse sisäistänyt tietyt maskuliiniset normit, joilla arvioin taiteellista onnistumista ikään kuin muiden silmin. Kuvittelin millainen mies minun pitäisi olla sopiakseni joukkoon. Hegemonisella maskuliinisudella tarkoitetaan kulttuurisesti idealisoitua ja normaalina pidettyä tapaa rakentaa maskuliinisuutta (Manninen 2010, 66). Taiteellinen onnistuminen merkitsi minulle onnistumista miessankarillisella tavalla, johon toiminnan laatuina liittyivät rajojen ylittäminen, hätkähdyttäminen ja haavoittuvaisuutta vähättelevä asenne.

Yritin ymmärtää opiskelijoiden todellisuutta tulkitsemalla varovaisuuden olevan kytköksissä yksilöitä ja lähiyhteisöä laajempiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Erityisen kiinnostunut olin rakenteellisen vallan teemoista pedagogiikan taustalla ja tietokapitalistiseen kehitykseen liittyvästä muutoksesta kuriyhteiskunnista kontrolliyhteiskuntiin (Deleuze 2005, 118–125). Koetin tavoittaa, miten taidekentän arvostusjärjestyksiin liittyvä valta näkyy ajattelutavoissa, pedagogiikkaa määrittelevissä sisäistyneissä käsityksissä ja törmää tutkimusperustaisiin oppimiskäsityksiin taidealan yliopistokoulutuksessa. Miten valta tulee esiin opetus suunnitelmissa ja omassa toiminnassani vuorovaikutustilanteissa? Mitä valta tuottaa? Miten se kahlitsee moninaistumista? Aprikoin, missä määrin kysymys oli aikamme ilmiöistä. Oliko niin, että vahvojen auktoriteettien ja selväpiirteisten kriteerien purkautuminen taideopetuksessa oli

synnyttänyt opiskelijoissa sisäistyneitä kontrolleja aikaisemman auktoriteetteihin perustuvan tottelemisen sijaan? Vai oliko niin, ettei autoritäärisyys ollut mihinkään väistynytkään, se vain toimi peitetymmin kuin aiemmin? Jälkikäteen ajateltuna olin täynnä intensiivisiä ja isoja kysymyksiä vielä harjoitusprosessin aikanakin, mikä varmasti myös vaikutti pedagogisen vuorovaikutuksen laatuun.

Vaikka filosofian lukeminen ei ehkä auttanut kohtaamaan opiskelijoita, tuntui vallan käsitteellinen pohdinta tuovan hetkeksi valoa vaikeuksiin kysymysten muodossa. Miten havaitsin opiskelijat ja heidän tarpeensa? Reflektoinko kuitenkin enemmän omaa tilannettani miettimällä sisäistyneitä kontrollirakenteita? Oliko minun pakko onnistua, nyt kun opetin *Teatterikorkeakoulussa*? Kuka sitä vaati? Kontrollit ovat kätkeytyviä ja ulkoisen ohjauksen sijaan ne toimivat yksilön oman ruumiin alueella. Kontrolleilla ei ole institutionaalista oikeutusta eikä määrättyjä, tunnistettavia tehtäviä ja rajoja. Ne toimivat jatkuvassa poikkeustilassa. Filosofi Jussi Vähämäen mukaan kontrollit kohdistuvat toiminnan rajoittamisen sijasta pelkkiin toiminnan mahdollisuuksiin (Vähämäki 2005, 12).

Vasta paljon myöhemmin ymmärsin olleeni oman taiteilijäkäsitykseni ja siitä seuraavan ristiriidan ”vankina”. Välittömästi prosessin jälkeen tulkintani suhteesta opiskelijoihin päättyi paradoksiin. Reflektoin tilannetta työpäiväkirjassani prosessin päädyttyä:

Kun vastuu oppimisesta ja ”oikeiden” vastausten saamisesta on siirtynyt entistä enemmän opiskelijalle, vaikuttaa seurauksena olevan varovaisuutta, joka sekä hidastaa oppimista, että näivettää taidetta. Opiskelijan ei enää tarvitse pelätä ja vastustaa opettajaa, vaan virheiden pelko kontrolloii sisältä käsin ja saattaa monissa tapauksissa olla este luovan potentiaalin näkymiselle ja taiteelliselle kehitymiselle. Paradoksaalista on, ettei voimakkaisiin (ja turvallisiin) auktoriteetteihinkaan tunnu olevan enää paluuta. Taide muuttuu, koulutuksen tulee muuttua sen mukana. Ajattelenkin, että taidekoulutuksen tehtävä on tukea jokaisen

yksilöllistä kehitystä, ei synnyttää keskenään kilpailevia, mestariensa jäljittelijöitä. (Työpäiväkirja 25.10.2008)

Pedagogisissa tilanteissa valta neuvotellaan vuorovaikutussuhteissa. Esityksen harjoittamisen prosessi on yleensä ajallisesti intensiivinen vuorovaikutuskokemus. Ohjaajan ja esiintyjän välisessä vuorovaikutuksessa on aina kysymys myös vallasta. Kuka saa määritellä yhteisen teoksen lopullisen muodon ja sisällön, ja miten teos tässä valtasuhteessa löytää ennakoimattomat polkunsa? Kuka omistaa teoksen vai omistaako teos itse itsensä? *Teuraaksi kasvatettua* jälkikäteen tarkastellessani huomio kiinnittyy omiin esteisiin vuorovaikutuksen ja vallan neuvottelun tiellä. Jotta liike kohti tasavertaista ja matalahierarkkista yhteistyösuhdetta ohjaajan ja esiintyjän (tai opettajan ja opiskelijan) välillä voi tapahtua, on suotavaa, että osallistujilla on prosessissa varaa luovuttaa omista epäonnistumisen peloistaan (vrt. Nivala & Ryytänen 2019, 113–115; Freire 2016, 81–82). Epäonnistuminen ja riskit kuuluvat taiteeseen väistämättä. Mikäli ryhmäorientoituneet työtävät ovat tavoitteena, edellyttää se tämän tapauksen perusteella taideopettajalta rohkeutta heittäytyä dialogiin ja erityisesti miesopettajalta kykyä tunnistaa sukupuoleen liittyvät taiteellista toimintaa rajoittavat normit. Tunnistamisen jälkeen, kriittisen itsereflektion kautta, rajoittavia normeja on mahdollista käsitellä ja purkaa.

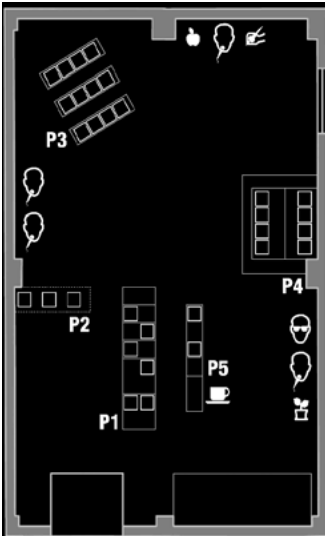
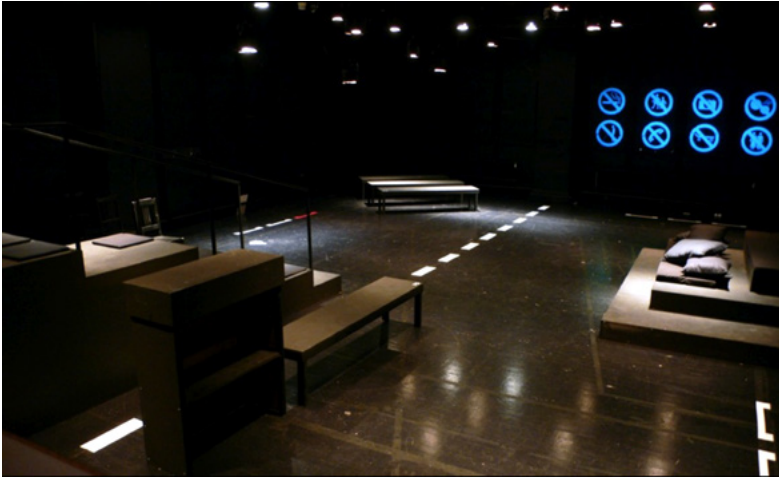
4.5 Havainnot opettajuudesta:

alojen välisen opettajayhteistyön alku

Tutustumiseni Toni Kauppilaan ja siitä seuranneen yhteistyön kautta avautui näkymä arkkitehdin ja tilasuunnittelijan praktiikoihin. Keskustelimme ja vertailimme paljon alojemme käytäntöjä. Pohdimme yhdessä tilan ja esityksen suhdetta. Mitä erilaiset tilalliset ratkaisut voivat tarkoittaa esityksen katsojasuhteen kannalta? Yli-

päätään katsojasuhteen pohdinta esityksen materiaalina oli minulle suhteellisen uutta ja vierasta. Pohdimme sekä esiintyjä että katsojia tilankäyttäjinä. Innostuin ja toisaalta koin myös ohjaajana hankalaksi Tonin tilallisen ajattelun. Tilasuunnitelma koostui useista katso-moelementeistä ja haastoi vahvasti perinteisen frontaalinäyttämön. Etenimme yhdessä hapuillen kohti valmista esitystä. Innostuksen tunteet ja riittämättömyyden kokemukset vaihtelivat mielessäni. Koko prosessin läpi koin opettajana ristiriitaa omien taiteellisten mieltymysten ja prosessin avoimena pitämisen välillä. En osannut myöskään riittävästi kertoa sisäisistä ristiriidoistani kollegoille. Jälkeenpäin olen pohtinut, kuinka avointa prosessin avoimuus olikaan, ja miten ylipäättään on mahdollista pyrkiä kohti tuntematonta, jos se on jotakin, mitä emme osaa edes kuvitella. Mitä teen välähdyksen-omaisesti harjoitustilanteessa ilmestyville taiteellisille impulsseille? Saanko olla taitelijana kokonaisvaltaisesti läsnä pedagogisessa tilanteessa? Miten ymmärrän vastuuni taiteilija-opettajana? Kumpi on ensisijaista: vastuu esityksestä vai vastuu oppimisesta?

Tärkeä osa omaa reflektiotani taidepedagogina liittyy aiempien valta- ja identiteettipohdintojen lisäksi pariopettajuuteen. Projektissa oli mukana kaiken kaikkiaan viisi opettajaa, mutta kokonaisuudesta vastuullisina opettajina olimme minä ja Toni. Sisäisistä ristiriidoistani huolimatta koin, että tulin rakentavalla tavalla haastetuksi työparin taholta. Sain myös valtavasti tukea ja uutta suuntaa työssä kehittymiselle. Esityksen tilasuunnittelu hajotti ideaalin katsojaposition, mikä oli minulle täysin uutta. Kaikki esityksen tilanteet eivät voineet tulla havaituiksi samalla tavalla eri osista katsomopaikkoja. Tilasuunnittelu ei tukenut yhdenlaisen havainnon ja tulkinnan muodostumista, vaan pikemminkin korosti esitystilanteessa moneutta ja sattumanvaraisuutta. Työparini huolellinen ja poikkeuksellinen suunnittelu ja toteutus arkkitehtuurin ja tilasuunnittelun alueen ennakkoluulottomana asiantuntijana sysäsi minut miettimään yhä uudelleen ja uudelleen esityksen perusteita, esiintymistä ja katsomista.



Teuraaksi kasvatettu TeaK 2008.
Tilasuunnittelu ja kuvat Toni Kauppila.

Teuraaksi kasvatetun pedagogisena lähtökohtana oli esitykseen johtava tekeminen ja opiskelijoiden henkilökohtaisen taidenäkemyksen kirkastuminen. Silti suhteessa tutkimukseeni elinvoimaisimpana säilyi tilallisen ajattelun lisäksi prosesseissa kehittynyt harjoite. Teatteripedagogisesta näkökulmasta tämä tuntuu luonteelta. Työtavat, harjoitteet ja niihin liittyvät tehtävänannot ovat teatteri-

pedagogiikan peruselementtejä. Niillä on konkreettista jatkuvuutta ja jaettavuutta. Ne asettuvat osaksi *teatteripedagogiikan epistemeä*, ajalle ja alalle ominaista tietämisen tapaa. Verrattuna henkilökohtaiseen soolotyöskentelyyn yhteisen harjoitteen säännöt olivat kaikille samat ja loivat siten yhteistä rakennetta myös yksilöllisille koke-

muksille. Prosessi osoitti, miten teoksen tekeminen pedagogisena prosessina oli huomattavasti muuta opetusta monimutkaisempaa, haavoittuvampaa ja ryhmätoimintana vaativampaa.

5 Virhe -opas aloittelijoille

5.1 Prosessin kuvaus

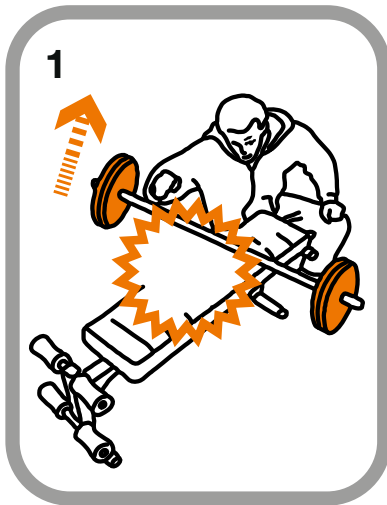
Seuraavassa taiteellis-pedagogisessa tapahtumassa vuonna 2010 palasin edellisestä projektista tuttuihin lähtökohtiin. *Virhe -opas aloittelijoille* esityksessä jatkoin *Teuraaksi kasvatetussa* aloittamaani esitykseen johtavan prosessin pedagogisen potentiaalin tutkimista yhteistyössä Toni Kauppilan kanssa. Tanssi- ja teatteripedagogiikan tutkintovaatimuksissa opintojakso oli edelleen nimellä produktiotyöskentely. Työskentelyn rakenne, aikataulu ja tavoitteet olivat samat kuin *Teuraaksi kasvatetun* aikana. Myös omassa ennakkosuunnittelussani olin asettanut varsin samansuuntaisia lähtökohtia kuin edellisellä kerralla. Kyseessä oli ryhmälähtöisellä työtavalla intensiivisen harjoitusperiodin aikana valmistettu esitys, jonka lähtökohtia ovat henkilökohtaisuus, moniäänisyys ja esityksen ajattelu muutos tilana. Taiteellis-pedagogisen tapahtuman kannalta kiinnostuksenani oli, edellisen prosessin kriisit kohdanneena, erityisesti opetuksen kehittäminen suhteessa tilaan ja esityksen katsojasuhteeseen.

Työskentely koostui jokaisen opiskelijan yksilöllisestä sooloprosessista, ryhmän yhteisestä *pele*-improvisaatioharjoitteesta ja meidän opettajien pitämistä virhe teemaan liittyvistä harjoitteista, keskusteluista ja tehtävänannoista. Tutkimme yhdessä opiskelijoiden kanssa virhettä mm. osaamattomuutena, mahdottoman kohtaamisena ja harjoittelemattomuutena. Eräs tehtävistä oli omalla

mittapuullani pedagogisesti radikaali riskinotto. Noin puolentoista viikon harjoittelun jälkeen annoin opiskelijaryhmälle tehtäväksi valmistaa tämän esityksen, jonka prosessi oli parhaillaan käynnissä. Myöhemmin prosessin aikana annoin tehtävän uudelleen. Tehtävän kautta tuli esiin sen mahdottomuuden lisäksi, miten vaikeaa on esittää jotain epävalmista. Vaikka työskentelyn alkuvaiheessa korostin opiskelijoille oppimisprosessia, painottui työskentelyrakenteessa esitys lopputuloksena. Virhe-tehtävät herättivät osassa opiskelijoita vastustusta ja voimattomuuden kokemuksia. Merkityksellisimmiksi teemoiksi nousivat havaintojeni ja opiskelijoiden kanssa käymien reflektiokeskustelujen kautta yksilöllisen taiteellisen toiminnan kontrollit suhteessa ryhmäprosessiin ja ahdistus affektina.

Teatteripedagogisen käytännön kannalta merkittävimmäksi kehkeytyi projektissa opettajana toimineen tanssitaiteen lehtori Katarina McAlesterin kanssa yhdessä kehittämäni *pele* -harjoite. Siinä on liikkuvampi ja avoimempi rakenne verrattuna *tahdoton näyttelijä* -harjoitteeseen, joka on tarkemmin strukturoitu ja näyttelijäntyöhön kohdistuva. Harjoite myös ottaa paremmin huomioon sekä teatteri-, että tanssitaustoista tulevat opiskelijat. Harjoitteen kuvaus löytyy hieman edempää sivuilta 89–90.

Soolotyöskentelyn tavoitteena oli tarjota mahdollisuus opiskelijoiden henkilökohtaisten taiteellisten pyrkimysten ja ideoiden käsittelemiseen sekä niiden esityksellistämiseen. Lähtökohta sooloille oli avoin, lukuun ottamatta esityksen virhelähtökohtaa ja johdannoksi pidettyjä harjoitteita ja kirjoitustehtävää, jossa jokaisen oli määrä kirjoittaa virheeseen liittyen omia ajatuksiaan ja ideoitaan. Soolot olisivat osa prosessin lopuksi järjestettäviä julkisia esityksiä. Sooloja esitettiin työskentelyn eri vaiheissa ryhmän sisällä ja niistä oli mahdollista saada palautetta ryhmältä ja opettajilta.



virhe

opas aloittelijalle

työryhmä SUMI AUVINEN | ELINA HAGELIN | HEIKKI HÄKKÄ | IRENE KAJO
 TONI KAUPPILA | ANSSI KIRKONPELTO | TERO MIKKONEN | KATARINA MCALESTER
 SÄDE NIEMI | SANNA SAARELA | RIKU SAASTAMOINEN | TUUKKA TIIHONEN
 teatteriteknikka TARJA HÄGG | KEUJO KAAKINEN | HEIKKI LAAKSO | HEIKKI ROSTI | KARI TOSSAVAINEN
 tuottaja AILA KURPPA
 esitykset 6.10. KLO 19 | 8.10. KLO 14 & 17 | 12.10. KLO 19 | 13.10. KLO 19 | 14.10. KLO 19
 TEATTERIKORKEAKOULU, HAAPANIEMENKATU 6, STUDIO 3
 liput 6/12€ varaukset www.piletti.fi | 0600 13377



1. Tee tämä esitys.
Tee se uudestaan.
2. Tee esitys, jota et osaa.
3. Tee alku esitykselle.

TANSSI- JA TEATTERIPEDAGOGIKAN LAITOS



Juliste: Toni Kauppila

5.2 Näkymä opetuksen sisältöön: leikki alkaa nousta

Oman teatterikoulutukseni¹¹ merkittävimmät hetket liittyivät kursseihin, joilla omasta aiheesta tehtävät esitykset olivat opetuksen sisältö. Usein kurssit perustuivat itsenäiseen, yksilölliseen työskentelyyn. Vaikka kaikki opettajat eivät välttämättä subjektiivista henkilökohtaisuutta painottaneetkaan, arvioimme me opiskelijat tuotoksiamme tietynlaisen terapeuttisen koskettavuuden kautta. Henkilökohtaisuus tarkoitti aiheen valinnassa omien, itselle kipeiden tai muuten tunnevoimaisten sisältöjen valitsemista esityksen sisällöksi. Minän ”vereslihainen” paljastaminen koettiin merkittävämpänä kuin esteettiset kokeilut. Ajateltiin, että tekijän vaikuttaminen asiastaan mahdollistaa katsojaan vaikuttamisen. Esitys ja esittäminen, taiteelliset taidot ja tekniikat olivat toissijaisia ja alisteisia minän paljastumisen projektille.

Teatterikorkeakoulussa dramaturgian lehtorina toiminut Juha-Pekka Hotinen kirjoittaa miten oman, henkilökohtaisen aiheen painottaminen siirtää huomiota teoksesta tekijään jopa niin, että aiheiden muuttuessa yhä yksityisemmiksi esitykset kaventavat suhdetta ulkopuoleensa, katsojiin ja yhteiskuntaan. Taiteet eivät enää kerro maailmasta maailmalle vaan minusta maailmalle, tai minusta minulle. Vastaparina kipupistehenkilökohtaisuudelle voidaan nähdä oman elämäkokemuksen ulkopuolelle rajautuvat aiheet. Asiat ja ilmiöt, jotka herättävät kiinnostuksen ja uteliaisuuden, ja joista haluaa tietää lisää. (Hotinen 2007, ks. myös Numminen, Kilpi, Hyrkkänen 2018, 202.) Toisaalta feministisissä traditioissa omaelämäkerrallisten tarinoiden kertominen on kulttuurinen käytäntö, joka perustuu siihen, että yksilöllisessä tunnistetaan yhteinen tai että yksilöllinen tarina usein laajentuu yhteiskunnalliseksi, joka kertoo henkilökohtaisen lisäksi myös jaetusta todellisuudesta ja omasta

11 Turun taiteen ja viestinnän oppilaitos, teatteri-ilmaisun ohjaaja 1995–1998.

ajastaan (Heddon 2008, 160). Henkilökohtaisuus esityksessä on samalla konstruktio ja elettyä elämää. Se voi tarkoittaa myös tyyliä tai estetiikkaa. (Porkola 2014, 183.)

Henkilökohtainen ei enää ole samalla tavalla poliittista teatterisakaan kuin aiemmin opiskeluaikoinani, ennen sosiaalista median aikakautta 1990-luvulla. Nykyään identiteetin tuottaminen esittämisen kautta on vahvasti elossa ja löytää monia muotoja. Autofiktio kirjallisuudessa ja omaelämäkerrallinen sisällöntuotanto netissä blogien, vlogien ja podcastien muodossa on kasvanut valtavasti. Minän esitystä tutkineen Mari Martinin mukaan henkilökohtaisuus on internetin myötä lähes kaikkialle levinnyt imperatiivin kaltainen suositus. Kun kysymys ei ole enää samalla tavalla esiin pääsemisestä, on tilanne kääntynyt päinvastaiseksi. Henkilökohtaisuus tai oman elämän paljastuminen eivät enää hätkähdytä, eikä henkilökohtaisen käsittely taiteessa ole poliittista samalla tavalla kuin vaikka 1960-luvun feministien piirissä. (Martin 2008, 18–19.) Kysymys siitä, kenen ääni kuullaan ja missä ja miten se vaikuttaa yhteiseen todellisuuteen on monimutkaisempi, koska foorumeja ja yleisöjä minän esityksille on enemmän.

Virhe –opas aloittelijalle työskentelyssä yksilöllinen soolotyöskentely perustui lähtökohtaisesti henkilökohtaisuudelle ja ajatukselle työprosessissa mahdollistuvasta oman äänen löytämisestä ja vahvistumisesta. Ryhmätyöskentely, erityisesti *pele* oli erotettu kokonaan yksilöllisistä sooloista, perustui leikkiin ja improvisaatioon. Prosessi oli siis *Teuraaksi kasvatetun* tapaan hyvin kahtiajakautunut. Silloin en vielä havainnut oman opetukseni piilovaikutuksia. Tämän projektin kokemuksia läpikäymällä muutos suhteessa pedagogisiin lähtökohtiin käynnistyi tietoisemmin. Aloin havaita aiempaa tarkemmin opetukseni taustalla olevia piiloisia normeja ja kyseenalaistaa kapeasti ymmärtämäni, elämänhistoriaan perustuvaa, introspektiivista henkilökohtaisuutta taiteellisen toiminnan motiivina ja merkitysperspektiivinä. Kiinnostuin sooloja enemmän yhteisestä leikistä.

5.3 Esiin noussut käytäntö: peli-harjoite

Peli-harjoite muodosti jatkon *Tahdottomalle näyttelijälle*. Siinä kolme osallistujaa (majakat) asettuvat tilaan sovituille paikoille antamaan toimintaohjeita muille osallistujille, jotka alkavat toimia ohjeiden mukaan siihen saakka, kun kokevat sen mielekkääksi. Osallistuja voi lopettaa toimintansa milloin vain, siirtyä majakaksi menemällä hänen luokseen ja antamalla hänelle toimintaohjeen. Kaikki osallistuvat peliin, eikä sillä ole ulkopuolisia katsojia.

Peli

1. Kolme opiskelijaa asettuu tilaan merkittyihin pisteisiin a, b ja c. Loput asettuvat tilan reunoille. Harjoitteessa käytetään mahdollisuuksien mukaan musiikkia. Mielellään siten, että mukana on säestäjä tai live-dj. Säestäjä tai dj toimii improvisatorisesti kehkeytyvää tilannetta herkästi aistien. Yksi on harjoitteen vetäjä, yleensä opettaja, joka määrittelee alkamisen ja loppumisen.
2. Musiikki alkaa. Toiminta käynnistyy, kun joku käy antamassa jollekin pisteissä seisovalle toimintaohjeen. Toimintaohjeen saatuaan pelaaja alkaa toimimaan sen mukaan. Heti kun hän haluaa lopettaa toiminnan, hän voi mennä johonkin pisteistä ja antaa ohjeen siinä seisovalle. Silloin hän alkaa toimimaan ohjeen mukaan jne...
3. Peliä jatketaan riittävän kauan. Vähintään 15 minuuttia. Mielellään puoli tuntia tai 45 minuuttia. Kesto on tärkeää peliin olennaisesti sisältyvän kaaoksen kanssa. Liian lyhyt aika estää havaitsemasta kaaoksesta nousevaa mielekkyyttä.

Yleisohje: Älä odota, että mitään merkittävää tapahtuu.

Variaatio-ohje 1: Kokeilkaa tehdä harjoitetta erilaisissa tilallisissa olosuhteissa. Kokeilkaa myös esineitä ja puvustusta.

Variaatio-ohje 2: Voitte lisätä peliin mahtikäskyjä, joilla saatte hetkellistä järjestystä kaaokseen. Merkkiäänestä kaikki tekevät sovittusti jotain samaa esim. pysähtyvät 15 sekunniksi, juoksevat tilan läpi, nauravat tms.

Esimerkkejä ohjeista yhden pelin ajalta:

Vedessä kävely, vain kädet ja pää pinnalla

Torakka/hiiri maton alla, jonka vain minä näen ja yritän liiskata

Kimpoile kaikesta ja kaikista

Yritä ”sparrata” muiden tanssia omalla tanssilla

Tanssi ”kökösti” parina toisen kanssa

Tuijota herkeämättä katsojia

Ole magneetti tai antaudu paino-/työntövoimalle, tarraudu lähimpääsi

Ole silmät kiinni

Ilma on yhtä tiivistä kuin vesi

Ympärilläsi on kotelo, pyri pääsemään siitä ulos/antamaan se toiselle

Tee nykytanssiversio T:n liikeistä

Liiku tilassa pitkittäin isosti, poikittain pienesti

Ole selkä kontaktissa toiseen tai materiaan

Ota kaikilta sukat pois

Kannusta T:n tekemistä fyysisesti

Katso kaikkea alatasosta

Mene musiikkiin niin syvälle kuin pystyt

Myötäile toisen pään liikkeitä eri kehon osilla
Yritä mennä kaiken alle
Yritä tulla toisen nostettavaksi
Yritä olla muihin kosketuksissa rintakehällä
Yritä nousta H:n selkään
Tee robottimaisesti kaikki mitä I tekee
Tanssi niin että olet humalassa ja nautit siitä
Yritä mennä toisten raajojen alitse / lävitse
Yritä työntää kieltäsi toisen korvaan
Älä anna kenenkään kulkea selkäsi takana
Yritä liikkua mahdollisimman paljon vertikaalissa
Sulje jokin liikkumisessa olennainen aisti
Liiku tilassa niin kuin se olisi sinun ikioma unelmiesi tila ja siellä
olevat henkilöt kaikki haaveiden täyttymystä
Yritä liikkuessasi piirtää maahan mahdollisimman isoja kuvioita
Liiku kuin tuulen viemänä ja niin, että kaikki nivelet ovat mahdollisimman pehmeitä
Yritä pitää ihmiset erillään
Koske vuorotellen seinää ja lattiaa
Koske vuoronperää A:n olkapäätä ja S:n jalkaterää
Tee kaikki, mitä henkilö B tekee, mutta mahdollisimman nykytanssillisesti
Liiku keski- ja alatasossa
Pyri verhoihin, mutta niissä on hylkivä magneetti, joka työntää pois
Kävele niin, että sulla on kakat housussa
Ole ja pyri olemaan keskellä tilaa
Ole ja liiku mahdollisimman lähellä lattiaa
Lennä (kuvittele että lennät)
Tee samaa kuin S, mutta puolet hitaammin
Yritä koskea kaikkien päälakea
Koske kaikkien selkää

Tue toista jollakin tavalla liikkeessä
Liiku niin kuin kani
Mene kaikista koloista, jotka näet
Pyri sivelemään ihmisten selkiä jalalla
Maalaa isoja kehyksiä ihmisten ympärille
Epäile, että verhojen takana on joku, mitä liikkuu, haluat nähdä
sen, muttet halua, että se näkee
Yritä piristää E:aa
Kuvittele että lattia on tulikuuma, mutta astu sille varmasti
Väistele sulavasti katosta putoavia jääpuikkoja
Muut ovat energialähteitä
Liiku isosti käyttäen koko tilaa ja kroppaa
Liiku hidastetusti
Yritä laittaa jalka joka väliin
Yritä herättää kaikkien huomio
Lattia polttaa jalkapohjia, muttei muuta kroppaa



Peli -harjoite osana esitystapahtumaa. Majakanvaihtotilanne.
Anssi Kirkonpelto ja Heikki Häkkä. Kuva Irmeli Huhtala.

Peli muistutti sääntöpohjaista improvisaatioharjoitetta, jossa sääntöjä, ohjetyyppejä kokeiltiin ja kehitettiin kollektiivisen prosessin kuluessa. Periaatteessa toimintaohjeet saattoivat olla mitä vain, mutta prosessin aikana harjoitetta toistettaessa kokeilimme myös luokitella ohjeita ja pelata vain tiettyjen ohjekategorioiden (esimerkiksi tunneohjeet, fyysisen toiminnan ohjeet, tilalliset ohjeet, aikaan liittyvät ohjeet) mukaan. Se, miksi harjoitetta alettiin kutsua peliksi, liittyikin sen sääntörakenteeseen ja tilalliseen pelilautamaisuuteen. Lopulliseen esitykseen päätyi peli-osio ja soolojen muodostama jakso. Olennaisena elementtinä harjoitteessa toimi muusikko Tero Kaurisvuo. Hän improvisoi musiikkia ja soitti dj:nä valmista musiikkia tukien näyttämölle syntyviä tilanteita ja tunnelmia.

5.4 Pedagoginen teema: liika vapaus ahdistaa

Sooloesityksissä yritin mahdollistaa opiskelijoille kokemuksen taiteellisesta vapaudesta turvallisessa kontekstissa. Vapauden kohtaaminen ei ollut yksinkertaista. Opiskelija resitoi soolodemoesityksessä: ”on esitettävä kysymys, kysymysten kysymys: minkä kysymyksen haluan kysyä”.

Kasvatuksen historiassa 1700–1800-luvuilla näkemykset vapaudesta tulivat vastaan eri tavoin painottuen. On ajateltu, että ihminen on syntyjään vapaa, hänen tulee saada kasvaa vapaasti ja/tai hänestä on kasvatettava vapaa. (Saari 2021, 104.) Tarkastelemalla vapautta lähtökohtana, periaatteena ja tavoitteena on mahdollista kutsua esiin kasvatukseen liittyviä tiedon ja tietämisen rakenteita, ohjaavia voimia, joilla on suoria yhteyksiä käytäntöön. Esimerkiksi: mikäli ajatellaan, että ihminen on syntyjään vapaa ja hänen tulee saada kasvaa vapaasti siten, että hänen sisäinen luontonsa toteutuu, painottuu kasvattajan toiminta perustaltaan hyvin erilaiseksi kuin silloin kun ajatellaan, että ihminen ei ole syntyjään vapaa vaan hänestä tulee kasvattaa sellainen. Puhumattakaan sellaisista yhteis-

kunnallisista ja pedagogisista ajattelutavoista, jossa kaikkien vapaus ei ole samanarvoista, tai jossa ei tunnisteta kysymystä vapaudesta kuuluvaksi kasvatukseen ylipäätään.

Valistuksen ajoista lähtien ihmistä on tarkasteltu itsenäisenä, vapaana tahto- ja järkiolentona, jota kasvatukseen on tuettava aktiivisesti itseään ja maailmaa rakentavaksi toimijaksi. Immanuel Kantin (1724-1804) kasvatustajattelussa ihminen tulee ihmiseksi kasvatuksen kautta. Hän erottaa itsensä eläimistä, joiden toimintaa tarpeet ilman järjenkäyttöä ohjaavat. Kasvatukseen päämäärinä vapaus ja yksilön autonominen toimijuus täytyy sovittaa yhteiskuntaan. Kant ajatteli, että sovittaminen ei kuitenkaan tapahdu käskyjä tottelemalla, vaan astumalla yhteiselle alueelle järkeä käyttäen. Kasvatettavan täytyy olla tietoinen omasta vapaudestaan, mutta kuitenkin niin, ettei hänen vapautensa ole ristiriidassa toisten vastaavien vapauden kanssa. Vapauden saavuttaakseen kasvavaan on kohdistettava välttämättömiä kasvatuksellisia toimia, muuten hän jää yhteiskuntakelvottomaksi. Tähän kiteytyy valistusajan pedagoginen paradoksi, joka on kasvatuksen peruskysymyksenä säilyttänyt keskeisen asemansa, vaikka maailma ympärillä on muuttunut: miten kultivoida vapautta pakolla? On tärkeää raivata tilaa opiskelijasta käsin suuntautuvalla oppimisella, mutta tekemällä taiteellista vapautta mahdolliseksi ja kannustamalla opiskelijaa valinnoissaan itsenäisyyteen, hän ei periaatteessa voi enää niin tehdä, koska niin tekemällä hän lakkaa olemasta itsenäinen ja tulee riippuvaiseksi ohjeistani. Kestävyytensä ansiosta voidaankin ajatella, ettei kysymykseen vapauden ja rajojen suhteesta ole olemassa vastausta, ja siksi se on kasvatuksen pysyvä lähtökohta (Saari, 2021, 104.)

Virhe –opas aloittelijoille -esityksen aikoihin aloin kysyä, miten oma toimintani ja teatteripedagogiikka yleisemminkin voisi tukea ammatillisen rohkeuden kehittymistä. Pitkäkestoisiin prosesseihin sitoutumisen vaikeus ja valintojen tekeminen tuli esiin monissa henkilökohtaisissa keskusteluissa opiskelijoiden kanssa. Se oli ymmär-

rettävää työelämän näkökulmasta. Leipä on pieninä palasina maailmalla. Vaikka koulutuksessa painotetaan henkilökohtaisuutta ja erikoistumista omien kiinnostusten mukaan on vaarana, että mikäli erikoistun liikaa, ei töitä välttämättä kohta olekaan. Teatteripedagogiikan työkentällä on enemmän töitä generalistille kuin specialistille. Vapaus asettui suhteeseen työelämän realiteettien kanssa. Aloitin kysyä, mihin vapauteen olen opiskelijoita saattamassa ja miten yksilönvapaus kohtaa kollektiivisen vapauden?

Vapauteen kytkeytyy myös kriittisen pedagogiikan perinne, jonka luoja voidaan pitää brasialaista pedagogia ja yhteiskuntateoreetikkoa Paulo Freirea (1921–1997). Freiren työssä korostuu yhteiskuntaluokka ja siihen liittyvät epäoikeudenmukaiset käytännöt kasvatuksessa ja koulutuksessa. Sorrettujen pedagogiikassa korostetaan opiskelijan aktiivisuutta ja dialogia toistensa ja opettajan kanssa. Sorrettujen pedagogiikan keskeisenä tavoitteena on tiedostaminen, joka auttaa sorrettuja ymmärtämään sorretun asemansa ja sen, että yhteiskuntaa voidaan muuttaa oikeudenmukaisemmaksi kollektiivisella toiminnalla. (Freire 2018; Saari 2021, 168.)

Freirea on arvosteltu siitä, että hän ei ota huomioon sukupuolta osana yhteiskunnallisia valtarakenteita. Siitä huolimatta viime vuosikymmeninä esiin noussut feministinen pedagogiikka tunnustaa Freiren pedagogiikan käyttökelpoiseksi lähtökohdaksi sen koulutuskriittisyyden takia. Feministinen pedagogiikka on feministisen tutkimuksen ohjaamaa opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvää ymmärrystä, opettamisen tapoja ja oppimistilanteiden käytäntöjä (Ojala 2018,14). Tärkeää ovat kysymykset tiedon poliittisuudesta ja siitä, miten kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät valtasuhteet tulevat käytännöissä tuotetuiksi. Ruumiillisuus, tunteiden, kuten ihmettelyn ja hämmennyksen merkitys, empatia poliittisena tekona sekä sukupuolen, yhteiskuntaluokan ja rodullistamiseen liittyvien kysymysten kietoutuneisuus ovat feministisen pedagogiikan toistuvia teemoja (Elonheimo, Miettinen, Ojala & Saresma 2022, 21). Suuntauksen

perustajahahmona tunnetun yhdysvaltalaisen bell hooksin mukaan opetustilanne voidaan nähdä mahdollisuutena tehdä työtä vapauden puolesta ja ”vaatia itseltämme ja tovereiltamme sellaista mielen ja sydämen vapautta, joka sallii meidän kohdata todellisuuden siitä huolimatta, että yhdessä kuvittelemme keinoja rajojen rikkomiseen ja ylittämiseen” (hooks 2007, 299).

Kriittisen ja feministisen pedagogiikan perinteessä suhde yksilöllisyyteen on länsimaista valistusajatteluun perustuvaa kasvatuskäsitystä laajempi. Näissä perinteissä dialogisuus korostuu. Ihminen on yksilö suhteessa yhteisöön, yhteiskuntaan ja sosiaalisiin rakenteisiin, joita voidaan kriittisesti tarkastella ja muuttaa. *Virhe-opas aloittelijalle* -prosessin itsenäisessä taiteellisessa työskentelyssä, sooloissa, opiskelijoiden pedagoginen suhde ryhmään jäi kapeaksi ja suhde minuun opettajana painottui. Palautekeskustelut ja -kirjoitukset osoittavat selvästi, että mikäli yhteisymmärrystä opettajan ja opiskelijan kahdenvälisessä dialogissa ei syntynyt, jäi opiskelija ”tyhjän päälle”, vaille tukea. Opiskelijan taiteellinen vapaus ei projektissamme toiminut toivotulla tavalla, koska se ei avautunut vapautena, vaan kontrolloi tekemistä tuottaen onnistumisen painetta ja ahdistusta. Yhtenä syynä hankalan tilanteen muodostumiseen pidän omaa toimintaani opettajana. En ollut edelleenkään tarpeeksi hyvin tietoinen käsityksistäni ja pyrkimyksistäni opetuksen taustalla, enkä avannut soolotyöskentelyä yhteisölliselle tarkastelulle.

Kuuntelen esityksen purkutilaisuudessa äänitettyä keskustelua. Opiskelijat vastaavat kysymyksiin siitä, mikä prosessissa tuntui merkityksellisimmältä. Vastaukset ovat jossain määrin ristiriitaisia. Keskustelun aloittaa opiskelija, joka kertoo prosessin olleen ”meidän tila” ja ”mahdollisuuksien keidas”. Hän kertoo vastuun jakautuneen opiskelijoille tasaisesti prosessin aikana. Seuraavien opiskelijoiden puheenvuoroissa korostuu ahdistuksen kokemus. Opiskelijat kertovat ahdistuksen johtu-

van prosessin epämääräisyydestä, epävarmuudesta ja keskeneräisyydestä. Muisteleme viikkoa, jolloin viiden työpäivän ajalle mahtuu neljä kriisikokousta. Eräs opiskelija kertoo ahdistuksen johtuvan sisäisestä kontrollin tarpeesta. Perinteinen teatteriesitys perustuu hallintaan tai autoritaariseen hallinnan illuusioon, nyt prosessissa ei tiedä mitä tulee tapahtumaan ja se kauhistuttaa. Kahdeksan opiskelijan ryhmästä kaksi eivät puhu ahdistuksesta. (Työpäiväkirja 15.9.2022.)

Opiskelijoiden ahdistus liittyi pääosin omiin sooloihin, koska opiskelijoissa oli epätietoisuutta siitä, mitä heiltä odotettiin. Olen edellä tulkinnut ahdistuksen opetusjärjestelyihin ja opettajan toiminnan puutteellisuuteen liittyväksi. Lisäksi ilmiössä voi olla kysymys opetuksen puutteiden lisäksi monimutkaisemmista oppimista ja opiskelua ohjaavista voimien verkostoista. Verkostoista, joihin liittyy taidekentän statusjärjestelmiä, Teatterikorkeakoulun laitosten välistä kilpailua ja epävarmuutta tottumattomuuden edessä.

Koko ammatillisen urani ajan kriisien maailmassa toimimisen valmiudet, työelämätaidot ja kollaboraatio ovat jatkuvasti vahvistuneet koulutusten sisältöinä. Onko taidekoulutuksen ensisijainen tehtävä edelleen tukea jokaisen yksilöllistä kehitystä? Kannanko mukaan taakkaa myyttisten nerotaiteilijoiden pedagogiikasta, joka perustuu suosituimmuuteen, jäljittelyyn ja synnyttää keskenään kilpailevia yksilöitä toimijoiksi taidemarkkinoille? Miten tuen yksilöä ja mikä on yhteisöllisen oppimisen merkitys? Tässä prosessissa ryhmää vahvistava affekti oli yksilölliseen taiteilijana onnistumiseen liittyvä ahdistus. Vaikka soolojen kanssa tasavahva elementti opetuksen sisältönä oli improvisatorinen ryhmäkäytäntö *Peli*, affekti-tasolla se jäi selvästi kakkoseksi.

5.5 Havaintoja opettajuudesta: jännitettä ja ristivetoa

Palautekeskustelun perusteella opiskelijoille oli epäselvää, kuka kokonaisuudesta on vastuussa. Epäselvyys herätti vastustusta. Itse ajattelin olevani vastuullinen ohjaaja ja opettaja koko prosessin ajan. Ristiriita on ilmeinen. Vaikka olin dialoginen ja vastuullinen omasta mielestäni, en vastannut opiskelijoiden odotuksia. Samaan aikaan vaadin opiskelijoilta henkilökohtaisuutta tavalla, joka altisti heidät sisäänpäin kääntymiselle ja turvattomuudelle. Aiemmistä kokemuksista tuttu ristiriita tietämisen ja tietämättömyyden välillä sekä piilopetussuunnitelman kätkeytyneisyys nousi esiin itsereflektiossani. Työpäiväkirjassani pohdin, miten pyrkimykseni auttaa opiskelijaa tulemaan vapaammaksi, sisältää sisäänkirjoitettuna näkemyksen siitä, että hän ei ole riittävän vapaa.

Opiskelijoiden ahdistus oli opetukselleni ei-toivottu tila. Vastasin siihen kuuntelemalla, antamalla tilaa. Järjestin kriisikokouksia opiskelijoiden pyynnöstä. Kysyin itseltäni, miten kriisikokoukset tukevat ryhmän perustehtävää, esittävän taiteen opiskelua. Onko pikareflektiokysymys ”miltä tää teistä tuntu” ihan väärä käytäntö? En osannut vastata. Koska yksi opiskelija ei kokenut tarvetta kriisikokouksille, tuli siitäkin minulle ongelma, koska se oli poikkeama ja vaati erityistä huomiota. Välillä yritin saada etäisyyttä ja tulkitsin ahdistuksen luovan ryhmän kulttuuria ja sääntöjä omasta toiminnastani riippumatta. Ahdistukseen sitoutunut statushierarkia vaikutti sallivan huonosti huolettomuutta. Neuvottomuuteen päättyneen purkukeskustelun jälkeen päätin, että alan opetella systemaattisempia reflektiökäytäntöjä. Minun tulisi osata suunnata paremmin opiskelijoiden huomiota sinne, missä voi jotakin oppia esityksestä ja sen tekemisestä identiteettikysymysten sijaan. Miten ulottuisin oman toiminnan reflektiossa pidemmälle?

Kahden verrattain samalla rakenteella ja tavoitteenasettelulla toteutetun projektin jälkeen *Virheiden koulun* oli aika siirtyä eteen-

päin. Aloin hahmotella uudenlaista oppimisympäristöä ja menetelmiä. Tavoitteena oli edelleen luoda opiskelijoille taideoppimiselle tarvittavat olosuhteet, jotka kannustavat kohtaamaan omat valmiudet ja haasteet vailla jatkuvaa kontrollia, mutta opettajan rooli suhteessa esittävän taiteen prosessien rakenteeseen ja tuotantotapaan vaati päivittämistä.

6 The School for Unforced Errors – Episode III

6.1 Prosessin kuvaus

Vuonna 2012 teimme Toni Kauppilan, 12 tanssi- ja teatteripedagogiikan ja kahden tilasuunnittelijaopiskelijan kanssa kuusiosaisen taiteellis-pedagogisen tapahtumasarjan *The School of Unforced Errors – Episode III*. Teoksen musiikista ja äänisuunnittelusta vastasivat muusikko Tero Kaunisvuo ja äänisuunnittelun maisteriopiskelija Jaakko Autio. Osana työskentelyä järjestettiin myös kehollisen työskentelyn työpaja, jonka opiskelijoille piti Leena Rouhiainen. Tapahtumasarja oli opetusteatterin tuotantoa ja esitettiin TeaKin teatterisalissa ja osittain torilla lokakuussa 2012. Osatapahtumat ajoittuivat viikon sisään. Kuvassimme niitä käsiohjelmassa seuraavasti:

5.10. 19:00

Listening Inner Voices - Open Rehearsal

Työryhmään sisäisten äänten kuuntelun teema rantautui prosessin varhaisessa vaiheessa. Sen mukana heräsi ajatus mahdollistaa katsojalle jaettu yksityinen kokemus sisä- ja ulkopuolelta, neljästä eri näkökulmasta.

8.10. 13:00

Workshop of Errors

Työpaja on pedagogin taideteos. Muita pedagogin taideteoksia ovat harjoitteet, käytännöt, jakamisen, kohtaamisen ja olemisen tavat.

9.10. 19:00

Unrehearsed Performance

Tässä esityksessä käytettävät materiaalit rakentuvat suhteessa toisiinsa sattumanvaraisesti. Osien suhde toisiinsa ja kokonaisuuteen määräytyy esityksen ulkopuolisen tapahtuman tilanteiden perusteella.

10.10. 10:00

Mundane Practice

Opastettu kierros esityksellisen installaation läpi.

10.10. 13:00

No-Can-Do

Asioita, joita emme osaa, on enemmän kuin niitä, joita osaamme. Se on lohdullista. Osaamattomuuden myöntäminen on oppimisen lähtökohta. Se miksi se on vaikeaa, kertoo jotain siitä vertailuun, kilpailuun ja itsekontrolliin perustuvasta kulttuurista, jossa elämme. Tapahtuma-ajasta 95% on valmistautumista johonkin, jota esiintyjä ei osaa. Loput 5 % on sen näyttämistä.

11.10. 19:00

Performance we don't know yet

Olemme valinneet viimeiseksi tapahtumaksi jotain, mitä emme tätä kirjoittaessa vielä tiedä.



Yksi kuudesta tapahtumasta: *Workshop of Errors* 2012. Kuva Toni Kauppila.

The School of Unforced Errors – Episode III työskentelyn alkupiste oli *Garden of Errors*. Keväällä 2012 järjestetty kolmen viikon mittainen työpaja, johon osallistui Aalto-yliopiston tilasuunnittelun ja Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teatteripedagogiikan opiskelijoita. Työpajan perusideana oli taiteidenvälisyyden lisäksi keskittyminen ryhmätyön aloittamiseen. Työpaja toteutettiin siten, että jokaisen päivän aluksi opiskelijoilla oli valittavana yksi kolmesta tehtävästä, johon he tulivat osallistumaan. Sama toistui iltapäivällä. Kolmen viikon aikana opiskelijat työskentelivät useammassa kuin kymmenessä eri ryhmässä aloittaen työskentelyn yhä uudestaan alusta. Olimme teemoittaneet tehtävät kolmeen kategoriaan: tila, esitys ja yleissivistys. Työpajaan osallistui yhteensä 30 opiskelijaa.

Tanssi- ja teatteripedagogiikan maisteriohjelmien tutkintovaihtimuksissa tapahtumasarjamme määriteltiin vuonna 2012 ensimmäistä kertaa otsikolla *Taiteellis-pedagoginen tapahtuma* ja sen osamistavoitteet olivat seuraavat: ”Jakson tarkoituksena on tutkia ja

pohtia tanssi- ja teatteripedagogiikan esityksellisiä ulottuvuuksia ja jakamisen tapoja. Laitoksen maisteriohjelmien yhteiseen julkiseen tapahtumaan tähtäävän opintojakson tavoitteena on, että opiskelija osaa toimia kollektiivisessa taiteellisessa työskentelyssä luovana ammattilaisena. Opiskelija osoittaa sitoutuneisuutta ja kriittistä ajattelua esittävän tapahtuman työprosessissa eri osa-alueilla. Opiskelija osaa suhtautua rakentavasti ja ehdottaa ratkaisuja ryhmätyössä esiintyviin haasteisiin.” (Tanssinopettajan ja teatteriopettajan maisteriohjelmien tutkintovaatimukset 2012–2016.)

Edellisistä poiketen tavoittelimme Toni Kauppilan kanssa uudenlaista suhdetta työskentelyprosessin ja lopputuloksen välille. *Episode III* -prosessissa oli selvää, että yritämme lähestyä taiteellispedagogista tapahtumaa olosuhteina. Pyrimme siihen, että tapahtumien esitykselliset laadut saavat voimansa vuorovaikutuksesta ja keskeneräisyydestä. Prosessia suunniteltiin jatkuvana työskentelynä, ilman jakoa harjoitus- ja esityskauteen. Ajatuksena oli avata työskentelytilamme katsojille prosessin loppuvaiheessa.

Suhteessa aikaisempiin projekteihin esityksen valmistamisprosessi muuttui kahdella tavalla. Purin aikaisemmista projekteista tutun jaon sooloihin ja ryhmätehtäviin. Lisäksi luovuin prosessin ennalta päätetystä vaihteellisuudesta. Materiaalin tuottaminen, sen jalostaminen ja harjoittelu esitystä varten korvautui jatkuvalla pyrkimyksellä kohti taiteellisia kokeiluita, yhdessä olemista ja itseään muotoilevan taiteellis-pedagogisen käytännön luomista. Prosessissa ei perinteisessä mielessä harjoiteltu. Emme toistamalla jotain samaa esityksellistä materiaalia yrittäneet saada siitä esityksellisesti kiinnostavampaa tai parempaa. Kysymys oli tehtävien tekemisestä ja sen havaitsemisesta, miten tehtäviin käytetty aika ja tila niihin vaikuttavat. Prosessin alkuvaiheessa otimme opettajina enemmän vastuuta tehtävien laatimisesta, myöhemmin työskentely muuttui sellaiseksi, jossa opiskelijat työskentelivät itseohjautuvasti kehittämällä omaa tehtäväänsä eteenpäin.

Tavoitteenamme oli luottaa prosessiin. Siihen, että jokin tehtävien perusteella tuotetussa materiaalissa herättää uteliaisuuden ja halun tietää lisää. Jos tuotettu materiaali ei syttynyt, niin se ei pysynyt mukana. Aikaisemmissa projekteissa olin päättänyt etukäteen, milloin ei tuoteta enää lisää materiaalia, vaan aletaan järjestämään olemassa olevaa ja valitsemaan siitä pois yhteen sopimattomia osia. Nyt materiaalin tuottamiselle ei ollut asetettu muuta takarajaa etukäteen kuin se, että jokaisesta osatapahtumasta täytyisi olla yksi läpimeno ennen yleisöä katsojien turvallisuuden takia. Tämä toteutui neljässä tapahtumassa. Kahdessa läpimenoa ei ennätetty tekemään.

Taiteellis-pedagoginen tapahtuma *School of Unforced Errors – Episode III* toteutui teatteritilassa, jonka lattiasta avautui erisyyksiä, -kokoisia ja -muotoisia syvennyksiä. Erään katsojan mukaan ne olivat oppimisen kuoppia. Tapahtumissa kokoonnuimme näihin kuoppiin ja niiden äärelle katsojien kanssa. Tilaratkaisu ehdottikin pedagogiikkaa, jossa oli mahdollisuus pysähtyä havainnoimaan ja refleктоimaan käsillä olevia kokemuksia vailla tietämisen pakkoa. Tavoittelimme myös taiteidenvälisyyttä, jossa taidealojemme, tilasuunnittelun, tanssin ja teatterin esittämisen tapoihin liittyvät konventiot tulisivat haastetuiksi. Käsiohjelmaan kirjoitimme: *Moniammatillisen yhdessä tekemisen myötä ammattitaito liudentuu ja sekoittuu vieraan alan kuvastoihin ja käsitteisiin. Liudentuessa oman osaamisen olemus joutuu uudelleen tarkasteltavaksi. Herää kysymys siitä, onko se, mitä jää jäljelle ei-mitään. Mutta se ei-mitään on varmasti jotain. Se on jotain, mitä emme tiedä vielä. Ja se herättää halun tutkia, tietää ja ymmärtää mitä tuo outo ja tuntematon on.*



Työryhmä. Eturivissä: Maria Ylönen, Anna Van Der Lei, Kristos Mavrostomos, Erika Arposalo, Gesa Piper, Tero Kaunisvuo. Takarivissä: Toni Kauppila, Shirin Nazimov, Jasmiina Sipilä, Saara Anttonen, Jaakko Autio, Gabriele Gorla, Ida Backer, Emmi Komlosi, Maaretta Riionheimo, Teemu Päivinen ja Riku Saastamoinen. Kuva Irmeli Huhtala

6.2 Näkymä opetuksen sisältöön: Kohti tapahtumaa, harjoittelemisen esitystä varten vai käytäntö itseään varten?

Ennen *Episode III*-prosessia en ollut tehnyt esityksiä ohjaamatta esiintyjien toimintaa ja dramaturgista muotoa. Työskentelyllä oli aiemmin ollut myös jokin harjoitusten ulkopuolella oleva päämäärä, intentio, johon harjoittelu on ollut hellittämättömästi suhteessa. Suunniteltu esitys tai visio siitä oli aina aiemmin ohjannut valintojani suhteessa työryhmään, toimintaan ja yhdessäoloon. Kun tuo päämäärä on ollut *esitys*, on sillä ollut osittain tiedostettu, osittain tiedostamaton verkosto odotuksia, sääntöjä ja merkityksiä, joita työskentelyn pitäisi täyttää. Ajallinen fokus tekemisessä ei ole ollut ensisijaisesti preesensissä, siinä mitä tapahtuu nyt, vaan menneisyydessä (täyttyykö suunnitelmani ja visioni) tai tulevaisuudessa (omat tai ryhmän mielikuvat tulevasta esityksestä). Tietoisuus

nykyhetkestä on määrittynyt menneen ja tulevan väliseksi ajaksi, jossa sitä arvioidaan ja kehitetään mahdollisimman kiinteästi suhteessa tavoitteisiin. Jos työskentelyn ensisijaisena kohteena on yhteinen taiteellinen *käytäntö*, ei esitys, on ehkä mahdollista päästä paremmin kiinni siihen hetkeen, jossa toiminta tapahtuu. Kokemukseni mukaan käytännön luomisessa menneisyys ja tulevaisuus voivat unohtua ja tekemisen vapaus voi kasvaa. Tila voi muuttua avaraksi ja yllättäväksi. Kyse ei ole tavoitteiden hylkäämisestä tai intentionaalisuuden katoamisesta, vaan luvasta antautua tapahtumiselle niissä erityisissä olosuhteissa, jotka toimintaa varten on luotu.

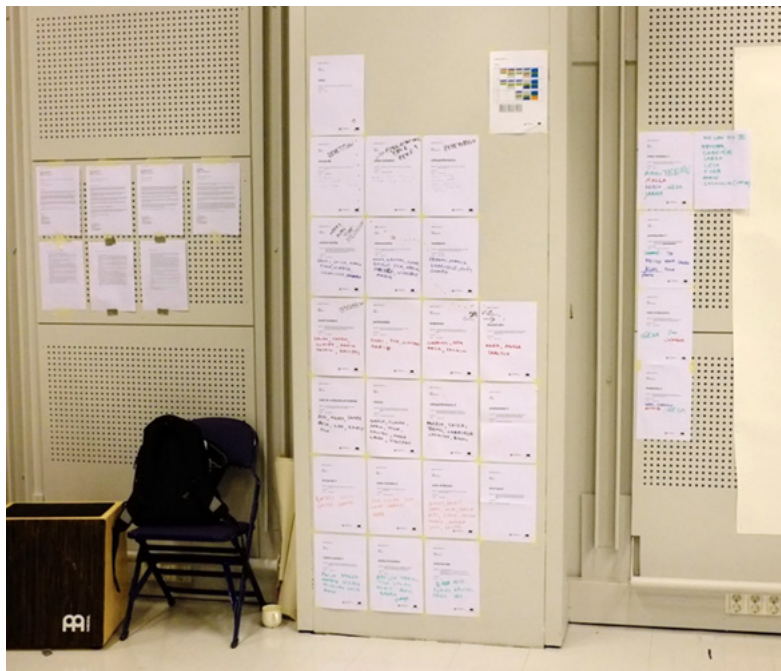
Teatterintekemiseni ja opettamiseni historiassa polku on tiivistetysti sanottuna kulkenut teatterista esitykseen ja esityksestä tapahtumaan. Minulle esitys on teatteria laveampi käsite, tapahtumallisuus yhdistää ne toisiinsa. Tutkija Sruti Bala määrittelee esitystä ja teatteria käsitteiden etymologiasta käsin. Esitys on teon suoritus ja teatteri katsomisen paikka (Bala 2013, 14). Sen sijaan, että teatteria ajateltaisiin paikkana, teatterin ja teatteripedagogiikan perinteessä korostuu teatterin ajattelemisen draamana, toimintana. Draamallisen teatterin kaanon, jossa toiminta on fiktiivisen draamallisen tilanteen motivoivaa, on pitkään hallinnut teatterikoulutuksen opetussuunnitelmia. Draamallisen toiminnan sysäys on tietenkin draamanjälkeisessä teatterissa moneen kertaan kumottu (Lehmann 2009). Teatteriopetuksen opetussuunnitelmissakin on yleisesti nykyään poikkeuksetta draamaa laajemmat sisällöt. Jatkuvaa uudelleen määrittelyä kuitenkin tarvitaan, jotta opetettava aine voi paremmin jäsentyä, uusi erottua vanhasta uudelleen ja uudelleen. Erika Fischer-Lichte (2008) hahmottelee esityksen tapahtumaluonnetta. Hän kuvaa esitystilannetta vuorovaikutuskierron (feedback-loop) käsitteen kautta. Kierro on *autopioetteinen* eli itseään synnyttävä ja vahvistava. Se syntyy esityksessä esiintyjän ja katsojan välille ja mahdollistaa transformatiivisen esteettisen

kokemuksen. Fischer-Lichten esityskäsitys korostaa katsojan roolia ja esityksen kokemuksellisuutta (mt.).

Tapahtumallisuuden liittyvissä taidehistoriallisissa esimerkeissä korostuu usein häirintä ja yleisön suora aktivointi. Taiteellispedagogisissa tapahtumissa minulle on ollut tärkeää tutkia erilaisia katsojasuhteita ja osallistumisen sävyjä. *School of Unforced Errors – Episode III* -työskentelyssä haettiin tilallisesti ja vuorovaikutteisesti pedagogista suhdetta katsojaan. Esimerkiksi eräs osatapahtuma alkoi ehdotuksella mennä nukkumaan. Katsojille jaettiin tynnyt ja peitot. Heitä kehoitettiin valitsemaan teatterisalista sopiva paikka päiväunille ja todettiin tämän olevan täysin normaali käytäntö *Virheiden koulussa*. Todennäköisesti tämä aloitus yllätti katsojan. Tilanteessa ilmaantui jotain esityksen yleisistä normeista poikkeavaa ja siten tuli mahdolliseksi esityksen katsomiseen liittyvien tottumusten kyseenalaistaminen ja uudelleen ajatteleminen.

Kahdessa aiemmassa käytännön osassa opetussuunnitelma tarjosi työlle otsikon *Produktio*. Siirtymä opetussuunnitelman tasolla *taiteellis-pedagogiseen tapahtumaan* ilmaisee merkittävää ajattelutavan muutosta. Jos aikaisemmin olin arvioinut prosessin etene mistä ja opiskelijoiden toimintaa suhteessa ennalta määriteltyihin tavoitteisiin *produktiivisesti*, tuottavuuden ja lopputuloksen kannalta, nyt huomio siirtyi opetussuunnitelman mukaan taidepedagogiikan esityksellisiin ulottuvuuksiin, praktiikkaan, jakamisen tapoihin ja ryhmätyöhön. Myös henkilökohtaisesti muutos merkitsi paljon. Heti projektin jälkeen koin, että muutoksessa oli kyse jonkinlaisesta väljenty misestä ja löyhenty misestä. En osannut ajatella sen pidemmälle, mitä uusi löyhentyminen tarkoittaa. Miten työn merkitykset alkaisivat hahmottumaan itselleni, kanssaopettajille ja opiskelijoille?

6.3 Esiin noussut käytäntö: Virheiden puutarha, tehtäväperustainen ja kehkeytyvä opetus suunnitelma



Garden of Errors, tehtäväseinä. © Toni Kauppila, Riku Saastamoinen; kuvaaja Toni Kauppila.

*Garden of Errors*issa kehitimme aloittamiseen ja taiteellisten luonnosten tekemiseen pohjautuvaa käytäntöä, jossa opiskelijalla oli mahdollisuus päivittäin valita, mihin toimintaan hän osallistuu kolmesta eri vaihtoehdosta. Tehtävät olivat esimerkiksi seuraavanlaisia: a) yritä tehdä jotakin, mitä et osaa, näytä se ryhmässä toisille, b) etsi kaupungista tila, joka on rikki. Yritä korjata se, c) tehkää liikkeeseen perustuva esitys ryhmätyönä, antakaa kehojenne sisäisten äänien ohjata työskentelyä. Lounaan jälkeen oli uusi tehtävänanto. Kurssin kuluessa minä ja Toni kehitimme tehtävänantoja sen perusteella, miten havaitsemme opiskelijoiden toiminnan muutoksia suhteessa

opetuksen sisältöön ja ryhmään. Joitakin tehtäviä toistettiin sellaisenaan, joitakin kehitettiin, joitakin hylättiin kokonaan ja niiden tilalle keksittiin uusia.

garden of errors '12

timetable

WEEK TIME	MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT	SUN		
A P R 16	16. 9:00 warm-up workshop intro participants intro 12:00 lunch	17. 9:00 warm-up content intro tasks-0 G 12:00 lunch tasks-1 G / S / P	18. 9:00 warm-up tasks-2 G / S / P 12:00 lunch	19. 9:00 warm-up tasks-3 G / S / P 12:00 lunch art-pedagogy seminar in finnish)	20. 9:00 basecamp 12:00 lunch	21.	22.		
	M A Y 17	23. 9:00 warm-up tasks-4 G / S / P 12:00 lunch	24. 9:00 warm-up tasks-5 G / S / P 12:00 lunch tasks-n G / S / P	25. 9:00 warm-up tasks-n G / S / P 12:00 lunch	26. 9:00 tasks-nG / S / P 12:00 lunch feedback	27. 9:00 basecamp 12:00 lunch	28.	29.	
		18	30.	1. may day	2. 9:00 warm-up tasks-n G / S / P 12:00 lunch tasks-n G / S / P	3. 9:00 tasks-nG / S / P 12:00 lunch feedback	4. 9:00 basecamp 12:00 lunch feedback	5.	6.

tasks	(G)eneral	(S)pace	(P)erformance
	sleep no-can-do control society purity and danger time-off optical toys	urban mistakes microcosmos protomodels misuse line of flights	videoperf. bodytones heartpiece choir of discord tales

Tehtävänannoista kehittyi kolme viikkoa kestäneen työpajan aikana verkosto, jossa virhe tematiikasta nousseet tehtävät muodostivat eri opiskelijoille erilaisia solmukohtia. Avoimuus merkitsi meille opettajille hallinnasta luopumista, opiskelijoiden oman valinnan kunnioittamista ja sattumanvaraisia tuloksia. Vaikka ideoita ei työpajamme rakenteessa eikä pienryhmien työskentelyssä kehittyeteeenpäin päämäärätietoisesti, jokin kuitenkin tuntui kehittyvän. Työskentelytapa myös vapautti pitkiin ryhmäprosesseihin liittyvästä tuottamispainesta. Toistaessamme aloittamista toimintana jokin yhteinen, yksittäisiä tehtävänantoja suurempi lähti kehkeytymään.

6.4 Pedagoginen teema:

aloittaminen taiteellisena toimintana

Filosofi Hannah Arendt erottaa toiminnan teoriassaan työn, valmistamisen ja toiminnan. Toiminta eroaa muista aktiviteettien lajeista siten, että se ei ole välttämätöntä niin kuin työnteko, eikä hyödyllisyyden aikaan saamaa niin kuin valmistaminen. Toiminnan kautta ihminen liittyy itsensä osaksi maailmaa. Toiminta on jonkin aloittamista ilman tietoa siitä, mihin se johtaa. Toiminta liittyy ihmisten syntyväisyyteen, uusiin alkuihin ja on siitä syystä poliittisen ajattelun tärkeimpiä käsitteitä. Toimintaa – toisin kuin käyttäytymistä – ei voida alistaa tilastollisille laeille, vaan se on aina eräänlainen ihme. Toiminta vaatii vapautta, joka on vapautta sekä hallinnasta että hallitsijana olemisesta. Toimija paljastuu toiminnassa. Puhe ja toiminta ovat kanavia, joiden kautta ihmiset näyttäytyvät toisilleen, tulevat toistensa keskuuteen. (Arendt 2021, 179–198; Heikkilä 2019, 85–91.)

Teatterin tekemisessä on havaittavissa Arendtin määrittelemien aktiivisuuden eri lajien liittymistä yhteen (Kinnunen 2008, 231) ja vaikka onkin keinotekoista erotella työtä, valmistamisesta ja toimintaa toisistaan, on toiminnan ajattelemisen erillään muista tekemisen muodoista valaisevaa tutkimukseni kannalta. Opetuspyrkimyksis-

säni korostuu yksilön kasvamisen tukeminen toimijaksi, joka pystyy toimimaan toiset huomioon ottaen oman tahtonsa mukaisesti (vrt. Biesta, 2017). Arendtin näkemys toiminnasta yhdistää taiteen ja kasvatuksen merkityksiä suhteessa toimijuuteen:

”Juuri sanojen ja tekojen avulla me liitämme itsemme inhimilliseen maailmaan. Tämä liittyminen on kuin toinen syntymä, jonka kautta sekä vahvistamme että hyväksymme alkuperäisen olemassaolomme fyysisinä olentoina. Liittyminen ei ole välttämättömyyden pakottamaa, niin kuin työnteko, eikä hyödyllisyyden alkuun panema, niin kuin valmistaminen. Sitä saattavat kannustaa muut ihmiset, joiden seuraan haluamme liittyä, mutta muut ihmiset eivät koskaan ole sen edellytys. Liittyminen lähtee käyntiin siitä alusta, joka tuli maailmaan, kun synnyimme ja johon reagoimme aloittamalla omasta aloitteestamme jotakin uutta.” (Arendt 2021, 181.)

*Garden of Errors*issa toiminnan aloittaminen ja sen opetteleminen nousi pedagogisesti keskiöön. Kurssin 13 päivästä kymmenenä tehtiin uusia tehtäviä vaihtuvissa ryhmissä. Yhteensä kolmen opetusviikon aikana erilaisia aloituksia kertyi opiskelijalle 13 kappaletta. Minulla on aiemmin ollut paljon kokemusta praktiikkakursseista, joilla ryhmätehtävät saattoivat olla pitkiä, viikkojenkin mittaisia. Niissä ryhmädynaamisten kehityskulkujen fasilitointi on ollut usein vaativaa. Olen joutunut ryhmän ohjaamisessa tilanteisiin, joissa ryhmän sisäiset ristiriidat ovat estäneet taiteelliseen toimintaan keskittymistä. Tällä kurssilla nousi merkitykselliseksi, miten aloittamiseen keskittyminen tuottaa rohkeutta ja riskinottokykyä. *Garden of Errors* oli onnistunut pedagoginen keksintö suhteessa ennalta määrittelemimme lähtökohtiin, riskinottoon, sisäisen kontrollin tiedostamiseen ja taiteellisesti autonomiseksi pyrkimiseen. Siinä toteutui opettajan ja opiskelijan suhteen kannalta tilanne, jossa taiteelliset pyrkimykseni eivät muodostaneet edellisten projektien

tapaan vahvaa piilo-opetusuunnitelmaa. Kurssin puitteiden ja tehtävänäntöjen huolellinen suunnittelu, työpajan dramaturgia ja tehtävistä syntyneiden tuotosten arviointi oli opettajien taiteellisen työn aluetta. Pystyin suhtautumaan aiempaa vapaammin opiskelijoiden tekemiseen ja ottamaan vakavasti tuotokset myös omien taiteellisten mieltymysteni ulkopuolelta. Osaltaan tähän vaikutti myös opetusuunnitelmamuutos produktiosta taiteellis-pedagogiseen tapahtumaan.



Työpajatilanne *Virheiden puutarhassa*, tehtävien purku. Kuva Toni Kauppila.

Työskentelyn edetessä opimme, että taiteelliselle toiminnalle on mahdotonta ja pedagogisesti epämotivoivaa yrittää löytää kattavaa ja täsmällistä määritelmää. Voimme ajatella taiteellista toimintaa aloittamisena ja pedagogiikkaa ehdotuksina miten ja mistä jotain voisi aloittaa. Ehdotukset voivat tulla keneltä tahansa työryhmään kuuluvalta, ei pelkästään opettajalta, vaikka se tehtävä opettajuuteen usein liitetäänkin. Taiteellinen toiminta aloittamisena merkitsee ryhmässä toisten osallistujien epävarmuuksien kohtaamista ja haastaa perinteistä yksilökeskeistä taideopetusta. Epävarmuuteen

suuntautuminen ja riskinottaminen on taiteellisessa toiminnassa lähtökohta, joka tekee taiteen opettamisesta monella tavalla hyvin elävää, vaativaakin. Lopputulema on avoin. Taideopettaja on usein selittämättömän äärellä. Opiskelijaryhmän tekemisessä jokin vaikuttaa mielekkäältä ja *tuntuu* jollakin tavalla toimivan.

6.5 Havaintoja opettajuudesta: suunnittelu painottuu, opettaminen vähenee

Opettajana vastuu siirtyy olosuhteisiin, emme voi kokonaan tietää miten olosuhteet vaikuttavat oppijoihin. (Työpäiväkirja 2.6. 2013)

Taiteellisen toiminnan opettaminen ja ohjaaminen vaatii erityistä herkkyyttä. Opettaja joutuu tasapainoilemaan tilan antamisen ja oppimiselle asettamiensa tavoitteiden välillä. *Garden of Errorsissa* vähensimme laadulliset suorituspainot minimiin. Tehtävät eivät ennakolta sisältäneet taiteellisia paremmuuskriteerejä, eikä niitä lyhyen keston vuoksi ennättänyt syntyä ryhmissäkään. Emme myöskään arvioineet opiskelijoiden suorituksia tehtävissä tai antaneet niistä eriteltyä palautetta. Reflektiota ryhmässä tai muuten rakennetusti oli vain tarvittaessa. Aloittaminen ja tekeminen oli kaikessa etusijalla.

Tutkimuksellinen yhteistyömme Toni Kauppilan kanssa on peräisin yhteisestä tennisharrastuksesta. Itsensä haastaminen, kilvoittelu sekä pelin tai leikin estetiikka ovat olleet tekemisen laatuina läsnä tenniskentillä, harjoitussaleissa, esitystiloissa ja tutkimuksessa. Työpaja oli eräänlainen pedagoginen variaatio *Virheiden koulun* läh-tölaukauksesta, tennisottelusta, jossa virheet sovittiin tavoittelemi-sen kohteeksi. Videoimme ottelun, koska halusimme tallentaa reaktioitamme helppoihin virheisiin (eng. unforced error): verkkolyönteihin selvissä ratkaisupaikoissa ja pitkiksi menneisiin liian koviin ohituksiin. Vaikka työpajamme ei ollut tennistä ja taide

vertautuu monelta osin huonosti urheiluun, oli molemmissa lopputuloksena laadullinen loikka parempaan pelaamiseen, uuteen, ennakkoluulottomampaan kokeilemiseen.



Kuvakaappaus videotallenteesta. Tennisottelu, jossa virheet olivat tavoiteltavia. Kuvassa vasemmalla Riku Saastamoinen, oikealla Toni Kauppila. 2009.

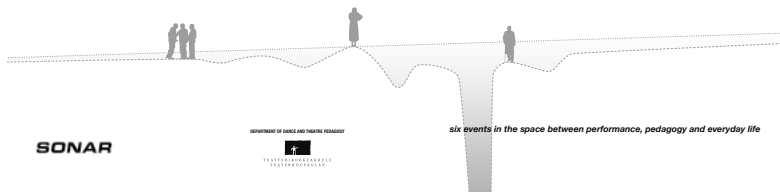
Virheiden koulun näkemys taideopiskelijasta väisti omalla tavallaan opetussuunnitelmista tuttua osaamistavoiteajattelua. Jokainen opiskelija on jo riittävän hyvä kurssin alkaessa. Opetus tarjoaa puitteet taiteelliseen toimintaan kiinnittymiselle. *Virheiden puutarha* ei ollut huoliteltu muotopuutarha vaan enemmänkin villiintynyt ja kerrostunut, johon mahtuu sekaan monenlaista toimintaa. Saapuessaan puutarhaan opiskelija osasi jo kiinnittää huomionsa itselleen tärkeisiin asioihin ja tehdä valintoja suhteessa vaihtoehtoihin tehtäviin. Pedagoginen lähtökohta oli, että alkaessaan tutkimaan jotakin kurssin sisältöä ja valitessaan tehtävänannon opiskelijalla oli valmiina kyky perustella valinta itselleen. Valinnan tekemisen perusteeksi riitti mikä vain, eikä sitä tarvinnut perustella opettajille. Valitseminen suuntasi opiskelijan huomiota ja lisäsi motivaatiota tehtävän tekemiseen, mutta ei lukinnut sitä kuin hetkeksi. Parin tunnin päästä opiskelija oli jälleen uuden valinnan edessä.

Opiskelijan rooli ja taiteidenvälinen yhteistyö *Virheiden koulussa* muistuttaa professori Yrjö Engeströmin kehittämää ekspansiivista oppimisteoriaa, jossa yhteiskehittelyn kautta toiminnan alueet voi-

vat laajeta. Kasvatuksesta ja koulutuksesta puhuttaessa käytetään usein vertauskuvana puutarhaa. Engeström käyttää vertauksena sienimetsää. Siinä missä puutarhassa jokainen kasvi kasvaa pystysuuntaan omista juuristaan selvänä kokonaisuutena, ei sienimetsää voi rajata ja määrätietoisesti hoitaa. Sienet löytyvät yllättäen. Rihmasto elää piilossa symbioosissa puiden kanssa (Engeström 2004, 7.) Kokemuksellisesti löydän sienimetsämielikuvasta täsmällisen yhteyden ryhmässä tehtävään taiteelliseen toimintaan. Puutarhavertauskuvassa opettajalla on itsestään selvä rooli tarhurina. Sienimetsää ei voi tarhata, sitä ei voi hallita. Opettajina voimme opetella tuntemaan metsää ja lisätä yhteistä ymmärrystämme kuulumisesta samaan metsään.

Käsiohjelma | Handout

schue
school for unforced errors
EPISODE III



Käsiohjelman kansikuva: Toni Kauppila

Vastoin dialogisen opetustavan ideaaleja päätimme työskentelyn teemat etukäteen. Ne liittyivät aiempaan yhteistyöhömmä ja sen hetkisiin tutkimussuunnitelmiimme. Välitimme ne opiskelijoille

valmiina ilman, että he saivat vaikuttaa niihin. Toisaalta teemat olivat niin avaria, etteivät ne sinänsä vielä ohjanneet toimintaa vaan toimivat enemmän virittävinä lähtökohtina prosessille. Mietin työpäiväkirjassani projektin päätyttyä:

Voiko sisältö olla mitä vaan, joka oppijan maailmasuhteessa esiin tulee? Oliko keinotekoista yrittää pitää mukana teemaa virheestä ja vallasta? Olisivatko pelkät tilallis-ajalliset olosuhteet ja opettamisen tavat riittäneet lähtökohdaksi, ja sitten olisi edetty ryhmästä nousevien teemojen pohjalta? Tämän prosessin lopputulemissa suhde teemoihin muodostui löyhäksi. Emme yrittäneet esittää teemoja tai kertoa jotain niistä. Koen, että teemat olivat osa sitä verkostoa, jossa toimimme. Prosessin alkuverkostoon lasken kuuluvaksi työskentelyyn osallistuvat ihmiset sekä tilalliset ja ajalliset olosuhteet (mukaan lukien kontekstin = teak > peda > opte > tutke > taiteellis-pedagoginen tapahtuma). Työskentelyn edetessä alkuverkosto laajeni sillä materiaalilla, jota työryhmä synnytti. Materiaali oli työtapoja, ajattelua, tekstiä, toimintaa, tilaa, ääntä, kuvaa, valoa, etäisyyksiä, dynamiikkoja... (Työpäiväkirja 3.11.2012)

7 every something is an echo of nothing

7.1 Prosessin kuvaus

Kuuden vuoden tauon jälkeen, vuonna 2019 jatkoin väitöstutkimustani uusitun tutkimussuunnitelman mukaisesti. Sen lisäksi, että *every something is an echo of nothing* oli taiteellisen tutkimukseni tarkastettava osa, työskentely tässä projektissa oli esityskeskeisen pedagogiikan kehittymisen kannalta ratkaisevaa. Siinä koettelin suunnitellusti pitkän tutkimusprosessini aikana syntyneitä havaintoja ja työtapoja

järjestelmällisesti käytännössä sekä keräsin kokemuksellista aineistoa yhteisistä keskusteluista harjoitteiden tekemiseen liittyen.

Teatteriopettajan ja tanssinopettajan maisteriohjelmien opetussuunnitelmissa *Every something is an echo of nothing* sijoittui toisen opintovuoden alkuun ja kahteen opintojaksoon, joiden nimet ovat *Ryhmä taiteellisena toimijana* ja *Taiteellis-pedagoginen tapahtuma*. Jaksoille asetetut osaamistavoitteet ovat laajat ja osittain hyvin monitulkintaiset. Niissä korostuu yhdessä tekeminen, tapahtumallisuus, kokeileminen, prosessikeskeisyys ja katsojasuhteen pohdinta.

Opintojaksojen tavoitteet tanssinopettajan ja teatteriopettajan maisteriohjelman opetussuunnitelmassa 2019

Ryhmä taiteellisena toimijana, 2 op

Osaamistavoitteet

Opintojakson tavoitteena on, että opiskelija osaa asettua jaetun tekijyyden ehtojen äärelle. Hän ymmärtää, että ryhmälähtöinen työskentely vaatii jokaisen ryhmän jäsenen sitoutunutta osallistumista aiheen ja materiaalin tuottamiseen, mutta myös kykyä vastaanottaa, tulkita ja merkityksellistää toisten tuottamaa materiaalia. Hän osaa neuvotella, mukautua ja luopua. Hän oppii suhtautumaan analyttisesti ja kokonaisvaltaisesti monialaiseen työskentelyyn.

Taiteellis-pedagogisen tapahtuman suunnittelu ja toteutus, 6 op

Osaamistavoitteet

Opiskelija toteuttaa taiteellispedagogisen tapahtuman yhdessä toisten kanssa. Hän oppii ottamaan huomioon toisten taiteellispedagogisia näkemyksiä ja perustelevaan omia ehdotuksiaan. Opiskelija oppii ajattelemaan esitystä tapahtumana, jossa katsojasuhde on mahdollisuus pedagogiikalle, kohtaamiselle ja muutokselle. Hän ymmärtää, miten aiheet, materiaalit ja työtavat rakentuvat ryhmässä ja osaa toi-

mia tätä rakentumista edistäen. Opiskelija oppii käyttämään aiemmin opinnoissa saavutettuja taitoja ja tietoja luovasti esitysprosessin eri vaiheissa ja havaitsemaan tapahtuman yhteydet esitystaiteen ajankohtaisiin diskursseihin.

every something is an echo of nothing -prosessi oli muiden taiteellispedagogisten tapahtumien tavoin kuusiviikkoinen. Harjoituksia oli viitenä päivänä viikossa aikavälillä 9.30–12 ja 13–16. Olin suunnitellut prosessin siten, että teimme kahden ensimmäisen viikon ajan pääosin esityskeskisen pedagogiikan harjoitteita, joissa keskityimme havaitsemiseen ja toimintaimpulsseihin. Lähdimme liikkeelle yksinkertaisesti tyhjän näyttämön havainnoinnista edeten pikkuhiljaa kohti toimintaa. Työskentelyssä ei ollut suunniteltuna päämääränä esityksen valmistaminen eikä mihinkään erityiseen aiheeseen paneutuminen. Tarkoitus oli kahden viikon harjoitejakson jälkeen neuvotella yhdessä opiskelijoiden kanssa jäljelle jäävän neljän viikon opetussuunnitelmasta.

Projektissa toistamamme esityskeskisen pedagogiikan praktiikka on moniosainen kokonaisuus, jossa osallistujien toimintamahdollisuudet lisääntyvät osasta toiseen edetessä. Kaikille osille on olennaista näyttämön havainnointi katsomosta käsin. Harjoitteen ensimmäisessä ja viimeisessä osassa havainnoinnin kohde on tyhjä näyttämö. Keskimmaisissa osissa osallistuja voi halutessaan astua näyttämölle. Astuttuaan esiin, osallistujan on mahdollista palata katsomaan milloin tahansa. Esityskeskisen pedagogiikan harjoitteissa katsominen ja esiintyminen toimintana ovat lähtökodiltaan samanarvoisia. Jokainen osallistuja on yhtä tärkeä, astuipa hän näyttämölle tai ei.



Näyttämöllä Esko Korpelainen ja Maiju Heikkinen, katsomossa Gesa Piper.

Esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteiden lisäksi teimme meditaatioharjoituksia Gabriele Gorian ohjaamana kahtena aamuna viikossa ja satunnaisesti kehotietoisuusharjoitteita Gesa Piperin johdolla. Ohjelmaan kuului myös päivittäinen kuuden minuutin reflektiikirjoitusharjoitus ja keskusteluja tarpeen mukaan. Lukulistallamme oli John Cagen (1968) luennot *Lecture on something & Lecture on nothing* ja Jacques Rancièren (2016) *Vapautunut katsoja*.

Kahden ensimmäisen viikon jälkeen päätimme jatkaa harjoitteiden tekemistä ilman pyrkimystä fiksattuun teokseen prosessin loppuksi. Julkinen tapahtuma päätettiin avoimiksi harjoitteiksi, joissa ulkopuoliset katsojat pääsivät seuraamaan työskentelyä ja osallistumaan siihen halutessaan. Tällä periaatteella etenimme prosessin loppuun saakka. Yleisölle avoimia harjoituksia järjestettiin 16.

Esityskeskäinen pedagogiikka

Mikä kiinnittää huomiosi?

Viiden harjoitteen yhdistelmä ja keskustelu

Kokonaiskesto 60–75 min

Tervetuloa mukaan harjoitukseen, joka koostuu viidestä osasta. Tarkoituksena on kuunnella impulsseja ja toimia niiden mukaan. Toimintavaihtoehdot lisääntyvät harjoituksen edetessä. Vaiheet on listattu alla, mutta kerromme myös väleissä, mitä milloinkin voi tehdä. Voit osallistua juuri sen verran kuin haluat.

1. Havainnointi

Istutaan tyhjän tilan ympärillä hiljaisuudessa. Kesto 5 min.

2. Havainnointi ja oleminen

Havainnoimisen lisäksi voit astua tilaan, valita paikan ja asennon omien impulssiesi pohjalta. Voit päättää, kuinka kauan haluat olla paikallasi, minkä jälkeen voit vaihtaa asentoa tai palata istumaan. Tämä vaihe tapahtuu hiljaisuudessa. Kesto 8 min.

3. Havainnointi, oleminen ja tekeminen

Havainnoinnin ja tilassa olemisen lisäksi voit nyt myös liikkua ja toimia omien impulssiesi pohjalta. Voit päättää, kuinka kauan haluat jatkaa, ja sitten palata istumaan. Ääni ja musiikki liittyvät osaksi tapahtumaa. Kesto 8 min.

4. Havainnointi, oleminen, tekeminen ja ehdottaminen

Kaiken aikaisemman lisäksi voit tarjota impulssiesi toiselle osallistujalle. Ehdotus annetaan tuolilla istuvalle, joka saa tulkita ehdotuksesi haluamallaan tavalla ja päättää toteuttaako sen vai ei. Toiminnan voi

lopettaa halutessaan ja palata istumaan. Ääni ja musiikki ovat osa tapahtumaa. Kesto 15 min.

5. Havainnointi

Istutaan tyhjän tilan ympärillä hiljaisuudessa. Kesto 5 min.

Lopuksi voit halutessasi jäädä mukaan yhteiseen keskusteluun. Kesto n. 15 min

every something is an echo of nothing. Avoimen harjoituksen ohjeet.

7.2 Näkymä opetuksen sisältöön: havaintoon keskittyminen

Prosessissamme säännöllisesti toistetun harjoituksen kulun voi sanallistaa esimerkiksi seuraavasti: kun istun katsomassa tyhjää näyttämöä, huomioni kiinnittyy tilaan, sen laatuihin ja yksityiskohtiin sekä samanaikaisesti myös omaan kokemukseeni. Voin aistia, mitä kehollisesti tapahtuu ja tulla tietoiseksi, mitä mielessä liikkuu juuri nyt. Voin havaita myös muita tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. Tärkein niistä on toiset osallistujat. Tarkkailen omaa havainnointiani. Pyrin olemaan tietoinen ympäristöstäni ja itsestäni osana sitä mahdollisimman avaramielisesti. Avaramielisyys konkretisoituu siinä, miten toivotan tervetulleeksi kenen tahansa näyttämölle astuvan osallistujan asennon, eleen tai toiminnan. Haluan kysyä, voinko tarkastella näyttämöä ja siihen ilmaantuvaa ilman arvostelmia. Pyrin näkemään näyttämön sellaisenaan. Yleensä koken tyhjyyden olevan täynnä mahdollisuuksia, ja tunnistan nopeasti myös oman vastuuni liittyen yhteiseen tilanteeseen. Vaikka edessä oleva näyttämö onkin näennäisesti tyhjä, se kuitenkin jatkuvasti täyttyy meidän osallistujien katseista, niiden laaduista, odotuksista ja mielikuvista. Usein tämä hiljainen harjoituksen ensimmäinen osa terävöittää aisteja sekä tuo ryhmää yhteen tunnustelemaan ja kuulostelemaan tilannetta.



Harjoittelemassa Maia Nowack, Ville Nylén, Eevamari Kittä ja Jenni Bergius.

Harjoituksen seuraavassa vaiheessa osallistuja voi astua näyttämölle. Aluksi hänellä on lupa valita paikka ja asento, johon hän pysähtyy liikkumattomaksi haluamakseen ajaksi. Kun ensimmäinen astuu näyttämölle, jotain alkaa tapahtua. Tilanne muuttuu, kun havainto saa uuden kohteen. Monia konkreettisia kysymyksiä nousee aisteillemme (kuka, missä paikassa, missä asennossa, millaiset vaatteet jne...). Myös keholliset reaktiot ja mielikuvitus saattavat herätä tuottaen toimintaimpulsseja, kutsuja mennä mukaan. Tärkeää harjoitteen edetessä on avaran, havainnoivan mielenlaadun ylläpitäminen ja tarkkaileminen. Tavoitteena on säilyttää kyky nähdä osat ja kokonaisuus, esiin tullut ele tai toiminta, tila, ajallisuus, oma kokemus, muut osallistujat. Aktiivisessa ja avoimessa havainnoinnissa toteutuu näyttämöllinen oppimistilanne, jonka laadut ja mahdolliset merkitykset paljastuvat vasta tekemisen edetessä. Mitään ei tarvitse tapahtua. Kenenkään ei tarvitse astua näyttämölle. Kun harjoitus tehdään esityksen kaltaisessa olosuhteessa, on tapahtumattomuuskin tapahtumista. Harjoituksen tavoite on

rakentaa taiteellisen taidon aistis-toiminnallista perustaa tavalla, jossa opimme paikallistamaan tilanteessa olevaa ja aloittamaan jotakin ilman tietoa, mihin se johtaa.

7.3 Esiin noussut käytäntö: esityskeskeisen pedagogiikan praktiikka

every something is an echo of nothing -prosessin edetessä huomasin olevani enenevästi kiinnostunut esityksen perusteiden kysymisestä ja sen suhteesta teatteripedagogiikkaan. Tapahtumallisuus tarkoitti uudella tavalla huomioni kiinnittymistä esitykseen vuorovaikutuksena ja sosiaalisen ulottuvuuden esimuotoilemiseen. Halusin kohdata opiskelijat mahdollisimman avoimesti suhteessa omiin käsityksiini esityksestä produktiona ja taidemuotona. Fischer-Lichten (2008) mukaan esitys toimii autopoieettisen, itseään muotoilevan palautekierron varassa, jossa esiintyjä ja katsoja saavat toisissaan aikaan jotakin, joka muuten jäisi toteutumatta (mt). Autopoesis käsitteenä on peräisin chileläisiltä biologeilta Humberto Maturanalta ja Francisco Varealalta (1987) ja tarkoittaa elävien systeemien ainutlaatuista kykyä selvittää itsemuotoutumisen kautta (ks. myös Carlson 2006, 7). Prosessissamme oli mahdollista tutkia itsemuotoutumisen ilmiötä yhdessä opiskelijoiden kanssa hyvin pelkistetyssä ympäristössä: käytössämme oli black box -studiotila, kuusi viikkoa työskentely-aikaa ja muutama yksinkertainen edellä kuvaamani harjoite, joita toistimme.

Praktiikalla tarkoitetaan yleisesti jotakin käytäntöä, jonka toistamiseen tekijä tai tekijät sitoutuvat kehittämään sitä työskentelyn edetessä. Praktiikkaan sitoutuminen on vahvasti yhteydessä oppimisen syvenemiseen. Teatteripedagogiikassa opetus tapahtuu useimmiten toiminnassa. Keholliset ja näyttämölliset harjoitteet ovat opetuksen perusta ja niiden kehittäminen teatteriopettajan perustyötä. Kuitenkaan mitään yleispäteviä harjoitteita tai reseptejä

eri oppimistarkoituksiin ei ole olemassa. Tyypillistä onkin, että eri opettajat soveltavat alalla liikkuvia harjoitteita omien mieltymyksiensä ja tavoitteidensa mukaan. Esityskeskeisessä pedagogiikassa olen kehittänyt harjoiterakenteita esityksen perusteiden, havainnon ja toiminnan oppimiselle.

Harjoitteiden yksinkertaisuuteen laskeutuminen vaatii aikaa, siksi toistaminen oli olennaista *every something is an echo of nothing* -prosessissa. Yhteinen lähtökohta opiskelijoille ja minulle opettajana oli teatteri- tai tanssitaustoistamme syntyvien oletusten tunnistaminen, tavoitteista hellittäminen sekä näyttämöön liittyvien odotusten kohtaaminen ja havaitseminen. Esiymmärryksen purkaminen yksilöllisesti ja ryhmässä oli edellytys sille, että oppiminen näissä puitteissa motivoitui.

Jakson loputtua keräsin opiskelijoilta kirjallisesti palautetta työskentelystä. Jokainen prosessiin osallistunut opiskelija vastasi palautekysymyksiin. Vastauksia kertyi siis yhteensä kahdeksalta opiskelijalta ja palautekirjoitusten kokonaismäärä oli yhteensä 17 sivua. Palautelomake sisälsi seuraavat kysymykset:

Taiteellis-pedagoginen tapahtuma 1. syyslukukausi 2019

Palautelomake

Mitä mieltä olet kurssin sisällöistä ja toteuttamistavoista?

Saitko työskennellä kurssilla sinulle merkityksellisten kysymysten parissa?

Mikä mahdollisesti esti tätä tai mikä edesauttoi?

Saitko riittävästi tukea työskentelyysi, opettajien taholta, ryhmältä, opiskelua tukevista palveluista?

Miten mielestäsi toimin jakson vetäjänä ja vastuuolettajana?

Miten voisit kehittää opetustani?

Mitä mieltä olet taiteellis-pedagogisesta tapahtumasta osana

opintojen kokonaisuutta?

Miten opintojaksoa voisi kehittää?

Vastasiko kurssi tutkintovaatimusten kuvausta?

Mitä muuta haluat sanoa?

Opiskelijapalautteen perusteella praktiikkaan sitoutumista auttoi erityisesti neljä tekijää, joista ensimmäinen liittyy toiminnan taustalla olevan esityskäsityksen avoimuuteen. Koska harjoitteen lähtökohta, esitystilanteen äärellä oleminen, on taiteellisesti niin yksinkertainen ja eriytymätön, on sen piiristä helppo löytää oma suhde toimintaan riippumatta aiemmasta kokemuksesta tai esittävän taiteen lajista. Opiskelijoiden palautteessa toistuivatkin maininnat henkilökohtaisen tehtävän ja oppimistavoitteen itsenäisestä kehittämisestä sekä sen syvenemisestä praktiikan edetessä. Tulkitsen palautetta siten, että esityskeskeisen pedagogiikan harjoitusrakenteet mahdollistivat opiskelijan yksilöllisen fokusoitumisen yhteisten tavoitteiden sisällä ja lisäsivät motivaatiota oppimiseen. Reflektiokeskusteluissa oli mahdollista jakaa yksilöllisiä kokemuksia, mutta se ei kuitenkaan ollut olennaista ryhmän toiminnan kannalta. Oma tavoite saattoi olla muille salainenkin.

Toinen tekijä, joka toistuu opiskelijoiden palautekirjoituksissa, liittyy toiminnan organisoituneisuuteen ja turvallisuuden kokemukseen. Päinvastoin kuin harjoitteissa avoimesti ilmaantuva toiminta ja sen seuraukset olivat harjoitteiden ohjeet ja niiden kestot hyvin tarkasti määritellyt. Sisällön avaaminen etukäteen, tarkat rajat ja struktuurit loivat opiskelijoiden mukaan tilanteisiin turvallisuuden tunnetta, jonka pohjalta oppiminen saattoi syventyä. Prosessin edetessä kokeilimme harjoitteille erilaisia asetuksia, joita kaikki osallistujat saivat ehdottaa. Ne olivat konkreettisia ja täsmällisiä rajoitteita, jotka määrittelivät toiminnan mahdollisuuksia. Kokonaistavoitteet ja taitoalueet olin sanallistanut seuraavasti:

Esityskeskeinen pedagogiikka operoi:

- 1) *Havainnon ja havainnon havaitsemisen alueella.* Se tarkoittaa sen aktiivista tarkastelua, mihin oma huomio kiinnittyy praktiikassa sen edetessä.
- 2) *Toiminnan eli esiin astumisen alueella.* Toiminnalla tarkoitan esittämisen (liike, ele, ääni) aloittamista ilman tietoa siitä mihin se johtaa.
- 3) *Taiteellisen ryhmätyön ja yhteismuotoutumisen alueella.*
- 4) *Praktiikkaan luottamisen alueella.* Se, mitä tapahtuu tai jää tapahtumatta on hetkellisesti tarkoituksenmukaista. Luottaminen tarkoittaa myös toimintaan liittyvien odotusten jättämistä takalalle. Lähtökohtaisesti tapahtumattomuus on yhtä tärkeää kuin tapahtuminen. Jotakin tapahtuu ja ei mikään tapahtuu.

Kolmas tekijä praktiikkaan sitoutumisessa oli työskentelyn riittävän pitkä kokonaiskesto. Kuuden viikon prosessin lisäksi se tarkoitti myös kiireettömyyttä työskentelypäivien sisällä ja rauhaa etenemisessä. Johonkin tiettyyn ennalta määrittelemättömään esitykselliseen lopputulokseen pyrkimättömyys tuotti päiviin tunnun, jossa pelkkä harjoittelu, esityksen perusteiden tutkiva oppiminen oli päämäärä sinänsä. Työskentely oli mahdollista kokea palkitsevaksi ilman loppuhuipennusta. Tavoite oli saavutettu, kunhan asetettiin näyttämön äärelle.

Neljäs sitoutumista helpottava tekijä liittyy työskentelyn säännölliseen dokumentointiin ja monipuoliseen reflektioon. Tärkein reflektiomuoto oli päivittäin toistuva yksilöllinen kuuden minuutin kirjoitus, jossa aiheena on kirjoittaa itselle siitä, mitä mielessä liikkuu. Näitä kirjoituksia ei sellaisenaan jaettu kanssaopiskelijoille tai opettajalle. Prosessin edetessä jokaisella osallistujalla oli mahdollisuus reflektiokirjoituksiinsa tukeutumalla palata aiemmin tapahtuneeseen ja havaita oppimisen juonteita, merkitysketjuja.



Harjoittelemisen synnyttämiä ajatuksia dokumentoitiin myös kirjoittamalla niitä lattiaan. Kuvassa Mercedes Balarezo, Maia Nowack, Gabriele Gorla, Eevamari Kitti, Johanna Perttunen, Esko Korpelainen ja Noora Karjalainen.

7.4 Pedagoginen teema: teoksen katoaminen, taiteellisen toiminnan ilmaantumisen pedagogiikan keskiöön

Olin alun perin ajatellut, että prosessin edetessä harjoittelu voisi saada enemmän esityksen valmistamisen piirteitä. Harjoitteiden toistamisen yhtenä vaihtoehtona työskentelyn edetessä oli, että niistä voisi poimia materiaalia, kiinnostavia tilanteita, liikkeitä, ääniä, eleitä ja suhteita eteenpäin jalostettavaksi ja teokseksi järjestettäväksi samaan tapaan kuin esimerkiksi tanssipedagogi Isto Turpeisen raakalautatyötavassa toimitaan. Turpeisen metodin lähtökohtana on osallistujien vapaa liikkuminen, josta opettaja etsii ja poimii taidepedagogisesti tilanteeseen sopivia liikkeitä ja toiminnan laatuja yhteisesti käytettäväksi (Turpeinen 2016, 32). Ryhmäprosessissa heräsi kuitenkin motivaatio pysyä harjoitteissa teoksen tekemisen sijaan. Motivaatio kypsyi yhteiseksi päätökseksi. Prosessin aika-

na alkoikin kehittymään teoksen sijaan taitoja ja tapoja harjoitella juuri tässä ryhmässä, ajassa ja paikassa. Harjoitteita strukturoitiin eri tavoin ja sessioita avattiin yleisölle prosessin edetessä. Lopulta päädyimme toistamaan avoimissa harjoituksissa kaavaa, jossa työryhmän katsojien edessä toteuttamia harjoitteita seurasi osallistava osuus, yhteinen työpaja katsojien kanssa.

Opetussuunnitelmassa työskentelyn tavoitteena oli tuottaa yleisölle avoin taiteellispedagoginen tapahtuma, jossa katsojasuhteeseen kiinnitetään erityistä huomioita pedagogisesta näkökulmasta. Opetussuunnitelman joustavuus mahdollisti osaltaan sen, että avoimet harjoitukset olivat ns. riittävä lopputulos. Teosmaisuus väistyi takalalle ja hävisi lopulta kokonaan. Mitä avoimet harjoitukset sitten olivat taiteellispedagogisena tapahtumana? Mitä tapahtui?

every something is an echo of nothing -käsiohjelmassa kuvasin tapahtumaamme harjoitteista syntyneiden kokemusten perusteella seuraavasti:

Se on varmasti jotain, vaikka en aivan tiedäkään, mitä se on. Haluan tietää siitä enemmän. Se on riittävän tuttua, mutta myös hyvin vierasta. Se on konkreettista. Joku kävelee, pysähtyy, katsoo. Samalla se pitää sisällään paljon energiaa. Se on kuin se toimisi jonkin häidin tuskin aistittavan kannattelemana. Vaikka toimii se lattiankin kannattelemana, katon alla, seinien välissä. Korvien välissä, sydämen alla. Sydämessä.

every something is an echo of nothing avoimissa harjoituksissa katsojien oli mahdollista säädellysti osallistua. Tavoitteenani oli luoda tilanteesta turvallinen kenelle tahansa astua näyttämölle. Tosin esityskeskisessä pedagogiikassa myös katsominen on samantyyppistä toimintaa, eli kaikki olivat tilanteeseen osallistuessaan jo tekemässä harjoitusta yhdessä opiskelijoiden ja työryhmän kanssa. Katsojapalautteen mukaan tilanteessa olemisen kokemus vaihteli. Joillekin osallistuminen oli luonnollista ja helppoa, jotkut kokivat

koko tilanteen vaivaannuttavaksi. Jotkut nauttivat tilanteen tarkkailusta kuin sosiaalisen kokeen seuraajina, toiset eläytyen ja yhteyttä toisiin etsien. Monet osallistujat kertoivat kokevansa merkittäväksi katsojan ja esiintyjän välitilassa olemisen havainnoinnin ja omien tunteiden tarkkailun.

Muutamissa katsojapalautteissa nousi esiin kysymys siitä, missä määrin ”esitys” oli ollut ennalta harjoiteltu. ”Perinteisesti” tai ”yleensä” tehdessäni esityksiä niiden harjoittelu ja valmiin, tarkasti toistettavan lopputuloksen tavoittelemisen on etusijalla. Tässä tapauksessa harjoittelu ei ollut suunnattu kohti tiettyä samanlaisena säilytettävää lopputulosta, vaan osallistujien esteettis-sosiaalista taiteellisista herkkymistä ja taitoa silmällä pitäen. Joidenkin katsojien mielestä avoin harjoituksemme näyttäytyi tarkoin sommitellulta ja harjoitellulta. Ymmärrän sen hyvin. Työskentelymme tarkka rakenne alkoi sitä toistettaessa tuottamaan tälle ryhmälle ominaista estetiikkaa, yhdessäoloa ja tapaa toimia. Joku katsoja puhui ”teatteriperheestä”, jonka tulkitseen kuvaavan yhteisen estetiikan lisäksi erityistä intensiiviseen esittävän taiteen opiskeluun liittyvää kokonaisilmapiiriä. Todennäköisesti katsojan kokemus ei olisi ollut samanlainen, mikäli opiskelijat olisivat esityksessä toistaneet toiminnat etukäteen koreografoituina ja harjoiteltuina. Hetkessä syntyvänä esitys ja esittäminen kokemukseni mukaan kohottavat valppautta ja herkkyytensä suhteessa toisiin ja tilanteeseen.

Kontekstin muuttuessa taiteellisesta taiteellis-pedagogiseksi toiminnan perustehtävä muuttuu. Tullessaan pedagogiikan piiriin esitys ei säily puhtaasti esityksenä, johon sovelletaan taiteellisen arvioinnin tapoja ja kriteerejä. Mukaan tulevat kysymykset eettisestä, dialogisesta ja välittävästä suhteesta katsojaan/osallistujaan. Alan arvioimaan toiminnan laatuja kohtaamisen mahdollistumisesta, vuorovaikutuksesta ja pedagogisista tavoitteista käsin. Tämä vuorovaikutuksen ja sisällön avoimuuden korostuminen ei kuitenkaan

välttämättä tarkoita taiteellisen ”laadun” heikkenemistä vaan uuden vuorovaikutukseen perustuvan arviointikategorian syntymistä.

Katsojan kannalta tapahtuma oli monelta osin vaativa ja problemaattinenkin. Vaikka koetimme avata tilanteen kulkua ennen sen alkua ja toimia vieraanvaraisesti, ei katsoja voinut kokonaan tietää, mihin tilanteeseen asettua. Harjoittelemisen oli kerrostanut ryhmälle normeja, jotka olivat vain osittain tiedostettuja. Yhteisissä tilanteissa katsojien kanssa toistui jännitys siitä, miten vuorovaikutus uudella kokoonpanolla lähtee käyntiin. Tämä vaati myös esiintyjä-opiskelijoilta luopumista ryhmän sisäistyneestä dynamiikasta tuntumineen ja oletuksineen. Vaikka osaaminen oli kehittynyt harjoittelun myötä, oli jokainen avoin harjoitus jossain määrin kuin olisimme aloittaneet koko prosessin uudestaan alusta. Tämä tuli hyvin ilmi taiteellisen osan tarkastustilaisuudessa, joka päättyi paikallaolijoiden yhteiseen keskusteluun harjoituksen päätyttyä. Katsojakokemuksissa oli paljon vaihtelua sen suhteen, koettiinko tapahtuma harjoitteena, osallistavana happeningina vai esityksenä. Useat katsojat myös kertoivat vaikeasti määriteltävyyden olevan olennainen osa kokemuksestaan. Mikäli siihen suostui, pystyivät jotkut katsojat nauttimaan tilanteen ennalta-arvaamattomuudesta, toisille tapahtuma jätti vaivautuneen ulkopuolisuuden tunteen. Praktiikasta nousevan kokemuksen myötä kertyvän hiljaisen tiedon ei tietenkään ole mahdollista saavuttaa katsojaa yhden tapahtuman perusteella. Avointen harjoitusten myötä katsojille tarjoutui mahdollisuus pysähtyä kurkistamaan praktiikkaan ja taiteellis-pedagogiseen tutkimusprosessiin. Jotkut katsojat osallistuivat useamman kerran ja pääsivät näin osaksi praktiikan kehittymistä avointen harjoitusten myötä.

Kokemukseni avoimista harjoitteista johdattivat ajattelemaan esitystä ensisijaisesti taiteellisessa toiminnassa syntyvänä kokemuksesta. Aloin päästä käsiksi siihen, miten julkisina teoksina toteutuvien esitysten sijaan tutkimuksessani olennaista on se, miten esitys on läsnä pedagogisissa tilanteissa. Mikä on esityksen ja teoksen

suhde? Mikä on esitykseen ja esittämiseen perustuvan pedagogiikan esityskäsitys ja miten esitys voi olla pedagoginen? Millainen on esitys, joka ei ole teos, mutta voi kertoa havainnon ja toiminnan taitojen lisäksi jotain siitä, mikä kutakin osallistujaa kiinnostaa taiteena, esityksenä, teoksena? Käsitteisen tapahtuneesta alkoi kiteytyä kahteen ajatukseen: esittäminen tutkimuksessani merkitsee hetkessä syntyvää yhteisöllistä harjoittelemista (kokemus) ja esitystä esteettis-sosiaalisena kokeiluna (taiteellispedagoginen tapahtuma).

Kokemuksellisen oppimisen pioneerina pidetyn pragmatistifilosofi John Deweyn (2010) filosofiassa kokemusta lähestytään kokonaisvaltaisesti. Kokemus on vuorovaikutusta, aktiivista merkityksenantoa sosiaalisessa kontekstissa, ei pelkästään havaintojen ja vaikutelmien varastoa tai yksilöllisiin mielenisäisiin prosesseihin viittaavaa ilmenemistä. Kokemus on yhteisöllinen käsite. Ihminen elää vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Jokainen kokemus liittyy aikaisempiin ja on historiallisesti ja kulttuurisesti sidoksissa yhteisöön. (mt; Väkevä & Westerlund 2011; Rusanen, 2002, 68.)

Tehdessämme harjoitteita yhdessä opiskelijoiden kanssa kohtasin aina välillä syvästi puhuttelevia hetkiä, joita oli vaikeaa selittää. Ilmaantui jotakin, joka sai esitystilanteen kehyksessä kokemuksen täyttymään. Näissä hetkissä välittömät kyvyt analysoida kokemusta lakkasivat toimimasta. Kohdatessamme tätä jotain, koin ihmetystä, josta puuttui tarve ottaa kohtaamaani haltuun tai eritellä sitä. Kokemus vei mennessään ja ylitti hetkeksi kognitiiviset tulkinnat. Oliko kyse taiteen lumovoimasta? Projektissa meditaatio-opetuksesta vastanneen Gabriele Gorian kanssa pohdimme kohtaamiamme ihmeitä jonakin selittämättömänä, joissa oli läsnä voimakas tunne siitä, että tapahtuu jotakin. Kun harjoitusten edetessä ryhmän yhteenkuuluvuus lisääntyi, ihmeen hetket ja yhteisöllisyys alkoivat kannatella toisiaan. Ihmetyksen hetkiin liittyi myös ajallinen ulottuvuus. Tarve viipyillä kokemuksessa ja halu muistaa.

Deweyn käsitys taiteesta on avara. Laajimmillaan taide on tapa kokea, taito ilmaista tapaa olla maailmassa. Dewey erottaa kahdenlaisia kokemuksia: kokemuksia (experience) ja täydempiä kokemuksia (an experience). Ensimmäisen kategorian kokemuksia luonnehtii hajanaisuus, sekasorto, eikä kokemus muodostu kokonaisuudeksi. Jälkimmäisessä kokemuskategoriassa, esimerkiksi onnistuneessa työn loppuun saattamisessa, koetaan eheyttä. Tällainen kokemus on kokonainen, se on laadultaan yksilöllinen ja omavarainen. (Dewey 2010, 50; Rusanen 2002, 73). Esteettiset kokemukset kuuluvat jälkimmäiseen kategoriaan. Ne täyttävät käytännön toiminnan alkuun saattaman arkikokemuksen kokonaisvaltaisuuteen liittyvällä laadullisella erolla ja tekevät kokemuksesta kokemisen arvoista.

”Taiteellisesti kanavoitu esteettinen kokemus syntyy vuorovaikutuksesta, jossa kokemuksen tuottama epämääräisyyden tunne kanavoidaan uudeksi tasapainotilaksi ja eheyden tunteeksi ympäristön kanssa. ”Täyskokemuksessa” tällainen (aina väliaikainen) tasapainotila koetaan erityisen palkitsevana, koska se on tulosta taiteen välittämästä erityisen intensiivisestä kokemusprosessista: ”täyskokemus” tuo esille arkikokemukseen kätkeytyviä ilmaisumahdollisuuksia erityisen eheällä ja kokonaisvaltaisella tavalla.” (Väkevä & Westerlund 2011, 42).

*every something is an echo of nothing*illa on erityinen osa tutkimuksessani monella tavoin, myös pedagogisten päämäärien kirkastumisessa. Aiemmissa tutkimukseeni liittyvissä taiteellis-pedagogisissa tapahtumissa työni tavoitteissa on painottunut taiteellinen lopputulos. Ei niin, että minulla olisi ollut valmis visio lopputuloksesta vaan siten, että lopulta esitetään jotain taiteellisesti korkealaatuista. Korkealaatuisuus on tarkoittanut taiteelliseen kokemukseeni ja opettajien käsityksiin perustuvaa, usein huonosti tai ei ollenkaan määriteltyä laatukriteeristöä. Opettajana olen asettanut itseni auk-

toriteetin asemaan ja paljon vartijaksi suhteessa loppusuoritukseen. Prosessin päätteeksi on ollut esitettävä muotoiltu lopputulos, jonka valmistaminen on opettanut opiskelijoille jotakin heistä itsestään taiteentekijöinä, yhdessä tekemisestä, taiteellisesta prosessista ja sen vaiheista. Kokemus onnistuneesta lopputuloksesta on ollut aiemmin korostunut merkittävästi suhteessa nykyiseen pedagogiseen ajatteluuni.

Tällä kertaa praktiikkaan, sen luomiseen ja kehittämiseen suuntautuvan työni painotus oli toisenlainen. En kuitenkaan koe, että olisin luopunut (tai vapautunut) omasta taiteellisesta into- ja kunnianhimostani. Taitelijaopettajana käytin tarmoni kokemuksen puitteiden esimuotoilemiseen. Kehitin harjoitteen ajallisia, tilallisia ja toiminnallisia puitteita, jotta niissä mahdollistuisi tilanteita, jotka voisivat ilmetä opiskelijoille kokemuksina, yllättävinä ja kokonaisvaltaisina, osallistujien itse luomina. Paradoksaalista on, että kaikesta pitkäjänteisestä kehittämisestä huolimatta täyskokemusta ei voi taata. Kokemuksellisuus praktiikassa ilmenikin vapauden (mitään ei tarvitse tapahtua) ja odotuksen (jos jotain kuitenkin ilmaantuisi) välisenä jännitteenä sekä sen ihmettelynä, mihin tekijöiden huomio milloinkin kiinnittyy, mikä aistiylykkeitä lähtee milloinkin vetämään ja täydentymään esityksellisillä toiminnoilla.

7.5 Havaintoja opettajuudesta:

struktuurien laatimista ja kanssataiteilijana toimimista

Ohjaamiseeni ja opettamiseeni *every something is an echo of nothing* -prosessissa vaikutti paljon 2008–2012 tekemiäni taiteellis-pedagogisten tapahtumien dokumenttiaineiston analysoiminen. Reflektoin kirjallisia dokumentteja, valokuva- ja videoaineistoa aiempiin kokemuksiini liittyen tavoitteenani kehittää opetustani ja ymmärtää aiemmin kohdattuja hankaluuksia. Merkittävimmäksi aineistoksi nousivat prosessien opiskelijoiden kanssa nauhoitetut purkukeskus-

telut. Näissä keskusteluissa nousi esiin ongelmia liittyen taiteellisiin intresseihini, jotka näyttävät merkittävästi vaikuttaneen työskentelyprosessiin, mutta joiden tiedostaminen puhumattakaan niiden avaamisesta opiskelijoille on vaikuttanut olevan puutteellista. Dokumenttien perusteella vaikutti siltä, että minulla oli ollut aiemmin omista esteettisistä intresseistäni ohjautunut taiteellinen opetussuunnitelma, joka on piilevästi vaikuttanut sekä opetukseen että tutkimukseen. Aiemmista kokemuksista herännyt tarve kriittiselle itsereflektiolle valmisteli syvällistä muutosta opettajuudessa.

every something is an echo of nothing -prosessin alkuvaiheessa työtäni leimasi kiireen tuntu. Oli vaikeaa luottaa lähtökohtien avoimuuteen ja toiminnan hyödyttömyyteen. Siihen, että harjoitteilla ei pyritty tietoisesti kohti teosmuotoa. Havaitsin myös institutionaalisen kehyksen, työskentelyn Teatterikorkeakoulussa, tuovan paineita kohti jotain ennalta tiedettyä lopputulosta. Taiteellis-pedagogiset tapahtumat ovat osa esitystuotantojen kokonaisuutta, jossa esityksien tuotantorakenteet ovat joiltakin osin yhteneväiset ja niistä tiedotetaan yhtenäisissä kanavissa. Tuotantoprosessi, koulutukselliset tavoitteet ja tutkimukseni pyrkimykset eivät kokemuksessani liittyneet toisiinsa saumattomasti. Mitä tarkoittaa, että toimintani sijaitsee Teatterikorkeakoulun ja Taideyliopiston konteksteissa, joilla on omanlaisensa traditiot ja kontrollimuodot?

Kiireen lisäksi koin työpäiväkirjani mukaan prosessin alkuvaiheessa tarvetta olla elämyksellinen ja miellyttävä opettaja. Havaintoon liittyi samanaikaisesti noloutta ylyrittämisestä, joka tuli esiin erityisesti praktiikkaa pohjustaessani. Kriittisen itsereflektioni mukaan opetukseni nojasi liikaa olettamuksiin ja viihdyttämispaineen tuottamaan epätarkkuuteen, jonkinlaiseen yleiseen teatterimeininkiin. Tulkitsen kokemuksen kertovan sisäistyneistä odotuksista itseäni kohtaan ohjaajana. Toisaalta tulin prosessin aikana tietoiseksi omistajuuskysymyksistä, iästäni, sukupuolestani ja peloistani liittyen keski-ikäisen miesopettajan narsistiseen pedagogiseen per-

formanssiin, jossa opiskelijat välineellistyvät minun harjoitteilleni ja pyrkimyksilleni. Peloistani huolimatta, ehkä niiden ansiosta *every something is an echo nothingissa* ei loppujen lopuksi ollut kyse opettajan luomuksesta vaan täysin muusta, kollektiivisesta tapahtumasta, jossa jotakin tapahtuu.

Praktiikan edetessä edellä kuvatut paineet ja ylyrittäminen vähenivät. Tilalle tulivat pedagogiset havainnot ja niiden reflektio. Odotusten sivuun siirtäminen antoi mahdollisuuden havainnon tasalle asettumiselle ja reflektion syvenemiselle. Kehittyvä tutkimuksellisuus alkoi ohjaamaan rooliani opettaja-ohjaajana. Sen myötä kehittyi käsitys, joka vaati omien teatteriohjaajatottumusten siirtämistä syrjemmälle. Isommassa mittakaavassa on kyse tekijän roolista teokseen. Yleensä kun työskentely etenee, olen ohjaajana tottunut siihen, että odotukseni lopputuloksesta kasvavat prosessin intensiteetin tihenemisen myötä. Tässä praktiikassa oli opittava toisenlaista otetta. Sitoutuminen esityskeskeiseen pedagogiikkaan tarkoitti opettajalle minäkeskeisyydestä ja päämäärätietoisesta suorittamisesta irti pyristelemistä. Tutkivana opettajana minun oli pyrittävä ottamaan asiat vastaan sellaisina kuin ne ilmenivät. Vaikka havaitsijaa ei voikaan erottaa havainnosta on kohdennusero ilmeinen. Tarkkaavuuteni ei ole ensisijaisesti siinä, mitä minulle tapahtuu tunne- tai kokemustasolla, vaan tulkinnan hidastamisessa ja pysähtymisessä havaintoon.

every something is an echo of nothing -prosessissa kiinnitin siis tietoisesti enemmän huomioita omaan toimintaani tutkimuksellisesti ohjautuvana. Kehitin avoimuutta suhteessa opiskelijoihin ja harjoittelin omien opetuskäytäntöjeni ja pedagogisten valintojeni kyseenalaistamista myös opiskelijoiden edessä. Aluksi tuntui, että tämä epäilyperiaate toimi tuottaen epävarmuutta ainakin itselleni. Jatkuessaan ja säännöllisesti harjoitettuna intensiivisessä prosessissa se alkoi kasvattamaan pedagogista, oppimisen intentiota tukevaa tietoisuutta, vastuuta ja valinnanvapautta.

Niin kuin tutkimukseeni liittyvissä aiemmissa taiteellisissa töissä olin edelleenkin kiinnostunut myös vallasta ja hierarkioista. Kuitenkin edellistä projekteista poiketen kohtelin näitä teemoja pedagogisena taustana, ulkopuolisina voimina, en niinkään esityksen materiaalia ohjaavina kysymyksenasetteluina. Taiteellinen työ vaatii toteutuakseen jonkinlaiset puitteet ja rakenteet. Toiminnan konteksti ja rakenteet tuottavat paikallisesti tietynlaista kulttuuria ja toimijuutta. Omaksumaani teatterin työperinteeseen liittyy vahvasti yhteen auktoriteettiin nojaava ryhmätyö. Esitystilatkin tukevat usein tätä hallintakäytäntöä, ohjaajan kontrolloivaa katsetta. Myös tuotanto-olosuhteiden ajatellaan usein vaativan hierarkkisia rakenteita. Ohjaajan positio on ollut perinteisessä teatterissa suvereeni ja mahdollistanut osaltaan vallan väärinkäyttöä. Teatteripedagogiikassakin, ainakin silloin kuin oppimisprosessin ajatellaan johtavan esitykseen, toimivat helposti samat valtarakenteet. Muistutin näiden rakenteiden olemassaolosta itseäni jatkuvasti.

Tässä prosessissa ajattelin, että kaikki, jotka osallistuvat esitystapahtumaan, ovat sen luojia ja näiden luojien välisiä suhteita ja prosesseja voidaan organisoida monella tavalla. Nykyteatterin alueella on pitkään ollut tavallista tehdä töitä ryhmäkeskeisesti. Kuitenkin käytännön työssä minulla on prosessin ohjaajana enemmän valtaa määrittellä työskentelyä kuin opiskelijoilla. Halusin *every something is an echo of nothing*issa kehittää ymmärrystä siitä, mitä esityskeskiset pedagogiset käytännöt mahdollistavat oppijalle, miten ryhmä voi oppia yhdessä opettajan kanssa suuntautumaan taiteelliseen työhön liittyviin muuttuviin rooleihin ja odotuksiin avoimemmin ja hyväksyvämmiin. Konkreettisesti opettajan roolin joustavuus ilmeni siinä, että välillä osallistuin harjoitteisiin, välillä en. Prosessin edessä opiskelijat myös ohjasivat sessioita, jolloin saatoinkin keskittyä paremmin tutkivaan havainnointiin. Tutkimuksellisuus prosessissa merkitsi myös tasapainon etsimistä taidepedagogin tehtävän eri painotusten välillä. Opettajan perinteisen toiminnan käynnistämis-

ja ohjaamistehtävän lisäksi, koetin osallistumalla harjoitteisiin pysyä lähellä opiskelijan kokemushorisonttia. Välillä koin tarvetta astua etäämmälle nähdäkseni praktiikan kokonaisuutena.

Työssäni koettelin arvojeni niin ohjaajana, johtajana kuin ryhmän jäsenenäkin. Avoimuus ja dialogisuus merkitsi työn suunnittelussa ja opetusvuorovaikutuksessa sitä, että annoin itselleni luvan alusta alkaen näyttää opiskelijoille uteliaan innostukseni tehtävillä olevaan työhön. Sillä, että työskentely oli minulle tärkeää ja toin sen ilmi ryhmälle rehellisesti, vaikutti olevan suuri merkitys pedagogisen vuorovaikutukseen ja luottamuksen syntymiseen.

Avoimeen tutkimukselliseen prosessiin liittyvä epävarmuus ja tottumukset esitykseen johtavan prosessin paineista kannustivat yhä uudelleen palaamaan työn lähtökohtiin, ideaan, tavoitteisiin ja menetelmiin. Jatkuva paluu, uudelleen aloittaminen joka päivä, tietämättä tulevasta muodostui praktiikan avaimeksi. Välillä tapahtui ihmeitä. Ote työpäiväkirjasta:

25.9.2019 6 min write. Tunnin meditaation jälkeen 20 min täysin vapaa sessio. Menee sanojen ulkopuolelle. Erittäin vaikeaa kuvata muuten tämän hetken merkitystä kuin siten, että jotain tapahtuu, jolloin olen kokonaan jonkin maailman ja maailmassa olevan sisällä. Se on suuri lohdullisuuden hetki kaiken ulkopuolisuuden keskellä. Esityskeskäinen praktiikka ja taidepedagogiikka kannattelee näitä kokemuksia.

OSA 3

Johtopäätökset

8 Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa

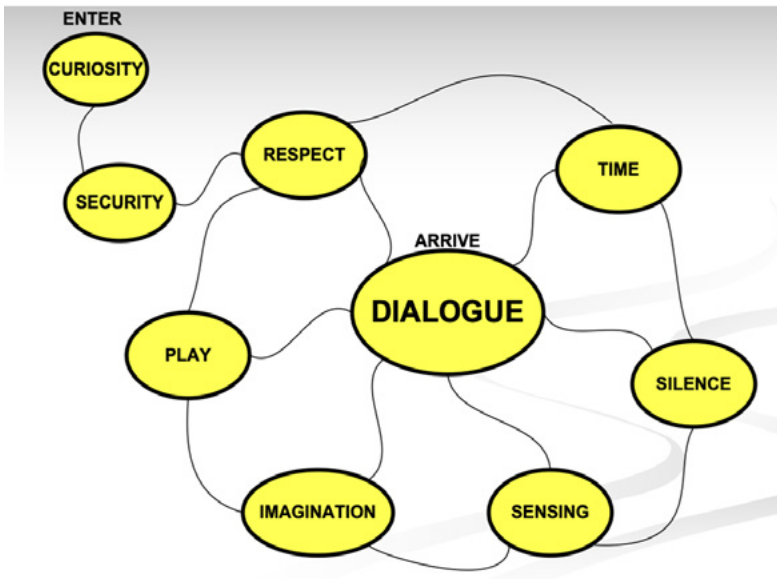
Taidepedagogisessa ajattelussani taiteella on ensisijainen merkitys. Eeva Anttila (2011, 5) määrittelee taidepedagogiikkaa irtautumisen ja kietoutumisen kautta. Pedagogiikan käsite irtautuu joistakin historiallisista perusteistaan ja rakentuu uudelleen tullessaan koskeuksiin taiteen kanssa (mt.). Taidepedagogiikkaan liittyvä taiteen ja pedagogiikan käsitteiden uudelleen rakentuminen merkitsee opettajan praktiikalleni tutkimuksellisuuden vaatimusta. Vaikka välillä olen puhunut esityskeskeisestä pedagogiikasta menetelmänä, on se kuitenkin sellaisenaan vajavainen. Harjoitteiden ohjaaminen vaatii aina soveltamista, oman suhteen reflektointia. Menetelmä ei siten tässä yhteydessä voi tarkoittaa pelkästään harjoitteiden käytäntöjä, varsinkaan jotain pysähtynyttä tai kaavamaisista tapaa toimia. Kuvaessani esityskeskeistä pedagogiikkaa tutkimuksessani olen kokenut välttämättömäksi avata ja pohtia opettamisen filosofiaa sekä yleisempiä taiteeseen, teatteriin ja pedagogiikkaan liittyviä ajattelutapoja. Vaikka esityskeskeisellä pedagogiikalla onkin selvästi artikuloituja lähtökohtia, perusteluita ja harjoitteita, on silti tärkeää, että se on ”menetelmänä” myös jokseenkin avoin. Avoimuus mahdollistaa praktiikan täsmentymisen toiminnassa kunkin osallistujaryhmän kokoonpanon mukaan.

8.1 Ehdot

Tutkimuksessani lähestyn oppimista dialogisena tapahtumana, jossa taitoa, tietoa ja ymmärrystä kartutetaan kohtaamisten kautta. Toimintaani ohjaa käsitys jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta ja siitä seuraavasta yhteisön moninaisuudesta. Arendtin mukaan ”moninaisuus on inhimillisen toiminnan ehto, koska olemme kaikki samanlai-

sia eli ihmisiä sillä tavoin, ettei kukaan ole koskaan samanlainen kuin joku toinen, joka eli, elää nyt tai tulee elämään” (Arendt 2021, 20).

Haluan opetuksessani kunnioittaa opiskelijoiden yksilöllisiä intressejä sekä tarpeita oppimistilannetta ja pedagogiikkaa kohtaan. Dialogisen pedagogiikan perusajatukseen kuuluu, että merkitykset syntyvät ihmisten välillä, kohtaamisessa ja keskustelussa. Kuvaillessani aiemmin esityskäsitystäni ja sen teoreettisia perustoja nousi esiin esityksen sosiaalinen ulottuvuus, vuorovaikutuskierto esiintyjien ja katsojien välillä, jossa esitys syntyy ja muotoutuu. Vuorovaikutuskierrolle suotuisten olosuhteiden ja ehtojen jäsentämisessä merkitykselliseksi nousevat tutkimukseni käytännön osioiden perusteella erityisesti uteliaisuus ja turvallisuus.



Kaavio 3. Dialogisuuden polut. (Anttila 2003, 294.)

Anttila kuvaa dialogisuuden polkuja kuvaavassa kaavioissaan osuvasti reittejä ja saapumispisteitä, joista käsin dialogisuuteen astutaan. Uteliaisuus, turvallisuuden tunne ja kunnioitus kietoutuvat erottamattomasti yhteen ja muodostavat lähestymisreitit esityskeskeisen pedagogiikan kokeiluun ja kuulosteluun perustuvalla toiminnalle. Ilman uteliaisuutta esitystilannetta kohtaan, kokeilemisen mahdollistavaa turvallisuuden tunnetta ja kunnioittavaa asennetta toisia osallistujia ja toimintaa kohtaan esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteiden ei ole mahdollista toimia. Toisaalta aistimisen ja hiljaisuuden merkitykset seuraavat lähes yhtä tärkeinä. Koska ensi vaiheessaan harjoitteissa on kyse pysähtymisestä avautuvan tilan äärelle, ovat pedagogisesti otolliset olosuhteet sellaiset, joissa hiljaisuus ja aistiminen on mahdollista kokea mahdollisimman täyspainoisesti ja keskittyneesti. Uteliaisuus, turvallisuus ja kunnioitus ääneen lausuttuina ja merkityksiltään osallistujien kanssa jaettuina toimivat sekä oppimiskokemuksen mahdollistavina ehtoina että kokemusta vahvistavina laatuina. Ne eivät kuitenkaan synny itsestään, vaan vaativat opettajalta aktiivista työskentelyä, jotta yhteinen ymmärrys esimerkiksi siitä, mikä on turvallista, tulee yksilöllisten olettamusten sijaan yhteisen keskustelun piiriin.

Dialogisuuden olemusta ja ehtoja tutkinut filosofi Veli-Matti Värri haastaa kasvattajia pohtimaan perusteellisesti toimintansa situaatiota ja vaikutuspiirejä. Dialogisen suhteen ehdot näyttävät tietynlaisena kulloisessakin ympäristössä, johon kasvattaja on sidoksissa. Kasvattajana toimimiseen kuuluu valmius omien arvojensa kysymiseen ja toiminnan taustalla olevien ideaalien esiin tuomiseen.

Jotta dialoginen suhde olisi periaatteessa mahdollinen, kasvattajalla on oltava valmiutta oman odotushorisonttinsa ehtojen — siis edustamansa kasvatuksellisen hyvän lähtökohtien — kysymiseen. Kysymisen mielen valaisemiseksi toistettakoon: jokainen kasvattaja on

sidoksissa situaatioonsa, joka olennaisesti merkityksellistää hänen odotushorisonttiaan. (Värri 2004, 148).

Opettaja-opiskelijasuhteisiin yksilön ainutlaatuisuutta ja dialogisuutta vaaliva opetusfilosofia vaikuttaa monin tavoin. Dialoginen opetus vaatii enemmän perustelua, näkemysten vertailua, erimielisyyksien sietämistä ja keskustelua. Yksinkertaistaen voi ajatella, että perinteisempään opettajan auktoriteettiasemaan perustuvaan tiedon ja taidon siirron tilalle avautuu monimutkainen systeemi. Myös opetuksen kehykset laajenevat ja siitä seuraa väistämättä tilanne, jossa opiskelijan täytyy opettaa itseään. Dialogisuuteen yhdistyvää, sinänsä hyvää tarkoittavaa, vapaus itseohjautuvuuteen saattaa herättää ahdistusta. Jos opiskelijan itsenäisyys ja oppimisen taidot eivät kohtaa opetusfilosofian avaruutta, saattaa olla seurauksena turvattomuutta ja ankkuroiduttomuutta. Opettajan dialogisuuspyrkimykset saattavat myös olla näennäisiä, jos oikeat vastaukset elävät pinnan alla vaikuttaen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen tuottaen opiskelijassa epävarmuutta ja hämmennystä.

Uteliaisuus

Edellä esitetyssä Anttilan kaaviossa dialogiin saavutaan uteliaisuuden lähtöpisteestä käsin. Uteliaisuus on Mars-planeetalta elämää löytäneen avaruusmönkijän nimi ja yksi tunnistetuista luovan luokan menestystekijöistä (Lyytinen 2013). Uteliaisuus on innokkuutta ja kokeilunhalua. Kielitoimiston sanakirjan mukaan utelias ihminen haluaa saada jotain tietoonsa. Hän kurottaa kohti maailmaa nähdäkseen, kuullakseen, tietääkseen, kiistääkseen, ymmärtääkseen ja vaikuttuakseen. Professori Ronald Barnett (2007, 17) näkee aikakautemme todellisuuden superkompleksisena, mikä vaatii yliopistopedagogiikalta uudenlaisia ajattelutapoja perinteisten tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi. Hän korostaa pedagogisessa ajattelussaan halua oppia ja ajattelee yhdeksi koulutuksen tehtä-

väksi kestäväan ammatillisen tahdon muodostumisen (mt.). Uteliaisuus suuntaa motivaatiota ja oppimista. Utelias kehittää välineitä ja keinoja tietoa saadakseen ja luodakseen tapahtumia. Väline voi olla 2,5 miljardin arvoinen laite, jota kuljetetaan 9 kuukautta ja 570 miljoonaa kilometriä Marsiin tai tauon pitäminen esitystilanteessa ennakoimattomassa kohdassa. Yhteistä välineille on kyky ajatella ennakkoluulottomasti, aiemmat käsitykset kyseenalaistaen – *miten niin ei ole mahdollista?*

Vaikka kasvatuksessa ja opetuksessa on kyse intentionaalisesta toiminnasta, on taidepedagogiikka aina joltakin osin päämäärältään avointa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Se mitä tulee tapahtumaan, on pohjimmiltaan tuntematonta ja täsmentyy toiminnassa (Anttila 2011, 5). Uteliaisuus esityskeskeisen pedagogiikan ehtona liittyy taiteellisen toiminnan vuorovaikutusperustaan. Osallistujan halu tietää, mitä tapahtuu, ja uteliaisuus kokeilla oman toiminnan vaikutusta kokonaisuudessa voi ilmetä monin tavoin. En lähesty uteliaisuutta persoonallisena ominaisuutena tai tietynlaisena käyttäytymisenä. Pikemminkin kyse on suuntautuneisuudesta yhteiseen tilanteeseen ja avoimesta asenteesta siinä kehkeytyvää kohtaan.

Turvallisuus

Taidepedagogisiin konteksteihinkin saapunut keskustelu turvallisemmista tiloista on kaivattu avaus ja tuottaa tarvittavaa lisäymmärrystä dialogisuuden ehtoihin. Konkreettisimmillaan keskustelu turvallisuudesta ilmenee yhteisöjen ja instituutioiden määrittelemänä turvallisemman tilan periaatteina. Periaatteet yleensä ilmaistaan luettelonomaisesti ja niillä pyritään vahvistamaan yhteisön jäsenten toimintaa toisen kokemusta kunnioittaen ja puuttumaan rakenteellisiin epäkohtiin, jotta yhdenvertaisuus toteutuisi syrjinnästä vapaassa ilmapiirissä. Turvallisuudella on olemassaoloa muokkaava merkitys yhtä lailla yksilön kokemuksena kuin jokaisen ihmisen poliittisena oikeutena elää uhasta ja häirinnästä vapaana.

Taide- ja kulttuurialan yhdenvertaisuutta ja saavutettavuutta kehittävän Kulttuuria kaikille -järjestön mukaan ”turvallisemmilla tiloilla viitataan yhteisölliseen pyrkimykseen luoda turvallisuutta lisääviä käytäntöjä. Käytännössä turvallisemmissa tiloissa henkilö-kunta tai tapahtuman järjestäjät pyrkivät ottamaan vastuuta hankalista tilanteista. Ristiriitoja käsitellään sen sijaan, että niitä vain siedetään. Sanaa ”turvallisempi” on ehdotettu sanan ”turvallinen” sijaan, koska täysin turvallista tilaa ei koskaan pystytä luomaan varmasti. Turvallisempien tilojen käsite on lähtöisin ala- ja vaihtoehtokulttuureista, varsinkin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen tapahtumista. Tapahtumissa on haluttu taata, että jokainen osallistuja voi olla oma itsensä, ilman pelkoa väheksynnästä, syrjinnästä tai jopa väkivallasta¹².

Turvallisuuden kysymykset taidealan yliopistokoulutuksessa eivät kohtaa välttämättä helposti taiteilijuuteen liittyviä rajojen rikkomisen perinteitä. Kuitenkin sekä turvallisuus, että rajojen koettelu liittyvät taidepedagogiikan perusteisiin. Taidepedagogiset tilat ovat paikkoja, joissa totunnaisuuksista ja normeista poikkeavia taiteellisia tekoja tulee voida esittää ja harjoitella. (Anttila & Saastamoinen 2017, 16.) Taide kokemuksellisenä oppialueena, vapauden ja aistisesta nousevan mielikuvituksen tekoina vaatii ympäristöä, jossa opiskelija voi luottaa siihen, että hänet kohdataan kunnioittavasti oman kehittyvän toimijuutensa äärellä. Itsenäinen ajattelu ja luovat teot mahdollistuvat, kun oppiminen voi rakentua turvallisessa, erilaisia näkemyksiä kunnioittavassa ja esiin kutsuvassa ilmapiirissä. Avoimuuden lisäksi mahdollisuus opettajan ja ryhmän yhteisiin neuvotteluihin on keskeistä turvallisuuden turvaamiseksi.

Turvallisuutta määritellään erilaisissa mittakaavoissa arjessa ja eri alojen tutkimuksissa. Monen tasoiset tekijät vaikuttavat turval-

12 https://www.kulttuuriakaikille.fi/tietoa_meista_turvallisemman_tilan_periaatteet. 10.2.2024.

lisuuden kokemukseen. Yleisesti oppimisympäristöstä puhuttaessa turvallisuus jaetaan fyysiseen ja henkiseen. (Virtanen 2021, 9). Henkinen turvallisuus koostuu psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta turvallisuudesta. Psyykkiseen ja sosiaaliseen turvallisuuteen kuuluvat yksilön kokemukseen, tunteisiin ja ilmapiiriin liittyvät tekijät. Oppilaiden, opettajien ja vanhempien oppimisympäristöön liittyviä hyvyyskäsitteitä tutkinut Maarika Piispanen (2008) nostaa oppimisympäristön turvallisuuden tärkeimmiksi teemoiksi kiusaamattomuuden, hyvän olon, kiireettömyyden, hyväksytyksi tuleminen, persoonallisuuden tukemisen ja riittävyden. Pedagogisen turvallisuuden perustan muodostavat opettajan opetustilanteeseen liittyvät valinnat. Opetuksen selkeys, jäsentyneisyys, tehtävien sopiva taso ja rakentavan palautteen laatu vaikuttavat pedagogiseen turvallisuuteen. Mahdollisuus kokeilla ja epäonnistua ilman liiallista häpeää ovat taideopetuksessa erityisen keskeisiä turvallisuutta parantavia tekijöitä. (Hurme ja Kyllönen, 2014, 28–34; Hakalehto-Wainio, 2012, 244; Virtanen 2021, 12–14; ks. myös Piispanen 2008.)

Turvallisuutta voidaan lähestyä myös olemisena turvassa joltakin uhkatekijältä (*safe-from*) ja/tai turvallisuutena tehdä tai olla jotakin (*safe-to*). Feminististä aktivismia, naisvihaa ja turvallisia tiloja tutkineen Ruth Lewisin mukaan *safe-from* näkökulmat ovat saaneet enemmän huomiota tutkimuksissa. Kysymys mitä voi tehdä (ja mihin pystyy), jos ei tarvitse kokea pelkoa tai häirintää valottaa osuvasti tätä jaottelua. Vaikka ei itse kokisikaan näitä ei-toivottuja tunteita, osallistujat voivat tarkastella oppimistilanteita ja -ympäristöä mahdollisuuksien kysymisen kautta itsensä ja myös toisten näkökulmista. *Safe-to* tunne ilmenee mahdollisuutena osallistua dialogiin, väitellä, olla eri mieltä haastaa, oppia, ilmaista, kehittää tietoisuuttaan, osoittaa luovuuttaan ja täyttää potentiaalinsa. *Safe-from* / *safe-to* jaottelu näyttää turvallisuuden rakentuvana ja paljastaa turvallisuuden yhteyden toimijuuteen olennaisesti liittyvään vapauteen. Vasta kun on turvassa, voi olla vapaa. (Lewis ym. 2015, 4; Virtanen 2021, 8.)

Kuten tutkimukseni taiteellisia osia reflektoidessani olen kuvannut, on tutkimuksessani tapahtunut muutos suhteessa yksilökeskeisyyteen opetuksen lähtökohtana. Pitkän tutkimusprosessini alkupuolella vallitsevana käsityksenä opetuksessani oli jokaisen opiskelijan persoonallisen taiteellisen ilmaisun kehittymisen ja esiin tulemisen välttämättömyys. Prosessin kuluessa olen saavuttanut ymmärrystä siitä, miten yksilökeskeinen, ainutlaatuisuuksia ja erityisyyksiä etsivä opetustapani olikin lähtökohtana ristiriidassa yhteiseen toimintaan ja kokeilemiseen perustuvan dialogisen pedagogiikan kanssa. Esityskeskeisen pedagogiikan kautta dialogisuus on avautunut käytännön harjoittelemisen kautta. Ensimmäisten taiteellisten osien soolotyöskentely saattoi työtapana altistaa opiskelijat vertailulle ja kilpailulle, joka ei synnyttänyt riittävästi opetustilanteeseen vapaata kokeilemistä mahdollistavaa ja edistävää tunnetta turvallisuudesta.

Esityskeskeisessä pedagogiikassa taiteellisen yhteistoiminnan harjoittelu on tasa-arvoisesti on keskiössä. Se tarkoittaa pyrkimystä siihen, että harjoitteiden aikana jokaisella osallistujalla on samanlainen mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä alkaa tapahtumaan. Taiteellinen vapaus liittyy jonkin yhteisen esimerkityksellisen, kuitenkin tärkeänä havaitun ilmaantumiseen. Vapaus on vapautta ilmaantumiselle yhteisössä (ks. Atkinson 2011, 76). Sille, että jonkin ennalta arvaamattoman on mahdollista näyttäytyä tärkeänä, vaikka sitä ei osaisikaan vielä nimetä eikä nimeämiselle välttämättä kokisikaan tarvetta. Avoimuus ja kuulostelu voivat mahdollistua uteliaisuuden ja turvallisuuden vallitessa. Osallistujien on helpompi asettua näitä ehtoja noudattamaan ilman itseilmaisun ja ainutkertaiseksi tulemisen painetta. Paine vertailuun vähenee, kun mitään tiettyä ei tarvitse saavuttaa.

Seuraava opiskelijapalaute *every something is an echo of nothing* -prosessista havainnollistaa turvallisuuden merkityksiä ja seurauksia opiskelijan kokemuksen kannalta:

Ensimmäinen sana, joka tulee mieleeni, on ”turvassa”. Nimenomaan turvassa, eikä turvallinen. Minulle näissä on selvä ero, sillä turvassa kuvaa sitä, miten me yhdessä asetuiimme studioomme ja prosessimme tehden siitä oman paikkamme, maailmamme, jossa saimme olla rauhassa ja turvassa tutkimassa, ihmettelemässä, kokeilemassa ja ottamassa riskejä. Turvallinen kuulostaa turvaohjeilta, joltakin ulkopuolelta tuodulta ja aseman puolesta huolehditulta. Kaitsemiselta. Me olimme turvassa oman toimintamme ansiosta. Tuo pohdinta myös ilmentää sitä, että koin samaan aikaan saavani olla oppijana tuettuna, koska opettaja (opettajat) kantoi vastuun suunnittelusta ja etenemisestä ja prosessin pysymisestä raiteilla. Mutta toisaalta minulla oli täysi tekijyys. Minun ei tarvinnut asettua olemaan siten kuin joku toinen haluaa tai preferoi omien päämääriensä tai taiteellisen visionsa toteuttamiseksi. Koin äärimmäisen tärkeäksi usein toistetun luvan sille, että mitään ei tarvitse tapahtua. Olin myös hyvin hämmästynyt joutuessani toteamaan, että tuollaista lupaa en ole varmaankaan koskaan missään prosessissa tai oppimistilanteessa saanut. Se jättää minut miettimään sitä, miksi jonkinlainen painostaminen tuottamiseen ja tulokseen pääsemiseen on ajateltu tarpeelliseksi ja hyödylliseksi. Tunsin, ettei minulle ollut asetettu ennakkolta roolia, vaan se sai muodostua prosessin myötä. Ei siis tarvinnut sovittautua rooliin ja oli paljon vapaata tilaa. (opiskelijapalaute vastaanotettu 8.4.2020.)

8.2 Lähtökohdat ja sisällöt

Taide ja pedagogiikka on joissakin taidealan keskusteluissa nähty vaikeasti yhteen sovitettavina alueina. 1800-luvun lopun modernismista lähtien taidealaa on viitoittanut näihin päiviin asti taiteilijan vapaus ja riippumattomuus yhteiskunnan normeista. Modernistisen taiteilijan, omia polkujaan kulkevan ja rajoja rikkovan auteurin ku-

va on yhä voimakas. Sitä vasten on muodostettu ja muodostetaan edelleen käsityksiä taiteen merkityksellisyydestä ja arvosta sekä julkisen että taidealan sisäisen keskustelun alueilla. Taiteellinen vapaus on usein ilmennyt laajemman keskustelukynnyksen ylittävissä taideteoksissa rajojen ja normien rikkomisena, siinä missä taiteilijoiden piirissä pedagogiikkaan on liitetty hallinta ja kesytetty ennakoitavuus (esim. Anttila 2011a; Sandqvist 2016). Polarisaatio lienee näennäinen. Alan tutkimus ja koulutus tuottaa jatkuvasti käytäntöön perustuvia näkemyksiä, joissa taide ja pedagogiikka liittyvät toisiinsa monilla eri tavoilla painottuen. Pedagogiikan ei tarvitse merkitä taiteen kesyttämistä tai sen vähenemistä, eikä taiteelliseen tai taitelijan toimintaan keskittyminen välttämättä uhkaa pedagogisia arvoja, vaikka se niitä koetteleekin.

Taiteen ja pedagogiikan yhteiselon ymmärtämiseksi professori Liora Bresler (2011) kehittää Daniel Sternin (2010) ajatusta siitä, että taiteeseen on harjoittelun ja hiomisen seurauksena kiteytynyt jotain vitaalisuudesta, elinvoimaisuudesta. Taiteen voima saa meidät keskittymään ja kokemaan syvästi taiteen äärellä ja eroaa tavasta, jolla huomiomme kiinnittyy arjessa. Taide kutsuu meitä kohtaamisen tilaan, jossa emme ensisijaisesti pyri tunnistamaan asioita kategorisesti vaan annamme mielikuvien ja ideoiden nousta kokemusmaailmastamme. Taiteella on siten kasvatuksellista voimaa. Samansukuisesti on tekijän näkökulmasta puhunut taiteilija Teemu Mäki (2017) määritellesään taiteen tekemisen kokonaisvaltaiseksi filosofian harjoittamiseksi. Tällainen vitaalisuuteen, ihmisenä olemisen peruskysymysten ja käsitysten koettelemiseen liittyvä painotus tukee taiteen itsenäisyyttä samalla yhdistäen sen muihin elämänalueisiin. Taide tulee osaksi maailmaa. Taiteellisella toiminnalla ja siinä harjoitetuilla taidoilla on välttämätön osa ihmisenä olemisessa, kasvussa ja kehittämisessä. Siinä miten käsitämme ihmisen. Taide laajenee kontekstuaaliset rajat ylittäen ja kietoutuu ihmisten elämänkäytäntöihin.

Yhteisö ennen yksilöä

Teatteripedagogiikan kannalta tärkein tutkimusprosessissani tapahtunut muutos oli siirtymä ilmaisukeskeisestä ajattelutavasta kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa. Ajattelen siirtymää perustavanlaatuisena. Ilmaisussa on lähtökohdiltaan jotakin ilmaistaavaa. Ilmaisua lähtökohtanaan ja tavoitteenaan pitävät taidepedagogiset ajattelutavat korostavat opiskelijan oman äänen, luovuuden ja taiteellisen identiteetin, *ilmaisun* kehittymistä. Jos ilmaisu on taidepedagogiikan ensisijaisena tavoitteena, voi se Biestan (2017) mukaan johtaa kasvatuksen katoamiseen taidepedagogiikasta. Ilmaisumahdollisuuksien tarjoaminen on vasta ensimmäinen askel. Voidaan kysyä: entä jos ilmaiseva ääni on rasistinen tai tuhoava? Taidepedagogiikassa tulee kysyä myös ilmaisevan äänen laatua ja tартtua paljon vaikeampaan kysymykseen *oikeasta* äänestä, *oikeasta* luovuudesta tai *oikeasta* identiteetistä. Ilmaistavien asioiden suhteesta hyvään elämään. (mt, 56–58).

Suomalaisen teatteripedagogiikan historiassa opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet ovat keskittyneet luoviin itseilmaisutaitoihin ja näyttelemiseen (esim. Hakala 1982; Rusanen 2002, 33–40). Pedagogisia painotuksia ovat ohjanneet käsitykset teatterista kommunikaationa, kielenä, jonka avulla voidaan ilmaista, tehdä näkyväksi. Ryhmätyön merkitys osana teatteriopetusta on ollut pedagogisesti tärkeää aina. Alamme nykytutkimuksissa korostetaan usein teatterin yhteisöllisyyttä (mm. Olkkonen 2013; Untamala 2014). Muutos teatterin monipuolisuuden, monitaiteisuuden ja yhteisöllisyyden huomioimiseen itseilmaisua painokkaammin on nykyään yleisesti näkyvillä myös monissa alamme opetussuunnitelmissa (esim. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017, Teatteritaide). Toisaalta teatteripedagogiikassa ilmaisun käsite liittyy myös tekstilähtöiseen esityspereinteeseen. Työskentelyn lähtökohtana on tällöin jokin aihe, joka halutaan ilmaista eli saattaa esitystaiteelliseen muotoon.

Muutos ilmaisukeskeisestä opetuksesta/käsityksestä esityskeskeiseen tarkoittaa tutkimuksessani siirtymistä kollektiiviseen kokeilemiseen, esitykseen ennen teatteria ja siihen liittyviä erityistaitoja. Opetuksen toteutumisaikana ei enää ole opiskelijayksilö (eikä varsinkaan identiteetti) vaan suhteet ja välisyydet. Tarkasteltavana ei siis ole ensisijaisesti yksilö vaan yhdistelmä tai sommitelma, esitystilanne tapahtumana, tiloineen, aikoineen ja aistittavine ärsykyksineen. Yhdistelmät tai sommitelmat eivät muodostu esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteissa yksilön tahdon tai taiteellisen vision mukaan vaan korostetusti yhdessä kuulostellen.

Biestan (2017, 39) mukaan taidepedagogiikka tarjoaa mahdollisuuden herättää yksilössä halu pyrkiä dialogiin maailman kanssa. Esityskeskeisessä pedagogiikassa harjoitellaan taiteellista muotoutumista suhteissa ja suhteina. Tutkimuksessani se on tarkoittanut siirtymistä kohti avointa pedagogista näyttämöä, jossa periaatteessa mikä vain voi olla merkityksellistä. Esityskeskeisyys merkitsee yksilön ilmaisupaineen vähentämistä. Se merkitsee myös konventioiden, normien ja praktikoiden historian kriittistä arviointia. Esityskeskeisen pedagogiikan tavoitteena on purkaa teatterintekemiseen ja -opetukseen liittyviä hierarkkisia suhteita ja avata tilaa monenlaisille osallistujille. Opetuksen lähtökohdat avautuvat esittävän yksilön ilmaisua laajemmaksi ja lähestyvät teatterin eri osa-alueita tasa-arvoisina taiteellisina toimijoina.

Tekeminen ennen sanottavaa

Esityskeskeisessä pedagogiikassa ei lähtökohtaisesti ole sanottavaa ennen tekemistä. Taiteellinen toiminta ei ole ensisijaisesti yksilöllistä vaan herää ryhmässä harjoitustilanteessa syntyvistä havainnoista ja käsillä olevista materiaalisista puitteista. Olen alkanut kutsumaan tällaista toimintaorientaatiota *kuulostelemiseksi*. Kuulosteleminen on tunnusteleva olemisen tapa verrattuna tietävään, määrittelevään ja haltuun ottavaan orientaatioon. Osallistujat refleктоivat käynnissä

olevaa tilannetta aistien toiset osallistujat ja omat sisäiset tuntemuksensa. Harjoittelun pyrkimykset kohdistuvat myös teottomaan toimintaan tai toimimatta jättämiseen. Usein harjoitustilanteissa täytyy jättää oma idea toteuttamatta vahvistaakseen jonkin muun tilanteeseen ilmaantuvan läsnäoloa.

Ensikertaa vuonna 1959 julkaistussa luennessa *Lecture on Something* John Cage puhuu taidenäkemyksestä, jossa sisäsyntyisyys ja itseilmaisuus eivät enää ole taiteen arvokkaimpia lähtökohtia. Cagen kerrotaan opettaneen spontaanisti ja toimineen opiskelijoiden kanssa kokeilevasti improvisoiden käsillä olevan kanssa. (esim. Higgins 2002, 1-2). Monet hänen oppilaansa asettuivat happeningeillaan vastustamaan taiteen markkinoitumista. Cage ei nähnyt taiteen tekemisessä olevan kyse tekijän nousemisesta ainutlaatuisiksi sisäisen maailman löytäessä taiteellisesti omaperäisen ilmaisuuden. Hän halusi siirtää huomiota siihen, miten *taide menee sisään* sen sijaan, että miten se *tulee sisältä*. Cagen mukaan tekijöiden ilmaisuun ja ainutlaatuisuuteen pohjaava taidenäkemys altistaa tekijät vertailulle ja kilpailulle ja synnyttää lopulta asetelman, jossa taide muuttuu valmisteiksi niin kuin muutkin tuotteet ja joutuu alistumaan tuotanto- ja kulutustodellisuuden logiikalle (Cage 1968, 129.) Jos taas taidetta tehdään tekemällä, aloittamalla tekemään jotakin, joka sitten muuttuu joksikin ja muotoutuu, ollaan tekemisissä jonkin kanssa, jota emme vielä tiedä. Äärellä.

Siirtyminen ilmaisusta esityskeskeiseen työskentelyyn ei ole tutkimuksessani kuitenkaan tarkoittanut ilmaisun hylkäämistä kokonaan. Toki joskus tarkastelimme opiskelijoiden kanssa toimintaamme myös ilmaisullisista näkökulmista ja koetimme välillä toistaa hetkessä syntyneitä toimintoja erilaisilla ilmaisullisilla tyyलेillä tai laaduilla. Ajattelen, että ero itseilmaisun ja kokeilemisen välillä liittyy toiminnan mahdollistavien lähtökohtien valintaan. Se, lähestyykö taidetta ilmaisuna (tai tuotteena, produktiona) vai toimintana muokkaa ratkaisevasti opetuksen lähtökohtia. Tutkimuk-

sessani tarjoutui ilmaisukeskeisistä työtavoista luopumisen kautta itselleni aiempaa kiinnostavampia keskusteluita ja innostavampia mahdollisuuksia oppimiselle. Tutkimuskaareni edetessä puhuimme opiskelijoiden kanssa yhä vähemmän lopputuloksesta ja teoksesta. Kollektiivinen ajattelumme keskittyi siihen, mitä teemme, miten ajattelemme, prosessoimme ja kehitämme työskentelyämme.

Cagen ajatus taiteesta ei sisältäpäin tulevana vaan sisään menevänä on puhutteleva ja esityskeskeisen pedagogiikan kannalta käytökelpoinen. Jokin ei synny sisältä, piilosta, eikä hae ilmaisua, joka vastaisi taiteilijan sisäistä kokemusta. Taide ei ole lähtökohtaisesti kieli, eikä sisäisyyden välittämisen väline vaan se on tekemällä tehtyä, hetkessä käsillä olevasta syntynyttä. Tavallaan esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteet kieltäytyessään lähestymästä teatteria kielenä ja kommunikaationa asettuvat vastustamaan suorituskeskeistä oppimisorientaatiota ja vertailuun perustuvaa kilpailullista kulttuuria. Hyödyllisyyden puute tekee toiminnasta leikin kaltaista tai toisaalta lähentää esityskeskeisen pedagogiikan praktiikkaa vaikkapa nykytanssin liikeimprovisaatioon perinteisen teatterin sijaan.

Vapaa, kokeileva ja leikillinen asenne on esityskeskeiselle pedagogiikalle ominaista. Vapaus kuitenkin toteutuu maailmassa, suhteessa todellisuuteen. Toiminta, josta tutkimuksessani puhun, ei ole mitä ja missä tahansa. Taiteellinen toiminta tapahtuu taiteen ja taidepedagogiikan kontekstissa. Taiteellisessa toiminnassa ihminen käyttää itseään ja materiaaliaan kokonaisvaltaisesti, intuitiivisesti ja luovasti. Taiteen ja ongelmanratkaisun luovuudet ovat minulle eri asioita. Havainnollistan tätä suhdetta ongelman ja arvoituksen käsitteiden avulla. Siinä missä ongelman ratkaisemiseen käytetään luovuutta eli periaatteessa samoja taitoja ja valmiuksia kuin taiteeseenkin, on erona se, että ongelma poistuu ratkaisemisen jälkeen. Taiteessa luodaan sen sijaan jotain näkyvää, joka on mahdollista kohdata arvoituksena. Ville Sandqvist (2016, 133) kirjoittaa Roberto Calassoon (2001, 370) viitaten: ”arvoitus sekoitetaan usein ongelmaan, mutta

niiden ero on yllättävän suuri. Eteemme heitetty arvoitus ei ole sama kuin eteemme heitetty ongelma. Kun ongelma on ratkaistu, katoavat kysymys ja vastaus, ne sulautuvat.” Calasson mukaan: muurille kiipeäminen on ongelma, kunnes muuria vasten asetetaan tikkaat. Sen jälkeen ei ole enää ongelmaa eikä ratkaisua vaan ainoastaan muuri ja tikkaat. Arvoitus ei toimi samalla tavoin (mt.). Taide ei ole ongelma, jonka ratkaisemiseksi tarvitaan luovuutta vaan toimintaa, joka luo arvoituksia.

Jotain tapahtuu

Esityskeskeisen pedagogiikan lähestymistapa poikkeaa siis sellaisesta esitysmääritelmästä, jossa katsoja ja esiintyjä on erotettu tuottajaksi ja vastaanottajaksi. Esityksen ei tässä yhteydessä tule olla katsojalleen ymmärrettävä tai tulkittava, vaan tarjottava mahdollisuus osallistumiseen ja toimintaan. Esityskeskeisessä pedagogiikassa esitys on tapahtuma tai suhde, joka muodostuu hetkellisesti esiintyjän ja katsojan kohdatessa, ja jossa kummastakin tulee teoksen tekijä. Harjoittelu ei perustu ilmaisuun ja havaittavaksi ilmaantuvan kohtaaminen on tärkeämpää kuin sen tulkinta. Esityskeskeisessä pedagogiikassa kiinnitytään elävän esityksen hallitsemattomaan osa-alueeseen. Siihen, että samanaikaisen kehollisen läsnäolonsa kautta esiintyjä ja katsoja eivät voi olla vaikuttamatta toisiinsa (esim. Fisher-Lichte 2008, 43).

Esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteissa painottuu katsojan ja esiintyjän tehtävien yhdistämisen lisäksi luottamus autopoieettisen kierron tapahtumiseen. Itsemuotoutumisen mahdollistuminen edellyttää osallistujien virittäytymistä siihen, että mitään *tiettyä* ei tarvitse tapahtua. Harjoituksen alkaessa herkistytään sille, mitä kaikkea jo tapahtuu. Tilanne vaatii huomion kiinnittämistä ilmaisun sijaan esitykseen vuorovaikutustapahtumana. Vuorovaikutuksen painottamisen kautta esitys lähenee pedagogiikkaa. Kummankin alueella suhteet ja niissä tapahtuvat muutokset tulevat kiinnostuk-

sen kohteiksi ja tekemistä ohjaaviksi voimiksi. Harjoittelun perustana olevan esityskäsityksen avoimuudesta voi seurata taiteellisen kokeilemisen mahdollisuuksien laajentumista. Esitys voi saada yhä moninaisempia muotoja, kun sitä lähestytään ryhmänä ja kun se ei perustu ositettuun, hierarkkiseen suunnitteluprosessiin, teoksiin tai perinteisen draamallisen teatterin piirteisiin ja lainalaisuuksiin.

Tutkimukseni käytännössä tapahtumat ilmaantuvat useimmiten esittävän toiminnan jatkuvana virtana. Esityskeskeisessä pedagogiikassa on mahdollista kohdata hyvinkin arkipäiväinen teko, käveleminen tai asettuminen johonkin kohtaan ilmestyksenä. Eräs opiskelija kuvasi tätä hetkittäin ilmaantuvaa tunnetta katsomisen ja toiminnan *sähköistymisenä*, tapahtumisen muuttumisena erityisellä, selittämättömällä tavalla merkitykselliseksi. Katsojan roolista käsin huomion kiinnittäminen aktualisoituneen toiminnan lisäksi sen synnyttämiin potentiaaleihin ja ylykkeisiin esimerkiksi toimintaa ympäröivän tilan ja ajan tarkastelemisen kautta, on esityskeskeisen pedagogiikan tapa tutkia osallistujien taiteellista ajattelua ja tekijyyttä.

Praktiikka perustuu toistoon

every something is an echo of nothing -työskentelyn aikana toistimme samankaltaista harjoitusrakennetta päivittäin kuuden viikon ajan. Rakenne koostui improvisaatiolle asetetuista rajoituksista suhteessa esiintyjän toimintaan, tilaan, aikaan, valoon ja ääneen. Työskentelyn edetessä toimintaan kehittyi erilaisia dramaturgioita, järjestyksiä, kestoja sekä havaitsemista ja toimintaa jäsentäviä periaatteita. Myös tutkimuksellisuus kehittyi prosessin aikana systemaattisten reflektion tuottaessa lisää ymmärrystä siitä, millaisia kysymyksiä osallistujat pohtivat ja mitkä teemat pohdinnoissa toistuivat. Harjoitusten toistomäärien lisääntyessä kävi selväksi, että pidempään harjoitellessa on mahdollista oppia kuulostelua, yhteisen tilanteen aistimista ja omien itseilmaisun tarpeiden syrjään siirtämistä. Kun huomio siirtyy ilmaisusta esitykseen, mahdollistuu tapahtumalli-

suuden tutkiminen ennalta arvaamattomana ja uutta synnyttävänä elävänä kiertona katsojan ja esiintyjän välillä siten, että nämä roolit kadottavat välimatkansa ja staattisuutensa. Esityskeskeinen pedagogiikka lähestyy taidepedagogista tilannetta, jossa osallistujien tasa-arvoisuus ja ryhmätoimijuus tulevat mahdolliseksi.

Harjoitteiden toistaminen ja osallistujien sitoutuminen niihin synnytti tutkimuksessani praktiikan ja johti esityskeskeisen pedagogiikan kehittymiseen. Katsojan ja esiintyjän taitojen harjoittelemisen kannalta on olennaista, että harjoitteissa ei pysähdytä toistamaan jotain mielenkiintoista löydettyä: toimintoja, koreografioita tai merkityksellisiksi koettuja tilanteita. Tarkoitin, ettei avoimessa harjoitustilanteessa koettuja merkityksiä tai tulkintoja toisteta, lukita ja aleta tarkastelemaan teoksena tai siihen johtavana prosessina. Pitäydytään taitojen harjoittelemisessa. Teosprosessiinkin voi kyllä edetä esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteista käsin, mutta silloin siirrytäänkin jo harjoittelemaan muita taitoja, monimutkaisempia kokonaisuuksia, joissa tekijän taiteelliset tavoitteet tai mieltymykset alkavat suuntaamaan tietoisesti toimintaa. Ajatukset teoksesta ilmaantuvat. Toiminta muuttuu ilmaisulliseksi ja alkaa sisältämään merkityksiin, tulkintoihin tai aiheisiin liittyviä kriteereitä. Tutkimukseni tulos, esityskeskeisen pedagogiikka, ei etene ainakaan tässä vaiheessa teoksen valmistamisen suuntaan. Se ankkuroituu näyttämöllisten taitojen harjoitteluksi ilman valmiiseen teokseen johtavia pyrkimyksiä.

Katsomiseen, kuulosteluun ja toiminnoille asetettuihin avoimiin rakenteisiin perustuva taiteellinen toiminta on tarkoittanut minulle muutosta opettamisen käytännöissä. Esityskeskeisen pedagogiikan opettaminen on vaatinut tilanteelle avautumista ja reflektiota suhteessa omiin odotuksiin. Avoimeen asenteeseen pyrkimisessä on purkavaa laatua, jota kutsun *pelkistämiseksi*. Pelkistämisen kautta astun praktiikan vetäjänä ja opettajana uudelleen ja uudelleen epävarmuuden ja ei-tietämisen alueelle. En tiedä mitä tulee tapahtumaan, enkä tiedä onko se liikaa tai liian vähän suhteessa joihinkin

sisäistämiini käsityksiin taiteellisesta toiminnasta, esityksestä ja esittämisestä.

Epävarmuuden kautta tarjoutui myös mahdollisuus tarkastella pedagogisia valtarakenteita, koska se sysäsi minut opettajana kohtaamaan toimintaani vaikuttavia osin tiedostamattomia normeja liittyen teatteriin ja sen opettamiseen. Miten jonkin tärkeän havaitseminen on mahdollista uutena? Voiko jokin olla merkityksellistä, muuten kuin siten, että tunnistamme sen joksikin edes osittain tutuksi?

Esiintyjän ja katsojan taidot

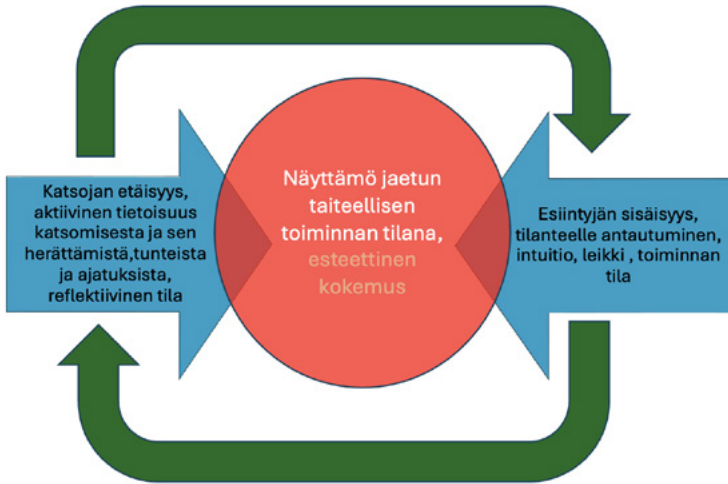
Esityksen ja teatterin etymologia on kuvaavaa esityskeskeisen pedagogiikan perustoimintojen katsomisen ja toiminnan kannalta. Termi ”teatteri” juontaa juurensa klassisen kreikan ilmaisuun *the-in*, joka merkitsee näkemisen tapoja. Etymologisesti teatteri viittaakin katsomisen paikkaan. Esityksen käsitteen taustalta löytyy 1500-luvulla keskiranskassa käytetty termi *parfournir* (saavuttaa, suorittaa toteuttaa, hankkia, toimittaa, tarjota, varustaa) ja keskienglannin kielimuodossa käytetty *perform* (saavuttaa, suorittaa, toteuttaa, varustaa, muuttaa muotoaan, toimeenpanna, täyttää, panna täytännön). Verrattuna teatterin käsitteen etymologiaan esitys/suoritus (performance) korostaa enemmän toimintaa kuin havaitsemista. Siinä missä teatteri nähdään katsomisen paikkana, esitys on tekojen suorittamista. (Bala 2013, 14–15.)

Filosofi Jacques Rancière (2016, 10–11) kritisoi teatterin katsojia passivoivaa katsomiseen ja näkemiseen perustuvaa luonnetta. Hänen mukaansa ”katsojalle pitää esittää kummallinen, vieras ja epätavallinen spektaakkeli, mysteeri, jonka merkitystä hänen pitää itse etsiä”. Esitys voi pakottaa katsojan irrottautumaan passiivisuudestaan ja muuttumaan tapahtuman aktiiviseksi tutkijaksi ja tulkitsijaksi. Toisaalta teatteri voi vapauttaa katsojan etäisyydestään, pohtivasta positioista, jossa järkevän tarkkailijan etuoikeudet

vaihtuvat hänen omiin vitaalisiin voimiinsa teatterin maagisessa taikapiirissä (mt.). Kahdella vastakkaisella näkemyksellä Rancière tarkoittaa Brechtin eppistä teatteria ja Artaudin julmuuden teatteria. Molemmissa näkemyksissä kyse on aktivoitumisesta, jonka kautta katsominen muuttuu toiminnaksi ja teatterin voima elävänä, ihmisten välisenä taidemuotona ilmenee.

Esityskeskeisessä pedagogiikassa harjoitellaan esiintyjän ja katsojan taitoja samassa tilanteessa. Konkreettisesti se tarkoittaa, että harjoitteessa on katsomisen paikka ja esiintymisen tila, joiden välillä harjoitteeseen osallistuja saa itse päättää liikkuvansa. Katsoja ja esiintyjä on erotettu tilallisesti, mutta ei joukkona.

Katsoja voi päättää seurata itse tunnistamaansa hetkellistä yllykettä, muuttua esiintyjäksi ja päinvastoin. Osallistujan roolien tasolla esityskeskeinen pedagogiikka murtaa binaarisia jakoja prosessiin ja esitykseen, tekijöihin ja vastaanottajiin sekä esiintyjiin ja katsojiin (vrt. Fischer-Lichte 2008, 25, 169), ja samalla tarjoaa mahdollisuuden lähestyä ja opiskella sekä katsomisen että esiintymisen taitoja. Harjoitteen ollessa käynnissä kaikki ovat osallistujia, mutta kaikkien ei tarvitse astua esiin näyttämölle. Katsominen tunnistetaan yhtä lailla aktiiviseksi tilanteeseen vaikuttamiseksi. Osallistuja a havainnoidessaan tilannetta voi olla tietämättäänkin toiselle osallistujalle b esiintyjä, jos b päättää tarkastella a:n havainnointia esityksenä. Erään opiskelijapalauteen mukaan *every something is an echo of nothing* -harjoitusprosessissa tapahtui käänne, jolloin katsominen muuttui aktiiviseksi toiminnaksi. Hänen mukaansa oli ”erittäin pal-kitsevää saavuttaa työskentelyssä hetki, jossa katsomossa istuminen tuntui olevan osa toimintaa. Tuolissa istuminen ja katsominen jotain kaunista, hauskaa, mielenkiintoista tai mitä tahansa, mikä kiinnitti huomioni, oli myös tavallaan luomukseni, koska päätin tarkkailla sitä. Annoin sille elämän myös.” (opiskelijapalaute 28.4.2020, vastaanotettu sähköpostitse.)



Kaavio 4: Esityskeskeisen pedagogiikan harjoittamisen kohteet: katsojan ja esiintyjän taidot.

Harjoituksen vaiheet

Esityskeskeisen pedagogiikan harjoituksessa toiminnalla ei siis ole itsensä ulkopuolista taiteellista tehtävää. Osallistumisen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että harjoituksessa ei tarvitse tapahtua mitään tiettyä. Huomion kiinnittäminen alkaakin siitä, mitä jo tapahtuu: näennäisestä tyhjyydestä ja hiljaisuudesta, toiminnalle asetetuista puitteista ja muista osallistujista. Esityskeskeisen pedagogiikan harjoituksesta erottuvat yksinkertaiset vaiheet: aloittaminen, käynnissä pitäminen, kannattelu ja loppuun saattaminen. Taiteellisen toiminnan osa-alueet painottuvat eri vaiheissa eri tavoin. Kuitenkin niin, että edellisen vaiheen tehtävät jatkuvat myös seuraavassa vaiheessa.

Vaihe 1. Aloittaminen

- havainnointi, tilanteen ja toisten kuulostelu
- liikkeelle lähtö ja toiminnan syttyminen
- impulssien huomaaminen ja ideat, liittyminen osaksi puitteita

- päätös astua esiin, yksilöllinen toiminnan aikainen reflektio ja harjonta suhteessa ajassa etenevään tilanteeseen?
- intuitiivinen sovittautuminen yhteiseen ohimenevään esitykseen.

Vaihe 2. Käynnissä pitäminen, kannattelu

- reaktioiden ja assosiaatioiden ketjut
- kollektiivinen virtauskokemus ja muotoutuminen joksikin
- mahdollinen sähköistyminen: merkitysten ilmaantuminen
- ryhmätoiminnan paljastuminen esityksenä.

Vaihe 3. Lopetus

- palautuminen
- tapahtuneen vaikutusten kuulostelu
- omien havaintojen havainnointi
- reflektio.

Laajenevat sisällöt

Praktiikan toistamisen myötä ryhmä, puitteet ja harjoituksen vaiheet tulevat tutuksi ja kokemukset alkavat kerrostua. Oppiminen laajenee opetustilanteen ulkopuolelle, kun kokemukset harjoituksesta heijastuvat muuhun toimintaan. Esimerkiksi kun opettajaksi opiskeleva päättää kokeilla esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteita omassa opetuksessaan.

Yrjö Engeströmin (2004, 60) ekspansiivisen oppimisen teoriassa oppimisen kohteen laajenemista tapahtuu neljällä tasolla. Sovelletuna esityskeskeisen pedagogiikan praktiikkaan tulkitsemisen laajenemisen tasot seuraavasti:

1. *Kohde laajenee ajallisesti*, kun tarkastelussa otetaan huomioon myös historiallista kehitystä, jonka kautta nykytilanteeseen on tultu. Esityskeskeisen pedagogiikan työpajoissa olen tuonut käytännön harjoittelun rinnalle teoreettista ja historiallista oppima-

teriaalia kokemuksia paikantamaan. Esitysteoreettiset materiaalit ovat olleet samoja kuin tässä kommentaarissa.

2. Oppimisen kohde laajenee *paikallisesti*. Olemme yhdessä muiden opettajien kanssa suhteuttaneet teatteriopettajan maisterikoulutukseen liittyvien kurssien sisältöjä ja dramaturgiaa toisiinsa tavoitteena, että opiskelija voisi käyttää edellisellä kurssilla oppimaansa hyödyksi seuraavilla kursseilla, opetusharjoittelussa ja myöhemmin ammatissa toimisessaan.
3. Laajenemista tapahtuu *vastuun alueella*. Tämä näkökulma liittyy totunnaisten roolien ja työnjaon tarkasteluun ja haastamiseen. *every something is an echo of nothing* esityskauden aikana opiskelijat ottivat vastuuta enenevästi myös harjoitteiden ohjaamisesta toisilleen ja vieraileville osallistujille. Opettajan roolini muuttui enemmän havainnoivaksi tutkijaksi.
4. Kohde laajenee *kehittymiseen*: prosesseihin osalliset ottavat vastuuta uuden toimintamallin (edelleen) kehittämisestä. Esityskeskisen pedagogiikan työpajoihin sisältyvissä reflektioidissa nousee säännöllisesti esiin kysymyksiä, jotka liittyvät työtaivan kehittämiseen. Opiskelijoiden kehittämisideat ovat liittyneet harjoitteita edeltäviin rutiineihin ja kehollisen virittäytymisen tapoihin sekä harjoitteluun asennoitumiseen.

8.3 Ryhmä ja oppiminen

Vaikka oppimista onkin vaikeaa ja tarpeetontakin tyhjentävästi määrittellä, nähdään se yleensä jonkintasoisena muutoksena. Asioita opitaan tekemään, kehitytään tekemään paremmin, opitaan tekemään parempia asioita tai vaihtamaan kokonaan oppimiseen vaikuttavia käytäntöjä, ehtoja ja ajattelutapoja. Millaisia muutoksia sitten tutkimuksellani tavoittelen suhteessa teatteripedagogiikkaan? Millaiseen asentoon oppiminen asettuu tutkimukseni käytännöissä?

Tekijyys paljastuu suhteissa

Praktiikkani taustalla on käsitys ihmisestä suhteissa toimivana, omaan tilanteeseensa vaikuttamaan kykenevänä subjektina, joka pyrkii sovittamaan toimintansa todellisuuteen viisaasti yhteistä todellisuutta rakentaen, omien ideaalien mukaisesti sekä valmiutta asettaa ideaalinsa koeteltavaksi ja tarvittaessa muuttaa niitä. Ajattelun ihmisen olevan eriasteisessa muutoksen tilassa koko elämänsä ajan. Todellisuuteen katson kuuluvaksi sekä toiset ihmiset ja ihmisten väliset rakennelmat että materiaaliset, tilalliset ja ajalliset olosuhteet.

Ihmisten väliset suhteet ovat aina olemassa, kun ihmiset tapaavat toisiaan. Arendtin mukaan toimija paljastuu puheessa ja toiminnassa suhteessa ihmissuhteiden verkkoon. Toiminta toimijan paljastavana seikkana luo käsitystä itsestä ja muista ihmisistä, muodostaa tarinan, joka vaikuttaa kohtaamisten kautta muiden tarinoihin. Uuden alkaminen tapahtuu suhteiden verkossa, johon myös toiminnan välittömät vaikutukset kohdistuvat. (Arendt, 2021, 189; Heikkilä 2019, 90.) Esityskeskeisessä pedagogiikassa osallistujalle avautuu mahdollisuus koetella itseänsä toimimalla suhteiden verkossa. Siitä on seurauksena, että staattista järjestelmää johon opiskelija itseänsä toisten toimijoiden avulla sopeuttaa ei ole olemassa. Käsitykseni oppimisesta on siten *dynaaminen*. Toimintaan suhteiden verkossa perustuva oppimiskäsitykseni on väistämättä myös *ekspansiivinen*. Koska oppiminen tapahtuu alati muuttuvissa olosuhteissa, myös oppimisen kohde laajenee prosessin edetessä (vrt. Engeström 2004).

Kuten aiemmin kuvasin, ihmiskäsitys esityskeskeisen pedagogiikan taustalla perustuu ainutlaatuisuuteen, toimintaan ja eroihin sekä niiden kautta hahmottuvaan käsitykseen moninaisuudesta. Esityskeskeisessä pedagogiikassa tavoitellaan kykyä toimia taiteellisissa tilanteissa vastuullisesti. Se ilmenee toimijan mahdollisuuksissa ottaa toiset huomioon ja suhteuttaa oma toimintansa yhteisöön

ja ryhmään myös mahdollisten seurausten arvioinnin osalta (vrt. Biesta 2017, 87–88.) Toimijuudella tarkoitetaan yleensä yksilön kykyä vaikuttaa siihen ympäristöön, jossa toiminta tapahtuu. Toimijuus edellyttää autonomiaa, valtaa ja vapautta valita eri vaihtoehdoista. Se ilmenee ihmisen teoissa silloin, kun hän olisi voinut toimia myös toisella tavalla ja kun se mikä tapahtui, ei olisi tapahtunut ilman kyseistä tekoa. Toisaalta on tärkeää muistaa, että toimijuuden käsite on kompleksinen ja moniulotteinen. (Giddens 1984, Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 13–20.) Toimijuus vaatii aina tarkempaa määrittelyä, eikä ole tässäkään yhteydessä tarkoituksenmukaista lähestyä sitä ääripäinä: absoluuttisena vapautena ympäröivistä rakenteista ja normeista tai vapauden puuttumisena. Praktiikassani on olennaista, että jokaiselle osallistujalle tulee mahdolliseksi havaita toiminnan ja rakenteiden välisiä suhteita sekä vaikuttaa niihin siten, että kokemus autonomiasta toteutuu sekä yksilö- että ryhmätasolla.

Esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteissa osallistujien toimijuus on suorassa suhteessa yhteiseen näyttämöön. Osallistuja harjoittelee kuulostellen impulssejaan, ideoitaan, mielikuviaan sekä toimintansa toteutumismahdollisuuksia harjoituksen ollessa käynnissä. Katsominen toimintana on harjoitteen perustilanne. Katsomisesta käsin voi siirtyä esiintymiseen ja palata katsomiseen itse valitsemassaan hetkessä, itse valitsemallaan tavalla.

Siinä missä käytännön harjoitleminen on tapahtunut tutkimuksessani ryhmän taiteellisena toimintana, tapahtui kokemusten reflektointi harjoitteiden jälkeen useimmiten yksilöllisesti. Osana esityskeskeisen pedagogiikan praktiikkaa on kulkenut yksilöllinen reflektiokirjoittaminen. Kuuden minuutin kirjoitus on työtapana, joka on vakiintunut tavaksi dokumentoida praktiikan herättämiä ajatuksia. Tehtävänanto on yksinkertainen: kirjoita kuuden minuutin ajan siitä, mitä mielessä liikkuu tällä hetkellä. Kirjoituksia ei sellaisenaan jaeta kenellekään toiselle. Tutkimukseni tarkastettavan taiteellisen osan, *every something is an echo of nothing*, prosessissa opiskelijoille

kertyi kullekin noin 30 reflektiokirjoitusta. Prosessin eri vaiheissa annoin opiskelijoille tehtäväksi tutkia omia reflektiokirjoituksiaan ja miettiä niistä esiin juontuvia merkityksiä. Merkityksiä jaettiin ryhmäkeskusteluissa prosessin aikana muutamaa otteeseen. Keskustelut vahvistivat ymmärrystäni säännöllisen reflektion tärkeydestä osana avointa esitysprosessia. Yksilöllinen itselle kirjoittaminen näytti vaikuttavan myös ryhmäkeskusteluihin positiivisesti. Kun oli jäsenellyt kokemustaan paperille yksin, olivat puheenvuorot ryhmäkeskusteluissa jäsentyneempiä. Järjestelmällinen reflektio praktiikan osana tarjosi mahdollisuuden miettiä omaa tekijälaatuaan yleisemminkin ja kysyä kuka olen tekijänä, millaiset asiat tuntuvat praktiikassa tärkeältä. Siten esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteilla oli yhteys ammatillisen tekijäidentiteetin hahmotuksessa niin kuin Arendt ehdottaa: kuka paljastuu toiminnassa arvoituksena (Arendt 2021, 181).

Ryhmä taiteellisenä toimijana

Nykyesityksen käytännöt yhdistelevät eri välineitä ja taiteenaloja sekä purkavat hierarkkisia toimintajärjestelyitä. Siinä missä perinteisissä tekstilähtöisissä tuotannoissa taiteellinen ennakkosuunnittelu tapahtuu ammattialojen järjestelmällisessä ja institutionaalissa systeemissä, elää nykyesityksen kenttä vapaammin. Tekijyyys on liikkeessä. Taitaminen, tekniikka ja virheetön osaaminen korvautuu usein ryhmäprosesseissa tulospaineiden ja ennakko-oletuksien purkamisella ammattialat ylittäen. Taiteellinen toimijuus, tekijyyys ja esityskäsitys ovat huokoistuneet. Ryhmät määrittävät tekijyyttä tilanne- ja tapauskohtaisesti (Helavuori 2016, 181.) Esitysten tekijät etsivät reittejä toisin tekemiseen ja toisin tietämiseen, seu-duille, joissa ammattitaito ei enää riitä ratkaisuksi tai selitykseksi. Tasaveroiseen taiteilijasuhteeseen perustuvaa yhteistyötä on yhä enemmän nykytanssissa, nykyteatterissa ja esitystaiteessa. Toisin tekeminen on enemmän kuin oman työn tekemistä uudella tavalla.

Kyse on ammattialan kehyksien murtamisesta ja syvällisestä vaikuttamisesta esityksen estetiikkaan (Humalisto 2012, 16; Helavuori 2016, 179.)

Tasavertaisuuden ja horisontaalisen yhdessä tekemisen ei kuitenkaan tarvitse merkitä yksilöllisten oppimistavoitteiden hylkäämistä. Yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä ei voikaan asettaa vastakkain, koska ne toteutuvat suhteessa toisiinsa. ”Molemmat edellyttävät toisen olemassaoloa: yhteisöt koostuvat yksilöistä, ovat enemmän kuin yksilöt yhteensä. Yksilöt taas tarvitsevat yhteisöjä. kasvaakseen yksilöiksi ja toteuttaakseen yksilöllisyyttään” (Repo 2010, 5). Ajatus yksilöllisten tavoitteiden mukana pysymisestä toteutuu seuraavassa opiskelijapalautteessa:

Koen, että oma roolini oppijana oli koko prosessin ajan melko itsenäinen ja omaan suuntaan elävä. Vaikka koko prosessia kehysti tarkat harjoitukset ja rutiinit, ajattelen että minulla oli mahdollisuus valita kaikesta siitä tarjotusta itseäni eniten kiinnostavat ja ammatitaitoani tukevat ainekset. Mielestäni tätä kuusiviikkoista aikaa kannatteli arvottamisesta vapaa tekeminen (paria hetkeä lukuun ottamatta), mikä tuki tunnettani olla ”vapaa” oppija. (Opiskelijapalaute vastaanotettu sähköpostitse 8.4.2020.)

Tanssi- ja teatteripedagogiikan koulutuksissa olemme opintojen edetessä enenevästi halunneet lähestyä ryhmää taiteellisenä toimijana. Yksilölle tämä merkitsee asettautumista jaetun tekijyyden ehtojen äärelle, sitoutumista materiaalien tuottamiseen ja käsittelemiseen yhteisessä prosessissa neuvotellen. Neuvottelussa korostuvat reflektiiviset taidot, kyky aistia tilannetekijöitä ja tulossa olevaa rakentavasti ryhmän turvallista työilmapiiriä vaalien. Toiminnan merkitykset ilmaantuvat suhteissa ja asettuvat tekeille osallistujan, osallistujaryhmän ja puitteiden välisissä suhdeverkoissa. Myös materiaalit ja muut ei-inhimilliset toimijat lukeutuvat olennaisesti

todellisuuteen. Esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteissa on kyse taiteilijan ja taideopettajan taitojen parissa työskentelemisestä. Erään opiskelijan sanoin läsnäolosta, kuuntelusta, havainnosta, vuorovaikutuksesta, herkkyydestä ymmärtää yhteistä teoksen tai syntyvän tapahtuman estetiikkaa.

Taiteellinen toiminta ja kokemus

Teatterin ja esittävän taiteen opetus nojaa voimakkaasti kokemuksellisen oppimisen perinteeseen (esim. Rusanen 2002; Turpeinen 2016). Teatteri on toiminnan taidemuoto. Tiedon muotoutumista tarkastellaan käytännön toiminnasta käsin. Oppija tai oppiva yhteisö nähdään subjektina, aktiivisena tiedonrakentajana. Yleisimmin käytetty kokemuksellisen oppimisen kuvaus on David Kolbin (1984) oppimisen kehä. Se on syklinen malli, joka kuvaa miten kokeilevasta toiminnasta siirrytään kokemusten ja reflektion kautta käsitteellistämiseen ja edelleen uusiin kokeiluihin.

Taiteellinen toiminta tuottaa kokemukselliseen oppimiseen oman kokonaisvaltaisen erityisyytensä, jossa painottuu kehollinen ja aistinen suhde maailmaan ja tekijän kehittyminen taiteellisen toiminnan kautta. Juha Varto puhuu taiteellisesta ajattelusta. Erotuksena tiedosta tai osaamisesta, jotka voivat olla oppimisen tavoitteena, taiteellinen ajattelu perustuu tekijän taitoon. Taito on jotain, joka mahdollistaa välineiden, materiaalien ja menetelmien kokeilemisen avoimissa olosuhteissa. Taiteellisessa toiminnassa aistinen, ajattelu ja tekeminen yhdistyvät, koska tekijä luottaa taitoonsa tilanteessa. Toiminta on reflektiivistä ja korjaavaa, kokeilevaa ja tilanteille antautuvaa tekemistä. Taito ilmenee kyvyssä suunnata toimintaa samalla kuin se tapahtuu. (Varto 2017, 34–38.)

Esityskeskeisen pedagogiikan praktiikassa osallistujan havainnot, tunteet ja ajattelu kietoutuvat toisiinsa monin, tuntemattominkin tavoin. Se, mitä harjoitteiden kautta voi oppia, merkitsee myös osallistujille heidän yksilöllisyydestään ja aiemmista kokemuksistaan

riippuen eri asioita. Yhteyksien havaitseminen ja ymmärryksen kehittyminen on ennakoimaton, kerroksellinen ja kompleksinen prosessi. Minulle se tarkoittaa tämän tutkimuksen valossa seuraavia seikkoja:

1. Ennakoimattomuus tutkimukseni käytännön osissa liittyi siihen, että prosessien huolellisesta suunnittelusta huolimatta opiskelijoiden oppiminen ja heille esiin nousseet merkitykset eivät olleet läheskään kokonaan ennakoitavissa. Opettajana se muutti suhtautumistani opetussuunnitelmien tekemiseen. Siinä missä aiemmin suunnittelin kurssien sisällölliset juoksutukset ja työtapojen yhteydet tukemaan toisiaan kausaalisesti, päädyin tutkimukseni edetessä painottamaan ennakkosuunnittelua puitteiden laatimisen ja vuorovaikutustilanteisiin valmistautumisen suuntaan. Tästä seurasi joustavuutta ja mahdollisuuksia dialogiin opiskelijoiden kanssa aiempaa enemmän.
2. Kerroksellisuudella tässä yhteydessä tarkoitan kokemusten liitoksia aiempiin kokemuksiin ja ympäristöihin missä ne ovat syntyneet. Vaikka taiteen oppimiseen liittyykin elämyksellisyyttä ja uuden kokemuksia, ovat oppimiskokemukset kuitenkin suhteessa aiempiin sekä historiallisesti ja kulttuurisesti muodostuneisiin paikkoihin, joissa ne on koettu. Esimerkiksi Teatterikorkeakoulussa koettu oppimien on johonkin muuhun kontekstiin verrattuna erilaista Teatterikorkeakoulun erityisten kulttuuristen merkitysten takia.
3. Kompleksisuus tarkoittaa ensisijaisesti sitä, että esityskeskeisessä pedagogiikassa oppimista ei pyritä selittämään tai ottamaan haltuun. Taiteen oppimiseen liittyy aiemmin mainitsemani arvoituksellisuus. Vastaukset kysymyksiin miksi tapahtui, kuten

tapahtui eivät ole suoria, vaan usein vaillinaisia, keskeneräisiä ja synnyttävät lisäkysymyksiä, joista versoo uusia ideoita, kokeita ja prosesseja. Kompleksisuus liittyy myös siihen, että oppiminen tapahtuu yhteisöllisesti ja ryhmässä. Dialogiseen oppimiseen kuuluvat suhteiden verkostot ja niiden mukanaan tuoma moninaisuus. Nykyaikaisessa taidepedagogiikassa moninaisuutta halutaan kunnioittaa ja ottaa se vakavana mahdollisuutena eettisesti kestävä taiteellis-pedagogisen praktiikan luomiselle. Tästä seuraa se, että yksilöllisistä oppimiskokemuksista ei voida olettaa etukäteen yhteisiä piirteitä. Eroja täytyy lähestyä hienovirteisesti, jotta opiskelijoiden tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua toimintaan ja kehittää toimintatapoja tulevat turvatuksi. Tutkimukseni käytännön osissa opin luomaan yhteisöllisiin oppimistilanteisiin mahdollisuuksia ja rauhaa jokaiselle kokea asioita omalla tavallaan, omassa rytmisään ja integriteettinsä säilyttäen.

Pyrin tutkimuksessani luomaan matalan kynnyksen toimintaa. Vaikka esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteiden tekeminen ei vaadi ilmaistavaa eikä harjaantuneisuutta taiteen tekemisestä, liittyvät kokemuksellisuuteen esityskeskeisessä pedagogiikassa olennaisesti esteettiset laadut. Deweyn (2010, 50) mainitsema esteettiseen ”täyskokemukseen” liittyvä väliaikainen tasapainotila ja eheys tarkoittaa esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteissa aina jotakin ennakoimattomasti ilmi tulevaa. Harjoittelemiseen tulee sisältyä mahdollisuus palata aina uudelleen tyhjän näyttämön äärelle yhdessä kuulostelevaan purkaen sovittuja tai salassa muodostuneita hierarkioita. Harjoitteiden toistamisen myötä onkin mahdollista oppia näyttämöön ja taiteelliseen toimintaan liittyvistä odotuksista ja toiveista. Kuitenkin juuri niistä luopumisen oppiminen mahdollistaa esteettisen kokemuksen ilmaantumisen *ryhmässä, yhteisöllisesti* ilman, että näyttämölle ilmaantuvasta tulee *ilmaisu*, jotakin suurelta osin tunnettua tai jonkun omistamaa sisäisen maailman kuvausta.

Esityskeskeisessä pedagogiikassa esteettisiä kokemuksia, teatterin lumoa tai ylevää arjen yläpuolelle kohottautuvaa vangittua vitaalisuutta ei erityisesti tavoitella. Silti tieto ja ymmärrys kokemuksen esteettisen laadun olemassaolosta taiteen ominaisuutena on harjoittelemiselle välttämätöntä. Ilman mahdollisuutta kokea taiteellisen toiminnan täyteyttä ei harjoittelemisen motivaatio syty. Esteettinen laatu esityksen kontekstissa tarkoittaa tapahtumisen tunnetta. Siihen liittyy, että toiminta koetaan välittömästi merkitykselliseksi, ilman tarvetta selittää sitä. Toimijasta ja toiminnasta tulee yhtä. Toiminta sisältää itsessään tekijäryhmän tai -yksilön vakuuttumisen eli varmuuden toiminnan oikeutuksesta.

Taiteellisen toiminnan reflektio

Toistuva praktiikkaan palaaminen synnyttää ryhmässä ja sen jäsenissä kokemusta rakentavia valmistautumisen ja olemisen tapoja. Opiskelijan toimijuuteen perustuvan oppimisen kannalta on olennaista, että näitä kokemusta tuottavia rakenteita tunnistetaan, ja että niitä voidaan tarvittaessa muuttaa. Tutkimuksessani keskeinen keino näiden opiskelijoiden aiemmista kokemuksista ja praktiikasta itsestään peräisin olevien tottumusten käsittelemiseen on reflektio. Reflektion laajentuessa hetkellistä, päiväkohtaista harjoitusta ajallisesti laajemmalle kurottaa esityskeskeisen pedagogiikan opiskeleminen syvyysuuntaan kohti kunkin opiskelijan tekijälaatua ja -identiteettiä ja samalla etsii yleistettävyyttä. Kosketuspinnat taiteen- tai tiedonalaan kumpuavat kokemusten verkosta opiskelijan tunnistaessa kokemuksissa ilmeneviä toistuvia kysymyksiä, jotka aikaansaavat halun tietää lisää.

Ote *every something is an echo of nothing* -työpäiväkirjasta 4.9.2019:

Mietin ennen kaikkea puheen ja toiminnan suhdetta. Eilen ajattelin, että puhetta oli liikaa ja se oli olettamusten ohjailmaa ei niinkään havaintoihin perustuvaa tai ajattelevaa reflektiota. Miten sitten mei-

dän alallamme voisi kehittää näitä reflektiokäytäntöjä? Onko yksinkertaisin tapa se, että vähennetään puhetta ja lisätään ajattelua esim. kirjoittamalla, koska kuitenkin jos uskomme kokemuksellisen oppimisen teoriaan on kokemuksen käsitteellistäminen olennainen osa oppimista. Mutta onko siinä jotain erityistä silloin kun kokemus on taiteellinen ja vieläpä erityisesti esittävä tai esityksestä syntyvä tai esitystaiteellinen? Tästä haluaisin tietää lisää. Mutta miten voisit siitä tietää lisää? Keskustelemalla? Kyselemällä parempia kysymyksiä? Ja Mitä ne sitten olisivat?

Opetuksessani oli aiemmin hyvin yleistä toiminnan ja reflektion suhteen vuorottelu siten, että välittömästi harjoitteen tekemisen jälkeen kysyn osallistujilta heidän tuntemuksistaan. Sinänsä hyvää tarkoittava kysymys: ”miltä tää tuntui?” on kuitenkin nykyisen tietämykseni valossa riittämättömämpi ja vaikeampi kuin osasin aiemmin kuvitellakaan. Kuvasin edellä taiteelliseen toimintaan perustuvaa oppimiskokemusta ennakoimattomaksi, kerrokselliseksi ja kompleksiseksi. Vaikka tunteiden tiedostaminen on tärkeä osa oppimista ja tunnekokemus usein taiteessa toivottu reaktio, on se kuitenkin oppimisen kannalta vasta alkua. Reflektiotutkija Kaisu Mälkin (2010; 2019) mukaan sekä onnistumisista että haastavista tilanteista voi oppia reflektion avulla. Haastavissa kokemuksissa korostuvat reunatuntemukset: epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietäminen. Onnistuessaan oppijalle avautuu mahdollisuus tunnistaa vahvuuksiaan. Molemmissa tapauksissa reflektio etenee vaiheittain tilanteen sanoittamisesta ja tunteiden tunnistamisesta taustaolettamusten tunnistamiseen ja tarkasteluun sekä toiminnan uudelleen arviointiin. (mt.)

Taiteellinen oppiminen on vaatinut tutkimuksessani monipuolisten ja järjestelmällisten reflektiokäytäntöjen kehittämistä. Käytännöt eivät kuitenkaan riitä sinänsä, vaan opetuksen tulee kannustaa opiskelijoita reflektioon sekä kehittämään itselleen sopivia reflektiokäytäntöjä. Taiteellisen toiminnan erityislaatu

ennakoimattomana ja arvoituksellisena tapahtumana saattaa jättää voimakkaan muistijäljen joko hyvässä tai pahassa. Mikäli kokemus on voimakas, mutta vahingollinen, saattaa siitä seurata välttelyä, pahimmassa tapauksessa traumoja. Ettei oppimisen mahdollistava kokemus menisi ohi, tulee taiteen opettamisessa koulutusasteesta riippumatta pyrkiä kohti kasvatuksellista/huolehtivaa otetta, jolloin opetukseen sisältyy oppimista edeltävien ehtojen tilannekohtaista arviointia, vastuun ottamista osallistujien intuition kehittymisestä toiminnallisissa tilanteissa sekä toiminnan jälkeisen reflektion järjestämistä riittävän strukturoidusti. Koska taiteen oppimisen historiassa myös teatterialan korkea-asteen opetuksessa on yhtenä tendenssinä ollut rajojen hakemisen traditio, ovat vastuukysymykset erityisen tärkeitä. Opiskelijoita kannustetaan usein tekemään jotakin totutusta poikkeavaa ja uskaliaista. Perinteiseen ilmaisuun painottuvaan teatteriopetukseen on liittynyt rohkeus näyttää, tuntea ja paljastaa. Jos opetustilanteeseen sisältyy pelkästään arkipäiväisyyden ja itsen ylittämistä opettaja-auktoriteetin vaatimalla tavalla, ilman riittävää reflektiota, saatetaan ohittaa taiteelliseen toimijuuden kehittymiseen liittyvän esteettisen kokemuksen yhteys opiskelijan arkikokemukseen. Seurauksena yhteyden puutteesta on mahdollisten vahinkojen lisäksi pinnallista oppimista.

Hahmotan kriittistä reflektiota merkitysperspektiivin käsitteen avulla. Merkitysperspektiivit ovat käsitysten ja uskomusten yhdistelmien kaltaisia mentaalisia rakennelmia. Tapoja, joilla tulkitsemme kokemustamme minäkehityksemme prosessin ja refleктоivan arvioinnin eri vaiheissa (Mezirow 1995). Transformatiivisessa oppimisteoriassa transformaatio määritellään merkitysperspektiivin syvämuutokseksi, jonka käynnistää jokin häiritsevä kokemus, tilanne tai hämmäntävä pulma (disorienting dilemma). Yksilö tai ryhmä tiedostaa omat olettamuksensa ja käsityksensä alkaen tarkastella niitä kriittisesti. Mikäli toimija vakuuttuu olettamuksiensa paikkansapitämättömyydestä reflektion kautta, voi seurata muutos olet-

tamuksissa, perspektiivissä ja nämä muutokset alkavat vaikuttaa yksilön tai ryhmän toiminnassa. (ks. myös Cranton 1992; Pohland ja Bova 2000.)

Taidepedagogiikassa uskomusten taustalla olevien ennakkoletusten arviointi syventää oppimista tuottaen kestävämpää pohjaa ja perusteluja taiteelliselle toiminnalle. Ei-reflektiivisen oppimisen voi tunnistaa silloin, kun toiminnan pätevyysoletuksia pidetään itsestään selvinä ja hyväksytään ilman harkintaa. Voidaankin kysyä, voiko reflektiosta ylipäätään puhua, mikäli kyse ei ole toimintaa ja ajattelua ohjaavien oletusten tunnistamisesta ja uudelleen ajattelemisesta?

Mezirowin teoriassa korostuu tietoinen ja rationaalinen ajattelu. Mälkki (2011) on kriittinen niitä tapoja kohtaan, joilla reflektiota yleensä yliopistopedagogiikassa käytetään. Hänen tutkimuksensa laajentaa Mezirowin teoriaa ja ottaa mukaan tarkasteluun kehollisuuden ja tunteet. Jos oppimisessa kiinnitetään huomiota vain kognitiivisiin prosesseihin, saattaa seurauksena olla yleistä pohdintaa, joka pysyy ”boxin sisällä”, tutulta tuntuvan ja miellyttävänä koetun alueella. Kiinnittämällä huomiota myös oppimiseen liittyviin epämiellyttäviin tunteisiin, reunatuntemuksiin transformaation käynnistäjänä käsitys oppimisesta tulee kokonaisvaltaisemmaksi. Toisaalta reunatuntemusten välttely jarruttaa kriittistä itsereflektiota ja transformatiivista oppimista. (mt.) ”Aikuiskoulutuksessa ja yliopistopedagogiikassa onkin keskeistä pohtia, miten opiskelijat voidaan turvallisesti saattaa kohtaamaan epämiellyttäviä tunteita ja miten heitä voidaan tukea kriittisessä itsereflektiossa ja syvällisessä keskustelussa, jossa tunteet, arvot ja eriävät näkemykset nousevat esiin” (Anttila 2022).

Opetustyöni reflektiossa erotan kolme ulottuvuutta. Toiminnan aikaisella reflektiolla tarkoitan tekemisen ja olemisen sovittamista intuitiivisesti suhteessa tapahtuvaan. Toiminnan jälkeinen reflektio on toiminnan arviointia ja uusien suuntien hakemista (ks. Schön

1983; Bolton & Delderfield 2014). Kriittinen reflektio merkitsee tutkimuksessani kurottamista taidepedagogisten ilmiöiden taakse, tottumusten, ehtojen ja muiden ohjaavien voimien alueelle, sekä näiden mukaan ottamista pedagogisen käytännön tarkastelemiseen. Reflektion eri ulottuvuudet muodostavat kokonaisuuden, jotka toimiessaan yhdessä luovat perustaa tutkivalle opettajuudelle ja kestäväälle ammatilliselle kehitymiselle.

Esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteissa reflektion kolme ulottuvuutta konkretisoituvat tutkimukseni perusteella seuraavasti:

Toiminnan aikainen reflektio

- oman havainnon havainnointi, sen huomaaminen mihin huomio kiinnittyy
- huomion ensimmäisestä kohteesta sivuun jäävien seikkojen havaitseminen
- arvottomatta jättäminen
- toimintaimpulssin saapuessa suuntautuminen yhteiseen näyttämöön tihentyy, toiminta tai toimimatta jättäminen intuitiivisen varmuuden vakuuttamana
- näyttämölle astuttuaan, toiminnan sovittaminen ympäristöön intuitiivisen varmuuden vakuuttamana
- yhteisen taiteellisen toiminnan virtaan heittäytyminen
- empiminen, oman epävarmuuden aktiivinen huomioiminen.

Toiminnan jälkeinen reflektio

- välittömät kuuden minuutin kirjoitusharjoitukset tehtävänantona kirjoittaa siitä, mitä mielessä liikkuu tällä hetkellä, kirjoitustehtäviä ei sellaisenaan jaeta ryhmälle
- systemaattisuus kirjoitusharjoituksissa ja oman reflektioaineiston kartuttaminen
- reflektioaineistoihin palaaminen ja kokemusten kerrostumisen hahmottaminen

- toistuvien seikkojen huomaaminen: tunteet, kysymykset, yhteydet
- kokemusten ja oman oppimisprosessin jakaminen ryhmässä.

Kriittinen reflektio

Taiteelliseen toimintaan liittyviin käsityksiin ja taustaoletuksiin liittyvien kysymysten pohtiminen:

- Millaisia taiteellisen toiminnan tottumuksia tunnistan?
- Millaisia tapoja arvottaa taiteellista toimintaa tunnistan?
- Millaisia esittävän taiteen ja sen opettamisen kulttuurisia itsestäänselvyyksiä ja rakenteita tunnistan?
- Millaisena tavat ja tottumukset näyttäytyvät minulle tällä hetkellä esityskeskeisen pedagogiikan harjoittamisen kokemusten valossa? Mitä ne mahdollistavat, mitä estävät?
- Millaiseen muutokseen toiminnassani tai sen jossakin osa-alueessa uusi ymmärrys minua kutsuu?

Reflektion eri tasojen muodostama kokonaisuus on avain koettun ymmärtämiseen. Reflektion kautta oman esityskäsityksen on mahdollista asettua kestävästi tekeille. Opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus havaita näivettyneitä käsityksiä, luopua, tarkentaa ja/tai laajentaa. Elävä taidesuhde ja esitykseen liittyvän ajattelun selkiyttäminen ovat esityskeskeisen pedagogiikan yleiset tavoitteet osana tanssin- ja teatteriopettajankoulutusta. Tutkimukseni alkuvaiheen käytäntöihin liittyneissä soolotöissä yritin ohjata opiskelijoita kohti rohkeita tekoja ja mullistavia kokemuksia. Nykyisessä pedagogisessa ajattelussani transformaatio ei ole tavoite, jonka opettaja tai opetuksen järjestäjä voi toiminnalle antaa. Käsitysten kriittiseen tarkasteluun voi kannustaa, mutta siihen ei voi pakottaa. Kriittisen reflektion jakamiseen on mahdollista suostua, mikäli ryhmätilanne koetaan tarpeeksi turvalliseksi. Vaikka taiteelliseen toimintaan heittäytymistä ja kokemuksille avautumista voi harjoitella, ei kokemukseni tutkimukseni käytännön osista tue käsitystä, että opettaja

tai oppija voisi etukäteen päättää tavoitella merkitysperspektiivin muutosta. Eihän se ole välttämättä aina tarpeellistakaan. Taiteen pedagoginen ja elämää rikastava voima on siinä, että taiteellisessa toiminnassa ja sen reflektiossa paljastuu, mitä paljastuu *ennakoimattomasti, kerroksellisesti ja kompleksisesti*. Opettajana en voi kokonaan tietää mitä opiskelijat ennestään tietävät ja ajattelevat tai millaisia käsityksiä heillä on esityksestä ja pedagogiikasta.

Mulle ei ole olennaista, että transformaatiota tapahtuu. Olennaista on se, että on jokin paikka missä sitä *voi* tapahtua. Voihan olla, että ihmiset ovat jo perillä. Eri asia tietenkin on, jos jollakin on tunnistettu ja ääneen lausuttu tarve muutokseen. Silloin hän voi käyttää ep:tä itsensä kasvattamiseen. (Työpäiväkirja 20.7.2020.)

9 Opettajana esityskeskeisessä pedagogiikassa

Oppimisen olosuhteet

Opettaminen on oppimiselle suotuisten olosuhteiden luomista. Tutkimuksessani lähestyn oppimista suhteissa muodostuvana taide-erityisenä tapahtumana. Taide-erityisyydellä tarkoitan, että taiteellisen toiminnan ymmärtäminen aistis-kehollisena, tajunnalliseksi tulevana jonkin vielä tuntemattoman aloittamisena, on keskeistä suhteessa oppimisen olosuhteiden rakentamiseen. Oppimiseen vaikuttavat monenlaiset ja monitasoiset tekijät yleisestikin, mutta erityisesti esittävän taiteen oppimisessa on erityispiirteitä, jotka asettavat sekä fyysisille että psyykkis-sosiaalisille olosuhteille poikkeuksellisia vaatimuksia. Esittävässä taiteissa tekijät altistuvat korostetusti keholliseen vuorovaikutukseen toisten tekijöiden ja katsojien kanssa. Oppimisen olosuhteisiin liittyy aina olennaisesti myös ajallinen ulottuvuus. Kasvatus ja opetus ovat tulevaisuuteen suuntautuvia elämänalueita, joihin vaikuttaa nykyhetki ja sen ymmärrys historiallisesti muotoutuvana. Oppimisen olosuhteet ovat osittain rakennettuja, mutta laajemmassa merkityksessä myös opettajan vaikutuspiirin ulkopuolella.

Jos oppiminen itsessään on monitasoinen ja kompleksinen tapahtuma, tekee ympäristön tarkasteleminen siitä vielä monimutkaisempaa. Oppimista, kehittymistä ja kasvua ei voi eristää todellisuudesta. Yksilö ja ryhmä tulee olevaksi ympäristössään, osana vuorovaikutusverkostoa. Opettajuuteen liittyvän ajatteluni tarkoituksena ei ole kattavan selityksen luominen. En usko sen olevan mahdollista. Pyrkimyksenäni on näkymien avaaminen praktiikkaan. Siihen, minkälaisia tekijöitä olen ottanut huomioon opetusta reflektoidessa, suunnitellessa ja arvioidessa.

Kasvatus- ja esityskäsityksiäni määrittelevät kysymykset vapaudesta, vapaudesta kasvaa ja taiteellisesta vapaudesta. Taiteelle ominainen mahdollisuuksien avaruus ja arvaamattomuus asettaa oppimisen olosuhteille jännitteisen, osittain ristiriitaisen lähtökohdan, jossa kasvatuksen paradoksi todellistuu konkreettisesti. Vapaus ei ole vapautta sinänsä vaan suhteessa ympäröiviin rajoihin ja rakenteisiin. Tärkeä osa opettajana toimimista onkin pyrkimys oppimiseen liittyvien yhteiskunnallisten asemien ja valtarakenteiden havaitsemiseen. Vapaus ei ole kaikille samaa. Se, mikä nähdään relevanttina, on kietoutunut taustaamme ja asemaamme yhteiskunnassa. Erot, esimerkiksi yhteiskuntaluokan, etnisen taustan, uskonnon, sukupuolen tai seksuaalisen suuntautumisen suhteen, vaikuttavat oppimiskokemuksen ehtoihin. (Ojala 2018, 19.)

Taidepedagogiikassa jokaisen opiskelijan kokemus autonomisesta toimijuudesta on olennaista opettajan toiminnan suuntaamisessa. Dialoginen opetus perustuu lähtökohtaan jokaisen yksilön kokemuksen ainutlaatuisuudesta ja merkityksestä oppimisen rakentumisessa (Vuorikoski & Rekola 2007, 22). Tutkimukseni kuluessa olen oppinut kysymään, mikä opetuksessani tulee mahdolliseksi, miten ja kenelle (vrt. Biesta 2017, 56). Opettajana esityskeskeisessä pedagogiikassa tavoittelen vuorovaikutteista oppimistilannetta yhteisen näyttämön äärellä. Mikäli oppimisympäristö koetaan yhteisölliseksi, sitä myös helpommin halutaan yhdessä vaalia. Koetan luoda matalahierarkisia tilanteita, joissa innostus toisia osallistujia, heidän havaintojaan ja toimintaansa kohtaan sekä jokaisen läsnäolon arvostaminen muodostuu yhteiseksi normiksi (esim. hooks 2007, 34). Jahtaan väliaikaisia, liikkuvia ja muuttuvia tasapainotiloja, jotka tekevät mahdolliseksi kaikkien opiskelijoiden osallistua toimintaan omasta tilanteestaan käsin mahdollisimman täysipainoisesti.

Dialogisella pedagogiikalla pyritään ottamaan vastuuta opiskelijan toimijuuden kehittymisestä. Feministisessä pedagogiikassa pyritään autoritaarisen opetuksen murtamiseen valtauttamalla,

tukemalla opiskelijoiden itsetiedostusta ja esiin astumista. Tilan antaminen erilaisille näkemyksille ja sen kannatteleminen oppimisprosessin edetessä vahvistaa opiskelijan subjektiivutta (Vuorikoski & Rekola 2007, 17.) Kaikki erot eivät kuitenkaan näyttäydy opetustilanteissa. Emme voi päätellä tutustumatta, emmekä olettaa toisen kokemuksesta mitään tunnusmerkkien perusteella. Opiskelijoiden erojen tunnistaminen vaatii opettajalta herkkyyttä. Eroille herkkä opettaja tiedostaa omat lähtökohtansa ja etuoikeutensa ja osaa tarkastella etäännyen myös itseä marginalisoivia tekijöitä. Itsensä näkeminen eroista koostuvana voi avata väyliä muidenkin erojen havaitsemiselle. (Saresma 2018, 32.)

Praksis, maailmaan suuntautuva käytäntö, syntyy toiminnan ja reflektion tasapainosta. Toiminta ja sen sanallistaminen, havainnot ja käsitteet tarvitsevat toisiaan. Toiminnan vähetessä seurauksena on verbalismia, reflektion vähetessä aktivismia. (Freire 2016, 95–97.) Opettajana koen tärkeäksi tunnustella praksista ja tarvittaessa palauttaa tasapainoa ryhmän toimintaan. Jotta palauttaminen praksiksen äärelle voisi tapahtua, on tärkeää ymmärtää opettajan roolin erillisuus. Vaikka oppimista kehittämässäni käytännöissä määrittääkin monelta osin suhteisuus ja yhdessä tekeminen, on opettajalla oma erillinen tehtävä autonomista toimijuutta tukevien puitteiden rakentajana ja vaalijana. Opettajan ja opiskelijan välisessä suhteessa osapuolet ovat toisilleen toisia persoonia. He elävät omissa elämäntilanteissaan, jotka suuntaavat heidän kokemuksiaan ja käsityksiä siitä, mikä on merkityksellistä ja arvokasta. Värrin mukaan:

”Koska emme elä kasvatettavan elämäntilanteessa, emme voi elää hänen tulevaisuuttaan ja hänessä mahdollisesti toteutuvia ideaalejakaan. Siksi kasvatettava on meille samanaikaisesti sekä tuttu että tuntematon, mysteeri, jolle voi tehdä oikeutta ainoastaan dialogisessa suhteessa” (Värrin 2004, 62.)

Käsitykseni oppijasta pohjautuu holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihminen nähdään kehollisuutensa, situationaalisuutensa ja tajunnallisuutensa ykseytenä. (Rauhala 2005, ks. myös Kauppila, 2012). Holistinen lähestymistapa tarkoittaa opetukseni käytännöissä sen huomioimista, että ulkoisesti samat olosuhteet vaihtelevat yksilöiden välillä kokemuksellisella tasolla. Tutkimukseni taiteellisiin osioihin on osallistunut opiskelijoita erilaisista taustoista ja ammattialoista (tanssi, koreografia, näyttelijäntyö, ohjaus ja dramaturgia, tila- ja valosuunnittelu) erilaisin intressein varustettuna. Osallistujien moninaisuus onkin ollut perustavanlaatuisesti tärkeää opetukselleni. Ilmetessään harjoituksen käytännössä, erot tuovat hedelmällisiä mahdollisuuksia osallistujien omien taidekäsitusten itsereflektiolle. Yhteisöllisen oppimisen voimavarana näenkin erojen kunnioittamiseen perustuvan oppimisasenteen (esim. hooks 2007). Toisaalta sellaisetkin tavanomaiset ryhmäilmiöt kuten henkilöiden väliset ristiriidat, polarisoituminen, kateus, kilpailu ja ennakkoluuloisuus ovat olleet havaittavissa aika ajoin ja saattaneet estää rakentavan oppimisorientaation syntymistä. Ryhmän ohjaaminen oppimisen pariin kuuluu opettajan vastuualueeseen.

Kasvattava opettaja

Kasvatus liitetään yleensä käsitteenä lapsiin ja nuoriin sisältäen opetuksen kulttuurisia sisältöjä, sivistystä sekä primääriä huolehtimista, hoivaa ja kuria. Tendenssi viime vuosikymmeninä kasvatuksen yhteiskunnallisen aseman näkökulmasta onkin ollut sen kaantumisen yhä varhaisempiin ikävaiheisiin. Normaalina pidetty kasvatus nähdään ensisijaisesti vanhempien ja ammattikasvattajien asiana ennen kouluikää ja sen jälkeen pelkästään vanhempien asiana. Jo peruskoulussa opettajien tehtävä onkin hallinnollisessa mielessä ennen kaikkea oppimistulosten tuottaminen. Mikäli asiaa kysyy opettajilta, tulos on toisenlainen. Esimerkiksi toteuttamas-

sani peruskouluprojektissa¹³ opettajat totesivat suurimman osan opetusajasta kuluvan kasvatustoimien parissa. Näyttää siltä, että kasvatuksen asema koulutuspoliittisesti supistuu samaan aikaan, kun sen tarve laajenee.

Kasvatusfilosofian viitekehys on tärkeä opettajuuteni pohdinnassa ja näkemykseni kehittämisessä. Näen taidealojen yliopistopedagogiikalla, taiteellisella tutkimuksella ja kasvatusfilosofialla yhteisiä alueita. Niissä käytäntöperäiset tulkinnat kurottavat kohti kokonaisvaltaista näkemystä palautuen takaisin koeteltavaksi luokkiin ja harjoitussaleihin. Monien itselleni läheisten kasvatustutkijoiden mukaan kasvatusfilosofiaa ja sen käsitteitä ei voikaan erottaa kasvatuksen käytännöstä (esim. Hollo 1939; Wilenius 1975; Värrö 2004).

Puhuessani pedagogiikasta tiedonalana tarkoitan ensisijaisesti niitä käytäntöjä ja käsityksiä, jotka koskevat kasvattajan ja opettajan toimintaa ensisijaisesti kasvatustodellisuudesta käsin määrittävänä. Kasvatustodellisuudella tarkoitan kerroksellista vuorovaikutuksen ja kontekstin käsittävää toiminnan ja vastuun aluetta, jossa kasvu tapahtuu (vrt. Taneli 2012 127–128; Hollo 1939). Opettajan toiminnassa kasvatusta ja opetus ovat tavoitteellista vuorovaikutusta, pedagogiikan tekemistä eläväksi. Elämistä, johon olennaisesti kuuluu monen tasoinen itsereflektio.

Käytännön osien työpäiväkirjoissani on paljon pohdintoja opettajan roolista suhteessa tasaveroisen taiteellisen ryhmätyön harjoitteluun. Jossakin tutkimukseni vaiheessa kutsuin roolia fasilitoinniksi (mm. Kauppi & Saastamoinen 2014, 157). Kuitenkin on kysymys muustakin kuin näkyväksi auttamisesta. Puitteiden rakentamisessa on piirteitä ja samankaltaisuuksia esitysten ohjaamisen kanssa. Ohjaajakokemukseni taiteellisissa konteksteissa on ollut hyödyksi tutkimukseni pedagogisissa käytännöissä. Huomaan selvästi tekeväni esimerkiksi opetustilan valmistelussa esteettisiä

13 <https://journal.fi/rae/article/view/118889>

valintoja sekä olevani huolellinen ja viimeistelevä suhteessa oppimateriaaleihin. Kokemukseni perusteella opettajan tehtävä esityskeskeisessä pedagogiikassa muistuttaa jonkinlaista metaohjaamista. Opettaja valmistelee puitteet, joiden sisällä toiminta alkaa luomaan suhteita. Puitteet koostuvat tilallisista ja ajallisista järjestelyistä sekä toiminnan perusteluista siten, että erilaisista tilanteista saapuvat osallistujat kokevat mahdolliseksi ja mielekkääksi lähteä kokeilemaan.

Motivaationi kasvatusfilosofiseen pohdintaan liittyy ammatilliseen taustaani, jossa taiteen ja kasvatuksen suhde on ollut aina läsnä. Toisaalta muut lähikäsitteet *opettaminen* tai *pedagogiikka* eivät vastaa kokemusta siitä todellisuudesta, joka minulle taideopettajana toimimisen kautta välittyi. Ymmärrän kasvatuksen olevan latautunut käsite suhteessa tutkimukseni kontekstiin, mutta käytän silti ajoittain termejä kasvu, kasvatusta ja kasvattaja. Opettaminen ja opettaja eivät minulle riitä kattamaan esityskeskeisen pedagogiikan opettajuuteen liittyviä ulottuvuuksia. Koska taideopetuksen sisältö yleensäkin on toiminnassa täsmentyvää, koen usein toimivani opettajana opetussuunnitelmassa määriteltyä sisältöä laajemmin. Opetustyöni sisältää sekä opetus- että kasvatustoiminnan sekä huolenpidon elementtejä: *näkemistä, näyttämistä, saattamista ja seuraamista*, siten kuin seuraavaksi hahmottelen.

Näkeminen

Esityskeskeisen pedagogiikan harjoituksen aikana opettajan pedagoginen tehtävä on mahdollistaa osallistujien kokeileva ja kuulosteleva toiminta, sekä siitä avautuvien yhteisten ja yksilöllisten kysymyksien puheeksi ottaminen. Oppiminen voi aktivoitua, kun opiskelijalle avautuu havaintojen tekeminen ja pysähtyminen oman hetkessä syntyvän impulssin äärelle. Impulssi voi johtaa toimintaan ja sen sovittamiseen ryhmässä syntyneiden suhteiden verkostoon. Opettajan vastuu tähän hienovirtteeseen tilanteeseen on omasta

valppaudesta, uteliaisuudesta ja opetustilanteen turvallisuudesta huolehtiminen. Pelkkä tilannetaito ei kuitenkaan riitä. Turvallisuuden kokemuksen mahdollistamiseksi on tarpeen kehittää ymmärrystä suhteisiin vaikuttavista paikkaan ja situaatioihin kiinnittyvistä erityisyyksistä (Värri 2004, 62). Esimerkiksi oppilaitosten epäviralliset arvostusjärjestelmät ja statushierarkiat voivat tehdä oppimisympäristöstä turvattoman ja jopa estää taiteen oppimista (Saastamoinen, Heiskanen & Jokelainen 2018).

Juho Hollo puhuu kasvattajan tehtävästä tulla *kasvatuksellisesti näkeväksi*. Tällä hän tarkoittaa opettajan taitoa ja ymmärrystä sanoa ja toimia siten, miten kussakin ainutkertaisessa tilanteessa on sanottava ja tehtävä (Hollo 1952, 30, 44, 61, 159, 194; Taneli 2012, 73.) Kasvatukselliseen näkemiseen liittyy opettajan pyrkimys, tahto ja taito suhteuttaa havaittu kasvatuksen päämääriin. Toisin sanoen kasvattajan tehtävä on nähdä kasvatettava aluksi vain kasvavana siinä tilassa ja todellisuudessa, missä hän on. On tarkasteltava sitä, mikä kasvaa ja voi siten tulla kasvatuksen kohteeksi. Kasvatettava työ kohdistuu tähän itsestään tapahtuvaan kehitykseen. (Hollo 1939, 57; Niiniskorpi 2005, 90).

Näkemiseen taideopettajan toimintana liittyvät totuudellisuuden ja kohdentamisen ehdot. Tarkoitan, että opettaja ensiksi haluaa nähdä jotakin kasvavaa sellaisenaan osana ympäristöään. Toiseksi opettajalla on kyky suunnata huomionsa kasvun kannalta olennaisiin seikkoihin. Kun opettaja havaitsee, mikä kasvaa, hän voi asettua tukemaan tuota kasvua ja poistamaan esteitä sen tieltä.

Harjoitustilanteessa opettaja koettaa nähdä kirkkaasti. Hän pyrkii aktiivisesti vaientamaan odotuksensa sekä aiemmat kokemuksensa vastaavista tilanteista, vaikka se ei olekaan täysin mahdollista. Opettajan on myös tärkeää ymmärtää kulloisenkin tilanteen merkitys ja tarkoitus osana laajempaa oppimisen kokonaisuutta, jotta havainto painottuisi rakentavalla tavalla. Näkevä opettaja tuntee itsensä, ja kääntyy opiskelijan puoleen, havaitsee mitä näkee

ja antaa sille täyden huomionsa. Näkemisen piiriin kuuluu ulkoisen havainnon lisäksi myös sen huomaaminen, mitä nähty itsessä aiheuttaa.

Kasvattava opettaja osaa siis ohjata oppimista havaitsemansa kasvun suunnassa. Yksilöstä ja tilanteesta riippuen kasvu tulee näkyväksi eri tavoin. Joskus kasvun näkyminen on ilmeistä, mutta mitä opettaja tekee silloin, kun hän ei näe? Pahimmassa tapauksessa opettaja alkaa kuvittelemaan näkemänsä kasvun suuntia ja määrittelemään tehtävänsä sen pohjalta. Luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen syntyminen opettajan ja opiskelijan välille onkin välttämätöntä, jotta opiskelijan ymmärrys oppimisestaan asettuu tekeille toiminnan reflektiossa. Opiskelija ei harjoittele opettajaa miellyttääkseen. Joskus opettajan tulee luoda kiireettömyyttä ja väljyyttä suhteessa opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin, jotta kasvu voi alkaa näkymään myös opiskelijalle itselleen.

Esityskeskeisen pedagogiikan opettajana haluan tarkastella jokaista eteen tulevaa tilannetta uteliaasti ja uutena. Suotuisissa olosuhteissa opettajan pyrkimys näkemiseen kohtaa opiskelijan halun tulla näkyväksi. Syntyy kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde. Suhteen kautta opetuksen vuorovaikutuksellinen luonne vahvistuu. Hollon (1939) mukaan kasvattaja-kasvatettava suhteessa nähdyksi tulemisen tapahtuma on molemminpuolinen lahja, johon täytyy suhtautua erityisenä tilanteena. Hän korostaa kasvatuksen käytännön olevan ”joka kohdassa erikoisluontoinen”. Kasvatukselliset tilanteet ovat ainutlaatuisia, toistumattomia. Niissä on mahdollista kasvatuksellinen oivallus, jolla voi olla kauaskantoisia seurauksia. (mt. 12, 14.)

Näyttäminen

Teatterin opettamisessa on usein tilanteita, joissa opettaja pyytää opiskelijoita suuntaamaan havaintonsa johonkin tiettyyn kohteeseen harjoitteessa tai esityksessä. Huomion suuntaamisella opettaja määrittelee konkreettisesti opiskelun sisältöä taiteellisesta toimin-

nasta lähtöisin. Esimerkiksi kohtauksen ollessa käynnissä opettaja voi suunnata huomiota esimerkiksi tilankäyttöön, rytmiin tai katsojasuhteeseen. Näyttäminen liittyy subjektin herättämiseen. Se on aina teko, jossa joku näyttää jotakin jollekin. Näyttäminen taiteen opetuksessa on kasvatuksellinen ele, joka sisältää ammatillisen kokemuksen kultivoiman viestin. Näyttämällä opettaja osoittaa ”katso, tuolla on jotakin, joka on näkemisen arvoista, jotain, johon sinun kannattaisi kiinnittää huomiota”. Opettajan tehtävä näyttäjänä on opiskelijasta erillinen. Emme voi pakottaa toista elämään subjektina, koska jos niin tekisimme ”kieltäisimme juuri sen mitä yritämme edistää, nimittäin sitä, että toinen ihminen on maailmassa subjektina eikä objektina”. Opiskelija siis itse päättää, pitääkö hänen kiinnittää huomiota siihen, mitä opettaja näyttää vai ei. Jotta opiskelija voisi astua esiin subjektina, kasvatuksellisen eleen tulee olla epäröivä ja hellävarainen. (Biesta 2017, 60.)

Biesta osuu taideopettajan toiminnan perustaan korostamalla näyttämisen eleen laatuina epäröintiä ja hellävaraisuutta. Tunnistant laaduissa mahdollisuuden kieltäytyä, vetäytyä ja neuvotella. Opettaja epäröinnillään avaa reitin vuorovaikutukselle varmuuden sijaan ja auttaa opetustilannetta kehittymään tasa-arvoisempaan suuntaan. Teatteriopetuksen epistemeä on aika ajoin luonnehtinut hellävaraisuuden puute ja rajojen ylittämisen arvostaminen siten, että opettaja määrittelee ylitettävän rajan opiskelijan puolesta huomioimatta häntä (esim. Tervo 2011). Tutkimukseni pitkään kestänyt opettajuuden kehittäminen on tarkoittanut muutosta opettajan toiminnan ymmärryksessä. Alkuvaiheessa määrittelin vähintäänkin osittain piiloisesti opiskelijan oppimiselle parasta opettajan valtasemasta käsin. En kiellä opettajan auktoriteettia merkityksettömänä. Sitä tarvitaan tilanteissa, joissa turvallisten olosuhteiden luominen oppimiselle niin vaatii. Dialogisesti orientoituneena opettajana en voi kuitenkaan olla varma siitä, miten opiskelija opetuksen kokee ja mikä opiskelijan tilanteessa hänen oppimiselleen on parasta.

Siihen tarvitaan näyttämisen epäröivää ja hellävaraista elettä, luottamuksellista suhdetta sekä mahdollisuutta peräytyä varmuudesta. Pitkissä opiskeluprosesseissa toistuvien tilanteiden ja näyttämisten myötä voi mahdollistua oppimistavoitteiden tarkentuminen yhteisessä dialogisessa prosessissa. Opiskelijan suunta alkaa hahmottua ja opettajan toiminta saa saattamisen piirteitä.

Saattaminen

Opetusta ajatellaan yleisesti jonkin tiedon, taidon, aiheen tai sisällön opittavaksi tekemisenä. Kasvatukseen liittyy opetusta laaja-alaisempaa kasvamaan saattamista. Kasvattavassa opettajuudessa yhdistyvät molemmat puolet. Saattaminen näyttäytyy minulle suhteen jatkuvuuden kautta. Näyttämisen avulla opettaja suuntaa huomiota siihen, minkä hän oman ammattitaitonsa ja sisällöntuntemuksensa kautta uskoo tärkeäksi suhteessa opiskelijan kasvun suuntaan. Opiskelija joko päättää kiinnittää huomiota siihen tai ei. Opettajan ele, suunnan ehdotus voi lähteä vetämään opiskelijaa puoleensa. Silloin opettajan tehtävä voi alkaa painottumaan kasvun seuraamiseen, mentorointiin ja ohjaamiseen. Mikäli opettajan ehdotus ei suoraan kohtaa opiskelijan oppimisalttiutta, mahdollistaa luottamuksellinen suhde keskustelun, jossa oppimisen suuntia voidaan yhdessä etsiä ja tavoitteita täsmentää.

Hollon mukaan kasvatus on ”kasvamaan saattamista, mikä merkitsee, että se on luonnollisen, selittämättömän, mutta ilmaisussaan ilmiselvän kasvamisvoiman tielle sattuvien esteiden poistamista, suotuisimpien olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvamiselle” (Hollo 1927, 18). Taidepedagogiikkaan suhteutettuna kasvamaan saattaminen edellyttää suhteelta jatkuvuutta. Mahdollisuutta ja tahtoa sitoutua vuorovaikutukseen riittävän pitkäksi aikaa. Opiskelijan taiteellisen suunnan löytyminen edellyttää opettajalta mahdollisuuden aukipitämistä myös sille, että taiteellisen kiinnostuksen suunta ei löydy helposti.

Humanistiseen sivistyskasvatustraditioon liittyvä kasvamaan saattamisen ajatus on ollut suosittu varsinkin kuvataidekasvatuksen tutkimuksen piirissä (mm. Niiniskorpi 2005; Heikkilä 2019). Saattaminen opettajan tehtävänä yhdistyykin taidepedagogiikan lähtökohdaksi hyvin varsinkin, jos painotetaan opiskelijan omakohtaisen luovuuden kehittymistä. Teatteripedagogiikassa opettaja saattaa opiskelijaa hänen taiteellisten kiinnostuksen kohteidensa ja ilmaisukeinojensa äärelle, mutta myös erilaisiin yhteisiin harjoitustilanteisiin, joissa yksilön toiminta altistuu kohtaamisille. Taiteellinen toiminta kokemuksellisesti täyttyessään on voima, jonka merkitykset voivat säteillä koko elämän alueelle.

Saattamisen kohdentamisessa on olennaista konteksti, opetuksen tarkoitus ja riittävän tarkka ymmärrys perustehtävästä. On olennaista, että tutkimuksessani on kyse nimenomaan taide- ja teatteripedagogiikasta ja että tutkimukseni käytännöt liittyvät teatteri- ja tanssinopettajien koulutukseen. Kasvatettavan opettajan suhde opiskelijaan poikkeaa siten ratkaisevasti esimerkiksi vanhemman tai terapeutin rooleista. Opettajan huomiot kiinnittyvät taiteen substanssiin, ei niinkään yleisesti ihmisen kehittymiseen tai elämän haasteisiin. Tosin taiteen oppimisen ollessa usein niin syvästi ja kokonaisvaltaisesti puhuttelevaa voi opetustilanne sisältää seikkoja, jotka eivät rajoitu pelkästään taiteeseen. Opettajan erillisuus ja rajaus taiteeseen liittyvien sisältöjen opettajana voi tulla haastetuksi.

Hollo pitää kasvatettavan yksilöllisyyttä ja vapautta kasvatuksen perustavana arvona. Kasvatettava on lähtökohtaisesti arvokas sellaisena kuin hän on. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että hänen kaikki tekonsa pitäisi hyväksyä. (Hollo 1927, 12; Taneli, 2012, 42.) Yksilöllisyys ja vapaus soveltuvat hyvin myös taidepedagogiikan arvoiksi, mutta huomioni kiinnittyy opettajan vastuuseen. Miten taideopettaja ilmaisee, mitä hän ei hyväksy? Opettajan saattamistehtävässä korostuukin oppimisen ohjaaminen ryhmänä ja yhtei-

sönä. Ryhmässä kokemuksellisesti toteutuvana esityskeskeisessä pedagogiikassa opitaan ottamaan huomioon toiset ihmiset ja ympäristö, jossa toiminta tapahtuu. Taiteen pedagoginen tehtävä liittyy itseilmaisun sijaan siihen, miten herätetään ihmisessä halu päästä dialogiin maailman kanssa ja tahto ylläpitää sitä vahingoittamatta itseään ja toisia. Maailmaan suuntautumisen lisäksi taiteen tekeminen on sisäänpäin suuntautumista, omien halujen tutkimista (Biesta 2020, 73). Tarkkaavaisuuteen ja ympäristöön keskittymiseen, oman havainnon havaitsemiseen ja niiden pohjalta aktiiviseen toimintaan saatetuksi tuleminen on esityskeskeisen pedagogiikan harjoituksessa syntyvä pedagoginen tilanne. Opiskelijan yksilöllinen vapaus ilmenee mahdollisuutena havaita, toimia ja toiminnallaan vaikuttaa yhteiseen esteettis-sosiaaliseen tilanteeseen, esitykseen.

Seuraaminen

Näkemisen, näyttämisen ja saattamisen tehtävien lisäksi ajattelen opettajan toimintaan liittyvän opiskelijan kasvun seuraamista suhteessa ammattialaan ja sen kehitykseen. Seurattavasta tulee seuraaja. Juha Varto puhuu seuraamisesta suhteessa taidepedagogiikkaan:

Kasvatettaessa lasta ja nuorta taiteen avulla, kasvatettavalle ei suinkaan anneta eteen sitä, mitä hänen pitäisi tehdä vaan hänen otaksutaan oppivan kuuntelemaan opettajaa tietyllä tavalla, kun tämä tehtävänannossa kuvaa omaan kokemukseensa nojaten, mitä olisi tehtävä. Seurattava, siis opettaja, pyrkii kuvaamaan, mutta kieli, jota käytetään, on aina riittämätön. (Varto 2007, 18.)

Kielen riittämättömyys liittyy taiteellisen toiminnan kautta oppimiseen ja *taiteen tietoon*. Koska taiteeseen liittyy aiemmin kuvaamani arvoituksellisuus ja monimerkityksellisyys, vaatii taiteen opiskelun aikaa ja sitoutumista. Oppiminen tulee todeksi pedagogisessa suhteessa taiteellisen toiminnan äärellä.

Silti seuraaja, siis oppilas, ymmärtää ainakin ajan kanssa, kuinka hänen on ymmärrettävä se kuvaileva puhe, jonka tuloksena hän voisi tehdä sen, minkä vain hän itse voi tehdä (Varto 2007, 18).

Vaikka tutkimukseeni osallistuvilla aikuisopiskelijoilla on vastuu oppimisestaan, on opettaja perustavasti tarpeellinen. Opettaja on tärkeä osa oppimisen suhdeverkkoa, joka tekee mahdolliseksi opiskelijan olla vapaa tietyistä vastuista sisältöjen, menetelmien ja opetustilanteen sujuvuuden osalta. Oppimisprosessin edetessä opettajan rooli muuttuu. Opettaja-opiskelijasuhteen roolit kääntyilevät. Välillä opiskelija seuraa opettajaansa Varton kuvailemalla tavalla. Sitten opettaja seuraa, mihin opiskelija oppimaansa käyttää ja miten opiskelijan toimijuus on vahvistunut suhteessa opetuksen sisältöihin. Samalla opettaja arvioi seuraamisen pohjalta pedagogiikkansa kohdennuksia ja toimivuutta. Opettajasta ei tule oppimiselle tarpeetonta, vaikka hän ei prosessin edetessä tapahtumia aktiivisesti rakentaisikaan. Opiskelijan seuraaminen on osa opettajan tehtävää.

Taide ja taidepedagogiikka ovat osa kulttuuria ja yhteiskuntaa. Koulutuksen tehtävissä painottuu tilanteiden ja puhujien mukaan traditioiden siirtäminen ja uuden luominen. Uuden luominen ei synny tyhjästä, tyhjiöön, vaan muodostaa suhteensa aiemmin tehtyyn, joita opettajat taidealan asiantuntijoina asettuvat edustamaan. Opettajan tehtävä on arvioida, miten alan traditioiden merkitykset painottuvat osana opetusta. Yliopisto-opetuksen päämääränä ei niinkään ole saattaa ammatissa selviämiseen. Opiskelijalla on oikeus tulla saatetuksi profession, kohti kestäväää ammatillista tahtoa. Saattaja seuraa, ennakoi ja tukee opiskelijan taivalta osana kulttuuria. Se voi toteutua monin tavoin: uudistaen tai vaalien, räjähtävästi tai häivähdyksenä. Opetukseni taideopettajankoulutuksessa konkretisoituu saattamisena kohti ammatillista tahtoa, arvoja, tietoa ja menetelmiä (ks. Taneli 2012, 40).

Pienemmässä mittakaavassa ja konkreettisemmin seuraaminen ilmenee opettajan toiminnassa silloin, kun hän joutuu rajoittamaan opiskelijan toiminta- tai olemiskenttää. Vaikka rajoittaminen olisikin jaettu ja perustelu pedagoginen ele, voi seurauksena olla tilanteita, jotka opiskelija kokee henkisesti raskaiksi ja loukkaaviksikin. Kasvattavan opettajan vastuulle näissä tilanteissa kuuluu opiskelijan seuraaminen. Vaativan eleen jälkeen opettaja ei jätä opiskelijaa oman onnensa nojaan, vaan varmistaa vuorovaikutussuhteen luotamuksellisuuden jatkumisen. Hän seuraa omien opetustensa ja näyttämistensä seurauksia opiskelijassa, suhteuttaa omaa toimintaansa jatkossa havaintojensa perusteella. Kyse on kasvattavasta opettajuudesta, välittämisestä ja huolenpidosta osana opettajan toimintaa.

Edellä kuvattujen merkitysten lisäksi opiskelijoiden seuraamisella on ollut minulle hyvin tärkeä merkitys liittyen ajassa tapahtuviin muutoksiin. Olen syntynyt 1970-luvun alussa ja varttunut aikuiseksi ilman internetiä, tietoisuutta globaalista kapitalismista ja laajamittaisista ekologisista kriiseistä. Ne ovat tulleet osaksi maailmankuvaani aikuisena. En siten kokemuksellisesti voi tietää, mitä on syntyä ja kasvaa maailmassa, joka on superkompleksinen ja globaalien kriisien värittäjä, ja jossa oikeastaan vain elämän ääriviivat toteutuvat samassa muodossaan kuin omassa lapsuudessani ja nuoruudessani. Taideopettajana seuraan, mitä opiskelijat oppimallaan tekevät tässä ajassa ja koetan lisätä ymmärrystäni sukupolven yli heidän kokemusmaailmastaan, jotta voisimme ainakin hetkittäin tai osittain jakaa saman todellisuuden ja yhdessä toimia maailman hyväksi.

10 Jälkisanoja

Tutkimukseni käytännön osien jälkeen olen opettanut esityskeskistä pedagogiikkaa osana kahta laajempaa opetuskokonaisuutta teatteriopettajan maisteriohjelmassa. Työpajat vuosina 2021 ja 2023 ovat lisänneet ymmärrystäni praktiikan mahdollisuuksista osana teatteriopettajan koulutusta ja taidepedagogiikkaa laajemminkin. Tiivistettynä ajattelen tällä hetkellä esityskeskistä pedagogiikkaa käytäntönä esityksen valmistamiseen liittyvien taitojen ja oman esityskäsityksen tutkimisen harjoitteluun. Koulutuksellisesti ja kokemuksellisesti praktiikassa korostuu taiteellinen toiminta, ei niinkään taitelijuuteen tai identiteettiin liittyvät kysymykset.

Esityskeskäinen pedagogiikka suuntaa huomion pois päin itseilmaisuudesta kohti yhteistä näyttämöllistä harjoittelua. Hiljentyminen, keskittyminen havaintoon ja pysähtyminen yhteiseen esitykselliseen tilanteeseen on toiminnan perustava edellytys. Havaintoon liittyy tarkkuus, tarkkuuteen hitaus. Jotta toiminta harjoitteissa voi tulla mielekkääksi, on ehdittävä huomata mitä havainnossa tapahtuu. Tarkentunut havaitseminen kehittyi suhteessa avoimeen esityskäsitykseen ja siihen, että mitään merkittävää ei tarvitse tapahtua. Harjoittelemisen hitaudessa ja tarkkuudessa piilee esityskeskäisen pedagogiikan erityisyys. Yksilöiden taiteellinen toimijuus pohjautuu havainnon tapahtumasta mahdollisesti esiin nousevaan käsitykseen ryhmän tekijälaadusta ja toiminnan kokemisesta yhteisesti tärkeäksi.

Esityskeskäinen pedagogiikka ei sisällä lähtökohtaisesti pyrkimyksiä johonkin tietynlaiseen taiteelliseen ilmaisuun. Praktiikassa ei keskitytä arvostelmiin hyvästä tai huonosta taiteesta vaan avoimen kehityksen ja asenteen luomiseen. Taiteellisen toiminnan mahdollisuudet ovat selkeästi strukturoituja, mutta taiteellinen toiminta itsessään suorittamista pakenevaa.

Tutkimuksen tekeminen on vaikuttanut käsityksiini taiteesta, opettamisesta ja oppimisesta. Tätä muutosta olen tutkimuksessani kuvannut. Avoimeen esityskäsitykseen perustuvan praktiikan kehittäminen yhdessä opiskelijoiden kanssa on johdattanut minua ajattelemaan taidetta ja pedagogiikkaa moniulotteisemmin. Tutkimuksen mukanaan tuoma muutos ilmenee ammatillisena virkeytenä, mahdollisuutena kysyä omia rajoittuneita käsityksiä. Pysin pitämään yllä kykyä hämmästyä. Ihmettelen usein seuratessani kollegoita ja opiskelijoita, miten on mahdollista ajatella ja toimia niin kuin he tekevät. Tämä ihmettely yksinkertaisesti pitää elävänä ja motivoi päivästä toiseen. Taiteelliseen toimintaan liittyvä kokeellisuus ja leikillisuus kannattaa käyttää hyväksi.

Taidepedagogiikan vahvistamiseksi yhteiskunnassamme tuntuu tällä hetkellä entistä tärkeämmältä luoda käytäntöjä, joissa tulee mahdolliseksi kokea tilaa ja hiljaisuutta. Taiteellisessa toiminnassa tekijä voi kokea olevansa yhtä tekemisensä kanssa. Hän voi kokea olevansa lähellä itseään, kokonaisvaltaisessa ja syvässä yhteydessä maailmaan taiteellisen toimintansa kautta. Mikäli mieli on täynnä erikokoisia ja -muotoisia, eri elämänalueille sijoitettavia käsittelemistä ja käsittämistä vaativia seikkoja, voi oman luovuuden löytäminen olla mahdotonta, puhumattakaan kollektiiviselle taiteelliselle toiminnalle herkistymisestä.

Harjoittelijan muistilista, lokakuu 2019

- Luota siihen, mikä jo on
- Ole rehellinen
- Muista toiset
- Kuuntele kaikilla aisteilla
- Yritä pysyä avaramielisenä

Muista että havainto esityksellisestä toiminnasta ja havainto omasta katsojuudesta ovat yhtä

Muista, että tekemättä jättäminen on myös toimintaa

Kiinnitä huomiota kaikkeen, pieniin ja suuriin asioihin

Näe myös näkymättömät asiat

Älä tee mitään tarpeetonta

every something is an echo of nothing -prosessissa kehitimme opiskelijoiden kanssa harjoitteiden ja niiden yhdistelmien lisäksi yhteisiä ohjeita siihen, miten harjoitusta voisi lähestyä tai mihin voisi kiinnittää huomiota. Kun nyt tätä kirjoittaessa neljä vuotta myöhemmin katson yllä olevaa ohjelueteloa, se vaikuttaa kiinnostavalta suhteessa tutkimuksen syventämään pedagogiseen ymmärrykseeni. Esitykskeistä pedagogiikkaa leimaa monin tavoin tilan tuntu. Tarkoitaa tilaa, joka muodostuu praktiikassa tekijän ja hänen toimintansa väliin sekä tilaa ryhmässä. Osallistujien välinen arvostava ja keskittynyt ilmapiiri mahdollistaa taiteelliset kokeilut: toiminnan ilman tietoa, mihin se johtaa. Ohjeet tuntuvat nyt tavallaan itsestään selviltä, mutta jollain tavalla täsmällisiltä. Kuitenkin siltä, että ilman kokemusta yhteisen praktiikan muodostumisesta yhteisessä tilassa niitä on liki mahdotonta ymmärtää yksityiskohtaisesti. Ajattelenkin, että jokaisessa ryhmässä, joka kokoontuu taiteellisen toiminnan äärelle, kehittyy tilanteelle ja olosuhteille ominainen pedagoginen normisto, joka voidaan tehdä näkyväksi ja johon kaikki osallistujat voivat vaikuttaa.

...

Taiteelliseen tutkimukseen liittyvä ajatus tekijän tiedosta korostaa yksilön omakohtaisuutta taiteellisen tutkimuksen perustana. Tulakseen vakuuttavaksi taiteellisen tutkimuksen on ponnistettava tekijän taiteellisesta praktiikasta, jossa tietoa lähestytään yksilöllisen

suuntautumisen ja taidon läpi. Tutkimukseen liittyvä tiedon luominen etäännyttää tekijää toiminnastaan luoden uuden piirteen ammatillisuuteen. Tekijä alkaa nähdä toimintansa suhteita konteksteihin ja tiedon tuottamiseen. Yhteyksien määrä kasvaa. (Varto 2017, 45.)

Ymmärrykseni omakohtaisuudesta tutkimukseni aikana ratkaisevasti muuttunut. Taidepedagogiikka merkitsee minulle entistä enemmän mahdollisuutta tarkastella maailmaa yksilöitä laajemmista perspektiiveistä. Yksilöä ei voi erottaa ympäristöstä oli kyse sitten taiteesta, pedagogiikasta tai tutkimuksesta. Tutkimuksen kautta koen tulleeni enemmän osaksi jotakin yhteistä (aluetta, pyrkimystä, projektia) kuin aiemmin. Tutkijana kytkeydyn jatkuvasti osaksi erilaisia suhdeverkostoja ja koosteita, jotka toimivat kanssani vaikuttaen siihen mitä teen. Välillä kytkeytymiset voivat olla sattumanvaraisiakin. Taidepedagogiikan alueella yllättävät yhdistelmät voivat generoida kiinnostavia polkuja kuten tapahtui tutkimukseni alussa arkkitehtuurin ja teatteriohjaamisen törmätessä.

Pedagoginen toiminta ilmenee tutkimukseni valossa koosteena, johon liittyvät olemuksellisesti ympäristö, välineet, materiaalit ja muut kanssatoimijat. Ideaalitulanteessa koko ryhmä ymmärtää taiteellisen kanssatoimijuuden, herkistyy aistimaan ja kokemaan, oppii tutkien. Nykyisen tietämykseni valossa onkin syytä ajatella opettajan toimintaa pidemmälle mikä taiteellisessa toiminnassa ja praktiikassa voi olla pedagogista. Ideaalitulanteessa taiteellinen käytäntö kasvattaa tekijöidensä mahdollisuuksia taiteen tekijöinä myös suhteessa toiminnan edellytyksiin ja ehtoihin. Taiteellisen toimijuuden kehittyminen on mahdollista, jos pedagogiikka ei ole kokoelma jäykkiä menetelmiä vaan tekijöidensä kehittymisen myötä muuttuva praktiikka. Tätä minulle tällä hetkellä tarkoittaa paljon käyttämäni termi *taiteellis-pedagoginen*.

Käsitykseni taidepedagogiikan ammattilaisuudesta on siis tutkimukseni myötä etäännytynyt opettamisesta. Nyt tutkimuksen päättämisen lähestyessä onkin syytä kysyä, missä määrin opettamisesta on

ylipäättään järkevää puhua? Esityskeskisenä pedagogina tavoitteeni on luoda edellytyksiä esteettisille kokemuksille ja niistä avautuvalle laajenevalle toimijuudelle, joka mahdollistaa aktiivisen dialogin erilaisissa ryhmissä ja muuttuvissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Tällä hetkellä taideopettajuus tarkoittaa minulle ensisijaisesti taiteellisen toiminnan kysymistä sekä dialogisen ja eettisesti kestäväen vuorovaikutuksen luomista esityksen/teatterin kontekstissa.

Väitöstutkimukseni on ollut ajallisesti pitkä prosessi ja sisältänyt myös usean vuoden mittaisen tauon sen kuluessa. Tauon aikana en kuitenkaan ollut täysin irti tutkimuksesta. Teimme muun muassa yhdessä Janne Jokelaisen ja Jukka Heiskanen kanssa *Normit, virheet, erot* -nimisen tutkimusintervention Taideyliopiston ArtsEqual -tutkimushankkeeseen¹⁴ vuonna 2016. Siinä selvitimme avoimeen esityskäsitykseen perustuvien teatteriharjoitteiden mahdollisuuksia ryhmädynaamisten ongelmien purkamiseksi koululuokissa (Saastamoinen, Heiskanen Jokelainen 2018). Jälkikäteen ajateltuna hankkeessa käyttämämme harjoitteet vaikuttivat väitöstutkimuksessa kehittämältäni esityskeskiseltä pedagogiikalta. Vaikka interventiomme peruskouluun oli lyhyt, se kuitenkin todisti harjoitteiden mahdollisuuden toimia jossakin toisessa toimintaympäristössä. Tulevaisuudessa olisikin kiinnostavaa laajentaa esityskeskistä pedagogiikkaa taideyliopistopedagogiikan ulkopuolelle ja kehittää sovelluksia erilaisiin ympäristöihin. Tavoitteenani on laajentaa esitykseen ja esittämiin perustuvaa tutkimusyhteistyötä monipuolisesti kasvatuksen ja koulutuksen eri toimijoiden kanssa.

14 ArtsEqual oli Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston Tasa-arvoinen yhteiskunta -ohjelmasta rahoitettu suuri tutkimushanke (hankenumero 293199)

Tutkimukseni myötä kysymys taidepedagogiikan osallistumisesta suurempiin yhteiskunnallisiin tavoitteisiin on vahvistunut. Kestävyyuskriisi, polarisaatio, eriarvoistuminen, kasvatuksen ja koulutuksen vahingollinen normatiivisuus, henkinen pahoinvointi, digitaalisen maailman haasteet ja ajankäytön pirstaloituminen ovat kiihtyvästi läsnä lähes kaikkialla myös taidepedagogiikassa (esim. Foster 2017, Suominen 2016). On erittäin tärkeää, että taidepedagogeina käsittelemme samanaikaisten, osittain yhteen kietoutuneiden kriisien eli monikriisin ajan mukanaan tuomia haasteita, tiedostamme positionimme ja vaikutusmahdollisuutemme osana yhteiskuntaa sekä artikuloimme muutospyrkimyksemme taiteeseen ja taiteelliseen toimintaan kiinnittyen.

Hyvien (taide-)pedagogisten käytäntöjen ja koulutuksellisten rakenteiden kehittämiseen tasa-arvoisesti ja ihmisten erilaiset eletyt todellisuudet ja kokemustaustat huomioon ottaen liittyy paljon työtä. Sukupuoleen, ihonväriin, kyvykkyyteen ja luokkataustaan liittyviä oletuksia täytyy tunnistaa ja purkaa. Purkamisen kautta voi avautua mahdollisuuksia toiminnan korjaamiselle sekä yksilöiden että rakenteiden tasolla. Toiminnan korjaaminen voi johtaa kuulumisen tunteen lisääntymiseen (ks. Elonheimo, Miettinen, Ojala & Saresma 2022).

Uskon, että taiteellisella toiminnalla on korvaamaton tehtävä ihmisen kasvussa ja kehityksessä. Esteettinen ulottuvuus on läsnä arjessa. Sen voi huomata, sille voi antaa painoarvoa. Mutta tarvitaan myös lisää reittejä taiteen äärelle. Tarvitaan monipuolisia, kestäviä rakenteita korkeatasoiselle ja saavutettavalle taidepedagogiselle toiminnalle, jossa taiteen voimaa havainnon herkistäjänä, dialogisen tilan avaajana, kriittisen ja uutta luovan ajattelun paikkana on mahdollista kokemuksellisesti lähestyä.

Esityskeskeinen pedagogiikka voi osallistua muutokseen kohti tasa-arvoisempaa, oikeudenmukaisempaa, ekologisesti ja sosiaalisesti kestävämpää yhteiskuntaa omalla tavallaan. Toteutuakseen vaikuttavalla tavalla se vaatii tiettyjen ehtojen täyttymistä kuten

olen tutkimuksessani kuvannut. Se miten oppilaitoksiin luodaan paikkoja rauhoittumiselle, havaintoon pysähtymiselle, keskittymiselle ja hitaalle oppimiselle voi tuntua vaikealta. Toisaalta esityskeskainen pedagogiikka ei suosi perinteisesti esittävään taiteeseen liitettyjä erityistaitoja tai persoonallisuuspiirteitä. Joustavana ja keskeneräisenä käytäntönä se sallii monenlaisuutta ja voi etsiä liittolaisia eri suunnista myös taidealan koulutuksen ulkopuolelta. Teatteripedagogisena suuntauksena esityskeskainen pedagogiikka lisää osaltaan mahdollisuuksia taiteen tuntumiseen monissa eri yhteyksissä lasten, nuorten, aikuisten ja ikäihmisten maailmassa.

Prosessin jälkeen tutkimukseni luonne pitkäkestoisena taidepedagogisen praktiikan kypsymisenä tuntuu arvokkaalta koko ajan lyhenevien tavoiteaikojen yliopistomaailmassa. Työtäni eivät ole ohjanneet aikapaineet tai tulostavoitteet. Ajan saatossa tiedon ja ymmärryksen koettelu on saanut riittävästi tilaa. Myös tärkeät epävarmuudet ja harharetket ovat olleet mahdollisia. Aikamme pedagogisen valtakulttuurin painottaessa enenevästi mitattavia tuloksia ja osaamista olen kokenut hitauden vaalimisen entistä tärkeämmäksi. Tutkimuksessa esittelemäni taidepedagogiikka ei olisi voinut kehittyä tehokkuuden ja mittareiden maailmassa. Sen täytyi ja täytyy voida kasvaa osallistuvien ihmisten kohtaamisista.

11 Lähteet

- Alhanen, Kai. 2013. *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alhanen, Kai. 2007. *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucaultin filosofassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anderson, Ben & Harrison, Paul. 2010. "The Promise of Non-Representational Theories". In Anderson and Harrison (eds.) *Taking-Place: Non-Representational Theories and Geography*. Surrey, UK: Ashgate, 1-33.
- Anttila, Eeva (toim). 2022. *Ihmis- ja oppimiskäsitteet taideopetuksessa*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58, URN:NBN:fi-fe20201221101868
- Anttila, Eeva. 2015. "On Be(com)ing and Connecting: Participatory Approaches to Dance Research and Pedagogy". *Proceedings of Expanding Notions – Conference of Nordic Forum for Dance Research*, Reykjavik, May 2015. <http://nofodrvk2015.akademia.is/wp-content/uploads/2016/04/NOFOD-Proceedings.pdf>
- Anttila, Eeva. 2014. "Tutkija liikkeessä: Kehollisuus ja toiminta tutkimustyön ytimessä." Teoksessa Hanna Järvinen ja Leena Rouhiainen (toim.). *Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja*. Nivel 03. Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu, 127–140.
- Anttila, Eeva (toim.). 2011a. *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva. 2011b. "Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka." Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–174.
- Anttila, Eeva. 2003. *A Dream Journey to the Unknown*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva & Saastamoinen, Riku. 2017. "Esipuhe." Teoksessa Justiina Westerinen *Taidepedagogiikkaa Teatterikorkeakoulussa, Tanssinopettajan ja teatteriopettajan maisteriohjelmist 1997–2017*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Arendt, Hannah. 2021. *Vita Activa – Ihmisenä olemisen ehdot*. Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, Dennis. 2011. *Art, equality and learning, Pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bala, Sruti. 2018. *The Gestures of Participatory Art*. Padstow: Manchester University Press.
- Bala, Sruti. 2013. "The Entangled Vocabulary of Performance," *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 5(2), pp. 12–21.
- Barnett, Ronald. 2007. *A Will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Beckett, Samuel. 2018. *Sanoinkuvaamaton*. Helsinki: Teos.
- Beckett, Samuel. 1964. *Sanaton näytös I & II*. Helsinki: Näytelmäkulma.
- Biesta, Gert. 2017. *Letting art teach. Art education after Joseph Beuys*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Bolton, Gavin. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa: Teoriaa draamasta*. Helsinki: Tammi.

- Bolton, Gillie & Delderfield, Russel. 2014. *Reflective Practice. Writing and professional development*. London: Sage.
- Bresler, Liora. 2011. "Taiteen vitaaisuus ja pedagoginen voima." Suom. Eeva Anttila. Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 174–179.
- Broady, Donald. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Buber, Martin. 1993. *Minä ja sinä*. Juva: WSOY.
- Cage, John. 1968. *Silence*. London: Marion Boyars Publishers Ltd.
- Calasso, Robert. 2001. *Kadmoksen ja Harmonian häät*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Carlson, Marvin. 2006. *Esitys ja performanssi. Kriittinen johdatus*. Helsinki: Like.
- Cranton, Patricia. 1992. *Working with adult learners*. Toronto: Wall & Emerson.
- Deleuze, Gilles. 2005. *Haastatteluja*. Helsinki : Tutkijaliitto.
- Dewey, John. 2010. *Taide kokemuksena*. Tampere: Vastapaino.
- Elonheimo, Aino-Maija ; Miettinen, Sari ; Ojala, Hanna ja Saresma, Tuija. (toim.). 2022. *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Yrjö. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, Anneli; Heiskanen, Tuula & Collin, Kaija. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Tuula Heiskanen & Kaija Collin (toim.). *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 9–30.
- Fisher-Lichte, Erika. 2008. *The transformative power of performance - a new aesthetics*. (S. Jain, Trans.) London: Routledge.
- Fitzpatrick, Kathleen. 2019. *Generous thinking: A radical approach to saving the university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Foster, Raisa. 2017. *Nykytaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella*. Sosiaalipedagogiikan vuosikirja 2017. <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/63484/30610> (15.3.2024).
- Foucault, Michael. 2013. *Klinikan synty*. Tampere: Niin&Näin.
- Foucault, Michel. 1987. "Question of Method: an interview with Michel Foucault." In Kenneth Baynes, James Bohman, & Thomas McCarthy (ed.). *After Philosophy, End or Transformation?* MIT Press. 100–118.
- Freire, Paulo. 2018. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, Anthony. 1984. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley C.A.: University of California Press.
- Gielen, Pascal & De Druyne, Paul. 2012. *Teaching art in the neoliberal realm: Realism versus Cynicism*. Amsterdam: Valiz.
- Habermas, Jürgen. 1976. "Tieto ja intressi." Teoksessa Raimo Tuomela & Ilkka Patoluoto (toim.). *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet: Osa I*. Helsinki: Gaudeamus, 118–141.
- Hakala, P.T. 1982. *Ilmaisutaito*. Porvoo: WSOY.
- Hakalehto-Wainio, Suvanna. 2012. *Turvallisen oppimisympäristön toteutumisen*

- oikeudellisista haasteista peruskoulussa*. Lakimies 2, 238–258.
- Hannula, Mika. 2003. *Kaikki tai ei mitään*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Hannula, Mika; Suoranta, Juha & Vadén, Tere. 2014. *Artistic research methodology – Narrative, power and the public*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Heddon, Deirdre. 2008. *Autobiography and Performance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heikkilä, Elina. 2019. *Ehkä taide, ehkä kasvatus – kasvatus ja vallan mahdollisuus nykytaiteen toimintatapojen valossa*. Espoo: AaltoArtsBooks.
- Heikkinen, Hannu. 2002. *Draaman maailmat oppimialueina. Draamakasvatuksen vakava leikkisyys*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Heikkinen, Hannu L.T.; Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.). 2010. *Toiminnasta tietoon, toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistuseura.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2010. *Toimintatutkimuksen lähtökohdat*. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.). *Toiminnasta tietoon, toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistuseura.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno. 2010. *Toimintatutkimus tieteenä*. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen; Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.). *Toiminnasta tietoon, toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistuseura.
- Helavuori, Hanna. 2016. ”Laajentuneet tekijyydet.” Teoksessa Aune Kallinen & Eero-Tapio Vuori (toim.). *Nykyesityksen prosesseja- tekijähaastattelukirja*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 47. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 177–183.
- Higgins, Hannah. 2002. *Fluxus experience*. London: University of California Press.
- Hollo, Juho. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Hollo, Juho. 1939. *Kasvatuksen teoria, johdantoa yleiseen kasvatusoppiin*. Porvoo: WSOY.
- Hollo, Juho. 1927. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY
- hooks, bell. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Helsinki: Kansanvalistuseura.
- Hotinen, Juha-Pekka. 2007. *Aihe*. Teatterikorkea-lehti. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Humalisto, Tomi. 2012. *Toisin tehtyä, toisin nähtyä – esittävien taiteiden valosuunnittelusta muutosten äärellä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Huovinen, Terhi & Rovio, Esa. 2010. ”Toimintatutkija kentällä”. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.). *Toiminnasta tietoon, toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistuseura.
- Hurme, Kira & Kyllönen, Tarmo. 2014. *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin*. Juva: PS-kustannus.
- Kallinen, Timo. 2001. *Näyttämötaiteilijasta teatterityöntekijäksi. Miten moderni tavoitti suomalaisen teatterikoulutuksen*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kauppila, Toni & Saastamoinen, Riku. 2014. ”Virheiden koulu – Dialogi I.” Teoksessa Teija Löytönen (toim.). *Tulevan Tuntumassa – esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. Helsinki: Aalto Arts Books.
- Kauppila, Heli & Lehikoinen, Kai. 2020. ”Johdanto”. Teoksessa Heli Kauppila ja Kai Lehikoinen (Toim.). *Toiminnasta sanoiksi. Puheenvuoroja oman työn kehittämisestä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa*. Helsinki: Taideyliopisto, 19–44.

- Kauppila, Heli. 2012. *Avoimena aukikiertoon. Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kilpi, Maria & Numminen, Katariina. 2018. "Johdanto." Teoksessa Katariina Numminen, Maria Kilpi & Mari Hyrkkänen (toim.). *Dramaturgiakirja – kaikki järjestyy aina*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 68. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 17–42.
- Kinnunen, Helka-Maria. 2008. *Tarina teatterin taiteellisessa prosessissa*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kirkkopelto, Esa. 2012. "Inventiot ja instituutiot" Synteesi 3 / 2012, 89–103.
- Kolb, David. 1984. *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kumpulainen, Seppo. 2011. *Hikeä ja harmoniaa. Liikunnan ja fyysisen ilmaisen opetus Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun näyttelijäkoulutuksessa vuosina 1943–2005*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Laitinen, Tuomas. 2018. "Katsojalähtöiset dramaturgiat". Teoksessa Katariina Numminen, Maria Kilpi & Mari Hyrkkänen (Toim.). *Dramaturgiakirja – kaikki järjestyy aina*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 68. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 149–162.
- Lampela, Kalle. 2017. "*Taiteellinen tutkimus metodologisessa maisemassa*". AGON, <http://agon.fi/article/taiteellinen-tutkimus-metodologisessa-maisemassa/>. (31.1.2020).
- Lehmann, Hans-Thies. 2009. *Draaman jälkeinen teatteri*. Helsinki: Like.
- Lehtonen, Jussi. 2016. *Elämäntunto. Näyttelijä kohtaa hoitolaitosyleisön*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Lewis, Ruth; Sharpe, Elizabeth; Remnant, Jennifer & Redpath, Rhiannon. 2015. 'Safe Spaces': Experiences of Feminist Women-Only Space. *Sociological Research Online*, 4, 9, 1–14, 20.
- Lyytinen, Jaakko. 2013. *Uteliaisuus on ihmisen tärkein ominaisuus*. Helsingin Sanomat 11.5. 2013.
- Manninen, Sari. 2010. *Iso, vahva, rohke – kaikenlaista. Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa*. Tampere: Juvens Print.
- Martin, Mari. 2008. *Minän esitys*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Maturana, Humberto & Varela, Francisco. 1987. *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala Publications.
- Metsälä, Susanna; Anttila, Eeva; Kauppila, Heli; Kleimola, Piia; Koskinen, Anu; Koskiniemi, Merja; Köngäs, Katja; Leinikki, Sikke; Lehmus, Jarkko; Punkki-Heikkinen, Riitta-Mari; Päivikkö, Ulla; Saarela, Sanna; Tucker, Arlene; Valta, Aleks; von Numers-Ekman, Katarina; Valkeapää, Juha; Ylikorva, Mette; Linjama, Eero; Paappanen, Pekka. 2022. *Esittävän taiteen kasvatuksen ja koulutuksen visio 2030*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-063-8>. (2.10.2023).
- Mezirow, Jack. 1996. "Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä". Teoksessa Jack Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Mäki, Teemu. 2017. *Taiteen tehtävä*. Helsinki: Into.
- Mälkki, Kaisu. 2019. "Coming to grips with edge-emotions. The gateway to critical reflection and transformative learning". Teoksessa: Fleming, T; Kokkos, A. & Finnegan, F. (ed.) *European Perspectives on Transformative Learning*. London: Palgrave Macmillan. 59-73.
- Mälkki, Kaisu. 2011. *Theorizing the nature of reflection*. Studies in Educational Sciences 238. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences.
- Niiniskorpi, Soile. 2005. *Elämänkehät: Kasvatuksen maailma*. Synnyt/Origins 3/2005. <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/3-2005?preview=/70792405/71010611/niiniskorpie.pdf> (17.10.2023).
- Numminen, Katariina. 2018. "Dramaturginen prosessi leikkinä." Teoksessa Katariina Numminen; Maria Kilpi & Mari Hyrkkänen (toim.). *Dramaturgiakirja - kaikki järjestyy aina*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 68. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 179-184.
- Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna. 2019. *Sosiaalipedagogiikka, kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ojala, Hanna. 2018. "Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia". Teoksessa Anu Laukkanen, Sari Miettinen, Aino-Maija Elonheimo, Hanna Ojala ja Tuija Saresma (toim.). *Feministisen pedagogiikan ABC, opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino.
- Olkkonen, Satu. 2013. *Äänenkäytön erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Piispanen, Maarika. 2008. *Hvya oppimisympäristö, Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pohland, P. & Bova, B. 2000. "Professional development as transformational learning." *Int. J. Leadership In Education* 3 (2), 137 -150.
- Porkola, Pilvi. 2014. *Esitys tutkimuksena - näkökulmia poliittiseen, dokumentaariseen ja henkilökohtaiseen esitystaiteessa*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Ranciere, Jacques. 2016. *Vapautunut katsoja*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rauhala, Lauri. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Repo, Saara. 2010. *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä*. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/11e375b7-49bb-4d85-ab33-007371c5dd24/content>. (14.10.2023.)
- Rusanan, Soile. 2002. *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Rusi-Pyykönen, Mari. 2020. *Hetkestä syntynyttä. Suunnanmuutoksia ja uudenlaista otetta osallistavan teatterin käytäntöihin*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Ruuskanen, Annukka (toim.). 2010. *Nykyteatterikirja, 2000-luvun alun uusi skene*. Helsinki: Like.
- Saari, Antti. 2021. *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saarikoski, Pentti. 1986. *Köyhyyden filosofia*. Keuruu: Otava.
- Saastamoinen, Riku & Kajo, Irene. 2016. "Normeista, tuntemattomasta ja taiteellis-pedagogisesta toiminnasta." Teoksessa Soili Hämäläinen (toim.). *Tanssi yliopistossa. Kirjoituksia uuden koulutus- ja tutkimusalan muotoutumisesta*. Helsinki:

- Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 141–152.
- Saastamoinen, Riku; Heiskanen, Jukka ja Jokelainen, Janne. 2018. *Teatteripedagogiikan mahdollistamia kohtaamisia kouluympäristössä*. Synnyt/Origins 1/2018. <https://wiki.aalto.fi/pages/viewpage.action?pageId=139659880>. (3.10.2023.)
- Sandqvist, Ville. 2016. ”Moderni, taide ja pedagogiikka.” Teoksessa Soili Hämäläinen (toim.). *Tanssi yliopistossa. Kirjoituksia uuden koulutus- ja tutkimusalan muotoutumisesta*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 131–140.
- Schechner, Richard. 2016. *Johdatus esitystutkimukseen*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Schön, D. 1983. *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Siljander, Pauli. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Stern, Daniel. 2010. *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. New York: Oxford University Press.
- Suominen, Anniina (toim.). 2016. *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Taideyliopisto 2020. *Taideyliopiston strategia 2021–2030*. Helsinki: Taideyliopisto.
- Taideyliopisto: Esittävien taiteiden taiteellisen tutkimuksen tohtoriohjelman opetussuunnitelma 2021–2026. <https://www.uniarts.fi/dokumentit/esittavien-taiteiden-taiteellisen-tutkimuksen-tohtoriohjelman-opetussuunnitelma-2021-2026/> (2.10.2023.)
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taitteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf (31.5.2023.)
- Taneli, Matti 2012. *Kasvatus on kasvamaan saattamista, Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. Turku: Turun yliopisto.
- Teatterikorkeakoulu: Tanssinopettajan ja teatteriopettajan maisteriohjelmien tutkintovaatimukset 2012–2016.
- Tervo, Petri. 2011. ”Verta käsiin ja naama löysänä! Turkan pedagogisen käskysanan ruumiillistumia”. Teoksessa Marja Silde (toim.). *Nykynäyttelijän taide – horjuttuksia ja siirtymiä*. Helsinki: Maahenki.
- Tieteen termipankki: *Nimitys:komentaari*. <https://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:komentaari>. (27.09.2023)
- Toivanen, Tapio. 2002. *”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta” Peruskoulun viides- ja kuudeluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Tuovinen, Taneli & Mäkiköskela, Riikka. 2018. ”Taiteellinen toiminta kokemuksen koettelemisen paikkana”. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A.Virtanen (toim.). *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Turpeinen, Isto. 2016. *Raakalautaa ja rakkautta – kolme sommitelmaa oman elämän tanssista*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Törmi, Kirsi. 2016. *Koreografisen prosessi vuorovaikutuksena*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Untamala, Annemari. 2014. *Coping with not knowing by co-confidenting in theatre teacher*

- training: A grounded theory*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Varto, Juha. 2017. *Taiteellinen tutkimus. Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi?* Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Varto, Juha. 2007. *Ihmisen seuraaminen*. Synnyt/Origins 4/2007. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792378/varto.pdf?version=1&modificationDate=1348580695000&api=v2> (17.10.2023.)
- Varto, Juha. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70791584/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf?version=1&modificationDate=1349944103000. (10.10.2023.)
- Virtanen, Vilma. 2021. *"Tässä on kiva saada unelmat esiin". Nuorten kokemuksia toimijuuden rakentumisen mahdollisuuksista turvallisemmassa tilassa*. Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201031083>. (20.10.2023.)
- Vuurret, Tuija-Leena. 2020. *Dialogism as an Integral Element in Process Drama. Insights into a Drama Teacher's Artistic-Pedagogical Expertise*. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8189-1> (1.8.2023.)
- Vuorikoski, Marjo & Rekola, Hilikka. 2007. "Suomenkielisen laitoksen johdanto". Teoksessa bell hooks. *Vapauttava kasvatusta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vähämäki, Jussi. 2005. *Esipuhe*. Teoksessa Gilles Deleuze. 2005. Haastatteluja. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Väkevä, Lauri & Westerlund, Heidi. 2011. "Kasvatuksen taide ja kasvatustaiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta." Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 35–56.
- Värri, Veli-Matti. 2004. *Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään*. Tampere: Tampere University Press.
- Way, Brian. 1976. *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. Helsinki: Tammi.
- Westerinen, Justiina. 2017. *Taidepedagogiikkaa Teatterikorkeakoulussa, Tanssinopettajan ja teatteriopettajan maisteriohjelmat 1997–2017*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Wilenius, Reijo. 1975. *Kasvatuksen ehdot - kasvatustilafilosofian luonnos*. Jyväskylä: Gummerus.

12 Liitteet

Liite 1:

Kaksi korvaa, yksi suu - liveäänisuunnitelu
esityskeskeisessä pedagogiikassa.

Muusikko Tero Kaunisvuon haastattelu

Mitä teet esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteissa/mikä on roolisi/tehtäväsi?

Olen toiminut vierailijana, työryhmän jäsenenä, muusikkona ja äänisuunnittelijana. Livekättilöijänä. Tärkein rooli, mille ei ehkä löydy nimitystä on jonkinlainen hetkessä eläjä, rohkaisija, ruokkija, rentouttaja, räjäyttävä, lohduttaja, kanssaeläjä, tilanteiden rakentaja ja avaaja.

Mitä tarkoittaa pedagoginen muusikko?

Tässä tapauksessa, tutkivaa, yhteistoiminnallista – tasavertaista, kuuntelevaa, sallivaa ja turvallisessa ympäristössä tapahtuvaa, luovaa, uteliasta – uutta etsivää yhteisöllistä toimintaa, yhdessä ryhmän jäsenten, vieraiden ja tilan kanssa.

Miten valitset mitä soitat?

Riippuu hyvin monesta asiasta. Ryhmän tilanteesta, kommunikatioista, energiasta, ryhmän tai ryhmän jäsenen olotilasta – vierailijoista, vuorovaikutuksesta, maailman – päivän tilanteesta.

Koetan toimia kuunnellen ryhmää, intuitiolla ja herkästi reagoiden. Elän tilannetta kuin pelissä - kuin jalkapallo-ottelussa; näen kuulokulmia, mitä vain voi tapahtua. Kun ”syöttöikkuna”, tilanne tai tila aukeaa, silloin on rakennettava, syötettävä tai tehtävä maali.

Mutta koko ajan ei voi hyökätä, usein on mentävä väliin tai pelastettava tilanne ja puolustettava.

Seuraan ilmeitä, kehonkieltä ja äänen käyttöä, tekstiä, sanoja. Koetan tukea, herätellä, synnyttää – kättilöidä, rauhoittaa. Tilanteen mukaan seuraten ryhmän sekä kaikkien tilassa olevien ihmisten reaktioita: energiaa. Kommentoin, alleviivaan, tarvittaessa uin vastavirtaan ja toisinaan myötäilen. Koetan kaivaa esiin vielä näkymätöntä potentiaalia?

Ennen esitystä/harjoitusta saatan tehdä jonkinlaisen suunnitelman ja backupin päähäni, soittolistalle tai soitinvalikoimaan, mutta usein toimin intuitiivisesti, reagoiden tilanteessa, joka on jatkuvassa muutoksessa. Koetan tutustua lähemmin myös ryhmän jäseniin, saatan haastatella ja kyselen heille merkityksellisistä musiikillisista tai ääneen ja kuuntelemiseen liittyvistä kokemuksista ja muistoista. Pysin toteuttamaan tai soittamaan jokaisen ryhmän jäsenen lempikappaleen, äänimuiston tai siihen liittyvän tekstin yllättävässä tilanteessa. Joskus juuri näistä tilanteista saattoi syntyä elämää suurempia hetkiä.

Olen myös kiinnostunut ja tietoinen musiikin hoitavista, psykologisista ja fysiologisista vaikutuksista. Pidän myös tauoilla korvat auki.

Yhdessä tekemissämme taiteellis-pedagogisissa tapahtumissa jokainen sessio oli erilainen. Jokaisessa käytettiin eri musiikkeja, eri ääniä. Vaikka käytössä oli samoja äänilähteitä, niitä käytettiin joka kerta eri tavalla tai eri yhteydessä. Päivitän listat ja sisällöt uudestaan joka esityksen jälkeen tai ennen esitystä. Sekoitan pakkaa. Riippuu myös siitä, millainen ryhmä on tullut vierailemaan. Lapsille, taideopiskelijoille, eläkeläisille tai omalle tutulle ryhmälle suuntaan erilaista, tai sitten en. Esitys- ja livetilanteessa myös ryhmän jäsenet saivat esittää toiveita lennossa. Kaikkia syitä, miksi joku ääni tai musiikki valikoitui johonkin tiettyyn kohtaukseen ei voi aina selittää, asioita on sentimiljoonia, jotka voivat tulla vaikka omasta menneisyydestäni ja vaikuttaa teokseen.

Miten kuvaisit toimintasi filosofista taustaa? Millaisiin periaatteisiin tai pyrkimyksiin toimintasi perustuu?

Kaiken elämän kunnioitukseen. Elämän – ihmisten monimuotoisuuteen. Ihmisen loukkaamattomuuteen. Ihmisen – opiskelijan rohkaisemiseen. Jokaisessa hetkessä on tuhansia mahdollisuuksia. Pysin dialogisuuteen, joka on kuuntelemista: kaksi korvaa, yksi suu. Oman egoni hävittämiseen. Jos on tunne ja taito, en pyri tuomaan esille omia teknisiä taitojani. Pysin tietynlaiseen ennustamattomuuteen ja luovaan anarkismiin. Jos syntyy kaaosta, on pyrkimyksenä kuitenkin tehdä kauneutta, ei väkivaltaa.

”Kaikki äänet, melukin on mielenkiintoista” (John Cage).

Uskon, että jokainen ihminen pystyy tekemään mielenkiintoista musiikkia ja äänimaisemaa. On luotava kunnioittava, turvallinen, kuunteleva, luova, salliva ympäristö leikille ja tutkimiselle. Antaa asioiden ja taian tapahtua. Kuuntele, mieti, näkeekö ihminen nurkan taakse? Miksi ihmisellä on kaksi korvaa ja yksi suu.

”Jokainen ääni itsessään on arvokas ja kaunis, aivan kuin kaikki muukin elämässä” (R.M.Shafer)

Äänet itsessään ovat musiikkia, ja ääniä järjestelemällä ja käsittelemällä voi tehdä yhä uudenlaista musiikkia. Kaikki musiikki ja äänet ovat tasavertaisia. John Cage puhui sattumamusiikista, mutta minä uskon, että kaikki vaikuttaa kaikkeen ja mikään ei ole sattumaa, vaan tapahtumat johtuvat aina jostakin johtaen kohti jotain uutta, synnyttäen jotain uutta.

Journalist of Time:” What’s happening?”

Thelonius Monk:” Everything’s happenin’ in everygoogleplex of a second”

Kaksi mutta ei kaksi. Luulen, että kenties pystyin toimimaan sekä ryhmän sisällä, samaan aikaan toimien ryhmän ulkopuolella ja näin havainnoimaan ryhmässä ja yleisössä tapahtuvia muutoksia ja sisäistä vuorovaikutusta. Tarvittaessa ja tilanteen vaatiessa tukien myös jokaisen yksilöllistä persoonaa.

Voisi ajatella, että pitkälti kaikki mitä teen perustuu buddhalaiseen ajatukseen kaiken elämän kunnioittamisesta sekä kaikessa piilevässä (ihmisissä) rajattomasta potentiaalista. Myös teoria kolmetuhatta mahdollisuutta yhdessä elämän hetkessä ja ajatus; *kaksi mutta ei kaksi, ei kaksi mutta kaksi* -tulee sieltä.

Mitä välineitä käytät?

Hybridi set up:

2kpl Technics SL 1200MK2 -vinyylisoitinta,

Vinyylit käytössä mm. siitä syystä, että soundiin saadaan mukaan ”lämpöä” ja orgaanisuutta, rahinaa. Soittimet ja levyt toimivat myös perkussiosoitteina. Helppo manuaalinen tempon käsittely ja väärinpäin soitto sekä päällekkäin soittaminen.

2 kpl Mac powerbookia

2 kpl Shure SM 58 Mikrofonia

2 kpl radiovastaanotinta

(soittimia on dialogisuusajatuksen vuoksi yleensä kaksi)

1 kpl DJ Mikseri jossa 4 sisäänmeno. Käytössä nopeasti ”leikkaavat” sävy- ja volumesäätimet sekä mikserin efekti. Oma mikrofonianava.

Elektroakustinen kitara ja sähköperkussiot, joihin kytkettynä looper.

Äänipöytä, johon kaikki vahvistetut äänet ajettiin omille kanavilleen. Äänipöydän efektit ja panorointi tilaan.

Kulloiseenkin tilaan mitoitettu PA-laitteisto, jossa neljä kaiutinta tilan joka nurkassa sekä Subwoofer matalia ääniä ja ”räjähdyksiä” varten.

Mac laptopilta käytössä ja valmiudessa

Spotify

YouTube

iTunes

Garageband (josta myös usein auki pianon koskettimisto)

Logic Audio

Soundplant

Nettiradiot ja -podcastit

TeaKin äänikirjasto

Macin oma puheohjelma, joka lukee tekstejä ääneen

Vinyylit

Käytössä on mm. oma vinyylitkokoelma, jota kerätty 40 vuotta, TeaKin ja tanssitaiteen laitoksen arkisto, päivittäiset täydennykset, opiskelijoiden toiveet ja lahjoitukset. Preparoidut ja tuunatut levyt mm.neljästä eri vinyylistä yhteen liimattu vinyyli, vinyyleihin tehdyt naarmut jotta levyt saa toistamaan samaa – loopiksi.

Äänitin myös levyjen sisältöä ja saatoin soittaa seuraavassa esi-tyksessä uudelleen editoituna ruokkimaan esiintyjien mielikuvitusta.

Muut instrumentit ja äänilähteet

Äänikulhot, kellot: mm. temppelelliset kellot, pyörän kellot, viulun ja sellon jouset, kapulat, malletit, sudit, riisitikut, rummut, symbaalit, shamaanirummut, huilut, okariina, kitara, laulu, puhe, erilaisia esineitä, ääni- ja hälylähteitä. Käytössä on ollut Helsingissä meneillään olevan kaupunkirakentamisen ääniä.

Tilaan piilotettuja radioita, bluetooth-kaiuttimia, soittimia tai esineitä, jotka esiintyjä tai vierailija saattoi ”löytää” ja ottaa käyttöön tai olla reagoimatta.

Ajatus

Ennakoimattomuus, uusiutuminen, ajankohtaisuus, kuuntelu, lukeminen, uutisten seuraaminen. Päivän, viikon ajan trendit tai näiden vastakohtat ja assosiaatiot.

Ryhmän dynamiikka, ryhmän sisäinen tilanne, jännitteet, ilot surut – näihin reagointi.

Yhteensä jatkuvasti täydentyviä eri musiikki- ja ääniaineksia oli käytössä tuhansia ehkä satojatuhansia. Näitä kaikkia pystyi soittamaan päällekkäin. Aika rajattomat mahdollisuudet!

Liite 2: Esityskeskkeisen pedagogiikan sanasto

Syksyllä 2020 osana tutkimukseni käsitteellistä kirkastamista harjoittelin siihen liittyvän sanaston kirjoittamista. Perinteisen käsitteenmäärittelyn sijaan suhtauduin tehtävään vapaammin koettaakseni hahmottaa taiteellis-pedagogisesta praktiikasta kumpuavaa tietämisen tapaa. Sanastotehtävä oli osa Taideyliopiston kirjoittamisen maisteriohjelman järjestämää *Tekijän tieto – kirjoittaminen taiteellisessa tutkimuksessa* -kurssia, jonka opettajana toimi professori Riikka Pelo.

Arvot

Italo Calvino kirjoitti Amerikan luennoissaan¹⁵ arvoista, jotka olisi hyvä siirtää seuraavalle vuosituhannele: keveys, nopeus, täsmällisyys, näkyvyys ja nopeus. Calvinon luennot tarjoavat hengästyttävän paljon sivistystä, ajattelua ja pohdiskeltavaa. Nyt kun olemme eläneet uutta vuosituhatta 20 vuotta, olemme maan päällä elävinä ihmisinä kohdanneet kiihtyvällä tahdilla kaikki elämän tasot lävistäviä haasteita – ihmiskuntana, yhteiskuntina, suomalaisina, yliopistolaisina, taiteenalan ammattilaisina, kasvattajina ja opettajina. Kun tarkastelen esityskeskeistä pedagogiikkaa arvojen näkökulmasta, sen arvopohjaa, saavun uudella tavalla intiimille alueelle. Kirjoitus muuttuu henkilökohtaisemmaksi, koska syvyys on osittain kätkeytyä. Se, mikä vielä hetki sitten oli käytännöllistä ymmärrystä, alkaa saamaan havaintoa ja kokemusta edeltäviä määreitä. Tiedon ja tietämisen syvät rakenteet, jotka Foucaultin (2010) avulla hahmottuvat ajalle ominaisiksi¹⁶ alkavat puhumaan skeemoina, valmiina polkuina tarjoten turvallisuuden ja tuttuuden tunteita.

15 Calvino, I. 1995. *Kuusi muistioti seuraavalle vuosituhannele*. Helsinki: Loki-kirjat.

16 Episteme. Teoksessa *Tiedon arkeologia*.

Autopoiesis/autopoieettinen

Prosessi, joka synnyttää itse niitä komponentteja, joista se koostuu. Itsestään muotoutuva, itseään vahvistava. (Teatteri)esityksestä puhuttaessa käytetty myös kuvaamaan esiintyjien ja katsojien välistä suhdetta. Suhdetta, joka muodostuu esityksen tapahtumapaikaksi sen kuluessa.

Avoimuus

Avoimuus ilmenee itsen käytäntönä¹⁷. Taitoina vastaanottaa oman merkityshorisontin, tulkintakyvyn ja käsityksen ulkopuolelle putoavia asioita, oli niiden alkuperä mikä tahansa jaetussa ja osittain aina piiloon jäävässä todellisuudessa.

Esiintyjä

Esiintyjän työarkkaa on (katsottavana) oleminen ja toiminta esityksessä. Oleminen ja toiminta määrittyy jokaisessa esityksessä eri tavoin, vaikka joitakin yhteisiä piirteitä löytyy. Esityksellä on aina aika ja paikka, jotka määrittävät sen havaitsemista ja kokemista. Esiintyjän toimintaan liittyy erityinen tietoisuus esitystilanteesta ja esilläolosta, joita harjoittelemalla pyritään muotoilemaan. Esityskeskeisessä pedagogiikassa taiteen lähtökohta ei ole itseilmaisu, vaan esityksen esteettis-sosiaalinen tilanne. Kohtaaminen.

Esitys 1

Ihmiset tekevät jatkuvasti havaintoja toisistaan erilaisissa tilanteissa. Joidenkin mielestä esityksenä voidaan pitää mitä tahansa käyttäytymistä, mikä esitykseksi nimetään. Arkea voikin halutessaan tarkas-

¹⁷ ”Tätä itsen vaalimista voidaan lyhyesti kuvailla siten, että siinä elämisen taitoa (tekne’ tou biou eri muodoissaan) hallitsee periaate, että on pidettävä huolta itsestä. Itsestä kannettavan huolen periaate on elämisentaidon välttämätön perusta, sen kehittämisen edellytys ja käytännön järjestämisen pohja.” (Foucault, 1998, 310).

tella esityksenä, jolloin esityksen avulla on mahdollista vaikkapa ymmärtää paremmin sosiaalisia tilanteita ja niihin vaikuttavia tekijöitä.

Esitys 2

Puhuttaessa esityksestä taidekontekstissa, puhutaan yleensä taidon näytteistä, joilla on konventionsa ja traditionsa. Ollakseen esimerkiksi oopperaa esitys tarvitsee riittävästi laulutaitoja ja liitekohtia oopperakaanoniin.

Esitys 3

Eräs esitystä koskeva lähestymistapa liittyy toistoon ja performatiivisuuteen. Performatiivi on alkujaan kielitieteen käsite, jolla tarkoitetaan sanoilla tekemistä. Butler¹⁸ puhuu toistotoiminnasta. Sosiaaliset normit ja itsestään selvinä pitämämme asiat ovat sitä sen vuoksi, että olemme tottuneet puhumaan niistä itsestään selvinä. Butlerin mukaan vaikkapa käsityksemme sukupuoli-kategorioista ovat kielellisissä käytännöissä toistamalla tuotettuja. Toisin toistaminen ja tapahtumien synnyttäminen voikin olla mahdollisuus kriittisyydelle ja muutokselle (ks. Porkola 2019.)

Esitys 4

Avara ja voisiko sanoa sensorisen¹⁹ alueella viivyttävä ehdotus esitysmääritelmäksi, joka sopii hyvin lähtökohdaksi esityskeskisen pedagogiikan harjoitteille: esitys on esitykseksi miellettyä tilaan, aikaan ja kontekstiin paikallistettua toimintaa, jolla on katsoja.

18 Feministifilosofi Judith Butler kirjoitti teoksen *Hankala sukupuoli* suomenkielisen laitoksen esipuheessa pyrkiensä kirjallaan paljastamaan miten tietyt konventionaaliset ja väkivaltaiset oletukset rajaavat jo sukupuolittuneen elämän tarjoamien mahdollisuuksien ajattelemista.

19 Teatteriteoreetikko Willmar Sauter mainitsee teatterillisen kommunikaation mallissaan kolme tasoa: sensorisen, taiteellisen ja symbolisen.

Havainto 1

Havainto on esityskeskeisessä pedagogiikassa toiminnan perusta. Vaikka havaintoa ja tulkintaa on vaikea erottaa toisistaan kokonaan (havaintaja on aina läsnä havainnossaan), on havainnon ajattelemisen tulkinnasta erillisenä tärkeä lähtökohta taiteen harjoittajalle, koska sen voi tehdä jaettavaksi näkyvyyden takia. Näkyvä, pinnassa oleva ja havainto, aistimisen tapahtuma, muodostaa siis pohjan ryhmätoimijuudelle, vaikka samat henkilöt näkevät tilanteessa eri asioita riippuen siitä, mihin heidän huomionsa kiinnittyy.

Havainto 2

”Havainnon korrelaattina ei koskaan ole näkymätön, vaan välittömästi näkyvä, kunhan on siirretty syrjään teorioiden järjelle ja mielikuvituksen aisteille aiheuttamat esteet” (Foucault, 2013, 31).

Hiljentyminen

Havaitseminen tarvitsee tuekseen tapahtumattomuutta. Kääntymällä sisäänpäin tarkastelemaan mielen sisältöä ja kehon aistimuksia voin hiljentyä. Havaitsen hälyn ja sen vieressä olevan hiljaisuuden. Hiljentyessäni keskityn aktiivisesti loppumattomaan hiljaisuuteen. En yritä poistaa hälyä.

Hitaus

Mitä tarkoittaa, kun jokin kestää normaalia kauemmin? Tai jos tekemisen tahti muuttuu hitaammaksi?

Impulssi

Toimintayllyke. Esityskeskeisessä pedagogiikassa on tarkoituksellisesti epäselvää tai täysin toimintaa ohjaavista käsityksistä riippuvaista, voidaanko impulssi ajatella ulkoisena tai sisäisenä reaktiona. Harjoittelijana pyrin aistimaan (tilaa, aikaa, toimijoita) kokonaisvaltaisesti. Sisäinen ja ulkoinen kietoutuvat yhteen säilyttäen kuitenkin

erillisyytensä. Myöskään impulssi -käsitteeseen joissakin improviisaatiotraditioissa liittyvästä autenttisuusvaatimuksesta ei lähtökohtaisesti ole kriteeriksi tämän harjoittelun tuloksia arvioitaessa.

Integriteetti

Tarkoitan integriteetillä loukkaamattomuutta ja koskemattomuutta. Taiteen tekeminen ja sen opiskelu voi sen kokonaisvaltaisuuden ja mukaansatempaavuuden tähden olla yksilön rajoja koettelevaa. On siksi erityisen tärkeää, että taideopettaja huolehtii jokaisen opiskelijan oikeudesta siihen, että hän saa itse määritellä, miten pitkälle haluaa työskentelyssä edetä. Joissakin tilanteissa tämä saattaa olla erityisen vaikeaa. Erityisesti silloin, jos opettajan taidenäkemykseen kuuluu vahvana rajojen ylittäminen ja koettelu, tai jos tekemisen virta muuttaa osallistujien tajunnallista tilaa. Kun arkijärki siirtyy sivummalle, vastuukysymykset vaikeutuvat. Riittävän tiedon jakaminen käytössä olevien taiteellisten menetelmien pyrkimyksistä, niiden käytön perusteleminen oppimisen kannalta, kriittisen asenteen vaaliminen sekä huolellinen ja monipuolinen kokemuksen reflektointi ovat opiskelijan integriteettiä tukevia toimia.

Jatkuvuus

Praktiikan sitkeä aikakäsitys. Koettu ymmärrys siitä, että jokin jatkuu niin kauan, että ei voi etukäteen tietää mitä siitä seuraa. Tutkimus.

Katsoja

Katsojan toiminta perustuu yleensä vapaaehtoisuuteen. Hän päättää lähteä katsomaan esitystä jostakin syystä. Tätä vapaaehtoisuutta esitys voi kohdella monin tavoin. Esityksen katsominen on sosiaalinen tilanne. Näin ollen katsojuus virittyy ja muokkautuu kunkin esityksen aikana erilaiseksi. Esitys tuottaa katsojuutta.

Kerrostuminen

Jos harjoittelussa on riittävästi toistuvia elementtejä ja osallistuja sitoutuu praktiikkaan, kokemukset alkavat kerrostua. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös kumulatiivisesta oppimisesta. Harjoittelussa jotakin asiaa se muuttuu ajan kuluessa helpommaksi ja siten voidaan edetä parempaan osaamiseen tai monimutkaisempiin muotoihin. Kerrostumisen huomaaminen, osaamisen karttumisen tajuaaminen on reflektiota. Mikäli ymmärrys on tavoitteena, reflektion laatuun tulee kiinnittää erityistä huomiota. Toistojen myötä opittu voi muuttua itsestäänselvyydeksi. Esityskeskeisessä pedagogiikassa haasteena onkin perustaitojen harjoittelemisen mielekkäänä pitäminen riittävän syvällisten reflektiokäytäntöjen avulla.

Kokemus

Tunne siitä, että tapahtuu jotain.

Kunnioitus

Kunnioitus tarkoittaa huomaamista, arvostamista ja vakavasti ottamista ilman hyötynäkökohtia.

Kuuluminen

Tunne siitä, että kuuluu johonkin yhteisöön tai paikkaan, on inhimillinen perustarve, jonka merkitystä ei voi aliarvioida taidepedagogiikassakaan.

Kuunteleminen

Kuunteleminen on aktiivista ja kohdistunutta aistitoimintaa. Vaikka se sanana viittaakin kuuloaistiin, sitä usein käytetään myös kokonaistilanteen tai oman sisäisen olotilan aistimista kuvaamaan. Kuuntelemiseen liittyy perustavanlaatuisella tavalla vastavuoroisuus. Minä kuuntelen sinua, koska olen puheesi vastaanottaja.

Meditaatio

Meditaatioharjoittelu²⁰ tukee kokonaisvaltaista aistimista. Meditaation tavoitteena on oppia havainnoimaan omaa olemistaan ja käsitystä itsestä osana isompaa kokonaisuutta sekä vahvistaa kykyä suunnata tietoisuuttaan haluamallaan tavalla, kuhunkin tarkoitukseen sopivasti. Ks. myös hiljentyminen ja impulssi.

Odottelu

Silloin kun toimitaan taiteellisessa tai taidepedagogisessa ympäristössä, jonka puitteet ovat väljät tai sen toimintatavat eivät johda selkeästi yhteen tai muutamiin ennalta tiedettyihin päämääriin, on odotteluvalmius olennainen taito. Niin kuin onkimiehen pääasiallista toimintaa on odottaa kohon painumista pinnan alle, odottaa harjoitteiden tekijä tietämättä mitä sieltä tulee, vai tuleeko mitään. Erotuksena mainittakoon, että siinä missä onkija tietää saavansa joko kalan tai ei mitään, esityskeskeisessä pedagogiikassa ei voida tietää missä muodossa saalis ilmestyy. Saaliin ja sen suuruuden tunnistaa siitä, miten voimakas on tunne: ”minulle tapahtuu jotain”.

Ohjaaja

Ohjaaja on luovista autonomisista yksilöistä koostuvan ryhmän toiminnan puitteista omalta osaltaan vastaava työnjohtaja. Ohjaaja rakentaa olosuhteita, ehdottaa työtapoja sekä vastaa taiteellisen prosessin kokonaisuudesta. Ohjaajan erityisenä vastuuna on työskentelyn ja esityksen ilmapiiri. Ohjaajan on hyvä muistaa, että esityskeskeisessä pedagogiikassa ei ole rakenteellisesti paremmin tietävää positiota tai tulkintaa teoksesta/taiteesta, jota ollaan tekemässä.

20 Vuodesta 2012 lähtien olen työskennellyt teatteripedagogi ja -tutkija Gabriele Gorian kanssa. Gabriele tutkii meditaation ja teatteripedagogiikan suhdetta. Ks. <https://gabrielegoria.wordpress.com/artistic-research/>

Opettaja

Opettajuus on ravitsevaan vuorovaikutukseen perustuva ammatillinen identiteetti ja yhteiskunnallinen vaikuttamistyö. Esityskeskeisessä pedagogiikassa opettajan tehtävä on mahdollisimman tasarvoisen oppimisympäristön luominen ja kehittäminen yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Koska kyseessä on esittävän taiteen opetus, opettajuuteen liittyy erityinen tehtävä: opiskelijan ja ryhmän herkkä, kokonaisvaltainen havainnointi suhteessa opetuksen tavoitteisiin, oppimisympäristön ja -ilmapiirin turvallisuudesta huolehtiminen ja kaikkien kuulluksi tulemisen varmistaminen.

Opiskelija

Opiskelijan tehtävä on ottaa vastuu oppimisestaan, siten että ei toiminnallaan vahingoita tai häiritse toisten oppimista. Opiskelija tekee, reflektoi ja luo aktiivisesti yhteyksiä opetuksessa koetun, aikaisempien kokemustensa ja ammatillisen alansa välille. Tekemällä näin opiskelija osallistuu myös alansa kriittiseen arviointiin ja vahvistaa sen olemassaoloa maailmassa.

Osallinen

Esitysprosessiin jollakin tavalla vaikuttava toimija on osallinen. Esitys on taiteenlajina mukaan ottava. Tämä tarkoittaa, että esitys tapahtuu esiintyjien ja katsojien välissä. Tämä vuorovaikutus synnyttää kokemusta osallisuudesta. Esityksen toimijuus on aina jaettava esiintyjien, katsojien ja esitystilanteeseen vaikuttavien kontekstuaalisten voimien kesken.

Perusharjoitteet

Perusharjoitteita tekemällä opitaan alalle yleisiä taitoja ja valmiuksia, joita voi niiden oppimisen jälkeen soveltaa muihin tarkoituksiin. Taidealalla perustaidot voivat liittyä esimerkiksi materiaaleihin, instrumentteihin ja oman taidemuodon olemuksen ymmärtämiseen.

Perustaidot ovat taitoja ennen sanottavaa, aiheita tai edes ilmaisua. Esityskeskisessä pedagogiikassa perustaitoja ovat havaintoon, toimintaan ja toiminnan tila-aikasuhteeseen ja niiden ymmärtämiseen liittyviä taitoja. Samansuuntaisia perusharjoitteita esittävän taiteen alalla ovat esim. viewpoints, Laban-liikeanalyysi ja monet improvisaatiopohjaiset harjoitteet.

Praktiikka

Toistuvien harjoitteiden ja työmenetelmien kokonaisuus. Käytännöt, joihin sitoudutaan, joita voidaan muuttaa ja jotka muuttuvat harjaantumisen myötä.

Puite

Toiminnalla on aina puitteet, jotka määrittävät sen ehtoja ja mahdollisuuksia. Puitteet ovat osa kokemusta sitä edeltävänä elementtinä. Ohjaajan ja opettajan tehtävään kuuluu puitteiden havaitseminen ja luominen viisaasti eli tarkoituksen mukaisella tavalla. Puitteet mahdollistavat luovuuden ja tilanteen turvalliseksi kokemisen. Hyvin laaditut puitteet sisältävät riittävästi tuttuja piirteitä kuuluvuutta ja toimintaan kiinnittymistä mahdollistamaan. Samalla ne kuitenkin ehdottavat ja kannustavat kokeilemaan jotakin uutta ja tuntematonta.

Reflektio

Kokemuksen tietoinen tarkasteleminen toiminnan aikana ja sen jälkeen²¹. Reflektiota tapahtuu osittain tahdosta riippumatta, joka tapauksessa. Reflektion osuus oppimisessa on tärkeä pedagoginen valinta. Jos sitä on liian vähän, ymmärrys omasta osaamisesta jää kehittymättä. Jos sitä on liikaa, kokemus on vaarassa tukehtua selittelyyn. Yhteisesti rakentuvassa oppimisessa opettajan monipuol-

21 Schön. 1984. Reflection-in-action, reflection-on-action.

lisella reflektiikäytäntöjen tuntemuksella voi olla suuri merkitys oppimistulosten kannalta. Koetun käsitteellistäminen on kokemuksellisen oppijan taito, jota voi harjoitella²². Taidealan korkeakoulupedagogiikassa esimerkiksi oppimispäiväkirjat ja opinnäytetyöt ovat syventymisen paikkoja, jolloin oppija tarkastelee omaa kokemustaan etäämmältä, luoden yhteyksiä ammattialan aiempaan kokemukseen ja tietoon.

Rehellisyys

Rehellisyys tarkoittaa arvojen ja käytäntöjen välisten ongelmien kaartelematonta kohtaamista. Mikäli tällainen kohtaaminen tapahtuu, on tutkimus onnistunut. Rehellisyys tarkoittaa vilpittömyyttä ja vääristelemättömyyttä. Rehellisyys tarkoittaa kriittisyyttä, jolloin pysähdyn ja valitsen viivyttämisen tulkinnan ja arvottamisen sijasta. Rehellisyys kannattaa.

Ryhmätoimijuus

Kaksi on tekemisen pienin yksikkö. Ryhmätoimijuus perustuu verkostomaisuuteen ja ihmiskäsitykseen, jossa toimiva yksilö toteuttaa toimiessaan tai kantaa toimintansa mukana aina muitakin kuin itsensä. Kirjoittaessani tätä tekstiä, sitä kirjoittavat kanssani ne, jotka ovat vaikuttaneet ajatteluuni. Voin myös ajatella kirjoituksen tuottavan itse itseään. Kirjoitus ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti, vaan jonkin monimutkaisen verkostomaisen olion kautta, josta vain osa voidaan tehdä näkyväksi.

Tapahtuma

Tapahtuma syntyy, kun jokin aiemmin itsestään selvyytenä pitämäni asia tulee kyseenalaistetuksi. Esimerkiksi: Menen katsomaan *Num-*

22 Kokemuksellisen oppimisen kehä. Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

misuutareita kaupunginteatteriin. Minulla on oletuksia suuren näytämön musiikkispektaakkelista. Odotan perinteistä teatteria. Kun esitys alkaa, esirippu ei aukea. Katsojiksi naamioituneet näyttelijät alkavat eripuolilta katsomoa hymisemään. He puhuvat hiljaisella äänellä, jotain mistä en saa selvää. Mitä?

Tapahtuma 2

Esitys, joka yllättää taiteellisella valinnallaan ja vähät välittää draaman laeista.

Tapahtuma 3

Esitys on tapahtumallinen taidemuoto, sanoi eräs ohjaamisen opettaja. Esityksen tekijän taitoa on käyttää tapahtumaluonnetta toimissaan.

Teoria 1

Pentti Saarikoski kirjoittaa *Hämärän tansseissa*:

He kävelevät alas Teorian tietä

tulevat roskapöntön luokse

ja näkevät jälleen tähdet, taivaan kappaleet

Teoria 2

Yleispätevä selitys, miten jokin toimii tai tapahtuu. Selkeimmin esim. fysiikassa termodynamiikan laki, painovoima tms.

Teoria 3

Runossa hämärä tanssii ja Teorialla on tie, jota pitkin voi kävellä.

Ylös, alas, sinne, tänne. Tuosta noin. Siitä niin.

Jos haluat polttopuita, terävä kirves ei riitä.

Toiminta

Hannah Arendt²³ erottaa työn, valmistamisen ja toiminnan toisistaan. Toiminta, on jonkin aloittamista ilman tietoa, mihin se johtaa.

Tukea antavat harjoitteet

Harjoitteet, jotka auttavat perusharjoitteiden tekemistä. Esityskeskeisessä pedagogiikassa meditaatio- ja syväkuunteluharjoitteet²⁴.

Turva

Kun aloitin teatterin tekemisen Jyväskylän ylioppilasteatterissa 1991, ei kukaan puhunut turvallisuudesta. Jälkiturkkalaisissa tunnelmissa turvallisuus oli jotakin taiteelle ja sen oppimiselle vierasta, halveksuttavaakin. 2010-luvun aikana kysymykset opiskelijan ennen kaikkea psykososiaalisesta turvallisuudesta alkoivat saada osumatheyttä taidealan yliopistokoulutuksen piirissä. Safe space-diskurssi on liittynyt usein vähemmistöryhmiin kuuluvien aseman parantamiseen. Turvallisuus on siis poliittinen kysymys, mutta ei pelkästään. Taideopetuksella on myös historia, jonka lähtökohtana on ollut arkitajunnan ylittäminen usein turvattomuutta tuottamalla. Turvallisuus on myös pedagoginen kysymys ja ensisijaisesti opettajan velvollisuus. Rohkeaksi ei kasveta turvattomuutta sietämällä. Turva on käyttökelpoinen käsite arvioitaessa taideopetuksen primäärejä ehtoja. Kokeeko opiskelija opetustilanteen turvalliseksi kokonaan, osittain vai ei ollenkaan, voi tarjota täsmällisen reflektiopinnan opettajan oman toiminnan arvioimiseen. Sen sijaan sen miettiminen, miksi opiskelija kokee turvattomuutta opetustilanteessa, on toissijaista. Vastuu on joka tapauksessa opettajalla. Turvallisuuden ilmapäärin luominen on osa opetustilanteen hallintaa alasta

23 Arendt, H. 2002. *Vita Activa. Ihmisenä olemisen ehdot*. Tampere: Vastapaino.

24 Tanssipedagogi Gesa Piper on kehittänyt syväkuunteluharjoitteita, joissa päämääränä on kuunnella toisen kuuntelemista.

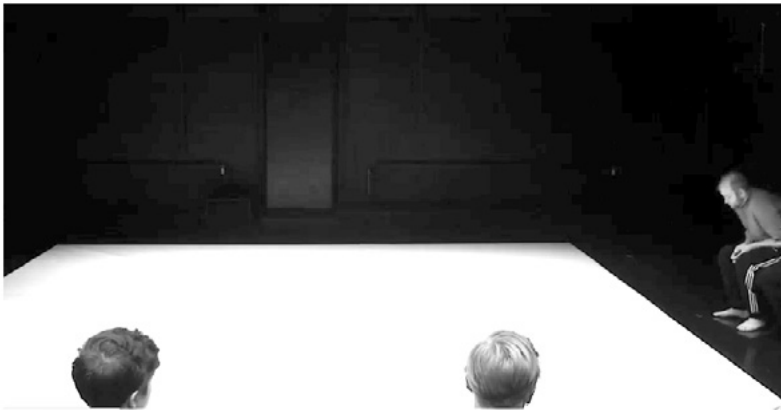
riippumatta. Se rakennetaan opiskelijajaksilöiden ja -ryhmän puoleen kääntymällä. Dialogisesti.

Tutkimus

Tutkimus on toimintaa, jossa pysähdytään havainnoimaan ja pohtimaan jotakin kohteeksi miellettyä erityisellä tarkkaavaisuudella ja kysymyksenasettelulla. Tutkimus tapahtuu jotakin tunnistettua (ei välttämättä tunnustettua) menetelmää systemaattisesti seuraamalla. Tutkimus perustuu läheltä katsomiseen ja jatkuvaan uudelleen palaamiseen samojen kysymysten äärelle. Tutkimus on prosessi, joka tuottaa vakuuttavia vastauksia kysymyksiinsä, mutta myös aina uusia kysymyksiä, joita voidaan tutkimuksellisesti lähestyä.

Tyhjyys

Tyhjyys on tila siinä välissä, kun ei vielä havaitse sitä mitä jo on, mutta ei myöskään kaipaa jonkin puuttumista.



Lähteet

- Arendt, Hannah. 2002. *Vita Activa. Ihmisenä olemisen ehdot*. Tampere: Vastapaino.
- Bolton, Gillie & Delderfield, Russel. 2014. *Reflective Practice*. London: Sage.
- Butler, Judith. 2006. *Hankala sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus.
- Calvino, Italo. 1995. *Kuusi muistiota seuraavalle vuosituhannelle*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Foucault, Michel. 2013. *Klinikan synty*. Tampere: Niin&Näin.
- Foucault, Michel. 2010. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, Michel. 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Tampere: Gaudeamus.
- Kolb, David. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mäki, Teemu. 2018. *Taiteen tehtävä*. Helsinki: Into.
- Porkola, Pilvi. 2019. *Mistä puhumme, kun puhumme esityksestä? Esitys-sanan merkityksestä ja kääntämisestä*. Niin&Näin. 1/2019.
- Saarikoski, Pentti. 2004. *Runot*. Helsinki: Otava.
- Sauter, Willmar. 2005. Teatteritapahtuma. Uusia alkuja. Teoksessa Koski, P. (toim.) *Teatteriesityksen tutkiminen*. Helsinki: Like.
- Schechner, Richard. 2016. *Johdatus esitystutkimukseen*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Schön, Donald. 1983. *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.

Riku Saastamoinen on taiteilija ja opettaja, joka on vuodesta 2000 lähtien kehittänyt teatteriopetuksen menetelmiä sekä dialogista taiteellis-pedagogista ajattelua taidealan korkeakoulutuksessa. Vuodesta 2007 alkaen hän on toiminut opetus- ja johtamistehtävissä teatteriopettajan maisteriohjelmassa Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa.

Taiteellisen tutkimuksen väitöstutkimuksessaan teatteritaiteen maisteri Riku Saastamoinen esittelee esityskeskisen pedagogiikan käsitteen ja kehittää sen käytäntöä ja teoriaa.

Esityskeskisen pedagogiikka suuntaa huomion pois päin itseilmaisusta kohti yhteistä näyttämöllistä harjoittelua. Esityskeskisen pedagogiikan harjoitteissa korostuvat esityksen tekemisen perustaidot: katsominen ja esiintyminen. Praktiikka perustuu riittävän turvallisen pedagogisen kehyksen rakentamiseen, avoimeen esityskäsitykseen sekä tutkivan asenteen synnyttämiseen ja ylläpitämiseen. Taiteellisen toiminnan mahdollisuudet ovat selkeästi strukturoituja, mutta taiteellinen toiminta itsessään suorittamista pakenevaa.

Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa kuvaa neljää vuosina 2008–2012 ja 2019 toteutettuja esitykseen johtavia taiteellis-pedagogisia projekteja ja niiden myötä kehittyvää uutta teatteripedagogista suuntausta tekijän kokemusten läpi tarkasteltuna.



ISSN 1238-5913
ISBN 978-952-353-075-1



9 789523 530751