

Koreografin pedagogiikkaa

Dances to a Beat (DTB) -metodin
saavutettavuuden tarkastelua
inklusiivisen tanssintekemisen kontekstissa

KATI KOROSUO



TIIVISTELMÄ**PÄIVÄYS:**

TEKIJÄ Kati Korosuo	KOULUTUS- TAI MAISTERIOHJELMA Tanssinopettajan maisteriohjelma
KIRJALLISEN OSION / TUTKIELMAN NIMI Koreografian pedagogiikka : Dances to a Beat (DTB) -metodin saavutettavuuden tarkastelua inklusiivisen tanssintekemisen kontekstissa	KIRJALLISEN TYÖN SIVUMÄÄRÄ (SIS. LIITTEET) 106 s.
TAITEELLISEN / TAITEELLIS-PEDAGOGISEN TYÖN NIMI Them Merphing Live Koreografia: Kati Korosuo, Tanssi: Merituuli Erkko, Kadar Khristan, Jaakko Kuikka, Oona Kuusela, Miika Luukko, Enna Mansikkamäki, Maria Okkonen, Senja Sidorov, Äänisuunnittelu: Mitja Nylund, Valosuunnittelu: Immanuel Paxin alkuperäissuunnittelun pohjalta Olivia Pohjola, Pukusuunnittelu ja tarpeisto: Annika Saloranta. Ensi-ilta: 12.3.2024 Ammattiopisto Live, Espoo. Täytä myös erillinen kuvailutietolomake (dvd-kansi). Taiteellinen osio on Teatterikorkeakoulun tuotantoa <input type="checkbox"/> Taiteellinen osio ei ole Teatterikorkeakoulun tuotantoa (tekijänoikeuksista on sovittu) <input checked="" type="checkbox"/> Taiteellisesta osiosta ei ole tallennetta <input type="checkbox"/>	
<p>Vuonna 2013 kehitin metodin, jonka avulla voi tehdä hetkessä syntyvää koreografiaa. Annoin metodille nimeksi Dances to a Beat (DTB). Tässä metodissa improvisoidaan liikkeitä ja toistetaan niitä musiikin rytmin mukana. Olen ohjannut metodista monia työpajoja ja kursseja. Olen myös tehnyt neljä tanssiteosta metodin avulla.</p> <p>Opinnäytteessäni tutkin sitä, kuinka saavutettava Dances to a Beat (DTB) -metodi on. Saavutettavalla tarkoitetaan sitä, miten erilaiset ihmiset voivat osallistua johonkin. Tutkin tätä asiaa tekemällä tanssiteoksen tanssin opiskelijoille Ammattiopisto Livessä. Live on erityisoppilaitos, jossa erityistä tukea tarvitsevat henkilöt voivat opiskella. Siellä voi opiskella ammattitanssijaksi.</p> <p>Saavutettavuus on yhdenvertaisuuden edistämistä. Saavutettavassa toiminnassa on otettava huomioon monta seikkaa yhdenvertaisuuden toteutumiseksi. Tässä opinnäytteessä siihen vaikutti DTB-metodin ominaisuudet, tanssiteoksen rakenne ja minun tapani opettaa. Tässä kirjoituksessani pohdin myös sitä, miten opettaminen liittyy tanssiteoksen tekemiseen.</p> <p>In 2013 I developed a dance method that is both an artistic practice and a tool for creating instant choreography. I call this method Dances to a Beat (DTB) and it's based on improvisation, repetition and rhythm. During the past ten years I've created four contemporary dance pieces and guided over 80 workshops and courses based on the practice.</p> <p>In my thesis, I'm primarily examining how accessible this method is. The focus of the research is my work as a choreographer for the dance students of the special needs education institution Vocational Collage Live. For Live's students with special needs, I choreographed a version of my previous work Them Merphing (2021), a contemporary dance piece based on the practice of DTB. In the process, the question of accessibility quickly expanded from looking at just the method to looking at accessibility in my way of teaching, as well as the accessibility of the choreographic form of the work and the accessibility of the final performance in relation to the audience.</p> <p>In my thesis, I consider inclusive dance-making from the perspective of choreographer's pedagogy, including the contexts of professional dance studies and making a performance. While writing, I realized I was writing this written section to two imaginary yet recognizable groups: On one had to those dance pedagogues who are careful not to bring their individual artistic thinking to group processes and on the other hand to those choreographers who don't see pedagogical questions relevant to professional dance-making.</p> <p>In this written section I'm first introducing my professional background and interests that have led to this research. After considering the choice of language for this work, through the lens of accessibility, I write about different types of choreographic processes, choreographer's ethics, and artist-pedagogy. Next, I'm introducing the practice of DTB and the previous choreographic works that I've created with it. Then I'm quickly introducing the concepts of accessibility, inclusion, special needs pedagogy (is good pedagogy) and reasonable adjustments. After that I'm concentrating on the process at Live, discovering how complex the question of access appeared. After writing about my own observations and experiences, I'm including the students' feedback on the matter. Finally, I'll have another look at my motives, and problematize the notion of an inclusive choreographer. At the very end there are some open questions about choreographer's pedagogy and a conclusion how accessibility is not a synonym for easy.</p>	

ASIASANAT

tanssi, tanssitaide, tanssiala, tanssijan koulutus, improvisaatio, toisto, rytmi, koreografia, taiteellinen työ, koreografijohtoisuus, tanssiteokset, taidepedagogiikka, saavutettavuus, inklusio, koreografin pedagogiikka, erityispedagogiikka, saavutettava pedagogiikka, yksilöllinen pedagogiikka, hyvä pedagogiikka

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	4
2. KIELELLINEN SAAVUTETTAVUUS	9
3. TIEDONKERUUMENETELMÄT	11
4. KOREOGRAFIN PEDAGOGIIKKA	12
4.1. <i>Prosessikeskeisyydestä</i>	15
4.2. <i>Taiteen vaikuttavuudesta</i>	17
4.3. <i>Koreografin etiikkaa</i>	18
4.4. <i>Tanssin ammatillisen koulutuksen konteksti</i>	20
4.5. <i>Taiteilijapedagogiikkaa?</i>	21
4.6. <i>Valekoreografi ja näennäistä taidepedagogiikkaa?</i>	22

5. TAUSTAA	24
5.1. <i>Mikä DTB?</i>	24
5.1.1. <i>Kääntämisen haaste</i>	26
5.1.2. <i>Toistosta</i>	27
5.1.3. <i>”Puolet on näkemistä”</i>	32
5.1.4. <i>Säännöistä</i>	32
5.2. <i>Mikä Merphing?</i>	33
5.2.1. <i>Ensimmäiset teokset Merphing ja Merphing 2</i>	34
5.2.2. <i>Kolmas teos M3</i>	36
5.2.3. <i>Ryhmäteos Them Merphing</i>	37
5.2.4. <i>Kenen teoksia?</i>	38

6. KÄSITTEET	40
6.1. <i>Saavutettavuus</i>	40
6.2. <i>Inklusiivisuus</i>	43
6.3. <i>Erytispedagogiikka on hyvää pedagogiikkaa</i>	45
6.4. <i>Kohtuulliset mukautukset</i>	48

7. AIKAISEMMAT KOKEMUKSET	50
7.1. <i>Yleiset ehdot</i>	50
7.1.1. <i>Yleisten ehtojen perusteista</i>	52
7.2. <i>”Taputtakaa kaikki käsiä yhteen!” – kaikilla ei ole käsiä</i>	54

8. PROSESSI LIVESSÄ	57
8.1. <i>Ensimmäinen työskentelyviikko</i>	58
8.2. <i>Uusia havaintoja saavutettavuudesta</i>	63
8.2.1. <i>Samaan aikaan tapahtuvat asiat</i>	63

8.2.2. Sanoittamisen haaste	65
8.2.3. Huonot vitsit	66
8.3. Toinen työskentelyviikko	67
8.3.1. Kohtaaminen lounaalla	67
8.3.2. Esteettömyys Livessä	69
8.3.3. Suunnitelmista	70
8.3.4. Välitulema	72
8.4. Viimeinen työskentelyperiodi	74
8.4.1. Special needs – What’s so special?	74
8.4.2. Koreografian pedagogiikkaa kontaktityöskentelyssä	76
8.4.3. Ryhmän puolella	79
8.4.4. Haasteita	82
<hr/>	
9. ESITYKSET LIVESSÄ	86
9.1. Esitysten saavutettavuus	87
<hr/>	
10. PALAUTE	90
10.1. Opiskelijoiden antama palaute	91
10.1.1. Palaute DTB-metodin saavutettavuudesta	92
10.1.2. Palaute teoksen Them Merphing Live saavutettavuudesta	92
10.1.3. Palaute opettamiseni / koreografina toimimiseni saavutettavuudesta	93
<hr/>	
11. POHDINTOJA PROSESSIN PÄÄTTEEKSI	95
11.1. Perimmäisistä motiiveista	96
11.2. Inklusiivinen tanssintekeminen	96
11.3. Inklusiivinen koreografi?	97
11.4. DTB-metodin saavutettavuus	99
11.5. Koreografian pedagogiikasta	99
<hr/>	
12. LOPUKSI	101
KIITOKSET	102
LÄHTEET	103
Viittaukset teoksiin	109
Kannen kuva	109

1. JOHDANTO

Valmistuin tanssitaiteen maisteriksi Teatterikorkeakoulun tanssijan maisteriohjelmasta¹ vuonna 2011. Opintojeni aikana vastaan tuli toistuvasti termi ”tanssintekijä” (dance maker). Käsittekseni mukaan termillä haluttiin ilmaista tanssijan ja koreografin työnkuvien – ja siten myös koulutusohjelmien – lähentymistä. Koen että sisäistin tämän käsitteen koulutukseni myötä, ja siitä tuli jonkinlainen osa ammatti-identiteettiäni valmistuttuani. Valmistumisen jälkeen urani on koostunut työskentelystä niin tanssijana, koreografina kuin esitystaiteilijana, ja olen myös opettanut paljon. Sekä motivaationi opettaa että näkökulmani opettamiseen kumpuavat työskentelystäni taiteilijana ja pohjautuvat harjoittamilleni taiteellisille praktikoille (practices). Hakeuduin tanssinopettajan maisteriopintoihin vuonna 2022 saadakseni pedagogista tietotaitoa työskentelyyni koreografina, työryhmien ja kurssien vetäjänä sekä osallistavien esitysten fasilitoijana. Haluankin sijoittaa tämän opinnäytteen kontekstiksi tanssintekemisen ja koreografin pedagogiikan, sillä tarkastelen tässä pedagogisia kysymyksiä koreografijohtaisen kokonaistaideteoksen tekemisen prosessissa. Saavutettavuuteen ja inklusiivisuuteen kysymykset näen tässä yhteydessä tanssiteoksen tekemisen kysymyksinä: Kuinka toimia inklusiivisena koreografina? Miten tanssiteos voi olla saavutettava? Näkökulmani voisi nimetä myös jonkinlaiseksi teoskeskeiseksi pedagogiikaksi. Huomasin kirjoitusprosessini aikana kirjoittavani tätä työtä kahdelle, osin mielikuvitukseni tuottamalle, mutta myös tunnistettavissa olevalle ryhmälle: toisaalta sellaisille taidepedagogeille, jotka varovat omien taiteellisten näkemystensä esiintuontia johtamissaan prosesseissa, ja toisaalta niille ammattikoreografeille, jotka näkevät pedagogiikan taiteentekemisen ulkopuoliseksi ilmiöksi.

Opinnäytteeni taiteellis-pedagoginen käytännön osio on versio vuonna 2021 ammattitanssijoille koreografioimastani teoksesta *Them Merphing* Ammattiopisto Liven erityistä tukea tarvitseville tanssialan opiskelijoille. Teos on score-pohjainen² nykytanssiteos, joka hyödyntää kehittämäni hetkessä syntyvän koreografian metodin Dances to a Beat (DTB) lähtökohtia: teoksen keskiössä on tanssijoiden itsensä hetkessä improvisoimat liikkeet ja niiden toistaminen musiikin rytmin mukana. Tämä Liven

¹ Nykyään: tanssijantaiteen maisteriohjelma

² ”Score-pohjaisen” koreografian synonyymina käytetään suomeksi myös termiä ”tehtävälähtöinen”.

opiskelijoille tekemäni versio sai nimekseen *Them Merphing Live* ja sen esitykset järjestettiin Liven omissa tiloissa Espoon Leppävaarassa 12.4. ja 13.4.2024. Tässä kirjallisessa osiossa tarkastelen erityisesti sitä, kuinka saavutettava kehittämäni Dances to a Beat (DTB)-metodi on. Keskeisiä käsitteitä työssäni ovat saavutettavuuden lisäksi inklusiivisuus, koreografijohtoisuus ja hetkessä syntyvä koreografia. Työni kontekstina on tanssintekeminen, koreografin pedagogiikka ja tanssin ammattiopinnot. Työtäni kannatteleva johtotähti on ajatus *erityispedagogiikka on hyvää pedagogiikkaa*.

Kun Dances to a Beat (DTB)³ -metodi syntyi vuonna 2013, en ollut erityisten kiinnostunut saavutettavuudesta, jos edes tiesin mitä se oli. Metodi sai alkunsa ikään kuin sattumalta ja senhetkisten intressieni pohjalta: Halusin jakaa muille jotain itseäni liikkeellisesti kiinnostavaa, jonka merkitykset syntyivät katsomisen ja tekemisen yhdistämisessä. Vähitellen aloin nimittää näitä intressejäni hierarkioiden purkamiseksi ja tanssin demokratisoimiseksi – DTB:n kanssa työskentely tuntui sopivan jotenkin ”kaikille”. DTB:n mantroina käytin usein lauseita ”kaikki osaavat tanssia” ja ”kaikki liike on tanssia”. Vuosien saatossa opetin DTB-työpajoja ja kursseja paljon, keskimäärin kahdeksan vuosittain. Huomattuani miten DTB:n improvisaatioon, rytmiin ja toistoon perustuva sabluuna mahdollisti hyvin erilaisten ihmisten osallistumisen sen harjoittamiseen, aloin opettaa sitä myös entistä moninaisemmille ihmisryhmille: pyörätuolitanssiryhmälle, lastenkotien lapsille, hoito- ja hoiva-alan työntekijöille, senioreille. Rakastuin DTB:n opettamiseen ja sitä myötä myös opettamiseen. Tässä vaiheessa olin luopunut perinteisten tanssitekniikoiden opettamisesta kokonaan. En löytänyt enää tarpeeksi perusteluita sille, miksi toisten pitäisi opetella tanssimaan samoin kuin minä, tai samoin kuin joku muu on joskus tanssinut. Nyt DTB:n parissa toimiessani kohtasin toistuvasti tunteen: *Olen syntynyt tekemään tätä*. Ihmisten johdattaminen oman liikkeensä ja liikkumisensa äärelle oli hyvin inspiroivaa.

Tässä kirjallisessa osiossa siis palaan johonkin, joka on jo ollut olemassa, joka on taiteellinen praktiikkani ja intohimoni, ja josta olen halunnut vuosien ajan kirjoittaa. Nyt kirjoitan siitä saavutettavuuden näkökulmasta. Saavutettavuus valikoitui näkökulmakseni ennen kaikkea siksi, että se vaikutti olevan metodin olennainen ominaisuus: ”Saavutettava” on ollut viime vuosina yksi toistuvimmista adjektiiveista,

³ Myöhemmin DTB tai DTB-metodi

jolla ihmiset spontaanisti kuvaavat metodiani siihen tutustuttuaan. Kuitenkin tuntumani mukaan suurin osa tällaisten kommenttien antajista on ollut vammattomia, neurotyypillisiä ja niin sanotusti terveitä tai ”normaalineurootikkoja”. Näihin määreisiin identifioidun itsekin. Koin siis teoksen tekemiseen Liven erityistä tukea tarvitseville tanssinopiskelijoille hyvänä mahdollisuutena saada moninaisempia näkökulmia aiheeseen. Aiemman kokemukseni perusteella minulla oli myös jotain ennako- oletuksia ja kriittisyyttä metodini saavutettavuutta kohtaan. Käsittelen näitä tarkemmin luvussa 7. Aikaisemmat kokemukset. Tavoitteeni tässä työssä ei ole saada metodologia näyttämään saavutettavammalta kuin mitä se on, mutta ei myöskään vähätellä sen saavutettavia ominaisuuksia.

Tärkeänä taustavaikuttajana näkökulmavalintaani oli myös tanssinopettajan maisteriohjelmaan kuuluva Taideaineiden erityispedagogiikka -kurssi, jolle osallistuin kevään 2023 aikana. Kurssin vastuuopettajana toimi yliopistonlehtori Sanna Kivijärvi. Tämän kurssin yksi itselleni tärkeimmistä anneista oli oivallus, että erityispedagogiikka on hyvää pedagogiikkaa. Hyvän pedagogiikan ajattelen lyhyesti sanottuna olevan yksilölliset tarpeet huomioivaa pedagogiikkaa. Tämä oivallus pysyy johtoajatuksena läpi opinnäytteeni: En pyrkinyt tekemään Them Merphing -teoksesta versiota ensisijaisesti erityisoppilaitoksen tanssijoille. Sen sijaan alkuperäinen ajatukseni oli suhtautua heihin kuin mihin tahansa yksilöistä eli yksilöllisistä tarpeista koostuvaan ryhmään. Asetin tehtäväkseni tarkastella miten saavutettavia DTB-metodi, teoksen koreografinen rakenne ja tapani opettaa näitä ovat sellaisinaan. Minkälaisessa roolissa DTB-metodi teoksen lähtökohtana on juuri tämän ryhmän kanssa? Mikä on itselleni kaikista olennaisinta tässä metodissa? Mistä metodin elementeistä voin luopua, prosessin niin vaatiessa? Milloin teoksen koherenttiuden tai kokonaisuuden kannalta minun kannattaisikin käyttää koreografisia työkaluja, jotka eivät enää määritelmällisesti sisälly DTB-metodin ideaan? Mitä jos metodini lähtökohtana ei enää kohtaakaan muiden koreografisten mieltymysteni kanssa? Läpi tämän kirjallisen osion tarkasteluun nousee kuitenkin ensisijaisesti kysymys: Kuinka saavutettava kehittämäni Dances to a Beat (DTB) -metodi on?

Tanssialalle opiskelevien kanssa työskentely on kiinnostanut minua jo pidemmän aikaa. Koen, että monipuolinen työhistoriani tanssin vapaalla kentällä on antanut minulle

hyvät valmiudet kohdata ja kannustaa ammattiin opiskelevia. Halusinkin tehdä opinnäytteni ensisijaisesti tanssin ammattiopiskelijoiden kontekstissa. Kuitenkin tanssinopettajan maisteriopintojen vaikutteiden myötä ja erityisesti edellä mainitun erityispedagogiikan kurssin jälkeen nimenomaan ammattiopisto Live tuntui täydelliseltä vaihtoehdolta. Vaikka olin työskennellyt aikaisemmin monenlaisten ryhmien kanssa, en ollut koskaan opettanut erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden luokkaa. Tiesin ryhmän koostuvan opintojensa eri vaiheissa olevista opiskelijoista, joiden erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeet olivat hyvin moninaisia. Olin innostuneena uuden äärellä, mutta edessä oli myös epävarmuutta ja avoimia kysymyksiä. Tunnistin lähimenneisyydestäni kokemuksia, joissa haluni olla rohkeasti tietämätön koettiin loukkaavana. Olin alkanut pelätä virheiden tekemistä ja kannoin häpeää omista ableistisista ennakkoluuloistani. Ableismilla tarkoitetaan ”toimintakykyolettamiin perustuvaa välillistä syrjintää” (Rautiainen 2023) ja ”normittunutta vammattomuuden ihailua, itsestään selvänä pitämistä ja ajattelemattomuutta” (Karttunen 2019). Critical disability studies in higher arts education -kurssilla syksyllä 2023 kirjoitin kuitenkin muistiinpanoihini tärkeän lainauksen: ”What makes you uncomfortable, makes freedom to a disabled person.”⁴ Päätös työskennellä Livessä oli siis myös kohti vaaraa menemistä – ja itseni likoon laittamista.

Opinnäytteeni painotus on taiteellis-pedagogisessa käytännön osiossa, joka toteutui Livessä kolmessa jaksossa. Ensimmäinen työskentelyviikkoni oli elokuussa 2023, toinen marraskuussa 2023 ja loput neljä viikkoa ennen esityksiä maaliskuussa 2024. Tämä kirjallinen osio ensisijaisesti tukee käytännön osion prosessia, mutta toivon sen toimivan myös itsenäisenä ja ymmärrettävänä tekstinä sellaisenaan. Tässä kirjallisessa osiossa itse esitysten painoarvo tulee olemaan vähäinen. Tämä johtuu siitä, että halusin tehdä opinnäytteeni nimenomaan Livessä ja halusin valmistua tavoiteajassa. Liven muiden aikataulujen vuoksi esityksiä ei voinut toteuttaa siellä aikaisemmin. Tästä syystä en myöskään ehtinyt kovin syvällisesti analysoimaan viimeisen esityksen jälkeen keräämiäni opiskelijapalautteita. Itselleni kuitenkin on tärkeää, että myös kanssani työskennelleiden opiskelijoiden äänet tulevat kuuluviin, sillä ”vammattomat kirjoittajat

⁴ Oma käännökseni: ”Se, mikä on vammattomalle kiusallista, tuo vapauden vammaiselle henkilölle.” Valitettavasti en enää jälkikäteen kyennyt jäljittämään tämän lainauksen alkuperäistä sanojaa.

edustavat vammattomia näkökulmia”⁵ (Derby 2015, 376). Derbyn ajatuksen valossa lisäksi myös, että neurotyypilliset edustavat neurotyypillisiä näkökulmia, terveet terveitä, ja niin edelleen. Pohdin myös palautteen keräämistä systemaattisesti jo ennen esityksiä, mutta lyhyen työskentelyajan puitteissa en ollut varma keräämisen mielekkyydestä kesken prosessin. Kolmen tunnin työskentelypäiviä minulla oli Livessä yhteensä vain 16 kappaletta ennen esityksiä. Prosessi eteni hitaasti, enkä uskonut liian aikaisen palautteen pyytämisen palvelevan tarkoitustaan.

Tässä kirjoitustyössä käytän sanaa harjoittaja tai osallistuja, kun puhun yleisesti DTB:n opetustilanteisiin tai koreografisiin prosesseihin osallistuneista henkilöistä. Käytän sanaa opiskelija, kun puhun opetustilanteista Livessä ja myös tanssija, kun viittaa teoksen tekemisen prosessiin. Omaan positiooni viittaa sanoilla opettaja, koreografi, opettaja-koreografi ja koreografi-opettaja. Teoksen tekemisen tilanteita käsittelen sekä opetustilanteina että harjoituksina. Käytän myös verbiä työskennellä, kun viittaa teoksen harjoitteluun. Haluan näillä sanavalinnoilla korostaa ammattiin opiskelevien opintojen ammattimaisuutta. Huomionarvoista on myös se, että olen itsekin opiskelijan positiossa tässä prosessissa, eli oppimassa.

Tätä johdantoa seuraa luvut kirjallisen osion kielivalinnasta, tiedonkeruumenetelmistä ja kontekstoinnista. Sen jälkeen avaan opinnäytteeni taustoja sekä esittelemällä kehittämäni metodin että kertomalla aiemmista metodille perustuneista koreografioista. Taustoituksen jälkeen esittelen lyhyesti saavutettavuuden, inklusiivisuuden, erityispedagogiikan ja kohtuullisten mukautusten käsitteitä. Seuraavissa luvuissa käsittelen aikaisempia kokemuksiani kehittämäni metodin saavutettavuudesta, sekä prosessia ja esityksiä Livessä. Sen jälkeen kerron saamastani palautteesta. Viimeiseksi esittelen työni loppupohdinnat.

⁵ Oma käännökseni.

2. KIELELLINEN SAAVUTETTAVUUS

Pohdin pitkään millä kielellä kirjoittaisin opinnäytteeni kirjallisen osion. Kieli, miten sitä käytetään ja miten sillä ilmaistaan, on kiehtonut minua aina. Työni aiheen tarkennuttua kielikysymys alkoi tuntua olennaiselta nimenomaan saavutettavuuden näkökulmasta. Alkuperäinen ajatukseni oli kirjoittaa työ englanniksi. Motiivini tässä valinnassa oli työn kansainvälinen saavutettavuus. Olen pitkään halunnut julkaista jonkun kirjallisen tuotoksen kehittämästäni metodista, ja ensiajattelulla mahdollisimman laajan yleisön pääsy tekstiin tuntui perustellulta. Metodilla on englanninkielinen nimi ja melkein puolet sen parissa työskentelystä on tapahtunut englanniksi. Metodista puhuttaessa, tai sitä opettaessa, englanti tuntuu itselleni yhtä luontevalta kuin suomi. Viime vuodet olen kuitenkin toiminut pääasiassa Suomessa ja suomen kielellä. Tästä syystä ajattelen ja hahmotan asioita juuri nyt parhaiten suomeksi. Myös opinnäytteeni taiteellis-pedagogisen osuuden työskentelykieli on suomi. Tästä syystä valitsin kirjoittaa tämän opinnäytteeni kirjallisen osion suomeksi.

Opinnäyteseminaareissa ennen varsinaisen kirjoitustyön aloittamista pohdin ajatusta koko työn kirjoittamisesta selkokielellä, sillä selkokielen käyttäminen on yksi keino edistää saavutettavuutta (Papunet 2024). Innostuin ajatuksesta, miten saavutettavuudesta kirjoittaminen selkokielellä olisi niin perusteltu valinta, että se voisi tarvittaessa ohittaa totutun yliopistobyrokratian esimerkiksi opinnäytteissä perinteisesti käytettyjen fonttien ja asettelun suhteen. Taustalla kiinnosti myös ajatus haastaa akateemista ja mahdollisesti vaikeatajuista kirjoittamisen ihannetta, johon yliopistossa saatetaan joskus sortua. Ajattelin koko työn mukauttamisen selkokieliseksi olevan tärkeä poliittinen kannanotto suhteessa akateemisiin kirjoituskäytäntöihin. Alkaessani tutustua selkokieleen havaitsin kuitenkin pian, että prosessi tulisi olemaan hyvin työläs. Ymmärsin, että opinnäytteen tekemisen lisäksi prosessiin kuuluisi tällöin myös käytännössä uuden kielen opettelu ja haltuunotto. Päädyin siihen, ettei työlle asettamani aikaraami, haluni valmistua tavoiteajassa, riittäisi tämän haasteen vastaanottamiseen.

Työn tiivistelmän halusin kuitenkin kirjoittaa selkokielisenä. Jäin silti pohtimaan motivaatiotani tai lähinnä teon tarkoituksenmukaisuutta. Käytännössä tiivistelmälle varattu sivu on jo valmiiksi hieman vaikeaselkoinen ja tarkoitettu pienelle fontille.

Vaikka saisinkin luvan kirjoittaa isommalla fontilla ja rivivälillä, ketä tämä tiivistelmä palvelisi? Oletanko, että selkokieltä tarvitsevat henkilöt löytävät Taideyliopiston kirjaston arkistoihin ja opinnäytteeni pariin? Toisaalta taas, miksi oletan, että he eivät löydä? Suomessa arvioidaan olevan noin 650 000–750 000 selkokieltä tarvitsevaa henkilöä. Selkokielen tarpeen syyt liittyvät karkeasti kolmeen ryhmään: synnynnäinen kielellisen tuen tarve (esim. kehitysvamma), elinaikana syntynyt kielellisten kykyjen aleneminen (esim. muistisairaus) ja väliaikainen selkokielen tarve (esim. maahanmuuttajilla) (Sainio 2022, 17). Selkokieliseen kirjoittamiseen tutustuessani huomasin pian, että selkokielen kirjoittamisen lähtökohta on miettiä sitä, kenelle tekstinsä suuntaa (Sainio 2022, 23). Jo pelkän selkokielen tiivistelmän tekeminen alkoi tuntua enemmän poliittiselta eleeltä, tai ehkä vain tiedostavuuteni esittelyltä suhteessa sitä ympäröivään kontekstiin: akateemiseen maisterin tutkintoon. Pohdin, olisiko vaikka nettisivujeni selkokieliseksi tai edes suomenkieliseksi muuttaminen kuitenkin tarkoituksenmukaisempaa.

Tässä lopullisessa kirjallisessa osiossa pyrkimyksenäni on kirjoittaa selkeällä yleiskielellä. Olen inspiroitunut muun muassa bell hooksin teoreettisen kirjoittamisen kritiikistä, jossa vaikeaselkoinen akateeminen teorian teksti nähdään älyllistä luokkahierarkiaa tuottavana mekanismina (hooks 2007, 109–110). Tässä kirjoituksessani pyrin siis mahdollisuuksien mukaan konkretisoimaan abstrakteja käsitteitä ja välttämään vaikeatajuisia lauserakenteita. Ensisijaisesti olen kuitenkin halunnut pitää itselläni vapauden kirjoittaa itselleni mahdollisimman luontevaa tekstiä. Tällöin tämän työn tärkeimmäksi tarkoitukseksi nousee oman ajatteluni selventäminen ja kehittäminen. Työni tiivistelmästä olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman selkokielen. Kirjoitan tiivistelmän myös englanniksi. Esittelen opinnäytettäni englanniksi myös Taideyliopiston kautta levitettävässä podcastissa. Tällä tavoin, erilaisia vaihtoehtoja tarjoamalla, tämä ihanteeni saavutettavasta opinnäytteestä toteutunee edes hiukkasen.

3. TIEDONKERUUMENETELMÄT

Tätä opinnäytettä varten keräsin tietoa pääasiassa kolmella eri tavalla. Ensimmäinen tapa oli aikaisempien kokemusteni muistelu DTB-metodin saavutettavuudesta. Olen työskennellyt metodin parissa yli kymmenen vuoden ajan yhteensä kahdeksankymmenen kurssin, viidentoista demon ja neljän esityksen merkeissä. Opettamani kurssit ovat tapahtuneet hyvin eri konteksteissa ja hyvin erilaisille ryhmille. Näiden kokemusten perusteella minulle oli tätä työtä aloittaessani jo kertynyt jonkin verran tietoa siitä, miten tai millä tavalla saavutettava DTB-metodi voi olla.

Toinen tiedonkeruun tapa oli työskentelypäiväkirjan kirjoittaminen Livessä tapahtuvan prosessin aikana. Työskentelypäiväkirja on toiminut tukena omien ajatusteni kuulemisessa ja kokemusteni jäsentelyssä. Poimin työskentelypäiväkirjaani merkintöjä ja muistiinpanoja myös opiskelijoiden kommentteista tai vuorovaikutuksessa tapahtuvista tilanteista, jotka mielestäni toivat esiin jotain tärkeää käsittelemistäni aiheista.

Kolmas tapa oli kerätä tietoa Liven opiskelijoilta suoraan. Työskentelyn aikana pyysin heitä kirjoittamaan säännöllisesti vapaamuotoista reflektiota. Työskentelyn päätyttyä pyysin heitä palaamaan näihin kirjoituksiinsa ja halutessaan jakamaan huomioitaan saavutettavuuteen liittyvien kysymysten kannalta. Loppupalautteessa pyysin heitä arvioimaan DTB-metodin saavutettavuutta, koreografisen prosessin saavutettavuutta ja oman opettamiseni saavutettavuutta, sekä antamaan muuta vapaata palautetta. Tätä loppupalautetta ajattelin ensin pyytää heiltä esitysten jälkeen valintansa mukaan joko anonymisti kirjallisena tai auditiivisena. Kuitenkin prosessissa ilmenneiden tarpeiden myötä lisäsin vaihtoehdoksi myös palautteen antamisen keskustellen. (Katso 8.3.1. Kohtaaminen lounaalla.)

4. KOREOGRAFIN PEDAGOGIIKKA

Ammattinimike koreografi voi tarkoittaa monenlaista toimenkuvaa. Koreografi toimii usein tanssin kontekstissa, mutta nykykoreografin toimenkuvat voivat ilmetä laajasti erilaisten taidemuotojen välillä tai sijoittua vaikka digitaalisiin parametreihin internettiin. Koreografi ei siis välttämättä työskentele liikkeen, kehojen tai edes ruumiillisuuden parissa. Perinteisin ajatus koreografin työstä lienee kuitenkin jonkinlaista ”liikkeen järjestämistä”. Tällaista työtä koreografi voi tehdä esimerkiksi teatterissa ohjaajan työparina, televisiossa mainosten liikedramaturgina tai itse ideoimiensa teosten parissa työryhmien koollekutsujana ja johtajana. Tässä työssäni nimike koreografi viittaa etenkin viimeksi mainittuun toimenkuvaan, jolloin koreografin työ tarkoituksena on mahdollisen liikkeen järjestämisen lisäksi myös tanssiesityksen eli taideteoksen kokonaisuuden valmistaminen. Peilaan ajatusta koreografin pedagogiikasta erityisesti suhteessa nykytanssin vapaan kentän ammattilaisproduktioissa oleviin käytänteisiin, vaikka uskon että tämän työn herättämät kysymykset saattavat olla relevantteja myös muissa konteksteissa.

Lähtökohtaisesti ajattelen kaiken tanssintekemisen ja tanssinopettamisen olevan sellaista taiteellista toimintaa, johon kuuluu sekä esteettisiä, sosiaalisia että eettisiä ulottuvuuksia. Päätin kuitenkin nimetä tämän työn ja tulokulmani nimenomaan koreografin pedagogiikaksi kahdesta syystä. Ensimmäinen syy on se, että minua kiinnostaa tarkastella pedagogisia kysymyksiä ensisijaisesti prosessissa, jossa teoksen tekemiseen osallistuvat henkilöt ovat ammattitaiteilijoita tai tässä tapauksessa tanssin ammattiopiskelijoita. Toisaalta koreografin pedagogiikalla viitataan myös prosessiin, jonka tarkoituksena on lopputulos: tanssiteoksen esittäminen yleisölle.

Näkemykseni on, että taiteellinen prosessi voi olla sekä hyvä, ravitseva että yksilön kasvua tukeva, vaikka itse prosessi ei ole tekemisen keskiössä: Pedagogisia kysymyksiä voi ja olisi mielestäni syytä huomioida myös silloin, kun työskentelyn keskiössä on ensisijaisesti yleisölle tehtävän esityksen tekeminen. Ajattelen myös, että pedagogiset kysymykset ovat jollain lailla läsnä kaikissa sellaisissa ihmisten välisissä epäsymmetrisissä prosesseissa, joissa on jonkinlainen vastuuhenkilö tai johtaja, jolla on jokin suunnitelma tai aloite suhteessa muuhun ryhmään. (Katso mm. ”pedagoginen

johtaminen” Alava, Halttunen & Risku 2012, 31–39.) Nähdäkseni taidetta on kuitenkin mahdollista tehdä myös näitä kysymyksiä huomioimatta. Teatteritaiteen yliopistonlehtori Riku Saastamoista lainaten: ”Taiteellisella ja taidepedagogisella toiminnalla on eroja. Vaikka kumpaakin yhdistää kiinteä suhde muutokseen ja kokemuksellisuuteen, ei taide edellytä pedagogiikkaa.” (Saastamoinen 2024, 39.) Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila puolestaan muotoilee näitä eroavaisuuksia seuraavasti:

Vaikka taidepedagogiikkaa kannattelee ajatus taiteen kasvattavasta voimasta, tai taiteen pedagogiikasta, on tärkeää huomata, että pedagogiikan käsite sisältää ohjaamisen tai opettamisen intention. Taiteella itsellään ei tätä intentiota ole, se välittyy ihmisen toiminnan kautta. Siksi taidepedagogiikka edellyttää taiteen läsnäolon lisäksi aina ihmisten välistä vuorovaikutusta, jonka taustalla on pyrkimys vaikuttaa toiseen ihmiseen. (Anttila 2011a, 6.)

Kokemukseni mukaan pedagoginen ajattelu on harvoin koreografian tekemisen keskiössä silloin, kun on tarkoitus valmistaa kokonaistaideteos yleisölle esitettäväksi nykytanssin ammattikentällä. Tunnistan sekä kokemuksessani että lähdemateriaalin valossa jännitteitä erilaisten tulokulmien ja painotusten välimaastossa.

Teatterikorkeakoulun varadekaani Ville Sandqvistin näkemyksen mukaan taiteen ja pedagogiikan omista historioista käsin tarkasteltuna nämä tulokulmat voidaan myös nähdä vaikeasti toisiinsa sovitettavina. Koko taidepedagogiikan tiedonala saatetaan myös asemoida kamppailemaan vakavastiotettavuudestaan: vakuuttelemassa taiteilijoille kuulumistaan taiteen kenttään ja pedagogeille kuulumistaan pedagogiikan alaun. (Sandqvist 2016, 136.) Omalla kohdallani kysymys siitä miksi taide on tärkeää pedagogiikalle, tuntuu inspiroivalta ja selkeältä: kokemukseni mukaan esimerkiksi ruumiillinen kuvittelu voi olla vaikuttavampi keino lisätä empatiaa ei-inhimillisiä olomuotoja kohtaan, kuin pelkkä luentomainen tiedonsiirto faktojen muodossa. Sen sijaan kysymykseen siitä, mihin taide tarvitsee pedagogiikkaa, ei vastaus ole itselleni aivan itsestäänselvä ja absoluuttinen. Pikaisen kirjallisuuskatsauksen perusteella vaikuttaa myös siltä, etten ole yksin näissä pohdinnoissani. Seuraavaksi esittelenkin lyhyesti muutaman näkökulman koreografian ja pedagogiikan väliseen tutkimukseen.

Teatterikorkeakoulusta väitelleistä tanssitaiteen tohtoreista ainakin Soile Lahdenperä

(2013) ja Kirsi Törmi (2016) ovat tutkineet dialogisuutta koreografisissa prosesseissa. Etenkin Törmi väitöstutkimuksessaan *Koreografinen prosessi vuorovaikutuksena* tutkii prosessikeskeistä koreografian tekemistä tarkentaen tutkimuskysymykseen ”miten tehdään”. Tutkimuksessaan Törmi löytää vain vähän viittauksia koreografisten prosessien työnohjaukseen. Hänen mukaansa vaikuttaakin siltä, että koreografien vuorovaikutuksellisia taitoja koetaan toistuvasti puutteellisina ja kentällä toimivia tanssitaiteilijoita yhdistää kokemus siitä, että vallan ja hierarkian kysymykset eivät ole työryhmissä aivan ongelmattomia. Väitöstutkimuksessaan Törmi myös haastatteli viittä nykytanssin kentällä toimivaa koreografia, jotka työskentelivät myös muiden kuin tanssin ammattilaisten parissa. Neljä heistä oli Törmin tavoin kertonut pohtineensa kompetenssiaan: ”tulisiko olla esimerkiksi jokin ryhmäohjaustutkinto, vai luottaako siihen, että tekemällä oppii.” (Törmi 2016, 44.)

Koreografian lehtori Jana Unmüssig on pureutunut viimeisimmässä artikkelissaan koreografiapedagogiikkaan, jolla kuitenkin viitataan koreografian opettamiseen tutkimuskäytäntönä, ei koreografian toimenkuvan pedagogiikkaan (Unmüssig 2023, 4). Inclusive Dance Companyn johtaja, tanssitaiteilija ja professori Tone Pernille Østern on puolestaan tutkinut sitä, minkälaista opettamista ja oppimista koreografisissa prosesseissa tapahtuu. Esseessään ”Choreographic-Pedagogical Entanglements” (2018) ymmärrän Østernin ajattelevan koreografis-pedagogista liikehdintää ikään kuin linssinä, jonka läpi hän koreografian ilmiöitä tarkastelee. Hän näkee koreografian kentän ja taiteen opettamisen ja oppimisen kentän liikehdinnät huomattavan samanlaisia, ja toisiinsa kietoutuneina. Lisäksi hän ehdottaa koreografian käsitteen laajenemisen ja muutoksessa olemisen kysymyksiä olevan olennaisia myös tanssitaiteilijoiden hyvinvoinnin kannalta, sillä ”vallankäyttö koreografisissa prosesseissa tapahtuu ruumiiden välillä, usein hiljaisina ja artikuloimattomina” (Østern 2018, 29). Koreografinen johtajuus, jos sitä ei kyseenalaisteta, kantaa myös mukanaan eriarvoistavaa historiaa, muun muassa naisten epätasa-arvoa. Østern kääntää itsekehittämänsä, alun perin norjankielisen konseptin ”koreografididaktikk” englanniksi muotoon choreography-pedagogy. Hän ajattelee, että koreografian kenttä itse pystyy vastaamaan kriittisesti ja luovasti kentän sisäisiin kysymyksiin: mitä koreografia voi olla, mitä se voi saada aikaan, missä se voi tapahtua ja kenellä on valta edustaa koreografista ajattelua ja toimintaa. ”Miksi” on kuitenkin kysymys, jota hän ehdottaa

tutkittavaksi ja keskusteltavaksi nimenomaan koreografis-pedagogisena kysymyksenä. (Østern 2018, 30.)

Mitä tai millaista ammattikoreografian pedagogiikka sitten on? Miten pedagogiikka näyttäytyy koreografian työssä? Mitä siitä ajatellaan? Millaisia pedagogisia käytäntöjä koreografit käyttävät? Pitävätkö nykykoreografit pedagogisia kysymyksiä relevantteina työssään? Näitä kysymyksiä olisi kiinnostavaa tutkia syvällisesti ja tutustua aiheesta jo tehtyyn tutkimukseen. Tätä kirjoitustyötä tehdessäni kiinnostuin kysymään Facebookissa Suomalainen nykykoreografia ja nykytanssi -ryhmän keskusteluforumilla ryhmän jäsenten ajatuksia koreografian pedagogiikasta. Kysely herätti mielenkiintoa: Se sai viisikymmentäkuusi ”tykkäystä”. Toisaalta vain muutama ihminen kommentoi keskustelua, lähetti minulle yksityisviestin tai vinkkasi lähteitä aiheesta. Tämä sekä edellä esittelemäni kirjallisuuskatsaus vahvistivat käsityksiäni aiheen tutkimisen tarpeellisuudesta.

4.1. Prosessikeskeisyydestä

Tanssin professori Jo Butterworthin luoma didaktis-demokraattinen malli jaottelee koreografian ja tanssijan roolit karkeasti viiteen päätyyppiin erilaisissa teoksen tekemisen prosesseissa (Butterworth 2009, 186-189). Ensimmäisessä tyypissä koreografi nähdään eksperttinä, tanssijan toimiessa pelkkänä instrumenttina hänen visionsa toteuttamiselle. Mallin toisessa prosessityypissä koreografi on luoja, ja tanssijan rooli on tulkita hänen luomaansa teosta. Kolmannessa tyypissä koreografi toimii konseptin ohjaajana ja tanssija ikään kuin avustajana: tehtävien sisällöntuottajana. Neljännessä koreografian rooli on fasilitoija ja tanssijan kanssaluoja. Viidennessä tyypissä prosessi on jaettu yhteistyö, jossa koreografi ja tanssija ovat tasavertaisessa suhteessa teoksen omistajuuteen. Butterworthin mallin päätyypit 1–2 voidaan ajatella koreografijohtoisiksi ja 3–5 prosessikeskeisiksi. Itse kuitenkin ajattelen myös tyypin 3 melko koreografijohtoiseksi. Malli lähtökohtaisesti peilaa historiaan ja kuvastaa vuosisatojen aikana tapahtunutta muutosta koreografian ja tanssijan rooleissa. Yleisenä ilmiönä nykytanssin taiteellisessa prosessissa voidaan siis nähdä tanssijan ja koreografian tehtävien rajojen lähentymistä. Tämä on myös kokemukseni omassa lähihistoriassani, kuten kuvasin ensimmäisiä maisteriopintojani tämän kirjoituksen johdannossa. Prosessikeskeiset ja kollaboratiiviset työskentelytavat näyttävät

lisääntyneen ja koreografian työnkuva tuntuu nykytanssin kentällä yleisesti liikahtaneen liikkeen sommittelijasta kohti fasilitoijan roolia. Tämän päivän nykytanssiesityksissä nähdään sekä koreografijohtoista ja kokonaistaideteosmaista ajattelutapaa että kollaboraatiota painottavaa koreografiaa. (Törmi 2016, 34-35, 43.)

Butterworthin jaottelun mukaan ajattelen oman opinnäyteprosessini Livessä sijoittuvan tyyppiin kaksi, jossa koreografi toimii ”luojana” ja tanssija ”tulkitsijana”. Kyseessä on niin sanottu repertuaariteos, eli vanhan teoksen sovittaminen uudelle ryhmälle. Koreografina vastaan siis teoksen konseptista, tyylistä ja rakenteesta sekä kokonaisuuden muokkaamisesta juuri kyseessä olevien tanssijoiden persoonallisiin laatuihin. Toisaalta kyseessä on myös hetkessä syntyvän koreografian teos, eli tanssijoilla on päävastuu teoksen liikkeellisestä sisällöstä. Näin ollen teosprosessi myös lähenee Butterworthin tyyppiä kolme. Prosessi on joka tapauksessa koreografijohtoinen. Sen ääneen sanominen tuntuu minusta itseasiassa hieman epämuodikkaalta. Tunnen itseni vanhanaikaiseksi ja jopa vanhaksi tuon sanan ”repertuaariteos” äärellä. Toisaalta ajattelen, että tämä asemointi on hyvä ja tarpeellinen suhteessa työni ytimeen: Ajattelenhan, että myös kokonaistaideteoskeskeiset prosessit voivat olla pedagogisia ja inklusiivisia, ja – sanoisinko myös – nykyaikaisia ja saavutettavia.

Sen sijaan prosessikeskeisissä työskentelyn tavoissa pohdin sitä, missä määrin prosessit ovat tekemisen tapoja kohti esitystä, eli ikään kuin keinoja esitykselle, ja missä määrin itseisarvoisia oppimisprosesseina sinänsä. Itse koen prosessikeskeisyyden haastavana lähtökohtana silloin, kun prosessin päätteeksi on tarkoitus valmistaa esitys yleisölle. Esiintyjän positioista käsin olen kokenut näissä tilanteissa prosessikeskeisyyden näennäisyyttä – koreografi on lopulta kuitenkin päättänyt mitä tehdään. (Katso mm. Sipilä 2015, 65; Saastamoinen 2024, 142.) Toisaalta olen kokenut tällaisissa prosesseissa myös yleisön läsnäolon ja sitä myötä esittämisen kysymysten unohtamista. (Katso myös 5.2.1. Ensimmäiset teokset Merphing ja Merphing 2.) Esittämisen kysymyksillä tarkoitan muun muassa yleisön läsnäolon vaikutusta esiintyjän tilan ja ajan hahmottamiseen, sekä esimerkiksi seuraavia esiintyjän katseen käyttöön liittyviä kysymyksiä: Miten kohdata yleisö? Miten nähdä ja huomioida heidät esitystilanteessa? Miten katsoa heitä, vai katsoako ollenkaan? Minkälainen katse kutsuu katsomaan

esiintyjää (esim. invite being seen⁶) ja minkälainen katse puolestaan haastaa vuorovaikutukseen ja ehdottaa odottavansa katsojalta jotain, esimerkiksi reaktiota tai osallistumista? Onko esityksessä tarkoituksenmukaista, että esiintyjien erilaiset katsomisen tavat ja intensiteetit ehdottavat erilaisia positioita, mahdollisesti sekä esiintyjille että katsojille? Jos esimerkiksi yksi esiintyjä tuijottaa katsojia intensiivisesti, ja toinen ei vilkaise kertaakaan, katsoja saattaa lukea heidän välilleen erilaisia rooleja, joka ei välttämättä ole tarkoituksenmukaista suhteessa esityksen ideaan. Myös tuijotuksen kohteeksi päätyneet katsoja saattaa kokea teoksen erilaisena kuin katsoja, jota esiintyjä ei katseellaan haasta. Tällaisissa tilanteissa sekä esiintyjien että yleisön vallitsevimmaksi tunteeksi saattaa jäädä tarkoitukseton hämmennys. Kokemukseni mukaan tällainen hämmennys voi syntyä esiintyjissä siitä, ettei heillä ollut yhteisiä työkaluja yleisön kohtaamiseen. Työkaluilla tarkoitan esittämisen kysymyksistä puhumista ja niiden harjoittelua. Hämmennys yleisössä voi puolestaan olla senkaltaista, että katsojan huomio esityksessä suuntautuu itseään ja omia valintojaan kohti, sen sijaan että tarkastelisi itse esitystä. Tutkimusten mukaan hämmennys itsessään on hyödyllinen tunne, sillä se voi saada aikaan uutta ymmärrystä (Lonka 2015, 163). Olen myös katsoja-kokijana osallistunut taidokkaasti rakennettuihin esityksiin, joissa omat reaktioni ovat olleet esityksen keskiössä, ja jopa sen materiaalia. Näissä ensin mainitsemisani prosessikeskeisissä esimerkeissä kuitenkin esitysten idea, teema tai tarkoitus on ollut lähtökohtaisesti jossain muualla, ja hämmennys on noussut esitystilanteeseen nähdäkseni tarkoituksettomasta yleisösuhteen epäselvyydestä.

4.2. Taiteen vaikuttavuudesta

Tässä kohtaa törmään omaan taidekäsitteeseen. Helsingin Kaupunginteatterin Riittävän laitostunut -seminaarissa keväällä 2023 taiteilija Kaino Wennerstrand peräänkuulutti puheenvuorossaan kanssataiteilijoiden rakkautta tekemiinsä teoksiin. Hän toivoi tätä rakkautta esitysten esittämisen kriteeriksi: ”Älkää esittäkö, jos ette rakasta sitä.” Jollain lailla yhdyin tähän Wennerstrandin näkemykseen. Olen taipuvainen ajattelemaan, että vain sellaisia teoksia kannattaa tehdä, jotka tekijöistään tuntuvat erityisen tärkeiltä olla maailmassa. Toisaalta taiteen tekemisen ollessa elinkeino, saattaa joskus käydä niin, että taloudellisista tai tuotantokoneistojen luomasta paineesta johtuen päätyy esittämään

⁶ “Invite being seen” on yksi koreografi Deborah Hayn havainnonharjoitus-praktiikassaan käyttämä ohje (mm. Hay 2000). Olen itse Hayn kurssille osallistuttuani tulkinnut tämän filosofisen ehdotuksen liittyvän käytännöllisimmillään esiintyjän katseen käyttöön.

jotain, minkä esiintuloa ei lopulta pidäkään intohimoisen elintärkeänä. Joskus käy niinkin, että teoksen ideointivaiheessa tärkeät ideat eivät esityksen hetkellä esimerkiksi itsekritiikin tai jännityksen vuoksi ehkä enää tunnunkaan niin rakkailta. (Katso myös 9. Esitykset Livessä.) Huomaan kuitenkin olevani jossain määrin kriittinen sen suhteen, millaista taidetta tehdään ja miksi sitä tehdään. Tai ehkä vain soisin näiden kysymysten lävistävän myös prosessikeskeiset tekemisen tavat. Taustalla lienee myös ajatukseni siitä, että koreografijohtoisissa prosesseissa näihin kysymyksiin vastaaminen saattaa olla helpommin määriteltävissä ja kontrolloitavissa. Toisaalta olen ajatellut myös, että taiteen vaikuttavuus on jossain määrin sidoksissa siihen, miten syvälle tai perinpohjaisesti jotain aihetta tai näkemystä päästään työstämään. Ehkäpä tässä päädytään hyvin käytännölliseen kysymykseen, ajan resurssiin. Ajan resurssi on puolestaan usein riippuvainen taloudellisista resursseista. Voikin olla niin, että taiteen vaikuttavuus ei määriy niinkään suhteessa koreografijohtoiseen tai prosessikeskeiseen työtapaan, vaan ennemminkin taloudellisten resurssien mahdollistamaan aikaan, joka teoksen äärellä oloon on käytetty. Käytännössä tästä voi kuitenkin päätellä sen, että yhden ihmisen on helpompi uppoutua vuosikausiksi tietyn aiheen tutkimiseen, kuin isojen ryhmien.

Suhteeni koreografijohtoisuuteen ja prosessikeskeisyyteen on jossain määrin ristiriitainen. Tunnistan taipumukseni vastakkainasetteluihin, ja tämän opinnäytteen jonkinlaiseksi metatehtäväksi olen halunnut antaa itselleni mahdollisuuden ja haasteen ajatella asioita pyöreämmin. Niin kuin on monenlaisia taidekäsityksiä, taiteita, on myös monenlaista koreografijohtoisuutta ja prosessikeskeisyyttä. Koreografijohtoisuuden ei tarvitse tarkoittaa diktaattorimaista vallankäyttöä, eikä prosessikeskeisyys automaattisesti ilmene maailmaasyleilevänä hyvinvointigeneraattorina. Prosessikeskeisyys ei myöskään välttämättä tuota intohimotonta jäsentymättömyyttä eikä koreografijohtoinen tekotapa vaikuttavaa ja syvällistä taide-elämystä.

4.3. Koreografian etiikkaa

Silloin kun taiteen tekemisen kontekstina on ammattilaisproduktio, kysymys siitä mihin taide tarvitsee pedagogiikkaa, on mielestäni monisyinen. Pedagogiikkaan määritelmällisesti sisältyy nimenomaan kasvatuksellisia kysymyksiä ja ohjaamisen tai opettamisen intentio. Etiikan piiriin ajatellaan taas kuuluvan moraalien kysymykset:

eettisen toiminnan periaatteet, hyvä ja paha, oikea ja väärä. Eeva Anttila rajaa taidepedagogiikan ulkopuolelle kuuluvaksi ”manipulaation, pakottamisen, alistamisen ja muun sellaisen toiminnan, joka sivuuttaa oppijan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan” (Anttila 2011b, 170). Jään pohtimaan, missä määrin itse ajattelen näitä kysymyksiä eettisinä ja missä määrin pedagogisina. En kuitenkaan tämän kirjoitustyön puitteissa käsittele varsinaisesti koreografian etiikkaa. Etiikka ja pedagogiikka näyttävät joka tapauksessa olevan kietoutuneita toisiinsa: Kasvatus ilmiönä voidaankin nähdä merkitsevän arvokkaan ja hyvän edistämistä (Puolimatka 2010, 27–29). Itse uskon, että pedagoginen ajattelu voi myös synnyttää eettistä toimintaa. Entä voisiko puolestaan eettinen ajattelu synnyttää pedagogista toimintaa?

Esiintyjänä ja tanssijana minulla on lähes kahden vuosikymmenen kokemus freelancerina työskentelemisestä erilaisissa kokoonpanoissa, joissa koreografian sekä pedagoginen että eettinen toiminta on ollut vaihtelevaa. Olen esimerkiksi työskennellyt taitelijan kanssa, joka harjoituksissa toimii koreografisten ideoiden harjoittamisen suhteen hyvin pedagogisesti, mutta toiminta teoksen harjoittelun ulkopuolisissa tilanteissa, kuten tuotannollisessa työskentelyssä, työaikajärjestelyissä, palkanmaksussa ja sopimuksista kiinnipitämisessä on ollut varsin epäeettistä. Toisaalta myös Taideyliopistossa olen osallistunut yhdenvertaisuutta ja toimijuutta tutkineen opettajan kurssille, jolla opetuskäytänteet koin lähinnä alistavina. Pedagoginen ajattelu ei siis välttämättä ole eettisen, tai pedagogisenkaan, toiminnan tae.

Itselleni on ollut lähtökohtaisesti tärkeää, sanoisinko itseisarvoista, että prosessit, joissa toimin koreografina ovat hyviä ja että kanssani on hyvä työskennellä. Olen myös sanoittanut tätä ääneen vetämieni prosessien aikana. Vaikka taiteelliseen toimintaan keskittyminen saattaa joskus pedagogisia arvoja koetella (Saastamoinen 2024, 148), työskentelyssäni päämäärä ei kuitenkaan pyhitä keinoja. En ole kuitenkaan onnistunut tavoitteessani täydellisesti: Olen esimerkiksi saanut huomautuksen kanssani työskennelleeltä tanssijalta tavastani antaa liian suorasanaisista palautetta. Pidän tätä saamaani kritiikkiä osoituksena siitä, että prosessissa on ollut välittömyyttä ja luottamusta. Myös minä olen saanut tilaisuuden kehittyä työryhmän ohjaajana ja koreografina toimimisessa ja oppia koreografian pedagogiikasta.

Tämän työni kannalta keskeistä on, että mielestäni saavutettavuuden ja inklusiivisuuden kysymykset nousevat nimenomaan pedagogisesta ajattelusta. Toisaalta pedagogiset

kysymykset ovat läsnä tässä työssä lähtökohtaisesti siitä syystä, että työskentelyni sijoittuu koulutuksen kontekstiin.

4.4. Tanssin ammatillisen koulutuksen konteksti

Koen herkullisena kontekstina koreografin pedagogiikan tarkastelulle nimenomaan työskentelyn tanssin ammattioppilaitoksessa – koen että siinä jos missä tämä tasapainottelu oppimisprosessin tärkeyden ja toisaalta ammattimaiseen työskentelyyn totuttelemisen välillä on niin kovin ilmeinen. Ammattimaisella työskentelyllä tarkoitan tässä sitä, että tanssiteosten tekemisen kentällä oma oppimisprosessi ei ole aina työskentelyn keskiössä, vaikka työskentely muodoltaan prosessikeskeistä olisikin. Näkemykseni mukaan kysymykset kentällä suuntaavat enenevässä määrin suhteessa yleisöön (esim. Fischer-Lichte 2008), esityksen politiikkaan (esim. Porkola 2014) ja taiteen tehtävään ylipäätään (esim. Mäki 2017).

Tanssin ammattikoulutuksessa tanssin asema omassa elämässä muuttuu: tanssin siihenastinen status harrastuksena päättyy. Kun harrastuksesta tulee ammatti, jotain perustavanlaatuisia omassa suhteessa tanssiin on toisin. Elämme yhteiskunnassa, jossa tanssitaiteella toimeentulemisen edellytys on usein jonkinasteinen tanssitaiteen tuottaminen. Tanssiteosten tuotantopaineet luonnollisesti vaikuttavat taiteen tekemisen prosesseihin. Ihanteellisissa työyhteisöissä työntekijän hyvinvoinnin ja hoivan tarpeet tulevat riittävän kohdatuiksi, mutta silloinkin työssä olemisen tukirakenteet ovat usein luonteeltaan erilaista kuin taiteen opiskelemisessa tai harrastamisessa. Vapaalla kentällä ne saattavat kokemukseni mukaan myös olla olemattomia, vaikka muutosta parempaan on nähdäkseni tapahtumassa.

Liven ollessa ammatillinen erityisoppilaitos, koen tärkeänä – ehkä jopa jonain poliittisena kannanottona – kontekstoida tämä työ ensisijaisesti tanssin ammattiopiskelun ja teoksen tekemisen kysymyksiin, sen sijaan että keskittyisin pelkästään prosessiin, tai tarkastelisin sitä vammaistutkimuksen tai erityispedagogiikan linssin läpi. Haluan tällä painotuksella tarkastella Liven tanssin koulutusohjelmaa tasavertaisena taiteellisiin kysymyksiin keskittyvänä ja teoskeskeisen pedagogiikan tutkimisen paikkana rinnastamalla sen muihin ammatillista koulutusta antaviin oppilaitoksiin. Haluankin siis kytkeä tämän opinnäytteeni myös osaksi tanssin ammattikoulutuksesta käytävään keskustelua, vaikka työni rajauksen vuoksi nämä

näkökulmat jäävät varsin suppeiksi. Kysymyksiä ”Miten tanssijoita pitäisi kouluttaa?”, ”Millaista on tanssin ammattikoulutuksen pedagogiikka?”, ”Mihin tanssijoita koulutetaan?” ja ”Mitä tanssijan taito on?” olisi kiinnostavaa tarkastella perusteellisemmin ja tutustua näistä aiheista tehtävään tutkimukseen.

4.5. Taiteilijapedagogiikkaa?

Tällä hetkellä Taideyliopistossa tehdään taidepedagogiikan tutkimuksen rinnalla uutena lähestymistapana myös taiteilijapedagogiikan tutkimusta. Tämä Suomen Akatemian vuosille 2021–26 myöntämän rahoituksen kärkinä ovat taidealojen yliopistopedagogiikan ja taiteilijoiden koulutuksen tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ”miten taiteilijat kouluttavat tulevia taiteilijoita, mitä on taiteilijoiden harjoittama pedagogiikka ja minkälaista teoriaa tällainen alan kokemuksellisiin käytäntöihin nojaava opetus tuottaa.” (Taideyliopisto 2021.) Taideyliopiston tutkimuksesta vastaavan vararehtori Jaana Erkkilä-Hillin mukaan ”taidepedagogisia kysymyksiä on syytä tarkastella taiteilijälähtöisesti” (Erkkilä-Hill Taideyliopisto 2021 mukaan). Tämänhetkinen taiteilijapedagogiikan professuuri on kuvataiteilijoiden koulutuksen piiristä, mutta jatkossa tavoitteena on laajentaa tätä tutkimusta myös musiikkiin, teatteriin ja tanssiin (Taideyliopisto 2019).

Taidepedagogiikan lehtori Marika Orenius tarkastelee väitöskirjassaan taiteilija-opettajan toiminnan pohjautumista taiteelliseen työskentelyyn: ”Opettajan työssä uusiutuminen vaatii jatkuvaa omaa taiteellista työskentelyä ja siihen uudelleen suhtautumista” (Orenius 2019, 155). Myös koreografian lehtori Jana Unmüßig kertoo juontavansa pedagogiset praktiikkansa omasta taustastaan: koreografian maisteri- ja tohtoriopinnoistaan, työhistoriastaan koreografina, sekä tekemästään taiteellisesta tutkimuksesta (Unmüßig 2023, 5). Tämän opinnäytteen kohdalla jään pohtimaan sitä, missä suhteessa oma pedagoginen ajatteluni ja toimintani nojaavat taiteelliseen praktiikkaani, DTB-metodiin. En ehkä halunnut, osannut etsiä tai löytänyt yhtä tiettyä teoreettista viitekehystä, johon tätä opinnäytteeni lähtökohtaa olisi ollut mielekästä peilata. Kutkuttavalta sen sijaan tuntuisi tarkastella sitä, millä tavalla se miten opetan DTB:tä kumpuaa siitä mitä DTB on? Tämän työn puitteissa en kuitenkaan syvenny tämän näkökulman analysointiin.

4.6. Valekoreografi ja näennäistä taidepedagogiikkaa?

En ole koulutukseltani koreografi. Olen valmistunut kolmesta tanssijan koulutusohjelmasta: Turun konservatorion tanssialan koulutusohjelmasta (2005), Tukholman Danshögskolanin⁷ Dansarutbildning-koulutusohjelmasta (2006) ja Teatterikorkeakoulun tanssijan maisteriohjelmasta (2011). Olen kuitenkin työskennellyt lähes kaksikymmentä vuotta tanssijan ja esiintyjän toimenkuvien lisäksi sekä koreografina että tanssinopettajana, vaikka minulla ei ole pätevyyttä kumpaankaan. Nyt tanssinopettajan maisterin ohjelmasta valmistuttuani lienen paperilla pätevä taidepedagogi. Siitä huolimatta olen halunnut kontekstoida tämän työn nimenomaan koreografian toimenkuvan pedagogiikkaan, koska se tuntuu itselleni läheisemmältä. Lisäksi haluan tällä kontekstoinnilla korostaa sitä, että koreografian näkökulman valitseminen työhöni on ennen kaikkea käytännöllinen: Tässä opinnäytteessäni teen version koreografioimastani teoksesta Liven tanssialan opiskelijoille – koreografianimike on siis tässä työssä enemmän toimenkuvaan kuin statukseen viittaava määre.

Hahmottaakseni maastoa, jossa ja josta kirjoitan, haluan nostaa vielä yhden näkökulman esiin. Niin kuin pedagogiikka ei tule taiteen tekemiseen itsestäänselvyytensä, ei kaikki taiteen opettaminen ole välttämättä taidepedagogiikkaa. Näennäisenä taidepedagogiikkana voidaan nähdä esimerkiksi ”mekaaninen, ennalta määrättyyn lopputulokseen tähtäävä taidon harjoittaminen” (Anttila 2011a, 6). Anttila nostaa esiin kysymyksen taiteen olemuksesta ylipäätään: ”Jos pedagogiikka nähdään hallittuna ohjaamisena kohti ennalta määrättyjä tavoitteita, taiteen ja pedagogiikan liitto näyttäytyy ristiriitaisena: Miten ohjata näkemään maailma toisin? Miten opettaa sitä, mitä ei vielä tiedetä?” (Anttila 2011a, 5). Voiko tässä valossa repertuaariteoksen uudelleensovittamisessa edes puhua pedagogiikasta saatikka taiteen tekemisestä? Tämä opinnäytteeni koettelee näitä kysymyksiä.

Lopulta saattaa olla niinkin, että tälle työlle määritelty ydinkysymys eli DTB-metodin saavutettavuus Ammattiopisto Liven kontekstissa, näyttäytyy nimenomaan taidepedagogisena kysymyksenä enemmän kuin koreografian tekemisen kysymyksenä. Esimerkiksi kohdassa 8.2. Uusia havaintoja saavutettavuudesta esittämäni huomiot

⁷ Nykyään: Stockholms Konstnärliga Högskola (eng. Stockholm University of the Arts)

syntyivät prosessin alun työpajamaisessa vaiheessa, jolloin emme varsinaisesti vielä harjoitelleet itse teosta. DTB-metodin saavutettavuuden kysymysten ei siis välttämättä tarvitse liittyä teoksen tekemiseen, vaikka tässä tapauksessa se kontekstina onkin. DTB-metodin saavutettavuuden ympärille asettuu minun opettaja-koreografina toimimisen saavutettavuus, sen ympärille teoksen muiden ehtojen saavutettavuus ja sen ympärille esityksen saavutettavuus ylipäättään.

Tämän pitkähkön kontekstoinnin tarkoituksena on ollut liittää työni ajankohtaiseen keskusteluun tanssitaiteen ja taidepedagogiikan kentällä ankkuroiden se koreografian pedagogiikkaan. Varsinainen ydinkysymykseni itsessään, kehittämäni tanssimetodin saavutettavuus, saattaisi ehkä muuten jäädä hieman irralliseksi ja itseensä kietoutuvaksi. Innostus tähän kontekstointiin kasvoi myös kohdatessani toistuvasti vihjeitä siitä, että koreografian pedagogiikasta näyttäisi olevan suhteellisen vähän tutkimusta. Kiinnostuin asettamaan työni keskusteluun, jossa äkkiseltään näytti jonkinlaista tietovajetta esiintyvän. Haluan vielä korostaa sitä, että tämän opinnäytteeni painotus on taiteellisessa käytännön osiossa ja että ajattelen vastausten tämänkin luvun herättämiin kysymyksiin saavan muotonsa ensisijaisesti taiteellisina ja käytännöllisinä. Tämä kirjallinen osio on reflektion kaltainen taustapeili, jota vasten tieto taittuu sanoiksi. (Katso myös 5.1.1. Kääntämisen haaste ja 11. Pohdintoja prosessin päätteeksi.)

5. TAUSTAA

Seuraavaksi pureudun oman praktiikkani historiaan. Toivon tämän luvun sekä tuovan ymmärrystä itse Dances to a Beat (DTB) -metodista että taustoittavan aikaisempien koreografisten prosessien valossa Livessä tapahtuvaa opinnäytettäni.

5.1. Mikä DTB?

Kutsun kehittämäni Dances to a Beat (DTB) -metodia hetkessä syntyvän koreografian (instant choreography) tekemisen työkaluksi ja taiteelliseksi praktiikaksi. Sen voi myös ajatella olevan tanssin tekemisen menetelmä tai tanssitekniikka. Metodiksi nimeämisellä olen halunnut korostaa DTB:n tarkoitusperistä pyrkimystä joihinkin kohti. DTB:n peruselementit ovat improvisaatio, toisto ja rytmi: Idea on lyhyesti sanottuna improvisoitujen liikkeiden toistaminen musiikin rytmin mukana. Kutsun DTB-metodin perustehtäväksi sovellusta, jossa improvisoitua liikettä toistetaan kolmesti musiikin määrittelemän tahdin mukaan. Neljännellä tahdilla siirrytään uuteen paikkaan tilassa, ja seuraavan fraasin ensimmäisellä iskulla aloitetaan taas uusi liike. Länsimaisen kulttuurin parissa eläneelle ihmiselle länsimainen pop-musiikki sopii DTB-metodin perustehtävän harjoitteluun hyvin. Musiikin tahtilajin ollessa 4/4, musiikin mukana liikkuminen tähän tapaan on usein aika luontevaa, sillä musiikin rakenne tukee liikkumisen tehtävää.⁸ (Korosuo 2022, 4.)

DTB-metodissa haasteena on ensimmäisenä syntyneen liikkeen mahdollisimman tarkka ajallinen ja tilallinen toistaminen. Toinen haastava asia etenkin metodin perustehtävän harjoittamisessa on se, että aikaa uuteen liikkeeseen siirtymiseen on hyvin vähän: vain yhden tahdin verran. Tämä aiheuttaa sen, ettei uuden liikkeen ”keksimiselle” ole aikaa. Tämän nopean siirtymän myötä metodilla on potentiaalia tuoda esiin harjoittajan tiedostamattomat, automatisoidut ja/tai maneerimaiset liikkeet. (Korosuo 2022, 9.)

DTB on yhtä aikaa helposti lähestyttävä ja nautinnollinen, mutta myös niin halutessamme mieltä ja kehoa ihanasti haastava. (Osallistujan kommentti 2020.)

⁸ Esimerkkejä metodin harjoittamisesta löytyy DTB:n omilta internetsivuilta dancetoabeat.com sekä tililtäni Vimeosta: vimeo.com/korosuo.

Metodin erityisyys on mielestäni sen tavassa yhdistää kompleksisuus ja saavutettavuus: Toisaalta metodi on teknisydessään hyvin moniulotteinen ja toisaalta sovellusmahdollisuuksissaan varsin laaja-alainen. Kokemukseni mukaan metodin perusteet oppii suhteellisen helposti kuka tahansa – toisaalta metodille perustuvissa teoksissa tanssineilta tanssin ammattilaisilta saamani palautteen mukaan metodin parissa työskentely voi myös olla hyvin haastavaa.

DTB:tä harjoittaessa toistojen määrä voi olla mikä tahansa, ja perustehtävän sabluunaa voi käyttää esimerkiksi toistamalla improvisoitu liike seitsemän kertaa ja tekemällä kahdeksannella tahdilla siirtymän tilassa tai toistamalla liikettä neljä kertaa ja jatkaen uuden liikkeen perään suoraan edellisestä, ilman siirtymää. DTB-metodista on myös lukuisia erilaisia sovelluksia, ja mainitsen tässä niistä käytetyimmät: kopiointi, kontakti, variaatio, pitkä toisto, vapaa improvisaatio, paikallaanolo, piilottaminen, musiikin tyylin vaikutus, lyriikoiden vaikutus, eri tavat rytmittää kehoa musiikkiin, eri tavat laskea musiikkia, erilaiset sisällölliset teemat, erilaiset rajaukset tilassa ja kehossa, äänenkäyttö. Kaikki nämä sovellukset voivat olla sekä metodin harjoittamiseen liittyviä tehtäviä että tapoja jäsentää koreografiaa. Edellä mainitut tehtävät määrittelevät DTB:tä harjoittaessa sitä *mitä* tehdään. Olen myös teoretisoinut jonkin verran ajatusta siitä, *miten* metodia voi harjoittaa. Olen nimennyt erilaisia ”janoja”, joiden ääripäiden välillä työskentelyssä liikutaan. (Korosuo 2022, 6.) Tätä janojen kanssa työskentelyä on mahdollista harjoittaa joko tietoisesti tai sillä ajatuksella, että ne ovat läsnä harjoittelussa joka tapauksessa. Tällaisia janoja ovat esimerkiksi:

1. aktiivisesti (omia liikkeitään ikään kuin “sisältäpäin”) havainnoiva – passiivisesti (omia liikkeitään ikään kuin “ulkopäin”) todistava
2. tiedostavasti kompositionaalinen (suhteessa omiin tilallisiin valintoihin) – tiedostamattomasti kompositionaalinen (kiinnittämättä huomiota omaan asettumiseensa tilassa)
3. omien liikeimpulssien moninaisuuden kehittäminen (arvona “kehittyminen”) – omien liikeimpulssien autenttinen seuraaminen (arvona “autenttisuus”)
4. mahdollisimman uudet ja originellit liikkeet (jolloin kekseliäisyys on itseisarvo) – mahdollisimman tavanomaiset ja samankaltaiset liikkeet (jolloin kekseliäisyys ei ole itseisarvo)

5. mahdollisimman monimutkaiset ja vaikeasti toistettavat liikkeet (arvona “kompleksisuus”) – mahdollisimman yksinkertaiset ja tarkasti toistettavat liikkeet (arvona “tarkkuus”)

Kuvaamalla tapahtumien asettumista janalle, saattaa helposti syntyä vaikutelma tekotapojen vastakkaisuudesta. Janoista puhuessani painotankin sitä, että käytännössä harjoittelumme asettuu aina jonnekin janojen ääripäiden välille, ikään kuin harmaalle alueelle. Janamaisuus itsessään voi myös ohjata kaksiulotteisuudessaan melko köykäiseen ja yksinkertaistavaan ajatteluun, kun monien todellisuudessa asiat saattavat hahmottua pikemminkin kolmiulotteisina, risteävinä, sykkyrämaisinä tai vaikka kaasun kaltaisina. Itselleni janat ovat kuitenkin olleet konkreettisuudessaan selkeä tapa hahmottaa erilaisia mahdollisuuksia tekemisen tapoihin metodin parissa.

5.1.1. Kääntämisen haaste

Olen vasta harjoittelemassa DTB-metodista kirjoittamista, ja huomaan miten tätäkin kirjoittaessani sanat tuntuvat pakenevan elettyä ruumiillista kokemustani metodin harjoittamisesta. Kokemuksellisia ja aistisia muotoja on vaikea tuoda näkyväksi kirjoituksessa. Tällaisista ilmiöstä kirjoitettaessa kokemusta voidaan ajatella ikään kuin käännettävän kielestä toiseen, kuvataiteen alalla äskettäin väitellyt Jaakko Ruuska (2024) toteaa väitöstutkimuksessaan. Kuvataiteen professori Mika Elon mukaan tämä kääntäminen voidaan nähdä taiteellisen tutkimuksen toimintana (Elo 2018, 282). Elo mukailen Ruuska ehdottaa, että ”käännöksessä kaikki merkitykset eivät välttämättä seuraa mukana, mutta tutkittavasta ilmiöstä kääntyy esiin jotakin muuta” (Ruuska 2024).

Koen, että olen alussa myös siinä, miten tuon Dances to a Beat (DTB) -metodia keskusteluun tanssitaiteen kontekstissa. Tämä opinnäyte onkin ensimmäinen aiheesta julkaistu kirjoitus. Tämän kirjoituksen puitteissa käsittelen metodin varsinaista sisältöä kuitenkin vain vähän. Sen sijaan seminaarityöni osana tanssinopettajan maisteriopintoja, “Mitä on DTB? – erään hetkessä syntyvän koreografian metodin pääkohdista, taustoista ja mahdollisuuksista”, on luettavissa kotisivuillani⁹ ja kiinnostuneelle lukijalle se avaa hieman laajemmin kysymyksiä metodin synnystä sekä suhteista olemassaoleviin ilmiöihin tanssitaiteen kentällä.

⁹ <https://www.kतिकorosuo.com/writings/>

Lyhyesti haluan kuitenkin mainita tässä muutaman DTB:n taustalla vaikuttaneen tekijän. Ensimmäisenä mainittakoon esitystaidekollektiivi Toisissa tiloissa¹⁰, jonka myötä olen päässyt tutustumaan ideaan harjoitteesta esityksen muotona. Hetkessä syntyvän koreografian käsitteen äärelle olen löytänyt tieni muun muassa koreografi Deborah Hayn havainnonharjoitus-praktiikan kautta.¹¹ Myös koreografi Jonathan Burrowsin ajattelu on inspiroinut taustalla DTB:n syntyessä – kehittämäni metodi on saanut nimensä Burrowsin kirjan *A Choreographer's Handbook* seuraavan lainauksen inspiroimana:

The desire of contemporary dance to assert itself as an art form in its own right, separate from music, has led it to let go of pulse as an organizing principle of time. This is a strange perversion and a joyous one. Most of the world dances to a beat. (Burrows 2010, 125.)

Metodini kuitenkin asettuu problematisoivaan asemaan suhteessa Burrowsin ehdotukseen: Tässä nykytanssiksi luettavassa praktiikassa operoidaan hyvin suoraviivaisesti sellaisen musiikin kanssa, jossa on pulssi. Huomionarvoista on myös se, että tässä väitteessään Burrows viitanee nimenomaan länsimaiseen nykytanssiin. Palaan käsittelemään kehittämäni metodin kulttuurista kontekstia kohdassa 7.1. Yleiset ehdot.

5.1.2. Toistosta

Se, mitä toisto tuo esiin on ero. (Jankélévitchia mukaillen Vento 2011)

Tämä ranskalaisen filosofi ja musiikkitieteilijä Vladimir Jankélévitchin inspiroima ajatus on kulkenut yhtenä tärkeimpänä pohdintana toiston olemuksesta työskentelyssäni DTB:n kanssa. Musiikin filosofiaa tutkinut professori Michael Gallope muotoilee Jankélévitchin ajatuksia niin, että ”musikaalisessa muodossa ei ole tarkkaa toistoa, koska aika on peruuttamatonta” ja että ”toisto tuottaa aina eroa”¹² (Gallope 2017, 186–

¹⁰ Olen toiminut ryhmän jäsenenä vuodesta 2010 lähtien. Lisätietoa kollektiivin toiminnasta löytyy ryhmän kotisivuilta: [Http://toisissatiloissa.net](http://toisissatiloissa.net)

¹¹ Hayn ajatteluun ja praktiikkaan voi tutustua esimerkiksi hänen teoksessaan ”My Body, the Buddhist” (2000).

¹² Käännökset ovat omiani.

187).

Oma työskentelyni toiston parissa on tuonut esiin tätä problematiikkaa toiston mahdollisuudesta ylipäättänsä. Mitä improvisoituun liikkeeseen tulee, sen ajassa ja tilassa tapahtuva täydellisen tarkka toistaminen on mielestäni lähtökohtaisesti mahdoton tehtävä. Tätä mahdotonta ideaalia kohti pyrkiminen tekee itselleni DTB:n kanssa työskentelystä ehtymättömän kiinnostuksen lähteen. Se, miten ymmärrän edellä mainitun ajatuksen ”erosta” tulee esiin DTB:ssä ensinnäkin siinä, miten toistetut liikkeet vääjäämättä eroavat toisistaan. Näiden mikroerojen tunnustelu on kokemukseni mukaan nautinnollista sekä DTB:tä tanssiessa että sitä katsoessa. Mitä juuri äsken tapahtui, missä ja miten? Miten kehoni paino, ääriviivat ja solut organisoituvat hakeutuessaan tavoittamaan sitä, minkä aika jo vei mennessään? Entä katsojana, miten hahmotan tätä hetkessä syntyvää harjoittajan neuvottelua kunkin liikkeen alkuperästä tai perimmäisestä olemuksesta?

Toistettua ei voida representoida tai edustaa vaan se voidaan vain toistaa sellaisenaan. (Deleuzea mukailen Vento 2011.)

Täydellisen toiston tavoite DTB:n lähtökohtana haastaa metodin harjoittajan hyväksymään syntyneen liikkeen sellaisenaan, yrittämättä muuttaa, hioa tai parannella sitä. Syntynyttä liikettä ei ole toiston myötä tarkoitus representoida tai edustaa, vaan nimenomaan ”toistaa sellaisenaan”. Tämän haasteen voisi ajatella olevan psykofyysinen: toisin sanoen ei pelkästään liikkeellinen, vaan kokemukseni mukaan ennen kaikkea psykologinen – mahdottoman tehtävän edessä epäonnistuminen on tietenkin väistämätöntä. Ajattelen tämän mahdottomuuden myös vapauttavan metodin harjoittajaa tekemisen hetkellä: koska tarkkaa toistoa ei ole mahdollista saavuttaa, pyrkimys siihen täytyy olla metodin lähtökohtana riittävä. Kysymys pyrkimyksen riittävydestä nousee esille myöhemmin kirjoitukseni kohdissa 7.1.1. Yleisten ehtojen perusteista, 8. Prosessi Livessä ja 9. Esitykset Livessä.

Toiston myötä harjoittaja saa aikaa tulla myös tietoiseksi omista ajatuksistaan suhteessa synnyttämäänsä liikkeeseen. Toiston jatkuessa harjoittajan mielipiteet omista valinnoistaan, tanssimisestaan, kehostaan ja/tai hetkessä syntyvästä kompositiosta

tulevat hänelle itselleen näkyviksi ja tarkasteltavaksi, ja peilautuvat siihen materiaaliin, mitä hän itse hetkessä improvisoidessaan tuottaa.

DTB:ssa toistettavat liikkeet voivat olla aiemmin opeteltuja tai eri tanssilajeista peräisin, tai sitten ne voivat olla ihmisen maneereja tai sillä hetkellä esiin tulevia liikkeitä. Koko ajan säily tiety ennalta-arvaamattomuus sitä kohtaan, mitä seuraavaksi on tulossa. Juuri tämä johtaa mielen hyväksyvään tajunnantilaan, sekä omia että toisten liikkeitä kohtaan. (Osallistujan kommentti 2015.)

Ajattelen, että tällaista edellä mainitussa lainauksessa kuvailtua itsensä hyväksymistä voi tapahtua silloin, kun omat liikkeet tai henkilökohtaiset taipumukset toimia tehtävän sisällä, oma persoona, aletaan nähdä tärkeänä osana itseä suurempaa kokonaisuutta. Kokemukseni mukaan tämän tapahtumiseksi toisten työskentelyn seuraaminen on olennainen osa harjoittelua. Katsomisen myötä liikkeisiin ”sitoutumisen” idea selkiintyy ja toiston tarkkuuden tärkeys piirtyy esiin. Kannustan harjoittajia toisten tanssimista katsoessaan huomaamaan metodin toimivan ikään kuin metaforana toimivasta yhteisöstä tai yhteiskunnasta: moninaisuuksien kirjosta puhkeaa määritellyn sabluunan myötä toimiva organismi. Jokainen on kuin palapelin tärkeä palanen, jota ilman kuviosta puuttuisi jotain. Uskoakseni tämän kielikuvan syvällinen ymmärtäminen voi lisätä oman persoonan arvostamista ja itsen hyväksymistä juuri sellaisena kuin on. (Korosuo 2022, 10.)

Metodia voi parhaiten kuvailla sanomalla, että se on tanssillinen itsehoitomenetelmä, joka parantaa suhtautumistasi omaan persoonaasi, mieleesi, tapoihisi ja kehoosi, mutta myös suhtautumistasi muihin ihmisiin ja ihmissuhteisiin, vieressä tanssiviin tai kaukana asuviin. Metodi auttaa hyväksymään omassa itsessä ja toisissa olevia asioita, joita ei ole osannut hyväksyä. (Osallistujan kommentti 2015.)

DTB:n harjoittamisella näyttäisi siis olevan myös vaikutuksia, jotka eivät ole pelkästään taiteellisia ja liity taiteen tekemiseen. Kiinnostavaa itselleni onkin, miten kyseistä ”tanssillista itsehoitomenetelmää” voi käyttää myös hetkessä syntyvän koreografian työkaluna ja näyttämölle katsottavaksi asettuvan tanssiteoksen tekemisen

dance **DTB**
you are
seeing *the*
same things
three times
simultaneously
which
reveals **the**
differences *in our*
movements *and*
*personalities.*¹⁴

Kuitenkin DTB:ssä tapahtuu mielestäni jotain hyvin erityistä suhteessa näihin syntyviin eroihin, mikä tuntuu itselleni tanssin kontekstissa melko radikaalilta: erot eivät näyttäydy hierarkisina. Tämän oivalluksen myötä aloinkin kutsua DTB:tä hierarkioita purkavaksi metodiksi. Kokonaisuuden kauneus ja kiinnostavuus syntyvät hyvin sattumanvaraisten ja ennalta-arvaamattomien elementtien (erityisesti liikkeen suuntien, laatujen ja muotojen) yhdistelmästä ja näiden yhdistelmien toisto luo tapahtumalle koherenttiutta ja merkityksiä. Nämä merkitykset tuntuvat jostain syystä itselleni hyvin merkityksellisiltä ja aiheuttavat toistuvasti jonkinlaisia pakahduttavan onnellisuuden ja täyeyden tunteita. Joskus jopa liikutun seurattessani DTB-metodin kanssa työskentelyä, näitä vaikeasti selitettäviä hetkessä syntyvän koreografian luomia tilanteita. Tällaisia kokemuksia saan harvoin katsoessani muunlaista improvisaatioita tai koreografioituja tanssiesityksiä. Näitä kokemuksia on ollut vaikea pukea sanoiksi ja selittää heille, jotka eivät ole DTB-metodia harjoittaneet. (Korosuo 2022, 14.) Haparoin edelleen kääntäessäni.

¹⁴ Oma käännökseni: ”Kun tanssimme DTB:tä, näet samat asiat kolme kertaa yhtä aikaa, mikä paljastaa erot liikkeissämme ja persoonallisuuksissamme.”

5.1.3. ”Puolet on näkemistä”

Workshopeissa vaihdellaan katsojia ja tanssijoita, ja vasta katsoessa sitä, missä on ensin itsekin ollut mukana, tajuaa mistä DTB:ssä on oikeasti kyse. Pienet liikkeet taustanaan toisten suuret liikkeet, eri suuntiin samanaikaisesti tapahtuvat liikkeet, pysähtyneisyys. Kaiken sen näkeminen ja sitä kautta DTB:n tajuaminen on vapauttavaa ja saa arvostamaan omia liikkeitä, minkälaisia tahansa, mikä luo jälleen lisää vapautta omaan olemiseen. (Osallistujan kommentti 2015.)

Visuaalisuus on tärkeä, ja tämänhetkisen tietämykseni valossa olennainen osa DTB:tä. Eräs työpajaan osallistunut kuvailli tätä kerran toteamalla että ”puolet DTB:stä on näkemistä”. Saavutettavuuden kannalta ajattelen, että tämä seikka saattaa olla metodin saavutettavuutta heikentävä tekijä. Ajattelen, että esimerkiksi vaikeasti näkörajoitteisista henkilöistä koostuvan ryhmän kohdalla DTB saattaisi näyttäytyä tai *tuntua* mahdollisesti hyvin erilaiselta metodilta, kuin mitä siitä tähän mennessä olen ajatellut ja miten sitä olen tottunut kuvailemaan. Tätä kirjoittaessani tulen myös tietoiseksi näkökeskeisestä orientaatiostani maailmaan: Montakohan kertaa tässä kirjoituksessani olen jo käyttänyt näköaistiin viittaavia sanoja, esimerkiksi ”näyttäytyä”, ”nähdäkseni” tai ”näkökulma”? Kieli, jolla ajattelen, taitaa käyttää runsaasti aistien havaintokykyä kuvaamaan asioiden ilmenemistä. Näkökyky sinänsä ei ole minulle itselleni itsestäänselvyys: Olen ollut nuoresta saakka hyvin likinäköinen, ja laserleikkauksen jälkeen silmäni sopeutuvat huonosti hämärään. Toisaalta huomionarvoista on myös se, että juuri heikenneen näkökyvyn apuväline, silmälasit, on yhteiskunnassamme normalisoitunut, mutta muiden apuvälineiden status ei tällainen välttämättä ole. Liven opiskelijoilta saamani palautteen perusteella havahduin myös toiseen hyvin olennaiseen aistiperustaiseen vaatimukseen DTB:n harjoittamiselle: kuuloon. (Katso 10.1. Opiskelijoiden antama palaute.)

5.1.4. Säännöistä

Kokemukseni ja saamani palautteen mukaan DTB:ssä tehtäviin (perustehtävässä erityisesti toiston tarkkaan tekemiseen ja musiikin fraasituksen seuraamiseen) keskittyminen kutsuu harjoittajaansa erityiseen läsnäolon tai jopa ”flown” eli virtauksen tilaan, joka saattaa olla hyvin nautinnollinen ja jopa meditatiivinen. Ajattelen myös, että

tämä harjoittajan intensiivinen tehtäviin tai sääntöihin keskittyminen vaikuttaa myös osaltaan siihen, miksi metodin harjoittamista on kiinnostava seurata. Koreografi Liisa Risu (2024) on kuvannut tätä sääntöjen raamittamaa keskittymisen tilaa tavalla, joka kokemukseni mukaan resonoi vahvasti myös DTB:n tekemiseen:

Paradoksaalisesti ja parhaimmillaan rakenteiden ja sääntöjen kuormitus vapauttaa. Mitä haastavampi on ympäröivä määrittely ja mitä enemmän se vaatii systeemistä keskittymistä sitä enemmän tilaa ja vapautta syntyy samalla keholliselle tilanteissa havainnoimiselle ja luomiselle – jaettu keskittyminen jotenkin tuntuu auttavan unohtamaan itsensä esimerkiksi psykologisena vyyhtinä. On vain suhteet, hetket ja jatkumot – tanssi.

Risun ajatus linkittyy vahvasti myös Erin Manningin ja Brian Massumin luomaan käsitteeseen ”enabling constraint” eli mahdollistavan rajoitteen ideaan, jossa säännöt rajoittavat toimia luovuuden mahdollistamiseksi (Emergent Futures Lab 2024). Tietyissä mielessä ajattelen, että koko DTB-metodi on idealtaan juuri tämän kaltainen: mahdollistava rajoitus. Tämän mahdollistavan rajoituksen toteutumiselle olen huomannut DTB:n sisältävän joitain ”yleisiä ehtoja”, joista kerron tarkemmin kohdissa 7.1. Yleiset ehdot ja 7.2. Yleisten ehtojen perusteista.

5.2. Mikä Merphing?

Keväällä 2015 olin aloittanut ensimmäisen teokseen tähtäävän prosessin DTB:n parissa ja pyöräilin kotiin Kalevankatua pitkin. Pohdin metodin muuntuvaan, sattumanvaraisuuteen liittyvää olemusta, jolle oli hankala löytää sanoja. Jossain Albertinkadun kohdilla mieleeni laskeutui sana: *merphing*. Mitä se tarkoittaa? Kävi ilmi, ettei sana tarkoita varsinaisesti mitään, mutta urbaani sanakirja kääntää sen jonkinlaista sekoilua¹⁵ tarkoittavaksi slangiksi. Sana muistutti myös sanaa ”morphing” joka on ”elokuvien ja animaatioiden erikoistehoste, joka muuttaa yhden kuvan tai muodon toiseksi saumattoman siirtymän kautta” (Wikipedia 2024a). Lyhyen haastattelukierroksen perusteella sanasta tuli myös mieleen Murphyn laki: ”jos jokin voi mennä pieleen, se menee pieleen” (Wikipedia 2024b). Ajattelin, että nämä kaikki

¹⁵ ”Screwing around in altogether unlawful or jovial shenanigans” (Urban dictionary 2009).

mielleyhtymät olivat sopivia DTB-metodia esittelevälle teokselle.

5.2.1. Ensimmäiset teokset *Merphing* ja *Merphing 2*

Dances to a Beat (DTB) on siis metodi sekä tanssin harjoittamiseen että hetkessä syntyvän koreografian luomiseen. Ohjaamieni DTB-kurssien ja työpajojen lisäksi metodin harjoittamiselle perustuvia demonstraatioita eli demoja on esitetty yhteensä viisitoista kappaletta. Nämä demot ovat olleet kevytrakenteisia ja lyhyitä tehtävälähtöisiä eli score-pohjaisia esityksiä. Niissä on esitetty DTB-metodin eri sovelluksia ennalta sovitun rakenteen sisällä. Suurin osa demoista on ollut niin sanottuja kurssidemoja eli pieniä esityksiä DTB-kurssien päätteeksi. Näiden esitysten katsojat ovat olleet etupäässä kurssilaisten itsensä kutsumia. Osa demoista on taas toteutettu pienillä ammattitanssijoista koostuvilla kokoonpanoilla, ja niitä on esitetty erilaisissa taidetapahtumissa. Esitettäväksi tehtyjen demojen myötä aloin pohtia ja harjoitella sitä, minkälaisia metodille perustuvia koreografisia kokonaisuuksia olisi kiinnostavaa katsoa myös pelkästään ulkopuolelta, ilman että itse osallistuu praktiikan harjoittamiseen.

Tähän mennessä DTB:n harjoittamiselle perustuvia itsenäisiä tanssiteoksia on toteutettu yhteensä neljä kappaletta. Niistä kolme ensimmäistä olivat duettoja tanssijoille Jaana Kovanen ja Meeri Lempiäinen. Yhteinen työskentelymme sai alkunsa heidän ilmaistuansa kiinnostuksensa työskennellä kanssani. Tämä esiintyjistä itsestään kumpuava kiinnostus ja vapaaehtoisuus DTB:n kanssa työskentelyssä ovat itselleni tärkeitä lähtökohtia. Ensimmäisessä teoksessa *Merphing* vuonna 2015 hain vastausta kysymykseen, onko DTB-metodin periaatteita noudattaen mahdollista tehdä kiinnostavaa, vain katsomalla koettavaa esitystä. Teos tuntui vastaavan tuohon kysymykseen myönteisesti, jolloin seuraavassa teoksessa lähdimmekin kohti jotain muuta. Teos *Merphing* oli score-pohjainen koreografia, jossa kunkin osan liikkeelliset tehtävät olivat ennalta määriteltäviä. Seuraava duetto, *Merphing 2*, puolestaan haastoi tämän rakenteen täysin. Siinä tanssijoiden vastuulla oli, ei vain hetkessä syntyvän koreografia, vaan myös ”hetkessä syntyvän dramaturgia”. Se tarkoitti sitä, että tanssijat improvisoivat esitystilanteessa myös teoksen rakenteen. Ymmärsin myöhemmin, että tällaisen konseptin harjoitteluun olisi tarvittu runsaasti enemmän aikaa, kuin mikä oli käytössämme. Oma pitkäaikainen kokemukseni esiintyjänä oli kuitenkin johtanut minua

siihen suuntaan, että halusin koreografina mennä kohti ”tanssintekemisen” praktiikoita, joissa esiintyvän tanssijan tietotaito pääsisi esiin. (Katso myös kohdat Johdanto ja 11.2. Inklusiivinen tanssintekeminen.) Liisa Risu kirjoittaa samankaltaisesta oivalluksestaan Hetki-improvisaatiofestivaalin taiteilijaesittelyssä vuonna 2024:

Tuntui, että läpifiksattu koreografia ei aina syttynyt täyteen eloonsa ihanista tanssijoista huolimatta – ajoitusten hienosyisyys, tuntui ajoittain kangistuvan, se mikä edellisellä kerralla oli ollut elävää ei seuraavalla toiminutkaan täysin. Lähdin miettimään, miten tanssija voisi teoksessa tehdä aina ”hyvin”, toimia tilannejatkomossa täydessä havainnoivassa potentiaalissaan – ja mitä tanssija voisi valita koreografia ”paremmin”.

Teoksen Merphing 2 tekotapa rakentui fantasialle menetelmästä, josta muistelin koreografi Michael Klienin maininnee luennoidessaan työskentelystään Daghdha Dance Companyssä.¹⁶ Tässä muistossani menetelmän idea oli se, että koreografi ja tanssija viettävät pitkiä aikoja yhdessä jonkun asian äärellä, pakottomasti oleillen ja hengailien, ilman perinteistä teoksen tekemiseen kuuluvaa kohtausten harjoittelua tai esityksen dramaturgian valmistamista. Ideana oli käsitykseni mukaan tarkastella sitä, miten yhdessä vietetty aika näyttäytyisi esityksen hetkellä ilman etukäteen tehtyjä päätöksiä. Inspiroiduin tästä ideasta ja omassa teoksessani Merphing 2 kutsuin sitä ”teoksen esitysdramaturgian luovuttamiseksi hetken ja esiintyjien käsiin”. Teoksen harjoituksissa siis vain ”hengailimme” DTB:n parissa yhdessä tanssijoiden ja äänisuunnittelija Mitja Nylundin kanssa, ja sitten kutsuimme yleisön katsomaan esityksiä. Erona omaan työskentelyyni suhteessa Daghdha Dance Companyyn oli se, että he olivat ilmeisesti harjoittaneet menetelmäänsä kuukausitolkulla, kenties vuosia, ja me työryhmäni kanssa kaksi viikkoa. Olin lopulta tyytyväinen Merphing 2 -teoksen prosessiin ja tyytymätön sen lopputulokseen: esityksiin. Tyytymättömyyteni johtui siitä, etten mielestäni osannut etukäteen ajatella tarpeeksi selkeästi yleisön merkitystä (Miksi yleisön pitäisi tulla katsomaan tätä teosta? Mitä he siitä saavat?) ja vaikutusta (Miten yleisön läsnäolo vaikuttaa esiintyjiin?). Työskentelytapa on jäänyt vaivaamaan ja ehkä palaan sen pariin vielä joskus. Kuitenkin seuraavat DTB:n pohjalle tekemäni teokset

¹⁶ Klienin vierailu Teatterikorkeakoululla tapahtui muistaakseni edellisten maisteriopintojeni aikana, vuosien 2009–2011 välillä. Teos, johon hän luennoillaan viittasi on todennäköisesti ”Field Studies” (2007) tai ”Sense and Meaning” (2007).

palasivat noudattamaan score-pohjaista rakennetta, sillä työskentelyaikaa työryhmän kanssa oli pienten rahoitusten takia aina vähän.

5.2.2. Kolmas teos M3

Yksi kiinnostavimpia yksittäisiä elementtejä DTB:stä on itselleni ollut aina sen harjoittaminen fyysisessä kontaktissa. Niinpä kolmas duetto *M3* rakentui tämän muodon ympärille täysin – siitä tuli galleriatiloihin soveltuva nykytanssi-installaatio.

Jonkinlaisena referenssinä tälle teokselle ajattelen Zodiak – Uuden tanssin keskuksessa syksyllä 2011 näkemääni Jared Gradingerin ja Angela Schubotin teosta *What they are instead of?* Tässä teoksessa kaksi tanssijaa huohottaa rytmisesti jatkuvassa ihokontaktissa toisiinsa, asentoja vaihtaen. Muistan teoksen tehneen minuun vaikutuksen yksinkertaisella ideallaan ja teoksen nimestä löytyvällä lukuohjeella: “What they are instead of.”¹⁷ Kysymys kutsui minut katsojana seuraamaan mitä asemoinnin ilmeisimmän luennan pinnan alta voisi löytyä: Mitä olemisen nyansseja tässä päällisin puolin katsottuna enimmäkseen seksiin viittaavassa yhteisessä liikkumisen rytmissä oli?

How can we coexist? To say "I" means turning the other into a foreign entity. Can intimacy embrace otherness to form a kind of common being? If our being extends beyond the limits of our skin can it reveal trace evidence of multiple ways of existing, symbiosis through belong-ing? (Gradinger & Schubot 2009.)

M3 teosta tehdessäni muistan palanneeni tähän teokseen esimerkkinä keston voimasta merkitysten maadoittajana ja toisaalta haastajana. Tällä tarkoitan sitä, että rytmisen toisto kahden ihokontaktissa olevan kehon välillä tuntuu viittaavan jo muutaman toiston jälkeen seksiin. Kuitenkin kokemuksen mukaan, kun toisto jatkuu tarpeeksi kauan, tämän ensimmäisen assosiaation alta alkaa piirtyä esiin myös muita miellelyhtymiä ja olemisen laatuja. Näistä laaduista olin kiinnostunut.

M3 ehdottaa ja riitauttaa erilaisia kehon materiaalisuuden merkitysmaailmoja. M3 on lihallinen ja herkkä, yhtä aikaa sensuelli ja groteski sukellus ihmiskehojen, kahden tanssijan, fyysisen yhdessäolon estetiikkaan. Teos vie

¹⁷ Oma käänökseni: ”Mitä he sen sijaan ovat?” Teoksen traileri on nähtävissä osoitteessa: <https://www.youtube.com/watch?v=wsFtsIfY4to>

tunnistettavan ja oudon maastoihin – transsin, vimman ja unohduksen äärelle.

(Korosuo 2017.)

Fyysinen kontakti on itselleni edelleen yksi näyttämöllisesti kiinnostavimmista DTB:n sovelluksista. Haluni olikin lähtökohtaisesti sisällyttää kontaktityöskentelyä myös teokseen *Them Merphing Live*. (Katso 8.4.2. Koreografin pedagogiikkaa kontaktityöskentelyssä.)

5.2.3. Ryhmäteos *Them Merphing*

Kolmen duettoteoksen jälkeen halusin valmistaa DTB:n pohjalta ryhmäteoksen viidelle tanssijalle. Teoksen *Them Merphing*¹⁸ esiintyjiksi valikoituivat DTB:n kanssa työskentelystä kiinnostuneet tanssijat: Kovanen ja Lempiäisen lisäksi Marlon Moilanen, Meri Pajunpää ja Sofia Simola. Teokseen sisältyi myös DTB-metodin ulkopuolista materiaalia: improvisatorisena laatuna liikkeen hidastaminen (slow motion) sekä joitain ennalta määriteltyjä tekoja. Koreografia oli luonteeltaan score-pohjainen.

Tanssitaiteilija ja -pedagogi Jasmiina Sipilä kuvailee scoreja tanssissa niin, että ne jakavat teoksen aikaa ennalta määritetyiksi kohtauksiksi tai osiksi, mahdollisesti niin, että kussakin osassa on oma fokuksensa. Kunkin osan fokus aiheuttaa tietyt laadut improvisoituun materiaaliin. Joskus scoret ovat niin tarkasti määriteltyjä, ettei tuntemattomalle ole juuri tilaa ja joskus taas score toimii niin, että se luo turvallisen ympäristön tanssijalle olla tuntemattoman rajalla. Myös se, että ”ei ole scorea” on score. (Sipilä 2015, 45–46.) *Them Merphing* -teoksessa scoret saattoivat olla aika väljiä ja toisaalta melko monimutkaisia tehtäviä sisältäviä. Teoksessa tanssijoilla oli tärkeä tehtävä siinä, minkälaisia valintoja he kunkin scoren sisällä tekivät suhteessa neljään muuhun samaan aikaan esiintyvään tanssijaan. Sipilä kirjoittaa taiteellisen tutkimuksen professori Leena Rouhiaista (2003) mukailleen mielestäni hyvin osuvasti siitä, miten tällaisessa prosessissa tanssijan täytyy kyetä olemaan tietoinen omista havainnoistaan, reaktioistaan ja päätöksistään samalla kun tuottaa materiaalia tanssiteoksen tilanteeseen. Tämä vaatii tanssijaa olemaan tietoinen ja kyvykäs käyttämään välitöntä kokemustaan

¹⁸ Teoksen striimaus on katsottavissa osoitteessa:
<https://www.youtube.com/watch?v=VWIAntUfPJI&t=2s>

esityksen materiaaliksi. (Sipilä 2015, 21.)

Liveen tekemäni versio Them Merphing Live oli sekä rakenteeltaan että tehtäviltään hieman yksinkertaisempi kuin tämä alkuperäinen teos. Vaikka improvisatorinen lähtökohta teoksesta monelle Liven opiskelijalle saavutettavamman, toisille heistä nämä samanaikaiset ja – itseasiassa melko vaativat – hahmottamisen prosessit näyttäytyivät hyvin haasteellisina. Kerron lisää näistä havainnoistani kohdassa 8.4.4. Haasteita.

5.2.4. Kenen teoksia?

Äänisuunnittelija Mitja Nylund on kuulunut alusta asti DTB-metodille perustuvien teosten työryhmään ja hänen roolinsa on ollut teosten syntyprosesseissa hyvin tärkeä. Hänen polyrytmisyyttä sisältävät sävellyksensä ovat erottaneet teosprosessit lähtökohtaisesti työpajoissa tapahtuvasta harjoittelusta. Nylundin työ on myös suurelta osin luonut teosten tunnelmat. Myös valosuunnittelijoiden Anniina Veijalainen ja Immanuel Pax työpanos on ollut tässä suhteessa merkittävä. Kahteen viimeisimpään teokseen pukusuunnittelun toteutti Annika Saloranta ja myös hänen osuutensa teosten maailmojen luomisessa on ollut erityisen ansiokas. Kaikkien DTB:lle perustuvien teosten tuotannot ovat olleet pienimuotoisia. Kaksi ensimmäistä olen tuottanut itse ja kaksi jälkimmäistä on tuotettu yhdessä Höyhentämö-teatteriyhdistys ry:n kanssa.

Kutsun itseäni kaikkien edellä mainittujen teosten koreografiksi, vaikka myös tanssijoiden kontribuutio sekä teosprosessissa että esityshetkellä onkin ollut merkittävä. Olen pohtinut paljon koreografian työtä ja tehtävää, sekä sitä rajaa, milloin teoksen koreografia syntyy niin jaetusti esiintyjien, tai koko työryhmän kanssa, etten ajattelisi itseäni enää teoksen (ainoana) koreografina. Toisaalta kuinka edes voidaan ennalta määrittellä, kuka on hetkessä syntyvän koreografian koreografi? Toisaalta onko omien teosteni tapauksessa itseasiassa kyse ennemminkin hetkessä syntyvistä liikkeistä kuin hetkessä syntyvästä koreografiasta? Voiko hetkessä syntyvällä koreografialla olla nimettyä koreografia laisinkaan? Olisiko ”ohjaaja” tai ”konseptin luoja” tarkempi termi positiolleni näissä prosessissa? Kysymystä olisi kiinnostavaa tutkia pidemmälle, esimerkiksi alaluvussa 4.1. mainitsemani Butterworthin mallin perusteella, sekä

määritellä tarkemmin mitä koreografialla itseasiassa edes tarkoitan. Edellä mainittujen teosten tapauksessa ajattelen määritelleeni ja estetisoineeni prosesseja siihen suuntaan, että ne ovat itselleni taiteellisesti mahdollisimman kiinnostavia. Olen luonut metodin, ja antanut sille raamit teoksen tapahtumassa. Olen päättänyt kohtausten järjestyksen, tai antanut ehdotuksen hetkessä syntyvästä dramaturgiasta. Olen myös ohjannut esittämisen ja paljastamisen ilmenemisiä, liikkeellisiä laatuja ja näyttämöllisiä kestoja. Työni perusteella, ajattelen että se on koreografin työtä, teokset kurottavat kohti sellaisia esteettisiä maailmoja, jotka näyttäytyvät merkityksellisenä ensisijaisesti minulle itselleni. Tämän ajattelun valossa ja näissä DTB:lle perustuvissa teoksissa liityn koreografina sellaiseen teoksen tekemisen tapaan, jossa lopputulos tähtää yhden henkilön preferenssien esiintulona, koreografijohtoisena. Tämä tapa eroaa monista ryhmälähtöisistä tekemisen tavoista, kuten devising (esim. Koskenniemi 2007) tai esityskeskkeinen pedagogiikka (Saastamoinen 2024). Suhdettani prosessikeskeisyyteen yleisesti käsitteelin tarkemmin kohdassa 4.1.

6. KÄSITTEET

Tässä luvussa esittelen lyhyesti työhöni liittyvistä käsitteistä saavutettavuuden, inklusiivisuuden, erityispedagogiikan ja kohtuullisten mukautusten käsitteet. Näihin käsitteisiin liittyvät kysymykset ovat varsin olennaisia koreografin pedagogiikassa erityisesti tässä opinnäytteeni kontekstissa, kun työni toteutuspaikkana on erityisoppilaitos ja työskentelen erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa.

6.1. Saavutettavuus

Hyvä saavutettavuus lisää mahdollisuuksia tehdä itse, osallistua ja saada elämyksiä. Saavutettavuuden edistäminen lisää yhdenvertaisia mahdollisuuksia toimia kulttuurin kentällä. (Kulttuuria kaikille -palvelu 2020.)

Saavutettavuudesta näyttäisi löytyvän yhtä monta määritelmää kuin aihetta käsittelevää aineistoa on saatavilla. Saavutettavuuden, esteettömyyden ja saatavuuden käsitteitä käytetään moninaisesti: välillä synonyymeina, välillä joku katsotaan toisen yläkäsitteeksi ja joskus niitä pidetään eri asioina. Termit ja niiden käyttö liittyvät yleisesti ottaen aina yhdenvertaisuuteen ja siihen pyrkimykseen, että kaikkien olisi helppo toimia. (KK 2020.) Saavutettavuuden osa-alueiksi voidaan lukea esimerkiksi viestinnän saavutettavuus, sosiaalinen ja taloudellinen saavutettavuus, rakennetun ympäristön saavutettavuus, saavutettavuus eri aistien avulla ja ymmärtämisen tukeminen (OKM 2014, 15).

Wikipedian määritelmän mukaan saavutettavuus on esteettömyyttä digitaalisessa ympäristössä (Wikipedia 2023). Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Kulttuuria kaikille -palvelu puolestaan esittävät saavutettavuuden olevan laajempi kokonaisuus, jonka yksi osa-alue esteettömyys on. Esteettömyys-käsitettä he puolestaan käyttävät kuvatessaan rakennetun ympäristön toimivuutta. (OKM 2014; KK 2020.) Yhden määritelmän mukaan esteettömyys onkin osallistumisen esteiden poistamista ja saavutettavuus on sitä, että osallistumista tämän lisäksi vielä helpotetaan ja tuetaan eri tavoin (KK 2020). Toisaalla taas hyvä saavutettavuus määritellään niin, että se muodostuu kokonaisuudesta, jossa osallistumisen esteitä on minimoitu monelta kannalta (Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto 2020, 4). Käykin siis ilmi, ettei saavutettavuuden ja

esteettömyyden jaottelu ei ole kovin vakiintunut ja lisäksi saavutettavuuden ja esteettömyyden välille on joskus haastavaa vetää rajaa. Joissain kielissä saavutettavuutta ja esteettömyyttä ei välttämättä edes erotella. Englanniksi *accessibility* ja ruotsiksi *tillgänglighet* tarkoittavatkin sekä esteettömyyttä että saavutettavuutta. (KK 2020.)

Vuonna 2016 voimaan tullut EU:n *saavutettavuusdirektiivi* ja sitä toteuttava suomalainen laki digitaalisten palvelujen tarjoamisesta velvoittaa julkisia ja julkisesti rahoitettuja toimijoita noudattamaan WCAG-ohjeistuksen¹⁹ kriteerejä eli verkkosisällön saavutettavuusohjeita (Kuntaliitto 2023; KK 2020; Aluehallintovirasto 2023). Puolestaan EU:n uusi *esteettömyysdirektiivi* vaatii, että sekä viranomaiset että yksityinen sektori tekevät tietyt tuotteet ja palvelut esteettömiksi. Tämän direktiivin määrittelemien esteettömyysvaatimusten soveltaminen alkaa Suomessa vuonna 2025. Kiinnostavaa kyllä, vaatimusta rakennetun ympäristön esteettömyydelle tämä direktiivi ei sisällä. (STM 2023.)

Saavutettavuutta käytetään joskus markkinointikielessä kuvaamaan sitä, että jokin asia on ylipäättään tarjolla. *Saatavuus* ei kuitenkaan vielä takaa, että palvelu, tila tai sisältö olisi kaikille saavutettava. (KK 2020.) Jotkut tahot käyttävät termiä *tekninen saavutettavuus* silloin kun sillä tarkoitetaan sitä, että palvelussa noudatetaan verkkosisältöjen saavutettavuusohjetta (Kervinen & Niemi 2024; Selkeästi meille 2023a). Teknisellä saavutettavuudella huomioidaan esimerkiksi se, että näkövammaisen henkilö voi käyttää verkkopalveluita (Selkeästi meille 2023b). Verkkopalveluiden piirissä käytetään myös käsitettä *kognitiivinen saavutettavuus*, jonka ajatellaan kattavan sekä helppokäyttöisyyden että ymmärrettävyyden (Kervinen & Niemi 2024). Kognitiivisella tarkoitetaan ihmismielen eri toimintoja, jotka liittyvät esimerkiksi ajatteluun, oppimiseen, kykyyn ymmärtää ja käyttää kieltä, muistiin, tarkkaavaisuuteen, ongelmanratkaisuun ja luovuuteen (Selkeästi meille 2023a). Kognitiivisesti saavutettava palvelu on siis suunniteltu ja toteutettu niin, että sitä on mahdollisimman helppo käyttää ja sieltä löytyvää tietoa on helppo ymmärtää. Termi *kieellinen saavutettavuus* ei ole täysin vakiintunut, mutta sitäkin voidaan käyttää puhuttaessa kielen ymmärrettävyydestä. Toinen vaihtoehtoinen käsite on ”selkeä ja saavutettava kieli”.

¹⁹ WCAG eli Web Content Accessibility Guidelines

(Kervinen & Niemi 2024.) Saavutettavuuden käsitettä voidaan myös käyttää kuvaamaan sitä, miten kulttuuripalveluja on saatavilla asuinpaikasta riippumatta, kuinka pitkä matka kotoa on esimerkiksi lähimpään kirjastoon tai montako metriä bussipysäkiltä on teatterin ovelle. Kulttuuria kaikille -palvelu käyttää käsitettä *alueellinen saatavuus* viittaamaan näihin näkökulmiin. (KK 2020.)

Kun tässä työssäni käsittelen DTB-metodiin saavutettavuutta, käytän saavutettavuuden käsitettä Papunetin, Kehitysvammaliiton verkkopalveluyksikön, määritelmän mukaan:

Saavutettava palvelu tai tuote on sellainen, jota kaikkien on mahdollista käyttää yhdenvertaisesti vammoista tai toimintarajoitteista huolimatta. (Papunet 2023)

Saavutettavuuden synonyymina voisi tässä yhteydessä käyttää myös käsitettä ”käyttöliittymän helppous”. Käyttöliittymän (mahdollisella) helppoudella tarkoitan metodin (mahdollista) helppoa käyttöä: niitä metodin ominaisuuksia, jotka on mahdollista oppia yhdenvertaisesti vammasta tai toimintarajoitteista huolimatta. Saavutettavuudella viitataan siis tässä työssä ennen kaikkea kognitiiviseen saavutettavuuteen. (Eduuni-wiki 2022.) Kun tässä työssäni taas käsittelen esteettömyyttä, viitataan sillä rakennetun ympäristön toimivuuteen. DTB-metodin esteettömyyteen liittyvät seikat liittyvät yleisesti siis niihin vaihtuviin paikkoihin, joissa metodia opetan. Tässä kontekstissa paikkana oli Ammattiopisto Live ja sen oma tanssistudio, jonka esteettömyyttä käsittelen kohdassa 8.3.2. Esteettömyys Livessä.

Se että saavutettavuus tai esteettömyys lisääntyy, että julkisissa tiloissa on helppo liikkua, opasteet on selkeitä jne, se palvelee kaikkia! (Omat muistiinpanot, Taideaineiden erityispedagogiikka -kurssi 2023)

Oivallus siitä, että saavutettavuus hyödyttää aivan kaikkia, tuntui itselleni inspiroivalta lähtökohdalta tälle työlle. Kaikille ihmisille tulee elämässään vastaan tilanteita, joissa helppokäyttöisyys ja ymmärrettävyys hyödyttävät, esimerkiksi väsyneenä tai sairaana ollessaan. Kaikki ihmiset myös vanhenevat, jolloin jokaisen toimintakyky heikkenee. Vammaisten henkilöiden oikeuksien asiantuntija Amu Urhonen kuitenkin muistuttaa, että aina saavutettavuus ei hyödytä kaikkia: Esimerkiksi näkövammaisten käyttämä

pistekirjoitus hyödyttää vain heitä, jotka sitä osaavat lukea (Urhonen Välikangas 2024, 10 mukaan). Kiinnostava kysymys onkin, perustellaanko saavutettavuuden vaatimusta enemmistön hyötymisen näkökulmasta, vai todella *kaikkien* ihmisten tasavertaisten ihmisoikeuksien toteutumisella. Eniten esimerkiksi juuri kognitiivisesta saavutettavuudesta hyötyvät kehitysvammaiset ja pitkäaikaissairaat. Erityisen tärkeää ja jopa välttämätöntä hyvä saavutettavuus on heille, joilla on jokin vamma tai toimintarajoite. Hyvän saavutettavuuden tarve voi olla väliaikaista ja/tai lyhytkestoista tai pysyväisluonteisia ja/tai pitkäkestoisia. (Papunet 2023; Selkeästi meille 2023.)

Saavutettavuutta taiteen parissa on tutkittu muun muassa Taideyliopiston koordinoiman vuosina 2015–2021 toteutetun laajan ArtsEqual-hankkeen myötä. Keskeisenä tutkimustuloksena hankkeessa todettiin, että mahdollisuus taiteeseen ei toteudu Suomessa tasa-arvoisesti. ArtsEqualin johtopäätösten ja toimenpidesuosituksen mukaan kulttuuriset oikeudet ovat ihmisoikeuksia ja kaikilla tulisi halutessaan olla oikeus tulla taiteilijaksi. (Ilmola-Sheppard et al. 2021.)

6.2. Inklusiivisuus

Saavutettavuudella edistetään yhdenvertaista osallisuutta (inkluusio).
(OKM 2014)

Saavutettavien palveluiden ja yhdenvertaisen yhteiskunnan edistämisen työkaluna käytetään inkluusioajattelua. Alkujaan käsitteitä inkluusio ja inklusiivinen kasvatus on käytetty vammaisten henkilöiden palveluiden ja osallistumismahdollisuuksien edistämiseksi. Käsitteet viittaavat YK:n eli Yhdistyneiden Kansakuntien ja YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unescon piirissä kehitettyyn ajattelutapaan, jossa korostetaan kaikkien vammaisten henkilöiden oikeutta kuulua tavallisiin yhteisöihin sen sijaan, että heidät sijoitettaisiin omiin erillisiin palvelujärjestelmiinsä. (Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto 2020, 7.)

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä inkluusion, integraation ja segregaaation kysymykset liittyvät enimmäkseen peruskoulutukseen (Hakala & Leivo 2015) ja ammatillisen taidekoulutuksen kontekstissa niistä keskustellaan harvemmin (Nowack

2020, 12). Keskustelu on kuitenkin lisääntymässä ja esimerkiksi Taideyliopiston (2020) strategiassa inklusiiviset käytänteet ovat saaneet jalansijaa. Tanssin ammattiopiskelun puitteissa kysymykset ovatkin relevantteja: Pitäisikö vammaiseksi määritellyn henkilön kouluttautua segregoidussa ympäristössä, jossa vammaiset opiskelijat kouluttautuvat omissa oppilaitoksissaan, vai integroidussa ympäristössä, jossa hänellä olisi erilliset tunnit valtaviiran koulun kontekstissa vai inklusiivisessa ympäristössä, jossa vammaiset opiskelijat ovat enimmäkseen tai täysin sisällytetty valtaviiran koulutusjärjestelmään? (Shakespeare 2018, 106).

Itse ajattelen, että erityisoppilaitoksille on nykyisessä yhteiskunnassamme edelleen paikkansa. Mielestäni on lähtökohtaisesti upeaa, että Suomessa on tarjolla nimenomaan tanssialan ammattikoulutusta erityistä tukea tarvitseville. Se on erityistä, ja hyvin harvinaista (Nowack 2020, 12). Tanssin tutkijat Imogen Aujla ja Emma Redding kirjoittavat, että suurin osa nuorten vammaisten tanssitarjonnasta on luonteeltaan virkistystoiminnan kaltaista tai terapeuttisen kuntouksen kontekstissa (Aujla & Redding 2013, 80–81). Ehkä tulevaisuudessa yleistä ammatillista koulutusta tarjoavien toimijoiden tietotaidon lisääntyessä ja resurssien kasvaessa myös erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden on mahdollista osallistua taiteen yleiseen ammattiopetukseen täysin tasavertaisesti. Ainakin Taideyliopiston strategiassa mainitaan yhdenvertaisuuden edistäminen, erityisen tuen tarpeiden huomioiminen, inklusiivisten käytäntöjen luominen ja palveluiden saavutettavuuden ja esteettömyyden varmistaminen (Taideyliopisto 2020). Tätä kohti!

Ammattiopisto Live on erityisoppilaitoksena siitä näkökulmasta segregoitu oppilaitos, että siellä tarjotaan koulutusta vain erityisen tuen tai vaativan erityisen tuen opiskelijoille.²⁰ Prosessin alussa havahduin pohtimaan, onko näin ollen mahdollista tarkastella inklusiivisuuden kysymyksiä tässä yhteydessä laisinkaan? Päädyin siihen, että on. Perustelen ensin näkemystäni sillä yli kymmenen vuoden historialla, joka minulla DTB-metodin opettamisesta on. Omaan runsaasti kokemusta moninaisista

²⁰ Erityinen tuki tarkoittaa opiskelijan ”yksilöllisiin tarpeisiin, tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyjä” ja vaativalla erityisen tuen tarpeella tarkoitetaan opiskelijoita, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee ”yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea” (Opetushallitus 2024).

ryhmistä, ja nyt näiden aikaisempien kokemusteni rinnalle asettuu DTB-metodin saavutettavuuden tarkastelu Ammattiopisto Livessä. Uskon näiden kokemusten yhdistelmästä syntyvän uutta tietoa, joka liittyy nimenomaan inklusiiviseen tanssintekemiseen. Toisaalta opin myös, että “Ammattiopisto Live toteuttaa tanssin koulutusohjelmassa opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksen mukaista valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja näin ollen, inklusion periaatteen mukaisesti, Liven tarjoama koulutusohjelma mahdollistaa tanssin ammatillista koulutusta myös vaativaa erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille” (Sipilä 18.4.2024). Inklusion ilmentymiä on tutkittu myös muissa erityisoppilaitoksen konteksteissa, esimerkiksi musiikkikasvatuksen puolella (Laes 2017).

Asettaessani tämän opinnäytteen inklusiivisen tanssintekemisen kontekstiin, asetan sen samalla myös keskusteluun inklusiivisen taidepedagogiikan tai inklusiivisena koreografina toimimisen haasteista. Tällainen haaste voi olla esimerkiksi siinä, miten taiteen perinteet ja tekniikat mahdollistavat erilaisten ihmisten osallistumista. Toisaalta haasteeksi voi myös muodostua tietyn praktiikan mukauttaminen moninaisen ryhmän tarpeisiin. (Jaakonaho 2020, 237.) Tämän haasteen koenkin olevan läsnä DTB-metodin opettamisessa usein. Inklusiivisuudessa kyse on myös siitä, minkälainen toiminnassa mukana olo nähdään merkityksellisenä osallistumisena, sekä toiminnan saavutettavuudesta fyysisellä, sosiaalisella ja rakenteellisella tasolla (Jaakonaho 2020, 237).

6.3. Erityispedagogiikka on hyvää pedagogiikkaa

Unesco määrittelee erityisopetuksen (special needs education) seuraavasti: ”Koulutus, joka on suunniteltu helpottamaan sellaisten yksilöiden oppimista, jotka erinäisistä syistä tarvitsevat lisätukea tai soveltavia pedagogisia menetelmiä opintotavoitteiden saavuttamiseksi ja osallistuakseen koulutusohjelmiin”²¹ (Unesco 2011). Taideaineiden erityispedagogiikka -kurssilla opin ajattelemaan erityispedagogiikasta myös kriittisesti. Kirjoitin kurssilla muistiinpanoihini huomion, että erityispedagogiikka käsitteenä kuuluu matematiikan ja kielen oppimisen piiriin, mutta muuten, varsinkin taideaineissa, inklusio olisi se tavoite.

²¹ Oma käännökseni.

Saavutettavuus, esteettömyys, inklusio ja yhdenvertaisuus voidaan kuitenkin lukea erityispedagogiikan alueelle kuuluviksi kysymyksiksi (Jaakonaho 2020, 244). Tanssipedagogiikan lehtori Liisa Jaakonahon mukaan erityispedagogisen näkökulman huomioiminen voi käytännössä tarkoittaa ”ovien ja silmien avaamista toisenlaisille toimijoille ja toimijuuden muodoille”. Hän kirjoittaa, että tämän näkökulman huomioiminen voi myös edesauttaa ”aikansa eläneiden ja ulossulkevien rakenteiden ravistelua.” (Jaakonaho 2020, 244.) Tämän työni yksi keskeisistä lähtökohdista perustuu seuraavaan muistiinpanooni Taideaineiden erityispedagogiikka -kurssilta: ”Erityispedagogiikka on vain erityisen hyvää tavallista pedagogiikkaa.” Kokemukseni mukaan tämä ajatus kulki läpi koko kurssin ja siihen palattiin eri muodoissa eri luennoitsijoiden, ja muistini mukaan erityisesti kurssin vastuupettaja Sanna Kivijärven myötä. Ajatus ei ole siis omani, mutta muotoilu saattaa olla. On kuitenkin mahdollista, että jos tällaisella väitteellä suljen vakiintuneet erityispedagogiset näkökulmat kategorisesti kirjoitukseni ulkopuolelle, tarkastelukulmani saattaa jäädä ableistiseksi ja ulossulkevia rakenteita toisintavaksi.

Kuitenkin ajatellessani spontaanisti erityispedagogiikkaa, mieleni yhdistää termin staattisiin lokeroihin, leimautumiseen ja diagnooseihin. Henkilön määrittelyminen erimerkiksi vammaiseksi saattaa olla toiseuttavaa ja hänen toiminnallisuuttaan aliarvioivaa ja rajoittavaa (Kuppers 2004, 5). Toisaalta myös elämme yhteiskunnassa, jossa diagnoosi eli ”leima” voi avata pääsyn tarvittaviin mukautuksiin ja palveluihin (Kuppers 2004, 8). Vammaisuus (disability) ja sen tutkimus voikin antaa lisää ymmärrystä tästä haavoittuvuudesta ja suhteisuudesta tavalla, jolla se horjuttaa vallitsevia ja normatiivisia käsityksiä subjektiviteetista ja toimijuudesta (Jaakonaho & Junttila 2019, 6).

Papunet kehottaa verkkopalveluiden suunnittelussa miettimään käyttäjien toiminnallisia tarpeita sen sijaan, että heitä luokiteltaisiin vammojen, iän tai sairauksien perusteella (Papunet 2023). Koska hyvästä saavutettavuudesta hyötyvät yleensä kaikki riippumatta siitä, onko heillä vammoja vai ei, kontekstoin tämän työn inklusiivisuuteen vahvemmin kuin erityispedagogiikkaan. Ajattelen kyseen olevan yksilöistä: jos työskentelyyn osallistuu vammaisen henkilö, vammaistutkimuksen ja kriittisen vammaistutkimuksen

ymmärtäminen voi tulla tärkeäksi. Jos jollain on mielenterveyden haasteita, kontekstiksi voi nousta Mad Studies²². Neuroepätyypillisen henkilön myötä autismikirjon kysymykset saattavat tulla mukaan kuvaan. Suomea toisena kielenä puhuvien kanssa monikulttuurisuus lienee relevantti konteksti. Koska en tiennyt Liven opiskelijoiden tarpeita tai diagnooseja (eikä minun mielestäni tarvinnutkaan tietää), en nähnyt mielekkääksi ennalta määritellä tiettyä teoreettista viitekehystä tälle kirjalliselle osiolla vammaistutkimuksen, neuronkirjon tai Mad Studiessien piiristä tässä luvussa käsiteltyjen saavutettavuuden ja inklusiivisuuden rinnalle. Sen sijaan, kun opetustilanteessa näkörajoitteinen henkilö antaa palautetta opetukseni saavutettavuudesta, saan kontekstia tämän valitsemani lähtökohdan ympärille. (Katso 8.2.1. Samaan aikaan tapahtuvat asiat.)

Diagnooseista: et voi olla haittaa siinä et jos jollekin jollain diagnoosilla joku juttu toimii, niin sit ajattelee et toimii automaattisesti jollekin toiselle, jolla on sama diagnoosi. (Omat muistiinpanot, Taideaineiden erityispedagogiikka -kurssi 2023)

Esittämälläni väitteellä *erityispedagogiikka on hyvää pedagogiikkaa* tai *hyvä pedagogiikka on erityispedagogiikkaa* liittynen siis jonkinlaiseen erityispedagogiikan uudelleenajatteluun tai uudelleenkontekstualisointiin. Haastamalla jotain vanhaa konseptia saatan kuitenkin samalla haastaa sen piiriin kuuluvan tiedon ja historian. Ableistisen ajattelun vaara tulee läsnäolevaksi: Miltä pohjalta määritellään ”hyvä” tässä väitteessäni? Kenen näkökulmasta? Omista, todennäköisesti normatiivisista, käsityksistäni käsin? Haparoiva väitteeni taitaa pohjimmiltaan perustua edellä mainitsemani luokittelun ja kategorisoinnin välttämiseksi. Ajattelen yksilön kohtaamisen olevan arvokkaampaa kuin se, että osaan ottaa ennalta huomioon, eli olettaa, jotain erityispedagogisia näkökulmia. Huomionarvoista on myös se, etten ole koulutettu erityispedagogi, enkä tätä kirjoittaessani edes muodollisesti pätevä pedagogi. Nämä seikat saattavat vaikuttaa ajatteluuni. Samoin myös muistiinpanoni Taideaineiden erityispedagogiikan kurssilta, mahdollisesti Sanna Kivijärven

²² Mad Studies on moniääninen ja monitieteinen aktivismin, teorian ja käytännön tutkimusala, joka hyödyntää sellaisten ihmisten kokemuksia, ajattelua, historiaa ja politiikkaa, jotka eri tavoin tunnistavat itsensä hulluiksi, mielisairaiksi, psykiatrisiksi selviytyjiksi, mielenterveyden palvelujen käyttäjiksi, potilaiksi, neuroepätyypillisiksi ja/tai vammaisiksi (International Mad Studies Journal 2024).

sanomana: ”Erityispedagogiikka on vanhentunut termi.” Sen sijaan termiä ”saavutettava pedagogiikkaa” näkee käytettävän muun muassa Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimesta:

Käytännössä saavutettava pedagogiikka lähtee siitä, että opettaja on tietoinen omasta toiminnastaan ja tavoitteistaan. Käytännössä opetuksen saavutettavuutta ilmentävät mm. seuraavat asiat: tauotus, kertaaminen, vertaistuen hyödyntäminen, tietoinen tavoitteiden asettaminen, sopiva etenemistahti, sopiva ryhmäkoko, materiaallinen monikanavaisuus ja mahdollisuus kohtuullisesti mukauttaa oppimista. (Pietilä 2022.)

Voisi sanoa, että erityispedagoginen näkökulma on minulle tällä hetkellä saavutettavan pedagogiikan näkökulma. Oman toimintani ja tavoitteideni tiedostamisen lisäämisen lisäksi saavutettavaan pedagogiikkaan ajattelun kuuluvan yksilön huomioivat näkökulmat: Mitä on hyvä pedagogiikka tässä hetkessä, juuri näille yksilöille? Näitä lähtökohtia sain koetella prosessin aikana Livessä hyvin moninaisista näkökulmista.

Jos koko erityisyyden käsite asetetaan kriittiseen tarkasteluun, näyttäytyy myös erityispedagogiikan merkitys toisessa valossa. Näin avautuu tila, jossa esimerkiksi saavutettavuuden, normatiivisuuden ja inklusion kysymyksiä voidaan pohtia pedagogisissa tilanteissa aina tavalla tai toisella läsnä olevina. (Jaakonaho 2020, 234.)

6.4. Kohtuulliset mukautukset

...luennolta ja keskusteluista jäi kokonaisuutena just se fiilis, että kun kyse on joka tapauksessa jokaisen yksilöllisestä ja erityisestä oppimisesta, niin ei oo niinkään eroa onko diagnoosia tms. kun kaikilla meillä on omat oppimishaasteemme joka tapauksessa ja opetusta tulee mukauttaa joka tapauksessa ja aina. (Omat muistiinpanot, Taideaineiden erityispedagogiikka -kurssi 2023)

Kohtuullisilla mukautuksilla tarkoitetaan yksilöllisiä ja tilannesidonnaisia toimenpiteitä, jotka tehdään yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi vammaisen henkilön kanssa yhteistyössä. Kohtuulliset mukautukset ovat eri asia kuin esteettömyystoimenpiteet,

jotka ovat luonteeltaan ennakoivia, järjestelmään liittyviä ja erillisiin säädöksiin perustuvia. Kohtuullisten mukautusten tarkoitus onkin täydentää esteettömyystoimenpiteitä: jos henkilö ei pääse yhdenvertaiseen asemaan olemassaolevien esteettömyystoimenpiteiden avulla, yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi käytetään yksilöllisiä mukautuksia. Tämä yksilöllinen eli kohtuullinen mukauttaminen voi kohdistua fyysisen oppimisympäristön lisäksi esimerkiksi vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon pedagogisissa tilanteissa. (Kivijärvi & Rautiainen 2020, 228–229.)

Viranomaisen, koulutuksen järjestäjän, työnantajan sekä tavaroiden tai palvelujen tarjoajan on tehtävä asianmukaiset ja kulloisessakin tilanteessa tarvittavat kohtuulliset mukautukset, jotta vammaisen henkilö voi yhdenvertaisesti muiden kanssa asioida viranomaisissa sekä saada koulutusta, työtä ja yleisesti tarjolla olevia tavaroita ja palveluita samoin kuin suoriutua työtehtävistä ja edetä työuralla. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 15 §.)

Käytän kohtuullisten mukautusten käsitettä apunani tässä työssä, kun pohdin DTB:n saavutettavuutta. Myös, koska velvoite kohtuullisiin mukautuksiin koskee kaikkia koulutuksen järjestäjiä, on se myös tämän opinnäytteen puitteissa lakisääteinen velvollisuuteni opettaessani ammattiin valmistavassa koulutuksessa. Kohtuullisten mukautusten yhteydessä mainitaan usein myös opettajan autonomia eli itsemääräämisoikeus, joka sallii opettajalle vapauden toteuttaa opetussuunnitelmaa hyvinkin luovilla sovelluksilla. (Katso mm. Kivijärvi 2021.) Oikeustieteen tutkija Pauli Rautiainen mukaan aito inklusio sisältääkin autonomisen opettajan omat pedagogiset ratkaisut sekä erityisen tuen ja siihen liittyvät formaalit mukautukset (Rautiainen 2023).

7. AIKAISEMMAT KOKEMUKSET

7.1. Yleiset ehdot

Työskenneltyäni jo pitkään DTB:n parissa olen päätenyt ajattelemaan, että toimiakseen oman käsitykseni mukaan optimaalisesti, DTB vaatii tiettyjen ehtojen toteutumisen. Olen päätenyt siihen, että 1) harjoitteluun osallistuvien täytyy olla paikalla vapaaehtoisesti: heidän täytyy olla valmiita heittäytymään ja laittamaan itsensä likoon ja 2) harjoitteluun osallistuvilla pitää olla vähän tai jonkinlaista rytmitajua. Jossain vaiheessa myös mainitsin näistä ”ehdoista” jokaisen DTB:n kurssiesittelyn yhteydessä suunnilleen näin: ”Kurssilla pärjää loistavasti, jos omaa vähän rytmitajua ja paljon motivaatiota heittäytyä ja laittaa itsensä likoon.” Olin päätenyt tähän muotoiluun oltuani useasti tilanteissa, joissa kurssille päätyy joku, joka ei ollut sitä ensisijaisesti valinnut. Esimerkiksi opettaessani DTB-työpajoja lastenkeskusten taideleireillä Guatemalassa vuosina 2016–2019 ryhmiini päätyi joskus joku nuori vain siksi, koska ryhmässä sattui olemaan tilaa. Näissä tilanteissa koin poikkeuksetta kohtaavani opetukseen osallistumisen vastustusta. Olin myös harmissani heidän puolestaan, kun he eivät olleet mahtuneet itselleen kiinnostavampaan – ja näin ollen – sopivampaan ryhmään. Improvisaation kanssa työskentely (ja toki harrastamisen kontekstissa kaiken toiminnan) täytyy olla mielestäni lähtökohtaisesti vapaaehtoista. Toisaalta joissain tilanteissa vastustuksen kautta saattoi löytyä myös jotain todella arvokasta. Nimenomaan näillä lastenleireillä olin myös useasti tilanteessa, jossa työpajan valinneetkin nuoret jännittivät aluksi niin paljon, etteivät halunneet osallistua laisinkaan. Nämä tilanteet kuitenkin toistuvasti ratkesivat niin, että prosessin loputtua osallistujat olivat silminnähten vapautuneita: He näyttivät nauttivan tanssimisesta ja omista liikkeistään.

Ajatukseni ”rytmitajun vaateesta” DTB:n toimivuuteen nähden ovat tällä hetkellä ristiriitaiset. Olen saanut palautetta, jonka mukaan rytmitajun mainitseminen DTB-kurssille osallistumisen lähtökohtana kuulostaa tarpeettoman liioitellulta. Jossain vaiheessa jotkut sanoivat jännittäneensä kurssille osallistumista sen vuoksi, että he epäilivät olevansa liian ”rytmitajuttomia”. Mahdollisesti joku on tästä syystä saattanut

jäää osallistumattakin. Nykyisissä kurssikuvauksissa olen poistanut maininnan rytmitajusta, mutta painottanut sitä, että kurssilla työskennellään rytmin kanssa. Nykyään koko rytmitajun käsite on mielestäni hieman ongelmallinen. Joidenkin tutkimusten mukaan moni rytmitajuttomuus paljastuu vain harjoituksen puutteeksi. Erään kanadalaistutkimuksen tulokset viittaavat myös siihen, että rytmitajuttomuuden ongelma näyttää olevan nimenomaisesti ulkoisten rytmien tunnistamisessa, mutta jopa virallisesti rytmitajuttomaksi diagnosoitu henkilö kykenee pysymään omassa sisäisesti valitussa rytmissään (Palmer, Pascale & Peretz 2014).

Itselleni kuitenkin DTB:n ydin on liikkeen tarkassa ajallisessa ja tilallisessa toistamisessa musiikin rytmin mukaan. Olen päätenyt vuosien saatossa siihen, että juuri tämä on DTB:n ydin, yksinkertainen mutta tinkimätön, ja se tekee DTB:stä erityisen. Ajattelen, että nimenomaan tästä metodissa on kyse ja nimenomaan tätä tapahtumaa tai ilmiötä olen halunnut alkaa kutsua metodikseni ja antaa sille nimen: ”Dances to a Beat”. Opetettuani DTB:tä nyt noin tuhannelle henkilölle, heidän joukossaan on luonnollisesti ollut valtava määrä erilaisia ihmisiä erilaisine kulttuuritaustoineen ja erilaisine tapoineen hahmottaa rytmiä. Suurin osa kurseista on ollut hyvin lyhyitä, yhdestä tunnista yhteen viikkoon, joten on vaikea sanoa mitään yleistä osallistujien taustoista suhteessa siihen, miten he kurssilla suoriutuivat. En myöskään ole rytmisyyden eikä musikaalisuuden asiantuntija. Kokemukseni mukaan lähes aina on kuitenkin niin, että kaikki kurssille osallistujat oppivat tai ainakin ymmärtävät DTB:n rytmisen ydinajatuksen kurssin loppuun mennessä. Se, missä kokemukseni mukaan erilainen musikaalinen kulttuuriperimä, harrastuneisuus tai potentiaali näkyy on se, miten nopeasti rytmiä aletaan hahmottaa. Potentiaalilla viitataan tässä yksilön synnynnäisiin ja ympäristön edesauttamiin valmiuksiin: Synnynnäisen lahjakkuuden käsitettä pidetään uusimpien tutkimustulosten valossa problemaattisena (Anttila 2022).

Mainittakoon minusta tässä kohtaa se, että olen valkoinen eurooppalainen pop-musiikista pitävä 40-vuotias henkilö ja tapani sekä hahmottaa että käyttää musiikkia on lähtökohtaisesti länsimaalainen. Vaikka käytänkin monenlaista musiikkia tunneillani, valkoinen länsimaisuus on kuitenkin konteksti, jossa DTB on syntynyt ja joka on läsnä metodin harjoittamisessa sekä tietoisesti että vääjäämättä. Valkoinen länsimaisuus

lävistää myös tämän työn kirjallisen lähdemateriaalin. Vaikka valintaani voikin pitää aiheeseeni nähden perusteltuna, on se silti poliittinen valinta, joka asettaa työni vahvistamaan ajatusta valkoisen rodun ylivallasta. (Katso mm. hooks 2007, 73–74.) Mielestäni tämä seikka kaventaa työni moninaisuutta.

Kolmanneksi yleiseksi ehdoksi olen DTB:ssä ajatellut sitoutumisen harjoitteluun. Tämä on tärkeää etenkin perusteiden hahmottamiseksi. DTB-kursseilla tunnit etenevät ns. build up class -tyylisesti. Tällä termillä tarkoitetaan tanssin parissa sitä, että seuraavan tunnin asiat pohjautuvat edellisen tunnin opeille. Näin ollen tunneille on hankala hypätä mukaan kesken kurssin. Koska käytännössä lähes jokaisella kurssilla tällainen tilanne kuitenkin tulee vastaan, olen joutunut tekemään kompromissia sen suhteen, kuinka paljon käytän aikaa uusien ihmisten perehdyttämiseen kurssin perusasioista ja kuinka paljon ajattelen muun ryhmän etenemistä. Tällä hetkellä ajattelen, että DTB:n perusteena on musiikin rytmiin sidottu, tarkka ajassa ja tilassa tapahtuva toisto. Tämän perustan hahmottaminen on jonkinlainen raami tai sabluuna – ehto – DTB:n tapahtumiselle. Mielestäni tämä ehto myös heikentää metodin saavutettavuutta, koska harjoittelussa ei voi edetä ennen tämän perusteen oppimista. Näistä esittelemistäni DTB:n yleisistä ehdoista etenkin rytmiin ja sitoutumiseen liittyvät ehdot tulivat haastetuiksi prosessissani Livessä. (Katso 8. Prosessi Livessä ja 9. Esitykset Livessä.)

7.1.1. Yleisten ehtojen perusteista

Muistellessani aikaisempia kokemuksiani DTB:lle asettamistani ”toteutumisen yleisistä ehdoista” huomaan niiden liittyvän ennen kaikkea myös siihen, että opetustilanteet olisivat mahdollisimman mukavia minulle itselleni. Huomasin melko pian, etten itse opettajana motivoitunut tanssin ja improvisaation hyödyistä perustelemisesta, halusin vain opettaa metodiani heille, ketkä sitä halusivat oppia! Voi olla, että juuri tässä tuleekin esille taustani nimenomaan taiteilijana eikä pedagogina: DTB on itselleni ensisijaisesti taiteellinen praktiikka. Toisaalta olin huomannut myös rytmissä pysymisen haasteen vaikeuttavan kurssin yhden perusasian demonstrointia: Kun ryhmä jaettiin kahtia ja puolet tekivät ja puolet katsoivat, DTB:n idea merkitysten tiivistymisestä ja yksilön osasta ei piirtynyt esiin ilman rytmistä tarkkuutta. Syyni pyytää osallistujat katsomaan toisiaan on se, että he DTB:n tekemistä ulkopuolelta katsoessaan ymmärtäisivät metodin idean: Tässä hetkessä syntyvässä koreografiassa ei ole kyse

heidän yksilöllisestä kekseliäisyydestään, eikä toisaalta myöskään heidän liikkeidensä mahdollisesta tavanomaisuudesta, vaan kokonaisuudesta, jonka osanen jokainen liikkuja on. Ajatukseni on se, että kun tarkan toiston myötä tämä DTB:n ”taika” tulee näkyviin, se vapauttaa osallistujia luottamaan itseensä ja omiin liikkeisiinsä – ja juuri tämä on itselleni yksi tärkeimmistä asioista, mitä DTB:ssä tapahtuu. Mikäli kuitenkin demonstroiva ryhmä ei tee liikkeiden toistoa tarpeeksi tarkasti suhteessa rytmiin, jää tanssi mielestäni jollekin yleiselle ”tavallisen improvisaation” tasolle, jossa yksilön suoritus, hänen mahdolliset onnistumisensa ja epäonnistumisensa, ovat katsojan havainnoille alttiimpia. Ajattelen siis, että DTB:n luoma sabluuna on ikään kuin jonkinlainen suoja, jonka turvissa uskaltaa tulla näkyväksi. Toiston tarkkuuden ajallinen ja tilallinen vaatimus ei siis ole metodissa vain esteettinen seikka, vaan mielestäni se liittyy myös improvisaatiossa tapahtuvan heittäytymisen helppouteen tai turvallisuuteen. Tässä on siis jonkinlainen paradoksi: Metodin tarkka rytmien raami näyttää lisäävän osallistumiseen ja heittäytymiseen liittyvää saavutettavuutta ja toisaalta tämä rytmisyyden vaade itsessään saattaa olla metodin saavutettavuutta heikentävä seikka. Kuitenkin koen, että metodin saavutettavuutta tässä suhteessa voi lisätä ensisijaisesti siten, että minä koreografi-opettajana valitsen käyttää aikaa niin, että ohjaan tarkan rytmisyyden pariin myös kurssille myöhemmin osallistuvat tai rytmiä hitaammin hahmottavat.

Olen myös oppinut sen, että itselleni tärkeät seikat DTB:ssä eivät välttämättä ole sitä osallistujille. Esimerkkinä tästä muistan erityisesti Oivakoulutuksen kautta opettamani kurssin vanhusten ja vammaisten hoitajille vuonna 2016. Omien standardieni mukaan emme ehkä saavuttaneet DTB:n ydintä kaikissa tekemissämme sovelluksissa. Osallistujat itse olivat kuitenkin hyvin innostuneita ymmärrykseni mukaan siitä, että olivat saaneet jotain ”kättä pidempää” työnsä tueksi. He tuntuivat arvostavan metodissani sitä, että olivat päässeet liikkumaan matalalla kynnyksellä. He kehittivät omia sovelluksia, joissa tarkkuus, tai edes toisto, ei ollut enää niin keskeisessä osassa. Ymmärsin, että heidän aktivoitumisensa vuotaisi myös heidän asiakkaidensa aktivoitumiseen. Pidän tätä kokemusta hyvin arvokkaana myös itselleni. Tässä hetkessä tärkeää ei ollut enää metodini tai omat ajatukseni siitä, vaan se, millaiselle hyvälle se voi olla inspiraationa.

Kuitenkin koen jotain erityistä tyydytystä nimenomaan silloin, kun saan opettaa DTB:tä juuri sellaisena kuin se on, ja juuri niin tinkimättömästi kuin haluan. Palaan identiteettiini taiteilijana, ja omaan motivaatiooni opettaa metodia melko analyttisesti ja jopa teoreettisesti juuri siksi, koska olen itse niin kiinnostunut siitä ja sen kehittamisestä. Arvostan metodin soveltuvuutta moninaisille ryhmille ja olen iloinnut syvästi saadessani viedä sitä inspiraatioksi tanssin epätavallisiin konteksteihin. Kuitenkin Foibekartanon ikäihmisten kurssilla vuonna 2022 päätin, etten enää palaisi metodin kanssa työskentelyyn siellä. Vaikka seniorien ohjaaminen oli hyvin palkitsevaa sinänsä, näin jälkikäteen ajatellen saattoi olla juuri niin, etteivät nämä edellä esittelemäni DTB:n yleiset ehdot täytyneet kurssilla itseäni tyydyttävällä tavalla. Ajattelen, että palaisin hyvin mielelläni työskentelemään tämän lämminhenkisen ikäihmisten ryhmän kanssa uudestaan, mutta jollain vapaammalla luovan liikkeen konseptilla. Tai mahdollisesti ilman konseptia laisinkaan...

Yksi oma kritiikkini kehittämäni metodia kohtaan onkin, että se saattaa soveltua parhaiten nuorille ja nopeille kehoille. Olen itse vanhentunut reilun kymmenen vuotta DTB:n kehittamisestä. Huomaan oman vanhenemiseni siinä, että tykkään harjoittaa metodia nykyään hitaampitempoisempiin kappaleisiin kuin aikaisemmin. Myös tarkan toiston fyysinen vaade tuntuu omassa kehossani joskus tarpeettoman mekaaniselta, ikään kuin vastenmielisen konemaiselta. Keski-ikäinen kehoni kykenee nykyään vähemmän konemaisiin toimintoihin, kuin nuorena tanssijana. Myös kiputiloja on enemmän, eikä kaikkien improvisoimieni liikkeiden tarkka toistaminen tunnukaan enää kutsuvalta.

7.2. "Taputtakaa kaikki käsiä yhteen!" – kaikilla ei ole käsiä

Aikaisemmista kokemuksistani DTB:n saavutettavuudesta nostan vielä yhden kokemuksen opettamastani työpajasta X Dance Festivaalilla vuonna 2018. Nykyinen XDance Festival eli XDL on inklusiivisen tanssin festivaali, joka juhlistaa kehojen ja mielten moninaisuutta tanssin kautta (DanceAbilityFinland 2024). Olin ajatellut festivaalille hakiessani, että kehittämäni metodi sopisi sinne hyvin. En tosin ollut koskaan aikaisemmin itse osallistunut kyseiselle festivaalille. Työpajaehdotukseni

valittiin festivaalin ohjelmistoon ja siihen osallistui moninainen joukko vammaisia ja vammattomia tanssijoita.

DTB:tä opettaessani lähdin aina ensimmäisenä liikkeelle rytmistä, ja musiikin mukana taputtamisesta. Olin ajatellut, että taputtaminen olisi helpoin mahdollinen yhdessä suoritettava liike, johon kaikki pystyvät. Rytmien löytäminen saattaa vielä lyhyemmän tai pidemmän ajan, mutta fraasi ”taputetaan käsiä yhteen” oli iskostunut mieleeni helppona aloituksena – ja itsestäänselvyytenä. Tällä X Dance Festivaalin työpajassa sainkin kohdata omat ableistiset ennakko-oletukseni, kun yhdellä tanssijalla ei ollut niin pitkiä käsivarsia, että hän olisi voinut taputtaa kämmeniään yhteen. Improvisoin nopeasti kämmenten yhteen taputtamisen rinnalle mahdollisuudeksi minkä tahansa kehon osan taputtamisen yhteen toisen kehonosan kanssa. Lähtökohta toimi aivan yhtä hyvin, eikä tämä sovellus vähentänyt mielestäni laisinkaan rytmiharjoituksen toimivuutta tai vaikeuttanut kurssin etenemistä. Mukautus oli siis varsin kohtuullinen. Varsinaisesta kohtuullisesta mukautuksesta ei tässä tilanteessa kuitenkaan ollut kyse, sillä mukautusta ei tehty osallistujan kanssa yhteistyössä, vaan omien havaintojeni pohjalta. Problematisoin pidemmälle kohtuullisen mukautuksen käsitteen soveltamista kohdissa 8.2.1. Samaan aikaan tapahtuvat asiat ja 8.2.3. Huonot vitsit.

Nykyään opettaessani aloitan edelleen kurssit ”käsien yhteen taputtamisella”. Vaikka olenkin tämän kokemuksen jälkeen tietoisempi siitä, ettei tämä ole kaikille mahdollista ja valmistautunut tarvittaessa mukauttamaan opetustani, olen halunnut pitää nimenomaan käsien yhteen taputtamisen rytmitehtävistä ensimmäisenä. Suurimmalle osalle kursseilleni tulevista ihmisistä käsien yhteen taputtaminen on mahdollista, tuttua ja siten ehkä turvallisakin. Vaikka kurssilla edetään joka tapauksessa pian ”käsien yhteen taputtamisesta” ”mihin tahansa taputtamiseen”, mielestäni tämä lähtökohta on yleensä ottaen selkeämpi kuin ”millä tavalla tahansa taputtamisesta” aloittaminen. Ymmärtääkseni saavutettavuus on paljolti myös selkeyttä. Tietysti jos huomaa, että kurssilleni osallistuu henkilö, joka ei voi taputtaa käsiään yhteen, osaan nyt soveltaa tätä ensimmäistä tehtävää. Näkisin että ensimmäisen tehtävän vaihtaminen ”kategorisesti saavutettavammaksi” siten, että aina aloittaisin ”mihin tahansa taputtamisesta” saattaisi vähentää suuremman osan osallistujista helppoutta osallistua. Pohdin myös olisiko ohje ”taputa käsiäsi yhteen, tai jos tämä ei ole mahdollista, taputa jotain muuta kohtaa

kehostasi johonkin muuhun kohtaan” enemmän saavutettava, vai sekavuudessaan saavutettavuutta heikentävä. Omalla kohdalla ajattelisin myös, että näin sanomalla esittelisin ehkä enemmänkin omaa tiedostavuuttani, kuin että oikeasti ottaisin huomioon juuri kussakin hetkessä olevaa tilannetta ja siihen osallistuvia. Palaan ajatukseen, että erityispedagogiikka on hyvää pedagogiikkaa. On pedagogista tietotaitoa osata nähdä ableistisia ominaisuuksia opettamisessa sisällöissä, ja muokata niitä tarvittaessa. Toisaalta en ole varma siitä, miten pedagogista on tuoda ryhmässä esiin monia vaihtoehtoja vai osoittaa ryhmälle että ”opettaja on tietoinen asiasta”. Toisaalta vaihtoehtojen esiintuominen voi olla myös tilan tekemistä jollekin, mitä ryhmässä ei vielä ole näkyvillä. Lyhyet käsivarret ei ole välttämättä ainoa syy siihen, että joku ei voisi taputtaa kämmeniään yhteen. Käsi saattaa olla esimerkiksi murtunut, tai siinä voi olla ihottumaa, tulehdus, tai monenlaista muuta herkkyyttä, kipua tai tilaa jossa ”käsien yhteen taputtaminen” ei ole mahdollista tai tunnu mielekkäältä. Vaihtoehtoisten toimintamallien antaminen saattaa näin ollen myös normalisoida moninaisuutta, jolloin yksilön mahdollinen erilaisuus ei johda erilaiseen ja mahdollisesti toisarvoiseen sovellukseen, vaan tällöin yksilön erilaisuus olisikin seikka, joka lähtökohtaisesti sopii tehtävänannon sisälle juuri sellaisenaan.

Näihin pohdintoihin ei ole yksiselitteisiä toimintamalleja eikä ratkaisuita, jotka sopivat kaikille joka tilanteessa. Kuitenkin tämän työni tarkoituksena on selventää itselleni jotain näkökulmia ja perusteluita sille, miten saavutettavuudenkin kannalta on mahdollista toimia erilaisilla ja jopa vastakkaisilla tavoilla. Haluan myös ymmärtää paremmin sitä, miksi tietyissä tilanteissa olen toiminut, kuten olen toiminut ja toisaalta, miten jatkossa voisin myös muuttaa taidepedagogista toimintaani saavutettavammaksi.

8. PROSESSI LIVESSÄ

Tässä luvussa käsittelen kokemustani työskentelystä Ammattiopisto Liven erityistä tukea tarvitsevien tanssialan opiskelijoiden kanssa. Ensin esittelen lyhyesti oppilaitoksen ja tanssialan koulutuksen siellä. Sen jälkeen kerron työskentelystäni opiskelijoiden kanssa edeten elokuun 2023 ensimmäisestä työskentelyviikosta huhtikuussa 2024 toteutuneisiin esityksiin asti. Keskityn pohdinnoissani huomioihini DTB:n saavutettavuudesta, Them Merphin Live -teoksen saavutettavuudesta sekä oman opettamiseni ja koreografina toimimiseni saavutettavuudesta.

Ammattiopisto Live on Espoon Leppävaarassa toimiva erityisoppilaitos. Liven tarjoama koulutus on tarkoitettu henkilöille, jotka tarvitsevat opiskelussa laajaa ja monipuolista yksilöllistä tukea esimerkiksi vaikeiden oppimisvaikeuksien tai vaikean vamman tai sairauden vuoksi (Live 2024a). Live on Suomen ainoa ammatillinen erityisoppilaitos, jossa voi suorittaa tanssialan perustutkinnon. Koulutus painottuu nykytanssiin. Jokaiselle opiskelijalle rakennetaan kuitenkin yksilöllinen oppimispolku, jossa huomioidaan kiinnostuksen kohteet eri tanssilajeissa, tanssialan soveltavat menetelmät ja opiskelijan työllistyminen. (Live 2024b.) Olin innoissani aloittaessani työskentelyä Livessä. Syyt innostukseeni olivat, että uskoin saavani opettaa ryhmää, jota ei tarvitsisi erikseen motivoida heittäytymään tai sitoutumaan prosessiin. (Katso 7.1. Yleiset ehdot.) Samoin toivoin, ettei minun myöskään tarvitsisi luopua tai tehdä kompromissia DTB:n ytimestä eli tarkasta toistosta suhteessa aikaan ja tilaan (Katso 5.1. Mikä DTB?). Uskoin saavani jakaa taiteellista praktiikkaani tinkimättömästi.

Kaikki tanssialan koulutusohjelmassa opiskelevat olivat valinneet ohjaamani koreografisen prosessin osaksi omaa HOKSiaan (henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma). Osalla opiskelijoista työskentely kanssani oli osa näyttö tutkinnon kokonaisuudesta ”tanssitaitojen kehittäminen” tai ”tanssitekniikan ja -ilmaisun syventäminen”. Kahdella opiskelijalla prosessi oli tutkinnon osan koko näyttö, toisella heistä kokonaisuudessa ”tanssijan työssä toimiminen” ja toisella ”tanssiryhmässä tanssiminen”. Näin ollen osallistuin myös opiskelijoiden arviointiin yhdessä koulutusohjelman vastuupettajan Jasmiina Sipilän kanssa. Sipilä

toimi myös ohjaavana opettajanani pedagogisen prosessin aikana Livessä, sillä teoksen tekeminen oli myös osa omien opintojeni kokonaisuutta opetusharjoittelu 2. Sipilän lisäksi opiskelijoiden tukena Livessä työskenteli myös kaksi muuta ohjaajaa. Yhden heistä oli tarkoitus olla aina läsnä työskentelyni aikana, jotta opiskelijoiden mahdolliset henkilökohtaiset tuen tarpeet pystyttäisiin huolehtimaan samalla, kun opetus ryhmässä voisi jatkua.

Työskentelin Livessä kolmessa jaksossa, yhteensä kuusi viikkoa. Kunakin tällaisena viikkona työskentelypäivien määrä vaihteli kahden ja neljän välillä. Yksi työskentelypäivä sisälsi aina kaksi puolentoistatunnin harjoitusta. Opiskelijat lämmittelivät päivittäin puoli tuntia omien ohjaajiensa kanssa ennen ensimmäisen harjoituksen alkamista. Näin ollen omissa harjoituksissani saimme keskittyä teoksen tekemiseen. Teosta harjoiteltiin jonkin verran myös ohjaamieni harjoitusten ulkopuolella. Opiskelijoilla oli mahdollisuus muistella teoksen liikemateriaaleja, koreografista rakennetta ja musiikin iskuja vetämieni harjoituskertojen välissä sekä omien ohjaajiensa johdolla että itsenäisesti.

8.1. Ensimmäinen työskentelyviikko

Ensimmäisen kerran tapasin ryhmän elokuussa 2023, jolloin esittelin itseäni ja työskentelyäni DTB-työpajan muodossa. En ennen työskentelyn aloittamista halunnut vielä löydä lukkoon sitä, valmistaisimmeko DTB:n pohjalta uuden teoksen vai version aikaisemmasta teoksestani. Heti ensimmäisellä työskentelyviikolla kävi kuitenkin ilmi, että prosessi Livessä tulee etenemään hitaasti ja tarve tauoille ja toistolle on suuri. Myös opinnäytteiden tuotantosuunnitelmat piti jo palauttaa omalle koululleni. Koska aikaa koko prosessille oli muutenkin vähän, ajattelin että seuraavalla työskentelyviikolla kannattaisi mennä suoraan siihen mitä aiotaan tehdä ja tehdä heti mahdollisimman ”valmista”. Päätös kävi siis helposti ja tuntui heti oikealta: Tekisin tälle ryhmälle version aikaisemmasta koreografiastani, Them Merphing -teoksesta.

Jo heti ensimmäisellä työskentelyviikolla kohtasin prosessissa lopulta kaikista suurimpana näyttäytyneen haasteen: opiskelijoiden epäsäännöllinen läsnäolo. Poissaolojen syyt liittyivät enimmäkseen opiskelijoiden vaihteleviin voimavaroihin ja

joskus myös kuntoutukseen tai erilaisiin henkilökohtaisten oppimisen kehittämissuunnitelmien polkuihin. Olin tietoinen tästä haasteesta jo ennalta sekä Sipilän kanssa käymieni keskustelujen pohjalta että tutustuttuani yhteen aikaisempaan taiteellis-pedagogiseen prosessiin Livessä (Nowack 2020). Sipilän kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta tiesin, että poissaolevat opiskelijat saavat ”tukiopetusta” työskentelyni ulkopuolella ja että he myös ryhmänä kertaavat tehtyjä asioita. Näin ollen mahdollisista runsaista poissaoloista huolimatta opiskelijat pysyisivät prosessissa mukana. He olivat myös jo ennen ensimmäistä tapaamistamme aloittaneet minuun ja DTB-metodiin tutustumisen nettisivujeni kautta.

Ensimmäisellä työskentelyviikolla törmäsin taas ajatukseeni siitä, ettei DTB:n perusteista voi mitenkään hypätä yli. Kirjoitin työskentelypäiväkirjaani seuraavasti:

...alun perusteista ei voi mitenkään hypätä yli. Tämän opin itse joka kerta uudelleen, kun opettajana sitä yritän. Aikaa ei siis ole niin sanotusti hukattavaksi, eli ei ole varaa, tai ei kannata käyttää esim kokonaista päivää jonkun tietyn sovelluksen opettamiseen, jos sitä ei tule lopulliseen teokseen. Olkoonkin että se auttaisi hahmottamaan metodin sovellusmahdollisuuksia moninaisemmin! (Työskentelypäiväkirja, elokuu 2023.)

Jouduin siis pitkän hampain luopumaan halustani esitellä metodiani mahdollisimman kattavasti. Tämä harmitti siksi, että yleensä opettamillani kursseilla joillekin vasta loppukurssista esittelemäni sovellukset avautuvat tarkoituksenmukaisesti ja tuntuvat mielekkäiltä. Nyt jouduin, eli halusin, keskittyä vain niihin sovelluksiin, joita teoksessa käytettäisiin. Nämä olivat: vapaa improvisaatio, DTB:n perustehtävä, pitkä toisto, kopiointi ja kontakti. (DTB:n sovelluksista lisää kohdassa 5.1. Mikä DTB?) Harmistani huolimatta päätin, että metodin moninaisuuden esittely palvelisi mahdollisesti ennen kaikkea omaa mielekkyydenkokemustani opettajana: Olin niin tottunut vetämäni kurssien kulkuun, jossa yleensä aina jollekin osallistujalle metodin ensimmäisenä esittelemäni sovellukset toimivat parhaiten ja jollekin vasta ne viimeiset. Olin ehkä ehdollistunut toimintamalliin, jossa opettajana sain kokea iloa ja tyydytystä siitä, että pystyin tarjoamaan metodistani niin moninaiisiin kiinnostuksen kohteisiin. Kirjoitin näistä ajatuksistani työskentelypäiväkirjaani seuraavasti:

...yleensä kursseilla on käynyt niin, että jollekin tietyt loppukurssista käydyt asiat vasta loksauttavat homman kohdilleen, tai että he sit vasta ymmärtää että aah, tästä oli kyse. Siksi siitä on itselle tullut kunnianhimo, tai jopa päänäpintymä että haluan opettaa siitä kaikille aina ”kaiken”. Opettelen luopumista, että en ehdi / tai mun ei kannata juosta materiaalia ja eri sovelluksia läpi ja siitä syystä en koskaan saa tietää miten paljon joku heistä olisi jostain sovelluksesta tykännyt, jota emme nyt ehdi käymään läpi. (Työskentelypäiväkirja, elokuu 2023.)

Nyt siis päättelin, että opiskelijoille olisi hyödyllisempää keskittyä syvällisemmin juuri niihin ennalta päättämiini sovelluksiin, joita he myös esityksessä käyttäisivät.

Taiteellinen prosessi oli näin ollen paljon koreografikeskeisempi, kuin jos olisimme alusta alkaen tehneet teoksen DTB-metodin pohjalta heidän kanssaan jaetummin.

Mielestäni valmiin teoksen tekeminen prosessina vaatii myös koreografilta enemmän uskoa siihen, että kyseinen repertuaariteos sopii opiskelijoille ja että he onnistuvat sen suorittamisesta. Ensimmäisellä työskentelyviikolla Livessä opiskelijat tuntuivat oppivan DTB-metodin perusteet niin hyvin, että arvelin repertuaariteoksen sopivan heille hienosti. Repertuaariteoksen haasteet näyttäytyivät prosessissa vasta myöhemmin.

(Katso 8.4.2. Koreografian pedagogiikkaa kontaktityöskentelyssä, 8.4.4. Haasteita ja 9.1. Esitysten saavutettavuus.)

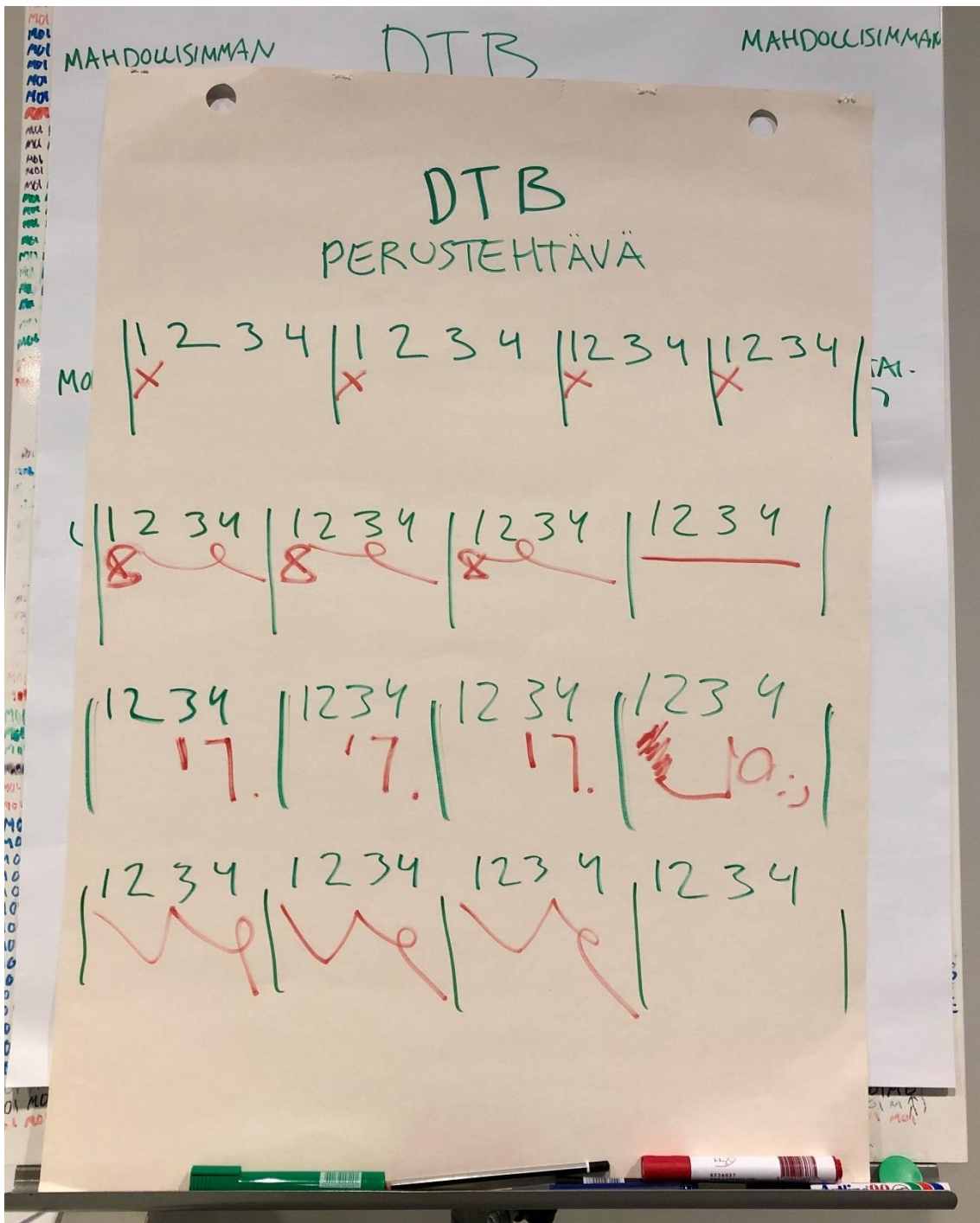
Olen myös arvellut, että turvallisuus saattaisi olla yksi saavutettavuutta lisäävä seikka.

Se, että koreografi määrittelee ennalta teoksen rakenteen voi olla opiskelijoille tutumpi työskentelytapa ja niin ollen myös turvallisempi. Opiskelijoiden saattaa olla helpompi heittäytyä annettuihin tehtäviin tai heille voi olla selkeämpää, mitä heiltä odotetaan kussakin tehtävässä. Hyvin avoimet tehtävänannot saattavat olla haastavia (Nowack 2020, 27) ja ne voivat herättää hämmennystä tai jopa ahdistusta (Saastamoinen 2024, 94–97, 142). Hämmennys sinänsä voi olla joskus hedelmällinen alusta uusien työskentelytapojen oppimiselle (Lonka 2015, 163). Kuitenkin tässä yhteydessä ajattelin, että itse koreografian sisällössä olisi tarpeeksi ratkottavaa: tanssijat kun improvisoisivat lähes läpi koko teoksen ja teoksen keskiössä on tilassa ja ajassa tarkka improvisoitujen liikkeiden toistaminen. Näin ollen koreografina ajattelin keskittyväni sekä

tehtävänantojen että koreografisen rakenteen selkeyteen ja jopa yksiselitteisyyteen. Riku Saastamoisen mukaan tarkat rajat ja rakenteet voivatkin luoda oppimistilanteisiin turvallisuuden tunnetta, jolloin oppiminen pääsee syvenemään (Saastamoinen 2024, 124). Työskentelyprosessin myöhemmissä vaiheissa huomasin välillä kuitenkin lipsuvani tästä yksiselitteisten tehtävänantojen ihanteestani. (Katso 8.4. Viimeinen työskentelyperiodi.)

Ensimmäisellä viikolla sain konkreettista tuntua erityisoppilaitoksen resursseista ja niiden mahdollistavasta ihanuudesta. Koulutusohjelman kahdellatoista opiskelijalla on käytössään yhteensä kolmen ohjaajan tuki nimenomaan tanssin opiskeluun ja he saavat myös muuta tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaan. Opiskelutahti näyttäytyi joustavana ja ymmärrys opiskelijoiden haasteista ja elämäntilanteista tuntui kokonaisvaltaiselta. Päivittäinen opetusaika oli keskimäärin kolme ja puoli tuntia. Olin otettu ja inspiroitunut näistä arvoista ja rakenteista, joille opiskelu Livessä perustui. Huomasin pohtivani, miten enenevässä määrin uskon ja toivon näiden mallien pesiytyvän myös yleisen ammattiopetuksen puolelle – sekä työelämään.

Käytännössä ensimmäiset opetuskertani Livessä noudattivat pitkälti itselleni tuttua DTB-kurssien kaavaa: Ensin tutustutan heidät tapaan, jolla musiikin rytmiä DTB:ssä käytetään. Sitten seuraan opiskelijoiden tekemisen tapaa, käyn vuoropuhelua heidän kanssaan, ja etenen näiden pohjalta metodin erilaisiin sovelluksiin. Ennen ensimmäistä työskentelyviikkoa Livessä olin pohtinut itselleni uusia tapoja havainnollistaa DTB:n perustehtävän musikaalisuutta. Olin kokenut, että opettamiseni heikoin lenkki oli nimenomaan kurssien aloituksessa: miten selitän mahdollisimman ymmärrettävästi sitä, mitä on tarkoitus alkaa tehdä. Nyt ensimmäistä kertaa hahmottelin fläppitaululle perustehtävän rakenteen visuaalisesti nähtäväksi.



Kuva 1. Dances to a Beat (DTB) -metodin perustehtävä ensimmäistä kertaa aukikirjoitettuna. Kuva: Kati Korosuo

8.2. Uusia havaintoja saavutettavuudesta

Ensimmäisellä työskentelyviikolla Livessä tein uusia havaintoa suhteessa saavutettavuuteen. Ajattelen, että nämä huomiot liittyvät enemmän oman opettamisen saavutettavuuteen kuin metodin saavutettavuuteen sinänsä. Kuitenkin, koska en tämän työn puitteissa pääse tarkastelemaan näitä asioista toisistaan riippumatta, kerron tässä lyhyesti näistä havainnoistani.

8.2.1. Samaan aikaan tapahtuvat asiat

Minulla on tapana opettaa (DTB:tä) usein niin, että käytän sekä kehoani että puhettani jonkun asian havainnollistamiseen. Saatan sanoa ”voitte tehdä *tälleen*, kaks kol nel ja sitten vaikka *näin*, kaks kol nel” eli toistaessani liikkeitä lasken rytmiä samaan aikaan, painottaen sanojani musiikin fraasituksen mukaan (aksentin ollessa ensimmäisellä iskulla, tahtilajissa 4/4). Olen ajatellut tämän tavan lähtökohtaisesti selventävän sitä, mitä on tarkoitus tehdä. Kuitenkin jo ennen opettamisen aloittamista Livessä ymmärsin, että tämä tapa saattaa joskus vaikeuttaa asioiden ymmärtämistä: Liian moni yhtä aikaa tapahtuva asia voi myös aiheuttaa sekaannusta, jos osallistujalle on epäselvää, mihin samaan aikaan tapahtuvassa liikkeessä ja puheessa olisi kiinnitettävä huomiota.

Eräässä harjoituksessa Livessä olin jakanut opiskelijat kahteen ryhmään ja pyytänyt toista näistä ryhmistä asettumaan tanssistudion eri puolelle nurkkiin katsomaan toisen ryhmän tanssia. Yksi opiskelijoista pyysi kuitenkin saada istua studion pitkällä sivulla, josta oli paras näkyvyys tilaan. Kävi ilmi, että hänellä oli näkörajoite. Tämän jälkeen tulin hyvin tietoiseksi edellä mainitsemastani tavastani liikkua tilassa samaan aikaan, kun selitän ohjeita. Pyrinkin vastaisuudessa ottamaan huomioon asemointiani tilassa suhteessa tähän opiskelijaan sekä kuvailemaan myös sanallisesti sitä *mitä* teen liikkeellä. Olin iloinen tämän opiskelijan aktiivisuudesta sanoittaa omia tarpeitaan. Se vaikutti olevan hänelle luontevaa ja koin tilanteen rentouttavan minua opettajana. Tapahtunut lisäsi luottamustani vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa: He kertoisivat minulle, jos en osaisi ottaa heidän tarpeitaan huomioon opetustavoissani.

Se, että opettelen kuvailemaan liikkumistani, tekee opettamisestani yleisesti

saavutettavampaa näkörajoitteisille henkilöille. Tämä on hyvä haaste itselleni, ja muistutus siitä, etten voi lähtökohtaisesti olettaa kaikkien osallistujien pystyvän vastaanottamaan opetustani täysipainoisesti kaikilla aisteillaan. Palaan jälleen ajatukseen, että erityispedagogiikka on hyvää pedagogiikkaa. Liikkumiseni kuvailu saattaa myös palvella muita kuin näkörajoitteisia henkilöitä. Se saattaa selkeyttää opettamistani tuomalla fokusta yhteen asiaan kerrallaan. Tämä saattaa tuoda selkeyttä myös DTB-metodiin, ja näin ollen lisätä sen saavutettavuutta. Toisaalta liikkeitä kuvaillessani huomaan ehkä tottumattomuuteni siinä, miten osa minusta tuntuu vastustavan sanoihin lukitsemista. Tanssin kauneus taitaa kiteytyä itselleni juuri liikkeiden monitulkintaisuudessa. Nyt jos liikkumisen hetkellä kuvailen tekemistäni sanomalla esimerkiksi ”kädet kurottavat ylös”, tuntuu se latistavalta yleistykseltä, kun saman asian olisi voinut kuvailla myös runollisemmin sanomalla vaikkapa ”raajat haparoivat korkeuksiin” tai ”käsivarret kelluvat koholle” tai ”suunta avautuu taivasiin”. En vielä tiedä, miten kuvailun hetkessä osaisin tätä liikkeen moninaisuutta ilmaista niin rikkaasti kuin haluaisin. Samalla haluaisin myös säilyttää opetustilanteen selkeyden ja tarkoituksenmukaisuuden, enkä kuormittaa osallistujia tarpeettomalla sanatulvalla. Opettelemalla liikkumiseni sanoittamista ja kuvailua miten hyvin tahansa, en myöskään tule ratkaisemaan kaikkia näkörajoitteisten osallistujien haasteita tulevaisuuden opettamisissani. Myös, jos tarkastelemme vielä hieman tarkemmin edellä kuvaamaani tapahtumaa, tulee ilmi yksi ongelmallinen piirre toimissani. Kyseinen opiskelija ilmaisi tarpeensa istua tietyssä kohdassa luokkaa, kun katsoimme muiden tanssia. Tein *itse* tulkinnan opetustavassani olevista samaan aikaan tapahtuvien asioiden haasteellisuudesta hänelle. Huomio on varmasti yleisesti relevantti ja opettamistani saavutettavammaksi kehittävä, mutta huomasi jälkikäteen pohtivani tällaisten tulkintojen ja johtopäätösten mahdollisia haittoja. Hyvistä tarkoituseristä huolimatta ne saattavatkin vahvistaa tarvitsevuuden stereotyyppioita ja näin ollen estää opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huolellisen kuulemisen ja huomioon. (Katso mm. Laukkanen, Colliander & Teikari 2018.) Tarkennan näkemystäni siitä, että hyvä pedagogiikka on jokaisen yksilön huomioon otamista kussakin käsillä olevassa tilanteessa. Kohtuullisten mukautusten periaatteiden mukaan opetusta tulisi lähtökohtaisesti mukauttaa opiskelijan ilmaisemien tarpeiden mukaan, ei opettajan tulkintojen ja arvausten, vaikka ne joskus ihan hyviä olisivatkin.

8.2.2. Sanoittamisen haaste

Tätä sanoittamisen ongelmallisuutta olen pohtinut erityisesti joogan opettamisen kontekstissa, joka sijoittuu hieman tämän työn ulkopuolelle. Opetan Vinyasa Flow -nimistä joogan tyyliä, joka on luonteeltaan melko dynaaminen. Usein siirtymät asanoista eli asennoista toisiin tehdään hengityksen mukaan: sisäänhengityksellä tämä liike, uloshengityksellä jo toinen liike. Yhteen sisäänhengitykseen ei parhaimmillaankaan mahdu muutamaa sanaa enempää informaatiota ja joogan opettamisessa minua kiehtookin juuri sen, millaisilla sanoilla valitsen ohjata sitä, mitä on tarkoitus tehdä. Joogaopettajakoulutuksessani (Kula Collective 2019) meitä opiskelijoita kehoitettiin kiinnittävän huomiota siihen, millaisia todellisuuksia luomme sanoillamme ohjaustilanteissa. Toinen suuri anti joogakoulutuksessani oli apuvälineiden käytön merkityksen korostaminen. Opin suurimmasta osasta asanoita monta erilaista versioita, joita voisin tarjota apuvälineitä hyväksikäyttäen hyvin erilaisista lähtökohdista tuleville ihmisille.

Hiljattain tein itse muutamia vuosia sitten videoimiani tunteja. Pohdin omassa tekijän kokemuksessani sitä, miten koin tunnin ”flown” eli virtauksen kärsivän pitkäköistä selityksistäni. Selitykset olivat toisaalta sitä, että kuvailin joskus asioita monella eri tavalla, ja toisaalta sitä, että selitin usein monta versioita kustakin tehtävästä asanasta. Pohdin tämän kokemukseni valossa sitä, miten monella tunneilleni osallistuneella saattaa olla samanlaista kokemusta virtaamisen pysähtymisestä vaihtoehtojen lisääntymisen myötä. Toisaalta ajattelin, että vaihtoehdot tuovat vapautta sellaisille osallistujille, joiden toimintakyky ei ensimmäiseen tai toiseen esittelemääni versioon niin sanotusti ”taivu”. Omista normatiivisista tarpeistani käsin huomaan taipumusta ajatella virtaavuutta arvostavia osallistujia enemmistönä ja vaihtoehtoja arvostavia osallistujia vähemmistönä. Opettaminen ja ohjaaminen ovat mielestäni hienovaraista tasapainoilua jouhevasti etenevän opetustilanteen ja vaihtoehtoisia suoritustapoja normalisoivan politiikan välillä. Saavutettavana opettajana toimiminen on omista oletuksistaan ja lähtökohdistaan tietoisiksi tulevista (Pietilä 2022).

8.2.3. Huonot vitsit

Live-ensimmäisellä työskentelyviikolla tein myös uuden havainnon saavutettavuudesta suhteessa vitseihin. Koreografina ja opettajana toimiessani pyrin kohtaamaan osallistujat tasavertaisina. Tämän mahdollistamiseksi olen tavoitellut välittömän ilmapiirin luomista. Kokemukseni mukaan välittömän ilmapiirin luomiseen vaikuttaa ennen kaikkea oma asenteeni, lempeys, rentous ja rehellisyys. Olen tottunut vitsailemaan ja jakamaan henkilökohtaisiakin asioita työskentelytilanteissa. Olen huomannut joskus leikitteleväni kielen monimerkityksellisyydellä ja käyttäväni jopa sarkasmia vähän tiedostamattomasti silloin, kun haluan tehdä vaikutuksen. Toisaalta tällaiseen tilanteeseen päätyminen on jo edeltänyt omaa kokemustani vuorovaikutustilanteen turvallisesta ja luontevuudesta. Huonot vitsini opetustilanteissa kertovatkin siis sekä luottamuksestani ryhmään ja heidän ymmärrykseensä, huumorintajuunsa ja hyväksyvään asenteeseensa minua kohtaan, että halustani tavoitella tasavertaista ja välitöntä ilmapiiriä. Livessä opettaessani löysin itseni pari kertaa tilanteesta, jossa vitsailuni, esimerkiksi tilannesidonnainen kielen kaksoismerkityksillä leikittely, ei kuitenkaan naurattanut ketään. Tai ehkä naurattikin, mutta yhtään ulkoisesti havaittavaa reaktiota vitsini ei kirvoittanut. Ensimmäinen tällainen tilanne tapahtui jo heti työskentelyn alussa ja oivalsin siinä hetkessä muutaman tärkeän seikan.

Olen opetustilanteissa tottunut saamaan osallistujia nauramaan ja siksi panin merkille, ettei vitsailuni naurattanut. Yksi näkökulma asiaan on se, ettei osallistujien tarvitsekaan nauraa jutuilleni, eikä heidän reaktioidensa tulisi vaikuttaa opetukseen. Voisin myös pohtia syvällisemmin, kuinka tarpeellista tällainen ”hauskuutus” opetustilanteissa ylipäätään on: Onko siinä esimerkiksi enemmän kyse opettajan egosta ja hyväksyvien reaktioiden hakemisesta, kuin välittömän ilmapiirin luomisesta ja tasavertaiseen kohtaamiseen pyrkimisestä? Pohdin syitä vitsailuuni reagoimattomuudesta myös saavutettavuuden näkökulmasta. Esimerkiksi autismikirjoon kuuluvilla henkilöillä saattaa olla taipumus tulkita kieltä hyvin kirjaimellisesti, jolloin vitsien kaksoismerkityksiä voi olla vaikea ymmärtää (Autismiliitto 2024). Usein myös osallistujat, joille opetuskieli ei ole heidän äidinkieltänsä ymmärtävät kieleen ja sen merkityksiin perustuvia vitsejä hitaammin kuin natiivipuhujat. Joskus vitsit saattavat myös perustua tietynlaisen sisäpiirin ajattelulle, elämäntavoille tai itseironialle ja näin

ollen ne kategorisesti rajaavat ulkopuolelleen tämän sisäpiirin käytännöistä tietämättömät. Ajattelenkin nyt, että mahdollisimman saavutettava opetustilanne sisältänee kielen kaksoismerkityksillä vitsailua hyvin harkitusti. Toisaalta saavutettava opettaminen sisältää myös ymmärrystä siitä, mistä aiheista vitsailun kanssa kannattaa olla sensitiivinen. Kaikki minulle kevyet aihepiirit eivät välttämättä ole sitä kaikille muille.

Työskentelyn loppupuolella ja keskinäisen luottamuksen kasvaessamme ryhmän kanssa tuntui leikillisyyteni hieman lisääntyvän. Joskus saattoi edelleen käydä niin, ettei vitsailuuni reagoitu odotetulla tavalla. Silloin palasin mahdollisimman selkeään ja kirjaimelliseen kommunikointiin. Ajattelin, voisiko tätä toimintamallia pitää jonkinlaisena vastineena kohtuulliselle mukautukselle. Tällöin opetustilannetta mukautettaisiin tarpeen vaatiessa siten, että jokaisen opiskelijan oikeus vuorovaikutuksen tai kommunikaation ymmärrettävyyteen mahdollistuu. Ymmärsin nimittäin myös sen, ettei minun tarvitse kategorisesti sensuroida kaikkea huumoria opetuksestani varmistaakseni sen, että opettamiseni on varmasti kaikille ymmärrettävää. Huumorin tuoma lämpö ja leikillisuus opetustilanteessa saattaa myös helpottaa oppimista ja innostaa oppimaan. Ainakin itse koin innostuksen lähenevistä esityksistä yhteisenä, ja tämän innostus näytti lisäävän välittömyyttä keskinäisessä kommunikaatiossamme ryhmän kesken.

8.3. Toinen työskentelyviikko

Tässä alaluvussa esitän huomioita ableistisista ajatusmalleistani, käsittelen esteettömyyttä Livessä ja kerron koreografisen prosessin etenemisestä toisella työskentelyviikolla marraskuussa 2023.

8.3.1. Kohtaaminen lounaalla

Toisen työskentelyviikon alkuun kertosimme opiskelijoiden kanssa tulevan työskentelyn sisältöä ja rakennetta. Muistutin opiskelijoita siitä, että työskentelyni heidän kanssaan on myös osa omia opintojani ja että heille tekemäni teos on opinnäytteeni käytännön osio. Mainitsin myös, että tähän työhöni kuuluu kirjallinen osio, jossa reflektoin prosessia ja DTB-metodia saavutettavuuden näkökulmasta. Kerroin, että teen muistiinpanoja läpi prosessin ja että pyydän myös heiltä palautetta työskentelymme

päätteeksi. Sanoin, että tätä palautetta voisi antaa ennalta määrittelemiini kysymyksiin anonyymisti kirjallisena tai halutessaan vaikka auditiivisesti.

Tunnin jälkeen istuin lounaalla erään opiskelijan kanssa ja hän halusi palata keskusteluun palautteenannosta. Opiskelija kertoi, että hän mieluummin antaisi palautetta dialogisesti keskustellen, kuin lomakkeeseen vastaamalla. Hän koki, että hänen ajattelunsa provosoituu paremmin niin, ja että hänen on hankala saada ajatuksiaan esiin yksin kirjoittaessaan. Sain heti näkökulman siihen, miten kapeakatseista ajatteluni suhteessa palautesysteemiin edelleen oli. Vaikka pidin ansiona sitä, että tanssinopettajan maisteriopinnoissa (varsinkin Critical disability studies in higher education -kurssilta) saamieni oppien pohjalta olin osannut antaa vaihtoehdon pelkälle kirjalliselle palautteenannolle, oli systeemi edelleen kankea. Ajattelin myös, että keskustelumuodossa saatu palaute ei olisi yhtä autenttista (saattaisin johdatella keskustelua), eikä varsinkaan anonyymia (tiesin hyvin, kenen kanssa keskustelin). Pohdin, miten luotettavana tällaista keskustelussa saatua tietoa voitaisi pitää. Myöhemmin päätin, että laadullisen tutkimuksen menetelmistä katsottuna tilanteen olisi voinut nähdä muistuttavan avointa haastattelua (Eskola & Suoranta 1998, 86). Näin ollen tästäkin hetkestä saatua tietoa voisi pitää myös tutkimuksellisesti arvokkaana.

Lounaan aikana päädyimme opiskelijan kanssa keskustelemaan myös hänen kokemuksistaan DTB-metodin saavutettavuudesta. Pohdin nopeasti, jospa tämän keskustelun nauhoittaminen toisi saamalleni tiedolle uskottavuutta: Ainakin saisin dokumentoitua opiskelijan ajatukset tarkasti. Käynnissä olevan lounastilanteen luonteen huomioon ottaen päätin kuitenkin, että olisi parempi keskustella rennosti ja paineettomasti ilman koneellisen tallentamisen läsnäoloa. Päätin luottaa siihen, että rennon jutustelun kautta saatu tieto olisi myös arvokasta ja ehkä jopa ”autenttisempaa” kuin tilanteessa, jossa opiskelija tulisi tietoiseksi jokaisen sanansa tallentumisesta muistiin. Menetelmän haittapuolena tässä tapauksessa tietysti olisi se, etten muistaisi sanatarkasti opiskelijan käyttämiä ilmauksia myöhemmin. Olisin oman ymmärryksen ja tulkintani varassa. Näinhän oli toisaalta tähän mennessä ollut kaiken muunkin prosessissa tapahtuneen suhteen, joten antauduin keskustelulle.

Opiskelija sanoi pitävänsä metodistani ja piti sitä saavutettavana. Hänen näkökulmastaan metodista teki saavutettavan se, ettei siinä välttämättä tarvinnut siirtyä uuteen paikkaan uutta liikettä aloittaessaan. Opiskelija siis tuntui arvostavan sitä, että metodia voi harjoittaa myös ilman siirtymiä. Kysyin hänen näkökulmaansa myös tilojen esteettömyyteen. Hän sanoi rakennuksen itsessään olevan esteetön, mutta sen sijainnin ei: Rakennus sijaitsi mäen päällä ja kaukana juna-asemalta. Tämä kommentti herätti minut huomaamaan oman ableistisen katseeni suhteessa esteettömyyteen. Omasta näkökulmastani käsin rakennus sijaitsi juna-aseman lähellä ja mäkeä en ollut huomannutkaan. Keskustelussamme tulin kuitenkin tietoiseksi siitä, miten pienikin ylämäki ja noin kilometrin matka saattaa olla huonoissa sääolosuhteissa esimerkiksi käsikäyttöistä pyörätuolia käyttävälle hyvinkin esteellinen. ”Ihmiset ajattelevat, että esteettömyyttä on se, jos tiloissa on hissi”, hän kommentoi keskustelumme päätteeksi. Tämä jäi mieleeni, koska kommentin myötä tulin tietoiseksi siitä, miten paljon minulla on tästä aiheesta vielä opittavaa.

8.3.2. Esteettömyys Livessä

Kuten aiemmin mainitsin, tarkastellessani DTB-metodin saavutettavuutta en voi sivuuttaa metodin ulkopuolisia saavutettavuustekijöitä. Toisella työskentelyviikolla tapahtuneen lounaskeskustelun myötä koen luontevaksi käsitellä tässä kohtaa kirjoitustani opetustilan ja -tilanteen fyysistä saavutettavuutta eli esteettömyyttä. Tanssialan vastuopettaja Sipilä vahvistaa oman tuntumani, sekä opiskelijan arvion Liven opetustilojen esteettömyydestä: Rakennuksen tilat ovat esteettömät. Tanssistudion esteettömyydessä on otettu huomioon esimerkiksi ovien leveydet, kynnykset, naulakot, valaistus, akustiikka ja sukupuolineutraalit pukuhuoneet. Tulkkeja on myös saatavilla tarvittaessa sekä viittomakielellä että kuvailutulkkaukseen. (Sipilä 11.12.2023.) Opinnäytteeni kontekstissa, DTB-metodin saavutettavuutta tarkastellessa, tilojen fyysinen saavutettavuus liittyy ennen kaikkea opiskelijoiden mahdollisuuteen päästä työskentelemään metodini parissa, mutta myös tulevan esityksen katsojien mahdollisuuteen saapua esityspaikalle. On mahdollista, että Liven huonon sijainnin vuoksi jonkun kiinnostuneen katsojan ei ole mahdollista saapua paikalle, vaikka rakennus itsessään onkin esteetön.

Vaikka käsittelenkin tässä työssä ensisijaisesti DTB-metodin saavutettavuutta tilanteessa, jossa opetan ja perehdytän osallistujat sen äärelle, on myös julkinen esitys osa metodin maailmassaoloa. Mahdollisuus päästä katsomaan metodille pohjautuvaa esitystä liittyikin metodin saavutettavuuskysymyksiin myös laajemmin. Millaisissa tiloissa ja tilanteissa metodiin ylipäättään on mahdollista tutustua? Fyysiset tilat ja lokaatiot tuntuvat itselleni toissijaisilta saavutettavuuskysymyksiltä, mutta ymmärrän nyt, että jollekin toiselle ne voivat olla kynnyskysymyksiä, sanan varsinaisessa merkityksessä. Metodini saavutettavuus ei toteudu, eikä sitä voi tarkastella irrallaan ympäröivästä maailmasta, vaan se on tiiviisti kytköksessä niihin konteksteihin, käytäntöihin ja tiloihin, joissa se tapahtuu. Pohdin metodin saavutettavuutta esitystilanteessa perusteellisemmin kohdassa 9.1. Esitysten saavutettavuus.

8.3.3. Suunnitelmista

Lokakuussa 2023 lasken teoksen tekemiseen olevaa aikaa ja tulen tietoisiksi siitä että 13 päivää 3h harjoituksia/ työskentelyaikaa jäljellä, kertakaikkiaan. Katson videotallenteita teoksista ja mietin miten saan mahdollisimman vähän kuormittavan ja selkeän scoren heille, tiedostaen että tässä/improvisatorisessa työssä heidän vastuullaan, toisaalta vapautenaan, on niin paljon enemmän kuin perinteisessä tavassa tehdä koreografiaa, jossa askeleet näytetään eteen.
(Työskentelypäiväkirja, lokakuu 2023.)

Aloittaessani työskentelyä Livessä marraskuussa, mielessäni oli kaksi repertuaariversiota, joita kohti voisimme lähteä työskentelemään. Vaihtoehdot olivat 48 minuutin versio ammattitanssijoille koreografioimastani teoksesta *Them Merphing* (2021), sekä 19 minuutin versio Tanssivintti-tanssikoulun edistyneelle intensiiviryhmälle koreografioimastani versiosta *Them Merphing Too* (2022). Suunnitelmani oli lähteä harjoituttamaan tuota 19 minuutin version rakennetta ja mikäli näyttäisi siltä, että materiaalit sisäistyvät hyvää vauhtia, teoksen pituutta voisi lähteä kasvattamaan.

Koreografiseen työskentelyyn nää kysymykset: missä määrin oon ”uskollinen” alkuperäiselle teokselle (tai sille teoksen versiolle, jonka tein Tanssivintille), jos tuntuu että sitä on vaikea sisäistää tai oppia tai hahmottaa tarpeeksi hyvin?

Vain prosessi vastaa tähän, ja voiko ennakoimiseni myös lukita jotain, tai perustua ennakkoluuloilleni? Millaisia koreografisia työkaluja mulla on helpottaa työskentelyä, muistamista? Esim et enemmän asioita tapahtuu samaan aikaan, ei omia ajoituksia musa/valoiskuista. Toisaalta vähemmän kohtauksia, tai tehtäviä kunkin tehtävän sisällä, toisaalta enemmän ennalta määriteltyjä laatuja? ... Missä huomaan että mun koreografinen ajattelu vaatii tanssijalta paljon, tai liikaa? Milloin on hyvä pitää kiinni koreografiasta ja scoresta ja luottaa siihen, että harjoitus tekee mestarin, ja milloin kannattaa ajoissa muuttaa tai helpontaa speksejä, jos vaikuttaa siltä ettei niitä ehdi oppia niin että olisi mukava esiintyä? (Työskentelypäiväkirja, lokakuu 2023.)

Minulle itselleni sekä esiintyjän taustan omaavana että edelleen aktiivisesti esiintyvänä, tärkeä arvo (esiintyjän tietotaitoon luottamisen ja esillepääsyn lisäksi) on se, että esiintyjä tietää esiintyessään mitä tekee. Toisin sanoen ajattelin niin, että koreografin tai ohjaajan on tärkeää osata päästää irti teoksesta tarpeeksi aikaisin eli lukita teoksen raamit ajoissa, jotta niitä ehtii harjoitella. Raameilla tarkoitan tässä liikkeellisiä tehtäviä ja laatuja eli koreografiaa, sekä teoksen scorea tai rakennetta eli dramaturgiaa. Esiintyjän kyky sietää muutoksia nähdään mielestäni arvona tanssin ammattikentällä ja moni koreografi mielellään viime hetken muutoksia tekeekin. Vallalla lienee ajatus, että tanssin ammattilaisuus on sitä, että pystyy sisäistämään nopeita muutoksia teoksen muista laaduista tinkimättä. Muistan omalla urallani usein selvinneeni tällaisista tilanteista jotenkuten, mutta joskus näistä esityksistä saattoi jäädä jälkimakuna enemmän keskittynyt suorittaminen kuin nauttiminen. En tiedä toisaalta onko esiintymisestä nauttiminen tanssijan työssä aina välttämätöntä tai edes mahdollista. Mutta siihen uskon, että esiintyminen ilman ylimääräisiä stressitekijöitä, joiksi koreografin viime hetken muutokset lasken, on yleensä kaikkien etu.

Kunnianhimoinen tavoitteeni siis on, että tässä prosessissa jo vaikka viimeinen viikko olisi tätä nautiskelua. :) jolloin yleisön tullessa olisi jano esittää, jolloin se on enää se yksi asia joka puuttuu. Eikä niin että vielä mietitään muuttuneita musiikki-iskuja tai ihmetellään uutta esiintymisasua. (Työskentelypäiväkirja, lokakuu 2023.)

Pohdin näiden päiväkirjamerkintöjeni valossa, missä määrin suhtauduin opiskelijoihin ”erityisryhmänä”. Tässä vaiheessa prosessia ryhmän erityisen tuen tarpeet olivat näyttäneet minulle lähinnä runsaina poissaoloina. Toisaalta erityisoppilaitoksessa poissaoloja oli jossain määrin mahdollista kompensoida esimerkiksi tarjolla olevan tukiovetuksen muodossa. Vertasin mielessäni tätä prosessia sekä ammattilaisten että Tanssivintin oppilaiden kanssa työskentelyyn. Myös näissä molemmissa prosesseissa oli läsnä tuntu siitä, että työskentelyaika on liian vähän. Jos ajan loppumisen tunne on jollain lailla krooninen, ja sisäänrakennettu tanssiteosten prosesseihin, olisiko siitä jotain opittavaa? Tanssivintille tekemässäni versiossa koreografiset tehtävät olivat määritellympiä ja selkeämpiä, kun taas ammattitanssijoille tekemässäni versiossa ne olivat väljempää ja moninaisempää. Myös harjoitusaika oli ollut pidempi ammattilaisten kanssa työskennellessä. Päätelenkin tästä, että Livessä työskennellessäni koreografisia ratkaisuita ei määrittänyt juurikaan opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet, vaan ennen kaikkea käytettävissä oleva aika, joka näytti joka tapauksessa hyvin vähäiseltä. Lähtökohtaisesti pidempi harjoitusaika olisi toki mahdollistanut syvällisemmän prosessin runsaista poissaoloista huolimatta. Nyt ajattelin, että tässä aikaraamissa pyrkisin tekemään koreografiset päätökset mahdollisimman pian, jotta esiintyjät ehtivät sisäistää tehtävät rauhassa ja rentoutua improvisointiin.

Edelleen siitä että mä haluan suhtautua heihin kuin mihin tahansa ryhmään esim tanssivintti tai ammattilaiset, enhän tiedä heidänkään neuroepätyypillisyyksistä tai mielenterveyshaasteista, vaikkei kellään ulospäin näkyvää fyysistä vammaa ollutkaan. Et erityispedagogiikka on hyvää pedagogiikkaa ja etten mä suhtaudu tähän prosessiin special needs -prosessina vaan kun joka ryhmällä ja yksilöllä on omat tarpeensa ja AINA nähdä ne.
(Työskentelypäiväkirja, lokakuu 2023.)

8.3.4. Välitulema

Marraskuun työskentelyviikon jälkeen olin vakuuttunut siitä, että saisimme teoksen rakenteen kasaan kevään lyhyestä harjoitusajasta huolimatta. Ainoat mietityttävät seikat tähän mennessä olivat olleet se, sisäistäväisitkö opiskelijat DTB:n ydinidean, eli tarkan tilassa ja ajassa tapahtuvan toiston, ja toisaalta se, kuinka halukkaita he olisivat

heittäytymään tähän improvisatoriseen työskentelyyn ja itsensä likoon laittamiseen. Nyt kuitenkin, kun siirryimme työpajavaiheesta teoksen tekemisen vaiheeseen, koin opiskelijoiden innostuneisuuden ja motivaation kasvavan. Yllätyin siitä dynamiikasta ja vauhdista, millä he lähtivät liikkumaan. Olin myös otettu siitä rytmisestä tarkkuudesta, jolla he työskentelivät – se oli mielestäni jo nyt erinomaista, ja olimme vasta toisella työskentelyviikolla. Selitys opiskelijoiden nopean rytmien sisäistämiseen löytynee ainakin siitä, että he olivat kuulemma työskennelleet erilaisten rytmien kanssa paljon jo ennen tämän prosessin alkua. Opiskelijat myös harjoittelivat ohjatusti teoksen materiaaleja omien harjoitusteni ulkopuolella. Aloin todella uskoa tiedon kumuloitumiseen ryhmässä runsaista poissaoloista huolimatta. Viimeisellä työskentelyperiodilla kuitenkin sekä rytmien tarkkuus, että tiedon kumuloituminen tulivat vielä haastetuiksi.

Toisen työskentelyviikon päätteeksi oli aika lähettää tulevien esitysten teostiedot Teatterikorkeakoulun ennakkotiedotusta varten. Olin ottanut promokuvan, selvittänyt lipunmyynnin hoitumisen, saanut palkatuksi valo- ja pukusuunnittelijan sekä sumplanut kevään työskentelyaikataulut heidän kanssaan. Kirjoitin lyhyen teoskuvauksen edellisten teosversioiden pohjalta ja perustuen siihen, miten arvelin prosessin etenevän Livessä tulevan kevään aikana:

Them Merphing Live on hengästyttävä ja intensiivinen nykytanssiteos, jossa ihmisen moninaisuus ja hetkelle antautuminen valtaavat tilan. Erimateriaalisten maailmojen sikermästä piirtyy esiin hypnoottinen ja merkityksistä tiheä olemisen kenttä. Teoksen keskiöön nousevat erilaiset yhdessäolon nyanssit sekä nähdäksitulemisen kokemus.

Ennen joululomaa sain Sipilältä vielä sähköpostiviestin: Ryhmässä aloittaa vuoden alusta neljä uutta opiskelijaa. Mitä mieltä olen, jos he tulisivat mukaan prokkikseen? Olin jo tähän mennessä saanut tuntuvan kokemuksen siitä, miten vaihtelevaa opiskelijoiden osallistuminen voi olla. Uskoin, että uudet opiskelijat pääsisivät prosessiin mukaan siinä missä kuka tahansa muukin opiskelijoista, joka tästä eteenpäin olisi läsnä – sanotaanko vaikka suurimman osan harjoituksista.

8.4. Viimeinen työskentelyperiodi

Tässä aluvussa käsittelen viimeisen, kuukauden mittaisen työskentelyperiodin aikana nousseita seikkoja. Aloitan haastamalla näkemystä erityisen tuen erityisyydestä. Sitten kerron kokemuksiani kontaktityöskentelystä sekä ajatuksiani ryhmän puolella olemisesta. Lopuksi tuon esiin työskentelyssä kohtaamiani haasteita.

8.4.1. Special needs – What’s so special?

Viimeisen työskentelyperiodin alkaessa maaliskuussa 2024 produktiossa jatkavia opiskelijoita oli yhteensä yhdeksän, joista neljän kanssa tapasimme ensimmäistä kertaa nyt kuukausi ennen esityksiä. Ensimmäisenä työskentelypäivänä pyysin opiskelijoita kertomaan siitä, mitä itse kukin heistä tarvitsee mielekkään taiteellisen työskentelyprosessin mahdollistumiseksi. Osa opiskelijoista kertoi, ettei taiteellinen työskentely ollut heille kovin tuttua, eivätkä siksi osanneet ensin sanoa tarpeistaan. Laajensin kysymystä kohdistumaan opetus- ja vuorovaikutustilanteisiin ylipäättään. Kysymys johti mielestäni tärkeään ja hedelmälliseen keskusteluun, jonka aikana koin, että luottamus välillämme syveni. Opiskelijat mainitsivat tarpeikseen muun muassa tasa-arvoisen opettajaopiskelijasuhteen, selkeät tehtävänannot, taukojen tärkeyden, työskentelypäivän rakenteen ennakoinnin ja kontaktityöskentelyn turvallisuuden. Itse kerroin puolestani arvostavani aikatauluissa pysymistä ja avointa kommunikaatiota. Kun pohdin näitä opiskelijoiden sanoittamia tarpeita, tuli mieleeni Taideaineiden erityispedagogiikan kurssilla katsomamme YouTube-video *NOT SPECIAL NEEDS*²³, jossa Down-nuoret haastavat ajatuksen heidän ”erityisistä” tarpeistaan. Humoristinen video kuvaa, miten heidän mielestään erityistä olisi tarve saada hierontaa kissalta tai tulla jonkun julkkiksen herättämäksi aamuisin. Vähättelemättä Liven opiskelijoiden tuen tarpeita, joista luonnollisestikaan kaikki eivät tulleet puheeksi keskustelussamme ja jotkut olivat mainitsemani listausta yksityiskohtaisempia, mielestäni nämä tarpeet olivat hyvin tavallisia. Ne voisivat olla kenen tahansa taiteelliseen työskentelyprosessiin osallistuvan ammattitanssijan tarpeita. Ajattelen, että kenelle tahansa koreografille, ainakin itselleni, tuo lista oli hyvä muistutus siitä, millä pedagogisilla toimilla voi helpottaa tanssijoiden turvallisuudentunnetta ja työskentelyyn uppoutumista.

²³ Video katsottavissa osoitteessa <https://www.youtube.com/watch?v=rsjnHCZOfg8> käyttäjältä CoorDown.

Yksi merkittävä huomio prosessin aikana oli se, että työskentelyn tiimellyksessä tuon tuostakin huomasin ikään kuin unohtavani työskenteleväni erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa. Koin, että päästin usein itseni jonkinlaiseen autenttiseen luomisen tilaan, jossa en juurikaan sensuroinut impulssejani suhteessa taiteellisiin ideoihin, mitä prosessissa syntyi. En laskelmoinut, pelannut varman päälle tai pyrkinyt selkokielistämään tarkoittamiani asioita.

Mitä teen välähdyksenomaisesti harjoitustilanteessa ilmestyville taiteellisille impulsseilleni? Saanko olla taitelijana kokonaisvaltaisesti läsnä pedagogisessa tilanteessa? Miten ymmärrän vastuuni taiteilija-opettajana? Kumpi on ensisijaista: vastuu esityksestä vai vastuu oppimisesta? (Saastamoinen 2024, 50.)

Saastamoisen pohdinnan rinnalla ajattelen, että joskus taiteen läpipääsy esityksen tekemisen prosessiin vaatii nimenomaan taiteellisiin impulsseihin tarttumista. Näkemykseni mukaan vastuu oppimisesta voi myös olla vastuuta esityksestä. Kysymystä siitä, *miten*, olisi hyvin kiinnostavaa problematisoida pidemmälle, esimerkiksi kasvatustieteilijä Gert Biestan ajatusten pohjalta. (Katso mm. Biesta 2020.) Rajaan aiheen syvemmän tarkastelun kuitenkin tämän työn ulkopuolelle.

Se, että tässä prosessissa unohdin tai annoin itseni unohtaa työskenteleväni erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa, näkyi myös suhteessa teoksen rakenteeseen. Olin saanut vinkin, ettei kannata rakentaa kohtauksia tai tiettyä iskua kenenkään yksittäisen tanssijan varaan. Toimin kuitenkin aivan toisin, ja lopullisessa teoksessa jokaisella tanssijalla oli kolme henkilökohtaista iskua: kaksi musiikista kuultava ja yksi toisesta tanssijasta katsottava. Osalle tanssijoista henkilökohtaiset iskut olivat selvästi suuri haaste hahmotettaviksi. Kuitenkin vielä pari viikkoa ennen esi-iltaa halusin ajatella optimistisesti, ettei haaste olisi kenellekään liian suuri. Tosin osalta ryhmästä se vaatisi vastuunottoa harjoittelusta työskentelyaikojemme ulkopuolella. Heillä oli kuitenkin varattuna lukujärjestyksessä puoli tuntia omaa reflektioaikaa lähes jokaisen harjoituksen päätteeksi. Opiskelijoiden omalle vastuulle jäi se, käyttivätkö he tätä aikaa hyödykseen vai eivät.

Nämä mainitsemani unohdukset olivat osin tietoisia ja osin tiedostamattomia. Ne johtuivat nähdäkseni siitä, että vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa olimme edenneet taiteellisen työskentelyn niin sanottuun ytimeen. Pohdimme tekemisen tapoja moninaisesti ja tarkensimme ohjeistusteni sävyjä hyvin yksityiskohtaisesti. Toisin kuin olin ennalta suunnitellut, yksiselitteisyys ei enää ollut ihanteeni, vaan mahdollisimman kiinnostavan ja taiteellisesti rikkaan koreografisen maailman luominen yhdessä opiskelijoiden kanssa. (Katso 8.1. Ensimmäinen työskentelyviikko.) Ohjeiden yksiselitteisyyttä vähensi myös ajoittainen spontaani innostukseni. Koin kommunikaation virtaavan välillämme. Tämän seurauksena joskus sanoitin tarkoittamani asian uudella tavalla, joskus peruin puheitan ja joskus annoin monta monimutkaista ohjetta samaan aikaan. Tämän lennokkaan ja vuorovaikutteisen tekemisen rinnalla oli kuitenkin myös hetkiä, kun joku opiskelija ei saanut kiinni mistään ohjeistani ja yritykseni kommunikaatioon vaikutti vain pahentavan tilannetta. Opin kuitenkin nopeasti, että opiskelijoiden haasteet pysyä opetustilanteissa ja vuorovaikutuksessa eivät ensisijaisesti liittyneet minun työskentelytapoihini, vaan heidän henkilökohtaisiin tilanteisiinsa. Tämä kokemukseni vahvistui ensin Sipilältä saamastani palautteesta. Hänen näkemyksensä mukaan vuorovaikutukseni opiskelijoiden kanssa oli onnistunutta: selkeää ja vastuunottoon kannustavaa. Myöhemmin myös opiskelijoilta itseltään saamani palaute tuki kokemustani. (Katso 10.1.3. Palaute opettamiseni / koreografina toimimiseni saavutettavuudesta.)

8.4.2. Koreografin pedagogiikkaa kontaktityöskentelyssä

Ajattelen enimmäkseen onnistuneeni turvallisemman työskentelytilanteen luomisessa etenkin kontaktiharjoitusten suhteen. Turvallisemmalla tilalla viitataan tässä feministisiin yhteisöllisiin käytäntöihin, joiden tarkoitus on saada ihmiset kokemaan olonsa turvalliseksi ja ottamaan vastuuta epämiellyttävistä tilanteista (Urpilainen, Klix & Kovero 2013). Koen, että osasin ohjata kontaktiharjoittelun tilanteita sensitiivisesti ja annoin aikaa työskentelyn syventämiseen sekä opiskelijoiden omien rajojen kuunteluun. Toisaalta annoin heille myös mahdollisuuden haastaa itseään kontaktityöskentelyn nyanssien monipuolistamisessa. Kokemukseni mukaan opiskelijat ottivat vastuuta rajoistaan ja ulkopuolelta nähden työskentelivät omien rajojensa sisällä todella hienosti. Kontaktityöskentelyn suurimpana kokonaihaasteena näyttäytyi musiikin rytmisissä

pysyminen.

Kontaktityöskentely Livessä oli alusta asti varovaisempaa kuin mitä alkuperäisessä Them Merphing -teoksessa. Varovaisuus johtui osin kontaktityöskentelyn vieraudesta ja osin joidenkin opiskelijoiden aistiyliherkkyyksistä. Olin osannut tätä ennakoida ja myös valmistautua siihen, ettei kontaktikohtausta tulisi teokseen välttämättä laisinkaan. Halusin kuitenkin haastaa myös itseäni ja harjoitella sitä, millä pedagogisilla keinoilla voisin opiskelijoita ohjata kohti fyysisen kontaktin moninaisuutta. Ensimmäisinä viikkoina ennen jokaista kontaktiharjoitusta pyysin opiskelijoita tunnustelemaan aina ensin omaa senhetkistä tilaansa. Kehotin tunnustelemaan millaisessa kontaktissa olisi tänään mahdollista toimia: millaiset laadut olisivat ok ja mihin kohtaan kehoa koskeminen olisi ok. Opiskelijat tekivät alkuun kaikki kontaktiharjoituksen itsensä kanssa, käyttäen omaa kehoa materiaalina oman kosketuksen vastaanottamiseen. Mahdollisuus oli käyttää myös erilaisia objekteja kontaktin harjoitteluun, esimerkiksi vaatteita tai lattiapintaa. Tämän jälkeen muodostimme parit tai kolmen hengen ryhmät. Ryhmät jakautuivat sen mukaan, kuka toivoi kevyempää kontaktia ja kenelle kokonaisvaltaisempi kontaktityöskentely olisi mahdollista. Muistutin opiskelijoita joka kerta siitä, että aina oli myös mahdollista tehdä koko harjoitus yksin, ilman fyysistä kontaktia toisiin opiskelijoihin ja että missä tahansa vaiheessa mistä tahansa syystä kontaktiharjoittelu ryhmän tai parin kanssa oli mahdollista keskeyttää.

Tämä lähestymistapani vaikutti onnistuneelta. Keskustelut ryhmien välillä saattoivat venyä pitkiksikin, kun opiskelijat jakoivat senhetkisiä rajojaan toisilleen. Pohdin, miten tottunut itse olen siihen, että tanssijan taitoon kuuluu jonkinlainen sisäänkirjoitettu oletus siitä, että pitäisi olla aina heti valmiina täyteen kehokontaktiin kenen tahansa kanssa. Tulin tässä prosessissa usein tietoiseksi siitä, että miten salliva ja saavutettava koreografi pyrinkin olemaan, kannan edelleen mukamani jonkinlaista ihannetta tai oletusta ammattitanssijan kyvystä toimia tarvittaessa ”kuin kone”: olosuhteista ja tunteista riippumatta, mekaanisesti suorittaen. Ihminen ei ole kone.

Kohtasin jonkin verran problematiikkaa vanhan teoksen uudelleensovittamisesta uudelle ryhmälle. Jouduin ajoittain kamppailemaan siinä, että päästäisin irti pinttyneistä

mielikuvistani kunkin kohtausten ”olennaisesta laadusta”. Koin, että alkuperäinen teos välillä kummitteli mielessäni jonkinlaisena absoluuttisena ihanteena tästäkin teoksesta. Toisinaan se esti minua näkemästä sitä dynaamisuutta ja hienoutta, jota kukin kohtaus tai tehtävä sellaisenaan tuotti, juuri näillä tanssijoilla, tässä hetkessä ja näillä aikaresursseilla, mitä meillä oli. Konkreettisin esimerkki tästä liittyy nimenomaan kontaktikohtaukseen. DTB:n tekeminen fyysisessä kontaktissa on itselleni ollut aina hyvin kiinnostavaa. Erityisen kiinnostavaksi olen kokenut kontaktityöskentelyn sellaisessa muodostelmassa, jossa tanssijat muodostavat jonkinlaisen kasan tai möykyn, eräänlaisen organismin, jossa kehot sulautuvat toisiinsa. Tämä idea toimi myös Annika Salorannan tekemän pukusuunnittelun lähtökohtana sekä tässä teoksessa että aikaisemmissa teoksissa Them Merphing ja M3.

Prosessin aikana Livessä huomasin omaa varovaisuuttani näiden kiinnostusteni rehelliseen ilmaisuun. Pohdin myös vanhoihin teoksiin vertailun tarkoituksenmukaisuutta. Epäroin rohkeampaan kontaktiin kannustamisessa ja toisaalta tunnistin myös haluani olla läpinäkyvä mieltymyksissäni. Lopulta päätin puhua asiasta mahdollisimman selkeästi ja konkreettisesti. Näytin opiskelijoille trailerit sekä teoksesta M3 että What they are instead of. (Katso 5.2.2. Kolmas teos M3.) ja toin esiin ajatteluni taiteellisia lähtökohtia suhteessa paljoo fyysistä kontaktia vaativaan möykkymäisyyteen. Puhuimme myös keston vaikutuksesta merkitysten muokkautumiseen sekä kehojen materiaaliksi asettumisesta. Halusin kannustaa niitä opiskelijoita, kenelle se oli mahdollista ja mielekäästä, menemään kohti kokonaisvaltaisempaa kontaktia. Vakuutin heitä kuitenkin siitä, että kevyempikin kontakti toimi teoksessa oikein hyvin, ja että he tekivät sitä hienosti.

Seuraavana päivänä yksi opiskelijoista kertoi keskustelumme triggeröineen häntä. Hän ei halustaan huolimatta kyennyt työskentelemään niin suuressa kontaktissa kuin mitä olin ilmaissut ensisijaisesti toivovani. Hän sanoi kokevansa huonommuutta suhteessa annettuun ihanteeseen. Kävimme uuden keskustelun, jossa kerroin epävarmuudestani videoiden näyttämiseen ja ilmaisun pahoitteluni aiheuttamastani mielipahasta. Vaikka tiesin osan opiskelijoiden vaikeuden fyysisessä kontaktissa työskentelyn kanssa, olin silti ilmaissut toiveeni kontaktin lisäämisestä. Ymmärsin asettaneeni ihanteen, johon

kykenemättömyys aiheutti riittämättömyyden tunnetta. Uudessa keskustelussa pyrin tuomaan esiin näkemyksiäni siitä, että näennäisestä vastakkainasettelusta huolimatta nämä asiat olivat mielessäni samaan aikaan täysin totta: Heidän tapansa tehdä kontaktia sellaisenaan oli täysin riittävä ja teokseen sopisi myös kokonaisvaltaisempi kontakti.

Tapahtuneen jälkeen pohdin montaa asiaa. Toisaalta pohdin videoiden näyttämistä virheenä. Ehkä olisi ollut parempi antaa kontaktityöskentelyyn ohjeita kullekin henkilölle ja parille yksittäin. Olisin voinut nähdä tarkemmin sen, kenelle kontaktityöskentely vaikutti luontevalta, ja olla kuormittamatta toiveillani niitä opiskelijoita, joille kevyempi kontakti toimi hyvin. Sanonta ”don't fix it if it's not broken”²⁴ tuli mieleeni. Miksi edes lähdin problematisoimaan jo sellaisenaan hyvin toimivaa ja kiinnostavaa kohtausta? Omien päähänpintymieni lisäksi toinen syy oli se, että ajattelin videoiden konkreettisuudessaan auttavan opiskelijoita ymmärtämään mahdollisesti liian abstrakteja ohjeitani paremmin.

8.4.3. Ryhmän puolella

Prosessin lähetessä loppuaan tein itselleni tärkeältä ja olennaiselta tuntuva havainnon. Työskentelytilanteissa ilmenneet ja työskentelyyn liittyvät opiskelijoiden yksittäiset erityisen tuen tarpeet eivät muutamaa poikkeusta lukuunottamatta näyttäytyneet merkittävästi erilaisilta kuin niiden ammattitanssijoiden tarpeet, joita olin nykytanssin kentällä toimiessani kohdannut. Koko prosessin suurin haaste itselleni oli edelleen opiskelijoiden runsaat, erinäisistä syistä johtuvat poissaolot. Vaikka tiesin asiasta etukäteen ja olin siihen valmistautunut, todellisuus pääsi kuitenkin yllättämään. Itsevarmasti luotin metodiini niin paljon, että uskoin teoksen rakenteen kyllä kantavan, olisi lavalla sitten kaksitoista tai kuusi tanssijaa. Kuitenkin kolme viikkoa ennen ensi-iltaa, ensimmäistä läpimenoa aloittaessamme, opiskelijoista vain kolme oli osallistumassa harjoitukseen. Silloin jouduin ensimmäistä kertaa kohtamaan ajatuksen, että teoksen mielekkäälle esittämiselle on sittenkin olemassa joku minimiosallistujamäärä, ja nyt olimme sitä lähellä.

²⁴ Oma käännökseni: ”Älä lähde korjaamaan, jos se ei ole rikki.”

Pohdin tällöin runsaiden poissaolojen vaikutusta teoksen tekemisen prosessissa sekä minuun koreografina että opiskelijoihin, teoksen tanssijoihin. Itseltäni runsaat poissaolot vaativat tietysti pedagogista joustavuutta ja pelisilmää, kykyä mukauttaa suunnittelemaani harjoitusta muuttuviin tilanteisiin ja löytää hyödyllisin tapa käyttää aika juuri niiden kanssa, jotka sattuvat olemaan paikalla. Jollekin heistä musiikin iskujen oppiminen olisi tarpeellisinta, jollekin teoksen kokonaisrakenteen hahmottaminen, jollekin tietyn kohtauksen harjoittelu. Luoviminen näiden tarpeiden sekä prosessin etenemisen välillä ei ollut helppoa. Prosessin etenemisellä viitataan muun muassa tuotannon muiden elementtien, kuten valon rakentamisen ja pukusovitusten aikatauluihin sekä omiin pedagogisiin ihanteisiin esimerkiksi siitä, missä suhteessa ehdimme rauhassa harjoitella kohtauksia ennen läpimenoja. Runsaat poissaolot vaikuttivat myös ryhmään itsessään ja sen sisäiseen dynamiikkaan. Tätä en ollut osannut ajatella ennalta, vaikka jälkikäteen tarkasteltuna se oli tietysti hyvin ymmärrettävää ja odotettavissa olevaa. Ryhmän dynamiikkaan vaikutti myös se, että neljä opiskelijoista oli juuri aloittanut opinnot ja osalle heistä tämä oli heidän ensimmäinen kertansa mukana tanssiteoksen tuotantoprosessissa. Osalla kauemmin opiskelleista taas oli työkokemusta jo useista produktioista ammattikentältä. Aistin joissain opiskelijoissa ajoittaista turhautumista. Tunnistin tätä turhautumistani myös itsessäni. Mietimme Sipilän kanssa sopivaa takarajaa projektiin lopulliselle sitoutumiselle. Ajattelin, että osallistujamäärän lukkoon lyöminen helpottaisi varsinkin kontaktikohtauksen harjoittelua ja sekä kunkin musiikki-iskujen opettelua. Samalla kuitenkin tiesin, että poissaolot olivat todennäköisiä prosessin loppuun asti, enkä voisi niille mitään. Ymmärsin nyt kuitenkin ensimmäistä kertaa, että toive tämän teoksen onnistumisesta ei ollut vain minun henkilökohtainen projektini. Olin ensin ajatellut, että vain minun egoni kärsisi, jos koreografia ei toimisikaan ja tästä valtavasta potentiaalista huolimatta teos ei runsaiden poissaolojen vuoksi näyttäytyisi niin upeana kuin tiesin sen olevan mahdollista. Harmistuin ajatellessani niitä opiskelijoita, joille toisten poissaolot teettivät mahdollisesti konkreettista lisätyötä: He saattaisivat joutua opettelemaan uusia iskuja tai paikkoja. Toisaalta he eivät myöskään saisi harjoitella kokonaisuutta niin täysipainoisesti, kuin mitä olin toivonut. Emme ehtisi paneutua esimerkiksi esiintyjäntyöllisiin ja yleisösuhteeseen liittyviin nyansseihin, jos suurin osa harjoitusajasta menisi vanhojen tehtävien kertaamiseen. Pohdin, miten olla samaan aikaan inklusiivinen, oikeudenmukainen ja *kaikkien* tarpeita huomioiva tasapuolinen

koreografi.

Luin taannoin artikkelin Tanssi & Teatteri + Sirkus -lehdestä, jossa käsiteltiin vankilateatterin tekemistä. Siinä toimittaja Nina Jääskeläinen haastattelee teatteriohjaaja Hannele Martikaista ohjaamisestaan prosesseista ja Martikainen kuvaa työskentelyään seuraavasti:

Tajusin jossain vaiheessa, että ohjaajana jaan prosessin kolmeen vaiheeseen. Avaan ne alussa ryhmällekin: Ensin olen yksilön puolella, jokaisen tekijän puolella. Toisessa vaiheessa olen ryhmän puolella. Se on se tasa-arvoisin hetki, jossa olen edelleen yksilön puolella, mutta teen ryhmäkohtaisia päätöksiä. Viimeisessä vaiheessa, joka saattaa kestää vain kolme päivää, olen esityksen ja katsojan puolella. Homma on saatava lauteille hyvänä esityksenä ja silloin ei vallitse demokratia. Silloin tehdään yleisön näkökulmasta. (Martikainen Jääskeläinen 2023, 42 mukaan)

Lainaus on jäänyt mieleeni ja pohdin suhdettani siihen jo aloittaessani työskentelyä Livessä. Prosessin viimeisellä periodilla ajattelin, että tuon kirjoituksen näkökulmasta olimme siirtyneet vaiheeseen, jossa tein ryhmää palvelevia päätöksiä. Ryhmän puolella olemisen näyttäytyi kuitenkin monimutkaisena ihanteena: Runsaiden poissaolojen takia käsitys ”ryhmästä” muuttui jatkuvasti. Pohdin, kannattelenko ajatusta ryhmästä sen nyt kahdeksaksi muuttuneen opiskelijan potentiaalina, joka on teoriassa mukana harjoitusprosessissa ja mahdollisesti esiintymässä. Tarkoituksenmukaisimmalta tuntui kuitenkin ajatella ryhmän muodostuvan niistä opiskelijoista, jotka kulloinkin olivat paikalla. Pyrkimykseni oli olla aina sen ryhmän puolella. Käytännössä tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että harjoituksissa emme keskittyneet enää yksittäisiin, paljon poissaolleiden opiskelijoiden kertaukseen tarpeisiin tai tukiopetukseen muun ryhmän tarpeiden kustannuksella. Ryhmän muita tarpeita saattoi esimerkiksi olla kohtauksien esiintyjäntyöllisiin asioihin keskittyminen. Tämä oli myös oma intressini: Koin että minulla olisi heille paljon annettavaa esiintyjäntyöhön. Tämän vuoksi painotin teoksen rakenteen opettelua ja musiikin iskujen oppimista jo viikkoja ennen ensi-iltaa.

8.4.4. Haasteita

Opiskelijoiden keskuudessa ilmenneet hahmottamisen haasteet toivat esiin teoksen rakenteen ja sisällöllisen kompleksisuuden. Viimeisellä työskentelyperiodilla huomasin toistuvasti toteavani opiskelijoille, että tämä ei ole helppo teos ja että tässä on monia päällekkäisiä tehtäviä. Huomasin ylipäättään tulevani muistutetuksi siitä, miten älytöntä tietotaitoa tanssijan työ vaatii ja miten opiskelijoista suurin osa suoritti jatkuvasti näitä osin ristiriitaisia, kompleksisia ja muuttuvia ohjeistuksiani erinomaisen hyvin.

Esimerkiksi teoksen ensimmäisen kohtauksen liikkeellisessä tehtävässä oli ainakin viisi samaan aikaan huomioonotettavaa asiaa: 1. tilassa etenevää improvisaatiota 2. impulsseja ja tyyllilajeja vaihdellen 3. hitaasti tempoa kasvattaen 4. yleisön ja toiset tanssijat tilassa huomioiden 5. musiikkia kuunnellen ja oma isku siitä löytäen merkkinä siirtyä seuraavaan kohtaukseen. Muut tehtävät olivat mielestäni yksinkertaisempia, eikä opiskelijoilla näyttänyt olevan niissä juurikaan muita haasteita kuin ajoittain rytmissä pysyminen sekä teoksen rakenteen ja iskujen muistaminen. Näiden kaikille yhteisten tehtävien lisäksi opiskelijat saivat myös henkilökohtaista ohjausta omien liikelaatujensa rikastuttamiseksi.

Pidän teosta kuitenkin onnistuneena esimerkkinä opiskelijoille siitä, minkälaisia taitoja tanssiteoksessa esiintyminen saattaa vaatia. Edellä mainittujen liikkeellisten ja ilmaisullisten taitojen lisäksi teoksen tekemiseen olennaisesti kuuluvat myös kokonaisuuden hahmottaminen (esimerkiksi suhteessa tuotannollisiin raameihin ja muiden opiskelijoiden sekä vierailevien suunnittelijoiden työpanoksiin) ja harjoitteluun sitoutuminen. Toivon prosessin olleen hyvä oppimiskokemus myös näiden asioiden ymmärtämisessä ja pyrin muistuttamaan opiskelijoita pitkin prosessia heidän panoksensa suhteesta kokonaisuuteen. Prosessin aikana kävi toistuvasti niin, että joku opiskelija ei erinäisistä syistä halunnut osallistua kokonaiseen läpimenoon, vaikka kertosimme usein, että kukin voi tehdä omista lähtökohdistaan käsin joka kerta. Monella opiskelijalla oli vaikeuksia mukauttaa työskentelyn intensiteettiä. He vielä harjoittelivat niin sanottua ”himmäamista”, eli prosessissa mukana pysymistä, vaikka työkyky ei sillä hetkellä sataprosenttinen olisikaan. ”Täysillä tekeminen” tuntuu olevan tanssin piirissä niin suuri arvo, että sen kyseenalaistaminen vaatii paljon harjoittelua – sanoisin jopa, että yhtä paljon tai mahdollisesti jopa enemmän kuin ”täysillä tekemisen” opettelu. Tunnistan tätä oikein hyvin myös omasta esiintymiskokemuksestani.

Muuan muassa edellä mainitun haasteen takia osallistujien määrä vaihteli harjoituksissa 3–7 henkilön välillä päivittäin. Tyypillistä oli esimerkiksi tilanne, että yksi opiskelija tuli harjoitukseen tunnin myöhässä, yksi tuli vasta lounaan jälkeen, yksi lähti lounaan jälkeen kotiin, ja yksi siirtyi kesken harjoituksen katsomoon. Näin ollen jokainen harjoitus rakentui sen pohjalle, mitä juuri sillä hetkellä osallistuvat tarvitsivat. Näin ollen myös jokainen ennen esityksiä tapahtuva läpimeno tehtiin eri kokoonpanolla ja aina jokaisen läpimenon alussa kävimme läpi mitä kenenkin poissaolo tarkoittaa kunkin iskuille ja paikoille. Joskus myös tämän valmistautumisen jälkeen muutoksia kokoonpanoihin tuli, jolloin tanssijat joutuivat improvisoimaan kesken läpimenon puuttuvien henkilöiden vaikutusta kokonaisuuteen. Ajattelen, että runsaat poissaolot olivat haastavia (ja opettavaisia) koreografian tekemiselle ja koreografian työlle, mutta erityisen haastavia (ja opettavaisia) ne ovat opiskelijoille itselleen.

...koreografian työ itselle on sitä et ensin tulee idea, sitten antaa sen mukaisen ohjeen, selittää mitä haluaa nähdä ja antaa konkreettiset ohjeet, katsoo miten tanssijat sen tekee eli tulkitsee (koska niin aina on) – ja heidän tapansa tehdä on aina palautetta omasta ohjeestani. Sitten tarkentaa sitä ohjetta ja kun tuntuu että asia on sisäistetty, ok tältä tää mun idea näyttää, sit huomaa toimiiko se vai ei. Nyt jotenkaan ei pääse koskaan näkee miltä ideat oikeasti näyttää, esim. energinen nostatus. Sit jos se ei ala toimia, missä kohtaa tehdäänkin jotain muuta. Monta harjoitusta on tarpeeksi palautetta siitä että tää ei tuu toimii? Ei mikään koreografinen ohje sinänsä oo huono, ja tosi moni ratkaisu tai viritys saattaisi toimia. Mut jotkut idea vaatii enemmän, esim se että dynaamisuus vähitellen nousee, se on vaikea tehtävä. Helpompaa olisi vain tanssia tasatempoisesti, tai antaa dynaamisuuden laskea. (Työskentelypäiväkirja, maaliskuu 2024.)

Koen että opin tästä prosessista ehkä erityisen paljon siksi, että yksi ohjaavista opettajista sattui olemaan sairauslomalla juuri ne viikot, kun harjoituksemme olivat kaikista intensiivisimmillään. Näin ollen työnkuvani laajeni koreografian tekemisen vastuusta osittain myös ammatillisen ohjaajan työhön, sillä olin usein harjoitussalissa ilman toista ohjaajaa. Tosin aina tiesin missä muut opettajat olivat ja mistä heidät tarvittaessa tavoittaisin. Käytännössä Livessä on opetustilanteissa yleensä vähintään kaksi ohjaajaa, joista toinen vetää koko ryhmää ja toinen hoitaa tarvittaessa

opiskelijoiden henkilökohtaisia tilanteita, jolloin muun ryhmän opetusta on mahdollista jatkaa.

Aiemmin ihastelemani ilmiö tiedon kumuloitumisesta ryhmässä ei näyttänyt viimeisinä viikkoina enää toteutuvan. Syy tähän oli tietysti se, että harjoitusten välillä välipäiviä oli enää vähän, eikä edellisenä päivänä poissaolleille jäänyt aikaa ennen seuraavan aamun harjoitusta kerrata ja opiskella sitä, mitä muu ryhmä oli harjoitellut. Tulin tietoiseksi siitä, että osa opiskelijoista kuuli tietyt ohjeet hyvin monta kertaa ja osa opiskelijoista ei välttämättä kuullut kaikkea teoksen sisältöön liittyvää tietoa koskaan. Painotin poissaolevien opiskelijoiden vastuuta opiskeltujen asioiden selvittämisestä. En kokenut tarkoituksenmukaisena aloittaa jokaista harjoitusta kertaamalla edellisen harjoituksen, päivän tai viikon asioita, sillä opiskelijoiden vaihtelevien läsnäolon vuoksi kaiken kertaaminen olisi ollut loputon tehtävä. En myöskään enää itsekään pysynyt kartalla siitä, kuka oli ollut milloinkin paikalla ja osallistunut mihinkin harjoitukseen. Päätin luottaa siihen, että harjoituksissa ja läpimenoissa tulisi kuitenkin nopeasti ilmi se, mitä poissaolleet opiskelijat eivät vielä tieneet.

...ehkä vasta esityksessä huomaan että ahaa, joku viritys tai rytmitys tuntuu väärältä/ ei toimikaan, koska en oo osannut kuvitella että kahdeksalla henkilöllä tämä ja tämä asia tapahtuu. Esimerkiksi voimakkaan energiset kohtaukset, joissa oon nyt vaan ollut että antakaa palaa – sitten kun onkin 8 sen max 6 hlö sijaan, lavalla on tosi ahdasta! Jännittää se, miten he sitten osaavat ottaa toisiaan huomioon tilassa, väistymään ja varomaan ja ettei törmäyksiä tai haavereita tule. (Työskentelypäiväkirja, huhtikuu 2024)

Viikko ennen ensi-iltaa mietin toivonko salaa, että kaikki opiskelijat eivät ole esityksissä, jos kaikki eivät ole viimeisessä läpimenossa ja kenraaliharjoituksessa. Olin asettanut jo monta takarajaa iskujen oppimiselle, mutta näytti sieltä, että eniten poissaolleet opiskelijat eivät enää päässeet mukaan työskentelyyn. Vaikutti myös siltä, että ne opiskelijat, jotka olisivat eniten omaa työstämistä tarvinneet, tekivät sitä kaikista vähiten. Mitä jos joku ei yksinkertaisesti ehdi oppia teosta? Missä kohtaa vastuullani on tehdä päätös jonkun opiskelijan poisjäämisestä hänen oman, sekä koko ryhmän turvallisuuden kannalta? Turvallisuudella viitataan tässä ennen kaikkea fyysisen loukkaantumisen riskiin: Jos opiskelija ei ole koskaan ollut täysipainoisesti mukana

kohtauksissa, joissa kaikki muut liikkuvat voimakkaasti tilassa, hän ei ole saanut mahdollisuutta harjoitella toisten väistämistä, eivätkä muut mahdollisuutta harjoitella hänen väistämistään. Pohdin myös, olisiko minun vastuutonta antaa kokemattoman ja valmistautumattoman sekä jatkuvista kivuista kärsivän opiskelijan esiintyä tässä fyysisyyttä vaativassa teoksessa, vaikka hän itse sitä haluaisi? Jos opiskelijalla oli suuria haasteita itsesäätelytaidoissaan, oliko oikea paikka harjoitella niitä ensimmäistä kertaa yleisön edessä? Ajattelen näitä kysymyksiä haastavina koreografian pedagogisina ja jossain mielessä myös eettisinä kysymyksinä. Toisaalta myös esitykset ovat oppimisen paikka siinä missä harjoituksetkin ja jokaisella opiskelijalla on oikeus oppia. Toisaalta sain tämän prosessin myötä ymmärrystä siitäkin, miten paljon myös erityisoppilaitoksessa opiskelu vaatii opiskelijoilta sekä fyysisiä että henkisiä voimavaroja. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla saattaakin käydä ilmi, ettei juuri nyt ole sopiva aika (tanssi)opinnoille, vaan esimerkiksi kuntoutukselle. Ymmärsin, että joku tähän teokseen osallistuvista opiskelijoista saattoi olla tilanteessa, jossa mikään inklusiivisen tai erityispedagogisen koreografian tekemisen tapa ei enää heidän osallistumistaan kannattelisi.

9. ESITYKSET LIVESSÄ

Lopullinen esitys Livessä muodostui rakenteeltaan enemmän Them Merphing Too -version kuin alkuperäisen Them Merphing -version kaltaiseksi. (Katso 8.3.3. Suunnitelmista.) Käytännössä teoksen ensimmäinen puolisko oli kuitenkin rakenteeltaan täysin uusi ja juuri Liven opiskelijaryhmälle koreografoitu. Kesto oli lopulta 24 minuuttia, eli muutamaa minuuttia pidempi kuin Tanssivintille tehty versio. Sisällölliset ja laadulliset tehtävät puolestaan olivat suurilta osin alkuperäisen version kaltaisia. Näin ollen teos asettuu mielestäni vaatavuustasoltaan varsin sopivaksi ryhmälle tanssin ammattiopiskelijoita, jotka ovat eri vaiheissa opintojaan. Teos on vaativampi kuin tanssin edistyneelle harrastajaryhmälle tehty teos, mutta ei aivan niin haastava kuin ammattilaisille tehty produktio. Tämä havaintoni on myös linjassa teokseen käytettävän ajan suhteen: Harjoitusaikaa ei ollut pidemmän teoksen työstämiseen. Livessä myös runsaat poissaolot vaikuttivat siihen, että halusin lyödä teoksen rakenteen lukkoon hyvissä ajoin. Saimmekin rakenteen kasaan viikossa, eli kolme viikkoa ennen ensi-iltaa. Kolme viikkoa tarkoitti käytännössä kuitenkin vain kuutta harjoituspäivää ennen kenraaliharjoitusta, jossa yleisöä oli jo läsnä.

Molemmat esitykset menivät mielestäni kokonaisuutena todella hyvin. Olin tästä varsin iloinen ja hieman yllättynekin. Yleisökenraali oli ensimmäinen kerta, kun kaikki kahdeksan tanssijaa tekivät esityksen yhdessä. Ensi-illassa esiintyjiä oli kuusi ja viimeisessä esityksessä toisen kerran kaikki kahdeksan. Opiskelijat tsemppasivat ja keskittyivät esityspäivinä tavalla, jota en ollut harjoituksissa nähnyt. Olimme saaneet teoksen kasaan ja haasteista huolimatta ainakin sen rakenne näyttäytyi inklusiivisena: Esitys toimi mielestäni hyvin sekä kuudella että kahdeksalla tanssijalla. Uskon, ettei kukaan ensi-illan yleisöstä huomannut kahden tanssijan puuttumista. Molemmissa esityksissä noin neljänkymmenen hengen katsomo oli täynnä.

Ennen esityksiä muistutin opiskelijoita teoksen kahdesta tärkeimmästä tehtävästä: toiston musikaalisesta tarkkuudesta ja ilmaisun moninaisuudesta. Täydellisen tarkka toisto määrittelemääni musiikin rytmiin ei esityksissä jokaisen opiskelijan kohdalla toteutunut. Syyn tähän ajattelen olevan hahmottamisen haasteissa, kulttuurisissa eroissa ja/tai harjoittelun puutteessa. DTB:n ”taika” jäi siis teoksessa toteutumatta täysimittaisesti. (Katso luku 7.1.1. Yleisten ehtojen perusteista.) Teos kantoi silti ja se

oli mielestäni joka kerta vaikuttava. Opiskelijoista he, joille toiston tarkkuus oli kaikista haastavinta, olivat toisaalta ilmaisultaan hyvin vahvoja.

Omassa kokemuksessani esityksistä kohtasin myös oman vajavaisuuteni koreografina. Palasin pohtimaan tämän kirjoituksen alussa esittämäni vaadetta teosten rakastamiselle. (Katso 4.2. Taiteen vaikuttavuudesta.) Ensiesitystä katsoessani ihailin tanssijoiden esiintyjyyden laatuja sekä sitä että he haasteista huolimatta suorittivat teoksen rakenteen sovitusti. Koin, että pääsin ensimmäistä kertaa näkemään oman koreografiani – ja huomasin toteavani: Ei tämä nyt ole sen kummoisempi. Olin rakastanut teosta, tai ehkäpä potentiaalia siitä, suurimman osan harjoitusajasta, kun prosessi oli vielä kesken. Valmiin teoksen äärellä varmasti sekä jännitys että korkeat odotukset itseäni kohtaan vaikuttivat tähän kokemukseeni. Tämän kokemuksen myötä saankin tilaisuuden oppia siitä, että keskinkertainen ja vajavainen on myös täysin riittävää. Toisaalta sain muistutuksen myös siitä, että omat kokemukseni ja tunteeni eivät ole tärkeintä tässä kokonaisuudessa, jossa ainakin kahdentoista muun henkilön työllä ja vaivannäöllä on merkitystä. Tätä viimeisintä näkökulmaa toistin usein myös opiskelijoille prosessin aikana. Nyt saan itse harjoitella sitä mistä olin saarnannut, ”practice what I preach”.

9.1. Esitysten saavutettavuus

Them Merphing Live -esitysten saavutettavuus suhteessa yleisöön toteutui mielestäni kohtalaisen hyvin. Esitykset olivat ilmaisia, joten ne olivat taloudellisesti saavutettavia kaikille. Esitysten ajankohdat olivat myös melko saavutettavia: Toinen esityksistä oli arkipäivänä, toinen viikonloppuna. Toinen esityksistä myös toteutettiin rentona esityksenä (relaxed performance), joka tarkoitti sitä, että yleisön oli mahdollista liikkua ja päästää ääntä esityksen aikana. Tämä antoi mahdollisuuden esityksen kokemiseen esimerkiksi Liven TELMA-koulutuksen opiskelijoille. ”Telmat”, kuten Livessä heitä kutsutaan, ovat hyvin laajaa vaativaa erityistä tukea tarvitsevia, esimerkiksi monivammaisia opiskelijoita. Yhteiskunnassamme vallitsevien, usein varsin konservatiivisten esityskäytäntöjen vuoksi heillä on hyvin vähän mahdollisuuksia osallistua esittävän taiteen tilaisuuksiin. Teos Them Merphing Live mahdollisti heidän osallistumisensa myös sen vuoksi, että kokonaisuus oli lyhyt ja tilasta oli mahdollista poistua ja sinne sai palata matalalla kynnyksellä.

Teosprosessin aikana päädyimme ratkaisuun, jossa teos alkaa pimeydestä. En ollut ymmärtänyt ratkaisun vaikutusta teoksen saavutettavuuteen ennen kenraaliharjoitusta, jolloin meiltä kysyttiin ennakkoon, sisältäisikö esitys pimeyttä. Myönteisen vastauksen saatuaan yksi katsoja päätti olla tulematta esitykseen, koska hän pelkäsi pimeää. Koin mokanneeni. Teokseni ei ollut niin saavutettava kuin olisin toivonut. Muistutin itseäni siitä, ettei tarkoitukseni ollut tehdä mahdollisimman saavutettavaa teosta, vaan tarkastella rehellisesti olemassaolevien konseptien, DTB-metodin, teoksen koreografian sekä omien toimieni saavutettavuutta. Täydellistä saavutettavuutta en koskaan voisi edes saavuttaa: En voisi millään ennakoida ja kyetä kontrolloimaan kaikkia mahdollisia yleisön jäsenten osallistumisen haasteita. Hyvä kohtuullinen mukautus tässä tilanteessa olisi saattanut olla täysin pimeän esitystilanteen muuttaminen esimerkiksi hämäräksi. Tähän meillä ei kuitenkaan ollut enää aikaa ja teoksen valosuunnittelija Olivia Pohjola oli viimeistellyt työnsä jo viikkoja sitten. Päädyimme kuitenkin ennen esityksiä kertomaan yleisölle teoksen alkavan pimeydestä. Tätä elettä voinee pitää relevanttina sisältöhuomiona.

Toisena saavutettavuutta heikentävänä seikkana voin nähdä teoksen äänimaailman, Mitja Nylundin alkuperäissävellyksen teokseen Them Merphing. Konteksti, johon Nylund sävellyksensä vuonna 2021 teki, kumpusi hänen omista intresseistään polyrytmisyyteen ja ennalta-arvattavien rytmikulkujen rikkomiseen. Them Merphing oli myös hänen neljäs sävellyksensä DTB-metodiin perustuvalle teokselle, joten hänen otteensa toistoon ja rytmiin oli kehittynyt hyvin nyansoiduksi ja epäkonventionaaliseksi. Sävellyksen tummat ja jopa raskaat sävyt ovat myös kummuneet Nylundin omista taiteellisista intresseistä ja ne on tehty osaksi prosessia aikana, jolloin kellään teoksen suunnittelijoista ei nähdäkseni ollut saavutettavuus ensisijaisena mielessä. Musiikin intensiteetti vaihtelee teoksen aikana voimakkaasti ja kaikki sen nyanssit kuullakseen on musiikin voimakkuus tarkoituksenmukaista pitää melko korkeana. Myös kehossa resonoivat bassot ovat osa teoksen kokonaistaideteosmaisuuutta, eivätkä ne tunnu, jos äänenvoimakkuus on matalalla. Ajattelen, että koreografia on rakentunut oletukselle, että sekä valo että ääni pyrkivät luomaan katsomiskokemuksesta ikään kuin ”upottavan”. Ajattelen musiikin voimakkuuden haastavan teoksen saavutettavuutta. Toisaalta jaoimme yleisölle korvatulppia ja kuulosuojaimia, ja muistutimme niiden käyttömahdollisuudesta vielä juuri ennen esityksiä. Tällöin myös aistiylherkät tai herkempikorvaiset, kuten lapset, pystyivät osallistumaan teoksen

kokemiseen.

Liven fasilitteettien esteettömyys on myös yksi tärkeä saavutettavuustekijä. Käsittelin tätä aihetta kohdassa 8.3.2. Esteettömyys Livessä. Esitysten saavutettavuutta arvioitaessa voisi huomioida vielä monta muutakin näkökulmaa, esimerkiksi esityksistä viestimisen saavutettavuuden tai katsojan ymmärryksen tukemisen, mutta rajaan niiden käsittelyn tämän kirjoituksen ulkopuolelle.

10. PALAUTE

Koska esitykset olivat myös opiskelijoiden ammatillisia osa tai koko näyttöjä, minä osallistuin heidän kirjalliseen ja numeraaliseen arviointiinsa prosessissa. En ollut koskaan aikaisemmin ollut antamassa arvosanaa työskentelystä kanssani, ja ajatus tuntui aluksi vaikealta ja jopa vastenmieliseltä. Ymmärsin Sipilän kanssa käymiemme keskustelujen pohjalta, että systeemi on osa heidän opintojaan ja että opiskelijat ovat tottuneet siihen. Hän myös rohkaisi, että kun saisin luettavakseni arviointikriteerit, kullekin opiskelijalle arvosanan antaminen olisi lopulta hyvin luontevaa. Arviointi ei siis nojautuisi omiin mielipiteisiin siitä, mikä olisi tärkeää, vaan ennalta määritelty ja myös opiskelijoiden itsensä tiedostama kriteeristö sen määrittäisi.

Halusin itsekin saada palautetta. Olin kautta prosessin muistuttanut opiskelijoita siitä, että toivon heidän lopuksi arvioivan DTB-metodin saavutettavuutta, teoksen saavutettavuutta ja oman opettamisen saavutettavuutta. Saavutettavuutta sai arvioida vapaamuotoisesti ja/tai halutessaan samalla numeraalisella asteikolla (1–5), jolla itsenikin oli määrä heitä arvioida. Ajattelin numeraalisen asteikon tarjoamista heille toisaalta hieman humoristisena, toisaalta selkeyttä lisäävänä vaihtoehtona, mutta ennen kaikkea reilua ja tasavertaisuutta lisäävänä eleenä, vaikka en itse täysin varauksettomasti siihen suhtautunutkaan. Saavutettavuuden määrittelin heille niin, että se ottaa huomioon kenen tahansa mahdollisuuden oppia, erilaisista toimintarajoitteista tai vammoista huolimatta. Teoksen saavutettavuuden suhteen pyysin heidän palautettaan suhteessa kontekstiin, eli tanssin ammattiopintoihin erityisoppilaitoksessa. Pyysin heitä arvioimaan myös sitä, mitä he kokivat oppineensa prosessissa. Lisäksi oli mahdollisuus antaa vapaamuotoista palautetta. Aloitimme palautetapaamisen yhteisellä keskustelulla, jossa halusin antaa opiskelijoille mahdollisuuden jakaa kokemuksiaan koko ryhmän kanssa. Sitten pyysin heitä refleктоimaan esittämiäni kysymyksiä itsenäisesti. Pyysin heitä myös palaamaan kirjoittamansa oppimispäiväkirjan pariin.

Loppupalaute oli mahdollista antaa anonymisti kirjallisesti, auditiivisesti tai kanssani henkilökohtaisesti keskustellen. Yksi opiskelijoista halusi keskustella kanssani, muut antoivat kirjallisen palautteen. Tapaamisessa oli paikalla seitsemän opiskelijaa, ja seuraavaksi esitän lyhyen koonnin heidän antamastaan palautteesta.

10.1. Opiskelijoiden antama palaute

Löysin vapautta raamien sisältä. (Opiskelijapalaute)

Yhteisessä keskustelussa kolme opiskelijaa kertoi kokeneensa teoksen prosessina olevan hyvässä kohtaa opintojaan. Yksi heistä oli pian valmistuva, yksi opintojensa keskivaiheessa oleva ja yksi opinnot juuri aloittanut opiskelija. Tämä oli mielestäni kiinnostava ja inklusiivisen tanssintekemisen näkökulmasta merkityksellinen palaute. Opiskelijat reflektoivat oppineensa muun muassa improvisaatiosta ja omien maneeriansa hyväksymisestä. Prosessi nähtiin enimmäkseen ryhmäyttävänä. Haasteeksi mainittiin samanaikainen rytmin kuuntelu ja liikkeeseen keskittyminen. Yhden opiskelijan näkemyksen mukaan selkeiden raamien ja vapauden suhde oli teoksessa juuri hänelle sopiva. Keskustelussa kävi myös ilmi, että osalle teosprosessissa työskentely oli uutta tai erilaista heidän aikaisempiin kokemuksiinsa verrattuna. Opiskelijoiden läsnäolon määrä harjoituksissa näytti korreloivan jossain määrin annetun palautteen kanssa. Esimerkiksi vähiten harjoituksissa ollut arvioi ryhmän ryhmäyttämässä olevan vielä kehitettävää. Läsnäolojen määrä korreloi myös sen kanssa, missä vaiheessa opintojaan opiskelijat olivat. Uusimmilla opiskelijoilla poissaoloja oli kertynyt eniten.

Opiskelijoiden antamassa anonyymissä palautteessa he enimmäkseen syvensivät yhteisessä keskustelussa esiin nousseita teemoja. Lisäksi he mainitsivat oppineensa muun muassa voimavarojensa säännöstelyä esityksen aikana sekä vastuun jakautumisesta ja kommunikoinnista ryhmän kesken. Moni mainitsi oppineensa uutta ja kehittyneensä prosessin aikana paljon. Muutama halusi myös reflektoida kokemustaan DTB-metodista ja sen vaikutuksista omaan elämäänsä:

DTB:ssä toiston tarkkuus synnyttää katsojassa kuvan yhteisestä pulssista, sopimuksesta, oli liike kuinka pieni tai iso tahansa. Tanssija on oman yksilöllisen liikkeensä/liikekielensä kanssa suuremman kokonaisuuden osa. Ryhmä on kuin koneisto jonka erilaiset liikkuvat osat muodostavat, ikään kuin yksi monikanavainen entiteetti.

DTB-metodi tulee osaksi omaa työkalupakkia ja jatkan oman tanssijuuden tutkailua sen avulla.

Olen soveltanut DTB:n perustehtävää mm. saksofonitreeniin.

10.1.1. Palaute DTB-metodin saavutettavuudesta

DTB-metodia opiskelijat arvioivat joko kohtuullisen saavutettavaksi tai erittäin saavutettavaksi. Moni mainitsi metodin ansioiksi selkeyden, sallivuuden, sovellettavuuden ja/tai vapauden. Neljä opiskelijaa antoi numeraalisen arvosanan ja niiden keskiarvoksi tuli 4,625/5. Vastuuopettaja Sipilän lisäksi myös yksi opiskelija mainitsi palautteessaan DTB:n erityisansiona sen toimivuuden sekä koreografisena että pedagogisena menetelmänä. Yksi opiskelija mainitsi hyvän rytmitajun vaateen ja kuuntelukyvyn saavutettavuutta vähentäväksi seikaksi. Hän ajatteli, että esimerkiksi kuulovamma tai äänen prosessointiin liittyvä häiriö saattaisi heikentää osallistumisen mahdollisuutta. Toinen opiskelija toi esiin tarkan toiston haasteen esimerkiksi vaikeasti autistisille tai liikuntarajoitteisille henkilöille. Opiskelija kannusti tällaisten henkilöiden tai ryhmien kanssa keskittymään ulkoisesti havaittavan tilassa ja ajassa tarkasti tapahtuvan toiston sijasta toiston kokemuksellisuuteen, sekä kiinnittämään huomiota musiikkivalintoihin. Liian vaikea rytmi tai raskas musiikin laatu saattavat hänen arvionsa mukaan vähentää metodin saavutettavuutta.

Itse antaisin tämän prosessin jälkeen metodin saavutettavuudelle arvosanan 4/5. Mielestäni seuraava palaute kiteyttää hyvin sen, mitä tällä hetkellä DTB:n saavutettavuudesta itse ajattelen:

Yleisesti sanoisin että on saavutettava monenlaisille ihmisille. On aika mahdotonta luoda jotain, joka olisi täysin saavutettavaa kaikille, etenkin kun ihmisillä voi olla ristiriitaisia tarpeita.

10.1.2. Palaute teoksen Them Merphing Live saavutettavuudesta

Opin, että teosprosessissa minulle onkin yllättävän rankkaa kun ei ole vielä valmista scorea ja siihen tulee muutoksia. Nyt se vaihe oli jo tehty, kun harjoitukset aloitettiin, joten työskentely oli paljon kevyempää. ... Kerrankin ei ollut ennen enskaa epävarma olo omasta osaamisesta. :)

Them Merphing Live oli napakka paketti jonka erilaiset oppilaat pystyivät omaksumaan haasteista huolimatta. Score oli selkeä ja koreografia taipui esitettäväksi hyvin erikokoisina ryhminä, huolimatta siitä oliko tanssijoita 4 vai 8.

Arvoisin, että teos oli yleisestikin hyvin saavutettava ryhmän moninaisiin tarpeisiin.

Itselleni teoksen rakenne oli selkeä ja saavutettava.

Teosta Them Merphing Live opiskelijat arvioivat enimmäkseen saavutettavaksi. Kolme opiskelijaa antoi sille numeraalisen arvosanan ja niiden keskiarvoksi tuli 4,67/5.

Haasteiksi mainittiin omien iskujen muistaminen sekä musiikin kompleksisuus ja tyyli.

Jos mietitään erityisoppilaitoksessa opiskelevia tanssijoita, niin joillain voi olla vaikeuksia esim. äänten ja kokonaisuuden/laskujen kanssa, niin ehkä siihen voisi ajatella vieläkin jotain selkeämpää opetus-/ oppimistapaa. Esim. käydä laskuja ja iskuja vielä enemmän ja tarkemmin läpi.

Olen itse hieman opiskelijoiden kokonaisnäkemystä kriittisempi teoksen saavutettavuuden suhteen. Toisaalta palaute on hyvä muistutus siitä, että työskentelyssä ja ongelmia ratkoessani eli saavutettavuuden esteiden poistamiseen ja kohtuullisiin mukautuksiin keskittyessäni, en aina nähnyt sitä kokonaiskuvaa, jossa suurimmalle osalle ryhmästä teos oli riittävän saavutettava. Numeraalisessa arvioinnissa olin itse jossain vaiheessa prosessia tyydyttävän tietämällä, mutta lopulliseksi arvosanaksi antaisin teoksen saavutettavuudelle kuitenkin 3/5. Koen, että tanssialan opiskelijoiden on tärkeää kohdata myös riittävästi haastetta suhteessa niihin tanssijan taitoihin, joita kentällä realistisesti tarvitaan. Teosprosessin loppua kohti aloin myös ymmärtää, ettei saavutettava tarkoita samaa kuin helppo. (Katso 12. Lopuksi.)

10.1.3. Palaute opettamiseni / koreografina toimimiseni saavutettavuudesta

Omaa toimintaani opiskelijat arvioivat hyvin saavutettavaksi. Kaksi opiskelijaa antoi tästä numeraalisen arvosanan ja niiden keskiarvoksi tuli 5/5.

Selkeitä ohjeita, kommunikaatiota, napakka tuntirakenne.

Tykkäsin että opetus oli selkeää mutta ei liian tiukkaa, opettaja ei sano esim. että teet jonkun asian väärin, ja pystyin täten keskittymään paremmin omaan tehtävään.

Kati huomioi oppilaiden erityistarpeita, mutta oli myös riittävän napakka jotta teos saatiin maaliin. Empaattista, validioivaa ja suoraa toimintaa. Selkeitä ohjeita. Tarvittaessa asioita väännettiin ns. rautalangasta, eli varmistettiin että kaikki on messissä.

Mielestäni todella saavutettavaa, ainakin tälle ryhmälle.

Tässäkin tapauksessa olen itse hieman opiskelijoita kriittisempi. Ilmeisesti keskityin prosessissa enemmän omiin virheisiin, niiden kitkemiseen ja niistä oppimiseen, kuin saavutettavien ja jo olemassaolevien laatuja huomioimiseen toiminnassani.

Harjoittelen ajatusta, että saavutettava ja inklusiivinen opettaminen ei ole virheetöntä opettamista. Näin ollen annan oman opettamiseni arvosanaksi 4/5. Omaan arviooni vaikutti lopulta myös vastuuopettaja Sipilän jatkuva kannustus ja tuki. Hän toistuvasti toi huomiooni tilanteita, joissa olin hänen mielestään toiminut erityisen hyvin ja pedagogisesti suhteessa ryhmän moninaisiin tarpeisiin.

11. POHDINTOJA PROSESSIN PÄÄTTEEKSI

Käytäntö on vastaus, kirjoitus on reflektio. (Työskentelypäiväkirja, huhtikuu 2024)

Opinnäytteeni annin ja arvon näen ensisijaisesti toteutuneen käytännön tasolla. Sen voi ajatella alkaneen yksitoista vuotta sitten DTB:n syntymästä ja tiivistyneen menneen lukuvuoden aikana teosprosessissa Livessä. Ajattelen käytäntöä jonkinlaisena ilmentymänä ja tätä kirjoitusta sen ilmentymän reflektiona. Kirjoitukseni ylittää opinnäytteiden kirjallisille osioille suositellun pituuden, enkä ole siitä ylpeä. Aloitin tämän kirjoitustyöni erityspedagogiikan käsitteisiin perehtymisellä, kirjoitin seikkaperäisesti jo ensimmäisistä työskentelyviikoista Livessä ja puolivälissä matkaa innostuin koreografin pedagogiikan kontekstista. Lisäksi halusin kirjoittaa Dances to Beat (DTB) -metodin taustoista sekä aiemmista metodille perustuvista teoksista. Lopullisen käytännön taiteellis-pedagogisen prosessin herättämistä kysymyksistä en malttanut mainita vain pintapuolisesti, vaikka se aikataulusyistä alkuperäinen tarkoitukseni olikin. Pidän tätä tekstin runsautta ja polveilevuutta työni heikkoutena, sillä ajattelen huolellista rajausta hyvänä ominaisuutena opinnäytteiden kirjallisille osioille. Toisaalta asetin tämän kirjoituksen ensisijaiseksi tarkoitukseksi toimia tukena ja apuna itseäni varten. Olenkin tämän kirjoittamisen myötä oppinut valtavasti ja osan oivalluksistani olen saanut nimenomaan kirjoittaessani. Tarkennan siis hieman johdannossa esittämäni asetusta: Tämä kirjallinen osio on tärkeä osa opinnäytteeni kokonaisuutta, vaikka painotuksen haluan edelleen ajatella olevan käytännön toteutuksessa.

Tässä luvussa esittelen prosessin päätteeksi nousseita pohdintojani. Ne ovat vielä hyvin tuoreita, sillä prosessin päättymisestä on tätä kirjoittaessani kulunut yksi viikko. Uskon, että ajan tuoman etäisyyden myötä ajatukseni vielä syvenevät ja kirkastuvat. Tässä luvussa tarkastelen ensimmäiseksi työni lähtökohtia yhden kriittisen näkökulman valossa. Seuraavaksi kerron prosessin aikana nousseista pohdinnoistani suhteessa inklusiiviseen tanssintekemiseen ja inklusiivisena koreografina toimimiseen. Sitten teen lyhyen yhteenvedon tämänhetkisistä ajatuksistani Dances to a Beat (DTB) -metodin saavutettavuudesta. Lopuksi esittelen pohdintojani suhteessa koreografin pedagogiikkaan.

11.1. Perimmäisistä motiiveista

Pohdintojeni alkuun haluan nostaa yhden olennaisen ja kriittisen näkökulman kirjoitukselleni. Kun ajattelen tulevaisuuttani DTB-metodin työskentelyn parissa, ajattelen esimerkiksi sen saavutettavuuden lisäämistä selkokiehisen julkaisun muodossa tai DTB:n verkkosivujen (www.dancestoobeat.com) kääntämistä eri kielille. Ajatukseni ja toiveeni DTB:n saavutettavuudesta on kuitenkin minun henkilökohtainen arveni, ja lähtökohdistani katsottuna mahdollisesti normatiivinen sellainen.

Artikkelissaan ”Tarvitseva, ulkopuolella, vailla” kulttuurin saavutettavuuden tutkijat Anu Laukkanen, Marjukka Colliander ja Anne Teikari problematisoivat kulttuuriin ja taiteeseen osallistumisen tarvetta: ”...jos tarkastelemme taiteen ja kulttuurin saavutettavuutta onnellisuusobjektina, tarjoaa tämän objektin läheisyys kulttuuriin osallistumattomalle lupauksen yhteiskuntaan osalliseksi pääsystä ja palvelun järjestäjälle nautintoa hyväntekeemisestä” (Laukkanen, Colliander & Teikari 2018, 16). Onnellisuusobjekti (happy object) on feministifilosofi Sara Ahmedin luoma käsite, joka tarkoittaa ajatusta objektin lupaamista onnellisuutta tuottavista asioista kuten hyvästä, tarkoituksesta ja nautinnosta (Ahmed 2010, 21–49). Tämän näkökulman valossa saankin tilaisuuden tarkastella kriittisesti omia motiiveitani. Liittykö ajatuksissani DTB-metodiin tällaista onnellisuusobjektiajattelua? Asettaako kehittämäni metodin saavutettavana mainostaminen tietyt ihmisryhmät toisarvoiseen, tarvitsevaan asemaan? Ohjaako toimintaani oletus, että DTB:llä on potentiaali tehdä kaikki onnellisiksi ja että kaikki siitä hyötyisivät? Tätä kriittistä näkökulmaa olisin voinut pitää työssäni esillä vielä korostetummin.

11.2. Inklusiivinen tanssintekeminen

Tämän työni otsikossa inklusiivinen tanssintekeminen viittaa kontekstina Ammattiopisto Liveen erityisoppilaitoksena ja opinnäytteeni käytännön osion toteutuspaikkana. Ajattelen inklusiivisuutta kuitenkin paljon laajemmin ja olenkin tässä työssäni tarkastellut monia siihen liittyviä näkökulmia. Inklusiivisella tanssinopetuksella tarkoitetaan yleensä saavutettavaa opetusta, joka mahdollistaa kaikille kyseisessä ryhmässä oleville osallistujille tasavertaisen osallistumisen työskentelyyn (Sipilä 18.4.2024). Tämän prosessin myötä opin, että inklusiivisen tanssintekemisen ja sen tutkimisen ei tarvitse tapahtua ryhmässä, jossa osalla opiskelijoista ei ole erityisen tuen tarvetta ja osalla on. Sen sijaan tässä prosessissa en

voinut tutkia sitä, miten DTB-metodi voisi lisätä integraatiota ryhmässä, jossa osalla opiskelijoista on tuen tarvetta ja toisilla ei. (sama.) Integraation ja inklusion määritelmät näyttävän olevan jonkin verran myös kulttuurisidonnaisia. (Vrt. Shakespeare 2018, 106.)

Palaan vielä lyhyesti tämän työn johdannossa esittelemääni näkemykseeni tanssintekemisestä. Ajattelen tanssintekemistä muotona, jossa tanssijan ja koreografian työnkuvat ovat lähentyneet toisiaan. Tämä lähentyminen tarkoittaa joskus näiden toimenkuvien yhdistymistä: tanssija-koreografina toimimista. Opinnäytteeni käytännön osiossa, koreografijohtoisessa prosessissa Ammattiopisto Livessä tanssijan ja koreografian toimenkuvat ovat kuitenkin olleet erillisiä. Inklusiivista tanssintekemistä koreografian näkökulmasta tässä työssäni ovat valottaneet ne kohdat, joissa olen kertonut omista kokemuksistani. Inklusiivista tanssintekemistä tanssijan näkökulmasta ovat puolestaan valottaneet ne kohdat, joissa kerron Liven opiskelijoiden, sekä aiempiin prosesseihin osallistuneiden kokemuksista. Valitsin työni yläkäsitteeksi tanssintekemisen erona koreografian tai teoksen tekemiselle korostaakseni tanssijuuden ja esiintyjyyden merkityksellisyyttä omassa ajattelussani ja lähtökohdissani, vaikka koreografian näkökulma tässä työssäni korostuukin.

11.3. Inklusiivinen koreografi?

Tämän prosessin myötä inklusiiviset työskentelytavat tanssintekemisessä näyttäytyivät itselleni koreografian pedagogisina työskentelytapoina. Inklusiivisesti toimivan koreografian yhtenä suurimmista haasteista näyttäytyi kyky sopeutua muutoksiin ja sietää epävarmuutta. Hyvä koreografi osaa mielestäni luoda sellaisia inklusiivisia työskentelyn ja teoksen rakenteita, joissa läsnäolevat tanssijat eivät kuormitu poissaolevien tanssijoiden johdosta. Tätä epäsymmetriaa on vaikeaa täysin poistaa. Työskentelyni perusteella Livessä koen, että ainakin itselläni siinä olisi vielä varaa kehittyä. Konkreettinen esimerkki tästä on tanssijoiden omat iskut teoksessa. Olin ajatellut, että mahdollisesti puuttuvat tanssijat vaikuttaisivat vain kokonaiskoreografian tai dramaturgian toimimiseen. En ollut ymmärtänyt sitä, miten mahdollisesti turhauttavaa tai stressaavaa se olisi muulle ryhmälle: Aina jonkun iskut muuttuivat joka läpimenoissa, sillä aina joku oli poissa. Liven tanssijat itse olivat toisaalta hyvin tottuneita tähän tilanteeseen. Ajattelenkin, että he valmistuvat kentälle keskimääräistä tottuneempina teosprosesseissa tapahtuviin muutoksiin. Jälkiviisaasti voisi kuitenkin

ajatella, että vielä yksinkertaisempi teosrakenne ei välttämättä olisi ollut huono idea tässä prosessissa. Myös tavassani opettaa iskuja ja laskuja on sekä omasta mielestäni että opiskelijoilta saamani palautteen perusteella kehittämisen varaa. Olin antanut opiskelijoille tehtäväksi tehdä omat visuaaliset kartat teoksen musiikkiin liittyvistä iskuista, mutta emme harjoitelleet niiden tekemistä yhdessä.

Tämän prosessin myötä ehkä suurimpana inklusiivisesti toimivan koreografin haasteena näen kyvyn kuvitella samaan aikaan monta erilaista teospotentiaalia. Koin olleeni läpi prosessin hyvinkin luovassa ongelmanratkaisutilanteessa, jossa ikään kuin samaan aikaan tein montaa mahdollista teosta, joiden kaikkien tulisi toimia samoilla asetuksilla. Kun aloitimme harjoittelun vuonna 2023, lähdin suunnittelemaan koreografista scorea 6–12 tanssijalle. Huolettomasti kuvittelin, ettei ryhmäteoksen meininki järjestyttävästi muuttuisi, vaikka jompikumpi ääripää, kuusi tai kaksitoista (tai mitä tahansa siltä väliltä), olisi lavalla. Tämä arvio kuudesta juonsi juurensa keskusteluihini Sipilän kanssa. Hän oli muistuttanut jo hyvissä ajoin, että on hyvin realistista, että vain puolet porukasta päätyy lopulta esiintymään. Kuitenkin viimeisen työskentelyperiodin aikana teoksessa esiintyvien tanssijoiden maksimipotentiaali oli laskenut kahdeksaan ja joissain harjoituksissa paikalla oli vain kolme tanssijaa. En uskonut, että harjoittelemamme rakenne toimisi kovinkaan hyvin kolmella esiintyjällä. Toinen haaste oli edelleen kuvitella sitä, miten rakenne toimisi edes lähtökohtaisesti, jos joskus kaikki olisivatkin paikalla. Kertaakaan harjoituksissa ei ollut niin: Teimme läpimenoja 4–7 hengen voimin läpi harjoituskauden. Tämän kokemuksen perusteella ajattelen inklusiivisesti työskentelevän koreografin taidoksi kyvyn ottaa huomioon jokaisen yksilön tarpeita samalla, kun ryhmän tarpeet tulevat kohdatuiksi. Miten kannustaa kutakin opiskelijaa, mihin, ja millä ehdoilla? Missä kohtaa kannustuksen suunta muuttuu esimerkiksi harjoitteluun sitoutumisen ja teoksessa pysymisen kannustamisesta itsen ja omien voimavarojen realistiseen kuunteluun ja teoksesta poisjäämiseen?

Kovin mielelläni kutsuisin itseäni inklusiiviseksi koreografiksi, mutta en pidä tällaista määritelmää mahdollisena. Sen sijaan, vammaistutkimuksen professori Tanya Titchkoskya mukailleen, ajattelen hedelmälliseksi sen realistisen ja kriittisen tarkastelun, miten opetukseni on inklusiivista ja miten tai millä tavoin se on eksklusiivista (Titchkosky 2011, 15). Saman lähtökohdan ajattelen rakentavaksi esimerkiksi

rodullistamiskeskustelussa. Sen sijaan että pitäisin kiinni väitteestä, etten ole rasisti, koen hyödyllisemmäksi tarkastella millä tavoin tiedostamattani osallistun rasististen rakenteiden ylläpitoon. Tämä tie on kivulias eikä se imartele minäkuvaani. Saattaa myös olla, etten kiinnostunutkaan inklusiivista taiteen tekemistä ensisijaisesti sen vuoksi, että kehittämäni metodi vaikutti niin saavutettavalta. Ehkä suuntausta ohjasi intuitiivinen aavistus, että minulla olisikin itseasiassa tästä paljon opittavaa.

11.4. DTB-metodin saavutettavuus

Ryhmä, jonka kanssa Livessä työskentelin, oli hyvin moninainen ja heterogeeninen, joten pääsin tarkastelemaan Dances to a Beat (DTB) -metodin saavutettavuutta monesta näkökulmasta. Ryhmässä oli laaja kirjo erilaisia tuen tarpeita, joista osa liittyi neuroepätyypillisyyteen, osa kognitiiviseen prosessointiin, osa mielenterveyden haasteisiin ja osa liikuntarajoitteisiin. Aikaisempien kokemusteni perusteella olin päätellyt, että metodi voi toimia monissa erilaisissa ryhmissä ja tämän kokemuksen perusteella toteaisin, että se voi toimia myös erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden ryhmässä. Prosessin myötä ymmärrykseni saavutettavuuden kokonaisvaltaisuudesta syventyi. Kohdassa 10.1.1. Palaute DTB-metodin saavutettavuudesta esittämieni perusteluiden ja antamani arvosanan 4/5 perusteella voisin todeta, että ”DTB on 80 % saavutettava”. Olen kuitenkin prosessin aikana ymmärtänyt entistä paremmin sen, miten saavutettavuus ei tapahdu tyhjiössä, vaan osana monimutkaisia ympäröiviä prosesseja. Jos esimerkiksi tanssijaa ahdistaa (mistä hyvänsä syystä) harjoituksissa niin, ettei hän pysty osallistumaan, voi DTB:n saavutettavuuden ajatella siinä hetkessä olevan 0 %. Jos tanssija taas saa tarvitsemansa tuen DTB:n oppimisen mahdollistamiseksi, voi metodin saavutettavuuden ajatella siinä hetkessä olevan 100 %. Muotoilisin nyt työni alussa asettamani kysymyksen ”Kuinka saavutettava DTB on?” muotoon ”Millä tavalla DTB on saavutettava ja millä tavalla ei?” Prosessin myötä olen oppinut, että saavutettavuus on enemmän sitä, miten tehdään kuin mitä tehdään.

11.5. Koreografin pedagogiikasta

Koreografin pedagogiikka liittyi työhöni ensin vain kattotermin omaisena kontekstointina. Työni edetessä päädyin kuitenkin käsittelemään joitain koreografin pedagogista näkökulmia myös DTB:n saavutettavuuden ulkopuolelta. Monta näkökulmaa jäi kuitenkin käsittelemättä ja aiheeseen olisi mielestäni sekä kiinnostavaa

että tarpeellista perehtyä laajemminkin. Esimerkiksi pedagogiikan ja etiikan välinen suhde kiehtoo minua. Liisa Jaakonaho kirjoittaa kokemustensa mukaan eettisyyden taidepedagogisessa kohtaamisessa olevan ”eräänlaista improvisointia: kuulostelua, tunnustelua, herkkyyttä ja tietoisiksi tulemista” (Jaakonaho 2019). Tämän ajatuksen kohdalla pohdin jälleen sitä, milloin tässä työssäni olen tarkoittanut koreografian etiikkaa, kun olen kirjoittanut koreografian pedagogiikasta? Voisin myös hyvin sanoa, että pedagogiikka on mielestäni kuulostelua, tunnustelua, herkkyyttä ja tietoisiksi tulemista. Tämän prosessin päätteeksi ajattelen kuitenkin, että pedagogiikka on myös muuta. Kokemukseni ja saamani palautteen valossa koreografian pedagogiikka on esimerkiksi myös näkemyksellisyyttä, jämäpöyttä ja selkeyttä sekä työn järjestämiseen ja johtamiseen liittyvien rakenteiden suunnittelua ja kyseenalaistamista.

Ajattelen saavutettavan koreografian tekemisen ja inklusiiviseksi opettaja-koreografiksi pyrkimisen olevan tasapainoilua kaiken edellä kirjoittamani kanssa. Miten tulla tietoisemmaksi perimmäisistä tavoitteistaan ja motiiveistaan? Miten samaan aikaan ottaa huomioon kaikkien tarpeet, jos ne ovat ryhmässä hyvin erilaisia? Minkälaisia kompromisseja kenenkin kustannuksella tekee? Olenko taipuvaisempi joustamaan edistyneempien kustannuksella vai heidän, joiden erityisen tuen tarve osoittautuu kaikista vaativimpana? Entä missä määrin otan ryhmässä huomioon ne, jotka eivät tule esiin kummassakaan ääripäässä ja joiden kokemuksesta tiedän vähiten? Missä määrin muutan toimintaani esiin tulevien haasteiden seurauksena ja minkälaisella reaktiivisuudella? Voivatko myös opiskelijat oppia virheistäni? Missä määrin voin edes kontrolloida sitä, mitä he itseasiassa oppivat, vaikka haluaisinkin? Mitä Liven opiskelijat vievät tästä kokemuksesta mukanaan myöhempiin opintoihinsa ja työelämään? Millä tavalla olen heihin ihmisinä vaikuttanut? Miten taide on heitä tässä prosessissa opettanut? Missä määrin teoksen nyansseista jauhaminen on ollut tarpeellista, vaikka se onkin heitä haastanut? Miksi (minulle) on ollut tärkeää, että tämä teos on tietynlainen? Miksi ajattelen, että jotkut laadut ovat puhuttelevampia, kiinnostavampia ja tähän teokseen paremmin sopivia, kuin toiset? Kaikkien näiden kysymysten keskellä, kun pohdin työskentelyäni kriittisesti, muistutan itseäni myös siitä, että tekemäni teos on perusolemukseltaan tanssijalähtöinen. Vaikka olen antanut paljon palautetta esimerkiksi iskujen ja laskujen tärkeydestä, ilmaisun moninaisuudesta ja tilan käytöstä, kunkin opiskelijan tekemisen tyyliin ja liikkeisiin eli teoksen varsinaiseen materiaaliin olen puuttunut hyvin vähän.

12. LOPUKSI

Tämän prosessin myötä olen saanut tilaisuuden tulla tietoisemmaksi tavoista, joilla voin parantaa opettamiseni, koreografina toimimiseni ja kehittämäni metodin saavutettavuutta. Olen tullut taas hieman tietoisemmaksi joistain normatiivisista lähtökohdistani ja niiden ongelmallisuudesta. Olen huomannut toimivani haastavassa maastossa suhteessa saavutettavuuden ennakointiin ja toisaalta mukautusten yksilöllisyyteen. Olen huomannut tilanteita, joissa hyvää tarkoittava ennakoimiseni onkin saattanut muuttua haitalliseksi, stereotyyppioita vahvistavaksi toiminnaksi. Olen tehnyt yleistyksiä ja kuvitellut tekeväni kohtuullisia mukautuksia, mutta ilman asianmukaista dialogia. Toisaalta huomaan kantavani mukana osin vastakkaistakin ajatusta: Olisin *myös* voinut ennakoida joitain opiskelijoiden tarpeita vielä paremmin ja vastata niihin jopa jo ennen tarpeiden esiintuloa. Ymmärrän tämän olevan utopistinen, tietynlaisia ennustajan ominaisuuksia edellyttävä, epärealistinen ja tarpeeton taito. Välillä unohdan, ettei minun tarvitse tietää kaikkea. Saan myös tehdä virheitä ja oppia niistä. Esimerkiksi joillekin opiskelijoille haastavan teosrakenteen kohdalla näin jälkikäteen muistutan itseäni, että inklusiivisuudessa ei ole kyse siitä, että ensisijaisesta opetussisällöstä tarvitsisi luopua. Kyse on siitä, minkälaisilla sovelluksilla, tuilla ja mukautuksilla oppimiselle voi luoda yhdenvertaiset olosuhteet. Saavutettavan ei tarvitse tarkoittaa helppoa. Tämän oivalluksen myötä palasin saavutettavuuden määritelmään. Työni alussa esittelin käsitettä Kulttuuria kaikille -palvelun näkemyksen mukaan, jossa saavutettavuus määritelmällisesti liittyy siihen yhdenvertaisuuden pyrkimykseen, että kaikkien olisi helppo toimia (KK 2020). Ajattelen tästä, että saavutettavuus tarkoittaa toiminnan tai oppimisen piiriin pääsyn helppoutta, mutta sen ei tarvitse tarkoittaa sitä, että saavutettava opettaminen olisi valmiiksi pureskeltua eikä se haastaisi opiskelijaa.

Tarkoittaako saavutettava sitä, että se on heti helppoa kaikille ja kenelle tahansa? Että sen oppii nopeasti ja vaivattomasti? No ei! (Työskentelypäiväkirja, huhtikuu 2024)

KIITOKSET

Tämä opinnäytteeni kirjallinen osio ei syntynyt tyhjiössä. Sitä kehysti ennen kaikkea opinnäytteeni taiteellis-pedagoginen käytännön osio, mutta myös tutkintoni muut kurssit, esseet, raportit, ahotoinnit sekä opiskelun ulkopuoliset työt, apuraha- ja työnhaut sekä intensiivinen taaperoarki. Olen saanut paljon tukea, jotta tämä kaikki on ollut mahdollista. Ensimmäiseksi haluan kiittää opinnäytteeni ohjaajaa, tanssipedagogiikan lehtori Liisa Jaakonahoa tarkkasilmäisyydestä ja kannustuksesta tämän matkan varrella. Kiitos myös koko pedan muu henkilökunta, sekä mahtavat kanssaopiskelijat TAO:lla ja TEO:lla. Vuosikurssimme erityisen lämmin yhteishenki on mahdollistanut turvallisen ja inspiroivan alustan opintoihin paneutumiselle. Olen saanut vertaistukea ja rohkaisua tämän prosessin jokaisessa vaiheessa. Erityiskiitos seminaariryhmälleni, Camilla, Mikko, Oona, Riina ja Ville, teidän rohkaisevista ja rakentavista kommentteista.

Opinnäytteeni käytännön osio tapahtui opetusharjoittelun kontekstissa. Sain tähän harjoitteluun Taideyliopiston Teatterikorkeakoululta apurahan, josta olen hyvin kiitollinen. Se myös osaltaan helpotti opintoihini keskittymistä ja välillisesti myös tämän kirjoitustyön synnyttämistä. Suurkiitos Ammattiopisto Livelle ja erityisesti tanssin koulutusohjelman vastaavalle ja opetusharjoitteluni ohjaajalle Jasmiina Sipilälle opinnäytteeni mahdollistamisesta Liven tanssialan opiskelijoille. Tukesi ja kannustuksesi on ollut korvaamatonta.

Erityiskiitos myös kaikille Dances to a Beat (DTB) -metodin parissa työskennenneille menneiden yhdentoista vuoden aikana. Teitä on sadoittain. Olen ollut erityisen onnekas, kun olen saanut mahdollisuuksia kehittää metodiani vuosi toisensa perästä, mitä erilaisempien kontekstien ja henkilöiden kanssa.

Kiitos kaikki ystävät ja rakkaat, joiden kanssa olen saanut tästä työstä keskustella ja vaihtaa ajatuksia. Erityisesti kollegat Eliisa Erävalo ja Anniina Koski, kiitos teille loputtomien pohdintojeni kuuntelemisesta ja kanssa-ajattelusta. Kiitos myös rakas puolisoni Mikko, kun olet tukenut ja kannustanut minua tämänkin prosessin kaikissa vaiheissa sekä hoitanut lastamme niinä iltoina, joina en ole malttanut lopettaa kirjoittamista.

LÄHTEET

- Ahmed, Sara. 2010. *The Promise of Happiness*. Duke University Press.
- Alava, Jukka; Halttunen, Leena & Risku, Mika. 2012. *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Muistiot 2012:3, 31-39. Opetushallitus. Haettu 25.4.2024. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/muuttuva-oppilaitosjohtaminen>
- Aluehallintovirasto. 2023. ”WCAG 2.1: lain vaatimukset.” Haettu 19.12.2023. <https://www.saavutettavuusvaatimukset.fi/digipalvelulain-vaatimukset/wcag-2-1/>
- Anttila, Eeva. (toim.) 2011a. *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, 5-11. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva. 2011b. ”Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka.” Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila, 151-174. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva. 2022. ”Näkemyksiä lahjakuudesta.” Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa, toim. Eeva Anttila. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Haettu 25.4.2024. <https://disco.teak.fi/anttila/nakemyksia-lahjakuudesta/>
- Aujla, Imogen J. & Redding, Emma. 2013. "Barriers to Dance Training for Young People with Disabilities." *British Journal of Special Education* 40(2): 80-85. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12021>.
- Autismiliitto. 2024. ”Miten tukea autismin kirjojen henkilöä?” Haettu 12.1.2024. <https://autismiliitto.fi/tuki-ja-neuvot/autismikirjo-ja-ikaantymisen/olen-ammattilainen/miten-tukea-autismikirjon-henkilon-kommunikaatiota/>
- Biesta, Gert. 2020. *Anna taiteen opettaa : taidekasvatus Joseph Beuysin 'jälkeen'*. ArtEZ Press. Helsinki: Taideyliopisto.
- Butterworth, Jo. 2009. ”Too many cooks? – A framework for dance making and devising.” Teoksessa *Contemporary Choreography – A Critical Reader*, toim. Jo Butterworth & Liesbeth Wildschut, 177-192. Abingdon: Routledge.
- NOT SPECIAL NEEDS | March 21 – World Down Syndrome Day | #NotSpecialNeeds*. YouTube -video, 2:00, käyttäjältä CoorDown 16.3.2017. Haettu 24.4.2024. <https://www.youtube.com/watch?v=rsjnHCZOfg8>
- Dance Ability Finland. 2024. ”X Dance Festival 30.05-04.06.2023.” Haettu 8.1.2024. <http://danceabilityfinland.com/kaaos/festivals-2.html?lang=fi>
- Derby, John. 2013. ”Nothing about Us Without Us: Art Education’s Disservice to Disabled People.” *Studies in Art Education*, 54(4): 376-380. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518910>

- Eduuni-wiki. 2022. ”Kognitiivisen saavutettavuuden ohjeet”. Haettu 20.12.2023. <https://wiki.eduuni.fi/display/ophpolku/Kognitiivisen+saavutettavuuden+ohjeet>
- Elo, Mika. 2018. ”Ineffable dispositions.” Teoksessa *Transpositions: Aesthetico-epistemic operators in artistic research*, toim. Michael Schwab, 281-296. Leuven University Press. DOI: <https://doi.org/10.11116/9789461662538.ch16>
- Emergent Futures Lab. 2024. ”Definition of Enabling Constraint.” Haettu 16.4.2024. <https://emergentfutureslab.com/innovation-glossary/enabling-constraint>
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fischer-Lichte, Erika. 2008. *The transformative power of performance - a new aesthetics*. Lontoo: Routledge
- Gallope, Michael. 2017. *Deep Refrains – Music, Philosophy, and the Ineffable*. The University of Chicago Press.
- Gradinger, Jared & Schubot, Angela. 2009. ”What they are instead of.” Haettu 25.4.2024. <http://angelaschubot.com/what-they-are-instead-of.html>
- Hakala, Juha T. & Leivo, Marjaana. 2015. ”Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa.” *Kasvatus & Aika* 9(4): 9-23.
- Hay, Deborah. 2000. *My Body, The Buddhist*. Wesleyan University Press.
- hooks, bell. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Suom. Jyrki Vainonen. Kansanvalistusseura.
- Ilmola-Sheppard, Leena; Rautiainen, Pauli; Westerlund, Heidi; Lehikoinen, Kai; Karttunen, Sari; Juntunen, Marja-Leena & Anttila, Eeva. (toim.) 2021. *ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana*. Helsinki: Taideyliopiston CERADA. Haettu 11.3.2024. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7424/Arts_equal_tasa-arvo_2021.pdf
- International Mad Studies Journal. 2024. ”What is Mad Studies?” Haettu 17.1.2024. <https://imsj.org/what-is-mad-studies/>
- Jaakonaho, Liisa. 2019. ”Tutkimusta kehitysvammaisten taidetoiminnan etiikasta ja ”punkisti rokkaavasta” vaikuttavuuskampanjasta.” *Ketju* 1/2019. Haettu 19.4.2024. https://ketju-lehti.fi/aiheet/tutkimuksessa-tapahtuu/tutkimusta-kehitysvammaisten-taidetoiminnan-etiikasta-ja-punkisti-rokkaavasta-vaikuttavuuskampanjasta/?fbclid=IwAR2_3qdCxqL7shHvjZONhvYFvDXcONUZTziwQICgTP6BwcOiyEi6fiOtE6I
- Jaakonaho, Liisa & Junttila, Kristina. 2019. ”Exploring (Dis)Ability: Towards Transformative Spaces in and through Arts Education.” Teoksessa *Performative Approaches in Arts Education: Artful Teaching, Learning and Research*, toim. Anna-

Lena Østern ja Kristian Nødtvedt Knudsen, 25-37. Lontoo & New York: Routledge.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429444159>

Jaakonaho, Liisa. 2020. ”Moninaisuuden risteymiä: Taidealojen erityispedagogiikka pedagogisena luovuutena.” Teoksessa *Toiminnasta sanoiksi : puheenvuoroja oman työn kehittämisestä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa*, toim. Heli Kauppila & Kai Lehikoinen. Helsinki: Taideyliopiston Avoin kampus ja Taideyliopiston CERADA.

Jääskeläinen, Nina. 2023. ”Vankilateatteri ei ole taideterapiaa.” *Tanssi & Teatteri + Sirkus* 1/2023.

Karttunen, Jari. 2019. ”Ableismi on termi ja käsite, joka on jokaisen opiskelijaa ohjaavan tärkeää tietää.” Hämeen ammattikorkeakoulun blogipalvelu. Haettu 12.1.2024.
<https://blog.hamk.fi/oppijanoikeus/ableismi-on-termi-ja-kasite-joka-on-jokaisen-opiskelijaa-ohjaavan-tarkeaa-tietaa/>

Kervinen, Mari & Niemi, Laura. (toim.) 2024. ”Kieli ja saavutettavuus.” Saavutettavan kielen työkalupakki. Haettu 14.1.2024. <http://www.saavutettavakieli.fi/kieli-ja-saavutettavuus/>

Kivijärvi, Sanna & Rautiainen, Pauli. 2020. ”Toimenpidesuositus: Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä.” Teoksessa *Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Kivijärvi, Sanna. 2021. *Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Korosuo, Kati. 2017. ”M3”. Höyhentämö Pluckhouse. Haettu 13.2.2024.
<https://www.hoyhentamo.fi/m3teos/>

Korosuo, Kati. 2022. ”Mitä on DTB? – erään hetkessä syntyvän koreografian metodin pääkohdista, taustoista ja mahdollisuuksista.” Julkaisematon seminaarityö. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Haettu 25.4.2024.
<https://www.katikorosuo.com/writings/>

Koskenniemi, Pieta. 2007. *Devising, osallistava teatteri ja muita merkillisyyksiä*. Kansalaisfoorumi.

Kulttuuria kaikille. 2020. "Saavutettavuus, esteettömyys, saatavuus – senat sakaisin?" Haettu 15.12.2023.
https://www.kulttuuriakaikille.fi/blogi_saavutettavuus_esteettomyys_saatavuus_senat_sakaisin

Kuntaliitto. 2023. ”Saavutettavuuslainsäädännöstä lyhyesti.” Haettu 19.12.2023.
<https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/saavutettavuusopas/4-saavutettavuusdirektiivi-lyhyesti>

Kuppers, Petra. 2004. *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. New York: Routledge.

Laes, Tuulikki. 2017. *The (im)possibility of inclusion : reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Lahdenperä, Soile. 2013. *Muutoksen tila : Alexander-tekniikka koreografisen prosessin osana*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Laukkanen, Anu; Colliander, Marjukka & Teikari, Anne. 2018. ”Tarvitseva, ulkopuolella, vailla – Kulttuurin saavutettavuuden tulkintoja kulttuuri-, sosiaali- ja terveysalan henkilöstön puheessa.” *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja*, 3/1: 6-20. DOI: <https://doi.org/10.17409/kpt.65723>

Live Säätiö. 2024a. ”Hakijalle.” Haettu 8.1.2024.
<https://www.livesaatio.fi/opisto/hakijalle>

Live Säätiö. 2024b. ”Tanssija.” Haettu 8.1.2024
<https://www.livesaatio.fi/opisto/hakijalle/ammattilliset-perustutkinnot/tanssija>

Lonka, Kirsti. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.

Mäki, Teemu. 2017. *Taiteen tehtävä*. Helsinki: Into Kustannus Oy

Nowack, Maia. 2020. ”Weaving Presences, Unravelling Normal: Affirming Diverse Ways of Being in Dance Pedagogy.” Maisterin opinnäytetyö. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

OKM. 2014. ”Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:15.” Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 7.12.2023.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75254/tr15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opetushallitus. 2024. ”Erityinen tuki.” Haettu 10.1.2024.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opas/4426603/tekstikappale/4512362>

Opetushallitus. 2024. ”Vaativa erityinen tuki.” Haettu 10.1.2024.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opas/4426603/tekstikappale/4512369>

Østern, Tone Pernille. 2018. “Choreographic-Pedagogical Entanglements”. *Choreography 2018*. Oslo: Dansens Hus. Haettu 29.2.2024.
<https://issuu.com/dansenshus/docs/choreography-en-screen>

Palmer, Caroline; Lidji, Pascale & Peretz, Isabelle. 2014. “Losing the beat: deficits in temporal coordination.” *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0405>

Papunet. 2024. ”Miksi saavutettava?” Haettu 9.1.2024.
<https://papunet.net/saavutettavuus/miksi-saavutettava/>

- Pietilä, Heini-Maria. 2022. "Erityisopettaja ammattikorkeakoulussa?" Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Haettu 1.3.2024.
<https://blogit.jamk.fi/aokkhankkeet/erityisopettaja-ammattikorkeakoulussa>
- Porkola, Pilvi. 2014. *Esitys tutkimuksena : näkökulmia poliittiseen, dokumentaariseen ja henkilökohtaiseen esitystaiteessa*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Puolimatka, Tapio. 2010. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat : Minuuden rakentamisen filosofia*. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Rautiainen, Pauli. 2023. "Erityis- ja inklusiivisen pedagogiikan juridiikkaa; Yksilöllistäminen, kohtuullinen mukauttaminen ja arviointi." Luentomateriaali. Taideaineiden erityispedagogiikan kurssi. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki. 12.4.2023.
- Risu, Liisa. 2024. HETKI tanssi-improvisaatiofestivaalin taiteilijaesittely. Haettu 26.1.2024. <https://hetkifestival.wordpress.com/taiteilijat/>
- Rouhiainen, Leena. 2003. *Living Transformative Lives : Finnish Freelance Dance Artists Brought into Dialogue with Merleau-Ponty's Phenomenology*. Acta Scenica 13. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Ruuska, Jaakko. 2024. *Irtikytetyissä tiloissa – poissaolevan kosketuksia katveessa*. Helsinki: Taideyliopiston Kuvataideakatemia.
<https://www.researchcatalogue.net/view/2144206/2438707/0/0>
- Saastamoinen, Riku. 2024. *Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Sainio, Ari. 2022. *Avaimet selkokieleen*. Kehitysvammaliitto ry, Opike.
- Sandqvist, Ville. 2016. "Moderni, taide ja pedagogiikka." Teoksessa *Tanssi yliopistossa. Kirjoituksia uuden koulutus- ja tutkimusalan muotoutumisesta*, toim. Soili Hämäläinen, 131–140. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Selkeästi meille. 2023a. "Kognitiivinen saavutettavuus." Haettu 19.12.2023.
<https://www.selkeastimeille.fi/kognitiivinen-saavutettavuus/>
- Selkeästi meille. 2023b. "Mitä on kognitiivinen saavutettavuus ja miksi se on tärkeää?" YouTube -video, 5:34, käyttäjältä Kvtuki57. 13.2.2023. Haettu 19.12.2023.
<https://www.youtube.com/watch?v=MlExaYv57bo&t=144s>
- Shakespeare, Tom. 2018. *Disability: The Basics*. Yhdistynyt kuningaskunta: Routledge.
- Sipilä, Jasmiina. 2015. "Moving in a Landscape of an Inter-Disciplinary Improvisation Performance: Ways of Working and Facilitating." Maisterin opinnäytetyö. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2023. "Esteettömyysdirektiivi". Haettu 19.12.2023.

<https://stm.fi/esteettomyysdirektiivi>

Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto. 2020. *Saavutettavuusopas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille*. Haettu 25.4.2024. <https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2023/12/saavutettavuusopas.pdf>

Taideyliopisto. 2019. "Taideyliopistoon urauurtava taiteilijapedagogiikan lahjoitusprofessori." Haettu 8.3.2024. <https://www.uniarts.fi/artikkelit/uutiset/taideyliopistoon-urauurtava-taiteilijapedagogiikan-lahjoitusprofessori/>

Taideyliopisto. 2020. "Yhteisöllinen ja moninainen yliopisto." Haettu 20.12.2023. <https://www.uniarts.fi/yleistieto/yhteisollinen-ja-moninainen-yliopisto/>

Taideyliopisto. 2021. "Magnus Quaire Taideyliopiston taiteilijapedagogiikan professoriksi – Suomen Akatemia myönsi 750 000 euroa profiloitumisrahaa." Haettu 8.3.2024. <https://www.uniarts.fi/artikkelit/uutiset/magnus-quaife-taideyliopiston-taiteilijapedagogiikan-professoriksi-suomen-akatemia-myonsi-750-000-euroa-profiloitumisrahaa/>

Titchkosky, Tanya. 2011. *The Question of Access: Disability, Space, Meaning*. University of Toronto Press.

Törmi, Kirsi. 2016. *Koreografisen prosessi vuorovaikutuksena*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Unesco. 2011. "Special needs education." Haettu 20.12.2023. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/special-needs-education>

Unmüssig, Jana. 2023. "Proposition for the Eventual Rights of Teaching Choreography: Choreography Pedagogy in the Context of MA Choreography Studies." *Nordic Journal of Dance Volume 14(2)*. DOI: <http://dx.doi.org/10.2478/njd-2023-0015>

Urban dictionary. 2009. "Merphing." Haettu 15.2.2024. <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=merphing>

Urpilainen, Jenni; Klix, Nikolai & Kovero, Solja. 2013. "Turvallisemmat tilat." Utopia Helsinki. Haettu 24.4.2024. <https://utopiahelsinki.wordpress.com/2013/03/14/turvallisemmat-tilat-2/>

Vento, Jussi. 2011. "Toisto, pieni paluu ja koti." Amfion. Haettu 15.2.2024. <http://www.amfion.fi/toisto-pieni-paluu-ja-koti/>

Välikangas, Venla. 2024. "Liikkumisen riemua." Voima 2/2024.

Wikipedia. 2023. "Saavutettavuus." Haettu 15.12.2023. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Saavutettavuus>

Wikipedia. 2024a. "Morphing." Haettu 13.2.2024.

<https://en.wikipedia.org/wiki/Morphing>

Wikipedia. 2024b. ”Murphyn laki.” Haettu 13.2.2024.

https://fi.wikipedia.org/wiki/Murphyn_laki

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 15 §. Haettu 16.4.2024.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Viittaukset teoksiin

Cheap Lecture. Burrows, Jonathan & Fargion, Matteo. Cultureel Centrum Maasmechelen and Dans, Limburg. 2009.

Field Studies. Kliën, Michael & Giannotti, Elena. Daghdha Dance Company, Limerick. 2007.

Merphing. Korosuo, Kati. Ravintola Pacifico, Helsinki. 2015.

Merphing 2. Korosuo, Kati. Vapaan taiteen tila, Helsinki. 2015.

M3. Korosuo, Kati. Höyhentämö Pluckhouse. Galleria Pirkko-Liisa Topelius, Helsinki. 2017.

Sense and Meaning. Kliën, Michael & Giannotti, Elena. Daghdha Dance Company, Limerick. 2007.

Them Merphing. Korosuo, Kati. Höyhentämö Pluckhouse. Nukketeatteri Sampo, Helsinki. 2021.

Them Merphing Too. Korosuo, Kati. Tanssivintti. Zodiak – Uuden tanssin keskus, Helsinki. 2022.

What they are instead of. Gradinger, Jared & Schubot, Angela. Haus der Kulturen der Welt, Berliini. 2009.

Kannen kuva

Teoksesta *Them Merphing Live*, kuvaaja Niko Ahokangas