



# Hikeä ja harmoniaa

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun  
opetus Suomen Teatterikoulun  
ja Teatterikorkeakoulun  
näyttelijäkoulutuksessa vuosina  
1943–2005

26

ACTA SCENICA



TEATTERIKORKEAKOULU  
TEATERHOGSKOLAN  
THEATRE ACADEMY HELSINKI



Hikeä ja  
harmoniaa

SEPPÖ KUMPULAINEN

Hikeä ja harmoniaa

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus Suomen

Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun

näyttelijäkoulutuksessa vuosina 1943–2005

JULKAISIJA

Teatterikorkeakoulu

© TEATTERIKORKEAKOULU

ja Seppo Kumpulainen

JULKAISUSARJAN ILME

KANNEN SUUNNITTELU

SISUKSEN JA PÄÄLLYKSEN MUOTOILU

Hahmo Design Oy

[www.hahmo.fi](http://www.hahmo.fi)

TAITTO

Edita Prima Oy/Annika Marjamäki

PAINOTYÖ & SIDONTA

Edita Prima Oy, Helsinki, 2011

PAPERI

Cocoon offset 300 g/m<sup>2</sup> & 100 g/m<sup>2</sup>

KIRJAINPERHE

Filosofia. © Zuzana Licko.

ACTA SCENICA 26

ISBN (painettu):

ISBN: 978-952-9765-67-6

ISBN (pdf):

978-952-9765-68-3

ISSN:

1238-5913

---

## Tiivistelmä

Sovellan Northin *lore*-käsitettä kuvatessani näyttelijäkoulutuksen toimintakäytäntöjä, joihin varsinainen tutkimusaiheeni, liikunnan ja fyysisen ilmaisuuden opetus Suomen Teatterikoulussa, sittemmin Teatterikorkeakoulussa vuosina 1943–2005, kietoutuu. Sen jälkeen siivilöin esiin koulutuksen *loresta* kolmen historiallisen ajantason ilmiöitä useiden tutkimuskäsitteiden avulla. Ensiksi kuvaan lähinnä instituutioiden ja kollektiivien historiallisen ajan tasolla koulutuksesta erotettavissa olevien tiettyjen liikunnan ja fyysisen ilmaisuuden oppiaineiden leimaamia kausia. Tältä kannalta Ilmarin kaudella, 1940- ja 1950-luvuilla, tärkeimmät oppiaineet olivat voimistelu ja miekkailu, 1960-luvulla miimi, naamiot ja akrobatia. 1970-luvulla moderni tanssi korvasi voimistelun. 1980-lukua leimasi Turkan kauden raju fyysisuus, kilpailu sekä testit. Vastareaktionä tälle vakiintui 1990-luvulla opiskelijan reflektioon nojaava liike ja äänijakso. Musiikkiteatterin voimistumiseen liittyen kehittyi musiikki ja tanssiteatteriproduktio. Päätoimisiksi valitut opettajat tunnettiin koulussa aina etukäteen, ja johto ohjasi koulutuksen suuntaa opettajavalinnoilla. Uudet opettajat, kuten Lehtikunnas 1960-luvulla, uudistivat koulutusta kuitenkin myös itsenäisesti. Tulkitsen toiseksi opettajien teksteihin tai tekemiini haastatteluihin pohjautuvia opetuksen kirjallisia kuvauksia diskursiivisella historian ajan tasolla opettajan julkiteorian luonteisina ja sekä implisiittisiä että eksplisiittisiä pyrkimyksiä sisältävinä vuorovaikutuksen tuotteina. Lisäksi pohdin opettajan formaalin tiedon merkitystä oppiaineiden kehitysprosessissa. Tekemäni oppiaineiden kuvaukset muodostavat näillä reunaehdoilla tutkimuksen ytimen. Kolmanneksi pohdin pääasiassa yksilön elämänkaareen sidottuna opettajan ammatissa kehittymisen vaikutusta oppiaineiden muotoutumiseen. Tutkimusprosessin kuluessa jäljelle jäi vain kaksi opettajan ammatissa kehittymisen teemaa. Ensimmäisenä yhteisopetus, jota useat opettajaparit käyttivät 1950-luvulta alkaen kehittääkseen opetusta näyttelijäntyön ja puheen sekä liikunnan alueilla yli oppiainerajojen. Esimerkiksi käy syksystä 1988 alkaen opetettu liike ja äänijakso. Toisena teemana on opettajan kriittisten oppimiskokemusten vaikutus opetuksen kehittymiseen, josta esimerkkinä toimii oma eettinen kriisini Turkan kauden Cooperin testistä vastanneena opettajana. Tutkin työympäristöäni toimintatutkimuksen otteella opetuksen kehittämistarkoituksessa. Näen tutkimuksellani jopa korkeakoulutason teatterikoulutukseen kohdistuvan suunnittelutieteellisen intressin samaan tapaan kuin esimerkiksi hoitotieteellä on terveydenhoidon käytäntöjen kehittäjänä. Tutkimus pohjaa naturalistiseen pragmatismiin ja kognitiotieteen havaintoihin, jolloin ajatellaan Deweyä mukaillen, että näyttelemisen, liikunta ja fyysinen ilmaisuus sekä niiden opettaminen sulkeutuvat ihmisen toimintana osaksi luontoa. Käytän lisäksi tarkentavia, näyttelemistä avaavia käsitteitä, kuten emootiot teoriat, kognitiivinen dissonanssi ja Maussin ruumiintekniikat.

## *Abstract*

In my study, I shall apply North's concept of *Lore* when I depict the working practices of actor training, which are connected with my actual research topic – Comprehensive teaching of movement and Physical expression in the Finnish Theatre School (later known as Theatre Academy Helsinki) between 1943-2005. Next, I will bring forth the phenomena of three levels of historical time from the *lore* of training with the help of several research concepts.

First of all, on a level of historical time of institutions and collectives, it is possible to distinguish periods where the training has been marked by certain subjects of comprehensive movement and physical expression. During the 1940's and 50's, when Wilho Ilmari was in charge, the most important subjects were gymnastics and fencing, while in the 1960's the focus was on the art of mime, masks and acrobatics. During the 1970's, gymnastics was replaced by modern dance. In the 1980's, the training was strongly characterised by the intense physicality, competition and testing promoted by Jouko Turkka. As a reaction to that period, the 1990's resulted in a permanent change when a course on voice and movement as well as a dance theatre production became parts of the curriculum and the musical theatre training grew in strength. The full-time teachers that the school selected were always well-known in advance and with these teacher selections the school management guided the direction of the training. However, new teachers, such as Lehtikunnas in the 1960's, had a significant individual impact on reforming the training. Secondly, on a discursive level of historical time, I will interpret teachers' curriculum drafts, or the written descriptions of teaching based on my interviews, in the context of teacher's espoused theory as the type of material that will always form products of interaction that contain both implicit and explicit aspirations. Because of the implicit nature of this type of knowledge, the written information I have compiled may always be limited to an extent. In addition, I will reflect the significance of teacher's formal knowledge in the development process of subjects. The descriptions of subjects that have been done with these border conditions in mind will form the core of the study. Thirdly, I will primarily discuss the way the professional development of a teacher affects the formation of subjects on a level of historical time that is bound to an individual's life cycle. During the research process, I was left with two development themes connected with the profession of teaching: 1) team teaching, which was used by several teacher pairs since the 1950's in order to develop the teaching of acting and speech as well as comprehensive teaching of movement across different disciplines, such as the course on voice and movement that has been taught since the autumn of 1988 and 2) the effect of a teacher's learning from critical incidents on the development of teaching, as exemplified by my own ethical crisis during the Turkka period, when I was the teacher in charge of the Cooper test. Because I was studying my own work environment with the goal of developing teaching, this study can be characterised as action research.

I also wish to see this research as a possible beginning to design research (Niiniluoto) at the level of academic theatre training programmes, the same way a science of treatment has developed around a nurse's occupation as a result of research. The study is based on naturalistic pragmatism and the findings of cognitive science where we move along Dewey's lines of thought and see acting, physical exercise and physical expression as well as the teaching of these human activities as part of nature. I will also use more specific concepts, such as Theory of Emotion, Cognitive Dissonance and the Techniques of the Body by Mauss, to better illustrate acting.

# Sisällys

---

<i>Tiivistelmä</i>	3
<i>Abstract</i>	4
1. <i>Johdanto</i>	13
2. <i>Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset</i>	19
3. <i>Tutkimusaineisto</i>	21
4. <i>Tulkinnan teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat</i>	27
4.1. Naturalistinen pragmatismi tutkimuksen filosofisena pohjana	27
4.1.1. Kognitiivinen dissonanssi	42
4.1.2. Ruumiintekniikat	43
4.2. Tutkimus näyttelijäkoulutuksen kehittäjänä, suunnittelutieteenä	49
4.3. Lore, näyttelijäkoulutus käytäntönä	56
4.4. Tutkimusteoriat	61
4.5. Opettaja oman työnsä tutkijana	63
4.6. Tutkimusmenetelmät ja tutkimusprosessi	66
5. <i>Teatterikoulutuksen päävaiheet STK / TeaKissa 1943–2005 liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen toimintaympäristönä</i>	75
5.1. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen alkuvaiheet	78
5.2. Suomen Teatterikoulu 1943–1963	81
5.2.1. Stanislavski ja psykologinen realismi 1943–1953	82
5.2.2. Ritva Arvelo ja teatterillinen teatteri 1953–1963	85
5.3. Murroskausi Jouko Paavolan rehtorikaudella 1963–1968	90
5.4. Kalle Holmberg ja ekspansiivinen oppiminen 1968–1971	92
5.5. Osastonjohtajien johdolla kohti korkeakoulua 1971–1979	95
5.6. Teatterikorkeakoulun ensimmäiset vuodet 1979–1981	101
5.7. ”Pakottaminen lisää luovuutta.” Turkan utopian nousu ja tuho 1981–1988	104
5.7.1. Turkka johtaa joukkoja edestä, 1981–1985	106
5.7.2. Turkka johtaa joukkoja takaa, 1985–1988	117

5.8.	Teatterikorkeakoulun uusi alku 1988–1991 (Juosten teatteriin, tanssien ulos)	130
5.9.	Näyttelijäntöön laitos ja professoreiden Väänänen ja Heiskanen linjaukset 1992–1998	135
5.10.	Kehittämistä ja vakiinnuttamista 1998–2005	141
5.11.	Pitkittäin ja poikittain tarkastelua	145
5.11.1.	STK / TeaKin pääjaksojen leimalliset piirteet ja tärkeimmät vaikuttajat	146
5.11.2.	Teatterikoulutus, utopia ja professio	147
<hr/>		
6.	<i>Liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineet STK / TeaKissa 1943–2005</i>	163
6.1.	Eksperttitutkimus	164
6.2.	Voimistelu (ja liikuntakulttuuri)	172
6.3.	Rytmiikka	188
6.4.	Tyyliliikunta	195
6.5.	Miekkailu	202
6.6.	Pantomiimi, miimi ja naamiotyöskentely, <i>commedia dell' arte</i>	211
6.6.1.	Pantomiiminen ilmennys	212
6.6.2.	Naamiotyöskentely	219
6.6.3.	Miimi	227
6.7.	Akrobatia	233
6.8.	Aseettomat näyttämötaistelut	248
6.9.	Tanssi	252
6.9.1.	Voimistelun, rytmiikan ja tanssin liitto 1943–1975	253
6.9.2.	Monenlaista tanssiliikettä 1976–1982	264
6.9.3.	Kolme variaatiota modernista tanssista 1983–2005	266
6.10.	Perusliikunta, liike ja ääni	285
6.10.1.	Perusliikunta	286
6.10.2.	Liike ja ääni -jakso	295

---

7.	<i>Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus ekspertin toimintana</i>	305
7.1.	Opettajan ammatillinen kehitysprosessi	306
7.2.	Yhteisöorientaatio liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kehittäjänä STK / TeaKissa 1943–2005	313
7.3.	Opettajan merkittävät oppimiskokemukset opetuksen kehittäjänä	315
<hr/>		
8.	<i>Pohdinta</i>	319
8.1.	Teatterikoulutuksen päävaiheet STK / TeaKissa 1943–2005 liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen toimintaympäristönä	320
8.1.1.	Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien rekrytointi	324
8.1.2.	Oppiaineryhmien suhteesta	331
8.1.3.	Taidon opettaminen ja kuntotekijät opetuksen kokonaiskehityksessä	333
8.1.4.	Liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppisisällöt vallan käytön välineinä	337
8.1.6.	Juosten sisään, tanssien ulos, muunnelmia taidon opetuksen teemasta	344
8.1.7.	Yhteenveto eri historian ajan tasojen ilmiöistä liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksessa	346
8.1.8.	Muutos oppilaasta oppijaksi liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksessa	347
8.2.	Liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineet	353
8.2.1.	Julkiteoria ja pedagoginen sisältötieto oppiaineiden kuvauksessa	354
8.2.2.	Liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineet tradition siirtäjinä	356
8.3.	Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus ekspertin toimintana	363
8.4.	Tutkimusmenetelmistä ja niiden luotettavuudesta	364
8.5.	Tutkimustulosten antamia suuntaviittoja opetuksen suunnitteluun	371
8.6.	Uusia tutkimuskohteita	374
<hr/>		
	<i>Lähteet</i>	377
<hr/>		
	<i>Liitteet</i>	389



---

## *Kiitokset*

Arkea suuremmat unelmat elivät Viitasaarella syksyllä 1970 hammaslääkäri Mohelin kolmen tyttären ympärille muodostuneessa pienessä ystäväpiirissä. Kynntilän valossa, Beatlesien White Albumin soidessa sovimme, että kaikki tekevät opintojensa päätteeksi väitöskirjan. Elämä vei kunkin taholleen, mutta tuo abina tehty lupaus on ollut mielessäni, kun ajoittain mikään muu ei ole motivoinut jatkamaan työn ohessa yli kymmenen vuoden mittaiseksi venähtänyttä tutkimusprosessia. Kiitollisena ajattelen nyt tietoa ja sivistystä rakastaneita ystäviäni Ninaa, Lenaa, Ullaa, Karia ja Markkua.

Tulin TeaKiin liikunnan opettajaksi vuonna 1983, ja jo Turkan ajan mylerryksissä 1980-luvulla minulla virisi kiinnostus selvittää näyttelijäntututuksen yhteydessä annetun liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen suomalaista taustaa ja opetuksen kansainvälisiä kytköksiä. Työni lähtökohta on alusta saakka ollut opettaja oman työnsä tutkijana. Vuosien varrella olen TeaKissa saanut kaikilta tahoilta, rehtoreista opiskelijoihin, innostunutta tukea pyrkimyksilleni. Lämmin kiitos kuuluu erityisesti näyttelijäntututuksen, nytemmin teatteritaiteen laitoksen, opettajille ja opiskelijoille. Mainitsen tässä erikseen vain pitkäaikaisimmat kollegani puheen lehtorit Ritva Koivusen, Marja-Leena Kuuranne-Autelon ja Marita Naavan sekä laulun lehtori Eija Orpanan, jotka eksperttiopettajina ja ystävinä ovat opetusurani alkuvuosista saakka laajentaneet ymmärrystäni sekä opettajuudesta että elämästä. Myös Anneli Ollikainen ja Tiina Suhonen ovat olleet tärkeitä keskustelukumppaneita STK / TeaKin pitkäaikaisina opettajina, tutkijoina ja suunnittelijoina. He luovuttivat käyttööni arvokasta arkistomateriaalia, ja Anneli myös omia selvityksiään STK:ssa ja sen edeltäjässä, Suomen Näyttämöopistossa, annettusta opetuksesta.

Merkityksellistä on ollut myös yhteistyö lukuisten pohjoismaisten opettajakollegoiden kanssa. Erityisesti Malmön Teatterikorkeakoulun liikunnan lehtorin ja vuonna 2007 opetustyöhönsä liittyvistä kysymyksistä väitelleen tohtori Kent Sjöströmin kanssa olen lukemattomat tunnit uppoutunut tutkimuksen ongelmiin yhteisen aihepiirimme ympärillä. Samalla olen saanut hyvän ystävän. Kiitos Kent.

FT, dosentti Pentti Paavolainen rohkaisi minua TeaKin silloisena jatko-tutkinnoista vastanneena professorina jatko-opintoihin, jotka virallisesti alkoivat osaltani vuonna 1997. Kiitän Penttiä lämpimästi aina innostuneesta suhtautumisesta ponnisteluihini sekä laajaan lukeneisuuteen pohjaavasta arvokkaasta palautteesta työni ohjaajana. Milloin työhuoneissa, milloin kahviloissa olemme vuosien kuluessa ystävyysten uppoutuneet sekä työni ongelmiin että teatterin, historian ja elämän kysymyksiin yleisemminkin. Toinen alkuvaiheen tärkeä työnohjaaja oli KT, professori Markku Jahnukainen, joka antoi palautteessaan aina kohteeseen osuneita täsmäiskuja ja vielä merten takaa Albertan yliopiston professorina auttoi ystävällisesti hahmottamaan suuria linjoja työn loppuvaiheessa. Kiitos siitä. Arvostavat kiitokseni ansaitseva loppukirin vauhdittaja oli FT, dosentti Pentti Määttänen erityisesti työn pragmatistisen kehyksen tarkentamisessa. Työni tarkastajia, liikuntapedagogiikan professori, emeritus Martti Silvennoista ja TeT Timo Kallista, kiitän hyödyllisistä havainnoista ja korjausehdotuksista. Kollegani Timon monumentaalinen väitöstutkimus Suomen Teatterikoulun kehitysvaiheista ja sitä seurannut tutkimus Teatterikorkeakoulun syntyprosessista ja ensimmäisestä kymmenvuotiskaudesta ovat olleet tukeva kehys omalle tutkimukselleni.

Tutken johtajan, TansT Soili Hämäläisen suurella lämmöllä antama kannustus ja apu siivitti työtäni kohti päätepistettä ja otin häneltä kiitollisena vastaan konkreettista ja tarkkaa palautetta työn viimeistelyvaiheessa. Taiteellisen tutkimuksen professori, docteur Esa Kirkkopellon ja muiden Tutken piirissä toimivien opettajien ja tutkijoiden ympäröimänä on ollut suuri ilo paneutua oman tutkimuksen maailmaan ja sen ohella jakaa viime vuosina yhä enenevässä määrin taiteellisen tutkimuksen avulla hahmottuvia tutkijakollegoiden maailmoita. Erityisesti tutkijoiden siiven työhuoneiden asukkeina vuosien varrella vaihtuneet jatko-opiskelijat ovat seminaareissa ja vähintään yhtä tärkeissä spontaaneissa keskusteluissa rakentaneet opettajakollegion rinnalle toisen henkisen kodin ja lämpimän yhteisön, josta on uupumuksen hetkellä aina saanut voimaa ja rohkaisua, kiitos siitä.

Karannut kilpikonnamme, joka johdatti minut YTT Timo Harrikarin pihamalle, edustaa elämän ja tutkimuksen absurdia puolta. Konnaa kotiin kantaessani mukanani oli myös Timon nuorisorikollisuutta käsittelevä väitöskirja, jonka teoriarakenteesta sain suurta apua juuri, kun oma työni junnsi pahasti paikallaan. Kiitokset sekä konnalle että Timolle. Kiitän Matti Rajamäkeä ja muita junaystäviäni useiden vuosien avartavista keskusteluista laadullisen ihmistutkimuksen laajalta alueelta yhteisillä työmatkoillamme Hyvinkäältä

---

Helsinkiin. Taiteilija ja tutkija, TM Mika Karhu on keskusteluissamme kärsivällisesti avannut erityisesti pragmatistisen filosofian käsitteitä. Erkki Pusalle kuuluu suuri kiitos tutkimukseen liittyneistä älykkäistä kysymyksistä ja huomioista lenkkeillessä, kalassa tai iltaa istuessa.

Ilman haastatteluihin auliisti suostuneita STK / TeaKin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajia Langryä, Jens Walentinssonia, Tarja Rinnettä, Ervi Siréniä, Tiina Suhosta, Elina Lehtikunnasta ja jo edesmennyttä Kauko Jalkasta tutkimus ei olisi ollut mahdollinen. He antoivat arvokkaan lahjan suomalaiselle teatterikoulutukselle avaamalla pedagogista ajatteluaan rohkeasti sekä opettajan työn onnistumisten että ongelmallisten kysymysten suhteen. Edellisten lisäksi STK:ssa opettaneet näyttelijät Soila Komi ja Jyrki Nousiainen olivat tärkeitä lenkkejä muistellessaan omien opetusko-kemustensa ohella edesmenneiden opettajiensa ja kollegoidensa Elsa Saran ja Antti Tarkiaisen työtä. Ohjaaja Kalle Holmbergin haastattelu antoi rikkaan ja jäsennellyn kuvan Antti Tarkiaisesta ohjaajan taiteellisena työpa-rina. Lähes paristakymmenestä lyhyemmin haastattelemastani taiteilijasta ja opettajasta haluan mainita näyttelijät Tiina Rinteen ja Ismo Kallion, joi-den muistikuvat STK:n oppilaina ulottuivat kirkkaina välähdyksinä 1940- ja 1950-luvuille Hilma Jalkasen ja Ritva Arvelon työhön. Hilma Jalkasen pojan-tytär Arja Jalkanen-Meyer rikastutti myös arvokkaalla tavalla kuvaa isoäitinsä toiminnasta ja persoonasta. Suuret kiitokset teille kaikille.

Taiteen keskustoimikunta ilahdutti minua puolivuotisella taiteilija-apura-halla, ja TeaK on tukenut työtäni puolivuotisen tutkijalehtorin toimen ja sti-pendien lisäksi hyvin myötämielisellä tavalla aina myös työajan järjestelyissä.

Tyttäreni Katariina ja Saara ovat tutkimusprosessin kuluessa kasvaneet aikuisiksi ja muuttaneet kotoa mutta aina yhtä optimistisesti jaksaneet uskoa isin projektiin ja kannustaneet jatkamaan. Suurin tuki työssäni ja elämässäni on ollut vaimoni Tiina, jonka lohtu ja luja luottamus työn valmistumiseen eri-tyisesti syvimmän epäuskon hetkillä on auttanut jaksamaan taas seuraavaan valonpilkahdukseen asti. Kiitos Tiina.

Hyvinkäällä 18.9.2011  
Seppo Kumpulainen



29.5.2005. Teakin ensimmäisen vuosikursin näyttelijä-, dramaturgi- ja ohjaajaopiskelijoita liike ja ääni -jaksolla. Kuvassa vasemmalta: Kreetta Salminen, Sara Melleri, Annika Poijärvi, Riku Nieminen, Ylermi Rajamaa, Simi Pesonen, Arttu Kapulainen, Akse Petterson, Heidi Kirves, Kuvaaja Seppo Kumpulainen.

## 1. Johdanto

Tarkastelen tässä tutkimuksessa näyttelijäkoulutuksen yhteydessä annettua liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta Suomen Teatterikoulussa (STK), myöhemmin Teatterikorkeakoulussa (TeaK) vuosina 1943–2005.<sup>1</sup> Tutkin ennen kaikkea opettajien toimintaa ja opetusta, en niinkään opiskelijoita tai oppimista. Käytän tutkimusalueesta ja siihen liittyvistä oppiaineista kaksiosaista ilmausta liikunta ja fyysinen ilmaisu. Kuvaan ja pohdin käsitteen sisältöä, ongelmallisuutta ja uusia nimiehdotuksia useissa kohden tutkimusta.

Ensimmäiset ajatukset tutkimuksen tarpeesta liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen alueella syntyivät edelleen jatkuvan opettajantyöni alkuvuosina Jouko Turkan tuolloin johtamassa TeaKissa, jossa syksystä 1983 lähtien olen opettanut monenlaista liikuntaa ja fyysistä ilmaisua kuntoharjoittelusta näyttämömiekkailuun. 1980-luvulla haluttiin Turkan johdolla rakentaa uudenlaista näyttelijää, joka poikkesi entisestä, vanhoilla menetelmillä koulutetusta. Missään ei kuitenkaan tuntunut olevan dokumentoitua tietoa siitä, mitä se vanha mahtoi olla esimerkiksi liikunnan ja fyysisen ilmaisun suhteen. Koulussa aikaisemmin opettaneiden liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien työstä ei juuri ollut saatavilla kirjallista materiaalia. Koulun muisti eli lähinnä suullisissa tarinoissa vanhoista opettajista ja ruumiillisessa, sanattomassa tiedossa teatterin ja sen opettamisen käytäntöihin sitoutuneena. Esimerkiksi vanhempi kollegani Antti Tarkiainen kertoi kaikkien muistiinpanojensa palaneen 1970-luvulla. Hän oli tullut silloiseen STK:uun akrobatian ja miimin opettajaksi jo vuonna 1965.

Työskennellessäni teattereissa näyttämöliikunnan suunnittelijana olen vuosien varrella kuullut vanhemmilta näyttelijöiltä tarinoita legendaarisen opettajan mainetta kantaneesta Tarkiaisesta sekä muista legendaarisiksi nimetyistä opettajista. Muistoja on jäänyt voimistelua opettaneesta Hilma Jalkasesta, hänen pojastaan miekkailunopettaja Kauko Jalkasesta<sup>2</sup> ja myös usein ihanaksi opettajaksi mainitusta, voimistelua, tanssia ja rytmiikkaa opettaneesta Elsa Sarasta. Kertomuksista välittyy käsitys opettajista mesta-

1 Käytän jatkossa Suomen Teatterikoulusta STK- ja Teatterikorkeakoulusta TeaK-lyhennystä.

2 Käytän Hilma ja Kauko Jalkasesta useimmiten etunimiä sekaannuksen välttämiseksi.

reina, jotka kehittivät itsenäisesti opetustaan. He tulevat esiin entisten oppilaiden tai kollegoiden muistoissa vahvoina persoonallisuuksina.

Vertailukohdaksi asettuvat kokemukseni Bulgariasta lukuvuonna 1982–1983. Erikoistuin näyttämöliikuntaan Sofian teatteri- ja elokuvakorkeakoulussa, Vitiz-instituutissa, professori Maria Hadjiiskan johdolla.<sup>3</sup> Opetuksen perustana käytettiin venäläisen Kochin näyttämöliikuntajärjestelmää.<sup>4</sup> Kochin järjestelmä puolestaan oli sidoksissa Stanislavskin oppeihin nojautuneeseen näyttelijäntyön linjaan. Bulgaria oli tuolloin sosialistinen maa ja melko kiinteästi Neuvostoliiton vaikutuspiirissä myös kulttuurin ja sen myötä teatterin alueella. Useat koulun professoreista, Hadjiiska mukaan lukien, olivat suorittaneet tohtorintutkinnon omilta opetusalueiltaan joko Moskovassa tai Leningradissa. Neuvostoliiton käytäntöä mukaillen näyttelijöiden ja ohjaajien koulutus pohjautui Stanislavskin ajatuksista tehtyyn valikoivaan tulkintaan, psykologiseen realismiin, joka oli lähes ainoa koulussa opetettu teatterin tyyli.<sup>5</sup>

Teatterimaailmassa arvostettua venäläistä teatterikoulutuksen perinnettä edustaneen Kochin järjestelmän tunteminen on toiminut vahvana ajattelun dynamona sekä opettajanurallani että tutkijan työssäni. Olen pohtinut, voisiko samantapaista kokonaisuutta kehittää suomalaisiin oloihin, vai onko meillä ehkä sellainen jo olemassa hiljaisena tietona opettajien opetuskäytännöissä. En käytä Kochin järjestelmää kuitenkaan syvällisesti vertailukohtana STK / TeaKista tekemiini havaintoihin. Oppisisältöjen systemaattisesta esitystavasta ja muista esityksen perusteellisuuteen liittyneistä ansioista huolimatta pidin järjestelmää siihen käytännössä tutustuttuani melko kaavoittuneena ja pedagogisesti vanhanaikaisena jo tuolloin 1980-luvulla. Tyypillistä Vitiz-instituutin opetukselle oli esimerkiksi, että useat harjoitukset tehtiin täsmälleen Kochin kirjassa esitetyllä tavalla, eikä niitä juuri nähty tarpeelliseksi varioida.

- 3 Termi *näyttämöliikunta*, on käytännössä synonyymi *liikunta ja fyysinen ilmaisu* -sanaparille mutta se ei ole aivan vakiintunut käyttöön Suomessa.
- 4 Hadjiiska oli näyttelijä ja suorittanut Leningradissa tohtorin tutkinnon näyttämöliikunnasta. Hän oli kääntänyt bulgariaksi Kochin näyttämöliikuntajärjestelmää käsittelevän kirjan.
- 5 Toki tehtiin myös ihanteellista, kansallisia piirteitä sosialismin kehyksessä korostavaa musiikkiteatteria, jossa pohjana oli usein kansanmusiikki ja taidokas kansantanssi. Maassa toimi myös yksi ammattimainen pantomiimiryhmä, jonka harjoituksiin ja tekniikkatreeneihin pääsin epävirallisesti osallistumaan aina, kun ehdin.

Turkan aikaa koskevissa luvuissa selostan, kuinka hän vastaperustetussa TeaKissa 1980-luvun alkupuolella kyseenalaisti, mursi ja onnistui jos-sain määrin katkaisemaan STK:ssa käytössä olleen, paljolti Stanislavskiin ja osin Brehtiin pohjautuneen pedagogisen tradition näyttelijänkoulutuksessa. TeaKin näyttelijänkoulutuksesta vastanneilla on kuitenkin ollut myös ongelmansa tilanteen uudelleen arvioinnissa Turkan kauden jälkeen. Näyttelijäntönlaitoksen opettajana olen myös itse joutunut miettimään, oliko Turkan aikana mennyttä maailmaa edustavaksi tuomitussa STK:n perinteessä sittenkin jotain säilyttämisen arvoista kuten opetuksen pitkäjänteisyys perustaitojen opetuksessa. On herännyt kysymys, miten kehittää uutta ja mille pohjalle, jos vanha kokonaan hylätään tai sitä ei tiedetä koskaan olleen edes olemassa.

Pitkä kokemukseni opettajana kasvukipujen läpi vakaamman kehityksen tielle ponnistelleessa TeaKissa on saanut minut pohtimaan, minkälaiseen kokonaisuuteen opetustyöni liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajana on liittynyt ja liittyy. Tästä kysymyksestä tutkimusprosessi on saanut syvimmän perustelunsa. Olen miettinyt myös laajemmin, millainen tutkimustieto voisi taiteellisten kysymysten tarkastelun ohella vahvistaa erityisesti taidekorkeakoulussa tapahtuvaa opetustyötä. Miten tässä tapauksessa korkeakouluympäristössä, näyttelijänkoulutuksen osana annettavaa liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta voisi kehittää tutkimalla Suomessa aiemmin tehtyä ja ajateltua? Kiinnostavaa oli myös etsiä suomalaisesta teatterin ja teatterikoulutuksen perinteestä yhteyksiä alan kansainvälisiin kehitysprosesseihin.

Näyttelijänkoulutuksen yhteydessä eri tasoilla tapahtunut päätöksenteko ja opetuksen suunnittelutyö on kokemukseni mukaan usein ollut melko ongelmallista. Opettajina TeaKissa on toiminut ja hyvin todennäköisesti tulee toimimaan vastaisuudessa sekä pedagogisen koulutuksen saaneita että taiteilijakokemuksensa perusteella opettavia taiteilijoita. Pohdin, voisiko tutkimus auttaa esimerkiksi siinä, miten eri toimijoille voitaisiin antaa työtehtäviä, joissa kunkin erityiskompetenssi voisi tulla mahdollisimman hyvin käyttöön. Olisiko vastaisuudessa mahdollista tarjota taiteilija-opettajille nykyistä enemmän pedagogista koulutusta, jotta he pystyisivät paremmin hoitamaan opettajantehtäviään korkeakoulussa? Koulutus on tarpeen, sillä pelkkä taiteilijakokemus ei esimerkiksi voi tuottaa pedagogista pätevyyttä tai korkeakouluympäristössä tapahtuvaan, opetuksen pitkän aikavälin suunnitteluun ja kehittämiseen tarvittavaa kompetenssia. Apuna tässä työssä ovat toki pätevät suunnittelijat, mutta opettaja joutuu silti vastaamaan omalta osaltaan paitsi

opetuksen ammatillisesta sisällöstä myös sen pedagogisesta rakenteesta sekä suunnittelusta ja kehittämisestä pitkällä aikavälillä. Tämän tutkimuksen yksi tavoite onkin tuottaa yhteiseen pottiin käytännön työssä relevanttia tietoa STK / TeaKin traditiosta, jonka tunteminen uskoakseni osaltaan helpottaisi opettajaa ensin sijoittamaan itsensä opetusperinteen jatkumoon ja sitten ehkä käyttämään tietoa hyväkseen tulevan suunnittelussa. Tällaista tietoa olen itse kaivannut työssäni useaan otteeseen.

Edellä kuvatut motiivit tutkimuksen tekemiselle ja osin tutkimuksen toteuttamista liittävät tämän tutkimuksen toimintatutkimuksen laaja-alaiseen lajityyppiin. Yleisellä tasolla toimintatutkimus hakee Suojasen mukaan oikeutuksensa työelämän muuttuneesta luonteesta, jossa oman alueen kehittämistä vastuuta on siirretty työpaikoille. Tilanne on muuttunut ajasta, jolloin ammatti nähtiin vain joukoksi työtehtäviä, joiden suorittamiseen tarvittiin tiettyjä ammatillisia valmiuksia ja ammattiin valmistava koulutus voitiin suunnitella ammatissa vaadittavien työtehtävien pohjalta.<sup>6</sup>

Kokemukseni mukaan näyttelijänkoulutus on vielä korkeakouluvaiheeseen nähty suurelta osin tästä lähtökohdasta mestarinäyttelijän tai -ohjaajan johtamana koulutuksena, jossa muiden alojen asiantuntijaopettajat ovat tuoneet lisäpanoksensa näyttelijän ammatissa vaadittavien erikoistaitojen opettamiseen. Pedagogisen pätevyyden on nähty syntyvän lähinnä kokemuksen myötä. STK / TeaKissa onkin ollut opettajina iso joukko kunnioitusta nauttineita ammattiauktoriteetteja, käytännön mestareita. Vain hie-man tutkimusaineiston pintaa raapaisemalla on kuitenkin nähtävissä myös muuta. Sekä pääaineessa näyttelijäntyössä että erityisesti ilmaisuteknisten aineiden opettajien tuomana on STK / TeaKin näyttelijänkoulutuksen käytössä koko ajan ollut myös koulutuksella hankittua pedagogista pätevyyttä.<sup>7</sup> On kuitenkin vaikea sanoa, mikä sen merkitys yleisesti on ollut pitkälti mestari-kisälli-perustaisessa koulutusrakenteessa. Tämä tutkimus antaa viitteitä yksittäisistä vaikutuskohdista, joihin palaan tutkimusaineiston käsittelyn eri vaiheissa tarkemmin.

Ilkka Niiniluoto on teoksessaan *Totuuden rakastaminen. Tieteenfilosofisia esseitä* kuvannut, kuinka sairaanhoitajien ammattikäytäntöjen tutkimus on laajentunut niin, että voidaan puhua hoitotieteen syntyprosessista.<sup>8</sup> Vastaavan

6 Suojanen 1992, 5.

7 Ilmaisutekniset aineet tai ilmaisuaineet on yhteinen nimi liikunnan ja fyysisen ilmaisun sekä äänenkäytön, puheen ja laulun oppiaineille.

8 Niiniluoto 2003, 174–185.

kehityskulun hän on yleisesti nimennyt suunnittelutieteen syntyprosessiksi. Edellä käsittelemistäni lähtökohdista haluan sitoa tämän tutkimuksen myös TeaKissa hennolla alulla olevaan kehitysprosessiin, korkeakoulutasoisen taidenkoulutuksen ammattikäytäntöjen tutkimukseen, jossa käyttämäni osin toimintatutkimuksen luonteinen lähestymistapa on yksi mahdollisuus tehdä tutkimusta.<sup>9</sup>

9 Tarkemmin käsittelen toimintatutkimusta luvussa 4.5. , jossa pohdin asemaani oman työni tutkijana. Ks. Suojanen 1992.



## 2. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Väitöstutkimukseni tutkimusongelma on selvittää, miten teatterikoulutuksen eri tasojen toimijat, kuten koulun hallintoelimet, rehtorit, laitosjohtajat, johtoryhmät tai alimmalla tasolla opettajat ja ajoittain myös opiskelijat, ovat osaltaan vaikuttaneet liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuskokonaisuuden kehittymiseen STK / TeaKissa vuosina 1943–2005. Pohdin myös, millaisia riippuvuusuhteita ammattikoulusta korkeakouluksi kehittyneen teatterioppilaitoksen, sen keskeisenä koulutuslinjana olleen näyttelijäkoulutuksen sekä koulutuksen osana opetettujen liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiainneiden välillä vallitsee.

Jouko Turkan aika TeaKin professorina ja rehtorina vuosina 1982–1988, näyttäytyi hyvin poikkeuksellisena jaksona suomalaisen teatterikoulutuksen historiassa. Siihen sisältyi useita dramaattisia vaiheita ja paljon tunnekuohua sekä koulun sisällä että sen ulkopuolella. Koin jakson itsekin voimakkaasti, koska Turkan palkkaamana liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajana aluksi sitouduin hänen suunnitelmiinsa voimakkaasti ja lopulta päädyin käytännössä vastustamaan hänen edustamaansa suuntaa. Koetin löytää sopivaa tapaa kuvata ja tulkita tuota ajanjaksoa liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kehyksenä. Lopulta Turkan taiteellis-pedagogisten käsitysten pohtiminen ja Turkan sekä muiden tuon ajan toimijoiden menettelytapojen arviointi suhteessa liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetukseen laajenivat koko tutkimusajanjakson kattavaksi pohdinnaksi STK / TeaKissa tapahtuneista em. opetukseen vaikuttaneista ilmiöistä.

Tutkimusongelma muotoutui tutkimuksen kuluessa kolmiosiseksi. Laajimpana kehyksenä on opetuksen toimintaympäristö STK, myöhemmin TeaK ja näyttelijäntöön laitos. Tuntui tärkeältä tutkia STK / TeaKin koulutuskehyksen ja sen vaikutusvaltaisten toimijoiden kuten, rehtoreiden, näyttelijäntöönopettajien tai professoreiden roolia liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen määrittelyssä ja sen tavoitteiden asettelussa sekä opettajien rekrytoinnissa.

Ensimmäinen tutkimuskysymys kuuluu: (1.) Miten STK / TeaK vuorovaikutusympäristönä vaikutti näyttelijäkoulutuksen yhteydessä annettuun liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetukseen vuosina 1943–2005? Käsittelen kysymystä luvussa viisi.

Oppiainevalikoimaa laajennettiin STK / TeaKissa vähitellen näyttelijänkoulutuksen kehittyessä. Kysyn toiseksi: (2.) Miten liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineet ja niiden oppisisällöt kehittyivät erityisesti opettajien koulutustaustan ja muun asiantuntijuuden kautta STK / TeaKin näyttelijänkoulutuksessa? Käsittelen tätä kysymystä luvussa kuusi, joka on tutkimuksen laajin osa.

Alkuvaiheessa kiinnostukseni suuntautui oman opettajantyöni reflektoinnin kautta koulutuksen tuottaman asiantuntijuuden lisäksi laajemmin yksittäisten opettajien taustaan, urakehitykseen, työssä saatuihin kokemuksiin sekä näiden tekijöiden muovaamaan opettajuuteen. Tarkoitukseni oli keskittyä siihen, mitä opettajat oman taustansa ja kokemuksensa pohjalta opettivat, miten he opettivat ja miten opetus kehittyi. Käytän prosesseista, jotka sisältävät edellä kuvattuja tekijöitä, yhteisnimeä opettajan ammatissa kehittyminen. Käsittelen luvussa seitsemän tämän käsitteen ympärille tiivistynyttä kolmatta tutkimuskysymystä: (3.) Mitkä tekijät liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien ammatillisessa kehittämisessä vaikuttivat oppiaineiden muotoutumiseen ja kehitykseen?

### 3. Tutkimusaineisto

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta koskeva tutkimusaineisto koostuu julkaistusta kirjallisesta aineistosta sekä julkaisemattomasta arkistomateriaalista ja haastatteluista. Osa tiedosta on omaa muistelutietoa, jonka tukena olen käyttänyt päiväkirjamuistiinpanojani ja muita opetukseen liittyviä tekstejäni. Erityyppisen tutkimusmateriaalin ja tutkimuksen toimijoiden rooliin tutkimuksen kulussa palaan vielä syvemmin tutkimusmenetelmiä ja -prosessia kuvaavassa luvussa 4.6. Pidän tarpeellisena tuoda tässä ja vielä uudelleen em. luvussa esiin myös tutkimuksen kohteina olevien opettajien nimet lukijan muistamista helpottaakseni. Yhteensä itseni mukaan lukien tutkittavia opettajia oli 15. Heistä seitsemää oli mahdollista haastatella tutkimusta varten suoraan. Opettajien taidot ja tietämys tulivat useimmiten esiin haastatteluiden, harvemmin heidän omien tekstiensä kautta.

Tutkimuksen tärkeänä tukirankana toimi kaksi tutkimusta STK / TeaKin historiasta. Ensimmäinen niistä oli STK / TeaKin pitkäaikaisen teatterihistorian lehtorin Timo Kallisen väitöskirja, Näyttämötaiteilijasta teatterityöntekijäksi, vuodelta 2001. Se käsittelee Suomen Teatterikoulun kehitystä vuodesta 1943 Teatterikorkeakoulun perustamiseen vuoteen 1979. Saman tekijän toinen tutkimus, Teatterikorkeakoulun synty, vuodelta 2004, ulottuu TeaKin perustamisesta vuoteen 1991. Lisäksi keskeisiä kirjallisia lähteitä ovat Pentti Paavolaisen vuonna 1999 toimittama STK / TeaKin eri aikakausien opiskelijoiden keskustelutilaisuuksista editoitu puheenvuorokokoelma Aikansa häikäisevä peili ja Anneli Ollikaisen vuonna 1988 toimittama kirja Lihat Ylös. Se antaa Ollikaisen kirjaamana hyvän kuvan Turkan näyttelijäkoulutuksen opetusajattelusta, menetelmistä ja harjoituksista TeaKissa vuosina 1982–1985.

Muista julkaistuista teksteistä ennen kaikkea STK:n vuosikertomukset ja TeaKin opinto-oppaat tarkensivat Kallisen tutkimusten sinänsä erittäin runsasta tietomäärää useilla yksityiskohdilla, jotka olivat oleellisia oman tutkimukseni asetelmassa. Esimerkkinä voi mainita STK:n vuosikertomuksissa näkyvissä olleet opetustuntimäärät eri oppiaineissa sekä lyhyet kuvaukset esimerkiksi opettajien lukuvuoden aikana tekemistä opintomatkoista.

STK:ssa ensimmäisenä voimistelua opettaneen Hilma Jalkasen sekä näyttelijäntyön eri alueita ja osin fyysistä ilmaisua opettaneen Ritva Arvelon tekstit monissa julkaisuissa ovat arvokas pohja varsinkin STK:n alkuvuosien ope-

tuksen ymmärtämiselle. STK:n aikana opettaneiden tai opiskelleiden näyttelijöiden ja ohjaajien elämäkerta- ja muistelmateokset avasivat välähdyksiä STK:n opetukseen ja opettajiin. Useiden TeaKin entisten opiskelijoiden kirjoittamat puolifiktiiviset kirjat Turkan ajan koulusta, toimivat puolestaan eräänlaisena peilinä omille muistikuvilleni tai päiväkirjamerkinnöilleni tuolta ajalta. Käyn kirjoja läpi tarkemmin Turkan aikaa kuvaavassa luvussa 5.7. Hyvä tuki olivat myös TeaKin lehdet, erityisesti 1990-luvulta eteenpäin. Niissä oli haastateltu professoreita ja lehtoreita vuorotellen, ja ne antoivat kiinnostavaa tietoa kunkin opettajan taiteelliseen työhön ja opetusajatteluun liittyvien kysymysten kautta.

Niukka mutta tutkimuksen kannalta tärkeä julkaisematon arkistomateriaali sisältää muutamia opettajien tekemiä liikunnan ja fyysisen ilmaisuuden alueen opetussuunnitelmaluonnoksia ja yhteenvetoja opetuksesta. Ohjaaja Anneli Ollikaisen tekemät julkaisemattomat selvitykset Suomen Näyttämöopiston ja STK:n opettajista, oppiaineista ja opetetuista tuntimääristä auttoivat myös suuresti kokonaisuuden hahmottamisessa STK:n vuosikertomusten rinnalla.

Kallisen tutkimuksissa erilaisilla STK / TeaKin vaiheisiin liittyvillä virallisilla asiakirjoilla, kuten STK / TeaKin johtoehtien kokouspöytäkirjoilla, oli merkittävä osuus tutkimusmateriaalissa. On kuitenkin huomattava, että sekä Kallisen että Paavolaisen teoksissa ratkaisevassa osassa oli haastattelumenetelmällä saatu muistelutieto, jollaista myös tähän tutkimukseen keräämäni tutkimusaineisto pääasiassa on.<sup>10</sup> Se koskee erityisesti opettajien toimintaa, opetuksen etenemistä ja oppisisältöjä, joista ei hyvin niukkoja vuosikertomusten mainintoja tai muutamia opetussuunnitelmaluonnoksia lukuun ottamatta juurikaan ollut käytössä opettajien opetusaikanaan tuottamaa kirjallista materiaalia.

Jaksottelen seuraavassa vielä eri vuosikymmeniltä käytettävissä olleen tutkimusmateriaalin luonnetta. Tieto STK:n opetuksesta 1940- ja 1950-luvuilta perustuu haastattelutiedon osalta ja muutenkin pääosin aiemmissä tutkimuksissa kirjattuun tietoon ja muutamiin suppeisiin tuonaikaisilta STK:n näyttelijäoppilailta, kuten Ismo Kalliolta ja Tiina Rinteeltä tai voimistelua, rytmiikkaa ja tanssia opettaneen Elsa Saran omaisilta saamiini täydentäviin

10 Kirjaansa varten Kallinen haastatteli muutaman muun opettajan ohella myös minua melko laajasti ja Paavolaisen useiden keskusteluiden pohjalta kootussa teoksessa olen monen muistelijan kanssakeskustelija. Tarkemmin Kallinen 2004 ja Paavolainen 1999.

haastatteluihin. STK:n muutaman ensimmäisen vuoden opettajista psykologista elekieltä opettaneen Bertha Lindbergin ja vain vuoden STK:ssa viihtyneen Maggie Gripenbergin opetuksen kuvaus perustuu kirjallisiin lähteisiin, suurimmaksi osaksi Kallisen tutkimukseen. Ritva Arvelolta löytyi runsaan julkaistun materiaalin lisäksi myös kiinnostava julkaisematon luonnos näyttelijöiden liikunnanopetuksesta vuodelta 1956.<sup>11</sup>

Tutkimuksen tärkeimpinä informantteina ja samalla tutkimuskohteina, jotka kertoivat omasta opetuksestaan, oli seitsemän päätoimisissa viroissa<sup>12</sup> aiemmin ollutta tai haastatteluhetkellä edelleen työskennellyttä opettajaa (TeaKin lehtoria) ja yksi pitkäaikainen tuntiopettaja.<sup>13</sup> Tämän opettajajoukon haastattelut toivat esiin tietoa oppiaineiden kehityksestä opettajan näkökulmasta usealta vuosikymmeneltä.

Karkeasti jaoteltuna 1950-luvun puolivälistä 1970-luvun alkuun opetusta omien oppiaineidensa osalta valottivat miekkailun tuntiopettaja Kauko Jalkanen ja naamioimprovisaatiota opettanut ohjaaja Elina Lehtikunnas. Erityisesti 1970-luvun tapahtumia muisteli tanssia opettanut mutta myös STK:n korkeakouluosaston ohjaajalinjalta valmistunut Tiina Suhonen. Sekä Lehtikunnas että Suhonen toimivat opettajina suhteellisen pitkään ja olivat mukana koulun toiminnassa hyvin laaja-alaisesti. Sen vuoksi heidän haastatteluisaan tuli laajasti esiin tietoa muustakin kuin heidän omista oppiaineistaan, erityisesti akrobatiaa ja miimiä opettaneesta Antti Tarkiaisesta ja Lehtikunnaan haastatteluissa myös Wanda Szczukasta, joka vieraili opettamassa tyyliliikuntaa STK:ssa vuosina 1968 ja 1977. 1970-luvun puolivälistä tutkimuskauden loppuun, vuoteen 2005, eripituisista opetuskausistaan ker-

11 Arvelon tekstin ”Suunnitelma näyttelijöiden liikunnanopetukseksi” vuodelta 1956, antoi ystävällisesti käyttöni tanssin opettaja ja tutkija Tiina Suhonen, joka on myös yksi tutkimuksen kohteista STK / TeaKin tanssinopettajana.

12 STK / TeaKissa kokopäiväiseksi katsottavat opettajan toimet, myöhemmin lehtoraatit ja päätoimiset tuntiopettajuudet, on näyttelijäkoulutuksessa määritelty määräaikaikaisiksi, yleensä 3–7 vuoden jaksoissa. Virka- ja työsuhteita ei ole esimerkiksi tiedeyliopistoissa vallitsevan yleisen käytännön mukaisesti määritelty toistaiseksi voimassa oleviksi. En mene yksityiskohtaisesti Suomen Teatterikoulun tai Teatterikorkeakoulun opettajanvirkoja koskevaan lainsäädäntöön vaan käytän yksinkertaisuuden vuoksi säännöllisestä opetustyöstä yleistermiä päätoiminen ja tarkennan sen tarvittaessa esimerkiksi lehtorin tai päätoimisen tuntiopettajan työksi.

13 Seuraavalla aukeamalla on taulukon muodossa päätoimisten opettajien toimikaudet STK / TeaKissa (Taulukko 1). Liitteen 4 graafisesta esityksestä voi helpommin hahmottaa myös, kuinka opettajien kaudet limittyivät toisiinsa.

toivat tanssinopettajat Ervi Sirén, Tarja Rinne ja Jens Walentinsson. Langryn nimellä tunnettu Abdeslam Chellaf kertoi osaltaan akrobatian opetuksesta TeaKissa vuodesta 1981 vuoteen 2005. Oma opettajanurani alkaa vuodesta 1983, josta lähtien olen muistelijana osallinen tapahtumissa sekä opettami-  
eni oppiaineiden että koko TeaKia koskevan tiedon osalta.

Haastattelin lisäksi näyttelijöitä Soila Komia ja Jyrki Nousiaista sekä ohjaaja Kalle Holmbergia tarkentaakseni käsitystäni erityisesti edesmenneiden akrobatian ja miimin opettajan, Tarkiaisen, sekä voimistelua, rytmiikkaa ja tanssia opettaneen Saran työstä STK:ssa 1960- ja 1970-luvuilla. Lisäksi haastattelin lyhyesti kahdeksatoista muuta henkilöä, kuten STK / TeaKin entisiä oppilaita ja edesmenneiden opettajien kollegoita tai omaisia, kohdennetuilla kysymyksillä jostain tarkennusta kaipaavasta teemasta tai yksittäisestä asiasta.<sup>14</sup>

Taulukossa 1. on lueteltu ne tutkimuksessa käsitellyt STK / TeaKissa vuosina 1943–2005 toimineet opettajat, joiden opetusta olen selvittänyt eri luvuissa mutta erityisesti oppiaineluvussa 6.<sup>15</sup> Kuvaan siinä oppiaineiden otsikoiden alla kutakin oppiainetta opettaneiden opettajien työtä. Lisäksi tulee esiin tarpeen mukaan joukko tuntiopettajia tai muiden aineiden opettajia täydentämään kokonaiskuvaa.

14 Laajimmillaan tällainen haastattelu koski tietyn opettajan monipuolisen toiminnan kokonaiskuvan hahmottamista. Esimerkiksi Kalle Holmberg kuvasi yhteistyöstään Antti Tarkiaisen kanssa kuusikymmentäluvun lopulta alkaen. Tämä haastattelu laajensi käsitystä Tarkiaisen taiteellisesta toiminnasta ja ajattelusta. Joskus kyse oli pienten yksityiskohtien metsästämisestä, kuten näyttelijä Tiina Rinteen muistikuvat Hilma Jalkasen opetuksen ilmapiiristä ja Jalkasen opetusotteesta yksittäisten muistikuvien kautta. Halusin tällaisia välähdyksiä lisäämään ymmärrystä Jalkasen käytännön opetuksesta, jonka pohja muutoin tulee mielestäni hyvin esiin hänen oman voimistelujärjestelmänsä kuvauksessa.

15 Liitteessä 4 on kuvattu opettajat ja opetusvuodet vielä kaaviossa, josta voi helposti tarkastella esimerkiksi, ketkä opettajista olivat koulussa samaan aikaan.

Taulukko 1. Liikunnan ja fyysisen ilmaisuuden tärkeimmät opettajat STK / TeaKissa vuosina 1943–2005

OPPIAINE	OPETTAJA	OPETUSVUODET
rytmiikka	* Maggie Gripenberg	1943–1944
psykologinen elekieli	* Bertha Lindberg	1943–1946
voimistelu	Hilma Jalkanen	1943–1948
voimistelu, rytmiikka, tanssi	Elsa Sara	1946–1975
pantomiiminen ilmennys ym.	Ritva Arvelo	1949–1962 ym.
miekkailu	Kauko Jalkanen (haast.)	1954–1971
naamioimprovisaatio ym.	Elina Lehtikunnas (haast.)	1956–1971
akrobatia, miimi, naamiot ym.	Antti Tarkiaainen	1965–1989
perusmuokkaus, tanssi	Tiina Suhonen (haast.)	1976–1982
akrobatia	Langry (haast.)	1981–2005
tanssi	Ervi Sirén (haast.)	1983–1985
perusliikunta, miekkailu ym.	Seppo Kumpulainen	1983–
tanssi	Tarja Rinne (haast.)	1985–1992
tanssi	Jens Walentinsson (haast.)	1992–2005
tyyliliikunta	° Wanda Szczuka	1968, 1977

Merkkien selitykset:

- \* Lindberg ja Gripenberg opettivat STK:n alkuvuosina melko lyhyen aikaa, mutta käsittelen heitä tärkeinä perinteen siirtäjinä.
  - ° Wanda Szczuka opetti vierailijana tyyliliikuntaa STK:ssa kaksi kertaa kahden viikon kurssin mutta on merkittävä hahmo mm. Lehtikunnan yhteistyökumppanina myöhemmin.
- (haast.) Merkintä tarkoittaa, että haastattelin kyseistä opettajaa henkilökohtaisesti. Haastatelluista Rinne ja Sirén opettivat ennen lehtorikautiaan aluksi tuntiopettajina jo 1970-luvun loppupuolella.

Olen itse mukana tutkimuksessa opettajan ja tutkimuksen tekijän kaksois-roolissa. Käytin osaltani apuna muistelussa työpäiväkirjojeni vuodesta 1983 lähtien. Litteroin niistä erilliseen tiedostoon kaikki kommenttini ja suunnitelmaluonnokseni oppitunneista TeaKin alkuvuosilta, jolloin opetin paljon yhdessä Antti Tarkiaisen kanssa.



## 4. Tulkinnan teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat

Seuraavissa luvuissa esittelen sekä käytäntöä koskevat että tutkimuksen teoreettisten rakenteiden tasolla käyttämäni teoriat ja käsitteet. Esittelen aluksi tutkimuksen laajana viitekehyksenä käyttämäni naturalistista pragmatismia. Seuraavaksi perustelen sitoutumiseni suunnittelutieteelliseen, koulutusta kehittäväan asenteeseen erityisesti näyttelijäkoulutuksen sisältämien liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusikäntöjen tutkimisessa. Pohdin sen jälkeen opetusikäntöjä ja niihin liittyvää kielellistä tietoa Stephen M. Northin *lore*-käsitteen avulla. Northin mukaan erilaisissa työorganisaatioissa ja ammattikäntöissä vallitsevat toiminnan tavat ja niihin liittyvä kielellinen tietoa muodostuu yhteisön suuntautumisesta riippumatta toisiaan muistuttavilla periaatteilla. Tällaista tietyn ammattikäntön yhteydessä syntyvää erityistä kielellistä tietorakennetta North kutsuu *loreksi*.<sup>16</sup>

Lopuksi esittelen tutkimusteoriat: historian rakentumisen erilaiset aikatasot, eksperttitutkimuksen, ja lisäksi muutamia rajatumpia käsitteitä, teoreettisia tutkimusvälineitä. Näiden teorioiden avulla pyrin ymmärtämään tutkimuksen kohdetta osana yleisempää tutkimuksellista keskustelua ja koulutuksen erityisesti teatterikoulutuksen kehkeytymistä käytännön työssä.

### 4.1. NATURALISTINEN PRAGMATISMI TUTKIMUKSEN FILOSOFISENA POHJANA

Pragmatismien mukaan ihminen on olemukseltaan toimiva olento, joka kiinnittyy todellisuuteen toimintansa ja käytäntöjensä kautta. Tämän ihmis- ja todellisuuskäsityksen pohjalta pragmatistit arvioivat usein radikaalistikin uudestaan perinteisiä filosofisia käsitteitä ja ongelmia esimerkiksi tietoa, tiedettä, moraalialia, ja uskontoa. Pragmatismi on hyvin monitahoinen suuntaus ja sitä on vaikea kiteyttää yhteisen määritelmän alle käytännön korostamista ja käytännön ja teorian erottelun kyseenalaistamista lukuun ottamatta.<sup>17</sup>

Pragmatismien kautta voin tehdä tarkentavia ja kokoavia huomautuksia tutkimuksessa käyttämiini teorioihin. Viittaaan kuitenkin suoraan pragmatismiin vain lähinnä joidenkin käsitteiden rajaustavoissa ja loppupäätelmissä.

<sup>16</sup> North 1987.

<sup>17</sup> Määttänen 2009, 18.

Tukeudun viitekehyyksenä ennen kaikkea naturalistiseen pragmatismiin, jota välillä yhteydestä riippuen kutsutaan pelkäksi naturalismiksi. Esittelen tuonnempana erikseen kovan ja pehmeän naturalismin suuntaukset, joista käytän tässä pelkästään pehmeän naturalismin periaatteita. Määttäsen mukaan tärkeä yleinen periaate naturalismissa on filosofisen ajattelun sitoutuminen empiiriseen tietoon. Ytimessä on, että ”abstrakteinkaan käsitteellinen analyysi ei voi olla täysin riippumatonta kokemuksesta”.<sup>18</sup> Teorioilla tulee olla jonkinlainen yhteys empiiriseen näyttöön ennen kuin niiden voi ”arvella kuvailevan todellisuutta ja olevan enemmän tai vähemmän likimääräisesti tosia teorioita maailmasta”.<sup>19</sup>

Pragmatismien perustajiin kuulunut filosofi John Dewey kritisoi voimakkaasti sellaista filosofista ajattelua, jossa unohdetaan, että myös inhimillinen ajattelu on kaiken muun ohella erottamattomasti osa luontoa, luonnontapahtumaa, jonka oleellinen piirre on epävarmuus. Hänen mukaansa pyrkimys teoreettiseen varmuuteen on filosofiassa johtanut siihen, että käsitellyt asiat jaetaan varsinaiseen ja näennäiseen todellisuuteen. Jyrkkä jako subjektiin ja objektiin, fyysikaaliseen ja mentaaliseen, ideaaliseen ja aktuaaliseen on keinoitekoisuudessaan johtanut ajattelussa ratkaisemattomiin ongelmiin. Dewey ehdotti tilalle kokeellisen empiirisen tutkimuksen tarjoamaa mallia, jonka ydin on se, että toiminta on keino, jolla ongelmallinen tilanne ratkaistaan. Toiminta puolestaan on eräs luonnossa esiintyvän yleisen piirteen, vuorovaikutuksen, muoto. Myös tiedostaminen, ajattelu, on Deweyn mukaan todellisuutta muuttavaa toimintaa, jonka arvo on tämän muuttamisen seurauksissa. Hän korosti lisäksi, että tieteen saavutusten tuloksena olemme tietoisia ruumiintoimintojen osuudesta kaikissa mentaalisisissa tapahtumissa.<sup>20</sup>

Yhteistä kaikille tässä tutkimuksessa käytetyille teorioille on ennen kaikkea käytäntöjen merkityksen korostaminen. Näyttelemineen, näyttelijänkoulutus ja erityisesti sen yhteydessä annettu liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus voidaan määrittellä pragmatistisen otteen kautta ihmisen vuorovaikutuksellisenä toimintana, käytäntönä, jonka olemusta erilaisilla tutkimuksellisilla lähestymistavoilla selvitän. Samalla on varmuuden vuoksi lisättävä, että kyse ei ole pyrkimyksestä tyypistää kovan naturalismin hengessä näyttelemistä mekaanisiksi automaatiotoiminnoiksi tai ihmisen mielellisyyden

18 Määttänen 2009, 19–20.

19 Määttänen 2009, 19–20.

20 Dewey (1929) 1999, 211–214.

olemusta pelkiksi aivotapahtumiksi, vaikka empiirisestä, luonnontieteellisestä tutkimuksesta puhutaankin. Tämä kysymys ei tule suoraan esiin tutkimukseni aineistossa, mutta pidän kokonaishahmotuksen kannalta tärkeänä määrittellä lyhyesti tutkimuksen paikan myös tässä suhteessa.

Kovassa naturalismissa, jonka tunnettu edustaja on yhdysvaltalainen Quine, empiirinen psykologia ymmärretään lähinnä aivotutkimukseksi ja myös filosofinen tietoteoria on siinä empiirisen psykologian aluetta. Tämä ajattelu kylläkin toteuttaa naturalistisen ajatuksen siitä, että ruumiista erillistä ihmismieltä ei ole. Siinä mielessä se on irrottautumista Descartesin ajattelua seuranneesta filosofisesta perinteestä, jossa inhimillinen tietoisuus nähdään irrallisena aineellisesta luonnosta. Jäljelle kuitenkin jää edelleen tämän kartesiolaisen perinteen mukainen ulkoisen ja sisäisen erottelu. Nyt aivot ja ihmismieli ovat pään sisäpuolella ja todellisuus sen ulkopuolella.<sup>21</sup> Määttänen tiivistää, että erityisestä mentaalista substanssista luopuminen edellä kuvatusti tekee kyllä ajattelusta fysikaalisia tiloja ja tapahtumia. Sen lisäksi on kuitenkin oleellista, että olemme elävinä olentoina jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa. Tämä konkreettinen vuorovaikutus puolestaan on ratkaiseva tekijä ajattelun toteutumisessa, kuten edellä esittelemäni Deweyn määritelmä tuo esiin.<sup>22</sup>

Oleellista Deweylle on, että myös kulttuuri ja taiteen lajien monimuotoinen rikkaus ovat osa luontoa. Käytäntöjen lisäksi keskeiseksi nousee esteettisen kokemuksen käsite, joka Deweyn tapaan ymmärrettynä toimii välittäjänä vaikkapa taiteen tekemisen ja tutkimuksen välillä.<sup>23</sup> Sama pätee myös tutkimusaineistossa myöhemmin esille tulevaan erotteluun liikunnan ja fyysisen ilmaisun välillä näyttelijäkoulutuksessa. Luonnossa tapahtuvat ilmiöt sekä ihmisen kehittyminen ja elämä osana luontoa on Deweyn mukaan pohjana myös sille, että ihmiselle on kehittynyt kyky esteettisiin kokemuksiin, joita ei pidä rajata pelkästään taiteen sisälle. Luonnossa tapahtuva jatkuva muutos jäsentyy eri elementtien välisinä jännitteinä ja epäjärjestyksenä sekä elementtien välisten jännitteiden asettumisena tasapainotilaan. Tämä tasapainotila tarkoittaa aina jonkinlaisen järjestymisen ilmenemistä ympäristössä aiemmin vallinneen epäjärjestyksen jälkeen. Esteettisen kokemuksen alkuperä on Deweyn mukaan se, että eliö on alkanut hahmottaa positiivisena tasa-

21 Määttänen 2009, 12–13

22 Määttänen 2009, 12–13.

23 Dewey (1934) 2010, 26.

painotilan, jonka se on tietyn hetkeksi saavuttanut ympäristön kanssa vallitsevassa vuorovaikutuksessa, tapahtumisen jatkuvassa virrassa. Ihminen on lopulta tullut tietoisiksi tästä ympäristön kanssa vallitsevan yhteyden katkeamisen (eli epäjärjestykseen ajautumisen) ja tasapainon saavuttamisen vuorottelusta. Evoluution myötä ihmiselle kehittyneet tunnetilat ovat osa prosessia, jossa halu saattaa asiat toistensa kanssa yhteyteen (tasapainon tavoittelu), on saanut aikaan sen, että on syntynyt kiinnostus objekteihin. Tämä kiinnostus on edellytyksenä sopusoinnun saavuttamiselle. Tunnetila ei siis pelkästään riitä, vaan kehityksen tuloksena ihminen on lopulta alkanut ajatella toimintaansa päästäkseen ajattelun avulla päämääräänsä.

Dewey näkee sekä taiteilijan että tieteellisesti suuntautuneen ihmisen prosessin samankaltaisena niin, että molemmilla ovat olemassa myös esteettisen kokemuksen (ja sen välittämisen) edellytykset. Erona hän näkee prosessiin suhtautumisen. Taiteilijalle on Deweyn mukaan erityisen tärkeää se kokemuksen vaihe, jossa yhteys, tasapaino, saavutetaan. Toisaalta taiteilija ei väistele vastarinnan ja jännittyneisyyden hetkiä vaan pikemminkin vaalii niitä, koska niihin sisältyy kehitysmahdollisuuksia. Näin hän tekee meidät elävän tietoisiksi jostakin yhtenäisestä ja kokonaisvaltaisesta kokemuksesta. Tieteellisessä ponnistelussa kiinnostuksen kohde sen sijaan on tilanteissa, joissa jännite havainnon ja ajattelun aineksen välillä on huomattava. Ongelman ratkaisu toimii tutkimuksessa kuitenkin vain jalansijana myöhemmille tutkimuksille.

Esteettinen ja älyllinen eroavatkin Deweyn ajattelussa vain sen suhteen, mitä ne painottavat siinä jatkuvassa rytmisessä vaihtelussa, joka edellä kuvatuksi luonnehtii elävän olennon ja sen ympäristön vuorovaikutusta. Viime kädessä kummankin kokemuslajin sisältö ja yleinen muoto on sama. Ajattelijan esteettinen hetki on se, kun ajatukset lakkaavat olemasta pelkkiä ajatuksia ja muuttuvat objektien yhtä kappaletta oleviksi merkityksiksi. Tieteentekijä käyntelee symboleja, sanoja ja matemaattisia merkkejä. Hänen päämääränsä on siinä mielessä etäisempi kuin taiteilijalla, joka joutuu myös ajattelemaan työssään kohtaamiaan ongelmia, mutta hänen ajattelunsa ruumiillistuu välittömämmin objektissa. (Deweyllä lienee mielessä perinteinen kuvataiteilija.) Dewey korostaa tässä ymmärtääkseni ajattelun sitoutuneisuutta toimintaan ja ruumiillisuuteen, ei pelkästään kieleen, todetessaan, että taiteilija ajattelee samoilla väliaineilla, joilla työskentelee. Taiteilijan käyttämät ilmaisukeinot ovat niin lähellä objektia, jonka hän tuottaa, että ne sulautuvat siihen suoraan.

Yleistäen Dewey toteaa myös, että kaikki vuorovaikutukset, jotka tuovat vakautta ja järjestystä muutoksen myllertävään virtaan, ovat rytmejä. Tämä koskee ajallista järjestymistä, kuten sydämen lyöntejä levon ja sykkeen järjestymisenä tai yhtä hyvin avaruudellisia tilan rytmejä, kuten hiekkalaineita, jotka meren vellominen on muovannut rannalle. Maailmassa elävä olento menettää ja saavuttaa toistuvasti tasapainon ympäristönsä kanssa ja kokee samalla elämän ponnekkaimmillaan siirtyessään häiriötilasta harmoniaan. Esteettisyyden kokemus syntyy juuri tästä todellisen maailman liikkeen ja huipennusten, katkosten ja uusien yhtymisten yhdistelmästä. Myös harmonia saavutetaan tältä ”objektiiviselta” perustalta. Sisäinen sopusointu saavutetaan vain, kun ympäristön kanssa tullaan jollain keinoin toimeen.<sup>24</sup>

Tärkeä yleinen periaate, jonka kaikki tutkimuksessa käyttämäni tutkimusteoreettiset lähestymistavat jakavat, on tarkastella asioita ongelmakeskeisesti. Määttänen kiteyttää, että ongelman ratkaisemiseksi voi käyttää kaikkia metodeja, joiden voi arvella tuottavan sen ratkaisemisessa käyttökelpoista tietoa.<sup>25</sup> Kuten luvun alussa mainitsin, pragmatismille on myös tyypillistä, että tiedonhankintaa samoin kuin kokemusta, jonka kautta tiedonhankinta tapahtuu, tarkastellaan toiminnan lähtökohdasta. Tieto ei synny pelkän kohteen ulkopuolelta tapahtuvan tarkkailun avulla, havaintokokemuksena.<sup>26</sup> Pyrin myös tutkimusta kirjoittaessani käsittelemään liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetukseen liittyviä tutkittavia ilmiöitä niiden toiminnalliseen luonteeseen sopivalla kielen käytöllä näköhavainnon malliin perustuvien kuvausten sijasta.

Dewey luonnehtii Darwinin ajatuksia mukaillen ihmisen toimivan monessa suhteessa, kuten luonnossa liikkuva eläin, joka kiertää polulleen sattuvan kiven jäämättä miettimään, miten kiven saisi kammettua pois paikaltaan. Eliöllä, joka toimii, kiertää esteen, on kilpailuetu olemassaolon taistelussa. Esteeseen pysähtynyt eliö joutuu toisen ruoaksi tai kuolee itse nälkään. Dewey tiivistää käsityksensä ihmisen toiminnasta ja tavasta suhtautua ongelmiin: ”We do not solve them [problems]; we get over them”. Ihminen tähtää selviytymiseen ja jättää käytännölle vieraat kysymykset omaan arvoonsa.<sup>27</sup> Tämä on Mönkkösen mukaan kärjistettynä johtava periaate myös Deweyn kasva-

24 Dewey (1934) 2010, 24–27.

25 Määttänen 2009, 19.

26 Kyseessä on pragmatismien perustajaksi sanotun Peircen määritelmä. Määttänen 2009, 18.

27 Mönkkönen 2008, 16

tusajattelussa.<sup>28</sup> Mönkkösen tiivistys viittaa ymmärtääkseni ennen kaikkea siihen, että Dewey korostaa kasvatuksen lähtökohtana ihmisen toiminnallista, eteenpäin suuntautuvaa, ongelmien ratkaisuun pyrkivää olemisen tapaa, jota Dewey tarkastelee eri yhteyksissä laajemmin ja hyvin monelta kannalta.

Samalla on tarkennettava, että myös itse ajattelua täytyy kuvata toimintana ja se on liitettävä laajemmin pragmatistiseen käsitykseen ihmisen mielestä toimintana, ei erillisenä ihmisen ominaisuutena. Mielekkyyden on pikemminkin sellaisen toiminnan ominaisuus, jossa käsillä olevia keinoja käytetään älykkäästi ja harkitusti tarkoituksena saada aikaan toimijan haluamia seurauksia. Dewey puhuu myös asioiden mieltämisestä, ja tarkastelee tapoja, joilla mieltäminen ilmenee toiminnassamme. Hän erittelee englanninkielisen verbin *to mind* merkityksiä todeten, että älyllisesti kyse voi olla jonkin asian huomaamisesta ja tunteiden kannalta esimerkiksi välittämisestä ja merkityksellisenä pitämisestä. Käytännön päätöksenteossa kyse on tarkoituksenmukaisten valintojen tekemisestä.<sup>29</sup>

Yksinkertaisimmillaan ajattelun tarve Deweyn mukaan syntyy, kun joku primaaritoiminta tuottaa ongelmallisia tilanteita. Sekä ajattelun synty että sen kehittyminen edellyttävät näitä ongelmallisia tilanteita. Jos toiminta, jota on jo tietoisesti *reflektoitu*, ei toteudu oletetulla tavalla, syntyy hämmennystä herättävä tilanne, joka puolestaan saa aikaan uuden *reflektion* ja näin edistää ajattelun kehittymistä.<sup>30</sup> Ajattelun sitominen toimintaan poistaa ymmärtääkseni ajatuksen *reflektion reflektiosta* eli teoriassa loputtomasta määrästä tasoja, joissa ylempi ajattelun taso kontrolloisi alempaa.

Luvuissa 4.4. ja 8. esittelemässäni opettajan ammatissa kehittymistä tarkastelevassa tutkimusteoriassa tärkeässä osassa on *reflektio*, kun pohditaan *reflektiivistä* ammattikäytäntöä ja erityisesti käsitteen *opettajan merkittävä oppimiskokemus (critical incident)* sisällön muodostumista. Järvisen esittelemän prosessin mukaan kokemuksesta muodostuu merkittävä opettajan *reflektion* avulla.<sup>31</sup> Kuten yllä tulee ilmi, Deweyn mukaan *reflektio* tarkoittaa yksinkertaisesti ihmiselle evoluution myötä kehittynyttä kykyä ajatella toimintaansa. Ajattelu on pohjimmiltaan teon ja sen seurausten välisen jatkuvuuden näkemistä. Merkitykselliseksi tämä kokemus muodostuu vain sikäli

28 Mönkkönen 2008, 16.

29 Kivinen ja Ristelä 2000, 79.

30 Dewey (1925) 1981, 29, 61.

31 Järvinen 1999.

kuin teon ja seurausten välisestä suhteesta kertyy ihmiselle tietoa. Tämä piirre, tiedon syntyminen, puolestaan parantaa ihmisen ympäristön hallintaa ja mahdollistaa älykkään toiminnan.<sup>32</sup>

Deweyn ajattelu mainitaan usein yhtenä lähtökohtana konstruktivistisen ja sosiokulttuurisen oppimisteoreettisen pääsuuntauksen yhteydessä, joista molemmista on kehittynyt lukuisia variaatioita.<sup>33</sup> Keskityn tässä kuitenkin vain relevantteihin kysymyksiin, joiden kautta voidaan pohtia esimerkiksi opettajien työssä oppimista Deweyn pragmatistinen oppimiskäsitys lähtökohtana. Kivinen ja Ristelä vertaavat tekemässään yhteenvedossa Deweyn kasvatustajatteluun esimerkiksi em. konstruktivistisiin oppimisteorioihin, jotka kuitenkin osin etääntyvät Deweyn ajattelusta. Poimin tähän tiivistetysti vain heidän näkemyksensä Deweyn peruslähtökohdista.

Keskiössä Deweyllä Kivisen ja Ristelän mukaan on ajatus oppimisesta ihmisessä tapahtuvana muutoksena, joka lisää hänen valmiuttaan toimia erilaisissa tilanteissa. Oppiminen tapahtuu Deweyn mukaan vakiintuneiden toiminnan tapojen (*habit*) avulla, jotka tarkoittavat ihmisen tapoja toimia vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Viime kädessä oppimisen tapahtuessa koko elämisen tapa muuttuu. Lisäksi Dewey ajattelee, että myös ympäristö muuttuu toiminnan vaikutuksesta. Oppiminen on näin käsitettynä muutos toiminnassa, joka puolestaan on ihmisen ja ympäristön muuttuvaa vuorovaikutusta.<sup>34</sup>

Kivinen ja Ristelä kääntävät *habit*-sanan luontumukseksi. Määttänen puolustaa *habit*-sanan kääntämistä tavaksi, koska luontumuksen voi hänen mukaansa liian helposti käsittää ihmisen ominaisuudeksi. Tällöin Määttäsen mukaan hämärtyy se oleellinen asia, että toiminnan tapa voi olla olemassa vain yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksena. Myös uskomukset (*belief*) ovat toiminnan tapoja. Voi siis myös sanoa, että vakiintuneet toiminnan tavat ovat itsessään uskomuksia. Toiminnan tavat uskomuksina ovat näin vuorovaikutuksen, eivät yksilön ominaisuuksia.<sup>35</sup> Suomennan tässä tutkimuksessa *habit*-sanan (vakiintuneeksi) toiminnan tavaksi.

Johnsonin ja Rohrerin mukaan amerikkalaisten pragmatismien pioneerien William Jamesin ja John Deweyn ajattelun lähtökohdat ovat saaneet tukea ja

32 Pikkarainen 2004.

33 Kivinen ja Ristelä 2000, 155.

34 Kivinen & Ristelä 2000, 155–158.

35 Määttänen 2008, 234, 237.

empiiristä näyttöä myös uusimmasta aivotutkimuksesta ja kognitiotieteestä. Ruumiillisuutta lähtökohtanaan pitävä realismi (embodied realism) kieltää ruumiin ja mielen ontologisen eron. Ruumis ja mieli ovat pikemminkin käteviä ilmauksia nimetä tiettyjä piirteitä ympäristön ja organismin jatkuvasta vuorovaikutuksesta. Niinpä tietoisuus ja kieli on myös ymmärrettävä tämän orgaanisen prosessin seurauksina.

Johnson ja Rohrer tiivistävät em. pragmatistien esittämiä periaatteita, jotka myös uusimman aivotutkimuksen perusteella kelpaavat lähtökohdiksi ihmisen ruumiillisuuden ja mielen sekä tietoisuuden suhteelle:

1. *Ruumiillinen kognitio on tulosta vaihtelun, muutoksen ja valinnan prosesseista lajin kehityksessä.*
2. *Ruumiillinen kognitio on osa jatkuvaa dynaamista organismin ja ympäristön välistä suhdetta.*
3. *Ruumiillinen kognitio on ongelmakeskeistä ja toimii suhteessa organismin tarpeisiin, kiinnostuksen kohteisiin ja arvoihin.*
4. *Ruumiillinen kognitio ei pyri löytämään ongelmaan kaiken kattavaa täydellistä ratkaisua vaan sellaisen, joka toimii kyllin hyvin suhteessa käsillä olevaan tilanteeseen.*
5. *Ruumiillinen kognitio on usein luonteeltaan sosiaalista ja syntyy yhteistyössä useamman kuin yhden organismin kesken.<sup>36</sup>*

Opettajakokemukseni perusteella näyttelijänkoulutuksen alueella on käytössä hyvin monenlaista tietoa osana koulutuksen käytäntöjä. Tästä lähtökohdasta tutkimusprosessin eri vaiheissa pohditaan myös tämän tutkimuksen avulla tuotetun tiedon käyttökelpoisuutta ja rajoituksia suhteessa kulloinkin esille tulevaan käyttötarkoitukseen. Käyttämäni muotoilu on esimerkki pyrkimyksestä kirjoittaa mahdollisimman pitkälle pragmatistisen filosofian periaatteiden mukaisesti ilmiöiden vuorovaikutuksellista luonnetta lähtö-

36 Johnson ja Rohrer ottavat esiin myös kognitiotieteen perinteisen lähtökohdan, jota en syvemmlästi oponoi tässä, vaan pidän lähtökohtana edellä esiteltyä pragmatismen suuntaista linjaa. Kirjoittajat toteavat, että pragmatistien esittelemä näkemys kognition olemuksesta eroaa radikaalisti ”klassisen” kognitiotieteen näkemyksestä, jonka mukaan kognitio selitetään soveltamalla yleispäteviä loogisia periaatteita, jotka määräävät ”sisäisten” mentaalisten symbolien toimintaa. Näiden symbolien oletetaan kykenevän esittämään, representoimaan ulkoisen maailman ilmiöitä ja asiain tilaa. Johnson & Rohrer 2007, 18–19. Suomennos Seppo Kumpulainen

kohtana pitäen. Tässä tapauksessa koetan erityisesti ottaa huomioon myös tutkijan ja tutkimuksen kohteen kietoutuneisuuden toisiinsa.

Pyrin tutkimusongelmia pohtiessani pitämään mielessä myös Deweyn hyvin yleisellä tasolla esittämän ajatuksen kasvatuksen käytännön ja kasvatustilanteiden välisestä suhteesta. Hänen mukaansa viisaan kasvatusteorian tehtävä on auttaa kasvattajia pysyttämään erilaisten käytännön kasvatustilanteissa syntyvien vastakkainasetteluiden ulkopuolella.<sup>37</sup> Dewey puhuu kasvatusteorioiden soveltamisesta käytännön kasvatustilanteisiin mutta tämäntapainen suhtautuminen myös opetuksen käytäntöön pohjaavaan tutkimusaineistoon oli tarpeen erityisesti Turkan aikaa koskevan aineiston pohdinnassa. Myös monissa kohden esimerkiksi opettajien haastatteluaineistoa purkaessani jouduin hyvin tietoisesti ponnistelemaan kyetäkseni lukemaan, mitä opettaja todella sanoo ja irrottautumaan omasta, paikoin hyvinkin vastakkaisesta käsityksestäni. Pohdin kysymystä enemmän tutkimusprosessin kuvauksessa.

Deweyn toimintaohje tuntuu sopivan hyvin tämän tutkimuksen luonteeseen pitäessään tarkastelun tason käytännön toiminnasta syntyneissä havainnoissa ja niiden organisointiin tarvittavien käsitteiden ja uusien käytäntöjen hahmottelussa. Deweyn mukaan olisi parempi pyrkiä teorian avulla kyseenalaistamaan kulloistenkin konfliktien syyt, joita tässä tutkimusaineistossa tulee esiin erityisesti Turkan ajan tapahtumissa mutta vähemmän draamatisina versioina monessa muussakin tutkimusjakson murrosvaiheessa. Sen jälkeen tulisi kehittää suunnitelma operaatioista, joiden avulla päästään yhtä tasoa syvemmälle ja kattavampaan arviointiin kuin esimerkiksi kiistelevien osapuolien esittämien ajatusten avulla on mahdollista. Kyse ei kuitenkaan ole siitä, että olisi löydettävä kompromissi ja keskittie koulukuntien edustamien käsitysten välillä tai siitä, että yhdisteltäisiin sieltä täältä poimittuja kaikkien koulukuntien käsityksiä. Sen sijaan on tarpeen määritellä käsitteiden uusi järjestys, joka puolestaan johtaa uusiin käytäntöjen muotoihin.<sup>38</sup>

Esittelen seuraavassa naturalistisen pragmatismen kehityksessä näyttelemisen ja sen kautta liikunnan ja fyysisen ilmaisun olemukseen liittyviä tärkeitä käsitteitä, joita on käytetty näyttelemisen perustaa pohtivassa kirjallisuudessa. Käsitteet liittyvät käyttämiini tutkimusteorioihin taustaoletuksina silloin, kun puhun näyttelemisestä ja näyttelijänkoulutuksesta ja sen yhtenä

37 Dewey (1938) 1997, 5.

38 Dewey (1938) 1997, 5.

osana liikunnan ja fyysisen ilmaisun koulutuksesta. Viittaan käsitteisiin tarvittaessa. Ne toteuttavat tutkimuksen pragmatistista perusorientaatiota ja muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jota käytän pohjana kuvatessani tutkimuksen materiaalissa esiin tulevien näyttöjen konventioiden olemusta ja niihin liittyvää opetustraditiota, oli kyseessä sitten draamanäyttelemisen, musiikkiteatteri, miimi tai naamioteatteri. (Edellä mainitut teatterin lajit tulevat esiin omassa tutkimusaineistossani.)

Joseph R. Roach esittelee kirjassaan *The Player's Passion* laajasti ja perinpohjaisesti taustaa, jonka pohjalle esimerkiksi Stanislavskin ja Meyerholdin käsitykset näyttöimisestä rakentuivat ja joka vaikutti myös yleisemmin esimerkiksi William Jamesin kehittämään teoriaan psykologiasta.<sup>39</sup> Otan tässä esiin muutamia oleellisia piirteitä, jotka taustoittavat em. teatterin uudistajien käsityksiä. Näytän siis, etteivät uudet käsitykset syntyneet tyhjästä. Taustalla on katkeamaton ketju toisiinsa liittyviä tutkimuksia ja julkaisuja, jotka antoivat aina seuraavan sukupolven tutkijoille ja taiteilijoille tärkeitä lähtöoletuksia heidän omien päätelmiensä pohjaksi. Suurena linjana Roachin käsittelemien tutkijoiden ja taiteilijoiden ajattelussa kulkee vähittäin kehittyvä ymmärrys ihmisen perimmäisestä olemuksesta fyysisenä olentona. Psyken ilmiöillä on vastineensa fysiologisissa prosesseissa niin, että mieli ja ruumis ovat toisistaan erottamaton kokonaisuus.<sup>40</sup>

Roachin mukaan Dennis Diderot'n pohdinnat näyttöimisestä ja tunneilmaisesta teoksessaan *Näyttelijän paradoksi*<sup>41</sup> olivat alku kehitykselle, jonka tuloksena näyttöminen alettiin ymmärtää vuorovaikutukselliseksi ilmiöksi, joka luonteeltaan fyysisenä toimintana tuottaa roolihenkilön tunteet osana näyttöimisprosessia tai jopa, niin kuin Diderot väitti, tuottaa tunteet katsojalle – näyttelijälle ne ovat vain haitaksi.<sup>42</sup>

Ruumiin ja mielen yhteydestä kehitetyt teoriat sisälsivät 1800-luvulla osin kovan naturalismin mukaisia käsityksiä ihmisestä koneen kaltaisena automaattina, jonka kaikki henkiset toiminnot ovat fyysisiä refleksejä. Seuraan tässä kuitenkin aiemmin tässä luvussa kuvattua Deweyn ajatteluun pohjautuvaa pehmeämpää linjaa, joka fysiologisesta perustasta huolimatta näkee ihmisen toiminnan joustavana ja juuri niin hienovireisesti varioituvana kuin

39 Roach 1985.

40 Roach 1985, 119–217.

41 Diderot (1713–1784) *Paradoxe sur le comédien* ilmestyi ranskaksi vasta hänen kuolemansa jälkeen 1830, suomeksi 1984.

42 Diderot (1830) 1984, 13–20.

se omassa kokemusmaailmassamme ilmenee. Ihminen ei toimi mekaanisten, jäykkien biologisten mallien, representaatioiden, mukaan vaan sopeuttaa käyttäytymistään vuorovaikutustapahtumassa maailmaan ja toisiin sosiaaliin olentoihin tarpeen mukaan, kuten tämän luvun alusta ilmenee.

1800-luvulla syntyi useammalla taholla näkemyksiä, jotka Roachin mukaan toimivat pohjana yhtä hyvin tärkeälle pragmatistisen ajattelun kehittäjälle Jamesille kuin mm. Stanislavskille. Keskeinen taustavaikuttaja oli Darwin ja hänen teoksensa *The Expression of the Emotions in Man and Animals* sekä *The Origin of the Species (Lajien synty)*. Niiden ohella ennen kaikkea George Henry Lewes ja hänen kirjansa *The Physiology of Common Life* (1859 ja 1869) sekä *On Actors and the Art of Acting* (1875) tuntuvat hyvin merkityksellisiltä. Sekä James että toinen huomattava psykologi, Théodule-Armand Ribot, tunsivat nämä teokset. Kiinnostavaa näyttelemistä koskevan teoreettisen ajattelun kannalta on, että Roachin mukaan myös Stanislavski samoin kuin Meyerhold tutustuivat tähän kirjallisuuteen. Sekä Darwinin *Lajien synty* että Lewesin *The Physiology of Common Life* käännettiin venäjäksi tuoreeltaan ja mm. Stanislavskin omistama Lewesin fysiologian teos oli läpi alleviivattu. Ribot'n teos *The Psychology of Emotion*, joka ilmestyi 1896, käännettiin myös venäjäksi pari vuotta ilmestymisensä jälkeen.<sup>43</sup>

Roach ei mainitse, että myös lyhennetty painos Jamesin kirjasta *Principles of Psychology* ilmestyi venäjäksi jo vuonna 1869. Grossmanin ja Richinin mukaan myös muutamia muita Jamesin tekstejä käännettiin venäjäksi ja Jamesin ajatukset olivat esillä psykologian tutkijoiden lisäksi 1900-luvun alun kulttuuripiireissä. Esimerkiksi ihmisen uskonnollisuutta pohtinut *The Will to Believe* (venäjäksi 1904) kiinnosti Maksim Gorkia niin, että hän jopa vieraili Jamesin kotona USA:ssa käydessään. Myös Jamesin teos *Pragmatism* käännettiin venäjäksi vuonna 1910.<sup>44</sup> Ei ole mielestäni kaukaa haettava, että sekä Stanislavski että Meyerhold ovat hyvinkin saattaneet tutustua myös näihin teoksiin, vaikka he itse tai kukaan muukaan ei siitä erikseen mainitsisi. Hyvin ymmärrettävä syy vaikenemiseen olisi ollut se, että James, Dewey ja pragmatistinen filosofia joutuivat stalinismin edetessä hyvin pian epäluulon kohteeksi ja lopulta täyteen epäsuosioon Neuvostoliitossa 1920-luvulta

43 Roach 1985, 119–217.

44 Grossman & Richin 2003, 1–4, 6.

1950-luvulle tultaessa. Pragmatismi leimattiin kapitalistiseksi jopa natsismin kanssa veljeileväksi ajatussuunnaksi.<sup>45</sup>

Myös Carnicke muistuttaa, että Stanislavski tunsi perusteellisesti aikansa uusinta tutkimusta, kuten edellä ollut esimerkki osoittaa, ja että hänen ajattelunsa oli jatkuvasti prosessissa. Ei ole ehkä niinkään oleellista väitellä, kumpi Stanislavskin kehittämistä metodeista, tunnemuistin vai fyysisten toimintojen metodi, on onnistuneempi. Tunnemuistivaihe oli Stanislavskin ajattelussa ennen hänen päätymistään fyysisten toimintojen painottamiseen, mutta molemmat metodit ovat osa pitkää, polveilevaa kehittämisprosessia. Molemmista on Carnicken mukaan tehty Stanislavskin seuraajien toimesta leimoja järjestelmien kanteen toinen USA:ssa *The Method* -nimellä, toinen entisessä Neuvostoliitossa *Fyysisten toimintojen metodin* nimellä. Samalla on ehkä hämärtynyt se oleellinen piirre Stanislavskissa, että hän koetti koko elämänsä päästä perille näyttölemiseen liittyvistä ihmisen toimintaa koskevista periaatteista ja tutkia niitä.<sup>46</sup>

Ehkä yleisimmin James-Lange-teoriasta tunnetuksi tullut James, otti myös vaikutteita Lewesiltä psykologian alueella. Lewes käytti esimerkiksi käsitettä *tietoisuuden virta* (*stream of Consciousness*) vuosikymmen ennen Jamesia. Tunteen biologisoinnissa James eteni Lewesin pohjalta. Jamesin oivallus Roachin mukaan oli, että tunteen fysiologinen ilmeneminen on itse tunne. James käytti esimerkkinä tunnettua sanontaa: Näen karhun (I see a bear), pelästyn (I feel terrified), juoksen karkuun (I run). Hän käänsi pääläelleen edellä kuvatun alkuperäisen ajatuksen ja esitteli samaa esimerkkiä hyväksi käyttäen oman periaatteensa fysiologisen prosessin tunnistamisesta tunteeksi: Näen karhun, juoksen karkuun, pelästyn. Juokseminen, pakenemi-

45 Pragmatismien suhteen näkyvä uudelleenarviointi ja täysin väärin käsitysten oikominen alkoi Neuvostoliitossa tulla esiin kirjoittajien mukaan vasta vuodesta 1988 lähtien ja varsinaisesti 1990-luvulla. Grossman & Richin 2003, 8–11.

46 En mene tässä tarkemmin näyttölemisen luonteesta käytyihin lukuisiin kiistoihin tai muuttuneisiin tulkintoihin, kuten Neuvostoliitossa tapahtuneeseen Stanislavskin näkemysten sensurointiin, jonka seurauksena Carnicken mukaan esimerkiksi fyysinen toiminta korostui ilmeisesti painotetummin kuin Stanislavski alun perin itse määritteli. Tämä näkyi edelleen mm. nimessä *Fyysisten toimintojen metodi*, jonka Stanislavskin oppilas Kedrov vakiinnutti Stanislavskin kuoleman jälkeen. Se määritteli Stanislavskin ajatukset sopiviksi neuvostojärjestelmän materialistiseen maailmankuvaan toisin kuin Stanislavskin omat vaihtelevammat muotoilut, joiden sanonnat ottivat vaikutteita mm. itämaisesta ajattelusta tai joogasta. (Carnicken luento 5.4.2009.) Laajemmin aiheesta ks. Carnicke 2003.

nen toimintana, herättää pelon tunteen. Kuten luvun alkupuolella todetaan, Jamesin päätelmät ovat saaneet tukea myös uusimmasta aivotutkimuksesta, mutta tässä käsitellyt esimerkit ovat vain suuntaa antavia suhteessa siihen monisävyiseen prosessiin, jonka tuloksena ihminen tiedostaa tunteensa.<sup>47</sup>

Myös ohjaaja ja näyttelijäntyön tutkija Robert Cohen pohjaa ajattelunsa edellä kuvattuun teoriaan, tosin Jamesia mainitsematta. Koska hänen vuonna 1986 suomennettu teoksensa *Näyttelemisen mahti* on ainoa tiedossani oleva suomenkielinen teos, jossa näyttelijäntyön olemusta ylipäänsä teoretisoidaan tästä kulmasta, selvitän ja samalla päivitän Cohenin ajatusten taustaa hieman perusteellisemmin. Cohen käyttää myös samaa esimerkkiä miehestä, jota karhu ajaa takaa ja selittää, että miehen toiminta suuntautuu pakoreittien ja turvallisen pakopaikan löytämiseen siis eteenpäin intentionaalisesti, ei pakenemisen syyn, karhun, miettimiseen. Samalla periaatteella myös näyttelijän on Cohenin mukaan helpompi löytää roolihenkilölleen toimintoja eli roolin tekoja, joita voi näytellä. Näyttelijän on asetuttava roolihahmon asemaan, pohdittava ja kokeiltava sille mahdollisia, eteenpäin tulevaisuuteen suuntautuvia pyrkimyksiä, intentioita.<sup>48</sup>

Jatkuvan interaktion mallin ajatellaan Cohenin mukaan kuvaavan yhtä hyvin solutason prosesseja elävissä organismeissa kuin ihmisen psykologista käyttäytymistä. Kysymyksessä on periaate, jonka mukaisesti organismien rakenteessa informaatiota lähetetään ja vastaanotetaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristöön.<sup>49</sup> Cohenin mukaan takaisinsyöttökehä toimii aina, kun ihminen on tietoinen toisen läsnäolosta. Ihminen ei voi olla kommunikoimatta, olipa kyse passiivisesta torjunnasta tai lukemattomista muista tunnereaktioista. Cohen toteaa, että kyberneettisten periaatteiden soveltamisesta on seurannut esimerkiksi aiemmin yksilön taustaan keskittyneen psykiatrian ja psykologian kehittyminen sosiaalipsykiatrian ja psykososiologian suuntaan. Yksilön taustan sijaan niissä keskitytään tutkimaan sitä vuorovai-

47 Johnson & Rohrer 2007, 18–19.

48 Cohen 1986, 32–33.

49 Cohen vertaa ihmisen toimintaa myös ns. kyberneettisen takaisinsyötön malliin hahmotellessaan näyttelemisen psykofyysistä perustaa. Kyberneettisessä järjestelmässä on itseään toiminnan kuluessa korjaava luonne. Kyberneettisen takaisinsyötön periaatteen tärkeä kehittäjä oli neuvostoliittolainen fysiologi N. A. Bernstein. Cohen 1986, 233–239.

kutusympäristöä, jossa ihminen elää ja keskitytään tulevaisuuteen menneisyyden sijasta.<sup>50</sup>

Cohenin malli on sinänsä havainnollinen mutta ilmiötä yksinkertaistava. Mielestäni on syytä vielä kerrata, että ilmiön perustana ovat vuorovaikutuksen aikana jatkuvasti ja keskeytymättä tapahtuvat fysiologiset muutokset, joita ihminen aistii, tulkitsee ja kokee esimerkiksi tunteina. Näyttelemisessä sama periaate ohjaa näyttelijää keskittymään roolin psykologisen taustan pohtimisen sijasta roolihenkilönsä intentioiden, pyrkimysten, etsimiseen ja niiden suunnassa näyttelemiseen. Tämä auttaa jatkuvassa vuorovaikutuksessa toimivan roolihenkilön rakentamisessa. Damasion mukaan edellä esiin tullut Jamesin huomattavasti aikaansa edellä ollut malli emootioista ja tunteista kuvaa lähinnä ns. primääristen emootioiden vaikutuksia kehossa. Damasio erottelee emootiot ja tunteet monitasoisemmin mutta toteaa samalla, että hänen käyttämänsä määrittelyt eroavat eräistä muista määrittelyistä.<sup>51</sup> En mene Damasion luokitteluihin syvemmin, koska tutkimusaiheeni kannalta mielestäni riittää, että näytteleminen tunnustetaan monivivahteiseksi vuorovaikutustapahtumaksi, joka käyttää hyväksi ihmisen todellisia vuorovaikutusmekanismeja suhteessa ympäristöön.

Stanislavskin näyttelemiskäsitysten muutos toimintaa korostavaan suuntaan liittyy juuri Cohenin esittelemään muutokseen deterministisestä, muuttumattomaan taustaan keskittyvästä ajattelusta vuorovaikutusta ja toimintaa korostavaan, tulevaisuuteen suuntautuvaan ajatteluun.<sup>52</sup> Roolin tilanteen sisäistäminen tarkoittaa, että näyttelijä sisäistää (harjoitusprosessin aikana kirj. huom.) takaisinsyöttökehän ts. saa kontaktin ympäristöönsä ja vastaanäyttelijöihin, olipa kyseessä suora fyysinen tai katsekontakti yhtä hyvin kuin kuuntelemiseen ja arvioimiseen perustuva epäsuora kontakti. Tässä mielessä

50 Nimenä kyberneettinen takaisinsyöttö on ongelmallinen ja viittaa myöhemmän kehityksen valossa esimerkiksi tietojenkäsittelyyn tietokoneiden yhteydessä. Cohen on valinnut tätä tärkeää ilmiötä kuvaamaan myös melko mekaanisen mallin, lämmityskattilan termostaatin, joka sammuttaa ja sytyttää kattilan huoneen lämpötilan muuttuessa tiettyjen raja-arvojen yli kylmemmäksi tai lämpimämmäksi. Tämä periaate yhdistää Cohenin mukaan myös ihmisen psykofyysisenä kokonaisuutena erottamattomasti interaktiosuhteeseen ns. takaisinsyöttökehään ympäristönsä kanssa saman kokonaisvaltaisen interaktion periaatteen mukaisesti. Cohen 1986, 34–35.

51 Laajemmin emootioiden, tunteiden ja kehon yhteen kietoutumisesta katso esim. Damasio (1994) 2001, 128–160.

52 Cohen 1986, 233–239.

näyttelemineen on todellista käyttäytymistä, vuorovaikutusta, jonka aikana näyttelijä kokee todellisia tunteita muistuttavia tunteita suhteessa toisiin roolihenkilöihin.<sup>53</sup>

Määttänen kuvaa naturalistisen ajattelun pohjalta sitä, kuinka ihmisen toiminta ylipäänsä perustuu toiston avulla omaksuttuihin vakiintuneisiin tapoihin ja kuinka ” ihminen liikkuu ympäristössään ja ennakoii vakiintuneiden tapojen avulla toiminnan lopputulosta sen mukaan, millaiset ovat toiminnan objektiiviset ehdot.”<sup>54</sup> Määttänen tiivistää tavan muodostumisen edellytykseksi elävän olennon, ”joka kykenee havaitsemaan ja toimimaan ja jonka elämäkäytäntöjä voi tarkastella havaitsemisen ja toiminnan silmukan näkökulmasta”. Hän viittaa hengissä pysymisen tarpeeseen sisäänrakennettuna lähtökohtana eläville olioille, jotka tämän peruspyrkimyksen ohjaamana koettavat mukautua ”toiminnan objektiivisiin ehtoihin”. Toiminnan tavat ja sisäiset mekanismit, joita käytetään toiminnan ennakoimiseen ja suuntaamiseen, muodostuvat em. mukautumisen tuloksena.<sup>55</sup>

Käsittäkseni samaa keskeytymättömän vuorovaikutuksen periaatetta, jonka mukaan toiminta ja tunne ovat suhteessa toisiinsa, esittelee Stanislavski myös orgaanisen fyysisen totuuden kuvauksessaan. Hän toteaa, että kyse on näyttelemisestä mutta fyysinen tapahtuma on orgaanisesti totta:<sup>56</sup> ” Näyttelijän tarvitsee tuntea näyttämöllä toiminnassaan tai yleisessä tilassaan vain aavistus orgaanista fyysisestä totuudesta ja hetkessä hänelle syntyy tunteita. Ne alkavat elää sisäisestä uskosta hänen oman toimintansa aitouteen.”<sup>57</sup> Tämä määrittely on käyttökelpoinen myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueilla, koska näyttelijän toiminta miekkailen, akrobaattisia temppuja tehden tai esimerkiksi naamiotekniikoita ilmaisuun soveltaen, noudattaa nimenomaan orgaanisen totuuden ajatusta. Toiminnassa on aineksia todellisista tapahtumaprosesseista mutta ilmaisussa ei useinkaan pyritä naturalistiseen

53 Cohen 1986, 36–37.

54 Määttänen 2009, 102.

55 Määttänen 2009, 100–101.

56 Stanislavskin ajatusten ymmärtämiseksi tuovat suurta lisävalaistusta hänen teostensa uudet tekeillä olevat Kristiina Revon suomennokset. Esimerkiksi *tunnemuisti-* käsitteen sijasta Repo ehdottaa käytettäväksi Stanislavskin itsensä käyttämää *emotionaalisen muistin* käsitettä. Se täsmentyy tarkoittamaan fysiologisia tuntemuksia ja siis myös tapahtuneita fysiologisia reaktioita sekä niiden seurauksena aikoinaan koettuja tunteita. Tarkemmin Repo 2010, 97.

57 Benedetti 1993, 118.

todellisuuden jäljittelyyn vaan käytetään erilaisia tyyllitteleviä ilmaisutekniikoita.

#### 4.1.1. Kognitiivinen dissonanssi

Cohen lainaa sosiaalipsykologiasta *kognitiivisen dissonanssin* käsitettä luonnehtimaan eräitä ihmisen sosiaalisen käyttäytymisen piirteitä, jotka tekevät ymmärrettäväksi myös näyttelijän kyvyn harjoitusprosessin aikana harjoittelemalla, toimimalla, omaksua roolihahmon fyysiset piirteet ja sen toiminta pieniä yksityiskohtia myöten. Tämä käsite on syytä liittää näyttelijänkoulutuksen yhteydessä myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun opiskelun yhteyteen. Opiskellessaan omalle kokemuspäiirilleen vierasta estetiikkaa edustavia lajeja, kuten miekkailua ja erilaisten aikakausien taistelutekniikoita, opiskelijan opiskelun kohteena on samalla myös miekkailun tyyli tai ele varsinkin, jos käytetään tietyn historiallisen aikakauden vaatetusta. Opetuksessa on näyttelijänkoulutuksen kontekstissa useimmiten aina joku ilmaisullinen elementti mukana tai sen voi siihen liittää, vaikka kyse olisi näennäisesti mekaanisen tekniikan harjoittelusta.

Cohen kuvaa, kuinka Leon Festinger sai ihmisen käyttäytymistä koskevan yllättävän tuloksen tekemässään sosiaalipsykologian alueelle sijoittuvassa kokeessaan vuonna 1957. Hän pyysi koetehtävään osallistuneita koehenkilöitä valehtelemaan kohderyhmälleen kokeen olleen mielenkiintoinen, vaikka se oli tarkoituksella tehty pitkästyttäväksi. Osalle maksettiin valehtelusta 20 dollaria ja osalle vain dollari. Jälkeenpäin 20 dollaria saaneet muistivat, että koe oli ikävyyttävä mutta kohtuullisena pitämäänsä korvausta vastaan he tietoisesti valehtelivat sen olleen kiinnostava. Dollarin ansainneet sen sijaan väittivät, että olivat pitäneet koetta alun pitäenkin kiinnostavana. Festinger totesi, että ihmisillä oli pyrkimys ratkaista vilpillisen toimintansa ja rehellisyyteen pohjaavan omakuvansa välinen ristiriita, *kognitiivinen dissonanssi*, muuttamalla ajatteluaan vastaamaan toimintaansa. He eivät voineet myöntää edes itselleen, että olivat valehdelleet mitättömästä hinnasta ja alkoivat itsekin uskoa valheeseensa.<sup>58</sup>

Samaa hakeutumista kohti tasapainoa Cohen kuvaa päätellessään Festingerin *kognitiivisen dissonanssin* käsitettä pohjana käyttäen, että näyt-

58 Cohen viittaa Elmsin vuonna 1969 toimittamaan teokseen kognitiivista dissonanssia käsittelevästä kirjallisuudesta. Cohen 1986, 240

telijän taipumus samaistua roolihenkilöönsä ja alkaa vähitellen harjoittelun seurauksena uskoa roolihenkilön toiminnan ja fyysisen hahmon olevan totta, on tämän psykologisen mekanismin, *kognitiivisen dissonanssin*, aikaansaaman prosessin seurausta ja paitsi luonnollinen myös jopa väistämätön psykologinen reaktio.<sup>59</sup> Tätä ihmisen käyttäytymisessä ilmenevää pyrkimystä hakeutua kohti tasapainoa, pois syntyneestä ristiriidasta, Määttänen kuvaa aiemmin mainittuna ”toiminnan ja havainnon silmukan” eteenpäin vievänä prosessina, jossa psyykkiset ja fyysiset ilmiöt, mieli ja ihmisen toiminta maailmassa ovat erottamattomasti yhteydessä toisiinsa.<sup>60</sup>

Cohenin ja Määttänen kuvaukset ihmisen toiminnan luonteesta tarkoittavat näyttölemisen suhteen sitä, että näyttelijä vähentää ristiriitaa itselleen tyypillisten toimintatapojen sekä roolihenkilön toiminnan ja fyysisten erikoispiirteiden välillä harjoittelemalla eli toistamalla roolin toimintoja, kuten liikkumista ja ruumiinasentoja. (Tunnettuja fyysisiä erikoispiirteitä ovat esimerkiksi Rikhard III:n kyttyrä tai Cyrano de Bergeracin valtava nenä.) Lopulta näyttelijä toimii hahmossaan uskottavasti sisäistettyään hahmon harjoittelun avulla. Tulkitsemisella kuvataan niin, että se ei tarkoita pelkästään psykofyysisesti realistisen roolihaahmon rakentamisprosessia vaan ylipäänsä harjoittelun seurauksena tapahtuvaa prosessia, jossa näyttämötilanteen vaatimukset asettuvat tasapainoon suhteessa näyttelijään, ja hän kykenee esittämään ja sovitusti toistamaan harjoiteltua, olipa tyylilaji mikä tahansa. Voi tietysti myös kuvitella esityksiä, joissa ei tavoitella tasapainoa edellä kuvastusti, vaan päinvastoin näyttelijän epävarmuus esitystilanteessa esimerkiksi improvisoitavan materiaalin myötä vaikuttaa esityksen tyyliin.

#### 4.1.2. Ruumiintekniikat

Antropologi Marcel Maussin mukaan *ruumiintekniikat* (*les techniques du corps*) ovat ihmisen maailmassa toimimisen perusta. Niissä näkyy koko ihmisenä olemisen vivahteiden kirjo tekniikoiden rakentuessa erottamattomasti ihmi-

59 Cohen 1986, 241.

60 Määttänen 2009, 100–101. Mielestäni myös fyysisen kunnan kohoamista voidaan käsitellä samanlaisena rasituksella horjutetun aineenvaihdunnallisen tasapainon ja siihen takaisin pyrkimisen fysiologisena prosessina, jolla on monia mielellisiä ja ruumiillisia seurauksia ja jonka vuoksi myös kunnan kohottamiseen tähtäävä harjoitusprosessi voidaan ottaa osaksi näyttelijän koulutusta pelkkää fyysisen kunnan kohottamista laajemmassa kehityksessä.

sen ja hänen fyysis-sosiaalisen toimintaympäristönsä vuorovaikutuksessa.<sup>61</sup> Tämä ajatus sopii hyvin täydentämään ja konkretisoimaan aiemmin esiin tulleita naturalistisen pragmatismien periaatteita, jotka liittyvät ruumiillisuuteen, toiminnan ja vakiintuneiden toiminnan tapojen keskeytykseen.

Mauss liittää *ruumiintekniikat* aina toimintaympäristöönsä, siihen kulttuuriseen kontekstiin, jossa ne ovat syntyneet. Tämä holistinen lähtökohta tekee *ruumiintekniikka*-termistä käyttökelpoisen välineen myös tämän tutkimuksen tarpeisiin. Mauss käsittelee kaikkia ihmisen elämäkäytännöissä tarvittavia tekniikoita yhtenä kokonaisuutena. Määrittelyn avulla voi ylittää esimerkiksi liikunnan ja fyysisen ilmaisun tapaisen jaottelun. Osana näyttelijäntaidetta kaikki *ruumiintekniikat* ovat näin samalla viivalla. Mauss nimeää erikseen esimerkiksi lapsuuden (maidon imeminen äidin rinnasta) ja aikuisuuden tekniikoita. Aikuiselämän tekniikoita hän jakaa päivän toimintojen mukaan nukkumisen tekniikoiksi sekä hereillä olon aikana levon ja toiminnan tekniikoiksi. Lukuisista liikkumisen tekniikoista hän käsittelee esimerkiksi kävelemistä, juoksemista, kiipeämistä ja tanssimista. Ymmärrän ruumiintekniikat sellaisiksi ihmisen fysiologisten mahdollisuuksien puitteissa ilmeneviksi kokonaisuusiksi, joita harjoittelemalla tekniikoiden hallintaan kehittyä taitamista, jonka Dewey määrittelee tekemisen laatupiirteeksi.<sup>62</sup> Tietyn *ruumiintekniikan* puitteissa toteutuva toiminta on yhä taitavampaa toistojen myötä.

On korostettava, että en sovelta Maussin ajatuksia niiltä osin kuin ne ovat ristiriidassa tieteellisen ajattelun kanssa. Mauss esittää esimerkiksi, että *ruumiintekniikat* voivat toimia keinona löytää yhteys Jumalaan.<sup>63</sup> Määttäsén mukaan koko inhimillinen kulttuuri, uskonto mukaan lukien, sulkeutuu luonnon sisään ihmisen toiminnaksi ja ihmisen kehittämiseksi ilmiöiksi.

61 Maussin teoria on luettavissa tulkintani mukaan sosiokulttuuriselle alueelle ja se tuntuu kokonaisvaltaisen vuorovaikutteisen lähtökohtansa suhteen kulkevan yhtä jalkaa pragmatismien periaatteiden kanssa, vaikka ei siihen suoraan sitoudukaan. Mauss 1934, 455–477. Katso myös Barba ja Savarese 1991, 227–235.

62 Dewey (1934) 2010, 160.

63 Kiinnostava on Maussin pohdinta esimerkiksi taolaisuuden ja joogan fyysisistä harjoituksista, joiden tarkastelussa hän korostaa ruumiin kontrollia ja tietoisuutta esimerkiksi hengitysharjoituksissa. Hän uskoo, että Kiinassa ja Intiassa on löydetty mystisten tilojen saavuttamiseen vaadittavia em. taitoja, joita myös länsimaissa tulisi tutkia sosio-psyko-biologisina tutkimuksina. Mauss uskoi, että on ilman muuta olemassa biologisia keinoja, joilla päästään yhteyteen Jumalan kanssa (”communication with God”). Barba ja Savarese 1991, 227–231.

Mitkä tahansa ajatusten tuottamat fiktiiviset oliot ovat olemassa ajatussisältöinä ihmisen sosiaalisessa todellisuudessa, mutta itse ajattelu toteutuu fyysikaalisina prosesseina.<sup>64</sup>

Tätä tarkastelukulmaa laajentaa hieman Dennett, joka kuvaa, kuinka työkalujen käyttö on valtavasti lisännyt ihmisen kykyä älykkääseen toimintaan. Työkaluihin on niiden kehittämishistorian myötä kasaantunut suunnaton määrä tietoa. Mitä paremmin joku työkalu on suunniteltu, eli mitä enemmän sen kehittämisessä on ollut mukana taitoa ja kokemusta sen käytöstä, sitä enemmän se parantaa käyttäjänsä toimintamahdollisuuksia. Samaan jatkumoon voidaan Dennetin mukaan liittää myös mielen työvälaineet, kieli, sanat ja niiden kehitysprosessit.<sup>65</sup> Tätä soveltaen voi ajatella, että ihmisen kaikkeen toimintaan vaikkapa ruokailuun ja sen vaatimiin *ruumiintekniikoihin*, kuten erilaisten ruokailuvälineiden ja muun rekvisiitan käyttöön, on keräytynyt monenlaisia tapoja ja kulttuurisia kerroksia kulttuurista riippuen. Esineiden muodon ja käyttökelpoisuuden kehitys on tulosta käytön tuottamien kokemusten siirtymisestä esineen ominaisuuksiin. Esineiden tarkoituksenmukaisilla käyttötavoilla, *ruumiintekniikoilla*, on joissain tapauksissa hyvinkin pitkä kehityshistoria takanaan. Edellä kuvattu on myös hyvä lisäesimerkki pragmatismia käsitelleessä luvussa 4.1. esille tulleesta ajatuksesta, jonka mukaan kognitio, eli ajattelu ja mielellisyys, on ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen eli toiminnan ominaisuus eikä ruumiin sisäpuolelle, aivoihin jäävä prosessi.

*Ruumiintekniikat* ovat siis Maussia mukaillen kulttuurin läpäisemiä. Niitä käytetään osana ihmisen sosiaalista toimintaa useimmiten automatisoituneina rutiineina, joihin ei kiinnitetä tietoista huomiota. Monessa yhteydessä voisikin tekniikoiden sijaan puhua ymmärtääkseni myös toimintatavoista, käytännöistä jne. *Ruumiintekniikat* mahdollistavat taitavan toiminnan, jonka avulla ihminen milloin sopeutuu ja selviytyy, milloin pyrkii vaikuttamaan ympäristöönsä. Tällaiset kokonaisuudet vangitsevat kuitenkin aina vain osan ilmiöstä: ihmisestä, jonka oleminen, selviytyminen maailmassa ja oman tilansa pohtimiseen liittyvä toiminta uskonnosta taiteeseen, perustuu Maussia mukaillen *ruumiintekniikoihin* ja niitä soveltavaan taitavaan toimintaan.

64 Määttänen 2009,16, 25.

65 Dennet 1997, 199–100.

Dennet ottaa esiin tapauksia, joissa laitoksiin siirretyt, siellä nopeasti taantuneet ja pian pahasti dementoituneina pidetyt vanhukset saavuttavat ison osan entisestä toimintakyvystään, kun heidät siirretään takaisin koteihinsa. Selitys on siinä, että kodeissaan vanhuksilla on lukemattomia, vuosien kuluessa kehittyneitä maamerkkejä, tapojen laukaisijoita, kuten tuttu tila sekä esineitä ja kulkureittejä, jotka muistuttavat, mistä löytää ruokaa, mistä vaatteita, missä on puhelin jne. Kodin ympäristö on kirjaimellisesti osa ihmisen mieltä. Vanhuksen irrottaminen kodistaan saattaa olla yhtä tuhoisaa kuin aivoleikkaus.<sup>66</sup>

Käsittelen myös teatteria ja näyttelijänkoulutusta edellä kuvatusta lähtökohdasta. Harjoitteluprosessissa, näyttämön tilassa ja näytelmään kuuluvien esineiden parissa, näyttelijä hyödyntää Dennettiä mukaillen ihmiselle evoluution myötä kehittyneitä kykyä siirtää kognitiivisia tehtäviä ympäristölleen. Harjoitusprosessissa näyttelijä valjastaa roolin tekemiseen sekä henkilökohtaisen kokemushistoriansa että koko sen aisti- ja toimintapotentiaalin, jolla hänen maailmassa olemisensa toteutuu.<sup>67</sup> Roolihenkilöä rakentaessaan hän harjoittelee roolihenkilölle ominaisia toiminnan tapoja, esimerkiksi sitä, kuinka roolihenkilö liikkuu lavastetussa huoneessa, miten kävelee ja istuu tai sitä, miten käyttää rekvisiittaa, kuten ruokailuvälineitä ruokailutilannetta näytellessään. Tässä työssä on mahdollista käyttää hyväksi myös tietoa, joka liittyy käytettyjen *ruumiintekniikoiden* kulttuuriseen kehitykseen tai merkitykseen ja tehtäviin tiettyinä ajanjaksona. Teatterin tyylilajista riippuen roolihenkilö saattaa joutua myös tanssimaan, miekkailemaan tai tappelemaan. Mitä vaativammista tekniikoista on kyse, sitä helpompi on mieltää niiden harjoittelu *ruumiintekniikoiden* harjoitteluksi samalla, kun niistä muodostuu roolihenkilön soveltamia vakiintuneita toiminnan tapoja näytelmän tapahtumatilassa ja tilanteissa.

Ajatus ruumiillisuuden toteutumisesta tekniikoina samoin kuin muutkin eri tieteenalueilta lainatut lähestymistavat pyrkivät tässä yhteydessä myös vahvistamaan ja täydentämään teatterimaailman sisällä vallitsevaa käsitystä

66 Dennet kuvaa, kuinka työkalujen lisäksi myös muut ihmisen kehittämät oheislaitteet ja koneet ikään kuin varastoivat ja työstävät ihmisen tarkoituksia uudella tavalla. Ne parantavat ja tehostavat toimintoja, jotka voivat edelleen kehittää ajatteluamme. Kyky purkaa tehtäviä itsensä ulkopuolelle on samalla vapauttanut ihmisen aivoja eläinten aivojen rasituksista. Dennet 1997, 134.

67 Vrt. Esimerkiksi Stanislavskin fyysisten toimintojen metodi, myös etydimetodina tunnettu, jota käsitellään useissa luvuissa myöhemmin.

näyttelijästä oman taiteensa instrumenttina<sup>68</sup>. Käytetyt käsitteet pyrkivät selventämään, mitä tämä ajatus tarkoittaa. Laajasti määriteltynä näyttelijällä on käytössään koko kulttuurisen ja fyysisen ympäristönsä potentiaali, maailma, jonka kanssa hän elää erottamattomassa vuorovaikutuksessa. Näyttelijän taiteessaan hyödyntämien vakiintuneiden, jokapäiväisen elämän toiminnan tapojen voidaan Dennetin edellä esittämää ajatusta mukailien ajatella perustuvan erityyppisille *ruumiintekniikoille*. Näyttelijä joutuu harjoittelemaan niitä myös alueilla, jossa sitä ei ehkä tule ajatelleeksi. Esimerkiksi puheen tai laulun tuottamiseen vaaditaan hengityksen ja äänenkäytön tekniikoita. Hengitys, joka tapahtuu suurimmaksi osaksi tiedostamatta, ja äänen tuotto ovat toimintaa. Äänenkäyttö on kokonaisvaltainen prosessi, jossa mieli, psykologiset prosessit, äänenkäytön intentio ja *ruumiintekniikat* kietoutuvat erottamattomasti yhteen. Ääntä voidaan tuottaa lukemattomin eri tavoin ja äänen käyttö kietoutuu irrottamattomasti myös tulkintaan ja merkityksenantoon, joka ilmenee erilaisina psykofyysisinä prosesseina. Harjoittelu on oleellinen osa myös puheen oppimista.<sup>69</sup>

Teatterin ja muun esittävän taiteen alueella kyse on ihmisen olemuksen mukaisesti *ruumiintekniikoista* ja psykofyysisestä toiminnasta, jota kontekstualisoidaan ja määritellään eri tarkoituksia varten kokonaisuuksiksi. Tällä tavalla on syntynyt nimettyjä väkivallan, leikin, esittämisen tai taiteellisen ilmaisun tekniikoiden kokonaisuuksia ja lukemattomia variaatioita anatomisista mahdollisuuksista, jotka saavat merkityksen psykofyysisessä intentionaalisuudessa. Myös oppiaineet, esimerkiksi miekkailu, ovat tästä näkökulmasta sopimuksia tietystä joukosta tekniikoita, joita oppiaineen otsikon alla harjoitellaan. Palaan tähän tarkemmin oppiaineluvussa 6.

Näyttelijäntaiteessa toiminta, jota näyttelijä *ruumiintekniikoilla* toteuttaa, on edellä esitetysti näyttelijän ilmaisun perusta. Maussin *ruumiintekniikat*-termin tilalla voisi melko ongelmitta käyttää myös taidon käsitettä. Tämän tutkimuksen kontekstissa *ruumiintekniikat* on kuitenkin toimiva termi kuvaamaan liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuskokonaisuuden kohdetta.

68 Esimerkiksi ranskalainen näyttelijä ja miimikko Jean Louis Barrault nimesi näyttelijän sekä taiteilijaksi että instrumentiksi ”artist and instrument” Dennis 1995, 18.

69 Esimerkiksi Teatterikorkeakoulun Pedagogisessa Tallennushankkeessa 2008–2009 mukana olleet puheopettajat kuvaavat äänen käyttöä ja puheen opiskelua edellä kuvatusti ruumiintekniikoina, joita voidaan harjoitella, vaikka eivät suoraan käytä ruumiintekniikka termiä. [www.TeaK.fi/tallennushanke](http://www.TeaK.fi/tallennushanke).

Itse opetustoiminta ja opiskelijan opiskelu, *ruumiintekniikoiden* toistaminen tavoitellun päämäärän suuntaan, kehittää tekniikoiden hallintaan edellä kuvatusti taitoa ja laatua mutta myös ilmaisua. Ilmaisua tässä tarkoittaa sitä, että taitava tekeminen tulee osaksi näytelmän tarinankerrontaa esimerkiksi suoraan toiminnan aiheuttamien seurausten kautta tai niin, että katsoja aistii ja kokee näyttelijää katsoessaan ja kuunnellessaan tunnelmia ja tunne-elämyksiä. Käytännön tilanteessa *ruumiintekniikat* ilmenevät harvoin puhtaana yhtenä tekniikkana. Ihmisen kokonaisvaltainen toiminta sisältää peräkkäin ja limittäin erilaisia tekniikoita. Taitojen opiskelun motiivi on tässä se, että taito käyttää tekniikoita nähdään esittämisen lisäarvona: mitä taitavampaa, sen parempaa näyttelijän toiminta on. Katsojan kokemukseen näyttelijästä ja näyttelemisestä vaikuttavat kuitenkin monet muutkin vuorovaikutuksen toimivuuteen liittyvät tekijät, joita ei tässä ole mahdollista käsitellä.

Joidenkin teatterikoulutuksen yhteydessä harjoiteltujen lajien kuten aikidon, miekkailun tai akrobatian tekniikoiden vaativuus edellyttää opetukselta systemaattisia pedagogisia käytäntöjä, harjoitusrutiineja, jotka helpottavat tekniikoiden omaksumista esimerkiksi jakamalla harjoittelu pienempiin osiin ja järjestämällä se vaikeutuviksi harjoitusohjelmiksi. Eri lajeilla saattaa olla paikkansa koulutuksessa myös muista näyttelijyyttä kehittävästä syistä kuin pyrkimyksestä välittömästi hyödyntää taitoja näyttämöllä. Tätä kysymystä käsitellään enemmän oppiaineluvuissa 6.

Edellisen pohjalta *ruumiintekniikat* ovat käyttökelpoinen termi, kun näyttelemisen osa-alueita ajatellaan tekniikoina, joita voidaan harjoitella. Näin ajatellen eri tekniikoita on mahdollista ottaa osaksi näyttelijänkoulutusta, vaikkapa liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksessa. *Ruumiintekniikat* sisältävät näin tulkittuna sekä tietoisesti harjoiteltuja että tiedostamatta sosiokulttuurisen ympäristön muovaamina käytäntöinä omaksuttuja piirteitä. Edellä kuvattu määrittely auttaa kuvaamaan ruumiillisten toimintojen hierarkiaa, jota tässä tutkimuksessa noudatetaan. Esimerkiksi Barba ja Savarese erottavat Maussia mukaillen arkipäivän tekniikat esiintymistekniikoista (daily versus extra-daily).<sup>70</sup> Näyttelijänkoulutuksen kehityksessä tuntuu kuitenkin tar-

70 Barba ja Savarese katsovat, että jokapäiväiseen elämään liittyviä tekniikoita (daily) määrittävät esimerkiksi kulttuuri, sosiaalinen status ja ammatti. Esiintymistekniikat (extra-daily) sen sijaan vaativat täysin erilaista vartalon käyttöä, jonka he kiteyttävät näkyvän esimerkiksi selkärangan asennon muotoutumisella erilaisissa esittämistekniikoissa balilaisesta tanssista, afrikkalaiseen tanssiin. Barba ja Savarese 1991, 227, 232.

peettomalta erottaa näitä alueita kovin dramaattisesti toisistaan. Näyttelijän taitoa on se, että hän soveltaa periaatteessa mitä tahansa roolihenkilön toiminnan esittämisessä tarvittavaa tekniikkaa roolityössään. Kyse on tulkin-tani mukaan enemmänkin ruumiillisuuden erilaisesta suuntautumisesta, jota määrittää kulloinenkin toiminnan tarkoitus. Taiteellinen pyrkimys on yksi mahdollisuus.

Korostan vielä lopuksi, että tekniikoista puhumalla ei ole tarkoitus redusoida ihmistä mekaanisella lähestymistavalla automaattiksi vaan yksinkertaisesti pyrkiä kohti selkeyttä siellä, missä se on mahdollista ja kysyä tutkimus-aineistolta kysymyksiä, jotka selventävät näyttelijänsä koulutuksen kontekstin, toimijoiden ja vuorovaikutuksen luonnetta liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien, opetuksen ja oppiaineiden kannalta.

Edellä esiteltyjen kehysteorioiden tärkeimmät käsitteet ovat: (1) organismin ja ympäristön jatkuva *vuorovaikutus*, (2) *toiminnan ja havainnon silmukka*. Samaistumisprosessin ytimenä toimiva (3) *kognitiivinen dissonanssi* näyttelijän harjoittelussa ja lopulta esittäessä roolihenkilöä (lähinnä Cohenin, 1986, sovellutuksina). (4) Maussin *ruumiintekniikat*-käsitteen liitän näyttelijän harjoittelun ja taitojen opiskelun luonteen pohtimiseen. Siinä yhteydessä esiin tulee myös (5) *tapa (habit)* ja *vakiintunut toiminnan tapa, käytäntö*. Lisäksi käsitelen (6) *reflektion* käsitettä (Dewey).

#### 4.2. TUTKIMUS NÄYTTELIJÄNKOULUTUKSEN KEHITTÄJÄNÄ, SUUNNITTELUTIETEENÄ

Käytännön opettajana pidän tärkeänä pohtia taiteellis-pedagogisen tutkimuksen tehtävää teatterikoulutuksen käytäntöjen kehittämisessä. Vaikka tällaisen tehtävän muotoilu käsillä olevassa tutkimuksessa vielä jääkin melko yleiselle tasolle, on kuitenkin tärkeää sitoa tutkimus koulutuksen kehittämisen kehykseen, eikä jättää sitä leijumaan irrallisena opinnäytetyönä korkeakoulujen tutkimusavaruuteen. Luonnostelen tutkimuskehystä Ilkka Niiniluodon hoitotieteen kehittämisestä tekemien huomioiden pohjalle.<sup>71</sup>

Niiniluoto nimeää hoitotieteen esimerkiksi suunnittelutieteestä, jonka tehtävänä on tarkastella ihmisen suunnittelevaa, harkitsevaa, päämäärärationaalista toimintaa.<sup>72</sup> Se pyrkii kuvailemaan, mitä meidän pitäisi tehdä,

71 Niiniluoto 2003, 174.

72 Niiniluoto jaottelee esseessään tieteet deskriptiivisiin ja suunnittelutieteisiin

jotta saavuttaisimme tavoitteemme. ”Suunnittelutiede on siten käytännöllistä siinä konkreettisessa mielessä, että se koskee inhimillisen toiminnan keinojen ja päämäärien suhteita.”<sup>73</sup> Myös tässä tutkimuksessa pohdin osaltani, missä määrin tällaista suunnittelevaa, harkitsevaa ja päämäärärationaalista toimintaa löytyy suomalaisen näyttelijäkoulutuksen, erityisesti liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetustraditiosta ja kuinka sitä voisi kehittää tutkimuksellisin menetelmin. Niiniluotoa mukailten voidaan kysyä: kuinka lähestyä tutkimuskohdetta, näyttelijöiden liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta, toiminnan, taidon ja ammatin käsitteiden kautta. Käsitteet liittyvät keskeisesti opettajaan ja hänen toimintaansa, opettamiseen.<sup>74</sup>

Suunnittelutiede liittyy Niiniluodon mukaan tyypillisesti johonkin järjestelmään, joka on keinotekoinen siinä mielessä, että ihminen voi teoillaan manipuloida sitä vaikuttamalla siihen tietoisesti ylläpitämällä tai muuttamalla sen tilaa. Tässä tutkimuksessa voidaan puhua näyttelijäkoulutuksesta ja sen erityisalueena liikunnan ja fyysisen ilmaisun pedagogiikasta Niiniluodon määrittelemänä keinotekoisena järjestelmänä, artefaktina, jollaisia ovat myös esimerkiksi työkalu, tietokone, kaupunki tai talousjärjestelmä. Tällainen järjestelmä voi olla myös luonnon osa kuten metsä, eläin tai vaikkapa ihmisruumis.<sup>75</sup>

Niiniluoto muistuttaa Aristoteleen *tekhnen* eli taidon käsitteestä, jonka hän määrittelee pysyviksi tekemisvalmiuksiksi halutun tuloksen saavuttamiseksi. Edellisessä luvussa esittelin Maussin *ruumiintekniikat*-käsitettä, jonka ymmärtääkseni voisi määritellä myös pysyviksi tekemisvalmiuksiksi *tekhnen* määritelmän mukaan. Täydennykseksi voi huomauttaa, että *tekhnen* ja taidon käsitteitä ei aina, esimerkiksi Heideggerin ajattelussa, ymmärretä niin ongelmattomasti synonyymeinä kuin Niiniluoto tässä ymmärtää. Viitatessaan taidon määrittelyssä pysyviin tekemisvalmiuksiin Niiniluoto toisaalta tuntuu laajentavan taidon määrittelyä heideggerilaiseen laajaan *tekhnen* tulkinnan suuntaan mutta pysyttäytyy silti teknisemmältä kuulostavassa sanonnassa.<sup>76</sup> Kysymys siitä, millä tavoin antiikin *tekhnen* käsite ymmärretään suhteessa tai-

En mene syvemmin tieteenalueiden määrittelyongelmiin enkä suunnittelutiedekäsitteen (design science) syntyyn tai aiempaan käyttöön. Käytän tässä yhteydessä suunnittelutiede-termiä näiden Niiniluodon kuvailemien määrittelyiden mukaisesti. Niiniluoto 2003, 174–185.

73 Niiniluoto 2003, 175.

74 Niiniluoto 1983, 174.

75 Niiniluoto 1983, 175–176.

76 Niiniluoto 2003, 176.

toon, liittyy monella tasolla tärkeään rajankäyntiin taidosta ja sen määrittelystä suhteessa tekniikkaan sekä taiteen alueella ilmaisun ja taitamisen suhteesta.<sup>77</sup>

Tässä tutkimuksessa pohdin painotetusti käytäntöä, opetuksen konkreettisten edellytysten historiallista kehittymistä. Tarkastelen näyttelijäkoulutuksen, organisoitumista erityisesti liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen osalta opettajien ammattitaidon rakenteissa sekä oppiaineina koulutusohjelmien rakenteissa. Muun ohella pyrin myös selventämään niitä periaatteita, joita keskusteluissa kulloinkin käytetään. Tarkoitus on tuoda opetuksen ja suunnittelun avuksi ajattelua, josta voisi soveltaen kehittyä käyttökelpoisia toimintaperiaatteita jopa uusiutuneita käytäntöjä näyttelijäkoulutukseen.<sup>78</sup> Taiteen ja muun toiminnan väliltä ei tarvitse niiden erilaisista päämääristä huolimatta hakea oppimiseen vaadittavan toistamisen eli harjoittelun suhteen sen suurempaa eroa kuin ylipäänsä eri tavoitteisiin tähtäävistä pyrkimyksistä erilaisissa konteksteissa. Palaan tähän kysymykseen tarkemmin moneen otteeseen tutkimuksen kuluessa.

Myöhemmissä luvuissa ilmaisusta, taidosta ja tekniikasta puhutaan monella suulla opettajien ja muiden tekstissä lainattujen asiantuntijoiden kuvatessa liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta. Tällaisessa käytäntöön ja käytäntöihin kohdistuvassa keskustelussa taitoihin liittyvät käsitteet redusoidut usein käyttötarkoituksensa kautta milloin oppiaineen tai opetusjakson nimeksi, milloin opettajan tai opiskelijan hallitsemiksi tekniikoiksi, joita kuvataan esimerkiksi liikkeinä tai liikesarjoina. Kokemukseni mukaan kaikki tutkimuksessa informantteina olleet pedagogit ymmärsivät tekniikoista ja taidosta puhumisen mielekkyyden teatterikontekstissa aina myös suhteessa ilmaisuun ja sisältöön, vaikka saattoivat puhua siitä joissain yhteyksissä vain tekniseltä kannalta. Soveltamani pragmatismen periaate lähteekin siitä, että taidon käsitettä on luettava kulloisessakin kontekstissaan ja sen peittoalue on siksi vaihteleva esitysyhteydestä riippuen. Tämän toteaminen on tärkeää, koska olisi hyvä välttää tarpeettomia väärinkäsityksiä ja vastakkainasetteluita tekniikan ja ilmaisun suhteen.

<sup>77</sup> Heidegger 1996, 61.

<sup>78</sup> Siinä mielessä tämä on emansipatorisen toimintatutkimuksen luonteinen projekti, tosin ilman suoranaista tutkimuksen tilaajaa, ellei sellaiseksi katsota TeaKia. Oma tutkimukseni lähti liikkeelle 1990-luvulla esillä olleesta määrittelystä: ”opettaja oman työnsä tutkijana”, jolla rohkaistiin myös TeaKin opettajia jatkotutkimuksen tekoon. Suojanen 1992, 16–17.

Niiniluodon mukaan erilaisia produktiivisia taitoja kuten maanviljely, lääkintä ja parantaminen, sepän työ, laivanrakennus, arkkitehtuuri, kuvanveisto, runous tai päättely ja väittely voidaan ajatella kykyinä käsitellä systeemejä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Aristotelesta mukaillen Niiniluoto määrittelee taidon tarkoittavan kykyä aikaansaada tulos: suutari osaa valmistaa kenkiä, lääkäri osaa parantaa kuumepotilaan.<sup>79</sup> Suoraviivaisesti tämä tarkoittaisi teatterin alueelle soveltaen sitä, että näyttelijä osaa näyttellä ja myös, että näyttelemiseen liittyvää taitamista eri muodoissaan osataan opettaa.

Taitoon liitetään suunnittelutieteen kontekstissa Niiniluodon mukaan vielä tehokkuus eli kyky saada aikaan tulos säästäväisesti mahdollisimman niukoilla voimavaroilla ilman haitallisia sivuvaikutuksia sekä taitavuus itse toteutuksessa ja siihen liittyen lopputuloksen laadukkuus. Suunnittelutieteet ovat näin määriteltynä tieteitä – sanan laajassa kreikkalaisessa mielessä –, jotka tarkastelevat teknisiä aktiviteetteja, toisin sanoen produktiivisiin taitoihin liittyviä suorituskykyjä, tehokkuutta ja taitavuutta.<sup>80</sup>

Niiniluodon mukaan esimerkiksi kävely, uiminen, polkupyörällä ajo, puhuminen, lukeminen jne. ovat esimerkkejä synnynnäisistä tai hankituista kyvyistä ja taidoista, joiden käyttöönotto edellyttää vaihtelevassa määrin ruumiillista ja henkistä kypsymistä, sosiaalista vuorovaikutusta ja harjaantumista. Myös inhimillisten taitojen erityisalueet perustuvat tavallisesti kokeiluun, yrityksen ja erehdyksen menetelmään. Vakiintuneen hyödylliseksi osoittautuneen taidon harjoittajat (esim. maanviljelijät, sotilaat, puusepät, suutarit, lääkärit, kauppiaat, arkkitehdit) muodostivat vähitellen ammattikuntia, jotka välittivät ammattitaitoa mallioppimisen kautta: kisällit jäljittelevät mestarien esimerkkiä.<sup>81</sup>

Näyttelijäntaitojen kehittyminen ja näyttelijöiden ammattikunnan muodostuminen sopii mielestäni myös Niiniluodon kuvaukseen, vaikka siihen täytyy tietysti ottaa mukaan taiteen käsitteen syntyminen ja sen mukanaan tuoma uusi hahmotus, jossa taiteilijoiden toiminta alettiin vähitellen nähdä taiteen tekemisenä, erotettuna käsityöläisammateista. Näyttelemisen vaatii taiteellisen lahjakkuuden lisäksi näyttelemisen konventioista riippuen usein myös erityisiä fyysisiä taitoja. Liikunnan alueelta esimerkiksi tanssitalo, akrobatia tai miekkailu, ovat tällaisia klassisia taitoja.

79 Niiniluoto 2003, 176.

80 Niiniluoto 2003, 176.

81 Niiniluoto 2003, 176.

Niiniluoto määrittelee taidot hyvin samalla tavalla kuin aiemmin esitelty Mauss *ruumiintekniikat*, joita tämä kuvaa ihmisen kaiken toiminnan pohjana rakastelusta uintiin tai ruokailuvälineiden käyttöön. Mauss kuvasi myös, kuinka *ruumiintekniikat* ovat kulttuurisidonnaisia ja sitoutuvat kulttuuriin tapoihin ja konventioihin<sup>82</sup>. Kuten luvussa 4.1.2. määrittelin, pidän *ruumiintekniikoita* kokoavana käsitteenä sekä liikunnan että fyysisen ilmaisun otsikoiden alle luokitellun opetuksen ja oppiaineiden sisältöjen käsittelyssä. Taito taas on samassa luvussa esitellyn Deweyn määritelmän mukaan tekemisen laatua kuvaava tekijä. Tekniikan ja taidon käsitteitä on kuitenkin luetava käyttöyhteydessään ymmärtäen ja soveltaen, kuten alla, kun Niiniluoto jatkaa ammattitaidon kehittymisen historian selvittämistä.

Jo antiikin aikana yritettiin myös laatia nyrkki- ja peukalosääntöjen kokelmia erilaisten taitojen tueksi, oppien siirtämiseksi. Ensimmäiset laskutaidon, lääkärintaidon, sotataidon, rakennustaidon ja väittelytaidon<sup>83</sup> oppaat syntyivät, kun kertynyttä ammattitaitoa tiivistettiin yksinkertaisiksi säännöiksi ja ohjeiksi. Toimintaohjeet muistuttivat esimerkiksi keittokirjojen reseptejä.

Niiniluodon mukaan tällaiset ohjeet saattoivat perustua arkikokemukseen, eriytyneeseen ammattipraktiikkaan tai maagisiin, uskonnollisiin ja pseudo-tieteellisiin oppeihin.<sup>84</sup>

Niiniluoto jatkaa suunnittelutieteen määrittelyä toteamalla, että se on rakennettu jonkin annetun tehtävän tai tavoitteen keinojen tutkimiseen. Esimerkiksi rauhantutkimus tähtää rauhaan, lääketiede terveyden ylläpitämiseen ja palauttamiseen ja kasvatustiede hyvään ihmiseen. Näiden tieteenalojen teknisissä normeissa jätetään kuitenkin usein tavoite mainitsematta, koska sitoutuminen tieteen tavoitteeseen otetaan usein annettuna. Niiniluoto korostaa, että tavoitteen saavuttaminen ei ole triviaali asia. Kysymykset rauhan, terveyden tai hyvän ihmisen olemuksesta ja ominaisuuksista ovat filosofisia ja usein myös poliittis-ideologisia. Jokaiseen suunnittelutieteeseen liittyy sen vuoksi sille ominaisen tavoitteen tutkimiseen keskittyvä filosofian ala (esim. yhteiskuntafilosofia, lääketieteen filosofia, kasvatustieteiden filosofia).<sup>85</sup>

82 Mauss 1934, 455–477.

83 Esimerkiksi Quintilianuksen määritelmiä retoriikasta teoksessa: Roach 1985 (1947), 23–30, katso myös Aristoteles. (1967) 1998.

84 Niiniluoto 2003, 177.

85 Niiniluoto 2003, 178.

Edellä olen tietoisesti jättänyt vähälle kysymyksen näyttelemisestä taiteena, siihen mahdollisesti liittyvän luovan elementin. Olen puhunut siitä ikään kuin yhtenä käsityön, taitamisen muotona. Taidon ylin aste, mestaruus, toki sisältää taitajan kyvyn soveltaa sääntöjä ja tarvittaessa rikkoa niitä. Se antaa valmiuden suhtautua kokemuksen tuomaan taitamiseen toimintana, joka ei enää ole mekaanista sääntöjen seuraamista vaan muuttuu ihmisen orgaaniseksi, vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi ympäristönsä kanssa. Ero käytötarkoitukseensa soveltuvan esineen valmistamiseen pyrkivään käsityöhön syntyy myös kontekstista. Näyttelemineen on taiteen piiriin kuuluvaa toimintaa, jonka tulos on esimerkiksi näyttelijän roolitulkinta näytelmätekstistä osana teatteriesitystä, jonka puolestaan ajatellaan antavan katsojalle taiteellisia kokemuksia. Nämä katsojan kokemukset voidaan ajatella yhtenä tuloksena näyttelijän toiminnasta, näyttelemisestä. Roolin näyttelemineen on taitamista, jossa toiminta voi sisältää taitamisen muotoja koko näyttelijän aikaisemmasta kokemuskirjosta toiminnallisen ja kehollisen ymmärryksen kautta roolihahmon toiminnaksi sulautuneena.<sup>86</sup>

Näyttelemiseen liittyvien erilaisten taitojen opettaminen, tässä tapauksessa liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus, on toimintaa, joka sisältää mahdollisesti luovan vuorovaikutuksellisuuden yhtenä toimintatapana. Siinä on kuitenkin paljon alueita, joissa tekniikan ja sen käyttöön vaadittavan taidon opiskelun alkuvaiheessa on välttämätöntä harjoitella taitamisen perustekijöitä runsaasti toistaen ja säännöllisesti, jolloin varsinainen luova momentti saa hyvin pienen roolin työskentelyssä. Esimerkkinä ovat erilaiset taitolajit kuten akrobatia, miekkailu ja monet tanssin lajit.

Niini luodon kuvaus sopii teatterikoulutuksen kehittämiseksi asetettujen vaatimusten kuvaukseksi myös yleisellä tasolla. Suunnittelutieteellinen lähtökohta tarkoittaa, että pedagogisen kollegion vastuu sisältää myös koulutukseen vaikuttavien reunaehtojen ja riittävän pitkän suunnitteluajavälin hallintaa. STK / TeaKin näyttelijäntutkimuksen käytäntöjen tunteminen historiallisena jatkumona uskoakseni edistää tätä pyrkimystä ja on tämän tutkimuksen keskeinen tavoite liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen käytäntöjen osalta. Parantunut kokonaisuuden hallinta vahvistaisi taiteellisen-pedagogisen kollegion suunnitteluvalmiuksia esimerkiksi tilanteessa, jossa opetuksen suunnittelua ohjaavat korkeakoulun ulkopuolelta tulleet vaa-

86 Laajemmin Dewey (1934) 2005 ja 2010.

timukset vaikkapa opintojen rakenteen suhteen. Rakenteilla on väistämättä vaikutusta myös opintojen sisältöihin.<sup>87</sup>

Viimeisenä teemana ovat sekä näyttelijäkoulutuksen että sen tutkimuksen käytäntöjä ja tavoitteita koskevat humanistisen etiikan periaatteet. Näyttelijäkoulutuksen tavoitteiden on mielestäni rakennuttava niiden varaan, jolloin ne myös Niiniluotoa mukailleen rajoittavat käytettävissä olevia tutkimuksen ja opetuksen keinoja.<sup>88</sup> Pedagoginen prosessi, jossa opiskelija tulee koulutuksen piiriin ja opettajien vaikutusvallan alaiseksi on erilainen kuin esimerkiksi vapaaehtoisesti syntyneen teatteriryhmän syntyprosessi. Siinä ryhmän jäsenet ovat mukana omasta tahdostaan ja yhteisiä päämääriä toteuttamassa, itse valitsemiensa keinojen avulla. Opiskelijat sen sijaan tulevat koulutukseen hyvin erilaisista lähtökohdista. Ei mielestäni voida edellyttää, että he kyseenalaistamatta, alistumisen kautta, suostuisivat itselleen vieraisiin toimintakäytäntöihin autoritäärisen pakottamisen alle ennen kuin ovat saaneet tietoa ja kokemusta muodostaakseen itse käsityksen siitä, mistä heidän valitsemallaan taiteen alalla on kysymys. Tällaista alistumista on edellytetty STK / TeaKissa tiettyinä aikoina.

Lopuksi Niiniluoto tekee myös teatterikoulutukseen hyvin soveltuvan huomion esittäessään, että hoitotieteen synty liittyy pyrkimykseen kohottaa sairaanhoitajien ammatin yhteiskunnallista statusta ja omaa identiteettiä.

87 Aikaisempien koulutusaloistaisten asetusten sijaan on tullut voimaan 1.8.2005 yksi kaikki koulutusalat kattava asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004), < > Uuden asetuksen myötä on siirrytty kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään. < > Alemman korkeakoulututkinnon (kandidaatin tutkinto) laajuus on 180 opintopistettä ja tutkinnon voi suorittaa täysipäiväisesti opiskellen kolmessa lukuvuodessa. Ylemmän korkeakoulututkinnon (maisterin tutkinto) laajuus on 120 opintopistettä ja sen voi suorittaa täysipäiväisesti opiskellen kahdessa lukuvuodessa kandidaatin tutkinnon jälkeen. Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2007. Tampereen yliopisto.

Edellä kuvattu eurooppalaisten korkeakoulujen tutkintovaatimusten ja opintojen rakenteen yhtenäistäminen tarkoitti TeaKissa sitä, että kontaktiopetusta oli liikaa suhteessa uusiin määritelmiin. Koulutusta tuli tehostaa ja kontaktiopetusta vähentää ts. lisätä opiskelijan oman työn osuutta ja laskea opetuskustannuksia tutkintoa kohti. Siirtyminen kaksivaiheiseen tutkintoon lisäsi yhden opintovuoden mutta ei kuitenkaan vastaavasti lisännyt opetusmäärärahoja vaan pakotti suunnittelemaan opetusta juuri valtiovaltan toivomalla tavalla tehokkaasti. Toistamista vaativien taitoaineiden opetus, joista pääosa näyttelijäkoulutusohjelmasta koostuu, on melko vaikean ristiriidan edessä.

88 Niiniluoto 2003, 181.

Niiniluoto kuvaa sairaanhoidon kehittymistä läpi ihmiskunnan historian vähitellen ammattikoulutukseksi 1980-luvulla ja yliopiston terveydenhuollon koulutusohjelmaksi vuodesta 1979. Tämä koulutusohjelma aloitti siis samana vuonna kuin Teatterikorkeakoulu perustettiin – sekin osaltaan myös kohottamaan teatteriammattien statusta ja identiteettiä.<sup>89</sup>

Olen edellä käyttänyt Niiniluodon esseessään esittämiä ajatuksia hoitotieteestä melko laajasti. Perusteluna on se, että kykenen tunnistamaan ja yhdistämään Niiniluodon pohdintaa oleellisilta osin oman pitkän opettajanurani synnyttämiin kokemuksiin teatterikoulutuksesta ja tässä tapauksessa erityisesti liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksesta.

Niiniluoto toivoo esittämänsä suunnittelutieteen käsitteen edistävän hoitotieteen tiedekuvan terävöittämistä.<sup>90</sup> Hänen suunnittelutieteen olemuksesta esittämänsä pohdinnat osuvat myös tämän tutkimuksen pyrkimykseen lähestyä mahdollisimman konkreettisista lähtökohdista teatterikoulutusta ja sen käytäntöjen kehittämistä. Tämän pyrkimyksen vahvistamiseksi sovellan tutkimuksen kohteeseen edellä luonnostellussa suunnittelutieteen kehyksessä pragmatistisen tieteenfilosofian periaatteita ja tutkimusteorioita, joita kuvaan kutakin tutkimuskysymystä käsittelevän luvun yhteydessä.

#### 4.3. LORE, NÄYTTELIJÄNKOULUTUS KÄYTÄNTÖNÄ

Näyttelijänkoulutus, erityisesti liikunnan ja fyysisen ilmaisun koulutus Suomen Teatterikoulussa ja myöhemmin Teatterikorkeakoulussa oli ja on edelleen käytännön toimintaa, jonka perinteet ja toimintatavat niin itse opetukseen kuin sen organisointiin liittyen ovat muotoutuneet monien vaikuttajien ja tapahtumaketjujen tuloksena. Koulutuksessa vanhat teatteri- tai

89 Niiniluodon mielestä samanlaista sosiaalista nousua edustaa luokanopettajien koulutuksen siirto yliopistoihin vuonna 1974 ja lastentarhanopettajien koulutuksen vuonna 1995. Jos testataan samaa ajattelua taidekoulutukseen, Taideteollinen korkeakoulu perustettiin vuonna 1973, Sibelius-Akatemia muutti tutkintojärjestelmänsä vastaamaan muiden korkeakoulujen tutkintoja tutkinnonuudistusprosessissa vuosina 1971–1981 ja siitä tuli yliopisto vuonna 1998. Kuvataideakatemia muuttui korkeakouluksi vuonna 1993 ja yliopistoksi 1998. (Lähteinä mainittujen korkeakoulujen verkkosivut). Kehitys on yksittäisten ammattien osalta ns. professiokehitystä, jonka otan esiin rinnakkaisena prosessina näyttelijänkoulutukseen liittyen, kun pohdin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen luonnetta osana näyttelijänkoulutuksen tavoitteita.

90 Niiniluoto 2003, 79.

tanssitraditiot ovat kohdanneet uudempia modernin yhteiskunnan koulutusperinteitä. Teatterikoulutus muuttuikin tämän tutkimuksen käsittämän ajanjakson (1943–2005) kuluessa ammattikoulutuksesta korkeakoulutukseksi.<sup>91</sup>

Kuvaan seuraavassa STK / TeaKin opetuskäytäntöjen tulkinnan pohjaksi Stephen M. Northin *loren* käsitettä, jonka avulla North kuvaa ja määrittelee ammattikäytäntöjen ja niiden rakentumisen olemusta.<sup>92</sup> Näyttelijäntöyön ja sen koulutuksen tutkimuksessa *loren* käsitettä ovat käyttäneet ainakin Sjöström ja Carnicke, joita lainaan myöhemmin tässä luvussa.<sup>93</sup> Sidon myös oman tutkimuskohteeni yleisen kuvauksen *loren* käsitteeseen. Jatkossa käytän sitä tarvittaessa teatterikoulutuksesta ja eräistä muista toimintakäytäntöjen kokonaisuuksista niiden käsitteiden lisäksi, jotka liittyvät suoraan tutkimukseni kehukseen, pragmatismiin, ja tutkimusteoriaan, eksperttitutkimukseen. Viittaa tarvittaessa myös *loren* määritelmään liittyvään käytännön toiminnan luonteeseen ja sisältöihin, joista North rakentaa erittäin havainnollisen ja rikkaan kuvan. North antaa avaimet rakentaa rehevöittäviä esimerkkejä ja rinnastuksia konkretisoimaan eksperttitutkimuksen ja pragmatismien perinteen usein tiukempaa sanan käyttöä.

Englannin kielen sana *lore* on vanhentunut ilmaus sanoille oppi, tieto ja tietämys. Käytän jatkossa kuitenkin tätä englanninkielistä ilmausta kuten esimerkiksi Sjöström tekee ruotsinkielisessä tutkimuksessaan. *Loren* käsite jättää assosiativista liikkumavaraa enemmän kuin esimerkiksi perimätieto, joka osuvuudestaan huolimatta vie sanan merkitystä liiaksi menneeseen, vanhaan tietoon. *Lore* voidaan ajatella metaforan omaiseksi, joustavaksi ja väljäksi sekä laajasti kattavaksi rinnakkaiskäsitteeksi myöhemmin pragmatismien<sup>94</sup> ja eksperttitutkimuksen yhteydessä esiteltäville käytäntöä ja käytäntöjä kuvaaville tarkkarajaisemmille käsitteille. Sjöström huomauttaa, että kuten kaikkien metaforien suhteen, myös *loren* kohdalla on varottava, ettei mene liian pitkälle metaforan tulkitsemisessä. Hänen mukaansa tietyn pisteen jälkeen ongelmat metaforan puolustamisessa käyvät suuremmiksi kuin ilo metaforan antamasta selitysvuimasta.<sup>95</sup>

91 Kallinen 2001, 2004.

92 North 1987, 23

93 Carnicke 2003 ja Sjöström 2007.

94 Vaikka *loren* yhteydessä pragmatismia ei suoraan mainita taustafilosofiana, sopii tämän luvun alussa esiteltä Deweyn kuvaus ihmisen tavasta toimia käytännön ongelmissa ratkaisukeskeisesti, kivi kiertäen, myös *loren* ytimen kuvaukseksi.

95 Sjöström 2007, 115.

Northin mukaan yhteisössä vallitsevan *loren* käytännöllinen logiikka ja kokemuspohjainen rakenne selittävät sen kolme pääominaisuutta. Ensinnäkin käytännössä mikä tahansa voi tulla osaksi *lorea*. Ainoa ehto on, että kyseessä oleva idea, huomio tai käytäntö on jonkun yhteisön jäsenen mielestä toiminut, näytti toimivan tai saattaisi toimia. Jos joku näistä ehdoista täyttyy, elementti kutoutuu osaksi *lorea*. Se saattaa tapahtua hyvin monella tavalla esimerkiksi muodollisen julkaisun, monisteen tai satunnaisen keskustelun ja Northia mukailleen myös toiminnan, uuden toimivaksi osoittautuneen työtavan kautta.

Toiseksi North toteaa, että mikään *loreen* kerran sulautunut, ei koskaan putoa siitä pois. Poistamiselle ei ole mitään mekanisme *loren* toimintalogiikassa. *Loren* monia elementtejä ei testata tai arvioida niin, että jollain oletetulla virallisella mekanismilla huonoimmat käytännöt pudotettaisiin pois. Tästä seuraa, että *lore* sisältää paljon elementtejä, jotka ovat ristiriitaisia, jopa toisilleen vastakkaisia. North käyttää esimerkkinä neuvoja hyvien kirjoituskäytäntöjen opetuksessa: ”Tiedä mitä haluat sanoa, ennen kuin alat kirjoittaa.” ”Kirjoita saadaksesi selville, mitä ajattelet.” ”Älä koskaan käytä ensimmäistä persoonaa.” ”On täysin oikein käyttää ensimmäistä persoonaa.”<sup>96</sup> Hänen mukaansa kaikki praktikot tunnistavat, että heidän osaamisensa, tietonsa ja toimintatapansa (what they know) sisältävät runsaasti tällaisia näennäisiä ristiriitaisuuksia. North esittää, että pragmaattiselle, käytäntöön liittyvälle ja sen kautta muodostuneelle tietorakenteelle (body of knowledge, tässä paremmin ehkä osaamisrakenteelle) tyyppillisiä ovat nimenomaan näennäiset ristiriitaisuudet.<sup>97</sup>

North viittaa myös *loren* sisältämiin negatiivisiin konnotaatioihin englannin kielessä, jossa se yhdistyy noitien, yrttiparantajien tai fantasiakirjallisuuden velhojen tietoon. Hän vertaa *lorea* alkemia-metaforaan käytettynä selaisesta ”tiedosta”, jonka pätevä tieteellisen tutkimus toteaisi yhdistelmäksi puolitotuuksia, myyttejä ja taikauskoo. Tässä North viittaa samaan piirteeseen

96 Lainaukset North 1987, 24. Käännös Kumpulainen.

97 North määrittelee *loren* tilan sekavaksi niin, että syy ja seuraus ymmärretään intuitiivisesti ja parhaimmillaankin vain hämärästi. ”Se mikä toimi eilen ei toimi tänään.” ”Mikä toimii yhdessä luokassa, epäonnistuu toisessa.” Koskaan ei kuitenkaan selviä täsmällisesti, miksi käy niin kuin käy. Hän pitää tätä käytännön osaamiselle olennaisena piirteenä. Sen seurauksena on ymmärrettävää pitää käsillä kaikkea mahdollista, joka saattaisi toimia. North 1987, 24–25.

ammattitaidon yleisessä kehityksessä kuin Niiniluoto edellisessä suunnittelutiedettä käsittelevässä luvussa.

North kuitenkin puolustaa *lore*-käsitteen käyttöä esimerkiksi oman erikoisalansa, kirjoittamisen tutkimuksessa kuvaamaan tietotaidon kokonaisuutta, joka on hänen mukaansa muodostumistavaltaan samanlainen kuin muissakin keskenään hyvin erityyppisissä taitamisen lajeissa vanhemmuudesta maalaamiseen. *Lore*-käsitteen kautta voidaan pohtia erityisesti käytännön toiminnan kykyä synnyttää uutta tietoa ja sulattaa itseensä mitä moninaiimpia aineksia ainoana kriteerinä tiedon käyttökelpoisuus.<sup>98</sup> Tämä Northin määritelmä kuvaa oman, yli kahdenkymmenenviiden vuoden työkokemukseni perusteella erittäin osuvasti käytännön toiminnan luonnetta myös näyttelijäntutkimuksessa. Sen piirissä oppiaineiden oppisisällöt tuntuvat havaintojeni mukaan muodostuvan hyvin erilaisista aineksista esimerkiksi tarkasta fysiologisesta tietoa-aineuksesta tai tutkimukseen perustuvasta pedagogisesta tiedosta sekä toisessa ääripäässä uskomuksista, tarinoista ja erilaisista pseudotieteellisten järjestelmien piirteistä, jotka ovat tuttuja esimerkiksi vaihtoehdotieteiden alueelta.

Stanislavski-tutkija Sharon M. Carnicke käyttää *loren* käsitettä osuvasti, luonnehtiessaan Stanislavskin ajatusten leviämistä USA:han. Carnicken mielestä on turha syyttää Lee Strasbergia siitä, ettei tämä noudattanut Stanislavskin teorioita kehittäessään omaa opetusmenetelmäänsä, joka perustui lähinnä suullisen tiedon (venäläisten emigroituneiden Stanislavskin oppilaiden kertomusten ja opetuksen) kautta levinneisiin Stanislavskin ajatuksiin. Metodina (*The Method*) tunnettu Strasbergin sovellutus Stanislavskin opeista lähti tämän lähtökohdan pohjalta kehittymään amerikkalaisen teatterikulttuurin kehityksessä omaan suuntaansa (tunnemuisti). Strasbergin Metodi muodosti Carnicken mukaan Northin kuvaaman *loren*, joka erosi selvästi siitä, mihin Stanislavski itse lopulta päätyi (toiminta).<sup>99</sup>

Tulkitsen Carnickea niin, että hän *loren* käsitettä käyttäen kuvaa prosessia, jossa Lee Strasbergin ja hänen kanssaan vuorovaikutuksessa olleiden näyttelijäopiskelijoiden, näyttelijöiden ja opettajakollegoiden toiminta alkoi ohjautua omaan suuntaansa käytännön työssä tehtyjen havaintojen ja ratkaisujen myötä, siinä ympäristössä (*Actors Studio, USA*), jossa Strasberg toimi kou-

98 North 1987, 24–25.

99 Carnicke 2003 (1998), 66.

lutuksen johtajana.<sup>100</sup> Tällainen prosessi on tyypillinen myös suomalaisessa teatterikoulutuksessa, jossa usein ulkomailta saadut vaikutteet ovat alkanee suomalaisessa kehyksessä muotoutua omaan suuntaansa.

Ymmärtääkseni kysymys syyttämisestä ja väärin tekemisestä liittyy siihen *loren* olemuksesta käsin virheelliseen ajatukseen, että yhteisön käytännön toimintaa voisi ohjata joku toimintaympäristön ulkopuolinen sääntö, josta tulisi alinomaa ottaa vaarin. Tässä teoreettisessa tapauksessa tämä sääntö olisi ollut Stanislavskin oletetut ”aidot” ja ”alkuperäiset” ajatukset, joissa joidenkin mielestä olisi ollut pitäydyttävä.

Carnicke tiivistää Northia lainaten, että käytännön ammattilaiset (practitioners) nojaavat sekä ohjailevaan, neuvoa antavaan käytännön tietoon että tutkijoiden julkaistuun kuvailevaan teoriaan. Carnicke myös yhtyy Northiin, joka ei hyväksy näkemystä siitä, että vain tutkijat luovat ja tuottavat tietoa ja käytännön ammattilaiset soveltavat sitä. Kuten tässäkin on aiemmin tullut ilmi, myös käytäntö voi Northin mukaan tuottaa uutta ja legitiimiä tietoa.<sup>101</sup> Tästä johtaen voi kiteyttää myös tämän tutkimuksen pragmatistisen lähtökohdan, jossa käytäntöä ei arvoteta alemmaksi kuin tutkimusta vaan ajatellaan, että ne toimivat samalta tasolta mutta eri tarkoituserin. Tästä lähtökohdasta katsottuna tutkimus voi toimivassa vuorovaikutuksellisessa suhteessa tuottaa uskoakseni käyttökelpoista uutta tietoa käytännön kehittämiseksi.

Kent Sjöström käyttää väitöstyössään *loren* käsitettä kuvatessaan esimerkkinä teatterityössä ja koulutuksessa vallitsevia käytäntöjä. Sjöströmin mukaan *loren* käsite täydentää sekä tradition että metodin käsitteitä ja toimii anteliaana kuvana yhtä hyvin yksilölliselle kuin yhteiselle kokemukselle. Hän tulkitsee *lorea* niin, että sitä voi käyttää kertyneen kokemuksen kuvauksena koko teatteriyhteisön tasolla, koulutusinstituutioiden tasolla, yksittäisen teatterikoulun tai teatterin tasolla. Sitä voi soveltaa myös yksittäiseen teatterissa työskentelevään ammattilaiseen, ohjaajaan, näyttelijään tai pedagogiin. Hän kuvaa myös oman työkokemuksensa rakentumisprosessin henkilökohtaisen *loren* muodostumisena.<sup>102</sup> Sjöströmin tapa käyttää *loren* käsitettä myös yksittäisen ammattilaisen työkäytännön kuvauksena peittää ymmärtääkseni samaa aluetta kuin opettajan ammattitaidon käsite. Minä jaan tutkimukses-

100 Ks. esim. [www.actors-studio.com/](http://www.actors-studio.com/)

101 Carnicke 2003 (1998), 66.

102 Sjöström 2007, 106, 109–112.

sani ammattitaidon kuitenkin eritellymmiin formaaliin, koulutuksen tuotamaan ja praktiseen, käytännön työssä syntyneeseen ammattitaidon alueeseen, jotka toiminnassa lomittuvat toisiinsa. Lisäksi on syytä tarkentaa, että praktinen tieto muodostuu sekä sanallisista että sanattomista käytännöistä. Selvitän näitä tiedon lajeja tarkemmin tutkimusteorian kuvauksessa luvussa kuusi.

Lopuksi otan esiin Northin käsityksen siitä, kuinka *loren* parhailla puolilla on taipumus hämärtyä julkisessa, esimerkiksi julkaistussa, muodossa. Hän ottaa esimerkiksi opaskirjat ja opetussuunnitelmat ja toteaa, että jos kirjoittajat onnistuvat jossain määrin säilyttämään niissä *loren* kokemusperäisen rakenteen, julkaisusta saattaa tulla valtava menestys.<sup>103</sup> Luvussa 6.7. tulee esiin, kuinka Turkan pyrkimys uudistaa teatterikoulutuksen käytäntöjä koski myös opetussuunnitelmien tekstejä, jotka hänen mukaansa eivät virastokielellä kirjoitettuna kuvanneet todellisuutta. Turkan oma teksti hänen kautensa opetussuunnitelmissa poikkeaa kieltämättä huomattavasti sanonnan konkreettisuudessa sitä ennen ja sen jälkeen kirjoitetuista suunnitelmista.<sup>104</sup>

Voitaneen sanoa, että laajasti ottaen tämän tutkimuksen tutkimusongelma ja siitä muotoutunut tutkimustehtävä on Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun vuosien 1943–2005 *loren*, käytännön, tiettyjen erityispiirteiden esiin nostamista ja tarkastelua tutkimuksellisessa viitekehetyksessä. Seuraavissa luvuissa kuitenkin kuvaan *lore*-käsitettä hienovaraisempia ja täsmällisemmin kohteeseen osuvia käsitteitä, joita eksperttitutkimuksen piirissä on kehitetty kuvaamaan eräitä opettajan käytännön ammattitaidon ja sen kehittymisen piirteitä.

#### 4.4. TUTKIMUSTEORIAM

Käytän jokaisessa kolmessa, STK/TeaKin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta koskevassa luvussa erityyppistä tutkimusteoriaa. Kuvaan tutkimusteorioita tarkemmin kunkin luvun aluksi ja perustelen samalla kyseisen teorian soveltuvuutta tutkimusotteeseen, jolla tutkimusmateriaalia analysoin. Tässä luonnehdin niitä muutaman esimerkin avulla yhteen koottuna kokonaiskuvan selventämiseksi. Yleisesti tutkimusteorioiden suhdetta tutkimusaineistoon voi luonnehtia niin, että kaikkien käyttämieni teorioiden kautta lähes-

103 North 1987, 23–24.

104 TeaKin opinto-oppaat 1982–1985.

tyn tutkimusaihetta prosessuaalisesti, pitäen mielessä asioiden ja ilmiöiden suhteellisuuden ja toiminnallisen perustan pragmatistisen ajattelun pohjalta.

Luku viisi käsittelee teatterikoulutuksen päävaiheita STK / TeaKissa vuosina 1943–2005 sekä STK:a ja TeaKia liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen toimintaympäristönä. Pitkäaikainen opettajakokemukseni TeaKissa antoi sysäyksen etsiä tutkimusteoriaa, joka auttaisi jäsentämään korkeakoulun todellisuudessa monella tasolla edenneitä ja vaikeasti hahmotettavia prosesseja selkeästi. Braudelin ja Giddensin käsitykset historiallisen tapahtumisen luonteesta antoivat välineitä tähän. Molemmat sijoittavat historialliset tapahtumat useille päällekkäisille ajan tasoille, joista *kronologinen*, historialliset tapahtumat aikajärjestykseen peräkkäin asettava historian pinnan taso on vain yksi monista.<sup>105</sup>

Historiallisten aikatasojen rakenne auttoi täsmentämään koulun historian tärkeitä tapahtumaketjuja niin, että esiin tulivat oikeat toimijat ja oikealle historiallisen ajan tasolle sijoittuva tapahtuma. Oli tärkeää selvittää esimerkiksi, oliko jossain tapahtumaprosessissa perimmältään kyse maailmankuvaan tai teatterinäkemukseen pohjautuneista näkemyseroista *diskursiivisen* historiallisen ajan tasolla vai esimerkiksi luottamuksen menetyksestä henkilöiden välillä *elämänkaareen* sidotun historiallisen ajan tasolla.

Historiallisia ajantasoja koskeva tutkimusteoria toimi pohjana myös kahden muun tutkimusaineistoa erittelevän luvun jaottelussa. Oppiaineet kirjallisina kuvauksina sijoittuvat niiden kehitystä ja muotoutumista avaavassa luvussa kuusi *diskursiivisen* historiallisen ajan tasolle. Opettajan ammatissa kehittymistä pohtivassa luvussa seitsemän liikutaan lähinnä opettajan *elämänkaareen* tai *opettajakollektiiveihin* sidotun historiallisen ajan tasolla.

Oppiaineita kuvaavan kuudennen luvun tutkimusteoria laajasti on eksperttitutkimus, jonka avulla päästään kiinni oppiaineiden oppisisältöjen muotoutumiseen opettajien, taitojen ja ammatillisen tietämyksen vaikutuksesta. Muun muassa Eteläpellon, Tynjälän sekä Aaltosen ja Pitkäniemen tutkimuksia soveltamalla tutkimusteoria jäsentää opettajan tiedon ja taidon rakenteita ja muodostumista.<sup>106</sup> Erottelen em. tutkijoiden käsitteiden avulla opettajien taidoista ja tietämyksestä esimerkiksi muodollisen koulutuksen tuloksena hankitun *formaalin tiedon* ja käytännön toiminnassa hankitun *praktisen tiedon* olemusta. Wilska-Pekosen tutkimukseen nojaten käsittelen opettajan

105 Kalela 2000, 130, myös Harrikari 2004, 26.

106 Aaltonen ja Pitkäniemi 2002; Eteläpelto 1997; Tynjälä 2006.

tiedon luonnetta *julkiteorian*a, verbalisoituna ja vuorovaikutustapahtumassa tiettyä tarkoitusta varten kommunikoituna. Suurelta osin opettajahaastatteluihin perustuvat oppiainekuvaukset perustuvat tähän opettajan julkiteoriaan. Pohdin lisäksi tutkimuksen tavoittamattomiin jäävää sanattoman taidon ja tiedon aluetta.<sup>107</sup>

Luvussa seitsemän tarkastelen Järvisen dynaamisen prosessimallin pohjalta opettajan ammatissa kehittymistä ja sen vaikutusta liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen ja oppiaineiden kehittymiseen STK / TeaKissa.<sup>108</sup> Otan Järvisen prosessimallista esiin vain kaksi teemaa, (1) *merkittävät oppimiskokemukset* ja (2) *yhteisöorientaation*, joita selvitän tarkemmin asianomaisessa luvussa. Tutkimusteorioista muodostui edellä kuvatusti välineet käsitellä tutkimusaihetta, liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta STK / TeaKissa kolmesta lähtökohdasta: (1) STK / TeaKin erilaisten historiallisten kausien jaksottaman koulutuskehityksen kautta, (2) oppiaineiden pitkäkestoisten ja traditioita muodostavien jatkumoiden kautta ja (3) yksittäisten opettajien ammatissa kehittymisen prosessin ohjaamana.

#### 4.5. OPETTAJA OMAN TYÖNSÄ TUTKIJANA

Olen tässä tutkimuksessa opettaja oman työnsä tutkijana ensinnäkin suhteessa konkreettiseen opetustyöhöni TeaKissa. Laajennan oman työn tutkimisen käsitettä koskemaan myös koko opetusalaani liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta STK / TeaKissa. Olen sitä kautta myös työtovereideni ja jopa useampien opettajasukupolvien työn tutkija. Tutkimuksen pitkä aikajänne tarkoittaa myös monenlaisten tutkimusmenetelmien ja aineistojen käyttöä ja yhdistämistä. Olen tutkijana myös hyvin eri asemassa suhteessa STK / TeaKin eri aikakausien opettajiin ja heidän työstään käytettävissä olevaan tutkimusmateriaaliin. Tästä monitasoisesta lähtökohdasta seuraa, että joudun arvioimaan omaa asemaani erityisesti tutkimuksen luotettavuuden kannalta jo suhteessa tutkimuksen lähtöasetelmaan. Tarkastelen seuraavassa monisärmäistä rooliani, jossa on sekä ilmeisiä etuja että riskejä.

Käytännössä lähes koko opetusurani TeaKin näyttelijäntyön laitoksella (vuodesta 2005 teatteritaiteen laitos)<sup>109</sup>, olen ollut yksi kolmesta liikunnan

<sup>107</sup> Wilska-Pekonen 2001.

<sup>108</sup> Järvinen 1999.

<sup>109</sup> Näyttelijäntyön, ohjaajantyön, dramaturgian ja esitystaiteen laitokset yhdistettiin vuonna 2005 teatteritaiteen laitokseksi.

ja fyysisen ilmaisun päätoimisesta opettajasta. Päätökseni tutkia tätä opetusta tarkoitti sitä, että myös oma työni, jonka alue kattaa noin kolmasosan STK / TeaKin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen perinteisistä sisällöistä, tuli välttämättä tutkimuksen kohteeksi.

Pyrin ensin tekemään läpinäkyväksi tutkimusprosessiani, jonka kuluessa pohdin opettajuuteni kehitystä ja alakohtaista tietämystäni. Tutkijanotteeni taustalla kysymyksiä herättämässä vaikuttivat kokemukset ammattitaidon pohjasta ja rakentumisesta. Mietin, mitkä tekijät omassa historiassani lapsuuden kokemuksista lähtien tuntuivat merkittävilta elementeilta liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajan ammattitaidon kehittymisessä. Käsittelen näitä kysymyksiä kuudennessa ja seitsemännessä luvussa pääasiassa oppiaineiden kehyksiin jäsennettyä tietona ja rajoitetusti opettajan ammatissa kehittymisen kautta. Opetukseni pohjan vahvistaminen, sen näkyväksi tekeminen ja ymmärtäminen, olivat tärkeimpiä syitä ryhtyä tutkimuksen tekijäksi. Suojanen pitää oman työnsä tutkimista ja mahdollisuutta yhdistää teoriaa ja käytäntöä toisiinsa suorastaan ammattilaiselle kuuluvana oikeutena.<sup>110</sup>

Muiden tutkimuksessa mukana olleiden opettajien tavoin muistelu ja lisäksi omat työpäiväkirjani alkaen erikoistumisvuodeltani 1982–1983 Sofiasta Vitiz-instituutista ja sen jälkeen TeaKista alkaen vuodesta 1983 tuovat esiin asiantuntijakehitykseni vaiheita. Muisteluun pohjautuvaan tietoon on suhtauduttava kriittisesti, olipa se omaa muisteluani tai kollegoiden haastatteluissa tapahtunutta, ja arvioinkin muistelun rajoituksia vielä pohdintaosassa.<sup>111</sup> Työpäiväkirjani auttoivat muistelutyössä. Saatoin lukea opetuksen suunnittelua ja tuntien sisältöjä koskevia merkintöjä tai tekstiä, jota olin kirjoittanut heti joidenkin tutkimuksen kannalta tärkeiden tapahtumien jälkeen. Paikoin pieni merkintä päiväkirjassa avasi muistoja ja kykenin palauttamaan mieleen laajemmin tapahtumia, jotka liittyivät yksittäiseen merkintään. Toisaalta on pidettävä mielessä, että päiväkirjateksti on minun tulkintaani tapahtumista, olkoonkin, että se on usein kirjattu lähes saman tien kuvattujen tapahtumien jälkeen.

Roolissani tutkijana ja tutkittavien opettajakollegana lähtökohta oli, että tutkin haastattelemieni työtovereiden työtä heidän suostumuksellaan. Kollegakytkennästä johtuen koin, että minun oli erityisen huolellisesti mietittävä siltä osin suhtautumistani tutkimusaineiston käsittelyyn ja tulkintaan.

110 Suojanen 1992, 5.

111 Revonsuo, Lauerma & Kallio 1998, 559–560.

J. Hämäläinen on ottanut esiin kaksi tähän tilanteeseen sopivaa laadullisen aineiston analyysissä uhkaavaa virhemahdollisuutta. Hän kutsuu valioharkaksi tilannetta, jossa tavalla tai toisella erikoisasemassa olevien henkilöiden antamaa informaatiota ylikorostetaan. Toiseksi liiallinen pitäytyminen alkuperäisissä kuvauksissa vaikeuttaa tutkijan irrottautumista ihmisten alkupe-  
räisistä kertomuksista.<sup>112</sup> Minun oli koetettava arvioissani ottaa huomioon, että kollegan asemassa haastateltavat olivat erikoisasemassa. Heidät hyvin tuntevana tutkijana sekä omat myönteiset että kielteiset tunteeni ja käsitykseni heistä tai heidän työstään saattaisivat vaikuttaa tekemiini tulkintoihin. Toisaalta liiallinen kriittisyys tässä vaikeassa asemassa saattaisi tehdä minut tutkijana turhan varovaiseksi ratkaisuisiani ja esimerkiksi estää tekemästä vaadittavaa karsintaa haastatteluaineistossa.

Suojasen mukaan on toisaalta todettu, että toimintatutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa paras työväline. Aika, paikka, sosiaalinen tilanne, kieli ja intiimiys ovat elementtejä, joilla eri tutkijat ovat Suojasen mukaan katsooneet olevan merkitystä arvioitaessa kvalitatiivisen tiedon luotettavuutta: Aikaan liittyen, mitä pidemmän aikaa tutkija käyttää tutkittavien kanssa, sitä paremmin hän tutustuu kokonaisuun toimintaprosesseihin ja voi tehdä luotettavia havaintoja työskentelyprosessista.<sup>113</sup> Seurasin kaikkien haastattelemini kollegoiden työtä useampia vuosia, näin usein tuntitilanteita, osallistuin yhteisiin opetuksen suunnitteluprosesseihin ja kokouksiin. Tein ainakin jossain määrin yhteistyötä jokaisen opettajakollegan kanssa myös tuntitilanteissa. Paikalla, tässä tapauksessa TeaKin opetustiloilla, on merkitystä lähinnä siinä mielessä, että kohtaamisia ei tarvinnut erikseen järjestää, koska niitä syntyi luontevasti toimiessamme yhteisissä tiloissa. Yhteisiä sosiaalisia tilanteita tutkittavien kanssa Suojanen pitää tärkeinä tutkijan tulkinnallisen ymmärryksen syventäjinä. Hän korostaa tiiviin kanssakäymisen ja sitä kautta työtovereiden tuttuuden vaikuttavan myönteisesti myös yhteisön toiminnan kehittämiseen.<sup>114</sup> Edellä kuvattujen työtilanteiden lisäksi vuosittaiset intensiiviset valintakoe prosessit ja vapaa-ajan tilanteet syvensivät haastateltavien kollegoiden tuntemustani. On Suojasen mukaan hyödyllistä, jos tutkija tuntee hyvin tutkittavien kielenkäyttöä ja kulttuuria.<sup>115</sup> Yhteinen

112 Suojanen 1992, 49.

113 Suojanen 1992, 49.

114 Suojanen 1992, 49.

115 Suojanen 1992, 49.

työkokemus, jonka pituus samalla laitoksella vaihteli kahdesta yli kahteenkymmeneen vuoteen, mutta jatkui TeaKin tasolla kaikkien kollegan asemassa olleiden osalta yli kymmenen vuotta, auttoi minua uskoakseni huomattavasti haastateltavien puheen ymmärtämisessä ja erityisesti sen tiivistämisessä ja editoimisessa yleiskielelle.

Tutkimuksessa tärkeä eettinen ja metodologinen kysymys on myös tutkimuksen vaikutus tutkittaviin. Tutkimus ei saa vahingoittaa tutkimukseen osallistuvia ihmisiä.<sup>116</sup> Tämän tutkimuksen erityispiirre on se, että opettajajoukko, jonka osana liikunnan ja fyysisen ilmaisun päätoimiset opettajat ovat STK:ssa ja myöhemmin TeaKin näyttelijäntyön, dramaturgian ja ohjaajantyön laitosten yhteistyöliittymässä toimineet, on yleensä ollut alle kaksikymmentä henkeä. Pienessä joukossa jokaisen opettajan toiminta on merkityksellistä ja tulee näkyväksi. Kutakin liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiainetta opetti päätyönään, akrobatiaa lukuun ottamatta, useimmiten vain yksi opettaja kerrallaan.<sup>117</sup> Oli tämän vuoksi mielestäni välttämätöntä kirjoittaa opettajista nimillä tunnistettavasti, koska kyseessä oli pitkälti historiantutkimuksellinen asetelma ja oli tärkeää tietää, kuka kulloinkin oli toimija. Tämä ajatus leimaa asemaani tutkijana edellä kuvatuin perustein.

#### 4.6. TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSPROSESSI

Pragmatistit liittävät tutkimuksen, sen menetelmät ja tutkimusprosessin osaksi ihmisen toiminnan yleisiä lainalaisuuksia. Pihlströmin mukaan tieteellisen tiedonhankinnan prosessi nähdään pragmatismissa vain yhtenä yleisen tiedonhankinnan erikoistapauksena. Tyypillistä kaikelle inhimilliselle tiedonhankinnalle on spiraalimainen prosessi, jonka pohjana on inhimillisen erehtyväisyyden korostaminen, *fallibilismi*. Sen mukaan mikä tahansa uskomuksistamme (*beliefs*) tai vakiintuneista toiminnantavoistamme (*habits of actions*), joita olemme aiemmassa prosessin kierrossa omaksuneet niin jokapäiväisessä elämässä kuin tieteellisessä tutkimuksessakin, saattaa osoittautua toimimattomaksi. Seurauksena on toiminnan tapaan kohdistuva epäily, joka saa aikaan pyrkimyksen muodostaa tutkimuksen avulla uusi uskomus tai toiminnan tapa tai korjata vanhaa. Vaiheittain tiivistettynä:

<sup>116</sup> Eskola & Suoranta 2000, 222–224.

<sup>117</sup> Akrobatia kuului sekä Tarkiaisen, minun että Langryn opetusohjelmaan, joita selostan tarkemmin oppiaineluvussa 6.

> uskomus > toiminnan tapa > yksittäinen teko (toiminta) > yllätys (ongelmatilanne) > epäily > tutkimus > uusi uskomus.<sup>118</sup>

Pihlström jatkaa, että inhimillisen tiedon hankinta on olemukseltaan jatkumo ja toimintaa, tieteellinen tutkimus mukaan lukien. Tutkimusprosessi on mahdollinen vain uskomusten muokkaamassa kontekstissa. Kontekstin hallinta edellyttää tutkijalta tai tutkijayhteisöltä taitoja, joita tutkimuksen avulla voidaan kehittää edelleen. Tiedollinenkin oppiminen on tämän ajattelun mukaan *taitavan tekemisen oppimista ja tekemällä oppimista* (Deweyn tiivistys ”learning by doing”). Pihlström pitää tuota sanontaa hyvänä tiivistyksenä tiedon ja toiminnan yhteen kietoutumiselle, jota pragmatismi painottaa.<sup>119</sup> Seuraavassa tulee tarkemmin esiin, miten edellä kuvattu ilmenee tämän tutkimuksen rakentumisessa.

Kalelan mukaan historiantutkimuksessa uuden näkökulman valinnan myötä myös tutkimuskohde muuttuu. Kohde joutuu uuteen valaistukseen, siitä paljastuu uusia puolia eikä se enää ole sama kohde. Yhden ongelman ratkaiseminen synnyttää uusia ongelmia, jotka ovat erilaisia ja vaativat toisenlaisia lähestymistapoja.<sup>120</sup>

Tämä huomio koskee tietysti koko tutkimuksen lähtökohtaa, mutta otan sen esiin erityisesti Kallisen tutkimuksiin liittyen. Tarkastelin ja sovelsin Kallisen esiin tuomia ilmiöitä oman tutkimusaiheeni kannalta. Kallisen tutkimukset STK / TeaKin kehityksestä toimivat tutkimukseni tärkeänä tukirankana erityisesti tutkimuksen viidennessä luvussa, joka kuvaa STK / TeaKin roolia liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kehyksenä. Jaksolta vuodesta 1991 eteenpäin kokosin tutkimusmateriaalin itse pääosin erilaisista TeaKin julkaisuista. Viides luku rakentui lomittain kuudennen, oppiaineita käsittelevän luvun kanssa. Oppiainetta koskevan kehityskulun ymmärtämiseksi tiivistin prosessin kuluessa koulun tai laitoksen tason kehystietoa em. Kallisen tutkimuksista tai muusta materiaalista ja liitin sitä liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineiden kehityksen kuvaukseen. Kehyslukua viisi voi osin pitää myös oppiainelukua tukevana selvityksenä.<sup>121</sup> Luvun lopuksi tein syvemmän analyysin koskien Turkan aikaa TeaKissa ja pohdinnassa otan vielä

118 Pihlström 2011, 3

119 Tässä esitetyt ajatukset ovat Pihlström tiivistyksiä ennen kaikkea Peircen ja Deweyn käsityksistä. Pihlström 2011, 3.

120 Kalela 2000, 238.

121 Selvityksen ja tutkimuksen erosta katso Eskola & Suoranta 2000, 81.

esiin kronologisen kuvauksen rikkoneita omaan tutkimusaiheeseeni liittyviä läpäiseviä teemoja.

Vain hyvin pieni osa kirjallisesta materiaalista oli opettajien itsensä kirjoittamaa opetukseen liittyvää tekstiä. Poikkeuksen tästä muodostivat paljon eri julkaisuihin kirjoittaneet Hilma Jalkanen ja Arvelo. Myös Saran, Tarkiaisen ja Suhosen niukat opetussuunnitelmaluonnokset tekivät mahdolliseksi päästä käsiksi materiaaliin, joka oli kirjattu ylös läheisessä ajallisessa yhteydessä opetuksen toteuttamiseen. Luonnokset myös auttoivat oppiaineiden oppisisältöjen ymmärtämisessä ja luokittelussa.

Tutkimuksen keskeisintä, oppiaineita käsittelevää kuudetta lukua varten tärkeimpänä tutkimusaineiston muodostamistapana olivat haastattelut, joiden lukumäärän ja tutkimuksen kannalta tärkeimpien haastateltujen nimet käyn läpi jo Tutkimusaineisto-luvussa (3.). Oman kokonaisuutensa muodostivat opettaja-haastattelut, joita tein STK / TeaKin elossa oleville päätoimisille opettajille. Tarkoituksena oli tutkimustehtävän mukaisesti kerätä tutkimusaineistoa siitä, miten opettajat olivat hankkineet liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettamiseen vaadittavat taidot, mitä he opettivat tai olivat opettaneet ja mitä opetuksesta ajatelleet.

Käytin haastateltavasta riippuen avointa tai puolistrukturoitua haastattelua.<sup>122</sup> Pyysin opettajia vapaasti kuvaamaan taustaansa, opetustaan ja sen kehittymistä opetusuralla. Huolehdin tarvittaessa apukysymyksin siitä, että kaikki haastateltavat saivat tilaisuuden halutessaan pohtia työnsä ja ammattaitonsa pohjaa lähtien mahdollisista lapsuuden ja nuoruuden merkittävistä kokemuksista, opintojen ja ammatissa tapahtuneen kehityksen vaiheiden kautta STK / TeaKin opettajaksi. Lisäksi huolehdin siitä, että kukin haastateltava pohti opettajuuttaan myös suhteessa STK / TeaKissa tai koulun ulkopuolella tekemäänsä taiteelliseen työhön. Haastatteluprosessissa kaikkien päähaastateltavien kohdalla tapahtumarakenne oli keskenään samankaltainen: 1. haastattelu, 2. litterointi, 3. yleiskielelle kirjoitettu opettajan kuvaus opetuksensa kehyksistä ja opetustyöstä, 4. opettajan tekemä tekstin tarkistus ja 5. minun tutkijana tekemäni lopulliset valinnat oppiainekuvaukseen käyttämästäni tekstistä.

Kuvaan seuraavassa tarkemmin vain STK:ssa miekkailua vuosina 1954–1971 opettaneen Kauko Jalkasen kanssa läpikäymäni tiedonhankintaprosessin, koska muut haastatteluprosessit olivat suppeampia ja siinä mielessä

122 Hirsjärvi & Hurme 2001, 43–44.

yksinkertaisia. Kauko Jalkasesta muodostui tärkeä informantti, ja haastattelini häntä kaiken kaikkiaan kuusi kertaa.<sup>123</sup> Jalkasella oli valtavan pitkä kokemus sekä kilpamiekkailijana että teatterimiekkailun opettajana ja koreografina. Ensimmäisessä vuoden 1995 haastattelussa olin epävarma siitä, kuinka paljon tilannetta olisi syytä ohjailta. Haastattelu kestitkin useita tunteja ja oli sisällöltään hyvin laaja ja tyypiltään avoin haastattelu.<sup>124</sup> Viimeinen haastattelu vuonna 2002 oli tekemiäni kysymysten avulla strukturoidumpi.<sup>125</sup> Kysyin tuolloin aiempaa tarkemmin erityisesti Jalkasen näyttämölle tekemistä miekkailukoreografioista ja tavasta rakentaa koreografiaa. Kahden päähaastattelun välissä tein tarkentavia suppeita puhelinhaastatteluja, jotka kirjasin ylös puhelun päätyttyä.

Jalkanen kävi pyynnöstäni myös katsomassa miekkailutuntiani vuonna 2000. Hänen tuolloin tekemiensä opetustapaani ja oppisisältöjä koskevien kommenttien perusteella pystyin ymmärtämään syvemmin myös Jalkasen haastatteluaineistoa. Viimeistä haastattelua purkaessani totesin, että jo aiemmin esiin tulleet suuret teemat tai tietyt esimerkkikerromukset tärkeistä oivalluksen kohdista toistuivat Jalkasen haastattelu-puheessa. Tutkimuskysymysten kannalta ei ilmennyt juuri mitään uutta. Tutkimusaineisto tuntui tältä osin saavuttaneen ns. saturaatiopisteen suhteessa tutkimuskysymyksiin.<sup>126</sup>

Tämä havainto auttoi luottamaan myös muiden opettajien haastatteluissa esiin tulleiden teemojen muodostavan melko pysyvän reflektoidun käsityksen kunkin opettajan työn kokonaisuudesta. Yhteisten opettajavuosien aikana käymäni keskustelut opetuskokemuksista haastattelemieni kollegoiden kanssa vahvistivat myös käsitystä siitä, että he kykenivät kuvaamaan työnsä kannalta oleelliset tekijät yhdessä laajassa haastattelussa. Löysin vas-

123 Monipolvinen tutkimusprosessi käynnistyi jo vuonna 1995 ennen virallisten jatko-opintojeni alkamista. Halusin tuolloin saada lisätietoa näyttelijäkoulutuksen yhteydessä annetun miekkailun opetuksen suomalaisesta perinteestä, pohjaksi omalle opetukselleni. Olin todennut, että Jalkasen oppeihin perustunut Tarkiaiselta oppimani miekkailu poikkesi melko lailla Bulgariassa opiskelemastani venäläisestä näyttämömiekkailutyylisestä.

124 Avoin haastattelu laadullisessa tutkimuksessa antaa haastateltavalle vapauden kertoa haastattelun aiheesta vapaasti, niin, että etukäteen laaditut kysymykset tai muu haastattelijan ohjaus eivät vaikuta siihen, mitä haastateltava kertoo. Hirsjärvi & Hurme 2001, 43–44.

125 Hirsjärvi & Hurme 2001, 43–44.

126 Tarkemmin aineiston kylläytymisestä eli saturaatiosta katso Eskola ja Suoranta 2001, 62–64.

taavia kehitysvaiheita myös oman opettajaurani rakenteesta. Seitsemännessä luvussa käyttämäni tutkimusteoria, joka selvittelee opettajan ammatissa kehittymistä asiantuntijuuden kehittymisprosessina, antoi tukea yksittäisten opettajien kertomuksille oman työnsä perustasta ja opetusajattelun kehitysvaiheista.

Haastattelin Kauko Jalkasen lisäksi pääasiassa vuoden 2002 aikana STK / TeaKissa vuodesta 1943 päätoimenaan liikunnan tai fyysisen ilmaisun opettajina toimineita sekä joitakin jo kuolleiden opettajien kollegoita ja oppilaita. Jotkut haastateltavat puhuivat hyvin jäsennellysti ja kävivät systemaattisesti läpi opettajauransa taustaa ja vaiheita. Toiset etenivät assosiatiivisemmin ja hyppelehtivästi, jolloin apukysymykset autoivat heitä eri aihepiirien muistelussa ja pohdinnassa. Litteroin kaikki haastattelut kokonaisuudessaan.<sup>127</sup> Kirjoitin haastatteluista yleiskieliset tiivistetyt versiot, joissa oli mukana kaikki opetukseen liittynyt tieto. Näin opettajan ajattelua ja opetuksen kehittymistä oli huomattavasti helpompi lukea ja muodostaa siitä kokonaiskäsitys. Jätin pois vain muistelua, joka ei liittynyt millään tavalla aiheeseen. Lähetin nämä versiot opettajille kommentoitaviksi. Kukaan ei esittänyt niihin korjauksia.

Tutkimuksen rakentumisen kannalta ratkaiseva kehityskulku liittyi opettajakollegoideni haastatteluista saatuun tietoon. Esioletukseni oli, että opettajien henkilökohtaisilla kokemuksilla myös ammattiin opiskelun ulkopuolella olisi tärkeä merkitys opetustyölle, jopa oppiaineiden sisältöjen muodostumiselle ja opetusajattelulle. Oletus perustui omiin kokemuksiini TeaKissa. Kehittäessäni opetustani Turkan ajan kuntoharjoittelusta enemmän opetusympäristöä hyödyntävään elämykselliseen suuntaan, kumpusi inspiraatio erilaisten harjoitusten kehittämiseen puistoissa ja kallioilla jopa omista lapsuuden kokemuksistani lähtien. Oma tilanteeni osoittautui kuitenkin poikkeukseksi. Muiden opettajien oppiaineet, kuten miekkailu, tanssi tai akrobatia, sitoivat toiminnan tiukemmin lajiin, eikä samanlaista assosiointia esimerkiksi luontokokemuksiin ymmärrettävästi esiintynyt.

Lopulliseen tutkimustekstiin jouduin vielä karsimaan jokaisen opettajan kertomusta niin, että syntyi kunkin oppiaineen kehittymiseen keskittynyt päälinja. Pohdin teoriaosassa luvussa 4.4. ja eksperttitutkimukseen liittyen

127 Jälkeenpäin tarkasteltuna on ilmeistä, että tein käsillä olevaa tutkimusta ajatellen paljon turhaa työtä litteroidessani kaikki haastattelut juurta jaksan sellaisinaan. Toisaalta rikasta ja rönsyilevää aineistoa voi ehkä hyödyntää tulevaisuudessa uusien lähestymistapojen kautta.

luvussa 6.1. tarkemmin tämän opettajilta saadun tiedon luonnetta opettajan *julkiteoriana*. *Julkiteorian* käsitteen voi katsoa olevan tutkimuksen keskeisin käsite kuvaamaan tässä tutkimuksessa saavutettavan tiedon luonnetta.<sup>128</sup>

Tutkimuksen lopullinen aikajänne syntyi tutkimuksen loppuvaiheessa. Jotta voisin käsitellä oppiaineiden kehitystä pidempinä prosesseina, siirsin tutkimuksen alkupäätä taaksepäin alun perin kaavailemastani Tarkiaisen aloitusvuodesta 1965 Suomen Teatterikoulun perustamisvuoteen 1943. Tästä syystä tutkimusaineisto laajeni suorista opettajahaastatteluista myös edesmenneiden opettajien kollegoiden ja oppilaiden haastatteluihin sekä niukkaan kirjalliseen materiaaliin. Luontevaksi loppupisteeksi tuli vuosi 2005, johon ajoittui paitsi TeaKissa toteutettu tutkinnonuudistus myös akrobatiaa vuosina 1981–2005 opettaneen Langryn eläkkeelle jäänti ja Jens Walentinssonin virkakauden päättyminen. Jäin tuosta vuodesta lähtien tutkimuksen kohteina olleista opettajista ainoaksi näyttelijäkoulutuksessa yhä mukana olevaksi opettajaksi.

Eskola erottelee laadullisessa tutkimuksessa kolme sisällönanalyysin tapaa. *Teoriasidonnainen* analyysi pohjaa logiikkaan, jonka mukaan teorianmuodostus on mahdollista, kun havainnointiin liittyy jokin jo olemassa oleva johtojatatus tai johtolanka. Teoria toimii siten apuna analyysin etenemisessä. Tutkija pyrkii yhdistelemään aineistolähtöistä ajattelua valmiisiin malleihin, ja tästä prosessista voi parhaimmillaan syntyä uusia ajatuksia ja malleja. Kaksi muuta Eskolan määrittämää tapaa ovat *teorialähtöinen* eli *deduktiivinen* ja *aineistolähtöinen* eli *induktiivinen* sisällönanalyysi.<sup>129</sup>

Tässä tutkimuksessa lähestymistapa on lähinnä *teoriasidonnainen*. Nojaan liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta ja opettajien ajattelua koskevan tiedon luokittelussa osittain ammattiin kouluttautumisen ja opetustradition piiristä lainattuihin käsitteisiin, joilla on teoreettisia kiinnekohtia opetuksen tutkimisessa. Selvitän käsitteitä kunkin luvun tutkimusteorian yhteydessä. Näin käyttämäni käsitteet tuovat tutkimukseen teoriasidonnaisen piirteen, joka yksinkertaisimmillaan tarkoittaa sitä, että käsitteet kokoavat eri opettajien toiminnasta yhteisiä, yleisiä piirteitä erityisten, vain tietyllä opettajalle tyypillisten opetuksen luokitteluperusteiden sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään nimeä *sisällön analyysi* (*content analysis*) tutkimustyyppistä, jossa esimerkiksi haastatteleamalla saadun tiedon sisältöä jaotellaan

128 Wilska-Pekonen 2001, 80–81.

129 Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–99; ks. myös Eskola 2001.

pienempiin yksiköihin käsittein, jotka voivat olla peräisin jostain teoriarakenteesta<sup>130</sup>.

Sisällön analyysille rinnakkaisessa *grounded theory* -tutkimustyyppissä taas teoria nousee yksityiskohtaisesta analyysistä, jossa aineiston luokitteluun käytetyt yksiköt muodostetaan itse aineiston perusteella. Koska olin kiinnostunut selvittämään nimenomaan STK / TeaKin opettajien ja opetuksen sitoutumista laajempiin konteksteihin ja koska aineistossa oli keskenään hyvin erityyppistä materiaalia, opettajien yksilöllisiä valintoja korostava *grounded theory* -pohjainen lähestymistapa ei tullut kysymykseen. Molemmat tutkimustyytit puhtaimmillaan operoivat kuitenkin pienemmillä yksiköillä kuin tässä tutkimuksessa oli mahdollista käyttää. Tutkimusaineiston epätasaisuuden vuoksi jouduin tekemään hyvin karkeat jaottelut, jotka toisaalta mielestäni riittivät oppiainekuvauksen tarpeisiin.<sup>131</sup>

Teemoja, jotka voi tiivistää omaksi kokonaisuudekseen ja jotka auttoivat minua hahmottamaan haastatteluista vertailtavia aineksia, olivat elämäkokemus, koulutus, taiteilijana toimiminen teatteri- tai tanssikentällä, opettajan ammatissa toimiminen ennen STK / TeaKin opettajuutta, opetushistoria STK / TeaKissa, oppisisällöt, opetusajattelu, opetuksen toteutus, ammatissa kehittyminen ja oppiaineet. Opettajasta riippuen haastatteluista hahmottuneet teemat saivat hyvin erilaisia painotuksia. Edellisten isojen yleisten teemojen lisäksi jokaisella opettajalla oli myös opettajalle ominaisia, hänen opetuksensa muista erottavia piirteitä, joita käsittelem tarkemmin oppiaineita käsittelevässä kuudennessa luvussa.

Selostan tekemääni luokittelua suppeasti jo tässä yhteydessä, koska sen hahmottuminen liittyy tutkimukseni esioletusten muuttumiseen tutkimusprosessin aikana. Alun perin tarkoitukseni oli kuvata kunkin opettajan työtä kokonaisuutena niin, että keskiössä olisi opettaja asiantuntijana ja hänen kehitysprosessinsa. Tutkimusprosessin kuluessa kävi selväksi, että ammatissa kehittymiseen ja opetuksen toteutukseen vaikuttaneet opettajien henkilökohtaiset kokemukset, toiminnan motiivit ja muut taustalla olevat opettajan henkilöön liittyvät tekijät, joillakin jopa lapsuuden ajalta, tulivat tutkimusaineistossa esiin hyvin epätasaisesti. Tämä johtui mm. tiedon lähteiden ja hankintatapojen moninaisuudesta, opettajien urien hyvin eripituisista kestoista STK / TeaKissa ja esimerkiksi kunkin erilaisesta tavasta jäsentää omaa työtään

130 Cohen, Manion & Morrison 2007, 475–476

131 Cohen, Manion & Morrison 2007, 475–476, 491–492.

haastatteluissa. Tämän havainnon seurauksena kirjoitin lopulta kunkin opettajan opetushistoriaa koskevat osuudet osaksi hänen opettamansa tai opettamiensa oppiaineiden kehityshistoriaa STK / TeaKissa. Näin oppiaineiden historiallisen kehittymisen kuvaus muodosti lopulta tutkimuksen keskeisimmän elementin, jonka sisään kunkin opettajan osuus kronologisesti asettui.

Erittäin avoimiksi kokemissani haastatteluissa muutama opettaja kertoi myös kohtaamistaan ongelmista, jopa kriiseistä oman opetuksensa suhteen. Pidän tutkimuksen kannalta erittäin arvokkaina näitä opettajien tekemiä ongelmatilanteiden erittelyitä, joiden pohjalta minun oli mahdollista jatkaa myös tutkijan pohdintoja. Prosessin kuluessa tutkimuksen kokonaispainopiste muuttui alkuperäisoletuksestani niin, että opettajien henkilökohtaisten kokemusten ja käytäntöjen merkitys tutkimuskokonaisuuden kannalta jossain määrin pieneni. Opettajan toiminnassa merkittävimmältä oppiaineiden kehityksen kannalta tuntui lopulta opettajan aktiivisuus ja yhteistyöhön hakeutuminen sekä opettajalle opetuksen aikana syntyneiden merkittävien oppimiskokemusten pohtiminen. Tuntui tärkeältä tutkia näiden opetusta kehittävien prosessien ja kokemusten luonnetta ja syntyedellytyksiä opetusympäristössä.

Kun tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi oli mahdollista, käytin aineistotriangulaatiota eli erityyppisen aineiston antaman tiedon vertailua.<sup>132</sup> Toisaalta monissa kohden lähdemateriaalissa ei ollut valinnanvaraa, koska käytettävissä oli vain esimerkiksi opettajan oma kertomus opetuksestaan. Pohdin aineiston aiheuttamia ongelmia tarkemmin eri yhteyksissä tutkimuksen luotettavuutta arvioidessani ja lopuksi vielä erikseen luvussa 8.3.

132 Eskola & Suoranta 2000, 68–69.



## 5. Teatterikoulutuksen päävaiheet STK / TeaKissa 1943–2005 liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen toimintaympäristönä

Seuraavissa luvuissa esittelen koulutuskehiksen tasolla Suomen Teatterikoulussa (1943–1979) ja Teatterikorkeakoulussa (1979–2005) ilmenviä kehitysvaiheita ja muutosprosesseja. Pohdin erityisesti, ketkä toimijat STK / TeaKissa vaikuttivat esimerkiksi opetuksen suunnittelijoina ja opettajien rekrytoijina liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineiden kehitykseen.

Käytän tutkimusteorianä tässä luvussa ja osin myös muualla soveltuvin kohdin Braudelin ajatuksia historian ajasta monikerroksisena ilmiönä. Braudel on rinnastanut historian ajan ja tapahtumisen monitasoisuutta orkesterin esitykseen, jossa erikestoiset ja vaihtuvarytmiset osat sulautuvat esityksen kuluessa kokonaisuudeksi.<sup>133</sup> Orkesterimetaforan avulla voidaan Kalelan mukaan havainnollistaa ajanjakson tai prosessin rekonstruoimisessa tarvittavia kolmea muuttujaa. Ensimmäisenä on prosessin ajallinen kesto, joka liittyy käsitykseen tapahtumisen pysähtymättömyydestä. Toinen muuttuja on ajanjakson tai prosessin substanssi. Kalela soveltaa edellä kuvattua orkesterimetaforaa ja korostaa, että tutkijan kannalta soittajat, toimivat ihmiset, tuottavat sävellyksen soittaessaan eli määräävät ajanjakson tai prosessin substanssin. ”He ovat ajanjakson tai prosessin subjekteja.”<sup>134</sup>

Harrikari tiivistää väitöstyössään Giddensin ja Braudelin käsityksen ajan muutoksesta olevan ”monitasoisten sosiaalisten toimintakäytäntöjen ja sosiaalisten suhteiden reproduktiota ja transformaatiota”. Edelleen hän toteaa Kalelaa lainaten, että tutkittavalle ajalle täytyy antaa yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevia merkityksiä ennen kuin siitä tulee historian aikaa. ”Kaikki aikaan liittyvät esitykset ovat päätelmiä.”<sup>135</sup>

En käsittele historiantutkimukseen ja historiallisen ajan monitasoisuuteen liittyviä teorioita syvemältä vaan esittelen edellä esitettyyn viitaten Harrikarin väitöstyönsä pohjaksi tekemän konstruktion, jossa hän jakaa historiallisen ajan *kronologiseen*, *elämänkaareen* sidottuun, *kollektiivien* ja *diskurs-*

133 Kalela 2000, 130.

134 Kalela 2000, 131.

135 Harrikari 2004, 26.

sien historiallisen ajan tasoihin.<sup>136</sup> Käytän tätä konstruktiota soveltaen oman ajatteluni pohjana tutkimuskohteen historiallisessa lähestymistavassa sekä oppiaineiden olemuksen pohdinnassa.

*Kronologisen* historiallisen ajan taso tarkoittaa pintatason historiaa, jossa aikaa käytetään koordinaatistona peräkkäisten tapahtumien kuvauksessa. Tämän tason kuvauksen olen pyrkinyt minimoimaan. Mukana on vain välttämättömimmältä tuntunut aines, jonka avulla toisilla ajan tasoilla tapahtuneet muutokset voi sitoa kronologiseen aikaan.

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet ajoittain sekä voimakkaat yksilöt, kuten Wilho Ilmari tai Jouko Turkka rehtoreina, *elämänkaareen* sidotun historiallisen ajan tasolla mutta toisaalta myös eri kausia aktiivisesti muokanneet opettajaryhmät, kuten STK:n alkuvaiheen pääopettajat, seitsemänkymmentäluvun opettajakunta tai Turkan aikana muodostunut ja yhä opettava ilmaisuteknisten opettajien joukko. Näiden ryhmien toimintaa voi tarkastella *kollektiivisen* historiallisen ajan tason kautta.

Näyttelijänkoulutusta tarkastellaan lisäksi *toimintakäytäntönä* eli *institutiona*, jonka yksi osa liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus ajallisesti toistuvina rajatumpina *toimintakäytäntöinä* on. Tätä tasoa määrittävänä ovat diskursiiviset tekijät: lainsäädäntö, opetussuunnitelmat ja muu epävirallisempi määritelmien ja ilmausten muodossa elävä kielellinen aines, kuten vakiintuneita käytäntöjä ohjaavat sopimukset ja normit. Myös koulun sijainti, koulurakennuksen opetustilat ja opetusvälineet eli koulutuksen fyysinen ympäristö on vaikuttanut kehitykseen ajoittain hyvin konkreettisesti, mutta viittaa siihen vain muutamissa kokonaisuuden kannalta kiinnostavaksi tulkitsemisissä kohdissa.

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineiden kuvauksen runko perustuu suureksi osaksi Timo Kallisen kahteen mittavaan tutkimukseen (2001, 2004) Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun kehityksestä vuoteen

136 Harrikarin tekemä konstruktiio historiallisen ajan tasoista alaikäisyyttä ja rikollisuuden muuttuvia tulkintoja suomalaisessa lainsäätämiskäytännössä käsittelevän väitöstutkimuksensa perustaksi on perusteellinen ja laaja enkä esittelen sitä tässä laajemmin. Kiinnostuin tutkimuksesta, koska siinä oleellisena rakenteena olevat erilaiset historiallisen ajan tasot avasivat ja jäsensivät omaa tutkimuskohdettani Harrikarin kuvaamien historiallisen ajan tasojen kautta. Harrikari 2004, 24–33.

1991 saakka.<sup>137</sup> Olen täydentänyt Kallisen tietoja STK:n vuosikertomuksista ja eräistä muista kirjallisista dokumenteista sekä haastatteluista saadun tiedon avulla. Vuodesta 1991 eteenpäin kuvaus pohjaa sekä kirjallisiin lähteisiin, kuten opinto-oppaisiin ja haastatteluihin, että omiin muistikuvii ja kirjallisiin merkintöihini.<sup>138</sup>

Kallisen tutkimuksissaan esittämä jako koulutuksen kehitysvaiheista STK / TeaKissa heijastelee koko koulun tasolla tapahtuneiden muutosten rajapintoja. Usein myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksessa tapahtuneet muutokset näyttävät olevan heijastusta teatteriajattelussa tapahtuneista muutoksista. Teatteriajattelun muutokset tulevat usein esiin murroksina, intensiivisinä jaksoina, jolloin tapahtuu isoja muutoksia lyhyessä ajassa. Hyvin usein se on tarkoittanut sitä, että ristiriitojen seurauksena vanhoja opettajia lähti koulusta ja uusia tuli tilalle. Joissakin kohden liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kehityksessä tapahtui tärkeitä muutoksia myös murroskausien ulkopuolella. Otan ne tapaukset esiin lyhyesti yleisemmän kuvauksen ohessa. Lisäksi on edellä esiteltyyn historiallisen ajan tasojen kuvaukseen liittyen tärkeää huomata, että Kallisen tekemien jaotteluiden ja periodisointien lisäksi tutkimukseni kautta on mahdollista hahmotella omaan tutki-

137 Timo Kallinen on selostanut väitöskirjassaan (2001) perusteellisesti Suomen Teatterikoulun perustamisesta, vuodesta 1943 lähtien teatterikoulutuksen kehittymisprosessia sen taloudellisten ja lainsäädännöllisten edellytysten muotoutumista mutta myös koulutuksen käytäntöä sekä teatterin ja erityisesti teatterikoulutuksen piirissä syntyneitä uusia ajatuksia teatterista ja sen opettamisesta. Teatterikorkeakoulun synty (2004) kirjassaan Kallinen, jatkaa koulun historian selvittelyä vuodesta 1971 eteenpäin vuoteen 1991. Kallisen työt ovat oman tutkimukseni kannalta oleellista perustaa. Hän on tiivistänyt johtopäätöksiä hajallaan olleesta valtavasta materiaalista, jota en ole kaikkea alkuperäisenä tutkinut. Katson kuitenkin esimerkiksi Kallisen käyttämien haastateltavien suorien lainausten riittävän vertailupohjaksi hänen esittämilleen ajatuksille. Sovellan hänen tuloksiaan, kun kuvaan fyysisen ilmaisun ja näyttämöliikunnan opetuksen kehittymiselle välttämätöntä kehystä. Kallinen 2001 ja 2004.

138 Kallinen käyttää teoriaa selittämään suuria kokonaisuuksia kuten Suomen Teatterikoulun kehittymistä. Oma lähtökohtani on painotetummin opettajien roolissa, elämänsäareen sidotun historiallisen ajan tasolla ja opettajien opetusajattelussa diskursiivisella tasolla. Vaikka käytän kussakin tutkimuksen luvussa erilaista tutkimusteoriaa, opettajien rooli toimijoina korostuu läpi tutkimuksen. Kallisen käyttämällä kulttuurihistoriallisella toiminnan teorialla on paljon samansuuntaista ajattelua pragmatismiin kanssa mutta se sijoittaa tutkimuskohteensa enemmän historialliseen kontekstiin. Tarkemmin esim. Miettinen. Teoksessa Kilpinen, Kivinen & Pihlström (toim.) 2008, 209–230.

musaiheeseen liittyen prosesseja, jotka tapahtuivat toisilla historiallisen ajan tasoilla.

### 5.1. LIIKUNNAN JA FYYSISEN ILMAISUN OPETUKSEN ALKUVAIHEET

Suomen Teatterikoulun perustamista sodan aikana vuonna 1943 edelsi monia vaiheita ja kokeiluja suomalaisessa näyttelijänkoulutuksessa jo 1860-luvulta lähtien. Suomalaiset teatterin ja sen koulutuksen kehittäjät ovat ottaneet alusta saakka vaikutteita eurooppalaisesta teatterielämästä. Näin teki jo Oskari Toppelius, joka vuonna 1862 laati fennomaani Fredrik Cygnaeus tautahmonaan ensimmäisen kaksikieliseksi suunnitellun Teatterikoulun ope-  
tussuunnitelman. Ennen tätä hän tutustui laajasti aikansa eurooppalaisiin Teatterikouluihin.<sup>139</sup>

Koulutusta annettiin Nya Teaternin tiloissa (nykyinen Svenska Teatern) lopulta vain vuosina 1866–1869, koska mm. kieliriidat hidastivat opetuksen aloittamista. Oppiaineina olivat näyttelijäntyö (scenisk framställning), lausunta (deklamation), miekkailu (fäktkonst), tanssi, suomen ja ranskan kieli sekä laulu. Kun opetusta lisäksi täydensi teatterin ja näytelmäkirjallisuuden historian kurssi, opetus kattoi jo tuolloin periaatteessa samat alueet kuin nykyisinkin, vaikka se määrältään ja intensiteetiltään ei ole verrattavissa myöhempään, vakiintuneeseen näyttelijänkoulutukseen.<sup>140</sup>

1900-luvulla ennen toista maailmansotaa Suomessa toimi ensin Kansallisteatterin oppilaskoulu (1902–1918), jonka tärkein opettaja tämän tutkimuksen kannalta oli rytmiiikkaa ja plastiikkaa opettanut Maggie Gripenberg<sup>141</sup>, ja sitten Suomen Näyttämöopisto (1920–1940). Näiden lisäksi Arvi Kivimaa esitti vuonna 1930 teatteripäivien avajaisissa utopian Näyttelijäkorkeakoulusta, joka jäi vain kirjalliseksi suunnitelmaksi. Kivimaan suunnitelma oli edistyksellisyydessään huomionarvoinen varhainen kannanotto korkeakoulutasoisen näyttelijänkoulutuksen puolesta.<sup>142</sup>

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun osalta vaikuttivat suomalaiseen näyttelijänkoulutukseen alusta saakka eurooppalaisessa liikuntakulttuurissa, tanssin kehityksessä ja myös musiikkikoulutuksessa tapahtuneet suuret mullistukset, jotka saivat alkunsa jo 1800-luvun loppupuolella esimerkiksi Delsarten

139 Kallinen 2001, 61.

140 Kallinen 2001, 61–75. Paavolainen ja Kukkonen 2005, 45.

141 Gripenberg 1950, 40–99.

142 Kallinen 2001, 63–69.

ja Dalcrozen aloittamista kehitysprosesseista. Prosesseissa on kyse toisaalta fyysisen ilmaisun muotojen tutkimisesta ja säännönmukaisuuksien etsimisestä aina uuteen kaavoittumiseen saakka, toisaalta ilmaisutapojen uudistumisesta ja erityisesti naisruumiin vapautumisesta.<sup>143</sup>

Vaikka edellä mainituissa kouluissa opetettiin myös liikuntaa ja fyysistä ilmaisua eri muodoissa, rajaan varhaisen suomalaisen teatterikoulutuksen kehitysvaiheiden tarkemman kuvailun tutkimuksen ulkopuolelle, koska tärkeimmät 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa kehittyneet suuntaukset heijastuivat vielä Suomen Teatterikoulunkin opetukseen ja saivat siellä aiempaa pidempiä jatkumoit useamman opettajan opettamina. Kuvaan näitä prosesseja oppiaineluvuissa.<sup>144</sup>

Oppiaineiden nimet ja valikoima vaihtelivat jonkin verran Suomen Näyttämöopistossa. Muutosprosessit jatkuivat tai ilmenivät uusissa muodoissa myös STK:ssa ja myöhemmin TeaKissakin. Otan esimerkkeiksi kaksi tutkimusaiheen kannalta kiinnostavaa oppiaineen nimen muotoutumista. Sisällöltään oletettavasti suunnilleen samana säilynyt opetus, joka keskittyi ihmisen elekielen näyttämöllisen käytön kehittämiseen ja hallintaan kulki 1920-luvulla nimellä pantomiimi. Vuodesta 1928 sitä opetti Bertha Lindberg, jonka aikana nimi muuttui plastiikaksi lukuvuonna 1937–38. Lindberg jatkoi opetusta rehtori Wilho Ilmarin luotto-opettajana muutaman vuoden 1940-luvun lopulla myös Suomen Teatterikoulussa psykologisen elekielen nimellä.<sup>145</sup>

143 Käsittelen näitä prosesseja tarkemmin oppiainekuvauksissa.

144 Ohessa on esimerkki lukuvuoden 1921–22 viikottaisesta opetuksesta Suomen Näyttämöopistossa: puhetekniikka ja lausunto 5 tuntia, näyttämöopetus 14 h, osaerittely 2 h, näyttämötaiteen historia 2 h, pantomiimi 5 h, laulu 4 h, tanssi 2 h, voimistelu (vain syysl.) 1 h, miekkailu (vain syysl.) 1 h, naamio-oppi (vain syysl.) 1 h. Suomen Näyttämöopisto O.Y:n Johtokunnan vuosikertomus toiselta toimivuodelta 1921–22.

145 Bertha Lindberg opetti STK:ssa vuodet 1943–46 ja lopetti sairauden takia. STK:n vuosikertomukset 1943–46. Pantomiimi Lindbergin oppiaineena Suomen Näyttämöopiston alkuaikoina oli oletettavasti sisällöltään suunnilleen samaa asiaa kuin plastiikka ja psykologinen elekieli myöhemmin eikä sitä pidä suoraan yhdistää Euroopassa 1950-luvun lopulla muotiin tulleeseen pantomiimi nimellä tunnettuun sanattomaan ilmaisuun, jota esimerkiksi pantomiimikkona tunnettu Marcel Marceau edustaa. Myöskään yhteydestä venäläisen Mihail Tsehovin psykologisen elekielen nimellä kehittämään näyttelijäntekniikkaan ei ole varmaa näyttöä. Palaan tähän aiheeseen tarkemmin oppiaineluvussa, pantomiimisen ilmennyksen ja miimin yhteydessä.

Tanssi ja voimistelu olivat aluksi erillisiä oppiaineita mutta välillä oli opetusohjelmassa vain tanssia. Lukuvuodesta 1928–1929 opiston toiminnan loppumiseen saakka vuoteen 1940 tanssia ja voimistelua opetti Helvi Salminen. Oppiaineen nimen vaihtelu liittyyne tanssin ja voimistelun kehittymiseen tuona aikana sekä niiden keskinäiseen asemaan. Alkuvuosina tanssinopetus oli säännöllistä sekä miehille että naisille. Voimistelu mainitaan vain naisille suunnattuna opetuksena miesten miekkailunopetuksen vastaparina, usein vain kerran viikossa yhden lukukauden ajan.<sup>146</sup>

Lukuvuonna 1931–32 Salmisen opetus sai nimen draamallinen voimistelu, jolloin erillinen voimistelu ja tanssi loppuivat. Tuolloin pääainetta, näyttämöesityksen nimellä opetettua näyttelijäntyötä, oli 16 tuntia viikossa, puhe-tekniikkaa kahdeksan tuntia ja pantomiimia, laulua ja draamallista voimistelua neljä tuntia kutakin. Lukuvuodesta 1934–35 Salmisen oppiaineen nimi pelkistyi voimisteluksi. Voimistelun tuntimäärä oli suunnilleen sama kuin aiemmin tanssin ja voimistelun yhteinen tuntimäärä.<sup>147</sup>

Tanssin ja voimistelun yhdistyminen draamalliseksi voimisteluksi kuvannee Suomen näyttämöopistossa vallinnutta ymmärrystä siitä, että opetus tapahtui näyttelijäkoulutuksen draamallisessa yhteydessä. Nimen lyheneminen voimisteluksi taas liittyyne naisvoimistelun aseman jatkuvaan vahvistumiseen Suomessa ja samalla ehkä siihen, että Salminen oli ennen kaikkea voimistelija, vaikka hän naisvoimistelun alueella edustikin esimerkiksi Hilma Jalkasta tanssillisempaa suuntausta. Salminen oli 1920- ja 1930-luvuilla Suomen Teatterikoulussa myöhemmin voimistelua opettaneen Hilma Jalkasen läheinen työtoveri.<sup>148</sup> Opetuksen sisältö muotoutui oletettavasti Salmisen hyväksi katsomaan muotoon, joka oli lähellä hänen omaa voimistelullista suuntautumistaan.<sup>149</sup> Tämä Salmisen osalta esittelemäni opettavan oppiaineen nimen vaihtelu ja suhde opettajaan liittyy myöhemmissä luvuissa esille tulevaan kehitykseen STK / TeaKissa, kun pohdin opettajien ja oppiaineiden välistä suhdetta.

146 Suomen Näyttämöopistossa oli miekkailussa vuosien varrella useita opettajia mutta välillä sitä ei opetettu lainkaan, mahdollisesti opettajapulan takia. En käsittele miekkailua tässä tarkemmin, koska siinä ei näy suoraa opettaja–oppilas yhteyttä STK / TeaKissa myöhemmin tapahtuneeseen opetukseen.

147 Suomen Näyttämöopisto OY:n Johtokunnan vuosikertomukset 1920–40.

148 Jalkanen ja Salminen julkaisivat yhteistyössä mm. kirjan Tie Terveytteen ja kauneuteen, Naisten Kotivoimisteluopas vuonna 1927.

149 Palaan tarkemmin naisvoimisteluun oppiaineluvussa, voimistelun yhteydessä.

Edellä kuvattujen muutosten merkitys näyttelijänkoulutuksen kannalta sekä vaikutusten siirtyminen ja vakiintuminen osaksi opetusta tulevat esille myöhemmissä luvuissa neljän Suomen Teatterikoulun ensivaiheen opettajan opetuksen kuvauksissa: eleilmaisua opettaneen Bertha Lindbergin, vapaan tanssin ja rytmiiän edustajan Maggie Gripenbergin ja suomalaisen naisvoimistelujärjestelmän kehittäjän Hilma Jalkasen<sup>150</sup> ja erityisesti hänen oppilaansa Elsa Saran lähes kolme vuosikymmentä kestäneen opetustyön kautta. He toimivat tärkeinä vaikutteiden siirtäjinä soveltaessaan työhönsä kehittyvää eurooppalaista liikuntakulttuuria sekä näyttelijäntyön, voimistelun, tanssitaiteen että musiikkikasvatuksen alueelta.

Lindbergin opetus sijoittui määritelmäni mukaan näyttelijän fyysisen ilmaisun alueelle. Gripenbergin työ oli tanssillisen ilmaisun ja musiikkikoulutuksen raja-alueella. Jalkanen puolestaan lähestyi näyttelijänkoulutusta kehittämänsä naisvoimistelujärjestelmän kautta, ja opetuksen voidaan ajatella olleen liikunnan opetusta, vaikka termit fyysinen ilmaisu ja liikunta soveltuvat huonosti kuvaamaan oppiaineiden kokonaisilmettä.

## 5.2. SUOMEN TEATTERIKOULU 1943–1963

Suomen Teatterikoulu perustettiin vuonna 1943 ja sen ensimmäiseksi rehtoriksi kutsuttiin näyttelijä ja ohjaaja Wilho Ilmari, joka oli aikansa merkittävimpiä suomalaisia teatterintekijöitä. Ilmari kuului joukkoon, joka oli pitkään pohtinut suomalaista teatterikoulutusta. Hän oli myös kouluttautunut ulkomailla, mm. Saksassa. Ilmari oli nähnyt Moskovan Taiteellisen Teatterin esityksiä 1930-luvulla ja alkoi käyttää opetuksessaan saksankielisiä painoksia Stanislavskin teoksista *Elämäni näyttämötaiteen palveluksessa* ja *Näyttelijäntyö* useita vuosia ennen kuin ne ilmestyivät suomeksi (1946 ja 1951).<sup>151</sup>

Kallisen mukaan näyttelijänkoulutuksen laajempaa kehystä pohdittaessa vasta STK:n perustamisen jälkeen alkoi suomalaisessa teatterikoulutuksessa varsinaisesti moderniksi katsottava vaihe. Kallinen vetoaa näkemyksessään Seväseen, joka pitää ensimmäisen tasavallan aikaa (Suomen itsenäistymisestä toiseen maailmansotaan saakka) luterilaisen uskonnon ja suomalaisuus-ideologian hegemonian aikana. Vasta sodan jälkeen syntyivät Suomessa edellytykset modernin kehittymiselle, mikä Seväsen mukaan tarkoittaa yhteiskun-

150 Gripenberg oli myös Wilho Ilmarin opettaja. Ilmari 1971.

151 Kallinen 2001, 78–81, katso laajemmin myös esim. Ilmari 1971.

nan erilaisten arvosfäärien etäntymistä toisistaan ja itsenäistymistä toisiinsa nähden.<sup>152</sup>

Kallinen jakaa Ilmarin rehtorikauden 1943–1963 kahteen osaan, joista ensimmäinen ulottui vuoteen 1953. Koulun ensimmäisessä vaiheessa Stanislavskiin pohjaava psykologinen realismi oli käytännössä ainoa opetuksen linja näyttelijäntyössä. Toinen tärkeä elementti opetuksessa oli Shakespeare. Wilho Ilmarin näyttelijäntyön opetus rakentuikin läpi koko opetusuran lähinnä Stanislavskin varhaisten ajatusten pohjalle. Toisen vaiheen, joka kesti Ilmarin eläkkeelle lähtöön saakka vuoteen 1963, Kallinen nimeää Ritva Arvelon mukaan, koska Arvelo oli ensimmäinen, joka toi STK:n näyttelijänkoulutukseen Brechtin ajatusten suuntaisia teatterillisen teatterin elementtejä.<sup>153</sup>

### 5.2.1. Stanislavski ja psykologinen realismi 1943–1953

Wilho Ilmarin opetuksessa näyttelemisen perusta oli roolihenkilön tunteisiin eläytyminen (nyk. kokeminen). Roolihenkilön toiminnan katsottiin syntyvän ennen kaikkea sisäisen motivaation ja tunneimpulssien synnyttämänä. Harjoittelun tuloksena tuli olla roolihenkilön psykologisesti perusteltua toimintaa näyttämöllä. Ilmarin ajattelussa korostui voimakkaasti pyrkimys realistiseen mutta ei naturalistiseen näyttelijäntyöhön. Toisaalta häneen lienee vaikuttanut myös Eino Kailan ns. syvähenkisen elämän käsite. Ilmari korosti henkisiä arvoja materialististen arvojen yli.<sup>154</sup>

Ilmaisun konkretiaa oli nuorta Stanislavskia seuraten sisältä, sielullisesta ulos fyysiseksi toiminnaksi suuntautuva ele, psykologinen ele. Tätä psykologista elekieltä opetti vuoteen 1946 erillisenä oppiaineena näyttelijä ja ohjaaja Bertha Lindberg. Hän oli vierailut Moskovan Taiteellisen Teatterin studiolla ennen vuotta 1917, joten esimerkiksi Stanislavskin myöhäisempää fyysisen toiminnan metodia, hän ei liene vielä tuntenut.<sup>155</sup> Lindbergin oppilaan Ritva

152 Kallinen 2001, 16.

153 Kallinen 2001, 310–314.

154 Kallinen 2001, 78–1980, 91, 312–313. Laajemmin esim. Ilmari 1971.

155 Kallinen arvelee, että Lindberg on saattanut tutustua myös Mihail Tsehoviin vieraillessaan Stanislavskin studioilla vuonna 1917, mutta varmuutta tästä ei ole. Kallinen 2001, 97. Lindberg jäi eläkkeelle vuonna 1946 mutta antoi yksityisopetusta pitkään senkin jälkeen. Lindberg ei ole tässä tutkimuksessa mukana varsinaisena tutkimuskohteena liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien ryhmässä, koska hän

Arvelon mukaan opetus koettiin osin vanhanaikaisena, vaikka Lindbergiä arvostettiin suuresti opettajana.<sup>156</sup>

Myös improvisointia ja puhetekniikkaa opettanut Aino Mattila oli opiskellut Saksan ja Ranskan ohella Neuvostoliitossa 1930-luvulla. Sekä Lindberg että Mattila hallitsivat venäjän kielen. Mattilan opettama improvisaatio perustui roolihenkilön toiminnan kehittämiseen improvisaatioiden kautta. Kallisen mukaan Mattila ei mainitse Stanislavskia mutta hänen selostuksensa improvisaatiosta tulivat monin tavoin hyvin lähelle Stanislavskin fyysisten toimintojen metodia.<sup>157</sup>

Suomen Teatterikoulu oli aluksi kaksivuotinen ja muuttui kolmivuotiseksi vuonna 1947.<sup>158</sup> Opetusta oli kuutena päivänä viikossa ja se oli hyvin koulumaista. Näyttelijäntyössä tehtiin Ilmarin tai jonkun tuntiopettajana toimineen näyttelijäntyön opettajan johdolla lähinnä Stanislavskiin perustuvia näyttämöharjoituksia edeten hyvin yksinkertaisista perusharjoituksista vähitellen kohtausharjoituksiin ja lopulta koulutuksen loppuvaiheessa niin sanottuihin näytteisiin, joissa oppilaat esittelivät oppimiaan taitoja esittämällä joko kokonaisia näytelmiä tai laajoja kohtauksia näytelmistä.

Suomen Teatterikoulun vuosikertomusten (1943–1978) ja Kallisen kokooman opetuskokonaisuuden kuvauksen perusteella opetusta pääaineessa ja tärkeimmissä ilmaistuteknisissä aineissa on ollut säännöllisesti, usein päivittäin.<sup>159</sup> Sekä vuosikertomusten teksteistä että muista em. lähteistä saa sellaisen yleisvaikutelman, että opetuksella oli Ilmarin antamat raamit, joiden sisällä myös tuntiopettajina toimineet opettajat pitivät tuntinsa. Malli on hyvin lähellä jo Stanislavkin esittelemää mallia, jossa eri alojen specialistit opettivat kukin omaa erityisaluettaan ja oppilaiden tehtävä oli yhdistää omaksumansa keinot näyttelijän ammattitaidoksi.

Ensimmäisenä SKT:n toimintavuotena 1943–44 äänenkäyttö, erityisesti puheilmaisu, oli painottunut opetuksessa selvästi nykyistä enemmän.

toimi Suomen Teatterikoulussa opettajana enää lyhyen aikaa ja hänen opetuksensa lähtökohdat tuntuvat joka tapauksessa olevan enemmän näyttelijäntyössä kuin missään erillisessä liikunnan tai fyysisen ilmaisun tekniikassa.

156 Arvelon kuvauksen perusteella tuntuu oikealta arvio, että Lindberg nojasi opetuksessaan myös Delsarten ajatuksiin sisäisten tuntemusten ja ulkoisen eleen välisistä yhteyksistä, vaikka Arvelo ei suoraan yhdistä Lindbergin opetusta Delsarten systeemiin. Arvelon haastattelu 21.1.1994, teoksessa Kallinen 2001, 97.

157 Kallinen 2001, 97–98.

158 STK:n vuosikertomus 1947.

159 Kallinen 2001, 89.

Puhetekniikkaa oli viisitoista tuntia, fonetiikkaa kaksi ja ilmeisesti lähinnä lauluun liittyvää äänen muodostusta kuusi tuntia viikossa. (Opettaja oli laulaja Anna-Liisa Liukkonen.) Kallinen huomauttaa kuitenkin, että kyse on opettajien työtunneista. Osa puhe ja äänenmuodostustunneista oli yksityistunteja, joten oppilasta kohti tuntimäärät olivat pienempiä. Vastaavasti näyttelijäntyötä oli kahdeksan ja psykologista elekieltä sekä improvisaatiota kumpaakin neljä tuntia. Voimistelua oli kuusi tuntia ja teatterin- ja kulttuurin historiaa kaksi tuntia viikossa.<sup>160</sup>

Teatterikoulu toimi aluksi Kirjan talolla kylmissä ja ahtaissa tiloissa. Vuonna 1954 Kansallisteatteriin avattiin uudisrakennuksena Pieni näyttämö ja myös Suomen Teatterikoulu sijoittui uudisrakennukseen, sen harjoitusaleihin ja muihin tiloihin. Hyvin pian tilanahtaus kuitenkin taas vaikeutti koulun jokapäiväistä toimintaa.<sup>161</sup>

Suomen Teatterikoulun alkuvuosina Ilmarin ensimmäisellä kymmenvuotiskaudella liikunnan ja fyysisen ilmaisun kehityksessä merkittävää oli voimistelua opettaneen Hilma Jalkasen ja rytmikkaa STK:ssa vain vuoden opettaneen Maggie Gripenbergin mukana olo. Ilmari pyysi molemmat STK:n opettajiksi. Heidän oppilaansa, liikunnanopettajaksi valmistunut Elsa Sara (os. Lagus) aloitti pitkän uransa (Sara opetti lähes kuolemaansa saakka vuoteen 1975) aluksi Hilma Jalkasen apuopettajana ja vuodesta 1946 Jalkasen ohella rytmikan tuntiopettajana, opettajavastuuta yhä enemmän ottaen.<sup>162</sup>

Vuodesta 1948 Hilma Jalkasen jäätyä pois koulusta Sara sai koko voimistelun ja rytmikan opetuksen hoitaakseen.<sup>163</sup> Työssään hän yhdisti monipuolisiin taitoihinsa ja valloittavaan pedagogipersoonansa sekä Hilma Jalkasen naisvoimistelun perintöä että Gripenbergin rytmikkakoulutusta.<sup>164</sup> Oppiaineluvussa käsitellään perusliikunnan yhteydessä edellä mainit-

160 Kallinen 2001, 89.

161 Kallinen 2001, 88.

162 Manni 1986, 90–91.

163 STK:n vuosikertomukset 1943–1948.

164 Elsa Sara oli tyttärensä mukaan harrastanut aktiivisesti musiikkia, tanssia ja voimistelua lapsesta saakka. Hän oli myös toiminut Jalkasen valiovoimisteluryhmässä ja esiintynyt sen mukana vuosia. Hän oli Hilma Jalkasen oppilas myös Voimistelulaitoksella ja Jalkanen pyysi hänet STK:n aluksi apuopettajaksi. Kun Jalkanen lopullisesti vetäytyi STK:sta, Sara saattoi nyt päteväenä voimistelunopettajana keskittyä päätoimisesti voimistelun ja tanssin opetukseen STK:ssa. Sen lisäksi hän vuosien varrella teki lukuisia erityyppisiä rytmikkaan, voimisteluun ja tanssiin keskittyneitä koreografioita. Opetustyö STK:ssa oli läheisten mukaan kutsumus ja pitkälti hänen toiveidensa täyttymys, johon hän pääsi käsiksi jo

tujen voimistelun ja rytmiiikan lisäksi hieman tarkemmin myös olympiakisojen tienoilla herännyttä aktiivisuutta urheiluvalmennukseen, jota pari vuotta opetti Veikko Rinne.<sup>165</sup>

### 5.2.2. Ritva Arvelo ja teatterillinen teatteri 1953–1963

Ilmari seurasi opetuksessaan pitkälti Stanislavskia, mutta kutsui kouluun opettajiksi mielellään entisiä oppilaitaan, joiden uudet, Ilmarin omista käsityksistä poikkeavat näkemykset, saivat vähitellen myös tilaa opetuksessa. Vuonna 1953 Ritva Arvelo, Ilmarin oppilas STK:n ensimmäiseltä vuosikursilta (1943–45), ohjasi Brechtin *Poikkeus ja Sääntö* -näytelmän oppilasnäytteeksi. Kallinen pitää Arvelon ohjausta konkreettisena osoituksena uuden vaiheen alkamisesta STK:n toiminnassa. Hän nimeääkin tässä kuvattavan jakson (1953–1963) STK:n toiminnassa Arvelon mukaan.

Arvelo toi kouluun seuraavan vuosikymmenen kuluessa ns. teatterillisen teatterin vaikutteita. Hän halusi eroon ”luonnonmukaisuusnäpertelestä”, joka oli tuolloin hänen mukaansa vallitseva teatterin toteuttamistapa Suomessa. Viisikymmentäluvulla Arvelo vastasi näyttelijäkoulutuksen kehittämisestä moderniin suuntaan fyysisen ilmaisun alueella. Hän toimi yhteistyössä myös Saran kanssa tämän vastatessa liikunnallisesta peruskoulutuksesta ja Arvelon fyysisestä ilmaisusta.<sup>166</sup> Palaan tarkemmin Saran ja Arvelon yhteistyöhön oppiaineluvuissa.

Laajemmin Arvelon toiminta tuntuu liittyvän kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen uudistushenkeen sodasta toipuvassa Suomessa, johon eurooppalaiset virtaukset levisivät joidenkin aktiivisten vaikuttajien tuomina. Arvelo oli tuona aikana näkyvä hahmo laajalti teatterin, tanssin ja kulttuurielämän alueella. On siinä mielessä ymmärrettävää, että Kallinen nimeää Arvelon opettaman pantomiimisen ilmennyksen merkittäväksi ja leimaa antavaksi muutokseksi STK:n opetuksessa 1950-luvulla ja yhdeksi näyttelijäkoulutuksen muutoksen välineeksi. Arvelo haki itse nimeämänsä oppiaineen avulla keinoja brechttiläiseen vieraannuttamiseen näyttelijäntyössä koulun näytteisiin ohjaamaansa Brechtin *Poikkeus ja Sääntö* -näytelmää varten. Omien

voimistelunopettajaopintojensa aikana ja jota hän jatkoi kuolemaansa saakka Marja-Liisa Vallen os. Saran puhelinhaastattelu n. 20.11.2008 sekä Soila Komin haastattelu 7.3.2002.

165 STK:n vuosikertomukset 1953–54.

166 Kallinen 2001, 130–133.

sanojensa mukaan hän kehitti harjoituksia, joiden toivoi selkeyttävän tyyli-  
tellyn eleen, ”ulkoa sisään” -periaatteen, toteuttamista näyttelemisessä.<sup>167</sup>

Kuten Kallinenkin toteaa, Arvelon ja muiden aktiivien aikaansaama henki-  
sen ilmapiirin muutos sekä STK:ssa että julkisuudessa oli aluksi paljon mer-  
kittävämpi asia kuin konkreettiset muutokset, esimerkiksi muutos fyysisen  
ilmaisun opetuksessa. Pantomiiminen ilmennys oli ennen kaikkea uuden-  
laisten fyysisen ilmaisun periaatteiden esittelyä enemmän kuin tehokas uusi  
oppiaine.<sup>168</sup>

Liikunnan opetuksen alue laajeni klassiseen ja erityisesti pojille tär-  
keäksi nähtyyn suuntaan, kun viimeksi Suomen Näyttämöopistossa opetettu  
miekkailu otettiin kymmenen vuoden tauon jälkeen taas opetusohjelmaan  
vuonna 1952. Pari vuotta sitä opetti Suomessa miekkailuvalmentajana toimi-  
nut Roger Blanc. Vuodesta 1954 miekkailun tuntiopettajana aloitti Hilma ja  
Hugo Jalkasen poika Kauko Jalkanen, Suomen ensimmäinen ammattimai-  
nen miekkailunopettaja.<sup>169</sup> Hän opetti melko säännöllisesti, tosin koko ajan  
tuntiopettajana, vuoteen 1973 saakka.

167 Tavoitteena oli, että katsoja pohtisi näkemäänsä ja kuulemaansa älyllään,  
kriittisesti eikä heittäytyisi kyseenalaistamatta ja eläytyen näyttämön tapahtumiin.  
Pelkästään viihdyttävän ”huumausaineteatterin” tilalle Arvelo halusi teatteria,  
joka käsitteli myös yhteiskunnallisia teemoja kantaaottavasti. Tähän tarvittiin  
uutta näyttelijäntekniikkaa, jossa tietoinen ja tiedostava näyttelijä ja rooli erottuvat  
toisistaan. Näyttelijä on tarinankertoja, joka pitää yleisön koko ajan tietoisena siitä,  
että kyseessä on tarina, jossa esiintyy roolihenkilöitä ja jota näyttelijät tietoisesti  
vievät eteenpäin pitäen katsojat koko ajan valppaina ja tietoisina näytelmän  
viitekehuksesta ja sanomasta.

168 Näyttämöliikunnan ja vaikkapa koko näyttelijän fyysisen ilmaisun opetuksen  
kannalta muutos ei tulkintani mukaan vielä ollut kovin merkittävä. Arvelon  
opettamaa pantomiimistä ilmennystä oli ohjelmassa vain 87 tuntia vuonna 1953, ja  
opetus oli tähdätty tukemaan Arvelon saman vuonna ohjaamaa Brechtin *Poikkeus ja  
Sääntö* -näytelmää. Koska tuntimäärä oli verraten pieni, sillä ei lopulta voine katsoa  
olleen kovin merkittävää vaikutusta taidollisesti opiskelijoiden fyysisiin valmiuksiin.  
Arvelo kylläkin opetti näyttämöharjoitusten ohella liikunnallista ilmaisua 1950-luvun  
loppuun saakka erotuksena Saran voimistelun ja rytmiikan opetuksesta. Hän  
valmisti myös vuoden 1957 keväänäytteisiin sanattoman esityksen Steinbeckin  
*Helmi* -romaanista. Tässä näkyy myöhemminkin Saran ja Arvelon yhteisopetuksessa  
esille tuleva asetelma. Sara opetti liikunnan lähestymiskulmasta perusteita ja Arvelo  
näyttelijäntyön suunnasta fyysisen ilmaisun sovellutuksia. STK:n vuosikertomukset  
1953–63, Ismo Kallion haastattelu 23.11.2009.

169 Vuodesta 1952 kevääseen 1954 miekkailua opetti Suomessa tuolloin asunut  
miekkailuvalmentaja Roger Blanc. STK:n vuosikertomukset 1952–1973.

Suomen Teatterikoulun kehittyminen kohti korkeakoulua sai ensimmäisen konkreettisen sysäyksen tällä jaksolla, kun Teatterikoulun yhteyteen perustettiin yhteistyössä Helsingin yliopiston kanssa korkeakouluosasto ohjaajien koulutuslinjaksi. Avajaiset pidettiin Kansallisteatterin ylälämpiössä 17.9.1962.

Korkeakouluosaston perustaminen nähtiin alkuvaiheena teatterikorkeakoululle, jonka saaminen oli lopullinen tavoite. Opetusohjelmaan sisältyneitä teoreettisia opintoja saattoi suorittaa pääasiassa Helsingin yliopiston kirjallisuustieteen laitoksen draamalinjalla, joka oli erikseen suunniteltu opintokokonaisuus sisältäen draamakirjallisuuden lisäksi mm. draaman teoriaa, teatterihistoriaa ja ohjaajan ja näyttelijäntaiteen teoriaa. Käytännön opintoja suunniteltiin suoritettavaksi lähinnä ohjaajien assistenttina ja näyttämöharjoituksia niin, että ohjaajaopiskelija ohjasi kohtausharjoituksissa kurssitovereitaan. Koulutus tähtäsi täyttämään sekä teattereiden ohjaaja- että johtajavajausta.<sup>170</sup>

Ohjaajia oli siihen asti koulutettu STK:ssa vuodesta 1953 niin, että vuosikurssilta valittiin yleensä yksi näyttelijäopiskelija ohjaajakoulutukseen. Näyttelijöiden koulutuksesta se erosi lähinnä siinä, että ohjaajaoppilaat toimivat näyttelijäopintojen ohella ohjaajien assistentteina teattereissa ja heillä oli opinnoissa oma ohjaajaseminaari. Tämä koulutus jatkui muutaman vuoden korkeakouluosaston ohjaajakoulutuksen rinnalla.<sup>171</sup>

Suomen Teatterikoulun rehtori Ilmari muisteli jälkeinpäin toivoneensa teatterikoulutuksen kehittyvän niin, että näyttelijäkoulutus olisi saatu jo tuolloin nelivuotiseksi. Sen sijaan hän ei pitänyt aikaa vielä kypsänä korkeakoulutasoisen opetuksen aloittamiselle.<sup>172</sup> Korkeakouluosaston johtaelimen, kollegion, ensimmäinen puheenjohtaja professori Oiva Ketonen sen sijaan piti

170 Kallinen 2001, 203–208.

171 Erillisen ohjaajan ammatti on nuori tulokas teatterissa näyttelijään verrattuna niin kansainvälisesti kuin Suomessakin. Esimerkiksi Wilho Ilmari suhtautui ohjaajien koulutukseen rehtorina koko ajan melko penseästi, vaikka salli sen aloituksen STK:ssa vuonna 1953, jolloin Ritva Laatto valittiin ensimmäiseksi ohjaajaoppilaaksi osana näyttelijäkursssia. Vuonna 1956 ohjaajaoppilaiden asema ohjausapulaisina vakinaistettiin ja tehtävistä laadittiin ohjeet, jotka annettiin ohjaajaliiton kautta käytäntöön sovellettaviksi. Lisäksi Teatterikoulussa eri vuosina aloittaneiden ohjaajaoppilaiden yhteinen kokoontuminen, ohjaajaseminaari, saatiin säännölliseksi. Kallinen 2001, 154, 157, 158.

172 Hän toteaa muistelmissaan jääneensä tyytyväisenä eläkkeelle tässä uudessa vaiheessa. Ilmari 1971, 130.

korkeakouluosaston perustamista tärkeänä mm. teatterialan saamiseksi kilpailukykyiseksi akateemisten opintojen kanssa.<sup>173</sup>

Ajatus korkeakoulutasoisesta teatteriopetuksesta oli ollut esillä pitkin 1950-lukua sekä Helsingissä (Kivimaa) että Tampereella (Salmelainen).<sup>174</sup> Tiivistän seuraavassa Kallisen tarkemmin kirjaamaa hyvin monipolvista, monien tahojen käymää keskustelua ja asian edistämiseksi tehtyjä toimenpiteitä. Tutkimusaiheeni kannalta kiinnostavaa tässä korkeakoulukehityksen ensimmäisessä vaiheessa on se, että monipolvisen prosessin kuluessa esillä oli myös toinen, häviölle jäänyt malli yliopiston (kirjallisuustieteen laitoksen) yhteydessä tapahtuvasta koulutuksesta. Helsingin yliopistossa oli kuitenkin liikaa vastustusta tämäntapaisen koulutuksen ottamisesta yliopiston alaisuuteen. Hävinneen mallin tiivistymä tulee esiin vuonna 1961 Helsingin yliopiston konsistorille tehdyssä ehdotuksessa teatteristudiotoinnin käynnistämiseksi. Siinä ohjaajien dramaturgien ja teatterikriitikoiden koulutus samoin kuin näyttelijöiden, näytelmäkirjailijoiden ja muiden teatterialan ammattilaisten jatkokoulutus olisi liitetty suoraan yliopiston alaisuuteen.<sup>175</sup>

Ehdotus ajateltiin pohjaksi myöhemmälle teatterin korkeakouluopetukselle. Keskiössä olisi aluksi ollut kokeilustudioksi muodostettava Ylioppilasteatteri (jatkossa lyhenne YT), jossa teatteriopintoihin liittyviä esityksiä olisi valmistettu. Ehdotus oli hyvin samansuuntainen kuin USA:ssa jo tuolloin laajalle levinnyt yliopistojen teatterikoulutus<sup>176</sup> ja siihen oletettavasti saatiin vaikutteita myös Suomessa 1950-luvun lopussa ja 1960-luvun alussa useaan kertaan vierailleelta Robert. E. Gardilta, Wisconsinin yliopiston draamaprofessorilta. Se olisi ollut asemaltaan samanlainen kuin Tampereen Yhteiskunnallisen Korkeakoulun (jatkossa lyhenne YKK) yhteyteen vuonna 1960 perustettu Draamastudio, jonka vastineeksi haluttiin ehdottomasti samanlaista koulutusta myös pääkaupunkiin Helsingin yliopiston yhtey-

173 Kallinen 2001, 208.

174 Kallinen 2001, 203.

175 Tässä mallissa määriteltiin jo tulevan Korkeakouluosaston opetusohjelma ja samalla ennakoitiin tulevan Teatterikorkeakoulun tehtäväkenttää. Kallinen 2001, 177.

176 Amerikkalaisesta teatterikoulutuksesta korkeakouluasteella katso Fliotsos & Medford 2004, jossa artikkeleina käydään eri puolilta läpi amerikkalaista valmistavan (college) ja korkeakoulutason (high school, university) teatterikoulutusta 1900-luvulla.

teen. Vaarana nähtiin, että alan ainoa korkeakoulutasoinen koulutus tapahtuisi Tampereella.<sup>177</sup>

Siinä missä Suomen Teatterikoulun korkeakouluosasto johti lopulta itsenäisen Teatterikorkeakoulun syntymiseen, teatterin ja tanssin eri ammattialojen yhteiseen korkeakouluun, olisi yliopiston yhteydessä toiminut koulutus saattanut hyvinkin saada erilaisen muodon. Voi kysyä, olisiko esimerkiksi tanssi nykyisin osa Sibelius-Akatemian opetusta ja valo- ja äänisuunnittelun laitos Aalto-yliopiston TaiKissa yliopiston teatterikoulutuksen keskittyessä suppeammin draamatekstin ympärille. Miten se olisi vaikuttanut näyttelijäkoulutuksen taitoaineiden, kuten liikunnan ja fyysisen ilmaisun asemaan? Millaiseksi 1960-luku olisi tämän mallin vallitessa muodostunut, jos Ylioppilasteatteri olisi ollut tiukemmin draama- ja ohjaajanopintoihin sidottu opetusteatteri, jonka näyttelijöinä olisi käytetty ehkäpä johdetummin ammattinäyttelijöitä ja loppukurssien näyttelijäopiskelijoita?

Esimerkiksi korkeakouluosastolla ohjaajaopinnot aloittaneiden Kalle Holmbergin ja Otso Appelqvistin mukaan ensimmäiset opiskelijat (12 kpl) suhtautuivat kriittisesti sekä tarjottuihin teoria- että käytännön opintoihin. Niinpä useat korkeakouluosaston opiskelijat mm. Holmberg itse siirtyivät toimimaan aktiivisesti Ylioppilasteatterissa, josta seurasi YT:n nousu näkyväksi teatteriksi 1960-luvun radikalisoituvassa ilmapiirissä. Kallisen mukaan suurin syy ongelmiin oli se, ettei kumpikaan taho (STK ja Helsingin yliopisto) ottanut osastoa oikein omakseen. Osastolla ei ollut kokopäiväistä johtajaa, mikä oli Kallisen mukaan suuri puute vastuunkannon suhteen.<sup>178</sup>

Se teatterin dynaamisuus, joka toteutui 1960-luvun loppua kohti YT:ssa Lapualaisoopperoineen, oli ymmärtääkseni suurelta osin seurausta siitä, että viralliset organisaatiot STK, yliopisto ja YT olivat toisistaan tarpeeksi irrallaan eikä opetus korkeakouluosastolla sisältänyt tarpeeksi käytännön teatterityötä. Tämän seurauksena YT:iin keskittyivät 1960-luvun lahjakkaimmat

<sup>177</sup> Tampereelle Draamastudio perustettiin Yhteiskunnallisen Korkeakoulun yhteyteen samassa yhteydessä, kun YKK muutti Helsingistä Tampereelle. Lukuvuodesta 1964–65 alkaen tuli YKK:n humanistisessa tiedekunnassa mahdolliseksi suorittaa teatteritutkinto, joka vastasi Teatterikoulun korkeakouluosaston tutkintoa Helsingissä. Syntyi kilpailutilanne, joka virisi myös näyttelijäkoulutukseen. Tampereella näyttelijöiden koulutuksesta tuli korkeakoulutasoista ennen Helsinkiä, kun Tampereen Yliopiston I näyttelijäkurssi aloitti vuonna 1967 Matti Tapion johdolla. Tapio oli Wilho Ilmarin STK:n ensimmäisen kurssin oppilas ja edusti stanislavskilaista näyttelijäkäsitystä. Kallinen 2001, 165–182, 204–207.

<sup>178</sup> Kallinen 2001, 210.

nuoret teatterintekijät, jotka tekivät siellä mitä halusivat, vapaina opintosuoritusten muodollisuuksista.

### 5.3. MURROSKAUSI JOUKO PAAVOLAN REHTORIKAUDELLE 1963–1968

Arvelon toiminta osana viisikymmentäluvun muutosprosessia Suomen Teatterikoulussa ennakoii paljon suurempaa muutosta kuusikymmentäluvulle tultaessa. Ilmarin siirtyminen syrjään rehtorin toimesta 75-vuotiaana, vuonna 1963, avasi sitä seuranneella Jouko Paavolan rehtorikaudella (1963–1968) suuremmalle opettajajoukolle mahdollisuuden vaikuttaa opetuksen muotoutumiseen. Ilmari oli johtanut koulua vahvan auktoriteettinsa turvin ja ehkä tahtomattaankin rajoittanut koulun kehitystä pitäen sen opetuksen päälinjan hyvin stanislavskilaisena.<sup>179</sup>

Nuorisokulttuurin voimakas murros 1950-luvun loppupuolelta lähtien oli Kallisen mukaan eräs yhteiskunnasta heijastunut syy jo iäkkään Ilmarin päätökseen väistyä koulutuksen johdosta. Laajemminkin toisesta maailmansodasta toipuneessa maailmassa ja eritoten Euroopassa tapahtui yhteiskunnalliseen kehitykseen liittyen kulttuurisia muutoksia, jotka heijastuivat myös taidekoulutukseen. Arvelon jo 1950-luvun alussa ennakoima Brechtin teatterinäkemysten vaikutus teatterikoulutukseen ja ylipäänsä teatterillisen teatterin voimistuminen muodostivat seuraavan kauden pääkehityslinjan.<sup>180</sup>

Ohjaaja Ralf Långbacka brechtiläisine teatterinäkemysineen oli kuusikymmentäluvulla voimakas vaikuttaja teatterikouluttajana. Hän ei opettanut määrällisesti paljon, joten Kallinen arvioi hänen vaikutuksensa olleen ennen kaikkea teatteriesityksen kokonaisuuteen, analyysiin ja sisältöön liittyvää. Varsinaisesti näyttelijäntyöhön ja näyttelemiskäsityksen muutokseen fyysisen ilmaisun osalta vaikutti ratkaisevasti ohjaaja Elina Lehtikunnas. Hän tuli STK:n improvisaation opettajaksi Ilmarin pyynnöstä vuonna 1959.<sup>181</sup>

Lehtikunnas oli ahkera Ranskan kävijä, osasi kielen ja sai näin ranskalaisen teatterin uusimmista suuntauksista tuoreen otteen omaan työhönsä. Muutamien kuukausien opiskelu Leqocin koulussa ja Pierre Lefevren johdolla Strasbourgissa Michel Saint-Denisin<sup>182</sup> perustamassa teatterikoulussa

179 Kallinen 2001, 231–234.

180 Kallinen 2001, 312–313.

181 Elina Lehtikunnas (syntynyt 1927) opiskeli Suomen Teatterikoulussa ns. ohjaajaoppilaina vuosina 1954–57. Kallinen 2001, 234–235.

182 Michel Saint-Denis oli eräs merkittävimmistä teatterikoulutusta Euroopassa

(1963) tutustuttivat Lehtikunnaan improvisointiin naamioita käyttäen sekä miimiin.<sup>183</sup> International Theatre Instituten (jatkossa lyhenne ITI)<sup>184</sup> vuosina 1963–67 järjestämistä vuosittaisista näyttelijänkoulutusta käsittelevistä symposiumeista hän sai lisäksi idean tuoda Suomeen Viola Spolinin improvisaatiomenetelmän, joka nousi merkittäväksi osaksi näyttelijänkoulutusta ensin Lehtikunnaan ja sitten hänen oppilaidensa Ismo Kallion, Tea Istan ja improvisaation opetukseen erityisesti keskittyneen Marja Korhosen ansiosta.<sup>185</sup> Lehtikunnaan yhteistyö puolalaisen tyyliikunnan opettajan Wanda Szczukan kanssa vaikutti myös tyyliikunnan opetukseen sekä STK:ssa että näyttelijöiden täydennyskoulutuksessa pitkin 1970-lukua vielä Lehtikunnaan lähdettyä Teatterikoulusta.<sup>186</sup>

Lehtikunnaalla oli edellä mainittujen improvisaation ja fyysisen ilmaisun alueilla tapahtuneen toimintansa lisäksi tärkeä osa myös liikunnan opetuksen kehityksessä. Hän oivalsi akrobatian merkityksen ja mahdollisuudet näyttelijänkoulutuksessa nähtyään moskovalaisen GITIS:in teatterikoulun oppilaiden akrobatianäytöksen ensimmäisessä ITI:n symposiumissa vuonna 1963. Tästä innostuneena Lehtikunnas hankki Suomen Teatterikouluun voimistelunopettaja, telinevoimisteluvallmentaja, Antti Tarkiaisen, joka kevätlukukaudella vuonna 1965 alkoi opettaa STK:ssa akrobatiaa.<sup>187</sup>

Kaiken kaikkiaan Jouko Paavolan rehtorikaudella 1963–1968 improvisaation, fyysisen ilmaisun ja liikunnan rooli uuden teatterinäkemysten toteu-

(Suunnitteli myös Juliard Schoolin näyttelijöiden koulutusohjelman USA:ssa) uudistaneita teatterintekijöistä ja teatteripedagogeista, jolla oli keskeinen rooli myös ITI:n teatterikoulutusta koskevien seminaarien järjestämisessä kuusikymmentäluvulla (1963–1967). Lehtikunnas tutustui häneen ja sai mm. vihjeen mennä opiskelemaan naamioimprovisaatiota Strasbourgin teatterikouluun Pierre Lefevren johdolla. Kallinen 2001, 234–237. Katso myös esim. Saint-Denis, Suria (ed.) 1982.

183 Sekä Leqocin että Michel Saint-Denisin toimintaa selvitetään tarkemmin liikuntaa ja fyysistä ilmaisua käsittelevissä oppiaineluvuissa naamioityöskentelyn miimin ja akrobatian yhteydessä.

184 ITI (International Theatre Institute) perustettiin Prahassa 1948 kansainvälisen teatteriyhteisön ja UNESCO:n yhteistyönä ja sen alaisuuteen. <http://www.iti-worldwide.org/>.

185 Opetusta annettiin läpi vuosien tuntiopetuksena mutta säännöllisesti. Marja Korhonen jäi pois Teatterikorkeakoulusta lopullisesti vasta Turkan aikana vuonna 1983. Kallinen 2004, 78.

186 Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

187 Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

tusvälineenä oli suurempi kuin ehkä kertaakaan sitä ennen tai sen jälkeen, Turkan kautta lukuun ottamatta. Lehtikunnas sai aikaan merkittäviä ja pysyviä muutoksia koulun opetusohjelmassa, mutta seuraavat vuodet veivät koulun ilmapiirin suuntaan, jota Lehtikunnas ei tuntenut omakseen. Hän oli vähän yli kymmenen vuoden aikana STK:ssa monen asian aloittaja, mutta tavallaan hänen ja muutaman muun opettajan lähtö koulusta 1970-luvun alussa myös päätti yhden innovatorisen aikakauden STK:ssa.<sup>188</sup>

#### 5.4. KALLE HOLMBERG JA EKSPANSIIVINEN OPPIMINEN 1968–1971

Paavolan rehtorikautta (1963–1968) seurasi lyhyt mutta intensiivinen Kalle Holmbergin rehtorikausi (1968–1971). Tämä jakso oli Kallisen mukaan ekspansiivisen, yhteisöllisen oppimisen aikaa koko kouluyhteisölle. Holmbergin valinta rehtoriksi alle 30-vuotiaana merkitsi radikaalia sukupolvenvaihdosta koulun johdossa, jonka edelliset rehtorit (Ilmari ja Paavola) olivat olleet yli 50-vuotiaita jo aloittaessaan. Tätä ennen koulutuksesta oli muutenkin vastannut sukupolvi, joka oli ollut mukana jo STK:n alkuvaiheissa. Myös koulun yhtiökokouksessa valitun uuden johtokunnan keski-ikä laski yli kaksikymmentä vuotta enemmistön ollessa noin 40-vuotiaita.<sup>189</sup>

Tapahtui myös muita jo ennen Holmbergia aloitettujen hankkeiden toteutumisia. Korkeakouluosaston toiminta oli jatkunut 1960-luvulla mutta saanut jatkuvasti kritiikkiä käytännön harjoittelumahdollisuuksien puutteesta ja opintojen hajanaisuudesta.<sup>190</sup> Korkeakoulukehityksessä suuri muutos tapahtui 1960-luvun loppupuolella, kun Teatterikoulun korkeakouluosasto sai ensimmäiseksi päätoimiseksi johtajaksi ohjaaja Ritva Laaton vuonna 1967. Hän oli toiminut vt. esimiehenä jo edellisen vuoden alusta ja ohjaajakoulutuksen lisäksi vahvistanut mahdollisuutta opiskella dramaturgiaa sekä teatterikriitikon työhön valmistavia opintoja. Hänen johdollaan korkeakouluosaston koulutus pidennettiin vuodesta 1967 alkaen nelivuotiseksi niin, että kolmas lukuvuosi oli harjoittelujakso teattereissa. Ohjaajan tut-

188 Lehtikunnas lähti koulusta Kallisen mukaan osittain poliittisista syistä mutta ei Holmbergin takia Kallinen 2001, 266–67. Tekemässäni haastattelussa Lehtikunnas katsoi jyrkemmin syyksi ns. taistolaisuuden tulon kouluun Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

189 Kallinen 2001, 263–262, 316.

190 Kallinen 2001, 213.

kinnon lisäksi erilliseen dramaturgin tutkintoon johtavat opinnot vahvistettiin vuonna 1968.<sup>191</sup>

Sodan jälkeinen ohjaajapula alkoi 1960-luvun kuluessa väistyä korkeakouluosaston ohjaajakoulutuksen ja Teatterikoulun päällekkäisen koulutuksen takia.<sup>192</sup> Ohjaajakoulutus Teatterikoulun näyttelijänkoulutuksen yhteydessä lopetettiin, koska pidettiin parempana keskittää ohjaajien koulutus kokonaan korkeakouluosastolle. Taustalla oli jo aiemmin mainittu ajatus Teatteri-instituutista ts. korkeakoulusta, jossa näyttelijän, ohjaajan ja dramaturgin opinnot tapahtuisivat omilla laitoksillaan. Lisäksi näyttelijänkoulutus muutettiin nelivuotiseksi vuonna 1969. Tämän tarkoituksena oli taata aikaa koulutuksessa omaksutun tekniikan ja tiedon soveltamiseen kokonaisissa teatteriesityksissä viimeisenä vuonna.

Oman opetusteatterin, Tikapuuteatterin, perustaminen oli eräs merkittävimmistä STK:ssa tapahtuneista muutoksista, jonka valmistelu oli kestänyt useita vuosia. Koulun oma teatteri mahdollisti täysimittaisten teatteriesitysten valmistamisen neljäntenä opiskeluvuotena niin, että opiskelijat työskentelivät kukin oman tulevan ammattialansa mukaisissa tehtävissä näyttelijöistä, ohjaajiin ja dramaturgeihin. Myös lavastuksen ja pukusuunnittelun opiskelijat Taideteollisesta Oppilaitoksesta (Taideteollinen korkeakoulu vuodesta 1973) olivat mukana opetusteatterin työssä.<sup>193</sup> Kallisen tulkinnan mukaan Ilmarin ajan opetettava oppilas muuttui Holmbergin kaudella aktii-

191 Ritva Laatto oli Kallisen mukaan tehnyt vt. johtajuuden ohella suuren työn koko teatterialan koulutuksen uudistamista pohtineessa Teatterikoulutustoimikunnassa sihteerinä syyskuusta 1966 lokakuuhun 1967. Tämä työ johti kymmenen vuoden viipeellä lopulta Teatterikorkeakoulun syntyyn. Laatto joutui toimimaan paineisessa tilanteessa ja joutui opiskelijoiden tyytymättömyyden kohteeksi ja syntipukiksi ilmeisesti osin epäoikeudenmukaisin perustein. Esimerkiksi hänen aikanaan otettiin käyttöön Teatterikoulun opetusnäyttämö Vallilassa, ja toiminnassa oli käynnistysvaikeuksia sekä koulun sisäisen että eri koulujen välisen uudenlaisen laajan yhteistyön aikaansaamisessa. Lopulta Laatto erosi osaston johtajan toimesta syksyllä 1968. Korkeakouluosaston uusi oppilaskunta muodostettiin prosessin kestäessä. Se oli aktiivinen ja kriittinen ja alkoi toimia yhdessä myös näyttelijöiden oppilaskunnan kanssa vuoden 1968 yleiseurooppalaisen nuorison aktivoitumisen hengessä. Tästä lähtien koulun opiskelijoiden asema vahvistui ja heidän mielipiteensä vaikutti myös muihin opettajaratkaisuihin. Kallinen 2001, 220–225.

192 Kallinen 2001, 223.

193 Tässä on näkyvissä jo kokonaisuudessaan sama rakenne, laitosten ja ennen kaikkea niiden opiskelijoiden välinen yhteistyö, johon koko nykyisen TeaKin toiminta pohjaa. Kallinen 2001, 274–276 ja 295–297.

visemmäksi tietoa hankkivaksi ja prosessoivaksi opiskelijaksi.<sup>194</sup> Kallinen nimeääkin Holmbergin kauden tärkeimmäksi ominaisuudeksi työnjaon toteutumisen opiskelussa, jossa myös opettajien rooli muuttui yhä enemmän Ilmarin kauden autoritäärisestä tiedon jakajasta aikakauden hengen mukaisesti opiskelijaa tukevaksi asiantuntijaksi.<sup>195</sup>

Vuosikertomuksista käy ilmi, että myös ilmaisuteknisten aineiden opettajat olivat ahkerasti mukana näytelmien harjoitusvaiheessa. Esimerkiksi Tarkiainen ja Sara mainitaan vuosittain näytelmien liikuntakohtausten opettajina.<sup>196</sup> Korkeakouluosastolla ohjaajaksi opiskellut Kallinen nimesi haastattelussaan samalla linjalla opiskelleen Tytti Oittisen tavoin akrobatiaa ja miimiä opettaneen Antti Tarkiaisen tärkeäksi opettajaksi itselleen. Molemmat toimivat tuolloisen käytännön mukaan Tarkiaisen assistentteina osana ohjaajanopintojaan. Kallinen ja Oittinen mainitsivat, että Tarkiaisen opetusalue tuki teatterin fyysisyyttä. Molemmat katsoivat myös Tarkiaisen karisman ja vaikuttavan opettajapersoonallisuuden merkittäviksi tekijöiksi sille, että opiskelijat innostuivat akrobatiasta ja miimistä.<sup>197</sup>

Edellä kuvattuun kehitykseen liittyvä piirre, jonka ajoituksen voi päätellä vuosikertomuksista, on lukukausien loppuun sijoittuneiden näytteiden loppuminen. Viimeisen kerran vuosikertomuksissa on maininta näytteistä vuodelta 1967. Tuolloin myös Antti Tarkiainen suunnitteli ja harjoitti kevätnäytteisiin miimiesityksen, *Murphy Mulliganin seikkailut*, joka saavutti suuren suosion.<sup>198</sup> Sen jälkeen näytteistä ei ole vuosikertomuksissa mainintaa. Koulun käytännöt muuttuivat oletettavasti ennen kaikkea Tikapuuteatterin perustamisen myötä. Lisäksi koulun muuttuminen nelivuotiseksi ja näyttelijänkoulutuksessa korkeakoulutasolle tähtäävän opetuksen suunnittelun alkaminen (korkeakouluosaston esimerkin mukaisesti) lienevät vaikutta-

194 Tässä Lehtikunnaan opetusmenetelmät olivat ehkä aikaansa edellä. Kuvauksensa mukaan hänen opetuksensa naamioimprovisaatiossa perustui oppilaiden aktiiviseen tekemiseen sekä nähtyjen harjoitusten yhteiseen kommentointiin ja pohdintaan. Hänen tunneillaan opettaja puhui viimeksi. Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

195 Kallinen 2001, 317.

196 STK:n vuosikertomukset 1968–1978.

197 Korkeakouluosaston ohjaajaoppilaat saattoivat toimia jonkun koulun opettajan assistentteina ja osallistua kyseisen aineen opetukseen omien tuntiensa lisäksi aina, kun ehtivät. Oittisen ja Kallisen kirjatusta kommentista tiivistetty, Paavolainen 1999, 26,35, myös Kallinen 2001, 222.

198 Käsittelen esitystä tarkemmin miimin oppiainekuvauksen yhteydessä. Kallinen 2001, 238.

neet suhtautumiseen. Viimeisenä opiskeluvuotena Tikapuuteatterissa valmistettiin nyt kokonaisia näytelmiä, joissa opetuksen ehdot nousivat koko näytelmän taiteellis-pedagogisista tavoitteista ja erityiset ilmaisuteknisten oppiaineiden opetuksen tulosten esittelyt jäivät sivummalle.<sup>199</sup>

#### 5.5. OSASTONJOHTAJIEN JOHDOLLA KOHTI KORKEAKOULUA 1971–1979

Kalle Holmbergin kaudesta ja etenkin hänen lähtönsä aiheuttamasta tyhjiöstä, Kallisen mukaan ”kriisivuodesta” 1971, käynnistyi Suomen Teatterikoulussa ääriivasemmistolaisen ”taistolaisen”, sävyn saanut murrosvaihe, joka jatkui 1970-luvun alkuvuosina myös henkilövaihdoksina opettajakunnassa. Murroksesta tuli ennen kaikkea opettajakunnan nuorennusleikkaus, sukupolvenvaihdos, jossa pelkän poliittisen puolen esiin ottaminen kuitenkin antaisi yksipuolisen kuvan muutoksen kaikista syistä ja seurauksista.<sup>200</sup> Käsittelen prosessia vain pääpiirteittäin ja sikäli kuin siitä oli seurauksia liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetukselle.

Poliittisista erimielisyyksistä huolimatta 1970-luvulla valmisteltiin monella tasolla määrätietoisesti STK:n valmiutta muuttua korkeakouluksi. Vuonna 1971 Suomen Teatterikoulun korkeakouluosaston nimi muutettiin ohjaaja- ja dramaturgiosastoksi ja sen johtoelin kollegio, jossa oli edustajia myös yliopistosta, lakkautettiin. Side yliopistoon katkesi, ja Teatterikoulussa oli nyt kaksi tasaveroista osastoa: näyttelijäosasto sekä ohjaaja ja dramaturgiosasto.<sup>201</sup>

Osastojen johtajat vastasivat koulun johtamisesta, ja seuraava rehtori valittiinkin vasta Teatterikorkeakouluun vuonna 1979. Aluksi ohjaaja Kaija Siikala vuoteen 1973, sitten ohjaaja Raija-Sinikka Rantala johtivat näyttelijäntöyön osastoa ja näyttelijä Eero Melasniemi ohjaaja- ja dramaturgiosastoa. Vuonna 1976 johtajat Rantala ja Melasniemi vaihtoivat paikkaa sekä käytän-

199 STK:n vuosikertomukset 1967–1978.

200 Laajemmin STK:n ja poliittisen liikehdinnän yhteyksistä 1970-luvulla Kallinen 2004, 12–17.

201 Esimerkiksi TeaKin pitkäaikainen rehtori ja 1970-luvulla STK:ssa opiskellut dramaturgi Lauri Sipari on korostanut, että korkeakouluosaston lakkauttaminen ja ohjaajien ja dramaturgioiden koulutuksen sitominen takaisin Teatterikouluun 1970-luvun alussa korosti uutta ajattelua, jossa koulutus myös tuolloin haluttiin nähdä suhteessa teatteritaiteeseen, ei pelkästään teattereihin ja niiden työvoimatarpeeseen, kuten näyttelijäkoulutus oli vielä 1960-luvulla ja sitä aiemmin nähty. Siparin kommentti teoksessa Paavola 1999, 41.

nön että kompetenssisyistä. Kolmas tärkeä henkilö korkeakouluprosessissa oli Marianne Korhonen (o.s. Möller). Hän toimi Svenska Teaterskolanin rehtorina vuodesta 1974 ja näin ollen valmisteli korkeakouluun siirtymistä ruotsinkielisten opintojen osalta.<sup>202</sup>

STK sai 1970-luvulla lisäksi uusia lehtoraatteja. On huomattava, että pääaineisiin nimitettiin ensimmäiset lehtorit niinkin myöhään kuin vuonna 1972, näyttelijäntyöhön Iiris Lilja Lassila ja ohjaukseen Kaisa Korhonen.<sup>203</sup> Pääaineen vakinaiset virat olivat suuri muutos aikaisempaan käytäntöön ja ajatteluun. Näyttelijäntyössä oli käytetty tuntiopettajia. Suuri syy tähän lie-  
nee ollut opettajien ammatti-identiteettiin liittyvä: näyttelijät tai ohjaajat eivät uskoakseni halunneet sitoutua päätoimisiksi opettajiksi, koska halusivat opetuksen ohella edelleen päätyönään näytellä tai ohjata teattereissa. Esimerkiksi Wilho Ilmari oli rehtorin toimessa sivutoimisena. Hän ohjasi ja toimi jopa apulaispääjohtajana koko ajan Kansallisteatterissa. Tuntinsa Ilmari piti tavallisesti ennen harjoitusten alkua aamupäivällä.<sup>204</sup>

Myös musiikki sai lehtoraatin, johon nimitettiin Toni Edelman. Outi Nyttäjä nimitettiin ensimmäiseksi dramaturgian lehtoriksi vuonna 1973. Samana vuonna puheeseen tuli kaksi uutta vakinaista lehtoria, Elisa Reunanen ja Kari Paukkunen. Laulun uusi tuntiopettaja Lauri Leinonen nimitettiin lehtoriksi hieman myöhemmin. Liikunnassa (Sara ja Tarkiainen), puheessa ja laulussa oli ollut vakinaiset toimet jo aiemmin ja nyt niidenkin nimike vaihtui lehtoriksi.<sup>205</sup>

Teatterioppiin saatiin lehtorin toimi vuonna 1974. Sitä valittiin virkaa toimittavana hoitamaan korkeakouluosaston ohjaajalinjalta valmistunut Timo Kallinen. Johtokunnassa käydyn kiistelyn jälkeen, vuonna 1977, hänet lopulta valittiin myös lehtorin toimeen mutta ei vakinaiseksi vaan neljän vuoden määräajalle. Kallinen toimi teatteriopin lehtorina sen jälkeen yhtäjaksoisesti vuoteen 1994.<sup>206</sup> Määräajaksi nimittäminen oli sikäli merkittävä päätös, että

202 Kallinen 2004, 17–20.

203 Niin sanotuissa ilmaisuteknisissä aineissa oli ollut vakinaisia virkoja jo pitkään. Niiden opettajat olivat alojensa erikoisasiantuntijoita, jotka kehittivät ammattitaitoaan nimenomaan teatterikoulukontekstiin sopivaksi. He myös vastasivat erikoisaineiden opetuksesta läpi oppilaan kouluajan.

204 Kallinen 2001, 165.

205 Kallinen 2004, 20–21.

206 Kallinen hoiti tointa virkaa tekevänä kolmen vuoden ajan koulun johtokunnassa toimen pätevyysvaatimuksista syntyneen kiistan takia. Kallinen oli toiminut teatteriopin tuntiopettajana vuodesta 1972 ja apurahan turvin kehittänyt teatteri-

se ymmärtääkseni ennakoi myös TeaKiin omaksuttua linjaa valita lehtorit ja professorit yleensä 3–7 vuoden määräajaksi yliopistoissa yleisen toistaiseksi virkaan nimittämisen sijaan.<sup>207</sup>

Näyttelijäntäytönopetuksen (myös ohjaaja- ja dramaturgijoinen) perustaksi muodostui Kaisa Korhosen johdolla kehitetty ns. *lukutapa*. Brehtiin viittaava (Lesart) termi on kuitenkin hieman harhauttava. Lukutapa oli itse asiassa huomattavasti lähempänä varhaisen Stanislavskin ajatuksia pöydän ääressä tapahtuvasta rooli- ja näytelmäanalyysistä kuin brechtiläistä perinnettä. Korhosen mukaan pyrkimys oli löytää nimenomaan Teatterikouluun sopiva oma työtapana, ei matkia muita. Myös Korhosen oman kriittisen arvion perusteella lukutapa jäähmettyi vuosien myötä, koska hänen johdollaan aiheesta laadittuja muistiinpanoja alettiin liiaksi pitää ohjenuorana.<sup>208</sup>

Vakiintunut toimintatapa näyttelijäntäytönopetuksessa seuraili aiemmin syntyneitä perinteitä. Ensimmäisen vuoden lyhyistä kohtaus- ja roolityöharjoituksista siirryttiin vähitellen ylemmillä vuosikursseilla laajempiin kokonaisuuksiin ja lopulta toteutettiin Tikapuuteatterissa opiskelijoiden yhteistyönä kokonaisia näytelmiä maksavalle yleisölle.

Tikapuuteatteri oli kokonaisvaltainen opetusväline teatteriesityksen toteuttamisessa myös siinä mielessä, että se oli johtoa, ohjelmiston suunnittelua ja lipunmyyntiä myöten opiskelijoiden hallinnoima. Toteutuksessa kukin ammattiala näyttelijöistä puvustajiin vastasi omasta alueestaan. Yhteistyö varsinkin Taideteollisen Opiston (Taideteollinen korkeakoulu vuodesta 1973) kanssa oli edelleen säännöllistä. Tikapuuteatterin käytäntö säi-

ja kulttuurihistorian opetussuunnitelmaa vuoden 1973 aikana. Kallisen valintaan liittyi myös dramatiikkaa, vaikka kilpaileva hakija edusti poliittisesti samaa Kulttuuriyöntekijöiden liitossa toiminutta taistolaisuuntausta. Kallinen 2004, 21, 42–43.

207 Professuurien ja lehtoraattien määräaikaisuus on nähty hyväksi yleiseksi linjaksi myös TeaKissa toimineiden Yliopistonlehtorien liiton jäsenten keskuudessa. 1990-luvulla edustin usein TeaKin lehtoreita YLL:n kokouksissa luottamusmiehenä ja jouduin puolustamaan TeaKilaisten halua säilyttää – ehkä vastoin omaa etuaan – virkansa määräaikaisina. Olimme kuitenkin todenneet, että virkaa hoitavan lehtorin kannalta kieltämättä epävarmuutta aiheuttava tilanne on kuitenkin useissa tapauksissa taannut mahdollisuuden vaihtaa opettajia esimerkiksi uuden professorin tullessa tai lehtorin sitoutumisen työhönsä osoittauduttua toivottua heikommaksi.

208 Kallinen 2004, 23–24, 28–30.

lyi vielä pari vuotta Teatterikorkeakoulun perustamisen jälkeen aina Turkan rehtorikauteen saakka.<sup>209</sup>

Opetus- ja esitystiloja oli koko 1970-luvun useassa paikassa kaupungilla (mm. Koiton sali ja Helsingin työväentalo), koska koulu oli joutunut luopumaan Vallilan työväentalon tiloista vuonna 1971. Tämä oli osaltaan pahentanut Holmbergin lähdön aiheuttamaa kriisiä STK:ssa. Vuodesta 1978 Teatterikoulu sai vakinaiset opetustilat Eirasta Ehrensvärdintieltä entisestä Tehtaanpuiston yhteiskoulusta, vaikka esitystilat vielä osin jäivät hajalleen eri puolille kaupunkia.<sup>210</sup>

Vuosien 1971–1979 välinen aika Suomen Teatterikoulun kehityksessä lienee selkeimmin poliittiseksi koettu ajanjakso sen koko historiassa. Tämä johtuu siitä, että koulun opettajakunnan nuoret opettajat ja nuori johto, kuten Raija-Sinikka Rantala ja Eero Melasniemi, sekä oppilaskunnan pääosa toimivat näkyvästi ylioppilas- ja yliopistopolitiikassa ja mm. Kulttuurityöntekijöiden liitossa vähemmistökommunistien ns. taistolaisiiven (”nuortaistolaiset”) kannattajina.<sup>211</sup>

Tuolloin maailmanpolitiikka ja koko suomalaisen yhteiskunnan voimakas muutos heijastuivat ehkä erityisen näkyvästi myös koulutukseen ja Teatterikoulunkin sisälle. Teatterin kehityksessä muutosta kuvaa osuvasti se, että nuoret teatterintekijät alkoivat kutsua itseään yläluokkaiseksi, ehkä dekadentiksi mielletyn näyttämötaiteilijan sijasta teatterityöntekijöiksi. Yhteisöllisyys korostui yksilön sijaan. Samastuttiin ns. työtätekeviin ihmisiin, työväenluokkaan. Samoihin aikoihin tapahtunut Ryhmäteattereiden synty oli osa samaa yhteiskunnallista prosessia.<sup>212</sup>

Teatterikoulun sisällä päätöksenteko ja koulutuksen kehittämisen isot linjaukset tapahtuivat Suomen Teatterikoulun kannatusyhdistyksen johtokunnan, sen työvaliokunnan, opettajien ja muun henkilökunnan sekä opiskelijoiden vuorovaikutuksena. Koulun päättävässä elimessä, johtokunnassa oli enemmistö koulun ulkopuolisilla teatterikentän edustajilla, ja johtokunnan kokoukset olivat sen puheenjohtajana toimineen Lasse Pöystin mukaan usein

209 Kallinen 2004, 33.

210 Kallinen 2004, 32.

211 Anneli Ollikaisen haastattelu 30.7.2009.

212 Kallinen (2001) valitsi koko suomalaisen teatterikoulutuksen kehittymistä vuosina 1943–1971 käsittelevän väitöstyönsä nimeksi tätä murrosta kuvaavan sanaparin, jonka jälkimmäinen osa, näyttämötyöntekijä, säilytti osuvuutensa ainakin vuoteen 1979, Teatterikorkeakoulun perustamiseen saakka.

pitkiä ja uuvuttavia. Koulun johto oli poliittisesti ääriparemmalla ja osa johtokunnan jäsenistä äärioikealla.

Päätöksenteossa rintamalinjat järjestyivät johtokunnan sisällä usein koulun opettajakunnan ja useiden ulkopuolisten teatterikenttää edustaneiden johtokunnan jäsenten välille, mutta tuolloin kyse ei kuitenkaan ollut poliittisesta linjajaosta. Johtokunnan sisällä toimi valmisteleva elin, työvaliokunta. Siihen kuuluneiden koulun johdon Eero Melasniemen ja Raija-Sinikka Rantalan sekä ulkopuolisten jäsenten näyttelijä Matti Raninin ja puheenjohtajan, näyttelijä Lasse Pöystin, yhteistyö toimi hyvin suuristakin poliittisista näkemyseroista huolimatta. Sen vuoksi työvaliokunnan valmisteleva esitys, jossa koulun kanta oli huomioitu, myös usein voitti. Kallisen mukaan tämä yhteistyön sujuminen oli merkittävä syy koulun autonomian säilymiseen.<sup>213</sup>

Seitsemänkymmentäluvulla liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen alueella tapahtui suhteellisen paljon muutoksia, joiden taustalla oli moninaisia syitä. Tuolloin eräitä STK:n alusta alkaneita kehityskulkuja päättyi ja uusia pitkiä trendejä alkoi. Antti Tarkiainen oli tärkeässä osassa STK:n opettajana ja opettajakollegion jäsenenä myös tällä jaksolla. Tarkiainen otti haltuunsa akrobatian lisäksi miimin ja naamioiden opetuksen ja lopulta myös miekkailun ja näyttämötappelut, kun koulusta lähtivät pian Holmbergin rehtorikauden päätyttyä ensin naamioimprovisaatiota opettanut Lehtikunnas (vuonna 1971) ja sitten miekkailunopettaja Kauko Jalkanen (vuonna 1973).

Omien sanojensa mukaan sekä Elina Lehtikunnas että Kauko Jalkanen lähtivät koulusta 1970-luvun alussa muutamien muiden opettajien ohella koulun opiskeluilmapiirin muututtua politisoitumisen takia epämiellyttäväksi. Ei ole tiedossani, oliko taustalla mahdollisia muita merkittäviä syitä, mutta tekemissäni haastatteluissa molemmat mainitsivat nimenomaan koulussa vallinneen korostuneen poliittisen ilmapiirin syyksi koulusta lähtöönsä. He kokivat olonsa henkisesti epämiellyttäväksi, mutta heitä ei kuitenkaan sanojensa mukaan mitenkään painostettu lähtemään.<sup>214</sup> Haluan tuoda eri näkökannoilta esiin myös 1970-luvun STK:n poliittisen tilanteen vaikutukset liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueelle. Tuosta ajanjaksosta vallitsee kokemukseni mukaan hyvinkin jyrkästi toisistaan eroavia käsityksiä, jotka muistuttavat tunnepitoisuudessaan seuraavassa luvussa esiteltävästä Turkan kaudesta vallitsevia käsityksiä.<sup>215</sup>

213 Pöysti 1992, 116–117. Kallinen 2004, 22–23, 42–43.

214 Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002. Kauko Jalkasen haastattelu 4.1.1995.

215 Dramaturgi- ja näyttelijäoppilana vuosina 1971–75 opiskellut Pirkko Saisio ja

Antti Tarkiaisesta tuli tapahtuneiden muutosten jälkeen useammassa oppiaineessa perinteen siirtäjä, joka sopeutui uuteen aikaan ilmeisen vaivattomasti. Tarkiaisen 1980- ja 1990-luvuilla tunteneena tulin siihen käsitykseen, että hän pitkälti jakoi ajan yleisvasemmistolaisen arvomaailman 1970-luvulla, mutta ei henkisesti sitoutunut mihinkään ryhmään. Pikemminkin hän vahvisti vuosien myötä tietynlaista sivustakatsojan roolia, jonka hän Holmbergin mukaan jo seitsemänkymmentäluvun kuluessa vähitellen omaksui.<sup>216</sup>

Vuonna 1946 aloittanut, 1970-luvulla jo laajasti voimistelun, tanssin ja rytmiiikan alueille opetuksensa rakentanut Sara jatkoi Tarkiaisen ohella päätoimimisena liikunnanopettajana, vaikka myös Sara noina vuosina kärsi koulun ilmapiiristä suuresti<sup>217</sup>. Esimerkiksi tuolloisen näyttelijäopiskelijan, Ari Piispan mukaan Sara oli kuitenkin opiskelijoiden taholta erittäin pidetty ”Grand Old Lady” ja myös poliittisesti koskematon.<sup>218</sup>

ohjausta 1973–77 opiskellut Juha Malmivaara kuvaavat koulun ilmapiiriä osin eri tavoin, mutta molempien kertomukset vahvistavat sen, että sekä opiskelijat että suuri osa opettajista toimi aktiivisesti erilaisissa opintopiireissä Kulttuurityöntekijöiden liiton tehtävissä jne. Muut poliittiset näkemykset olivat hyvin selvässä vähemmistössä. Molemmat totesivat yhdenmukaisuuden paineen kovaksi ”ellet ole puolellamme, olet meitä vastaan” -ilmapiirissä. Kuvaukset tekevät ymmärrettäväksi em. opettajien tuntemukset. Paavolainen 1999, 57–81.

216 Holmbergin haastattelu 21.12.2005.

217 Elsa Saran tytär Marja-Liisa Valle muistaa äitinsä kärsineen suuresti koulun ilmapiiristä 1970-luvulla ja soittaneen ahdistuneita puheluita ystävättärilleen. Marja-Liisa Valle os. Sara puhelinhaastattelu n. 20.11.2008.

218 Haastattelin Piispaa, koska eräs tuon ajan ohjaajaopiskelija muisteli Piispan suhtautuneen Saraan kielteisesti. Piispa kuitenkin kielsi tämän jyrkästi ja mainitsi kuuluneensa Saran huonon rytmitajun omanneille opiskelijoille perustamaan ”tiptap” -ryhmään, jolle Sara antoi ylimääräistä opetusta esimerkiksi slaavilaisissa tansseissa. Ari Piispan haastattelu 9.12.2008. Toin esille tässä erilaisia ääniä tuolta ajalta, mutta kyseessä ei luonnollisesti ole kattava kuva. Mielestäni uskottavalta kuitenkin tuntuu, että poliittisista erimielisyyksistä ja esim. Saran, Lehtikunnaan ja Jalkasen kokemasta ahdistuksesta huolimatta politiikka ei yleensä suoraan yltänyt tunneille. Oma kokemukseni Jouko Turkan ajan jälkipuoliskolta TeaKissa antaa kuitenkin olettaa, että vallitseva yleistunnelma, niin sanailu kuin vaikenemiset, on voitu kokea hyvinkin painostaviksi, vaikka suoraan opettajaa kohtaan ei olisi kohdistunutkaan mitään konkreettista. Musiikki-improvisaatiota opettaneen Jukka Jarvolan yhtäkkisen lähdön kuitenkin Komin mukaan laukaisi yksittäinen tunnilla tapahtunut kommentointi. Myös Komi lähti koulusta Jarvolan mukana. Soila Komin haastattelu 7.3.2002.

Vuonna 1975 syöpään menehtyneen Saran jälkeen vakinaiseksi opettajaksi tanssin ja ns. perusmuokkauksen alueelle valittiin vuonna 1976 Korkeakouluosaston ohjaajalinjalta valmistunut Tiina Suhonen, joka jatkoi Saran tapaan yhteistyötä Tarkiaisen kanssa.<sup>219</sup>

Myös Suhosen valintaan liittyi syytöksiä poliittisista perusteista. Poliittisten tekijöiden vaikutusta ei voi sulkea pois prosessin kulusta. Suhosen itse kuvaa sen olleen kuitenkin tilanteen, jossa hän riittävän päteväksi katsottuna, saman sukupolven tuttu edustajana tuli valituksi edellisiä sukupolvia edustaneiden kokeneempien opettajien tai tuntemattomampien hakijoiden sijaan.<sup>220</sup> Modernin tanssin sisällöt olisivat tulkintani mukaan uuden opettajan henkilöstä riippumatta joka tapauksessa syrjäyttäneet Saran naisvoimisteluun pohjanneen opetuksen sisältöjä, jossa tanssi oli ollut vain yksi osa opetusohjelmaa.

Saran kuoleman aiheuttama tilanne vuonna 1975 oletettavasti nopeutti voimistelun lopullista väistymistä modernin tanssin tieltä. Uutena lehtorina Suhonen halusi kertomansa mukaan laajentaa opiskelijoiden saamaa tanssin opetusta. Hän käytti tuntiopettajana ja äitiyslomansa viransijaisena ensin näkin kokenutta Rauni Koskista, joka oli voimistelunopettaja ja Praesensryhmän tanssija. (Koskinen oli myös hakenut Saran kuoleman jälkeen avoimeksi tullutta tanssinopettajan virkaa Suhosen ohella. Myös hän menehtyi syöpään 1970-luvun lopulla.) Suhonen kutsui kouluun tuntiopettajiksi myös modernin tanssin tunnettuja uuden sukupolven tekijöitä: Ervi Sirén, Tarja Rinne, Virpi Tummavuori ja Pirjo Viitanen vierailivat useina vuosina jaksottain eri vuosikurssien opettajina.<sup>221</sup>

#### 5.6. TEATTERIKORKEAKOULUN ENSIMMÄISET VUODET 1979–1981

Kun uusi Teatterikorkeakoulu avattiin vuonna 1979, pitkä valmistelutyö oli viimein tuottanut hedelmää ja teatterikoulutus oli saatu virallisesti nostettua korkeakoulutasolle. Ensimmäiseksi rehtoriksi nimitettiin Suomen Teatterikoulun näyttelijäosaston johtaja Eero Melasniemi, joka oli toiminut STK:ssa pitkään ja osallistunut aktiivisesti myös korkeakoulun valmisteluun. Hän toimi rehtorina vuoden 1982 loppuun (vt. 1.8.–31.12.1979, päätoimisena 1.1.1980–31.12.1982).

219 Kallinen 2004, 20. Tiina Suhosen haastattelu 27.3.2002.

220 Tiina Suhosen haastattelu 27.3.2002.

221 STK:n vuosikertomukset 1975–1978.

Korkeakoulu aloitti toimintansa Ehresvärdintiellä Eirassa, vanhassa koulurakennuksessa, joka oli luovutettu Suomen Teatterikoulun ja Svenska Teaterskolanin käyttöön vuoden 1978 alusta. Teakin opetusteatterilla ei vakinaista teatteritilaa vielä ollut, vaan se toimi Eiran pienissä luokkahuoneissa sekä edelleen lukuisissa tilapäistiloissa.<sup>222</sup>

Teatterikorkeakoulun alkuvaiheen opettajakunta, joka suureksi osaksi oli Suomen Teatterikoulun pitkäaikaista opettajakuntaa, alkoi korkeakoulun suunnitteluprosessin loppuvaiheessa kaivata uudelle rakenteelle myös uutta sisältöä ja sen aikaansaamiseksi osin uutta muotoakin. Näin muisteli tuntemuksia STK:ssa useita vuosia suunnittelijana toiminut ohjaaja Anneli Ollikainen, joka oli ollut keskeisesti mukana myös korkeakouluvalmiuden rakentamisprosessissa Suomen Teatterikoulussa.<sup>223</sup> Karkeana yleiskuvauksena voitaneen sanoa, että koulussa 1970-luvulla vallinnut sosialistinen utopia taiteellisten pyrkimysten ylimpänä viitekehysenä oli alkanut menettää voimaansa ja murtua. Tätä ei pidä tulkita niin, että yksittäisten taiteilijoiden ammattiopetuksen sisältö olisi missään vaiheessa ollut banaalisti poliittista. Kyse on kokonaiskuvasta, joka oli muuttunut sirpaleisemmaksi ja haki uutta jäsentymistä.

Uudistusten käynnistämiseksi alettiin etsiä dynaamista teatterintekijää koulun ulkopuolelta. Melko itsestään selvästi katseet kääntyivät ohjaaja Jouko Turkkaan. Urallaan useissa vaiheissa jonkinlaisen kotipesänsä, poliittisen vasemmiston, sisäisenä kriitikkona mutta myös laajasti tunnustusta saaneena teatterin tiennäyttäjänä toimineelle Turkalle tuntuu olleen tilaus uuden taiteellisen utopian julistajana juuri käynnistyneessä korkeakoulussa. Turkan tulo Teatterikorkeakouluun voidaankin nähdä pidempänä jatkumona. Ollikainen totesi haastattelussaan, että Turka oli ohjaustöissään käsittelemiensä tärkeiden yhteiskunnallisten aiheiden lisäksi uudistanut suomalaista teatteria kuusikymmenluvulta alkaen ja pitkin seitsemänkymmentälukua mm. simultaanidramaturgiallaan ja näyttämöllisellä kuvakerronnallaan esityksissä, joissa muoto orgaanisesti toi esiin taiteellista sisältöä.<sup>224</sup> Urallaan hän tuntuu pyrkineen noudattamaan omaa ohjettaan, jonka muistan hänen hyvää ohjaajaa määritellesään antaneen: ”Hyvä ohjaaja on aina ensimmäisenä sellaisen kirjahyllyn äärellä, jossa muut vielä eivät ole käyneet”.

222 Kallinen 2004, 40–47.

223 Ollikaisen haastattelu 30.7.2009.

224 Ollikaisen haastattelu 30.7.2009.

Hän oli vakuuttanut myös henkilöohjauksellaan.<sup>225</sup> Turkan sanottiin saavan hyvät näyttelijät kukkimaan ja keskinkertaiset ylittämään itsensä. Hänen ohjaajantaidettaan leimasi omaperäinen näyttelemistyyli.<sup>226</sup> Ymmärtääkseni juuri näyttelijäntyön vahvuus, näyttelijöiden poikkeuksellisen vaikuttava työskentely lukuisissa Turkan teatteriohjauksissa, oli Turkan erityinen ansio ajatellen pedagogista työtä Teatterikorkeakoulussa.

Liikunnan alueella tapahtui myös muutoksia. Äitiyslomalta palanneen Tiina Suhosen kiinnostus vei 1980-luvun vaihteessa kohti uusia tanssitekniikoita, kuten Hawkins-tekniikkaa, ja samalla kohti tutkivampaa, kuuntelevampaa otetta liikkumiseen. Tämä johti lopulta konfliktiin opiskelijoiden kanssa vuonna 1981. Suhosen kertoman mukaan muutamien opiskelijoiden mielestä opetus ei ollut heidän odotustensa mukaista tanssinopetusta, mm. ”koska siinä ei tullut hiki”. Konfliktia seuranneessa prosessissa Suhonen siirtyi suunnittelutehtäviin ja tanssinhistorian tuntiopettajaksi vastaperustetulle tanssitaiteen laitokselle vuonna 1983.<sup>227</sup>

En voi ottaa kantaa siihen, mitkä seikat kaikkiaan olivat vaikuttamassa konfliktin syntymiseen. Suhosen itsensä kuvaama konflikti, jota käsittelen perusteellisemmin tanssin oppiaineen kehittymiseen liittyen, on kuitenkin tärkeä koko tutkimuksen kannalta. Suhosen esittelemä Hawkinsin tekniikka ennakoii niin sanottujen pehmeiden kehotekniikoiden tai somaattisten tekniikoiden tuloa näyttelijöiden opetukseen. Kaikesta päättäen kokeilun voi tulkita koetelleen sillä kertaa liikaa opiskelijoiden tanssikäsityksiä ja tanssiin liittyviä odotuksia.<sup>228</sup>

225 Paavolainen, 1986.

226 Kallinen 2004, 50. Myös näyttelijä Eila Rinne kertoi useaan kertaan Suvirannan kesäkursseilla, joilla opetimme useita vuosia yhdessä, kuinka ratkaiseva vaikutus Turkalla oli ollut hänen omaan näyttelijäkehitykseensä vanhalla iällä. Turka oli kyennyt saattamaan Rinteen tämän sanojen mukaan aivan uudelle tielle näyttelijänä.

227 Tiina Suhosen haastattelu 27.3.2002.

228 Samansuuntaista hakeutumista kohti pehmeitä kehotekniikoita oli esillä heti Suhosen jälkeen myös Ervi Sirénin tanssinopetuksessa Turkan kaudella. Sirén ei kuitenkaan mainitse mitään tämäntapaisia ongelmia. Yhtenä syynä lienee se, että Jouko Turkan johtajavuosina opetuksen fyysinen ja psyykinen kokonaiskuormitus oli kokemukseni mukaan sangen kova, ja opettajan ajoittainen pehmeämpi ote koettiin hyvin tervetulleena helpotuksena. Myös omassa opetuksessani venyttelyhetket tai rentoutustuokioiden kuntoharjoittelun lomassa muistamani mukaan koettiin helpotuksina. Alexander-tekniikan muodossa somaattisten tekniikoiden opetus alkoi oikeastaan vasta 1990-luvun alkupuolella tuntiopetuksena melko pienin tuntimäärin lähinnä puheen ja laulun opetukseen liitettynä. Näyttelijänkoulutuksen

Edellisessä luvussa mainittujen modernin tanssin opettajien lisäksi myös tanssija Jorma Uotinen opetti tanssia lukuvuonna 1980–1981 muusikko Tiina Bergströmin kanssa, aluksi Täydennyskoulutuskeskuksen kurssilla ja sitten myös näyttelijäopiskelijoille. Uotinen oli tuolloin suomalaisen tanssimailman huipulla. Ranskasta Suomeen palanneen Uotisen kiitetty koreografia *Unohdettu Horisontti* oli saanut ensi-iltansa kesällä 1980.<sup>229</sup> Suhonen, joka itse keskittyi modernin tanssin pohjalta ns. perusmuokkaukseen ensimmäisen vuosikurssin opettajana, vahvisti modernin tanssin asemaa liikunnan ja fyysisen ilmaisun koulutuksessa kokonaisuutena käyttämällä oman opetuksensa lisäksi em. tanssinopettajia.<sup>230</sup>

Sirkustaiteilija Abdeslam Chellaf eli Langry, joka opettajana käytti taiteilijanimeään, kiinnitettiin Teatterikorkeakoulun akrobatian opettajaksi vuonna 1981. Koska em. tapahtumien jatko ja seuraukset ilmenivät vasta Turkan kauden aikana, jolloin tapahtui koko opetusta koskevia merkittäviä muutoksia monella tasolla, aloitan tarkemman kuvauksen liikunnan opetuksen suhteen syksystä 1982, kun Turkan tekemä ensimmäinen opetussuunnitelma tuli käyttöön näyttelijöiden ohjaajien ja dramaturgien koulutuksessa.

#### 5.7. ”PAKOTTAMINEN LISÄÄ LUOVUUTTA.” TURKAN UTOPIAN NOUSU JA TUHO 1981–1988

Tässä luvussa käsittelen kahteen alalukuun jaettuna pari vuotta Teatterikorkeakoulun perustamisen jälkeen vaiheittain alkanutta ohjaaja Jouko Turkan kautta ensin teatterityön professorina näyttelijäntyön laitoksella sitten rehtorina ja lopuksi ohjaajantyön professorina. Turkkaan sidotut luvut ovat hieman muita lukuja perusteellisempia, koska katson Turkan kauden olevan monin tavoin murrosjakso, jota edeltävä ja jonka jälkeen seurannut aika ovat keskenään melko erilaisia. Keskityn seuraavassa sellaisiin

jyrkkää muuttumista entiseen verrattuna fyysisesti erittäin paljon vaativammaksi 1980-luvun alkupuolella, Jouko Turkan aloitettua koulutuksen vetäjänä, on kuvannut mm. tuon vaihdoksen opiskelijana kokenut Satu Silvo (1981–85). Paavolainen 1999, 125–130.

229 Tiina Suhosen sähköpostivastaus tiedusteluun 2.8.2010

230 STK:n vuosikertomukset 1975–1978, TeaKin opinto-oppaat 1979–82. Lisäksi Rauni Koskisen ja Jorma Uotisen tanssia vuonna 1975 voi katsoa: Riikkala, Raija. Primitiivinen tanssi (ote) 17.5.1975. Tv-taltiointi. <http://www.yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=5&ag=117&t=&a=571990>

juonteisiin tästä hyvin tiheästä ja intensiivisestä ajanjaksosta, jotka liittyvät tavalla tai toisella liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetukseen.

Suhteeni tutkimuskohteeseen muuttuu tämän jakson kohdalla oleellisesti, koska aloitin työni TeaKissa, sen näyttelijäntyön laitoksella ensimmäisen vuosikurssin kuntojakson opettajana syksyllä 1983. Joudun tästä eteenpäin arvioimaan ja tekemään läpinäkyväksi tavallista tarkemmin kaksoisrooliani rooliani tutkijana sekä tutkimuksen kohteena olevien opettajien kollegana ja samalla myös itse tutkimuksen kohteena.

Jouko Turkan nimen alle sulkeutuvaa aikakautta kokonaisuutena on kuvattu perusteellisesti Timo Kallisen *Teatterikorkeakoulun synty* -kirjassa. Lisäksi Pentti Paavolaisen vuonna 1999 toimittama STK / TeaKin eri aikakausien opiskelijoiden puheenvuorokokoelma *Aikansa häikäisevä peili* ja sen lopussa oleva Paavolaisen yhteenveto, jossa pohditaan myös Turkan aikaa, rikastavat kuvaa tapahtumista, joista edelleen on olemassa keskenään hyvin ristiriitaisia käsityksiä kokijasta riippuen.<sup>231</sup>

Myös useat opiskelijat ovat käsitelleet opiskeluaikaansa TeaKissa Turkan kaudella. Anna-Leena Härkönen *Sotilaan Tarinassa* vuodelta 1986 ja Ville Virtanen teoksessa *Menkää mielenhäiriöön* vuodelta 2001, kuvaavat aikaa fiktiivisessä romaanimuodossa. Kari Kontion vuonna 1988 julkaistu teos *Kausi Helvetissä* on päiväkirjanomainen kuvaus Turkan ajasta ohjaajaopiskelijan näkökulmasta. Viimeisimmässä kirjassa, *Lasten ristiretki* (vuodelta 2009), Eppu Salminen kuvaa omaelämäkerran osana vuosiaan näyttelijäopiskelijana Teatterikorkeakoulussa Turkan kauden kaoottisessa loppuvaiheessa, vuodesta 1986 vuoteen 1988.

Turkan aikaan oleellisesti liittyvästä Jumalan teatterin Oulussa tekemästä aktiosta kirjoittavat esimerkiksi Ilkka Arminen kirjassaan *Juhannustansseista Jumalan teatteriin – Suomalainen julkisuus ja kulttuurisodat* sekä Janne Seppänen kirjassaan *Tehtävä Oulussa – Tulkintoja Jumalan teatterin avantgardesta*. Myös Jumalan teatterin perustajajäsen Esa Kirkkopelto pohdii näytelmäkokoelmansa *Nuori kaarti* johdantoluvussa muun ohessa Teatterikorkeakoulua ja sen merkitystä omaan taiteilijakehitykseensä.<sup>232</sup>

231 Kirjaansa varten Kallinen haastatteli muutaman muun opettajan ohella myös minua melko laajasti ja Paavolaisen useiden keskusteluiden pohjalta kootussa teoksessa olen monen muistelijan kanssakeskustelija. Haluan mainita tämän, koska ymmärrän vastuullisen asemani ollessani osallisena teoksissa, joita lainaan myös lähteinä.

Tarkemmin Kallinen 2004 ja Paavolainen 1999.

232 Arminen 1989, Seppänen 1995, Kirkkopelto 2007, 10–15.

### 5.7.1. Turkka johtaa joukkoja edestä, 1981–1985

Kun TeaK vihdoin sai ensimmäisen professorinsa vuonna 1981, se kohdennettiin näyttelijäntyöhön (nimikkeenä teatterityön professori). Jo aiemmin TeaKin koulutuskeskuksessa näyttelijöiden jatkokoulutuskurssilla sekä kevätlukukaudella 1981 Arvelon sijalla perusopetuksessa opettajana vierailut Turkka pyydettiin koulusta lähetetyn delegaation voimin ensimmäiseksi teatterityön professoriksi. (1.8.1981–31.12.1982<sup>233</sup>) Pian sen jälkeen Turkkaa pyydettiin hakemaan myös Teatterikorkeakoulun rehtoriksi Eero Melasniemen jälkeen. Emmittyään aikansa Turkka lopulta suostui ja toimi rehtorina vuoden 1983 alusta kaksi ja puoli vuotta (1.1.1983–31.7.1985).

Koulutuksen kehykseksi ja ohjenuoraksi TeaKissa tuli Turkan halu nähdä teatteri merkittävänä yhteiskunnallisena vaikuttajana, jollaiseksi hän töidensä kautta oli voimakkaasti pyrkinyt teatteria nostamaan.<sup>234</sup> Hän keskittyi viranhoidossaan sovitusti lähes pelkästään omien ohjaustensa kautta opettamiseen ja taiteellisesta linjasta huolehtimiseen jättäen hallinnolliset tehtävät vararehtori Marianne Möllerille (ruotsinkielisen laitoksen johtaja) ja talouspäällikkö Vilja Blumelle.<sup>235</sup>

Turkka määritteli toimintansa luonteen selkeästi etukäteen ilmoittaen, että haluaa muuttaa koulutusta jyrkästi, ottaa omiin nimiinsä kaiken mitä tapahtuu ja että muut saavat korjata mahdolliset vauriot.<sup>236</sup> Turkka oli aikaisemmin samaan tapaan kärjistänyt tilanteita myös teattereissa. Ennen Helsingin kaupunginteatterista lähtöään hänet oli irtisanottu vuonna 1971 Joensuun kaupunginteatterin johtajan paikalta ohjelmistopoliittisten riitojen seurauksena. Jälkeenpäin näyttää siltä, että Turkka alusta saakka noudatti ääneenkin lausumaansa suunnitelmaa lyhyestä vierailusta TeaKin johtajana.<sup>237</sup>

Turkalle annettiin Teatterikorkeakoulussa vapaat kädet uudistaa koulutusta haluamallaan tavalla, minkä hän myös määrätietoisesti toteutti. Hänen tekemänsä radikaalit muutokset eivät kuitenkaan tulleet tyhjistä. Ilmeistä on, että samoja ongelmia koulutuksessa oli tunnistettu jo aikaisemmin, mutta vasta Turkalle annetut laajat toimintavaltuudet tekivät kokeilut mahdolli-

<sup>233</sup> TeaKin hallintopalvelut.

<sup>234</sup> Katso esim. Paavolainen 1986.

<sup>235</sup> Kallinen 2004, 1970, 74.

<sup>236</sup> Tarkemmin Turkan seminaarialustus vuodelta 1983 näyttelijä Timo Jurkan kirjallisessa lopputyössä, Vuodet Turkan koulussa. 1988, 2. Katso myös Kallinen 2004, 81. sekä Turkan radiohaastattelu 6.9.1982, Yle Areena, yle.fi.

<sup>237</sup> Paavolainen 1986, 62–69.

siksi. Esimerkiksi Turkan toteuttamaa vuosikurssirajojen rikkomista oli jo aiemmin vuosien varrella pohdittu STK:n opettajakunnan keskuudessa. Se oli nähty mahdollisuutena monipuolisempien taiteellisten virikkeiden takaimiseksi opiskeluaikana. Oli huomattu, että perinteinen, tiukasti kursseitain etenevä opetus kyllä takasi opetuksen etenemisen mutta samalla rajoitti esimerkiksi opiskelijoiden yhteistyömahdollisuuksia yli kurssirajojen, kun kukin vuosikurssi saattoi työskennellä vain keskenään.<sup>238</sup>

Myöhemmin tässä luvussa ja oppiaineluvussa tarkemmin kuvaamani testit ja Turkan muut opiskelijoille esittämät kovat vaatimukset olivat lyhyellä aikavälillä ehkä osin reaktiota aivan STK:n loppuvaiheissa ja TeaKin alkuvuosina tapahtuneeseen näyttelijäntyön opetuksen fokuksen hämärtymiseen riittäisellä näyttelijäntyön laitoksella.

Kallinen liittää STK:n opetuksessa tapahtuneen murroksen henkilöriitojen lisäksi *Pete Q* -näytelmän ja sen syntyprosessin kautta yleisemmin kulttuurielämässä tapahtuneeseen murrokseen. Ohjaajien Raila Leppäkoski ja Arto af Hällström johdolla tuolloin äänekkäästi hylättiin yhden poliittisen tahon, vähemmistökommunistien dominanssi ja pyrkimys kulttuurielämän kollektiiviseen ohjeistukseen. Huomio kiinnittyi monella tasolla uudelleen yksilöön ja yksilön sisäiseen elämään.<sup>239</sup>

Käyn seuraavassa läpi mielestäni keskeisimmät elementit Jouko Turkan koulutukselle linjaamista periaatteista. Turkan näyttelijänkoulutuksen opetusajattelusta laajemmin, menetelmistä ja harjoituksista TeaKissa vuosina 1982–1985 antaa erittäin hyvän kuvan Anneli Ollikaisen vuonna 1988 toimittama kirja *Lihat Ylös*, johon on koottu myös Turkan opetuksestaan noina vuosina eri yleisöille esittämiä ajatuksia.

Antamassaan radiohaastattelussa syksyllä 1982 Turkka tiivistä hyvin määrittelemiään lähtökohtia ja tavoitteita näyttelijöiden ja samassa yhteydessä myös ohjaajien ja dramaturgien koulutukselle.<sup>240</sup> Opetussuunnitelman runko muodostui ensi-iltaan päättyvistä opetusperiodeista. Hän halusi teatteriesitysten valmistamisen ja julkisen esittämisen koko kouluajan opiskelumuodoksi. Dramaturgit kirjoittivat, ohjaajat ohjasivat ja näyttelijät näyttelivät,

<sup>238</sup> Ollikaisen haastattelu 30.7.2009.

<sup>239</sup> Kallinen 2004, 43–47.

<sup>240</sup> Tarkemmin TeaKin opinto-oppaat 1982–1985.

kohti seuraavaa ensi-iltaa. Koulutukselle oli annettava teatterityöskentelyn muoto, koska esiintyminen oli Turkan mukaan näyttötelemisen ydin.<sup>241</sup>

Turkka otti jo ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat mukaan omaan produktionaan. Ensimmäinen ensi-ilta ja yleisön kohtaaminen oli noin seitsemän viikkoa opiskelujen alusta.<sup>242</sup> Viimeisen vuoden opiskelijat esiintyivät yleensä joko ohjaajaopiskelijoiden töissä tai koulun ulkopuolella ammatti-teattereissa.

Aloittaessaan TeaKissa syksyllä 1982 Turkka tiivistä antamassaan radiohaastattelussa hyvin opetusajattelunsa lähtökohtia. Hän halusi rakentaa vastakohtaan perinteiselle koulutukselle, jossa hänen mukaansa sataan vuoteen ei ollut tapahtunut mitään. Perinteisesti opettajat opettivat yksittäisiä oppiaineita, alun perin kotonaan ja nyttemmin koulussa, saman katon alla, luokahuoneissaan. Tämän opettajan ”sanan varassa” lepäävän opetustilanteen sijaan Turkka halusi tilanteen, jossa ”ammatti opettaa”. Se asetti opiskelijan tilanteeseen, joka ammatissakin on, katsojan kohtaamiseen. Jotta yleisö maksaisi näyttelijästä, tämän on oltava sen arvoinen. Näyttelijän on kyettävä kestämään ristiriitoja ja painetta, jonka esimerkiksi näyttelijän ja yleisön erilainen maku aiheuttaa. Kaikkea tätä voidaan opettaa vain käytännössä, esiintymällä yleisölle, ei teoreettisesti.

Turkan mukaan näyttötelemistä usein luonnehtii epäselvä ajatus, huonosti käsitetty kirjallisuus ja vanhentunut yleisösuhte. Turkka käytti esimerkkinä puheen opetuksessa vallinnutta hänen mukaansa väärää käsitystä, että olisi tärkeämpää puhua selvästi, kuin välittää jotain, mitä ihmisten pitää tajuta.<sup>243</sup> Tämän hän katsoi pohjimmiltaan olevan näyttelijälle auktoriteettikysymys.

241 STK:n rehtorin Kalle Holmbergin ”Ulos koulusta!” -ajatus vuonna 1968 oli sama kuin Turkalla reilua vuosikymmentä myöhemmin. Holmbergin puhelinhaastattelu 10.12.2008. Ks. myös STK:n vuosikertomukset 1971–1978.

242 Esimerkiksi näkemässäni *Tuhannessa ja Yhdessä yössä* ensimmäisen vuoden opiskelijat toimivat näyttämöaukon sivupilareina tai kansanjoukkoina. Jotkut saivat myös pieniä näyttötelemistehtäviä kohtauksissa. STK:ssa alemmat vuosikurssit esiintyivät yleensä vain koulun sisäiselle yleisölle ja sukulaisille.

243 Turkka vaihtoi TeaKin opinto-oppaaseen liikunnan opetuksen kuvauksen paikan puheen tilalle, heti näyttelijäntöön opetusohjelmaan pääaineen, näyttelijäntöön jälkeen. Tällä Turkka lienee korostanut kokonaisilmäistä ja puheen rakentumista fyysisen työn, fyysisen ilmaisuuden pohjalle. Oppiaineiden järjestys on sittemmin muutettu takaisin perinteiseen järjestykseen.

”Jos näkee ihmisen, joka on merkittävän näkönen, sitä halutaan kuulla.”<sup>244</sup>

Toinen keskeinen periaate, joka ymmärtääkseni liittyi näyttelijän yksilöllisyyden korostamiseen, oli aiemmin mainittu vuosikurssijaon rikkominen. Aloitin itse syksyllä 1983 tuntiopettajana, vastuullani ensimmäisen vuosikurssin kuntoharjoittelu, jota käsittelen tarkemmin oppiaineluvuissa. Muistamani mukaan Turkka korosti tuolloin useissa tilanteissa taiteilijakehtyksen yksilöllisyyttä sanoen, että näyttelijäopiskelijoiden lahjakkuus ei kulje vuosikurssijaottelun mukaan. Joskus ensimmäisen kurssin opiskelija kykeni Turkan mukaan heti isompaan rooliin kuin ylimmän vuosikurssin näyttelijäopiskelija. Kun kurssien sekoittamista oli STK:ssa pohdittu aiemmin, etusijalla oli ollut ajatus opiskelijoiden saamista uusista vaikutteista ja impulseista toisten kurssien opiskelijoiden kanssa näytellessään. Näyttelijöiden välistä kilpailua korostanut Turkka sen sijaan heijasti teatterissa, kuten koko yhteiskunnassa hänen mielestään, vallinneen kilpailutilanteen suoraan koulutuksen luonteeseen.<sup>245</sup>

244 Käytin pohjana opetusajattelun kuvauksessa Turkan vuonna 1982 antamaa radiohaastattelua. On kuitenkin muistettava, että Turkkaa koskee sama kuin muitakin opettajia. Kuten opettajan tiedon lajeja selvittävässä teorialuvussa käy ilmi, opettajan opetuksestaan verbalisoima julkiteoria on aina jotain muuta kuin tosiasiaassa toteutunut opetus monine nonverbaalisine ulottuvuuksineen. Ollikaisen (1988) *Lihat Ylös* -teoksessa on lukuisia täydentäviä ja laajentavia esimerkkejä tässä esitetyistä näkemyksistä. Turkan radiohaastattelu 6.9.1982. Yle Areena. yle.fi.

245 Ajatus julkisesta esittämisestä opetuksen tärkeänä elementtinä, oikean yleisön kohtaamisesta aiempaa useammin, oli ollut selkeästi esillä jo vuodesta 1968 Tikapuuteatterin nimellä tunnetun opetusteatterin perustamisen yhteydessä käytetyissä perusteluissa vuonna 1967. Syksystä 1967 STK sai tilat opetusteatterille Vallilan Työväentalosta, kun Helsingin Kaupunginteatteri muutti uuteen taloonsa. Vuoden 1968 alusta tila ristittiin oppilaiden ehdotuksesta Tikapuuteatteriksi. Siellä viimeisen vuosikurssin oppilaat yhteistyössä korkeakouluosaston ohjaaja- ja dramaturgiopiskelijoiden kanssa harjoittelivat kokonaisia näytelmiä, joita nyt oli mahdollista näytellä lipun maksaneelle yleisölle kymmenkunta kertaa. Aiemmin ns. näytteitä, jotka usein olivat kohtauskatkelmia näytelmistä, esitettiin vain pari kolme kertaa. Ensimmäisen vuosikurssin oppilaat avustivat narikassa, lipunmyynnissä, näyttämömiehinä jne. Syksyllä 1968 rehtorina aloittaneen Kalle Holmbergin aloitteesta Tikapuuteatterille perustettiin oma hallitus, jonka jäseniksi eri tehtäviin tuli yksi opiskelija kultakin vuosikurssilta sekä STK:n että korkeakouluosaston puolelta. Siitä lähtien Tikapuuteatterin tuotannoissa opiskelijat vastasivat käytännössä kokonaan teatteriesityksen valmistamisesta. Kallinen 2001, 284–289. Myös esim. STK:n vuosikertomus 1969.

Lukukausien lopussa järjestetty, parin päivän mittainen opiskelun tulosten loppukatselmus, Demonstraatiot eli ”Demot” oli Turkan ajalle leimallinen opetustapahtuma. Ajatuksena oli, että opiskelija yhdisti itse suunnittelemaansa muutaman minuutin sooloesitykseen eri oppiaineiden materiaalia taiteelliseksi kokonaisuudeksi ja näytti, mitä oli lukukauden aikana oppinut. Näyttelijä- ohjaaja- ja dramaturgiopiskelijoiden (jatkossa lyhenne NOD-opiskelijat) oli esiinnyttävä valmistamissaan pienissä esityksissä (neloskurssi oli vapautettu) Turkan koulutuskäsityksen mukaisesti pääasiassa yksin. Opinto-oppaaseen ajatukset opiskelijoiden kilpailuttamisesta ja arvioinnista ehtivät kokonaisuudessaan Turkan oltua rehtorina puolitoista vuotta. Esimerkki vuoden 1984–85 opinto-oppaasta: ”Demonstraatioiden tarkoituksena on saada aikaan opiskelijoiden paremmuusjärjestys kilpailutilanteissa, mitä demonstraatio yleisölle on.”

Parhaimmillaan myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueen oppisisällöt näyttäytyivät demoesityksissä opettaja-katsojalle puheellisten ja laulullisten aineiden ohella mieleen painuvina yhdistelminä. Jälkeenpäin tuntuu kuitenkin siltä, että iso osa katsojalle syntyneestä kiinnostavasta vaikutelmasta oli esiintyvälle opiskelijalle itselleen tiedostamatonta ja jäi sellaiseksi. Opiskelijat kyllä saivat esityksistään palautetta sekä virallisesti että kokemuksen mukaan paljon myös epävirallisissa tilanteissa. Kannustava pohtiva palaute ja opiskelijan omaan reflektointiin ohjaava prosessi olivat kuitenkin hyvin sattumanvaraisia. Pohdin tuolloin muiden opettajien tavoin useissa kohdin kriittisesti esimerkiksi numeroiden antamisen mielekkyyttä.

Demojen lisäksi Turkka määräsi eri oppiaineiden opettajat suunnittelemaan testejä, joilla opittua voitaisiin mitata mahdollisimman selkeästi. Lukuvuoden 1984–85 opinto-oppaan mukaan ”testien tulokset mitataan mitalaitteilla tai testitulos perustuu opettajan arvioon”. Testit ja opintojaksot arvioitiin asteikolla nollasta kolmeen. Nolla tarkoitti hylättyä suoritusta, joka oli uusittava. Opintojen etenemisen edellytys oli, että edellinen opintojakso oli suoritettu ennen kuin seuraavalle voi osallistua.<sup>246</sup> Opettajat laativat testejä hämmennyksen vallassa. Oman kokemuksen mukaan kokonaistunnelma oli kuitenkin positiivinen, osin jopa huvittunut.

Turkan alkuvuodet teatterityön professorina ja aktiivinen rehtorikausi olivat dynaamista ja NOD-laitosten sisällä voittopuolisesti innostunutta ja aktiivista aikaa, mutta sisälsivät myös jännitteitä, joiden purkautumista

246 TeaKin Opinto-opas 1984–85. Liikunnan ja tanssin testit. Ks. liite 3.

kuvaan seuraavassa luvussa. Turkka johti koulutusta henkilökohtaisesti ja otti lopullisen vastuun esimerkiksi pakollisten testisuoritusten tulkinnoista eri oppiaineissa, ehdoista ja muista hyvin autoritäärisistä opetusmenetelmistä, jotka hän oli halunnut kouluun tuoda. Opiskelijat, sen paremmin kuin opettajakunta, eivät kokemukseni mukaan niitä kaikkia aina allekirjoittaneet, mutta niin kauan kuin Turkka vastasi itse toteutuksesta viimeisenä lenkinä, tilanne oli kaikessa epäakateemisuuudessaan ja patriarkaalisuudessaan jokseenkin toimiva. Opetustilanteet tunneilla olivat kunkin opettajan henkilökohtaisella vastuulla ja opettajilla vapaus opettaa, miten parhaaksi näkivät.

Opiskelijat suhtautuivat muistamani mukaan ja yllätyksekseni pääosin hyvin myönteisesti ja kiinnostuneesti pakollisiin fyysisiin testeihin. Myös itse testien kehittämisprosessi, jossa ilmaisuteknisten aineiden opettajat esittelivät Turkalle ja kollegiolle ehdotuksiaan oman aineensa oleellisten piirteiden tiivistämisestä testattavaan muotoon, oli merkittävä: Pääaineen opettajana ja rehtorina Turkka keskusteli ja otti kokemukseni mukaan harvinaisella tavalla aktiivisesti kantaa ilmaisuaineiden oppisisältöihin. Tämä vaihe oli hyvin dialogista: Turkka kuunteli asiantuntijoina pitämiään opettajia. Ehkä Turkan kaudelle tyypillisesti tässä oli paradoksaalinen tilanne, jossa mekaanisten testien ympärille syntyi kiinnostava taiteellis-pedagoginen keskustelu. Testien käyttö vallankäytön välineenä oli mielestäni kuitenkin yksiselitteisen negatiivinen ilmiö. Myös periodiopetus osoittautui hyvin ongelmalliseksi, kuten oppiaineluvuissa tulee esille.

On mielestäni melko ilmeistä, että Turkka omaksui joitain harjoitteita ja periaatteita opetukseensa suoraan esimerkiksi tanssinopettaja Ervi Sirénin innoittamana. Esimerkkinä muistan aktiivisten sormien ajatuksen ja peukalonhankojen avaamisen, joiden tarkoituksena oli aktivoida vilkasta ajattelua ja saattaa liikkeelle assosiaatioita. Näitä samoja harjoituksia sisältyi myös bioenergeettisiin harjoituksiin, joita Sirén alkoi tanssin opetuksessa soveltaa. Ne tuntuivat toimivan myös liike- ja ääniopetuksessa, johon niitä puheopettaja Ritva Koivusen ja laulunopettaja Eija Orpanan kanssa myöhemmin sovelsimme.

Muutenkin Turkka tulkintani mukaan aktiivisesti huomioi etenkin opettajia, joiden asemaa halusi syystä tai toisesta nostaa opiskelijoiden silmissä. Hän kehitti esimerkiksi erilaisia opiskelijoita naurattaneita humoristisia ”näkyharjoituksia”, joissa muun ohella toistettiin ”Langgggryn, Errrrvin tai Gummbulaisen” nimiä harjoitteissa, joita kyseiset opettajat itse saattoivat seurata. Harjoitustilanteessa näitä kuvitteellisia hahmoja lähestyttiin suun-

nattoman ekstaattisen mutta pehmeän ihastuksen vallassa sormenpäitä ja varpaita myöten koko keholla ihastusta ilmaisten ja nimeä liioitellusti toistaen ja toistaen. Muistamani mukaan opettajien tunnelma oli usein tietyllä lailla ällistyneen myönteinen myös siksi, että Turkka otti opettajat mukaan harjoituksiinsa, jotka fyysisestä vaativuudestaan huolimatta olivat erittäin innostavia tilanteita. Koin, että Turkka parhaimmillaan loihti ympäristöönsä energisen, valppaan ilmapiirin. Palaan opetuksen muotoon tarkemmin oppiaineluvussa perusliikunnan kohdalla.

Käytetyt kovatkin koulutusmenetelmät saivat ilmeisesti osin perustelunsa Turkan tulkinnan mukaan oikeistolaisesta yhteiskunnasta vallitsevasta kilpailutilanteesta, joka vaati myös teatteriopiskelijoilta ankaria ponnisteluja ja keskinäistä kilpailua sanomisen oikeuden saavuttamiseksi. Sekä Turkasta kirjallisten lähteiden tai taiteellisen toiminnan perusteella saamani kuva että oma kokemukseni TeaKista hänen aikanaan on kuitenkin huomattavasti monisävyisempi ja ristiriitaisempi kuin poliittiset tai muut dualismit hänestä esiin tuovat. Tämä tulee ehkä parhaiten dokumentoituna esille Paavolaisen toimittamassa kirjassa *Aikansa häikäisevä peili* vuodelta 1999. Siinä Turkan opiskelijat muistelevat keskenään samansävyisesti korostetun ristiriitaista opiskeluaikaansa.<sup>247</sup> Opiskelijoiden puheessa vallitseva dualismi näyttäisi rakentuvan Turkalle teatterintekijänä ja ohjaajana myönnetyn lahjakkuuden, jopa nerokkuuden, ja hänen opettajana käyttämiensä keinojen, henkilöön käyvien ylilyöntien ja kohtuuttomuuksien välille.<sup>248</sup> Samansuuntaisesti kuva-

247 Paavolainen 1999, 123–173.

248 Dramaturgian professori Laura Ruohonen muisteli virkaanastujaisesityksessään opiskeluaikojaan Turkan johtamassa TeaKissa: ”1980-luvulla, kun itse opiskelin TeaKissa, se näyttäytyi meille jännityksen ja vaaran päämajana. Kaikkia yhdisti harhaluulo, että maailma oli täällä, me itse kaiken kuumassa keskiössä. Ilmapiiriä ryyditti tunne vaaran läsnäolosta, sotaturistin kiihkeä halu kuulua niihin valittuihin, jotka liikkuvat pyhän ja pahan kosketuksen kutkuttavassa läheisyydessä, vaarallisten asioiden ja ihmisten äärellä. Varmasti joku toivoo, että näin olisi edelleen. Maailma koulun ulkopuolella nähtiin viidakkona, jossa heikot syödään saman tien. Opiskelijoita kilpailutettiin siksi avoimesti keskenään. Oli välttämätöntä, että untuvikot oppivat pitämään puoliaan alusta asti. Kun rehtori (Turkka) kerran loikkasi kimppuuni piilosta patsaan takaa – olin nimenomaisesta kiellosta huolimatta imitoinut häntä TV:ssä ja painimme käytävän lattialla elämästä ja kuolemasta, niin että vaatteemme repeilivät ja lenkkiosut lensivät jaloista, ei kukaan puuttunut asiaan. Väki päivittäin riensi huoneistaan huutelemaan kannustushuutoja. Muistan ajatelleeni häkeltyneenä – ahaa tällaista on teatterielämä? Biologian laitoksella olin tottunut siihen, että opettajat harvoin edes puhuivat opiskelijoiden kanssa. Suljetussa

taan myös Turkkaan läheisesti yhdistettyä, hänen kautensa loppuvaiheessa NOD-osaston johtajana toiminutta dramaturgian lehtori Jussi Parviaista, jonka profiili muodostui kuitenkin vielä Turkkakaan monisärmäisemmäksi ja ongelmallisemmaksi. Opiskelijoiden kirjoittamat kirjat välittävät voitto-puolisesti kuvaa aikakauden kielteisistä ja erittäin kyseenalaisista piirteistä. Niistä osa on fiktion muotoon kirjoitettuja, mutta roolinimien takana olevat henkilöt ovat paikoin hyvinkin tunnistettavia ja tuon ajan TeaKin sisältä nähneenä kirjoista välittyvä kokonaistunnelma vastaa uskottavasti kuvaa, joka minulle ajoittain aukeni myös opettajan näkökulmasta.

Turkan perusteluissa koulutuksen vaativuudelle oli tietty kurinpalautuksen sävy ja ehkä muistumia hänen oman opiskeluaikansa Teatterikoulusta. Ilmarin lähdettyä STK:ssa vuonna 1963 rehtorin auktoriteettiin perustuva kuri oli ilmeisesti löystynyt alkaneella Jouko Paavolan rehtorikaudella, jolloin Turkka itse opiskeli STK:ssa ohjaajaoppilana. Kuitenkin koulun johtokunta saattoi vielä tuolloin erottaa opiskelijan jopa toisena kouluvuotena, jos tällä ei katsottu olevan edellytyksiä alalle.<sup>249</sup> Erottamiskäytäntö jatkui vielä Holmbergin rehtorikauden alkuun vuoteen 1968.

Turkka korosti ymmärtääkseni Ilmaria enemmän testeillä ja demonstraatioilla näyttelijöiden keskinäistä kilpailua myös opiskelun perustilanteessa. Ilmari sen sijaan korosti ennen kaikkea yhteistyökykyä teatterin oleellisena elementtinä ja sen puutetta vakavana ongelmana.<sup>250</sup>

yhteisössä, jollaiseksi TeaK helposti käpertyy, mikä tahansa toimintakulttuuri alkaa nopeasti näyttää normaalilta ja ainoalta järkevältä vaihtoehdolta. Tämä pätee edelleen.” Teatterikorkea N:o 2.09, 42.

249 Erottamisuhka oli ohjaajaoppilas Jouko Turkan kanssa samalla kurssilla näyttelijäksi opiskelleen Soila Komin mukaan ankara pelotuskeino opiskelijoille ja mahdollisesti myös nämä kokemukset olivat taustalla Turkan kurinpitopyrkimyksille myöhemmin TeaKissa. Soila Komin haastattelu 7.3.2002.

250 Esimerkiksi näyttelijäopiskelijoiden lisääntynyt keikkailu ravintolaorkestereissa ja elokuvanäyttelijöinä 1950-luvun kuluessa aiheutti ainakin väsymystä ja myös poissaoloja opinnoista. Tällainen erityyppinen kurittomuus tuntui vaivanneen Suomen Teatterikoulun rehtoria Wilho Ilmaria yhä enemmän. Tämä sai hänet syksyllä 1958 avajaispuheessaan esittämään melko jyrkkiä näkemyksiä. Hän totesi aluksi, että sekä kouluun pyrkijöiden joukossa mutta valitettavasti vielä kolmivuotisen koulun käyneidenkin joukossa on niitä, joille näyttelijän ammatin vaatimukset eivät ole selvinneet. Ilmari vetosi puheessaan siihen, mitä oli nähnyt ”ulkomaisissa teatterikouluissa” keväällä ja kesällä 1958 tekemällään matkalla. Hän ei täsmennä, missä kouluissa oli vierailut. Sitten hän ilmoitti entistä ankarammista vaatimuksista: ”Olemme usein koettaneet tarpeettoman suurta kärsivällisyyttä osoittaen pitää täällä

1960-luvun lopulla ohjaajaksi opiskellut Timo Kallinen katsoo erääksi syyksi tähän hänen mukaansa kansainvälisesti melko yleiseen menettelyyn vain päivän tai kaksi kestäneet osin sattumanvaraiset pääsykokeet ja niiden perusteella sisään otetut suhteellisen isot näyttelijäkurssit.<sup>251</sup> Nykyisin korkeakoulusta erottaminen on mahdollista pääsääntöisesti määrääjäksi ja vain vakavaksi katsotun rikkomuksen perusteella. Tätä periaatetta Turkkakin sovelsi muutaman kerran, vaikka muodollisen päätöksen teki TeaKin hallitus.<sup>252</sup>

Turkka ei ennen TeaKiin tuloaan ehtinyt Kallisen mukaan kovin syvällisesti pohtia korkeakoulun opetusta etukäteen, koska päätökset hänen professoriksi kutumisestaan ja sen jälkeen hänen suostumisensa hakemaan rehtorin virkaa tulivat melko nopeassa tahdissa. Kallinen näkee taustalla Turkan riitaisan lähdön Helsingin kaupunginteatterista ja ilmeisesti osin sen takia virinneen kiinnostuksen sitoutua TeaKiin aluksi professoriksi ja heti professorin alkumetreillä kahdeksi ja puoleksi vuodeksi rehtorin toimeen, alun perin kaikista päätellen vain TV2:lle tilatun *Seitsemän Veljeksen* kuvausten alkuun. Sen jälkeen Turkka kuitenkin jatkoi kutsuttuna suoraan vastaperustettuun ohjaajantyyön professuuriin 30.12.1988 saakka.<sup>253</sup> Kirkkopelto uskoo Kallisen näkemyksestä poiketen, että Turkka halusi täysipainoisen ja tyhjentävän kaupunginteatterijakson jälkeen uudistua, hakea uusia toimintatapoja ja kiinnostui tämän vuoksi nuorisosta syvemmin.<sup>254</sup>

koulussa oppilaita, joiden työhönpureutumistahto ja kollektiivinen, rakentavan yhteishengen taju on perin heikko, ja siten puolestamme vaikeuttaneet omaa työtämme. Sellainen väärä hienotunteisuus ei voi enää tulla kysymykseen, karsinnan täytyy tulla entistä armottomammaksi. Kilpailun täytyy muodostua niin ankaraksi, että vain lahjakkaimmat ja hellittämättömimmän taiteellisen moraalin omaavat kykenevät pysymään mukana loppuun asti. Vain tällainen ote voi kehittää tulevassa näyttelijässä keskittymiskyvyn, joka pystyy viemään väkevään, sytyttävään, vankan taiteellisen muodon omaavaan ilmaisuun.” Ilmari 1971, 127–128.

251 Kallinen 2001, 271.

252 Myös Jumalan teatterin ja Pirun teatterin kohdalla TeaKin hallitus sovelsi määräaikaista erottamista ryhmien protestoitua Turkan ja Parviaisen erottamisvaatimuksia vastaan tavoilla, joita selostetaan seuraavassa luvussa.

253 Kallinen 2001, 1970–71 ja Paavolainen 1999, 37.

254 Kirkkopelto päättelee Paavolaisen (1987) tutkimukseen tukeutuen toisin, eikä oikein usko Turkan esittämiin väitteisiin TeaKiin tulosta hätäratkaisuna vaan katsoo, että tämä Helsingin kaupunginteatterin ehjän taiteellisen kauden jälkeen onnistuttuaan teoksissaan yhdistämään porvarillisen ja vasemmistolaisen teatteriperinteen, tiivistämään kaikki yhteiskuntaluokat samaan kuvaan, kokoamaan ne samalle

Molemmissa näkökannoissa on puolensa, eikä ole tiedossani, kumpi niistä on lähempänä totuutta. On joka tapauksessa selvää, että Turkan tekemät fyysisesti ja psyykkisesti erittäin raskaat taiteellis-pedagogiset kokeilut olivat mahdollisia vain nuorten parissa. Lisäksi Teatterikorkeakoulu ympäristönä, valtion virallisena laitoksena, tarjosi yliveritaiset valmiit resurssit mihinkään erilliseen teatterin laboratorioskokeiluun verrattuna. Kolmanneksi radikaali toiminta TeaKissa, joka Turkan tulon myötä sai runsaasti julkisuutta, rakensi ohjaajan taiteelliseen esiintuloon samanlaisen suuren jännitteen ja samalla näkyvyyden kuin vaikkapa Helsingin kaupunginteatterin tai Kansallisteatterin suuri näyttämö. Asetelma oli samantapainen kuin laitosteatteerissa myös sikäli, että opiskelijoille Turkka tuli annettuna, kaikkine piirteineen, samoin kuin laitoksiin kuukausipalkalla kiinnitetyille näyttelijöille. Tuolloinen näyttelijäopiskelija Kati Outinen muistelee, että kuitenkin myös opiskelijat halusivat Turkan tulevan kouluun ja myös tietoisesti antoivat tälle ”diktaattorin” valtuudet, kun asiaa heiltä kysyttiin.<sup>255</sup>

Kuten aiemmin tuli esiin, tanssin lehtori Tiina Suhonen jäi vuonna 1981 aluksi palkattomalle virkavapaalle ja siirtyi sitten tanssitaiteen laitokselle ensin suunnittelijaksi laitoksen perustamisvaiheessa ja sitten tanssinhistorian opettajaksi vuonna 1983. Tanssinopetusta hoitivat Suhosen virkavapaasta lähtien aiemmin tuntiopettajina toimineet Tarja Rinne ja kevästä 1983 Ervi Sirén ns. puolikkaana lehtorina pari vuotta ennen siirtymistään tanssitaiteen laitokselle. Näyttelijänkoulutuksen vakinaisiksi tanssinopettajiksi tulivat näin ensimmäiset päätyönään esiintyvinä tanssijoina ja koreografeina toimineet ammattilaiset. Kuriositeettina voi mainita, että Jorma Uotinen teki keväällä 1983 yhdessä valosuunnittelija Claude Navillen kanssa Studio Juliuksen avajaisiin tanssiteatteriesityksen *Almeria*, jossa Tarja Rinteen ja Brita Järvisen (tanssija, tanssitaiteen laitoksen opettaja 1980-luvulla) lisäksi esiintyi kolmannen ja neljännen vuosikurssin näyttelijäopiskelijoita.<sup>256</sup>

näyttämölle välejään selvittämään, halusi uudistua ja hakea uusia toimintatapoja. Jo Turkan vuonna 1979 tekemä analyysi yhteiskunnan tilasta antaa motiivin kääntyä vallitsevassa tilanteessa nuorison puoleen. ”Nyt kuulee kommunistilta sen, mitä ennen demarilta; demarilta sen, mitä ennen kokoomuslaiselta. Anarkismi kiinnostaa nuorisoa. Yhteiskunnallinen sopeutuminen herättää tämän anarkian tarpeen.”  
Kirkkopelto 2007, 11.

255 Outisen muistelu 4.11.2010.

256 Studio Juliusta käsittelevässä jutussa Suhonen kirjoitti: ”Juliuksen tarina kesti kevästä 1983 kevääseen 1985. Ohjelmiston ja vastaanoton analysointi sopisi opinnäytteen aiheeksi. Teatteritila näyttää olleen varattu koko toimintansa ajan:

Tarja Rinne jatkoi vielä päätoimisena tuntiopettajana Sirénin jälkeen TeaKin tähän saakka ehkä vaikeimmalla kaudella 1985–91 ja siirtyi hänkin 1990-luvun alussa tanssitaiteen laitokselle. Mártonin kauden päätyttyä tanssija Jens Walentinsson seurasi Rinnettä päätoimisena opettajana ja hoiti professori Väänäsen laitosjohtajakaudella lehtoraatiksi muutettua tanssin virkaa tutkimusjakson loppuun vuoteen 2005.<sup>257</sup>

Sirkusesiintyjänä Suomeen saapunut Abdeslam Chellaf, joka tunnetaan paremmin taiteilijanimellä Langry, tuli TeaKin akrobatian opettajaksi vuonna 1981 ja toimi lehtorina vuodesta 1983 vuoteen 2005, jolloin jäi eläkkeelle. Myös minulle järjestettiin syksystä 1983 alkaneen vuoden tuntiopettajuuden ja lisänä olleiden assistenttituntien jälkeen syyslukukauden alusta 1984 kokopäiväinen työsuhde ensin lukuvuodeksi päätoimisena tuntiopettajana ja sitten lehtorina. Minusta saatiin paitsi Turkan kaipaama nuori juoksuuttaja ykköskurssille myös kisälli, jonka oli samantapaisen koulutustaustan takia mahdollista omaksua Tarkiaisen laajaa opetusperintöä vuosia kestäneiden yhteisopetusjärjestelyiden kautta.

Turkan rehtorikaudella liikunnan alueelle suunnattiin erilaisilla järjestelyillä lisää virkoja. Näyttelijäntöön laitoksella olikin lopulta aiemman kahden sijasta jopa neljä vakinaista liikunnan alueen opettajaa lehtoreina tai päätoimisina tuntiopettajina. (Tarkiainen, Langry, Sirén ja Kumpulainen). Tässä oli osin virkajärjestelyistä ja erilaisista viransijaisuuksien hoitamisista johtunutta sattumaa, mutta se kuvastaa kyllä kokemukseni mukaan myös Turkan suhtautumista liikuntaan. Turkan aktiivisena johtaja-aikana liikunnan alueen ja näyttelijäntöön suhde oli ristiriitaisuudestaan huolimatta ehkä orgaanisempi ja vahvempi kuin koskaan ennen sitä tai sen jälkeen koko tutkimusjaksolla.<sup>258</sup>

tanssia, teatteria, konsertteja. Pääosin kuitenkin tanssia. Avajaisohjelmassa nähtiin Jorma Uotisen soolo Julius, sekä Uotisen ja Claude Navillen yhdessä suunnittelema tanssiteatteriteos *Almeria*, jossa esiintyivät Teatterikorkeakoulun 3 ja 4. vuosikurssin näyttelijäopiskelijat (mukana mm. Kati Outinen, Jukka Puotila, Pauli Poranen, Timo Toikka) sekä tanssijat Tarja Rinne ja Briitta Järvinen.” Tanssi-lehti 04/2009.

<sup>257</sup> TeaKin hallintopalvelut.

<sup>258</sup> Turkan ajan opinto-oppaissa tämä näkyy niin, että liikunnan alueen oppiaineiden opetussuunnitelma kuvattiin muutamana vuonna heti näyttelijäntöön opintojen jälkeen aiemman puheen opetussuunnitelman sijaan. Puheen opetus otti vanhan paikkansa heti Turkan kauden jälkeen vuoden 1989 opinto-oppaassa.

### 5.7.2. Turkka johtaa joukkoja takaa, 1985–1988

Turkan rehtorikausi kesti hänen ilmoittamansa kaksi ja puoli vuotta, mutta jo keväällä 1985, kesken rehtorikauden, hän siirtyi ohjaamaan Helsingin kaupunginteatteriin Jeppe Niilonpoikaa. Koulussa toteutettiin Turkan etä-ohjauksena ja Turkan antaman estetiikan ja näyttelemistävän mukaisesti, ns. Jotuni-projekti, jossa ohjaajaopiskelijat tekivät seitsemän ohjausta Maria Jotunin näytelmistä. Turkan assistenttinakin toiminut ohjaaja Anneli Ollikainen vastasi luottohenkilönä tuotantojen yleisestä toteutumisesta.<sup>259</sup>

Dramaturgian opetuksesta vastasi Outi Nyytjä, joka valittiin Turkan jälkeen myös koko koulun rehtoriksi syksystä 1985. Opiskelun malli säilyi samana, mutta ruotsinkielisellä laitoksella lainassa ollut Asko Sarkolan hoitama näyttelijäntyönprofessori siirtyi takaisin näyttelijäntyön laitokselle ja siihen valittiin yksi Turkan luottonäyttelijöistä Helsingin kaupunginteatterista, Ritva Valkama. Nyytjän ensin tuntiopettajaksi pyytämä, hänen entinen oppilaansa Jussi Parviainen toimi Nyytjän paikalla dramaturgian laitoksen vs. lehtorina.<sup>260</sup>

Tästä alkoi uusi vaihe NOD-laitosten toiminnassa. Vaikka ilmapiiri koulun sisällä, ainakin opettajien keskuudessa, oli kokemukseni mukaan Turkan aktiivisen rehtorikauden ajan usein julkisuuskuvaa eheämpi ja positiivisempi, monet käytännöt toimivat ainoastaan hänen taiteilijana ja johtajana nauttimansa auktoriteetin ja välillä suoranaisten pelotusvoimansa ansiosta. Nyytjälle langennut odotus jatkaa Turkan tapaan haastavalla taiteellisella linjalla, ja pitää yllä myös Turkan luomia käytäntöjä testeineen ja ehtoineen, toteutui kokemukseni mukaan huonosti, kun Turkan välitön ote koulusta heikkeni. Näin tilannetta muistelee tuolloinen dramaturgiopiskelija Antti Hietala (opinnot vuosina 1984–1988) Turkan aikaa ja syksyä 1985, jolloin kaikki muuttui Turkan siirryttyä kesällä Tampereelle ohjaamaan Seitsemää Veljestä:

*”Se valtatyhjiö, joka Teatterikorkeakouluun silloin levisi, oli täysin selkeä. Oli tosiasia, että [aiemmin, Turkan rehtoriaikana] joka aamu, kun kouluun tuli, saattoi suurin piirtein joutua hakatuksi. Vaikka ei fyysisesti näin käynyt, pelko*

259 Jakson opettajina mainitaan Jouko Turkka, Erkki Saarela ja Leena Uotila mutta muistamani mukaan Ollikaisen rooli oli myös hyvin tärkeä kokonaisuuden organisoinnissa ja käytännön toteutuksessa. TeaK, Opinto-opas 1984–85, 18.

260 Kallinen 2004, 111–112.

*oli vastaava. Se psyykkinen nöyryytys, joka saattoi tapahtua milloin tahansa ja yleensä tapahtuikin täysin yllättäen, se oli yhtä voimakas. — Toisaalta [Turkan lähdettyä] oli myös sellainen ihmeellinen autiuden tunnelma, että mitähän tästä nyt tulee.”<sup>261</sup>*

Esimerkki osoittaa, kuinka vahvan paineen ja toisaalta riippuvuuden Turkka ja hänen johtamansa koulu olivat joissain opiskelijoissa aiheuttaneet. Oli pelkoa suoranaisesta väkivallasta, ja uhka tuntui ehdollistuneen varuillaan oloon ja nolatuksi tulemisen pelosta syntyneeseen ahdistukseen. Samalla tuntui kuitenkin syntyneen myös epäilyksiä siitä, että sen jälkeen tulevalla kaudella ei ehkä seuraa mitään parempaa, kun pelätty auktoriteetti ei ole enää läsnä.

Niille opiskelijoille, jotka kestivät Turkan koulutuksen ja selviytyivät teisteistä, se saattoi olla hyvin hedelmällistä. Ilmeisimmin tuohon ryhmään kuului enemmän vahvalla itsetunnolla varustettuja miesopiskelijoita kuin naisia. Noina vuosina näyttelijäksi opiskellut Heikki Kujanpää muotoili jälkeensä tilanteen tällaisten opiskelijoiden kannalta:

*”Minä luulen, että myös niille ihmisille, jotka tunsivat kutsumuksensa olevan teatterissa ja taiteen teossa 1980-luvulla, oli helppoa hyväksyä se, että koulutuksen alussa oli suurin mahdollinen vastustaja. Omat kulttuurivammat pääsi purkautumaan. Turkka sysäsi liikkeelle sellaista prosessia, että pääsi ylittämään itsensä ja pääsi itsessä olevien sisäisten voimavarojen kanssa tekemisiin. Olen sitä mieltä, että se voidaan tehdä monella tavalla, mutta se sopimus oli olemassa. Luulen, että ne, jotka ymmärsivät kaiken tuon sopimuksen piirissä tapahtuvaksi leikiksi, kaikista niistä nöyryytyksistä huolimatta, he eivät kuitenkaan traumaantuneet pysyvästi.”<sup>262</sup>*

Analyysi on uskottava sellaisten Kujanpään kuvaamien opiskelijoiden kannalta, joilla oli edellytyksiä suhtautua koulutukseen todellakin vain eräänlaisena rankkana leikkinä. Oma tuntumani tuon ajan koulusta oli, että usein

261 . Hän jatkaa: ”Sitten se oli kadonnut < > nyt Turkka ei enää ole paikalla, että se on Tampereella. < > Tästä seurasi sellainen puberteettinen rentoutuminen. Sen näki kaikesta. Esimerkiksi oppilaat, jotka aamuisin eivät olleet jaksaneet juosta, kävivät silti kastelemassa tukkansa. He luopuivat [nyt] näistä varoimenpiteistä. Kaikenlaisessa pienessä leväperäisyydessä tuntui kuin koulun käytävillä olisi soinnut musiikki.” Paavolainen 1999, 175. Laajemmin Kallinen 2004, 111–112.

262 Paavolainen (toim.) 1999, 190.

nämä opiskelijat olivat miespuolisia, huomattavasti harvemmin naisia ja yleensä Turkan itsensä kouluun valitsema.

Kujanpään tavoin tunnistan aluksi ajatelleeni itsekin samoin opettajana, johon kurinpitoa tai nöyryyttämistä ei kohdistunut, kuten ei muihinkaan Turkan aktiivikauden opettajiin, jotka hän oli hyväksynyt ”joukkueeseensa”. Tunsin myös saavani Turkan ja myöhemmin Parviaisen opetuksesta erittäin oleellisia oivalluksia teatterista taidelajina, esimerkiksi rohkeudesta ja näkemyksestä käsiteltävien aiheiden valinnassa sekä lähestymistavan suhteen. Tunsin kehittyväni myös pedagogisesti seuraamalla melko paljon Turkan, Parviaisen ja monien muiden opettajien opetusta sekä toimiessani samaan aikaan erittäin haastavissa opetustilanteissa omilla tunneillani. Noina vuosina lukuisat kollegoideni kanssa käymäni keskustelut auttoivat myös oman reflektion kirkastumisessa.

Vuosien varrella enenevässä määrin esiin tulleiden opiskelijoiden kokemusten valossa on selvää, että Kujanpään määritelmä ei kuitenkaan pätenyt kaikkien opiskelijoiden kohdalla. Lienee ilmeistä, että Turkan ja Parviaisen tai joidenkin melko kovia otteita käyttäneiden ohjaajaopiskelijoiden mahdollinen oletus kaikkien NOD-opiskelijoiksi<sup>263</sup> tulleiden nuorten valmiudesta ymmärtää ankara koulutus ja henkilöön kohdistuvat ylilyönnit yhteisen sopimuksen varassa toteutettavaksi kovaotteiseksi leikiksi, oli virheellinen.

Ohjaaja- ja näyttelijäopiskelijoiden välit olivat joissain tapauksissa hyvin jännittyneet. Useat ohjaajaopiskelijat jäljittelivät Turkan rajua työskentelytapaa ja menivät harjoituksissa osin Turkkaakin pidemmälle. Tästä tuolloiset näyttelijäopiskelijat joko eivät ilmeisesti uskaltaneet suoraan puhua meille opettajille tai he pitivät sitä hyödyttömänä. Opiskelijoiden kuvauksista päätellen monet tapahtumat jäivät tuolloin opettajilta myös piiloon tai niiden luonnetta, esimerkiksi ohjaajaopiskelijoiden toimintaa näyttelijäopiskelijoita kohtaan produktioissa, ei osattu tunnistaa oikein.<sup>264</sup> Tällaisia tapauksia

263 Näyttelijä-, ohjaaja- sekä dramaturgiopiskelijat

264 Otan esimerkin omalta laitosjohtajavuodeltani 1988–1989. Tapaus sattui Turkan vielä ollessa ohjaajantyön professorina Martónin rehtorikauden alussa. Minulla on päiväkirjamerkintä tapahtumasta, jota en muistanut ennen merkinnän löytymistä: Totean erään naispuolisen näyttelijäopiskelijan lähteneen viikkoa ennen ensi-iltaa produktiosta ja pyytäneen laitokselta sen sijalle yksityistunteja. En päiväkirjan mukaan antanut lupaa yksityistunteihin, mutta mitään mainintaa ei ole siitä, että olisin tiennyt produktion tapahtumista. Sama naisopiskelija kommentoi tapahtunutta kymmenkunta vuotta myöhemmin maisterin opinnäytteessään. Ohjaajaopiskelija oli teettänyt harjoituksen, jossa hänet oli laitettu kahden paksun voimistelumaton

on mielestäni pohdittava pedagogisena vallankäyttöasetelmana eikä taiteellisenä kysymyksenä. Useimmin tuntui olevan vastakkain naispuolinen näyttelijäopiskelija sekä miespuolinen ohjaajaopiskelija tai opettaja.<sup>265</sup>

Itse näin ja muistan myös tilanteita, joissa liikunnanopettajan kannalta oli selkeä ristiriita siinä, että ohjaajaopiskelijat Turkan ajatusten mukaisesti halusivat näyttämöväkivallan usein olevan hyvin realistista. Poskelle haluttiin lyödä oikeasti ja mustelmia syntyi näkemäni perusteella mm. kaatumisista, joissa ei juuri käytetty tekniikoita vaan ohjaajaopiskelijat ja varmasti usein myös näyttelijät itse halusivat, että tilanne näyteltiin rankan tyylin mukaisesti ”aitona”. Näyttämötaistelutekniikat koettiin ymmärryksen mukaan teennäisinä. Myös tiukat harjoitusaikataulut tekivät käytännössä mahdottomaksi harjoitella erillisiä tappelukohtauksia niin paljon kuin olisi tarvittu. Palaan kysymykseen tarkemmin miekkailua ja aseettomia näyttämötaisteluita käsittelevissä oppiaineluvuissa.<sup>266</sup>

Myös edellisessä luvussa kuvatut Demot menettivät heti jotain oleellista, kun Turkka ei ollut niissä läsnä siirryttyään ohjaamaan *Seitsemää Veljestä*

väliin. Muu ryhmä meni maton päälle ja hänen oli yritettävä päästä pois mattojen välistä. Tämä ja vastaavat harjoitukset olivat opiskelijalla olleen paniikkihäiriön takia niin ahdistavia, että hän lähti produktiosta. Hänen opintojensa loppuun saattaminen viivästyi paljolti hyvin ahdistavan opiskeluaian vuoksi. Tarkistin sähköpostitse tapahtumaketjun osalliselta. Opiskelija vastasi, että ei tapahtuma-aikana osannut lapsellisuuttaan kertoa opettajille mitään todellisista tapahtumista. Minä taas en laitosjohtajana tuolloin ole osannut kysyä tai ymmärtänyt lainkaan ottaa selvää, mistä yhtäkkinen lähtö todellisuudessa johtui. Tyydyin opiskelijan keksittyyn selitykseen. Turkka kannusti esimerkillään ja vaatimuksillaan ohjaajaopiskelijoita menemään fyysisissä harjoituksissa äärirajoille. Kokemattomat ohjaajaopiskelijat menivät ajoittain mitä ilmeisimmin jopa pidemmälle kuin Turkka, eivätkä näyttelijäopiskelijat ajan ilmapiirissä uskaltaneet kieltäytyä kohtuuttomista tehtävistä. Tapahtumista ei myöskään luuseriksi leimaantumisen pelossa haluttu kertoa opettajille. Kontion vuonna 1988 ilmestynyt *Kausi Helvetissä* on erinomainen kuvaus tästä ohjaajaopiskelijan kannalta.

265 Kuvaus ajan ilmapiiristä ohjaajaopiskelija Irina Krohnin kertomana, ks. Paavolainen 1999, 234.

266 Kysyin Turkalta Hamletin harjoituksissa, tarvittaisiinko siihen miekkailukohtauksen harjoittelua Laerteen ja Hamletin väliseen miekkaotteluun. Turkka nauroi ja sanoi, ettei miekkailun avulla voi näyttämölle luoda tunnetta kuolemanvaarasta. Hän kehotti muutenkin mieluummin harjoittelemaan esimerkiksi oikeaa nyrkkeilyä kuin näyttämötaistelutekniikoita. Minulla oli se ongelma, että en ollut itse nyrkkeillyt, enkä osannut sitä opettaa. Toinen ongelma liittyi realismin vaatimukseen. Tyyllittely tuntui olevan sallittua vain niin kuin Turkka itse sen teki.

Tampereelle TV2:lle. Esiin alkoi purkautua tyytymättömyyttä ja ahdistusta. Ylempikurssilaiset olivat jo tehneet useampia Demoja, ja tuntui siltä, että niissä esiintyneet aihepiirit oli moneen kertaan käsitelty, ja esitykset olivat usein hyvin ahdistavia. Alkoi esiintyä erilaisia pyrkimyksiä tehdä esityksistä provokatiivisia: lasinsirpaleiden päällä istumista, ranteiden viiltelyä tai äärimmäisen väkivallan simulointia. Toisaalta käsittääkseni tapahtui osin tahallisia riman alituksia, joilla Demojen pakollista tekemistä kritisoitiin.<sup>267</sup> Osa opiskelijoista teki silti edelleen vuodesta toiseen vaikuttavia ja hyvin koskettavia esityksiä 1990-luvun alkupuolelle jatkuneessa demokäytännössä.<sup>268</sup> Ilmeisesti osa heistä onnistui ylittämään pelkonsa eikä osa kokenut esiintymiseen liittyvää ahdistusta negatiivisena vaan halusi näyttämölle nimenomaan tällaisessa haastavassa tilanteessa.<sup>269</sup>

267 Turkan väistyttyä taka-alalle koulun sisällä sattui vielä ilmapiiriä heikentäviä tapahtumia, kuten rehtori Nytytjän tekemä ja Parviaisen tukema, mielestäni huonosti harkittu ja opiskelijoiden taholta oikeutetusti kollektiiviseksi rangaistukseksi tulkittu joulun 1986 kaikkien Demonstraatioiden hylkääminen, joka johti opiskelijoiden kieltäytymiseen uusinnasta.

268 Myös tanssitaiteen laitoksen opiskelijat osallistuivat Demoihin, vaikka osa koki, että muiden laitosten edustajat eivät olleet heidän tekemisistään kovin kiinnostuneita. Käymieni keskusteluiden perusteella tanssijoista oli hienoa saada välitöntä palautetta myös näyttelijäpuolen opettajilta ja opiskelijoilta, kun palautteen antoa 1980-luvun puolivälin jälkeen kokeiltiin suoraan esitysten jälkeen muutaman esityksen ryppäissä. Demot menettivät lopulta alkuperäisen hohtonsa ja hiipuivat pois 1990-luvun alussa. Tuovi Rantasen kertomaa teoksessa Paavolainen 1999, 152–153.

269 Muistikuvani Demoista ovat melko runsaita, koska varsinkin alkuvuosina lähes koko N-laitoksen opettajakunta osallistui Demoihin organisaattoreina ja avustajina talkoohengessä. Muistiinpanoissani on jäljellä kommentteja opiskelijoiden suorituksista ja pohdintaa mm. esitysten hylkäämisestä ja ehtojen antamisesta, jota voimakkaasti kritisoin, koska palaute ja syyt sille, miksi joku esitys hylättiin, olivat mielestäni usein aivan riittämättömät ja jäivät hämäräksi myös minulle. Toimin itse mm. kuuluttajana etupenkissä istuen ja kollegoideni Antti Tarkiaisen ja Langryn kanssa järjestelimme tarvittaessa näyttämöllä voimistelumattoja ja muuta sallittua minimaalista rekvisiittaa. Yksin esiintyjä sai käyttää eri vuosina erilaisin painotuksin avustajaa, jonka osuus täytyi rajoittaa pääesiintyjää pienemmäksi. Viimeisinä vuosina tosin muistamani mukaan myös pareittain tapahtuvat esitykset olivat käytäntönä, kun sääntöjä tulkittiin eri tavoin eri vuosina. Myös ryhmäesitykset olivat ylimääräisinä numeroina sallittuja alusta saakka. Ne olivat usein absurdeja kokonaisuuksia, jotka olivat syntyneet nimenomaan opiskelijoiden esiintymisen halusta, toisin kuin jotkut yksin tehdyistä demoista. Jälkeenpäin käymieni keskusteluiden perusteella monet opiskelijat kokivat ne erittäin pelottavina. En muista tarkkaa vuotta, jolloin demokäytäntö lopullisesti haudattiin, mutta se tapahtui joka tapauksessa 1990-luvun alussa.

Turkan meille opettajille esittämä provosoiva väite oli, että opiskelijat oppivat opettajansa ulkoa kahdessa vuodessa ja sitten hylkäävät tämän. TeaKissa Turkan koulutusmalli oli ehtinyt hänen parivuotisen rehtorikautensa loppuun mennessä osoittaa jo sekä hyvät että huonot puolensa. Mukana olleena tuntuu vaikealta uskoa, että järjestelmää olisi voitu jatkaa kovin pitkään, vaikka Turkka olisi aktiivisesti johtanut koulutusta. Kun hän siirtyi taka-alalle ohjaajantyyön professuuriin, tilanne huononi ratkaisevasti. Hän jäi vaikuttamaan tausta-auktoriteettina. Laitoksen johto joko kysyi häneltä neuvoa suoraan tai tulkitsi koulutustilanteita oletettujen ”turkkalaisten periaatteiden” kautta.

Koulun ulkopuolella mielipiteitä jakoi yhä voimakkaammin ohjaajaopiskelija Erik Söderblomin *Tauti*-näytelmän ohjauksesta loppuvuodesta 1986 nousnut julkisuuskuhu.<sup>270</sup> NOD-laitosten lopullinen sisäinen hajoaminen ja sekasortoinen tilanne lähtivät kokemukseni mukaan käyntiin Jumalan teatterin Oulun Teatteripäivillä keväällä 17.1.1987 tekemän tunnetun aktion jälkeen, vaikka muodollisesti asialla ei ollut tekemistä TeaKin kanssa. Oulun kaupunginteatterin johtaja Helminen sopi esiintymisestä suoraan opiskelijoiden kanssa.<sup>271</sup>

270 Erik Söderblomin ohjaaman *Tauti*-näytelmän ensi-ilta oli 7.11.1986. Esityksessä näyttelivät mm. näyttelijäopiskelijat Jari Hietanen ja Jorma Tommila sekä ohjaajaopiskelija Jari Halonen, jotka dramaturgiopiskelija Esa Kirkkopellon lisäksi muodostivat Jumalan teatteriksi nimeämänsä ryhmän. *Tauti*-esityksestä innostunut Oulun kaupunginteatterin johtaja Jussi Helminen pyysi heitä Söderblomin ehdotuksesta esiintymään Ouluun Pohjoisen teatteripäiville, jossa teemana oli rajojen, kuten näyttämön ja katsomon välisen rajan rikkomisen. Helminen toivoi skandaalia ehdottaessaan Söderblomille vierailua. Söderblom kieltäytyi sanoen, että skandaalia ei voi toistaa. Kallinen 2004, 113–115.

271 Näyttelijäopiskelijat Jari Hietanen, Jorma Tommila ja muistamani mukaan myös näyttelijälinjalta ohjaajaopiskelijaksi siirtynyt Jari Halonen osallistuivat edellisenä päivänä perjantaina 16.1.1987 iltapäivätunnilla liikuntatunnilleni ja suorittivat keppitaistelusta rästitehtävän, koska olivat olleet pois tunneilta yli sallitun määrän. Tuolloin siis koulussa opinnot sujuivat vielä suhteellisen normaalisti. Itse aktiossa Oulun teatteripäivillä tekijät räjäyttelivät paukkupommeja, heittelivät yleisön päälle jugurtti-ulostesekoitusta, ruoskivat yleisöä ja tyhjensivät sen päälle jauhesammuttimen sisällön, jolloin yleisö osin paniikissa poistui salista. Kallinen (2004, 114–120) kuvaa tiivistetysti erittäin suuren julkisuuden saanutta tapahtumaa ja sillä nähtyjä yhteiskunnallisia kytkentöjä ja tapahtuman seurauksia TeaKissa. Lainaan useissa otteissa myöhemmin myös Kirkkopellon kuvauksia Jumalan teatterin taiteellisista pyrkimyksistä. Katso esim. Kirkkopelto 2007.

Kohun seurauksena Jouko Turkan ja Jussi Parviaisen katsottiin olevan vastuussa opiskelijoiden käyttäytymisestä Oulussa ja heidän erottamistaan vaadittiin julkisuudessa. Koulun sisällä tilanne henkilösuhteissa kärjistyi. Erottamisen vastustajat Jumalan teatterin jäsenten johdolla perustivat ns. Avoimen oppilaskunnan ja vaativat mm. näyttelijäntäytymisopettajien ja vs. rehtori Möllerin eroa, koska katsoivat näiden joko lausunnoillaan tukeneen Turkan ja Parviaisen erottamista tai olleen passiivisia asian suhteen.

Seuranneessa jälkikuohunnassa tapahtui myös Turkan ja Parviaisen erottamista vastustaneen Pirun Teatteriksi itsensä nimenneen opiskelijajoukon provokaatio TeaKissa. He särkivät ikkunoita, heittivät symbolisena eleenä rehtorin tuolin ulos ikkunasta jne. Samanaikaisesti ja samasta syystä koulusta erotetut Jumalan teatterin jäsenet lukitsivat itsensä koulun oviin ja yrittivät estää kaikilta kouluun sisäänkäynnin. Tilanteen hajanaisuutta kuvannee, että ryhmät eivät kaikesta päättäen olleet sopineet toimista keskenään vaan toimivat itsenäisesti.<sup>272</sup>

Turkka ohjasi samoina vuosina kesästä 1985 lähtien Tampereella TV2:lle suurtuotantonaan *Seitsemää Veljestä*, joka esitettiin TV2:ssa vuonna 1989.<sup>273</sup> *Seitsemän Veljeksen* pääosien näyttelijät olivat kaikki TeaKin näyttelijäopiskelijoita. He kävivät vain harvoin koulussa, mutta muistamani mukaan olivat useimmat hyvin epäluuloisia ja kriittisiä koulun suhteen, ja toisaalta ymmärrettävästi puolustivat ”Turkan linjaa”, mikä se sitten tuolloin olikaan.<sup>274</sup>

Nyytäjä ei ollut opettajana löysä tai pehmeä, pikemminkin hyvin vaativa ja kriittiseen ajatteluun haastava.<sup>275</sup> Tuntuu silti ilmeiseltä, ettei Nyytäjällä rehtorina sen enempää kuin kellään muullakaan ollut mahdollisuuksia onnistua johtajana Turkan rehtorikauden jälkeen syntyneessä tilanteessa. Turkan ja osin Parviaisen autoritäärisyys aiheutti kokemukseni mukaan isossa joukossa opiskelijoita niin vahvan riippuvuuden opettajaansa, että ajatus jonkun muun opettajan ottamasta auktoriteettiasemasta Turkan seuraajana tuntuu jälkeinpäin ajateltuna mahdottomalta.

272 Kallinen 2004, 113–119.

273 Kallinen 2004, 71.

274 He kantoivat mielestäni Turkan tapaan ympärillään samaa ankaruuden ja epäluulon tunnelmaa. Sekin on yksittäisissä keskusteluissa Veljesten näyttelijöiden kanssa jälkeinpäin osoittautunut osin harhakovaksi ja oli usein enemmän merkki ahdistuksesta, jota *Seitsemän Veljestä* -produktion ankara totaaliharjoittelu tuotti.

275 Paavolainen 1999, 88–89.

Prosessin kuluessa kaikki vakinaiset näyttelijäntöön opettajat erosivat professori Valkamaa myöten. Tilannetta yritettiin vielä korjata koulun sisällä vt. rehtorina toimineen Marianne Möllerin (ruotsinkielisen laitoksen johtaja) johdolla.<sup>276</sup> Möllerin kyky pysyttäytyä neutraalina, sovittelua ja yrittää löytää ratkaisuja lukkiintuneisiin tilanteisiin oli käsitykseni mukaan ratkaisevassa asemassa noina vuosina vielä pahemman kriisin välttämiseksi.

Syksy 1987 alkoi rauhallisemmissa merkeissä ja uskoa yhteistyöhön oli olemassa. Paljolti Möllerin neuvottelemassa kokonaisratkaisussa dramaturgian vt. lehtori Parviainen nimitettiin perustetun NOD-osaston johtajaksi lukuvuodeksi 1987–1988. Näyttelijä Kari Heiskanen tuli Parviaisen pyynnöstä opettamaan ja näyttelijäntöön lehtoriksi.<sup>277</sup> Heiskanen oli harvinainen tapaus siinä mielessä, että hänellä näytti olleen Parviaisen tuki, mutta myös muu opettajakunta piti Heiskasen kouluun tuloa erittäin hyvänä asiana. Hän oli vahva ja itsenäinen suhteessa niin Turkkiaan, Parviaiseen kuin muihinkin jännittyneen tilanteen osapuoliin. Lisäksi hän oli kiistattomat taiteelliset näytöt antanut näyttelijä. Näyttelijäntöön opetus huipentui syksyllä 1987 Parviaisen ohjaamaan *Raamattu*-produktioon ja Heiskasen neloskurssin lopputyöksi tekemään *Sanny Kortmannin kouluun*.<sup>278</sup>

Tämä jakso tiivistyi keväällä 1988 eräänlaisena taiteellisena kaksintaisteluna Kari Heiskasen ohjaaman *Cyrano de Bergeracin* ja Jussi Parviaisen ohjaaman *Figaron häiden* välillä. Molemmat produktiot olivat minusta innostavaa

276 TeaKin NOD-laitosten ja vuoden 1987 ajan Jussi Parviaisen johtaman NOD-osaston hajanaisuus ja ennen kaikkea näyttelijäntöönopettajien irtisanoutumiset johtivat tilanteeseen, jossa tarjouduin ohjaamaan toisen vuosikussin näyttelijäopiskelijoille Voltairin *Candide*-romaanista dramatisoidun näytelmän. Tässä näyttämöliikunnanopettajalle tarjoutui sinänsä kiinnostava ja haastava mahdollisuus ottaa taiteellinen kokonaisvastuu näytelmäproduktiosta ja soveltaa näyttämöliikunnanopetusta suoraan näyttelijäntööhön. Tilanne oli kuitenkin henkisesti erittäin vaikea. Opiskelijat kokivat tilanteen hyvin ristiriitaisena. He joutuivat konkreettisesti valitsemaan joko lähes kahden kuukauden tauon kevään opetuksessa tai minun tekemäni ohjaustarjouksen välillä: liikunnanopettaja ohjaamaan näytelmää. Lisäksi näytelmävalintani ja valitsemani tyylilaji olivat erittäin vaikeita nuorille opiskelijoille. Lyhyesti sanottuna pääsin itse koettelemaan taiteellispedagogisen ymmärrykseni ja taitoni rajoja tilanteessa, jossa onnistuminen oli hyvin vaikeaa.

277 Heiskanen muisteli Parviaisen pyytäneen häntä osastonjohtajana ollessaan opettamaan ja suhtautuneen hyvin myönteisesti mm. ajatukseen tehdä *Cyrano De Bergerac*, jonka ensi-ilta olisi keväällä 1988. Heiskasen puhelinhaastattelu 16.7.2008.

278 Kallinen 2004, 122–123

teatteria ja saivat hyvät arvostelut. Heiskasella oli enimmäkseen kolmos- ja neloskurssin ja Parviaisella ensimmäisen ja toisen vuosikurssin NOD-opiskelijoita.<sup>279</sup>

Jumalan teatterin aktiosta alkanut tilanteen kärjistymisen NOD-laitoksilla teki siitä julkisuudessa Turkan ja Parviaisen ja heitä puolustaneiden opiskelijoiden sekä Jumalan teatterin aktion tuominneiden opettajien välisen kiistan. Vastakkain näytti olevan teatterin tulevaisuus ja taantumus. Turkan ja Parviaisen vastustajat, allekirjoittanut mukaan lukien, joutuivat samalle puolelle kuin kristillistä kansanpuoluetta edustanut konservatiivina pidetty opetusministeri Björkstrand ja mm. ne kokoomuksen kansanedustajat, jotka olivat esittäneet kritiikkiä Turkan menetelmiä vastaan jo aiemmin.

Turkan ajattelusta ja opetuksesta vaikutteita saanut Jumalan teatteri hyökkäsi Oulussa koko laitosteatteri-instituutiota vastaan tavalla, jota Turkka ei ollut koskaan konkreettisesti tehnyt.

Jumalan teatteri -ryhmä näki toimintansa myös tulevaisuudessa laitosten ulkopuolella. Turkan taiteellinen toiminta ja julkisuuden kautta tapahtunut provosointi sen sijaan oli käytännössä koko hänen uransa ajan rakentunut laitosteattereiden sisälle ja niiden kautta. Oleellinen tekijä hänen teatterissaan oli ymmärtääkseni maksimoida jännite ja kontrasti kulloisenkin teatterityön esille tuomien teemojen ja niitä vastustavien tahojen välillä hyödyntämällä teattereiden suuria näyttämöitä ja suurta yleisöä.

Turkalla oli luottonäyttelijöitä, mutta hän toimi kuitenkin leimallisesti laitosteatterin ohjaajana ja tuon aseman tuoman vallan käyttäjänä myös näyttelijöiden suuntaan. Produktioihin tulivat ne näyttelijät, jotka lukivat nimensä roolilistasta. Elleivät he halunneet olla mukana, he joutuivat joka tapauksessa erikseen kieltäytymään.<sup>280</sup> Turkan toiminta TeaKissa oli suora jatke tälle mallille. Hän käytti TeaKin muodollista, rakenteellista valtaa osana pedagogiikkaansa. Hänen kouluttamansa näyttelijät olivat matkalla laitosteattereihin, niitä taiteellisella kompetenssillaan ja asenteellaan muuttamaan. Paradoksaalisesti he olivat tulossa koulusta, jossa oli pakko alistua opetukselle, testeille ja kilpailulle toiminnan oikeudenmukaisuutta kyseenalaistamatta, valittamatta, eri keinoin toteutettavan erottamisuhan alla. Muutamat

279 Tein yhdessä Antti Tarkiaisen kanssa taistelut ja miekkailukohtaukset *Cyranoon*.

Jännitteen Parviaisen ja Heiskasen työryhmän välillä saattoi aistia. Välit olivat kuitenkin vielä niin hyvät, että esityksiä käytiin puolin ja toisin katsomassa.

280 Paavolainen 1986.

vahvat yksilöt tosin uskalsivat vastustaa tätä tilannetta, ja saivat rohkeudestaan Turkan puolelta usein sympatiaa ja ymmärrystä. Kokemukseni mukaan rima oli kuitenkin hyvin korkealla. Niiden, jotka menestyksellä nousivat vastarintaan, oli toisaalta nautittava Turkan arvostusta jo ennestään.<sup>281</sup> Ansioistaan huolimatta Turkan pedagogiikan luonnetta on mielestäni välttämättä arvioitava myös tästä lähtökohdasta.

Turkan kaudeksi nimeämälläni jaksolla tapahtui isoja muutoksia kouluksessa ja osa niistä jäi pysyviksi. Esimerkiksi näyttelijäkoulutuksessa voimakas suuntautuminen julkiseen esittämiseen osana näyttelijän opiskeluprosessia jäi elämään aiempia vuosia vahvempana, vaikka NOD-laitoksilla onkin vähitellen yhä enemmän siirrytty takaisin ajatukseen, että opiskelun alkuaika erityisesti ensimmäinen ja toinen opiskeluvuosi rauhoitetaan perusteiden opiskelulle. Periodiopetus on myös jäänyt osaksi kaikkien aineiden opetusta laulun säännöllisesti eteneviä yksityistunteja lukuun ottamatta. Oppiaineluvussa käsiteltävä liike ja ääni -jakso Cooperin testeineen, joka edelleen aloittaa ensimmäisen vuoden ilmaisuaineiden opinnot, sai alkunsa myös Turkan ajan impulsseista, vaikka virallisesti ilmaantui opetussuunnitelmaan Mártonin kauden alkaessa 1988.<sup>282</sup>

Monet Turkan ajan onnistuneet mutta myös epäonnistuneet opetuskokeilut ja opetusajattelun kiteytykset ovat kokemukseni mukaan jääneet NOD-laitosten keskusteluperintöön esimerkkeinä ristiriitaisista ilmiöistä ja toimineet pedagogisena vertailuaineistona myös omassa opettajana kehityksessäni. Ne ovat olemassa käsitteellisenä välineistönä, jonka avulla uusia ajatuksia tai vanhojen käytäntöjen pätevyyttä voidaan keskusteluissa edelleen testata. Keskustelua herättäneitä teemoja ovat olleet ainakin runsas julkinen esiintyminen, pakolliset testit, kovat psyykkiset ja fyysiset suoritusvaatimukset ja autoritäärinen opetusasenne, jopa väkivallan uhka.

Useissa asioissa, kuten pakollisten testien suhteen, koulutuksen linja on opettajien kesken käydyn pohdinnan seurauksena kääntynyt jopa täysin päinvastaiseksi Turkan aikaan nähden. Autoritäärinen asenne, jonka Turkka olisi nähnyt mielellään kaikkien opettajien asenteena, ei sellaiseksi muodostunut. Yhdeksänkymmentäluvulla alkaneen prosessin kuluessa autoritäärisyyttä on

281 Esimerkiksi tuolloin opiskelijana ollut Satu Silvo on kuvannut ristiriitaista opiskelutilannettaan ja nousuaan vastustamaan Turkkaa. Paavolainen (toim.) 1999, 125–138.

282 TeaKin Opinto-opas 1988–1989.

päinvastoin tietoisesti pyritty minimoimaan kaikilla tasoilla. Tilalle on tullut huomattavasti keskustelevampia käytäntöjä. Tuolloin korostuneista arvoista esimerkiksi fyysisestä kunnosta huolehtiminen on silti edelleen oman opetukseni tärkeä elementti, jonka myös useat opiskelijat hyvin motivoituneina ovat omaksuneet osaksi taiteilijaksi kasvuaan. Käsittelen näitä teemoja syvemmin oppiaineluvuissa.

Myllerryksen seurauksena tapahtui suuria muutoksia koko NOD-laitosten opettajakunnassa. Moni opettaja lopetti ja tilalle tuli uusia. Ennen Turkan kautta Suomen Teatterikoulun aikana aloittaneita opettajia oli Mártonin kauden alkaessa syksyllä 1988 jäljellä enää puheessa lehtorit Malla Kuuranne ja Ritva Koivunen, laulussa Eija Orpana-Martin ja teatteriopissa Timo Kallinen. Myös Antti Tarkiainen toimi lehtorina eläkkeelle jäämiseensä saakka vuoteen 1989.<sup>283</sup>

Arvioin edellä kriittisesti Jouko Turkkaa opettajan ja rehtorin asemassa, en niinkään sitä, mitä Turkka on ollut yhteiskunnallisesti tai taiteilijana. Turkalle aika TeaKissa oli epäilemättä myös taiteellinen prosessi, jossa pedagogiikka oli keino tutkia ja osin toteuttaa taiteellis-pedagogisia visioita ja jopa pidempiä prosesseja, kuten tv-sarja *Seitsemän Veljestä*, jonka Turkka pystyi erityisesti veljesten osalta miehittämään omilla opiskelijoillaan.

Jumalan teatterin perustajajäsen ja TeaKissa dramaturgiopintonsa vuonna 1986 aloittanut Kirkkopelto katsoo, että Turkka oli taiteilijana tietyn eurooppalaisen esteettisen ja filosofisen perinteen läpäisemä ja välitti oppilailleen historiallisesti perustellun esteettis-eettisen tavoitteen: ”näyttämön on tultava näyttelijän ruumiiseen, ristiriidan on muututtava näyttämölliseksi eksistenssiksi, tiedostamattoman on saatava sijansa näyttämöllisessä ilmenemisessä”. Tämä lähestymistapa erosi Kirkkopellon mukaan sekä ”stanslavskilaisesta todellisuuden toistamisesta ja psykologisoinnista” että brechttiläisestä yhteiskunnallisesta vieraannuttamisesta, itsensä kommentoinnista ja yleisön opettamisesta. Turkkalaisen näyttelijän toimintaa ”näyttää motivoivan näyttelijän järkeilyn ja itsetarkkailun ylittävä tiedostamaton taso, halu, mimeettiset ja kielelliset voimat”. Kirkkopelto lainaa Benjaminin ajatusta brechttiläisestä vieraannuttamisesta montaasinomaisena keskeyttämisenä ja muotoilee turkkalaiselle näyttelijälle ”tulevan tästä keskeytyksestä jatkuva ruumiin tila”.<sup>284</sup> Hän jatkaa: ”Näyttelijän on uskallettava näkyä, paljastua tässä

<sup>283</sup> Ansioluettelot, TeaKin hallintopalvelut.

<sup>284</sup> Tarkemmin Kirkkopelto 2007, 31.

tilassa, jonka hän tietyn näky- ja tunnetekniikan avulla avaa”. Myös kaikki taiteilijan elämäntapaa koskeva palvelee samaa tarkoitusta: suhde työskentelyyn, kannanotot, etiikka.<sup>285</sup>

Kirkkopellon käsityksen mukaan TeaKissa syntyi taiteellis-pedagoginen ongelma, jonka hyvin myös itse tunnistan, kun klassisia tekstejä ja niiden dramaturgiaa ja henkilösuhteita yritettiin tulkita uudella näyttelimesteekniikalla. ”Turkkalainen estetiikka olisi vaatinut paljon radikaalimpaa kokeilua keinoilla, aivan uudenlaisen näyttämön, mutta tälle toisaalta asetettu pedagoginen vaatimus asetti esteen.” Tästä syntynyt ristiriita laitostetiikan kanssa jatkuu hänen mukaansa laitosten ja nk. ”nykyteatterin” välillä.<sup>286</sup>

Korostan, että edellä esitetty tulkinta ja asetelma, jonka Kirkkopelto kirjassaan (2007) muotoili oman taiteellisen työnsä pohjaksi, on vain yksi esimerkki. Näen Kirkkopellon tekemän tulkinnan turkkalaisuudesta ja sen jatkokokehittelyistä kuitenkin kiinnostavana ehdotuksena Turkan taiteelliseen työskentelyyn antamista impulsseista.<sup>287</sup> Tätä opettaja–opiskelija–ketjua vasten voin yhtä subjektiivisesti pohtia, mitä minulle ja varovasti arvioiden usealle muullekin, ehkä painotetummin pedagogisiin kysymyksiin paneutuneelle TeaKin opettajalle tapahtui turkkalaisuuden suhteen. Mielestäni hyvä esimerkki tähän käyttöön on kuvaus, jossa Kirkkopelto asemoi tuolloisena tuoreena opiskelijana TeaKin opettajakunnan tiettyihin rooleihin, joita eri osapuolet hänen mukaansa näyttivät edustavan. Koulussa oli Kirkkopellon kuvauksen mukaan osapuolina Turcka ja Parviainen edellä esitettyä ajattelua edustamassa, vastapuolena brechttiläisesti ja stanislavskilaisesti orientoitunut opettajakunta ja välissä rehtori Nyytäjä mahdottomassa tilanteessa.<sup>288</sup>

Kirkkopellon kuvaama dikotominen asetelma eri teatterinäkemysten kautta rakennettuna on varmasti totta monen opettajan osalta. Mielestäni se ei kuitenkaan juurikaan tavoita syitä, joiden johdosta näyttelijäntyön, ohjaaja- ja dramaturgian laitokset hajosivat sisältä ja jakaantuivat pinnalta katsoen jyrkästi kahteen osapuoleen. Kokemukseni mukaan opettajat

285 Edellä esiin tulleista Kirkkopellon Turkan merkitystä koskevistä tulkinnoista ks. Kirkkopelto 2007, 11–15.

286 Jumalan teatterin irtaantuminen koulusta syntyi halusta ottaa oikeus tällaiseen kokeiluun ja koko ”Jumalan teatterin” voi Kirkkopellon mukaan tiivistää tähän yhteen lauseeseen. Kirkkopelto 2007, 14.

287 Varsinaisesti Kirkkopellon opettaja dramaturgian opinnoissa oli Jussi Parviainen. Kirkkopelto 2007, 10.

288 Kirkkopelto 2007, 14.

kunnioittivat ja arvostivat sekä Turkan että Parviaisen taiteellista toimintaa kauden alkupuolella suuresti, vaikka ehkä olivatkin eri mieltä pedagogiikan käytännön toteutuksista. Omalta osaltani kestävämmäksi muodostui toiminnan eettinen puoli, pedagogiset käytännöt. Seurauksena oli luottamuksen menetys Turkaan ja Parviaiseen ja lopulta aktiivinen puolen valinta kärjistyneessä tilanteessa. Kuvaan liike ja ääni -jakson oppiaineluvussa sekä luvussa 7. tarkemmin tähän liittyvää tärkeää yksittäistä tapahtumaa, joka kärjistyi kysymykseen siitä, mihin tarkoitukseen Cooperin juoksutestiä voi käyttää eettisesti hyväksyttävällä tavalla ja mihin ei.<sup>289</sup>

Luulen, että TeaKissa, jonka Kirkkopelto edellä kuvatusti näki mahdollisena ympäristönä turkkalaisen näyttelijän kehittämisessä<sup>290</sup>, harva opettaja olisi lopulta pystynyt ja osin halunnutkaan toteuttaa Turkan ajatuksia loppuun saakka omissa luokkahuoneissaan. Samoin kuin Kirkkopelto, myös Turkan ajan opettajat ovat kulkeneet omia teitään mutta tuntumani mukaan ottaneet kukin erilaisia vaikutteita Turkan aikana saamistaan kokemuksista. Sekä Turkalta suoraan saadut että toisen käden impulssit elävät edelleen monimuotoisina suomalaisessa näyttelijäkoulutusperinteessä. Turkan nimittäminen Teatterikorkeakoulun kunniatohtoriksi koulun ensimmäisessä promootiossa 2.10.2009 osoittanee, että koulun sisällä hänet nähdään edelleen merkittävänä koulutusajattelun uudistajana ja ravistelijana. Taiteellisen painoarvonsa lisäksi hänen opetusuransa positiiviset piirteet haluttiin nostaa esiin. Tutkimuskehyksessä pidän silti oleellisen tärkeänä pohtia Turkan aikaa kokonaisuutena muiden vaiheiden tapaan mahdollisimman monipuolisesti ja osin hyvinkin kriittisesti.

289 Pragmatistisen näkemyksen mukaan erilaiset dualistiset jyrkkärajaiset määritelmät ovat ongelmallisia. Tässä tapauksessa Kirkkopellon ehdottama jako taiteellisten näkemysten perusteella Turkan ja Parviaisen kannattajien ja brechtiläis-stanislavskilaisten opettajien kesken ei mielestäni lainkaan riitä kuvaamaan vallinnutta tilannetta, jossa opettajakunnan sisällä oli syntynyt huomattavaa ristivetoa nimenomaan pedagogiikkaan liittyvien eettisten ja moraalisten kysymysten suhteen. Ulospäin TeaKin tilanne haluttiin tuonaikaisten kokemuksieni perusteella tyypillisesti tiivistää erilaisiin kahtiajakoihin myös runsaassa lööppijulkisuudessa. Ytimessä oli kuitenkin hyvin monella tasolla taiteellisten kysymysten ohella opettajan ja opiskelijoiden sekä kollegoiden välisen suhteen laatu ja luottamuksen määrä, kuten tässä ja seuraavassa luvussa sekä liike ja ääni -jakson ja perusliikunnan oppiaineluvuissa tulee esiin. Tarkemmin pragmatismista ks. esim. Kivinen & Ristelä 2000, 102–103.

290 Kirkkopelto 2007, 14.

## 5.8. TEATTERIKORKEAKOULUN UUSI ALKU 1988–1991

## (JUOSTEN TEATTERIIN, TANSSIEN ULOS)

Kevästä 1987 NOD-laitokset alkoivat sisäisesti jakautua Parviaisen ja häntä yhä voimakkaammin vastustaneiden opettajien ryhmiin. Parviaisen osaston johtajakausi sisälsi oman kokemukseni mukaan tiettyjä yksiselitteisen negatiivisia piirteitä vallankäytön kannalta ja kevään 1988 loppuun mennessä jäljellä olevan opettajakunnan luottamus Parviaiseen mureni pala palalta hänen NOD-osaston johtajana noudattamiensa toimintatapojen seurauksena.<sup>291</sup>

Edellä Turkan nimen alla kuvatun jakson viimeinen taisto syntyi keväällä 1988, kun Teatterikorkeakoululle haettiin uutta rehtoria edellisestä kevästä 1987 kesken kauden, aluksi taiteellista työtä tekemään ja sitten Jumalan Teatterin aktiosta seuranneessa tilanteessa suoraan jatkettulle virkavapaalle jääneen Nyytäjän jälkeen.<sup>292</sup> Lopulta uudeksi rehtoriksi valittiin vähistä pätevästä hakijoista näyttelijä Maija-Liisa Márton, Turkan entinen vaimo. Márton, joka oli opettanut koulussa 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa ja siis tunsi koulun lähihistoriaa sisältäpäin, halusi sanojensa mukaan rauhoittaa koulun tilanteen. Jälkeenpäin on helppo nähdä, että tällaisesta melkoisen dramaattisesta lähtökohdasta Márton asetui suoraan tulilinjalle ja vaikutus oli rauhoittamisen sijaan aluksi täysin päinvastainen.<sup>293</sup>

Syksyllä 1988 Mártonin rehtorikauden alkaessa tilanne näyttelijäntöön laitoksella oli opetuksen aloittamisen ja laitoksen hallinnon pyörittämisen kannalta erittäin huono. Niinpä vt. rehtori Marianne Möller soitti minulle elokuun alussa 1988 ja suostutteli ottamaan vastaan näyttelijäntöön laitoksen johtajan sangen epäkiitollisen tehtävän syksystä 1988. Laitosjohtajana siihen saakka toiminut näyttelijäntöön lehtori Kari Heiskanen oli jäänyt virkavapaalle tekemään taiteellista työtä eikä muita näyttelijäntöönlehtoreita ollut enää aiemmin kuvattujen tapahtumien tuloksena virassa. He olivat kylästyneet mahdolltomaksi kokemaansa tilanteeseen ja lähteneet TeaKista.<sup>294</sup>

291 Tilanteesta Teatterikorkeakoulun sisällä saa opiskelijoiden muistelemana monivaloisen kuvan Paavolaisen toimittamasta *Aikansa häikäisevä peili* -kirjasta.

Eryteisesti loppuvaiheita ja Parviaisen toimintaa oman ryhmänsä johtajana on kuvattu Klemolan ja Krohnin muistelemana. Paavolainen 1999, 206, 243.

292 Nyytäjä ymmärtääkseni väsyi monen muun opettajan tavoin riitaiseen ja kokemukseni mukaan henkilösuhteiden osalta vielä tätä yleiskuvausta huomattavasti monisyisempään ja ristiriitaisempaan tilanteeseen TeaKissa. Kallinen 2004, 118–119.

293 Paavolainen 1999, 283.

294 Kallinen 2004, 125–131.

Vallinneessa dramaattisessa ilmapiirissä suuri syy siihen, että juuri minua, eikä esimerkiksi kokeneempia naispuolisia puheen- tai laulunopettajia, pyydettiin laitosjohtajaksi, oli ymmärtääkseni hyvin banaalisti se, että olin isokokoinen nuorehko mies. Tuolloin tilanne NOD-laitoksilla tuntui sekä minun että kaikista päättäen monen muunkin mielestä aggressiiviselta. Esimerkiksi avoimen oppilaskunnan julistamien opettajien erottamisvaatimusten sävy oli tuntunut uhkaavalta. Olin pitkään säilyttänyt jonkinlaiset puhevälit konfliktin osapuolien kanssa, mutta tuossa tulehtuneessa tilanteessa voi eri osapuolilla jälkepäin nähtynä todeta olleen melko huonosti tietoa toistensa pyrkimyksistä. Tässä pätee kuitenkin jo aiemmin toteamani: tilanne oli lukossa ja avaimet positiivisiin ratkaisuvaihtoehtoihin tuntuivat hukkuneen.

Asetuin siis koulun virallisen linjan ja rehtori Mártonin puolelle. Kuuluin opettajiin, jotka halusivat päästä eteenpäin ja saada täysin lukkiutunut ja luotamuspulaan lamaan tilanne laukeamaan.<sup>295</sup> Olin valinnut lopullisesti puoleni kriisin loppuvaiheessa keväällä 1988 omien ristiriitaisten kokemusteni perusteella. Päiväkirjajamuistiinpanojen tukemana olen voinut tarkistaa tiettyjä tapahtumia, kuten opetustilanteita ja opettajankokouksia, joiden seurauksena tein päätökseni edistää osaltani jo aiemmin Heiskasen ja hänen lisäksi eräiden muidenkin Ryhmäteatterilaisten saamista kouluun opettajiksi.

Ratkaisevana tekijänä oli vastapuolen potentiaalinen väkivallan käytön uhka valtapyrkimyksissä. Ensin Turkka ja viimeisessä vaiheessa Parviainen mielestäni sallivat heitä puolustaneiden opiskelijoiden toimintatavat sekä opiskelijoiden välisissä suhteissa että NOD-laitosten opettajia kohtaan.<sup>296</sup>

295 Syynä siihen, etten halunnut erota koulusta, kuten useat näyttelijäntöyön opettajat tekivät ja kehottivat muitakin tekemään, jotta koulu saisi uuden alun, oli se, että Teatterikorkeakoulu oli minulle työpaikkana edelleen unelmien täyttymys. Pystyin hyödyntämään liikunnanopettajan taustaani ja opin lisää koko ajan yhteistyössä Tarkiaisen, Sirénin, Rinteen ja muiden opettajien kanssa. Olin mielestäni oppinut erittäin paljon myös sekä Turkan että Parviaisen opetusta seuraamalla. Lisäksi saadessani yhä enemmän töitä teattereissa monimuotoisen näyttämöliikunnan tekijänä, pystyin oppimismielessä hyödyntämään kontrastia, joka teattereiden todellisuuden ja TeaKin välillä vallitsi. Halusin siis myös hyvin itsekkäistä syistä toimia niin, että koulu nousisi jaloilleen ja toimintaa voitaisiin vähitellen jatkaa mielekkäästi.

296 Kumpulaisen päiväkirja merkintä: 19.3.1988 lauantai klo 14.00 R-juna Menossa Heiskasen harjoituksiin. Tuli kiire sillä viime minuutilla ennen lähtöä

Jälkeenpäin tuntuu vielä selkeämmältä kuin tuolloin, että kaikissa koulun toimintaa koskevissa neuvotteluissa osapuolina olisi pitänyt olla opettajien, jotka olivat virkojen hoitajina vastuullisia toimijoita, Turkka ja Parviainen mukaan lukien. Opiskelijoiden vilpittömät pyrkimykset ratkaista tilanne oman kantansa mukaisesti, puolin tai toisin, olivat erittäin ymmärrettäviä. He saivat kuitenkin painostusryhmänä ennen kaikkea Jussi Parviaisen asemasta neuvoteltaessa roolin, joka ei heille kuulunut. Olin itse mukana näissä molemmin puolin tunnepitoisissa ja latautuneissa neuvotteluissa mm. keväällä 1988.

Tässä vaiheessa koulun sisällä opettajien kesken ratkaisevin konfliktin aiheuttaja oli kokemukseni mukaan Parviaisen halu säilyttää johtava asema NOD-koulutuksessa ja jatkaa Turkan jälkeen NOD-koulutuksen johtavana opettajana. Hän oli kuitenkin aiemmissa käänteissä menettänyt jäljelle jääneen päätoimisen opettajakunnan luottamuksen ja kuten edellä kuvasin, opiskelijat olivat myös jakautuneet leireihin, Turkan ja Parviaisen puolustajiin ja vastustajiin.<sup>297</sup>

Parviainen soitti: Halusi tietää mitä hallituksessa oli puhuttu. [Olin kai hallituksen jäsen?] Yritin selvittää tilanteen mahdollisimman suoraan. Ei mene perille. Jussi puhuu historiallisen tilanteen päästämisestä ohi. Liu'utaan tilanteeseen – Márton rehtorina, jota kukaan ei halua erityisesti, mutta ei myöskään osaa vastustaa. Annetaan pallo muihin käsiin jne. Yritin tivata todellisia vaihtoehtoja. Jussi oli edelleen sitä mieltä, että olisi pitänyt huudattaa hänet rehtoriksi. Puhui Pariisin tapahtumista jne. Olisi kuulemma ollut mahdollista olla proffana Möllerin johdolla. Ei mene perille, että Möller ei suostuisi jatkamaan enää. Jussin ansiot on isot. Se on itse kirjoittanut näytelmiä, jotka on hyviä. Siitä ei pääse yli eikä ympäri. Silti ei poistu se, että J. on mahdoton johtajana, koska ei ole osoittanut pystyvänsä suunnittelemaan mitään pitkällä tähtäyksellä, ei pitämään suunnitelmiaan tms. Päiväkirja nro 13, s.1. Parviainen oli jo aiemmin puhunut Ranskan vallankumouksesta ja siitä, että haluaisi tarvittaessa vallankumouksen tapaan huudattaa itsensä rehtoriksi. Tässä mielikuvassa kiteytyi ymmärrykseni mukaan Parviaisen usko siihen, että eriasteinen painostus tai pakottaminen voisi ylipäänsä tuottaa tulosta ja koko virallinen järjestelmä TeaKista ministeriöön alistuisi esimerkiksi rehtoriksi huudattamiseen. Pidin tätä ajatusta täysin epärealistisena.

<sup>297</sup> Parviaisen vähittäinen luottamuksen menetys muun opettajakunnan keskuudessa NOD-laitoksilla ei mielestäni johtunut lainkaan ensisijaisesti taiteellisista kysymyksistä vaan siitä, että hänen käytöksensä opettajakollegoita kohtaan vaihteli jyrkästi ja oli pahimmillaan erittäin loukkaavaa ja alentavaa. Figaron häät produktio oli kallis mm. Miina Äkkijyrkän lehmien ja muiden eläinten kuljetusten takia. Siihen ohjautui huomattavasti rahaa ohi virallisten käsittelyiden ja Parviaisen käsitys suhteessa muihin tarpeisiin tuntui olevan, että taide ottaa, mitä tarvitsee. Hänen toimintaansa omassa ryhmässään opettajana, josta saadut tiedot tosin perustuivat

Kun tuolloin pohdin syntynyttä tilannetta, puolenvaihtani oli selkeä. Olisi ollut mahdoton tilanne hyväksyä sitä, että uuden rehtorin valintaan olisi voitu vaikuttaa vastapuoleksi muodostuneen ryhmän valitsemilla keinoilla: opettajiinsa sitoutuneiden opiskelijoiden toteuttamalla uhkailulla ja vaatimuksilla, joiden taakse päähenkilöt piiloutuivat odottelemaan ikään kuin tulevan vallankumouksen johtajat. Vaikka todellisen väkivallan uhka oli jälkeensä ajatellen ilmeisesti melko olematon, olin tuolloin tilanteen keskellä muiden opettajien tapaan hyvin tuottunut käytetystä kielestä ja vastapuolen valitsemista toimintatavoista. Peli ei tuntunut reilulta eikä avoimelta.

Tässä lienee tutkijana hyvä vielä korostaa, että olin noina vuosina usein hyvin ristiriitaisissa tunnelmissa ja tuntui vaikealta nähdä, mikä oli mitäkin ja mihin eri tahot toimillaan lopulta pyrkivät. Tilanne koulussa hajosi jälkikäteen katsoen useassa vaiheessa mutta käsittääkseni repivimmin Jumalan teatterin aktion TeaKissa aiheuttamiin reaktioihin. Syntyi syvän epäluottamuksen ja epäluulon ilmapiiri. Tiivistetysti Turkan kauden lopussa tilanne TeaKissa muodostui ymmärrykseni mukaan muutamasta perustekijästä. N-laitokselle jääneiden opettajien mielestä Turkan kauden jatkuminen tuntui erittäin ahdistavalta näkymältä sellaisena kuin se kauden loppuvaiheessa oli ilmennyt.<sup>298</sup> Turkan ajateltiin opettajakunnan ja hallinnon sisällä joka tapauksessa olevan lähdössä professuurinsa loppuessa kevätlukukauden lopussa 1989. Lisäksi, vaikka Parviainen olisi halunnut jatkaa professorina ja mahdollisesti osaston johtajana myös Turkan jälkeen, hän oli menettänyt edellä kuvatusti opettajien luottamuksen koulun sisällä käytännön tilanteissa käytöksellään, ei taiteellisten kysymysten takia. Turkan pelotusvoimaan ja karismaan perustuvat käytännöt toimivat vain suoraan Turkan itsensä kautta.

osittain kuulopuheisiin, ei myöskään hyväksytty. Välini Parviaisen kanssa kiristyivät pahasti, kun paheksuin hänelle *Raamattu*-produktion harjoitusmenetelmiä. Olin siinä mukana pitkään, mutta jäin pois, koska koin uskonnollisen retoriikan ja taiteen teon sekoittuvan tavalla, jota en kyennyt hyväksymään pedagogisena tilanteena. Jotkut opiskelijat olivat henkisesti huolestuttavassa kunnossa mielestäni hyvin totaalisen ja manipuloivan harjoittelun seurauksena. Aiheesta ei tuntunut olevan mahdollista keskustella, vaan keskustelu tulkittiin Parviaisen menetelmien arvosteluksi. Valitsin puoleni kerralla.

<sup>298</sup> Turka oli ohjaajantyön professorina mutta teki töitä koulun ulkopuolella tai kuten loppuvaiheessa, ei halunnut tulla koululle, koska Martón oli rehtorina. Samalla hän kuitenkin vaikutti kaikkeen toimintaan useimmiten puhelimen päässä olevana kontrollina, joka oli lamaannuttanut opettajien ja johdon itsenäistä toimintaa siitä lähtien, kun siirtyi ohjaajantyön professoriksi.

On myös selvää, että monet näyttelijäopiskelijat valitsemastaan puolesta riippumatta, joko eivät luottaneet meihin opettajiin tai eivät uskoneet esimerkiksi produktioiden harjoittelutilanteissa tapahtuneiden ohjaajaopiskelijoiden ylilyöntien johtavan mihinkään toimenpiteisiin opettajien puolelta. Vasta jälkeenkäpäin on itselleni alkanut selvitä, mitä eri puolilla TeaKia, sen eri toimipisteissä, tuolloin tapahtui. Pahimmillaan syntyi tilanne, jossa kiistan osapuolet ryhmittäivä puolustusasemiin. Osapuolet näyttäivä kahtena toisiinsa luottamuksen menettäneenä ryhmänä, vaikka tosiasiasa molemilla puolilla vallitsi hyvin monia erilaisia käsityksiä asioiden tilasta. Näin ovat esimerkiksi Klemola ja Krohn Parviaisen ryhmän sisällä vallinneista tunnoista kertoneet.<sup>299</sup>

Koulun sisällä toimineille hyvin ahdistava vaihe TeaKin historiassa alkoi olla hallinnollisesti ohi, kun rehtori Márton kielttäivä jatkamasta Jussi Parviaisen tuntimääräystä ja käytännössä siis erotti Parviaisen *Sielunelämää*-produktioin valmistuttua syksyllä 1988. Turkka erosi ohjaajantyön professuurista 31.12.1988. Hän ei Mártonin virkaan astumisen jälkeen enää näyttäivä koululla vaan opetti lähinnä etätyönä.<sup>300</sup>

Maija-Liisa Mártonin kausi rehtorina (1.8.1988–30.7.1990) oli siirtävävaihetta, jolloin monet kipeät asiat olivat vielä pinnassa sekä opiskelijoilla että muulla henkilökunnalla, erityisesti NOD-laitoksilla. Muilla laitoksilla oltiin varmaankin tyytyväisiä, että mm. vuosia kestänyt NOD-laitoksen ongelmien käsittely koulun hallituksessa alkoi vähentyä. Rehtori ja muu henkilökunta pystyivät keskittymään varsinaisten toimialueidensa hoitamiseen, kun NOD-laitosten asioita alettiin käsitellä niiden omissa elimissä. TeaKin toiminta alkoi normalisoitua puhujasta riippuen sekä negatiivisessa että positiivisessa mielessä. Normalisoinnin käsitteeseen liittyy myös Mártonin kanssa samaan aikaan aloittaneen hallintojohtaja Riitta Väisäsen nimi.<sup>301</sup>

299 Irina Krohn ja Leea Klemola pohtivat opiskeluaikaansa Jussi Parviaisen ryhmässä ja kuvaavat elävästi opiskelijan näkökulmasta hyvin ristiriitaista tilannetta, joka vallitsi kahtiajakautuneessa NOD-osastossa. Paavolaisen 1999, 206–243.

300 Kallinen 2004, 128–131.

301 Teatterikorkeakoulun toimintojen normalisointiprosessi, jossa hallintojohtaja Riitta Väisäsellä lieene ollut paljon kiistattomia ansioita, tuli kokemukseni mukaan esille vielä 2000-luvun alussa myös negatiivisessa sävyssä esimerkiksi ns. Avoimen oppilaskunnan erilaisissa suullisissa kannanotoissa, joissa kritisoitiin voimakkaasti mm. koulun koettua byrokratisoitumista ja muun henkilökunnan määrän kasvua suhteessa opettajakuntaan. Tässä kysymyksessä kulminoituu mielestäni 1980-luvulta, Turkan ajalta, TeaKin suulliseen loreen, käytännön puheeseen,

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksessa tapahtunut suuri muutos oli Antti Tarkiaisen jääminen sairaseläkkeelle lähes 25 vuotta kestäneen opetusuransa päätteeksi virallisesti vuonna 1989. Opetin siitä lähtien yksin samoja aineita kuin Tarkiaisenkin, kuitenkin sillä erotuksella, että opetukseni tuli painottumaan ensimmäisen vuoden liike ja ääni -jakson (aluksi ääni-liike jakso) ja perusliikunnan opetukseen enkä yleensä opettanut naamioita ja mii-miä vaan sille alueelle saatiin parin vuoden tauon jälkeen Mario Gonzalesin metodeja soveltanut ranskalainen Philip Boulay<sup>302</sup>, joka alkoi vierailta vuosittain TeaKissa opettajana parin viikon jaksoilla.<sup>303</sup> Tanssinopettaja Tarja Rinne siirtyi jakson lopussa tanssitaiteen laitokselle ja Jens Walentinsson tuli aluksi tanssin päätoimiseksi tuntiopettajaksi.

#### 5.9. NÄYTTELIJÄNTYÖN LAITOS JA PROFESSOREIDEN VÄÄNÄNEN JA HEISKANEN LINJAUKSET 1992–1998

Turkan kauden tapahtumat ja niiden alulle sysäämät prosessit vaikuttivat monin tavoin sekä koko Teatterikorkeakoulun että näyttelijänkoulutuksen ja sen sisällä myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen muotoutumiseen 1980-luvun lopulta lähtien. Koska korkeakoulutason päätökset TeaKissa eivät kuitenkaan enää juuri vaikuttaneet suoraan tutkimusaiheeseen, liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetukseen, siirtyy kuvauksen painopiste näillä seuraavilla jaksoilla lähinnä näyttelijäntyön laitoksella tapahtuneen kehityksen kuvaukseen. Se toimii kehyksenä liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kuvaukselle. Tukena ei myöskään ole mitään Kallisen teosten tapaista yleisesitystä TeaKin kehityksestä 1990- ja 2000-luvuilla. Tein aihevalinnat omien muistikuvieni pohjalta käymällä läpi esimerkiksi Teatterikorkeakoulu-lehden artikkeleita ja omia muistiinpanojani.

elämään jäänyt asetelma, jota ei TeaKin sisällä täysin kyetty koskaan purkamaan, vaan jäljelle jäi epäluuloa ja vastakkainasetteluita, joiden perustana olevat argumentit olivat mielestäni puolin ja toisin osin epäselviä. En kuitenkaan syvenny tarkemmin tähän kehitykseen, koska en näe sillä suoraa yhteyttä liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kehittymiseen. Tarkemmin Kallinen 2004, 125–135.

302 Mario Gonzales opetti TeaKissa maaliskuussa 1992 yhden viikon ajan itse kehittämäänsä naamiotekniikkaa. Teatterikorkeakoulu, tiedotuslehti 2/1992.

303 Boulay on ollut pidetty opettaja ja solminut edelleen jatkuvan kontaktin entisiin opiskelijoihin. Hän käy Suomessa edelleen opettamassa ja ohjaamassa esityksiä vuonna 2005 perustetussa Red Nose Club -nimellä toimivassa teatteriklovniryhmässä.

Teatterikorkeakoulun kehityksessä Maija-Liisa Mártonin rehtorikaudesta alkanut lähes kahdenkymmenen vuoden mittainen loppujakso vuoteen 2005 on tasaisen kehityksen jakso, jos sitä verrataan TeaKin ensimmäiseen kymmeneen toimintavuoteen. Teatterikorkeakoulun ja sen myötä näyttelijänkoulutuksen kehitysprosessi tuolla jaksolla on monimuotoinen ja materiaalien resurssien sekä koulun opetusvolyymin ja henkilökunnan kasvun osalta huomattava.

TeaK muutti ensin Ehrensvärdintien koulukiinteistöstä ja useista muista esitys- ja harjoitustiloista Kulttuuritalolle (Sturenkatu) ja Sokoksen tiloihin Paahtimolle (Pääskylänkatu) vuonna 1992 säilyttäen vielä TeaKin päänäyttämöksi vuonna 1983 tulleen Kino Helsingin esityspaikkana. Vuonna 2000 TeaK sai ensimmäisen oman päärakennuksen, entisen tehdaskiinteistön Kookoksen (Haapaniemenkatu 6), jossa siitä lähtien on tapahtunut suurin osa sekä opetuksesta että esitystoiminnasta. Uusia laitoksia ja koulutusohjelmia perustettiin: valo- ja äänisuunnittelun laitos (1986), teatteri- ja tanssipedagogiikan laitos (1996) sekä esitystaiteen ja teorian koulutusohjelma (2001). Opetusteatteri on kasvanut itsenäiseksi osaksi TeaKia. Professuureja perustettiin vähitellen lisää niin, että niitä vuonna 2005 oli yksitoista.<sup>304</sup>

Myös näyttelijäntöön opettajakunnassa tapahtui muutoksia. Mártonin kaudella ja sen jälkeen yhä edelleen jatkuvan vastuun koulutuksesta sekä rehtori-, professori- että lehtoritasolla ottivat vuorollaan 1970-luvulla Teatterikoulussa opiskelleet ja 1980-luvulla Ryhmäteatterin uudesta tulemisesta vastanneet näyttelijät ohjaaja Raila Leppäkosken myötä. (Kari Heiskanen, Pertti Sveholm, Kari Väänänen, Timo Torikka, Kaija Kangas, Vesa Vierikko ja Kati Outinen.)<sup>305</sup>

Turkan ajan aiheuttaman myllerryksen jälkeen vuodesta 1988 kivuliaasti alkanut eheytymiskehitys jatkui näyttelijä Kari Heiskasen toimiessa ensin näyttelijäntöön lehtorina ja sitten näyttelijäntöön professorina 1.1.1992–31.12.1996. Hän johti N-laitosta vuoteen 1994, ja hänen laitosjohtajakaudellaan toimintaa vakiinnutettiin uuteen järjestykseen. Käsitykseni mukaan paljolti Heiskasen henkilökohtaisen sitoutumisen ja aktiivisen johtamisen ansiosta opetus ja sen myötä opiskelu näyttelijäntöön laitoksella vakiintui. Opiskelijat alkoivat jälleen huolehtia hyvin yksittäisten opintojaksojen lop-

304 [http://www.teat.fi/Avaintietoa/Historiaa/TeaKin\\_ajanluku](http://www.teat.fi/Avaintietoa/Historiaa/TeaKin_ajanluku)

305 Tarkemmin Ryhmäteatterin näyttelijöiden ja ohjaaja Raila Leppäkosken panoksesta Kallinen 2004, 132–136.

puun suorittamisesta ja opinnot alettiin saattaa päätökseen. Vuonna 1992 opintonsa aloittanut näyttelijäkurssi valmistuikin kokonaisuudessaan teatteritaiteen maistereiksi suunnitelman mukaan neljässä vuodessa keväällä 1996.<sup>306</sup> Tämä oli vahva osoitus sekä opetuksen suunnittelussa että toteutuksessa mutta myös opiskelijoiden ajattelussa tapahtuneesta suuresta muutoksesta näyttelijänkoulutuksessa verrattuna rikkinäiseen jaksoon edellisellä vuosikymmenellä. Kokemukseni mukaan Heiskaseen henkilöityi työntekoa ja opintojen loppuun saattamista arvostava asenne, joka hänen johdollaan tarttui opiskelijoihin ja tuki muiden opettajien työtä, myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineiden opetusta. Heiskasella oli tuolloin vielä epävakaa ja traumaattisia muistoja kantavassa ilmapiirissä toisaalta innostava, toisaalta rauhoittava vaikutus. Hänellä oli mielestäni riittävä taiteellinen ja pedagoginen auktoriteetti saada muutoksia aikaan ja sen lisäksi kyky ottaa vastuuta.

Näyttää siltä, että yhdeksänkymmentäluvun vaihteessa TeaKissa uskottiin suuriin tuotantoihin 1980-luvulla alkaneen kehityksen jatkumona. Voitaneen sanoa, että Turkan lopullisen päämäärän suhteen epäselvästi muotoillusta utopiasta oli TeaKissa lähtenyt kehittymään ajatus, että teatterin pitää olla suurta ja näkyvää ollakseen merkityksellistä. Ulkoisena erona oli kuitenkin se, että Jouko Turkan suurimmatkin työt TeaKissa olivat suuria mahdollisen taiteellisen sisältönsä lisäksi vain näyttelijämäärältään. Lavastus, puvustus ja valaistus olivat aina hyvin niukkoja, ns. köyhää teatteria. Jo 1980-luvun lopussa erityisesti Parviaisen (*Figaron Häät*, *Raamattu*, *Sielunelämää*) mutta myös Heiskasen (*Cyrano de Bergerac*) tuotannot olivat melko suuria myös muilta resursseiltaan. Kimmo Kahran ohjaamat työt, kuten *Haapoja* Kino Helsingin esitystilaa kokonaisvaltaisesti, kadulta näyttämölle, hyödyntäneenä sekä *Kaisa ja Otto* vesielementteineen, olivat samoin visuaalisesti rikkaita.

Tuotantoja paisutettiin edelleen 1990-luvun puoliväliä kohti, tehtiin speksaakkeleita teattereiden speksaakkeleiden tapaan. Vaikka 1980-luvun lööppijulkisuudesta haluttiin eroon, nähtiin korkeakoululle edelleen tärkeänä saavuttaa suurilla lopputöillä myös näkyvyyttä ja julkisuutta. En kuitenkaan tässä syvenny tarkemmin speksaakkeleiden yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin tai tuotannoista päättäneiden mahdollisiin motiiveihin suhteessa julkisuuteen vaan pitäydyn koulun sisäisessä tarkastelussa.

Näyttelijäopinnot tapahtuivat Turkan kauden jälkeen suurin piirtein vuosikurssijaon mukaan, mutta vuosien varrella tehtiin useita suurimittaisia

306 TeaK 2/1996.

produktioita, joissa vuosikurssirajat sekoittuivat Turkan kauden ajattelun peruina. Esiintyjinä oli opiskelijoita usein myös tanssitaiteen laitokselta, sekä Sibelius-Akatemiasta. Ääni- ja valosuunnittelu tehtiin yhteistyössä TeaKin valo- ja äänisuunnittelun laitoksen kanssa. Lavastuksessa ja pukusuunnittelussa yhteistyökumppaneina olivat TaiKin asianomaiset laitokset. Produktioiden toteuttamispaikka oli usein Kaapelitehdas, jonne koko tuotanto lavasteita, valoja ja katsomorakennelmia myöten jouduttiin rakentamaan aina tyhjästä.<sup>307</sup> Nyt toteutui rikkaana ja monipuolisesti jo STK:ssa Tikapuuteatterin kehittämisessä ollut johtoajatus siitä, että eri teatteriammattien ja nyt myös muiden taidekoulujen opiskelijat työskentelivät opintojen loppuvaiheessa yhdessä opetusteatterin produktioissa. Yksi tärkeimmistä tavoitteista oli mahdollisuus verkostojen luomiseen eri taiteen lajien opiskelijoiden kesken.<sup>308</sup>

Katsoin kaikki mainitut isot esitykset ja kuten edellä käy ilmi, olin myös mukana useammassa suuressa tuotannossa. Opettajankokouksissa ja näyttelijäntöyryön laitoksen johtoryhmässä olin vuosien varrella käsittelemässä tuotantoihin liittyviä aikatauluja ja taloutta. Nämä suurtuotannot olivat ristiriitaisia kokemuksia, mutta parhaimmillaan ne täyttivät ehkä tärkeimmän tehtävänsä: Niissä saatiin yhteistyöhön eri korkeakoulujen ja laitosten opiskelijoita. Opetussuunnitelmien laatiminen oli myös haastavaa. Suuri produktio sitoi yhteen suuren määrän resursseja ja ihmisiä eri laitoksilta, jopa eri korkeakouluista. Jos aikataulut heittivät, se vaikutti helposti koko koulun toimintaan ja lukujärjestykset elivät aina jonkun verran. Toisaalta juuri laitosten ja korkeakoulujen välisten yhteistyömuotojen kehittäminen oli tuotantojen yksi päämäärä.

Opettajien saaman palautteen mukaan työt olivat opettavaisia ja vaativia kokemuksia pääroolien näyttelijöille. Pienemmissä rooleissa toimineet olivat joskus ymmärrettävästi myös turhautuneita. Loppoaikaa jäi välillä liikaa

307 Harju, TeaK 1/1995.

308 Kaapelitehtaalle tehtiin kolme suurtuotantoa. Ensin Leena Havukainen ohjasi *West Side Story*-musikaalin vuonna 1992. Suurin produktioista oli Kari Heiskasen vuonna 1994 ohjaama ja suunnittelema *Drive or Die* Kaapelitehtaalla. Siinä mukana oli TeaKin opiskelijoita NOD-, tanssitaiteen, sekä valo- ja äänisuunnittelun laitoksilta. Lisäksi mukana oli näyttelijöitä Kansallisteatterista sekä mm. motocross ajajia. Vuonna 1996 Ville Sandqvist ohjasi laulunäytelmän *Rosvo Roope*. Lisäksi kokonainen vuosikurssi teki ruotsalaisen ohjaajan, Thorbjörn Astnerin, johdolla vuonna 1995 Finska Riksiin *Romeon ja Julian*, jota ryhmä esitti kiertueella Ruotsissa. Olin mukana taisteluiden suunnittelijana kahdessa viimeisessä tuotannossa ja näin kaikki muut esitykset.

eivätkä aikataulut aina pitäneet suurtuotantojen paineissa. Joka tapauksessa ne antoivat opiskelijoille kokemuksen suurimittaisessa taiteellisessa produktiossa mukanaolosta. Ensembletyön harjoittelu suuressa joukossa oli kokemuksena hyvin toisentyypinen kuin luokkahuoneisiin tai muihin pieniin tiloihin tehdyt intiimit työt. Näyttämöliikunnan ja muidenkin ilmaisutekniik-  
ten aineiden alueella työskentelymahdollisuudet isoissa produktioissa olivat opettajille parhaimmillaan positiivinen mahdollisuus saada opetuskontakti opiskelijoihin esitykseen tähtäävässä harjoitteluprosessissa, jolloin kaikelle ilmaisutekniselle opetukselle oli taiteellinen päämäärä näköpiirissä esityk-  
sen osaksi sulautuneena.

Pääaineessa näyttelijäntyössä toteutui professori Väänänen<sup>309</sup> suunnittelemana ns. synapsijakso, jossa opettajina toimivat Väänänen itse ja Aleksander-  
tekniikan opettaja Martti Syrjä sekä aikidoa opettanut Harri-Pekka Virkki. Yhteisopetusjakso toteutettiin ansioistaan huolimatta vain muutaman ker-  
ran. Paljolti professori Väänänen ja tanssin lehtori Walentinssonin aktii-  
visuuden ansiosta alettiin Ahvenanmaalla ja myöhemmin mm. Muhun  
saarella Saarenmaalla järjestää noin viikon kestäviä leirikouluja aluksi NOD-  
opiskelijoille ja lopulta säännöllisesti yhteisenä koko TeaKin aloittaville opis-  
kelijoille.<sup>310</sup>

Kansainväistymisen vaade tuli korkeakouluihin ja kannusti kouluja aktii-  
viseen kansainväliseen toimintaan. TeaK teki uusia avauksia kansainvälisessä  
toiminnassa ja myös fyysisen ilmaisun opetukseen saatiin kansainvälistä vah-  
vistusta. Pohjoismaiset Teatterikoulujen festivaalit olivat TeaKissa jo vuonna  
1992, Heiskasen laitosjohtajakaudella, mutta erityisesti Professori Väänänen  
kautta N-laitoksen johtajana vuosina 1994–1998 leimasi useampi kansanvä-  
linen hanke, joka eteni hänen ideoimanaan tai tukemanaan. Pohjoismaisilla  
festivaaleilla syntyi ajatus Baltian ja Pohjoismaiden sekä Pietarin-alueen  
yhteistyöstä, joka muutamaa vuotta myöhemmin toteutettiin professori

309 Näyttelijä Kari Väänänen hoiti toista 1.8.1992 perustettua näyttelijäntyön  
professuuria 1.11.1992–28.2.1998. [http://www.teak.fi/Avaintietoa/Historiaa/  
Professorit](http://www.teak.fi/Avaintietoa/Historiaa/Professorit).

310 Idean moottorina oli tanssin lehtori Jens Walentinsson, joka toimi useina  
kesinä isäntänä ensin Ahvenanmaalla ja sitten Saarenmaalla toteutetuilla  
tutustumisviikoilla, jotka laajenivat lopulta koskemaan kaikkia TeaKin laitosten  
aloittavia ykköskurssilaisia sekä TaiKin lavastustaiteen ja puvustuksen opiskelijoita.  
Viikot toimivat parhaimmillaan myös hienoina suunnittelujaksoina opettajille, jotka  
viikon ajan olivat yhdessä sekä työssä että vapaa-aikana. Nykyisin tämä leiriviikko on  
supistunut kolmipäiväiseksi. Ks. myös Joro 2001.

Väänäsen aktiivisen käynnistäjätoiminnan ansiosta kahtena Baltic Sea Side Drama -jaksona Liettuan Nidassa 1996 ja Latvian Cesiksessä 1998.<sup>311</sup>

Olin itse hyvin halukas ja motivoitunut kansainväliseen yhteistyöhön ja kontaktien solmimiseen. Syksyllä 1995 osallistuin näyttelijäntyön lehtori Ville Sandqvistin kanssa Tampereen yliopiston näyttelijäntyön laitoksella järjestettyyn Pohjoismaisten teatterikoulujen pedagogiseen seminaariin. Sen aikana minulle syntyi kontakteja useampaan Pohjoismaiseen kouluun, ja alkoi edelleen jatkuva säännöllinen opetus- ja vierailutoiminta Pohjoismaisissa ja sittemmin myös Baltian alueen teatterikorkeakouluissa. Liikunnanopettajien edustajana opetin myös Latviassa järjestetyllä toisella Baltic Seaside Drama -jaksolla vuonna 1998. Musiikin lehtori Toni Edelman järjesti Saksan yhteyksiensä avulla yhteistyötä Ernst Busch Schulen pitkäaikaisen opettajan Manfred Kargen kanssa. Yksi kurssi vieraili Berliinissä luvuonna 1997 ja valmisti paikallisten ohjaajaopiskelijoiden kanssa Brechtin *Leipäkauppa*-näytelmän.<sup>312</sup>

Professori Väänäsen aktiivisesti ajamina N-laitoksella toteutettiin erillishankkeina myös kaksi musiikkiteatteriin erikoistuvien maisteriohjelmää vuosina 1996–1998 ja 1998–2000.<sup>313</sup> Tavoitteena oli kohottaa uudeksi musiikkiteatteriksi nimetyn alueen arvostusta ja näkyvyyttä.<sup>314</sup> Ohjelmaa kaavailtiin pysyväksi, mutta erityisrahoituksen loputtua hanke kaatui rahapulaan toisen maisterikurssin valmistuttua. Musiikissa pitkällä olevia opiskelijoita haluttiin kuitenkin tukea myöhempinäkin vuosina ja erityisrahoituksella maisteriopintoihin liitettiin viime vuosiin saakka jatkuneet, vaikkakin rahoitusongelmista kärsineet musiikin erikoistumisopinnot. Niihin on pääsykokeen perusteella valittu vuosittain muutama musiikissa pitkällä oleva maisteriopiskelija.

311 TeaKin lehti (2/1996) raportoi ensimmäisestä tapaamisesta. Toisella olin myös itse opettajana. Kolmiviikkoiset tapahtumat saivat runsaasti kiitosta kaikilta osallistuneilta, mutta niiden jatko hiipui lopulta halukkaiden järjestysvastausta huolehtivien koulujen puutteeseen. Pietarin teatteriakatemian opiskelijoita ja opettajia vieraili joukolla TeaKissa.

312 TeaK2/1996 ja <http://www2.TeaK.fi/TeaK/TeaK1998/brecht.html>.

313 Tilastotietoja. TeaK 1979–1999.

314 En mene syvemmin musiikkiteatterikoulutukseen, koska sen liikunnan ja tanssin opetus toteutettiin tuntiopetuksena. Uuden musiikkiteatterin määritelmällä pyrittiin käsitykseni mukaan antamaan tilaa musikaaleihin tähtäävän koulutuksen lisäksi myös toisenlaiselle pienimuotoiselle tai taiteellisesti kunnianhimoiselle musiikkiteatterille, joka haki perinteisestä musikaalimuodosta poikkeavia taiteellisia ratkaisuja.

Musiikkiteatterin vahvistamiseen liittyi myös Väänäsen linjaus tanssin aseman vahvistamisesta näyttelijäkoulutuksen opetussuunnitelmassa. Tanssin opetusta oli 1980-luvun lopulta hoidettu päätoimisena tuntiopettajuutena. Virka muutettiin lehtoraatiksi, jota hoitamaan valittiin päätoimisena tuntiopettajana vuodesta 1992 toiminut Jens Walentinsson. Hän kehitti tanssin opetusta demoihin tai esityksiin päättyvien periodien muotoon ja parin vuoden kokeilujen jälkeen rakensi opetukselleen huipentuman: kolmannen vuosikurssin valmistaman tanssiteatteriesityksen.<sup>315</sup>

Kaiken kaikkiaan Kari Heiskasen ja Kari Väänäsen professorikausilla syntyi lukuisia uusia, myös kansainvälisiä avauksia näyttelijäkoulutuksessa. Oikeastaan kaikki avaukset, joihin laitoksia tuolloin rohkaistiin, kuitenkin supistuivat tai kokonaan päättyivät N-laitoksen osalta ennemmin tai myöhemmin rahapulaan. Tämä herättää kysymyksen resursseista ja koulun mahdollisuudesta tukea uusia hankkeita. Usein tuntuu olevan niin, että pari ensimmäistä kertaa onnistuu erikoisjärjestelyin, mutta jatkorahoitus loppuu ennen kuin hankkeesta on saatu selvää kuvaa tai sitä on ehditty kehittää alkua pidemmälle.

Periaate on kokemukseni mukaan ollut, että tietyn ajan jälkeen kokeiluluonteisten projektien rahoitus on siirtynyt laitoksen omalle vastuulle. Tällöin laitoksella on jouduttu tilanteeseen, jossa uuden tulisi työntää jotain vanhaa tieltään, jotta se voisi vakiinnuttaa asemansa. Niin ei kuitenkaan kovin usein ole tapahtunut, ja uusi on hiipunut pois. Eräänä syynä tähän on ainakin se, että lehtoraattien suuri määrä sitoo laitoksen rahoituksesta suurimman osan palkkoihin ja vain pieni osa jää vapaasti liikuteltavaksi. Tämä on varjopuoli tilanteessa, joka on syntynyt, kun on pyritty turvaamaan opettajien työoloja lehtoraatein ammateissa, joissa näyttelijäkoulutuksen eri alueille erikoistuminen on hyvin erityinen eksperttityden alue. Vastaavaa ammattikuvaa TeaKin tai Nätyn ulkopuolella ei Suomessa juuri ole.

#### 5.10. KEHITTÄMISTÄ JA VAKIINNUTTAMISTA 1998–2005

Professori Väänäsen johtajakautta seuranneina vuosina, professori Leppäkosken laitosjohtajakaudella, toisena näyttelijäntyön professorina toimi näyttelijä Markus Groth 1.8.1998–31.12.2002. Leppäkosken siirryttyä takaisin teatteriin näyttelijäntyön professoreina puheen lehtori Malla

315 Tarkemmin myös Joro 2001.

Kuuranteen<sup>316</sup> laitosjohtajakaudella toimivat tutkimusjakson loppuun asti Vesa Vierikko ja Kati Outinen.<sup>317</sup> Opetuksen rakenteessa ei tapahtunut enää mitään liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen toteutumiseen oleellisesti vaikuttanutta muutosta. Opetuksen perusrakenne, joka alkoi muotoutua jo STK:n aikana mutta sai nykyisen muotonsa suureksi osaksi Jouko Turkan aikana, säilyi edelleen. Se perustui näyttelijä-, ohjaaja- ja dramaturgiopiskelijoiden työn yhdistämiseen opiskelijaproduktioissa, jotka päättyivät julkisiin esityksiin. Professori Leppäkosken aikana ja siitä eteenpäin pyrittiin näyttelijäntöyön opetusta tehostamaan näissä opiskelijaohjaajien johdolla tehdyissä produktioissa, joissa näyttelijäntöyön opettajat auttavat näyttelijäopiskelijoita sekä ohjaajaopiskelijoiden kautta että tarvittaessa suoraan näyttelijäopiskelijoille palautetta antaen. Professori Leppäkoski oli toiminut TeaKissa vuodesta 1989 eri tehtävissä rehtorista ohjaajantöyön ja näyttelijäntöyön professuureihin. Hän oli monessa vaiheessa hyvin tärkeässä roolissa TeaKin saattamisessa kestäväen kehityksen uralle Mártonin rehtorikauden jälkeen yhä vahvemmin käyntiin lähteneessä prosessissa.<sup>318</sup>

Opetukseen pyrittiin myös lisäämään erityisiä näyttelijäntöyönjaksoja, jolloin voitiin keskittyä näyttelijän kannalta keskeisiin kysymyksiin erilaisen näyttämöharjoitusten muodossa. Jaksojen lopuksi opittua voitiin esittää demonstraatioina, tai avoimina oppitunteina työryhmän niin halutessa. Tällainen näyttelijäntöyön lehtorin tai professorin antama opetus, jolla ei ole

316 Malla Kuuranne-Autelo jatkaa teatteritaiteen laitokseksi 1.1.2004 yhdistyneiden esitystaiteen ja teorian koulutusohjelman sekä dramaturgian, ohjaajantöyön ja näyttelijäntöyön laitosten johtajana edelleen. Vänttinen 2003.

317 Turkan jälkeen näyttelijäntöyön professorin virka oli joitain vuosia kohdennettu ruotsinkieliselle laitokselle, josta se tuli takaisin näyttelijä Ritva Valkaman otettua viran vastaan ajalle 1.8.1985–31.8.1988 (virkavapaalla 1.8.1987–31.8.1988). Valkaman jäätyä virkavapaalle, se siirtyi taas ruotsinkieliselle laitokselle, jossa on siitä lähtien ollut myös professorin virka. Muutaman vuoden tauon jälkeen näyttelijäntöyön laitokselle kohdistettiin oma professuuri, jota hoiti Kari Heiskanen 1.1.1992–31.12.1996. Näyttelijä Kari Väänänen hoiti toista, 1.8.1992 perustettua, näyttelijäntöyön professuuria 1.11.1992–28.2.1998. Vuodesta 1992 professoreita oli virassa samanaikaisesti kaksi. Tutkimuskauden loppulla virkoja hoitivat Raila Leppäkoski 10.2.1997–30.4.2003, Marcus Croth 1.8.1998–31.12.2002, Vesa Vierikko 1.8.2002–31.7.2012 ja Kati Outinen 1.8.2002–31.7.2013. <http://www.teak.fi/Avaintietoa/Historiaa/Professorit>.

318 Professori Leppäkoski toimi kokemukseni mukaan ennen kaikkea tärkeänä edellytysten luojana ja visionäärinä sekä koko TeaKin että NOD-laitosten tasolla. Vänttinen 2003.

ensisijassa esitykseen johtavaa tavoitetta pyrki rauhoittamaan opetustilannetta ja tekemään työskentelyä pitkäjänteisemmäksi. Opetus oli tässä mielessä samansävyyistä kuin ilmaisuteknisissä aineissa.

Professoreista Groth toteutti opetuksessaan kehittämäänsä ns. hahmometodiin perustuvaa näyttelijäntyyön koulutusta. Sen lähtökohta on ruumiillisissa tunnistuksissa, joita hahmotetaan roolityön lähtökohdiksi. Roolia pyritään lähestymään kunkin senhetkisten tuntemusten pohjalta, itseä pakottamatta ja ruumiinsisäisiä impulsseja kuulostellen.<sup>319</sup>

Vierikko, joka toimii kirjoitushetkellä professorina edelleen (31.7.2012 saakka), pitää lähtökohtana enemmän teatterillisen teatterin keinojen tutkimista. Hän on ohjannut useita vuosia yhdessä näyttelijäntyyön lehtorin Kari-Pekka Toivosen kanssa ensimmäisen vuosikurssin keväällä kokonaisen näytelmän, esimerkiksi Gogolin *Reviisorin*, jossa opiskelijat tutustuvat kokonaisen roolin tekemiseen. Roolihahmoja lähestytään etsimällä roolin fyysisiä toimintoja esimerkiksi liioittelun, kärjistämisen tai rytmisen olemuksen kautta. Pinnallisen näyttelemisen kurssiksi nimeämänsä jaksoa maisteriopiskelijoille Vierikko on vetänyt 1980-luvulta saakka. Jaksolla tiivistyvät pähkinänkuoressa Vierikon periaatteet näyttelijäntekniikan harjoittelusta ja ulkoisen muodon omaksumisesta roolin tekemisen pohjaksi. Vierikko toteaa, että näytelmässä on kaikki. Jos roolihenkilö on syvä ja koskettava se vaikuttaa häneen näyttelijänä eikä hän etsi tukea näyttelemiselle omasta henkilöhistoriastaan.<sup>320</sup>

Professori Kati Outinen, alkoi Leppäkosken jälkeen Vierikon kollegana hakea ominta aluettaan tutkimusjakson loppuvaiheilla lähtien kehittämään suhdetta näyttelijänkoulutuksen traditioon, Stanislavskiin, Brechtiin, Mihail Tsehoviin jne. yhteistyössä ohjaajantyyön lehtoreiden Mika Myllyahon ja Minna Nurmelinin kanssa.<sup>321</sup> Menossa on näyttelijäntyyön sisällä edelleen jatkuva kehitysprosessi, jossa myös Johnstoneen improvisaatiosta kehittymään lähteneet opetusmenetelmät ovat saaneet kehittäjänsä näyttelijäntyyön lehtoreiden Tiina Pirhosen ja Kari-Pekka Toivosen kautta. Tutkimusjakson päätepisteeseen, vuoteen 2005, tultaessa näyttelijänkoulutusohjelmaa kehitettiin ja sen toimintoja vakiinnutettiin.<sup>322</sup> Bolognan sopimuksen myötä kaksipor-

319 Jaakola 2000.

320 Vasama 2002.

321 Vento 2002 ja Outinen 2011.

322 Tarkemmin Toivosen ajattelusta Vasama 2003 ja Pirhosen ajattelusta Vasama 2004.

taisen tutkintorakenteen (3 + 2 vuotta) toteuttaminen käytännössä ja maisteriopintojen muuttuminen viisivuotiseksi saattaa tulevaisuudessa aiheuttaa muutoksia, joista ei tutkimusajanjaksolla vielä ollut tietoa.<sup>323</sup>

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kannalta tilanne kehittyi samoin kuin muidenkin aineiden. Kokemukseni mukaan opetustoimintaa vakiinutettiin, tehtiin ennustettavaksi ja pitkäjänteiseksi suunnittelun avulla. Liikunnan opetuksen rakenne sai nykyisen muotonsa edellä kuvattuina 1990-luvun alkuvuosina. Ensimmäisen vuoden opetuksessa painottuu liike ja ääni -jakso sekä perusliikunta, tanssia on vain lyhyt esittelyjakso. Toisena vuotena on tuntimääräisesti suurin piirtein yhtä paljon tanssia ja miekkailua kuin akrobatiaakin. Kolmantena vuotena pääosassa on tanssi ja tanssiteatteriproduktio. Sen lisäksi on viime vuosina järjestetty noin kolmen viikon mittainen näyttämötaistelujakso. Maisterivuosina on opetettu akrobatiaa ja usein muutaman viikon jakso musikaalitanssia. Useimpina vuosina joko toisella tai kolmannella vuosikurssilla, joinain vuosina molemmilla, on ollut naamiotheatteri- ja miimijakso Philip Boulayn ja muutamana viime vuotena 2000-luvulla Ana Vasquez de Castron vetämänä.<sup>324</sup>

2000-luvulla tanssiproduktioon yhdistettiin aluksi lähinnä kustannussyistä myös musiikinopetuksen erikoistumisjakso, ja syntyi ns. musiikki-tanssiproduktio. Se tuntui monin osin olevan onnistunut yhdistelmä, myös taiteellis-pedagogisesti. Useita vuosia musiikki-tanssiproduktio on ollut ainoa produktio aloitusproduktion lisäksi, jossa koko vuosikurssi valmistaa esityksen yhdessä.<sup>325</sup> Selostan tätä prosessia tarkemmin tanssin oppiaineluvussa.

323 Virallisesti TeaKissa on ollut vuodesta 1995 mahdollisuus suorittaa teatteritaiteen kandidaatin tutkinto kolmen vuoden opintojen jälkeen. Erittäin harvat opiskelijat ovat tätä mahdollisuutta käyttäneet, vaan useimmat ovat jatkaneet suoraan maisterin tutkintoon neljässä vuodessa.

324 Näyttelijän koulutusohjelman vuosittaiset opinto-oppaat.

325 Monien myönteisten puolien ohella tanssin ja sen myötä käytännössä kaiken muunkin opetuksen siirtyminen takaisin periodiopetukseen 1980-luvun mallin mukaan aiheutti laitoksella melko voimakasta erimielisyyttä varsinkin liikunnan opetuksessa. Mártonin kaudelta alkaen oli onnistuttu hieman lisäämään jatkuvuutta ilmaisuteknisten aineiden opetuksessa. Erityisesti akrobatian opetukseen periodit sopivat huonosti sekä opettajan Langryn että opiskelijoilta vuosittain tulleen palautteen mukaan. Minun kannaltani syntyi myös hyvin turhauttava tilanne, jossa suurin osa opetuksestani tapahtui ykköskurssilla ja väheni ylemmillä kursseilla samassa suhteessa, kun tanssin opetus lisääntyi kohti kolmannen kurssin tanssiteatteriproduktiota. Vertailun vuoksi mainitsen, että puheen ja

Musiikkiteatteri laajasti käsitettynä on ollut teatterillisen teatterin vahvin linja koko tutkimusjakson ajan ja myös ainoa säännöllisesti koko tutkimusjaksolla perinteisen tekstiin pohjautuvan draamanäyttelemisen rinnalla kulkenut teatterin laji. Tanssi, joka on liittynyt musiikkiteatteriin 1960-luvulta lähtien, aiemmin lähinnä musikaalitansseina, koostui STK / TeaKin opetuksessa ytimeltään pisimpään jazztanssin sovellutuksista. Sara käytti musikaalikoreografioissa sovellettua jazztanssia, ja Rinteen ja pitkälti myös Walentinssonin opetus pohjautui osin jazztanssiin. Walentinssonin kaudella se kuitenkin oli ehkä vapaamuotoisemmin eri tyyllilajeja käyttävää ja sovelsi enemmän myös opiskelijoiden tuottamaa liikemateriaalia. Selostan tätä kehitystä tarkemmin tanssin oppiaineluvussa.<sup>326</sup>

#### 5.11. PITKITTÄIN JA POIKITTAIN TARKASTELUA

Teen seuraavaksi kaksi tematisointia edellisten lukujen runsaasta materiaalista pohjaksi liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineita käsitteleville luvuille. Esitän ensin taulukon muodossa liikunnan ja fyysisen ilmaisun kannalta tärkeimpiä näyttelijäkoulutukseen liittyviä tekijöitä kehyksen, oppiaineiden ja opettajien tasolla. Toiseksi hahmottelen koko tutkimusjaksoa utopia-käsitteen ja John Deweyn pragmatismien antamien lähestymistapojen kautta. Käytän Jouko Turkan aikaa vertailukohtana sekä sitä ennen että sen jälkeen tapahtuneelle kehitykselle. En pyri historialliseen tasapuolisuuteen, vaan teen ehdotuksen kokonaiskuvasta, jossa nostan Turkan asettamat tavoitteet ja keinot mittatikuksi muille tutkimusajanjakson taiteellis-pedagogisille kehittelyille. Pohdin koulutuksen päämäärien ja niiden tavoitteluun käytettyjen välineiden, kuten oppiaineiden ja niiden oppisisältöjen, suhteita erityisesti liikunnan ja fyysisen ilmaisun lähtökohdasta.

laulun opetuksessa opettajat vuorottelemalla ym. järjestelyin saivat tehdä työtä sekä taiteellisten produktioiden että perusopetuksen parissa. Pohdin näyttämöliikunnan opetuksen kuvauksen yhteydessä syvemmin em. kysymystä.

326 Walentinssonin haastattelussa tulee esiin paljon samoja teemoja, joita hän toi esiin omassa haastattelussani tanssin oppiainelukua varten. Joro 2001.

### 5.11.1. STK/TeaKin pääjaksojen leimalliset piirteet ja tärkeimmät vaikuttajat

Seuraavilla sivuilla nähdään kahdessa kuvassa kutakin jaksoa kuvaavan palkin yläosassa tiivistetysti nimettyinä edellisissä luvuissa kuvattuja Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun näyttelijäkoulutuksen tärkeimpiä piirteitä sekä kehitykseen vaikuttaneita opettajia. Niiden alapuolella ovat jakson aikana opetusohjelmaan tulleet merkittävät liikunnan ja fyysisen ilmaisuuden oppiaineet sekä opetukseen liittyviä tärkeimpiä ydinkäsitteitä. Alimpana ovat kaikki vakinaiset liikunnan ja fyysisen ilmaisuuden opettajat ja tärkeimmät tuntiopettajat sen jakson kohdalla, jonka aikana he tulivat opettajiksi STK/TeaKiin.<sup>327</sup>

<p>1943-1953 rehtori: Ilmari 2. Stanislavski (Näyttelijäntöyö 1) 3. Shakespeare 4. oppiaineet, joita yhdisti "sisäisestä ulkoiseen" mutta myös fyysinen toiminta 5. voimistelu ja rytmikka Lindberg Jalkanen, Gripenberg, Sara (os. Lagus)</p>	<p>1953-1963 rehtori: Ilmari 1. Brecht 2. kiinalainen teatteri (periaate ei käytäntö) 3. "pantomiminen ilmennys" 4. Commedia dell'arte 5. miekkailu (Sara) Arvelo, Lehtikunnas, K. Jalkanen</p>	<p>1963-1968 rehtori: Paavola 1. Stanislavski ja Brecht (Büchner) 2. Shakespeare ja muut klassikot Paavolan opetuksessa 3. ITI:n symposiumien impulssit, erityisesti: 4. improvisaatio naamioita käyttäen 5. improvisaatio á la Spolin 6. akrobatia "liikkeen artikulointi" (Sara, Lehtikunnas, Tarkiainen) Szczuka</p>	<p>1968-1971 rehtori: Holmberg 1. Tikapuuteatteri 2. itse rakennettu ohjelmisto 3. kontaktitunnit 4. Spolin 5. puhelaboratorio 6. akrobatia ja miimitekniikka (Sara, Lehtikunnas, Tarkiainen)*</p>	<p>1971-1979 NOD-Osastot johtajat: Siikala, Rantala, Melasniemi 1. korkeakouluvalmiuden suunnittelu ja toteutus 2. ilmaisuteknisten aineiden soveltaminen esityksissä 3. "monenlainen tanssiliike" (Sara, Tarkiainen) Suhonen, Rinne, Siren ym.</p>
--	---	---	--	---

Kuva 1 Suomen Teatterikoulu (1943–1979), pääjaksot, toimintaa leimaavia tekijöitä ja tärkeitä vaikuttajia

\* Sulkuihin merkityt opettajat olivat kullakin kaudella vanhoja, ilman sulkua merkityt kauden aikana tulleet uusia opettajia.

327 Ensimmäinen taulukko perustuu vuoteen 1971 saakka Kallisen (2001, 305–323.) toiminnan teorian pohjalta tekemiin johtopäätöksiin. Siitä eteenpäin tukeudun lähinnä Kallisen toiseen teokseen, Teatterikorkeakoulun synty, vuoteen 1991. Viimeinen vaihe vuoteen 2005 perustuu omiin valintoihini.

<p>1979-1983</p> <p>rehtori: Melasniemi,</p> <p>1.korkeakoulun käynnistäminen,</p> <p>2. Turkan kausi alkaa</p> <p>3. liikunnan opetuksen vahvistaminen, akrobatia (Tarkiainen, Suhonen, Siren, Langry,</p>	<p>1983-1988</p> <p>rehtori: Turkka, Nyytäjä, Möller, NOD-osaston johtaja: Parviainen,</p> <p>Turkan utopia:</p> <p>1. periodiopetus, kurssirajat rikki, kilpailu, testit ja arvostelu</p> <p>2. esitykset ja julkinen esiintyminen pedagogisina opetusvälineinä</p> <p>3. teatterin merkitys sidottiin yht. kunnalliseen näkyvyyteen</p> <p>4. liikunnan opetuksen vahvistaminen, perusliikunta, valmennustieto (Tarkiainen, Langry, Siren, Rinne, Kumpulainen *</p>	<p>1988-1992</p> <p>rehtori: Márton, Heiskanen (laitosjohtaja)</p> <p>1.toimivat opetussuunnitelmat</p> <p>2. tutkinnon suorittaminen</p> <p>3. Liike-äänijakso (Langry, Kumpulainen, Rinne)</p>	<p>1992-1998</p> <p>N-professorit, Heiskanen, Väänänen,</p> <p>1.tutkinnon suorittaminen</p> <p>2. TeaKissa aloittavien yhteinen leiriviikko</p> <p>3. suurtuotannot</p> <p>4. kansainvälisyys</p> <p>5. synapsijaksot, aikido, stunt-työ</p> <p>6. tyhjän pään estetiikka</p> <p>7. musiikkiteatteri</p> <p>8. tanssiteatteri-esitys,</p> <p>9. Gonzalesin naamioteatteri, klovneria, (Langry, Kumpulainen), Walentinsson, Virkki, Bouleau,</p>	<p>1998-2005</p> <p>N-professorit Groth, Leppäkoski, Vierikko, Outinen</p> <p>1. esityksen pedagogiikka: NOD-yhteistyö, opetusteatteri, työharjoittelu teattereissa</p> <p>2. hahmometodi</p> <p>3.tyhjän pään estetiikka</p> <p>4. musiikkiin erikoistuminen, musiikki-tanssiproduktio</p> <p>5. Commedia dell' arte, miimi (Langry, Kumpulainen, Walentinsson, Bouleau), Vasques de Castro</p>
---	---	--	--	--

Kuva 2. Teatterikorkeakoulu (1979–2005), pääjaksot, toimintaa leimaavia tekijöitä ja tärkeitä vaikuttajia

\* Sulkuihin merkityt opettajat olivat kullakin kaudella vanhoja, ilman sulkua merkityt kauden aikana tulleita uusia opettajia.

### 5.11.2. Teatterikoulutus, utopia ja professio

Tarkastelen vielä STK / TeaKin näyttelijäkoulutuksen peruslähtökohtia tutkimuksen teoriaosassa esittelemäni John Deweyn pragmatistisen ajattelun kautta. Rinnastan Turkan kauden tapahtumia lisäksi eräisiin DDR:n kasvatusta koskeviin utopia-käsitteen ympärille kiertyviin tulkintaehdotuksiin. Pohdin, millaista näyttelijäkoulutuksen kokonaisnäkemystä liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus eri aikoina on palvellut. STK / TeaKin eri jaksoja vuosien 1943–2005 aikana voidaan ajatella vision tai arkisemmin koulutuksen tavoitteiden ja niiden toteuttamiseen käytettyjen keinojen lähtökohdasta. Turkan kauden ja STK / TeaKin muiden kehitysvaiheiden välisten erojen pohdinnasta syntyi impulssi tarkastella erityisesti Turkan kautta myös utopiana. Turkan värikkäästi muotoilemat tavoitteet ja erityisesti hänen voi-

makkaasti korostamansa yksilöiden välinen kilpailu näyttelijänkoulutuksen lähtökohtana poikkesi melko jyrkästi koko tutkimuskauden muusta koulutusajattelusta. Toisaalta Turkan kaudella toteutettiin joitakin kokeiluja, joiden alkuidut ovat sitä edeltävillä kausilla. Kausi oli myös pitkän kehityksen huipentuma. Sen voi nähdä tuoreen taidekorkeakoulun utopistisena rajojen rymistelyjaksona, jossa pyrittiin saattamaan taidekoulutus merkittäväksi päivänkohtaiseksi keskustelijaksi yhteiskunnassa.

Traumaattisen Turkan kauden jälkeen taiteellis-pedagogiset johtopäätökset ja orientaatio olivat kokemukseni mukaan paljolti koulun ja laitosten tason reflektointia suhteessa Turkan kaudella syntyneisiin kokemuksiin. Tästä reflektiosta on jäänyt pysyviä käytäntöjä Turkan jälkeiseen TeaKiin koko korkeakoulun tasolta yksittäisten opettajien toimintaan saakka näyttelijänkoulutuksessa. Keskityn tässä nimenomaan Turkan valitsemien keinojen vertailuun muiden jaksojen vastaavien käytäntöjen kanssa. Pysyttelen lähinnä siinä, miten Turkan näyttelijänkoulutuksen yleisvisiot, utopiat, heijastuivat koulutuksen konkretiaan ja erityisesti liikunnan ja fyysisen ilmaisen opetukseen.<sup>328</sup>

Turkan ajan yksilöiden välistä kilpailua korostanut asetelma näyttelijänkoulutuksessa vertautuu eräin osin huomattavasti suurempaan prosessiin, USA:ssa 1900-luvun alussa käytyyn keskusteluun yksilön roolista yhteiskunnallisen kehityksen muokkaajana, johon myös Dewey otti aktiivisesti kantaa. Tuolloin sosiaalidarwinisteiksi kutsuttu ryhmä puolusti vahvimman oikeutta Darwinin evoluutioteoriaan vetoamalla. He näkivät sen luonteeltaan eloonjäämisoppina, jonka mukaan vahvimmat yksilöt selviävät ja heikot kuolevat, ”survival of the fittest”. Yksilöä tarkasteltiin erotettuna sosiaalisesta kontekstistaan räjähdysmäisesti kasvaneen, suurteollisuuden kulminoituneen kapitalismin ja kehittyvän kilpailuyhteiskunnan näkökulmasta. Yksilöllisyyden (individualism) ideaa ehdotettiin pohjaksi teorialle ihmisen olemuksesta ja tavasta olla yhteydessä toisiin ihmisiin (Asetelma oli analogi-

328 Yhä tänään on helppo löytää Suomen naapurista vertailukohta, joka on oletettavasti vaikuttanut myös Turkan ajatteluun. Venäläinen autoritäärinen näyttelijänkoulutus noudattaa Pietarissa opiskelleiden suomalaisten kokemusten mukaan edelleen erittäin kovan kilpailun ja opintojen aikana tapahtuvan karsinnan periaatetta. Se muistuttaa suuresti Turkan soveltamia ajatuksia ja tietyn osin jo Wilho Ilmarin ajasta Holmbergin kauden loppuun vallinnutta koulutuksen aikana tapahtuvan karsinnan periaatetta Suomen Teatterikoulussa. Ks. esim. näyttelijä Henna Hakkaraisen haastattelu, Koskela 2010.

nen empiristien tavalle erottaa kokeva subjekti koetusta objektista). Valtio oli tämän ajattelun mukaan luotu sosiaalisen sopimuksen avulla ennen kaikkea takaamaan edellytykset yksilöllisten halujen tyydyttämiseksi.<sup>329</sup>

Dewey puolestaan kuului yhteiskunnan kehittämiseen (”to make progress”) tähänneeseen, erotuksena edellisistä reformidarwinisteiksikin nimettyyn joukkoon, joka vastusti kilpailua.<sup>330</sup> Hän kritisoi sosiaalis-liberalistisia teorioita erityisesti siksi, että niissä ensisijaisesti annettuna oli yksilö, subjekti.<sup>331</sup> Malli perusti inhimillisen kanssakäymisen kilpailulle yhteistyön sijaan. Tällainen sosiaalisen sopimuksen malli oli Deweyn mukaan fiktiivinen ja vaarallinen, koska yksilö ja yhteisö ovat hänen mukaansa syntyneet yhteisessä prosessissa eikä niitä voida käsitellä toisistaan erillisinä.<sup>332</sup>

Oleellista on, että Dewey erotti toisistaan ihmisen biologisen perustan ja kulttuurin, joka biologisesta perustastaan huolimatta on sosiaalisesti opittua. Hänen mukaansa tavat, traditiot ja kasvatustavat, jotka ovat ratkaisevia elementtejä ihmisen kehityksessä, välitetään kommunikaation, symbolisen vuorovaikutuksen kautta. Ihminen tulee ihmiseksi vain omaksuessaan oman

329 Deweyn näkemyksiä täytyy lukea vastateorianan sekä näille varhaismoderneille demokratian määrittelyille että reaktiona oman aikansa painostaville sosiaalisille ongelmille Knewitz 2005, 86.

330 USA:ssa sisällissodan ja ensimmäisen maailmansodan välissä tapahtunut nopea teollistumiskehitys, suurkapitalismin kehittyminen, voimakas maahanmuutto, suurkaupunkien kasvu ja tämän kehityksen sosiaaliset seuraukset, kuten voimakkaat jännitteet laajan työväestön ja pienen omistavan luokan välillä, synnyttivät uudistuksia vaativan ”reformidarwinistisen” (reform Darwinist) liikkeen, joka sai innoitusta ajatteluunsa mm. lukuisista utopistisista yhteiskuntanäkymiä hahmottelevista romaaneista. Knewitz lainaa näin useiden USA:n sisällissodan ja ensimmäisen maailmansodan välistä aikaa tutkineen tutkijoiden ajatuksia oman teoksensa esipuheessa, enkä ole niitä merkinnyt tähän tiivistykseen. Knewitz 2005, 2

331 Ne perustuivat ajatukseen ideaaliyksilöstä, joka on esisosiaalinen (pre-social), rationaalinen, järkensä varassa toimiva koulutettu ihminen ja joka samalla ontologisesti, perustaltaan, edeltää sosiaalista organisaatiota. Fottin mukaan ”Deweyn poliittisen projektin perusajatus on säilyttää liberalismiin oleellisia piirteitä mutta siirtää liberalismi edellä esitellyltä individualistiselta perustaltaan.” Knewitz 2005, 86.

332 Siitä seuraa, että ihmiset, joille omat tarpeet ovat ensisijaisia ja jotka näkevät yhteiskunnan esteenä niiden tavoittelussa, ovat haluttomia pohtimaan toimintansa seurauksia yhteisön kannalta. Edelleen sellaiset teoriat erottavat demokratian keskeiset käsitteet niiden sosiaalisesta merkityksestä. Deweyn tärkeä päämäärä oli muotoilla nuo merkitykset uudelleen ja pyrkiä osoittamaan, että yksilön hyvän ja yhteiskunnan hyvän välillä ei vallitse ristiriitaa. Knewitz 2005, 86.

yhteisönsä kielen ja tavat.<sup>333</sup> Siinä missä yksilökeskeiset teoriat korostavat päätöksenteossa järjen käyttöön perustuvaa pohdintaa, Deweyn mukaan tapa (habit) on ratkaiseva tekijä, kuten jo pragmatismia käsittelevässä luvussa 4.1. käy ilmi: ”Tapa on inhimillisen toiminnan päävaikutin, ja tavat muotoutuvat suurimmaksi osaksi ryhmän vaikutuksesta.”<sup>334</sup> Kyse on siitä, että tapa vakiinnuttaa toimintakanavia ajattelulle. Tapa ei siis tässä tarkoita mekaanista, ajatuksetonta sääntöjen noudattamista.

Dewey korostaa teksteissään ihmisten välisen vuorovaikutuksen jatkuvaa kehittämistä. Se taas on paljolti riippuvaista kasvatuksesta, jolla on keskeinen, aktiivinen rooli demokraattisen yhteiskunnan rakentajana.<sup>335</sup> Kasvatus ei saa perustua passiiviseen vastaanottamiseen vaan kasvatettavien aktiiviseen toimintaan.<sup>336</sup> Lapset oppivat kokeilemalla erilaisissa toiminnallisissa tilanteissa (experiment and achievement) eivätkä näin koskaan huomaa, että heitä kasvatetaan.<sup>337</sup> Deweylle utopistisin koulu olisi tarkoittanut sitä, että koko koulua ei olisi ”there are no schools at all”.<sup>338</sup> Kasvatus ei tuolloin nojaisi erikoistuneisiin opettajiin vaan kansalaisiin, jotka ovat hankkineet kykyjä (displayed capacities) selviytyä toiminnasta nuorten parissa.<sup>339</sup>

Suomen Teatterikoulua ja koulutuksen sisältöjä kehitettiin Ilmarin ajasta lähtien eri kausien aatteellisista värimuunnoksista riippumatta niin, että

333 Deweyn mukaan kaikki tunnusmerkittävästi inhimillinen toiminta perustuu kommunikaatioon ja on opittua, ei luontaista, vaikka perustuukin synnynnäisiin ominaisuuksiin. Tämä erottaa ihmisen muista eläimistä. Knewitz 2005, 102

334 Suora lainaus: ”Habit is the mainspring of human action, and habits are formed for the most part under the influence of the customs of a group” Knewitz 2005, 102.

335 Esseessään ”Dewey Outlines the Utopian Schools” Dewey kuvitteli vierailun tulevaisuuden kouluun, johon muotoili täydellistä kasvatuseräjäjärjestelmää. Siinä ei ensisijaisesti tähdättäisi taitojen opettamiseen vaan enemmänkin asenteiden kehittämiseen, ”the creation of attitudes”. Jokaiselle lapselle pyrittäisiin antamaan tunne positiivisesta voimasta, ”the sense of positive power”. Knewitz 2005, 103

336 Tällainen utopistinen kasvatuksellinen systeemi olisi yhteiskunnassa sidottu ajatustapoihin ”habits of thoughts”, jotka arvostavat luovuutta ja tuotteliaisuutta sopeutumisen sijaan. Deweyn kuvaamana utopistinen koulu muistuttaisi hyvin kalustettua kotia laajoine pihoineen, hedelmätarhoineen ja kasvihuoneineen. Knewitz 2005, 103.

337 Knewitz näkee Deweyn ja aikalaisfeministi Charlotte Perkins Gilmanin utopioissa huomattavaa samankaltaisuutta. Pikemminkin kuin valmistautumista elämään varten, ne ovat saumaton osa yhteisön elämää, Gilmanin muotoilemana kasvatusta kansalaisuuteen, ”education for citizenship” (kansalaiskasvatusta). Knewitz 2005, 103.

338 Knewitz 2005, 103.

339 Knewitz 2005, 130.

kunkin koulutusvaiheen taiteellis-pedagogiset tavoitteet tuntuisivat olleen jokseenkin tasapainossa käytettyjen keinojen kanssa. Koulutuksen tavoitteiden suhteen eri oppiaineissa seurattiin asiantuntijaopettajien määrittelemiä opetuksen linjoja. Aiemmista luvuista käy ilmi, kuinka Hilma Jalkasen voimistelujärjestelmästä lähtien esillä olleet taidon oppimisen ruumiilliset edellytykset ja niihin liittyvä, vuosikursseittain kehittyvä pitkäjänteinen opetus hyväksyttiin taiteellisen kehityksen reunaehtona.

Kaikilla kausilla, osin Turkan kautta lukuun ottamatta, oppiaineiden ja opetuksen tasolla myös ymmärtääkseni uskottiin yhteistyökykyyn näyttelijänkoulutuksen oleellisena tavoitteena, oikeastaan sen lähtökohtana. Näin tapahtui, olipa kyse nimetyksi Ilmarin ajan Stanislavskin tai Arvelon Brechtin ajatteluun nojaavasta koulutuksesta tai Turkan kauden jälkeen vahvimaksi koulutuksen perusvirraksi muotoutuneista ryhmän improvisointikykyä korostaneista lähestymistavoista, kuten ”tyhjän pään estetiikasta” tai Johnstonen improvisaatiometodista kehittyneestä pedagogiikasta. Näyttelijä nähtiin koulutuksessa osana ensembleä. Sanonta ”pienin yksikkö näyttämöllä on kaksi” kuvaa tätä näyttelijänkoulutuksen käytäntöön, loreen, sisältyvää ajatusta. Kuten aiemmin tuli esiin, Turkan aika oli tässä kehityksessä kuin huutomerkki, väite suuresta hyppäyksestä, joka saavutettaisiin yksilöiden kilpailuttamisen avulla.

Jokaisella STK / TeaKin kaudella on nähtävissä tavoitteiden asettelussa tietynlaista utopistista ainesta, joka jollain tasolla on näkynyt myös itse teatterikoulutuksessa ja siinä esikuviksi asetetuissa ideaalimalleissa. Ensin ideaali otettiin sodasta toipuvan Suomen uuden nuorison kouluttajan Hilma Jalkasen naisvoimistelun ihanteellisuudesta, sitten 1950-luvun absurdista teatterista, brechtiläisyydestä ja 1960-luvun lopulta 1970-luvun kuluessa yhä selvemmin järjestäytyneen muodon ottaneen vasemmiston ajattelusta sosialistisen yhteiskuntajärjestelmän tavoittelussa. Jouko Turkan nimen alle sijoittuvaa ajanjaksoa TeaKissa voi kuitenkin tietyissä suhteissa todella verrata utopiaan pienoiskoossa ja sen vääjäämättömään kehityskulkuun siinä merkityksessä kuin Dietrich Hoffman sitä luonnehtii tarkastellessaan, mitä DDR:iin kuuluneilla alueilla kasvatuksessa tapahtui yhteiskunnan romahduksen jälkeen.<sup>340</sup>

340 Hoffman pohtii muutaman muun tässä luvussa myöhemmin esiintyvän saksalaisen kasvatustieteilijän kanssa utopian käsitteen kautta kasvatusta osana DDR:n järjestelmää. Useassa artikkelissa analysoidaan, mitä erityisesti kasvatustieteilijä DDR:n järjestelmän romahduksen jälkeen siihen kuuluneilla alueilla tapahtui. Hoffmann 2004. 11–26. Ks. myös Hilpelä 2006, 200–204.

Kuten STK:n osastojen aikaa pohtivassa luvussa käy ilmi, korkeakouluvalmiuden rakentaminen on kaikesta päättäen tapahtunut systemaattisesti ja määrätietoisesti 1970-luvun kuluessa. Sen sijaan lienee ilmeistä, että diskursiivisen historiallisen ajan tasolla, Kallisen käsityksiä mukaillen, 1970-luvun paljolti jyrkän vasemmistolaiseen ajatteluun pohjannut ja utopistiseksi osoittautunut aatesisältö koskien teatterin yhteiskunnallista tehtävää oli menettänyt energiaansa. Samanaikaisesti Suomen Teatterikoulun opettajakunnan henkisiä voimavaroja oli käytetty yhä intensiivisemmin korkeakouluvalmiuden suunnitteluun 1970-luvun loppua kohti. *Pete Q:n* opiskelijasukupolvi esitti uudet, moniarvoisuutta ja vapautta huutavat ajatuksensa vakuuttavasti, ja kun Teatterikorkeakoulu lopulta aloitti toimintansa, opettajakollektiivin yhtenäisyys rakoili.<sup>341</sup>

Oman ohjelmansa pohjaksi Turkka esitti TeaKiin tultuaan, että koko aiemmassa teatterikoulutusmallissa, jossa yleisölle esiinnyttiin vasta koulutuksen loppuvaiheessa, suhde todellisuuteen oli katkennut. Turkan aikaa koskevissa luvuissa esitellyllä tavalla hän halusi tähän radikaalia muutosta ja julisti pedagogiikkansa lähtökohdaksi, että yhteiskunnassa vallitsevaa kapitalismin kovaa lakia, yksilöiden välistä kilpailua, olisi täysimittaisesti sovellettava myös teatterikoulutukseen, jotta sen tuotokset: näyttelijät, ohjaajat ja dramaturgit kovan koulutuksen tuloksena menestyisivät kovassa yhteiskunnassa. Turkan koulussa esiintyminen liput maksavalle yleisölle oli alusta alkaen tuotava koulutuksen keskeisimmäksi tapahtumaksi ja opetusmenetelmäksi.

Hanna Kiper on DDR:n kasvatuseräjäjärjestelmää pohtiessaan luonnehtinut utopiaa olemassa olevan yhteiskunnan vastakuvaksi ja sellaisena sen implisiittiseksi kritiikiksi.<sup>342</sup> Myös Turkan esittämät ajatukset on helppo tulkita samalla tavalla vastakuvana suhteessa aiempaan teatterikoulutukseen yhtä hyvin kuin vallitsevaan teatteriin. Utopioiden tapaan Jouko Turkka TeaKissa esitti voimakkain sanakääntein diagnoosin ja ratkaisun teatterikoulutuksen ongelmaan. Turkan muotoilemat sovellutukset, kuten kilpailu ja testit, joita opettajakunta Turkan johdolla laati, edustivat selkeästi aiemmin kuvattua yksilöiden kovaan kilpailuttamiseen uskovaa kapitalistisen yhteiskunnan asennetta, jota mm. Dewey edellä kuvatusti vastusti yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen uskovine ajatuksineen.

341 Kallinen kuvaa perusteellisesti korkeakouluvalmiuden valmistelua ja toisaalta STK:n sisällä kehittyneitä ristiriitoja henkilösuhteissa. Kallinen 2004, 43–47.

342 Kiper 2004, 111–129. Ks. myös Hilpelä 2006, 200–204.

Uransa aiemmissa vaiheissa Turkan tavoite näytti olleen pyrkimys osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun teatterin avulla ja myös vaikuttaa esityksillä vallitsevaan todellisuuteen, kuten esimerkiksi hänen Joensuunkautensa osoitti.<sup>343</sup> Tämän kehityksen jatkeena voi mielestäni nähdä Turkan kautta kuvanneissa luvuissa esiin tulleen pyrkimyksen kouluttaa niin itsenäisiä ja vahvoja näyttelijöitä ja ohjaajia, että he teattereihin mennessään olisivat kyenneet muuttamaan teattereita sisältä päin rohkeiksi, yhteiskunnallisiksi, kriittisiksi instituutioiksi, taiteellisen näkemyksellisyyden kautta. Vasemmistolaisen maailmankuvan omaavana, hän paradoksaalisesti tuntui pyrkivän tavoitteeseensa vihollisen aseina.

Turkan kauden opettajana TeaKissa koin Turkan teatterin peilinä, joka pyrki näyttämään katsojalle ihmisen perimmäisen luonteen, väkivaltaisuuden, himokkuuden ja kierouden sekä sen vastakohtana myös täydellisen autuuden ja onnen hetket, jotka eivät kuitenkaan kauan kestä. Ehdotusta jostain varsinaisesti uudesta ei kuitenkaan pysty helposti lukemaan kauden loppua kohti yhä rikkonaisemmasta kokonaisuudesta.

Voisi ajatella, että välineestä, julkisuudessa hyvin paljon esillä olleesta koulutusmetodista, tuli samalla sisältöä, rankkuuden sanomaa, jota koko koulutus performatiivisesti julisti. Utopian tavoin Turkka itse halusi sen avulla erottautua radikaalisti menneestä koulustraditiosta. Samalla koulutuksen voimakkaasti kilpailua korostanut luonne kuitenkin kulki yhtä jalkaa yhteiskunnassa kehittyneiden kovien arvojen kanssa ja haki kovien keinojen kautta teatterikoulutukselle niin huomattua asemaa, että sen viesti tulisi kuulluksi. Mutta mikä tuo viesti pohjimmiltaan oli?

Kasvatus saa Kiperin mukaan poikkeuksetta merkittävän roolin utopioidissa, jotka ovat visioita ja unelmia, eivät tieteellisiä esityksiä. Kasvatuksen avulla pyritään toteuttamaan sekä ”uusi ihminen” että ”uusi yhteiskunta”. Näin utopia välineellistää lapset ja nuoret toteuttamaan ja kantamaan uutta ja parempaa.<sup>344</sup> Juuri näin Turkan koulutus kokemukseni mukaan tältä osin toimi. Tavoitteeseen pyrittiin puuttumalla opiskelijan ruumiiseen, testamalla, kilpailuttamalla, pakottamalla ja niskoittelijoita erottamalla.

Diskursiivisen historiallisen ajan tasolla voi mielestäni tulkita, että TeaKin sisäisen prosessin lisäksi Turkan rooli utopian julistajana ja tässä mielessä

343 Laajemmin Turkan pyrkimyksistä käyttää teatteria ja sen päänäyttämöitä yhteiskunnalliseen keskusteluun ks. Paavolainen 1986.

344 Kiper 2004, 111–129. Ks. myös Hilpelä 2006, 200–204.

esikuvana koski myös Jumalan teatteria, sen esitystä Oulussa, Pirun teatteria, Avointa oppilaskuntaa ja muitakin TeaKin opiskelijoiden Turkan ajatuksia seurailevia tai tukevia toimia koulussa ja koulun ulkopuolella tuona aikana. Myös Kirkkopelto viittaa tähän analysoidessaan omaa suhdettaan Turkkaan, jota Jumalan teatteri ja hän sen jäsenenä ensin ihaili taiteellisena esikuvana ja josta sitten koetti irtautua saattaakseen esiin Jumalan teatterin oman näkemys.<sup>345</sup> En mene tässä kuitenkaan syvemmälle niihin vaikutuksiin, joita Turkalla oli opiskelijoihin.

Tunnistan jälkepäin helposti myös omassa tuolloisessa opetuksessani ja tekemissäni teatteritöissä piirteitä samasta diskurssista, joka nyt ajan päästä tuntuu osin hyvin vieraalta, osin jonkinlaista nostalgiaa herättävältä. Turkka julisti, että kyse oli hänen nimiinsä menevästä jyrkästä muutoksesta entiseen, jonka aiheuttamista vaurioista saavat jälkeen tulevat kantaa vastuun.<sup>346</sup> Kuten edellisissä luvuissa on tullut esiin, olin aluksi itse tämän opiskelijan ruumiiseen voimakkaasti puuttuvan koulutuksen innokas toteuttaja, vaikka epäilyksiäkin alkoi herätä melko pian.<sup>347</sup> Palaan kysymykseen perusteellisemmin perusliikunnan ja liike ja ääni -jakson oppiaineluvussa 6.10. ja opettajan ammatissa kehittymistä tarkastelevassa luvussa 7.2. merkittävien oppimiskokemusten teeman yhteydessä.

345 Kirkkopelto 2007, 12.

346 Myös Jussi Parviainen Teatterikorkeakoulun opettajan roolissa oli tässä mielessä versio teemasta. Näen hänen toimintansa kuitenkin melko irrallisena Turkan ajattelusta, vaikka Parviainen osin käytti Turkan ajatuksia näyttelijöiden kouluttamisesta.

347 Päiväkirjamerkintä, Kumpulainen 10.12.1984: Teatteri [korkea]koulun hallitus päätti tänään äänestyksen jälkeen erottaa Heikki Luukaksen ja Mikko Kivisen 2 viikoksi kevätlukukauden alusta lukien! ...Opettajankokous, jossa asiasta tehtiin alustava päätös, en saanut suutani auki. ...Tommonen päätös, jossa kahdesta tyypistä tehdään uhrilampaita, varottavia esimerkkejä sotii alkeellisimpiäkin oikeuskäsityksiä vastaan. Varsinkin kun se tapahtuu varottamatta. Ja antamatta syytä katsotuille tilaisuutta millään tavalla puolustautua. Tämän päätöksen lopputulos on, että se hajottaa opettajakunnan kahtia ja osottaa myös oppilaille, että on eri leirejä. Entistä suurempiin vaikeuksiin joutuu ne, jotka jo nyt on vaikeuksissa. Koko juttu on kriisivaiheessa. Tuntuu siltä, että T. haluaa leikkiä vallalla ja säännöillä. Se toimii mutta intuitionsa varassa. Tulos on joskus nerokas ja loistava, joskus päin persettä... Silloin kun mennään asioihin, jotka konkreettisesti vaikuttaa oppilaisiin olisi syytä käyttää harkintaa. Erottamiset, arvostelu, testit on konkreettisia täsmällisiä tilanteita. Aikuisten opiskelijoiden kanssa niissä ei pärjää pelkällä karjasulla ja keskustelun tyrehtyttämällä, jos testit ja arvostelu ei oo uskottavia. Päiväkirja nro 7, s.5.

Kiperin luonnehdinta siitä, että utopian mukainen yhteiskunta on tiivis ja yhtenäinen ja jättää vain vähän tilaa individualismille ja pluralismille, pätee mielestäni Turkan koulutusajatteluun ja TeaKin näyttelijöiden ohjaajien ja dramaturgien koulutukseen tuona aikana.<sup>348</sup> Opiskelijat elivät kokemuksiensa mukaan toisaalta yksilöllisyyden, itsenäisyyden ja yksilöiden välisen kilpailun lietsomisen ilmapiirissä. Toisaalta noudatettiin implisiittisesti pelkoon ja varomiseen perustuvaa, yhtenäisyyttä ja solidaarisuutta vaatinutta järjestystä. Sama koski varmasti osin myös meitä opettajia. Asian tarkastelu opettajien elämänkaareen sidotun historiallisen ajan tasolla tuo esiin kasvatukseen tai tässä paremmin Turkan ajan pedagogiseen linjaan liittyvän moraalin ja etiikan yksilöiden toiminnassa. Se kosketti tuolloin jokaista mukana ollutta, niin opiskelijoita kuin opettajia, itseni mukaan lukien. Käsittelen kysymystä tarkemmin seitsemännessä luvussa ja tutkimuksen lopun pohdintaosiossa.

Hallerin mukaan uudestaan ja uudestaan ilmaantuu menetelmiä, joiden väitetään ratkaisevan kaikki pedagogiset ongelmat. Esimerkkinä Haller käyttää suggestopediaa. Maack-Rheinländer arvioi samoin tietokoneavusteista opetusta ja siihen kohdistuneita ylimitoitettuja odotuksia.<sup>349</sup> Visioissa opetuksen oleellisesta nopeuttamisesta Haller näkee jopa pedagogisen omnipotenssin piirteitä. Sama vaikutelma minulle syntyi opettajana Turkan esittämistä väitteistä opetuksen vaikuttavuuden suhteen. Turkan kautta kuvaavissa luvuissa olen nostanut esiin hänen väitteensä koulutuksen tehosta sekä ilmoituksen kautensa lyhyestä kestosta. Esiintymisen yleisölle koulutuksen alusta lähtien ja uusien taitojen opiskelun yksilöllisesti aina uutta produktiota varten piti Turkan mukaan kehittää opiskelijoiden taiteellista ja teknistä kapasiteettia paremmin kuin aiempi koulutusmalli.

Jouko Turkan aikaa käsittelevissä luvuissa edellä ja oppiaineluvuissa tämän jälkeen pohditaan tarkemmin, miksi kokeilu toimi vain Turkan oman karisman varassa ja murtui heti, kun hän vetäytyi suorasta koulutusvastuusta. Deweyn mukaan esimerkiksi todelliset poliittiset vallankumoukset ovat mahdollisia, koska vallan vaihtuminen yhdeltä poliittiselta luokalta toiselle ei automaattisesti muuta ihmisten uskomuksia eivätkä poliittiset instituutiot

348 Kiper 2004, 111–129. Ks. myös Hilpelä 2006, 200–204.

349 Haller näkee kasvatuksen utopistisessa perspektiivissä rippeitä Kantin näkemyksestä, jonka mukaan ihmissuku tekee itsestään paremman kasvatuksen avulla. Kyse on ennen kaikkea ihmisen moraalista kypsymisestä ja sivilisoitumisesta. Tässä Kant avaa Hallerin mukaan rajattoman laadullisen kehityksen perspektiivin. Haller 2004, 131–140. Ks. myös Hilpelä 2006, 200–201.

yksin takaa demokraattista poliittista kulttuuria. Deweyn mukaan vakiintuneet käsitykset ovat tavoista sitkeimpiä, kun niistä on tullut toinen luonto.<sup>350</sup> Minusta oleellista myös Turkan suhteen on, että hän tuntui unohtaneen tai ainakin väheksyi koulutuksen toteutuksen tasolla taidonoppimisen ruumiillista perustaa ja reunaehjoja: ruumiintekniikoiden oppimiseen vaadittavaa toistomäärää ja taidon kypsymiseen tarvittavaa aikaa.

Yhtä lailla vaikeus muuttaa käskystä vakiintuneita uskomuksia, toiminnan tapoja, koski meitä opettajia, vaikka kokemukseni mukaan Turkan aktiivisen näyttelijöiden koulutusvaiheen aikana vilpittömiä yrityksiä tähän suuntaan tehtiin. Deweytä vähemmän dramaattisesti mutta painokkaasti James toteaa, että vakiintuneet toiminnan tavat ovat yhteiskunnan vauhtipyörä. Se jatkaa pyörimistään vauhtiin päästyään ja saa ihmiset jatkamaan valitsemallaan kurssilla sekä hyvässä että pahassa, kestämaan vaikeuksia totutulla polulla mieluummin kuin muuttamaan suuntaa tai poikkeamaan tutulta reitiltä. Hän käyttää esimerkkeinä niin vaikeissa olosuhteissa työtään vuodesta toiseen jatkavia ruumiillisen työn tekijöitä kuin nuorena rutiineihinsa juuttuneita lääkäreitä, kauppatuottajia, lakimiehiä jne.<sup>351</sup>

Turkan kaudesta puhuttaessa tulee usein ensimmäisenä esiin sen fyysisyys ja samalla kokonaisvaltainen psykofyysinen näyttelijäntyö. Uskaltaisn väittää, että Turkan otteessa fyysisyyteen oli ruumista ja mieltä erottavia piirteitä. Syntyi vaikutelma etukäteen päätetystä ohjelmasta, siinä mielessä teoriasta, jota Turka sovelsi käytäntöön välillä melko kovakouraisesti. Toteutustapaa leimasi pakottaminen ja kontrollointi suhteessa opiskelijoihin. Myös opettajille se manifestoi ruumista komentavaa mieltä, autoritääristä asetelmaa, jossa Turkan oletettu mielipide kontrolloi voimakkaasti. Tämä asetelma toteutui yhtäältä testaavassa ja kilpailuttavassa rakenteessa, toisaalta ja ehkä ennen kaikkea oletuksessa opiskelijan kyvystä omaksua muutamassa viikossa uusia taitoja, joita vaadittiin tulevissa produktioissa. Totta kai uudesta ruumiintekniikasta saa jonkinlaisen otteen lyhyessäkin ajassa, mutta varsinainen motoristen taitojen oppimisen ja hallinnan prosessi, jossa taidot tulisivat osaksi Deweyn määrittelemiä vakiintuneita toimintatapoja (*habits of action*), olisi kokemukseni mukaan vaatinut useiden opiskelijoiden koh-

350 Vaikka tavat heitetään ulos ovesta, ne hiipivät takaisin samalla oven avauksella.

Edellisestä johtaen Knewitz tulkitsee Deweyä toteamalla, että demokraattisten käytäntöjen juurtuminen voidaan varmistaa vain, jos demokratiasta muodostuu, ”a habit of opinion” tottumuksen tasolle omaksuttu ajattelutapa. Knewitz 2005, 102.

351 James (1890) 2007, 121.

dalla huomattavasti pidemmän ajan. Liikuntatieteellisessä tutkimuksessa taidon oppimisen lainalaisuudet ovat hyvin tutkittua aluetta, mutta viittaa tässä vain Pehkosen perusteelliseen väitöstutkimukseen, jossa koululaisten telinevoimistelutaitojen oppimisen moninaisia toisiinsa kietoutuneita tekijöitä pohdittiin monipuolisesti.<sup>352</sup>

Toisaalta eri oppiaineiden yhteydessä saatettiin toimia eri tavoin. Esimerkiksi Ervi Sirénin tanssinopetuksen kuvauksessa luvussa 6.9 tulee esiin, että hän pyrki Turkan asettamien raamien sisällä kokonaisvaltaiseen opiskelijan prosessia kunnioittavaan työskentelyyn. Kyse olikin siis yhtäältä Turkan, käsittääkseni teatterin käytännöstä johdetun, kokonaisraamin soveltamisesta pedagogiseksi malliksi ja toisaalta sen sisällä eri oppiaineissa tapahtuneista toisistaan poikenneista moniulotteisista prosesseista, kuten Sirénin kuvaus Turkan suhteen autonomisessa asetelmassa toteutuneesta tanssinopetuksesta osoittaa.

Näyttää ilmeiseltä, että Turkan jälkeen TeaKiin jääneiden ilmaisuteknisten aineiden opettajien jo ennen Turkan aikaa omaksutut ja kokeillut ajattelu- ja toimintatavat opetuksen pitkäjänteisyyden suhteen eivät muuttuneet pysyvästi Turkan aikana. Vanhat tavat otettiin uudelleen käyttöön heti, kun mahdollista. Testeistä luovuttiin ja kaikissa oppiaineissa alettiin rakentaa opetusta yhä tietoisemmin pitkäjänteisemmäksi sekä opiskelijan oman motivaation ja oppimista koskevan reflektion varaan. Oppiaineluvuissa käsitelien tarkemmin Turkan vaikutuksia oppiaineiden kehittymiseen, koska myös myönteisiä vaikutuksia kiistämättä oli.

Mártonin tulo rehtoriksi ja hänen päätöksensä Parviaisen opetusmääräyksen uusimatta jättämisestä merkitsi Turkan ajan utopian lopullista kuolemaa syksyllä 1988. Tunnistan aikaa muistelllessani vuosien varrelta sekä jonkinlaista ironista asennetta että sille vastakkaista, myös joissain muissa opettajissa TeaKin sisällä esiin pulpahdellutta, nostalgiaa. Nostalgiaa ja Turkan

352 Pehkosen väitöskirja telinevoimistelutaitojen opetuksesta ja taitojen oppimisen ehdoista peruskoululaisilla osoittaa usealla tasolla, kuinka harjoittelujakson liian lyhyt kesto tai liian harvat toistokerrat tuottavat pintatason taidonmaksamista, jonka tulokset katoavat kokonaan muutaman kuukauden kuluessa esim. kesäloman aikana, kun harjoittelu lopetetaan. Taitojen onnistunut oppimisprosessi ja taitojen säilyminen vaatii opetukselta useita ominaisuuksia, joista säännöllinen useampia kuukausia kestävä pitkäkestoinen harjoittelu on yksi ratkaisevista tekijöistä. Turkan aikana ainoastaan akrobatian ja tanssin opetus jatkuivat useana vuonna. Itse pystyin arvioimaan akrobatian opetusta ja toteamaan, että siinä opiskelijat edistyivät hyvin myös Turkan kaudella. Pehkonen 1999.

ajan romantisoitua ilmeni myös Turkan ajan jälkeen koulutukseen tulleilla 1990-luvun opiskelijoilla ajoittain runsaasti. Muutamat opiskelijat ilmaisivat esimerkiksi laitoskokouksissa voimakkaan kaipuunsa selkeään maailmankuvaan opetuksen lähtökohtana. Sellaista ei heidän mielestään opetuksessa enää ollut selkeänä näkyvissä ainakaan 1990-luvun alkupuoliskolla. Opiskelijat toivoivat opettajien artikuloivan maailmankuvaansa, esittelevän oman utopiakuvansa tulevaisuudesta. Se oli kuitenkin erittäin vaikean tuntuinen haaste opettajille, joista lähes kaikki olivat jollain lailla jakaneet 1990-luvun alussa romahtaneen sosialistisen yhteiskuntautopian ihanteita.

Voinee sanoa, että Turkan ajan jälkeen TeaKissa elettiin monella tasolla utopioiden murtumisen aikaa. Erona 1970-luvun vasemmistoutopialle oli kuitenkin se, ettei voida selkeästi nähdä enää mitään yhteistä määriteltyä uutta utopiaa, jota olisi voitu tavoitella. Myös kuva menneestä oli hyvinkin erilainen eri ihmisten mielissä. En mene syvemmin tähän kysymykseen, joka vaatisi oman tutkimuksensa.<sup>353</sup> Haastatteluiden perusteella Turkan ajasta jäi tuolloin näyttelijäntyön koulutusohjelmassa opettaneille tanssin opettajille, Langrylle ja minulle keskenään ristiriitaisia tuntemuksia. Toisaalta myös yksittäisten opettajien muistot omista tuntemuksistaan ovat sisällöllisesti hyvin moniulotteisia.

Olin edellä kuvatun Turkan ajan loppuvaiheessa aktiivisesti kaatamassa Turkan koulutusmallia. Samalla kuitenkin koen, että olin ollut aikani myös voimakkaasti mukana tuossa utopiassa. Teatterikorkeakoulu oli tuolloin tunnettu koulun sisältä katsoen jopa yhteiskunnallisesti merkittävältä toimijalta, kun tehtiin provosoivia, julkista keskustelua aiheuttaneita esityksiä. Alkuun myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus toimi osana Turkan johtamaa koulutusta. Mitä pidemmälle kausi eteni, sitä enemmän tuntui Turkkaan ja osin Parviaiseen henkilöitynyt Teatterikorkeakoulun toiminta välillä pelkältä julkisuuteen suuntautuneelta esitykseltä. (Turkan osalta ehkä viimeisenä tässä mielessä erittäin paljon provosoitunutta huomiota saanut teos oli tv-filmatisointi *Seitsemän Veljestä*.) Turkan aika oli mielestäni lopullisesti jäsentymätön ja hetken kestänyt koko yhteisön voimakkaan energinen ja

353 Kirchhöferin mukaan realsosialismin kuolemaa on pidetty kuoliniskuna myös yhteiskuntautopioille. Habermas on luonnehtinut runollisesti: ”Kun utopian keitaat kuivuvat, etenee latteuden ja neuvottomuuden autiomaan”. Kirchhöfer pohtii tilannetta, jossa toivo paremmasta sammuu ja jäljelle jää ironia. Mutta voiko kasvattaja olla ironinen ja millaista on ironinen kasvatusta, kysyy Kirchhofer. 2004, 37–47. Ks. myös Hilpelä 2006, 201–202.

kokonaisvaltainen, psykofyysinen toiminnan tila. Siinä oli Turkan johdolla tehty sekoitus vallankumousromantiikkaa, kriittistä yhteiskunta-analyysia ja monin osin erittäin oivaltavaa näyttelijäntyön pedagogiikkaa. Kuitenkin tapa, jolla se kohtasi opiskelijan ruumiillisuuden, oli kokemukseni mukaan utopian tapaan epärealistinen ja lopulta myös eettisesti kyseenalainen. Se aktivoi mukana olijoita ja kannatteli systeemiin sopivia, mutta usein nujersi entisestään niitä, jotka joutuivat alistetun rooliin.<sup>354</sup>

On mielestäni perusteita ajatella, että Turkan utopian romahduksen jälkeen ei TeaKin näyttelijänkoulutuksessa ole haluttu korostaa enää mitään yhteiskuntautopiaa muttei voimakkaasti mitään muutakaan moraalista tai kokonaistaiteellista näkymää. Mártonin kaudesta lähtien tutkimuksen päätösvuoteen 2005 on TeaKin näyttelijänkoulutuksessa korostunut yhä selvemmin pragmaattinen, käytännön työhön keskittynyt koulutustoiminta ja sen kehittäminen. Kehitystä voidaan ehkä kuvata jopa tietoisesti utopistisesta perspektiivistä luopumiseksi. Reinhard Uhle, joka edustaa tällaista näkemystä, toteaa kasvatuksen olevan ”ihmisessä olevien kykyjen optimointia konkreettisissa olosuhteissa”. Hanna Kiper pelkää tällaisen asenteen kuitenkin pelkistävän kasvatuksen pelkäksi taloudelliseksi toiminnaksi, jossa kukin maksimoi aineellisia etujaan.<sup>355</sup>

En väitä, että juuri näin olisi ollut asian laita TeaKin näyttelijänkoulutuksessa. Karkeana yhteenvetona edellisissä luvuissa käsitellyistä jaksoista voitaneen kuitenkin sanoa, että Turkan jälkeiselle ajalle ominaista ovat olleet lukuisat, melko lyhytkestoiset lähestymistavat näyttelijäntyöhön. Pyrkimykset ovat liittyneet useimmin jonkun näyttelijän ammatin erityisalueen vahvistamiseen, kuten musiikkiteatterikoulutus tai vaikkapa kansainvälisten kontaktien hakeminen. Samalla kysymys näyttelemisen olemuksesta ei ole ymmärtääkseni ollut dramaattinen kiistan aihe. Tarjolla on ollut samanaikaisesti erilaisia lähestymistapoja tyhjän pään metodista hahmometodiin. Niiden

354 On hämmentävää lukea Kiilan albumissa julkaistua, Turkan vuonna 2001 tekemää arviota menneen parin vuosikymmenen teatterista. Siinä hän kuvailee oikeistoajan tähtinäyttelijää samansävysisesti kuin aikanaan TeaKissa, kun kouluttajana korosti näyttelijöiden välistä ankaraa kilpailua yhteiskunnasta koulutukselle tulevana vaatimuksena. Nyt Turka tuntuu kuitenkin hyvin kriittiseltä tällaista tähteyttä kohtaan ja haikailee ”vasemmistoajan taiteilijaa”, jonka tähteys on ”yhteistä omaisuutta, yhteisiä koettelumuksia, solidaarisuutta, yhteisyyttä, yhteisöllisyyttä”. Turka 2001. Ks. myös Kallisen arvio. Kallinen 2004, 94–95.

355 Kiper 2004, 111–130. Ks. myös Hilpelä 2006, 200–204.

opetusta on leimannut opettajina tai professoreina toimineiden käytännön ammattilaisten omintakeinen terminologia.<sup>356</sup> Tämä asetelma muistuttaa myös Turkan kautta siinä mielessä, että Turka ei juuri koskaan maininnut mitään inspiraation lähteitä esittämilleen ajatuksille tai harjoituksille. Turkan puheita ja toimintaa analysoitaessa törmäsi kuitenkin hämmentävän usein vaikutelmaan taustalla olleista kirjallisista tai taiteellisista vaikuttajista.

Turkan jälkeen tämä käytäntö kokemukseni mukaan jatkui, näyttelijäntyön opettajat eivät sitoneet pedagogista ajatteluaan selkeästi mihinkään traditioon siinä mielessä kuin esimerkiksi Ilmari selkeästi sitoutui Stanislavskiin. Keskustelua käytiin muistamani mukaan enemmänkin suhteessa Turkkaan: mitä hyvää hänen pedagogiikassaan oli, ja mitä haluttiin muuttaa. Professori Markus Grothin lyhyeksi jääneellä kaudella hänen opettamansa hahmoterapiaan sitoutunut metodi ja useiden tuntiopettajien Johnstonen kehittämään improvisaatiometodiin perustunut opetus olivat poikkeuksia. Niissä traditioon sitoutuneet lähtökohdat tuotiin ehkä selvemmin esiin, vaikka opettajat sovelsivatkin molempia metodeja työssään omista lähtökohdistaan. Aivan tutkimusjakson lopussa professori Kati Outinen on opetuksessaan alkanut hakeutua klassisten näyttelijäntyön metodien mm. Stanislavskin ajatusten suuntaan.

Turkan ajan jälkeen opetuksen lähtökohtana käytännön tasolla on kokemukseni mukaan ollut pehmeämpi ja valoisampi ihmiskäsitys kuin Turkan yksilöiden välistä kilpailua korostaneella kaudella. Toisaalta Turkan ajattelu sisälsi monia aineksia ja myös mukautui korkeakoulukehyykseen. Lukuvuoden 1983–1984 opinto-oppaassa Turkan määrittelyn mukaan:

*”Oppiaine ja opetuksen määrä määräytyvät toisaalta opiskelijan henkilökohtaisten puutteiden, toisaalta produktioiden erikoisvaatimusten mukaan. Rehtori, opettajat ja opiskelija sopivat yhdessä opiskelijalle yksilöllisen ohjelman. Tavoitteena on siirtyminen koulunkäynnistä omavastuulliseen opiskeluun, jota korkeakouluopiskelun tulee olla.”*

356 Koulutusmetodien tasolla esimerkiksi professori Väänäsen synapsijako tai professori Heiskasen ja professori Leppäkosken soveltama tyhjän pään estetiikka ovat opettajien kehittämiä omia sovellutuksia. Näitä edusti myös professori Grothin hahmometodiin perustuva näyttelijäntyön koulutus. Keith Johnstonen ajatuksista laajenemaan lähtenyt improvisaatiometodi on myös laaja kokonaisuus näyttelijänkoulutukseen soveltuvia tekniikoita. Improvisaatiosta on tullut tärkeä osa näyttelijöiden peruskoulutusta, jonka asema vahvistui tutkimusjakson päättyessä erityisesti Tiina Pirhosen ja Kari-Pekka Toivosen kehittämänä. Vanhempaa kerrostumaa edustavat commedia dell'arte sekä naamio- ja klovneriatekniikat.

Tämä Turkan määrittely oli sinänsä linjassa korkeakouluopintojen yleisen yksilön vastuuta korostavan periaatteen kanssa. Myös aiemmin esitelty kilpailutilanne vastanee opiskelijan kannalta pitkälti tiedekorkeakoulujen tilannetta. Kyse Turkan suhteen oli käytettyjen keinojen ankaruudesta ja erityisesti oikeudenmukaisuudesta, joka ei mielestäni toteutunut. Palaan tähän liike ja ääni -jakson kuvauksessa luvussa 6.10.

Turkan ristiriitaisessa ajattelussa on piirteitä, jotka lähestyvät myös tämän luvun alussa esiteltyä Deweyn utopiaa ihannekoulusta, joka ei varsinaisesti koskaan toteutunut Deweyn unelmoimassa muodossa. Turkan mukaan ”Kokemus osoittaa, että eri opettajien tunnit peräkkäin eivät muodosta mitään kehitysprosessia. Niin ei joudu mukaan elämäntapaan, joka olisi luova”.<sup>357</sup> Myös Dewey kaavaili koulua, joka ei olisi koulu vaan käytännön työelämässä toteutuvaa opiskelua, jossa lapsia käsittelemään kouliintuneet eri alojen ammattilaiset opettaisivat lapsia käytännön työssä niin, että nämä oppisivat kokonaisvaltaisesti oikeaa asennetta opiskeluun ja tiedonhankintaan. Eri alojen eksperttiopettajia (teoreettisesti asennoituneita) ei silloin tarvittaisi. Turkan kokeilun voi nähdä osin myös tämän ajatuksen toteuttamisyriytyksenä. Sen kohtaamat edellä esille tulleet ongelmat kuitenkin viittaavat siihen, ettei liene ihanteellinen tapa opettaa näyttelijän monipuolisen ammattitaidon vaatimia käytäntöjä näyttelijänkoulutuksessa soveltamalla suoraan vallitsevia teatterin harjoituskäytäntöjä koulutusmallina.

Lähes vastakohtana Turkan ajalle alkoi tutkimusjakson loppua kohti tulla erityisesti improvisaation nousun myötä uudelleen korostua näyttelijän yhteistyökyky, näyttelemisen ryhmätyöluonne, joka oli jo Ilmarin soveltamassa Stanislavskin metodissa hyvän näyttelemisen perusta. Tavoitteena on kylläkin vahvistunut myös opiskelijan kasvaminen itsenäiseksi ja osin itseohjautuvaksi taiteilijaksi, joka käyttää koulutuksessa hankkimiaan taitoja taiteellisen näkemyksensä suunnassa. Edellä kuvattu toteuttaa käytännön opetuksen tasolla myös Deweyn edustamaa lähtökohtaa, jossa yksilöllisyys toteutuu osana yhteisöä. Siinä ensin Ilmarin Stanislavskiin sitoutuneet käsitykset, sitten improvisaation opetus, olipa se Spolinin tekniikalla toteutettua, kuten 1960-luvulta Turkan aikaan tai Turkan ajan jälkeen Johnstonen ajatusten pohjalta näyttelijänkoulutuksessa eri tavoin sovellettua, toimivat tulkintani mukaan kiteytettynä kuvana näyttelijänkoulutuksen periaatteesta ryhmän ja yksilön välisenä vuorovaikutuksena.

357 TeaKin opinto-opas 1984–1985, 5.

Korkeakoulun rakenteiden, hallinnon ja myös opetussuunnitelmien kehittäminen tuntui saavan 1990-luvulta alkaen pontimensa siitä, että teatterikoulutusta kehitettiin kaikilla tasoilla korkeakoulutason taidekoulutuksena, jonka läpikäyneet opiskelijat valmistuivat teatteritaiteen maistereiksi. Tutkinto muodostui tarkasti määritellyistä ja yhä tarkemmin toteutetuista opintojaksoista. Se on tarkoittanut teoreettisten aineiden, kuten teatterihistorian, laajempia opintoja sekä uusien kieli- ja ATK-opintojen mukaantuloa, samoin kuin kandidaatin- ja maisterintutkintojen kirjallisten lopputöiden tekemistä. Tämä kaikki on osaltaan pala palalta vähentänyt käytännön ammattitasolla vaadittavien taitojen, kuten liikunnan ja fyysisen ilmaisun, opetusta.

Tapahtunut koulutuksen kehitys on tarkoittanut myös näyttelijän ammatin olemuksen ja statuksen kehittymistä, ensin STK:n aikana Kallisen aiemmin esitellyn tiivistyksen mukaan näyttämötaiteilijasta teatterityöntekijäksi ja TeaKin perustamisesta lähtien akateemiseen kehikseen liittymistä: teatteritaiteen kandidaatin ja maisterin perustutkintoihin ja lopuksi tohtorintutkintoon saakka. Samalla on tapahtunut hyvin merkittävä ajatuksellinen muutos käsityöammattista (jollaisia kaikki taideammatit aluksi olivat) modernin profession piirteitä tavoittelevaan akateemiseen, taidekorkeakoulussa opiskeltuun ammattiin.<sup>358</sup>

Saman prosessin vaikutus opetukseen, myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineisiin, voidaan tiivistää oppiaineiden oppisisältöjen ja niiden perustana käytetyn tiedon luonteen vähittäisenä muuttumisena: Teatterikoulussa mestari välitti oppilailleen taitonsa käytännössä ilman kirjoitettua virallista opetussuunnitelmaa. Korkeakouluvalmiutta kehitettäessä opetuksen käytäntö on pysynyt hyvin samanlaisena mutta opetus on jaoteltu opintojaksoiksi, joiden sisällöt, osatavoitteet, laajuuden ja suhteen opintojen kokonaisuuteen opettajat verbalisoivat opinto-oppaan oppiainekuvauksissa.

358 Kehitys on kulkenut samaa reittiä kuin useiden muidenkin ammattien, joiden koulutus on tiettyssä kehityksen vaiheessa nostettu korkeakoulutasoiseksi: opettajat, lastentarhanopettajat, sairaanhoitajat. Ne puolestaan ovat seuranneet ammatteja, jotka ovat jo aiemmin saaneet ns. profession piirteitä, kuten lääkärin tai lakimiehen ammatteja. Tätä kehitystä käsitellään teoriaosan suunnittelutiedettä koskeneessa luvussa Niiniluodon ajatusten pohjalta. Konttisen mukaan ns. vanhemmissa professioammateissa, kuten lakimiehen ammatissa, koulutuksen suunta historian kuluessa on kulkenut yleistietoa sisältäneestä statuskeskeisestä ja korkean statuksen antaneesta koulutuksesta kohti tieteellistä tietoa hyödyntävää systemaattista asiantietoa. Konttinen 1997, 48. Näyttelijänkoulutuksessa kehitys on kulkenut pääasiassa käytännön ammattitietoa sisältäneestä ja käytännön ammattilaisten antamasta koulutuksesta, kohti korkeakoulutukseen kuuluvan laajemman tiedon aluetta.

## 6. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineet STK / TeaKissa 1943–2005

Seuraavissa luvuissa tarkastelen sitä, miten liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineet tulivat osaksi näyttelijänkoulutusta ensin Suomen Teatterikoulussa sittemmin Teatterikorkeakoulun näyttelijäntyön laitoksella vuosina 1943–2005. Tarkastelen myös tuona aikana tapahtunutta oppiaineiden sisältöjen kehitystä osana näyttelijänkoulutuksen muutosprosesseja.

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineita kuvaavissa luvuissa tulee kuvaksi eripituisia ja eri tasoilla eteneviä historiallisen ajan syklejä. Esimerkkinä voi mainita oppiaineiden ydinaineksen, vaikkapa tiettyjen voimistelun perusliikkeiden, siirtymisen mestari–kisälli–tyyppisenä perinteen siirtona tai muunlaisessa yhteistyössä opettajasukupolvelta toiselle pitkäkestoisina *diskursiivisen* historiallisen ajan sykleinä. Siirtymistä voi tapahtua myös lyhyempien ja keskenään hyvin eripituisten, yksittäisten opettajien *elämänkaareen* tai opettajauran kestoon sidottujen historiallisen ajan syklien tuloksena. Selostin tähän liittyvää historiallisten aikatasojen teoriaa viidennen luvun aluksi. On huomattava, että esimerkiksi tekemäni oppiaineiden kuvaukset ovat *diskursiivisen* historiallisen ajan tasolla uusi elementti STK / TeaKissa. Ne ovat minun tutkijana tekemiäni kirjallisia konstruktioita, lähdemateriaalin tulkintaan ja valintaan perustuvia tuotoksia. Oppiaineet ovat olleet olemassa toistoon perustuvina toimintakäytäntöinä eli instituutioina. Ne ovat olleet olemassa puhuttuina kuvauksina tai opetussuunnitelman osina eri aikoina ja eri laajuudessa kuvattuina. *Diskursiivisina* objekteina, kirjallisina kuvauksina, niitä ei kuitenkaan tässä laajuudessa ole ennen tätä ollut olemassa.

Sekä STK:n että TeaKin näyttelijäntyön laitos (vuodesta 2005 teatteritaiteen laitoksen näyttelijäntyön koulutusohjelma) olivat pieniä yksiköitä, ja kussakin liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineessa oli tanssin tuntiopettajia lukuun ottamatta yleensä vain yksi päätoiminen opettaja kerrallaan, kuten edellisistä historialuvuista käy ilmi. Useat opettajat tekivät STK / TeaKissa pitkän uran omalla erikoisalueellaan. Sen seurauksena oppiaineet ovat muotoutuneet osaksi näyttelijänkoulutusta paljolti yksittäisten opettajien toiminnan kautta. Opettajat ovat usein voineet määritellä sekä opetuksen muodon että sisällön hyvin itsenäisesti tiettyjen raamien sisällä. Näin opetus ja oppiaineet ovat aina kiinnittyneet yksittäisten opettajien asiantuntijuuteen ja sen kehittämiseen teatterikoulutuksen ylintä suunnittelun tasoa myöten.

Tämän vuoksi sovellan opettajan ammatillisiin kehitysprosesseihin liittyvää eksperttitutkimusta oppiaineiden muovautumisen tarkasteluun ja analysointiin. Näin voin keskusteluttaa sekä oppiaineisiin että opettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyviä kysymyksiä samassa eksperttitutkimuksen kehityksessä.

### 6.1. EKSPERTTITUTKIMUS

Ekspertti- tai asiantuntijatutkimuksessa ei näytä vielä olevan aivan vakiintunutta yhteismitallista käsitteistöä asiantuntijuuden eri komponenteille. Siksi määrittelenkin käyttämäni käsitteiden peittoalueen aina asianomaisen kuvauksen yhteydessä tarkentaen huomiopisteen erityisesti opettajien eksperttiyttä koskeviin käsitteisiin. Aluksi selvitän, millaisista osista asiantuntijatiedon on nähty rakentuvan. Eteläpellon mukaan asiantuntijatiedon pääkomponentteina on nähty (1.) *praktinen*, (2.) *formaalinen* ja (3.) *metakognitiivinen tietämys*.<sup>359</sup>

*Praktisen* tietämyksen on kuvattu olevan (1.) käytännön ongelmanratkaisutilanteissa syntyneen kokemuksen tuottamaa, (2.) ongelmanratkaisutilanteessa käyttöön otettavaa ja toimintaa ohjaavaa, (3.) omakohtaisista kokemuksista rakentuvaa, (4.) merkityksellistä, kontekstuaalista ja situationaalista, (5.) hiljaista ja usein tiedostamattomaksi jäävää, ”mikä selittyy ainakin osittain päätöksenteon automatisoitumisena ja toimintavaiheiden tiivistymisenä”, (6.) käytännön tilanteissa käytettyä tietoa, jonka perusteita ei aina kyetä muodollisesti perustelemaan tai käsitteellistämään tai (7.) ns. tuntumatiedon kaltaista tietoa, jota käytetään esimerkiksi ”monimutkaisissa arviointitilanteissa, joissa joudutaan yhdistämään asiakasta koskevaa tietoa oletuksiin hänen mahdollisista tarpeistaan ja odotuksistaan”.<sup>360</sup>

*Formaalisen* tiedon Eteläpelto määrittelee perinteiseksi oppikirjatiedoksi, luonteeltaan julkiseksi, näkyväksi ja helpoksi kommunikoida. *Formaalista* tietoa voidaan ilmaista käsitteellisesti ja käyttää eksplisiittisesti ratkaisu-

359 Eteläpelto viittaa näiden määritelmien lähteiksi mm. Bereiter & Scardamalian (1993) ja Vosniadoun (1996) tutkimukset. En kuitenkaan seuraa tätä linjaa pidemmälle, koska ensin mainittujen tutkimusalueella on tietokonetuettu ryhmäoppiminen ja viimeksi mainitun, hyvin ansioituneen kognitiivinen psykologian ja oppimisen tutkijan kiinnostuksen kohteena käsitteiden ja käsitteellisen muutoksen oppiminen. Eteläpelto 1997, 97–98.

360 Eteläpelto 1997, 97–98.

jen perusteluna. Asiantuntijahaastatteluissa tai asiantuntijoiden toiminnan perusteluita kysyttäessä saadaan Eteläpellon mukaan esiin yleensä *formaalia* tietämystä. Sitä käytetään systemaattisessa opiskelussa ja opettamisessa sekä asiantuntijuudesta kommunikoidessa. Eteläpelto näkee *formaalin* tiedon käyttämisen välttämättömäksi esimerkiksi tietyn asian todistamiseen liittyvissä perusteluissa. Peruskoulutuksessa hankitun *formaalin* tiedon sanotaan myös toimivan eräänlaisena tarttumapintana *praktiselle* tietämykselle, jota kertyy kokemuksen myötä.<sup>361</sup>

Tynjälä on tarkentanut erityisesti opettajan asiantuntijatiedon luonnetta määrittelemällä *formaalin* tiedon koostuvan: substanssiedosta, joka liittyy opetettavaan aineeseen, ja kasvatustieteellisestä tiedosta. Kun nämä *formaalitiedon* elementit yhdistyvät opetuskokemuksen synnyttämään tietoon (*praktinen* tieto), syntyy *pedagogista sisältötietoa*, joka on osa asiantuntijuuden käytännöllistä, kokemuksellista tietoa. Kokemuksellisesta tiedosta muu osa on implisiittistä, hiljaista ja epämuodollista. Opettajan työssä keskeinen osaaminen liittyy opetustaitoon ja oppimisen ohjaamisen taitoon. Teorian ja käytännön kohtaaminen on Tynjälän mukaan vaikeaa opettajan työssä, ja siitä syystä myös opettajuuteen liittyvän asiantuntemuksen siirtäminen on ongelmallista.<sup>362</sup>

Tämän tutkimuksen kehysteoria, pragmatismi, auttaa purkamaan tällaisissa kuvauksissa helposti syntyviä dualismeja. Pihlströmin mukaan pragmatistinen tutkimuksen, tiedon, taidon ja oppimisen teoria pyrkii kumoamaan esimerkiksi vastaparien ajattelu–toiminta, tieto–taito, oppiminen–tekeminen tai teoria–käytäntö tapaisia jyrkkiä kahtiajakoja. Niiden käyttäminen on hänen mukaansa silti mahdollista, kunhan pidetään mielessä, että erottelut eivät ole veitsenteräviä. Tämä johtuu siitä, että termit ovat aina kontekstisidonnaisia ja jossain määrin epätäsmällisiä. Lisäksi ajattelua esiintyy vain toiminnallisissa konteksteissa siinä mielessä, että ”tiedon hankkiminen edellyttää taitojen säätelämää tutkimuksellista toimintaa”.<sup>363</sup>

On huomautettava, että edellä esitellyt Tynjälän kirjatieoa tai muodollista opiskelua painottavat käsitelmääritykset *formaalin* tiedon suhteen, eivät sovellu sellaisinaan tähän tutkimusaineistoon. Näin siksi, että monilla STK / TeaKin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajista tie opettajaksi on kulke-

361 Eteläpelto 1997, 98–99.

362 Tynjälä 2006, 99–122.

363 Pihlström 2011, 3.

nut taiteilija-ammattissa hankitun käytännön kokemuksen kautta eikä tiedon kertyminen ole tapahtunut muodollisen opiskelun kautta. Haastatteluiden perusteella on kuitenkin ilmeistä, että näillä opettajilla on silti myös *formaalia* tietoa.

Eteläpellon kolmas tiedon kategoria, *metakognitiivinen* tieto, liittyy ”toiminnan itsesäätelyä koskeviin *metakognitiivisiin* prosesseihin”, siis henkilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen. *Metakognitiivisen* tiedon kuvaus on Pihlströmin em. määrittelyn mukaan käsitettävä erottamattomasti toimintaan sitoutuneena, osana toimintaprosessia. Eteläpellon mukaan se voi koskea ”tarkkaavaisuuden suuntaamista ja hallintaa sekä käynnissä olevan toiminnan ohjausta ja valvontaa”. Itsesäätelyn onnistumiselle on edellytyksenä toimijan tietoisuus käyttämistään strategioista, omasta kapasiteetistaan sekä tietämyksensä ja kompetenssinsa rajoista. *Metakognitiivisen* tiedon tehtävänä on ”integroida ja suodattaa *formaalin* ja *praktisen* tiedon käyttöä”.<sup>364</sup>

Edellä kuvatuilla eksperttitutkimuksen käsitteillä on rinnakkaiskäsitteitä myös opettajan opetuksenaikaisen toiminnan tutkimusalueella. *Metakognitiivisen* tiedon käsite peittää tulkintani mukaan suurelta osin samaa aluetta kuin esimerkiksi Aaltosen ja Pitkäjärven määrittelemät *käyttöteoria* sekä itse opetustilanteessa erotellut skripti, agenda ja interaktiivinen ajattelu opettajan opetustoimintaa ohjaavina kognitiivisina prosesseina.<sup>365</sup>

*Käyttöteorian* ja *käyttötiedon* käsitteiden suhteen ongelmana on, että tutkimuskirjallisuudessa joissain yhteyksissä ne käsitetään synonyymeiksi ja joissain tapauksissa halutaan erottaa kuvaamaan prosessia, jossa opettaja omaa opetustaan *reflektoiden* kehittää *käyttötiedosta käyttöteoriaa*. Joskus taas käyttöteoriaksi tyydytään nimeämään opettajan verbalisoimat, johtavat periaatteet opetuksessaan, jolloin *käyttöteoria*-termin sisältö ymmärtääkseni lähenee *julkiteorialle* määriteltyä sisältöä.<sup>366</sup> Käytän tässä tutkimuksessa *käyttöteorian* käsitettä synonyyminä *käyttötiedolle* ja erotan *julkiteorian* omaksi alueekseen, josta on puhetta myöhemmin tässä luvussa.

Toimintakäytännöissä ilmenevää nonverbaalista osuutta, eli *käyttöteoriaa*, voidaan saada näkyväksi esimerkiksi ns. stimulated recall -menetelmällä.<sup>367</sup>

364 Tynjälä 2006, 99–122

365 Aaltonen ja Pitkaniemi 2002, 181–182.

366 Aaltonen ja Pitkaniemi 2002, 180–191.

367 Metakognitiivinen tiedon alue tai sen olemuksen pohdinta ei painotu tässä tutkimusasetelmassa vahvasti. Se olisi vaatinut tarkennettuja tutkimuskysymyksiä ja vahvempaa tukea opettajan muisteluprosessille, esimerkiksi nauhoitettujen tuntien

Rajaan kuitenkin varsinaisen käytännön tuntitilanteen ja sitä koskevan tiedon rakenteet tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska sellaista tietoa olisi ollut saatavilla vain vielä tutkimushetkellä TeaKissa toimineilta opettajilta.

Jotta voisin luonnehtia tarkemmin ennen kaikkea opettajien haastatteluista esiin tullutta tietoa, otan vielä esiin karkean jaottelun *julkiteorioihin* ja *käyttöteorioihin*, joka on osittain päällekkäinen edellisen, *formaalitieto – praktinen tieto* -jaottelun kanssa, mutta avaa lähestymiskulman esille tulevan tiedon vuorovaikutukselliseen luonteeseen. Esitetyllä tiedolla on vuorovaikutustilanteessa syytä olettaa olevan sekä esille tulevia että peittyviä käyttötarkoituksia. Wilska-Pekonen jakaa tutkimuksessaan em. pedagogista ajattelua ohjaavan tietämyksen kahteen osaan: 1) *julkiteorioihin*, jotka ovat tiedostettavissa ja joita on suhteellisen helppo muuttaa uuden tiedon ja uusien ideoiden vaikutuksesta sekä 2) *käyttöteorioihin*, jotka ovat vaikeita määritellä ja tunnistaa, koska ne ovat juurtuneet syvälle ihmisen tietoisuuteen arvojen ja kokemusten muovautuessa asenteiksi ja vaikuttaessa näin merkittävästi toimintaan.<sup>368</sup>

Harvemmin nähty jaottelu *julkiteoria–käyttöteoria*<sup>369</sup> viitannee ainakin osin Argyriksen ja Schönin jaotteluun *espoused theory – theory-in-use*, jossa *espoused theory* (*julkiteoria*) tarkoittaa maailmankuvaa ja arvoja, johon ihminen on sitoutunut *julkisesti* (explicit) puheessaan tai kirjallisessa ilmaisussa. *Theory-in-use* (*käyttöteoria*) puolestaan kuvaa ihmisen toiminnassa toteutuvaa maailmankuvaa ja arvoja, joista tämä ei välttämättä ole lainkaan tietoinen.<sup>370</sup> Tämä kahtiajako nähdään kuitenkin myös ongelmalliseksi, koska molemmat ovat itse asiassa toiminnallisia, *toiminnan teorioita*, (*theories of action*) ja tiettyä tarkoitusta toteuttavia.<sup>371</sup> *Julkiteoriallakin* on siis nähtävissä yhteys toimintaan. Voidaan aina olettaa tarkoituksia, joita eksplisiittinen verbaalinen kommunikointi pyrkii toteuttamaan.

Mielestäni voidaan myös ajatella, että *julkiteorialla* on reflektiivinen suhde *käyttöteoriaan*. Teoriaosassa esitellyn Deweyn *reflektio*-käsitteen määritelmän

katselua (stimulated recall). Stimrec-haastattelussa opettaja pyrkii verbalisoimaan oman ammattityöskentelynsä sanattomia käytäntöjä ja niiden taustalla olevia käsityksiä usein oppitunnista tehdyn videonauhoituksen tukemana katsellessaan työskentelyään jälkeensä. Tämä ei olisi kuitenkaan ollut mahdollista minun lisäkseni kuin kahden haastatteluhetkellä virassa olleen opettajan kohdalla.

368 Wilska-Pekonen 2001, 80–81.

369 Wilska-Pekonen 2001, 80–81. Olen nähnyt termin vain yhdessä Engeströmin tekstissä, jota en ole onnistunut enää tavoittamaan.

370 Anderson 1994

371 Anderson 1994

mukaan toiminnan verbalisointi lienee aina myös *reflektio*, tietoisien ajattelun tuloksena muodostettu kuvaus toiminnan periaatteista. Tällöin voitaneen myös ajatella, että *julkiteoria reflektiona* vaikuttaa *käyttöteoriaan* ja mahdollisesti kehittää sitä. Näin voi ajatella varsinkin, jos oma *reflektio* vielä jaeetaan esimerkiksi opettajakollegoiden kanssa keskustelussa ja näin saadaan myös ulkopuolinen näkökulma toimintaan. Suomalaisissa tutkimuksissa, joita Aaltonen ja Pitkäniemi ovat koonneet, törmää lähes pelkästään *käyttöteoria*- tai *käyttötieto*-käsitteisiin, joiden usein kirjoitusyhteydestä ymmärtää tarkoittavan sekä julkituotua että tiedostamatonta tai verbalisoimatonta, toimintaan sitoutunutta tietoa tai teoriaa.<sup>372</sup>

Aaltosen ja Pitkäniemen tekemän tutkimusalueen yhteenvedon perusteella opettajan pedagogisen ajattelun pohja on opettajankoulutuksessa, elämän- ja työkokemuksessa sekä toiminnan ja kontekstin vuorovaikutuksessa. Opetuksen toteutuksessa pedagoginen ajattelu perustuu opetussuunnitelmaan, sen tavoitteisiin ja päämääriin, mutta myös em. kokemuksen myötä syntyneisiin henkilökohtaisiin käsityksiin siitä, mitä ovat hyvä oppiminen ja opettaminen, mitä tieto on, mikä on tärkeää tietoa ja niin edelleen. Tutkijoiden yhteenvedossa näkyy se, että tutkimuksen kohteina ovat olleet peruskoulujen ja muiden isompien koulutuskokonaisuuksien opettajat.<sup>373</sup>

Tässä tutkimuksessa esiin saatu tieto on siis lähes kauttaaltaan *julkiteorian* luonteista. Se on sitä mitä opettajat ovat opetuksestaan halunneet tai osanneet verbalisoida, mitä opettajat ovat julkisesti puhuneet tai kirjoittaneet. Edellä esitettyihin pedagogisen tiedon erittelyihin nojaten on otettava huomioon, että haastatteleamalla tai kirjallisista lähteistä saatu tieto ei yllä itse opetustapahtuman kokonaisuuteen muulta osin kuin opettajan oman kokemuksen ja hänen oman verbalisointinsa kautta. Tällaisen tiedon suhteen on se varaus, että se ei kuvaa opetuksen toteutumista esimerkiksi opiskelijoiden kokemana. Tutkimuksen kohteina oli kuitenkin myös useita jo edesmenneitä opettajia. Jouduin haastattelemaan useassa tapauksessa ainoina saatavilla olevina tietolähteinä heidän oppilaitaan, jolloin opetuksesta saatu tieto on lähtökohtaisesti jälleen erilaista, eri tavalla syntynyttä. Palaan tähän tarkemmin tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa.

Kun Suomen Teatterikoulu aloitti toimintansa vuonna 1943, koulun ensimmäisellä rehtorilla, Wilho Ilmarilla, ja muilla keskeisillä henkilöillä oli osin

372 Aaltonen ja Pitkäniemi 2002, 180–191.

373 Aaltonen 2003, 10.

sotaa edeltäneeltä ajalta, Suomen Näyttämöopiston antamien kokemusten pohjalta käsitys siitä, millaisia näyttelijöitä Suomeen haluttiin kouluttaa.<sup>374</sup> Kuten edellisessä luvussa käy ilmi, näyttelijänsäveltäjäkoulutuksesta vastanneet näyttelijäntuotannon opettajat määrittivät senkin jälkeen joko rehtoreina, aktiivisina opettajina ja Teatterikorkeakoulussa myös professoreina, millaista koulutusta fyysisen ilmaisun tai liikunnan puolella tarvittiin ja siihen liittyen myös, keitä kutsuttiin opettajiksi.

Opetettavat liikunnan oppiaineet tulivat siis opetusohjelmaan pääsääntöisesti näyttelijänsäveltäjäkoulutuksen kokonaisuudesta vastaavien opettajien tilauksesta. Mitään yleispohdintoja näyttämöliikunnan roolista näyttelijänsäveltäjäkoulutuksessa ei kuitenkaan juuri ole säilynyt dokumentoituna muutamia Ilmarin, Hilma Jalkasen, Arvelon ja Turkan tekstejä lukuun ottamatta.

STK:ssa vakinaisia liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajia oli samanaikaisesti viroissa yleensä yhdestä kolmeen. (Turkan aikana oli hetken neljä lehtorin tai päätoimisen viran haltijaa.) He opettivat alkuaikoina pitkään ilman systemaattista kirjallista suunnittelua ja laativat opetussuunnitelmansa itse sitten, kun kirjallisia suunnitelmia alettiin vaatia<sup>375</sup> Kuten historialluissa tulee esiin ja seuraavista oppiainekuvauksista käy ilmi, nämä opettajat edustivat alansa ylintä tietämystä, ja heidän ammattitaitoonsa pohjautuva oppiainekuvauksien sisältö näkyi opetussuunnitelmissa, kun niitä alettiin tehdä kirjallisina. Pyrkimys nykyistä muistuttavaan opetussuunnitelmaan mainitaan ensimmäisen kerran vasta vuoden 1974 vuosikertomuksessa, osana kokonaisvaltaista korkeakouluvalmiuden rakentamista.<sup>376</sup>

374 Kallinen 2001.

375 Edellä kuvattu lienee syytä huomioda, jotta kävisi ilmi se oleellinen ero, joka tässä käytännössä on verrattuna esimerkiksi kansa-, myöhemmin peruskoululaitokseen. Kansakouluissa valtakunnallinen opetusministeriön vahvistama opetussuunnitelma laadittiin opetuksen asiantuntijoiden voimin erilaisissa komiteoissa ja muissa suunnitteluryhmissä, esimerkkinä vaikkapa Komiteamietintö 10/1946. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I.

Opetussuunnitelman suhde tavalliseen opettajaan oli näin huomattavasti etäisempi ja autoritäärisempi. Opetussuunnitelma oli ja on edelleen kirjallinen ohje, joka antoi melko tarkat raamit yksittäisten opettajien työlle kouluissa ensin kansa- kansalais- ja oppikouluissa, sittemmin peruskoulussa ja lukiassa.

376 Käyn tarkemmin läpi opetuksen suunnittelua STK / TeaKin eri vaiheita käsitellessäni. Näyttelijänsäveltäjäkoulutuksessa opetussuunnitelman muotoilu ja sen konkreettista toteuttamista kuvaavien opinto-oppaiden tekstien muotoilu on kokemukseni mukaan koettu usein rasitteena, lähinnä byrokraattisena riesana. Esitetyt tavoitteet

Vuodesta 1983 TeaKissa kertyneen opetuskokemukseni perusteella ymmärän, että pelkkien kirjallisten opinto-oppaissa olevien opetussuunnitelmien perusteella oppiainekuvaukset olisivat kuitenkin jääneet huomattavan puutteellisiksi. Olenkin pyrkinyt haastatteluiden avulla löytämään myös opettajien toiminnasta ja opetuksen käytännön toteutuksesta tekijöitä, jotka näytävät vieneen opetusajattelua eteenpäin ja uudistaneen vanhoja käytäntöjä hedelmällisellä tavalla.<sup>377</sup> Ottamalla tarkastelun alle sekä oppiainekuvauksen että opettajakohtaisen kehitysprosessin päästään kiinni sekä oppiaineen kehitykseen vaikuttaneisiin tekijöihin että opettajayksilöiden omana aikanaan tekemiin variaatioihin, joista usein on jäänyt jälkiä myös pidemmän aikavälin traditioon.<sup>378</sup>

Oppiaineiden taustaa ja roolia teatterikoulutuksessa kansainvälisellä tasolla on pohdittu valottamalla yhteyksiä, joiden kautta oppiaineet ovat tulleet osaksi STK / TeaKin perinnettä tai niiden muuten saamia merkittäviä kansainvälisiä vaikutteita. Painopiste on kuitenkin Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun opetustradition kuvauksessa ja siitä tehdyissä johdopäätöksissä. Mitään systemaattista vertailua muualla annettavaan näyttelijäkoulutukseen ei ole ollut mahdollista tehdä. Aiheesta ei ole juuri olemassa yhteenvetoja, joten jouduin tyytymään muutamiin vertailukohtiin

ja opetuksen toteutus eri aineissa onkin paikoin kuvattu hyvin ylimalkaisesti. Ei pidä kuitenkaan ajatella, että suunnitelmat olisivat paikkansapitämättömiä ja opetus kirjallisten suunnitelmien niukkuuden takia huonoa vaan enemmänkin niin, että täysin käytäntöön orientoituneessa kulttuurissa ei nähty opinto-oppaiden roolia osana opetusta, esimerkiksi opetuksen tavoitteiden selvittämisessä. Ks. esim TeaKin opinto-oppaat 1979–2005.

377 Pragmatistisen ajattelu on taustalla myös tutkimusteorian käytetyn eksperttitutkimuksen viitekehykselle, jonka avulla pohdin opettajan ammatillista toimintaa, sen eri vaiheita ja rakentumista. Silloin, kun tutkimusteoriassa on tulkinnanvaraisia piirteitä, käytän pragmatistista perusotetta mahdollisen ristiriidan avaamiseen.

378 Myöhemmissä luvuissa esiin tuotavat yhteentörmäykset osoittavat, että kyse ei ole kuitenkaan opettajien yksin tekemistä valinnoista vaan vuorovaikutussuhteesta, jossa myös opiskelijoiden tekemät kontekstualisoinnit (käsitykset siitä, millaista liikeainesta esimerkiksi tanssin oppiaineena täytyy sisältää) ovat vaikuttamassa. Kyse on neuvottelusta tai dynaamisesta suhteesta, jossa toteutuu sekä koulutuksen tilaajan (valtio, kouluhallinto) että toteuttajien (opettajat ja oppilaitos) ja myös koulutautuvien, (opiskelijat) käsitys kulloisenkin opetuksen sisällön ja otsikon, oppiaineen nimen, suhteesta. Tutkimusjakson tapahtumat osoittavat, että kaikkien osapuolien odotusarvojen on täytyttävä tiettyyn rajaun saakka tai seuraa eriaisteisia konflikteja.

kuten Järlebyn vuonna 2001 ja Sjöströmin 2007 tekemiin väitöstutkimuksiin ruotsalaisesta teatterikoulutuksesta, Flioticsin ja Medfordin vuonna 2004 toimittamaan teokseen amerikkalaisesta ylemmästä teatterikoulutuksesta ja viimeisimpänä Evansin vuonna 2009 alun perin väitöstyönä tekemään tutkimukseen liikunnan ja kehotekniikoiden opetuksesta (movement teaching) Isossa Britanniassa.<sup>379</sup>

Seuraavissa luvuissa olen kuvannut lähes kaikki tutkimusjaksolla opetetut liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueelle kuuluvat oppiaineet. Olen tehnyt kuvauksen tarkkuudessa valintoja niin, että tärkeimpinä pidetyt suuret kokonaisuudet, joissa on ollut vakinaisia opettajia, on kuvattu juurta jaksan. Vain muutamia vuosia tuntiopetuksena opetetut lajit, kuten aikido ja stunt-työ 1990-luvulla, jotka liittyvät olennaisesti esimerkiksi näyttelijäntyön professorin tekemiin linjauksiin, on kuvattu suppeammin koulutuskokonaisuuden yhteyteen liitettynä, kuitenkin niin, että niiden merkitys ja opetusohjelmaan sisältyminen tulevat näkyviksi.

Oppiaineet ovat luonteensa ja opettajiensa suhteen hyvin erilaisia, ja kukin oppiaine sai kuvauksen, joka tuntui parhaiten avaavan juuri sen oleellisia piirteitä. Lisäksi kuvauksen ja pohdinnan muotoon vaikuttivat käytettävissä olevat, luotettavuudeltaan vaihtelevat lähteet ja opetuksesta saadun tiedon hankintatapa. Esimerkiksi Hilma Jalkasen kirjallinen tuotanto ja oman voimistelujärjestelmänsä yksityiskohtainen kuvaus olivat lähdemateriaaleina hyvin erityyppisiä kuin esimerkiksi Antti Tarkiaisen opettamien oppiaineiden kuvaus hänen oppilaidensa haastatteluiden, yhden kirjallisen opetus suunnitelmaluonnoksen ja omien kokemusteni varassa.

Oppiaineet käsitellään pääasiassa siinä järjestyksessä, kun niitä alettiin opettaa STK / TeaKissa. Esimerkiksi tyyli liikuntaa tuntui kuitenkin hieman

379 Kirjassaan Evans (2009) tarkastelee näyttelijöiden liikuntakoulutusta (movement training). Evansin tutkimuksen otos oli kymmenien teatterikoulujen ja yliopistojen näyttelijäkoulutusohjelmien antama opetus (movement training). Evansin on näin mahdollista tehdä joitain yleistyksiä ja puhua oppiaineiden yleisistä piirteistä opettajista erotettuna. On kuitenkin huomattava, että hän määrittelee movement training -käsitteen niin, että sen sisältämä opetus tarkoittaisi suomalaisittain vain erilaisten pehmeiden kehotekniikoiden, kuten Aleksander-tekniikan, sekä neutraalin maskin parissa työskentelyä. Käyttämäni termi liikunnanopetus, joka käännökseenä vastaa movement training -termiä, sisältää myös erilaisten lajitaitojen opetuksen, kuten miekkailu ja akrobatia, jotka Evans erottaa skills-käsitteen alle erilleen. Omassa tutkimuksessani käsittelem laajemmin koko liikunta ja fyysinen ilmaisu -termiparin sisäänsä sulkemaa aluetta.

vaikealta sijoittaa sopivalle paikalle oppiaineketjussa. Sen opetus STK:ssa alkoi nimittäin jo vuonna 1949 tuntiopetuksena mutta dynaamisin vaihe oli 1960-luvun lopulta 1970-luvun loppuun, jolloin tyyliikunnan opetus kuitenkin lakkasi kokonaan vuonna 1978. Lopulta tyyliikuntakin sai paikkansa opetuksen alkamisvuoden perusteella.

Tutkimusjakson loppupuolella päädyin sijoittamaan viimeisiksi liike ja ääni -jakson kuvauksen ja siihen liittyvän perusliikunnan opetuksen, jolloin myös opetuksen tulevaisuuden pohdinta sitoutuu osaltaan omaan opetukseeni. Tällöin tutkimusalue eräällä tavalla sulkeutuu Hilma Jalkasen näyttelijöiden liikuntakasvatuksen perusteita koskeneiden ajatusten ja tämän tutkimuksen tuottaman näyttelijänkoulutuksen tulevaisuuden pohdinnan väliin.

Kokoava käsite sekä liikunnan että fyysisen ilmaisun oppiaineiden osalta on aiemmin teorialuvussa kuvattu Maussin *ruumiintekniikoiden* käsite. Sen avulla voidaan molempien alueiden oppisisältöjä tarkastella tarvittaessa painotetusti myös teknisestä näkökulmasta, opiskeltavina fyysisinä tekniikoina, taitoina, tai pohtia niiden välittävää olemusta kulttuuristen ja sosiaalisten kytkösten kautta, jolloin niiden potentiaali näyttelijän ilmaisun välineinä tulee esiin monelta kannalta. Myös taidon käsitettä on tässä taiteen kehityksessä mahdollista käsitellä väljemmin sitomatta sitä suoraan esimerkiksi liikuntatieteelliseen tutkimukseen, sen enempää liikuntapedagogiikan kuin valmennuksenkaan alueelle.

## 6.2. VOIMISTELU (JA LIIKUNTAKULTTUURI)

Suomen Teatterikoulussa voimistelu oppiaineena perustui koulun perustamisvuodesta 1943 alkaen Hilma Jalkasen naisvoimistelujärjestelmään, ja hän toimi muutamia vuosia myös oppiaineen ensimmäisenä opettajana.<sup>380</sup>

380 Voimistelu oli ollut oppiaineena jo Suomen Näyttämöopistossa Hilma Jalkasen työtoverin Helvi Salmisen opettamana. Salmisen ansioita vähättelemättä rajaan tässä pois voimistelun merkityksen pohtimisen Suomen Näyttämöopiston opetusohjelmassa, koska näyttää siltä, että toisen maailmansodan jälkeen voimistelun perinne siirtyi ja kehittyi Suomen Teatterikoulussa nimenomaan Hilma Jalkasen oppilaan ja seuraajan, Elsa Saran, kautta seitsemänkymmentäluvulle saakka samaan aikaan, kun naisvoimistelu lisäsi suosiotaan muuallakin yhteiskunnassa, Hilma Jalkanen sen näkyvimpänä edustajana. Sekä Hilma Jalkanen että Helvi Salminen edustivat 1920- ja 1930-luvulla saksalaisista liikuntakouluista vaikutteita imenyttyä naisvoimistelun ilmaisullisuutta, tanssillisuutta korostanutta suuntaa. Tämä hämmästyttävän moderni ajattelu tulee esiin mm. Jalkasen *Uusi Naisvoimistelu*

Käytän käsiteltävästä oppiaineesta nimeä *voimistelu*, vaikka oppiaineen nimi oli välissä neljä vuotta (1948–1951) *liikuntakulttuuri*, kunnes miekkailun ja urheiluvalmennuksen alettua vuonna 1952 se muuttui uudelleen voimisteluksi maininnalla: ”Liikuntakulttuurin ohjelmaa on laajennettu käsittämään myöskin urheilua, koska katsottiin pelkän naisvoimistelun olevan riittämättömän varsinkin koulun miesoppilaille. Urheilua on opettanut urheilunvalmentaja Veikko Rinne.”<sup>381</sup>

Tämä pieni yksityiskohta osoittaa, kuinka oppiaineen ja sen sisällön suhde on aina sopimus. Liikuntakulttuurin sisään luettiin tässä kuuluvaksi voimistelu ja urheilu, jolla tarkoitettiin kaikesta päätellen lähinnä yleisurheilua. Samana vuonna aloitettu miekkailun opetus on mainittu erikseen.<sup>382</sup>

Toinen seikka, joka valitusta sanamuodosta näkyy, koskee sitä, että näyttelijöiden koulutuksessa tarjottu liikunnan opetus STK:ssa oli lähes kymmenen ensimmäistä vuotta pelkästään naisvoimisteluun perustuvaa voimistelua ja tanssia. Miespuoliset oppilaat olivat protestoineet tätä vastaan jo 1940-luvun lopulla moittimalla voimistelua ”sinivuokkovoimisteluksi”.<sup>383</sup>

Oppiaineen nimi säilyi voimisteluna vuoteen 1967, jonka jälkeen nimi muuttui liikunnaksi.<sup>384</sup> Pisimpään voimistelua STK:ssa opetti Hilma Jalkasen oppilas Elsa Sara (os. Lagus).<sup>385</sup>

Artikkelissaan vuodelta 1949 Jalkanen käyttää myös termiä *liikuntakasvatus*, joka hänen määritelmänsä mukaan sisältää voimistelun lisäksi sitä tukevia aineina luonnetanssit ja siinä yhteydessä myös rytmiikan, jonka hän taas

-teoksen alusta, jossa hän selostaa voimistelunsa perustaa ja historiallisia juuria. Jalkanen 1930, 7–23. Hilma Jalkanen monien muiden tavoin kuitenkin etäännyti 1940-lukua lähestyessä tästä tanssillisesta suunnasta. Reformipedagogiikan henki eli myös naisvoimisteluliikkeessä. Voimistelijat haluttiin kasvattaa yksilöiksi, jotka hyödyttäisivät yhteiskuntaa elämäntyöllään, eläisivät sen lakien mukaisesti ja kohottaisivat sen siveellistä tasoa elämäntavoillaan. Kansanterveys asetettiin yhteiskunnallisesti merkittäväksi tavoitteeksi. Tarkemmin Sarje 2010.

381 STK:n vuosikertomukset 1948–1952.

382 Olympiavuonna 1952 saatiin palkattua myös miekkailunopettaja, Roger Blanc ja miekkailu mainitaan vuosikertomuksessa erikseen. STK:n vuosikertomus 1952.

383 Tämä tapahtui Rinteen opiskeluaikana STK:ssa vuosien 1947 ja 1950 välillä. Tiina Rinteen haastattelu 11.3.2008.

384 STK:n vuosikertomus vuodelta 1967.

385 Elsa Sara os. Lagus aloitti vuonna 1946 opettaen rytmiikkaa ja toimien tuolloin näyttelijäoppilaana olleen Tarmo Mannin mukaan eräänlaisena Hilma Jalkasen apuopettajana. Manni 1986, 1990, 91. Voimistelua hänen mainitaan virallisesti opettaneen vuodesta 1947 lähtien. STK:n vuosikertomus 1947.

toisessa yhteydessä määrittelee liikuntaa hyväksikäyttäväksi musiikkikasvatukseksi.<sup>386</sup> Hilma Jalkanen pyrkii kirjoituksissaan hyvin tarkkaan käsitteiden määrittelyyn, mutta irrallisina hänenkin käyttämänsä termit jäävät ehkä hieman epäselviksi. Koottuna niistä kuitenkin muodostuu hierarkkinen kokonaisuus, joka pätee hänen kirjoituksissaan. Laajimpana käsitteenä edellä kuvatusti on kokonaisuutta kuvaava *liikuntakulttuuri*, seuraavalla tasolla *liikuntakasvatus* ja sen sisällä, perustasolla oppiaineina *voimistelu*, *tanssi*, *rytmikka* ja *urheilu*. Korostaessaan esimerkiksi voimistelun välineellistä kasvatustehtävää hän käyttää myös siitä sanaa *voimistelukasvatus*.

Hilma Jalkanen oli STK:ssa opettaessaan samaan aikaan Helsingin yliopiston voimistelulaitoksen kasvatuspillisen voimistelun pääopettaja ja kaikesta päätellen tunsi hyvin käyttämiensä termien sisällön voimistelunopettajakoulutuksen yhteydessä.<sup>387</sup> Näyttelijäkoulutuksen yhteyteen liitettyinä ne eivät kuitenkaan aina näytä kattavasti sopivan kuvaamaan oppiaineiden tosiasiallisia, laajempia sisältöjä.

Myös pääaineeseen, näyttelijäntyöhön, liittyvien oppiaineiden nimet ovat tutkimusajanjaksolla eläneet liikuntaan verrattuna vielä huomattavasti enemmän. Havainto vahvistaa ymmärrystä siitä, että tämänkaltainen taiteilijakoulutus on riippuvainen opettajien tekemistä valinnoista ja linjauksista. Oppiaineiden nimet näyttävät olleen sopimuksia, usein kompromisseja, ja kukin termi kuvaa kohteena olevaa aluetta hieman eri näkökulmasta. Tässä oppiaineista ensimmäisenä käsiteltävän voimistelun kohdalla näkyy periaate, joka toistuu myöhemmin: oppiaineita tarkastellaan tutkimuksen pragmatistisen lähtökohdan mukaisesti suhteisina, konstruoituina muodostelmina, ei staattisina ilmoituksina.

Seuraava kuvaus voimistelusta oppiaineena, sen tarpeellisuudesta näyttelijäkoulutuksessa, tavoitteista ja oppisisällöistä, pohjaa suurelta osin Jalkasen kahteen tekstiin: *Uuden voimistelun alkuperästä ja olemuksesta* vuodelta 1943 (julkaistu 1945) sekä aiemmin mainittuun *Voimistelukasvatus näyttelijän kasvatuksen perustana* vuodelta 1949. Asioiden esitysjärjestys ja sanamuodot vaihtelevat, mutta tekstien sisältö on oleellisilta osiltaan molemmissa sama lukuun ottamatta muutamia lisäyksiä ”näyttelijänkasvatuksen” erityiskysy-

386 Artikkelin *Voimistelukasvatus näyttelijän kasvatuksen perustana*, ilmestyi Eino Krohnin toimittamassa Teatteritaide-teoksessa, jossa oli useita kirjoituksia teatterin eri alueilta, mm. Bertha Lindbergin artikkeli psykologisesta elekielestä.

387 Sarje 2010.

myksistä vuoden 1949 julkaisussa. Jalkanen oli ehtinyt opettaa näyttelijöitä muutaman vuoden toisen tekstin ilmestymisen aikoihin ja sovelsi siinä ajatuksiaan voimistelusta aiempaa konkreettisemmin erityisesti näyttelijäkoulutukseen. Hilma Jalkasen tekstien lisäksi kuvauksen pohjana on Ritva Arvelon julkaisematon tekstiluonnos näyttelijöiden liikunnanopetuksen järjestämisestä vuodelta 1956, josta otan esiin voimistelua koskevia ajatuksia.<sup>388</sup>

Voimistelua pisimpään opettaneen Elsa Saran opetus lienee voimistelun osalta perustunut opettajansa Hilma Jalkasen voimistelujärjestelmään, vaikka Saran opetuskokonaisuus käsitti laajemmin myös rytmiiikkaa ja tanssien opetusta. Saran ja Tarkiaisen julkaisemattomat opetussuunnitelmaluonnokset vuodelta 1974 ja vielä Suhosen opetuksen suunnittelua koskevat pohdinnat vuodelta 1981 antavat viitteitä siitä, että vaikka oppiaineen nimi matkan varrella muuttui liikunnaksi, voimistelun perusteissa esitetyt liikkumisen pääperiaatteet olivat säilyneet ja pätevät yhä edelleen.

Voimistelun lähtökohta näyttelijäkoulutuksen alkuvaiheessa oli poikkeava suhteessa myöhemmin esiteltäviin oppiaineisiin ehkä eniten siinä, että Hilma Jalkanen, joka tuli sitä ensimmäisenä STK:n aloittaessa opettamaan, oli itse systemaattisesti kehittänyt erityisesti naisille suunnattua voimistelujärjestelmäänsä jo pitkälle ja julkaissut ensimmäisen versionsa voimistelujärjestelmästänsä vuonna 1930 nimellä *Uusi naisvoimistelu*. Voimistelun kuvaus on sen vuoksi hyvin täsmällistä ja jäsentynyttä. Jalkanen pohjasi ajattelunsa oman aikansa liikuntatutkimukseen, kokemuksiin vierailuista useissa saksalaisissa liikuntakouluissa 1920- ja 1930-luvuilla sekä käytännössä hankkimaansa praktiseen tietoon.<sup>389</sup>

388 Hän ehdotti etenemistä suuresta karkeasta jopa naivista ilmaisusta pieneen ja nyanssoituun. Arvelo kuvasi lähtökohdan olevan ulkoa liikkeestä sisään ilmaisuun eikä kuten Jalkasella sisäisen sielullisen impulssin tekemisestä näkyväksi liikkeen avulla. Arvelo esitteli myös uuden alueen, pantomiimin, ja puhui erikseen lihasten voimaharjoittelusta ”treenauksesta”. Arvelo 1956.

389 Ks. esim. Makkonen 2010. Laajemmin Jalkasen itsensä kirjoittamaa, innoittunutta tekstiä voimistelujärjestelmänsä kehitysimpulsseista ja perusteista voi lukea esim. hänen vuonna 1930 ilmestyneestä kirjastaan *Uusi naisvoimistelu*, (7–44). Siinä on jäljellä 1920-luvun liikkumisen vapautta ja lapsen luovuutta korostanutta henkeä, jossa oli yhteyksiä myös deweyläiseen kasvatusajatteluun. Jalkasen teksteissä tuolloin korostuu yksilöllisyyden vaatimus vanhan, esim. ruotsalaisen, voimistelun yhteen muottiin pakottamisen sijaan. Tämä ajattelu oli kuitenkin muuttunut reformipedagogiikan vaikutuksesta huomattavasti kurinalaisuutta ja järjestystä korostavaan suuntaan 1940-luvulle mennessä. Tarkemmin eri tutkijoiden huomioita ks. Sarje 2010.

Noudatan seuraavassa Hilma Jalkasen vuoden 1949 esityksessään noudattamaa järjestystä, jossa ensin määritellään voimistelun yleisiä tavoitteita, sitten kuvataan, mikä tavoitteisiin pääsyä estää ja lopuksi esitetään keinoja, joilla tavoitteet voidaan saavuttaa. Voimistelun periaatteita ja sisältöjä sovelletaan samalla usein myös näyttelijäkoulutukseen.

### *Voimistelun tavoitteista*

Jalkasen mukaan voimistelun suurin merkitys on herättää ihmisessä vireisyyttä<sup>390</sup>, voimakasta elämäntunnetta: ”Ihminen nauttii jo pelkästä olemassaolostaan. Vireinen ihminen on elämänhaluinen, rohkea, ilmaisullinen ja luova.” Vireisyys näkyy innostavassa opettajassa ja elämyksiä tuottavassa taiteilijassa, joka saattaa ”kuulijansa taiteensa taikapiiriin”. Jalkasen mukaan vireisyyden tuntee mutta sen syntymisen ja katoamisen syyt ovat vaikeasti tiedostettavia. Vireisyyden voimakkuus ja kestävyys vaihtelevat myös eri ihmisillä. Suurilla taiteilijoilla, tiedemiehillä, opettajilla ja valtiomiehillä vireisyys on vallitseva olotila ja epävireisyys ohimenevää. Vireisyys on Jalkasen mukaan sielullis-ruumiillinen tila. Suuri näyttelijäntaide on täysin riippuvainen vireisyydestä, toisin kuin pelkkä käsityöläisyys.<sup>391</sup> Jalkasen määrittelemänä voimistelu on edellä kuvatusti nähtävissä välineenä ideaaliruumiin mutta myös henkisesti ideaalin kansalaisen ja taiteilijan kasvattamisessa. Jalkaselle ihmisen vireisyys on ihmisen olemuksen korkein ja tavoiteltavin aste.

### *Estoista*

Vireisyyttä ehkäiseviä tekijöitä ovat mm. kestojännitys, ryhtivirheet ja väärä lihastoiminta. Jalkasen mukaan kiivas elämäntahti on vähittäin kehittyvän kestojännityksen pahimpia aiheuttajia. Siitä taas on seurauksena pintahengitystä ja verenkiertoelimistön liikakuormitusta. Kestojännityksellä on kulut-

390 Vireisyyden käsite tuli suomalaiseen naisvoimisteluun herbartilaisten kasvatustehosteiden myötä jo ennen Jalkasta mm. Elli Björkstenin kautta. Björksten oli edellisen sukupolven johtavia suomalaisia naisvoimistelun kehittäjiä ja mm. Jalkasen edeltäjä Helsingin yliopiston voimistelulaitoksen kasvatustehosteiden voimistelun opettajana. Ks. esim. Sarje 2010.

391 Jalkanen 1949, 100.

tava vaikutus myös hermotoimintaan ja sitä kautta terveeseen fysiologiseen lihasjänteyteen erityisesti kykyyn säilyttää reflektorinen hermoärsyke.<sup>392</sup>

Kestojännityksen seurauksista Jalkanen käyttää esimerkkinä kirjoitus-kouristusta. Kun impulssien tulo lihaksiin vaikeutuu, syntyy kouristuksen-omainen jännitysimpulssi ja taloudellinen, harmoninen voimankäyttö lihaksissa käy mahdottomaksi: ”rytmillisesti kasvava ja vaimeneva voima-aalto estyy”. Tämä on Jalkasen mukaan ”tahdon aiheuttamaa lihasjänteyttä”, joka eläimiltä puuttuu, sillä eläinten liikunta on kaikkialla luonnossa sykkivän elämänrytmin ilmausta. Myös lapsilta kestojänteyttä puuttuu ja ne reagoivat ja liikkuvat elävästi, ilmaisullisesti ja koko olemuksellaan.<sup>393</sup>

Kestojänteyttä voidaan Jalkasen mukaan poistaa rentoutusharjoituksilla, joita on kahta tyyppiä: rentoutettava ruumiinosa pudotetaan vapaasti painovoiman varaan, tai rentouttavan liikkeen aiheuttaa ulkoapäin tuleva sysäys. Harjoitukset ryhmitellään yläraajojen, alaraajojen ja koko ruumiin rentoutusharjoituksiin. Jalkanen varoittaa, että rentoutusharjoitukset ovat vain apukeino, jonka liikakäyttö johtaa velttouteen: ”Näyttelijänkasvatuksessa on varottava tarkoituksetonta rentoilua.”<sup>394</sup> Jokaisen voimisteluharjoituksen tai voimistelutunnin aloittavat rentoutusharjoitukset olivat Jalkasen tavaramerkki, johon hän oli saanut vaikutteita Lohelandin, Mensendiekin ja Wigmanin liikuntakouluista.<sup>395</sup>

Ryhtiharjoitukset ovat keskeisellä sijalla Jalkasen näyttelijän liikuntakasvatuksessa. Hän kirjoittaa: ”Oikea ryhti ei ole tärkeä ainoastaan kauneuden kannalta, vaan se on terveen elintoiminnan perusta niin sielullisessa kuin ruumiillisessakin mielessä, koska sillä on ratkaiseva vaikutus sisäelimestön toimintaan.”<sup>396</sup> Jalkanen käyttää sekä vuoden 1943 että 1949 teksteissään esimerkkinä Eberhardtin tutkimuksia ryhtivirheiden vaikutuksesta vireisyyteen. Hän pitää Eberhardtia mukailleen kuvaamaansa ryhtiä välttämättömänä kaikille esittäville taiteilijoille: ”Viulunsoittajan ruumiin täytyy olla

392 Jalkanen 1967, 17–20.

393 Jalkanen 1949, 102.

394 Jalkanen ottaa esimerkiksi opiskelijan, joka osaa rentoutua koko vartalosta, mutta puheessa jännittää heti olka-hartiavyöhykettä ja kaulaa. Perifeerisesti toimimaan tottunutta kehoa on harjoitettava kauan ennen kuin se tottuu vaistomaiseen keskustaliikuntaan. Hyvänä keinona Jalkanen pitää esimerkiksi välinevoimistelua. Mitä enemmän kestojänteyttä vähenee, sitä paremmin väline hallitaan tarkoituksenmukaisella lihastoiminnalla. Jalkanen 1949, 104.

395 Hämäläinen 1980, 47. Ks. myös esim. Jalkanen 1967, 20–44.

396 Jalkanen 1949, 104–105.

herkästi viritetty läpikulkualue, jotta soittajan sielullinen sanottava voi sitä pitkin virrata viuluun ja siten kuulijan tajuttavaksi.”<sup>397</sup>

Jalkanen ottaa esimerkikseen notko- tai köyryselkäisen näyttelijän ryhdin korjaamisen. Harjoituksessa asetutaan seisoma-asentoon, paino jalan keskikohdalla, ja ojennetaan vartalo suoraan ylös. Olkapäitä vedetään pehmeästi alaspäin ja ojennetaan kaulaa niin, että leuka on suhteessa siihen suorassa kulmassa. Lisäksi harjoitetaan veltostuneita vatsan ja selän yläosan lihaksia voimakkain liikkein. Pyrkimyksenä on saavuttaa toiminnallinen lihas-tasapaino vartalon etu- ja takaosien antagonistien (vastavaikuttajalihasten) kesken. Näin saavutettavan muodollisen ryhdin eläväksi ja vireiseksi saattamiseen tarvitaan lisäksi selkärangan liikkuvuutta edistäviä sekä keskustasta periferiaan virtaavia ryhtiliikkeitä.<sup>398</sup>

On kiinnostavaa, että Jalkasen voimistelujärjestelmän viimeiseksi versioksi jääneessä, hänen kuolemansa jälkeen Pirkko Vilppusen toimittamassa Voimistelujärjestelmässä (1967) estoiksi laskettiin myös heikot lihakset, ryhtivirheet ja lihavuus. Kuten yllä tulee esiin, Jalkasen vuoden 1930 versiossa korostuu enemmän pyrkimys luovuuteen, eikä esimerkiksi lihavuutta mainita estona. Jalkanen ei suoraan määritellyt ihannevartaloa näyttelijänkoulutuksen kontekstissa mutta muotoili aktiivisen tavoitteen poistaa edellä mainittuja estoja liikuntakasvatuksen avulla. Toisaalta hän mainitsi, että vain ani harvat ovat saaneet jo valmiina luonnolta lahjaksi ”muodoltaan ja toiminnaltaan täydelliset ruumiilliset edellytykset”.<sup>399</sup> Jalkanen ei ollut pojantyttärensä Arja Jalkanen-Meyerin mukaan tyytyväinen myöskään omaan vartaloonsa. Jalkanen-Meyer kuvaa:

*Hilmalla oli voimakas itsekritiikki. Hän näki täydellisyyden mallin ja halusi saavuttaa sen. Vain paras kelpasi, keskiverto ei häntä tyydyttänyt. Hän ei koskaan halunnut tulla valokuvatuksi voimistelijana, koska ei ollut tyytyväinen kehonsa estetiikkaan. (Hän oli pienikokoinen ja vankka, hänen silhuettinsa ei ollut pitkäraajainen eikä näyttävä). Hän valvoi pikkutarkasti myös ryhmiensä valokuvien laatua. Kuvata sai vaan tyylipuhtaita plastisia esityksiä. Tyttöjen hiuksetkin piti leikata ja kammata samanpituisiksi ja*

397 Jalkasella ei ole Eberhardtista tarkempaa merkintää, mutta kyseessä lienee teos: Eberhardt, Siegfried 1926. *Der Körper in Form und Hemmung. Die Beherrschung der Disposition als Lebensgrundlage*. München: Beck. Jalkanen 1949, 105.

398 Jalkanen 1949, 105.

399 Jalkanen 1967, 18–20.

*samanlaisiksi, puolipitkiksi ja niskan paljastaviksi, jolloin selän linja tuli parhaiten esiin. Hän halusi luoda suomalaisen eliitin, ja hänen valioyhmänsä saivatkin kansainvälistä tunnustusta juuri voimistelunsa täydellisyydestä ja kauneudesta.<sup>400</sup>*

### *Ilmaisullinen liikunta*

Edellä mainittujen ihmisen yleistä vireisyyttä edistävien, korjaavien ja esteitä poistavien harjoitusten lisäksi Jalkanen pohtii näyttelijän kasvatuksessa tärkeitä liikkeen ilmaisullisuuden edellytyksiä: ”Jokaisen liikkeen tulee olla elämys. Sisäinen elämys vaatii luonnollisen ruumiinliikkeen, ennen kuin voi syntyä elävää sielullis-ruumiillista ilmaisua.”<sup>401</sup>

Jalkanen päätyy osoittamaan keskustaliikunnan, voimistelujärjestelmänsä keskeisen käsitteen, yhteyden kokonaisilmaisuuksiin vetoamalla ranskalaisen liikuntafysiologin Duchennen<sup>402</sup> tutkimuksiin, joiden mukaan luonnossa ei esiinny eristettyä liikettä, vaan jonkun ruumiinosan liikkeessa muu ruumis resonoi siihen ja vastaa liikkeeseen. Näin päästään keskustaliikunnan määritelmään: ”Kokonaisliikunnassa voimankäyttö on suhteellinen lihaksien suuruuteen nähden, ja liikkeen lihastoiminnallinen lähtökohta on aina ruumiin yhteisen painopisteen ympärillä olevissa suurissa lihaksissa, liikkeen jatkuessa lihasryhmästä toiseen aina uloimpiin ääriosiin asti. Tällaista liikuntaa nimitetään keskustaliikunnaksi.”<sup>403</sup>

Jalkanen jakaa keskustaliikunnan kolmeen ryhmään sisäisen virikkeen ja lihastoiminnan mukaan: Ensimmäisen ryhmän muodostavat sellaiset liikkeet, joissa liike virtaa keskustasta ojentajalihaksia pitkin ylöspäin ja alaspäin. Tällaista lihastoimintaa voidaan verrata valon säteilyyn valopisteestä. Nämä liikkeet ovat legato-luonteisia. Toiseen ryhmään kuuluvat sellaiset jän-

400 Jalkanen-Meyer, 2009.

401 Jalkanen 1949, 106.

402 Kuten aiemmin Eberhardtin, myös Duchennen käsitykset ovat tässä vain osana Jalkasen ajattelua. Jalkanen ei käytä kirjoituksessaan tarkkoja lähdeviitteitä mutta Eberhardin (1926) lähdetiedot on mainittu ainakin vuoden 1930 *Uusi naisvoimistelu* -kirjassa. Guillaume-Benjamin-Amand Duchenne (de Boulogne) (1806–1875) oli ranskalainen neurofysiologi, joka teki kokeita sähkön avulla ja käytti valokuvausta esimerkiksi ilmeiden tutkimisessa. Hänen tutkimuksensa ilmeiden syntymekanismista vaikuttivat esimerkiksi Darwinin näkemyksiin tunteiden ilmenemisestä ihmisillä ja eläimillä. [http://en.wikipedia.org/wiki/Duchenne\\_de\\_Boulogne](http://en.wikipedia.org/wiki/Duchenne_de_Boulogne).

403 Jalkanen 1949, 106.

nitysharjoitukset, joissa vatsalihasten supistuminen aloittaa liikkeen, joka jatkuu aina jalkojen ja käsien koukistajiin asti. Tämä liike ilmentää voiman patoutumista, ja voimistelussa sitä nimitetään keskustakoontamisjännitykseksi. Kolmanteen ryhmään kuuluvat koko ruumiin staattiset jännitysharjoitukset, joissa myös suurin jännitys on keskustassa.

Jalkanen liittää yhteen hengityksen ja keskustaliikunnan määrittelemällä oikean hengityksen hengityslihasten keskustaliikunnaksi. Jalkanen varoittaa hengityslihasten väärän toiminnan ja kestojännityksen voivan vahingoittaa äänielinten toimintaa. ”Näyttelijä, jonka liikunta on perifeeristä, hengittää ja puhuu aina väärin, hän ei ole koskaan korkeammassa mielessä vireinen, eikä hänen ilmaisunsa ole aitoa.”<sup>404</sup>

### *Liikunnan esteettisyydestä ja tyylistä*

Jalkasen mukaan yleisö vaatii, että näytelmän sankarin ja sankarittaren tulee liikkua ”kauniisti”. Liikunnassa taas oikea ja luonnollinen on kaunista. Tällaisessa, estoista vapaassa liikkumisessa painovoima pääsee vaikutuksellaan auttamaan liikettä. Keskustan lihasten ja painovoiman hyväksikäytön avulla liikkeestä tulee joustavaa, sulavaa ja kevyttä. Ilman tätä liikunta on kömpelöä, epätaloudellista ja suuremman tahtimpulssin johtamaa. Jalkanen asettaa vastakkain teennäisen, sirostelun, jota tahtimpulssi johtaa ja vaitonvaraisen, luonnollisen, kauniin liikunnan. ”Näyttelijän liikunnan opetuksessa on myös syytä kiinnittää huomiota liikunnan tyyliin. On ennen kaikkea ymmärrettävä antiikin taiteen harmonisen liikunnan ja nykyaikaisen liikunnallisen ilmaisun lait. On harjoitettava niitä eri liikuntamuotojen yhteydessä ja tunnettava niiden sisäinen ja ruumiillinen vaikutus itsessään.”<sup>405</sup>

404 Jalkanen 1949, 107.

405 Jalkanen soveltaa tässä liikkeen ilmaisullisuuden edellytyksiä pohtiessaan Delsarten kolmea harmonian lakia, jotka tämä muotoili antiikin kuvanveistotaiteesta tekemiensä havaintojen perusteella. Ensimmäisessä luennossaan vuonna 1943 Jalkanen esitteli harmonisen liikkeen lait vielä sellaisinaan. Delsarten ensimmäinen harmonisen asennon laki koskee harmonista seisoma-asentoa (kontraposto), jossa vartalon paino lepää toisen jalan varassa, lantio siirtyneenä hieman tukijalan puolelle ja keskivartalo hieman kallistuneena painottoman jalan puolelle. Lisäksi pää kallistuu hieman painollisen jalan suuntaan, jolloin syntyy pehmeästi kaartuva vartalonlinja. Toinen harmonian laki on vastaliikkeen laki. Raajaparit toimivat liikkueissa vastakkaisiin suuntiin. Harmonisen lihastoiminnan laki, josta keskustaliikunnan laki on johdettu, kuvaa lihasten järjestymistä ja toimintaa

Jalkanen piti ylläkuvatusti voimistelua keskeisenä lajina näyttelijöiden liikuntakasvatuksessa. Rytmikasta ja tanssista osana näyttelijänkoulutusta tulee tarkemmin puhe niiden oppiainekuvauksissa. Tässä otan ne esiin kuvaamaan vain sitä, kuinka Jalkanen ajatteli näyttelijän liikuntakasvatuksen kokonaisuutta ja rajasi eri oppiaineille eri tehtäviä. Hilma Jalkasen voimistelujärjestelmä, kuten myös hänen näyttelijänkoulutusta varten tekemänsä suunnitelma, sisälsivät rytmiin liittyviä kokonaisuuksia kiinteänä osana voimistelun opetusta. Etusijalla oli liikkeen luontaisen rytmien ja dynamiikan harjoittelu, jossa säestys tukee liikkeen luonnetta.<sup>406</sup> Säestyksen tuli aina palvella liikettä. Vaativa musiikin rytmikän harjoittelu tai liikunnan alistaminen esimerkiksi valmiin musiikkiesityksen ehtojen mukaan toteutettavaksi liukui pois voimistelun alueelta musiikkikasvatuksen ja tanssin alueille.

Tanssin suuntaan voimistelu erottui lopullisen tavoitteensa suhteen. Voimistelulla oli kokonaisvaltainen, kasvattava tavoite, jota toteutettiin edeten samanaikaisesti oppisisältöjen eri alueilla vähitellen vaikeutuvien harjoitusten avulla.<sup>407</sup> Voimistelu oli ensisijaisesti näyttelijän henkilökohtaisen psykofyysisten ilmaisun edellytysten systemaattista harjoittamista. Siinä mielessä se oli pohjana myös taiteellisista lähtökohdista nousevalle fyysiselle ilmaisulle, tanssitaiteelle.<sup>408</sup> Tavoitteiden ajateltiin toteutuvan myös näyttelijäntyössä näyttelijän kokonaisvaltaisen kehittymisen kautta.

Jalkanen kehottaa kehittämään myös näyttelijässä havaittua tanssillista lahjakkuutta, mutta pitää tanssitaiteilijan kasvatusta niin vaativana, ettei sitä

vartalossa. Lihakset ovat kiinnittyneet niin, että ne toimivat nivelten yli ja tekevät mahdolliseksi liikkeen virtaamisen keskustan suurista lihaksista kohti periferian heikompia lihaksia. Lihasten voimamäärä on myös suhteessa lihasten kokoon.

Täten luonnollisen liikkeen impulssi lähtee aina keskustan lihaksista ja virtaa kohti periferiaa pienissäkin lihastoiminnoissa. (Eristetty liike ei ole tämän mukaan luonnollinen vaan keinotekoisesti tuotettu ja siinä mielessä Jalkasen sanonnan mukaan ”tahtimpulssin johtama”.) Jalkanen 1949, 108.

406 Sen lisäksi opetettiin esimerkiksi tanhuja ja yksinkertaisia tanssirytmiejä: polkkaa, jenkkaa, valssia jne. Jalkanen kehottaa opettamaan viimeisenä vuonna myös luonnetansseja. (Jalkanen 1949.) Toivo Niskanen opetti jo keväällä 1946 28 tuntia luonne- eli *karaktääritansseja*. STK:n vuosikertomus 1946.

407 Tätä ajatusta hän ei mainitse esitelmissään, mutta se sisältyy olennaisena opetuksen järjestykseen liittyvänä tekijänä hänen varsinaiseen voimistelujärjestelmänsä. Saksalaisia liikuntakouluja kritisoidessaan Jalkanen ottaa myös esiin opetuksen yksipuolisuuden. Useiden teemojen viemistä eteenpäin liikunnan eri osa-alueilla piti myös Arvelo oleellisena liikunnan opetuksessa. Jalkanen 1967. Arvelo 1956.

408 Sarje 2010.

voi yhdistää näyttelijäkoulutukseen. Viimeisenä kouluvuotena, kun estoista on jo vapauduttu ja voimistelun ja rytmiikan opetuksessa edistytty, voidaan kuitenkin opettaa luonnetansseja. Jalkanen piti niiden hallintaa ja tunte-  
musta näyttelijän kehitykselle tärkeinä.<sup>409</sup>

Esityksensä lopuksi Hilma Jalkanen luonnehti liikunnan ja fyysisen ilmai-  
sun alueiden suhdetta näyttelijäkoulutuksen kokonaisuuteen:

*Näyttelijän kasvatuksessa on liikuntakasvatuksella perustava merkitys, kuten edellä olevasta selvinnee. Ilman liikuntakasvatusta tässä muodossa voidaan näyttelijöitä kasvattaa vain niistä ani harvoista, jotka ovat saaneet luonnolta lahjaksi muodoltaan ja toiminnaltaan täydelliset ruumiilliset edellytykset. Parhaatkaan ruumiilliset edellytykset eivät kuitenkaan tee näyttelijästä suurta, ellei ole suuria henkisiä lahjoja. Mutta näyttelijäntaide on koko olemuksen ilmaisua ja siihen vaaditaan estoista vapaa, elävä ihminen.<sup>410</sup>*

Jalkanen sisällytti varsinaiseen laajaan voimistelujärjestelmäänsä myös erilaisten telineiden käyttöä, puolapuista puomiin, jolloin myös voiman lisääminen eri lihasryhmissä tuli luontevasti mukaan opetusohjelmaan. Jalkasen teatterikontekstissa kirjoittamista teksteistä ei kuitenkaan löydy viittauksia telineiden käyttöön voimistelussa. STK:n ensimmäisen kym-  
menen toimintavuoden aikana voimistelulaitoksella järjestetyssä opetuk-  
sessa pystyttiin periaatteessa hyödyntämään laitoksen tiloja ja varusteita. Kun koulu muutti vuonna 1954 Kansallisteatterin tiloihin ja liikunta tapah-  
tui suurimmaksi osaksi ns. Aurinkoluokassa, käytössä ei ilmeisesti enää ollut edes voimistelumattoja ennen Antti Tarkiaisen aloittamaa akrobatian ope-  
tusta vuonna 1965.<sup>411</sup>

Voimistelu oli rajoiltaan moneen suuntaan liukuva laji. Jalkasen omien  
määritelmien mukaan se saattoi laajentua olosuhteiden ja opettajan mukaan  
telinevoimistelun suuntaan ja liukui siinä mielessä pieneltä osin myös akro-  
batian kanssa päällekkäin.<sup>412</sup> Luonteensa mukaisesti se kuitenkin oli koko-

409 Jalkanen 1949, 108.

410 Jalkanen 1949, 108.

411 Zygmunt Molikin vierailun yhteydessä vuonna 1964 todettiin, että hän ei voinut opettaa suunniteltua akrobatiaa paria tuntia enempiä välineiden ja mattojen puuttuessa. STK:n vuosikertomus 1964.

412 Hilma Jalkanen pitää voimistelutelineillä tehtäviä liikkeitä kehittävinä sekä ruumiillisesti että henkisesti. Hän käsittelee niitä melko suppeasti yhtenä osana liikuntatun-  
tia. Jalkanen 1967, 98, 105–106.

naisvaltaista eikä ulottunut ääri-ilmiöihin, kuten eristetyillä liikkeillä tehtävään raskaaseen voimaharjoitteluun eikä siinä mielessä myöskään akrobatian vaikeimmille, virtuoosisille alueille, ohi luonnollisen hengittävän kokonaisliikunnan ja ilmaisuuden keveyden.<sup>413</sup>

Jalkasen esiin nostamat liikkeen kokeminen, liikunnan tunne ja liikunnan herättämät elämykset tai toisaalta fyysinen ilmaisuus, jonka lähtökohtana on joku psyykinen impulssi, ovat yhä edelleen opetuksen sisältöä perusliikunnassa. Jalkasen käyttämät ilmaisut vaihtelevat, ja hän puhuu sekä liikunnan herättämästä tunteesta että sielullisten impulssien saamasta liikkeellisestä muodosta ja ilmaisusta. Tämä ymmärrykseni mukaan korostaa fyysisen liikkeen ja mielen liikkeen vuorovaikutuksen etenemistä tilanteen mukaan molempiin suuntiin. Siinä mielessä hämärtyy ajatus ulkoa sisään vai sisältä ulos -ongelmasta, joka nousee esiin Brechtin ajatusten myötä esimerkiksi Arvelon pohdinnoissa 1950-luvulla ja Lehtikunnaalla mm. Lecoqin vaikutuksesta 1960-luvulla.<sup>414</sup> Kestojännityksen aiheuttama mekaanisuus tai erilainen keinoitekoisuus, esimerkiksi teennäinen sirostelu, ovat Jalkaselle negatiivisia ilmiöitä liikunnan yhteydessä. Yleistavoitteena koko koulutukselle Jalkanen pitää näyttelijäopiskelijan maun kehittämistä. Liikuntataiteen nimissä harjoitettavaa diletantismia on vältettävä.<sup>415</sup>

Ritva Arvelo tuo esiin omassa luonnoksessaan Näyttelijöiden liikunnanopetuksesta vuodelta 1956 perusteiden osalta samoja ajatuksia ja periaatteita kuin Hilma Jalkanen. Tässä kuitenkin lienee kyse enemmän heidän saamiensa vaikutteiden yhteisestä pohjasta ja tuon ajan yhteisestä ymmärryksestä kuin siitä, että Arvelo olisi toistanut nimenomaan Hilma Jalkasen ajatuksia.<sup>416</sup> Arvelo liittää esimerkkien kautta liikunnan opetuksen hieman Jalkasta tiiviimmin näyttelijäntyöhön.

Arvelo toteaa liikunnallisen ilmaisuksien kehittyvän useamman vaiheen kautta. ”Ennen kuin opetetaan, miten lihaksia on käytettävä, opetetaan,

413 Laajemmin naisvoimistelun luonteessa on nähtävissä rajanvetoja, jotka vaihtuivat 1920-luvun ekspressiivisen ilmaisullisuuden ja sukupuolten tasa-arvoisten mahdollisuuksien korostamisesta sukupuolten erojen korostamiseen ja mm. naisten telinevoimistelun kieltämiseen sekä naisten kilpaurheilun voimakkaaseen vastustukseen 1930-luvun loppua kohti. Esimerkiksi Sarje (2010) ja Makkonen (2010) käsittelevät artikkeleissaan laajemmin näitä kysymyksiä.

414 Arvelo 1956. Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

415 Jalkanen teoksessa Krohn (toim.) 1949, 108.

416 Käyn läpi Arvelon koulutusta sekä historiaosuudessa että eri oppiaineiden yhteydessä myöhemmin.

miten niitä ei ole käytettävä”, hän kirjoittaa. Ensimmäiseksi opiskellaan *estojen poistamista*, jonka ytimenä on oikean *rentouttamisen* opiskelu.

Rentouttamisen harjoitusvaiheet ovat: (1.) *velttous*, joka Arvelon mukaan on helposti omaksuttavissa [huumoria?], (2.) *rentous* ja kolmantena vaikeimmin opittava (3.) *vapautunut vireys*. Rentouttamisen kykyä tarvitaan kolmesta syystä: ”Voimien säästämiseen, taiteellisen yksinkertaisuuden saavuttamiseksi” ja kolmanneksi ”rooleissa joskus ilmenevien erikoistapausten ilmaisemiseksi”. Näitä ovat mm. turtumus, sairaus, humala, hulluus. Arvelo korostaa vielä, että taiteellinen yksinkertaisuus on tärkein tavoite.<sup>417</sup>

Toisena opiskelun alueena on edelleen Jalkaselta tuttu ”harmoninen liikunta”. Arvelo lähtee myös ”luonnollisen liikunnan laista”: liike lähtee keskustasta (lantion seudun lihakset) ja virtaa periferiaan heikkenevällä voimalla. Jalkasesta hieman poiketen Arvelo ottaa tekstissään esiin erikseen myös urheilun, jossa hän toteaa käytössä olevan saman periaatteen, kun halutaan tuottaa lihastyössä suurin teho. Arvelo yhdistää tarkoituksenmukaisuuden ja kauneuden liikkumisessa: ”tarkoituksenmukaisuus on jo kauneutta”. Näin syntyy ”kokonaista ilmaisua, koska siinä koko ruumis on mukana liikkeen virrassa”.<sup>418</sup>

Opetusjärjestys Arvelon mukaan:

*Pehmeät keskustasupistukset ja ojennukset*

*Painopisteen siirto (Tästä aiheutuu jo sivutuotteena vapautunut käynti.)*

*Heilaus ja Kierteet*

*Jännittyneet keskustasupistukset ja -ojennukset*

*Jousto*

*Sekundääriset voimankäyttökeskukset (olka, polvi, ranne jne.)*

*Komplisoidut keskustaliikkeet*

*Liikunnallinen improvisointi ainoastaan harmonisia keskustaliikkeitä käyttäen*

<sup>417</sup> Arvelo 1956.

<sup>418</sup> Arvelo 1956.

Yllä kuvattu harjoittelukokonaisuus oli Arvelon mukaan jo riittävä pohja näyttelijälle. Arvelo tiivistää Hilma Jalkasen tavoin ytimen sanaan keskustaliikunta. Jos tämä liikkumisen periaate toimii, se tarkoittaa että näyttelijä:

- a) *Ei tule kiristäneeksi tarpeettomasti ja estävästi lihaksiaan.*
- b) *Ilmaisee kulloistakin toimintaa tai mielentilaa koko ruumiillaan.*
- c) *On kunakin hetkenä esteettinen, harmoninen näky*

Tämän periaatteen Arvelo kiteyttää muotoon: ”Klassillinen romanttinen, sankarillinen ilmaisu on hänen hallussaan.” On ehkä hieman yllättävää, että myös tältä osin Arvelo seurasi Jalkasen linjoilla näyttelijän liikkumisen ja ilmaisun perusteiden rakentamisessa aikansa esteettisten arvojen mukaisesti. Arvelo kuitenkin toteaa kirjoituksessaan, että pidemmälle mentäessä koulutuksessa on otettava huomioon, että ”kaikki näyttämöliikunta ei kuitenkaan ole harmoniaa, koska kaikki elämä ei ole harmoniaa ja taide kuvaa koko elämää.” Palaan tähän osaan Arvelon suunnitelmaa ja ajatuksia tarkemmin pantomiimin ja miimin esittelyssä.<sup>419</sup>

Vaikka Hilma Jalkanen piti näyttelijän henkisiä lahjoja välttämättömänä edellytyksenä em. fyysisten ominaisuuksien käyttöön ottamiselle, jäljelle jää vaikutelma siitä, että näyttelijänkoulutuksessa hänen mielestään lähes kaikkien opiskelijoiden tavoitteeksi tuli omien puutteellisten fyysisten ominaisuuksiensa parantaminen myös ulkoisten ammatillisten vaatimusten takia. Sekä Jalkasen että Arvelon määrittely voimistelun tehtävästä ja tavoitellusta ilmaisusta samoin kuin asenne harjoitteluun oli käytännössä täysin sama kuin Stanislavskilla, joka uskoi, ainakin tekstinsä perusteella, että oikealla työllä ihminen voi korjata vartalonsa eri osien välisiä vääriä suhteita ongelmakohtiin kohdistuvilla lihasharjoituksilla. Tarvittaessa hän kehotti ottamaan voimistelun lisäksi käyttöön myös urheiluharjoitukset.<sup>420</sup>

<sup>419</sup> Arvelo 1956.

<sup>420</sup> Stanislavskin mukaan voimistelunopettajan tulisi ohjata opiskelijat soveltamaan liikuntaa taiteen vaatimuksia varten. Hän on kuin kuvanveistäjä, joka etsii oikeita kauniita suhteita luomiensa patsaiden eri osien välillä. Tähän hänen tulisi myös oppilaansa johdattaa. Jos hartiat ovat kapeat ja rinta sisään painunut, niitä on harjoitettava, jotta hartia- ja rintalihakset suurentuisivat. Jos taas hartiat ovat liian suuret ja rinta kupumainen, olisi syytä jättää ne rauhaan ja keskittyä jalkoihin, jos ne ovat liian ohuet. Kehittämällä jalkalihaksia, ne saavat asiaankuuluvan muodon.” Stanislavski 1951, 52.

Siinä missä Hilma Jalkanen suhtautui kriittisesti omaan vartaloonsa voimistelijana, olivat näyttelijän ulkonaiset puutteet Stanislavskin mukaan siemättömiä näyttämöllä, koska tuhatpäinen yleisö näkee näyttelijän ”kiikarin suurentavan linssin läpi”. Näyttämön asettamalla vaatimuksilla Stanislavski perusteli, että näytetyn vartalon tulisi olla terve, kaunis ja liikkeiltään plastinen ja sopusointuinen. Stanislavski piirsi tavoitellulle näyttelijän ihannevartalolle myös groteskin vastakohdan: ”Pidättekö sirkusatleettien ja voimailijoiden ruumiinrakenteesta? Minä puolestani en tiedä mitään rumempaa kuin mies, jolla on ylidevät hartiat ja lihaspahkuroita kaikkialla ruumiissa, ylenpalttisesti ja väärissä paikoissa pilaamassa kauniita suhteita.”<sup>421</sup>

Stanislavskin mukaan tällaisen ruumiillisen rujouden sijasta tarvitaan vahvoja, voimakkaita, sopusuhtaisesti kehittyneitä ja hyvin muodostuneita vartaloita, joissa ei ole mitään luonnotonta liioittelua.<sup>422</sup> Voimistelu sai Stanislavskin kuvitteellisessa koulussa tehtävän auttaa ulkonaista ilmentämiskoneistoa paranemaan ja korjaantumaa. Voimistelun tuli korjata vartalon puutteita eikä aiheuttaa niitä.<sup>423</sup> Elämän todellisuus on Stanislavskin mukaan jo muutenkin täynnä epäsuhtaisia vartaloita, joiden parantaminen vaatii harjoitusta, ja siihen voimistelu soveltuu erinomaisesti.<sup>424</sup>

421 ”Näyttämöramppi valoineen paljastaa ja suurentaa ihmisen puutteellisuuden ja naurettavat puolet. Rampin eteen astuva näyttelijä joutuu ikään kuin suurennuslasin alle, joka monin kerroin suurentaa kaiken sen, mikä todellisuudessa tapahtuu huomaamatta. Se on paras pitää mielessä. Siihen on oltava valmiina.” Stanislavski 1951, 18–19.

422 Stanislavski jatkaa: ”Oletteko nähneet näitä atleetteja frakeissa, kun he saapuvat ohjelman päätyttyä sirkustirehtöörin seurassa ja opetetun kauniin ratsun vanavedessä kumartamaan? Eivätkö he muistutakin mielestänne hautajaissaattueen koomisia soihdunkantajia? Entä jos nämä rujot vartalot verhoetaan keskiaikaisiin venetsialaispukuihin, jotka paljastavat vartalon ääriviivat, tai 1700-luvun polvihousuihin? Nuo ruhothan ovat sellaisissa asuissa naurettavat!” Stanislavski 1951, 50.

423 ”Jokapäiväisten systemaattisten harjoitusten avulla olette päässeet käsiksi lihaksiston tärkeisiin keskuksiin, joita elämä itse harjoittaa, tai myös niihin lihaksiin, jotka teissä ovat jääneet kehittymättä. Kaiken tämän ansiosta fyysinen koneistonne kehittyi liikkuvammaksi joustavammaksi, ilmeikkäämmäksi, vastaanottavaisemmaksi ja herkemäksi.” Stanislavski ei puhu suoraan voimistelulla saavutetuista tuloksista vaan toteaa, että on päästy käsiksi työhön. Sitä oli harjoitettu koulun alusta asti ja siinä nähdään kehitystä tapahtuneeksi, vaikka paljon on vielä tehtävänä. Stanislavski 1951, 51.

424 ”Raihnaat lihakset, kieroutunut luusto ja harjaantumaton hengitys ovat tavallisia ilmiöitä elämässämme.” Syynä olivat Stanislavskin mielestä taitamaton kasvatus

Vuodesta 1968 oppiaineen nimi STK:ssa muuttui voimistelusta liikunnaksi. Tuolloin Elsa Saran opetusalueeseen lueteltiin kuuluneen liikunta, rytmiikka ja tyyli liikunta.<sup>425</sup> Nimen muutoksen impulssi saattoi liittyä esimerkiksi siihen, että haluttiin viestittää yleisempää aikojen muuttumista. Helsingin yliopiston voimistelulaitokselta valmistuneiden voimistelunopettajien ohella alettiin vuodesta 1966 Jyväskylässä kouluttaa liikunnanopettajia.<sup>426</sup> Tuolloin Jyväskylän Kasvatusopillinen korkeakoulu muutettiin yliopistoksi, jossa oli kasvatus- ja yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, humanistinen tiedekunta, matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta ja liikuntatieteellinen tiedekunta.<sup>427</sup>

Voimistelu oppiaineena näyttäisi olleen 1900-luvun alkupuolelta niin venäläisen<sup>428</sup> kuin ruotsalaisen<sup>429</sup> sekä Pariisiin oman koulun 1950-luvun lopulla perustaneen Lecoqin näyttelijäkoulutuksen osana<sup>430</sup>. Taustalta tun-

ja kyvyttömyys käyttää hyväksi ruumiillista koneistoa, jota ei myöskään osata pitää kunnossa. Lisäksi ihmiset eivät normaalissa elämässään huomaa fyysisiä vikojaan vaan alkavat pitää niitä normaaleina. Stanislavski 1951, 50.

425 STK:n vuosikertomukset 1943–68.

426 Helsingin yliopiston Voimistelulaitosta alettiin vähitellen lakkauttaa vuodesta 1972 ja liikunnanopettajien koulutus siirtyi kokonaan Jyväskylän yliopiston Liikuntatieteelliseen tiedekuntaan. <http://www.helsinki.fi/keskusarkisto/virkamiehet/voimistelulaitos/vomistelulaitosetusivu.htm>

427 <http://www.jyu.fi/yleisesittely/historia>.

428 Voimistelu kuului venäläisen Kochin näyttämöliikunnan opetuksen järjestelmään, jota Bulgarian erikoistumisvuotena opiskelin Vitezissä. Se oli kuitenkin sekoittunut tunnin muun materiaalin kanssa niin, että on hankala muistaa tai hahmottaa, mikä oli voimistelua, mikä jotain muuta. Koch 1954.

429 Ruotsissa näyttelijöiden liikunnan opetukseen vaikuttivat paljolti samat, jo edellä esiin tulleet taustahenkilöt. Delsarten, samoin kuin rytmiikan yhteydessä tarkemmin esiteltävän Dalcrozen, vaikutukset näkyivät useiden opettajien työssä 1900-luvun alkupuolelta lähtien, mutta opettajat muokkasivat oppiaineitaan kukin oman kiinnostuksensa mukaan niin, ettei ole mahdollista tehdä suoraa vertailua esimerkiksi Jalkasen tai Gripenbergin työn kanssa. Voimistelu-sana tulee esiin Dalcrozen järjestelmästä käytetyn ”rytmisen voimistelu” (rytmisk gymnastik) -nimen yhteydessä sekä Ruth Kylbergin (1837–1925) kehittämässä asento- ja hengitysvoimistelun nimessä. Ruotsalainen, näyttelijä, oopperalaulaja ja teatteripedagogi Signe Hebbe kehitti Delsarten ja Dalcrozen ideoita soveltaen niistä plastisk träning -oppiaineen, jota opetettiin Tukholman teatterikoulussa 1950-luvulle saakka. Järleby 2001, 151. Ks. myös: [http://sv.wikipedia.org/wiki/Signe\\_Hebbe](http://sv.wikipedia.org/wiki/Signe_Hebbe).

430 Lecoqilla oli oppiaine ”dramaattinen voimistelu”, jossa käytettiin mm. Hilma Jalkaselta tuttua ”hiihtoliikkeeksi” nimeämäni ylävartalon vauhtiheilahdusta, perusharjoituksena, johon alettiin lisätä dramaattisia, ilmaisullisia, elementtejä, kun se suurin piirtein osattiin. Lecoq 2000, 67.

tuu löytyvän Delsarten, Dalcrozen ja saksalaisen voimisteluliikkeen vaikutus. Kussakin maassa voimistelua on kuitenkin käytetty näyttelijänkoulutuksessa paikallisten opettajien kehittämisenä versioina, joiden sisältämiin persoonallisiin sovellutuksiin suomalaisia lukuun ottamatta ei tässä yhteydessä enempää syvennytä.

### 6.3. RYTMIIKKA

Rytmiikka on mukana tutkimuksessa sekä Suomen Teatterikoulun erillisenä oppiaineena vuosina 1943–46 että opetuksen teemana erityisesti Elsa Saran opetuksessa joko erikseen mainittuna tai voimisteluun sisältyneenä.

Rytmiikan oppisisällöissä musiikki ja liikunta sekoittuivat sillä tavoin, että määrittelystä riippui ja riippuu yhä, luetaanko rytmiikka kuuluvaksi liikunnan- vai musiikinopetuksen alueelle. Käytännössä se riippunee ennen kaikkea siitä, onko opettaja musiikin vai liikunnan alueelta. Vaikka rytmiikka sisältää sekä liikunnallisia että musiikillisia lähtökohtia, sille voidaan oppiaineena tässä yhteydessä määrittää yksi yleinen lähtökohta, joka tuntuu selkeämmin kuin missään muussa käsiteltävistä oppiaineista perustuvan yhden ihmisen kehittämään oppikokonaisuuteen. Kyseessä on Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) kehittämä musiikkikoulutusjärjestelmä, jossa rytmiikka oli yksi osa-alue tai koko koulutuskokonaisuuden nimi, asiayhteydestä riippuen.

Dalcrozen oppeja on käytetty paljon musiikkikoulutuksen lisäksi tanssijoiden ja näyttelijöiden koulutuksessa. Edellä mainituista syistä ja toisin kuin muiden oppiaineiden kohdalla esittelen ensin oleelliset pääperiaatteet Dalcrozen järjestelmästä Marja-Leena Juntusen Dalcrozen työtä käsittelevään väitöskirjaansa tekemän perusteellisen kirjallisuuskatsauksen pohjalta. Käyn vasta sen jälkeen läpi STK:n rytmiikanopetuksen sisältöjä suomalaisena versiona.<sup>431</sup>

Juntusen mukaan Émile Jaques Dalcroze opiskeli laajasti musiikin lisäksi mm. teatteria, niin että oli opinnot lopetettuaan pätevä pianisti, säveltäjä, kapellimestari, laulaja, näyttelijä ja runoilija. Työskennellessään opintojensa

<sup>431</sup> Juntunen käy väitöskirjassaan läpi Dalcrozen lukuisia ranskankielisiä julkaisuja ja artikkeleita, joita en ole alkuperäisinä lukenut. Tarkempia viittauksia Juntusen tekstiin olen käyttänyt muutamissa erityisen tärkeinä pitämässäni kohdissa. Juntunen 2004, 21–31.

aikana Algeriassa Dalcroze<sup>432</sup> sai tärkeää kokemusta algerialaisten muusikoiden elävästä ja sensitiivisestä suhteesta musiikkiin ja rytmin käsittelyyn. Euroopassa vallalla ollut, hänen mielestään toteutukseltaan usein mekaaniseen musiikin tekemiseen johtava koulutus, alkoi yhä enemmän askarruttaa Dalcrozea. Muusikoilta tuntui puuttuvan kyky kuunnella musiikkia ja vastaanottaa herkästi impulsseja toisilta muusikoilta.

Vuodesta 1893 Geneven musiikkikonservatorion harmonian ja säveltämisopin (solfège) opettajana Dalcroze alkoi kokeilla ja kehitellä erilaisia liikkumiseen perustuvia harjoituksia osana musiikkikoulutusta. Hän pyrki parantamaan musiikin vastaanotto- ja tuottamiskykyä lisäämällä muusikoiden koulutukseen ruumiillisia harjoituksia, joiden avulla liikkuen, eri tavoin improvisoiden ja erityisesti rytmiin liittyviä harjoituksia tehden syvennettiin musiikin yhteyttä muusikon ruumiillisuuteen. Tarkoitus oli vapauttaa soittaja käyttämään musiikin tekemiseen ja vastaanottamiseen koko ruumistaan. Dalcroze vakuuttui tuloksista mm. liikuttaessaan oppilaitaan (eräiden opettajien vastustuksesta huolimatta) löysissä vaatteissa ja avojaloin.

Dalcroze-opetus tunnetaan nykyisin parhaiten nimellä *eurhythmics* (suom. *eurytmiikka*).<sup>433</sup> Juntusen mukaan Dalcrozen eurytmiikka on musiikkikasvatusta, joka pyrkii kehittämään muusikkoutta laajassa mielessä.<sup>434</sup> Eurytmiikka käsittää kolme aluetta, jotka Dalcrozen nimeäminä ovat: *la rythmique, le*

432 Käytän tästä eteenpäin useimmiten Émile Jaques-Dalcrozesta vain sukunimen viimeistä osaa Dalcroze, jolla nimellä hänestä tunnutaan useimmiten puhuvan, kun viitataan Dalcroze-metodiin. Tarkemmin nimen historiasta, ks. esim. Juntunen 2004, 22.

433 Dalcrozen eurhythmics-käsitteestä käytetään Suomessa muotoa *eurytmiikka*. Nimitys sekoittuu helposti Steiner pedagogiikan terniin eurytmia (eurythmics). Steinerin eurytmiassa tarkastellaan äänteitä ja säveliä ja ilmaistaan niitä liikkeen muodossa. Jokaiselle äänneelle ja sävelle, intervallille ym. on oma liikkeensä eli muotonsa. Eurytmiata tehdään joko puheeseen, esimerkiksi runonlausuntaan tai soitinmusiikkiin. Koreografiat voivat olla erittäin monimutkaisia, soolona tai monen henkilön ryhmässä tehtyjä. Taiteellisessa eurytmiassa voidaan toteuttaa muun muassa kokonaisia sinfoniaita eurytmisesti liikkuen. Esityksissä värikkäät puvut täydentävät liikkeen ilmaisuvoimaa. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Eurytmia>.

434 Se, määritelläänkö rytmiikka näyttelijäopinnoissa liikunta- vai musiikkikoulutuksen alueelle, liittyy tässä tutkimuksessa pohdintoihin siitä, millaisia psykofyysisiä ominaisuuksia opiskelijan halutaan liikunnan avulla itsessään kehittävän. Nykyisessä tilanteessa eri opetusalueet ja myös liikunnan alueet tosiasiaassa kilpailevat keskenään opetusajasta, jolloin opetuksen sisältöjen luokittelu eri oppiaineiden alle on muodostunut tärkeäksi tavaksi suunnata koulutusta.

*solfège et l'improvisation*. Termien käännökset eroavat jonkin verran eri kie-  
lissä. Juntusen mukaan Englannissa la rythmique, rytmikka, käännetään  
usein *rhythmic movement*, (rytmisen liikunta) -termillä, joka sekoittuu hel-  
posti tanssiin ja voimisteluun. *Le solfège*, säveltapailu, on korvan harjoitta-  
mista. *L'improvisation*, improvisaatio, liittyy sekä soittimella että liikkuen  
tapahtuvaan improvisointiin. Juntunen haluaa lisäksi erottaa omaksi nel-  
jänneksi alueekseen *plastique animée* -työskentelyn, josta englanniksi käy-  
tetään Juntusen mukaan joskus termiä *moving plastics*. Siinä kehitetään kykyä  
ilmaista musiikkia liikkeellisesti tarkasti, silti spontaanisuus ja luova ote säi-  
lyttäen. Kinesteettisen aistin merkitys korostuu työskentelyssä, jossa tavoit-  
teena on oppia hallitsemaan liikkeen nyansointi suhteessa aikaan energiaan  
ja tilaan. Tämä liikkeen avulla musiikkiin sulautuminen tulisi tapahtua spon-  
taanisti, tunteisiin luottaen, ei älyllistämällä.<sup>435</sup>

Hilma Jalkanen määritteli STK:ssa rytmikan Dalcrozen alkuperäistä aja-  
tusta myötäillen musiikkikasvatukseksi liikuntaa hyväksi käyttäen.<sup>436</sup> Suomen  
Teatterikoulun ensimmäinen rytmikanopettaja Maggie Gripenberg oli opis-  
kellut rytmikkaa Dalcrozen johdolla Dresdenissä ja opettanut plastiikkaa ja  
rytmikkaa omassa liikuntakoulussaan sekä Suomen Kansallisteatterin oppi-  
laskoulussa ja ollut siellä mm. Ilmarin opettaja. STK:ssa Gripenberg kuiten-  
kin viihtyi vain vuoden.<sup>437</sup>

<sup>435</sup> Juntunen 2004, 30–31.

<sup>436</sup> Jalkanen tiivistää: ”Emile Jaques Dalcrozen rytmikkajärjestelmä tähtäsi alun  
perin musiikkikasvatukseen liikunnan avulla (Helleraun rytmikkaopisto).  
Dalcrozen metodi yhdistyi myöhemmin Itävallassa Laxenburgin linnassa toimineen  
liikuntaopiston opetusohjelmassa Delsarten ja Stebbinsin järjestelmiin niin,  
että jonkin aikaa opisto oli Euroopan monipuolisin ja uudenaikaisin.” Jalkanen  
1967, 123–127. Tarmo Manni puolestaan nimesi rytmikan omana kouluaikana  
kuuluneen näyttämöliikunnan alueeseen. Tukholman teatterikorkeakoulussa  
se esimerkiksi kuuluu edelleen liikunnan alueeseen, kun se TeaKin  
näyttelijänkoulutuksessa on nykyisin voimakkaammin musiikin opetuksen aluetta,  
vaikka esimerkiksi perusliikunnassa ja tanssin opinnoissa myös rytmikka on osa  
opetuksen sisältöjä. Dalrozen aikana erityisesti plastista liikuntaa, jossa liikuttiin  
improvisoiden musiikin tuottamia impulsseja kuunnellen, jokainen omalla  
persoonallisella tavallaan, pidettiin usein tanssikoulutuksena. Dalcroze itse kielsi  
tämän ja korosti, että kaikki harjoitukset tähtäsivät alun perin muusikkouden  
kehittämiseen. Juntunen 2004, 31.

<sup>437</sup> Koulussa Mannin kanssa samaan aikaan opiskelleen Arvelon mukaan syynä lyhyeksi  
jääneeseen vierailuun oli se, että Gripenberg ehkä yliarvioi näyttelijäoppilaiden  
kyvyt ja nämä vuorostaan alkoivat suhtautua torjuvasti rytmikkaan. Kallinen 2001,

Gripenbergin ja Maija Varmaalan lopetettua rytmiiikkaa alkoi yhden luku-kauden tauon jälkeen opettaa monipuolinen voimistelunopettaja ja muusikko Elsa Lagus (naimisiin mentyään vuodesta 1948 Sara), jonka opetusohjelmaan rytmiiikka kuului edellisessä luvussa kuvatun voimistelun ohella opetusuran loppuun saakka, vuoteen 1975.<sup>438</sup> STK:ssa rytmiiikka yhdistyy näin kiinteästi Saran henkilöön, koska hän käytännössä vastasi rytmiiikan opetuksesta lähes koko opetusuransa ajan, melkein kolmekymmentä vuotta. Rytmiiikkaa ei mainita STK:n vuosikertomuksissa enää erikseen oppiaineena vuoden 1972 jälkeen, mutta se sisältyi silti perusliikunnan (vuodesta 1973) ja perusmuokkauksen oppisisältöihin ja on pysynyt liikunnan ja musiikin opetuksessa muodossa tai toisessa myös Teatterikorkeakoulun näyttelijäkoulutuksessa.

Kuten aiemmin todettiin, rytmiiikka oppiaineena näyttelijäkoulutuksessa sijoittui liikunnan ja musiikin alueiden välimaastoon. Saran opettessa molempia oppiaineita (tai ehkä vain erilaisia lähestymistapoja musiikin ja liikkeen suhteeseen) rytmiiikan ja voimistelun lähestymistapojen vaihtelu lienee vaikuttanut hänen opetukseensa rikastuttavasti. Näyttelijöille annettu rytmiiikan opetus näyttäisi kuitenkin olleen suppeampaa kuin alun perin esim. Dalcrozella, jonka ajattelussa tärkeällä sijalla oli mm. improvisaatiotaito pianolla, jossa sekä Gripenberg että Sara olivat aikalaistodistuksen mukaan erinomaisia mutta jota ei opetettu näyttelijäopiskelijoille.<sup>439</sup>

Esittelemäni suppea rytmiiikan opetuksen sisällön pääkohtien ja tavoitteiden kuvaus perustuu Ritva Arvelon ja Elsa Saran teksteihin sekä Soila Komin haastatteluun.<sup>440</sup> Lienee perusteltua ajatella, että eri henkilöt tässä kuvaavat

100. Samaan aikaan opettajana toimi myös hänen oppilaansa Maija Varmaala. STK:n vuosikertomukset 1943–45.

438 Ensimmäinen Elsa Laguksen (myöh. Sara) nimiin merkitty opetusjakso oli 68 tuntia rytmiiikan opetusta vuonna 1946. STK:n vuosikertomus 1946.

439 Gripenbergin opetus tanssijoille sisälsi sekä soittoharjoittelua että liikkumista taululle kirjoitettujen nuottien mukaan Irma Vienola-Lindforsin puhelinhaastattelu 30.1.2007. Voimistelunopettajien koulutuksessa tuolloin taas oli rytmiiikan opetusta ja nuotinlukutaitoa mutta ei soitinharjoittelua. Gripenberg oli loistava improvisoimaan pianolla, ja Hilma Jalkanen sai Isaksonin mukaan idean naisvoimistelunsa säestykseen juuri Gripenbergin esimerkistä. Hyvä säestys voimistelussa perustui aina improvisaatiolle. Inkeri Simola-Isaksonin puhelinhaastattelu 30.1.2007.

440 Sara ja Arvelo tekivät paljon yhteistyötä 1950- ja 1960-luvulla. Komi oli sekä Arvelon että Saran oppilas sekä lisäksi Saran opettajan Leiviskän oppilas. Kuten aiemmin on todettu, tämä ketju ulottuu aina Gripenbergiin saakka opettaja-, säestäjä- ja oppilassuhteina.

saman opetusperinteen eri puolia. Arvelo kiteytti vuonna 1956 jo voimistelun yhteydessä esillä olleessa luonnoksessaan näyttelijöiden liikunnanopetuksessa annettavan rytmikanopetuksen kolmeen alueeseen, joilla rytmittäjää kehitetään:

1. motorinen – liikkuminen opettajan tuottamien rytmien mukaan
2. auditiivinen – rytmien tuottaminen itse, lyömäsoittimilla
3. motoris-auditiivinen – liikkuminen itseään rytmillisesti säestäen.

Lisäksi oli tehtävä rytmiharjoituksia ryhmässä. Näistä harjoituksista opiskelija Arvelon mukaan hyötyy myöhemmin, kun ne voidaan ottaa alitajunnasta käyttöön ryhmän yhteistoimintaa vaativissa tehtävissä.

Arvelon mukaan rytmittäjä ilmenee ihmisellä monella eri tavalla. Opiskelija ei aina pysty ilmentämään kuultua rytmiä liikkumalla. Joku taas kykenee liikkumaan rytmin mukaan, mutta ei osaa laulaa tai rummuttaa kuulemaansa rytmiä. Hän painotti vielä, että voidaan kuvitella liikunnan tai sävelkorvan suhteen ilmaisukyvytön opiskelija, joka kuitenkin pystyy sanallisesti tai ohjauskokonaisuuden puitteissa rytmilliseen ilmaisuun. ”Tämä mainittakoon vain, jotta perin tarkkaan kuulosteltaisiin eri oppilaiden rytmillistä ilmaisukykyä.”<sup>441</sup> Arvelo laajentaa tässä näkökulmaa rytmikkaan ja puhuu näyttelemisestä kokonaisvaltaisena toimintana, jonka onnistumiseen vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin musikaalis-liikunnallinen rytmittäjä.

Pienenä yksityiskohtana mainittakoon Sibelius-Akatemiassa vapaan säestyksen lehtorina toimineen Jukka Jarvolan rooli eri aineiden välittäjänä 1970-luvulla. Jarvola oli opiskellut Sibelius-Akatemiassa musiikkikasvatusta ja toimi nuorempana mm. tanssija ja tanssinopettaja Ilta Leiviskän säestäjänä. Hän oli myös teatterimuusikko ja sävelsi paljon musiikkia näytelmiin. Jarvola opetti muutamana vuonna myös Suomen Teatterikoulussa ohjaaja ja dramaturgiosastolla yhdessä näyttelijä Soila Komin kanssa musiikki ja liike -nimistä jaksoa. Siinä oli Komin kuvauksen mukaan paljon elementtejä Gripenbergin rytmikanopetuksesta ja improvisaatiosta.<sup>442</sup>

Komi kokosi kuvauksessaan yhteen rytmikan opetuksen luonteen ja perinteen STK:ssa ja korosti kokemustaan näyttämötapauhtuman erilaisten rytmien tajuamisen tärkeydestä sekä näyttelijän että ohjaajan lahjakkuutena. Tämä kuvaus noudattelee tiiviisti Dalcrozelta tuttuja periaatteita. Komin mukaan

441 Arvelo 1956.

442 Komin haastattelu 7.3.2002.

näyttelijöille annettu koulutus sisälsi yksinkertaisimmillaan aluksi taputusrytmejä käsillä. Rytmitehtäviä alettiin sitten toteuttaa myös liikkumalla, kun rytmikuvio jo hallittiin alustavasti. Lisäksi liikuttiin erilaisia tanssirytmiejä, jotka myös vaikeutuivat tason mukaan. Rytmisen voimistelu taas sisälsi musiikin mukaan tapahtuvaa liikuntaa, jossa lähtökohtana olivat aina musiikin antamat impulssit, joita tehtiin näkyviksi liikkumalla improvisoiden. Improvisaatioissa ilmennettiin lopulta kuultavan musiikin kokonaisuutta liikkuen kokonaisvaltaisesti, tanssien.<sup>443</sup>

Ei voida sanoa, kuinka täyspainoisesti rytmiiikkakoulutuksen eri alueet toteutuivat eri aikoina, mutta niiden muodostama kokonaisuus hahmottuu useampaa kautta opettaja–oppilas–ketjujen jäsenten antamissa kuvauksissa. Saran opetussuunnitelmaluonnos vuodelta 1974 kokoaa myös yhteen edellä esitettyjä teemoja. Hänen mukaansa ensimmäisenä opiskeluvuotena rytmiiikan alueella opetellaan tavalliset nuottiarvot ja tehdään erilaisia taputusrytmiejä, jotka sitten liikutaan erilaisin askelkuvioin. Lisäksi liikutaan musiikin mukaan.

Saran suunnitelmassa on erikseen lueteltu Tekniikan alkeet -otsikon alla: ”Tanhut, yksinkertainen klassillinen treenaus ja modernin lattiatekniikan alkeet”. Lisäksi luetellaan tekniikan sisältöjä:

*Yksinkertaiset, tanhuissa käytettävät askelet (polkka, jenkka, kisapyörintä, vaihtoaskel jne.) sekä valmiit tanhut*

*Klassillista eksersisiä (pliet, erilaiset nilkanojennusharjoitukset, yksinkertaiset kääntymisharjoitukset tangossa ja keskilattialla.)*

Toisella vuosikurssilla tavoitteena oli ”rytmin kehittäminen”, ja silloin rytmin vaatimukset yhdistettiin tekniikkaan: ”Rytmillisesti rikkaampia ja pidempiä askelkuviokokonaisuuksia, johon on yhdistetty jo omaksuttua tekniikkaa (käännöksiä, tasapainoa, voimaa, hyppyjä, notkeutta)”.<sup>444</sup> Rytmiiikka tässä käsiteltynä Dalcrozeen periytyvänä oppiaineena tai opetuksen selkeänä osana lienee toteutunut viimeisen kerran Saran opetuksessa edellä kuvatulla tavalla.

<sup>443</sup> Tämä on Soila Komin kuvauksesta tiivistettynä musiikki ja liike -jakson oppiainesta. Komi opetti sitä ohjaaja- ja dramaturgiopiskelijoille yhdessä Jukka Jarvolan kanssa vuosina 1968 ja 1971. Komi muisteli, kuinka oli saanut hyviä oivalluksia omana opiskeluaikanaan ja tanssiharrastuksensa kuluessa sekä Saralta, Arvelolta että mm. Leiviskältä. Komin haastattelu 7.3.2002.

<sup>444</sup> Elsa Sara. Liikunnan opetussuunnitelma (luonnos) 26.11.1974.

Hilma Jalkasen rytmiiikan määritelmään kiteytyy ero, joka hänen opettamansa voimistelun ja rytmiiikan välillä oli. Voimistelussa liike oli Jalkasen mukaan aina määräävä, rytmiiikassa sen sijaan lähdettiin musiikin rytmistä, jota liikkeellä kuvattiin tai seurattiin jne. Jalkanen näki molemmilla oman tehtävänsä ja piti kaikesta päättäen myös rytmiiikan näkökulmaa hyvin tärkeänä, koska mm. palkkasi Gripenbergin opettamaan rytmiiikkaa myös voimistelunopettajille.<sup>445</sup>

Rytmiiikan opetuksen traditio on läpi vuosikymmenten siirtynyt näyttelijäkoulutukseen useampaa reittiä jo kansa- tai peruskoulutasolta, ei pelkästään STK:ssa annetun opetuksen kautta. Dalcrozen kehittämät näkemykset rytmiiikasta ja sen opettamisesta ovat kietoutuneet monin tavoin koko koulutusjärjestelmään eri tasoille sekä musiikin että liikunnanopetuksen kautta niin, että sen vaikutukset kertautuvat myös näyttelijöiden koulutuksessa edelleen useissa vaiheissa, päiväkodeista koululaitoksen läpi korkeakouluun saakka.

Kuten on tullut esiin, rytmiiikka Gripenbergin opettamana pohjautui Dalcrozen ajatuksiin musiikkikasvatuksesta.<sup>446</sup> Gripenberg opetti aluksi Helsingin Musiikkiopistossa, sittemmin Konservatoriossa plastiikkaa<sup>447</sup> (ryt-

445 ”Maggie Gripenberg inspiroitui saksalaisen Dalcrozen rytmi-ideoista ja hänestä lähti täällä Suomessa kokonainen rytmiharrastuksen kansanliike, sillä Hilma Jalkanen sisällytti rytmiiikan voimistelunopettajien valmennukseen. Sitä tietä se tuli koululaisten ja voimisteluseurojen askarteluksi.” Hämäläinen 1980, 20

446 Dalcroze kehitteli systeemiään parantaakseen muusikoiden kykyä tulkita musiikkia kokonaisvaltaisemmin. Dalcrozen kirja omasta metodistaan ilmestyi 1906. Institut Jaques-Dalcroze perustettiin 1915 Hellerauhun, jossa sekä Isadora Duncan että Stanislavski vierailivat monen muun aikansa tunnetun taiteilijan ohella. Juntunen 2004, 24.

447 Suomen Näyttämöopistossa (1920–1941) liikunnan oppiaineet olivat voimistelu, plastiikka, tanssi, pantomiimi ja miekkailu. Plastiikka liittynee Gripenbergin tuomiin Dalcroze- ja Duncan-vaikutteisiin ja lienee vastannut myöhempää rytmiiikan opetusta. Dalcrozen ajatuksia rytmiiikasta alettiin jo tuntea, ja useita opettajia oli vierailnut ja opiskellut Dalcrozen oppien mukaan hänen johtamassaan rytmiiikkaopistossa Helleraussa, Dresdenin lähellä (1911–1914) ja myöhemmin, vuodesta 1914, Laxenburgissa (Koulua kutsuttiin nimellä Hellerau-Laxenburg Schule). Esimerkiksi Irja Hagforsilla (1905–1988) oli tanssidiblomi Hellerau-Laxenburg tanssikoulusta (1926–28), ja häntä pidetään eräänä vapaan tanssin uranuurtajista Suomessa. [http://kotisivukone.fi/files/wwwmakkonen.kotisivukone.com/i\\_existing.pdf](http://kotisivukone.fi/files/wwwmakkonen.kotisivukone.com/i_existing.pdf).

Helvi Salminen, joka opetti Suomen Näyttämöopistossa vuodet 1928–1941 voimistelua, oli vierailnut Jalkasen ohella eurooppalaisissa liikuntakouluissa ja

miikkaa), josta vähitellen on kehittynyt musiikkiliikunta-niminen oppiaine Sibeliuksen Akatemiaan, osaksi musiikin aineenopettajan opintoja.<sup>448</sup> Näin musiikkiliikunta on siirtynyt osaksi peruskoulujen ja päiväkotien musiikinopetusta. Myös STK / TeaKin musiikin- ja laulunopettajista useat ovat kertomansa mukaan opiskelleet samaa jatkumoa edustavien opettajien johdolla Sibeliuksen Akatemiassa.

Sekä Hilma Jalkasen voimistelunopettajien koulutuksen tärkeänä osana kehittämä voimistelu että siihen Jalkasen aloitteesta lisäksi liitetty rytmiiikka<sup>449</sup> ovat säilyneet myös Jyväskylän Yliopiston Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa annetun liikunnanopettajakoulutuksen osana. Tiedekunnassa on nykyisin sekä liikuntarytmiikan ja tanssin että voimistelun ja kehonhuollon lehtoraatit, joiden pohja on naisvoimistelu-rytmiiikkatanssi-kolmijalan varassa.<sup>450</sup> Kun liikunnanopettajat vuorostaan kouluttavat sekä lastentarhan- että luokanopettajia asianomaisissa laitoksissa, voitaneen ajatella, että voimistelun ja rytmiikan oppiaine on levinnyt sieltä opettajien mukana pysyväksi osaksi koko suomalaista koulutusjärjestelmää.

#### 6.4. TYYLILIIKUNTA

Tyyliliikunta osana näyttelijänpäätöksistä liittyy perinteisesti ajatukseen siitä, että monet näytelmät sijoittuvat joko viittauksenomaisesti tai tiukemmin tiettyyn historialliseen aikakauteen, jonka käyttäytymistapoja ja niihin liittyviä eleitä tai esimerkiksi tansseja näyttelijän täytyisi hallita. Tyyliliikunnan opetukseen onkin yleensä sisällytetty eri aikakausien sovinnaitapoja, kuten tervehdyksiä. Tyylin ja eleiden hallintaan liittyy erilaisten vaatteiden, hameiden, viittojen tai hattujen sekä esineiden, kuten miekka, keppi, viuhka tai

muokannut voimisteluaan tanssilliseen suuntaan, jota myös Hilma Jalkanen vielä 1920-luvulla edusti. Jalkasen ajatteluun alkoi tulla voimistelun ja tanssin eroa korostavia sävyjä 1930-luvun lopulla. Laajemmin esim. Sarje 2010.

448 Sibeliuksen Akatemiassa musiikkiliikunta on nykyisin musiikin aineenopettajan kelpoisuuteen vaadittaviin opintoihin kuuluva opintojakso (3 op, 1980 tuntia). Jaksolla tutustutaan mm. musiikkiliikunnan tärkeimpiin menetelmiin, joiksi mainitaan Dalcroze- ja Orf-menetelmät. Inkeri Simola-Isaksonin haastattelu 30.1.2007 sekä [http://www.siba.fi/attach/ops019809\\_musiikkikasvatus.pdf](http://www.siba.fi/attach/ops019809_musiikkikasvatus.pdf).

449 Hilma Jalkanen pyysi Maggie Gripenbergin opettamaan Voimistelulaitokselle rytmiiikkaa aloitettuaan siellä Kasvatusopillisen voimistelun päätoimisena opettajana vuonna 1938. Laine & Sarje 2002, 50–51.

450 <http://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/Henki/opetus>.

nenäliina, asettamien vaatimusten opiskelua usein sekä teoriassa että käytännössä. Lisäksi on opiskeltu eri aikakausien tansseja.

Kuvaan seuraavassa tiivistetysti STK:ssa annettua tyylliliikunnan opetusta ja sen tärkeitä opettajia siinä viitekehyksessä, johon tyylliliikunta heidän kautaan ja kuvaamaan sijoittuu.

Tyylliliikunnan opetus on ollut STK / TeaKin näyttelijäkoulutuksessa monin tavoin raja- aluetta, ja riippuu sekä opetustavasta että määrittelystä, halutaanko opetus lukea teatterihistorian ts. teoria- aineiden, näyttelijäntyön vai liikunnan ja fyysisen ilmaisun puolelle. Tyylliliikuntaa opetettiin Suomen Teatterikoulussa hieman eri nimillä oppiaineena tai kurssien muodossa vuodesta 1949, jolloin sitä opetti tyylliliikunnan nimellä tanssitaiteilija Mary Houghberg 32 tuntia.<sup>451</sup> Tuntimäärät säilyivät melko pieninä myös jatkossa. Näyttelijä Kyllikki Forsell opetti vuonna 1950–51 yhteensä 51 tuntia käytösoppia, joka sisälsi tapojen historiaa ja yleisiä käyttäytymisohjeita. Ohjaaja Kaija Siikala opetti Englannin- tuliaisina 46 tuntia huvinäytelmien tyylliliikuntaa vuonna 1958.<sup>452</sup> Säännöllisempi perinne syntyi, kun mm. *Käytöksen Kultaisen kirjan* kirjoittaja Tuomi Elmgren-Heinonen piti aikavälillä 1954–58 STK:ssa aiheesta vuosittaisen luentosarjan: ”Käyttäytymistavat, tyyli- ja tapakulttuuri”<sup>453</sup>, joka sisälsi myös käytännön esimerkkejä.<sup>454</sup> Sen jälkeen hän luennoi vielä ainakin vuonna 1964 ja kävi mahdollisesti samassa yhteydessä opettamassa ainakin Elina Lehtikunnaan ja puheopettajien Sirkka-Liisa Heiskasen ja Aino- Maija Tikkasen yhteisellä jaksolla, jossa italialaista, skandeerattua runoa esitettiin eri tyyllilajeissa.<sup>455</sup> Ohjaaja Sirppa Sivori-Asp opetti tyyli- ja elekkulttuuria vuodesta 1964 pieniä tuntimääriä noin joka toinen vuosi 1970-luvun alkupuolelle.<sup>456</sup>

451 STK:n vuosikertomus 1949.

452 STK:n vuosikertomus 1958.

453 Anneli Ollikaisen julkaisematon luettelo STK:ssa annetusta opetuksesta (opettajat, oppiaineet ja opetetut tunnit) vuosina 1943–71.

454 Tuomi Elmgren-Heinonen (1903–2000) oli ooppera- ja konserttilaulaja sekä aktiivinen antroposofi, joka naimisiin mentyään jatkoi uraansa journalistina ja kirjailijana. Hän kirjoitti mm. useita elämäkertoja, mutta hänen tunnetuin teoksensa lienee *Käytöksen Kultainen kirja* (1954). Samaan aihepiiriin syvemmälle menen hän luennoi myös Suomen Teatterikoulussa, jossa hyödynsi näyttelijän kokemustaan näyttäen konkreettisia esimerkkejä luennoimistaan aiheista. Wilenius 8.3.2007. [http://www.antropos.fi/?p=takoja&k=arkisto&s=read&artikkeli\\_id=81](http://www.antropos.fi/?p=takoja&k=arkisto&s=read&artikkeli_id=81).

455 Elina Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

456 Anneli Ollikaisen julkaisematon luettelo STK:ssa annetusta opetuksesta (opettajat, oppiaineet ja opetetut tunnit) vuosina 1943–71

Merkittävin käänne tyyliliikunnan opetuksessa STK:ssa kuitenkin tapahtui, kun Elina Lehtikunnas opintomatallaan vuonna 1963 tutustui tyyliliikunnan asiantuntijan, koreografi ja dosentti Wanda Szczuka-Pawlowskan<sup>457</sup>, työhön Varsovan teatteriakatemiassa. Szczuka vieraili STK:n korkeakouluosaston johtajan Ritva Laaton kutsumana Suomen Teatterikoulussa ensimmäisen kerran keväällä 1968 ja opetti sekä Teatterikoulun perusopiskelijoita että erikseen täydennyskoulutuksena teatterin, tanssin ja musiikin ammattilaisia. Kurssin jälkeen myös Elsa Saran opetusohjelmaan oli useimpina vuosina merkitty uutena osiona tyyliliikunta, joten Sara otti mitä ilmeisimmin Szczukan antamat opit heti käyttöön näyttelijöiden liikuntakoulutuksessa.<sup>458</sup>

Vuonna 1977 Szczuka vieraili uudelleen opettamassa Suomessa ja STK:ssa.<sup>459</sup> Liikunnan lehtorina tuolloin kurssille osallistunut Suhonen muisteli, että tästä innostavasta impulssista huolimatta jo seuraavana vuonna 1978 hänen yhdessä Antti Tarkiaisen kanssa aloittamansa tyyliliikuntakurssi jäi kesken, koska oli tarvetta muulle opetukselle. Suhoselle jäi mielikuva, että tyyliliikuntaa ei ehkä koettu tärkeäksi säilyttää, eikä sitä sen jälkeen enää näy opetussuunnitelmassakaan. Suhosen mukaan kiinnostavalta tuntunut kokeilu loppui ehkä myös kentällä toimivien ohjaajien vähäiseen kiinnostukseen tehdä tyyliin, epookkiin, sitoutuneita ohjauksia.<sup>460</sup>

Suhonen itse oli innostunut tyyliliikunnasta jo osallistuessaan Korkeakouluosaston ohjaajaopiskelijana Szczukan ensimmäiselle kurssille keväällä 1968. Suhonen muisteli, kuinka sen jälkeen STK:ssa tehtiin Szczukan innostamina yhteisopetusperiodeja, joilla kokonainen aikakausi käsiteltiin eri oppiaineiden näkökulmista: näytelmäkirjallisuus, musiikki, tanssit jne., joiden lisäksi saatiin kulttuurihistoria virikkeitä kuvataiteesta. Liikunnan puolelta periodien opettajina olivat ensin Sara ja Tarkiainen ja Saran jälkeen Suhonen. Vuosien myötä Suhonen tuli kuitenkin hieman kriittiseksi tästä

457 Koreografi ja pedagogi Wanda Szczuka-Pawlowska (1926–2007) toimi Varsovan teatterikoulun (Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie, vuoteen 1996 Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna) opettajana (”professor”) noin 40 vuotta. [http://pl.wikipedia.org/wiki/Wanda\\_Szczuka-Paw%<sup>5</sup>%82owska](http://pl.wikipedia.org/wiki/Wanda_Szczuka-Paw%C5%82owska).

458 STK:n vuosikertomukset 1967–1974.

459 Koreografi ja dosentti Wanda Szczuka-Pawlowska Varsovan teatteri-musiikkikorkeakoulusta piti 3–7.1.1977 tyyliliikunta- ja tapakulttuurin täydennyskurssin STK:n täydennyskoulutuskeskuksessa sekä opetti 10.–28.1.1977 historiallisia tapoja ja tyyliä NOD-osastoilla. STK:n vuosikertomus 1977.

460 Tiina Suhosen haastattelu 27.3.2002.

opetuksesta hänen mukaansa välittyneelle käsitykselle, että oli olemassa vain yksi oikea tapa tehdä liikkeitä.<sup>461</sup>

STK:n täydennyskoulutusosasto yhdessä Sibelius-Akatemian ja Teatteriopettajien liiton kanssa aloitti hankkeen opetusvideon ja kirjan julkaisemisesta Szczukan opetuksista vuoden 1977 vierailun jälkeen. Hanke kesti useamman vuoden ja toteutui vihdoinkin vuonna 1983, jolloin Teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuskeskus julkaisi rahapulan takia vain opetusmonisteen muodon saaneen *Tyylitkaudet ja tavat näyttämöllä*. Joka perustui Szczukan vuonna 1962 Puolassa julkaistuun kirjaan. Opetusvideo julkaistiin ilmeisesti samassa yhteydessä. Szczuka vieraili Suomessa opettamassa Teatterikorkeakoulun ja Sibelius-Akatemian täydennyskoulutuskurssilla myös vuonna 1983.<sup>462</sup>

Wanda Szczukan ilmeisestä pätevydestä antaa kuvan se, että hän oli myös tunnetun ruotsalaisen tyyliliikunnan opettajan ja koreografin Mercedes Björlinin opettaja. Björlin, joka kokemukseni mukaan nauttii Ruotsissa teatteri-ihmisten keskuudessa suurta arvostusta, on tullut tunnetuksi mm. Ingmar Bergmanin elokuvien, kuten *Fanny ja Alexanderin*, tapa- ja tyylilähtöisinä. Ainakin Malmön teatterikorkeakoulussa toimiva liikunnan lehtori Barbara Wilczek Ekholm on opettanut historiallisia tansseja ja lähinnä nii-

461 Tiina Suhosen haastattelu 27.3.2002. Samanlainen tunne tuli Bulgariassa lukuvuonna 1982–83 opiskellessani näyttämöliikunnan yhteydessä tyyliliikuntaa Kochin systeemin mukaan. Tämä saattaa osittain selittyä tuon ajan sosialististen valtioiden pedagogiikan autoritäärisyydellä mutta ei välttämättä kokonaan, kuten Contratshevan (päivämäärä!) haastattelusta käy ilmi venäläisten Nemerovskin ja Kochin metodeja vertailtaessa. Szczukan kirjasta saa asiantuntevan käsityksen ja siitä välittyy myös se ymmärrys, että tyylieleen karakterisointi riippuu roolin vaatimuksista, eikä siis siinä mielessä ole vain yhtä vaihtoehtoa suorittaa liike. Szczuka oli balettikoreografi ja Koch urheilija. ehkä nämä taustat osittain selittävät opetuksessa ilmennyt ehdottomuutta ja yhden totuuden tunnetta, josta Suhonen mainitsi.

Oma opettajani Hadjiiska selaili Szczukan kirjaa Suomessa käydessään 1985 ja totesi yksikantaan, että siinä oli tietyt asiat esitetty väärin. Hän ei kuitenkaan tarkemmin täsmentänyt mitkä kohdat. Tällainen Suhosen mukaan myös Szczukasta nuorelle opiskelijalle heijastunut mentaliteetti sai hänet hakeutumaan englantilaisen tyyliä ja tapoja käsittelevän kirjallisuuden ääreen. Sieltä löytyi huomattavasti monivivahteisempi käsitys, jossa merkittävää oli tietyn aikakauden yleisilme ja eleiden periaatteet, ei yksittäisen eleen tarkka muoto.

462 Elina Lehtikunnaa haastattelu 31.1.2002.

hin liittyen hieman myös Björlinin johdolla opiskelemaansa tapakoulutusta edelleen vuosittain osana ”rörelse”-oppiainetta.<sup>463</sup>

Käsittelen seuraavassa suppeasti *Tyylikaudet ja tavat näyttämöllä* -teoksen sisällön kautta Szczukan käsityksiä tyyliikunnan opettamisesta, lähinnä opetuksen perustasta ja rungosta. Opetuksen toteutus STK:ssa Saran, Suhosen, Tarkiaisen ja muiden periodeilla opettaneiden suomalaisten opettajien opettamana tuskin oli näin laaja ja perusteellinen periodien lyhyiden takia. Tiivistelmä Szczukan ajatuksista antaa kuitenkin mielestäni selkeämmän kuvan häneltä oppia saaneiden opettajien opetuksen alueista ja kohteista, kuin hajanaisten haastattelumuistojen kautta olisi saatu esiin.

Kirja käsittelee sovinnaitapoja, jotka ovat kehittyneet eri aikakausien käytännöstä, muodista ja manereista ja joilla on monisatavuotiset, Szczukan mukaan kirjoittamisajankohtana edelleen käyttökelpoiset ja elävät teatteriperinteet. Aluksi opiskelija perehtyi ”näyttämöilmaisun perusvaatimuksiin sekä tyypillisimpiin konventioihin, sovinnaitapoihin, ja niiden muodolliseen ja esteettiseen kehitykseen”.

Koska Szczuka katsoi, että liikeilmaisua oli mahdotonta sitoa muotoihin ja liian laajana ottaa käsiteltäväksi, hän rajasi käsittelemäänsä aluetta ja samalla nimesi eräitä näyttelijän fyysiseen ilmaisuun liittyviä piirteitä toteamalla, että ei puhu siitä, miten ihmiskeholla ilmennetään tunnelmaa tai näytelmän sisältöä eikä myöskään puutu karakterisointiin, mimiikkaan tai pantomiimiin.

Szczuka ”kuvaa ilmiöitä, jotka ajoittavat tyylieseen kehityksen” ja ottaa esille tyylieseen merkityksen teatterissa eri aikakausina. Roolityössä tarvittavaa eleen karakterisointia ei käsitellä, koska sitä ei Szczukan mukaan ylipäänsä saa sitoa yleisiin sääntöihin.<sup>464</sup>

Szczuka liitti 1700- ja 1800-luvuilla ele- ja liikuntajärjestelmiä luoneet nimet, kuten saksalaisen G.E. Lessingin ja ranskalaisen Delsarten, taiteessa tuolloin yleisemminkin ilmenneisiin rationalistisiin pyrkimyksiin, joiden kautta taiteelle etsittiin sääntöjä.<sup>465</sup> Szczukan tapa puhua Delsartesta tun-

463 Olen keskustellut aiheesta useita kertoja opettaja Barbara Wilczek Ekholmin kanssa mm. toteuttaessamme Norplus-rahoitteisen yhteistyöprojektin vuosina 1997–98.

464 Szczuka 1983, 1–3.

465 Oppaan ensimmäisessä osassa käsitellään tapojen, muodin ja taiteen (tanssi, arkkitehtuuri, kuvanveisto ja maalaustaide) vaikutusta eurooppalaisiin eleisiin. Selvitetään, miten ”liikkeiden tyylinormit ja käyttäytyminen ovat muodostuneet, miten keho käyttää tilaa sekä kuinka harmonisesta ja tasapainoisesta

tuu osin hieman senaikaisen sosialistisen maan kansalaisen itsesensuurin harjoittamiselta. Lakien ja rationalististen piirteiden korostaminen muotoili hyvin ristiriitaista Delsartea paremmin sosialistisen valistuksen muotoon sopivaksi tietolähteeksi. Delsarte on nimittäin luokiteltu pikemminkin romanttisten virtausten edustajaksi (esim. Järleby, Bertolottoon vedoten). Lisäksi hänen sinänsä tarkasti artikuloidun järjestelmänsä perusrakenteena oli kristinuskon pyhä kolmiyhteys, jonka perustalta ihmisruumis emootioiden, tunneilmaisun välittäjänä jaettiin kolmeen osaan.<sup>466</sup>

Aiemmin luodut järjestelmät ovat Szczukalle kiinnostavia lähinnä historiallisina ilmiöinä. 1900-luvulla valmiiden muotojen olemassaolo on hänen mukaansa kiistetty. Teatterissa taistelun aloitti Stanislavski, ja Szczuka vertasi tätä prosessia baletin kehitysaskeliin: kolmesataavuotisen klassisen baletin, satavuotinen romanttisen baletin ja 1800–1900-lukujen vaihteen vapaan tanssin perinteistä syntyneen usklassisen baletin kehittymiseen toisen maailmansodan jälkeen.

Szczuka totesi näyttämöliikunnan perustuvan oppiin lihasten jännittämisestä ja laukeamisesta sekä klassisen tanssin peruskäsitteiden käyttöön apukeinona tekniikan harjoittelemisessa. Liikunta ja fyysinen ilmaisu voivat kuitenkin murtaa ilmaisukeinojen rajat. Näyttelijä on samanaikaisesti sekä taiteensa tekijä että tulos, kuvanveistäjä ja itse veistos, välineinään vartalo, kasvot ja ääni. Tämän johdosta näyttelijän instrumentin on oltava herkkä ja ilmaisukykyinen. Hänellä tulee olla perustiedot historialliselta kannalta äänenkäytöstä, elekielestä, kehon rakenteesta ja näyttämöliikunnan periaatteista. Vaikka Szczukan mukaan kyse on jossain mielessä samasta asiasta kuin

eurooppalaisesta eleestä on syntynyt joukko tapoja, tottumuksia ja maneereja”.

Toisessa ja kolmannessa osassa kuvataan sovinnaitapoja näyttämökäytössä sekä yleisesti että historialliselta kannalta. Szczuka 1983, 1–2.

<sup>466</sup> Szczuka pitää Delsarten työn huomattavimpana jatkajana Alfred Giraudetä, joka julkaisi Pariisissa 1895 teoksen ”Mimique, Physionomie et Geste”. Molemmat työskentelivät Szczukan mukaan pääasiassa semiotiikan (oppi eleen merkityksestä), statiikan (oppi kehon tasapainolaeista) ja dynamiikan (oppi liikkuvan kehon tasapainolaeista) parissa. Ruotsalaista teatterikoulutusta tutkinut Anders Järleby luonnehtii Bertolottoa mukaillen melko pelkistetysti ja ehkä liiankin yleisesti Delsarten ja Dalcrozen kehitystyön pohjautuvan fyysisen ilmaisun vapaudelle ja plastiselle kauneudelle. Nämä perustekijät puolestaan pohjautuvat 1800-luvun aikana vaikuttaneelle romantiikan, vapauden ideaalille ja vapaalle rajoittamattomalle taidekäsitteelle, jolle romanttinen ajattelu asetti vain yhden rajoituksen: kauneuden vaatimuksen. Delsarte perusti systeeminsä 1800-luvun puolivälissä ja Dalcroze 1900-luvun vaihteessa. Järleby 2001, 151.

edeltävillä vuosisadoilla, eli tekniikasta, ilmaisukeinot ja niiden yhdistely on huomattavasti laajempaa kuin 1800-luvulla. 1900-luvulla, hän kirjoittaa, pyritään ”eleen hienovaraisuuteen, pelkistämiseen; usein on ele ristiriidassa sanojen kanssa, jotta niiden kätkeyty merkitys korostuisi”.<sup>467</sup>

Szczuka toteaa, että eurooppalaisen eleen kehitys alkoi renessanssin ajan taiteen kiinnostuksesta antiikkiin, sen kauniisiin liikkeisiin ja eleisiin. Vähitellen muodostui tyylisidonnaisen eleen käsite, joka täydentyi eri aikakausien tapojen ja muodin piirteistä. Näin muodostuneet jokapäiväisen elämän sovinnat olivat näkyvissä myös näyttämöllä ja Szczukan tekstin kirjoitusajankohtana edelleen määrääviä klassisissa tyylinäytelmissä (Corneille, Racine, Molière, Lessing, Goethe, Marivaux, Musset ym.).<sup>468</sup>

Kokemukseni mukaan tyyllieleen käyttö TeaKin näytelmissä on lähestulkoon tyystin puuttunut 1980-luvulta eteenpäin. Yhdyn Suhosen edellä kuvattuun kritiikkiin ja uskon, että tyylliliikunnan opettamiselle saattaisi löytyä uusi impulssi, jos löytyisi laajempi näkökulma kuin Szczukan tässä luvussa esitelty ajatus keskittyä ”näyttämöilmaisun perusvaatimuksiin sekä tyyppilisimpiin sovinnatapoihin ja niiden muodolliseen ja esteettiseen kehitykseen”. Esimerkiksi historiallisten pukujen käytöstä näytelmissä ei ole näkemäni mukaan useinkaan seurannut mitään suhteessa käytettyyn fyysiseen ilmaisuun, koska ohjausanalyysissä pukujen ehdottaman fyysisen eleen mahdollisuuksia ilmaisuuden syventäjänä ei ole lainkaan huomioitu. Pahimmillaan historiallisissa puvuissa on liikuttu niin kuin niitä ei olisikaan, yritetty minimoida niiden aiheuttama ”häiriö” nykyaikaisen realistisen elekielen ja toimintatapojen käytössä. Tuloksena on mielestäni ollut sekamelskaa, ei esi-

467 Sen sijaan hän rajoittaa teatteritapojen kehityksen kuvausta eikä paneudu myöskään määrättyyn teatteriesitystapaan tai tietyn ajanjakson teatterityyliin (antiikin teatteri, keskiajan ja Shakespearen ajan teatteri, *commedia dell'arte*, naturalistinen teatteri jne.) eikä ohjaajien tai kirjailijoiden näkemyksiin (Meiningeriläiset, Craig, Meyerhold, Brecht).

Szczuka 1983, 2.

468 Eurooppalaisen eleen kehitys käynnistyi Szczukan mukaan, kun renessanssin aikana (1400–1500-luvuilla) kiinnostuttiin antiikin kreikkalaisen kulttuurin ja etenkin kuvanveistotaiteen (400–1500-luku eKr.) esteettisistä pyrkimyksistä. Renessanssin aikana ihmiskehoon kohdistunut kiinnostus erityisesti maalaustaiteessa suosi vartalondiikkeiden ja asentojen esteetiikan kehitystä ja antiikin kauniiden liikkeiden ja eleiden elpymistä. Szczuka 1983, 3.

merkiksi kiinnostavaa jännitettä, joka voisi syntyä vaikkapa harkitusti pukuja ja niiden antamaa teknistä vastusta vastaan tekemällä.<sup>469</sup>

### 6.5. MIEKKAILU

Euroopassa miekkailu ei nykyisin kuulu läheskään kaikkien Teatterikoulujen ohjelmistoon. Sitä on varmaankin usein hyvästä syystä pidetty menneen ajan jäänteenä. Myös nykyisessä Teatin näyttelijäntyön koulutusohjelmassa miekkailu on eräällä tavalla jääne historiasta. Tanssi, akrobatia, naamio-työskentely ja miimi tulivat vuorollaan osaksi koulutusta uudistuksina ja teatteri-ilmaisun laajentajina 1960-luvulla. Niillä kaikilla on pitkä historia teatteritaiteen osana ja rinnalla, mutta niiden uusi tuleminen 1960-luvulla tapahtui nimenomaan teatterin uusien virtausten ilmentäjinä.

Suomessa miekkailu oli opetusohjelmassa jo ensimmäisessä vuosien 1866–69 teatterikoulussa, joka toimi Nya Teaternin yhteydessä. Oskari Toppeliuksen tekemissä suomalaisen näyttelijäkoulutuksen koulutusko-

469 Yksi mahdollisuus olisi seuraillla Norbert Eliasin ajatusta ja liittää käyttäytymisen ja tapojen muutokset vahvemmin osaksi sivilisaatioprosessia. Riippumatta aikakaudesta, johon näytelmä sijoittuu, olisi mahdollista tutkia kyseisellä aikakaudella havaittavissa olevia yhteiskunnallisen kehityksen prosesseja ja niiden ilmenemistä ihmisten käyttäytymisessä, tavoissa ja lopulta eleissä ja liikkeissä. Elias ehdottaa kokonaisvaltaista synteesiä, jossa ihmisen kehitys nähdään vuorovaikutuksellisenä niin, että myös yksilön psykologian, psykologisen ajattelun, synty nähdään osana kokonaisuutta, ihmisyhteisön sivilisaatioprosessia. (Elias 2000.) En mene tarkemmin Eliaksen tuotantoon mutta totean, että Eliaksen korostama lähtökohta: ihmisyhteisön vuorovaikutuksellinen ja kokonaisvaltainen kehitysprosessi, johon kuuuluvat ihmiselämän kaikki osa-alueet laajoista yhteisöjen muutosprosesseista yksilön psykologian, sisäisen maailman, kehittymiseen, vastaa myös tämän tutkimuksen pragmatistista kokonaisvaltaista perusotetta. Tällainen ajattelu yhdistettynä teoriaosassa esiteltyyn Maussin näkemykseen ihmisestä, joka toimii maailmassa kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuneiden ruumiintekniikoiden avulla, auttaisi avaamaan myös roolihenkilöiden toiminnan tutkimiselle uuden ympäristön. Karkeasti luonnehtien tieto sivilisaatioprosessin olemuksesta ja erilaisista ilmenemismuodoista vapauttaisi tutkimaan näytelmien epookkia vuorovaikutteisena toimintana, johon ehkä tulisi lisää ulottuvuuksia lisääntyneen tiedon avulla. Ei kuitenkaan enää pelkkinä mekaanisesti opiskeltuina eleinä vaan mielikuvituksen henkiin herättämänä vuorovaikutuksellisenä toimintana, jolla olisi määriteltyjä ilmaisullisia pyrkimyksiä ja ruumiintekniikoihin liittyviä roolityötä rikastavia haasteita.

keiluissa.<sup>470</sup> Suomen Näyttämöopistossa miekkailua opetettiin pienillä tuntimäärillä koko sen olemassaolon ajan.<sup>471</sup>

Suomen Teatterikoulussa miekkailua opetti aluksi pari vuotta Roger Blanc vuodesta 1952. Kuten voimistelun yhteydessä tuli esiin, haluttiin tuolloin vahvistaa pojille tarkoitettua opetusta ja tarjota naisvoimisteluun perustuneen voimistelun rinnalle miekkailun ja urheiluvalmennuksen opetusta.<sup>472</sup> Käsittelen miekkailua kuitenkin tarkemmin seuraamalla aluksi vuonna 1954 kouluun tuntiopettajaksi tulleen Kauko Jalkasen uraa, joka jatkui vuoteen 1973. Tutkimuksen kuluessa ystävyudeksi syventynyt kontakti häneen avasi minulle miekkailunopetuksen kaaren koko STK / TeaKin ajalta hyvin elävästi<sup>473</sup>. Vuodesta 1973 myös miekkailun opetuksesta alkoi vastata lähinnä Antti Tarkiaainen, joka otti miekkailun osaksi jo ennestään monipuolista opetusrepertuaariaan. Vuodesta 1983 opetimme miekkailua yhdessä Tarkiaisen kanssa hänen eläkkeelle jäämiseensä saakka vuoteen 1989. Siitä saakka olen vastannut siitä yksin osana liikunnan lehtorin työnkuvaa.

Useimpina vuosina opetusta oli Jalkasen aikana hänen omien sanojensa mukaan tarjolla vain pojille, lähinnä tilanpuutteen takia. Miekkailu vaatii huomattavasti enemmän tilaa opiskelijaa kohti kuin muu liikunnanopetus. STK:n vuosikertomuksissa tilanpuute oli useaan kertaan todettu huolenaihe, josta myös Kauko Jalkanen puhui haastatteluissaan.<sup>474</sup>

Jalkanen oli olympiatason miekkailija ja ensimmäinen ammattimainen kilpamiekkailun opettaja Suomessa vuodesta 1953. Oman kuvauksensa perusteella Jalkanen nojasi opetuksessaan kilpamiekkailun perusteisiin. Hän opetti florettimiekkailun<sup>475</sup> perusteita ja samalla valaisi myös kilpamiek-

470 Paavolainen & Kukkonen 2004, 45.

471 Ollikaisen kokoama julkaisematon materiaali Suomen Näyttämöopistosta.

472 STK:n vuosikertomus 1952.

473 Kauko Jalkasesta tuli minulle tärkeä hahmo muutenkin kuin historiallisesti tiettyyn STK / TeaKin vaiheeseen sijoittuvana opettajana. Useat haastattelutilanteet hänen kanssaan muodostuivat tärkeiksi oppimistapahtumiksi. Tutustuin ja ystävyystyyn vaikuttavaan persoonaan ja pedagogiin, jonka ajattelu ja kuvaukset toiminnastaan vaikuttivat myös omaan taiteellis-pedagogiseen ajatteluuni. Jalkasen perhetausta on myös merkittävä lisä tutkimuksen maisemaan. Hilma ja Hugo Jalkasen poikana hänestä heijastui kulttuuritaustaa, joka selkeästi oli vaikuttanut myös hänen taiteellis-pedagogiseen ajatteluunsa, vaikka hän ei asiaa juurikaan korostanut.

474 Kauko Jalkasen haastattelu 31.1.2002.

475 Floretti on toisen pistoaseen, kalvan, ja lyömäaseen, säilän, ohella yksi kolmesta kilpamiekkailussa käytettävistä aseista.

kailuun liittyvää taktista ja strategista ajattelua sekä lajin psykologisia vaatimuksia. Pidemmälle ehdittäessä hän kuitenkin alkoi antaa opiskelijoille mahdollisuuksia käyttää mielikuvitustaan ja rakentaa itsenäisesti teatterillisiä *miekkailukoreografioita*, joita tarvittaessa korjasi lähinnä turvallisuuden tai realismin vähimmäisvaatimusten perusteella. Jalkasen pedagoginen ote tuntuu edistykselliseltä. Hän opetti tekniikan perusteet, mutta siirsi sitten opetuksen alusta lähtien jokaisella tunnilla vastuuta myös opiskelijoille ja antoi heidän kokeilla oppimaansa omia versioitaan tekemällä. Jalkanen totesi: ”Ainoa kuri, jota taiteilija tarvitsee, on itsekuri”.<sup>476</sup>

Hän pystyi kehittämään teatterillista ajatteluaan tekemällä vuodesta 1956 alkaen lukuisia miekkailukoreografioita näytelmiin. Tärkeimmäksi tuntuu nousevan ensimmäinen Benno Bessonin ohjaamista kahdesta *Hamlet*-tulkinnasta. Toinen kiinnostava työ oli Ruotsalaiseen Teatteriin tehty *Kolme Muskettisoturia*, johon Antti Tarkiainen teki Kauko Jalkasen kanssa yhteistyössä taisteluiden akrobaattiset osuudet. Etenkin Bessonin kanssa tehty yhteistyö inspiroi Jalkasta suuresti.<sup>477</sup>

Kauko Jalkasen opetuksesta näkyy STK:n vuosikertomuksessa vain muutaman tunnin merkintä vielä vuonna 1973. Vuoden 1974 opetussuunnitelmaluonnoksessa miekkailu näkyy jo osana Tarkiaisen opetuskokonaisuutta. Vuosikertomusten perusteella Tarkiainen alkoi kuitenkin opettaa miekkailua vasta syksystä 1976. Toisaalta saattaa olla, että opetus ei edennyt aina täsmälleen vuosikertomuksissa kuvatulla tavalla, kun sama opettaja opetti useampaa liikunnan aluetta. Miekkailua saattoi siis sisältyä Tarkiaisen opetukseen jo aiemmin mutta se pysyi ehkä erillisenä alueena suhteessa Tarkiaisen muuhun repertuaariin.

Kun yhdistetään Kauko Jalkasen kertoma näkemääni Tarkiaisen miekkailunopetukseen yhteistyövuosinamme, näyttää siltä, että Tarkiainen oli oppinut miekkailua lähinnä seuratessaan Jalkasen opetusta vuodesta 1965, varsinkin heidän yhteisten opetusjaksojensa aikana. Niillä he sekä Jalkasen että Tarkiaisen kertoman mukaan opettivat yhdessä ja rakensivat erilaisia variaatioita näyttämötaisteluista yhdistäen miekkailukoreografioihin akrobaattisia taisteluosioita.

<sup>476</sup> Jalkanen lainasi tässä kapellimestareita kouluttanutta Jorma Panulaa, jota Jalkanen oli katsellut televisiosta ilmeisesti 1990-luvulla.

<sup>477</sup> Kauko Jalkasen haastattelu 4.1.1995.

Kauko Jalkanen teki STK:sta lähdettyään edelleen miekkailukoreografioita näytelmiin eri teattereissa.<sup>478</sup> Tarkiainen ei niitä juurikaan tehnyt vaan keskittyi enemmän miimistä tai muuten fyysistä kokonaisilmaisua vaativiin töihin. Syy on ymmärrettävä. Jalkanen nautti arvostusta ja oli jo tullut tunnetuksi pitkän uransa ansioista. Tarkiainen koettiin teattereissa kaikesta päätellen enemmän miimin ja akrobatian asiantuntijaksi. Kun tulin TeaKiin opettajaksi, Kauko Jalkanen toimi vielä kentällä. Hänen vetäytyttyään sairauden takia vuoden 1988 jälkeen, koko teatterikenttä jäi yli kymmeneksi vuodeksi miekkailun osalta lähes yksin minun työkenttäkseni. Tarkiainen jäi sairaseläkkeelle koulusta 1989 eikä tietämäni mukaan enää tehnyt töitä myöskään teattereissa. (Tiedossani on, että ainakin näyttelijä Juhani Kouki oli tehnyt miekkailukoreografioita Turussa.) Tarkiainen oli tässä mielessä tavallaan väliinputoaja.

Tarkiainen kehitti miekkailunopetusta STK:ssa omaan teatterilliseen suuntaansa. Opetuksessa korostuivat jalkatyön sijaan ehkä enemmän aseliikkeet, joita Tarkiainen kehitteli opiskelijoiden kanssa pidäkkeettä mielikuvitusta käyttäen. Esimerkkinä muistan Oskari Katajiston ja Hannu Kiviojan lähinnä omalla ajallaan tekemän miekkailukoreografian, jota myös Tarkiainen kehitti ja antoi siitä palautetta. En voi tietää varmasti, mikä Tarkiaisen opettamassa miekkailutekniikassa oli Kauko Jalkasen peruja ja mikä Tarkiaisen omaa kehittelyä tai mahdollisesti jostain muualta saatua vaikutusta.

Kauko Jalkanen tuli pyynnöstäni katsomaan miekkailutuntiani TeaKiin 4.3.2002 ja näyttäessäni opiskelijoiden kanssa tunnin kuluessa mm. pisto- ja lyöntiajoharjoituksia Jalkanen totesi vain, että niinkin voi harjoitella. Kommentista jäi sellainen kuva, että nämä Tarkiaiselta oppimani ”ajoharjoitukset” (pistoajo ja lyöntiajo), eivät olleet Jalkasen mielestä mitenkään keskeisellä sijalla miekkailun harjoittelussa. Tarkiaisen opetuksessa ne kokeukseni mukaan olivat saaneet isohkon sijan, ja niitä harjoiteltiin melko paljon. Pitkälle tyyliteltyinä ne olivat ehkä enemmän rytmiharjoituksia kuin miekkailua.

Oma miekkailun opetukseni rakentui alkuun Bulgariassa opiskelemaani venäläisen Kochin näyttämömiekkailujärjestelmään. Siinä on selkeä taiteellis-pedagoginen rakenne, joka pohjautuu kalpa- ja säilämiekkailun sekä historiallisen liikemateriaalin pohjalle.<sup>479</sup> Aika nopeasti Tarkiaisen opetukseen

<sup>478</sup> Kauko Jalkasen haastattelu 4.1.1995.

<sup>479</sup> Koch 1954.

tutustuttuani omaksuin kuitenkin myös suomalaista materiaalia oman työni osaksi. Esimerkiksi edellä mainitut pisto- ja lyöntiajot, joille löytyy vastineita ja ehkä esikuvia lähinnä 1950-luvun ja sitä vanhemmista amerikkalaisista ja englantilaisista elokuvista, ovat erinomaisia rytmiikan ja hienomotoriikan harjoituksia.<sup>480</sup> Ne ovat mielestäni nimenomaan näyttämöliikunnan ope-  
tusta, jossa pohjana on riittävästi tunnistettavaa materiaalia, tässä tapauksessa miekkailusta, mutta joka itse asiassa kehittää yleisemminkin näyttämöllä hyödyllisiä taitoja, kuten rytmitajua ja kontaktia.

Suomalainen luova ja epämuodollinen ote miekkailumateriaaliin ja esimerkiksi ranteen käytön historialliseen luonteeseen miellytti minua.<sup>481</sup> Väljästi miekkailun kehityksessä on ollut mahdollista kehittää juuri sellaista liikemateriaalia, joka parhaiten tuntuu palvelevan yleisemminkin liikunnanopetuksen tavoitteita. Kriittisyyttä tarvitaan siinä vaiheessa, kun erilaista materiaalia sovelletaan näyttämölle. Näytelmän maailma ja tavoiteltava tyyli-  
laji määrittelevät myös miekkailun luonteen, esimerkiksi realistisuuden asteen.

Opetukseeni on vuosien kuluessa tullut lisää sekä liikkeellistä että kirjallisuudesta omaksuttua historiallista, tiedollista materiaalia. Lisäksi teattereissa saatu käytännön kokemus (useita kymmeniä miekkailukoreografioita) on antanut perspektiiviä opetustyölleni. Nykyinen miekkailunopetukseni koostuu monelta taholta kertyneestä käytännön liikemateriaalista ja mm. Kauko Jalkaselta ja Antti Tarkiaiselta vahvoja vaikutteita saaneesta taiteellispedagogisesta ajattelustani.

Olen yhdistänyt miekkailunopetuksen yhteyteen 1980-luvun lopulta lähtien historiallisia teemoja, jotka liittävät miekkailun laajemmin lähinnä eurooppalaiseen kontekstiin ja selittävät sitä, miksi taistelu- ja erityisesti miekkailukohtauksia on kirjoitettu näytelmiin läpi vuosisatojen. Samalla tarkoituksena on vahvistaa perusteluita sille, miksi TeaKissa yhä miekkail-

480 Mm. Jose Ferreran tähdittämä *Cyrano de Bergerac* vuodelta 1956, jonka miekkailukoreografiassa on täsmälleen samanlaisia aseliikkeiden yhdistelmiä, joita Tarkiaisen nimitti lyöntiajoksi.

481 Kochin järjestelmässä ranne piti ehdottomasti pitää suorana ja suorastaan jäykkänä. Ajatus oli jäljitellä oikeaa tilannetta, jossa miekalla koetetaan pistää vastustajan kehoon mahdollisesti vaatteiden läpi, jolloin hyökkääjän voima on saatava suunnattua vartalosta pistävään miekkaan. Tarkiaisen salli ranteen pyörivän liikkeen lyönneissä. Se antoi mahdollisuuden näyttäviin ja nopeisiin lyön-teihin, jotka todellisuudessa eivät kuitenkaan kykenisi kevyellä miekalla lyötyinä vakavasti satuttamaan vastustajaa. Kyse oli puhtaasti teatterillisestä sovelluksesta.

laan. Miekkailunopetukseeni kuuluvan yhden luennon sekä käytännön tun-  
tien aikana antamieni lyhyiden tietoisukujen avulla käyn läpi myös miekan  
kehitystä ja siihen vaikuttaneita syitä antiikista keskiajan kautta nykyajan  
kynnykselle. Miekkailun kehittymistä ja miekkailukoulujen ja -kiltujen syn-  
tymistä eri puolilla Eurooppaa sekä miekkailutekniikoiden valtokeskuksen  
siirtymistä Italiasta Ranskaan pohditaan osana valtiomahtien välistä taistelua.  
Siviilien miekankäyttöä yhteiskunnallisena ilmiönä tutkitaan kaksintaiste-  
lutraditioiden muuttumisena ja lopulta hiipumisena oikeus-, ritari- ja kun-  
niakaksintaisteluinstituutioiden kautta, kuriositeettina Saksan yliopistojen  
yhä jatkuva ”Student Fechten” -perinne. Kaksintaistelutradition hiipumi-  
nen ja miekkailu 1860-luvun tienoilta vähittäin uudestisyntyneenä, suosit-  
tuna kilpaurheilumuotona liitetään Euroopassa Ranskan vallankumouksesta  
lähteneisiin mullistuksiin, ennen kaikkea teolliseen vallankumoukseen.

Samoin kuin edellä mainittuja laajoja aiheita, myös näytelmissä esiintyvää  
miekkailua voidaan miekkailujaksolla ajan puutteen takia käsitellä vain muu-  
tamien esimerkkien kautta ja opiskelijoita omiin jatkotutkimuksiin innos-  
taen. Väkivalta Shakespearen näytelmissä on jo yksistään hyvin laaja alue.  
Monissa teatterikouluissa miekkailun opetus liitetäänkin Shakespearen näy-  
telmien harjoitusperiodeihin.<sup>482</sup> Kochin järjestelmän mukaisesti Bulgariassa  
miekkailutunneilla opiskeltiin mm. Hamletin ja Laerteksen miekkailukoh-  
taus *Hamletista* ja Cyranon sekä Valvertin kaksintaistelu Rostandin *Cyrano  
de Bergerac* -näytelmästä.

Suomalaisessa teatteriperinteessä historiallisesti hyvin tarkkojen, esimer-  
kiksi shakespearelaisten pukunäytelmien tekeminen on ollut sekä tradition  
eroista että varmaankin myös taloudellisista voimavaroista johtuen suhteel-  
lisen harvinaista. (Aikakauden mukaiset miekat ovat hyvin kalliita, samoin  
puvustus.) Englannissa tämä perinne on vahva, ja sinne onkin syntynyt suuri  
kysyntä myös tietyn aikakauden mukaisilla aseilla tehtyihin miekkailukoreo-  
grafioihin ja asianmukaisen tekniikan hallintaan halutun aikakauden mukai-  
sen tyylin tavoittamiseksi.<sup>483</sup> Tätä ei voida kuitenkaan pitää normina tai vaati-  
muksena sen enempää kuin mitään muutakaan vaatimusta esittää näyttämöllä

482 Seurasin tällaista jaksoa Lontoossa vuonna 1991 London Academy of Music and  
Dramatic Arts -teatterikoulussa, ja olen opettanut tällaisella jaksolla miekkailua mm.  
Reykjavikissä ja Malmössä. Ruotsalaisessa teatterikoulutuksessa periaate on ollut  
myös käytössä Järlebyn (2001, 151) mukaan.

483 Hobbs 1995.

tietyn aikakauden tapahtumia aitoina, realistisina. Pyrkimys autenttisuuteen on vain yksi mahdollisuus teatterin tekemisessä, kuten myös miekkailussa.

Englannissa ensimmäisenä päätoimisesti näyttämötaistelukoreografina itsensä elättäneen William Hobbsin mukaan esimerkiksi englantilaisen näyttämömiekkailun koulutuksen laatu, tai sen puute, on herättänyt jo varhain kritiikkiä ja ristiriitaisia tunteita. Kyse oli usein kommentoijien mielestä näyttämöllä nähdyn miekkailun suhteesta todellisuuteen tai sen huonosta laadusta ylipäänsä. Esimerkiksi 1800-luvulla Englannissa oli näyttämöllä käytössä yleisesti tunnettuja ”rutiineja”, yksinkertaisia, lähinnä miekkojen vastakkain hakkaamiseen perustuvia miekkailusarjoja, joilla oli erityiset nimet kuten: ”The Square Eights”, ”The Long Elevens” tai jopa ”The Drunk Combat”. Näyttelijät tiesivät, mitä kukin sarja sisälsi, joten ei tarvittu miekkailukoreografia tekemään taistelukohtausta.<sup>484</sup>

1900-luvun alkupuoliskolla Englannissa näyttämökoreografioita tekivät joko asiasta kiinnostuneet näyttelijät tai kilpamiekkailun opettajat, jotka opettivat myös teatterikouluissa kilpamiekkailua. Laji motivoitiin enemmänkin näyttelijän karisman ja käytöksen kohentajana ”for grace and deportment” kuin taistelutaitona. 1960-luvulla alettiin teattereissa enenevästi käyttää erikoisasantuntijoita eri aloilla. Myös näyttämötaisteluihin alettiin vähitellen palkata erikoistuneita taistelukoreografeja (Stage fight director), joista edellä mainittu Hobbs ensimmäisenä Englannissa alkoi elättää itsensä pelkästään taisteluita tekemällä ja opettamalla. Nykyisin englantilaisten teatterikoulujen opetusohjelmissa on kilpamiekkailun sijasta usein monipuolisempaa näyttämötaistelun opetusta.<sup>485</sup>

Hobbs julkaisi ensimmäisen version näyttämötaisteluita käsittelevästä kirjastaan vuonna 1967, *Techniques of the Stage Fight*, ja mainitsee, että tietää vain yhden ennen sitä julkaistun kirjan: I. E. Kochin *Bühnenfechtkunst* vuo-

<sup>484</sup> Hobbs 1995, 17.

<sup>485</sup> Hobbs, jolla on näyttelijän koulutus (The Central School of Speech and Drama), alkoi kehittää omaa ammattitaitoaan vähitellen ja rakentaa näyttämömiekkailun liikekieltä sopivista kilpamiekkailun liikkeistä soveltamalla ja muokkaamalla liikkeitä niin, että ne olivat turvallisia ja mahdollisia oppia myös liikunnallisesti heikommille näyttelijöille tai näyttelijäopiskelijoille. Samanaikaisesti liikkeiden tuli olla näyttäviä ja vakuuttavampia kuin vanhojen Hollywood-kliseiden (Hollywood swashbuckling). Lisäksi niiden oli oltava tarpeeksi vaihtelevia ja sovellettavissa erilaisiin konteksteihin. Tavoitteena oli kyetä taistelun avulla lisäämään esityksen dramaattista intensiteettiä ja jännitystä. Hobbs 1995, 22–23.

delta 1954, jota Hobbs pitää saksalaisena.<sup>486</sup> Kirja on kuitenkin alun perin venäläinen, kirjoittajana I.E. Koch, jonka työhön palaan laajemmin omassa osuudessani. Koch oli näyttämöliikunnan ja miekkailun opettaja Leningradin teatterikoulussa.

Saksan Miekkailuakatemian lehdessä kaksi kirjoittajaa pohti vuonna 1994 näyttämömiekkailun tilannetta Saksassa ja Ranskassa päätyen samantapaiseen lopputulokseen kuin Hobbs edellä. Miekkailunopetus sekä Ranskassa että Länsi-Saksassa oli järjestäytymätöntä, ja usein opetettiin kilpamiekkailua tai siitä tehtyjä sovellutuksia historiallisiin tekniikoihin perustuvan ja näyttämölle sopivan liikemateriaalin sijasta. Itä-Saksassa koulutus oli järjestelmällisempää ja perustui Hobbsin mainitsemaan Kochin kirjan saksankieliseen käännökseen.<sup>487</sup>

Viimeisen kymmenen viidentoista vuoden aikana valtavasti laajentunut eurooppalaisen historiallisen miekkailun harrastus on tuonut oman lisänsä miekkailuun.<sup>488</sup> Pelkästään historiallisen miekkailun ympärillä käytävä keskustelu tekee mahdolliseksi pohtia hyvin konkreettisesti teatterin, esittämisen ja todellisen miekkailun suhdetta. Sieltä suunnasta näyttämöillä nähtyyn miekkailuun suhtaudutaan usein hyvinkin kriittisesti. Tätä kriittisyyttä voidaan käyttää myös terävöittämään todellisuuden, historiallisuuden ja teatterin maailman eroa. Miekkailu näyttämöllä on aina osa teatteriesitystä, eikä sille voida asettaa aitouden tai realismin vaatimuksia yhtään enempää kuin millekään muullekaan, mitä näyttämöllä tapahtuu. Hollywood swashbuckling

486 Hobbs 1995, 13.

487 Näyttämömiekkailun opettaja Gäbel pohti sopivaa etuliitettä miekkailu-sanalle kuvaamaan näyttämömiekkailua: Bühne viittaa Gäbelin mielestä näyttämöön mutta enemmänkin lavan merkityksessä. *Bühnenfechten* assosioituu tuolloin myös Hobbsin kuvaamaan miekkailukäytäntöön, jossa, kuten Gäbelin mukaan usein oopperassa, miekkoja hakataan vastakkain ilman ajatusta. *Theaterfechten* viittaa niinkin teatralisuuteen. Parhaana nimenä Gäbel pitää sanapareja *Szenisches Fecten* tai *Szenisches Kampf*, jos on kyse näyttämötaistelusta. Gäbel viitanee siihen, että sana *die Szene* on toiminnallinen ja tarkoittaa myös näytelmän kohtausta. Gäbel totesi, että Itä-Saksassa (ns. Uudet osavaltiot) näyttämömiekkailua opetettiin ja siihen oli mahdollista erikoistua, kuten hän teki vuonna 1956 valmistuttuaan ensin näyttelijäksi. Tämä erikoistumismahdollisuus oli käytössä myös Neuvostoliitossa (ja edelleen Venäjällä) ja Bulgariassa, jossa itse erikoistuin näyttämöliikuntaan lukuvuonna 1982–83. Gäbel 1994. 24–28.

488 Historiallisen miekkailun harrastuksesta löytää internetistä runsaasti linkejä em. yhteisöihin esimerkiksi hakusanoilla *period fencing* tai *historical fencing*.

teatterillisena tyyliteltyinä taistelutekniikkana ei ole huonoa tai kyseenalaista sinänsä. Kaikki riippuu siitä, miten miekkailukoreografia on tehty ja miksi.

Perusteet miekkailun säilyttämisestä osana näyttelijänkoulutusta, jota edellä esiteltiin suomalaisen perinteen osalta, täytyy mielestäni hakea laajemmalla kuin vaatimuksesta realististen miekkailukohtausten näkemisestä näytelmissä, kuten Koch ja osin englantilaiset esittivät. Miekkailun liikekieltä käyttäen voidaan samaa liikemateriaalia tutkia haluttaessa sekä äärimmäisen naturalismin että pitkälle viedyn tyylittelyn kautta, jolloin päädytään haluttaessa tanssin alueelle tai estetiikkaan, joka lähenee esimerkiksi taijin hidastettua liikettä.<sup>489</sup>

Miekkailu voidaan nähdä hyödyllisenä näyttelijäntyötä tukevana oppiaineena myös fyysisen harjoittelun näkökulmasta räjähtävän nopeuden, kestävyuden, reaktiokyvyn, vartalon pystyrentouden ja taloudellisen voimankäytön, näyttämöllisen rytmin ja dynamiikan sekä hienomotoriikan ja koordinaation kehittäjänä. Kokemukseni mukaan se tuntuu olevan erinomainen laji myös kontaktiharjoitteluna, jossa teräaseen kanssa ehdottoman turvallisesti toimiminen herättää luontevasti ja konkreettisesti myös kysymyksen luottamuksesta ja vastuusta paitsi paria eli vastaanäyttelijää myös toisia tilassa toimivia näyttelijöitä kohtaan. Vastuu koskee myös yleisön turvallisuutta.

Opettamani miekkailujakson lopuksi opiskelijat saavat itse suunnitella koreografian hieman samassa hengessä kuin Kauko Jalkanen kuvasi aiemmin. Saamani palautteen perusteella useille opiskelijoille miekkailukoreografian suunnittelu sai heidät ajattelemaan miekkailukohtauksen kautta näyttämötoimintaa yleensä ja näyttämöllisiä lakeja, joita voidaan käytännössä tutkia ja havainnoida.

Näyttämötaistelua käsittelevissä lukuisissa oppaissa, joihin olen tutustunut, on eettisiä kysymyksiä väkivallan käytöstä teatterissa ja näyttämötaisteluiden opettamista tässä valossa käsitellyt laajemmin oikeastaan vain

489 Opetan esimerkiksi miekkailun väistöjä sekä piston ja lyönnin perusteita osaksi ilman asetta. Opiskelijoiden on helppo havaita, kuinka liikkeen laatu pehmentämällä ja hidastamalla saadaan aikaan itämaisten lajien estetiikkaa, erityisesti taijin harjoituksia muistuttavaa liikettä. Tässä konkretisoituu myös se, kuinka taiji on muovautunut osaksi itämaisten viisaustraditioiden kokonaisvaltaista, mielen ja kehon jo lähtökohtaisesti yhdistävää taidon harjoittelua, jonka esimerkiksi Klemola tiivistää tieksi kohti varsinaista itseä. Länsimaisesta taistelutaitojen harjoittelusta puuttuu yhtä kokonaisvaltainen filosofinen aines. Klemola 1995.

James D. Strider. Hänen esittämänsä havainto kirjansa esipuheessa on sama kuin omani: pohdinta näyttämöväkivallan etiikasta alan oppaissa on harvinaista. Strider käy läpi useampia teorioita väkivallan vaikutuksesta katsojiin elokuvissa, televisiossa ja myös teatterissa. Hän pohtii lisäksi tanssilukokoreografian vastuuta rakentamiensa väkivaltakohtausten luonteesta.<sup>490</sup> En tässä käsittele kysymystä laajemmin, vaikka pidän sitä tärkeänä aiheena. Teatterikoulutuksen yhteydessä kysymystä voisi käsitellä esimerkiksi liittämällä sen pohdintaan näyttelijäkoulutuksen antamasta maailmankuvasta ja eettisistä malleista.

#### 6.6. PANTOMIIMI, MIIMI JA NAAMIOTYÖSKENTELY, COMMEDIA DELL'ARTE

Miimi ja naamiot samoin ajoittain opetettu *commedia dell'arte*, jotka tässä tutkimuksessa ovat fyysinen ilmaisu -otsikon alla, ovat 2000-luvulla kuuluneet TeaKin näyttelijäkoulutuksessa näyttelijäntyön oppiaineisiin. Kyse on käytännön opetussuunnittelusta ja siitä, mitä oppisisältöjä eri oppiaineryhmien käyttöön annetuilla tunneilla käsitellään. Olen itse ollut neuvottelemassa tämän jaottelun käyttöönotosta lähinnä siksi, että liikunnan alueella turvattaisiin myös kunto- ja voimaominaisuuksia kehittävän, fyysisesti tehokkaan liikunnan asema.

Historialuvussa tuli esiin, kuinka Arvelo ja Lehtikunnas toivat suomalaiseseen teatterielämään vaikutteita yleiseurooppalaisesta teatterillisen teatterin noususta ja sen myötä tulleista uusista ilmaisukeinoista teatterissa ja teatterikoulutuksessa.<sup>491</sup> Rehtori Ilmari salli viisikymmentäluvulla lahjakkaan oppilaansa Ritva Arvelon STK:n opettajana ottaa askelia pantomiimisen ilmennyksen ja *commedia dell'arten* suuntaan, mutta suuremmat uudistukset alkoivat vasta Ilmarin lähdettyä ja suurelta osin ohjaaja Elina Lehtikunnaan aktiivisuuden tuloksena. Ilmarin seuraajan Jouko Paavolan Ilmaria vähemmän autoritäärinen rooli rehtorina, pikemmin kuin Paavolan oma aktiivisuus koulutuksen uudistamiseksi, helpotti Kallisen mukaan entistä suurempien muutosten aikaansaamista koulutuksessa vuoden 1963 jälkeen.<sup>492</sup>

490 Strider 1999, 1–9.

491 Kallinen 2001, 141–161 ja 234–236.

492 Näyttelijäntyön eri alueiden opettajina toimineet näyttelijä-ohjaaja Ritva Arvelo ja ohjaaja Elina Lehtikunnas toivat suomalaiseseen näyttelijäkoulutukseen vähitellen 1950-luvun aikana ja kuusikymmentäluvun alkupuolella teatterillisen teatterin keinoja uudistamaan realistiseen tyyliin sitoutunutta ”ilmariaanista” koulutusta,

Nimessään miimi- tai naamio-etuliitteen sisältävien oppiaineiden käsittely osana tutkimusta on mielestäni välttämätöntä paitsi edellä kuvatun rajankäynnin pohtimiseksi myös siksi, että miimi ja naamiotyöskentely -nimellä kulkeva kokonaisuus muodostui liikunnanopettajan vakanssilla toimineen Antti Tarkiaisen työn keskeiseksi sisällöksi akrobatian ohella. Ennen häntä ja hänen jälkeensä miimin, naamiotyöskentelyn ja commedia dell'arten opetuksesta ovat vastanneet näyttelijän- tai ohjaajankoulutuksen saaneet opettajat.

### 6.6.1. Pantomiiminen ilmennys

Vuonna 1953 Arvelo ohjasi STK:n kolmannen vuosikurssin näytteen Brechtin *Poikkeus ja Sääntö* -näytelmästä. Brechtiläisen ilmaisutavan tavoittamiseksi näyttelijäntyössä Arvelo halusi opettaa näytettä varten tyylliteltyä fyysistä ilmaisua, jollaista ei muuten koulussa opetettu. Hän antoi nimen *pantomiiminen ilmennys*<sup>493</sup> oppiaineelle, jota hän opetti vuosina 1951–53 kokeiluluontoisesti.<sup>494</sup> (Näyte sai kiittävät arvostelut lehdistössä sekä taiteellisista että pedagogisista ansioistaan.)

kuten edellisessä luvussa todetaan. Kallisen mukaan siitä voitiin vapautua suuremmin vasta Wilho Ilmarin jäätyä lopullisesti eläkkeelle Suomen Teatterikoulun rehtorin toimesta vuonna 1963. Kallinen 2001, 314.

- 493 Arvelo opetti pantomiimistä ilmennyistä vuonna 1951 vain 8 tuntia, 1952 12 tuntia ja 1953 87 tuntia. Vuoden 1953 vuosikertomuksessa on poikkeuksellisesti esitetty koulun viikkotyöjärjestys. Siinä pantomiimi ja rytmiikka on kuitenkin laskettu yhteen. Niitä on opetettu toiselle ja kolmannelle kurssille 5 tuntia viikossa läpi vuoden. Arvelon näytteisiin ohjaama Brechtin *Poikkeus ja Sääntö* -näytelmä esitettiin keväällä 1953, joten säännöllistä opetusta pantomiimisessä ilmennyksessä on ollut käytännössä yhden lukuvuoden ajan. STK:n vuosikertomukset 1951–1953.
- 494 Arvelon opetus STK:ssa koostui näytteen ohjaamisesta, näyttelijäntyön opetuksesta ja vaihtelevilla nimillä tapahtuneesta eleilmaisun opetuksesta, jota hän jatkoi vuoteen 1962, jolloin opetti vielä 71 tuntia eleilmaisua. Arvelon oppiaineen nimi oli vuodet 1951–53 pantomiiminen ilmennys, jota hän opetti kokeiluluontoisesti valmistamansa Brechtin *Poikkeus ja Sääntö* -näytelmän näyttelijän ilmaisun tueksi. Vuodet 1954 ja 1955, jolloin hän myös ohjasi näytteitä, hänen oppiaineensa nimi oli liikunnallinen ilmaisu ja näyttämöharjoitukset. Vuosina 1956 ja 1957 nimi oli näyttämöharjoitukset ja eleikieli. Syksyllä 1957 Arvelo siirtyi Helsingin Kansanteatteri-Työväenteatteriin ohjaajaksi. Seuraavina vuosina hän opetti useampia alueita: vuonna 1959 eleilmaisua, 1960 ohjausta ja liikuntaa, 1961 eleilmaisua ja 1962 eleilmaisua. STK:n vuosikertomukset 1949–1962. Arvelo opetti seuraavan kerran STK:ssa vasta lukuvuonna 1977 ja lyhyen aikaa Teatterikorkeakoulun perustamisen aikoihin. STK:n vuosikertomus 1977 ja Kallinen 2004, 78.

Arvelo kertoo, että ei ollut itse asiassa juurikaan perehtynyt pantomiimiin. Hän kokeili ja haki muotoa eleeseen ja sanattomaan toimintaan perustuvalla ilmaisulla. Tässä mielessä Arvelon pyrkimykset olivat Kallisen mukaan jatkoa hänen opettajansa Bertha Lindbergin psykologisen elekielen opetukselle. Fyysisen eleen yhteistä lähtökohtaa lukuun ottamatta muuta yhteyttä näiden kahden aineen välille ei kuitenkaan voine vetää. Psykologinen elekieli tähtäsi sisäisen impulssin esiintuomiseen fyysisen ilmaisun, psykologisesti perusteltujen eleiden avulla.<sup>495</sup> Pantomiimisella ilmennyksellä Arvelo taas koetti vahvistaa opiskelijoiden kykyä ja rohkeutta käyttää myös isoa, tyyli- telyä ja realismista irtaantuvaa fyysistä ilmaisua brechtiläisen teatterillisen näyttelämistyylin pohjana. Arvelo koki kuitenkin tunneille menon välillä hankalaksi, koska hän ei tuntenut itseään varmaksi opettamallaan alueella.<sup>496</sup>

Arvelon *Poikkeus ja Sääntö* -näytelmän ohjauksessa fyysinen ilmaisu palveli suoraan näyttelijäntyöllisiä tavoitteita. Se määritteli koko työn sisältöä brechtiläistä vieraannuttamisen ajatusta toteuttaessaan. Arvelo kykeni kuvauksesta päätellen opettamaan tarvittavaa fyysisen ilmaisun erityistekniikkaa, pantomiimista ilmennystä, ja käyttämään sitä itse näyttämötyössä. Riippumatta siitä, miltä Arvelon ohjaus tai pantomiiminen ilmennys toimintana meidän aikanamme näyttäisi, hänen työnsä tuntuu olleen merkittävä ja harvinainen koulutuksellinen avaus. Arvelo pyrki tuolloin opettamaan kokonaisvaltaista näyttelijäntekniikkaa, jossa tyyllitellyllä fyysisellä ilmaisulla oli ratkaiseva asema taiteellisena keinona.<sup>497</sup>

495 Kallinen katsoo oppiaineen osaltaan korvanneen Bertha Lindbergin psykologisen elekielen, jonka opetus oli loppunut 1946 Lindbergin lähdettyä koulusta. Kallinen arvioi Delsarten ajatuksiin perustuvan Lindbergin opetuksen myös muuttuneen jo hieman vanhanaikaisiksi. Bertha Lindberg opetti STK:ssa vuosina 1943–46. Hänen Delsarten ajattelusta saamansa vaikutteet näkyivät eri tavalla kuin Hilma Jalkasen opettamassa voimistelussa. Lindberg opetti enemmän näyttelijäntyön lähtökohdista ilmaisevan psykologisen eleen käyttöä ja merkitystä näyttelijäntyössä. Kallinen 2001, 151–155.

496 Arvelo ei muistanut Kallisen mukaan haastattelussa asiaa varmasti, koska naureskellen epäili, oliko itse edes keksinyt *pantomiiminen ilmennys* -nimeä oppiaineelle, koska ei katsonut osaavansa varsinaista pantomiimia. Arvelon haastattelu (21.1.1994) teoksessa Kallinen 2001, 152.

497 Kymmenen vuotta myöhemmin 14.2.1965 *Poikkeus ja Sääntö* esitettiin STK:n näytteissä toisen kerran Ralf Långbackan ohjaamana. Kallinen luonnehtii ensimmäistä, Arvelon ohjaamaa esitystä, artistiseksi pantomiimiksi, jonka replikkejä Arvelo oli sensuroinut. Långbackan esitys oli sensuroimatonta ja siinä pyrittiin suoraan Brechtin yhteiskunnallisen sanoman ytimeen. Arvostelija Sole

Arvelo pystyi myös kirjallisesti perustelemaan uudet pyrkimyksensä. Laatomassaan kuuden arkin mittaisessa luonnoksessa ”Suunnitelma Suomen Teatterikoulun liikunnanopetukseksi” vuodelta 1956, sen kolmannessa luvussa ”Voimakkaasta tyylittelystä kohti luonnonmukaista” Arvelo perusteli ensin tyylitellyn liikunnan tarpeen. Hänen mukaansa ”pidemmälle mentäessä” koulutuksessa on otettava huomioon, että ”kaikki näyttämöliikunta ei kuitenkaan ole harmoniaa, koska kaikki elämä ei ole harmoniaa ja taide kuvaa koko elämää”. Tässä viitataan oletettavasti harmonisen liikunnan periaatteeseen ja Hilma Jalkasen voimistelujärjestelmään koulutuksen lähtökohtana STK:ssa. Arvelo toteaa, että ”päinvastoin kuin yleensä kuulee suositeltavan”, koulutuksen etenemisjärjestys tulisi olla ”hyvin voimakkaasta tyylittelystä lievempään ja viimein luonnonmukaisuuteen asti”<sup>498</sup>. Hän jatkaa: ”Taiteilijalahjakkuus on oleellisesti muotoiluviettiä ja lapsikin alkaa muotoilunsa karkeapiirteisistä selkeistä kuvista. Vasta myöhemmin seuraa luonnonmukaisuuden koko monivivahteisuus ja herkkyys.” Myös Lehtikunnaan opetus eteni 1960-luvulla samaan suuntaan: ”ensin kirveellä sitten santapaperilla ja vernissa lopuksi!”<sup>499</sup>

Arvelo tarkensi vielä voimakkaan tyylittelyn opiskelua:

*”Muotoillaan yksinkertaisia toimintoja, tunnelmia, luonteita ja tilanteita. Ensimmäisenä vaatimuksena pidetään vaikuttavuutta. Yhä lievempään tyylittelyyn kulkien tavoitetaan elämän värikkyyttä ja monisärmäisyyttä edellisen naivistisen ilmaisun tilalle. Tässä edellytetään melkoinen teknillinen taito, joka ei petä oppilasta hänen heittäytyessään kuvittelemaan.”*<sup>500</sup>

Arvelo kuvasi sen jälkeen luonnoksen neljännessä luvussa pantomimiamia, jonka katsoi kuitenkin erikoisalueeksi liikunnassa pidemmälle ehti-

Uexküll luonnehti työtä ”selkeän älyllisesti kontrolloidun ilmaisun koulumiseksi, joka meikäläiselle näyttelijänlaadulle on selkeän tarpeellinen”. Kallinen 2001, 248.

498 En ole pystynyt suoraan jäljittämään tätä Arvelon nimeämää päinvastaista käsitystä. Stanislavskin käsityksessä näyttämöliikunnasta se ei ainakaan suoraan välity. Ehkä se liittyy osittain STK:n sisäisiin linjariitoihin brehtiläisyyttä ja teatterillista teatteria edustaneen Arvelon ja poliittisesti eri linjoilla olleen Puurusen välillä. Yleisemmin sen voi katsoa suuntautuneen ns. stanislavskilaisuutta vastaan, joka oli käsittänyt kapeasti, latistavasti ja naturalistisesti Stanislavskin pyrkimyksen luonnonmukaisuuteen. Arvelo kutsui tätä ”luonnonmukaisuusnäpertelyksi”. Ks. Kallinen 2001, 147.

499 Elina Lehtikunnaan haastattelu 31.2.2002.

500 Arvelo 1956.

neille. Arvelo muotoili kohteen ”varsinaisiksi eleilmaisullisiksi tehtäviksi eli Pantomiimiksi”. On kiinnostavaa, kuinka Arvelo määritteli vuonna 1956 pantomiimin: ”vanha, nykyään syrjään jäänyt taidemuoto, joka siksi usein käsitetään väärin.”<sup>501</sup> Hän viitanee antiikkiin saakka ja ehkä myös englantilaiseen pantomiimiin pantomiimia taidemuodoksi määritellessään.<sup>502</sup> Oletettavasti Arvelo kuitenkin oli hyvin tietoinen pantomiimin, oikeammin miimin, viisikymmentäluvun loppua kohti suuresti kasvaneesta suosiesta Euroopassa, erityisesti Ranskassa. Arvelon innostus pantomiimista lienee perustunut juuri sen esille tuloon Euroopassa.<sup>503</sup>

Arvelon mukaan pantomiimi on itsenäinen taidelaji, jossa ”ilmaistava ilmaistaan eleen keinoin.”

Pantomiimi ei ole: ”sanattomia kohtia näytelmässä, eikä klassillisen balletin kuuromykkäkieltä. Tanssi on pantomiimiin verrattuna abstraktimpaa ja liikekieleltään tarkemmin muotoiltua. ”Tanssi on kernaimmin lyyrillistä, korkeintaan draamallista, eepilliset kohdat vain välipaloina.” Pantomiimi sen sijaan on ”mieluiten eepillistä tai draamallista, lyyrilliset kohdat vain välipaloina”.<sup>504</sup>

Arvelo päättää suunnitelmansa neljännen luvun määrittelemällä pantomiimin tavallista teatteria (Arvelon aikaista) selvästi tyylitellymmäksi ilmaisuksi. Se on pitkälle tyylitellyn teatterin sukulainen. Eron Arvelo määrittelee seuraavasti: ”Pantomiimissa ele on hallitseva, ja sana ja sävel tai kuva korkeintaan säestäjinä.”

501 Arvelo 1956.

502 Englantilainen pantomiimi muovautui 1800-luvun puolivälin tienoilla nykyiseen muotoonsa. Joulun tienoille sijoittuvana pantomiimisesonkina erilaisiin satuihin ja tarinoihin perustuvia pantomiimejä esitetään hyvin vaihtelevin esiintyjävoimin. Kehitys kohti nykyisiä englantilaisia pantomiimeja alkoi 1700-luvun alkupuolelta näytelmien jälkinäytöksinä esitetyistä harlekinadeista. Ne olivat värikkäitä näytöksiä, jotka saattoivat sisältää sekä puhetta että sanatonta näyttelemistä, taikatemppeja ja teknisiin laitteisiin perustuvia illuusiotemppeja. Vaikutteita tuli *commedie dell’arten* hahmoista, kuten Harlekiinista, Pantalonestä jne. Ks. esim. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1452384/mime-and-pantomime/4890/English-pantomime>.

503 Pantomiimin suosio kasvoi ympäri Eurooppaa ja sen vaikutus ulottui myös Neuvostoliittoon. Andrei Droznin näki samoihin aikoihin Moskovassa Tomaszevskin ryhmän esiintyvän ja innostui oman liiketeatterinsa kehittelyihin. Droznin on huomattavimpia venäläisiä liiketeatterin kehittäjiä ja opetustyönsä ohessa johtaa näyttämöliikunnan tutkimuskeskusta. Perlmeter 2009.

504 Arvelo 1956.

Vuonna 1957 Arvelo ohjasi loppunäytteenä Steinbeckin *Helmi*-romaanista tehdyn esityksen, jonka oli dramatisoinut ohjaajaopiskelija Väinö Lahti. Esityksessä mukana olleen Ismo Kallion muistelun perusteella esitys oli edellä kuvatun Brechtin näytelmän tavoin myös sanaton muutamia avainrepliikkejä lukuun ottamatta. Se saavutti Teatteripäivien ammattiyhteisön keskuudessa niin suuren suosion, että Kansallisteatterin suurella näyttämöllä esitetyn, loppuunmyydyt esityksen lisäksi seuraavana päivänä järjestettiin ylimääräinen esitys ulos jääneille.<sup>505</sup>

Kiinnostus ammattiväen piirissä siis oli edellisestä päätellen suurta. Jälkeenpäin on vaikea päätellä, millainen vaatimustaso näytelmän fyysisessä ilmaisussa oli suhteessa siihen, että Arvelon suunnitelman mukaan pantomiimi ei kuulunut normaalisti Teatterikoulun ohjelmaan, tai ei mahtunut sinne. Se sopi sen sijaan lisäohjelmaksi liikunnallisesti edistyneille opiskelijoille, ”jotka voivat kouluaikaanaan ilmaisussaan ennättää sinne saakka”.<sup>506</sup>

Arvelo kokeili Teatterikoulussa ennakkoluulottomasti myös *commedia dell’arte* ohjauksessaan Goldonin *Juorupiiristä*. Lähtökohtana oli Kallisen mukaan Besekowin Kansallisteatteriin ohjaama Gozzin *Vihreä lintu* (1952), jossa tämä tekniikka oli ilmaisun pohjana. Ohjaustaan varten Arvelo tutki kirjallisia lähteitä *commedia dell’arte*sta Helsingin yliopiston kirjastossa. Taas kerran arvostelut kiittivät Arvelon työtä opiskelijoiden kanssa.<sup>507</sup>

Arvelo kertoi epäilevänsä, että opiskelijat eivät juuri edes huomanneet eroa näyttelijäntyön lähtökohdissa, vaikka Arvelo pyrki lähestymään näytelmää ulkoa sisäänpäin, mikä oli täysin päinvastaista koulun viralliseen, Stanislavskiin perustuvaan, eläytymistä korostavaan lähestymistapaan verrattuna.<sup>508</sup> Myös Tiina Suhonen muistutti opiskelijoiden kapea-alaisuudesta omaa opiskeluaikaansa muistellessaan ja piti tärkeänä, että opettaja tajuaisi työssään opiskelijan lähtökohdat.<sup>509</sup>

Kuin jatkoksi Arvelon opettamalle liikunnalliselle ja eleilmaisulle, jotka nimet pantomiiminen ilmennys sai STK:n vuosikertomuksissa vuoden 1953

505 Ismo Kallion Haastattelu 23.11.2009.

506 Arvelo 1956.

507 Näiden kokeilujen arvo on ennen kaikkea niiden herättämässä keskustelussa. Arvelo ei ollut varsinaisesti opiskellut *commedia dell’arte* tekniikkaa, ja opiskelu tähtäsi Goldonin näytelmään sopivan tyylilajin löytämiseen. Kallinen 2001, 159.

508 Kallinen 2001, 152–153.

509 Suhosen haastattelu 27.3.2002.

jälkeen, hollantilainen Jan Bronk<sup>510</sup> piti ensimmäisen lyhyen pantomiimikurssin (24 h) vuonna 1963 ja puolalainen Jerzy Puzilewicz samanlaisen (40 h) vuonna 1964<sup>511</sup>. Vuonna 1965 ilmestyi Martti Kainulaisen kirjoittama *Pantomiimin alkeita näyttämöliikuntaa varten* (Suomen Teatterikoulun julkaisu N:o 3).<sup>512</sup> Pantomiimi-innostus levisi Suomessa 1960-luvun alkupuolella myös tamperelaisten näyttelijöiden keskuuteen ja siitä kirjoitettiin myös lehdistössä.<sup>513</sup>

Kuten tuli esiin, Arvelon pantomiiminen ilmennys ja Kainulaisen pantomiimi linkittyivät pantomiimi-käsitteeseen, jota Suomessa ja myös Itä-Euroopassa on käytetty yleisnimityksenä fyysiselle ilmaisukielelle. Yleisemmin sitä nykyisin ymmärryksen mukaan kutsutaan miimiksi. Kainulainen käyttää esimerkiksi Lecoqista pantomiimitaiteilija-nimi-

510 Kallinen viittaa mm. Seppo Nummen artikkeliin Uudessa Suomessa 24.4.1966 todetessaan, että akrobatian ohella myös pantomiimi saavutti suosiota Suomessa. Hollantilainen Jan Bronk piti STK:ssa muutaman päivän pantomiimikurssin toukokuussa 1963. Ohjaaja Martti Kainulainen julkaisi *Pantomiimin alkeita näyttämöliikuntaa varten* -kirjansa vuonna 1965. Kallinen 2001, 237–239.

511 Jerzy Puzilewicz oli noihin aikoihin Tomaszewskin Wroslawski Teatr Pantomimy -ryhmän jäsen. Stanislaw Brozowskin sähköposti 4.2.2009, myös Hufvudstadsbladet 17.3.1965

512 Kainulainen mainitsee esipuheessaan suomalaistenkin tuntemiksi pantomiimin taitajiksi Marceaun ja Lecoqin mutta sanoo ottaneensa vaikutteita kirjaansa ennen kaikkea puolalaisen Henryk Tomaszewskin tekniikasta. Kainulainen 1965, 4–5. Tässä on mielestäni esimerkki suomalaisen ja ruotsalaisen mentaliteetin mutta ehkä ennen kaikkea myös Suomen ja Ruotsin erilaisen poliittisen aseman välillä kylmän sodan Euroopassa toisen maailmansodan jälkeen. Vuonna 1970 Tomaszewskin ryhmästä emigroitui Ruotsiin eräältä kiertueelta Stanislav Brosowski. Hän oli Tomaszewskin ryhmän luottomiimikoita ja mm. opetti paljon ryhmän uusia tulokkaita. Hän opetti myös Grotowskin ryhmää Laboratoriateatterissa ja veti 1960-luvun lopulla kursseja myös Barban johtamassa Odin-teatterissa Tanskassa. Ruotsissa hän opetti heti saapumisensa jälkeen samana keväänä miimiä tuntiopettajana Valtion Näyttämökoulussa ja Teatteristudiossa (Statens Scenskola ja Teaterstudio). Ruotsiin oli vuonna 1969 perustettu valtion tukema miimikoulu yhteistyössä Marcel Marceaun koulun (Institut Marcel Marceau) kanssa, ennen kaikkea kuuroille ja huonokuuloisille. Erilaisten alkuvaiheiden jälkeen Brosowskin taidot vakuuttivat ruotsalaiset niin, että hänet kutsuttiin vuonna 1974 johtamaan Dansskolanin (myöh. Danshögskolan) miimilinjaa, joka vuonna 1992 muutti Teaterhögskolanin yhteyteen. Brosowski, joka nimitettiin vuodesta 2002 ensimmäiseksi miimin professoriksi, toimii edelleen linjan johtajana ja vetäjänä. Areskoug 2007, 49–70.

513 Laajemmin. Kallinen 2001, 238–239.

tystä, vaikka Lecoq<sup>514</sup> itse puhuu nimenomaan miimistä omaa ilmaisutapaa kuvatessaan. Selkeintä olisikin Lecoqin tapaan käyttää pantomiiminimitystä antiikin ajan perinteestä 1800-luvulle saakka ja nimetä miimiksi 1900-luvulla lähinnä ranskalaisista vaikutteista syntynyt fyysisen teatterin muoto.<sup>515</sup>

1900-luvulla tapahtunut kehitys vanhan pantomiimin suhteen voidaan Lecoqin mukaan tiivistää niin, että Pierrot'n tehtävä teatterissa kävi epäselväksi, jolloin teatterinuudistajat puhdistivat näyttämön ja valloittivat sen uuteen käyttöön. Jacques Copeau auttoi näyttelijää pääsemään eroon keinoitekoisuudesta, ottamaan käyttöön uudelleen ruumiillisuuden ja sen voiman. Siitä syntyi Lecoqin mukaan moderni miimi Barraultin ja Decrouxin kehittämänä.<sup>516</sup>

Pierrot-hahmo jatkoi nostalgisessa muodossa elämäänsä 1960-luvulla Itä-Euroopassa, erityisesti Neuvostoliitossa, Tsekkoslovakiassa ja Unkarissa.<sup>517</sup>

514 Lecoq 2000.

515 Käsitellessään pantomiimi- ja miimi-käsitteiden muotoutumista Ranskassa Lecoq nimeää pantomiimiksi 1800-luvun valkotasoisesta Pierrot-hahmosta alkaneen kehityksen, jota useat Pierrot-hahmot sukupolvien myötä siirsivät eteenpäin. Tämä linja kulminoitui 1900-luvulla Lecoqin mukaan Jean-Louis Barraultin *Paratiisin lapset* -elokuvasa (*Les Enfants du Paradis*, 1945) näyttelemään, vangitsevaan Pierrot-hahmoon. Sen kehittämiseksi Barraultia auttoi Georges Wague, jota sanottiin viimeiseksi ranskalaiseksi Pierrot-hahmoksi 1800-luvun alkupuolelta alkaneessa katkeamattomassa ketjussa. Lecoq (Bradby ed.) 2006, 34.

516 Esimerkiksi Perret kutsuu Decrouxia, Marceauta ja Lecoqia miimikoiksi artikkelissaan ”Has mime become separated from theatre”, Lecoqia käsittelevässä kirjassa, jossa läpi teoksen puhutaan miimistä. Peret tiivistää, että miimin alkujuuret periytyvät Jacques Copeaun, Charles Dullinin ja Suzanne Bingin luomaan perustaan. Heidän oppilaansa Étienne Decroux ja Jean Lois Barrault vaikuttivat puolestaan Marcel Marceau ja Jacques Lecoqin kehittämiin fyysisen teatterin muotoihin ja tekniikoihin. Lecoq (Bradby ed.) 2006, 43–45.

517 Aiemmin mainittu puolalaisen Tomaszewskin ryhmä kuului Lecoqin yhteen nippuun ryhmittelemään itäeurooppalaiseen perinteeseen, joka oli voimissaan myös Bulgariassa vielä 1980-luvulla opiskellessani siellä. Lecoqin määritelmä on kuitenkin hyvin karkea yleistys tilanteesta. Itä-Euroopan fyysisen teatterin ilmiöistä ei tiedossani ole yhtenäistä esitystä mutta pelkästään oman kokemukseni perusteella voi sanoa, että Venäjällä vaikuttavat edelleen esimerkiksi Rudberg ja Droznin, joita ei voi lainkaan tyypistää Pierrot-hahmon kautta. Lisäksi voi mainita tsekkiläisen Fialkan monipolvisen uran. Itä-Saksassa pantomiimi oli osa näyttelijänkoulutusta. Pantomiimia kuvattaessa sävy ei kuitenkaan ollut romanttinen vaan tuon ajan sosialistisen yhteiskunnan vaatimusten mukaan puettu enemmänkin tieteelliseen kuivahkoon ja ankaraan muotoon. Pantomiimin todettiin olevan osa teatterillista

Marceaun valkokasvoinen hahmo sen sijaan on lähempänä Chaplinia kuin Pierrota ja otti vaikutteita myös japanilaisten näyttelijöiden traagisesta irtotyksestä.<sup>518</sup>

En käsittele varsinaista pantomiimia laajemmin, koska sen merkitys systemaattisesti opetettuna taitona ei tunnu lopulta olevan kovin suuri STK / TeaKin perinteessä. Palaan käsitteeseen vielä miimin käsittelyn yhteydessä yhtä lukua alempana.

### 6.6.2. Naamiotyöskentely

Systemaattisen naamioiden käytön teatterikoulutukseen Suomessa toi Lehtikunnas, joka Eurooppaan vuoden 1963 lopulta kesän 1964 loppuun tekemänsä opintomatkan jälkeen alkoi opettaa improvisaatiota naamioita hyväksi käyttäen. STK:n vuosikertomuksessa on kuvaus vuodelta 1964:

*"Ohjaaja Elina Lehtikunnas, joka jätti koulun edellisen vuoden lopulla tutkiakseen teatteriovetusta Keski-Euroopan tunnetuimmissa teatterikouluissa, palasi syksyllä tuoden muassaan uuden opetusmenetelmän, improvisaatioharjoitukset naamioita käyttäen. Se liitettiin opetusohjelmaan syyskauden alusta. Uutta menetelmää, joka perustuu siihen, että naamion käyttö vapauttaa mutta toisaalta pakottaa käyttämään asentoa ja elettä voimakkaammin ja täsmällisemmin, on nyt puolen vuoden ajan kokeiltu ja kehitetty, ja tulokset kehottavat jatkamaan. Näiden oppituntien määrä on toistaiseksi ollut vain 4 viikkotuntia, mutta tuntimäärää tullaan lisäämään sitä mukaa kuin oppilaat ensimmäisestä kouluvuodesta lähtien totutetaan tähän uuteen työmuotoon."*<sup>519</sup>

STK:n tuntiopettajana Lehtikunnaalle oli syntynyt motivaatio opettamiseen ja halu kehittää opetusta myös ajatellen omia tarpeitaan ohjaajana ja puutteita, joita silloisessa koulutuksessa oli fyysisen ilmaisun alueella. Hän oli

ilmaisua, jonka perusta on inhimillisen käyttäytymisen lainalaisuuksissa. Korostettiin, että kyse ei ole henkisestä (hengellisestä, *geistiger*) ilmiöstä vaan aisteihin ja emootioihin perustuvasta ihmisen persoonallisimmasta ilmaisualueesta. Otte, 1985, 246–251.

518 Lecoq teoksessa 2000, 29.

519 STK:n vuosikertomus vuodelta 1964

opettanut improvisaatiota siihen asti lähinnä Ilmarin ja Stanislavskin antamia suuntaviivoja seuraten.<sup>520</sup>

Lehtikunnas hakeutui Strasbourgin teatterikouluun Michel Saint-Denisin neuvosta. Siellä hän opiskeli naamioiden käyttöä koulun rehtorin Pierre Le-Févren<sup>521</sup> johdolla. Michel Saint-Denisin perustamassa teatterikoulussa tutkittiin ennen kaikkea sitä, mitä tapahtuu – voi tapahtua – ennen ensimmäistä repliikkiä. Harjoitukset saattoivat jatkua myös tuon rajan yli niin, että näyttelijä lopulta käytti myös puheilmaisua. Johtava ajatus oli kouluttaa näyttelijöitä, jotka eivät pyrkineet virtuositeettiin. Lehtikunnaan mukaan Michel Saint-Denis ei pitänyt virtuositeetin näkymisestä lavalla. Hän kritisoi mielestään liian tekniseksi kehittyneitä näyttelemistä.<sup>522</sup>

Leqocin koulussa saatu naamio-opetus kolmen kuukauden kesäkurssilla vuonna 1964<sup>523</sup> ja myös opiskelu samaan aikaan Decroux'n johdolla antoivat virikkeitä ja vaikuttivat Lehtikunnaan omaan opetukseen. Mielenkiintoista on, että kyseiset ”gurut” eivät Lehtikunnaan mukaan hyväksyneet toistensa oppeja, ja kertomansa mukaan monien muiden tavoin Lehtikunnas kävi Lecoqilta salaa myös Decroux'n opissa jne.<sup>524</sup>

Edelliseen täydennyksenä on syytä mainita, että vuonna 1964 Lehtikunnas näki Viola Spolinin järjestelmään perustunutta improvisaatiota ITI:n Bukarestin symposiumissa, hankki juuri ilmestyneen Spolinin kirjan<sup>525</sup> ja alkoi sen perusteella opettaa Spoliniin perustuvaa improvisaatiota. Lehtikunnaan opetus jäsenyi näiden vaikutteiden jälkeen niin, että ensim-

520 Lehtikunnas 10.4.1996. Teoksessa Kallinen 2001, 235

521 Sveitsiläinen Pierre Le Fèvre opetti sekä ranskaksi että saksaksi. Lehtikunnas opiskeli Strasbourgissa ilmeisesti kevään 1964 aikana ennen Lecoqin kesäkurssia. Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002

522 Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

523 Lehtikunnas 10.4.1996. Teoksessa Kallinen 2001, 235.

524 On tärkeää huomata, että tämä ”hyväksymättömyys” tai eri koulujen (Decroux, Marceau, Lecoq) välinen kilpailu Pariisissa on sikäli suhteellista, että vaikka tekijät ovatkin erkaantuneet eri suuntiin, on kyseessä jatkumo (Étienne Decroux, Jean Louis Barrault, Marcel Marceau, Jacques Lecoq), jossa kaikki ammentavat samasta ranskalaisesta perinteestä, Jaques Copeaun ja Charles Dullinin pyrkimyksistä kehittää fyysistä ilmaisua sanan ylivallan vähentämiseksi. Perret kutsuu Dullinia Decrouxia ja Barraultia Marceaun ”isiksi”. Sen lisäksi on kyseessä kokonainen verkosto tai joukko ohjaajia, jotka ovat väljästi saman perinteen edustajia. Lecoq (Bradby ed.) 2006, 42–43.

525 Viola Spolinin kirja ilmestyi vuonna 1963 (Spolin 1999.) Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

mäisellä vuosikurssilla opetus pohjautui Spoliniin ja jatkui toisella vuosikurssilla Saint-Denisin ajatteluun pohjaavalla tyyli-improvisoinnilla, jossa käytettiin myös naamioita.<sup>526</sup>

Eritellessään haastattelussaan vaikutteita, joita oli saanut omaan fyysisen ilmaisun opetukseensa Lehtikunnas sisällyttää siihen ensinnäkin Suomessa lähinnä Teatterikoulussa saamansa opit. Ytimenä oli kuitenkin opetus, jota hän sai Strasbourgin teatterikoulussa. Sen lisäksi voimakas vaikutus oli Leqocin opeilla, joita hän kuvaamansa mukaan sovelsi esimerkiksi lämmittelyssä:

*”Mä aloitin tunnin aina fyysisellä... se oli sovittu, että kun oppilas tulee luokkaan ja kun se on pannu vaatteet päälle, se itte treenaa ensimmäiseksi itensä lämpöseks. Juoksee ja tekee tiettyjä voima- ja iskuharjoituksia käynnistääkseen systeeminsä, että veri kiertää. Vähitellen siirryttiin fyysisistä psyykkisiin harjoituksiin niin, että raja ei saanut näkyä.”*

Tätä Lehtikunnas kutsui metodikseen. Määritellesään näyttelijäntyötä Lehtikunnas nojasi Mihail Tshehovin ajatuksiin: ”Kroppa on se osa sielua, joka näkyy”. Fyysinen ilmaisu tulisi harjoittelun avulla saattaa niin herkäksi ja ilmaisevaksi, että yllämainittu tavoite toteutuisi. Lehtikunnas käytti esimerkkinä huonekalun tekemistä kuvatessaan kokonaisperiaatetta harjoittelun etenemisjärjestykselle:

*”Kirvestyö tehdään ensin ja sitte viimeseks santapaperilla ja sen jälkeen vielä öljyt päälle! Ei voi alottaa öljyistä vaan kirveellä! Tää on maalaisliken juttua nääks!”*

Hän myös kehotti opiskelijapoikia menemään satamaan töihin:

*”...jotta tietäisivät, mitä paino on sillon, kun se käy kropan päälle. Kunnei kaupunkilaisihmiset tiedä ees, mitä on paino. Työ aloitetaan raskaasta päästä, ihan hikitreenausella alkaa homma, mut se on se vernissa ja se hieno sitte.”<sup>527</sup>*

526 Lehtikunnaan antamasta vihjeestä erikoistuivat Spolinin järjestelmään hieman myöhemmin myös Tea Ista, Ismo Kallio ja Marja Korhonen, joka myös kirjasi ylös suomalaisen version järjestelmästä sitä pitkään opetettuaan. Ilmeisesti tähän Saint-Denisin tyyli-improvisaatioon sisältyi edellä kuvattu ”improvisaatio naamioita käyttäen”. Termien käyttö ei tunnu kovin vakiintuneelta. Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002, myös Kallinen 2001, 240–41.

527 Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

Edellä kuvatun harjoitteluprosessin viimeisessä vaiheessa alkoi Lehtikunnaan mukaan tiedostamatta tulla esiin kaikki se, mitä raskaalla harjoittelulla oli pohjustettu. Oli välttämätöntä kulkea läpi koko prosessi, jotta lopuksi herkistelyvaiheessa kehon ilmaisukyky saatiin mahdollisimman täydesti esiin ja mielikuvituksen käyttöön. Lehtikunnaalla oli hiukan pessimistinen käsitys siitä, miten opiskelijat kykenivät omaksumaan edellä kuvattua työskentelyn tekniikkaa sekä sen vaatimaa pohdintaa ja analysointia harjoituksen jälkeen: ”Ei ne muista, eikä ne tajua, eikä ne analysoi”.<sup>528</sup>

Seuraavassa on yhteenveto Elina Lehtikunnaan naamioimprovisaatio-opetuksen etenemisestä, jossa käytettiin lähinnä neutraaleja naamioita mutta myös Lehtikunnaan Antero Poppiukselta tilaamia groteskeja naamioita. Tunnin kulku oli laadittu niin, että salissa pystyi yhtä aikaa työskentelemään ja keskittymään kymmenenkin opiskelijaa. Harjoitus eteni suurista, karkeammista, yhä pienempiin liikkeisiin. Tunti alkoi lämmittelyllä, jossa jokainen työskenteli itsenäisesti. Alkuosa saattoi sisältää opiskelijan omasta halusta riippuen juoksua, hyppelyitä ja venyttelyä. Siinä oli myös mukana erilaista miimistä materiaalia, kuten näkymättömän vastuksen vetämistä, työntämistä, nostamista jne. Siitä siirryttiin yhä pienempiin ja hienovaraisempiin liikkeisiin. Niiden kanssa työskennellessä mukana oli mielikuva-harjoittelua.<sup>529</sup> Pyrittiin kehittämään kehon ja mielen herkkyyttä niin, että samalla, kun fyysinen työskentely pieneni, mielikuvan osuus kasvoi. Tämä tuntuu noudattavan melko tarkkaan Lehtikunnaan Mihail Tshohovilta omaksumaa ajattelua.<sup>530</sup> Kuten aiemmin tuli esiin, myös Arvelo korosti opintojen etenemistä isoista karkeista liikkeistä hienovaraisempaan.

528 Lehtikunnaan oppilaan Soila Komin mukaan Lehtikunnas ”oli hyvin sivistynyt ihminen, jota opiskelijat eivät oikealla tavalla osanneet käyttää hyväkseen”. Opetus ei Komin mukaan oikein toiminut siinä mielessä. Komikin ymmärsi tilanteen vasta, kun teki myöhemmin töitä Wandan ja Lehtikunnaan kanssa. Komin haastattelu 7.3.2002 Tämä huomautus liittyy Lehtikunnaan kokemukseen siitä, mitä hänen oppilaansa jälkeenpäin muistivat saamastaan opetuksesta, jonka hän nimeää tyyli-improvisoinniksi. Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

529 Mielikuvan käyttö harjoittelussa tulee ensimmäisen kerran esiin Lehtikunnaan kuvauksissa opetuksestaan. Samalla tavalla en törmännyt asiaan muussa aineistossa. Sjöström pohtii väitöskirjassaan Stanislavskin, Tshohovin, Donnellanin tai urheilupsykologian käsityksiä mielikuvista suuntaamassa näyttelystä. Sjöström myös analysoi mm. tältä kannalta akrobatian opetustaan Malmön teatterikorkeakoulussa. Sjöström 2007. Lehtikunnaalla mielikuvien tietoinen käyttö yhdistyy Mihail Tshohovin oppeihin. Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

530 Lehtikunnas pohti haastattelussaan laajasti, mistä vaikutteita hänen opetukseensa oli

Seuraavaksi työskenneltiin pienissä ryhmissä, jossa jokainen vuorollaan esitti harjoitelmansa, ja ryhmän muut jäsenet antoivat palautetta esityksistä. Elina Lehtikunnas piti naamioita edellä kuvatulla tavalla opetusvälineinä, eikä halunnut tehdä julkisia esityksiä naamioita käyttäen. Hän piti sellaista julkisuuden hakemisena ja halusi itse opettajana juuri päinvastaiseen suuntaan, pois julkisuudesta. Opetuksen hän halusi tulevan opiskelijoiden omaisuudeksi suorastaan niin, etteivät nämä tienneet, mitä olivat oppineet.<sup>531</sup>

Lehtikunnas toteaa, että hänen ajattelunsa mukaan palautetta annettaessa opettaja puhui viimeksi. Tämä periaate poikkesi jyrkästi siitä, mitä hän oli kokenut Ranskassa, jossa opiskelijat eivät hänen mukaansa puhuneet. Lehtikunnaan mielestä oli oleellista kehittää opiskelijoiden kykyä tehdä havaintoja ja kyetä myös verbalisoimaan ne muille. Aluksi oli tärkeää katsoa toisten työtä ja sitten kertoa, mitä siitä ymmärsi. Vähitellen se kehitti myös opiskelijoiden kykyä ehdottaa muutoksia, jotta esitys paremmin ilmaisisi esittäjän pyrkimystä. (Stanislavski, havaintojen teon tärkeys!)<sup>532</sup>

Lehtikunnaan kollegana STK:ssa työskennelleellä Marja Rankkalalla, joka myös opiskeli Ranskassa useaan otteeseen 1950-luvulla, oli puolestaan kokemuksia hyvin antiautoritäärisestä koulutuksesta, E.P.J.D.-teatterikoulussa,

mahdollisesti tullut. Tässä esimerkkinä pohdintaa mielikuvan käytöstä:

Kumpulainen: –Mut ajattelet sä ett tää ajatus mielikuvasta synty Mihail Tsehovin vaikutuksesta osittain vai...?

Lehtikunnas:– Juu ilman sitä ei tämä minulle oisi tullu, en uskois. Ootas nyt kun mä koitan miettiä oisko mulla lapsuudessa ollu... Katos nyt ku mä oon melkein eläny kesät vedessä. Se on muuten metka ett toi toi Jacques Leqoc on ollu kans aluks uimari ja liikuntatreenaaja ja kaikkee tämmöstä. Kun mä joutuin joskus juoksemaan pitkiä matkoja niin mä eläydyin hevoseks, ku mä olin maatalossa kasvanu ja mä olin aina funtsinu pentuna, että miten toi hevonen juoksee niin kauniisti–ja siis se hevosen selän liike ja peffan liike, siin oli jotain niin upeeta. Ku meill se talo oli sillai, ett siitä kulki talvitie ja siitä tukkikuormien kanssa kulki jonot hevosia ja mä kattelin niitä hevosia polvillani penkillä niinku pikkulapsi on niin. Ja sitten Velasquesilla on *Bredan Valloitus* -nimisessä taulussa, upee sukkajalkanen hevonen, jonka minä yhdistin heti naapurin sukkajalka hevoseen, koska meillä sattuu oleen, tosin huono, semmonen vanhanaikainen *Bredan Vallotus*, ne oli saanu häälahjaks. Mulla meni siinä taide ja hevoset sekasin ja mä puhuin kaikille eläimille niiden omalla kielellä ja ...se oli yhtä teatteria. Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

531 Tämä Lehtikunnaan käsitys tuli esiin mm. *Lapualaisopperassa* esiintyneistä opiskelijoista puhuttaessa. Lehtikunnas selitti rakentaneensa opetuksen niin, etteivät oppilaat tienneet, mitä olivat oppineet, vaan kuvittelivat aina osanneensa opiskeltuja asioita. Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

532 Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

jonka opetuskäytäntöjen ja ilmapiirin kuvaus muistuttaa itse asiassa läheisesti Lehtikunnaan kuvausta omasta opetuksestaan. Koulun opetus eteni rentoutumis- ja keskittymisharjoitusten kautta improvisaatioihin. Rankkala käytti näitä oppeja hyväkseen opettaessaan Suomen Teatterikoulussa.<sup>533</sup>

Huomion arvoista on Rankkalan kuvaus koulun ilmapiiristä ja opetuksesta, joka oli vapaata ja lempeästi johdettavaa. Siinä ei ollut pakkoa, eikä normeja. Koulussa ei vaadittu hyvää käytöstä, eikä ketään karsittu kesken kouluajan. Pyrittiin siihen, että lahjaton tajuaa vähitellen, ettei sovi ammattiin ja luopuu koulusta.<sup>534</sup> Tuntuu uskottavalta, että tämäntapainen ajattelu ainakin joiltain osin vallitsi STK:n opetuksessa esimerkiksi Lehtikunnaan, Tarkiaisen ja Kauko Jalkasen kuvausten perusteella 1960-luvun loppupuolella, mutta on vaikea sanoa, kuinka paljon Rankkalan välittämät kokemukset suoraan vaikuttivat koulun ilmapiiriin. Esimerkiksi mahdollisuus koulusta erottamiseen oli kuitenkin edelleen käytössä, kuten esim. Komin haastattelusta kävi esiin.<sup>535</sup>

Antti Tarkiainen alkoi opettaa naamioimprovisaatiota akrobatian ja miimin lisäksi virallisesti vuonna 1972.<sup>536</sup> Hän oli kuitenkin halunnut opettaa ja ehkä opettanutkin naamioita jo aikaisemmin omilla tunneillaan. Lehtikunnaan mukaan hän olisi halunnut käyttää naamioita suunnittelemassaan ensimmäisessä akrobatianäytöksessä jo vuonna 1966 mutta Lehtikunnas kielsi sen, koska ei halunnut, että naamioista tehtäisiin ”tie kuuluisuuteen”. Hänen mielestään olisi ollut helppo saada mainetta naamioiden avulla, mutta sitä Lehtikunnas ei halunnut.<sup>537</sup> Tapahtuma kuvaa ymmärrykseni mukaan myös Lehtikunnaan ja Tarkiaisen opetuksessa olleita eroja. Sekä oman kokemukseni että esi-

533 Rankkala opiskeli vuonna 1952 Ranskassa uudessa teatterikoulussa, Education par le jeu dramatiquessa (E.P.J.D.), jonka olivat perustaneet Jean- Louis Barrault ja Héléne Daste, joka oli Jacques Copeaun tytär. Copeaun ajatuksia mukaillen opetuksen päämäärä oli päästä pois arjesta ja saavuttaa esityksessä kaikkien teatterin elementtien täydellinen harmonia. Lähtökohtana oli ajatus, että teatterin totuus on ennen kaikkea ihminen. Näyttelijän tuli olla herkkä ja vireä, hänen tuli hallita itsensä ja luoda persoonallisesti. Tämän saavuttamiseksi tuli sekä lihasten että psyyken jännitystilat saada pois. Rankkala opiskeli Ranskassa vuosina 1947, 1950 ja 1952. Vuoden 1952 opinnot E.P.J.D.:ssä olivat hyvin merkittävä episodi Rankkalle. Kallinen 2001, 156–157.

534 Kallinen 2001, 157.

535 Komin haastattelu 7.3.2002.

536 STK:n vuosikertomukset 1972.

537 Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

merkiksi Holmbergin ja Nousiaisen haastatteluiden perusteella Tarkiaisen opetuksessa oli tiettyä kujeilun halua ja ilkkurisuutta. Hän halusi myös mielellään esiintyä, olla esillä, toisin kuin Lehtikunnas, joka enemmän korosti opiskelijoiden aktiivisuutta. Tarkiaisen ei varmastikaan pannut pahakseen myöskään saamaansa huomiota valmistamistaan näytteistä.<sup>538</sup>

Tarkiaisen naamioiden opetus (Liite 2) perustui Lecoqin ajatusten pohjalle, ja kuten aiemmin kävi ilmi, Lehtikunnas sovelsi opetukseensa myös Lefebren oppeja.<sup>539</sup> Naamio-opetus alkoi naamioiden tutkimisella sekä toisen kasvoilla että myös peilin avulla omilla kasvoilla. Peilin käyttö vertautuu esimerkiksi japanilaisen *no*-teatterin perinteeseen. Siinä näyttelijöillä on näyttämön vieressä erillinen peilihuone, jossa *shite*-näyttelijä peilin kautta ottaa naamiohahmon kehoonsa meditoimalla ennen esitystä.<sup>540</sup> Tarkiaisen ja mahdollisesti myös Lehtikunnas hyväksyivät peilin käytön, jota Lecoq-opettajat eivät ainakaan nykyisin hyväksy.

TeaKista näyttelijäksi vuonna 2001 valmistunut ja sen jälkeen Lecoqin koulussa Pariisissa 2000-luvulla opiskellut Marc Cassot totesi, että Lecoqin periaate oli tunnistaa liikkeen kautta sisältäpäin toiminnan ja hahmon toimivuus, eikä todeta sitä ulkoapäin peilin tai Cassot'n haastattelussa käyttämän esimerkin mukaisesti videoinnin avulla. Tyypillistä oli, että pienissä ryhmissä toiset opiskelijat antoivat palautetta naamion toimivuudesta, ja naamion kanssa työskentelevä koetti muuttaa tekemistään sisäisen liikkeen tunnistuksen kautta.<sup>541</sup> Tarkiaisen käyttämistä ensimmäisen vaiheen naamioharjoituksista (Liite 2) Cassot tunnisti neljättä ja kuudetta tehtävää lukuun ottamatta nimien perusteella kaikki muut edelleen käytössä oleviksi Lecoqin harjoituksiksi.<sup>542</sup>

538 Holmbergin (21.12.2005) ja Nousiaisen (17.4.2002) haastattelut.

539 Opetussuunnitelmaluonnoksessa vuodelta 1974 on esimerkki naamio-opetuksesta Korkeakouluosaston dramaturgi- ja ohjaajaopiskelijoille ja toisen vuoden näyttelijäopiskelijoille, joiden kanssa toisen vuoden OD-opiskelijoiden oli tarkoitus työskennellä yhdessä myöhemmin. Kyseessä olivat Lecoqin tekniikassa oleelliset ns. neutraalinaamiot.

540 *Shite*-näyttelijät ovat *no*-teatterin näyttelijöitä, jotka käyttävät naamioita, joita kaikki roolihahmot eivät käytä Miettinen, 1987, 214.

541 Eräs Cassot'n opiskelutoveri oli videoinut oman miimietydinsä, josta opettajat suuttuivat. Ei ollut hyvä katsoa itseään ulkoapäin vaan opetella tunnistamaan oikea suunta sisäisesti proprioseptoreilla omasta liikkeestä. Marc Cassot'n haastattelu 29.1.2009.

542 TeaKista vuonna 2000 näyttelijäksi valmistunut Marc Cassot on opiskellut sen

Toisella vuosikurssilla Tarkiaisen opetussuunnitelman mukaan otettiin käyttöön groteskit naamiot, joiden suhteen opetussuunnitelma on melko niukka. Näkemilläni Tarkiaisen tunneilla näyttelijä harjoitteli groteskin naamion ehdottaman liioitellun hahmon ottamista koko kehon fyysiseen ilmaisuun niin, että hahmo eli ja toimi kokonaisena, naamio ja ruumis saman hahmon osina.

Käytössä olivat suomalaiset Antero Poppiuksen 1950-luvun sarjakuvahahmojen tapaan muotoilemat ja valmistamat naamiot, joiden ensimmäiset versiot Lehtikunnas tilasi Poppiukselta palattuaan aiemmin kuvatulta Ranskan opintomatkaltaan vuonna 1963.<sup>543</sup>

Ajatus naamioihin oli mitä ilmeisimmin otettu Lecoqilta, joka määritteli groteskien naamioiden olevan lähellä karrikatyriä. Niillä on arkipäivän elämään sama suhde kuin pilapiirroksilla. Groteskit hahmot saavat elämän sosiologisissa suhteissa, eivät yksilöllisten tunteiden tai psykologian ohjaamina. Lecoqin mukaan nämä hahmot kuuluvat ryhmään *bouffons*, jotka ovat vähitellen eriytyneet kolmeksi lähes erilliseksi alueeksi (territories) mysteerin, groteskin ja fantasian alueille.<sup>544</sup>

On kiinnostavaa, että Lecoq edellä mainitussa ryhmittelyssä nimeää tämän ryhmän tyypiesimerkiksi draamakirjallisuudesta Alfred Jarryn Kuningas Ubun hahmon, jonka Holmberg mainitsee erityisesti viehättäneen Tarkiaista tämän tehdessä yhteistyötä Holmbergin kanssa *Kuningas Ubu* -näytelmän fyysisten hahmojen luomisessa Ylioppilasteatterissa vuonna 1967. Tämä saattaisi viitata siihen, että Tarkiaisen työskenteli Ubu-hahmojen parissa jo Ranskassa.<sup>545</sup>

Ranskalaisen miimi- ja naamioteatteriperinteen eräs näkyvin muoto lienevät edelleen erilaiset katuteatteriesitykset, joilla esiintyjät elättävät itsensä hattua kierrättämällä. Myös Tarkiaisen johdolla opiskelijat harjoittelivat esi-

jälkeen Lecoqin koulussa Pariisissa miiminäyttelijäksi ja on saanut opinto-oikeuden Lecoq-opettajaksi pätevöitymiseen. Marc Cassot'n haastattelu 29.1.2009. Se, ettei Cassot tunnista kaikkia harjoituksia Lecoq-harjoituksiksi saattaa johtua siitä, että myöhemminä vuosina perusharjoituksiin on tullut muutoksia tai siitä, että Tarkiaisen on keksinyt itse esimerkiksi ”nukkuvan murha”-harjoituksen ja hyvin oletettavasti saanut ajatuksen näyttelijäseurueen esittämästä Hamletin isän murhasta Hamlet-näytelmässä. Se kuulostaa Tarkiaisen maailmalta, vaikka en muista nähneeni hänen 1980-luvulla juuri sellaista teettäneen.

543 Mäkelä 2008.

544 Lecoq (Bradby ed.) 2006, 120–121.

545 Holmbergin haastattelu 21.12.2005.

tyksiä groteskeilla naamioilla mm. pikkujouluihin rahaa saadakseen. Tässä pedagogiikassa oli oma suomalainen tai ehkä Tarkiaiselle ominainen sävynsä, jota Lehtikunnas ei hyväksynyt edellä kuvatun perustein. Holmberg mainitsi esimerkkinä erään Tarkiaisen ohjaaman, groteskeilla naamioilla tehdyn esityksen, josta tehtiin kirjallinen valitus Teatterikoululle rivona ja säädyttömänä. Sinänsä groteskit naamiot sopivat hyvin 1970-luvun henkeen, jolloin erilaisia raja-aitoja mm. seksuaalisuuden alueella pyrittiin tarkoituksellisesti rikkomaan ja samalla ärsyttämään sovinnaisempia piirejä, ”porvaria”.<sup>546</sup>

Näkemässäni Tarkiaisen opettamassa naamioityöskentelyssä 1980-luvulla edellä mainitut piirteet olivat yhä tunnistettavissa, mutta käytettävissä oleva aika ja kurssien sekoittamisen aiheuttama jatkuvuuden puute Turkan ajan TeaKissa estivät rauhallisen opetuksen etenemisen. Asiat jäivät hyvin luonnosmaisiksi, ja Tarkiaisen kokemuksesta ja ymmärryksestä fyysisestä ilmaisusta jäi opiskelijoille varmasti paljon välittymättä noina vuosina.

### 6.6.3. Miimi

Tässä oppiainekuvauksessa Antti Tarkiaisen laaja-alainen opetus avautuu hieman eri järjestyksessä kuin hän opetustaan kehitti. Tullessaan STK:n opettajaksi keväällä 1965 Tarkiaisen oppiaineen nimi oli aluksi akrobatia ja liikkeen artikulointi, joita käsittelen akrobatia-oppiaineen kohdalla. Tarkiaisen alkoi opettaa myös miimiä ilmeisesti heti ensimmäisen Lecoqin kouluun Pariisiin suuntautuneen stipendimatkansa jälkeen vuodesta 1966, koska teki opetusnäytteisiin miimiesityksen *Murphy Mulliganin seikkailut* jo keväällä 1967.<sup>547</sup> Vuodesta 1968, toisen opintomatkansa jälkeen, Tarkiaisen opetti jo virallisestikin akrobatiaa ja miimitekniikkaa.<sup>548</sup>

Ilmeisesti vahvimmillaan miimi ja siihen kiinteästi liittynyt naamioiden opetus oli osana näyttelijäntyön opetusta vuodet 1964–1981, jolloin miimin ja naamioiden käytön alueet sisältyivät STK:n päätoimisten opettajien opetusohjelmaan. Lehtikunnas opetti improvisaatiota naamioita käyttäen syk-

<sup>546</sup> Holmbergin haastattelu 21.12.2005.

<sup>547</sup> Ennen Pariisin kesäkurssia Tarkiaisen opiskeli miimiä hieman jo keväällä tai alkukesästä 1965 Lecoqin Suomessa pitämällä lyhyehkellä kesäkurssilla. Kurssin tarkkaa aikaa ei kuitenkaan ole tiedossa. Tarkiaisen ansioluettelo. TeaKin hallintopalvelut.

<sup>548</sup> STK:n vuosikertomukset 1951–1968.

systä 1964 vuoteen 1971. Vuodesta 1971, Lehtikunnaan lähdettyä STK:sta Tarkiainen opetti näitä kaikkia alueita yksin melko suurilla tuntimäärillä.<sup>549</sup>

Tietyissä mielessä miimin rooli osana näyttelijänkoulutusta huipentui jo aiemmin mainitussa, Tarkiaisen vuonna 1967 suunnittelemassa *Murphy Mulliganin seikkailut* -miimiesityksessä, joka mm. televisioitiin osana tulevien näyttelijöiden esittelyä. Miimiä esiteltiin tuolloin koulun kannalta näyttävästi osana näyttelijänkoulutusta. Tuolloin miimi oli tuore näyttelijänilmaisun alue Suomessa. Sen jälkeen se vakiintui osaksi opetusta, ja sen asema oli siinä mielessä vahva koko ajan, että Tarkiainen halusi opetuksensa tulokset nopeasti yleisön eteen. Ilmeisesti paljolti Lecoqilta tullut ajatus oli soveltaa nopeasti perustaitoja ja myös käyttää niitä näyttämöllä. Lecoqin periaate koko uransa ajan oli vain kouluttaa ja rohkaista sitten opiskelijoita perustamaan omia ryhmiään ja tekemään omaa teatteria. Siinä mielessä Tarkiainen joskus hieman krouveine ja groteskeine sovellutuksineen noudatti selkeästi Lecoqin ajatusta.<sup>550</sup> Tarkiainen lienee saanut opiskelijoista hyvin kokonaisvaltaisen käsityksen tuntityöskentelyssä sekä liikunnan että fyysisen ilmaisun alueelta. Useat vanhat opiskelijat ovat kertoneet minulle kokeneensa, että Tarkiaisen opetus oli parasta näyttelijäntuonopetusta 1970-luvulla.

Tulkitsen seuraavassa Antti Tarkiaisen ”Liikunnan opetussuunnitelmaa” vuodelta 1974<sup>551</sup> kahdesta suunnasta. (1.) Tarkastelen sen sisältöä suhteessa hänen uraansa voimistelijana, voimistelunopettajana sekä opintoihin Pariisissa ja muualla Euroopassa teatteriopettajan uran alkuvuosina 1965 ja -67. Toinen suunta on (2.) oma kokemukseni Tarkiaisen opetuksesta TeaKissa vuosina 1983–89, kun opetimme paljon myös yhdessä, jolloin sekä näin että olin mukana tekemässä Tarkiaisen teettämiä harjoituksia. Tuolloin Tarkiaisen opetus yksittäisillä tunneilla ei ehkä ollut aina niin loogista kuin opetussuun-

549 STK:n vuosikertomukset 1964–79.

550 Lecoqin koulussa opetettiin Tarkiaisen siellä opiskellessa kesällä 1965 työskentelyä neutraalilla naamiolla, fyysistä ilmaisua, *commedia dell' artea*, antiikin tragediain ja kuorotyöskentelyä, valkoista pantomiimiä, figuratiivista miimiä, ekspressiivisiä naamioita ja musiikkia. Tekniikan pohjana oli dramaattinen akrobatia ja liikkeiden miiminen kehittäminen (mimed actions). Lisäksi Lecoq oli alkanut vuonna 1962 kehittää käsikirjoitettuja näytelmiä. Lecoq 2000, 10–11. Mahdollisesti Tarkiainen jo näki jonkun tällaisen näytelmän kesällä 1965 ja käytti ajatusta vuonna 1967 ideoidessaan *Murphy Mulliganin seikkailuja* kevätnäytteenä STK:ssa.

551 Ei ole selvillä, onko kyseessä luonnos vai valmis suunnitelma. Siinä on paikoin epäloogisuutta ja mm. miekkailu vain mainitaan yhtenä tekniikkana mutta muuten siitä ei ole mitään mainintaa. LIITE 2.

nitelman perusteella näyttäisi. Tarkiaisen opetuksessa kuitenkin näkyy jälkeempään tarkasteltuna ekspertin kyky soveltaa oppisisältöjä tarpeen mukaan. Suurten linjojen hallinta ja hyvä tilannetaju muovasivat yksittäisten tuntien opetusta. Tuolloin nuorena opettajana en varmaankaan kyennyt näkemään opetuksesta tätä puolta niin selvästi kuin tällä kokemuksella nykyisin osaisin.

Opetussuunnitelmassa vuodelta 1974 näkyy jo aiemmin esiin tulleet opettajien tekemä yhteistyö ja pyrkimys nimetä yhteisiä tavoitteita kaikille liikunnan oppiaineille. Kaksitoistakohtaisesta tavoiteluettelosta yksitoista ensimmäistä olivat yhteisiä Elsa Saran voimistelun ja myöhemmin Suhosen tanssinopetuksen kanssa. Viimeisessä kohdassa ”Tekniikan alkeet” Tarkiaisen nimeää oman opetuksensa kohteiksi: miimin, akrobatian, naamiot ja miekkailun.<sup>552</sup>

Näkemäni Antti Tarkiaisen opetuksen käytäntö hahmottuu myös em. opetussuunnitelmaluonnoksen kokonaisuudesta. Tarkiaisen opetuksessa liikumisen perusteet juoksusta ja kävelystä lähtien sekä akrobatian ja miimitekniikan oppiaines sekoittuivat saumattomasti. Tämä näkyi niin, että lähes jokainen oppitunti sisälsi esimerkiksi akrobatian lisäksi peruskoordinaatioon, miimiin, klovneriaan tai näyttämötappeluihin liittyviä sovellutuksia akrobaattisista liikkeistä. Esimerkkinä tästä käytän muistamaani tehtävää, jossa opiskelija tönäisee toista miimisesti selkään niin, että tämä muuttaman juoksuaskelen jälkeen kompastuen kaatuu ja nousee joko kuperkeikan tai budolajeista tutun ”ukemin” (kuperkeikka, jossa liike kulkee diagonaalissa vinosti toisen pyöristetyn käden ja olkapään kautta vinosti selän yli vastakkaisen pakarän kautta reiden ja koukistetun jalan yli takaisin jaloille ja seisomaan) kautta takaisin ylös jatkaen matkaa tai tehden vielä jonkun lisäosion paikallaan. Oli mahdollista myös jatkaa tehtävää niin, että nurin tönäisty hyökkää tönäisijän kimppuun ja syntyy tappelu, jonka koreografi-aa voidaan lisätä haluttu määrä uusia osioita.

Tällainen liikesarja sisältää tavoiteluettelosta versioita juoksun, tuki- ja painopisteen sijainnin vaikutuksen tasapainoon eli käytännössä paino- ja tukipisteen aseman siirtoja ja korjauksia (kaatumiset eri suuntiin), partnerin kanssa lyötävänä ja potkaistavana olemisen ja lyömisen ja potkaisemisen sekä akrobaattisen tempun, kuten kuperkeikka. Tällä tavalla myös opetus-

552 Opetussuunnitelmassa vuodelta 1974 myös miekkailun opetus on mainittu Tarkiaisen opetusalueeksi, ja sen opetussuunnitelma on osana Tarkiaisen opetuskokonaisuutta. LIITE 2

suunnitelmassa vuodelta 1974 liitettiin yhteen asteittain teknisesti yhä vaativampia miimisiä ja akrobaattisia tehtäviä.

Toisena esimerkkinä on opetussuunnitelmassa ilmeisesti toisen vuoden keväälle (merkintä K<sub>2</sub> ilman selitystä) tavoitteeksi kirjattu kokonaisuus, jossa merkintä 7–12a tarkoittaa alla olevien numeroitujen tavoitteiden harjoittelamista miimitekniikkaan (12 a) soveltaen ja merkintä 7–12 ab sekä miimin että akrobatian yhdistämistä tehtävään.

7. Voiman kestävyuden ja notkeuden kehittäminen
8. Keskustaliikunta
9. Eristetyt liikkeet (pää, hartiat, lantio, jalkaterät)
10. Rytmien alkeet (yksinkertaiset rytmin ja tempon vaihtelut)
11. Kontakti
12. Tekniikan alkeet
  - a) miimi
  - b) akrobatia
  - c) naamiot
  - d) miekkailu

”K<sub>2</sub>

7–12 a) Kiintopisteharjoittelussa metronomi rytmittämään<sup>553</sup>. Jalat tekevät eri rytmisissä ja tempossa kuin kädet. Pyritään nopeisiin tempoihin ja refleksinomaisiin suorituksiin.

Kulku metsässä ylämäkeen, synkoopissa, tarttumalla puista eri korkeudelta, ryhmä käyttää samoja puita.

7–12 ab) Rakennetaan ryhmä rekvisiittana laivoja, lentokoneita jne. ”

Liitteenä olevasta opetussuunnitelmasta selviää, että miimi tarkoitti yksilön taitojen harjoittelua: keskustaliikuntaa, raajojen, pään ja vartalon eristettyjä liikkeitä ja vartalossa samaan aikaan ilmennettyjen erilaisten rytmien harjoittelua. Se tarkoitti myös näillä vartalon eristetyillä liikkeillä esimerkiksi kalojen tai muiden eliöiden ilmaisu, toimimista kontaktissa pariin tai ryhmään, esineisiin tai kuviteltuun miimisesti luotuun ympäristöön: metsä, raitiovaunu, vesi ym. Oleellista oli liikkeen rytmisen ja dynaamisen vari-

<sup>553</sup> Metronomin käyttö saattaa perustua puolalaisen ohjaajan Hanuskiewitsin teettämiin harjoituksiin kurssilla, jonka hän piti STK:ssa (vuosi ei tiedossa). Maija-Liisa Mártonin puhelinhaastattelu 19.02.2009.

ointi kuhunkin tilanteeseen, esineisiin ja ihmisiin reagoiden tai tilannetta rakentaen.

Jouko Turkan professori- ja rehtoriaikana jälkimaininkeineen miimi ja naamiotyöskentely oli edelleen Antti Tarkiaisen opetusaluetta akrobatian ja miekkailun lisäksi. Tuolloin sekä seurasin että otin osaa harjoituksiin Tarkiaisen opettaessa yhteisillä tunneillamme. Fyysisen ilmaisun tutkiminen em. alueilla vaatii ryhmän sisäistä luottamusta ja ehdotonta kiireettömyyttä, jotta oleellisessa osassa oleva toisten tekemisen tarkkailu, analysointi ja sen kautta yhdessä oppiminen olisi mahdollista.<sup>554</sup> Kahdeksankymmentäluvun loppua kohti yhä ristiriitaisemmaksi ja levottomaksi muuttunut aika ei kuitenkaan ollut enää otollista sentapaiselle työskentelylle.

Suomessa miimi tai pantomiimi ei tulkintani mukaan ole saanut yhtä vahvaa jalansijaa kuin muualla Euroopassa ja vaikkapa Ruotsissa, jossa on 1960-luvun lopulta alkaneen kehityksen seurauksena edelleen toimiva miimilinja Tukholman teatterikorkeakoulun yhteydessä. Vuodesta 1974 linjaa johtanut Stanislav Brozowski nimitettiin ensimmäiseksi miimin professoriksi vuonna 2002.<sup>555</sup>

Kuten Kallinen mainitsee, 1960-luvun lopulla huhuttiin, että Tarkiaisen olisi perustamassa omaa pantomiimateatteria, mutta mahdollisesta aikeesta ei koskaan tullut totta.<sup>556</sup> Yhtenä syynä siihen, että näin ei käynyt, saattaa olla liian kapea miimiä harjoittaneiden oppilaiden pohja toimivan teatterin perustamiseksi. Toinen tekijä voi olla myös se, että Tarkiaisen opiskeli miimiä ja naamioita lopulta melko lyhyen aikaa, yhteensäkin vain muutamia kuukausia systemaattisesti. Hän tunsii pohjansa ehkä kuitenkin kapeaksi varsinaisen teatterin perustamiseen, vaikka taidot ja tietämys miimi- ja naamio-tekniikoista mainiosti riittivätkin Tarkiaisen hallitsemien muiden alueiden ohella näyttelijäkoulutuksen tarpeisiin.

Areskougin esimerkit Ruotsista osoittavat, että uuden suuntauksen vakiinnuttaminen oli ainakin helpompaa, kun se sai tuekseen koulutusta ja sitä kautta isomman joukon osaavia miimikoita tekemään miimateatteria. Ruotsissa aktiivisesti toimineet opettajat olivat myös Tarkiaista pidemmällä miimin erikoistaidoissa. Esimerkiksi Brozowski oli kouluttautunut vuosia

554 Tämä on oma huomioni, joka perustuu sekä omiin opintoihini Bulgariassa että Tarkiaisen kanssa tapahtuneeseen yhteisopetukseen ja hänen jälkeensä mm. Philip Bouleau ja Ana Vasquez de Castron opetustyön seuraamiseen.

555 Areskoug 2007, 49–70.

556 Kallinen 2001, 238.

Tomaszewskin ryhmässä esiintyessään ja opettanut sekä ryhmän sisällä että erilaisilla kursseilla ennen Ruotsiin tuloaan.<sup>557</sup>

Tarkiaisen jäätyä eläkkeelle 1989 miimi ja naamioityöskentely eri muodoissa tulivat opetusohjelmaan parin vuoden tauon jälkeen. Pitkään Arianne Mnoushkinen ryhmässä työskennellyt ja oman naamio metodinsa luonut Mario Gonzales opetti TeaKissa vuonna 1992 ensimmäisen naamiojakson<sup>558</sup>, jonka jälkeen hänen oppilaansa Philip Bouleau jatkoi opetusta vuosittain. Bouleau on opettanut TeaKissa 1990-luvun alkupuolelta lähtien naamio- ja klovnitekniikkaa yleensä kahden viikon periodeina, joiden sisältö muodostuu neutraaleilla ja commedia dell'arte naamioilla työskentelystä ja klovneriasta. Bouleau myös ohjasi yhtenä vuonna commedia dell'arte -tyylisen esityksen opiskelijoille. Seurasin tätä opetusta jonkin verran vuosittain ja vakuutuin sen toimivuudesta osana näyttelijänkoulutusta sekä näkemäni että opiskelijoiden kokemusten perusteella.

Gonzalesin metodin ytimenä on tunnin alusta saakka tarkkojen sääntöjen varassa etenevä esiintymistilanne, jossa katsojien reaktiot otetaan koko ajan huomioon. Katsojalle tragikoomisena näyttäytyvä, latautunut näyttämötilanne syntyy näyttämöhahmojen pyrkimyksestä toimia koko ajan valppaasti sekä näyttämön että katsomon suuntaan: noudattaa tarkasti näyttämöllä valitsemia melko vaikeita ja pikkutarkkoja sääntöjä ja toisaalta olla vuorovaikutuksessa katsojien kanssa, huomioida katsomosta tulleet reaktiot pysähtymisellä ja katseella. Samalla on kyse siitä, että näyttelijä voi ja osaa muuttaa huomiopistettä. Jos tilanne, esimerkiksi kontakti katsomoon, alkaa kuivua, näyttelijä suuntaa taas huomionsa sopivasta impulssista näyttämötilanteeseen.

557 Sinänsä Brozowskin harjoittama puolalainen miimi tuntuu olevan melko lähellä myös Lecoqin ajattelua. Siinä ei ole oleellista erilaisten, taitavalla tekniikalla luotujen illuusioiden rakentaminen. Se taas on tyypillisempää pantomiimina tunnetulle paljolti katuteatterina levinneelle tyylille, jonka esikuvana on Marcel Marceau valkoinen pantomiimi. Pääpaino on kehon kokonaisvaltaisessa toiminnassa ja ilmaisun syntyemisessä miiminäyttelijän oman prosessin tuloksena, ei ulkoisia tekniikoita jäljittelemällä. Brozowski on opettanut pitkään näyttelijäntyötä myös Tukholman teatterikorkeakoulun näyttelijälinjalla. Ruotsissa miimilinjan käyneillä näyttelijöillä on ollut hyvä työllisyystilanne myös tavallisessa teatterissa. Heillä on katsottu olevan hyvät fyysiset valmiudet ilman häiritseviä teknisiä manereita. Areskoug 2007, 33–92. Olen opettanut Teaterhögskolanissa muutamina vuosina ja kuullut usein myös itse käsityksen miiminäyttelijöiden kovasta kysynnästä tavallisiin teattereihin Ruotsissa.

558 Mario Gonzales opetti TeaKissa maaliskuussa 1992, viikolla 11, yhden viikon itse kehittämänsä naamio tekniikkaa. Teatterikorkeakoulu, tiedotuslehti 2/1992.

seen.<sup>559</sup> 2000-luvulla on miimiä, naamioita ja commedia dell’arten perusteita opettanut Lecoqin metodiin perustuen myös Ana Vasquez de Gastro Madridin teatterikoulusta<sup>560</sup> kahden viikon periodeina toisella ja kolmannella vuosikursilla. Tilanne säilyi tällaisena tutkimusjakson loppuun.

Vierailevien ulkomaisten tuntiopettajien voimin hoidettuna naamiotyökentelyn, klovnerian ja commedia dell’arten asema on ollut päätoimisten lehtoraattien kautta hoidettua opetusta enemmän riippuvaista koulun rahoituksesta, ja viime vuosina erityisesti kaksiportaisen tutkintojärjestelmän aiheuttamista paineista karsia opetusta ensimmäiseltä kolmelta vuodelta. Opiskelija voi nykyisin valita näiden alueiden opetusta ns. vapaavalintaisena opetuksena maisteriopinnoissa.<sup>561</sup>

#### 6.7. AKROBATIA

Akrobatialla on oma rikas menneisyytensä itsenäisenä taitolajina, kuten kaikilla tässä käsitellyillä oppiaineilla. Kiinassa se oli osa sadonkorjuujuhlien ohjelmaa jo tuhansia vuosia sitten. Se on liittynyt moniin itämaisiin teatterimuotoihin lähes yhtä kauan. Euroopassa historiallinen yhteys teatteriin on antiikista periytyvä koomisen teatterin perinne, joka kiteytyi commedia dell’arten keskiajan ja uuden ajan vaihteessa. Myös sirkus<sup>562</sup> on osa samaa historiallista kehitystä, joka 1900-luvun alkupuolella alkoi kiinnostaa useita teatterintekijöitä ja jonka vaikutus näkyi teatterillisen teatterin eri muodoissa.<sup>563</sup>

Varsinaista akrobatian opetusta ei ollut STK:n alkuvuosikymmenillä, 1940- ja 1950-luvuilla, eikä siitä ole mainintoja myöskään sitä edeltävien koulujen ohjelmissa.<sup>564</sup> Suomen Teatterikoulun toimiessa Kansallisteatterin tiloissa ei

559 Marc Cassotin oppituntikuvaus Gonzalesin tekniikan periaatteesta 12.1.2010.

560 esim. TeaKin Opinto-opas 2005.

561 TeaKin opinto-opas 2006–2007.

562 Akrobaatti (kreik. Acro’-bato = korkealla kulkeva) määritellään varsinkin sirkuksessa ja varieteessa esiintyväksi taitovoimistelijaksi. Akrobatia sirkuksessa sisältää useita alalajeja kuten ilma-akrobatian ja pariakrobatian. Uusi Sivistyssanakirja 1989, 25.

563 Esrigym. 1985, 31, 94, 172–3, 188–9, 197.

564 Kuten aiemmin tuli ilmi, kuului Hilma Jalkasen voimistelujärjestelmään myös teline-työkentelyä, mutta sen osuus näyttelijöiden opetuksessa niin, että voitaisiin puhua akrobatiaan rinnastettavasta opetuksesta (edes silloin, kun tunnit pidettiin Voimistelulaitoksella), ei ole tullut esiin ainakaan Jalkasen oppilaiden kuvauksissa.

koululla pitkään ollut tietävästi sen enempiä voimistelutelineitä kuin mattojakaan. Tällainen oli tilanne kuvauksen mukaan ainakin vielä vuonna 1963, kun Zygmunt Molik piti STK:ssa lyhyen kokonaisvaltaiseen äänenkäyttöön liittyvän kurssin. Molikin oli tarkoitus opettaa myös akrobatiaa, mutta opetusvälineiden puutteessa opetus jäi pariin tuntiin.<sup>565</sup>

1960-luvun alussa tapahtunutta koulutusmurrosta kuvanneessa luvussa ja miimi- ja naamiotyöskentely -oppiaineluvussa selostetaan näyttelijänkoulutusta monin tavoin uudistaneen Lehtikunnaan alulle panemia uudistuksia. Monen muun asian ohessa hän kertoi saaneensa ajatuksen hankkia akrobatian opettaja Suomen Teatterikouluun nähtyään ensimmäisessä ITI:n näyttelijänkoulutusta käsittelevässä symposiumissa Brysselissä vuonna 1963 Moskovan johtavan teatterikoulun GITIS:n opiskelijoiden akrobatianäytöksen.<sup>566</sup> Tuolloin hän vakuuttui siitä, että akrobatian opetus kuuluu osaksi näyttelijänkoulutusta. Seuraavassa käsitellään erityispiirteitä, joita akrobatian opetukseen STK / TeaKin perinteessä liittyy.

<sup>565</sup> STK:n vuosikertomus 1963.

Akrobatia-sana viittaa nykyisin ehkä ennen kaikkea sirkusperinteeseen mutta on alun perin niin laajamerkityksinen ja vanha käsite, että sen sisään mahtuu koko telinevoimistelun alue sirkusperinteen lisäksi. Akrobaatiasta (taitovoimistelusta) tehtiin kilpailulaji ensin USA:ssa 1880-luvulla. Esimerkiksi Neuvostoliitossa akrobaatiasta tehtiin kilpailulaji 1930-luvulla. Kilpailtiin yksilökilpailuina miesten ja naisten sarjoissa. Taitovoimistelusta ja akrobaattisista tempuista kehittyi vähitellen permantovoimistelu yhtenä telinevoimistelun kilpailtavista lajeista. [http://www.acrobaticsports.com/detail.do?noArticle=1230&id\\_key=274](http://www.acrobaticsports.com/detail.do?noArticle=1230&id_key=274). Tässä on ehkä yksi selitys sille, miksi myös Stanislavski ja Meyerhold sisällyttivät akrobatian näyttelijänkoulutukseen.

<sup>566</sup> Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

Antti Tarkiaisella ei ollut tiettävästi lainkaan teatterikokemusta<sup>567</sup>, kun Lehtikunnas pyysi hänet STK:n akrobatian ja liikkeen artikulaation<sup>568</sup> opettajaksi keväällä 1965.<sup>569</sup> Tarkiaisen voimistelunopettajakoulutus, SM-tason telinevoimistelutausta ja kokemus valmentajana mm. Portugalin maajoukkueessa lienevät auttaneen häntä akrobatian opetussuunnitelman ja opettavan liikevalikoiman laatimisessa opiskelijoille kiinnostavaksi ja mielekkääksi.<sup>570</sup> Hänellä oli ammattitaitoa ja ymmärrystä rakentaa opetus niin, että edettiin helpoista perusliikkeistä vaikeampiin (liikkeiden kehittäminen) ja opiskeltiin samalla saumattomasti toisten avustamista.

Vuosina 1983–1986, jolloin opetimme yhdessä useita jaksoja joka vuosi totesin, että Tarkiaisen opetuksessa sirkusperinnettä edustivat erilaiset akrobatian sovellutukset, varsinkin parin kanssa tehtävät telaketjut, tasapainoliikkeet, pyramidit jne. Erityisesti miesten nojapuiden käyttö osana harjoittelua taas antoi akrobatialle telinevoimisteluleimaa 1980-luvulla. Tarkiaisen käytti myös rekkia sekä Eirassa että Apollon koululla, joissa opetus tapahtui voimistelusalissa. Hyppyarkku liittyy samaan perinteeseen.

567 Ei ole tiedossani, kenen toimesta ja millaisen keskustelun jälkeen liikkeen artikulaatio on akrobatian lisäksi liitetty Tarkiaisen oppiaineen nimeen.

Oletan kuitenkin, että se ilmeisimmin on Lehtikunnaan peruja ranskalaisten teatteriopintojen tuloksena. Esimerkiksi Decroux'n oppilas Anne Dennis on nimennyt näyttelijän fyysistä harjoittelua käsittelevän kirjansa nimellä: *The Articulate Body the Physical Training of the Actor* (1995). Kirjansa ensimmäisessä luvussa (s. 17) hän määrittelee, että näyttelijän harjoittelun täytyy heijastaa pyrkimystä fyysisesti tarkasti artikuloivan näyttelijän koulutukseen. Yleisön täytyy kyetä lukemaan näyttelijän hahmoa ja pyrkimyksiä näyttämöllä kunkin tyytilajin mukaisesti. Tällaisessa työskentelyssä on kyse näyttelijälle ominaisesta fyysisestä taidosta. Näyttelijän täytyy hallita fyysinen, näkyvä toiminta. Dennisin mukaan vastaavaa ei löydy muista fyysisistä tekniikoista, eikä se itsessään ole tekniikka. Kyse on pikemminkin prosessista, jonka kautta näyttelijä saa haltuunsa sanaston tai kieliopin, kielen, joka tarjoaa tarvittavan fyysisen varmuuden esittää selkeästi ja täyttää mikä tahansa teatterillinen vaatimus.

568 Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002.

569 Arvelo oli jo vuosia opettanut liikunnallista ilmaisua, pantomiimistä ilmennystä (1953, 1954–1955) ja eleilmaisua (1956–1962), mutta korosti, etteivät eleet saaneet olla päälle liimattuja postimerkkejä. Niiden piti syntyä luontevasti opiskelijan omasta olemuksesta. Elsa Sara opetti mm. baletin tankoharjoituksia, kehon linjauksia ja tarkkoja käsien ja jalkojen liikkeitä. Nämä molemmat liittyvät liikkeen artikulointiin. Ehkä myös akrobatiaan haluttiin liittää oma liikkeen laatuun ja ilmaisullisuuteen liittyvä tavoite.

570 Tarkiaisen ansioluettelo. TeaKin hallintopalvelut.

Tarkiainen teetti rekillä esimerkiksi kippiä ja kiintopyöräystä ja hyppyar-kulla erilaisia telinevoimistelusta tuttuja hyppyjä: kyykkyhyppy, taittohyppy, varashyppy, päähyppy ja urhonyhyppy. Tarkiaisen tapa käyttää ns. Reuter-ponnistuslautaa viittasi myös telinevoimisteluharjoitteluun. Sitä käytettiin paitsi hyppyar-kun kanssa myös tehtäessä erilaisia hyppyjä pehmeille alas-tulopehmusteille, aluksi kynttilä- tai kasakkahyppyjä ponnistuksen opette-luun ja sitten lentokuperkeikkoja ja erilaisia voltteja pidemmälle ehdittäessä. TeaKiin hankittiin myös pienoistrampoliini, trampetti, joka entisestään hel-potti varsinkin eteenpäin volttien harjoittelua. Samalla trampetilta tehdyllä korkealla voltilla tai lentokuperkeikalla oli oma elämyksellinen arvonsa. Se motivoi useimpia opiskelijoita ahkeraan harjoitteluun, jonka sivutuotteena ponnistusvoima kasvoi ja myös liikkeen taju lienee parantunut.

Tarkiainen opiskeli Leqocin johdolla kesällä 1965.<sup>571</sup> Minulla ei ole tarkasti tiedossa, mitä kaikkea Tarkiainen käymillään kursseilla opiskeli, mutta pys-tyn yhdistämään oleellisia tekijöitä näkemästäni Tarkiaisen opetuksesta sii-hen, mitä Lecoq kertoo taustastaan, koulustaan ja kehittämistään oppiaineis-ta.<sup>572</sup> Tarkiaisen lienee ollut oman taustansa takia helppo ymmärtää Lecoqia ja hänen kehittämiään fyysisen teatterin periaatteita.

Lecoqin koulussa opetettiin mm. dramaattista voimistelua<sup>573</sup>, joka oli eri-laisten yksinkertaisten, usein lämmittelyyn käytettyjen voimisteluliikkeiden soveltamista varsinaiseen dramaattiseen työskentelyyn valmistautumises-sa.<sup>574</sup> Dramaattinen akrobatia oli myös Lecoqin kehittämä harjoittelumuoto.

571 Opiskelujaksojen tarkkaa pituutta en ole onnistunut selvittämään, mutta kyseessä oli vuonna 1965 Näyttelijäliiton järjestämä Leqocin (kesä?)kurssi Suomessa ja lisäksi opintoja Pariisissa Leqocin koulussa kesällä 1965.

Tarkiaisen ansioluettelo. TeaKin hallintopalvelut

572 Lecoqilla oli urheilutausta: hän oli harrastanut monia lajeja juoksusta, uintiin ja telinevoimisteluun. Hän opiskeli voimistelunopettajaksi (liikunnanohjaajaksi?) ja alkoi soveltaa urheilutaustastaan saatuja virikkeitä omaan teatteriajatteluunsa. Liikeanalyysinsä pohjana hän käytti George Hébertin *luonnollista metodia* (natural method) jossa liikkeet jaettiin yhteentoista kategoriaan: *vetäminen, työntäminen, kiipeäminen, käveleminen, juokseminen, hyppiminen, nostaminen, kantaminen, hyökkääminen, puolustaminen, uiminen*. Lecoq 2000, 3–11, 71.

573 Kyse on samasta ilmiöstä, eurooppalaisesta voimisteluliikkeestä, jota Hilma Jalkasen kohdalla on naisvoimistelun kehityksen suhteen käsitelty monipuolisemmin.

574 Periaatteena oli, että ensin liikkeet opetellaan teknisesti, mutta sitten niitä sovelletaan dramaattiseen tilanteeseen. Dramaattisessa voimistelussa liikettä, liikesarjaa kehitetään vaiheittain: 1. liike opetellaan mekaanisesti, 2. tutkitaan liikkeen rajat, maksimoidaan liike, 3. tutkitaan liikkeen ääripisteet, käännekohtat

Siinä akrobatian liikemateriaalia sovellettiin dramaattisiin näyttämöllisiin tilanteisiin.<sup>575</sup> Antti Tarkiainen käytti samanlaisia sovellutuksia opetuksessaan vielä 1980-luvulla, kun opetimme yhdessä.

Tarkiainen vieraili vuonna 1967 myös Eugenio Barban perustamassa ja johtamassa Odin-teatterissa Holstebrossa Tanskassa, mutta vierailun pituudesta, tai mahdollisesta opetuksen sisällöstä ei ole tarkkaa tietoa.<sup>576</sup> Odin-teatterin näyttelijäryhmä oli noihin aikoihin siirtynyt tai siirtymässä yhä kovempaan fyysiseen harjoitteluun kehitysprosessissa, jota teatterin perustaja Eugenio Barba johti, mutta jossa näyttelijöiden oma työskentely oli määrävässä asemassa.<sup>577</sup> Tämä vaihe kulminoitui kompositioiden rakentamiseen

(suspense), 4. otetaan mukaan orgaaninen hengitys (työvaihe uloshengitys, lepo sisäänhengitys), 5. tehdään liikettä mielikuvan kautta jolloin liikkeeseen tulee dramaattinen ulottuvuus. Esimerkkinä Lecoq käyttää Jalkaseltakin tuttua ”hiihtoliikettä” ylävartalon vauhtiheilahdusta, jossa kädet kohotetaan ylös ja annetaan ylävartalon pudota lantiosta alas ja heilahtaa takaisin ylös jalkojen jouston osallistuessa liikkeeseen. Kun se osataan, sitä voidaan käyttää kuvitteellisen pallon heittoon, aallon liikkeen seuraamiseen tms. Lecoq 2000, 66–68. (Käyttämäni hiihtoliike-sana on muistaakseni Ervi Sirénin käyttämä termi, kun hän käytti liikettä opetuksessaan näyttelijäntyön laitoksella.)

575 Periaate oli sama kuin dramaattisessa voimistelussa. Liikkeitä (päällä-, käsillä- ja olkaseisontaa, kuperkeikkoja, voltteja, pyramideja jne.) opiskeltiin aluksi teknisesti ja opeteltiin avustamaan toisia esimerkiksi taaksepäin puolivoltissa. Hyvin pian sekä liikkeisiin että niiden avustamiseen alettiin kuitenkin liittää dramaattista tilannetta, *we never forget the dramatic justification of each movement*. Lecoq 2000, 70–71. Turkan vaatima hypyn syyn opettaminen hypyn sijaan vastaa samaa näkemystä, joka tietysti on ilmeisenä ollut nähtävissä vaikkapa sirkusklovnien ohjelmissa jne. jo paljon ennen Lecoqia.

576 Akrobatian opiskelu oli oletettavasti melko erityyppistä Leqocilla ja Barban johtamassa Odin-teatterissa. Leqocin dramaattinen voimistelu tähtäsi melko nopeasti näyttämölle. Sen sijaan Watson (1993) kuvaa, kuinka Odin-teatterissa akrobatia oli, samoin kuin Grotowskille alkuvuosina, osa näyttelijän kurinalaista fyysistä työskentelyä, jonka muoto useassa vaiheessa muuttui ja tavoitteet vuosien kuluessa liittyivät yhä enemmän myös näyttelijäntyön ja teatterin harjoittamisen filosofiseen puoleen. Tavoitteena oli yhä korostuneemmin kokonaisvaltainen henkis-ruumiillinen prosessi pikemmin kuin mikään ulkoinen näkyvä tempu näyttämöllä, osana näytelmää.

577 Ensimmäisessä vaiheessa ryhmä oli aloittanut rakentamaan pohjaa näyttelijäntyölleen fyysisillä harjoituksilla ja puheharjoituksilla. Tuolloin oli harjoiteltu esimerkiksi akrobatiaa lähinnä Grotowskin Laboratoriateatterin harjoitusohjelman mukaan: kuperkeikkoja, voltteja, karrynpyöriä, erilaisia pää-, olka-, ja käsinseisontoja. Myös puheharjoituksina Barba käytti Grotowskin teatterissa näkemäänsä harjoituksia. Toisessa vaiheessa ryhmä oli alkanut kehittää yksittäisistä

harjoittelun pohjana. Barba kuvasi kompositioiden rakentamista näyttelijän kyvyksi luoda merkkejä, saattaa kehonsa tietoisesti muotoutumisprosessiin, joka on rikas suggestiivisuudessaan ja assosiaatioidensa voimassa.<sup>578</sup>

Suoraa yhteyttä Tarkiaisen akrobatian ja liikkeen artikuloinnin opetuksesta Odin-teatterin harjoitteluun en kykene varmuudella erottamaan. Tieto Tarkiaisen vierailusta ja mahdollisesti lyhyestä käytännön opiskelusta Odin-teatterissa kuitenkin vahvistaa käsitystä siitä, että hän oli tutustunut jo ennen Turkan aikaa edellä kuvatusti useampiin harjoitustapoihin, joissa akrobatia muun liikunnan ohessa palveli kokonaisvaltaisia näyttelijän ilmaisun kehittämistavoitteita. Tämä ajatus oli mielestäni hyvin selvästi näkyvissä kaikessa näkemässäni Tarkiaisen opetuksessa, kun sitä tarkastelee edellä olevan tiedon varassa. Se on seikka, jota en aikanaan täysin tajunnut, kun

harjoituksista etydejä. Näyttelijät olivat yhdistäneet kukin tavallaan akrobatiaa ja itämaisista taistelutaidoista sekä no- ja Kathakali-teatterista sovellettuja harjoituksia. Watson 1993, 46.

578 Barban kompositioharjoitukset, toisin kuin Odinin aiemmat taito-orientoituneet voimistel- ja akrobatiaharjoitukset, eivät muodostuneet määrätysti tehtävistä, kuten kuperkeikoista tai päälläseisoinnoista. Ne saattoivat muodostua mistä tahansa liikesarjoista, koska huomio ei ollut liikkeissä itsessään vaan fyysisissä käsitemerkeissä, jotka liikkeiden avulla tulivat näkyviin, realisoituivat. Nämä ideogrammit tuotettiin psykofyysisten assosiaatioiden ja tarkan ruumiinhallinnan kombinaatioina. Tyypillinen kompositioharjoitus oli esimerkiksi sellainen, jossa käärmeen mielikuvaa käytetään vaikuttamaan näyttelijän liikkeisiin hänen liikkueensa tilan poikki. Kysymys ei ole käärmeen liikkeiden imitoinnista tai kuvittamisesta vaan erilaisten liikkeiden kehittämisestä: twisting, käännökset, kävely, tanssi paikallaan pysyvään asentoon asettumisesta ja siitä lähtemisestä, tumbles (akrobatiatemppuja) ja kärrynpyörät. Lisäksi varioitiin nopeutta ja rytmiä. Pyrittiin luomaan liikkeiden avulla käärmeen henkinen kuva.

Barba totesi myös, että näyttelijöiden yhdistäessä liikkeitä pidemmiksi ketjuiksi lopputulos oli aina omanlaisensa jokaisella näyttelijällä. Hän totesi, että erottava tekijä näyttelijöiden välillä oli itse asiassa rytmi, ei niinkään tapa, jolla kukin teki esimerkiksi päälläseisoinnan tai kärrynpyörän. Barban ryhmässä toteama vastustus ja haluttomuus jatkuviin koviin harjoituksiin sekä havainnot yksilöllisen rytmin esiintymisestä jokaisella näyttelijällä, johti ryhmän tutkimaan näitä yksilöllisiä rytmejä kompositioissa. Kokeneet jäsenet yhdistelivät kompositioihinsa voimistelun lattiaharjoituksia, kuten eteen- ja taaksepäin kuperkeikkoja käsiä käyttäen ja ilman käsiä, päälläseisontoja, olkaseisontoja ja kärrynpyöriä. Samoin jatkettiin tyylielityä, tietyin säännöin improvisoitua keppityöskentelyä, *the mock combat work in pairs*, jota kuvattiin aiemmin. Harjoitusten näkökulma oli nyt vaihtunut taitojen harjoittelusta jokaisen oman yksilöllisen rytmin hakemiseen. Watson 1993, 47–50. ks. myös Barba ja Savarese 1991, 244–245.

opetin yhdessä Tarkiaisen kanssa Jouko Turkan kaudella kahdeksankymmentäluvulla.

Tarkiaisen akrobatian opetuksen rungon voi luetella perusliikkeinä: kuperkeikka eteen ja taakse, lentokuperkeikka, käsinseisonta, käsinseisontakuperkeikka eteen ja taakse, siltakaadot, kärrynpyörä eri tavoin, arabialainen, päähyppy, puolivoltti ja voltti eteen ja taakse. Itse opin Tarkiaisen opastamana tekemään mm. perhosvoltin, jota muutaman opiskelijan kanssa intohimoisesti harjoittelimme usein myös omalla ajallamme. Sen lisäksi hän teetti lukuisia variaatioita, kuten olkaseisontaa toisen olkapään varassa, joka sisältyi myös Odin-teatterin akrobatiaharjoituksiin<sup>579</sup>. Tehtiin myös rullauksia toisen olkapään yli joko selin makuulta vatsalleen tai kaatuen polviseisonnasta vatsa edellä kaarella olan yli selin makuulle.

Sekä telinevoimisteluun että akrobatian opiskeluun oleellisesti kuuluvasta liikkeen avustamisesta hyvänä esimerkkinä toimii taaksepäin puolivoltin harjoittelu ns. ”volttikoneella”. Siinä opiskelijapari vastakkain seisten, kädet käsissä, ranneotteella, avusti suorittajaa tekemään liikettä hidastetusti oikeaa liikerataa simuloiden (takamuksen alta ja hartian seudulta tukien). Tässä hitaasti tehtävässä liikkeessä kulminoituu oleellisia periaatteita akrobatian opetuksesta nimenomaan näyttelijänkoulutuksen yhteydessä: myös avustavan parin on luettava liikettä tekevän opiskelijan toimintaa koko ajan ja sopeutettava avustamisensa yhteistoiminnassa liikkeen etenemiseen. Käytän tehtävää edelleen akrobatian opetuksessa.

Myös näyttämötaisteluiden yhteydessä akrobaattisia liikkeitä harjoitettiin sekä perusmuodossa että lukuisina sovellutuksina. Tarkiaisen opetuksesta saamani kokemuksen mukaan tuntien oppisisällöt olivat aina hyvin monipuolisia, eikä niitä ole mahdollista luokitella esimerkiksi pelkän akrobatian alle. Tarkiaisen opetus oli samanlaista kuin sirkuksen maailmasta tulleen Langryn ja minunkin opetukseni siinä, että kunkin opiskelijan oli mahdollista edetä oman tasonsa mukaisesti niin pitkälle kuin taidot riittivät. Selvimpänä erona seuraavaksi kuvattavaan Langryn opetukseen näen kuitenkin Tarkiaisen sitoutumisen akrobatian teatterillisiin sovellutuksiin.

Vuoteen 1981, Langryn tuloon saakka, Tarkiaisen opetti akrobatiaa edellä kuvatusti kaikille neljälle vuosikurssille. Tarvittaessa oppiaine sulautui myös miimin tai näyttämötaisteluiden tarpeisiin Tarkiaisen tekeminä sovellutuk-

579 Valokuva Iben Nagel Rasmussenin olkaseisonnasta demonstraatiossa Odin-teatterin varhaisista harjoituksista. Barba ja Savarese 1991, 244

sina. Kuten on käynyt ilmi osa sovellutuksista tuli Leqocilta tai mahdollisesti muilta akrobatiaa näyttämölle tai koulutukseen soveltaneilta tekijöiltä ja osa oli hänen omia kehitelmiään. Tämä monipuolisuus rakensi ymmärrykseni mukaan aikanaan myös yhteyttä Saran ja Suhosen opetukseen osana perusteiden opettamista perusmuokkauksen ja perusliikunnan nimikkeiden sisällä.<sup>580</sup>

Tarkiaisen jäätävä eläkkeelle vuonna 1989 olen jatkanut Tarkiaiselta omaksumaani periaatetta akrobaattisen liikemateriaalin soveltamisessa ensimmäisen vuosikurssin perusliikunnan sekä liike ja ääni -jakson opetuksessa. Sen jälkeen palaan akrobatiaan kolmannella vuosikurssilla näyttämötaistelujaksolla, jota kuvaan erikseen seuraavassa luvussa. TeaKissa usein vasta tällä jaksolla toteutuu esimerkiksi Lecoqin opetuksessa keskeinen akrobatialiikkeiden dramaattinen aspekti klovnerian ja näyttämötaisteluiden yhteydessä.

Langry, jonka tuloa TeaKiin kuvasin Turkan aikaa käsittelevässä historialuvussa, opetti TeaKissa näyttelijäntyön laitoksella akrobatiaa vuodesta 1981 vuoteen 2005 pääasiassa toiselle ja kolmannelle vuosikurssille. Akrobatia oppiaineena yhdistettiin usein pitkälti Langryyn sinä aikana, kun hän opetti TeaKissa. Opetusta oli myös neljäntenä vuotena mutta sen toteutuminen vaihteli vuosittain riippuen siitä, kuinka moni viimeisen vuoden opiskelija pystyi teatteritöiltään vielä osallistumaan TeaKin järjestämään opetukseen. Kahdeksankymmentäluvun loppupuolelta alkanut kehitys vähensi ylemmille kursseille sijoittunutta akrobatian opetusta lähinnä produktio-toiminnan tieltä, niin että 2000-luvulla akrobatian lehtoraatti muutettiin puolikaslehtoraatiksi.

Haastattelussaan Langry kuvasi taustansa olevan sirkuksessa.<sup>581</sup> Hän oli käynyt läpi pitkän tien lapsuuden Marokon hiekkarannoilla alkaneesta akrobatiatempujen harjoittelusta ammattilaiseksi sirkusseurueiden akrobatia-ryhmiin. Lopulta hän kiersi sirkusten ja yökerhojen estradiesitysten sooloartistina ympäri maailmaa.

Myös Langryn opetuksessa painottui Tarkiaisen yhteydessä lueteltujen perusliikkeiden opiskelu ja liikkeen teknillinen hallinta. Tärkeällä sijalla akrobatian perusteiden opetuksessa oli esimerkiksi käsinseisannon har-

580 Tarkiaisen ja Saran opetussuunnitelmaluonnokset sekä Suhosen haastattelu 27.3.2002.

581 Langryn opetusta käsittelevässä osuudessa kuvaus perustuu tekemääni haastatteluun, ellei toisin ole mainittu. Tässä Langryn haastattelu 20.12.2004 sekä Pesonen, TeaK 1/98.

joittelu opettajan avustamana. Tämä mielestäni erittäin moniulotteinen perusliike toimi yhdistävänä siteenä ensimmäisen vuosikurssin liike ja ääni -jakson sekä perusliikunnan opetuksen ja Langryn ylemmillä kursseilla tapahtuneen akrobatian opetuksen välillä. Sen harjoittelu aloitettiin heti opintojen aluksi ja usein opiskelijat harjoittelivat sitä myös itsenäisesti läpi kouluajan.<sup>582</sup>

Sekä Tarkiaisen että minun opetustapani voidaan nähdä tiivistyvän näky-mään voimistelusalista, jossa on paljon voimistelumattoja<sup>583</sup>. Niillä opiskelijat harjoittelevat yhteisen lämmittelyn jälkeen liikekehittelyitä toisiaan avustaen opettajan kiertäessä salissa kommentoimassa ja auttamassa tarpeen mukaan. Avustaminen oli Tarkiaisen mielestä näyttämölle tähtäävässä ope-tuksessa lähes yhtä tärkeä osa opiskelua kuin liikkeiden tekeminen. Yhdyn tähän Tarkiaisen ajatukseen.

Viimeistään lukukausien lopussa mutta usein jo aiemmin opetusjakson kuluessa saliin oli rakennettu ns. ”volttirata” volttimatoista ja alastulopeh-musteista. Volttiradalla tehtiin ponnistuslaudalta lentokuperkeikkoja ja jopa voltteja taittaen, suurin vartaloin ja kierteellä. Kyseessä oli lukukauden muu-taman viimeisen oppitunnin leikkimielinen tapahtuma, jossa katsottiin, mitä jakson aikana oli saatu aikaan mutta myös leikiteltiin akrobatiaa helpotta-villa välineillä, kuten ponnistuslaudalla ja trampetilla. Niiden avulla opis-kelijat saivat onnistumisen elämyksiä ja kokemuksia ”hienoista tempuista”, jotka eivät vielä kaikilta olisi onnistuneet yhtä lennokkaasti ilman apuvä-lineitä. 1990-luvulla TeaKin toimitiloista, Kulttuuritalolta, oli lyhyt matka käydä myös Kisahallin telinevoimistelualueella, jossa samalla tavalla voitiin

582 Omaksuin Langryltä saman ajatuksen, ja käsinseisannon harjoittelusta tuli vuosien myötä liike ja ääni -jaksolla alkava, koko opiskeluajan kestävä perusharjoitus, jota opiskelija opiskeli vähintään kahden opettajan (minä ja Langry) tunneilla. Liike ja ääni -jaksolla siihen on vuosien myötä liitetty hengityksen ja äänen käytön harjoittelua niin, että siitä on muodostunut eräänlainen yhdistävä symboli liike ja ääni -jakson, perusliikunnan ja akrobatian opiskelussa.

583 Voimistelumattoilla tarkoitetaan tässä erikokoisia ja erimuotoisia voimistelussa käytettäviä alustoja, joiden päällä liikkeiden harjoittelu ja suorittaminen on turvallisempaa ja miellyttävämpää kuin kovalla lattialla. Teatterikorkeakoulun aikana perusmatto on ollut volttimatoksi kutsuttu 5–8 metriä pitkä ja n. 120 cm leveä ja n. 1,5cm paksu vaahтомуovimatto, joka on päällystetty sinisellä kankaalla. Volttimattojen lisäksi on käytetty n. 120 x 200 cm. Kokoisia ja n. 5cm paksuja mattoja. Lisäksi on ollut käytössä muutama ns. alastulopehmuste. Se on muovipäällysteinen vaahтомуovipatja, jonka mitat ovat n. 2 x 3,5 metriä.

käyttää hyväksi pehmeän voimistelukanveesin ja erilaisten apuvälineiden tuomaa innoittavaa helpotusta akrobatialiikkeiden harjoittelussa.

Langryn tunnilla puolestaan salissa oli usein vain yksi pitkä volttimatto keskellä lattiaa. Lämmittelyn jälkeen opiskelijat tekivät alkutunnista vuorotellen Langryn avustamana usein samaa liikettä: vaikkapa käsinseisontaa tai taaksepäin puolivolttia. Vuoroaan odottavat tarkkailivat keskittyneinä vuorossa olevaa opiskelijaa. Suoritusvuoron koittaessa Langry saattoi myös pyytää jotakin opiskelijaa yllättäen tekemään esimerkiksi voltin taaksepäin ehkä ensimmäisen kerran elämässään. Tilanteesta tuli keskittynyt ja intensiivinen kaikkien seuratussa, kuinka opiskelija selviytyy. Langry rohkaisi rauhallisesti muutamin sanoin ja lempeästi ”pakotti” opiskelijan tekemään päätöksen avustaen suoritusta tarkasti. Onnistunut yritys palkittiin aplodein.<sup>584</sup>

Muistan, että silloin tällöin kun vertasimme opetusmenetelmiämme tai vierailimme toistemme tunnilla, Langry kertoi, ettei juuri halunnut käyttää ns. kehittelyitä eli vähittäin, osissa tapahtuvaa liikkeen opiskelua, joka tuntui olevan minua ja Tarkiaista opettajakoulutuksen kautta yhdistävä tekijä. Esimerkkinä käy taaksepäin puolivoltin harjoittelu, jonka vähittäiseen kehittelyyn Tarkiainen ja minä käytimme lukuisia osaharjoitteita mm. edellä mainittua kahden avustajan ”volttikonetta”. Langry sen sijaan sovelsi näkemäni mukaan erikseen lähinnä vain ponnistusharjoitusta, jotta ponnistus suuntautuisi hieman taakse eikä ylöspäin.

Tässä erottuu kaksi lähestymistapaa, jossa hieman kärjistettynä Langryllä mielestäni korostui akrobatialiike henkisenä haasteena turvallisissa olosuhteissa ja nimenomaan opettajan tukemana. Opiskelijan tuli tehdä päätös hypystä melko aikaisessa harjoitusvaiheessa. Oppiminen tapahtui opettajan avustuksella vähitellen liikkeen kokonaishahmoa tarkentaen. Tarkiaiselle ja minulle akrobatialiike taas toimi monivaiheisena oppimisprosessina, jossa tavoite opitaan saavuttamaan vähitellen osatavoitteiden kautta ja paljolti myös yhteistyössä toisten opiskelijoiden kanssa. Kokemukseni mukaan tässä hyvin pelkistettyinä esitetyt erilaiset lähestymistavat täydensivät toisiaan ja opiskelijat opiskelivat hyvin motivoituneina molemmilla tavoilla.<sup>585</sup>

584 1980-luvulla ja ajoittain myöhemminkin seurasin Langryn tunteja ja näin kuvaamiani opetustilanteita.

585 Kaikkien opettajien oppitunneilla esiintyi luonnollisesti myös tässä kuvattua vaihtelevampia variaatioita.

Kuten edellä oleva kuvaus osoittaa, Teatterikorkeakoulussa akrobatian opetuksessa on kehittynyt perinnettä, jonka piirissä perusteiden opettamisvaihe vaikuttaisi olevan hieman pidempi kuin esimerkiksi Lecoqilla. Akrobatian teatterillisiä sovellutuksia on 1990-luvun alusta lähtien harjoiteltu enemmän vasta kolmannella vuosikurssilla. Kaikki TeaKissa akrobatiaa opettaneet tuntuvat painottaneen alkuvaiheessa melko paljon liikkeiden teknistä hallintaa ennen niiden soveltamista dramaattisiin tilanteisiin.<sup>586</sup> Rinnastus Legociin perustuu tässä vain hänen kirjoistaan syntyvään vaikutelmaan. Sen tarkoitus onkin enemmän avata kysymys siitä, millainen suhde perusliikkeillä ja liikesovellutuksilla ylipäänsä on tai olisi oltava näyttämöliikunnan opetuksessa.<sup>587</sup>

Akrobaattinen liikemateriaali on ollut opinnot aloittavan liike ja ääni -jakson ja sen jälkeen jatkuvan perusliikunnan opetuksen keskeisenä oppisisältönä tutkimuksen käsittämän ajanjakson loppuun saakka, yhä jatkuen. Liike ja ääni -jaksolla alkanut hengityksen ja äänenkäytön mukana olo suuntaa harjoittelua kokonaisvaltaiseen, hengittävään, myös äänelliseen ilmaisuun laajenevaan toimintaan. Akrobaatiassa toki huomiopiste on liikkumisen harjoittelussa. Sekä Tarkiaisen ja Langryn että omassa opetuksessani näyttää akrobatia kuitenkin linkittyneen myös esiintymisen perusteisiin opintojen alusta lähtien.

Käsinseisoon tekeminen yksin muiden katsellessa voi olla jopa vaikeampaa opiskelijalle kuin roolin suojassa näyttöleminen. Yhtenä opetuksen keinona liike ja ääni -opetuksessa on ollut tietoinen esiintymistilanteiden käyttö oppimiskokemuksena. Katsottavana oleminen tunneilla on tässä mie-

586 Tuolilla kaatuminen on lähes ainoa ensimmäisenä vuonna opettamani akrobatian ilmaisullinen sovellutus, jonka avulla avaan akrobatian mahdollisuuksia osana näyttelijänilmaisua. Se on selkeä liike, josta voidaan osoittaa pohjana oleva suurin jaloin taitto taaksepäin istumaan ja jatkokuperkeikka olkapään yli. Kun se osataan sujuvasti, opiskellaan sovellutus tuolilla kaatumisena, jossa on muutamia teknisiä yksityiskohtia. Siitä voidaan rakentaa erilaisia näyttämöllisiä tilanteita: millainen hahmo kaatuu, miksi, missä tilanteessa, miten suhtautuu jne.

587 Parina viime vuotena olen opettanut yhdessä uuden akrobatian lehtorin Laura Frözenin kanssa. Olemme kehittäneet pariakrobatiaa pidemmälle ja lisänneet sirkuselementtejä, jopa vierailleet Sirkus Helsingin tiloissa kokeilemassa trapetsia, liinoja sekä ilmalla täytettyä, n.3 m x 15 m -kokoista harjoittelualustaa, jolla liikkeitä voi harjoitella turvallisesti ja ilmapatjan ponnistukseen tuoman huomattavan avun turvin. Kompressorin ilmalla täyttämä, puolen metrin paksuinen ja viisitoista metriä pitkä ilmapatja sallii turvallisesti kaikenlaisten volttien ja yhdistelmien kokeilun.

lessä myös esiintymistä. Toisaalta muiden suoritusten katsominen tarkan havainnoinnin opiskeluna ja toisaalta empaattisena tukena liikkeen tekijälle ovat tärkeitä opiskelun aiheita. Tärkeä pohdinnan aihe sekä yhdessä opiskelijoiden kanssa että opettajalle itselleen on: antaako ryhmän katse opiskelijalle voimaa vai kärsiikö suoritus siitä.

Akrobatiaa opetettiin Langryn aikana itsenäisenä oppiaineena toiselta vuosikurssilta lähtien. Langry halusi myös pitää opetuksen puhtaasti akrobatiana. Samalla opetus oli kuitenkin monella tavalla myös esiintymiskoulutusta.<sup>588</sup> Langry korosti akrobatian opetuksessaan esiintymisrohkeutta ja kestävyyttä.<sup>589</sup> Lavalla näyttelijän on kyettävä tekemään päätöksiä ja myös toteuttamaan päätöksensä. Henkinen aktiivisuus, keskittyminen suoritukseen, itseluottamus ja sen tuloksena rentoutuminen sekä luottamus opettajaan, ts. vuorovaikutteinen opetustilanne, olivat Langryn opetuksen keskeisiä elementtejä, joiden merkityksestä me kaikki akrobatiaa opettaneet olimme yksimielisiä. Langryn kuvauksen mukaan akrobatian opiskelu liittyy voimakkaasti opiskelijan henkiseen kasvuun. Pelkojen voittaminen, päättäväisyys ja sitkeys harjoitella olivat Langrylle tärkeitä pedagogisia tavoitteita. Opiskelijoiden lausuntojen mukaan Langry on ollut hyvin tärkeä opettaja monelle opiskelijalle juuri tässä mielessä.<sup>590</sup> Langry herätti opiskelijoissa voimakasta kunnioitusta ja luottamusta. Hänet tiedettiin sirkusesiintyjäksi, ja ihmisenä hän oli lämmin, vahva pedagogi.

Myös Stanislavskin mukaan akrobatia kehittää päättäväisyyttä, jota tarvitaan sielunelämän kohokohtien voimakkaimpina hetkinä, luovan innoi-

588 Kertomansa mukaan Professori Väänänen ehdotti Langrylle kyllä myös opetuksen laajentamista klovneriaan, ja Langry teki tähän liittyvän tutustumismatkan Pariisiin mutta pitäytyi kuitenkin edelleen akrobatiassa.

589 Haastattelu 20.12.2004 sekä Pia Pesonen. Rakas Langry, TeaK 1/98.

590 Esimerkkinä TeaKin ruotsinkielisellä näyttelijäntyön laitoksella 1983–1987 opiskelleen Johan Storgårdin lausunto: ”Toisella vuosikurssilla peruskoulutus jatkui. Mukaan tuli akrobatia Langryn myötä. Mielestäni hän oli ylivoimaisesti parhaita opettajia, joita minulla on koskaan ollut. Syy on yksinkertainen. Langryllä on avain perusasioihin. Hänellä oli tapana sanoa: ’Ensin ajattele! Sitten teke päätös! Sitten mene!’ Nämä opetukset vaikuttivat ehkä eniten siihen, mitä tapahtui suhteessa itseeni ja kykyihini. Kolmen vuoden jälkeen pystyin tekemään arabeskin ja puolivolttin.” [”Arabeski ja puolivoltti” -ilmaus tarkoittaa mitä ilmeisimmin TeaKin akrobatian opetuksen yhtä keskeisistä liikesarjoista: arabialaista ja puolivolttia taaksepäin. Kirj. Huom.]

Paavolainen (toim.) 1999, 140–141.

tuksen tullen.<sup>591</sup> Stanislavski vertaa toisiinsa volttiin valmistautuvaa voimistelijaa ja näyttelijää, joka lähestyy roolin voimakkainta kulminaatiokohtaa. Kumpikaan ei voi epäröidä, varmistaa eikä perääntyä. Voltin tekijän on toimittava arkailematta ja heittäytyttävä sattuman varaan. Näyttelijän on otettava ”lentävä lähtö” ja antauduttava esteettä ja kokonaan roolin kulminaatiokohdassa. Stanislavskin kuvauksessa näkökulmahenkilönä toimiva fiktiivinen opiskelija kertoo: ”Siekailematta heitin kuperkeikan ja pum! Päähäni alkoi nousta valtaisa kuhmu. Kiukustuin ja heitin toisen kuperkeikan. Pum! Otsaan alkoi nousta toinen kuhmu.”<sup>592</sup>

Kokemukseni mukaan Stanislavskin edellä kuvaamia opiskelijoita, jotka eivät kavahda muutamaa mustelmaa, tapaa nykyisinkin TeaKissa jokaisella näyttelijävuosikurssilla. He eivät ole ongelma, eikä heillä ole ongelmaa. Sen sijaan pelokkaat opiskelijat, jotka ovat saaneet peruskoulu- ja lukioaikaisesta liikunnasta erilaisia pelkoja, joskus jopa kammon akrobatiaa kohtaan, tarvitsevat aluksi hyvin toisentyypisiä, turvallisia kokemuksia uskaltautuakseen aloittamaan työskentelyn akrobatian parissa. Tästä olimme ymmärtääkseni Tarkiaisen ja Langryn kanssa täysin yksimielisiä.

Otan vertailun vuoksi lyhyesti esiin myös Kent Sjöströmin Malmön teaterikorkeakoulussa kehittämän akrobatian opetustavan. Sjöströmin opetus sitoutuu muun fyysisen toiminnan osana Stanislavskin fyysisten toimintojen metodiin mielikuvaharjoittelun ja pelon voittamisen kautta. Täsmällisyyden, keskittymisen ja kurin korostettu vaatimus tunneilla tulee

591 Stanislavskilla molemmat toiminnat siis ovat heittäytymistä ja antautumista ilman etukäteisvalmistelua, joka roolityössä hänen mukaansa estää näyttelijää avautumasta oikeassa kohdassa. Seurauksena tästä heittäytymisestä on mustelmia ja kolhuja, mutta Stanislavskin mukaan ne eivät ole vaarallisia, koska opettaja huolehtii siitä, etteivät ne ole hengenvaarallisia. Ne vain auttavat ja pakottavat opiskelijaa seuraavalla kerralla tekemään päättäväisesti saman uudestaan. Apuna toimii fyysinen intuitio ja innostus. Stanislavski julistaa: ”Kun olette kehittäneet itsessänne tällaisen tahdonvoiman ruumiillisten liikkeiden ja toimintojen alalla, teidän on helpompi siirtää se myös elämysten alalle, jolla te opitte arvelematta ylittämään Rubiconin, antautumaan kokonaan ja kerta kaikkiaan vaiston ja innoituksen varaan. Tämänluonteisia hetkiä tulee eteen jokaisessa voimakkaassa roolissa. Auttakoon siis akrobatia mahdollisuuksiensa mukaan teitä voittamaan ne.”

592 Stanislavski katsoo, että akrobatia auttaa näyttelijää liikkumaan näyttämöllä ”joustavammin, sukkelammin ja vilkkaammin noustessa, kumartuessa kääntyessä, juostessa ja muissa vaikeissa liikkeissä. Se auttaa toimimaan nopeassa rytmissä ja tempossa, mihin pystyy vain hyvin harjoitettu fysiikka.” Stanislavski 1951, 52–54.

sekä Stanislavskilta että Grotovskilta ja tähtää itsekurin kasvattamiseen.<sup>593</sup> Jennifer Martin puolestaan ehdotti Stanislavskin tapaan, että näyttämötaistelussa tarvittavia kaatumisia, rullauksia ja kuperkeikkoja pitäisi opiskella suoraan paljaalla lattialla, koska niin ne joudutaan näyttämölläkin tekemään. Hän käytti kaikkea näyttämöliikuntaa yhdistävänä käsitteenä liikkeen virtaavuuden periaatetta (successional movement), joka aiemmin kuvattiin Delsarten peruskäsitteenä voimistelun oppiainekuvauksessa. Liikkeiden käyttö näyttämöllä on harjoittelun päämäärä ja siksi sen on oltava mahdollisimman lähellä aitoa tilannetta. Martinin mukaan vie turhaa aikaa opetella liikkeitä ensin pehmeällä matolla ja sitten näyttämöllä, jossa ne on taas opeteltava ikään kuin uudelleen.<sup>594</sup> Molemmat edellä mainitut opettajat hakivat perusteet akrobatian pedagogiikalle ja valituille oppisisällöille TeaKin opetusperinteeseen verrattuna lähempää teatterin näyttämöä ja näyttelemistä.

Kuten yllä tulee esiin, Langry painotti opiskelijan pelkoja suurimpina esteinä, joista olisi päästävä eroon. Hän pyrki poistamaan pelkoja tukemalla opiskelijaa ”kädestä pitäen”. Hän puhui kuitenkin myös opiskelijan yllättämisestä, opiskelijan haastamisesta menemään uuden rajan yli, tekemään tempun, jota ei ole aiemmin rohjennut tehdä. Tätä edelsi aina pitkäaikainen opiskelijan tarkkailu ja yhdessä työskentely. Langry haastoi opiskelijan vasta, kun tunsu tämän ja uskoi, että uusi aluevaltaus olisi mahdollinen.<sup>595</sup> Tunnistan saman ilmiön omassa opetuksessani ja käytän siitä sanaa läpimurto. Joskus samalla tunnilla saattaa useampi opiskelija tehdä ensimmäistä kertaa esimerkiksi käsinseisontakuperkeikan yksin ilman avustajaa. Näin tapahtuu, jos olen valinnut hetken oikein. Haastan opiskelijoita ylittämään viimeisen kynnyksen itsenäisesti tehtyyn liikkeeseen kannustaen ja uskoa valaen.<sup>596</sup> Erilaisesta opetustyylistä huolimatta toimimme ratkaisevassa vaiheessa Langryn kanssa samalla tavalla. Näihin tilanteisiin liittyy opettajan antama turva ja toisaalta haaste mutta lisäksi ryhmän mukanaolo ja kannustus. Stanislavskin ehdottama tapa tuntuu liian suoraviivaiselta, vaikka siihen

593 Työtapa ja oppisisällöt ovat jatkoa Sjöströmin näyttelijävuosilta, Grotovskin lähestymistapoja soveltaneesta teatteriryhmästä. Ryhmää johti Hasse Berndson, joka sen jälkeen toimi pitkään Sjöströmin kollegana Malmön teatterikoulussa näyttelijäntyön opettajana ja koulun johtajana. Sjöström 2007, 31–60.

594 Martin, Jennifer. Teoksessa Rubin 1980, 18–21. (Jennifer Martin on amerikkalainen näyttämöliikuntaa opettava koreografitaustainen filosofian tohtori.)

595 Langryn haastattelu 20.12.2004.

596 Pohdin asiaa taidekorkeakoulupedagogiikan lopputyössä 1997, 6.

onkin suhtauduttava vain periaatteellisena esimerkkinä. Eri opiskelijat tarvitsevat hyvin erilaisia lähestymistapoja.<sup>597</sup>

STK / TeaKin perinteessä opiskelijasta välittäminen ja henkilökohtaisuus opetuksessa ovat opettajien persoonallisista eroista huolimatta ymmärtääkseni leimanneet kaikkien akrobatiaa opettaneiden opettajien ajattelua. Tätä on tukenut myös opetusryhmien pieni koko. Apuvälineiden käyttö (erilaiset matot ja alastulopehmusteet, koottavan hyppyarkun muunnelmat, ponnistuslaudan monipuolinen käyttö, voltitivyö) ja joko opettajan tai opiskelijatovereiden tarjoama turvallinen liikkeen avustaminen suorituksissa pyrkivät luomaan erityisesti pelokkaille opiskelijoille mahdollisuuden purkaa pelkojaan ja etenemään askel askeleelta kohti vaativampia liikkeitä. Toisaalta myös Stanislavskin painottama pelon voittaminen ja tuntemattomaan heittäytyminen on akrobatian tarjoama kiihottava ja opiskelijoita kiehtova mahdollisuus. Edellä kuvatut kaksi lähestymistapaa eivät sulje toisiaan pois.

Akrobatian opiskelu tuntuu sekä omien että kollegoideni huomioiden mukaan olevan opiskelijalle hyvin palkitsevaa työtä. Se on konkreettista toimintaa, jossa edistyminen on selkeästi todettavissa. Siinä lienee yksi syy akrobatian suureen suosioon opiskelijoiden keskuudessa. Akrobatia on opiskelijan omien pelkojen, rajojen ja avautuvien mahdollisuuksien tutkimista ja taitojen parantamista konkreettisten ja selkeiden osatavoitteiden avulla. Hyödylliseksi on myös osoittautunut se, että akrobatian opiskelussa opiskelija oivaltaa pitkäjänteisen työn ja askel askeleelta etenemisen edut. Langryn mukaan ”seitsemän paitaa pitäis kastella” ennen kuin voi odottaa tuloksia.<sup>598</sup> Akrobatia on oivallinen oppiaine myös tämänkaltaisten henkilökohtaisten haasteiden ottamiseen ja voittamiseen.

597 Mitään suoraan tähän liittyvää tutkimusta ei ole tiedossani, mutta tunnistan Mikko Pehkosen väitöskirjassaan isolla oppilasaineistolla tekemästä, peruskoululaisten telinevoimistelun opettamista koskevasta tutkimuksesta huomioita, jotka ovat liitettävissä sekä Langryn että Tarkiaisen ja minun opetustapaani. Tutkimuksessa osoitettiin, että taidoiltaan huonot oppilaat hyötyivät eniten liikkeiden kehittelyistä, apuvälineistä ja sovelletuista telineistä. Toinen tärkeä huomio liittyi palautteeseen. Tärkein oppimista selittävä tekijä opettajan suhteen oli se, että oppilas koki opettajan olevan kiinnostunut oppilaan tekemisestä. Palautteen laatu ei ollut niin ratkaisevaa. Kiinnostava seikka oli myös se, että kun sekä olosuhteet että annetun palautteen määrä maksimoitiin, oppimistulokset huononivat selvästi. Pehkosen tulkinta oli, että oppimiselle ei jäänyt aikaa liian intensiivisessä oppimistilanteessa. Pehkonen 1999, 224–228.

598 Langryn haastattelu 20.12.2004.

## 6.8. ASEETTOMAT NÄYTTÄMÖTAISTELUT

STK / TeaKin perinteessä aseeton näyttämötaistelu tuli opetusohjelmaan Antti Tarkiaisen mukana ja lienee ollut Tarkiaisen opettamana paljolti Lecoqin koulusta saatua perua. Lecoqilla tappelut sisältävät lyöntejä, potkuja, tukasta vetämistä, nenän vääntöä tai ryhmätappeluita, joissa pyritään suurimpaan mahdolliseen illuusioon väkivallasta – luonnollisesti olematta lainkaan väkivaltaisista. Tausta Lecoqin ajattelulle tässä, kuten muutenkin hänen kehittämässään fyysisen teatterin harjoittelu- ja koulutuskokonaisuudessa, lienee *commedia dell'artessa*, jossa akrobaattiset ja koomiset tappelut olivat osa *commedian* tyyliä, groteskia, humoristista ja liioittelevaa elämän kuvausta. Aseettomat näyttämötaistelut sisältyvät nykyisinkin Lecoqin koulun opetukseen osana toisen opiskeluvuoden dramaattisten alueiden (*dramatic territories*) tutkimista lisänä dramaattisen akrobatian opiskeluun.<sup>599</sup>

Näkemäni Tarkiaisen opetuksen perusteella hän oli opiskellut yllä kuvatun kaltaisia tekniikoita. Periaatteen opittuaan Tarkiaisen kykeni epäilemättä soveltamaan näitä tekniikoita ja antoi opiskelijoiden kehittää lisää. Hän teki tappeluita myös näyttämölle, mm. *Lapualaisoopperaan* ja Svenska Teaterniin tehtyyn *Kolmeen muskettisoturiin*, johon Kauko Jalkanen teki miekkailut ja Tarkiaisen akrobaattiset, aseettomat taistelut.<sup>600</sup>

Tarkiaisen jäätyä eläkkeelle vuonna 1989 jatkoin opetusta samalla periaatteella. Näyttämötaistelu ja pariakrobatia on viime vuodet ollut nimenä opettamallani jaksolla, joka 1990-luvulla vähitellen vakiintui omaksi kokonaisuudekseen ja sai paikkansa kolmannen vuosikurssin opinnoissa. Vuosien myötä olen alkanut antaa kulloisenkin vuosikurssin opiskelijoiden tarpeiden ja kiinnostuksen muovata osittain jakson oppisisältöjä. Perustana on aina akrobatian kertaus, joka on opiskelijoiden jokavuotinen toive. Siitä siirrytään pariakrobatiaan.

599 Lecoqin opetukseen aseettomat taistelut kuuluvat osana kokonaisuutta, jonka yläotsikko on Ruumiin rajat. Rajoja, samalla ilmaisukyvyn rajoja, laajennetaan kaksi vuotta dramaattisella akrobatialla, joka päättyy pehmustettujen *bouffons*-hahmojen tekemiin pyramideihin ja niiden sortumisiin dramaattisessa tilanteessa. Täydennyksenä opiskellaan jonglööraamista aluksi palloilla ja sitten erilaisilla arkipäivän esineillä. Aseeton näyttämötappelu tulee sen jälkeen ehdottoman turvallisesti suoritettuihin lyönteineen ja potkuineen tukasta raahaamisineen ja heittoineen. Lecoq 2000, 70

600 Kauko Jalkasen haastattelu 4.1.1995 sekä Holmbergin haastattelu 21.12.2005.

Toisena teemana jaksolla ovat aseettomat näyttämötaistelut, joissa opiskelijoiden taidoista riippuen voidaan realististen lyöntien ja potkujen lisäksi soveltaa hyvinkin teatterillista ja akrobaattista liikemateriaalia: esimerkiksi erilaisia yliheittoja parin kanssa tai heittovoltteja. Olen yhdistänyt vähitellen Tarkiaiselta omaksumiini tappelutekniikoihin myös Bulgariassa oppimiani, Kochin järjestelmään sisältyviä venäläisiä versioita näyttämötappeluista. Niille on ominaista tarkka kehittäminen ja tarkat suoritusohjeet. Bulgariassa teimme useimmiten realismia tavoittelevia lyöntejä, potkuja, kaatumisia ja putoamisia. Kokonaisuuteen sisältyi myös toisen kantamista tai heittämistä. Oman kokemukseni perusteella Kochin metodilla opetetut tappelutekniikat olivat tietyllä tavalla tosikkomaisempia, pikemmin ehkä tahattomasti melodraamatisen suuntaan aukeavia kuin koomisia. Olen saanut lisää materiaalia myös ulkomaisilta kursseilta ja vierailuilta, kuten oletan Tarkiaisenkin saaneen.

Aseettomia näyttämötaistelutekniikoita opetetaan epäilemättä hyvin monenlaisista lähtökohdista. STK / TeaKin perinne Tarkiaisen ja minun opettamanani on lähellä käytännön teatterin tekemistä. Tyyllilaji voi vaihdella tragediasta farssiin. Esimerkiksi tuntiopettajana toiminut Harri-Pekka Virkki opetti tappeluita myös stunt-työn kautta, jolloin näkökulma oli enemmänkin elokuvaan suuntautuva. Tappeluiden osalta erona on esimerkiksi vetovaljaiden ja muiden apuvälineiden käyttö lyöntien reaktioissa suuremman tehon aikaansaamiseksi. Ongelmallista tällaisessa opetuksessa oli, että näyttämötilanteessa apuvälineet ovat usein kömpelöitä ja hankalia käyttää. Sama koskee esimerkiksi hyppyjä korkealta erilaisille pehmusteille. Tekninen valmistelu ja suorituspaikalle asetetut vaatimukset pakottavat myös usein pois normaalista opetustilasta. Välillä aikaa kuluu paljon enemmän valmisteluun kuin itse temppuun. Tässä joudutaan tekemään taiteellispedagogisia valintoja, joita voidaan perustella monista näkökulmista.

Viimeinen tässä esiin ottamani piirre liittyy itämaisten lajien ja niihin liittyvien filosofisten periaatteiden käyttöön taistelutekniikoiden pohjana. Tarkiaisen ei hallinnut itämaisia taistelutekniikoita ja minäkin olen omaksunut vain joitain periaatteita ja vaikutelmia esimerkiksi karatesta Bulgariassa ja Virkin TeaKissa erinomaisesti opettamasta aikidosta. Jos opettajalla on vaa-dittavat tiedot ja taidot itämaisten taistelulajien opettamiseen, se on luonnollisesti mahdollista. Käytössä olevan ajan puitteissa ei kuitenkaan usein päästä juuri alkua pidemmälle, vaikka opettaja olisi kuinka taitava, kuten mustan vyön haltijan, Virkin, opettaessa muutamana vuonna TeaKissa aikidoa. Ehditään tutustua lajin perustekniikkaan mutta näyttämösovellutuksia

ei ehditä tehdä. Aikido sopi sinänsä hyvin näyttelijänkoulutuksen opetusohjelmaan, mutta lopulta vastaan tulivat myös taloudelliset realiteetit. Kolmen liikunnan lehtorin palkat veivät kaiken liikkumavaran näyttelijäntyyntöön laitoksen tiukentuneesta budjetista, ja Virkin opetus hiipui pois.

Esimerkiksi BASSC:n (British Academy of Stage and Screen Combat) tasosuunnitelmissa aseeton näyttämötaistelu nähdään johdantona aseellisten tekniikoiden, kuten miekkailun tai kepin ja veitsen käytön, opiskeluun.<sup>601</sup> Tämä olisikin luonteva järjestys, mutta Turkan kauden jälkeen TeaKissa on kuitenkin käytännön syistä vakiintunut päinvastainen järjestys. Miekkailu on teknisesti niin vaativaa, että ehjä opiskelujakso on välttämätön mielekkään opiskelun turvaaja. Tämä on voitu taata vain perusopetukseen keskittyvän toisen opiskeluvuoden aikana. Noin viiden viikon miekkailujakso onkin koko ajan kuulunut pakollisiin perusopintoihin.

Aseeton näyttämötaistelukin voi olla teknisesti erittäin vaativaa. Sen puitteissa on kuitenkin helpompi kuin esimerkiksi miekkailussa valita liikemateriaalia, jonka voi oppia melko lyhyessä ajassa ja joka silti antaa hyvän käsityksen aseettomien taistelutekniikoiden näyttämösovellutuksesta.

2000-luvun alkuun asti näyttämötaistelujakso oli valinnainen kolmannen vuoden opinnoissa, koska tuolloin siihen pystyi osallistumaan vain osa opiskelijoista tai vain osan aikaa. Syynä olivat päällekkäiset opinnot, kuten teattereissa koulun ulkopuolella tehdyt harjoittelujaksot, jotka olivat usein kullakin opiskelijalla eri aikoina. Kolmantena vuonna tehdään myös useampia TeaKin omia näytelmäproduktioita, joiden ensi-illat ovat eri aikoina. Tällöin ensi-iltaviikot ja niihin liittyvä kokopäiväinen produktioharjoittelu on osunut eri opiskelijoilla eri aikoihin. Tämä käytäntö oli voimassa tutkimuksen päättymisvuoteen 2005 saakka, mutta sen jälkeen myös kolmannen vuoden opetusta on muokattu niin, että kaikkien on mahdollista osallistua tarjottuihin opintoihin. Näyttämötaistelu ja pariakrobatia -kurssi on nykyisin noin kolmen viikon tiivis jakso, neljä oppituntia neljä kertaa viikossa. Vaikeusasteeltaan monen tasoisia taistelutekniikoita ja muuta liikemateriaalia sisältävä aseeton näyttämötaistelu on kunkin opiskelijajoukon tarpeiden ja mahdollisuuksien mukaan helposti muotoutuva opintokokonaisuus.

601 BASSC:n kouluttamat näyttämötaistelun opettajat opettavat esimerkiksi Britannian johtavissa teatterikouluissa, kuten Royal Academy of Dramatic Artissa. Ks. esim. [http://en.wikipedia.org/wiki/British\\_Academy\\_of\\_Stage\\_and\\_Screen\\_Combat](http://en.wikipedia.org/wiki/British_Academy_of_Stage_and_Screen_Combat).

Teatterikoulutuksessa harjoiteltavien näyttämötaisteluiden ongelmallisuus liittyy kokemuksiini mukaan siihen, että ne ovat helposti vain kokoelma irrallisia temppuja, joiden opiskelua on vaikea motivoida pelkästään sillä, että niitä käytetään myös lavalla. Usein ne näyttämöllä nähtynä myös jättävät toivomisen varaa saavutetun illuusion suhteen. Näyttämöllinen illuusio rikkoontuu huonosti onnistuneen tempun takia. Vähänkin epäonnistunut lyönti tai muu tekniikka saattaa tuhota pitkäksi aikaa näytelmän uskottavuuden ja vaikuttavuuden. Toisaalta tappeluiden harjoitteluun ei kokemuksiini mukaan usein osata teattereissa varata riittävästi aikaa. Suhteessa niiden keston kohtauksessa, niitä olisi harjoitettava hyvin paljon, jotta vaadittava tekninen varmuus kehittyisi sellaiseksi, että varsinainen näyttelijän ilmaisu toimisi ihanteellisesti.

Opetuksessa aseettomat tekniikat tuntuvat toimivan parhaiten, jos mukana on haaste rakentaa pieniä kohtauksia, joissa on useampia tekniikkayhdistelmiä. Opiskelijat alkavat ymmärtää, että pelkän tekniikan opettelu ei riitä vaan on kyettävä myös soveltamaan sitä keskellä isompaa tapahtumaa ja näyttelemään haluttu asia ulos. Näyttämötaistelutekniikoiden kohdalla tuntuu sopivan Lecoqin ajatus soveltaa opittua tekniikkaa melko pian alkeiden oppimisen jälkeen dramaattiseen tilanteeseen.<sup>602</sup> Mielestäni aseettomia näyttämötaisteluita on järkevintä opettaa lähinnä käytännöstä näytännötyön näkökulmasta. Tehdään se, mikä toimii kussakin tilanteessa halutun ilmaisuuden kannalta parhaiten ja turvallisuus huomioiden.

Näyttämötaistelut ovatkin STK / TeaKissa olleet lähinnä tyyliä teatterillisista ilmaisutekniikkaa. Tyyliä jaksaminen tulee luontevasti mukaan toimintaan, kun mietitään esimerkiksi, miten samasta tappelun liikemateriaalista voidaan liikkeiden kokoa, ajoitusta tai tilan käyttöä muuntelemalla saada aikaan hyvin koominen tai ahdistavan väkivaltaisen tuntuinen kohta. Näyttämötaisteluiden avulla on voitu tutkia ja opiskella periaatteita, jotka toimivat yleisemminkin, kun joudutaan kehittämään jotain vaativaa näyttämötilannetta. Olipa kyseessä iso taistelu tai pieni tappelu, se on rakennettava pala kerrallaan ja harjoitettava hyvin, jotta se voitaisiin esittää sekä turvallisesti että tarkasti ja ilmaista toiminnalla se, mitä pyritään ilmaistamaan. Samalla voidaan luontevasti pohtia väkivallan olemusta ja sen oikeutusta näyttämöllä.

602 Lecoq 2000, 70.

Näyttämötaisteluiden kohdalla ehkä korostuu myös kysymys ilmaisuteknisen opetuksen kiinnittymisestä näyttelijäntyön opetukseen. Ennen Jouko Turkkaa ja Turkan ajan jälkeen näyttämötaistelut ovat olleet yksi irrallinen oppiaineskokonaisuus muiden joukossa osana draamanäyttelijän ammattikoulutusta. Turkka ilmaisi halunsa koko opetuksen suuremmasta integroitumisesta kohti yhteistä fyysistä maailmaa. Kausi jäi kuitenkin kesken, eikä syntynyt konkreettista versiota siitä, mitä se olisi voinut olla.

#### 6.9. TANSSI

Koomiset tanssit kuuluivat esiintyjien (näyttelijöiden) repertuaariin jo Shakespearen ajan Englannissa.<sup>603</sup> Tyyliikunnan yhteydessä esiteltyyn Szcukaan viitaten tanssitaito oli vuosisatoja hoveissa vaadittu tapakulttuurin muoto ja sen myötä miekkailutaidon tavoin jollain tasolla vaatimuksena myös näyttelijöille, jotka esittivät hovista tai aatelisten seurapiireistä kertovia näytelmiä.<sup>604</sup>

Järlebyn mukaan ruotsalaisen teatterikoulutuksen alkuvaiheissa seurailtiin ranskalaisklassista tai retorista näyttelemistyyliä, jonka yhteydessä harjoiteltiin klassista balettia ja florettimiekkailua. Tämä oli opetuksen perusta Ruotsissa 1700-luvun loppupuolelta suurimman osan 1800-lukua. Näyttelijöitä kouluttavan lausuntakoulun oppilaat Tukholmassa opiskelivat klassista balettia yhdessä ooppera- ja balettioppilaiden kanssa, mikä oli ymmärrettävästi kätevää, kun voitiin käyttää samoja opettajia. Tuolloin klassillinen (konforma) balettikoulutus ei sallinut yksilöllisiä poikkeuksia yhteisyyteen pyrkivästä ilmaisusta.<sup>605</sup>

Tanssia opetettiin suomenkielisille näyttelijäoppilaille jo Kansallisteatterin oppilaskoulussa ja sitten Suomen Näyttämöopistossa. Tässä rajoitan tanssin käsittelyn kuitenkin lähinnä siihen rooliin, joka sillä oli Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun näyttelijöiden koulutuksessa. Tanssin

603 McElroy & Cartwright 1986, 201.

604 Kiinnostava havainto on, että miekkailua ja tanssia opetettiin usein samoissa kouluissa ainakin jo 1500-luvulla Italiassa ja Espanjassa. Miekan kantaminen ja sen asettamat vaatimukset kuuluivat osaksi aatelismiehen tanssiopintoja. Oli myös tansseja, jotka sisälsivät miekkailuliikkeitä: väistöjä, pistoja ja hyökkäys- ja puolustusliikkeitä. (Tohtori Patri Pugliesen minulle sähköpostitse lähettämä luentorunko, jonka lähdetiedot ovat kadonneet.)

605 Järleby 2001, 151.

alue osana STK / TeaKin näyttelijänkoulutusta on monisyinen kokonaisuus, ja tanssin eri alueita on tutkimuksen käsittämänä aikana opettanut STK:n vuosikertomuksista ja TeaKin opinto-oppaista laskettuna vähintään 18 opettajaa. Seuraavassa jaan tanssin opetuksen näyttelijänkoulutuksen yhteydessä STK / TeaKissa vuosina 1943–2005 kolmeen alalukuun. Viimeisellä jaksolla, vuodesta 1983 vuoteen 2005, kuvaan erikseen vielä kolmen opettajan variaatiot modernin tanssin perinteestä.

Suurelta osin tanssinopetuksessa on ollut kyse klassisen baletin tai modernin tanssin suuntausten, suhteesta näyttelemiseen. Vartalon hallinta, ryhti, raajojen linjat ja ojennukset, sirous ja keveys, koordinaatio ja rytmitajun kehittäminen ovat olleet tärkeitä tavoitteita. Tärkeää on ollut myös liikunnan tyyli ja laatu. Tanssilla on nähty historiallisiin tyyliin, tapakasvatukseen ja perinteen siirtoon liittyviä tehtäviä. Baletin, tanhujen, musikaalitanssien tai seuratanssien opetuksessa kaikkia näitä alueita on sivuttu näkökulmasta riippuen sekä hyvässä että pahassa.<sup>606</sup> Modernin tanssin kehityksestä tulleet heijastuksena näyttelijänkoulutus kohtasi kahdeksankymmentäluvun alussa ensimmäistä kertaa myös kehon kuuntelun periaatteella toimivia ns. pehmeitä kehotekniikoita, osin dramaattisin seurauksin.

#### *6.9.1. Voimistelun, rytmiiikan ja tanssin liitto 1943–1975*

Ensimmäisessä vaiheessa, vuosina 1943–1975, oli tanhuilla, karakteritansseilla, historiallisilla tansseilla, balettiharjoituksilla ja Graham-tekniikalla sekä musikaalitansseilla STK:ssa voimistelun ja rytmiiikan opetusta täydentänyt rooli. Näitä alueita opetettiin osittain päällekkäin ja joitakin vain jaksottain, mutta baletin tankoharjoituksia, tanhuja sekä Graham-tekniikkaa kuitenkin lähes koko jakson ajan. Suurimman osan aikaa (1948–1975) voimistelun ja tanssin pääopettajana toimi Elsa Sara, jonka ohjelmistoon em. tanssin lajit kuuluivat.

606 Esimerkiksi venäläisessä teatterikoulutusperinteessä nimenomaan klassiselle baletille on ajateltu paljon samoja tehtäviä kuin aiemmin tässä luvussa voimistelulla todettiin olleen STK:n opetuksessa. Stanislavskin ajattelun mukaan klassinen baletti täytti edellä mainitut tehtävät muilta osin, mutta erittäin tärkeänä pitämänsä käsien elekielen hallinnassa Stanislavski kehotti kääntymään Isadora Duncanin liikekielen suuntaan. Stanislavski moitti baletin elekieltä käsien osalta helposti manerisoivaksi ja jäykäksi. Stanislavski 1951, 54–55.

Näyttää siltä, että Suomen Teatterikoulun alkuvuosina tanssinopetus haki hetken muotoaan. Hilma Jalkasen opettaman voimistelun lisäksi syysluku-kaudella 1945 vapaan tanssin edustaja Irja Hagfors antoi opetusta kymmenen tuntia *taidetanssin* nimellä. Vuoden 1946 aikana tanssitaiteilija Toivo Niskanen opetti 28 tuntia *karaktääritanssia*.<sup>607</sup> Molemmat olivat opettaneet tanssia jo 1920-luvulla Suomen Näyttämöopistossa, jossa sitä eri opettajien opettamana oli ollut säännöllisesti ohjelmassa koko opiston olemassaolon ajan.<sup>608</sup> Siinä mielessä he edustavat jatkumoa sotavuosien yli.<sup>609</sup> Koska tuntimäärät olivat merkityksettömän pieniä, kyseessä lienee ollut lähinnä myönteinen ele keskieurooppalaisen uuden tanssin suuntaan, jota Hagfors edusti, ja toisaalta luonne- eli karakteritanssien suuntaan, joita Hilma Jalkanen piti hyödyllisenä osana näyttelijöiden liikuntakoulutusta.

Hilma Jalkanen antoi tanssille näyttelijäkoulutuksessa sivuosan voimisteluun nähden. Jalkanen nimesi voimistelun näyttelijöiden liikunnallisen koulutuksen pohjaksi, kuten aiemmin voimistelua käsittelevästä jaksosta käy ilmi. Hän katsoi, että aika ei riitä kouluttamaan näyttelijöistä tanssitaiteilijoita.<sup>610</sup> Jalkanen kehotti kehittämään näyttelijässä havaittua tanssillista lahjakkuutta, mutta piti tanssitaiteilijan kasvatusta niin vaativana, ettei sitä voinut yhdistää näyttelijäkoulutukseen. Kuten jo voimistelun yhteydessä mainitsin, Jalkanen vaati koulutuksen yhteydessä näyttelijäopiskelijan makua kehitettävän: liikuntataiteen nimissä harjoitettavaa diletantismia oli vältettävä. Hän kirjoittaa: ”Viimeisenä kouluvuotena, kun estoista on jo vapauduttu ja

607 STK:n vuosikertomukset 1945–1946.

608 Irja Hagforsilla (1905–1988) oli tanssidiplomi Hellerau-Laxenburg-tanssikoulusta (liikuntakoulu lience) (1926–28) ja häntä pidetään eräänä vapaan tanssin uranuurtajista Suomessa. [http://kotisivukone.fi/files/wwwmakkonen.kotisivukone.com/i\\_existing.pdf](http://kotisivukone.fi/files/wwwmakkonen.kotisivukone.com/i_existing.pdf). Toivo Niskanen (1887–1961) oli ensimmäinen klassista balettia tanssinut miestanssija ja koreografi Suomessa. Hän tuli tunnetuksi erityisesti karakteritansseistaan. af Hällström 1945, 174. Molemmat olivat opettaneet tanssia jo Suomen Näyttämöopistossa Niskanen vuosina 1920–21 ja Hagfors 1928–29 heti tultuaan Hellerausta. Hagfors opetti myös Helvi Salmisen liikuntakoulussa. Salminen puolestaan opetti Näyttämöopistossa voimistelua vuodet 1928–1941. Hän oli Hilma Jalkasen tavoin voimistelija mutta suuntautunut Jalkasta tanssillisemmin. Hämäläinen 1980. Jalkanen ja Salminen julkaisivat yhdessä vuonna 1927 kirjan Tie Terveysteen ja kauneuteen. Naisten kotivoimisteluluopas. Helsinki. Otava.

609 Suomen Näyttämöopiston vuosikertomukset 1920–1941.

610 Myös Jens Walentinsson totesi, että käytettävissä oleva aika oli liian lyhyt tanssitekniikan opiskeluun samassa mielessä kuin ammattitanssijoilla. Haastattelu 24.4.2002

voimistelun ja rytmiikan opetuksessa edistytty paljolti, voidaan opettaa luonnetansseja (karakteritanssi).” Jalkanen piti niiden hallintaa ja tuntemusta näyttelijän kehitykselle tärkeinä.<sup>611</sup> Tältä pohjalta lienee ymmärrettävä myös Toivo Niskasen lyhyt opetusjakso karaktääritansseissa<sup>612</sup>.

Vaikka Ilmari tunnetaan Stanislavskin ajatusten suurena ihailijana, tanssin osalta hänen näkemyksensä eroavat Stanislavskin balettia arvostavista näkemyksistä. Stanislavski korosti klassisesta baletista esikuvansa ottavaa ihanteellista vartalon asentoa, kuten jalkojen voimakasta aukikiertoa, ja Isadora Duncanin tanssityylissä puolestaan osattiin Stanislavskin mielestä käsitellä kämmeniä paremmin kuin baletissa. Stanislavskille tanssi oli olennainen väline vartalon kehittämiseksi ja hän kuvaili tanssin hyviä vaikutuksia vartalon käyttöön, eleeseen.<sup>613</sup> Sen sijaan Ilmari, sen paremmin kuin Hilma

611 Jalkanen teoksessa Krohn (toim.) 1949, 108.

612 Karakteritanssit on 1840-luvulla syntynyt sekä balettiin että kansantanssiin liittyvä tanssin laji. Suomalaisen kansantanssin opettajakoulutuksen perustaja ja kansantanssi- sekä karakteritanssituomari Bela Gazdag määrittelee, että karakteritanssi on koottu kansantanssin vahvimmissa tyylipiirteistä esitettäväksi balettityylillä. Baletin näkökulmasta hän luonnehtii balettiesitykseen lisättävän kansanomaisia tyyliä. [http://www.freemymind.fi/jutut/2004/nuorikulttuuri/karakteritanssi\\_119605.php](http://www.freemymind.fi/jutut/2004/nuorikulttuuri/karakteritanssi_119605.php).

Karakteritanssit liitetään erityisesti venäläiseen balettikoulutustraditioon. Useissa klassisissa baleteissa on pitkiä tanssikohtauksia eri maiden kansantansseista, joiden puvuutukseen kuuluu kansallispuvuista mukailtuja asuja ja saappaita sekä kenkiä, tutun ja varvastossujen sijaan. Karakteritansseja ja niiden koulutusta on kehitetty erityisesti Venäjällä ja sen vuoksi ohjelmistossa on usein entisen Neuvostoliiton alueen ja ns. Itäblokin kansantansseja mutta myös espanjalaisia tansseja ja italialaista tarantellaa. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Karakteritanssi>. Erikoistumisvuotenaani 1982–83 Bulgariassa Vitiz-instituutissa oli näyttelijöiden liikuntakoulutuksen osana karakteritansseja, mm. venäläisiä, espanjalaisia ja italialaisia. Tanssin pohjana olivat edellisen määritelmän mukaan helpotetut baletin jalka-asennot, joita myös kansantanssinopetuksessa käytettiin baletin tankoharjoitusten ohella pohjana.

613 Stanislavski kirjoittaa: ”Tanssit suoristavat vartaloa, irroittavat liikunnan, antavat sille vauhtia, määrätietoisuutta ja hioutuneisuutta, mikä on hyvin tärkeää, koska lyhennetty ja typistetty ele on arvoton.” Väärän asennon vaikutuksesta kädet asettuvat joko liiaksi eteen tai selän puolelle rentoina ollessaan. Niiden ainoa oikea paikka on sivulla.” Stanislavski jatkoa vartalon asennon tarkentamista dualistisella vertailutekniikalla: ”Usein käsivarret kääntyvät kyynärpäistään sisäänpäin kohti vartaloa. Ne on saatava kääntymään vastakkaiseen suuntaan kyynärpäät ulospäin. Mutta sekin on suoritettava kohtuullisesti, sillä liioittelu rumentaa asennon ja turmelee koko asian. Yhtä tärkeä on jalkojen asento. Väärästä asennosta kärsii koko vartalo, joka käy kömpelöksi, painavaksi ja teennäiseksi. Useimmilla naisilla jalat kääntyvät lantiosta ja polviin sisäänpäin. Sama koskee myös jalkateriä, joiden

Jalkanenkaan, ei pitänyt klassista balettia lainkaan sopivana näyttelijöiden koulutukseen. Molemmat katsoivat, että baletti jäykistää pikemmin kuin vapauttaa näyttelijöitä luonnolliseen kokonaisilmaisuun.<sup>614</sup>

Hilma Jalkanen pyrki samaan päämäärään kuin Stanislavski: väärissä asennoissa olevia vartaloita olisi koetettava kehittää kohti oikeaa pystyasentoa. Hän käytti esitelmässään lähes vastaava esimerkkiä huonosta ryhdistä kuin Stanislavski, sisään painunutta rintakehää, tai liian taakse vetäytyneitä hartiota ja eteen työntyvää vatsaa.<sup>615</sup> Ryhdin parantamiseksi hän kuitenkin suosittelee voimistelua baletin sijaan.<sup>616</sup>

Klassinen baletti supistui Wilho Ilmarin aikana STK:n näyttelijänkoulutuksessa vain tankoharjoituksiin Hilma Jalkasen jälkeenkin, hänen seuraajansa Saran opetuksessa. Sen jälkeen se ilmaantui opetusohjelmaan vain lyhyeksi ajaksi ja pienillä tuntimäärillä Holmbergin rehtorikaudella (1968–71) ja vielä kerran Jussi Parviaisen ryhmän harjoituksiin TeaKissa 1980-luvun loppupuolella Matti Tikkasen opettamana.<sup>617</sup>

kantapääät usein kääntyvät ulospäin ja varpaat sisäänpäin. Baletin tankovoimistelu korjaa mainiosti nämä viat. Se suoristaa jalat ja asettaa ne oikeille paikoilleen. Näin jalat käyvät solakammiksikin. Jos jalkojen asento on lantiosta lähtien oikea, se saa myös päkiät ja kantapääät asettumaan oikeaan asentoon siten, että kantapääät hakeutuvat yhteen ja jalkapöydät eriyvät toisistaan, kuten oikea jalkojen asento vaatii.” Hän korosti lantiosta lähtevän jalkojen aukikierron tärkeyttä ja neuvoi esimerkiksi jalkojen avaamisharjoituksen, jossa seisotaan jalkaterät sivulle kääntyneinä ja yhteen vedettyinä niin, että jalkaterien sivut koskettavat toisiaan ja toisen jalan varpaat ja toisen jalan kanta ovat vierekkäin. Stanislavski 1951, 54–55.

614 Näyttelijä Tiina Rinne (STK:n oppilas 1947–1950) kertoi käyneensä joidenkin muiden tyttöoppilaiden kanssa salaa Jalkaselta balettitunneilla, koska tämä kielsi baletin hyvin haitallisena ja jäykistävänä liikuntamuotona. Jalkanen kehui myöhemmin tyttöjen jalkatyöskentelyn parantuneen voimistelutunnilla mutta he eivät uskaltaneet tunnustaa, että siitä oli kiittäminen balettitunteja. Rinteen haastattelu 11.3.2008.

615 Stanislavski 1951, 54–55.

616 Jalkanen 1949, 105.

617 Tuolta ajalta minulla ei ole käytettävissä tuntilistoja, mutta seurasin vielä tuolloin myös Parviaisen ryhmän opetusta ja näin Matti Tikkasen balettiovetusta, joka liittyi lähinnä Figaron häät -produktioon. Tärkeällä sijalla siinä, että Parviainen halusi juuri Tikkasen opettajaksi, oli käsittääkseni Tikkasen värikäs persoona ja tausta tähtitanssijana. Tuolloin TeaKissa tinkimätön asenne oli taiteilijalle plussaa ja Tikkasen kerrottiin solistiurallaan mm. ponnistaneen niin rajusti piruettiin, että molemmista jaloista murtuivat päkiäluut ponnistuksen voimasta. Tarinan todenperäisyyttä en ole tarkistanut eikä se ole mielestäni oleellista. Tuonaikaisessa yhteydessä se palveli tietynlaista äärimmäisen ponnistelun ihailua taiteen tekemisessä.

On kiinnostavaa, että Ilmarin ja Hilma Jalkasen tavoin myöskään Arvelo, joka tuli hieman myöhemmin tunnetuksi mm. Praesens-ryhmän perustajajäsenenä modernin tanssin alueella, ei anna tanssille juuri mitään tehtävää, ei ainakaan vielä Näyttelijöiden liikunnanopetuksen suunnitelmassaan vuodelta 1956 (julkaisematon luonnos). Arvelo puhui ilmaisuliikunnasta ja liikunnallisesta ilmaisusta, pantomiimisesta ilmennyksestä sekä rytmikasta mutta ei juurikaan tanssista. Suunnitelmaluonnoksen yleissävyn perusteella Arvelo tuntui pitävän voimistelua ja ehkä pantomiimista ilmennystä tanssia tärkeämpinä näyttelijänkoulutuksessa. Jalkasta myötäillen hän asettaa opiskelijoiden tavoitteeksi oppia liikkumaan luonnollisesti ja harmonisesti. Pantomiimiin verrattuna tanssi oli Arvelon mukaan abstraktimpaa ja liikekieleltään tarkemmin muotoiltua. ”Tanssi on kernaimmin lyyrillistä, korkeintaan draamallista eepilliset kohdat vain välipaloina.”<sup>618</sup> Hän lienee tarkoittanut esimerkiksi klassista balettia ja toisaalta tuon ajan modernin tanssin tekniikoita, kuten Graham-tekniikkaa ja sen luomaa liikekieltä.

Kuten aiemmin on tullut esiin, Arvelon pyrkimykset teatterillisen teatterin vahvistamiseksi liittyivät nimenomaan yhteiskunnalliseen teatteriin, Brehtiin ennen kaikkea. Pantomiimi sopi hänen mielestään tällaisen teatterin keinoksi. Tyylitelty fyysinen ilmaisu tähtäsi rohkeammin tyylittelevään näyttelijäntyöhön ja sen vaatimiin koulutuksellisiin valintoihin. Arvelo ei ilmeisesti tuolloin nähnyt tanssilla edes modernissa muodossa sen kaltaista koulutuksellista tehtävää.

Saran otettua pääopettajana (ainoana päätoimisena liikunnan opettajana) kokonaan vastuun liikunnanopetuksesta vuoteen 1951 mennessä<sup>619</sup> hänen opetusalakseen oli eri vuosina hieman vaihtelevin nimityksin merkitty voimistelun, rytmikan, liikuntakulttuurin ja tyyliliikunnan lisäksi myös tanssi eri muodoissa.<sup>620</sup> Sara lienee alusta saakka sisällyttänyt ohjelmaan tanhuja, jotka Jalkasen mukaan kuuluivat voimistelua täydentävään rytmilliseen oppiaineeseen.<sup>621</sup> Hilma Jalkasen lähdettyä STK:sta Sara alkoi opettaa myös bale-

618 Arvelo 1956.

619 STK:n vuosikertomukset 1946–51.

620 Sara sai koko liikunnanopetuksen itselleen vuonna 1948 Jalkasen työkiireisiin vedoten jäätyä pois STK:sta. Hän tosin opetti vielä vuoteen 1951 pieniä tuntimääriä. Vuonna 1953 Sara nimettiin vakinaiseksi opettajaksi rehtori Ilmarin ja kahden muun opettajan ohella, koska koulu alkoi ottaa oppilaita joka vuosi vuoden 1954 alusta, opetusvelvollisuutenaan 20 tuntia viikossa. STK:n vuosikertomukset 1953–54.

621 Jalkasen naisvoimistelujärjestelmässä tanhua voitiin käyttää harjoituskokonaisuuden

tin tankoharjoituksia, jotka myös Ilmari tuolloin kaikesta päätellen hyväksyi.<sup>622</sup> Minulla ei ole tarkkaan tiedossa, minä vuonna Sara lisäsi ohjelmaan myös lattiatasossa tehdyn Graham-tekniikan, mutta ainakin vuonna 1958 opintonsa aloittanut Jarno Hiilloskorpi muisteli sen jo kuuluneen opetusohjelmaan.<sup>623</sup> Graham-tekniikka tuki myös Wilho Ilmarin ajan ”sisältä ulos”-linjaa näyttelijäntyössä, koska sille oli luonteenomaista pyrkimys saattaa tanssilla näkyväksi tanssijan sisältä lähtevä, tarvittaessa voimakas ja dramaattinenkin ilmaisu.<sup>624</sup>

Saran liikunnan opetussuunnitelmaluonnoksessa, vuodelta 1974, on ensimmäisen vuoden tanssinopetus merkitty viimeiseksi numerolla 12, *Tekniikan alkeet*. Kohta sisältää *tanhut, yksinkertaisen klassillisen treenauksen ja modernin lattiatekniikan (Graham) alkeet*. Suunnitelma on kirjoitettu hyvin tiiviiseen muotoon ja huomautukset koskevat vain teknisiä yksityiskohtia. Lähinnä tekniikan näkökulmasta suunnitelmassa lueteltiin 12 kohtaa ensimmäiselle ja seitsemän toiselle vuodelle. Toisena opiskeluvuotena tekniikan kehittäminen oli liikunnan oppisisältöjen listassa ensimmäisenä ja sisälsi

osana korvaamaan hyppyharjoittelu tai leikki lasten voimisteluharjoituksissa. Jalkanen toteaa, että *tanhut* ovat olennainen osa kansankulttuuria ja niissä ilmenee ”kansan ja eri heimojen luonteenpiirteet elävinä”. Hän pitää niitä erittäin sopivina liikuntakasvatukseen ”sisäisen henkensä, rytmensä ja rikkaiden liikemuotojensa ansiosta”. Niiden rytmit ja liikemuodot soveltuvat hyvin myös liikesommitelmiin. Jalkanen 1967, 107.

622 Sara oli opiskellut Maggie Gripenbergin liikuntakoulussa 8-vuotiaasta lähtien. Meri Mäkelän (os. Lagus) haastattelu 10.12.2008. Gripenberg omaksui baletin tankoharjoitukset osaksi opetustaan mutta ei ollut saanut systemaattista balettikoulutusta. Hämäläinen 1980, 21.

623 Ohjaaja Elina Lehtikunnas (STK:n ohjaajalinja 1954–1957) puhuu vielä vain naisvoimistelusta ja baletin tankoharjoittelusta Elsa Saran yhteydessä. Elina Lehtikunnaan haastattelu 31.1.2002. Hiilloskorpi sen sijaan muisteli, että myös lattiaharjoituksia tehtiin, tosin hän ei muista käytettiinkö juuri Grahamin nimeä. Jarno Hiilloskorven puhelinhaastattelu 2.12.2008.

624 ”Halutessaan kouluttaa tanssijansa koreografiseen tyyliinsä sopiviksi Martha Graham kehitti uuden tanssitekniikan, jonka tunnusomaisia piirteitä ovat lattiatasolla tapahtuvat keskivartalon kiertoihin ja *contraction*- eli koontoliikkeisiin perustuvat jännitteiset harjoitukset, teräväkulmaiset käsisasennot ja dramaattiset kaatumisliikkeet. Tekniikka kehittyi yhteydessä Grahamin koreografiseen työhön ja siitä kumpuaviin liikeideoihin. Hänen dramaattinen tyyliinsä oli kiinnostunut tutkimaan yksilön sisäisiä tunteita ja kokemuksia sisältäen vahvaa symboliikkaa. Myös harjoitusliikkeiden motivaatio lähtee sisältäpäin keskivartalosta ja tunnustaa latialta nousemiseen vaadittavan voiman.” <http://fi.wikipedia.org/wiki/Nykytanssi>.

*monipuolisempaa tankoekerssiisiä ja eristettyjä liikkeitä, vaikeampaa Graham-tekniikkaa ja lisäksi karakteritansseja.* Opetus eteni suunnitelmasta päätellen vähitellen vaikeutuvien teknisten vaatimusten kautta ja oli siinä mielessä luonteeltaan teknistä. Esimerkiksi Komin muistelun perusteella Saran opetus ei kuitenkaan ollut lainkaan mekaanisesti toteutettua. Kehyksenä oli kuitenkin voimistelukasvatuksen etenemisjärjestys ja tanssi oli siinä vain yksi osa-alue.<sup>625</sup>

Erikseen on vielä mainittava omana oppiaineenaan aiemmin kuvattu *tyyliliikkunta*, joka oli opetussuunnitelmaluonnoksessa otsikon *kontaktin kehittäminen* alla ja sisälsi myös historiallisia tansseja. Nämä olivat oma pieni, mutta ilmeisen tärkeä alueensa, jonka opetus säännöllisemmin ilmeisesti alkoi Wanda Szczukan vierailtua opettamassa *tyyliliikkuntaa* STK:ssa ensimmäisen kerran keväällä 1968. (Szczuka opetti STK:ssa vielä toisen kerran keväällä 1977.<sup>626</sup>) Sara lienee osallistunut hänen ensimmäiselle kurssilleen monien muiden opettajien tavoin. Historiallisten tanssien opetusta jatkoi myös Tiina Suhonen vuoteen 1978 historiallisiin aikakausiin sidottujen ja monen opettajan yhteistyönä toteutettujen opetusperiodien aikana. Tyyliiikkuntaa ja aikakauden tansseja opetettiin tuolloin osana kulloinkin käsitellyn tyylikauden opetusjaksoja.<sup>627</sup>

Saran aikana viimeisenä eli kolmantena ja myöhemmin koulun jatkuttua vuodella (vuodesta 1969 alkaen) neljäntenä opiskeluvuotena tanssin- ja liikunnanopetukseen tuli mukaan myös esittävä elementti.<sup>628</sup> Useana vuotena Sara suunnitteli ja harjoitutti erilaisia liikunnallisia näytteitä viimeisen opiskeluvuoden keväällä. Osa näytteistä keskittyi rytmiikkaan, mutta joukossa oli myös koreografioita musikaalien kohtauksiin ja mm. koko *The Boy Friend* -musikaalin tanssit.<sup>629</sup>

625 Lieneekö tässä kyse vain opetussuunnitelmaluonnoksen tiivistetystä muodosta ja ehkä siitä, että 1970-luvulla pyrittiin realistiseen asiallisuuteen opetukseen liittyvässä ilmaisussa. Ainakin Komin kokemuksen mukaan Sara kyllä korosti ilmaisullista puolta myös oppitunneilla: ”Pitää osata kävellä pitää osata kuulla musiikki ja sitte itse pystyä sieltä luomaan. Että se ei ole mekaanista harjottelua” Komin haastattelu 7.3.2002.

626 STK:n vuosikertomukset 1968–69 ja 1977.

627 Tiina Suhosen haastattelu 27.3.2002.

628 STK:n vuosikertomuksissa mainitaan Saran valmistaneen ensimmäisen esityksensä *Rytmillinen fantasia* näytteisiin vuonna 1955.

629 Komi muistaa tanssineensa mm. Saran koreografioimassa *Amerikkalainen Pariisissa* -teoksessa solistina Jarmo Alosen kanssa. He tanssivat ”melkein klassisin liikkein

Saran tanssinopetuksessa liikkeen ilmaisevuus oli tärkeää jo Hilma Jalkasen hahmottelemin suuntaviivoin. Hänen opetuksensa oli kuvausten perusteella lähtökohtaisesti ilmaisuun innostavaa. Ilmaisuu ei saanut olla mekaanista, ulkokohtaista, vaan sielullinen impulssi oli liikkeen lähtökohta. Edellä mainitussa ilmapiirissä tanssin opetus näytti keskittyneen 1970-luvulle saakka ensimmäisinä opiskeluvuosina melko paljon myös rytmittajun ja tekniikan opettamiseen siinä mielessä, että esimerkiksi tanhujen avulla opiskeltiin erilaisia tanssirytmiejä ja Graham-tekniikan avulla keskustan käyttöä liikkumisessa.

Viimeisen opiskeluvuoden näytteisiin Sara valmisti vuodesta 1955 lähtien hyvin monenlaisia liikunta- ja tanssiesityksiä, joissa oli kokonaisilmällinen tavoite. Vuosikertomuksista voi nimien perusteella päätellä, että 1950-luvulla esitykset vaihtelivat eri vuosina rytmisiin keskittyvistä kokonaisuuksista (*Rytmillinen fantasia*, 1955) karakteritansseihin viittaaviin kokonaisuuksiin (*Aroilta Alpeille*, 1957). Kuusikymmentäluvulla mukaan tulevat abstraktimmat aiheet (*Mustaa ja Valkoista*, 1960) ja lopulta otteet musikaaleista (*The Boy Friend*, 1965; *Teatterilaiva* 1967). Esityksissä näkyy tanssikoulutuksen kehitys rytmikasta karakteritanssien kautta musikaalitanssiin koulun ja miksei koko yhteiskunnan ilmapiirin muuttumisen mukana.<sup>63o</sup>

mutta muu kurssi teki modernisti tai vähän niin kun jazzia.” Komin mukaan tämä opetus oli nimenomaan fyysistä ilmaisua. Kolmannella vuosikursilla Sara teki Inkeri Rantasalon kanssa *Boy Friend* -musikaalin. Rantasalo ohjasi musikaalin apunaan Stig Fransman, joka näytteli ja samalla auttoi asemoinnissa jne. Sara teki yleensä kaikki tanssit näytteisiin. Samanaikaisesti hän teki Kansallisteatteriin näytelmien liikuntaa. Komin mukaan Kivimaa ja Witikka pitivät Sarasta, koska tämä oli luova. Komin haastattelu 7.3.2002.

- 63o Teatterikoulun näytteisiin Sara valmisti *Rytmillisen fantasian* vuonna 1955 ja Arvelon kanssa yhteistyönä *Lyömäsoitinharjoitelman* keväällä 1956. Vuonna 1957 Sara teki tanssi- ja laulesityksen *Aroilta Alpeille*, vuonna 1958 oli espanjalaiseen ympäristöön sommiteltu tanssiesitys *Un Minuto Español* ja 1959 liikunnallinen fantasia *Mustaa ja Valkoista*. Vuonna 1960 oli Einar Englundin *Kiinan muuri* -teoksen pohjalle suunniteltu liikuntaesitys. (Samana vuonna näytteissä esitettiin myös Arvelon oppilaiden kanssa yhdessä suunnittelema parodinen pantomiimi *Laulu tulipunaisesta kukasta*, Linnankosken samannimisen romaanin aiheesta.) *Fata Morgana* esitettiin vuonna 1961, *Leikin Loppu* 1962 ja *Kello viiden tee* 1963. Vuonna 1965 esitettiin *The Boy Friend* -musikaalin toinen näytös Stig Fransmannin ohjaamana. Siihen Komi muisteli Saran tehneen tanssit, vaikka siitä ei ole vuosikertomuksessa erikseen mainintaa. Samana vuonna esitettiin lisäksi Saran suunnittelema *Rytmileikkejä*. Vuonna 1966 Sara teki liikuntasommitelman *Leikkimielellä* ja samana vuonna Tarkiaisen johdolla oli ensimmäinen akrobatianäyte. Vuonna 1967 Sara teki tanssit musikaalin

Kalle Holmberg tuli rehtoriksi suoraan teatterista ja ohjasi koko ajan esityksiä Helsingin Kaupunginteatteriin myös rehtoriaikanaan. Tämän takia hän sanojensa mukaan näki tärkeäksi päästä eroon liiasta koulumaisuudesta myös näyttelijänkoulutuksessa. ”Ulos koulusta!” tiivistä Holmberg johtamansa näyttelijänkoulutuksen tähtäimen. Sen mukaisesti myös STK:n uuden opetusnäyttämön Vallilan Työväentalossa haluttiin toimivan kuin oikean teatterin. Tämä korosti Holmbergin ajatusta esiintymisen tärkeydestä opetuksen osana.

Keväällä 1969 hän pyysi Helsingin Kaupunginteatterista luottonäyttelijäänsä Jarno Hiilloskorpea ohjaamaan Vallilan opetusnäyttämölle musiikki-teatteria.<sup>631</sup> Hiilloskorpi valitsi kohtauksia eri musiikinäytelmistä *Musical Potpuri: Lepakon Hiukset* -nimiseen esitykseen, joka oli kooste musiikkiteatteria 1800-luvun *Lepakko*-operetista suomalaisiin musiikinäytelmiin sekä kohtauksia uudesta *Hair*-musikaalista, joka tuli Suomen ensi-iltaan vasta elokuussa 1969.<sup>632</sup> Hiilloskorpi pyysi Heikki Värtsiä tekemään esitykseen koreografian.<sup>633</sup>

Seuraavana vuonna Holmberg pyysi Seija Silfverbergin (myös Virpi Laristo opetti pienen tuntimäärän) opettamaan klassista balettia lukuvuosina 1970–71. Silfverberg koki opetuksen raskaaksi, koska hänen oma uransa oli juuri parhaimmassa vaiheessa ja opetus vaati paljon eteen näyttämistä.

*Teatterilaiiva* pohjalta tehtyyn laulu- ja liikunnanäytteeseen. (Samana vuonna Tarkiainen teki suuren suosion saavuttaneen miiminäytteen *Murphy Mulliganin seikkailut*.) Näytteistä ei tämän jälkeen ole enää mainintaa vuosikertomuksissa. STK:n vuosikertoimukset 1955–1967.

Esimerkiksi Kallinen ei mainitse selvää syytä puhe- ja liikunnanäytteiden loppumiseen, mutta ilmeisesti syy oli STK:ssa tapahtuneissa sekä henkisissä että tiloihin ja organisaatioon liittyvissä muutoksissa: mm. Vallilan näyttämön käyttöönotto ja Korkeakouluosaston ohjaaja- ja dramaturgiopiskelijoiden kanssa tapahtuvan yhteistyön tiivistyminen, kun ohjaaja- ja dramaturgikoulutus siirrettiin kokonaan sinne ja kouluun perustetussa Tikapuuteatterissa alettiin vuodesta 1968 esittää kokonaisia näytelmiä, joiden valmistamisesta opiskelijat olivat vastuussa lipunmyynnistä ohjaukseen ja suurelta osin koko teatterin ohjelmiston suunnitteluun. Kallinen 2001, 343–363.

631 Holmbergin puhelinhaastattelu 10.12.2008

632 *Hair*-musikaalin ensi-ilta oli 15.8.1969 Tampereen Pop-teatterissa Reijo Paukun ohjaamana. <http://disco.kymp.net/se/index.php?/archives/27-Hair-villitys-raivoaa-Suomessa.html>.

633 Hiilloskorven puhelinhaastattelu 2.12.2008. Heikki Värtsi opetti produktiossa 122 tuntia tanssia. STK:n vuosikertomus 1969.

Varsinkin karakteritanssit tuntuivat vielä vaikeammilta opettaa kuin baletti. ”Kun käänsi selän oppilaisiin ja oli näyttänyt liikkeen, ja kun sitten kääntyi takaisin ja pyysi toistamaan, monet eivät muistaneet mitään.” Oppilaat olivat Silberbergin mielestä sinänsä ihania, mutta opetus oli hänen mielestään oppilaille liian rankkaa.<sup>634</sup> Vuonna 1971 Eugenie Popescu-Judet opetti romanialaisia kansantansseja (20 tuntia) ja 1973 Sara opetti yhdessä Lányi Agostonin kanssa unkarilaisia kansantansseja (26 tuntia).<sup>635</sup>

Tämä edellä kuvattu, erityyppisen tanssinopetuksen lisääntyminen 1960–1970-lukujen vaihteessa näyttää jälkeempään tarkasteltuna tietoisemmalta muutokselta kuin se ilmeisesti olikaan. Holmberg piti sanojensa mukaan tärkeimpänä tekijänä esiintymisen korostamista eikä jälkeempään muista pyrkineensä systemaattisesti laajentamaan tanssinopetusta sinänsä. Edellä mainitut ulkomaisten kansantanssinopettajien vierailut vuosina 1971

634 Opetusta oli kerran viikossa kahtena vuonna kahdelle kurssille. Seija Silberbergin puhelinhaastattelu 2.12.2008.

635 STK:n vuosikertomukset 1969–73. Kansantanssit sopivat sekä Jalkasen viitoittamaan opetukseen että uuteen poliittisesti julkisen vasemmistolaiseksi kääntyneeseen teatterikoulutuksen linjaan. Erilaiset folkloristiset teemat ja kansankulttuurin liittäminen osaksi ns. edistyksellistä Poliittista laulu liikettä olivat heijastusta Itä-Euroopan sosialististen maiden virallista kulttuuripolitiikkaa, jossa sopivasti konstruoitu ”kansallinen menneisyys” liitettiin osaksi sosialistista tulevaisuutta. Eugenie Popescu-Judet oli Romanian kansanbaletin koreografi ja Tamburitzans-Duquesne-yliopiston kansantanssinopettaja (Ciocirlia Romanian National Folk Ballet and the Tamburitzans-Duquesne University). <http://www.bucovinamica.net/curriculumvitae.htm>. Lányi Agostonista minulla ei ole tarkempaa tietoa. Opiskellessani 1982–83 Bulgariassa Vitiz-instituutissa teattereiden ohjelmistossa oli näytelmiä, jotka oli sijoitettu Bulgarian historiaan ja joissa näytelmän osaksi oli liitetty kansanmusiikkia ja värikkäitä tansseja. Kansantansseja opetettiin myös osana näyttelijänsäntäytystä. Minulle bulgarialaisen kansanmusiikin rikas rytmiikka ja tanssien monimuotoisuus olivat erittäin kiinnostava alue. Paikalliset opiskelijat sen sijaan eivät olleet yhtä varauksettoman innostuneita vaan osoittivat varovasti tietynlaista ylenkatsetta, jonka vasta jälkeempään olen täysin ymmärtänyt liittyneen maan sisäisiin jännitteisiin virallisen näkemyksen ja pinnanalaisten käsitysten välillä. Kansantanssi toimi sosialistisen isänmaan ihanteellisena kansanomaisena taidemuotona, jossa kansallisuuden positiiviset erityispiirteet, bulgarialaisen kansanmusiikin rikas rytmiikka ja siihen liittyvä virtuoottinen musisointi- ja tanssitaiteo palvelivat turvallisella tavalla sekä kansallistunnetta että virallista sosialistista ideologiaa. Opiskelijat menivät mieluiten Bulgarian Kansallisteatterissa esitettyjen isänmaallis-sosialististen speaktaakkeleiden sijaan joukolla katsomaan johonkin pikkuteatteriin pannasta vapautuneen kirjailijan uutta näytelmää, jonka esityksestä kiersi tieto suusta suuhun.

ja 1973 Holmbergin jo lähdettyä STK:sta, olivat hänen mukaansa sattumia. Saran opetukseen Holmberg muisti olleensa erittäin tyytyväinen.<sup>636</sup>

Saran opetustyön perusta oli koko hänen uransa ajan, kuten aiemmin on tullut esiin, ilmaisun sielullista lähtökohtaa korostanut voimistelu. Se oli koko Ilmarin kauden ollut liikunnanopetuksen pääalue ja näyttelijäntyölle rinnakkainen, samaa näyttelemiskäsitystä korostava harjoittelun muoto. Sara kuitenkin nivoi alusta saakka mukaan opetukseensa myös erityyppistä tanssinopetusta. Syntyy käsitys kokonaisuudesta, jossa muun liikunnan ohella myös tanssillisia valmiuksia kehitettiin vähitellen perusopetuksen osana ja loppunäytteissä keskityttiin ajan hengen mukaisesti johonkin erityisalueeseen, rytmikasta musikaalitanssiin. Olkoonkin, että kyse saattoi Holmbergin kuvauksen mukaan olla lyhyellä aikavälillä sattumasta, näytti 1970-luvun alkupuolelta kuitenkin lähtevän käyntiin vähittäinen siirtyminen voimistelusta kohti tanssin aseman vahvistumista.<sup>637</sup>

Historialuvuista käy ilmi, kuinka pyrkimys rakentaa teatterikoulutusta korkeakoulukelpoiseksi aiheutti sen, että seitsemänkymmentäluvulla alettiin laatia yksityiskohtaisempia kirjallisia opetussuunnitelmia. Niihin kirjattiin perustellusti sekä yhteiset että erityiset tavoitteet eri oppiaineille. Saman alueen oppiaineista pyrittiin rakentamaan tavoitteiden tasolla laajempia kokonaisuuksia. Koko liikunnanopetuksen alueelle oli tällä ajatuksella määritelty yhteiset tavoitteet esimerkiksi näyttelijäopiskelijan fyysisen perustan rakentamisesta. Oppiaineiden ero näkyi lähinnä ”Tekniikat”-osiossa, jossa kullekin oppiaineelle tyypilliset piirteet näkyivät ja määrittivät oppiaineen erityisen vastuualueen.<sup>638</sup> On vaikea sanoa, kuinka paljon yhteisten tavoitteiden laatiminen näkyi tuolloin käytännön työssä. Paperilla tuonaikainen suunnittelu näyttää kuitenkin sisältäneen liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueella yhteisesti pohdittuja päämääriä ja keinoja niihin pääsemiseksi samassa kehyksessä.

636 Holmbergin puhelinhaastattelu 10.12.2008.

637 Graham-tekniikan lisäksi moderni tanssi mainitaan ensimmäisen kerran vuonna 1967, kun Mary Barnett opetti sitä (26 tuntia) yhdessä tyyli-improvisaatiota opettaneen Kristin Olsonin (56 tuntia) kanssa. Amerikkalainen Cary Rick edusti myös amerikkalaista modernia tanssia. Hän tosin opetti vain korkeakouluosastolla vuonna 1970 yhden jakson liikkeen teoriaa (32 tuntia) ja näyttämöharjoituksia (91 tuntia). STK:n vuosikertomukset 1967–1970.

638 Ks. esim. STK:n vuosikirjat 1974–78.

### 6.9.2. Monenlaista tanssiliikettä 1976–1982

Kuten edellä käy ilmi, Saran aikana voimistelu ja sen antama opetuksen systemaattinen rakenne näyttävät säilyttäneen keskeisen asemansa, vaikka Sara laajensikin opetusta myös tanssin suuntaan. Saran seuraajan Tiina Suhosen kausi (1976–1982) näyttelijäopiskelijoiden liikunnanopettajana ja TeaKin aikana lehtorina oli ensimmäinen jakso, jolloin moderni tanssi syrjäytti voimistelun. Opetuksen painopiste muuttui niin, että modernin tanssin suuntauokset erilaisina yhdistelminä nousivat voimistelun tilalle näyttelijöiden liikunnanopetuksessa.

Tuolloin näyttäisi tapahtuneen muutos myös käytännön ja sen pohjana olevan teorian tai systeemin välisessä suhteessa. Jakson motto oli Suhosen mukaan yleissivistyksellisyys, monenlaisen tanssiliikkeen tarjoaminen. Suhosen<sup>639</sup> liikunnallinen tausta oli pääosin modernin tanssin opinnoissa, ja ensimmäisinä vuosina hän opetti perinteisiä modernin tanssin tunteja. Suhosen vastuulla oli lähinnä ensimmäisen vuoden opetus. Tuntien sisältö oli tuonaikaisen määritelmän mukaan ns. perusmuokkausta, joka oli yhteinen määritelmä sekä Tarkiaisen akrobatiaan ja miimiin pohjautuvalle että Suhosen moderniin tanssiin pohjautuvalle opetukselle.<sup>640</sup>

Vielä Suhosen pohdinnoissa liikunnanopetuksesta vuodelta 1980 tietyt sanonnat, kuten luonnollinen liikunta, viittaavat voimisteluun. Suhosen aika tanssin päätoimisena opettajana ja lehtorina oli kuitenkin myös monien tanssityyliensä esittelyn aikaa. Vuodesta 1975 Suhonen kutsui tuntiopettajiksi ylemmille kursseille ensimmäisen suomalaisen modernin tanssin ammattilaisukupolven edustajia, kuten Tarja Rinteen. Ensimmäinen Rinteen ylemmille kursseille tarkoitettu tanssijakso oli hänen oman määritelmänsä mukaan ”musikaalismielinen” jazztanssiin pohjautuva jakso vuonna 1975.<sup>641</sup> Lisäksi opettajana toimi mm. Suhosen äitiysloman sijaisena voimistelun-

639 Tiina Suhonen oli STK:n liikunnan tuntiopettaja 1.1.1973–31.12.1975 ja liikunnan lehtorina 1.1.1976–30.6.1983. Suhonen jäi vuonna 1981 palkattomalle virkavapaalle ja palatessaan takaisin opetti lähinnä ohjaajaopiskelijoita. Suhonen siirtyi tanssitaiteen laitoksen tuntipalkkaiseksi suunnittelijaksi 1.1.–31.7.1983. TeaK. Hallintopalvelut.

640 Siirtyminen kokonaan modernin tanssin pohjalle viivästy vielä hieman voimistelunopettaja Rauni Koskisen toimiessa Suhosen sijaisena tämän äitiyslomalla (Suhosen haastattelu 27.3.2002).

641 Rinteen haastattelu 24.4.2002

opettaja, Praesens-tanssiryhmän tanssija Rauni Koskinen<sup>642</sup>, joka Saran tavoin menehtyi syöpään vuonna 1979.<sup>643</sup>

Tuntiopettajien voimin esiteltiin siis eri vuosina useita tanssin tyylejä jazz-tanssista steppiin, flamencoön ja seuratansseihin. Myös Jorma Uotinen vieraili TeaKissa opettamassa lukuvuonna 1980–1981 neloskurssilaisia yhteistyössä Tiina Bergströmin kanssa.<sup>644</sup> Lisäksi Tiina Suhonen opetti vuosittain jonkun historiallisen tanssin. Yleissivistyksellisyys oli Suhosen käyttämä sana tanssin opetuksen luonteesta ja pyrkimyksistä.

Suhonen kuvasi oman opettajuutensa kehittymisen kautta muutosta, joka alkoi tapahtua tanssikäsityksissä ja josta oli heijastusvaikutuksia mm. tanssitekniikan opiskeluun. Ennen niin sanottujen pehmeiden kehotekniikoiden esiintuloa modernin tanssin suhde tekniikkaan oli samantapainen kuin vaikkapa voimistelussa tai klassisessa baletissa: tekniikkaa ja taitoja kehitettiin opiskelemalla alkeista kohti yhä monimutkaisempia ja vaativampia yhdistelmiä. Esimerkiksi Graham-tekniikka pyrki samassa mielessä tarkkuuteen kuin klassinen baletti. Anatominen suhtautuminen tanssiin korosti Suhosen mukaan myös liikkeiden anatomisesti puhdasta suoritusta.<sup>645</sup> Kaikissa STK:ssa esitellyissä tanssitekniikoissa flamencosta, steppiin tai jazztanssiin oli sama ajatus taidosta vaikeutuvana tekniikan opiskeluna. Tätä pidettiin edellytyksenä sille, että tanssista tulisi taiteellista ilmaisua.<sup>646</sup>

Suhosen kiinnostus mm. taijiin sekä Orest- ja erityisesti Hawkins-tekniikkaan vei hänen opetustaan kuitenkin kohti oman kehon kuuntelua ja sisäisen kokemuksen korostumista teknisten vaatimusten ja ulkoisen liikkeen muodon jäljittelyn sijaan. Samalla Suhosen opetus ja sen taustalla oleva

642 Jorma Uotinen ja Rauni Koskinen tanssivat mm. 17.5.1975 TV:ssä esitetyssä Raija Riikkalan suunnittelemassa Primitiivisessä tanssissa (ote). <http://www.yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=5&ag=117&t=&a=571990>.

643 Vuosina 1975–1982 tanssin tuntiopettajina toimivat ainakin Rauni Koskinen, Jorma Uotinen, Tarja Rinne, Pirjo Viitanen, Virpi Tummavuori ja Ervi Sirén. STK:n vuosikertomukset ja TeaKin opinto-oppaat 1975–1982.

644 TeaKin vuosikertomus 1980–81

645 STK:ssa oli vuonna 1974 jopa erillistä anatomian opetusta OD-osastolla. STK:n vuosikertomus 1974.

646 Sekä Tiina Suhonen että hänen jälkeensä TeaKin tanssin vakinaisina opettajina toimineet Tarja Rinne ja Ervi Sirén kuvasivat aluksi (1970-luvulla ja 1980-luvun alussa) opettaneensa ”perinteisiä tanssitunteja”. Hieman eri tavoin saman ilmiön eri puolia kuvaten kaikki totesivat opettaneensa tanssin tekniikkaa vaikeutuvana prosessina.

ajattelu etäännyivät, Suhosen kertomasta päätellen, tanssia aiemmin harrastaneiden opiskelijoiden käsityksistä sen suhteen, millaista tanssinopetuksen tulisi olla. Tuloksena oli lopulta lakkoon kärjistynyt konflikti TeaKissa vuonna 1981.<sup>647</sup> Sinänsä ikävä tilanteen kärjistyminen osoittaa toisaalta sen, että Suhosella oli ollut opettajana melko vapaat kädet suunnata tanssinopetusta näyttelijäkoulutuksen yhteydessä haluamaansa suuntaan.

Tämä konflikti sulkee mielestäni teemoiltaan sisäänsä koko tanssinopetuksen alueet ja kehityksen STK / TeaKin näyttelijäkoulutuksessa perinteisiin tekniikoihin perustuvan opetuksen ja uudella tavalla kehon kuuntelusta lähtevän työskentelyn välillä. Periaatteet, joita Suhonen esitteli Hawkinsin tekniikan ja Orest-tekniikan kautta, toivat ymmärtääkseni näyttelijäkoulutuksen yhteydessä uudella tavalla esiin liikkujan omaa sisäistä havaintoa ja liikkeen kuuntelua korostavaa lähestymistapaa, joka ennakoii vaihtelevilla nimillä, kuten pehmeät kehotekniikat, kutsuttua uusien kehotekniikoiden esiintuloa tanssin alueella. Tätä lähestymistapaa on yhä laajemmin varsinkin anglosaksisessa maailmassa alettu kutsua filosofi ja liiketerapeutti Thomas Hannan (1928–1990) määritelmän mukaan somaattiseksi, ja muutos nähdään niin merkittävänä, että on alettu puhua somaattisesta käänteestä tanssin ja kehotekniikoiden alueella.<sup>648</sup> Näyttelijöiden liikuntakoulutusta Isossa-Britanniassa tutkinut Evans katsoo koulutuksen ytimessä 2000-luvulla olevan ”puhtaan liikkeen” periaatteen, jolloin näyttelijän kehoa kuvataan ilmaisevaksi, läsnä olevaksi, joustavaksi, vastaanottavaksi ja herkästi reagoivaksi pikemmin kuin ”tanssilliseksi”.<sup>649</sup>

### 6.9.3. Kolme variaatiota modernista tanssista 1983–2005

Tanssinopetusta käsittelevä kolmas jakso, vuodet 1983–2005, voidaan vielä sisältä jakaa kolmeen vaiheeseen opettajien mukaan: (1.) Jouko Turkan ollessa TeaKin rehtorina Ervi Sirén opetti kaksivuotisen kauden (1983–1985), jolla otti etäisyyttä perinteisiin modernin tanssin tekniikoihin ja alkoi tukeutua mm. bioenergetiikkaan. Sen jälkeen seurasi (2.) Tarja Rinteen mm. steppillä maustettu jazztanssiin ja tanssi-improvisaatioihin pohjautunut kausi,

647 Suhosen opettajan henkilöhistorian osuudessa konfliktia selostetaan tarkemmin.

Tiina Suhosen haastattelu 27.3.2002.

648 Laajemmin somaattisen liikkeen historiasta Rouhiainen 2002, 10–34.

649 Evans 2009, 5.

jossa korostuivat rytmi ja tanssille antautuminen (1985–1991). (3.) Jens Walentinssonin kaudelle (1992–2005) leimallista oli yleisölle esiintyminen pedagogisen prosessin energian lähteenä. Suurimman osan Walentinssonin kaudesta tanssinopetus eteni ensimmäisestä vuosikurssista lähtien demonstraatioihin päättyvinä periodeina ja huipentui kolmannella vuosikurssilla tehtyyn tanssiteatteriesitykseen.

Tällä kolmijakoisella kaudella 1983–2005 kukin vuorollaan tanssista vassannut opettaja opetti omaa erikoisaluettaan, ja aiempi tanssien kirjo supistui lähinnä modernin tanssin sisäisiin suuntauksiin. Opetin tosin itse sen ohella ensimmäiselle vuosikurssille perusliikunnan osana vuosittain myös erilaisia suomalaisia seuratanseja polkasta valssiin ja jenkkaan sekä joskus rock'n rollia tai bulgarialaisia kansantansseja ja jopa argentiinalaista tangoa. Tuntimäärät näiden tanssien osalta jäivät kuitenkin hyvin pieniksi.

### 6.9.3.1. *Tanssinopetus taiteellisen prosessin osana: Ervi Sirénin kausi 1983–1985*

Suhosen jäätyä virkavapaalle vuonna 1981 kaikki tuntiopettajien voimin annettu tanssinopetus pohjasi modernin tanssin tai jazztanssin tekniikoihin. Tiina Suhonen pyysi opetusta hoitamaan mm. tanssija-koreografi Ervi Sirénin<sup>650</sup>. Sirén muistaa pitäneensä aluksi edellä kuvattujen periaatteiden mukaista ”perinteistä tanssitreenausta” ja olleensa hyvin vaativa opettaja.<sup>651</sup>

Koko näyttelijäkoulutukseen ja sen suunnitteluun, niin myös tanssinopetuksen myöhempään kehitykseen, vaikutti samoihin aikoihin alkanut Jouko Turkan kausi TeaKissa. Kuten STK / TeaKin kehitysvaiheita kuvaavassa luvussa yllä tulee esiin, Turkan pyrkimyksenä oli muuttaa radikaalisti opetusta ja sen myötä myös opetussuunnitelmien kielellistä ilmaisua. Turkan mukaan byrokraattisesta kielestä piti siirtyä elävään, tavoitteita ja sisältöjä todellisemmin kuvaavaan kieleen.<sup>652</sup> Opetussuunnitelmien muoto näyttäisi muuttuneen tässä yhteydessä taas oppiaineiden keskinäisten suhteiden osalta

650 Koreografi Ulla Koivisto oli pyytänyt Ervi Siréniä opettamaan tuntiopettajana ruotsinkielisellä laitoksella jo syksyllä 1980, ja hän toimikin molemmilla laitoksilla tuntiopettajana lukuvuodet 1980–82. Sirénin haastattelu 17.4.2002; TeaKin Hallintopalveluiden arkistot.

651 Ervi Sirénin opetusta koskeva teksti perustuu Sirénin haastatteluun 17.4.2002, ellei erikseen ole merkintää muusta lähteestä.

652 Tämä on omaa muisteluani, jota vahvisti Ollikaisen haastattelu 30.7.2009. Vrt. Jouko Turkan rehtorikauden opinto-oppaat 1982–85.

irralisemmaksi verrattuna 1970-luvulla kehitettyihin yhteisiin käytäntöihin. Tosin esimerkiksi ilmaisuaineilla oli muutamana vuotena yhteinen osio: testit, mutta lähinnä vain testaamisen periaatteen osalta.

Verrattuna esimerkiksi voimistelun ja näyttelijäntöön suhteeseen Wilho Ilmarin aikana, tanssinopetuksen suhdetta näyttelijäntöön on vaikeampi määritellä näissä vaiheissa. Turkka ei mielestäni varsinaisesti kaivannut liitolaisia omalle taiteelliselle näkemykselleen. Suhde ilmaisuaineisiin Jouko Turkan rehtorikaudella, jolloin hän vastasi päivittäisestä näyttelijöiden opetuksesta, liittyi kokemukseni mukaan enemmänkin näyttelijäkoulutuksen työnjakoon ja tietynlaiseen kollegiaalisuuden tuntuun. Sirénin toteamuksen mukaan Turkka sai opettajat ajattelemaan omaa opetustaan ja sen kehittämistä vilkkaan kollegiaalisen keskustelun säestämänä. Tähän keskusteluun Turkka itse ei kuitenkaan juuri osallistunut. Seurauksena oli siitä huolimatta tunne yhteisestä päämäärästä, jonka itse tunnistan samalla tavalla kuin esimerkiksi Sirénin haastattelusta tulee ilmi.<sup>653</sup>

Sirén alkoi kehittää tanssinopetustaan näyttelijäntöön laitoksella suuntaan, joka sisälsi enenevässä määrin myös kehon kuunteluun perustuvaa työskentelyä.<sup>654</sup> Tässä vaiheessa Sirénin oma etsintä, jopa taiteellinen kriisiytyminen koreografina ja tanssijana, tuntuu yhdistyvän myös hänen opetustyöhönsä ja Turkan aikaan TeaKissa niin saumattomasti, että niitä on käsiteltävä yhdessä. Sirénin opetuksen kuvausta tuona aikana on vaikea irrottaa hänen omasta kehityksestään samalla tavalla kuin selkeä voimistelujärjestelmä, baletin tankoharjoitukset tai Graham-tekniikan lattiatyöskentely vielä olivat erotettavissa sekä Jalkasen että Saran opetustyön oppiainerungoksi.

Sirénin kohdalla näyttää siltä, että somaattisesti suuntautuneella opettajalla tanssin tekniikka ei enää ole tarkkoja liikkeitä ja liikesarjoja, jotka voidaan jakaa nilkan ojennuksen tapaisiin osiin. Sirén kuvaa tanssia hyvin moninlaisilla kielikuvilla, joiden ymmärtämiseksi on oleellisen tärkeää huomioida myös, kuvataanko liikettä tekijän kokemuksena vai ulkopuolisen tarkkailijan, opettajan näkökulmasta. Opetuspuhe on neuvottelevaa, ehdottavaa ja tanssin opiskelu enemmän opiskelijan omaa liikemateriaalia ja liikkeellistä tulkintaa sisältävää. Toisaalta se ei tarkoita, että tanssin asettama vaatimus opiskelijalle

653 Sirénin haastattelu 17.4.2002

654 Edellä kuvatun tuntiopettajakauden jälkeen suomenkielisellä näyttelijäntöön laitoksella Sirénin työ jatkui suoraan kuukausipalkkaisena ns. puolikkaan lehtoraatin haltijana keväällä 1983. (Kyseessä on määräaikainen virka, jonka opetusvelvollisuus on puolet koko lehtoraatin opetusvelvollisuudesta.)

vähenedä, vaikka ulkoapäin ohjattujen tarkkojen liikemuotojen toistaminen vähenee, jopa loppuu kokonaan. Tällainen opiskelijan itsenäisyyttä edellyttävä ja vaikeasti tunnistettavien kehollisten liikeimpulssien varassa etenevä työkentelytapa saattaa olla paljon vaativampi prosessi kuin helpommin tunnistettavien ja ulkopuolelta, opettajan taholta määriteltävien taitojen harjoittelu.

Kaksi ja puoli vuotta kestäneen opetusjakson aikana Sirén kuvauksensa mukaan inspiroitui Turkan linjasta ja erilaiset kokonaisvaltaiset näyttelijäntäntöharjoitukset ”räkimisineen” tuottivat myös Sirénille uutta ajattelua. Sirén otti vaikutteita mm. bioenergetiikasta, jota alkoi noihin aikoihin opiskella.<sup>655</sup> Tanssinopetus sisälsi kaikille yhteisiä tehtäviä, esimerkiksi yksittäisen raajan liikemahdollisuuksien tutkimista, jossa pohjana oli Sirénin mukaan vanha Lingin voimistelujärjestelmän idea teettää harjoituksia erikseen yläraajoille ja alaraajoille. Hän mainitsi esimerkkinä myös ympyrätteen, jota alettiin yhdessä kehittää kohti tanssillista kokonaisuutta. Sirén sovelsi tätä ajatusta kuitenkin tanssijan oman tanssillisen ilmaisun etsimisen näkökulmasta eikä komennosta tehtyjen toistojen periaatteella.

Turkan kaikissa oppiaineissa vaatimien testien suoritusohjeissa Sirén sovelsi tanssin osalta samaa ajattelua kuin tanssinopetuksessaan muutenkin. Ohjeena saattoi olla esimerkiksi vain: ”Tee oma tanssi”. Lähtökohtana oli joku arkiliike, jonka opiskelija oli löytänyt ympäristöstään tarkkailemalla ja jota hän alkoi tutkia liikeimprovisaatiolla. Näin kukin opiskelija kehitti vähitellen omasta ideastaan pienen tanssin, joka usein myös esitettiin osana ns. Demoja lukukauden päätteeksi. Tanssinopetus Sirénin johdolla noudatti Turkan ajatusta yksilöllisestä harjoittelusta ja toimi ilmeisen vaivattomasti osana Turkan ajan opetusohjelmaa.<sup>656</sup>

Lukuvuoden 1984–85 opinto-oppaassa (s.23) mainitaan lyhyesti yhteisen I–III vuosikurssin tanssinopetuksen tavoitteiden, sisällön ja suoritusten ilmenevän testitaulukosta ja IV vuoden opetuksen järjestämisestä tanssin erityisjaksoina tarpeen mukaan. Testien sanotaan muodostavan kokonaisuuden, *jolla mitataan opiskelijan kykyä tuottaa taiteellista, omaperäistä ja dynaamista liikettä – tanssia*. Koko tanssinopetus kuvattiin siis testitaulukossa testei-

655 Sirénin haastattelu 17.4.2002, joka on pohjana tässä luvussa tanssin kuvaukselle, ellei viitteellä toisin osoiteta.

656 Sirén mainitsi mm. Martti Suosalon ”Pizzanpyörittäjän” esimerkkinä onnistuneesta tanssista, jossa opiskelija rakensi annetusta pyörivän liikkeen teemasta ja arkiliikkeestä persoonallisen, mieliin painuneen esityksen.

nä.<sup>657</sup> On vaikea sanoa jälkeenpäin, kuinka tarkasti Sirén noudatti taulukon ohjeita, mutta yleisesti ottaen taulukko tuntuu hyvin kuvaavan periaatteita, joista Sirén puhuu haastattelussaan ja joista hän muutenkin on puhunut koskien koreografista ja tanssillista ajatteluaan.<sup>658</sup> Tanssin testit kohdistuivat taulukon Mitä mitataan -kohdan mukaan seuraaviin ominaisuuksiin: *varatalon asento, suoritustarkkuus, liikkeen sitominen ja jatkuvuus, voimankäytön taloudellisuus, eriyttäminen, liikkeen spontaanius, omaperäisyys, aitous, intensiteetti, rytmitaju ja musiikillinen eläytyminen.*

Esimerkkinä yhdestä kokonaisuudesta käytän testiä numero 5, jonka ohje kuului: *Leivo taikinaa kehon eri osilla. Sähköiskuja eri kehon osille.* Testillä mitattiin taulukon mukaan eriyttämistä ja voimankäytön taloudellisuutta. Suorituksia arvioitiin asteikolla 0–3. Lisävaatimuksena oli, että: *Pyritään herkkyyteen ja intensiteettiin. Pyrkimys dynaamiseen ja spontaaniin suoritukseen, joka liikkuu paljon tilassa.* Tästä voitaneen lukea tietyn humoristisenkin ristiinriidan siinä, että toisaalta pyrittiin herkkyyteen ja intensiteettiin ja toisaalta arvioitiin tulosta asteikolla 0–3. Turkka halusi sitkeästi opetuksen sisältävän testaamista myös opettajien vaikeasti testattavaksi kokemilla alueilla.

Tulkintani mukaan kyse oli siitä, että opetuksen tuonaikaisissa annetuissa olosuhteissa Sirén, kuten muutkin opettajat, pyrki toimimaan opettamansa oppiaineen tavoitteiden suunnassa mielekkäästi.

Testit ja koko Turkan ajan opetustyö olivat eräänlainen haaste opettajalle: kuinka onnistua sopeuttamaan oma opetuksensa Turkan pyrkimyksiin luopumatta kuitenkaan tärkeinä pitämistään opetuksen elementeistä. Variaatioita samasta asiasta on myös omissa oppiainekuvauksissani Turkan kaudelta.

Sirén toimi näyttelijäntyön laitoksella vain kaksi ja puoli vuotta ja siirtyi sitten tanssitaiteen laitoksen opettajaksi. Tanssin opetusta osana näyttelijäkoulutusta Sirénin aikana kuvannee jatkuvassa muutosprosessissa olo. Kyse oli myös vuorovaikutuksesta, jossa yhtenä tekijänä oli Turkan asettamien vaatimusten vaikutus koko opettajayhteisöön ja annettuun opetukseen. Turkka painotti esiintymistä ja taitojen tehokasta opiskelua sekä testaamista. Sirénin oma etsintävaihe, jolle tarjoutui hyvä kokeiluympäristö näyttelijäntyön laitoksella, vei kuitenkin täysin päinvastaiseen suuntaan.

657 Sirén kertoi haastattelussaan, kuinka ei lainkaan ymmärtänyt testaamista tanssin osalta, mutta keksi sitten rakentaa testeistä tansseja.

658 Liite 3. Taulukko tanssinopetuksen tanssitesteistä näyttelijäntyön koulutusohjelman opetussuunnitelmassa. TeaKin Opinto-opas 1984–1985, 24; Ks. myös esim. Suhonen 2008.

Hän alkoi kyseenalaistaa omaa modernin tanssin taustaansa ja ottaa vaikutteita tanssin ulkopuolelta mm. bioenergetiikasta, kuten aiemmin tuli esille. Toisaalta hän käytti opetuksessaan myös naisvoimistelutaustansa ja voimistelunopettajakoulutuksensa peruina esimerkiksi ajatusta raajojen eristetystä liikkeestä, josta lähdetään kehittämään tanssia. Sirénin tanssijattelu oli kuitenkin kehittymässä kohti hitaita prosesseja, ruumiillisuuden tutkimista liikettä hakemalla ja pitkään toistamalla.

Huolimatta ainakin pinnalta katsoen vastakkaisista pitkistä kehityslinjoista, Sirénin tanssinopetus oli tulkintani mukaan kiinteä osa Turkan ajan opetuksen kokonaisuutta ja toimi kaudelle tyypillisesti vuorovaikutuksessa myös muuhun liikunnanopetukseen sekä oppisisältöjen että opettajien konkreettisen yhteissuunnittelun ja yhteistyön ansiosta. Tuon ajan tanssinopetuksen suhdetta näyttelijäkoulutukseen voitaneen kuvata hedelmällisen ristiriitaiseksi.

Ervi Sirénin opetuksen kuvauksessa korostui myös opettajan henkilökohtainen kehitysprosessi. Laajempaan kehykseen se asettuu somaattisen liikkeen käsitteen kautta. Sirén meni ehkä vielä askelta pidemmälle liikkujan sisäisen kokemuksen korostamisessa kuin Suhonen muutamaa vuotta aikaisemmin. Aiempien sukupolvien tekniikkakäsitys ja virtuoosisen taidon merkitys esityksessä kyseenalaistui ja sai uusia tulkintoja, kuten Sirénin haastattelussaan kuvaama, Martti Suosalon tanssitestinä tekemä ja Demoissa esittämä *Pizzanpaistaja* -tanssi osoittaa. Kiinnostava rinnastus on se, että Suhosen rauhallinen opetus johti lakkoon juuri korkeakoulumuodon saaneessa mutta sisältä hajanaisessa ja hetkeksi ehkä suuntansa hukanneessa näyttelijäntyön koulutusohjelmassa. Sirénin opetus osana Turkan alkuaajan yhtenäistä kollegiaalista kokonaisuutta sen sijaan toimi ja löysi paikkansa rauhallisen työskentelyn saarekkeena fyysisesti ja psyykkisesti erittäin ranskassa koulutuskokonaisuudessa.

### 6.9.3.2. Tarja Rinne ja jazztanssi

Sirénin jälkeen näyttelijäntyön laitoksen vakinaiseksi tanssinopettajaksi tuli Tarja Rinne<sup>659</sup>, jonka erikoisaluetta on jazztanssi. Kuvauksensa mukaan Rinne

659 Tarja Rinne toimi näyttelijäntyön laitoksen päätoimisena opettajana (lyhyen aikaa osa NOD-osastoa), josta suurimman osan aikaa päätoimisena tuntiopettajana ajalla 1.8.1985–31.12.1991. Kuten on käynyt ilmi, hän oli opettanut näyttelijäopiskelijoille



pois.” Kun tanssiminen on oikeanlaista, tulee tunne, että osaa ja hallitsee liikettään. Voi käyttää aikaa haluamallaan tavalla, tehdä painavasti tai kevyesti halunsa mukaan. Rinne kuvaa tällaista tanssimista esimerkiksi termein kaatua tai pyörähtää. Hänen mielestään tanssin kuvaus on lähinnä graafista. Se ei ole lihaksellisten toimintojen kuvaamista tai liikkeiden nimeämistä, esimerkiksi: ”Nyt tehdään piruetti.”

Tämä tanssin kuvaamisen tapa tulee Rinteen mukaan Matt Mattoxilta ja ennen kaikkea Jack Colelta<sup>661</sup>, jonka järjestelmä perustuu paljolti intialaiseen tanssiin, johon yhdistyi jazz-musiikki. Olisi tunnistettava ”koko sisäinen nivelikkö ja ranka”, joiden liikkeestä tanssissa on kysymys. Pelkkä vanha keskustaliikunnan ajatus ei riitä Rinteen mukaan kuvaamaan tätä ajattelua.

Pohjana Rinteen tanssi-improvisaation opetukselle olivat Jorma Uotiselta ja Carolyn Carlssonilta saadut vaikutteet. Rinne piti erityisesti Carlssonia erinomaisena improvisaation vetäjänä.<sup>662</sup> Kontakti-improvisaatiossa esiku-

661 Jack Colea (1911–1974) sanotaan teatterillisen jazztanssin isäksi (*The Father of Theatrical Jazz Dance*). Hän kehitti omaperäisen ”jazz-etnisen baletin” (*jazz-ethnic ballet*), joka on muodostunut amerikkalaisen showtanssin pohjaksi ja on sitä edelleen musikaaleissa, elokuvissa, revyissä, yökerhoissa, TV:ssä tai videoilla. Colen tanssityyli sisältää mm. eristettyjä liikkeitä, kulmikkaita jalka-asentoja, nopeita suunnanvaihdoksia ja pitkiä polviliukuja. Colen tanssiin vaikutti mm. intialainen *bharata natyam* -tanssityyli, jonka hän hallitsi ja jota hän yhdisti mm. afroamerikkalaisiin ja muihin etnisiin tanssityyleihin. Tämä oli ensimmäinen monikäyttöinen teatterillinen jazztanssityyli, Colen tyyliksi kutsuttu. Hän itse nimitti sitä *urbaniksi kansantanssiksi*, (*urban folk dance*). Jack Colen erehtymätön tyyli näkyy esimerkiksi Bob Fossen ja Matt Mattoxin työssä.

Cole jätti taidetanssiuransa, jonka aikana tanssi mm. Doris Humphreyn kanssa, ja siirtyi kaupalliselle puolelle mm. yöklubeihin. Cole arvosti ajattelua ja tietoa paitsi elämässään myös pohjana esityksilleen, joiden aikakausi, tyyli ja paikallisuus olivat tarkasti hiottuja. Cole oli perfektionisti ja tyrannimainen harjoittaja, joka tarvittaessa puhui rumia tai kävi käsiksi vaatiessaan tanssijoiltaan harjoituksissa erinomaista tulosta. Hänen mielestään yksityispersoonana on tanssissa raivattava tieltä, jotta saadaan esiin tanssija. Toisaalta koreografin täytyisi koskettaa tanssijaa suoraan tunteiden ytimeen muistuttaakseen tätä siitä, että hän on tanssija, näyttelijä, todellinen ihminen. Colen mukaan ei voi tanssia, jos häpeää tätä aitoa tunnetta, joka tanssiessa on pantava kaikkeen mitä tekee. Sitä tanssi Colen mielestä on: ”Tunnetta, elämää eikä vain asentoja ilmassa!” (haastattelu *Dance Magazine*ssa 1968.) Cole teki kymmeniä koreografioita Broadwaylle ja elokuvaan mm.: *Kansikuva tyttö* (*Cover Girl*) ja *Miehet pitävät vaaleaverkkoista* (*Some Like It Hot*), *There’s No Business Like Show Business*. <http://www.theatredance.com/choreographers/>; käännös Kumpulainen.

662 Rinne on ollut kolmella Carlssonin ja yhdellä Uotisen kursilla tai työpajassa sekä tanssinut kolmessa Uotisen koreografioimassa teoksessa mm. Helsingin Juhlaviikoille

vana oli Mary Prestigen kontakti-improvisaatio harjoittelu, joka sisälsi sekä tanssia että akrobatiaa.<sup>663</sup> Tällaiset tehtävät ovat Rinteen mukaan valmistautumista näyttämöllä oloon. Niitä tekemällä oppii huomioimaan, mitä muuta oman tekemisen ohella näyttämöllä tapahtuu, esimerkiksi keitä on mukana ja miten muut ovat sijoittuneet tilaan.

Improvisaatioharjoituksissa tavoitteena oli saattaa opiskelijat toimimaan yhdessä niin, että he alkoivat ymmärtää ryhmän dynamiikkaa. Heidän tuli tarvittaessa kyetä ottamaan vetovastuu ja tarkkailemaan, mitä ryhmä tekee ja minne toimintaa viedään. Kontakti-improvisaatioharjoituksissa oli kysymys toisen ihmisen painon käsittelemisestä kohdattaessa ja kyvystä oppia mukautumaan ja antamaan omaa painoa toiselle. Tämänkaltaiset harjoitukset Rinne määritteli ”yksinkertaisiksi”, mikä tulkintani mukaan viittaa esimerkiksi Arvelon korostamaan yksinkertaisuuteen näyttämöllä toimimisen periaatteena.<sup>664</sup> Se tarkoittaa Rinteen edellisen kuvauksen mukaan mielestäni tilanteessa olemista ja siitä löytyvien impulssien seuraamista vastakohtana keinotekoiselle, tilanteen ulkopuolelta impulssinsa ottavalle tekemiselle.

Harjoittelun tulisi Rinteen mukaan vapauttaa opiskelijaa niin, että tämä uskaltaisi tanssia omalla tavallaan rohkeasti, eikä pitäisi sitä esimerkiksi naiivina. Silloin vaikkapa kahden tanssijan tanssimasta samanlaisesta liikemateriaalista huolimatta kumpikin tanssii omalla persoonallisella tavallaan.

Annan esimerkin Rinteen opettamasta improvisaatiosta: Neljä ihmistä lähti opettajan pyynnöstä hakeutumaan yhteiseen liikkeeseen. Vähitellen improvisaatio kehittyi ja muotoutui niin, että siihen syntyi liikkeellisiä suvan-toja, jotka kasvoivat kliimaksiin ja taas rauhoittuivat ja näin edeten kulkivat kohti yhdessä tehtyä loppua. Tämä edellytti, että ryhmän jäsenet liikkeellisesti ”kuuntelivat” toisiaan ja aloittivat suhteellisen ”hiljaisesti” liikkuen.

Toinen Rinteen esittämä tarkentava esimerkki: Ryhmä lähti yhteiseen liikkeeseen, joka saattoi olla esimerkiksi tietty liikerata, jota ryhmä alkoi toistaa, kunnes se alkoi varioitua ja kehittyä. Voitiin käyttää myös esimerkiksi tuolia tai jotain muuta elementtiä. Myös ääntä sai käyttää, mutta useimmiten taustalla oli musiikkia, harvoin improvisoitiin pelkässä akustisessa tilassa.

tilatessa teoksessa *Unohdettu Horisontti* Helsingissä 1980 ja Kuopio tanssii ja soi -festivaalilla sekä ulkomaankiertueilla kiertueilla 1981 ja 1982. (Rinteen ansioluettelo)

663 Mary Prestidgen tanssiakrobatian kurssi TeaK 1982. Rinteen ansioluettelo. TeaK, Hallintopalvelut.

664 Komi korosti oppineensa Arvelolta ja Leiviskältä yksinkertaisesti tekemisen arvon näyttämöllä. Komin haastattelu 7.3.2002.

Vaihteluna tavalliseen opetukseen Rinne vei näyttelijäopiskelijat useita kertoja esiintymään muotinäytöksiin. Myös Jouko Turkka omana johtajakautenaan antoi opiskelijoille luvan osallistua niihin.<sup>665</sup> Nämä esiintymistilanteet purkivat Rinteen mukaan opiskelun aiheuttamaa stressiä ja olivat hyviä kokemuksia opiskelijoille, sillä ne saivat aina erittäin hyvän vastaanoton yleisöltä.

### 6.9.3.3. *Tanssiteatteriteos Jens Walentinssonin taiteellis-pedagogisena välineenä*

Jens Walentinsson<sup>666</sup>, joka seurasi opettajana Tarja Rinnettä, toimi näyttelijäntyyntöön laitoksella päätoimisena tanssinopettajana (1.1.1992–31.7.2005) tutkimusjakson loppuun saakka.<sup>667</sup> Hän oli lehtorina kolmas saman tanssijasukupolven edustaja vuosien 1983–2005 välissä. Yhteisistä esiintymiskokemuksista ja osin yhteisestä modernin tanssin pohjasta huolimatta kaikkien tässä puheena olevien opettajien työ suuntautui kuitenkin eri painotuksin hie- man eri suuntaan<sup>668</sup>. Syynä olivat ensinnäkin hyvin erilaiset olosuhteet laitok-

665 En ole hankkinut näytöksistä tarkempia tietoja Tarja Rinteen haastattelun lisäksi.

Turkan myönteinen suhtautuminen muotinäytöksiin menoon tuntuu ristiriitaiselta Turkan maineeseen nähden, mutta tuolloin koulussa opettajana toimineena voin nähdä selityksenä myös Turkan huumorintajun ja halun leikkiä kontrasteilla. Turkan lupa toi muotinäytöksessä oloon tietyn vieraannuttamisefektin ja ulkopuolisen katseen, joka Turkalla usein oli ankara mutta parhaimmillaan myös huumoria loistavasti ymmärtävä ja saattoi sisältää tietynlaista ”tulella leikkimistä”. Turkan kaudella Ervi Sirénin ollessa päätoiminen tanssinopettaja Tarja Rinne opetti IV kurssille tanssin erikoisjaksoja. *Opinto-opas TeaK. 1984–85.*

666 Jens Walentinsson toimi aluksi lyhyen aikaa tanssin päätoimisena tuntiopettajana ja sitten tanssin lehtoraatiksi muutetussa virassa TeaKin näyttelijäntyyntöön laitoksella tutkimuksen käsittämän kauden loppuun ajalla 1.1.1992–31.7.2005. TeaKin hallintopalvelut.

667 Koska hän toimi aktiivisesti opettajana näyttelijäntyyntöön laitoksella, kun haastattelu tehtiin 24.4.2002, hän kuvasi näkemyksiään opetuksesta tuoreeltaan. Näistä seikoista johtuen on ymmärrettävää, että Walentinssonin tuolloin kymmenen vuotta kestäneen opetusjakson kuvaus sisältää jakson pituuden vuoksi huomattavasti enemmän erilaisia vaiheita kuin edellä kuvatut Sirénin ja Rinteen työjaksot näyttelijäntyyntöön laitoksella. Se on myös paljon yksityiskohtaisempaa kuvausta, koska asiat ovat tuoreessa muistissa.

668 Rinne ja Walentinsson tanssivat lapsina Ritva Kasurisen balettikoulussa ja tunsivat toisensa siis hyvin pitkältä ajalta. He tekivät useita yhteisiä produktioita vuodesta 1985 lähtien erilaisissa työryhmissä. Kaikki kolme tanssivat yhdessä mm. Jorma Uotisen *Unohdettu Horisontti* teoksessa. (Kunkin haastattelut ja ansioluettelot.)

sella kunkin opettajan työjakson aikana. Toisaalta jokaisen omat intressit sekä opettajana että taiteilijana määrittivät tanssinopetuksen saamaa muotoa.

Walentinssonin tuli opettamaan näyttelijäntyön laitokselle professori Heiskasen ja lehtori Sveholmin pyynnöstä. Heille oli syntynyt kontakti Ryhmäteatterin näytelmässä *Anu's Place*, jossa Walentinsson sekä näytteli että vastasi näytelmän fyysisestä ilmaisusta.<sup>669</sup> Tärkeä yhteistyökumppani näyttelijäntyön laitoksella, professori Kari Väänänen, oli myös näytellyt samassa näytelmässä.

Walentinssonin opetuksen toteutuksessa oli hänen kuvauksensa mukaan kolme selvästi erottuvaa vaihetta, joissa sekä tanssinopetuksen muoto että tavoitteet muuttuivat. Hän aloitti näyttelijäntyön laitoksella perinteisiä tanssitunteja pitäen, eli samalla tavalla kuin Suhosesta lähtien kaikki tanssinopettajat haastatteluissa sanoivat aloittaneensa opetuksen.<sup>670</sup> Opettaja näytti liikkeen ja opiskelijat toistivat perässä. Tanssinopiskelun etenemisessä muodostui Walentinssonin mukaan ongelmaksi kuitenkin se, ettei opiskelijoilla ollut tanssillista pohjaa.

Ensimmäisen vuoden kuluessa, kun työ oli päässyt hyvään alkuun, Walentinssonin kiinnostuksen suunta alkoi hahmottua tarkemmin. Esimerkiksi Jorma Uotisen käyttämä liikeimprovisaatio kiinnosti häntä, mutta se olisi vaatinut opiskelijoilta tanssijan tekniikkaa. Hän huomasi, ettei näyttelijäopiskelijoille voinut antaa tanssin pohjaksi esimerkiksi vain paikkaa ja tilaa, koska itsenäisen työskentelyn edellytyksenä oleva tekniikka puuttui. Parin vuoden jälkeen hänelle syntyi halu tehdä näyttelijäopiskelijoiden kanssa tanssiproduktio, johon hän valitsi esiintyjät lähinnä toisen ja kolmannen vuosikurssin vapaaehtoisista opiskelijoista, jotka hänen mielestään olivat fyysisesti kiinnostavia. Samalla ajatuksella toteutettiin vielä seuraavan vuoden produktio. Kun kävi ilmi, että käytännössä kaikki kolmannen vuoden opiskelijat halusivat innokkaasti olla mukana tanssiproduktiossa, Walentinsson alkoi suunnitella sitä eräänlaiseksi tanssinopetuksen loppunäytteeksi.

Ensimmäisessä produktiossa koreografia tehtiin vielä opettajan eteen näyttämisen periaatteella. Tekotapa alkoi kuitenkin muuttua, koska Walentinsson alkoi nähdä opiskelijoiden tuottaman materiaalin kiinnostavampana kuin

669 Jens Walentinssonin haastattelu 24.4.2002. Koko Walentinssonin osuus perustuu tähän haastatteluun ja merkitsen lähdeviitteet vain silloin, kun lähde on joku muu kuin Walentinsson.

670 Tunnistan myös oman opetustyöni alkuvaiheista saman piirteen. Tukeuduini aluksi tutuimpaan ainekseen, jonka varmasti hallitsin.

pelkästään oman koreografisen materiaalinsa. Opiskelijat saivat lähtökohdaksi työlle tekstiä, kuvia tai esineitä, joista muodostui sisällöllinen lähtökohta heidän tekemilleen numeroille tai kohtauksille. Aluksi saatua virike-materiaalia käsiteltiin ryhmässä myös verbaalisesti. Sen jälkeen opiskelijat alkoivat improvisoiden tuottaa liikkeellistä muotoa teokselle. Opettajan osuus oli lähinnä miettiä kokonaisuutta sekä pitää esillä tiettyjä peruslähtökohtia, kuten paikkaa tai tilaa, aikaa ja suuntia.

Walentinsson kertoi paljolti oman tanssijakokemuksensa ja erityisesti Jorma Uotisen käyttämän työtavan toimineen pohjana sekä tanssiteos-termin määrittelyssä että tanssiteoksen syntyprosessin kuvauksessa. Hänen mukaansa tanssiteoksessa hyvä tanssija kykenee improvisoimalla luomaan omaa liikemateriaalia annettujen ennakkomääritelmien puitteissa. Tanssin lopullisen koreografian luo kuitenkin tanssijoiden tuottaman liikemateriaalin pohjalta koreografi, joka on ryhmän johtaja. Hyvä ryhmä koostuukin tanssijoista ja koreografista, joiden työnjako on yllä kuvattu.<sup>671</sup>

Sekä ammattinäyttelijöiden että näyttelijäopiskelijoiden kanssa tekemiensä produktioiden perusteella Walentinsson kuvaa näyttelijää erotukseksi tanssijasta: ”Ei muutosidonnainen, ryhtyy, heittäytyy. Näyttelijä tuottaa raakaa liikettä, johon koreografi hakee tarkkuuksia”.

Kokemukset kolmannen vuosikurssin produktioista johtivat Walentinssonin parin vuoden jälkeen ajattelemaan, että myös ensimmäisen ja toisen vuosikurssin tanssinopetus pitäisi muuttaa periodiopetuksiksi. Lisäksi hän totesi, että normaali puolentoista tunnin oppitunti riitti vain parin kolmen opiskelijan kanssa työskentelyyn. Kun opetus jaksoteltiin periodeiksi niin, että tanssia oli vuosikurssilla aina koko aamupäivän, aika riitti sekä kunnolliseen lämmittelyyn että opiskelijoiden omaan työhön, jossa improvisoimalla etsittiin itse tuotettua liikettä. Jokainen tanssin opetusjakso opintojen alusta lähtien päättyi julkiseen demonstraatioon. Alemmilla kursseilla esitykset oli tarkoitettu vain koulun sisäisiksi, mutta

671 Freelance-kaudella vuodesta 1988 Walentinsson alkoi yhdessä Tarja Rinteen kanssa suunnitella esityksiä, joissa lavalla oli sekä tanssijoita, näyttelijöitä että muusikoita tasa-arvoisina esiintyjinä. Ajatus oli, että tanssijat myös näyttelevät ja näyttelijät tanssivat, mutta kumpikin ryhmä säilyttää oman alueensa vahvana, osaamistasoa laskematta. Tanssijan näkökulmasta näyttelijöiden työtavat, esimerkiksi tunnetilojen rakentaminen roolihenkilöille, olivat kiinnostavan erilaisia. Esikuvana olivat myös Pina Bauschin koreografiat. Näiden esitysten tekeminen opetti Walentinssonin suunnittelemaan koreografiaa, mihin hän ei ollut saanut aikaisemmin koulutusta.

kolmannen vuoden opetuksen huipentumaksi kehittynyt tanssidemonstratio oli julkinen esitys. Tällaisessa opetusmuodossa Walentinsson pystyi soveltamaan ajatuksiaan improvisaation, tekniikan, harjoittelun ja esiintymisen kokonaisuudesta.

Muutaman vuoden jälkeen hänelle syntyi taas tarve päästä eteenpäin. Opetus oli edelleen suurelta osin perustunut siihen, että opettaja antaa liikefraasit, jotka opiskelijat opettelevat toistamaan. Opiskelijoiden improvisoimalla tuottama liikemateriaali tuntui kuitenkin aina paljon kiinnostavammalta ja rikkoi Walentinssonin omaa jazztanssiin pohjautuvaa tapaa tuottaa liikettä. Siinä oleellista oli rytmisen tarkkuus, rytmisen variointi ja tapa, jolla liikettä jaetaan suhteessa musiikkiin. Walentinsson pohti, kuinka saisi opiskelijoita rohkaistua uskomaan siihen, että myös nämä itse kykenivät tuottamaan liikemateriaalia.

Hän päätyi opetuksessaan lisäämään opiskelijoiden tekemien improvisaatioiden määrää. Opiskelijan näin tuottama materiaali näytti ilman pitkää tanssitreenaustakin sisältävän liikkeellistä tietoa ja ymmärrystä, jota alettiin yhteistyössä hahmottaa ja analysoida. Walentinsson katsoi tässä prosessissa tehtäväkseen auttaa opiskelijaa hahmottamaan tuottamaansa liikemateriaalia ja luomaan siihen vähitellen rakennetta ja käytti opetuksessaan esimerkkinä tapaa, jolla musiikkiteoksia rakennetaan. Niissä on esimerkiksi A-, B- ja C-osat. Opiskelijan tuli kyetä jäsentelemään tarjoamansa materiaali samalla tavoin. Näin opiskelija Walentinssonin sanojen mukaan ”välttäisi paniikin” eli tunteen siitä, että yhdessä työssä pitäisi olla kaikki asiat. Tällaisen työskentelyn tuloksena opiskelijan oli opittava jäsentelemään liikkeellisesti esimerkiksi, käyttääkö käsiä tai niveliä, onko liike kulmikasta vai pyöreää, alhaalta ylös vai ylhäältä alas vai pyöriikö liike. Ensin liikkeestä tuli luoda visuaalinen mielikuva, sen jälkeen ajallinen jäsentely ja miettiä suhteessa tilaan, esimerkiksi ”pienesti vai isosti”. Jos tekijöitä oli kaksi, oli liikemateriaali kyettävä yhdistämään ja reagoimaan pariin: milloin liikutaan yhdessä, milloin erikseen ja milloin liikemateriaaleja sekoitetaan toisiinsa. Vaikka opiskelija oli, kuten usein on, epävarma tanssiteknisistä taidoistaan, tämä työtapa johti onnistuessaan Walentinssonin mielestä siihen, että opiskelijat uskalsivat tuottaa improvisaatiovaiheessa materiaalia vapaasti heittäytyen ja kontrolloimatta leikin, tanssileikin, kautta.

Tekniikan ja heittäytymisen suhde on Walentinssonin mielestä ikuisuus-kysymys. Tanssi on taitolaji, ja perustekniikan oppiminen vaatii pitkän ajan. Tapa, jonka Walentinsson valitsi, ei ollut hänen mielestään tämän tosiasian

ohittamista. Opiskelija kylläkin ryhtyi johonkin sellaiseen, jota ei ollut ennen tehnyt. Olennaista oli rohkea asiaan tarttuminen. Oli yllättävää, kuinka pitkälle monet opiskelijat pääsivät myös tanssijuudessa, kun motivaatio oli hyvä ja todella keskityttiin asiaan.

Walentinsson korosti haastattelussa edellä kuvatun opiskeluprosessin tuottamia positiivisia tuloksia: parhaimmillaan synnytetty materiaali ja lopputulos olivat hienoja, koska näyttelijäopiskelija kykenee heittäytymään ja sitä kautta tuomaan esiin tanssijuutta itsessään. Opiskelijalta puuttuu suorituspainetta, joka ammattitanssijalla usein on. Walentinsson totesi kuitenkin, että on luonnollista, että liikkeen laadusta puhuttaessa näyttelijäopiskelijan työssä voidaan havaita myös puutteita. Liike ei ole usein esimerkiksi ”läpihengittävää” eikä ”soljuvaa”.

Walentinsson koki tanssinopetuksen eräänlaisena ”salatieteenä”. Hän totesi kuitenkin, että on mahdollista pyytää opiskelijaa tekemään liikettä, jossa on dynaamisia muutoksia. On myös mahdollista arvioida ja antaa palautetta siitä, tapahtuuko pyydettyä muutosta. Samoin on mahdollista pyytää laadullista muutosta liikkeeseen, tarkastella liikkeen artikulaatiota.

Nykytanssin idea on Walentinssonin mukaan moniliikkeellisyys. Tanssi elää tietyn syklisen hetken ja katoaa. On enemmänkin erilaisia trendejä tehdä modernia tanssia, joka ei enää perustu mihinkään pitkään traditioon. Tästä johtuen myös Walentinsson ajatteli työnsä sisällön liikkeistöksi pikemmin kuin pitkää traditiota seuraavaksi tanssinopetuksiksi.

Oleellista hänen mukaansa on kehittää opiskelijan edellytyksiä rakentaa vähitellen tanssiopintojensa aikana myös oma liikkeistönsä.<sup>672</sup> Tähän pääsemiseksi opiskelija sai liiketehtäviä, joissa määriteltiin muuttujina aikaa, tilaa ja liikkeen dynamiikkaa. Tämä tapahtui lisäksi usein tietyn musiikin ehdoilla. Walentinssonin mukaan tämä oli koulun tarjoama alkusysäys, joka avasi opiskelijalle mahdollisuuden jatkaa kiinnostuksensa mukaan oman liikkeistön kehittämistä ja etsimistä. Tavoitteena oli, että opiskelija löytäisi itsestään liikkuvan, tanssivan puolen.<sup>673</sup> Jokainen joutui Walentinssonin

672 Tanssinopetuksen tuloksia rajaa käytettävissä oleva aika. Walentinsson vertaa teoreettista mahdollisuutta, että opetusta olisi neljän vuoden ajan vähintään kaksi kertaa viikossa. Tällöin hän kuvittelisi tulokset selvästi nykyistä edistyneemmiksi. Nykyisin opetusta on kolmena vuonna.

673 Walentinsson pohtii, mihin vetää raja fyysisen ilmaisuuden ja tanssin välille. Hänen mukaansa pelkkä läsnäolo ja hengittävä ruumis ovat jo liikettä. Näyttämötilaan kävely on liikettä. Pelkkiä sisääntuloja voi tehdä lukemattomin tavoin. Mitä se olisi

mukaan ”demokraattisesti” tekemään samat tehtävät mutta tehtäviä voi tehdä hyvin monella tavalla, ja opettajana joutui hyväksymään sen, että opiskelijoiden fyysiset valmiudet ovat hyvin erilaiset.<sup>674</sup>

Walentinssonin kokemuksen mukaan vuosikurssilla on aina yksi liikunta-rajotteinen ja yksi paljon tanssinut, niin sanottu hyvä oppilas. Nämä ääripää pitäisi saada työskentelemään mielekkäästi. Kyseessä ei ole tason madaltaminen vaan rauhan ja ajan antaminen opiskelijan keholliselle etsimiselle, kehollisen hengityksen tutkimiselle. Tarkoituksena on näin välttää asiasta toiseen kiirehtiminen ja suorittaminen niin, että kehollisten oivallusten tekemiselle jää aikaa.

Tanssin osa-alueita, joiden hahmottamisessa Walentinsson toivoi opiskelijan edistyneen, olivat tilan ja ajan käyttö, rytmitaju, lattiataason käyttö, hyppääminen, ylös–alas liike. Hän piti tärkeänä, että opiskelijoita ei arvioida keskenään vaan kunkin oma edistys suhteessa itseensä on positiivista. Joku hyppää viisi senttiä maasta, joku korkeammalle ja kauemmas, mutta toista ei arvostella huonoksi ja toista hyväksi sen perusteella. Hän ”ei halua olla julma” ja antaa jyrkkää kritiikkiä kehon toimivuudesta tai arvioida, tekeekö opiskelija hyvin vai huonosti, koska ei mielestään voi taata, että pystyisi käytettävissä olevassa ajassa auttamaan opiskelijaa pääsemään eroon nimeämättään ongelmasta. Pääasia on, että opiskelija käy asioita läpi liikkeellisesti ja sitä kautta toivottavasti löytää liikkeeseen hengittävyttä ja saa lihaksistonsa tukemaan nivelten toimintaa.

Kahden viimeisen vuoden aikana (2002–2003) ennen haastattelun ajankohtaa Walentinsson totesi koettaneensa rauhoittaa tuottamista. Hän alkoi

tanssiajattelun kautta? Vertailukohtana hän pohtii Pina Bauschin esityksiä. Ne eivät näytä tanssilta perinteisessä merkityksessä vaan enemmän viittaavat teatteriin. Kuitenkin jos liikkeitä yrittää imitoida, tajuaa, että kyseessä ovat huipputanssijat, jotka käyttävät minimalistista liikkeistöä. Heillä on pohjana esiintymiselleen tanssijan taju keskustasta, nivelistä ja kaiken kaikkiaan hienon esiintyjän ymmärrys läsnäolosta.

Lisäksi Pina Bausch on valinnut esiintyjät huippujoukosta ympäri maailmaa.

674 Jotkut ovat lähestulkoon ”liikuntavammaisia”. Muutamilla opiskelijoilla on niin liikkuvat nivelet, että ei voi esittää loukkaantumisriskin takia juuri muita vaatimuksia kuin, että opiskelija pyrkisi tekemään oman kykynsä mukaan tehtäviä ja olemaan läsnä. Silti pelkää koko ajan, että opiskelija loukkaa itsensä. Toinen ääripää ovat fyysisesti lahjakkaat opiskelijat. Olisi kyettävä opettajana tasapainottelemaan tehtävänannossa niin, että kummallakin säilyisi kiinnostus tekemiseen, eikä tapahtuisi suurta turhautumista. Oppimistulokset eivät ole kiinni opettajan palautteesta tai vallasta. Walentinsson toteaa, että vasta jälkeinpäin tajuaa, mitä on tapahtunut vuoden tai kahden kuluessa ja millaista muutos on ollut.

pitää tunteja, joita kutsui puolitekniikkatunneiksi, (haastattelun aikaisen) toisen vuosikurssin opiskelijoiden antaman kriittisen palautteen perusteella. Tällä hän pyrki vastaamaan opiskelijoiden toiveeseen, että myös tekniikkaa opetettaisiin. Kuitenkin hän edelleen oli sitä mieltä, että ”vanhanaikaiset” tekniikkatunnit eivät olisi hyvä ratkaisu näyttelijäopiskelijoille. Ne vaatisivat hänen mukaansa useamman vuoden harjoittelua ollakseen mielekkäitä.

Walentinsson luonnehti tuntien sisältöä puhumalla oman painon tunnistamisesta, suuntien hakemisesta ja kehon hengittävydestä. Tärkeää oli neli-raajaisuuden ajatus: liikkuja käyttää niveliään, tutkii vartalon painoa raajojen varassa lattiapintaa vasten. Tehtävänä saattoi olla esimerkiksi hakea erilaisia tapoja pyöriä. Walentinsson saattoi näyttää yhden tavan ja pyytää opiskelijoita hakemaan liikettä, joka pyörii koko ajan eri suuntiin. Tällä tavoin pyrittiin eroon kiireisestä tanssisarjojen tekemisestä. Ajatuksena oli hidastaa tempoa tunnilla ja antaa aikaa opiskelijan omalle liikkeen hakemiselle.

Walentinssonin mielestä tämä työtapo tuntui toimivan aiempia paremmin. Hän korosti pääasian olevan, että opiskelija keskittyy annettuun tehtävään. Oleellista on, että ryhmä käynnistyy ja pääsee työhön käsiksi. Kun jokainen on tehnyt parhaansa, se riittää ja tulos on hyvä sellaisena. Palautetta ei annettu niinkään jokaiselle henkilökohtaisesti. Walentinsson antoi palautteen yleisemmin ja ilmaisi tyytyväisyytensä yhdessä tehdystä työstä. Hän toivoi saaneensa opiskelijat pohtimaan ja jäsentämään tehtyä ja löydettyä.

Turkan kauden kokemusten jälkeen näyttelijän koulutuksessa oli pyritty purkamaan periodeja pidemmiksi jatkumoiksi näytelmäproduktioita lukuun ottamatta. 1990-luvun loppua kohti koko näyttelijäntyön koulutusohjelman opetuksen toteutuksessa menttiin kuitenkin vähitellen myös ilmaisuteknisissä aineissa takaisin periodiopetukseen, hieman Turkan kauden tapaan. Prosessin pani ymmärryksen mukaan alulle se, että Walentinsson näki parhaaksi tanssinopetuksen muodoksi edellä kuvatut demonstraatioihin päättyvät tiiviit periodit. Kolmannen vuoden tanssiproduktio satoi noin puolet tanssin lehtorin opetusvelvollisuudesta yhteen periodiin, kun opetusta oli jopa kahdeksan oppituntia päivässä useiden viikkojen ajan.<sup>675</sup> Palaan tähän tarkemmin pohdinnassa.

675 Produktiotyöskentelyssä koko aika ei luonnollisesti ollut varsinaista tanssia vaan kaikkea muutakin, mitä näyttämöteoksen harjoittelu vaatii, pukujen sovituksesta valoihin, ääniin tai lavastukseen liittyviin teknisiin harjoituksiin. Kun koko vuosikurssi oli näin useampia viikkoja sidottu yhteen opettajaan ja oppiaineeseen, seurasi väistämättä ketjureaktio. Jotta eri oppiaineille määritelty opetus saatiin

Edellä kuvattu tanssin opetuksen keskittyminen kolmannen vuosikursin produktioon merkitsi myös sitä, että minulle ja Langrylle jäi perustekniikan opettajan rooli ensimmäisellä ja toisella vuosikurssilla, joiden opetukseen käytimme suurimman osan omista lehtorin tuntikiintiöistämme. Tanssin opetuksen tuntimäärät olivat vastaavasti pienemmät ensimmäisellä ja toisella vuosikurssilla. Tämä oli vuosien ajan hyvin turhauttava rakenne, johon olisin toivonut vaihtelua suuremman yhteistyön tai liikunnan ja tanssin alueella tehtävien produktioiden sisältöjen vaihtelulla. Näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Jälkeenpäin tutkijan lähestymiskulmasta näyttää selvältä, että tanssin merkityksen korostaminen liittyi laajemmin ja pitkällä tähtäyksellä professori Väänänen pyrkimykseen vahvistaa musiikkiteatterin koulutusta.<sup>676</sup> Laitosjohtajakaudellaan professori Väänänen vahvisti erityisesti tanssin asemaa esiintymiskoulutuksessa ja musiikkiteatterikoulutuksen oleellisena elementtinä. Tuolloin syntyi myös tutkimusjakson loppuun saakka säilynyt ja edelleen jatkuva rakenne, jossa muu liikunnanopetus käytännössä palvelee tanssia, koska Väänänen ja Walentinsson katsoivat, että tanssin kautta, tanssiteatteriteoksen valmistamisessa, toteutuu parhaiten näyttämöliikunnan kokonaisilmaisullinen koulutustavoite.

Musiikkiteatterikoulutuksesta muodostuikin painopistealue koko näyttelijäkoulutuksessa. Ensin järjestettiin kaksi musiikkiteatterin maisteriohjelmaa erikoisrahoituksella ja rahoituksen loputtua rakennettiin laitoksen normaaliopetuksen sisään mahdollisuus erikoistua musiikkiteatteriin. Vuonna 2003 tanssiteatteriproduktio muuttui lähinnä taloudellisista syistä yhdiste-

toteutettua, se oli käytännössä myös tehtävä tiivistettynä. Tanssiproduktion vuoksi siis koko opetussuunnitelma jouduttiin laatimaan periodimuotoon. Tiiviillä periodilla ja intensiivisellä, päivittäin toistuvalla opetuksella on etunsa: opiskelun teemat eivät unohdu, kehot tottuvat tiettyihin käytäntöihin. Voidaan edetä haluttaessa kohti demonstraatiota tai esitystä niin, että esityksen maailma pysyy ruumiillistuneena opiskelijoiden kokemuksessa koko jakson ajan. Epäkohtana taas on se että, tulee pitkiäkin taukoja, jolloin esimerkiksi akrobatiaa ei opeteta lainkaan.

676 Professori Väänänen aikana näyttämöliikunnanopetukseen synnytettiin tietty hierarkia. Kaiken näyttämöliikunnan opetuksen tulos näkyi tanssiteatteriteoksessa, jonka yksin tanssin lehtori Walentinsson vuosittain ohjasi. Tämä käytäntö ei ollut millään tavalla kollegiota yhdistävä. Tämän sinänsä ymmärrettävän muutoksen toteuttamistapa herätti minussa tuolloin opettajana hyvin voimakkaita turhautumisen tunteita, joiden vaikutusta tämän tutkimuksen sisältöön olen yrittänyt erityisen kriittisesti tarkastella tästä ajasta kirjoittaessani.

tyksi musiikki- ja tanssiproduktioksi, johon osallistui koko kolmas vuosikurssi.

Walentinsson totesi tekemässäni haastattelussa huomanneensa, että periodimuotoinen opetus, johon hän oli halunnut opetuksensa muuttaa, tuotti ongelmia myös tanssinopetuksessa. Kun käytettävissä olevat tunnit oli pakattu yhteen tai kahteen periodiin vuodessa, niiden välissä tapahtuva harjoittelu jäi kokonaan pois. Walentinsson pitikin ihanteena välimuotoa, jossa taattaisiin opetuksen jatkuvuus vähintään kerran viikossa läpi vuoden ja sen lisäksi järjestettäisiin tietynä aikana tiiviimpi, keskittymisen mahdollistava periodi, oli se sitten esitykseen päättyvä tai ei. Tavoite olisi, että koulusta lähtiessään opiskelijalla on valmiudet tarvittaessa lähestyä esittämistä tanssin tai fyysisen toiminnan näkökulmasta. Hänen tulisi ymmärtää, että kysymys on samasta esitystapahtumasta, ei mistään erillisestä toiminnasta.

Eräs piirre tanssin opetuksen roolissa näyttäisi nousevan esiin STK:n ajan kokonaisuutta tarkasteltaessa. Tanssi ilmaantuu monipuolistamaan opetusta uutta suuntaa hakevissa vaiheissa: ensin heti STK:n alkuvuosina 1940-luvulla, sitten 1960–70-lukujen vaihteessa ja vielä 1970-luvun puolivälistä Jouko Turkan rehtorikauden alkuun. Tuntimäärät olivat kuitenkin useimmiten pieniä ja kyse oli ehkä enemmän eleestä, joskus jopa sattumasta, lukuun ottamatta 1970-luvun loppupuolelta TeaKin aloitusvaiheeseen 1980-luvun alkuun ulottunutta kautta, jolloin tuntiopettajat Suhosen lehtorikaudella opettivat vuosittain säännöllisesti ylemmille kursseille, toisesta vuosikurssista lähtien, erilaisia modernin tanssin tekniikoita, flamencoä, steppiä ja seurataanseja. Modernin tanssin kehityksen seurauksena opetukseen alkoi 1970-luvun lopussa tulla vaikutteita myös ns. pehmeistä kehotekniikoista tai somaattisista tekniikoista, kuten Suhosen opetusta kuvaavasta osuudesta käy ilmi.

Tanssin painoarvo näyttelijäkoulutuksen osana on tulkintani mukaan kasvanut merkittävästi tässä tutkimuksessa tarkastellulla ajanjaksolla. Suomen Teatterikoulun aikana ja vielä Teatterikorkeakoulun alkuvuosina tanssille ei ollut nimetty omaa vakinaista opettajaa vaan tanssi sisältyi STK:ssa pääasiassa Saran opetusohjelmaan voimistelun ja rytmiikan opetusta täydentävänä ja yhdistävänä aineksena. Tietysti siinä olennaisena tekijänä oli myös se, että Suomen Teatterikoulun aikana Sara opetti koulun kolmea ensimmäistä ja neljää viimeistä vuotta lukuun ottamatta koko koulun olemassaolon ajan ainoana päätoimisena liikunnan alueen opettajana vuoteen 1965 saakka ja siitä lähtien Tarkiaisen kanssa liikunnan opetusalueen jakaen kuolemaansa saakka vuoteen 1975.

Yhteenvetona tanssin oppiaineesta voi sanoa myös, että sillä oli suora kytkös yleisölle esittämiseen lähes koko tutkimusajanjakson, Saran näytteisiin tekemistä tanssiesityksistä Turkan ajan ”Demojen” esityksiin ja Rinteen harjoittamiin muotinäytöksissä esiintymisiin. Kehitys huipentui Jens Walentinssonin tanssiteatteriteokseksi nimeämiin ja viimeisinä vuosina musiikki-tanssiproduktioina toteutettuihin esityksiin, joissa oli aina mukana elävä orkesteri, ja opiskelijat sekä lauloivat että tanssivat. STK:n kauden näytteissä yleisö oli rajattua: opiskelutovereita, opettajia ja omaisia. Jouko Turkan aloittaman käytännön seurauksena TeaKin kolmannen vuosikurssin tanssi- ja musiikki-tanssiteokset ovat olleet tavalliselle yleisölle tehtyjä esityksiä.

Turkan kaudella opetuksessa korostui esittäminen ja esiintyisyys. Ilmaisuaineiden osalta tuolloin painottui ehkä yksin esiintyminen Demoissa. Turkan ajatus oli tulkintani mukaan paineistaa opiskelijaa yksin esiintymisen ja julkisen arvostelun avulla. Walentinssonin tanssidemonstraatioissa oli kyse voittopuolisesti ryhmässä esiintymisestä, jossa soolot olivat vain osa esitystä, eikä mitään ylimääräistä painetta esiintymisen vaatimusten lisäksi haluttu kohdistaa opiskelijaan.

Ongelmat tanssin opetuksessa ovat liittyneet siihen, että opiskelijat eivät ole mieltäneet saamaansa opetusta tanssin opetuksiksi. Suhosen yritys soveltaa Erik Hawkinsin pehmeää lähestymistapaa sai aikaan lakon, koska ”ei tullut hiki ja tunneilla vain pyöriskeltiin lattialla”. Walentinssonin aikana opiskelijat kaipasivat niin ikään jotain, jonka he nimesivät tekniikan opetuksiksi. He kokivat, etteivät olleet oppineet mitään, kun Walentinsson oli painottanut opiskelijoiden omaa tanssiliikkeen tuottamista. Molemmissa tapauksissa opiskelijoiden kritiikin seurauksena tapahtui liikahdus takaisin opiskelijoiden tunnistaman tekniikan tai opettajan määrittelemän taidon opettamisen suuntaan. Tiivistettynä tanssin oppiaineessa näyttelijänsäntäytymisen yhteydessä on tulkintani mukaan hallinnut taitojen oppimista korostava, esittävään tanssiin tähtäävä opetus. Se näyttää hallinneen myös opiskelijoiden käsitystä hyvästä tanssinopetuksesta. Pehmeiden kehotekniikoiden tuoma haaste tanssin opetukselle, jonka seurauksena tekniikan käsitettä on arvioitu uudelleen, on esimerkki, jota käytän myöhemmin yhteenvedossa koko liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineiden olemusta ja tulevaisuuden näkymiä pohtiessani.

Tanssilla on ollut ja voi olla monia rooleja näyttelijänsäntäytymisen yhteydessä. Sen ja myös (nais)voimistelun alueella tapahtuneet törmäykset liittyivät sukupuolirikitykseen jo näyttelijä Tiina Rinteen kuvaamassa ”sinivuokkovoimistelu”-protestissa, jossa miesopiskelijat valittivat ope-

tuksen painottumista liikaa naisvoimisteluun.<sup>677</sup> Tanssin alueen rajankäynti ns. pehmeiden kehotekniikoiden suuntaan tuli esiin opiskelijoiden valitessa tuntien fyysisestä tehottomuudesta. Kysymys ”mitä on tekniikka?”, tuli esiin Jens Walentinssonin opetuksessa, kun opiskelijat kaipasivat mielestään puuttuvaa tekniikan opetusta tanssinopetukseen.

Kaikissa tapauksissa on mielestäni kyse rajankäynti- ja määrittelyprosessista, jossa opettaja ja opiskelijat tulivat tietoisiksi erilaisista ryhmän sisällä olevista tavoitteista, toiveista, motiiveista ja valinnoista sekä näissä tapauksissa opettajien tekemien valintojen pohjalla olevista perusteluista.

Opiskelijoiden toiveet edellä olevissa esimerkeissä olivat ehkä yllättävästikin konservatiivisia ja sisälsivät toiveen opettajan vahvasta johtamisesta. Toiveet suuntautuivat hieman kärjistetyksi pehmeästä kohti kovaa, feminiiniseksi mielletystä maskuliiniseen, fyysiseltä rasitukseltaan vähäisestä kovempaan, tehokkaampaan ja opiskelijan tuottaman oman liikemateriaalin pohjalle rakennetusta kohti opettajan opettamaa tanssitekniikkaa. Suhosen ja Walentinssonin esiin ottamat tapaukset olivat merkittäviä heidän opetusajattelulleen mutta, koska ei voida tietää, kuinka iso osa ryhmien opiskelijoista toivoi em. muutoksia ja ketkä olivat eri mieltä, käytän näitä tapauksia yleistämättä vain esimerkkeinä omalle pohdinnalleni.

#### 6.10. PERUSLIIKUNTA, LIIKE JA ÄÄNI

Maija-Liisa Mártonin rehtorikaudella syyslukukaudesta 1988 näyttelijäntyön koulutusohjelmaan ja parin vapaaehtoisen alkuvuoden jälkeen myös dramaturgien ja ohjaajien koulutusohjelmiin vakiintunut liike ja ääni -jakso<sup>678</sup> on jossain mielessä uusi jäsenitys jo 1950-luvulta näkyvissä olleista ja kokeiluista opetusimpulsseista ja oppisisällöistä. TeaKin näyttelijäntyön laitoksen kolmen puheen lehtorin, Ritva Koivusen, Malla Kuuranne-Autelon ja Marita Naavan sekä osin laulun lehtori Eija Orpanan sekä minun yhteistyön tuloksena oppiaines järjestyi Turkan kauden jälkeen uuteen muotoon ja sai tuoreita painotuksia Turkan kauden tuottamista oppisisällöistä. Keskityn tässä lähinnä liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueelle tulleeteseen fyysiseen harjoit-

677 Tämä tapahtui Tiina Rinteen opiskeluaikana STK:ssa vuosien 1947 ja 1950 välillä, jolloin opetuksessa oli käytännössä vain voimistelua ja pienillä tuntimäärillä tanssia. Tiina Rinteen haastattelu 11.3.2008.

678 Opetuskokonaisuuden nimi on vaihdellut ääni-liikejaksosta, liike-äänijakson kautta liike ja ääni -jaksoon. Käytän tässä viimeisintä nimitystä.

teluun, en niinkään äänen käytön materiaaliin. Koska liike ja ääni -jakso on kehittynyt itse asiassa perusliikunnan liikemateriaalin päälle ja on sen kanssa erottamaton osa kokonaisuutta, tarkastelen ensin perusliikuntaa ja sitten liikettä ja äänenkäyttöä yhdistävää materiaalia, vaikka opinto-ohjelmassa nykyisin liike ja ääni -jakso aloittaa opinnot ja perusliikunta seuraa sitä.

### 6.10.1. Perusliikunta

Ensimmäinen maininta perusliikunnasta terminä on STK:n vuoden 1972 vuosikertomuksessa, jossa Saran mainitaan opettaneen perusliikuntaa, rytmikkaa ja tanssia yhteensä 528 tuntia. Oletan, että jostain syystä tähän yhteen vuosikertomukseen vaihdettu termi tarkoitti käytännössä edelleen naisvoimisteluun pohjaavaa liikkumisen perusteiden opetusta, joka jo vuodesta 1968 alkoi esiintyä vuosikertomuksissa liikunnan nimellä. Seuraavan kerran perusliikunta esiintyi vuoden 1987–88 TeaKin opinto-oppaassa peruskuntojakson ohella perusliikuntajakson nimellä mutta tarkoitti käytännössä tanssin perusteiden opetusta Tarja Rinteen opettamana.<sup>679</sup>

Vuosikertomusten perusteella tutkimusjaksolla oli STK / TeaKin näyttelijäkoulutuksessa Turkan kauteen saakka ensimmäisenä opiskeluvuotena opetettu voimistelun ja myöhemmin myös akrobatian perusteita, perusmuokkausta ja alkeistanssiharjoituksia. Myös miekkailua, naamioityöskentelyä ja miimin alkeita opetettiin jo ensimmäisenä opiskeluvuotena. Kaikki mainitut oppiaineet sisälsivät perusharjoituksina erilaisia kehon hallintaan ja hahmottamiseen, koordinaatioon, painonsiirtoihin tai rytmikkaan sekä tilan käyttöön liittyviä tehtäviä. Lähtökohta oli, että kaikkien opiskelijoiden tulisi kyetä harjoittelemaan ja myös hallitsemaan nämä perusasiat koulutuksen jälkeen.<sup>680</sup> Esimerkkeinä taitotasosta, jota perustasolla tavoiteltiin, voisi

679 Minulla eikä Tarja Rinteellä ole tarkkaa muistikuvaa, miksi lukuvuoden 1987–88 TeaKin opinto-oppaassa tanssijakso esiintyy perusliikunnan nimellä. Oletan sen kuitenkin liittyvän tuonaikaiseen ilmapiiriin Jussi Parviaisen johtamalla NOD-osastolla. Oli varmaankin parempi nimetä ensimmäisen kurssin liikuntajakso perusliikunnaksi kuin tanssiksi, joka painoarvoltaan saattoi kuulostaa liian kevyeltä, kevytmieliseltä, ensimmäisen vuosikurssin opinnoiksi. Parviainen harjoitteli tuolloin *Raamattu*-produktiota.

680 Ilmaisulliset tavoitteet oli asetettu ennen kaikkea opintojen lopuksi tehtyihin näytteisiin ja myöhemmin 1970-luvulla harjoitelluissa näytelmissä tarvittuun näyttämöliikuntaan: miekkailu, tappelu ja tanssikohtauksiin, miimisiin kohtauksiin jne. Ks. tarkemmin kunkin oppiaineen kuvaukset.

mainita kuperkeikan ja kärrynpyörän taitamisen tai kyvyn tanssia jenkkää ja valssia, joka on oma variaationi esimerkiksi voimistelun hyppyaskelsarjoista tai kansantansseista, joita Sara käytti liikemateriaalina voimistelun ohella, kuten voimistelua käsittelevästä luvusta yllä käy ilmi.

Akrobatian mukana vuodesta 1965 tuli opiskeluun myös kysymys fyysisen voiman suhteesta ilmaisuun ja taitoihin. Akrobatiassa, miekkailussa, voimistelussa ja tanssissa kehitettiin kestävyys- ja voimaominaisuuksia luontevasti osana kokonaiharjoittelua mutta varsinaiselle ja erilliselle kuntoharjoittelulle ei ennen Jouko Turkan kautta annettu kovin suurta painoarvoa. Tämä käsitys syntyi minulle kokemuksistani yhteisopetuksessa Tarkiaisen kanssa ja keskusteluista, joita Tarkiaisen kanssa kävin. Hän epäilemättä hallitsi tarvittaessa myös kuntoharjoittelun tiedollisen ja käytännön perustan kansallisen kärkitason voimistelutaustansa, valmentajakokemuksensa ja voimistelunopettajakoulutuksensa kautta.

Jouko Turkan aikana TeaKissa liikunnanopetuksen pohjaksi muodostui ensimmäisen opiskeluvuoden alkuun sijoittunut kuntoliikuntajakso syksystä 1982. Tämän usean viikon intensiivisen kuntojakson takia aiemmissa oppiaineluvuissa esitelty liikunnan ja fyysisen ilmaisun tradition laaja kirjo sai hieman vähemmän tilaa ensimmäisenä opiskeluvuotena. Vetämälläni jaksolla olennaisena tekijänä Turkan vaatimuksesta oli raskas, juoksupainotteinen harjoittelu ja pakolliset testit. Aluksi lihasvoimatesteinä olivat punnerus- ja leuanvetotesti minimivaatimuksineen. Syksystä 1984 lähtien, Turkan vaatimuksesta, lähes kaikki opetus mitattiin testeillä ja opetuksen tavoitteet esitettiin testivaatimuksina, kuten historialuvussa 5.7. käy ilmi. Laadin itse liitteessä 3 esitetyt liikunnan testit Turkan kanssa keskustellen, mutta osa testeistä, esimerkiksi hyppääminen vartalon eri osilla ja reaktionopeustesti, jäivät kokeilujen jälkeen nopeasti pois käytöstä. Sukkulajuoksu, vauhditon pituushyppy eteen ja taakse, vatsa- ja selkälihasliikkeet, etunojapunnerrukset ja leuanveto toimivat pidempään.<sup>681</sup> Kestävyyttä mitattiin Cooperin tes-

681 Poikien piti saada 30 punnerrusta ja 10 leukaa, tyttöjen 20 punnerrusta ja viisi leukaa. Kun tyttöjen vaatimukset osoittautuivat liian koviksi leuanvedossa, Turka suostui 90 asteen kulmasta tehtyihin leuanvetoihin. Kun otin jakson vastuulleni, huomasin, että jo edellisellä vuonna käyttöön otettujen testien suoritustapa oli vakiintunut Turkan aiemmin antamien esimerkkien mukaiseksi, liikunnallisesti katsoen epämääräiseksi. Suorituspuhtaus ei vastannut perinteistä liikunnan kehyksessä vaadittua. Malli tuli paljolti esimerkiksi Turkan näyttämöharjoituksissa teettämistä punnerruksista, joissa näkemäni perusteella yritys ja asenne olivat

tillä, jossa tyttöjen tuli juosta 2500 metriä 12 minuutissa ja poikien vastaavasti 3000 metriä. Ellei tulosta saavuttanut heti koulun alkaessa, ei voinut osallistua muuhun opetukseen kuin meneillään olleeseen kuntoharjoittelujaksoon. Sama vaatimus koski etunojapunnerrusta ja leuanvetoa, mutta ne tuottivat ongelmia harvemmille. Laitoksen johto, ensin Turkka ja sen jälkeen Nyytjä ja Parviainen, käytti näin kuntotestejä, erityisesti Cooperin testiä, porttina opiskelun jatkamiselle. Järjestin kuntojakson kuluessa uusintatestejä, joiden läpäiseminen vasta antoi opiskeluoikeuden muihin aineisiin. Tästä seurasi mielestäni vakavia eettisiä ongelmia, joita selostin jo historialuvuissa ja kuvaan vielä kahdeksannessa luvussa opettajan merkittävän oppimiskokemuksen käsitteen alla.

Kuntojakson harjoittelu tähtäsi ennen kaikkea kunnan kohottamiseen ja testien läpäisyyn, mutta pyrin rakentamaan jakson harjoitusohjelman mahdollisimman monipuoliseksi myös esimerkiksi vartalon hallinnan ja koordinaation sekä rytmin ja liikelaajuuksien parantamisen kannalta. Vähitellen syntyi edelleen käytössä oleva malli ensimmäisen vuoden liike ja ääni -jakson sekä sitä seuraavan perusliikuntajakson opetukselle. Se noudattaa karkeasti sovellettuna urheilun lajiharjoittelun mallia.

Ongelmana oli kuitenkin jakson fyysinen raskaus muutenkin raskaan opiskelun ohessa. Ensimmäisenä syksynä 1983 harjoitusohjelma johti useamman opiskelijan ylikuntoon, joka kävi ilmi siitä, että joidenkin koulun alussa testin selvittäneiden tulos toisessa Cooperin testissä jakson lopuksi oli huonontunut. Joillakin se saattoi johtua myös motivaation heikkenemisestä, mutta kun seuraavina vuosina kevensin huomattavasti harjoittelua ja jaksottelin lepoa ja rasitusta selkeämmin, tulokset alkoivat parantua. Siitä lähtien jakson lopuksi mitattu Cooperin testitulos on vuosittain ollut pääsääntöisesti parempi kuin ensimmäinen tulos.

Keskeisin harjoiteltava laji, jota silmällä pitäen harjoitteluohjelma vuosien kuluessa vähitellen rakentui ja tarkentui oli akrobatia. Ajatus oli, että hankittua kestävyyttä ja voimaa käytetään hyväksi, kun kehitetään kunkin opiskelijan taitotason mukaan edeten akrobaattisten taitojen ja niihin liittyvien räjähtävän voiman, koordinaation ja hienomotoriikan yhdistelmiä. Perusteena oli se, että akrobatian opetus jatkui läpi kouluajan sekä Langryn opettamana erityis-

tärkeämpiä kuin todellinen suoritus. Tämä korostaa ymmärtääkseni testaamisen roolia Turkan jatkuvaa fyysistä ponnistelua korostaneen taiteilijan elämänasenteen osoittamisessa. Urheilu oli väline taiteen palveluksessa.

aineena että Tarkiaisen ja minun opettamana osana perusliikuntaa ja myöhemmin näyttämötaistelujaksoilla. Akrobatia muodosti näin tanssin kanssa kaksijakoisen rungon liikunnan ja fyysisen ilmaisun pohjaksi.<sup>682</sup>

Ensimmäisen vuoden fyysisen harjoittelun jaksot ovat: 1. peruskuntokausi (Turkan ajan 6–7 viikon kuntojakso, myöhemmin liike ja ääni -jakso), 2. syyslukukauden loppuun jatkuva, lajia tukeva jakso, joka sisältää lähinnä akrobatiaa ja sitä tukevaa voimaharjoittelua ja 3. lajinomainen harjoittelu-jakso, jonka aikana alkavat korostua hienomotoriikka ja koordinaatio, kun voimaharjoittelu korvautuu paritanssien variaatioilla, esimerkiksi jenkalla ja polkalla. Näkökulma akrobatiaan on viimeisessä vaiheessa liikkeen rytmiä ja dynamiikkaa sekä liikelaatujen eroja tutkiva. Tuolloin jokaisella opiskelijalla on jo yleensä hallussaan joku liike kuperkeikasta voltteihin, jonka avulla hän voi havainnoida ajoituksen, oikea-aikaisen voimankäytön sekä jännityksen ja rentouden vaihtelun vaikutusta liikkeen suoritukseen. Lisänä on suorituksen avuksi käytetyn, keveyteen ja nopeuteen suuntaavan mielikuvan liikkeen laatua edelleen parantava vaikutus. Mielikuvana saatetaan käyttää esimerkiksi perhosta, ketterää huippuvoimistelijaa tai hevosta.

Aiemmin opetus jatkui pitkälle kevääseen mutta päättyy nykyisin yleensä parin viikon jaksoon tammikuussa. Käytännössä edellä kuvatut liikunnan alueet menevät osittain lomittain jo peruskuntokaudelta lähtien. Esimerkiksi jenkkan ja polkan askelia käytetään eri muodoissa harjoitusmateriaalina lähes alusta saakka, vaikka niiden merkitys hahmottuu usein vasta viimeisellä jaksolla. Tässä on kuvattu vain kunkin jakson pääasiallinen painotus. Vuosien kuluessa kontaktiopetus on myös vähentynyt niin, että nykyisin ei kolmea

682 Esimerkkinä lukuvuoden 2005–2006 opetussuunnitelman perusliikuntajakson sisällön ja tavoitteiden kuvaus: Perusliikunta 05-NXH15 20p (opintopistettä).  
Sisältö: Perusliikuntajaksolla työskentely jatkuu siitä, mihin liike-äänijaksolla päädyttiin. Painopiste siirtyy koordinaatiota ja rohkeutta kehittäviin harjoituksiin. Akrobaattisia taitoja harjoitellaan kunkin lähtötason mukaan. Harjoittelun tehoa vahvistetaan tutustumalla voimaharjoitteluun kuntosalissa akrobatiaa tukevana työmuotona. Kevätkaudella voimaharjoittelu korvataan rytmiikan kehittämisellä. Lämmittelyn muodossa tutustutaan mm. vakiotansseihin (jenkka, polkka, masurkka, valssi, humpikka, samba, jive-rock, tango).  
Tavoitteet: Opiskelija oppii ymmärtämään omaa psykofyysistä toimintatapaansa ja kykenee systemaattisesti harjoitellen kehittämään fyysistä ilmaisuaan eri alueilla.  
Toteutustavat: Ryhmätyöskentely, Arvostelu: Hyväksytyt/hylätyt, Suoritustavat: Osallistuminen opetukseen, Opettajat: Seppo Kumpulainen. TeaK, opinto-opas 2005, 25.

selkeää, valmennuksen kannalta riittävän pitkää jaksoa enää ole olemassa. Sovellan esitettyä kolmijakoa niin, että koetan antaa tietoa opiskelijoille yleisistä harjoittelun periaatteista eri vuosikurssien opetuksen yhteydessä, jotta halukkaille syntyisi oikeasuuntainen kokonaiskuva fyysisen kunnon osatekijöistä ja niiden parantamiseen tähtäävän harjoittelun periaatteista.<sup>683</sup>

Sirpalemaisuus, suuri määrä pieniä osateemoja laajalta opetusalueelta, oli mielestäni Bulgariassa opiskelemani Kochin järjestelmän selkeä epäkohta. Bulgarian-kokemukset ja yhteisopetus Tarkiaisen kanssa saivat minut etsimään kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa opiskelijalla on aikaa tutustua kunnolla niihin alueisiin, joita opiskellaan. Toisaalta opetuksen tulisi kuitenkin säilyä dynaamisena, vaihtelevana, jopa yllättävänä. Olen vähitellen kerännyt ensimmäisen vuoden opetukseen sellaisia oppisisältöjä, jotka minusta palvelevat mahdollisimman hyvin perustan opettamista ja jotka itse hallitsen. Voidaan sanoa, että Turkan ajan testaus ja liikkuminen ulkona urheilulvalmennuksen periaatteilla, antoivat minulle sysäyksen synnyttää oma versionni perusliikunnan oppiaineesta. Rakensin itselleni sopivaa toimintaympäristöä, jossa opettajana pärjäsin omilla vahvuuksillani.

Tarkiaisen jäätyä eläkkeelle vuonna 1989 vastasin lyhyitä tanssijaksoja lukuun ottamatta koko ensimmäisen vuoden liikunnan opetuksesta.<sup>684</sup>

683 Olen soveltanut jakson kehittämässä liikunnanopettajaopintojani ja lukemaani valmennustietoa. En kuitenkaan halua viitata tässä valmennusoppia käsittelevään kirjallisuuteen. Malli on omaa käyttöteoriaani, jonka laatiminen perustuu valmennuksen perustietoihin ja omaan kokemukseeni. Se ei pyri olemaan tieteellistä urheilulvalmennusta. Oleellisinta on, että opiskelija tuntee ja näkee esimerkiksi tietyssä ajassa itse mittaamissaan pulssirajoissa juostun matkan vähittäisen pitenemisen. Sisältönä nykyisin on karkeasti kuvattuna aluksi juoksuun keskittyvä kestävyysharjoittelu, sitten voimaharjoittelu kuntosalissa, kuntopiireinä sekä ns. dynaaminen voimaharjoittelu. Laji, jota eniten ensimmäisen vuoden aikana, liike ja ääni -jakson jälkeen harjoitellaan, on akrobatia. Sitä tukevat harjoitukset (mm. vakiotanssit ja muu rytmikka, koordinaatio, kehon hallinta ja parityöskentelyn harjoittelu) tähtäävät muun ohella toisena vuonna jatkuvaan akrobatian kehittämiseen. Liike ja ääni -jaksolla on myös äänen tuoton perusteiden tutkimiseen ja harjoitteluun käytetty vähintään toimivan hengityksen näkökulmasta lähes kaikkea em. materiaalia. Erityisesti akrobatiaa palvelevaa materiaalia ovat erilaiset rullaukset, jotka ovat oleellisia myös äänenkäytön perusharjoituksina.

684 Tanssille jäi ensimmäisen vuoden opetuksessa suunnilleen sama osuus kuin aiemmissakin opetussuunnitelmissa, jolloin tanssi oli osa useamman liikunta-alueen kokonaisuudesta. Joinakin vuosina tanssia oli jakso sekä syksyllä että keväällä. Muutamana viime vuotena sitä on ollut vain yksi jakso loppukeväästä. Tanssin osuus ensimmäisen vuoden opetuksessa on säilynyt 1990-luvun alusta suunnilleen samansuuruisena.

Syksystä 1990 alkaen ensimmäisen vuoden opetus muodostui liike ja ääni-jaksosta, perusliikunta- (akrobatia) ja tanssijaksosta. Lukuvuotena 1991–92 otin opetus suunnitelmassa akrobatian tilalle perusliikunta-termin vastamaan ensimmäiselle vuosikurssille antamani opetuksen akrobatiaa laajempia sisältöjä.<sup>685</sup> Puhtaan akrobatian, miekkailun, näyttämötaistelun ja vuosittain jatkuneen tanssinopetuksen sekä miimin ja naamioiden tai *commedia dell'arten* opetusjaksot sijoittuivat siitä lähtien opetusohjelmaan yleensä toisen ja neljännen opiskeluvuoden väliin.<sup>686</sup>

Vaikka perusliikunnan sisällön kuvaus on tehty perinteisellä liikunta- tai urheilusanastolla, opetus sisältää myös kokonaisvaltaista pohdintaa ruumiillisuudesta ja pyrkii kehittämään opiskelijan ymmärrystä niin, että hän mieltää itsensä kokonaisena ihmisenä liikunnallisten virikkeiden, yksittäisten tehtävien ja kokonaistavoitteiden äärellä. Opetus pyrkii olemaan kyselevää, opiskelijan tunnistuksia pohtivaa ja alinomaa perusasioita kertaavaa. Nämä piirteet opetuksessa ovat kehittyneet vuosien myötä erityisesti opiskelijoilta eri muodossa pyydetyn palautteen vahvistamana. Käytännön opetustilanteessa opettaja joutuu luonnollisesti tekemään jatkuvia valintoja erilaisten painotusten välillä. Mielessäni on Suhosen esiin tuoma huomio opiskelijoiden kapea-alaisuudesta. Se on mielestäni hyvä lähtökohta opettajan suunnittelutyölle, jotta opetuksesta ei tule liian raskasta, tietopainotteista tai liiaksi opiskelijoiden oman kokemusmaailman ulkopuolelle menevää.<sup>687</sup>

Olen pyrkinyt häivyttämään liikunnanopetukseen voimisteluun kautta rakentunutta tavoitetta ideaaliruumiin kuvasta, joka tuli esiin Hilma Jalkasen voimistelun kuvauksen yhteydessä. Yhteiskunnassa vallitsevat ulkonäköpaineet tuntuvat olevan konkreettisia näyttelijöiden työssä teattereissa ja erityisesti elokuvassa. Sieltä ne opiskelijoiden kanssa käytyjen keskusteluiden perusteella sisäistyvät osin myös opiskelijoiden arvomaailmaan. Ehkä liikunnanopetuksen yhtenä tärkeimmistä tehtävistä näen näiden mallien tunnistamisen ja pyrkimyksen saattaa alulle prosessi, jonka aikana opiskelija hyväksyy itsensä ja omat lähtökohtansa niin, että pystyy opiskelemaan näyttämötaiteilijaksi tiedostaen ja käsitellen ammatin tuomia paineita. Tämä tehtävä ei ole helppo, eikä yksi oppiaine kykene sitä ratkaisemaan. Kärjistäen

685 TeaK opinto-oppaat 1990–91 ja 1991–92

686 En ole tässä huomionnut näyttelijäntyön opetukseen kuuluneita tuntiopettajien opettamia fyysisen ilmaisen, kuten naamio- tai *commedia dell'arte*, jaksvoja, joita joinakin vuosina oli myös ensimmäisellä vuosikurssilla.

687 Suhosen haastattelu 5.8.2004.

on täysin eri asia liikkua vain laihduttaakseen kuin oppiakseen uusia taitoja tai ymmärtääkseen kokemuksellisesti enemmän ruumiillisuudestaan.

Hilma Jalkasen esittämä vaatimus, että kaiken liikunnan tulee olla ilmaissuliikuntaa, on saanut tässä hieman uuden tulkinnan. Ensimmäisen vuoden liikunnanopetuksessa aloin 2000-luvun alkupuolella soveltaa Klemolan ajatusta liikunnasta projekteina.<sup>688</sup> Liikunnan harjoittaminen kokonaisuutena tai mikä tahansa yksittäinen harjoitustehtävä voivat avautua opiskelijalle eri orientaatioina: itsen, terveyden tai jopa voiton projekteina mutta myös kohtaamisen ja ilmaisun projektina.<sup>689</sup> Usein liikunta toteuttaa luonnollisesti useampien projektien tavoitteita päällekkäin. Liikuntaharjoitus voi olla tekijälleen sekä terveyden että ilmaisun projekti. Ilmaisua kohti kuljetaan jo perusliikunta- sekä liike ja ääni -jaksoilla esimerkiksi pohtimalla itse tehtyjen ja toisten tekemänä katseltujen harjoitusten ilmaisullista olemusta tai potentiaalia ilmaisun suuntaan etenemiseen. Ensimmäisen vuoden tanssijaksosta eteenpäin ja sen jälkeen ylemmillä vuosikursseilla ilmaisullisuus on vallitseva lähestymistapa liikkeeseen.

Tämä rakenne sisältää kiteytettynä ajatuksen siitä, että ilmaisevan liikkeen pohjaksi harjoitetaan kehoa aluksi ensisijaisesti kestävyden, voiman ja monipuolisen toimintakykyisyyden näkökulmista. Osittain nämäkin näkökulmat säilyvät läpi opintojen mutta siirtyvät yhä enemmän opiskelijan omalle vastuulle liikkeen ilmaisullisten tavoitteiden noustessa etusijalle opintojen edetessä (esim. tanssiteatteriproduktioon päättyvä tanssin opetus kolmannella vuosikurssilla). Perustaksi on varmasti ajateltava myös tavoite saada opiskelijat ryhmäytymään, auttaa heitä rakentamaan turvallista ja miellyttävää työryhmää opintojen ajaksi.

Näyttelijäksi opiskelu sekä liikunnan että muiden aineiden osalta on STK / TeaKissa sisältänyt välillä vaativaa harjoittelua ja rajan vetoa terveellisuuden ja taiteellisten vaatimusten välillä. Tavoitteeksi liike ja ääni -jaksolla sekä sitä seuraavalla perusliikuntajaksolla on muodostunut, että opiskelijalla on riittävästi itsetuntoa ja tietoa, kun hän myöhemmin taiteellisessa viitekehyksessä joutuu tekemään omaa hyvinvointiaan koskevia päätöksiä

688 Klemola 1995.

689 Kohtaaminen on oma ehdotukseni projektiksi, joka keskittyy oppijan ja opiskelevan ryhmän suhteeseen. Mielestäni Klemolan projekteista ainut, jossa toinen on läsnä, on voiton projekti, joka sisältää toisen olemassaolon kilpailijana, häviäjänä tai voittajana.

mahdollisten ohjaajan, kanssänäyttelijöiden tai taloudellisten syiden aiheuttaman paineen alaisena.

Oma utopiani perusliikunnan oppisisällön suhteen on, että opiskelija kykenisi yhdistämään fyysisen harjoittelun tuottamia kokemuksia ja harjoittelun yhteydessä saamaansa tietoa pohjaksi kehittyvälle ammattitaidolle. Syntyneen ymmärryksen avulla hän kykenisi suuntaamaan harjoitteluun suhteessa vuoden muihin tapahtumiin, kuten näytelmien harjoitus- ja esityspaneideihin, esimerkiksi painottamalla kestävyyttä tai voimaharjoittelua tai vain pitämällä yllä perusvalmiuksia säännöllisellä monipuolisella liikunnalla. Kyse on milloin ruumiillisen suorituskyvyn eli toimintapotentiaalin ylläpidosta, milloin sen laajentamisesta kokonaistilanne huomioon ottaen. Tavoittelemassani utopian tilassa opiskelija kykenisi itse hakeutumaan sellaiseen harjoittelun tapaan, joka sopii hänelle. Kaiken harjoittelun täytyy tapahtua opiskelijaa vahvistaen.

Vuorovaikutus, ilmapiiri opiskeluryhmässä, vaikuttaa siihen, millaisen tilan kukin itselleen löytää. Liikunnan tulisi toimia Klemolaa soveltaen myös kohtaamisen projektina.<sup>69</sup> Opiskelutilanteessa kaikessa liikunnassa täytyisi olla myös aikaisempia pelkoja ja traumoja purkava luonne. Kokemukseni mukaan hyvin monilla opiskelijoilla on lapsuudesta ja nuoruudesta itsetuntoa koettelevia kokemuksia. Niitä olisi hyvä kyetä purkamaan ja rakentamaan uutta aikuisen ja taiteilijan identiteettiä, jonka peruslähtökohta on itsemääräämisoikeus. Kaiken toiminnan tulisi olla vahvistavaa, eteenpäin suuntaavaa. Opiskelija kykenee halutessaan liikunnan avulla harjoittamaan myös eheyttävää, harmonisoivaa mietiskelyä tai muuta itselleen voimaannuttavaa toimintaa. Tällöin liikunta ymmärtääkseni toimii Klemolan tarkoittamassa mielessä myös itsen projektina.

Keskeisin tavoite näyttelijänkoulutuksen kannalta on, että opiskelija kehittää fyysistä ilmaisuaan. Ilmaisun projekti on näyttelijän tärkein projekti ammattia ajatellen. Opiskelijan tulee kyetä tanssimaan ja miekkailemaan tai

69o Klemola pohtii liikuntaa heideggerilaisen eksistentialismin ja itämaisen, mm.

budo-lajeista tutun ajattelun kautta voiton, terveyden, ilmaisun ja itsen projekteina. Kohtaaminen, vuorovaikutus ryhmässä, ei tule Klemolalla lainkaan esiin ja siksi olen luonnostellut kohtaamisen projektia yhdeksi lisäelementiksi Klemolan esittelemiin lähestymistapoihin. Näyttelemisessä vuorovaikutusta voidaan ymmärtääkseni pitää samanlaisena peruskäsitteenä kuin terveyttä eikä se tule mielestäni selkeästi esiin myöskään Klemolan ilmaisun projektissa, jonka kautta Klemola pohtii liikuntaa ilmaisun kanavana. Klemola 1995.

hallitsemaan muita liikunnan lajeja niin, että kykenee ilmaisemaan, näyttämään, eri tyyllilajeissa naturalismista teatterilliseen, tyylieltyyn ilmaisuun.

Ilmaisuun vapauttava työskentelytapa auttaa opiskelijaa hyödyntämään tekniikoita eteen aukeavissa näyttelijän tehtävissä, olipa tyyllilaji mikä tahansa.

Liikunnanopettajakoulutuksessani eri lajien suoritustekniikoiden anatomiset yhtäläisyydet olivat opetuksen keskeinen lähtökohta. Näyttelijänkoulutuksessa mielestäni oleellisin tekijä taitojen oppimisessa on eri liikunnan lajien, erilaisten fyysisten toimintojen, välillä toimiva siirtovaikutus. Näyttelijän tulisi osata soveltaa taitojaan. Vaatisi kuitenkin opiskelijoiden taustan ja näyttelijänkoulutuksessa tapahtuneen opetuksen tarkkaa seurantaa, jotta siirtovaikutuksesta voisi tutkimuksella saada tieteellistä näyttöä. Kokemukseni perusteella tuntuu kuitenkin siltä, että näyttelijän kyky soveltaa oppimiaan taitoja erilaisiin näyttelijäntyön tehtäviin pohjautuu juuri erityyppisiin siirtovaikutuksiin.<sup>691</sup> Taitojen opettamisessa eräs opettajan vastuulla olevista valinnoista on, toteutetaanko useita lajeja läpikäyvää vai harvoin lajeihin erikoistuvaa opetusta. Teoriassa toinen ääripää on opetussuunnitelma, jossa opetetaan hyvin monia lajeja niin lyhyinä jaksoina, että taitojen oppimiseen välttämätöntä sisäistämistä ei ehdi tapahtua. Tällöin taidot häviävät käytännössä kokonaan esimerkiksi kesän tauon aikana. Toinen yhtä kyseenalainen ääripää olisi harjoitella vaikkapa vain yhtä lajia niin pitkälle, että syntyy radikaaleja fysiologisia muutoksia esimerkiksi lajissa pitkälle pääsemistä edellyttävää lihasmassan kasvua, kuten telinevoimistelussa (akrobatiassa) tai räjähtävän lihasmassan pienenemistä olemattomiin, kuten yksipuolisessa pitkän matkan kestävyysjuoksun harjoittelussa.<sup>692</sup>

Ruumiillisuuden laaja hyväksikäyttö näyttelijäntyössä voisi olla myös mahdollinen tavoite. Se tarkoittaa näyttelijän kykyä ja valmiutta halutesaan kokeilla ja käyttää esiintymisen kehittämiseksi tai roolityön tekemi-

691 Vaikuttavana esimerkkinä näyttelijän liikkeellisestä soveltamiskyvystä on jäänyt mieleeni D'Artagnania näytelleen Jani Volasen työskentely roolinsa parissa. Volanen kertoi, että näki roolihenkilönsä lintumaisena hahmona ja rakensi opettamastani viiden liikeosan muodollisesta miekkatervehdyksestä omaperäisen, linnun kosintamenoja muistuttavan koukeroisen tervehdysrituaalin, joka tuntui erinomaisesti täydentävän käsitystä roolihahmon persoonasta ja luonteen piirteistä. (*Kolme muskettisoturia* 1997. Ohjaus Maarit Ruikka. Viirus- ja Q-teatteri, yhteistuotanto. Suomenlinnan kesäteatteri.)

692 Turkan ajan innoittamina muutamat, useimmin miespuoliset näyttelijäopiskelijat harjoittelivat esimerkiksi koko kesäloman ajan intensiivisesti kehonrakennusta ja tulivat syksyllä kouluun ylävartalon lihakset huomattavasti kasvaneina (turvonneina).

seen ruumiillisuuden mahdollisuuksia ilman psykologisointia. Se tarkoittaisi harjoituksia, joissa leikitään ja tutkitaan lihastyön, hengästymisen, hormonitoiminnan, emootioiden esim. pelkoreaktion tai haltioitumisen vaikutuksia tekstin tuottoon, ilmapiiriin, vuorovaikutukseen ja muihin näyttämöesityksen elementteihin.

### 6.10.2. *Liike ja ääni -jakso*

Kuvaan seuraavassa keskitetysti pyrkimyksiä yhdistää liikkumisen ja äänenkäytön opetusta koko tutkimusjaksolla. Ensimmäisen kerran liikunnan ja äänenkäytön opetus lienee yhdistetty STK:ssa lukuvuonna 1954–55, jolloin Arvelo piti tunteja yhdessä liikuntaa opettaneen Saran kanssa. Sara huolehti perusmuokkauksesta ja säestyksestä ja Arvelo ”liikkeen ja sanan yhdistämisestä riidattomaksi rytmilliseksi ilmaisuksi”. Sen aikainen vararehtori Puurunen kuitenkin lopetti kokeilun melko pian vedoten siihen, ettei koululla ollut varaa pitää kahta liikunnanopettajaa.<sup>693</sup>

Viisi- ja kuusikymmentälukujen vaihde oli vilkkaan opintomatkailemisen ja vaihteluiden hakemisen aikaa STK:ssa. Vuonna 1963 Elina Lehtikunnas vieraili ensimmäisessä ITI:n (Kansainvälinen teatteriliitto) näyttelijäkoulutusta käsittelevässä symposiumissa, jonka teemana oli näyttelijän äänen ja liikkeen yhdistäminen ja vuorovaikutus näyttelijäntyössä. Siellä nähtiin useita metodisia vaihtoehtoja äänen ja liikkeen opetuksen alueelta. Symposiumin melko yksimielinen käsitys oli, että teatterissa ääni ja liike ovat erottamattomia ja molemmat ovat viime kädessä fyysistä toimintaa.<sup>694</sup>

Vuonna 1964 puolalainen näyttelijä Zygmunt Molik piti yhdessä suomen- ja ruotsinkielisille näyttelijäopiskelijoille kahden viikon kurssin kokonaisvaltaisesta äänenkäytöstä, jota oli tarkoitus harjoitella mm. akrobatian avulla. Välineiden puutteessa akrobatia jäi kuitenkin vain pariin kertaan.<sup>695</sup> Molik on kiinnostava vierailija sikäli, että hän oli tuolloin Grotowskin ryhmän luottonäyttelijöitä, ja hänen opettamansa lähestymistapa kaikesta päätellen Grotowskin ajatuksiin pohjautuvaa. Molikin metodien todettiin soveltuneen

693 Arvelon haastattelu 21.1.1994 teoksessa Kallinen 2001, 155.

694 Lehtikunnaan haastattelu 10.4.1996 teoksessa Kallinen 2001, 237.

695 STK:n vuosikertomus 1964.

hyvin koulun puheopetuksen linjaan. Opetuksen konkreettisesta sisällöstä minulla ei ole tietoa.<sup>696</sup>

Myös STK:n omilla opettajilla oli kiinnostusta kokonaisvaltaiseen ajatteluun, koska samana vuonna puheopettaja Aino-Maija Tikkanen valmisti toisen vuosikurssin kanssa puheharjoitusnäytteen eli ”puhejuman”, jonka tarkoituksena oli osoittaa, että puheen lähtökohta on kokonaisliikunta.<sup>697</sup>

Liikunnan lehtori Tiina Suhonen aloitti 1970-luvun loppupuolella puheopettaja Marja-Leena Haapasen aloitteesta yhteisopetuskokeilun, jota he kutsuivat ääni-liikeopetukseksi.<sup>698</sup> Tunnit alkoivat usein fyysisellä lämmittelyllä, jonka jälkeen oli äänenkäytön harjoittelua. Välillä harjoitteita yhdistettiin ja molemmat syöttivät tilanteeseen uusia elementtejä. Suhonen muisti soveltaneensa opetuksessaan ainakin Labanin liikelaatuja, esimerkiksi *työntää, läimäyttää, taputtaa, hipaista, liukua, leijua*.<sup>699</sup> Nämä liikelaadun määritelmät antoivat kehikon erilaisille voimankäytön tavoille. Esimerkkinä tehdyistä harjoituksista oli postitoimisto, jossa on virkailija ja yksi asiakas. Virkailija käyttää toiminnassaan leijuvaa ja sisään astuva asiakas iskevää energiaa. Tavoitteena oli yrittää improvisoiden ratkaista synnytetty tilanne edellä mainitulla periaatteella.

Suhonen muisteli käyttäneensä Haapasen kanssa liikelaaduista sovellettuja variaatioita myös äänenkäytön ja ehkä myös puheen harjoitteluun. Jokaisella on tämän ajattelun mukaan luontainen dynamiikkansa. Joku on esimerkiksi enemmän liukuva, toinen iskevä. Tällainen harjoittelu ei ollut Suhosen mukaan sidottu liikkeen muotoon vaan kiinnitti huomion nimen-

696 Vuonna 1964, jolloin Zygmunt Molik vieraili Suomessa, hän näytteli Grotowskin ohjaamassa *Akropolis*-näytelmässä yhtä päärooleista, Jacobia, harpunsoittajaa ja kuolevan heimon johtajaa. (Jacob, the harpist, leader of the dying tribe). Grotowski (1968)1984, 61.

697 STK:n vuosikertomus 1964.

698 Opetus onnistuttiin järjestämään niin, että molemmat voivat olla samanaikaisesti tunnilta. Opetuksen järjestyksessä oli kuitenkin Suhosen mukaan sekä taloudellisia että teknisiä hankaluuksia, kuten myöhempinäkin vuosina. Tässä tarkoitetaan 1980-luvun alkua, jolloin opetin esimerkiksi Tarkiaisen kanssa yhdessä liikuntaa. Palkkaa ei aluksi virallisesti voitu maksaa kahdelle opettajalle samalta tunnilta vaan toisen piti olla assistentti. 1980-luvun lopulta lähtien, jolloin ääni-liikeopetus vähitellen vakiintui osaksi näyttelijöiden perusopetusta TeaKissa, ongelmia ei ole ollut.

699 Hän oli tutustunut Labaniin kirjallisuuden avulla ja naispantomimikko Rebecca Gooldin (Feinstein) pitämällä kurssilla. Goold esitteli tavan, jolla hän sovelsi improvisaatioissa kokonaisvaltaisesti ajatusta Labanin liikelaaduista.

omaan liikkeen dynamiikkaan. Suhonen uskoo, että liikelaatujen periaatetta soveltamalla onnistuttiin laajentamaan kunkin opiskelijan omaa toimintatapaa, ja pitää kuvatonlaista harjoittelua edelleen erittäin hyödyllisenä. Ajatus liikkeen ja äänen yhdistämisestä oli tuolloin ilmassa, mutta liikettä ja ääntä yhdistäviä jaksoja ei kuitenkaan järjestetty kovin monena vuonna. Tätä Suhonen piti osasyynä siihen, että muisti huonosti tuntien yksityiskohtia.<sup>700</sup>

Kuten luvun alussa tuli esiin, liikkeen ja äänen yhteisopetus jatkui seuraavan kerran TeaKissa suomenkielisessä näyttelijäkoulutuksessa (myös O- ja D-opiskelijat mukana) syyslukukaudella 1988, kun puhe- ja laulunopettajien kanssa yhdistin äänenkäytön perusteiden opetuksen ja Turkan kaudelta peräisin olevan kuntoliikuntajakson liike-äänijaksoksi. Tärkeä sysäys tähän oli kohdallani Suvirannan kesäkursseilla alkanut yhteisopetus puheopettaja Ritva Koivusen kanssa kesinä 1987 ja 1988.<sup>701</sup>

Teatterikorkeakoulun koulutuskeskuksen järjestämät Suvirannan kurssit näyttelijöille ja näyttelijäharjoittelijoille, voidaan kokemukseni mukaan nähdä eräänlaisena valtion tukemana näyttelijäkoulutuksen tutkimuslaboratoriona.<sup>702</sup> Kurssin innostavana pääopettajana toimi kuolemaansa saakka STK / TeaKin pitkäaikainen näyttelijäntyön opettaja näyttelijä Eila Rinne ja sen jälkeen hänen poikansa, ohjaaja Kimmo Kahra. Kurssilla oli paljon opettajia suhteessa opiskelijamäärään (opettajia 5–6, opiskelijoita 14–28). Alkujaan vain näyttelijäntyöstä vastaavat opettajat työskentelivät työpareina, mutta vähitellen vuodesta 1987 ensin liikunnan ja puheen (Koivunen, Kumpulainen) sitten myös musiikin ja laulun opettajat (TeaKin laulun lehtori Eija Orpana-Martin ja Jussi Tuurna, joka nykyisin on myös musiikin lehtori

700 Suhosen haastattelu 27.3.2002.

701 Haluan muistuttaa, että seuraava kuvaus opetuksestani, kuten muutkin opettamiani oppiaineita koskevat kuvaukset ovat myös omalta osaltani opettajan julkiteoriaa. Ajatukseni ovat saaneet virikkeitä tutkimustiedosta ja mm. tästä väitöstutkimusprosessista mutta ne eivät perustu kattavasti tutkimukseen vaan enemmän työkokemukseeni. Käytän erilaisia käsitteitä kuten taito, fyysinen kunto tai ilmaisu samoin kuin käytän niitä opettaessani.

702 Suvirannan kesäkurssilla on vuosikymmeniä pitkä historia, mutta käsittelen sitä tässä vain suhteessa liike ja ääni -jakson kehittymiseen. Opetin kurssilla vuodesta 1985 yli kymmenen vuotta joka kesä, ja alusta saakka kurssi toimi minulle tärkeänä kokeilukenttänä harjoitusten kehittämisessä sekä kollegiaalisena keskustelupaikkana. Yhteisopetus kuitenkin vielä oleellisesti lisäsi vuorovaikutusta opettajien välillä.

TeaKissa) alkoivat työskennellä pareittain. Tämä yhteistyö ja pienet opetusryhmät mahdollistivat erittäin intensiivisen ja vuorovaikutteisen opetuksen.

Turkan ajan opetustyöstä TeaKissa talven aikana syntyneitä kysymyksiä ja oivalluksia voitiin Suvirannassa kokeilla helpommin työpareina tai isompiinkin kollegayhdistelminä. Opiskelijat olivat erittäin motivoituneita, pääosin ammatissa toimivia, kouluttamattomia näyttelijöitä, jotka ryhtyivät epäröimättä kaikkeen, mitä opettajat ehdottivat. Kurssilla kehittyi monia harjoituksia, joista myöhemmin tuli osa liike ja ääni -jakson ohjelmaa perusopetuksessa NOD-laitoksella.

Ulkona tapahtuva harjoittelu Suvirannassa inspiroi minua käyttämään samantapaisia harjoituksia kuin käytin Turkan kuntojaksolla Kaivopuistossa. Suvirannan kurssi-ilmapiirin rentous, metsäinen ympäristö ja sijainti järven rannalla, vapauttivat minua kuitenkin tehtävien kehittelyyn huomattavasti enemmän kuin kaupunkiympäristö ja Turkan koulun ajoittain hyvinkin paineinen ilmapiiri. Esimerkiksi Suvirannassa kehittyneistä tehtävistä voi mainita äänen käyttämisen osana erityyppisiä juoksuharjoituksia, hyppelyitä tai tansseja. Lisäksi ääntä käytettiin erilaisissa nosto-, heitto- tai työntöharjoituksissa. Käytin maalaispojan taustaani kehittäessäni harjoituksia erilaisista työliikkeistä halkojen hakkuusta kottikärryn työntämiseen, tukkien nostamiseen, soutamiseen ja jopa kapulalossin vetoon. Myös Leqoc pitää tärkeänä ajatusta erilaisten työliikkeiden käytöstä ekspressiivisen konkretiaan sidotun ilmaisun lähtökohtana, kuten miimin oppiainekuvauksissa tuli esiin. Tämä ajatus yhdistyi Ritva Koivusen kulloinkin ehdottamaan äänenkäytön teemaan, jolloin harjoituksia yhdistelmiseen syntyi runsaasti edellä kuvattua periaatetta soveltaen. Ääni saattoi joskus olla vain suoraa ns. perusääntä tai vain hengitystä mutta myös tekstiä tai laulua.

Syyslukukaudesta 1995 liike ja ääni -jakso on kuulunut opetussuunnitelmassa yhdessä näyttelijäntöön perusseminaarin kanssa ns. perusopinnot-osioon (joinain vuosina teatterityön perusteet), johon lisäksi kuuluu esimerkiksi kielten, atk:n ja teatterihistorian opintoja. Tämän osion opinnot nähdään johdantona varsinaisille aineopinnoille (esim. näyttelijäntö, puhe, tanssi).<sup>703</sup> Liike ja ääni -jakso on ollut yhteinen ja pakollinen sekä ohjaaja-, dramaturgi- että näyttelijäopiskelijoille. Tällä on haluttu korostaa, että kyseessä on sekä ohjaajien, dramaturgien että näyttelijöiden työn perustan tutkiminen. Jakso oli näiden koulutusohjelmien yhteinen jo Turkan ajan

703 TeaK opinto-opas 1995-96.

kuntoliikuntajaksona syksystä 1982. Vain muutamana vuonna 1990-luvun alussa jakso oli käytännössä valinnainen ohjaaja- ja dramaturgiopiskelijoille.

Liike ja ääni -jakson<sup>704</sup> pituus näyttelijän koulutusohjelmassa on vaihdellut eri vuosina viiden ja seitsemän viikon välillä. Opetusta on ollut neljä, jopa viisi kertaa viikossa neljä oppituntia (4 x 45 minuuttia) kerrallaan. Olen opettanut liike ja ääni -jaksoa TeaKissa yhdessä ensimmäisen vuosikurssin puheopettajan kanssa (vuosittain yksi kolmesta lehtorista: Ritva Koivunen, Malla Kuuranne-Autelo tai Marita Naava) ja useimmiten osan aikaa myös laulunopettajan kanssa. Yhteistyö alkoi aluksi laulun lehtori Eija Orpanan kanssa.<sup>705</sup> Myöhemmin mukana ovat olleet ajoittain myös musiikin lehtori Jussi Tuurna tai laulun lehtorit Minna Orpana ja Lasse Riutamaa. Edelleen opetusohjelmassa olevan jakson sisältö on muotoutunut käsittelemään sekä liikkumisen että äänenkäytön perusteita. Jakson tavoitteena on luoda yhteinen pohja tuleville ilmaisuaineiden opinnoille sekä niiden yhteys näyttelijäntyöhön.

On makuasia, kutsutaanko liike ja ääni -jaksoa oppiaineeksi vai erikoiskurssiksi. Liikunnan osalta sen materiaali on perusliikunnan materiaalia mutta näkökulma kokonaisvaltaisempi kuin pelkkää liikuntaa opettaessa. Tavoitteena on, että opiskelija saa kokemuksia ja tekee havaintoja sekä liikumista ja äänenkäyttöä yhdistävistä että erottavista asioista yhteisissä opetustilanteissa, jotka ovat hyvin keskusteltavia. Uudestaan ja uudestaan tutkitaan liikunnan ja äänenkäytön perustaa eri näkökulmista harjoitusten avulla, ennen kaikkea opiskelijoiden tekemänä havaintoina ja tuntemuksina toiminnan kuluessa. Opettajat selventävät opiskelijoiden tekemien tunnistusten perusteella liikunnan ja äänenkäytön perusteita myös tietoisuuden verbaalisesti.

Jakson sisältönä, sen fyysisenä pohjana olevat harjoitukset on sovellettu lähinnä yleisurheilu-, tanssi-, rytmiiikka-, ja akrobatiaharjoituksista. Ne sisältävät esimerkiksi kävely- ja juoksutekniikoita, hyppyjä, heittoja ja nos-

704 Liike ja ääni -jakso on viimeisin versio liike- ja ääni-sanat sisältäneistä nimivariaatioista.

705 Eryityistapauksena otan esiin laulun lehtori Eija Orpanan kuntosaliharrastuksesta saadut virikkeet liike- ja ääniopetuksessa. Orpana on harrastanut säännöllisesti kuntosaliharjoittelua yli kaksikymmentä vuotta. Tämä kokemus ylittää omat tietoni kuntosaliharjoittelusta. Liike ja ääni -jaksoilla Orpana on vuosittain antanut uusinta tietoa oikeista ja terveellisistä voimaharjoittelumenetelmistä sekä opiskelijoille että minulle. Tämäntapainen ammattikuvien sekoittuminen on kokemukseni mukaan erittäin myönteistä myös opiskelijoiden asenteiden avaajana ja uusien toimintakäytäntöjen omaksumisen nopeuttajana.

toja, rullauksia ja rytmiharjoituksia. Harjoittelu tapahtuu mahdollisimman paljon ulkona: kaduilla, poluilla, kentillä tai puistoissa. Vaihteleva ympäristö sekä erilaiset työmuodot yksin tekemisestä pari- ja ryhmätyöskentelyyn ovat osa jakson sisältöä. Tutkitaan maaston muotojen, akustiikan, tarkkailtavana olemisen jne. vaikutusta fyysiseen toimintaan, hengitykseen tai äänen käyttöön. Harjoittelun olennaisena osana on hengitys ja ääni onomatopoeettisesta ääntelystä melodiseen lauluun. Aktiivinen rentous, taloudellinen lihastyö, ulos ja eteenpäin suuntautuva energia ja vapaa äänen tuotto ovat keskeisiä oppimisalueita. Äänenkäytön harjoitukset etenevät perustreenauksesta liike- ja ääni-improvisaatioihin, joissa mielikuvat toimivat äänen käytön impulssina.

Orientoivan jakson tavoitteet ovat samansuuntaiset kuin näyttelijäntyöhön keskittyvässä perusseminaarissa. Jaksot järjestetään samaan aikaan ja voi jopa sanoa, että jakso on tavallaan osa perusseminaria. Jakson tavoitteena on näyttelijäntyön oppiaineen kanssa rinnakkaisesti esitellä ja tutustuttaa opiskelija ilmaisuaineiden käsitteisiin ja työtapoihin. Jakson perusteella opiskelijan tulisi nähdä ilmaisuaineiden yhteiset, näyttelijäntyötä tukevat tavoitteet: ymmärrys ihmisestä psykofyysisenä kokonaisuutena ja käsitys näyttelijäntyön fyysisestä pohjasta ilmaisun eri osa-alueilla. Samoja asioita haetaan eri oppiaineille ominaisin keinoin. Opiskelijan tulisi ymmärtää jakson fyysinen harjoittelu tavoitteellisenä prosessina, jonka tuloksena esim. ruumiin kestävyys ja kunto-ominaisuudet kehittyvät, opitaan fyysisiä taitoja sekä fyysisen ja äänellisen ilmaisun alkeita. Opiskelun tulisi johtaa ruumiinkuvan selkiytymiseen, antaa valmiuksia kehon monipuoliseen hahmottamiseen ja opitun hyödyntämiseen roolityössä.<sup>706</sup>

Paradoksaalisesti liike ja ääni -jakso kykeni tulkintani mukaan toteuttamaan monia Turkan asettamista tavoitteista mutta vasta, kun myös pääaineen, näyttelijäntyön, suunnasta luovuttiin hänen aikansa käytännöistä: pakottamisesta, epäilystä ja jatkuvan paineen alla tapahtuvasta harjoittelusta.

Liike ja ääni -jaksolta on kerätty kirjallista palautetta 1990-luvun puolivälistä alkaen, ja jo sitä ennen jakson loppuksi oli aina palautekeskustelu, jossa

706 Kahdessa edellä olevassa kappaleessa on esitetty liike ja ääni -jakson oppisisällöt ja tavoitteet sellaisina kuin ne olivat lukuvuoden 2005–2006 opinto-oppaassa. Opintooppaan teksti on hioutunut vähitellen vuosien kuluessa puhe- ja laulunopettajien kanssa yhteistyössä opetuksen aikana ja sen jälkeen käydyissä keskusteluissa sekä oleellisilta osin myös opiskelijapalautteen suuntaamana. Tekstin voi katsoa hyvin vastaavan jakson todellista sisältöä ja tavoitteita. TeaKin Opinto-opas 2005–2006, 23.

opiskelijat jakoivat kokemuksiaan kurssista. Palautteen perusteella on vuosi vuodelta käynyt ilmi, että aiemmin liikuntaa harjoittamattomatkin opiskelijat alkoivat ymmärtää liike ja ääni -jakson aikana jatkuvan fyysisen harjoittelun merkityksen näyttelijälle myönteisenä voimaannuttavana kokemuksena. Tätä opiskelijoiden palautteen mukaan edesauttoi se, että opetuksessa yhdistettiin hengityksen ja äänenkäytön peruseriaatteita liikunnan harjoitteluun, jolloin harjoittelusta tuli pehmeämpää ja ruumiin sisäisiä tunteja kuulosteluvampaa. Tähän vaikutti myös puheen ja laulun opettajien pehmeä ote harjoitteluun, joka sekä vähitellen muutti myös omaa opetustani pehmeämmäksi että toimi hyvänä vastapainona kovemmalle kuntoharjoittelulle.

Yhteistyössä puhe- ja laulunopettajien kanssa sekä Suvirannassa että TeaKin perusopetuksessa, korostui opiskelijan oma työ äänenkäyttöön liittyvien hienovaraisten psykofyysisten prosessien tunnistamisessa. Yhteistyön vahvistamana käynnistyi myös oman opetukseni prosessointi, jolla pyrin tunnistamaan ja pääsemään eroon Turkan kauden kielteisistä vaikutuksista opetukseeni. Tämä prosessi on vuosien mittaan aiheuttanut suuren muutoksen koko opetuksen perusfilosofiassa. Tarpeettoman kova ja nopealla tempolla etenevä opetus on hidastunut ja pehmennyt. Opetukseen on alkanut tulla vaikutteita erilaisten pehmeiden kehotekniikoiden ja mm. Klemolan liikuntafilosofian suunnalta, kuten aiemmin on tullut esiin.<sup>707</sup>

Prosessi on kesken ja kehittymässä, mutta tapahtunut käänne ja somaattisuuden kautta ajattelu on tuonut uusia lähestymistapoja opetussisältöihin. Samalla minulla on kuitenkin säilynyt, jopa korostunut käsitys siitä, että liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajilla on hyvä olla erilaisia rooleja ja näyttelijäankoulutuksen fyysistä perustaa on hyvä ruokkia erilaisista liikuntatraditioista lähtien. Näyttelijäopiskelija on opetustilanteessa subjekti, joka toimii omien päätöstensä mukaisesti opettajan ollessa eri rooleissa toiminnan johtajana, kuuntelijana, kyselijänä, ehdottajana, tiedon jakajana tms.

Vaikka kunnon testaus, ennen kaikkea Cooperin testi, on ollut vapaaehtoista pitkään, harjoittelun tuottamat oivallukset esimerkiksi kunnon kohouamisesta ovat motivoineet opiskelijoita vuosi vuodelta testaamaan myös fyysisen kuntonsa kehitystä, ja Cooperin testi on vakiintunut osaksi opetuksen traditiota.<sup>708</sup> Siitä on tuntunut muodostuneen eräänlainen rituaali, jota uudet

707 Klemola 1995.

708 Heti Mártonin rehtorikauden alettua poistettiin vaatimus tietyn tuloksen saavuttamisesta Cooperin testissä ehtona opetukseen pääsemisestä.

opiskelijat jo tietävät odottaa. Näin siitä on tullut myös tärkeä koulun menneisyyteen sitoutunut opetusväline, jonka avulla voi vuosi vuoden jälkeen keskusteluttaa koetun ja mitatun kunnon välistä suhdetta, opiskelijoiden motivaatiota, odotuksia ja jakson jälkeisiä kokemuksia.

Äänenkäytön liittäminen kaikkeen liikemateriaaliin on tuntunut myös auttavan opiskelijoita ymmärtämään, että ei tarvitse ajatella liikunnan eri muotoja esimerkiksi ääni-ilmaisua rajoittavina tekijöinä, vaan voidaan pyrkiä hahmottamaan peruseriaatteita kaikissa äänen ja liikkeen yhdistelmissä. Palautteen perusteella tällainen harjoittelu ohjaa opiskelijaa kohti Turkankin tavoittelemaa näyttelijää, joka osaa kehittää sekä vahvuuksiaan että korjata heikkoja kohtiaan.

Turkan pedagoginen asenne perustui mustalta puoleltaan epäilyn ryydittämään pakottamiseen. Toisaalta myös liikkumisessa hyödynnettiin Turkan tarkkojen havaintojen avaamia innostavia, usein absurdeja mielikuvia ja ekstaattisen heittäytymisen kokemuksia. Tämä perusasenne leimasi Turkan aikaa kuvanneissa luvuissa esiin tulleilla tavoilla opetusilmapiiriä. Turkan ajan impulsseista sekä vaikutteita saaneet että osin suorastaan vastareaktioina kehittyneet liike ja ääni -jakso ja perusliikunnan oppiaine sisältävät puolestaan samoja koko ihmisen huomioonottavia tavoitteita kuin jo Jalkasen voimistelu aikanaan.

Opiskelun aloittavalle liike ja ääni -jaksolle sekä perusliikunnalle on muodostunut liikunnan ja fyysisen ilmaisun perusteiden kouluttamisen tehtävä. Nykyisin opiskelijan sitouttaminen opiskeluun tapahtuu ymmärtääkseni kaikilla tasoilla läpi näyttelijänkoulutuksen opiskelijan omaa motivaatiota vahvistaen. Kunkin vahvuuksia korostetaan ja koetetaan opettaa myös sellaisia käytäntöjä, joiden avulla heikkoja alueitaan voi halutessaan vahvistaa.

Koko TeaKin opetusurani olen kehittänyt Jouko Turkan ajan impulsseista alkuun lähteneitä ajatuksia, jotka ovat suhteutuneet omiin lapsuuden ja nuoruuden liikuntakokemuksiini, opettajakoulutukseeni, teatterikokemukseeni sekä näyttämöliikunnan ja fyysisen ilmaisun erikoistumisvuoteeni Bulgariassa.

Opetusajatteluni taustalla oleva ajatus on kiteytettynä se, että ihminen psykofyysisenä (Dewey) kokonaisuutena reagoi ympäristöönsä ja on keskeytymättömässä vuorovaikutuksessa sen kanssa. Olipa kyse lihasten massan kasvusta harjoittelussa, kun käytetään voimaa ympäristöstä tulevan vastuksen voittamiseen, tai hengitys- ja verenkiertoelimistön sopeutumisesta uusiin haasteisiin, oleellinen tekijä on ympäristön tuottama fyysinen vastus.

Erityyppinen liikkuminen ja ponnistelu vaikuttavat myös muuhun aineenvaihduntaan, mm. hormonitoimintaan tai veren koostumukseen, ja ovat siten osa ympäristön kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Vastusta vastaan tehtävillä toiston ja harjoittelun vaikutuksilla, ruumiillisilla muutoksilla, on puolestaan myös mieleen vaikuttavia seurauksia.

Edellä kuvattu ei tarkoita opetuksen toteutuksessa tehtävien asettamista tämän naturalistisen perusymmärryksen ilmiössä. Kyse on omasta opettajan käyttöteoriastani ja tässä kirjoitettuna julkiteoriasta<sup>709</sup>, jonka osana ovat liikunnanopettajaopintojeni antamat perustiedot erityyppisen fyysisen harjoittelun tuottamista psykofysiologisista muutoksista ihmisessä. Tämä lähtökohta heijastuu tehtävien valintaan sekä liike ja ääni -jaksolla että perusliikunnassa samoin opetuksen kokonaisuuden suunnitteluun.

Pintatasolla opiskelijat saavat tehtäviä, jotka he tunnistavat arkisesta maailmastaan, esimerkiksi: juoskaa 45 minuuttia parin kanssa tai ryhmissä sellaista vauhtia, että pystytte vaivatta juttelemaan juostessa. Lenkin jälkeen opiskelijat voivat esimerkiksi tehdä ryhmissä keskustellen yhteenvetoon syntyneistä vaikutelmista ja sen jälkeen jakaa kokemuksia koko opetusryhmän ja opettajan kanssa. Liike ja ääni -jakson edetessä tällaisten useasti toistuvien, tietyn alueen harjoitusten jälkeen voidaan vähitellen tehdä yhteenvetoja monista psykofyysisistä, kokonaisvaltaisista prosesseista lähtien hengitystavassa havaituista muutoksista ja lainalaisuuksista, väsymyksen tai energisyyden, masennuksen tai riemun tuntemuksiin, sekä mielen tuntemusten ja ruumiin asennon keskinäisestä riippuvuudesta.

Kyse on mielen ja ruumiin perustavanlaatuisesta yhteen kietoutumisesta siten, että psyykkisiä tiloja, ajatuksia ja mielikuvia (jotka kohdistuvat joko kuviteltuihin tai eläviin kohteisiin, ihmisiin tai muihin olentoihin tai esineisiin) vastaavat aina jotkin fysiologiset tapahtumat ja ruumiintilat. Ajatukset ovat ruumiin tiloja. Tämä oivallus poistaa tarpeen pohtia syntykö toimintaimpulssi näyttelijällä sisältä ulos vai ulkoa sisään. Kyse on joka tapauksessa aina erittäin moniulotteisesta ja kokonaisvaltaisesta vuorovaikutustapahtumasta (josta Cohen käyttää teoriaosassa esittelemääni vanhahtavaa nimitystä kyberneettinen takaisinsyöttö).

Tämä lähtökohta voidaan mielestäni ottaa vapauttavana. Kaikki, mikä toimii näyttelijän pyrkimysten suuntaan ja auttaa näyttelemisessä, on hyvää vuorovaikutusta ja toimintaa. Esimerkiksi käy mikä tahansa fyysinen toi-

709 Käyttö- ja julkiteoriasta enemmän seuraavassa luvussa.

minta, vaikkapa näyttelijä Eila Rinteen Stanislavskin sanomaksi muistaman huomion mukaan: ”Jos kävelee reippaasti, tulee reipas olo.” Täydentämään sopisi Cohenin ehdottama Festingerin kognitiivisen dissonanssin käsite, joka sisältää ajatuksen siitä, että ihmisellä on taipumus alkaa uskoa siihen mitä tekee.<sup>710</sup>

Tällä tavalla havainnoitu ihmisen psykofysiologinen kokonaisuus otetaan liike ja ääni -jaksolla sopivissa kohdissa pohdittavaksi myös ilmaisun kannalta. Syntyy havaintoja siitä, miltä ihminen näyttää ollessaan iloinen, innostunut, passiivinen, eri tavoin väsynyt, peloissaan, turhautunut tai vaikka aggressiivinen tunnin aikana tehtäviä tehtäessä. Opiskelijan on helppo konkreettisesti todeta sekä omasta että opiskelutovereiden toiminnasta tehtyjen havaintojen perusteella, että ilmaiseva toiminta voidaan käynnistää sekä näkyvän toiminnan että paikallaan tapahtuvan ”ajattelun” kautta. Näiden kokemusten avulla päästään luontevasti keskustelemaan myös ilmaisun olemuksesta ja näyttelemisestä aiemmin esitetyistä ajatuksista.

710 Cohen 1986, 4, 240–241.

## 7. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus ekspertin toimintana

Suomen Teatterikoulu ja siitä kehittynyt Teatterikorkeakoulu ovat pieniä yksiköitä, kuten jo aiemmissa luvuissa on käynyt ilmi. Tutkimusjaksolla, vuodesta 1943 vuoteen 2005, liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueella toimi vain hieman yli kymmenen vakinaista opettajaa laskutavasta riippuen. Kutakin ainetta on tanssia lukuun ottamatta useimmiten opettanut vain yksi opettaja kerrallaan pitkiä jaksoja. Tästä syystä yksittäisten opettajien pyrkimykset ja heidän tekemiensä ratkaisujen merkitys koko oppiaineen kehittämisessä STK / TeaKin toimintaympäristössä on korostunut.

Kuten aiemmin on tullut esiin, STK / TeaKin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksesta on ollut saatavilla hyvin niukasti kirjallista materiaalia. Suurin osa hankitusta tiedosta perustuu erilaisiin henkilöhaastatteluihin. Minulle käytännön opetustyössä syntyneen hahmotuksen perusteella opettajat tulivat STK / TeaKissa esiin henkilöinä, persoonallisuuksina, eivät ensisijaisesti tanssijoina, voimistelunopettajina tai muuten ammattinsa edustajina, oli sitten kyse aikaisemmista opettajista, jotka esiintyvät heidät tavanneiden ihmisten kertomuksissa, tai nykyisistä kollegoistani, joiden kanssa olen opetusta yhteisesti suunnitellut ja toteuttanut.

Olen vähitellen tutustunut laajemmin asiantuntija- ja eksperttitutkimukseen, ja ajatukseni oli käyttää tutkimuksessa eksperttitutkimuksen kehystä, koska oppiaineita ja opetusta koskeva tieto oli hankittava joka tapauksessa joko vähiä kirjallisia lähteitä tutkimalla tai haastatteleamalla opettajia, tai heidän kollegoitaan ja oppilaitaan. Ajattelin, että eksperttitutkimuksen kehys toimisi saadun materiaalin jäsentäjänä ja sallisi myös opettajien henkilökohtaisten ominaisuuksien ja heidän tekemänsä kehitystyön tulla näkyviin.

Tarkoitukseni oli pohtia, kuinka yksittäisten opettajien ammatissa kehittymisen prosessit ovat vaikuttaneet liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineiden kehittämiseen. Ajattelin, että tämä olisi liittänyt yksittäisten opettajaurien tapahtumakulkuja STK / TeaKissa yleisempiin kehyksiin ja samalla lisännyt ymmärrystä tapahtuneista ammatillisista kehitysprosesseista ja niihin vaikuttaneista tekijöistä. Näin ne voitaisiin hahmottaa laajemmin kuin vain sattuman oikkuina yksittäisten opettajien urapoluilla.

Myös omaa opettajakehitystäni tutkimuksen kannalta peilaten etukäteis-oletukseni oli, että rajatussa koulutustraditiossa STK / TeaKissa melko pienen päätoimisen opettajajoukon henkilökohtaiset *merkittävät oppimiskokemukset* olisivat tärkeitä impulsseja myös koko oppiaineen kehittymiselle ja taiteellinen tai pedagoginen pohjakoulutus ja työkokemus toimisivat niiden taustana.

Tutkimuksen edetessä painopiste liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen tutkimisessa siirtyi kuitenkin pois alkuperäisestä oletetusta ydinkohdasta, opettajan *merkityksellisistä oppimiskokemuksista*, kohti kokonaisuutta, monen tekijän vaikutusta opetuksen ja ammatin kehitykseen.

Tutkimuksestani käy ilmi, että opettajan koulutustausta ja eri tavoin hankittu perusammattitaito muodostavat usein selkeän perustan, jonka varassa opettajat ovat oppiaineitaan opettaneet ja kehittäneet. Lopulta oppiaineita käsittelevä luku nousikin tutkimuksen laajimmaksi luvuksi ja tämä opetusta ekspertin toimintana käsittelevä luku siirtyi viimeiseksi ja sai lähes yhteenvedon luonteen.<sup>711</sup>

Tässä luvussa tarkastelen opettajien ammatissa kehittymistä ja opettajuutta varsinaisesti vain *yhteisöorientaation* kannalta. Lisäksi reflektoin omaa opettajuuttani *merkittävien oppimiskokemusten* käsitettä käyttäen.

### 7.1. OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITYSPROSESSI

Asiantuntijatiedon kehitysprosessin tutkimisessa ja sen kuvauksessa erityisesti opettajan ammatillisen kehityksen osalta kiinnostava tutkimus on Järvisen tekemä syntetisointi omista pitkittäistutkimuksistaan sekä eräiden suomalaisten tutkijakollegoiden tutkimuksista, jotka koskevat opettajan ammatillista kehitysprosessia ja sen tukemista.<sup>712</sup> Useamman sadan peruskoulunopettajan ammatissa kehittymistä tutkimalla Järvinen on kehittänyt ”opettajan ammatillisen kehityksen dynaamisen prosessimallin”. Malli aut-

711 Teoriaosassa esittelemäni historiallisen ajan tasojen kuvaus tuntui käyttökelpoiselta juuri opettajien toiminnan ja oppiaineiden esitystapana. Oppiaineet ovat pitkäkestoisen, diskursiivisen historiallisen ajan ilmiöitä, joiden kuvauksen saattoi liittää yksittäisten opettajien opetuskaariin, eli STK / TeaKissa tehtyjen opetusperiodien peräkkäisinä kuvauksina. Vaihtoehtona aluksi ollut lähtökohta yksittäisten opettajien opetusaikaan sidotun historiallisen ajantason kuvauksesta tuntui rajoittavan selkeän kuvan saamista tutkimuskohteesta. Jotkut opettajista opettivat vain yhtä oppiainetta, jotkut useita. Tämä olisi aiheuttanut oppiainekuvausten pirstaloitumisen usean opettajan elämäнкаaren kuvauksiin.

712 Järvinen 1999, 258.

taa tunnistamaan tiettyjä samankaltaisuuksia Järvisen havaintojen sekä liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien ammatillisesta kehittymisestä STK/TeaKissa tekemiäni havaintojen välillä. Käytän kuitenkin perusteellisemmin vain kahta mallista otettua käsitettä, *yhteisöorientaatio ja opettajan merkittävät oppimiskokemukset (critical incidents)*, pohtiessani STK/TeaKin päätoimisten liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien ammatillisen kehittymisen vaikutusta liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineiden kehittymiseen.

Järvinen näkee koko ammatillisen kehitysprosessin tavoitteeksi *reflektiivisen* ammattikäytännön. Keinona tähän hän pitää oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuvaa *kriittistä reflektointia*, jonka tavoitteena on kehittää tai muuttaa omaa käytäntöä. Tämän lisäksi tarvitaan työyhteisön eli käytännön sosiaalisen kontekstin toiminnan *reflektiota*. Tähän prosessiin Järvinen näkee tarvittavan ennen kaikkea *reflektiivisiä taitoja*, joiden kehittämisen tulisi käynnistyä jo opettajankoulutuksen alussa.<sup>713</sup>

Järvinen toteaa käsitteen *reflektiivinen opetustyö* olleen laajasti käytössä jo 1980-luvun alkupuolelta. Pohjalla on hänen mukaansa mm. Deweyn *reflektiivisyyden* ja *reflektiivisen toiminnan* käsitteet. Pelkistettynä voitaneen sanoa, että *reflektiivisyydessä* on kyse oman toiminnan ja siihen liittyvien ajattelumallien pohtimisesta ja pyrkimyksestä kehittää omaa työtä ajatteleamalla sen olemusta eri puolilta kehittämismielellä.<sup>714</sup> Järvinen viittaa myös tunnettuun

713 Järvinen 1999, 259.

714 Dewey, jonka asemaa pragmatismen yhtenä tärkeimmistä kehittäjistä kuvattiin tässä tutkimuksessa aiemmin, vahvistaa myös eksperttitutkimuksen pragmatistista perustaa reflektiivisyyden käsitteen varhaisena kehittelijänä. Dewey puhuu kasvatuksesta, mutta sovellan sitä tässä tutkimuksessa Järvisen tapaan myös opettajan asiantuntijuuden kehittämistekijöiden kuvaukseen. Pikkarainen summaa, että Deweylle reflektiivisyys tarkoittaa yksinkertaisesti ihmiselle evoluution myötä kehittynyttä kykyä ajatella toimintaansa. Ajattelu on pohjimmiltaan teon ja seurausten välisen jatkuvuuden näkemistä. Merkitykselliseksi tämä kokemus muodostuu vain sikäli kuin teon ja seurausten välisestä suhteesta kertyy ihmiselle tietoa. Tämä piirre, tiedon syntyminen, puolestaan parantaa ihmisen ympäristön hallintaa ja mahdollistaa ”älykkään toiminnan”. Deweyn mukaan sekä ajattelun synty että sen kehittyminen edellyttävät ongelmallisia tilanteita. Yksinkertaisimmillaan ajattelun tarve syntyy, kun joku primaaritoiminta tuottaa ongelmallisia tilanteita. Jos toiminta, jota on jo tietoisesti reflektoitu, ei toteudu oletetulla tavalla, syntyy hämmennystä herättävä tilanne, joka puolestaan saa aikaan uuden reflektion ja näin edistää ajattelun kehittymistä. Pikkarainen 2004. Tämä lähtökohta poistaa ymmärtääkseni ajatuksen reflektion reflektiosta eli teoriassa loputtomasta määrästä tasoja, joissa ylempi ajattelun taso kontrolloi alemmaa.

Schönin *reflektiivisen ammattilaisen* tai *praktikon* käsitteeseen.<sup>715</sup> Tällaisella ammattilaisella on kyky käyttää interaktiivisia ja tulkitsevia taitoja analysoimissaan ja ratkaistessaan kompleksisia ja epäselviä ongelmia, joita muotoiluun ja jäsennetään reflektiivisen prosessin ja toiminnan aikana yhä uudelleen.<sup>716</sup>

Schönin *reflektiivisen ammattilaisen* vastinparina voidaan Järvisen mukaan ajatella teknisen rationaalisuuden ohjaamaa ammattilaista, joka on vain annettujen päämäärien toteuttaja suorittaen rajattua tehtäväänsä, työn kokonaisuutta, sen perimmäistä tarkoitusta tai päämäärää juurikaan pohtimatta.<sup>717</sup>

Haluan tuoda Schönin *reflektiivisen ammattilaisen* käsitteen rinnalle myös Levi-Straussin käsitteen *bricoleur*. Se kuvaa henkilöä, joka ratkaisee käytännöllisiä ongelmia käyttäen kaikkia saatavissa olevia materiaaleja ja työkaluja välittämättä siitä, mikä olisi teknisesti ”oikea” metodi. *Bricolage* puolestaan on työskentelyä, jossa yhdistellään ennakkoluulottomasti erilaisia materiaaleja ja menetelmiä.<sup>718</sup> Tässä *bricolage* tulee lähelle *loren* käsitettä. *Bricoleurit* toiminnallaan ikään kuin toteuttavat oman ammattialueensa *lorea*, monin eri tavoin toteutuvaa ammattikäytäntöä. Näin ajatellen muut tässä määritellyt eksperttitutkimuksen käsitteet keskittyvät määrittelemään tarkemmin eksperttiyden olemuksen eri puolia *bricoleurin* ja *loren* ollessa metaforisempia, rajoiltaan epäselvempiä käsitteitä kuvaamassa tekijää ja tekemisen prosessin olemusta.

715 Sjöström nojaa väitöskirjassaan *Skådespelaren i handling* (2007) omaa opettajan ja tutkijan positiota muotoillessaan myös Schönin käsitteeseen ja käyttää Schönin ajattelua reflektion tehtävästä ja merkityksestä praktikon ajattelun kehittäjänä laajasti eräänä väitöstyönsä teoreettisena lähtökohtana.

716 Järvinen listaa refleksiiviseen prosessiin kuuluviksi lisäksi (1) filosofiset näkemykset refleksiivisyydestä vapautumisen moraalisenä ja rationaalisenä prosessina sekä (2) kriittisen yhteiskuntatieteen, erityisesti Frankfurtin koulun, jotka tähdellisyydestään huolimatta liikkuvat jo etäämmälle liikunnan ja fyysisen ilmaisun olemuksesta. Järvinen 1999, 259.

717 Heikkinen 2000, 10.

718 Heikkinen 2000, 10.

Kuten kahdesta aikaisemmasta luvusta on käynyt ilmi, näyttelijäkoulutuksen kehittäminen STK / TeaKissa on vaatinut ja sallinut opettajille kaikissa vaiheissa melko suuren vastuun ottamisen ja sen myötä tehnyt mahdolliseksi opetuksen itsenäisen suunnittelun. Edellisen pohjalta voitaneen karkeasti olettaa, että STK / TeaKin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajakunta on tutkimusajanjaksolla toiminut suurelta osin *reflektiivisen* ammattilaisen otteella. Myöhemmin yksityiskohtaisessa pohdinnassa *reflektiivisyyden* osuus ja merkitys liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen eri kehitysvaiheissa saa tarkemman kuvauksen.

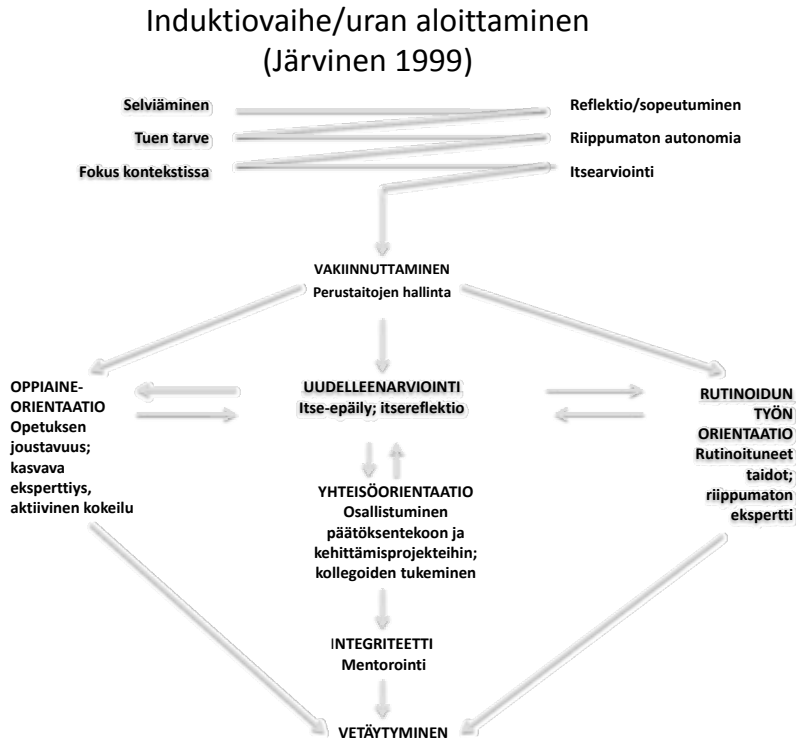
Järvisen kokoava huomio omassa tutkimuksessaan koskee kasvattajan ammatillisen kehityksen luonnetta.<sup>719</sup> Joku opettaja voi jo uransa alussa olla ns. uudelleenarviointivaiheessa, ja kokeilu sekä uudelleenarviointi voivat vaihdella opettajan kehitysprosessissa.<sup>720</sup> Opetuksen kehitysprosessi on nähtävä epäyhtenäisenä, dynaamisena prosessina. Järvinen määrittelee sen ”elinikäisenä oppimisprosessina tai erilaisia syklejä sisältävänä dynaamisena prosessina, eikä vaiheiden ja sosiaalisten roolien kronologisena ketjuna”, kuten aiemmissa tutkimuksissa on tehty<sup>721</sup>.

719 Järvinen viittaa tässä Hubermannin (1992) tutkimukseen, joka perustuu ns. elämäntarkkailuprosessiin. Opettajan kypsyminen rinnastetaan siinä ajallisesti aikuisen kypsymiseen ja opettajan ura jaettiin kehitysvaiheisiin opetusvuosien määrän perusteella. Käytän tässä Järvisen tekemiä sovellutuksia, enkä käsittele Hubermannia syvemmin. Järvinen 1999, 264.

720 Järvinen 1999, 264.

721 Ammatillista kehittymistä kuvaavat vaihemallit eivät Järvisen mukaan kuitenkaan selitä opettajien siirtymistä kehitysvaiheesta toiseen eivätkä myöskään opetuksen kehitysprosessin dynamiikkaa, joka on nähtävä pikemminkin epäyhtenäisenä, dynaamisena prosessina. Järvinen mainitsee Hubermanin (1992) ja Sikesin ym. (1985) tutkimukset, mutta noudatan tässä vain Järvisen tekemää sovellutusta. Järvinen 1999, 258.

Alla olevassa ”Opettajan ammatillisen kehityksen prosessimallissa” Järvinen integroi Leithwoodin<sup>722</sup> esittämiin opettajan kehitysdimensioihin omia ja kollegojensa aikaisempia tutkimustuloksia, jotka koskevat ”induktiovaiheen dialektisiä dimensioita sekä reflektiivisyyden kehittymistä opettajan uralla”. (Kuvio 1)



Järvisen malli kuvaa opettajan uran kehitystä alusta lähtien. Ensimmäinen kehitysteema, induktiovaihe ja uran aloittaminen, päättyy vakiinnuttamiseen. Tässä prosessissa opettaja sitoutuu alalle, mutta jatkaa edelleen perustaitojensa kehittämistä. Oman tutkimusaineistoni opettajista useimmat olivat melko kokeneita opettajia tullessaan näyttelijäkoulutuksen piiriin. Nekin, joilla ei tullessaan ollut paljon varsinaista opettajakokemusta, olivat erityisalansa ammattilaisia. Haastattelumateriaalissa ei ehkä juuri sen vuoksi tullut esiin juuri lainkaan esimerkiksi uran aloittamiseen ja vakiinnuttamiseen liittyvää tietoa.

722 Tyydyn tässä Järvisen tekemään malliin enkä mene Leithwoodin sovellutuksiin.

Keskeisimpiä käsitteitä sekä STK / TeaKin liikunnan ja fyysisen ilmaisuuden opettajien henkilökohtaisen kehittymisen että oppiaineiden kehitystekijöiden arvioinnissa ovat Järvisen mallin käsitteet *uudelleen arviointi*, *kriittiset episodit* (*critical incidents*), *oppiaineorientaatio*, *rutinoituneen työn orientaatio* ja *yhteisöorientaatio*. Pohdin tutkimusmateriaalia tässä tarkemmin vain *kriittisten episodien ja yhteisöorientaation kautta*.

Järvisen mukaan opettaja tulee työnsä kehitysprosessissa arviointivaiheeseen, jonka aikana hän saattaa kokonaan kyseenalaistaa työnsä siihenastisen perustan, ideat, mielipiteet jopa koko oman kasvatusteoriaansa. Laukaisevana tekijänä toimivat ns. *kriittiset episodit*. Ne voivat olla hyvin monenlaisia opetukseen liittyviä tapahtumia ja saattavat muodostua *kriittisiksi episodeiksi* vasta jälkeinpäin, kun opettaja niiden kautta toimintaansa *reflektoimalla* ymmärtää uusia, olennaisia puolia opetuksestaan tai opetusajattelustaan.<sup>723</sup> *Kriittiset episodit* on keskeinen käsite, jonka kautta alun perin ajattelin mahdollisesti tarkastelevani koko tutkimusaineistoa. Kollegoideni kertomasta tai entisten oppilaiden haastatteluihin perustuvasta toisen käden tiedosta ei kuitenkaan ollut mahdollista luotettavasti erottaa merkkejä opettajan *kriittisistä episodeista*, joiden esiin tulo edellyttää aina opettajan omaa *reflektiota*. Haastatteluissa en alun perin kysynyt erikseen edellä mainituista kohdista uralla, ja vain kahden opettajan pohdinta sisälsi kuvauksen tietystä tapahtumasta ja siitä aiheutuneesta *reflektiosta* tavalla, joka mielestäni täytti *kriittisen episodin* ehdot. Käytän esimerkkinä vain yhtä *kriittistä episodista* oman työni *reflektoinnissa*. *Kriittiset episodit* toimivat mielestäni yhdistävänä siltana myös koko käsillä olevan väitöskirjan olemukseen eräänlaisena laajana opettajan oman työn *reflektiona*. Voitaneen sanoa, että tutkin sekä oman työni kehyksiä että syvyyssulottuvuuksia ja haen tällä väitöstutkimuksella (vrt. teoriaosan suunnittelutiede) impulseja myös oman työni kehittämiseen.

Tärkeänä huomiona Järvinen toteaa, että dynaamisen prosessimallin mukaan eri kehitysvaiheet eivät ole sidottuja uravuosiin. Opettaja voi palata uudelleenarvioinnin teemaan useasti uransa aikana, liikkua eri orientaatioiden välillä ja siirtyä oppiaine- tai rutinoituneen työn orientaatioon ilman tietoista uudelleenarviointivaihetta.<sup>724</sup> Rutinoituneen työn orientaatio opettajien

723 Järvinen käyttää omien käsitteidensä lisäksi tässä Kelchtermansin ja Vandenbergen (1994) tapaan kriittisen episodin (*critical incidents*) käsitettä, jota nämä käyttävät opettajan ammatillisen kehityksen avainkäsitteenä. Järvinen 1999, 267.

724 Järvinen 1999, 268.

työssä ei tullut esiin haastatteluista STK / TeaKin aineistossa. Se ei myöskään ole oppiainetasolla opetusta kehittävä orientaatio ja jää siksi vähälle huomiolle tässä tutkimuksessa.<sup>725</sup> Lisäksi sillä on mielestäni hieman negatiivinen lataus ajatellen oletusta opettajasta työnsä aktiivisena kehittäjänä. Ei tuntunut eettisesti mahdolliselta ylipäänsä arvioida kollegoita tästä lähtökohdasta.

Oppiaineorientaatiossa opettaja suuntautuu omassa luokassaan ja oman oppiaineksensa parissa tehtäviin aktiivisiin opetuskokeiluihin. Hän on ekspertti opetettavan aineksen tasolla ja pedagogisesti joustava. Järvisen mukaan oppiaineorientaatio on traditionaalisen opettajaeksperttiyden lähestymistapa.<sup>726</sup> Opettajat opettavat suurimman osan opetuksestaan yksin ja tilanetta voi ymmärrettävästi kutsua traditionaaliseksi. Sekä suorien että toisen käden haastatteluiden tuloksena muodostetut opettajakuvaukset STK / TeaKista sijoittavat tulkintani mukaan opettajan useimmiten implisiittisesti tähän asetelmaan.

Eheytymistä tarkoittava integriteettivaihe, jonka jotkut opettajat orientatiovaiheen jälkeen saavuttavat, kuten Järvinen muotoilee, tarkoittaa sitä, että opettaja ottaa työyhteisössä mentorin, kollegoidensa tukijan, roolin. Tämä edellyttää myös edellä kuvattua yhteistyöhakuisuutta ja dialogia kollegoiden kanssa. Kääntäen, ilman dialogia ja itsetutkiskelua integriteettivaihe saattaa jäädä kehittymättä.<sup>727</sup> Varsinaisesti selkeästä mentorin roolista on tutkimusaineistossa sen luonteesta johtuen viitteitä aika vähän. Kuitenkin esimerkiksi Antti Tarkiaisen ja Ervi Sirénin rooli opettajina oli minulle urani alkuvaiheessa mentoroiva.

*Yhteisösuuntautunut* opettaja osallistuu aktiivisesti päätöksentekoon työyhteisössä ja kehittämisprojekteissa. Hän on myös kiinnostunut kollegoiden ammatillisesta kehittämisestä. Työyhteisönä oppilaitos näyttäytyy tällaiselle opettajalle sekä oppilaiden että opettajien oppimisympäristönä. *Yhteisösuuntautuneessa*, kokonaisvaltaisessa orientaatiossa korostuu Järvisen mukaan myös opettajan ammatin eettisten tavoitteiden tarkastelu.<sup>728</sup> Järvinen

725 Järvisen mukaan uudelleen arviointi ohjaa opettajaa rutinoituneen työn orientaatiossa riippumattomaan autonomiseen rooliin, jossa opettaja kehittää tehokkaita jopa hieman mekaanisia työritiineja mutta ei aseta työlleen erityisiä kehitystavoitteita. Opettaja kokee, että tilanne on hallinnassa, eikä itsensä kehittämiseen ole paineita, hän hyväksyy itsensä ja toimii luokassa rennosti. Järvinen 1999, 268.

726 Järvinen 1999, 267–268.

727 Järvinen 1999, 268.

728 Järvinen 1999, 267–268.

oli jo aiemmassa tutkimuksessaan saanut tuloksia, jotka korostivat yhteistyön ja osallistumisen merkitystä opettajan ammatissa kehittymisen välineenä varsinkin opettajan uran alkuvaiheessa.

## 7.2. YHTEISÖORIENTAATIO LIIKUNNAN JA FYYSISEN ILMAISUN OPETUKSEN KEHITTÄJÄNÄ STK / TEAKISSA 1943–2005

Järvisen useamman sadan opettajan tutkimusaineistossa yhteistyöhön suuntautuminen, toimiminen opettajayhteisössä aktiivisesti, osoittautui merkittävimmäksi tekijäksi opettajan jatkuvan ammatissa kehittymisen takajaksi. *Yhteisösuuntautunut* opettaja osallistuu Järvisen mukaan aktiivisesti päätöksentekoon työyhteisössä ja kehittämisprojekteissa. Hän on myös kiinnostunut kollegoiden ammatillisesta kehittämisestä. Työyhteisönä oppilaitos näyttäytyy tällaiselle opettajalle sekä oppilaiden että opettajien oppimisympäristönä. Järvinen oli jo aiemmassa tutkimuksessaan saanut tuloksia, jotka korostivat yhteistyön ja osallistumisen merkitystä opettajan ammatissa kehittymisen välineenä opettajan uran alkuvaiheessa.<sup>729</sup> *Yhteisösuuntautuneessa*, kokonaisvaltaisessa orientaatioissa korostuu Järvisen mukaan myös opettajan ammatin eettisten tavoitteiden tarkastelu. Tunnistan tämänkin tärkeän ulottuvuuden STK / TeaKin aineistosta ja olen käsitellyt sitä muissa luvuissa useammassa yhteydessä.<sup>730</sup>

Oletettavasti edempänä selvittämäni omakohtaiset kokemukseni yhteistyöstä herkistivät minut huomaamaan myös tutkimusaineiston kokonaisuudesta monia yhteistyöprosesseja jo ennen kuin olin löytänyt em. Järvisen tutkimuksen. Useissa kohden tutkimusaineistoani tuli esiin jaksoja, joissa STK / TeaKin opettajien sinnikäs pyrkimys yhteistyöhön vastuksista huolimatta, paitsi muovasi opettajien oman työn kehittymistä, vaikutti pidemmällä tähtäyksellä tulkintani mukaan merkittävästi koko liikunnan ja fyysisen ilmaisun kuten muunkin STK / TeaKin opetuksen kehitykseen. Lopulta *yhteisöorientaatio* käsitettynä hakeutumiseksi yhteistyöhön sekä oman aineen sisällä että

729 Kaksivaiheisessa pitkäaikaistutkimuksessa (Järvinen 1992 a) tutki reflektiivisyyden kehittymistä ensin opiskeluaikana ja sitten kahden vuoden kuluttua opiskelijaryhmän valmistumisesta. Sopeutuneiksi praktikoiksi nimeämänsä ryhmän vastauksissa korostui yhteistyön ja osallistumisen merkitys, kun sen sijaan toisen ryhmän, vetäytyneet praktikot, vastauksissa korostui minäkeskeisyys ja vetäytyminen kollegayhteisöstä. Järvinen 1999, 260

730 Järvinen 1999, 267–268.

eri oppiaineiden opettajien välillä on selvin yksittäinen aineistosta erottuva tekijä opetuksen kehittämässä. Rajoitan tässä sen koskemaan vain opettajien ammatillista, opetukseen liittyvää yhteistyötä en laitoksen kehittämiseen tai muuhun hallinnolliseen toimintaan liittyvää toimintaa.

Yhteistyö lienee osin ollut tietoista opetuksen kehittämistä mutta ehkä usein myös käytännön tilanteista syntynyttä reagointia hetken tarpeisiin. Kokoan seuraavassa yhteen jo oppiaineluvussa käsiteltyä yhteistyötä. Esimerkkeinä liikunnan alueelta mestari–kisälli - tyyppisestä yhteisopetuksesta ovat Hilma Jalkasen ja Elsa Saran, Kauko Jalkasen ja Antti Tarkiaisen (miekkailun alueella), Antti Tarkiaisen ja minun ja vielä minun ja Harri - Pekka Virkin (liikkeenäänijakso ja näyttämömiekkailujaksot) välillä. Lyhyemmin tein yhteistyötä myös sekä Tarja Rinteen (Candide) että Ervi Sirénin kanssa (yhteisopetuspuistossa 1983–84).

Selkeämmin kahden erilaisen lähestymistavan sekoittamisesta oli kyse tyylikausien opettajan Tuomi Elmgren - Heinosen, Lehtikunnaan ja tuon ajan puheopettajien yhteisopetuskokeiluissa STK:ssa, Saran ja Arvelon liikuntaa ja näyttelijäntyötä (fyysistä ilmaisua) yhdistäneessä opetuksessa samoin kuin osittain myös Kauko Jalkasen ja Tarkiaisen näyttämötaistelukokeiluissa ja vielä Tarkiaisen ja Saran sekä myöhemmin Suhosen ja Tarkiaisen opettamisissa tyyli liikuntaperiodeissa. Puheopetusta ja liikuntaa yhdistäneet ääniliikkeen nimellä tehdyt kokeilut Suhosen ja Marja - Leena Haapasen kesken ennakoivat kiinteäksi osaksi perusopetusta kehittynyttä liike ja ääni -jaksoa 1980-luvun jälkipuoliskolta lähtien puheen sekä laulun ja musiikin lehtoreiden ja minun tekemänä yhteistyönä.

Myös oppiaineluvussa kuvaamani Suvirannan kesäkurssit toimivat tärkeänä kehitys- ja kokeilupaikkana, jossa yhteistyötä tapahtui puheopettaja Ritva Koivusen ja ajoittain myös laulun- ja musiikinopettajien Eija Orpanan ja Jussi Tuurnan sekä minun toteuttamana liikkeen ja äänenkäytön opetuksena.<sup>731</sup> Yhteinen projektimme Turkan ajan tanssinopettajan Ervi Sirénin ja laulunopettaja Eija Orpanan kanssa syksyllä 1986 oli myös hyvin tärkeä

731 Suvirannassa opettajien tiheiden opetuksen seurantakokousten ansiosta yhteistyötä tehtiin tiiviisti koko opettajajoukon kesken ja muotoiltiin kutakin opiskelijaa varten profiili vahvuuksista ja kehityskohdista eri alueilla ohjenuoraksi kaikille tunneille. Samalla tämä keskustelu vaikutti opettajien käyttämiin harjoituksiin, jotka liikunnan osalta muokkautuivat erityisen voimakkaasti puheopettaja Ritva Koivusen ja minun yhteistyössä liike-äänipajassa.

henkilökohtaiselle kehitykselleni.<sup>732</sup> Eri lähestymiskulmien yhdistäminen samassa produktiossa pakottaa tekijöitä myönteisessä mielessä pohtimaan omia työkäytäntöjään ja niiden perustaa. Myös Jens Walentinsson teki näkemäni mukaan muutamana viime vuotena yhteistyötä musiikki- tanssi-rodutioissa musiikin- ja laulunopettajien kanssa, vaikei haastattelussaan tuonut sitä erityisesti esiin.

Erikseen on mainittava vielä professori Väänänen ja aikido-opettaja Virkin yhteistyö ns. synapsijaksoilla. Väänänen nojasi oman näyttelijäntyönsä fyysisen pohjan vahvistajana aikidoon, jota oli Virkin johdolla opiskellut 1990-luvun alussa. Tämän kokemuksen hän halusi siirtää opiskelijoille edellä kuvatun yhteistyön avulla synapsijaksolla. Tällainen näyttelijäntyön ja liikunnan opetuksen yhteistyö perusopetuksessa on ollut hyvin harvinaista tutkimusjaksolla.

Otin edellisessä esiin yhteistyötä, joka eroaa esimerkiksi siitä, että tanssinopettaja tekee tanssikoreografian näytelmään tai miekkailunopettaja miekkailukohtauksen. Tällaista yhteistyötä on myös ollut vuosien varrella melko runsaasti mutta siinä on tulkintani mukaan usein kyse tietynlaisesta tilauksesta tai tehtävänannosta, jonka ilmaisuteknisen aineen opettaja saa näyttelmän ohjaajalta. Mahdollisesta hedelmällisyydestään huolimatta se poikkeaa yhdessä aloitetusta tutkimusmatkasta, jollaisia tässä mainitut yhteistyöhankkeet enemmänkin olivat.

### 7.3. OPETTAJAN MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET OPETUKSEN KEHITTÄJÄNÄ

Kuvaan seuraavassa esimerkkinä tapahtuman, josta muotoutui *reflektion* kautta pitkän ajan kuluessa ja vielä tämänkin tutkimusprosessin syventämänä oman opetukseni kehityksessä ns. *kriittinen episodi*, jota edellisessä luvussa esittelin. Prosessin kuvailu ja siihen liittyvä pohdinta opetuksen kehitymisestä tai opiskelijoista on aiemmin esitellyn *julkiteorian* luonteista oman opetusajatteluni pohdintaa. Tapaus sattui eräänä vuonna Turkan kauden jälkimmäisellä puolella, jota en halua tarkemmin määritellä opiskelijoiden inti-

<sup>732</sup> Lisäksi on mainittava Pohjoismainen kokeilu, jonka tein Malmön teatterikoulun liikunnan lehtorin Barbara Wilczekin ja Islannin teatterikoulun liikunnan opettajan Hafdis Arnadottirin kanssa. Viikon yhteisopetus vuorotellen jokaisen omassa koulussa ja kokeilusta tekemäni raportti muodostuivat minulle merkittäväksi opetusajattelun laajentajaksi.

miteettisuojan vuoksi. Muutama opiskelija oli jo kaksi kertaa yrittänyt saada läpi Cooperin testiä siinä onnistumatta. Yhteistä kaikille heille oli aikaisemman urheilutaustan ja varsinkin kestävyysominaisuuksia kehittävän harjoittelun puute. TeaKiin päästyään he kuitenkin olivat tehneet kuntokauden harjoituksissa kaikkensa jo parin kuukauden ajan, mutta kestävyyskunto, sen paremmin kuin mikään muukaan kunto-ominaisuus, ei nouse määrättömiin näin lyhyen jakson kuluessa. Intensiivisestä harjoittelusta on pahimmassa tapauksessa tuloksena ylikunto ja tulosten heikkeneminen.

Itse asiassa nämäkin opiskelijat kuuluivat koko maan tasolla jo hyväkuntoisten, osin erinomaisessa kunnossa olevien nuorten joukkoon omassa ikäluokassaan. Kyse oli keskimäärin noin sadan metrin vajeesta juoksuloksessa, mutta siihen asti olin vielä pitänyt rajasta tunnollisesti kiinni. Testaamisen uskottavuus perustui mielestäni opiskelijoiden tasapuoliseen kohteluun ja reiluun peliin. Vetosin valmennustietoon perustuen tulosrajan laskemisen puolesta rehtori Nyytäjään, Jussi Parviaiseen ja lopulta myös Turkkaan, joka oli jo vetäytynyt ohjaajantyön professuuriin, eikä osallistunut näkyvästi näyttelijänkoulutukseen. Tulosparrannusta yrittäviä opiskelijoita oli sekä näyttelijäntyön, ohjauksen että dramaturgian laitoksilta.

Mikään ei auttanut, helpotusta ei luvattu. Tilanne oli jo mielestäni täysin kohtuuton opiskelijoita kohtaan etenkin, koska taustalla oli Turkan minulle puhelimesta ilmoittama toive, että tietyt opiskelijat voitaisiin erottaa tai he itse lähtisivät koulusta, jos eivät pääsisi läpi testistä. Turkka oli todennut opiskelijat lahjattomiksi muutaman viikon opintojen jälkeen, näkemättä heitä lainkaan esimerkiksi näyttelijäntyön opinnoissa. Hän ei halunnut keskustella asiasta suoraan opiskelijoiden kanssa, kuten eivät muutkaan vastuulliset opettajat. Toiveena oli, että testi nujertaisi ainakin jotkut opiskelijat niin, että he lopettaisivat opinnot alkuunsa. Tein tilanteesta omat johtopäätökseni ja kolmannella testikerralla aloin juoksun edetessä huutaa opiskelijoille liian hyviä väliaikoja paria kierrosta ennen maalia. Kannustin raivokkaasti ja kun kaikki olivat päässeet viivan yli (tytöt 2500 metriä ja pojat 3000 metriä) ilmoitin, että aika, 12 minuuttia, tuli täyteen ja kaikki läpäisivät testin. He pääsivät sen jälkeen normaalisti opetukseen.

En kertonut ratkaisustani kenellekään pariinkymmeneen vuoteen. Tässä yhteydessä tapaus toimii esimerkkinä kriittisestä oppimiskokemuksesta, jolla oli seurauksia heti tapahtuman jälkeen mutta jonka prosessointi on jatkunut läpi vuosien. Se tarkoitti tuolloin sitä, että en voinut enää tukea opettajia, jotka mielestäni kohtelivat opiskelijoita epäoikeudenmukaisesti. Oli monia muita-

kin luottamuksen vähenemiseen vaikuttaneita syitä, mutta edellä kuvattu oli tärkein suoraan opetukseen liittynyt tekijä. Valitsin puoleni ja toimin siitä lähtien historialuvussa selostamissani tapahtumissa sen hyväksi, että ns. Turkan kausi tuli päätökseensä. Turkan kauden kriisin loppuvaiheessa suostuin laitosjohtajaksi syksyllä 1988 ja olin kannattamassa Maija-Liisa Mártonia rehtoriksi. Kuten aiemmissa luvuissa käy ilmi, hänen tulonsa TeaKiin lopetti Turkan kauden, kun sekä Jouko Turkka että Jussi Parviainen lähtivät koulusta.

Aloittaessani uutena opettajana TeaKissa turvauduin työssäni liikunnanopettajaopintojen ja omaehtoisen opiskelun tuottamaan tietoon valmennuksesta. Sen avulla perusteltu opetus, jonka tuloksia opiskelijat kykenivät tunnistamaan fyysisen suorituskykynsä paranemisen kautta, ei muistamani mukaan juuri aiheuttanut protesteja fyysisestä vaativuudesta huolimatta. Minun oli paremminkin asetettava rajoja sekä mies- että naisopiskelijoiden ponnistelulle, kun he tulosten innostamina usein olisivat halunneet harjoitella liiankin kovaa.

Opiskelijoiden suurta motivaatiota haastaa itseään vaativilla, monesti yhteisvaikutuksiltaan ylimitoitetuilla fyysisillä haasteilla ei voi selittää pelkän Turkan henkisen pakottamisen tai Turkan pelon kautta. Kun Turkan ajan keinotekoiset pakotteet ja sanktiot poistettiin, opiskelijoiden into liikkumiseen ei laskenut lainkaan, pikemminkin päinvastoin. Koko Turkan ajan ajatus pakottamisesta haki motivaationsa jostain muualta kuin opiskelijoiden todellisesta asenteesta liikkumista kohtaan, joka ei ole oman kokemukseni mukaan koskaan kaivannut opettajan pakottamista edellä kuvatussa mielessä. Koko oman opetusurani ajan, Turkan ajan jälkeenkin, opiskelijat ovat motivoituneet ja sitoutuneet hyvin voimakkaasti erilaiseen kuntourheiluun ja muuhun liikuntaan kaipaamatta sen ympärille mitään pakottamista. Sekä keskustellen että kirjallisesti saadun opiskelijapalautteen mukaan liikunnasta saatavat kokemukset motivoivat opiskelijoita sellaisinaan.

Joidenkin opiskelijoiden kohdalla kova harjoittelu tuntuu liittyvän haluun hakea omia rajoja. Mitatun kehon, testien, antama tieto auttaa opiskelijaa halutessaan vertaamaan suoritustaan esimerkiksi samanikäisiin nuoriin keskimäärin. Se toimii myös keskustelun välineenä opettajan ja opiskelijan välillä, kun mietitään, mitä voimaominaisuuksia vaikkapa voltin tekeminen vaatii. Ratkaisevaa on, mihin mittaamista ja siitä saatua tietoa käytetään. Fyysisten rajojen tavoittelua sinänsä ei ole syytä asettaa negatiiviseksi vastapuoleksi esimerkiksi ns. pehmeille tekniikoille. Pehmeissä tekniikoissa tukeudutaan usein vain yksilön oman koetun kunnan ja koetun taidon osoittamaan toimin-

nan suuntaan. Mitatun kunnon tai taidon antamalla ulkopuolisella heijastuksella ei siinä nähdä merkitystä tai se koetaan jopa negatiiviseksi, mekaaniseksi määrittelyksi. Fysiologisten ominaisuuksien mittaamisen ajatellaan tekevän kehosta esineen, jota erillinen mieli kontrolloi. Tässä kritiikissä on varmasti pohjaa, mutta opettajana pidän parempana tuoda esiin molemmat kehollisuuteen suhtautumisen lähtökohdat. Opiskelija voi pohtia niiden ehdottamia erilaisia lähestymistapoja kehoon omista tarpeistaan lähtien.

Somaattisten tekniikoiden vähittäinen vaikutus opetukseeni on tuottanut perustavaa laatua olevan uuden lähtökohdan opetusajattelulleni. Pysin sen mukaisesti ottamaan vakavasti opiskelijan itsemääräämisoikeuden ruumiistaan. Yhdessä puheopettajien kanssa liike ja ääni -jaksolla on luotu opintojen alkuun eräänlainen välitila, siirtymävaihe, jossa tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää olevansa oman ruumiinsa autonominen hallitsija ennen kuin siirrytään teatterin maailmaan ja sen esiintyjälle tuottamiin paineisiin. Tässä kehityksessä edellä mainittu *kriittinen oppimiskokemus* on toiminut tärkeänä esimerkkinä.

Silloin tällöin yksittäisten opiskelijoiden ylipainon harjoittelun kaipuu liittyy kokemukseni mukaan usein ahdistuneeseen ihannevertalon tavoitteluun ja pahimmillaan syömishäiriöihin. Tulin luullakseni muun opettajayhteisön tavoin vasta 1990-luvulla tietoisesti syömishäiriöistä niin, että aloin keskustella niistä opiskelijoiden kanssa aktiivisesti ja ottaa huomioon syömishäiriön mahdollisena taustana opiskelijan käyttäytymiselle. Kaikki varsinaiset hoitotoimenpiteet ja terapia kuuluvat kuitenkin hoitoalan ammattilaisille. Aiheen avaaminen keskustelulle liike ja ääni -jaksolla heti opintojen aluksi on puheopettajien kanssa koettu paremmaksi kuin se, että liike ja ääni -jaksolta olisi poistettu kaikki vaativa ja ehkä ristiriitoja herättävä fyysinen harjoittelu. Myös opiskelijapalaute tukee vahvasti keskustelun ylläpitämistä ja vaativan oppisisällön säilyttämistä.

Monien tässä tutkimuksessa esitettyjen käännteiden kautta, joista yhtenä oli kuvaamani *kriittinen episodi*, minua on viimeisten yli kymmenen vuoden aikana yhä enemmän alkanut motivoida ajatus pedagogiikan ja tutkimuksen yhdistämisestä. Liikunnan opettaminen on alkanut tästä näkökulmasta tuntua vuosien kuluessa yhä kiinnostavammalta. TeaKiin tullut mahdollisuus jatkotutkimuksen tekemiseen sai palaset loksautamaan paikoilleen ja oma ”driving force” purkautui tähän väitöstutkimukseen, jonka kautta voin antaa äänen ja tallentaa kirjallisessa muodossa STK / TeaKin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien toimintaa ja opetustraditioita.

## 8. Pohdinta

Tarkastelen seuraavassa asettamieni kolmen tutkimuskysymyksen kautta tutkimuksessa syntyneitä havaintoja STK / TeaKissa vuosina 1943–2005 näyttelijäkoulutuksen yhteydessä annetusta liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksesta. Lähestyn aihetta STK / TeaKin koulutuskehityksen sekä liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineiden lähtökohdista. Koska tutkimus on sivumäärältään melko laaja ja sovellan tarkastelussa useampia teorioita pragmatistisen viitekehityksen lisäksi, katson parhaaksi tuoda tässä vielä tiivistetysti esiin tutkimuskysymysten kautta myös niitä tekijöitä, eräällä tavalla tutkimuksen tuloksia, joihin pohdintani perustuu.

Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa on esitetty tutkimuskohde STK / TeaK vuorovaikutuskenttänä, josta kolmen tutkimuskysymyksen suuntaamana on erotettu yhdeksän eri tasoilla erottuvaa päätekijää, jotka ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa.

*Historiallisen kehityksen kehystä (luku 5) koskevat käsitteet ovat:*

1. teatterikenttä
2. Suomen Teatterikoulu, Teatterikorkeakoulu
3. näyttelijäkoulutus
4. opettaja, opettaminen
5. oppiaineet: liikunta ja fyysinen ilmaisu

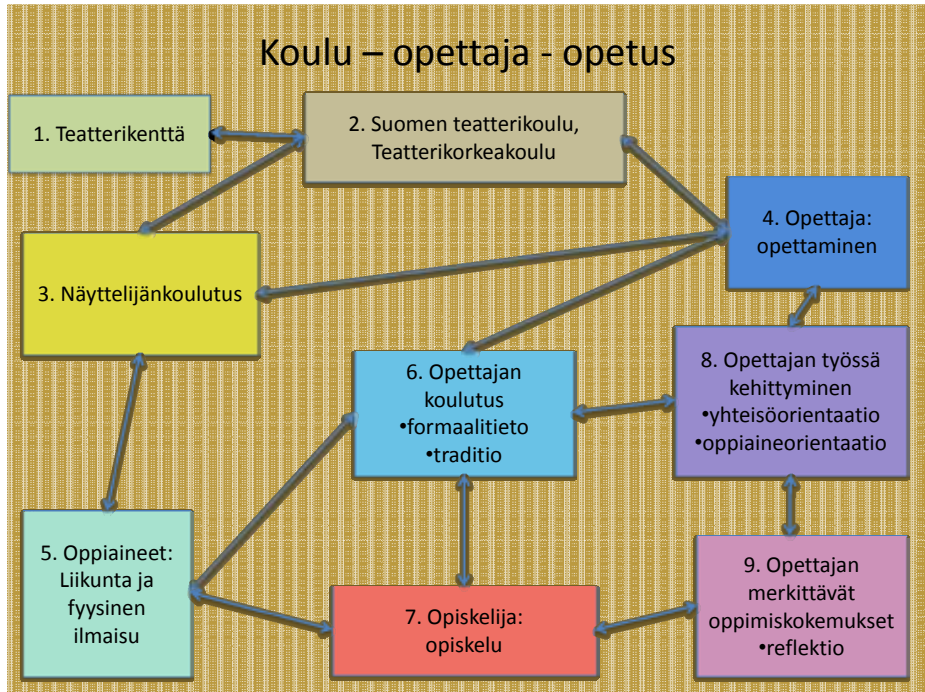
*Oppiaineita kuvaavat elementit (luku 6) ovat:*

4. opettaja, opettaminen
5. oppiaineet: liikunta ja fyysinen ilmaisu
6. opettajankoulutus, formaalitieto, traditio

*Opettajan ammatissa kehittymistä (luku 7) kuvaavat:*

4. opettaja, opettaminen
6. opettajankoulutus, formaalitieto, traditio
7. opiskelija, oppiminen
8. opettajan merkittävät oppimiskokemukset, reflektio
9. opettajan työssä kehittyminen, yhteisöorientaatio, oppiaineorientaatio.

Kuviossa ei ole mukana julkiteorian käsitettä, jolla luonnehdin oppiaineista saadun tiedon luonnetta ja sen verbalisoimista vuorovaikutuksessa tiedon vastaanottajiin.



Kuvio 1. STK / TeaK vuorovaikutuskenttänä

### 8.1. TEATTERIKOULUTUKSEN PÄÄVAIHEET STK / TEAKISSA 1943–2005 LIIKUNNAN JA FYYSISEN ILMAISUN OPETUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Käsittelin aluksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen suuntaamana näyttelijäkoulutuksen kehyksen, sen erilaisten johtamisesta ja päätöksenteosta vastuullisten tahojen, vaikutuksia tapahtuneeseen kehitykseen ja muutoksiin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksessa STK / TeaKin näyttelijäkoulutuksessa. Sovelsin rakenteellisena runkona tutkimusteorialuvussa esittelemääni Harrikarin sovellusta Braudelin ja Giddensin mallista eri historiallisilla ajantasooilla etenevistä ja eri kestoisista prosesseista. Tarkastelu perustui kirjallisiin lähteisiin, jotka toin esiin ao. kappaleissa. Vuodesta 1983 lähtien tekemissäni tutkijan arvioissa päätelmiin vaikuttivat oma opettajakokemukseni TeaKissa ja se, että olin viiden tutkimuksessa käsittelemäni opettajan kollega. Tarkastelen tätä kysymystä luotettavuuden kannalta erikseen luvussa 8.4.

Tutkimuksen taustafilosofiaan, pragmatismiin, pohjaten pyrin pitämään mielessä kuvattujen tapahtumien vuorovaikutuksellisen luonteen osana teatterikoulutuksen *lorea*, käytäntöä, jossa johtovastuussa olevat ja muut opettajat toimivat vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Kaikilla tapahtumilla oli alkuunpanijansa ja kehittäjänsä. Kysymys on ihmisten toiminnasta, ei aineettomista ilmiöistä, jotka ilmaantuvat tyhjästä. Toinen olennainen piirre oli tutkittavien ilmiöiden kietoutuneisuus toisiinsa. On vaikeaa dualismeja välttää irrottaa esimerkiksi Turkan ajan liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta kehyksestään, niin monin tavoin opetus tuntui kietoutuvan esimerkiksi tuon ajan vallankäyttöön. Ilmiöt ovat tyyppiä sekä – että mieluummin kuin joko – tai.

Ensimmäinen tutkimuskysymys kuului: Miten Suomen Teatterikoulu ja sittemmin Teatterikorkeakoulu vaikuttivat vuorovaikutusympäristönä liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetukseen sekä oppiaineiden rakentumiseen ja muuttumiseen osana näyttelijäkoulutuksen käytäntöjä 1943–2005?

Wilho Ilmariin henkilöityvät tavoitteet Suomen Teatterikoulussa sen perustamisajatuksesta lähtien voidaan ajatella laajasti ottaen pyrkimyksenä Niiniluodon kuvaaman ns. reseptiammattitaidon<sup>733</sup> laventamiseksi koulutuksen avulla kohti laajempaa taiteilijanymmärrystä, jossa näyttelijätaiteelle muotoiltiin tehtävä teatteritaiteen ja koko taidekentän osana. Ilmarin johdolla vuonna 1943 aloitettu prosessi, joka vähitellen johti Suomen Teatterikoulun kehittymiseen Teatterikorkeakouluksi, oli monien muiden tavoitteiden ohella kehitystä kohti näyttelijyyden käsittämistä käsityöläisyttä vaativampana taideprofessiona, jonka opettamiseksi muodostuneiden oppiaineiden sisältöihin sen myötä liitettiin teknisten keinovalikoimien hallitsemista laajempia, näyttelijän taiteelliseen ilmaisuun liittyviä tavoitteita. Lopulta näyttelijöiden koulutus toteutettiin korkeakoulutasoisena, jolloin se sisälsi myös mm. tiedonhankintaan ja -käsittelyyn liittyviä oppiaineita tai kursseja samoin kuin ruotsin ja englannin opetusta.<sup>734</sup>

<sup>733</sup> Reseptiammattitaito on oma sovellutukseni, johon sain ajatuksen Niiniluodon rinnastuksesta antiikin ajan oppaiden ehdottomien ohjeiden ja keittokirjojen reseptien välillä.

<sup>734</sup> Tätä prosessia, joka Suomessa alkoi varmasti jo kehittyä Kansallisteatterin oppilaskoulun ja Suomen Näyttämöopiston aikana, on kuvattu Kallisen kahdessa teoksessa: *Näyttämötaiteilijasta teatterityöntekijäksi* (2001) ja *Teatterikorkeakoulun synty* (2004). Ammattien kehittymistä professioiksi kuvaan tuonnempana tarkemmin.

Turkan aikaa voitaneen pitää seurauksena tuoreen korkeakoulun sisällä syntyneestä tarpeesta tuulettaa opetusta perusteellisesti. Lienee sinänsä myös hyvin positiivinen ilmiö, että pienessä korkeakoulussa oli mahdollista tehdä kuvatonlainen kokeilu. Se, että siitä tuli huomattavasti tilaajiensa aikomaa sekasortoisempi ja dramaattisempi prosessi, oli hyvin monen osatekijän summa. Koko tutkimuksen aikajänteellä Turkan kausi oli eräänlainen muutaman vuoden kestänyt murrosvaihe suhteessa edellä mainittuun pyrkimykseen kehittää teatteriammattien koulutusta kohti korkeakoulupohjaista, profession piirteet täyttävään taiteilija-ammattiin kouluttamista. Turka pani opiskelijoiden keskinäisen kilpailun tehostamana esiintymisen ja julkisen esittämisen koulutuksen ytimenä kaiken muun edelle. Hänen ajattelussaan taiteilijuus teatteriammateissa 1980-luvulla saattoi kehittyä vain yleisösuhteessa ja yksilöiden välisessä kilpailutilanteessa yhteiskunnan muun kehityksen mukana. Vaikka hän eräissä yhteyksissä korosti sivistyksen ja lukeneisuuden tarpeellisuutta taiteilijuuden pohjana, hänen tavoittelemansa julkisiin esityksiin perustunut koulutusmuotonsa palasi eräällä tavalla takaisin lähtöruutuun, teatteriesitysten harjoittelun yhteydessä annettuun mestari-kisälli-koulutukseen silloin, kun opettajat olivat mukana tuotioharjoittelussa. Opiskelijoiden kertoman mukaan usein paikalla ei kuitenkaan ollut juuri muita kuin ohjaaja- ja näyttelijäopiskelijat. Tuolloin koulutuksen käytäntö oli Turkan puheissaan usein esiintuoma ajatus: ”opettaa lapsi uimaan heittämillä hänet kylmään veteen”.

Suoraviivainen tavoite, kouluttaa työvoimaa teattereiden käyttöön, on nähty ristiriidassa taiteilijuuden kanssa.<sup>735</sup> En kiistä tätä ristiriitaa mutta otin esiin myös tämän puolen teatteriammattien koulutuksen tavoitteista STK / TeaKissa, koska se tuntuu pitkällä tähtäimellä noudattavan yleistä ammattien kehittymisprosessia, kuten teoriaosassa esimerkiksi opettajan tai sairaanhoitajan ammattien osalta kävi ilmi. Perusteluita tässä esittämäni tiivistykseen pohdin Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun päävaiheita käsitelleissä luvuissa.

TeaKissa Turkan kauden jälkeen seuranneessa, yhä jatkuvassa prosessissa, on korjausliikkeenä korostunut opintojen vakiinnuttaminen ja rauhoittaminen ennustettaviksi, toimivaa opetussuunnitelmaa noudattaviksi. Taiteilijaksi kouluttaminen on esillä edelleen, mutta suhteessa Turkan kauden on huomiota kiinnitetty ennen kaikkea koulutuksen toimivuuteen ja

<sup>735</sup> Suomen Teatterikoulun osalta, ks. Kirkkopelto 2007, 11.

sopeutettu opetussuunnitelman sanamuodoista lähtien kokonaisuutta täyttämään EU-tason korkeakoululinjauksia, perusteluna esimerkiksi tutkin-tojen vertailtavuus. Rauhoittuneessa tilanteessa on voinut mielestäni nähdä oppiaineiden oppisisältöjen muuttuneen osin jopa mekaanisen suorittamisen kohteiksi, opintopisteiden keräämiseksi, joka lienee valitettava piirre yliopistomuotoisessa koulutuksessa.

Yksittäisiin oppiaineisiin tutkimusjaksolla kohdistuneet odotukset tuntuivat näyttelijäkoulutuksen kehitysprosessissa saavan ulkopuolelta asetettuna erilaisia painotuksia eri aikoina. STK:n aikana Ilmarista osastonjohtajien aikaan, 1970-luvun alkuun, näyttelijäkoulutus muotoutui suurten eurooppalaisten linjojen mukaan. Ensin rakennettiin perustaa Stanislavskiin nojaten. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueella se tarkoitti ennen kaikkea voimistelua, jonka tavoitteet tukivat psykologisen realismin päälinjaa. 1950-luvulta Arvelon aloittamana koulutukseen alkoi tulla teatterillisen teatterin elementtejä Brechtin ajatusten johtamana. Uudet liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineet, naamiotyöskentely, miimi ja akrobatia, Lehtikunnaaseen ja Tarkiaiseen henkilöityneinä, olivat tämän kehityksen vahvimpia elementtejä. Yksittäisenä tapahtumana Saran kuolema vuonna 1975 nopeutti voimistelun lopullista syrjäytymistä modernin tanssin suuntausten tieltä 1970-luvun puolivälissä. TeaKin perustamiseen mennessä siihenastisen tradition tuottamana ja näyttelijäkoulutuksen kokonaisajatuksista johdettuna voidaan sanoa koossa olleen sellaisen liikunnan ja fyysisen ilmaisun kokonaisuuden, jonka oppisisällöt kattoivat aiemmin mainitun näyttelijän fyysisen ilmaisun perustan rakennusaineet samoin kuin teatterillisen teatterin peruselementit, joiden kiinnekohdat olivat eurooppalaisissa kehityslinjoissa: akrobatia, taistelut, naamiot, miimi ja tanssin eri muodot.

Myös Turkan aikana aiemmin syntynyt iso perusrakenne säilyi samana. Turkkaan henkilöityneenä hänen vaikutusaikanaan näyttelijäkoulutuksen (myös dramaturgien ja ohjaajien) kokonaisajattelu kehittyi niin, että oppiaineiden oppisisällöistä tuli haasteita, kilpailun välineitä ja samalla voimakkaan vallankäytön välineitä tilanteessa, jossa opiskelija joutui paradoksaalisesti paikoin venymään äärimmilleen saavuttaakseen edes käytännön opiskeluoikeuden opintoihin, joihin hänet oli muutamaa kuukautta aiemmin hyväksytty. Voi sanoa, että Turkan aikana koulutuksen kokonaiskehityksen vaikutuksesta liikunnan alueella painottui erittäin raskas fyysinen harjoittelu osana muutenkin kuormittavaa koulutuskokonaisuutta. Samalla teatterillisten tekniikoiden, kuten miimin ja naamiotyöskentelyn, asema

heikkeni. Oman kokemuksen perusteella voin sanoa, että mitä ahdistavammaksi tilanne Turkan kauden jälkimmäisellä puoliskolla muodostui, sitä kriittisempiä useat opiskelijat olivat kaikkea sellaista kohtaan, josta he eivät tunnistanee ajan hengen mukaista rankkuutta ja realistista ”tosisaan olemista”.

Tutkimusjakson loppuajankana, Turkan ajan jälkeen, edellä kuvattu perusrakenne liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineissa on edelleen säilynyt käytännössä samanlaisena. Näyttelijänkoulutuksesta vastanneiden professoreiden johdolla tehty työ on ollut eri tasoilla koulutusta kehitettävää. Kokonaisuudesta voi poimia kaksi selkeästi erottuvaa elementtiä. Ensimmäinen näistä on liike ja ääni -jakso, josta on tullut pysyvä liikunnan ja äänenkäytön opetusta integroiva jakso. Sen kehitys on saanut tukea kokonaiskehityksestä. Tärkeintä yhteisessä suunnassa on ennen kaikkea ajatus pehmeiden kehotekniikoiden aiheuttamasta lähestymistavan muutoksesta, jossa opiskelijasta on selvemmin tullut oman työnsä subjekti. Prosessin dynamo on kuitenkin ollut mielestäni puheen- sekä laulun- ja musiikinopettajien ja minun vuosia kestänyt dialogi ja yhteistyöpyrkimykset. Toinen iso, näkyvä kokonaisuus on tanssiteatteriteos, myöhemmin musiikki-tanssiproduktio. Sen lähtökohta oli tanssin lehtori Jens Walentinssonin toive kehittää tanssinopetuksen pedagogiikkaa esiintymisen kautta. Katson kuitenkin, että ratkaisevana tukena oli ennen kaikkea professori Väänänenin halu kehittää musiikkitheaterista vahva osa näyttelijänkoulutusta. Sen ansiosta em. produktio ja sen vaatimat muutokset opetukseen saivat näyttelijäntyön laitokselta tarvitsemansa tuen, ja produktio voi katsoa edustaneen koko laitoksen ilmettä. Se on ollut useita vuosia ainoa iso produktio, jossa kaikki kolmannen vuosikurssin näyttelijäopiskelijat esiintyvät yhdessä. Esityspaikkana oli vuodesta 2000 tutkimuskauden loppuun TeaKin iso teatterisali Kookoksella (TeaKin pääasiallinen toimitila).

### *8.1.1. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien rekrytointi*

Kaikilla tässä tutkimuksessa käsitellyillä ajanjaksoilla STK / TeaKissa johdovastuussa olevat määrittivät paljolti valinnoillaan koulutuksen kokonaisuutta. Myös opettajien urapolut saivat alkunsa yleensä koulun sisältä tulleesta kutsusta.

Uuden opettajan kutsujana oli usein pääaineen opettaja, kuten rehtori Ilmari, joka kokosi itselleen käytännössä koko opettajakunnan Suomen

Teatterikoulun aloittaessa. Johtokunta siunasi päätökset. Sekä Ilmarin aikaa käsittelevästä historialuvusta että oppiaineluvuista kävi ilmi, kuinka Lindberg (psykologinen elekieli), Gripenberg (rytmiikka) ja Hilma Jalkanen (voimistelu) samalla myötäilivät Ilmarin Stanislavskiin pohjaavaa teatterinäkemyä. Myös ensin Blancin ja sitten Hilma Jalkasen pojan, Kauko Jalkasen, palkkaaminen miekkailun tuntiopettajaksi toteutti Ilmarin stanislavskilaista näyttelijäntutuksen kokonaisuutta.

Arvelo (näyttelijäntyö, pantomiiminen ilmennys) ja Lehtikunnas (improvisaatio, naamio improvisaatio) puolestaan olivat Ilmarin oppilaita. Ilmari itse nojasi leimallisesti Shakespearaan ja Stanislavskiin mutta lienee oletettavaa, että hän ymmärsi kutsuessaan nämä nuorehkot oppilaansa kouluun opettajiksi heidän tuovan mukanaan myös jotain omaa. Arvelo sai laajentaa näyttelijäntyötä koskevaa opetusajatteluaan teatterillisen teatterin suuntaan. Hän opetti Brechtin ajatuksia mukaillen pantomiiminen ilmennys -nimisen oppiaineen kehyksessä tyyliteltyä fyysistä ilmaisua. Rehtori Paavolan aikana opetus laajeni fyysisen ilmaisun osalta edelleen Lehtikunnaan näkemysten, hänen ulkomaan opintojensa ja muiden konkreettisten toimien, kuten Tarkiaisen rekrytoinnin ansiosta myös Lecoqin tekniikoiden suuntaan.

Ilmarin eläkkeelle jäämistä seurannutta murroskautta kuvanneessa luvussa (5.3.) tuli esiin, kuinka rehtori Paavolan kaudella epämuodollista valtaa käytti useampi nuori opettaja. He vaikuttivat monin tavoin uusien vaikutteiden tuloon osaksi STK:n opetusta. Lehtikunnas oli kuitenkin tulkintani mukaan liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueella heistä merkittävin. Teatterikouluun tuomansa Spolinin improvisaatiometodin (joka tässä kuuluu näyttelijäntyön puolelle, ei fyysiseen ilmaisuun) ja pitempään opettamansa naamio-improvisaation ohella Lehtikunnas halusi kouluun akrobatian opetusta ja hankki opettajaksi Antti Tarkiaisen vuonna 1965. Luvan Tarkiaisen rekrytointiin hän sai jälkeensä rehtori Paavolalta.

Myös voimistelun- ja tanssinopettajat pyysivät uusia opettajia kouluun joko sijaisiksi itselleen tai opettamaan jonkun määrätyn jakson ja samalla laajentamaan opetuksen skaalaa, mutta kyse ei tällöin ollut kovin radikaaleista linjan muutoksista. Näin kouluun tuli Sara (voimistelu, rytmiikka, tanssi) Hilma Jalkasen pyynnöstä vuonna 1946.

Osastojen aikaa koskevassa (5.5.) luvussa selostin STK:ssa tehtyjä toimia korkeakouluvalmiuden lisäämiseksi. Avoimeksi tulleiden virkojen julistaminen haettaviksi oli osa tätä prosessia. Suhonen (tanssi, perusmuokkaus) tuli aluksi Saran sijaiseksi vuonna 1973 ja valittiin hänen kuolemansa jälkeen

vakinaiseksi lehtoriksi vuonna 1976.<sup>736</sup> Hän edusti ensimmäistä pelkästään eri tanssin lajien kautta koulutautunutta opettajaa, jolta puuttui voimistelutausta.

Sirén ja Rinne tulivat aluksi tuntiopettajina opettamaan modernin tanssin eri alueita Suhosen pyynnöstä 1970-luvun puolivälin jälkeen. Kyse oli jo koulussa olleen oppiaineen oppisisältöjen monipuolistamisesta. Tällaisia päätöksiä näyttävät tehneen kunkin oppiaineen asiantuntijat, opettajat. Ei ole tiedossani, vaikuttivatko johtajat näihin valintoihin mitenkään.

Variaatio tästä käytännöstä oli, että professori Heiskanen ja näyttelijäntöön lehtori Sveholm pyysivät Walentinssonin opettamaan näyttelijäntöön laitokselle tanssia vuonna 1991, ja yhteistyötä jatkoi professori Väänänen. Hän toimi tuntemansa Walentinssonin kanssa tiiviissä yhteistyössä, joka tulkintani mukaan Väänäsen taholta liittyi vahvimmin musiikkiteatterin pohjan vahvistamiseen. Väänänen halusi kouluun myös oman aikidon opettajansa, stunt-koordinaattori Virkin ja teki tämän kanssa yhteistyötä ns. synapsijaksoilla, joita selostin Heiskasen ja Väänäsen professorikausia kuvanneessa luvussa.

Poikkeuksena edellisiin tavalla tai toisella koulun sisältä tullessiin rekrytointeihin Langry tarjoutui akrobatian opettajaksi TeaKiin näyttelijä Jyrki Nousiaisen esittelemänä vuonna 1981 ja minä soitin Jouko Turkalle kesän alussa ja tarjouduin töihin syksystä 1983. Sekä Langry että minä tulimme sopivasti täydentämään Turkan kauden maskuliinista elettä opetuksessa. Turkkä edesauttoi meidän molempien etenemistämme nopeasti lehtoreiksi. Hänen kautensa fyysistä koulutusta painottanut linja konkretisoitui lyhytaikaisesti jopa neljään vakinaiseen liikunnan ja tanssin opettajaan, aiemman kahden sijasta.

Käsitykseni mukaan Turkan lyhyen tähtäyksen koulutusajatteluun ja haluan saada miesopettajia kouluun sopi hyvin TeaKin akrobatian opettaja Langry, esiintyvä sirkustaiteilija, joka palkattiin kouluun juuri ennen Turkan aikaa. Myös minä, urheilutaustainen ja hyväkuntoinen nuori mies, ilmaannuin kuin

736 Selostin osastojen aikaa kuvaavassa luvussa Suhosen kuvaamana omaan valintaansa liittyneitä poliittisia yhteyksiä ruotivaa polemiikkaa. Tässä yhteydessä voi todeta vain, että valintaprosessissa avoimeksi julistettua virkaa hoitamaan pätevistä hakijoista Suhonen haluttiin kouluun ja valittiinkin, johtokunnan mielestä sopivimpana. Valinta oli linjassa kaikkien muiden STK / TeaKissa tehtyjen päätöimisten opettajien rekrytointeihin. Kuten kaikissa muissakin tapauksissa, entuudestaan tuttu opettaja valittiin virkaan.

tilauksesta kuntojakson vetäjäksi. Jo opiskeluaikanani toimiessani teatterissa avustajana olin kuullut teatteriyhteisössä käytyjä pohdintoja Tarkiaisen mahdollisesta työnjakajasta. Kiinnostus tällaisen mahdollisuuden aukeamiseen oli ollut minulle yksi syy hakeutua erikoistumisopintoihin Bulgariaan. En kuitenkaan usko, että pitkän aikavälin suunnitelma olisi ollut ratkaiseva rekrytointiperuste Turkalle, ellen olisi sattumalta sopinut juuri sen hetken tarpeeseen.

Edellä kuvatuissa rekrytointiprosesseissa erottui selkeitä johtajan tai johtojen tekemiä aktiivisia toimia opettajien rekrytoinnissa. Osin tuntuisi olleen kyse myös siitä, että johto ei vastustanut myöskään opettajien taholta tulleita ehdotuksia. Esimerkiksi Lehtikunnaan haastattelussa tuli kuitenkin esiin, että hän koki Ilmarin ja muut ”herrat” melko etäisiksi ennen Holmbergin aikaa. Hän olisi kaivannut enemmän kommunikointia johdon suunnalta.

Yhteenvedon voidaan todeta, että yleensä rekrytoitiin tunnettuja opettajia lähipiiristä. Tiedettiin, mitä he tekevät ja mihin kunkin työpanos haluttiin. Kun viranhakumenettelyä, jossa virka julistettiin haettavaksi, alettiin käyttää korkeakouluvalmiutta kehittävässä STK:ssa, sama käytäntö jatkui silti. Useimmiten valitut olivat toimineet ensin tuntiopettajina tai viransijaisina. Jos useita päteviä hakijoita haki samaa virkaa, siihen valittiin valtaa käyttävän tahon kannalta sopivin. Myös oma valintani ensin päätoimiseksi tuntiopettajaksi ja lopulta lehtoriksi noudatti samaa kaavaa sen jälkeen, kun olin saanut Turkalta tilaisuuden toimia tuntiopettajana ja Tarkiaisen assistenttina.

Tutkimusjaksolla STK / TeaKissa ei ole yhtään tapausta, jossa liikunnan ja fyysisen ilmaisun päätoimiseksi tuntiopettajaksi tai lehtoriksi olisi valittu joku pelkästään papereiden ja sen lisäksi järjestetyn opetusnäytteen perusteella. Kaikista kuukausipalkkaa nauttimaan valituista oli jo olemassa käsitys valintatilanteen ulkopuolelta ja sidos kouluun jonkun johtavan opettajan kautta.

Tässä on kyse siitä, että teatterin ja myöhemmin tanssin ammattilaiset yleensä tunsivat (ja tuntevat) toisensa Suomen hyvin pienissä piireissä. Tämän piirin ulkopuolelta tulleiden oli sen sijaan tavalla tai toisella saatava tilaisuus näyttää osaamistaan, kuten tuli esiin Tarkiaisen, Langryn ja omaa rekrytointiani koskeneista käännteistä.

Kokemukseni vuodesta 1983 alkaen tukee tutkimusaineistosta syntyneitä käsityksiä, että uudet pedagogiseen johtovastuuseen tulleet ihmiset, kuten professorit, joista jokunen toimi aiemmin myös laitosjohtajana, kohtasi-

vat koulutuksen todellisuuden ja vastuun sen kehittämisestä usein melko yhtäkkisesti. Vastuuopettajat joutuivat aloittamaan pedagogisen suunnittelun usein kokemattomina. Niinpä he turvautuivat melko ymmärrettävästi tuttuihin kollegoihin omaa ryhmäänsä rakentaessaan. Opettajaksi palkattiin se, jonka opetuksen tiedettiin toimivan senhetkisten tarpeiden mukaisesti. Tunnuttiin siis ajattelevan, että rekrytointitilanteessa oli varmintä olla kokeilematta. On kiinnostavaa, että Suomen Teatterikoulun muuttuminen Teatterikorkeakouluksi ei näytä suuresti muuttaneen tätä epävirallista toimintaperiaatetta. Haluttiin rekrytoida heti varma vaihtoehto, ts. tuttu opettaja, koska se oli kätevin ja nopein tapa saada toivottu lopputulos lyhyellä tähtäimellä. STK:n loppuvaiheessa käyttöön tullut virantäyttömenetelmä ei virallisesti sisällä opetusnäytettä syvällisempää testausta, joten kouluyhteisö näyttää pyrkineen varmistamaan sopivuuden omalla tavallaan. Edellä kuvattu noudattaa mielestäni Northin kuvaaman käytännön, *loren*, ohjautuvuuden henkeä.

Toinen teorialuvussa esitelty *lorea* koskeva piirre oli ongelma poistaa organisaatiosta jotain, joka on kerran tullut sen osaksi. North tosin puhuu organisaatioon omaksutuista menetelmistä, mutta sama ilmiö toteutuu tulkin-tani mukaan myös opettajien rekrytoinnin suhteen. Muutama opettaja, Sara, Tarkkiainen ja Langry, jatkoivat opetusuraansa yli kaksikymmentä vuotta eli heidät valittiin uudelleen useammalle kaudelle. Myös minä kuulun tähän joukkoon. Kaikille mainituille muotoutui vuosien myötä vakiintuneet opetusalueet kuten ao. luvuissa tuli esiin. Vähintään yhden opettajan opetus näyttelijäntöön koulutuksessa jatkui niin kuin ennenkin kaikilla tutkimusjakson kausilla, vaikka koulu tai laitos sai uuden johtajan ja uusien opettajien myötä uusia oppisisältöjä. Näin tapahtui STK:ssa selkeästi sekä Holmbergin että osastojen kausilla. TeaKissa iso murros tapahtui Turkan kaudella, mutta muutoksia on tapahtunut senkin jälkeen julkisuudessa vähemmän draamatisilla, uusien näyttelijäntöön professoreiden kausilla.

Onko pitkä kokemus lähtökohtaisesti arvokasta vai olisiko sitäkin arvioitava uudelleen aina suhteessa vaihtuviin näyttelijäntöön professoreihin? Korostan, että tällaista virallista kytKentää virkojen välillä ei ole olemassa mutta koulutuksen käytännössä, *loressa*, on useita esimerkkejä opettajien pyrkimyksestä muodostaa opettajapareja tai suurempia ryhmiä, kuten aiemmissä luvuissa tuli esiin. Kärjistettynä arvioitavaksi asettuu mielestäni pitkään opettaneen opettajan pedagoginen kokemus ja toisaalta uuteen suuntaan pyrkivän laitosjohdon halu tuoda koulutukseen uusia opettajia, jopa uusia

oppiaineita. Tällainen esimerkki oli Väänäsen luotto-opettaja Virkki, joka toimi aikidon ja stunt-työn tuntiopettajana vielä muutamia vuosia Väänäsen lähdön jälkeen. Lopulta kiristynvä talous pakotti supistamaan Virkin sinänsä erinomaisen opetuksen pois. Päätoimisten opettajien palkat veivät ja vievät yhä lähes täysin näyttelijäntyön laitoksen (nykyisin teatteritaiteen laitos) liikkumavaran tämäntapaisissa uudistuspyrkimyksissä.

Mukaan haluttiin uusi opettaja ja oppiaine mutta ei haluttu tai kyetty pudottamaan pois yhtään entistä opettajaa, jotka hoitivat lehtorin virkoja. Käytännössä opettajia oli sen vuoksi pian liikaa suhteessa opetustunteihin. Opetusvelvollisuudet eivät täytyneet. Lopulta heikkenevässä taloudellisessa tilanteessa usin tulokas liukeni pois, koska tuntiopetusmäärärahoja oli mahdollista helpoimmin supistaa. Uskoakseni pitkän aikavälin suunnittelu, voisi taata mahdollisuuden tällaisten uusien elementtien ja opettajien mukaantulolle. Olisi pidettävä huolta, että rekrytoinnissa on liikkumavaraa. Toisaalta korkeakoulujen ja myös ammattiyhdistysliikkeen ymmärrettävä pyrkimys taata opettajille päätoiminen työ, johon uskaltaa sitoutua pidemmällä tähtäimellä, toimii edellä kuvattua Northin *loren* periaatetta vahvistavasti ja muutoksen mahdollisuutta estävästi.

Iso suunnan muutos voimistelusta tanssiin, jota kuvasin oppiaineluvuissa, tapahtui melko huomaamatta osana käytännön lyhyen tähtäyksen ratkaisuja, jotka sinänsä olivat epäilemättä perusteltuja. Tämä prosessi ja nimitykset noudattavat myös edellä kuvattuja *loren* toimintamekanismeja. Haastatteluaineistosta käy ilmi, kuinka Suhonen tuli opettajaksi Saran jälkeen, ja sen myötä moderni tanssi korvasi voimistelun yhtenä liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kulmakivistä. Suhonen palkkasi lisäksi useita hieman erilaisiin modernin tanssin suuntauksiin keskittyneitä tuntiopettajia STK/TeaKiin vuosina 1975–1982. Heistä kaksi (Sirén ja Rinne) toimivat myöhemmin päätoimisina tuntiopettajina tai lehtoreina näyttelijöiden koulutuksessa. Mitään laajempaa tanssin ja näyttelijäntyön keskinäiseen suhteeseen liittyvää ontologista keskustelua ei kuitenkaan tietääkseni ole käyty.

Kokonaisuutena arvioiden tutkimusjaksolla esiin tulleita käytäntöjä leimaa myös koulutusyksikön, STK/TeaKin, pieni koko. Opettaja on edustanut yleensä yksin omaa opetusaluettaan lukuun ottamatta tanssia, jossa päätoimisen opettajan lisäksi on käytetty pienissä määrin tuntiopettajia. Voimistelun korvaantuminen tanssilla olisi oletettavasti tapahtunut joka tapauksessa 1970-luvulla pelkästään musikaalien ja muun musiikkiteatterin vahvistumisen seurauksena. Koulutuksen muutos tai jonkun oppiaineen, kuten

miekkailun, säilyminen opetusohjelmassa on ollut suurelta osin riippuvaista myös eri kriteereillä sopivina rekrytoitujen opettajien opetusrepertuaarista. Esimerkiksi miekkailun säilyminen opetusohjelmassa johtui lähinnä siitä, että minulla sattui olemaan samantapaisia valmiuksia kuin Tarkiaisella, pidin miekkailusta ja pystyin muutenkin ottamaan hoitaakseni suurimman osan hänen opetusalueistaan.

Edellä kuvatusta näyttäisi tulevan esiin jopa tietynlainen käytännölle, *lorelle*, ominainen lyhytjänteisyys, ja sattuman käännteilläkin tuntuu olevan osuutensa lopputuloksessa. Ennen kaikkea on haluttu toimiva ratkaisu kullooseenkin lyhyen tähtäyksen tarpeeseen. Johdossa tehtiin positiivisia ratkaisuja eli palkattiin uusia opettajia. Epämiellyttäviä ratkaisuja eli joidenkin muiden oppiaineiden tai opettajien vähentämistä ei tehty, ellei se osoittautunut aivan välttämättömäksi, kuten lopulta kävi selostamassani Virkin tapauksessa. Myös Langryn akrobatian virka puolitettiin vastaamaan akrobatian opetuksen vähentyntä määrää 1990-luvulla. Tässä esitetyllä on mielestäni yhtymäkohtia Northin havaintoon siitä, että *loren* periaatteiden mukaan muotoutuvalta yhteisöltä puuttuu mekanismi poistaa vanhoja, sinänsä toimintakelpoisia elementtejä uusien tieltä. Tutkimusaineistosta ei löydy selviä esimerkkejä suunnitelmallisesta pitkän tähtäyksen toiminnasta rekrytoinneissa.

Näyttelijänkoulutuksessa kaikkia oppiaineita koskevat virat on haluttu yhteisymmärryksessä opettajien ja johdon välillä pitää määräaikaisina 3–7 vuoden jaksoina. Ajatellaan, että aloilla, joissa yhtä oppiainetta hoitaa vain yksi, korkeintaan muutama opettaja, on oltava molemmin puolin mahdollisuus tarkistaa tilanne, kun esimerkiksi pääaineen professorit vaihtuvat ja taiteellinen vastuu siirtyy uudelle joukolle. Vain joitakin kertoja TeaKin aikana opettaja on eri oppiaineissa jätetty valitsematta virkaan uudelleen. En syvenny näiden tapausten syihin tässä yhteydessä mutta yleisesti voi mielestäni tulkita, että kyse on ollut professoreiden vaihtumisesta, ja sen myötä henkilöiden välisen sitoutumisen heikentymisestä. Tällöin virkakausi päättymisestä riippuen opettaja on vaihtunut joko heti tai viiveellä. Uusi professori on halunnut sitoutua uusiin ihmisiin.

Vastuussa nimityksistä ovat olleet asianomaiset elimet: STK / TeaKin johtokunta, hallitus tai Opetus- ja tutkimusneuvosto. Kysymys koulutusohjelmien johtamisesta ja pitkän linjan suunnittelusta, johon virkajärjestelyt kuuluvat oleellisina tekijöinä, ansaitsisi sinänsä perusteellista pohdintaa ja tutkimusta. Tämä prosessi on kuitenkin kytköksissä koko koulutuksen johta-

mis- ja hallintorakenteisiin eikä siihen ole mahdollista syventyä enempää tämän aineiston perusteella.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää sitä, että olen mukana oleville opettajille sekä kollega että heidän työnsä tutkija. Minulla ei tässä asetelmassa ole oikeutusta ottaa kantaa tutkimukseen osallistuneiden opettajien rekrytointiprosesseihin. Tutkin ennen kaikkea toteutunutta opetusta viroissa olleiden opettajien toimintana sen jälkeen, kun heidät on virkoihin nimetty. Yleisesti ottaen pitkäaikaisen käytännön kokemukseni perusteella tuntuisi onnettomalta tavalta valita opettajia tällaisiin virkoihin pelkästään paperiden osoittaman pätevyyden perusteella tietämättä yhtään, kuinka opettaja selviytyy todellisesta opetustilanteesta. Yhtä lailla tilanne, jossa virkaan valitaan tuttu opettaja, mahdollistaa myös epäeettiset ja lyhytnäköiset päätökset.

### *8.1.2. Oppiaineryhmien suhteesta*

Lehtoraattien jakautuminen eri aineryhmille STK:ssa ja näyttelijäntöön laitoksella TeaKin aikana on riippunut mm. siitä, minkä kokoisissa opetusryhmissä opetusta on annettu. Olen erikseen ottanut esiin niitä harvoja tilanteita, jossa johtaja tai professori on halunnut muuttaa jotain painotusta erityisesti. Tanssissa opetusryhmä on ollut kautta vuosien useimmiten koko vuosikurssi. Perusliikunnassa ja akrobatiasa, miekkailussa ja näyttämötaiteluissa opetusryhmät ovat useimmin vuosikurssin puolikasryhmiä. Puheessa opetusryhmän koko vaihtelee opetuksen aiheesta riippuen yleisimmin vuosikurssin puolikkaasta monologijaksojen yksityisopetukseen. Osa opetuksesta tapahtuu lisäksi vaihtuvan kokoisissa produktioryhmissä harjoitusprosessin osana. Musiikin opetus vaihtelee aiheen mukaan koko kurssista pienryhmiin. Laulun opetus on tapahtunut pääasiassa viikoittaisilla yksityistunneilla.

Oppiaineiden keskinäisiä suhteita voi karkeasti arvioida STK:n aikana vuosikertomuksissa ilmoitetuilla opettajien opetustunneilla. Luvussa 5.2. oli esillä, kuinka STK:n vuosikertomusten mukaan puheopetus oli 1940- ja 1950-luvuilla ilmoitettujen tuntimäärien perusteella selvästi painottunut liikuntaan ja lauluun nähden. Tuolloin puheopetusta annettiin kuitenkin paljon yksityisopetuksena, joten opiskelijaa kohden oppiaineiden opetuskäärät eivät välttämättä poikenneet toisistaan kovin paljon.

Vähitellen ilmaisuteknisten oppiaineiden keskinäinen suhde tasoitui mutta teki Jouko Turkan aikana TeaKissa muutaman vuoden poikkeuksen, kun päätoimisten liikunnanopettajien luku lisääntyi kahdesta neljään.

Esimerkiksi lukuvuonna 1986–87 näyttelijäntyön laitoksella oli kolme ja puoli lehtoraattia liikunnan alueella (Tarkiainen, Langry, Kumpulainen ja Sirén, joka oli ns. puolikas lehtori: päätoiminen mutta puolitetulla opetusvelvollisuudella ja palkalla). Nämä lehtorit antoivat opiskelijoille 23 opintoviikkoa opintoja neljän opiskeluvuoden aikana.<sup>737</sup>

Puheessa oli kolme lehtoria ja opetusta 10 opintoviikkoa. Laulussa ja musiikissa oli molemmissa yksi lehtori ja neljä opintoviikkoa opetusta eli yhteensä kahdeksan opintoviikkoa koko musiikin alueella neljän opiskeluvuoden ajalle jakautuneena. Näissä aineissa osa opetuksesta hoidettiin lisäksi tuntiopettajien voimin. Liikunta eri muodoissaan näyttää siis opintoviikojen perusteella käsittäneen yli puolet ilmaisuteknisten aineiden opetuksesta ja puhe sekä laulu ja musiikinopetus jakaneen toisen puolen. Todellista tarkkaa suhdetta ei kuitenkaan voida näistä opetussuunnitelmissa olleista opintoviikkomääristä päätellä mutta ne osoittavat kuitenkin karkeasti, että koko vuosikurssin tai sen puolikkaan opetusryhmissä tapahtunut liikunnan alueen opetus tuotti opettajaa kohti luonnollisesti huomattavasti enemmän opintoviikkoja kuin esimerkiksi pienryhmissä tai yksityisopetuksena annettu musiikin ja laulun opetus.<sup>738</sup> Kääntäen se tarkoittaa, että liikunnan opetus on myös huomattavasti halvempaa opiskelijaa kohti kuin esimerkiksi laulun ja musiikin opetus.

Lehtoraattien määrä oppiainetta kohti tasaantui ja pysyi samanlaisena 1990-luvulta 2000-luvulle: puheen, laulun ja liikunnan alueella oli kolme lehtoraattia tai päätoimista tuntiopettajaa kullakin.<sup>739</sup> Lisäksi musiikissa oli

<sup>737</sup> Osittain liikunnan lehtoreiden määrää selittää myös se, että Tarkiaisen työkuunto oli heikentynyt. Sekä Langry että minut haluttiin pitää koulussa, ja se osoitettiin tarjoamalla mahdollisuus vakinaiseen työhön. Tämä takasi esimerkiksi Tarkiaisen opetusperinteen jatkon opetusalueella, jota ei tässä muodossa olisi voinut harjoittaa Tampereen yliopiston näyttelijäntyön koulutusohjelmaa lukuun ottamatta missään muualla Suomessa. Tarkiainen jäi eläkkeelle vuonna 1989.

<sup>738</sup> En ole lisännyt tähän tarkkoja tilastolukuja, koska tiedän kokemuksesta, että esimerkiksi opintoviikojen määrä ja todellisuudessa annettu opetus eivät ole kaikissa oppiaineissa ja eri vuosina vertailukelpoisia. Opetusta on joissain tapauksissa saattanut olla enemmän kuin opintoviikot osoittavat joskus taas vähemmän. Opintoviikot olivat oman kokemukseni mukaan 1980–1990-luvuilla pakollinen riesa, josta lähinnä suunnittelijat koettivat pitää huolen. Opetus suunniteltiin mahdollisimman järkevästi opettajien opetusvelvollisuuden mukaan.

<sup>739</sup> Esim. tanssissa nimike oli päätoiminen tuntiopettaja 1990-luvun alussa muutaman vuoden. Opetusvelvollisuus siinä oli hieman pienempi, mutta yleiskuvassa se ei liene oleellista.

yksi lehtoraatti.<sup>740</sup> Liikunnanopetus kuitenkin menetti vielä puolikkaan lehtoraatin akrobatian opetuksen muututtua puolen lehtoraatin opetuspanoksella hoidettavaksi ensin muutamana vuonna 2000-luvun alussa ja sitten pysyvästi Langryn jäätyä eläkkeelle vuonna 2005.<sup>741</sup>

Näyttelijäntyössä oli tutkimusjakson loppuilla kaksi professuuria, joiden haltijoilla oli keskenään jaettuja vastuualueita hoidettavana niin, että he olivat koko koulutuksen taiteellis-pedagogisia vastaavia. Lisäksi oli kaksi näyttelijäntyön lehtoraattia. Toinen professori toimi tutkimusjakson loppuun myös laitosjohtajana, joka vastasi esimerkiksi opetuksen suunnittelun johtamisesta ja monista laitoksen hallintorutiineista. Vuoden 2005 jälkeen laitosjohtajana on toiminut lehtori (puheen lehtori Malla Kuuranne-Autelo).

Syksyllä 2009 teatteritaiteen laitoksella laskettiin suunnittelijan johdolla eri opintojaksoista saatujen opintopisteiden ja todellisten annettujen opetus-tuntien vastaavuudet eri oppiaineissa. Totesimme yhdessä, että 2000-luvulla tapahtuneen kehityksen tuloksena opintopisteet vihdoin vastasivat hyvin täsmällisesti myös todellisuudessa annettua opetusta eri oppiaineissa. Opintopisteistä on tästä päätellen vihdoin tullut yhä käyttökelpoisempi mittari myös, jos suunnittelun yhteydessä halutaan pohtia oppiaineiden välisiä opetusmäärien suhteita tai muuttaa opetussuunnitelman painopisteitä, jolloin samalla tulee pohdittavaksi opettajien rekrytointi ja virkajärjestelyt.

### *8.1.3. Taidon opettaminen ja kuntotekijät opetuksen kokonaiskehityksessä*

Seuraavaksi tarkastelen koulutuksen johtamisen ja johtotason suhdetta taitojen opettamiseen liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueella. Pohdin myös taidoille ja rajoitetusti fyysiselle kunnolle annettua merkitystä eri aikoina. Taitoja ja fyysistä kuntoa voitaneen pitää eräänlaisena näyttelijyyden ruumiillisena tukirankana. Tämä perusta ei tietenkään sinänsä takaa näyttelemisen laatua, sen taiteellista korkeatasoisuutta. Se ei myöskään selitä muita yhtei-

740 Musiikin opetusta vahvistettiin vielä puolikkaalla lehtoraatilla (Markku Luuppala) musiikkiin erikoistuvien koulutuksen vahvistamiseksi vuonna 2005.

741 Tässä pitkäaikainen, vaikuttava tekijä oli se, että produktiotoiminta keskittyi vuosien kuluessa ylemmille kursseille, erityisesti kolmannelle opiskeluvuodelle ja neljänteen, maisterivuoteen. Samalla ilmaisuteknisten aineiden opetus erityisesti akrobatia loppui niiltä lähes kokonaan. Langry ei halunnut laajentaa opetusaluettaan akrobatian ulkopuolelle ja akrobatian opetus väheni tuntimääräisesti lopulta niin paljon, että se riitti vain puolikkaan lehtoraatin tunteihin.

söllisessä vuorovaikutuksessa näyttelemiselle, sen toiminnallisille käytännöille, muodostuneita merkityksiä tai arvotuksia. Kuten teoriaosan *ruumiintekniikoita* esittelevästä luvusta käy ilmi, näyttelemisen perusta muodostuu konkreettisista *ruumiintekniikoista* ja ruumiin ominaisuuksista, joita voidaan osin harjoitella ja opettaa. Niitä voidaan myös arvioida ja sen myötä käyttää haluttaessa sekä vallankäytön että kilpailun elementteinä.

Ilmarin varhaisen Stanislavskin oppeihin nojannut koulutus, jota tuki Hilma Jalkasen ajatus sielullisesta impulssista liikkeen lähtökohtana, noudatti lähtökohtaeroistaan huolimatta samaa periaatetta kuin Arveloon henkilöitynyt brechtiläisen teatterikäsityksen ja teatterillisuuden mukaantulo koulutukseen 1950-luvulla. Sitä tukevassa liikuntakoulutuksessa edettiin Arvelon sanoin karkeasta kohti luonnonmukaista. Sekin sisälsi ajatuksen taidosta, jota kehitetään pitkäjänteisesti alkeista kohti yhä parempaa hallintaa. Lehtikunnaaseen ja Tarkiaiseen henkilöitynyt teatterillisen teatterin tekniikoiden opetus, joka heidän työssään toteutui Arvelon kokeiluja pitkäjänteisemmin käytännön tasolla, seurasi samaa linjaa 1960-luvun puolesta-  
välistä, kuten liitteenä olevasta opetussuunnitelmaluonnoksesta 1970-luvulta voi päätellä (Liite 2).

Myös 1970-luvulla voimakkaan vasemmistolaisen poliittisen leiman saaneessa STK:ssa opetus rakentui näyttelijäkoulutuksen keskeisissä aineissa entiseen tapaan. Tuolloin korkeakoulukelpoisuuden rakentamiseen tähdännyt opetuksen suunnittelu ehkä jopa vahvisti taitojen systemaattisen opiskelun ajatusta oppiaineiden tasolla. Kirjallisesti tehdyissä opetussuunnitelmissa tai niiden luonnoksissa taitojen opiskelun hierarkia oli kirjoitettu näkyviin erilaisilla maininnoilla alkeista ja perusteista ensimmäisinä vuosina ja hallintaan pyrkimisestä viimeisinä vuosina.<sup>742</sup>

Huomattava poikkeus edellä kuvatusta periaatteesta oli Turkan johdolla tuoreessa Teatterikorkeakoulussa toteutettu opetus ja sitä varten laaditut opetussuunnitelmat.<sup>743</sup> Niitä alettiin vaiheittain toteuttaa vuodesta 1982 hänen tultuaan ensin näyttelijäntyön professoriksi ja sitten Teatterikorkeakoulun rehtoriksi keväällä 1983.

Turkan kauden toimintakäytännöistä löytyy hyvin erityisiä piirteitä ja ymmärrän tutkijana, että ne muodostuivat minulle erityisiksi myös tuon ajan

742 Ks.liite 2.

743 Pohdin Tiina Suhosen hakeutumista kohti pehmeitä kehotekniikoita nuoressa TeaKissa osana yksittäisten opettajien muutospyrkimyksiä.

voimakkaasti kokeneena opettajana. Käsitys niiden merkityksellisyydestä tai kiinnostavuudesta suhteessa tutkimuksen muilla periodeilla ilmenneisiin käytäntöihin ei mielestäni kuitenkaan ole riippuvainen pelkästään niiden omakohtaisuudesta. Pohdin kaksoisroolini herättämiä kysymyksiä enemmän tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsittelevässä luvussa. Turkan kausi osoittautui niin monen asian kohtauspisteeksi, että käytän sitä tutkimukseni vertailukohtana sitä ennen ja sen jälkeen seuranneille kausille.

Paljoakaan kärjistämättä Turka alisti kaiken näyttelijöiden, ohjaajien ja dramaturgien koulutuksessa kohti seuraavaa ensi-iltaa etenevän työskentelyn ja esiintymisen vaatimuksille. Opetusryhmät koottiin vuosikurssirajat rikkoen kullakin periodilla harjoiteltavan näytelmän miehityksen ehdoilla. Vain neljäs, jo koulusta ulos suuntaava vuosikurssi toimi erikseen.

Turkan johdolla laadituista opetussuunnitelmista voi lukea lähtökohtana vaatimuksen siitä, että näyttelijäopiskelija kykenee itsenäiseen opiskeluun. Hänen oli kyettävä omaksumaan nopeasti kutakin produktiota varten vaadittavat taidot, kuten näyttelijä oletuksen mukaan joutuu ammatissaankin tekemään. Tässä ei kokemukseni mukaan otettu lainkaan huomioon sitä, että vaativia *ruumiintekniikoita* sisältäneet lajit, kuten tanssi, miekkailu ja muut taistelutekniikat tai akrobatia, tarvitsevat tietyn määrän toistoja ja säännöllistä harjoittelua, jotta suorituksiin syntyisi taitamista ja lajeja voitaisiin soveltaa näyttämöllä ilmaisun välineinä.<sup>744</sup> Kuten Turkan aikaa kuvaavissa luvuissa tuli esiin, Turkan suunnitelma vaikeutti huomattavasti taitojen opettamista ilmaisuteknisissä aineissa jatkuvuuden puuttuessa.

Toisaalta ensimmäisen syksyn kuntojakso sekä Turkan itsensä vetämät näyttelijäntöön harjoitukset olivat erittäin vaativaa, useille liiankin raskasta kuntoharjoittelua. Samoin koulun ilmapiiri vaikutti kokemani mukaan niin, että hyvin monet opiskelijat harjoittelivat myös omalla ajallaan ja erityisesti kesäisin sekä kestävyyttä että voimaa. Tulokset, esimerkiksi lihasten kasvattaminen olivat konkreettisesti nähtävissä syksyisin opintojen alkaessa.

744 Periodien väleihin sijoitetuilla kahden viikon siirtymäjaksoilla oli tarkoitus opiskella erityisesti jatkuvuutta kaipaavia lajeja, kuten miekkailua. Tämä ei kuitenkaan riittävästi taannut opetuksen jatkuvuutta. Jaksomaiseen opetukseen käyttökelpoisin opetussisältö tuntuikin lopulta olevan akrobatia, jota oli helpointa opettaa yksilöllisesti taidoiltaan ja kokemukseltaan heterogeenisessä ryhmässä. Akrobatia toimi näin sekä Langryn opettamana erillisenä oppiaineena että Tarkiaisen ja minun opettaman kokonaisuuden sisällä.

Näyttelijäkoulutus STK / TeaKissa on koko koulutuksen osalta nojannut Turkan kautta lukuun ottamatta ajatukseen taitojen opetuksesta kasaantuvasti, *ruumiintekniikoiden* hallinnan alkeista kohti taitamisen paranemista, riippumatta kausien aikana vallinneesta näyttelemiskäsityksestä tai yhteiskunnallisen ajattelun viitekehystä. Sama koskee myös käsitystä fyysisen kunnan kohoamisesta. Siihen ei tosin kiinnitetty kovin paljon huomiota ennen Turkan aikaa. Fyysinen kunto ymmärrettiin sekä taitojen opiskelun perustaksi että säännöllisen harjoittelun seurauksena luonnostaan riittävästi kehittyväksi ominaisuudeksi. Esimerkiksi Hilma Jalkasen jäljiltä syntyy käsitys tietynlaisesta kohtuullisuudesta. Sama käsitys minulle syntyi keskusteluista Tarkiaisen kanssa. Muistan hänen kertoneen, että fyysisesti vaativaa harjoittelua oli jo ennen Turkan aikaa esimerkiksi akrobatian osalta. Varsinaista erityiskeinoin harjoitettua urheilijan kuntoa ei kuitenkaan tavoiteltu. Oli ilmeistä, että Tarkiaisen oli ennen kaikkea kiinnostunut sovelta-  
maan opittua näyttämölle: fyysinen suorituskyky ei ollut itseisarvo.

Edellä kuvatun perusteella Turkan opetusajattelussa oli osin selvittämätön ristiriita. Hän kykeni parhaimmillaan innostamaan ja kannustamaan myös opettajakollegiota merkittävästi, mutta oli samalla melko kuuro epäkohdille, joita ennen kaikkea taitojen opetuksen jatkumon rikkominen aiheutti. Ehkä Turka ei ollut harkinnut laitosteatterin toimintaperiaatteita noudattavan opetussuunnitelmansa kaikkia seurauksia kovin tarkkaan. Turkan näyttelijäkoulutusta koskeva ajattelu jäi mielestäni ristiriitaiseksi, luonnosmaiseksi.<sup>745</sup>

Turkan kauden jälkeen palattiin osin aiempaan ajatteluun taidon opettamisessa. Opetus tapahtui taas vuosikursseittain mutta suurimmalta osin periodipetuksena Turkan kauden käytäntöjä soveltaen. Näyttelijäkoulutuksessa omasta, opettajan näkökulmastani itsestään selvältä tuntuva taidon opiskelun edellytysten rakentaminen sai edelleen väistyä tärkeämpinä pidettyjen tekijöiden tieltä Turkan kauden jälkeenkin. Näyttelijäkoulutuksen käytäntö, *lore*, toteutui kompromisseina. Tässä esimerkkinä olleet taitojen paranemi-

745 Hän sanoi minulle myös suoraan, että ei ymmärrä urheilusta mitään, viitaten tuolloin käyttämiini juoksun harjoitusohjelmiin. Toisaalta hän ei tuntunut olevan kovin kiinnostunut tai innostunut teatteriin sovelletuista liikuntalajeista, kuten näyttämömiekkailusta. Hän olisi sanojensa mukaan mieluummin nähnyt koulussa esimerkiksi oikeaa nyrkkeilyä näyttämötappelun sijaan. Hän oli sen sijaan innostunut esimerkiksi juoksemisesta ja painonnostosta.

sen ehdot ja niistä liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajilla käytössä ollut tieto olivat vain yksi elementti palapelissä, jossa toteutunut opetussuunnitelma ja sen periodeista rakentuva muoto oli monien eturistiriitojen, kompromissien ja vallankäytön tulos.

#### *8.1.4. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppisisällöt vallan käytön välineinä*

Oppiaineiden sisältöjen käyttö johtotason vallan välineinä tulee esiin jo Ilmarin rehtorikautta käsitelleissä luvuissa. Se näkyy jossain määrin koulutuskehityksen ja liikunnan sekä fyysisen ilmaisun oppiaineiden vuorovaikutuksessa muillakin kausilla. STK:n johtokunta oli Ilmarin johdolla käyttänyt oikeutta karsia sopimattomiksi havaittuja opiskelijoita vielä opintojen alettua. Aina Holmbergin rehtorikauden alkuun vuoteen 1968 opiskelijoiden erottaminen vielä toisenkin opiskeluvuoden aikana oli ollut mahdollista johtokunnan päätöksellä. Tuolloin kriteerinä oli Ilmaria mukaillen Stanislavskin hengessä esimerkiksi yhteistyökyvyn puute tai kykenemättömyys omaksua kurinalaisia opiskelutottumuksia.

Suomen Teatterikoulussa esiteltiin opiskelun tulokset sekä näyttelijäntyön että ilmaisuteknisten aineiden osalta lukukausien lopussa järjestetyissä opetusnäytteissä vuoteen 1967. Siitä lähtien Tikapuuteatterin perustamisen jälkeen pääaineen, näyttelijäntyön, ja muidenkin oppiaineiden opetus huipentui viimeisenä, neljäntenä opiskeluvuotena kokonaisten näytelmien esittämiseen. Niissä tuli esille myös ilmaisuteknisten aineiden opiskelun tuloksia näytelmistä riippuen. Erillisiä loppunäytteitä ei enää yleensä järjestetty.

Jouko Turkan kaudella TeaKissa ilmaisuteknisten aineiden opiskelun tulokset NOD-laitoksilla mitattiin lukukausien lopulla julkisissa demonstraatioissa, niin sanotuissa Demoissa. On huomion arvoista, että ne etäisesti muistuttivat vielä Turkan omana opiskeluaikana, 1960-luvun puolivälissä, tehtyjä opetusnäytteitä. Demojen tarkoituksena oli Turkan mukaan ennen kaikkea saattaa opiskelijat kilpailemaan keskenään ja osoittaa opiskelijoiden paremmuusjärjestys. Pääsääntöisesti yksin tehdyt esitykset arvosteltiin ja hylätyt opiskelijat joutuivat suorittamaan ehtoja eli valmistamaan paremman esityksen tiettyyn määräaikaan mennessä.

Turkan Demot näyttävät vertautuvan edellä kuvattuun STK:n johtokunnan mahdollisuuteen erottaa oppilaita. Turka tosin toi asian käytäntöön tapansa mukaan hyvin äärimmäisellä tavalla. Vielä muistelmissaan vuonna 1971 rehtorin työn vuonna 1963 jättänyt Ilmari korosti ankaran kilpailun

välttämättömyyttä opinnoissa.<sup>746</sup> Vaikka en löytänyt esimerkkejä siitä, että erottaminen olisi tuolloin suoraan kytketty esimerkiksi lukukausien lopuksi järjestetyissä näytteissä menestymiseen, kyseessä oli mielestäni kuitenkin selkeä vallankäytön asetelma. On ilmeistä, että näytteet olivat osa vallankäytön diskursiivisen tason kokonaisuutta, jolla saattoi olla näyttelijäoppilaille hyvin konkreettisia seurauksia. Voitaneen ajatella, että näytteisiin sisältyi tavalla tai toisella myös oppilaiden välistä kilpailua. Niissä vierailivat ahkerasti mm. teattereiden johtajat, varsinkin, kun ne usein 1950 ja 1960-luvulla järjestettiin teatteripäivien yhteydessä. Esimerkiksi näyttelijä Soila Komi kuvasi haastattelussaan omaa ja toveriansa pelkoa, kun johtokunta vieraili oppitunneilla ja opiskelijat miettivät, kuka putoaa seuraavaksi.<sup>747</sup>

Osastojen aikaa kuvanneesta luvusta käy ilmi, kuinka vasemmistosuuntautuneella 1970-luvulla yhteistyötä ja ensembleä korostanut asenne teatterikoulutuksessa oli voimakkaasti esillä. Se oli siis poikkeuksellinen vuosikymmen myös tässä suhteessa. Näyttelijää ei nostettu esiin tähtenä, yksilötaiteilijana, mutta hänen ei myöskään tarvinnut pelätä edellisillä vuosikymmenillä vallinneen erottamisuhan edessä. Ensemble, ryhmässä toimiminen, oli näyttelijäntyön ja koulutuksen päälause. Poliittisen ilmapiirin mahdollisesti aiheuttama yhtenäisyyden paine, joka myös voidaan nähdä vallan käyttönä, ei kuitenkaan kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

Syntyy vaikutelma, että Turkka halusi palata takaisin ennen 1970-lukua vallinneeseen käytäntöön mutta korosti ymmärtääkseni jyrkemmin asetelmaa, jossa yksilöt kilpailivat toisiaan vastaan. Turkan julistamassa utopiassa muutos entiseen saavutettaisiin ankaralla harjoittelulla, vaatimuksilla ja pakottamisella sekä opiskelijoiden välisellä kilpailulla. Turkka perusteli äärioliberalistisia ihanteita muistuttavia periaatteitaan yhteiskunnan kilpailussa selviämisen vaatimuksella. Hän käytti muutamia kertoja esimerkiksi mahdollisuutta erottaa opiskelija korkeakoulun hallituksen päätöksellä määrääjäksi.

Kilpailun korostaminen ilmeni myös eri oppiaineissa järjestetyissä testeissä. Liikunnan suhteen Turkan kausi kärjistyi tulkintani mukaan siihen, että hän käytti liikuntatestejä suoran vallan välineinä.<sup>748</sup> Muutaman viikon harjoittelujakson jälkeen tehdyn Cooperin juoksutestin läpäiseminen oli peri-

746 Lainaus on Turkan alkukautta TeaKissa kuvaavassa luvussa. Ilmari 1971, 127–128

747 Komin haastattelu 7.3.2002.

748 Liikunnan ja tanssin testit liitteessä 3.

aatteessa ehdoton vaatimus opiskelun jatkumiselle. Toisaalta Turkka rehtorikautensa loppuun saakka itse salli joitakin poikkeuksia testeistä opiskelijoille, joiden lahjakkuus oli hänen mukaansa erityistä. Nämä opiskelijat hän oli itse valinnut kouluun. Ohjaajantyön professorina toimiessaan Turkka vaikutti vielä taustalla myös jaksolla, jossa rehtorina toimi Outi Nyytjä ja NOD-osaston johtajana Jussi Parviainen. Tuolloin hän ei enää sallinut poikkeuksia, vaan pyrki jopa siihen, että tietyt opiskelijat olisivat lähteneet koulusta, koska eivät onnistuneet läpäisemään testejä eivätkä siis päässeet osallistumaan opetukseen. Tämä väite perustuu muistikuvini Cooperin testin vetäjänä ja käsitykseen, jonka sain keskusteluista ja Turkan käytöksestä muutamia uusia ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita kohtaan, joita hän ei enää ollut ollut valitsemassa kouluun. Vaikka pidin Turkkaa parhaimmillaan terävänäköisenä ihmistuntijana, tämä toiminta oli kokemissani tilanteissa Turkan ja muiden johtoasemassa olleiden taholta opiskelijoihin kohdistunutta mielivaltaa. Opiskelijan ruumista ja muita ominaisuuksia arvioitiin ja mitattiin ulkopuolelta autoritäärisessä rakenteessa, jossa myös opettajien opiskelijoista tekemä arviointi oli alisteista Turkan lopulliselle arviolle. Turkan käyttämä sanonta ”pakottaminen lisää luovuutta!” toteutui monella tasolla.

Myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun käyttö taiteellisen prosessin osana, sekä Turkan opetuksessa että useiden hänen opetuksestaan vaikuttuneiden ohjaajaopiskelijoiden harjoitteissa, tuntui eleeltään hyvin rankalta. Siinäkin joko näyttelijäopiskelijan oma mutta usein myös jonkun ulkopuolisen vallankäyttäjän tahto, taiteilijäkäsitys, odotukset ja pelot piiskasivat kehoa yhä suurempaan rasitukseen. Pakottaminen johti ehkä parhaimmillaan luovan prosessin käynnistymiseen mutta usein myös opiskelijan itsetunnon romahkamiseen ja masennukseen. Kokemukseni mukaan harjoittelu tuntui monesti armottomalta ja ilottomalta. Poikkeuksiakin Turkan omissa harjoitusprosesseissa oli, kuten osin seuraamani *Tuhat ja yksi yötä* -esityksen harjoitusprosessi tai *Mällisen metkujen* paikoin hyvinkin vapautunut ilmapiiri.

Hyvin monien Turkan aikana koulutettujen näyttelijöiden näkyvyys, menestyminen teatterialalla ja laajat toimenkuvat ohjaamisesta kirjoittamiseen viittaavat siihen, että koulutus oli myös tuloksellista monin osin. Kysymykseen siitä, kuinka paljon tämä tapahtui Turkan opetuksen ansiosta ja kuinka paljon Turkasta huolimatta ei kuitenkaan löydy kattavaa vastausta tämän tutkimuksen materiaalista.

Kokonaisuutena Turkan kausi noudatti tulkintani mukaan utopian tavoittelun dramaturgiaa. Turkka julisti aiemmin noudatetut toimintaperiaatteet

näyttelijäkoulutuksessa kelvottomiksi ja sekä kuvasi että toteutti uudet toimet, joilla julistuksen mukaan saataisiin aikaan nopeaa kehitystä ja uudenlainen, vahva, itsenäinen näyttelijä, joka kestäisi kilpailua ja kykenisi murtaamaan vanhan vallan laitosteattereissa. Turkan yritys tuottaa taiteellisesti korkeatasoista koulutusta autoritäärisesti, diktaattorina, tuntuu pedagogisesta näkökulmasta kestävämmän vanhanaikaiselta ja taaksepäin katsovalta. Tähän hän oli saanut kylläkin valtuutuksen sekä opettajilta että opiskelijoilta, kun hänet kutsuttiin Teakiin. Kausi päättyi muiden utopioiden tapaan väistämättömään romahdukseen Turkan jälkeen syntyneen valtatyhjiön aiheuttamien ristiriitojen seurauksena. Teatterikorkeakoulun varsinainen vahvistaminen ja rakentaminen käynnistyivät vasta Turkan kauden jälkeen.

Opetuksen tasolla kävi ilmi se, kuinka sitkeästi hyväksi todetut, vakiintuneet käytännöt pyrkivät säilymään. Ilmiö, jota James kutsuu teksteissään yhteiskunnan valtavaksi vauhtipyöräksi, toteutui ja vanhat käytännöt esimerkiksi taitojen opetuksessa palasivat melko nopeasti Turkan kauden jälkeen takaisin TeaKin näyttelijäkoulutukseen. Me Turkan aikana opettaneet opettajat olimme vakuuttuneita siitä, mikä Turkan kokeilussa oli toimivaa mutta myös siitä, mikä ei toiminut. Tarvittavien toistojen määrästä taitojen oppimisessa ei voida luistaa. Vailla perustaa ja käsitystä harjoittelurutiineista vaativien taitojen yksin opiskelu ei onnistu. Siinä tarvitaan aluksi myös opettajan ohjausta ja säännöllistä pitkäjänteistä opetusta, jotta *ruumiintekniikoiden* hallintaan kehittyä taitoa ja harjoitusrutiineja, joihin nojaten voi myöhemmin yksin harjoitella.

STK / TeaKin kehittämisessä tutkimusjaksolla, vuosina 1943–2005, käytettiin työn tukena paljonkin selvityksiä ja pitkän aikavälin suunnittelua, kuten laajasti lainaamani Kallisen tutkimukset erityisesti osoittavat. Päällimmäiseksi nousee kuitenkin käsitys siitä, että tulevan suunnittelu on ohjautunut paljolti teoriaosassa esittelemäni *loren*, käytännön toimintamallien, mukaan. Siitä positiivisina esimerkkeinä ovat Arvelon ja Lehtikunnaan konkreettiset toimet opetuksen kehittämisessä ja uusien opettajien rekrytoinnissa. Molemmat kehittivät nimenomaan liikunnan ja fyysisen ilmaisen aluetta itsenäisesti ja käytännönläheisesti oman visionsa mukaan ja saivat lopulta myös johdon tukea toimilleen.

Toisaalta sekä Arvelolla että Lehtikunnaalla oli myös tavallista enemmän tietoa ja kokemuksia käytännön toimiensa tueksi. Arvelon yhteiskunnallinen kiinnostus, joka ilmeni konkreettisesti Brechtin ajatuksista innoittumisena tai Lehtikunnaan epäpoliittinen mutta ajan hermolla ollut taiteellisten kei-

nojen uudistamiseen liittyvä kiinnostus loivat pidempää jännettä molempien suunnitelmille. He kurottivat pelkän lyhyen tähtäyksen käytännön toimivuuden taakse. Tästä asetelmasta löytyy ituja esittelemääni suunnittelutieteelliseen konseptiin, jossa uudistuksiin pyritäisiin pitkällä tähtäyksellä keinojen ollessa dialogisessa suhteessa taiteelliseen näkemykseen, teoriaan.

Turkalle annettiin TeaKissa tunnetuin seurauksin vapaat kädet muuttaa koulutus muistuttamaan ison teatterin toimintamallia, sitä oletettua käytäntöä, *lorea*, johon opiskelijat valmistuttuaan menisivät. Hänelle annettiin valtuudet rikkoa ja muuttaa se korkeakoulun opetuksen rakenne, jota oli edelliset kymmenen vuotta rakennettu pitkäjänteisen suunnittelun varassa. Huomattava on, että myös koulun opettajakunnan mielestä nuoren TeaKin näyttelijöiden, ohjaajien ja dramaturgien koulutus kaipasi pian korkeakoulun käynnistymisen jälkeen ravistelua. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kannalta kokeilu ajautui edellä kuvatusti ongelmiin. Osoittautui kestävämmäksi, että ensin opiskellaan toiston ja kertauksen avulla taitoja, joita voi soveltaa ja vasta sitten aletaan noudattaa käytännön, teatteriesityksen valmistamisen, vaatimusta omaksua nopeasti näytelmän kulloinkin vaativia uusia taitoja.

Pragmatistista ajattelua soveltaen voitaneen yhteenvetona todeta, että julistukset, kuten Turkan opetussuunnitelma, ovat mielellisiä konstruktioita ja *diskursiivisen* historiallisen ajan tason ilmiöitä, joita ihminen pystyy ajatellaan kehittämään. Vakiintuneet käytännöt, kuten taitojen omaksuminen hallinnan tasolle, sen sijaan ovat kokonaisvaltaisia ruumiillisuuteen sitoutuneita toimintaprosesseja, joiden vakiintuminen vaatii lukuisia toistoja tarpeeksi säännöllisesti. Tätä toistamista Turkan opetussuunnitelma ei tehnyt opetuksen puitteissa, toteutuksen konkretiassa, mahdolliseksi.

Turkan aikaa koskevissa luvuissa kävi ilmi, kuinka hänen tekemänsä kokeilu muistutti hämmentävästi Deweyn ajatusta ihannekoulusta, joka ei olisi koulu lainkaan vaan työpaikoilla tapahtuvaa, asiaan perehtyneiden ammattilaisten antamaa koulutusta. Turkan kokeilu asettuikin puutteistaan huolimatta myös arvokkaaksi pohdinnan välineeksi taidekorkeakoulun pedagogisessa suunnittelussa, jossa nykyinen kehitys suuntaa koulutusta yhä kiinteämmin korkeakoulumallin mukaisiksi opintopistein mitatuiksi kursseiksi. Hyvää tarkoittava suunnittelu tekee kokemukseni mukaan yhä hankalammaksi toteuttaa Turkan ajan mielestäni arvokkainta piirrettä: mahdollisuutta reagoida hetkessä, suunnata ja muuttaa opetusta nopeasti ja tavoitella myös kohtuutonta, joka taidekoulutuksessa lienee eräs oleellisen tärkeä piirre.

8.1.5. Vuorovaikutus ja oppisisältöjen siirtyminen liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueen ja näyttelijäntyön opetuksen välillä

Historialluvuissa kävi ilmi, lähinnä Kallisen tutkimukseen nojaten, että useilla jaksoilla jo STK:n opetustyössä ja sen suunnittelussa oli mukana paljon positiivista voimaa, kollegiaalisuutta ja vuorovaikutusta opettajakollegion sisällä. Tämä tuli esiin mm. Paavolan rehtorikauden nuorten opettajien Arvelon, Lehtikunnaan ja useiden puheen ja laulun opettajien yhteistyössä. Holmbergin kaudella erityisesti Tarkiainen oli Holmbergin luotto-opettaja heidän yhteisten teatteritöidensä kautta.

Myös Turkka huomioi aktiivisesti opettajia, kuten Siréniä ja Langryä tai minua, halutessaan nostaa opettajien profiilia opiskelijoiden silmissä. Kyseessä oli suora vuorovaikutus johtajan ja alaisten välillä. Johtajana ristiriitainen Turkka oli kokemuksen mukaan ankaruutensa lisäksi tietyllä tavalla myös hyvin suurpiirteinen ja positiivinen. *Elämänkaareen* sidottu historiallisen ajan taso tuntuu hieman kömpelöltä ilmaukselta kuvaamaan tätä yksilöiden vuorovaikutuksen tasoa Turkan aikana, mutta se kertoo silti mielestäni olennaisen: Syntyi omalaatuisen ristiriitainen tilanne, jossa Turkan karismaattinen läsnäolo painottui. Sen voimalla hän sitoutti itselleen tärkeät opettajat puolelleen. Vaikka opetuksen järjestelyissä oli opetuksen mielekkään rakentamisen kannalta suuriakin puutteita, erityisesti taidon opettamisen säännöllisyydessä, opettajat halusivat kuitenkin tässä ilmapiirissä yrittää parhaansa.

Otan pari esimerkkiä molempiin suuntiin edenneestä vuorovaikutuksesta johtavan pääaineen opettajan ja ilmaisuteknisen aineen opettajan välillä. Tanssinopettajana Sirén sai kuvauksensa mukaan tukea taiteelliseen prosessiinsa Turkan metodeista ja asenteesta. Sirén löysi noihin aikoihin esimerkiksi bioenergetiikan uudeksi innoituksen lähteeksi tanssiinsa, ja opetustyön suunta vei kohti somaattisia tekniikoita ja prosessinomaista opiskelua, pois taitojen hierarkiasta. Hän pystyi kertomansa mukaan hyvin soveltamaan opetuksensa Turkan ulospäin katsottuna sangen eritunnelmaisen rankan koulutuksen raameihin.

Tässä yhteydessä merkittävää on kuitenkin se, että myös Turkka omak-sui joitain harjoitteita ja periaatteita opetukseensa Sirénin bioenergeettisten harjoitusten innoittamana.<sup>749</sup> Ymmärtääkseni tämä suunta, vaikutteet

749 Esimerkkinä muistan kurottamisen aktiivisin sormin peukalonhangat auki.

Tätä kurottelua sovellettiin eri tavoin, niin näyttelijäntyössä laulussa kuin

ilmaisuteknisestä aineesta näyttelijäntäytön opetukseen, on melko harvinaisen koko tutkimusjaksolla. Siihen vertautuu osittain professori Väänäsen yhteistyö oman aikido-opettajansa Virkin kanssa 1990-luvun puolivälissä. Virkki opetti Väänäsen kanssa samassa opetustilanteessa, jolloin Virkin toiminta oli näkemäni mukaan esimerkkien ja innoituksen lähde Väänäsen opetukselle. Samalla Virkki sai kokemusta näyttelijäntäytöksestä myös näyttelijäntäytön lähtökohdista. Lienee oletettavaa, että tämän vuorovaikutuksen tuloksena siirtyi myös pysyvämpiä toimintakäytäntöjä molempiin suuntiin, vaikka niitä ei tarkemmin ole tässä selvitetty.

Näiden esimerkkien korostaminen voidaan tulkita emansipatoriseksi eleeksi tutkimuksessani. Ne ovat tutkimusjaksolla melko harvoja esiintuleita näyttelijäntäytön opettajan ja liikunnan tai fyysisen ilmaisun opettajan vuorovaikutustilanteita opetustilanteissa. Olisi mielestäni syytä pohtia, voisiko mainitunlaisia kohtaamisia olla opetuksen kehittämisen nimissä useammin, ja miten sellaisia tilanteita voisi syntyä.

Vertailun vuoksi otan esiin Tiina Suhosen kuvauksen siitä, kuinka oli joutunut vaikeuksiin vastaperustetussa Teatterikorkeakoulussa juuri ennen Turkan kautta. Hän oli edennyt tanssin opetuksessa oman kiinnostuksensa ohjaamana tanssin kokemuksellisuutta ja pohtivaa asennetta korostaville alueille. Perinteistä tekniikkaa harjoittavaa tanssinopetusta kaivanneet opiskelijat eivät halunneetkaan Suhosta seurata vaan tekivät lakon. Minulla ei ole tietoa kaikista Suhosen ja Sirénin opetuksessa erilaiseen lopputulokseen johtaneista seikoista, mutta eräs syy saattaa olla se, että edellä kuvattua pääaineen opettajan aktiivista tukea ja opetuksen tasolla näkyntä vuorovaikutusta ei Suhosen kuvauksesta ole tunnistettavissa. Suhonen kuitenkin muistutti haastattelussaan, että konflikti jälkeenpäin hoidettiin hänen mielestään hienosti ja kollegiaalisesti yhteisessä kokouksessa keskustellen.

Esiin ottamani esimerkit käsittelivät perusopetusta produktiotoiminnan ulkopuolella. Näytelmien ja näytelmäkohtausten harjoitustilanteissa yhteistyötä on toki tapahtunut läpi vuosikymmenten. Jos näytelmässä on ollut tanssia, taisteluita, klovneriaa tms. sisältävä kohtaaminen, eri alueiden specialistit ovat auttaneet näyttelijäntäytönopettajaa tai ohjaajaa kohtauksen rakentamisessa.

lenkkipoluillakin. Sen tarkoituksena oli aktivoida ajattelua ja saattaa liikkeelle assosiaatioita esimerkiksi roolihenkilön toiminnan impulsseiksi. Ne tuntuivat toimivan myös liike- ja ääniopetuksessa, johon niitä puheopettaja Ritva Koivusen ja laulunopettaja Eija Orpanan kanssa myöhemmin sovelsimme.

Esimerkkejä tästä toin esiin mm. osastojen aikaa kuvaavissa luvuissa samoin kuin Saran opetuksen erittelyssä, voimistelun ja tanssin oppiainekuvauksissa. Minulle on myös kertynyt siitä kokemusta vuosien varrella erilaisissa TeaKin näytelmäproduktioissa. Tämäkin on teatterille ominaista, luontevaa yhteistyötä, mutta aineistossa ei tullut esiin selviä opetukseen liittyviä kehitysimpulsseja, joita yhteistyöstä olisi seurannut. Syynä on ehkä se, että kuvantunlainen yhteistyö tapahtuu usein kiireessä ”pulasta pelastamisen” luonteisesti.

#### *8.1.6. Juosten sisään, tanssien ulos, muunnelmia taidon opetuksen temasta*

Mártonin tultua rehtoriksi syksyllä 1988 opetus järjestettiin taas vuosikurssittain. Opetuksen suunnittelussa koetettiin uudelleen vahvistaa aiemmillä vuosikymmenillä opetusajattelun pohjana olleita taidon oppimisen lainalaisuuksia. Langry, Rinne ja minä koetimme liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueella osaltamme saada opetukseen jatkuvuutta. 1990-luvun alusta lyhyen siirtymäkauden jälkeen Walentinsson (Rinteen seuraaja tanssin lehtorina), Langry ja minä vastasimme kolmestaan liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksesta tutkittavan jakson loppuun, vuoteen 2005.

Akrobatian opetus jatkui muodoltaan ja tavoitteiltaan melko samanlaisena koko jakson. Sitä luonnehtii ennen kaikkea Langryn karismaattinen opettajapersoonaa ja lämmin vuorovaikutus Langryn ja opiskelijoiden välillä. Tuntiopetuksena hoidettu naamioiden, miimin ja commedia dell’arten opetus oli myös lähes keskeytyksetöntä, vaikkakin toteutui vain lyhyehköinä periodeina. Tässä mielessä koko Turkan jälkeinen aika oli opetuksen tasolla pitkäjänteisempää ja pienempiä muutoksia sisältänyttä kuin edelliset vuosikymmenet.

Liike ja ääni -jakso sekä professori Väänäseen henkilöitynyt musiikkiteatterin aseman vahvistaminen määrittivät osaltaan uusina yhdistelminä liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta Turkan jälkeiseltä ajalta. Molemmat kokonaisuudet olivat aiempien teemojen uusia toteutuksia. Tiivistettynä opiskelijat juoksivat kouluun samalla äänen käyttöön liittyviä harjoituksia tehden ja tanssivat laulaen ulos koulusta kolmantena vuonna musiikki ja tanssiproduktiossa, teatteritaiteen kandidaatin tutkinnon loppuvaiheessa. Voidaan ajatella, että liike ja ääni -jaksosta alkaneen liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen tulokset tulivat näkyviin julkisena esityksenä pääasiassa musiikki- ja tanssiproduktion kautta. Viimeisenä maisterivuotena

(nykyisin kahtena) painopiste oli ja on edelleen koulun ulkopuolisissa töissä. Maisteriopiskelijoille opetetaan enää akrobatian kertausta ja satunnaisesti hieman tanssia.

Turkan kaudella ongelmalliseksi koetun opetuksen periodimallin vahvistuminen uudelleen heti 1990-luvun alusta tanssinopetuksessa liittyi kolmantena vuonna tehtyyn julkiseen, intensiivisesti harjoiteltuun tanssiproduktioon ja koko tanssin opetuksen järjestämiseen periodeiksi, jotka päättyivät yleensä koulun sisäiseen demonstraatioon. Lopulta periodiopetus professori Väänäsen tuella läpäisi kaiken opetuksen näyttelijänsä ohjelmassa, laulun yksityistunteja lukuun ottamatta. Liikunnan osalta olisimme akrobatian lehtorin Langryn kanssa halunneet ehdottomasti pitkäjänteistä, jatkuvaa opetusta. Tanssin lehtori Walentinssonin kanta kuitenkin voitti. Kuten Turkan jälkeistä aikaa kuvanneissa luvuissa kävi ilmi, periodiopetuksesta vallitsi liikunnan ja fyysisen ilmaisun päätoimisten opettajien kesken suuri erimielisyys.

Jälkeenpäin tarkasteltuna tämäkin kehitys näyttäisi olleen eräs versio opetuksen kehityksen, tässä tapauksessa laitosjohtajana ja professorina toimineen Väänäsen ja hänen seuraajiensa vaikutuksesta yksittäisten oppiaineyksiköiden opetukseen. Lievennyksenä Turkan aikaan nähden oli se, että opetus tapahtui kuitenkin vuosikursseittain, ja yleisen suunnittelun parantuessa opetus toteutui kokemukseni mukaan vuosi vuodelta paremmin. Tilanne ei siksi ollut lainkaan verrattavissa Turkan sovellutukseen. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun alueella opettajat laitosjohtajan kannustamina myös kehittivät tuolla jaksolla opetustaan hyvin itsenäisesti kukin omaan suuntaansa.

Tutkitun jakson loppua kohden korkeakoulukehityksen aiheuttamat, ulkopuolelta tulleet vaatimukset ja toiveet alkoivat vaikuttaa koko koulutuksen suunnitteluun yhä määrävämmän suhteessa laitoksen sisältä tulleisiin impulseihin. Oman tuntumani mukaan esimerkiksi korkeakoulun kieli- ja taitovaatimukset testeineen ja kursseineen sekä opiskelijoiden perehdytys opintoihinsa pienensivät käytettävissä olevaa tuntimäärää muiden aineiden opetuksesta. Vallankäyttö näyttäytyikin enemmän ja enemmän korkeakoulukehitystä vahvistavien prosessien tukemisessa. Tapahtuneet muutokset eivät kuitenkaan lyhyellä aikavälillä oleellisesti vaikuttaneet tämän tutkimuksen aiheeseen, liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetukseen. Toisaalta tämä väitöstutkimusprosessi on konkreettinen esimerkki korkeakoulukehityksestä ja pyrkimyksestä kehittää opetusta myös tutkimuksen avulla.

### 8.1.7. Yhteenvedo eri historian ajan tasojen ilmiöistä liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksessa

Kokonaisuutena liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineiden suhteesta näyttelijänsäntutuksen kehukseen STK / TeaKin eri tasoilla voi tiivistää muutamia selviä piirteitä:

1. Ilmeistä lienee se, että kutsumalla Suomen Teatterikouluun sen perustamisvaiheessa määrättyjä opettajia saatiin samalla haluttu oppiaineiden valikoima. Jatkossa oppiaineiden oppisisältöjen *diskursiiviset* jatkumot ja toisaalta muutamien esiin tulleet katkokset syntyivät opettajien *elämänkaareen* sidotun historiallisen ajan tasolla tehtyjen ratkaisujen seurauksena. Tietyissä tapauksissa STK / TeaKissa myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajat, johtajien lisäksi, hankkivat kouluun uusia opettajia joko jatkamaan omaa työtään tai jopa opettamaan uusia oppiaineita. Kyseessä ei kuitenkaan ollut yksisuuntaisen mekaanisen johto-alaiset-komentosuhde edes autoritäärisellä Turkan kaudella vaan vuorovaikutusta tapahtui tässä kuvattua tiivistystä monimuotoisempina molempiin suuntiin.
2. STK / TeaKin johto käytti tutkimusjaksolla ajoittain hyvinkin konkreettisesti liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineiden oppisisältöjä opiskelijoiden välisen kilpailun ja jopa rankaisemisen perusteena. Tässä erottuu tulkintani mukaan yksilöiden välistä kilpailua suosivana kausi vuodesta 1943 vuoteen 1967 ja osin vuoteen 1971 asti sekä Turkan kausi kokonaisuudessaan, vuodet 1982–1988. Noina aikoina opetusta ja samalla opiskelijoita arvioitiin julkisissa näytteissä paitsi näyttelijäntöön myös ilmaisuteknisten oppiaineiden alueilla. Turkan kauden erikoisuus olivat eri oppiaineissa numeroarvostelun pohjaksi tehdyt testit. Liikunnan alueella varsinkin Cooperin juoksu-testin merkitys kärjistyi, koska sen läpäiseminen toimi porttina opetukseen pääsemiseksi ensimmäisen vuoden syyslukukaudella.
3. Yhteisöllisyyttä ja vapautta, jopa anarkiaa, korostavia suuntauksia oli nähtävissä teatterikoulutuksessa 1960-luvulla, mutta opiskelija- ja kulttuuriväen keskuudessa tapahtuneen poliittisen kehityksen seurauksena dominoivan aseman saavutti kurinalaista, autoritääristä yhteisöllisyyttä korostanut ääri-vasemmistolainen suuntaus, joka kehittyi huippuunsa ja sammui 1970-luvun aikana. Opiskelijoita ei enää erotettu ”lahjattomina” tai ”soveltumattomina”, ja julkinen esiin-

tyminen tapahtui pääsääntöisesti näytelmiä esittäen niin, että myös ilmaisutekniset oppiaineet oli integroitu näytelmäproduktioihin. Tässä STK kulki yleisen muutoksen mukana. Itsekin 1970-luvulla opiskelleena muistan, kuinka opintodemokratian vaikutukset tuntuivat opiskelussa ja opiskelijoiden oikeuksissa myös omassa opinahjossani. Opiskelijoiden erottaminen lahjattomaksi määriteltynä ei enää olisi sopinut ajan henkeen.

4. Vuodesta 1988 tutkimuskauden loppuun, vuoteen 2005, julkinen esiintyminen näyttelijäkoulutuksessa on ollut monimuotoista, soololauluilloista suuriin speaktaakkeleihin, mutta esiintymistä ei koulun taholta ole mitattu tai arvosteltu aiemmin esiin tulleilla tavoilla. Opiskelijoiden välistä kilpailua silti varmastikin on ollut ja on edelleen, ehkä jopa entistä enemmän. Yhteiskunnasta tulevat paineet konkretisoituvat kokemukseni mukaan esimerkiksi kilpailussa näkyvistä elokuvarooleista tai muusta mediajulkisuudesta. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetukseen se heijastuu epäsuorasti esimerkiksi opiskelijoiden huonoa itsetuntoa viestittävinä reaktioina omaan osaamiseensa. Opettajien kokemuksen mukaan tähän liittyvä opiskelijoiden keskeinen arvoasteikko syntyy sekä koulun sisäisessä että ulkoisessa vuorovaikutuksessa, jota tässä tutkimuksessa en kuitenkaan syvemmin pohdi.

#### *8.1.8. Muutos oppilaasta oppijaksi liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksessa*

Kallisen analyysiin yhtyen voidaan kaikesti todeta, että opetuksen kohde muuttui vähitellen 1950-luvun oppilaasta 1970-luvulla opiskelijaksi. Viimeisellä pitkällä jaksolla, vuodesta 1988 eteenpäin, katson opiskelijan roolin osin opetussuunnitelmissa mutta ennen kaikkea opetuksen toteutuksessa muuttuneen yhä enemmän opetuksen kohteesta omaa työtään suunnittelevaksi ja arvioivaksi oppijaksi. Tämä prosessi on kokemukseni mukaan yhä kehitysvaiheessa. On vaikea sanoa, viivästyttikö Turkan kausi kehitystä vai nopeuttivatko opettajien Turkan kauden jälkeen tekemä *reflektio* ja lukuisat yhteiset keskustelut tapahtunutta. Painopiste kuitenkin on siirtynyt vähitellen opettamisesta selvemmin oppimiseen. Se tarkoittaa tulkintani mukaan myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksessa sitä, että on alettu pitää lähtökohdana yhä tietoisemmin yksilön oikeutta käydä läpi omaa opiskeluprosessiaan omassa tahdissaan. Silti myös taitoja on opetettu ja opetetaan edelleenkin

intensiivisillä periodeilla osin hyvin opettajajohtoisesti. Opiskelijoiden keskinäistä kilpailua on pyritty jakson aikana vähentämään.

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun osalta tämä näkyi esimerkiksi tanssin lehtori Walentinssonin kuvauksessa opetuksensa muutoksesta. Hän alkoi korostaa opiskelijan kehittämisen oman tanssiliikkeen merkitystä ja opiskelijan *reflektoinnin* mukaan tuloa tuntitilanteeseen. Läpäisevästi liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta koskeva muutos, joka kokemukseni mukaan on toteutunut vuorovaikutuksessa puhe- ja laulunopettajien kanssa, on konkretisoitunut myös näyttelijäopinnot aloittavilla liike ja ääni -jaksoilla. Äänenkäytön kannalta ihanteelliset psykofyysiset lähtökohdat ja äänenkäytön opiskeluun liittyvä opiskelijan, oppijan, oma aktiivinen panos kokemustensa *reflektoinnissa* ovat vahvistaneet myös liikunnan ja fyysisen ilmaisun lähtökohtien muuttamista tietoisemmin samaan suuntaan.

Ulkoapäin tarkasteltu ja arvioitu opiskelija taitavana ruumiina on yhä selvemmin saanut oman tahtonsa ja omat kokemuksensa käyttöön osaksi opettamisen ja oppimisen vuorovaikutusta. Koska edellä kuvattu muutos on sekä saanut vahvistusta että kokenut painetta näyttelijänkoulutuksen kehityksen taholta, kuten aiemmissa luvuissa on tullut esiin, pohdin asiaa liikunnan ja fyysisen ilmaisun kehystä koskevan ensimmäisen tutkimuskysymyksen alla. Kuvittelen lopuksi vierekkäin seisomassa eri aikakausien fiktiivisiä näyttelijäopiskelijoita, jotka esittäytyvät saamansa liikunnan ja fyysisen ilmaisun koulutuksen tavoitteiden kuvaamana ja valmiina esittämään haluamaansa toimintaa fyysisesti ilmaisten, puhuen ja laulaen, esimerkiksi roolihenkilöä näytellen.

Suomen Teatterikoulussa näyttelemisen pohjana pidetyistä Stanislavskin opeista tehtiin poikkeus siinä, että Stanislavskin ihanne balettianssijan piirteitä omaavasta näyttelijänruumiista oli sekä Ilmarin että Hilma Jalkasen mielestä vanhanaikainen ja jäykistynyt. STK:ssa uusi näyttelijän ruumis oli voimistelijan ruumis, jota näyttelijä-voimistelija itse käytti ilmaisuunsa kokonaisvaltaisesti eläytyen ja sielullisia impulsseja ruumiillistaen. Hän oli kuitenkin vielä hyvin tietoinen opettajan katseesta, joka oletetusti odotti ”luonnollista, tyyliä kehitettyä kokonaisliikuntaa” ja opiskelijalta kykyä kehittää vireistä olemustaan sopivaksi myös sankari- ja sankaritarrooleihin.

Tämä ihanne alkoi saada uusia piirteitä 1950-luvun lopussa (Arvelo, Sara) ja 1960-luvun kuluessa koko maailman muuttuessa ja nuorisokulttuurin saavuttaessa myös Suomen. Modernin tanssin muuttuvat tekniikat välittivät tätä muutosta STK / TeaKissa jazztanssista Hawkinsin pehmeään, ruu-

miin sisälle kuuntelemaan tekniikkaan 1980-luvulle tultaessa (mm. Sara, Suhonen, Rinne).

Myös fyysisen teatterin vaikutus näkyi, ennen kaikkea Lecoqin tuomina vaikutteina 1960-luvulta lähtien (Lehtikunnas, Tarkiainen). Esittämään valmis, mm. Lecoqin neutraaliksi kutsuma näyttelijän ruumis oli selkeästi tunnistettava ilmentymä taustateoriastaan, pyrkimyksestä hakea neutraalia ilmaisun lähtökohtaa. Kasvot peitti neutraali naamio. Sen mallina olivat vailla historiaa olevat, sileät ja lähes symmetriset nuoren ihmisen kasvot, ehkä aavistuksen aktiiviset, eteenpäin katsovat mutta vailla kertovaa ilmettä. Kasvoihin liittyi vartalo, jalat hieman auki, kädet suorina hieman irti vartalosta.

Saman aikakauden rinnakkaishahmona oli maan painovoiman vetämä modernin tanssijan ruumis. Se oli vähemmän kohotettu kuin Hilma Jalkasen hengessä henkistä ja ruumiillista terveyttä vireisenä hehkuva ja innoituksen kohottama voimistelijan ruumis. Tärkeää on huomata, että käsitys ihannevartalosta sai tuolloin murtumia. Nyt myös tanssijat alkoivat olla, kuten näyttelijäopiskelijat kautta vuosien, monennäköisiä ja -kokoisia, eivät enää klassisen baletin vartalon ihannesuhteiden kahlitsemia.

Turkan aikaan tultaessa kaikki nämä ruumiit elivät opetuksen ideaaleina samanaikaisesti akrobatiasa, tanssissa sekä miimissä ja naamiotyöskentelyssä. Edellisistä poiketen näen Turkan tavoittelemana näyttelijän ideaaliruumiina aiempaa ankarammin ponnistelleen hikisen hahmon. Ruumista oli harjoitettu sekä juosten että kuntosalilla lihasmassaa lisäten, mutta muoldoltaan se saattoi silti olla hyvin monenlainen ”tyyppi”. Se näyttäytyy tässä kuvitelmassani katsojalle aina kesken toiminnan, näyttölemisen, eikä siksi ole rauhassa paikallaan, kuten edelliset hahmot.

Omat kokemukseni Turkan kaudesta vastaavat tutkimuksessa aiemmin esiin tulleita opiskelijoiden kokemuksia, jotka ovat hyvin ristiriitaisia. Kontrastit ovat erittäin suuria myönteisten ja kielteisten kokemusten suhteen. Omat osallistujan kokemukseni ja toisten tekemisen seuraaminen Turkan harjoituksissa todistivat, että Turkka pyrki opetuksessaan pois näyttelijän tietoisesta tekemisestä siihen, että roolihenkilö toimisi voimakkaasti ja itsenäisesti sisäisen näyn varassa. Yksi tärkeimpiä perusteluita fyysisesti rasittavaan harjoitteluun oli juuri tämän itsensä unohtamisen valmiuden kehittäminen. Toisaalta Turkka vaati näyttelijää uudestaan ja uudestaan toistamaan tiettyä sanaa, lausetta tai kohtausta ohjaten pikkutarkasti eleitä ja puheen sävyjä, ulkoista muotoa. Tätä jatkui usein siihen asti, kunnes näytte-

lijä saavutti sen, mitä Turkka halusi tai nousi tosissaan vastustamaan Turkkaa, jolloin hän lunasti oikeuden tehdä omalla tavallaan. Tilanteeseen sisältyi ilmiselvästi myös voimakas tietoisuus Turkan tai jonkun muun valtaa käyttävän, kuten ohjaajaopiskelijan, katseesta. Siinä korostui valta-asetelmana tilanne, jossa ohjaaja ohjaa näyttelijää. Myös oman kokemukseni mukaan Turkan johtajakaudella oltiin hyvin tietoisia tästä ”ankaran isän” arvioivasta, epäilevästä katseesta. Tämä tulee esiin opiskelijoilta ottamistani tekstilainauksista Turkan kautta kuvaavissa luvuissa. Myös opiskelijoiden Turkan kaudesta kirjoittamat kirjat sisältävät runsaasti tämän suuntaisia kokemuksia, kuten Turkan ajan opiskelijan, Ville Virtasen, Turkan ohjeesta saatu romaanin nimi Menkää mielenhäiriöön osoittaa.

Voimakkaasti tiivistettynä voidaan sanoa, että opiskelijoiden olemisen tapaan tuntui sisältyvän voimakas kokemus ulkoisesta kontrollista, toista varten tekemisestä. Erityisesti useiden miesopiskelijoiden kesän aikana ankaralla harjoittelulla kasvattamat lihakset todistavat siitä. Myös erään opiskelijan kertoma tarina pään kastelusta vesihanan alla, jotta näyttäisi hikiä harjoituksiin tullessa, kun ei ehtinyt käydä lenkillä ennen harjoituksia, kertoo samaa. Ulkoisen paineen vaikutuksesta kertoo mielestäni myös joidenkin naisopiskelijoiden lommoposkinen, kuivakka hoikkaus, joka oli seurausta pakonomaiseksi kehittyneestä kuntoilusta.

Turkan ajan fyysisyys, joka käsitti myös Jussi Parviaisen työn lähtökohdat, oli esille tulleiden ansioidensa lisäksi monien opiskelijoiden kohdalla myös arvioivan katseen alaista, pakottamalla tuotettua, opiskelijoiden välistä kilpailua korostavaa ja toteuttajansa ruumista esineellistävää. Tämä on paradoksaalista suhteessa siihen, että kautta leimaava sana oli ”psykofyysinen”, joka sisältää ajatuksen kokonaisvaltaisesti tilanteessa toimivasta ihmisestä. Kuriositeettina voin mainita, että myös aiemmin kuvattu klassisen baletin kontrolloitu ja yhtä lailla katseen alainen vartalo ilmaantui näyttämölle Turkan ajan viimeisessä vaiheessa Jussi Parviaisen *Figaron häitä* varten tehdyissä balettiharjoituksissa.<sup>75°</sup>

Näin voimakasta kontrastia vasten Turkan jälkeinen kausi näyttää hyvin selkeältä ja on lyhyesti kuvattu. Vuosien 1988 ja 2005 välistä aikaa koskevissa luvuissa kuvaan koko näyttelijäntututuksen läpäissyttä prosessia, jonka tuloksena opetuksessa alkoi vähitellen kehittyä uudenlainen käsitys ruumiista. Se jatkoi kehittymistään edellä kuvatusta modernin tanssijan ruu-

75° Paavolainen 1999, 210–213

miista, joka nyt sai opettajalta luvan astua askeleen taaksepäin Turkan ajan esiintymisvalosta. Alkoi toteutua esimerkiksi Alexander-tekniikan perusajatus, itsen käyttö, jossa tekijällä on täysi valta orientoitua sisäisten tunteustensa mukaan. Opettajan ehdottava asenne opiskelijaa kohtaan läpäisi kokemukseni mukaan opetusta laajasti.

Tutkittavan ajanjakson päättyessä somaattisen käänteen seuraukset kuuluivat jo kokemukseni mukaan laajasti opettajien puheissa vaikkapa yhteisissä opettajankokouksissa. Varmaankin kaikkia edellä kuvattuja esiintyjän ruumiin ideaaleja oli luonnollisesti näkyvissä opetuksessa tai esityksissä tarpeen mukaan. Olennaista kuitenkin oli kehityssuunta: pois pakottamisesta, kohti opiskelijan, oppijan, autonomiaa. Tämän kehityksen alkuituja oli näkyvissä jo aiemmilla kausilla, mutta jatkossa tämä huomion suuntaaminen tekijän, oppijan, prosessiin ja prosessin *reflektointiin*, tulee edelleen korostumaan.

Edellä kuvattu kehitys ei ole tapahtunut suoraviivaisesti, kuten vaikkapa monesti esimerkkinä käyttämäni Suhosen kokemus Hawkins-tekniikan kohtaamasta vastarinnasta 1980-luvun alusta osoittaa. Turkan kausi toisaalta katkaisi, toisaalta generoi muuten melko tasaisena edennyttä kehitystä. Opettamisen ja oppimisen välinen painopiste siirtyi opettajasta oppijaan, oppijan oppimisprosessin keskeisyyteen. Opettajan rooli muuttui autoritäärisestä tiedonjakajasta prosessia tukevaksi myötäkulkijaksi.

Vuonna 2005 liike ja ääni -jakson aikana opettajan tai opiskelijatovereiden edessä seisova fiktiivinen opiskelija on edelleen työn, esimerkiksi juoksulenkin jäljiltä hikinen (Turkka) mutta seisoo rauhassa ja katsoo ympäristöään niin, että myös näkee, mitä katsoo (Stanislavski).<sup>751</sup> Hän näkee toisia samanlaisia hahmoja omaan mittaansa ojentuneina kuvitellen sisätilansa avoimeksi ja antaen hengityksen virrata vapaasti (puhe ja laulu). Hän ei ulospäin esitä mitään vaan kuvittelee esimerkiksi olevansa nesteen sisällä spiraalimaisessa liikkeessä kumiköyden vetäessä kevyesti ylös pääläestä (Sirén). Kinesteettisen aistimisen varassa ruumis hakeutuu kevyesti ylöspäin, pysyttelee ojentuneena ja vastustaa painoa, joka vetää alaspäin. Näköaistin avulla hahmottuu horisontaalinen taso eteenpäin. Hahmo suuntaa katsetta aktiivisesti ulkomaailmaan mutta myös kuuntelee, haistaa ja maistaa ulkotilaa. Hahmo aistii tilaa joka puolella ympärillään sekä sisällään (vakiintunut käsitys näyttelijän pystyasennosta TeaKin näyttelijänpäätös ohjelmassa). Tämä

751 Suluissa olevat nimet viittaavat tässä tutkimuksessa esiin tulleisiin henkilöihin tai käsitteisiin, joiden yhteydessä asianomaista kuvausta on käytetty.

heti opetuksen aluksi liike ja ääni -jaksolla luonnosteltu hahmo jatkaa opiskeluaan myöhemmin tanssin, akrobatian, miekkailun, näyttämötaisteluiden, naamioityöskentelyn ja muiden näyttelijäkoulutuksen oppiaineiden parissa.

Edellisissä luvuissa STK / TeaKissa kuvattu siirtymä oppilaasta oppijaksi tarkoittaa suuressa määrin siirtymää opetuksen vaikutuksesta enemmän tai vähemmän pakotettuna tuotetuista käytännöistä ja eksplisiittisten pakkojen ohjauksesta korostetusti implisiittisten ja oppijan itse tuottamien käytäntöjen tavoitteluun.

Kiinnostavan impulssin tarkastella kielen tasolla STK / TeaKin käytännöissä, sen *loressa*, tapahtuneita muutoksia, joita edellä kuvasin fiktiivisen opiskelijan ruumiin muutoksena, antaa esimerkiksi kehitys, joka alkoi rehtori Turkan TeaKissa pontevasti toteuttamasta opinto-oppaiden tekstien muuttamisesta. Turkka halusi kuvata taiteellisen työn vaatimuksia omilla tai hyväksymillään, teknokraattisesta virastokielestä poikenneilla muotoiluilla.<sup>752</sup> Turkan kauden jälkeen tapahtuneen, osin byrokraattisen korjausliikkeen seurauksena opetussuunnitelmien tekstit ovat yli kahdenkymmenen vuoden aikana uudelleen muokkautuneet täyttämään tietyt korkeakoulurakenteeseen sisältyvät vaatimukset ja kielelliset ilmaisut.

Kokemukseni mukaan tässä prosessissa, kuten muutenkin TeaKissa käytetyssä kielessä, muutokset ovat tapahtuneet vähitellen, huomaamatta, yksittäisissä tilanteissa edellä esitellyn *loren* muotoutumisperiaatteen mukaisesti ja opetuksen suunnittelijoiden (opettajat ja laitosten suunnittelijat) tekemien kielellisten muotoilujen kautta. Esimerkiksi tällaisesta termistä käy vaikkapa ”opetustarjonta”, joka viittaa lähinnä 1990-luvun opiskelijaan valitsemassa mieleisestään ”voileipäpöydästä” parhaiten maistuvia opintoherkkuja (nykyisin lähinnä vasta kandidaattivaiheen jälkeisten maisteriopintojen osalta) vastakohtana 1980-luvulla vallinneelle tilanteelle. Tuolloin pakollisia opintoja oli runsaasti, usein enemmän kuin opintoviikot olisivat edellyttäneet.

STK / TeaKia voi eri historian vaiheissa kuvata yhteisönä, jossa sekä opettajat että opiskelijat ovat toimineet ja kommunikoineet yhteisen *loren* sisällä ja jossa toisaalta on ollut useita sisäkkäisiä *lore*-rakenteita, esimerkiksi yksittäisten opettajien omiksi muodostuneita toimintakäytäntöjä. Itsestään sel-

752 Tämä muotoilu Turkan ajatuksista on omani ja perustuu omiin muistikuvini ensimmäisten opettajavuosieni 1983–85 ajoilta TeaKissa. Opinto-oppaissa ero näkyy hyvin selvästi, jos vertaa esim. vuosien 1983–85 opinto-oppaita 2000-luvun oppaisiin.



olivat kyenneet omaksumaan suhteellisen nopeasti aiemman taitopohjansa ansiosta, kuten naamiotyöskentely tai näyttämötappelut.

Käytin opettajien omasta opetuksestaan tuottamasta verbalisoidusta tiedosta nimitystä opettajan *julkiteoria*, joka teoriaosan luonnehdinnan mukaan korostaa opettajilta haastatteluiden tai muun verbaalisen välittämisen kautta saatavissa olleen tiedon vuorovaikutuksellista luonnetta. *Julkiteoriana* ymmärretty tieto tuodaan esiin vuorovaikutustilanteessa ja sille voidaan aina ajatella implisiittisiä tai eksplisiittisiä tilannekohtaisia pyrkimyksiä. Opettajan kuvaus toiminnastaan, omani mukaan lukien, oli kaikissa haastatteluissa ajoittaisesta kriittisyydestään huolimatta opettajan omaa, subjektiivista kuvausta. Tällaisen kuvauksen ei voida tutkimuksellisin kriteerein ajatella antavan juurikaan tietoa siitä, miten opetus tuntitilanteissa yleisesti toteutui opiskelijoiden kokemana. Haastattelut ja jopa Hilma Jalkasen viimeisteltyt tekstit naisvoimistelusta ovat tulkintani mukaan luonteeltaan *julkiteoriaa*. Niillä on syytä olettaa olleen tai olevan kohde, jolle puhe tai teksti on suunnattu. *Julkiteoria* on lähtökohtaisesti vuorovaikutuksen väline, kommunikoiavan ihmisen käsitys ja kuvaus esimerkiksi opetuksen kokonaisuudesta. Jotta tätä subjektiivista tietoa voitaisiin käyttää käsillä olevan laajemman pohdinnan perustana, koetin eritellä tutkimusaineistosta viitteitä yleisemmästä perustasta, kuten traditioista, joihin opettajan opetus *julkiteorian* mukaan pohjasi. *Julkiteorian* luonteen ymmärtäminen on tärkeä peruste tarkastella oppiaineita pidempinä jatkumoina yksittäisten opettajien toiminnan sijaan.

Kollegoiden tai entisten oppilaiden tuottama tieto on samalla tavoin julkisesti tehty arvio opettajan opetuksesta. Siihen on suhtauduttava kriittisesti opettajan *julkiteorian* tapaisena, entisen oppilaan tai kollegan vuorovaikutustilanteessa, kuten haastattelussa, verbaalisesti tuottamana konstruktiona tutkimuksen kohteesta. Koska se kuitenkin on useimmiten ainoaa saatavilla ollutta tietoa, se on mielestäni arvokasta mahdollisista puutteistaan huolimatta.

### 8.2.1. *Julkiteoria ja pedagoginen sisältötieto oppiaineiden kuvauksessa*

Oppiaineiden muotoutumista ja sisältöjä pohtivassa luvussa käytin kuvauksen taustakäsitteenä soveltaen *formaalin tiedon*, *praktisen tiedon* ja niiden yhdistelmänä syntyvän liikunnan ja fyysisen ilmaisun *pedagogisen sisältötiedon* käsitteitä. Nämä tiedon lajit tulivat esiin suurimmaksi osaksi edellä

kuvatusti verbalisoituina *julkiteorioina*, olipa kyse opettajien, kollegoiden tai entisten oppilaiden haastatteluista.

Enemmistöllä tutkimuksen päätoimisista liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajista STK / TeaKissa koulutus sisälsi yliopistollista pedagogista ammatikoulutusta, Suomen Teatterikoulun korkeakouluosastolla saatua teoreettista koulutusta tai kurssimuotoisena saatua, teoriapitoista valmentajakoulutusta tai tanssikoulutusta.<sup>753</sup> Voimistelunopettajan opintoihin sisältyi teoreettisia, kirjallisia opintoja pedagogiikasta, anatomiasta, liikuntalajeista jne. Näyttäisi siltä, että opinnot 1950-luvulla sisälsivät enemmän käytäntöä ja kevyemmin teoriapainotteista opetusta kuin vaikkapa omat opintoni Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa 1970-luvulla.<sup>754</sup> Voimistelunopettajan koulutuksen (myöh. liikunnanopettaja) saaneiden ammattikuva asiantuntijana on selvimmin yhtenevä teoriaosassa esitellyn Eteläpellon kuvauksen kanssa myös *formaalin tiedon* kasvatustieteellisen painotuksen osalta. Myös Suomen ensimmäiseksi ammattimaiseksi miekkailuvalmentajaksi koulutuneella Kauko Jalkasella oli haastatteluiden ja esimerkiksi hänen kirjoittamansa florettimiekkailun koulutusoppaan<sup>755</sup> perusteella paljon miekkailun valmennukseen liittyvää *formaalia tietoa*.

Toisaalta kaikki viisi voimistelun- tai liikunnanopettajan koulutuksen saanutta opettajaa, minä mukaan lukien (Hilma Jalkanen, Sara, Tarkiainen, Siren, Kumpulainen), olivat opiskelleet lisäksi tavalla tai toisella sellaisia erityistaitoja, jotka liittyivät suoraan teatteriin tai tanssiin. Siinä mielessä myös kaikkien opettajakoulutuksen saaneiden kohdalla praktisen kokemuksen osuus opettajan asiantuntijatiedosta näyttelijäntutuksen kontekstissa oli merkittävä. Työ painottui niiden oppiaineiden taitovaatimusten ja oppisisältöjen kautta, joita kukin opettaja STK / TeaKissa opetti.

Langryn (akrobatia), Suhosen, Rinteen ja Walentinssonin (tanssi) kohdalla oppiaineisiin liittyvä *pedagoginen sisältötieto* sekä työn kautta hankittu *praktisen tiedon* alue olivat asiantuntijuuden rakenteessa hallitsevia, koska muodol-

753 En tässä käsittele aiemmin mainituin perustein Maggie Gripenbergiä enkä Bertha Lindbergiä.

754 En ole tarkemmin tutkinut esimerkiksi Antti Tarkiaisen saaman koulutuksen sisältöjä Helsingin yliopiston Voimistelulaitoksella. Opinnoista saa kuitenkin karkean kuvan hänen tutkintotodistuksestaan, jossa on lueteltu opiskellut oppiaineet arvosanoineen. Tarkiaisen ansioluettelo. TeaKin hallintopalvelut.

755 Kauko Jalkasen Suomen miekkailuliiton käyttöön kirjoittama monistemuotoinen opaskirja vuodelta 1955.

linen kasvatustieteellinen aineenhallinnan koulutus puuttui. Tanssin opettajien hankkima *formaali tieto* oli haastatteluiden perusteella suureksi osaksi eri tanssin lajeihin liittyvää *substanssietoa*. Opiskellun tekniikan historialliset kytkökset tai taideteoreettinen tieto ja opettamiseen liittyvä tieto, oli kertynyt suurimmaksi osaksi kunkin erityisalueen harjoittelun ohessa käytäntöön sitoutuneena sekä itseopiskeluna. Haastatteluista saa hyvän kuvan tästä tiedon hankinnan perinteestä erityisesti tanssin opiskelun suhteen.<sup>756</sup>

Ei ole lainkaan tarkoitus arvottaa tässä *formaalia tietoa praktista*, taitoon liittyvää tietoa ylemmäksi. *Formaali tieto* liittyy ennen kaikkea opetuksen suunnitteluvalmiuksiin ja valmiuksiin käyttää esimerkiksi taidon opettamiseen, fysiologian perusteisiin tai valmennustietoon liittyvää tietämystä hyväksi opetuksen tiedollisen pohjan vahvistamisessa pedagogisen koulutuksen myötä tullessa resurssina. Ilman tällaista muodollista koulutusta muut opettajat joutuivat hankkimaan tämänkaltaista tietoa itsenäisesti. Tanssin oppiainekuvauksessa tuli esiin, kuinka esimerkiksi Suhonen piti ohjaaja-opintojensa lisäksi STK:ssa kiihkeässä 1960- ja 1970-luvun vaihteessa kokemuksen kautta hankkimiaan opetuksen suunnittelutaitoja tärkeänä perusteena opettajanpätevyydelleen.

### 8.2.2. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineet tradition siirtäjinä

Liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineita ja opettajien ammatillista kehittymistä kuvaavissa pääluvuissa (luvut 6 ja 7) kuvataan eripituisia ja eri tasoilla edenneitä historiallisen ajan syklejä. Esimerkkinä voi mainita oppiaineiden ydinaineksen, vaikkapa tiettyjen voimistelun perusliikkeiden, siirtymisen mestari–kisälli–tyyppisenä perinteen siirtona tai muunlaisessa yhteistyössä opettajasukupolvelta toiselle pitkäkestoisine *diskursiivisen* historiallisen ajan sykleinä. Siirtymistä tapahtui myös lyhyempien ja keskenään hyvin eripituisien, yksittäisten opettajien *elämänkaareen* tai opettajauran keston sidottujen historiallisen ajan syklien tuloksena. Käytössäni olleen tutkimusaineiston pohjalta en kuitenkaan voi kuvata näitä siirtymiä kattavasti. Niistä esiintyy vain yksittäisiä esimerkkejä eri oppiaineluvuissa.

<sup>756</sup> Tiina Suhonen pohti haastattelussaan laajimmin myös tanssin koulutukseen liittyviä kysymyksiä ja omaa tanssikirjallisuuteen perehtymisen prosessiaan. Suhoosen haastattelu 27.3.2002.

STK / TeaKin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksessa oppiaineet olivat kehyksinä prosesseille, joissa toimijoina opetustyössä oli useita peräkkäisiä opettajia, jopa opettajasukupolvia. Luvussa viisi käy ilmi, kuinka oppiaineiden liittäminen osaksi näyttelijäkoulutusta näytti yleensä sitoutuvan traditioiden siirtämiseen. Oppiaineita voidaan kuvata *diskursiivisen* historiallisen ajan tasolla muuttuvina ja muotoutuvina prosesseina, joiden suuntaa antavana kehyksenä esiintyvä oppiaineen nimi on määräytynyt useimmiten vanhoista traditioista, kuten miekkailu tai tanssi ja erikoistapauksessa nuoremasta perinteestä, kuten perusliikunta. Nimi liittää oppiaineet aina johonkin perinteeseen, mutta toisaalta vasta sisältöjen tarkempi purku paljastaa oppiaineen todellisen luonteen, joka muodostuu opettajien tekemien valintojen perusteella omanlaisekseen sekoitukseksi monista vaikutteista. Turkan kaudella testaus ja kilpailuttaminen antoivat ilmaisuteknisille oppiaineille kärjistetyn välineellisen luonteen osana Turkan vallankäyttöä. Näyttelijän paineensietokyvyn kasvattaminen fyysisen ponnistelun avulla tuntui tuolloin kokemukseni mukaan joskus tärkeämmältä kuin esimerkiksi erilaisten teatterillisten liikkumis- tai esittämistekniikoiden opiskelu.

Vaikka oppiaineiden nimet ovat edellä kuvatusti liittäneet ne eri perinteiden juonteisiin, ne näyttävät olleen aina myös sopimuksia, usein kompromisseja, ja kukin termi kuvaa kohteena olevaa aluetta hieman eri näkökulmasta. Oppiaineen nimen muokkaantuminen kertoo jotakin oppiaineen luonnetta ja peittoaluetta koskevista, STK / TeaKissa tapahtuneista pohdintoista. Toisaalta nimen muuttumisessa on saattanut joskus oletettavasti olla kyse hyvinkin arkisesta, nopeasti tehdystä käytännöllisestä päätöksestä. Esimerkkinä voi käyttää liikunnan ja fyysisen ilmaisun alkuvaiheita käsitelleessä luvussa esittämäni huomiota siitä, kuinka ”draamallinen” etuliite jäi pois voimistelun edestä Suomen Näyttämöopistossa lukuvuonna 1931–32. Esiin tuli myös eri tavoin tapahtunut muutos, joka vaikutti oppiaineen sisältöihin ja saattoi jopa lopettaa tietyn oppiaineen opetuksen historiallisen muutosprosessin seurauksena, kuten psykologisen elekielen opetukselle ja lopulta myös voimistelulle oppiaineena tapahtui.

Suomen Teatterikoulussa voimistelu oli liikkumisen ja kokonaisilmaisun perusteisiin keskittynyt oppiaine näyttelijäkoulutuksessa. Kuten oppiainekuvauksessa tuli esiin, se sisälsi Hilma Jalkasen määrittelemänä myös yleisemmin ihmisen hyvinvointiin ja henkiseen kasvuun liittyviä tavoitteita. Teatterikorkeakoulussa sama pyrkimys ja kokonaisilmaisun perusteiden opettaminen, on saanut eri aikoina liikunnan, perusmuokkauksen, liike ja

ääni -jakson sekä perusliikunnan nimen. Osa oppisisällöistä on säilynyt läpi vuosien, osa kadonnut ja korvautunut uusilla sisällöillä. Suuret, tärkeät muutokset tulivat esiin viiden, erityisesti liikunnan perusteita opettaneen opettajan, Hilma Jalkasen, Elsa Saran, Antti Tarkiaisen, Tiina Suhosen ja Seppo Kumpulaisen opetuksen kuvauksissa lähinnä oppiainekuvausten yhteydessä.

Perustavoite psykofyysisen pohjan rakentamisesta näyttelijäntyölle ei juuri ole muuttunut.<sup>757</sup> Tiettyjä perusasioita ja niiden opiskelua on pidetty tärkeinä läpi vuosikymmenten. Esimerkiksi jo voimistelun keskeisinä oppisisältöinä esiin tulleet liikkumisen biomekaaniset perusteet, kuten keskustan suurten tukilihasten merkitys, säilyivät opetuksen ytimessä, vaikka oppiaineen nimi ja ajat sen ympärillä muuttuivat.

Liike ja ääni -jaksoa kuvaavassa luvussa käytiin läpi lyhyitä kokeiluja liikkeen ja äänenkäytön harjoitteiden yhdistämisestä STK:ssa ja TeaKin alkuvuosina. Yhteenvetona voitaneen sanoa, että vuodesta 1988 näyttelijäntyön koulutusohjelmassa säännöllisesti ollut liike ja ääni -jakso on esimerkki talossa pitkään olleen opettajakunnan onnistuneesta, pitkäkestoisesta yhteistyöstä. Sen toteutuminen on myös osoitus siitä, että koulutukseen on osoitettu aiempaa enemmän resursseja. Yhteisopetus on ollut mahdollista ja saanut kehittyä pitkäjänteisesti. Jakson nimi, joka on ollut liikettä ja äänenkäyttöä kuvaava sana (ääni-liike, liike-ääni, ääni ja liike -jakso) antaa viitteen siitä, että opetusajattelu sisältää kokonaisvaltaisen käsityksen näyttelijänkoulutuksen ilmaisuteknisten aineiden yhteisistä ja toisiaan täydentävistä elementeistä. Voidaan tietysti kysyä, onko liike ja ääni -jakso jopa erillinen oppiaine. Tässä yhteydessä oleellisempaa kuitenkin on jakson merkitys eri oppiaineiden opetussisältöjen yhdistäjänä ja samalla kyseisten alueiden opettajien yhteistyön diskursiivisena tapahtumakehyksenä. Nämä yhteydet käyvät ilmi kutakin oppiainetta käsittelevissä luvuissa, enkä käsittele niitä enää tässä yksityiskohtaisesti.

Selvitin kirjallisten lähteiden avulla suppeasti myös kunkin oppiaineen kansainvälistä viitekehystä opettajilta saadun tiedon lisäksi. Kävi ilmi, että

757 Esimerkiksi vuonna 1968 kyse lienee ollut lähinnä kosmeettisesta muutoksesta, kun Elsa Saran oppiaineen nimeksi vuosikertomuksessa ilmaantuu liikunta. Noihin aikoihin alettiin kouluttaa liikunnanopettajia Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa, ja Helsingin yliopiston voimistelulaitosta ja samalla voimistelunopettajien koulutusta oltiin lopettamassa. Ei ole mitään merkkiä siitä, että Saran opetus olisi juuri tuona vuonna suuresti muuttunut, vaikka nimi muuttui.

näyttelijänkoulutuksessa nykyisin opettavien oppiaineiden alkujuuret ovat suurimmaksi osaksi taidoissa, joita näyttelijältä eri historian vaiheissa ja erilaisissa teatteritraditioissa on näyttämöllä vaadittu. Voimistelu, rytmikka, tanssi, akrobatia, miekkailu ja naamioimprovisaatio sitoutuivat niminä selkeästi taustatraditioihinsa. Hyvin pinnallisesti käsittelemäni psykologinen elekieli tai pantomiiminen ilmennys, tyyliliikunta ja jopa perusliikunta sisälvisivät viitteitä sitoumuksistaan mutta eivät olleet yhtä tarkkarajaisia.

STK / TeaKissa näyttelijänkoulutuksen yhteydessä tutkimusjaksolla päätoimisten opettajien opettamista liikunnan ja fyysisen ilmaisun oppiaineista kaikki voitiin jo nimensä perusteella yhdistää laajempaan eurooppalaiseen teatterikoulutuksen traditioon.<sup>758</sup> Kun koulutus vähitellen organisoitui koulumaisiin muotoihin, näyttämötaidot, kuten vaikkapa miekkailu, oppiaineiksi muuttuneinakin, sitoutuivat lähtökohdiltaan tiettyihin teatterikäsityksiin, mutta samalla oppiaineen oli myös sopeuduttava uusiin olosuhteisiin.<sup>759</sup> Miekkailu edusti tutkimusaineistossa vanhinta kerrostumaa, liike ja äänijakso nuorinta.

Akrobatia on esimerkki oppiaineesta, jota on käytetty hyvin monenlaisiin tehtäviin eri teatterikoulustraditioissa, Stanislavskista Grotowskiin tai Lecoqiin.<sup>760</sup> Niinpä pelkkä akrobatian nimi oppiaineena ei vielä kerro

758 Tämä koskee myös vuosikertomuksissa lueteltuja, tuntiopetuksena lyhyen aikaa opetettuja erikoisalueita, kuten karaktääritanssia ym.

759 Kiinnostava on esimerkiksi miekkailunopettaja Kästnerin Itä-Saksassa vuonna 1954 venäläisen Kochin näyttämömiekkailua käsittelevän kirjan saksankielisen laitoksen esipuheessa esittämä perustelu, jonka mukaan aatelisten harjoittama miekkailutaito on korvaamaton ja välttämätön taito myös sosialistisen yhteiskunnan edistykellisen teatterikoulutuksen osana rakennettaessa realistista näyttämökohtausta. Koch 1954, 6.

760 Yhteenvetona akrobatiaa käsittelevän luvun tärkeimmistä kansainvälisistä esikuvista Stanislavskista, Grotowskista ja Leqocista voi todeta, että kaikki kolme teatterin tekijää tekivät keskenään hyvin erilaista teatteria erilaisissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Toisaalta sekä Grotowski että Leqoc suurelta osin jakavat Stanislavskin muotoilemat ajatukset akrobatian tehtävästä näyttelijänkoulutuksessa, tiivistetysti: on vahingollista treenata näyttelijästä lihaksikas akrobaatti, jolta jäykistävien lihasten myötä katoaa kyky ilmaista herkästi hienomotorisia, pieniä eleitä, jota näyttelemisessä tyylistä riippumatta näytetään pitävän olennaisena taitona. Stanislavski kuvaa plastiikka-käsitteen avulla sielun sisäistä liikettä, jota symbolisoi elohopeapisaran kuviteltu liike kehon sisällä. Tätä sielun liikettä ruumiin sisällä fyysisen ilmaisun tulisi ilmentää. Isojen lihasten ajatellaan kuoren tavoin estävän ilmaisun esiin tulon. Mielikuvana ajatus on, että sisältä on tulossa ulos jotain sellaista ilmaisua, jonka liian suuri lihaksisto pysäyttää. Näyttelijän kehon pitäisi olla luonteeltaan läpäisevä. Grotowski puhuu näyttelijän roolin ja sielun suhteesta

kovin paljon oppituntien todellisesta sisällöstä sen enempää yleisellä tasolla kansainvälisesti kuin näyttelijäkoulutuksen osana jossain tietyissä kouluissa. Tarkiaisen, Langryn ja minun akrobatian opetukseni sisälsivät keskenään yhteneviä piirteitä, mutta myös painotuseroja oli liittyen siihen, missä kehyksessä akrobatia kulloinkin nähtiin. Oppisisällöt oli akrobatian osalta selvitettävä paitsi suhteessa nimen antaneeseen traditioon myös ainetta opettaneiden opettajien valintoihin, joista aineiden oppisisällöt tosiasiasa muotoutuivat. Opetuksesta keskustelu vaatii tässä mielessä aina tarkennettua fokusta. Yleisellä tasolla tapahtuva keskustelu ei tavoita todellista prosessia.

Historian eri vaiheissa osaksi näyttelijäkoulutusohjelmaa valitut ja valikoituneet, eri tavoin nimetyt liikunnan ja fyysisen ilmaisun lajit ja oppiaineet nähdäänkin tässä tutkimuksessa laajimmin tiettyihin traditioihin sitoutuneina, *kontekstualisoituneina käytäntöinä*. Niitä tarkastellaan luvussa kolme käsitellyn pragmatistisen lähtökohdan mukaisesti suhteisina konstruoituina rakenteina, ei staattisina ilmoituksina. On mahdollista erottaa sellaiset oppiaineet, joiden lähtökohta on suureksi osaksi liikuntakulttuurin alueella, kuten voimistelu, akrobatia, miekkailu, tanssi, ja nimetä ne liikunnan nimellä. Tutkimuksessa syntyi kuitenkin ongelmia, joiden pohdinta on oleellinen osa tutkimusta: jokainen näistäkin oppiaineista liittyy keskenään hyvin erilaisiin traditioihin, joista ne on lainattu ja muunneltu sopiviksi näyttelijöiden koulutukseen tietyissä historian vaiheessa. Oppiaineen kuvaukseen oli otettava mukaan myös se suunta, juuret, josta laji näyttelijäkoulutusta lähestyi. Aineiston laajuuden takia tämä oli tehtävä hyvin tiivistetysti.

Fyysisen ilmaisun alueelle määriteltävät lajit, kuten miimi, pantomiimi ja osin tanssi, ovat mimeettisiä, jäljitteleviä tekniikoita, jotka sisältävät kertovina tekniikoina elementtejä esimerkiksi ihmisen tavoista toimia päämäärien saavuttamiseksi, ilmaista tai peittää aikomuksiaan ja niihin liittyviä tunteita fyysisellä ruumiillisella ilmaisulla. Kullekin lajille kehittynyttä ilmaisutekniikkaa, kieltä, käytetään tässä mielessä tarinoiden kertomiseen. Myös tans-

puhumalla lasipullosta roolina ja palavasta kynttilästä sen sisällä näyttelijän sieluna. Grotowski käsitti ylipäänsä harjoittelun tavoitteeksi tehdä näyttelijästä läpinäkyvä. Leqocille akrobatialla on merkitystä taitona mutta vain sovellettuna kokonaisilmaisuu osana teatterillista näyttämötappelua, klovneriaa tai muuten tyyliteltyä fyysistä teatterikieltä, jota Leqoc ei sinänsä halunnut määritellä. Hän opetti perustaa, josta jokaisen taiteilijan tuli tehdä oma sovellutus, luoda omaa teatterikieltä. Stanislavski 1948/1970,53; Grotowski 2006,116; Leqoc 2000,70.

sin osalta on ollut kysymys tästä ennen modernin tanssin uusien lähtökoh-  
tien määrittelyä.<sup>761</sup> Eri aikakausien sovinnastapoihin ja eleisiin keskittynyt  
tyyliliikunnan opetus oli luontevinta luokitella niin ikään fyysisen ilmaisun  
alueelle.

Tanssin edustajat halusivat välillä jyrkästikin erottua taiteen kehukseen,  
eroon liikuntakulttuurin ja liikunnan alueesta, mutta myös toisinpäin kun  
suomalainen naisvoimistelu haki rajojaan tanssin suuntaan.<sup>762</sup> Voimistelun  
tavoitteet ihmisen kokonaisvaltaisesta henkisestä ja ruumiillisesta kasvusta  
sen avulla ts. voimistelun välineellinen luonne kasvatuksen käytössä, teki  
siitä haluttaessa ”pelkkää” liikuntaa, jonka kuulumisesta taiteen piiriin käy-  
ttiin naisvoimistelun sisällä kiihkeitä linjariitoja. Tanssilla nähtiin tässä vas-  
takkainasettelussa itseisarvoinen, taiteen sisään määritelty olemus.

Oletettavasti tuontapaisista pyrkimyksistä rakentaa hierarkiaa oppiai-  
neiden välille juontaa juurensa myös se, että liikunnan ja fyysisen ilmaisun  
tapainen oppiaineiden jako kahteen kategoriaan elää edelleen hieman epä-  
määräisesti teatterikoulutuksen loressa. Toisaalta arkikeskustelussa saa-  
tetaan kaikkea tämän alueen opetusta kutsua vain liikunnaksi. Myös termi  
näyttämöliikunta on ajoittain käytössä. Se oli myös Bulgariassa erikoistu-  
misvuotenani käytetty yleistermi, jonka sisään kaikki oppiaineet tanssista  
pantomiihin ja miekkailuun siellä sijoitettiin. Esikuvana oli vastaava venä-  
läinen termi ja sen käyttö.

Tutkimusaineistosta en kuitenkaan löytänyt juuri mitään terminologiaan  
liittyvää määrittelyä STK / TeaKin ajalta Hilma Jalkasen voimistelua ja Kauko  
Jalkasen miekkailua koskevia pohdintoja lukuun ottamatta. Oppiaineiden  
jaottelu edellä kuvatusti alaryhmiin on näyttelijäntutuksen lorea, käy-  
täntöä, myös siinä mielessä, että kaikki erityispiirteet huomioonottavaa,  
kattavaa määrittelyä ei välttämättä löydy. Käytössä oleviin määritelmiin  
sisältyy ehkäpä väistämättä taiteensisäisiä tai muita kontekstisidonnaisia  
jännitteitä.

STK / TeaKin perinteinen jako näyttelijäntyöhön (tai näyttelijäntaitee-  
seen) ja ilmaisuteknisiin aineisiin tarkoittaa käytännössä sitä, että ilmai-  
suteknisiksi aineiksi lasketaan kaikki näyttelijäntyön suhteen itsenäisiltä  
alueilta lainattuja tekniikoita opettavat aineet: laulu, musiikki, puhe ja lii-  
kunta. Fyysinen ilmaisu koskee teatterin arkipuheessa ruumiillista ja eleel-

761 Monni 2004.

762 Hämäläinen 1980.

listä ilmaisua erotuksena äänellä tuotetusta puhutusta tai laulettuun ilmaisuun. Äänellä tuotettu ilmaisu on kuitenkin yhtä riippuvaista ihmisen ruumiillisuudesta. Ruumiillisuus on perustava lähtökohta kaikelle ihmisen tuottamalle ilmaisulle ja siksi etuliite ”fyysinen” johtaa väärään dualismiin.

En mene syvemmälle tähän ongelmaan, mutta taustalla purkamista odottaa tarkennettu keskustelu siitä, miten ruumiillisuus on eri aikoina ymmärretty näyttelijän ilmaisussa. Esimerkkinä olkoon vaikkapa akrobatian oppiaineen kuvauksessa esille ottamani Ilmarin pelko akrobaattisen liikunnan materialistisesta lähtökohdasta vastakohtana vaatimukselle sielullisen impulssin, henkisen lähtökohdan välttämättömyydestä kaikessa näyttelijän ilmaisussa. Tällainen asetelma liittyy tulkintani mukaan Ilmarin *julkiteoriaan* näyttelijäntyöstä ja dualismi materialistisuus–sielullisuus puolestaan kontekstiin, jota en tässä työssä käsittele.

Ehkä vielä vahvempi jakolinja liittyy puheen, tekstin, arvostukseen draaman perustana. Tutkimusajanjaksolla fyysisen pohjan voi nähdä alisteisena henkisiä arvoja välittävälle puheilmalliselle. Perusteena tälle ajatukselle on, kuten STK:n alkuvuosikymmeniä koskevissa luvuissa yllä käy ilmi, esimerkiksi puheenopetuksen huomattavan suuri määrä liikuntaan verrattuna Ilmarin rehtorikauden alkuvuosina. Ilmarin lisäksi toinen kuukausipalkkainen opettaja STK:ssa oli vuonna 1950 palkattu puheen ja laulutekniikan opettaja Inkeri Pasanen<sup>763</sup>. Sielullinen impulssi ja tekstin tulkinta olivat tuolloin näyttelemisen peruslähtökohtia. Tämä jako tuntuu jääneen elämään edellä kuvatun kaltaisissa määrittelyissä.

Turkan kautta koskevassa ensimmäisessä luvussa tuli esiin, että Turkka vaihtoi järjestystä TeaKin opinto-oppaissa näyttelijänkoulutuksen oppiaineiden esittelyssä. Ensimmäisenä esitellyn näyttelijäntyön opetuksen jälkeen Turkka esitteli liikunnan, ennen puheen ja laulun osioita. Tämä järjestys vastasi myös hänen esiintuomiaan, fyysisyyttä korostaneita käsityksiä näyttelijäntyön luonteesta kokonaisvaltaisena ilmaisuna. Heti Turkan kauden loputtua järjestys muutettiin takaisin niin, että puheen opetus esiteltiin taas opetussuunnitelmassa ennen liikuntaa. En kuitenkaan muista, että tästä esitysjärjestyksestä tai sen vaihtamisesta olisi koskaan keskusteltu virallisesti.

<sup>763</sup> STK:n Vuosikertomus 1950.

### 8.3. LIIKUNNAN JA FYYSISEN ILMAISUN OPETUS EKSPERTIN TOIMINTANA

Vanhoista legendaarisista STK / TeaKin opettajista kerrotut tarinat korostavat opettajia yksilöinä, persoonallisuuksina ja oman alueensa mestareina. Käytännön kokemukseni ja opettajista kuulemieni muisteluiden ohjaamana keskityin tutkimuksessa aluksi, vielä aikalaiskollegoiden haastatteluita purkaessani, hahmottamaan liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kuvaa opettajayksilöiden toiminnan kuvausten kautta heidän itsensä kuvaamana. Tutkimuksen kuluessa osoittautui, että esioletukseni tutkimusmateriaalista esiin saatavan tiedon luonteesta ei täysin toteutunut. Tutkimuksen käsittämän aikajakson alkupään siirryttyä STK:n perustamisvuoteen 1943 opettajien näkökulman lisäksi mukaan tuli myös edesmenneiden opettajien kollegoiden ja entisten oppilaiden näkökulmia, kun muuta materiaalia ei ollut saatavilla.

Olisi toki ollut mahdollista rakentaa muutamasta STK / TeaKissa pitkään opettaneesta opettajasta monipuolinen kokonaiskuva ja tutkia vain paria kolmea opettajaa, kuten laaja-alaista Tarkiaista. Tällöin STK / TeaKin liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kokonaiskuva olisi kuitenkin auttamatta jäänyt fragmentaariseksi ja rajoittanut tämän tutkimuksen mahdollista käyttöä pohjana tulevan opetuksen suunnittelulle. Tämä ajatus vahvistui tutkimuksen motiivina prosessin kuluessa. Kolmas tutkimuskysymys sai lopulta muodon: Mitkä tekijät liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien ammatillisessa kehittämisessä vaikuttivat oppiaineiden muotoutumiseen ja kehitykseen?

Valitsin käsiteltäviksi lopulta vain kaksi teemaa. Läpi tutkimuksen käsitämän ajanjakson opettajien välinen yhteistyö opetuksen kehittämiseksi oli merkittävä havainto. Sen merkittävyyttä vahvisti se, että yhteistyö oli aina opettajista lähtenyttä ja tapahtui jopa vastoin johdon tahtoa, kuten Arvelon ja Saran tapauksessa. Tutkimusmateriaalista esiin tulleen yhteistyön hyödyllisyyden toteaminen tosin jäi sen varaan, mitä opettajat siitä kertoivat, tai se tuli esiin vain lyhyenä mainintana yhteistyön tapahtumisesta STK:n vuosikertomuksissa. Liike ja ääni -jakso on tällä hetkellä ainoa edelleen jatkuva yhteistyökokonaisuus tutkimuksen kohteena olleista kollegoiden hankkeista. Sen kohdalla toiminnan tehoa voidaan haluttaessa edelleen arvioida myös ulkopuolisten arvioitsijoiden taholta.

Tutkimusaineistosta tekemäni havainto läpikäyvästä yhteistyön teemasta sai vahvistusta esittelemästäni Järvisen prosessimallista, jossa *yhteisöorientaatio* on merkittävin opettajan työssä kehittymistä ylläpitävä elementti ja joka johtaa usein myös opettajan toimintaan mentorina. Tulkitsen opettajien

tekemän yhteistyön tässä tutkimuksessa kuuluvan Järvisen *yhteisöorientaatio*-käsitteen sisälle ja katson sen antavan vahvoja perusteita tukea opettajien yhteistyöpyrkimyksiä myös tulevaisuudessa. Järvisen tutkimukseen viitaten vain osa tämän tapaisesta toiminnasta on mitattavissa konkreettisenä opetusmenetelmien kehittymisenä. Merkitystä lienee myös tällaisen orientaation vaikutuksesta koko työyhteisön jaksamiseen ja opetuksen kehittämislle myönteisen ilmapiirin luomiseen.

Käsite *merkittävä oppimiskokemus (critical incident)* nousi esiin tutkimusprosessin aikana lukemastani tutkimuskirjallisuudesta. En ollut haastatelluita tehdessäni vielä perehtynyt tähän teemaan enkä ryhtynyt lisähaastatteluiden tekemiseen tutkimuksen liiallisen laajenemisen pelossa, vaikka muutamia ilmeisiä, *merkittävän oppimiskokemuksen* ehdot täyttäviä tapauksia oli haastattelumateriaalissa nähtävissä. Käsite tuntui kuitenkin sen minulle opettaja-tutkijana avaamien näkymien takia niin tärkeältä, että päätin käyttää esimerkkinä kokemustani Cooperin testien tulosten vääristelystä opiskelijoiden eduksi Turkan kaudella. Tunnistin siitä Järvisen esittämän *merkittävän oppimiskokemuksen* piirteet. Tulosten vääristämiseen johtaneiden tapahtumien pohtiminen ja teon avaama näkymä paitsi omaan tilaani myös tuonaikaisen työyhteisön tilaan TeaKissa rakensi teosta useassa vaiheessa *reflektion* kautta *merkittävän oppimiskokemuksen*. Lopullinen oivallus kokemuksen ulottuvuuksista paljastui vasta tutkimusprosessin aikana.

Esimerkinomaisenakin *kriittisen oppimiskokemuksen* käsite tuntui tärkeältä elementiltä myös tutkimuksen kokonaisuuden kannalta. Tutkimuksen muoto hahmottui liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen yleiskuvasta ja sen kehysten kuvauksesta tarkentuen oppiaineiden diskursiivisten jatkumoiden kuvauksen kautta lopulta yhteen lähikuvaan, yhden asiantuntijan toimintaan. Esimerkkitapaus oli samalla opettaja-tutkijan kriittinen piste, poikkeuksellinen eettinen ja moraalinen valintatilanne, joka avasi Turkan kauteen kokemuksellisen, toiminnallisen tilannekuvan. Tästä pisteestä avautui tarkasteltavaksi roolini opettajana, eksperttinä ja konkreettisesti oman työni tutkijana.

#### 8.4. TUTKIMUSMENETELMISTÄ JA NIIDEN LUOTETTAVUUDESTA

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta otin jo tutkimuksen aluksi esiin asemani omaa työtään ja läheisten kollegoidensa työtä tutkivana opettajana. Tarkastelen vielä lopuksi tutkimusprosessin tuottamia havaintoja tähän liittyen. Tutkimuksen aikajana oli pitkä, vuodesta 1943 vuoteen 2005. Katsoin

lopulta välttämättömäksi käsitellä oppiaineiden ja opetuksen kehitystä näin pitkällä aikavälillä, jotta näkyviin tulivat kunkin oppiaineen kokonaiset kehitysprosessit STK / TeaKin ajalta. Se tarkoitti kuitenkin myös sitä, että jouduin käyttämään monentyyppisiä tiedonhankintamenetelmiä ja eri tyyppisiä lähteitä: arkistomateriaalia, julkaisemattomia opetussuunnitelmia, yhteenvetoja, kirjallisuutta ja haastatteluja. Haastattelin opettajien omaisia, kollegoita, oppilaita ja lisäksi seitsemän opettajaa henkilökohtaisesti. Olen myös itse mukana yhtenä tutkimukseen osallistuneista opettajista ja tietoinen tämän asetelman haastavuudesta tutkimuksen luotettavuudelle. Valinnan mahdollisuuksia ei kuitenkaan juuri ollut, koska halusin haastatella elossa olevia, vakinaisissa viroissa toimineita opettajia, kun he vielä muistavat mitä ja miksi ovat opettaneet.

Se, että suurin osa hankitusta tiedosta perustuu opettajien ja muiden haastateltavien muisteluun, on kiistämättä tutkimuksen luotettavuutta vaarantava piirre. Muistitutkimusten perusteella katsotaan olevan jokseenkin selvää, että muistikuvat eivät tallennu aivoihin ”videonauhan kaltaisena kopiona alkuperäisestä tapahtumainkulusta”, vaan ne rakennetaan muistelemisen aikana heränneistä mielikuvista. Niiden rakentamisessa käytetään hyväksi myös monenlaisia vihjeitä ja olettamuksia. Esimerkiksi muistelutilanteessa kohdattu manipulointi vaikuttaa muistelijan tuottamiin muistikuviiin.<sup>764</sup> Edellä kuvattu vahvistaa sitä, että haastattelutieto on *julkiteoriaksi* luokittelemaani tietoa, jonka luotettavuus pienenee muistamisen tarkkuuden suhteen sen myötä, mitä kauempana kuvatut opetustapahtumat ajallisesti ovat. Edellä mainittu suoranainen manipulointi on ehkä voimakas ilmaus, mutta se on yksi mahdollinen piirre tällaisen tiedon vuorovaiikutteisessa syntyprosessissa, jonka luonnetta ja rajoituksia pohdin useassa kohtaa tutkimusta.

Olen nähnyt kaikkien vuodesta 1983 TeaKissa opettaneiden liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajien työskentelyä melko paljon, tehnyt opetusyhteistyötä ja jopa ollut oppilaana joillain tunneilla. Voinen siltä osin myös kokemukseni perusteella arvioida esiin tullutta tietoa. Toimintaan sitoutunut verbalisoimaton tieto jäi silti myös tältä ajanjaksolta tutkimuksen ulkopuolelle. Sitä ei yhteismitallisesti ollut mahdollista arvioida koko tutkimuksen kattamalta ajalta.

764 Levonsuo, Lauerma & Kallio 1998, 559–560.

Tutkimuksen teoreettinen rakenne toteutui tutkimuksessa, kuten teoriaosassa määriteltiin. Pragmatismi toimi läpikäyvänä ajattelun pohjana, joka näkyi lainauksina pragmatistisilta ajattelijoilta ja muuten toimi apunani kirjoittamisen prosessissa. Käytäntö *loren* merkityksessä oli tutkimuksen kohde, jota käsittelin tarkemmin tutkimusteorioiden kautta. Mielestäni tutkimuskohde, näyttelijänsäntö, oli hyvin hahmotettavissa *loren* käsitteen kautta kielellisenä, diskursiivisena kuvauksena.

Historiallisen ajan tasojen, pragmatistisen ajattelun ja utopian käsitteeseen sidotun yhteenvedon kautta toivoakseni välittyi tutkimusjakson suuri linja, jossa Jouko Turkan aika toimii vipupisteenä koko ajanjakson pohdinnassa. Jakso vuodesta 1991 eteenpäin on pinnallisemmin käsitelty, koska tämän tutkimuksen puitteissa ei ollut mahdollista eikä tarpeellista käsitellä TeaKin kehitystä Kallisen aiempien tutkimusten perusteellisuudella.

Oppiaineluvun tutkimusteoria oli monikerroksinen, mutta pidän tärkeänä, että sen kautta tuli esiin opettajien ajattelua oppiaineiden sisältöjen luojina ja toteuttajina sekä *formaalisen tiedon* että *pedagogisen sisältötiedon* haltijoina. Koska tutkimusaineisto muodostui kirjallisista lähteistä ja haastatteluista, hahmotin oppiaineita pääasiassa opettajan verbalisoidun tiedon kautta. Se oli suureksi osaksi opettajien itsensä, entisten oppilaiden tai kollegoiden tuottamaa suoraa haastattelutietoa, jonka itse litteroin ja tiivistin. Osa kirjallisesta tiedosta oli toisten tutkijoiden kirjaamaa haastattelutietoa. Vain pieni osa oli opettajien itse tuottamia tekstejä.

*Julkiteorian* käsite pitää esillä myös ihmisten välisen vuorovaikutuksen välineellistä luonnetta kommunikointitavasta riippumatta. On syytä olettaa, että kommunikaatiolla on aina jokin välineellinen arvo, sillä pyritään saavuttamaan jotain päämääriä. Tämä oli lähtökohta myös saadun tiedon luotettavuuden arvioinnissa, jota käsittelin luvun 6 teoriaosassa. Opettajat, minä mukaan lukien, kuvailivat pääsääntöisesti itsensä kannalta onnistuneita operaatioita, onnistunutta opetusta, jolla oli saavutettu tavoiteltuja päämääriä. Sekä tutkimuksen laajuuden että eettisyyden kannalta olisi tässä tutkimuksessa ollut mahdotonta ottaa mukaan esimerkiksi oppilaiden oppimiskokemuksia tarkoituksena vertailla nimeltä tunnettujen opettajien puheen luotettavuutta opiskelijoiden kokemusten kautta.

Tutkimuksen nimeäminen suunnittelutieteelliseksi korosti samaa kontekstisidonnaista lähtökohtaa kuin pragmatistinen filosofia. Tässä tutkimuksessa tuotettu tieto sitoutuukin opetuksen kehittämiseen, ja sen painopisteet ja käyttöarvo määräytyvät tulkintani mukaan näistä lähtökohdista.

Praktinen, oppisisältöihin liittyvä täsmätieto ja opettamisen käytäntöä, ohjaava verbalisoitumaton ja toiminnassa ilmenevä *käyttöteoria* tulivat haastatteluissa esiin hyvin rajoitetusti.

Pyrin kuvaamaan kutakin oppiainetta tavalla, joka tuntui parhaiten avaavan kyseisen oppiaineen oleellisia piirteitä. Lisäksi kuvauksen ja pohdinnan muotoon vaikuttivat käytettävissä olevat, luotettavuudeltaan vaihtelevat lähteet ja opetuksesta saadun tiedon hankintatapa. Esimerkiksi Hilma Jalkasen voimistelunopetuksen kuvaus on hänen oman kirjallisen tuotantonsa ja voimistelujärjestelmän yksityiskohtaisen kuvauksensa pohjalta hyvin erityyppistä kuin esimerkiksi Tarkiaisen opettamien oppiaineiden kuvaus hänen oppilaidensa haastatteluiden, yhden kirjallisen opetussuunnitelmaluonnoksen ja omien kokemusteni varassa. Käsittelin oppiaineluvussa viimeiseksi omaa opetustani. Näin pystyin yhdistämään opettajan ja tutkijan näkökulmat ja tarkastelemaan asetelman herättämiä kysymyksiä tutkimuksen vaihtokutuksesta omaan opetusajatteluuni ja toisaalta tutkimuksen luotettavuuteen ja etiikkaan.

Haastattelutilanteissa ei tullut esiin, kuinka moni opettajista oli kirjoittanut työpäiväkirjaa tai muuten kirjannut ylös tapahtumia opetusuraltaan. Olin kertonut omasta kirjoittamisestani erilaisissa opettajatapaamisissa vuosien varrella ja oletan, että halutessaan opettajat olisivat voineet tuoda esiin vastaavaa omaa materiaaliaan. Käydessäni läpi omaa päiväkirja-aineistoani tutkimusta varten päätin olla erikseen kysymättä tällaisen materiaalin olemassaolosta. Ymmärsin, että päiväkirja-aineisto olisi vaatinut valtavasti lisätyötä ja aiheuttanut mahdollisesti eettisiä ongelmia esimerkiksi opiskelijoiden intimiteetin suhteen. Toisaalta olin haastatteluiden tekoaikana 2002 lukenut uudelleen läpi päiväkirja-aineistoni vuodesta 1982 mutta käytin sitä lopulta hyvin vähän suorina lainauksina. Pidän päiväkirjojen tärkeimpänä tietona välittömästi tapahtumien jälkeen tai osin niiden aikana kirjattuja huomioita esimerkiksi Turkan ja Parviaisen ja Teakin opettajakunnan keskinäisen luottamuksen menettämisestä koulun arjen tilanteissa, eikä niinkään julkisuudessa esillä olleeseen erimielisyyteen taiteellisesta suunnasta.

Katson, että erityisesti Timo Kallisen teatterikoulutusta koskevat tutkimukset (2001, 2004), jotka kattavat STK / TeaKin historiaa vuoteen 1991 asti ja muutamat muut teatterikoulutusta käsittelevät teokset (Paavolainen 1999) vahvistivat tutkimusalueeni kartoitusta. Lisäksi harvat ulkomaiset kuvaukset teatterikoulutuksen rakentumisesta muualla antavat jonkinlaista vertailupohjaa koulutuksen rakentumiselle STK / TeaKissa.

Kirjallisista lähteistä ja haastatteluista muodostui (ymmärrykseni mukaan) lopulta tutkimuksen tavoitteiden kannalta riittävän luotettava lähdemateriaali ja useissa kohden toisiaan täydentävä verkosto. Eri lähestymistavat vahvistivat käsitystä siitä, että opettajat näyttivät muodostaneen opetusajattelustaan suhteellisen pysyvän käsityksen, *julkiteorian* tai kertomuksen, joka asettui osaksi oppiaineiden prosessien kuvausta. Opettajien henkilökohtaisin alue, kehittyminen ammatissa *kriittisten oppimiskokemusten* kautta, jäi lopulta avautumatta, odottamaan tulevia tutkimuksia. Tämän alueen kiinnostavuudesta tulin kuitenkin vakuuttuneeksi tutkimuksen aikana esiin tulleista muutamista haastattelukuvauksista, joita pystyn heijastamaan omiin vastaaviin kokemuksiini.

Ammatilliseen kehitykseeni viitaten todettakoon lisäksi, että Geisler on kuvannut korkeakoulutuksen aikana tapahtuvaa asiantuntijaksi oppimista akateemisen lukutaidon ja alan sisältötiedon hallinnan kehittymisenä. Prosessin alkuvaiheessa opiskelijan tieto on maallikkotietoa, jonka eksperttisuuden komponentit ovat vielä eriytymättömiä. Asiantuntijuuden sisältötiedon lisääntymisestä huolimatta se ei yhdisty akateemiseen lukutaitoon vaan pysyy siitä irrallisena korkeakoulutuksen aikana. Vasta tieteellisessä jatkokoulutuksessa akateeminen lukutaito eli kyky käsitteellistää, hyödyntää ja tuottaa oman alan tieteellistä tietoa yhdistyy alakohtaisen tietämyksen kanssa.<sup>765</sup> Tämä Geislerin määritelmä kuvaa mielestäni hyvin myös omaa matkaani tutkimuksen tekijäksi, joka on yksi variaatio tutkimusaineiston opettajien kehityskertomuksista. Tutkimukseni ajallisesta päätepisteestä, vuodesta 2005, on kulunut kuusi vuotta. Ne ovat olleet tarpeellisia vuosia, koska lähellä omaa työtäni oleva tutkimuskohde, erityisesti kollegoideni tutkiminen vaati hyvin pitkän kypsytelyajan sekä etäisyyden ottamista. Vasta tutkimusprosessin loppuvaiheessa koen kyenneeni edellä kuvatusti yhdistämään akateemista lukutaitoa alakohtaiseen tietämykseeni.

Vuodesta 2005 olen ollut tutkimuksen käsittelemistä opettajista ainoa, jonka työ edelleen jatkuu näyttelijöiden päätoimisena liikunnanopettajana TeaKissa. Tutkimukseni kriittisin piirre tulosten ja pohdinnan luotettavuuden suhteen lieneekin se, että edelleen jatkuva opetustyöni TeaKissa sekä kietoutumiseni tiettyinä aikoina myös päätöksentekoon näyttelijäntyön laitoshallinnon tasolla, on osa tutkimusmateriaaliani ja samalla tutkimukseni kohde. Toinen puoli asiassa on kuitenkin se, että aloitin työni tuolloin vielä

<sup>765</sup> Geisler 1994, teoksessa Kirjonen, Remes & Eteläpelto 1997. 99.

nuoressa Teatterikorkeakoulussa syksyllä 1983, kun meneillään oli ehkä tähän saakka kiihkein ja kiinnostavin jakso suomalaisen teatterikoulutuksen historiassa. Osin sattumalta olin päätynyt rehtorina toimineen ohjaaja Jouko Turkan vetämän teatterikoulutuksen psykofyysiseen ytimeen uusien näyttelijä-, ohjaaja- ja dramaturgiopiskelijoiden kuntojakson vetäjäksi. Tämän vaiheen ja sen jälkeen TeaKissa seuranneen teatterikoulutuksen kehitysprosessin käsittelemättä jättäminen oman osallisuuteni takia olisi kutistanut kiinnostavaa tutkimusmateriaalia oleellisesti.

Uskon, että mahdollisuus *reflektoida* tapahtumia melko pitkältä ajalta oman, TeaKissa edelleen jatkuvan työni kautta, on tuottanut ymmärrystä ja tietoa, jota TeaKin ulkopuolisen tutkijan ei olisi ollut mahdollista saada. Sama koskee tekemiäni opettajakollegoiden haastatteluja, joiden purkamisessa, lyhentämisessä ja tiivistämisessä heidän työnsä tunteminen oli ymmärtääkseni oleellinen etu. Siinäkin asetelmassa tosin olen opettajakollegan ja tutkijan kaksoisroolissa.

Kääntöpuoli asetelmassa on se, että voidaan ajatella kaikkien meidän opettajien olleen ja olevan hyvin subjektiivisesti tutkimuskohteen sisäpuolella erilaisten aiempien traditioiden ja nykyisten käytäntöjen tiiviisti yhteen kietomina. Tutkimusasetelmasta johtuen pohdinnat asioille antamistani merkityksistä tai siitä, kenen kannalta tutkittavia ilmiöitä oikeastaan kuvaan, hidastivat ja jopa pysäyttivät tutkimusprosessin aktiivisen etenemisen useaan otteeseen pitkiksi ajoiksi.

Kaksoisrooliani voidaan pitää ongelmallisena tasapuolisen kohtelun turvaamisen kannalta sekä kollegoiden että tutkittavien oppiaineiden suhteen. Voihan olla, että minusta tutkijana välittyä implisiittisenä, sisäistettynä rakenteena oman koulutusalan merkityksen korostaminen. Esimerkiksi liikuntatieteellisessä tutkimuksessa on herätetty keskustelua siitä, kuinka paljon 1970-luvulla alkanut urheiluhistorian tutkimusprojekti implisiittisesti noudatti annettua tehtävää, kuten Laine kuvaa: ”Tutkimuksen edellytettiin sisäistäneen urheilun tärkeys kansakunnalle, eli tuolloin jo vuosikymmeniä elänyt urheilullinen itsensä tarkastelu: itsensä selittäminen itsellään -kehä oli lähellä.”<sup>766</sup> Koetan kuitenkin esillä olevassa työssä antaa perustelut sille, että osallisuuteni edut ovat suurempia kuin siitä tutkimuksen luotettavuudelle aiheutuneet ongelmat.

Tässä mielessä olen samassa tilanteessa kuin Kallinen, joka samoin oli STK / TeaKin pitkäaikaisena opettajana osallisena tapahtumissa, joita hän vuonna 2001 ilmestyneessä väitöstyössään *Näyttämötaiteilijasta näyttämötyöntekijäksi* sekä 2004 ilmestyneessä teoksessa *Teatterikorkeakoulun synty* kuvasi ja tutki. Samoin esimerkiksi Teatterikorkeakoulussa tapahtuneen koreografian opetuksen (Hämäläinen 1999) ja peruskouluissa tapahtuvan teatteripedagogiikan alueella (Rusanen 2002) on tehty tutkimusta, jossa tutkija on joko itse toteuttanut tutkimaansa opetusta, kuten Hämäläinen tai tutkinut oppiainetta, jota itse opettaa, kuten Rusanen. Hämäläinen oli sekä tutkijan että opettajan roolissa. Rusanen asettui ulkopuolisen tutkijan rooliin tutkiessaan teatteripedagogiikan opetusta oppilaiden kokemusten kautta.

Tutkimuksen kuluessa tapahtui alkuoletuksiin nähden selvä siirtymä, jossa taiteen traditioihin, käytäntöön, perustuva ja monilla myös muodollista koulutusta sisältänyt ammattitaito ja opettajien työnsä pohjana käyttämät ruumiintekniikat näyttäytyivät oleellisina tekijöinä oppiaineiden kehittämisessä. Tämä helpotti eettiseltä kannalta sitä, että tutkittavien opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet tai toimet eivät joutuneet arviointini kohteeksi muutoin kuin opettajien oman haastattelupuheen kautta, heidän omana *reflektionaan*. Epäkriittisyyden ongelma ei tuntunut lopulta merkittävältä, koska painotus tutkimuksen antaman tiedon suhteen siirtyi henkilöstä ammattiin ja melko yleisesti oppisisältöihin.

Tutkimuksen avulla syntyi karkea kuva siitä, missä kontekstissa ja millä potentiaalilla opettajat työtään tekivät ja miten opetusajattelu liittyy käytännön opetustyöhön. Uskon, että käytetyillä tutkimusmenetelmillä saatiin esiin opettajille oikeutta tekevällä tarkkuudella kunkin oleellista opetusajattelua ja toimintakäytäntöjen kuvauksia kaikkien oppiaineiden alueella niin, että tuloksia voidaan käyttää pohjana uusille pohdinnoille ja mahdollisesti uusille tutkimusasetelmille esimerkiksi opettajan opetuskäytännöistä, opiskelijoiden työskentelystä, oppimisprosesseista ja niin edelleen. Nykyhetken, vaikkapa tuntitilanteisiin, kohdistuvissa tutkimusasetelmissä videotallenteet ja muu kuvallinen materiaali itse opetus- ja oppimistilanteista avaisivat mahdollisuuden päästä tätä tutkimusta huomattavasti syvemmälle itse opettamistai oppimisprosessien tutkimuksessa.

Tutkimuksen edetessä sekä kollegiaalisuuden että tutkimusetiikan asettamat ehdot omilla nimillään esiintyneiden kollegoiden arvioimisen ja kriittisyyden säilyttämisen suhteen asettuivat kohdalleen. Opettajien kuvauksissa esiin tullut positiivinen henkilökohtainen motivaatio, jonka tunnistan myös

oman työni perustavaksi voimavaraksi, tuntui toimineen pohjana ammatissa kehittymiselle, opettajan työlle oppiaineen kehittämisessä. Tämä havainto vahvisti ajatusta tämän tutkimuksen sijoittumisesta toimintatutkimuksen piiriin. Opettajat arvioivat sitä, kuinka he olivat saaneet opetuksensa toimimaan ja muutamissa tapauksissa myös selvinneet vaikeista tilanteista sekä opiskelijoiden että oman kehityksen suhteen positiivisella tavalla. Opetuksen kuvaaminen tutkijana tuntui myös eettisesti helpommalta, kun edellä kuvattu, tälle tutkimukselle ominainen piirre kirkastui. Suostumalla haastateltaviksi opettajat tarjosivat kokemuksensa kiinnostuneiden käyttöön ja samalla tekivät minulle tutkijana mahdolliseksi sijoittaa heidät koko tutkimuksen kuvaaman traditioketjun osasiksi.

#### 8.5. TUTKIMUSTULOSTEN ANTAMIA SUUNTAVIITTOJA OPETUKSEN SUUNNITTELUUN

Liikunnan ja fyysisen ilmaisuuden alueella oli STK / TeaKissa vaiheita, joiden aikana opetuksen johtavat ajatukset osittain toteutuivat mutta joissa kaikissa oli myös utopian leima. Selvimmin piirre tuli esiin Turkan aikana, mutta muillakin jaksoilla tavoitteet toteutuivat aina vain osittain ja korvautuivat yhteiskunnan ja koulutuksen arvojen muuttuessa uusilla, joskus nopeasti ja rajusti, joskus hitaammin.

Tutkimusjakson loppuvuosina on ollut hahmottomassa yhä selkeämmin utopia, suunta, johon myös tämän tutkimuksen johtopäätökset kannustavat kulkemaan. Erityisesti tanssin alueella tapahtunut prosessi on nimetty somaattiseksi käänteeksi.<sup>767</sup> Se antaa nimen ja teoreettista pohjaa pyrkimyksille, joiden seurauksena opiskelijan asema itsenäisenä oppijana, jolla on täysi valta ruumiiseensa, tulee yhä tietoisemmin ymmärretyksi kaiken opetuksen lähtökohtana.

Tämä käänne ajattelussa käsittää koko ihmisen olemistavan sulkee sisäänsä pyrkimyksen ihmisen ruumiillisuuden ottamisesta taiteen lähtökohdaksi entistä kokonaisvaltaisemmin. Siihen liittyy myös parantunut tietoisuus koulutuksen ja sen osana ruumiillisuuden historiallisuudesta. Parhaimmillaan uusi, somaattisuutta korostava asenne voisi toimia vapauttavana tekijänä niin, että opiskelijat yhdessä opettajien kanssa voisivat katsoa kaikkea tähän asti

<sup>767</sup> Luvussa 6.8.2. viittasin Rouhiaisien käyttämänä somaattisen käänteen käsitteeseen.

Laajemmin somaattisen käänteen merkityksestä ks. Schusterman 2008.

synnytettyä koulutusperinnettä mahdollisuuksia generoivana innoituksen lähteenä. Uudessa koulutusajattelussa opetuksen suunnittelun tulisi sisältää enemmän vuorovaikutusta yli erilaisten rajojen, ja suunnittelun lähtökohtana tulisi olla ajatus leikkivästä ihmisestä, jolla on kyky käyttää hyväksi aiempaa kokemusta rakentaessaan näyttelijänkoulutusta, jonka fyysinen koulutus ei olisi sen enempää kovaa kuin pehmeäkään vaan sopivaa, aina yhteisten tavoitteiden suunnassa.

Jotta tähän päästäisiin, olisi suunnitteluprosessin kyettävä rikastumaan yli oppiainerajojen niin, että kyettäisiin kokonaisvaltaiseen ajatteluun, jossa olisi varattu tilaa liikkeelle, niin henkisellet kuin fyysisellekin. Hyvän uuden utopian laatimisessa välttämätön edellytys on, että rungon suunnitteluun osallistuu koko opettajayhteisö opiskelijoita kuunnellen. Tähän saakka monet ajatukset ovat hyvästä yrityksestä huolimatta vesittyneet päällekkäisyyksien tai hukattujen mahdollisuuksien takia, riittävän yhteissuunnittelun puuttuessa. Avainkysymyksiä ovat opettajien jatkuva kouluttautuminen ja oppiainerajojen sekä muidenkin raja-aitojen viitseliäs ylittäminen. Eksperttitutkimuksen tuloksiin viitaten toimiva vuorovaikutus yli rajojen on opetuksen kehittämisen oleellinen, ellei oleellisin tekijä.

Uskon, että jos näyttelijänkoulutuksen päälinjat voitaisiin suunnitella entistäkin enemmän yhteisiin taustaoletuksiin perustuen, niiden perusteella priorisoiden voitaisiin ainakin hieman vähentää jatkuvaa taipumusta pirstaloitumiseen, joka syntyy erillisistä suunnitteluprosesseista ja todellisen johtoajatuksen puutteesta. Tämä on kokonaisvaltainen prosessi, joka vaatii koko korkeakoulun tason mutta ennen kaikkea läheisessä yhteistyössä toimivien laitosten ja niiden sisäisten toimintakulttuurien, johtamiskäytäntöjen, vuorovaikutuksen laadun jne. uudelleen arviointia ja kehittämistä. Vast sitten voivat yksittäisten oppiaineiden yksittäiset opettajat saada toimintamahdollisuuksia paremman suunnittelun pohjaksi.

Viime vuosina näyttelijänkoulutuksen kehitystä ovat TeaKin muun toiminnan ohella säädelleet suuret muutokset: opettajien palkkausjärjestelmän uudistus, tutkinnonuudistus (kandidaatin ja maisterintutkintojen opetussuunnitelmien laatiminen viisivuotisen opetussuunnitelman pohjalta) ja opintoviikkoihin perustuneen opintosuoritusten laskutavan muuttaminen opintopistein laskettavaksi. Opetuksen sisältöjen kehittämiseen ei ole juuri tuntunut jäävän energiaa. On koetettu selviytyä suurista muutoksista ja säilyttää samalla opetustyön taso edes entisellään.

Yhteenvedona voisi ehkä sanoa, että opettajilla on suhteellisen suuri vapaus suunnitella opetuksensa haluamallaan tavalla. Syntyvä kokonaisuus taas on riippuvainen koko laitoksen johtamisesta ja se puolestaan vaikuttaa siihen, minkälaisessa yhteisymmärryksessä opetuksen koordinointi hoidetaan.

Ehkä taidekoulutuksessa pitäisi hyväksyä lähtökohdaksi se, että joidenkin opettajavirkkojen osalta virkakausi voitaisiin sitoa valitsijoihin niin, että uuden vastuuryhmän aloittaessa edellisten opettajien jatko harkittaisiin uudelleen tarpeen mukaan. Tämä edellyttäisi kuitenkin suunnittelutieteellisen panoksen vahvistumista koulutuksen pitkántähtäyksen suunnittelussa. Edellytykset noudattaa tulevaisuudessa tällaista käytäntöä ovat parantuneet taidealojen koulutuksen lisääntymisen myötä. Tanssin, sirkustaitojen ja esimerkiksi monipuolisten taistelulajien opettajia on yhä enemmän. Vaikeutena on kuitenkin alan pienuus ja päätoimisten opettajien pieni määrä, olipa vaihtoehto mikä tahansa. Opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet opetuksen suunnitteluun tarvittavasta kompetenssista taitoihin, opettajan karismaan tai pätevyyteen taiteilijana, ovat tässä tutkimuksessa kuvatulla jaksolla muodostaneet monenlaisia kombinaatioita.

Kun kysyn tällä tutkimuksella näyttelijäkoulutuksen yhden osa-alueen, liikunnan ja fyysisen ilmaisun, olemusta suomalaisessa teatterikoulutuksen traditiossa, yritän samalla löytää lisää perusteita tämän alueen koulutuskeskustelulle. Esimerkiksi klassisen musiikin alueella perustaitojen opiskelu on organisoitu musiikkiopistojärjestelmän kautta systemaattisesti eteneväksi jo ennen korkeakouluvaihetta. Teatterikoulutuksessa ei vastaavaa valmistavaa järjestelmää näyttelijäkoulutukselle ole ollut, jolloin korkeakoulutasoiseen koulutukseen tulee hyvin eritasoisia opiskelijoita. Joillakin on takanaan esimerkiksi näyttelemiseen, teatteri-ilmaisun ohjaamiseen tms. liittyviä moninaisia opintoja toisen asteen kouluissa. Joillakin ei ole lainkaan teatterikokemusta.

Minulla on yli kahdenkymmenen vuoden kokemus valintaraadin jäsenenä näyttelijäntöön laitoksen pääsykokeissa. Siinä yhteydessä näyttelijän lahjakkuutta pidetään mielestäni synnynnäisenä lahjakkuutena, jonka tulkitaan tulevan esiin eri tavoin pääsykokeiden tehtävissä, huolimatta siitä, että pyrkijältä puuttuu teatterikokemusta. Tarkoitan tässä niitä taitoja ja edellytyksiä, joita näyttelijäksi pyrkijältä vaaditaan teatteritaiteen laitoksen hakijoiden kelpoisuusvaatimuksissa.<sup>768</sup> On ajateltu, että alkuun neljässä ja nykyisin

<sup>768</sup> TeaKin vuosittaiset valintaoppaat.

viidessä vuodessa tällainen noviisi voidaan kouluttaa teatteritaiteen maisteriksi, alueensa ammattilaiseksi, näyttämötaiteilijaksi.

Keskustelu näyttelijäntyön laitoksen sisällä on kokemukseni mukaan koskenut viime vuosina esimerkiksi päätöksiä siitä, kuinka paljon näyttelijäntutkinnon erityislaadusta on luovuttava kehittyvässä korkeakouluympäristössä. Säilyykö mahdollisuus kouluttaa näyttelijälle tarpeelliseksi nähtyjä taitoja niiden vaatimalla toiston ja keston intensiteetillä, jos opiskeltavien pakollisten aineiden lukumäärä kasvaa tai oppisisällöt laajenevat? Mikä käsitetään oleelliseksi taidoksi tulevalle näyttelijälle? Tulevaisuuden suhteen voi kysyä hieman provokatiivisesti, hoitavatko ammattikouluissa koulutetut stuntmanit, sijaisnäyttelijät, tulevaisuuden digitaalisessa mediaympäristössä yhä suuremman osan erikoistaidoista?

#### 8.6. UUSIA TUTKIMUSKOhteITA

Kuten tutkimuksen alussa totesin, halusin sitoa tämän tutkimuksen opetusta kehittävään suunnittelutieteelliseen lähtökohtaan. Sen vuoksi edellisessä luvussa esitetyt opetuksen kehittämisen kohteet, lähtien yhteisten taustaolettusten kirkastamisesta, ovat sinänsä kaikki samalla uusilla mahdollisilla tutkimuskohteilla opetussuunnittelun pohjan vahvistamiseksi.

Opettajien työtä koskien voitaisiin jatkossa myös muiden näyttelijäntutkinnon oppiaineiden osalta tehdä samankaltaisia selvityksiä nyt käsillä olevan tutkimuksen puutteita korjaten. Samoin ulkomaisten näyttelijäntutkinnon traditioiden tutkiminen avaisi kiinnostavia vertailumahdollisuuksia eri koulujen kehitysprosesseihin. Kiinnostavaa olisi myös tarkemmin perehtyä opettajan opetuksenaikaiseen toimintaan ja ajatteluun, josta ei ole teatterikoulutuksen alueelta tiedossani mitään tutkimusta.

Opiskelijan opiskeluprosessin tutkiminen olisi mahdollista esimerkiksi jo nyt olemassa olevien satojen maisterin tutkintoon vaadittavien kirjallisten oppinnäytteiden perusteella. Ne avaisivat oman lukemistuntumani perusteella hyvin kiinnostavia mahdollisuuksia monenlaisiin teemoihin koetun oppimisprosessin piirteistä TeaKissa eri kausien näyttelijäntutkinnossa vuodesta 1979.

Mielestäni erityisen tärkeä erillinen tutkimuskohde olisi kuitenkin pääsykokeiden ympärille hahmottuvan kokonaisuuden tutkiminen. Tutkimuseettisistä syistä en voinut tässä tutkimusasetelmassa ottaa varsi-

naisesti esiin pääsykokeiden merkitystä koulutuksen lähtötilanteen määrittäjänä, joka erityisesti Turkan ajaksi nimetyllä jaksolla tarjoaisi kiinnostavia tutkimuksen kohteita. Tuolloin kärjistyi mielestäni kysymys koulun ja opettajien vastuusta. Joitakin pääsykokeiden perusteella kouluun hyväksytyjä opiskelijoita alettiin jo muutaman viikon kuluttua epäillä lahjattomiksi ja heidät kouluun valinneet opettajat halusivat joitain opiskelijoita jopa ulos koulusta erittäin kyseenalaisilla keinoilla, joita selostin ensimmäisessä luvussa ja sen yhteenvedossa.

Tuntuu pitkäaikaisen kokemukseni perusteella selvältä, että pääsykokeiden aikaiseen valintaprosessiin sisältyy lukuisia piirteitä, joista valintaan osallistuvat opettajat saavat aavistuksen mutta jotka kokonaisuudessaan jäävät arki-kokemuksen perusteella aina hahmottomattomaksi. Tässäkin kysymyksessä Jouko Turkan aika muodostaisi hyvin kiinnostavan vipupisteen, jonka avulla kysymystä voisi avata. Näkisin pääsykokeiden tutkimisessa myös erinomaisen mahdollisuuden kansainvälisen vertailevan tutkimuksen tekemiseen yhteistyössä yhden tai useamman ulkomaisen koulun kanssa.

Nykyisessä TeaKissa Turkan toteuttama toimintakulttuuri olisi mahdoton. Osataanko korkeakoululle kehittää vastineeksi tasaisemmin jatkuvaa kehitystä tukevia välineitä? Lieneekö idealistista ajatella, että teoriaosassa kuvamani suunnittelutieteellinen prosessi voisi auttaa korkeakoulun rakenteiden ja toimintakäytäntöjen muovaamisessa sellaisiksi, että hallittu muutos ja kehittäminen olisivat mahdollisia repivän räjähdysen sijaan? Tässä tutkimuksessa on joka tapauksessa koetettu pohtia, mitä STK / TeaKissa tapahtuneesta voisi oppia tulevan varalle.

Liikunnan ja fyysisen ilmaisen kuten muidenkin oppiaineiden osalta se voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että parannettaisiin pitkän aikavälin suunnittelua opettajien rekrytoinnissa sitä mukaa kuin nykyiset lehtoraatit vapautuvat. Olisi oltava toteuttamiskelpoinen suunnitelma päätoimisten virkojen ja tuntiopettajien toimien täytöstä niin, että pitkään tuntiopettajina toimineita voitaisiin rekrytoida myös pysyvämpiin virkoihin etukäteissuunnitelman pohjalta.

Nimeän lopuksi kolme suurta teemaa tulevalle tutkimukselle TeaKissa: 1. pääsykokeet, 2. opettajarekrytoinnin pitkántähtäyksen suunnittelu ja laajim-pana 3. ruumiillisuuden merkityksen ottaminen vakavasti myös opetuksen ja oppimisen perustan tutkimuksessa.



## Lähteet

### *Opettajien päähaastattelut (aikajärjestyksessä)*

- Jalkanen, Kauko. 4.1.1995 ja 31.1.2002.  
Jalkanen, Kauko. 3.3.2000, puhelinhaastattelu.  
Jalkanen, Kauko. 4.3.2000, 3.4.2000 ja 10.1.2002, puhelin keskustelut.  
Lehtikunnas, Elina. 31.1.2002.  
Komi, Soila. 7.3.2002.  
Suhonen, Tiina. 27.3.2002.  
Nousiainen, Jyrki. 7.4.2002.  
Sirén, Ervi. 17.4.2002.  
Walentinsson, Jens. 24.4.2002.  
Rinne, Tarja. 24.4.2002.  
Langry. 20.12.2004.

### *Täydentävät haastattelut, sähköpostikyselyt (aikajärjestyksessä)*

- Koivisto, Ulla. 30.8.2005, haastattelu.  
Simola-Isakson, Inkeri. 30.1.2007, puhelinhaastattelu.  
Suhonen, Tiina. 11.2.2008 ja 2.8.2010, sähköpostihaastattelu, tiina.suhonen@teak.fi.  
Rinne, Tiina. 11.3.2008, haastattelu.  
Heiskanen, Kari. 16.7.2008, puhelinhaastattelu.  
Isotalo, Liisa. 7.11.2008, haastattelu.  
Lagus, Topi. 20.11.2008, puhelinhaastattelu.  
Valle os. Sara, Marja-Liisa. n. 20.11.2008, puhelinhaastattelu.  
Silfverberg, Seija. 2.12.2008, puhelinhaastattelu.  
Hiilloskorpi, Jarno. 2.12.2008, puhelinhaastattelu.  
Piispa, Ari. 9.12.2008, puhelinhaastattelu.  
Mäkelä os. Lagus, Meri. 10.12.2008, puhelinhaastattelu.  
Holmberg, Kalle. 21.12.2005, haastattelu ja 10.12.2008 puhelinhaastattelu.  
Ollikainen, Anneli. 30.7.2009, puhelinhaastattelu.  
Brozowski, Stanislaw. 4.2.2009, sähköposti, stanislav.brosowski@teaterhogskolan.se.  
Kallio, Ismo. 23.11.2009, haastattelu.  
Cassot, Marc. 12.1.2010, oppituntikuvaus.  
Outinen, Kati. 4.11.2010, muistelu pitämälläni ”TETA-torstain” luennolla.  
Outinen, Kati. 12.4.2011, haastattelu.

*Painamattomat lähteet*

- Arvelo, Ritva. 1956. Suunnitelma liikunnanopetukseksi Suomen Teatterikoulussa (julkaisematon moniste).
- Hadjiiska, Maria. 1983. Luento Sofiassa syksyllä (Päiväkirja nro 3, s.34).
- Hämäläinen, Soili. 1980. Vapaa tanssi, moderni tanssi ja naisvoimistelu – kehitys ja sisällölliset yhtymäkohdat. Liikuntakasvatuksen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.
- Jalkanen, Kauko. 1995. Julkaisematon materiaali miekkailusta ja sen opettamisesta. Haastattelusta litteroinut ja muokannut Seppo Kumpulainen.
- Jurkka, Timo. 1988. Vuodet Turkan koulussa. Kirjallinen opinnäyte teatteritaiteen maisterin tutkintoa varten.
- Kumpulainen, Seppo. 28.2.1998. Loppuraportti. Ajatuksia ja huomioita näyttämöliikunnan opetuksesta osana näyttelijänkoulutusta. Yhteenveto näyttämöliikunnan yhteisopetusjaksoista Reykjavikissa, Malmössä ja Helsingissä lukuvuonna 1996–97.
- Kumpulainen, Seppo. 1997. Autoritäärisyys opetuksessa, otsikon vaihtuminen idealisaatioilmiön merkityksen pohdinnaksi, josta päästään... Taidekorkeakoulupedagogiikan opintojakson lopputyö. Teatterikorkeakoulu.
- Mäkelä, Soile. 2008. Lost persons area. Naamioteatterin tekijän muodonmuutoksia. Opinnäyte. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos, teatteriopettajan koulutusohjelma, Teatterikorkeakoulu.
- Mönkkönen, Ilkka. 2008. Tavoite, tarkoitus ja toiminta John Deweyn kasvatustieteenfilosofiassa. Filosofian pro gradu -tutkielma. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Ollikainen, Anneli. Julkaisematon luettelo Suomen Teatterikoulussa annetusta opetuksesta (opettajat, oppiaineet ja opetetut tunnit) vuosina 1943–71.
- Pehkonen, Mikko. 1982. Peruskoululaisten telinevoimistelun perustaidot, niiden kehittyminen ja yhteydet kehon rakenteeseen ja fyysiseen toimintakykyisyyteen. Liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen Näyttämöopisto Oy:n Johtokunnan vuosikertomukset vuosilta 1920–1941.
- Sutela Heli 1997. Näyttelijä tekijänä eli näyttelijän valta omaan työhönsä. Kirjallinen opinnäyte teatteritaiteen maisterin tutkintoa varten. Teatterikorkeakoulu
- Szczuka, Wanda 1983 Tyylikaudet ja tavat näyttämöllä. Opetusmoniste. Teatterikorkeakoulu
- Tcherkasski, Sergei. Luento 12.3.2003. Teatterikorkeakoulu.

*Kirjallisuus*

- Aaltonen, Katri & Pitkäniemi, Harri. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32 (4), 402–418.
- Aaltonen, Katri & Pitkäniemi, Harri. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tarkastelussa. *Aikuiskasvatus* 3/2002
- Aaltonen, Katri. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 89. Väitöskirja. Internetsivulla: [http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/aaltonen\\_pedagogisen/aaltonen.pdf](http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/aaltonen_pedagogisen/aaltonen.pdf). Viitattu 11.4.2010.
- Af Hällström, Raoul. 1945. Siivekkäät jalat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kivi.
- Areskoug, My. 2007. Den kroppsligt tänkande skådespelaren. Om mim och mimutbildning på Teaterhögskolan i Stockholm genom Stanislav Brosowski. Stockholm: Modintryckoffset AB
- Anderson, Liane 1994. Espoused theories and theories-in-use: Bridging the gap (Breaking through defensive routines with organisation development consultants). Unpublished Master of Organisational Psychology thesis, University of Qld. Verkkosivulla: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/argyris.html>. Viitattu 25.9.2009.
- Arminen, Ilkka. 1989. Juhannustansseista Jumalan teatteriin Suomalainen julkisuus ja kulttuurisodat. (The Finnish public sphere and controversies over literature from the 1960's to the 1980's.) Helsinki: Tutkijaliitto.
- Arvelo Ritva. 1954. Brecht kontra Stanislavski. Kiilan albumi VI. Helsinki: Kansankulttuuri. Teoksessa. Kallinen 2001.
- Arvelo Ritva. 1954–5. Kiinalaisesta teatterista I–V. Teatteri. Arvelo Ritva. Teatterimme umpihaude. 1968. Kansankulttuuri. Pori
- Barba, Eugenio & Savarese, Nicola. 1991. A Dictionary of Theatre Anthropology. The Secret Art of the Performer. London: Routledge.
- Dennis, Anne. (1995) 2002. The Articulate Body. The Physical training of the Actor. Great Britain: Nick Hern Books Limited.
- Benedetti, Jean. 1993. Johdatus Stanislavskiin. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- British Academy Of Stage & Screen Combat (BASSC). Viitattu 8.8.2011. Internetsivulla: [http://en.wikipedia.org/wiki/British\\_Academy\\_of\\_Stage\\_and\\_Screen\\_Combat](http://en.wikipedia.org/wiki/British_Academy_of_Stage_and_Screen_Combat).
- Carnicke, Sharon Marie. (1998) 2003. Stanislavsky in focus. London: Harwood Academic Publishers.
- Cohen, Louis; Manion Lawrence & Morrison, Keith. 2007. Research Methods in Education. New York: Routledge.
- Cohen, Robert. 1986. Näyttelemisen mahti. Tampere: Tampereen yliopisto
- Damasio, Antonio. (1994) 2001. Descartesin virhe. Emootio, järki ja ihmisen aivot. Helsinki: Terra Cognita Oy.
- Dennett, Daniel, C. 1997. Miten mieli toimii. Juva: WSOY.

- Dennis, Anne. (1995) 2002. *The Articulate Body. The Physical training of the Actor*. Great Britain: Nick Hern Books Limited.
- Dewey, John. (1925) 1981 (LW1). *Experience and Nature. The Later Works Vol. 1.* 25–53, Ed. Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. (1938) 1997. *Democracy and education*. New York: Simon & Schuster Adult Publishing Group. Internet sivulla: <http://cc.oulu.fi/~epikkara/merkitys/chap12.htm>. Viitattu 7.9.2009.
- Dewey, John. (1929) 1999. *Pyrkimys varmuuteen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Dewey, John. (1934) 2005. *Art as Experience*. New York: Penguin Group inc.
- Dewey, John. (1934) 2010. *Taide kokemuksena*. Tallinna: Tallinnan kirjapaino-osakeyhtiö.
- Diderot, Dennis. 1987. *Näyttelijän paradoksi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Elias, Norbert (1994) 2000. *The Civilizing Process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Malden: Blackwell Publishing.
- Eskola, Jari. 2001. *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, 133–157. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esrig, David; Kohl, Evelin; Frintrop, Hans-Jürgen; Esrig, Olympia. 1985. *Commedia dell'arte. Eine Bildgeschichte der Kunst des Spektakels*. Nördlingen: Delphi.
- Eteläpelto, Anneli. 1997. *Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset*. Teoksessa: Kirjonen Juhani; Remes Pirkko & Eteläpelto, Anneli. (toim.) 1997. *Muuttuva asiantuntijuus*, 86–102. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Evans, Mark. 2009. *Movement Training for the Modern Actor*. New York: Routledge.
- Fliotsos, Anne L. & Medford, Gail S. 2004. *Teaching Theatre Today*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gripenberg, Maggie. 1950. *Rytmin lumoissa*. Helsinki: Otava.
- Grossman, Joan; Delaney & Rishin Ruth 2003. *William James in Russian Culture*. Lanham, USA: Lexinton Books. Internetsivulla: <http://books.google.com/books?id=Rw dz4eU8VKkC&printsec=frontcover&dq=William+James+in+Russian+Culture&source=>. Viitattu 25.4.2011
- Grotowski, Jerzy. (1968) 1984. *Towards a Poor Theatre*. Lontoo: Eyre Methuen and Ltd.
- Gäbel, Hans-Eberhard. 1994. *Akademie der Fechtkunst Deutschlands*. (Suomennos: Seppo Kumpulainen).
- Grotowski, Jerzy. (1989) 2006. *Kohti köyhää teatteria*. Helsinki: Like
- Haller, Hans-Dieter. 2004. *Pädagogische Visionen und technologischer Fortschritt. Von den Heilsversprechen der Unterrichtstechnologie zu den Selbstdarstellungen im Internet*. Teoksessa: Hoffmann, Dietrich & Uhle, Reinhard (toim.) 2004. *Utopisches Denken und pädagogisches Handeln. Untersuchungen zu einem ungeklärten Verhältnis*, 131–140. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Harju, Hannu. 1995. *Isot ja riskit. Mitä dinosaurusten jälkeen*. TeaK 1/1995.

- Harrikari, Timo. 2004. Alaikäisyys ja rikollisuuden muuttuvat tulkinnat suomalaisessa lainsäätämiskäytännössä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 48.
- Heidegger, Martin (1935–36) 1996. Taideteoksen alkuperä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä – Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja. Nro 1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Hilpelä, Jyrki. 2006. Utopia vai ironia. Kasvatus 2/2006, 200–204.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffmann, Dietrich. 2004. Melancholie der Aufklärung und ihre Folgen: Utopie oder Ironie. Teoksessa: Hoffmann, Dietrich & Uhle, Reinhard (toim.) 2004. Utopisches Denken und pädagogisches Handeln. Untersuchungen zu einem ungeklärten Verhältnis. Hamburg: Verlag Dr. Kovac. 13–26.
- Hobbs, William 1995 (1980). Fight Direction for Stage and Screen. Portsmouth: Heinemann A Division of Reed Publishing (USA).
- Härkönen, Anna-Leena. 1986. Sotilaan tarina. Otava
- Ilmari, Wilho. 1971. Teatterimiehen lokikirja. Helsinki: Tammi
- Jaakola, Miko. 2000. Marcus Groth: ”a rose is a rose is a rose. Teak 1/00. <http://www2.teak.fi/teak/Teak100/default.htm>. Viitattu: 14.4.2011
- Jalkanen, Hilma & Salminen Helvi. 1927. Tie Terveysteen ja kauneuteen, Naisten Kotivoimisteluluopas. Helsinki: Otava.
- Jalkanen, Hilma. 1930. Uusi naisvoimistelu. Helsinki: Otava.
- Jalkanen, Hilma. 1945. Uuden voimistelun alkuperästä ja olemuksesta (Tampereen teatterpäivillä 1943 pidetty esitelmä). Teoksessa: Teatterimme ja nykyhetki II.
- Suomen Näyttämötaiteen vuosikirja 1944–1945. Helsinki: Otava.
- Jalkanen, Hilma. Voimistelukasvatus näyttelijän kasvatuksen perustana. Teoksessa Krohn, Eino. (toim.). 1949. Teatteritaide. Suomen Teatterikoulun julkaisuja N:o 1. Jyväskylä: K.J.Gummerus Osakeyhtiö.
- Jalkanen, Hilma. 1967. Voimistelujärjestelmä (koonnut Pirkko Vilppunen). Helsinki: Oy Weilin & Göös.
- Jalkanen-Meyer, Arja. 2009. Mummi ja minä: Hilma Jalkasen jäljillä. Urheiluhistoriallisen seuran vuosikirja 2009.
- James, William. (1890) 2007. The Principles of Psychology. New York: Cosino. [http://books.google.com/books?id=xSFlbEyDZuoC&printsec=frontcover&dq=principles+of+psychology&source=bl&ots=pNIfN\\_oBTN&sig=uC6cBFORK6cKJEeVCqpVLbry-uM&hl=fi&ei=9AaiTY7lGonqOc\\_D6DQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=5&ed=0CE4Q6AEwBA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=xSFlbEyDZuoC&printsec=frontcover&dq=principles+of+psychology&source=bl&ots=pNIfN_oBTN&sig=uC6cBFORK6cKJEeVCqpVLbry-uM&hl=fi&ei=9AaiTY7lGonqOc_D6DQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ed=0CE4Q6AEwBA#v=onepage&q&f=false). Viitattu 10.4.2011.

- Johnson Mark & Rohrer Tim. 2007. We are live creatures: Embodiment, American pragmatism and the cognitive organism. Teoksessa Ziemke, Tom; Zlatev, Jordan; Frank, Roslyn M. (toim.). *Body, Language and Mind. Volume 1. Embodiment*. Berlin: Walter de Gruyter Gmb & co.
- Joro, Elisa. 2001. Tanssijan tahto toteutuu. Tanssin lehtori Jens Walentinssonin haastattelu. Teak 01/01. <http://www2.teak.fi/teak/Teak101/12lyhyt.html>. Viitattu 14.4.2011.
- Juntunen, Marja-Leena. 2004. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. Academic dissertation. Oulu: Oulu University Press.
- Järleby, Anders. 2001. Från lärling till skådespelarstudent. Skådespelarens grundutbildning. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen vid Stockholms universitet. Teatervetenskapliga institutionen. Edsbruk: Akademityck AB.
- Järvinen, Anneli 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa: Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.). 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Kainulainen, Martti. 1965. Pantomiimin alkeita näyttämöliikuntaa varten. Helsinki: Suomen Teatterikoulun julkaisuja n:o 3.
- Kalela, Jorma. 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallinen, Timo. 2001. Näyttämötaiteilijasta teatterityöntekijäksi. Miten moderni tavoitti suomalaisen teatterikoulutuksen. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kallinen, Timo. 2004. Teatterikorkeakoulun synty. Ammattikoulusta akatemiaksi 1971–1991. Teatterikorkeakoulun ja Liken julkaisusarja Elektra. Helsinki: Like.
- Kauppa ja hallintotieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2007. Tampereen yliopisto. [http://www.uta.fi/opiskelu2/0-opas/kauppa\\_hallinto/alkusivut.pdf](http://www.uta.fi/opiskelu2/0-opas/kauppa_hallinto/alkusivut.pdf). Viitattu 25.8.2009
- Kilpinen, Erkki; Kivinen, Osmo & Pihlström, Sami (toim.). 2008. Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kiper, Hanna. 2004. Lehrerinnen- und Lehrerhandeln im Spannungsfeld utopisch insprierten Anmutungen und professionell angelegter Beschränkungen. Teoksessa: Hoffmann, Dietrich & Uhle, Reinhard (toim.). 2004. 111–129.
- Kirchhöfer, Dieter. 2004. Utopie und Nostalgie – Bildung zwischen dem noch nicht und dem nicht mehr. Teoksessa: Teoksessa: Hoffmann, Dietrich & Uhle, Reinhard (toim.) 2004. 37–47.
- Kirjonen, Juhani; Remes Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.). 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Kirkkopelto, Esa. 2007. Nuori kaarti. Esa Kirkkopellon 1990-luvun teatteri. Teatterikorkeakoulun ja Liken julkaisusarja Elektra. Helsinki: Like.
- Kivinen, Osmo & Ristelä, Pekka. 2000. Totuus, kieli ja käytäntö. Helsinki: WSOY.
- Klemola, Timo. 1995. Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Tampere: Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu.
- Knewitz, Simone. 2005. Making progress. Pragmatism and Utopia in the Works of Charlotte Perkins Gilman and John Dewey. London: Turnshare Ltd.

- Koch, Ivan Edmundovits. 1954. Bühnenfechtkunst. Lehrbuch. Henschelverlag. Berlin.
- Kontio, Kari. 1988. Kausi helvetissä. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Konttinen, Esa. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, Juhani; Remes, Pirkko; Eteläpelto, Anneli (toim.) 48–61.
- Komiteamietintö 10/1946. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1.
- Koskela, Hannu 2010. Venäjän kouluma. Apu 2/2010. <http://www.apu.fi/artikkeli/venajan-kouluma>. Viitattu 8.8.2011.
- Kumpulainen, Seppo. 2009. Stanislavskia monelta kantilta. Teatterikorkea-lehti 1/09. <http://www2.TeaK.fi/TeaK/TeaK109/6.html>. Viitattu 20.8.2009.
- Lagerstam, Liisa. 2002. Aristokraattinen maailmakirja. Opintomatkat osana 1600-luvun ruotsalaistaateliskasvatusta. [http://avoin.utu.fi/opintotarjonta/humanistiset\\_opinnot/kulttuurihistoria/kulttuurihistorian\\_oppimateriaalit/5\\_lagerstam1.pdf](http://avoin.utu.fi/opintotarjonta/humanistiset_opinnot/kulttuurihistoria/kulttuurihistorian_oppimateriaalit/5_lagerstam1.pdf). Viitattu 8.8.2011.
- Laine, Leena & Sarje, Aino. 2002. Suomalaisen naisvoimistelun maailmat. Helsinki: Naisvoimistelun Tuki ry (Hakapaino).
- Laine, L. 2006. Annos urheiluhistoriaa – yhden bibliografian verran. Liikunta & Tiede 2/06, 35.
- Lecoq, Jaques. 2000. The Moving Body. New York: Routledge.
- Lecoq, Jaques. (toim. Bradby, David) 2006. Theatre of Movement and Gesture. New York: Routledge.
- Maack-Rheinländer, Kathrin. 2004. Zur Veränderung dem Lehr- und Lernkultur durch die Neuen Medien. Utopie und Empirie eines "modernisierten" Unterrichts. Teoksessa: Hoffmann, Dietrich & Uhle, Reinhard (toim.) 2004, 141–170.
- Makkonen, Anne. 2010. Ihan sieluun asti koski. Naiset nuoruuden, kauneuden sekä henkisen ja ruumiillisen voiman vieraina Berliinissä 1936. Kasvatus & Aika 4 (2) 2010, 145–157. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=271](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=271). Tulostettu 20.8.2010.
- Manni, Tarmo. 1986. Minä Manni. Toim. Eteläpää. Kirjayhtymä. Vaasa.
- Martin, Jennifer. 1980. Successional flow: An approach to the integration of stage movement training. Teoksessa Rubin, Lucille S. (toim.) Movement for the Actor. New York: Drama Book Specialists (publishers).
- Mauss, Marcel. 1934. Techniques of the Body. Teoksessa Crary, Jonathan & Sanford, Kwinter. (toim.) 1992. Incorporations (Zone 6). Zone Books: MIT Press.
- Meyerhold, Vsevolod. 1981. Teatterin lokakuu. Helsinki: Love kirjat.
- Miettinen, Jukka, O. 1987. Jumalia sankareita demoneita. Johdatus aasialaiseen teatteriin. Teatterikorkeakoulu. Teatterikoulun julkaisusarja N:o 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Miettinen, Reijo. 2008. Toiminnan käsite pragmatismissa ja kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa. Teoksessa: Kivinen, Osmo & Pihlström, Sami. (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Yliopistopaino.

- Monni, Kirsi. 2004. Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigmman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999. *Acta Scenica* 15. Helsinki: Yliopistopaino.
- Määttänen, Pentti. 2008. Pragmatismmin näkökulma taiteen tutkimiseen. Teoksessa: Kilpinen, Erkki. Kivinen, Osmo & Pihlström, Sami. (toim.) 2008.
- Määttänen, Pentti. 2009. Toiminta ja kokemus. Pragmatistista terveen järjen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Niiniluoto, Ilkka. 2003. Totuuden rakastaminen. Tieteenfilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.
- North, Stephen M. 1987. *The Making of Knowledge in Composition. Portrait of an Emerging Field*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Ollikainen, Anneli. 1988. Lihat ylös. Muistiinpanoja Jouko Turkan opetuksesta. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja N:o 9. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Otte, Volkmar. 1985. Pantomime. Teoksessa: Ebert, Gerhard & Penka, Rudolf (toim.)
- Paavola, Sami ja Hakkarainen, Kai. Pragmatistinen välittyneisyys uuden luomisen perustana. Teoksessa: Kilpinen, Erkki. Kivinen, Osmo & Pihlström, Sami. (toim.) 2008. Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Yliopistopaino
- Paavolainen, Pentti. 1986. Turkan pitkä juoksu. Helsinki: Gaudeamus.
- Paavolainen, Pentti (toim.) 1999. Aikansa häikäisevä peili. Teatteri- ja tanssinopiskelijoiden puheenvuoroja. Helsinki: Like.
- Paavolainen, Pentti & Kukkonen, Aino. 2005. Näyttämöllä. Teatterihistoriaa Suomesta. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Pehkonen, Mikko. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen laitos ja Liikuntakasvatustutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Perlmetzer, Rachel. 2009. Infectious Plasticity: The Scenic Movement of Andrei Droznin. *University of Toronto · Toronto Slavic Quarterly. Academic Electronic Journal in Slavic Studies*. <http://www.utoronto.ca/tsq/09/perlmetzer09.shtml>. Viitattu 21.9.2009.
- Pihlström, Sami. Pragmatismi. *Filosofia.fi* -internetportaali <http://filosofia.fi/node/2409>. Viitattu 14.9.2009, 24.9.2010 ja 31.1.2011.
- Pikkariainen, Eetu. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. <http://cc.oulu.fi/~epikkara/merkitys/>. Viitattu 20.4.2009.
- Pesonen, Pia. 1998. Rakas Langry. TeaK 1/98.
- Pöysti, Lasse. 1992. Lainatakki. Otava: Keuruu.
- Repo, Kristiina. 2010. Johdatusta Stanislavskin järjestelmään. [http://www.TeaK.fi/general/Uploads\\_files/Johdatusta\\_Stanslavskin\\_jarjestelmaan\\_0195012010.pdf](http://www.TeaK.fi/general/Uploads_files/Johdatusta_Stanslavskin_jarjestelmaan_0195012010.pdf). Viitattu 19.1.2010
- Revsuo, Antti; Lauerma, Hannu & Kallio, Sakari. 1998. Muistikuvat, valemuistot ja muistin manipulointi I. *Suomen lääkärilehti* 6/98 vsk 53.

- Roach, Joseph R. (1947) 1985. *The Player's Passion. Studies in the Science of Acting*. Newark: University of Delaware Press. (London and Toronto: Associated University Presses).
- Rouhiainen, Leena, 2006. Mitä somatiikka on? Teoksessa Houni, Pia; Laakkonen, Johanna; Reitala, Heta & Rouhiainen, Leena (toim.). *Liikkeitä näyttämöllä* 10–34. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rubin, Lucille S. (toim.) 1980. *Movement for the Actor*. New York: Drama Book Specialists (publishers).
- Ruohonen, Laura. 2009. Draaman maisema. Dramaturgian ja draaman kirjoittamisen professorin Laura Ruohosen virkaanastujaispuhe. *Teatterikorkea-lehti* 2/09, 42.
- Saint-Denis, Michel. 1982. *Training for the theatre. Premises & Promises*. (toim.) Saint-Denis, Suria. New York (USA): Theatre art books. Heinemann Educational Books ltd. (Iso Britannia).
- Salminen, Eppu. 2009. *Lasten ristiretki*. Helsinki: Gummerus Kustannus Oy.
- Sarje, Aino. 2010. Naisvoimisteluskupolvien ihanteet aikansa kasvatuskulttuurin heijastumina. *Kasvatus & Aika* 4 (2) 2010, 83–98. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page\\_id=267](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=267). Tulostettu 20.8.2010.
- Schusterman, Richard. 2008. *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seppänen, Janne. 1995. *Tehtävä Oulussa – Tulkintoja Jumalan teatterin avantgardesta*. Tampere: University Press.
- Sjöström, Kent. 2007. *Skådespelaren i handling. Strategier för tanke och kropp*. Doctoral Studies and Research in Fine and Performing Arts, No 4. Malmö Academies of Performing Arts, Lund University, Malmö, Sweden. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Spolin, Viola. (1963) 1999. *Improvisation for The Theater*. Evanston: Northwestern University Press.
- Stanislavski, Konstantin S. 1951. *Näyttelijäntyö omakohtaisen luovan eläytymisen saavuttamiseksi, oppilaan päiväkirja*. Työväen Näyttämöiden Liitto r.y. Jyväskylä: Kirjapaino Jyväskylä. (Alkuteos: Rabota aktjora nad soboiy. 1938, suom. Juhani Konkka.)
- Stanislavski, Konstantin S. 1970. *Luonteen kehittäminen. Näyttelijän työ II*. Työväen Näyttämöiden Liitto r.y. Helsinki: KK:n kirjapaino. (Alkuteos: Rabota aktera nad soboj II. 1948, suom. Ulla-Liisa Heino.)
- Strider, James D Jr. 1999. *Techniques and training for staged fighting*. New York: The Edvin Mellen Press.
- Suhonen, Tiina. 2008. Kahvilla Marjon ja Ervin kanssa. *Teatterikorkea-lehti* 2/2008. [http://www.teak.fi/Julkaisut/Teatterikorkea\\_lehti](http://www.teak.fi/Julkaisut/Teatterikorkea_lehti). Viitattu 12.3.2009.
- Suhonen, Tiina. 2009. Tallbergien kädenojennus tanssille – Studio Julius. *Tanssilehti* 4/2009.
- Suojanen, Ulla. 1992. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Suomen Teatterikoulun (STK) Kannatusyhdistyksen vuosikertomukset 1943–1958.

- McElroy&Cartwright. Public Fencing Contests on the Elizabethan Stage. *Journal of Sport History* Vol. 13, No. 3 (Winter 1986), 201.
- Teatterikorkeakoulun pedagoginen tallennushanke 2008–2009. [www.TeaK.fi/Tallennushanke](http://www.TeaK.fi/Tallennushanke). Viitattu 15.4.2011.
- Teatterikorkeakoulun tiedotuslehti 2/1992.
- Teatterikorkeakoulun opinto-oppaat 1979–2005.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turkka, Jouko. 2001. Asennetta! Artikkelit Kiilan albumissa. Toim. Kantokorpi, Otso; Rehos, Petri Tynjälä, Päivi. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa: Nummenmaa Anna-Raija, & Välijärvi, Jouni Opettajan työ ja oppiminen. (toim.) Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Uhle, Reinhard. 2004. Pädagogisches denken ohne Utopie, aber mit Hoffnungen. Teoksessa: Hoffmann, Dietrich & Uhle, Reinhard (toim.) 2004. 27–36.
- Vasama, Tuukka. 2002. Näyttelijä isolla P:llä ja professori pienellä n:llä. Professori Vera Vierikon haastattelu. *TeaK 2/02*. <http://www2.teak.fi/teak/Teak202/default.htm>. Viitattu 14.4.2011.
- Vasama, Tuukka. 2003. Aina ei tarvitse olla yksin. Näyttelijäntyön lehtori Kari-Pekka Toivosen haastattelu. *TeaK 2/03*. <http://www2.teak.fi/teak/Teak203/5lyhyt.html>. Viitattu 14.4.2011.
- Vasama, Tuukka. 2004. Turkan ja Johnstonen jalanjäljissä. Näyttelijäntyön lehtori Tiina Pirhosen haastattelu. *TeaK 2/04*. <http://www2.teak.fi/teak/Teak204/8lyhyt.html>. Viitattu 14.4.2011.
- Watson, Ian. 1993. *Towards a Third Theatre. Eugenio Barba and the Odin Teatret*. London: Routledge.
- Vento, Marita. 2002. Tyhmyttäkin täytyy käsitellä älykkäästi. Professori Kati Outisen haastattelu. *TeaK2/02*. <http://www2.teak.fi/teak/Teak202/default.htm>. Viitattu:14.4.2011.
- Vilppunen, Pirkko. 1969. Liite Hilma Jalkasen teokseen Voimistelujärjestelmä. Jyväskylän Yliopisto. Teoksessa: Hämäläinen, Soili. 1980. Vapaa tanssi, moderni tanssi ja naisvoimistelu – kehitys ja sisällölliset yhtymäkohdat. Liikuntakasvatuksen pro gradu-työ. Jyväskylän yliopisto.
- Wilska-Pekonen, Ilona. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Tutkimuksia n:o 65.
- Virtanen, Ville. 2001. *Menkää mielenhäiriöön*. Helsinki: Tammi.
- Vänttinen, Pekka. 2003. Askit tupakkaa ja kannullinen kahvia. Professori Raila Leppäkosken haastattelu. *TeaK 2/03*. <http://www2.teak.fi/teak/Teak203/10.html>. Viitattu 14.4.2011.

*Internet-lähteet*

- International Theatre Institut, UNESCO. <http://www.iti-worldwide.org/>. Viitattu 6.8.2011.
- Acrobatic Sports. [http://www.acrobaticsports.com/detail.do?noArticle=1230&id\\_key=274](http://www.acrobaticsports.com/detail.do?noArticle=1230&id_key=274). Viitattu 4.2.2009.
- Actors' Studio. [www.actors-studio.com/](http://www.actors-studio.com/). Viitattu 10.7.2009.
- <http://cc.oulu.fi/~epikkara/merkitys/chap12.htm> Viitattu 7.9.2009
- <http://disco.kymp.net/se/index.php?/archives/27-Hair-villitys-raivoaa-Suomessa.html> Viitattu 8.12.2008.
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Duchenne\\_de\\_Boulogne](http://en.wikipedia.org/wiki/Duchenne_de_Boulogne). Viitattu 27.8.2010.
- [http://en.wikipedia.org/wiki/British\\_Academy\\_of\\_Stage\\_and\\_Screen\\_Combat](http://en.wikipedia.org/wiki/British_Academy_of_Stage_and_Screen_Combat). Viitattu 14.9.2010.
- <http://fi.wikipedia.org/wiki/Eurytmia>. Tulostettu 20.11.2008.
- <http://fi.wikipedia.org/wiki/Karakteritanssi>. Viitattu 20.11.2008.
- <http://fi.wikipedia.org/wiki/Nykytanssi>. Tulostettu 28.11.2008.
- [http://fi.wikipedia.org/wiki/Kiila\\_\(yhdistys\)](http://fi.wikipedia.org/wiki/Kiila_(yhdistys)). Viitattu 21.1.2010 .
- [http://kotisivukone.fi/files/wwwmakkonen.kotisivukone.com/i\\_existing.pdf](http://kotisivukone.fi/files/wwwmakkonen.kotisivukone.com/i_existing.pdf). Tulostettu 18.11.2008.
- [http://sv.wikipedia.org/wiki/Signe\\_Hebbe](http://sv.wikipedia.org/wiki/Signe_Hebbe). Viitattu 17.8.2010.
- [http://pl.wikipedia.org/wiki/Wanda\\_Szczuka-Paw%C5%82owska](http://pl.wikipedia.org/wiki/Wanda_Szczuka-Paw%C5%82owska). Viitattu 5.2.2009.
- [http://www.antropos.fi/?p=takoja&k=arkisto&s=read&artikkeli\\_id=81](http://www.antropos.fi/?p=takoja&k=arkisto&s=read&artikkeli_id=81). Viitattu 4.2.2009.
- <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1452384/mime-and-pantomime/481990/English-pantomime>. Viitattu 9.10.2009.
- <http://www.bucovinamica.net/curriculumvitae.htm>. Viitattu 7.12.2008.
- <http://www.cifas.be/docs/molik.html>. Tulostettu 4.8.2007.
- [http://www.freeyourmind.fi/jutut/2004/nuorikulttuuri/karakteritanssi\\_119605.php](http://www.freeyourmind.fi/jutut/2004/nuorikulttuuri/karakteritanssi_119605.php). Viitattu 16.1.2009.
- <http://www.helsinki.fi/keskusarkisto/virkamiehet/voimistelulaitos/vomistelulaitosetusivu.htm>. Viitattu 12.4.2011
- <http://www.iti-worldwide.org/>. Viitattu 1.9.2009.
- <http://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/Henki/opetus>. Tulostettu 21.11.2008.
- <http://www.jyu.fi/yleisesittely/historia>. Tulostettu 3.12.2008.
- [http://www.siba.fi/attach/ops019809\\_musiikkikasvatus.pdf](http://www.siba.fi/attach/ops019809_musiikkikasvatus.pdf). Tulostettu 18.11.2008.
- <http://www.teak.fi/Avaintietoa/Historiaa/Professorit>. Viitattu 25.1.2011.
- [http://www.TeaK.fi/Avaintietoa/Historiaa/TeaKin\\_ajanluku](http://www.TeaK.fi/Avaintietoa/Historiaa/TeaKin_ajanluku). Viitattu 30.12.2009.
- <http://www.theatredance.com/choreographers/>. Viitattu 20.11.2008.

*Radio- ja TV-taltiointit:*

Turkka, Jouko 6.9.1982. Turkan koulu. Radiohaastattelu Tänään iltapäivällä ohjelmassa.

<http://yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=4&ag=25&t=146&a=1352>. Viitattu 1.2.2010

Riikkala, Raija. Primitiivinen tanssi (ote) 17.5.1975. Tv-taltiointi. <http://yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=4&ag=25&t=146&a=1352>. Viitattu 29.7.2010.

<http://www.yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=5&ag=117&t=&a=571990>.

## *Liitteet*

*Liite 1. Wanda Szczuka, Tyylikaudet ja tavat näyttämöllä*

Sisällys:

Johdanto

I OSA, SOVINNAISTAPOJEN ESTETIIKAN SUPPEA HAHMOTTELU

Vanha aika

Kreikka

Rooma

Bysantti

Keskiaika

Romaaninen tyylikausi

Gotiikka

Uusi aika

Renessanssi

Barokki

Rokokoo

Uusklassismi

Romantiikan aika

Elektismi

”Fin de Siècle”

II OSA, NÄYTTÄMÖELEIDEN JA -LIIKUNNAN PÄÄPERIAATTEET

Näyttelijän asennot ja liikkuminen näyttämöllä

Staattiset asennot

Liikkuminen

III OSA, TYYPILLISTEN SOVINNAISTAPOJEN HISTORIAALLINEN KEHITYS SEKÄ

NIIDEN SOVELTAMISEN PÄÄPERIAATTEET NÄYTTÄMÖLLÄ

Renessanssi

Barokki 1600-luvun alussa

Barokki 1600-luvun jälkipuoliskolla

Rokokoo

1800-luku

Vanhapuolalaiset eleet

*Liite 2. Liikunnan opetussuunnitelma 22.11.1974*

## LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMA 22.11.1974

## S 1.

*Tavoitteet*

1. Keskittyminen työtilanteisiin, toisten huomioonottaminen, toisilta oppiminen
2. Väärien asentojen ja liiketottumusten toteaminen
3. Ryhtivikojen korjaaminen
4. Väärien liiketottumusten korjaaminen
5. Jännitys – rentoutus
6. Oikea hengitystapa
7. Voiman kestävyuden ja notkeuden kehittäminen
8. Keskustaliikunta
9. Eristetyt liikkeet (pää, hartiat, lantio, jalkaterät)
10. Rytmien alkeet (yksinkertaiset rytmin ja tempon vaihtelut)
11. Kontakti
12. Tekniikan alkeet
  - a) miimi
  - b) akrobatia
  - c) naamiot
  - d) miekkailu

*Harjoitukset*

2. Liikkeellelähtö – pysähtyminen  
Kävely, juoksu, hyppy
- 2.-3.-4- Fysiikan ja mekaniikan lakien selvitys  
Tuki- ja painopisteen sijainnin vaikutus tasapainoon:  
labiili  
indifferentti  
stabiili  
Käytännössä paino- ja tukipisteen aseman siirtoja ja korjauksia (kaatumiset eri suuntiin)
4. Luonteva liikkeellelähtö eri suuntiin  
Luonteva, taloudellinen kävely, juoksu, pysähtyminen

5. Syvä kyykkyasento, vartalo täysin rentona. Kohottautuminen pystyyn päki-  
öille raajat täysin ojennettuina kädet yläviistoon. Jännitys ja palaaminen  
takaisin rentoon kyykkyasentoon

5.–6. Edellinen liikesarja kyykkyyntäessä uloshengitys ja ylösnoustaessa  
sisäänhengitys ja pidättäminen hetkeksi. Toistetaan alas – ylös

7–12. a) Kiintopisteen paikallaan pitäminen sekä horisontaalisuuntaan  
(seinä) että vertikaalisuuntaan (pöydän pinta)

Metsässä liikkuminen pitämällä puista kiinni.

Kuviteltujen esineiden käsittelyä: koko, muoto, paino

Liikkuminen erilaisissa kulkuneuvoissa: ratsastaen, veneessä, kanootissa,  
lautalla jne.

Voima – vastavoima: Vetää – työntää, nostaa, painaa, olla vedettävänä jne.

Samaistuminen (identifikaatio): Ilmaista erilaisia esineitä, elementtejä, eläi-  
miä

pantomiimisia liikkumistapoja: Dynaaminen kävely tasamaalla, alamäkeen,  
kahlaaminen vedessä, uiminen, sukeltaminen, linnun lento

7–12 b) Kaatumiset eri suuntiin paikalta. Kaatumiset eri suuntiin liikkeestä.

Liitetään kaatumisiin kuperkeikat. Hypyt, ilmalennot, alastulot eri asen-  
noissa. Tasapainon hallinta eri asennoissa, niska- olka- päälläseisonta

7–12. a) S 1:n harjoitustehtävien jatkamista ja monipuolistamista.

Kiintopisteiden paikallaan hallitseminen eri tasoissa (akvaarion seinämät)

Kalojen kuvaaminen akvaariossa (käsivarsi, kyynärvarsi, kämmen, pikku-  
sormi)

Metsässä liikkuminen viidessä vaiheessa metronomin tahdissa eri tempoissa

Sama synkoopissa, sama alamäkeen

Esineiden käsittelyssä lisäksi em. materiaali, lämpötila, suhtautuminen sii-  
hen.

Esinettä (esim. pesäpallo) käsittelee useampi henkilö

Liikkuminen veneessä seipäällä pohjasta työntämällä

Liikkuminen lautalla, veneessä, kanootissa kontaktoiden ympäristöön (len-  
tokone, moottorivene menee läheltä ohitse)

Lyödä, potkaista

Olla lyötävänä, potkaistavana

Sama partnerin kanssa

Kävely ylämäkeen, hietikolla suolla, tikkaita alas

Tehdä erilaista työtä: lapiointi, veden pumppaus, riisin istutus jne.

7–12. b) Kaatumiset eri suuntiin suorin jaloin, vartalolla rullaten ja pysty-suoran akselin ympäri kääntyen.

Vaativampia tasapainoasentoja: käsinseisonta, kyynärseisonta.

Käsinseisonta – kuperkeikka eteenpäin

Taaksepäin pyrkien käsien varassa ympäri

Lentokuperkeikat, rattaanpyörät, niskahyyt, päähyyt, puolivoltit

7–12 ab) Lyönnit, potkut, tyrkkäykset, vetäisyt, väännöt jne. todellisen partnerin kanssa

Rekvisiitan käyttöä akrobatian yhteydessä

Tasapainon saavuttaminen partnerin kanssa

Tasapainon menettämisen hallitseminen partnerin kanssa

Liikkeiden yhdistämistä pitemmiksi kokonaisuuksiksi, ensin yksin, sitten partnerin kanssa

## K<sub>1</sub>

7–12 a) Yhdistetään kiintopisteen paikallaan pito ja esineiden käsittely.

Edelleen olemalla samalla jossain liikkuvassa kulkuneuvossa.

Lisätään kontakti ympäristöön tai kanssamatkustajiin.

Pantomieminen liikkuminen ylämäkeen, tuulta vastaan kävely, luistelu jne.

Tutustuminen vastaliikkeeseen (kontrapunkti) vetää–työntää

Puun taivutus vastaliiketekniikalla.

Pään, rinnan, vyötärön ja lantion ympäripyöritystä.

7–12 ab) Pareittain kaksintaistelu liikesarjoja.

Tappeluja pienissä ryhmissä

Akrobaattisia liikesarjoja metronomin tahdittamana.

Lyhyitä improvisoiteja: Taistelu, kuvitellun takaa-ajajan kanssa.

Toinen toimii rekvisiittana, toinen sen käyttäjänä.

Vaeltaja, jolloin ryhmä muodostaa tilanteet.

Samaistus esineeseen, eläimeen

## K<sub>2</sub>

7–12 a) Kiintopisteharjoittelussa metronomi rytmittämään. Jalat tekevät eri rytmisissä ja tempossa kuin kädet.

Pyritään nopeisiin tempoihin ja refleksinomaisiin suorituksiin.

Kulku metsässä ylämäkeen, synkoopissa, tarttumalla puista eri korkeudelta, ryhmä käyttää samoja puita.

7–12 ab) Rakennetaan ryhmä rekvisiittana laivoja, lentokoneita jne.

### OD 1 Naamioperiodi

#### *Tavoitteet*

Tutustuminen naamioihin.

Historiikka

Oppia naamioidenkäytön periaatteet ohjaajan ja dramaturgin näkökannalta.

Harjoitusmetodina näyttelijäoppilaille ja näyttelijöille.

Naamioiden käyttömahdollisuudet erilaisissa näytelmissä

### OD 1 Naamiot

#### *Harjoitukset*

Tutkia naamioita toisen kasvoilla, omilla kasvoillaan peilin avulla.

O-pisteen löytäminen

1. Maailman syntyminen, ulkonäkö ja kyvyt omaten
2. Lapsen kehitys selin makuulta ensiaskeliin
3. Rakkaalle hyvästit ikuisesti laivaan
4. Pieni lapsi vanhempansa kanssa ensi kertaa puistossa
5. Herääminen vieraassa paikassa
6. Nukkuvan murha
7. Nuori ja Vanhus samassa urakkatyössä
8. Ristiriita – tyttö – tati – tytön poikaystävä

## II Kurssi

### *Tavoitteet*

1. Tekniikan kehittäminen
2. Kontaktin kehittäminen
  3. Rentoutumiskyky
  4. Keskittymiskyky
  5. Eristetyt liikkeet
  6. Keskustaliikunta
  7. Voiman, kestävyuden, notkeuden ylläpito

N II Naamiot:

Periaatteena omaksua naamiotekniikka näyttelijän näkökannalta.

*Harjoitukset*

N II Naamiot

Samat tehtävät kuin OD I keväällä

OD II liittyy mukaan harjoitusvaiheessa IV ja käynnistää harjoituksen VIII.

Edelleen yhdessä groteskeilla

Diplomaattipidot

Riiuulle lähtövalmistelut

Tapaaminen kirjeenvaihtoilmoituksen perusteella

Sattumalta tapaaminen, josta boing-ensirakkaus, josta persoonan muutos eli näyttelemineen vastaan naamiota.

Liitetään musiikki mukaan.

N I: 7–12 ab) Perustekniikan kertausta ja edelleen kehittämistä.

## Liite 3. Liikunnan ja tanssin testit NOD-opiskelijoille lukuvuonna 1984-85

## Liikunta 1a/ Kuntojakson testit:

Testi	Tytöt	Pojat	Testi mittaa	Huomautuksia
1. Cooper	2500 m	3000 m	Kestävyys	Matka lyhenee vain lääketieteellisin perustein
2. Leuan veto	3	10	Kestovoima	
3. Etunojapunnerrus	20	30	Kestovoima	
4. Istumaannousu	18/30 sek	25/30 sek	Kestovoima	

18

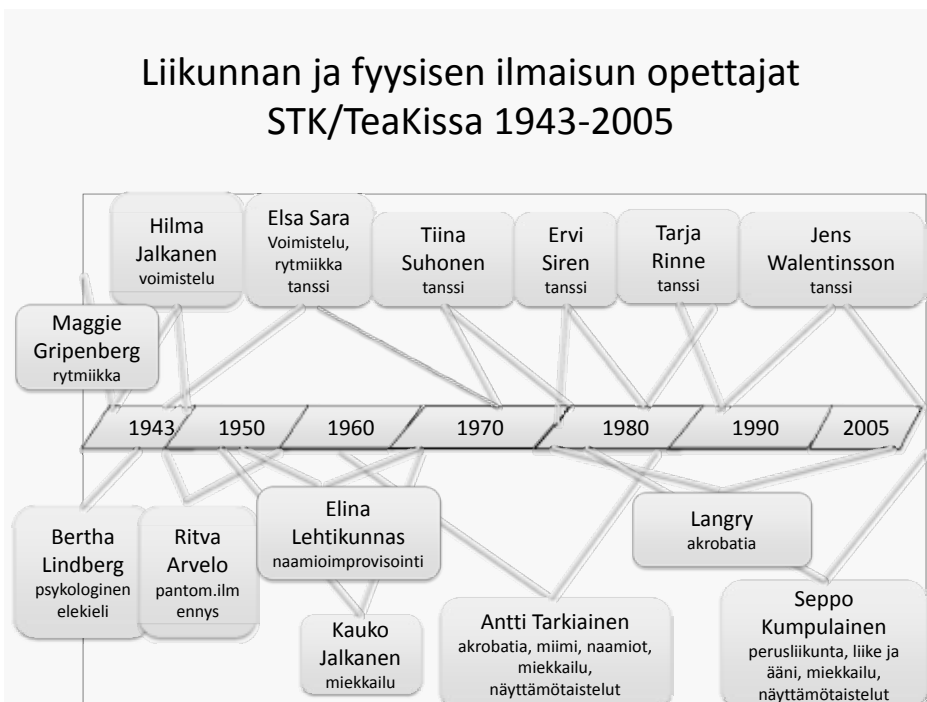
LIIKUNTA / TESTI	VAATIMUKSET Tytöt	Pojat	ARVIOINTI	KURSSI	TESTI MITTAA SEURAAVIA KYKJÄ
1. Vauhditon pituus a. eteenpäin b. taaksepäin	vähintään 185 cm/1 195 cm/2 205 cm/3 tulos cm	vähintään 250 cm/1 265 cm/2 280 cm/3 tulos cm	0-3	I II III	a. Räjähävä voima b. Räjähävä voima ja koordinaatiokyky
			luokitellaan tulosten perusteella		
2. Sukkulajuoksu	12,1 sek/1 11,8 sek/2 11,0 sek/3 tulos cm	10,7 sek/1 10,5 sek/2 10,0 sek/3 tulos cm	0-3	I II III	Kiihtyvyys
3. Kepin pudotus	tulos cm	tulos cm		I II III	Reaktionopeus
4. Hyppäminen eri vartalon osilla	Arvioidaan yrityksen intensiteetti tai tulos cm		0-3	I II III	Tahto, voima ja kyky tehdä hyppyistä taidetta
5. Kaatumisen pystytystä	Kyettävä rentoon kaatumiseen opetetulla tekniikalla		0-3	II III	Nopea rentoutumiskyky
6. Jämenitys/ Rentous	Pyrittävä mahdollisimman nopeaan rentoutumiseen määrätyn vartalonosan tietystä merkistä		0-3	I	Nopea rentoutumiskyky (Tarkemmat luokitteluperiaatteet pyritään löytämään testauksen kuluessa)
7 a. Painonnosto	Oikean suoritusmekaniikan hallitseminen (työntö tai tempaus) + emotionaalinen lataus		0-3	I	Kyky keskittyä, suorittaa ja lauleta. Kyky tehdä keskittymisen, tahdon sekä fyysisen suorituksen muodostama kokonaisuus "näkyväksi"
7 b. Painonnosto	Turvallisella (-oikealla) suoritusmekaniikalla nosto- suoritus ja mahdollisimman voimakas hormonaalinen ja emotionaalinen toiminta		0-3	II III	Kyky tiedostaa lihasten hormonituotannon ja psyyken yhteys, hallita se ja alistaa se näytelijäntaidoksi
8. Testirata	Kyettävä sujumaan ja tarkoitukselliseen puheen ja liikkeen yhdistämiseen vaihtelevassa fyysisessä ympäristössä		0-3	I II	Kyky liikkua spontaanisti ja suljvasti. Kyky yhdistää puhe ja liike joustavaksi ja vaihtelevaksi kokonaisuudeksi. Kyky pitää yleisen mielenkiinto yllä liikkeen ja puheen intensiteetin vaihtelulla. Kyky soveltaa taitoja improvisoiden annettuun tilanteeseen.

Liikunta 1 b, 2-4/veisit

TANSSI / TESTI	MITÄ MITATAAN	ARVIOINTI	LISÄRAATIMUKSET
1. Tasahyppy ympäri	Vartalon asento	0-3 yksi ympyrä 1 kaksi ympyrää 2 kolme ympyrää 3	
2. Tee tanssi a. käyttäen molempia olkapäitä ja lantiota b. käyttäen sormia, kämmeniä ja kasvoja c. käyttäen jalkoja ja keskivartaloa	Suoritustarkkuus	0-3	Tanssiin lisätään rytmitys, tiikeääjuutta vaihdellaan ja pyritään omaperäiseen tanssilliseen suoritukseen.
3. a. Aloita heilahdus jostakin kehonosasta ja siirrä se toiseen. Anna heilahduksen jatkua koko ajan. b. Muodostetaan vartalolla pyöreitä ja kaarevia asentoja, jotka hitaasti muutetaan seuraaviin asentoihin. c. Pallotellaan parin kanssa siten, että siihen liitetään pyörähdyksiä, hyppyjä ja kaatumisia.	Liikkeen sitominen ja jatkuvuus, voimankäytön taloudellisuus	0-3	Lisätään tilankäyttöä ja liikkeen dynaamisuutta. Pyritään sitkeään intensiiviseen suoritukseen. Seurataan pallon luonnollista rotaa ja pyritään dynaamiseen, räjähtävään suoritukseen.
4. Etsi nivelet ja kokeile niiden liikkuvuutta. Tee tanssi, joka teikkii niveliillä.	Erylyttäminen	0-3	Loppuloksena spontaani rytmikäs tanssi.
5. Leivo taikinaa kehon eri osilla. Sähköiskuja eri kehonosiin .	Erylyttäminen, voimankäytön taloudellisuus	0-3	Pyritään herkkyyteen ja intensiteettiin. Pyrkimys dynaamiseen ja spontaaniin suoritukseen, joka tiikkuu paljon tilassa.
6. Testirata: kävely, juoksu, hyppy, rytmäinen, pyöriminen naassa, ilmassa, kaatumisia	Liikkeen spontaanisuus, omaperäisyys, aitous, intensiteetti	0-3	Pyritään mahdollisimman suureen tilankäyttöön, dynaamisuuteen ja ylittävyyteen.
7. Opiskelijat liikkuvat erilaisen musiikin mukaan: a. niin kuin kuuluvat rytmiin b. musiikin tunnelman mukaan	Rytmittäjä Musiikillinen eläytyminen	0-3	Opiskelijat suunnittelevat itse askelserjoja, joista tehdään rytmikäs tanssi.

Tanssin testit

Liite 4. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opettajat STK/ TeaKissa 1943–2005





7.10.2005 Teakin näytelijät - dramaturgi- ja ohjaajaproskekoijointa liike ja ääni -jaksos viimeisenä päivänä. ns. kahden tunnin juoksun jälkeen. Kuvassa takaa vasemmalla Samuli Nirtymäki, Aleksis Meany, Kreetta Salminen, Sauli Suonpää, Ylermi Rajamaa, Rosa Kemppi, Akse Peterson, Jose Viitala, Rikka Nieminen, Heidi Kirves ja Sara Melleri. Edessä alhaalla vasemmalta: Arttu Kapulainen, Annika Poijävi, Iina Kuustonen, Sini Pesonen. Kuvaja Seppo Kumpulainen.











Seppo Kumpulainen on Teatterikorkeakoulun pitkäaikainen opettaja. Väitöstutkimuksessaan hän tarkastelee näyttelijäkoulutuksen yhteydessä annettua liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetusta Suomen Teatterikoulussa ja Teatterikorkeakoulussa vuosina 1943–2005.

Koulutuksesta on erotettavissa tiettyjä kausia. 1940- ja 1950-luvuilla tärkeimmät oppiaineet olivat voimistelu ja miekkailu, 1960-luvulla miimi, naamiot ja akrobatia. 1970-luvulla moderni tanssi korvasi voimistelun. 1980-lukua leimasi Turkan kauden raju fyysisyys, kilpailu sekä testit. Vastareaktionä 1990-luvulla vahvistuivat opiskelijan reflektioon nojaavat pehmeät kehotekniikat.

Tutkimus selvittää, miten teatterikoulutuksen eri toimijat ja ilmiöt ovat vaikuttaneet liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetuksen kehittymiseen. Tutkimusaineisto koostuu kirjallisesta aineistosta, julkaisemattomasta arkistomateriaalista, haastatteluista, muistelutiedosta ja päiväkirjamerkinnöistä. Tutkittavia opettajia oli 15, joista seitsemää oli mahdollista haastatella.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tuottaa traditiosta tietoa, jonka tunteminen helpottaa opettajaa sijoittamaan itsensä opetusperinteeseen ja suunnittelemaan tulevaa. Kumpulainen pohtii, millainen tutkimustieto voisi vahvistaa taidekorkeakoulussa tapahtuvaa opetustyötä.

Impulssi tutkimukseen syntyi Kumpulaisen opettajantyön alkuvuosina Turkan kaudella. Turkan palkkaamana opettajana Kumpulainen aluksi sitoutui Turkan opetukseen voimakkaasti, mutta kauden kaoottisissa loppukäänteissä hänen asenteensa muuttui erittäin kriittiseksi. Väitöstutkimuksen yhtenä teemana on opettajan niin sanottujen kriittisten oppimiskokemusten vaikutus opetuksen kehittymiseen.