

Kulttimaine

Kokemuksia Lahden kansanopiston teatterikoulutuksesta

Emmi Ihalainen

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Teatteriopettajan maisteriohjelma

Opinnäytetyö

20.04.2026

**TAIDE-
YLIOPISTO**

Tiivistelmä

Päiväys: 15.04.2026

Tekijä: Emmi Ihalainen

Koulutus- ja maisteriohjelma: Teatteriopettajan maisteriohjelma

Tutkielman nimi: Kulttimaine – Kokemuksia Lahden kansanopiston teatterikoulutuksesta

Kirjallisen työn sivumäärä: 67 sivua

Käsittelen opinnäytteessäni Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen kulttimainetta ja sen taustalla vaikuttavia ilmiöitä. Työni alussa määrittelen kulttimaineen julkisen keskustelun maalaamaksi kuvaksi, jossa korostuu opiskelijoiden positiiviset yhteisöllisyyden kokemukset ja erityisesti käsitys Lahdesta pääsylippuna Teatterikorkeakouluun. Opinnäytteen tavoitteena on laajentaa keskustelua tuoden näkyviin kriittisemmät havainnot ja kokemukset, mitkä julkisessa keskustelussa jäävät kuulematta. Toivon opinnäytteen toimivan taidepedagogisena keskustelunavauksena, joka osaltaan edistää suomalaisen teatteriopetuksen kehittymistä pedagogisesti turvallisempaan suuntaan.

Työni on laadullinen tutkimus, joka asettuu kriittisen feministisen tutkimuksen kontekstiin. Opinnäytteen tärkeimpänä aineistona toimivat tekemäni kyseisen koulutuksen entisten opiskelijoiden syvähaastattelut. Olen itse myös opiskellut Lahdessa ja tärkeä osa opinnäytettä on oma kokemusasiantuntijuuteni. Lähtökohtani työn tekemiseen ei ole neutraalin avoin vaan kriittinen ja kulttimainetta haastava. Kriittinen tarkasteluni kohdistuu erityisesti pedagogisen turvan toteutumiseen kyseisessä teatterikoulutuksessa. Haastattelumateriaaleja ja muuta aineistoa jäsenän ja analysoin teemoittelemalla niitä intuitiivisesti.

Tarkastelen aineistoa pyrkien vastaamaan kysymyksiin siitä, mihin opetus kasvatti sekä minkälaisia sosiaalisia tasoja opetukseen liittyi. Haastateltavien saamassa opetuksessa korostuu kokonaisvaltaiseen taiteilijuuteen kasvattaminen sekä opetuksen yhteiskunnallinen ja poliittinen luonne. Opinnot olivat intensiiviset ja niissä oli havaittavissa jälkiturkkalaisia piirteitä. Tärkeä sosiaalinen taso opetuksessa on ollut koulutuksen alumniverkosto. Koulutuksesta saatu yhteisö ja ystävät on ollut joillekin jopa tärkein syy hakeutua koulutukseen. Ryhmässä koetut paineet liittyvät oletuksiin ajatella ja toimia saman suuntaisesti muun ryhmän kanssa. Opiskelijoiden sosiaalinen status on monissa tapauksissa vaikuttanut saadun opetuksen määrään ja laatuun.

Lopussa avaan päätelmäni kulttimaineen muodostumiseen vaikuttaneista tekijöistä. Päätelen Lahden kulttimaineen muodostumiseen vaikuttaneen julkisen keskustelun yksipuolisuus, pääsykoekäytännöt, opetuksessa harjoitetut eleet, kuten poskisuudelmat, yhteisön kokonaisvaltainen sitoutuminen, opiskelijoiden ajatteluun vaikuttaminen merkittävässä määrin, alumniyhteisön käytännöt, oppiarvolla puhuttelemisen tapa sekä opetuksen laajempi ajallinen ja yhteiskunnallinen konteksti.

Asiasanat: teatteriopettajat, kansanopistot, feministinen pedagogiikka, pedagoginen turva, kulttimaine, haastattelut

Sisällysluettelo

Tiivistelmä

Sisällysluettelo

1.	Johdanto	4
2.	Teoreettinen tausta ja pedagoginen arvopohja	6
2.1.	Ryhmästä huolehtiminen	6
2.2.	Kriittinen ajattelu ja keskeneräisyyden arvostaminen	7
2.3.	Pedagoginen turva	8
3.	Menetelmä	11
4.	Opetuksen luonne – mihin se kasvatti?	15
4.1.	Taiteilijuus ja taiteellinen ajattelu	16
4.2.	Jälkiturkkalaisuus	19
4.2.1.	Suuret tunteet	20
4.3.	Yhteiskunnallisuus ja poliittisuus	22
4.4.	Työmoraali ja suhde työhön	23
4.5.	Metodiviikonloppu, ”vankityöleiri”	26
5.	Sosiaaliset tasot – ihmisten välisyys	30
5.1.	Ryhmädynamiikka	30
5.1.1.	Ryhmänormit ja -paine	31
5.2.	Johtajuudesta	33
5.3.	Yhteisöllisyys	36
5.3.1.	Jatkumo	37
5.4.	Eriarvoisuus	39
5.4.1.	Sukupuolen vaikutus opetukseen	40
5.4.2.	Suhteista opiskelijoiden kanssa	41
5.5.	Pedagogiset ylilyönnit – kiusaaminen	42
6.	Kulttimaine	46
6.1.	Kulteista	47
6.2.	Sitoutuminen yhteisöön	48
6.2.1.	Pääsykokeet	49
6.2.2.	Uskollisuus	51
6.3.	Vahvat persoonat	53
6.4.	Yksi totuus – ajatteluun vaikuttaminen	54
7.	Yhteenveto	56
	Lähteet	62

Liite 1

64

Liite 2

65

1. Johdanto

”Teatterikoulu kuin Tylypahka” (Kangasniemi, 2023).

Näin kuuluu Helsingin sanomissa 6.12.2023 julkaistun artikkelin otsikko. Tähän Lahden kansanopiston teatterikoulutusta käsittelevän artikkelin otsikkoon kiteytyy opinnäytteeni aihe. Käsittelen opinnäytteessäni Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen kulttimainetta ja sen taustalla vaikuttavia ilmiöitä. Kulttimaineella tarkoitan tässä yhteydessä julkisen keskustelun maalaamaa kuvaa, jossa korostuu opiskelijoiden positiiviset yhteisöllisyyden kokemukset ja erityisesti käsitys Lahdesta pääsylippuna Teatterikorkeakouluun. Opinnäytteen tärkeimpänä aineistona toimii tekemäni kyseisen koulutuksen entisten opiskelijoiden syvähaastattelut, jotka kulkevat mukana läpi koko tutkielman. Olen itse myös opiskellut Lahden kansanopiston teatterikoulutuksessa ja tärkeä osa opinnäytettä onkin oma kokemusasiantuntijuuteni. Lähtökohtani työn tekemiseen ei ole neutraalin avoin vaan rehellisen kriittinen ja kulttimainetta haastava. Kriittinen tarkasteluni kohdistuu erityisesti pedagogisen turvan toteutumiseen kyseisessä teatterikoulutuksessa.

Suomen Kansanopistoyhdistyksen mukaan vuonna 2026 Suomessa on 15 eri kansanopistolinjaa, joiden koulutusala on teatteri. Näkemykseni mukaan kansanopistopetus onkin merkittävässä osassa suomalaisten teatterintekijöiden ammatillisia polkuja, kuin myös tärkeä osa suomalaisen teatterikoulutuksen historiaa.

”Mä ajattelen, että tämä on hyvä pala teatterihistoriaa myös (...) olla peilinä sille, miten ajat muuttuu. Ja just toi, että ei tiedä, miten laaja (keskustelu) tästäkin voi vaikka, ihmiset kellä kokemuksia noista muista opistoista, nyt voi herätä.” (Haastattelu, henkilö 1)

Opinnäytteeni valottaa Lahden kansanopiston merkitystä osana suomalaista teatterikoulutusta ja siihen liittyvää kokemusten kirjoa.

Työni on laadullinen tutkimus, joka asettuu kriittisen feministisen tutkimuksen kontekstiin. Jäsennän ja analysoin haastattelumateriaaleja ja muuta aineistoa teemoittelemalla niitä intuitiivisesti. Käsittelen haastatteluaineistoa opetuksen luonteen, opetuksen sosiaalisten tasojen ja Lahden kansanopiston teatterikoulutukseen liittyvän kulttimaineen kautta. Haastatteluiden lisäksi työni tärkeitä lähteitä ovat haastateltavan 5 päiväkirjamuistiinpanot opistovuodelta, omat opistoaikaiset työpäiväkirjani sekä keväällä 2025 ennen haastatteluita kirjoittamani muistiinpanot omista kokemuksistani

opiskelusta Lahdessa. Opinnäytteeni teoreettinen viitekehys painottuu feministisen pedagogiikan alueelle. Tärkeänä käsitteenä oman pedagogisen ajatteluni hahmottelussa nojaan aiemmin mainitsemaani pedagogisen turvan käsitteeseen.

Aloitan avaamalla oman pedagogisen ajatteluni arvopohjaa ja opinnäytteeni menetelmällisiä lähtökohtia. Neljännessä luvussa tarkastelen aineistoa opetuksen näkökulmasta pyrkien vastaamaan kysymykseen siitä, mihin opetus kasvatti. Teemoittelen intuitiivisesti aineistoa haastatteluissa esittämieni kysymysten, haastatteluissa nousseiden teemojen sekä teoreettisten lähdemateriaalien avulla. Viidennessä luvussa käsittelen aineistoa opetukseen liittyvien sosiaalisten tasojen ja ryhmäilmiöiden kautta. Kuudennessa luvussa avaan päätelmäni opetuksen luonteen sekä sen sosiaalisten tasojen muodostamasta kulttimaineesta ja pohdin maineen muodostumiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Aiempi julkinen keskustelu Lahden kansanopiston teatterikoulutuksesta on ollut näkömykseni mukaan yksipuolista ja painottunut positiivisiin yhteisöllisyyden kokemuksiin sekä koulutuksen maineeseen väylänä teatterialan korkeakouluopintoihin. Työni tavoitteena onkin laajentaa keskustelua sekä tuoda näkyviin kriittisemmät havainnot ja kokemukset, mitkä julkisessa keskustelussa jäävät kuulematta. Toivon opinnäytteen toimivan taidepedagogisena keskustelunavauksena sekä edistävän osaltaan suomalaisen teatteriopetuksen kehittymistä pedagogisesti turvallisempaan suuntaan.

2. Teoreettinen tausta ja pedagoginen arvopohja

Seuraavaksi avaan pedagogista ajattelua ja arvopohjaa, johon nojaan niin opinnäytteessäni, kuin myös töissäni taiteilijana ja pedagogina. Tarkastelen feministisen pedagogiikan perinteitä ja näkemyksiä suhteessa omaan pedagogiseen ajatteluuni. Lisäksi valotan pedagogisen turvan käsitettä ja sen suhdetta opettajuuteeni. Sivuan tekstissä teemoja, joihin pedagoginen arvopohjani kiteytyy; kriittisyys, jaksaminen, dialogisuus, tunteet ja positiivinen vahvistaminen.

Kasvatustieteiden tohtori, dosentti Hanna Ojala kiteyttää feministisen pedagogiikan keskeisimmäksi piirteeksi pyrkimyksen rohkaista oppijaa ajattelemaan itse ja kriittisesti, kuin myös tuottamaan tietoa yhdessä muiden oppijoiden sekä opettajan kanssa. Ojala erittelee feministisen pedagogiikan keskeisimmät ulottuvuudet neljään eri alueeseen. Ensimmäisenä ulottuvuutena hän nimeää kokemuksen, ruumiin ja tunteiden keskeisyyden opetus- ja oppimistilanteissa, toisena oman äänen sekä tiedon tuottamisen, kolmantena opettaja opiskelija suhteen ja siihen liittyvän vallan sekä neljäntenä turvallisen oppimisympäristön. (Ojala 2020, 16–17.)

2.1. Ryhmästä huolehtiminen

Ojalan mukaan 2010-luvun feministisen tutkimuksen kääntyessä intersektionalisempaan, eli yksilöiden erot kokonaisvaltaisesti huomioivaan suuntaan, on tämä vaikuttanut myös feministisen pedagogiikan konteksteissa käytäviin keskusteluihin. Feministisen pedagogiikan käytänteissä on tunnistettavissa pyrkimys olettaa yksilöiden identiteeteistä mahdollisimman vähän. (Ojala 2020, 20) Oman kokemukseni mukaan nämä pyrkimykset vähentää oletuksia ovat luoneet tilaa autenttisemmalle olemiselle ja kokemiselle ryhmätilanteissa. Myös käsitykset tunteista ja niiden merkityksestä opetustilanteissa on Ojalan mukaan kehittynyt. Ojalan mukaan feministisessä pedagogiikassa tunteita on alettu ajatella enemmänkin tuottavina ja opetustilanteessa kollektiivisesti tarttuvina kuin yksilöön kiinnittyneinä kokemuksina. (Ojala 2020, 20) Käsitän ilmaisun ”tuottavina” tässä kontekstissa tarkoittavan käsitystä tunteista informaation lähteinä, todellisuutta, vuorovaikutusta ja opetustilannetta luovana ja muokkaavana sosiaalisena voimana.

Minulle teatteriopettajana tämä feministisen pedagogiikan ulottuvuuksien haara assosioituu olennaiseen tekemisen lähtökohtaan; ryhmästä huolehtimiseen. Ryhmästä huolehtiminen tarkoittaa minulle muun muassa dialogisuutta sekä tunnekokemuksen ja jaksamisen huomioimista. Käsitän dialogisuuden teatteritoiminnassa keskusteluyhteydestä huolehtimisena ryhmien sisällä, joissa työskentelen. Tämä tarkoittaa käytännön tasolla muun muassa keskusteluiden kuratoimista alku- ja loppupiirien muodossa, työtavoista neuvottelemista sekä aktiivista osallistujien mielipiteiden ja ehdotuksien pyytämistä. Haluan myös vaalia osallistujien vaikutusmahdollisuuksia yhteiseen toimintaan.

Keskusteluyhteydestä huolehtimisen keinot toimivat kokemukseni mukaan myös tunneilmapiiristä huolehtimisen keinoina. Ryhmäprosessien alussa kannustan usein myös yhteiseen toimintaan liittyvien mieltä painavien asioiden puheeksi ottamiseen varhaisessa vaiheessa. Varhaisella asioiden puheeksi otolla kahden kesken tai ryhmässä pystytään kokemukseni mukaan ehkäisemään isompia vastoinkäymisiä. Pysin myös panostamaan ristiriitojen tarvittavaan käsittelyyn rohkean puheeksi ottamisen keinoin. Yleisesti sanallistan tekemiäni havaintoja työskentelyilmapiiristä ja teen aktiivisesti töitä ilmapiiriin pitämiseksi lämminhenkisenä.

Avoimen keskusteluyhteyden luomisen lisäksi minulle tärkeä arvo on osallistujien sekä oman hyvinvoinnin ja jaksamisen huomiointi. Konkreettisesti tämä näkyy pyrkimyksenä luoda realistinen ja riittävän levon mahdollistava aikataulu toiminnalle. Uskon työtavoissa ja ajankäytössä kohtuullisuuteen. Väitän, että harjoittelun määrä tai intensiteetti ei ole suorassa yhteydessä tavoitellun lopputuloksen laatuun. Ajattelen, että ihminen, jolle on annettu mahdollisuus huolehtia itsestään, pystyy todennäköisemmin loistamaan ryhmän jäsenenä ja osana luovaa prosessia.

2.2. Kriittinen ajattelu ja keskeneräisyyden arvostaminen

Feministisen pedagogiikkaan ytimellisesti liittyvä oman äänen ja tiedon tuottaminen tarkoittaa omassa toiminnassani esimerkiksi niin omani kuin myös osallistujien ajattelun haastamista. Taiteeni ja pedagogiikkani yksi tärkeä kulmakivi onkin kriittinen ajattelu ja siihen kannustaminen. Kriittiseen ajatteluun liittyy oleellisesti kysymys; miksi. Miksi toimimme, kuten toimimme? Arvostan ryhmän jäsenten rohkeutta ottaa puheeksi hankaliakin asioita ja kysyä vaikeita kysymyksiä. Jotta osallistujan kriittisen ajattelun on

mahdollisuus aidosti kehittyä, olen kokenut tärkeäksi validoida kuulemaani. Yksinkertaiset toteamat ”Hyvä kysymys” tai ”Hyvä pointti” ovat lauseita, joita käytän usein positiivisen vahvistamisen keinona keskustelutilanteissa, joissa osallistujat kysyvät tai ottavat puheeksi asioita.

Kriittiseen ajatteluun kannustaessa on näkemykseni mukaan hyvä tuoda esiin myös feministiseen pedagogiikkaan kuuluva keskeneräisyyden ja elinikäisen oppimisen arvostaminen. Väitöskirjatutkija ja opettaja Mimmi Pölösen mukaan nähdessämme arvon keskeneräisyydessä, uskallamme tällöin oppia lisää, kuin myös toimia käyttäen omaa ääntämme, eli niitä tietoja ja taitoja, joita meillä jo on (Pölönen 2022, 101.). Ajattelen, että oleellinen osa oman äänen muodostumisen prosessia on kaikki ne haparoinnit, kurotukset kohti, kömmähdykset, hahmottelut ja horjahdukset, joita luoviin prosesseihin kuuluu. Pedagogina tilaa voi luoda esimerkiksi aktiivisella keskusteluihin osallistamisella, kannustamalla ja validoimalla. Yksi itselle muodostunut toimivaksi toteamani tapa ohjatesani esityksiä on lausahdus ”Sori mä olin epäselvä. Tarkoitin...”. Käytän lausahdusta tilanteissa, joissa esiintyjä ryhtyy toimimaan harjoitustilanteessa toisin, kuin olin pyytänyt. Kääntäessäni huomion oman ilmaisuni epäselvyyteen sen sijaan, että sanallistaisin havainnon esiintyjän toiminnasta, olen kokenut tämän toimintatavan luovan tilaa hakemiselle ja hahmottelulle.

2.3. Pedagoginen turva

Sairaalakoulun apulaisrehtori ja erityisluokanopettaja Kira Hurmen sekä konsultoivan erityisopettaja Tarmo Kyllösen mukaan pedagogisen turvan osa-alueisiin kuuluvat esimerkiksi turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö, pedagoginen turvallisuus ja sosiaalinen turvallisuus. (Hurme & Kyllönen 2025, 11.) Pohdin opinnäytteessäni pedagogisen turvan toteutumista omissa ja haastateltavien kokemuksissa.

Turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön luomisessa on kyse opiskeluympäristön fyysisen turvallisuuden varmistamisesta ja oppijan fyysisen hyvinvoinnin tukemisesta. Oppimisympäristöä tarkemmin arvioidessa voi kysyä, tukeeko ja mahdollistaako vai haastaako ympäristö oppimista. Minkälainen fyysinen ympäristö ja sen tilat konkreettisesti ovat? Tukevatko sen kalusteet ja välineet tilaan suunniteltua toimintaa? Asiaa teatterin opiskelun kannalta katsoessa voi myös pohtia, miten opetustilat sopivat

teatterin harjoitteluun ja esittämiseen. Fyysisten objektien lisäksi ympäristön turvallisuuteen vaikuttaa myös siellä tapahtuva toiminta. Minkälaista vuorovaikutusta, rutiineja tai struktuureja ympäristössä toteutetaan. Lisäksi fyysiseen turvallisuuteen kuuluu esimerkiksi oikeus fyysiseen koskemattomuuteen. (Hurme & Kyllönen 2025, 18–19, 22)

Pedagoginen turvallisuus rakentuu pohjimmiltaan ihmisen psykofyysistä tarpeista huolehtimiselle. Käytännön tasolla Hurmeen ja Kyllösen mukaan pedagoginen turvallisuus tarkoittaa esimerkiksi oikeantasoisia tehtäviä, selkeitä ja ymmärrettäviä ohjeita, ohjausta ja opettamista, rakentavaa ja kannustavaa palautetta sekä oikeutta oppimisen iloon. (Hurme & Kyllönen 2025, 11, 35–36) Teatteriopetuksen kontekstissa oikeantasoiset tehtävät voivat tarkoittaa opiskelijoiden näyttelijäntyöllisen kokemuksen huomioimista; onko opiskelijalla hahmotus omista käytössä olevista työkaluista tavoitellun ilmaisun saavuttamiseksi? Tai onko opiskelijalla käsitys omista fyysisistä tai psyykkisistä rajoistaan, eli mitä haluaa ja mitä ei halua tehdä opetuksen aikana?

Selkeät ja ymmärrettävät ohjeet teatteriopetuksen kontekstissa tarkoittaa mielestäni tehtävien harjoitteiden toteutustavan ja tavoitteiden selkeää artikuloimista. Käytännössä tämä voi vaatia useita toistoja tai asian selittämistä eri näkökulmista, jotta kaikki saavat riittävän ymmärryksen siitä, mitä ollaan tekemässä. Oman kokemukseni mukaan tehtävänannon hetkellä osallistujilla voi olla kynnyks ilmaista, ettei ole ymmärtänyt tehtävänantoa, joten on pedagogin tehtävä varmistaa jokaisen ymmärtävän, mitä heiltä odotetaan.

Ohjaus ja opetus on luontevasti tulkittavissa teatterin kontekstiin. Ajattelen, että teatteriopetuksen yhteydessä se voi tarkoittaa erityisesti opetuksellisen sekä ohjauksellisen huomion jakamista riittävän tasaisesti opiskelijoille ja ohjattaville. Teatteriopettajan ja -ohjaajan tehtävä on varmistaa, että jokainen teatterioiskelija saa riittävää opetusta ja ohjausta suoriutuakseen tehtävistä harjoitteista sekä saadakseen riittävät työkalut esityksen valmistamisen prosesseihin.

Rakentava ja kannustava palaute tarkoittaa teatteriopetuksessa harjoitteista sekä esitystyöskentelystä annettavaa palautetta. Teatterin tekemisen lähtökohdat ovat hyvin henkilökohtaiset. Sitä tehdään oman kehon, ajattelun ja persoonan kautta, jolloin palautteen laadun merkitys on erityisen tärkeää.

Oikeus oppimisen iloon on teatteriopetuksen kontekstissa tulkittavissa muistutuksena teatterin yhteisöllisestä luonteesta sekä siitä, ettei teatterin tekemisessä ole kyse mistään niin vakavasta, etteikö siihen voisi tuoda mukaan iloa ja inhimillistä asennetta.

Pedagogisen turvan kontekstissa sosiaalinen turvallisuus muodostuu ryhmän turvallisuudesta ja toimivuudesta sekä ryhmässä harjoitetun johtajuuden laadusta.

Hurmeen ja Kyllösen mukaan, vaikka turvallisuuden tunne on yksilöllinen, turvallisuus on kuitenkin perusluonteeltaan kollektiivinen ilmiö. Toisin sanoen, vaikka tunteiden kokeminen on yksilöllistä ja jokainen voi kokea saman tilanteen eri tavalla, on jokaisella ryhmän jäsenellä osuutensa turvallisen ryhmän muodostumiseen. Me vaikutamme ja vaikutumme jatkuvasti toisistamme. Näin ollen yksittäisten ryhmän jäsenten turvallisuus on riippuvainen ryhmän yleisestä sosiaalisesta turvallisuudesta. Mikäli sosiaalinen turvallisuuden tunne ei synny ryhmän yksilöille, eivät he oppijoina saa käyttöönsä omaa oppimisen potentiaaliaan ja oppiminen vaikeutuu, hidastuu tai jopa estyy. (Hurme & Kyllönen, 113–118, 2025) Teatteriopetuksessa ryhmän yleisestä sosiaalisesta turvallisuudesta voi huolehtia esimerkiksi ryhmäyttämiseen panostamalla, yhteisten pelisääntöjen luomisella ja niistä kiinni pitämisellä, keskusteluyhteyden vaalimisella, rakentavalla palautteenantotavalla ja riittävällä ristiriitojen käsittelyllä.

3. Menetelmä

Seuraavaksi avaan opinnäytteeni menetelmällisiä lähtökohtia. Tärkeimpänä materiaalinkeräämisen menetelmänä työssäni toimivat tekemäni syvähaastattelut. Professori Pirkko Anttilan mukaan syvähaastattelemisella tarkoitetaan tarkoituksellista keskustelua, jossa halutaan paneutua syvälle käsiteltäviin aiheisiin. Tämä tarkoittaa aiheiden syvällistä tarkastelua haastateltavan omista tunteista, asenteista ja näkemyksistä käsin. Tähän aiheeseen tarkasti paneutuvaan haastattelemisen tapaan kuuluu noin puolentoista – kahden tunnin kesto, jotta luottamus kerkeää syntyä haastateltavan ja haastattelijan välille. (Anttila, 1996) Valitsin syvähaastattelut tärkeimmäksi materiaalinkeräämisen tavaksi, koska halusin tuoda kuuluviin yksittäisten henkilöiden mielipiteitä, kokemuksia ja havaintoja Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen opetuksesta. Syvähaastattelu tuntui toimivalta tavalta luoda yhteys haastateltaviin ja heidän kokemuksiinsa.

Käytän haastatteluista, omista sekä haastateltavan 5 opistoaikaisista työpäiväkirjoista ja keväällä 2025 kirjoittamistani muistiinpanoista keräämääni materiaalia läpi opinnäytteen. Kevään 2025 muistiinpanot kirjoitin dokumentoidakseni omat muistot kokemuksistani Lahdessa mahdollisimman kattavasti, ennen kuin toteutan haastattelut ja vaikutun haastateltavien kokemuksista. Tämä kokemuksellinen aineistokokonaisuus rytmittää työtä ja toimii sen oleellisimpana sisältönä.

Olen pseudonymisoinut haastateltavat ja viittaa kuuteen haastateltavaan numeroilla, esimerkiksi ”haastateltava 6” tai ”henkilö 6”. Olen häivyttänyt aineistosta haastateltavien tunnistetietoja parhaani mukaan. Opinnäytteessä puhun yleisesti Lahden kansanopiston teatterikoulutuksesta mainitsematta kuitenkaan entisten tai nykyisten henkilökunnan jäsenten nimiä, työnkuvia tai ammattinimikkeitä. Olen korvannut ammattirooliin viittaavat lainaukset yhdenmukaisesti sanalla ”ammattilainen”.

Haastattelin keväällä 2025 kuutta entistä Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen opiskelijaa. Lähestyin haastattelukutsulla henkilöitä, joiden oletin omaavan jonkinlaisia kriittisiä ajatuksia Lahdessa harjoitetusta pedagogiikasta. Osan haastateltavista tunsin jossain määrin etukäteen, osan tiesin vain nimeltä. Haastateltavista osa on opiskellut samoilla vuosikursseilla ja osa ei. Haastatteluaineiston lisäksi sain haastateltavalta 5 käyttööni otteita hänen opistoaikaisesta päiväkirjastaan. Henkilön 5

päiväkirjamerkinnöistä valikoin erityisesti lainauksia, joissa korostuu opetuksessa vallinneen tunnelman ja ilmapiirin kuvailu.

Materiaalin keräämisen lisäksi tavoitteenani oli luoda haastattelutilanteista mahdollisimman turvallisia haastateltaville. Toimitin haastateltaville etukäteismateriaalina opinnäytesuunnitelmani lyhyen esittelyn. Pyysin heitä varaamaan haastatteluajan ja ilmaisemaan tahtonsa haastattelupaikaksi. Lisäksi lähetin heille haastattelun pohjana toimivat kysymykset ja haastattelutilanteessa käytettävän liikennevalojärjestelmän kuvan (liite 1). Liikennevalojärjestelmä on teatteriopettajakollega ja seksuaalineuvoja Mirkka Maarajärveltä lainaamani menetelmä, johon pääsin tutustumaan Maarajärven ohjaamassa teatteriopettajan opintoihin kuuluvassa työpajassa syksyllä 2024. Käytännössä tulostin konkreettisen kuvan liikennevaloista, jossa punaisen värin kohdalla luki ”haluan lopettaa”, keltaisen värin kohdalla ”epävarma olo/pidetään tauko” ja vihreän värin kohdalla ”ok fiilis”. Pidin kuvaa esillä koko haastatteluiden ajan muistutuksena siitä, että voimme pitää taukoja vapaasti, keskeyttää missä vaiheessa tahansa ja, että suostumuksen haastatteluun voi ottaa aina takaisin. Kuvan tarkoitus oli toimia tukena haastateltavien psyykkiselle itsesäätelylle sekä madaltaa kynnystä omista psyykkisistä ja fyysisistä tarpeistaan huolehtimiselle haastattelutilanteessa. Toimittamani etukäteismateriaalit sisälsivät myös listan auttavien tahojen yhteystiedoista. Lisäksi pyrin kertomaan avoimesti yhteyttä ottaessani opinnäytteeni näkökulman olevan kriittinen kokemaani opetusta kohtaan sekä tavoitteenani tuoda julkiseen keskusteluun positiivisten kokemusten rinnalle erityisesti ristiriitaisia ja negatiivisia kokemuksia Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen opetuksesta.

Jäsennän ja analysoin haastattelumateriaaleja ja muuta aineistoa teemoittelemalla niitä intuitiivisesti. Intuitiotutkija Asta Raami kuvailee intuitiivista tietämistä välittömänä, assosiatiiivisena ja ei-tietoiseen tietorakenteisiin pohjautuvana. Suurin osa ihmisen ajattelusta onkin intuitiivista, eli välitöntä ja ei-tietoista ajattelua. Raami kertoo psykologian tutkimuksen mukaan intuition toimivan sateenvarjokäsitteenä, jonka alle asettuu kaikki mielen toiminnat, lukuun ottamatta tietoista päättelyä. Tämän näkemyksen mukaan intuition määritelmän sisälle mahtuvat niin alitajuinen toiminta,

automatisoituneet taidot, assosiaatiot sekä vaistot kuin myös opitut tavat, kuten mieltymykset ja inhot. (Raami 2016)

Haastatteluiden litterointivaiheessa minut yllätti se, kuinka paljon materiaalia kuudesta syvähaastattelusta saa. Olin kuvitellut, että kuusi haastattelua olisi vähän, mutta tämä oletus ei pitänyt paikkansa. Jopa siinä vaiheessa, kun kuvittelin tiivistäneeni haastatteluista vain minua kiinnostavimmat kohdat, oli minulla edessä noin 50 sivun tiedosto haastattelutekstiä. Intuitiivinen teemoittelu ja luottaminen prosessiin sen kaoottisuudesta huolimatta auttoivat kuitenkin eteenpäin materiaalivuoren jäsentelyssä.

Aloitin haastattelumateriaalin intuitiivisen teemoittelun jakamalla sen kolmen isomman otsikon alle; opetus, sosiaaliset tasot ja kulttimaine. Neljännen luvun; Opetuksen luonne – mihin se kasvatti?, sisällöistä ja teemoista osasin jo haastatteluvaiheessa etukäteen odottaa monia. Arvelin työmoraaalin ja yhteisön suhteen työhön nousevan haastatteluissa vahvana esille, kuin myös taiteilijuuden ja opetuksen yhteiskunnallisten tasojen.

Aloittaessani haastatteluiden sarjaa en kuitenkaan osannut ajatella, kuinka selkeästi sieltä nousisi mielikuva jälkiturkkalaisen pedagogiikan vaikutuksesta opetukseen Lahdessa. Jälkikäteen se tuntuu ymmärrettävältä ja loogiselta päätelmältä, mutta en ollut osannut asettaa käsityksiäni saamastani opetuksesta jälkiturkkalaisuuden kontekstiin.

Viidennen luvun; Sosiaaliset tasot – ihmisten välisyys, haastattelumateriaaleista nousseet teemat eivät tuoneet suuria yllätyksiä. Ennakkokäsitykseni oli, että entisten opiskelijoiden kokemukset Lahden kansanopiston teatterikoulutuksessa opiskelusta muodostavat hyvin laajan kokemusten kirjon. Olen ymmärtänyt, että joillekin opiskelu Lahdessa on ollut positiivisella tavalla elämän merkittävintä aikaa ja joillekin se on ollut psyykkisesti rikkova, jopa traumatisoiva kokemus. Tulkitsen, että tämä kokemusten skaala kuvaa sitä, miten sosiaalisilla suhteilla, statuksella ja asemalla yhteisössä on ollut suuri merkitys siihen, millaista opetusta sekä kohtelua on saanut. Haastatteluiden ja niistä saadun materiaalin läpikäymisen myötä tämä mielikuva vahvistui.

Minulle uutta tietoa oli, kuinka paljon ja syvällisesti jotkut ryhmät olivat haastateltavien mukaan opistovuosien jälkeen prosessoineet ja analysoineet koulutuksen tapahtumia yhdessä kollektiivisesti. Olin tehnyt tulkinnan omien kokemuksieni pohjalta,

että kaikissa muissakin ryhmissä vallitsisi edelleen puhumattomuuden kulttuuri. Onnekseni olin väärässä, näin ei ollut kaikkien kohdalla.

Ennen haastatteluita pohdin paljon kuudennessa luvussa käsiteltävää Lahden kulttimainetta sekä näkemyksiäni opetuksen kulttimaisista piirteistä. Aloin jossain vaiheessa kuitenkin epäilemään tätä tulkintaa ja pohdin, onko vertauskuva liian raju tai tulkintani virheellinen. Haastatteluiden edetessä kuitenkin ajatus kultin piirteistä opetuksessa vahvistui. Yllätyin jopa, kuinka voimakkaita uskonnollissävyytteisiä muistoja opetustilanteista nousi, kuten opiskelijoiden jalkojen peseminen samalla tavoin kuin Jeesus pesi opetuslastensa jalat (Haastattelu, henkilö 1).

4. Opetuksen luonne – mihin se kasvatti?

Seuraavaksi luvuissa 4–6 tulen käsittelemään syvemmin tekemistäni haastatteluista keräämäni kokemuksellista aineistoa. Olen teemoitellut materiaalia kolmen isomman käsitteen alle, joista luvussa 4 tarkastelen Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen antamaa opetusta ja sitä, mihin se kasvatti. Aloitan tarkastelemalla opetuksen yleistä luonnetta sekä asetan opinnäytteessä käsiteltävät kokemukset ajalliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tämän jälkeen perkaan alaluvuissa tarkemmin haastatteluista nousseita teemoja, kuten taiteellista ajattelua, jälkiturkkalaisuutta, yhteiskunnallisuutta ja työmoraaalin käsitettä. Viidennessä luvussa käsittelen opetuksen sosiaalisia tasoja ja kuudennessa luvussa Lahden kulttimainetta sekä opetuksen kulttimaisia piirteitä.

Suomessa vapaan sivistystyön oppilaitoksia ovat muun muassa kansanopistot, kansalaisopistot ja kesäyliopistot (Opetushallitus). Vapaalla sivistystyöllä tai kansanopistoilla ei ole yhtä yhteistä helposti määriteltävää omaa pedagogiikkaa. Kuitenkin kansanopisto-opetusta yhdistäviksi pedagogisiksi erityispiirteiksi tunnustetaan muun muassa aktiivisen kansalaisuuden, osallistujalähtöisyyden, omaehtoisuuden, ryhmän merkityksen ja yhteisöllisyyden tukeminen sekä kannustava palautteenantotapa esimerkiksi oppimistulosten mittaamisen sijaan. Internaattipedagogiikka eli kansanopistopedagogiikan sisäoppilaitoskäytäntö on selkeimmin tunnistettava monissa kansanopistoissa toteutettu pedagoginen käytäntö. Näin ollen opintojen kokonaisvaltaisuus ja yhteisöllisyys on yksi erityinen tunnistettava piirre. (Pätäri ym., 2019, 8, 196, 206)

Lahden kansanopiston teatterikoulutus erottuu suomalaisen kansanopistotasaisen teatteriopetuksen valikoimasta hyvällä maineellaan ja tätä korostetaan myös koulutuksen nettisivuilla. Lokakuussa 2025 teatterikoulutuksen sivuilla vieraillessani Lahtea kuvataankin Suomen parhaana opistotason teatterikouluna. Koulutuksen kuvaillaan tarjoavan laadukasta opetusta omistautuneessa yhteisössä, jossa teatterialan ammattilaisuus on jaettu tavoite. (Teatterikoulutus.fi) Ensimmäisen vuoden Teatteri 1 -opinnot esitellään teatterityön ja näyttelemisen perustaitojen harjoitteluun keskittyvinä,

toisen vuoden Teatteri 2 -opintojen keskittyessä taiteellisen ajattelun syventämiseen. (Lahdenkansanopisto.fi)

Suurimman osan haastateltavien kuin myös omana opiskeluaikanani teatterikoulutuksessa Teatteri 1 ja Teatteri 2 -koulutuksien opetuksesta ovat vastanneet kaksi eri henkilöä. Näin ollen myös pedagogiikat eri vuosina ovat olleet hyvin erilaiset, kuin myös koulutuksien sisältöjen painotukset.

”Eka vuosi oli enemmän semmoinen niinku anarkistinen ja koostui tavallaan monista osista ja tavallaan jatkuvasti jostain ristiriidasta. Ja sitten se toinen vuosi oli enemmän semmoinen, että se [ammattilainen] enemmän tavallaan määrittää sitä tilaa ja sil on ne oikeat vastaukset ja me yritetään selvittää että, mitkä ne on.” (Haastattelu, henkilö 3).

Oman opistovuoteni jälkeen moni asia on muuttunut.

”Mä oon siinä käsityksessä, että se on mennyt tosi paljon parempaan suuntaan.” (Haastattelu, henkilö 3)

Koulutuksen toimipiste on muuttunut ja opiskelijat eivät enää asu sisäoppilaitosmaisesti opistorakennuksessa. [Ammattilaiset] on myös vuosien varrella vaihtunut sekä oletettavasti moni asia opetuksessa sen myötä.

”Mut sen niinku tiedostaa, että ajat on ollut toiset ja ei pelkästään Lahdessa vaan kaikkialla muuallakin.” (Haastattelu, henkilö 1)

Myös suomalainen yhteiskunta ja teatteriala on kokenut vuosien aikana monenlaisia muutoksia. Metoo -ihmis oikeusliike avasi monenlaisia teatterialalle ja kaikille yhteiskunnan osa-alueille ulottuvia keskusteluita sekä mahdollisuuksia muutoksille. Erilaiset valtaan ja sen väärinkäyttöön, ihmis oikeuksiin sekä syrjinnän eri muotoihin liittyvät yhteiskunnalliset keskustelut ovat valtavirtaistuneet. Turvallisemman tilan periaatteet ovat asettuneet osaksi tapahtumien järjestämistä Suomessa.

4.1. Taiteilijuus ja taiteellinen ajattelu

Yhtenä tärkeänä teemana haastatteluissa nousi taiteilijuus ja sille kaikkensa antaminen:

”Kokonaisvaltaiseen taiteilijuuteen. Annetaan kaikki.” (Haastattelu, henkilö 3)

”Mä jotenkin yhdistän sen semmoiseen, että sitten on semmoinen nälkätaiteilijuus. Sä haluat tehdä taidetta ja nyt on pakko niska limassa perustaa oma teatteri.” (Haastattelu, henkilö 4)

Haastateltava 3 pohti Lahden kansanopiston teatterikoulutuksessa tehtyjä esityksiä ja sitä, mitä asioita kokemastaan kaipaa ajoittain:

”Ne esitykset oli tosi jännittäviä. Mutta sitten mä uskon, että se sama voisi olla saavutettavissa ei kyseenalaisin metodein. Kyllä mä välillä kaipaan tähän aikaan jotain semmoista riskinottoa ja sellaista heittäytymistä.”

Haastateltava 6 koki koulutuksen kasvattavan erityisesti nykynäyttämölliseen ajatteluun:

”Ni olihan se semmoista niinku nykynäyttämö.”

Osana taiteellisen ajattelun ja oman taiteilijuuden kehittämistä opetuksessa käsiteltiin usein suuria universaaleja teemoja:

”Siinä opetuksessa oli semmoiset isot teemat. Semmoiset niinku totuus ja rakkaus.”
(Haastattelu, henkilö 3)

Jokaiselle vuosikurssille oli opiskeluaikanaani tapana antaa vuoden teema, joka vuoden pääproduktion lisäksi linkitettiin opinnoissa käytäviin keskusteluihin. Pohdin keväällä 2025 kirjoittamissani muistiinpanoissa näiden keskusteluiden sekä vuotemme teeman, pyhyiden, vaikutuksia:

”Opetukseen sisältyi taiteellisen ajattelun opintokokonaisuus, joka tarkoitti keskusteluita isoista arvokysymyksistä. Harjoittelimme omien arvojen ja oman taiteellisen ajattelun sanoittamista. Nautin näistä keskusteluista ja koen saaneeni niistä paljon niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisen elämäni puolella. Samalla koen, että nämä keskustelut myös loivat maaperää ehdottomalle ja mustavalkoiselle ajattelulle. Teatterinopiskelua tehtiin rakkaudesta, oli kyse meidän olemassaolomme ytimestä, elämästä ja kuolemasta. Kaikesta tuli suurta, merkittävää ja pyhää. Teatterista tuli pyhää, opiskelusta tuli pyhää, työn tekemisestä pyhää, [ammattilaisesta] tuli pyhä. ”
(Muistiinpanot, 1.4.2025, Emmi Ihalainen).

Muistiinpanoihini viitaten koen, että positiivisten vaikutusten rinnalla nämä ylevät ja elämää suuremmat arvokeskustelut saattoivat myös hämärtää ajatteluani ja heikentää opiskelijana kykyäni kriittiseen ajatteluun sekä tilanteiden ja kokonaisuuksien arviointiin. Pyhyyteen assosioituu omassa mielessäni staattisia olemisen tapoja, kuten hiljaisuus, kunnioitus, hartaus, hitaus ja muuttumattomat rituaalit. Omassa kokemuksessani myös pyhydestä käytävät keskustelut ruokkivat asetelmaa, jossa me opiskelijat olimme passiivisia vastaanottajia, emmekä niinkään itsenäisiä ajattelijoita. Ajattelen, että nämä ylevät, jopa pyhät keskustelut loivat pohjan sille kulttuurille, jossa vallanväärinkäyttöihin puuttuminen oli yhä vaikeampaa.

Opetuksessa oli monenlaisia puolia:

”Elämyksellistä, immersoivaa, performatiivista. Vaikuttavaa millä lailla sitä opiskeltiin, että se ei ollut mitään sellaista peruskauraa. Jatkovaa speaktaakkelia, sellaista jotenkin erityistilaa.” (Haastattelu, henkilö 3).

Henkilö 3 jatkaa refleктоimalla silloista ajatteluaan:

”Koki jonkinlaista sellaista vähän toksista ylpeyttä siellä olostani. Ajatteli ehkä jollain lailla, että on jotenkin parempi. Että on osa jotain sellaista, mikä tekee musta vähän jotenkin, no joku semmoinen erityisyys siinä kokemuksessa oli.”.

Päätelen, että taiteilijuudelle ja yleisille teemoille annettaessa suuri painoarvo, saattoi nämä pedagogiset valinnat ruokkia myös ylpeyttä yhteisön sisällä. Henkilö 3 jatkaa:

”Ja jotenkin sellainen ehkä sen teatteriopiskelijoiden sellaista omaa erityisasemaa siellä koulun sisällä tavallaan vahvistettiin. Että me ollaan vähän niinku spesiaali porukka täällä tän talon seinien sisällä. Ja varmaan suhde muualla tehtävään taiteeseen, en mä tiedä sitten, mistä tulee semmoinen pieni ylpeys ja ylen katse.”.

”Kaupunginteatteri kriittistä ajattelua.” (Haastattelu, henkilö 1)

Yksi kokemukseni opetuksesta ja taiteilijuuteen kasvattamisesta liittyy myös henkilön 1 kuvaamaan kriittiseen suhtautumiseen erityisesti kaupunginteattereita kohtaan. Pohdin muistiinpanoissani tätä kriittistä asennetta:

”Muiden teattereiden ja koulutuksien dissaus. Minulle on jäänyt mieleen erikoinen suhtautuminen niin sanottuihin laitosteattereihin sekä muihin teatterialan koulutuksiin. Laitosteattereilla tarkoitettiin kaupunginteattereita tai muita VOS-rahoitettuja teattereita yms. Näistä teattereista värittyi keskusteluihin kuva jonkinlaisen myyttisen todellisen luovuuden ja taiteen vastakohtana. Keskusteluissa muodostui vastakkainasetteluita taiteen ja viihteen sekä laitosteattereiden ja vapaiden ryhmien välille. Tämä jaottelu tuntui omasta mielestäni erikoiselta ja keinotekoiselta. Ihmettelin, miksi tällöisten asenteiden vahvistamiseen haluttiin käyttää aikaa, ovathan kaupunginteatterit ja vastaavat laitokset merkittäviä teatterintekijöiden työllistäjiä. Asenne muita teatterialan koulutuksia kohtaan oli myös toisinaan erikoinen. Ammattikorkeakouluissa toteutettava teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutus sai vähättelyä osakseen kuin myös muut teatterikoulutusta tarjoavat kansanopistot, yhtä lukuun ottamatta. Puheista välittyi kuva, että ainoat vakavasti otettavat teatterikoulutukset Suomessa ovat Näty, Teak ja käymämme kansanopisto.” (Muistiinpanot, Emmi Ihalainen 1.4.2025)

Jälkeenpäin asiaa tarkasteltuna väitän, että opetuksen yhteydessä käydyissä keskusteluissa ilmennyt taiteen ja viihteen vastakkainasettelu on ollut sidoksissa myös siihen aikaan ja yhteiskunnalliseen kontekstiin, missä keskustelut on käyty. Luulen, että nykyään teatterikoulutuksissa osataan arvostaa enemmän myös viihteen eri muotoja osana teatteritaiteen tekemisen kirjoja.

4.2. Jälkiturkkalaisuus

Näyttelijä, tutkija ja opettaja Anu Koskinen määrittelee väitöstutkimuksessaan jälkiturkkalaisuuden Jouko Turkan opettamis- ja ohjaamistavasta voimakkaita vaikutteita saaneeksi teatterin (tai elokuvan) tekemiseksi, jossa Turka itse ei ole aktiivisena osallistujana, kuten ohjaajana tai opettajana. Eli jälkiturkkalaisuus voidaan nähdä muiden kuin itse Turkan harjoittamana opettamisen, ohjaamisen tai teatterin tekemisen tapana, jossa vaikututaan merkittävässä määrin turkkalaisuuteen liitetystä intensiivisistä tekemisen tavoista. (Koskinen, 2013, 163)

Toteuttamissani haastatteluissa henkilö 2 kuvaili kokemuksiaan Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen jälkiturkkalaisesta hengestä:

”Se on ollut sellaista jälkiturkkalaista aikaa. Niinku ainakin siellä Lahden kansanopistossa. Juostaan lenkkiä, treenataan himona, hikoillaan, ähkitään, puhkitaan ja jotenkin pyritään kohti semmoisia tosi voimakkaita tunnetiloja siinä näyttelemisessä.”.

Haastateltava 1 analysoi Lahden pedagogiikan luonnetta myös jälkiturkkalaiseksi:

”Ehkä tuntuu, että saa maistiaisen semmoista tavallaan Parviais-jälkeis pedagogiikka. Et jos mä koitan vähän hahmottaa tavallaan jostain sieltä, että mikä se on. Mä ajattelin, että se on vähän jälkiturkkalaista pedagogiikkaa.”.

Ilmaisu ”Parviais-jälkeis pedagogiikka” viittaa opetuksen yhteneväisyyksiin Jussi Parviaisen Teatterikorkeakoulussa 1984–1988 harjoittaman opetuksen kanssa. (Meriläinen, 2025) Turkkaan liitetty neromyytti alkoi tämän kaudella teatterikorkeakoulun rehtorina ja professorina. (Suutela 2006, 60) Valitettavasti tämän neromyytin aikakausi ei ole ohi Turkan poismenosta huolimatta. Vuonna 2025 Turkasta on julkaistu kolme kirjaa. Toimittaja Anne Moilasan mukaan teoksissa on kriittisyyden lisäksi havaittavissa myös palvontaa. Moilasan mukaan ihailun rinnalla olisi hyvä ottaa huomioon Turkan sadistinen käytös ja erityisesti naisiin kohdistettu alistaminen. (Moilanen 2025)

Samankaltainen kriittisyyden puuttuminen toistuu haastateltavan kuvauksessa Lahdessa vallinneesta opetus- ja keskustelukulttuurista:

”En mä edes oikein ihan silleen muista, että oliko meillä ihan kauheasti semmoisia kriittisiä äänenpainoja Turkasta. Kun musta tuntuu, että sitten siinä suomalaisessakin, tai niinku julkisessa keskustelussa ne tuli vasta sitten metoon myötä.”. (Haastattelu, 2)

4.2.1. Suuret tunteet

Koskisen mukaan käsite turkkalainen tunnetyöskentely tarkoittaa intensiivistä ruumiillista stimulointia sekä mielikuviin pohjautuvaa tunnetilojen tuottoa ja niiden käytön tapaa. Hän kuvaa tekemistään haastatteluista piirtyvän kuvan, jossa näyttelijän ja ohjaajan/opettajan väliset voimakkaat valta-asetelmat linkittyvät olennaiseksi osaksi turkkalaista tunnetyöskentelyä. (Koskinen, 163)

Tekemissäni haastatteluissa henkilö 5 kuvaili kohtausharjoitusta, jossa tavoiteltiin voimakasta ja suurieleistä tunneilmaisua:

”Hän pumppasi meiltä tuota suuren tunteen juttua. Tavallaan ymmärsin, mutta sitten taas en ymmärtänyt mitään. Meiltä haluttiin isoa energiaa jotenkin sen negatiivisen surun ja huudon kautta. Mutta se oli vähän silleen kepeähkö se meidän kohtaus ja se ei ollut niinku ok.”.

Henkilön 5 kokemuksessa näyttäytyy tulkintani mukaan turkkalaiseen tunnetyöskentelyyn linkittyvä ilmaisun intensiivisyys sekä [ammattilaisen] ja opiskelijan välinen voimakas valta-asetelma. Opiskelijoiden toteuttaessa kohtausharjoitteen kepeämmin, tuottavat he haastateltavan 5 kokemuksen mukaan [ammattilaiselle] henkilökohtaisen pettymyksen.

Henkilö 2 puolestaan kuvaili vuottaan Lahdessa jatkuvana valmiustilana heittäytymään intensiiviseen tunneilmaisuuksiin. Tulkitsen haastateltavan kokemuksen jatkuvana asettumisena emotionaalisen haavoittuvuuden tilaan:

”Se Lahti vuosi. Mä oon koko ajan valmis menee johonkin tunnetasoon tai semmoiseen. Että se on niinku arvaamatonta ja silleen myös tosi turvatonta. Että sinänsä silleen mikä tahansa päivä joku voi vaan tulla ja olla silleen: sun täytyy miettiä sun kipeintä muistoa. Tai siis näin oikeasti kävi.”.

Hän jatkoi aihetta kertomalla kokemuksestaan yksittäisestä harjoituksesta, jossa tehtävänantona oli ajatella kipeintä muistoaan ja näin asettaa itsensä emotionaalisesti haavoittuaiseen asemaan:

”En mä tiedä mihin se liittyy, miksi meidän piti miettiä meidän kipeitä muistoja. Mutta että muistaa, että se on tuijottanut mua silmiin ja ollut sillein: mieti sun kipeintä muistoa. Ja sitten mä aloin itkeä heti suorilta käsin ja siinäkin musta tuntuu, että sitten se oli vähän niinku semmoinen hyvä juttu. Että hienoa, kun ne kyneleet tuli.”

Haastateltavan 2 kuvauksessa tämä emotionaalinen haavoittuvuus ja itkeminen linkittyy myös muilta saatuun hyväksyntään ja ihailuun:

”Sitten saa kiitosta kenties siitä, että on niin tunteet silleen herkässä tai silleen. Että ne on valmiina sieltä vaan syöksähtämään.”.

Haastateltavan 2 kokemuksessa kiteytyy turkkalaiseen tunnetyöskentelyyn liittyvä intensiivinen mielikuviin pohjautuva tunnetilojen tuotto. Koskinen täsmentää ruumiillisen stimuloinnin tarkoittavan erilaisia ruumiillisen tilan muokkaamisen tapoja, kuten liikkumisen sekä ponnistelun tapoja, asentoja ja hengityksen säätelyä. Oleellista Koskinen mukaan turkkalaisessa tunnetyöskentelyssä on näiden ruumiillisen tilan muokkauseleiden toteuttaminen uupumustilassa. Tekemistään haastatteluista hän kertoo Turkan entisten opiskelijoiden kuvailleen Turkan opetuksen olleen valtavaa fyysistä rääkkiä ja ääritunteessa olemista. (Koskinen, 169) Samankaltaisia piirteitä löytyy tekemästani haastattelusta. Henkilö 2 kertoi minulle muistoistaan pareittain tehtävästä kohtausharjoituksesta. Harjoitteessa toisen pareista tavoitteena oli saada parinsa painiotteeseen ja toisen päästä irti tai karkuun otteesta. Tavoitteena oli voimakkaan fyysisen ponnistelun ja vastakkainasettelun kautta luoda intensiivistä tunneilmaisua:

”Mä muistan, että sitten kun mun dialogipari sai mut otteeseen, tai että se harjoittelu loppui siihen, että mä itkin. Mut myös mä itkin siinä sen verran paljon, että sitten multa tultiin kanssa kyllä kysymään, että onko kaikki hyvin.”.

Haastateltava 2 kuvaa kokemuksen ristiriitaisuutta:

”Se on niin ristiriitaista, että samaan aikaan muistan ajatelleeni, että tää on hyvä, että mulla tuli itku. Koska se jotenkin liittyy johonkin semmoiseen, että nyt mä sain tän tunnetilan. Tai että nyt mä näyttelen, vaikka se tuli ihan aidosta asioista se tunne. Mä olin ehkä aistivinani jotain semmoista ihailua kanssa silleen niistä kanssaopiskelijoista, jotka katsoi sitä harjoitetta.”.

Tulkitsen henkilön 2 itkun syntyneen harjoitteeseen liittyvän painiotteella väkisin kiinnipitämisen aiheuttamasta voimakkaasta tunnereaktiosta, mahdollisesti ahdistuksesta tai paniikista. Väitän, että harjoitteeseen kiteytyy paljon Lahdessa annetun opetuksen sisältämistä jälkiturkkalaisista piirteistä. Pedagogina minua huolestuttaa kuvaillun harjoitteen rajuus ja sen vaikutus opiskelijoiden turvallisuuteen. Henkilö 3 kuvailee haastattelussa opiskeluvuosien rajuutta omasta näkökulmastaan:

”Jälkeenpäin on ollut tosi katkera siitä, että ne oli tosi rajuja ja kipeitä vuosia.”.

Tulkintani mukaan hän kuvailee intensiivisen jälkiturkkalaisen opetustyylin luomaa epäoikeudenmukaisuuden kokemusta:

”On kokenut vääryyttä nuorena ihmisenä. Eikä ole ymmärtänyt sitä, että tavallaan ne musta vastuussa olleet ihmiset on ajanut mut semmoisiin tiloihin ja jotenkin työskentelemään sillä tavalla, mikä ei ole tukenut mua.” (Haastattelu, henkilö 3).

Kaiken kaikkiaan viittaamistani haastatteluista tulkitsen haastateltavien saaman opetuksen olleen monelta osin pedagogisesti turvatonta.

4.3. Yhteiskunnallisuus ja poliittisuus

”Korostettin poliittisuutta.” (Haastattelu, henkilö 3)

Kokemus Lahdessa saadun opetuksen yhteiskunnallisesta ja poliittisesta luonteesta nousi esiin henkilöiden 1, 3, 4 ja 6 haastatteluissa:

”Tää on tosi poliittista ja tällä on merkitystä miten me tehdään.” (Haastattelu, henkilö 6).

”Mä oon ollut aika sellainen välittämätön vaikka poliittisista asioista ennen Lahtea. En mä niinku vaikka ymmärtänyt puoluepolitiikasta mitään.” (Haastattelu, henkilö 4).

Henkilö 1 ilmaisi yhtenä osana opiskelukokemustaan olleen opetuksen paikoittainen anarkistinen asenne:

”Siis ainakin kakkosvuosi, varmaan ykkösenkin jollain tavalla kannusti rajoja rikkovaan, (toimintaan) omia ja muun maailmaan. Kansalaistottelemattomuus oli kyllä aika sellainen iso (teema/asia).”.

Samaistun haastateltavien kuvauksiin opetuksen poliittisista ulottuvuuksista. Ajattelen, että teatterintekijöinä ja ihmisinä meitä kasvatettiin valveutuneiksi yhteiskunnallisiksi toimijoiksi.

Löydän Lahden kansanopiston teatterikoulutuksessa annetusta opetuksesta ja kriittisen pedagogiikan alle asettuvan radikaalin kasvatuksen ajatuksista yhteistä pinta-alaa.

Yhteiskuntatieteiden professori Juha Suorannan mukaan yhteiskunnalliset ja poliittiset ulottuvuudet kuuluvat olennaisesti radikaaliin kasvatukseen. (Suoranta 2005, 11)

Suorannan mukaan poliittinen kasvatus kannustaa opiskelijoita ilmaisemaan itseään kriittisesti ja vaikuttamaan niin opetukseen kuin ympäröivään yhteiskuntaan. Poliittisen kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa aktiivisia kriittisiä kansalaisia, jotka ymmärtävät, kuinka valta näkyy ja toimii heissä ja heidän kauttaan. (Suoranta 2005, 19–20) Nämä elementit ovat tunnistettavia suhteessa siihen, mikä tulkintani mukaan saattoi olla saamassani opetuksessa pyrkimyksenä. Käytännön toteutus kuitenkin poikkesi näkemykseni mukaan usein näistä ihanteista.

Henkilö 3 pohti anarkistisia tehtävänantoja ja niiden ulos julkiseen tilaan suuntautumista:

”Mutta sitten samalla se oli hyvin sulkeutunut yhteisö. Ja jotenkin ne ulosmenot, tuntui semmoiselta vähän jotenkin hasardeilta tai väkivaltaisilta.”.

Päätelen henkilöiden 4 ja 6 haastatteluista heidän kokeneen Lahden opetuksen poliittiset ulottuvuudet omaa taiteellista kasvua edistäviksi:

”Mä oon kyllä ihan iloinen siitä, että vaikka on, tiedätkö sä, just poliittisesti herännyt.” (Haastattelu, henkilö 4),

”...miettikää tarkkaan mitä te teette näyttämölle. Ja niinku taiteilijan vastuusta, ajattelusta, ne on jäänyt. Mä oon niistä tosi kiitollinen ja ne on niitä tärkeimpiä.” (Haastattelu, henkilö 6).

4.4. Työmoraali ja suhde työhön

Opinnot Lahden kansanopiston teatterikouluksessa olivat kokemukseni mukaan intensiiviset sekä vaativat meiltä opiskelijoilta lähes kaiken ajan ja energiamme. Opetuksessa korostettiin tähän ainutlaatuiseseen opistovuoteen kokonaisvaltaisesti sitoutumista.

”Kyllä mä muistan, kun on sanottu, että unohtakaa parisuhteenne. Nyt ollaan täällä ja tehdään täysillä. Mä otin sen niinku ihan tosissaan. Onhan se koululta valtava ja kohtuuton vaatimus tietyllä tavalla.” (Henkilö 4)

Tätä keskustelua käytiin usein erityisesti työmoraalin käsitteen kautta.

”Ei ihan hirveästi ollut elämää koulun ulkopuolella. Sitähän ei noin niinku opiskelukulttuurillisesti ihan hirveän hyvällä katsottu, että olisi, koska kaikesta tehtiin työmoraaliasia.” (Henkilö 6)

Työhön ja työmoraaliin suhtauduttiin yhteisössä kokemukseni mukaan suurella vakavuudella. Haastateltava 5 kuvailee kokemustaan opistoaikaisessa päiväkirjassa:

”Kunnioitus, työmoraali, motivaatio. Sävyssä on jotain konservatiivista ehdottomuutta. Puheista ymmärtää selvästi, että näistä ei tulla keskustelemaan, ja toisaalta, joiden kanssa tullaan koko vuoden aikana varmasti taistelemaan. Säännöksiä, rajoja, toimintamalleja, valmiisti tuotuna esiin, ota se äläkä mieti, kiität ja ymmärrät sitten jälkikäteen. Ryhmä ottaa puheet itseensä hiljaisuuden vallitessa, ymmärtäväisten nyökkäysten ja lattiaan suuntautuneiden katseiden valossa. Näin jälkikäteen ajateltuna, kuten toistuvasti tulevan syksyn aikana tullaan konfliktitilanteessa viittaamaan, kaikki oli todella esitetty jo ensimmäisenä päivänä. Raamit, joiden sisällä talossa tullaan työskentelemään, joiden sisällä meidän odotetaan toimivan. Nämä joko ymmärretään ja niitä kunnioitetaan, tai niitä ei ymmärretä, mutta silti niitä kunnioitetaan vaihtamalla asennetta.”.

Tämä opetuksen intensiivisyys ja siihen liittyvä yhteisön käsitys työmoraalista toisaalta oli myös tärkeä syy, miksi hain Lahteen opiskelemaan. Kuitenkin melko pian opintojen alettua omaan ajatteluuni kehittyi kriittisiä sävyjä:

”Mitä tarkoittaa työn hyvin tekeminen/korkea työmoraali? Onko se sitä, että kipeänäkin tekee töitä/tanssii yms? Onko sillä korkein työmoraali, joka valvoo pisimpään työleirillä?” (Muistiinpanot, Emmi Ihalainen, syksy 2014).

Samaisessa muistiinpanossa pohdin myös yhteisön työmoraalista käytävien keskustelujen vaikutusta opiskelijoiden hyvinvointiin:

”Nää asiat näkyy mielestäni lähes kaikessa opetuksessa: ei painoteta kehonhuollon ja itsestä huolehtimisen merkitystä. Pitäisi kipeänä tulla kouluun. Esim. jo tokalla kehotunnilla tehdään voltteja ilman sen kummempia varoituksia tai huomiota oman kehon, rajojen ja taitotason arvioinnista suhteessa työturvallisuuteen. Toi asenne heijastuu kaikkeen ja se näkyy urheiluvammojen määränä.”.

Päättelen muistiinpanoista, että saamamme opetuksen puitteissa oli haastavaa toteuttaa itselleni tärkeää pedagogista arvoa, eli jaksamisesta ja hyvinvoinnista huolehtimista.

Opinnot sisälsivät suuren määrän työtä.

”Se niinku työtahti ja työmäärä oli ihan käsittämätön, absurdi.” (Haastattelu, henkilö 2)

Kysyessäni haastateltavalta numero 1, mikä opinnoissa oli haastavaa, kertoi hän opetuksen kokonaisvaltaisesta luonteesta:

”Ainakin sen niin kun työn tai opetuksen ja vapaa-ajan välisen rajan vetäminen. Et ne roolit oli siellä Lahdessa mun kokemuksen mukaan tosi häilyvät. Mä koin, että se oli tavallaan semmoista jatkuvaa opetustilannetta, tai ei ollut semmoista selkeää välttämättä taukoo. Se oli semmoista 24/7-pedagogiikkaa jollain tavalla.”.

Haastateltava 4 puolestaan kuvaili suuren työmäärän vaikutuksia omaan vointiin:

”Se on ollut myös tosi tuhoavaa, kun on lähtenyt sitten suorittamaan yli omien rajojen.”.

Hän pohti myös velvollisuudentunnon merkitystä yhteisöä kohtaan:

”Yhteisön takia oli jotenkin valmis venymään.”.

Poissaoloihin suhtauduttiin opetuksessa kokemukseni mukaan varauksellisesti:

”Miten korkea se kynnyks oli jäädä sairastamaan, että kyllä se meininki ruokki ihan sikana sellaista, että tulet vaikka toinen jalka haudassa.” (Haastattelu, henkilö 2).

Tunnistan tämän kuvauksen myös omista kokemuksistani. Pohdin asiaa keväällä 2025 kirjoittamissani muistiinpanoissa:

”Koulutuksessa oli tapana tulla puolikuntoisena tai jopa sairaana kouluun/treeneihin. Ajattelen, että tämä oli yleistä teatterialalla tuohon aikaan.”.

Kirjoitan muistiinpanoissani ryhmässämme syntynyttä tapaa puolikuntoisina seurata opetusta sivussa:

”Meillä opiskelijoilla oli tapana tanssitreeneissä seurata sivusta, mikäli olimme kipeitä tai puolikuntoisia. Muistaakseni noin kuukausi ennen esityksemme ensi-iltaa tämä tuli ilmi ja saimme puhuttelun ensin suljetussa facebook-ryhmässä ja sitten kasvotusten. Toimintamme oli kuulemma lintsamista ja viesti heikosta työmoraalista. Olimme pettymys. Erilainen ryhmä kuin aiemmat vuosikurssit. Työmoraalimme huono. Emme anna kaikkeamme.”. (Muistiinpanot, Emmi Ihalainen, 15.4.2025)

Opistoaikaisessa päiväkirjamerkinnässä syksyltä 2014 argumentoin näkemyksiäni poissaolojen, puolikuntoisuuden ja sivusta seuraamisen teemoista:

”Mielestäni kannattaa levätä siinä vaiheessa, kun sillä voi ehkäistä jotain pahempaa ja pitkäkestoisempaa. Mun mielestä on vähän ajattelematonta tulla kipeänä tänne sairastuttamaan muut.”. (Muistiinpanot, Emmi Ihalainen, syksy 2014)

Haastateltava 6 kuvaa, yhteisössä käytyjen työmoraalikeskusteluiden vaikutuksia terveydestä huolehtimiseen:

”Onhan se perverssiä, että jos jollain on nilkka silminnähdän turvonnut, eikä pysty tanssimaan, niin siitä tehdään työmoraali/työmotivaatio ongelma.”.

Yhteisön ja ryhmämme työmoraalista keskusteltaessa palasimme usein myöhässä olemisen teemaan. Haastateltava 5 kuvailee opistoaikaisessa päiväkirjassaan kokemustaan, kuinka myöhästelyyn opetuksessa suhtauduttiin:

”Tunneille ei tulla myöhässä. Myöhästymisen on osoitus huonosta työmoraalista: myöhästynyt ei kunnioita muiden työpanosta. Jos myöhästyy ja ovi on kiinni, voi koputtaa, mutta vain oman harkinnan mukaan, kokeeko itse kuuluvansa ja saavansa tulla oppitunnille, vaikka tulisikin myöhässä.”

Omissa muistiinpanoissani keväältä 2025 puolestaan kirjoitan asiasta näin:

”Kävimme monia keskusteluita ryhmässämme tapahtuvasta myöhästelystä. Jotkut saapuivat toisinaan opetukseen viime minuutilla, joskus joku minuutin tai kaksi myöhässä. Myöhästelyyn suhtauduttiin vakavasti. Myöhästelyn lisäksi keskustelimme luottamuksesta, kunnioituksesta, työmoraalista ja sitoutumisesta.”.

Analysoin mahdollisia syitä, miksi myöhästelykeskusteluista muodostui niin suuri ilmiö ryhmässämme:

”Koen, että myöhästelystä puhuminen ja toisiamme siitä sättiminen oli ehkäpä ainut osaamamme keino sanallistaa intuitiivista tunnetta siitä, että kaikki ei ole tässä opetuksessa sekä ryhmädynamiikassa ihan kohdillaan. Myöhästelyn vahtimisesta muodostui jonkinlainen triggeri, laukaiseva tekijä. Kun joku oli minuutinkin myöhässä, oli se lupa kelle tahansa eskaloida koko tilanne ja vuodattaa epäluottamus ja oma paha olo muiden syyliin. Tämmöiset kilahtelut nähtiin esimerkillisenä ja vastuullisena toimintana.”. (Muistiinpanot, Emmi Ihalainen, 25.3.2025)

Koen, että myöhässä olemisen teemaan jollain tapaa kulminoitui kaikki ryhmän ja yhteisön sisällä olevat jännitteet sekä ristiriidat. Myöhässä olemisesta muodostui symboli kaikelle sille hankaukselle, mitä oli vaikea sanallistaa. Myöhästely oli konkreettinen asia, johon tarttua tilanteessa, jossa kokemuksille oli vaikea löytää sanoja.

Keväällä 2025 kirjoittamassani muistiinpanossa käyn läpi opetustilannetta vuodelta 2014, jossa sain kokea, kuinka vakava asia korkea työmoraali yhteisössä todella oli. Kuvaan muistiinpanossa opiskelijana kohtaamiani seurauksia tilanteessa, jossa työskentelyni tasoa ei koettu riittäväksi:

”Esitettyämme pienryhmämme demon hän oli pöyristynyt. Hän ei ollut tyytyväinen ja marssi dramaattisesti ulos luokasta. Palattuaan hän kertoi, kuinka haaskasimme kuulemma hänen ja kaikkien aikaa. Olimme tehneet tehtävän huonosti ja tämä oli reaktiosta päätellen suuri loukkaus kaikkia kohtaan. Tilanteesta maalattiin kuva, että tämä olisi koko teatterikoulutuksen yhteinen kriisi nyt.”

[Ammattilaisen] reaktio meidän opiskelijoiden heikkolaatuiseen opintotehtävän suoritukseen oli suuri eleinen. Tulkitsin, että reaktion taustalla oli pyrkimys vastuuttaa meitä jonkinlaisesta symbolisesta loukkauksesta koko teatterikoulutuksen korkeaa tasoa kohtaan. Työmoraalimme ei ollut riittävän korkea ja se oli rangaistavaa. Kuvailen muistiinpanoissa, millaisia seurauksia tästä tehtävän niin sanotusti huonosti tekemisestä annettiin:

”Julkisen nöyryytyksen lisäksi saimme rangaistukseksi esseetehtävän, jonka jokaisen opiskelijan täytyi tehdä, myös toisen vuosikurssin opiskelijoiden. Kokemus vahvisti käsitystä siitä, että minkäänlaisille virheille tai keskinkertaisuudelle ei ole varaa. Muutoin tulee nöyryytetyksi ja rangaistuksi.” (Muistiinpanot, Emmi Ihalainen, 28.3.2025)

Muistiinpanoissa kuvailemani kokemukseen nojaten väitän, että työmoraalin käsitteestä muodostui yhteisössä sosiaalista turvattomuutta aiheuttava vallan käytön väline. Käsitteellä oli mahdollista perustella monenlaisia pedagogisia valintoja sekä vierittää vastuu yksilöille rakenteiden tai valtajakaumien tarkastelun sijaan. Koen työmoraaliretoriiikan käytön myös epäjohdonmukaisena pedagogista turvattomuutta luovana keinona.

4.5. Metodiviikonloppu, ”vankityöleiri”

Vuosikurssini opetukseen sisältyi Lahdessa metodinäyttelemiseen keskittyvä viikonloppuleiri:

”Noin kuukauden jälkeen koulun alettua koitti viikonlopun mittainen työleiri. Tarkoituksena oli valvoa viikonloppu tai ainakin läpi yhden yön, ommella syksyn pääproduktiossa lavastuksena käytettäviä kankaita ja harjoitella tunnin välein esityksen tanssikohtausta. Ruoan saantia rajoitettiin vähäisiin määriin näkkileipää ja hernekeittoa. Harjoitussalista ei saanut poistua muutoin kuin luvalla vessaan.

Valvomisen ja pakkotyön kaltaisten olosuhteiden tavoitteena oli löytää kuumehoureen kaltainen näyttelijäntyöllinen mielentila, jotta pystyisimme samaistumaan esittämiimme hahmoihin, jotka ovat tappaneet ihmisen.” (Muistiinpanot, Emmi Ihalainen 21.3.2025)

Yllä kuvaillun kaltainen kokonaisvaltainen eläytyminen ja uppoutuminen roolihenkilön todellisuuteen on yhdysvaltalaisen metodinäyttelemisen perintöä. Metodinäyttelemisessä korostuu henkilökohtaisuus, syvyys ja sisäisyys tavalla, jossa halutaan esiin näyttelijän oikeasti kokemia tunteita jäljiteltujen tunteiden sijaan (Koskinen 2013, 60). Muistiinpanoistani käy ilmi opintoihin kuuluneen vankityöleirin metodinäyttelemisen elementit. Työleirin tavoitteena oli löytää valvomisen, ruoan rajoittamisen, työn tekemisen ja näistä seuranneen uupumuksen kautta haluttu näyttelijäntyöllinen mielentila. Tätä mielentilaa ja kokemusta oli tarkoitus käyttää myöhemmin näyttelijäntyöllisenä keinona roolityön rakentamisessa.

Näkemykseni mukaan metodinäytteleminen on melko äärimmäinen tapa lähestyä halutun näyttelijäntyöllisen ilmaisun etsimistä. Muistiinpanoissa kuvailemani kaltainen metodinäyttelemiseen keskittyvä viikonloppuleiri, ei anna mahdollisuuksia pedagogisen turvallisuuden ytimen toteutumiselle, eli opiskelijoiden psykofyysisistä tarpeista huolehtimiselle.

Muistiinpanoista ja toteuttamastani haastattelusta tulee ilmi metodiviikonlopun näennäinen vapaaehtoisuus:

”Osallistuminen oli näennäisesti vapaaehtoista. Kuitenkin ryhmänpaine oli valtava ja esimerkiksi työleirille eväitä salakuljettanut opiskelija sai negatiivista palautetta, kuinka hän ei heittäytynyt tarpeeksi.” (Muistiinpanot, Emmi Ihalainen 21.3.2025)

Opistoaikaisessa päiväkirjassaan henkilö 5 kuvailee kokemustaan työleirin vapaaehtoisuudesta:

”Säännöt oli jälleen tuotu hyvin oleellisesti ja painokkaasti esiin ennen tätä performatiivista: kukaan ei ole täällä pakosta, jos nukuttaa ja alkaa liikkua synkät ajatukset päässä, voi poistua ja mennä nukkumaan. Työn aikana kuitenkin minusta tuntui, että valinta ei syystä tai toisesta ollutkaan minun omani pysyä neula kädessä selkä pitkälle kohti lattiaa ojentuneena.”

Haastateltava 6 pohtii ulkopuoliseksi jäämisen riskiä, mikäli metodiviikonlopun olisi jättänyt opinnoissa väliin:

”Jossain määrin ollut vapaaehtoista, mutta ryhmäpaine on ollut kyllä melko hurja. Että joo vapaaehtoista osallistumista, mutta auta armias jos olisit jäänyt näiden asioiden ulkopuolelle, niin sitten olisi kyllä ollut outcast ryhmästä.”

Ajattelen, että vapaaehtoisen osallistumisen toteutumisen kannalta asetelma on ollut melko mahdoton. Nuorilta teatterialalle hakeutuvilta kansanopisto-opiskelijoilta ei voi olettaa kykyä vastustaa ryhmän luomaa painetta, kyseenalaistaa auktoriteetteja sekä tunnistaa ja pitää kiinni omista rajoistaan. Mielestäni metodiviikonlopun toiminta ei ole ollut vapaaehtoista, eikä oikeantasoisista opetusta alalle hakeutuville nuorille opiskelijoille. Metodiviikonlopun työskentely oli opiskelijoilta itseohjautuvuutta vaativaa. Emme saaneet opetusta, ohjausta tai tukea, vaan työskentelimme suurimman osan ajasta keskenämme ilman valvontaa. Henkisen kuormituksen lisäksi otimme paljon riskejä fyysisen terveytemme suhteen:

”Käden vammaan tukisidettä käyttänyt opiskelija sai kehuja, kuinka hän osallistui koko yön työntekoon ja tanssitreeneihin ’jopa käsi paketissa’. Yhdellä opiskelijalla oli varvas murtunut, toisella penikkatauti ja minä parain vaikeista palovammoista jaloissani. Silti me tanssittiin siellä läpi yön.”. (Muistiinpanot, Emmi Ihalainen 21.3.2025)

Ajattelen pedagogina, että meidät laitettiin opiskelijoina hankalaan asemaan. Ryhmäpaineen alla on haasteellista arvioida itsenäisesti ilman tukea omia henkisiä ja fyysisiä rajoja sekä tarpeita ja terveydellisiä realiteetteja.

Osana viikonloppuleirin tehtävänantoa oli kirjoittaa tunnin välein työpäiväkirjaan. Tämä oli tehtävänantona selkeä ja oman kokemukseni mukaan tarpeellinen henkisen hyvinvoinnin sekä selviytymisen kannalta. Näistä opiskeluaikaisista työpäiväkirjamerkinnöistäni tulee ilmi metodiviikonlopun uuvuttava luonne.

3.10.2014 Joo. Ollaan nyt vankityöleirillä. Tarkoituksena on rakentaa lavasteet ja tavoittaa kuumehoureinen tila näyttelijäntyön avuksi. Hirveä hedari, kurkku kipeä, jalkaan sattuu, vituttaa ompeleminen.

4.10.2014 klo 00.05. Noniin. Tanssin väsymysadrenaliineissa. En tiedä onko se hyvä vai huono juttu. Öö. Ei ihan aivot toimi.

Klo 1.05 Pelottaa et jalka menee huonommaksi. Ahdistaa kun en osaa ommella hyvin. Oon paska ja muut huomaa sen. En jaksa ommella. Haluan nukkua. Jengi iloitsee jostain vitun banaaneista. Ja mulle ei oo mitään proteiinia haavan parannukseen.

Klo 2.05 ...oon henkisesti poikki kaikesta. Mä haluan nukkua. Tai ihan mitä muuta kuin ommella. Nää vois vetää ihan hyvin ompelukoneella, mut ei.

Klo 3.05 Saatiin pullaa.

Klo 4.05 Nyt alkaa hajottaa ihan vitusti. Tulee raja pikkuhiljaa vastaan. Nyt vaikka menis nukkumaan niin en kyl menetä paljoa. Ryhmäytymisen parhaat vaiheet on jo käyty. Nyt alkaa vituttavin osuus. Mä en vittu jaksaa.

Klo 5.05 Rinnassa tuntuu ikävältä. Kaikkialle sattuu.

Klo 6.05 Aion mennä nukkumaan. Sattuu. Ahdistaa. Itkettä vähän. Musta ei ole tekemään enää mitään. Side pitäisi kohta vaihtaa. Tässä ei ole järkeä. Turha pinnistellä.

Henkilö 5 pohtii päiväkirjamerkinnässään työskentelyilmapiirin osuutta työleirin aiheuttamaan kuormitukseen:

”Työ saatiin lopulta tehtyä, purjeet nousivat varhain aamuyöstä sunnuntaina, mutta kokemus oli kokonaisuudessaan hyvin tunnepitoinen, pakottavalta tuntuva, ahdistava. Sanalla sanoen perseestä. Ryhmän tulehtunut ilmapiiri konkretisoitui hyvin oleellisesti työleiri-ilmapiirissä. Alun kevyt tunnelma, huumori ja läpänheitto kääntyi iltaan tullessa todella hankalaksi, väsyneeksi, ärsyyntyneeksi. En itsekään osannut pitää tsemppi-ilmapiiriä.”.

Haastateltava 5 muisteli päiväkirjassaan myös työleirin jälkipuintia:

” ’Aina ei tarvitse olla hauskaa’, ’Ei teatteri ole hauskaa’, ’Vaihda asennetta’, ’Tässä ryhmässä on huono työmoraali’. Jälkikäteen asiasta puitiin, ja lähinnä kuulemma harmittise ’heittäytymiskyvyn puute’, joka ryhmästämmä puuttui leirin aikana, sillä kokemus olisi voinut olla uniikki, once in a lifetime –tyyppinen elämys, jonka olisi voinut tehdä hyvässä hengessä ja huumorilla.”

Päiväkirjamerkinnöistä piiryy viikonloppuopetuksen vähintäänkin kyseenalainen, jopa vaarallinen luonne. Väitän, että univajeen, uupumuksen, vähäisen ravinnon ja ryhmäpaineen luoma kokonaisuus on näin jälkikäteen tarkasteltuna aiheuttanut opiskelijoille merkittävän riskialttiuden fyysisille loukkaantumisille sekä pitkäaikaisen emotionaalisen ja hermostollisen kuormituksen kasautumiselle. Voikin sanoa, että pedagogisen turvan elementit eivät toteutuneet tässä metodiviikonlopussa, kuten ei välttämättä ollut tarkoitukseen. Henkilö 6 kiteyttää kyseisen viikonloppuopetuksen luonteen ytimekkäästi:

”Nää metodit, eihän ne päivänvaloa silleen kestä.”.

5. Sosiaaliset tasot – ihmisten välisyys

Teatterin voima löytyy sen ihmisiä yhteen tuovasta voimasta. Teatterin harrastamisesta moni hakee yhteisöllisyyden kokemuksia, aitoja kohtaamisia muiden kanssa ja yhdessä tekemisen iloa. Kansanopistotason teatteriopeetus sitoo ryhmän ihmisiä vieläkin tiiviimmin yhteen, kokonaiseksi vuodeksi. Opetusta tehdään teatterin parissa usein oman persoonan kautta ja oman kokemukseni mukaan monet käyttävät vuorovaikutuksessaan kaverillisia elementtejä. Tunnelmaa saatetaan yrittää rentouttaa tai luoda luottamusta ja yhteisöllisyyttä avaamalla myös itseään henkilökohtaisella tasolla eri tavoin. Tämä ei ole välttämätöntä teatteriopeutuksen kannalta, mutta oman kokemukseni mukaan se on melko tavallista.

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen opiskeluun liittyviä sosiaalisia tasoja ja ryhmäilmiötä. Tarkastelen haastateltavien kokemusta opiskeluyhteisön ryhmädynamiikasta, -paineista ja -normeista. Pohdin koulutuksessa harjoitettua johtajuutta, koulutuksen yhteisöllisyyttä sekä sitä millainen merkitys jatkumolla, eli teatterikoulutuksen alumniyhteisöllä on ollut. Avaan myös [ammattilaisen] ja opiskelijoiden suhteiden laadun merkitystä opiskelukokemukseen, suhteiden aiheuttamaa eriarvoisuutta ja opiskelijoiden sukupuolen vaikutusta saadun opetuksen laatuun. Käsittelen myös yhteisössä esiintynyttä kiusaamista.

5.1. Ryhmädynamiikka

Psykologi Henry Honkanen kuvailee ryhmädynamiikan tarkoittavan ryhmissä käynnistyviä voimia ja prosesseja, jotka sääntelevät ihmisten välistä vuorovaikutusta ryhmässä. Näillä ryhmän vuorovaikutukseen vaikuttavilla voimilla ja prosesseilla Honkanen viittaa yksilöiden vaikutukseen toisiinsa sekä yksilöistä itsestään kumpuaviin psykologisiin tekijöihin. Nämä eri elementit muodostavat ryhmädynamiikan. (Honkanen 2016, 170) Opistoaikaisessa työpäiväkirjassani 8.10.2014 pohdin ryhmädynamiikkamme laatua seuraavasti:

”Ryhmädynamiikan muodostuminen luonnollisesti heikentynyt, kun meitä ei ole ryhmäytetty ja meitä vertaillaan edellisiin ryhmiin, odottaen meiltä samaa kuin heiltä.”.

Päiväkirjamerkinnästäni voi saada sellaisen kuvan, että ryhmädynamiikka olisi jotain, joka ei kaikissa ryhmissä aina muodostu. Ryhmädynamiikka muodostuu kuitenkin aina

ihmisten kokoontuessa ryhmiin. Kyse on laadusta, millainen dynamiikka ryhmään syntyy; avoin, yhteyteen pyrkivä tai vaikkapa konflikteja välttelevä.

Toisessa muistiinpanossani 2.12.2014 pohdin moittimisen vaikutusta kokemukseen ryhmädynamiikasta:

”Ei kuulemma kiinnosta tanssitunnilla. Vittu että loukkaa tommonen syyttely. Meitä moititaan, kun ei kuulemma kiinnosta.”.

Tulkitsen ryhmän saaman negatiivisen palautteen vaikuttaneen kokemukseen ryhmädynamiikasta heikentävästi. Pedagogina väitän, että mikäli ryhmä saa toistuvasti negatiivista palautetta tai tulee vertailluksi muihin ryhmiin, positiivisen ryhmäidentiteetin muodostuminen hankaloituu. Myös ryhmän jäsenten toisilleen antama negatiivinen palaute, passiivisuus tai toisten kannustamisen puute vaikuttaa herkästi ryhmädynamiikan laatuun.

Haastateltava 5 kuvailee kokemuksiaan kannustuksen puutteesta:

”Vituttaa kun jengi ei voida kehua toisia, olla rohkaisevia, kannustavia omasta näyttelijäntyöstään. Hyvä kun kukaan edes katsoo silmiin.”.

Haastateltava 5 kuvaa myös kannustuksen ja kohtaamisen puutteen vaikutuksia yksilön kokemukseen:

”Riittämättömyden tunne on varmaan tän vuoden isoimpia teemoja.”.

Päätelen, että positiivisen vahvistamisen ja kannustamisen puute sekä ryhmän saama toistuva negatiivinen palaute vaikuttaa niin ryhmäidentiteetin muodostumiseen, kuin myös yksilön riittävyuden kokemukseen. Väitän, että pedagogiseen turvaan oleellisesti liittyvän sosiaalisen turvallisuuden kannalta ryhmän saama jatkuva negatiivinen palaute on ryhmädynamiikan laatua merkittävästi heikentävä tekijä.

5.1.1. Ryhmänormit ja -paine

Ryhmänormilla tarkoitetaan ihmisten taipumusta muodostaa ryhmän yhteisiä käsityksiä, ikään kuin ryhmän toimintaohjeita, joilla luodaan yhteinen tapa toimia ryhmässä (Honkanen, 136, 2016). Teatteriopetuksessa on usein tapana tehdä jonkinlaiset ryhmän säännöt, joilla pyritään sitouttamaan ryhmää sekä luomaan turvaa ja luottamusta sen sisälle. Kokemukseni mukaan on tärkeää, että ryhmä on itse luomassa sääntöjä, jotta ryhmä kykenee myös sitoutumaan näihin sääntöihin. Omissa opinnoissani Lahdessa

kuitenkin säännöt annettiin meille opiskelijoille valmiina saneltuina. Henkilö 5 kirjoittaa kokemuksestaan seuraavasti:

”Ensimmäisenä päivänä Lahden kansanopiston teatterilinjalla kuulemme kymmenen perustavalaatuista ’käskyä’ tai teesiä, joita jokaisen tulisi noudattaa, ja jos ei noudata, voi mennä itseensä, vaihtaa asennetta tai jopa lopettaa koulunkäyntinsä.”.

Olen myöhemmin pohtinut, millä tavoin tämä sääntöjen ulkopuolelta määrittely vaikutti vuosikurssimme kykyyn toimia yhdessä. Henkilön 5 päiväkirjamerkinnästä tulkitseen sääntöjen ulkopuolelta määrittelyn vaikeuttaneen autenttista oman mielipiteen ilmaisua ryhmässä:

”Yksinäisyys, hyväksyntä, nöyryys värityivät ryhmämme dynamiikkaa. Ryhmän demokratiassa kielteinen vastaus ylimääräiselle tehtävälle saa ikävän sivusävyn (’No ei täällä näköjään kaikki ole samaa mieltä’), kun taas myönteinen leviää hiljaisuudessa muiden jäsenten mielipiteeksi. Ikään kuin ei saisi olla kielteistä mieltä, vaikka kaikessa ristiriitaisuudessaan on annettu ymmärtää, että totta kai voitte olla sitä mieltä kuin haluatte.”.

Yhdessä sovittujen sääntöjen ja normien lisäksi ryhmissä voi syntyä piilonormeja, eli niin sanottuja sanattomia sääntöjä tai sopimuksia. Haastateltava 6 kuvaili ryhmässä syntyneiden sanattomien sopimusten vaikuttaneen ryhmän käytökseen merkittävästi:

”On niinku vino pino sanomattomia sääntöjä, että tätä mieltä ollaan ja näin kuuluu käyttäytyä.”.

Honkasen mukaan ryhmäpaine näyttäytyy ryhmän toiminnassa tilanteina, joissa muiden tekemillä arvioinneilla, teoilla ja valinnoilla on merkittävä vaikutus siihen, miten päätämme yksilöinä toimia (Honkanen, 137, 2016). Ryhmäpaineen vuoksi saatamme yksilöinä päätyä toimimaan vasten omia arvojamme tai vaihtoehtoisesti positiivisessa mielessä rohkaistua tekemään jotain, mitä emme yksin uskaltaisi tehdä. Haastateltava 1 pohtii kansanopisto-opetukseen osallistuvien nuorta ikää suhteessa koettuun ryhmäpaineeseen:

”Kyky semmoiseen itsenäiseen ajatteluun on varmaan kehittymässä. Mutta vielä kaikki ryhmän paineet on ollut paljon painavampaa kuin mitä nyt. Enemmän on ollut niinku se lauma edellä ajattelua. Ja että jos muut tekee tolleen, niin mäkin.”.

Haastateltavan kokemuksesta piiryy mielikuva ryhmäpaineesta virran mukana menemisestä; yksilö nojaa ajattelussaan ja toiminnassaan ryhmään, ei omiin näkemyksiin tai itsenäiseen ajatteluun. Feministiseen pedagogiikkaan liittyy keskeisesti oman äänen ja tiedon tuottaminen (Ojala 2020, 16–17.). Pedagogeina meillä on mahdollisuus tukea nuoria oman äänen ja ajattelun kehittämisessä autenttiseksi, nuoren kasvua tukevaksi.

Voimme ohjaajina ja opettajina haastaa ryhmäpaineita ja -normeja esimerkiksi sanallistamalla havaintojamme ääneen ryhmässä tapahtuvista ilmiöitä, kannustamalla eri näkökulmien esiintuomiseen ja validoimalla nuoren ajattelua.

Ryhmänormeihin ja -paineisiin mukautumisen taustalla voi olla monenlaisia syitä. Ymmärrettävästi monilla saattaa olla tarve ryhmän jäsenten tarjoamalle hyväksynnälle ja halu tulla nähdyksi positiivisessa valossa. Ryhmän jäsenyys voi itsessään olla myös tärkeä asia ryhmän toiminnan sisällön tai sen tuoman statuksen vuoksi. Normeista poikkeamisesta voi myös tulla epäedullisia seurauksia. Kyse voi olla myös oman identiteetin ja positiivisen minäkuvan ylläpitämisestä. Tällöin ei haluta tulla leimatuksi erilaiseksi, normeista poikkeavaksi yksilöksi, vaan halutaan ennemmin oman minäkuvan rakentuvan ryhmään liittymisen kautta. (Honkanen, 139, 2016) Haastateltava 5 kuvailee kokemuksiaan ryhmänormeihin ja -paineisiin mukautumisesta:

”Meidän ryhmässä konfluenssi on se avainsana. Siis semmoinen, että sanattomat sopimukset, tai ihan eksplisiittiset sopimukset, että mikä on oikein, mikä on väärin. Ja että me ollaan yhtä mieltä asioista. Että jengi on yksi könttä, ei ajattelevia yksilöitä, jotka voi olla eri mieltä ja haastaa toisiaan tai näin.”.

5.2. Johtajuudesta

Pedagogiseen turvaan ja sen eri osa-alueisiin erikoistuneet Hurme ja Kyllönen sanovat tärkeän osan pedagogista turvallisuutta olevan ammattilaisen valta ja johtaminen ryhmässä. Heidän mukaansa valta ja johtaminen ovat toistensa edellytyksiä, joita yhdistää tarve saada aikaan asioita ja toteuttaa tavoitteita. (Hurme, Kyllönen 2025, 128–142) Valta tuo luonnollisesti mukanaan vastuuta. Hurme ja Kyllönen painottavat vastuullisessa opetus- ja ohjaustyössä korostuvan inhimillinen ote ja hyvän näkeminen oppijoissa. Oppijoiden ja ammattilaisen välisen vuorovaikutussuhteen ollessa toimiva, ei ammattilaisen tarvitse nojata ryhmää ohjatessaan ammatillisen asemansa tuomaan valtaan. Keskeisessä roolissa vastuullisessa opetuksessa onkin oppijan- ja ryhmän tuntemus, jonka avulla ammattilainen pystyy muodostamaan käsityksen, millaisesta opetuksesta oppija tai ryhmä hyötyy. (Hurme, Kyllönen 2025, 129)

Psykologi Henri Honkanen korostaa johtajuuden olevan myös tärkeä ryhmädynamiikkaan vaikuttava voima. (Honkanen 2016, 171) Kuvailen 21.3.2025

tekemissäni muistiinpanoissani aikoinaan Lahden opinnoissa kokemaani hämmennystä siitä, etten ymmärtänyt kuka on opetuksesta ja ryhmästä vastuussa:

”Muistan keskustelun, jossa meitä vaadittiin puhumaan siitä, kuka on ryhmämme johtaja. Olimme hämmentyneitä. Kysyimme voisiko hän olla johtajamme? Ei kuulemma, vaan meidän pitää itse olla vastuussa ryhmästä. Kysyimme, voisimmeko olla yhdessä vastuussa ryhmästä? Ilmeisesti sekään ei ollut toivottu vastaus. Ehdotimme yhtä opiskelijaa, mutta sekään ei tuntunut oikealta. Tästä keskustelusta jäi hämmennyntynyt olo, emmekä saaneet vastauksia kysymyksiimme.”.

Henkilökohtaiseen kokemukseeni ryhmädynamiikasta ja pedagogisesta turvallisuudesta vaikutti selkeästi johtajuudesta vastuunoton puute. Ajattelen, että opetuksessa valtaa käytettiin ja johtajuutta harjoitettiin, mutta koen, ettei siitä haluttu ottaa vastuuta. Toisaalta on myös hyvä muistaa, että kansanopistovuoteen mahtuu paljon vaiheita ja on luontevaa, että tavat johtaa ryhmää elää ryhmäprosessin mukana. Honkasen mukaan johtajuus ja siihen liittyvät odotukset muuttuvatkin ryhmäprosessin eri vaiheissa (Honkanen 2016, 171).

Teatteriopettajan ammatillinen rooli sisältää usein johtajan roolin ja tämä rooli tuo mukanaan vallan määrittää mitä ja miten opiskellaan. Haastattelussa henkilö 5 pohti, kuinka miksi -kysymykseen, eli kysymyksiin opetuksen pedagogista ja sisällöllisistä valinnoista sekä valintojen motiiveista oli vastauksia toisinaan vaikea saada:

”Nykäisin häntä hihasta kysyäkseni ja jakaakseni ajatuksia. Pyysin saada tietoa tarkemmin opetuksen suunnasta ja tarkemmin tehtävistä harjoituksista ja niiden funktioista. Tarpeelleni vain naurettiin päin naamaa ja sanottiin ’vaiha asennetta’. Kuulemma meidän kannalta oppijoina olisi turmiollisempaa kertoa ennalta, mitä harjoitellaan ja miten harjoitellaan.”.

Anu Koskinen kuvaa väitöstutkimuksessaan ilmiötä viittaamattomuutena. Hän määrittelee viittaamattomuuden vallankäytön muodoksi, jossa valta-asemassa oleva kieltäytyy perustelemasta ohjeitaan. Koskisen mukaan tällöin valta-asemassa oleva ei avaa ohjeita ohjattavilleen, eikä eksplisiittisesti kytke niitä mihinkään tiedon järjestelmään. (Koskinen, 167, 2013) Viittaamattomuus säilyttää tiedon ja vallan johtajalla. Tulkintani mukaan teatteriopetuksen yhteydessä viittaamattomuus voi johtaa tilanteisiin, joissa opiskelijan saattaa olla hankalampi motivoitua ja osallistua toimintaan, mikäli ei ymmärrä toiminnan kontekstia ja syitä. Opiskelija voi kokea haasteita yhdistää harjoitteita aiemmin oppimaansa ja kehittyä tekijänä. Haastateltava 5 reflektoi

päiväkirjassaan Lahdessa saamaansa opetukseen liittyntä viittaamattomuuden kulttuuria:

”Sanotaan, että ohjaaja ei halua, että näyttelijä kysyy, miksi hänen pitäisi tehdä jotain mitä häneltä pyydetään. Miksi? Miksi näyttelijän olisi hyvä tehdä irrationaalisesti jotain epäloogista tai jotain omaa suuntaansa vastaan, jos tämä ei tunnu luontevalta tai perustellulta? Minkä takia ’miksi’ on vältetty kysymys Lahden kansanopiston teatteriryhmässämme ja toisaalta näyttelijän ja ohjaajan välisessä dynamiikassa?”.

Kysymykset johtajuudesta ja viittaamattomuudesta vievät ajatukseni opetuksen sisältämiin taiteellista ajatteluamme haastaviin keskustelutuokioihin. Toisaalta juuri tämä ajattelun haastaminen oli se, mitä kaipasin ja mistä sain paljon. Samaan aikaan kuitenkin nämä keskustelutuokiot hämmensivät elämää suuremmilla kysymyksillään. Astrofysiikkaan ja erityisesti mustien aukkojen tutkimukseen liittyvä teoria singulariteetista mustan aukon keskipisteenä (Nasa, 2025) oli yksi ryhmällemme esitellyistä teemoista.

”Säännöllisesti siellä singulariteetista puhuttiin ja koitettiin tämmöistä kosmista mittakaavaa.”
(Haastattelu, henkilö 6)

Toisaalta opetuksessa pyrittiin laajentamaan opiskelijoiden ajattelua ja toisaalta kannustettiin olemaan analysoimatta liikaa. Henkilö 5 pohtii opistoaikaisessa päiväkirjassaan tätä opinnoissa kokemaansa ristiriitaa:

”Kiinnostavaa, että opetuksessa pyritään tuomaan taiteilijasieluiden oppilaiden mieliin ajatuksia singulariteetista, maailmankaikkeuden ymmärtämisestä, kokonaisuuksista, yhteyksistä. Viime viikolla keskustelimme kaksikymmentä minuuttia Albert Einsteinin sitaatista ’On kaksi tapaa elää: joko niin, että mikään ei ole ihmeellistä, tai niin, että kaikki on ihmeellistä.’ Tämä jos jokin vaatii mielestäni syy-seuraussuhteiden pohtimista. Analyttisyys ja älykkyys ylipäätään ei ole irrallinen taiteellisuudesta missään määrää, kaikki yhdistyy siihen kokonaisuuteen, joka me olemme.”.

Muistan itse kokeneeni hämmennystä ja toisaalta huonommuuden tunnetta siitä, etten ymmärtänyt yliopistotasoista tekstiä singulariteetista ja sen suhdetta teatteriopintoihimme. Koen näissä opetustilanteissa käytetyn viittaamattomuuden olleen pedagogista turvallisuutta heikentävä tekijä ja vaikuttaneen myös ryhmädynamiikkaamme. Opetustilanteet vahvistivat [ammattilaisen] valtaa ja auktoriteettia, olihan hänellä ymmärrystä ja tietoa, johon opiskelijoilla ei ollut pääsyä. Keskusteluiden päättyessä kosmisiin mittakaavoihin on inhimillistä kokea itsensä pieneksi maailmankaikkeuden suuruuden keskellä. Havaitsin itsessäni ja ympärillä tällaisia

reaktioita. Ajattelen, että nämä keskustelut vahvistivat opetukseen muodostunutta valta-asetelmaa sekä ryhmädynamiikkaa, jossa tieto ja valta on yhdellä henkilöllä ja me opiskelijat olemme pieniä yksilöitä rajallisine vaikutusmahdollisuuksinemme.

5.3. Yhteisöllisyys

Haastateltava numero 4 kuvailee Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen yhteisöllistä luonnetta ytimellisen tärkeäksi osaksi opiskelukokemustaan:

”Mä sain ystäviä ja mä sain sen jonkun yhteisön. Se yhteisö on niin tärkeä. Tai että sen takiahan siellä melkein ollaan.”.

Haastateltava kuvailee yhteisön olleen mahdollisesti jopa tärkein syy koulutukseen osallistumiseen. Tämä on ymmärrettävää, onhan teatteri ja sen tekeminen pohjimmiltaan yhteisöllinen laji, ja ihmisten väliset kohtaamiset ovat sen ytimessä. Monen opiskelijan toiveet koulutukseen osallistumisesta liittyvät verkostoitumiseen ja sitä kautta työllistymiseen teatterialalla.

Intensiivisessä kansanopisto-opetuksessa, erityisesti teatteria opiskellessa on ymmärrettävää, että yhteisöllisyyden kokemukset voivat joskus saavuttaa muodon, jota on luontevaa kutsua perheeksi. Henkilö 2 pohti aihetta seuraavasti:

”Meidänkin opetuksessa hän välillä puhu jostain suuresta perheestä. Vähän tälleen, että olemme yhtä perhettä tyyppisesti. Ja mä muistan, että me käytiin vaikka hänen perheensä luona koko poppoo ja tällaista.”.

Henkilö 2 jatkoi pohtimalla opiskelukontekstissa tapahtuvan kaveeraamisen tai ”perheytyymisen” eettisiä kysymyksiä:

”Ja ei siinä. Mä oon sellaisen hyvän kollektiivisuuden puolella. Ja jotenkin kaikki tällaiset laajennettu perhe -asiat on jees. Mutta no, sitten kun on kyse tällaisesta opiskelukontekstista ja sitten on valta-asema. Niin siinä kaveeraaminen / perheytyminen tai jotenkin sen ajatuksen ruokkiminen on mun mielestä vähän kyseenalaista.”.

Osana yhteisöllisyyden kokemusten rakentumista henkilö 2 kertoi myös vimman ja ”joukkohypen” kokemuksista:

”Päällimmäisenä on se, että se vuosi perustui niin semmoiselle vimhalle ja ’hypelle’ ja sellaiselle ’joukkohypelle’ ja jotenkin kuplaantumiselle. Että siinä ei ole myöskään tajunnut tosi monia semmoisia fucked up asioita.”.

Tulkitsen haastateltavan 2 tarkoittavan ”joukkohypellä” yhteisön ja sen yksilöiden toteuttamaa hehkutusta, innostusta ja innostamista. Oman kokemukseni mukaan

haastateltavan kuvaama ”hype” linkittyy oleellisesti myös Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen kulttimaineeseen. Ajattelen, että koulutuksen menestyksestä mainetta on hyödynnetty myös yhteisöllisyyden luomisessa. Koin omien opintojeni aikana haastateltavan 2 kuvaaman kaltaisen ”hopen” liittyneen iloon ja ylpeyteen saavutetusta opiskelupaikasta maineikkaassa opistossa, pyrkimykseen liittyä ryhmään ja laajemmin yhteisöön, yrityksiin vastata opetuksen korkeisiin odotuksiin opiskelijoiden työskentelyn laatua kohtaan sekä pyrkimykseen viestiä ulospäin opiskelupaikan tuomaa statusta.

5.3.1. Jatkumo

Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen alumnijoukkoa on yhteisön sisällä ollut usein tapana kutsua jatkumoksi. Koulutuksen isoimmille esitystuotannoille on joitakin vuosia järjestetty oma ”jatkumoenska” eli esityksen ensi-ilta ja ensi-iltajuhlat, jotka ovat pääasiallisesti tarkoitettu sen hetkisten opiskelijoiden lisäksi teatterikoulutuksen alumneille. Henkilö 2 muistelee asetelman herättämiä ajatuksia:

”Sekin on vähän fucked up ollut. On jatkumo, johon kuuluu lukuisia entisiä opiskelijoita, joista tosi moni vielä niinku keeps coming back sinne sen hetkisten opiskelijoiden bileisiin ja esityksiin.”.

Haastateltava 4 puolestaan reflektoi käytännön aiheuttamaa hämmennystä:

”Tuntui hämmäntävältä, että miksi te yhä olette täällä jotenkin fiilistelemässä sitä teidän vuotta.”.

Näin vahvat ja intensiiviset alumniyhteisön perinteet ovatkin näkemykseni mukaan suomalaisen teatteriopetuksen kontekstissa poikkeukselliset. Ensi-iltajuhliin on myös toisinaan toivottu aiempien vuosikurssien ”jatkumotervehdyksiä” eli lyhyitä esiintymisiä, joilla vuosikurssi kerrallaan tervehtiä ja onnitella sen hetkisiä opiskelijoita ensi-iltaan saatetusta esityksestä. Useat alumnit ovat myös päätyneet tekemään työharjoitteluita tai työkokeiluja teatterikoulutukseen. Alumnien roolin opetuksessa voikin sanoa olleen näkyvä ja merkittävä.

Alumnit ovat näkyneet teatterikoulutuksessa myös muilla tavoin:

”Mitkä ne oli se joku rakkauden futisturnaus. Vitun outo jotenkin se konsepti. Olin hämmentynyt.” (Haastattelu, henkilö 4).

Henkilö 4 muistelee hämmentyneenä joinakin vuosina opetuksen yhteyteen järjestettyä niin sanottua ”Rakkauden jalkapalloturnausta”. Kyseessä oli jalkapallokisat, joissa eri

vuosikurssien alumnit ja sen hetkiset opiskelijat pelasivat jalkapalloa keskenään. Pelaamiseen kuului oman vuosikurssin kesken sovitun teeman mukaisesti pukeutuminen ja esitykselliset tuuletukset hetkiin, jolloin joko oma joukkue tai vastakkainen joukkue tekee maalin. Jalkapalloturnauksien tavoitteena oli rakentaa teatterikoulutuksen yhteishenkeä ja tuoda alumneja sekä sen hetkisiä opiskelijoita yhteen.

Juhlien ja jalkapalloturnauksien yhteydessä oletettiin, että sen hetkiset opiskelijat majoittavat asuntolahuoneissaan tilaisuuksiin osallistuvia alumneja.

”Olin kauhuissani, että mitä helvettiä. Me asutaan siellä pilvilinnassa ja sitten kaikki oli vaan, että jokaisen pitää majoittaa jatkumoa. Että tuntemattomia tiedät sä niinku tänne omaan kämppään. Jotenkin outoa. En mä tunne niitä ihmisiä.” (Haastattelu, henkilö 4)

Kauhistunut reaktio on ymmärrettävä. Näkemykseni mukaan itselle tuntemattomien henkilöiden majoittaminen omassa asuntolahuoneessa on opetukseen liittyvänä vaatimuksena melko epätyypillinen ja sosiaalista turvallisuutta heikentävä tekijä.

Henkilö 4 pohti jatkumo -konseptin rakentamisen suhdetta valtaan:

”Mietin myös sitä, että kuinka paljon se on sitten sitä valtaa, mitä vaikka hän käyttää. Että kerää sitä jengiä siihen ympärilleen.”.

Tulkintani mukaan henkilö 4 pohtii toisaalta [ammattilaisen] valtaa luoda intensiivisillä tavoilla sitoutuva alumnyhteisö ja toisaalta myös luodun yhteisön tuomaa vallan määrän tai sen laadun lisääntymistä.

”Kun on käynyt siellä kansanopistolla katsomassa esityksiä, käynyt jossain juhlissa ja oltu ehkä osaltaan niinku validoimassa sitä opetusta.” (Haastattelu, henkilö 3)

Alumnien läsnäolo perinteissä on siis mahdollisesti ollut tulkittavissa heidän antamana hyväksyntänä teatterikoulutuksen antamaa opetusta ja siellä toteutettuja käytäntöjä kohtaan. Jatkumon läsnäolon vaikutuksia pohtii omasta näkökulmastaan haastateltava 2:

”Siellä jo valmiiksi niinku arvosteleo koko ajan itseään ja miettii, tykkääkö [ammattilainen] minusta ja teinkö nyt oikein, teenkö mitä hän käskää. Sen lisäksi on tällainen kolmas yleisö, joka on se jatkumo, joilla sitten on myös mielipiteitä ja jotenkin seurailee sitä prosessia. Onhan se jotenkin erikoista.”.

Tulkitsen jatkumon läsnäolon aiheuttaneen opiskelijoille myös paineita, ehkäpä huolia omasta riittävydestä tai mahdollisesti arvostelun kohteeksi joutumisesta.

5.4. Eriarvoisuus

Omien sekä haastateltavien kokemuksista päättelen, opiskelijoita kohdellun opetuksessa eriarvoistavasti. Henkilö 1 kuvaili kokemustaan [ammattilaiselta] saadun kohtelun luomista hierarkioista opiskelijoiden välille:

”Se oma kokemus oli taas, että siinä oli hyvin selkeä semmoinen, onko se nokkimisjärjestys tai suosikit vai mikä se olisi.”.

Haastateltava 5 tunnisti myös opetuksen eriarvoistavan suhtautumisen opiskelijoihin:

”Vaikka hän sitten väitti, että te olette kaikki ihan samanarvoisia, ihan paskapuhetta. Hänellä oli mielitetyt, joita hän fiilasi.”.

Yksittäisten opiskelijoiden suosiminen sekä samanaikaiset väitteet opiskelijoiden samanarvoisuudesta opetuksessa luovat ymmärrettävästi opiskelijan kokemusmaailmaan merkittävän ristiriidan.

Haastateltava 1 kertoi kokemansa suosion vaikuttaneen saamaansa opetukseen:

”Itse koki, että oli kuitenkin siellä tosi silleen suosittu. Mä sain näyteltävää. Niinku se mun mielestä menee aina käsikädessä; kuin pidetty niin sitten sen kokoinen rooli teoksissa.”.

Henkilö 4 puolestaan kuvaili havainneensa merkittäviä eroja opiskelijoiden saaman opetuksen määrän kanssa:

”Oli sitä selkeätä, että kenen kanssa vaikka treenattiin ja kenen kanssa kohtaukset katsottiin vaan kerran. Kenen kanssa niitä oikein sillain hinkuteltiin ja katsottiin pitkään.”.

Haastatteluiden pohjalta päättelen opiskelijoiden sosiaalisen statuksen vaikuttaneen suoraan saadun opetuksen määrään ja laatuun.

Henkilö 6 kiteytti osuvasti opiskelijoiden eriarvoisen kohtelun johtavan juuri koskaan hyvään lopputulokseen:

”Jos sä kutsut hyppysellisen siitä luokasta toistuvasti viettämään iltaa omaan kotiisi ja toistuvasti jätät samat ihmiset ulkopuolelle, niin ei tarvitse olla kyllä mikään suuri ajattelija huomataksseen, että tämä ei synnytä mitään hyvää. Tämä toiminta ei johda hyvään.”.

Pedagogina ymmärrän kansanopistossa toteutettavan teatteriopetuksen erityislaatuisen yhteisöllisyyden potentiaalin. Ymmärrän myös halun pedagogina vaalia tätä erityistä yhteisöllisyyttä ja toteuttaa erityisiä yhteisöllisyyttä luovia eleitä. Väitän kuitenkin, ettei autenttista yhteisöllisyyttä ole mahdollista luoda kohtelemalla opiskelijoita epätasa-arvoisesti.

Henkilö 2 pohti opetuksen eriarvoistavan kohtelun vaikutuksia omaan kokemukseensa:

”Mä muistan ajatelleeni itse opiskelijana, että ahh, onko mussa jotain viallista, kun mulle on vaikeaa jotenkin tolleen kaveerata [ammattilaisen] kanssa. Kun tuntuu, että toi on joku semmoinen vielä elementti tässä kansanopisto-opiskelussa, mikä pitäisi saavuttaa. Koska sitten mä pääsen lähemmäksi sitä jotain teatterin henkeä.”

Ajattelen, että tämän kaltaisessa tilanteessa opiskelijan huomio ja energia ei kohdistu opiskelun kannalta oleellisiin asioihin, kuten harjoitteluun, oppimiseen ja muiden opiskelijoiden kanssa ryhmäytymiseen. Näin ollen opiskelijoiden eriarvoinen kohtelu vaikuttaa sekä pedagogiseen turvallisuuteen, että sosiaaliseen turvallisuuteen.

5.4.1. Sukupuolen vaikutus opetukseen

”Suhde tavallaan mies- ja naisopiskelijoihin oli tosi erilainen.” (Haastattelu, henkilö 3) Haastateltavat 2 ja 3 toivat esiin kokemuksiaan opiskelijoiden syntymässä määritellyn sukupuolen vaikutuksesta opetukseen. Henkilö 2 kuvasi, kuinka sukupuolijaottelun mukaan osa opiskelijoista jäi opetuksessa varjoon ja osa sai enemmän ohjausta:

”Se sanoi ihan itsekkin, että niinku nää jätkät vei niin paljon sitä hänen huomiota. Tai jotenkin että ne on saanut enemmän sitä vaikka näyttelijäntyöllistä ohjausta.”

Haastateltava numero 2 jatkoi pohtimalla, kuinka ohjauksen epätasainen jakautuminen oli vaikuttanut omaan ajatteluun ja kokemukseen omasta kyvykkyydestä suhteessa koulutuksen binäärisessä jaottelussa painotettuihin sukupuolirooleihin:

”Mä muistan ajatelleeni, koska on ne semmoiset viihdyttäjätarat, nää jätkät luokassa ja kaikki jotenkin ihailee. Ja sitten mä oon itsekkin oikeasti aidosti miettinyt, että mikä siinä on, että jotenkin jätkät vaan on hausempia. Kun on mimmi, kai se on vaan, jotenkin on ehkä joku biologinen asia.”

Henkilö 2 jatkoi pohdintojaan myöhemmillä oivalluksillaan opiskeluun liittyvän tuotannollisen työn epätasaisesta jakautumisesta eri sukupuolien kesken:

”Mutta totta helvetissä heillä on aikaa olla hauskoja, kun niiden ei tarvitse miettiä jotain aikatauluja tai jotain, että miten tää koko jengi saadaan ajoissa paikkaan x. Tai miten me roudataan nää kamat tonne tässä ja tässä aikataulussa.”

Henkisen kuormituksen määrä ja sen epätasainen jakautuminen oli omiaan vaikuttamaan myös opiskelijoiden kykyyn keskittyä näyttelijäntyöllisten taitojen opiskeluun, kuten tavoitellun rentouden tilan saavuttamiseen.

”Varmaan joku näyttelminenkin, että siinä tarvitsee olla joku rentouden taso. Jos sä oot ihan vitun stressed kaikesta, niin sitten sitä on vaikeampi päästä siihen.” (Haastattelu, henkilö 2).

5.4.2. Suhteista opiskelijoiden kanssa

Haastateltava 1 kuvaili näkemystään [ammattilaisen] suhteista opiskelijoihin:

”No tuntuu, että ne oli läheisiä. Siinä oli myös iso varianssi, keiden kanssa ollaan läheisiä.”.

Henkilö 3 kuvailee kokemustaan seuraavasti:

”Heidän ja sun henkilökohtainen suhde oli merkittävä ja ne ihan sanallisti sitä itsekin.”.

Muistiinpanoissani pohdin omia kokemuksiani näiden suhteiden laaduista:

”Yksi ääneen lausutuista asioista oli, että hän tulee ystävystymään osan opiskelijoiden kanssa ja osan kanssa ei. Se oli hänen mielestään luonnollista, eikä siinä ollut kuulemma mitään henkilökohtaista.”. (Muistiinpanot, Emmi Ihalainen, 14.3.2025)

Näkemykseni mukaan opiskelijoiden kanssa eri lailla tutustuminen sekä vain osan kanssa ystävystyminen asetti opiskelijat eriarvoiseen asemaan ja oli omiaan luomaan sosiaalista turvattomuutta ryhmään.

Haastateltava 1 kuvaili saaneensa opetukseen kuuluvissa kahdenkeskisissä keskusteluissa neuvontaa myös henkilökohtaiseen elämäänsä:

”Musta tuntuu, että sain paljon ihmissuhdeneuvoja ja suosituksia. Ja semmoisia että ketä itse asiassa välttää ja ketä kohti mennä, ihan tällaisessa pariutumisen mielessä myös.”.

Tämä oli minulle haastattelijana uutta tietoa, en ollut aiemmin havainnut samanlaista ilmiötä. Jälkeenpäin asiaa tarkasteltaessa pystyn kuitenkin tunnistamaan jotain samankaltaisuuksia omista kokemuksistani.

Tuttu teema, jota puolestaan osasin odottaa haastattelussa, oli opiskelijoiden kanssa juhliminen:

”He niinku paljon juhli opiskelijoiden kanssa. Se oli tietenkin sitä aikaa, mutta että paljon siellä niinku ryypättiin heidän kanssa.”. (Haastattelu, henkilö 3)

Henkilö 2 muisteli erityisesti juhlissa ilmennyttä opetussuhteiden syventymistä henkilökohtaisille tasoille:

”Jotenkin tää teidän luokan [ammattilaisen] kanssa tuntuu, että tosi monella on semmoinen joku ihme henkilökohtainen säätö, joku syvä suhde menossa.”.

Opetussuhteiden syventyminen henkilökohtaisemmiksi ihmissuhteiksi näkyi myös koulutukseen kuuluvien sooloesitysten harjoittelemisen tavoissa. Toinen itselle uusi ilmiö olikin opintojen aikana opiskelijan kanssa kahdestaan lomailu:

”Se lähti hiihtolomalla valmistelemaan opiskelijan sooloa kevätfestareille. Niin silloin joo lähtivät yhdessä mökille.” (Haastattelu, henkilö 4).

Oletettavasti lomailuun liittyi myös opintoihin kuuluvan soolon työstämistä, mutta näen tämän kuitenkin hyvin poikkeuksellisenä opetuskäytäntönä mökkeillä opintojen aikana opiskelijan kanssa kahdestaan. Haastateltava 4 pohti tapahtumien herättämiä ajatuksia:

”Hyvin hämmäntävää, että aikuinen ihminen tossa asemassa hengailee parikymppisen nuoren kanssa.”.

Opiskelijoiden aseman kautta aihetta tarkastellessa on helppo ymmärtää opiskelijan tarvetta miellyttää auktoriteetteja.

”Varsinkin sen ikäisenä haluaisi, että se [ammattilainen] tykkäisi susta. Niin sitten siinä on varmaan monella tasolla tarve olla just mieliksi. Tuntui, että niillä oli vaikutusvaltaa siihen sun tulevaisuuteen.”. (Haastattelu, henkilö 1)

Hän pohti myös silloista kokemustaan [ammattilaisen] mahdollisesta vaikutusvallasta opiskelijan tulevaisuuteen. Henkilö 1 yllätti kysymällä minulta haastattelutilanteessa omasta sosiaalisesta asemastani opintojeni aikana:

”Olit sä suosikki vai olitko sä ulkoringissä?”.

Vastasin kysymykseen pohtimalla ristiriitaista asemaani silloisissa opinnoissa Lahdessa:

”No mä olin ehkä semmoinen liukas saippua. Mä kritisoin ääneen ryhmätilanteissa, mutta sitten samaan aikaan mä yritin miellyttää. Tommoinen epätoivoinen kaksoisrooli.”.

5.5. Pedagogiset ylilyönnit – kiusaaminen

Oppilaitosympäristössä kiusaamiseksi määritellään puolustuskyvyttömän oppilaan tahallinen vahingoittaminen. Kiusaaminen eroaa esimerkiksi riitelystä, häirinnästä tai yksittäisestä väkivaltatilanteesta sen ominaispiirteiden avulla. Näitä piirteitä ovat muun muassa toistuvuus, tietoisuus ja vallankäyttö. Kiusaamisessa on useimmiten kyse ryhmäilmioista. (Opetushallitus 2020) Eli vaikka kiusaaminen olisi yksittäisen henkilön organisoimaa, osallistuu muu ryhmä siihen vähintään hiljaisesti hyväksymällä.

Henkilö 6 muisteli, minkälaisen sosiaalisten hierarkioiden varaan opetus nojasi:

”Opetus paljon rakentu sen ympärille, että yksiä nostetaan ylös polkemalla toisia alas. No hän itse sanoi, että hän ei ole pedagogi. Ehkä siitä voi jotain siitä pedagogiikasta sitten, että kaikki keinot sallittu tyypillisesti.”.

Ilmaisulla yksien nostamisesta ylös polkemalla toisia alas voidaan tarkoittaa muutamaa asiaa. Tulkitseen haastateltavan 6 viittaavan sillä mahdollisesti esimerkiksi opetustilanteissa kilpailuasetelmien luomiseen, opiskelijoiden keskinäiseen vertailuun,

opetuksen huomion epätasaiseen jakautumiseen eri opiskelijoiden kesken tai arvottavaan tapaan antaa palautetta opiskelijoiden työskentelystä.

Haastateltava 5 kuvaili haastattelussa tunnekokemustaan saamastaan opetuksesta:

”Kun mä sitä yhtään niinku raotan niin ihan valtava pettymys. Valtava epäreilouden kokemus, vihan tunne niinku [ammattilaista] kohtaan. Joka on kuitenkin viime kädessä henkisesti vastuussa tavallaan siitä kentästä ja niistä hierarkioista mitä jossain ryhmässä syntyy.”.

Tulkitsen henkilön 5 kokemuksen kuvailusta pedagogisen vastuun välttelyn olleen hänelle emotionaalisesti rikkovaa. Henkilö 5 muisteli myös opiskelijoiden häpäisyä pedagogisena keinona ja häpäisyn kauaskantoisia vaikutuksia:

”Tulee mieleen myös fiasko keissi, mistä jäi kyllä traumat ja jossa pedagogisena keinona oli häpäisy. Hän kävelee pois tilasta vähän niinku osoittaakseen, että hän häpeää meitä.”.

Ymmärrän haastateltavan 5 tarkoittavan häpäisyllä ryhmän edessä tapahtuvaa julkista pedagogista toimintaa, jossa esimerkiksi saatetaan opiskelija naurunalaiseksi, osoitetaan tyytymättömyyttä tavalla, johon sisältyy opiskelijan ja/tai hänen toimintansa arvottamista hyvähuonoakselilla, opiskelijan ulkopuolelle jättämistä tai kohtuutonta rankaisemista.

Haastateltava 5 jatkoi kuvaamalla kokonaiskokemustaan ja siihen liittyviä tunteita:

”En mä voi sivuuttaa sitä valtavaa aggressiota, mikä mus herää, kun mä mietin sitä pellit auki tullut opiskelijanuorukaista. Se joka halusi vaan saada tehdä asiaa, mitä hän rakasti tehdä ja halusi oppia siitä lisää, oppia itsestään. Niin ei niinku tiennyt, että minkälaiseen tämmöiseen manipulaation mankeliin hän tossa hyppää. Kyllä sieltä tuli aika eri ihminen ulos.”.

Päätelen, että haastateltava 5 pyrkii kuvaamaan ilmaisulla ”manipulaation mankeli” omaa kokemustaan opetuksen sisältämistä manipuloinnin erilaisista muodoista.

Eripsykologi Nina Lyytisen ja Satu Pihlajan mukaan manipulaatiolla tarkoitetaan yleisesti toisen ohjailua oman edun tavoittamiseksi. Lyytisen ja Pihlajan mukaan manipulointi ei automaattisesti ole myönteistä tai kielteistä. Selkeästi haitallisen ja tarkoituksellisen manipuloinnin piirteitä voivat olla esimerkiksi toisen kontrollointi, oman edun tavoittelu, sosiaalinen painostaminen, toisen kritisoiminen, uhkailu, ulossulkeminen, epärehellisyys ja fyysinen vahingoittaminen. Haitallisessa manipuloinnissa omaa etuaan tavoitteleva manipuloija hyötyy ja manipuloinnin kohteeksi joutuva puolestaan kokee jonkinlaista kärsimystä tai menettää jotakin. Manipuloitu henkilö voi esimerkiksi joutua huonoon valoon muiden silmissä, päätyä

naurunalaiseksi, syrjäytetyksi ryhmästä tai kiusatuksi. Menetys voi kohdistua rahaan, omaisuuteen tai henkiseen pääomaan. (Lyytinen & Pihlaja 2024, 16–20.)

Haastateltava numero 5 reflektoi opetuksessa vallinneiden valta-asetelmien kokonaisvaltaisia vaikutuksia niin henkilökohtaiseen kuin ammatilliseen elämään:

”Jos jotain ikään kuin mulle tuli selväksi oli, että minkälainen [ammattilainen]-oppilassuhde voi, minkälaista damagea se voi pahimmillaan tehdä. Se syö sun itseluottamuksen ja sä et usko itseesi. Mä tavallaan luovuin jostain unelmasta. Mä luovuin mun jostain unelmasta esiintyjänä.”.

Tämä sosiaalisesti turvaton opetustapa mahdollisti tilanteen eskaloitumisen myös omien opintojeni aikana Lahdessa. Muistiinpanoissani maaliskuulta 2025 puran näkemyksiäni aikoinaan opetuksessa tapahtuneesta kiusaamistapauksesta:

”Myös opiskelija X joutui silmätikuksi. Koen, että [ammattilainen] kiusasi opiskelija X:ää ja kannusti meitä muita opiskelijoita samaan. X:n toimet oli tarkkailun alla. X ei heittäytynyt tarpeeksi metodileirillä, X oli myöhässä, X teki töitä opiskelun ohessa, X:llä oli omia mielipiteitä ja ajatuksia, X yritti levätä sairastaessaan, X yritti asettaa rajoja ja suojella itseään, X ei antanut kaikkea aikaansa ja koko sieluaan opiskelulle. Koen, että tilanteesta maalattiin kuva, jossa erillisyyttä ja itsenäisyyttä osoittava opiskelija oli ryhmässä vallitsevan luottamuspuolan syy. Meillä olisi kivaa, jos kaikki antaisi koko ajan kaikkensa. Tämä oli ajatus, jonka moni meistä omaksui. X sai negatiivista palautetta niin ryhmän edessä kuin [ammattilaisen] moderoimassa luokan Facebook -ryhmässä.

Kiusaaminen huipentui viimeisen koulupäivän viimeiseen oppituntiin. [Ammattilainen] ilmaisi, että nyt on aika puhua kaikesta siitä, mikä ryhmää on jäänyt vaivaamaan X:n toiminnassa. Tässä interventiossa käytiin läpi kaikki mikä X:n toiminnassa oli muka mennyt pieleen. Painotettiin, kuinka tämä kaikki tehtiin rakkaudesta ja välittämisestä X:ää kohtaan. Painotettiin, kuinka jokainen voi nyt sitten valita kenen kanssa haluaa tehdä töitä tämän jälkeen. Tilanne oli lohduton, ahdistava ja piinaava. Koen tilanteen olleen X:n yhteisöstä ulossulkemisen hetki. Se oli rangaistus. Et antanut kaikkeasi, eli et kuulu jatkumoon. Se oli julkinen nöyryytys, potkut. Minua harmittaa niin paljon, etten osannut pysäyttää tilannetta ja asettua selkeästi X:n puolelle.

(Muistiinpanot, Emmi Ihalainen, 28.3.2025)

Tapaukseen palaaminen pysäyttää. Haparoin yrittäessäni pohtia mihin tämän kokemuksen sitoisin; feministisen pedagogiikan oppeihin, pedagogisen turvan käsitteeseen tai kenties kiusaamiseen ilmiönä. Kaikki sanat tuntuvat turhilta sen kivun edessä, mitä me ihmiset pystymme kiusaamisella toisillemme aiheuttamaan.

Mietin, mikä kaikki on saanut meidät ryhmänä ajattelemaan näin ehdottomasti ja mustavalkoisesti teatterin tekemisestä ja opetukseen sitoutumisesta. Taustalla on varmasti loputon määrä inhimillisiä yksilöihin liittyviä tekijöitä miellyttämisen tarpeesta, epävarmuuteen sekä kyvyttömyyteen reflektoida omaa toimintaa ja sen vaikutuksia. Haluan kuitenkin katsoa kokonaisuutta, johon kiusaamistapauskin asettuu, ryhmän toiminnan näkökulmasta. Ajatukseni palaavat opinnäytteeni otsikkoon, kulttimaineeseen.

6. Kulttimaine

Opinnäytteeni viimeisessä luvussa alalukuineen tarkastelen Lahden kansanopiston teatterikoulutukseen liittyvää kulttimainetta. Kulttimaineella tarkoitan tässä yhteydessä Lahdessa tarjotun koulutuksen ympärille muodostuneen kultti-ilmiön ja yhteisön jäsenten tätä kultti-ilmiötä kohtaan omaaman kulttisuhteen muodostamaa erityistä mainetta. Kulttisuhteella puolestaan tarkoitan yhteisön jäsenten latautunutta, korostetun sosiaalista ja tunnepitoista suhdetta kyseiseen kultti-ilmiöön (Kovala, 189), eli Lahden kansanopiston teatterikoulutukseen. Käsittelen opetuksesta tunnistamiani kulttimaisia piirteitä, jotka ovat osaltaan johtaneet kulttimaineen muodostumiseen. Läpinäkyvyyden vuoksi avaan, että lähettäessäni haastattelukutsuja, olen esitellyt haastateltaville opinnäytteeni aiheen ja kriittisen näkökulman. Olen käyttänyt haastattelukutsuissa opinnäytteen nimen mukaisesti ilmaisua kulttimaine ja tällä tavoin mahdollisesti vaikuttanut haastateltaviini syöttämällä tämän termin heille.

”Sellainen Tylypahka. Siellä asuttiin ja opiskeltiin ja syötiin ja nukuttiin. Se oli 24/7 taidemaailmassa olemista.” (Kangasniemi 2023)

Helsingin Sanomat julkaisivat 6.12.2023 artikkelin Lahden kansanopiston teatterikoulutuksesta ja sen erityisestä maineesta. Artikkelia varten on haastateltu useita julkisuudesta tuttuja teatterikoulutuksen alumneja. Lehtijuttu vahvistaa teatterialalla vallitsevaa käsitystä Lahdesta väylänä teatterialan korkeakouluopintoihin.

Tekemässäni haastattelussa henkilö 2 pohti Lahden teatterikoulutukseen liitettyä ajatusta:

”Mielikuva mikä Lahdessa oli, että se on ponnahduslauta Teakkiin. Vaikka sitä myös [ammattilaiset] sanoi, että ei ole, mutta samaan aikaan onhan se imago sen ympärillä tosi vahvasti sitä ja kaikki omat luokkalaiset siellä ja rinnakkaisluokkalaiset on kaikki siinä ajatuksessa. Tai jotenkin se on se siellä vallitseva ajattelu.”.

2013–2018 Teatterikorkeakoulussa näyttelijäntaiteen professorina toiminut Hannu-Pekka Björkman kuvailee artikkeliin antamassaan haastattelussa, kuinka ”Lahdesta on tullut paljon hyviä hakijoita Teakin pääsykokeisiin.” (Kangasniemi 2023).

Artikkelissa painottuu myös opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemusten kuvailu perheen kaltaisena.

Kyseisessä artikkelissa kiteytyy jotain, mikä on vaivannut minua alalla käytävässä keskustelussa Lahteen liittyen; korostuneen positiiviset kokemukset yhteisöllisyydestä

sekä ajatus tästä kansanopistokoulutuksesta pääsylippuna Teatterikorkeakouluun. Kaikki tämä voi olla totta, mutta samaan aikaan on myös totta kaikki ääneen lausumattomat ristiriitaiset ja negatiiviset kokemukset. Siksi olen tässä opinnäytteessä halunnut raottaa omien sekä haastateltavieni kokemusten kautta ajatuksia Lahden kansanopiston teatterikoulutuksessa joskus vallinneesta opetuskulttuurista ja siihen liittyvistä vaietuista ilmiöistä. Haastateltava 4 pohtii Lahdenkin kohdalla toteutuvan julkisen keskustelun yksipuolisuutta:

”Se mua ärsyttää ylipäättään tässä maailmassa: kukaan ei koskaan puhu niistä, ketkä on jäänyt ulkopuolelle. Aina ne kaikki lehtileikkeet on sitä, että ketkä on päässyt ja voi ihanaa sinun unelmasi toteutui 10 vuoden haun jälkeen.”

Ajattelen, että Lahteen liittyvän julkisen keskustelun yksipuolisuus ja painottuminen onnistumistarinoihin Teatterikorkeakoulusta opiskelupaikan saaneista on yksi osa koulutuksen kulttimainetta.

6.1. Kulteista

Yliopistotutkija emeritus Urpo Kovalan ja kulttuurintutkimuksen professorin Tuija Saresman mukaan sana kultti on tarkoittanut alun perin jumalanpalvelusmenoja, uskonnollisia menoja, palvontaa. Kovalan mukaan antropologiassa ja uskontotieteessä kultilla tarkoitetaan yhteisöjä, jotka noudattavat tiettyjä uskomuksia ja harjoittavat tiettyjä käytäntöjä muodostaen toistuvien riittien, juhlien ja seremonioiden järjestelmän. Voidaan puhua myös poliittisista henkilökulteista sekä populaarikulttuurin ilmiöihin liittyvistä yleisökulteista, joissa niin sanotun palvonnan kohteina voivat olla esimerkiksi artistit tai yhtyeet. Yleisesti kultin voidaan sanoa tarkoittavan jollekin asialle painokasta omistautumista tavalla, johon voi liittyä jopa fanaattisuutta. (Kovala, Saresma 2003, 9, 191–192)

Tekemiäni haastatteluita analysoidessa yllätyin, kuinka jopa uskonnollissävyytteisiä eleitä opetukseen toisinaan liittyi:

”Semmoisia kulttimaisia juttuja, paljon vilisee muistoja. Kaikkien opiskelijoiden jalat sitten hän pesi yksitellen, niinku Jeesus pesi (opetuslasten) jalat.” (Henkilö 1).

Odotin haastateltavien kokemuksista nousevan enemmän poliittisiin henkilökultteihin tai populaari-ilmiöiden yleisökulttien kaltaisia elementtejä. En osannut odottaa opetuksen sisältäneen näin selkeää viittausta uskonnollisuuteen.

6.2. Sitoutuminen yhteisöön

Kultin syntyminen vaatii aina jonkinlaisen yhteisön. Kovalan ja Saresman mukaan kulttimaisia yhteisöjä yhdistää niin sanottu me-henki, samastuminen, tunne kyseiseen ryhmään kuulumisesta ja, että muuhun maailmaan tehdään selkeä raja. Tällöin kultti toimii yhteisöllisyyden luoja. (Kovala, Saresma 2003, 10)

Lahden kansanopiston teatterikoulutuksesta yhteisönä puhutaan koulutuksen sisällä usein jatkumona. Haastateltava 1 reflektoi suhdettaan tähän muodostettuun alumniverkoston:

”Mä en ihan saa kiinni siitä jatkumoajattelusta, mihin se niinku tähtää. Välillä sitten ketkä oli tätä jatkumoa, oli tosi syvällä siinä kultissa. Tuli semmoisia aika tota lahkomaisia vierailuja johonkin ensi-iltoihin vaikka. Siitä puhutaan niin semmoisena toisena kotina tai perheenä tai semmoisena niin syvänä paikkana.”.

Henkilö 1 pohti myös aiemmassa kappaleessa 5.3.1 sivuttua alumnyhteisön jalkapalloturnaus perinnettä:

”Itselle ollut aina vaikea se rakkauden jalkapallo. Siinä tavallaan jatkuu ja ylläpidetään sitä henkilökulttia [ammattilaiseen]. Se on jopa semmoinen absurdi se tapahtuma. Mä oon pari kertaa ollut. Se tunnelma on jännä.”.

Tulkitsen haastateltavan 1 kokeneen jatkumon jonkinlaisena henkilökulttina ja kyseisen alumnyhteisön perinteiden toimineen tämän henkilökultin ylläpitämisen välineinä.

Kovalan ja Saresman mukaan kultteihin liittyy yhteisöllisen toiminnallisuuden lisäksi sitoutuneisuus. Sitoutuneen toiminnan luomiseksi kultti tai kulttisuhte yhtäläillä tarvitsee niitä, jotka määrittävät ja tuntevat yhteisön säännöt kuin myös niitä, jotka toteuttavat sääntöjä. Näin ollen ilman aktiivisia faneja ei kulttia tai kulttisuhdetta synny. (Kovala, Saresma 2003, 13) Tekemässäni haastattelussa henkilö 3 kuvaili ajatuksiaan opiskelijoiden sitoutumisesta opetukseen:

”Kaikki nää oman ulkonäkönsä muokkaaminen produktioon. Sellaiset että kaikki värjää hiukset mustiksi tai kaikki leikkaa hiukset pois. Ulkonäöllään siihen opetukseen sitoutumista tasapäistävällä tavalla. Semmoisella että niistä näkee päältä, että toi tulee sieltä tai opiskelee siellä.”.

Tätä näkökulmaa en ollut osannut aiemmin ajatella. Joihinkin koulutuksen esityksien visuaalisiin ilmeisiin on vuosien varrella sisältynyt opiskelijoiden hiusten leikkaaminen

tai värjääminen samanlaisiksi. Tällöin opiskelijat ovat haastateltavan 3 kuvaileman mukaisesti sitoutuneet opetukseen myös omalla ulkonäöllään.

Antropologiassa ja uskontotieteissä kultilla tarkoitetaan yhteisöjä, jotka noudattavat tiettyjä valikoituja uskomuksia ja harjoittavat tiettyjä määriteltyjä käytäntöjä. Yhteisön määrittämät uskomukset ja käytännöt muodostavat toistuvien riittien, juhlien ja seremonioiden järjestelmän. (Kovala, 191) Lahdessa useina vuosina toisen vuosikurssin opetuksen toimintatapoihin kuului joka aamu annettavat poskisuudelmat [ammattilaiselle] sekä muille opiskelijoille. Usein tämä toimintatapa ulottui myös kansanopiston alumneihin, eli jatkumoon. Tulkintani mukaan suutelimme toisiamme ja uusia tuttavuuksia ylläpitääksemme ryhmähenkeä ja niin sanottua rakkaudellista ilmapiiriä. Pohdin tämän tavan vaikutuksia yhteisöllisyyden kokemukseen muistiinpanoissani:

”Jossain määrin tapa oli meitä yhteen tuova, mutta ajan mittaan tavan keinotekoisuus korostui. Tuntui hassulta suudella muita, kun pinnan alla kyti niin paljon käsittelemättömiä ja äänenlausumattomia asioita, enkä kokenut erimielisyydelle olevan aidosti tilaa.” (Muistiinpanot 25.3.2025, Emmi Ihalainen).

Jälkeenpäin pedagogina asiaa tarkasteltuna minulla herää huoli toiminnan vaikutuksesta opiskelijoiden pedagogiseen ja sosiaaliseen turvallisuuteen. Erityisesti minua huolestuttaa suostumuksen puute, olihan tämä valmiina annettu sääntö. Henkilö 3 muisteli myös opetukseen sisältyntä tapaa antaa poskisuudelmia:

”Nää kansanopistolaiset antaa toisilleen poskisuudelmia. Tosi tällaisia ihan etelässä lahkoon viittaavia toimintamalleja.”.

Haastateltava 3 kuvailee tapaa lahkoon viittaavana toimintamallina, jonka tulkitsen tarkoittavan samaa asiaa, kuin käyttämäni ilmaisu kulttimaiset piirteet.

6.2.1. Pääsykokeet

Sitouttaminen opiskeluyhteisöön alkaa luonnollisesti jo pääsykokeissa. Yksi osatekijä Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen kulttimaineessa on tulkintani mukaan koulutuksen pääsykokeisiin liittyvät käytännöt. Koulutukseen hakemiseen kuin myös sieltä valmistumiseen liittyy julkisia ja puolijulkisia käytäntöjä, joilla osaltaan ylläpidetään koulutuksen imagoa. Haastateltava 5 analysoi hakuprosessia sosiaalisena tilanteena:

”Houkuttelevuus mikä on tehty siihen sosiaaliseen tilanteeseen hakijaan nähden. Jonoksi asti porukkaa, hirveä haippi. Kyllä se vaikutti mun hakijakokemukseen ja päätökseen lopulta.”.

Tulkitsen henkilön 5 kokeneen pääsykokeiden jollain tavalla ilmiöityneen ja rakentuneen tärkeäksi osaksi koulutuksen mainetta. Hän jatkaa pohtimalla alumnien merkitystä osana hakijakokemusta:

”Siinä oli jo se asetelma. Siellä on niitä vanhoja lahtelaisia. Se on vähän niinku sellainen lukuohje melkein. Tietenkin hakijana katsoo aika paljon ylöspäin niitä, ketkä siellä on hänen oppilaitaan ja mikä se heidän suhde on. Niin se semmoinen jännä valtapeli oli jos silleen läsnä.”.

Myös henkilö 6 pohti alumnien, eli jatkumon merkitystä koulutuksen maineeseen ja motiiveihin hakeutua Lahteen opiskelemaan:

”Se on ollut osa sitä mainetta, minkä takia sinne on mennyt.”.

Päätellenkin niin sanotun jatkumon olleen merkittävässä osassa Lahdesta syntyneitä mielikuvaa ja vaikuttaneen myönteisesti päätökseen hakea Lahteen opiskelemaan sekä ottaa koulupaikan vastaan.

Henkilö 5 oli osallistunut samana vuonna Lahden kansanopiston lisäksi Laajasalon opiston näyttelijäntaiteen pääsykokeisiin. Hän analysoi pääsykokeisiin liittyneiden tunnekokemusten eroavaisuutta:

”Mun tunnekokemus kokeissa vaikka Laajasalo versus Lahti, niin aivan päinvastaisia. Laajasalossa muistan vaan sen, että oli jotenkin helppo puhua suoraan asioista. Ei ole mitään semmoista kelmua tai mitään tämmöistä mind gamea tai jotain tämmöistä valtapeliä.”.

Lahden jännitteistä huolimatta, tai juuri siitä syystä haastateltava 5 otti koulupaikan Lahdesta vastaan. Hän reflektoi päätöstään:

”Mä päätin valita Lahden, koska se mielikuva ja se miten muut haluaa sinne, niin siinä kohtaa mun elämää oli enemmän merkitseviä juttuja, kuin se vaikka mun tunnekokemus kokeissa.”.

Päätellen haastateltavan päätökseen ottaa opiskelupaikka vastaan vaikuttaneen Lahden pääsykokeissa vallinneiden jännitteiden luoma vetovoima sekä kokeiden suuri hakijamäärä.

Pääsykokeiden järjestämiseen liittyvänä julkisena käytäntönä on ollut valittujen opiskelijoiden nimien julkaiseminen Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen nettisivuilla ja Facebook-sivulla. Olen tulkinnut tämän käytännön olevan tietoinen

Lahden mainetta ylläpitävä perinne. Tämä ei ole käsitykseni mukaan yleinen suomalaisissa kansanopistotasoisissa teatterikoulutuksissa käytössä oleva tapa, vaan Lahden pyrkimys profiloitua Teatterikorkeakoulun kaltaiseksi maineikkaaksi taideoppilaitokseksi. Teatterikorkeakoululla on nimittäin tapana julkaista valittujen opiskelijoiden nimet ennalta ilmoitettuna päivänä. Samankaltainen, tulkintani mukaan Teatterikorkeakoulun käytännöistä poimittu, julkinen ele on Lahden kansanopiston teatterikoulutuksen nettisivuilla uusien opiskelijoiden kuvien julkaiseminen nimien kera osana laajempaa nykyisistä ja entisistä opiskelijoista koostuvaa katalogia. (Muistiinpanot 8.5.2025, Emmi Ihalainen)

6.2.2. Uskollisuus

Olen jälkikäteen pohtinut syitä, joiden vuoksi olen kokenut, ettei minulla ole ollut oikeutta puhua omista hankalista kokemuksistani Lahden kansanopiston teatterikoulutuksessa. Yksi syistä on kulttimaiseksi mieltämäni piirre, eli uskollisuus opetusta ja [ammattilaista] kohtaan. Uskollisuudella tässä kontekstissa tarkoitan sitoutuneisuutta opetuksesta omaksuttuun ajatteluun ja toimintaan sekä yhteisön ongelmista vaikenemiseen. Muistiinpanoissani huhtikuussa 2025 jäsentelin ajatuksiani kuuden teeman; hyödyn, lojaaliuden, konfliktipelon, auktoriteettipelon, miellyttämistarpeen ja työllistymistoiveen ympärille. Avaan ajatuksiani näistä teemoista seuraavaksi.

Ajattelen, että olen hyötynyt Lahden statuksesta suomalaisella teatterikentällä. Näkemykseni mukaan Lahden maine on erityinen ja teatterialalla merkityksellinen. Maineeseen liittyy käsityksiä siitä, että suomalaisista teatteriopetusta antavista kansanopistoista Lahteen on vaikein päästä ja sieltä monet pääsevät opiskelemaan Teatterikorkeakouluun. Olen myös kokenut velvollisuudeksi olla lojaali eli uskollinen ja sitoutunut silloista henkilökuntaa kohtaan. Heidän luodessa henkilökohtaiset suhteet opiskelijoihin, olen kokenut kritisoinnin olevan erityisen vaikeaa. Haastattelussa henkilö 3 sivusi lojaaliuden ja uskollisuuden teemaa sekä sitä, miten pitkälle sellainen ajattelu voi kehittyä:

”Kun mä kuulen jälkeensä ihmisiltä vaikka mitä mä oon sanonut silloin, kun mä oon opiskellut siellä, niin ne on ihan kauheita juttuja. Just yks kaveri kertoi, että olin sanonut siitä [ammattilaisesta], että mä voisin ottaa luodin sen puolesta. Onhan toi nyt aika kauheasti sanottu. Olin ite nuori ihminen silloin, mutta se kertoo jotain siitä meiningistä.”.

Haastateltavan ilmaisu on tulkintani mukaan ollut kärjistetty vertauskuva, mutta kuvaukseen kiteytyy kuitenkin osuvasti jotain tästä kaikkensa antamisen mentaliteetista. Käyttäytymistäni ryhmän jäsenenä määrittää paljon sisäinen ristiriita. Toisaalta uskallan ja haluan usein avata melko vaikeitakin keskusteluja, mutta yleisesti olen kuitenkin melko konfliktipelkoinen ihminen. Erityisesti nuorempana tämä konflikteja välttelevä piirre raamitti toimintaani. Piirre on varmasti ollut yksi tekijä, miksen ole uskaltanut puhua kokemuksistani rehellisesti. Toisaalta myös Lahdessa opiskellessa koin kriittisten äänensävyjen johtaneen usein ulos sulkemiseen ryhmästä tai nöyryytykseen, joten konfliktien riskit olivat myös todellisesti melko suuret.

Minulla on ristiriitainen suhde auktoriteetteihin. Pelko on yksi tunne, joka minulla toisinaan assosioituu auktoriteetin omaaviin henkilöihin, riippumatta välttämättä edes henkilön toiminnasta. Näin ollen voi sanoa, että poden toisinaan jonkinlaista auktoriteettikammos tai -pelkoa. Tämä taipumus on todennäköisesti omien ominaisuuksien ja kokemusten summa. Opiskellessani Lahdessa koin vaikeutta löytää paikkaani ryhmän jäsenenä ja suhdettani yhteisön [ammattirooleihin]. En osannut navigoida ympäristössä, jossa opiskelijoiden suhteet auktoriteetteihin olivat niin monimutkaisia ja epätyypillisiä. Haastateltava 3 kuvaa yhteisön suhdetta auktoriteetteihin:

”Kaikki se tavallaan yhteyden ulkomaailmaan väheneminen ja ulkonäöllään siihen sitoutuminen ja sen [ammattilaisen] puolustaminen ja suojeleminen. Jotenkin henkilökohtainen suhde siihen [ammattilaiseen] ei ollut tervettä.”.

Kokemukseeni uskollisuuden vaatimuksesta on varmasti liittynyt myös korostunut tarpeeni miellyttää muita. Tämä on piirre, joka dominoi käytöstäni varsinkin Lahdessa opiskellessani. Koen, että tämä käytösmallini esti minua toimimasta omien arvojeni mukaisesti. En osannut asettua kiusattujen puolelle ja kritisoida tapahtumia selkeästi, koska tarpeeni näyttäytyä miellyttävänä ja helposti pidettävänä hallitsi käytöstäni. Piirteen hallitsevuuteen on omalla kohdallani liittynyt opistoaikoina varmasti myös nuori ikäni. Nuoruus onkin herkkää aikaa ja tarve tulla nähdyksi positiivisessa valossa muiden silmissä on inhimillinen.

”Se on kyllä semmoista itsenäistymisen aikaa. Semmoista varhaisnuoruuden, kun opettelee aikuisuutta. Kehitysvaiheelta aika herkkä ja semmoinen imevä vaihe. Varsinkin kun haluaa

alalle, niin sitten on altis ja ottaa tosi voimakkaasti vaikutteita. Sen ikäisenä ei kuitenkaan ole vielä se oma ääni mitenkään löytynyt.”. (Haastattelu, henkilö 1)

Suurinta osaa teatterikoulutukseen hakeutuneita yhdistää todennäköisesti sama haave; toive työllistyä teatterialalla. Opetuksessa usein käytetty viesti oli, kuinka opiskelemme nyt tulevaisuuden kollegoiden kanssa ja voimme jatkossa valita kenen kanssa teemme töitä. Nämä mantrat muodostivat käsityksen tilanteesta; jos toimin toivotulla tavalla, saattavat muut haluta tehdä kanssani töitä tulevaisuudessa. Jos olen kriittinen tai hankala, saatan jäädä työmahdollisuuksien ulkopuolelle. Nämä kuusi teemaa; hyöty, lojaalius, konfliktipelko, auktoriteettipelko, miellyttämistarve ja työllistymistoive, ovat muodostaneet mielessäni kokonaisuuden, jonka vuoksi en ole tähän mennessä kokenut olevani oikeutettu käsittelemään avoimesti omia kokemuksiani Lahdessa.

6.3. Vahvat persoonat

Opetuksen kulttimaisia piirteitä arvioidessa palaan haastateltavan 2 kommenttiin vahvoista hahmoista yhteisössä:

”Kyllä mä liitän siihen kuplaan ja vimmaisuteen ja lahkomaisuuteen, että on tällaisia vahvoja persoonia siellä [ammattirooleissa].”

Tulkitsen henkilön 2 tarkoittavan vahvoilla persoonilla mahdollisesti näkemyksellisiä, vaikutusvaltaisia ja eri tavoin karismaattisia henkilöitä, jotka toimivat [ammattirooleissa]. Vahvan persoonan ilmentymän haastateltava 2 kokikin jo kohdatessaan [ammattilaisen] pääsykokeissa. Haastateltava kertoi pääsykokeissa reflektoineensa pyydettyä tehtävää, jossa hän oli mukautunut pienryhmänsä toiveisiin, eikä ollut ilmaissut omaa mielipidettään pienryhmänsä tehtävän toteutuksesta. Tähän oli reagoitu suurin elkein:

”Hän nousi seisomaan ja huusi mulle, että hyppäätkö sä kaivoon, jos muutkin hyppää. Näytäkö sä tissit, jos [ammattilainen] käskee. Näytä tissit, näytä tissit!”

Haastateltavan 2 kokemuksista muistuu mieleeni opetuksessa vallinnut tapa kutsua [ammattilaista] hänen oppiarvonsa mukaisesti. Pohdin tätä käytäntöä muistiinpanoissani:

”Kutsuimme häntä [oppiarvoksi]. Tämä oli ilmeisesti jonkinlainen hänen oman kaveriporukan vitsi, jonka hän oli halunnut juurruttaa myös opistoon. Ihan hauska vitsi varmasti oman ikäisten kavereiden kesken, mutta kansanopistokontekstissa tämä tuntui hieman erikoiselta.” (Muistiinpanot 25.3.2025, Emmi Ihalainen).

Tämä vitsiksi mahdollisesti tarkoitettu käytäntö oli näkemykseni mukaan yksi ehkäpä selkeimmin tunnistettava opetukseen liittyvä kulttimainen piirre. Käytäntö vahvisti opetukseen syntyntä henkilökultin tapaista suhtautumista [ammattilaiseen].

6.4. Yksi totuus – ajatteluun vaikuttaminen

Selkeä haastateltavien 1, 2, 3, 6 että omista kokemuksistani nouseva opetuksen kulttimainen piirre on korostunut opiskelijoiden ajatteluun vaikuttaminen.

”Siellä viljeltiin tämmöistä ’vaihda asennetta’. Joka tietysti valjastettiin siihen, että ihmiset leikkisivät mukana ja vain hyväksyisivät vallitsevat olosuhteet. Että näin täällä toimitaan, nielkää se.” (Haastattelu, henkilö 6)

Henkilö 1 muistelee opetukseen sisältynyttä vahvaa näkemyksellisyyttä ja pyrkimyksiä siirtää jäykkiä ajatusmalleja eteenpäin opiskelijoille:

”Makumieltymyksiä mitä kannattaa ja mitä ei. Mikä on ja missä on hyvää taidetta ja missä mautonta.”.

Omissa muistiinpanoissani pohdin, miten kiinnostukseni pedagogiikkaan kirkastui kansanopisto vuoden aikana. Yritin kerätä rohkeutta ja ilmaista mikäli olin eri mieltä jostakin käsiteltävästä asiasta. Sain kuitenkin erimielisyyden ilmaisusta koko ryhmän edessä kritiikkiä. Minulle painotettiin, kuinka estän oman oppimiseni, mikäli olen eri mieltä asioista. Itse taas ajattelen, että opin eniten, jos minulla on lupa ajatella vapaasti. Kuulemma en kuitenkaan voinut oppia niitä asioita, mitä opetettiin, mikäli ajattelin eri tavalla. (Muistiinpanot Emmi Ihalainen, 14.3.2025)

Muistiinpanoistani sekä haastatteluista on tulkittavissa, kuinka erimielisyydelle, itsenäiselle ajattelulle tai opetukseen sisältyvien keskusteluiden moniäänisyydelle ei vaikuttanut olleen tilaa.

”Se mun oma kokemus jostain vaikka elokuvasta tai jostain taideteoksesta ei ole ikään kuin kauhean relevantti, koska sen [ammattilaisen] näkemys on ikään kuin oikea”. (Haastattelu, henkilö 3)

Opetuksen ja siihen liittyvän ajattelun haastaminen saattoi myös aiheuttaa ongelmia.

”Se oli hyvin hankalaa, jos sä olit eri mieltä [ammattilaisen] kanssa.”. (Haastattelu, henkilö 3)

Erimielisyydestä saattoi seurata esimerkiksi kokemus ryhmän ulkopuolelle jäämisestä:

”Siellä haastoin. En tarkalleen muista miten. Mutta se oli ihan selkeä, että mä en nyt käyttäydy niin, miten vähintään puolet siitä luokasta käyttäytyy. Se johti siihen, että mulla oli kokemus, että mut suljetaan ulos sieltä ryhmästä.”. (Haastattelu, henkilö 6)

Joissain tapauksissa erimielisyyteen reagoitiin merkittävän aggressiivisesti:

”Kyllä monta tilannetta tulee mieleen missä sitten, jos on ollut kriittinen ääni, niin se on ollut ihan hurjaa se vastustus myös. Itse asiassa alkaa oikein kaikua korvissa. Semmoinen kivivaula kaikuu, kun siellä karjutaan ja ollaan eli mieltä.” (Haastattelu, henkilö 1).

Henkilö 2 pohti haastattelussa opetuksen vaikutusta oman ajattelun kapenemiseen:

”En mä pelkästään Lahtea siitä syytä. Mutta että kaikki ne vuodet sen jälkeen. Niin on kyllä ollut paljon töitä tehtävänä siinä, että pääsee semmoisesta yksi totuus -tyyppisestä ajattelusta irti. Tai että lähti sellainen monimuotoisempi taidekäsitys syntymään.”.

Koen luontevaksi todeta, että pedagogisen turvan toteutumiseksi on opiskelijan saatava ajatella ja ilmaista ajatuksiaan vapaasti. Mikäli opiskelija kokee painetta samanmielisyyteen ja erimielisyys näyttäytyy uhkaavana, mahdollisuudet aidosti oppia ja nauttia opiskelusta kapenee merkittävästi. Väitän, että tällöin opiskelijan ei ole mahdollista keskittyä ainoastaan opiskeltavaan asiaan ja yhdessä tekemisestä nauttimiseen. Opiskelija joutuu samanaikaisesti arvioimaan itsenäisen ajattelun ilmaisemiseen liittyviä sosiaalisia jännitteitä ja niiden aiheuttamia riskejä, kuten ulkopuolelle jäämisen mahdollisuutta.

7. Yhteenveto

Opinnäytteeni viimeisessä kappaleessa kokoaan päätelmäni Lahden kansanopiston teatterikoulutuksessa annetun opetuksen luonteesta, sen sisältämistä sosiaalisista tasoista ja koulutuksen kulttimaineesta. Pohdin havaintojeni yhtymäpintoja ja eroavaisuuksia, joita päätelmäni sisältävät suhteessa feministisen pedagogiikan perinteisiin ja pedagogisen turvan käsitteeseen.

Päätelen haastateltavien saamassa opetuksessa korostuneen kokonaisvaltaiseen taiteilijuuteen kasvattaminen. Opetussuunnitelman sisältämä taiteellisen ajattelun opintokokonaisuus on helposti kytkettävissä feministiseen pedagogiikkaan oleellisesti liittyvään oman äänen ja tiedon tuottamiseen. Joissain tapauksissa taiteilijuuteen kasvattamiseen sisältyi myös arvottavia jaotteluita ja vastakkainasetteluita. Arvottaminen saattoi näyttäytyä keskusteluissa esimerkiksi kaupunginteatterikriittisyytenä sekä taiteen ja viihteen vastakkainasetteluina. Toinen selkeä vastakkainasettelu syntyi ”meidän” ja ”muiden” välille. Tässä yhteydessä ”me” tarkoittaa Lahdessa opiskelleita ja ”muut” ihmisiä, yhteisön ulkopuolisia henkilöitä. Tämän kaltaiset mustavalkoiset jaottelut ja niiden luoma paine ajatella samanmielisesti ovat kuitenkin ristiriidassa itsenäiseen, vapaaseen ajattelun kasvattamisen kanssa.

Opetuksen luonteessa oli havaittavissa myös jälkiturkkalaisia piirteitä, kuten raskasta fyysistä harjoittelua ja voimakkaiden tunnetilojen tavoittelua. Opiskelukokemukseen kuului toisinaan myös jatkuva asettuminen emotionaalisesti haavoittuvaan tilaan. Opetuksen jälkiturkkalaiset piirteet ovat selkeässä ristiriidassa pedagogisen turvan käsitteeseen, sillä ne vaikeuttavat potentiaalisesti opiskelijan psykofyysisistä tarpeista huolehtimista ajaessa ihmisen jatkuvasti oman sietokykynsä ääri rajoille.

Haastatteluista piirtyi jaettu kokemus opetuksen yhteiskunnallisesta ja poliittisesta luonteesta. Ajattelen, että teatterin tekemisen lisäksi meitä kasvatettiin aktiivisiksi ja valveutuneiksi yhteiskunnallisiksi toimijoiksi. Tämä onkin feministisen pedagogiikan ytimessä oman äänen ja tiedon aktiiviseen tuottamiseen kannustettaessa.

Henkilön 1 haastattelusta mieleeni jäi ilmaisu ”24/7-pedagogiikka”. Ilmaisu kuvaa täsmällisesti myös omaa käsitystäni opetuksen luonteesta. Opinnot olivat intensiiviset ja vaativat meiltä opiskelijoilta lähes kaiken energiamme. Opetus ei jättänyt paljoa tilaa omasta jaksamisesta ja hyvinvoinnista huolehtimista. Opintoihin sitoutumiseen on myös suhtauduttu koulutuksessa vakavasti. Työmoraalin käsitteestä on muodostunut joissain tapauksissa myös vallan käytön väline yhteisössä. Kokonaisvaltainen 24/7-pedagogiikka kulminoituu 4.5 luvussa kuvailtuun metodiviikonloppuun. Väitän, että kyseisen viikonloppuleirin kaltainen opetustapa on kannustanut omien rajojen hylkäämiseen ja opiskelijoiden omien psykofyysisten tarpeiden huomiotta jättämiseen. Voikin sanoa näiden elementtien olevan selkeässä ristiriidassa feministisen pedagogiikan käytänteiden, kuin myös pedagogiseen turvaan kuuluvan turvallisen oppimisympäristön käsitteen kanssa.

Lahden kansanopiston teatterikoulutuksesta saatu yhteisö ja ystävät ovat olleet joillekin jopa tärkein syy hakeutua koulutukseen. Selkeä sosiaalinen taso Lahden opetuksessa on ollut koulutuksen alumniyhteisö, eli jatkumo. Alumniyhteisö on mahdollistanut omaa vuosikurssia laajemman yhteisöllisyyden. Jatkumon konseptilla on pidetty yllä alumniperinteitä, kuten yhteisöllisiä ensi-iltajuhlakäytäntöjä ja rakkauden jalkapalloturnauksia. Juhlien ja jalkapalloturnauksien yhteydessä on usein oletettu, että sen hetkiset opiskelijat majoittavat asuntolahuoneissaan tilaisuuksiin osallistuvia alumneja. Yhteisöllisillä käytänteillä on viljelty toisinaan ajatusta yhteisöstä perheenä ja ruokittu niin sanottua yhteisöön kuulumisen ”hypeä”. Päättelen yhteisöllisten perinteiden mahdollistaneen monille sosiaalisen turvallisuuden ja merkityksellisuuden kokemusten syntymisen ryhmään kuulumisen kokemuksen kautta. Perinteisiin liittyi kuitenkin vapaaehtoisuuden puutetta esimerkiksi majoituskäytäntöihin liittyvien olettamuksien vuoksi, joka on voinut puolestaan herättää sosiaalista turvattomuutta.

Ryhmädynamiikasta keskustellessa jatkumoa on käytetty toisinaan myös esimerkkinä opetuksessa. Omista muistiinpanoistani päättelen ryhmällemme syntyneen epäonnistuneen ryhmän identiteetin saadessamme jatkuvasti negatiivista palautetta ja tullessamme vertailluksi aiempiin ryhmiin. Ryhmänormeihin ja -paineisiin liittyen haastatteluista mieleeni on jäänyt mielikuva virran mukana menemisestä. Kuinka ryhmän yksilöihin on kohdistunut tiedostettuja tai tiedostamattomia oletuksia ajatella ja toimia

saman suuntaisesti muun ryhmän kanssa. Kuinka omien näkemysten ja itsenäisen ajattelun harjoittaminen ei ole ollut aina niin yksinkertaista. Nämä tasot ovatkin selkeässä ristiriidassa feministisen pedagogiikan oman äänen ja tiedon tuottamisen perinteisiin nähden.

Omissa muistiinpanoissani Lahdessa harjoitetusta johtajuudesta puolestaan korostuu eri asteinen vastuunoton puute. Valtaa on luonnollisesti käytetty ja näkemyksellistä johtajuutta on harjoitettu, mutta tapa, jolla johtajuutta on harjoitettu, on vaikuttanut vahvasti ainakin omaan kokemukseeni ryhmädynamiikasta ja pedagogisesta turvasta.

Viittaamattomuuden käsite on osa tätä kokemustani vastuunoton puutteesta. Kun annettuja ohjeita ei perustella tai kieltäydytään avaamasta niitä ohjattavilleen, keskittyy tieto ja sen tuoma valta tarpeettomissa määrin [ammattilaiselle]. Päätelen, että tämä viittaamattomuuden kulttuuri on merkittävä osa vallankäytön tapaa, jota on harjoitettu ainakin omana opiskeluaikanani.

Merkittävä sosiaalinen taso, joka haastatteluissa korostui, oli opiskelijoiden kokema eriarvoinen kohtelu, joka on perustavanlaatuisessa ristiriidassa feministisen pedagogiikan ja pedagogisen turvan ulottuvuuksien kanssa. Opiskelijoiden sosiaalinen status on monissa tapauksissa vaikuttanut suoraan saadun opetuksen määrään ja laatuun. Esimerkiksi esitystä harjoitellessa saadun ohjauksen määrä on riippunut opiskelijan asemasta yhteisössä. Myös opiskelijan sukupuoli on toisinaan vaikuttanut siihen, kuinka paljon on ohjausta saanut. Haastateltavat kuvailivat [ammattilaisten] suhteiden opiskelijoiden kanssa olleen merkittäviä, läheisiä ja vaihtelevia. Joissain tapauksissa opiskelijoiden henkilökohtaiseen elämään on pyritty vaikuttamaan esimerkiksi parisuhdeneuvoilla. Yhteistä vapaa-aikaa opiskelijoiden kanssa on monesti vietetty juhlimalla ja yksittäisissä tapauksissa jopa lomailemalla opiskelijan kanssa kahdestaan. Surullisin sosiaalinen taso opetuksessa on [ammattilaisen] harjoittama opiskelijaan kohdistettu kiusaaminen. Viides haastateltava kuvaili opetuksen syöneen tämän itseluottamuksen ja johtanut luopumiseen omasta unelmasta esiintyjänä.

”Semmoinen valvonnan puute loisti poissaolollaan.” (Henkilö 1)

Onkin tarpeellista kysyä, mitkä asiat ovat tällaiset ylilyönnit mahdollistaneet? Opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttaa annetun vapaat kädet, eikä

ylilyönteihin vaikuta olevan puututtu useimmissa tapauksissa. Haastateltava 1 kiteyttää ytimekkäästi, ne Lahdessakin vallinneet kansanopisto-opiskelun olosuhteet, jotka ovat mahdollistaneet erilaiset ylilyönnit ja vallan väärinkäytön:

”Semmoinen eristäytyminen tai semmoinen etäisyys ja sitten yksi [ammattilainen]. Ne mahdollistaa hirveästi vallan väärinkäyttöön. Ja sitten että on nuoria herkässä iässä olevia ja sitten tämmöinen yksi aikuinen auktoriteetti niin siinä on semmoisia uhkakuvia, pelinappuloita. Et näitä kun laittaa, niin nää kasvattaa kyllä sitä mahdollisuutta siihen. Että kun ei ole semmoista kriittistä tarkastelijaa siinä vieressä, joka kyseenalaistaisi vaikka tai että olisi laajempi joukko joitten kaa, vaikka pedagogit kävisi jotain kehityskeskustelua tai muuta. Että siinä saattaa helposti tapahtua hämärtymistä.”.

”On vähän semmoinen niinku kulttikokemus. Että on ollut jossain kultissa ja havahtuu myöhemmin siihen, että tää olikin aika hurjaa hommaa.” (Henkilö 3)

Päätelen, että opetuksen luonne yhdistettynä opetuksen sisältämiin sosiaalisiin tasoihin ovat luoneet opetukseen kulttimaisia piirteitä, joiden myötä koulutuksen kulttimaine on syntynyt. Ajattelen, että Lahteen liittyvän julkisen keskustelun yksipuolisuus ja painottuminen onnistumistarinoihin Teatterikorkeakoulusta opiskelupaikan saaneista on yksi elementti koulutuksen kulttimainetta. Yksi osatekijä kulttimaineessa on tulkintani mukaan myös koulutuksen pääsykokeisiin liittyvät käytännöt. Koulutukseen hakemiseen kuin myös sieltä valmistumiseen liittyy julkisia ja puolijulkisia käytäntöjä, joilla osaltaan ylläpidetään koulutuksen imagoa. Näiden elementtien lisäksi osaltaan tätä erityistä mainetta on luonut opetuksessa toistetut eleet, kuten päivittäiset muille opiskelijoille ja [ammattilaiselle] annetut poskisuudelmat. Ele, jota en osannut odottaa oli haastateltavan kuvaus opiskelijoille toteutetusta uskonnollisävytteisestä eleestä. [Ammattilainen] oli pessyt opiskelijoiden jalat, kuten Jeesus pesi opetuslastensa jalat. Väitän, että suutelukäytäntöä tai jalkojen pesua harjoittaessa ei ole pystytty varmistamaan opiskelijoiden suostumusta, eikä näin ollen pedagogiseen turvaankin liittyvä oikeus fyysiseen koskemattomuuteen ole opetuksessa toteutunut.

Mielestäni tärkeä osa Lahden mainetta ja sen onnistumistarinoita on yhteisön sitoutuneisuus. Opiskeluun sitoudutaan ja työtä tehdään sille kaikkensa antaen. Sitoutuminen oli toisinaan myös hyvin konkreettista; yhteyden ulkomaailmaan vähentämistä, ulkonäöllään opetukseen sitoutumista, [ammattilaisen] puolustamista ja suojelemista. Yhteisössä harjoitettu sitoutuminen ei ole rajoittunut vain opiskeluaikaan, vaan opiskelijat pyritään sitouttamaan osaksi yhteisöä myös valmistumisen jälkeen.

Päättelen sitoutuneisuuden samanaikaisesti mahdollistaneen yhteisöllisyyden tuomaa sosiaalista turvallisuutta sekä rajoittaneen opiskelijoiden mahdollisuuksia huolehtia psykofyysisistä tarpeistaan ja tehdä omannäköisiä valintoja henkilökohtaisessa elämässä.

Alumniyhteisössä on myös ollut tapana puhutella yhtä [ammattilaista] hänen oppiarvonsa mukaisesti. Tämä jonkinlaiseksi vitsiksi mahdollisesti tarkoitettu käytäntö oli näkemykseni mukaan yksi ehkäpä selkeimmin tunnistettava opetukseen liittyvä kulttimainen piirre. Käytäntö vahvisti opetukseen syntynyttä henkilökultin tapaista suhtautumista [ammattilaiseen]. Päättelenkin jatkumoa ja sen perinteitä käytetyn toisinaan [ammattilaisen] ympärille muodostuneen henkilökultin rakentamisen ja ylläpitämisen välineinä.

Sitoutumisen lisäksi tärkeä kulttimaiseksi mieltämäni piirre on uskollisuus opetusta ja sen [ammattilaista] kohtaan. Uskollisuudella tässä kontekstissa tarkoitan sitoutuneisuutta opetuksesta omaksuttuun ajatteluun ja toimintaan sekä yhteisön ongelmista vaikenemiseen. Päättelen yhden elementin Lahden kulttimainetta olleen opiskelijoiden ajatteluun poikkeavalla tavalla vaikuttaminen. Haastavia hetkiä opetuksessa saattoi syntyä, mikäli oli eri mieltä [ammattilaisen] kanssa.

Ajattelen Lahden kulttimaineen syntymiseen liittyvän oleellisesti myös ajallinen ja yhteiskunnallinen konteksti, jossa on eletty. Henkilö 6 kiteyttää taidokkaasti omien kokemuksiansa suhdetta silloiseen ajankuvaan:

”Me ollaan oltu siellä sellaiseen aikaan, kun jälkiturkkalaisuus on vedellyt viimeisiään ja hiljalleen on alkanut työtavat paranemaan. Ne pahimmat kulttikulttuurit ja kyselemättä törkeät vallankäytön kulttuurit, että niitä ei ole enää ihan samalla tavalla katsottu. Niin musta tuntuu, että me ollaan oltu ihan viimeisessä vaiheessa, kun ne vielä ovat olleet jotenkin hiljaisesti hyväksytyjä ja pidetty normina tällä alalla. Me ollaan oltu tällaisen nero-opetuksen, nerokulttuurin viimeisillä hetkillä.”.

Lopuksi muutama ajatus syistä, miksi haluan tehdä tämän opinnäytteen. Olkoon viimeiset kappaleet manifestini lukijalle.

Lahden kansanopiston teatterikoulutus on tärkeä osa suomalaisen teatterikoulutuksen historiaa ja nykyisyyttä. Työlläni esitän toiveen, että yhtäkään koulutusta, oppilaitosta tai sen [ammattilaista] ei nostettaisi vastaaville jalustoille, kuin mitä me Lahdessa nostimme. Kaikkea pitää saada kyseenalaistaa, kritisoida ja olla erimieltä. Taide ja luova prosessi ei ole mystinen, kyseenalaistamaton. Taika ei mene rikki, jos kysyy kysymyksiä tai saa vastauksen kysymyksiinsä. Toivon, että opiskelijoiden, opetukseen osallistujien ajatukset, havainnot ja huolet otetaan tosissaan. Ihminen oppii ja loistaa turvassa.

Luvussa 6.2.2 uskollisuus, tarkastelen ennen haastatteluita tekemiäni muistiinpanojen pohjalta kuutta eri teemaa, miksi olen kokenut, ettei minulla ole oikeutta puhua kokemuksistani Lahdessa. Haastatteluiden tekemisen jälkeen lisäisin tähän listaan vielä seitsemännen teeman, syyllisyyden. Kaikkeen siihen mihin kohdistan kritiikkini, olen ollut myös itse mukana. Olen ollut toteuttaja, mahdollistaja ja hiljainen hyväksyjä. Ääneen puhuminen paljastaakin myös puhujan, eli minut. Joten olkoon tämä opinnäyte ainakin oman hiljaisuuteni rikkoja, sillä kaikesta opetuksesta pitää saada puhua.

Lähteet

Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta* (luvut 9.1.4 ja 9.1.4.4).

Donaldson, K., Miettinen, S., Ojala, H., Ahlfors, J., Järviluoma, H., Linkinen, T., ... Saresma, T. (2018). *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*. Vastapaino.

Helsingin Sanomat. (2023, joulukuu 6). *Teatterikoulu kuin Tylypahka*.
<https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000009956694.html>

Hekanaho, P. L., Suutela, H., Sarjala, J., Moisala, P., Kalha, H., Träskman, T., ... Blom, K. (2006). *Kirjoituksia neroudesta: Myytit, kultit, persoonat*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Haastateltava 5. Päiväkirja. Julkaisematon materiaali.

Honkanen, H. (2016). *Vaikuttamisen psykologia: Mielen muuttamisen tiede ja taito*.

Hurme, K., & Kyllönen, T. (2025). *Pedagogisen turvan käsikirja: Näin vahvistat turvallisuuden tunnetta ja oppimista*. Santalahti-kustannus.

Ihalainen, E. (2014–2015). Päiväkirja. Julkaisematon materiaali.

Koskinen, A. (2013). *Tunnetiloissa*.
<https://taju.uniarts.fi/server/api/core/bitstreams/a5001f04-8765-4a8b-a789-d3c650bbe628/content>

Kovala, U., & Saresma, T. (2003). *Kulttikirja: Tutkimuksia nykyajan kultti-ilmiöistä*.

Lahden kansanopisto. (n.d.). Teatteri 1.
<https://www.lahdenkansanopisto.fi/vapaa-akatemia/teatteri-1/>

Lahden kansanopisto. (n.d.). Teatteri 2.
<https://www.lahdenkansanopisto.fi/vapaa-akatemia/teatteri-2/>

Lyytinen, N., & Pihlaja, S. (2024). *Tunnista manipulointi ja löydä omat rajasi*. Atena.

Meriläinen, P. (2025). Jussi Parviainen 70 vuotta. *Kulttuurivihkot*.
<https://www.kulttuurivihkot.fi/jutut/artikkelit/jussi-parviainen-70-vuotta/>

Moilanen, A. (2025, lokakuu 30). *Jouko Turkan palvonta on kuvottavaa*. Iltalehti.
<https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/1d5f373a-c6b9-4dfe-bf98-541271250a8d>

Nasa. (n.d.). Black holes: Anatomy.
<https://science.nasa.gov/universe/black-holes/anatomy/#singularity>

Opetushallitus. (n.d.). Vapaa sivistystyö.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vapaa-sivistystyo>

Opetushallitus. (2020). *Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa*. (K. Laitinen, S. Haanpää, L. Francke, & M. Lahtinen).

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kiusaamisen-vastainen-tyo-kouluissa-ja-oppilaitoksissa>

Raami, A. (2016). *Älykäs intuitio – ja miten käytämme sitä*. S&S.

Suomen Kansanopistoyhdistys. (2026).

<https://www.kansanopistot.fi/koulutukset/#keyword=&courseTypes=kansanopistolinja&courseSectors=teatteri>

Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Gaudeamus.

Teatterikoulutus.fi. (n.d.).

<http://www.teatterikoulutus.fi>

Vapaus ja vastuu. (2019). *VST – eilen, tänään, huomenna*.

<https://www.vapausjavastuu.fi/svv-toiminta/julkaisut/vst-eilen-tanaan-huomenna/>

Liite 1

Haastattelutilanteissa käytetty liikennevalojärjestelmä -kuva.



Liite 2

Tämä liite sisältää haastatteluiden tukena käyttämäni kymmenen kysymystä. Lähetin kysymykset haastateltaville etukäteen ja käytin niitä haastattelutilanteissa tarpeen mukaan keskustelunavauksina. Mikäli haastateltava oma-aloitteisesti puhui kysymyksen aiheesta tai muutoin puhui runsaasti kokemuksistaan, jätin kysymyksen kysymättä ja annoin tilaa haastateltavan vapaalle ajatuksen virralle.

Kysymykset:

1. Millainen kokemus teatterikoulutuksessa opiskelu sulle oli?
2. Mikä oli mielekkäintä?
3. Mikä haastavinta?
4. Mitä ajattelet koulutuksessa harjoitetusta pedagogiikasta?
5. Minkälaiseen teatterikäsitteeseen tai maailmankuvaan koulutus kasvatti?
6. Miten koulutuksessa suhtauduttiin, jos joku oli eri mieltä [ammattilaisen] kanssa tai ei sopeutunut yhteisöön?
7. Mikä merkitys jatkumolla oli opiskelukokemukseen?
8. Miten kuvailisit opiskelijoiden ja [ammattilaisen] välisiä suhteita?
9. Miten opiskelu vaikutti henkilökohtaiseen elämääsi?
10. Mistä muusta haluaisit puhua?