



Tyttötrilogiasta kokemusten kirjoa avaavaan taidepedagogiikkaan

TIINA JALKANEN



**Tyttötrilogiasta
kokemusten
kirjoa avaavaan
taidepedagogiikkaan**

TIINA JALKANEN

TIINA JALKANEN

Tyttötrilogiasta kokemusten kirjoa avaavaan taidepedagogiikkaan

VÄITÖSTUTKIMUS

SARJA

Acta Scenica 54

JULKAISIJA

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus,
Helsinki

© 2018 Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden
tutkimuskeskus ja Tiina Jalkanen

ISBN (painettu) 978-952-7218-41-9

ISBN (verkkojulkaisu) 978-952-7218-42-6

ISSN (painettu) 1238-5913

ISSN (verkkojulkaisu) 2242-6485

JULKAISUSARJAN ILME, KANNEN SUUNNITTELU JA PÄÄLLYKSEN MUOTOILU

BOND Creative Agency

www.bond.fi

KANNEN KUVA

Heikki Oksanen

TAITTO

Atte Tuulenkyä, Edita Prima Oy

PAINOTYÖ & SIDONTA

Edita Prima Oy, Helsinki 2018

PAPERI

Scandia 2000 Natural 240 g/m² & Scandia 2000 Natural 115 g/m²

KIRJAINPERHEET

Benton Modern Two & Monosten





**Tyttötrilogiasta
kokemusten
kirjoa avaavaan
taidepedagogiikkaan**

TIINA JALKANEN

Sisällysluettelo

Tiivistelmä	11
Abstract	15
Kiitokset	19
1. Johdanto	21
2. Kokemusten kirjo avautuu tyttötrilogiassa	27
3. Menneen liikettä	35
4. Tutkimuskysymykset	43
5. Teoreettinen viitekehys	45
5.1. Taidepedagogiikka – kokemus, dialogisuus, reflektio	50
Tutkimuksellinen tanssipedagogiikka	55
Feministinen pedagogiikka	59
Feministinen tanssipedagogiikka	64
Feministisiä ja kriittisiä tutkimuksia	67
5.2. Butlerin identiteettikäsitys ja feministisen teorian keskusteluja	74
Performatiivisuus	78
5.3. Tyttö tutkimus	83
5.4. Ruumiin fenomenologia	89
6. Metodologia	95
6.1. Toimintatutkimus	100
6.2. Kehollisuudesta käsin kirjoittaminen	101
6.3. Viisikehokas – kehoisuuden viisi tarkastelutasoa	104
6.4. Tutkimusetiikka	109

7. Tanssipedagogiikkaani	111
7.1. Leikki	112
7.2. Tapoja lähestyä nykytanssia	114
7.3. Opettaja-oppilassuhteesta	117
7.4. Pedagogisesta rakkaudesta	119
8. Tutkimuksen taiteellis-käytännöllisten osien tulkintaa – tyttöys, kehollisuus, tietoisuus	121
8.1. Pink kapina	123
Pink video	123
Oma huone -kulttuuri	127
Pink räp	128
Tanssittu tila	132
Tunnedynamiikka	135
Performatiivisuutta	139
Kaunista ja rumaa	143
Itsensä haastaminen	144
Kaarien liikkeit	149
Pinkpäivänvarjot	152
8.2. InExit – tarinallisuutta	154
Tarinallisuutta, visuaalisuutta ja musiikkia	154
Identiteettisubjektin jäsenyykseen	157
Mediakulttuurin piilo-ohjailu	160
Rituaali – yhteys luontoon ja itseen	163
8.3. Voimapiste – esireflektiivisyys ja tietoisuus	165
Katseen kohteena	166
Kontakti-improvisaatio	166
Anoreksia – enkelin siivet	168
Havaintokuvaus	169
Rock-tyttövoimaa	171
Elämänilo – positiivisuutta ja kohti uusia painopisteitä	172

9. Työpajojen prosesseja	177
9.1. Tynkätyöpaja	177
9.2. Pitkätyöpajan kulku	179
Havaintokuvaus toiseksi viimeisestä työpajakerrasta	180
Huomioita työpajakerrasta	184
9.3. Työpajan tulkintaa – persoona, ihminen, nainen, mies	185
10. Johtopäätökset	189
11. Tulevaa	195
12. Lähteet	197
Liitteet	205

Tiivistelmä

Taiteellis-pedagogisen väitöstutkimukseni aiheena on tyttöyden rakentuminen ja ilmeneminen kehollisuudessa ja siitä syntyvä pedagoginen tieto. Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia, miten tyttöyttä voidaan ymmärtää nykyaikaisen näkökulmasta ja sen suuntaamana. Opetus ja esitykset, samoin kuin tyttöjen haastatteluissa esiin nousseet teemat, kytkeytyivät moninaisiin teorioihin. Analysoin aineistoani kehollisuudesta käsin kirjoittamalla ja tulkitsen kinesteettisen empatian herättämiä aistimuksia ja ajatuksia kirjoitusprosessin aikana. Tarkempaan lähilukuun käytän matkan varrella kehittämäni analyysimenetelmää ”viisikehokasta”, jonka avulla havainnoin tyttöjen liikkumista ja tanssia. Analyysimenetelmä sai vaikutteita niistä teemoista, jotka tulkintani mukaan toistuivat haastatteluaineistossa. Menetelmä painottaa erityisesti tanssimiseen liittyvää kehollista ulottuvuutta, joka on tämän tutkimuksen tyttöyden ilmentymisessä keskeistä.

Tutkimusaineistoni perustana on kolme nuorten tyttöoppilaideni kanssa toteuttamaamme tanssiteosta, jotka muodostavat tyttötrilogiaksi nimetyn teossarjan. Tyttötrilogian osat olivat ”Pink kapina” (2001), ”InExit” (2003) ja ”Voimapiste” (2005), ja nämä teokset saivat ensi-iltansa vantaalaisissa esitystiloissa. Tutkimusaineistoni muodostuu tyttötrilogian 19 videotaltioinnin koosteesta ja yhdeksän tytön haastatteluaineistosta. Esitarkastettuna käytännöllisenä osiona toimi avoin työpajademonstraatio, joka toteutettiin Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa vuonna 2014. Tämä kirjallinen osio kokoaa yhteen tutkimukseni eri vaiheet.

Johdannossa kuvaan tutkimukseni taustaa ja motivaationi lähteitä. Kokemusten kirjo avautuu luvussa 2, jossa kerron tyttötrilogian taustaa ja esitelen tutkimukseni perustana olevan teosten sarjan. Luvussa 3 Menneen liikettä palaan nuoruuteeni ja lapsuuteeni ja käyn läpi osittain tanssi- ja elämänhistoriaani. Kehyksen ja rajauksen tutkimukselleni luovat kaksi tutkimuskysymystä luvussa 4. Millaisena tyttöys rakentui ja esityksellistyi tyttötrilogiassa tyttöjen

ja opettaja-koreografi-tutkijan näkökulmasta? Toinen kysymys oli, millaista taidepedagogista tietoa tyttötrilogia ja siihen liittyvä tutkimusprosessi tuotti.

Luvussa 5 tarkastelen taidepedagogiikkaa feminististen teorioiden ja ruumiin fenomenologioiden muodostamassa teoreettisessa viitekehyksessä. Teoreettiset kentät ja keskustelut ovat tutkimuksessani dialogisessa suhteessa toisiinsa, osin päällekkäisinä ja välillä myös hankalasti toisiinsa suhteutuvina. Yhdistelen eri suuntauksia ja teorioita osin hyvien käsitteiden valitsemiseksi tietoisena siitä, että suuntaukset edustavat osin eri teoriaperinteitä ja koulukuntia. Opetus ja esitykset sekä tyttöjen haastatteluissa esiin nousseet teemat kytkeytyivät yhtäältä ruumiillisuuteen ja kokemuksellisuuteen, mutta toisaalta yhtä lailla monin tavoin myös sukupuolen problematiikkaan.

Jatkan samassa luvussa esittelemällä taidepedagogisia näkökulmia ja käyn läpi feminististä pedagogiikkaa eri muodoissaan. Keskeinen teoreettinen ajatus työssäni on Judith Butlerin liikkuva identiteettikäsitys. Tarkastelen feministisen teorian keskusteluja suhteessa siihen. Lähestyn performatiivisuutta butlerilaisittain eli näkökulmasta, jossa sukupuolen ilmaisut saavat eri merkityksiä eri konteksteissa. Tyttö tutkimuksen tarkastelu suhteuttaa tyttötrilogian muihin tyttöydestä keskusteleviin aiheisiin ja näkökulmiin. Tyttöys ja tyttö tutkimus jäsennetään ja ymmärretään tutkimuksessani jälkistrukturalistisesti eli siten, että tyttöys on neuvoteltavissa ja jatkuvassa liikkeessä oleva konstruktio. Ruumiinfenomenologiaa käsittelevässä luvussa esittelen kehomieli-käsitystäni tyttöjen tanssissa. Tarkastelen tietoisuuden muotoutumista osittain kehossa sekä tajunnallisuuden rakentumista osittain kehollisena tapahtumana. Tietoisuus ja tajunnallisuus ovat oppimisen perustaa.

Analysoin tutkimuksen empiiristä aineistoa kehollisuudesta käsin kirjoittamisella, jonka avulla tulkitsekin kinesteettisen empatian herättämiä aistimuksia. Tarkempaan lähilukuun käytän analyysimenetelmää, matkan varrella kehittämäni ”viisikehokasta”, jolla havainnoin tyttöjen liikkumista ja tanssia. En keskity tulkinnessani tyttöyden stereotypioihin, vaan analysoin tyttöyttä kehollisena ja ruumiillisena olemisena viisikehokkaan analyysimenetelmällä. Siinä toiminnallis-fyysinen, kinesteettinen, kokemuksellinen, kollektiivinen ja esireflektiivinen taso vuorottelevat kehon kokemuksina. Painotan analyysissäni esireflektiivistä tasoa mahdollisuutena hahmottaa erityisesti kehoa ja itseksi tulemistä. Näillä viidellä tasolla tulkitsekin aineiston yleistemoja *tyttöys, kehollisuus ja tietoisuus*. Nuorten ja lasten kanssa työskennellessä on erityisen tärkeä kiinnittää huomioita tutkimusetiikkaan, joten käyn sitä läpi samassa luvussa. Tanssipedagogiikkaani luvussa esittelen nykytanssin eri lähestymistapoja ja pedagogiikkaa.

Loppukolmanneksessa tulkitseen ja analysoin aineistoani ja tanssiesitysten taiteellis-pedagogista prosessia. Lisäksi kuvaan pääaineistoa täydentäviä prosesseja vuodelta 2014: tynkä- ja pitkätyöpajaa sekä työpajademonstraatiota. Käyn myös läpi muita ajankohtaisia tyttöyteen liittyviä tieteen diskursseja, kuten intersektionaalisuutta, jälkikolonialismia ja posthumanismia, joita en nyt valinnut tarkastelun lukulinsseiksi. Niiden tarkoituksena on linkittää työni päätelmiä ajankohtaisiin keskusteluihin. Johtopäätöksiä esittelen luvussa 10. Ensimmäinen johtopäätökseni on, että työni puolustaa tutkimuksellisenä kannanottona tyttöyden identiteettisubjektin liikkuvuutta. Tuon esiin myös prosessin sosiokulttuurin hitauden. Toinen johtopäätökseni on, että viisikehokkaan analyysimenetelmää voisi mahdollisesti soveltaa laajempaan käyttöön liike-, tanssi- ja taidetyöskentelyssä.

Asiasanat: tyttöys, kehollisuus, tietoisuus, taidepedagogiikka, tyttötutkimus, feministinen teoria, ruumiinfenomenologia.

Abstract

From Girl Trilogy towards the spectrum of experiences in art pedagogy

The theme of my artistic-pedagogical doctoral research is to analyze, firstly, the way girls construct and express girlhood in their embodiment and, secondly, the educational knowledge gained through it. My research problem is to find out how to understand girlhood from the perspective of contemporary dance. I analyze my research data through writing from the body and continue interpret those sensations and thoughts the kinesthetic empathy the writing process brought forth. For closer reading of the data, I use a method of analysis I named “the five embodiments”, a method that I constructed along my research journey. It was impacted by themes that were repeated in the data. The method underlines those aspects of embodiment in dancing which are central to the experiences of the girls in this research.

The research is based on three dance performances, the so-called Girl Trilogy, carried out together with my adolescent girl students. The Girl Trilogy consists of three parts: Pink Rebellion (2001), InExit (2003), and Point of Power (2005). The performances had their premieres on different stages in the City of Vantaa. My research data consists of videotapes of these performances and interviews of the girl students who were involved in them. In addition to these, an artistic-practical, pre-examined dance workshop with an open demonstration took place at the University of the Arts Helsinki’s Theatre Academy in 2014. In this written part of the research, I combine the whole research process.

In the Introduction, I discuss the background and motivation of the study. In Chapter 2, I introduce the three performances, which together compose the Girl Trilogy dance performance. In the third chapter, I go back to my youth and childhood and have a look at my dance and life history. My two research questions construct a frame and a definition to this research in which I use perception, memory, and discussions as methods of analysis.

In Chapter 5, I introduce art pedagogy as a theoretical frame, viewed from different aspects of feminism and phenomenology of the body. The theoretical frames and discussions are in a dialog in my study, sometimes covering each other and sometimes they overlap and in others they interlink only arbitrarily difficult. I approach my theoretical frame as a combination of many different research frames. In the same chapter, I present experience, dialog, and reflection as concepts of art pedagogy. I also introduce some research in dance pedagogy, feminist pedagogy, feminist dance pedagogy, feminist research, and critical research. An important viewpoint to my research is Judith Butler's notion of a moving identity, but I explore other feminist discussions, too. Butler's concepts of gender and performative get different meanings in different environments. My research takes place in the context post-structuralism in which girlhood is a negotiated and constantly moving construction. In the chapter concerning the phenomenology of the body, I review conceptions of the body and the mind. I approach consciousness, as something that is constructed partly as a bodily phenomenon and partly as a phenomenon of awareness.

In Chapter 6, I outline the methodology of my research. It consists of perceptions, memory, and discussions of the process of the Girl Trilogy. The methodology is based on action research, which I go through with different methods. My research data consists of 19 videotapes of the Girl Trilogy and nine interviews of the girl students who were involved in all three performances. I approach my interpretations and analysis through writing from the body, using kinesthetic empathy and applying the analysis tool "the five embodiments", which I developed during the study process. In this study, I am not interested in girl stereotypes. Instead, central to my analysis are meanings of the body. "The five embodiments" include five levels of observation: the physical activity level, the kinesthetic level, the experience level, the collective body level, and the pre-reflective level, the last of which grows up from the other four. With these levels I interpret the themes of girlhood, embodiment, and consciousness. In interpretations, I focus on the pre-reflective level. In this chapter, I also discuss the importance of paying attention to ethics when working with adolescents and children.

In Chapter 7, I introduce my dance pedagogy in which I approach contemporary dance. I also present the importance of learning through playing and discuss the relationship between a student and an instructor. In Chapters 8 and 9, I focus on analyzing and interpreting my data and its artistic-pedagogical process. In my analysis, I combine perceptions, memory, and discussions. I also examine some

current themes in girlhood studies, such as intersectionality, post-colonialism, and post-humanism.

In Chapter 10, I draw conclusions about the way girls experienced themselves in the Girl Trilogy and my feelings as an instructor of the process. The first conclusion is that my research, for its part, helps getting a better understanding of the moving identity of young girls. Another conclusion is that “the five embodiments” analysis method could be used for broader purposes. In the very last chapter, I discuss topics for future research in art pedagogy that could support and strengthen the embodiment, participation, and equality of girls, adolescents, and children.

Keywords: girlhood, embodiment, consciousness, art pedagogy, girl studies, feminist theory, the phenomenology of body

Kiitokset

Tutkimusprosessini on ollut monipolvinen ja kiinnostava. Tutkimuksesta on tullut minulle pitkittäistutkimus tytöistä, naisista ja sukupuolesta kehollisuudessa rakentuneena ja ilmentyneenä. Prosessin aikana yleisen keskustelun ja asennoitumisen sävyt aiheesta ovat aaltoilleet kriittisestä romanttiseen ja takaisin.

Kiitos Esittävien taiteiden tutkimuskeskus, Tutke, joka on mahdollistanut tämän tutkimuksen. Erityisesti vuosina 2007–2008 innostuksen ilmapiiri vallitsi meidän jatko-opiskelijoiden keskuudessa, kun taiteellisen tutkimuksen professorit Leena Rouhiainen ja Esa Kirkkopelto alkoivat luotsata meitä. Kiitos koordinaattorit Annika ja Elina sekä vierailevat luennoitsijat. Pedan pienryhmästä sain hyvää kannustusta, kiitos Soili Hämäläinen, Maissi Salmi ja Mari Rusi-Pyykönen. Tutkea on myös kiittäminen opintomatkastani Yhdysvaltoihin vuonna 2010.

Kiitän paljon työhöni paneutuneita ohjaajia: professori Eeva Anttilaa (Teatterikorkeakoulu) ja yliopistotutkija Karoliina Ojasta (Helsingin yliopisto). Eeva haastoi minut ajatuksillasi uusille poluille. Karoliina olit näkemyksellinen ja osuva työni ohjauksessa. Ohjauspalaverimme olivat antoisia ja kehittäviä, ja kasvuni kriittisenä ajattelijana sai vahvistusta.

Tutkimukseni esitarkastajia, koreografi Liisa Penttiä ja professori Elina Oinasta (Helsingin yliopisto), kiitän hyvistä huomiosta ja kriittisistä poiminnoista työssäni. Kielentarkistajille Tuija Tuomaalalle ja Merja Suomalalle kerron, että kiitos osuudestanne työhöni.

Kiitän Alfred Kordelinin säätiötä tutkimusapurahastani ja Tutkea apurahajaksoista.

Vantaan Tanssiopiston väkeä haluan kiittää ja erityisesti rehtori Aarne Mäntylää. Muita tanssin ja taiteen korkeakouluja ovat minulle olleet Tanssiteatteri Raatikko, Tanssiteatteri Jazz Point, Osiris-teatteri ja viimeisimpänä mutta ei vähäisimpänä työryhmä Harmaa Sirkus, kiitos Ismo-Pekka Heikinheimo ja Fanny Gurevitsch.

Meidän omassa pedagogipiirissämme ”seminaarejamme” olimme pitäneet vuosikymmenten ajan. Kiitos Anne Makkonen, kiitos Pirkko Ahjo, kiitos Sirpa Lindholm ja kiitos Arja Raatikainen. Yhteisissä ”seminaareissamme” sain inspiraatiota ja haastetta runsain mitoin.

Kiitos lapsuudenperheeni Eila, Virpi ja Jukka: hienoa yhteistä matkaa olemme tehneet ja teemme sitä edelleen.

Rakkaimmat kiitokset saa perheeni, Kari ja nyt aikuiset lapseni Saara ja Johannes. Te olette tukeneet tutkimustani kaikki nämä vuodet. Kiitos.

1. Johdanto

2000-luvun alussa kiinnostuin nuorten ja lasten kehityksestä, tyttöjen tanssin-opetuksesta sekä tyttö- ja nuorisokulttuurista. Tanssiharrastuksen ja taidetyöskentelyn on mahdollista tukea persoonallisuuden kehitystä kohti lisääntyntä itseymmärrystä. Itseksi tuleminen ja hyvä elämä ovat dialogisen kasvatuksen suuntaa antavat ideaalit (Värri 2000, 24). Opettajan pyrkimys on tarjota oppilaille kasvualusta, aineksia kehityksen tueksi ja oman hyvän elämän poluksi. Kehollisuuteen kiinnittyvänä taidelajina tanssi antaa nuorelle hyvän ja monipuolisen mahdollisuuden tutustua itseensä. Itseksi tulemista tapahtuu elämänkaaren eri ikävaiheissa. Nuoruudessa itseksi tulemisen ideaalin hahmottuminen, löytäminen ja sen läpi eläminen ovat todellisuutta, haasteita aikuisuuden ja lapsuuden välissä. (Mt., 132–134.)

Opettaessani vantaalaisessa tanssikoulussa ilmeni 2000-luvun aikana kolme tapahtumaa, jotka alun alkaen sysäsivät minut tutkimaan tyttöjen tanssinopetukseen liittyviä käsityksiä ja edellytyksiä. Ensinnäkin tyttöjen käyttäytymisen kulttuurinen muutos alkoi näkyä tanssitunnin kontekstissa. Kiinnostuin nykytyttöjen kokemuksista, joista heidän erityyppiset tunneorientaationsa nousivat. Kiinnostuin instituutioiden merkityksestä ja niiden luomista ehdoista työskentelylle. Kiinnostuin taidetyöskentelystä nuorten parissa: mitä merkitystä sillä voi olla? Muutos- ja murrostilassa olevat nykytytöt etsivät haastavalla käyttäytymisellään uusia olemisen tapoja, hyvässä ja pahassa (Aaltonen & Honkatukia 2002, 207–223). Ääri-ilmiönä törmäsin tyttöjen häiriökäyttäytymiseen sekä tanssiharrastuksessa että vapaa-aikana.

Toinen tapahtuma liittyi poikatanssin nousuun opettamassani tanssikoulussa, jonka tyttöoppilaat kokivat kulttuurista vähättelyä, ohittamista.

Kolmas tapahtuma on auennut minulle tutkimusprosessin myötä. Kahden edellisen tapahtuman voimakas resonointi tyttöryhmissä ja itsessäni pysäytti minut pitkäksi ajanjaksoksi pedagogiikan ja tyttöys-sukupuolisuuden tematiikan äärelle. Oppilaiden ja opettaja-koreografin eli minun kipupisteeni ja maa-

ilmasuhteeni aiheen ympäriltä ilmaantuivat esitysprosesseihin aistimuksina, liikkeinä, ääninä, affekteina, kehon lukkoalueina, lihan taitona. Halusin kasvaa tutkimusprosessissa lisäämällä itseymmärrystä ja hahmottamalla kulttuurisia rakenteita ja ehtoja, jotka muovaavat nykytyttöyttä.

”Pink kapina – nykyttöä etsimässä” -teoksessa (2001) tyttöoppilaani, mukana ollut muu taiteellinen työryhmä ja minä halusimme tuoda oman äänemme kuuluviin ja tuoda esiin kokemustemme näkökulman, joten teimme esityksen. Oma ryhtyminen, tekeminen, synnytti omaehtoista esitystoimintaa. Myös media kiinnostui työskentelystämme (Räsänen 5.4.2001), joka loi kulttuurista toimijuuden tilaa sekä tanssi-instituution sisälle että sen ulkopuolelle. Tanssiteos sai jatkoa vuosina 2003 ja 2005, jolloin syntyi tyttöteossarja, tyttötrilogia. Tarkastelun keskiössä olivat tyttötanssioppilaani. Aiheet esityksiin pyrittiin hakemaan tyttöjen omasta kokemusmaailmasta, arkikulttuurista, omasta kehosta, mielikuvituksesta sekä suhteesta ympäröivään maailmaan. 2000-luvun alussa tyttöjen ja poikien toimijuuden paikkoja neuvoteltiin, rakennettiin ja työstettiin tietoisesti vantaalaisessa tanssikoulussa, jossa työskentelin. Onnistunut vaikutuksensa tanssikoulun tasapainoisessa toiminnassa oli työnohjauksella, johon osallistuivat kaksi miesjohtajaa ja minä tiedottaja-tanssinopettajana. Työnohjauksessa työstettiin työhön liittyviä teemoja, ei vähiten pojat ja tytöt -tematiikkaa.

Vantaalaisen tanssikoulun erityispiirteenä ja vahvuutena oli 2000-luvun alussa laaja poikaoppilaiden määrä: noin 200 poikaa 1 200 oppilaasta on kansainvälistikin ottaen merkittävä osuus ja toiminnallinen saavutus. Vuonna 2018 tästä tanssikoulusta oli rakentunut opisto ja oppimisympäristö, jossa yhteisöllisyys ja yksilöllisyys, tytöt ja pojat, määrät ja mittasuhteet, ekologia ja kulutustietoisuus, eettisyys ja estetiikka kohtaavat toimivassa yhteydessä. Sukupuolen tarkastelun teemaa ovat jatkaneet myös tanssikoulun muut opettajat opetus- ja koreografiatyössään.

Tanssikoulu toimii pyrkimyksissään ja tapahtumissaan mikroympäristönä samankaltaisille ilmiöille kuin näen yhteiskunnassa laajemminkin. Tyttöys-sukupuolisuuden tematiikan ja problematiikan tarkastelu on – valitettavan – ajankohtaista edelleen niin maailmanpolitiikassa kuin Suomessakin. Palaan tähän teemaan myöhemmin luvussa 5.

Tutkimukseen sisältyi kolme esitysprosessia (tyttötrilogia), jotka toteutuivat ennen väitöstutkimuksen aloittamista. Kirjoittamisen aloitin viimeisen tyttötrilogiaesityksen jälkeen. Sain jatko-opiskelu oikeuden keväällä 2007 ja tein tutkimushaastattelut jatko-opiskelijana samana vuonna. Näiden esityssarjojen ja työpajojen taustalla ja rinnalla kulkivat tanssitunnit ja työpajat, joissa esitysten ja

demonstraation teemoja synnytettiin ja työstettiin esitysharjoitustuntien ohessa. Väitöstutkimuksen esitarkastettava neljäs osa oli vuonna 2014 toteutettu avoin improvisaatiodemonstraatio, jossa tyttötrilogian johtopäätöksiä vahvistettiin tai purettiin.

Tutkimuksen kommentaari on syntynyt oman kokemuksellisen reflektointini suhteesta aineiston esitysvideomateriaaliin, haastatteluaineistoon ja koko tutkimusprosessiin. Ajatteluni on rakentunut näiden eri kenttien pitkäaikaisessa ja monivaiheisessa vuoropuhelussa. Yhdeksän nuoren tytön havainnot ja kokemukset tutkimuksen taiteellis-käytännöllisistä osista ja heidän niistä esiin nostamansa merkitykset haastatteluissa ovat luoneet tutkimukseni perustan. Olen tuonut näiden havaintojen rinnalle osin omaa elämäkokemustani. Esitys- ja tutkimusprosessin aikana olen toiminut eri ammattirooleissa opettaja-koreografina, tutkija-opettajana, koreografi-ohjaajana, tanssinopettajana ja taidepedagogina. Nuorten naisten ja persoonien havaintomaailma on läsnä tässä tutkimuksessa. Näiden tyttöjen kokemusten läsnäolo voi resonoida laajemmassa joukossa erilaisia nuoria ihmisiä, erityisesti tyttöjä.

Tutkimuksessa on aina jokin teoreettinen kehikko ja käsitteistö, joilla aineistoa tulkitaan. Taustoitani taidepedagogiikkaa tutkimuksessa feministisellä teorialla ja keho–ruumis-käsityksellä, jotka antavat kehyksen tutkimukselle. Prosessin aikana olen reflektoinut aineistoani, ja reflektoinnista on syntynyt tulkintoja ja tekemistäni tulkinnoista uutta ymmärrystä tutkimuksen ilmiöstä. Tutkimukseni on taiteellis-pedagoginen tutkimus: mitään tyhjentävää ja kaiken kattavaa tarkastelua laajasta kehollisuuden, tyttöyden ja tietoisuuden ilmiökentästä en pyri esittämään. Tarkastelen taiteellis-käytännöllisen prosessin tuomaa käsitystä ilmiöstä, huomioin teoreettisen viitekehyksen työlle asettamat tulkintaraamit sekä hyväksyn tarkastelun rajallisuuden. Kaikkia lähestymisiä, käsityksiä tai näkökulmia tutkimukseen ei voi sisällyttää. Tyttöjen kokemukset ilmenivät ja rakentuivat videotallenteissa ja haastatteluissa, joissa heidän reflektionsa tulivat osaksi tutkimusta. Tutkimuksen keskiössä ovat oppilaiden videotallenteiden havainnoimisessa esille nousseet kokemukset heistä itsestään, ryhmästä sekä harjoitus- ja esitysprosessista. Lisäksi tarkastelen tutkimuksessa erityisesti näiden kokemusten aistimiseen, tunteisiin ja havaitsemiseen liittyviä juonteita ja niiden merkitystä identiteettisubjektien muotoutumiselle. Taiteellis-käytännöllinen työskentely kesti yhteensä noin kuusi vuotta ja tutkimusprosessi suurin piirtein yhtä pitkän ajanjakson.

Olen tutkinut tyttöyden ja sukupuolisuuden ilmiötä suhteessa tutkittaviin sekä lisäksi osin itseeni. Halusin tutkia myös henkilöhistoriaani liittyviä koke-

muksiani. Tyttötrilogian taiteellisen työryhmän koollekutsujana ja ideoijana kokemukseni kietoutuivat erottamattomaksi osaksi työprosessia muun taiteellisen työryhmän yhteisvaikutuksessa. Opettaja-koreografi, josta käytän välillä nimitystä ”kymmenes naiseus”, toi keski-ikäisen naisen kokemusta esitys- ja tutkimusprosessiin. Tutkimuksessa pyrin yhdistämään taiteellis-pedagogisen tutkimuksen ja taidepedagogisen työskentelyn.

Taidepedagoginen tutkimus (Dewey 2012/1929) ja feministinen epistemologia (Hooks 1994; Heinämaa 1996; Koivunen 2004) painottavat tietoteoriassaan kokemusta. Tämän tutkimuksen kokemuksellinen painotus vie avaamaan kokemuksen käsitettä. Kokemuksellisuus syntyy henkilökohtaisesta havainnosta, eletystä kokemuksesta, joka ilmenee tutkimuksessani kehollisuudessa, tyttöydessä ja tietoisuudessa. Eletty kokemus voi olla myös kollektiivin synnyttämää. Kokemus syntyy tilanteiden virrassa, jossa kokemuksen laatuun vaikuttavat erilaiset elämykselliset ainekset. Kokemusta puretaan ja rakennetaan erilaisten projektien äärellä, jolloin kokemus jäsentyy ja uusia merkityksiä nousee kokemushorisonttiin. (Perttula & Latomaa 2006, 115–157.)

Tutkija-opettajana reflektoin omaa kokemuskirjoani ja yritän sitä kautta ymmärtää tutkittavien kokemusmaailmaa. Tutkijan ymmärrys omasta paikastaan yhteisössä, maailmassa ja kosmoksessa luo ymmärrystä tutkittavista. Tutkimuksen kirjoittaja on valkoihoinen, enemmän tai vähemmän keskiluokkainen, pohjoismaassa asuva keski-ikäinen naisihminen, jonka sosiaalinen paikka tietäjänä määrittyy osittain näistä lähtökohdista. Seuraan Donna Harawayn paikantumiskäsitystä, jossa tutkijan objektiivisuus rakentuu nimenomaan subjektiivisuuksien tiedostamisesta (Haraway 1988, 575–580; Ojanen 2011a, 64.) Paikantaminen luo tiedolle kontekstin, ja tietoa arvioidaan ja tulkitaan suhteessa tuohon kontekstiin. Ei ole mitään kaikkietäväää ulkopuolista jumalkatsetta, joka ymmärtäisi kaikki tietäjänpositiot. Millä tavoin voisin ymmärtää tyttöyttä, sukupuolisuutta, kehollisuutta ja naiseutta laajemmin kuin tämän subjektipaikkani määrittelemissä rajoissa? Miten tutkija ymmärtää kontekstinsa ja tutkittavien kontekstin? Millaista merkitystä tutkimukselle tuo pitkäaikainen opettaja-oppilassuhde? Koetan nähdä oman subjektiuteni mahdollisuudet ja rajoittuneisuuden sekä käsitellä sen ongelmallisuutta tutkimuksessa. Kaikkien erilaisten erojen tunnistaminen eli intersektionaalisuus (Rossi 2010, 35) on feministisesti suuntautuneelle tutkijalle tärkeää. Tietoisena intersektionaalisuudesta olen tutkijana pyrkinyt havainnoimaan eri erojen yhteisvaikutusten merkityskerrostumaa, vaikka intersektionaalisuuden erityispiirteitä vantaalaisessa tanssikoulussa 2000-luvulla en silloin lähtenyt tutkimaan. Tanssikoulun oppimisympäristössä

pyritään tukemaan erilaisuutta, jolloin kokemustaustojen vaihtelevuus halutaan nähdä, vaikka tanssiharrastus on lajina aika lailla nuorekas ja keskiluokkainen. Tutkimuskysymykset eivät haasta ensisijaisesti tutkimaan intersektionaalisuuden risteyspisteitä, mutta tyttöyden sukupuolisuuden tarkastelut eivät sulje niitä poiskaan. Eri erojen yhdistyminen synnyttää erilaisia tietämisen paikkoja niin tutkittaville kuin tutkijallekin. Feministisen tutkimuksen intentiona on luoda uutta tietoa erilaisten erojen synnyttämistä tietäjänpaikoista ja eri erojen yhdistymisen synnyttämistä tietämisen paikoista.

Tätä kirjoittaessani taustalla pyörii esitystaltionti, tyttötrilogian toinen osa. Elektroninen musiikki, kiljahdukset ja hiljaiset kohdat rytmittävät videon äänimaailmaa. Elävät muistot heräävät mielessäni, vaikka esitystapahtumasta on kulunut jo aikaa ja kuulen vain videotaltioinnin. Mielikuviini nousee tunnelma kulisseyksissä ennen ”Pink kapinan” ensi-iltaa, äänimuistot, puhemuistot, muistot yksittäisistä oppilaista, paperinukkejen piirtämisen ilta, videokuvaukset vilkkaalla kadulla, trion tyttöjen ensimmäiset harjoitukset.

Pidän sormeni liikkuvina näppäimistöillä, oikea olkapääni kiertää nyt enemmän eteenpäin kuin vasen. Haen mukavampaa asentoa kirjoittamiseen ja läsnäoloa tutkimukselle seisaaltaan ja istualtaan vuorotellen. Aistin, että niskani kaari voisi olla keveämpi ja kohdallisempi. Vedän leukaa hieman sisäänpäin, annan takaraivon kohota ilmapallon tavoin, koetan päästää irti jännittyneestä kehomielestäni. Keho on yhteyskeskus, joka vastaa pyyntöihini salaa, ei pakottamalla, painamalla. Lannerangan ja niskan kaaret alkavat pehmentyä, oloni on parempi.

2. Kokemusten kirjo avautuu tyttötrilogiassa

”Pink on terävä, pink on selkeä, ällö, pirtee, ikuinen”

”Lauluja rakkaudesta – roosan, keltaisen ja mustan väreissä”

”Mut sit musta iskee, äkkii ja voimalla...”

”Pink kapina” -tytöt 12 v.

Esittelen tyttötrilogian osat kohtausluettelon pohjalta luodakseni yleiskuvaa tanssiteosten sarjasta ja avatakseni näin sen taiteellis-pedagogisen toiminnan pääpiirteitä, joita tutkimuksessa tarkemmin käsitellään. Empiirinen aineisto tuotetaan aina jonkinlaisen dokumentaation keinoin jostain todellisuuden ilmiöstä. Tämän tutkimuksen lähtökohta on empiirinen aineisto, joka perustuu tyttötrilogian harjoitus-, esitys- ja oppimisprosessiin. Tanssiesityssarjan käytäntö on johdattanut sekä tutkimusmetodologian että viitekehyksen valintaan. Yhdeksän mukana olleen tytön haastattelut ja kolmen esitysprosessin videotaltioinnit muodostavat tutkimukseni aineistomateriaalin. Myöhemmin tarkastettava osa, uusien 15–17-vuotiaiden tyttöoppilaiden työpajademonstraatio, päivittää tyttötrilogian tyttöys- ja sukupuolisuuskäsitystä tälle vuosikymmenelle. Työpajademonstraatio vahvisti tai purki tyttötrilogiassa syntyneitä tuloksia. Tässä kommentaarissa syvennän käsitystäni esitysprosessista tulkitsemalla aineistoa. Tyttötrilogian esiintyjät olivat lapsia ja nuoria, eivät vielä täysikäisyyden saavuttaneita henkilöitä. Tutkimuksen liiteosassa en voi julkaista tanssiteosten alkuperäisiä kuvallisia käsiohjelmatietoja sellaisenaan, jotta tutkittavat säilyvät anonyymeina. Esittelen teoksen rakenteen tutkimustekstin sisällä. Esittelen myös työryhmän jäseniä, jotka kulkivat mukana harjoitus- ja esitysprosessien ajan.

Pink kapina – nykytyttöä etsimässä

”Pink kapina – nykytyttöä etsimässä” -teoksen ensi-ilta pidettiin monitoimitalossa Vernissassa 6.4.2001. Nyt oli tyttöjen vuoro, poikanäkökulmasta tehtyjä teoksia oli vantaalaisen tanssikoulun oppimisympäristössä jo tehty. Monitoimitalo Vernissa oli luonteva esityspaikka teoksellemme, sillä nuorilla on aina ollut siellä konserttinsa, klubinsa ja festarinsa. Kesällä aloimme suunnitella teatteriohjaaja Eija Velanderin kanssa Kauppatorin kahviossa tanssiteosta tytöistä. Teatteri-ilmaisulla olisi siinä vahva osuus. Syksyllä Eijan äkillinen ja odottamaton sairastuminen ja poismeno järkytti työyhteisöämme ja esiintyjä.

Teatteriohjaaja Hannele Niiranen hyppäsi mukaan liikkuvaan junaan. Olimme Eijan kanssa palaveriessamme tehneet jonkinasteisia teemaluonnoksia sekä testanneet niitä tanssikoulun vuotuisen kesäpaikan Kukonnotkon kesäleirillä. Hannele toi oman persoonansa prosessiin. ”Pink kapina” -nimen esitykselle tytöt löysivät melko pian prosessin alussa. Sujuvasti englantia ja suomea yhdistelevä nimi nousi tyttöjen omasta kokemuksesta. Hannele esitteli tytöille ja muulle työryhmälle väriteemojen laajempaa käsittelyä, sillä värimaailmat olivat hänen mielestään tarpeeksi sekä abstrakti että konkreettinen tapa lähestyä tyttösystematiikkaa näiden oppilaiden kanssa. ”Pink kapina” käynnistyi tekstittehtävillä: 11–15-vuotiaat tytöt saivat tehtäväkseen kirjoittaa tarinoita eri väreistä. Toisena tehtävänä oli kirjoittaa unelmista ja peloista. Projektin lähtökohtana oli tanssi, mutta isommassa produktiossa oli mahdollisuus laajentaa työkenttää työpajamaisempaan suuntaan, jossa kaikki taidepedagogiikan keinot olivat mahdollisia. Tyttöyteen pureutuminen oppilaiden tarinoiden kautta tuntui silloin selkeältä tavalta kuvata tyttöjen elämismaailmaa. Tarinoillaan tytöt tulivat näkyviksi yksilöinä omilla ehdoillaan ja eri tavoin kuin tanssimalla. Prosessin tässä kohtaa olin kiinnostunut oppilaiden maailmasuhteesta, joka ilmeni heidän kehollisuudessaan. Tutkimuksessani nuorten tanssijoiden kehollisuus palautui jälleen mieleeni videonauhoja katsomalla. Näen nauhalla teini-ikäisiä, erilaisissa kasvuvaiheissa olevia kehoja. Näen kehon periferiassa olevaa liikettä; kehon keskusta on juuri löydetty, mutta ruumiinjäsenten väliset yhteydet eivät aina toteudu ja yhdisty. Näen haparoivaa ja samalla hurmaavaa läsnäolon intensiivisyyttä. Kokemuksellinen kehollisuus on vahvasti läsnä; siitä käsin tanssijan tekne avautuu ja antaa suurimmalla osalla tytöistä vielä odottaa itseään.

Hannele kartoitti oppilaiden kirjoittamia tekstejä tanssiteosta varten. Valitsimme aihepiireistä ja teksteistä mielenkiintoisimmat. Hannele koosti oppilaille puhekohtauksia heidän kirjoittamistaan teksteistä ja ohjasi heitä. Pinkki ja musta nousivat oppilaiden kiinnostuksen kohteissa väreinä ylitse muiden.

Myös meidän perheteemamme nousi merkitykselliseksi käsiteltäväksi aiheeksi näille 11–15-vuotiaille tytöille.

”Pink kapina” sisälsi tanssia, teatteria, musiikkia sekä nuorten ideoiman ja valmistaman videon. Mukana oli noin 46 tyttöä ja 4 poikaa vantaalaisesta tanssikoulusta. Taiteellinen työryhmä koostui teatteri-ilmaisun ohjaajasta, musiikin säveltäjästä, puvustussuunnittelijasta, videoleikkaajasta sekä koollekutsujasta eli opettaja-koreografista. Mielestäni kaikilla työryhmän jäsenillä oli jonkinasteinen henkilöhistoriallinen suhde tyttöysmaailman aiheeseen ja sitä kautta luonteva motivaatio esityksen taiteellis-pedagogiseen työhön. Muuten emme olisi saaneet aikaiseksi yhtä puhuttelevaa esitystä. Säveltäjä-äänisuunnittelija ja pukusuunnittelija olivat mukana tyttötrilogian kaikissa osissa, joten trilogia ilmentää paljolti myös heidän kumuloituvaa luovuuttaan ja aikaansaannostaan.

Kohtausluettelo:

Video

Pink räp

Pink tanssi

Tanssijoiden omat tekstit

Tuttelit–Ipanat

Kolmen oppilaan omat tekstit

Avautuvat ovet

Kaunis–Ruma-teksti

Yöhippa

Nykytytöt–Naapurinpojat

Satuneidot–Kuninkaalliset–Noidat

Avautuvat ovet ja perhepotretit

Lopputanssi

”Pink kapina” halusi esitellä tyttöyden moninaisuutta tanssia harrastavien tyttöjen kautta. Halusimme ”Pink kapinan” edustaman aikakauden hengessä juhlia tyttöyttä, näyttää sitä, mitä tyttönä ja naisena oleminen on. Laulu- ja populaari-ikoniyhtye Spice Girlsin, ”maustetyttöjen”, innoittama ajatus naisellisista mutta toiminnallisista tytöistä oli ajan hengessä 2000-luvun alussa Suomessakin. Spice Girls -ilmiö vaikutti epäsuorasti tyttöydestä innostumiseen. Ilmiö herätti kiinnostusta, koska siitä on tehty useita tutkimuksia. Tästä esimerkkinä on folkloristi Helena Saarikosken laaja tutkimus *Nuoren naisellisuuden koreografioita – Spice Girls -fanit tyttöyden tekijöinä* (Saarikoski 2009). En tarkastele tässä tar-

kemmin Spice Girls -tutkimusta, sillä se ei ollut keskeinen tämän tutkimuksen taiteellis-pedagogiselle otteelle. Oma tutkimusongelmani tarkastelee tyttöyttä laajempana teemana.

Tyttötrilogiassa tyttöoppilaiden ja minun työskentelyn avainsanoja olivat ”Pink kapinassa” tyttöysidentiteetti, ilmaisun rajat ja ryhmädynamiikka. Tytöt nimesivät elämänpiiristään erilaisia teinityttöhahmoja – sportit, kanat, satuhahmot, isot tytöt – ja tekivät samalla näkyväksi omaa vantaalaisten tyttöjen arkeaan, toiveitaan, törmäyksiään ja fantasiaakin. Koreografia syntyi pitkälti tyttöjen erilaisista improvisaation aihioista, jotka opettaja-koreografina kiinnitin osaksi kokonaisuutta.

”Pink kapinan” tyttösystemaattisia keinoja olivat oppilaiden kirjoittamien teemojen näyttämöllistäminen, ilmaisuharjoitteet ja kokemuksellinen kehollisuus. Musiikin sävelsi Jan Noponen, joka kuulosteli tyttöryhmien pyrkimyksiä ja toiveita yhteistyössä muun työryhmän ja minun kanssani. Pukusuunnittelusta vastasi Niina Huovinen, joka tarttui suunnittelussaan tyttöjen valitseman pinkin värin käyttöön. Nina rakensi visuaalisuudella vahvasti esityksen henkeä. Jan loi musiikillaan rakenteita myös koreografian lähtökohdaksi. Niina ja Jan kulkivat mukanani koko tyttötrilogian harjoitus- ja esitysprosessien läpi. Aika oli kypsynyt siihen, että tyttöjen, nuorten teini-ikäisten tyttöihmisten ääni oli yhteiskunnallisesti kiinnostavaa 2000-luvun alussa.

Tanssin rinnalla esityksessä toimi tyttöjen valmistama video. Video-osuuden (5 min) pohjana olivat seuraavat videointitehtävät:

- a. Kuvaa ympäristöjä, joissa viihdyt tai oleskelet.
- b. Kuvaa omaa huonettasi tai kotiasi haluamallasi tavalla.
- c. Kuvaa kahden tyttöryhmän kohtaamista.

InExit – nykytyttö osa 2

”InExit – nykytyttö osa 2” jatkoi suoraan tyttötrilogian tyttösystematiikkaa. Toisessa osassa tytöt, muu taiteellinen työryhmä ja minä pyrimme syventämään ja monipuolistamaan ”Pink kapinassa” aloitettuja teemoja: tyttöysidentiteettiä, ilmaisun rajoja ja ryhmädynamiikkaa. Tyttöjen ajatuksena oli toisella kierroksella lähestyä tyttöyttä toisella tapaa, nyt tarinallisuuden ja roolityöskentelyn lähtökohtaa painottaen, jolloin pink-kapinamainen suora minä-puhe jäi esittämisessä ja olemisessä taustalle.

Esiintyjinä oli noin 53 teinityttöä ja neljä poikaa. Nykytyttö 2:ssa haimme oppilaiden toivomuksesta vahvempaa tarinallisuutta koreografian kokonaisrakenteeseen sekä roolien antamaa lähtökohtaa esittäjille. Musiikin säveltämisestä

vastasi toisessa osassa Jan Noponen ja pukusuunnittelusta sekä visuaalisuudesta Niina Huovinen. Väritematiikka jatkui ”Pink kapinassa” käynnistetyn pinkin värikoodin jälkeen nyt vahvempiin ja täyteläisempiin väreihin. Emme ehkä tavoittaneet yleisen näyttämöestetiikan kriteereiden mukaista vahvaa tarinallisuuden ja roolitusten vaatimusta esityksen kokonaisuudessa, mutta tanssin taiteen perusopetuksen aikaraameissa mielestäni toteutus oli hyvinkin kohtuullinen.

”InExitissä” koreografista otetta muotoiltiin tyttöjen toivomuksesta tarinalliseen ja enemmän roolityöskentelyn suuntaan. Nuorten tyttöjen esitysmateriaalin tuottamisen prosessia nostettiin esiin ”InExitissä” tyttöjen kirjoitustehävillä, teatteri-ilmaisun improvisaatioilla sekä liikeimprovisaatioilla.

Kohtausluettelo InExit:

Keskustelu (prologi)

Nyt matkaan!

Maaailma

Sankarit

Mielikuvia: paperinuket

Sisko vai kaveri -tekstikohtaus

Siskot

Rannalla

Rannalla-tekstikohtaus

Mediakulttuuri

Riita-tekstikohtaus

Karhurituaali

Lähes nainen (epilogi)

Olimme päätyneet oppilaiden kanssa intuitiivisesti lähestymään tyttösystematiikkaa monitaiteisesti, niin että itseä hahmotetaan sekä kuvan että liikkeen keinoin. Se tuntui silloin ”uudelta” tanssin lähestymistavalta, joka laajensi tanssin harrastajien perinteistä lähestymistapaa. Ajatus, että lähestyisimme tanssia kokonaisvaltaisesti ja monikanavaisesti, tuntui vapauttavalta ja jännittävältä. Vantaalaisen tanssikoulun kontekstissa tämä tuntui nyt juuri siltä ”oikealta” lähestymistavalta.

Voimapiste – neljä tarinaa nuorista

Tyttötrilogian ensimmäisessä osassa ”Pink kapinassa” vuonna 2001 oppilaat tanssivat, esiintyivät ja kartoittivat tyttösystematiikkaa suhteessa väreihin, tunnelmaisuun, omiin teksteihin, perheeseen, seurusteluun ja ryhmässä olemiseen. Seuraavassa osassa ”InExitissä” vuonna 2003 tytöt käsittelivät tyttösteemoja vahvemmin näytelmällisen tarinallisesti ja visuaalisesti. Esityssarjan kolmannessa osassa ”Voimapisteessä” vuonna 2005 pureuduin oppilaiden kanssa tyttöjen elämäkokemuksesta nouseviin aiheisiin tietoisempaa mahdollisesta tutkimisen ajatuksesta. Mukana olivat kaikki silloiset tanssin harrastajien luokkani taiteen perusopetuksen yleisessä ja laajassa oppimäärässä. Jokainen ”tyttösluokka” etsi ”Voimapisteen” prosessissa ryhmää kiinnostavan yhteisen aiheen. Kirjoittamalla aloittaminen tuntui edeltävien osien kanssa yhdenmukaiselta ratkaisulta: niissä myös aiheamaailmoja oli niin ikään haettu tyttöjen tekstien pohjalta ja sen jälkeen oli sukellettu kehoillisuuteen. Tapani työskennellä poikkesi kahdesta ensimmäisestä trilogian osasta: nyt toimin tutkivammin ja tein tyttöjen prosessia näkyväksi tietoisemmin. Yleispedagoginen ilmapiiri oli alkanut muuttua sekä peruskouluisissa että tanssinopetuksessa, joissa opettajan rooli oli olla enemmän taustalla ja pyrkiä nostamaan yksittäisten oppilaiden ja ryhmien prosessit näkyviksi. Tyttöjen koreografinen osuus kasvoi, ja minun roolini muuttui ohjaavammaksi ja opastavammaksi. ”Voimapisteen”, kolmannen osan, toteutimme täysin tyttö- ja naisvoimalla, eli poikaoppilaita ei tällä kerralla otettu mukaan. Halusimme, että kolmas osa näyttäisi ”tyttöysvoimaa”. Vastasin lopussa ”Voimapisteen” kokonaisuudesta yksin, sillä Tiia Honkanen joutui alun jälkeen vetäytymään prosessista. ”Voimapisteen” tekstejä Tiia Honkanen valmisti yhdessä oppilaiden kanssa.

(T): Mitä teatteri-ilmaisu antoi sinulle?

VEERA: Teki tosi hyvää työskennellä tekstien kanssa siinä elämänvaiheessa.

EMMA: Sain paljon Tiialta.

Sekä esitysmateriaalia varten että mielessäni kajastelevaa tyttö- ja nuorisotutkimusta ajatellen pyysin ennen produktion tekoa noin 40:tä tyttöä kirjoittamaan tarinan jostain elämäänsä vaikuttaneesta käännekohdasta. Nuorten tyttöjen teksteissä lähes joka kolmannessa kertomuksessa nousi esiin kiusaaminen, hyväksytyksi tuleminen tarve ja sen vastapainona ystävytyden merkitys.

Kohtausluettelo:

Isät

Kiusaaminen

Kiusaaminen-tekstikohtaus

Anoreksia

Anoreksia-tekstikohtaus

Elämänilo

Yhteistanssi

Muita esiin nousseita ja käsiteltyjä teemoja olivat elämänilo ja kaveriporukka, anoreksia sekä tyttären ja äidin suhde. ”Voimapisteessä” yksi tyttöryhmä päätyi valitsemaan käsiteltäväksi aiheekseen ”Enkelin siivet”, jonka teksti tarkasteli kehostaan huolta pitävää Aulia ja hänen ylihuolehtivaa ja piiloaggressiivista äitiään. Oppilaan tekstissä Auli horjahtaa syömiskäyttäytymisessään liioittelun puolelle. Olimme tanssinharrastajien kanssa kiinnostuneita käsittelemään, keskustelemaan ja aistimaan oman syömiskäyttäytymisemme luonnetta osana tanssiharjoittelua ja elämää. Tanssitunnilla kävin keskusteluja nuorten kanssa syömiskäyttäytymisen ja tanssin suhteesta. Vapaat, yksilölliset valinnat ovat varsinkin nuorelle usein liian suuria haasteita ajan hengen normittavassa puristuksessa.

Ystävyyttä halusimme työstää ”Voimapisteessä” pari- ja ryhmäharjoituksilla. Teimme nostoja, vetoja, pitämisiä. Video-osuudella pyrimme tekemään näkyväksi vapaa-ajan ystävyyden ja porukkahengen luonnetta. Naurunremakka alkoi ja ystävyys oli rentoa, arkistakin läsnäolona muiden samanhenkisten seurassa. Nuoruuden raikkaus ja elämänilo puhkesivat esiin ja ohittivat tulevaisuuteen kohdistuvan epävarmuuden.

Koreografina, joksi silloin ymmärsin itseni prosessin kulussa, koin haasteena, pystynkö tarjoamaan taiteellisen kasvualustan näille nuorten aiheille; nyt koen itseni tanssiprosessien katalysaattoriksi, tutkija-opettajaksi. ”Voimapisteen” esiintyjien ikähaitari oli 5-vuotiaasta tytöstä 11–18-vuotiaiden tyttöryhmien kautta keski-ikäiseen äitihahmoon. ”Voimapiste” pyrki tarjoamaan tytöille mahdollisuuden kehittää persoonaansa aina radikaalista otuksesta pikkuprinsessan hahmoon asti. Liikkeen sanattomat ja sanojen nimetyt tunteet pyrkivät antamaan tarttumapintaa oman identiteetin rakentamiseen.

3. Menneen liikettä

Oman henkilökohtaisen elämänkulkuni ja kokemusteni auki kirjoittaminen paikkaa, millaiseen kokemusmaastoon ja henkiseen maaperään minun ja tutkimuksen intentio suuntautui ja mistä havaintoni osin nousivat esiin. Paluu nuoruuden aikaisiin tapahtumiini ja kokemuksiini tekevät joiltain osin näkyväksi, mistä ja miten tutkimuksen tulokset ovat syntyneet. Tutkimuksen paikantumisessa tutkija näytti oman suhteensa maailmallisuuteen; tämän suhteen tietoisuuden ulottuvuuksia tutkijan jäsennyskyky ja osin fiktiivinen kuvittelukyky täydensivät. Tosi ja epätosi vaihtoivat paikkaa, pinta ja syvyys sekoittuivat, mennyt ja nykyisyys sulautuivat toisiinsa. Oman kokemuksen kautta avautuivat ovet tarkastella pysähtymistä vaativia aiheilmiötä ja tulkita kokonaisvaltaisesti nuorten tutkittavien kokemuksia.

Mitä ensisijaisia, fundamentaalisia kerrostumia on liikkumisessani, kehollisuudessani? Mitkä ovat syvimpiä kerroksia liikkumisessani? Mihin kerrostumiin palaan opetuksessani? Soluhengitys, evoluutiokehitys, lapsuuden ja nuoruuden liikkeiden kehityskaaret elävät syvinä kerrostumina kehollisuudessani ja liikkumisessani. Kun alan tanssia, tietyn aikakauden liikkeet aktivoituvat minussa voimakkaammin kuin jonkin toisen periodin liikkeet. Aikakaudet, ihmiset, paikat ja tapahtumat nostavat mieleeni tiettyjä liikemuistoja, ja lähdän seuraamaan niitä.

Palaan liikemuistoissani kansakoulun voimistelutunnilla tehtyihin liikkeisiin. Tutkimukseni myötä minulle on avautunut mahdollisuus tutustua Hilma Jalkaseen, suomalaisen naisvoimistelun uranuurtajaan, josta minulta usein tiedustellaan. Otan osin selvää suomalaisen liikuntakulttuurin osiaan Hilma Jalkasen ajatuksista ja praktiikasta. Emme ole lähisukulaisia mutta olemme samaa sukuhaaraa. Luen hänen tuotannostaan teoksen Voimistelujärjestelmä (Jalkanen 1967). Pystyjoustoharjoitus numero 140 kiinnittää huomioni teoksessa. Harjoite on hyvin tutun oloinen. 1980-luvun tanssikentässä tehtiin esim. Limón-tekniikan yhteydessä hyvin samankaltaista liikettä. Huomaan, että eri puolilla maailmaa tehdään samantyyppisiä liikeharjoitteita samaan aikaan. Hilma

Jalkasen ja Clay Taliaferron liikkeet ovat hyvin samanlaisia. Taliaferro vieraili 1980-luvulla usein Suomessa silloisen Suomen Tanssitaiteilijain Liiton opettajana.

Oivallan omakohtaisen kokemuksen kautta, että tanssissa ja voimistelussa on samaa liikemateriaalia, vaikka harjoitteet ovat edenneet eri juuria pitkin. Tutkimuskirjallisuudessa Aino Sarje (2013) ja Anne Makkonen (2007) käsittelevät laajemmin näitä kysymyksiä. Myös omassa tanssipraktiikassani käytän pystyjoustoharjoitetta.

Pystyjousto harjoitus numero 140. Jalat hiukan irti toisistaan ja kädet ylhäällä. Pystyrentous välivaiheena ylävartalon ja käten rento vauhti-heitto eteen alas lantio-, polvi- ja nilkkanivelissä joustaen. Välittömästi heitto samaa rataa takaisin. Kaulaa ja niskaa ei jännitetä. Paino on jalan keskiosalla. (Jalkanen 1967, 75.)

Teen lyhyen katsauksen Jalkasen taustaan. Voimistelu ja suomalainen moderni tanssi hakivat juurensa samoilta lähteiltä Keski-Euroopasta, lähinnä Saksasta. Käytän sitaatteina Hilma Jalkasen naisvoimistelukirjaa vuodelta 1967. Tunnemme Hilma Jalkasen kansakoulun 1960-luvun voimistelutunneilta: keskustaliikunnan, käyntiaskeleet ja aaltoliikkeet tamburiinin säestyksellä. Hilma Jalkanen (1889–1964) oli suomalaisen naisvoimistelun uranuurtaja, joka piti voimistelua yksilöllisenä vapautena. Hänelle ruumiin ja sielun jako oli keinotekoinen ja ruumiin kehittäminen oli persoonallisen ja luovan yksilön kehityksen edellytys. (Sarje 2013, 59.)

Hilma Jalkanen (o.s. Syvälahti) valmistui voimistelunopettajaksi vuonna 1915. Hän opetti Helsingissä lukiolaisia ja voimistelunopettajaksi opiskelevia sekä veti TUL:n ensimmäisiä voimistelukurssseja 1920-luvulla. Hän piti voimistelukurssseja myös ulkomailla, ja useita hänen voimistelunäytöksiään palkittiin eri puolilla maailmaa. Hilma Jalkanen johti Suomen naisvoimistelujoukkuetta Berliinin olympialaisissa 1936. Hänen puolisonsa oli runoilija ja toimittaja Huugo Jalkanen, ja heidän poikansa Kauko Jalkanen toimi miekkailijana. (Sarje 2013, 52; Kumpulainen 2011, 202.)

Oma suhteeni Jalkasten sukuun on monimuotoinen, sillä lapsuudenperheeni on elänyt erillään isäni suvusta. Äitini kasvatti meidät kolme lasta 1960–70-luvun itäsuomalaisessa pikkukaupungissa. Lapsi ottaa tapahtumat sellaisenaan, niin kuin ne ovat, asianmukaisina ja normaaleina. Itäsuomalaiset, keskisuomalaiset ja pohjalaiset juureni nousevat esiin eri tavoilla eri ympäristöissä. Vantaalainen tanssikoulu on eräänlainen kohtauspaikka eri puolilta Suomea tulleille oppilaille

ja opettajille, kuin minun juurteni ilmentymä. Se antaa minulle ymmärrystä vuoropuheluun oppilaiden kanssa.

Miesten arkinen elämänpiiri tuli tutuksi minulle setäni ja hyvän ystäväni isän kautta. Juurevasta, kolmen sodan eläneestä taitavasta maanviljelijästä ja terävästä, kirjoitustyöllään elävästä lehtimies-kirjailijasta tuli minulle merkityksellisiä isähahmoja. Tämä on minun oma mielikuvani ja muistoni, muilla voi olla erilaisia muistikuvia menneestä ajasta.

Kesät maalla toivat kaivattua vaihtelua kaupunkilaiselämään. Lapsuuden kesät muistan maalla sedän luona lämpiminä, pitkinä ja muistojen täyteisinä. Kolme kuukautta vietimme kesäisin maalla osallistuen kaikenlaiseen työnteekoon. Minulla oli muistikuvieni mukaan onnellinen lapsuus ja nuoruus. Alkukesästä ihailimme naapurin maalaistalon lapsia, joilla oli vahvat ”intiaanien jalkapohjat” ja lähes täydellinen luontosuhde maatalon elämään liittyvine toimintoineen. Loppukesästä me kaikki lapset, myös me kaupunkilaiset, menimme inkcareina vahvoilla paljailla jaloilla pitkin kivikkoisia polkuja ja teitä.

Teini-ikä ja nuoruus tuovat mieleen tanssimisen ja kuorolaulun. Lukiossa haasteena olivat pitkä matematiikka ja fysiikka. Äidinkieli, saksa ja englannin kieli sujuivat, ne olivat lempiaineitani, eikä koulunkäynti suuremmin häirinnyt aktiivista tanssiharrastustani. Lukioaikainen porukkahenki nousi tärkeäksi. Porukoita ja parikuvioita oli eri aikoina, eri paikoissa. Oma vuosikymmeniä kestänyt elämäni äitinä, puolisona, naisena, tyttönä, ihmisenä ja persoonana sekä työni tanssinopettajana, tanssijana ja tanssin kentän moniottelijana ovat luoneet ymmärrystä sukupuolisuuteen ja tutkija-opettajan perspektiiviini.

Tarkastelin edellä Hilma Jalkasen voimistelujärjestelmää jossain määrin suomalaisen nykytanssin edeltäjänä ja modernin tanssin maaperän muokkaajana suomalaisessa liikunta- ja tanssikulttuurissa.

Oma tanssihistoriani alkoi voimistelusta Puistokoululla, jumppapuku päällä ja tossut jalassa yhdessä siskoni kanssa. Tanssiharrastus jatkui meillä satubaletissa Marita Salmelan johdolla, mistä mieleen jäivät sammakkohypytt ja eläinhahmojen kävelyt. Siskoni tanssiharrastus jäi, lukeminen valloitti hänet. Muistikuvissani jatkoin urheasti yksin ihanaa harrastustani, nyt astui kuvaan koreografi- tanssija Elsa Sylvestersson. Hän oli jättänyt taakseen Kansallisoopperan baletin ja totutteli työskentelemään provinssissa. Sylvestersson valmisti tanssikoulullemme kokoillan esityksen Prinsessa Ruususen.

Sylvesterssonin jälkeen kaupunginteatteriimme tuli balettimestariksi Leena Ortolu, joka opetti meille iltatunneilla jazztanssia, sekä Luigi- että Mattox-tekniikkaa. 1970-luvulla tanssissa kulkivat rinnakkain sekä baletti että jazztanssi,

kuten useimmilla siihen aikaan tanssia harrastaneilla. Leena Ortola oli käynyt opintomatalla Pariisissa ja toi meille uusia jazzliikkeitä Mattox-tekniikasta. Hän oli piirtänyt tikku-ukoin liikkeet isoon A4-vihkoon. Liikkeet tuntuivat haasteellisilta. Teimme ”hingen” eli eteennojauksen lantiolla koskettaen kädellä takaviistoon lattiaan. Käsien, olkapäiden ja lantion liikkeet yhdistettynä jalkoihin tuntuivat koordinaatiiviselta ja tanssilliselta. Meillä oli lähes aina elävä säestys: muusikko soitti 3/4-tahtista jazzvalssia swingeihin ja tasajakoista rytmiä poikkimenoihin.

Myös muut liikunta- ja taideharrastukset kiinnostivat myös minua tanssin rinnalla lapsuudessa ja nuoruudessa. Harrastin kuorolaulua, uintia, telinevoimistelua, partiota: lapsen moninaisesti liikkuvaa arkea. Koulussa meillä oli näytelmäkerho ja teimme esityksiä, joita sitten esitimme koulun muille luokille. Ostin koululaisille suunnatun edullisen ramppikortin teatteriin, uppouduin antaumuksella teatterin pehmeisiin pulleisiin penkkeihin ja katsoin Shakespearen Loppiaisaaton kuuteen kertaan.

Pitkäaikainen tanssinopettajani oli Lauri Vesanto. Laaja-alainen ja näkemyksellinen taiteilija ja kolumnisti, jonka lopputaival tukahtui pikkukaupungin ilmapiiriin. Lauri Vesanto harjoitti meille Merirosvo-baletin kaksintanssin pas de deux’n, yhteisosan, variaatiot ja codan. Sovin varhaisteininä ballerinan rooliin, josta myöhemmin kasvoini ulos, ohi ja laajemmalle. Vesannon koulussa valmistimme Timo Vaajoen ohjaamana balettirunoelman La Poemen, jossa oli paljon nostoja, pyöryksiä, juoksua ja kohtaamisia. Kohokohta oli riskihyppyni partnerin olkapäälle. Yleisö jännitti mukana ja eläytyi kurkotushyppyni olkapäälle. Hyppy onnistui. Se oli täyttymystä, romanttinen tila, tulevan tila, rakastettuna olemista, kauniina olemista, nähdyksi tulemista, vavisuttavaa, juurruttavaa, halua rakentaa tällainen voimaannuttava kokemus kaikille nuorille – etenkin tytöille. Muistikuva, johon voin palata rauhassa ja olla, viipyä siinä. Kaunis ja kalpea, rakastuin heti. Maanläheinen ja muheva, rakastuin heti. Outo ja uneksuva, rakastuin heti.

Minun tanssivan tytön tieni oli jokseenkin tavallinen ja tyypillinen 1970-luvun tanssinharrastajan tie: voimistelua, balettia, jazztanssia. Ajankuvaan ja tanssinharrastukseen kuului, että edistyneet oppilaat opettivat nuoremmille. Balletin tankoliikkeet, jazzkädet ja vauhdikkaat poikkimenot kuuluivat asiaan. Opettajuuteni käynnistyi 16-vuotiaana olleessani lukion ensimmäisellä luokalla. Opetin, mitä olin oppinut, ja siirsin sen eteenpäin melko kriitikittä. Kriittisyyden aika tuli vasta myöhemmin.

Vuonna 1979 aloitin opinnot Helsingin humanistisessa tiedekunnassa, jossa myöhemmin keskityin teatteritieteen opintoihin. Opintojen ohella jatkoin sa-

malla ”rakkauttani” eli tanssiharrastusta opintojen ohella. Jazztanssilegenda Tamara Rasmussenilla oli tanssikoulu ja tanssiryhmä Jazzpoint, jossa Suomen Tanssitaiteilijain Liitossa ammattilaisuuteen haluavat oppilaat esiintyivät. Pääsin mukaan uutena tulokkaana Rasmussenin ja Heikki Värtsin koreografoimaan tanssiteokseen ”Kymmenen käskyä”, jossa esiintyivät monet myöhemmin tanssikentällä vaikuttaneet persoonat (mm. Vivianne Budsko, Tiina Lindfors, Anneli Rautiainen, Nina Marttinen, Jill Miller, Jarmo Luttinen, Jens Walentinson). Teoksen valmistaminen toimi yhtenä tanssin ”ymmärryshistoriani” monista korkeakouluista.

Moderni tanssi, kehonsisäisiä prosesseja painottava tanssin lähestymistapa, alkoi kutsua minua yhä enemmän. ”Tanssiäidikseni” muotoutui Sinikka Gripenberg, joka toimi luontevasti sekä tanssipedagogina että tanssitaiteilijana. Hänet tunnetaan suomalaisena modernin tanssin Graham-tekniikan pioneerinä. Gripenberg painotti opetuksessaan Graham-tekniikan lisäksi improvisaatiota. Hän oli saanut vaikutteita opetukseensa tähän suuntaan tanssillisesta voimistelusta, Kaarina Kuoppamäki-Mansikkalan liikuntakoulusta vuosilta 1958–63. 1980-luvun alussa Gripenberg innostui uudelleen improvisaation merkityksestä osana työtapaansa. Tanssitaiteilijain Liitossa pidettiin improvisaatiopainotteinen kesäkurssi, joka vahvisti Gripenbergin näkemystä improvisaation merkityksestä tanssinopetuksessa. Tanssin tekniikka ja improvisaatio mahtuivat samalle tunnille. (Gripenberg suullisesti 2015.)

Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitos perustettiin vuonna 1983. Pääsin laitokselle opiskelemaan vuonna 1984, ja legendaariset aloitusvuosikurssien vuodet olivat unohtumattomat. Tilat olivat vaatimattomat ja innostus valtavaa, eikä nihkeä alkukritiikkikään voinut intoamme nitistää. Työskentely taidekoulussa oli kiinnostavaa ja antoisaa. Muistan opiskeluvuosista, että herääminen marras- ja joulukuun pimeinä aamuina ei ollut lainkaan vaikeaa. Villit ja intensiiviset vuodet Teatterikorkeakoulussa päättyivät ”odottamattomaan” valmistumiseen 1980-luvun lopulla, ja lopputyön tein tanssijan työstä tanssinopettajan koulutusohjelmassa 1989.

Tarkoituksenmukaisuus luo kauneutta. Yksinkertaiset, luonnolliset liikeradat ja dynaamiseen kokonaisliikuntaan sisältyvä rytmielämys luovat pohjan miellyttävälle esteettiselle elämykselle. Voimistelu rytmisenä liikuntana opettaa ymmärtämään ja arvostamaan liikkeen ja muodon kauneutta. (Jalkanen 1967, 12.)

Tapasin opiskeluaikana Edinburghin Fringe-taidefestivaaleilla (1986) kiinnostavia berliiniläisiä taiteilijoita Tanzfabrik-ryhmittymän ympärillä. Heillä oli Kreuzberg-Neuköllnissä turkkilaisten talossa majapaikkoja, joihin he kutsuivat vierailijoita asumaan. Heille se oli luontevaa kosmopoliittisuutta. Ihastuin Berliinin ”luovaan luokkaan”, joka oli vaihtoehto yleissaksalaiselle ankaralle työkulttuurille. Anarkistit, talonvaltaajat, taiteilijat ja vaihtoehtoihmiset olivat jaetun Berliinin ydintä, ja kaupunki pursusi luovaa potentiaalia ja odotusta, jännitettäkin. Toiseuden ja erilaisuuden suvaitsemisen kulttuuri oli häikäisevää 1980-luvun lopulla, ehkä vieläkin. Historian kulusta tiedämme, että aina ei ole ollut näin. Hienon viininmaistelijan ja punkkarin asuinpaikat sijaitsivat sujuvasti vierekkäin, he kohtasivat ja menivät omista ovistaan sisään toisiaan kummeksuttamatta. Oliko toiseus muuttunut siellä normiksi? Ei sentään. Keski-ikäinen paris-kunta nautti aamukahviaan koiransa kanssa musta-niitti-lävistys-nuorisojoukon seassa – myös tavallisuutta suvaittiin.

Berliinin metroverkoston koskemattomat aaveasemat sodan jäljiltä olivat absurdeja vuonna 1989. Lensin itäpuolelle ja jonotin eläkeläisten kanssa länsipuolelle. Muuri murtui historian painosta, ja kolmekymppiset nuoret aikuiset näkivät tätinsä ensimmäistä kertaa elämässään. Edellinen sukupolvi on tehnyt jotain pahaa, ja uuden sukupolven on etsittävä oma suhde tapahtumiin, luotava identiteettinsä suhteessa ”edellisen sukupolven vääryyksiin”, joita ei itse ole tehnyt mutta jotka määrittelevät sinua vahvasti. Etäisyyden päästä kotoisen näkee tarkemmin. Viihdyin Keski-Euroopassa mutta halusin takaisin Suomeen, jossa ymmärrän taustat ja tapahtumat, söpöt murteet, hiljaiset metsien miehet ja puheiden lausumattomat sanat. Suomi on nyt toinen maa, Suomi on nyt avoimempi ja jollain tapaa monikulttuurisempi kuin ennen.

Vuosina 1989–1991 toimin tanssijana Tanssiteatteri Raatikossa, joka oli jälleen uusi ”ymmärryksen korkeakoulu” minulle. Kokeneiden ja taitavien tanssijoiden kehollinen tieto ilmeni lihassa, tanssissa, asennoitumisessa, kiertämisessä, nöyryydessä. Kiertueteatterin aluetta oli koko Suomi maakuntineen, ja tanssi kulki sinne, missä sitä muuten ei voinut nähdä. Raskaan kiertueroudauksen vastapainona oli keikkabussissa mielikuvituksen lento, hulvaton nauru ja vastustamaton huono huumori.

Oli aika asettua aloilleen, halusin perheen. 1990-luvulla kaksi lastamme syntyi. Tein tanssin freelancetöitä koreografina ja tanssijana sekä kiinnostuin multimediasta. Vahvaa ammatillisuutta minulle tarjosivat, Raatikon lisäksi, freelancekoreografi Ulla Koiviston produktiot ja 2000-luvulta lähtien vantaalaisen

tanssikoulun innostava ja alati pedagogiikassaan kehittyvä opettajakunta – jälleen olin ”ymmärryksen korkeakoulussa”, joka jatkuu edelleen.

Nyt, tällä hetkellä, olen paikallani ja minussa tapahtuu paljon. Aistin, kuulen, näen, tunnen, havaitsen. Sisäinen liike tuntuu kehossani voimakkaana. Kierryn aavistuksen vasemmalle, pää ja yläselän rintaranka kiertyvät hieman. Ulospäin kiertymiseni ei varmaankaan näy, se on ruumiini sisäistä liikettä. Antaisinko lisää tilaa kiertymiselle, antaisinko tilaa kiertymiselle ja itselleni? Pystyisinkö pehmentämään itseäni kierrolle ja painovoimalle? Annan periksi sisäiselle aistimukselleni ja päädyn spiraloituvaan liikkeeseen kohti lattiaa. Mennyt liike ja nyt-hetkinen liike sekoittuvat maatessani rentona lattialla.

4. Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on luoda uutta tietoa ja kokemusta siitä, miten tanssinopettaja voi tukea tyttöjen toiminnallisuutta, tanssin taitoa, taidetietoutta, kehollisuutta ja sukupuolisuutta heidän elämäntilanteessaan. Tarkoitukseni on kehittää taidepedagogiikkaa, erityisesti tanssin näkökulmasta. Nuoren kehitys on murrosiässä dynaamisessa muutosvaiheessa, ja elämää eletään samanaikaisesti täysillä. Otan elämänvaiheen todellisuuden haasteet vastaan ja pyrin näkemään murrosiän mielialojen vaihtelut. Nuori, lapsi sekä ikääntynyt elävät aidosti ja täytenä omaa elämänvaihettaan. Nuori kasvaa kohti omanlaistaan ja omannäköistään sukupuolisuuden aikuisidentiteettiä (Alanko 2014), johon on vielä aikaa ja rauhaa kehittyä.

Murrosiässä nähdynksi tuleminen ja monipuolinen taide- ja tanssipedagoginen työskentely antavat mahdollisuuden oman itsen tarkasteluun. Tanssiteoksissa tarkastelimme ja pyrimme purkamaan stereotyyppisiä tyttöjen esittämisen ja esilläolon konventioita. Pyrimme konstruoimaan toisenlaisia, erityisiä, mahdollisesti uudenkin tyyppisiä tyttöihmisiä, eli tavallaan lähdimme tarkastelemaan nykyisiä tyttöyskäsitteitä ja muita mahdollisia käsitteitä kirjoittamalla, keskustelemalla ja toimimalla. Lähdimme kysymään, mitä tyttöys on, miten se ilmenee ja miten tämä tyttöys rakentuu. ”Pink kapinassa” kysimme, mitä tyttö on. ”Pink kapinassa”, taiteellis-käytännöllisessä tanssiesityksessä, esitimme lähtökysymyksen ja haastetehtävän, jota muut tyttötrilogian esitykset pyrkivät täydentämään omilla tulokulmillaan. Haimme esityksellisiä ja näyttämöllisiä keinoja selvittää, miten tyttöys ilmeni, näyttäytyi ja rakentui näille kyseisille tytöille.

(T): Peilattiinko sellaisia tyttöähahmoja, jotka sopivat sinulle peilauspinnaksi vai olisiko voinut olla vielä jotain muita hahmoja, jotka olisivat sopineet tähän ikäkauteen?

MEERI: Ehkä. En tiedä. Ehkä semmoinen hiljainen tyttö ei siinä semmoista ollut mutta siinä esiteltiin monenlaisia ihmisiä, et se oli kivan monipuolinen eikä vaan yksi henkilö, joka katsoo omasta perspektiivistään.

Tutkimuskysymykseni ovat eläneet ja muuttuneet paljonkin matkan varrella. Ne ovat täsmentyneet ja yksityiskohtaistuneet uudelleen tutkimuksen eri ajankohdassa ja paikassa. Aloitin tutkimustyöskentelyn vuonna 2007 taiteellisten käytännöllisten osien jälkeen (2001–2006), ja tutkimuskysymykseni ovat täsmentyneet eri vaiheiden kautta seuraavaan muotoon:

1. Millaisena tyttöys rakentui ja esityksellistyi tyttötrilogiassa tyttöjen ja opettaja-koreografi-tutkijan näkökulmasta?
2. Millaista taidepedagogista tietoa tyttötrilogia ja siihen liittyvä tutkimusprosessi tuotti?

5. Teoreettinen viitekehys

Tulkitsen tutkimusprosessia erilaisten teoreettisten käsitteiden avulla. Avaan tässä luvussa teoreettisen viitekehylene ajattelua ja käsitteitä (kuvio 1). Ensimmäisellä alueella ovat taidepedagogiikan käsitteet ja teoriat, ja se on tutkimusprosessin tulkinnan lähtökohta. Taidepedagogiikassa yhdistyvät filosofiset, psykologiset ja yhteiskunnalliset käsitykset, jotka liittyvät oppimiseen, opettamiseen, kasvuun sekä elämiseen maailmassa. Kokemuksen käsite on keskeinen taiteen tekemisessä ja taidepedagogiikassa; siihen ovat muun muassa ajattelijat ja kasvatustilosoit John Dewey ja bell hooks perehtyneet tuotannoissaan (Dewey 2010/1934; Hooks 2007/1994). Dewey määrittelee kokemuksen elävän olennon kokemukseksi ympäröivässä elinympäristössään, mikä yhdistää hänet nykyiseen ekologiseen ja ympäristötietoiseen ajatteluun (Alhanen 2013, 229). Taide on kokemuksena Deweyn mielestä erityislaatuinen laadulliselta intensi-



Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja aineistotulkinnan käsitteet.

teetiltään, johon muut kokemukset eivät kykene. Bell hooks on toisin opettaja, feministinen ajattelija, joka yhdistää ajattelussaan afroamerikkalaisten naisten kokemuksia ja omaäänisyyttä akateemiseen teoreettisuuteen (Rantonen 2000, 187–189). Erilaisista viitekehyksistään huolimatta hooksille ja Deweylle yhteistä on elämän monimuotoisuus, kirjoitetun akateemisuuden kritiikki ja uudistumisen mahdollisuuden eetos pedagogisessa työssä.

Taideyliopiston eri taiteenalojen – musiikin, kuvataiteen ja tanssin – pedagogit ovat yhteisartikkelikokoelmassaan valinneet taidepedagogiikan yläkäsitteeksi, johon suhteutuvat tietynlaisina alakäsitteinä taidekasvatus, taideopetus ja taidekoulutus (Anttila 2011, 7). Näen tämän käsitejaon osin käyttökelpoisena, sillä se mahdollistaa tarkemmat filosofiset ja teoreettiset pohdinnat sekä niihin kytkeytyvien toimintatapojen kehittämisen. Käytän jatkossa termejä pedagogiikka ja kasvatus osin näiden tutkijoiden tapaan. Lisäksi käytän näitä termejä lähes toistensa synonyymeina toiston välttämiseksi. Edellä mainitut tutkijat huomioivat, että alan taidekasvatus, -opetus ja -koulutus ovat osa yhteiskunnallisia järjestelmiä ja käytäntöjä, jotka voisivat toteutua yhteistyössä ammattikunnan sisäisen itsereflektion, yliopistollisen koulutuksen ja tutkimuksen kanssa (mt., 7). He peräänkuuluttavat uudenlaisia käytäntöjä ja uudenlaista tutkimusta. ”Taidepedagogiikka on puolestaan sekä käytännön toimintaa että tiedon- ja tieteenala, joka tutkii ja kehittää näitä käytäntöjä” (mt., 7).

Taidepedagogiikassa taiteellinen toiminta ja pedagogiset kysymykset elävät rinnakkain vaikuttaen toinen toisiinsa. Taide ja pedagogiikka kohtaavat toisensa. Molemmilla, taiteella ja pedagogiikalla, on taidepedagogiikassa omista perinteistään ja ajattelutavoistaan käsin nousevaa merkitystä. Taide voidaan nähdä yhtäältä määrittelemättömänä, avoimena ja uudistuvana, inhimillisen elämän esteettis-eettisenä tapahtumana. Taiteen läsnäolo voi olla myös yksi tapa kokea ja hahmottaa taide sekä vastaavasti ei-taide. Pedagogiikka puolestaan pyrkii suuntaamaan, vaikuttamaan, ohjaamaan ja opettamaan (Anttila 2011, 6). Pedagogiikka puolestaan voidaan nähdä myös kasvun taiteena, jossa kasvun elementtejä yhdistellään toisiinsa. Taiteen ja pedagogiikan kahden lähestymistavan rinnakkaiselossa syntyy taidepedagogiikka.

Kaksi pedagogiikan pääsuuntausta ovat dialoginen kasvatus (Buber 1999/1923) ja kriittinen pedagogiikka (Freire 2005/1970; Hooks 2007/1994). Ne vaikuttavat taiteellis-pedagogisen ajatteluni taustalla. Kosmopoliitti Martin Buber on yksi merkittävistä dialogiseen kasvatusajattelun kehittäjistä (Buber 1999/1923; 1947). Suomalainen kasvatusfilosofi Veli-Pekka Värri on perehtynyt syvällisesti buberilaiseen ajatteluun ja avannut dialogista pedagogiikkaa koti-

maisille kasvattajille. Dialoginen kasvatus syntyy kohtaamisesta, kuuntelusta ja välitilan luomisesta ja siitä syntyvästä problematiikasta oppijan ja opettajan välillä (Värri 2000).

Kriittinen pedagogiikka ja taidepedagogiikka pyrkivät kyseenalaistamaan oppimisen ja taidetyöskentelyn käytänteitä (Hooks 2007/1994; Freire 2005/1970). Yhtenä suuntauksena kriittiseen teoriaan lukeutuvat feministinen teoria ja feministinen pedagogiikka, joissa tieto voidaan ymmärtää naisten kokemana yhteiskunnallisena, pedagogisena ja taiteellisenä toimintana. Feministinen ja kriittinen teoria pyrkivät muuttamaan yhteiskuntaa kokonaisuutena, eivät vain ymmärtämään sitä. Frankfurtin koulukunta, josta 1930-luvulla kehittyi yhteiskuntatieteellinen ja filosofinen suuntaus, pyrki yhteiskunnalliseen kriittiseen otteeseen talouden, yksilön kehityksen ja kulttuurin tutkimuksella (Nenonen & Teerijoki 1998, 781). Frankfurtin koulukunnan jäseniksi luetaan muun muassa Max Horkheimer ja Theodor Adorno, jotka sodan aikana kirjoittamassaan ”Dialektik der Aufklärung” -teoksessa (1947) päätyivät siihen, että historian kulussa ihmisen oma toiminta on kääntynyt häntä itseään vastaan. Kirjoittajat joutuivat pakenemaan toisen maailmansodan aikana Yhdysvaltoihin.

Theodor Adorno käsittelee tekstissään ”Kasvatus Auschwitzin jälkeen” (Adorno 1991/1966, 227–247) maailmansotien kokemuksia ja kasvatuksen käytäntöjä. Mitkä ovat kasvatuksen ehdot, jotta inhimillisyys toteutuisi nuorten ja lasten arvoissa? Millainen on se opetuksen ilmapiirin laatu, jossa arvopohjaa luodaan ja uudet sukupolvet omaksuvat ne itsestään selvyytenä? Adornon mukaan ”tähdellisintä kasvatukselle asetettavista velvoitteista on, että Auschwitz ei enää toistu” (mt., 227). On kasvatettava ihmisiä, jotka kykenevät herkkävaistoisina, vastuullisina ja tuntevina ihmisinä toimimaan toisen maailmansodan kaltaisten kauhujen estämiseksi.

Saman koulukunnan yhteiskuntatieteilijä Jürgen Habermas tuo esiin artikkelissaan ”Tieto ja intressi” ymmärryksen siitä, että yhteisöillä ja yksilöillä on erilaisia tiedonintressejä ja että puhtaan objektiivisen teorian muodostaminen on harhaa ja mahdottomuus. Tiedonintressit muotoutuvat työn, kielen ja vallan välityksellä esimerkiksi mediassa. Kommunikaatio näiden tiedonintressien alueiden välillä luo yhteiskunnallista perusrakennetta. (Habermas 1976/1966, 118–141.) Samoin erilaisten pyrkimysten ja ideaalien intressit on hyvä tiedostaa taidepedagogiikan monitoimijuuden prosesseissa.

Reflektion käsite liittyy oleellisena osana kriittiseen ja dialogiseen pedagogiikkaan. Pohdinta ja kokemusten sisäinen tarkastelu yhdessä tai erillään vievät oppilaiden kanssa eteenpäin oppimista ja taideoppimista (Mezirow 1996). Reflektiolla

(reflection) ymmärretään omien uskomusten oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea siksi, että toimintaa voidaan suunnata ja ongelmanratkaisussa käytettyjä strategioita ja menettelytapoja arvioida uudelleen (Mezirow 1996, 8). Oppilaan ja oppimisyhteisön olettamukset muodostavat viitekehyksen, jossa tiettyä kokemuksen merkitystä tulkitaan. Merkitysperspektiiveillä (meaning perspective) tarkoitetaan viitekehyksen eri olettamuksia, jotka muodostavat tulkintaraamin, jossa tietyn kokemuksen tärkeyttä tulkitaan (mt., 8). Merkitysperspektiivimme vaikuttavat syvällisellä tavalla siihen, mitä havaitsemme, käsitämme ja muistamme. Merkitysperspektiiveillä tarkoitetaan tiettyä olettamuskokonaisuutta tai -rakennetta, johon uudet havainnot sulautetaan ja joka tulkinnan kautta myös muokkaa ja muuntaa niitä. (Mt., 18, 21.) Kokemuksemme vahvistavat, laajentavat ja hiovat merkitysrakenteitamme. Transformaatio eli käsitysten perinpohjaisempi muutos on mahdollinen yksilön kriittisen reflektion kautta toteutuvana oppimisprosessina. Silloin voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan, ja tuloksena on mahdollisesti merkitysperspektiivien muuttuminen. (Mt., 8; myös Mälkki 2011.)

Toisena laajana viitekehyksenä tukeudun tutkimusprosessin tulkinnassa feministisiin käsitteisiin ja teorioihin (Judith Butler 2006/1990; 1993; Bell Hooks 2007/1994; 2015) sekä ruumiinfenomenologiseen tutkimukseen (Maurice Merleau-Ponty 1995/1962; Leena Rouhiainen 2003; 2015, Timo Klemola 2005; 2013). Nojaan tulkinnassani näiden ajattelijoiden pohdintaan ja käsitteellisiin erotteluihin. Performatiivisuuden käsite (Butler 2006/1990; 1993) feministisessä teoriassa ja kehomielen termi (Klemola 2005; 2013) ruumiinfenomenologiassa toimivat käsitteellisinä linkkeinä tulkinnan ja teorian välillä.

Tulkitsen edellä mainittujen taidepedagogisten ja feministis-ruumiinfenomenologisen käsitteiden avulla tyttöyden ja sukupuolisuuden rakentumista kehollisuuden eri tasoissa sekä tietoisuuden prosessien kietoutumista niihin. Samanaikaisesti tutkin kehollisuuden ilmentymistä tyttöyden kontekstissa. Kehollisuuden tarkastelutasoja tulkitsen osin kehomielen käsitellä, joka viittaa länsimaiseen keholliseen tietoisuuden perinteeseen (Rouhiainen 2015, 97) ja itämaisiin viisausperinteisiin (Klemola 2013, 15–37), ja tukeudun käsitykseen, että kehossa ilmenevät aistimukset koetaan tajunnassa ja mielessä. Kehitän näitä kehomielikäsityksiä edelleen ja otan työkalukseni viisikehokkaan, jossa on viisi tarkastelutasoa. Tyttöyden käsitän tässä tutkimuksessa jälkistrukturalistisen suuntauksen pohjalta. Siihen kuuluu postmoderni näkemys siitä, että tyttöys on neuvoteltava ja jatkuvasti liikkeessä oleva historiallinen prosessi ja toisaalta kulttuurinen konstruktio, jossa ovat mukana perinteen tyttöihin kohdistamat

odotukset ja tapa toimia (Ojanen 2011, 11). Eri ajankohtina ja eri yhteisöissä tyydydestä neuvotellaan kontekstiin liittyvällä puhetavalla ja tiettyyn oppimisympäristöön liittyvin normein ja ehdoin. Tietoisuuden tarkastelutason taustalla on edellä mainittu kehomielen tapa käsittää tietoisuus kehotietoisuutena sekä neurotieteiden nykyisiä käsityksiä tietoisuuden ja tunteiden rakentumista kehossa (Damasio 2000/1999, 253–267).

Neurologi Antonio Damasio tarkastelee tietoisuutta tapahtumisen tunteena, jolloin tuntemisen ja tietoisuuden synnyn yhteys on kiinnostava. ”Emootiot antavat eliöille automaattisesti eloonjäämiseen suuntautuneita käyttäytymisiä. Emootioiden aistimiseen eli tunteiden saamiseen varustetuilla eliöillä emootiot vaikuttavat myös mieleen, kun ne tapahtuvat tässä ja nyt.” (Damasio 2000/1999, 59.) Tietoisuus liittyy elimellisesti tunteiden havaitsemiseen ja niiden säätämisen kykyyn. Tunteet havaitaan tietoisuuden ja tajunnallisuuden pohjalta, ja näin ne lisäävät emootion vaikutusta sisäisesti, ne ikään kuin antavat erilaisten emootioiden tunkeutua ajattelun prosesseihin tuntemisen kautta. (Damasio 2000/1999, 59.) Lopulta tietoisuuden ansiosta havainto, tunne tai esine tiedetään, jolloin tämä havaintotunne on emootio. Samalla vahvistuu eliön tai henkilön kyky reagoida sopeutuvasti tilanteeseen, jolloin kyseisen eliön tai henkilön tarpeet sopeutuvat tilanteeseen riittävästi. Emootio, tunne ja havainto siis keskittyvät eliön eloonjäämisen kamppailuun ja ovat näin keskeisiä tietoisuuden muodostumisessa. (Mt., 59.) Damasio käyttää käsitettä emootio, joka on lähellä termiä affekti (Reynolds 2012). Erilaisissa viitekehyksissä emootio-termi saa erityyppisiä tajunnallisuuden merkityksiä kuin affekti, jonka tunneliikkeet ilmenevät emootioiden alla yksilöiden ja yhteisöjen kokemuksena (mt., 124). Nämä kokemukset ilmenevät kehoillisuudessa, ja ne luovat merkityksellistä tajunnallisuutta affekti-termissä, jota käytän omassa tulkinnassani.

Yhteenvetona tulkiten aineistoani taidepedagogisilla käsitteillä kokemus, dialogisuus ja reflektio sekä feministis-ruumiinfenomenologisilla käsitteillä performatiivisuus ja kehomieli. Tutkin, miten tyttöys kehoillisuuden tulkinnoissa ilmenee.

Tarkastelen seuraavaksi edellä mainitsemiani teoreettisia näkökulmia syvemmin. Valitsemani teoriat eivät keskustele keskenään saumattomasti. Olen kuitenkin valinnut tämän moniteoreettisen lähestymistavan niiden käsitteiden pohjalta, joiden avulla voin mielekkäällä tavalla käydä keskustelua aineistosta nousevien sisältöjen kanssa.

Seuraavaksi esittelen taidepedagogiikan uranuurtajan, taidepedagogin ja ajattelijan John Deweyn.

5.1. Taidepedagogiikka – kokemus, dialogisuus, reflektio

Kokemus

Kokemus on keskeistä taiteen tekemisessä, taiteen vastaanottamisessa ja taidepedagogiikassa. Tarkastelen ensin John Deweyn (1859–1952) taideajattelua ja taidekasvatukseen liittyviä käsityksiä teoksessa ”Taide kokemuksena” (Dewey 2010/1934). Dewey käsittelee taiteeseen ja inhimilliseen kasvuun liittyviä asioita muun muassa seuraavin teemoin: elävä olento, yksittäinen kokemus, ilmaiseva teko, substanssi ja muoto, muodon luonnonhistoria, energioiden jäsentyminen, taiteiden yhteinen substanssi, taiteiden vaihteleva substanssi, kritiikki ja havainto sekä taide ja sivistys. Dewey näkee taidekokemuksella inhimillisessä kasvussa erityisen merkityksen, jossa kulminoituvat kokemuksen laadulliset aspektit (Dewey 2010/1934, 10; Westerlund & Väkevä 2011, 35). Taidekokemuksia on Deweyn mukaan havaittavissa kaikkialla, ei vain museoissa, vaan erityisesti tavallisessa elämässä. Arkiset kokemukset voivat ilmentyä ja tiivistyä taidekokemuksina. Taiteen liitännäisilmiöitä ja ahneuskulttuuria Dewey suomii voimakkein äänenpainoin tekstissään. Hän haluaa osoittaa, että ”teoriat, jotka eristävät taiteen, sen ymmärtäminen erikseen, ja asettavat ne omaan todellisuuden lohkoonsa kytkiessään ne irti muista kokemuksen muodoista”, ovat taiteelle vieraita (mt., 19).

Jokainen kokemus, tärkeydeltään vähäinen tai hirmuinen, alkaa yltymisestä tai pikemminkin yltymisenä (Dewey 2010/1934, 76).

Yltyminen (impulsion/impulse) on aistimus, tunne, kokemus, joka herkistää kehomielen kokonaisvaltaiselle taidekokemukselle. Jokin innostaa ja yllyttää niin voimallisesti, että syviä ja intensiivisiä kokemuksia on mahdollista päästää nousemaan tietoisuuteen. Yhteisön ja yksilön kokemukset sulautuvat yltymisenä kiinnostavalla tavalla yhteisiksi, jolloin molemmat kasvavat, muuttuvat. Uudistumisen eetos kannattelee ja motivoi tällöin Deweyn mukaan yksilön ja ryhmän työskentelyä. Kokonaisvaltainen kokeminen saa silloin ”täyskokemuksen” piirteitä.

Dewey erittelee edellä mainitussa teoksessaan taiteen tekijän ja taiteen kokeijan näkökulmia taidekokemukseen. Taiteen kokemus puhuttelee kokeijaansa merkityksellisesti. Se ei jätä kylmäksi, siitä jää vääjäämätön jälki. Se voi tapahtua yksin tai yhdessä. Sen kokemuksen, täyskokemuksen, varassa voit jatkaa turvallisin mielin eteenpäin, tulevaisuus ei ole uhka vaan lupaus, elämässä kaikki

limittyy ja sulautuu yhteen. ”Kokemus, siinä määrin, kun se on kokemusta, on lisääntyntä elävyyttä.” (Dewey 2010/1934, 30.)

Dewey näkee elämisen, kasvun ja filosofian uudistumisen prosessiksi, joten hän haastaa analyyttisen filosofian perinnettä edustavassa teoksessaan ”Filosofian tietäminen” (Dewey 2012/1948). Dewey esittää perusteluja filosofisen tietämisen uudistumiselle, kokemuksen ja järjen sekä ihanteiden ja todellisuuden muuntuneille käsityksille elämässä ja tieteessä. Dewey tulee siihen johtopäätökseen, että vallitsevassa yhteiskunnallisessa ajattelussa on heikkouksia, jotka liittyvät käsityksiin muuntumattomasta minuudesta tai yksilöstä. Tämä jatkuvassa elävyyden ja transformaation tilassa oleva elämä ja siihen kiinteästi liittyvä tiede edellyttävät yhteiskuntafilosofialta, että uudistamisella on vaikutusta. (Mt., 201–223.) ”Jokaisessa täyskokemuksessa on muotoa, koska se on dynaamisesti järjestäytynyt” (Dewey 2010/1934, 74). Tämä on tärkeä näkökanta tämän tutkimuksen tarkastelulle kulttuurisesti muuntuvasta tyttöyden kokemuksesta. Tyttötrilogiassa tarkastelimme mahdollisia pieniä siirtymiä, horjahduksia, muutoksia, jotka olivat tapahtuneet tyttöjen kokemuksessa prosessin aikana.

Dialogisuus

Keskeinen käsite taidepedagogiikassa on dialogisuus, inhimillisten suhteiden ja osin myös ei-inhimillisten suhteiden tarkastelu maailmassa (Buber 1999/1923). Dialogisuus on keskeistä erityisesti taidepedagogiikassa, jolloin oppilaan aistimellisuus ja herkkyys saavat tilaa eikä auktoritatiivinen opettaminen häiritse oppilaan keskittymistä. Maailmassa oleminen on jatkuvaa inhimillistä ja ei-inhimillistä kohtaamista, elävien olentojen tai elottomien materiaalien kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen laatu kertoo, onko tilanne kuuntelemisen ja kohtaamisen tila vai sivutetaanko dialogin mahdollisuus. Tapahtuuko lähelle tulemistä, etäältä vaikuttamista, reagoimista toisen olemiseen ja reagoimisen tapaan, vaikuttumista pieninä mikrotapaamisina.

Martin Buber (1878–1965) lähestyy dialogisuuden erilaisia suhteita filosofiasaan *minä–sinä*- ja *minä–se*-käsittepareilla. Opettajan ja oppilaan välistä etiikkaa voidaan tarkastella näillä buberilaisilla sanapareilla. Opetuksen etiikka synnyttää opetustilanteessa asennoitumisen ilmapiirin. ”*Minän ja sinän* välillä ei ole mitään käsitteellistä, ei ennakkotietoa eikä kuvittelua, kun se siirtyy osasta kokonaisuuteen. *Minän ja sinän* välillä ei ole pyrkimystä, pyydetä eikä ennakkointia.” (Buber 1999/1923, 34.) Buberilainen etiikka menee syvälle suhteen kuvaamisessa. Buberin mukaan toista ei voida koskaan tuntea täysin, perinpohjaisesti, vaan arvoitus tekee välimatkan *minän ja sinän* välille. Ideaali ja pyrkimys on päästä lähelle ja

ymmärtää *toista*, tai Buberin mukaan oikeammin mitään aktiivista pyrkimystä ei dialogissa voi olla: se vain tapahtuu, kun kaikki keinot ovat sortuneet. Dialoginen tapahtuma on sattuma, ihme, armo (Buber 1999/1923, 34). *Minä-sinä*-suhteen taustalla on ajatus ja tunne vastavuoroisuudesta, joka voi laajeta äärettömyyteen, absoluutiksi. *Sinän, toisen*, ajatusta Buber ilmaisee metaforisesti ja runollisesti, mitä ei välttämättä tarvitse tulkita teologiseksi, vaan pikemminkin eksistentiaalisen kohtaamisen ongelman syvätarkasteluksi kasvatus- ja hoitotyössä.

Jatkuvan, ohikiitävän *minä-sinä*-yhteyden ylläpito osoittautuu usein vaativaksi tehtäväksi, jolloin kaksinainen vuorovaikutus muuttuu asennoitumiseltaan *minä-se*-suhteeksi. Perussanaparit *minä-sinä* ja *minä-se* vuorottelevat inhimillisen kohtaamista, jolloin tämä sanapari kuvaa Buberin mielestä inhimillisen olemassaolon vuorottelua (Buber 1999/1923, 34). *Minä-se*-suhteen sävyt astuvat usein esiin ilman, että yhteys kykenee pitämään avointa, kuuntelevaa, toiselle tilaa tekevää intensiteettiä. Oppilaan ja opettajan suhde voi arjessa olla helposti *minä-se*-suhde. Kukaan ei ole aina ja kaikissa tilanteissa täydellinen ihminen. Esiin astuu hieman ohittava, hieman välinpitämätön, hieman fokusoimaton inhimillinen suhde toiseen ihmiseen. Välinpitämätön suhde oppilaaseen voi jatkua pahimmillaan esineellistävänä, luokittelevana ja omistavana asennoitumisena, joka estää hyvän kohtaamisen. Dialogisuus ajattelutapana kannustaa opettajaa tunnistamaan omaa käyttäytymistään, mikä ei ole niinkään outo tilanne ison oppilasryhmän kohtaamisessa, jossa suhde kuhunkin oppilaaseen on vain ohikiitävän hetken ihanteellinen *minä-sinä*-suhde.

Kasvatussuhde nähdään dialogisten suhteiden erityistapauksena, koska siinä *minä- ja sinä*-suhde ei voi buberilaisittain ajateltuna toteutua kahdensuuntaisena. ”*Minä ja sinä*” -teoksen (Ich und Du 1923/1999, 184) vuonna 1957 tarkennetuissa jälkisanoissa Buber kuvaa käsitystään pedagogisesta yhteydestä ”kattamisen” käsitteellä (Umfassung). Kattamisen ajatustaan Buber kuvaa vuorovaikutuksen ja ilmapiirin laatuna sekä kasvatussuhteessa että terapiasuhteessa. Kummassakaan suhteessa ei toteudu kahdenpuolisuus, vaan kasvatusideaali tähtää yhdenpuoliseen vastuuseen. Kasvattajalta ja terapeutilta odotetaan sitoutumista ja vastuuta suhteessa kasvatettavaan ja potilaaseen. Opettaja tai terapeutti ei voi odottaa vastavuoroista kiintymistä ja rakkautta oppilaaltaan tai potilaaltaan. Tämä dialogisen suhteen erityismuoto asettaa ideaalin Buberin mukaan näin, jolloin tämän tyyppinen kasvatus- ja terapiasuhteen laatu pitää hyväksyä omanlaisenaan vastuusuhteena. Nämä erityissuhteet voivat muuttua ja liukua ajan saatossa esimerkiksi ystävyysuhteiksi, jolloin kasvatussuhde tai terapiasuhde on jo päättynyt. ”On olennaista, että hänen [opettajan] tulisi herät-

tää *minä-sinä*-suhde oppilaassa, jonka tulisi tarkoittaa ja myöntää kasvattajansa tänä tiettyinä persoonana: ja kuitenkin kasvatusyhteys ei voisi kestää, jos oppilas myös harjoittaisi kattamisen taitoa, elämällä yhteisen tilanteen läpi kasvattajan näkökulmasta käsin.” (Buber 1993/1957, 184.)

Dialogin elementtejä ja kasvattajan hyviä ominaispiirteitä Buber nimeää seuraavasti:

– first, humility, the feeling being only one element amidst the fullness of life; secondly, self-awareness, the feeling of being therein the only existence that wants to affect the whole person, and thus the feeling of responsibility. And a third thing emerges from all this – there is only one access to the pupil: his confidence. (Buber 2002/1947, 106.)

Sitaatin mukaan Buber tähdentää opettajan kykyä ensinnäkin olla nöyrä suhteessa oppilaaseen, ymmärtää olevansa vain yksi tekijä oppilaan elämän kokonaisuudessa (tai: moninaisuudessa); toiseksi olla tietoinen siitä, että hän on tilanteessa ainoa, joka halua kohdata oppilaan kokonaisena ja tuntea siitä vastuunsa. Kolmas seikka nousee kaikesta tästä yhdessä, ymmärryksestä, että oppilaan luo on vain yksi tie: luottamus.

Värri käsittelee kasvatussuhdetta dialogisten suhteiden erityistapauksena. Kasvatussuhteen erityisyydestä Värri toteaa, että kasvattaja on ”kasvatetavalleen ensisijainen maailmakantaja, maailmassa olennaisten merkitysten ja todellisten arvojen välittäjä, kasvatussuhteessa toteutuu yhteisyys, jolla on suunta ja tarkoitus” (Värri 2000, 83). Myös vanhemmuuden prosessia voidaan ajatella tämänkaltaisena suhteena. Pedagogi tai kasvattaja voi tunnistaa nuoren tai lapsen tarpeet vain toisen puolen huomioon ottavassa suhteessa. Nuori ja lapsi ovat lähtemättömästi mukana ja läsnä pedagoginsa maailmasuhteessa. Nuoret ja lapset luovat kasvatusvastuun, jossa suhde kasvattajaan eri muodoissaan säilyy. Vastuunsa ja tilanteensa tunnistava pedagogi vastaa nuoren ja lapsen olemassaoloon koko kehomielen ja läsnäolon olemuksellaan. Pedagogi on läsnä yhteisessä opetustapahtumassa luottaen ja rakentaen toiveikkautta ihmiseen ja kasvatukseen mahdollisuuteen. (Värri 2000, 83–84.) Seuraavassa tulkitsemme omin sanoin, miten Värri kuvailee kasvatusetiikan edellytyksiä Buberin pohjalta:

Ensinnäkin nuoren tai lapsen kuunteleminen merkitsee herkkyyttä, aistimellisuutta kasvatettavan kokonaisuudelle, olemukselle, kehomiellelle. Kasvatussuhteen dialoginen laatu ei ole yhdentekevä: on tärkeämpää olla kuunteleva ja läsnäoleva, sekä suhtautua nuoreen tai lapseen aistien tuntoisuudella kuin

kohdistaa liikaa painoa nuoren erityislahjakkuuteen tai erityisongelmiin. Tällöin nuoren tai lapsen kehomieli, olemisen kokonaisuus, on ensisijaisempaa kuin tietoa-ineksen tai älykkyyden korostaminen. Pedagoginen tietoisuus, tietoiseksi tuleminen tarkoittaa, että kasvattajan tulee ymmärtää kasvatettavan yksilön yksityistä persoonaa ja tämän erityistarpeita ja tiedostaa ne sekä tukea niiden tarpeiden vaatimaa kehitystä. Kolmanneksi tärkeää on kunnioittaa nuoren tai lapsen yksityistä ja ainutkertaista elämää ja hyväksyä se sellaisena kuin se on ja ilmenee. Näistä perusedellytyksistä muodostuu nuoren tai lapsen ja pedagogin yhteinen todellisuus, joka säilyy taustalla hyvin rakennettuna suhteena, vaikka kasvattaja ei olisikaan juuri sillä hetkellä läsnä tai saatavilla. (Värri 2000, 84.)

Välitilan ensisijaisuus on Buberin dialogisuusajattelun ontologiaa, lähtökoh-
taa (Värri 2000, 66). Dialogissa eroja ei ole tarkoitus kieltää; dialogisuus edellyt-
tää näkökulmien erillisyyttä ja dialogiin asettumista omasta näkökulmasta käsin. Kommunikaatio ei palaudu *minuun* eikä *sinuun*, vaan jää molempien välitilaan (zwischen), jossa dialogisuus toteutuu molemmilta saaduissa elementeissä. Oman näkökulmani lisäksi ajatus kattaa myös toisen subjektin näkökulman (huomioon ottava). Huomioin siis tietoisesti toisen kokemusta (mt., 67). Ihminen saavuttaa olemisyhteyden persoonana, joksi hän voi tulla vain ainoastaan *minä-sinä*-suh-
teessa. Ihminen tarvitsee kanssaihmissä peilatakseen itseään ja omia piirteitään muiden kautta ja kanssa. Persoonaksi tuleminen edellyttää yksilön rajoitetun itseyden ja yksilöllisen kokemismaailman (*minä-se*-maailman) ylittämistä (mt., 66). Minä peilaa itseään *toiseen* hahmottaakseen itsensä. Kohtaaminen voi olla kahdensuuntaista ja välitöntä vain, jos emme ennakolta määrittele toisiamme omien tarkoitustemme, toiveidemme tai päämääriemme mukaisiksi.

Dialogisuutta kohtamisena ei pidä samastaa empatiaan (Einfühlung), joka on Buberin mukaan välittömän elämismaailman abstrahoimista (vrt. kinesteettinen empatia, Parviainen 2006). Abstrahoiva empatia on omien tunteiden projisointia empatian kohteeseen, itsen kuvitteellista siirtämistä toisen paikalle. Toista ikään kuin ei tunnusteta ja nähdä erillisenä omana itsenään. Hyvistä tarkoituksista huolimatta muotoilemme toisen helposti itsemme oloiseksi kehomieleksi. Buber näkee, että kattamisen periaatteen eettinen vastine on nykyhetken ja konkreet-
tisuuden vaatimus: ne velvoittavat kohtelevaan toista subjektia aitona ”maail-
mankokijana”, vertaisenani, joka kaikesta huolimatta on minulle toinen. (Mt., 67.)

Omassa pedagogiikassani mietin eettisen kattamisen vaatimusta. Tulenko täyttäneeksi sen? Ihminen, persoona, nuori tai lapsi, *sinä-toinen* käyttäytyy joskus opetustilanteessa harmittavasti, ikävästi, dominoiden muita lapsia ja yhteistä tilannetta. Opettaja puuttuu tilanteeseen; kattamisen vaatimus on läsnä sekä

yhteisölle että tilannetta häiritsevälle lapselle. Siirrän oppimistilannetta häiritsevän lapsen keskusteluun tanssisalin sivuun penkille, ja pieni interventio huomionhakukselle lapselle saa tilanteen laukeamaan. Toistuva ja pidempiaikainen häiritsevä käyttäytyminen vaatii mielestäni yhteisen tarkastelun jälkikäteen, joten pyydän lasta jäämään hetkeksi saliin tunnin jälkeen. Kahden kesken nuori tai lapsi on helpommin kohdattavissa, ja kireä tilanne laukeaa usein näin.

Seuraavaksi käyn läpi työlleni keskeisiä aiempia tanssipedagogisia tutkimuksia.

Tutkimuksellinen tanssipedagogiikka

Tanssipedagogi ja tutkija Eeva Anttila on perehtynyt dialogiseen pedagogiikkaan (2003). Martin Buberin ja Paolo Freiren ajattelun pohjalta Anttila lähestyy opetuksen vuorovaikutuksen problematiikkaa. Dialogisuutta Anttila on tutkinut monikulttuurisessa kouluympäristössä. Vuorovaikutuksesta ja dialogisesta ilmapiiristä Anttila on luonut väitöstutkimuksessaan mallin, jossa dialogisen kohtaamisen ilmapiirin elementit jäsentyvät (Anttila 2003, 309). Malli sisältää neljä kehää, joista sisimmällä kehällä on yksilön suhde omaan kehoon, mielikuviin sekä ääneen. Toisella kehällä tapahtuu kahden ihmisen kohtaaminen joko konkreettisenä tai abstraktina kohtaamisena ja vuorovaikutus on joko kahdenkeskistä tai yksipuolista. Kolmas kehä tarkastelee useamman eri ihmisen vuorovaikutustapaa, ja siinä huomioidaan dialogin sävyä ja intensiteettiä: onko se pehmeää vai tiukkaa, lämmintä vai kylmää. Neljännellä kehällä piirtyvät dialoginen ilmapiiri ja laajemmat dialogisten suhteiden eri verkostot.

Heli Kauppila (2012) on tutkinut dialogista asennoitumista väitöstutkimuksellaan ”Avoimena aukikiertoon – opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa”. Kauppila tutkii baletin opetustapahtumien konventioita ja dialogisen asennoitumisen mahdollisuuksia tuoda baletin opetuskulttuuriin moninaisempia opettaja-oppilassuhteita buberilaisittain ymmärrettyssä dialogisuudessa.

Kai Lehtikainen (2006) on tutkinut poikien tanssinopetusta väitöstutkimuksessaan *Stepping Queerly? Discourses in Dance Education for Boys in late 20th-Century Finland*. Hänen tutkimuksessaan kiinnitetään huomiota suomalaisten poikien tanssinopetuksen käytäntöihin sukupuolen esittämisen tavassa sekä osin dialogisen pedagogiikan mahdollisuuteen poika-opetuksessa. Lehtikaisen tutkimuksen tarkastelu kohdistuu poikatanssinopetuksen diskurssien analysointiin ja on asennoitumisessaan kriittinen. Lehtikainen näkee toteutetussa poikapedagogiikassa ongelma-kohtia ja haasteita. Tutkimuksen teoreettinen

perusta on gender- ja queer-teorioissa. Lehikoinen tukeutuu työssään lisäksi yhdysvaltalaiseen Doug Risnerin miestanssintutkimukseen (2009).

Isto Turpeisen väitöstutkimus ”Raakalautaa ja rakkautta: Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista” (2015) paneutuu niin ikään poikien tanssinopetukseen. Turpeinen tuo esiin, kuten Lehikoinenkin väitöstyössään, että miestanssijoiden seksuaalisuus on vaikea keskustelun aihe. Risnerin ja Lehikoisen näkemysten pohjalta Turpeinen esittää, että keskustelua raamittavat joko heteronormatiiviset diskurssit tai alan sisäinen miehen seksuaalisuuteen liittyvä kammo. Seksuaalinen käyttäytyminen, sellaisena kuin se on ja ilmenee tanssijassa, yleisessä keskustelussa joko jätetään marginaaliin tai sitä voimaannutetaan. Ääri-ilmiönä on Risnerin (2014) kuvaama miestanssijoiden sisäinen fobia, jossa korostetaan omaa normaaliutta, koska miestanssijoiden seksuaalisuus joutuu tanssimisen takia epäilyksen alaiseksi.

Sekä kriittiseen että dialogiseen pedagogiikkaan liittyy mielestäni institutionaalinen näkökulma. Tanssi-instituutioiden arkeen perehtynyt tutkija Teija Löytönen on väitöstutkimuksillaan ”Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta” (2003) sekä tutkimuksellaan ”Liikkuvaksi mosaiikiksi” (2012) vaikuttanut jäsentävästi suomalaisten tanssikoulujen arkeen. Tanssi-instituutioiden toimintatavat ja työkuulttuurit ovat olleet muutoksessa tanssikoulujen muuttuessa yksityiskouluista valtionapua saaviksi taiteen perusopetusta antaviksi instituutioiksi.

Reflektio

Tarkastelen seuraavaksi reflektion käsitettä ja reflektiivistä ajattelutapaa John Deweyn ja kasvatustutkija Jack Mezirow’n pohjalta. Aiemmin kuvaamani bell hooksin ajattelu lähenee paljolti reflektiivistä ajattelua, vaikkakin hän painottaa enemmän kriittisiä, ajattelujärjestelmään liittyviä huomioita.

Lauri Väkevä käy tutkimuksessaan ”Kasvatuksen taide ja taidekasvatus” läpi John Deweyn ajattelua reflektiosta ja reflektiivisestä ajattelusta (Väkevä 2004, 130–135). Teoksessaan ”How We Think” Dewey pyrkii vastaamaan kysymyksiin reflektiivisen ajattelun yleisestä luonteesta, sen harjoittamisen tarpeesta ja sen harjoittamisen luonnollisesta tavasta sekä sen institutionaalisista resursseista ja reflektion psykologisten ja loogisten faktoreiden yhteydestä.

Deweyn mukaan kasvatuksen keskeisenä päämääränä on ohjata siihen, että reflektiivisestä ajattelusta tulee tottumus. Reflektiivinen ajattelu on loogiselta rakenteeltaan tulevaisuuteen suuntautuvaa merkityksenantoa, jossa huomio kohdistuu ”[tarkkailtavan] objektin ja sen vihjaaman objektin väliseen yhteyteen”. Reflektio viittaa ennen kaikkea tämän merkityksen älylliseen vaiheeseen, kykyyn

”käännellä asiaa mielessä, toteuttaa johdonmukaista harkintaa”. (Väkevä 2004, 130.) Mikä on reflektiivisen ajattelun tarve, miksi reflektiivistä ajattelua tulisi kehittää kasvatuksessa? Deweyn mielestä siksi, että yksilö voisi ensinnäkin irrottautua impulsiivisesta ja rutiinien ohjaamasta toiminnasta, toiseksi hyödyntää systeemisiä merkkijärjestelmiä toiminnan sääntelyssä ja kolmanneksi havaita reflektion kohteen laadullisen rikkauden (mt., 131).

Reflektiivisen ajattelun resursseilla Dewey ymmärtää kasvavan nuoren taipumuksia. Kasvavaa lasta ei voi opettaa ajattelemaan, mutta häntä voi opettaa ”ajattelemaan hyvin”, toisin sanoen reflektiivisesti eli asioita pohdiskellen. Väkevä on poiminut Deweyltä kolme kasvavan lapsen oppimisen piirrettä, joita tarkastelemalla lasta voi seurata: uteliaisuuden (curiosity), vihjeen (suggestion) ja järjestäytyneisyyden (orderliness) (Väkevä 2004, 132.) Uteliaisuus ilmenee oppijan käyttäytymisessä kirjaimellisesti uteliaisuutena asioihin ja ihmisiin, haluna tietää, kysellä, tutkia, hahmottaa tilanteita. Hieman kielteisiä painotuksia uteliaisuus saa haluna ja kykynä manipuloida asioita ja ihmisiä. Kasvattajan tehtävänä on ohjata oppija kohti tilanteessa syntyvää uteliaisuutta, kohti toisia ihmisiä ja eliöitä, kohti hallittua riskinottoa sosiaalisissa suhteissa. Vihjeiden avulla ongelmanratkaisussa Väkevä suosittaa Deweyn pohjalta kiinnittämään huomiota vihjeiden rakentamiseen oppimistilanteessa. Mitä ovat vihjeet eli alkuaineet tanssin ongelmanratkaisussa? Tanssi-improvisaatioissa valitut elementit ovat tanssin ja opetuksen keskeisiä vihjeitä: esimerkiksi hyppy, käsiele, eteneminen lattialla ja pyöriminen ylhäällä synnyttävät sopivat vihjeet pieneen tanssikokonaisuuteen. Järjestäytyneisyys syntyy tanssissa liikkeiden ja tanssielementtien jäsennyksistä, ryhmityksistä ja liikelausekkeiden painotuksista ja aksenteista eli fraseerauksista. Oppijaa olisi hyvä arvioida sen pohjalta, kuinka hän pystyy kehittämään omaperäisesti annettuja vihje-elementtejä omassa tanssissaan eli ongelmanratkaisussaan. Itse oppimistilanteen kokemus määrittää paljolti sitä, miten luontevasti oppija voi olla ongelmanratkaisija. Omassa opetuksessani pyrin viljelemään ennakoimattomuutta uteliaisuuden ylläpitämiseksi, esimerkiksi lisää huudahdus tanssin loppuun.

Deweyn kasvatuksen lähtökohtana on Väkevän mukaan lapsilähtöinen ihanne, ei niinkään lapsikeskeinen kasvatusihanne (Väkevä 2004, 134). Omassa määrittelyssäni lapsikeskeinen kasvatusihanne painottaa liikaa Väkevän tapaan lapsikeskeisyyttä. Lapsen erilaisia orastavia taipumuksia olisi tuettava eri oppiaineiden opiskelulla. Dewey löytää oman aikansa ainekeskeisistä opetusjärjestelyistä paljon arvosteltavaa. Deweyn huomiot ja käsitykset peilaavat suurelta osin nykypäivän tuoreita pedagogisia pohdintoja. Peruskoulun oppiainejako on

edelleen kankea ja dikotominen jako tieto- ja taideaineisiin. Dewey kritisoi oman aikansa suunnattuja institutionaalisia resursseja ja oppiaineita, jotka oli jaettu ja ryhmitelty taitoaineisiin, tiedollisiin aineisiin ja loogisiin aineisiin (Väkevä 2004, 134). Näihin jaotteluihin liittyi ja liittyy aina omat kangistuneet vaaransa, jolloin tietyt oppiaineet voivat olla ylipainotettuja suhteessa toisiin. Väkevä painottaa Deweyn teoriaan tukeutuen, että ratkaisevia ovat itse tutkittavan ilmiön tai ongelmanratkaisun probleemit. Deweyn psykologiset ja loogiset ajattelun piirteet yhdistyvät Väkevän mukaan systemaattisessa reflektoinnissa ja pohdiskelussa. Logiikalla Dewey ymmärtää enemmänkin kokonaisvaltaista ajattelun taidetta, joka sisältää myös empirian, kuin tiukkaa syy-seuraussuhteiden päätelmiä.

Reflektio käsitteenä liittyy keskeisellä tavalla pedagogiikkaan, jossa oppimista syvennetään pohtimisen avulla. Mezirow (ks. luku 5) pureutuu kirjassaan ”Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä” (1995) reflektointiin ja merkitysperspektiivin muutokseen erityisesti aikuisten oppimisen ja muutoksen näkökulmasta (mt., 21). Kokemus viittaa käsitteenä moneen suuntaan tieteenalan mukaan: tunnekokemukseen, havaintokokemukseen, muutuskokemukseen, elämäkokemukseen, oppimiskokemukseen, toimintakokemukseen. Tarkastelen tässä tutkimuksen tunnekokemuksen ja reflektoinnin suhdetta tutkimuksessa.

Esimerkkinä on tilanne, jossa koemme tunteita, jotka eivät ole ”enää” mielekkäitä, toisin sanoen relevantteja kyseisessä tilanteessa, toimintaympäristössä tai elämäntilanteessa. Reflektoinnilla, itse- ja jälkikäteistarkastelulla meidän on mahdollista muuttaa käsitystämme ja kokemustamme tuntemastamme ja kokemastamme. Uudet kokemukset rakentuvat aikaisempien kokemusten varaan – ihminen tuo jokaiseen elämänsä tilanteeseen aikaisemmat kokemuksensa, tietonsa, unelmansa, pettymyksensä, jotka joko estävät tai edistävät oppimista. Reflektiossa ymmärrys ja tietoisuus saavutetaan muuntumalla, ei tarkkailemalla. Muutos on pysyvää, pitkäaikaista ja hakee syvyysulottuvuutta. Muutos on myös identiteetin maastojen hahmottumista, eheytyminen tunnettakin. Reflektio tuottaa muodonmuutoksen, joka tapahtuu syvällä ihmisen ytimessä (vrt. syvällinen itsetiedostaminen), jolloin menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus muuttuvat samanaikaisesti. Reflektiivinen tulkinta puolestaan tarkoittaa prosessia, jolla oikaistaan päättelyymme ja asenteisiimme sisältyviä vääristymiä (Mezirow 1995, 23). Merkityksen antaminen tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä: tietynlaisen tulkinnan laatimista siitä. Kun myöhemmin käytämme tätä tulkintaa toimintamme tai päätöksenteon ohjenuorana, merkityksen antaminen muuttuu oppimiseksi.

Reflektion avulla voimme oikaista uskomuksiimme sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisussa tekemiämme virheitä. Kriittinen reflektio merkitsee niiden ennakko-oletusten arvostelua, joille omat uskomuksemme rakentuvat. (Mezirow et al. 1996, 17.)

Tyttötrilogiassa lähdimme tarkastelemaan omia uskomuksiamme ja ennakko-oletuksiamme tyttödestä. Mihin huomaamattamme uskoimme ja mitä olimme ymmärtämättämme sisäistäneet, vaikka uskomukset eivät olleet tehneet tyttöjen elämälle hyvää? Esityksissä otimme käsittelyyn erilaisia tilanteita, asennoitumisia ja hahmoja, joissa nämä uskomukset tulivat näkyviksi. Miten vallankäytön muodot ja asetelmat vaikuttavat uskomuksiin tässä hetkessä? Onko mahdollista kyseenalaistaa uskomuksia meneillään olevassa tilanteessa? Millaisessa kamppailun tilassa tytöiden koko kirjon pääsee näyttäytymään?

Feministinen pedagogiikka

Vapaus ja vapaudenkokemuksen mahdollisuus ovat kasvatusajattelijan bell hooksin lähtökohta Toisen ajattelemisen teoretisoinnissa ja feministisessä pedagogiikassa. ”Vapauttava kasvatus” (2007) (Teaching to Transgress: Education of the Practice of Freedom 1994) on bell hooksin kasvatusajattelua sisältävä artikkelikokoelma, jossa hän rohkaisee opettajia ja oppilaita kriittiseen kasvatusajatteluun. Pedagoginen päämäärä toteutuu hooksin mielestä lisäämällä kanssaihmissen hyvinvointia ”harjoittamalla vapautta”. Kriittinen teoria sijoittaa yhteiskunnallisen muutoksen oppimisen keskiöön. Eeva Anttila on tutkinut vapautta ja vapaudenkokemuksia tanssin kentässä tanssinopettajien muistelutyöllä (Anttila 2007, 79–99). Millaista muutosta vapaudenkokemusten arvostaminen tuo taideoppimiseen? Millaista on vapaudenkokemus näille oppilaille? Valtan monimuotoinen tutkimus on tärkeää kriittisessä tutkimuksessa, mutta vapaudenkokemuksen tutkimus paljastaa vastaavasti puutteita opettamisen konventioissa: niiden yksipuolisuuden. Miten vapautta rakennetaan ja kenelle? Tyttötrilogiassa pyrimme rakentamaan vapaudenkokemuksia prosessiin osallistuneille tyttöryhmille ja yksilöille erillisissä kohdissa. Taiteellinen työryhmä pyrki huomioimaan heterogeenisten oppilasryhmien tarpeet.

Hooks nostaa esiin tekstissään erityisesti erojen politiikan, naisten väliset erot, jotka naistutkimuksen universalisoivassa ajattelussa jäivät usein marginaaliin tai kokonaan huomaamatta. Hooksin ajattelussa yhdistyvät kriittinen feministinen ajattelu sekä halu toteuttaa feminismiä pedagogiikan praktiikassa. Hän rohkaisee ajattelemaan valtavirtapedagogiikan käytänteitä laajemmalle.

Opetusmallin ja -tavan, joka painottuu pelkästään tiedonjakoon (banking information), hooks näkee ongelmallisena ja kapeana (Hooks 2007/1994, 25); hooks asettaa ihanteeksi opetustavan, jossa opetus suunnataan ulottumaan lähemmäksi oppilaan omaa elämäntilannetta ja tuo tilanne huomioiden. Voisin ottaa esimerkin oman opetukseni pyrkimyksistä. Saatamme aloittaa työskentelyn ”päivän tunne” -teemalla eli senhetkisestä yhteistä tunteesta tai vain yhden oppilaan tunteesta tai tuntemuksista. Harmitus, ilo tai levottomuus on hyvä saada käsiteltyä, jotta tuntityöskentely voi jatkua ilman voimakasta taustalatausta. Pyydän esimerkiksi pareilta (ikäryhmän mukaan) kolmen neljän liikkeen kokonaisuuden, jotta senhetkinen äänimaailma saa täydentää liikkeitä. Harjoitteessa saadaan kosketus tunteeseen, sen voimakkuus häviää ja opetusilmapiiriin tulee enemmän tilaa uusille asioille. Hooks viittaa mielestäni samantapaiseen pedagogiseen tilanteeseen puhuessaan oppilaan tilanteen kokonaisvaltaisesta huomioimisesta.

Elämäntarinansa kautta hooks haluaa presentoida tutkijaidentiteettiään. Gloria Watkinsin omaksui kirjailijanimensä bell hooksin tummaihoiselta isoäidiltään, jonka tarinaa hooks haluaa kunnioittaa pienillä alkukirjaimilla. Suurperheen esikoisena syntynyt hooks eli rotuerottelun sävyttämän ajan Yhdysvaltain syvässä etelässä. Teoretisoinnissaan hooks pyrkii yhdistämään mustien, erityisesti naisten, kokemuksia ja kirjoitettua akateemista maailmaa. ”Talking back”, vastaan puhumisen puhe- ja kirjoitustyyliinsä hooks omaksui isoäidiltään. Hooks kunnioittaa mustien puhetapaa ja antaa sen näkyä ja heijastua omaan akateemiseen kirjoittamiseen tyyliinsä, jossa hän yhdistää arkipuhetta, käsitteitä, tunteita ja teoriaa. (Hooks 2007/1994, 13.) Yllätyin hooksilaisesta kirjoittamisen tyylistä, jossa voi käyttää vapaata, alakulttuurienkin kieltä. Oli kiinnostavaa huomata, että tyyli toimii tyttö- ja naisteemojen avaamisessa luontevasti, jolloin oman äänen voi päästää ilmoille sellaisena kuin se rakentuu ja on.

”Vapauttavan kasvatuksen” eri artikkeleissa hooks esittelee osallistavan pedagogiikan mahdollisuuksia ja keskusteluja. Hooksin vapauttavan kasvatuksen ideat liittyvät feministiseen ajatteluun ja pedagogiikkaan, jossa hän pyrkii vieämään opetusta tasa-arvoisempaan suuntaan ja jossa arvostetaan erilaisia teorialähtökohtia ja niiden törmäyttämistä (Rantonen 2000, 187–212). ”Molemmissa suuntauksissa lähtökohtana on, että kasvatus ja koulutus tuottavat paitsi tietoa, myös poliittisen ja ideologisen subjektin.” (Hooks 2007/1994, 16.) Hooks haluaa omassa vapauttavan kasvatuksen toimintatavassaan edetä perinteistä feminististä pedagogiikkaa pidemmälle. Hooks haluaa teorian muuttuvan käytännön toiminnan ratkaisuksi opetustilanteessa, ja se on teorian koetinkivi. Feministisen pedagogiikan käsitteitä ovat hooksille ennen kaikkea valtauttaminen (empover-

ment, valtautuminen, voimaantuminen, voimaannuttaminen) ja äänen antaminen (giving a voice) valtautettavalle. Ne kuvaavat pedagogisia ratkaisuja, joilla hän pyrkii opetustilanteessa jakamaan valtaa eri oppilaille. (Hooks 2007/1994, 16–17.)

Äänen antaminen tarkoittaa opiskelijoiden itsetietoisuuden lisäämistä ja itseilmaisun tukemista. Perusajatuksena on autoritaarisen opetuksen mallin murtuminen sellaisella pedagogiikalla, joka antaa tilaa opiskelijoiden omille kokemuksille ja vahvistaa heidän subjektiuttaan. Tavoitteena on luoda oppimisympäristö, jossa opiskelijat voivat ilmaista itseään turvallisesti ja rakentavasti. (Hooks 2007/1994, 16–17.)

Omassa praktiikassani pyrin juuri tuohon edellä kuvattuun: oppimisympäristöön, jossa opiskelijat voivat turvallisesti ja sopivassa ilmapiirissä rakentaa itseään. Taidepraktiikassa se on usein haastava ja mielenkiintoinen tehtävä erityisesti improvisaatiolähtöisessä työskentelytavassa, jota itse viljelen. Kun eri oppijoiden eri elämäntilanteiden energiat ovat oppimisympäristössä yhtä aikaa vapaasti läsnä, tilanteesta voi tulla oppijoille ja opettajalle melko haastava. Jokaisella oppijalla on oikeus taiteen äärellä omiin tunteisiin, ajatuksiin, aistimuksiin, hengitysrytmiin. Tunne-energiat voivat alkaa kasvaa elämäntilanteisuuden maastossa ja voivat synnyttää voimakassävytteistä latausta yhteisessä työskentelyilmapiirissä. Kokonaisvastuu tilanteen toimivuudesta on opettajalla. Minun tuli purkaa syntynyt ylilataus joko keskustellen tai suuntaamalla tilanne toisentyypiseen työskentelyyn. Kokemus ja intuitio rakentavat toimintaani opettajana tilanteen käsittelyssä.

Hooks käy läpi lupausta monikulttuurisesta muutoksesta; opetus monikulttuurisessa maailmassa kutsuu muutokseen. Brasilialaisen kasvatusteoreetikon Paolo Freiren kirja ”Sorrettujen pedagogiikka” (2005/1970) on vaikuttanut voimakkaasti hooksin kirjoituksiin, muun muassa teokseen ”Ain’t I a Woman: Black Women and Feminism”. Feministiseen pedagogiikkaan tiukasti sitoutuneena ajattelijana hooks on ottanut vahvoja vaikutteita freirelaisesta sorrettujen pedagogiikasta. Freire kirjoittaa eteläamerikkalaisten lukutaidottomien maatyöläisten sorrosta ja hyväksikäytöstä, johon yhtenä mahdollisena ratkaisuna Freire esittelee pedagogiikan. Koulutuksen mahdollistaminen on yksi väylä, jolla mahdollisuutta tasa-arvoisempaan elämään voidaan rakentaa. Hooks soveltaa ajattelussaan osin mustien tyttöjen ja naisten toimijuutta Freiren ratkaisukeinojen pohjalta. ”Toimijuudella on tarkoitettu kykyä muuttaa oman toiminnan kulttuurisia ehtoja. Toimijuuden käsite sisältää ajatuksen aktiivisuudesta ja vaikuttamisesta, sillä

on viitattu sosiaalisen ja poliittisen muutoksen mahdollisuuteen.” (Ojanen 2011, 24.) Toimijuuden ajatus resonoi minussa vahvasti tyttöjen ja naisten toimijuuden vahvistamiseksi. Halu tehdä parempaa maailmaa tyttö- ja naispedagogiikan alueella tuntuu mielekkäältä elämän merkitykseltä. Harjoitimme vapautta ja tutkimme vapauden (freedom) harjoittamista tanssinopettajien keskuudessa vuonna 2003, jolloin haasteena oli pohtia, miten tanssinopettaja voi lisätä oppilaan vapautta tanssioppimisessa sekä samanaikaisesti pyrkiä lisäämään vapautta tanssinopettajan käytännöissä (Anttila 2004, 19–64).

Muistan itse olleeni vaikuttunut lukiessani Freiren ”Sorrettujen pedagogiikan” tehtävää ja eetosta. Vaaditun kasvatuksen luonnetta Freire kuvaa useimmin määreillä vapauttava, dialoginen ja problematisoiva (Freire 2005, 27). Ongelmallista on hänen mukaansa tallettava oppiminen, jossa oppilas tallettaa muistiinsa sisältöjä, jotka opettaja sinne tuottaa. Freire korostaa oppilaan aktiivisuutta sekä opettajan ja oppilaiden välistä dialogia, jossa opetus etenee luovasti ja uutta tietoa etsien. (Mt., 27.) Erityisesti minua puhutteli Freiren näkemyksellinen ajatus, että ”toiminnan jättäminen pois tai uhraaminen on pelkkää verbalismia ja reflektion jättäminen pois tai uhraaminen on pelkkää aktivismia” (mt., 95). Kiinnostavaa on, että Freire sisällyttää pedagogiikkansa ehdoksi toiminnan ja reflektion välisen dialogin, joka on haastavaa liikettä kahden erityyppisen maailman välillä. Omassa praktiikassani koetan samalla tapaa yhdistää toiminnan ja reflektion. Tanssitunnin lopuksi pidän usein lyhyen reflektointikierroksen, jossa oppilaat voivat kukin kommentoida tunnin toimivia ja ei-toimivia harjoitteita sekä kertoa, mitä jäi mieleen tästä kerrasta. Uskon, että toiminnan ja reflektion yhdistäminen edistää oppimista. Samoin laajempi tanssipedagogiikan kehittäminen syntyy mielestäni sekä praktiikasta että sen tarkastelusta ja kiinnittämisestä olemassa oleviin käytänteisiin.

Feministisen ja kriittisen pedagogiikan lähtökohtiin kuuluu, että kiinnitetään huomiota erilaisiin ja erilaisista taustoista tuleviin ihmisiin ja ryhmiin (Hooks 2007/1994, 10). Valtasuhteiden tiedostaminen ja purkaminen, ihmisten erojen ja erilaisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen, aihekohtainen luopuminen tiedonjakoon painottuvasta opetusmallista, dialoginen opettaminen ja tasa-arvoisen oppimisyhteisön luominen ovat hooksin pedagogisen ajattelun lähtökohtia (Hooks 2007/1994, 25). Nämä ovat hyviä ihanteita, joihin on mielestäni hyvä pyrkiä: isoja haasteita, jotka eivät tapahdu hetkessä vaan limittäisten ja ristikkäisten prosessien yhteisvaikutuksena yhteiskunnassa ja yksilöissä.

Hooks haluaa purkaa opetuksessa vakiintuneen dikotomisen jaon mieleen ja kehoon (Hooks 2007/1994, 17; myös Klemola 2004; 2013). Hän painottaa mie-

len, ruumiin ja hengen kokonaisuutta. Hooksin ajattelu tulee lähelle ruumiin-fenomenologista kehomielen käsitettä, jota käsittelen tarkemmin myöhemmin. Vapauttava pedagogiikka todella tähdentää, että opettaja tekee työtä opetustilanteessa ja että hän tekee työtä henkilökohtaisen ruumiin asettamissa rajoissa. Työtä rajojen puitteissa, niiden avulla ja niiden kautta sekä niitä vastaan. Opettajat saattavat väittää, ettei ole väliä, missä opettaja seisoo opetustilanteessa, mutta hooks painottaa praksiksen konkretiaan viitaten, että pienet tiedostetut tai tiedostamattomat teot vaikuttavat opetustapahtumassa (Hooks 2007/1994, 207). Tutkimukseni työpajademonstraatiossa haastoin itseni vastaava ajatus mielessäni niin kehomielenä, naisena kuin ihmisenä. Vaihdoin paikkaani salin eri osiin ja havainnoin kokemuksia itsessäni ja oppilaissa. Moni oppilas hämmentyi epämukavasti, kun opettaja ei pysynytään totutulla paikallaan.

Vapauttavassa kasvatuksessaan hooks kertoo haaveilevansa siitä, että opetustilanteissa olisi tilaa tunteille ja tunnekokemuksille. Harvat opettajat puhuvat hänen mielestään tunteiden merkityksestä opetuksessa. Osa opettajista ajattelee tunteiden näyttämisen olevan ryhmäterapiaa. Hooks perustelee tunteet opetustilanteessa sillä, että jos tunteita ei saa näyttää, muuttuu opettaminen samalla rajoittavaksi ja tukahduttavaksi. Miten oppilaat voivat silloin innostua? Tukahduttava opetustapa vaatii tunteiden ja tunnepohjaisten reaktioiden kieltämistä, mikä ei edistä identiteetin vapaamuotoista kehittymistä. (Hooks 2007/1994, 231; Hooks 2016.) Mielestäni tunteita ja tunnekokemuksia ei pidä pelätä opetuksessa, mutta opettajan tulee olla tietoinen niiden ilmenemisestä opetustilanteissa ja riittävästi niihin varautunut. Taidetyöskentely ei ole ryhmäterapiaa, eikä työskentely tähtää ensisijaisesti oppilaan tai oppilaiden terapoimiseen tai kuntouttamiseen, joka on pääosin sosiaali- ja terveyspalveluiden aluetta. Taidetyöskentely voi saada terapeuttisia, vapauttavia ja auttavia piirteitä, mutta työskentelyn lähtökohta ja päämäärä eivät ole terapeuttisia. Taidetyöskentely on avointa, kokeilevaa, inhimillisten rajoitusten ja ehtojen rakentumista tarkastelevaa toimintaa.

Hooksin tapa kirjoittaa tekee hänelle aika ajoin vaikeaksi kommentoida muiden naiskeskustelijoiden ja feministien tekstejä ja kommunikoida niiden kanssa (Hooks 2007/1994, 14– 15). Hooks esittää myöhäistuotannossaan voimakasta kritiikkiä ilman asioiden tarkempaa määrittelyä tai lähdeviitteitä. Puhekielisellä akateemisella kirjoitetulla tekstillä on omat vahvuutensa ja ongelmansa, jos tutkija ei näe merkitykselliseksi yleistä viittaustapaa. Vapauttavan kasvatuksen eetos ja elävä kiinnostus praktiseen työskentelyyn tunkevat mielestäni kiinnosta-

valla tavalla läpi hooksin teksteistä. Hän tarttuu avautuvasti henkilöhistoriansa problematiikkaan ja välttää samalla paatoksellista sävyä ja makua.

Feministinen tanssipedagogiikka

Kriittinen pedagogiikka kyseenalaistaa vallitsevia kasvatuskäytäntöjä. Kriittisen feministisen tanssipedagogiikan asennoituminen kulkee suomalaisen valtavirtaisen tanssinopetuksen rinnalla ja saa yhä enemmän ymmärrystä. Sekä oppilaiden että opettajan elämäntilanteisuus rakentuu implisiittisesti oppimistilanteen tapahtumien vuorovaikutuksessa. Vaikka elämäntapahtumia ei käsiteltäisikään suoranaisesti oppitunnilla, elämäntilanteisuus näyttäytyy ilmapiiressä energioina sekä tunnekokemuksina kehomielessä, yhteisössä ja yksilöissä.

Yhdysvaltalaiset pedagogit Susan W. Stinson (1998) ja Sherry B. Shapiro (1998; 1999; 2008) ovat tehneet ja tutkineet tanssipedagogiikkaa ja tutkimuksiltaan kyseenalaistaneet kansainvälisiä normeja. Toimittamansa kirjan ”Dance, Power and Difference – Critical and Feminist Perspectives on Dance Education” (1998) johdanto-osassa Sherry B. Shapiro tuo esiin kirjoittajien kamppailun tanssikasvatuksen rajallisen diskurssin kanssa ja toivoo tanssin diskurssin avautuvan laajemmalle ja syvemmälle: ”Such a discourse would need to explore questions of democracy, justice, community, and identity. In addition, some of us wanted to try to capture more authentically some of the experiences of being a dancer.” (Shapiro 1998, v-vi.) Kirjoittajat haluavat laajentaa tanssikysymykset demokratiaan, oikeuteen, yhteisöllisyyteen ja identiteettiin. Jotkut yrittävät vangita autenttisempia tanssijana olemisen kokemuksia (kirjoittajan suomennos). Artikkeleiden kirjoittajat ovat hakenneet teoretisoinnin apuvälineitä kriittisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista teorioista käytännön tanssikokemuksen rinnalla. Dance and the Child International -järjestön (daCi) organisoimat kansainväliset tapahtumat ovat toimineet kohtaauspaikkana tanssinharrastajille, -opettajille sekä -tutkijoille. Shapiro tuo esiin daCi-foorumin kollektiivisesti jaettujen kokemusten tiedonpaikkana, johon on kokoontunut erilaisia tanssientusiasteja, jotka ovat tiedollaan luoneet teoreettista pohjaa feministiselle pedagogiikalle ja kriittiselle tanssipraktiikalle (Shapiro 1998, v). ” – a feminist pedagogy that insists that education must start from the lived experiences of our student’s lives.” (Shapiro 1998, 9.) Hän haluaa haastaa traditionaalisen tanssitunnin, jossa ihmiset nähdään enemmän vastaanottajina kuin luojina. Shapiro vaatii ottamaan oppilaiden eletyt elämät opetuksen lähtökohdaksi ja rohkaisee rikkomaan ”vanhan omaksutun maankuoren pinnan” ja antamaan kehoissa tilaa uudemmille diskursseille, valalle ja tiedolle, jotka väistämättä kietoutuvat yhteen (kirjoittajan suomennos).

Discourse, power, and knowledge are inseparable. Throwing off the “old property crust” means first addressing the oppressed nature of a banished knowledge marked on, though, within the body. (Shapiro 1999, 51.)

Kehon objektivointi tanssissa johti Shapiron syvempään reflektioon tanssikasvatuksen tarkoituksesta ja sen roolista yhteiskunnassa. ”Kehomuistot, elämänmuistot, kehon radikaalisti määrittelemä identiteetti, sukupuolinen eksistenssi, historialliset ja kulttuuriset perustat, ihmisen materiaalisuuden olemassaolo voivat tuoda naisille lisää kriittistä ymmärrystä heidän elämästään ja kulttuuristaan.” (Shapiro 1998, 9, kirjoittajan suomennos.) Feministinen tutkimus heijastaa edelleen aikaisemman ajan feminismin intentioita ”tietoisuuden nousua” niin, että yhteisöjen ja yksilöiden erilaisia intentioita heijastetaan ymmärtäen ja sillä tavoin, että muuntuminen kohti intention pyrkimyksiä tehdään mahdolliseksi. Pedagogiikassa sen merkitsee oppilaslähtöisen työskentelyn tunnistamista, kun- ka yksilön persoonallinen kokemus luo kriittistä ajattelua, joka linkittyy suoraan yksilöiden diversiteettiin ja intentioihin. Näin ollen pedagogiikassa oppilaiden oman liikkeen ja äänen tuottaminen ovat oppilaille tärkeitä. (Mt., 10. kirjoittajan suomennos.)

Tanssitutkija Sue Stinson on hahmotellut tutkimustyössään omaäänistä ja teoreettista viitekehystä lastentanssiin (Stinson 1998, 23– 47). Hän käyttää feminististä ja kriittistä teoriaa kritisoidessaan perinteistä tanssipedagogiikkaa ja luovaa tanssia. Hän ehdottaa feminististä arvopohjaa lasten ja nuorten opetukseen ja rohkaisee myös käsittelemään keskeneräisiksi jääviä ja ratkaise- mattomia aiheita tanssitunnilla ja esityksissä. Hän myös kritisoi lasten tanssin myyttiä käsittää lapset aina iloisesti hyppivinä lapsosina, mikä peittää alleen las- ten huolen, tarvitsevuuden, hädänkin. (Mt., 2, 27–29.) Stinson kritisoi perinteistä pedagogiikkaa siitä, ettei oppilaiden ääntä ole sallittu opetuksessa, ”oppilaat eivät puhu toisillaan luokkatilanteissa – – oppilaat harvoin kohtaavat toisensa muutoin kuin ei-verbaalisesti – – ei ole lupa näyttää huonoa tai hyvää tunnetta itsestä, omasta tanssista tai opettajasta – – luokassa vallitsevat lausumattomat säännöt ja kyseenalaistamaton hierarkia” (mt., 27, kirjoittajan suomennos). Tanssinormiston laajentaminen ja tasa-arvoinen tanssi ovat Stinsonin tavoitteita. Stinson viittaa yhdysvaltalaiseen tanssikasvatuksen isoäitiin Margaret H’Doubleriin, jonka ki- teytti luovan tanssin opettajien kasvatusvision, jota Stinsonkin viljelee:

Every child has a right to dance (Stinson 1998, 37).

Entä miten sukupuolen roolimallit tulevat pedagogiikkaan ja luovaan tanssiin? Stinson kirjoittaa, että monet feministit ovat ottaneet äidin ja äitiyden mielikuvan tanssipedagogiikan vaihtoehdoksi autoritääriselle miesjohtajuudelle (Stinson 1998, 34). Hoiva, huolenpito, kannattelu ja rakkaus liitetään usein äidilliseen toimijuuteen feministisessä pedagogiikassa. Stinson esittelee hoivan mielikuvaan liittyvän tietyn problemaattisuuden ja mahdollisuuden näin:

It is true that the concept of caring can easily be sentimentalized and can provide an excuse for making students overly dependent and denying them the opportunity to set and meet challenges – – like many women, I find challenging to avoid being secede into attempting the role of self-sacrificing surrogate mother to my students (Stinson 1998, 34).

Omassa tanssifeminismissään Stinson ottaa äidillisyyden ja hoivan haasteen vastaan tietoisena. Huolenpito ja välittäminen ovat hänelle tärkeitä ominaisuuksia feministisessä tanssipedagogiikassa. Kun visiona on kaikkien lasten mahdollisuus kokea tanssi ja taide, aikuisen myötätunto ja kannattelu ovat enemmän kuin kannatettavia ja mahdollistavia asennoitumisen tapoja. Jokaisen sisäisen oman äänen tuominen tanssiin ja mahdollisuus olla oma arvioijansa ovat hänelle tärkeitä pedagogisia arvoja. Kuten monet naiset, Stinson huomioi niin opetuksessaan kuin omassa vanhemmuudessaankin haasteen löytää huolehtimisen ja uhrautumisen tasapaino. Milloin auttaa oppilaitaan ja lapsiaan ja milloin taas vetäytyä taustalle? Äitiyden ikävämpiä puolia maailmassa Stinson ei tässä äitikuvassa kuitenkaan tällä kertaa nosta esiin, kuten lasten kohtaamattomuutta, laiminlyöntiä tai kaltointkohtelua. Kaikkivoivasta äitimyytistä on jo päästy eteenpäin. Osuvaa itseironiaa Sue Stinsonilta ei puutu, kun hän kertoo hänen äitinsä kirjanneen muistiin hänen tytärtään varten hänen ”halunneen muuttaa maailmaa”, ja ”sen sijaan hänestä tuli tanssinopettaja” (mt., 43, kirjoittajan suomennos). DaCi-konferenssien järjestäminen maailman haastavimmissa kaupungeissa Brasilian Salvadorissa (2003) ja Jamaikan Kingstonissa (2009) kertoo omaa kieltään maailman muuttamisen tahtotilasta daCi-organisaatiossa ja sen kansainvälisten pedagogiyhteisöjen keskuudessa. Näissä konferensseissa mukana olleena voin todeta, että tapahtumien kansainvälisyys näytti muuttavan mielestäni ainakin osin näiden kaupunkien olotilaa – toiveikkaammaksi. Toimijuus rakensi omasta mielestäni paikalliseen kaupunkiin hieman uudenlaista ilmapiiriä ja antoi kansainvälisiä yhteisiä kokemuksia nuorille ja lapsille.

Omassa tanssinopetuksessani pyrin synkronoimaan sekä tanssinopetuksen kehomielen ihanteet että oppilaiden elämäntilanteisuuden. Mielestäni kysymys traditioiden ja muutoksen suhteesta tanssissa synnyttää ”syy-seurausproblematiikan”, josta nousee kysymyksiä: Mikä vaikutti ensin? Mistä kaikki alkoi? Miten päin ensisijaisuus asettuu? Perinne ja muutos käyvät eri kohdissa dialogia keskenään. Osallisuus ja osallistaminen tanssiin sekä taiteen äärelle pääsy ylipäättään mahdollistavat toiminnan, harjoittelun ja muutoksen. Kehomielen tanssipedagogiikka tarjoaa paljon fyysisiä ja arvokkaita taitoja, joiden rinnalla maailmaulottuvuus ja tapa nähdä tanssi muutosagenttina kutsuu yhä enemmän. Palaan tarkemmin kehomieleen ruumiinfenomenologisessa luvussa (5.3.).

Feministisiä ja kriittisiä tutkimuksia

Kiinnostavia feminismiin pohjautuvia tutkimuksia pedagogiikan ja tämän tutkimuksen kannalta ovat Suomessa tehneet kasvatustieteilijät Päivi Naskali ja Jukka Lehtonen. Tarkastelen heidän ajatteluaan ja pohdin samalla omaa feministis-taiteellista pedagogiikkaani. Otan keskusteluun mukaan lisäksi feministi-elokuvatutkijan Judith Halberstamin, tutkija-pedagogi Isto Turpeisen ja sosiologi Elina Oinaan. He ottavat omilla tutkimuksillaan kantaa Naskalin ja Lehtosen esittämiin ajatuksiin, ja heillä on omat käsityksensä ja perustelunsa identiteettisubjektin esilletuloon ja keskusteluun sukupuolen olemisen tavasta.

Pedagoginen tutkimus ulottuu varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatuksen kautta aina senioritutkimukseen saakka. Kasvu, kasvaminen ja pedagogiikka ovat tutkimusaluetta, joka liittyy enemmän tai vähemmän meihin kaikkiin – nuoriin ja vanhempiin – elämänkaaremmen eri kohdissa. ”Kasvamisen ja kasvattamisen prosessien merkitystä aletaan miettiä, kun vuosikymmenestä toiseen iso joukko lapsista omaksuu samanlaisia, stereotyyppisiäkin naiseuden ja mieheyden esittämisen ja rakentumisen tapoja kuin ennenkin” (Naskali 2010, 279). Feministinen tutkimus ja taidepedagogiikka esittävät muun muassa kysymyksiä siitä, mikä merkitys on kasvatusprosesseilla, kun sukupuolen esittämisen tavat muotoutuvat esimerkiksi varhaiskasvatuksessa, peruskoululuokissa sekä taiteen kentällä. Mielestäni Naskali esittää kiinnostavia huomioita sukupuolisuuden jatkuvuus- ja epäjatkuvuuskohtien mahdollisuuksista kasvamisen prosessissa. Riippuu mielestäni sukupuolen tarkastelun ajankohdasta, millä sukupuolisuuden rakentumista tarkastellaan. Feminismin eri aaltojen vuosikymmenten (Rossi 2010, 6–12) välissä sukupuolisuuden merkitysjärjestelmät sekä arjen käytännöt ovat muuttuneet.

Naskalin mielestä feministisen pedagogisen tutkimuksen ensimmäinen haaste on nostaa sukupuoli esiin teoreettisena käsitteenä ja käydä siihen liittyvää kes-

kustelua (Naskali 2010, 280). Sukupuolta pidetään usein itsestäänselvyytenä ja annettuna lähtökohtana. Kasvatus niin yksityisen elämän alueella, koululaitoksessa kuin taiteessakin on arkisia, jokapäiväisiä toimintoja, jolloin sukupuolen nostaminen keskiöön vaatii havaintoja, tunnistamista ja reflektiivisyyttä. Sukupuolelle annettuja olettamuksia ja merkityksiä on usein vaikea tunnistaa, jolloin niiden problematisointi on vaikeaa. Esimerkiksi Naskalin mukaan ”kouluelämän käytännöt, jotka usein vahvistavat tyttöjen kiltteyttä ja poikien toiminnallisuutta, luovat toimintaympäristön, joka helpottaa opettajien työtä tehdessään siitä ennustettavaa ja helposti hallittavaa” (mt., 280). Minulla on vastaava konkreettinen huomio tanssin opetustyön problematiikasta, jossa ennustettavuus ja vakaus luovat sujuvaa, hyvääkin opetusta. Opetuskin muuntuu luontaisesti, jolloin feministinen ihanne kunkin oppilaan oman äänen kuulumisesta opetustapahtumissa on pitkällä aikavälillä mahdollinen. Tyttöjen ja poikien toimijuuden roolitukset luokkayhteisössä voivat vaihdella villistä kilttiin ja päinvastoin, vaikkakin roolit ovat usein vakiintuneet oppilaiden ja opettajan mielissä. Teen työtä sen eteen, että omista tanssin tyttö- ja sekaryhmissäni vallitsisi ryhmädynamiikka, jossa toimijuus ei niin helposti roolittuisi samoihin käsiin. Uutta toimijuutta, uutta tilaa ryhmään kykenevät rakentamaan toiset ryhmäläiset sekä opettaja asennoitumisellaan. Tyttötrilogiassa yritimme luoda muuntuvaa tilaa erilaisille tytöille.

Feministisen kasvatustutkimuksen toisena haasteena on Naskalin mukaan vaikuttaa itsestäänselvyyksiin ja yhdistää toimijuutta tuttuun asiaan, tapah-tumaan tai henkilöön, jolloin ennalta tiedetty saa uudenlaisia sävyjä. Käytän toimijuuden käsitettä omassa tulkinnassani paljolti samassa merkityksessä kuin Naskali. Toimijuus pakottaa katsomaan niin arjen toimintaa kuin teorioitakin uudesta näkökulmasta ja haastamaan aikaisemmin normaaleiksi mielletty käytännöt. ”Feminismin pedagogisessa tutkimuksessa on usein käänteinen problematiikka, ja se mikä arjessa näyttäytyy ongelmattomana, on usein tutkijalle haaste: kangistuneita sukupuolittuneita merkityksiä on vaikea tunnistaa. Miksi esimerkiksi tyttöjen oletetaan auttavan kotona ja koulussa tai miksi pojan aggressiivisuutta pidetään luonnollisena toimintatapana? Entä merkitseekö hiljaisuus luokassa koulussa viihtymistä vai vastarintaa?” (Naskali 2010, 279.) Nämä ovat hyviä, ajankohtaisia kysymyksiä sekaluokkien kanssa työskentelyssä. Millaista toimijuutta sallitaan ja ei-sallita nuorille ihmisille, eri kehitysvaiheissa oleville tytöille tai pojille?

Kolmanneksi Naskalin mukaan tarvitaan sensitiivisyyttä ja sen huomiointia, miten tutkimukset itsessään tuottavat erotteluja ja merkityksiä oppilasryhmien välille. Esimerkiksi kehitysteorioissa ja psykologisissa tarkasteluissa on paljon

sukupuolittuneita olettamuksia, joissa väitetään kuvattavan yleistä inhimillistä kehitystä, vaikkakaan esimerkiksi sukupuolierityisiä piirteitä ei ole riittävästi huomioitu. Kasvatustutkimuksenkin tuottamat normaalin ja poikkeavan käsitteet joutuvat tarkastelun kohteeksi, kun opetus ja kasvatus nähdään identiteettejä rakentavana käytäntönä ja normaaliksi luonnehdittuja identiteettejä oikeutetaan tieteellisellä tiedolla. ”Miten sukupuolittuneet käsitykset määrittyvät luonnollisiksi?” (Naskali 2010, 281.)

Kirjoittaja tarkentaa samaan problematiikkaan kuin filosofi Michel Foucault (1998, 63–107): Miten normaaliutta ja poikkeavuutta rakennetaan yhteiskunnassa? Millainen on normaaliuden ja ei-normaaliuden genealogia ja kehityshistoria maailmassa?

Feministisen pedagogiikan ja koulutustieteen neljäs mahdollisuus on Naskalin mukaan tutkimuskentän laaja-alaisuus ja monimenetelmällisyys, minkä johdosta käytössä on monien tieteenalojen käsitteitä ja metodiikkaa. ”Teoretisointeja on lainattu feministisistä tutkimuksista, sosiologisista, filosofisista, kulttuurintutkimuksen keskusteluista” (Naskali 2010, 279) sekä uusimpana taiteellisen ja taidepedagogisen (Anttila 2011, 5–11) tutkimuksen keskusteluista. Feministisessä metodologiassa tieteenalojen tarkat rajat eivät ole keskeisiä, vaan olennaista on feministiseen problematiikkaan liittyvän ilmiön osuva esilletuonti. Näin ilmiötä voidaan kuvata ja konstruoida tarkemmin. Tässä tutkimuksessa yhdistelen taidepedagogiikan, feministisen teorian, ruumiinfenomenologian ja tyttötytökimiksimuksen jäsennyksiä, jolloin tyttöyden, kehollisuuden ja tietoisuuden alueet saavat lisävalaistusta.

Naskali kirjoittaa, että ”feministisessä tutkimuksessa sukupuolen katsotaan rakentuvan monissa samanaikaisissa merkitysjärjestelmissä kuten mediassa, maailmankatsomuksissa ja koulutuspolitiikassa. Yksittäisten kasvattajien tai kasvatustekojen ja sukupuolen välille on mahdotonta osoittaa yksinkertaista vaikutusyhteyttä.” (Naskali 2010, 279.) Naskali tuo tässä esiin, että sukupuoli muotoutuu monenlaisissa prosesseissa, ei pelkästään perheen kasvatuskäytännöissä. Sukupuoleen vaikuttavat esimerkiksi media, koulu ja ystävät, jotka luovat kulttuurista järjestystä. Vaikka on vaikea osoittaa, miten kasvatuskäytännöt vaikuttavat sukupuoleen, uskon lähikontaktissa, kehollisina ja kasvokkain tapahtuvan opetustapahtuman merkitykseen. Opettajan pedagogiset sukupuoliin liittyvät ratkaisut, tanssin liikesisältöjen valitseminen, luova ote sukupuolisuuden tematiikassa, esiintyisyys, ulkoisen pukukoodiston tarkastelu ja ajattelutapojen herättely voivat olla keinoja käsitellä sukupuolisuutta tanssipedagogiikassa. Yksittäisen kasvattajan toimijuuden ja sukupuolen yhteys on ohut ja kapea, min-

kä ei pidä estää pienen ”muurahaispedagogin” ponnisteluja kohti suurempaa kekoa – aika ja paikka tuottavat eri historiallis-poliittisissa kohdissa erilaista sukupuolien toimijuutta. Taideopettajalla on tähän erityinen mahdollisuus taiteen kontekstin ja läsnäolon vuoksi (Anttila 2010, 152). Ja tanssinopettajalla on kehol-lisen vuorovaikutuksen kautta erityinen tapa kohdata oppilaansa ruumiillisessa todellisuudessa. Juuri taiteen elävyyden ja toiminnallisuuden vuoksi taiteella on mahdollisuus nähdä oppijansa poikkeavalla tavalla.

Kasvatustieteilijä Jukka Lehtonen esittää tutkimuksessaan kriittisiä näke-myksiä kasvatussosiologian pohjalta. Lehtonen kiinnittää huomiota tiloihin ja paikkoihin, joissa sukupuolta rakennetaan ja konstruoidaan. Pukuhuoneet ovat sekä koulussa että tanssikoulussa tiloja, joissa oppilaat ovat vain keskenään ilman aikuisen läsnäoloa. Lehtonen painottaa tutkimuksessaan, että turvallisuuden, tuen ja valtaistumisen tapahtumat ilmenevät ja rakentuvat erilaisissa lasten ja nuorten tiloissa. Turvalliseksi alueeksi Lehtonen nimeää paikan, jossa ei tapahdu henkistä tai fyysistä ahdistelua. Tukemisella tutkija ymmärtää tilanteen, jossa ikätoverit puoltavat ja auttavat ahdistelun kohteeksi joutunutta henkilöä. Kolmas ulottuvuus, valtaistuminen, tapahtuu, kun tila, toimintamallit ja resurssit jaetaan vertaisten ikätovereiden kesken. (Lehtonen 2003, 235–236.)

Tutkija-pedagogi Isto Turpeinen kiinnittää tutkimuksessaan huomiota sa-maan ilmiöön. Pukuhuoneen hän tulkitsee nuorten keskuudessa paikaksi ja-kaa arkisia kokemuksia, puhua tapahtuneista asioista ja pohdiskella tulevaa. Turpeinen käyttää ja kuvaa tutkimuksessaan yhdysvaltalaisen psykiatrin William Pollackin (1999) käsitettä poikakoodi (boy code), johon liittyy kasvamisen ja käyt-täytymisen haasteita pojille (Turpeinen 2015, 125–126.) Poikakoodi tarkoittaa, että luonnollistettuun maskuliinisuuteen kuuluu ottaa osin etäisyyttä kulttuurin naiselliseksi hahmotettuihin ja koodattuihin toimintatapoihin. Poikakoodista poikkeaminen johtaa ongelmiin, ulos sulkemiseen tai nöyryytykseen mies- ja poikayhteisöissä. Pollackia siteeraten Turpeinen kuvaa, että tosipoika (real boy) ei koskaan näytä haavoittuvuuttaan. Turpeinen kritisoi poikakoodia siitä, että tosipoika-uskomukset ovat osittain toistotekoihin liittyviä myyttisiä kertomuk-sia. Tanssinopettajat, oppilaitokset ja vanhempi sukupolvi asennoituvat usein vielä jähmeästi poikakoodiin, jolloin poikana olemisen tapa helposti normittuu reippaudeksi ja rohkeudeksi, mikä vaikeuttaa herkempien tunteiden osoitta-mista. Taidepedagogiikassa on hyvä tiedostaa, että poikakoodin uskomuksiin voi suhtautua kriittisesti kulttuurin muuttuessa. Reflektio on syvämuutosta arvostuksissa, asennoitumisessa ja käytännön toiminnassa (ks. edellä reflektio).

Jukka Lehtonen hahmottelee tutkimuksessaan tasoja, joilla oppimisympäristöjä voisi tarkastella, arvioida ja tarpeen vaatiessa mahdollisesti muuntaa ja muuttaa (2003, 248–249). Lehtonen esittelee selkeät viisi tasoa sille, miten oppimisympäristöissä voitaisiin huomioida sukupuoli- ja heteronormatiivisuus. Mielestäni Jukka Lehtosen jaottelu antaa pohjaa heteronormin tarkastelulle oppimisympäristöissä. Lehtosen tarkastelutasot ovat seuraavat:

1. Heteronormatiivisuuden läpäisemä koulu, jossa ei-heteroseksuaalisuutta ja sukupuolirajojen rikkomista ei ole huomioitu.
2. Heteronormatiivisuuden läpäisemä koulu, jossa ei-heteroseksuaalisuutta ja sukupuolirajojen rikkomista käsitellään poikkeavuutena ja erikoisuutena suhteessa luonnolliseen ja tavalliseen heteroseksuaaliseen maskuliinisuuteen ja heteroseksuaaliseen feminiinisyteen.
3. Heteronormatiivisuuden läpäisemä koulu, jossa ei-heteroseksuaalisuus ja sukupuolirajojen rikkomisen nähdään vaihtoehtona kuitenkin niin, ettei heteronormatiivisuutta kritisoida.
4. Heteronormatiivisuuden osittain läpäisemä koulu, jossa ei-heteroseksuaalisuus ja sukupuolirajojen rikkomisen ovat näkyvää ja arvostettua samoin kuin heteroseksuaalisuus ja heteroseksuaalinen maskuliinisuus ja heteroseksuaalinen feminiinisyys. Perinteiset valta-asetelmat menettävät tällöin merkitystään.
5. Heteronormatiivisuuteen kriittisesti suhtautuva koulu, jossa opiskelijoiden, opettajien ja koulun ulkopuolinen moninaisuus tunnustetaan ja huomioidaan eri tasoilla ja jossa pyritään aktiivisesti eroon heteronormatiivisuudesta ja sen aiheuttamista ongelmista.

Seksuaalinen suuntautuminen ja sukupuolen ilmaisu on hyvä hahmottaa kahdena erillisenä asiana ja käsitteenä, vaikkakin ne ovat osin päällekkäisiä asioita (Butler 2006; Alanko 2014). Tämä käsitteellinen erottelu on ymmärretty vasta de Beauvoirista (1947) alkaen. Heteronormatiivisuuden käsite on ollut hyvin käytetty ja käyttökelpoinen sukupuolen ilmiön tutkimuksessa. Kommentaarisani käytän rinnakkain ilmaisuja ”sukupuolen ilmaisu” ja ”sukupuolen olemisen tapa”. Tutkimuksessani ymmärrän seksuaalisuuden laajana alueena, jossa heteroseksuaalinen ja ei-heteroseksuaalinen maskuliinisuus sekä heteroseksuaalinen ja ei-heteroseksuaalinen feminiinisyys voivat sekoittua kehollisessa kokemuksessa, ilmaisussa ja toiminnassa. Laaja kirjo seksuaalisuuden suuntautumisia ja sukupuolen ilmaisuja voidaan ajatella ja hahmotella liikkeessä olevina

merkitysprosesseina. (Pirkanmaan SETA ry.) ”Heteronaiset ja -miehet, lesbot ja homomiehet, biseksuaalit, trans- ja intersukupuoliset ovat määrittely, joihin liitettävät käsitykset ja arvottamiset vaihtelevat paljonkin riippuen historiallisesta ajankohdasta. Sukupuolta ja seksuaalisuutta järjestävät monenlaiset ja vaihtelevat politiikan voimavirratt, eli ne ovat jatkuvien merkityskamppailujen kohteena.” (Rossi 2010, 22–23).

Kirjon moninaisuus laajenee, uusia sanoja ja sanoittamisen tapoja ja merkitysprosesseja syntyy. Omassa tutkimuksessani ja praktiikassani pyrin osaksi myös vahvistamaan oppilaiden, tyttöjen sukupuolisen ilmaisun ulottuvuuksia, jotka voivat olla sekä ei-heteroseksuaalisia että heteroseksuaalisia. Lehtonen ei tutkimuksessaan sinänsä pidä heteroutta huonona, mutta hän näkee ongelmalliseksi sen, että heteronormatiivisuus eli seksuaalisuuden hierarkkinen jaottelu on kapeaa ja ahdasta. Tässä tutkimuksessa keskeistä on tanssipedagogiikan avulla avata näitä kangistuneita järjestyksiä ja ilmaisun ulottuvuuksia.

Miten ja suhteessa mihin arvioin näitä sukupuolen ilmaisuja? Binaarinen jako feminiiniseen ja maskuliiniseen (Cixous 1994, 37–38) määrittelee vahvasti edelleenkin arkipäivän sukupuolisuuden ilmauksia. Mahdollisuuksia erilaisiin sukupuolen ilmaisiin on olemassa ilman, että ne määrittyvät selkeästi feminiiniseen tai maskuliiniseen, tai niin, että ne rakentuvat vahvasti molempiin. Seksuaalisuus on aina läsnä olemisessa, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelu painottuu sukupuolen rakentumiseen, mitä tarkastelen myöhemmin syvemmin.

Opettajat ovat erilaisia persoonallisuuksia, ja heidän vahvuutensa ymmärtää eri oppilaiden persoonallisia piirteitä vaihtelee. Minua kiinnostaa opettajuuden laadussa äidillisyyden (Stinson 1998) ja naismaskuliinisuuden yhdistäminen feministiseen pedagogiikkaan. Käytimme tyttötrilogian yhtenä sanoittamisen terminä ”tyttöenergiaa”, joka osaltaan liittyi 2000-luvun aikakauden Spice Girls -median käyttämään sanastoon ja osaltaan tulkinnassani naismaskuliinisuuksien hahmotteluun. Tietynlainen tyttöys mahdollistuu tietyissä historiallisissa ja kulttuurisissa kontekstissa. Tyttötrilogian valmistusprosessin aikaan ympäristö salli luontevasti kokeilut ja heittäytymisen sukupuolisuuden aiheeseen. Otan keskusteluun mukaan yhdysvaltalaisen elokuvatutkijan Judith Halberstamin, joka kirjassaan ”Female masculinity” (1998) käsittelee elokuvamaailman esitettyjä, rakennettuja ja ilmaistuja naismaskuliinisuuksia. Esimerkkeinä Halberstamilla ovat kirjoituksissaan muun muassa elokuvat Kuningatar Kristiina (Queen Christina 1933), jossa Greta Garbo sanoo ”I shall die a bachelor”, tai Sally Potterin ohjaama Orlando, jossa näyttelijätär Tilda Swinton replikoi Sally Potterin ohjaamassa elokuvassa ”neither and both” (mt., 211– 214).

– – I do believe that major step toward gender parity, and one that has been grossly overlooked, is the cultivation of female masculinity (Halberstam 1998, 272).

– – We tend to identify the pattern as moving only one direction, however, rather than seeing possibilities of an active matrix of exchange between male and female masculinities (Halberstam 1998, 276).

Halberstamin mielestä binaarisen sukupuolisuuden sijaan tulisi jalostaa ja esitellä erityyppisiä naismaskuliinisuuden muotoja. Hän näkee myöskin, että naismaskuliinisuudessa ei ole kyse naisellisuuden tai naisellisen väheksymisestä eikä maskuliinisuuden etuoikeuksien saamisesta, vaan naismaskuliinisuuden ilmaisemisen tavasta. Halberstam käyttää muun muassa eriasteisia mieheksi pukeutumisen muotoja ja ”drag king” -alakulttuurin esittelyä valaistakseen naismaskuliinisuutta. Samanaikaisesti naismaskuliinisuus voi muuttua voimakkaan viehkeäksi naisellisuudeksi. Vaikka maskuliinisuus ja ei-terve maskuliinisuus yhdistetään usein naisvihaan ja patriarkaattiseen asemaan, ”naiskuningas”-kulttuuri pyrkii sen sijaan sukupuolisuuden kirjon esittelyyn ja avaamiseen.

The drag king demonstrates through her own masculinity and through her theatricalization of masculinity that there are no essential links between misogyny and masculinity: rather, masculinity seems bound misogyny structurally in the context of patriarchy and male privilege (Halberstam 1998, 255).

Sensitiivinen, liikkeessä oleva naisellisuus mahtuu sekä heteroseksuaalisuuteen että ei-heteroseksuaalisuuteen, jolloin mukana on ristikkäisiä vivahteita eikä tarkkoja raja-aitoja ole mielekästä luoda. Erityisesti teini-ikäisille tytöille (ja pojille) identiteettiprosessi on erittäin haastavaa aikaa, jolloin neuvotellaan samaan aikaan monista eri identiteettisubjektiin liittyvistä tekijöistä. Esimerkiksi etniseen taustaan, rodullistamiseen, rasismiin ja sosioekonomiseen asemaan liittyvät kysymykset voivat olla hyvin kiperiä ja jännitteitä luovia tekijöitä nuoren elämässä. Laajennan keskustelua koskemaan skandinaavisten teini-ikäisten nuorten tyttöjen tutkimusta. Pohjoismaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa, kuten Suomessa, heteroseksuaalisuus omaksutaan teini-ikäisinä tyttöinä usein osana tasa-arvopolitiikkaa. Sosiologi Elina Oinaan (2001, 180–181) mukaan nuorten keskiluokkaisten tyttöjen äidit arvostavat hyvää ammattia ja koulutusta osana tasa-arvopolitiikkaa, jolloin seksuaalisuuden ja kehollisuuden merkityksen

ymmärrys voi usein jäädä arvostuspainotuksissa takanäyttämölle. Yliseksuaalisuutta varotaan, mutta naisellisuutta ja perheellistymistä arvostetaan. Nämä sosiaaliset odotukset saattavat hämmentää nuoria naisia kodin ja seksuaalisuutta ihannoivan nuorisokulttuurin ristipaineessa. Toisaalta eri polkujen kombinaatiot avaavat tilaa omanlaiselle tyttö- ja naisidentiteetille.

Identity is always relational; in these narratives, the major relation in the construction of gender identity is to other women. The orientation towards other women does not, however, change the centrality of the male gaze. (Oinas 2001, 176.)

– – typical for modern society that values the idea of an autonomous individual (Oinas 2001, 180).

Teini-ikäisten heteroseksuaalisten tyttöjen identiteettiproblematiikka avautuu edeltävissä sitaateissa, joissa ymmärretään nuorten tyttöjen elämänodotukseen liittyvää haasteellisuutta olla itsenäinen persoona ja miehisen katseen kohde. Ambivalenssi seksuaalisen viehättävyyden ja pohjoismaisen ideaalinaisuuden välillä aiheuttaa päänsä. On merkityksellistä työskennellä ennakoivasti sen puolesta, että erilaisten nuorten identiteetti vahvistuu ja he alkavat ymmärtää itseänsä.

Näkemykseni ja kokemukseni mukaan tanssiharrastus tarjoaa oivallisen foorumin tukea identiteetin rakentumista. Tanssiharrastus, silloin kun se pohjautuu kokonaisvaltaiseen oppimiskäsitykseen ja pedagogiikkaan, tarjoaa kehollisten kokemusten merkitykset tietoisuuden rakentumisessa ja oppimisessa (Anttila 2008). Millaiset eri sukupuolisuudet ja identiteettitekijät voivat olla avoimina yhtä aikaa? Sulkeeko kaksinapainen sukupuolisuus pois kirjon mahdollisuuden? Kutsuuko voima aina vierelleen vastavoiman, millainen potentiaali voi kehollinen muutosvoima olla väliin jäävänä potentiaalina? Taidepedagogiikka tarkastelee kriittisesti yhteiskunnan kulttuurisia paineita ja konkretisoi ne esiin. Kiireetön ja rauhallisessa ympäristössä vietetty aika antaa lapsille ja nuorille paikan omakohmaiselle pohdinnalle ja arvonäkemyksen muodostamiselle. Taide pedagogiikkana antaa mahdollisuuden havainnointiin, rauhaan, eläytymiseen ja reflektointiin.

5.2. Butlerin identiteettikäsitys ja feministisen teorian keskusteluja

Olen tarttunut filosofiteoreetikko Judith Butleriin kahdesta eri syystä. Ensinnäkin Butlerin teoretisointi on inspiroivan haasteellista, sillä hän taustoittaa

teoriansa monesta laajasta eri teoriaperinteestä ja yhdistelee niitä suvereenisti ja luovasti. Toinen syy on kiinnostukseni sukupuolen olemisen tapaan ja rakentumiseen, joka voi tehdä lisää tilaa tanssi-ilmaisun tapojen kirjolle.

Butler kritisoi käsitystä sukupuolen jakamisesta biologiseen (sex) ja sosiaaliin (gender) sukupuoleen ja väittää, että sukupuoli tuotetaan performatiivisesti (Butler 2006/1990, 25).

Butler tarkastelee läpimurtoteoksessaan *Gender Trouble* 1990 laajasti erilaisia teorioita, joiden pohjalta hän luo sekä feminististä teoriaa että queer-teoriaa. Hän perustelee ja argumentoi ajatteluaan filosofian, psykiatrian, antropologian ja feminismin teoriaperinteillä. Näiden tieteenalojen kenttien tarkastelu on laaja tutkimuksellinen ja tieteellinen projekti, joka vaatii sulattelua ja sen eri osa-alueiden tarkastelua yhdessä ja erikseen. Sukupuolentutkija Tuija Pulkkinen kirjoittaa Butlerista seuraavasti: ”Butler tarkastelee *Gender Troubllessa* sukupuoli-identiteettiä suhteessa Freudin psykoanalyttiseen seksuaaliteoriaan ja lacanilaiseen seksuaaliteoriaan. Butler kritisoi sukupuolieroa suhteessa Irigarayn ja Kristevan käsityksiin feministisessä tutkimuksessa. Butler arvioi antropologi Levi-Straussin ajatuksia eri kulttuuriheimojen käyttäytymispiirteistä suhteessa inestitabuun sekä mahdolliseen homotabuun.” (Pulkkinen 1998, 158–160.) Tutkimukseni rajauksen ja aineiston runsauden vuoksi keskityn aineistossani enemmän Butlerin ajattelun performatiivisuuden ulottuvuuteen.

Butlerilla on *Gender Troubllessa* kaksi pääajatusta sukupuolen teoriasta. Ensimmäinen liittyy genealogian käsitteeseen. Butler nojaa teoriansa Nietzschen ajattelun kautta Michel Foucault’n (1926–1984) genealogiaan. Foucault’n tutkimukset ovat selvittäneet vallan prosessoivaa luonnetta suhteessa ilmiöihin, ihmisiin ja maailmaan. Valta ilmenee, rakentuu ja vaikuttaa eri prosessien vähittäisissä muokkauksissa.

Genealogia on harmaata; se on pikkutarkkaa ja kärsivällisen dokumentaarista. Se työskentelee sotkuisten, raaputettujen ja useita kertoja uudelleen kirjoitettujen pergamenttien parissa – genealogia ei ole historialle vastakkaista siten kuten filosofin ylhäinen ja syvälinen katse on vastakkaista tutkijan myyränperspektiiville; päinvastoin se on vastakkaista ideaalisten merkitysten ja epämääraisten teleologioiden metahistorialliselle käytölle. Se on vastakkaista alkuperän etsimiselle. (Foucault, 1994/1971, 63–64.)

Ajallis-historiallinen yhteiskunnan valta, genealogia, vetää tietoisesti tai tiedostamattaan kategorisointeja normaalin ja ei-normaalin tapahtuman ja kehomielen välille. Nämä rajat ja määrittelyt liittyvät kulloiseenkin aikakauteen ja politiikkaan. Foucault'n mielestä diskurssi, valta ja tieto kietoutuvat yhteen erottumattomalla tavalla. (Butler 2006/1990, 170–194.) Esimerkiksi teoksessaan ”Tarkkailla ja rangaista” (2014) Foucault kuvaa genealogian käsitystä keholliisuudesta ja vallasta, jolloin määrittelyt luovat merkityksiä suhteessa ihmisten ruumiillisuuteen, sääntelyyn ja kontrollijärjestelmiin. Butler jatkaa Foucault'n genealogiaa käsitteellään heteroseksuaalinen matriisi, myöhemmässä tuotannossaan termillä heteronormatiivisuus. Tällä käsitteellä Butler osoittaa vallan ja sukupuolijärjestelmän normittavan ja kategorisoivan luonteen suhteessa sukupuoliisuuteen ja seksuaalisuuteen.

Gender Troublessa Butler johdattelee erilaisten ruumiillisuuksien biologian problematiikkaan. Biologisen aluetta Butler käsittelee genealogian idean kautta kieli-valta-alueena, diskursiivisena alueena. Butler ehdottaa diskursiivisesta, että materiaa ei voi tarkastella kielen ulkopuolella vaan materia ja kieli-valta kietoutuvat aina toisiinsa. (Butler 2006/1990, 54–56.)

Teon takana ei tarvitse Butlerille olla ”tekijää”, vaan ”tekijä” rakentuu samanaikaisesti muuntuvana teossa ja teon prosessissa (Pulkkinen 2000, 169). Tämä ei kuitenkaan tarkoita paluuta minuuden olemisen ja eksistenssin teoriaan, jossa minä niin ikään rakentuu teoissaan ja eksistenssi ajattelu säilyttää eron minän ja esisosiokulttuurisen rakenteen välillä. Olen kiinnostunut Butleria ja Pulkkista seuraten molempien, sekä biologisen materiaalisuuden että sosiokulttuurisen, kietoutuneisuudesta toisiinsa, jolloin näen, että materiaa on hankalaa tarkastella kielisuhteen ulkopuolella.

Butlerin genealogian käsite ja prosessi liittyvät samalla myös hänen radikaaliin identiteettikäsitykseensä. Voidaan ajatella, että Butler jäsentää identiteetin kumouksellisesti. Identiteettikin muodostuu genealogisesti: ilmenee, rakentuu ja vaikuttaa eri prosessien vähittäisissä muokkauksissa. Ilman alkuperää olevaa (identiteetti)ajattelua kutsutaan postmoderniksi (Pulkkinen 1998, 169). Kiinteiden rakenteiden ja suurten kertomusten jälkeisessä modernin ajan maailmassa rakenteet ja identiteetit ovat liikkuvia, esityksellisiä, muuntuvia.

Identiteetti on Butlerin pohjalta dynaamisesti muodostuva, esitetty ja muuntuva ajallis-paikalliseen tilaan liittyvä konstruktio (Butler 2006/1990). Kulttuurissa siis vallitsevat tietynlaiset sääntöjärjestelmät, jotka ovat omaksuttavissa identiteetin esityksessä. Tiettyyn sääntöjärjestelmään liitetään tietynlaisen ruumiin kanssa syntynyt henkilö. Kuitenkin niin, ettei sukupuoli-identiteetti ole

vaihdeettavissa noin vain. Se vaatii toistoa ja jatkuvuutta. Butlerin identiteettikäsitys liittyy osin performatiivisuuteen, jota käsittelen tämän luvun jälkeen.

Oma suhteeni jäykkään biologismiin on kriittinen. Butleria ja myös Donna Harawayta (Haraway 1991) seuraten näen, että tiettyyn rajaan saakka sukupuoli on biologinen konstruktio, jonka jälkeen sosiaaliset prosessit ja biologinen konstruktio muovaavat identiteettisubjektia samanaikaisesti (Pulkinen 1998, 158–160). Butleria seuraten näen, että postmodernistisesti ymmärretty identiteettisubjektien liikkuvuus ja biologian rakentuneisuus tarjoavat muutosstrategiaa. Seuraan molempia ajattelijoita siinä, että biologialla usein perustellaan osin sosiaalisia prosesseja, esimerkiksi väkivaltaa ja rasismia, jolloin tässä yhteydessä tulisi tarkastella myös biologista konstruktia.

Kieli vaikuttaa sukupuolen käsitteellistämiseen. Suomen kielessä sukupuolittain erottavia persoonapronomineja ei ole (esim. hän), eikä suomalaisilla sanoilla ole kielipiillistä ”sukua” (genus, genre tai gender). Millaisia sanoja voidaan käyttää eri sukupuolista eri kielillä, ja mitä ne mahdollistavat? (Rossi 2010, 21.)

Seuraavaksi teen lyhyen katsauksen feminististen keskustelujen historiaan, jotta Butlerin esittämät keskustelunavaukset suhteutuvat eri käsitteisiin ja saavat perspektiiviä suhteessa eri aikakausina käytyihin keskusteluihin.

Feminismin historiaa on jäsennetty eri aaltoihin, joissa suhde sukupuolten väliseen eroon on ollut keskeinen keskustelunaihe (Rossi 2010, 25). Naisten ja miesten ruumiillista eroa on pidetty käsitteiden ja tutkimusten ainoana lähtökohtana, jonka butlerilainen tarkastelu ohittaa keskittymällä enemmän tekemiseen kuin tekijään. ”Ensimmäisenä aaltona voidaan pitää 1800-luvun alussa alkunsa saanutta liberaalifeminismia. Siinä naiset halusivat osoittaa kyvykkyytensä ja kompetenssinsa yhteiskunnalliseen toimintaan, jos heillä annettaisiin mahdollisuus toimia ja äänestää yhtäläisinä autonomisina ja juridisinä henkilöinä.” (Mt., 25.)

Toinen feministinen aalto ajoittuu 1960- ja 1970-lukujen uusiin radikaaleihin naisliikkeisiin. Noista vuosikymmenistä minulla on henkilökohtaisiakin muistikuvia. Tämä aalto painotti vahvasti sukupuolten, naisten ja miesten, keskinäistä erilaisuutta ja naisten arvoa tai jopa paremmuutta miehiin nähden (Rossi 2010, 25). Naiset haluttiin nähdä rauhantahtoisempina ja lempeämpinä kuin miehet, joilla nähtiin osin taipumusta aggressiivisuuteen ja alistussuhteisiin. Tältä aikakaudelta muistetaan naisten provokatiiviset tempaus, kuten rintaliivien polttamiset epätasa-arvon symbolina, samoin unisex-asut, joissa toisaalta korostettiin naisten ja miesten samuutta ja riippumattomuutta miehisestä katseesta. Tässä aikakausialloissa feministisen teorian käsitteet ja teoretisoinnit liikkuvat paljolti akselilla nainen–mies ja muunlaisten suhteiden mahdollisuudet, esimerkiksi

uusperheet tai samaa sukupuolta olevien liitot, olivat enemmän näkymättömissä, taustalla.

Postmoderni aika seurasi suurten kertomusten jälkeistä aikaa. Jälkistrukturalistinen ja postkolonialistinen ajattelu ovat vaikuttaneet feminismin kolmanteen aaltoon 1980-luvulta alkaen (Rossi 2010, 25). Suurten kertomusten ja siirtomaa-ajan ideoiden aika on ohi, ja feminististä kokonaiskuvaa rakentavat erilaiset lähestymistavat. Aika oli kypsä butlerilaiselle näkökulmalle, jossa ei enää lähestytty ensimmäisen ja toisen feministisen aallon ongelmanasetteluja, vaan kysymyksenasettelussa asetutaan toiseen kohtaan, vaikka edellisten aaltojen problematiikka on edelleen relevanttia. Postmoderni aika on siis hajautunut monenlaisiin todellisuuksiin ja käsitteisiin, jotka risteävät ja limittyvät feministisen teorian tutkimuksissa omilla painotuksillaan. (Kallio 2008.) Suhde naisten ja miesten eroon on saanut uudenlaisia painotuksia, ja tutkimukselliset erottelut nostavat esiin moninaisuuden kirjoja.

2000-luvulla feministinen teoria ja naistutkimus ovat osana sukupuolen-tutkimusta, jolloin tutkitaan muun muassa feminiinisuuden, maskuliinisuuden, intersektionaalisuuden sekä eri sukupuoli-järjestelmien ja -järjestyksien ulottuvuuksia. Esimerkiksi intersektionaalisuus synnyttää tietoa eri erojen samanaikaisesta yhteisvaikutuksesta, jolloin esimerkiksi sukupuoli, ikä, luokka, etninen tausta ja ihonväri luovat yhdistyessään tietämisen paikkoja (Rossi 2010, 35.) Toinen merkittävä keskustelu 2000-luvulla liittyy jälkikolonialismiin, joka on siirtänyt tutkimuksen painopistettä kansainvälisiin suhteisiin ja järjestyksiin. Lontoolais-jamaikalainen tutkija Stuart Hall (1991) on tutkinut identiteettejä postkolonialistisesta näkökulmasta ja kysyy, kenen tarpeista käsin identiteettejä muovataan. Esiin ovat nousseet kysymykset rodullistamisesta, etnisestä tausta ja toiseuttamisesta. Tämä tutkimus painottuu enemmän sukupuolen olemisen kirjon tarkasteluun, mutta joiltain osin tulkitsen aineistoani myös intersektionaalisuuden ja jälkikolonialismin näkökulmista.

Performatiivisuus

Toinen keskeinen käsite Judith Butlerilla on ranskalaisen Jacques Derridan pohjalta ymmärretty performatiivisuus: myös kielellä ja ruumiillisilla eleillä muodostetaan todellisuutta, ja tämä kielellä ja eleillä tekeminen perustuu toistoon (tarkemmin seuraavassa luvussa). Tähän Derridalta omaksumaansa performatiivisuuden ideaan Butler yhdistää kielifilosofi John Langshaw Austinin puheaktiteoriaa (Butler 2006/1990, 218–236). Austinin teoria tutkii, mitä ja millä tavoin sanoilla voidaan tehdä. Hän tutki lauseita, esimerkiksi avioliiton ilmaisu-

”Tahdon” tai lausetta ”Lupaan”, joissa toteutuu myös muuta kuin kielellinen esitys. Austin päätyi käyttämään puheaktin käsitettä, jolloin kielellisillä teoilla on toiminnallisia vaikutuksia. Juuri toiminnallisuuden vaikuttavuuden Butler on pystynyt osoittamaan ajattelussaan yhdistelemällä eri teoriaperinteitä.

Performativity is thus not a singular ”act”, for it is always a reiteration of a norm or set of norms, and to the extent that it acquires an act-like status in the present, it conceals or dissimulates the conventions of which it is a repetition. Moreover, this act is not primarily theatrical; indeed, its apparent theatricality is produced to the extent that its historically remains dissimulates. (Butler 1993, 14.)

Teoria sukupuolesta tekemisestä on pyrkinyt tuomaan esiin yhden teoretisoinnin, joilla sukupuolta ja sen moninaista tekemistä voi ymmärtää. Historiallisesti katsottuna sukupuoli ja seksuaalisuus ovat vasta suhteellisen lyhyen aikaa olleet samoin kontrolloituja ja merkityksellistettyjä kuin nykyisin. Butler esittää performatiivisuuden pohjalta radikaalin kriittisesti, että sukupuoli, kuten identiteetti ylipäätään, ei perustu ontologiseen tai biologiseen perustaan, kuten edellisessä luvussa jo esittelinkin. Ei ole olemassa yksiselitteistä sukupuoli-identiteettiä (gender identity) sukupuolen ilmentymien ja ilmaisun takana, vaan identiteetti rakentuu näillä ilmaisuilla, performatiivisesti: tehden, toimien, esittäen, muokaten, muuntuen, eläen, samaistuen, varioiden. Butlerin mukaan ”nainen” on yksi niistä epävakaisista käsitteistä, joiden merkitys on suhteellinen, kulttuurisesti tuotettu ja joita ei tulisi paikantaa johonkin ”alkuperäiseen”. (Butler 2006 /1990, 48–49.) Tämä on radikaali ajatus, ja Butlerin näkemys on haasteellinen avaus naiseuden ja sukupuolisuuden kirjon moniulotteisuuteen. Omassa tulkinnassani ajattelen, että nainen elettyä ruumiillisuutena ja kulttuurisena kerrostumana on merkityksellinen kategoria, vaikkakin sen yhtenäisyyttä ja muotoutumista on liioiteltu ja kehollisuuksien kirjon ymmärrys kaipaa avaamista. Performatiivisuudella ymmärretään yleisesti ottaen esittävyyttä ja ilmaisutekkoa, jolla on vaikutusta (impact). Minulle performatiivisuus merkitsee sukupuolien esityksiä arjessa. Sukupuolien normittunut arkipäivä tuottaa kysymyksiä ja epätasa-arvoa. Kontekstin merkitys on mielestäni oleellinen. Performatiivisuus ilmenee tässä tutkimuksessa tyttöyksilöiden tai tyttöryhmien tavassa toistaa sukupuolensa esitystä näyttämöellisissä kohtauksissa ja haastattelupuheessa sekä esittää identiteettisubjektin tiettyjä puolia ja kehollisuutta harjoitus-, esitys- ja opetuskonteksteissa. Vastaavasti voisi samalla tapaa ajatella esimerkkinä toista aspektia, että

oppilas esittää, performoi, tietyllä tavalla opiskelijuuttaan, oppijana olemistaan, tanssin opiskelijaa, missä on myös mukana esittävyys ulottuvuutta.

Kehon materiaalisuus, liike, ääni ja hengitys sekoittuvat tanssissa elimellisesti. Kehon eri osien muodot, tavat liikuttaa kehoa, raajojen ulottuvuudet, sävyt liikkeessä ja äänessä tuovat esiin ruumiillisuuden kirjoa, jota tyttötrilogiassa lähdimme hakemaan. Sex- ja gender-käsitteet risteävät ja kietoutuvat toisiinsa butlerilaisessa ajattelussa. Kehojen biologis-anatomisista rakenteista ja liikkumisen tavoista syntyy esityksellisyyttä, performatiivisuutta, joka muovaa esiintyjien identiteettisubjekteja. Esimerkiksi tanssissa kehoisuus ja kehon anatomisen rakenteen tutkiminen antavat konkreettista kuvaa seksuaalisuuden (sex) ja sukupuolisuuden (gender) alueiden lomittumisesta. Porkola kirjoittaa performatiivisuudesta: ”Performatiivisuus (performativity) Butlerin luentana ymmärretään käynnissä olevana, jatkuvana diskurssina, joka perustuu tilanteessa luotavaan identiteettisubjektiin performatiivisessa toistossa. Performanssilla (performance) ymmärretään esitystä, suoritusta tai tekoa, joka perustuu ainakin osin tekijänsä intention. Taas termi performatiivi (performative) ymmärretään asian tuottamisena.” (Porkola 2014, 77.)

Performatiivisuus liittyy myös identiteetti- ja subjektikäsitteisiin, joita on tutkittu monista eri näkökulmista ja tieteenaloista käsin. Tanssintutkija Hanna Pohjola on paneutunut tutkimuksessaan uransa loukkaantumiseen päättäneiden nykytanssijoiden identiteettiin (Pohjola 2012, 36–40). Hän esittelee tutkimuksessa identiteettikäsitteen, joka koostuu minuudesta ja kahdesta identiteetin tasosta. Tässä käsityksessä minuus on psykologinen taso, ja identiteetti jakautuu sekä henkilökohtaiseen identiteettiin että sosiaaliseen identiteettiin. Pienet painotukset ja kulttuurinen juurtuminen sosiaaliseen todellisuuteen erottavat toisistaan minuuden ja identiteetin tasot, jotka ovat lähekkäisiä ja hyvin kiinteässä suhteessa toisiinsa. Subjekti sisältää nämä kaikki tasot ja myös filosofisen painotuksen. Tässä tutkimuksessa olen päättänyt käyttää identiteettisubjekti-termiä, jolloin identiteettikäsitteestä tarkastellaan laajemmassa teoreettisessa subjektin muotoutumisen kehyksessä.

Butleria on kritisoitu hänen kielellisyyteen, merkkeihin ja diskursseihin keskittyvästä tutkimusotteestaan suhteessa ruumiillisuuteen. Elettyä ruumiillisuutta ja elettyä kieltä Butler käsittelee teoksessaan ”Bodies that matter” (Butler 1993), jossa hän lähestyy minän esitystä, ruumiillisuutta sitaattien sedimentaationa ja materialisaationa sekä sitaattien moniulotteisuuden valtaa minän muotoilemisessa (kirjoittajan suomennos).

The process of that sedimentation or what we might call materialization will be a kind of citationality, the acquisition of being through the citing of power, a citing that establishes an ordinary complicity with power in the formation of the I (Butler 1993, 15).

Tanssissa pohditaan myös tyttöjen suhdetta kauneusidealeihin ja terveyteen, joiden nykytutkimuksiin butlerilaiset painotukset ovat löytäneet tiensä. (Tanssivien) tyttöjen kehollisuuden todellisuudessa tytöt luovat tanssin lisäksi oman suhteensa tyttöinä arkiliikuntaan, ruokavalioon, lepoon, pukeutumiseen, meikkaamiseen tai ei-meikkaamiseen ja kuukautisiin. (Oinas 211, 312.) Kaikki nämä ovat (tanssivien) tyttöjen toimijuutta, joka rakentuu hyvinkin tuntuvasi kulttuurin, median, koulun ja ystävien ristipaineessa. Toimijuuden tavat eivät ole tulleet mistään annettuina, vaan ne muokkautuvat kulttuurisissa käytännöissä.

Nykytutkimuksessa tarkoituksena on ollut etsiä hienovaraisempaa tapaa tutkia tyttöjä kuin essentialisoiva ajattelu eli että biologian merkitys otetaan täysin annettuna ja muuttumattomana tyttöjen elämässä (Oinas 2011, 318). Essentialisoivalla ajattelulla tarkoitetaan annettua, normitettua, muuttumatonta naiseutta, jossa ajalla ja paikalla ei ole merkitystä. Feministinen tutkimus on keskittynyt laajasti tytöille asetettuihin ulkonäköpaineisiin, mutta ”ulkonäössäkin on usein kyse yleisemmästä suhteesta ruumiillisuuteen ja yhteisöllisyyteen” (mt., 318). Kartesiolainen jako ruumiiseen ja mieleen ohjailee ajattelua mielen ja henkisyyden ylemmydestä, jossa ruumiillisuus tulkitaan minuudesta irrallisenä, alempiarvoisena, ohitettavana. Performatiivisuudessa sosiaalinen ja ruumiillinen ovat samaa ilmiötä, jolloin niiden erottelu ei ole merkityksellistä (Oinas 2011, 318). Sosiokulttuurinen tuottaa kehollisen, muttei vain sanoilla vaan samanaikaisesti toiminnassa. Performatiivisuudessa on keskeistä vaikuttavuus. Sanat eivät ole vain sanoja, vaan tekoja, joilla on vaikuttavuutta ja aktiivisia seurauksia, ne tuottavat todellisuutta ja muovaavat identiteettisubjekteja (Porkola 2014, 78). On lupa suunnata katse uudenlaisiin tekoihin ja antaa aiemmille merkityksille uusia kohdallisempia merkityksiä. Näin mahdollistuu entistä laajempi kirjo kokemuksia, tuntemuksia ja tyttöyksiä.

Kuukautiset määrittävät vahvasti tyttö- ja naisruumiillisuutta sosiokulttuurisesti. Sosiologi Elina Oinas on tutkinut normatiivista heteroseksuaalisuutta ja miten se informoi nuoria tyttöjä ja yhteiskuntaa kuukautisista ja suhtautumisesta niihin. (Oinas 2001, 69.) Ruumis ja kehollisuus näyttäytyvät tutkimuksen naisten teinimuistoissa kaukana yksityisestä asiasta, tyttöyden ruumis sijaitsee tutkijan

mukaan julkisen ja yksityisen risteyskohdassa. Voidaanko tällaisten kuukautismuistojen avulla ymmärtää jotain yleisempää yhteiskunnan ja yksilön subjektiviteetin rakentumisesta ja suhteista? (Oinas 2011, 315–316). Ylireagoimisen sijaan Oinaan tutkimus esittelee ja tulkitsee tutkimuksessaan kuukautiset butlerilaisessa performatiivisuuden kehyksessä, jolloin kuukautiset ovat kehollista toimintaa, performatiivinen ele. Asennoituminen performatiivisiin toimintoihin määrittyy historiallisesti ajassa ja paikassa. Kuukautiset voidaan ajatella uudella tavalla, eri tavoin kuin ehkä aiemmin on haluttu ajatella, ymmärretty ajatella, osattu ajatella. Oinaan mukaan performatiivinen ruumis, tulkittuna vuotavan ja valuvan punaisen veren kanssa toimimisena on osittain myös pärjäämistä, tyttöjen ja naisten kompetenssia, tehtävän hallintaa, osaamista. Se voidaan tulkita tyttöjä vahvistavana ja toimintaan johdattavana performatiivina. (Oinas 2011, 327.) Ajattelua kannattaa ravistella.

Hanna Väättäinen on tulkinnut performatiivisesti vammaisen naistanssijan ruumiillisuutta pyörätuolikipatanssissa (Väättäinen 2003). Mikä on oikeaa tanssia, kuka edustaa sopivaa tanssijakuvaa, millainen on oikeanlainen tanssijan ruumiillisuus? Monni (2004) puolestaan kysyy, mikä on oikeanlaista tanssin tekneä? Millaisena maailmasuhteen on performoiduttava, jotta esittäminen ymmärretään ja tulkitaan tanssiksi? Väättäinen tarkastelee tanssijuutta toimintana, jossa erilaiset naisruumiillisuudet, feminiiniset kehollisuudet ja vammaiskehote tekevät, synnyttävät tanssia. Mistä sosiokulttuurinen alkaa ja missä luonnollinen päättyy? Missä kohtaa ruumiillista esitystä syntyy kauneutta, esteettistä tanssia pyörätuolikipatanssissa? Naisruumiin ilmaistessa itseään plastisella liikkeellä pyörätuolissa ruumiillisuuden rajat osittain häviävät ja ilmaisun laatu ja kiinnostavuus nousevat esityksen tekijöiksi. Normatiivinen tanssijakäsitys kyseenalaistuu. Kenen esittämänä tanssi on hyvää tanssia? Performatiivisuuden näkökulmalla voidaan avata siis monenlaisia jähmettyneitä käsityksiä, paikalleen kangistuneita mielipiteitä, esimerkiksi sitä, kenelle tanssi oikeastaan kuuluu.

Ruumiillisuus, kehollisuus, on yhä kapeampi ja normitetumpi alue nuorille teini-ikäisille. Siten se kiertää toista kautta kohti butlerilaista kritiikkiä normittuneesta sukupuolisuudesta. Butlerilainen performatiivinen toiminta ja kieliteoilla tehtävä rakenteiden muutos luovat strategiaa laajemmalle olemisen tavoille. Oman aineistoni tulkinnassa pyrin käyttämään performatiivisuutta toistotekojen avaamassa moninaisessa kentässä.

5.3. Tyttöutkimus

Miten tyttöys määritellään ja miten se näyttäytyy tässä tutkimuksessa? Nämä kysymykset luovat osaltaan raamit, joissa tarkastella tutkimuksen tanssia harrastavia ja tanssin opetusyhteisössä toimivia oppilaita, tyttöjä ja myös poikia. Toinen keskeinen tekijä tulee tutkimusaineiston tuottamisessa mukana olleiden tyttöjen iästä. Tämän tutkimuksen tyttöys määrittyy sekä tyttötrilogiassa että neljännessä tarkastettavassa osiossa ikävuosien 11–20 vaiheille tutkimukseen osallistuneiden persoonien ja oppilaiden ikäkaudesta. Yleisemmin tyttöutkimus on kiinnostunut tyttöihin ja tyttöyteen liitetyistä merkityksistä, jolloin tyttöutkimus laajenee osaksi yhteiskunnallista ja kulttuurista keskustelua (Ojanen 2011b, 13).

Fenomenologisena ilmiönä naiseus tai tyttöys tulemisen tilana (state of becoming) voidaan määrittää hyvin avoimena ja laajana käsitteenä. Tulemisen tilassa ollaan liikkeen, odotuksen, ei-vielä-täyttymyksen tilassa, jolloin identiteetti tai autonominen subjekti on vasta muotoutumisen vaiheessa (mm. Heinämaa 1996). Laajimmillaan määriteltynä tulemisen tila ei ole sidoksissa ikään eikä tiettyyn elämän- tai kehitysvaiheeseen eikä edes sukupuolikategorioihin, vaan on itseksi tulemisen aikaa, tilaa ja paikkaa.

Teoksen *Entäs tytöt*: johdatus tyttöutkimukseen (Ojanen 2011b, 9–43) johdannossa tyttöutkija ja folkloristi Karoliina Ojanen luo katsauksen tyttöutkimuksen pääosin suomalaisen historiaan ja keskusteluihin, joihin tässä työssä pitkälti tukeudun. Tyttöutkimus sijoittuu nuorisotutkimuksen, lapsuudentutkimuksen ja naistutkimuksen sekä nykyisen sukupuolentutkimuksen rajapinnoille. Tyttöutkimus on monien eri tieteiden ja taiteiden lähestymistapa, jossa käytetään eri-ikäisten tyttöjen tutkimukseen feministisiä metodologioita sekä nais- ja sukupuolentutkimuksen teorioita, metodisia käytänteitä ja kysymyksiä (mt., 10). Tyttöutkimus yleistyi Suomessa 1980-luvun loppua kohden, jolloin ensimmäiset tyttöihin keskittyvät opinnäytetyöt valmistuivat. (Ojanen 2011b, 9–43.)

Tytöiden psykologiset ja biologiset tekijät määrittävät osaltaan kasvua ja kehitystä, mutta ne eivät ole ainoita tekijöitä sosiokulttuurisissa prosesseissa. Yhteiskunnallinen järjestymisen ja sukupuolijärjestelmä muovautuvat monissa neuvotteluprosesseissa. Tytöt ja tyttöys ovat alituttuja ilmiöitä yhteiskunnassa, mikä osaltaan vääristää ilmiöiden luonnetta. Tytöt ja tyttöutkijat voivat osaltaan paikata tutkimuksen vääristymiä. Tytöt voivat esittää myös omia kysymyksiä itsestään ja olla vaikuttamassa tyttökulttuurisina toimijoina nostaen esiin varjoon jääneitä aiheita tyttöutkimuksessa. (Ojanen 2011b, 13.)

Tyttötutkimuksen kysymykset muistuttavat usein nais- ja sukupuolentutkimukselle ominaisia lähestymistapoja tarkastella sosiokulttuurisia ja yhteiskunnallisia ilmiöitä. Suomessa termiksi on vähitellen vakiintunut sukupuolentutkimus (Helsingin yliopistossa vuodesta 2010 alkaen). ”Tyttötutkimus sisältää sekä nuoruuden että lapsuuden tutkimusta, mutta nuoruuden tai lapsuuden tutkimus on usein vailla hahmotusta sukupuolen erillisyydestä. Toki molemmilla tieteenaloilla tutkitaan nuoruuden, että lapsuuden ilmiöitä myös sukupuolta teoretisoimalla, mutta tyttötutkimuksessa sukupuoli on keskeinen tutkimusta ohjaava analyttinen ankkuri.” (Ojanen 2011b, 10.) Tyttötutkimuksessa ja taidepedagogiikassa ikäkausikysymykset on nostettu esiin yhä merkityksellisempinä: nuoruus ja lapsuus pyritään näkemään ja ymmärtämään omanlaisenaan niiden erityispiirteet huomioiden (Aapola 1999, 25–27).

Millaista on olla tyttö mediassa (Laukkanen & Mulari 2011), nuorisotalolla (Honkasalo 2011) tai tanssiharrastuksessa (Jalkanen 2010)? Millaisia kulttuurisia (omia) tiloja tytöillä on ja mitä merkityksiä tytöt näille tiloille antavat? Mitä tyttö on sosiokulttuurisena kategoriana ja miten tytöt toimijoina sijoittuvat yhteiskunnalliseen sukupuolijärjestykseen? Tyttötutkimus kattaa myös poikien tutkimusta, jolloin teoriapohjana käytetään kriittisen eli feministisen teorian tutkimusperinnettä (Ojanen 2011, 12). Nais- ja sukupuolentutkimuksesta sekä sosiologiasta välittyy muitakin klassisia kysymyksenasetteluja tyttötutkimukseen, esimerkiksi luokka-asemaa, seksuaalista suuntautumista ja etnistä taustaa koskevia. Myös intersektionaalisuus eli eri erojen yhtäaikainen vaikuttavuus pyritään tyttötutkimuksessa huomioimaan.

Millaiset ovat suomalaisen tyttötutkimuksen kansainväliset kytkökset? 1970-luvun birminghamilaiset tyttötutkijat, kärkiniminään Angela McRobbie ja Jenny Garber, loivat perustan tyttöjen tutkimukselle erillisenä ja osana nuorisotutkimusta (Näre & Lähteenmaa 1992, 10). He kiinnittivät huomiota siihen, etteivät tytöt ja heidän kulttuurinsa näkyneet tutkimuksessa. Suomessa on seurattu yhtäältä sekä englantilaisia että pohjoismaisia tyttötutkimuksen jalanjälkiä. Vuonna 2007 Suomeen perustettiin tyttötutkimusverkosto, jonka tehtävänä on kartoittaa Suomessa tehtävää eri tieteenalojen tyttötutkimusta nuorisotutkimuksen alaverkostona. Lähtökohtana on, että tutkimuksella on suhde tyttöjen todellisuuksiin ja tyttöyden kulttuuriin piirteisiin.

1990-luvun lopussa pohjoismainen tyttöyttä juhliiva ja Spice Girls -ilmiön siivittämä lähestyminen toi tyttöyden tutkimukseen oman mausteensa. Aikaa itsekin eläneenä tuon kauden suuntautuminen loi minulle tietynlaista ymmärrystä tyttöydestä, mihin tutkimani tyttötrilogiakin osittain liittyy (Saarikoski

2009). Vantaan Tanssiopisto järjesti vuonna 2003 yhteistyössä Vantaan kaupungin kanssa Nykytyttö ja tanssi -seminaarin, jossa käsiteltiin nykytanssin ja baletin tyttöjen aiheamaailmaan liittyviä kysymyksiä nykytanssissa ja baletissa (NYTTA. Nykytyttö ja tanssi -työryhmän muistio 2003). Työryhmän muistiossa on paljon käytännönläheisiä esimerkkejä tyttöjen tanssinopetuksesta tyttöiden tukemisen näkökulmasta. DaCi-tapahtumassa Hollannin Haagissa vuonna 2006 pidimme aiheesta esitelmän kansainväliselle yleisölle. Tyttöiden representaatiot ja tyttöjen kulttuuriset käytännöt ovat olleet valtavirtana myös suomalaisissa tutkimusaiheissa (Ojanen 2011b, 10–19). Ruumiillisuutta ja seksuaalisuutta on tutkittu jonkin verran suomalaisessa tyttö- ja sukupuolentutkimuksessa (esim. Puuronen 2002; Väättäinen 2003).

Marjo Laukkanen ja Heta Mulari (2011) ovat perehtyneet tytöistä esitettyihin representaatioihin lehdissä, mediassa ja sosiaalisen median keskusteluissa. Uusia sähköisen median tiloja, kuten kotisivuja ja keskustelufoorumeita, tarkkaillaan suhteessa tytöistä julkaistavaan tutkimukseen. Internetissä fanikulttuuri on saanut uusia ja monimuotoisempia tilallisia merkityksiä. Aiemmin McRobbien ja Garberin klassikkoartikkelissa ”Girls and subcultures” (1991) fanittaminen liittyi enimmäkseen yksityisiin tiloihin eli niin sanottuun ”oma huone” -kulttuuriin. Tytöt kuuntelivat ja fanittivat suosikkibändejään ja ihastuksiaan kotona, omassa huoneessaan. Nykyisin fanitusta ja faneihin liittyvää kulttuuria esiintyy runsaasti internetissä, jolloin yksityinen ”oma huone” -kulttuuri on laajentunut julkiseen sähköiseen tilaan sekä sen myötä tutkimukseen (Laukkanen & Mulari 2011, 174; 191–196).

Median huolestunut puhe tytöistä uhreina internetissä on noussut ajoittain näkyväksi esille, mikä kutsuu rinnalleen tyttöjen omia käsityksiä itsestään ja omaehtoisesta toimijuudestaan. 1990-luvun yhdysvaltalainen vastakulttuurinen riot grrrl -liike paikantaa ”tyttövoimatyttöjen” (girl power) alkujuuria. Nuoret naisaktivistit halusivat tuoda esiin tyttöjen omaehtoista kulttuurituotantoa. He järjestivät esityksiä ja kirjoittivat omaa agendaansa pienlehdissä, joissa keskeistä oli tyttö-sanan uudelleen merkityksellistäminen ja politisoiminen. Kovaan äänenkäyttöön ja karjumiseen viittaava sana grrrl korvasi usein girl-sanan, ja girls kick ass -henkiset iskulauseet olivat ahkerassa käytössä. Myöhemmin ilmiö valtavirtaistui ja kaupallistui erityisesti brittiyhtye Spice Girlsin suosion myötä. Vastakkainasettelut voimaantumisen, kuluttamisen ja kuluttamasta kieltäytymisen välillä ovatkin olleet esityksen keskeisiä keskusteluissa tyttövoimasta. (Laukkanen & Mulari 2011, 182.)

Tyttötutkijoissa on eri asioita painottavia tutkijoita, vastakulttuurista (gr-rrl) ajattelua kannattavia ja tyttömäisyyttä korostavia (girlie, girlie feminism). Jälkimmäisessä tyttömäisyys kynsilakkoineen, pinneineen, hajukumeineen, po- neineen ja barbeineen nähdään tärkeänä osana feminististä teoriaa. Elokuviissa, tv-sarjoissa ja mediassa toimii usein ääripäiden logiikka, jolloin tyttöyden me- diarepresentaatiot uhkaavat jäädä apua tarvitsevien ongelmauhrityttöjen ja omillaan pärjäävien tyttövoimatyttöjen vastakkainasettelun kuvauksiksi. Usein valtamedian tekijöiden, käsikirjoittajien ja tutkijoiden ongelmallisuus syntyy siitä, että iso enemmistö tulkitsee ilmiötä valkoisesta ja keskiluokkaisesta perspek- tiivistä käsin. Kaiken kaikkiaan voidaan Laukkasen ja Mularin mielestä ajatella, että ”tyttövoimatyttöillä on ollut vaikutusta sähköisen median representaatioiden monipuolistumisessa ja tyttöjen vallan myönteiseen esiin nostamiseen mediassa” (Laukkanen & Mulari 2011, 183). Tyttötrilogiassa toimimme myös median julki- sessa tilassa, sillä tanssiesityksistä kirjoitettiin ennakkoon ja saimme kahdesta ensimmäisestä osastamme kaksi tanssiarvostelua. En mene tarkemmin niiden sisältöön tutkimuksen rajauksen ja tyttöjen kokemusten painotusten vuoksi.

Tyttyyttä voidaan tarkastella myös suhteessa uuteen lapsuudentutkimukseen (new childhood studies), joka vakiintui 1990-luvun alussa. Siinä hahmotetaan lapsena oleminen ja lapsuus erillisinä asioina ja korostetaan lapsuuden historial- lista ja sosiokulttuurista rakentuneisuutta (Vänskä 2012, 32). Tässä tutkimus- suuntauksessa lapsuus ei ole mikään luonnollinen olotila, vaan se rakentuu niin kuin muutkin ilmiöt kamppailujen ja neuvottelujen tuloksena. Lasten toimintaa ja leikkejä tarkastellaan lasten omana kulttuurina, ei niinkään välivaiheena ai- kuisuuteen, vaan suuntauksessa korostetaan senhetkistä toimijan ja perfor- matiivisuuden tilaa. Uudesta lapsuuden tutkimuksesta on tullut haaste myös kehityspsykologiassa vallitsevalle vaiheajattelulle, joka ei näe lapsia ja nuoria aktiivisina toimijoina ja merkityksen tuottajina. (Mt., 33.) Tutkimuksessa tapa hahmottaa elämänvaiheet limittäisinä elinvaiheina on mielestäni kiinnostava ja tutkimisen arvoinen. Suuntauksessa lapsenomaiset ja aikuismaiset elämännotteet tulkitaan yhteen kietoutuneina. Aikuisten elämänilmiöissä on lapsekkaita ja kehittymättömiä piirteitä, ja lasten elämään puolestaan liittyy sosiaalisia, tie- teellisiä, taloudellisia ja poliittisia ulottuvuuksia. (Mt., 33.) Tämän tutkimuksen tulkinnassa käytän käsitettä ”kymmenes naiseus” uuden lapsuudentutkimuksen ja taiteentutkimuksen rajapinnassa. Eri aikakausien tyttöydet ja tyylilliset yh- distelyt luovat kuvaa tyttöyden ilmiön performatiivisuudesta.

Veronika Honkasalo on tutkinut monikulttuurisuutta tyttötyössä ja tyttö- tutkimuksessa (Honkasalo 2011). Miten nuorten toiminnassa edistetään sekä

monikulttuurisuutta että tasa-arvoa? Honkasalon tutkimus rohkaisee tulemaan pois etnisistä lokeroista ja tarkastelemaan, mikä yhdistää todellisuuden eri tyttöjä. Kriittiset keskustelut maahanmuuttajanaisisista ja maahanmuuttajatyttöistä ovat tarkastelleet heidän toimijuuttaan huoliposiitiosta, jolloin heidän aktiivisuutensa kodin piirissä on usein tulkittu lähinnä ongelmalliseksi toimijuudeksi. Nykyaikaisen ja länsimaisen tytön tai naisen toimijuuteen kuuluu osittain toiminta julkisessa tilassa, länsimaisilla naisilla usein työssä käyminen. Etninen kulttuurinen toimijuus vertautuu ajoittain ikävällä ja negatiivisella tavalla länsimaiseen toimijuuden tilaan. Tästä syntyneet huolipuheet edustavat usein Honkasalon mielestä enemmän yleistä mielipidettä kuin maahanmuuttajatyttöjen omakohtaista kokemusta. Honkasalo toivoo keskustelua ja tutkimusta, jossa maahanmuuttajataustaiset tytöt kertovat ja kuvaavat omaa elinpiiriään ja toimijuuden kokemustaan.

Tyttöjen perheolosuhteita on tutkimuksissa tarkasteltu yllättävän vähän. Maahanmuuttajatyttöjen elämässä on läsnä samanaikaisesti kodin piirin kulttuurisia vaikutteita, tyttöjen omia koulu- ja ystäväpiiriverkostoja sekä paikallisen alueen nuorisokulttuurisia elementtejä. Puheet tiukoista, kontrolloivista monikulttuurisista vanhemmista, jotka estävät tyttöjä osallistumasta esimerkiksi vapaa-ajan toimintoihin, ovat usein liioiteltuja. Herää kysymys, voisiko nuorisotyö tehdä enemmän tilanteelle. ”Voiko nuorisotyö tehdä toiminnastaan avoimempaa, tasa-arvoisempaa, houkuttelevampaa?” (Honkasalo 2011, 251.) Taide- ja tanssiharrastukset pyrkivät tarjoamaan kiinnostavaa toimintaa niin monikulttuurisista taustoista tuleville nuorille ja lapsille kuin kantaväestönkin harrastajille. Tyttötrilogian haastateltavat olivat kaikki kantaväestöön kuuluvia, mutta tätä seuraavan tanssin taiteen perusopetusta saavan sukupolven etninen tausta on ollut jo moninaisempaa. Erilaisia kulttuurisia ja muita taustoja vasten on hyvä kysyä, minkälaista naiseksi kasvamisen pitäisi olla ja mitä hyvä tyttöys merkitsee.

Tyttöjen roolit ja elinolosuhteet riippuvat ajasta ja paikasta ja muuttuvat niiden mukana, uuden kotimaan kulttuurin ja monikulttuurisuuden risteymässä. Maahanmuuttajatyttöjen toimijuus kasvaa iän karttuessa, jolloin neuvottelutilaa suhteessa vanhempiin on enemmän (Honkasalo 2011, 250). Yli 20-vuotiaat monikulttuuristen perheiden nuoret kertovat arvostavansa vanhempiensa kasvatustapaa enemmän kuin nuorempana. Teini-iässä koulu ja nuorisojen erilaiset kulttuurit suuntaavat ja määrittävät nuoria kohti suomalaistapaisuutta. Maahanmuuttajataustaisten tyttöjen elinolosuhteita tulkitaan usein väkivallan, alistussuhteiden ja tyttöjen marginaalisen aseman värittäminä asetelmina (mt., 250). Honkasalo kysyy, missä määrin valtasuhteet ovat kaikille tytöille yhteisiä.

Jälkikolonialistinen tutkimus käsittelee monikulttuurisuutta ja tasa-arvoa ajankohtaisilla tarkasteluilla (Hall 1999). Monikulttuuriset tytöt ja tyttöys ylipäättään ovat laajempien kansainvälisten vaikutusyhteyksien risteymässä, suhteessa nuorten naisten elämäntilanteeseen, koulutukseen ja olosuhteiden mahdollistumiseen. ”Miten paikalliset ja kansainväliset, eri maiden väliset alueet neuvottelevat tyttöjen ja tyttökulttuurien mahdollisuudesta toimijuuteen? Kansainväliset, ylirajaiset taloudelliset ja poliittiset valtasuhteet vaikuttavat tyttöjen elin oloihin”. (Honkasalo 2011, 251.) Kotimaisessa tanssitaiteessa monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajien problematiikkaa on ottanut tarkasteluun esimerkiksi Sonya Lindforsin tanssiteos *Noble Savage* vuodelta 2016. Tanssiteoksessa käsiteltiin jälkikolonialistisesta näkökulmasta nykyaikaa ja menneisyyttä. Tyttö tutkimuksen näkökulmasta monikulttuurisuuden ja tasa-arvon suhde on kipeä ja monimutkainen. Etniset erot ja sukupuolten välinen tasa-arvo ovat häilyviä ja moniulotteisia ilmiöitä, jolloin niiden sisällöstä ja käsitelmäärityksistä on jatkuvasti keskusteltava. Ilmiö voidaan helposti myös kyseenalaistaa, tai ilmiön ongelmallisuutta voidaan yrittää myös peitellä. (Honkasalo 2011, 256–257.)

Nuorisotyön alkuaikoina sen toimintaan vaikuttivat sukupuoliroolien käsitykset ja siveyskäsitykset (Honkasalo 2011, 258–260). Poikien vapaa-ajanviettoa on historiallisesti säädelty eri tavoin kuin tyttöjen, ehkä säädellään vieläkin. Jengiytymisen estämiseksi nuorisotyössä on huomioitu erityisesti poikien tarpeet. 1970-luvulla nuorisotyössä ajateltiin, että tasa-arvoinen kohtelu tarkoittaa samanlaisia toimintamuotoja tytöille ja pojille. Sukupuolineutraali ajattelu kuvaa paljolti edelleenkin kasvatusympäristöjä, ja sukupuolierityinen toiminta on enemmän poikkeus kuin sääntö. 1990-luvulla Tyttöjen Talo -toimintaverkoston laajetessa tyttötyö ja monikulttuurinen nuorisotyö ovat saaneet vakiintuneempia sukupuolierityisiä piirteitä (mt., 258–260).

Omassa tanssi- ja taidepedagogiikan tyttötyössäni Helsingin Tyttöjen Talolla olen painottanut sukupuolisensitiivistä työtettä. Pidin syksyllä 2014 liiketö-pajan 16–28-vuotiaille nuorille naisille (ks. luku 9.3). Sukupuolisensitiivistä ja sukupuolierityistä työtettä tarvitaan eri ikäryhmien kanssa työskentelyssä ja eri toimintakaaren vaiheissa. Tanssipedagogiikan toimintatavat vantaalaisessa taiteen perusopetuksessa ovat pääosin sukupuolineutraaleja, ja sukupuolierityisiä opintopolkuja painotetaan 5–14-vuotiaiden luokilla. Tyttöjen Talon työpajani osallistujat olivat kantaväestöä. Monikulttuurisuudesta minulla on enemmän opetuskokemusta taiteen perusopetuksessa. Yhteenvetona monikulttuurisesta kommunikaatiosta ja etnisten tyttöjen kokemuksista minulla on samansuuntainen käsitys Honkasalon artikkelin kanssa. Monikulttuurisen perheen äiti ihmet-

telee edelleen kantaväestön sitkeässä olevia ennakoasenteita ihonvärin vuoksi, onhan lapsilla ja nuorilla paljon muitakin yhdistäviä tekijöitä, esimerkiksi ikä, toiminta ja monenlaiset yhteiset kokemukset. Opettajana ihmettelen, että kun oma pari valitaan oppitunnilla, määrittäväksi tekijäksi asettuu helposti edelleen etninen tausta. Tulkitsen tilannetta koodien lukemisena ajassa ja paikassa, mihin voidaan vaikuttaa asennoitumalla kansainvälisesti ja ymmärtämällä globaaleja rakenteita.

5.4. Ruumiinfenomenologia

Ruumiini pitää jatkuvasti elossa näkyvän näytöstä, elävöittää ja ruokkii tätä näytöstä sisäisesti, muodostaa sen kanssa systeemin (Merleau-Ponty 1945, 235).

Tanssiin liittyy oleellisena osana ruumiillisuus, kehollisuus, jota ruumiinfenomenologia tutkii fenomenologisilla pohdinnoilla ja menetelmillä. Tanssissa nuori ruumis havainnoi itseään liikkeessä: miltä tanssi tuntuu ruumiissa, miten tanssi rakentaa minua liikkeessä. Tässä työssä liitän ruumiinfenomenologiaan muidenkin kuin Merleau-Pontyn ja häntä kommentoineiden tutkijoiden ajattelua. Ruumiinfenomenologian näkökulmaa nuoreen ruumiiseen käytetään muun muassa filosofiassa, sosiaalitieteissä ja tyttö tutkimuksen teksteissä (mm. Oinas 2001). Tarkastelen tässä luvussa käytyä ruumis-keho-, ruumiillisuus-kehollisuus-keskustelua laajemmin ja yhdistän sen sitten tämän tutkimuksen pyrkimyksiin ja käytettyyn analyysimenetelmään. ”Fenomenologiaa on tanssintutkimuksen alueella luonnehdittu tutkimusorientaatioksi, joka on kiinnostunut tanssimisen hetkessä kumpuavista kokemuksista. Näin myös laajempiin näkökulmiin avautuvan fenomenologisen tanssintutkimisen ydinalueena voi pitää tanssin luonteen jäsentämistä.” (Rouhiainen 2014, 109.)

Avautuminen maailmaan liikkeenä on ihmisen olemassaolon perustaa (Merleau-Ponty 1958/1945). Orgaaninen keho avautuu maailmaan ja luo pohjaa muille olemassaolon aspekteille. Eri olemassaolon puolia voidaan tutkia ja kartoittaa, mutta ihmisen olemassaolon lopullinen ymmärrys jää ongelmaksi. Tanssintutkija Leena Rouhiainen on tutkinut Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) ajattelua; tämä on yksi ranskalaisen fenomenologian tiennäyttäjistä. Ruumis on Merleau-Pontylle (1958/1945) maailmassa olemisen keskus, ja maailmaa havainnoidaan kehossa olemisena, elettyä kehona. Hänen filosofiansa lähtökohtana ja keskiössä on perustaa olemassaolon ruumiillisuus. Keholliset aistimukset ja

tuntemukset viestivät meille maailmassa olemisesta kokemuksina, siis hengittämisenä, tuntemisena, aistimisena ja ajatteluna. Merleau-Ponty kuvaa olemassaolon lähtökohtana anonyymistä kehosubjektia, joka aistii ja toimii ennen kuin havaitsemme sen persoonallisessa mielessämme tai omassa reflektiossamme (Rouhiainen 2003, 103). Jos hyttynen pistää meitä, olemme häätämässä sitä jo ennen kuin ehdimme ajatella koko tapahtumaa. Havainto syntyy tapahtuman hetkellä enemminkin kuin että tuottaisimme havainnon. Persoonallinen ulottuvuus ja suhde havaintoon syntyvät vasta myöhemmin. Olemassaolomme koostuu suhteista meitä ympäröivään maailmaan, johon kehomme on intentionaalisesti suuntautunut (mt., 102.) Orgaaninen ruumis havaitsee ja toimii koko ajan.

In fact, early in life our body spontaneously, for example, breathes, sucks, digests, grabs, sleeps, hears, feels, sees, and smells (Rouhiainen 2003, 102).

Todellisuudessa elämän alkuhetkillä ruumiimme spontaanisti esimerkiksi hengittää, imee, nielee, tarttuu, nukkuu, kuulee, näkee ja haistaa (kirjoittajan suomenkos). Merleau-Pontyn ajatus kehon kaavasta (le schéma corporel) kuvaa olemassaolon muodostumista ja tietoisuuden syntyä ruumiillisena avautumisena ympäristöönsä (Rouhiainen 2015, 97). Tietoisuus syntyy ruumiin suuntautumisena ympäristöönsä, jolloin kehon kaavaan kiinnittyy uusia ainesosia aiempien kokemusten, ruumiin osien, motoristen taitojen, tottumusten ja havaintojen varassa (mt., 97). ”Totunnainen keho (le corps habituel) syntyy aiempien kokemusten juurruttamana käytännöllisenä tietona, joka voi toimia motorisena muistina tai toiminnallisena kompetenssina” (mt., 97–99). Kehon muutokset, järjestäytymättömän aineksen ja ylykkeiden organisoituminen kehossa ovat tietoisuuden järjestäytymisen pohja. Myös neurotieteet ja kognitiivinen psykologia tutkivat myös tietoisuuden syntyä ja luovat ruumiinfenomenologian ajattelun pohjalta ehtoja ja edellytyksiä ymmärtää tapahtunutta kokemusta, ei tulkita sen mielellisyyttä tai merkitystä olemassaolona.

Psykiatri Lauri Rauhala tarkastelee tietoisuuden ongelmaa ja sen muodostumista ihmisen kokonaisuudessa. Rauhala ymmärtää ihmisen olemassaolossa yksinkertaistettuna kolme perusmuotoa: tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus (Rauhala 1983; Puhakainen 1997; 2000). Nämä kolme muotoa ovat Rauhalan ihmisen olemassaolon toteutumisen peruspilareita, jotka ovat tajunnallisuuden erityispainotuksesta huolimatta kaikki kolme saman arvoisia ja yhtä painokkaita (Rouhiainen 2015, 88). Tajunta on Rauhalalle suhdekäsite, jonka

avulla ihminen voi suunnistautua maailmassa. Tajunta ei ole pelkästään itseensä sulkeutuva asia. Rouhiainen näkee, että Rauhala kaventaa aika ajoin kehollisuuden merkitystä osana tajunnan syntyprosessia suhteessa Merleau-Pontyn jo osoittamaan ruumiin osuuteen tietoisuuden järjestymisessä (Rouhiainen 2015, 88). Analysoidessaan tietoisuutta Rauhala tarkastelee tajunnallisuutta Rouhaisen mukaan ”psykkishenkisenä kokemuksellisuutena, jossa eriaisteiset elämykselliset ainekset ovat yksilölle periaatteessa tietoisuuden käytettävissä tai hänelle ilmentyvästi läsnä” (mt., 89). ”Elämyksellisyys on alkutila, josta tietoisuuteen nousee tiedostamattomasta elämyksellisistä aineista, joka suhteutuu aiempaan ainekseen ja jolloin tajunnan sisältöjen organisoituminen suhteessa johonkin kohteeseen voi synnyttää merkityssuhteen” (mt., 89). Rauhalan pohjalta Rouhaisen näkemys siitä, että fyysinen aistimus tai kokemus on tällainen elämyksellinen alkutila, aines, joka muokkaa tajuntaa, on mielekäs ja perusteltu. Olen ottanut Rauhalan ajattelua mukaan, koska tajunta ja tajunnallisuus ovat osuvia käsitteitä oppimisessa ja oppimisen prosessissa, kun nämä tapahtuvat hyvin lähellä kehollisuuden organisoitumisen prosessia. Tajunta, tajunnallisuus, tajunnallisuuden harjoittaminen, tietoisuus ja kehollisuus muodostavat pääteilyketjun, jossa kehollisuuden voidaan havainta sijaitsevan lähellä tietoisuutta. Rauhalan situationaalisuus taas tarkoittaa aikaa ja paikkaa, situaatiota, joka vaikuttaa olemassaolon havainnon suuntautumiseen elämäntilanteessa.

Voidaan myös saattaa autettava tai kasvatettava kokemaan jotain täysin uutta, joka on tähän saakka puuttunut hänen kokemusmaailmastaan. Näin menetellen autettavan tai kasvatettavan tajunnassa ilmenee uutta mieltä, joka merkityssuhteeksi organisoituneena avartaa ja rikastaa hänen maailmankuvaansa. (Rauhala 1983, 30).

Siksi tarkasteluissamme edellytetään, että ihmiselle on merkitsevää kaikki kokemus siitä huolimatta, onko se kielellisesti ilmaistavaa vai ei. Aivan ilmeisesti juuri monet esikielelliset merkityssuhteet ovat ihmiselle usein ongelmallisempia ja siksi myös tärkeämpiä kuin korkean kielellisen jäsentymisen tason jo saavuttaneet. (Rauhala 1983, 138.)

Jatkan ruumiinfenomenologian tarkastelua tanssista paljon kirjoittaneen tutkijan Jaana Parviaisen (1998) ajatuksilla. Parviainen jatkaa Husserlin erottelua ruumiin (Körper) ja kehon (Leib) välillä. Suomenkielisissä tutkimuksissa Merleau-Ponty ja häntä kommentoineet tutkijat käyttävät pääosin ruumiillisuus-termiä. ”Ruumiilla tarkoitan orgaanista, biologista ja fysiologista, lyhyesti sanottuna somaattista

kokonaisuutta, joka toimii ihmisen tahdosta, ajattelusta tai tunteista riippumatta. Keho on se osa ruumista, josta voimme olla tietoisia, jota liikutamme, joka muistaa, joka havaitsee, joka voi tulla taitavaksi ja joka kykenee muodostamaan tietoa toiminnastaan.” (Parviainen 2006, 70.) Käytän tässä tutkimuksessa pääosin Parviaisen Husserlin pohjalta tulkitsemassa merkityksessä keho-termiä, jossa painottuu kehon muistava ja tietoinen painotus sulkematta pois maailmaan avautuvaa ruumiillisuutta. Parviainen käyttää kineettisen empatian käsitettä (mt., 76) maailman kokemisen tapana, mitä avaan lisää luvussa 6 viisikehokkaan analyysimenetelmäni taustalla.

Tarkastelen nyt lyhyesti tekhn-käsitettä ja pohjaan siinä Heideggerin ajatteluun Kirsi Monnin kautta (Monni 2004, 28) valaistakseni lisää tanssin harjoittamisen mielekkyyttä ja tapaa. ”Heideggerin mukaan länsimaisen ajattelun alussa, ennen metafysiikkaa, esisokraattisella ajalla fysis ja tekhn olivat erottamattomia. Tekhn merkitsi sellaista inhimillistä tietämistä, jossa ihminen valjastaa fyysistä (olemista-vallitsemista) esiin maailmaksi. ”Tämän ajattelun valossa” tanssijan ja teoksen luomisen taidon tekhnenä, tanssijan kehollisen tietämisen tapana, joka on runouden – olemisen paljastumisen miettivän ajattelun ja luovan vaalimisen – tavoin”, Monni jatkaa ja tähdentää, että ”tanssin tekhn vapauttaa kehollisen olemisen välineellisyyden asemasta, päästää kineettistä logosta esiin, tulkitsee sitä historiallisen maailman läpi, avaten näin ihmisen maailmaan heitettyä situaatiota”. Monnin mielestä tanssijan taitoa ei ole mielekästä ajatella valmistamisena, vaan avautumisena, tietämisenä, joka avaa merkityksellistä maailmaa eikä vain jäljittele sitä. Käytän tätä painotusta tutkimuksessa, koska tyttöyden esityksellistämistä lähestyttiin osin koreografisen materiaalin ja tanssijan kehon taitona.

Tajunnallisuus, kehotietoisuus ja keholliset kokemukset ovat merkittävä osa tietoisuutemme perustaa (Rouhiainen 2003; Anttila 2008; Monni 2004). Tajunnallisuuden ja kehotietoisuuden harjoittaminen muokkaavat tietoisuuttamme. Idän viisausperinteillä on ollut suuri merkitys kehotietoisuuden ymmärryksessä ja harjoittamisessa. Kehotietoisuuden käsite liittyy tajuntaan, kehoon, ajatteluun, tunteisiin, aistimuksiin, joissa hengitys on keskeisellä tavalla läsnä. Liikuntafilosofi Timo Klemolan (1989; 2005; 2013) ajattelu kytkeytyy kehotietoisuuteen, josta hän käyttää termiä kehomieli. Objektikeholla Klemola tarkoittaa ulkoapäin esineenä ja esinemäisesti tarkasteltua kehoa ilman kehon kokemusta ja kehollisuuden kokonaisuutta (Klemola 2005, 77– 80). Klemola pohjaa oppinsa itämaisiin liikuntakulttuureihin ja tietoisuustaitoihin. Haluan ottaa mukaan Klemolan näkemyksen Rouhiaisen (2015) länsimaisen lähestymisen rinnalla,

jotta tietoisuuden problematiikkaa tulee valaistua monipuolisesti. Klemola on esitellyt teksteissään mindfulness-harjoittelua ja buddhalaista psykologiaa tietoisuuden kuvaamisessa (Klemola 2013). Klemola on kuvannut teksteissään tietoisuutta sellaisilla kansanomaisilla, mieleen jäävillä neljällä käsitteillä kuin Ykä, Kake, Pera ja mä. Mä eli minä on havainnoiva itse: ”M(in)ä on kohta, josta suuntamme huomiomme tietoisuuden sisältöihin, eli egotietoisuutemme Ykään ja kehotietoisuuteemme Kakeen.” Ykä pyrkii hallitsemaan ja tuomaan mieleen arvostelevia, häiritseviä ”ylielementtejä”, ja Kake taas liittyy kehotietoisuuteen. Klemolan käsitteissä tietoisuus itsessään on perusta eli Pera (Klemola 2013, 51–52). Minää hallitsee usein egotietoinen ”sisäinen puhe”, jota olisi tasapainon aikaansaamiseksi mielessä kyettävä rauhoittamaan ja jättämään taka-alalle mielessä, olemaan otattama liian vakavasti. Kokemuksellista kehollisuutta on tutkinut tanssitaiteessa muun muassa Eeva Muilu (--- 2016).

Yhteenvetona voidaan todeta, että maailmaan avautuva ruumis luo pohjaa olemassaololle ja tietoisuudelle. Se luo tietoisuudesta ymmärrystä ja pohjaa esimerkiksi analyysimenetelmälleni, jossa käyn läpi tutkittavien kehon kokemusta viidellä tarkastelutasolla. Kehon kokemus laajenee termistöön kehollisuus, kehomieli, kehotietoisuus, tietoisuustaidot, keholliset kokemushorisontit ja kehollinen muisti (Klemola 2013), joihin pääosin nojaan. Ruumis-sanaa käytän tähdentämään kehon orgaanista prosessia ja sen suuntautumista ympäristöön (Rouhiainen 2003; Parviainen 2006). Käytän aineistotulkinnassa kehon ja kehollisuuden käsitteitä (Anttila 2008), joiden ymmärrän olevan hyvin lähellä kehomieltä. Tekhnen käsitettä (Monni 2004) käytän koreografisten käytäntöjen yhteydessä: se paljastaa maailman olemusta ja liittyy tanssinharrastajan ja tanssijan kehon taitoon.

6. Metodologia

Tutkimukseni paikantuu osittain taiteellisen tutkimuksen kenttään Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa (ks. esim. Hannula, Suoranta & Vadén 2001/2005; Borgdorff 2006; Kirkkopelto 2007). Taiteellinen tutkimus on verraten nuori mutta aktiivinen tutkimuksen alue, jota kukin taiteellis-käytännöllinen tutkimus omalla tavallaan määrittää tutkimusperinteenä. Taiteellinen tutkimus on taiteen tekemiseen kytkeytyvää tutkimusta, jossa painotetaan taiteeseen kuuluvaa omalakista tietämisen tapaa. Se voi lainata laadullisen tutkimuksen ja muiden tutkimusten näkökulmia ja metodologioita, tässä tutkimuksessa pedagogista ja taidepedagogista tutkimusta. Tässä laadullisen tutkimuksen lähestymistä käytetään laajemmassa merkityksessä kuin metodologisena viitekehyksenä (Eskola & Suoranta 1998, 11).

Kun taiteelliselle tutkimukselle on ominaista tekeminen, teoretisointi ja luominen, miten tällaisen akateemisen opinnäytteen luotettavuutta voidaan tarkastella? Taiteellinen tutkimus on usein kudoksenomainen, monien ainesten – luetun, tunnetun, havaitun, luodun, kuvitellun, pohditun – yhteenliittymä, jossa tekijä ei niinkään pyri kuvaamaan todellisuutta kuin luomaan työstään omalakisien todellisuuden. (Hannula et al. 2003, 85.) Tähän laadulliseen tutkimukseen liittyy taiteellisen tutkimuksen tapa tutkia havaintoa ja kokemusta menetelmillä, joissa tutkija antaa tutkimusaineistonsa ja teoreettisen viitekehyksensä määrittää tutkimuksensa luonnetta ja lähestymistapaa – omalla logiikallaan ja ymmärryksellään jäsentyväksi kokonaisuudeksi. Taiteellisen tutkimuksen luotettavuus on siis sen avoin subjektiivisuus ja se, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 11).

Toimintatutkimuksen (*action research*, *action inquiry*, *action science*) eetos yhdistettynä keho–ruumis-käsitykseni lähestymistapaan kuvaa tutkimukseni päämääriä ja pyrkimyksiä. Taidepedagogiikka (Anttila 2014) ja taiteellinen tutkimus (Rouhiainen 2014) luovat omia käsitteitä tutkimuksen työkaluiksi. Tutkin aineistoa toimintatutkimuksen menetelmin, joissa tyttötrilogian ja työ-

pajademonstraation prosessit ovat olleet osa tutkimusmenetelmääni. Niissä olen tutkinut, millaisena tyttöys rakentui tai esityksellistyi. Toimintatutkimuksessa toiminta synnyttää tietoa, ja spiraalin seuraavalla kierroksella otetaan käyttöön aiemman tiedon ymmärrys (Hooks 2007/1994; Freire 2005/1970). Tyttötrilogian ja työpajademonstraation prosessit olivat vaihe vaiheelta etenevää toimintaa, joka synnytti oppilaissa kokemuksia, joiden merkityksiä tutkin refleктоimalla: kirjoittaen ja samanaikaisesti kehoani aistien. Tanssin opettaminen ja oppilaiden tanssin oppimiseen osallistaminen synnyttävät toimintaa, josta voidaan saada tietoa.

Toimintatutkimuksellinen ymmärrys etenee spiraalin kaltaisena liikkeenä, jossa suunnittelu, toiminta, arviointi ja refleктоinti seuraavat toisiaan kokoaivina ja kohoavina kierroksina. Esiymmärryksen saattelemana uudella tasolla toisiaan seuraavat suunnittelu, toiminta, arviointi ja refleктоinti (Kolb 1984). Käytän aineistotulkinnassa menetelmänä toimintatutkimuksellista refleктоintia (Anttila 2014; Mezirow 1996; Mälkki 2011) ja kehosta käsin kirjoittamista (Jones 1981; Heimonen 2009), johon liittyy ruumiin tuntema kinesteettinen empatia (Parviainen 2006; Rouhiainen 2006). Videohavainnoinnin jäsentämiseen käytän työkaluna viiden tarkastelutason menetelmää, viisikehokasta. Viisikehokkaassa tutkitaan maailmaan avautuvaa ruumista, joka näyttäytyy kehon kokemuksena toiminnallisen, kinesteettisen, kokemuksellisen, kollektiivisen ja esireflektiivisen kehollisuuden rakentumisena aineistomateriaalissa. Videohavainnoinnin jäsentämisen työkalusta tämä analyysimenetelmä laajentuu koko aineiston analyysiin. Vaikka analyysimenetelmän painopisteenä ei ole vuorovaikutuksen tutkiminen, mahdollistuu siinä myös kollektiivisen kehollisuuden huomiointi ja liikkeellinen kommunikaatio.

Tämän tutkimuksen käsittelemä taiteellis-pedagoginen toiminta on synnyttänyt uudenlaista kohtaamista; olen yrittänyt toimia antamalla tytöille tilaa olla ja tehdä. Siis yrittänyt antaa tilaa. Kuuntelemalla, rakentamalla ja rakennuttamalla esillä olemisen ja esiintymisen mahdollisuuksia. Olemalla heidän kanssaan, keskustelemalla heidän kanssaan, tanssimalla, hullutteleamalla, pirskahtelemalla, leikkimällä, refleктоimalla nuorten naisten tanssitekoja tai tekemättä jättämisii. Kommunikoimalla uudenaiaisista rajoista tanssituntien tapahtumien aikana ja esiintymistilanteissa, neuvottelemalla erilaista fyysistä olemisen tilaa normite-tussa oppimisympäristössä, reagoimalla ja jättämällä reagoimatta, opettamalla ja oppimalla tanssia heidän kanssaan.

Videoaineistoon valikoitui yhdenmukaisuuden vuoksi tyttötrilogian kaikkien osien ensi-iltavideoinnit. Tanssin ja liikkeen havainnointia voi jäsentää monella

tapaa (ks. Bartenieff & Lewis 1980), ja päädyinkin kehittämään esitystaltioinneille omanlaistani havainnoinnin työkalua. Se on kehittynyt tutkimusprosessin aikana katselemalla tyttötrilogian videoita ja refleктоimalla haastatteluja sekä yhdistämällä niihin kinesteettisellä empatialla kokemuksiani tanssin kentällä. Työkalussa on viisi tarkastelutasoa, joilla tanssitapahtumaa, kehollisuutta ja oppilaan tanssia ja liikkumista voidaan havainnoida.

Haastatteluaineistona ovat yhdeksän tytön litteroidut haastattelut, joissa pyrin selvittämään, minkä tutkittavat tytöt olivat kokeneet merkitykselliseksi tyttötrilogian esitys- ja oppimisprosessissa. Samat tutkittavat tytöt kulkivat mukana kaikissa kolmessa tyttötanssisarjan osassa. Taiteellisessa tutkimuksessa juuri tutkijan ja tutkittavien erityinen suhde nähdään tutkimuksellisesti arvokkaana. Pitkäaikainen yhteinen matka ja kolmen esityksen julkinen esittäminen synnyttivät erikoislaatuisen opettaja-oppilassuhteen. Opimme tuntemaan hyvin toisemme ja myös omat erikoislaatuisuutemme. Tutkittavien haastattelut tein yksilöhaastatteluina. Ryhmähaastattelun idea toteutui tutkimuksen neljännessä, täydentävässä osassa, työpajademonstraatiossa.

Esitysvideoaineistoa olen työstänyt tallentamalla esitysten originaalit videonauhalla. Tietokoneen ruudun ääressä olen tehnyt tulkintojani katsomalla ja kuuntelemalla kolmea esityskokonaisuutta. Yksityiskohtiin olen paneutunut selaamalla tiettyjä kohtia uudestaan ja uudestaan. Haastatteluaineiston olen henkilökohtaisesti litteroinut ääninauhoilta paperille (n. 80 A4-sivua). Yhden haastattelun ääninauha oli nauhoittanut osin epäselvästi, jolloin jouduin käyttämään videonauhan ääntä ääninauhan tukena. Katsellessani tätä videohaastattelua litterointia varten huomasin, että videonauhoissa on omaa erityistä informaatiotaan haastattelutilanteesta ja sen vuorovaikutuksesta. Vaikka elävän vuorovaikutuksen tutkiminen onkin kiinnostavaa, rajaan tutkimuksen ulkopuolelle videonauhoissa ilmenevän vuorovaikutuksen merkitykset (muun muassa eteenpäin nojautumiset, käsien avaamisen, pään käännön pois) aineiston runsauden ja riittävyys vuoksi. Haastatteluaineisto on siis ääninauhojen tuotosten tulkintaa ja niiden litterointia. Kirjausprosessissa informaatiota häviää aina jonkin verran, mutta tein työn huolella ja uskon, että oleelliset kohdat tulivat haastattelutilanteen nauhoituksesta talteen. Haastattelusitaatteihin olen merkinnyt itseni ensimmäisen kerran koko nimelläni (Tiina Jalkanen) ja seuraavilla kerroilla lyhennemerkillä (T). Englanninkielistä tutkimuskirjallisuutta olen joutunut kääntämään itse, samoin jonkin verran ruotsin kieltä. Olen merkinnyt omien käännösten kohdalle sulkuihin ”kirjoittajan suomennos”. Haastateltavat olen merkinnyt pseudoetunimillä, jotka olen antanut kuvitteellisesti, omasta

päästäni ilman mitään logiikkaa tai merkityksiä (ks. luku 9). Tyttöjen nimiin päädyin pohdinnan jälkeen, koska lähdimme tekemään prosessia nimenomaan tyttöinä (riot grrrl, girlie, girlie feminism, girl power). Sukupuolen olemisen tapojen kirjon avaaminen olisi mahdollistanut myös sukupuolineutraalien nimien tai maskuliinisten nimien käyttöön. Lähdimme tekemään tyttösesityksiä, joten jälkikäteen tehdyt isot nimeämismuutokset eivät mielestäni tekisi oikeutta oppilaiden ja minun alkuperäiselle idealle.

Oppilaiden kirjoittamia teematekstejä tuli kolmea esitystä varten runsaasti, jolloin kiinnostavimmat niistä valikoituivat esitysten puhutuiksi tekstiksi. Niitä käsitellään tutkimuksessa esitysvideotallenteiden yhteydessä. Saliharjoittelusta ja muista harjoitustehtävistä taltioitui työprosessin aikana hyvin vähän materiaalia, koska ajatus tutkimustyöstä syntyi vasta paljon myöhemmin. Nämä muutamit saliharjoitusnauhat sekä oppilaiden lyhyet työpäiväkirjat ja valokuvat olen jättänyt tutkimukseni ulkopuolelle, koska aineisto on jo muutenkin runsasta ja riittävää.

Haastattelutilannetta on hyvä tarkastella tutkimuksellisesta näkökulmasta. Haastattelun metodologisiin haasteisiin paneuduin tutkimuskirjallisuuden avulla (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22–56). Pysin luomaan keskustelun avoimeksi toiminnallis-fenomenologiseksi haastatteluksi, jossa muisteltiin kolmea esitysprosessia käsiohjelmien ollessa pöydällä katseltavina. Yritin pitää keskustelun väljänä ja annoin tyttöjen kertoa omakohtaisesti, mitä kokemuksia, tuntemuksia ja ajatuksia heille oli herännyt tyttötanssisarjan aikana. Peruskysymyksenäni oli, mikä heille oli jäänyt mieleen tyttötrilogiasta ja miten tyttöys oli rakentunut heille erityisesti trilogian kontekstissa. Keskustelu eteni melko mutkattomasti, ilmapiiri oli luonteva ja lähes kaikki tytöt puhuivat minulle avoimen tuntuisesti. Jos keskustelu syystä tai toisesta hyytyi, minä toimin keskustelun viimekätisenä eteenpäin viejänä. Myös oppilaiden pitkiä, litteroituna yli kahden tekstisivun mittaisia monologeja esiintyi. Keskustelut nauhoitettiin ja kuvattiin videolle. ”Haastattelija ja haastateltava toimivat suhteessa toisiinsa, ja kaikki haastateluaineisto oli osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa tuotettua verbaalista materiaalia. Haastattelijalla oli tiedon intressi, jonka vuoksi hän teki kysymyksiä ja aloitteita, kannusti haastateltavaa vastaamaan, ohjasi keskustelua, fokusoisi sitä tiettyihin teemoihin jne. Tutkimushaastattelua ohjasi tutkimuksen tavoite”. (Mt., 23.)

Haastatteluhetkellä tutkimuksen haastattelun tytöistä viisi oli täysi-ikäisiä – yksi 20-vuotias ja neljä 18-vuotiasta – kolme saavutti loppuvuodesta täysi-ikäisyyden, ja nuorin haastateltava oli 17-vuotias. Miten tutkimusvuorovaikutus

rakentui 17–20-vuotiaiden kanssa? Jos haastateltava on nuori tai lapsi, ei vielä täysi-ikäinen, tutkimustilanteen vuorovaikutus ja valtasuhteet vaikuttavat haastattelun kulkuun ja lopputulokseen (Alasuutari 2005, 145–163). Minun tuli olla hyvin tietoinen pitkäaikaisesta opettaja-oppilassuhteesta haastattelutilanteessa. Opetustilanteiden tunnelmista, suhteista ja tapahtumista tuli olla tietoinen, siitä, miten ne mahdollisesti ”valuivat ja yhdistyivät” haastattelututkimukseen liittymättä tämän tutkimuksen varsinaiseen ongelmanasetteluun. Myötäilevien vastausten kanssa tuli olla kriittinen ja hereillä. Haastattelukeskustelun laajentumia olivat mielestäni kevyesti ja maininnanomaisesti esille tuodut sukulaiset, seurustelusuhteet tai muut tanssikoulun opettajat, jotka olen tutkimuksessa jättänyt taka-alalle.

Myös puhumatta jääneet aiheet tuli huomioida tutkimuksessa. Luin haastatteluaiaineiston yhden kerran niin, että keskityin erityisesti siihen, mistä ei puhuta. Hyvin intiimeistä, arkaluontoiseksi luonnehdituista asioista emme eksplisiittisesti keskustelleet 17–20-vuotiaiden kanssa, mikä on tutkimuseettisesti tärkeä huomioida, kun haastatellaan lapsia ja nuoria. Haastateltavat eivät tuoneet esille haastatteluaiaineiston puheessaan esimerkiksi terveyttään, mielenterveyttään, seksuaalista suuntautumistaan tai suhdettaan vanhempiinsa. Jos nämä aiheet olisivat syystä tai toisesta nousseet esiin, olisin ohjannut keskustelua enemmän tyttöyden rakentumiseen tyttötrilogian esitysten kontekstissa. Jos tutkimuksen kysymykset ja konteksti olisi asetettu toisin, keskustelu olisi ollut toisenlaista. Nyt keskustelumme liittyi tyttötrilogiaan ja tyttöyden esityksellistämiseen näissä esityksissä.

Metodina on tutkia tanssiesitysten taltiointivideoiden kautta esityksissä toteutunutta kehollisuutta ja tyttöyttä, mitä täydennän haastattelupuheessa ilmenevien merkitysten teemoilla. Tämän aineistomateriaalin tarkastelu on hyvinkin rajaavaa verrattuna kaikkiin mahdollisiin tyttöyttä koskeviin näkökulmiin, mutta toisaalta se valottaa ilmiötä sekä tanssivien tyttöjen kokemuksena että omaa nuoruuttaan elävien tyttöjen kokemuksena. Kävin keskusteluja yhdeksän tutkimukseen osallistuneen tytön kanssa. Matkakumppaneitani ovat olleet Meeri, Sara, Sanna, Veera, Outi, Essi, Emma, Minja ja Heidi. Tai toisaalta keskustelin nuorten tanssijoiden kanssa: nt1, nt2, nt3, nt4, nt5, nt6, nt7, nt8 ja nt9, jolloin nimien koodit ovat avoimempia, neutraalimpia kaikenlaiselle moninaisuudelle. Dialogissa tutkittavien kanssa olen tavoitellut pääsyä nuoren tytön ajatuksiin, nuoren tai lapsen näkökulmaan, mielikuviin, pelkoihin ja unelmiin heidän viitoitamastaan näkökulmasta käsin. Tehtävä on kaikkiaan lähes mahdoton, koska kattavaa, tyhjentävää esitystä ei voi luoda. Ehdotukset tarkastelun näkökulmista

ovat epätäydellisiä, mutta edes jonkinasteinen yritys on jo kannatettava. Joiltain osin liitän myös itseni tutkimusmateriaalin osaksi ajatuksella ”kymmenes naisuus”, koska olin opettaja-koreografi-tutkijan roolissa synnyttämässä ja luomassa esitettäviä tyttökonstruktioita.

Käytössäni ovat olleet kolmen tyttöteossarjan – Pink kapinan, InExitin ja Voimapisteen – esitystaltioinnit. Dokumentaatiokäytännöt eivät olleet vielä vuosina 2000–2005 niin vakiintuneita, että olisin kuvannut harjoituksiani systemaattisesti, enkä alkuvaiheessa vielä pyrkinyt tutkimukseen. Tuntui paremmalta pitäytyä tekemään ”tyttöjen äänet esittelevät” esitykset kuin luoda dokumentaatiota harjoitustilanteista. Esitystaltioinnit ovat olleet mielestäni mielenkiintoista ja mielekästä tutkimusmateriaalia, koska niissä näkyy toteutunut ja rajattuun esitykseen päätynyt osa kokonaisprosessista.

Tutkin esitystaltioinneissa sosiaalisesti konstruoituvaa kehollisuutta ja tyttöyttä, jossa sukupuolisuuden olemisen tavat olivat rakentuneet osittain tanssitunneilla ja esityssarjan oppimisprosessissa vuosina 2001–2007. Esityssarja ja oppimisprosessit limittyivät ja sekoittuivat toisiinsa vuosien saatossa, ja haastateltavien reflektointimaailma koski koko tätä tanssin oppijuuden ajanjaksoa. Tavat olla tyttöinä ja sukupuolena syntyivät ”kollektiivisena kehona”, jossa oppilasryhmä ja opettaja yhdessä rakensivat tyttötrilogian.

Seuraavaksi valotan toimintatutkimuksen syntytaustaa tarkastellakseni tutkimusotetta laajemmin.

6.1. Toimintatutkimus

Toimintatutkimus liittyy osaltaan kriittisen teorian syntyyn 1940-luvulla. Kriittinen teoria arvosteli valistusajan teoreetikkoja aistimellisen ja herkkyyden tiedon unohtamisesta rationaalisuuden kustannuksella. (Rainers 2001, 27–29.) Ensimmäinen ja toinen maailmansota järkyttivät maailmaa ja tutkijoita, jolloin kriittisen teorian tutkimus halusi selvittää, millainen yhteiskunnallinen toimintatapa, kommunikaatio ja ihmiskuva mahdollistivat esimerkiksi holokaustin (Adorno 1991/1966, 227–247). Toimintatutkimuksen arvopohjaa ja sitoutumista voidaan kuvata ilmauksella tiedonintressi, joka on kriittistä koulukuntaa edustaneen Jürgen Habermasin luoma ilmaus. Habermas (1976) selvittää kirjoituksessaan eri tiedonintressejä ja niiden suhteita toisaalta yleisiin yhteiskunnallisiin tekijöihin ja toisaalta eri tieteisiin.

Habermas hahmottaa kolmen tyyppisiä tiedonintressejä, joissa inhimillinen toiminta ja toisaalta erilaiset tieteelliset lähestymistavat erottuvat toisistaan (Habermas 1976, 118–141). Teknisen tiedonintressin taustalla on kerätä tek-

nis-luonnontieteellistä informaatiota, jota tekniikan työprosesseissa voidaan hyödyntää. Habermas kutsuu kielellistä informaatiota praktiseksi tiedonintressiksi. Kielen tulkinnan tiedettä kutsutaan hermeneutiikaksi, jossa kielen praktinen intressi on merkittävä. Valta, valtajärjestelmät ja valtajärjestykset ovat yhteiskunnallisia tekijöitä, joihin liittyy eri intressejä: emansipatorinen tiedonintressi pyrkii pureutumaan vallan ehtoihin ja mahdollisuuteen muuttaa niitä. Postpositivistinen (Anttila 2014, 129) eli varmuuden jälkeinen ajattelu kyseenalaistaa varman ja selvästi lokeroissaan pysyvän tiedon, jolloin Habermasin 1970-luvun tiukan erillisiksi hahmottamat tiedonintressit ovat nykyajattelussa lomittuvia ja osittain päällekkäisiä tiedonintressejä.

Toimintatutkimuksella on juuria myös muualla kuin eurooppalaisen kulttuurin kriittisessä yhteiskuntateoriassa. Eräs keskeinen innoittaja on ollut yhdysvaltalainen kasvatusfilosofi John Dewey (1859–1952), joka niin ikään on korostanut praktisen tiedon ymmärrystä osana teoriaa (ks. luku 5.1.). Toimintatutkimuksen vaikutus voi ulottua myös niiden ihmisryhmien ulkopuolelle, jotka ovat välittömästi tutkimuksessa mukana, eli emansipatorinen tiedonintressi toteutuu joiltain osin. Näin toimintatutkimuksen keskeinen elementti on vaikuttavuus. ”Lähtökohtana toimintatutkimuksessa on kuitenkin aina yksilöiden eletyt kokemukset sosiaalisessa todellisuudessa eli yhteisöissä, joihin he kuuluvat.” (Anttila 2014, 138.)

6.2. Kehollisuudesta käsin kirjoittaminen

Metodologisesti käytän kehosta käsin kirjoittamisen menetelmää (Jones 1981; Heimonen 2009), jossa tukeudun osin kinesteettiseen empatiaan (Parviainen 1996; 2006). Tulkitsen tutkimusaineistoa kirjoittamalla, kirjoittamalla kehosta käsin, aistimalla kinesteettisesti tutkimusaineiston kehollisia tuntemuksia ja aistimuksia niin videotaltioinneissa kuin haastattelunauhoissakin. Myös kriittinen reflektio (Mezirow et al. 1996) aktivoituu kehollisen kirjoituksen prosessissa. Kinesteettisellä empatialla, tuntoisuudella, lähestyn kirjoittamisen prosessia, kohdallisia, osuvia lauseita ja sanoja. Etsin, haen lauseita, joissa olisi kaarevuutta ja suoruutta sopivassa suhteessa. Etsin vielä tarkempaa sanaa, odotan, odotan. Maistelen kirjoittamisen välimerkkejä, miltä ne tuntuvat. Piste on sulkeva, jyrkkä, voimakas. Pilkku on ilmava välimerkki, usein sopivasti jäsentävä, pois sulkevakin. Kaksoispiste auttaa selventämään ilmiötä sarjana, jonona, pötkönä sortuen joskus turhaan luettelomaisuuteen. Puolipiste on hieman outo, erikoinen, hienostelevakin. Missä pilkku ei voi korvata puolipistettä? Pidän sanoista. Pidän liikkeistä. Ne puhuvat toinen toisillensa. Tarvitsevat toinen toisiaan. Dialogia.

Tarvetta ja tilaa on molemmille. Sanoja voi pilkkoa osiin, kirjaimiin, ja leikitellä niillä mielensä mukaan. Nonsense-kielenkäyttö on aika ajoin vapauttavaa. Sanoja ja merkkejä voi käyttää takaperin ja miten vain. Assosiatiivista, järjetöntä, ei-tietävää, irrottelevaa, mitään tarkoittamatonta kirjainleikkiä. Minusta tutkimustekstien joukossa nonsense-kielellä on oma vastaliikkeen tehtävänsä.

Sana – ana – anas – a.

Liikesana. Anasekiil.

Sanaliike. Ekiilanas.

Reflektoin kirjoittamalla esitysprosesseja ja aineistoa. Kehollinen kokemus kiinnittyy reflektioon. Kirjoitusreflektio on väline tavoittaa kokemus ja artikuloida sitä itsen ulkopuolisille. Kirjoittaminen tarkoittaa sisältäpäin tarkastelua, itsen kuuntelua, altistumista ilmiöiden vaikuttavuudelle ja kykyä artikuloida ulos ilmiön resonointia itsessä. Kehollisuudesta käsin kirjoittaminen on reflektiota tutkijan ruumiilla, kehomiehellä. Kehollisia tuntemuksia kirjoitustapahtuman hetkellä. Kehomielen raapustuksia paperille ja tanssivia sormia näppäimistöllä.

Erilaisille aistimuksille ja tuntemuksille on pystyttävä pysymään auki. Myös häpeän ja riittämättömyyden tunteet ovat tutkija-opettajan, minun, uskallettava tunnistaa itsessäni, jotta pystyisin ymmärtämään myös tutkittavissa mahdollisesti ilmeneviä kielteisiäkin tuntemuksia, tunteita. Häpeä, suru ja pelko voivat peittyä ja kätkeytyä selvemmin tunnistettavien tunteiden alle. Kinesteettinen empatia ja kriittinen reflektio auttavat tunnistamaan erilaisia ennako-oletuksia kehollisuudessa ja ilmapiirissä. Tunteet ilmenevät yhteisön ympäröimänä yksilöissä ja yhteisön jäsenissä, kehoissa resonoivat tunnetiivistymät yhteisessä ilmapiirissä ja ilmoittavat tunteiden (emootioiden) alla tapahtuvista materiaalisista tunne-liikkeistä, affekteista (affect) (Massumi 2002).

Kuka kommunikoi ja kirjoittaa? Sukupuolisuutemme on sidoksissa tapaan, jolla kommunikoimme yhteisössämme (Cixous 1994, 37).

Naisen kirjoitusta. Naiskirjoitusta? Jouissance? Nautintona, jossa solisluu piirtyy esiin, kaulakuoppa ja leuan kuoppa ovat kiinnostavan onkaloisia, niska takaapäin, kyljet koskettavat ranteita, raskaana olevat äänet putoilevat huulilta. Mysteeri.

Mysteerin. Avaruus. Planeetat vaihtavat paikkaa ja tähtipölyä leijailee galakseilla. Kokoon puristuneita ytimiä. Tiivistymiä. Kiteytymiä. Ummituksia. Joka puolella suojattuja ja suojaavailla olevia atomiytimiä. Atomiytimen ympärille kertyy vihreää, harmaata, mustaa. Vihreä

tummenee ja on hukuttaa minut. Meidät. Ruumiimme. Kaikki. En halua mustaa. Mustaa vyöryy ensin raoista, sitten ikkunoista. Harmaa on rauhoittava väri. Tasainen, siitä voi sännätä kaikkiin mahdollisiin kehon suuntiin. Siihen voi jäädä olemaan, toimimaan. Ja antaa tulevan tulla.

Tutkimus sijoittuu käsitteisiin ja teoretisointeihin tutkimusaineistosta nousevien tulokulmien ja reflektiokirjoitukseni vuoropuhelussa. Aineisto ja reflektioni ehdottavat pysähtymistä tyttöjen kokemuksiin harjoitus- ja esitysprosesseissa, jotka puolestaan perustuvat tyttöjen kehomielen aistimuksiin tyttöyden esityksellistämisestä. Ei tanssin historiaan, ei tanssitekniikkaan, ei tanssin ja oppivelvollisuuskoulun suhteeseen.

Oppilaat ovat esiintyneet yksin ja yhdessä, oppilaat ja opettaja ovat esiintyneet yhdessä, opettaja on esiintynyt erikseen. Oppilaiden kohtaaminen ja tanssi ovat viitoittaneet tutkija-opettajan tietäni. Kohtaamisella tarkoitan ensisijaisesti asennetta, jossa opettaja pyrkii avoimuuteen, ennakkoluulottomuuteen, hyväksyvyyteen. En ole siinä aina onnistunut, mutta pohjavireenä on ollut halu kohdata oppilaat sellaisina kuin he ovat. Oppilaspersoonat ja heidän olemis- ja liikkumistapansa ovat vaikuttaneet tapaani havaita, puhua, opettaa, kommentoida ja olla läsnä heidän kanssaan opetustilanteessa. Vuorovaikutus eri oppilasryhmien kanssa on auttanut ymmärtämään tietyltä osin oppimis- ja opettamisprosesseja. Eri ryhmissä oli erilainen ryhmädynamiikka, ja opettaja-tutkija eli mukana ryhmien eri dynamiikkaa. Nähdynsi tulemisen kokemus, kuulluksi tulemisen kokemus ja esillä olemisen mahdollisuus – prosessit kietoutuvat yhteen tanssin oppimisessa ja esiintymisessä. Esiintymistilanteen tunnelma, jännite ja kontakti haastoivat oppilaat ja tutkija-opettajan, minut, tilaan, jossa aika ja paikka unohtuvat ja jää vain nyt-hetki.

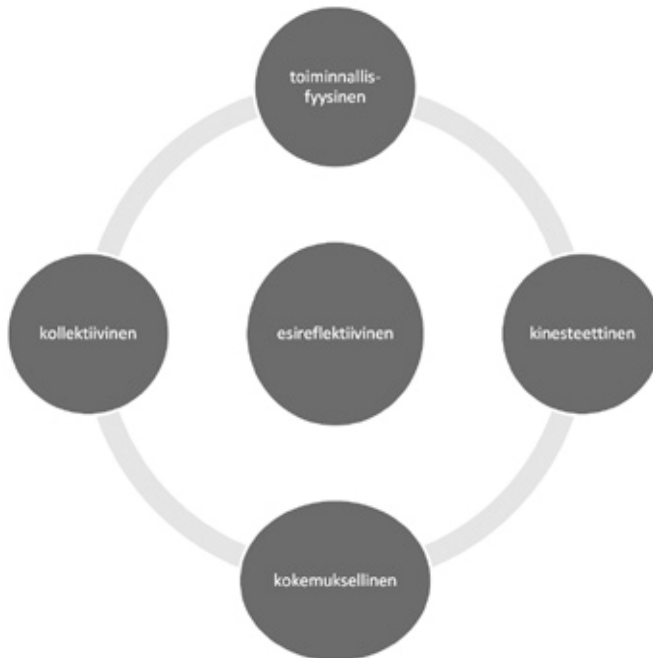
Etäännyttän itseni itsestäni, tarkoituksella. Haluan katsoa kauempaa, jotta voin tarkastella tyttöyttä vapaammin, toisella silmällä ja matkan päästä. Horjahtavasta ja horjuttavasta kulmasta, jossa olen vapaampi yhdistämään asioita. Sävyjä ja sävykkyyttä puheaktissa.

Onko äskeinen naiskirjoitusta? Naisen kirjoitusta. Jouissance? Kirjallisuuden-tutkija Ann Rosalin Jones ristiinvalottaa ja kritisoi artikkelissaan ”Writing the Body: Toward an Understanding of l’écriture feminine” (Jones 1981) ranskalaisen naiskirjoituksen mahdollisuuksia luoda tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta maailmaan pelkästään kielipolitiikalla. Cixous on eri mieltä. Juuri kieli piirtää esiin

ne nais erityisyydet, joita moninaisuuden tasa-arvopolitiikassa usein toivotaan (Cixous 1994, 40–45). Jones ei kiistä kielipolitiikan merkittävyyttä tasa-arvotyössä ja kirjallisuudessa mutta peräänkuuluttaa rinnalle yhteiskunnallisten, taloudellisten ja ylijärjestelmien näkökulmien tarpeellisuutta. Ranskalainen naiskielen tasa-arvopolitiikka tulee haastetuksi joiltain osin kapeudessaan. Näen Cixous’n teoretisoinnin problemaattisuudeksi osin toiminnallisuuden puutteen, jonka Butler performatiivisuuden käsityksessään on pystynyt yhdistämään toiminnan vaikuttavuuden ja sukupuolen.

Myös bell hooks painottaa teoksessaan ”Rakkaus muuttaa kaiken” (Hooks 2016) rakkaudesta ja rakkaudettomuudesta kirjoittamisen tärkeyden, unohtamatta toiminnan moninaisuutta suhteessa etnisyyteen, sukupuoleen ja elämäntapaan. Hooks käsittelee tekstissään muun muassa lapsen oppituntia rakkaudesta, totuudellista otetta rakkauteen, rakkauden ohjaamaa etiikkaa, ahneutta, arvoja, oikeudenmukaisuutta, vastavuoroisuutta, sitoutumista, romanssin suloista rakkautta, menetyksen rakkautta elämässä ja kuolemassa, parantumisen lunastavaa rakkautta ja kohtalon puhetta rakkaudessa.

6.3. Viisikehokas – kehollisuuden viisi tarkastelutasoa



Kuvio 2. Viisikehokas – kehollisuuden viisi tarkastelutasoa.

Olen rakentanut viisikehokaan työkalua ajatuksena jäsentää taiteellista työskentelyä ja tanssipedagogiikkaa sen lisäksi, että se jäsentää videohavaintoa. Pyrkimyksenä jäsentää, auttaa ja kehittää havainnointia taiteellisessa työskentelyssä ja tanssipedagogiikassa. Ajassa ja paikassa tytöistä ja tyttöydestä neuvotellaan omalla tavallaan ja kontekstiin liittyvin ehdoin. Tyttötrilogia tarjosi oppilaille mahdollisuuden esityksellistää tyttöyttä eri tavoilla yhdessä taiteellisen tiimin suuntaamin vedoin. Kehollisuuden viisi tarkastelutasoa liittävät yhteen kehollisuuden ja tyttöyden sekä tietoisuuden niiden tajunnallisena aistimisen alustana. Seuraan viisikehokkaan muotoilussa osittain tutkija Eeva Anttilan havainnointimenetelmää (2003), jossa aineiston kehollisuutta tutkitaan videointien pohjalta. Anttila analysoi kehollisuuden tasoja tavoittaakseen primaarin kehollisen kokemuksen (mt., 93). Omassa mallissani keskeiseksi nousee esireflektiivinen taso, jossa kehollisen kokemuksen periferiassa olevat tunnot pyritään nostamaan tietoisuuden piiriin. Analyysimenetelmän taustalla käytän yleisempiä kehollisesta kokemisesta nousevia kehyksiä, kuten kehosta kirjoittamista (*writing from the body*) (Jones 1981) sekä kinesteettistä empatiaa (Parviainen 2006). Tarkastelen seuraavaksi kinesteettistä empatiaa, joka osin liittyy luvussa 5.4. esittelemääni ruumiinfenomenologiaan.

Kinestesia tarkoittaa fenomenologiaan tukeutuvan tutkija Jaana Parviaisen (2006, 9) mukaan aistimuksia, jotka saavat alkunsa ihon, sisäelinten, lihasten ja nivelten tunteoreseptoreista ja viestivät näin ruumiin asennoista, kosketuksesta, paineesta tai kivusta. ”Kinestesia” viittaa ennen kaikkea elävien olentojen, erityisesti ihmiskehon, toiminnallisuuteen ja liikekokemuksiin, joihin viisikehokkaan analyysimallissa viittaan. ”Kinesis” puolestaan viittaa elottomien esineiden liikkeeseen, esimerkiksi liikenteen virtaan tai visuaalisiin tapahtumiin. Kinestesian ja liikkumisen merkitystä tarkastelen viisikehokkaassa havaitsemisen, muistelun, tiedon ja pohdinnan näkökulmasta: Miten ymmärrämme asioiden liikkuvan kehossamme? Kuinka voimme jäsentää liikkuvaa kehoa ja siinä eri tasoilla tapahtuvia muutoksia? Mannermaisessa ruumiinfenomenologiassa ruumis ymmärretään lähinnä somaattisena kokonaisuutena ja keho viittaa paljolti toiminnalliseen kehollisuuteen. Tästä jaottelusta kehoon (Leib) ja ruumiiseen (Körper) avautuu kaksi erilaista tiedonrakennustapaa. Kehontekniikoiden avulla voimme laajentaa ”kehon aluetta ruumissa”, tulla tietoisiksi asioista, jotka aikaisemmin olivat meille periferiassa ja tavoittamattomissa. Analyysimenetelmässäni viisikehokkaassa pyrkimyksenäni on lisätä ”kehon aluetta ruumiissa”, ja lähestyn tätä esireflektiivisen tasoa kehollisuuden eri puolilta.

Parviainen määrittelee ”kinesteettisen aistimuksen” fenomenologisesti (kosketusaistina), ei psykologisesti tai psykofyysisesti. Nykypsykologia määrittelee kinestesian käsitteen fenomenologiaa suppeammin vain kehon liikkeiden aistimuksiksi. Parviaista seuraten väitän, että kinestesia ei ole vain sisäisiä tunteuksia vaan tiedon muodostuminen edellyttää toiminnallista vuorovaikutusta maailman kanssa (Parviainen 2006, 76). Kinesteettisen empatian käsitteeseen Parviainen on saanut inspiraatiota Edith Steinin empatiakäsityksestä (Parviainen 2006, 103). Steinin väitöskirja (1917) käsittelee toisen kokemuksen ”tuntemista” (Einfühlung): miten voimme asettua toisen kokemukseen ja mitä voimme tällaisen eläytymisen kautta tietää toisen kokemuksesta (Mitfühlen). Kinesteettinen empatia auttaa tuntemaan ja tunnistamaan muiden kokemuksia ja liikkeitä kokijan oman kinesteettisen maastokokemuksen pohjalta. Me emme vain näe toisten liikkeitä, vaan voimme kokea muiden liikkeet myötätuntonne topografiassa. Viisikehokkaan avulla havaintoni hakeutuvat samalla tapaa oppilaitteni kokemusmaastoon kinesteettisellä myötätunnolla, eläytymisenä toisen kokemuksiin ja kehollisuuden ilmentymiin.

Tutkimuksen teemana on, miten tyttöyttä voidaan ymmärtää nykytanssin näkökulmasta. Kuviossa 2 on esitetty viisikehokkaan analyysimenetelmä tutkimuksen teeman suuntaamana. Menetelmä painottaa erityisesti tanssimiseen liittyvää kehollista ulottuvuutta, joka on tämän tutkimuksen tyttöyden ilmentymisessä keskeistä. Analyysimenetelmä sai myös vaikutteita niistä teemoista, jotka tulkintani mukaan toistuivat haastatteluaineistossa. Seuraavassa luonnehdin, mihin viisikehokkaan kullakin osa-alueella viitataan.

Toiminnallis-fyysinen kehollisuus: Tämä on kehon yleistä liikkumisen ja maailmassa toimimisen ulottuvuutta, johon kuuluu eriasteista fyysisyyttä. Perusliikkumista tai haasteellista liikkumista. Tässä kehollisessa osa-alueessa ilmenee kehon toiminnallisuuden kokonaisuuden yhteispeli: kehon oikea ja vasen puolisko, kehon ylä- ja alaosa, keskilinja ja periferia integroituvat, diagonaalit toimivat työskentelyssä. Hengitys, peruspulssi ja rytmisyys vaihtelevat toiminnassa. Toiminta on virittynyttä ja keskittyynyttä liikkeessä ja olemisessa, omaa kehollisuutta tunnistavaa ja arvostavaa tanssia.

Kinesteettinen kehollisuus: Tässä keholla on yhä eriytyneempiä, laadultaan tunnistettuja liikkumisen tapoja. Kehon sisempien osien kuuntelu ja niiden yhdistäminen liikkeeseen onnistuu. Keho tunnistaa hengittämisen merkityksen ja osaa käyttää sitä liikkeen tukena sekä liikettä vastaan. Kehon sisäiset yhteydet ja kehon osien väliset yhteydet aistitaan liikkeessä, jolloin liiketuntu on

integroituneena sulavampaa. Kinesteettinen kehollisuus antaa mahdollisuudet liikeherkkyyteen, tunneilmaisuun ja tanssiin.

Kokemuksellinen kehollisuus: Tässä ulottuvuudessa saavat tilaa ja huomiota erilaiset kehon tuntemukset ja esiin nousevat tunteet. Erilaiset kehon sisäiset mielikuvat luovat liikkumisen tapaa ja liikelaadun sävyjä. Ruumiin annetaan tuntea keholliset aistimukset. Kehossa kehkeytyvien tunteiden annetaan tulla esiin ja näkyä liikkumisessa, ne artikuloituvat tuntemuksina, liikkeinä ja sanoina. Kehon muistot otetaan merkityksellisinä, ja niiden ruumiintuntoa seurataan liikkumisessa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kokemuksellisella aistimisella on mahdollisuus kokea myötätuntoa omaa kehoa, itseä ja muita kohtaan.

Kollektiivinen kehollisuus: Kehollisuus, jossa yksilön kaikki keholliset tasot nousevat esiin ja konstruoivat eri kehojen yhteistä kehollisuutta ajassa ja paikassa. Erityyppisten kehojen yhteistyö ja ryhmissä työskentely lisäävät kollektiivisen kehollisuuden tuntoa. Yksilön ja yhteisön rajapinnat pyritään pitämään avoimina, ja yksin ja yhdessä liikutaan eri kombinaatioissa.

Esireflektiivisen alueen kehollisuus: Ei-reflektoitujen, ei-kielellisten kokemusten alue, joka on kehon tuntemusten periferiassa. Työskentelyn tausta, ilmapiiri ja tila mahdollistavat esireflektiivisten alueiden esille pääsyyn ja ilmenemisen. Näistä alueista voidaan saada kiinni sekä taidetyöskentelyllä että erilaisilla terapiamenetelmillä. Liike- ja tanssityöskentelyssä opettajan ruumiillinen läsnäolo virittää työskentelyn resonoimaan alueille, joita muunlainen työskentely ei tavoita.

Toiminnallis-fyysisen ja kinesteettisen liikkeen tasot ovat suhteellisen helposti havainnoitavissa olevia tasoja toiminnan, tanssin, tanssityöskentelyn ja tanssiesiintymisen tarkastelussa. Fyysinen, motorisesti monipuolinen, rytmisesti jäsentynyt ja tilallisesti fokuksitunut liikkuminen sekä kehon yhteydet aistiva kinesteettinen liike ymmärretään perinteisen tanssin tunnusmerkkeinä. Empirian ja käytännön tasolla esimerkiksi taiteen perusopetuksen kontekstissa toiminnallis-fyysisen ja kinesteettisen tanssin alue on laaja-alainen, joten harjoitteluun ja harjaantumiseen tarvitaan paljon aikaa ja kokemuksellisen kehon avautumista tanssijan tekhnä (Monni 2004).

Kokemukselliseen kehollisuuteen on kiinnitetty tanssin kentässä paljon huomiota 2000-luvulta lähtien tanssin kentässä. Liikkeen, kehon ja kokemuksen tuntu ovat olleet tanssin, tanssinopetuksen tai kehotyöskentelyn lähtökohtia. Erilaiset kehossa koetut kokemukset, mielikuvat, tuntemukset, eleet, aistimukset, tunteet ja muistot on haluttu tuoda tanssiin ja yleisölle jaettaviksi. Nämä liittyvät ymmärryksessäni Rauhalan pohdiskeluun tajunnallisuudesta (Rauhala 1983) ja tajunnallisuuden harjoittamiseen tanssipedagogiikassa.

Esireflektiivinen kehollisuuden alue (refleктоimattomat, ei-kielelliset, esidiskursiiviset, esipersonalliset kokemukset) näyttäytyy 2000-luvun alkaessa suomalaisessa nykytanssissa kokemuksia painottavana työskentelynä, josta käsin tanssitoimintaa ja tanssitaidetta tehdään, tutkitaan ja opetetaan. Kehon kokemukset, tuntemukset ja tunteet olivat hyvin merkittävässä osassa saksalaisen modernin tanssin kehityksessä, mikä heijastui myös silloiseen suomalaiseen tanssiin ja naisvoimisteluun. Postmodernissa tanssissa, esimerkiksi kontakti-improvisaatiossa, kehittyi myös omanlaisensa kehon tuntemusten ja liikkeenlaatujen havainnoimisen tapa. Kehoterapioissa ja tanssi-liiketerapioissa kehon kokemukset ja ei-kielellisten alueiden kehomieli ovat olleet inspiraation ja tutkimuksen lähteitä (Klemola 2013; Lahdenperä 2013). Omassa kehon kokemuksen havainnossani esireflektiiviset olemisen tavat (refleктоimattomat, ei-kielelliset kokemukset) näyttäytyvät erittäin kiinnostavina. Esireflektiivisyys ilmenee materiaalisena tiivistymänä kehossa: esimerkiksi jähmettyminen, haukottelu, pään kääntäminen pois, ei-maadoittuneisuus kehossa, tavallista korkeampi energiataso, jännittyneisyys tai voimakkaat reaktiot. Esireflektiivisellä kehollisuuden alueella ymmärrän tajuista, ei vielä tietoisella tasolla aistittavaa kehollisuutta, kehoa ennen käsitteiden ja kielisymboleiden muodostumista (Anttila 2008). Affektiivinen kehollinen orientaatio käyttää esireflektiivisen kehollisuuden alueesta termiä kehollinen intensiteetti (Massumi 2002). Myös kollektiivinen kehollisuus kiinnittyy yksilön esireflektiivisen kehollisuuden alueeseen. Yksilö ikään kuin kokee omassa kehollisessa olemisessaan resonanssia, aistimusten kehoalustassa muutoksia, jotka hän myöhemmin yhdistää, kokee ja nimeää henkilökohtaisiksi tunteikseen. Kollektiivisyys vaikuttaa oleellisesti esireflektiivisen kokemiseen. (Reynolds 2012.)

Kollektiivinen kehollisuus on mahdollista kinesteettisen empatian ja peilisolujen reaktioiden pohjalta (Ylönen 2004). Kinesteettinen hermosoluverkosto reagoi näkemäänsä liikkeeseen, ja se on joiltain osin samaa kuin itse olisi tehnyt liikkeen, vaikkakin se on eri asia (Parviainen 2006). Proprioseptiseen mielikuvaan sisältyy sekä kehon sisäisiä proprioseptisiä aistimuksia (liike-, lihasjännitys-, nivel- ja tasapainoaistimuksia) että objektikehon visuaalisia mielikuvia. Proprioseptiset mielikuvat herättävät kinesteettisen empatian kautta liikevasteen kehossa (Monni 2004, liite, 16). Kollektiivinen peilaus ja toisen liikkeen kehollinen aistiminen ovat tuttu ilmiö ryhmäkoreografoista. Yksi alkaa toistaa liikettä ja muut peilaavat toisten liikkeitä sovittaen liikkeet omaan kehoon. Kehollinen kollektiivinen kokemus muista ryhmän tanssijoista on ilmeinen, ja ”ryhmän kehon” liikettä on helppo seurata. Arkielämässä kävelyrytmin sopeuttaminen yhteiseen kadunrytmiin

muistuttaa myös kollektiivista kehollisuutta. Kollektiivinen kehollisuus menee terminä yhteistä kävelyrytmiä syvemmälle. Siinä tarkastellaan aistimuksia, kehon tuntuisuuden kohtia omassa ja ”yhteisessä kehossa” yhteisen kävelyrytmin takana.

Myös koreografisen liikkeen havainnointi ja pedagoginen havainnointi ovat osin päällekkäisiä tapahtumia, mutta painotan aineistoni pohjalta pedagogista havainnointia. Erilaisiin tanssin työskentelyihin on erilaisia lähestymistapoja ja jäsennyksiä. Edellä esitetty ”viisikehokas” on yksi mahdollinen tarkastelukehikko esimerkiksi tanssin perusopetuksessa lapsen ja nuoren tanssissa. Aikuisopetuksessa olisi kiinnostavaa tarkastella eri tasoja analyttiseen psykologiaan pohjaavan työskentelyn autenttinen liike -menetelmällä (Monni 2004 liite, 16). Myös virtuaalinen kehollisuus kiinnostaa tulevaisuudessa kehollisen tarkastelun tasona.

Näillä avatuilla havainnon jäsentämisen viidellä tarkastelutasolla tutkin aineistoni esitystaltiointien tyttöyttä kehollisuudessa nykytanssin näkökulmasta ja sen suuntaamana. Alussa ajattelin, että voisin tutkia videotaltiointeja ja haastattelupuhetta enemmän erillisinä, mutta pian huomasin, että en voisi eriyttää ja tunnistaa, mistä merkitykset viime kädessä nousevat. Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä intensiteettiä, joka on tyttöjen tanssin kehojen materiaalisuudella. Myöhemmin voin kehittää viisikehokkaan analyysimenetelmää lisää ja tarkentaa sitä.

6.4. Tutkimusetiikka

Tutkimuseettisesti taiteellinen tutkimukseni on hyvin lähellä nuorten oppimis- ja esitysprosessia. Taiteellisen tutkimuksen näkökulmasta on lähes täysin mahdollonta erottaa syntynyt taideprosessi taiteellisen tutkijan omasta subjektista. Taiteellisen tutkimuksen anti tieteenalana on taideprosessin tuottama tieto ja ymmärrys elämis- ja kokemusmaailmasta. Tämän pohjalta tulkitsen itseni myös mukaan yhdeksi tutkittavista, olkoon hänen nimensä ”kymmenes naiseus” eli tutkija-opettaja, minä, joka limittyi peruuttamattomasti nuorten oppilaiden tutkimus- ja oppimisprosessiin.

Oppilaiden anonymiteetti tutkimuksessani säilyy. Olen antanut heille uudet peitenimet, jotka yhdistyivät enemmänkin tähän päivään kuin tyttötrilogian ajankohtaan. Minulla on tutkittaviltani lupa tutkimukseen: neljältä täysi-ikäiseltä oppilaalta, allekirjoitus yhdeltä alle 18-vuotiaan huoltajalta, ja muut neljä oppilaista täyttivät haastattelukesän loppukuukausina 18 vuotta. Tyttötrilogian kolme esitystä ja neljäs työpajan demonstraatio olivat julkisia ja avoimia, ja yleisö

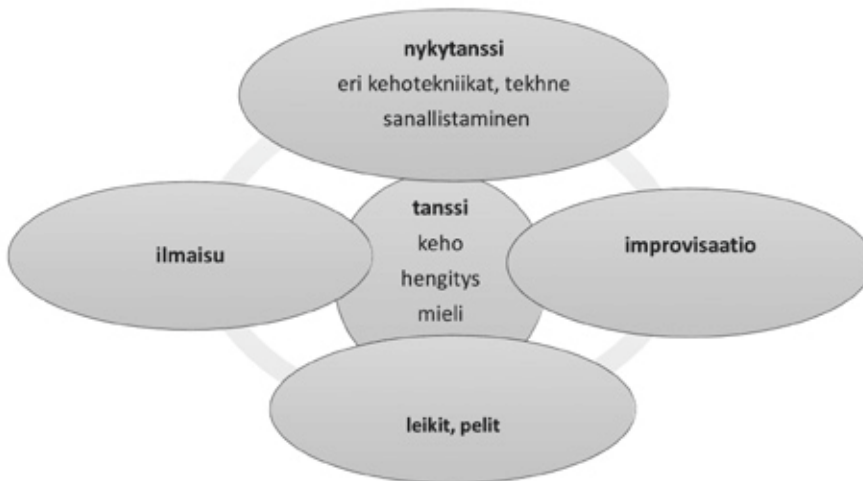
sai vapaasti tulla katsomaan esityksiämme. Esitystaltiointia voi tältä pohjalta pitää julkisesti nähtävillä olleena aineistona. Tutkimukseen osallistuneet tytöt toivat omaehtoisen äänensä tutkimukseen, sillä lähtökohtana oli, että heidän näkökulmansa tulisivat käsitellyiksi.

Aineistoa, videonauhoja, ääninauhoja ja haastattelutekstejä säilytetään kokonaisuudessaan tutkija-opettajan kotona suljetussa arkistossa. Samoin oheismateriaali, esimerkiksi valokuvat, työpäiväkirjat ja pohjateematekstit, talletetaan samaan arkistoon.

Tyttöyden ja sukupuolisuuden kokemuksen tutkiminen on mielestäni pyrkimystä toimintatutkimukselliseen tekoon, vaikka sen vaikuttavuutta on erittäin monimutkaista arvioida. Mikä oikeuttaa määrittämään oppilasta tyttöyden teemalla? Oppilas ja opettaja tuntevat sopivan oikeutuksen työskentelyssään. Eri pedagogiset yhteisöt seuraavat pedagogista rajankäyntiä. Kohdallisen ja tarpeellisen määrittää opettaja-oppilassuhde. Opettaja ja oppilaat neuvottelevat keskenään teemat ja toimintatavat tietyssä ajassa ja paikassa. Tutkimuksen tehtävänä oli kuvata ja tehdä läpinäkyväksi erilaisten elämismaailmojen teemoja ja pedagogisia suhteita.

7. Tanssipedagogiikkaani

Tutkimus on tarjonnut minulle mahdollisuuden tarkastella työtapaani uudella tavalla ja kehittää sitä edelleen. Taustani on ollut ”tanssivan tytön tie” eli harrastuksen aloittaminen nuorena ja sen liittyminen koko elämäntähtämykseen. Lapsuuden ja nuoruuden aikaan kuului uuttera kehollinen harjoittelu ja esiintyminen. Baletti, jazztanssi ja nykytanssi olivat tanssitekniikoita, joihin tanssinoppimiskokemukseni ja opettajuuteni varhaisimmat kerrostumat palautuivat. Olen harjoittanut näitä taiteen perusopetuksen tanssilajeja vuosikymmenten ajan omakohtaisesti ja perehtyneesti. Myöhemmin osaksi työtapaani ja tanssituntiani ovat tulleet erilaiset kehomielitekniikat, kuten tanssi- ja liikeimprovisaatio, kontakti-improvisaatio, ääni-improvisaatiot, materiaaliobjekti-improvisaatiot, taiji, pilates, Feldenkrais, Aleksander-tekniikka, TRE-harjoitteet ja astangajoogavaikuttiset liikkeet ja lähestymiset. Klemolan tekstit (Klemola 2004; 2013) ja nykytanssin opetusohjeiston laatiminen 2000-luvun alussa (OPH, nykytanssin opetusohjeiston



Kuvio 3. Tanssipedagogiikkaani.

työryhmä 2001) ja jatko-opintoni ovat hyvällä tavalla avanneet ja vahvistaneet monipuolisempaa työtapaa tanssinopetuksessani ja omassa tanssissani.

Opettajuuteni työtavan varhaiset kerrostumat kumpuavat inspiroitumisesta erilaisista kehollisista haasteista. Myöhemmin 2000-luvulla halusin kiinnittää huomiota siihen, miten ja millä tavoin kehollisuus jäsentyy ja miten sitä voi jakaa opetustapahtumassa. Kehollisuudesta tanssin rinnalla avautui joukko asennoitumisen, työskentelyn ja eri työkenttien maailmoja. Sillä tiellä tutkija-opettajana nyt olen. Lapsen kasvu (Rousseau 1933/1762) ja lapsen kasvu tanssissa alkoivat kiinnostaa. Kasvun mahdollisuus jaetussa oppimistapahtumassa on sekä oppilaille että opettajalle mielekästä (Tynjälä 2000). Löysin erilaisia tapoja asennoitua opettamiseen, jakamiseen ja kasvuun tanssissa. Tunteet, affektit, vuorovaikutus, katsominen, kohtaaminen, kontakti, hengitys, elämäntilanne ja elämä voivat tulla koetuiksi opetustapahtumassa eri tavoin mielekkäämmin ja kohdallisemmin. Tanssitekniikoiden rinnalle, yli, ali ja ympäri nousivat opetuksessani vapaan tyhjän tilan mahdollisuus, improvisaatio ja leikki. Haluan pysähtyä tässä hetkeksi tarkastelemaan opettamiseen liittyvää leikin, ihmisen peruseksistenssin mahdollisuutta.

7.1. Leikki

Leikissä muuntuminen ja yli muotojen menevä muodonmuutos tapahtuvat vai-vatta, ponnistelematta. Leikin elementti vapauttaa, sen säännöt syntyvät leikissä, sillä ei ole ulkoapäin määriteltyjä sääntöjä (Huizinga 1967/1944, 9). Muuntumisen prosessi leikissä ja muuntuminen ”vakavasti otettavassa” transformaatiossa muistuttavat toisiaan, ilmiöt lähenevät toisiaan. Leikki mahdollistaa muutoksen, transformaation, yksilössä, yhteisössä ja maailmassa. Tanssin harjoittamisen praktiikassa olen tottunut enemmän vakavaan, voimakkaan tahtotilan treenaamiseen. Ei-tavoitteellinen treenaaminen on mielletty pitkään tanssin perinteessä päämäärätiedottomuutena. Jos leikkisyys, pelillisyyys, positiivisuus ja luovuus saadaan liitettyä opetuksen yleisilmapiiriin, niin uskon, että tanssin oppiminen on oppilaille entistä mielekkäämpää.

Kehollinen käytännöllinen tieto ja tutkimusprosessin pohdinnat ovat luoneet tanssi- ja taideopetukseni perustaa. Kehon tiedolla ymmärrän tyttötrilogiassa tanssijan tekhnä (Monni 2004) ja näen lasten ja nuorten mielikuvituksen ja leikin itseisarvon (Kalliala 1999). ”Varsinainen itse” tapahtuu nuorissa ja lapsissa leikkielementin tai luovan elementin läsnä ollessa. Luova tila yhdistyy parhaimmillaan kehollisessa tiedossa nuoren tanssijan tekhneen. Luova tila ja tanssijan tekhnä eivät sulje toisiaan pois. Nuorten tanssissa vapaa, luova tila ja kehollinen

taito yhdistyivät mielekkäästi itsetuntoa luovaksi kokonaisuudeksi. Joiltain osin tyttötrilogian kehollinen käytännöllinen taito ja toiminta ovat mahdollistaneet nuorille tytöille sen, että he ovat voineet tutustua tyttöyden olemisen tapoihin ja mahdollisuuksiin.

Marjatta Kalliala esittelee lasten varhaiskasvatuksen tutkimuksessaan (Kalliala 1999, 42) sosiologi Roger Caillois'n jaotteluja leikin perustekijöiksi: agon, alea, mimicry ja ilinx. Jokaisessa elementissä on omanlaisensa viehätys. Leikit hän jakaa seuraavaan neljään kenttään: Agon – sisältää kilpailun elementin. Alea – viehätys perustuu sattumaan (bingo, loru, yllätys, riidansovittelu). Mimicry – olennaista on kuvittelu (perhonen, veturi). Ilinx – huimaus hurmaa leikkissään (pyöriminen, karnevalisointi). Kalliala huomauttaa, että aivan kaikki leikit eivät mahdu noiden neljän pääelementin sisään, mutta valtaosa kuitenkin.

Varhaisnuorilla kehonhallinta ja osaaminen alkavat näytellä uutta osaa tanssimisessa. Varhaisteini hakee etäisyyttä lastentanssituntien leikkiretoriikkaan, vaikkakin leikin läsnäolo on varhaisteinillekin edelleen merkittävä tekijä. Improvisaatiot ja liikekokeilut jatkavat leikin teemaa, vaikkakin uudella nimellä ja erilaisella lähestymistavalla. Nuori ottaa vastuuta tekemisistään ja tanssistaan välillä aikuismaisesti, mutta jo seuraavassa hetkessä lapsekas asenne valtaa koko tekemisen. Asennoitumisen vaihtelut ja heilahtelut tekevät teini-ikäisten opettamisesta haasteellista mutta juuri siksi erittäin kiinnostavaa. Kiinnostava elementti nuorten kasvussa on jatkuva muutoksen tila. Kaikki liikkuu, kaikki muuttuu. Silloin opettaja-tutkijakin pysyy elävänä ja kiinni maailmassa.

Onko kysymyksessä leikki, peli, improvisaatio, tanssi, näytteleminen vai esiintyminen, kun leikin ideat puretaan osatekijöihinsä? Onko kyseessä silloin vapaan tilan, leikin, improvisaation, tanssin vai teatterin tekeminen tai yhteinen juuri? Esimerkiksi ”Minä olen puu” -roolipelissä tai leikissä ensimmäinen pelaaja luo alkutilanteen ja muut pelaajat jatkavat tilannetta tai tarinaa omilla jatkoideoillaan, joista syntyy yhteinen kokonaisuus. Jokaisella pelaajalla, esiintyjällä, on vastuu yhteisen tilanteen kuljettamisesta ja yksityiskohdista. Improvisaatio tai roolipeleminen perustuu kaikkien pelaajien vuorovaikutukseen. Improvisaatiotanssi voi toteutua esivalmistellun ”scoren” eli tanssikäsikirjoituksen mukaan (Monni 2004) tai sen ja täysin improvisoidun toiminnan välimaastoon. Leikin olemuksen rikkaus ja monipuolisuus toteutuvat hyvässä varhaiskasvatuksessa ja omalla tavallaan nuorten ja aikuistenkin parissa. Lapsen tai nuoren muuntuminen leikissä tai transformaatiossa käy luontevasti ja vaivatta: hän muuntuu ”raskaan äijärokin rumpalista” hetkessä ”viehättäväksi naissäätiedotustenkilijäksi”. Tai vaihtelu tapahtuu ”ratsuhevosesta pieneksi sylikoiraksi” ja siitä ”lasta puhuttelevaksi

koulun rehtoriksi”. Sukupuolten rajat häipyvät, ikäraajat häipyvät, ihmisen ja eläimen rajat häipyvät, statusasemat häipyvät.

Haaste syntyy kyvystä säilyttää tämä luontainen joustavuus läpi aikuisuuden. Aikuisiässä leikki ja mielikuvitusmaailman joustavuus kangistuvat ja eri olomuotojen persoonallinen käyttö normittuu. Outi Ylitapio-Mäntylä (2012, 71–85) on tutkinut tasa-arvoista kasvatusta varhaiskasvatuksen leikeissä. Hän rohkaisee hämmentyneitä aikuisia seuraamaan luovia lapsia, jotka valitsevat leikkejä ja leluja toisin. Äänekkäät ja hiljaiset leikit sukupuolittuvat helposti, kun aikuisten sietokyky kestää kaikkien äänekkyyttä on rajallinen (mt., 77). Opettajalta vaatii välillä toleranssia ja pedagogista huomiokykyä antaa uusien tyttöpersoonien olla äänekkäitä ja viljeläkin, kun opetustilanne on jo muutenkin vaativa. Sitä voidaan auttaa leikkien ja tanssin rajaamisella, sijoittelulla, oppilasryhmiä jaotteleamalla tai ohjailemalla tanssia ja toimintaa puheilla tai katseilla. Tanssiharjoittelussa tyttö- ja poikapersonaalisuudet voivat olla usein yhtä aikaa aktiivisia ja äänekkäitä toimijoita tai koko oppilasryhmä voi hiljentyä yhtä aikaa.

Yhteenvetona käytän leikin filosofiaa ja uuden lapsuuden tutkimuksen visuaalista lukutapaa avaamaan kerrostunutta tanssin työtapani tekneä. Huizingan (1967/1944), Kallialan (1999) ja Ylitapio-Mäntylän (2012) ajattelutavat ruokkivat aineistoni tulkintaa.

7.2. Tapoja lähestyä nykytanssia

Perustan nykytanssi-käsitykseni pääosin länsimaiseen kehollisuusajatteluun kehollisena eksistenssinä (Merleau-Ponty 1945). Olemassaolo kehollisena identiteettisubjektina yhteisössään ja yksilönä on nykytanssini lähtökohtaa (Van Manen 1990). Eurooppalaiset ja yhdysvaltalaiset nykytanssin kehotekniikat ovat kerrostuneena opetukseni taustalla, ja täydennän edelleen nykytanssin lähestymistapaani aika ajoin itämaisilla kehotekniikoilla. Tarkastelen tässä lyhyesti itämaisten tekniikoiden yhdistymistä tanssinopetukseeni. Jooga-asanoiden, hengityksen ja katseen kohdistamisen avulla keskittyminen yhdistetään venyvyyteen ja voimaan. Sovellan astangajoogan venyvyys-voimankäytön periaatteita osin tanssinopetukseen. Taiji taas lähestyy liikkumista muun muassa täyden ja tyhjän vuorotteluna tai vapaan ympyrän salaisuutena. Tarkastelen tässä hieman lisää taijia Timo Klemolan pohjalta (1984). Taiji liittyy taolaiseen meditaatioperinteeseen, joka syntyi Kiinassa 3 000–4 000 vuotta sitten. Klemola näkee taijissa kolmea itämaiden perinnettä yhdistyneenä: meditaatiota, terveysharjoituksia ja taistelua (Klemola 1989, 34). Esimerkkinä ”meditaatio-opettaja neuvoi hallitsijaa välttämään ylimääräisiä tunnekuohuja ja kehotti häntä myös usein istumaan hiljaa ja

rauhhoittamaan mielensä” (Klemola 1989, 8). Taiji yhdistää perinteisen kiinalaisen lääketieteen nykyaikaiseksi terveysvoimisteluksi ja aktiiviseksi meditaatioksi. (Olen harjoittanut taijia jonkin verran, Klemolan kurssilla 1980-luvun lopussa Helsingin Kulttuuritalolla ja Lauttasaarella Zhan Wangin johdolla 1990-luvulla.) Esimerkiksi taijin 24 perusharjoituksen kehomielen liikettä kuvataan kirjoituksissa teksteissä (Klemola 1989, 9–35). Harjoituksissa keskeistä on herättää qin eli elämänvoima, jota kuvataan seuraavalla heksagrammilla:

Pilvet nousevat taivaalle: kuva odotuksesta.

Siten kyvykäs syö ja juo,
on iloinen ja hyvällä tuulella.

Kiinalaisen esikuvan tulkinnan pohjalta Klemola näkee ensimmäisen säkeen tarkoittavan meditoijan sisäistä energiaa (qi), joka nousee ylöspäin kohti päätä. Toinen säe viittaa energian muuttamiseen ”syljenomaiseksi nektariiniksi”, joka niellään. Mietiskelijä keskittää huomionsa siihen kohtaan kehossa, missä edellä kuvattu neste virtaa. (Klemola 1989, 22.) Taolaisuuden antologiassa runossa numero 10 ensimmäiset säkeet kiinalaisen esikuvan tulkitsemana kuuluvat näin (suom. Klemola):

Voitko keskittää henkesi ja kehosi
yhdeksi hajaantumattomaksi?
Voitko keskittää mielesi hengitykseesi
tehden sen pehmeäksi ja hiljaiseksi kuin lapsi?
Voitko puhdistaa kontem্পaatiosi ja
pitää sen häiriintymättömänä?

Runossa keho ja mieli yhdistyvät, tietoisuus keskitetään hengitykseen, mikä tarkoittaa mielen tyhjentämistä ajatuksista ja keskittämistä vain liikkeisiin. Kontem্পaatio tarkoittaa esteettistä meditaatiota eli mietiskelyä, jossa esteettinen näkymä tai yksityiskohta puhdistaa mieltä, synnyttää tietoista läsnäoloa. (Klemola 2013.) Tietoinen läsnäolo kehittää itsetuntemusta, henkistä kasvua ja elämänhallintaa. Klemola on kehittänyt taijia ja muita kehomieleen perustuvia terveysliikuntamuotoja edelleen 2010-luvulla, esimerkiksi asahia. Itämaisissa tietoisuustaitoperinteissä minua kiinnostaa kehon ohjaamisen metaforinen viisaus, jota länsimaisessa tanssiperinteessäkin paljolti esiintyy, esimerkiksi kädet lepäävät pöydän päällä tai pää kohoaa ilmapallon tavoin ylöspäin. Itämainen

esteettinen meditaatio haastaa osaltaan tietoisuustaitoineen länsimaista toiminnallis-fyysistä kehollisuutta.

Kuvaan nykytanssia ja tanssioppilaiden kokemuksia ja oppimista taide-elämän ja nykykuvataiteen kautta. Millaista taidetta ja taidetoimintaa tanssiharrastaja voi tehdä? Rajoittuvatko taiteen tekemisen ja kokemisen kohokohdat perinteisiin tanssin kevätnäytöksiin vai voiko opetusryhmämme astua tanssiin julkiseen tilaan, osaksi kaikkien arkea? Mikä erottaa harrastajan ja ammattilaisen toteuttaman taidekokemuksen mahdollisuuden? Onko harrastajille ja ammattilaisille omat normitetut lokeronsa taiteen tekemisessä, jossa rajankäynti aiheuttaa jäsentämisen problematiikkaa? Välillä on hyvä tehdä nykytanssia ja tanssin oppimista toisin (Lepecki 2012/2006, 5–21). Kirjoitan havaintokuvauksen oppilaiden nykytanssitunnista keväällä 2012.

Alikulkutunnelissa on meidän vuoromme. Teemme kahdenpuoleisen kujan, jonka läpi juniin menijät sekä alikulkua käyttävät voivat kulkea. Taidetekomme on rauhoittavaa häirintää ohikulkijoille. Kuja tanssii, liikehtii, elää taijimaaisen hitaasti, hengittävästi ja rauhoittavasti kuljijan ympärillä. Livenä soitettu kitara partita soi alikulun betoniseiniä vasten, ja tunnelma on yhtä aikaa jylhä sekä intiimi. Hitautemme ja rauhallisuutemme suhteessa koko alikulun muuhun rytmiin ja ääniin on kiinnostava. Tunnelmien kontrasti hämmentää ohikulkijoita. Osa vaikuttuu, osa esittää välinpitämätöntä, osa ehkä nauttii.

Miltä tuntuu ihmisen olemus, kun hän kulkee kujassamme? Askeleet eivät kiiruhda vaan ne ovat määrätietoiset, suuntautuneet. Olemus on jollain tapaa välttelevä esitykseemme mutta ihon pinnalla tapahtuu ja prosessoituu. Ohikulkija on kanssatanssija omilla eteenpäin menevillä askelillaan. Entä katse? Katse on luotu poispäin esitystapahtumasta, mutta siinä on tunnistettavissa ehdottoman utelias ja valpas suuntautuneisuus tilanteeseen. Saat mukaan matkaevääksi palan rauhoittavaa hetkeä, taidetta ja tanssia tässä ja nyt. Myös pyöräilijä ja eläkeläisryhmä saavat mukaansa immateriaalisen taidekokemuksen.

Kysyykö tai ehdottaako taidekulkueen mikrotapahtumat esityksen, liikkeen, tanssin politiikkaa? Onko taidekulkueella annettuja ennakkoehtoja kyseenalaistavaa tanssin voimaa, huojuvaa ja väsytettyä tanssia? Onko alikulkusilta merkityksellinen vaihtoehtotila teatteritiloille? (Työpäiväkirja 12.5.2012 Lepeckin ajatusten pohjalta 2012/2006, 5–21.)

7.3. Opettaja-oppilassuhteesta

Opetuksessa on haasteellista säilyttää pitkällä aikavälillä kerrostuneet ja rakentuneet opettaja-oppilassuhteet elävinä. Taiteen perusopetuksessa on pisimmillään kymmenen vuoden ajalla muodostuneita opetussuhteita. Silloin tanssin opetukseen on mahdollista sisällyttää erilaisia painotuksia eri ajanjaksoihin. Tanssijan tekhnä ja lapsen kypsymisen prosessi tukevat toinen toisiaan kasvun prosessissa. Ymmärrän tanssijan taidon toiminnallis-fyysisen ja kinesteettisen tason monipuolisena kehollisuuden tekhnenä, johon liittyvät osin mielikuvalis-aistimellinen, esireflektiivinen ja kollektiivinen kehollisuus (ks. luku 6; myös Monni 2004). Tällöin tanssijan taito on avautumista maailmaan, jolloin se on samalla nuoren ja lapsen avautumista maailmaan, identiteettisubjektin vahvistumista tanssijuudessa ja kyvyssä kommunikoida maailman kanssa.

Balettimaailmassa opetussuhde on perinteisesti nojannut keholliseen ideaaliin pyrkimiseen, jolloin opettaja-oppilassuhteen suunta on määrittynyt tietyllä tapaa tämän ideaalin kehollisuuden ja liikkumisen ympärille. Oppilas ja opettaja tietävät liikesanaston, johon yhdessä pyritään, ja yhteinen pyrkimys selkeyttää opetustapahtumaa. Perinteisesti opettajalla on ollut ehdoton tietämys baletin kehollisesta tiedosta, jolloin opettaja-oppilassuhde on sävyttynyt tietynlaiseksi. Nykyisin myös top down -asennoituminen oppilaaseen on kyseenalaistettu ja vaativan liike-estetiikan sisällä pyritään tietoisesti sanallistamaan kehollisia ja liikkeellisiä onnistumisen kokemuksia (Kauppila 2012). Kehon taidosta puhuminen on helposti haastavaa, koska kehollinen taito on niin laaja ja erilaisia avaruuksia sisäänsä sulkeva käsite, että eri planeetat eivät helposti kohtaa toisiaan.

Viime aikoina olen pohtinut pedagogiikassa työskentelyilmapiiriä. Kokemukseni mukaan nuoren ja lapsen kasvu on samaan aikaan kärsivällisyyttä vaativan hidasta ja pyrähdysmäisen nopeaa. Niin mentaalisella kuin fyysiselläkin puolella kehitysloikat yllättävät opettajan. Työtapani praktiikassa olen ollut kiinnostunut kehona olemisesta, kehon materiaalisuudesta, hengittämisestä, hengittämisestä vuorovaikutuksessa, kehon taidosta, tekhnestä, tyytydydestä, sukupuolen ilmenemisestä, kehomielistä, kehomielestä vuorovaikutuksessa, affektin resonoimisesta kehossa, affektien ilmenemisestä inhimillisessä ja ei-inhimillisessä, esittämisestä, esittämisen tekniikoista ja esittämisen paikoista. Millaista kehon tietoa rakentuu juuri tässä opetusryhmässä? Miten tanssi- ja liikeilmaisun kehon taito ilmenee näillä yksittäisillä persoonilla?

Oppilaat asettavat jatkuvasti opettajalle haasteita, jotka hän pyrkii ymmärtämään ja joihin hän pyrkii vaikuttamaan. Opettaja ottaa haasteen vastaan ja antaa itseään tehtävän. ”Opettajan pedagoginen haaste on luoda turvallinen

ilmapiiri työskentelyyn osallistujille”, toteaa Jukka Lehtonen ilmapiirin haasteista (Lehtonen 2003). Pyrkimys turvalliseen ja motivoivaan ilmapiiriin voisi luonnehtia yleistä opetusideaaliani. Siihen varmaan kaikki opettajat pyrkivät. Näitä ideaaleja ei voi koskaan täysin saavuttaa, mutta turvallisuuden tavoittelun voin aloittaa omasta kehomielestäni opettajana. Jos opettajan läsnäolo opetustilanteessa on hengittävä ja maadoittunut, on oppilaiden helpompi saada tukea omalle olemiselleen ja työskentelylleen. Läsnäolon laatu luo ryhmän yleisilmaapiiriä ja turvallisuutta. Toisaalta maailman tapahtumille ja niiden vaikutuksille lasten mieliin ei voi tuntitilanteessa vaikuttaa. Motivaatio on aikaan ja paikkaan sidoksissa oleva muuttuja. Luovuutta ruokkiva motivaatio voi syntyä sisäisistä tai ulkoisista vaikuttimista. Sisäinen motivaatio syntyy yksilön sisäisestä kiinnostuksesta tai intohimosta tehdä jotakin itseä innostavaa, ja ulkoisen motivaation lähde voi olla esimerkiksi vanhempien vaatimus. (Uusikylä 1996, 108.) Eri ryhmät ja yksilöt motivoituvat eri lähtökohdistaan käsin. Pysin lähestymään ryhmän motivaatiota intuitiivisesti, kuunnellen tilanteessa ryhmän uteliaisuuden suuntautumista, vihjeitä ja aiemmin opitun luontevaa johdonmukaista jatkamista.

Huumoria viljelen jonkin verran turvallisuuden ja motivaation keinona, ironiaa ja sarkasmia pyrin välttämään nuorten ja lasten kanssa työskentelyssä. Omaan opetustyyliini kuuluu välttää voimakasta huumoria, sen sijaan yllätyksellisyyteen ja vaihtelevuuteen pyrin puheessani ja huomioissani.

Opettaja on ratkaisevassa asemassa vaikuttamassa ryhmätilanteeseen, vaikka opetustapahtumat ovatkin luonteeltaan avoimia ja ennakoimattomia. Toisaalta haastan osittain Lehtosen näkemyksen opettajan asemasta ryhmätilanteessa. Myös oppilas tai oppilasryhmä voi viedä opetustilannetta eteenpäin opettajan ollessa taustalla, jolloin oppilaat osallistuvat merkittävästi tunneilmapiiriin luottamukseen ja tilan antamiseen, mikä viime kädessä synnyttää me-ryhmähengen. Opettajan vahva johtajuus johtaa osin tanssin perinteiseen otteeseen, jossa opettaja opetustapahtuman vahvimpana asiantuntijana määrittelee oppilaita, kuten sen, milloin paikka ryhmän ennalta tiedetyssä kohdassa tai roolissa on osaamisella tai kiinnostuksella ansaittu. Oppilaan omilla ideaaleilla ei ole tässä tilanteessa paljoakaan merkitystä, oman osaamisen osoittamisessa kylläkin.

Minkälainen suhde opettajalla tulisi olla ryhmän voimakastahtoiisiin persoonallisuuksiin? Dialogiset periaatteet kutsuvat oppilaan ja opettajan yhteiseen välitilaan, neuvottelemaan oppilaiden kanssa. Pienessäkin ryhmässä on erilainen dynamiikka kuin kahdenvälisessä suhteessa. On siis aloitettava yksittäisen oppilaan ja opettajan välisestä suhteesta. Tarvitaan opettaja-oppilassuhteen luottamuksen laadun tarkastelua, keskustelua ja syventämistä. Yksittäisen opet-

taja-oppilassuhteen rakentuminen on merkittävää. Ideaalitapauksessa suhteen voimakastahtoisiin oppilaisiin, merkitsijöihin, tulisi olla luottamuksellinen. Jos luottamus on epävakaa tai osittainen ja opettaja myötäilee tai vähättelee voimakastahtoisia persoonia liikaa, ilmapiirin turvallisuus vaarantuu (Oinas 2011). Tilan ottamisen ja ei-tilan ottamisen välillä eri oppilaiden kesken tulee vallita sopiva harmonia. Opettajan tulee osata vaikuttaa oppilaiden katalysoimiin ja sattumalta syntyneisiin tilanteisiin, tapahtumiin ja vuorovaikutukseen. Tuntuu, etten aina onnistu tässä haastavassa tehtävässä. Opettajalla pitää olla kyky säätää, problematisoida ja tarvittaessa merkitä selkeästi opetustapahtumaa, jottei turvallisuus ryhmässä ohene liikaa. Muille oppilaille vapautuu samalla enemmän tilaa olla ja ilmaista. Kaikilla oppilailla on tasavertainen oikeus olla ryhmän jäsen. Tasapuolisuuden harmonia luodaan sopivalla epäsymmetrisyydellä, ei symmetrisesti. Kaikilta ryhmän jäseniltä voi oppia jotain, äänekkäiltä ja hiljaisilta. Hiljaiseltakin teiniltä voi jokainen oppia, esimerkiksi tapaa olla omillaan, rauhassa olemista, kykyä kuunnella ja seurata tilannetta. Äänekkäimmällekkin oppilaalle tekisi hyvää hallita erilaisia olemisen tapoja ryhmässä ja ryhmätilanteissa. Ideaaleja kohti kannattaa pyrkiä. Hyvää olemista kohti kannattaa pyrkiä niin opettajan kuin oppilaidenkin. Se vaatii altistumista yhteispeliin ja vuorovaikutukseen, dialogisuuteen.

7.4. Pedagogisesta rakkaudesta

Voiko sukupuolen rakentumista esityksessä, minän esitystä, käsitellä ilman yksityisen tematiikkaa? Minkälainen positio ja osuus on yksityisen ja julkisen tematiikalla tanssinopetuksessa? (Martin 2012). Molemmat ovat läsnä tanssinopetuksessa. Yksityisyyden tematiikkaan toimintaohjeita tarjoaa pedagogisen rakkauden käsite, joka asettaa privaatin tematiikan käsittelyn opetussuhteissa sopiviin raameihin ja mittasuhteisiin (Buber 1970/1937). Eri opettajapersoonilla on oma tapansa luoda suhteensa oppilaisiin ja oppilasryhmiin. Taidepedagogina pidän kiinnostavana käsitellä myös elämänkulkuun liittyviä eri aihemaailmoja tanssijan tekhnien rinnalla. Tyttöyden ja sukupuolen rakentumisen tapa ilmenee eksplisiittisenä opetustapahtumassa ja opetussuhteissa olemisena tapana suoraan. Implisiittinen, epäsuorasti ilmeneminen kuuluu olennaisena osana kehollisuuteen, kehomieleen. Ryhmän mukaan on hyvä, että sukupuolisuuden olemisen tapaa voitaisiin käsitellä joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti osana taiteellista sisältöä.

Pedagogisessa rakkaudessa ideaali on, että luonteva luottamus ja omasta tilasta hellittäminen vallitsevat oppilaiden ja opettajan välisissä sekä ryhmän

sisäisissä suhteissa (Buber 1970/1937). Vaikka rakkauden käsite saattaa tuntua ja kuulostaa erikoiselta ja vanhahtavaltakin pedagogiikan yhteydessä, haluan nostaa esiin rakkauden, hyvä tahtomisen toiselle hänen itsensä vuoksi, lasten ja nuorten kanssa työskentelyssä (Hollo 1949/1927; Kauppila 2012; Turpeinen 2015). Paljosta selvittää, jos opetuksessa ja elämässä vallitsee rakkaudentäyteinen ilmapiiri. Opettaja on pyrkinyt kattamaan ravitsevan ruokapöydän, jossa myönteisyys ja huomioiminen luovat kehitykselle positiivisen kasvualustan. Kun oppilaan ”piilossa ollut” sisäinen idea kirkastuu esiin pedagogisessa tapahtumassa, pöydässä on herkkuhetki. Iloa erityisestä hetkestä. Lapsi on kasvussaan usein avoin ja luottaa tulevaan, spontaanisuudessaan uutta oppiva, lapsen logiikalla järjestykseen suhtautuva, vuorovaikutuksessaan mutkaton ja altis. Nuori kasvaa ja kehittyy eri reittejä lapsuuden alustastaan välimaastossa tai ääripäissä. Näen avoimia ja vetäytyviä nuoria, aktiivisia ja passiivisia nuoria, provosoivia ja helliä nuoria, unenomaisessa maailmassa ja arjen painossa taivaltavia nuoria. Kaikki ovat matkalla omaan aikuisuuteensa. Olla omalla laillaan ja matkata omaan suuntaansa. Halua tulla lähelle ja ottaa irti. Halua tulla suojatuksi ja vapaaksi. Persoonassa ja persoonissa ”fyysinen, henkinen ja jotain siltä väliltä”. Hurjaa sokeaa rohkeutta. Voimaa. Hurjaa sokeaa pelkoa. Alkuvihreää, joka voi tavoittaa uusia, aina kohdallisempia sävyjä. Tarkempia sävyjä. Muutosta on tapahtumassa kaiken aikaa. Nuorissa ja lapsissa, nuorissa aikuisissa, varttuneissa maantienruskeissa aikuisissa, ystäväissä, kollegoissa, yhä harmaampiin väreihin pukeutuneissa. Alkuvihreää meissä kaikissa.

8. Tutkimuksen taiteellis-käytännöllisten osien tulkintaa – tyttöys, kehollisuus, tietoisuus

Tulkitsin aineistoa käsitteiden *kehollisuus*, *tyttöys* ja *tietoisuus* välityksellä ja käytin kehollisuuden havainnoissa viittä tarkastelutasoa (ks. luku 6.). Haastatteleluaineiston tyttöjen esiin nostamat tyttöysmerkitykset ilmenivät kehollisuuden eri tasoissa, ja tulkitsin niitä teoreettisen viitekehýkseni tarjoamilla välineillä. Tarkastelin tyttöden kehollisuuden kerrostumisen ja ristiin kietoutumisen liittymistä tietoisuuteen performatiivisuutena, esityksellisyyden vaikuttavuutena (Butler 2006/1990, 218–236). Tyttöden rakentumista ja merkityksiä tarkastelin erityisesti haastatteleluaineistoni tyttöjen kokemusten sitaattien valossa. Tietoisuutta tarkastelin kehomielen, tietoisuustaitojen ja tajunnallisuuden pohjalta (Rouhiainen 2015; Klemola 2013).

Suunnitelmallisesti etenevä taiteen perusopetuksen tanssitoiminta synnytti sukupuolen ja tanssin toistoa. Tarkastelen tyttötrilogian kehýksissä, millaista tyttöyttä kukin haastateltava toisti, tuotti ja konstruoi sekä millaiseksi kollektiiviseksi kehoksi ryhmän yhteinen tyttötrilogian keho kussakin esityksessä muodostui. Tyttötrilogian prosessista ja esityksistä saimme lehtikritiikkejä (esim. HS Räsänen 5.4.2001), joilla oli aikoinaan merkitystä tytöille, muulle työryhmälle ja minulle. Jätin mediahuomiot kuitenkin tutkimuksen ulkopuolelle, koska pyrin tässä tutkimuksessa ryhmätapahtumien sisäisen prosessin kuvaukseen ja aineistomateriaali oli muutenkin runsasta. Tulkinnassani painotin havaintotyökalun esiin nostamaa kehollisuutta, sitaattien esiin tuomaa tyttöyttä sekä tietoisuutta, jolloin tyttöjen toimijuuden sisemmät tasot korostuivat ja tutkimuksen ulkokaaret loittonivat.

Miten tämä tutkimus oli tehty? Lähdin liikkeelle esitysten videointien tarkastelusta päästäkseni tyttöjen ilmaiseman kehollisuuden äärelle. ”Viisikehokkaan”

tasot esiintyvät päällekkäisinä ja limittäisinä, joten tasojen hahmottaminen erilisinä oli jollain tapaa keinotekoinen mutta analyyttinen lähestymistapa tutkia kehollisuuden eri ulottuvuuksia. Tarkastelin yhdeksän tutkittavan tytön ilmenemistä ja rakentumista kehollisuuden viidellä tarkastelutasolla videoaineistossa. Sen jälkeen aloin miettiä tyttöyttä kehollisuuteen kerrostuneena ja ristiin kietoutuneena eli performatiivisuutena haastatteluaineistossa. Tytöt tulivat näkyviksi ja puhuivat tutkijalle, minulle, itsestään eri tyttötanssisarjan osioissa ja eri ikävaiheissa. Linkitin tutkimusprosessissa kehollisuuden havainnot haastattelupuheeseen tyttöyden merkityksistä ja mietin tietoisuuden läsnäolon kietoutumista niihin. Esitän tutkimuksen johtopäätöksissä myös kriittisyyttä tutkimusmenetelmän ongelmakohdista.

Aloin tutkia tyttöjä intuitiivisessa järjestyksessä; toimintatutkimuksellisella ja osin myös fenomenologisella otteella havainnoiden tarkastelin tyttöjen haastattelupuheessa esiin nostamaa tematiikkaa. Tutkin, miten tytöt ilmentyivät ja rakentuivat kehollisuuden viidellä tasolla videotallenteissa ja mikä toistui ja kertautui tyttöjen puheessa tai oli erityistä tutkimushaastattelun sitaateissa. Ennen kirjoittamista katsoin tyttötrilogian esitysnauhat kertaalleen läpi ja luin haastattelupuheet ajatuksella.

Ruumiini ilmoittaa itsestään kirjoittamisprosessin aikana. Tietäminen ja ei-tietäminen kamppailevat mielessäni, kirjoittaminen synnyttää ajatuksia ja ajatukset kirjoittamista. Yritän hengittää tilanteeseen sopivalla tavalla. Hengittäminen muuttuu pinnalliseksi, ruumiini kangistuu. Kiinnitän nyt erityistä huomiota tässä ja nyt -hengittämiseen. Muistaminen ja ei-muistaminen sävyttävät mielenliikettäni. Muistan todella hyvin, ja samanaikaisesti harmaa sumu peittää muistoja. Kehotietoisuus ilmoittaa aina vain itsestään. Aistin kumartunutta rintakehän asentoa, solisluut hymyilevät osittain sivusuuntaan, niskassa on kireyden tunnetta. Yritän vapauttaa niskaa, jännittynyttä hartianseutua. Olo helpottuu hieman, ja hengitys kulkee ehkä virtaavammin rintakehässä. Muistelu ja ei-muistelu sekoittuvat mielessäni. Muistanko oikein vai onko muisto muuntunut mielessäni aikojen saatossa? Kulkevatko tietäminen, muistaminen ja muistelu samaa polkua, tietämättään, katsovatko ne kaikki samaan suuntaan?

8.1. Pink kapina

Esityssynopsis Pink kapina:

Esitys alkaa videolla, joka heijastetaan valkoisille sermeille yleisön eteen. Nuoret tytöt ovat valmistaneet oman videotanssin. Näyttämötilanne alkaa, kaikki tanssijat tulevat lavalle ja räppäävät pink räpin. Nykytytöt ja Naapurinpojat tekevät sisään-tuloja ensimmäisessä tanssissa. Tytöt puhuvat ensimmäiset omat tekstinsä, joiden teemana ovat olleet sekä värit että unelmat ja pelot. Muut oppilaat reagoivat äänellä ja liikkeellä teksteihin. Tuttelit ja Ipanat, tyttökamppailuseurat, haastavat toisiaan seuraavassa kohtauksessa. Kolme akrobaattista Kissanaista tulee kamppailuihin mukaan. Joukkuepelaajat ja Kissanaiset liikkuvat omalla tavallaan. Valkoiset sermit, ovet tuodaan uudelleen näyttämölle. Kolme tyttöä asettuu sermien eteen ja alkaa kertoa omaa tarinaansa. Tarinat lomittuvat. Tarinoiden päätteeksi ovet avautuvat, ja ovien takaa löytyy erityyppisiä hahmoja eri tilanteissa. Pinkkiä päivänvarjoa pyörittävä tyttö pitää monologia kauneudesta ja rumuudesta, sisäisestä ja ulkoisesta. Nuoret pojat (ja tytöt) jahtaavat toisiaan yöhipassa. Tyttötanssijat esittävät tekstejään, teemoina värit tai unelmat ja pelot. Tyttöryhmä tanssii pinkkien päivänvarjojen kanssa. Nykytytöt ja Naapurinpojat tanssivat pareittain. Tanssi jatkuu, kun Satuneidot, Kuninkaalliset ja Noidat valtaavat lavan. Ovet avautuvat uudelleen. Lopputanssissa kaikki ryhmät vuorottelevat lavalla omilla nimikkotansseillaan.

Pink video

Pink kapina -esitys tyttötrilogiassa alkoi tyttöjen ideoimalla ja kuvaamalla video-osuudella. Pink videon tekijät eivät ole varsinaisesti tutkittaviani, mutta liikkeellelähtö tyttöjen tekemällä videolla oli tärkeä myös kaikille esitykseen osallistuneille tytöille, joten viivymme hetken Pink videon syntyprosessissa. Tutkittavat tytöt tekivät vastaavasti oman tanssivideosa tyttötrilogian kolmanteen osaan, Voimapisteeseen (ks. luku 6.3.), ja haastattelupuheissaan he vertasivat sitä Pink videoon.

Lähtökohtana molemmissa videoissa oli ilmentää ja tutkia, miten tyttöjen elämä ja läpi eletyt kokemukset ilmenevät ja rakentuvat tyttöjen 2000-luvun alun arjessa. Kiinnostuin kokonaisvaltaisesti tanssivien tyttöjen elämän ja arjen ehdoista tanssisalissa ja sen ulkopuolella. Miten tanssi ja arjen jokapäiväinen elämismaailma näyttäytyivät tanssivissa tytöissä? Sekä tytöt että minä ajatelimme, että videokameran kuvausten avulla voisimme laajentaa ja yhdistää tanssivien tyttöjen elämänpiiriä laajempiin tai ainakin monipuolisempiin näky-miin tyttökulttuurisista paikoista. Tanssijuuden haasteena heillä oli siinä tanssin kehollisuuteen ja omaan potentiaaliin tutustuminen. Voimapisteen aikaan tytöt

tarttuivat tanssijuuden haasteisiin tosissaan. Kaikki tyttöjen haastattelut, joiden litterointeja seuraavassa lainaan, ovat vuodelta 2007. Kutakin tyttöä haastattelin kerran noin tunnin ajan, ja sitaattit ovat näistä haastatteluista.

Tutkittavat kommentoivat lava- ja videotyöskentelyä Pink kapinassa ja Voimapisteeissä seuraavasti:

VEERA: Myös ihan erilainen kokemus ja se et kun katto itseään sitä esityksen aikana videolta, joka oli todella tosi jännää... ensin kattoo itseään isona siellä valkokankaalla ja sen jälkeen on se minä itse, jonka juuri näitte on sitten lavalla...että tässä minä sitten olen ja teen tässä sitten koreografiaa.

ESSI: Pink kapinassa oli se, ettei kattoi ylöspäin noita isompia tyttöjä ja niillä oli se videokin.

EMMA: Ja se video muutti aika paljon meidän biisiä, jotenkin Elämänilossa. Antoi meistä ehkä enemmän.

Pink kapinan videoiden tehtävänantona oli kuvata oppilaita tyttöinä ja nuorina ihmisinä, kiinnostavia tiloja ja paikkoja (oman arjen ympäristöissä) sekä omaa huonetta tyttöyden tematiikan näkökulmasta käsin. Oppilaat ja minä tutkijana olimme hurjan kiinnostuneita ja ”nälkäisiä” tekemään omahahmotusta näkyväksi ja kuuluvaksi taiteen eri keinoin. Ja jollain tapaa meillä oli luottamus siihen, että arjen pienet vihjeet antaisivat ”todellista” kuvaa tyttöjen olemisen ja rakentumisen tavasta suomalaisessa kulttuurissa 2000-luvun alussa. Kehollisuus ja tyttöys kietoutuivat nuorten naisten tapaan kuvata kokemuksiaan, kehollisuuttaan, materiaalisuuttaan, suhteitaan ja päämääriään. Tyttöyden eri aspektien yhteen kietoutumista pyrittiin ilmentämään, yhtä lailla sen syviä kuin pinnallisiakin ulottuvuuksia.

Tytöt halusivat ennakkoluulottomasti rakentaa toimijuuttaan videokuvamalla sitä eri tiloissa ja paikoissa. Tulkitsen toimijuudella (ks. lisää toimijuuden käsitteestä Ojanen 2011, 24) tarkoitettavan tässä video-osuudessa itsekuvauksen sekä omaehtoisen kehollisuuden ja tyttöyden esille tuomista, ilmentämistä, olemista ja rakentumista. Ymmärrän ilmentämisellä ja olemisella tässä mahdollisesti ei-tiedostettujen prosessien ja merkitysten jonkinasteista esilletuontia. Rakentumisella ymmärrän tässä tietoisempaa esityksen valmistamista, tietoisuutta kulttuurisista normeista ja olemisen ja käyttäytymisen tavoista sekä niiden avaamista, keskusteluttamista, siirtämistä ja horjuttamista.

Pink videolle päätyneet paikat olivat puisto, karkkikauppa, juna-asemat, koti, oma huone, sänky, kylpyhuone, toinen puisto, katu, toinen katu ja viimeisenä

silta. Periaatteessa vantaalaiset tytöt lähtivät hakemaan omanlaisiaan paikkoja, rehellisyyttä omalle olemiselleen. Tytöt olivat kiinnostuneita tekemään arkea näkyväksi, ja pyrin tukemaan heitä siinä. Paikat eivät välttämättä olleet mitenkään ihmeellisiä tai sykehdyttäviä, mutta ne olivat kiinnostavia ja merkittäviä identiteettisubjekteille. Omilla paikoilla tarkoitimme puhuttelevia, heijastelevia ja resonoivia tiloja yksilöille ja tyttöryhmälle. Olimme yhteisöidentiteettisubjekti, jossa kehollinen oleminen, rakentuminen ja tyttöys rakentuivat tekemällä ja neuvottelemalla. Oppilaat ja minä tutkijana emme etsineet tässä videossa ensisijaisesti niinkään esteettisiä tiloja tai tavoitelleet tanssillis-esteettistä videoilmaisua. Tai emme olleet niin tietoisia estetiikan käytön voimasta kuin tällä hetkellä olen tai tanssinkenttä kokonaisuudessaan on. (Vertaa esimerkiksi estetiikkaan ja kuvaleikkauksiin perustuva tanssivideo ”Dialoge 09 Neues Museum” (ohjaus Sasha Waltz, Brigitte Kramer & Jörg Jeshel 2009). Toisaalta taas esimerkiksi ”Slow dance” -dokumenttitanssivideossa (käsikirjoitus ja ohjaus Katariina Leisti 2013) oli samanlaista arjen kuvauksen tarttumapintaa, jota tavoittelimme myös Pink-videossa.

Video käynnistyi kahden tyttöryhmän välienselvittelyllä puistossa, missä tytöt haastoivat tanssien toisiaan. Outi puhuu haastattelussaan yleensä tuntiharjoittelusta ja ryhmistä, minkä yhdistän tutkijan tulkinnassani performatiivisuuteen tyttöjen välisessä kamppailussa. Toisaalta arjen kuvaus on myös idealisoitua kuvausta, vaikka ihanteellisuus ja ihannekuva eivät olekaan siinä ensi sijalla (Vänskä 2012, 23).

(T): Joo, mitä siellä ryhmissä tapahtui?

Puistotanssijaksot on leikattu toistuviksi välikkeiksi nauhalle, ja ne luovat rungon kokonaisuudelle. Pink kapinan videon tekijätytöt olivat luoneet puistotanssiin omat liikkeet ja koreografiat. Harjoittelimme niitä osaksi tunneilla. Seuraavana tyttöydenpaikkana videolle oli leikattu karkkikauppa, jossa tytöt valitsevat irtokarkeista pastellin- ja kirkkaanvärisiä makeisia ja mustia salmiakkeja. Tutkijan tulkinnassani tytöt halusivat esitykseen mukaan karkkikaupan, jotta ”paheet” tulisivat jollain tapaa esiin ja käsiteltyä. Vaikka karkkikauppa on ”viaton” kauppa, yhdistyy se minun tutkijan tulkinnassani mielikuviin muista teini-iän rajanylityksistä ja kokeiluista, epäterveellisestä tanssijan elämästä tai itsemääräämisoikeuden mielihyvästä (Butler 2006/1990, 30).

Puistossa tyttöryhmät neuvottelivat tanssien. Kurkottavia, suppeita, suuntautuneita liikkeitä, pieniä ja suuria käsiliikkeitä. Konstailemattomia

perustanssiliikkeitä nuorten tyttöjen tekemänä ja tanssimana. Avoinna olemista, ei liian kontrolloituja liikkeitä. Liikkuvaa kehollisuutta, virtaavaa kehollisuutta, jäsenet ja keskustan yhdistävää kehollisuutta, nuoren kehon liikkeitä, kasvojen moninaisia ilmeitä, ei- loppuun saattamisen kehollisuutta, heittäytymiseen pyrkivää kehollisuutta.

Seuraavaksi tyttöyden paikaksi oli leikattu juna-asemalaituri, jossa oli aistittavissa illan jännitystä kaupunkiin menosta. Ryhmässä istumisen kehontuntuisuutta, junanpenkeille ahtautumisen tiiviyyttä. Sitten syntyi laulua, laulamisen ruumiintekniikkaa, nuorten huoletonta keinumisen ja nojailun kehon käyttöä. Titanicin romanttinen tunnussävel raikui junan muille matkaajille, ja Rauli ”Badding” Sommerjoen ”Mennään meidän landle”, ”Enhän sitä tee, pieni hetki riittää” siivitti saapumista illan tummuvaan Helsinkiin. Tulkitsen junajakson leikkausvalinnan tyttöjen ryhmähengestä nauttimiseksi ja me-hengeksi, iloksi tehdä oman ikäisten kanssa juuri tähän ikävaiheeseen kuuluvia juttuja, joita muut nuoret arvostavat. Fyysinen keskinäinen nojailu ja positiivinen ”huitominen” toisen revierillä ilmentävät tulkinnassani tyttöjen välistä luottamusta ja ystävyyttä. ”Tyttöjen irrottelu” on kirjoittanut pitkän linjan tyttötutkija Jaana Lähteenmaa (1992, 155–170), ja näen tässä samanlaisia irtioton jalanjälkiä.

OUTI: Mä muistan sen vaiheen, joka et oltiin ihan tarkoituksella. Mä muistan silloin kun tuli yhtäkkiä, InExitin aikoihin, et mitä te teette täällä, tää on meidän ryhmä. Kai tänne voi tulla ketä tahansa tanssimaan. Niinku, savustetaan ne kaikki ulos täältä. Jotenkin semmoista ihme lapsellista aikaa.

ESSI: Toi meidän ryhmä oli sillei. InExitissä me oltiin koko ajan lavalla, tehtiin eniten töitä ja mietittiin sitä eniten. Mulle jäi kuva, että me oltiin vaikutusvaltaisessa asemassa.

Videon puistoajaksossa kuvataan jälleen kahden tyttöryhmän kohtaamista. Tulkitsen tapahtuman niiden välienselvittelyksi, jossa neuvotellaan merkityksistä. Miten latautunut, jännittynyt kehon käyttö olisi tulkittava tyttöyden ilmentymänä ja rakentumisena? Tulkitsen tämän keskusteluksi tyttöyden normista kyseisissä ryhmissä yksilöiden ja ryhmien välillä: millainen pitää tai saa olla kuuluakseen tähän ryhmään, kuka tai ketkä ryhmästä määrittävät normin, miten normia ryhmässä liikutetaan tai kyseenalaistetaan? Miten toinen tyttö tai tyttöryhmittymä otetaan mukaan tai suljetaan ulos? Tulkitsen puistoajakson trilogian tyttöjen

haluksi tuoda nähtäväksi nuorten neitojen väliset jännitteet yleisesti ja tyttöjen välisen piiloaggression, jota oli heistä mielekästä käsitellä tanssilla sekä videoilmaisulla (Pulkinen 1998, 87).

Oma huone -kulttuuri

Oma huone -kulttuuri on yksi yksityistä ja julkista toimintaa tarkasteleva tytökulttuurin näkökulma. Luetaanko omassa huoneessa toimiminen yksityisen alueelle, vai onko sillä ulottuvuuksia julkiseen yhteiskunnalliseen tilaan? (Aapola 1992, 83; Woolf 1990/1929.) Aikaisemmissa tyttötutkimuksissa painotettiin tyttöjen pääsyä julkisiin tiloihin heidän kulttuurisena kompetenssinaan. Uudempi tutkimus näkee vahvuuksia myös oma huone -kulttuurissa, jossa omassa rauhassa voi kuunnella musiikkia, jutella läheisten kavereiden kanssa, haaveilla ja saada näin kerätä rauhassa eväitä naiseksi kasvuun (Ojanen 2011, 14–15). Omaa huonetta esittävään videokooosteeseen Pink kapinan tytöt olivat leikanneet seuraavat kohtausvalinnat, josta muodostin havaintotekstin:

Tytön kotona oma huone on valaistu lattia- ja seinälampulla, ei kattovaloa, tummasävyisiä julisteita seinällä. Tyttö huomaa koiran ja alkaa silittää sitä, laittaa kaappiin vaatteen. Kuva valokuvasta, jossa tyttö on lapsuusiässä. Kuva työstä tanssimassa puistossa. Tyttö puhuu sängyllä kännykkään ja pöyhii hiuksiaan. Kuva pikkuveljestä pää tyynyllä. Kylpyhuoneessa tyttö pesee hampaita, sisko tulee viereen pesemään kasvoja. Syntymäkuva, jossa vauva on äidin rinnalla. Lapsuuden joulukuva kertoo työstä nukke sylissä. Herätyskello herättää tytön sängystä. Kuva tytön naurusta junamatkalla. Viimeisessä kuvassa tyttö oikoo sängyn peittoa ja silittää koiraa.

Tyttönuoriso oli halunnut ottaa tulkinnassani kuvakooosteeseen seesteisiä, hiljaisiakin hetkiä. Myös perheen koira sai omat hyvät hetkensä. Sisarusket ja vanhat valokuvat saivat paikkansa. Tunnelmallisuus oli tälle kooosteelle leimaa-antavaa. Oman huoneen kuvaaminen oli myös annettuna videokuvauksen tehtävänannossa, mutta halutessaan tytöt olisivat voineet jättää sen pois tai haastaa tehtävänannon epäkiinnostavavana, joten tulkitsen sen tytöille myös mielekkääksi aiheeksi kuvata. Nuoren tytön oman huoneen rauha, kokemus yhteydestä eläimeen sekä yhteys omaan lapsuudenaikaan nousevat esiin merkityksellisinä tulkinnassani. Voimapisteen videossa tutkittavat tytöt kuvaavat myös kodin yksityistä huonetta ja tyttöjen välistä vuorovaikutusta siellä.

Kiinnostavaa on, kun Pink kapinan videolla yksityisen huoneen jälkeen heti perään tytöt olivat leikanneet kadulle tulon, julkisen tilan. Julkisessa tilassa tyttöjen riehakas cancan-tanssi levittäytyi kadulle rivistönä rinnakkain. Käsikynkkää neidot menivät, ihmisketjuna yhdessä kohti uusia haasteita. Tulkinnassani ketju yhdistyi raikkaalla tavalla ihmisarvo- ja tasa-arvotaistelijan vaatimukseen uudesta huomisesta ja tanssin kepeyteen. Mieleeni assosioituivat myös kansanperinteen tyttökulkuet käsi kädessä ketjuineen ja lauluineen. Senni Timonen on tutkinut tyttöjen ääniä laulujen tiloissa. Kevätkokon juhlan lauluissa kuului nuorten tyttöjen tahto ja ääni. Kokkosävel kuului tyttöjen laulannassa. Kokkosävelen subjekti oli kollektiivinen tyttöys (Ojanen 2011a, 26). Pink video päättyi tyttöjen kävelyyn yli sillan: tyttöjen ylikävely sillalla. ”Täältä me tullaan” -energia oli iloisen potentiaalista ja lupaus jostain uudesta. Kuvakulma rajautui lopussa jalkoihin, ja merkitykset jäivät auki: mihin he kävelivät sillan yli, onko heidän ylitseen kävelty vai kävelivätkö he johonkin uuteen, tuntemattomaan, tulevaisuuden silloitettuun tilaan? Tulkinnassani aineiston video-osuuden kokemukset ja merkitykset ehdottavat tyttöjen paikaksi sekä yksityistä että julkista tilaa. Molemmille tiloille on omanlaisensa tarpeet kasvussa naiseksi, persoonaksi ja kansalaisena toimimiseksi. Aineiston tulkinnassani tutkittavat tytöt noudattelivatkin sisältövalinnoissaan paljon tämän päivän muiden pohjoismaalaisten naisten ja tyttöjen valintoja ja toimintatapoja (Lähteenmaa 2002; Ojanen 2011; Honkasalo 2011).

Pink räp

Kaikki tutkittavat esiintyivät Pink kapinan yhteisessä Pink räpissä (eepinen). 2000-luvun alussa räp oli tärkeä elementti kaikissa sen aikaisissa nuortenesityksissä, siis myös meidän esityksessämme. Tytöt toivoivat räppiä ajan hengen mukaisesti, ja työryhmä alkoi kerätä tytöiltä tekstimateriaalia siihen. Laulutapa, jossa rytmiin istutetut kantaa ottavat riimit ilmaistiin poljennolla ja kriittisesti, rantautuivat suomalaisiin nuorten esityksiin 2000-luvun alussa. Räppi otti kantaa sanoituksillaan tyttöinä olemiseen ja elämän yllätykselliseen kulkuun. Tässä en mene sen laajemmin räpin käytön laajuuteen suomalaisissa nuorisesityksissä, mutta räppi on hyvin elinvoimainen ja suosittu musiikkigenre edelleen 2010-luvulla.

Tukevasti kahdella jalalla, toisella jalalla rytmiä aksentoiden, elämänmakuisen runollinen räppi kaikui ilmoille kovaa ja korkealta neljänkymmenen kahden tytön ja neljän pojan toiveesta, halusta, vaatimuksesta tulla kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi omanlaisenaan ihmisenä, tyttöinä – naisena (poikana, miehenä), omanlaisenaan ihmisenä.

(T): Mikä sinulle tulee ensimmäisenä mieleen, kun sä muistelet Pink kapinaa?

VEERA: Noidat ja totta kai ikimuistoinen pink räppi.

(T): Olet ollut mukana kaikissa kolmessa osassa ja kun nyt lähdet muis-telemaan?

SANNA: Ei muista paljon koska oli niin nuori. Tään laulun kyllä muis-taa, pink räppi.

Rytmit, kehorytmit ja räppilaulu loivat sävyn esityksen seuraaville jaksoille. Avasjakson pinkki mutta tummasävyinen kuvaus jäi soimaan esityksen taustalle. Esiintyjät, muu taiteellinen työryhmä ja minä halusimme antaa tytöille oman äänen ja lähestyimme tyttöaihetta äänen, liikkeen ja tekstin keinoin. Oppilaiden esitystä varten kirjoittamista teksteistä teatteri-ilmaisuosuuksien ohjaaja Hannele Niiranen koosti oppilaiden tekstien sanoista eri Pink räp -versioita, ja valituksi tuli tämä:

pink on terävä, pink on selkeä
ällä, pirtee, ikuinen
julma taikka ihana, mä sen valitsin
pink on mun

mut
sit musta iskee, äkkii ja voimalla
kerta kerran jälkeen musta yllättää
kaikessa on mustaa

se on
rajuu, tummaa, mageeta
kukaan ei sitä tunne
mut mustan tuntee kaikki

se on
fantsuu, siistii, mageeta
mullon kaikki oikeat värit
ne meidät valitsi!...

(Tytttöjen tekstien pohjalta sanoitus Hannele Niiranen 2001)

Miten kehollisuus rakensi tyttöyttä tai sukupuolen esittämisen tapaa Pink räpissä? Kehollisuudella ymmärrän tässä psykofyysistä läsnäoloa, jossa mieli ja keho olivat yhdistyneet kokonaisuudeksi, itseään ilmaisevaksi kehomieleksi (Klemola 2013). Hyvin eteenpäin suuntautuneet kehot räppäsivät, lauloivat ja rytmittivät Pink räp -esitystä, joka kertoi tytöille tärkeistä väreistä – pinkistä ja mustasta. Räppiä laulavaan kehollisuuteen yhdistyi 2000-luvun alun tyttöjen vaatimus muutoksesta siihen, kuinka tytöt–naiset tulevat usein kohdatuiksi ja kohdelluiksi maailmassa. Räppi oli vastarintaa ja kapinaa, jotta ei jäisi vahvempien epähuomioimaksi. Se oli osa yleistä kulttuurista vaatimusta siitä, että heikompia ei tule jyrätä. Heikommalla esiintyjät ja minä ymmärsimme esityksessä tyttöjä, naisia, pikku tyttöjä, vähemmistöjä, eläviä eläimiä tuntevina luontokappaleina, pulassa olevia perheenjäseniä, sodan jalkoihin jääneitä ihmisiä, mieleltään järkkyneitä. Lähdimme etsimään ja tutkimaan nykytytön tai -naisen mahdollisuutta toteuttaa erilaisia identiteettisubjekteja ja niiden ilmenemisen ja rakentumisen mahdollisuutta meidän esityksessämme ja maailmallisuudessa.

(T): Mitä sanot ryhmän tai yhteisön merkityksestä?

SARA: Tässä Voimapisteessä me oltiin jo yhtenäinen ryhmä, mitä me ei oltu noissa aikaisemmissa produktioissa. Muodostunut yhdeksi ryhmäksi ja se oli tosi mukavaa.

VEERA: Mut sitten myös tuon ryhmän kehitys ja se, kuinka ihmiset sit hitsautui ja ryhmä ja kuinka sitä tottui toimimaan sen ryhmän kanssa, niin on ehkä se suurin, suurin kehitys.

(T): Mitkä jutut olivat ryhmäyttäviä?

VEERA: No varmasti improvisaatio oli sellasta. Improvisaatio ja sitten ylipäättänsä sellainen ryhmätyöskentely...mut sitten myös tuon ryhmän kehitys ja se, kuinka ihmiset sit hitsautui ja ryhmä ja kuinka sitä tottui toimimaan sen ryhmän kanssa.

Tulkitsen tyttöjen kommentit ryhmäytymisen ilosta, ydinporukasta ja mukavasta ryhmätyöskentelystä tyttöryhmän keskeiseksi viihtyvyydeksi, haluiksi tehdä asioita vähän isommassa tyttöryhmässä. Improvisaatio ja ryhmätyöskentely yhdistivät erilaiset tyttöpersoonat yhteen. Tavallisesti tytöt voivat olla paljon kaksin: esimerkiksi tallityttötkutkimuksessa tytöt painottivat juuri sitä, että ryhmässä toimiminen tuotti heille erityistä iloa, kun tavallisesti odotetaan, että tytöillä on se yksi paras kaveri ja toimitaan kahdestaan tai kolmistaan (Ojanen 2011a).

Tulkitsen tässä tutkimuksessa teoreettisen viitekehykseni pohjalta identiteetin rakentuneeksi, sosiaalisen ympäristön ja yksilön kehityksen muokkaamaksi identiteettisubjektiksi (Pulkinen 1998, 137). Postmodernin politiikka, jossa identiteettisubjektit muodostuvat yhteisön ja yksilön vuoropuhelussa, on tämän tutkimukseni yhteiskunnallista näkemystä. Käsitykseni identiteetistä politiikan perustana muodostuu yhteisön ja yksilön dialogissa, enkä sitoudu tiukasti kumpaankaan, hegeliläis-marxilaiseen tai liberalistiseen yhteiskunnalliseen perinteeseen, vaan näen juuri identiteetin muodostuvan tekoprosesseissa ja toistoissa näissä molemmissa politiikan traditioissa (Pulkinen 1998, 154; Butler 2006/1990, 37). Modernistinen identiteettikäsite kiinnittyy tiukemmin alkuperään, jolloin tietyt identiteettikategoriat, esimerkiksi nainen kategoriana, ja ilmiö ovat umpinaisempia ja selvärajaisempia. Identiteettisubjekti ja sukupuoli tuotetaan performatiivisesti, jolloin ne ammentavat konstruoinnin asenteet eri traditioista. Pinta ja syvyys vuorottelevat ja vaihtavat paikkaa performatiivisessa tapahtumassa. Seuraavana esimerkki kertoo merkityksen kokemuksen ja ulkoisen koodin välisestä suhteesta postmodernissa performatiivisuudessa.

(T): Millainen suhde siinä oli tyttöyteen tällä sun tarinalla tai baskeri-päisellä hahmolla?

OUTI: Olen tyttö mutta ei tavallaan korosta sitä, sillä tavalla että mä voi pitää tätä baskeria, jos mä haluan tai riehua, jos mä haluan eikä se tee musta vähemmän tai enemmän tyttöä tai enemmän jotenkin poikamaisempaa, kun ei se tavallaan määrittele mua, se mitä mä haluan tyttöydeltäni.

Tutkijan tulkinnassani Outi lähestyy postmodernia ajatusta, jossa koodit ja merkitykset ovat kontekstisidonnaisia, ajassa ja paikassa vaihtuvia. Mikään tiukka modernistinen määrittävyys ei sido Outin tyttöysnäkemystä siitä, että vaaleanpunainen hattu merkitsee vain ja ainoastaan feminiinistä naisihmistä, vaan koodi saa avoimempia merkityksiä kokijalleen ja toimijalleen.

(T): Entä tämä trilogian aihe, tytöt?

VEERA: Vaikka me kaikki oltiin tyttöjä niin se ei kuitenkaan ratsastanut sillä tyttömäisyydellä vaan se oli ensisijaisesti dynamiikkaa, tai jotenkin, tosi dynaamista.

Tulkinnassani Veera tuo haastattelupuheessaan esiin dynaamisuus-sanassa tyttöjen potentiaalin ja todellisen toimijuuden ja erilaisuuden suhteessa ”tyttömäisyydellä ratsastamiseen”. Tulkinnassani Veera näkee tytöt persoonina, identiteettisubjekteina, joista voisi tuoda esiin muitakin puolia kuin pelkästään tyttömäisyyttä, esimerkiksi toimijuutta: mitä he ovat tehneet, missä he liikkuvat, mitä merkityksiä tytöt haluavat tuoda esiin. Dynaamisuuteen liittyy ajatus poststrukturalistisesta moninaisuuksien kirjosta, jossa identiteettisubjekti ei jähmety paikalleen, vaan liikkuu varioituen ja rakentuu eri merkityksin uudella tapaa uudessa kohdassa.

Kun katsoin Pink räpin videonaudalta uudelleen, huomioni kiinnittyi siinä tällä kertaa esiintyjien erikokoisuuteen, ei-harmonisuuteen. Se on tyypillistä ala- ja yläasteikäisten kokojen jyrkkää vaihtelua eli samassa ryhmässä on pieniä ja isoja nuoria, tyttöjä ja poikia. Sekamuotoinen seurakunta räppäämässä sai minut hetkellisesti kiinni kaipuustani harmoniseen ryhmän koostumukseen, mutta palasin tyytyväisenä ajatukseen sekalaisuudesta rikkautena, erilaisuutena ja monimuotoisuutena tässä esityksessä. Näin on hyvä.

Tämän tutkimuksen lähtökohta ei varsinaisesti liittynyt intersektionalisuuteen, joten vantaalaisen tanssikoulun tyttöjen taustoja ei haastattelussa varsinaisesti selvitetty tai kysytty. Toisaalta erilaiset sosioekonomiset asemat olivat implisiittisesti tyttöjen tutkimusprosessin taustalla läsnä. Miten tytön identiteettiprosessi muotoutuu esimerkiksi siivousalan koulutuksessa? Mari Käyhkö (2006) on tutkinut sukupuolen ja yhteiskuntaluokan yhteisvaikutusta, kun työläistäustaiset tytöt kouluttautuvat ja heitä kasvatetaan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa puhdistuspalvelualan ammattilaisiksi. Naiseus ja työväenluokkaisuus ovat läsnä siivoojakoulutusta määräävinä laajempina rakenteellisina ja kulttuurisina tekijöinä. Käyhkön tutkimus nostaa näkyväksi yhteiskuntamme työläistyttöjen ja -naiseuden ääntä, joka on näkymättömissä ja kuulumattomissa olevaa. Tutkimus tarkastelee tyttöjen siivoojakoulutukseen valikoitumista, kun ”työläistäustaiset tytöt kouluttautuvat siivoojaksi ja heitä kasvatetaan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa puhdistuspalvelualan ammattilaisiksi. Prosessiin sisältyy moraalista sääntelyä sekä sitä, millaisiin tehtäviin ja asemiin tyttöjä koulutuksessa sekä siivoojina että naisina kasvatetaan”. (Käyhkö 2006, v-vi.)

Tanssittu tila

Pink kapina haluisi näyttää, miksi halusimme tyttöjen kanssa tehdä tämän esityksen (ja myöhemmin esityssarjan). Meillä oli halu näyttää, että olimme elossa

ja toimme tunteemme esiin; halu näyttää, että tytöt osaavat tanssia ja esiintyä kiinnostavasti; halu näyttää, että tyttöys oli kulttuurisesti merkityksellistä. Tanssit ja koreografiat tehtiin työprosessissa niin, että jokainen tyttö oli tehnyt omaa liike- tai esitysmateriaaliaan, jonka kiinnitin ensin osaksi pienryhmien tansseja ja sen jälkeen esitysjakso- tai kohtauskokonaisuuksiin. Jokaisella tytöllä oli ikään kuin kaksi omaa eri liikejaksoa yhteen tanssiin, kun puhutaan tanssin liikelauskekieltä. Toisaalta tytöt tarjosivat myös taiteellisia ideoita ja suuntia työskentelyyn ja koreografiaan, esimerkiksi InExitissä suunnan enemmän tarinallisuuteen ja roolityöskentelyyn. Tämä työtapo toistui paljolti tyttöjen liikemateriaalin rakentamisessa koko trilogiassa ja yleisemminkin työtavassani, jossa oppilaat ottivat Voimapistettä kohti mentäessä lisää vastuuta ja autonomisempaa otetta kohtausten liikemateriaalista ja kokonaishahmosta.

Avoimeen käsikirjoitukseen eli scoreen päädyin vasta tutkimuksen demonstraatiovaiheessa. Esityspaikka, tapahtuma ja tarkoitus määrittelivät uudella tapaa koreografista tai esityksellistä tavoitetta, ja avoimempi lähestyminen oli kiinnostavaa. Score on vielä vakiintumaton termi tanssimaailmassa. Score tarkoittaa minulle joustavaa, kohtausluetteloa avoimempaa käsikirjoitusta, jossa yllätyksellisyydellä, improvisaatiolla ja tässä ja nyt -tapahtumilla on merkittävä osa taiteellisessa prosessissa ja esityksessä.

(T): Miltä näiden tanssien tekeminen tuntui?

VEERA: Tai et siis tuntu et mä pääsin siinä jotenkin omilleni. Se johtui myös siitä, että me tehtiin siihen pätkiä, myös me itse muokattiin sitä totta kai.

Oppilailta kiinnitetyn materiaalin rinnalla kulki kinesikselle avautumisen elementti, tehne (Monni 2004, 28), joka tarjosi yläasteikäisille tytöille liike- ja taidehaasteita. Tällaisella oppilaan tunne- ja liikekokemusta haastavalla ja avaavalla työskentelyllä on oma paikkansa. Liikemateriaalin kokonaisuudesta tyttöjen tekemänä ja osin minun sommittelemanani syntyi liikettä, joka pyrki käyttämään tyttöjen koko kehollisuuspotentiaalin skaalaa. Pink tanssi koostui neljän eri tyttöryhmän tansseista, sisääntuloista ja poismenoista. Tytöt elivät ja kokivat liikettä kehossaan kukin omalla tavallaan, liikkeet suuntautuivat kehon keskilinjasta ulospäin ja tanssijat pyrkivät käyttämään tilaa hyvin. Kompetentti, osaava, toiminnallinen tyttö-nainen-käsitys vakiintui osaksi suomalaista feminististä tutkimusta 1990-luvulla (Ojanen 2011b, 17). 2010-luvulla painopisteet tyttö-nais-käsitysten ideaalissa ovat laajentuneet ja kerrostuneet, esimerkiksi

taide- ja tanssipedagogiikassa dialogisuus, ekologisuus ja vuorovaikutuksellisuus ovat tanssipedagogiikan havainnon painopisteitä. Nykyisessä tanssi- ja taidepedagogisessa maastossa painopisteitä ovat moniarvoisuus ja kommunikaation moniulotteisuus toimijuudessa (Lehikoinen 2006; Löytönen 2010; Anttila 2015).

Nyt astuivat lähikuvaan mukaan ensimmäiset tutkittavat tytöt – Meeri, Sara ja Sanna. He tulivat lavalle nyky-, street- ja hip hop -tanssille omaisilla liikkeillä, jotka sisältävät hyppyjä, hypähtelyjä, askelkuvioita, rento- ja käsiä, arkikehollisuutta, käsikoordinaatioita, alasmenoja, eri asenteita ja parallel-jalkoja. Oma tapa käyttää itseä liikkeessä.

Tulkinnassani liikkeet ilmenivät ikäkaudelle luonteenomaisena kehollisuutena, kehon sisemmät kerrokset odottivat heräämistään, paljon innokkuutta asennoitumisessa, pakotonta virtaavuutta eri kehonosien välillä. Liike on täysi siinä kerroksisuudessaan, joka ilmenee sillä hetkellä, siinä iässä. Liikkeen kokemus, tanssin tuntuisuus itselle ja kokemus ryhmässä olemisesta olivat tärkeitä asioita tässä nuorten ikävaiheessa ja myös tanssijuuden harjoittelun kehitysvaiheessa. Meeri, Sara ja Sanna olivat tällöin ala-asteen viimeisten luokkien varhaisteinejä, jolloin naiseuden, sukupuolisuuden ilmentäminen oli esireflektiivisessä, tiedostamattomassa vaiheessa. Kehollisuus ja tyttöys olivat molemmat muokkautumisen vaiheessa, tulevan tilassa. Eri tytöt kokeilivat erilaisia identiteettisubjektiin liittyviä kokemuksia ja rooleja prosessin vaiheissa.

(T): Mikä on tanssin erityispiirre, joka vahvistaa sun persoonaa ja tyttöyttä?

SANNA: No siis, mun mielestä se ehkä vahvistaa, et saa jotain aikaan.

SANNA: Ja sitten, no just et pääsee tekee sillei vapautuneestikin. Et välillä, mun mielestä improt on tosi kivoja, sä voit tehdä just sitä, mitä sä haluat, sellainen mieliala, voit tehdä sen mukaan. Mun mielestä semmonen on tosi rauhoittavaa välillä.

(T): Kerroit, että yhteyksiä ja mielikuvia syntyi. Oliko tällä tai sen hetkellä persoonallasi yhteyksiä näihin lavalle improvisoituihin tarinoihin?

SARA: Kyl varmaan. Yritti tehdä niistä yhtenäisen kokonaisuuden.

(T): Oliko tuo ikävaihe kiinnostavaa esitettävää?

MEERI: Joo, se oli tosi kummallista. Niinku lähinnä, niin sopi todella tyttöteemaan, kun sitä muutenkin mietti sitä tyttöyttä. Sit tehtiin InExit, sopi hyvin.

Tämän keskustelun tulkinnassa ja käsittelyssä huomaan ongelmallisuutta omassa tavassani haastatella. Minulla on tässä vahva eetos tanssin hyvästä ja voimauttavasta vaikutuksesta, joka tietenkään ei ole itsestään selvää. Tanssilla voi olla harrastuksena myös ikäviä, hyvinkin ikäviä vaikutuksia nuorten itse-tuntoon tässä kehitysvaiheessa ja myöhemminkin. Neutraalimpi haastatteluote olisi tutkimuksen kannalta ollut ehkä luotettavampi ja validimpi. Johdattelevat kysymykset tuottavat tiettyjä vastauksia, jolloin kysymysten neutraaliin avoimuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Toisaalta tein haastattelut osin fenomenologisella otteella, jossa nyt-hetkisellevä tavalle kommunikoida annetaan painoarvoa, vaikka kysymykset eivät välttämättä olisi objektiivisen tieteen käsityksen mukaisia. Itserefleksiona minun olisi hyvä jatkossa tarkentaa, millainen haastattelumuoto toimii hyvin minun tavassani tehdä tutkimusta.

Tunnedynamiikka

Meerin kaipaamaa hiljaisen ja ujon tytön hahmoa konstruoiimme ja hahmotelimme osin Pink kapinan avautuvien ovien jaksossa. Idea ei varsinaisesti tullut tytöiltä: avautuvat ovet -idean synnytti taiteellinen työryhmä, toisaalta tytöt eivät torjuneet tai epäilleet aihevalintaa. Voimapesteessä kaikki teemat ja kohtausedat tulivat tytöiltä itseltään – isä, kiusaaminen, anoreksia ja elämänilo. Meerin kehomieli ei palauttanut mieliin näitä ovijakson tietynlaisia ohikiitäviä sivuhahmoja. Huomaan, että oma toimijuus on liikkumisessa merkityksellistä, jotta toiminta piirtyisi kehomuistin säikeisiin. Tämä oli lyhyt jakso Pink kapinan kokonaisuudessa, jossa tanssi mukana kahdeksan tyttöä ja neljä poikaa. Tehtävänantona oli näyttää erilaisia olotiloja: millaisia olisivat heidän esittäminään introvertti, arka tyttö (sekä poika), ekstrovertti, aktuaalinen, valpas tyttö (sekä poika), nuoruuden vastakohtana ikääntynyt vanhus ja viimeisenä tyttö ja poika-parit, jotka omalla tavallaan toivat esiin nuorien tapaa esittää parisuhteitaan.

Lähtöajatuksena oli, että oven takaa avautuisi tai paljastuisi yhdenlainen olemisen tapaa esittävä konstruktio. Muissa tyttötrilogian jaksoissa ujouden tai arkuuden esittäminen oli enemmänkin improvisaatioiden esille tuomaa ilmaisua tyttöjen omaehtoisessa ilmaisussa, ei varsinaisesti minun ohjaaja-koreografiana ohjeistamaani tehtävänantoa. Avautuvien ovien jaksossa Meeri ei ollut mukana, mutta tutkimukseen osallistuneiden Heidin ja Minjan kehollisuutta ja tyttöyttä tarkastelen seuraavaksi. Kuvailen esitysnauhalla Heidin ja Minjan esittämiä ja performoivia nuoria naisia, mitä ja miten he esittävät nuorta naista, vanhusta, feminiinistä nuorta naista sekä tyttö-poikaparien kohtaamista.

(T): Mihin haluaisit tarttua ensimmäisenä? Tämä on avoin haastattelu.
HEIDI: Neljä ovea, jotka avautuivat. Oli mukava päästä esittämään erilaisia hahmoja. Kiinnostavaa, etsiä itsestään sellaisia hahmoja. Vanhusta ja diivaa.

Tehtävänannot haastoivat ja asettivat kysymyksen nuorten itsensä rakentamiin tutkimusmatkoihin tyttöyteen ja ikäkauteen. Aloitteleville tanssinharrastajille oli helpompi päästä kiinni omaan tunnemaailmaan vastakohtien kautta, jolloin hienovirtteisempi oman itsen esitys seuraisi myöhemmin. Haastoin esiintyjät kohtauksessa yksilöllisiin, yksittäisen (Varto 2008) tytön kehollisiin tiloihin tilanmielikuvien avulla. Vastakohtien dramatiikka puhuttelee näyttämöllä, jolloin kiinnostavaa on nähdä yksittäisen ilmaisun rakentuminen. Tulkinnassani Heidi ilmensi omaa introverttiuden esittämisen puoltaan kehollisuudessa.

Pää oli painettuna alaspäin, kädet roikkuivat ristissä lantion edessä, toinen jalka pyyhkäisi lattia välinpitämättömästi, kehollisuus ja tyttöys olivat jotenkin suljettuina ulkopuolisen katseelta.

Tulkinnassani Heidi konstruoi mahdollisesti huolestunutta, ehkä tummankin mielialan nuorta kehon osittaisella sulkemisella, kehossa olemisena ja alas painetulla katseella. Heidin kehollisuudessa oli myös levollisuutta, mahdollisesti hiljaisuudessa yksin viihtyvää ja pärjäävää nuorta naista. Minja seiso i lähes selin yleisöön päin, ylävartalo kiertyi herkästi vasemmalle. Kehollisuus oli välttelevää, ja katsekontakti oli koko ajan pois päin sisään päin kääntyneisyyden performointina. Tulkinnassani Minja konstruoi tytön, joka suuntautui kontaktiin passiivisesti tai välttelevästi, joskin samanaikaisesti nuoren naisen, joka kipeästi kaipasi päästä kontaktiin. Tulkitsen, että ristiriita esityksellistyy kehossa näkyville laadultaan ambivalenttina.

Heidi ja Minja käyttivät ekstrovertin esityksissään tulkintani mukaan kehoaan eri tavoin: he pystyivät luomaan kehollisia eroja sisään- ja ulospäinsuuntauneisuudessa. Hahmojen kehollisuus ilmensi suhdetta voimaan, lihastonukseen, tilaan suuntautumiseen, kokonaisena kehona olemiseen. Rohkaisin heitä löytämään aistimellisilla mielikuvia, liikelaatua ja tilanteen tuntua hahmoihin. Huomaan, että keholliset hahmot ja luonnokset jäivät voimaan melko ensimmäisistä harjoituksista. Tehtävänasettelu sisään päin–ulospäin ja niiden välimuodot haastoivat henkilökohtaista ilmenemistä tulemaan esille. Kiinnostava paikka haastaa esiintyjä–oppilas koreografiaan kinesteettisesti ja esireflektiivisesti

moniulotteisempaan ilmaisuun (Rouhiainen 2015, 87–101). Yksilön temperamentti vaikuttaa olemisen tapaan, jota psykologi Pirkko Keltikangas-Järvinen (2010; 2015) on temperamentin teoriallaan selvittänyt; hän puolustaa yksilöiden oikeutta omaan temperamenttiinsa opettamisen ja arvioinnin lähtökohtana. Introvertti persoonallisuus voi osallistua yhteisön toimintaan omalla tavallaan, ja opettajan tulee huomioda tämä opetuksessaan.

And based on playing is built the whole of men's experimental existence. No longer are we either introvert or extrovert. We experience life around transitional phenomena, in the exciting weave of subjectivity and objective observation, and in an area, that is between the inner reality. (Winnicott 1971, 64.)

Teoksessaan *Playing & Reality* (1971) lasten- ja nuortenpsykiatri Donald Winnicott perustelee leikin merkitystä koko eksistenssin perustana. Ei ole väliä, olemmeko introvertteja vai ekstrovertteja. Koemme elämän muuntuvana ilmiönä, se on jännittävää aaltoliikettä subjektiivisen ja objektiivisen havainnon välillä, tilassa, jossa sisäinen todellisuus syntyy (kirjoittajan suomennos). Tytöt tekivät näitä harjoituksia ikään kuin winnicottilaisessa ja huizingalaisessa hengessä, ja liikuimme kinesteettis-virtaavan sekä esireflektiivisen kehollisuuden alueella.

Kehollisuuden esittäjinä Minja ja Heidi painottivat vanhuuden kokemukseensa haurautta, tutinaa, tärinää, rintarangan kumaruutta, tapaa nojata tukipisteisiin. Ohjeistukseni esiintyjille painottui hienoviritteiseen tanssijan- ja esiintyjäntyöhön, vanhana olemiseen, eläytymiseen, tuntemiseen, kokemiseen.

Seuraavissa avautuvissa ovissa oli vuorossa feminiinisen ja samalla ei-feminiinisen olemisen tavan esityksellistäminen, tyttöyden kehollisuus. Heidän toinen käsi menee pään taakse ja toinen lantion alueelle, samoin kuin Minjan. Molemmat tuntuvat pitävän, nauttivan olomuodostaan. Minjalla kehollisuus oli kiertyvää, eteenpäin kurkottavaa, pehmentynyttä, muotoja ja kiertymiä tuottavaa kehollista olemista. Tehtävänantona oli esittää, olla, konstruoida omalla tavalla feminiinisen alueella oleva nuori nainen. Mitään suurta eroa Heidän ja Minjan olemisen tavassa ei näytä olevan. Käytin ohjeistuksen apuna pinkin värikoodia, mielikuvaa mukavasta omasta kehonosasta sekä mielikuvaa ihannenaaisena olemisesta.

Teimme koreografian harjoitusprosessin aikana paljon patsas-improvisaatioita. Tehtävänantona oli ryhmä- ja yksilöpatsaita, viimeiset ohjaamani patsaat olivat paripatsaita, joissa tytöt tulivat edestä taakse poikien luo, ja tehtävänantona tytöille oli muodostaa omannäköinen yhteinen paripatsas pojan kanssa. Neljästä

parista vain yksi pari reagoi toistensa kohtaamiseen selkeän psykofyysisesti. Tytön tullessa pojan luo kehollisuus ei muuttunut: saapuva tyttö paremminkin kietoutui tai muotoili itsensä parinaan olevaan poikaan. Tässä tytön ja pojan kehomielet kohtasivat jollain tapaa, kosketus rakentui yhteisestä olemisesta. Hellyttäviä ja huvittuneen koomisiakin piirteitä syntyi tästä nuorten toisiinsa reagoimattomuudesta, jota tutkija-opettaja seurasi mukana myötätunnolla.

Pink kapinan toiseksi viimeisessä jaksossa oppilasryhmät muodostivat patsasharjoituksina vaihtuvia Perhepotretteja. Patsashahmot muisuttivat enimmäkseen ihmisiä, toisaalta rinnalla kulki abstrakteja tunteilmaisun tai idean ilmentymiä, esim. harmoniapatsas, kauhupatsas, ilopatsas, vetäytyvyyspatsas. Äiti, isä, lapset ja lemmikit olivat ryhmien hahmogalleriaa. Nauhalta tekemieni havaintojen pohjalta nuoret tanssijat olivat kiinnostuneita perhedynaamisten kuvioiden ja suhteiden ilmentämisestä. Mitään ylilyöntejä tai vähättelyä en havaitse nuorten ilmeistä ja ilmaisusta.

Tunnustelin, aistin, mikä Pink kapinan jaksoista resonoi minussa nyt tai mihin jaksoon minä sijoittaisin itseni, ”kymmenennen naiseuden”. Perhepotrettijaksossa elävältä tuntui oikealla laitimmaisena olevan ryhmän viimeinen patsas, monimuotoinen perhe-elämän tilanne, jossa äiti pitää tytärtä kädestä, perheen toinen tytär roikkuu isän käsipuolella, yksi lapsista katsoi keskellä topakasti eteenpäin, toinen lapsi istui polvien päällä kädet suljettuna odottaen. Tunnistan kuvassa elämän virtaa, hyviä ja huonoja hetkiä sisältävää perhe-elämän monimuotoisuutta.

Elämän erinäisten vaiheiden kautta ”kymmenes naiseus” on onnistunut balansoimaan, rakentamaan itselleen mielenkiintoisen (perhe-)elämän laadun. Lapsuuden mahdollisesti tai ei-mahdollisesti aistittu, kinesteettinen ymmärrys energioiden ilmenemisestä on eletty, purettu, varioitu, uudelleenkonstruoitu. Ymmärrän tasa-arvofeminismin laajana käsitteenä, jossa kaikenlaiseen tasa-arvoon johtavat prosessit, kaikki suunnat ovat mahdollisia. Kodin ulkopuolelle ja kodin sisälle elämää- tai ”ei-tätä-elämää”-prosesseihin liittyy omanlaistaan tasa-arvon dynamiikkaa kulttuurisesti, yhteiskunnallisesti, poliittisesti. Postmodernissa yhteiskunnassa ja poliittisessa tulkinnassa identiteettisubjektit liikkuvat eri kentissä ja saavat erilaisia merkityksiä (Hooks 1997; 2016).

”Kymmenes naiseus” kuvaa osittain sukupuolisuuden-naiseuden-tyttöyden prosessia kodin sisälle menemisen prosessina olematta olemusfeministinen

(Irigaray 1996/1984; Lehtinen 2010) väittämä. Kodin sisälle menemisen prosessiin voi liittyä performatiivisuuden dynamiikkaa, toimimisen toiston ja muutoksen kokemisen dynamiikkaa, toisin tekemistä (Butler 2006/1990). Minun on mahdollista taiteellisessa tutkimusprosessissa tulla osaksi kokonaisuutta omissa rooleissani koreografi-ohjaaja-opettaja-tutkijana, joka tuo oman kokemuksellisuuden myös osaksi esityssarjaa ja tutkimusta. Sallia, päästää, nauttia, oivaltaa, kesyttää, siedättyä, altistua, tulla, mennä, vaihtaa, jättää, pysähtyä ja kuunnella.

Performatiivisuutta

Videotaltioinnissa olivat vuorossa seuraavana tyttöjen omat monologikirjoitukset, jotka 11–13-vuotiaat tytöt halusivat kirjoittaa ja jakaa yleisön kanssa Pink kapinassa. Tutkittavat Outi ja Essi esittivät näyttämöllä kirjoittamiaan omaehtoisia monologeja. Tulkitsen tyttöjen tekstipuheen identiteettisubjektin rakentumisen performatiivisuutena, jossa puhe on aktiivista toimintaa, jonka merkityksiin kehollisuus samanaikaisesti kiinnittyy. Essi aloitti tekstinsä esittämisen vähäeleisesti, paikallaan, liikkumatta, samanaikaisesti kehollisesti avonaisena. Outi seiso i molemmilla jaloillaan, läsnä olevana, katse valppaana ja avoimena näkökenttään. Tutkittava Outi kertoi omasta tekstistään haastattelussa näin:

(T): Entä puhuminen sinulle? Näissä esityksissä oli tekstiosia mukana, näissä kaikissa.

OUTI: Tossa Pink kapina mä muistan sen ikuisesti, vieläkin sen. Mikä peppu ja paita kaveruusjuttu se oli, minkä mä itse kirjoitin ja mä olin niin ylpeä siitä ja mä pääsen puhumaan sen sinne. Niinku sillä tavalla, niinku siinä oli enemmän, että se oli ihan suoraan sillei luontevasti vaan.

Outi oli pitänyt omasta puheosuudestaan Pink kapinassa, ja tulkitsen toteamuksen ”mä olin niin ylpeä siitä” onnistumisen kokemukseksi. Tulkitsen, että puheosion kokemus oli merkityksellinen Outille. Näyttämöllä omassa tekstissä puhutun ”paita ja peppu” -sanaparin tulkitsen ystävyuden kuvaukseksi, jossa esimerkiksi tyttöjen ystävyuden sanoittaminen rakentui näyttämöllä tulkinassani huumorin, läheisyyden ja irrottelen kuvaamisesta (Aapola 1992, 83–85; Lähteenmaa 2002, 155–157).

(T): Miten tyttöys liittyi tähän?

OUTI: Pink kapinassakin mä kerroin, et mä oon ollut sellainen, joka eksyy metsään ja pyydystä oravaa, joka on – naurattavia keinoja – siis

muutenkin sellaista että ottaa kaveria. Vähän semmonen. En voi sanoa, että pitäisin itseäni poikamaisena tyttönä, vaikka en mä sellaisenakaan itseäni pitänyt.

Huomioin, että haastattelussa Outi otti puheeksi lavalla esitetyn monologin metsäseikkailut oravan pyydystämisestä ja kaverin ottamisesta. Tulkitsen tämän kohdan haastattelumateriaalissa Outin kiinnostukseksi avata asioita, tarkastella sukupuolisuuden aluetta ja tyttö- ja naismaskuliinisuuden ilmenemisperiteitä (Halberstam 1998). Metsäseikkailut tulkitsen viittaukseksi seitsemän veljestä -tyyppiseen rasavillisyyteen, joka tyttöjen toiminnassa usein jätetään huomiotta tai sitä vähätellään pois. ”Ottaa kaveria” tulkitsen kaverin henkiseksi ja fyysiseksi haastamiseksi, ehkä ronskiudeksi toimia tilanteissa, jolloin feminiininen epäsuora toiminta ei ole toimintatyylin keskiössä.

(T): Millaiselta Pink kapinan liikemateriaali tuntui?

OUTI: En mä voi sanoa, että Pink kapinassa leikittiin, koska kyllähän se oli ihan niinku ihan kunnon koreografiaa.

OUTI: Se tuntui kehossa vauhdikkaalta.

OUTI: Sen yhdistäminen, eniten mulla oli ongelmia, mä muistan, tanssin ja puheen yhdistämisessä InExitissä... ainoa oli se riitakohtaus, siitä tuli sellainen ku, mikä me näytettiin myös Brasiliassa ja siitä tuli semmonen minkä sai omaan suuhun sopivaksi. (Saman keskustelun myöhempi kohta.)

Outin kokemus liikemateriaalista Pink kapinassa oli tulkinnassani koreografioivan mielen materiaalia, jossa mukana oli myös leikin tuntuisuus (Huizinga 1967/1938; Karimäki 2008). Edellä esitetystä sitaatista tulkitsen, että Outi on kokenut puhumisen ja tanssimisen yhdistämisen itselleen haasteelliseksi. Esimerkiksi InExitin tyttöjen riitakohtausta Outi piti tosi hauskana ja huvittomana, erityisesti koska Brasiliassa kukaan ei ymmärtänyt suomen kieltä mutta silti yleisö reagoi kiistelykohtauksen ilmaisuun relevantilla ja innostuneella tavalla.

Essi taas poimi haastattelun alussa esiin tyttöyden identiteettisubjektin performanssissa Pink kapinan Kissanaiset.

(T): Mennään sitten tyttöyteen, mitä sanot Pink kapinan, InExitin, Voimapisteen ja oman itsesi pohjalta?

ESSI: No, Pink kapinassa me oltiin kissoja, kissanaisia. Olihan se tosi makeeta. Silleen, en mä tiedä, ei mulla mitään tekstiä ollut.

Essin kaipuussa tekstin esittämiseen oli kiinnostavaa, että kehomieli ei nostanut esiin omaa urpoustekstiä Pink kapinassa. Essin sivuuttama tekstiesitys käsitteli urpon elämää urpojen maailmassa urpoudessa aina urpoutteen asti. Nuori tyttö kirjoittaa huumoria, hauskaa monimerkityksistä sanaleikkiä. Tutkijan tulkinnassa on yhtä lailla hyvä huomioida haastatteluista se, mitä haastateltava muistaa tai ei muista, mikä tuodaan puheessa käsittelyyn ja mikä jää piiloon tai peittyy muiden kokemusten taakse (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22).

Essin kehomieli nosti haastattelussa esiin ”kissat, kissanaiset”, jotka kuuluivat Tutteleiden ja Ipanoiden jaksoon. Metaforina kissat ovat klassisia naiseuden ja tyttöyden symboleita, jota mielikuvaa koreografi-opettajana maustoin ja kerrostin akrobaattisella liikemateriaalilla. Tässäkin osiossa tytöt tekivät tanssiin omaa liikemateriaaliaan ohjeistukseni pohjalta. Haastattelussa oli tulkintani mukaan helpompi keskustella kissakohtauksesta kuin sarkastisesta urpoudesta. Tulkitsen kissanaisten mielikuvien liittyvän läheisesti kehollisuuteen ja tyttöyteen, jolloin se merkityksellistyy tyttösystematiikassa. Ymmärsin yhtenä tanssin tekijänä kissanaiset populaarikulttuurin representaatiohahmoiksi (Rossi 2010, 27–31), joissa pääsimme tarkastelemaan nuorten tanssijoiden kanssa selkeästi naiseuteen–tyttöyteen liitetyn kuvaston hahmoja. Oltiin ikään kuin nuorten ikätasaisen kiinnostuksen maaperällä, jossa neuvoteltiin merkityksiä feminiinisyteen ja sukupuoliisuuteen ja jossa lähdimme liikkeelle tutusta (Laukkanen & Mulari 2011).

(T): Mitä sanoisit liikkumisesta ja kehosta Pink kapinan aikaan?

ESSI: Just se kissanainen juttu, koska se oli haastavampi ja siihen halusin panostaa enemmän. Siinä meni eteenpäin... Mä harjoittelin sitä kauheesti kotona.

Tulkitsin feminiinistä siten, että olemista tarkasteltiin, haastettiin ja muovattiin. Naiskuvastoa uusinnettiin ja siirrettiin osittain tietoisesti, niin että toisaalta liityimme sukupolvien ketjuun kissasymboliikassa, toisaalta merkityksiä kerrostaen jollain tapaa haastoimme kissanaisten kuvastoa omaehtoisella akrobaattisella leikittelyllä, kissaperformatiivisuudella (Butler 2006/1990). Akrobaattisen liikkeen yhdistän osin voimaa ja kokonaisvaltaisesti kehoa käyttävänä tyylinä feminiinisen aluetta laajentavaan alueeseen. Ajatus Butlerista, jossa kissanaisten vanhaa kuvastoa ja materiaalia käytetään uudella tapaa kerrostuneena ja ristiin

koodattuna. Taitavat ja itsensä tiedostavalla asenteella liikkuvat tytöt konstruivat tulkinassani tyttöyttä, tyttöyden liikkuma-alaa, tyttömaskuliinisuutta (Halberstam 1998). Yhdessä teinityttöjen kanssa rakensimme esitykseen haastavuutta, voimaa, valloittavuutta ja eläimellistä viehkeyttä. Kissaperformatiivisuus sulautui liikelaadultaan osaksi vapaata energiaa, luovaa leikkiä, urheilullisia käytänteitä, kamppailulajien taitoja hyödyntävää kehollisuutta. Yritimme muokata kissahahmoille uutta, erilaista olemisen ja energian käytön tapaa torjumatta täysin mieskatseen kohteeksi joutuvaa feminiinistä olemisen tapaa. Essin edellä mainittua sitaattia tulkiten niin, että hän oli motivoitunut kissaperformatiivisuudesta ja tehnyt töitä tanssituntien ulkopuolellakin. Hän oli motivoitunut, ehkä kokenut liikehaasteista paineitaakin. Tanssiharrastus voi tarjota luovaa, omaehtoista vastapainoa nykypäivän suorittavalle koulumaailmalle ilman painetta; toisaalta omaehtoinen työskentely vie eteenpäin, kuten Essi totesi.

Millaista olivat tarkemmin Essin kehollisuus ja liikkeet hänen esittäessään urpoustekstiään? Tässä havaintokuvaus tilanteesta:

Puhuja tekee paljon painonsiirtoja jalalta toiselle, ei hermostuneesti vaan jotensakin latautuneesti, vartalonpaino siirtyy osittain mukana, pää pyrkii jäämään paikoilleen. Käsivarret sulkevat rintakehän, toinen käsi toista korkeammalla. Käsien sormet ovat pehmeästi kiinni vartalon pinnassa. Hänen olemuksensa näyttää suojautuvalta pastellissa mekossa ja suurissa mustissa kengissä. Taas painonsiirto jalalta toiselle, rintakehä painuu samalla hieman kasaan. Hahmo on pienehkö, jalkaterät ovat suurehkot. Asennoituminen puheeseen on jännitteinen.

Essi nosti fyysisessä esityksessä kehollisuuden merkityksellisemmäksi kuin monologin puhumisen. ”Ei mulla mitään tekstiä ollut.” Toisaalta Essin kriittisen urpoustekstin unohtamisen voi tulkita myös niin, että kaikkiin outouttaviin ilmiöihin on hankala tarttua. ”Urpous” tai ”outous” on käännetty englannin kielestä yleensä sanoilla vino, outo, kummallinen, jolloin usein normista poikkeava pyritään häivyttämään, vaientamaan (Pulkkinen 1998). Toinen tapa tulkita ”urpoa” olisi nuorisokielen välinpitämättömyyden ilmaukset. ”Mitä välii”, ”ihan sama”, ”WHO cares”, ”urpoo”. Essin lavalla esittämä puhesävy sisälsi tietynlaista itseironialla leikkelyä, jota ei kannata ottaa niin vakavasti. Essin ”se oli makeeta”-lauseen tulkiten kehollisuutta ja tyttöyttä yhdistävän toiminnan onnistumisen kokemukseksi tanssissa (Karppinen & Ruokonen & Uusikylä 2005).

Kaunista ja rumaa

Neljä kättä sermien takaa kurottaa toisiaan. Kädet liittyvät käsiin, ja tanssiparit etenevät hyppien, askeltaen. Alkaa parityöskentelyn vaihe. Vasemmalla toinen tytöistä tulee reppuselkään ja oikealla toinen kierähtää lattialla ympäri, toinen pareista menee käsi kädessä ympäri ja ottaa erilaisia syliin hyppyjä. Tämä pari kaatuu selittäin toistensa käsivarsille, ja siitä syntyy nojausta, vetämistä ja kantamista. Viimeinen pari kääntyy käsikkäin ympäri eri tasoissa toistensa kanssa. Lavalle tulee lisää tyttöryhmiä, jotka tekevät eri suuntiin ja tasoihin avautuvia liikkeitä. Tytöt lähtevät lavalta.

Neljä poikaa tulee sisään näyttämölle isoilla hypyillä. Seuraa poikien liikkeitä, neljä raajaa maassa, six step, käsinseisonnasta alastuloja, taisteluliikkeitä, peliä. Kohtaus jatkuu isompien tyttöjen tulolla näyttämölle sambamaisilla liikkeillä. Heillä on kiertyviä liikkeitä rintarangassa, kyljissä ja lantiossa. Lantio tekee kahdeksikkoa, ja kynnärpäät seuraavat vartaloa. Äänimaailma koostuu latinalaisista rytmeistä.

Tyttö-poika-parit tulevat näyttämölle selät vastakkain toisiaan työn-
täen. Tytöt tekevät nykytanssiliikkeitä ulkopiirissä poikien kävellessä sisäpiirissä kädet lanteilla. Sitten parit tanssivat seuratanseja, improa, populaaritansseja, nuorten tanssiliikkeitä.

Tytöt vaaleanpunaisine päivänvarjoihin saapuvat näyttämölle. Visuaalisuus ja eloisuus tilassa syntyvät ilmastavasti tilaan piirtyvillä pinkeillä päivänvarjoilla. Tanssi päättyy koko esiintyjäkaartin paikallaoloon.

Ensimmäisessä palaverissa teatteri-ilmaisun ohjaaja Eija Velerin kanssa totesimme, että haluamme Pink kapinaan tyttösarjaan kohtaukset, jossa rakennettuna oli kauniina olemista, naisellisenä olemista, rakkaudessa olemisen kokemisen kohtaus sekä rumana olemisen kokemusta, jossa puretaan ja käsitellään kokemusta ei-oikeanlaisena olemisesta, nuorten, ”en ole ok” -kokemusta ja sen dynamiikan rakentumis-purkamista. Tanssivien, esiintyvien tyttöjen on haasteellista asettautua yleisön kanssa vuorovaikutukseen, ja vuorovaikutusta on hyvä tiedostaa sekä aistimellisesti että analyttisesti. Nuoret tytöt (ja pojat) kamppailevat yhä enemmän ulkonäköpaineiden kanssa, ja päätimme käsitellä tämän aiheen heti aluksi pois. Halusimme teatteri-ilmaisun opettajan kanssa kannustaa tyttöjä omanlaisessaan kehollisuudessa, kauneudessa, terveydessä, elämässä. Tarkasteluun otettiin suhde kauneusihanteisiin ja niiden asettamiin normeihin.

(T): Millä tavoin tyttötrilogia vaikutti sinuun?

MINJA: Et on löytänyt sellaista jotain omaa-

EMMA: Tuntui, että mitä pystyin ittestäni laittamaan siihen.

VEERA: Nimenomaan tyttöys, tyttönä oleminen, sen tarkastelu mitä on ja mitä sen oletetaan olevan.

Ihannenormin käsittely sekä kauneudesta että rumuudesta käsin antoi esitykselle mahdollisuuden tarkastella kunkin henkilökohtaisia kauneuspyrkimyksiä tai pyrkimättömyyttä suhteessa yleiseen odotukseen feminiinisestä tai miehisestä katseesta. (Tanssivat) teinitytöt jaksaisivat keskustella ”todella paljon” ulkonäöstään, joten ratkaisumme oli problematiikan nostaminen esiin heti kärkeensä. Suuntasimme työskentelyä kohti kokonaisvaltaisempaa, holistista ajatusta kehollisuudesta ja tyttöydestä ohi normitettujen kasvopiirteiden tai täydellisen, ”mahdottoman” vartalon.

Kaunista ja rumaa -kohtaukseen valikoitui esiintyjäksi ikäisekseen kypsä tyttö, joka pystyi kantamaan poikkeuksellisen itsekriittisen asenteen ja jonka kanssa Eija oli työskennellyt paljon jo aiemmin. Tyttö onnistui hienosti koululaisnäytöksissä toisten nuorten keskuudessa. Monologin aikana vallitsi hiljaisuus, muut tanssijat ja nuorisoyleisö elivät puhetta omassa kehossaan. Tyttö keräilee päälleen erilaisia kerroksia pinkkejä päivänvarjoja. Teksti on oppilaan itsensä kirjoittama. Tyttö kertoo: ”Ei sitä kukaan minulle ääneen sanonut, minä vaan tajusin sen – mä oon...”. Tyttö pohdiskelee sisäistä ja ulkoista kauneutta ja sitä, kuka tai mikä määrittää kauniin ja ruman. Tutkijan tulkinnassani näyttämöllä tarkastellaan normin sosiokulttuurista rakentumista nuoren tytön kokemuksessa.

Itsensä haastaminen

Seuraavaksi tutkijan kehomielelle ilmaantuu Emma säntäilevine juoksuineen ja painokkaine puheineen näyttämöllä. Lähestyn tulkinnassani Emman kehollisuutta, tyttöyttä ja tietoisuutta havainnon jäsentämisen viidellä tasolla. Otan tarkastelupisteeksi Emman esityksen kohdan, jossa hän puhuu itse kirjoittamaansa tekstiä lavatapahtumaan rakentuvassa kehollisuudessa. Emma sanoo Pink kapinan videonauhalla: ”Miten saatoitte laittaa kaverin hampurilaisen väliin!”. Tulkinnassani nuori vihainen nainen kyselee eläintensuojelun perään ja inhimillistää eläimen pois ihmisten järjestämästä eläimiin kohdistuvasta hierarkiasta. Kädet ovat painavat, hieman sisäänpäin kiertävät nuoret jalkaterät juoksentelevat ympäriinsä. Toiminnallis-fyysinen kehollisuuden taso rakentuu ilmiselvästi kokonaisvaltaisessa ja rytmikkäässä liikkumisessa. Kineettis-vir-

tauksellinen taso ei tässä puheosuudessa pääse oikeuksiinsa, koska liikkeet ovat pääosin puhetta tehostavia käsi- ja jalkaliikkeitä. Muissa trilogian osissa hän pääseekin näyttämään kineettis-taidollista osaamistaan. Kokemuksellis-aistimellisen tason kehollisuus ilmenee intensiivisyytenä kehossa monologin aikana – puhe on samaa lihaa kehollisen olemisen kanssa (Hotanen 2008). Esireflektiivinen eli ei vielä reflektion tasolle noussut tietoisuuden taso on mielestäni Emmen läsnäolossa aistittavissa. Tutkijan keholliselle kokemukselle välittyy videonauhalla tieto resonointina näyttämöpuheen ja liikkumisen sävyissä, lievä intensiteetin jännite, vaikka teksti onkin tietoisesti tehtyä maailman muuttamisen puhetta. Esityksen performatiivisuus antaa pieniä vihjeitä siitä, että Emmen esireflektiivinen alue paikantuu havainnoissani rintakehään ja jalkojen alueelle.

(T): Entä tyttöys ja yleisö?

EMMA: Enemmän haluttiin rikkoa sellasia tyttöyden kaavoja ja semmoisella tyttömäisyyden tavalla. Ei haluttu olla äijiä vaan sellasia tyttöjä joissa on munaa, tietyllä tavalla.

Haastattelupuheessa Emma rakentaa ja performoi tulkinnassani nuoren kriittisen tytön tarkastelukulmaa. Puheakti toimii ja vakuuttaa. Haastattelupuheessa hän rakentaa omaa kaartaan tyttötrilogian prosessin sisällä maailmaa ihmettelevästä nuoresta kohti kapinoivaa teinityttöä ja siitä jo tasaantuneempaa nuorta naista. Tulkinnassani miehisiin elimiin liittyvät tehostesanat luovat puheaktin tuntua ikään kuin huutona tai voimasanoina. Tulkitsen tehostesanat toisaalta teinipuheeksi ja toisaalta haluksi kokea ja tarkastella maskuliinista puhe-energiaa itsessä. ”Tyttömäisyyden tavalla” ymmärrän feminiinisen strategiaksi ja keinoiksi lähestyä maskuliinisen aluetta säilyttäen osin feminiinisiä koodeja toiminnassaan. Samalla Emma performoi omanlaistaan olemisen tapaa sukupuolisuuden kentässä.

Entä millaisina ”viisikehokkaan” havainnoinnin jäsentämisen tasot kehollisuudesta ilmenevät Emmen haastatteluteksteissä? Onko haastatteluaineistossa mahdollisesti ristiriitaa videoiden esiin tuomien kehollisuuden merkityksien kanssa? Yhdistän toiminnallisuuden tasoon myös kehollisuuden aktin ja puheaktin yhteenkietoutuneisuuden (Butler 2006/1990). Kuvaillessaan tanssiaan Emma puhuu toiminnan ja puheen yhteydestä:

(T): Miltä tuntui esittää sun roolin tyttöä?

EMMA: Purkaa itseä sanoilla ja liikkeellä. Niillä on iso merkitys toisiinsa... kuitenkin vähän sellanen nuori, joka oli kokenut vähän kovia tai sillei semmonen nuori.

Emma puhuu omasta liikelaadustaan ja sen kehityksestä trilogian aikana myönteiseen sävyyn. Entä tulkintani kokemuksellisuudesta ja mielikuvista?

(T): Entä itselle? Onko siitä ollut aineksia omalle persoonalle?

EMMA: Rikkoa kaavoja, ei tyttö hame päällä. Yllättää kaikki. ... Pahin murrosikä, ei ollut sopivan muotonen ja kokonen jotenkin, halusi pois siitä muotista missä kaikki muut olivat, sitä kautta löytää itseensä enemmän.

Tulkinnassani Emma tiedostaa tyttöydelle asetettuja rajoittavia normeja ja pyrkii aktiivisesti haastamaan ja rikkomaan niitä. Sitaatti viittaa tulkinnassani Emman kokemuksen merkitykseen, jossa kehollisuus, tyttöys ja tietoisuus yhdistyvät toisiinsa (Hooks 1994/1970; Damasio 2000). Emmalla on yritystä tehdä tilaa toisenlaiselle tyttöydelle, yllättää kaikki, ilmentää, mitä kaikkea tyttöys voi sisältää, jos osaa avata turhaa rajoittavaa normatiivisuutta.

Videonauhan liikkeet ja kokemukset puheaineistossa elävät tulkinnassani samaa maailmaa. En löydä kohtia, jotka olisivat selvässä ristiriidassa toisten kanssa. Entä kinesteettis-virtaavuus Emman liikepuheessa?

EMMA: Voimapiste oli tanssiproggis, tanssittiin enemmän. Silloin sä oot saanut siitä ja sä oot oppinut ja antanut itsestäsi jotain.

Entä tulkintani esireflektiivisyyden kehollisuuden alueesta? Tämä taso oli haastavaa tulkittavaa. Emma puhui teatteri-ilmaisuosuuksien merkityksellisyydestä itselleen. Teatteri-ilmaisun tunnetyöskentelyn tulkitsen esireflektiivisen kehollisuuden merkitysten kehkeytymiseksi, en ehkä niinkään tekstityöskentelyksi (Rouhiainen 2015; Klemola 2013). Tulkinnassani sitaatti viittaa siihen, että Emma kertoi löytäneensä ilmaisuväyliä itsensä purkamiseen, eli hän liikkuu identiteettisubjektin kokemisen esireflektiivisen alueella. Ei-kielellisen alueen tulkitsen osin myös tyttöyden rakentumisen tasoksi. Tuntuu, että esireflektiivisen tasolla voi kokea konkreettisesti uusia kehollisia olemisen tapoja, jotka avaavat tyttöyden kangistunutta kokemisen tapaa. Performatiivisuus-käsitteen valossa ei-kielellinen ja kielellinen akti lomittuvat, ja tulkinnassani Emman tyttöyden merkityksellisyys syntyy toimijuudessa.

EMMA: Tässä iässä, kun keho ei ollut vielä valmis, siihen liittyy kaikkea mikä on sisällä, kuitenkin semmoinen ikä, et tapahtuu niin paljon päässä ja ruumissa ja kaikkea.

Feministitutkija Iris Marion Young kirjoittaa klassikkotekstissään ”Throwing Like a Girl. A Phenomenology of Feminine Body Comportment, Motility and Spatiality” (1980) tytöistä ja liikkumisesta. Tyttöjen käyttäytymisestä (comportment), liikkuvuudesta tai liikuntakykyisyydestä (motility) ja suhteesta avaruudellisuuteen (spatiality) Young kysyy, miten olla maailmassa liikkeen kautta (mt., 137). Hän osoittaa monitahoisessa Merleau-Pontyn ajatteluun pohjaavassa artikkelissaan, että psykoanalyttiset tulkinnat tytöistä usein painottavat sukupuolten eroja eivätkä huomioi riittävästi psykologisia ja sosiokulttuurisia tiluaatioita nais- ja tyttöihmisiä rajoittavina tekijöinä. Tyttöillä yleensä on lupa olla liikkuvampia kehollisessa eksistenssissään – ja heittää palloa koko kehon volyymillä. Jos koko keho toimii, toimii myös koko mieli, ja tytöt ovat matkalla tähän kehomielen kokonaisvaltaiseen mahdollisuuteen. Young tuo artikkelissa esiin, että rajoitettu tiluaatio määrittää erityisesti nais- ja tyttöpersoonien olemassaoloa historiallisesti, kulttuurisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti (suomennos kirjoittajan). ”Every human existence is defined by its situation.” (Mt., 138.)

Kollektiivinen kehollisuus on Emmalle merkityksellinen. Hän puhuu ryhmän yhdessä tekemisestä tyttötrilogian aikana. Useat tutkittavat kertovat samaa ajatusta kollektiivisuudesta: jos kaikki trilogian tanssijat sisäistävät ja heittäytyvät tyttöysaiheeseen, silloin yleisökin tavoittaa tyttösystematiikan. Tulkinnassani Emma koki yhteisöllisyyden, kollektiivisen kehon, luontevana osana tanssia ja yhdessä tekemistä (Freire 2005/1970).

(T): Mitä sanot ryhmähengestä, kerro siitä?

EMMA: Meillä oli tiivis porukka, kiva tehdä ja yhteishenki oli hyvä. Me oltiin hitsauduttu yhteen työprosesseissa.

Tulkinnassani tyttötrilogia on synnyttänyt tietynlaisen ryhmän kehollisuuden, tietyn tavan olla tietystä historiallisesta ajasta ja paikasta tyttö, tyttö ryhmän jäsenenä, jolla on tietyt ehdot ja konstruoitumisen tavat unohtamatta singulaarisuutta.

Pink kapinassa nuori Emma keskittyi esityksen kapinalliseen puoleen, jossa voimakkaan me-hengen saattelmana kyseenalaistettiin sekä yhteiskunnallisia että tanssin maailman asenteita, valtahierarkioita, ennakko-odotuksia ja järjestystä suhteessa tyttöihin. Tyttöillä ja minulla oli samantyyppinen ”hermostumisen resonointi” kehoissamme, ja oman kontekstimme mittakaavassa meillä oli meillä jonkinasteinen mielenilmaus olemassaolomme puolesta. Vaaleanpunaiset

tytöt tarttuivat omassa esityksessään nähdyksi ja kuulluksi tulemisen mahdollisuuteen kuin ”pillastuneet kohdut”.

2000-luvun alun ilmapiirissä juhlittiin toimijuutta naiseudessa ja tyttöydessä. Tietynlainen toimijuuden ja tasa-arvon feminismi hallitsi näkökulmia ja diskursseja; naisena–tyttönä (poikana–miehenä) toimiminen oli itsessään arvokasta ja riittävää. Ajatus siinä kulki jotenkin niin, että ylistäminen vahvistaa naisia ja tyttöjä, jolloin vahvistuminen valtauttaa (Lähteemaa 2002, 278). Oppilaat aistivat meneillään olevaa aikakautta ja halusivat ilmentää itseään ajan virrassa. Myös minä aistin opettajana ja tanssin tekijänä voimavirtoja ja halusin tutkia tyttöyden–naiseuden tasa-arvon ilmiöitä opetuskäytännöissä ja esiintymisessä (Jalkanen 2003). Aiemman sortoon ja naisten–tyttöjen alistuneisuuteen ja alistamiseen keskittyneiden feminististen näkökulmien jälkeen ”toimijuuden naiseuteen paneutuminen” sai erilaisia muotoja: tyttöbändit ja omaehtoiset tanssiesitykset saivat tulta alleen taide-, tyttö- ja nuorisokulttuurissa, ja tutkimusnäkökulmissa keskityttiin tyttöjen kompetenssia korostaviin näkökulmiin (Laukkanen & Mulari 2011, 182). Samaan aikaan organisoin vantaalaisen tanssikoulun opettajakunnalle luentosarjan erityisesti tyttöjen (ja poikien) biologisten kehitysvaiheiden kulusta (Cacciatore 2011). Nämä luonnontieteelliset tulkinnat nuorten biologiasta olin sisäistänyt, kun aloitimme tyttöjen kanssa uuden syventävän kierroksen feministiseen tiedonintressiin perustuvaan tyttötrilogiaan.

Toimijuuden feminismissä huomio kiinnitettiin tyttöyden–naiseuden naisertäisyyteen, -tapaisuuteen ja keholliseen materiaalisuuteen. Tutkittiin naiseuteen liittyviä ilmiöitä, olemisen tapoja, eri elämänvaiheisiin liittyviä kehon materiaalisuuksia, kuten eri ikävaiheiden kehonmuutoksia, kuukautisten syklistä ja altruistista elämäntapaa eli elämistä sekä itselle että lähipiirille. Näitä tapoja elää ja olla olemassa tarkasteltiin uudella tapaa olemisen, tietoisuuden muodostumisen ja kehollisuuden rakenteiden jäsentäminä sekä tutkimusnäkökulmien muotoilujen mahdollisuuksina.

Kodin ja kodin ulkopuolisten tehtävien hoito ei ole balanssissa, jos sukupuolijärjestelmä ei jousta oletetuista sukupuolen välisestä työnjaosta. Pelkästään olemusfeminismin (Irigaray 1996/1984) pyrkimyksillä voi olla vaikeaa tavoitella tasa-arvoa työelämässä, kun samaan aikaan sukupuolijärjestelmä on joustamaton. Tyttöyttä–naisuutta juhлива näkökulmapainotus on ollut ongelmallinen ajan saatossa. Jos tyttö–nainen kurkotti kohti haastavia työmahdollisuuksia kodin ulkopuolella, sukupuolieroa juhлива painotus kävi ongelmalliseksi. Muutosta tasa-arvoisempaan tyttö- ja naiskuvaan tarvittiin, jotta sukupuolijärjestelmä

joustaisi lisää esimerkiksi mielekkäisiin työtehtäviin naisille ja tytöille (Ojanen 2011a, 27–28).

Kaarien liikkeet

Kehomieleen videonauhalla nousee tässä kohtaa Heidi. Hänen seesteinen ja keskittynyt olemuksensa Pink kapinan Nykytytöt-kohtauksessa kutsuu tulkitsemaan. Videotallenteessa Heidi seisoo paikallaan, kuten muutkin tanssijat. Tehdävänannon mielikuvana oli kuvitella rintakehä liikkumaan öljytynnyrin reunoja pitkin ja samalla kuvitella itselleen mieluisa paikka, tila ja aika tulevaisuudessa tai nyt-hetkessä. Nyt-hetken kehollisuus oli mielekäs ja sopiva tehtävänanto, vaikka tätä ohjeistusta en varmaan silloin näin sanoittanut. Tulkinnessani toiminnallis-fyysistä aktiviteettia tässä unelmointikohtauksessa ei ole lainkaan. Heidi seisoo hyvin maadoittuneena paikallaan, kantapäät vahvasti maassa, rintakehä on levollisena omassa paikassaan ei liian edessä eikä liian takana, silmät ovat kevyesti suljettuina. Kinesteettis-virtauksellinen taso toteutuu pienessä, yksityiskohtien virtaavassa liikkeessä rintakehässä. Mielikuvien ja aistimusten tasoa on vaikea tulkita nauhalla, mutta keskittyneisyyden laatu Heidin rintakehän ympäriliikkeessä kertoo mielestäni samanaikaisesta itseensä menemisestä. Myös ei-kielellisen tason ilmentymät mahdollistuvat tässä keskittyneessä ilmapiirissä. Tulkiten Heidin kehollisuuden läsnäolon sen laatuiseksi, että aistittavat tunteet, emootiot, affektit mahdollistuvat ei-kielellisen kehollisen olemisen pieninä muutoksina. Tuntuu, että koin itsessäni hänen kauttaan joitakin sävykkäitä tunteita, kinesteettisistä empatiaa, vaikka video vielä suodattaa ja hälventää kehollista aisti-ilmaisua.

Heidin ruumiillisuus nauhalla liittyy kollektiiviseen kehollisuuteen, ja siinä yhdistyvät kaikki viisi tarkastelutasoa. Yhteinen pyörivä liike synnyttää tunnun kehojen välisestä yhteisyydestä; kehojen välisyyden ja olemisen laatu on tanssijoilla samansuuntaista.

Siirryn seuraavaksi Heidin haastattelutekstien pariin. Heidi puhuu haastattelussa roolin ottamisesta ja siinä elämisestä useassa eri kohdassa. Toisteisuuden Heidn puheessa tulkiten merkityksellisyyden merkiksi. Tulkiten roolin ottamisen ja siinä pysymisen ei-kielellisen alueen haasteen ottamiseksi ja siinä pysymiseksi. Tulkinnessani hän haluaa osin tehdä teatterinomaista roolityöskentelyä, jossa roolin kautta voi tehdä itsetutkistelua ja vertailua, antaa roolin ohjata kehomielen jäsentymistä. Esireflektiivinen kehollisuus ja tyttöys saavat tilaa ja mahdollisuuden kehkeytyä omaan suuntaansa.

(T): Mikä on voimaantumisen ja taiteellisen prosessin suhde? Rohkaistuminen, itseluottamus, ujuden väistyminen?

HEIDI: Että uskaltaa ottaa jonkin roolin ja elää sen liikkeen mukana. Sillä tavalla ne ovat suhteessa.

HEIDI: Olen jo sanonu, ei mitään uutta. Tuntea kehonsa, uskaltaa ottaa roolin.

Tulkitsen ”tuntea kehonsa ja ottaa roolin” keskusteluksi identiteettisubjektin kehittymisestä. Kehomielen eri ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa, mistä tulee kehollisuuden, tyttöyden ja tietoisuuden yhteyden kokemus. Tulkintani mukaan toiminnallis-fyysisessä kehossa on itsetuntemusta, itseluottamusta, jolloin kehotietoisuus tukee rooliin heittäytymistä ja sen kokemista.

Heidi kertoo haastattelupuheessaan Voimapisteen anoreksiakohtauksen merkityksellisyydestä itselleen. Toinen tyttöryhmä työsti Voimapisteessä oppilaskirjoituksen pohjalta tanssikohtauksen enkelin siivet, joka käsitteli anoreksiaa, ruokailuun liittyviä ongelmia. Alun perin Heidi työskenteli toisessa ryhmässä, minkä hän koki mielekkääksi, mutta haastattelussa kertomassaan kokemuksessa hän koki tutkija-opettajan paneutuneen intensiivisemmin ja paremmin anoreksiakohtaukseen. Voimapiste-esitys valittiin Dance and the Child International (daCi) -tapahtumaan Hollantiin Haagiin vuonna 2006, jolloin Heidi tuli mukaan tanssimaan Anoreksia-kohtaukseen.

HEIDI: Mä tykkäsin hirveesti siitä Anoreksiasta, ainakin siitä liike-materiaalista ja sillei se tunnelma siinä hieno. Vaikka aihe oli synkeä, tunnelma oli siinä se parhain. No, siinä oli valittu ainakin selkeä aihe ja siinä oli onnellinen tarina loppujen lopuksi.

(T): Miltä tuntui esittää lavalla tuota teemaa näyttämöllä?

HEIDI: Minulla ei ole henkilökohtaisia kokemuksia. Otin sen silleen esiintyjän kannalta, yritin eläytyä siihen, kuvitella tilannetta ja sitä kautta saada siihen tulkintaa lavalle ja sillei. Periaatteessa tanssi on sillei hyvä, että just kun lavalle pitää tuoda tuollaisia aiheita, mitä ei itse ole kokenut henkilökohtaisesti, niin pystyy tarkkailemaan maailmaa ja uusin silmin ja eri kanteilta, vaikka ei ole varsinaisia mitään kokemuksia niin. Kuitenkin yrittää etsiä sitä toista näkökulmaa ja yrittää kuvitella, jos olisi anoreksia. Videonauhan liikkeet ja kokemukset puheaineistossa elävät tulkinnassani samaa maailmaa.

Tulkitsen Heidiä niin, että anoreksiateeman käsittely tarkoittaa tässä sekä tytön naiseksi kehittymistä että varsinaista sairautta, syömisongelmaa (anorexia nervosa). Implisiittinen puhe tyttöydestä on koko ajan läsnä, siitä puhutaan eri teemoilla. Teemat kiertyvät ristiin, ja kerroksisuus limittää anoreksiateeman ja naiseksi kasvamisen (Butler 2006/1990).

(T): Idea teidän ryhmän kohtaukseen tuli lähtöideat teiltä tytöiltä.

Ehdotitte sitä ja kirjoititte siitä. Miten sujui teidän ryhmän kohtaus?

HEIDI: Vähän hankalaa. Ideat tulivat meistä ja liikkeitä tuli sinulta.

Liikkeitä meiltä ja opettajalta eli omaa liikettä lisää... kohtaus oli taval-
laan vaikeaa tehdä. Anoreksiassa oli omaa materiaalia, Elämänilossa
myös omaa materiaalia. Tosi vaikea, miten kohtauksesta saisi omaa...

Sekin asetelma on ihan hyvä, että opettaja antaa vaan ohjeistusta.

Lainaus osoittaa, että Heidi olisi toivonut paljon vahvemmin omaa henkilökohtaista materiaalia eri osioihin. Heidi tuo ehkä tutkittavista selvimmin esiin sen, että opettajan edes osittaisen koreografioinnin aika on ohi ja uusia työtapoja kaivataan, jotta teemoissa, liikemateriaalissa ja omassa kehollisuudessa päästäisiin tanssijan omaan kohdallisuuteen. Haastattelupuheen pohjalta Heidi olisi ollut valmis ottamaan vahvasti vastuuta sekä omasta tanssistaan että yhteisen osuuden kokonaisuudesta. Hän ehdottaa tulkintani mukaan työtavaksi oppilaiden henkilökohtaiseen prosessiin keskittyvää materiaalia, mahdollisesti työpajatyypistä työskentelyä, jonka prosessissa haastavatkin teemat olisivat mahdollisia ja joissa oppilailla olisi suuri vapaus. Vuoden 2018 perspektiivistä tanssikentässä ja tanssityöskentelyssä on pystytty laajentamaan taidepohjaisten työskentelymenetelmien kirjoa, jotta erityyppiset tanssinharrastajat ja tanssijat voivat löytää itselle sopivan työskentelymuodon.

(T): Lähinnä tyttöyden ajatus? Kokemus tyttöydestä tässä vaiheessa.

Kehitysjatatus tyttönä eri ikävaiheissa

HEIDI: Ei mitään erityistä. Ei ole jäänyt mitään hampaankoloon. Ihan normaalia, ei mitään erityistä.

Kehomieleni ja haastattelupuhe tuottivat Heidin olemisen tarkastelupisteeksi Pink kapinan ja Voimapisteen, joihin Heidi puheessaan paljon viittaa. Tulkinnasani ja kiteytyksessäni hän puhuu juuri samoista asioista, joita havainnoin Pink kapinan Uneksinta-kohtauksessa. Esireflektiiviset tuntemukset kiinnostavat

Heidiä tanssissa. Hän ymmärtää, että näiden kehollisten tihentymien, jännityksen kiristymien, hengittävyyksien kautta hän pääsee vielä kohdallisemmaksi itseensä.

Tanssipedagogiikan opettajan roolissa Heidi painottaa, että opettaja voi ja hänen tulee antaa sekä positiivista että negatiivista palautetta. Opettaja ei saa olla ylipositiivinen. Kannustavaa palautetta ja ihailua nuori kaipaa aina, sitä Heidi tähdentää.

(T): Millainen opettajan rooli eri ikäkausina?

HEIDI: Kannustava ja rohkaiseva. Tukee ja kannustaa, jotta oppilas kokisi positiivisuutta...kehuu oppilasta. Ihanaa katsella oppilasta, kun nauttii siitä, mitä tekee. Antaa suullisen palautteen aina tilanteessa.

Pinkpäivänvarjot

Pinkpäivänvarjo-tanssissa käsi kädessä hyppely yhdessä pareittain loi koreografisen liikemateriaalin perustan. Liikkeen ja liikkumisen tasolla kehollisuus näyttäytyy näin jälkikäteen tarkastellen melko ohuena, kehon pintakerroksissa tapahtuvana liikkeenä, mutta nuorille kehoille melko aitona ja autenttisena liikkumisen tapana. Liikkeet olivat kevyitä, eivät tiettyyn liikelaatuun tai liikelaajuuteen tähtääviä. Jollain tapaa pareittain hyppely ilmensi hyvinkin liikkeestä nauttimista ja liikkeessä ”autenttisena olemista” nuoruuden liikkumisessa. Tyttöydessä oli yhtä lailla nuorena olemisen ehtojen selventämistä, millä ehdoin tässä tanssivassa ryhmässä voi olla nuori tyttö (tai nuori poika). ”Autenttisena itsenä” olemisen problematiikkaa lähestyn tulkinnassani Butlerin teorian valossa, jolloin autenttinen itse liittyy rakentuneisuuden problematiikkaan eli senhetkistä olemista ja sen ehtoja määrittävät senhetkinen tilanteisuus ja historiallisuus sekä sen kuvittelemisen, mitä ”autenttinen itse” voisi olla (Butler 2006/1990). Autenttista liikettä ja sen menetelmiä ovat käyttäneet monet koreografit ja liiketerapeutit työskentelyssään (Monni 2004).

Pinkpäivänvarjo-jakso, samoin kuin lähes kaikki muukin liikemateriaali tässä tyttöesityssarjassa, oli oppilaiden improvisaationa syntynyttä liikemateriaalia, jota yhdessä tanssintekijä-opettajan kanssa konstruointiin esityksiin. Pinkpäivänvarjo-tanssi rakentui ja rakennettiin tietoisesti feminiinisen alueelle; pyrimme feminiiniseen kevyeen ja lantion aluetta korostavaan liikkeeseen (feminiinisestä ja maskuliinisesta Cixous 1994, 37–46). Oppilaat ja tutkija-opettaja halusivat rakentaa jakson, jossa performoidaan perinteinen ”vaaleanpunainen tyttö”, karkkikohtaus, jossa nuoren tytön viehättävyys, suloisuus ja seksikkyyys rakennetaan ja ilmennetään esiin. Esityksessä tytöt pyrkivät ilmentämään ”vaa-

leanpunaista” tyttöyttä, näiden oppilaiden ja tyttöjen tulkitsemana. Ilottelua koko keholla, ihon pinnalla, käsillä, nilkoilla ja ranteilla, niskalla. Nautintoa, riemua. (Butler 2006/1990; myös osin Irigaray 1996/1984.) Performoitu naiseuden esitys, butlerilaisittain tulkittuna. Kiinnostavaa ei ole, onko mukana aitoa tai epäaitoa dramaattista elettä, vaan esityksen synnyttämä teko tekijässään ja katsojassaan. Aitouden problematiikka on butlerilaisen genealogian pohjalta vähemmän kiinnostavaa. Minja tulkitsee tilanteen ”sä esität ja oot tosi yli lavalla, ylinaisellinen”, minkä tulkitSEN butlerilaisittain performoiduksi naisellisuudeksi, ja ”oma semmonen viehätys” kertoi mielestäni sen, että feminiinisen alue ilmenee ja performoituu esiin.

(T): Miten kuvailisit omaa naiseutta? Millaisia kurkotuksia teit näissä produktioissa? Mitä oli kiva kokeilla?

MINJA: Nytten?

MINJA: Just ne aihepiirit ja se mitä tehtiin tai tulkittiin... Sä esität ja oot tosi yli lavalla, ylinaisellinen, siinäkin oli omat, oma semmonen viehätys.

(T): Naisellisuuden laatu, millaista laatua kurkottelit Voimapisteesä?

Rock, elämänilo, lopputanssi?

MINJA: En mä tiiä. Millaista naiseutta? Semmoista että, että on mukava olla semmoinen, kun on.

Tulkinnassani Minjan ”semmoinen kun on” kertoo identiteettisubjektin senhetkisestä vaiheesta ja tulkinnassani itsensä hyväksymisestä. Minja otti keskustelussamme vastaan sanat nainen ja naisellisuuden laatu ja lähti kehittämään niitä itsensä pohjalta. Huomaan, että kysymykset ovat aika vaikeita nuorelle persoonallisuudelle. ”Nytten?”-tarkennuksen tulkitSEN Minjan valmistautumisena tyttöysaiheesta keskusteluun.

Pink kapinassa tarkastelimme pinkin, vaaleanpunaisen värin, ilmiötä ja sen rakentumista tyttöjen kokemuksessa. Pinkpäivänvarjo-kohtauksessa tyttöydet loivat idealisoitua suhdetta vaaleanpunaiseen, siihen pinkkiin, jossa on täysin feminiininen, täysin haluttu, täysin seurusteleva teini-ikäinen (myös Aapola 1999, 253–264). Se oli tanssin tekijä-opettajan yritys rakentaa paikkaa ja aikaa nuorille, mahdollisuutta konstruoida suhdetta itseen ja maailmaan, identiteettisubjektiin. Pyrkimys rakentaa ymmärryksen pohjalta nuorille esitystapahtuma, jossa nuori kehollisuus ja kerrostuneempi tyttöys tai sukupuoliisuus oli mahdollista – enemmän tai vähemmän tiedostetusti tanssien.

8.2. InExit – tarinallisuutta

Esityssynopsis InExit:

Esityksen prologissa kolme nuorta tyttöä on lähdössä matkalle. Seikkailija, kapinallinen ja ajattelija, joiden perhetaustat, lähtökohdat elämään ovat erilaiset. Toisessa kohtauksessa näyttämö täyttyy pienistä peruukkipäisistä supersankarityttöistä. Kolmannessa kohtauksessa tytöt tanssivat suurennettujen paperinukkejen kanssa. Neljäs kohtaus kertoo sisarusten välisistä jännitteistä. Viidennessä kohtauksessa Rannalla nuoret tytöt ja pojat viettävät aikaa yhdessä auringon ja veden äärellä. Pojat lukevat rannalla tekstejään, joilla he aikovat herättää tyttöjen kiinnostuksen. Seitsemännessä kohtauksessa media-nukke ilmestyy lavalle ja minä-nukke tanssii sen vieressä. Kapinallinen huomaa päiväkirjaansa luetun, mistä seuraa tyttöjen riita. Yhdeksäs kohtaus on Karhirituaali, jossa ajattelija muuttuu muinaiseksi hahmoksi, karhumorsiameksi. Viimeinen kohtaus Lähes nainen, jossa ryhmä nuoria naisia pyrkii löytämään omaa liikettään. Epilogi on tanssi, jossa kolmikko ja kaikki esiintyjät tanssivat näyttämöllä.

Tarinallisuutta, visuaalisuutta ja musiikkia

InExitissä lähdimme muun taiteellisen työryhmän kanssa aistimaan tyttöyden olemusta tarinallisuuden, visuaalisuuden ja musiikin pohjalta. Tärkeäksi elementiksi nousi teatteri-ilmaisu, jonka osuuden synnytti teatteripedagogi ja näyttelijä Tiia Honkanen. Esitys pyrki kuvaamaan nuorten tyttöjen elämäntilanteita kolmen tyttöhahmon – ajattelijan, seikkailijan ja kapinallisen – yhteen sitovan tarinan kautta. Nämä tyttöhahmot seikkailivat erilaisissa maailmoissa, lapsuuden ja aikuisuuden välissä. Hahmot olivat syntyneet esittäjien elämäntilanteista keskustellen ja improvisoiden teatteri-ilmaisun tunneilla. Tekstikohtaukset syntyivät yhteistyössä tyttöjen ideoimina ja teatteripedagogin kiinnittäminä. Vantaalaisen tanssikoulun teatteri-ilmaisun opetustunneilla ja viikonloppuharjoituksissa InExit-tekstejä improvisoitiin, työstettiin ja harjoiteltiin.

Alkukohtauksessa tyttötrio tanssi fyysis-toiminnallisesti nopeita liikkeitä ja liikeratoja; myös herkkää kehon osia yhdistävää kinesteettistä virtaavuutta on havaittavissa heidän tanssissaan. Liikemateriaalia synnyttivät tytöt ja minä tanssintekijänä. Kolmikko aistii toisiaan hyvin liikkueessaan, ja triotytöt kohtaavat maailman kehollisuudessaan yhdessä ja erikseen. Heidän kasvuvaiheessa olevat ruumiinsa tekevät heistä yksilöllisiä, jolloin kehojen materiaalisuus rakentaa kuinkin tytön yksilöllistä tyttöyttä (Butler 1993). Seuraavassa kohtauksessa supersankaritytöt ryntäävät näyttämölle kädet edellä ja pienet peruukkipäiset supersankarit liikkuvat maassa, merellä ja ilmassa itämaisilla

taisteluliikkeillä. Visuaaliseen kuvastoon ja liikekieleen on haettu ironisia popläärikulttuurin aineksia sarjakuvien ja tv-sarjojen Tehotytöistä (Powerpuff Girls). Huumorikriittisyyttä pikkutyttöjen kulutuskulttuuriin? (Laukkanen & Mulari 2011, 182.) Lisää koomisuutta syntyy pienten tyttöjen toiminnallis-fyysisestä energiasta: tytöt ohuine käsivarsineen ja rimppakinttuineen ovat kaukana muskulaarisesta ja testosteronisesta Spidermanista.

InExitin kirjoitustehtävänä oli esimerkiksi, mitä lauseita toistan eniten kotona ja mitä lauseita kuulen eniten kotona. Tytöt riitelee -kohtaus syntyi tyttöjen teatteri-improvisaatiosta, josta Tiia ohjasi ja teki muistiinpanoja kohtausten varsinaista materiaalia varten. Siellä oli tyttöjen erimielisyyksien ja ristiriitojen motiiveja: luottamuksen pettäminen, väärinkäsitys, mustasukkaisuus, siskosten välinen raju mutta läheinen riita.

Kohtausideoita ja esityselementtejä synnyttivät tyttötrilogiassa tytöt, muu taiteellinen työryhmä sekä minä opettaja-koreografina. Työskentelytapana harjoituksissa oli pääosin improvisaatio, jolla tyttöjen ja tyttöyden identiteetisubjektia rakennettiin. Usein työtapana oli, että ensin tytöt improvisoivat aivan vapaasti. Sitten valitsimme tyttöjen vapaasta improvisaatiosta nousseiden teemojen pohjalta varsinaiset kohtausten aihepiirit. Näin kohtausideoilla oli eriaisteisia suhteita tyttöjen todellisuuksiin mutta minimissään jotain. Kaikissa tyttötrilogian kohtaauksissa oli aina mukana jotakin tytöiltä: tyttöjen ideoita, heidän improvisoimaansa materiaalia, tekstejä, läsnä olevaa kokemuksellista kehoa, kommunikaatiota, esittävää kehoa, ympäristön paikkoja videoilla, liikemateriaalia, ääntä, kädenjälkeä. Vapaassa improvisaatiossa tytöt synnyttivät havainnoista ja mielikuvista nousevaa liikettä, eleitä ja kehollista läsnäoloa. Energiaharjoituksissa liikedynamiikka, ja äänirekisteri haastettiin ryhmän välisessä ja yksilöiden omassa työskentelyssä.

Mielikuvia- ja Lähes nainen -kohtausten elementit rakennettiin lähes puhtaasti tyttöjen avaamasta kokemuksellisesta kehosta ja heidän liikemateriaalistaan. Siskot- ja Karhurituaali-kohtauksissa toin oppilaiden liikemateriaalin rinnalle opettaja-koreografin materiaalia. Siskoissa tytöt improvisoivat siskosten välistä suhdetta kuminauhalla, joka sitoo heidät vaihdellen yhteen lähelle ja kauas toisistaan. Siskosten kohtausten unisono-osuuden koostin tanssijoiden yhteiseksi tanssiksi.

Karhurituaalissa tytöt improvisoivat eläinliikkeitä, rituaalieleitä ja taikametsän ääniä, jotka Jan nauhoitti kohtaukseen musiikiksi. Usein pyysin tanssijoita kiinnittämään kaksi kertaa kahdeksan iskun mittaisen ajanjakson verran omaa, heidän sisäisestä maailmastaan nousevaa liikemateriaalia aiheeseen. Toin koh-

taukseen mukaan yhteisöllisiä rituaaliliikkeitä ja paritekniikkaa. Rannalla-, Nyt matkaan- ja Sankarit-kohtaukset olivat pitkälti opettaja-koreografin rakentamia kohtauksia, joiden taiteellis-käytännöllinen idea perustui haasteelliseen liikemateriaaliin, jolloin tyttöjen elämäntilanteisuuden kokemuksellinen kehollisuus oli osin taka-alalla. Tytöt tulivat näkyviksi ja nähdyiksi koreografisessa materiaallissa, haasteessa ja kommunikaatiossa.

Tyttöyttä työstettiin InExitissä monella eri tavalla. Yksi keinoista oli media-työpajaksi kutsumamme työskentely. Mediatyöpajassa 15-vuotiaat tytöt heijastivat piirtokalvon valonheittäjäällä omat ääriviivansa voimapaperille. Sitten tytöt värjittivät, työstivät ja loivat oman mittasuhteensa paperinukkeensa mieleisestään tulokulmasta käsin. Tehtävänantona olivat a) itsestä, sisältä käsin ja b) ulkoapäin, mediasta ja massakulttuurista välittyvä tyttö- ja naiskuva.

Paperiversiot leikattiin ja liimattiin styroksin päälle, jolloin niistä tuli kolmiulotteisia, liikuteltavia nukkehahmoja. Tarkoituksenani oli prosessoida tyttönä olemista ”objektinuken” avulla sekä konkreettisenä että itsestä etäännytettyinä ja paperinukeilla materialisoituneena. Ajatus oli, että samanaikaisesti olisi mahdollista yksittäisen tulla näkyville peittyneen alta. Lähtöidea paperinukkeihin tuli lapsuudenmuistoistani, joissa 1970-luvulla keräilysarjana olleet julkkispaperinuket toimivat peilauspintana sen ajan nuorisolle. Nyt tanssivat nykytytöt ideoivat ja työstivät omia ja omassa ajassaan kommunikoivia paperinukkehahmoja.

Jollain tapaa tämä mediapaja muistutti voimakkailla kuvataiteellisilla painotuksilla myöskin identiteettisubjekti-työpajaa tai vaikkapa hahmoterapiaa. Tehtävänanto oli tarkoituksellisen laaja monielementtinen, jotta jokainen olisi voinut löytää itselleen sopivan lähestymistavan. Näyttämöllä mediakuvasto ja oma sisäinen maailma nukeissa sekoittuvat nuorelle identiteettisubjektille sopivaksi kokonaisuudeksi. Tutkijalle nukkejen tulkinta oli vaikeaa: nukkehahmot olivat taiteellisia kokonaisuuksia sekä omasta kokemuksesta että mediahahmoista.

Osa tytöistä halusi luoda suhdettaan mediakuvaston asettamiin haasteisiin ja käsitellä mielessään niitä. Ulkoisten nukkejen työstämistä edelsivät oppilaiden huomiot tavallisen, ”todellisuuden” tyttöjen vähäisyydestä mediassa sekä massakulttuurin tyttöhahmojen stereotyyppisyys. Osa oppilaista halusi luoda tarkennettua suhdetta omaan sisäiseen maailmaansa työstämällä nukkea. Sisäisiin nukkeihin, sisäiseen itseemme, sisäiseen maailmaan nuoret tytöt ja minä haimme henkilökohtaisia unelmia, ideaali-minää, hyvää oloa sekä vastaavasti käsitteimme samalla niihin liittyviä pelkoja ja turhautumista. Osa tytöistä käsitteeli nukkefiguurissaan molempia, sekä sisäistä maailmaansa että mediakuvaston tarjoamaa stereotyyppisempää peilauspintaa. Nukketyöpajat toteutettiin viikon-

loppuna varsinaisten tanssituntien ulkopuolella, mikä vapautti myös erilaiseen olemiseen suhteessa tyttöysaiheeseen.

Ääripää-liikeharjoittelun avulla tytöt ja minä pyrimme tunnistamaan yksittäisen oppilaan ilmaisurekisteriä ja eri oppilasryhmien rakentunutta ilmaisuskaalaa. Kiinnitin koreografiaan energiaharjoitteissa syntyneitä kohtia, jotka tuntuivat tytöistä ja minusta kokemuksellisesti kiinnostavilta. Vastakohtaisuutta (esimerkiksi pieni ääni, suuri liike) tai samaa laatua tarkastelemalla teimme näkyviksi kunkin yksilön sekä tyttöryhmän ilmaisua ja sen ehtoja. Joskus rajoja asetti keho ja joskus ryhmän tuoma kuormittavuus. Pariharjoitusten tekeminen tuntui ryhmädynamiikan muovaamisessa mielekkäältä, jotta ryhmässä opittaisiin tunnistamaan yksittäistä (ks. lisää Varton yksittäisen käsitteestä 2008, 7–12).

(T): Miten syntyi se ryhmän keskeinen luottamus?

SARA: Kun oli se ryhmä, uskalsi heittäytyä kunnolla.

VEERA: Luottamus siihen ryhmään oli niin täydellinen.

Ryhmä voi auttaa antamalla peilauspinnan pyrkimykselle itsen tunnistamiseen erillisenä ja osana ryhmää. Pyrkimyksenä oli lisätä omia aistimuksia, omia tunteuksia, omaa hengitysrytmiä ja omien tunteiden tunnistamista. Pyrkimyksenä oli myös lisätä itsetuntemuksen kautta itseymmärrystä ja sitä kautta mahdollistaa itsetunnon kasvua. Prosessissa tuli mahdolliseksi myös kartoittaa ja tunnistaa oma tyttöys-sukupuolisuus-olemisen tapa.

Identiteettisubjektin jäsennykseen

Sara ilmaantuu kehomielelleni InExitin Mielikuvia ja mediakulttuuri -kohtauksessa. Haastattelupuheessaan Sara tuo esiin tärkeänä ja merkityksellisenä paperinukkekohtaukset tyttötrilogian kokonaisuudessa. Erityisesti hän mainitsee kontaktin itse valmistamaansa nukkehahmoon.

(T): Entä mitä InExitistä?

SARA: Nuo nuket ainakin, ne tulee mieleen. Paperi seinälle, valo edestä, kaveri piirsi omat ääriviivat ja sitten siitä sai tehdä oman paperinuken eikä sitä oltu määritelty mitenkään.

Saran kehollisuuden toiminnallis-fyysinen lähtökohta nousee Media-kohtauksen jättipaperinuken ruumiin maailmasta. Tehtävänantona Media-kohtauksessa oli piirtää oma kuva tai käsitellä mediakuvastojen tyttönä olemisen tapaa tai näiden

kahden yhdistelmää. Kun katson Media-kohtauksen videopätkää, Sara antaa itsensä inspiroitua nukan hahmosta. Inspiroituminen näkyy Saran samaistumisena nukan kehon asentomaailmoihin, joita hän kehittää edelleen. Liikemateriaalissa vaihtelevat Saran tässä ja nyt -liikkeet ja hänen aiemmin harjoituksissa valmistamansa liikesisällöt. Saran kädet liikkuvat rintakehän ja kylkien korkeudella, jalkojen paino siirtyy puolelta toiselle, toinen polvi on usein taivutettuna.

(T): Mikä jäi eniten mieleen koko prosessista InExitissä?

SARA: No yhteys siihen nukkeen... varmaan siinä alkoi rakentaa tarinaa, yhteyksiä siihen.

SARA: Siinä syntyi mielikuvia. Ettii semmoisia mielikuvia, ettei semmoisia asioita.

Kineettis-virtauksellinen taso on kiinnostava tarkasteltaessa Saran rakentamaa tanssia suhteessa nukkekonstruktioon. Hienoviritteinen kineettis-virtauksellinen liike paikantuu Sarassa mielestäni liikkeen helppouteen, kokonaisvaltaiseen olemiseen, nukelle läsnä olemisen tuntuun. Mielikuvallis-aistimellista tasoa tarkasteltaessa nousee esiin Saran nukelle luoma värimaailma – pinkki tukka ja punainen T-paita – josta Sara kertoo pitävänsä. Värit ovat ne selkeitä, stereotyyppisiäkin tyttövärejä.

(T): Kuka se hahmo oli?

SARA: Se oli semmoista leikittelyä.

(T): Yhteyksiä ja mielikuvia syntyi. Oliko tällä tai sen hetkiselällä persoonalla yhteyksiä näihin tarinoihin?

SARA: Kyl varmaan. Yritti tehdä yhtenäisen kokonaisuuden.

Valosuunnittelija on toteuttanut näyttämölle varjojen estetiikkaa. Nukkehahmon seinälle heijastuva varjo tuo yhden ulottuvuuden Saran varjon lisäksi. Hahmoja on ikään kuin neljä, ja ne käyvät vuoropuhelua toistensa kanssa. Sara, todellinen tyttö, hänen representaationsa nukkehahmossa sekä näiden varjokuvien mitta-kaavat muuttuvat jatkuvasti. Tulkitsen tilanteen performatiivina eli tekona, jossa itsen rakentuminen on näyttämöteko nukan ja varjokuvien kanssa.

(T): Voitko kuvailla mielikuvia, joita sinulla heräsi tähän.

SARA: Varmaan siinä alkoi rakentaa tarinaa, yhteyksiä siihen. Mitä se nukke tekee siinä.

Huomaan haastattelupuheesta ja videokuvan liikkeistä, että Sara oli motivoitunut tutkimaan lisäksi sisäistä maailmaansa, rakentamaan mielikuvilla tarinaa nukesta ja itsestään. Esireflektiivinen liike kytkeytyy Saralla tässä kohtauksessa mielestäni elimellisesti kineettis-virtaukselliseen liikkeeseen. Pienet epäjatkuvuuskohdat kehollisessa virtaavuudessa antavat olettaa, että myös esireflektiivisissä tietoisuuden liikkeissä on vastaavasti epäjatkuvuuskohtia. Nuken ja Saran tanssin tarinassa on jotain viehkoa. Tulkinnassani Saran vahvassa toiminnallis-fyysisessä tanssissa rakentuu samanaikaisesti esireflektiivisen tason tapahtumia, tulevan tilaa (state of becoming) (Heinämaa 1996), aikuiseksi kasvua ja oman sukupuolisen olemisen tavan osittaista hahmottamista nuken tarinassa. Tarina ja tarinallisuus yhdistyvät osittain lapsen ja nuoren alkuhahmotuksen kykyyn, esireflektiiviseen aikaan, jolloin symbolista kieltä ei ole vielä käytössä (Bruner 1996; Tolska 2003). Tulkinnassani Sara painottaa tarinallisuuden jäsentävää luonnetta: alku, keskikohta ja loppu.

1970-luvulla Apu-lehti julkaisi paperinukkeversioina lehden sivustoilla julkisuuden henkilöiden kuvia. Mukana olivat muun muassa Seija Tyni, Ilkka ”Danny” Lipsanen, Tapani Kansa ja Heikki ”Hector” Harma. Lapsena me, ”kymmenes naiseus” ja kaverit, leikkasimme nämä paperinuket ja teimme itse lisää vaatteita näille hahmoille. Nahkatakit ja kukkamekon kuosit saivat värit meidän lasten päteissä käsissä. Ajat ovat muuttuneet, tämän ajan kertakäyttöisten vaatteiden kulutuskulttuuri on aivan toista (Vänskä 2012). Paperinuket olivat 1970-luvulla itäsuomalaisen mielikuvituksen kulutuskulttuuria, joksi sitä tosin ei siihen aikaan tulkittu. Muita vaihtoehtoja luovaan pukeutumiseen ei ollut.

Opettaja-koreografin roolista Sara ajatteli tyttötrilogian prosessissa seuraavasti:

(T): Entä opettajan rooli, ohjaava, peilaava minkälainen toive tai tavoite opettajaroolilla olisi? Miten opettaja on avuksi sun prosessissa?

SARA: Voimapiste oli aika hyvä. Noudatetaan opettajan näkemystä, eikä lähdetä omaa säheltämään. Se, et antaa sellaisia neuvoja, suuntaa tuovia ajatuksia, se vähän sitten riippuu mikä on sen biisin idea. Et jos opettajalla on tarkka visio siitä, millainen siitä tulee, niin sen mukaan sitten toimitaan, on tosi ohjaava siinä. Mut jos tietää, että siitä voisi olla semmonen et ryhmä enemmän työstää, niin sit antaa ehkä ilmaisuun ohjeita, liikelaadun tyyppii, se riippuu kauheesti, ehkä sillei, kun on pidemmällä, et opettaja oli sillei avoin.

Tulkinnassani Sara tarkastelee tasapainoisesti ja harkitsevasti eri esitysprosessin työtapoja. Hän antaa aikaa esityksen idean kehkeytymiselle ja on valmis työskentelemään esityksen luonteen ehdoilla. Sara on yllättävän kypsä lukioikäinen tyttö, joka suostuu erityyppisiin prosesseihin ja ymmärtää opettaja-opilassuhteen vaihteluja ikäkausittain. Lainaus tuo esiin Saran oivalluksen eri työtapojen vahvuuksista, jolloin hän varmaan omassa (tanssi)työskentelyssään jatkossa pystyy käyttämään joustavasti eri lähestymistapoja.

Mediakulttuurin piilo-ohjailu

Minja ilmaantuu tutkija-opettajan kehomielelle InExitin Media-osioissa. Mediakohtauksessa esiintyjät oli jaettu kahteen ryhmään. Puolet tanssijoista pyrki esittämään ”aitoa, autenttisempaa, arkisempaa itseään” ja puolet esittivät omaa suhdettaan mediamaailman populaarikuvastoon imitoiden ja liioitellen sitä (Butler 2006/1990). Butlerilaisittain tulkittuna tanssijat esityksellistivät ”itseään” valitsemalla omia toistuvia, tyypillisiä tapojaan kävellä, pysähtyä, liikkua ja elehtiä. Toinen puoli tanssijoista rakensi näyttämöllä suhdettaan mediamaailman nais- ja tyttökuvaan ylieläytymällä, heittäytymällä, kopioimalla, parodioimalla ja karnevalisoimalla. Opettaja-tutkija osallistui peruskoreografian rakentamiseen, mutta nuoret tytöt muokkasivat ja ratkaisivat omat liioittelunsa ja hulluttelunsa.

(T): Minkälaista tyttöyttä esityksissä oli?

MINJA: Nyt tytöt vedetään vähän huulipunaa.

MINJA: Et me saatiin hassutella, kaikki Media juttu... kun sitä sai tehdä sillei isosti ja sai eläytyä. Mediassa sai tehdä yli sitä ikään kuin sen varjolla, että sä esität.

Näen tulkinnassani Minjan antavan itselleen ja muille luvan irrotteluun. Huulipunaa oli lupa vetää, nyt voidaan prosessoida olan takaa. Sarkasminsävytteinen lausahdus oli myös sana ”vedetään”, joka liittyy yleensä väkijuomiin, eli tiedossa oli tasapainottelua paheellisuuden ja sopivien kokeilujen välillä.

Minjan haastattelupuhetta voi tulkita sekä butlerilaisen teoriakehikon että myös irigaraylaisen teoretisoinnin pohjalta. Tulkitsen minän esitystä tässä kohtauksessa siten, että ensimmäiset tanssijat yrittivät olla näyttämöllä auki kokonaisvaltaisesti, koko ihollaan, ja ilmaista omaa naisellisen olemistaan. Irigaraylaisittain ajateltuna he loivat suhdetta omaan naisellisuuden alueeseensa. Niskankäyttö, polvitaiepet, käsieleet ja lantion liike, omanlaiset feminiinisyyden kehopaikoiksi mielletyt kehon osat, esittäytyivät tässä kohtauksessa. Tanssijat

pyrkivät nauttimaan omasta olemisestaan ja olemassaolostaan, sukupuolen ilmaisustaan ja seksuaalisuudestaan. Toinen puoli näyttämöä oli tanssijoilla, jotka pyrkivät rakentamaan suhdetta 2000-luvun median naisten populaarikuvaston sekä itsessään olevan naisellisen alueen välille. He kokeilivat olemuksessaan erilaisia eleitä, tunteiden dramatisointia ja ylieläytymistä. Sukupuolen ilmaisua ja seksuaalisuutta haastettiin ja ”otettiin haltuun” tässä kohtauksessa naisellisuuden stereotypioihin eläytymällä.

Jälkikäteen, butlerilaisittain nähtynä ja toisesta ajasta ja paikasta käsin nähtynä, olisimme voineet mennä työskentelyssämme pidemmälle ja yksilökohtaisemmaksi. Tanssijoiden ja opettaja-tutkijan olisi ollut hyvä tutkia tarkemmin toistuvia eleitä ja tulla niistä tietoisemmaksi esimerkiksi ryhmä- tai pariharjoitusten avulla. Samoin suhteen rakentaminen mediakuvastoon, sen käsittely, parodia ja Toisin tekeminen jäivät puolitiehen, vaikka esimerkiksi Minja tuo esiin reflektiopuheessaan onnistumisen kokemuksia. Paikoitellen tanssijat ja opettaja-tutkija tavoittivat mukavaa, yksilöiden sukupuolen ilmaisua palvelevaa sekoittamista, jossa coolit mallien liikkeet yhdistyivät yksinkertaisiin, kevyen itseironisiin hypähtelyihin Toisin toistamisena. Aikuistumisen kynnyksellä olevien nuorten kanssa työskentely on herkkää ja hidasta toimintaa. Produktiossa oppilaslähtöisesti työskennellen oli haasteellista saada oppilaat tuntemaan olonsa niin turvalliseksi, että he koettelivat omia rajojaan.

Tulkitsen tämän kohtauksen herättämän resonoinnin nuorten kiinnostukseksi oman aikansa ilmapiiriin käsittelyyn, ylierotisoituneen ajan purkamiseen tyttöyden näkökulmasta (Näre 1992, 25–36). Tiedostamattaan tai tietoisemmin tanssijat ja opettaja-tutkija loivat Tyttötrilogian prosessissa suhdettaan ajan ilmapiiriin ja muodostivat käsityksen siitä.

Pikkutyöt ja nuoret naiset ovat loputtoman kiinnostuneita matkimaan aikuisten naisten eletekoja myös tanssitunneilla. Näkemykseni on, että niistä voi inspiroitua tai ärsyyntyä, mutta siihen ei pidä jäädä. Omaan sukupuolisuuden ilmaisuun kasvaminen tapahtuu myös muun tanssituntimateriaalin sisällöissä ja niiden rinnalla, epäsuorasti, kehon materiaalisuuden muutoksina ja tuntimateriaalin esityksellisinä toistotekoina. Sitä tukevat kokonaisvaltainen kehollisuus ja aistimellisuus, jossa kehomieli, kehonhallinta, hengitys ja tunneilmaisu löytävät sopivan osuuden työskentelyn kokonaisuudessa.

Haastattelupuheessa Minja palaa useaan otteeseen tähän kohtaukseen, joten katsoessani videonauhaa hän rakentuu mielelleni nimenomaan tässä. Media-kohtauksessa tehtävänantona oli kuvata piirrosnukkena joko itseä tai median kuvaamaa tyttöä. Omassa nukessaan Minja on tulkinassani kuvannut hah-

mon niin sanotun perinteisen feminiinisen alueelle. Muodot ovat kurvikkaat, viehättävyyttä ilmenee, hiukset kaartuvat keveästi. Käsien paikat merkitsevät elegantisti naisellisia kohtia. Tulkitsen, että osa hahmosta on omaa identiteettiä ja osa mediaparodiointia. Minja rakentaa hahmoaan toiminnallis-fyysisessä kehollisuudessaan, hän pomppii ja hyppii vakuuttavasti, käyttää käsiään huomiota herättävästi, sekoittaa elekielessään pintaa ja syvyyttä, kasvoillaan viattomuutta ja ylihymyä.

Kinsteettis-virtaava ulottuvuus rakentuu videonauhalla Minjan kehonosien välisistä yhteyksistä. Virtaavuus vasemmasta kädestä oikeaan jalkaan luo tunnun yhteydestä kehossa niin Minjalla itsellään kuin tutkija-opettajankin kehollisuuden myötätunnossa. Minjan liikkeisiin asennoitumisessa on lievää ironisuutta, tunnelmaisua, joka näyttäytyy tietynlaisina etäisyydenottoina: hän vetäytyy erilleen liikkeiden yksityiskohdista. Kokemus-mielikuva-ulottuvuudella nukkehahmo on selvästi inspiroinut Minjan tanssia. Kehollisuudessa ilmenee samantapaista yhteneväisyyttä nukkeen piirretyn pehmeiden, sen olemuksellisuuden kanssa. Yhteys nukkeen kuvastaa myös omaan esireflektiiviseen tasoon kontaktissa olemista. Jotain peittyntä ilmaantuu Minjaan hänen tehdessään Media-tanssia: erityyppistä iloa, itsetietoista hymyä, purkautuvaa energiaa.

Kollektiivisessa kehollisuudessa Minja sujahtaa yhteiseen ryhmään, hän ei erotu eikä pomppaa ryhmästä esiin mitenkään erityisesti. Rytmitykset ja aksentointikin pysyttelevät ryhmän keskiviivan molemmiin puolin tahdisa. Reflektiopuheessaan Minja korostaa ryhmän merkitystä, ”ryhmä toimii”. Tulkinnassani ryhmä kannustaa ”ihanasti” rikkomaan myös henkilökohtaisia rajoja ja tukee osittain puuttuvaa teiniuskallusta. ”Thana” toistuu Minjan puheessa. Tulkitsen sen tyttömäisen feminismin ironiseksi puheeksi (Laukkanen & Mulari 2011, 182).

(T): Mikä jäi mieleen sinulle tyttötrilogiasta?

MINJA: Muistaa aika paljon liikematskua ja sitten oli meidän mediasarja, jotka hyppivät näin.... Se oli ihan loistava! Se oli ihana.

Reflektiossa Minja ottaa esille yhden keikkavierailumme, jolloin ryhmän huulenmaalaus sai monitulkintaista merkitsevyyttä. Tyttöryhmälle tuli yllättävä halu maalata huulet ylipunaisiksi, esityshousujen värisiksi. Tulkinnassani Minja tuntuu nauttineen erilaisista tyttöyteen liittyvistä tempauksista ja hulluttelusta, joita hän osana ryhmää teki. Tulkitsen Minjan esiin nostaman huulitempauksen performatiivina, ryhmän kehollisuuden ja tyttöyden rakentumisen tekijyytenä.

Haluna kokea kollektiivisesti ja yksilönä ironiaa, uskallusta, överii, täyttää, parodiaa, hauskaa, uhmaavaa, leikittelevää. Minjan tyttöyden, tyttöinä olemisen koen video- ja haastatteluaineiston pohjalta feminiinisyyden mielihyvän kuvaukseksi ja samalla haluksi laajentaa feminiinisyyden alueen rajoja leikkisyyden, ironian ja yllätyksellisyyden avulla (Kalliala 1999).

Rituaali – yhteys luontoon ja itseen

Essi tulee kehomiellelleni näkyväksi videolla InExitin Karhu-kohtauksessa. Fyysis-toiminnallinen keho näyttäytyy vahvana hänen tanssityöskentelyssään. Tyttö ja karhu olivat kohtauksen mytologinen lähtökohtaidea. Mieleeni nousevat vastaavista naisen muuttumisista aistimellisiksi eläimiksi arkaaisena ajatuksina Aino Kallaksen romaani ”Sudenmorsian” tai Irmeli Kuosmasen tulkitsema rooli Erik Blombergin elokuvassa ”Valkoinen peura”.

Kinsteettis-virtauksellinen kehon käyttö näyttäytyy videolla muun muassa ihan alussa, jossa karhumorsian seisoo ensin selin ja kääntyy sitten eleettömästi ja nöyrästi yleisöä kohti. Essin mielikuvallinen taso näkyy mielestäni hänen kiinnostavalla tavalla sisäistämänään karhumorsiamena ja karhun eleinä, vaikkakin tutkija-opettaja oli antanut koreografoitua eleistöä. Samalla Essi eläytyy kiinnostavasti karhuun, alkuenergiaan itsessään. Duettotanssit ovat sujuvia ja mallikkaita. Omaa liikemateriaaliaan Essi sovelsi karhun rituaaliliikkeeseen. Haastattelupuheessa Essi kommentoi yleisökontaktista seuraavasti:

(T): Kerro siitä kontaktista yleisöön.

ESSI: Mä uskoin siihen. Jotain, joka välittyy yleisöön...joku jännite ja lataus siinä päällä Karhussa. Olisiko se ollut pelottava, jos miettii muita noita InExitin kohtauksia, se erottui, eri tyylinen, erityinen.

Tulkitsen esireflektiivisen kehollisen tason olleen vahvasti läsnä Essin esittämissä karhumorsiamessa, ja näin Essin tanssissa toteutuu tulkinnassani performatiivisuus, esityksellinen vaikuttavuus (Butler 2006/1990). Essi viittasi puheessaan pelon tunteeseen, minkä tulkitsen niin, että ollaan syvällä tunteiden, esireflektiivisen tason kerrostuneisuuden alueella. Pelon tunteiden aistiminen vie osaltaan itsetiedostamista eteenpäin. Essi kommentoi puheessaan pitäneensä Karhu-kohtauksen esittämisestä. Mytologisten, ikivanhojen yhteisöllisten tunteiden käsittelyssä resonoivat sekä yksittäisen tunteet (Varto 2008) että yhteisön esireflektiivisessä kehollisuudessa olevat tunteet. Näitä tunteita voisi kutsua affekteiksi (affect) (Reynolds 2012). Affektien ilmapiiri vaikuttaa keholliseen

olemiseen ja sen materiaaliseen rakentumiseen ja vaikuttavuuteen. Tulkitsen karhutematiikan liittyvän osin myös tyttöyden ilmentämiseen ja sen elinvoimaisuudessa ja aktuaalisuudessa elämiseen. Ison pelottavan karhueläimen kanssa kommunikointi ja itse karhueläimeksi muuntautuminen ovat tulkinnassani sekä tyttöyden ilmentämistä että samalla tutustumista esireflektiivisellä tasolla oleviin omiin intohimoisiin ja syviin puoliin, sukupuolisuuden ilmentämisen tapaan. Osittain tulkitsen tyttöenergian tai naismaskuliinisuuden (Halberstam 1998) näyttäytyvän tässä tyttöjen ja minun yhdessä konstruomalla tavalla.

Tulkinnassani kollektiivinen kehollisuus toteutui Essissä, karhurituaaliin osallistuneissa tanssijoissa, taiteellisessa työryhmässä sekä yleisössä. Tapa, jolla haastateltavat puhuivat Karhu-kohtauksesta, resonoi tulkinnassani esireflektiiviseen tasoon. Tulkitsen Karhu-kohtausta lisää: kohtaus kertoo yhteisestä kollektiivisesta kehollisuudesta. Käytimme Karhu-mielikuvaa tämän kohtauksen tyttöyden hahmona ja osin myös haastoimme tyttöinä olemisen käsitystä. Energiatasojen kerrostuminen ja kiertyminen ristiin esiintyjien ja yleisön välillä synnytti vaikuttavuuden performatiivisuutta (Butler 2006/1990). Kollektiivinen kehollisuus syntyi esiintyjien ja yleisön välille.

Tanssipedagogiikan opettajasuhteesta Essi toteaa, että loppujen lopuksi opettaja vastaa esityksen ja prosessin kokonaisuudesta. Eri tutkittavat kokivat opettajan vastuun asteen eri tavoin. Essi olisi haastattelun mukaan toivonut ohjauksessa ja opetuksessa selkeämpää lähtökohtaa ja ohjausta.

(T): Opettajan ja ohjaan rooli?

ESSI: Oli kauhean kiva, että sai tehdä niitä tekstejä ja sillei ja niinku, mutta välillä olisi kaivannut enemmän semmoista ohjatumpaa et... en osaa selittää.

ESSI: Niin - mä sanosin - et olis onnistunut tehdä omakin kohtaus. Se olisi ollut meidän ryhmän näköinen.

Essin vastaukset ilmentävät hieman ristiriitaisia odotuksia ja toiveita opettajan ja oppilaiden omasta vastuunotosta, mikä on murrosikää akuuteimmillaan. Nuoret tavallaan odottavat, että opettaja lukee rivien välistä, missä kohtaa tarvitaan vapautta ja missä naru on tiukemmalla. Samaa puhuu Outi omassa haastattelussaan opettaja-oppilassuhteesta. Ambivalentti asennoituminen vastuunoton ja huolettomuuden välillä luonnehtii tulkinnassani tyttöjen ikätason mukaisesti opettaja-oppilassuhdetta.

8.3. Voimapiste – esireflektiivisyys ja tietoisuus

Esityssynopsis Voimapiste

Esitys alkaa Isät-kohtauksella tanssien ja puhuen. Viisivuotias pikku tyttö leikkii roolileikkejään näyttämöllä, tyttöryhmä tanssii Isä-teemaa ja kertoo puheella omia isi- ja iskähavaintojaan. Seuraava kohtaus on Kiusaaminen. Neljätoista teinityttöä esittää tanssilla ja puheella koulumaailman tilanteen, jossa yksi ei kuulu joukkoon ja erilaisuus synnyttää kiusaamista. Kolmas kohtaus on Anoreksia, jossa peilataan äidin ja tyttären suhdetta. Tytär kuntoilee hullun lailla ja sairastuu syömishäiriöön, anoreksiaan. Lavastuksena on kuperia ja koveria peilejä. Ystävä auttaa tyttöä paranemaan. Voimantuoja tuo näyttämölle viherpalmun, ja paraneminen alkaa. Neljäs kohtaus on Elämänilo, jossa on neljä osaa: Video, Ystävät, Tyttöjä ja Rock. Videossa tytöt odottavat asemalla lähijunaa, näkyy lähikasvokuvia, tytöt vierailevat tutun pojan luona kylässä, tytöt keittävät kaakaota, tytöt pelaavat Alias-peliä, on piikittelyä ja naurua. Video päättyy kaikkien esiintyjien yhteistanssiin ja ilotteluun. Ystävät-osassa ystävykset tanssivat kontakti-improvisaatiota. Tyttöjä-osiossa tytöt tanssivat elämäniloa. Rock-tanssissa tanssijat kokeilevat ilmaisun rekisteriä. Viidentenä kohtauksena on yhteistanssi.

Voimapistettä lähdetettiin tekemään tietoisesti tyttötrilogian päättävänä osana niin, että kaikki esiintyjät olivat tyttöihmisiä. Kahdessa edellisessä osassa oli kussakin mukana neljä poikaa. Tyttöoppilaiden kanssa työskentelyprosessi taiteellisen työryhmän, minun ja koko oppimisympäristön välillä oli kehkeytynyt siihen vaiheeseen, että eri tanssiluokkien ryhmän identiteettien käsittely tuntui luontevalta lähtökohdalta. Pink kapinassa oli tarkasteltu yksilöiden antaman materiaalin pohjalta eri identiteettien näyttäytymistä näyttämöllä. InExitissä identiteettejä tarkasteltiin enemmän niiden kehyskertomusten pohjalta, jotka oppilaat itse, taiteellinen työryhmä ja tutkija-opettaja olivat luoneet yhdessä. InExitissä oppilaat eivät varsinaisesti kirjoittaneet auki lähtökohtaa esitysmateriaaliksi, vaan kirjallista puhemateriaalia syntyi teatteri-ilmaisun tuntien sisällä sekä harjoitusprosessissa. Voimapisteessä lähdettiin liikkeelle kollektiivin eli yhdessä harjoittelevan tyttöryhmän sisältä nousevan idean pohjalta. Jokainen kirjoitti oman ehdotuksensa, ja niistä ryhmä valitsi äänestämällä yhteisesti kiinnostavimman. On hyvä huomata, miten selkeästi ja mutkattomasti nyt lähdettiin käsittelemään identiteetin mielihyvää tai mielihäviötä. Tietty ilmapiiressä oleva tarkastelun tahtotila, orientaatio tai affekti oli luotu jo tyttötrilogian aiemmilla osilla, niin että syvällekin menevät identiteetin esittämisprosessit näyttäytyivät mahdollisina.

Katseen kohteena

Pieni tyttö pyörähtelee keskinäyttämöllä leikeissään, jalassaan äidin isot korkokengät. Tyttö klomssoittelee menemään kengissään, tukka on auki, helmet hulmahtelevat. Mustakätiset isät tekevät kunniakujan tytölle, tyttö kävelee hymysuisena kujan läpi. Isät ovat voimakkaasti läsnä tytölle, samalla varjot heijastuvat kujalle. Hetken kuja muistuttaa pimeää tunnelia, jonka päähän ei näe. Tunneli muistuttaa luolaa, jossa kulkijan varjot heijastuvat luolan seinämiin eikä tämä voi havaita, ovatko todellisia varjot vai kulkija itse. Näyttämöllä isien sormenpäät koskettavat kujassa ylhäällä herkästi toisiaan. Muodostettu kuja on selkeä, kaunis, valoa kohti etenevä kinttupolku, jota pitkin tyttö asettaa askeleensa perä perään. Tanssijoista muodostuu kaksi ryhmää, jotka liukuvat ristiin toistensa lomitse, liikkeet ovat laajoja, keskilinjalta kauas kurottavia, juuri ja juuri tasapainossa pysyviä. Ryhmät ohittavat toisiaan, sahaavat toistensa läpi, törmäävät. Näyttämön tunnelma muuttui: tanssia, kehoja, liikkeitä, eleitä, affekteja, sekavuutta, kaoottisuuttakin. Tyttö seuraa sivusta näyttämön tapahtumia, leikkii. Tyttö poistuu, kohtaus on ohi.

Kontakti-improvisaatio

Veera nousee kehomieleen Voimapisteen toiminnallis-fyysisessä kontakti-improvisaatiassa. Duetossa Veeran tanssi näyttää nauhalla tulkintani mukaan Voimapistessä pakottomalta ja virtaavalta, kontakti toiseen tanssijaan on luontevaa. Haastattelupuheessaan Veera viittaa paljon Voimapisteen tapahtumiin ja sen tanssijoihin, joihin luottaa todella paljon.

Huomaan, että videonauhan havaintoja ja haastattelupuheen seuranta on välillä vaikea pitää erillään. Ja miksi niiden pitäisikään olla erillään? Nämä havainnoinnin eri aineistolähteet kietoutuvat väistämättä toisiinsa ja kerrostavat toinen toisiaan. Toimintatutkimuksellisessa tutkimusotteessa (Dewey 2010/1934; Hooks 2007/1994) kehomieli tarkastelee kaikkea aineistoa prosessina, jossa tytötrilogian edeltävät osat luovat uusia toiminnan tasoja spiraalinomaisesti.

(T): Kerro fyysisyydestä, kehon toiminnasta?

VEERA: Minulla teki hyvää et sinä sai käyttää sitä dynaamisuuutta, jonka mä itse koen tosi miellyttäväksi käyttämään sellasta niin ku... tai et siis tuntu et mä pääsin siinä jotenkin omilleni.

Tulkinnassani olen samaa mieltä Veeran viittauksen kanssa siitä, että kontakti-improvisaatio toteutuu molempien, Veeran ja Outin, kehollisuudessa. Kinesteettis-virtaavasti Veeralla ja Outilla on hyvä liikkeellinen kontakti itseensä ja toisiinsa. Kokemuksellis-mielikuvallisella tasolla heidän yhteispelissään on toisen kuuntelua, aistimista, luovuutta, voimaa, vaihtelevuutta.

(T): Me tehtiin improvisaatiota, kerro siitä?

VEERA: Kun sitten on huomannut, kun on tehnyt sellaisten ihmisten kanssa, jotka ovat vieraita ja kun on tottunut siihen, että voi antaa itensä ja sillai. Se on hyvä asia, että huomaa, että ihmiset tekevät, joutuu tekemään pari-improa.

Tulkinnassani esireflektiivinen ulottuvuus ilmenee Veeralla tavassa olla tanssimalla vuorovaikutuksessa Outin kanssa. Vuorovaikutukseen Veera käyttää kokonaisvaltaisesti painovoimaa, luovuttamalla painoaan ja ottamalla sitä vastaan. Veeran kehomieli on aktiivinen, hän kuuntelee kyljillään ja näkee niskallaan. Näköhavaintoa toisen tanssijan liikkumisesta ei välttämättä tarvita. Toisen painonotto selkään sujuu helposti, ja päästö siitä lattialle tapahtuu hallitusti. Mitään erityisiä tunteita, emootioita tai affekteja en kontakti-improvisaatiossa aluksi tunnista, mutta kun pysähdyn tarkastelemaan sitä vähän pidemmäksi aikaa, välittyy tunne improvisaatiosta, senhetkisistä valinnoista, liike- ja vuorovaikutuksen vapaudesta. Tulkinnassani näen kontaktipinnassa olemisen mukavuutta, käden viimeistellyn kurkotuksen kohti toista, Veeran seesteisen läsnäolon kehossa, esireflektiivisen ulottuvuuden läsnäolon. Kehollisia jännityksiä en juuri tällä katselukerralla havaitse. Pienet eleet ja asiat kertovat esireflektiivisestä, mutta tutkija-opettaja tulee helposti ohittaneeksi pienet olotilat taltiointinauhan tanssijoiden liikkeissä.

Parityöskentely on omanlaistaan yhteistä kehollisuutta ja tekemistä, joskaan se ei ole tulkinnassani varsinaista kollektiivista kehollisuutta. Muita kontakti-improvisaatiotanssipareja ilmaantuu näyttämölle, ja hetken kuluttua syntyy tanssivien parien kollektiivinen kehollisuus. Kyllä. Tulkinnassani pareilla on kollektiivinen ajatus ja yhteys. Yksittäinen eli tanssija on yhteydessä pariinsa, ja parit ovat yhteydessä toisiinsa (ks. yksittäisen käsitteestä Varto 2008).

Haastatteluaineistossa Veera puhuu paljon meistä, ryhmästä, kollektiivisuudesta. ”Jos teemme yhdessä tämän hyvin, silloin tämä maailma toimii.” Veeran puheessa yksittäinen muodostuu osana kollektiivia, osana yhteisöä. Haastattelupuheessa Veera puhuu tyttöryhmän, kollektiivin, ”omapäisyydestä”,

minkä tulkitsen lähinnä hänen kokemuksekseen sekä omasta tyttöydestään että kollektiivisesta tyttöydestä. Välillä tuntuu, että Veera on vahvempi ryhmässä eikä anna rohkeasti yksittäisen tulla esiin. Tyttöydestä omana kokemuksenaan hän kertoo seuraavasti:

(T): Meillä oli tyttöys teema, mitä sanot siitä?

VEERA: ”Ei niin tyttömäisen kautta vaan... Me oltiin kaikki tyttöjä ja me oltiin kaikki aivan totaalisen erilaisia.

VEERA: Pahimassa murrosiässäämme ja siellähän sitten se porukka oli älyttömän tärkeä... pahinta mitä ryhmälle voi tehdä, on tehdä ryhmälle puolitehoisesti tai nolostellen.

Tukinnassani haastattelupuheessa toistuvat sanat dynamiikka ja ei-niin-tyttömäinen. Jälkimmäisen tulkitsen mahdollisesti tarkoittavan halua laajentaa normatiivista ja idealisoitua tyttönä olemisen tapaa. Ryhmässä oleminen ja ryhmään kuuluminen on Veeralle tukinnassani merkityksellistä. Veera selventää, että tyttövoima ei synny yhden yksilön voimasta, vaan yhteisön voimasta. ”Pepifeminismi” tai *girl power*, jossa muutosvastuu jätetään yhden tytön tai yksilön harteille, ei ole mielekäs tapa lähestyä tyttövoimaa tyttöutkijoidenkaan mielestä (Oinas & Collander 2007, 275–294). Yhteisöt rakentavat järkevän kokoisen haasteen, jolloin yksilön ei tarvitse toimia uhrautuvan sankarillisesti.

Anoreksia – enkelin siivet

Sanna ilmaantuu kehomielelleni Voimapisteen Anoreksia-kohtauksessa. Sannan toiminnallis-fyysinen kehollisuus on tukinnassani, havaintomailmassani toimivaa, fyysistä perustanssia. Anoreksia-kohtauksessa kineettis-virtauksellinen taso on kiinnostava tarkasteltaessa Sannan rakentamaa syömishäiriöisen tytön konstruktiota. Kineettis-virtauksellinen liike paikantuu hänessä mahaan, kurkkuun ja kasvoihin. Tehtävänannossa pyysin Sannaa havainnoimaan hengittämistä, rintakehän sekä vatsan aluetta (Martin et al. 2010). Huomaan videokuvan liikkeistä, että oppilaat ovat kiinnostuneita tarkastelemaan omia kehon sisäisiä, somaattisia reaktioitaan (Rouhiainen 2006). Käsitteistöä on monia, esireflektiivinen liike kytkeytyy tässä kohtauksessa Sannalla tukinnassani somaattiseen eli esireflektiiviseen tasoon ja kineettis-virtaukselliseen liikkeeseen.

Havaintokuvaus

Katson nauhalta haastateltavan improvisointia esitystilanteessa ja tunnen omassa kehossani liikettä. Hän etsii itselleen sopivia liikeratoja. Elän liikettä hänen mukanaan, kiertyviä, kurkottavia, kohoavia ja putoavia liikkeitä. Liikkeet siirtyvät osittain minuun. Nyt hän kumartuu, pitelee vatsaansa kaksin käsin, ja koko keho seuraa vatsan määrittämää tanssia. Liikkeet, mieli ja ruumis ovat voimakkaan keskittyneessä tilassa kuulemaan sisäisiä aistimuksia, tai paremminkin hän on sisäisten aistimusten vallassa. Hänen olemustaan, katsettaan, mieltään, suunsa asentoa, hallitsevat kehon sisältä tulevat tuntemukset ja impulssit. Kontaktin ottaminen ulkomaailmaan ja suuntautuminen tilaan ovat hänen improvisaatioissaan vähentyneet, katse ja kuuntelu ovat enemmän sisäänpäin.

(T): Tyttöryhmänne päätyi anoreksia aiheeseen?

SANNA: Tosi erilainen mitä oltiin aiemmin tehty, tollasta rankkaa. Yhteistanssi missä oltiin, oli taas riemukas ja sillei, poikkesi tosta anoreksiasta tosi paljon. Mut toi anoreksiakin oli hieno kokemus.

Haastatteluvuittauksesta voi päätellä, että syömishäiriöiden aihe maailma ja niistä ääneen puhuminen tavoittivat suomalaisten nuorten tyttöjen tietoisuuden Voimapisteen aikoihin vuonna 2005. Sanat *anoreksia* ja *bulimia* tulivat ihmettelyn ja käsittelyn aiheiksi tanssinopetuksessa (tyttötanssi seminaari 2003) ja laajemminkin yleisessä keskustelussa. ”Enkelin siivet” -aiheen valinnut tyttöryhmä oli motivoitunut avaamaan aihetta yleisön kanssa. Samalla syömishäiriöiden aihe maailma tuli tanssivien tyttöjen tietoisuuteen. Oman kokemukseni mukaan Enkelin siivistä on tullut jälkitanssipolville merkityksellisin kohta: että tämmöistäkin epätavallista aihetta on käsitelty tanssioppilaitoksen näyttämöllä. Aikaan ja paikkaan sidotut kontekstit mahdollistavat ehkä tulevaisuudessakin vastaavan tyyppisen – tosin uuden ja aikaansa sopivan – epätyypillisen aiheen käsittelyn näyttämöllä.

Sannan ilmaantuminen tutkija-opettajan kehomielelle tuli mielestäni enemmän haastatteluaineistosta kuin videomateriaalista. Sannan haastattelupuhe keskittyi paljolti improvisaatiomateriaalin luomisen pohdiskeluun.

(T): Kerro sun kannalta improvisaatioista?

SANNA: Minusta improvisaatiot olivat tosi hyviä. En mä muista, mitä niitä oli, niitä oli tosi paljon. Mua ne auttoivat tekemiseen tosi paljon. Vaik ei silloin, et mitä me nyt improamaan taas, mut nyt kun aattelee, niin oli hyvä et tehtiin kaikkea sellaisia... Mun mielestä ainakin ne improvisaatiot oli paras homma siinä.

SANNA: Just et pääsee tekeen sillei vapautuneestikin. Et välillä, mun mielestä improt on tosi kivoja, sä voit tehdä just sitä, mitä sä haluat, sellainen mieliala, voit tehdä sen mukaan. Mun mielestä semmonen on tosi rauhoittavaa välillä.

SANNA: Oppi sellaista omaa improvisointia heittää siihen, ettei mee ihan sen linjan mukaan.

Lainauksesta käy ilmi, että tyttöryhmä teki Anoreksia-kohtaukseen paljon improvisaatioaihioita. Esireflektiivinen taso ilmenee Sannalla mielestäni osin opettaja-tutkijan tehtävänannon alueilla eli liikkeenä hengityksessä, rintakehässä ja vatsassa. Jälkikäteen ajateltuna olisin voinut harjoittaa rinnakkain hyvänolon tunnetta. Toisaalta kehollinen pahanolontunteen kokemus ja tunnistaminen nousivat aiheina selkeästi käsittelyyn, mikä on tanssissa ja tanssiharjoittelussa epätyypillistä. Pitäisikö olla? Rankkoja teemoja tanssissa on käsitelty paljonkin, mutta kehon materiaalisuuden tasolla esireflektiivisten kokemusten alueella liikkuvan kehollisuuden ilmentäminen ja koreografiset prosessit tekevät vasta tuloaan (Törmi 2016).

Lainauksen kohta ”oppi sellaista omaa improvisointia heittää siihen, ettei mee ihan linjan mukaan” on mielestäni kiinnostava. Mitä Sanna tarkoittaa ”linjalla”? Tulkitsen hänen antamaansa merkitystä siten, että improvisaation avulla hänellä on mahdollisuus rakentaa suhde hänelle merkitykselliseen ryhmään. Improvisoidessaan hän muodostaa, hahmottelee, kokeilee ja luo omaa identiteettiään ja subjektiuttaan. Ymmärrän subjektin butlerilaisena subjektina, jossa itseys rakentuu juuri senhetkiselle kontekstille ja suhteessa siihen. Itseys voi ilmetä toisessa viitekehyksessä erilaisena, uutena performatiivina itseystestä (Butler 2006/1990). Pidemmälle menevänä tulkintana ehdotan, että haastateltava on löytänyt itselleen improvisaation henkilökohtaiseksi työkalukseksi, autonomisen subjektiuden tilaksi. Vapauden harjoittaminen nousee merkitykselliseksi Sannan pyrkimyksissä. Improvisaation hän kokee työtavaksi, jossa omaa vapautta ja autonomisuutta voi harjoittaa mielekkäästi.

Rock-tyttövoimaa

MEERI: Voimapiste oli selkeämpi, tiesin, mitä siinä lähdetään tekemään. Se meidän Elämänilo. Jotenkin ne kaikki neljä osaa. Jokaisella oli oma osuus. Mä tykkäsin Rock-sarjasta, siinä oli se musiikki ja voimaa.

Tyttötrilogian päätösosiossa Voimapisteessä kehomiellelleni rakentuu Meerin toimijuus. Rock-osion tanssissa mielenkiinto kohdistuu Meerin kokemukseen itsestään haastattelupuheessa. Koen tutkijana mielenkiintoa siihen, miten Meeri haastattelupuheen mukaan on kokenut itsensä ja tanssin. Videonauhalla Meerin toiminnallis-fyysinen kehollisuus on tulkinnassani vahvaa ja yksittäisen (Varto 2008) kehollisuudessa olevaa henkilökohtaista ilmaisutapaa. Meerin kehollinen olemisen tapa on tutkijan mielestä kehittynyt ajan mittaan huomattavasti ja monipuolistunut toiminnallis-fyysisesti. Tutkija-opettaja näkee kehityksen videolla ja aistii liikeherkkyiden monipuolistumisen kinesteettisellä empatialla (Parviainen 2006).

Kinesteettis-virtauksellisessa tasossa näkyvät Meerin eri kehon osien herkätyhteydet ja eloisuus. Voimadynamiikka ja toimijuus videonauhalla Rock-osiossa on kiinnostavaa katsottavaa. Kehollisuuden ja tyttöyden kypsyminen tyttötrilogian prosessin aikana on ilmeistä. Rohkeus toimia eri energiatasojen välillä, käyttää katsetta ja ääntä on rakentunut moniulotteiseksi. Tietty määrätietoisuus näkyy Meerin liikkumisessa, liikkeet ovat selkeän suuntautuneita. Rockenergian mahdollistama avoin koko kehon voimakäyttö (Young 1980 ja vastakulttuurisuus (Laukkanen & Mulari 2011, 182) ja nuoren uhmakas irtiotto näyttäytyvät Meerissä minulle ensi kertaa tässä tanssissa. Kokemuksellis-mielikuvallinen elämismaailma on mukana hänen tavassaan ilmaista rock-henkisyyttä. Hän on tilanteen päällä, hän antaa itsestään paljon kehomielenä. Aistin hänen yksittäisessä soololäpimenossaan rentoutta ja heittäytyvää rohkeutta.

(T): Oma sisäinen kokemukseksi, olitko ujo?

MEERI: Vaikea sanoa. Niin, ei tuntunut mitenkään pahalta tehdä sitä muiden kanssa, se oli tosi kivaa. Ei ollut mitenkään, et apua, mut kuitenkin. Tai sillein vähän. Mä olin sellanen, et jos ei ollut mitään sanottavaa, niin mä olin hiljaa. Et se varmaan, miks sit olin hiljanen.

Esireflektiivinen taso yhdistyy tulkinnassani kinesteettis-virtaukselliseen ja kollektiivisen ulottuvuuteen. Tulkinnassani äskeinen sitaatti viittaa siihen, että Meerin olemisen tavan herkkyyks saa lisävalaistusta hänen haastattelupuheestaan.

(T): Peilattiinko sellaisia tyttöhahmoja, jotka sopisivat sinulle peilauspinnaksi vai olisiko voinut olla vielä jotain muita hahmoja, jotka olisi sopinut tähän ikäkauteen?

MEERI: Ehkä semmoinen hiljainen tyttö ei siinä semmoista ollut mutta siinä esiteltiin monenlaisia ihmisiä, et se oli kivan monipuolinen eikä vaan yksi henkilö, joka katsoo omasta perspektiivistään. Siinä oli kolme tyttöä ja sillei hirveen monipuolinen ja kiva. Siinä mietittiin monelta kantilta ja monesta lähtökohdasta.

Kollektiivisen kehollisuuden kaikki kokevat nuoruuden ikävaiheissaan yksilöllisellä tavalla. Meeri kuvaa paikkansa tanssiryhmässä yksittäisenä, hän kokee itsensä osaksi ryhmää ja samalla ei- osaksi ryhmää. Meeri pohtii kokemuksensa syitä, hän kuvaa nuoremman ikänsä, kokonsa ja mahdollisesti temperamenttinsa vaikuttavan yhteenkuuluvuuteen. Temperamentti on ihmisen persoonallisuuden piirteiden perinnöllistä osaa, osa biologista pohjaa. Temperamentti määrittää ihmisen olemista, hänen tapaansa olla. Temperamenttipiirteet ovat suhteellisen pysyviä ja iästä ja tilanteesta riippumattomia. (Keltikangas-Järvinen 2015, 6–9.) Meerin temperamentti oli rauhallinen, ei itseään esille tuova mutta ei syrjään vetäytyväkään. Tulkitsen, että Meerin kokemus oli, että enemmän ääntä käyttävät ja tilaa ottavat tytöt olivat tässä tyttöryhmässä kollektiivisen kehollisuuden normi.

Essi koki kollektiivisen kehollisuuden hieman ristiriitaiseksi Voimapisteen daCi Haagin tukkatempaisussa. Siinä tyttöoppilaat tekivät 1950-luvun teddy-boy-henkiset Leningrad Cowboys -kampaukset, omin päin yleisön ja opettajan yllätykseksi. Kohtausten uudet merkitykset saivat uuden lisäkoodin, joka ei tehnyt Voimapisteen esityksestä huonoa. Päinvastoin. Osa hollantilaisyleisöstä rakasti esitystä, osa oudoksui voimakasta visuaalista viestiä. Essin kokemus oli, että ”kohtaus oli osin lähtenyt lapasesta”. Nähtiinkö näyttämöllä tyttötrilogian viimeisen esityksen tyttöjen autonomian oma-aloitteinen piirto vai teinityyppinen viimeisen esityskerran jippoilu? Monitulkintainen, yhteisiä muistoja herättävä erikoinen episodi.

Elämänilo – positiivisuutta ja kohti uusia painopisteitä

ESSI: Olisiko ollut, kaikkien jutut oli sitten teinijuttuja, et kaikki menee mahdollisimman huonosti, niin meidän ryhmä oli silleen et elämänilo.

Et palautetaanpas tämä jotenkin maan pinnalle. Et onhan sitä paljon ilostakin eikä vaan sitä angstailuu.

Tulkinnassani Essi kertoo itsestään ja ryhmän halusta tuoda näyttämölle iloa ja elämää, positiivista energiaa, ongelmallisuuden tai vaikeuksien sijaan. Näen, että Essin ja tyttöjen esiin tuoma ajatus haastaa julkista käsitystä tai ainakin median runsaasti ruokkimaa käsitystä nuorista ongelmallisena ikäryhmänä (Laukkanen & Mulari 2011). Elämänilo lähestyi nuoruutta positiivisilla kokemuksilla ja näkökulmilla. Yleinen mielikuva hankalien nuorten normista kyseenalaistettiin. Tyttöjen asenteen nuoruutta kohtaan voi tulkita yhteiskunnalliseksi, sosiokulttuuriseksi (Dewey 2010).

Outi näyttäytyi kehomielelleni intensiivisimmillään ensin Voimapisteessä, ja sitten Pink kapinassa. Me puhuimme haastattelussa Voimapisteen tansseista Outin kanssa kohtauksina ja tansseina, joihin heidän tyttöryhmältään tuli aiheita ja joihin tytöt improvisoivat liikemateriaalia ja asennoitumisia.

Tämä tyttöryhmä oli päättänyt Voimapisteessä tarttua positiivisuuteen teinirilogian päätösoosassa, jotta pelkkä ”angstailu” ei antaisi väärää kuvaa tyttöryhmän elämäniloisuudesta ja tyttöjen toimijuuden positiivisuudesta.

Toiminnallis-fyysisesti Outi tanssii koko kehon skaalaa ja kehomieltään käyttäen Voimapisteessä. Kinesteettis-virtaava liikkeen ulottuvuus näyttäytyy pehmeissä kyljissä, avoimuuden valmiutena kontaktiin ja hyvänä ajoituksena jalkatyöskentelyssä. Kokemus-mielikuvallisessa tasossa Outi tuo esiin dynamiikan vaihtelua, hymyilevää persoonaa ja yllättävyyttä. Esireflektiivisen tason läsnäolossa, kontaktissa itseen ja muihin tanssijoihin toteutuu luottamusta, dynamiikan ääri vaihteluita tasapainoisessa nuorena naisessa. Nyt samanaikaisesti nousee mieleeni ja yhdistyy Outin haastattelupuhe Pink kapinasta; siihen Outi viittaa seuraavasti:

(T): Kuvaa vielä sitä baskeripäistä. Oliko se tyttömäinen tyttö vai joku vielä... omalaatuisempi?

OUTI: Ei halunnut liikaa miettiä minkälainen tyttö mä nyt oon vaan, että tiedostaa sen, että olen tyttö mutta ei tavallaan korosta sitä, sillä tavallas että mä voi pitää tätä baskeria, jos mä haluan tai riehua, jos mä haluan eikä se tee musta vähemmän tai enemmän tyttöä tai enemmän jotenkin poikamaisempaa ku ei se tavallaan määrittele mua, se mitä mä haluan tyttöydeltäni.

Tulkintani on, että samoin kuin Outi totesi, että vaaleanpunainen baskeri määrittä hääntä vain tietuyltä osin Pink kapinassa tai tässä haastattelupuheessa, samoin hyvänolontunne määrittää Outia vain tietuyltä osin. Tulkinnassani Outi on oivaltaanut ilmiöajattelun mukaisen ilmaantumisen ja peittymisen: Jotain on nyt näkyvillä mutta en ole kaikki se, mitä on olemassa. Samanaikaisesti aina jotain peittyy, kun jotain ilmaantuu näkyviin (Kirkkopelto 2011). Outi ymmärtää tämän ulkoisessa ja sisäisessä merkityksessä vapauttavan ajatuksen.

Tulkitsen, että Outin varoittelu liiasta miettimisestä liittyy kokemus-mieli-kuvallisen ja esireflektiivisen tason tyttöyden rakentumiseen. Nämä ovat tasoja, joiden ilmenemistä rakennetaan omalla painollaan ja ajoituksella. Kiirehtiminen, liika yrittäminen ja painostaminen eivät tue näiden persoonallisten intentioiden ilmenemistä ja rakentumista.

Katsellessani videota Outi erottuu InExitissä kehomielelleni Rannalla-kohtauksessa. Toiminnallis-fyysisesti Outi tanssii koko kehollaan, ja ilmaisu on monipuolista. Tästä fyysisen kehityksen ja kehollisuuden vaiheesta Outi kertoo haastattelussa seuraavasti:

(T): Vähän murrosikää? Kuvaile sitä lisää tanssin kautta?

OUTI: InExitissä tavallaan niinku hallitsee oman ruumiinsa ja kuitenkin ei ole välttämättä sinut sen kanssa.

Tulkitsen Outin murrosikäistä kehollisuutta siten, että kehon asento ja ajoitus eivät ole oikeita, vaan kehon fyysisyydessä ja tunnussa on epäjärjestystä ja hajanaisuutta (Klemola 1989). Outi puhuu haastattelussa isompjen tyttöjen tanssillisesta taidosta, jonka tulkitsen niin, että hän ihailee tekhnen (Monni 2004) ajatusta olla ruumiillisempi, taitavampi ilmentäjä omalle maailmasuhteelleen.

Outi hehkuttaa myös kollektiivista tyttöryhmän yhteistyötä. Tyttöjen yhteinen tahtotila ja päätös oli käsitellä tyttöyttä, joka on ehkä osin arkaluontoinenkin aihe. Teema synnytti innostusta, tunteita ja reflektioita tyttöryhmän sisällä. Tulkinnassani tunteiden alla kulki yhteisön ja yksilöiden tunteiden ja kehojen affektiivinen tila. Poikaesityssarjojen jälkeen tanssi-instituutiossa ja sen ympärillä oli affektiivinen tila (Reynolds 2012), jossa kollektiivisen tyttöyden esilletuonnin oli mahdollista rakentua osaksi yhteisöä. Tyttöyden yhtäkkinen voimakas esiletuonti olisi voinut saada hyvinkin erilaisia kollektiivisia merkityksiä muunlaisessa affektiivisessä tilassa. Nyt oli yhteisön affektiivinen tuki työskennellä sukupuolisuusaiheen parissa. Tyttöjen oleminen ja vapaa-ajan käyttäytyminen

ovat tarkemmin säänneltyjä ja normitettuja kuin poikien (Honkasalo 2011, 259), näin myös osin tanssiharrastuksessa ja taideinstituutioissa.

(T): Mitä sanot ryhmästä?

OUTI: Ryhmän merkitys on tosi suuri siihen, et saa sen tunteen et mut se et ei enää oo riippuvainen siitä.

Yksi yksittäinen osa Elämän ilo -kohtausta oli videokoosteosio, jossa nuoret tekivät näkyväksi arkista vapaa-ajan elämäänsä. Tämän tyttöryhmän ajatus oli, että kun Pink kapina alkoi videolla, niin Voimapistekin kuvaisi samalla tavoin nuorten yksityistä ja julkista elämismailmaa. Kiltin tytön kulttuurinen konstruktio (Ojanen 2011, 16) haastettiin näissä videoklipeissä, joissa nuoret seikkailivat asemalla, pojan kotona ja pelaamalla Alias-peliä, jossa tyttöjen selkäänpuukotukseltaan ei välttyä.

Meeri koki Pink kapinan prosessin aikaan tulkintani mukaan erilaisuuden kokemuksia suhteessa ryhmään. Meeri kertoo:

T: Joo-o. Millainen tyttö sä olit Pink kapinan aikaan?

MEERI: Mä olin pieni, en tiedä, nuori, tosi ujo, tosi hiljainen, nuorempi kuin muut. Vuoden nuorempi, mut tuntui et mä olisin ollut nuorempi, koska mä olin sellainen hiljainen ja pienirakenteinen.

Tulkinnassani Meerin muita nuorempi ikä ja sirorakenteisuuden vaikutus kehollisuuteen antoivat tyttöydelle sävyjä, painotuksia ja merkityksiä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen puhumista performatiivisuuden teorian läpi: puhe on myös teko (Butler 2006). Meerin vähäpuheisuus ja hiljaisena pysyttelevä ilmeni tutkimuksen tulkinnassani tekona, omanlaisenaan toimijuutena tyttösarjan ensimmäisessä osassa. Meeri oli ottanut ryhmästrategiakseen ryhmätilanteissa kuuntelijan, mahdollisesti myös nuoren seurailijan rooliin. Pienryhmässä, tyttöryhmässä, roolit helposti vakiintuivat, ja muutos tilanteeseen vaatisi repäisyä. Meeri teki paljon teoksen tanssitekoja ja puhetekoja. Privaattiminä on teoksen teoista ja toiminnasta erillään.

Performatiivisen tutkimuksellisen painotuksen jälkeen on hyvä katsoa uusia avauksia paradigmoissa. On aika keskustella uusista näkymistä feminismissä ja taide- ja tanssipedagogiikassa. Uusmaterialistit ehdottavat, että aineellinen todellisuus on syytä ottaa huomioon aktiivisena osapuolena todellisuudessa. Fyysikko Karen Barad (2007) vie eteenpäin butlerilaista käsitystä performatii-

visuudesta lisäten siihen ajatuksen ei-inhimillisten toimijoiden aktiivisuudesta. Ei-inhimilliset oliot ja materia osallistuvat hetkellisesti ilmiön tuottamiseen, joten ilmiön kokonaisuuden muodostumisessa hetkellisetkin ei-inhimilliset vaikuttajat muovaavat ilmiötä.

A posthumanist performative account worth its salt must also avoid cementing the nature-culture dichotomy into its foundations, thereby enabling a genealogical analysis of how these crucial distinctions are materially and discursively produced (Barad 2007, 32).

Posthumanistinen performatiivisuus painottaa sitä, että on syytä välttää semen-toimasta luonto-kulttuuria vain kaksijakoiseksi ilmiöksi, jolloin genealogisessa analyysissä ymmärretään perustavanlaatuinen merkitysero materiaalsen ja diskursiivisen lähestymisen välillä (kirjoittajan suomennos). Barad laajentaa näkemystä performatiivisuudesta inhimillisten ja ei-inhimillisten toimijoiden vaikutukseksi. Materialisaation merkitys on ymmärrettävä laajasti ilmiöiden kokonaisuudessa, jolloin ihmisellä ei ole siinä prosessissa keskeistä sijaa. ”Barad kutsuu näkökulmaansa intra-aktiiviseksi ruumiillisuuden teoriaksi, jossa esimerkiksi tyttö, wc, siteet, terveydenhoitaja kuin hormonitkin ovat ilmiön toimijoita” (Oinas 2011, 330). Kehollisuus on toimijuutta, mikä usein unohdetaan.

Baradin myös uusmaterialismiksi (Barad 2007) kutsuttua ajattelua on sovellettu joiltain osin oppimisen teorioihin, ja sosiomateriaaliset käsitykset luovat lisää ymmärrystä oppimisesta. Sosiomateriaalisten teorioiden mukaan kasvatus ja oppiminen tapahtuvat koko systeemissä, jossa inhimillinen ja ei-inhimillinen toiminta ja tieto kohtaavat. ”According to sociomaterial theories, education and learning take place within whole systems, within webs of entangled human/non-human action and knowledge. There is a shift away from human meaning as separate from material. This means that the material is entangled in meaning, and that the material is embedded in immaterial energies.” (Anttila 2015, 2.) On siirrytty pois ajattelutavasta, että inhimilliset merkitykset olisivat materiasta erillisiä. Tämä tarkoittaa, että materia yhdistyy merkitykseen ja materia esittäytyy immateriaalisissa energioissa (kirjoittajan suomennos). Yhtenä esimerkkinä sosiomateriaalisesta toiminnasta ja oppimisesta voisi olla luonnossa liikkuminen, jolloin metsä ja ilmakehä vaikuttavat meihin posthumanistisen performatiivisuuden idean tavoin, jolloin luontoretki synnyttää meissä intra-aktiivisen oppimiskokemuksen.

9. Työpajojen prosesseja

Tutkimuksen neljäs taiteellis-käytännöllinen osio, sen työpajat ja esitarkastettu demonstraatio sijoittuivat syksyyn 2014. Neljäs taiteellis-käytännöllinen osio muodostui kahdesta työpajasta ja julkisesta demonstraatiosta. Esitarkastettava demonstraatio pidettiin 5.12.2014 Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa aiheena Tyttötrilogia – nuorten tyttöjen kokemuksia kehollisuudesta ja tyttöydestä ja sen pedagoginen tieto. Demonstraatio yhdisti menneitä ja nykyistä osiota tutkimuksesta sekä vahvisti tai purki johtopäätöksiä edeltäneistä esityksistä, taidepedagogisista prosesseista ja tutkimuksesta. Tilaisuuden päätteeksi pidettiin lyhyt katsoja- ja osallistujakeskustelu.

9.1. Tynkätyöpaja

Neljännän osion ensimmäinen työpaja alkoi syksyllä 2014. Pidin Tyttöjen Talossa Helsingissä viisi 75 minuutin mittaista työpajaa, joissa oli mukana neljä 16–25-vuotiaasta nuorta naista ajalla 8.9.–6.10.2014. Työpajani tavoitteena oli taidepedagoginen ideaali: auttaa nuoria naisia konkreettisesti heidän elämäntilanteessaan taiteen keinoin. Sain tutustua Helsingin Tyttöjen Talon asiakkaisiin, toimintaan ja sen toimintarakenteeseen. Opettaja-koreografi-tutkijan kokemukseni laajeni uudenlaiseen sosiaaliseen kenttään, ja tutustuin erilaisiin tyttöihin taiteen perusopetuksen ulkopuolella.

Ensimmäisellä kerralla työpajaan osallistui kaksi nuorta naista, 21- ja 23-vuotiaat. Toinen oli tullut pääkaupunkiseudulle vailla työ- tai opiskelupaikkaa, tuki-kohtanaan kaverin kämppä. Hän kaipasi kiinnekohtia elämäänsä ja syksylle mielekästä tekemistä. Toinen tytöistä halusi enemmänkin esiintymään ja tiedusteli, onko työpajalla mahdollisesti esitystä. Sovimme, että työpajassa esiintyminen olisi mahdollista osallistujien niin halutessa. Alustavasti tytöt olivat kiinnostuneita esiintymään myös talon ulkopuolella.

Teimme työpajassa alkulämmittelyn, vapaan liikeimprovisaation, vennyttelyt, vapaan tunneimprovisaation, rentoutuksen ja loppukeskustelun.

Liikeimprovisaatiossa kiinnitimme tytöille kaksi omaa liiketeemaa. Vapaassa liikeimprovisaatiossa annoin sanallisia ohjeita: omaa kehoa kuunnellen, aistien sen tuntemuksia ja noiden aistimusaiheiden pohjalta liikettä kasvatellen. Kokemuksellisen liikkeen kautta mentiin liikemuunteluihin, jolloin mukaan tuli eri suuntia, tasoja, energioita. Liikeimprovisaation pohjalta edettiin tunneliikkeisiin. Tunneimprovisaatiossa kiinnitimme molemmille tytöille kaksi tunnetta, joista he olivat kiinnostuneita. Toisella tytöistä esiin nousivat tunteet alakulo ja virtaava, toisella käsittelyyn tulivat viha ja odotuksen tunne. Lopussa tytöt pyysivät, että tehdään kaksi opettajan sommittelemaa liikesarjaa, joihin he voisivat yhdistää löytämänsä ”päivän tunteet”. Lopuksi rentouduimme ja keskustelimme. Toisella kerralla he eivät tulleet paikalle. Ensimmäisen tunnin loppupalautteessa Tyttöjen Talon ohjaajan ollessa paikalla he olivat kovin innostuneita jatkamaan.

Toisella kerralla osallistujana oli punaiseen, skottiruutuiseen minihameeseen pukeutunut opiskelijatyttö, joka kertoi olevansa stressaantunut opinnoistaan vaihdettuaan fysiikan oppiaineen tähtitieteeseen. Alkulämmittelyn jälkeen teimme vapaata liike- ja tunneimprovisaatiota, johon hän heittäytyi antaumuksella. Hän nautti liikkumisesta. Seuraavalla eli kolmannella kerralla opiskelija tuli paikalle ja halusi jatkaa tanssityöskentelyä improvisaation ja lisäksi valmiiden askelten pohjalta. Mukaan tuli myös 25-vuotias päiväkodissa työskentelevä nuori nainen, joka toivoi vapautuvansa kontrolloijan roolista, jollaiseksi hän oli kokenut itsensä päivän aikana. Jälleen innostuneet loppupalautteet, mutta kahtena viimeisenä kertana ei ollut osallistujia. En ehtinyt kutsua esitarkastajia paikalle, kun ryhmän muotoutuminen oli vielä muutosvaiheessa.

Olin hyvin tervetullut Tyttöjen Taloon, mutta jostain syystä työpaja ei lähtenyt käyntiin. Talon ohjaajat kertoivat, että useissa ryhmissä käynnistyminen on ollut todella hidasta. Työpajani linjautui mielestäni talossa tanssikurssien ja terapiaryhmien väliin, ja voi olla, ettei se löytänyt paikkaansa ulkopuolisen vetäjän voimin. Ehkä työparina talon ohjaajan kanssa työpaja voisi toimia paremmin, mutta nyt siihen ei ollut mahdollisuutta. Ehkä opettajan ohjausote ja persoona eivät kohdanneet osallistujien odotuksia ja tarpeita parhaalla mahdollisella tavalla – tervettä itsekritiikkiä harjoittaen.

Odottelin ryhmän muotoutumista viidennen kerran ajan, mutta tällä kertaa ei koherenttia kokoonpanoa muodostunut. Ehkä heillä ei ollut siihen valmiuksia, kykyä. Nuoret naiset eivät olleet kiinnostuneita sitoutumaan työpajamaiseen työskentelyyn. Joiltain osin koin tutkimusintressieni tavoitteiden toteutuvan työpajassa. Haasteellisissa elämäntilanteissa oleville nuorille naisille pystyin tarjoamaan pienen pysähdyshetken. Myös ajatus siitä, että nuorille naisille oli

tarjolla työpajoja kiinnostekohdaksi, tuntui hyvältä, vaikka niihin ei uskallettu, haluttu tai voitu tarttua.

9.2. Pitkätyöpajan kulku

Vantaalaisen tanssikoulun taiteen perusopetuksen edistynyt luokka (15–17-vuotiaiden ikäisiä nuoria) tarttui työpajahaasteeseen. Olin miettinyt vaihtoehtoa, jos työpajatyöskentely Tyttöjen Talolla ei syystä tai toisesta onnistuisi. Taiteen perusopetuksen vantaalaisiin oppilaisiin minulla on ollut pitkä, vuosia kestänyt opettaja-oppilassuhde. Ehdotin heille, että pidetään syksyn 2014 aikana tyttöysaiheinen työpaja, joka liittyy aiempaan tyttötrilogiaan ja heidän tämän hetkiseen elämismaailmaansa ja että lopuksi pitäisimme työpajasta avoimen demonstraation. He innostuivat ja kiinnostuivat aiheesta. Luotin syyskauden kestävään työskentelyjaksoon, koska oppilaat olivat minulle tuttuja. Työpajaharjoituksia pidettiin kahdeksan kertaa, ja yhdeksäs kerta oli avoin demonstraatio Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa.

Esitarkastettava työpaja käynnistyi perjantaina 10.10.2014. Työpajaluokassa harjoitteli syksyllä kahdeksan nuorta naista, iältään 15–17-vuotiaita, joista kuusi pääsi mukaan tai halusi osallistua lopulliseen julkiseen demonstraatioon. Ensimmäisellä työpajakerralla esittelin Tyttötrilogian kohtausaiheet pink rap, nykytytöt, naapurin pojat, tuttelit, ipanat, ekstrat, satuneidot, kuninkaalliset, noidat, nyt matkaan! sankarit, mielikuvia, sisko vai kaveri, siskot, rannalla, mediakulttuuri, riita, karhurituaali, lähes nainen, isät, kiusaaminen, anoreksia, elämänilo. Tyttöyden aihealueista keskustelua synnyttivät tyttötrilogian teemat siskot ja karhurituaali, joista vaihdoimme monenlaisia ajatuksia, mutta aiheet eivät lopulta tulleet valituiksi työpajan käsittelyteemoiksi. Jatkoimme keskustelua oppilaiden tämän päivän tuntemuksista, elämästä, koulumaailmasta, elämistä, tyttöinä olemisesta ja ihmisyydestä. Nuoret naiset päätyivät muotoilemaan omat käsiteltävät teemansa työpajaan noiden kohtausaiheiden herättämien ajatusten ja tunteiden pohjalta. He ideoivat kolmessa pienryhmässä (2–3 henkeä) kussakin omat teemat, joista sitten kaikki ryhmän tytöt valitsivat paperille ruksimerkillä mieluisimmat teemat. Ensimmäinen ryhmä esitteli teemansa: mies, nainen, ihminen, persoona? Toinen ryhmä halusi käsitellä aihealueita vapaus ja itsensä ilmaiseminen. Kolmannen ryhmän teemoista valituiksi tulivat rohkeus ja onnellisuus. Pääitimme oppilaiden kanssa käynnistää kokeilun välittömästi, ja oppilaat alkoivat improvisoida teemoja ensimmäisellä työpajakerralla. Ensimmäiset oppilaita liikuttamaan lähteneet teemat olivat rohkea ja ei-rohkea, onnellinen ja ei-onnellinen, kehollisuus ja tyttöys; rohkea ja onnellinen olominen tekemisenä,

toimimisena, liikkumisena, tanssimisena suhteessa itseen ja toisiin. Päätimme jatkaa prosessia seuraavalla kerralla tyttösystematiikan äärellä.

Seuraavassa luvussa on havaintokuvaus toiseksi viimeisestä työpajasta, joka pidettiin eteläsuomalaisessa tanssikoulussa 28.11.2014 ennen varsinaista demonstraatiota Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa.

Havaintokuvaus toiseksi viimeisestä työpajakerrasta

Kamera seisoo ja todistaa. Alkukuvassa lattian keskellä istuu kaksi nuorta naista, tanssinopiskelijoita. He katsovat eri suuntiin. He ovat pukeutuneet harmaanmustiin, neutraaleihin asuihin. Alkukuvassa taustalla vasemmalla seisoo kokomustaan verryyttelyasuun pukeutunut naistanssijaopiskelija, käsivarsissa tapahtuu pientä liikettä ja katse suuntautuu jalkoihin. Oikealla takana istuu muistiinpanoja kirjoittava hahmo (toinen esitarkastaja). Opettaja-tutkija astuu kuvaan ja informoi kameraa tapahtuvasta: ”Tämä on demonstraatio, kyseessä on nykytanssin edistynyt luokka (15–17-vuotiaita nuoria naisia), kesto noin 40–45 minuuttia, työpajamuotoinen tilaisuus ja yleisö voi lopussa halutessaan osallistua työpajaan.” Lattialla istuu kaksi nuorta tanssinopiskelijaa. Nuoria naisia. He nojaavat taaksepäin, istuma-asennot vaihtuvat. He kysyvät kysymyksiä toisiltaan, dialogimuotoinen keskustelu alkaa. ”Identiteetti”, kysyy ensimmäinen tanssiva nuori nainen. ”Olen ihminen”, toinen tanssinopiskelija jatkaa. ”Olenko nainen”, kysyy ensimmäinen. ”Mikä on nainen”, kysyy toinen. Ensimmäinen vastaa: ”Jotain fyysistä, jotain henkistä ja jotain siltä väliltä.” Toinen vastaa: ”Persoonaa.” ”Persoonaa, entä jos naisia ei ole olemassa?” ”Entä jos yhteiskunta onkin vain kasa persoonia, eikä ole miehiä eikä naisia? Silloinhan ihminen olisi niin kuin yläkäsitemalli kaikille persoonille?” Ensimmäinen sanoo: ”Syvällistä.” Toinen vastaa: ”Aina.”

Nuoret tytöt jatkavat kysymysten tekemistä. He pysyttelevät lähes liikkumattomina paikallaan. He maistelevat sanoja eri järjestyksessä: persoonaa, ihminen, nainen, yhteiskunta, kasa, lauma, mies. Samaan aikaan mustaan verryyttelyasuun pukeutunut nuori tanssiva nainen alkaa liikuttaa varpaitaan maata vasten. Hän tekee pieniä jalkaliikkeitä lattiaa vasten.

Kysymys ”Mikä on nainen?” kertaantuu. Yksi tanssijoista sujahtaa kameran eteen, ja hänen hahmonsa tulee kuvatuksi takaapäin. Lisää nuoria naisia tanssii kameran kuva-alaan. Käden liikkeellä, konttaa-

malla, kevyillä satunnaisilta tuntuvilla askelluksilla. Keskustelu jatkuu, kysyjä on tanssilattialla yhä enemmän. Eri tanssijoiden kysymykset ja toteamukset täyttävät ilmapiirin äänimatolla. Olenko mies? Nainen! Nainen isolla n-kirjaimella? Punainen. Punaiset korkokengät. ”Punainen nainen”, puhuu yksi tanssijoista ääneen. Kaikki tanssijat, nuoret naiset, etsiytyvät kävelemään enemmän tai vähemmän puolivarpaille. Jokaisella oma tapansa kävellä korkokengillä, korotetuilla kantapäillä. Näen erilaisia etenemistyyplejä. Tapailua, maistelua. Tuntumisen tuntu. Takapuolet nousevat, kädet etsiytyvät kevyesti sivuille vartalon lähelle, rintakehän ja rintojen asento muuttuu, kohottautuu. Naiset katsovat itseään ja toisiaan. Muodot piirtyvät esiin. Kehomieli piirtyy aistivana esiin, aistimellista olemista, rakentumista itselle, toisille ja ulkopuolisille.

”Punainen mies. Punainen nainen. Eikö miehet voi käyttää punaista? Millainen on punaisia korkokenkiä käyttävä mies?” Kaikki kävelevät punaisia korkokenkiä käyttävinä miehinä. Olemus laajenee, käsien asento levenee, jaloissa on isompaa askellusta, nilkat kääntyvät ulospäin.

Opettaja-tutkija, ”kymmenes naiseus”, vaihtaa paikkaa ja tulee samalla kuva-alaan ja istuu polvien päälle takavasemmalle. Hän seuraa lattiaperspektiivistä työpajaa ja sen osallistujia. Pää liikkuu puolelta toiselle. Pään liike havainnoi tapahtumia. Vaikka opettajan keho ei liiku, opettaja tuntuu olevan kehollisesti läsnä työpajatapahtumassa. Tanssijoiden puhe ja liike salissa jatkuvat. Puhetta on paljon, hiljaisuuden hetkiä siellä täällä. Hiljaisuudessa erottuvat pienet rangan kaarien liikkeet.

Tanssijat palaavat liikkumaan arkisesti. Perusliikkeitä. Kävelyä, makaamista, istumista, seisomista. Odottelua. Kädet heiluvat, pää hakee rentoa olemista, pieniä ylävartalon kiertymisiä, seisomista. Keho kuuntelee itseään. Kehot kuuntelevat toisiaan. Lisää yleisöä saapuu paikalle (toinen ohjaaja). Hän riisuu takkinsa ja hiipii varpaillaan yleisön joukkoon seuraamaan työpajaa (toisen esitarkastajan lähelle). Tanssijat eivät huomaa saapumista, jatkavat liikkumista, tanssimista, tanssimalla olemista ja rakentumista. Tanssijat lyövät käsiä yhteen. Omilla ajoituksillaan. Kops. Läps. Kops. Syntyy käsiäniä, äänimerkkejä, katkaisuja käsillä. Käsillä tehdyt äänet jatkuvat pitkään.

Tanssijoiden puhe palaa saliin. ”Entä jos ei ole olemassa miehiä ja naisia? Onko pakko katsoa peiliin? Entä, jos ei halua katsoa peiliin. Jos ei pidä siitä, mitä näkee. Sokeana kulkeminen, pakko avata silmät ja

katsoa peiliin. ”Tanssijat alkavat esittää peiliin katsomista. Katseisiin ilmaantuu peiliin katsomisen tuntu. Päätt liikkuvat. Jotkut nostavat käden peiliin katsomisen merkiksi. Kävely ja peiliin katsominen yhdistyvät. Useat peittävät käsillään silmänsä. He kulkevat sokeina tunnustellen käsillä ympäristöään. Parit alkavat peittää toistensa silmiä. Kontaktissa liikkumista silmät kiinni parin kanssa tai yksittäisinä. Kehon tuntu on vahva. Liikkeet ovat herkkiä ja latautuneita.

Tanssijat lyövät käsiä yhteen omalla ajoituksellaan. Syntyy katkoja, rytmiä, merkkejä. ”Peilissä ei näy mitään. Ei viivaa, ei merkkiä, ei punaista.” Puhuja kävelee kulmikkaita muotoja lattiaan ja tekee kaarevia liikkeitä kehollaan. ”Ei jaksa aina näyttää hyvältä. Huono nainen. Tukka takussa. En jaksa.” Toinen kysyy: ”Onko pakko?” Ensimmäinen vastaa: ”En tahdo.” Hiljaisuus. Tauko. Kuuntelua. Tanssijoiden keskivartaloissa ja rintakehän alueella näkyy liikettä. Hiljaisuus. Osa kävelee, osa istuu, osa tanssii, osa ei tee mitään. ”Sanoitko minua rumaksi”, jatkaa toinen äkkiä. ”Anteeksi mitä”, hämmästelee toinen. ”Sanoit rumaksi, sinulla on puheessa piilomerkityksiä”, jatkaa toinen. ”Siis sanoitko minua lehmäksi!”

Nuoret naiset alkavat painia lattialla. He käyttävät painissaan voimaa. Kamppailu jatkuu pitkään. Liikkeet ovat pidäkkeettömiä, ja kamppailussa käydään voimien ääri rajoilla. Painista kuuluu ääntä, hengästymistä, ähellystä. Nuoret naiset näyttävät jatkavan vääntämistä lattialla. Muut nuoret naiset tekevät omia liikkeitään omiin suuntiinsa, yksin tai parin kanssa. He kuulevat painin äänet mutta eivät seuraa kamppailua katseellaan.

Pitkä hiljaisuus. Tauko. Kuuntelua. Yksi tanssijoista lyö kädet yhteen, ottaa kopin. Kops. Läps. Kops. Syntyy katkoja, rytmiä, merkkejä. Perusliikkeitä, polven siirto, kyljen vienti, lapaluut liukuvat sivuille ja alas. ”Mitä on rohkeus”, kysyy tanssija kanssasisariltaan. ”Uskallusta nauraa ääneen”, vastaa toinen. ”Uskallusta nauraa ääneen niin, että tuntuu. Ääneen. Nauraa niin, että ääni on vapaa. Anna paineen purkautua! Yksittäisen oppilaan tunteja.” Yksittäisiä naurunpyrskähdyksiä. Nauru tarttuu nuorten naisten välillä toisesta toiseen. Nauru kasvaa, ja olo ilmenee yhä vapaampana. Hysteriset sävyt nousevat pintaan. Kikatusta, huutoa, kiljuntaa, hihitystä. Äänimaton seassa kuuluu myös röhönaurua. Kaikki tytöt eivät naura yhtä paljon.

Opettaja-tutkija laittaa musiikin päälle (sovitusti). Rave-musiikki nousee tilaan ja täyttää tilan. Alkaa armoton pomppiminen ja pogoaminen. Tanssijat alkavat hyppiä, irrotella, heilua, riehua, hytkyä, kaatuilla, heittelehtiä. Niskat putoavat, kädet ovat vapaat, lantion liikkeet ovat irtonaiset ja yllättävät. Kaatuminen lattialle on rentoa ja pakotonta. Ihon pinta on kaikilla auki, pehmeänä. Nuorten naisten liikkeet ovat orgaanisia ja virtaavia. Tanssi jatkuu pitkään. Uupumisen merkit ilmaantuvat liikkumiseen. Elävät kehot rojahtavat lattian pintaan. Kuuluu puhaltelua ja tasaantuvaa hengitystä.

Musiikki loppuu, seuraa pitkä hiljaisuus ja tapahtumattomuus. Viereisen salin balettitunnin pianonsoitto kuuluu vaimeana. Makaamista, seisomista, istumista. Äskeisen vaiheen sulattelua. Sitten usea tyttö lähtee rullaamaan. Syntyy erilaisia liikkujia lattialle. Keskellä lepääminen tapahtuu selät vastakkain. Yhdet naiset istuvat päät sylitysten. Etualalla tanssijat piirtelevät sormilla lattiaan. ”En jaksa tollasta!” Hän alkaa luoda toimintaa vetämällä toista tanssijaa lattiaa pitkin. Muut tanssijat alkavat liikkua kontaktissa, vetoja, työntöjä, kehokontakteja. Opettaja-tutkija vaihtaa paikkaa taakse kolmannelle seinälle.

”Onko eläin persoona?” Tanssijat muuttuvat erilaisiksi eläimiksi. He liikkuvat alatasossa laumassa, sekaisin, yksitellen. Esiintyjät maistelevat ihmettelevästi sanoja persoona, eläin, yhteiskunta, nainen, eläin, mies. Sanapalapelistä tulee assosiaatio- ja merkitysruehkaa. Hiljaa! Sssshh! ”Ole nainen. Pakko olla jotain. Yritä edes. Pysty. Oo hyvä nainen. Ole. Tee. Pysty. Herää.” Toisen tanssijan kosketus päänseudulle pysäyttää nuoren naisen sanaryöpyn.

Paljon kävelyä tilassa. Kontaktiin hakeutumista, kyljet kohtaavat, nojaamista, toisen painon kannattelua. ”Meidän kesken, onko sillä väliä, onko nainen, mies tai ei kumpaakaan?” Vapaamuotoisia liikkeitä tilassa. Yksi tanssijoista päätyy ylös koko ryhmän nostamaksi, kantamaksi, kannattelemaks. Tanssija tulee alas. Kaikki tanssijat ovat nyt samassa kehollisessa tilanteessa. Työpaja tuntuu tulevan päätökseensä.

Tanssijat hakeutuvat piirin läheisyyteen, nyökyttelevät, katsovat toisiaan silmiin. Kiittävät. Tunnelma on herkkä, läsnä oleva ja kiitollinen yhteisestä työskentelystä. Tanssijat alkavat taputtaa toisilleen ja vetäytyvät reunoille.

Huomioita työpajakerrasta

Pitkätyöpajan työskentelyprosessin vaiheista haluan kertoa ja tulkita jotain. Syysloman jälkeinen perjantai 24.10.2014 oli mielenkiintoinen ja jatkopohdintoja synnyttävä työpajatunti. Teemat olivat olleet tiedossa loman aikana, ja oppilaat olivat tulleet paikalle levänneinä ja valmiina käsittelemään valitsemiaan teemoja. Tutkija-opettajakin oli levännyt. Tietoinen ja ei-tietoinen lataus valittujen teemojen käsittelyyn ja prosessin alkamiseen oli läsnä. Sovimme, että harjoitustilasta voi vetäytyä sivummalle pois, jos ei jaksakaan olla noin 45–60 minuutin harjoituksessa aktiivisesti läsnä. Toiminta lähti alkupiiristä ja sisälsi ”totuuden etsintä” -keskustelua sokrateslaiseen tyyliin niin kuin havaintokuvauksesta huomasimme. Toinen tyttö kysyi toiselta: ”Mikä on nainen?” Toinen vastasi: ”Nainen on persoona.” Toinen kysyi: ”Mikä on persoona?” Toinen vastasi: ”Persoona on identiteetti.” Toinen kysyi: ”Onko yhteiskunta sitten lauma erilaisia persoonia?” Oppilaat olivat (antiikin filosofien kanssa) samaa mieltä siitä, että totuutta ei voi esittää vain jossain annetussa muodossa, ajattomana ja tilanteesta riippumattomana. Totuus on oma, mutta sitä ei voi esittää irrallaan välittämättä keskustelukumppanista, ajasta ja paikasta, kontekstista.

Nuoret naiset siirtyivät seuraavaksi istumaan punaiselle pitkälle penkille. He istuivat naisina, miehinä, persoonina, tyttöinä, perusihmisinä, stereotyyppisinä karikatyyreinä, purettuina perusolioina. Keskustelupuhe jatkui musiikinomaisena, taustana liikkumiselle, tanssille salissa. Esireflektiivisiä, mykkiä tunteita alkoi ilmetä työskentelyn tunnelmaan eli affektiiviseen ilmapiiriin (Reynolds 2012, 124). Affektit resonoivat tässä ja menneessä, inhimillisessä ja ei-inhimillisessä, yksilössä ja ryhmässä ja ilmenivät juuri tämän työpajakerran kohdassa. Tiedostamattomat, ei-kielelliset tunteet alkoivat elää yksilöissä ja yksilöiden välillä. Tyttöjen sanattomat tunteet ja sanallistetut lauseet alkoivat elää yhteistä affektiivista elämää. Saliin syntyi affektienergiaa: oppilaiden yhteinen ”kollektiivinen keho” houkutteli esiin affektien kehollista värinää. Yksi oppilas vetäytyi sivummalle istumaan saadakseen hengähdystauon työskentelystä. Seurasin tilannetta tarkkaavaisena, rauhallisella läsnäololla. Työpajan päätyttyä ilma oli sakeana purkautuneita esireflektiivisen sekä kielellisen alueen affekteja yksilölliseltä ja kollektiiviselta alueelta.

Jäimme ryhmän kanssa purkamaan työpajan tunteja käytävään ja jäähdyttelemään. Affektien tuntemukset ja keholliset energiatihentymät saivat lisää purkavaa selvitystään käytävällä. Oppilaat muodostivat spontaanisti omia ryhmiään, ja he kertoivat toisilleen, mihin tunteet liittyivät ja millaisia tuntemuksia heillä oli ja mihin tunteet liittyivät. Pienryhmät noudattelivat purkamisen aikana

jo työskentelyssä syntyneitä ryhmittymiä. Muiden tyttöjen poistuttua kuuntelin yksittäistä oppilasta, joka halusi kertoa tunnoistaan pidempään. Täsmensin käytävällä vielä oppilaille, että jos jotain jälkituntemuksia ilmaantuu tästä työpajakerrasta tai muista kerroista, niin minuun voi ottaa yhteyttä soittamalla tai sähköpostilla. Hengähdystauon jälkeen oppilaat olivat valmiita siirtymään seuraavaan tilanteeseen, lähtemään kotiin tai jäämään seuraavalle tanssitunnille. Koin, että myös toinen työpajakerta oli ainutlaatuinen, niin kuin yksi oppilaista asian ilmaisi demonstraation jälkikeskustelussa. Tavat ilmaista itseä ylitettiin, alitettiin, sekoitettiin, ja kollektiivinen kehollisuuden ja affektiivisuuden alue tuli näkyväksi. Tapahtuman syntyminen vaati oppilaiden luottamusta toisiinsa ja luottamusta opettajaan. Toisaalta oli huomioitava, että harjoitteiden kestojen tuli olla hyvin maltillisia nuorilla, jotka heittäytyvät täysillä kaikkiin kehollisuuden tasoihin (vrt. viisikehokas). Opettaja voi tarvittaessa myös sammuttaa, suunnata tai keskeyttää toiminnan, jos intensiteetti ylittää ikätason kantokyvyn. Toisaalta oli tärkeää välttää aliarvioimasta oppilaiden voimavaroja vapaamuotoisessa toiminnassa.

Sivuaskeleiden syntyminenkin on joskus hyväksyttävä osana taiteellista tutkimusta ja taidepedagogiikkaa. Rajoille tuleminen kertoo kasvutapahtumasta. Rauhallinen suhtautumiseni tilanteeseen osoittaa mielestäni ammatillista asennetta. Tällaisten tilanteiden ohjaaminen ja ohjeistaminen sopii kokeneille opettajille, tanssin alkeiden opetusta tämä ei ole.

9.3. Työpajan tulkintaa – persoona, ihminen, nainen, mies

Seuraavilla työpajakerroilla 31.10.–21.11.2014 jatkoimme teemojen nainen, mies, persoona, vapaus, itsensä ilmaiseminen, rohkeus ja onnellisuus työstämistä vapaana improvisaationa. Ymmärsimme vapaan improvisaation mahdollisuutena käyttää kaikkia ilmaisun elementtejä liikkeestä puheeseen, olemisesta tekemiseen. Vapaan improvisaation ymmärtäisin ajassa ja paikassa vapaaksi toiminnaksi yksin tai yhdessä, mikä sisältää yllätyksen mahdollisuuden.

Tunteista ja tuntemuksista puhuminen, vuorovaikutuksellisen dialogipuheen vastaanotto, toi sekä tytöille että minulle uutta ulottuvuutta perinteisempään tanssituntityöskentelyyn. Huomasimme työskentelyn aikana, että oppilaiden tarve sanallistaa asioita oli suuri. Puheen ja kehollisuuden yhdistäminen oli työpajassa haaste, johon oppilaat tarttuivat oman kiinnostuksensa pohjalta. Toiset pitivät kiinnostavampana liikkumista, toisille puheilmaisu näyttäytyi mukavampana haasteena. Opettajasta näytti siltä, että puheeseen oli vaikeaa yhdistää

liikettä. Liike pysähtyi aina, kun puhe alkoi. Niiden yhdistämistä piti harjoitella, se on omanlaistaan liikkumista.

Entä miten toimi improvisaatiossa yksilöiden ja ryhmän välinen dynamiikka? Ryhmän oppilaat harjoittelivat eri lailla motivoituneina ja erilaisilla ajankäytön panostuksilla, kuitenkin samalla taiteen perusopetuksen tanssitunnilla. Toisille tanssiharrastus toimi virkistävänä harrastuksena, toisilla oli tähtäimessä jonkinlainen taideammattilaisuus, osalla tanssin ammattilaisuus. Osa edistyneistä tytöistä kuului tanssikoulun esikoiskoulutusryhmään. Työpajaprosessissa näkyi esittäviin ammatteihin tähtäävien oppilaiden asennoituminen. He olivat tietoisia omasta suuremmasta panostuksestaan tanssi- ja esiintymisharrastukseen. Tämä näkyi ryhmässä ajan ja tilan ottamisena ryhmässä niin liikkeellä kuin puheellakin. Ryhmädynamiikan sisällä ilmeni ikään kuin ”omaa väkeä”, jossa toiset suhtautuivat harrastukseensa vakavammin kuin toiset, vaikka kaikki olivat hyviä harrastajia. Syntyi ikään kuin ryhmittymiä ja pareja, jotka halusivat työskennellä keskenään huomioimatta isommin koko ryhmän jäseniä tai ”leikkimättä” heidän kanssaan. Toki ryhmäimprovisaatiossa oli kaikkien jäsenten kantamisia, vetämissä ja kontakteja, mutta ryhmän mielipidejohtajat eivät osoittaneet tasapuolista kiinnostusta ryhmän kaikkiin jäseniin.

Toisaalta vahvat ”makujohtajat” kannattelivat ja lisäsivät kiinnostusta työkentelyyn koko ryhmässä. Ryhmän jäsenten dynamiikka vaihteli paljon eri työpajakerroilla. Eri kerroilla tilaa saivat eri työparit tai yksilöt. Opettajan haasteena oli ja tulee edelleen olemaan ryhmän tasavertaisemman, kiinnostuneemman kohtaamisen synnyttäminen. Tutkija-opettaja ymmärtää, että fyysisiä harjoitteita ja kirjoitustehtäviä on mukavampi tehdä suurin piirtein samalla lailla ajattelevan ja samankokoisen parin kanssa, mutta tässä demonstraatioryhmässä tasoerot eivät kuitenkaan olleet niin jyrkät, etteivät kaikki jäsenet voisi työskennellä kaikkien kanssa.

Tanssi- ja taidepedagogiikan traditioissa on taidon arvostuksen perinne, joka luo järjestystä, liikettä ja erontekoja ryhmän sisällä. Perinteinen taitoon liittyvä ajatus on, että ne, jotka harjoittelevat paljon, panostavat paljon, myös osaavat paljon ja saavat enemmän tilaa. Tämä on yksi esimerkki lausumattomista, hiljaisen tiedon (Koivunen 1998) järjestystä luovista käsityksistä tanssiharrastuksesta ja muistakin taitoon liittyvistä taide- ja liikuntaharrastuksista. Tanssiluokilla harjoittelee oppilaita, joilla on erilainen motivaatio tanssimiseen, ja samalla tavalla asennoituvat haluavat hakeutua yhteen. Kerran tai pari kertaa viikossa harjoittelevia oppilaita kannustavat ja tukevat niin oppilaat kuin opettajakin.

Kasvattaja pyrkii ryhmän yhteisön ja yksilöiden parhaaseen, jolloin opettaja voi tilannekohtaisesti vaikuttaa ympäristöön ja persooniin.

Toiseksi viimeisellä kerralla 28.11. oli paikalla toinen ohjaajista, ja toinen esitarkastaja tutustui videon välistyksellä tähän toiseksi viimeiseen työpajakertaan. Ulkopuolisten ja kameran läsnäolo jännittivät oppilaita, jolloin työpajakerrasta tuli mielestäni latautuneempi kuin aiemmin. Nauhoitettua videomateriaalia syntyi puolitoista tuntia, ja siihen tuli mukaan myös työpajan purkukeskustelu oppilaiden, opettajan, ohjaajan ja esitarkastajan kesken.

Neljällä harjoituskerralla olin osallisena työpajassa. Todistajana seurasin työpajan kulkua sisältä päin, tein eri näkökulmasta opettajan työtä näkyväksi.

Päätösdemonstraation tanssioppijat halusivat käyttää ilmaisia *persoona*, *ihminen*. He eivät tarkastelleet niinkään ilmaisia *nainen tai mies* tai *tyttö tai poika*. Tulkinassani otan lähtökohdaksi heidän ehdottamansa ilmaisut, jotka sopivat yhteen tyttötrilogian tutkittavien haastattelujen kanssa. Tutkimani oppilaat haluavat avata naiseuden ja miehisyyden ilmenemistä ja rakentumista käyttämällä sanoja *persoona* ja *ihminen*. Tulkitsen sen haluna laajentaa naiseuden ja mieheyden alueita. Ymmärrän päätösdemonstraation ehdottaman persoonan käsitteen kritiikkinä liian tiukkaan normitetulle sukupuolijärjestelmälle sekä sukupuolijärjestykselle.

Tanssin ja kehollisuuden logiikan rinnalle työpajan liikkumisessa toimme sanoja, sopimussymboleita. Sanat loivat demonstraatioon äänimaiseman, musiikin, rytmin, taustan. Sanat tarkastelivat, ihmettelivät ja kommentoivat liikkumista ja tanssia. Oppilailla oli jonkinlainen erityinen inspiroituminen puhumiseen, kun oli lupa puhua tanssitunneilla tai työpajassa. Kiinnitin videotallenteessa huomioni nuoriin naisiin, jotka eivät viljele puhetta tällä nauhoitetulla työpajakerralla. Esimerkiksi yhdellä tytöllä oli vahva oma tapansa olla liikkeellisesti läsnä, vaikka hän ei juuri osallistunut puheaktiin. Toinen loi pienillä, sisäänpäin kääntyneillä miniatyyriliikkeillä uniikin maailman, johon katsoja samaistuu helposti. Kolmas tyttö kuunteli kehollaan avointa kontaktin mahdollisuutta, sosiaalinen halu dialogiin oli hänellä koko ajan läsnä.

Millainen oli opettajan tapa olla suhteessa ryhmään? Koin, että tämän demonstraatioryhmän kanssa oli todella helppo ja miellyttävä työskennellä. Erilaiset tyttöpersoonat loivat ryhmään omanlaistaan dynamiikkaa. Mukana oli muutama erittäin varhaiskypsä nuori, jotka asennoitumisellaan ja työotteellaan vaikuttivat koko ryhmän työskentelyyn. Esiintyminen, tanssiminen ja puhuminen saivat pohdiskelevan, filosofispainotteisen ilmapiiirin sen sijaan, että esiintymisen ote olisi ollut kapina-vastarinta-osastoa.

Työpajojen prosessissa syntyi ajatus ja kiinnostus tehdä näkyväksi opettaja-oppilassuhdetta esityksen muodossa. Tulin mukaan esityksen ”sisäiseen maailmaan” istumalla esitystilan reuna-alueilla mutta kuitenkin selvästi esityksessä. Toin tapahtumaan mukaan kehollisen tietoni läsnäololla, istumalla ja katsomalla esiintyjiä esityksen sisässä. Tulin mukaan demoon neljän harjoituskerran jälkeen, jolloin harjoituksista oli moni poissa, ja alussa ikään kuin paikkasin poissa olevia oppilaita, kunnes asetelma tuntui kiinnostavalta ottaa demonstraatioon mukaan. ”Kymmenes naiseus” tuli tukemaan, kokemaan ja katsomaan prosessia esitystilasta käsin. Katseen käyttö tuntui merkittävältä eleeltä tapahtumassa. Jälkikäteen olisi ollut kiinnostavaa sulkea silmät ja seurata tapahtumia aistinvaraisesti kehona ilman näköaistin hallitsevaa ja mahdollisesti kontrolloivaa katsetta. Ikään kuin esitin esitystapahtuman todistamista. Koin tyttötrilogian aikana olevani opettaja, koreografi, äitihahmo ja loppuvaiheessa tutkimuksellisesti suuntautunut opettaja-koreografi-tutkija, päätösdemonstraatiossa edellisten lisäksi kanssaesiintyjä.

10. Johtopäätökset

On tullut aika tehdä yhteenvetoa ja vastata tutkimuskysymyksiin. Ensimmäinen asettamani tutkimuskysymys oli, millaisena tyttöys rakentui ja esityksellistyi tyttötrilogiassa tyttöjen ja opettaja-koreografi-tutkijan näkökulmasta. Tyttötrilogia ja sitä seurannut avoin demonstraatio toivat tyttöydestä esiin kokemuksia ja merkityksiä, joissa liikkuva identiteettikäsitys tyttöyden tarkastelun pohjana mahdollistaa yhteyden identiteettisubjektin eri ulottuvuuksiin, minkä tämä tutkimus on perustellut aineistomateriaalin sekä teoreettisen viitekehyksen valossa. Tyttöjen näkökulmasta ymmärrän liikkuvan identiteetin perustelut haastattelukommenteissa, joissa todettiin tyttöydestä: ”se ei tavallaan määrittele, millainen tyttö olen”, ”se oli ensisijaisesti dynamiikkaa”, ”improvisaatiot olivat siinä tosi kivoja”, ”semmonen ylinaisellinen olo”, ”on semmoinen, kun on”, ”etsii kokonaisuutta, yhteyttä tarinaan”, ”monipuolista, vaikka ehkä semmoista hiljaista tyttöä ei siinä ollut”, ”synkkä aihe, mutta tunnelma oli mitä parhain”, ”sain kontaktin yleisöön, vaikka aina niin isot lavat”, ”mä olin sellainen, jos ei ollut mitään sanottavaa, niin mä olin hiljaa”.

Tutkimuksen aiemmissa luvuissa laajemmin esitettyyn tulkintaan nojaten totean, että tutkimusaineiston tyttöyden feminiinisen ja maskuliinisen alueen liikkuvuus ja elävyys identiteettisubjektissa ovat ilmeisempiä kuin on aiemmin kyetty hahmottamaan tai haluttu ja ymmärretty hahmottaa. Modernistinen käsitys identiteettisubjektista on vahvasti alkuperään kiinnittyvä, jolloin identiteetin sosiokulttuurisesti kerrostuneet piirteet eivät ole saaneet ansaitsemaansa tarkastelua, erityisesti nuorten tyttöjen elämässä ja maailmallisuudessa. Postmodernin ajattelun politiikkaan liittyy liikkuvuus ja avoimuus. Tämä tutkimus puolustaa tutkimuksellisenä kannanottona tyttöyden identiteettisubjektien liikkuvuutta. Tämä on tutkimukseni ensimmäinen johtopäätös: ajatus kerrostuneesta identiteetistä, jossa alkuperän alkuperä on aina jonkin tilanteen synnyttämä, jolloin puhdasta alkuperää ei voi nimetä. Biologinen kerrostuma on myöskin vahvasti

sosiaalisten ja kulttuuristen diskurssien muovaama, vaikkakin Judith Butlerin näkemys on voimakkaampi kuin oma johtopäätökseni.

Feminismissä modernistinen, alkuperään kiinnittyvä naiskäsitely on saanut ympärilleen paljon tutkimusta, jossa naisen ja miehen ero määrittelee tutkimuksen tulokulmaa. Postmodernin ajattelutavan yleistyttyä feministisessä ajattelussa avautui uusia tapoja tarkastella sukupuolisuuden ilmiötä, mistä merkittävimpänä esimerkkinä ovat Judith Butlerin ajatukset ja niistä kirjoittaneet tutkijat. Sen myötä oli mahdollista asettaa uusia kysymyksiä tyttöyden ja naiseuden rakentumisesta ja ilmenemisestä, ei vain tarkastella naisten ja miesten välisiä eroja, vaikka nekin vaativat mielestäni lisää tutkimustietoa.

Tämän tutkimuksen johtopäätökset johtavat tyttöyteen, joka on rakentunut identiteettisubjekti ja joka ilmenee naisena–tyttöinä, sosiokulttuurisina kerrostumina. Tarkasteluun sukupuolisuudesta kulttuurisena kerrostumana liittyä myös biologinen lähtökohta sukupuolen jatkuvuutena ja pysyvyytenä. Liikkuvuus identiteettinä tapahtuu, jos identiteettisubjektin ilmeneminen sitä kontekstissaan vaatii. Näkemykseni on ambivalentti ja konteksteihin sidoksissa.

Tutkimuksen tutkittavat tytöt avasivat haastattelupuheessaan ja videonauhoissa kiinnostustaan liikkuvampaan identiteettiin ja tilaan, jossa sukupuolta ei liikaa määritellä eikä tyttöydestä ole ennakkokäsityksiä. Se on heidän näkökulmansa tiivistettynä. Opettaja-koreografi-tutkijan yhteenvetoa on androgyyninen tyttöys tai ihmiskäsitys, jossa ihmisen olemuksellisuus pohjaa sekä feminiiniseen että maskuliiniseen ja niiden kerroksisuuteen ja lomittumiseen toisiinsa. Tästä seuraa butlerilaisittain eri kontekstien sitaattien muovaama tyttöys, joka alkaa syntymästä, jatkuu lapsuuden ikäkaudesta koulunkäyntiin ja aina opiskeluun ja työelämään, aikuisiän elämään ja vakiintumiseen sekä ikääntymiseen saakka ja muovautuu feminiinisen ja maskuliinisen ilmenemisessä ja peittymisessä.

Tyttötrilogian kolmas osa, Voimapiste, toi tyttöjen omaehtoista ääntä esiin selvimmin. Siinä tyttöjen aihemaailmat prosessoituivat tyttöjen keskinäisistä suhteista ja sekä minun että muun työryhmän vaikutus tyttötrilogian liikemateriaalin ja sisältöaiheiden tuottamiseen oli runsasta, jolloin tulkinnat tyttöydestä tyttötrilogiassa eivät ole puhtaasti tyttöjen omia näkemyksiä ja tulkintoja. Näyttämöesitysmuoto loi tiettyjä sisällöllisiä mahdollisuuksia tyttötrilogiaan ja samalla painotti näyttämökonvention kautta ilmenevää tyttöyden ilmaisua. Jokin muu työskentelymuoto olisi mahdollistanut toisenlaisen tyttöyden käsittelyn ja tematisoinnin. Samoin joidenkin muiden tyttöjen teemat ja tyttötrilogia olisivat olleet aivan erilaisia ja silti yhtä tosia tyttöyden rakentumisen ilmentymiä.

Liikkuva identiteettikäsitelmä kannattaa ottaa huomioon tyttöjen–naisten elämäntapa-alueissa ja oppimisympäristöissä. Eri konteksteissa tytön–naisen eri olemuspuolet ilmenevät ja rakentuvat hieman eri tavoin, jolloin tyttöyden kokemus muotoutuu päällekkäisyyksien yhtymäkohtana. Vaikka identiteetin liikkuvuus voi olla vähäistä, sillä on merkitystä pitkällä aikavälillä. Pienet siirtymät luovat ajan saatossa uudenlaista asennoitumista. Nykypäivän arjessa se näkyy esimerkiksi haluna muuttaa ammattinimikkeet ja liikennemerkit sukupuolineutraaleiksi.

Toinen tutkimuskysymys oli, millaista taidepedagogista tietoa tyttötrilogia ja siihen liittyvä tutkimusprosessi tuotti. Opettajan positio näyttäytyy tämän tutkimuksen valossa ambivalenttina suhteessa esitysprosessiin. Useat lukioikäiset tutkittavat olisivat olleet valmiita omaehtoiseen ja autonomiseen toimintaan esityksen isossakin raamissa. Oppilaat olivat tutkimuksen mukaan asenteiltaan valmiita tanssikulttuurin työtapojen ja työnjaon muutoksiin. Työskentelymuotoja on hyvä pohtia edelleen. Väli-tilan pedagogiikka näyttäytyi toisille oppilaille hankalana yhtälönä suhteessa esitysprosessiin ja sen työnjakoon. Asettuminen sekä–että-tilanteeseen, jossa aihe tuli tytöiltä ja liikemateriaalia opettaja-koreografilta, tuntui osalle tutkittavista olevan liian liikkuvaa ja haasteellista, joskin ajan mittaan he pitivät sitä ehkä hienompana kuin perinteistä opettajavetoista työskentelyä.

Tulkintani mukaan tytöt kaipasivat lisää mahdollisuuksia omaan ideointiin ja koreografian tekemisen harjoitteluun. 16–19-vuotiaat tytöt olisivat halunneet tehdä jollain tapaa enemmän omannäköistään esitystä. Oman koreografian tekeminen oli tanssikoulussa järjestetty toisin, oppilaiden omille tansseille oli suunnattu oma tapahtumansa. Tulkitsen, että kaivataan uusia tapoja järjestää oppilaille mahdollisuuksia tulla nähdyiksi ja kuulluiksi sekä uudentyyppisiä esilletulon foorumeita.

Jos opetusryhmän jäsenet, oppilaat ja opettaja, osoittavat asiaan kiinnostusta, niin suosittelen, että osana tanssipedagogiikkaa tarkastellaan ja puretaan esireflektiivisen kehollisen alueen resonointia. Opettaja–oppilassuhteessa huomio on hyvä suunnata kehollisiin intensiteetteihin, mielihyvään ja mielipahan näyttäytymiseen. Tyttöys ja sukupuolitematiikka mahtuvat luontevasti mukaan usean vuoden kestoiseen opetukseen, eikä se tunnu liioittelevalla tai ylipainotavalta. Se kulkee tanssinopetuksen taustalla, josta se tarvittaessa poimitaan esiin. Mielestäni lyhyemmissäkin opetusperiodeissa ja opetusryhmissä olisi tarvittaessa hyvä tiedostaa, että sukupuolen olemisen tavan tematiikka on aina läsnä opetustapahtumissa.

Toinen tutkimuskysymykseni vahvistaa aineistoni perustella tietoa sosiokulttuuristen prosessien hitaudesta, mikä tukee johtopäätöstäni liikkuvien identiteettien muotoutumisesta hitaasti mutta etenevästi. Muutokset tapahtuvat usein hitaasti, hyvin hitaasti. Mutta kun muutosta katsoo ja tarkastelee pidemmällä aikavälillä, muutosta on tapahtunut. Mikrosiirtymätkin ovat muutoksia, ja kun niitä on paljon, sosiokulttuurinen ilmapiiri muuttuu. Samalla haaste tehdä työtä inhimillisen muutoksen eteen kasvaa. Tyttötrilogian ja työpajademonstraation välisenä aikana 2000-luvulta 2010-luvulle on tapahtunut paljon ilmapiirissä, affekteissa ja asennoitumisissa. Muutosta on tapahtunut niin sosiokulttuurisessa ilmastossa kuin yksilöissäkin. Lähdimme liikkeelle tyttöyden kokemuksesta, ja uusi tanssijasukupolvi päätyi tyttöyden kokemusten kirjon avaamiseen sekä tyttötrilogian päätösosassa että työpajademonstraatioissa.

Toinen johtopäätökseni liittyy liike-, tanssi- ja taideopetuksen entistä tarkempaan lähilukuun tarkoitettuun, matkan varrella kehittämääni viisikehokkaan analyysimenetelmään. Analyysimenetelmäni taustalla vaikuttavat myös kinesteettisen empatian käsite ja kokemuksellinen ymmärrys siitä. Viisikehokkaassani kehollisuuden tarkastelutasoina ovat toiminnallis-fyysinen taso, kinesteettinen taso, kokemuksellinen taso, kollektiivinen taso ja esireflektiivinen taso, jotka vuorottelevat kehon kokemuksina. Painotan esireflektiivistä tasoa analyysissäni mahdollisuutena lisätä enemmän kehoa ruumiin tunnossa ja itseksi tulemisessa. Näillä viidellä tasolla tulkitsin aineiston teemoja tyttöys, kehollisuus ja tietoisuus. En keskittynyt tulkinnassani tyttöyden stereotypioihin, vaan analysoin tyttöyttä kehollisuutena ja ruumiillisena olemisena. Hyvää tutkimusetiikkaa seuraten pyrin tulkitsemaan tutkittavien tyttöjen sitaatit ammattitaidollani. Tanssinopettaja kohtaa oppilaansa pääosin ruumiillisessa vuorovaikutuksessa, ja opettajan on hyvä ymmärtää silloin mahdollisesti oppilaalle konstruoituvia uusia merkityksiä. Viisikehokkaan analyysimenetelmä tarjoaa välineen kehittää tällaista ymmärrystä. Menetelmällä on käyttötarkoituksia omassa praktiikassani ja mahdollisesti myös muiden opettajien liike-, tanssi- ja taideopetuksessa tutkimuksen jälkeen.

Mihin tämä tutkimus ei antanut vastausta? Metodologinen valintani oli tyttöyden havainnointi kehollisuuden eri tarkastelutasoissa sekä tietoisuuden vaihtelut tasoissa. Tarkastelutasot ovat karkeistettuja, eikä tämä tarkastelutapa tuonut esiin kaikkea mahdollista tietoa tyttöysteemoista. Esimerkiksi tyttöjen välisiä erilaisia valtatoinijuuksia ja ryhmittymiä olisi voinut tutkia enemmänkin. Tutkimuksen teoriaosassa esittelin feminismiä ja tyttöstudion intersektionaalisuuden tutkimussuuntausta. Intersektionaalisuuden moniulotteiseen käsitelyyn tutkimusaineisto ei antanut vielä paljon viitteitä, koska tiettyyn aikakau-

teen ja kysymyksenasetteluihin kiinnittynyt tutkimusaineisto tarjoaa aikaansa sidotun lähestymiskulman. Trilogian päätösoosan ja työpajademonstraation välisenä aikana suomalainen yhteiskunta ja sen seurauksena tanssinharrastajakunta on ehtinyt monimuotoistua, vaikka se on edelleenkin valkoinen, tyttövaltainen ja melko keskiluokkainen niin kuin muutkin maksulliset harrastelajit Suomessa. Työpajademonstraatiossa tytöt sivusivat ja käsittelivät intersektionaalisuutta implisiittisesti esimerkiksi etnisen taustan, sosiaalisen järjestyksen, iän ja sukupuolisuuden problematiikalla. Varsinaisina teemoina niitä ei esityksellistetty, koska demonstraatio oli esiintyjälähtöinen ja tytöt eivät näitä teemoja nostaneet esiin. Tulevaisuudessa tyttöjen, nuorten ja lasten intersektionaalinen tutkiminen tuo vielä yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, miten samanaikaisesti rakentuva performatiivisuus ja intersektionaalisuus, kuten esimerkiksi ikä, etninen tausta, ihonväri, seksuaalinen suuntautuminen, köyhyys, vähävaraisuus, syrjäytyminen, vammaisuus tai kuntoutuminen tuovat uutta tietoa niiden vaikutuksesta tyttöjen ja nuorten elämään. Rasismia, monikulttuurisuutta ja eriarvoisuutta tutkitaan tyttö- ja nuorisotutkimuksessa yhä enemmän, jotta nuorten elämäntilanteita ymmärrettäisiin moniulotteisemmin ja näistä tilanteista saatu tutkimustieto voitaisiin käyttää myös päätöksenteon pohjana. Oma suositukseni on tutkia tulevaisuudessa hankaliakin aiheita ja tematiikkaa, joita arkitilanteissa on vaikea sanallistaa ja ottaa käsiteltäviksi.

Tämä tutkimus sivusi tyttötrilogian Pink kapinassa ja työpajademonstraatiiossa osittain posthumanistista diskurssia. Tytöt käsittelivät työpajademonstraatiiossa eläimen ja ihmisen hierarkkista suhdetta kriittisesti. Pink kapinassa lemmikkieläimiä käsiteltiin ilolla ja lämmöllä lemmikkieläinten perinteisessä roolissa. Alkavia kaikuja jälkihumanistisesta ajasta oli havaittavissa. Tulevaisuudessa taiteellis-pedagogisessa tutkimuksessa inhimillinen ja ei-inhimillinen saavat yhä enemmän painoa posthumanisteina tarkastelutasoina ja tutkimusalueina. Taidepedagogiikassa ja sen tutkimuksessa on sosiomateriaalisuus jo nyt merkittävänä osana eri tutkimussuuntauksia.

11. Tulevaa

Taidepedagogit ja alan tutkijat kehittävät pedagogiikkaa ymmärtääkseen tyttöjen, nuorten ja lasten elämän erilaisia voimavirtoja ja mahdollisuutta vaikuttaa niihin. Taidepedagogiikka lähestyy ilmiöitä ja ongelmakenttiä omilla vahvuuksillaan. Taide havainnoi ja sanoittaa ilmiöitä taiteellis-pedagogisella tavallaan. Taiteen ja tieteen keinotekoisesta erillään pitämisestä on luovuttu, ja taidepedagogiikka ja taiteellinen tutkimus ovat osana tiedon tuottamisen alaa. Tulevaisuuden taidepedagogisissa tutkimuksissa ja käytännön työssä kehitetään jokaisen mahdollisuutta olla osallisena taiteen tekijänä tai kokijana. Taide osana kaikkien ihmisten peruspalvelua on yksi tulevaisuuden kehityslinjoista. Eri taiteenalojen ja alan tutkijoiden kehityshankkeet taiteen yhdenvertaisuudesta ja saavutettavuudesta tekevät tuloaan. Eriarvoisuuden syntymistä eri rakenteissa yhteiskunnassa ja yksilön kokemuksessa tutkitaan eri näkökulmista. Yhdenvertaisuuden voisi ajatella tarkoittavan taidekasvatuksessa yhtäältä vapautta toimia (omana) itsenään sekä toisaalta mahdollisuutta harjoitella ja kehittää toimijuutta omista lähtökohdista käsin vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tiedon avulla voimme vaikuttaa osaltamme yhteiskunnan ratkaisuihin yhteisöjen ja yksilöiden elämänlaadun parantamiseksi. Muuttuvatko tyttöyksien paikat tulevaisuuden yhteiskunnassa? Onnistuuko intersektionaalinen nuorten ja lasten tutkimus tavoittamaan näkymättömät ja kuulumattomat yksittäiset nuoret?

Kehollisuuden ja ruumiillisuuden eläminen on ajassamme samaan aikaan yleistä ja rohkealla tavalla erityistä. Kehollista vuorovaikutusta on olla kehollisesti läsnä muiden ihmisten joukossa, avata oma ruumiillisuus aistittavaksi, olla läsnä kehomielenä, ihon pintana, katseina, hengityksenä: kokonaisena. Kohtaamista kehollisuuden tasolla, kohtaamista kasvokkain, kohtaamista silmätysten. Kuulla äänenkäytön madaltuminen, tunnistaa kasvojen mikroilmeet ja nähdä kämmien avautuva suunta. Kehollisessa kohtaamisessa liikumme näiden läsnäolon kokemusten äärellä. Taiteen ympäristöissä läsnäolon kohtaamiset ovat mahdollisia opettaja-oppilassuhteessa. Tuloaan tekevät lisätty keinotodellisuus ja

etäoppiminen. Yhtäältä kehollisuuteen kannustetaan ja sitä ihaillaan, toisaalta älylaitteiden hallintaa arvostetaan koulu- ja työelämän kontekstissa, jolloin niiden ylipainottunut käyttö voi johtaa kehollisuutta rajoittavaan ja aliarvioivaan elämäntapaan. Digitalisaation aikakaudella kehollisuuden vahva läsnäolo saa erityismerkityksiä. Miksi lähteä tanssiharjoituksiin, kun voi olla yhteydessä koko maailmaan internetissä? Mitä tanssiharjoittelu ja sen tapa olla läsnä ympäristönä nuorille ja lapsille tarjoaa tässä ajassa? Aktiivisille, tasapainoisille nuorille ja lapsille, tytöille kehollisuuden ja digitaalisuuden maailman yhdistäminen ei ole ongelma, se luontuu ja toimii. Huolta herättävät ne tytöt ja nuoret, joita elämän ote, passivisuus, uuden oppimisen haluttomuus ja välinpitämättömyys eivät tuo kehollisuuden eivätkä digitaalisuuden äärelle vaan joilla omista ja yhteisistä asioista vetäytymisen polku on alkanut. Me haluamme teidät, tytöt ja nuoret, mukaan hyvään elämään, elämään!

12. Lähteet

- Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi. 2002. "Kovat kimmat otsikoissa ja otsikoiden takana." Teoksessa *Tulkintoja tytöistä*, toim. Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia, 207–223. Tietolipas 187. Helsinki: SKS.
- Aapola, Sinikka. 1992. "Helsinkiläistyttyjen ystävyyssuhteet: ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus." Teoksessa *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*, toim. Jaana Lähteenmaa & Sari Näre, 83–102. Helsinki: SKS.
- Aapola, Sinikka. 1999. *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: SKS.
- Adorno, Theodor. 1966/1955. "Kasvatus Auschwitzin jälkeen." (Alkuperäisjulkaisu Erziehung nach Auschwitz.) Suom. Raija Sironen, Esa Sironen & Timo Uusitupa. Teoksessa *Mitä on valistus?* 1995, toim. Juha Koivisto, Markku Mäki & Timo Uusitupa, 76–86. Tampere: Vastapaino.
- Ahlbeck, Jutta & Oinas, Elina. 2014. "Terveys, ruumis ja sukupuoli feministisessä tutkimuksessa." Teoksessa *Terveyttä kulttuurin ehdoilla: Näkökulmia kulttuuriseen terveystutkimukseen*, toim. Marja-Liisa Honkasalo & Hannu Salmi, 131–166. Turku: K&H.
- Alhanen, Kai. 2013. *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alanko, Katarina. 2014. *Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?* Suom. Olavi Kaljunen. Verkkojulkaisuja 72. Seta, Seta-julkaisuja 23. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura ja Seta.
- Alasuutari, Maarit. 2005. "Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa?" Teoksessa *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, toim. Johanna Ruusuvaari & Liisa Tiittula, 145–162. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, Anna. 1998. "Kiusasta kimppaan. Tyttöjen ja poikien seurustelusuhteista." Teoksessa Pöysä, *Amor, genus & familia. Kirjoituksia kansanperinteestä*, toim. Jyrki Pöysä & Anna-Leena Siikala, 253–262. Tietolipas 158. Helsinki: SKS.
- Anttila, Anna, Ojanen Karoliina, Saarikoski, Helena & Timonen, Senni. 2011. "Tyttöjen juttuja. Tyttökulttuurin monimuotoiset tilat." Teoksessa *Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen*, toim. Karoliina Ojanen, Heta Mulari & Sanna Aaltonen, 135–172. Julkaisuja 113. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, Eeva. 2003. *A Dream Journey the the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education*. Acta Scenica 14. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva. 2004. "Dance Learning as Practice of Freedom." Teoksessa *The Same Difference? Ethical and Political Perspectives on Dance*, toim. Eeva Anttila, Soili Hämäläinen, Teija Löytönen & Leena Rouhiainen, 19–62. Acta Scenica 17. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva. 2007. "Mind the body: Unearthing the Affiliation Between the Conscious Body and the Reflective Mind." Teoksessa *Ways of Knowing in Dance and Art*, toim. Leena Rouhiainen, 79–99. Acta Scenica 19. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

- Anttila, Eeva. 2008. "Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatustieteiden ja muutoksen mahdollisuus." Teoksessa *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*, toim. Maija Lanas, Hanna Niinistö & Juha Suoranta. 19-50. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Anttila, Eeva. 2011. "Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka." Teoksessa *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila, 151-174. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva. 2014. "Tutkija liikkeessä: Kehollisuus ja toiminta tutkimustyön ytimessä." Teoksessa *Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja*, toim. Hanna Järvinen & Leena Rouhiainen, 127-140. Nivel 03. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva. 2015. "On Be(com)ing and Connecting: Participatory Approaches to Dance Research and Pedagogy." *NOFOD-Proceedings 12th international NOFOD Conference*. Reykjavik, Iceland.
- Barad, Karen. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Beauvoir, Simone de. 2011/1949. *Toinen sukupuoli II. Eletty kokemus*. Alkuperäisjulkaisu *Le deuxième sexe II*, Edition Gallimard. Suom. Inka Koskinen, Hanna Lukkari & Erika Ruonakoski. Helsinki: Tammi.
- Bruner, Jerome. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bardy, Marjatta. 1998. *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä. Atena.
- Bartenieff, Irmgard. & Lewis, Dori. 1980. *Body movement: Coping with the environment*. New York: Gordon and Breach.
- Buber, Martin. 1947. *Between Man and Man*. Engl. käännös Gregor Smith. Lontoo: Kegan Paul.
- Buber, Martin. 1993. *Minä ja Sinä*. (Ich und du. 1923.) Suom. Jukka Pietilä. Porvoo: WSOY.
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. 1993. *Bodies That Matter. On the discursive limits of "sex"*. 2nd Edition. New York: Routledge.
- Butler, Judith. 1999. *Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. 2nd Edition. New York: Routledge.
- Butler, Judith. 2006. *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous*. Suom. Tuija Pulkkinen ja Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Cacciatore, Raisa & Koiso-Kanttila, Samuli. 2011. *Pelastakaa pojat!* Helsinki: Minerva.
- Cixous, Hélène. 1994. "The Newly Born Women." Teoksessa *The Hélène Cixous Reader*, toim. Susan Sellers, 37-46. London. Routledge.
- Dewey, John. 2010. *Taide kokemuksena*. Suom. Antti Immonen & Jarkko S. Tuusvuori. Tampere: Niin & näin.
- Dewey, John. 2012. *Filosofian uudistaminen*. Suom. Tuukka Perhoniemi. Tampere: Vastapaino.
- Damasio, Antonio. 2000. *Tapahtumisen tunne: Miten tietoisuus syntyy*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Dialoge 09 Neues Museum. 2013. *Tanssivideo*. Ohjaus Sasha Waltz – Brigitte Kramer – Jörg Jeshel. Loikkafestivaali.
- Foster, Susan. 1986. *Reading dancing – Bodies and Subjects in Contemporary American Dance*. Berkeley, Calif.: University of California Press.

- Foster, Susan. 2009. "Throwing Like a Girl, Dancing Like a Feminist Philosopher." Teoksessa *Dancing with Iris: The Philosophy of Iris Marion Young*, toim. Ann Ferguson & Mechthild Nagel, 69–78. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, Paulo. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Toim. Tuukka Tomperi. Johdanto ja jalkisanat: Tuukka Tomperi & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, Michel. 1994/1971. "Nietzsche, genealogia, historia." Suom. Jussi Vähämäki. Teoksessa *Foucault/Nietzsche*, 63–64. Tutkijaliiton julkaisu 89. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Foucault, Michel. 2014. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka, kieliasun tarkistanut Jukka Kempainen. Helsinki: Otava.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Tolonen, Tarja & Holland, Janet. 2002. "Katseelta piilossa: hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografian havainnoissa." Teoksessa *Tulkintoja tytöistä*, toim. Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia, 305–325. Tietolipas 187. Helsinki: SKS. 305–325.
- Gripenberg, Sinikka. 2015. Suullinen tiedonanto.
- Habermas, Jürgen. 1976. "Tieto ja intressi." Teoksessa *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa I*, toim. Raimo Tuomela & Ilkka Patoluoto, 118–141. (Alkuperäisjulkaisu Technik und Wissenschaft als "Ideologie" 1968. Suom. Paavo Löppönen). Helsinki: Gaudeamus.
- Halberstam, Judith. 1998. *Female masculinity*. Durham. [N. Y.] Duke University Press.
- Hall, Stuart. 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, Mika & Suoranta, Juha & Vadén, Tere. 2003. *Otsikko uusiksi – taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat*. Niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja 23°45:9. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Haraway, Donna. 1988. "Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14(3), 575–599.
- Haraway, Donna. 1991. *Simians, Cyborgs, and Women: the Reinvention of Nature*. Lontoo: Free Association Books.
- Haseman, Bradley. 2006. "A Manifesto for Performative Research." *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led Research"* no. 118. Copyright University of Queensland.
- Heimonen, Kirsi. 2009. *Sukellus liikkeeseen – liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä*. Acta Scenica 24. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Hekanaho, Livia. 2010. "Queer-teorian kummia vaiheita." Teoksessa *Käsikirja sukupuoleen*, toim. Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen, 144–154. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hollo, Juho August. 1949. *Kasvatuksen teoria: johdantoa yleiseen kasvatukseen*. Porvoo: WSOY.
- Hooks, bell. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Suom. Jyrki Vainonen. Suomentoksen toim. Marjo Vuorikoski & Hilka Rekola. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hooks, bell. 2016. *Rakkaus muuttaa kaiken*. Suom. Elina Halttunen-Riikonen. Tampere: Niin & näin.
- Honkasalo, Veronika. 2011. "Pois lokeroista. Katsaus monikulttuurisuuden huomioimiseen tyttötytötkäytöksessä ja tyttötyössä." Teoksessa *Entäs tytöt. Johdatus tyttötytötkäytökseen*, toim. Karoliina Ojanen, Heta Mulari & Sanna Aaltonen, 249–268. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 113. Tampere: Vastapaino.

- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. 2008/1944. *Valistuksen dialektiikka*. Filosofisia sirpaleita. Suom. Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Hotanen, Juha. 2008. *Lihan laskos: Merleau-Pontyn luonnos uudesta ontologiasta*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Husserl, Edmund. 2006. *Uudistuminen ja ihmisyys. Luentoja ja esseitä*. Toim. Sara Heinämaa. Suom. Timo Miettinen, Simo Pulkkinen ja Joona Taipale. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Huizinga, Johan. 1967/1938. *Leikkivä ihminen: yritykset kulttuurin leikkiaineen määrittämiseksi*. Suom. Sirkka Salomaa. (Alkuperäisjulkaisu: Homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur.) 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Irigaray, Luce. 1996/1984. *Sukupuolieron etiikka*. Suom. Pia Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Jalkanen, Hilma. 1967. *Voimistelujärjestelmä*. Koonnut Pirkko Vilppunen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Jalkanen, Tiina. 2003. *Girl Power*. Proceedings of the 2003. Conference of Dance and The Child International. Salvador – Brasilia: Dance and the Child International. FSBA-Vol 2. Salvador.
- Jalkanen, Tiina. 2008. "Ella ja Topi." *Taikaloikka – menetelmiä, kuvauksia ja kokemuksia lasten ja nuorten tanssikasvatuksesta*. Taikalamppu, lastenkulttuurikeskusten verkosto.
- Jalkanen, Tiina & Soini, Tytti. 2008. "Zip – Zäp – Boing." *Taikaloikka – menetelmiä, kuvauksia ja kokemuksia lasten ja nuorten tanssikasvatuksesta*. Taikalamppu, lastenkulttuurikeskusten verkosto.
- Jalkanen, Tiina. 2010. *Girl Trilogy*. Colloquium on Artistic Research in Performing Arts I. CARPA I. Theatre Academy of University of The Arts Helsinki.
- Jones, Ann Rosalind. 1981. "Writing the Body: Toward an Understanding of 'L'écriture Feminine'." *Feminist Studies* 7(2): 247–263.
- Kalliala, Marjatta. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä – Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, Helena. 2008. "Feministinen työkalupakki." Luentomateriaali. Teatterikorkeakoulu.
- Karimäki, Reeli. 2008. "Leikki muuttaa muotoaan." Teoksessa *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*, toim. Seija Kauppinen, Inkeri Ruokonen & Kari Uusikylä, 29–42. Helsinki: Finn Lectura.
- Karppinen, Seija, Ruokonen, Inkeri & Uusikylä, Kari. 2005. *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kauppila, Heli. 2012. *Avoimena aukikiertoon: Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. Acta Scenica 30. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2015. *Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Kirkkopelto, Esa. 2007. "Taiteellisesta tutkimuksesta." Haettu 15.1.2008. <http://www2.teak.fi/teak/Teak207/4lyhyt.html>.
- Kirkkopelto, Esa. 2011. "Ehdotus nykynäyttelemisen uudeksi kieliopiksi." Teoksessa *Nykynäyttelijän taide: Horjutuksia ja siirtymiä*, toim. Marja Silde, 209–220. Helsinki: Maahenki.
- Kiviniemi, Kari. 2001. "Laadullinen tutkimus prosessina." Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysisysteemiin*, toim. Juhani Aaltola & Raine Valli, 68–84. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Klemola, Timo. 1989. *Taiji: Liikettä hiljaisuudessa – hiljaisuutta liikkeessä*. Helsinki: Otava.
- Klemola, Timo. 2004. *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Tampere University Press.

- Klemola, Timo. 2013. *Mindfulness: tietoisuuden harjoittamisen taito*. Jyväskylä: Docendo.
- Koivunen, Anu. 2000. "Teresa de Laurentis: Sosiaalisen ja subjektiivisen rajankäyntiä." Teoksessa *Aikamme ajattelijoina*, toim. Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström, 85–114. Tampere: Vastapaino.
- Koivunen, Anu. 2004. "Emansipaatio: Sosiaalisen ja subjektiivisen rajankäyntiä." Teoksessa *Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen*, toim. Anu Koivunen & Marianne Liljeström, 77–110. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne, toim. 2004. *Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Koivunen, Hannele. 1998. "Hiljainen tieto luovuuden lähteenä." Teoksessa *Taide tiedon lähteenä*, toim. Marjatta Bardy, 201–219. Jyväskylä: Atena.
- Kolb, David. 1984. *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Lontoo: Prentice Hall.
- Kumpulainen, Seppo. 2011. *Hikeä ja harmoniaa: Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun näyttelijäkoulutuksessa vuosina 1943–2005*. Acta Scenica 26. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Käyhkö, Mari. 2006. *Siivojaksi oppimassa: Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Lahdenperä, Soile. 2013. *Muutoksen tilassa: Aleksander-tekniikka koreografisen prosessin osana*. Acta Scenica 36. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Verkkojulkaisu. Haettu 3.5.2014. http://www-actascenica.teak.fi/lahdenpera_soile/.
- Laukkanen, Marjo & Mulari, Heta. 2011. "Tyttöjä mediassa, tyttöinä mediassa." Teoksessa *Entäs tytöt: Johdatus tyttötutkimukseen*, toim. Karoliina Ojanen, Heta Mulari & Sanna Aaltonen, 173–212. Tampere: Vastapaino.
- Leisti, Katariina. 2013. *Slow Dance*. 2013. Tanssivideo. Käsikirjoitus ja ohjaus Katariina Leisti. Loikkafestivaali.
- Lehtinen, Virpi. 2010. *Luce Irigaray's Philosophy of Feminine Being: Body, Desire and Wisdom*. Filosofisia tutkimuksia Helsingin yliopistosta 29. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehikoinen, Kai. 2006. *Stepping Queerly? Discourses in Dance Education for Boys in Late 20th Century Finland*. Bern: Peter Lang.
- Lehtonen, Jukka. 2003. *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa – näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 31. Helsinki: Yliopistopaino, Nuorisotutkimusverkosto.
- Lepecki, André. 2012/2006. "Kaatuva tanssi: tilan tekeminen Trisha Brownilla ja La Ribot'illa." Teoksessa *Tanssitaide ja liikkeen politiikka*, suom. Hanna Järvinen, 147–186. Kinesis 3. Helsinki: Like, Teatterikorkeakoulu.
- Liljeström, Marianne, toim. 2004. *Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino.
- Lindfors, Sonya. 2016. *Noble Savage*. Koreografia Lindfors. Tanssiesitys. Zodiak – Uuden tanssin keskus.
- Lähteenmaa, Jaana. 1992. "Työt jännitystä hakemassa. Sukkulointia ja irrottelua." Teoksessa *Letit liehumaan: Tytökulttuuri murroksessa*, toim. Jaana Lähteenmaa & Sari Näre, 155–170. Helsinki: SKS.
- Lähteenmaa, Jaana. 2002. "Tyttöjä pelastamassa". Teoksessa *Tulkintoja tytöistä*, toim. Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia, 278. Tietolipas 187. Helsinki: SKS.

- Löytönen, Teija. 2010. *Liikkuvaksi mosaiikiksi: Tanssinopettajien kollegiaalisuus ammatillisen opetuskulttuurin tunnistamisen ja uudistamisen välineenä*. Tutkimushanke Liikkuvaksi mosaiikiksi. 2 x DVD, 1 x CD. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Löytönen, Teija. 2004. *Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta*. Acta Scenica 16. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Makkonen, Anne. 2007. *One Past, Many Histories: Loitsu (1933) in the Context of Dance Art in Finland*. University of Surrey.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945/1958. *Phenomenology of Perception*. Engl. käännös Colin Smith. Lontoo: Routledge.
- Martin, Mari. 2013. *Minän esityksiä. Ohjaajan pohdintaa oman, yksityisen päiväkirjakatkelman työstämisestä näyttämölle*. Acta Scenica 35. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Martin, Minna, Seppä, Maila, Lehtinen, Päivi, Törö, Tiina & Lillrank, Benita. 2010. *Hengitys itsesääätelyn ja vuorovaikutuksen tukena*. Tampere: Mediapinta.
- Massumi, Brian. 2002. *The Autonomy of Affect: Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham: Duke University Press.
- Mezirow, Jack et al. 1996. *Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. Leevi Lehto. Oppimateriaaleja 23. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Monni, Kirsi. 2004. *Olemisen poeettinen liike: Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa ja taiteellinen työ vuosilta 1996–1999*. Acta Scenica 15. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Muilu, Eeva. 2016. ---. *Koreografia Muilu*. Sivuaskel-festivaali. Helsinki, Zodiak – Uuden tanssin keskus.
- Mälkki, Kaisu. 2011. *Theorizing the Nature of Reflection*. Studies in educational sciences 238. Helsinki: University of Helsinki.
- Naskali, Päivi. 2010. ”Kasvatus, koulutus ja sukupuoli.” Teoksessa *Käsikirja sukupuoleen*, toim. Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen, 21–37. Tampere: Vastapaino.
- Nenonen, Kaisu-Maija & Teerijoki, Ilkka. 1998. *Historian suursanakirja*. Hakusana Frankfurtin kriittinen koulukunta. Helsinki: WSOY.
- Nykytanssin opetussuunnitelmaohjeisto. 2001. Opetushallitus. Työryhmä Mäntylä, Aarne (pj.) & Anttila, Eeva & Jalkanen, Tiina & Jokela, Eija & Koskinen, Merja & Norkia, Ritva & Rönnlöf, Satu & Sillantaka, Leila & Yoken, Tarja.
- NYTTA. Nykytyttö ja tanssi -työryhmän muistio. 2003. Ahjo, Pirkko & Anttila, Eeva & Jalkanen, Tiina & Mäntylä, Aarne & Vesterinen, Bine. Vantaan Tanssiopisto, Suomen Kansallisoopperan Balettioppilaitos, Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos, TEAK, Itä-Helsingin Musiikkiopiston tanssiosasto.
- Näre, Sari. 1992. ”Liisa Älä! Älä! -maassa. Tyttöjen autonomian säätely.” Teoksessa *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*, toim. Sari Näre & Jaana Lähteenmaa, 25–36. Helsinki: SKS.
- Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana. 1992. ”Moderni suomalainen tyttöys: altruistista individualismia.” Teoksessa *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*, toim. Sari Näre & Jaana Lähteenmaa, 329–377. Helsinki: SKS.
- Oksala, Johanna & Werner, Laura, toim. 2005. *Feministinen filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Oinas, Elina. 2001. *Making Sense of Teenage Body: Sociological Perspectives on Girls, Changing Bodies and Knowledge*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Oinas, Elina. 2004. ”Haastattelu. Kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa.” Teoksessa *Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta*, toim. Marianne Liljeström, 209–227. Tampere: Vastapaino.

- Oinas, Elina & Collander, Anna. 2007. ”Tjejgruppen: rosa rum, pippifeminism, hälsofrämjande?” Teoksessa *Kvinnor, kropp och hälsa*, toim. Elina Oinas & Jutta Ahlbeck-Rehn, 275–299. Lund: Studentlitteratur.
- Oinas, Elina. 2011. ”Tyttötutkimuksen näkökulma ruumiillisuuteen.” Teoksessa *Entäs tytöt: Johdatus tyttötutkimukseen*, toim. Karoliina Ojanen, Heta Mulari & Sanna Aaltonen, 305–342. Nuorisotutkimusverkoston & Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 113. Tampere: Vastapaino.
- Ojanen, Karoliina. 2011a. *Tyttöjen toinen koti. Etnografinen tutkimus tyttökulttuurista ratsastustalleilla*. Helsinki: SKS.
- Ojanen, Karoliina. 2011b. ”Katsaus tyttötutkimuksen suomalaiseen historiaan ja keskusteluihin.” Teoksessa *Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen*, toim. Karoliina Ojanen, Heta Mulari & Sanna Aaltonen, 9–44. Nuorisotutkimusverkoston & Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 113. Tampere: Vastapaino.
- Ojanen, Karoliina, Mulari, Heta & Aaltonen, Sanna, toim. 2011. *Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen*. Nuorisotutkimusverkoston & Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 113. Tampere: Vastapaino.
- Parviainen, Jaana. 2006. *Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Parviainen, Jaana. 1998. *Bodies Moving and Moved: A Phenomenological Analysis of Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. Tampere: Tampere University Press.
- Pirkanmaan SETA ry. ”Tietopankki.” *SINUIKSI* – tuki- ja neuvontapalvelun internetsivu. <https://www.sinuiksi.fi/tietopankki>.
- Pohjola, Hanna. 2012. *Toinen iho: Uransa loukkaantumiseen päättäneen nykytanssijan identiteetti*. Acta Scenica 29. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Pollack, William. 1999. *Tosi poikia*. Suom. Leena Nivala. Helsinki: WSOY.
- Porkola, Pilvi. 2014. *Esitys tutkimuksena: näkökulmia poliittiseen, dokumentaariseen ja henkilökohtaiseen esitystaiteessa*. Acta Scenica 40. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Puhakainen, Jyri. 2000. *Persoonan puolustaja: Lauri Rauhala ihmistutkimuksen pioneerina*. Helsinki: Like.
- Puhakainen, Jyri. 1997. *Kesytetyt kehot*. Tampere: Tampere University Press.
- Pulkkinen, Tuija. 1998. *Postmoderni politiikan filosofia*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Pulkkinen, Tuija. 2000. ”Judith Butler: Sukupuolen suorittamisen teoreetikko.” Teoksessa *Feministejä – aikamme ajattelijoita*, toim. Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström, 43–60. Tampere: Vastapaino.
- Puuronen, Anne. 2002. ”Dialogisuus ja tyttöys anoreksiatutkimusprosessissa.” Teoksessa *Tulkintoja tytöistä*, toim. Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia, 287–290. Tietolipas 187. Helsinki: SKS.
- Rainers, Ilona. 2001. *Taiteen muisti: Tutkielma Adornosta ja Shoahista*. Paradeigma-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rantonen, Eila. 2000. ”Bell hooks: Toisin opettaja.” Teoksessa *Feministejä – aikamme ajattelijoita*, toim. Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström, 187–212. Tampere: Vastapaino.
- Rauhala, Lauri. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Reynolds, Dee. 2012. ”Kinesthetic Empathy and the Dance’s Body: From Emotion to Affect.” Teoksessa *Kinesthetic Empathy in Creative and Cultural Practices*, toim. Dee Reynolds & Matthew Reason. Bristol, Chicago: Intellect.

- Risner, Douglas. 2014. "Gender problems in Western theatrical Dance: Little Girls, big Sissies and the 'Baryshnikov Complex'." *International Journal of Education & the Arts* 15(10). Haettu 25.9.2017. <http://www.ijea.org/v15n10/v15n10.pdf>.
- Rojola, Sanna. 2000. "Donna Haraway: Mieluummin kyborgi kuin jumalatar." Teoksessa *Feministejä – aikamme ajattelijoita*, toim. Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström, 137–160. Tampere: Vastapaino.
- Rossi, Leena-Maija. 2010. "Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin." Teoksessa *Käsikirja sukupuoleen*, toim. Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen, 21–37. Tampere: Vastapaino.
- Rouhiainen, Leena. 2003. *Living Transformative Lives. Finnish Freelance Dance Artists Brought into Dialogue with Merleau-Ponty's Phenomenology*. Acta Scenica 13. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Rouhiainen, Leena. 2006. "Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta." Teoksessa *Liikkeitä näyttämöllä*, toim. Leena Rouhiainen, Pia Houni, Johanna Laakkonen & Heta Reitala, 10–34. Näyttämö & tutkimus 2. Helsinki: Teatteritutkimuksen seura.
- Rouhiainen, Leena. 2014. "Fenomenologian tanssintutkimus: tanssin harjoittajan näkökulman luotaamista." Teoksessa *Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja*, toim. Hanna Järvinen & Leena Rouhiainen, 109–126. Nivel 3. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Rouhiainen, Leena. 2015. "Resonoivan kehon matkassa: tanssiminen, kokemus ja tutkiminen." Teoksessa *Kokemuksen tutkimus V: Lauri Rauhala 100 vuotta*, toim. Virpi Tökkäri, 86–101. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1933. *Émile, eli, kasvatuksesta*. Alkuperäisteos *Émile ou de l'éducation* 1762. Suom. Jalmari Hahl. Maailmankirjallisuutta 14. Porvoo: WSOY.
- Räsänen, Marjo. 2000. *Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 28. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo. 2011. "Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä." Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila, 121–150. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa. 2005. "Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus." Teoksessa *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, toim. Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula, 22–56. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, Auli. 2001. "Tyttöjen vaaleanpunainen kapina." *Helsingin Sanomat* 5.4.2001.
- Saarikoski, Helena. 2009. *Nuoren naisellisuuden koreografioita: Spice Girls -fanit tyttöiden tekijöinä*. Helsinki: SKS.
- Saresma, Tuija, Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula, toim. 2010. *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino.
- Sava, Inkeri. 1993. "Taiteellinen oppimisprosessi." Teoksessa *Taiteen perusopetuksen käsikirja*, toim. Ismo Porna & Pirjo Väyrynen, 15–43. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Sava, Inkeri. 1998. "Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa." Teoksessa *Taide tiedon lähteenä*, toim. Marjatta Bardy, 103–122. Jyväskylä: Atena.
- Sarje, Aino. 2013. *Kevyttä voimaa: Hilma Jalkanen suomalaisen naisvoimistelun kentässä*. Helsinki: Multiprint.
- Shapiro, Sherry B. 1998. *Dance, Power, and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Shapiro, Champaign (IL): Human Kinetics.
- Shapiro, Sherry B. 1999. *Pedagogy and politics of the Body: A critical Praxis*. New York: Garland.

- Shapiro, Sherry B. 2008. *Dance in a World of Change: Reflections on Globalization and Cultural Difference*. Champaign: IL. Human Kinetics.
- Stinson, Susan W. 1998. Seeking a Feminist Pedagogy for Children's Dance. Teoksessa *Dance, Power, and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*, toim. Sherry B. Shapiro, 23–47. Champaign: Human Kinetics.
- Tolska, Timo. 2003. "Narratiivinen ajattelu ja kasvatustieteellinen tutkimus Jerome Brunerin psykologiassa." *Kasvatus* 34(1): 30–42.
- Turpeinen, Isto. 2015. *Raakalautaa ja rakkautta: Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista*. Acta Scenica 41. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Tynjälä, Päivi. 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tyttötanssi-seminaari. 2003. Vantaan Tanssiopisto ja Vantaan kulttuuripalvelut. Vantaa.
- Törmi, Kirsi. 2016. *Koreografisen prosessin vuorovaikutuksena*. Acta Scenica 46. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Uusikylä, Kari. 1996. *Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. Helsinki: WSOY.
- Van Manen, Max. 1990. *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. SUNY Series in the Philosophy of Education. New York: State University of New York Press.
- Varto, Juha. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, Juha. 2008. *Tanssi maailman kanssa*. Tampere: Niin & näin.
- Vuorikoski, Marja & Kiilakoski, Tomi. 2005. "Dialogisuuden lupaus ja rajat." Teoksessa *Kenen kasvatustieteellinen tutkimus? Kriittinen pedagogiikka ja toisen kasvatustieteellisen mahdollisuus*, toim. Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marja Vuorikoski, 309–334. Tampere: Vastapaino.
- Väkevä, Lauri. 2004. *Kasvatustieteellinen tutkimus ja taidekasvatus: Estetiikan ja taidekasvatustieteellisen merkityksen John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Acta Universitatis Ouluensis E 68. Oulu: Oulun yliopisto.
- Vänskä, Annamari. 2012. *Muodikkas lapsuus. Lapset mainoskuvissa*. Helsinki: Gaudemus.
- Väätäinen, Hanna. 2003. *Rumbasta rampaan: Vammaisen naistanssijan ruumiillisuus pyörätuolikipatanssissa*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Winnicott, Donald W. 1971. *Playing & Reality*. Lontoo: Routledge.
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri. 2011. Kasvatustieteellinen tutkimus ja kasvatustieteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn näkökulmasta. Teoksessa *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila, 35–56. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Woolf, Virginia. 1980. *Oma huone*. Suom. Kirsti Simonsuuri. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi, toim. 2012. *Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ylönen, Maarit. 2004. *Sanaton dialogi: tanssi ruumiillisena tietona*. Studies in sport, physical education and health 96. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Young, Iris Marion. 1980. *Throwing like a Girl: A Phenomenology of a Feminine Body Comportment, Motility, and Spatiality*. Human Studies 3(1): 137–156. Haettu 10.10.2017. https://www2.warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/fulllist/special/transnational/iris_marion_young.pdf.

Liitteet

Pink kapina – nykytyttöä etsimässä

Ensi-ilta 6.4.2001, monitoimitalo Vernissa.

Työryhmä:

koreografia Tiina Jalkanen

teatteri-ilmaisu Hannele Niiranen

puvustus Niina Huovinen

musiikki Jan Noponen

video nykytanssityöt & Antti Hautala

valot Jukka Ahde

lavastus työryhmä/toteutus Tomi Sirén/ Niina Huovinen

valokuvat Heikki Oksanen

grafiikka Hakim Benkhellat

tuottaja Isto Turpeinen, kiitokset Anneli Nikolajeff

InExit – nykytyttö osa 2

Ensi-ilta 4.4.2003, konserttisali Martinus.

koreografia Tiina Jalkanen

teatteri-ilmaisu Tiia Honkanen

musiikki Jan Noponen

puvustus Niina Huovinen

valot Riku Malinen

lavastus työryhmä/toteutus Hannu Vikstén

tuottaja Isto Turpeinen

grafiikka Markku Leino

valokuvat Tiina Jalkanen

työpajat esiintyville oppilaille kuva/mediatyöpaja, äänityöpaja

Kiitokset nuorisopaja, ompelutyöpaja.

Voimapiste – neljä tarinaa nuorista

Ensi-ilta 15.4.2005, monitoimisali Lumo.

koreografia Tiina Jalkanen

tekstit Tytöt ja työryhmä

sävellys Jan Noponen, lisäksi Michael Shrieve, Massive Attack

puvustus Niina Huovinen

teatteri-ilmaisu Tiia Honkanen

valot Jukka Ahde

lavastus Ari Kittilä / työryhmä

ääni Tomi Tikka

tuottaja Isto Turpeinen

valokuvat Isto Turpeinen, Tiina Jalkanen

grafiikka Ilona Valli

musiikin johto Mika Karhunen/ Vaskivuoren lukio, nauhoitettu musiikki

rummut, basso, kitara, koskettimet, saksofonit, kolme laulajaa, kaksi äänittäjää

Kiitokset Vantaan kaupunki, mediakeskus, mediapaja, esiintyjien vanhemmat.

Sarjassa aiemmin julkaistut teokset

1. Pentti Paavolainen & Anu Ala-Korpela (eds.): *Knowledge Is a Matter of Doing*. (1995)
2. Annette Arlander: *Esitys tilana*. (1998)
3. Pia Houni & Pentti Paavolainen (toim.): *Taide, kertomus ja identiteetti*. (1999)
4. Soili Hämäläinen: *Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi*. (1999)
5. Pia Houni: *Näyttelijäidentiteetti. Tulkintoja omaelämäkerrallisista puhenäkökulmista*. (2000)
6. Riitta Pasanen-Willberg: *Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen koreografian näkökulma*. (2001)
7. Timo Kallinen: *Näyttämötaiteilijasta teatterityöntekijäksi. Miten moderni tavoitti suomalaisen teatterikoulutuksen*. (2001)
8. Paula Salosaari: *Multiple Embodiment in Classical Ballet. Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet*. (2001)
9. Tapio Toivanen: *“Mä en ois iällä ikinä uskonu ittestäni sellasta”. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. (2002)
10. Pia Houni & Pentti Paavolainen: *Teatteri ja tanssi toimintakulttuureina*. (2002)
11. Soile Rusanen: *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. (2002)
12. Betsy Fisher: *Creating and Re-Creating Dance. Performing Dances Related to Ausdrucksanz*. (2002)
13. Leena Rouhiainen: *Living Transformative Lives. Finnish Freelance Dance Artists Brought into Dialogue with Merleau-Ponty's Phenomenology*. (2003)
14. Eva Anttila: *A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education*. (2003)
15. Kirsi Monni: *Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999*. (2004)
16. Teija Löytönen: *Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta*. (2004)
17. Leena Rouhiainen, Eeva Anttila, Soili Hämäläinen & Teija Löytönen (eds.): *The Same Difference? Ethical and Political Perspectives on Dance?* (2004)
18. Maarja Rantanen: *Takki väärinpäin ja sielu riekaleina*. (2006)
19. Leena Rouhiainen (ed.): *Ways of Knowing in Art and Dance*. (2007)
20. Jukka O. Miettinen: *Dance Images in Temples of Mainland Southeast Asia*. (2008)
21. Maya Tängeberg-Grischin: *Tarinat teatterin taiteellisessa prosessissa*. (2008)
22. Erik Rynell: *Action Reconsidered. Cognitive aspects of the relation between script and scenic action*. (2008)
23. Tone Pernille Østern: *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. (2009)
24. Kirsi Heimonen: *Sukellus liikkeeseen – liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä*. (2009)
25. Maya Tängeberg-Grischin: *The Techniques of Gesture Language – a Theory of Practice*. (2011)
26. Seppo Kumpulainen: *Hikeä ja harmoniaa. Liikunnan ja fyysisen ilmaisun opetus Suomen Teatterikoulun ja Teatterikorkeakoulun näyttelijäkoulutuksessa vuosina 1943–2005*. (2011)
27. Tomi Humalisto: *Toisin tehtyä, toisin nähtyä – esittävien taiteiden valosuunnittelusta muutosten äärellä*. (2012)
28. Annette Arlander: *Performing Landscape. Notes on Site-specific Work and Artistic Research (Texts 2001–2011)*. (2012)
29. Hanna Pohjola: *Toinen iho. Uransa loukkaantumiseen päättäneen nykytanssijan identiteetti*. (2012)
30. Heli Kauppila: *Avoimena aukikiertoon. Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. (2012)
31. Ville Sandqvist: *Minä, Hamlet. Näyttelijäntyön rakentuminen*. (2013)
32. Pauliina Hulkko: *Amoraliasta Riittaan: ehdotuksia näyttämön materiaaliseksi etiikaksi*. (2013)
33. Satu Olkkonen: *Äänenkäytön erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena*. (2013)
34. Anu Koskinen: *Tunnetiloissa – Teatterikorkeakoulussa 1980- ja 1990-luvulla opiskelleiden näyttelijöiden käsitykset tunteista ja näyttelijöiden tunnetyöskentelystä*. (2013)
35. Mari Martin: *Minän esitys. Ohjaajan pohdintaa oman, yksiyisen päiväkirjakatkelman työstämisestä näyttämölle*. (2013)
36. Soile Lahdenperä: *Muutoksen tilassa – Alexander-tekniikka koreografisen prosessin osana*. (2013)
37. Eeva Anttila: *Koko koulu tanssii! – kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. (2013)
38. Linda Gold: *Altered Experience in Dance/Dancing Investigation into the Nature of Altered Experience in Dancing and Pedagogical Support*. (2014)
39. Annemari Untamala: *Coping with Not-knowing by Co-confidencing in Theatre Teacher Training: A Grounded Theory*. (2014)
40. Pilvi Porkola: *Esitys tutkimuksena - näkökulmia poliittiseen, dokumentaariseen ja henkilökohtaiseen esitystaiteessa*. (2014)
41. Isto Turpeinen: *Raakalautaa ja rakkautta. Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista*. (2015)
42. Jussi Lehtonen: *Elämäntunto – Näyttelijä kohtaa hoitolaitosyleisön* (2015)
43. Davide Giovanzana *Theatre Enters! – The Play within the Play as a Means of Disruption* (2015)
44. Per Roar | Thorsnes: *Docudancing Griefscapes. Choreographic strategies for embodying traumatic contexts in the trilogy Life & Death* (2015)
45. Tero Nauha: *Schizoproduction: Artistic research and performance in the context of immanent capitalism* (2016)
46. Kirsi Törmi: *Koreografisen prosessi vuorovaikutuksena* (2016)
47. Hannu Tuisku: *Developing embodied pedagogies of acting for youth theatre education. Psychophysical actor training as a source for new openings* (2017)
48. Tuija Kokkonen: *Esityksen mahdollinen luonto – suhde ei-inhimilliseen esitystapahtumassa keston ja potentiaalisuuden näkökulmasta* (2017)
49. Mikko Bredenberg: *Näyttämöllinen kuvittelu* (2017)
50. Eero Siren: *Nukketeatteri ja näyttelijän maailma – taiteellinen elämäkertani* (2017)
51. Anita Valkeemäki: *Ruotuun taipumaton – Tutkimusmatka tanssin improvisatorisen opettamisen oppimiseen* (2018)
52. Otso Huopaniemi: *Algoritmit adaptatiot - Algorithmic Adaptations* (2018)
53. Mirva Mäkinen: *Taiteellinen tutkimus kontakti-improvisaation arvoista somaesteettisen esityksen kehityksessä* (2018)

Tiina Jalkasen taiteellis-pedagogisen väitöstutkimuksen aiheena on tyttöyden rakentuminen ja ilmeneminen kehollisuudessa ja siitä syntyvä pedagoginen tieto. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten tyttöyttä voidaan ymmärtää nykytanssin näkökulmasta ja sen suuntaamana.

Jalkanen analysoi aineistoaan kehollisuudesta käsin kirjoittamalla ja tulkitsemalla kinesteettisen empatian herättämiä aistimuksia ja ajatuksia kirjoitusprosessin aikana. Opetus ja esitykset, samoin kuin tyttöjen haastatteluissa esiin nousseet teemat, kytkeytyvät tutkimuksessa moninaisiin teorioihin. Tarkempaan lähilukuun Jalkanen käyttää havainnointimenetelmää, matkan varrella kehittämäänsä ”viisikehokkaan” analyysimenetelmää, jonka avulla hän havainnoi tyttöjen liikkumista ja tanssia.

Tutkimuksen aineiston perustan muodostaa kolme nuorten tyttöoppilaiden kanssa toteutettua tanssiteosta, jotka muodostavat tyttötrilogiaksi nimetyn teossarjan. Tyttötrilogian osat *Pink kapina* (2001), *InExit* (2003) ja *Voimapiste* (2005) saivat ensi-iltansa vantaalaisissa esitystiloissa. Tutkimusaineisto muodostuu kokonaisuudessaan tyttötrilogian 19 videotaltioinnin koosteesta ja yhdeksän tytön haastatteluaineistosta.

Tiina Jalkanen on tanssin ”moniottelija”. Tanssin kentällä hän on toiminut tanssijana, koreografina, opettajana ja tutkijana.



**TEATTERI-
KORKEAKOULU**

X TAIDEYLIOPISTO