



Ruotuun taipumaton

**Tutkimusmatka tanssin
improvisatorisen opettamisen
oppimiseen**

ANITA VALKEEMÄKI





Ruotuun taipumaton

**Tutkimusmatka tanssin
improvisatorisen opettamisen
oppimiseen**

ANITA VALKEEMÄKI

ANITA VALKEEMÄKI
RUOTUUN TAIPUMATON
Tutkimusmatka tanssin improvisatorisen opettamisen oppimiseen

VÄITÖSTUTKIMUS

SARJA
Acta Scenica 51

JULKAISIJA
Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus,
Helsinki
© 2017 Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden
tutkimuskeskus ja Anita Valkeemäki

ISBN (painettu): 978-952-7218-16-7

ISBN (verkkojulkaisu) 978-952-7218-17-4

ISSN (painettu) 1238-5913

ISSN (verkkojulkaisu) 2242-6485

JULKAISUSARJAN ILME, KANNEN SUUNNITTELU JA PÄÄLLYKSEN MUOTOILU
BOND Creative Agency
www.bond.fi

KANNEN KUVA
Saana Kytömäki

TAITTO
Atte Tuulenkyliä, Edita Prima Oy

PAINOTYÖ & SIDONTA
Edita Prima Oy, Helsinki 2017

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

KIRJAINPERHEET
Benton Modern Two & Monosten





Ruotuun taipumaton

**Tutkimusmatka tanssin
improvisatorisen opettamisen
oppimiseen**

ANITA VALKEEMÄKI

Sisällysluettelo

Tiivistelmä	11
Abstract	13
Kiitokset	15
Johdanto	19
Tutkimuksen taustaa	20
Tutkimukseen osallistuvan ryhmän muodostuminen	22
Tutkimuksen tekemisestä	24
Valokuvat	34
Kirjoittamisen haasteellisuus	36
Teoreettisen viitekehyksen muotoutuminen	38
Pohdintaa tanssista	40
Kommentaarin rakenne	44
OSA I	
Tutkimuksen alkupolkuja	47
1. Primitiivi- ja posturaalirefleksit	49
Primitiivirefleksit	50
Posturaalirefleksit	56
2. Omien opiskelujen yhteys	58
Tanssitaustani	58
Improvisaatio	59
Capoeira	61
BMC-menetelmä	63
Klassinen osteopatia	66
Kraniosakraalimenetelmä	69

3. Ruumiillisuus	72
Ruumis (keho)	74
Ruumiinskeema	74
Tilallinen ruumiillisuus	75
4. Liiketeematyöskentelyn alkutaipale ja sen mutkat ja mäet	78
Tunnin kulku	79
Liiketeematyöskentelyn alkupolkuja	81
Kevät 2009	85
Syksy 2009 – siirtyminen Teatterikorkeakoulun tiloihin	87
5. Liiketeemojen muutoksia	92

OSA II

Taipumaton salissa	97
---------------------------	----

6. Lähestymistapoja	98
Tila	98
Tyhjä tila - työskentelyasenne	101
Mielikuvatyöskentelyä	103
Toisto	109
Musiikin käyttö	110
7. Liiketeemat ja niistä nousseita huomioita	113
Keskilinja	116
Painonsiirto	118
Ristikkäislinja	119
Kurotus	121
Pään liikkeet	123
Säpsähdys	124
Toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu	
- ”täällä ei ole tilaa sulle”	126
Spiralisoituminen	129
Askeellus	130

Lantion liike puolelta toiselle - ”penninkorput”	131
Suljetut harjoitteet	133
8. Liiketeemojen avoimen tutkimisen ja tunnustelun muuntuminen esitykseksi (harjoitusjaksoksi)	136
Harjoittelua ja esityksen rakentamista	138
9. Empaattinen havainnointi ei sittenkään riitä - tarve tanssia itsekin	142
Liikkeellinen poiminta	147
10. Esityksen esiin tiivistämää	149
Hippa - sattumanvaraisuus	151
Kävely: arjessa ja taiteessa	152
Liiketeema tukirankana	155
Neljän kuvio - onko tämä kaunis?	157
Kaunis muisto menneestä	159
Katsotuksi tuleminen	160
Esitys Ruotuun taipumaton	163
Valokuvat	167
OSA III	
Pohdintaa opettamisen oppimisesta	253
11. Kohtaaminen	256
Kohtaaminen ja väärinymmärrys	261
Opettaja ja oppilas	262
12. Liikkeessä oppiminen	264
Sen osaa aina	269
Intuitio	271
Havainnoinnin harjoittaminen	275
13. Katsominen, katse	280
Katsominen	280
Kaksi tarinaa katsomisen tavoista	285

Salliva asenne	287
Häpeä	289
En nää! - ruumiinkuvaani	291
En nää! - vaikka katson	295
Katse esityksessä	299
Kauneus	303
14. Puhe tanssin opetuksen eleenä	305
Tehtävän mahdottomuus	308
Puhuva ilmaisu ja ele	310
15. Katseen ja kielen punos - halun lähteellä	315
16. Opettamisen oppimisesta	320
Pedagogiikkaa	321
Improvisatorinen opettaminen	323
Olen oppinut	327
Loppuliikkeet	328
Lähdeluettelo	333

Tiivistelmä

Taiteellis-pedagoginen väitöstutkimukseni Ruotuun taipumaton – tutkimusmatka tanssin improvisatorisen opettamisen oppimiseen näyttäytyy sekä oma-kohtaisena että jaettuna kertomuksena. Reflektoin tutkimuksessani vuosien 2008–2010 aikana toteutunutta liiketeematyöskentelyä ja siitä nousevia aiheita. Liiketeematyöskentely oli improvisatorista ja perustui primitiivireflekseistä poimittuihin seitsemään liikkeelliseen teemaan, jotka olivat säpsähdyks, kurotus, toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu, spiralisoituminen, lantion liike puolelta toiselle, pään liikkeet ja askellus. Työskentelyyn osallistui neljä tyttöä, jotka olivat aloittaessamme 10–12-vuotiaita. Päätimme työskentelymme esitarkastettuun esitykseen Ruotuun taipumaton, jota esitimme neljä kertaa Teatterikorkeakoululla tammikuussa 2011.

Yksi keskeinen menetelmällinen valinta tässä tutkimuksessa on ollut taiteelliselle tutkimukselle ominainen ote, tekemällä tutkiminen. Tämän tutkimuksen toimintamuotona oli salissa työskentely: kohtaaminen, liiketeeman päättäminen ja siitä sanan, mielikuvan ja liikkeen syklin kautta uuden liikekudelman kehrääminen, tanssiminen. Tämän työskentelyn aikana ja edelleen tutkimuksen kommentaaria laatiessani tulkitsin liiketeematyöskentelystä nousevia kysymyksiä, pyrkien artikuloimaan syntyvää ruumiillista tietoa kasvattaakseni ymmärrystäni siitä, minkä äärellä olin ja olin ollut. Vahvana ilmiönä nousi tarve tarkastella kriittisesti, jopa itsekriittisesti, omaa opettajuutta rakentavia käytänteitä. Kolmiosaisen kommentaarini aloitan avaamalla tutkimuksen alkutaipaleita ja omia aikaisempia opintojani. Hahmottelen peilauspintaa sille, mitä vasten asetan tutkimuksessani syntyviä aiheita. Samalla pyrin kokemaan yhteen sen, mistä opettamiseni ponnistaa ja mistä itse ponnistan tämän tutkimuksen tekemiseen. Toisessa osassa kuvailen salin tapahtumia ja avaan työskentelymme lähestymistapoja sekä yhteisiä löydöksiä ja oivalluksia. Liitän mukaan valokuvia niin työskentelystä kuin esityksestä, havainnollistaakseni kirjoittamaani ja kokemaamme, ja samalla pyrin siihen, että kuvat herättävät uutta ajatusta ja

tulkintaa. Kolmannessa osassa tarkastelen opettamistani ohjaavia ja määrittäviä tapoja ja käytänteitä. Pohdin pedagogiikkaa ja opettamisen tapoja ruumiillisuuden, kohtaamisen, katseen, puheen ja halun kautta. Pohdin itsessäni heräävää uutta pedagogista asennetta, joka kannattelee opettamisen tapojani ja johon tukeudun aktuaalisessa tunteilanteessa. Lopulta päädyn toteamaan, että opettaminen on jatkuvaa ja sulkeutumaton kysymistä oman toiminnan äärellä.

Abstract

This artistic pedagogical research “Ruotuun taipumaton – research journey on learning the improvised teaching of dance” is a both personal and shared reflection on a specific learning-teaching experiment that took place during 2008–2010. The learning-teaching experiment revolved around dance improvisation and was based on seven movement themes, which were selected from primitive reflexes. These themes were being startled, reaching, one side of the body flexes and the other extends, a spiral, a pelvic movement from side to side, movements of the head and a step. Four girls who were aged 10 to 12 when we started took part in this practical experiment. Our working process ended up with four performances at the Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki in January 2011.

One of the essential methodological decisions was to research by doing. Our practice was formed from getting together, entering into the space, deciding a movement theme, and from there to moving and dancing. The experiences arising from our practice I interpret with the intention to articulate the embodied knowledge to increase better understanding of the phenomena I was in. That aroused a strong need to explore with the self-critical view the habits and practices that construct my teaching and pedagogical attitude. I interpreted the experiences arising from our practice with the intention of articulating the related embodied knowledge in order gain better understanding of the phenomenon I was involved in. From this derived a strong need to self-critically scrutinize the habits and conventions that directed my teaching and pedagogical attitude. This commentary is divided into three sections. In the first, I bring out the beginning of the research and my earlier studies to create a surface on which I reflect the topics that occurred from the practice. In the second part, I describe different events and approaches in the studio together with the findings and insights that emerged. I have included photographs of the work and performances to visualise our practice; they are also intended to open up new thoughts and stories. In the third part I look into the habits and practices that control and define my

teaching and pedagogical attitude through corporality, encounter, gaze, speech and desire. I write about the new pedagogical attitude and approaches that I have learned during this research. Finally I reach the conclusion that teaching involves a continuous and open-ended questioning about one's own practices.

Kiitokset

Kymmenen vuoden matkaamiseni aikana on paljon ehtinyt tapahtua niin yksityiselämässäni kuin maailmalla. Toisinaan on ollut vaikeaa nähdä mitään ”tolkkua” siinä, että sulkeutuu pieneen tutkimuskammioonsa, omaan maailmaansa, kun muu maailma myllertää ympärillä. Mutta olen oppinut istuessani huoneessani ja matkatessani kirjoittamisen maailmassa, että ”kaikki muuttuu ja pysyvää on vain muutos” (Bashoo 2012), vaikka joulu ja juhannus tulevat joka vuosi, rahapula ei koskaan lopu ja yhden kysymyksen tilalle tulee aina uusia kysymyksiä. Olen oppinut, että tärkeitä on muistaa hymy, rakkaus ja hyväksyminen, mihin ikinä suuntaa hetkellisyydessään. Kiitoksia kaikille, jotka ovat kanssani jakaneet tätä matkaa!

Ensimmäiseksi haluan kiittää tutkimukseeni osallistunutta ryhmää. Kiitos Taipumattomat! Aino Niinivirta, Aura Latva-Somppi, Liisa Niinivirta ja Siiri Niinivirta – olette olleet tutkimusmatkani oppaita ja ohjastajia. Olette opettaneet minulle paljon. Olette opettaneet minua näkemään, puhumaan ja kirjoittamaan. Tanssimme yhdessä, pohdimme yhdessä, ihmettelimme yhdessä, viipyilimme ajassa, tilassa ja liikkeessä, yhdessä. Toivon, että kukin tahoillamme kohtaamme samankaltaisia yhdessäolon hetkiä, yhä uudestaan ja uudestaan.

Kiitos tyttöjen vanhemmat Maarit Piirainen ja Esa Niinivirta sekä Riikka ja Jouko Latva-Somppi, että luotitte minuun ja kannustitte meitä aina eteenpäin. Kiitos kauniista ja tärkeistä esitysten jälkeisistä keskusteluista ja kiitos siitä, että jaksoitte olla kiinnostuneita kaikesta, minkä äärellä olimme.

Kiitos Ervi Sirén tanssillisesta tuesta ja avusta. Keskustelumme olivat minulle tärkeitä ja antoisia. Aina harjoituksiemme jälkeen luotin hiukan enemmän huomiseen. Saana Kytömäki, olet liikkeen ja hetken kiinniottamisen mestari. Valokuvat, joita yhä uudelleen ja uudelleen selaan, avaavat sellaista liikkeellistä maailmaa, joka saa minut aina ihastuksesta sanattomaksi. Tunneilla olit yksi meistä, kamerasi kanssa, joukkoon sulautuen. Olit yhtä lailla kanssamme liike-teemojen tutkija ja tunnustelija ja onnistuit dokumentoimaan sen, mikä muutoin

minulta aina karkasi. Tanssitaiteen tohtori Soile Lahdenperä, olen saanut sinulta matkallani henkistä evästyistä ja kannustusta. Ystäväni Susanna Nurminen, naurusi on saanut minut jaksamaan. Soile ja Susanna olette sydämessäni.

Ohjaajani, taiteellisen tutkimuksen professori Leena Rouhiainen, tanssin tohtori Soili Hämäläinen ja tutkija Teija Löytönen, kiitoksia kaikesta tuesta, neuvoista, ehdotuksista ja kannustuksesta, joita olen teiltä vuosien aikana saanut. Kun olen matkan aikana kompastellut, kaatuillut ja eksynyt, niin olette nostaneet minut pystyyn ja ohjanneet löytämään uuden suunnan, jota kohti suunnistaa.

Olin jo karkaamassa omille teilleni, kunnes taiteellisen tutkimuksen professori Esa Kirkkopelto, pysäytit matkani jo ovella. Et päästänyt minua luikahtamaan ja keskeyttämään väitöstyötäni. Nyt olen tässä! Kiitos Esa! FT Hanna Järvinen, kapsahdan kaulaasi kiitoksesta, sillä sinun apusi niin englanninkielisten ”proposalien” rustaamisessa kuin viitteiden asettelussa oli korvaamatonta. Sinä mahdollistit konferenssimatkani. Tutkimuskoordinaattori Annika Fredriksson, halaus ja kiitos sinulle, tsemppauksesta, neuvoista ja avusta. Kiitos GAAL – Teija Löytönen, Eeva Anttila ja Hanna Guttorm – odottamattomasta, rohkeasta, mahtavasta, opettavaisesta, tutkivasta ja sydämellisestä sivupolusta tutkimusmatkallani. Kohtaamiset, keskustelut, salissa liikkumiset ja esiintymiset ovat olleet antoisia ja ennen kaikkea iloisia välikohtauksia akatemian vaateissa. Kiitos esitarkastajani, filosofian dosentti Jaana Parviainen, professori Pirkko Markula ja tanssitaiteen tohtori Riitta Pasanen-Willberg niin taiteellisen työni kuin kommentaarin rakentavista palautteista. Kiitos kielentarkistuksesta Merja Suomela, opin paljon omasta kielestäni ja opin myös sen, että haluan oppia lisää.

Suuri kiitos siitä, että jaksoin matkani kulmakiviltä ponnistaa eteenpäin, kuuluu tutkijakollegoilleni. Kiitos jo valmistuneille, sillä työnne ovat avustaneet minua matkassani. Kiitos väitöstyötään puurtaville, sillä puurtamisenne on kannustanut minua omalla matkallani. Olen saanut teiltä tukea, keskustelua, selkään taputusta ja ennen kaikkea sellaista ymmärrystä ja tukea, jota voi saada samankaltaisen tilanteen ääressä olevalta. Kiitos Tuuja Jänicke vinkeistä kirjoittamiseeni. Jaksoit myös muistuttaa minua syömisestä ja kotiin menosta, aina kun jähmetyin huoneeseeni. Kiitos Mikko Orpana ja Pessi Parviainen tavallisen epätavallisista ja oskilloivista keskusteluista, joiden jälkeen polku tuntui jälleen mielenkiintoiselta. Kiitos Otso Kautto, että olet.

Kiitän Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun Esittävän taiteen tutkimuskeskusta tämän tutkimuksen mahdollistamisesta ja saamistani matka-apurahoista ja työskentelyapurahoista. Sain mahdollisuuden olla tutkijakoulutettavana vuodet 2013–2015. Kiitän Teatterikorkeakoulua saamistani apurahoista. Kiitän Antti

ja Jenni Wihurin säätiötä saamastani puolivuotisesta työskentelyapurahasta. Väitöstyöni viimeistelyyn sain tukea myös ArtsEqual-hankkeelta, kiitoksia.

Kiitän ruotsinkielisen näyttelijätyön opinto-ohjelman oppilaita (S) kanssaolemisesta ja tärkeästä tarjoamastanne reflektiopinnasta, jota vasten olen voinut opettajana kasvaa ja kehittyä tutkimukseni aikana. Olen oppinut kanssanne paljon, ja olette jaksaneet kannustaa minua matkassani sekä olette jaksaneet ymmärtää sekoiluani (lähes kaikkea sitä). Kiitos vuosikurssit 2008–2013: Peter Ahlqvist, Andrea Björkholm, Kajsa Ek, Nils Granberg, Wilhelm Grotenfelt, Petter Kevin, Julia Korander, Iida Kuningas, Kira-Emmi Pohtokari, Matti Raita, Tinja Sabel, Sara-Marie Soulié, Christoffer (Coffer) Strandberg; 2011–2016: Emil Grudemo El Hayek, Jon Henriksen, Peter Hildén, Julia Högnabba, Mari-Helen Hyvärinen, Samuel (Samppe) Karlsson, Stella Laine, Elisa Makarevitch, Dennis Nylund, Amanda Nyman, Lilian Petterson ja Tom Rejström; 2013–2018: Wilhelm Enckell, Minni Gråhn, Petra Heinänen, Alexander Holmlund, Salla Loper, Liisa Tremmel, Alexander Wendelin, Klara Wenner Tångring ja Ole Øwre Storhaug; 2016–2019: Josefine Fri, Joel Forsbacka, Antonia Henn, Emilia Jansson, Matilda Kruse, Oksana Lommi, Herman Nyby, Martin Paul, Antti Saarikallio, Tom Salminen, Astrid Stenberg ja Emelie Zilliacus.

Kiitos tanssivat neitoset Olgat ja Muhevaiset, olemme tanssineet yhdessä jo kaksikymmentä vuotta Sipoossa ja Helsingissä, Petun saarella ja Karigasniemellä. Yhdessä tanssimisen aikana olemme kasvattaneet lapsemme, olemme itsekin kasvaneet ja viimeisen kymmenen vuoden aikana olette kannustaneet ja tukeneet minua väitöstyömatkassani tanssien ja keskustellen. Kiitos Anneli Johansson, Anni Sirkka, Anja Ojanen, Hanna Valtonen, Harriet Kolehmainen, Johanna Mikkonen, Minna Juntunen, Minna Asunmaa, Maija Aro-Salonen, Mervi Siikasaari, Outi Tirkkonen, Pirjo Sipi, Riikka Latva-Somppi ja Virpi Tammi. Kiitos Mervi osteopatiaosuuden tarkennuksista ja lisäehdotuksista.

Kiitos ÄIJÄT! Jaakko, Jussi, Ropo, Jouni, Patu, Tapsa, Kaide, Mustis, Roy ja Jari venyttelyistä, väitöstsemppauksesta ja hauskoista oluttarinoista. Olette jaksaneet haastaa minua pedagogiseen venyvyyteen jo kymmenen vuoden ajan, ja olen oppinut teiltä paljon.

Tutkimusmatkani tärkein tuki, perheeni, Armas Aallontieni, rakkaat poikani Tuure ja Teo, rakas äiti Terttu, rakas Itta-siskoni, rakas Vilma, rakas Vili, rakas Faku, teidän ei tarvitse lukea tätä opusta.

Johdanto

Taiteellis-pedagoginen väitöstutkimukseni näyttäytyy sekä omakohtaisena että jaettuna kertomuksena tanssin opettamisen oppimisesta ja tanssin oppimisesta. Tässä kommentaarissa reflektoin vuosien 2008–2010 aikana toteutunutta liiketeematyöskentelyä ja siitä nousevia aiheita. Motivaationi tutkimuksen tekemiseen on noussut tarpeesta tarkastella kriittisesti omia opettamiseeni liittyviä käytäntöjä, siis sitä, mitä teen, kun opetan. Tutkimuksen peruskysymykseksi kehkeytyi: millaista on opettaa tanssia, kun opetus-oppimistilanne perustuu primitiivireflekseistä poimittuihin liiketeemoihin ja työskentely on improvisaatioon perustuvaa? Primitiivirefleksit ovat aivorungon ohjaamia sikiöajan ja vastasyntyneen toimintoja, jotka rakentavat pohjaa myöhemmälle kehitykselle (Goddard 2002). Valitsin primitiivirefleksejä käsittelevästä kirjallisuudesta seitsemän liikkeellistä teemaa, jotka olivat säpsähdys, kurotus, toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu, spiralisoituminen, lantion liike puolelta toiselle, pään liikkeet ja askellus. Näitä liikkeellisiä teemoja minä ja osallistuva ryhmä tutkimme ja tunnustelimme kolme vuotta kestäneessä opetuskokeilussa. Työskentelyyn osallistui neljä tyttöä, jotka olivat aloittaessamme 10–12-vuotiaita. Päätimme työskentelymme esitarkistettuun esitykseen Ruotuun taipumaton, jota esitimme neljä kertaa Teatterikorkeakoululla tammikuussa 2011.

Kun liiketeematyöskentelymme loppui, odotin muutaman vuoden ennen kuin palasin salin tapahtumien ääreen, nyt todistaen niitä kuvina, videoina ja kirjoituksina. Työskentelystämme nousevia aiheita ja niistä nousevaa uutta tietoa olen pyrkinyt hahmottamaan seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia kokemuksia, oivalluksia ja ajatuksia liiketeematyöskentely herätti tutkimukseen osallistuvissa oppilaissa ja minussa?
2. Millaista oppimista ja millaisia opettamisen menetelmiä sekä pedagogisia periaatteita liiketeematyöskentelystä kehkeytyi?

3. Millaisena näen ja miten koen oman kehitykseni ja oppimiseni tutkimuksen asettamissa eri rooleissa: opettajana, taiteilijana ja tutkijana?

Näiden tutkimuskysymysten kautta olen asettunut tutkimukseni opetuskokeiluun havainnoimaan, tarkkailemaan ja tanssimaan. Tutkimuskysymysten avulla olen pyrkinyt lähestymään tyttöjen (oppilaiden) ilmentämää tanssia ja heidän sanallisia heijasteitaan omista kokemuksistaan niin tuntikeskusteluissa, kirjallisissa palautteissaan kuin esityksen jälkeisissä yleisökeskusteluissa.

Tähän tutkimukseen liittyvän esityksen nimi ja kommentaarin otsikko on Ruotuun taipumaton. Ilmaisulla on useita merkityksiä, ja tässä tutkimuksessa viitataan sillä erityisesti seuraaviin näkökulmiin: Opiskelemani primitiivirefleksiteoria keskittyy tutkimaan lapsen oppimis- ja käyttäytymishäiriöitä. En kuitenkaan tässä tutkimuksessa keskity häiriöihin, vaan enemmänkin erilaisuuteen. Etsiessäni Helsingin alueelta toimijoita, jotka työskentelevät primitiivirefleksien kanssa, löysin käsitteen ”erilainen oppija”¹, jolla viitataan oppimisvaikeuksiin. Ajattelin, että oppilas voi olla erilainen myös oman valintansa kautta. Oppilas ja opettaja voivat päättää olla seuraamatta vallitsevia käytänteitä ja sitä kautta tehdä toisin. Ruotuun taipumaton nimi viittaa myös siihen, että olen kokenut tanssin kentällä vallitsevat pedagogiset käytänteet pakottavina ja ohjaavina, joihin en opettajana enkä oppilaana ole tuntenut sopivani. Nimi viittaa siis moneen asiaan. Se viittaa siihen, että on erilaisia oppijoita. Se viittaa päätökseen tehdä ja toimia toisin niin tanssin opettamisessa, oppimisessa kuin tutkimuksessa. Nimi viittaa myös päätökseen tarkastella tanssissa ja tanssin pedagogiikassa vallitsevia käytänteitä ja tavoitteita sekä siihen, että kokeilemalla tutkii millaista opettamista ja oppimista syntyy uudenlaista otetta etsiessä ja liiketeemoja työstäessä.

Tutkimuksen taustaa

Tämän tutkimuksen tekeminen ei suinkaan ole edennyt suoraviivaisesti selkeään päätökseen ja tutkimusintressiin nojaten, vaan olen hiljalleen ajautunut kohti tutkimista. Ajautumistani ovat edistäneet opettamiseeni liittyvät omakohtaiset kysymykseni siitä, mitä tanssissa tulisi opettaa ja mitä oppilaiden tulisi tanssista oppia. En suinkaan ole yksin näiden kysymysten äärellä: tanssin tutkijat Heli Kauppila (2012) ja Isto Turpeinen (2015) ovat myös tuoneet esiin väitöstudiumissaan omaan opetukseensa liittyviä pohdintojaan. Kauppilalle (2012,

1 ks. <http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/>

13) oman tutkimuksen lähtökohtana on oman tanssinopettajuuden ”eettisen perustan koettelu ja pohdinta”. Hän kysyy: ”Mitä opetan, kun opetan balettia? Mitä muuta oppilaille välitty?” (Kauppila 2012, 14.) Turpeisella (2015, 23) on tavoitteena ”asioihin itseensä ja juuriin meneminen sekä toiminnasta nousevan kokemuksen tavoittaminen”. Hän kysyy: ”Kuinka tarttua johonkin joka virtaa?” (Turpeinen 2015, 35).

Liityn heidän seuraansa, ja vaikka jaamme samankaltaisia pedagogisia kysymyksiä ja hämmennyksiä, olemme kaikki valinneet omat tapamme tutkia omaa opettajuuttamme ja opettamisemme tapoja. Minä olen kymmenen vuoden aikana (2007–2017) joutunut monen valinnan ääreen. Valitsin tutkimukseni lähtökohdaksi sikiöajan ja vastasyntyneen toimintoja ohjaavat primitiivirefleksit. Valintaani vaikuttava seikka oli se, että primitiivirefleksien ilmenemisen ja hiipumisen tai integroitumisen rytmitys, on katsottu vaikuttavan myöhempään kehittymiseen, oppimiseen ja käyttäytymiseen (Goddard 2002). Tähän perustui tutkimussuunnitelmassani oleva esioletus siitä, mitä mielestäni olin tutkimassa ja tutkimuksella saavuttamassa. Uskoin kehittäväni tietynlaista liikemallin menetelmää, jossa ajatuksena olisi tasapainottaa oppilaan motorista toimintaa niin, että heikommat toiminnot vahvistuisivat, toisin sanoen ajatukseni oli löytää keinoja, joilla voisin tasapainottaa refleksien rytmitystä. Tämä puolestaan rakentaisi pohjan vaativampien liikkeiden harjoittamiselle. Tätä ajatusta vahvisti opintoni klassisessa osteopatiassa sekä opintoni Bonnie Bainbridge Cohenin kehittämässä BMC-menetelmässä (ks. osa I).

Aikaisemmat opetuskokemukseni ovat olleet vahvin vaikutin tutkimusmatkani aloittamiseksi. Monen vuoden ajan (vuodesta 1994) olen perustanut opettamisen vapaaseen liikkumiseen, improvisaatioon, jossa oppilas voi liikkua käyttäen niitä valmiuksia, joita hänellä on. Opetuksessani oli vahvasti ajatus, että sen tarkoituksena oli saada oppilaat innostumaan omasta liikkumisestaan ja löytää omat liikkeelliset ja keholliset mahdollisuudet liikkeen tuottamisessa. Käytin usein teemoja: keskilinjän ohittaminen, erirytmiset hyppyt, painonsiirto sekä tilan ja suuntien hahmottaminen. Käytin tunneilla niin tanssin kuin capoeiran opinnoistani opittuja liikeharjoitteita ja liikkeitä. Huomasin, että etenkin oppilaiden, joilla oli havaittavia hankaluuksia liikkumisessa tai oman toimintansa hahmottamisessa, fyysinen voima ja liikkeelliset taidot kehittyivät huomattavasti. Myös heidän keskittymisensä parani. Uskoin, että taitojen, joita näin, on täytyntä olla heissä jo olemassa ja jokin harjoitteista oli kohdannut ja herättänyt heidän liikunnallisen kykynsä ja mahdollisuutensa (potentiaalinen). Tosin oli myös mahdollisuus, että minä olin oppinut katsomaan ja tunnistamaan heille ominaisia tai-

toja ja liikkumisen tapoja. Niin tai näin, todistin tunneilla usein selittämättömiä, mutta aistittavia tapahtumia ja hetkiä, jotka nousivat tekemisestä ja toiminnasta. Lopulta kokemukseni haastoivat minut tarkastelemaan, oliko harjoitteissa ja työskentelytavassani jotain, mikä kohtasi oppilaat. Ryhdyin tutkimaan syvemmin niitä harjoitteita, joita teetin: keskilinjan ohittamista, painonsiirtoa, tilan ja suuntien hahmottamista.

Aloitin tämän tutkimuksen ja liiketeematyöskentelyn näistä lähtökohdista, mutta ajan kuluessa huomasin, että opettamisen ja oppimisen kysymykset saivat toisenlaisen painotuksen. Työskentelymme tämän tutkimuksen opetuskokeiluun osallistuvien tyttöjen kanssa vei minut suuntaan, jossa pohdin niin tanssin, ruumiillisuuden, oman elämäni tarinoiden, opettamisen, käsitteellisyyskysymysten, merkitysten, uskomusten ja tapojen merkityksiä siinä kohtaamisen hetkessä, jossa minä toiminnallistun opettajuuden kautta ja jossa toinen toiminnallistuu oppilaana.

Tutkimukseen osallistuvan ryhmän muodostuminen

Käynnistin tutkimukseeni liittyvän liiketeematyöskentelyn tammikuussa 2008. Siihen osallistui viisi 10–12-vuotiasta tyttöä. He olivat käyneet syyskuussa 2007 aloittamillani tanssitunneilla, jotka loppuivat jo saman syksyn joulukuussa oppilaiden vähyden vuoksi. Samanaikaisesti joulukuussa 2007 Teatterikorkeakoulun tutkimusneuvosto hyväksyi tutkimussuunnitelmani. Olin siinä tuonut esiin, että tutkimuksessani on toiminnallinen ja kokeileva jakso. Päätin hetken mieltäjohteesta kutsua syksyn loppuvilta tanssitunneilta kaikki halukkaat mukaan tutkimukseeni toiminnalliseen ja kokeilevaan jaksoon, ja mukaan ilmoittautui viisi oppilasta. Osallistuvan ryhmän kokoonpano oli mielenkiintoinen, sillä viiden oppilaan joukossa oli kolme sisarusta, kaksoset ja nuorempi sisko, sekä kaksi heidän yhteistä ystäväänsä. Ryhmän jäsenet siis tunsivat toisensa hyvin. Minä puolestaan tunsin heistä kolme entuudestaan, sillä he olivat käyneet tunneillani 6-vuotiaana.

Kerroin osallistujille tutkimukseni aiheesta ja siitä, millaisten teemojen parissa tulimme työskentelemään. Kysyin kirjallisesti lupaa heidän vanhemmiltaan siihen, että käytän syntyvää aineistoa tutkimuksessani, ja lupasin oppilaille, ettei heidän tarvitse tutkia mitään, vaan heidän päätehtävänsä tässä on tanssiminen. Tosin hyvin nopeasti osallistujista tuli kanssatutkijoita. Pidin silti lupaukseni, että en ”rasita heitä tutkimuksellisilla teorioilla”, kuten yksi heistä asian ilmaisi. Ymmärtääkseni kysymys oli enimmäkseen siitä, että he olivat huolissaan siitä,

tarvitseeko heidän lukea jotain. Kannustin heitä kyllä kirjoittamaan ja jaoin heille vihon, mutta en vaatinut kirjoittamista heiltä.

Vuoden 2008 lopussa yksi lopetti. Hän ilmoitti, että hän haluaa harrastaa jotain muuta. Minusta se oli ymmärrettävää, sillä alkuperäinen suunnitelma oli, että työskentelemme vuoden verran, mutta ajan kuluessa huomasin tarvitsevani lisää aikaa tarkastella ja edistää työskentelyämme aikana avautuneita ulottuvuuksia. Minulla oli aikaisempia kokemuksia lyhyistä opetusjaksoista, joiden tunsin aina jäävän kesken. Tätä työskentelyä en halunnut jättää kesken. Niinpä jatkaessamme keväällä 2009 mukana oli neljä tyttöä: Siiri, Aino, Liisa ja Aura (joista kolme olivat sisaruksia). Tässä tutkimuksessa käsittelemäni liiketeematyöskentely on kietoutunut heihin heidän ollessaan toimijoita ja tutkijoita yhdessä kanssani. Osallistujat, kukin yksilönä, toivat työskentelyyn ja tanssiin omanlaisen ”olostelun”, asenteen, jota voisi kuvata seuraavasti: rento, toimeen tarttuva, hengittelevä, tarkkaileva ja aisteja käyttävä. Olin työskentelymme alussa huolestunut siitä, onko ryhmän koko riittävä aineiston keräämiseen. Lisäksi olin huolissani ryhmän sisaruussuhteista ja siitä, miten sisarten välinen yhteistyö onnistuu. Ajattelin, että he saattavat olla riippuvaisia toistensa läsnäolosta, mikä tarkoittaisi sitä, että kun yksi on poissa, niin muutkin ovat poissa. Samalla kehitin itselleni kuvitelmia siitä, kuinka sisarusten väliset riidat saattaisivat siirtyä tunnille. Mielessäni kävi myös mahdollinen sisarusten välinen kateus ja kilpahenkisyys, joka toisaalta voisi haitata ryhmän ilmapiiriä.

Sain huomata jo keväällä 2008, että huoleni olivat turhia. Ryhmä oli riittävä ainakin siinä mielessä, että tunnit täyttyivät toiminnasta, joka vei pedagogista ajattelua ja tutkimustani eteenpäin. Myös sisaruus tavalla, josta olin ollut huolissani, ei tullut esiin missään vaiheessa, vaan ryhmän pienuus ja läheiset välit toivat työskentelyyn turvaa, läheisyyttä, avoimuutta ja rohkeutta. Ryhmästä tuli pieni ja suljettu oppilasyhteisö, jossa vuorovaikutus oli helppoa ja ilmapiiri oli avoin ja leikkisä. Oma vastuullinen roolini puitteiden luojana niin toiminnan kuin tutkimuksen suuntaajana omalta osaltaan vahvisti sen, että välillemme rakentui luottamus, joka mahdollisti yhteistoiminnallisen kokeilun ja itsetutkiskelun. Me toimimme ja tanssimme yhdessä, ihmettelimme ja keskustelimme yhdessä. Muodostimme ryhmän, jossa me kaikki olimme oppimis-opetustilanteessa aktiivisia osallistujia ja näin tutkimuksellisesti tasa-arvoisia (ks. Bray, Lee, Smith & Yorks 2000). Sovin tyttöjen kanssa, että saan käyttää heidän omia nimiä tässä kommentaarissa. Pyysin heiltä lupaa siihen, sillä en halua loitontaa heidän ääntä tuntemattomaksi ja himmeäksi anonymiksi. Olen ottanut tutkimuseettisesti huomioon tämän seikan ja se on vaikuttanut siihen, miten kirjoitan työskentelys-

tämme ja miten tulkitsem heidän puhettaan, kirjoitettuja reflektioita ja tunnilla tapahtunutta.

Tutkimuksen tekemisestä

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun jatko-opiskelijana olen sitoutunut tekemään taiteellista tutkimusta. Taiteellisessa tutkimuksessa taide ja akateemisuus taipuvat toisiaan vasten, jolloin tutkimuksen aiheet, kysymykset ja vastaukset ovat merkityksellisiä niin taiteen kuin akatemian maailmassa (Borgdorffin 2009, 2). Taiteellinen tutkimus rakentaa taiteen ja akatemian liitosta ja on usein taideyliopistoissa tehtyä tutkimusta, joka perustuu taiteelliseen toimintaan synnyttäen ja kehittäen uudenlaisia sekä tutkimus- että taiteen tekemisen menetelmiä (Borgdorff 2012, 3). Esitystaiteen tutkija Pilvi Porkola (2014, 20) tuo väitöstutkimuksessaan esiin, että taiteellinen tutkimus on yksi tapa kysyä, ”mitä taide on ja miksi teen sitä mitä teen”. Teatteripedagogiikan tutkija Mari Martin (2013, 17) toteaa väitöstutkimuksessaan, että ”tutkimus ponnistaa taiteilijan käytännön työstä”. Taiteellis-pedagoginen tutkimukseni pohjautuu taiteelliseen toimintaan ja pedagogiseen pohdintaan. Tässä tutkimuksessa taiteellinen toiminta on ollut valittujen liiketeemojen tutkimista ja tunnustelua, jota teimme liikkuen, kehräten liikekudelman, josta hiljalleen syntyi improvisaatiotanssia. Työskentelyyn syntynyt toimintatapa haastoi minut kriittisesti tarkastelemaan opettajuuttani rakentavia ja läpäiseviä toimintatapoja ja malleja. Olen tutkimusmatkani aikana pohtinut suhdettani niin taiteeseen, tanssiin kuin pedagogiikkaan. Olen liikkunut niin taiteen, ruumiillisuuden, pedagogiikan kuin taidepedagogiikan kentillä. Tanssipedagogiikan tutkija Eeva Anttila (2011, 151) kirjoittaa, että ”taide kantaa mukanaan viisautta, merkityksiä ja sivistystä”. Taidepedagogiikka tulee merkitykselliseksi tuossa ylittämisen siirtymäkohdassa, sillä se Anttilaa (2011, 151) lainatakseni ”pyrkii avaamaan taiteen tekemisen mahdollisuuden toiselle”. Taidepedagogiikka määrittyy oppimisen kontekstissa ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jossa päämäärä on avoin ja jonka sisältö täsmentyy toiminnassa. Taidepedagogiikan tutkimus ”edellyttää avointa ja ennakkoluulotonta asennetta sekä kriittistä suhtautumista niin pedagogiikan kuin taiteenkin perinteisiin ja auktoriteetteihin” (Anttila 2011, 5). Merkitykselliseksi minulle on noussut se, että taide välittyy ihmisen toiminnan kautta ja ”taidepedagogiikka edellyttää taiteen läsnäolon lisäksi aina ihmisen välistä vuorovaikutusta, jonka taustalla on pyrkimys vaikuttaa toiseen ihmiseen” (Anttila 2011, 6). Tämä ajatus risteilee toiminnassamme, työskentelyssämme ja oman opettajuuden pohdinnassa. Kysymykseksi on noussut, miten vaikutamme ja millaisessa vuorovaikutuksessa.

Yksi keskeinen menetelmällinen valinta tässä tutkimuksessa on ollut taiteelliselle tutkimukselle ominainen ote, tekemällä tutkiminen. Tekemällä tutkiminen suhteutuu taiteelliseen toimintaan, joka voidaan nähdä toimintana, joka liikuttaa ja liikuttaa elämän rakenteita. Tällä tarkoitan, että toiminta itsessään luo muutosta, elää muutoksessa ja muutoksesta. Taiteellisen tutkimuksen asiantuntijan Henk Borgdorffin (2012, 21, 38–39) mukaan taiteelliset toiminnat ovat ei-kielällisiä ja ei-käsitteellisiä, jotka lainaavat itsensä moninaisille ja kaksiselitteisille tulkintoille. Ne ovat performatiivisia, sillä ne tekevät meille jotain, saavat meidät liikkumaan, muuttavat ymmärrystämme ja maailmankuvaamme. Taiteelliset toiminnat ovat myös ilmaisevia, sillä ne esittävät, heijastavat, artikuloivat ja kommunikoivat tilanteita ja tapahtumia omalla tavallaan. Ne ovat tunnepitoisia, koska ne puhuttelevat psykologista ja emotionaalista elämäämme. Tekemällä tutkiminen mentelmänä sisältää edellä luetellut ainekset. Työskentelyssämme merkittävää oli ilmenevä liike ja liikahdus, jota ei voinut selittää auki. Samalla tuo liike ja liikahdus synnytti aina seuraavan liikahduksen näin tarjoten meille kokemuksia, jotka kasvattivat ymmärrystämme kinesteettis-liikkeellisen kehomme mahdollisuuksista. Tämä puolestaan muutti asennetta niin omassa toiminnallisuudessa kuin tavassa olla maailmassa. Liiketeematyöskentelystä nouseva liikekudelman heijasti sitä hetkeä, missä ja milloin liike ilmeni. Tämä puolestaan mahdollisti minun roolini katsojana, syntyvän liikekudelman todistajana. Rakensin omien kokemusteni kautta tulkintaa, joka kasvatti ymmärrystäni niin itsestäni kuin siitä, minkä äärellä olin. Olin liikkeen, ruumiillisen tiedon ja kehittyvän taidon eli oppimisen äärellä. Borgdorffin (2012, 38–39) mukaan taiteellinen toiminta on reflektiivistä, sillä siinä käsitteet ja teoriat, kokemukset ja ymmärrykset kietoutuvat toisiinsa, niin että se on sidoksissa ja sulautettuna ympäristöön, tapahtumiin ja tapahtuvaan. Mielestäni taiteellisen toiminnan sidonnaisuus ympäristöön nosti tarpeen ryhtyä tarkastelemaan omien käytänteiden kautta omaa opettajuutta. Sillä tutkiessamme ja tunnustellessamme liiketeemoja heijastimme niitä siihen maailma, josta kukin meistä tuli. Tunneille heijastuva moniulotteinen maailma kutsui minut pohtimaan omaa positiotani tanssitaiteen opettaja-tutkijana. Ryhdyin tarkastelemaan arvomaailmaani ja niitä tapoja ja käytänteitä, joista opettajuuttani uutan. Ryhdyin tutkimaan opettamistani määrittävää maailmaa.

Borgdorffin (2009, 7) mukaan taiteellisessa tutkimuksessa olemme kiinnostuneita taiteen tekemisen sisältämästä esireflektiivisestä ja ei-käsitteellisestä sisällöstä, joka pohjimmiltaan mahdollistaa avoimen näkökulman siihen, mitä on tai mitä voisi olla. Hänen mukaansa taiteellinen tutkimus tulee ymmärtää pohjimmiltaan keskeneräisen tai loppumattoman kriittisen pohdinnan harjoit-

teena ja käytäntönä, sillä taide antaa mahdollisuuden tarkastella kriittisesti sitä, mitä todellisuus on ja miten me itse todellistumme (Borgdorff 2009, 6). Taiteellisessa tutkimuksessa tekijä ja tekemisen kohde eivät muodosta subjekti–objekti-suhdetta. Myöskään tutkija ja taiteellinen toiminta eivät ole erillisiä toisistaan. Taiteellinen tutkimus on itsessään ehdotus ja projekti (hanke), joka tarjoaa mahdollisuuden katsoa taiteellisia käytänteitä eri tavoin ja artikuloida niiden tiedollisia mahdollisuuksia. Taiteellisessa tutkimuksessa taide ja taiteellinen toiminta voidaan nähdä niin tutkimuksen menetelmänä kuin tutkimuksen tuloksena. (Borgdorff 2012, 12.)

Miten tämä käsillä oleva taiteellinen tutkimus rakentuu ja millainen tutkimusote siihen rakentui? Työskentelymme ja tämän tutkimuksen lähtökohtana olivat liiketeemat, joita tutkimme ja tunnustelimme liikkuen. Astuimme saliin, oppilaat tanssia harrastavana ryhmänä ja minä tanssin opettajana ja aloittavana jatko-opiskelijana. Meillä oli toiminta, saliin tuleminen, kohtaaminen, liiketeeman päättäminen ja siitä sanan, mielikuvan ja liikkeen syklin kautta uuden liikekudelman kehittäminen. Tutkimuksellinen ote, tietoisuus siitä, että kyse ei ole ainoastaan tanssin oppimisen ja opettamisen tapahtumasta vaan taustalla kehää vaatimus ”uuden” tiedon synnyttämisestä, määritteli työskentelyämme. Tunneille rakentui tietty struktuuri, joka mahdollisti avoimen tunnustelevan otteen. Minun tehtäväni niin tunneilla kuin tutkimuksessa määriytyi ja selkeytyi ajan mittaan. Alussa toimin vielä hyvin tyyppillisesti omien tapojeni mukaisesti ja pyrin pitämään tanssitunnin, johon otin mukaan aina valitsemani liiketeeman. Tätä tapaa ohjasi vahva esioletus liiketeemojen tarkoituksesta ja merkityksestä tanssin opetuksessa. Tarkastelin salin tapahtumia tiettyjen esioletusten ja ennako-odotusten varassa. Toimintani ja tutkimuksellinen otteeni eivät tässä kohtaa vastanneet taiteen kutsuun, enkä saavuttanut toiminnan esireflektiivistä ja ei-käsitteellistä tasoa. Koin toistavani jo opittuja tapojani ja tottumuksiani. Onnekseni liikkeen omalakisuus, syntyvän liikekudelman yllätyksellisyys ja ilmenevä tanssi, joka rakensi omaa tilaansa ja aikaansa, omaa muuntuvaa maailmaansa, kuljettivat minua suuntaan, jota en voinut kontrolloida, ennalta tietää enkä edes aavistaa. Tällöin tarvitsin uskallusta hyväksyä se, että niin työskentelymme liiketeemojen kanssa kuin ”tutkimusideani” suuntautuivat aivan omaan suuntaansa. Ei lainkaan sinne, mihin olin ne kuvitelmissani asettanut. Hyväksymiseni myötä minun täytyi luopua kuvitelmistani ja esioletuksistani. Tämä laittoi liikkeelle kysymyksen opettamisesta ja opettamisen tavoistani. Hiljalleen luovuin ennakoajatuksesta, että tutkimuksessa tehtäväni oli soveltaa liiketeemojen ulottuvuutta jo omaksumaani tapaan opettaa tanssia. Työskentelymme jatkuessa osallistuin itse yhä enemmän

tanssijana liiketeemojen tutkimiseen ja tunnusteluun ja opettamisen kysymys nousi yhä vahvemmin esiin. Lopulta luovuin siitä, mitä mielestäni tanssin opettaminen on ja miltä tanssin tulisi näyttää. Luovuin ajatuksesta, että minun tulee opettaa liiketeemoja tanssin kautta tai opettaa tanssia liiketeemojen kautta. Irtisanouduin minua askarruttavasta problematisoinnista tanssin liikkeiden merkityksestä ruumiin taitojen kehittymiseen. Jouduin aktiivisesti kieltämään nousevia mielikuvia siitä, millaista liikettä tulisi syntyä, millaisia kehonlinjoja meidän tulisi tavoitella tai onko liike sulavaa ja notkeaa. Lopulta olin tilanteessa, jossa tunneilla ei enää ollut mitään tiettyä tavoitetta, vaan olimme valmiita yllätykselliseen, uuteen ja senhetkisyudessa syntyvään. Tavoitteenamme oli jokin ja jotain, mutta ei mitään määriteltyä. Liu'uimme ja liikuimme tunnustelun ja tutkimisen ulottuvuudessa ja annoimme itsemme kokea.

Kun katsoin tunneilla edessäni paljastuvaa liikettä ja osallistuin liikekudelman syntyymiseen niin katsoja-kokijana kuin aktuaalisesti tanssimalla, pyrin tarkentamaan otettani siihen tilaan (hetkeen), jossa tuntematon, vieraus, lävisti totunnaisen ruumiini ja totunnaiset tapani. Keskityin yhä enemmän harjoittamaan kykyäni nähdä, minkä myötä pyrin vapautumaan niistä ennakoasenteista ja odotuksista, jotka mielestäni estivät tätä näkemisen tapahtumaa. Otteemme oli improvisatorinen. Kukin tunti ja aihe, vaikka ne seurasivatkin tiettyä tunti-rakennetta, elivät vahvasti kiepsahdellen ja kääntyillen. Jopa toisto, sen kumpuilevassa ja muuntuvassa olemuksessa, tuntui aina erilaiselta. Värähtelevältä. Epätasapainoiselta. Innostavalta. Olin taiteellisen tutkivan toiminnan äärellä. Olin toiminnan keskellä, olin opettaja ja oppilas, tutkija ja tutkittava.

Borgdorff (2012, 49) tuo esiin, että taiteellisessa tutkimuksessa tutkija käyttää moninaisia menetelmiä paljastaakseen ja artikuloidakseen prosessissa ilmenevää hiljaista tietoa. Monimenetelmällisyys mahdollistaa samanaikaisen taiteellisen toiminnan, tuotoksen ja tutkimustuloksen syntyymisen. Tutkimusotteen valinnasta olen samaa mieltä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tutkijan Hannu L. T. Heikkisen (2001, 19) kanssa, sillä hänen mielestään tutkija valitsee tutkimusotteensa sen varassa, ”miten hän ymmärtää tiedon ja millä tavalla maailma on hänelle olemassa”. Hän tuo esiin, että tutkijan lähestymistapa kytkeytyy myös tutkijan olemassaolemisen tapaan ja maailmankuvaan (ibid.). Omiin valintoihini on vaikuttanut se, miten mielestäni työskentelen, miten näen itseni niin taiteilijana, opettajana kuin tutkijana ja millaisena näen ja koen akateemisen tutkimisen maailman sekä tanssin ja opettamisen maailman. Usein valintani ovat olleet intuitiivisia, sillä niitä ovat määrittäneet ennen kaikkea liiketeema-työskentely ja sen tapahtumat, kokemukset ja tuntemukset. Valintaani on myös

vaikuttanut se, minkä kautta tunnen onnistuvani sanoittamaan kokemuksiani, sitä nähtyä liikkeen ilmenemistä, johon ei sana eikä käsite yllä kiinnittymään, joka luiskahtaa aina otteesta ja jatkaa virtaustaan. Vuonna 2013 Teatterikorkeakoulun Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksen tohtoriopiskelijakollega Jana Unmüßig kysyi omassa tutkimuksessaan: ”What do I do when I do what I do?” Tämä kysymys, ”mitä teen kun teen”, tarjosi minulle lähestymistavan siihen kohtaan, josta opettamiseni kehräytyy, tapoihini ja uskomuksiini. Tutkimuksen aikana ryhdyin kriittisesti tarkastelemaan oman toimintani perustoja, opettamisessa ja tanssimisessa olevia totunnaisia tapojani. Totunnaiset tavat voidaan nähdä ruumiillisena mahdollisuutena (oman toiminnan potentiaalina) sekä avoimena toiston ja kerrostumien tuotoksena. Minä tarkastelin omia totunnaisia tapojani näkökulmasta, jossa ne ovat rakentuneet enemmänkin jäykiksi ja joustamattomiksi tavoiksi ja uskomuksiksi, jotka pahimmillaan vaikeuttavat tai jopa estävät niin uuden oppimista kuin uuteen sopeutumista. (Ks. Mauss 1973; Ingold 2010.) Työskentelymme edetessä halusin yhä enemmän muutosta ja murtumia totunnaisiin tapoihini. Väitöstutkimuksessa ja etenkin pedagogisessa tutkimuksessa muutos on olennaista ja jopa tutkimukseen liittyvää. Turpeinen (2015, 80) toteaa omassa muutosmatkassaan:

luovuin toimimattomasta tavastani kohdata – oppilaat. Siirsin asteittain käsitykseni syrjään. Ryhdyin havainnoimaan opettajana toimimistani ja tavoittelin toiminnan (tanssin) kautta kokemuksiani sellaisena kuin ne ilmaantuivat.

Luotin siihen, että omien tapojen ja tottumusten tarkkailu, havainnointi ja jopa analysointi avaavat uudenlaisia näkökulmia siihen, miten ne määrittävät suuntautumistani ja suhtautumistani niin kohtaamiini kuin tekemiini asioihin ja aiheisiin. Aloittamallani muutosmatkalla tarvitsin toisten apua ja kannustusta. Tarvitsin toiseutta ymmärtääkseni itseäni. Liiketeematyöskentelyssä tunneilla ollut turvallinen ilmapiiri rohkaisi minua ottamaan riskejä. Uskalsin viipyillä ei-tietämisessä, toivottaa tervetulleeksi vierauden, luopua ennako-oletuksistani, sillä ei-tietämisen kohtaamisessa omaan ammatilliseen kokemukseen pitää nojata samaan aikaan kun se tulee hylätä (Heimonen et al. 2015, 27). Uskalsin tehdä virheitä. Annoin itseni viipyillä, kunnes minulla ei ollut tarvetta mihinkään. Silloin vasta pystyin tarttumaan minulle ojentuvaan ja tekemään oivalluksia. Hämmennys, sekasorto, epäjärjestys, outous, vieraus ja arvoituksellisuus ovat seuranneet mukana kulkijoina läpi tutkimuksen. Herkistyminen nouseville ilmi-

öille, oivaltaminen ja itsestäänselvyyksien huomaaminen ovat olleet sekä tutkimuksellisia että opettamiseen liittyviä otteita, joita olen pyrkinyt vahvistamaan (harjoittelemaan). (Van Manen 2014, 68.) Lopulta pääsin tutkimukseni ytimeen, jossa reflektoin omaa opettamisen oppimisen matkaa oman taiteellis-pedagogisen toiminnan kautta. Tavallaan oppiessani aina jotain uutta tanssin opettamisesta otin myös askeleen tutkijana ja toisin päin. Tutkiminen ja opettaminen eivät olleet toisistaan erillisiä, vaan yhdessä käsikynkkää kulkevia, jolloin jokainen askellus ja pysähdys vaikuttivat molempiin.

Tutkimuksessani oleva fenomenologinen ote nousi vahvasti esiin, kun purkaessani toimintatapojani tunsin tarvetta löytää jotain, mihin nojautua. Nojauduin havaitsemisen harjoittamiseen, omien kokemusten tunnistamiseen, omien käytöstapojen ja tunnetilojen tarkasteluun, jotka voidaan nähdä fenomenologisina otteina. Itse fenomenologisessa mentelmässä avainsanana on tutkijan oma kokemus, jonka tulee avautua tutkijalle elettyinä todellisuutena eikä passiivisena mielikuvana (Anttila 2006, 329). Mutta on huomioitava, että en käyttänyt tutkimuksessani fenomenologiaa tutkimusmetodinä, vaan enemmänkin poimin käsitteellisiä työkaluja, joita fenomenologia tarjosi. Tämä auttoi minua eteenpäin niin salissa tapahtuvassa työskentelyssä kuin kirjoittamisessa. Omassa tutkimusmatkassani minä tavallaan ajauduin fenomenologiseen otteeseen kokiessani, että tavanomaisella opettamiseen liittyvällä tavalla en päässyt salissa tapahtuvan ääreen enkä siihen kiinnittymään. Etenkin havainnon harjoittaminen auttoi minua, sillä fenomenologisessa menetelmässä tutkijan tulee irtautua kaikista ennakkokäsityksistä ja oletuksista ja ottaa asia niin kuin se hänelle avautuu. Merkittävää on, että havaittava (aineisto) on suoraan käytännöstä ja toiminnasta nousevaa, ja sitä tutkija havainnoi ja koettaa koko ajan aktiivisesti oivaltaa, mistä on kysymys. (Anttila 2006, 329.)

Fenomenologiaan tutustuessani huomioin, millaisia osaamisia minun tuli kehittää itsessäni työskennellessäni ryhmän kanssa. Hiljalleen tukeuduin omaan ruumiilliseen hiljaiseen tietoon sekä intuitioon, jonka avulla toimin tunneilla. Tunnustelin, aistin, kuuntelin, katsoin ja koskin. Uudenlainen toimintani synnytti uudenlaista ymmärrystä niin opettamisesta, tutkimuksen tekemisestä, tanssista kuin oppimisesta. Huomioin omia tapojani ja huomioin sellaisia aiheita ja olotiloja itsessäni, jotka mielestäni estivät minua avautumasta salin tapahtumille ilman ennako-oletuksia. Nämä huomiot kutsuivat minut refleктоimaan toimintaani itsekriittisesti, sillä jokin itsessäni, oli se kuva, tunne tai uskomus, esti minua luopumasta tietyistä käyttäytymismalleista. Tämä johdatti minut psykoanalyysin pariin, sillä lähdin purkamaan tätä niin kutsuttua solmukohtaa ruumiinkuvan

kautta ja siitä tieni jatkui syvemmälle lacanilaiseen psykoanalyysiin, jonka avulla avaan ja selkeytän arkiminän suhdetta taiteilija-opettajuuteen. Lacanin psykoanalyttinen ote vastasi kysymyksiini minän ja opettajan välisyydestä ja siitä, millainen arvomaailma minulla opettajana on ja millaiseksi toivon sen tulevan.

Tekemällä tutkiminen viittaa tässä tutkimuksessa ennen kaikkea siihen taiteelliseen toimintaan, joka eli liiketeematyöskentelyssämme ja oli liiketeemojen liikkeellistä tutkimista ja tunnustelua. Tekemällä tutkiminen viittaa myös kirjoittamisen prosessiin, jonka avulla artikuloin ja selkeytin kasvavaa ymmärrystäni siitä, minkä äärellä olin ollut, ja siitä, miten liiketeematyöskentelystämme nousseet aiheet suhteutuivat ja muuttivat tanssin ja liikkeen opettamistani. Menetelmissä, joita rakentui tutkimuksen tekemiseeni ja opettamiseeni, on jotain yhtenäistä ja samankaltaista sekä erkanevaa ja erilaista kuin toimintatutkimuksessa. Avaan hiukan toimintatutkimuksen periaatteita tuodakseni esiin, miten tutkimukseni suhteutuu ja mitä erilaista siinä on toimintatutkimukseen verrattuna. Tämän vertailun teen selkeyttääkseni laajempaa taustaa taiteellisen tutkimukseni menetelmävalinnoille.

Yksinkertaistaen toimintatutkimus voidaan ajatella lähestymistapana,

- a) jossa tutkija osallistumalla kiinteästi tutkittavana olevan kohdeyhteisön elämään pyrkii yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa ratkaisemaan jotkin ratkaistaviksi aiotut ongelmat, saavuttamaan yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa asetetut tavoitteet ja päämäärät (Suojanen 1992, 13)
- b) joka on itsereflektoiva ja jossa tarkoituksena on lisätä tarkoituksenmukaisuutta ja pätevyyttä omissa sosiaalisissa tai kasvatuksellisissa käytännöissä, ymmärtää näitä käytäntöjä ja olosuhteita, joissa käytäntöjä toteutetaan (Suojanen 1992, 13).

Pedagogiikan tutkijan Ulla Suojasen (2004) mukaan toimintatutkimukseen liittyy aina omakohtaisia ja kokonaisvaltaisia kokemuksia sekä tutkittavana ja kehitettävänä olevasta ilmiöstä että omasta toiminnasta. Tämä mielestäni suhteutuu tämän tutkimuksen opettajuuden tarkasteluun. Toimintatutkimuksessa huomio kiinnitetään ”käytännön tilanteiden ja toiminnan tutkimiseen sekä asianosaisten aktiiviseen osallistumiseen” (Suojanen 1992, 14). Tutkimuksen aikana noussut vahva tarve muuttaa omaa käytäntöään on tämän tutkimuksen ydintä. Liiketeematyöskentelyssämme painotin itseohjautuvuutta, sitä, että jokainen meistä on ilmiön äärellä omakohtaisesti ja yksilöllisesti. Erotuksena toimintatutkimukseen,

jossa usein tarkoituksena on parantaa yhteisön tai ryhmän toiminnallisuutta, tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ollut kehittää ryhmän toiminnallisuutta, sillä muodostamamme yhteinen kokonaisuus toimi jo alusta asti omanlaatuisenaan, omanlaisiaan käytäntöjä rakentavana ryhmänä, joka lopulta haastoi minut pohtimaan omia opettamisen käytänteitä ja tapoja.

Samankaltaisuutta toimintatutkimuksen kanssa löydän pyrkimyksestä vapautua epätarkoituksenmukaisista, tehottomista, epätasa-arvoisista ja epätyytyttävistä rakenteista, jotka rajoittavat kehittymistä ja itseohjautuvuutta (Suojanen 2004). Toimintatutkimuksen tarkoituksena on vahvistaa kriittistä lähestymistapaa, jolloin ”tutkija ei vain tajua oman toimintansa perusteita, vaan hän pyrkii myös tietoisesti vapautumaan virheellisiksi tai epätyytyttäviksi osoitautuneista uskomuksistaan ja toimintatavoistaan” (Suojanen 2004).

Heikkisen (2001, 23) mukaan tutkija itse on toimintatutkimuksen tutkimusväline ja merkitystä on sillä, miten tutkija asettuu suhteisiin tutkimiansa sosiaalisten käyntien kanssa. Tutkijan oma tausta vaikuttaa siihen, millainen henkilökohtainen suhde tutkittavaan kohteeseen syntyy ja mikä on se konteksti, jossa toiminta tapahtuu. Tämän näen tavallaan suhteutuvan omaan tutkimusotteeseeni siinä, miten toimintamme rakentui ja etenkin tanssi ja tanssiminen nousivat minun tieto- ja kokemuspohjastani. Tavallaan se, miten rakensimme tuntistruktuurin, nousi vahvasti aikaisemmista kokemuksistani, ja toisaalta kyseinen strukturi mahdollisti avoimen ja vapaan toiminnan, joka haastoi minut tutkimaan ja pohtimaan niitä uskomuksia ja käytänteitä, joista olin tuntistruktuurin rakentanut.

Tutkimuksessani juuri oman toimintani tarkastelun ja siitä oman pedagogisen ymmärryksen ja toiminnan kehittämisen voidaan katsoa nivoutuvan toimintatutkimukselliseen otteeseen (ks. Suojanen 2004). Mutta tutkimusotteeni poikkesi toimintatutkimuksen suunnittelu-toiminta-havainnointi-reflektointi-kehästä siten, että kyseisestä kehämäisyydestä tuli enemmänkin verkkomainen ja rihmastollinen, jossa suunnittelu, toiminta, havainto ja reflektointi kulkivat samanaikaisesti, sinkoillen, epäliniaarisesti ja intuitiivisesti. Silti toimintatutkimuksen keskeinen piirre reflektointi on ollut myös tässä tutkimuksessa tärkeä tutkimisen tapa. Suojanen (2004) mukaan reflektiokäsité voidaan tiivistää seuraavasti: ”reflektio on oppimisen yhteydessä yleiskäsité niille affektiivisille ja kognitiivisille toiminnoille, joissa ihminen tutkii kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason”. Suojanen (2004) mukaan reflektoinnilla tarkoitetaan muun muassa ”ihmisen ajattelua itsekseen, asioiden ja toimintatapojen pohtimista ja kyseenalaistamista, ihmisen sisäisen ja ulkoisen maailman vuoro-

vaikutusta”, joka ennen kaikkea edellyttää kykyä nähdä ongelmia, hämmästellä asioita ja sietää epävarmuutta. Reflektointia tapahtui koko työskentelyämme ajan. Tärkeintä oli halu muuttua ja kehittyä, sillä en usko, että ilman sitä olisin kyennyt kohtaamaan sen laajan ja syvän ei-tietämisen, johon astuin luopuessani tavoistani ja tottumuksistani. Etenkin tämän kommentaarini kolmannessa osassa olen kyennyt ottamaan etäisyyttä ja tarkastelemaan käyttäytymistäni ulkopuolisemmin silmin. Tähän en olisi kyennyt yksin, vaan tyttöjen, ohjaajien, muiden jatko-opiskelijoiden ja opettajien tuki ja keskustelut olivat arvokkaita lisämenetelmiä painiessani oman ongelmani parissa.

Heikkinen (2001, 22) tuo esiin, että toimintatutkimus tuottaa pikemminkin henkilökohtaista kuin objektiivista tietoa, joka nostaa tutkijan subjektisuuden prosessin keskiöön, jolloin tieto rakentuu paikallisena ja suhteellisena muodostelmana. Mutta toisaalta hän tuo esiin, että subjekti rakentuu ihmisten välisyytenä, jolloin tieto voidaan ymmärtää keskustelun kuluessa syntyväksi muodostelmaksi. Hänelle jälkimmäinen ajattelutapa merkitsee tutkijana sitä, että hän tutkimuksellaan esittää keskusteluun vaihtoehtoisia näkökulmia, ei yhtä totuutta (Heikkinen 2001, 23). Tämä tavallaan liittyy tutkimuksessani oman opettajuuden tarkasteluun, etenkin kolmannessa osassa, jossa pohdin opettamisen oppimista. Pysin liittämään pohdintani siihen yhteiseen keskusteluun, joka liiketeematyöskentelyssämme syntyi, ja niihin nouseviin ajatuksiin ja hämmennyksiin, joita yhdessä jaoimme. Samalla tämä liittyy siihen, millainen on tämän tutkimuksen yleistettävyyden, sillä kun tutkimus kohdistuu johonkin tiettyyn kohteeseen ja siinä tapahtuvan toiminnan kehittämiseen, tutkimuksen suora tulosten yleistettävyyden vaikeutuu. (Suojanen 2004.) Tässä tutkimuksessa kiteytän lopussa moniäänisyyden ja moninaisen ruumiillisen tiedon vaihtoehdoksi, yhdeksi avoimeksi, jatkuvasti liikkeessä olevaksi näkökulmaksi.

Tämän tutkimuksen kulussa tapahtunut opetuskokeilu ja sen reflektointiprosessi on ollut hyvin ainutkertaista, ja se, mitä me siitä opimme, elää meissä tutkimukseen osallistuvissa ja kulkee eteenpäin omalla tavallaan. Kuten Suojanen (2004) kirjoittaa, ”toimintatutkimuksen kuluessa saatua tietotaitoa ei voi siirtää sellaisenaan toisille, vaan tutkimusprosessi on omakohtaisesti koettava, jotta kehittyminen olisi mahdollista”.

Mitä muuta tein liiketeematyöskentelyn ohessa? Dokumentoin työskentelyämme videoiden sitä, ja vuonna 2010 mukana tunneilla oli valokuvaaja Saana Kytömäki kuvaamassa työskentelyämme neljällä eri tapaamiskerralla. Kaikkiaan videon opetustunteja kahdeksan kertaa kolmen vuoden aikana sekä taltiointien esityksen jälkeiset yleisökeskustelut. En voi sanoa pitäneeni perinteistä narratiivista

päiväkirjaa, vaan omat muistiinpanoni ovat hajanaisia keskeneräisiä lauseita, huomioita, hymähdyksiä nähdystä, kuullusta ja koetusta, vihoissa, kirjojen ja luentomuistiinpanojeni ohessa, sanoja keltaisilla Post it -lapuilla sekä saneluja mp3-soittimeen. Annoin aina kauden alussa tytöille vihot, joihin he voivat omalla ajallaan kirjoittaa kokemuksiinsa, tuntemuksiinsa, mitä tahansa tunteista nousevaa. Mieleeni ei silloin tullut, että olisimme voineet kirjoittaa myös tuntien aikana. Tähän vaikutti se, että olin luvannut tytöille, että heidän ei tarvitse ”tutkia mitään” vaan tanssiminen on heidän tehtävänsä. Lopulta keväällä 2011 sain heiltä hyvin omaperäiseen muotoon asetetut ja kirjoitetut reflektoinnit, jotka painottuivat syksyyn 2010, jolloin rakensimme tulevaa esitystä, ja esitykseen itseensä. Työskentelystäimme kertyi monenlaista taltiointia ja muistiinpanoa eli aineistoa: videotallenteita opetustilanteista ja esityksistä sekä yleisökeskusteluista, valokuvia, tyttöjen kokemukserrontaa, omat muistiinpanoni ja saneluni. Mutta mitä niille ja niillä lopulta tein?

Olen katsonut kuvia ja esitysvideoita sekä kuunnellut yleisökeskusteluja yhä uudestaan ja uudestaan. Mitä minun tulisi katsomastani materiaalista poimia, etenkin tutkimuskysymysteni kannalta? Usein kysyin itseltäni, mitä aineisto oikeastaan on. Postkvalitatiivisen tutkimuksen tutkija professori Mirka Koroljungberg ja kielen ja diskurssin tutkija professori Maggie MacLure (2013) pohtivat artikkelissaan, miten luoda omassa tutkimuksessaan ja opettamisen käytänteissä uudenlaista suhdetta aineistoon. He ehdottavat, että aineisto voi olla myös jotain tekemätöntä, ilmestymätöntä, mennyttä, uudelleen ajateltua, henkähäisiä, hiukkasia tai jopa vasta tulevaa. Viipyilin muistiinpanojen, kirjoitusten, valokuvien ja muistojeni äärellä ja odotin, että jotain paljastuisi, jokin kutsuisi – henkäys, hiukkanen. Odotin ja viipyilin muistoissani ja kokemuksissani. Käytin aikaa, osittain käytännön sanelemana (rahoitus ja ajankäyttö) ja osittain, koska en muuta pystynyt enkä osannut. Mutta aika tarjoaa mahdollisuuden viipyillä, jos sen itselleen mahdollistaa, eikä se aina ollutkaan helppoa, sillä odottaessa oli samalla äärettömän hankalaa irrottaa tutkimuksesta jatkumona kulkeva elämä. Opetin edelleen lähes päivittäin. Opetin ilman liiketeemoja ja samalla loitonnuin niistä. Olisin halunnut pysäyttää ajan kulun ja keskittyä tapahtuneeseen, liiketeematyöskentelyyn, mutta aika kulkee. Se vääristää muistoja. Ajan kulku aiheuttaa myös sen, että se, mikä eilen kiinnosti, ei kiinnostakaan enää tänään. Mutta hiljalleen aiheita ja teemoja tuli esiin, poimittavaksi ja tarkasteltavaksi.

Valokuvat

Kutsuin keväällä 2010 valokuvaajan Saana Kytömäen kuvaamaan tunteja. Kuvilla on ollut kolmenlainen funktio. Ne ovat olleet dokumentaatiota työskentelystä, ne ovat olleet osa tutkimusmenetelmäni, sillä olen kirjoittanut niiden kanssa, etenkin niissä kohdin, kun olen muistellut salin tapahtumia. Osan kuvista olen myös valinnut tähän kommentaariin, jossa ne ovat omana itsenäisenä kertomuksenaan. Olen liittänyt mukaan myös joitain kuvia tyttöjen päiväkirjamerkinnoista, havainnollistaakseni tyttöjen visuaalista ja välillä aforistista tapaa kirjata tuntemuksiaan ja oivalluksiaan.

Halu käyttää valokuvia kirjoittamista herättävinä juonteina nousi osallistuesani *Camera Witnessing*² -kurssille, jonka vetäjänä oli menetelmän kehittäjä Eila Goldhahn. Kurssilla otimme valokuvia ja videoimme tiloja ja liikettä. Kurssin anti saattoi minut pohtimaan sitä, mitä kuva tuo esille ja miten kuva voi tuoda esiin huomaamatonta (näkyttömän). Tästä innostuneena videoin opetusharjoitustunteja olemalla itse kameran takana (en asettamalla sitä tukijalkaan) ja havainnoin tuntia kameran kautta. Olin kiinnostunut Goldhahnin ajatuksesta, kuinka *camera witnessing* -menetelmä hyödyntää ja vahvistaa yksittäisen näkökulmaa ja ei-tuomitsevaa (non-judgmental) asennetta. Pysin tällä omalla kuvaamisella ja kameran läpi katsomisella muuttamaan tapaani katsoa tyttöjen tanssia. Kyseessä ei siis ollut aineiston dokumentointi, vaan halusin saada erilaisen kokemuksen katsoja-kokijana olemisessa. Huomasin pian innostukseni vievän minua suuntaan, jossa kamera ja sen tekniikka alkoivat nousta merkityksellisemmiksi kuin tuntitapahtumat, ja jätin kokeiluni.

Kun pyysin mukaan valokuvaajan, oli ajatuksenani vangita ja paljastaa ohimeneviä, ainutlaatuisia hetkiä, jotta kuvat lopulta täydentäisivät muistojani, tuntemuksiani ja kokemuksiani palatessani niiden pariin. En ottanut huomioon, kuinka monta kuvaa ammattitaitoinen kuvaaja muutaman tunnin työskentelystä

2 Methods of Documentation, 18.11.–2.12.2010, Teatterikorkeakoulun Esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Kurssikuvaus oli seuraava: "This seminar addresses questions regarding the methods of documentation in artistic research in a practical way and relating directly to students' work. We will ask what is documented and why. What is the relationship between the research questions and the method of research employed? How do trajectories and methodology interact, or put simply: what am I interested in and how do I find out and how can I document, share, communicate what I do? Furthermore what means and media are best suited to individual performative practices? How do I document rehearsals, improvisation, studio practices such as choreography or theatre. How can a methodological practice such as the MoverWitness Exchange assist and provide a frame work to distill different levels (meta levels) of artistic and/or performative experiences? How can language as well as visualisations, for example with the use of camera-witnessing, inform and document the artistic research processes of performance?" (kuvataideopettajuus.wordpress.com/2010/11/16/artistic-research-methods-of-documentation-workshop/)

ottaa. Keväällä 2011 minulla oli lähes 2 000 valokuvaa, joista jokainen oli jollain lailla merkittävä hetki katsojakokemuksessani. Aluksi käytin kuvia tallenteina, joiden avulla palasin takaisin tunteilanteisiin, etenkin kirjoittaessani osaa kaksi, joka käsittelee salin tapahtumia. Katsoessani kuvia minulle nousi merkittäväksi se, että kamera oli mahdollistanut ohikulkevien tilanteiden kiinnijäämisen. Se ei vanginnut mitään tiettyä, enemmän merkittävää tai suurempaa, vaan se vangitsi liikkeitä, hetkiä ja hengähdyksiä, jotka kuvissa tuottivat omaa aikaa ja tilaa. En kokenut kuvia ulkopuolisina, vaikka ne olivat kuvaajan päätöksestä otettuja eivätkä ole yhteismitallisia sen aktuaalisen hetken kanssa, jolloin tanssin kokemus on syntynyt. Koin, että kuvat ovat osa työskentelyämme, ne ovat niitä vangittuja hetkiä, joita ei ilman kameraa olisi. Samalla kun kuvat nostavat esiin jotain siitä, mitä salissa tapahtui, ne myös luovat uutta omaa näkökulmaansa asiaan.

Haasteeksi tuli kuvien valinta, kun olin päättänyt liittää niitä mukaan kommentaariin.

Miten ihmeessä valitsen kuvat? Ensimmäisen kuvavalintakierroksen tein tyttöjen kanssa syksyllä 2011. Kuviksi valikoituivat keskustelustamme poimitun tulkintani mukaan sellaiset kuvat, joissa he mielestään olivat hyvässä ”flow’ssa”, innokkaita, nauravia, keskittyneitä ja joissa heidän mielestään liikkeellinen muoto oli kiinnostava. Usein pelkästään jo se, että koki olevansa ”karseen näköinen” kuvassa, riitti poistamaan kuvan valikoimasta. Minä puolestani ehdotin kuvia, joissa mielestäni näkyi työskentelytapoja. Tytöt puolestaan hyväksyivät tai hylkäsivät. Tämän jälkeen olen odottanut ja viipyillyt. Mutta aina kun kirjoittaessani mieleeni nousi jokin kuvasarja tai kuva, joka liittyi aiheeseen, jota käsitelin, olen lisännyt sen mukaan. Valitsemani valokuvat olen käynyt läpi valokuvaaja Saana Kytömäen kanssa, joka on käsitellyt ne oman taiteellisen visionsa mukaan. Lopulta olen vielä kysynyt tyttöjen mielipiteet, ja pitkän matkan jälkeen päädyimme tässä kommentaarissa oleviin kuviin.

Kuvien valinta tapahtui tavallaan intuitiivisesti, mutta minun täytyy myöntää, että jätin pois kuvat, joissa omasta mielestäni tanssi näyttäytyi jotenkin liian ”tanssimaisena” tai jopa minulle liian tavanomaisena. Tartuin kuviin, joissa tunnistin liiketeemoja, työskentelytapojamme ja jotain sellaista kuin liikkeen outous tai kohtaamisen riemu. Tartuin kuviin, jotka resonoivat kirjoittamisen kanssa. Liitän kuvat mukaan yhtenä avoimena tarinana, joka peilaa kirjoittamaani ja kokemaamme, mutta samalla kuvat herättävät uutta ajatusta ja tulkintaa. Ne ovat kuvia liikkeestä, liikkeellisiä kuvia, ja toivon, että ne kajahtelevat, värähtelevät ja kutittelevat katsojassa. Toivon kuvien avaavan mahdollisuuden katselijalle astua ihailun ja haltioitumisen maailmaan, joka on osa naiiviutta, ”jota vastaanottaja

tarvitsee voidakseen elää kuvan yksilöllisenä ja uutena” (Bachelard 2003, 17). Esitystaiteen ja teatterin tutkija Esa Kirkkopelto (2004) kuvailee naiiviutta taiteen tasokkaimmaksi tunnusmerkiksi. Se on ilmiön kohtaamista ja vahvistamista, ennakkoluulojen ja etukäteismääreiden tuolla puolen. Mielestäni Saanan ottamat valokuvat loihitivat esiin sitä ainutlaatuisuutta ja loistoa, joka sanoin kuvaamalla epäonnistuu, takeltelee ja uuvuttaa kuvittelun. Toivon sinun lukija-katsojana ottavan kuvat omaksesi ja luovan niistä oman teoksen, ymmärryksen ja tulkinnan.

Kirjoittamisen haasteellisuus

Kirjoittaminen oli yksi tutkimisen tekemisen menetelmä. Vasta ryhtyessäni kirjoittamaan tätä kommentaaria aloin yhä enemmän syventymään liiketeematyöskentelystä nousseisiin aiheisiin. Kirjoittaessani kehräsin auki kokemuksiani ja tuntemuksiani, ja tuolloin jotain (vanhaa) jo minussa olevaa yhdistyi uuteen ja samalla paljasti jälleen uusia oivalluksia työskentelystämme, tanssista, opettamisesta, opettajana olemisesta. Kirjoittaessani olen lainannut tyttöjen ajatuksia, pohtinut heidän sanojaan ja ennen kaikkea tunnustellut itseeni jääneitä jälkiä. Haastavaksi on noussut löytää niitä sanoja ja sitä kieltä, joka ei yleistä meitä, vaan käsittelisi ”meitä” toimijoina, joilla on oma puheensa ja äänensä. Pohdin, miten voin kertoa tytöistä, miten voin tulkita heidän sanojaan ja toimiaan ja miten kertoa heidän tarinansa. Päädyin lopulta kirjoittamaan ”minusta”, mutta en minusta itsestäni vaan minän muutosmatkasta tanssin opettajana tuoden esiin tyttöjen (oppilaiden) merkittävän osuuden tässä opettamisen oppimisessa. Kirjoitan myös meistä, liikekudelman, hetkiä ja kohtia synnyttävänä yhteisenä rihmastona.

Tämä ei suinkaan ole ollut helppoa, sillä samalla minun piti oppia kirjoittamaan niin, että kirjoitettu teksti sekä selkeyttäisi omia ajatuksiani ja oivalluksiani että olisi myös muiden luettavissa. Hanna Guttorm (2014, 68) toteaa väitöskirjassaan, että täytyy varoa terapiakirjoittamista. Se ei kuulu väitöstyöhön, sillä kirjoittamisen tulee olla kirkasta ja selkeää, luotettavaa ja analyttistä. Täytyy perustella, millaista tietoa ja ymmärrystä (tavanomaisesta kirjoittamisen tavasta poikkeava) kirjoittaminen välittää. Mutta on mahdotonta kirjoittaa omaa kokemustaan, pelkojaan ja huomioitaan auki ilman, että sukeltaa omiin muistoihinsa ja kokemuksiinsa. Guttorm (2014, 2) kuvailee, kuinka hän taiteilee nuoralla, ”jonka toisessa päässä on akateemisen kirjoittamisen, rationaalisen vakuuttamisen ja analyttisen johdonmukaisuuden vaatimukset, toisessa päässä poststrukturalististen teorioiden haasteet ja kutsut” kirjoittaa toisin. Hän vastaa väitöstyössään

poststrukturalistien kutsuun kirjoittaa monikerroksisesti ja aukollisesti. Hän kirjoittaa minua koskettavasti:

En halua rakentaa lineaarista, koska elämäkin on sotkuista – –, en aukotonta, koska elämässäkin on epäjatkuvuuskohtia ja aukkoja, enkä suvereenia tutkijasubjektia, koska sellaisen rakentaminen tuntuu minusta epämukavalta ja epäeettiseltä (Guttorm 2014, 1).

Hänen sanavalintansa ja kirjoittamisen tapa herättävät toivoa ja intoa minussa, oman kirjoittamisen oppimisessäni. Lisää vauhtia ja tukea kirjoittamiseksi olen saanut yhteistyöstä tutkijoiden Eeva Anttilan, Teija Löytösen ja Hanna Guttormin kanssa, monik(eh)ollisessa³ tutkimisintressissämme (ks. Guttorm et al. 2016; Guttorm et al. 2015; Löytönen et al. 2014; Anttila et al. 2014). Olen harjoitellut kielen merkityksiä ja sen häilyvyyttä, sen jatkuvaa liikettä. Sosiologian ja post-kvalitatiivisen tutkimuksen ääni Norman Denzin (2014, 2) tuo esiin:

Ja kielen niin kirjoitettu kuin puhuttu muoto, jotka koostuvat muiden merkkien ja symbolisten toteamusten jäljistä, on aina luonnostaan epävakaata, virtaavaa. Tästä syystä koskaan ei voi olla selkeää, yksiselitteistä toteamusta mistään, ei myöskään sanotun tai kirjoitetun tarkoituksesta ja merkityksestä⁴. (Oma suomennos.)

Poststrukturalistisen ja postmodernin teorioiden sekä uusmaterialismin tutkija Elisabeth St. Pierre kannustaa puheenvuorossaan⁵ lukemaan paljon, opiskelemaan kielen merkitystä sekä kriittisesti tarkastelemaan sitä, kuka tietää ja kenen tietoa ja mitä tieto on. Hän kannustaa keskustelemaan, puhumaan ja pohtimaan yhdessä. Kirjoituksessani elää vahvasti vaikutus luetusta ja viipyemisestä ajassa. Kirjoitukseni on kumpuilevaa, jopa moniäänistä, sillä en kirjoita yksin, vaikka kirjoitan itse. Kuljettaakseni taiteellis-pedagogista pohdintaani eteenpäin olen

- 3 Monik(eh)ollisuuden käsite syntyi yhdessä kirjoittaen tutkijoiden Teija Löytösen, Eeva Anttilan ja Hanna Guttormin kanssa. Kirjoitimme kohtaamisen, kehollisuuden ja tietämisen yhteen tulemisestä, yhdeksi tulemisestä, jolloin tiedon subjektin omistajuus katoaa.
- 4 “And language in both its written and spoken forms, is always inherently unstable, in flux, and made up of the traces of other signs and symbolic statements. Hence there can never be a clear, unambiguous statement of anything, including an intention and meaning”. (Denzin 2014, 2.)
- 5 St. Pierren puheenvuoro laadullisen tutkimuksen konferenssissa: International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois, Urbana-Champaign, Illinois, 24.5.2014 sekä luento Practices for the “New” in Posthumanist, New Empirical Inquiry, Teatterikorkeakoulu 17.11.2014.

ylittänyt teorioiden ja tieteenalojen rajoja. Valitsemani monitieteinen viitekehys on auttanut minua artikuloimaan tämän tutkimuksen taiteellista prosessia. Se on auttanut minua tavoittamaan kokonaisuutta.

Teoreettisen viitekehyyksen muotoutuminen

Astelen kentällä, jossa kurottaudun kohti fenomenologiaa, etenkin ruumiin-fenomenologiaa, tarkastellakseni työskentelystämme nousseita kokemuksia, aiheita ja olioita. ”Ruumiin-fenomenologiassa ihminen nähdään kokonaisuutena, jossa keho on ihmisen maailmassaolemisen, havaitsemisen ja oppimisen keskus”, kiteyttää Anttila lainaten Rouhiaista (2011, 155–156). Kirjoittamisen ja ajatusteni kieleen ovat vaikuttaneet Merleau-Pontyn englanninkielisten käännösten sekä hänen suomeksi kirjoittavien tulkitsijoidensa, kuten Leena Rouhiaisen (2009; 2002; 2011), Sara Heinämaan (1996; 2000) ja Juho Hotasen (2008), kirjoitetun kielen rytmit, soinnut ja sanavalinnat.

Toinen merkittävä niin kirjoittamista ohjaava kuin tutkimuksen teoreettista pintaa tarjoava kenttä on ollut psykoanalyysi. Nojaudun kohti psykoanalyyt-tista otetta pohtiessani toimintatapojeni ja tottumusteni merkitystä ja niiden suhdetta omaan opettamiseeni ja opettamisen oppimiseeni. Lastenpsykiatri Janne Kurki (2011, 14) toteaa, että psykoanalyysi on omistettu niin teoriana kuin käytäntönä lapsen ja aikuisen väliselle dynamiikalle. Katson sen silti käyttökelpoiseksi teoriaksi, kun pohdin omia käytänteitäni ja niiden muutoksia ja näiden merkitystä opettajuuteeni ja opettaja-oppilassuhteeseen. Nojaan ranskalaisen psykoanalyytikon Jacques Lacanin tulkitsijoihin pohtiessani toimintatapojani ja tottumuksiani suhteessa opettajuuteeni (itseeni). Merkittävänä apuna on ollut Helena Erkkilän vuonna 2008 ilmestynyt väitöskirja⁶, jossa hän pohtii ruumiin-kuvan rakentumista Lacanin psykoanalyysin pohjalta. Tanssintutkimukset ja taidepedagogiset tutkimukset ovat kannatelleet taidepedagogista pohdintaani.

Tanssipedagogiikan tutkija Eeva Anttilan kanssa käydyt yhteiset keskustelut, pohdinnat ja esiintymiset, unohtamatta monik(eh)ollista yhteistyötämme, ovat olleet merkittävä anti pedagogisessa pohdinnassani. Vaikka kommentaarissani viittaan vähäisesti tanssipedagogisiin tutkimuksiin, niin kasvava pedagoginen ymmärrykseni heijastuu luettuun, Anttilan (muun muassa 2011; 2012) lisäksi muun muassa Tone Pernille Østernin (2009), Heli Kauppilan (2012), Satu Olkkosen (2013), Annemari Untamalan (2014) ja Isto Turpeisen (2015) taidepedagogisiin

6 Ruumiinkuvia! Suomalainen performanssi- ja kehotaide 1980- ja 1990-luvulla psykoanalyysin valossa.

tutkimuksiin. Opettamisen menetelmiäni ja pedagogisia periaatteita pohtiessani olen nojautunut myös muun muassa oppimistapoja tutkivan Terry Atkinsonin (2000), kognitiotieteilijä Guy Claxtonin (2000) sekä pedagogiikan tutkija, fenomenologi Max van Manenin (1990; 2014; 2015) tuotantoihin. Lopulta nojautuminen toisilta lainattuihin ajatuksiin on auttanut minua selkeyttämään omia ajatuksiani ja tuntemuksiani, sillä teoreettiset käsitteet ovat avanneet minulle näkökulmia siihen, mitä olen tekemässä ja miten tutkimukseni asettuu taiteen ja akatemian maailmaan. Niiden kautta olen etsinyt omaa ääntäni, äänien moninaisuudessa.

Eniten aikaa on vienyt oppia kuulemaan omaa ääntään kaikkien äänien paljoudessa. Mitä uskallan kirjoittaa, mitä voin kirjoittaa, mitä tarvitsee kirjoittaa ja mitä kannattaa kirjoittaa? Kuinka paljon uskallan venyttää taiteen, akateemisuuden ja oman tekemisen rajoja, etenkin aloittavana tutkijana, kun taiteilija-pedagogina ponnistan ”kadulta”, salista tekemään tutkimusta, jonka traditiot ja tavat elävät toisaalla kuin oma käytäntö? Miten saada nämä kaksi kohtaamaan, ilman, että joutuu vaipumaan ja myöntymään toisen ääneen ja toisen vaatimukseen? Ilman, että oma värisevä, epävarma ääni häviää tai huutaa niin, ettei itsekään sitä enää tavoita? Kun aloitin tämän tutkimuksen, en voinut tietää, miten meidän liiketeematyöskentelyssämme käy. En voinut tietää, miten minun opettajana ja tutkijana käy. En voinut tietää, että työskentelystäni oppilaiden kanssa jäljelle jää kysymys opettamisesta, joka näyttäytyy jatkuvasti uudelleen etsittäväenä, pohdittavana ja kriittisesti tarkasteltavana.

Lukija, jos satut hikoilemaan ja tuskastumaan tekstini ääressä, niin voin sanoa, että niin olen tehnyt myös minä. Olen kirjoittaessani rужoutunut, hikoillut, innostunut ja tyrmistynyt. Olen sisältä kuin riivinraudalla vereslihalle revitty, sillä jokainen kirjain ja sana, jonka vihdoinkin hyväksyn tähän työhön, on ruumiistani kirjoitettu. Istun, katson, pohdin, oivallan ja hämmennyn. Teen päätöksiä, milloin intuitiivisesti, milloin tietoisesti. Kehrän itselleni uutta taiteellista ja tutkimuksellista osaamista, kirjoittamisen taitoa. Se ei ole ollut suoralinjaista, vaan poukkoilevaa ja epävarmuudessaan varmaa (ks. Guttorm 2014). Van Manen (2014, 19) tuo esiin, kuinka arjen (tanssin) ilmiön ilmiömyydyttä on vaikea kielellistää ja mitä reflektiivisemmäksi prosessi tulee, sen enemmän kirjoittaminen horjuu, sopertaa ja epäonnistuu. Olen oppinut, että ennen kaikkea kirjoittaminen on hidasta. Etsin sanoja tulkitsemaan hajanaisia muistiinpanojani... tartun sanoihin, ääniin, kuviin ja kirjoitan jo(i)tain, huomioitani, tulkintojani tulkinnoistani, liittäen ne oppilaiden tuntemuksiin ja kokemuksiin, joita he ovat jakaneet sanoin, kirjoituksin, piirroksina ja runoina. Kirjoitan ja yhä uudestaan auki kirjoitan kommentteista, kuvista ja muistiinpanoista nousevaa sen hetken kirjoittamista,

joka osittain elää muistona, osittain lihallisena kokemuksena kohtaamisessa. Hiljalleen kokonaisuus syntyy, ymmärrän aina hiukan enemmän opettamisesta, ruumiillisuudesta, oppimisesta, omasta suhteestani tanssiin, suhteestani maailmaan. Ennen kaikkea ymmärrän, kuinka arvokasta tämä työ on ollut, sillä olen oppinut ylittämään taiteen ja akatemian rajoja. Olen oppinut ymmärtämään kirjoittamisen merkityksen oman toiminnan, käytännön ja ajatusten esiin tuomisen mahdollisuutena.

Pohdintaa tanssista

Tanssiminen liiketeematyöskentelyssämme ja tutkimuksessani ponnistaa ennen kaikkea aikaisemmista opinnoistani, olen opiskellut tanssitaiteen maisteriksi. Olen opiskellut moninaisia tanssilajeja ja tapoja kymmeniä vuosia. Olen opettanut tanssia sen moninaisuudessa kymmeniä vuosia ja aina palannut takaisin kysymyksen ääreen, mitä tanssi minulle merkitsee.

Tämän tutkimuksen yksi hankalimmista käsitteistä minulle henkilökohtaisesti on ollut sana tanssi. Olen ollut jatkuvan kysymyksen äärellä siinä, mitä tarkoitan, kun käytän sanaa tanssi, ja mitä haluan sen tarkoittavan. Ongelmanani on ollut oma epäselvä suhtautumiseni siihen, koenko itse olevani tanssija ja tanssin opettaja. Kysymykseksi nousi, voinko ja uskallanko käyttää sanaa tanssi, kun ja jos en enää voi osoittaa käsitteelle mitään suuntaa enkä merkitystä. Kierrän kirjoituksessani tanssi-sanaa käyttäen termejä kuten liikekudelma, liike, toiminta, liikkeellinen tutkiminen ja tunnustelu. Tanssista käsitteenä on tullut minulle vieras ja pelottava, se, jonka nimeä ei saa sanoa. Se on samalla minusta kaukana ja minussa oleva. Tämä ristiriita poukkoilee tämän kommentaarini sivuilla useaan otteeseen, ja siksi yritän selkeyttää edes jotain ajatuksiani suhteestani tanssiin, jotta tämä ristiriita olisi yhdenlainen ääni tutkimuksessani.

Tanssintutkija Tone Pernille Østern (2009, 140) pohtii väitöstyössään, kuinka tanssiin virittäytyessä mielen venyttäminen (lihasten sijaan) on tärkeää. Tärkeää siinä suhteessa, että alituisesti pohtii, mitä tanssiminen voi olla ja kuka voi olla tanssija. Esittävän taiteen tutkija André Lepecki (2012, 32) kritisoi, kuinka tanssi helposti nähdään ja sen vaaditaan näyttäytyvän sujuvana liikkeen jatkumona, jossa tanssijat hyppälevät ylös ja alas. Hän esittää, että tanssi on ontologisesti linkittynyt liikkeeseen, mutta tanssi ei välttämättä perustu liikkeeseen. (Ibid.) Meille esimerkiksi heräsi kysymys siitä, onko meidän kokemamme tanssi tanssia lainkaan. Aura totesi kirjoitetussa mietinnössään:

Tanssi on sitä mitä sä koet, ajattelet, tunnet, mikä sua just huvittaa.
Tai ainakin meidän impro.

Liiketeematyöskentelyssämme tuntien jälkeisissä keskusteluissa tytöt pohtivat usein sitä, miten erilaista heidän tanssinsa oli siihen verrattuna, mitä he olivat nähneet muualla. Minä välillä pohdin sitä, tarvitseeko meidän kutsua tanssia tanssiksi. Pohdin: mikä riittää siihen, että sitä voi kutsua tanssiksi? Liisan pohdinta jätti minut miettimään: ”Mut tanssis mua ihmetyttää eniten se tanssi, en mä osaa selittää sitä”. Voin todeta, että niin minuakin. Minua ihmetyttää tanssissa tanssi, sillä mikä herättää tunteen tanssista ja mikä tai kuka määrittää, milloin jokin hetki on tanssia ja jokin taas ei? Missä menee raja? Onko mitään rajaa olemassakaan?

Katsoimme keväällä 2009 videoita demonstraatiotamme, ja se kirvoitti keskustelua tanssista ja taiteesta. Tytöt puhuivat samanaikaisesti ja toisiaan täydentäen. En saanut äänitteestä selvää, kuka milloinkin puhui, ja siksi pidän seuraavaa lainausta tyttöjen yhteisenä näkemyksenä ja olen myös merkinnyt lähteeksi yksinkertaisesti ”äänitetty keskustelu 2009”.

runon voi kirjoittaa ihan miten vaan. Voi vaik kirjoittaa, että ”pääsy kielletty”. Jos taiteilija on ajatellut, että se on runo, niin silloin se on runo. (Äänitetty keskustelu 2009.)

Tässä tytöt pohtivat sitä, että taiteen voi määrittää tekijä itse. Tämä tavallaan viittaa siihen, että heille työskentelymme oli tanssia ja tanssin oppimista. He pohtivat myös sitä, mihin kohtaan heidän tanssimisensa asetettaisiin tanssin maailmassa. Tässä palaan takaisin Auran pohdintaan ja totean, että tanssi on kokemuksessa, ajatuksissa ja tuntemuksissa. Lainaan tyttöjen yhteistä pohdintaa siitä, mitä tanssi voi olla:

niin, toisten mielestä se ei oo tanssii. Toisten mielestä se on. Ja se, on niin ihmeellistä. Esimerkiksi käydään sitä ristilinjaa. Me käydään aluksi kontaten. Mitä tanssii toi on? Toi on konttaamista. Ja sitt me vaan ollaa la-la-la-la-la mut mehän tehdään se tanssien – niin – liikkeistä syntyy tanssi. – niin – Niin mutku kaikki ei ajattele sitä liikettä tanssina. Niin, niin, siinä se ydinongelma on. Sit kun se liike muuttuu, niin sit se onkin jo tanssii, tai sit se ei oo tanssii. Riippuu vähän missä sitä tekee. Mun mielestä tanssi, se on, et jokainen ihminen saa siitä oman kuvan. Tanssi

on sama kuin taideteos. Se on periaatteessa taiteilijan [-epäselvää-], se on sama kuin kattoo jotain taidetta, Picasso. Ajatellaan, abstraktia taidetta, jossa on hmm, toss on kukkia ja toinen ajattelee hmm teepannu, tanssii niinku eri tavalla. (Äänitetty keskustelu 2009.)

Yhtenä ongelmana oli, että en ollut nimennyt työskentelyämme, koska en halunnut kutsua tuntejamme nykytanssin tunneiksi. Tanssi-improvisaatiokin tuntui vieraalta, sillä työskentelymme ytimenä olivat liiketeemat ja niiden tutkiminen ja tunnustelu. Aino eräällä tunnilla kertoi, kuinka hän sanoo ystävilleen harrastavansa improvisaatiotanssia. Tuon nimen minäkin hyväksyin, etenkin siinä vaiheessa, kun liiketeematyöskentelymme kulkeutui syvemmälle oman liikekudelman ja tanssin kehräämiseen. Tässä työssä kutsun työskentelyämme liiketeemojen tutkimiseksi ja tunnusteluksi, ja tanssimistamme kutsun improvisaatiotanssiksi sekä liikekudelman kehräämiseksi.

Työskentelymme ytimessä oli hiljainen päätös, että tanssimme saa muodostua omalakisesti ja omanlaiseksi, juuri sellaiseksi kuin se muodostuu. Se löytäisi oman muotonsa ja tyyliensä, kuten tytöt kirjoitetuissa pohdinnoissaan toivat esiin:

Tanssi on usein raskasta, mutta on erittäin rauhoittavaa tai villitsevää inspiroida ja luoda oma tunteensa tanssilla (Liisa 2011).

Välillä tanssi muistuttaa unta: liike/tilanne voi muuttua äkisti aivan erilaiseksi (Siiri 2011).

Olen joskus verrannut tanssia lumihiihtoleisiin. Löytyy samankaltaisuutta, mutta kahta samanlaista ei ole, ihan kuin tanssiessa. Jokainen liike on erilainen ja jokainen liike jättää kuvion tilaan. (Aino 2011.)

Tanssiessani voin itse määrätä mitä teen NYT, ei tarvitse ajatella seuraavaa hetkeä. Elän musiikilla. Liike tulee, liike menee. Tahti voi muuttua nopeasta rauhalliseen, taso varpailta mahalleen. Koskaan ei tiedä mitä seuraavaksi tapahtuu. Aivot tyhjenevät ja olo on upea. Määrään itse itseäni. Välillä tuntuu kuin näkisin unta. Ei tarvitse huolehtia. (Aura 2011.)

Tytöt kirjoittivat siitä, millaisena he kokivat tanssin ja ajattelivat sen ilmenevän. Nämä kokemukset ja ajatukset nousivat heidän liikkumisensa myötä ja samal-

la vaikuttivat siihen, miten he työskentelivät, tanssivat, kohtasivat tehtävät, tunnustelivat ja tutkivat omaa liikkumistaan suhteessa toisiin ja ympäristöön.

Omalta kohdaltani lopulta ”riisuuduin” omista tanssin vaateistani, ennako-oletuksistani ja tavoitteistani. Sain rohkeutta siirtyä muuntuvaan maailmaan. Siihen maailmaan, jossa tanssi näyttäytyy arjesta poikkeavia hetkiä herättelevänä, kummajaisia ja ihmetystä tuottavana, toisen kanssa jaettavissa olevana, liikkeessä, liikkeellä ja hiljaisuudessa elävänä. Se kutsunko sitä tanssiksi tai taiteen tapahtumaksi tai liikkeeksi tai kuvitelman tuotannoksi vai joksikin muuksi, ei muuta tarvetta ja intoa kehrätä liikekudelman, kohtaamisissa, jotka vaativat toisen huomioon ottamista, kuuntelemista ja oman tarinan kertomista. (Hannula 2001, 113.)

Heijastimme omaa työskentelyämme niihin mielikuviin, joita meillä oli tanssista. Hahmotimme omaa tanssiamme, sen yhtymäkohtia ympärillä olevaan ja eriävyyttä siitä. Uskon, että juuri ympärillä olevat tanssin (mieli)kuvat vaikuttivat siihen, miten työskentelimme, sillä me tavallaan sekä vastustimme että käytimme hyväksimme ympärillä olevia tanssillisia piirteitä ja laatuja. Tästä uuttaen voin kuvitella, että suuntaamalla huomionamme liikahduksistamme rakentuvaan muuntuvaan maailmaan, jonka tarkoitus on loitontaa meitä arkiolemuksesta, me voimme artikuloida meitä lävistävän tanssin esiin, ainutlaatuisena ilmiönä. Tanssi synnyttää omaa aikaa ja tilaa. Se haastaa sisäisen (sisäaistisen tuntemuksen) ja ulkoisen (näkyvänä ja nähtynä) jatkuvaan keskusteluun siitä, miten asutamme, tulkitsemme ja käsittelemme maailmaa (Rouhiainen 2009, 58). Tanssin oppiminen ja opettaminen ovat parhaimmillaan oman ruumiillisuuden potentiaalin tutkimista ja tunnustelua. Tästä uuttaen tanssi merkitsee minulle moninaista ja samalla hyvin erityistä ruumiillista tietämisen tapaa. Tämä tietämisen tapa sisältää aistivan, tuntevan, havainnoivan toiminnan, joka synnyttää ymmärrystä meidän olemisestamme maailmassa. Minulle tanssi on ruumiiden (kehojen) välistä toimintaa, jossa tietäminen on yksilöllistä ja samalla jaettua. Tunnistamme toisistamme ihmisen muodon ja samalla tunnistamme oman ainutlaatuisuutemme. Tanssimisen voidaan tässä ajatella tarkoittavan meidän avointa liikkeellistä toimintaamme, ilman tiettyä tavoitetta siinä, millaisena sen pitäisi näyttäytyä, jopa kohtana, jossa huomaa olevansa rakentamassa omaa ruumiillista ymmärrystä suhteessa maailmaan. Voimme myös ajatella, että tanssiminen tässä tarkoittaa omanlaistaan tapaa liikehtiä ja asuttaa maailmaa. Voin sanoa, että tanssin merkitys tässä tutkimuksessa on ollut, että olemme tanssimisen avulla tutkineet syntyvää maailmasuhdettamme, ja olen sitä kautta tarkastellut, millaista opettamista ja pedagogista asennetta minussa syntyy.

Kommentaarin rakenne

Kommentaarini on kolmeosainen ja jakautuu niin, että ensimmäisessä osassa pohdin ja kuvailen aikaisempia opintojani ja tutkimuksen alkua. Toisessa osassa kuvailen salin tapahtumia ja työskentelymme lähestymistapoja. Kolmannessa osassa avaan löydöksiä, oivalluksia ja oppimaani liiketeematyöskentelyn pohjalta.

Aloitin kertomukseni avaamalla esiyymmärrystäni ja aikaisempia opintojani. Tämän tarkoituksena on tarjota pohja, eräänlainen peilauspinta sille, mitä vasten asetan tutkimuksessani syntyviä aiheita. Peilauspinta etenkin niille kohdille, joissa käsittelen omia esioletuksia, esiyymmärrystä, käytänteitä ja toimintatapoja. Samalla pyrin kevyesti kokemaan yhteen sen, mistä opettamiseni ponnistaa ja mistä itse ponnistan, etenkin tämän tutkimuksen tekemiseen. Sen avulla tulee ymmärretyksi tarkemmin niin tutkimuksen kuin liiketeematyöskentelyn lähtökohdat kuin muutos ymmärryksessä, jota tutkimuksen tekeminen on avannut. Esittelen liiketeematyöskentelymme pohjana olleiden primitiivi- ja sekundaarirefleksien merkityksen motorisessa kehityksessämme. Kuvailen aikaisempia opintojani tanssista ja improvisaatiosta sekä teen pienen avauksen brasilialaisesta lajista capoeirasta. Esittelen Bonnie Bainbridge Cohenin kehittämää Body Mind Centering (BMC) -menetelmää, joka tavallaan heijastuu tässä työssä esitietona. Tuon esiin opintojani niin klassisessa osteopatiassa kuin kraniosakraalimenetelmässä. Liitän mukaan pohdintaa ruumiillisuudesta, siitä, miten taustani pohjalta ymmärrän ruumiillisuuden ja mitä sillä itse (ehkä) tarkoitan. Ensimmäisen osan lopuksi kuvaan liiketeematyöskentelyn alkua, työskentelymme järjestäytymistä ja sen tilallisia ja ajallisia ratkaisuja. Esittelen tunnin kulun ja sen, miten poimin liiketeemat ja miten ne muuntuivat työskentelyn jatkuessa.

Toisessa osassa avaan salin tapahtumia, työskentelytapojamme. Kuvailen ja avaan tilan, mielikuvien, toiston ja musiikin merkityksiä työskentelyssämme: miten ne elivät ja olivat tunneilla toiminnassamme, miten ne esiintyivät ja millaisia oivalluksia niistä syntyi. Esittelen liiketeemat ja niistä nousevia oivalluksia ja ymmärryksiä. Lisäksi kuvailen Ruotuun taipumaton -prosessin esitysharjoitusjaksoa, joka painottuu syksyyn 2010, ja itse tammikuun 2011 esitystä, johon yhteinen työskentelymme päättyi. Tytöiltä saamani kirjalliset palautteet pääasiallisesti painottuvat tähän syksyyn. Liitän mukaan tähän toiseen osaan valokuvia työskentelystä.

Kommentaarin kolmannessa osassa pohdin opettamisen oppimistani. Tarkastelen opettamistani ohjaavia ja määrittäviä tapoja ja käytänteitä. Pohdin itsessäni heräävää uutta pedagogista asennetta, joka kannattelee opettamisen tapojani ja johon tukeudun aktuaalisessa tuntitilanteessa. Tarkastelen ruumiillista

oppimista, jonka nimeän liikkeessä oppimiseksi, ja pohdin intuition ja havainnoinnin merkityksiä kyseisessä oppimisen tavassa. Kirjoitan kohtaamisesta, tunnille tulemisen merkityksestä, opettajan ja oppilaan yhteen tulemisesta. Pohdin omia esioletuksiani, pelkojani, tapojani, asennettani ja suhtautumistani, katsomisen ja katseen kautta. Pohdin puheen merkitystä opettamisen eleenä. Kirjoitan halusta. Analysoin omaa käytöstäni, sanoitan sen näille sivuille, ”levitän pimeän puoleni”, kunnes lopulta jotain avautuu, minuudesta, joka opettamiseni ytimessä kehrää.



OSA I

Tutkimuksen alkupolkuja

Tässä osassa avaan tutkimuksen alkumatkaa. Esittelen primitiivi- ja sekundaarirefleksit, joista poimin liiketeemat, joihin työskentelymme pohjautui. Esittelen aikaisempia opintojani, erilaisia vaiheita ja vaikutteita elämästäni, avatakseni taustaa sille, millainen oli esitietoni ja millaisesta ”maailmasta” olen astunut tutkimuksen tekemiseen. Opinnoistani nousee esiin moninaisia ruumiillisia lähestymistapoja, joiden ytimessä on liike. Siksi luotaan ensin liikkeen merkitystä kasvullemme, ennen kuin kerron reflekseistä, omasta taustastani tanssin ja liikkeen parissa sekä liiketeematyöskentelymme alkutaipaleesta.

Liike on elämämme alku jo sikiön ensimmäisessä soluvaiheessa, jossa ”me” sykimme, rytmitymme, jakaannumme tullaksemme kokonaiseksi jälleen (Hackney 2002, 11). Sikiön pienet liikkeet kehittävät inhimillistä muotoa (ihmishahmoa), ja kun vastasyntynyt avaa silmänsä, hänen vaillinainen näkökykynsä suuntautuu omaa ihmishahmoa muistuttaviin muotoihin. Tämä onnistuu siksi, että vauvan jo tässä vaiheessa muotoutuneet havaitsemisen ja käyttäytymisen alkuaiheet ovat kiinnittyneet liikkeeseen. (Gallagher 2005, 1.) Fenomenologi ja tanssitaitelija Maxine Sheets-Johnstone (2000, 346) tuo esiin, että vauva vastaa liikkeeseen, ja liike on se, mikä vetää vauvan huomion puoleensa. Fenomenologi Shaun Gallagherin (2005, 73) mukaan meissä on liikkeiden ja asentojen aistimuksellista, esireflektiivistä (ei-havainnollista) tietoisuutta, joka sallii kehon pysyä kokemuksellisesti selkeänä toimijalle itselleen. Tämä esireflektiivinen tietoisuus, jota Gallagher (2005, 74) kutsuu performatiiviseksi tietoisuudeksi (performative awareness), on tietoisuutta, jossa intentionaalinen toiminta ja liike tiedostetaan kokonaisuutena eikä niinkään yksittäisten ruumiin osien kautta. Esimerkiksi vastasyntynyt imitoi, tosin viiveellä, kasvojen ilmeitä. Merkittävää on, että lapsi imitoi kasvojen eleitä kasvoillaan eikä erehdy ilmaisemaan niitä muulla kehon osalla. Vauvalla on siis tietoisuus omista kasvoista (Gallagher 2005, 71). Avatakseni tätä lainaan Gallagherin (2005, 74) esimerkkiä rakentamisesta.

Käyttäessään vasaraa ihmisen ei tarvitse tiedostaa omaa kättään, vaikka tiedostaa vasaran itsestään erillisenä. Kättä ei tarvitse erikseen tunnistaa kyetäkseen tarttumaan vasaraan. Lapsen ei siis tarvitse eritellä kehon osia tai tunnistaa niitä kyetäkseen imitoimaan, sillä luontainen ruumiillinen toiminta ja asento-liikeaisti ovat rakentuneet niin, että lapsi imitoi luonnostaan kehon oikealla osalla. Tämä imitointi ei ole vain eleen matkimista, vaan se on ele itsessään, se on liikeilmaisuu (Gallagher 2005, 124). Aikuinen puolestaan on tietoinen siitä, mitä hän voi esimerkiksi käsillään tehdä, jolloin kädet eivät ole objekteja, joita liikutetaan, vaan tietoisuus oman ruumiin osien potentiaalisuudesta on ruumiissa, käsissä, olevaa (Gallagher 2005, 74).

Elämän alkuvaiheessa rakentunut liikkeellinen manifesti auttaa vauvaa selviytymään ensimmäisistä hetkistä ja elinviikoista. Liikkeen avulla vauva kommunikoi ympäristön kanssa (ks. Goddard 2002; Hackney 2002). Ensimmäisen vuoden aikana lapsi harjoittaa itsessään kaikki motorisen kehityksen valmiudet. Näiden valmiuksien myötä hän noin vuoden ikäisenä oppii kävelemään, ja viimeistään kolmevuotiaana hän juoksee, hyppii, kiipeilee, puhuu ja opettelee ensimmäisiä leikkien sääntöjä. Hän liikkuu. Kolmen vuoden iässä lapsi on jo liikemallintanut itsensä. Liikemallintaminen ei tapahdu uutta tuottamalla, vaan yhdistämällä, koodinoimalla ja liittämällä jo opittua. Tähän tarvitaan useita toistoja. Liikkuessaan lapsi laajentaa reviiriään, kurottaa aina kauemmaksi haluamaan lisää. Hiljalleen hän oppii sosiaalisia taitoja ja on pian valmis oppimaan kirjoittamisen ja lukemisen alkeet, joihin hänelle ovat rakentuneet jo kaikki valmiudet. (ks. Goddard 2002; Hannaford 2001 & 1995; Hartley 1995; Hackney 2002.) Lasten oppimishäiriöihin perehtyneen neurofysiologin Carla Hannafordin (1995, 27) mukaan taitojen kehittyminen, kuten kaikki oppiminen, alkaa siitä, että vahvistamme perusymmärrystämme maailmasta, aistien, tunteiden ja liikkumisen avulla. Kasvatamme omaa ymmärrystämme ja kykyämme omien meihin rakentuvien tyvikuvioiden tai perustoimintojen avulla, joiden kautta kurotamme kohti maailmaa. Tämä kasvattaa moninaista hermoverkkoa, jota jälleen ruokimme uudella toiminnalla ja joka jälleen kasvaa ja kehittyy.

Koko kehityksemme esitarjoilu tapahtuu siis ensimmäisten vuosien aikana (sikiöstä noin 3 vuoden ikään). On tärkeää, että tämä kehitys olisi mahdollisimman hyvin järjestäytynyt ja toimiva, jotta taitojen kehittyminen ja oppiminen onnistuisi. Pohdinta tästä ensimmäisten elämän vuosien aikana tapahtuvasta kehityksen esitarjoilusta on ollut tämän tutkimuksen pohjana.

1. Primitiivi- ja posturaalirefleksit

Poimin liiketeemat primitiivireflekseistä, jotka ovat aivorungon ohjaamia si-kiöajan ja vastasyntyneen toimintoja, jotka rakentavat pohjaa myöhemmälle kehitykselle (Goddard 2002). Kiinnostukseni reflekseihin ja niiden vaikutukseen motorisessa kehityksessämme heräsi, kun osteopatiaopinnoissani tutustuin neurofysiologi Sally Goddardin tuotantoon. Hän on merkittävä tutkija ja praktikko primitiivi- ja posturaalirefleksejä käsittelevässä kentässä. Hänen tuotantonsa puolestaan nousee Peter Blythen⁷ työskentelystä; Blythe perusti vuonna 1975 neurofysiologisen psykologian instituutin (The Institute for Neuro-Physiological Psychology, INPP). Blythe oli kiinnostunut tutkimaan, millaisia ruumiillisia vastineita on käyttäytymis- ja oppimishäiriöissä. Oppimishäiriöisiä lapsia tarkkaillaessaan hän huomioi, että heillä oli poikkeava neurologinen profiili. Lapsilla esiintyi refleksimalleja, joiden ei olisi enää pitänyt esiintyä (viivästynyt refleksi), ja samalla kyseisillä lapsilla ei esiintynyt posturaalirefleksejä, joiden olisi pitänyt olla jo esillä. Nämä huomiot johdattivat hänet tutkimaan kehityksen alkuvaiheessa ilmeneviä refleksejä ja niiden yhteyttä hermoston kehitykseen. (Goddard 2002, 120–122.) Goddard (2012 sekä <http://www.inpp.org.uk>) painottaa työskentelyssään refleksien testausta (INPP Developmental Test Battery) sekä motorisen kehityksen harjoitteita (INPP Developmental Exercise Program), joiden avulla hän pyrkii tutkimaan, testaamaan ja tasapainottamaan mahdollisia häiriöitä refleksien kehityksessä. Goddardin (2002; 2012) työskentelyssä motorisen kehityksen harjoitteet aloitetaan ryömimisen ja konttaamisen kehitystasoista, joihin liitetään refleksitestaukset ilmaisemaan, mikä kehityksen taso on häiriintynyt tai jopa jäänyt ilmenemättä. Käytin työskentelyssämme muutamia niin kutsuttuja

7 Peter Blythe toimi opettajakoulutuksen korkeakoulussa, sovelletun psykologian vanhempana luennoitsijana (senior lecturer), aloittaessaan kyseisen työskentelyn oppilaansa David McClow'n kanssa (Goddard 2002).

rytmittäviä liikkeitä (Rhythmic Movement Training RMT), jotka perustuvat vauvan luonnollisiin liikkeisiin⁸, muutoin irtaannuin INPP:n harjoitusohjelmista.

Primitiivirefleksit

Alkutoimintaamme ohjaavat niin kutsutut primitiivirefleksit (primitive reflexes), jotka auttavat selviytymään elämän ensihetkestä syntymän jälkeen. Viimeistään ensimmäisen ikävuoden jälkeen toimintaamme ohjaavat niin kutsutut posturaali- eli asentorefleksit (postural reflexes), jotka tarjoilevat pohjan myöhemmälle toiminnalle, oppimiselle ja osaamiselle.

Primitiivirefleksit ohjaavat alkutoimintaamme sikiöstä syntymään ja siitä noin puolen vuoden tai viimeistään vuoden ikäiseksi. Nämä refleksit ovat tahdosta riippumattomia, kokonaisvaltaisia, fysiologisen tapahtumasarjan aktiivioimia reaktioita ärsykkeeseen. Ne auttavat selviytymään synnytyksestä ja elämän ensihetkestä syntymän jälkeen, mutta niiden tulee inhiboitua kuuden, viimeistään 12 kuukauden iässä. Primitiivirefleksien toiminnan ilmaantuminen on merkki keskushermoston (CNS) kehittymisestä ja toiminnan siirtymisestä aivouronon alaisuudesta aivojen korkeampiin rakenteisiin. Primitiivirefleksit ilmenevät ja hiipuvat tai integroituvat kunkin refleksin ominaisessa rytmissä. Tämän ilmenemisen ja inhiboitumissyklin rytmitys on erittäin tärkeä, sillä varhaisempi kehitystaso on perustana ja tukena uudelle kehitystasolle. Tasapainoisessa kehittämisessä edellisen refleksin tulisi aina väistyä seuraavan refleksin tieltä, jotta seuraava refleksi pääsee täytenä ohjaamaan toimintoja. Silti osa reflekseistä voi jäädä hiipumatta, ja silloin pitkittynyt refleksi voi säilyä aikuisiän ajan häiritsemässä toimintojen aktivaatiojärjestelmää. (Goddard 2002, 2-3.)

Primitiivirefleksit:⁹

- 8 Op in rytmittävät liikkeet psykiatrin Harald Blombergin (2009) ja kinesiologin Moira Dempsey (2010) kursseilla. Liikkeitä olivat mm. polvien päällä, kädet edessä lattialla istuen, mistä heijataan kohti konttausasentoa, aivan kuin pieni lapsi yrittäisi lähteä konttaamaan. Toinen liike oli selinmaakuulla, jossa jalkaterillä tehdään pientä pumppausliikettä, joka rytmittyy läpi kehon; sama tehdään vatsallaan, jolloin liike lähtee kämmenien työnnöstä lattiasta.
- 9 Käytän primitiivireflekseistä suomenkielisiä vastineita, jotka olen poiminut Tiina Mäenpään suomentamasta Harald Blombergin (2009) kirjasta Parantavat liikkeet (2012) (alkuperäinen teos Rørelser som helar). Olen lisännyt sulkeisiin englanninkieliset vastineet Sally Goddardin (2002) kirjasta. Lisäksi olen laittanut suomenkielisiä vastineita, joita kielentarkistaja on ehdottanut ja jotka tulevat Lääketieteen termit -kirjasta. Siinä refleksi käännetään heijasteeksi. Päätin pitäytyä niissä käsitteissä, joita on käytetty rytmisen liikeharjoittelun opinnoissa, vaikka ne poikkeavatkin lääketieteen termistöistä ja ovat jopa virheellistä suomen kieltä. Näissä kohdin pyrin esittämään myös niin kutsutun oikean muodon, kuten Mororefleksi (Moron heijaste).

- Mororefleksi tai Moron heijaste (the moro reflex) kehittyy yhdeksän viikon sikiöiässä, ja sen tulisi olla syntymässä täysin kehittynyt. Tämän pelkistetyn refleksin tulisi hiipua 2–4 kuukauden iässä. Sen ensimmäinen tehtävä on tukea vauvan kommunikaatiota ympäristön kanssa ylläpitämällä ja säätelemällä reaktioita ympäristöstä tuleviin ärsykkeisiin. Se herättää, hälyttää ja rauhoittaa ärsykkeistä tulevia reaktiota, ylläpitäen ja säädellen niitä. Refleksi tukee vauvan kommunikaatiota ympäristön kanssa ylläpitämällä ja säätelemällä reaktioita ympäristöstä tuleviin ärsykkeisiin¹⁰.
- Palmaari- ja plantaarirefleksi tai - heijaste (the palmar ja plantar reflex): vauvan tarttumisrefleksi ja jalkapohjan kipristysrefleksi. Tarttumisrefleksi kehittyy 11 viikon sikiöiässä ja on syntymässä täysin kehittynyt. Refleksi integroituu 2-3 kuukauden iässä pinsettiotteeksi. Refleksien katsotaan olevan peräisin evoluution alkuajoilta, jolloin lapsen tuli roikkua äidissään ollakseen turvassa. On huomioitu, että tarttumisrefleksi herättää imemisrefleksin ja imemisen aikana on havaittavissa käden liikkeitä (Babkinin reaktio). Vastasyntynyt tutkii ympäristöönsä suurin osin käsiensä ja suun kautta. On todettu, että stimuloitessa tarttumisrefleksiä rauhoitetaan samalla moro-refleksiä, esimerkiksi, kun lapselle annetaan käteen esine, ennen kuin aiheutetaan äkillinen moro-refleksin herättävä stimulaatio, tapahtuu refleksi vain vapaassa kädessä. Varhaisimmat refleksit voivat toimia kahdella tavalla toisiinsa nähden: joko ketjureaktiona tai toinen toistaan inhihoivana reaktiona. Nämä käyttäytymisperiaatteet

10 Jos Mororefleksi (Moron heijaste) jää inhihoitumatta, lapsi voi jäädä niin sanottuun yliherkkään tilaan ja hän reagoi ärsykkeisiin yleensä liian vahvasti, liioitellusti. Tällaisessa tapauksessa lapsen adrenaliini- ja kortisonipitoisuudet ovat yleensä suuret ja hän on jatkuvassa hälytystilassa. Hormonit toimivat ärsykkeiden välittäjinä, niin laukaisevina kuin vastaanottavina tekijöinä, joten lapsi on osaltaan äärettömän herkkä, tarkkaavainen ja luova ja toisaalta ylireagoiva ja epäkypsä. Lapsen käyttäytyminen muokkautuu sen mukaan, miten hän kykenee kontrolloimaan ulkoa tulevia ärsykeitä. Hän voi olla arka, epäsosiaalinen ja tilanteita pelkäävä tai aggressiivinen, hyökkäävä, dominoiva, vähäempaattinen ja kykenemätön huomioimaan ja ymmärtämään kehon kieltä ja ympäristöönsä. Yleensä viivästynyt refleksi voi johtaa heikkoon tasapainoaistiin ja koordinaatio-ongelmiin, jolloin lapsella voi olla vaikeuksia hahmottaa ympäristöönsä. Okulomotorisia (silmän liike) ja visuaalisen perspektiivin ongelmia voi esiintyä, lapsi ei esimerkiksi pysty hahmottamaan yksityiskohtia kuvasta. Yliherkkyys äänille on yleistä, sillä lapsi ei pysty poistamaan hälyääniä ympäriltään eikä kykene erottamaan puhetta hälystä. (Goddard 2002, 4–7.)

ovat tärkeitä, kun etsitään viivästyneitä refleksejä¹¹. (Goddard 2002, 8–9.) Plantaarirefleksiksi eli jalkapohjan kipristysrefleksi auttaa jalkaterien lihasten toiminnan kehityksessä. Vauvalla refleksin havaitsee, kun vauva on tuettuna pystyasennossa ja hänen jalkateränsä koskettaa jotakin pintaa: vauva tekee askeltamisen kaltaisia liikkeitä. Refleksin on integroiduttava, jotta jalkojen voima ja vakaus kävelyssä ja juoksussa pääsisi kehittymään. Refleksi auttaa jalkaterien lihasten toiminnan kehityksessä. (Blomberg 2010, opiskelumateriaali.)

- Epäsymmetrinen tooninen niskarefleksiksi tai epäsymmetrinen eli yksipuolinen kaularankaa vahvistava heijaste (the asymmetrical tonic neck reflex, ATNR) kehittyy 18 viikon sikiöiässä ja on täysin kehittynyt syntymässä. Refleksin tulee inhiboitua noin kuuden kuukauden iässä. ATNR pitää yllä sikiön potkuliikkeitä, kehittää lihastonusta eli jäntevyyttä, stimuloi tasapainomekanismia sekä lisää hermokanavien välitystoimintaa. Refleksin tulisi olla täysin kehittynyt synnytyksen alkaessa, sillä kyseinen refleksi ohjaa lapsen kiertymistä synnytyskanavassa. ATNR ei ainoastaan osallistu synnytykseen, vaan refleksi myös vahvistuu synnytyksessä. Se kehittää kehon yhtä puolta kerrallaan niin, että yksipuolinen pään sivuttainen liike aiheuttaa saman puolen käden ja jalan ojentumisen, jolloin vastapuoli koukistuu. Refleksi antaa pohjan myöhemmille kurotusliikkeille. Refleksi kuvataan ensimmäisenä silmän ja kädenliikkeen koordinoituna liikkeenä.

Keskushermoston kehittymisen myötä vastasyntynyt kohdistaa katseensa esineeseen ja kurottaa sitä kohti. Kun vauva onnistuu koskettamaan esinettä, on havaittavissa, että hän ymmärtää välimatkojen sekä silmän ja kädenliikkeen yhdistymisen vaikutuk-

11 Pitkittynyt tarttumisrefleksiaktiiviteetti hidastaa hienomotoriikan, puheen ja sanojen artikulaation kehittymistä. Lapset ja aikuiset, jotka kirjoittaessaan liikuttavat suutaan ja kieltä, heillä usein on testattavissa viivästynyt tarttumisrefleksi. Pitkittyneen tarttumisrefleksin myöhemmät vaikutukset ovat muun muassa heikko käsien taitavuus (sorminäppäryys, etenkin heikko sormien itsenäinen liike), pinsettioitteen puuttuminen ja puhumisen vaikeus. Suun ja käden liikkeillä on jatkuva yhteys, joka vaikuttaa suun etuosan lihaskontrolliin. Heikko lihaskontrolli puolestaan vaikuttaa sanojen artikulointiin ja puheen kehittymiseen (epäselvä sanojen muodostaminen). Lisäksi kämmen on yliherkkä kosketukselle. (Goddard 2002, 8–9.)

sen ja tarkoituksen. Vauvan pään kääntäminen on riippuvainen tästä refleksistä. Pitkittynyt refleksi voi häiritä useita motorisia toimintoja. Esimerkiksi ryömiminen vaikeutuu, koska ristiliike on häiriintynyt, ja tämä puolestaan voi vaikuttaa siihen, oppiiko lapsi konttaamisen. Ryömiminen on tärkeitä käsi–silmä-koordinaation kehittymiselle sekä tasapainoelimen integroitumiselle (yhdentymiselle) muiden aistien kanssa. Pitkittynyt ATNR tuottaa vaikeuksia ohittaa kehon keskilinjan. Tämä voi esiintyä kävelyssä saman puolen käden ja jalan heilahtaessa eteen, eikä ristikkäisliikemalli pääse vahvistumaan. Käden liikkeissä on myös epävarmuutta, sillä oikea- tai vasenkätisyys ei automatisoidu, vaan lapsi joutuu miettimään, kummalla kädellä hän ottaa esineen tai kirjoittaa tai toimii yleensä. Tämä eri- tai yksipuolinen liike voi pitkään jatkueessaan aiheuttaa aivopuoliskojen toimintaan hämmennystä. Aivoihin ei paikallistu niin sanottua automatisoitua tiettyjen toimintojen vastaanottokeskusta, jolloin yksinkertainenkin toiminta täytyy päättää tietoisesti, ja tämä aiheuttaa suurta hämmennystä lapselle. Esimerkiksi lapsi voi kokea liian hankalaksi siirtää esinettä kädestä toiseen tai seurata katseellaan kuvaa, joka liikkuu näkökentän molempiin laitoihin keskilinjan ohittaen. (Goddard 2002, 10–12.)

- Hamuamisrefleksi tai näninhakuheijaste (the rooting reflex) herättää suun hamuilu-, imemis- ja nielemistoiminnat. Refleksi ilmaantuu 24–28 viikon sikiöiässä, on syntymässä täysin kehittynyt ja hiipuu 3–4 kuukauden iässä. Näiden kolmen refleksin yhteistyö auttaa vastasyntyntä kääntymään kohti ruokaa ja avaaman suunsa tarpeeksi saadakseen otteen ruoantulolähteestä (rinnasta tai pullosta). Imemis- ja nielemisrefleksien yhteistoiminta on erittäin tärkeitä syömisessä. On todettu, että ”rooting-refleksi” on vahvimmillaan pari tuntia syntymän jälkeen. Jos vastasyntynyt ei saa tarkoituksenmukaista vastausta kyseiseen refleksin eli ei pääse heti imemään, refleksi laantuu. Pitkittyneellä refleksillä voi olla vaikutusta myös käsien hienomotoriikkaan, sillä se voi häiritä niin kutsuttua Babkinin refleksia, joka ohjaa suun ja käsien liikkeiden yhdistymistä. Refleksin viivästyminen yli 4 kuukauden iän voi osoittaa aivojen

toimintahäiriön tai johtua siitä. Tämä näkyy suun ja käsien neurologisen yhteistyön häiriintymisenä. (Goddard 2002, 13-14.)

- Selkärangan Galantrefleksi (the spinal galant) ilmenee 20 viikon sikiöiässä ja on syntymässä läsnä ja hiipuu (inhiboituu) 3-9 kuukauden iässä.

Vauvan ollessa vatsallaan ihostimulaatio eli kosketus selkärangan viereen aiheuttaa taivutuksen stimuloituun puoleen ja vastapuoli pakenee reaktiota suoristuen. Tämä on alku ryömi-misliikkeelle. Synnytyksessä supistukset stimuloivat sikiön lanneranka-alueetta (lumbaali) ja aiheuttavat lantiossa liikkeen puolelta toiselle, mikä taas yhdessä ATN-refleksin kanssa auttaa sikiön kulun synnytyskanavaan. Spinal Galant -refleksistä tiedetään vähän, mutta kuitenkin sen verran, että sillä on tärkeä tehtävä synnytyksessä. Supistukset stimuloivat sikiön lanneranka-alueetta (lumbaali) ja aiheuttavat lantiossa liikkeen puolelta toiselle, mikä taas yhdessä epäsymmetrisen kaularankarefleksin kanssa auttaa sikiön kulun synnytyskanavaan. On myös hahmoteltu, että Galant-refleksi olisi jäänyt ajalta, jolloin ihmisellä oli vielä häntä, koska lantion liike puolelta toiselle muistuttaa hännän heiluttamista.¹² (Goddard 2002, 15-17.)

- Tooninen labyrinttirefleksi (the tonic labyrinthine reflex, TLR) eteen ja taakse on tasapainoelintä vahvistava refleksi, jonka toiminta on niin eteen- kuin taaksetaivutuksessa. TLR eteenpäin ilmenee kohdussa (sikiöasento) ja on syntymähetkellä läsnä. Refleksi hiipuu noin neljän kuukauden iässä. TLR taaksepäin ilmenee syntymähetkellä ja inhiboituu asteittain (vaiheittain) kolmeen ikävuoteen mennessä. TLR aktivoituu tasapainoelimen (labyrinthin) stimuloinnista eli pään liikkeistä ja tilan muutoksista. Pään liikkeet ovat ensisijaisia vauvan lihastonuksen kehityksessä, sillä pään liike niin eteen ja taakse kuin selkärangan

¹² Lapsi, jolla on viivästynyt Spinal Galant refleksi, on ”muurahaisia pöksyissä” lapsi. Hän ei voi hetkeäkään pysyä paikallaan eikä istua rauhallisesti selkä tuolin selkänojaa nojaten. Lapsi ei myöskään halua vyötäröä puristavia vaatteita. Epämukavat ja puristavat vaatteet vaikeuttavat lapsen keskittymistä ja muistamista, sillä hänen energiansa kulkeutuu omaan epämukavaan olotilaan. (Goddard 2002, 16.)

ylä- tai alapuolelle aiheuttaa useita ojennus- ja koukistusliikesarjoja (ekstensio ja fleksio) koko kehon läpi (kefalo-kaudaalilaki). Sikiöasennon on ajateltu olevan ensimmäinen osoitus TLR eteenpäin -refleksin ilmenemisestä. Synnytyksessä TLR ohjaa vauvan suoristumistoimintaa, kun lapsen pää laskeutuu synnytyskanavaan. Pään ojentuminen selkärangan tason alapuolelle aiheuttaa välittömän suoristumisen jaloissa ja käsissä. TLR tarjoaa varhaisen menetelmän maan vetovoiman tuottamiin haasteisiin ja luo pohjan tasapainon kehittymiselle, mikä taas vaikuttaa lapsen tilan, suuntien, syvyyden ja vauhdin hahmottamiseen. (Goddard 2002, 17–21.) TLR näkyy hyvin, kun lapsi kiukustuessaan heittäytyy taaksetaivutukseen etenkin sylissä ollessaan. TLR tarjoaa varhaisen menetelmän maan vetovoiman tuottamiin haasteisiin ja luo pohjan tasapainon kehittymiselle, mikä taas vaikuttaa lapsen tilan, suuntien, syvyyden ja vauhdin hahmottamiseen.¹³ (Goddard 2002, 17–21; Blomberg 2012.)

- Symmetrinen tooninen niskarefleksi tai molemminpuolinen kaularankaa vahvistava heijaste (the symmetrical tonic neck reflex – flexion and extension, STNR) sisältää fleksio- ja ekstensiotoiminnot (taivutus ja ojennus). STN-refleksit ilmenevät 6–9 kuukauden iässä ja hiipuvat 9–11 kuukauden iässä. Refleksi näkyy toiminnassa seuraavasti: Lapsen ollessa konttausasennossa pään taivutus eteen (fleksio) aiheuttaa käsien koukistuksen ja jalkojen ojennuksen. Pään ojennus (ekstensio) puolestaan aiheuttaa jalkojen koukistumisen ja käsien ojentumisen. Refleksin elinikä on hyvin lyhyt, vain muutaman kuukauden, mutta sen aikana se auttaa lasta uhmaamaan painovoimaa ja nousemaan makuuasennosta konttausasentoon. Refleksi ei varsinaisesti

13 TLR: tonic labyrinthine reflex, eteen ja taakse. Viivästynyt refleksi vaikeuttaa tasapainon kehittymistä, mikä puolestaan voi aiheuttaa heikon lihastonuksen ja ryhti ongelmia. Tällöin esimerkiksi seisominen voi tuottaa hankaluuksia, sillä lapsen ei ole rakentunut niin sanottua normaalia ojennusmekanismia, vaan hän joutuu työskentelemään jatkuvasti pystyäkseen ojentamaan itsensä. Silmän liikkeiden koordinointi voi myös heikentyä. Viivästynyt TLR voi myös aiheuttaa sen, että lapsi ohittaa tai kokee vaikeaksi konttausvaiheen: tämä voi näkyä niin sanottuna karhun kävelynä. Tämä johtuu siitä, että konttausasennossa pään liike tuottaa jalkojen ojentumisen. Ryömiminen ja konttaaminen ovat tärkeitä lapsen kehitykselle, koska näiden kehityksellisten liikkeiden aikana lapsi hankkii ensimmäiset tuntemukset tasapainon, tilan ja syvyyden hahmottamiseen. (Goddard 2002, 17–21.)

kuulu primitiivi- eikä posturaalireflekseihin, sillä se ei ilmene synnytyksessä, mutta ei myöskään jää elämän ajaksi. Sen yksi tärkeä tehtävä on inhiboida TLR:ää ja aktivoida siirtymäkonttausvaiheeseen. Tässä kehitysvaiheessa pään liikkeet vaikuttavat raajojen liikkeeseen ja STNR jakaa kehon horisontaalisti kahtia, mikä aiheuttaa käsien ja jalkojen ojentumisen ja koukistumisen pään liikkeen suunnan mukaisesti (edellä mainittu). STNR näyttää ilmenevän vain hetkeksi, jolloin se katkaisee TLR:n toiminnan siksi ajaksi, että lapsi pääsee konttausasentoon ja oppii eriyttämään ala- ja yläraajojen toiminnan. (Goddard 2002, 21–25.)

Posturaalirefleksit

Posturaali- eli asentorefleksit ovat runkona hienosääteisemmille kehitystoiminnoille. Ne rakentuvat primitiivirefleksien tarjoamalle pohjalle ja muodostavat sen viitekehysten, jossa muut elintoiminnot ja järjestelmät voivat toimia tehokkaasti. Posturaalirefleksit ilmenevät ja toimivat osittain samanaikaisesti primitiivirefleksien kanssa, ja tärkeää on, että ne pääsevät ilmenemään, kun primitiivirefleksit hiipuvat tai integroituvat. Tämä siirtymä primitiivireflekseistä niin kutsuttuun ryhtikontrolliin ei ole automaattinen tapahtuma, vaan tarvitsee toistuvaa harjoittelua. (Goddard 2002, 27.)

Posturaalirefleksit jakautuvat kahteen toimintoryhmään, joista yksi on ojentuminen (righting reflexes) ja toinen on tasapaino (equilibrium reactions). Molemmat ryhmät osallistuvat ryhdin, liikkeen ja tasapainon kehittymiseen. Ojentumisrefleksit ilmenevät 3–12 kuukauden iässä, ja ne ovat läsnä koko elämän. Ne mahdollistavat pään ja vartalon liikkeiden kontrollin kehon asentoa muutettaessa. Niiden ilmeneminen helpottaa lapsen liikkumista kierien, ryömien ja kontaten, ja myöhemmin ne ovat jäsentämässä ristikkäisliikettä. Ojentumiseen (righting) liittyy useita refleksejä¹⁴, joista kukin aktivoituu reaktiona maan vetovoimaan ja toimii yhdistämällä somatosensorisen¹⁵, visuaalisen ja proprioseptisen¹⁶ aistitoiminnan. Ojentumistoiminnan avulla on mahdollista ylläpitää

14 Ojentumiseen liittyvät refleksit: silmä(näkö)-päänojenusrefleksi (oculo-headrighting reflex), tasapainoainstin-päänojenusrefleksi (labyrinthine headrighting reflex), amphibian (sammakkoasento) refleksi, Landau-refleksi, osittainen rullaus -refleksi (segmental rolling reflexes) (Goddard 2002).

15 Omasta kehosta peräisin oleviin tuntoärsykeisiin liittyvä sisätuntemusaisti.

16 Asento- ja liikeaistiin liittyvä.

päättää keskilinjassa. Equilibrium eli tasapainoreaktiot kehittyvät, kun ojentumisen reaktiot ovat jo kehittyneet; tämä tapahtuu noin yhdeksän kuukauden iässä. Ne vastaavat tasapainoelimen stimulaatiosta aktivoitumalla niin, että ne luonnostaan kompensoivat painopisteen muutoksia. Niiden tulisi työskennellä yhdessä ojentumisreaktion kanssa niin, että nopeissa asennon muutoksissa tai tasapainon menettämisessä ne aktivoituvat ja tuottavat tarvittavan toiminnan. (Goddard 2002, 27–37.)

Lyhyesti kiteytettynä: Primitiivirefleksejä, jotka ohjaavat sikiön ja vastasyntyneen liikkeitä, ohjaa aivorunko. Primitiivirefleksien tulee hiipua pois tai integroitua, jotta seuraava refleksi pääsee täytenä ohjaamaan toimintoja. Tätä primitiivirefleksien hiipumista ohjaavat tyvitumakkeet, jotka samalla ohjaavat posturaalirefleksien kehittymistä. Posturaalirefleksit alkavat ilmentyä kolmesta kahteentoista kuukauden iässä, ja ne säilyvät läpi elämän. Näiden refleksien liikekehityksellinen toiminta puolestaan vaikuttaa myöhempiin toimintoihin. Rytmisten liikeharjoitteiden kehittäjän ja kouluttajan, lastenpsykiatri Harald Blombergin (2012, 32) mukaan refleksien ja aivojen kehityksellinen yhteistyö ei suinkaan ole automaatio. Aivojen eri osioiden kytkeytyminen ja kokonaisuutena toimiminen edellyttävät ensisijaisesti tasapainoistista, nivel- ja lihasaistista sekä kosketusaistista tulevaa stimulaatiota. Lapsella tämä toteutuu, kun häntä kosketetaan, heijataan ja keinutetaan ja kun lapsi saa itse liikkua. On hyvä huomioda, että vauva liikkuessaan tekee rytmisiä harjoitteita, ja samalla nämä liikkeet kehittävät hermoverkkoja ja aivosolujen välisiä synapseja. Tämä on välttämätöntä aivojen kasvulle ja myöhemmälle kehitykselle.

Nyt kääntyessäni jälleen kerran tarkemmin tarkastelemaan reflekseihin liittyvää teoriaa olen edelleen samaa mieltä Goddardin kanssa siitä, että refleksin aktivaatiojärjestelmän häiriintyminen voi aiheuttaa erinäisiä ongelmia kehityksessä, oppimisessa ja käyttäytymisessä. Mutta samalla pohdin: suhteessa mihin? Onko mahdollista, että ajatus tasapainoisesta kehitymisestä asettuu liian siististi länsimaiseen ajatukseen siitä, mitä on hyvä käyttäytyminen ja oppiminen ja millainen on tasapainoinen ihminen? En aio tätä kuitenkaan tässä pohtia, mutta tämä kysymys tavallaan kulkee läpi opettamisen oppimismatkani ja hiljaisesti oleilee hetkissä, joissa pohdin ymmärrystäni tanssista ja tanssin opettamisesta ruumiillisena taiteena.

2. Omien opiskelujen yhteys

Seuraavaksi esittelen lyhyesti aikaisempia opintojani. Opintoni ovat luonnollisesti synnyttäneet niin tanssin, ruumiillisuuden hahmottamisen kuin tanssin opettamisen yhteyteen niitä tapoja ja asenteita, joita tässä tutkimuksessa kriittisesti tarkastelen. Pyrin tuomaan opinnoistani esiin juuri näitä piirteitä.

Tanssitaustani

Aloitin tanssitunneilla käynnin vuonna 1977, jolloin lajeinani olivat jazzbaletti ja baletti. 1980-luvun alussa aloitin modernin tanssin (Limón-, Gunningham-, Graham-, Hawkins-tekniikat) ja stepin. Lähdin vuonna 1986 tutustumaan Amsterdamissa olevaan Uuden tanssin kouluun (SNDO), ja eteeni avautui yhä laajempi kirjo tanssin erilaisia menetelmiä, joista mainittavimmat olivat releasetekniikka ja improvisaatio. Tutustuin Amsterdamissa myös yksityisiin tanssikouluihin, joista minulle merkittävimmäksi nousi Trude Conen¹⁷ luotsaama tanssikoulu Perron 2. Siellä pääsin tutustumaan useisiin erilaisiin modernin tanssin lähestymistapoihin, aasialaisiin lajeihin (mm. taiji, aikido) sekä somaattisiin menetelmiin (mm. Feldenkreis, Body Mind Centering / BMC). Amsterdamissa tutustuin myös brasilialaiseen taistelulajiin capoeiraan, josta tuli intohimoni kohde. Capoeiraa opiskelin, trenasin ja opetin vuodesta 1987 vuoteen 2007 asti. Sen rinnalle mahtui yksi ”laji”, ja se oli improvisaatio. Tutustuin tanssija-koreografi Julyen Hamiltonin¹⁸ kurssiin, ”improvisaatio ja kompositio”, vuonna 1987 ja siitä asti olen osallistunut hänen kursseilleen. Hänen inspiroimanaan olen jatkanut pohdintaa-

17 Trude Cone opiskeli tanssia New Yorkin Julliardissa, ja hän on työskennellyt tanssijana, koreografina ja tanssin opettajana. Hän on toiminut taiteellisena johtajana Uuden tanssin koulussa (SNDO, Amsterdam) ja sen jälkeen johtajana Amsterdamin taidekoulun tanssiliinjalla (the Dance Departments of the Amsterdam School of the Arts). Hän on Body Mind Centering® -ohjaaja ja neurofysiologisen psykologian terapeutti (neuro-physiological psychology) (www.movingthought.eu/trude/).

18 Julyen Hamilton on englantilainen, nykyään Espanjan Gironaan asettunut, tanssija-opettaja. Hänen opetuksena ja esityksensä perustuvat improvisaatioon (www.julyenhamilton.com/bio.html).

ni improvisaatiosta ja tunnustellut sen eri ilmenemisen muotoja ja merkitystä tanssissa, liikkeessä, ruumiillisuudessa ja elämässä.

Virallinen opintieni tanssin parissa alkoi, kun pääsin Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitokselle vuonna 1988. Pian huomasin, etten viihtynyt siellä, sillä olin jo ehtinyt kotiutua Amsterdamiin ja ikävöin sen tarjoamaa tanssi- ja liikelajimaailmaa. Aikani etsittyäni paikkaani tein lopulta päätöksen ja siirryin syksyllä 1990 Uuden tanssin kouluun (SNDO) ja suoritin siellä kaksivuotisen tanssitaiteen sovelletun oppikokonaisuuden (application course). Noiden kahden vuoden aikana tutustuin erilaisiin uuden tanssin suuntauksiin, improvisaatioon sekä somaattisiin lajeihin, joista syvennyin BMC-menetelmään ja autenttiseen liikkeeseen. Samalla jatkoin capoeiraa ja opiskelujen jälkeen lähdin kuudeksi kuukaudeksi Brasiliaan syventämään kokemuksiani capoeirassa ja tutustuin samalla laajaan kirjoon afrobrasilialaisia tanssimuotoja. Vuonna 1993 palasin takaisin Teatterikorkeakouluun, nyt suorittamaan pedagogisia opintoja, ja valmistuin tanssinopettajaksi vuonna 1995. Siitä asti olen opettanut moninaista liikettä ja liikkumisen muotoa, niin aikuisille kuin lapsille, harrastelijoille ja ammattiin (näyttelijä, tanssi) opiskeleville.

Improvisaatio

Improvisaatio on ollut tanssin opetukseni keskeinen menetelmä jo kaksikymmentä vuotta. Erilaisten improvisaatioon suuntautuvien tehtävien avulla lähestyn kehon rakenteiden ja järjestelmien tunnustelemista ja tutkimista. Tehtäviä kutsun usealla eri nimellä: kokemuksellinen anatomia, ”exploration work” (liikkeen tutkiminen ja tunnustelu), hands on -työskentely (kosketuksen kautta), leikki, teemallinen työskentely, mielikuvatyöskentely, työskentely tilassa ja ajassa. Lista kehittyy ja kasvaa aina työskennellessäni.

Tanssija-tutkija Danielle Goldmanille (2010, 5) improvisaatio on tanssijalle keino tutkia omaa olemistaan suhteessa jatkuvasti liikkuvaan, epävakaiseen maastoon, maailmaan. Improvisoidessaan tanssija kehittää jatkuvaa kudelmaa, ilman etukäteissuunnitelmia. Hamiltonin mielestä improvisaation taitojen oppiminen vaatii omistautumista oman tanssivan keho-ruumiin opiskeluun (Benoit 1997, 203), sillä improvisaatiossa ei ole kyse tyhjistä luomisesta, vaan siinä on luonnollista käyttää aikaisemmista kokemuksista ja suorituksista koottuja voimavaroja ja keinoja (Goldman 2010, 5–6). Itse asiassa jokainen luova hetki on improvisaatiota: vaikka tuon kyseisen hetken tuotos asettuisi niin sanottuun valmiiseen tanssikuvioon, niin silti se jatkuvasti sisältää improvisaation hetken.

Voidaan kuvitella, että improvisaatio tanssin oppimisen tapana tai esityksenä on tuon luovan hetken pidennystä, sen laajentamista, jopa äärimmilleen.

Improvisaatio voi olla esiintymismuoto, työskentelytapa, ajattelu ja toimintatapa. Se janoaa intuitiota, mielikuvitusta, yllätyksellisyyttä, hämmennystä ja ihmetystä. Ihmetys ja hämmennys ovatkin improvisatorisen otteen keskeisiä ilmiöitä. Fenomenologi Sara Heinämaata (2000, 57) seuratakseni ihmetys on pysähdys, totunnaisten ajattelutapojen ja toiminnan väliin iskeytyvä keskeytys, joka mahdollistaa suunnanmuutoksen. Se antaa mahdollisuuden poiketa ja irrottautua tutuista, jopa jähmettyneistä ja jämähtäneistä tavoista. Ihmettelyn hetki on odottamisen tila, jossa oleillaan ihmetellen, kysyvästi, tunnustellen, ennen kuin ratkaisu siitä, sopiiko koettu meille, syntyy. Heinämaa vielä painottaa, että ”vain ihmettelyyn kykenevällä ihmisellä on liikkuva ja joustava mieli, mikä tekee oppimisen mahdolliseksi”. (Ibid.)

Improvisaatio, niin liikkeen tutkimisessa ja tunnustelussa kuin jopa opettamisen menetelmänä, ei ole summittaista ja suunnatonta toimintaa. Tanssitaiteen tohtori Riitta Pasanen-Willberg (2000, 40) toteaa, että improvisaatio on kykyä operoida liikkeellä. Se on tekniikkaa, jossa tanssija (toimija) on kiinnostunut merkitysyhteyksistä ja asettuu työskentelemään niin, että on tietoinen kunkin askeleen suhteesta seuraavaan. Sheets-Johnstonen (1999, 487) mukaan aina kun suuntaamme tietoisuutemme tai huomiomme keho-ruumiiseemme, etenkin silloin kun liikumme, liikkeemme ja havaintomme punoutuvat saumattomasti yhteen. Tämä mielestäni on improvisaation ydin. Liikkeen ja havainnon yhteen punoutuminen ja siitä nousevien kokemusten tiedostaminen muodostavat pohjan toiseudelle avautumiseen. Improvisaatio on parhaimmillaan jatkuvaa toiseuteen tutustumista. Toiseus, joka on tuntematonta, avaa myös itsessä tuntematonta (Heimonen et al. 2015, 26). Tuntemattomuus itsessä avautuu yllätyksellisenä, jopa joskus pelottavana. Eikä riitä, että kerran kahlaa itsen ja minuuden kerrostumien läpi, vaan improvisaatio haastaa jatkuvaan omaelämäkerrallisten tasojen läpikäymiseen, yhä uudestaan ja uudestaan.

Tanssi-improvisaatio on ennen kaikkea voimallinen tapa asuttaa ruumistaan ja olla vuorovaikutuksessa maailmaan (Goldman 2010, 5). Sheets-Johnstonen (1999, 486–487) mukaan, tanssija improvisoidessaan ihmettelee maailmaa liikkueessaan. Tässä liikkuvassa (tanssivassa) ihmettelyn hetkessä maailma on muuntuva, hetki hetkeltä syntyvä, meneillään olevana, eikä siinä ole jakoa ulkoiseen tai sisäiseen, myöhempään tai aikaisempaan, alkuun tai loppuun. Mielestäni kauneinta improvisaatiossa on, kuten Sheets-Johnstone (1999, 489) ilmaisee, tanssija improvisoidessaan tutkii maailmaa liikkueessaan ottaen huomioon maailman

sellaisena kuin se on olemassa siinä hetkessä, sen jatkuvassa, alati laajenevassa läsnäolossa. Improvisaatio on ennen kaikkea ihmettelyä liikkeessä itsessään, jatkuvaa tutkimusta ja tunnustelua omista ruumiillisista mahdollisuuksista, jotka havaintojen myötä kietoutuvat liikkeeseen. Minulle improvisaation merkitys on sen muuntuvuudessa. Siinä, kun sitoutuu improvisaation tarjoamaan syntyvään maailmaan ja jatkuvaan uuden kehräämisen tapaan: tällöin mielestäni synnyttää uutta liikkeellistä toimintaa ja ymmärrystä. Improvisaatio on ennen kaikkea toimintaa, heittäytymistä ei-tietämiseen. Tanssi-improvisaatio sisältää moninaisia käytäntöjä ja toimintatapoja. Se haastaa kasvattamaan ”työkalupakia”, sillä jatkuva kasvaminen ja kehittyminen, jotka vaativat jatkuvaa kasvavaa ymmärrystä itsestä ja ympäristöstä, vaativat jatkuvaa harjoittelua.

Capoeira

Vaikka tämä tutkimus ei suoraan liity capoeiraan¹⁹, haluan kuitenkin tuoda esiin muutamia seikkoja, joita olen lajin parissa viettämieni intohimoisten vuosien aikana itsestäni ja lajin tarjoamasta maailmasta löytänyt. Alkutaipaleeni capoeirassa on Amsterdamissa, jossa opiskelin Claudio Lemoksen (Samara) Capoeira Senzala -koulussa. Aloittaessani capoeiran kohtasin hyvin erilaisen liikkeiden monitasoisuuden kuin tanssissa olin kohdannut. Lajille ominaisesti liikuimme jatkumona ylös ja alas sekä ylösalaisin. Mutta se, mikä minut lopulta koukutti capoeiraan, ei kuitenkaan ollut lajin tarjoama näyttävä liikkeistö, vaan ”kohtaaminen”. Lajille ominainen muoto on liikkua pareittain, haastaen toinen toistaan reagoimaan liikkeen rakentamiin tilanteisiin. Tästä kohtaamisesta käytetään useaa nimitystä: tanssi, peli, taistelu, leikki. Minä puolestani ajattelen sen olevan, käyttäkseni capoeiramestarin Mestre Garrinchan (Rio de Janeiro) sanontaa, *vakavaa leikkiä* (brincadeira séria / jogo sério). Tällä hän mielestäni tarkoittaa asettumista peliin tai leikkiin niin, että kohtaaminen, jossa kielenä ovat hyökkäys- ja puolustusliikkeet, leikkimielisyys syntyy kunnioituksesta toista kohtaan; kunnioituksesta yhteisiin sääntöihin; kunnioituksesta omalaatuisuuteen. Unohtamatta yllätyksellisyyttä ja ihmettelyä, jotka teatteritaiteen tohtori Satu Olkkonen (2013) tuo esiin vakavan leikin piirteinä. Vakavuudesta huolimatta toisen kohtaaminen capoeirassa on ilo, sillä yksin liikkuminen tai pelaaminen ei synnytä vuorovaikutusta, liikekielellistä leikittelyä, vaan siihen tarvitaan toinen.

19 Capoeira on brasilialainen taistelulaji, josta monet käyttävät kuvausta tanssi-taistelulaji. Itse jätän sanan tanssi pois, sillä se mielestäni antaa väärän vaikutelman lajille ominaisesta taistelullisesta, juonikkaasta ja haastavasta luonteesta.

Kohtaaminen tapahtuu aina improvisaatiossa, jonka pohjana on tietty liikkeistö ja näistä liikkeistä muodostunut niin kutsuttu liikekieli.

Harjoittaessani capoeiraa halusin oppia ymmärtämään tämän liikekielen moninaisia ulottuvuuksia. Pyrin välttämään lajiin rakentuneiden tyyliuuntien seuraamista, sillä koin, että ne olivat kiinnittyneitä tiettyyn muotoon ja tapoihin, jotka mielestäni jopa estivät tätä kohtaamista. Nyt reflektoidessani matkaani capoeirassa voisin sanoa, että opettelin liikkeiden muotoja, toistin niitä paljon ja usein, kunnes ne avautuivat uuteen muuntuvaan muotoon. Kirjoitin liikekieltä ruumiillani aina uudestaan ja uudestaan. Onnistuin saavuttamaan mielestäni capoeiralle ominaiset, kehon läpi virtaavat moninaiset suunnat, liikkeen jatkumon ja virtauksen, joissa hälvänevät käsitteet eteenpäin, vertikaaliin, sivulle ja tasapainossa. Liikkuin jatkuvassa ”kaatumisen” tilassa, jossa vertikaalisuus tarkoitti jotain muuta kuin pystyssä olemista, jossa keskilinja oli ohittamista ja kietoutumista, jossa spiralisoin ja spiralisoiduin, kietouduin ja avauduin. Liikkuminen toisen kanssa reagoiden toisen liikkeisiin, leikkien kyvyllä manipuloida²⁰ tilaa ja etenkin kokemus siitä jännitteestä, kumpi kaataa (vai kaataako) toisen, tarjosivat täysin erilaisen liikkeellisen maailman kuin tanssi oli siihen asti tarjonnut.

Lisäksi Brasilia jo sellaisenaan oli vaikuttava kokemus. Kohtasin köyhyyttä, jota en osannut edes kuvitella, ja kohtasin siinä elävää toivoa ja unelmaa. Olin gringa (vierasmaalainen), minne ikinä menin. Ainoa yhteinen kieleni oli capoeira, vaikka puhuinkin portugalia. En kyennyt samaistumaan luku- ja kirjoitustaidottomaan kulttuuriin, johon capoeiraa tehdessäni törmäsin. Tunsin itseni etuoikeutetuksi, sillä minä kykenin lukemaan kirjoja capoeirasta, kirjoittamaan laulujen sanoja ja tekemään omia muistiinpanoja tunneista. Moni opettaja oli lisännyt lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen merkityksen capoeiran yhteyteen. Se oli kunnioitettavaa ja kaunista, sillä jokainen tunti mahdollisti hiukan enemmän unelmaa ja toivoa paremmasta huomisesta. Tutustuin myös ryhmiin, joissa elintaso oli korkeampi. Tunnit ja tuntien ilmapiiri muistuttivat paljon enemmän Lemoksen ryhmän tunteja Amsterdamissa. Kyse tässä ei ole siitä, kumpi on oikeutetumpaa tai alkuperäisempää, vaan ainoastaan omista havainnoistani. Brasiliassa ulkomaalaisuuteni ja etenkin vaaleuteni herättivät erilaisia reaktioita ympäristössä siinä kulkiessani. Välillä jouduin todistamaan haluani oppia capoeiraa ja jopa olemassaoloani. Toisinaan gringana minulle avautui mahdolli-

20 Käyttämällä yhdessä käsitteitä leikki ja manipulointi haluan kuvata capoeiran luonnetta ja ajatusta vakavasta leikistä. Manipulointi tässä viittaa capoeiran ytimessä elävään ”malandragemiin” (juonikkauteen) ja siihen, kuinka tietyllä leikkisällä ja juonikkaalla otteella voi saattaa toisen hämmennykseen, unohtamaan suojauksen, ”sotkeutumaan jalkoihinsa”.

suuksia tutustua capoeirassa tärkeisiin ihmisiin, vanhoihin mestareihin (mestre). Ihmisiin, joiden elämä on piirtynyt capoeiran historiaan. Kuuntelin tarinoita elämästä Brasiliassa, elämästä capoeirassa, elämästä köyhyydessä sekä toivosta ja unelmista. Tämä sai minut pohtimaan, mitä nämä unelmat ja toivo voisivat olla Suomessa. Miten tanssin oppiminen ja opettaminen voisivat kiinnittyä tähän?

Paulo Freire (1982, 99) ehdottaa, että unelmassa elää utopia. Tällä hän ei tarkoita epärealistista utopiaa, vaan hän tarkoittaa käytäntöä, *utopian käytäntöä*: Praktiikkaa, joka tuomitsee epäoikeudenmukaisuuden sekä hyväksikäytön ja julistaa mahdollisen unelman puolesta, julistaa toivoa huomisesta. Käytäntöä, joka menee väliin niin väittelyssä kuin valtakeskustelussa ja joka elää tuomitsemisen ja julistamisen välissä. Ehkäpä tanssin oppiminen ja opettaminen voisi olla yhdessä unelmointia. Unelmointia hetkistä, joissa voi vapautua kaikista piilotetuista, välissä olevista ja räikeästi esiin tulevista pakotteista; irtaantua riittämättömyyden tunteesta sekä ei-osaamisen ja ei-kykenemisen ajatuksista; vapautua uskaltamaan tanssia ja kokemaan tanssi itsessään ja itse tanssissaan. Ehkäpä nyt, eilen, tänään ja huomenna tarvitsen ripauksen utopian käytäntöä uskoakseni siihen, mihin uskon tanssin (taiteen) opetuksessa ja sen tarpeellisuudessa.

BMC-menetelmä

Seuraavaksi esittelen Bonnie Bainbridge Cohenin kehittämän Body Mind Centering (BMC)²¹ -menetelmän. Se on oppi kehon sisäisestä tietoisuudesta erilaisissa toiminnoissa. Menetelmällä tutkitaan jo olemassa olevia refleksejä ja syntymästä asti omaksuttuja toimintoja sekä kehon ja mielen yhteistyötä. BMC-menetelmässä ajatuksena on mielen ja kehon yhdentyminen yhtenäisesti ja spontaanisti toimivaksi kokonaisuudeksi (Hartley 1995). Tämä menetelmä on jättänyt minuun jäljen, joka näkyy asenteessani kohdata keho, ruumis, toiseus ja liike. Sillä BMC-menetelmän innoittamana rakensin ajatuksen, että tanssin oppiminen tapahtuu, kun asetumme tietyllä tavalla tutkimaan ja tunnustelemaan kehityksellisiä liikemalleja. Tämä lopulta määrittäi kaiken sen, mitä ja miten tanssitunneilla tehtiin, kunnes tämä tutkimus alkoi muuttaa ja murtaa tätä ajatusta.

Opiskelin BMC-menetelmää Amsterdammassa vuosina 1987–1992 niin Trude Conen kuin BMC-terapeutti-opettaja Lenore Grubbingerin johdolla. Kevyet opin-

21 Käytän Body Mind Centering -menetelmästä sen yleistä lyhennettä BMC-menetelmä. Välillä BMC nimitään myös BMC-terapiaksi (ks. Hartley 1995), mutta käytän nimitystä menetelmä, koska BMC:n terapeutit lähestymistavat eivät ole läsnä omassa menetelmän tulkinnassani.

toni BMC-menetelmästä avasivat minulle uuden ja erilaisen anatomis-fysiologisen, mielellisen ja liikkeellisen maailman. Opiskelin kehityksellisiä liikemalleja sekä luustoa, hermostoa, sisäelimiä ja lihaksia sekä niiden moninaisia tasoja ja niiden ”mieliä”. Linaan Bainbridge Cohenia (1997, 1):

BMC on jatkuvaa, kokemuksellista matkaa kehon elävällä ja muuntuvalle ”maaperällä”, jossa tutkijana on mieli – ajatukset, tunteet, energia, sielu ja henki. Tämä matkan aikana me saavutamme ymmärrystä siitä, kuinka mieli näyttäytyy ruumiillisuutena liikkeessä²². (Oma suomennos.)

Jo aikoinaan Amsterdamissa opiskellessani mieleeni painuivat Bainbridge Coehen sanat: keho on kuin hiekka ja mieli on kuin tuuli. Tuulta yksinään on vaikea oppia ymmärtämään, mutta katsoessaan tuulen tuivertamaa hiekkaa ja siinä ilmeneviä kuvioita ja kuvioiden jatkuvaa muuntumista voi samalla ymmärtää hiukan enemmän tuulta. (Hartley 1995, xix.) Mutta hän ei puhunut vain yhdestä mielestä, vaan ”mielistä”, joilla hän viittaa niin rakenteellisen, orgaanisen fysiologisen systeemimme ”mieliin” kuin tietoisuuden, mielikuvituksen, intuitiivisuuden, tuntemusten, kokemusten ja tunteiden ”mieliin”. Näissä mielissä ja näiden mielten kautta liike – joka kaikissa variaatioissaan on elämän ilmaisun muoto ja olennainen elämän jatkumisessa – muodostuu ja jäsentyy. (Hartley 1995, xix.)

Bainbridge Cohen (1997) tutki myös neurologista kehityksen kaarta sekä refleksien ilmenemistä. Hän on kehittänyt opetus- ja terapiamenetelmän (Developmental Movement Therapy), jonka lähtökohtana on uudelleen mallittaa kehityksemme alkuvaiheessa ohitettuja liikemalleja. Tarkoituksena on vahvistaa liikeilmaisumme alkujuuria ja samalla tulla tietoiseksi siitä, miten ”mieli” liikkuu kehossa ja miten liike ilmentää ”mieltä”. (ks. Hartley 1995.)

BMC-terapeutti Linda Hartley (1995, 84–85) jäsentää kehitykselliset liikemallit²³ seuraavasti:

- cellular breathing: soluliike
- naval radiation: napasäteily, jossa liike lähtee keskustasta kohti raajoja (vrt. Moro refleksi)

22 ”BMC is ongoing, experiential journey into the alive and changing territory of the body. The explorer is the mind – our thoughts, feelings, energy, soul and spirit. Through this journey we are led to an understanding of how the mind is expressed through the body in movement.” (Bainbridge Cohen 1997, 1.)

23 Nimeän liikemallit englanniksi, kuten Linda Hartley (1995) on tuonut ne esiin, ja avaan ne suomeksi.

- the mouthing pattern: suun liikemalli (vrt. rooting reflex: hamuamisrefleksi)
- pre-spinal: esispinaalinen liikemalli, yhdentää pään ja vartalon liikkeet häntään (vrt. TLR)
- spinal push from head and tail: yhdistää pään ja hännän liikkeet, läsnä ovat jo selkärangan liikkeet (yhdistää useita refleksejä, kuten TLR, STNR)
- spinal reach and pull patterns from head and tail: päästä ja hännästä alkavat selkärangan kurotus- ja työntöliikkeet tilan läpi; auttavat lasta tasojen muutoksessa
- homologous push from upper and lower extremities: kädet työntävät kehoa taaksepäin; jalat työntävät kehoa eteenpäin
- homologous reach and pull from upper and lower extremities: kädet kurottavat eteenpäin ja vetävät kehoa tilan läpi eteenpäin; jalat kurottavat taaksepäin ja vetävät kehoa tilan läpi
- homolateral push patterns: ryömiminen, toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu (vrt. ATNR)
- contralateral reach and pull patterns: ristikkäisliike, konttaaminen, käveleminen
- Spiraali ilmenee, kun nämä kaikki liikemallit ovat integroituneet. Spiraalin avulla voi sulavasti muuntaa tasoja ja suuntia.

Bainbridge Cohen (1997, 2–3) avaa, että BMC-menetelmässä pyritään löytämään yhteyksiä pienimmän kehollisen aktivaation ja suurimman liikkeen välillä. Tämän linjauksen havainnoimiseen sisältyy kehon eri kudosten tunnistamista, artikuloimista, erottelua ja yhdentämistä, jotta voi löytää niissä olevia ja esiin tulevia eri laatuja. Kukin järjestelmä ilmenee erilaisena liikelaatuna, ja kustakin järjestelmästä liikkeen voi aloittaa. Kutakin järjestelmää voi havaita koskettamalla, liikuttamalla tai liikkumalla. Kehojärjestelmiä ovat luusto, ligamentit, lihakset, elimet, umpieritys (rauhaset), hermosto, nesteet, faskiat (sidekudosalvot) ja rasva. Hartley (1995, 132–296) puolestaan jakaa nämä systeemit seuraavasti: muoto ja rakenne, johon liittyy iho, luusto ja sen eri tasot, kuten nivelet, ligamentit ja luukalvot sekä lihakset, niin kehon mallia rakentavat ja liikuttavat kuin elimelliset lihakset; pehmytkudokset ovat sisäelinjärjestelmä, joka jakautuu useaan toimintaan; viestintä (kommunikaatio) on aivot, hermosto ja nestekiertojärjestelmät.

BMC-työskentely on oppimista siitä, miten oppii: miten saamme tietoa, siirrymme olotilasta toiseen ja kehitämme tietoisuutta tästä prosessista. Se on

lähestymistapa, jossa kosketuksen, tarkkailun, tuntemisen ja toiminnan avulla tutkitaan kehon eri järjestelmiä ja liikkeen uudelleen mallintamista, jossa harjoittajan oma tietoisuus ja kehollinen kokemus ovat olennaisia välineitä opetusselliseen, terapeuttiin tai parantavaan työskentelyyn. (Hartley 1995, xxx.)

Kosketus oli myös yksi merkittävä oppini BMC-menetelmästä. Opin suuntaamaan ja artikuloimaan kosketustani niin, että kykenin tunnistamaan ja erottelemaan eri kudosten laatuja. Opin käsieni kautta tuntemaan kehon eri osien erilaisia rytmejä ja tämän avulla opin näkemään niitä toisissa ja havaitsemaan omassa liikkumisessani. Tätä kosketuksen taidon opettelua ja harjoittelua olen jatkanut lisäopinnoissani niin klassisen osteopatian saralla kuin kraniosakraalimenetelmän (craniosacral) opinnoissani.

Klassinen osteopatia

Ehkä vaikuttavimpia ja merkittävimpiä opintojani tanssin ja capoeiran lisäksi on ollut klassisen osteopatian opiskeluni vuosina 1998–2004 (Helsinki). Klassisen osteopatian filosofia on noussut yhdysvaltalaisen Andrew Taylor Stillin (1828–1917) opetuksista ja kirjoituksista ja tuon esiin lyhyesti niiden neljä merkittävintä periaatetta: 1) ihminen on kehon, mielen ja hengen kokonaisuus, 2) ruumis kykenee säätämään ja parantamaan itseään ja sillä on terveyttä ylläpitävä voima, 3) ruumiin rakenne ja toiminta ovat vastavuoroisesti toisiinsa liittyviä ja 4) hoito perustuu ruumiin yksittäisyyden peruseriaatteiden ymmärtämiseen, sen itsesäätelyyn sekä rakenteen ja toiminnallisuuden vuorovaikutussuhteeseen. (Seffinger 1997, 4.) Peruseriaatteena on, että selkärangan kunto ja toiminta vaikuttavat selkäytimen ja sisäelinten väliseen viestintään. Tämä tarkoittaa sitä, että pienikin häiriö selkärangassa vaikuttaa sisäelimiin, verenkiertoon, soluaineenvaihduntaan ja sitä kautta ruumiin immuunipuolustukseen. Luonnostaan kaikki sisäelinhäiriöt heijastuvat puolestaan selkärankaan.

Klassisessa osteopatiassa on useita eri tekniikoita (artikulaatiotekniikat, spesifit pehmytkudostekniikat ja manipulaatiotekniikat), joita opiskelimme koulutuksen aikana. Opiskelut rakentuivat teoreettisesta osuudesta, jossa keskityimme anatomiaan, fysiologiaan ja hermojärjestelmään. Käytännön osuudessa opittiin havaitsemaan opitun rakenteen häiriöitä ja tutkimaan häiriöiden (leesioiden) vaikutusta toiminnallisuuteen ja hermostoon. Harjoittelimme myös liikkeen ja ryhdin tarkkailua katsomalla²⁴oppiaksemme havaitsemaan ryhdissä tai liikkeessä

24 Katsominen viittaa tässä sellaiseen havainnointiin tapaan, jossa kohdennetaan huomio opittuihin anatomisiin ja fysiologisiin järjestelmiin. Käytetään myös käsitteitä diagnostinen havainnointi tai, kuten lääketieteessä, inspektio – tarkastelu, katselu, tutkiminen.

tapahtuvat poikkeukset. Opimme erilaisia palpoinnitekniikoita²⁵ ja liiketesteuksia, sillä tärkeää oli pyrkiä paljastamaan häiriön syy eikä vain takertua oireisiin. Tuli myös selvittää, ovatko poikkeukset fysiologisia eli toiminnallisia vai patologisia eli rakenteeseen rakentuneita. Opiskeluun liittyi erilaisia manuaalisia menetelmiä. Tähän liittyi ääretön käsien herkistäminen ruumiin eri kudosten palpointiin.

Hoitodiagnoosi tehtiin sekä asento- ja liiketarkastelun että palpoinnin avulla. Tuntemalla kudoksen sen hetkinen tila oli mahdollista luoda jonkinasteinen käytännön idea siitä, mitä on kudoksessa menossa, mitä tapahtunut ja miten kudosta tulisi käsitellä (hoitaa). Hoitomenetelmässä tärkeää oli saada aikaan liike sinne, missä sitä ei ole, ja vielä tärkeämpää oli liikkeen rytmitys kudoksesta toiseen sekä ruumiin osasta toiseen, sillä usein juuri toiminnallisuuden rytmitys eli se, miten niin sanottu viesti (liike) kulkee kudoksesta toiseen, oli häiriössä. Häiriintyneen liikkeen ja etenkin liikkeen rytmityksen tasapainottaminen oli hoidossa olennaisin seikka. Hoidossa liikettä ja rytmitystä ohjataan raajoja käyttäen, kehon järjestelmien (luiden, nivelten, kudosten ja lihasten) kautta häiriintyneeseen alueeseen. Tästä menetelmästä opiskelujeni aikana käytettiin nimitystä epäsuora tekniikka²⁶. Pääopettajamme, osteopaatti Christer Pellas (1997, 10–11), opetti, että ulkopuolinen voima (kosketus) toimii yhdessä kehon omien voimien kanssa, näin aktivoiden liikettä ja kehon itseparantavia voimia. Tämä hänen mielestään oli klassisen osteopatian ydin, ja se tuli aina huomioida hoidossa.

Tämä liikkeen rytmitys oli koulutuksessani suuri haaste ja suurin anti. Kun huomasi, että jokaisella on omanlaisensa ruumiillinen rytmi, lisäksi kudoksilla on oma rytmensä ja taas kudosten yhdistymisessä on oma rytmensä, asetuin opiskelemaan moninaisten sisäisten rytmien maailmaa. Tämä avasi minulle ymmärrystä ihmisen erilaisuudesta, ruumiin muotojen samankaltaisuudessa. Samalla se avasi minulle uuden tanssillisen otteen, jossa niin sisäisten kuin ulkoisten rytmien maailmat kohtasivat uudella tasolla.

Koulutuksessa kiteytettiin jo mainitut neljä osteopaattista periaatetta lyhyesti ajatukseen rakenne ohjaa toimintaa, joka opintojen jatkuessa sai vastineen: toiminta ohjaa rakennetta. Ensimmäinen kiteytyys mielestäni tarkoittaa sitä, että ruumiinrakenne, jota voimme ajatella luuston kaarteisuuden ja lihasten toiminnan yhteisenä aktivaationa, on yhteisvaikutuksellinen. Siinä tapahtuvat muutokset vaikuttavat kaikkeen, kuten liikkeelliseen toimintaan, hermoston ja

25 Lääketieteessä käytetty termi, joka tarkoittaa käsin tunnustelua.

26 Osteopatiassa on käytössä myös suora tekniikka, jossa hoito kohdistetaan suoraan estynyttä liikesuuntaa vasten.

sisäelinten toimintaan, nestekiertoon (soluaineenvaihdunta) ja lopulta mielialaan ja ajatuksiin, aina syvenevässä syklissä. Jälkimmäinen kiteytys mielestäni tarkoittaa sitä, kuinka sekä liikkeellinen toimintamme että mielen liikkeemme näkyvät ja vaikuttavat rakenteeseemme. Tästä nousee sykli, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Huomaan, että usein katsoessani toisia (asiakkaita, oppilaita) tarkkailen sitä, miten kukin toimii, millainen on hänen olemuksensa ja miten hän asettuu moninaiisiin tilanteisiin. Miten siis toimimme kun toimimme?

Opintojeni aikana opin katsomaan ja tarkkailemaan liikkeiden virtaavuutta ja jäsentyneisyyttä, sillä toiminnallisessa liikemallissa tapahtuva katkos, särö tai rytmin muutos oli usein merkki häiriöstä. Opin katsomaan ja tarkkailemaan kehoja, ruumiinmalleja ja muotoja. Opin näkemään, mihin asettuu hyvinvointi ja hyväksyntä ja missä lymyää negaatio, kipu, kieltö. Osteopatiaopinnoista siirtyi tanssin opetukseen erilaisen katsomisen ja näkemisen tapa. Se ei välttämättä heti palvellut tanssin opetusta, sillä alussa näin oppilaissa niitä kohtia, joista liike ei kulkenut läpi. Tässä kohden saattoi tapahtua fokuksen muutos ja siirryinkin hoitamaan, mikä puolestaan aiheutti epäselvyyttä tunneilla niin minussa kuin oppilaissa. Olen hiljalleen haastanut tämän tavan ja pyrkinyt kääntämään tämän tarkkailun niin, että voisin nähdä, missä liike virtaa. Tällöin tavallaan voin kannustaa oppilasta suuntaamaan omaa huomiotaan sinne, missä liike helposti tapahtuu. Tämän pohjalla luonnollisesti on ennakko-oletus, että ihminen huomioi itsessään helpommin kipua ja jähmeyttä kuin helposti virtaavaa ja toiminnallista kohtaa. Olen usein kuullut tanssin opettajana kysymyksen: ”Teinkö jotain väärin, kun se tuntui niin helpolta?” Niin tai näin, siirsin tanssin opetukseeni tavan ohjata oppilaita huomioimaan niitä aiheita, joita he osasivat tehdä, ja sieltä venyttämään taitoja uuteen suuntaan. Toinen opinnoista nousut tanssin opettamiseen vaikuttava aihe oli ymmärrys siitä, kuinka hidasta ja yksittäistä liikemallintaminen on. Kuinka paljon aikaa tarvitsee antaa itselleen ja oppilaille kohdata omat tapansa ja hiljalleen saada aikaan muutoksia.

Asia, joka hiersi minua osteopatiaopintojeni aikana, oli kokemani asenne ruumiillisuutta kohtaan. Toisen ruumis kohdattiin aina viallisena, epätäydellisenä, puutteellisena ja sairaana. Se, että omaa ruumistani osoitettiin neljä vuotta vialliseksi ja epäonnistuneeksi, ei juurikaan edistänyt oman ruumiini ymmärrystä. Missään vaiheessa opintoja ei juurikaan keskusteltu meidän, opiskelijoiden, tulevien hoitajien, ruumiillisuudesta tai kohdattu ja harjoitettu sitä. Asetuimme tunneilla joko hoitajiksi tai hoidettaviksi, ja meille opetettiin hoitoasentojen ergonomiaa, jotta jaksaisimme tehdä hoitoja ja jotta hoito kohdistuisi oikein. Mutta koin, että keskustelua siitä, mitä hoitoharjoittelu oikeastaan teki ruumiillisuudelle

(kehoille ja mielille) tai miten se kohtasi ruumiillisuuden, niin oman kuin hoidettavan, ei juurikaan käyty. Esiin ei nostettu, kuinka pitää huolta itsestään, kuinka asettua toisen ääreen koskettamaan ja hoitamaan. Koin, että meidän, hoitajien, ruumiillisuudella ei ollut mitään merkitystä, ikään kuin kosketuksemme ei olisi ruumiista lähtevää ja ruumiiseen palaavaa. Tämä kokemus ei suinkaan helpottanut omaa problemaattista suhdettani ruumiinkuvaani. Se saikin minut lopulta vastustamaan, ei niinkään osteopaattista periaatetta vaan hoitomenetelmien sisään asettunutta asennetta. Kokemustani vahvisti jokaisen opiskelujakson jälkeinen kipu ja särky. Kipu, jonka kohtasin, ei tullut vain hoitoharjoittelun tavasta ja paljoudesta vaan ennen kaikkea asenteesta, jossa oma olemassaoloni oli ohitettu ja ruumistani käsitelty hyvin objektinomaisesti, asettaen ja linjaten sitä jonkun toisen tarpeeseen. Silti tämäkin kokemus kääntyi opettavaiseksi, sillä opin, että toisen kokemus on aina jotain muuta kuin oma kokemus. Kohtaamisen taito ja toiseuden huomioon ottaminen tulivat tärkeiksi opeteltaviksi ohjenuoriksi, niin omassa hoitopraktiikassani kuin tanssin opetuksessani.

Kraniosakraalimenetelmä²⁷

Vielä esittelen yhden opinahjoni. Opiskelin kraniosakraalimenetelmän ensimmäistä tasoa vuosien 2006–2008 aikana. Menetelmän alkuperä on osteopaattisessa lääketieteessä, ja sen kehittäjä oli osteopaatti William G. Sutherland (Upledger 2002, 5). Osteopatian opinnoissani oli yksi jakso kranio-osteopatiaa, ja jaksossa tutustuimme etenkin kallon ja ristiluun väliseen CSF-rytmiin (cerebrospinal fluid / aivo-selkäydinneste), jonka myös Bonnie Bainbridge Cohen (1997, 78–79) mainitsee. Olin siis kohdannut kraniosakraalimenetelmästä joitain aiheita, niin BMC-menetelmän kuin osteopatian opinnoissani, ennen varsinaisia opintojani. Kraniosakraalimenetelmä perustuu hyvin erityiseen anatomiseen, fysiologiseen ja terapeuttiseen tarkkailuun, jossa tärkeää on nähdä yksilöllisyys eheänä kokonaisuutena. Kraniosakraalinen järjestelmä²⁸ puolestaan rakentuu

- 27 Suomen kielessä ei ole vakiintunutta käytäntöä nimestä craniosacral. Siitä käytetään nimitystä kranio-sakraali- tai kallo-ristiluuterapia. Englanniksi sitä tapaa craniosacral system (Upledger 1983) tai cranio-sacral therapy (Hartley, 1995). Olen itse päättänyt käyttämään nimikettä kraniosakraalimenetelmä.
- 28 Kraniosakraalinen järjestelmä toiminnallisesti liittyy keskushermostojärjestelmään, autonomiseen hermostoon, *neuromusculoskeletal*-systeemiin, joka tarkoittaa hermoston, lihaksen ja luuston välistä yhteistyötä, sekä umpi- ja sisäeritysjärjestelmään (hormonit) (Upledger 1983). Kraniosakraalinen järjestelmä rakentuu (1) kolmekerroksisesta kalvojärjestelmästä (dura mater [kovakalvo], arachnoida mater [lukinkalvo] ja pia mater [pehmeäkalvo, sisin kalvo, joka päällystää aivot ja selkäytimen]), joka linjaa kallon ja selkärangan kanavat sekä ympäröi aivoja ja selkäydinkanavaa, (2) selkäydinnesteestä sekä (3) rakenteesta, joka huolehtii nesteiden pumppaamisesta (semi-closed hydraulic system) (Upledger 1983; 1997).

kudoksista ja muodostaa yhdenlaisen kehon järjestelmän, jolla on oma fysiologinen rytmensä. Olen jo aikaisemmin tuonut esiin, kuinka kehon järjestelmillä on oma rytmensä, niin myös kraniosakraalinen rytmi on omanlainen. Rythmi tai rytmit ovat tunnusteltavissa erityisesti kallon luista, mutta myös koko kehosta.

Opiskelimme kallon luut ja kalvot sekä niiden rytmilliset liikkeet. Samalla opimme tunnistamaan liikkeet koko kehossa. Kraniosakraalinen rytmi on havaittavissa niin kutsutusta ekstensio-fleksioliikkeestä, joka rytmittyy kraniosakraalisen järjestelmän mukaan. Hoito perustuu kraniosakraalisen järjestelmän, rytmien ja liikkeiden yhtenäiseen tunnistamiseen sekä rytmisissä tapahtuvien poikkeuksien rekisteröimiseen ja tasapainottamiseen. Tämä tapahtuu käsillä, koskettamalla. Kraniosakraalinen järjestelmä häiriintyy poikkeavuuksista ruumiin rakenteessa tai toiminnassa. Nämä poikkeamat (esim. onnettomuudet, sairaudet, stressi) näyttäytyvät ennea kaikkea rytmien muutoksina. Tämä puolestaan vaikuttaa hermoston toimintaan ja etenkin aivoihin. (Upledger & Vredevoogd 1983, 5-6.)

Upledger (2002) esittelee somatoemotional release -menetelmän, joka suuntautuu tunteiden ilmaisuun: sellaisten tunteiden, jotka ovat tiedostamattomia, usein jonkin trauman aiheuttamia ja usein tukahdutettuja, ”somaan²⁹” säilöttyjä tai siitä eristettyjä. Samankaltaisia menetelmiä oli niin BMC:n kuin osteopatian opinnoissa. En syventynyt opinnoissani kyseisiin terapeuttisiin lähestymistapoihin. Yhtenä syynä tähän oli SNDO:ssa kohtaamani omien muistojen ja tunteiden auki repiminen ja niiden muuttaminen tanssiksi tai tanssiliikkeiksi. Työskentely oli hyvin omaelämäkerrallista, mutta ilman eheyttäviä tai tasapainottavia (healing) menetelmiä. Tässä hetkessä capoeirasta tuli minulle laji, jonka kautta tasapainotin itseäni. Opin kokemuksistani, että terapeuttisen otteen tai lähestymistavan käyttäminen taiteelliseen prosessiin voi sysätä liikkeelle asioita, joita ei itsessään pysty enää hallitsemaan. Tämän ymmärryksen myötä olen pitänyt itselleni hyvin selkeänä sen, missä menee raja; missä kulkee alue, jossa lähestytään ihmisen psyykettä tavalla, johon en kykene itse vastaamaan. Omassa työskentelyssäni olen tarkkana siitä, että olen alueella, jonka itse pystyn vielä käsittelemään ja jossa pystyn ohjaamaan ja opastamaan. En kiellä minkään olemassaoloa ja ilmenemistä, mutta en myöskään pyri ajamaan ketään syvemmälle psyykkiseen prosessiin. Yritän ohjata niin oppilaitani kuin hoitopraktiik-

29 Soma tässä tarkoittaa ruumiin psyykettä tai mieltä. Kuten Bainbridge Cohen (1997) toi esiin sen, kuinka kehon järjestelmän kullakin osalla on oma mieli, niin soma tässä tarkoittaa ruumista, jonka järjestelmällä on oma mieli.

kan asiakkaitani tunnistamaan omia kehollisia tai ruumiillisia mieliä ja niiden tapahtumia ruumiillisen liikkeen avulla ja kautta, kieltämättä miel(i)en liikkeitä. Tämä asenne on näkynyt vahvasti siinä tavassa, jolla ohjasin tyttöjä tutkimaan ja tunnustelemaan liiketeemoissa syntyviä liikkeitä.

3. Ruumiillisuus

Ruumiillisuus on herkkä, aistivaan, ajattelevaan, tuntevaan ja haluavaan ”minään” kuuluva, jossa yksittäisyys on annettuna. Ruumis ei ainoastaan sovi minun omaan fenomenaliseen (ilmiömäiseen) maailmaan, vaan se on itsessään elämismaailmaan suuntautumisen keskus, jonka kautta kohtaan maailman. (Stein 1917/1989, 5.)

Ruumiillisuuskäsitykseni nousee moninaisesta pohjasta, jossa seikkailevat määriteltä ja tyylyteltä (tanssi)liike, tästä vapautunut improvisaatioon painottunut tutkiva ja tunnusteleva ote, rankka ja rytmillinen afrobrasilialaiseen kulttuuriin rakentunut ote sekä hoitoterapeuttinen, toimintahäiriöihin nojautuva ote. Näiden otteiden kautta tarkastelen ruumiillisuutta, ja nämä moninaiset kehoa kohti suuntautuvat lajit, ajatusmallit ja tyyli määrittävät myös sitä, miten koen oman ruumiini ja miten näen toisten ruumiit.

Aloittaessani liiketeematyöskentelyn minun esitietonani oli meissä olevien alkuliikkeiden merkitys kehityksemme. Lisäksi työskentelyn pohjana ja rakentavana tekijänä oli ajatus siitä, että ruumiin omaksumat tavat ja tottumukset muodostavat taustan, ”jonka varassa uuteen tilanteeseen voidaan sopeutua ja uutta voidaan omaksua” (Rouhiainen 2011, 83). Tämä vaikutti siihen, että tavoitteenani ei ollut, että tytöt oppisivat joitain tiettyjä taitoja ja jonkin tietyn tavan tanssia. Kiinnostukseni kohdistui enemmänkin siihen, millaisia ratkaisuja, liikkeitä ja toimintaa liiketeemat ja niiden kanssa työskentely herättivät. Pohjalla eli ajatus oppimisesta, joka rakentuu jo olemassa olevan kautta, sitä kutsumalla ja sitä tunnustelemalla.

Seuraavaksi leikkittelen hiukan käsitteillä huomioiden keskustelut, joissa on pohdittu ruumiin ja kehon sanojen käyttöä ja merkityksiä³⁰, rakentaen silti jotain omaa. Huomaan käyttäväni sanaa keho silloin, kun kirjoitan tai puhun liikkumisesta, liikkeestä tai tanssista. Tämä on todennäköisesti opittua ja totuttua aikaisemmista opinnoistani. Tanssissa on pitkälti käytetty sanaa keho, kunnes tutkimuksessa sana ruumis on noussut korvaamaan sanan keho, etenkin Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksen käytännön mukaisesti. Kohtasin käsitteiden keho ja ruumis mittelön vasta tässä työssä. Käsiteongelmaa ruumiin ja kehon välillä ei ole helpottanut se, että opiskeluni tanssissa ja osteopatiassa on ollut laajalti myös englanniksi (body) ja capoeirassa joko englanniksi tai portugaliksi (corpo). Ruumis käsitteenä on minulle edelleen vaikea, sillä esimerkiksi osteopatiassa sana ruumis tarkoitti kuollutta, kalmoa. Mutta kun pohdin (ja maistelen) sanaa ruumis, viittaa se myös ihmisen kokonaiseen ruumiilliseen olemukseen ja olemiseen. Ruumis-käsitteessä on mielestäni enemmän syvyyttä ja ihmisen olemiseen liittyvää moninaisuutta kuin mitä keho mielestäni symboloi. Ruumis sanana jo liittyy elämän ja kuoleman väliseen suhteeseen, sillä ruumis mahdollistaa vitaliteetin elämykset ja toisaalta on samalla väsyvä, sairastuva ja kuoleva. (Erkkilä 2008, 89.)

Päädyin ratkaisemaan käsiteongelman niin, että ruumis ja keho ovat samanarvoisia, yhteismitallisia tässä työssä, ja ne molemmat osoittavat sanana kohti sitä kokonaisuutta, joka esittää ihmismuodon kaikki puolet ja syvyydet. Käytän käsitteitä oman mieltymyksen mukaisesti, niin kuin minusta tuntuu sopivalta. Annan näkyä aikaisemman pohjani, jossa sana keho tuntuu luontevammalta, ja yritän samalla liittää mukaan uutta käytännettä, jossa sana ruumis kuva kokonaisemmin ihmisen olevuutta.

Kiteytän lyhyesti ajatukseni käsitteiden käytöstä seuraavasti: Keho tai ruumis on se, jonka tiedostamme, jonka huomioimme ja joka yhdistää ihmisiä toisiinsa, sillä jokaisella on ruumis (keho). Ruumiillisuus on kokonaisvaltaisuus, joka kehittää inhimillistä ruumiin muotoa, sitä, johon (ensimmäinen) havaintom-

30 Steinin mukaan maailma ei ole ainoastaan fyysisten kehojen (physical body, Körper) maailma, missä keho-ruumis on fyysinen esine, josta puuttuu toimijan ja havaitsijan rooli. Elävä keho tai ruumis (living body, Leib) on herkkä, aistivaan ajattelevaan, tuntevaan ja haluavaan ”minään” kuuluva, jossa yksittäisyys on annettuna. (Stein 1917/1989, xxiv, 5.) Tanssin, ruumiillisuuden ja teknologian suhdetta tutkiva fenomenologi Jaana Parviainen (2002, 327) puolestaan selkeyttää käsitteiden keho ja ruumis välistä eroa seuraavasti: ”Keho ilmenee meille aistimellisena ilmiönä – – . Keho yhtä aikaa sekä aistii että on aistittu, koskee ja on kosketettu, kuulee ja on kuultu. – – keholla on kaiken aikaa kaksi ’puolta’. Ruumiilta puuttuu keholle luonteenomainen välitön kaksipuoleisuus. Ruumiilla tarkoitetaan kehoa fyysisenä esineenä.” Tässä keho nousee sanasta Leib ja ruumis sanasta Körper. (ibid.)

me suuntautuu. Se on fenomenologi Sara Heinämaata (1996, 79) lainatakseni ”kiinnittymistä ympäristöön, samastumista tiettyihin hankkeisiin ja jatkuvaa sitoutumista niihin”. Jos jatkan sanaleikkiäni, niin ruumiillistuma on se tuote, jota me jatkumona tuotamme. Näin ollen minulle tanssista nousevana sanana kehollisuus voisi olla se, jonka kautta esiinnyimme ja esitämme... tai sitten ei, sillä en näe mitään ongelmaa käyttää kyseisessä hetkessä sanaa ruumiillisuus, silti huomaan käyttäväni toisinaan sanaa kehollisuus, kun puhun liikkeestä. Jatkan siis leikkittelyä näiden kahden sanan välillä ja käytän sitä, joka siinä hetkessä palvelee parhaiten tarkoitustaan.

Ruumis (keho)

Ruumis (keho) on kotimme, ”tomumajamme”, jota asutamme. Tätä kotia täytyy vaalia ja pitää siitä huolta. Kuvittelen, että ruumis ja ruumiin oloisuus ovat ikään kuin kotoisuutta, ruumiillisuutta. Tämä kotoisuus on sekä osallistuva että osa tätä maailmaa. Ruumis on tavallaan oma maailmankolkkamme ja ensimmäinen kaikkeutemme. (Bachelard 2003, 28.) Se on se, missä havaitsemme, tunnemme, ajattelemme, puhumme, liikumme. Ruumis on näkyvä, haavoittuva, muuntuva ja kokeva, ja se voidaan osaltaan tulkita yhtäaikaisesti sekä ulospäin ilmenevänä että sisäisesti tuntevana. Erkkilää (2008, 96) lainatakseni ”ruumiin ulko- ja sisäpuoli on jatkuvassa vaihtelevassa suhteessa toisiinsa”. Heinämaa (1996, 79) tulkitsee Merleau-Pontyn ajatuksia: ruumis on maailmassa olemisen kanava, joka ”intentionaalisenä säikeenä” kytkee meidät maailmaan. Tämä näin, koska ruumis on aktiivinen ja päämäärähakuinen ja sen elimet ja jäsenet eivät ole havaittavia objekteja, vaan pikemminkin havainnon edellytyksiä.

Ruumiin liike suuntautuu maailmaan, mahdollisten tekojen kenttään, hahmottaen tietynlaista maailmaa, joka edellyttää tietynlaisia eleitä, asentoja ja liikkeitä odottaen ja vaatien yhdessä-toimimista (Heinämaa 1996, 84). Tästä minulle nousee ajatus, että ruumis on tavallaan tekojen kohde ja samalla teko itse. Se on minä-toinen-maailmasuhteen kudoks, joka synnyttää ruumiidenvälisyyden, kääntyvyyden minun ja toisen välillä. Liikumme aina suhteessa toisiin tai toiseen ja etenkin liikumme toisten rinnalla. Heinämaata (1996, 84) seuratakseni ruumis on yksilöllinen subjekti, mutta se on samalla omien aikaisempien tekojen ja toisten tekojen toistaja, joka hahmottaa maailmaa molemmilla tasoilla.

Ruumiinskeema

Ruumiinskeemaksi voidaan kutsua ruumiin toimintakykyä suhteessa ympäristöön. Se rajoittaa tai muotoilee havaintokentän. (Gallagher 2005, 17–18.) Ruu-

miinskeemaan sisältyy ruumiin esinoeettinen³¹ toimintakyky, joka osaltaan auttaa tajunnan rakentumisessa, mutta ei oikeastaan tule esiin tajunnan sisällössä. Ihminen rakentaa suhdettaan ympäristöönsä juuri näiden esinoeettisten esitysten kautta, mallintamalla ruumiin toimintatapoja ja liikemalleja sopeutuakseen ympäristöönsä. Ruumis integroituu ympäristöönsä ruumiinskeeman avulla, sillä se on systeemi, joka sallii ruumiin aktiivisesti suuntautua ympäristöön ja muokkautua siihen. (Gallagher 2005, 32.) Tanssintutkija Kirsi Monnia (2004, 224) lainatakseni ruumiinskeemalla viitataan ”siihen kehollisten motoristen liikkeiden systeemiin, joka mahdollistaa primäärästi kehollisen liikkuvuutemme ja joka toimii terveellä ihmisellä ilman tietoista tarkkailua”. Ruumiinskeema on toiminnallinen esitys, johon sisältyvät liikkeelliset valmiudet, kyvyt ja tottumukset, jotka sekä mahdollistavat että rajoittavat liikettä ja asennon (ryhdin) ylläpitoa (Gallagher 2005, 24). Ruumiinskeemaan liittyy läheisesti myös tietoisuus omasta ruumiista (kehotietoisuus), joka Monnin (2004, 221) mukaan syntyy kehon sisäisten aistimusten havainnoinnista. Ruumiinskeema kytkeytyy läheisesti ruumiinkuvaan, joka koostuu järjestelmistä, jotka liittyvät oman ruumiin havaitsemiseen, asennoitumiseen ja siihen kohdistuviin uskomuksiin (Gallagher 2005, 18). Ruumiinkuva on ruumiin sisäisyyden ja ulkoisuuden kohtaamispinta. Se on kuva tai kuvitelma itsestämme. (Erkkilä 2008, 91.) Käsittelen ruumiinkuvaa lähemmin osassa kolme.

Tilallinen ruumiillisuus

Ruumiissa elää esireflektiivinen tietous, joka purkautuu esiin ruumiillisen intentionaalisuuden kautta. Ruumis itsessään vailla persoonallista tietoisuuttamme suuntautuu johonkin, ja hyödynämme tätä kykyä myös tietoisissa operaatioissamme. Kun esimerkiksi haluamme juoda kupin kahvia, meidän ei tarvitse erikseen määrätä kutakin kehon osaa liikkeelle, sillä ruumissamme on kyky omalakisesti suuntautua maailmaan ja toteuttaa aikomuksiamme. (Gallagher 2005; Gallagher & Zahavi 2008; ks. myös Rouhiainen 2002, 2009, 2011.) Gallagher ja Zahavi (2008, 141–142) tuovat esiin egosentrisen tilan, jolla he tarkoittavat havainnon ja toiminnan suhteista tilaa, joka voidaan luonnehtia liittyväksi havaitsevaan ja toimivaan ruumiiseen. Egosentrinen tila on ruumiskeskeinen, itsestään ulottuva tila (tietokoneeni on edessäni, kahvikuppini vasemmalla). Kun jotakin

31 ”Noeettinen” viittaa tietoisuuden intentionaalsiin akteihin (kuten uskomiseen, haluamiseen, vihaamiseen ja rakastamiseen). ”Noemaattinen” viittaa olioihin tai sisältöön (noema), joka ilmenee noeettisissa akteissa vastaavasti (uskottu, haluttu, vihattu ja rakastettu).

kohden kurotetaan, niin luonnollisesti liike suuntautuu tarvittavaan suuntaan, sillä kaikki suunnat ovat suhteessa käden (ruumiin) sen hetkiseen sijoittumiseen.

Merleau-Pontyn (2004a, 104) mukaan ruumiin tilallisuus ei ole yhtä kuin ulkoinen objekti, tilallinen kokemus tai tilallinen asento (positio), vaan enemmänkin tilallinen tilanne³². Merleau-Pontyn (ibid.) esimerkkiä seuratakseni, kun ihminen pitelee piippua, käden asentoa ei tarvitse erikseen määrittää, se on luonnollisesti suhteessa muuhun kehoon. Piipun polttaja on tietoinen siitä, missä piippu on, joten hän myös tietää, missä käsi ja ruumis ovat, jolloin sanan ”täällä” ruumiillisuuteen liitettyä voidaan ymmärtää koskevan liikkuvaa ruumista, sen oman tehtävän edessä. Ruumiillinen tila voidaan erottaa ulkoisesta tilasta, sillä tila muodostuu, tulee olevaksi, kullekin, omassa ruumiissaan. Tilaa ei ole ilman ruumista. Tilallisuudessa ruumis ymmärretään hiljaisesti, muotojen ja kuvioiden taustalla, jossa kukin muoto erottuu horisonttia vasten ulkoisena ja ruumiillisena tilana. Ruumis asettuu maailmaan liikkuen. Se kurottautuu, spiralisoituu, säpsäh-telee, askeltaa, kääntyyilee, taipuilee. Merleau-Ponty (2004a, 109–110) esittää, että emme liikuta tavoitteellista (objekti) ruumista vaan ilmiömäistä tai ilmentyvää ruumistamme, koska ruumiimme, tämän tai tuon maailman osan potentiaalina, syöksähtää kohti aiheita ja esineitä voidakseen niihin tarttua ja niitä havainnoida. Kyse on siis ilmenevästä ruumiista ja siitä, että on olemassa kaksi näkemystä: minun ruumiini minulle ja minun ruumiini toisille ja kysymys siitä, miten nämä kaksi systeemiä ovat olemassa yhdessä. Merleau-Ponty (2004a, 124–125, viite 3) kirjoittaa:

On kaksi näkymää minusta ja ruumistani: minun ruumiini minulle ja minun ruumiini muille ja kuinka nämä kaksi järjestelmää voivat olla olemassa yhdessä. Ei riitä, että sanoo, että objektiivinen ruumis kuuluu siihen piiriin, joka on ”muille” ja että minun ilmiömäinen ruumiini kuuluu siihen, joka on ”minulle”. Emmekä voi kieltäytyä esittämästä niiden väliseen suhteeseen liittyvää ongelmaa, koska ”minulle” ja ”muille” ovat olemassa samanaikaisesti yhdessä ja samassa maailmassa, kuten

32 ”Its spatiality is not like ‘spatial sensations’ or a spatiality of position, but a spatiality of situation” (Merleau-Ponty 2004a, 104).

osoittaa havaintoni toisesta, joka palauttaa minut välittömästi hänelle näyttäytyvän objektin edellytyksiin.³³ (Oma suomennos.)

Ruumiillisuuteni on yhtä aikaa itselleni ja toiselle olemassa oleva. Olemme yhtä aikaa olemassa olevia, me elämme samassa maailmassa ja havaitsemme toistemme ruumiit. Siirrän tätä ajatusta tanssin opettamiseen liittyvään kysymykseen: mitä on hänen (oppilaan) ruumiinsa hänelle ja hänen ruumiinsa minulle ja mikä on näiden välinen suhde? Toisen (oppilas) ruumis edustaa minulle ennen kaikkea potentiaalia³⁴, ilmaisua, yksittäistä kokonaisuutta, jolla on tietty rakenne ja järjestelmä. Eikä toisen keho näyttäyty minulle niin sanottuna objektikehona, jos ja kun ajatteleme, että tämä tarkoittaa ulkoapäin materiaalisen esineen tavoin tarkasteltua ruumista (kehoa). Eikä se yksin tarkoita elettyä tai koettua ruumista (kehoa), joka on läsnä sisäisissä kokemuksissa. Tavallaan toisen ruumis on havaittavissa minusta ulkoisena, irrallisena, kohteena, objektina ja se samalla elää omaa sisäistä maailmaansa, ja vastavuoroisesti minä koen omaa ruumistani samalla näkyvänä toiselle. Tämä herätti tässä tutkimuksessa pedagogisen haasteen siitä, kuka lopulta oppii ja kenen oppimisesta kerron. Tästä ponnistaen ajauduin hiljalleen kiinnostymään siihen, mitä minussa tapahtuu katsoessani oppilaita (toiseutta).

Ruumiillisuus on siis tavallaan moninaisten aiheiden ja tekijöiden yhtymä, se on elävä ja orgaaninen kokonaisuus, josta kurottelemme maailmaan ja jossa koemme, oppimme ja rakennamme suhdettamme itseemme ja toisiimme.

33 “There are two views of me and of my body: my body for me and my body for others, and how these two systems can exist together. It is indeed not enough to say that the objective body belongs to the realm of ‘for others’, and my phenomenal body to that of ‘for me’, and we cannot refuse to pose the problem of their relations, since the ‘for me’ and the ‘for others’ co-exist in one and the same world, as is proved by my perception of an other who immediately brings me back to the condition of an object for him” (Merleau-Ponty 2004a, 124–125, viite 3.)

34 Potentiaali tarkoittaa tässä liikkeen, toimintatapojen, asenteen, taitojen ja oppimisen käännähdysten ja virtausten mahdollisuutta. Merleau-Ponty (2004a, 112) kirjoittaa potentiaalista: ”In the case of the normal subject, the body is available not only in real situations into which it is drawn. It can turn a side from the world, apply its activity to stimuli which affect its sensory surfaces, lend itself to experimentation, and generally speaking takes its place in the realm of the potential.” Tämä tarkoittaa sitä, että ruumiimme voi loitontua niistä konkreettisista tilanteista, joissa se on, ja kohdistaa vireyttään aistillisiin ärsykeisiin, avautua kokeilulle ja toteutua mahdollisen (potentiaalini) piirissä.

4. Liiketeematyöskentelyn alkutaipale ja sen mutkat ja mäet

Aloittaessani tutkimuksen käytännön osuutta eli liiketeematyöskentelyä oli suhteeni tutkimukseen vahvasti tekemisotteinen. Ryhdyin tekemään tutkimusta niin painokkaasti, että näkemättä jäi tutkimisen mahdollisuus. Tämä tekemisen vaade eli ennakko-oletuksissa, siinä, miten liiketeemoja tulisi tutkia ja mitä tutkimukselta haluan. Alussa minulla oli ennakko-oletus siitä, että tutkimuksessani kehitän tanssin opetukseen menetelmiä, jotka pohjautuvat primitiivireflekseihin. Tässä taka-ajatuksena oli kehittää eräänlainen somaattinen menetelmä, jonka avulla voisi tasapainottaa mahdollisia pitkittyneitä refleksejä. Tavoitteena oli, että syntyvien menetelmien avulla tanssija voi laajentaa omaa liikkeellistä repertuaariaan³⁵. Kyseiset ennakko-oletukset nousivat vahvasti aikaisemmista opinnoistani, etenkin BMC-menetelmästä. Suunnitelmani törmäsi jo alussa tasapainottamisen ongelmaan. Mistä tietäisin, että oppilaat tasapainottuvat, ja mitä heissä tulisi tasapainottaa? Käytäntö pakotti minut viimeistään luopumaan edellä mainitusta esioletuksesta, sillä en halunnut viedä liiketeematyöskentelyä niin sanottuun määrälliseen ja mittaavaan suuntaan. Se olisi vaatinut paljon syvempää paneutumista neurofysiologiaan ja neurofysiologiseen psykologiaan, mutta aikomukseni ei ollut lähteä tähän suuntaan.

Vuoden 2008 työskentelyn aikana huomasin, että liiketeemojen kanssa työskentely ei avannut uudenlaisia lähestymistapoja eikä ravistellut totunnaisia käytänteitäni. Jouduin jälleen kerran tarkastelemaan sitä, mitä oikeastaan olen tekemässä ja millainen merkitys valitsemillani liiketeemoilla oli. Hiljalleen, erilaisten vaiheiden kautta, liiketeematyöskentelyn varsinainen suunta selkeytyi.

35 Käytän tässä sanaa repertuaari osoittamaan sitä ajatusta, että liikkeellinen kehitys tapahtuu tois-
tamalla jo meissä olevia liikemalleja.

Tunnin kulku

Aloittaessamme tunnit keväällä 2008 minulle oli jo muodostunut niin aikaisemmista opinnoistani kuin opetuksestani ponnistava tuntirakenne, jonka mukaan työskentelimme. Tunti rakentui toimintakaaresta, jossa tietyt asiat tehtiin tietyssä järjestyksessä. Tunti koostui neljästä osa-alueesta: alkuleikki tai hippa, tasoharjoitus, liiketeematyöskentely ja liikesarjaharjoitteet³⁶, joista viimeksi mainittu jäi lopulta pois.

Alkuleikki

Aloitin tunnit yleensä hippalla, sillä mielestäni se oli oiva keino lämmitellä ja virittäytyä tanssituntiin. Tytöistä oli mukavaa leikkiä hippaa, ja he toivatkin esille esitysten jälkeisissä yleisökeskusteluissa, kuinka he kokivat leikin tärkeäksi virittäytymiseksi, niin tanssitunneille kuin esitykseen. Heidän mielestään leikki oli tärkeä tekijä vireystilan löytämisessä ja keskittymisessä omaan tanssimiseen³⁷. Varhaiskasvatuksen tutkija, dosentti Marjatta Kalliala (1999, 36) tuo esiin väitöstyössään lasten leikkikulttuurista ja yhteiskunnan muutoksesta, kuinka leikin hauskuus ”on seurausta spontaanista ja tiedostamattomasta sitoutumisesta”. Leikistä tulee todellista, kun siihen uppoutuu, ja tätä uppoutumista Kalliala nimeää sanalla *flow*, virtaus. *Flow*-termi on käytössä myös tanssissa, ja sillä useimmiten tarkoitetaan liikkeen virtaavuutta (ks. Pasanen-Willberg 2000). Flow voi mielestäni tarkoittaa tanssissa sellaista toiminnan tilaa, jossa rekisteröimme niitä tuntemuksia, jotka syventävät ja selkeyttävät toimintaamme ja tehtäväämme ja tarjoavat samalla esteettistä hurmiota ja onnistumisen tunnetta (Matikka 2013, 98). Kallialan (1999, 36) mukaan flowtilan saavuttamiseen leikissä tarvitaan äärimmäistä sitoutumista. Psykologian dosentti Leena Matikka (2013, 99) tarjoaa sitoutumissanahan tilalle vaihtoehtollisia ilmaisuja, kuten liittyminen, uppoutuminen tai liittoutuminen.

36 Vuoden 2008 aikana – vaikka improvisaatio oli keskeinen menetelmä liiketeemojen kokeilussa ja etsimisessä – pidin vielä kiinni omasta totutusta tanssin opetusmallistani. Silloin mukana oli liikesarjoja, jotka olivat eteen näytettyjä liikkeitä ja perustuivat mallista oppimiseen, niin sanottuun ulkoisen muodon oppimiseen. Näitä liikesarjoja teetin useimmiten liiketeematyöskentelyn jälkeen. Nämä kyseiset liikesarjat ovat olleet opetuksessani mukana jo vuodesta 2004, ja niiden suurin vaikuttaja on ollut Julyen Hamilton. Sarjat sisälsivät seuraavia teemoja: keskilinjan ohittaminen, tila, suunnat, hyppy ja keriytyminen. Sarjojen tarkoitus oli harjoittaa liikkeen sisällä olevaa toimintaa, toiminnan variaatioita sekä kykyä soveltaa opittuja liikkeitä, ei liikkeen muotoa itseään.

37 Leikin merkitystä oppimisen edistäjänä pohtii muun muassa Satu Olkkonen (2013) väitöstyössään. Hän tuo esiin, että leikki on välttämätön osa-tekijä etenkin ilon, luovuuden, kokeilumielen ja mielikuvien mahdollistajana (ks. Olkkonen 2013).

Meille leikki tunnin alussa merkitsi hetkeä, jolloin viritimme itseämme kohti flowtilaa, jotta voisimme *uppoutua* liikkeen tutkimiseen ja tunnusteluun ja siitä syntyvään tanssin muuntuvaan maailmaan. Liitän tanssissa haettavaan virtaavuuden (flow'n) kokemukseen myös ”itsen, toiminnan ja ympäristön erotamattomuuden”, jotka Kalliala (1999, 36) esittää kuuluvaksi leikin virtaavuuden kokemukseen. Tällä tarkoitan, että tunnin alun leikillä oli merkittävä osuus siinä siirtymässä, jossa arkielämä (stressi) jätettiin oven ulkopuolelle ja siirryttiin tekemään vain sitä, mitä oli tultu tekemään – tanssimaan. Avaan hiukan tätä merkittävää siirtymätilaa arjesta tanssitunneille. Kallialan (ibid.) mukaan leikki on yhteydessä sisäistä ja ulkoista todellisuutta yhdistävään siirtymätilaan, koska se mahdollistaa ja tarjoaa sellaisen toiminnan tilan, jossa vaikutelmat sisäisestä henkilökohtaisesta todellisuudesta ja ulkoisesta todellisuudesta yhdistyvät. Leikki siis mahdollisti tuon siirtymän, jossa ulkoinen todellisuus (arki) jätettiin tai häivytetään ja siirryttiin mielikuvalliseen liikkeen ja tanssin maailmaan. Mutta samalla leikki myös yhdisti näitä kahta maailmaa, jolloin tavallaan tietoisuus näiden kahden maailman välisestä tilasta vahvistui, jolloin vastavuoroisesti tietoisuus siirtymästä ja tanssitunnin ja arjen välisestä erosta vahvistui. Uskon tämän vahvasti liittyvän siihen palautteeseen, jossa tytöt totesivat, että tanssitunneilla stressi jätettiin oven ulkopuolelle. Itse en tuolloin osallistunut hippaan toimijana: olin katsoja ja katseen kautta osallistuja, mikä aktivoi siirtymääni arjesta tanssitunnille.

Tasoharjoite

Hippaleikin jälkeen teetin salin poikki menevän harjoitteen, josta käytän nimitystä *tasoharjoite*. Tässä harjoitteessa käytiin läpi niin kutsutut kehitykselliset liikemallit, jotka tässä harjoitteessa edustivat minulle lapsen kahden ensimmäisen ikävuoden aikana tapahtuvan motorisen kehityksen liikkeitä. Näiden liikkeiden avulla lapsi kurottaa kohti maailmaa, ja hän liikkuu makuuasennosta istumaan, konttaamaan, seisomaan ja kävelemään. Olen poiminut kyseisen harjoitteen Trude Conen tanssitunneilta, ja hän on soveltanut sen BMC-menetelmästä. Sovelsin Conen menetelmästä itselleni toimivan harjoitteen, jota olen käyttänyt opetuksessani aina vuodesta 1994 alkaen. Olen kuitenkin pitänyt kiinni BMC:stä oppimastani esitiedosta eli siitä, että toistamalla ja tunnustelemalla kehityksellisiä liikemalleja tasapainotetaan sen hetkistä olotilaa ja kasvatetaan omaa potentiaalisuutta (ks. Bainbridge Cohen 1997; Hackney 2002; Hartley 1995). Harjoite on luonnollisesti muuntunut vuosien mittaan, mutta sen perusajatus – liikkuu salin läpi eri tasoissa – on aina ollut mukana.

Tasoharjoitus-nimi tulee siitä, että ohjaan oppilaita liikkuen tunnustelemaan tilallisia ja ruumiillisia tasoja. Nämä tasot ovat lattiataso, alataso, keskitaso ja ylätaso, jotka liikkeellisesti olen nimittänyt seuraavasti: ryömiminen, konntaaminen, istuminen, neljä raajaa ja käveleminen. Lisäksi olen liittännyt harjoitteeseen painonsiirrollisen elementin ja kutsun tasoja seuraavasti: (1) koko keho (koko kehon pinta tunnustelee lattian kautta painon siirtoa), (2) istuinkyhmyiltä polville, (3) käsiltä jaloille ja (4) kävely. Harjoitteessa tunnustellaan omia liikemalleja liikkuen eri tavoin, kuten rullaten, kiertyen kiinni ja auki, venyen ja kääpertyen. Näitä liikkeitä kasvatetaan tilallisesti eri tasoille. Oppilaat liikkuvat kunkin tason läpi, salin poikki päästä päähän ja kävelevät takaisin lähtöpaikkaan. Kutakin tasoa teemme aina kaksi kertaa, jolloin oppilaat saavat hiukan enemmän aikaa kokeilla ja havainnoida omaa liikkumistaan kussakin eri tasossa.

Tämä kyseinen tasoharjoitus toimi meille niin *viritysharjoituksena* kuin eräänlaisena *tarkistuspisteenä* (checkpoint), jossa tunnustelimme sen hetkisiä tuntemuksiamme. Hartley (1995, xxx) tuo esiin, kuinka BMC-menetelmässä harjoittaja tai opettaja hyödyntää omaa tietoisuuttaan ja kokemustaan sillä tavoin, että jokaisen yksilöllinen kokemus olisi ainutlaatuinen. Tätä ajatusta seuraten painotin harjoitteessa oman liikkeen (tanssimisen) havainnointia ja ohjasin oppilaita tunnustelemaan sen hetkisiä tuntemuksia. Pysin ohjeillani tukemaan heitä siinä, miten harjoitus mahdollisesti tuntui joka kerta erilaiselta.

Liikun yleensä pieniä hetkiä tyttöjen mukana, jotta virittyisin itsekin. Tasoharjoite avasi eteeni liikkeellisen maiseman, jossa tytöt tanssivat tunnustellen sen hetkistä *olemustaan*. Minä havainnoin liikettä ja tarkastelin omia tuntemuksiani: mihin huomioni kiinnittyi ja millaisessa olotilassa olin. Tämä harjoite vaikutti usein siihen, miten tunnin aikana jatkoimme työskentelyä liiketeemojen parissa. Avaan liiketeematyöskentelyä tarkemmin osassa kaksi ja nyt palaan takaisin siihen, miten lopulta valitsin liiketeemat.

Liiketeematyöskentelyn alkupolkuja

Aloittaessani liiketeematyöskentelyn tammikuussa 2008 olin valinnut seitsemän liiketeemaa, jotka olin poiminut Goddardin (2002) kirjallisuudesta. Valitsemani käsitteet liittyivät etenkin BMC-menetelmän kehityksellisten liiketeemojen harjoitteisiin ja kiinnittyivät esitietoon niiden merkityksestä oppimisessa ja tasapainottumisessa. Olin halunnut poimia sanoja, jotka kuvaavat (arjen) toimintoja (liikkeitä) ja joita olin kuullut tanssitunneilla käytettävän tai olin itse käyttänyt opetuksessani. Seuraavassa mainitut liiketeemat valitsin niin primitiivi- kuin posturaalireflekseistä.

Vuonna 2008 liiketeemat olivat

- kurotus
- ryömiminen, kieriminen, rullaaminen
- kolmiulotteinen tila: välimatkojen, etäisyyksien ja syvyyden hahmottaminen
- kehon keskilinjan hahmottaminen ja ohittaminen, ristikkäislinjat (cross-pattern)
- ylä- ja alavartalon liikkeet ja niiden koordinointi toisiinsa
- avautuminen ja sulkeutuminen
- painonsiirto.

Liiketeemoista työskentelimme enimmäkseen seuraavien parissa: keskilinja, painonsiirto, kurotus ja ristikkäislinja (käsittelen tarkemmin osassa kolme). Muut liiketeemat eivät kutsuneet minua tarttumaan niihin.

Tuokrasin salin tapaamisia varten, ja osallistujat (tytöt) maksoivat tunneista sen verran, että sain vuokratulot maksettua. En siis saanut palkkaa tuntien pitämisestä, mikä oli tietoinen valinta. Sillä hetkellä ainoa keino toteuttaa kyseiset tunnit ja työskennellä tyttöjen kanssa oli sopeuttaa kulut sellaisiksi, että meillä kaikilla oli siihen varaa.

Tapasimme keväällä 2008 seitsemän kertaa, aina torstaisin, puolitoista tuntia kerrallaan. Sali oli pieni, mutta toimiva työskentelyymme. Syksyllä 2008 sopivaa salivuoroa ei kyseisestä tilasta löytynyt ja jouduin etsimään uuden tilan. Uusi harjoitustila oli vanhassa ja vetoisessa työväentalossa. Juhlasali, jossa harjoitelimme, oli kaunis, idyllinen ja paljon suurempi kuin aikaisempi tanssisali, mutta se ei täysin soveltunut käyttötarkoitukseemme. Syksyn kylmyyden tullessa myös sali muuttui kylmäksi. Lisäksi lattia oli myös puuterimaisen tanssiliukujauhon peitossa, ja jokaisen kerran alussa yritin mopata sitä pois. Näistä epäkohdista huolimatta tytöt saapuivat tunneille iloisina ja innokkaina.

Hyppelyt ja hipat aina kiinnostivat, vaikka joskus jalkaterät olivat kohmeessa. Itseäni jouduin hiukan motivoimaan jatkamaan tanssitunteja pimeässä syksyssä, kylmän ja likaisen lattian armoilla. Jouduin salin huonojen puitteiden vuoksi lupamaan itselleni tutusta ja jo tavaksi tulleesta lattiatyöskentelystä, jota yleensä käytin tunneilla. En voinut pyytää tyttöjä makaamaan sellaisella lattialla vaan jouduin keksimään erilaisia tapoja lähestyä liiketeemojen työstämistä. Jokaisella tunnilla tyttöjen into auttoi minua eteenpäin ja herätteli minua ajattelemaan toisin, sopeutumaan epämurkkaan saliin ja ei-suotuisen työskentely-ympäristöön.

Lopetimme vuoden 2008 työskentelyn tuntidemonstraatioon, jota katsomaan kutsuimme ohjaajani Leena Rouhiaisen, tyttöjen vanhemmat ja kavereita sekä muita tuntemiamme tanssin ystäviä.

Tuntidemonstraatio 2008³⁸

Oli todella kylmä päivä ja salissa oli äärettömän kylmä. Tämä vaikutti päätöksimme liikkumisen tavoista. Olimme pukeutuneet mustiin, lattialla olevan puuterijauheen vuoksi. Ideana oli saada tanssi näkymään valkoisina jälkinä mustassa vaatteessa, ikään kuin näyttämöllisenä efektinä.

Toivotin yleisön tervetulleeksi ja aloitimme hipalla. Tytöt leikkivät innostuneena häiriintymättä yleisöstä, mikä oli ympäröinyt heidät. He tanssivat tasoharjoituksen, jonka jälkeen oli liiketeemojen vuoro: painonsiirto, keskilinja, kurotus ja ristikkäislinja. Tanssijat aloittivat tietyiltä paikoilta, he aloittivat seisoviltaan, sillä oli liian kylmä olla lattiatasolla. He esittelivät kunkin liiketeeman itsenäisesti tanssien ja palasivat tanssin jälkeen samaan paikkaan seisomaan. Tämän jälkeen he liikkuvat ryhmässä. Tytöt tönivät, vetivät ja työnsivät toisiaan alussa hiukan varovasti ja lopulta harjoitukseen intoutuen. Lopuksi teimme liikesarjoja ja hyppyjä.

Tuntidemonstraation jälkeen ohjaajani Rouhiainen toi esille, että olisin voinut leikkiä enemmän painonsiirron kanssa ja tuoda esille useampia elementtejä siitä. Muistan, kuinka mieleeni nousi kysymys: miksi? Olin hämmentynyt ja ihmettelin, miksi sain palautetta opettamisestani, jota en oikeastaan ollut edes aikeissa tuoda esille. Silloin ymmärsin, että teen toisin kuin ajattelen ja ajattelen toisin kuin teen, ja tekemällä jotain enemmän en saavuta sitä (tuntematonta), mitä olen etsimässä. Tämä demonstraatio ja siitä saamani palautteet osoittivat minulle sen, että en oikeastaan vielä tiennyt, mitä olen tekemässä ja tutkimassa. Sen tiedostin, että valitsemani liiketeemat eivät kutsuneet minua kiinnittymään niihin.

Tässä vaiheessa ei-tietäminen ja epävarmuus, vaikka ne parhaillaan palvelevat oppimisprosessia tarjoamalla mahdollisuuden muutokseen ja uuden syntymiseen ja näyttäytymiseen (ks. Untamala 2014, 63–66), eivät saaneet minua tuntemaan itseäni kovinkaan onnistuneeksi, eivät opetuksen eivätkä tutkimisen suhteen. En kokenut olevani uuden tai tuntemattoman äärellä, vaan pikemminkin olin liian lähellä omaa tanssisanastoani ja olin jähmettynyt omiin opetustapoihini

38 Olen kirjoittanut tekstin katsoessani videotallenteita kyseisistä demonstraatioista ja samalla yhdistäen muistikuviani ja hajanaisia muistiinpanojani kyseisistä demonstraatioista.

ja oppimisajatuksiini. Toistin aiheita ja teemoja, mutta jäykästi, uutta etsimättä. Tunsin, etten saanut luotua avointa, riehakasta, vierasta ja tuntematonta otetta tunneilla. Tunnit olivat tavallaan omien ajatusteni uudelleen esittämistä, ja valitsemani liiketeemat määrittivät liikaa liikettä ja ruokkivat esitietoani ja ennako-oletuksiani.

Halusin muutosta: en tiennyt silloin, mihin. Hamusin kohti toimintoja, joissa asioita alkaisi tapahtua. Aina keskustellessani työstäni käsitteiden sekamelska vyöryi ylitseni ja ympärilläni vilahteli sanoja: motorinen kehitys, liikekaaret, hermoston kehitys, oppimishäiriöt, BMC-menetelmä, hyvinvointi, tasapainottaminen, refleksit, tanssi, oppiminen ja opettaminen. Pällimmäiseksi nousi tunne, että se, mitä kuulin toisten sanovan työstäni, ei ollut sitä, mitä halusin tutkia, mihin halusin tutkimukseni viedä ja mitä katsoin arvokkaaksi. Olin hämmentynyt: eikö minua ymmärretä, enkö minä ymmärrä vai enkö ole tehnyt itseäni ymmärrettäväksi? Purin epävarmuuteni liiketeemoihin, sillä huomasin, että valitsemani liiketeemat olivat liian laajoja. Ne eivät suoraan kiinnittyneet joko primitiivi- tai posturaalireflekseihin. Lisää hämmennystä tuotti, että posturaalirefleksit ovat jo usean refleksi-integroitumisen tuottamia toimintoja ja sisälsivät useita refleksivaiheita. Tämä moninaisuus ja laajuus aiheuttivat sen, että minulta hämärtyi se, minkä parissa oikeastaan työskentelen.

Pohtiessani tätä avautunutta liiketeemaongelmaa jouduin yhä uudelleen kysymään, mitä olen tutkimassa. Huomioin, että en tutkinut erilaista tapaa opettaa tanssia (ks. Salosaari 2001; Kauppila 2012) eikä aikomuksena ollut tutkia tietynlaisen menetelmän merkitystä opettamisessa (ks. Hämäläinen 1999; Lahdenperä 2013). Minulla oli nämä valitut liiketeemat ja ei-tietäminen siitä, mitä ja miten toimia. Palasin takaisin tarkastelemaan reflekseihin liittyvää kirjallisuutta. Keskityin nyt primitiivireflekseihin ja tarkastelin niitä uudella otteella. Luin ja tuijotin tekstejä yrittäen tarttua sanoihin. Havainnoin itsessäni tapahtuvaa. Yritin päästä sisälle sanoihin. Ikään kuin olisin odottanut sanojen kutsua: poimi minut! Yritin saavuttaa ”täyden” ymmärryksen refleksien toiminnoista ja siitä, mitä ne tekevät ja mihin ne osallistuvat. Samalla kuuntelin ja tunnustelin omia tuntemuksiani, missä kohtaa tunnen klikkauksen, yhdistymisen. Tarkastellessani liiketeemoja ja peilattessani niitä yhä syvenevään ymmärrykseeni reflekseistä tunsin tarvetta kääntää ymmärrykseni ja esiolettamukseni nurinpäin. Tunsin tarvetta unohtaa aikaisemmat kokemukseni ja tapani. Tunsin tarvetta tehdä toisin, astua jonnekin, mitä en tiedä, mikä ei heti näyttäydy tuttuna, mitä en voinut vahvistaa etukäteen. Kaipasin tilaa avoimille mielikuville ja liikeratkaisuille.

Lopulta aloin kiinnittymään sanoihin, yksinkertaisiin sanoihin, jotka kuvaavat toimintaa ja liikettä. Väänsin, taivutin, luovuin rakkaista käsitteistä, joiden tilalle tuli yksinkertaisia, osittain jopa liian yksinkertaisia sanoja. Silti luotin niihin, sillä muutosta kannatteli halu muuttua. Haluani kannatteli se, että olimme jo työskennelleet vuoden liiketeemojen kautta ja meille oli jo avautunut tietynlainen työskentelytapa. Sanat olivat jo saavuttaneet liikkeellisiä laatuja, ja olimme jo rakentaneet sanan, mielikuvan ja liikkeen välisen suhteen. Liiketeemojen muutos kohdistui tarpeeseen irtaantua esioletuksistani. Samalla se kiihdytti jo alkanutta muutosprosessia, niin työskentelytavoissa kuin asenteessa.

Kevät 2009

Halu jatkaa tunteja nousi painistani liiketeemojen kanssa, mutta päätös jatkamisesta tuli tyttöjen innosta ja halusta tanssia. Sovimme, että jatkamme ainakin vielä kevään 2009 ajan, ja jälleen tapasimme seitsemän kertaa työväentalolla. Lähestyin liiketeemojen muutosta vielä varovaisesti, ja nyt mukana oli viisi liiketeemaa (ks. taulukko): kurotus, ristikkäislinja (jonka Liisa nimitti ”ranskalaiseksi patongiksi”) ja lisäksi mukaan tulivat pään liikkeet (alussa nimitin sitä pään painoksi), säpsähdys sekä toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu.

Tunnit jatkuivat toimintakaaren mukaisesti, paitsi että liikeharjoitteet jäivät pois, jolloin improvisatorinen liiketeeman tutkiskelu ja tunnustelu saivat suurimman osan tuntiajasta. Tunnin kulku seurasi vahvasti tunnin toimintakaarta, josta lopulta tuli turvarakenne, mikä mielestäni mahdollisti kokeilevan ja improvisatorisen lähestymistavan tunneilla. Vaikka tunnin rakenteesta tuli meille tottumus ja tunnin toimintamalli tavallaan rutinoitui, toimintamme ei kuitenkaan rutinoitunut tai totunnaistunut, ainakaan niin paljoa, että tunneilta olisivat poistuneet avoimet valintamahdollisuudet. Kasvatustieteen tutkija, dosentti Maija Lehtovaara (1996, 89) esittää, että liian tiukka rutiininomaisuus voi sulkea kaikki valintamahdollisuudet, jolloin oppimisympäristö ei saavuta kokonaisvaltaisen kehittymisen tilaa ja oppimiskokemuksesta voi tulla negatiivinen. Tosin tottumukset voivat tarjota jäsenneilyn rakenteen tai välineen, ”jossa elämän jatkuvuus toimintakehyksestä toiseen voi toteutua” (ibid.). Tällöin tottumukset ovat perustavina merkityksinä ontologiselle turvallisuudelle.

Haluni ja toiveeni oli tarjota avoin ja innostava oppimis-tutkimis-tunnustelu-ympäristö, jossa jokainen tuntisi olonsa turvalliseksi, hyväksytyksi, samanarvoiseksi ja merkittäväksi. Siksi pidin tärkeänä, että tunnille tullessaan tytöt tiesivät, millaisessa järjestyksessä tunnin aiheet käytiin läpi, vaikka siinä oli riski rutinoitua. Mielestäni tuntijärjestyksen tietäminen loi vakaan ympäristön, mikä

tavallaan vapautti energiaa avoimeen ja kokeilevaan työskentelyyn, jota ajoin tunneille. Tunnin kulkurakenteen tarkoitus oli luoda turvallisuutta, mutta olla niin avoin toimintakaari, että sen sisällä vaihteleva, muuntautuva ja monimuotoinen toiminta oli mahdollista. Olin siis tässä vaiheessa jo asettunut toimintakaareen ja pääsin työskentelemään vapaammin liiketeemojen kanssa. Lopetimme kevään 2009 työskentelyn jälleen tuntidemonstraatioon. Tämä demonstraatio oli jo kevyt henkäys tai katalysaattori esitykseen, jonka toteutimme tammikuussa 2011.

Kevään 2009 tuntidemonstraatio³⁹

Tanssittiin (minä katsoen, muu ryhmä tanssien) seuraavat liiketeemat: kurotus, ristikkäislinja, pään liikkeet, säpsähdys sekä toisen puolen ojentuessa toinen koukistuu. Esiinnyimme työväentalolla kahdesti (18.4. ja 23.4.2009), vain kokeillaksemme esiintymisen toistoa.

Kevät oli tuonut saliin lämmön ja valon. Katsomaan tulivat jälleen vanhemmat ja ystävät. Esitysasuiksi valittiin omasta kaapista löytyvä värikäs vaatetus. Eteeni avautui kukkamekkojen ja väriloisteen maailma. Liikkeen tunnusteluun tuli uusi taso, erilainen vaate.

Aloitin kertomalla tutkimusaiheesta ja sitten esittelin liiketeemat sekä primitiivirefleksit, joista olin ne poiminut. Kerroin hiukan primitiivirefleksien toiminnasta, niiden ilmenemisen ja integraation rytmittymisestä. Lisäksi kerroin työskentelytavoistamme, siitä kuinka lähdimme sanan herättämistä mielikuvista liikkeelle. Tämä oli ensimmäinen kerta, kun avasin liiketeemoja syvemmin tytöille tai avasin verbaalisesti havaitsemiani työskentelytapoja. Joku tytöistä totesi tässä kohden, ”jännää, vaikka en mitään ymmärrä”.

Aloitimme tunnin toimintakaaren mukaisesti, ensin hippa, sitten tasoharjoitus ja lopulta liiketeemaesittely. Esittely aloitettiin yhtenäisellä etukäteen päätetyllä liikkeellä, esimerkiksi ristikkäislinja - konttausliike. Sen jälkeen liike kasvoi runsaampaan tanssikudelmaan. Liiketeemojen esittelyn jälkeen, tytöt tanssivat omat improvisoidut soolonsa. Olin ehdottanut että ennen tanssia heidän ei tarvitse päättää mitä teemoja käyttäisivät, vaan he voivat tanssin aikana havaita, mitä teemoja nousee. Tytöt halusivat valita teemat etukäteen. Tanssimisen jälkeen he kertoivat katsojille, mitä teemoja olivat käyttäneet ja mitä muita teemoja he olivat havainneet tanssin aikana.

39 Olen myös tässä käyttänyt samaa menetelmää ja kirjoittanut tekstin katsoessani videotallenteita kyseisistä demonstraatioista ja samalla yhdistäen muistikuviani ja hajanaisia muistiinpanojani kyseisistä demonstraatioista.

Ajastin soolot kolme minuuttia pitkiksi, jota ohjasin musiikin alkamisella ja loppumisella. Soolojen ajalliseen ratkaisuun päädyimme yhdessä, sillä tytöt kokivat että esitystilanteessa tanssi voi jäädä aika lyhyeksi, jos he itse saavat päättää pituuden. Kolmen minuutin valintaan päädyin siksi, koska olin kuullut muualla tanssin opetuksen kentällä että lapsi ei jaksa kannatella yli kahden minuutin mittaista tanssia ja halusin haastaa tämän käsityksen. Kyseinen aika osoittautui tytöille mieluisaksi ajaksi, sillä he kertoivat, että tanssiensa heillä on aikaa seurata nousevia liiketeemoja, saattaa tanssinsa täydennykseen ja loppuun.

Katsoessani videolta jälkimmäistä demonstraatiota huomasin, että tytöt tanssivat eri liiketeemoja kuin olivat tanssineet ensimmäisessä esityksessä. Tätä en ollut huomannut demonstraatioiden aikana. Silloin ymmärsin, että he tekevät itsenäisiä päätöksiä ja valitsevat haluamansa liiketeeman tanssinsa pohjaksi. Samalla tiedostin, että minun tulee myös sallia ja hyväksyä se. Tähän itseohjautuvaan liiketeemojen valintaan nojauduin etenkin taiteellista osiota tehdessämme.

Syksy 2009 – siirtyminen Teatterikorkeakoulun tiloihin

Keväällä 2009 koin, että työskentelymme suunta oli vasta avautumassa. Olin tavoittamassa liiketeemat sellaisina, että en voinut nyt luopua työskentelystä. Tämän vuoksi halusin jatkaa vielä syksyllä. Onnekseni myös tytöt halusivat edelleen jatkaa. Samalla siirryimme Teatterikorkeakoulun tiloihin, mikä puolestaan tuotti lisää muutosta tai oikeastaan kiihdytti jo alkanutta muutosprosessia. Siirtyminen Teatterikorkeakoulun tiloihin nousi tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan opastuksesta siihen, että minulla on lupa käyttää koulun tiloja, koska tunnit olivat tutkimukseeni kiinnittyneitä. Tässä vaiheessa päätin, että tyttöjen ei tarvitse maksaa tunteista, sillä itsekin vapauduin salin vuokramaksuista. Tämän tilallisen siirtymän myötä tapaamisaikataulumme muuttui vapaammaksi, sillä minun ei tarvinnut enää varata salia koko lukukaudeksi, vaan varasin salin aina sovittujen tapaamiskertojen mukaan. Pidensin tanssitunnit (tapaamiskerrat) kaksi- ja joskus jopa kolmetuntisiksi. Pidimme torstai-illat, sillä tytöt olivat jo tottuneet pitämään sen illan tyhjänä muista menoista. Tapaamiskertojen määrää määrättivät koulujen koejaksot ja muut poikkeavat ja merkittävät aikataulut ja menot, joita tytöillä oli. Syksyllä 2009 kokoonnuimme seitsemän kertaa.

Tytöt olivat innoissaan päästessään Teatterikorkeakouluun, sillä se edusti heille paikkaa, yliopistoa, jonka saleissa taiteen ammattiin valmistuvat harjoittavat omaa taidettaan esiintyvän taiteen aloilla. Suuri intoa antava lisäbonus oli,

että salit olivat lämpöisiä ja liikuntaan suunniteltuja. Enää ei tarvinnut tanssia kylmin jaloin, likaisella lattialla, ja tästä me iloitsimme. Lämpöiset salit houkuttelivat meidät liikkumaan enemmän lattiatasolla. Makasimme, rullailimme, ryömimme, konttasimme ja tunnustelimme lattialla makaamisen tuottamia aistimuksia ja syntyviä liikkeitä. Työskentelytapamme siis muuttui, mutta ei ainoastaan siksi, että salien mukavuus tarjosi miellyttävämpää ympäristöä. Olimme astuneet taideinstituutioon.

Siirtyminen tilaan, jossa harjoitustilalle on jo rakentunut tietty merkitys – tässä tapauksessa taiteellisen toiminnan harjoittaminen, oppiminen ja opettaminen – tuotti erilaisen tavan tarkastella tilaa ja itseämme tilassa (ks. Löytönen 2004). Viitataan tällä sosiaalipsykologin Kenneth J. Gergenin⁴⁰ ajatukseen siitä, kuinka tarkastelemme tilaa (harjoitustilaa) omien kokemusten, ammatin ja arvojen kautta. Tässä tapauksessa arvoihin ja kokemuksiin vaikutti taideinstituutio, jossa työskentelimme. Kun astuimme Teatterikorkeakoulun tiloihin, koulu ikään kuin katsoi meitä omien rakenteidensa kautta. Rakenteiden, jotka kantavat taiteeseen liittyviä arvoja ja merkityksiä sekä ajattelu- ja toimintatapoja (ks. Löytönen 2004). Uusi työskentelytilamme oli taidetila, institutionaalinen tila, jossa tapahtuu taiteilijaksi kasvamista, taiteen kriittistä tarkastelua ja jossa myös tehdään taiteellista tutkimusta. Tämä taidetilan nostattama ilmapiiri avasi kysyvän asenteen ja hiljalleen vapautti ja irrotti minut (meidät) siitä asetelmasta, jossa minä opettajana asetun tilaan tutkimaan jotakin tiettyä tapahtumaa (tämä asetelma-ajatus vaivasi mieltäni vuoden 2008 työskentelyssä). Samalla instituutio antoi tutkimuksellisen ja taiteellisen vaatimuksen, jossa enää ei riittänyt oma kuviteltu pedagogis-tutkimuksellinen ote, vaan työskentelyn tuli olla kriittistä, reflektivoivaa, fokuosoivaa ja kommunikoivaa. Vaateeksi nousi oman työskentelyn selkeyttäminen, jakaminen sekä institutionaalisten käytäntöjen haastaminen, joita en aikaisemmin ollut ottanut huomioon tässä tutkimuksessa.

Tarkastelen hiukan lisää instituutio-käsitettä selkeyttääkseni ajatustani institutionaalisten käytäntöjen merkityksestä tässä työssä. Filosofin Hans Blumenbergin (1987, 457) mielestä instituutio viittaa käyttäytymismalleihin ja ajattelutapoihin, jotka ovat ennalta annettuja, tavanomaisia ja kiistattomia. Instituutio on siis ihmisen perustama ja ylläpitämä, niin laitos kuin toimintamalli, jonka sisällä roolit ilmenevät niissä suhteissa, jotka muodostavat institutionaa-

40 Kenneth J. ja Mary M. Gergen pitivät Teatterikorkeakoululla 13.11. 2014 työpajan ja seminaarin ”Playing with Purpose”, joka perustui heidän kirjaansa ”Playing with Purpose: adventures in performative social science” (2012).

lisen toimintajärjestelmän. Instituutiot siis ”alkavat edustaa itseään ja ”omaa todellisuuttaan” (Löytönen 2004, 44–45). Nämä toimintajärjestelmät näkyvät esimerkiksi tanssinopettajan ja tanssinoppilaan rooleina. Instituutio voi siis olla käyttäytymisnormi tai -sääntö, joita toimijat (ihmiset) vahvistavat tai pyrkivät murtamaan.

Kirkkopelto (2014, 251) esittää, että taiteellisen tutkimuksen ei tulisi vain tapahtua instituutioissa vaan ”sen tulisi myös tutkia niitä”. Taiteellisen tutkimuksen (ja taiteen opetuksen) tulee kohdistua myös omaan taideinstituutioon ja sitä kautta kaikkiin instituutioihin – tämä sisältää havainnon ja tunteen esteettiset instituutiot aina vallitseviin poliittisiin instituutioihin – ja niiden keskinäisiin suhteisiin. Tällä hän nähdäkseni viittaa juuri institutionaalisten roolien ja normien – ja jopa akateemisten (tutkimus)käytäntöjen – murtamiseen ja muuttamiseen.

Mitä meille siis tapahtui siirtyessämme Teatterikorkeakoulun tiloihin, joissa työskentelyymme tarttui taidetilan ja instituution vaateita, joita me vastaanotimme ja tulkitsimme niin yksittäin kukin oman kokemushorisonttinsa⁴¹ kautta kuin ryhmänä? Ensimmäiseksi mieleeni tulee, että työskentely, joka oli jo jatkunut puolitoista vuotta ja rakentunut tietynlaiseksi, alkoi muuttua. Tämä muutos ei ollut niinkään merkittävä tunnin rakenteessa, sen toimintakaareissa, vaan muutos alkoi tapahtua liiketeemoissa sekä työskentelytavoissa ja asenteissa: etenkin niissä työtavoissa ja siinä asenteissa, jotka merkittävästi koskettivat omia ennakoasenteitani ja odotuksiani siitä, mitä odotan tutkimukselta, miten tanssia tulisi opettaa ja miltä tanssin tulisi näyttää.

Yksi huomattava asenteen muutos oli luopuminen ajatuksesta, että tutkimuksessa tehtäväni oli soveltaa liiketeemojen ulottuvuutta jo kehittämäni ja tavaksi tulleen tanssin opetukseen. Luovuin ajatuksesta, että minun tulee opettaa tanssia ja meidän tulisi kohdata liiketeemat tanssillisina elementteinä. Irtisanouduin minua askarruttavasta problematisoinnista tanssin liikkeiden merkityksestä ruumiin taitojen kehittymiseen. Jouduin aktiivisesti kieltämään nousevia mielikuvia siitä, millaista liikettä tulisi syntyä, millaisia kehonlinjoja meidän tulisi tavoitella tai onko liike sulavaa ja notkeaa... kieltäydyin, kieltäydyin ja kieltäydyin. Tässä vaiheessa siirryin salin sivuun istumaan, tarkkailemaan, katsomaan ja harjoittamaan näkemistä. Tunsin, että olin enemmänkin oppilas ja opiskelin asioita, jotka ilmenivät edessäni. Katsoin tanssia, jota tunnistin ja en

41 Lauri Rauhalan (1989) mukaan kokemushorisontti tarkoittaa vanhaa kokemustaustaa (jo elettyjä kokemuksia), joka toimii ymmärtämissyhteytenä, johon suhteutuen uusi kokemus organisoituu merkityssuhteeksi ja tulee osatekijänä mukaan maailmankuvan muodostumiseen.

tunnistanut. Katsoin liikettä, joka syntyi ja irtaantui jaettavaksi toisesta (tanssijasta). Annoin katseeni tavoittaa tämän liikkeen ja samalla tunnustelin minussa heräviä olotiloja ja tuntemuksia. Jatkoin kieltäytymistä, sillä aina istuessani salissa, sivussa, tunsin halun nähdä jotakin tiettyä ja samalla tunsin tarpeen kieltää tätä halua.

Oman asenteeni muuntumisen myötä tunsin, että meidän (minun ja tyttöjen) välisemme oppilas-opettajasuhde muuttui. Tämän kaiken muutoksen ohella murtui myös oma institutionaalinen toiminta- ja ajattelutapani ja sen sisälle kasvanut opettaja-oppilasroolien toimintamalli. Jouduin silti myöntymään siihen, että olin opettaja ja minulle oli hiljaisen sopimuksen varassa myönnetty opettajalle kuuluva päätösvalta. Vasta ymmärrettyäni ja vastaanotettuani tämän tyttöjen hiljaisesti minulle ojentaman *valta-aseman* uskalsin vapautua oppimastani opettajuudesta ja uskalsin avautua uudelle asenteelle. Tällöin jäljelle jäi vastuu, vastuu eettisyydestä ja turvallisen oppimisympäristön luomisesta.

Olin saapunut toisenlaisen prosessin äärelle, prosessin, jossa en pyrkinyt tarjoamaan mitään itsestäni, vaan vastaanottamaan edessäni nousevia hetkiä, oivalluksia ja tapahtumia. Tässä kohdin mielestäni avauduin tanssille (tanssin hengelle) ja mielestäni emme enää yrittäneet tanssia vaan meistä tuli tanssi (ks. Fraleigh 1987). Sallin yhä enemmän sanan (liiketeeman), mielikuvan ja liikkeen kietoutua toisiinsa ja synnyttää tytöissä (meissä) liikettä. Näin myös tytöt toisin, sillä en pyrkinyt tulkitsemaan näkemääni, tosin en kieltänytkään, jos näin tapahtui. Tunsin tärkeämmäksi saavuttaa tyttöjen omia liikkeellisiä tulkintoja annetuista tehtävistä. Tämä osoittautui hankalimmaksi haasteeksi, sillä useimmiten juuri tässä kohtaamisessa jouduin ponnistelemaan omien tulkintojeni, ennakko-oletusteni ja eräänlaisten tanssillisten ideologioiden kanssa.

Lopuksi voin päätellä, että siirtyminen Teatterikorkeakouluun ja sen tarjoamiin uusiin työskentelytiloihin vaikutti keskeisellä tavalla työskentelyn muotoutumiseen, liiketeemojen merkityksen selkeytymiseen oppimisvälineenä ja siihen, että murros ja muutos opettamisen tavoissani pääsivät lopulta käynnistymään. Astuessamme uusiin saleihin me (ryhmä), niin tanssijoina kuin omien tapojemme tutkijoina ja tarkkailijoina, astuimme tilaan, missä tuttuus ei ollut enää kiinnostavaa. Työskentelymme tavoitti jotakin uutta, jota tämä kommentaari lopulta reflektoi. Astuin pyörteeseen, jossa oma asenteeni ja työtapani alkoivat muuntua. Suuntauduin selkeämmin kohden taiteellisen tutkimuksen otetta ja kysymystä, mitä teen kun teen taidetta. Tämä näyttäytyi oman työskentelyn kriittisenä tarkkailuna, uskalluksena olla tilanteissa läsnä, vaikka aina ei tiennyt, mitä pitäisi tehdä tai miten tulisi tehdä. Luovuin niin sanotusta kontrollista, osaamisen

vaateesta ja annoin itseni altistua, kuten Heimonen, Kallio-Tavin ja Pusa (2015, 26) toteavat: altistuminen on vastukselle avautumista.

Altistuminen on kommunikation avaamista, jossa on paljas toiselle. Toisen läheisyydessä, joka on tuntematon, avautuu myös tuntematon itsessä. Alttius on luopumista tiedetystä, tutuista kiinnikkeistä ja näin se vaarantaa entiset tavat olla.

Tähän pyörteeseen imeytyivät myös tytöt. Leikimme, ihmettelimme, tanssimme vielä syksyn 2009 ajan, vielä vuoden 2010 ajan, ennen kuin tammikuussa 2011 tämä taival päättyi.

5. Liiketeemojen muutoksia

Tämän osan lopuksi kuvailen, kuinka lopulta päädyin liiketeemoihin, jotka olivat mukana liiketeematyöskentelyssä aina esitykseen asti. Nämä liiketeemat olivat

- askellus
- kurotus
- spiralisoituminen
- toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu
- lantion liike puolelta toiselle
- säpsähdys
- pään liikkeet.

Pyrin tässä kohden, kirjoittaessani tätä, keskittämään huomion liiketeemojen sisällä tapahtuviin sanallisiin, käsitteellisiin ja merkityspitoisiin seikkoihin. Pyrin tuomaan esiin sen, mitä muutin ja miksi. Kuvaan taulukossa mukana olleita liiketeemoja ja samalla pyrin tuomaan esiin niissä tapahtuneet muutokset, sen miten suodatin, yhdistin ja johdatin vanhoja liiketeemoja nyt uusiin ”syntyviin” (valittuihin). Kirjoituksessani pyrin selvittämään, taulukon mukaista järjestystä seuraten, liiketeemojen ja primitiivirefleksien yhteen punoutumista. Liiketeemojen muutos ei suinkaan ollut niin selkeä ja suoraviivainen kuin taulukko antaa ymmärtää. Eikä liiketeemojen tietty järjestys kuvaa niiden valinta- tai arvojärjestystä. Ne eivät ole suoraan aika- eivätkä ilmenemisjärjestyksessä, sillä ne kehkeytyivät samanaikaisesti, limittäin, intuitiivisesti ja tietoisesti valiten.

<p>2008</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ painonsiirto ➤ kurotus ➤ kolmiulotteinen tila; välimatkojen, etäisyyksien ja syvyyden hahmottaminen ➤ keskilinjan hahmottaminen ja ohittaminen ➤ ristikkäislinja (cross-pattern) ➤ ryömiminen, kieriminen, rullaaminen ➤ avautuminen ja sulkeutuminen ➤ ylä- ja alavartalon liikkeet ja niiden koodinointi toisiinsa 	<p>kevät 2009</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ → → ➤ kurotus ➤ keskilinjan hahmottaminen ja ohittaminen ➤ ristikkäislinja (cross-pattern) ➤ toisen puolen ojentuessa toinen koukistuu ➤ → → ➤ säpsähdys ➤ pään liikkeet 	<p>syksy 2009, 2010, 2011 (esitys)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ askellus ➤ kurotus ➤ spiralisoituminen ➤ toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu ➤ lantion liike puolelta toiselle ➤ säpsähdys ➤ pään liikkeet
---	---	---

Taulukko. Liiketeematyöskentelyssä mukana olleet liiketeemat

Taulukko esittelee työskentelyssä mukana olleet liiketeemat. Olen korostanut ne liiketeemat, jotka oikeastaan olivat tuntityöskentelyssä mukana. Tämän taulukon kohdalla olen päättänyt kyseiseen järjestykseen, jotta saisin siitä mahdollisimman helppolukuisen. Luvussa neljä tuon esiin liiketeemojen työstämisessä toisenlaisen aikasuhtanteen.

Painonsiirto liiketeemana hiipui pois keväällä 2009, ja se integroitui tanssin elementiksi, tavallaan aina läsnä olevaksi. Ennen Teatterikorkeakouluun siirtymistä harjoittelimme painonsiirtoa enimmäkseen seisoviltaan; kävelyn, juoksun ja hyppyjen avulla, mikä johtui salin kylmästä ja likaisesta lattiasta. Näistä harjoitusmuodoista (hypyistä, juoksuista) nousi liiketeema *askellus*. Jouduin hiukan keinotekoisesti etsimään siihen liittyvää refleksiä, kunnes muistin, että vauvoilta testataan tarttumisrefleksi ja jalkapohjan refleksi. Etsiessäni refleksiä huomasin, että Goddard (2002) esittää tarkkaan tarttumisrefleksin (palmar) toiminnan, mutta ohittaa jalkapohjan refleksin (plantaari). Silti päätin pitää askel-

lus-liiketeeman mukana ja lopulta löysinkin siihen primitiivirefleksin vastineen. Tämä tapahtui osallistuessani syksyllä 2010 rytmisen liikeharjoitteen (RLH) kurssille, jossa RLH-ohjaaja Harald Blomberg testasi plantaarirefleksin minulta. Plantaarirefleksi auttaa jalkaterien lihasten toiminnan kehityksessä. Refleksin vastine on jalkapohjan ”kipristys”, kun jalkapohjaa painetaan. (Blomberg 2010, opiskelumateriaali.)

Primitiivireflekseistä ATNR (asymmetrical tonic neck reflex / epäsymmetrinen tooninen niska refleksi) osoittautui antoisaksi. Poimin kyseisestä refleksistä liiketeemat *kurotus*, *spiralisoituminen*, *toisen puolen ojentuessa toinen koukistuu* sekä osittain *pään liikkeet*. *Kurotus* pysyi sellaisenaan mukana. Tässä kohdin integroin kurotukseen liiketeemat kolmiulotteinen tila, välimatkojen, etäisyyksien ja syvyyden hahmottaminen. *Spiralisoituminen* nousi refleksin ohjaamasta lapsen ”aukikiertymisestä” (un-screw) synnytyskanavassa (Goddard 2002, 10). Häivyitin, yhdistin ja integroin spiralisoitumiseen seuraavat liiketeemat: keskilinjan hahmottaminen ja sen ohittaminen ja ristikkäislinja (cross-pattern). Tämä päätös syntyi tarkastelemalla pitkittyneen ATNR:n oireita tai seurauksia, sillä pitkittänyt ATN-refleksi voi häiritä ristiliikettä, mikä puolestaan vaikeuttaa ryömimistä ja konttaamista. Refleksin pitkittyessä myös keskilinjan ohittaminen voi vaikeutua, mikä voi esiintyä kävelyssä, kun saman puolen käsi ja jalka heilahtavat eteen, jolloin ristikkäisliikemalli (crosspattern) ei pääse vahvistumaan. Poimin ATN-refleksistä liiketeeman, *toisen puolen ojentuessa toinen koukistuu*, joka muokkautui malliin, *toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu*. Refleksin kyseinen liikemalli ohjaa kurotusta ja pään kääntämistä.

Poistin liiketeemat ryömiminen, kieriminen ja rullaaminen ja otin tilalle niiden alkuliikettä ohjaavan Spinal Galant -primitiivirefleksin. Neurologi Johann Susmann Galant, joka antoi refleksille oman nimensä, kuvaa refleksin seuraavasti: Ihostimulaatio eli kosketus selkärangan viereen aiheuttaa taivutuksen stimuloituun puoleen ja vastapuoli pakenee reaktiota suoristuen. Tämä tapahtuu vatsallaan. (Goddard 2002, 15.) Neurologit Isbert ja Piper totesivat refleksin huomattavasti laajemmaksi toiminnaksi: Stimulaation seurauksena lantio koukistuu (fleksoituu) taaksepäin ja stimuloitun puolen lonkka koukistuu ja polvi koukistuu loitontuen sivusuuntaisesti. Samanaikaisesti ylävartalo kääntyy ja pää muuttaa asentoa kääntäen kasvot stimuloituun puoleen. (Goddard 2002, 15–17.) Refleksi siis aktivoituu ihostimulaatiosta, kun vauvaa koskettaa selkärangan viereen hänen ollessaan vatsallaan. Tämä aiheuttaa taivutuksen stimuloituun puoleen, jolloin vastapuoli pakenee reaktiota suoristuen. Kyseinen refleksi ohjaa *lantion liikettä puolelta toiselle*, ja näihin sanoihin tartuin. (Goddard 2002.)

Liiketeeman *pään liikkeet* poimin seuraavista reflekseistä: ATNR, TLR (tonic labyrinth reflex) ja STNR (symmetrical tonic neck reflex). Alussa yritin eritellä eri liikkeitä, sillä kehityksemme liittyviä pään liikkeitä on useita, kuten pään ojennus, pään kääntäminen, pään vieni taakse ja eteen. Lopulta päätin nimetä liiketeeman yksinkertaisesti pään liikkeiksi, jotta teema pysyisi mahdollisimman avoimena. Tämän liiketeeman myötä luovuin liiketeemasta ylä- ja alavartalon liikkeet ja niiden koordinointi, sillä ne olivat mukana sekä TLR:ssä että STNR:ssä. Enkä ollut huolissani, näykykö tämä liiketeeman työstämisessä.

Liiketeema raajojen avautuminen ja sulkeutuminen, jonka olin ottanut Mororeflleksistä (Moron heijaste), muuntautui säpsähdykseksi, kun huomasin, että refleksin tai heijasteen ensi liike on *säpsähdys*. Refleksi aktivoituu yhtäkkiä ärsykkeestä, kuten kovasta äänestä tai yllättävästä kosketuksesta. Kun vastasyntynyt reagoi näihin ärsykkeisiin, hänessä tapahtuu useiden nopeiden liikkeiden sarja, säpsähdys, jota voisi kuvata seuraavasti: käsien avautuminen ulospäin ja nopea sulkeutuminen kehon lähelle. Tämä liikesarja päättyy usein huokaukseen tai itkuun. (Goddard 2002, 4–7.)

En poiminut liiketeemaa hamuamisrefleksistä (the rooting reflex), sillä en löytänyt siitä sellaista liikkeellistä toimintaa, joka olisi tarjonnut avoimia liikeratkaisuja. Päätökseeni vaikutti myös, että hamuamisrefleksi on vahvasti käsitelty BMC-menetelmässä

Kun vihdoinkin olin päättänyt liiketeemat, tunsin, että varsinainen tutkimustyö pääsi käynnistymään. Tosin näin jälkeempänä reflektoiden ensimmäinen suuri tutkimuksellinen muutos tapahtui tässä vaiheessa: liiketeemojen muutos ei suinkaan ollut helppo eikä yksinkertainen. En vain vaihtanut sanoja tai liiketeemoja, vaan muutin ennako-oletuksiani, esiajatuksiani, haastoin omaa oppimistani ja asennettani. Samanaikaisesti työstäessäni liiketeemoja primitiivireflekseihin liittyvä teoreettinen painotus väheni ja ajatus niiden vaikutuksesta motorisessa kehityksessämme jäi taka-alalle. Liiketeemoista tuli yhä enemmän liikkeellistä tutkimusta tukevia työkaluja, joiden kautta rakensimme improvisaatiotanssiamme. Samalla kehittyi liikkeellinen taitavuus sekä tietoisuus omasta liikkeellisestä potentiaalista. Seuraavaksi siirryn osaan kaksi, jossa tarkastelen liiketeematyökentelyämme salin tapahtumien pohjalta.

OSA II

Taipumaton salissa

Moi, miten menee. Onko kaikki hyvin?

Hei, olet käynyt kampaajalla. Sulla on upea hattu.

Mä unohdin treenihousut kotiin.

Tänään tanssi sujuu, kun olen Anin housuissa. En mä kyllä haluaisi olla sen housuissa.

Ei kun oikeasti, sen housut jalassa.

Mitä tänään tehdään?

Improtaan ja jorataan. Liiketeemoja. Leikitään.

Shh, käytävällä ollaan hiljempaa, saleissa on harjoituksia menossa.

Astumme saliin, tytöt vaihtavat vaatteet. Jutustelu jatkuu koko sen ajan. He kuitenkin jo tietävät, että heti kun he ovat valmiita, alkaa hippa...

Tässä osassa kuvaan salin tapahtumia, sitä, kuinka työskentelimme liiketeemojen kanssa. Tavoittelen tuntien tapahtumia ja tuon esiin työskentelyssämme olleita lähestymistapoja. Kirjoitan oivalluksista ja hämmästyksen aiheista. Kuvailen liiketeematyöskentelyssä tapahtunutta, sitä, kuinka liiketeemojen tutkimisesta ja tunnustelusta improvisaatiotanssi hiljalleen syntyi ja lopulta muuntautui esitykseksi. Mitä opimme ja oivalsimme? Tässä osassa pidän mielessäni tutkimuskysymyksen: millaisia kokemuksia, oivalluksia ja ajatuksia liiketeematyöskentely herätti tutkimukseen osallistuvissa oppilaissa ja minussa?

6. Lähestymistapoja

Työskentelymme pohjana olivat valitsemani liiketeemat, joita tutkimme ja tunnustelimme improvisatorisen otteen avulla. Tässä luvussa kuvailen liiketeematyöskentelyämme ja esittelen siinä ilmenneitä lähestymistapoja, jotka olivat improvisatorisen otteen sisällä olevat mielikuvatyöskentely, toisto, erilaiset tilan käyttöön liittyvät harjoitteet sekä musiikin käyttö. Mielikuvatyöskentely kiinnittyi heti työskentelyymme. Kuljimme sanasta kohti liikettä ja liikkeestä kohti sanaa. Tämän syklin sisällä mielikuvatyöskentely, mielikuvat, kielikuvat ja kuvakieli, nousivat merkittäväksi harjoitteluamme ja tanssimistamme syventäväksi menetelmäksi. Silmukointi sanasta mielikuvaan ja mielikuvasta liikkeeseen ja siitä usein takaisin sanaan tarjosi meille eräänlaisen käytännön, toimintatavan tai menetelmän, jonka avulla meillä oli mahdollisuus syventyä liikkeen tutkimiseen ja tunnusteluun ja sieltä avautua kohti syntyvää liikekudelmaa (tanssimista). Toisto näyttäytyi kunkin liiketeeman uudelleen kutsumisena, tuntirakenteena sekä sanan, mielikuvan ja liikkeen syklinä. Tilan merkitys oli työskentelyssämme suuri, kuten toin esiin pohtiessani siirtymistämme Teatterikorkeakoulun tiloihin. Musiikin käyttö tavallaan liittyy tilalliseen lähestymistapaan. Aloitan tarkasteluni tilasta, minkä jälkeen kuvailen mielikuvatyöskentelyä. Siitä hypähdän toistoon ja sen herättämiin nyt kirjoitettuihin mielikuviin. Lopuksi pohdin musiikin käytön merkityksiä työskentelyssämme.

Tila

Astuessamme saliin siellä oli jo työskennelty, sinne oli jätetty jälkiä. Nämä jäljet olivat sekä konkreettisia tavaroita sijoiteltuna tilaan että varastoitunutta tiivistynyttä aikaa. Tilan tehtävä Gaston Bachelardin (2003, 83) mukaan on varastoida ”tiivistynyttä aikaa tuhansiin hunajakennoihin”, sillä tilaan muistot juurtuvat. Meissä kukin sali sai oman muistonsa, oman erilaisen, kunkin yksittäisen ja samalla jaetun muiston. Usein tytöt pohtivat saliin tullessaan, mitä siellä oli tehty aikaisemmin. He kuvittelivat useita erilaisia tapahtumia, ja nämä kuvitukset

ilmenivät välillä myös tanssimisessä. He antoivat itsensä vaikuttua niin tilasta huoneena kuin sinne tuoduista ja jätetyistä tavaroista. Saleissa olleet esineet, niiden järjestäytyminen ja saliin laitetut tilalliset merkit vaikuttivat suuresti toimintaamme. Käytimme niitä hyväksi, inspiroiduimme niistä ja teimme spontaaneja valintoja aina sen mukaan, mihin toiminta tai tanssi milloinkin suuntautui. Emme siis tulleet tyhjiin tilaan täydestä arkipäivästä, vaan kohtasimme tilan tuoden mukanaamme aiheita ja asioita ja samalla vastaanotimme tilan sen hetkisen syntyvän kutsun. Kutsuimme kunkin liiketeeman aina siihen rakentuvaan hetkeen, joka salissa syntyi, tai salissa rakentuva hetki kutsui meidät liiketeemoineen astumaan tilaan, tai... hetki syntyi siinä hetkessä, kun me, sali, aika ja tila kohtasivat.

Tilalla oli useita merkityksiä. Tila oli spatiaalinen, tilallinen. Se oli salin tarjoamia puitteita. Se oli välillä pieni ja toisinaan iso. Tila sulki meidät salina omaan maailmaamme ja samalla sulki ulkomaailman toisaalle. Tila oli itsetutkiskelun paikka. Se oli henkinen tila, työskentelytila, olotila. Tila tarjosi impulsseja. Tila oli seiniä, lattia ja katto. Tila tarjosi suuntia ja tasoja. Tila oli ilmaa, mielikuvitusta ja mielikuvia. Tila oli lämmin. Tila kokosi ja toi meidät yhteen. Tila täyttyi musiikista, liikkeestä ja äänistä. Tilaa oli mahdollista muuttaa, ja samalla sen muutokset vaikuttivat meihin. Tila oli ruumiillinen, tarinallinen, poliittinen ”koti”. Tila strukturoi ja vaikutti toimintaan. Tila, sellaisena kuin se kulloinkin meille näyttäytyi, vaikutti tapoihimme olla ja liikkua.

Teatterikorkeakoulussa työskentelimme useassa eri salissa: tanssisaleissa, harjoitussaleissa ja isossa urheilusalissa. Kun varasin salin, tiesin, millainen se on, mutta tytöt eivät, joten aina uuteen saliin mennessä tytöt tutustuivat siihen. Tämä tuli heiltä luonnollisesti. En pyytänyt heitä näin tekemään. He huomioivat nopeasti huoneen sävyt, miten ikkunat sijoittuvat, millaisia tavaroita siellä oli ja kuinka siisti harjoitushuone oli. Tunnin alun hippa oli yleensä se hetki, missä tytöt viimeistelivät tutustumisensa. Juoksun, pysähdysten ja erilaisten asentojen aikana he koskettivat seiniä, ikkunoita, tavaroita ja asettuivat huoneen nurkkiin, seiniä vasten ja lattialle. He ikään kuin ”kotoutuivat” itsensä sen hetkiseen tilaan ja tilanteeseen. Tässä kohden tapahtui liukuminen arjen maailmasta tanssin improvisatoriseen maailmaan.

Salitilaa ympäröivät seinät, lattia ja katto muodostivat tilan konkreettiset rajat. Nämä rajat tarjosivat avointa tilaa, jossa eleli suuntia ja tasoja, ja joka mahdollisti mielikuvien ja mielikuvituksen käytön. Tätä tilaa pystyi täyttämään ja muuntamaan omalla liikkeellä ja ruumiilla, puheella, äänillä ja musiikilla. Sali oli avoin-umpinainen tila, jossa sisällä lämpö otti meidät vastaan ja kietoi meidät

sisäänsä. Ikkunoista näki ulkoiseen tilaan, ulkoilmaan, mikä vahvisti tuntemusta avoimesta umpinaisesta salitilasta. Suljimme salin oven, kuin olisimme tukkineet reiät, aukot ja kolot, joista tilaan olisi voinut tulla sinne kuulumatonta tai sieltä poistua jotain, jonka halusimme pitää itsellämme. Otimme siis tilan haltuun tai asetuimme sen syliin, niin kuin tila otti meidät syleilyynsä. Tämän suljetun avoimen tilan rajojen yli pääsi vain mielikuvituksen avulla. Samalla sali itsessään mahdollisti mielikuvittelun ja antoi sille turvapaikan. Se suojasi meitä, se herätti kohtaamisen ja antoi mahdollisuuden tutkimiseen ja tunnusteluun. Se kutsui meitä rakentamaan improvisatorista muuntuvaa maailmaa. Se houkutti, kutsui ja samalla lempeästi ohjasi meitä etsimään tilan rajoja. Tärkeää oli hyväksyä salissa oleminen, avoin-umpinainen tila, joka määräiti ja samalla vapautti ja turvasi.

Tytöt pitivät isosta urheilusalista, sillä siellä oli tilaa riehua ja juosta, hyppiä ja olla valtoimenaan. Itse en pitänyt kyseisestä salista, sillä koin, että en kyennyt saavuttamaan tyttöjä ja olin liian etäällä. Koin, että en onnistunut lämmittämään tilaa enkä saanut sitä haltuuni. Tämä todennäköisesti johtuu vahvasta uskomuksesta siihen, että pelkkä itsensä ja lihastensa lämmittely ei riitä, vaan tulee lämmittää koko tila ja virittää sen energiataso sellaiseksi, että tilassa on hyvä olla. Tämä uskomus nousee kokemuksistani capoeirasta, jossa pelissä kohtaaminen tapahtuu piirissä ja piirin merkitys on yhdessä luodulla hyvällä energialla suojata jokaista osallistujaa ja avittaa piirin sisällä liikkuvia ylittämään itsensä ainutlaatuisiin suorituksiin. Aino toi esiin, että isossa salissa oli ihanaa liikkuu, kun he eivät olleet niin lähellä eivätkä niin näkyviä. Minulle jäi epäselväksi, lähellä ketä ja näkyviä kenelle. Tulkitsen hänen tarkoittavan minua ja sitä, että toisinaan on ollut raskasta työskennellä jatkuvasti katseeni alla.

Tilava ja laaja urheilusali muistutti tuttua koulun jumppasalia. Tämä puolestaan nosti kahdenlaista olotilaa, sillä jumppasali tuntui tutulta ja turvalliselta, mutta samalla se edusti jotain sellaista, josta haluttiin myös hetkeksi pois. Jumppasali tavallaan oli se, jota vasten tytöt olivat pohtineet, miten tanssi eroaa koulun liikuntatunneista, kuten kävelyn erilaisuutta tanssitunnilla ja liikuntatunnilla:

Yks on, et jos, liikkatunnilla sanotaan, et kävelkää tää liikkasali ympäri, niin silloin ei voi tanssii, kun pitää kävellä. Silti se on sama asia, mut silti se on eri asia. Sama asia, mut se on eri asia. Miten sä ajattelet sen, niin sitä se on. (Äänitetty tyttöjen keskustelu 2009.)

Mielestäni tytöt viittaavat tässä ainakin kahteen seikkaan, joista yksi on tilan merkitys ja siihen liittyvät yleiset ajatusmaailmat ja toinen on erilaiset käytänteet

ja toimintatavat. Teatterikorkeakoulun urheilusali ja koulun liikunnasta poikkeava työskentelymme herätti heissä pohdintaa siitä, miten tietyt tilat pitävät yllä tiettyjä ajatusmaailmoja ja jopa toimintamalleja. Kun he vaihtoivat koulumaisen ”pitää kävellä” -tehtävän avoimiin liikeratkaisuihin, he samalla haastoivat niin omia kuin instituutioihin asetettuneita yleisiä ajatusmaailmoja. Tämä yhtyy aikaisempaan pohdintaani instituutioista ja siihen, miten tarkastelemme tilaa (harjoitustilaa) omasta positiostamme, omien kokemustemme, ammattimme ja arvojemme pohjalta. He haastoivat sitä asennetta, joka määrittää, mitä kussakin salissa (instituutiossa) tulisi tehdä ja miten. Niinpä Ainon kommentissa ei näkyvänä ja ei niin lähellä oleminen ei välttämättä tarkoita ainoastaan väsymystä katseeni alla työskentelyyn, vaan pikemminkin se saattoi tarkoittaa vapautta tehdä toisin, vapautta olla tilassa ilman minkään haltuunottoa, jopa ilman minun katsettani.

Merkittäväksi tilalliseksi ilmiöksi nousi pienen, rajatun tilan kokeilu. Teatterikorkeakoulun saliin 527, jossa useimmiten harjoittelimme, oli lattiaan teipattu noin kolmen neliömetrin alue. Tytöt tanssivat tämän teipatun alueen sisällä sooloja (yksi tyttö kerrallaan). Kukin heistä valitsi yhden tai kaksi liiketeemaa tanssin pohjaksi. Keskustelussa kyseisten tanssien jälkeen Aino toi esille, kuinka hänen mielestään pienessä tilassa tanssi(va) ikään kuin kutsui tai imaisi katsojan mukaan tanssiin ja pieneen tilaan. Välillä hänen mielestään tanssi(ja) kurotteli rajojen ulkopuolelle kohti katsojia ja kohti muuta tilaa. Hän kiteytti ajatustaan näin: ”Aivan kun Liisa olisi kurotellut häkin kaltereiden läpi.” Hän oli siis asettanut mielessään (tulkinnassaan) Liisan tanssimaan häkkiin, ja tätä häkkiä edusti lattiaan teipattu pieni alue, jonka seinät tai kalterit Aino oli loihtinut omaksi mielikuvaksi Liisan tanssia katsoessaan. Tämä kuvaa salissa ja tapahtumassa elävää mielikuvallista tilaa. Minä puolestani luin pienen tilan eräänlaisena tilan tiivistymänä, johon voi astua havainnoimaan ja tunnustelemaan omia sisäisiä tapahtumia ja samalla luottaa siihen, että pieni tila ikään kuin tiivistää tai puristaa tanssin näkyväksi. Mielestäni pienessä tilassa vietetty harjoitusaika loi turvapohjan oman tanssin ilmenemiseen ja etenkin katsotuksi asettumiseen.

Tyhjä tila – työskentelyasenne

Tila tarkoitti myös muutakin kuin vain erikokoista salia ja huonetta. Tila oli myös työskentelyn olotilaan liittyvää. Esityksen jälkeisessä keskustelussa nousi mielenkiintoinen aihe, jota haluan tarkastella hiukan lisää. Yksi katsoja toi esiin yleisökeskustelussa:

Teidän ikäisenä juoksin ympyrää ja punnersin ja nyt kateellisena katsoin kuinka teidän kropassa virtaa vapaa liike, vapautuminen, emansipoituminen... Toivoisin, että olisin kokenut lapsena jotain tällaista oppimista. Teillä on suunnat ja kiinnostuskohdat tehdä tilaa yhdellä teemalla, niin miltä se tuntuu? (Katsoja 24.1.2011.)

Tytöt toivat esiin, että he eivät ajattele, että on vain yksi teema vaan että teema sisältää monia asioita ja tarjoaa jatkuvasti uusia liike-ehdotelmia. Aino toi esiin kuinka liiketeema oli esityksessä eräänlainen tukiranka, jota voi ”maistella, jos menee paniikkiin”.

Katsoja jatkaa:

Kaikki tää mitä te sanotte lisää vain sitä kateellisuutta, tavallaan tyhjässä tilassa oleminen ei ole väkivaltainen tila vaan se on mahdollinen tila... mahdollisuuksien tila (katsoja 24.1.2011).

Tulkitsen tässä, että tyhjä tila tarkoittaa olotilaa, työskentelyasennetta, jossa olimme ja josta lähdimme tutkimaan ja tunnustelemaan liiketeemoja. Ymmärrän kommentin niin, että katsojalle tässä tapauksessa tyhjässä tilassa oleminen voi olla väkivaltainen tila, vaikka se nyt näyttäytyi mahdollisuuksien tilana. Väkivaltaisen tilan voisin kuvitella tarkoittavan tilaa, jossa ei ole väreilyä, ei impulsseja, vaan rajatonta vapautta ilman kohtaamista. Tilaa, jossa oman olemisen kaiku vastaa – ei mikään muu. Mahdollisuuksien tila on taas kohtaamisen tila, turvallinen tila, jossa mahdollistuu se, että ei ole ennalta suunniteltua eikä jo asetettuja liikekuvioita.

Minulle merkittäväksi tässä keskustelussa nousi ajatus, että yhden liiketeeman kanssa työskentelyn voi kokea tyhjäksi tilaksi ja tavallaan jopa väkivaltaiseksi tilaksi. Minä jäin pohtimaan, mikä voisi olla väkivaltaisessa tilassa olemista. Opetusprosessin aikana olen kyseenalaistanut omia ennakko-oletuksiani ja tottumuksiani. Sen yhteydessä tunnistan jotain sävyjä siitä, miten tyhjä tila voi liittyä väkivaltaiseen asenteeseen. Pohdintaa: Irrottautuminen tanssista ja kyseisen tyhjän tilan luominen oli osittain väkivaltaista, mutta ei siinä merkityksessä, missä väkivaltaa ajatellaan pahoinpitelynä, vaan enemmänkin eräänlaisena irti repimisenä, oman uskomuksen hiljentämisenä. Päätökseni kieltäytyä tanssista, kieltäytyä kaikesta minulle tutusta, voi katsoa rakentavan tavallaan väkivaltaisen tilan. Tilan, jossa olen henkisesti niin ahtaalla, että fyysisesti sattuu ja jossa on vain yksi valinta – jotain elää ja jotain kuolee. Pehmeämmin ajateltuna erään-

lainen tuulikaappi, jonka perimmäinen tarkoitus on astua sisään tai ulos, jolloin siirtyäkseni minun täytyy ikään kuin luoda uusi tila, mahdollisuuksien tyhjä tila. Tällöin väkivaltainen tila ei suinkaan ole mahdollisuuksien tilan vastakohta vaan siinä oleva, sillä muutos ja särö totutussa toiminnassa paljastavat tilan, jossa kaikki ei ole eheää eikä harmonista, mutta erittäin elävää. Samassa yleisökeskustelussa toinen katsoja kommentoi mahdollisuuksien tilaa seuraavasti:

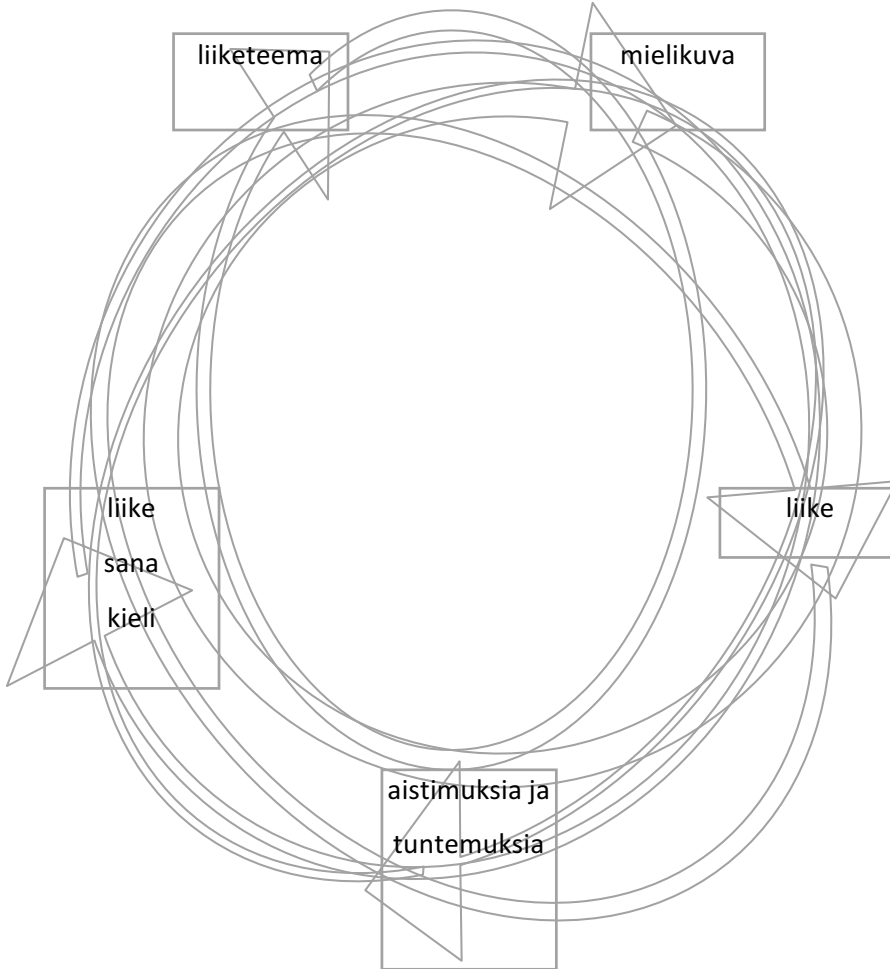
Mä en hetkeäkään epäillyt, että te ette tietäisi mitä te teette tai tavaltaan, mulla ei ollut sellaista tunnetta, että on tyhjä tila. Vaan pikemminkin mulle välittyi se, että on vapaus, on vapaus tarttua asioihin. Ja sitten kuitenkin sillä lailla vapaus, että se ei näyttänyt sellaiselta mitä sattuu, vaan selkeys ja jäseniteisyys. (Katsoja 24.1.2011.)

Mahdollisuuksien tila oli itse asiassa se tila, jota etsin, jonka halusin ja jonka saavuttamiseksi tein kovasti töitä. Tämän tilan toimme tavallaan joka kerta mukamme kohtaamiseen. Toimme mukamme rakennusaineet ja rakensimme kullakin kerralla tämän mahdollisuuksien tilan: tilan täynnä avointa ja turvallista ilmapiiriä ja ympäristöä, jossa oli vapaus tarttua asioihin. Østern (2009, 144) kirjoittaa esteettisestä tilasta, jonka hän ilmaisee tietämisenä ja tietoa tuottavana tai synnyttävänä tilana, jossa merkitys nousee lajille ominaisista esteettisistä toimintaperiaatteista. Tässä esteettisessä tilassa tanssija rakentaa merkityksiä ja tulee samalla tietoisemmaksi sekä estetiikasta että taiteen muodosta itsestään. Tässä tilassa tieto ei ole tanssijoille etukäteen annettuna, vaan se syntyy omasta toiminnasta, jolloin syntynyt tieto ja tietäminen ovat heidän. Ymmärrän hänen esittämänsä tilan oman toiminnan tilana, tilana, jossa tutkien ja tunnustellen voi kehittää omaa liikekudelmansa yhdessä toisten kanssa.

Mielikuvatyöskentelyä

Tanssimme sanoja liikkeistä.
Tanssimme liikkeitä sanoista,
sanat muuttuivat mielikuviksi
ja mielikuvat tanssiksi.

Tämä useimmiten intuitiivinen silmukointi sanan, mielikuvan ja liikkeiden välillä ankkuroitui liiketeemaan, joka puolestaan ankkuroitui primitiivireflekseen. Olin tietoisesti valinnut ja muuttanut liiketeemoja niin, että ne tarjoavat mielikuvia



Kuva esittää, kuinka liiketeemat, mielikuvat, liike, aistimukset ja tunteukset sekä sanoitukset ja kieli aloittivat kukin aina uuden luopin. Emme siis edenneet aina liiketeemasta, vaan esimerkiksi mielikuva tai liike oli se, mistä tanssi alkoi. Esityksessä tämä kehä oli tyttöjen improvisaatiotanssin työkalu.

ja mahdollisuuden avoimiin liikeratkaisuihin. Uskon, että tällä avoimia liikeratkaisuja tarjoavalla mielikuva-ajatuksella tavoittelen sitä, kuinka kuvaileva sana (verbaalinen mielikuva) voi muuntua, mielikuvituksellisen ajattelun avulla, tunne-elämykseksi ja liikkeeksi (ks. Pasanen-Willberg 2000). Tanssipedagogi Alma Hawkins (1991, 41) tuo samankaltaisesti esiin, kuinka mielikuvat ja tunteet siirtyvät liikkeeseen ja sen laatuun niin, että liike ilmaisee sisäistä kokemusta.

Sanan, mielikuvan ja liikkeen syklin kautta pyrimme suuntaamaan ja ymmärtämään omaa liikkumistamme, syntyvää tanssia ja liikekudelmia⁴². Toistimme samoja liiketeemoja useaan kertaan. Liikuimme, visualisoimme, pohdimme esimerkiksi kurotus-sanaa niin kauan, että itse sana ja sen merkitys hälvenivät liikkeen nostattamien tuntemusten, kokemusten ja uusien mielikuvien alle. Kokeilimme, kuinka kehomme kaaret, muodot ja toiminta asettuivat syntyviin liikkeisiin ja kuinka syntyvät liikkeet muodostuivat kehossamme ja tuottivat uusia muotoja. Jokaisella kerralla syntyi uusia aisti- ja tunnekokemuksia sekä mielikuvia, jotka taas muuntuivat liikkeiksi, rakentuivat tunnistettavaksi liikekudelmaksi, muotoutuivat tanssiksi tanssin jatkuvassa tulemisessa. Pasanen-Willbergin (2000, 36–37) mukaan mielikuva tuottaa liikettä ja liike mielikuvaa kehänä, ”joka spiraalimaisesti loittonee lähtöasetelmastaan palaten takaisin siihen, mutta siitä hieman etäämpänä ollen”. Tulkitsen tämän etäämpänä olemisen vaiheeksi, jossa tanssija oppii aina hiukan enemmän ymmärtämään omaa liikettään ja itseään. Sykli, jossa olimme ja työskentelimme, näin ollen vahvasti niitä tanssin taitoja, joita liikkeessä syntyi.

Pohdin seuraavaksi tietoisuuden ja mielikuvien suhdetta toisiinsa. Tietoisuuden tutkija, psykiatri Johannes Lehtonen (2011, 86) tuo esiin, kuinka juuri tietoisuus tuo mukanaan niin sanotulle mielen näyttämölle verbaalistuneet mielikuvat ja ajattelun, joiden avulla voi tunnistaa emotionaalisia ja viettiperäisiä vaikutuksia. Lehtosen (2011, 88) mukaan tietoisudelle on tunnusomaista,

että se on avoin ulkomaailmaan päin, niin kuin se toisaalta on avoin myös ruumiin sisäiseen todellisuuteen, missä vallitsevia olosuhteita sen tulee kyetä seuraamaan. Tietoisin minän tulee hallita tätä avoimuuden tosiasiaa. Siihen se tarvitsee representaatioita ja symboleja, joiden avulla minän suhdetta niin ulkoiseen kuin sisäiseen maailmaan voidaan käsitellä.

Tietoisuus on jatkuvasti päivittyvää, ja siinä on kysymys aivojen eri osien yhteistoiminnallisesta kokonaistapahtumasta, jossa aistimus pohjainen aineisto muuntuu mielikuviksi (Lehtonen 2011, 87). Mielikuva voi siis toimia ulkoisen ja sisäisen maailman esittelijänä. Neurologi Antonio Damasio puolestaan käyttää mielikuvista nimitystä *elokuva aivoissa*, jolla hän tarkoittaa jatkuvaa päivittyvää

42 Liikekudelmalla tarkoitan liikkeiden ketjuuntumista, sitä, miten yksi liike johtaa seuraavaan ja tämä liikkeiden jatkumo synnyttää kudelman, liikkeen muisti- ja muistojälkeä.

aistimusperäistä kuvaa niistä olosuhteista, joissa elämme. Hänen mielestään ulkomaailma ikään kuin muuntuu aivoissa elokuvaksi, jonka koemme subjektiiviseksi todellisuudeksi, jonka varassa ohjaamme elämäämme. (Lehtonen 2011, 87.) Mielikuvat eivät ole ainoastaan subjektiivisia, vaan ne ovat myös yhteydessä ruumiin hahmotukseen ja siihen perustuviin mielikuviin. Niinpä tehtäväksi annetut liiketeemat eivät olleet ainoita aiheita, jotka nostattivat mielikuvia, vaan myös havainnot omasta kehosta, salissa oleminen ja tapahtuva ja sitä ennen tapahtunut tarjosivat mielikuvia, muistoja ja kokemuksia, joiden kautta tavallaan päivitimme suhdettamme ulkoiseen ja sisäiseen maailmaan. Hawkinsin (1991, 42) mukaan mielikuvat voivat olla nyt-hetkessä syntyviä tai muistoista nousevia. Kummassakin tapauksessa ne ovat perusaineosat luovan prosessin synnylle.

Tanssija ja tanssin opettaja Eric Franklin (1996, 4) määrittelee mielikuvan seuraavasti: Mielikuva on moninäkökulmainen, moniaistinen, henkinen tai mentaalinen liikkeen kuvaus tai esitys, tulevan tai menneen hahmotelma tai motivoiva tila⁴³. Mielikuvat määrittyvät siis sen mukaan, mihin tai millaiseen tarkoitukseen niitä käytetään. Mielikuva tai kuvakieli on myös sitä, kun kuvittelee itselleen välineen, jonka avulla voi luoda mitä ikinä haluaa, testaa sitä, manipuloi ja kääntää ympäri, kunnes se tekee sen, mitä haluaa sen tekvän. Toisin sanoen mielikuvien avulla voi ylittää analyttisen ajattelun ja realistisen vertaamisen, mitä osaan ja voin tehdä ja missä. Hänenkin määritelmässään tilanteisuus on se, mikä vaikuttaa mielikuvaan ja siihen, miten se suuntaa toimintaa.

Mielikuva voi siis olla työkalu, jota voi (tietoisesti) käyttää erilaisten tavoitteiden ja harjoitteiden saavuttamiseksi. Näen meidän työskentelyssämme moninaisia tapoja käyttää mielikuvia. Joissakin hetkissä mielikuvatyöskentelymme lähestyi Franklinin määritelmää, toisinaan ne olivat luovan prosessin perusaineosia. Etenkin tyttöjen (ja minunkin) käyttämät metaforiset mieli- ja kielikuvat auttoivat niissä tilanteissa, joissa huomasin (huomasimme) työskentelyn muuttuvan totunnaiseksi ja jähmeäksi. Tytöt toivat usein esiin, kuinka väsymys haittasi keskittymistä, sillä vireys oli tyttöjen mielestä keskittymisen ydin, johon puolestaan vaikuttivat monet seikat, kuten olotila, millainen päivä oli ollut ja millainen kohtaaminen tunnille tultaessa syntyi. Kun tällaisina hetkinä tunsimme olevamme ”epävireitä”, niin mielikuvien moninaisuus ja niiden jatkuva uudistuvuus saivat meidät ravistelemaan itsemme päivän rasitteista, kuten tytöt toivat esiin: ”stressi jätetään oven ulkopuolelle”. Esimerkiksi Liisa usein

43 Imagery is a multiperspective, multisensory mental representation of a movement, future or past scenario or motivational state (Franklin 1996, 4).

ilmaisi liikkeestä nousevia mielikuvia ja tunteuksia pieninä runoina, vitseinä tai sananparsina. Tämä usein herätti iloa ja naurua ja muistutti etenkin minua siitä, että liika vakavuus tai liian kapea asenne omaa työskentelyä kohtaan ei välttämättä ole olennaisinta tanssin opettamisessa, oppimisessa ja tutkimisessa. Lehtonen (2011, 87) esittää, että ihmiselle on ominaista symbolinen, abstraktinen ja metaforinen ajattelu, jotka ovat olennaisia ihmissuhteiden, inhimillisten tunnesävyjen ja kulttuuristen merkitysten käsittämiseksi. Metaforiset ilmaisut eivät siis loitonna meitä kokemuksista, tunteuksista ja mielikuvista, vaan tavallaan tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää erilaisia tunnesävyjä ja merkityksiä. Matikan (2013, 29) mukaan mielikuvissa ovat aina mukana tunteet, ajatukset ja koko aistimaailma. Aura kirjoitti yhdestä mielikuvastaan seuraavasti:

Soolossa mielikuvana ”peräpukamat”. Aluksi ajattelin, että jos on peräpukamat, ei ole muuta. Mut sehän on vaan tuki ja turva. Vähän kun se, että jos ostaa auton, ei voisi kulkea bussilla. Autohan on siellä vaan varalta.

Aura kuvaa mielikuvaansa tueksi ja turvaksi. Voin siis kuvitella, että peräpukamat metaforisena mielikuvana voi olla teemallinen oman tanssin työkalu. Tässä näen, että mielikuvat lopulta olivat yksittäisiä ja kunkin omaa kehollista mielikuvaa ja tunteista seuraavia (ks. Salosaari 2001).

Olin siis valinnut liiketeemoja, jotka sisälsivät liikkeellisiä merkityksiä, jos näin tulkitisi. Huomioin, että tytöt ymmärsivät liiketeeman hyvin samankaltaisesti ja samankaltaisena liikkeen tapahtumana. Tämä mielestäni johtui siitä, että olin johdatellut tytöt kohti omaa mielikuvaani sanan tai liiketeeman liikkeellisestä merkityksestä. Olen jo tuonut esiin, kuinka alussa olin rajannut liiketeemojen liikkeellisen ulottuvuuden muun muassa BMC-menetelmästä oppimiini liike-malleihin sekä primitiivireflekseihin. Aikaisempiin opintoihini nojautuen käytin paljon anatomis-fysiologisia mielikuvia. Pyrin tällä kohdistamaan liikkeen tiettyyn kehon osaan, seuraten tanssitaiteilija Anna Halprinin⁴⁴ ajatusta liikkeen tunnustelusta ja tutkimisesta improvisaatioon. Halprin erottaa omassa työskentelyssään käsitteet ”exploration” ja ”improvisation” toisistaan, vaikka ne eivät sulje toisiaan koskaan pois tanssin harjoittamisessa. Hän tarkoittaa käsitteellä

44 Anna Halprin (s. 13.7.1920, Yhdysvallat) on tanssija, opettaja, koreografi, jonka ura tanssin kentällä on alkanut jo 1930-luvun lopussa ja hän on luonut mullistavia (käänteentekeviä) uusia suuntauksia tanssitaiteeseen ja inspiroinut useita koreografeja löytämään uusia ulottuvuuksia modernissa tanssissa (www.annahalprin.org).

exploration, jonka käännän tässä *liikkeen tutkimiseksi ja tunnusteluksi*⁴⁵, tietyn teeman ympärillä tapahtuvaa suljettua ja kohdennettua opiskelua tai tutkimista, josta tanssi-improvisaatio ponnistaa. (Buckwalter 2010, 35.) Ymmärrän tämän niin, että kun rajaa tarkastelun kohdetta (fokusta), se ikään kuin saa ”polttavaa” kohdistettua huomiota, mikä aiheuttaa tarkastelun kohteessa niin sanottua tiivistymistä ja yksityiskohtien esiin tulemistä. Tästä syntyy erityistä ja artikuloitua liikettä, mikä mahdollistaa uuden liikekokemuksen. (Buckwalter 2010, 35–36.)

Toimintani tavoitteena oli kasvattaa kehotietoisuutta. Mutta koska olin asettanut itselleni tietyn kuvan siitä tavasta, miten kehotietoisuutta lähestytään, en suinkaan saavuttanut sitä avointen liikeratkaisujen tilaa, jota oikeastaan tavoittelin. Olin siis itse ymmärtänyt sanat niin, että ne itsessään tarjoavat liikettä, sisältävät liikkeen ja liikkeellisen merkityksen. En koskaan kysynyt, miten tytöt ymmärsivät nämä sanat. Kuulivatko? Vai tunsivatko? Havaitessani tämän samankaltaisuuden käännyin jälleen pohtimaan aikaisempaa oppiani ja sitä, millainen esioletus minulla on. Ymmärsin liiketeemat liikettä kuvaavina ja tuottavina sanoina. Tämän murtaminen vaati herkistymistä etenkin sille, mitä todella näin tunneilla ja mitä kuulin ja tunsin. Oli merkittävää huomata, kuinka kasvava tyytymättömyyteni – joka ilmeni (etenkin ensimmäisissä kirjoituksissani tunneista) negatiivisena minäkuvana, tanssikielteisyytenä ja itseni vähätellynä – lopulta asetti minut havainnoimaan itseäni ja tarkastelemaan kriittisesti tapojani, ajatuksiani ja oppejani. Tämä kriittinen tarkastelu lopulta vapautti minut liiketeemojen orjallisesta liikkeellisen mielikuvan seuraamisesta. Tämän seurauksena uskon, että tytöt saivat tilaa omille mielikuvilleen ja mahdollisuuksille avoimiin liikeratkaisuihin ja uusiin nouseviin liikeoivalluksiin. Miten tämä näkyi tytöissä, jää jälleen arvailuni ja tulkintani varaan, sillä edelleen pohdin, kuinka kasvava ymmärrykseni omista tavoistani samalla muutti kykyäni nähdä tilanteita ja ymmärtää uusia merkityksiä. Minulle jää selittämättömäksi se, mitä näin ja mitä oikeastaan tapahtui. Tätä selittämättömyyttä pyrin kuroma umpeen tämän kommentaarin kolmannessa osassa. Seuraavaksi pohdin toistoa työskentelyssämme.

45 Sanan exploration käännän (tässä yhteydessä) tarkoittamaan niin liikkeen tutkimista ja tunnustelua kuin liikekokeilua. Taivun itse käyttämään ilmaisuja liikkeen tutkiminen ja tunnustelu, koska kyseiset sanamuodot sisältävät niin kysyvän kuin tutkivan asenteen ollessamme aistitoiminnallisen tanssimisen äärellä. Ja äärellä olemisella tarkoitan liikkeen tulemistä, sitä, että liikkeen muoto ei ole ennalta asetettua vaan se on siinä hetkessä syntyvää (Sheets-Johnstone, 1999).

Toisto

Toisto oli tunneilla vahvasti esillä eikä vain tunnin rakenteessa, vaan tartuimme yhä uudestaan tutkimaan ja tunnustelemaan liiketeemoja. Samat sanat toistuvat, ja toistuvasti niistä etsittiin avoimia liikeratkaisuja. Toisto toi liikkeeseen tietynlaisen kaaren, jossa liike alkoi jo tutuiksi tulleista liikekudelmista, rakentui sieltä ja laajeni uuteen ja muuttuvaan liikkeeseen.

Jokainen liike, niin fyysinen kuin ajatuksellinen, joka nousi liiketeeman tutkimisesta ja tunnustelusta, kasvatti uutta liikekudelmaa ja toi uutta liikekokemusta. Tämä liittyy jälleen Halprinin ajatukseen liikkeen tutkimisesta ja tunnustelusta ja improvisaatiosta. Hänen mielestään kun liikkeen tutkiminen on ikään kuin uuvutettu loppuun, niin siitä voi ponnistaa kohti avoimempaa improvisaatiota, mikä mahdollistaa toisenlaisen uusien liikkeiden kanssa leikkittelyn, synnyttää uusia mielikuvia ja tarjoaa tilaisuuden oppia kehollisen intuition kautta. Näin liikkeen tutkiminen luo perustan harjoittelulle ja tarjoaa pohjatyön improvisaatiolle, jossa intuitio, tämä moniaistinen ja välitön toiminta ilman rationaalista ajattelua, synnyttää tanssia. (Buckwalter 2010, 35–36.) Toisin sanoen kun liiketeemoja toistuvasti kohdattiin, tutkittiin ja tunnusteltiin, niin tämä toistaminen mahdollisti muuntuvan liikekudelman ja siitä jopa improvisaatiotanssin syntymisen.

Työskentelymme loppuvaiheessa ja etenkin esityksen jälkeisissä yleisökeskusteluissa tytöt toivat esiin, että liikkeitä ei tarvinnut ajatella eikä suunnitella, sillä ne vain tulivat, ilmenivät. Näitä ”vain” tulevia ja ilmeneviä liikkeitä pohjustivat liiketeemat, jotka toiston myötä syvensivät ruumiillista tietämistä, mutta samalla loitontuivat nyt-hetken tanssista. Toisto voi sisältää myös hiukan, asteen verran, jotain muuta.

Seuraava pohdintani syntyi Mika Hannulan teoksen Kolmas tila – väärinymmärtäminen eettisenä lähtökohtana kirvoittamana. Teoksessaan hän avaa käsitettä ”Verwindung”: toistaminen-taipuminen-toipuminen-turmeltuminen. (Ks. Hannula 2001, 29.) Seuraavan kirjoituksen voi lukea päiväkirjamaisena aamuyön pohdiskeluna tai syvänä yrityksenä ymmärtää toiston olemus. Toisto voi tapahtua vain jo menneen myöntämisellä, jolloin jotain voi kertautua. Toistamiseen liittyy eräänlainen taipuminen, ei periksi antaminen vaan salliminen, jossa jälleen voi käännähtää katsomaan asiaa, aihetta tai ongelmaa hiukan eri kohdasta kuin aikaisemmin. Tässä kohden tapahtuu myös hyväksyminen, tämänhetkisyysden hyväksyminen ja samalla tulemisen hyväksyminen. Toistossa on aina riskinä turmeltuminen, ohi kulkeminen, vähättely ja alistuminen. Olemme kukin todennäköisesti kuulleet, kuinka virheistään tulee oppia, kuinka menneisyyttänsä tulee korjata tai vähintään katua. Edith Piaf laulaa siitä, kuinka hän ei kadu mitään (Je

ne regrette rien), ei villiä elämäänsä, ei väärää valintojaan, sillä hän kääntyi aina pois päin menneestä eläen nyt-hetkessä, myöntämällä olevansa osa menneisyyttä (Piaf, intiimisti 2013, 23.05). Toistossa, oman elämänsä jatkuvassa kehräyksessä, tunnistaa, mistä hetkeen on tullut, ollakseen valmis siirtymään seuraavaan hetkeen ja seuraavaan ja seuraavaan. Toistossa täytyy uskaltaa tehdä valintoja ja tarkastella sitä, mitä pystyy ja tahtoo ottaa ja jättää, mitä hyväksyä ja säilyttää. Toistossa tulee aina olla sisällytettynä halu jatkaa eteenpäin, tuonnemmaksi, jonnekin ja sinne. Toisto voi olla myös asenne, mutta tavallaan kaksijakoinen, jossa hetken mennyt pilkkoutuu, inhiboituu ja integroituu tulevaan, se samalla yhdistää ja repii. Muistaa ja käydä läpi ovat toiston rinnakkaiselementit. Olennaista on toiminta, itsensä paikantaminen, omien kokemusten hahmottaminen ja aktiivinen sekä kriittinen suhde menneeseen hetkeen. Toisto ei ole koskaan yksioikoinen vaan monitasoinen ja moniulotteinen, jossa merkittävää on omien tunteiden, toiveiden ja jopa pelkojen vastaanottaminen ja niiden työstäminen. Tässä kohden myös pitkästyminen astuu esiin.

Tanssija ja tanssintutkija Kirsi Heimonen (2009, 121) kuvaa pitkästymistä laimeaksi ja väljähtyneeksi olotilaksi, jossa hetket venyvät tunnistamattomiksi ja oman toiminnan kirkkaus himmenee. ”Pitkästyminen viiltää aukon auvoiseen olotilaan, todellisuus vaipuu harsoiseen kaikenpeittävään vaippaan” (ibid.). Pitkästyminen ja sen käsikynkässä, siitä erillisenä, kulkeva tylsistyminen ovat pelottavia olotiloja, sillä ne uhoavat mitään saavuttamatonta ja ovat silti jatkuvassa liikkeessä. Siinä missä tylsistyminen kulkee kohti omaa loppuaan, pitkästyminen etsii ulospääsyä, kuten Heimonen (2009, 117) toteaa: ”pitkästyminen vaatii pujahdamista epämääräisyyteen”. Siinä kohden liikkuja vajoaa olemiseen, jossa ”ei ole pyrkimystä asioiden haltuunottoon ja ymmärtämiseen” (ibid.). Tästä ponnistaen voim kuvitella, että toistuvassa työskentelyssämme myös pitkästymme, mutta niin, että pitkästyminen salli meille ihmetyksen tilan, suunnan vaihdon, pysähtymisen, uuden aiheen syntyvän, uuden liikekudelman kehräämisen.

Musiikin käyttö

Musiikki tarjosi myös yhdenlaisen tilan. Harjoittelimme useimmiten musiikin kanssa. Levyltä tulevan äänimaailman merkitys oli tarjota maisemaa, tilaa, jossa mielikuvitus sai vapaasti laukata. Musiikki oli ikään kuin oma tanssipartneri, joka vie tilaan ja maailmoihin ja parhaillaan auttaa havaitsemaan omaa ruumiillisuutta ja syntyviä liikkeitä. Musiikkivalintani rakentui pitkälle sen mukaan, millaisen ilmapiirin tai tilallisen olotilan tunsin kullakin hetkellä tunnilla olevan. Olin hyvin tietoinen siitä, että musiikki vaikuttaa meihin, ja siitä, että musiikki tapahtuu

kokemuksena kehossa (ks. Tarvainen 2012). Se voi joko vahvistaa tai häivyttää tanssijan läsnäoloa, etenkin improvisatorisessa ja tutkivassa tanssimisessä. Huomasin, että musiikki vahvisti tanssijaa silloin, kun tanssija kykeni suhtautumaan siihen kanssa-elementtinä.

Etnomusikologi Anne Tarvainen (2012, 202) kirjoittaa eläytyvästä ja empaattisesta kuuntelusta. Eläytyvä kuuntelu toteutuu, kun ”kuuntelija sallii musiikin vastaanottamisen kokonaisvaltaisesti” ilman etukäteen asetettua informaatiota tai tavoitetta siitä, mitä musiikista pitäisi etsiä. Musiikin vastaanottamiseen liittyy vahva kokemus, elämys, joka irrottaa kuulijan totutuista ”kokemisen tavoista ja avaa jotakin uutta” (ibid.). Empaattisella kuuntelulla kuvataan yleisesti asennetta, jolla kuunnellaan. Olennaista on aistia ja kuunnella musiikkia koko kehollaan. Empaattisessa kuuntelussa pyritään kokemaan ääni (musiikki) uudeltaisista aistikulmista käsin. (Tarvainen 2012, 41.) Äänimaailma tanssijan kanssa-elementtinä voisi tarkoittaa sitä, että tanssija ”avautuu” musiikin kokemukselle samalla kehriten omaa liikekudelmaansa. Tällöin kumpikaan ei ole toisensa määrittäjä, vaikka musiikki tuleekin nauhalta, vaan tanssija kohtaa musiikin juuri niin kuin hän sillä hetkellä sen kohtaa, ilman etukäteismääritteitä siitä, mitä ja miten tulisi musiikin suhteen toimia.

Valitessani musiikkejä esityksen eri kohtauksiin käytin empaattisen kuuntelun menetelmiä. Kuuntelin, ”maistelin ja haistelin” paljon erilaisia musiikkejä, käytin kaikkia aistejani löytääkseni miellyttäviä, oikeanlaista tilaa, ilmapiiriä ja maisemaa tarjoavia kappaleita. Pyrin löytämään musiikkia, jota emme tanssineet, vaan jossa tanssimme. Ostin kymmeniä levyjä ja kuuntelin niitä. Kuunnelllessani tunnustelin reaktioitani, kehossani tapahtuvaa, sitä, miten vastasin musiikkiin. Tunnustelin, millaisia mielikuvia musiikki minussa herätti ja halusinko tanssia, liikkua musiikin kanssa. Näiden reaktioiden kautta päätin hyväksyäkö vai hylkääkö musiikin. Sen jälkeen kuuntelimme tyttöjen kanssa valitsemani musiikit ja pyysin heitä keskittymään siihen, miltä musiikki tuntui. Pyrimme tunnustelevan otteen avulla yhdistämään improvisaatiotanssin ja äänitetyn musiikin niin, että muuntuvuus ja ennakoimattomuus olisivat edelleen läsnä. Muuntuvan ja ennakoimattoman ylläpitämistä vaikeutti se, että äänitetty musiikki pysyi samana tanssin muuttuessa. Tämä tuli räikeästi esiin esitysharjoituksissa, joissa valitsin musiikit tyttöjen sooloihin liian aikaisin. Harjoitusten edetessä tanssiminen muuntui, jolloin halusin myös musiikin muuntuvan. Siiri kirjoittaa:

Ensi-illan harjoituksissa sooloni musiikki vielä vaihtui (vai olikohan se jo lauantaina), mutta se oli oikeastaan parempi musiikki kuin alkupe-
räinen.

Liisan soolon musiikki vaihtui viikkoa ennen ensi-iltaa, ja sitä ennen se oli vaihtunut jo viisi kertaa. Oli erittäin vaikeaa löytää Liisalle sopivaa musiikkia. Osittain se johtui siitä, että hän löysi soolonsa rakenteen vasta esiintymistilaan siirtyes-
sämme, ja osittain siitä, että minulta vei aikaa oppia näkemään Liisa liisamaisena tanssijana. Etsiessämme hänelle vaatetusta puvustaja totesi, että Liisan vahvoja jalkoja ei pidä peittää, ja tarjosi Liisalle jalkaan vihreät sukkahousut ja punaiset shortsit. Hän oli nähnyt Liisassa jotain sellaista, mitä itse en ollut nähnyt. Lopulta löysin Liisalle kanssa-tanssivan musiikin, joka on Liisan oloista, vahvaa ja humoristista. Aino totesi, että ”tämä (valittu) musiikki ei hyljeksi Liisaa”.

Tytöt toivat yleisökeskusteluissa esiin, että olin ohjannut heitä rikkomaan musiikin rytmin. Tämä liittyy siihen, että en pyytänyt tyttöjä seuraamaan musiikin laskuja tai rytmejä, vaan ohjasin heitä tulkitsemaan omaa tanssiaan musiikkiin tai musiikkia heidän tanssiinsa, niin kuin he kullakin kerralla sen kokivat. Aino ja Siiri toivat yleisökeskustelussa esiin, että he ovat rytmittajuttomia. Tällä he mielestäni viittasivat enemmänkin siihen, että he eivät kykene omaksumaan laskuihin asetettuja liikkeellisiä ennalta määrättyjä kuvioita (tanssisarjoja), kuin kykyynsä ymmärtää musiikin rytmiä tai musiikkia yleensä.

Musiikki loi meille tilan, jossa tanssia. Etsiessämme kullekin kanssa-tanssijaksi sopivaa musiikkia tulimme samalla harjoitelleeksi empaattista musiikkisuhdetta, joka ohjasi toimintaamme niin, että musiikki vaikutti liikkeeseen ja liike musiikin valintaan. Musiikki loi omanlaisen äänimaailman, ikään kuin rakensi tilan tilallisuutta, mikä mahdollisti avautumista niin musiikin kuin tanssin kokemukselle.

7. Liiketeemat ja niistä nousseita huomioita

Etenkin työskentelymme alussa jouduin pohtimaan, miten esittelisin valitsemani liiketeemat: Kuinka paljon toisin esiin refleksiin liittyvää teoriaa? Nostanko esiin refleksin rytmien häiriintymisestä nousevia ilmiöitä? Tai esittelenkö liiketeemat vain liikettä ilmaisevina sanoina? Sanat sellaisinaan eivät välttämättä poikenneet siitä, mitä tanssin opetuksessa olin aikaisemmin käyttänyt. Mutta se, että liiketeemat nousivat primitiivireflekseistä, antoi niille mielestäni omanlaisensa merkityksen. Tunsin, että oli tärkeää esitellä primitiivirefleksit ja avata hiukan niihin liittyvää teoriaa ja sitä, mistä oma innostukseni niitä kohtaan kimposi. Kerroin tytöille, mitä primitiivirefleksit ovat, miten ne ilmentyvät ja vaikuttavat ihmisen kehitykseen⁴⁶. Lisäksi kerroin, miten ja miksi olin päätenyt poimimaan juuri kyseiset liiketeemat tähän tutkimukseen. Tytöt yleensä totesivat, että mielenkiintoista ja että ”melkein ymmärsin”. Minulle tämä palaute riitti.

Liiketeeman valinta kullekin tunnille oli avointa. Vaihtelimme usein niin teemoja kuin tapoja työskennellä niiden kanssa. Työskentelymme alkutaipaleella minä yleensä tein päätöksen siitä, minkä liiketeeman kanssa kullakin kerralla työskentelemme. Myöhemmin päätimme sen yhdessä. Toisinaan työskentelemme tunnilla vain yhden ja joskus kaikkien liiketeemojen kanssa. Pyrkimyksenä oli, että työstämme kutakin liiketeemaa yhtä paljon, joten valintaan vaikuttivat myös edellisen tunnin valinnat. Työskentelytavoissa en pyrkinyt johdonmukaiseen, lineaariseen etenemiseen. Pikemminkin pyrähtelimme eri suuntiin, kokeillen jotakin uutta ja työstäen jo nousseita ilmiöitä. Tunnille tullessa tytöt usein kysyivät,

46 Toin esiin, että primitiivirefleksit ovat aivorungon kontrolloimia, stereotyyppisiä sikiön ja vastasyntyneen liikemalleja, jotka rakentavat pohjan myöhemmille toiminnoille. Tasapainoisessa kehitymisessä on tärkeää kunkin refleksin ilmenemisen ja inhibition tai integroitumisen rytmitys. Tämä rytmitys häiriintyy, jos refleksi pitkittyy. Pitkittymiseen on useita erilaisia syitä, joita kaikkia ei vielä edes tunneta. (Goddard 2002.)

mitä tehdään, ja minä kysyin, miten tehdään. Etenimme meille rakentuneessa avoimessa miten-ja-mitä-syklissä: kokeilimme ja tutkimme erilaisia avautuvia mahdollisuuksia. Oma tehtäväni tässä työskentelyssä oli luoda puitteet sille, että tämä liikkeellinen kokeilu sai jäsentyä itseohjautuvasti sanan tarkastelusta oman toiminnan tarkasteluun ja tunnusteluun. Tämän liikkeen tutkimisen ja tunnustelun väleihin meille kehkeytyi hetki, jolloin pysähdyimme keskustelemaan tapahtuneesta. Tämä pysähtyminen oli eräänlainen ”puhdistumisrituaali”, jossa pyrimme vapautumaan tehdystä tehtävästä, ennen kuin siirryimme seuraavaan. Työskentelymme alussa yritin pitää nämä keskusteluhetket aineiston keräämis-hetkinä eli pyrin saamaan työiltä vastauksia kysymyksiini ja pitämään aiheet asiallisina. Huomasin pian, että keskusteluhetkistä tuli monologi, jossa minä esitin omia pohdintojani, kuten Liisa kirjoituksessaan pohtii:

Kuuntelu on melkein pä tanssitunnilla tylsintä, tai sinänsä ei, koska siinä kuulee usein jänniä juttuja ja saa rauhoittua ja pysähtyä.

Liisa mainitsee tylsistymisen, jännät jutut sekä rauhoittumisen ja pysähtymisen. Todennäköisesti tunneilla tapahtuva monologini pysäytti jo alkaneen toiminnan, ja ehkäpä siksi Liisa kutsuu kuuntelua tylsäksi. Tosin voin vain kuvitella, mitä nämä jännät jutut ovat. Uskon niiden tarkoittavan sellaisia hetkiä kun olen sanonut jotain, mikä on kohdannut hänen kokemukseksi ja sitä kautta avannut uutta ymmärrystä (jostakin). Vuoden 2008 jälkeen luovuin yksinpuheluistani, sillä asenteeni niin opettamista kuin tutkimista kohtaan alkoi muuttua. En kuitenkaan luopunut hetken pysähdyksistä, mutta opettelin antamaan tytöille tilaa omaan ääneen, sillä oivalsin, että siinä hetkessä kun istuimme ja juttelimme, ymmärsin aina hiukan enemmän sitä maailmaa, josta tytöt tunneille tulivat. Ymmärsin myös hiukan enemmän sitä kokonaisuutta, jonka loimme ryhmänä, sillä kun istuimme ja juttelimme, kohtasimme toisemme eri tavalla kuin kohtasimme toisemme silloin, kun liikuimme. Keskustelusta tuli usein rönsyilevää ja eksyilevää, mutta oli tärkeää antaa sen tapahtua, sillä silloin kuulin tyttöjen äänen. Opettelin kuuntelemaan heitä, heidän sanojaan ja sanontojaan.

Oma asenteeni oli jatkuvassa liikkeessä. Tässä viitataan ihmisen maailmansuhteeseen: maailmaan, kaikkeen siihen konkreettisesti ja ideaalisti olemassa olevaan, mitä ilman ihmistä ei voi käsittää (ks. Rauhala 1989). Yksinkertaisesti viitataan siihen, että aina kuunnellessani tyttöjä ymmärsin hiukan enemmän siitä, mitä olimme tekemässä, ja omasta positioistani tässä ryhmässä. Kohdatessamme myös ainutkertaiset maailmansuhteemme kohtasivat ja vaikuttivat siihen, miten

olimme, näimme ja koimme (ainoalaatuisina) kunkin tunnin ja kunkin tilanteen. Tästä syntyi uusia merkityssuhteita. Fenomenologi Lauri Rauhalan (1989, 29) mukaan merkityssuhde syntyy, ”kun ymmärrämme objektin, asian tai ilmiön mielen⁴⁷ avulla joksikin”. Tällöin vanha kokemustausta, jota kutsutaan horisontiksi, toimii ymmärtämisyyhteytenä, johon suhteutuen uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi ja liittyy osatekijänä maailmankuvan muodostumiseen. Tässä pysähtymisen hetkessä, jossa opin ymmärtämään itsestäni aina hiukan enemmän ja Liisa kuuli jänniä juttuja, opettelimme myös ilmaisemaan itseämme kielellisesti, puheella ja puheessa.

Seuraavaksi kuvaan liiketeemoja ja työskentelyä niiden parissa. Kirjoitan muistamisen ja nyt-hetken kehässä. Katson valokuvia, videoita ja tyttöjen piirroksia, luen kirjoitettuja palautteita ja omia hajanaisia lyhtysanaisia muistiinpanojani ja olen jälleen katsoja-kokijana. Osassa kirjoitustani yhdistän jo menneen kokemuksen tulkinnan uuden kokemuksen tulkintaan. Osassa kirjoitan, mitä näin tai mitä luulin näkeväni. Vaikka minua häiritsee oma tulkinnallisuuteni, jonka usein koen hyvin vajaaksi ja yksisuuntaiseksi, etenkin kun vertaan sitä salin todellisiin tapahtumiin, niin silti vain tulkintojeni kautta saavutan monia erilaisia näkökulmia. Helpottaakseni sanallista tuntikuvailua olen kirjoittanut *kursiivilla ja muuntanut sitaateiksi* ne osat tekstistä, joissa haluan tavallani *palata takaisin tunteilanteisiin, palata mielikuvissani takaisin saliin istumaan ja tanssiin*. Tyttöjen sanalliset huomiot ja havainnot kirjoitan sitaatteihin suorina lainauksina. Osa heidän lainauksistaan on otettu kirjoitetuista palautteista ja osa äänitteistä. Katsoimme (29.5.2009) videot kevään 2009 demonstraatioista ja nauhoitin heidän niistä käymäänsä keskustelua. Olen merkinnyt nämä viitteellä ”nauhoitettu keskustelu 2009”. Jokaisesta liiketeemasta minulla on jotakin erilaista kerrottavaa, ja kukin liiketeemoista asettui meihin eri lailla, kuten Siirin kirjoitetussa palautteessa ilmenee:

Spiralisoituminen kolahti minuun, silloin joskus kun niillä aloimme keikeilla ja siitä oli kyllä kiva tehdä soolokin. Eniten mietittäviä refleksiä oli ehkäpä ”penninkorput”.

Ensin esittelen vuonna 2008 mukana olleista liiketeemoista ristikkäislinjan, keskilinjan, painonsiirron ja kuroituksen. Sen jälkeen esittelen keuhällä 2009

47 Tässä mieli tarkoittaa Rauhalan mukaan merkityksen antajaa eli sitä, ”jonka avulla ymmärrämme, so. tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme jne. ilmiöt ja asiat joksikin” (Rauhala 1989, 29).

mukaan tulleet liiketeemat: pään liikkeet, säpsähdys sekä toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu. Lopuksi esittelen syksyyn 2009 muuntuneet liiketeemat: spiralisoituminen, askellus, lantion liike puolelta toiselle.

Keskilinja

Keskilinja oli ensimmäisiä liiketeemoja, joiden parissa työskentelimme. Se avautui meille kehon keskellä ja keskeltä meneväksi linjaksi, joka jakoi kehon oikeaan ja vasempaan puoliskoon. Minulle keskilinja edusti alkuluonteista (fundamentaalialia) liikemallia, jolloin kyseinen liikemalli yhdistyi vahvasti ristikkäislinjaan, sillä katsoin tärkeäksi vahvistaa keskilinjaa ohittamista ristikkäislinjan liikkeiden myötä. Alkuvaiheissa vielä opetin tytöille Hamiltonin tunneilta poimimiani ja sovellettuja liikeharjoitteita (liikesarjoja), joiden avulla harjoitimme keskilinjaa ohittamista eli liikettä oikealta vasemmalle ja vasemmalta oikealle. Keskilinjaa ohittaminen liittyi vahvasti etukäteisymmärrykseen siitä, miten kyseisen liikemallin vahvistaminen tukee lukemista ja kirjoittamista, visuaalisuutta ja avaruudellisen tilan hahmottamista⁴⁸. Yllättävää oli, että keskilinja ei missään vaiheessa liittynyt minun mielikuvissani pää-häntä-yhteyteen, vaikka se aikaisemmissa opinnoissani (etenkin BMC) olikin yhdistynyt. Tämä ehkä johtui siitä, että pää-häntä-yhteys minulle liittyi tasoharjoituksiin ja siinä etenkin lattiatason työntö-veto-liikemalliin. Löysin leikkilisen harjoitteen, jonka myötä pystyin häivyttämään etukäteisymmärrystäni. Tämä auttoi minua löytämään keskilinjasta jotakin erilaista, niin liikkeellistä erilaisuutta kuin erilaista lähestymistapaa ja asennetta.

48 Sally Goddard tuo esille keskilinjaa ohittamisen merkityksen etenkin ATNR:n integroitumisessa: Pitkittänyt refleksi voi häiritä useita motorisia toimintoja. Esimerkiksi ryömiminen vaikeutuu, koska ristiliike (cross-pattern) on häiriintynyt, ja tämä puolestaan voi vaikuttaa siihen, oppiiko lapsi konttaamisen. Ryömiminen on tärkeää käsi-silmäkoordinaation kehittymiselle sekä tasapainoelimen integroitumiselle (yhdentymiselle) muiden aistien kanssa. Huomattavaa on, että keskushermoston (CNS) myeliinipitoisuus kasvaa kyseisten kehitysasteiden myötä. Pitkittänyt ATN-refleksi tuottaa vaikeuksia ohittaa kehon keskilinjaa. Tämä voi esiintyä kävelyssä, niin että saman puolen käsi ja jalka heilahtavat eteen: kävely on ikään kuin robottimaista. Käden liikkeissä on myös epävarmuutta, esim. oikea- tai vasenkätisyys ei automatisoidu, vaan lapsi joutuu miettimään, kummalla kädellä hän ottaa esineen tai kirjoittaa tai toimii yleensä. Tämä eri- tai yksipuolinen liike pitkään jatkuaan voi aiheuttaa aivopuoliskojen toimintaan hämmennystä: aivoihin ei paikallistu niin sanottua automatisoitua tiettyjen toimintojen vastaanottokeskusta, jolloin yksinkertainenkin toiminta täytyy päättää tietoisesti ja tämä aiheuttaa suurta hämmennystä lapselle: lapsi voi esimerkiksi kokea liian hankalaksi siirtää esinettä kädestä toiseen tai seurata katseellaan kuvaa, joka liikkuu näkökentän molempiin laitoihin keskilinjaa ohittaen. (Goddard 2002, 10–12.)

Millaisia mielikuvia sana keskilinja antaa? Keskilinja on pysty linja, sekä taipuva että liikkuva linja. Miten voi liikuttaa toisen keskilinjaa? Syntyy harjoite, jossa kävellään ja samalla tönitään toinen toisiamme ja kun tönimisen ote (työntöote) on tasainen yläselästä ja ristiluusta, silloin tönäisy liikuttaa toista niin, että se parhaiten täydentää mielikuvaamme keskilinjasta suorana. Tytöt nimesivät sen maasta taivaaseen linjaksi.

Jalat pehmeät ja rennot

Vastaanottavaiset

tönäisy⁴⁹ – tunnen kosketuksen, sen suuntauksen

pidän itseni pystyssä

viuh vauhtia

törmäys, pehmennys hidastus ... kontakti

matkani jatkuu sinussa, sinun kautta

Innostus! Saa luvan tönii! Tönimisestä tekee mieluisaa kun voi: tehdä jotakin konkreettista, koskettaa toista, saada toisen liikkeelle. Lisään harjoitukseen nopean pakenemisen, jolloin syntyy nopeita suunnan ja rytmin muutoksia. Emme liiku enää pystyssä, kääntyilemme, taipuilemme kuin ohuet korret tuulessa.

Tytöt toivat tuntikeskustelussa esiin, että oli tärkeää kyetä luomaan itselleen mielikuva pystysuorasta kehon läpi menevästä ja kehoa jakavasta linjasta, joka oli taipuisa, kiertyvä ja kääntyilevä linja. Oman mielikuvan avulla pystyi kohdistamaan liikkeen suuntaa ja laatua. Tässä kohdin tutustuimme myös selkärankaan. Esittelin selkärangan vartalon läpi menevänä helminauhana, ja piirsimme toisillemme selkärangan pituuden päästä häntään. Samalla toin esiin, että luut, joita kosketimme, jotka kykenimme tunnustelemaan toisen selästä, olivat selkärangan nikamien (helmien) haarakkeita (okahaarake, spinosus), ja selkäranka kulkee keskellä. Piirsimme myös sivuilta linjat saadaksemme mielikuvan siitä kohdasta, missä selkäranka sijaitsee.

Itselleni keskilinja muuttui luuston ja suunnan tukipilariksi, painon kulkuväyläksi. Hamilton sanoi kerran opettaessaan, että keskilinja on kuin vesipisara, joka kulkee kehon keskilinjan läpi, ja paino on kuin vesisade, joka sataa koko

49 Tönäisy: Fenomenologi Edith Stein kuvailee tönäisyä eriytetyksi kokemukseksi (imparted movement). Liike koetaan sekä mekaanisena että elävänä kokemuksena, tönäisyn kautta. Toisen tönäisytässä minua en koe tunnetta, että minä liikun, vaan pikemminkin tunteen, että minua liikutetaan. Koen siis tönäisyä seuranneen liikkeen elävänä, mutta en aktiivisena, sillä se johtuu tai tulee ulos annetusta impulssista, jolloin se on passiivinen tai annettu liike. (Stein 1917/1986, 67.)

kehon läpi. Olen mieltynyt tähän kyseiseen mielikuvaan ja käytän sitä ahkerasti kuvaillessani oppilaille keskilinjaa. Tämä mielikuva mielestäni yhdistää keskilinjan ja painon siirron toisiinsa. Parhaimmillaan se tarjoaa mielikuvan toisiinsa kietoutuvista liikkeellisistä teemoista ja siitä, kuinka paino (voima) liikuu läpi kehon lävistäen koko materian (liha, luusto, nesteet, sisäelimet) ja kuinka keskilinja hienovaraisesti, mutta selkeästi määrittää ruumiillisen läsnäolomme, joko tukien tai vastustaen painon kulkua (virtaamista). Keskilinjan ja painovoiman kietoutumisen toisiinsa voidaan katsoa liittyvän myös ryhtimekanismiin eli siihen, kuinka suoristamme itsemme *ruotuun* ja kuinka pysymme pystyssä (ks. Lahdenperä 2013).

Painonsiirto

Painonsiirto oli mukana yksittäisenä liiketeemana silloin, kun harjoittelimme tilassa, jonka kylmä ja likainen lattia ei innostanut meitä makaamaan lattialla. Tämän vuoksi emme oikeastaan lainkaan harjoitelleet painon aistimista lattialla maaten, mikä olisi seurannut aikaisempien oppieni mukaista mallia. Tavallaan (ehkäpä jopa onnekseni) tila asetti vaatimuksen lähestyä painoa ja painon siirtoa eri tavoin. Aloitimme kävelyllä, siirtämällä painoa jalalta toiselle. Yhdistin painonsiirtoajatuksen keskilinjaan ja ristikkäislinjaan. Ohjasin tyttöjä tunnustelemaan sitä hetkeä kun paino liikkuu jalalta toiselle. Millainen on liike askelten välissä? Millaisia mielikuvia se nostaa? Samalla pyysin heitä pohtimaan, miten maan vetovoima liittyy painoon. Vastustammeko sitä vai elämmekö ja liikumme sen kanssa? Laban- ja Bartenieff-liikeanalyysin opettajan Peggy Hackneyn (2002, 236) mukaan painon aistiminen vahvistaa tietoisuutta omasta asentotuntemuksesta (proprioseptinen), sillä kullakin kehon osalla on yhteys maan vetovoimaan. Paino ja painon aistiminen ei tarkoita passiivista rakenteen romahtamista, vaan aktiivista yhteyttä maan vetovoimaan ja maadoittumiseen tai juurtumiseen (grounding). En muista käyttäneeni käsitteitä painon aistiminen tai juurtuminen tai maadoittuminen, vaan keskityin painon siirtymään. Liisa ihmetteli yhdellä tunnilla ääneen, että jos paino valuu alaspäin, niin mikä sitten nostaa meitä ylöspäin. Tästä pohdinnasta sain idean harjoitukseen, jossa kokeilimme, millaista olisi, jos paino valuisi vain alaspäin ja mikään ei nostaisi ylöspäin. Tämä oli niitä hetkiä, jolloin makoilimme lattialla. Tytöt tosin pohtivat, mikä aiheuttaa sen, että kaikki kehon osat eivät välttämättä sitten osukaan lattiaan. Aino toi esiin, että ihmisessä on muoto. Muoto, jota painon alas valuminen ei muokkaa tai muuta perusteellisesti, vaan vain tasollisesti ja liikemuodollisesti.

Painonsiirto alkoi merkitä meille liikettä tilassa ja tilan läpi. Tytöt toivat esiin, että tärkeää oli antaa itselleen aikaa löytää erilaisia suuntia. Heidän mielestään tärkeätä oli luottaa siihen, että kykenee ja uskaltaa antautua painonsiirrolle. Samalla he myös mainitsivat rohkeuden: rohkeuden heittäytyä alas lattialle, sillä välillä se sattui ja tuotti mustelmia. Rohkeutta myös tarvitsi siihen, että kehtaa... kehtaa ”rojahtaa”, valua... kehtaa tanssia seinään törmäillen ja kompuroiden (tytöiltä poimittuja sanoja).

Siirtää painoa paikasta toiseen... keho siirtyy paikasta toiseen, tasoissa ylhäältä alas, sivuille, taakse ja eteen, asennosta toiseen ...nousee mielikuva tasapainosta; olla tasapainossa, olla epätasapainossa ja ... Heräsi tarve saada nojata (nojautua), toiseen, seinään, lattiaan, pintaan.

Seinäharjoitus: Valumisia, roikkumisia, käsille menoja, milloin seinä tukee jaloista, milloin käsistä ja koko ylävartalosta. Seinälle antautuminen, luottamus – antaa painonsa valua kohti seinää, seinää pitkin. Siirrymme käyttämään kaveria (toista ihmistä) seinän sijaan. Nojautuu kehon pintaan, pinta ja paino kohtaavat, paino jakautuu, toinen kannattelee, siirtyy kannateltavaksi, etsitään yhteistä tasapainoa. Ennalta aavistamatonta. Kannetaan toisiamme, reppuselässä, sylissä, eri tavoin. Entä jos putoaa tai pudottaa? (tyttöjen kysymyksiä). Luottamus.

Näen pudottautumisia lattialle, rajuja heittäytymisiä ja rojahduksia.

Alas mennessä vauhti kasvaa ja päästessään melkein lattiaan se alkaa taas hidastua. Se vaihe, kun paino siirtyy käsille, on jo peruuntumatonta alas menoa, josta ei ole paluuta. Ohittaessaan tämän vaiheen, on selkeästi vaihtanut tasoa, ... ei ole ylhäällä vaan matkalla alas lattialle... makaaan... ennen kuin nousee ylös tai tekee jotain muuta.

Lopulta painonsiirto jäi kokonaan pois liiketeemoista, mutta vaikka emme siihen enää keskittyneet, niin näin sen jatkuvan läsnäolon tyttöjen tanssissa.

Ristikkäislinja

Ristikkäislinja edusti minulle vielä vahvasti niitä ihmisen kehityksen alkuluonteisia (fundamentaalisia) liikemalleja, joita olin oppinut etenkin BMC-menetelmästä. Ristikkäislinja edusti sitä kehityksen hetkeä, jossa valmiudet lukemiseen ja kirjoittamiseen rakentuvat. Käytin ristikkäislinjasta nimitystä cross-pattern, jonka Liisa nimesi ”ranskalaiseksi patongiksi”. Ristikkäislinjaan sekoittuivat myös osteopatiaopinnoistani niin kutsutut polygonialinjat. Nämä linjat ovat

tiettyjä kehon läpi meneviä ristikkäislinjoja, joista kukin linja risteytyy selkärangan kaarteisuuden tiettyssä kohdassa ja kullakin linjalla ja risteytyskohdalla on tietty tarkoitus selkärangan toiminnassa niin kannattavana kuin toiminnallisena rakenteena. Ristikkäislinjalla oli myös tärkeä rooli keskilinjan ohituksessa (ks. Goddard 2002; Hartley 1995). Nämä kuvailemani esitiedot, joita minulla oli ristikkäislinjasta, vaikuttivat siihen, että kyseisen teeman harjoittamisella oli aina tietty tarkoitus. Osaksi tämän vuoksi en kyennyt purkamaan sitä avoimiksi liikeratkaisuiksi.

Aloitin ristikkäislinjan harjoitukset yhdellä sen näkyvimmällä muodolla, konttauksella. Tästä liikettä kasvatettiin kohti pystyasentoa vastakäden ja jalan liikkeiksi, ensin kävelyyn ja sitten laajempaan ja monipuolisempaan liikkumiseen. Minun oli hyvin vaikea irrottautua ennako-oletuksen sanelemasta harjoitusmuodosta. Siksi en myöskään kyennyt näkemään tyttöjen liiketutkimisessa ja tunnustelussa toivomaani uusien liikkeiden oivallusta. Yritin löytää erilaisia lähestymistapoja, ja tunneilla...

Tytöt konttaavat ja konttaavat, eri suuntiin, eri vauhdilla...olen hämilläni, ihmettelen, mikä pitää minut kiinni tässä konttauksessa? Mikä estää minua tekemästä toisin?

Tytöt yhdistävät oikean ja vasemman raajan liikkeitä toisiinsa, mutta mikä on tämä yhteys? Yhtäkkiä näen jotain heidän liikkueessa, näen monia linjoja raajasta toiseen, kehon läpi meneviä, ihon pintaa kulkevia, näen liikkuvia linjoja, liikkeen muodoissa ja asennoissa. Oivallan kuinka ristikkäislinja on, oleilee, kulkee ja tukee liikettä, olemista, tanssia... Ehdotan, että piirretään toisiimme erilaisia ristikkäislinjoja, erimittaisia, yhdistäen eri osia raajoista. Piirrämmme toisiimme erilaisia linjoja parin seistessä, maatesa selällään ja vatsallaan ja lopulta jatkamme piirtämistä parin liikkueessa. Tällä piirtämisellä halusin jakaa oivallukseni, ja halusin jakaa näkyni. Tytöt tanssivat, tanssivat, tanssivat, välittämättä huolestani. Katson ja näen risteileviä linjoja, samalla tunnustaen näkemiäni risteäviä linjoja kehossani. Tanssi tempaa minut mukaansa ja kuulen itseni huutavan kierry, kietoudu, kurotu...ja (myöhemmin) spiralisoitu.

Liisa toi tanssiessaan esiin, että kyseinen liikemalli oli läsnä jatkuvasti hänen tanssiessaan. Hän kiteytti pohdintansa lauseeseen ”meissä kaikissa on ranskalainen patonki”, ja tällä hän mielestäni tarkoitti juuri sitä, että kuinka ristikkäislinja alkuluonteisena liikemallina toimi toiminnan perustana. Hän muisti kyseisen

liiketeeman vielä vuonna 2011, vaikka se vuoden 2008 jälkeen integroitui kurotukseen ja spiralisoitumiseen.

Kurotus

Kurotus oli mukana alusta asti ja pysyi mukana liiketeemana. Se tuntui liikkeenä helpoimmalta ja luontevimmalta, mutta sanana ja käsitteenä se haastoi minut sivistyssanakirjan pariin. En tiennyt, kumpi sanoista kurotus vai kurkotus oli oikein, sillä huomasin tyttöjen, itseni ja muidenkin asiasta keskustelevien käyttävän molempia ilmaisuja. Suomen sivistyssanakirja⁵⁰ esittää, että ne ovat synonyymejä toisilleen, tosin kurkottaa on vanhemmissa sananlaskuissa käytetty muoto⁵¹. Kurottaa-sanan rinnalle suomen sivistyssanakirja tarjoaa sanoja ojentaa, kurottautua, ojentautua, ulottaa, venyä, venyttää, yltää. Kurkotukselle sivistyssanakirja antaa seuraavia merkityksiä: (yrittää) ojentaa kättään, päättään tai jotakin esinettä (mahdollisimman) pitkälle sekä (yrittää) ottaa tai antaa jotakin kättään kurkottamalla. Päädyin itse lopulta käyttämään ilmaisua kurotus, sillä sille ei sivistyssanakirja tarjonnut merkitystä vaan lisää liikkeellisiä sanoja. Omassa tulkinnassani kurotus merkitsee ojentautuvaa liikettä, joka voi olla hapuilevaa tai johonkin, tiettyyn kohteeseen tai objektiin, suuntautuvaa. Samalla sana kurotus kietoutuu tekijäänsä, kuten kurottuva, ojentuva, venyvä, haluava tanssija.

Vaikka kurotus on myös alkuluonteinen liike, niin tämän kohdalla olin vapautunut esioletuksistani siitä, mikä liikkeen tarkoitus ihmisen kehityksen alkutai-paleella on. Kurotus oli läsnä kaikkialla, ja yllättäen sen yltäkylläinen läsnäolo kaikkinaisuudessaan jopa helpotti meitä tutkailemaan siitä nousevia uusia liikeideoita ja aiheita. Alussa kurotus liikkeenä oli vahvasti kädestä lähtevää, mutta ajan mittaan löysimme kehon eri kohdista lähteviä kurotuksia.

Kokeilimme kurotuksia vatsasta, jaloista, selästä, päästä, olkapäästä, polvesta, ranteesta ... kohdistuen huomiomme yhä artikuloitumpiin kehon osiin. Kurotukseen usein liittyy halu rikkoa tilan liikkumattomuus ja halu kurottaa kädellään läpi tilan, ... kun kurotus on saavuttanut esimerkiksi jonkin pinnan, niin kurotus muuttuu kosketukseksi.

Oivallus kuroituksen muuntumisesta kosketukseksi ja sen liikkeellisen dynamiikan muuntuminen toiseksi johdattivat minut leikkimään kuroituksen ja kosketuk-

50 www.suomisanakirja.fi.

51 ”Joka kuuseen kurkottaa, se katajaan kapsahtaa” (www.suomisanakirja.fi/kurkottaa).

sen kohtaamispiennalla. Käytin sanaa sammuminen tai sammuttaa kuvaamaan tätä muutoksen hetkeä.

Oli hauska leikkiä kurotuksen kanssa niin että välillä ei antanut sen sammua koskaan, vaan se vain vaihtoi suuntaa tai kehon osaa, josta se jatkoi matkaansa ja välillä ikään kuin sammutti tai pysäytti sen useimmiten kosketukseen lattian kanssa. Siitä syntyi taas uudenlainen yhteys kurotukseen.

Leikkiessämme kurotuksen kanssa olimme jo tulleet sellaiseen tulokseen, että kurotus sellaisenaan loppuu kosketukseen ja integroituu uuteen tehtävään, kosketukseen. Oivalsimme myös, että kurotus vaatii itselleen ankkuroitumista, vastapainoa. Tämä tarkoitti meille kurotuksen aikana tapahtuvaa vastaliikettä, liikettä, joka mahdollisti ja pidensi kurotuksen voimassaoloaikaa, sillä kun voimassaoloaika päättyi, kurotus menetti kurotusmaisuuksensa ja muuntautui joko kosketukseksi tai painonsiirrolliseksi elementiksi.

Tilasta ja tilan havainnoinnista tuli kurotuksessa tärkeä elementti, sillä koimme, että liikkeenä kurotus synnytti tietynlaisen kohtaamispiennan suunnan ja tilan kanssa. Tällä tarkoitin hapuilevan kurottavan liikkeen ja suuntautuvan liikkeen kietoutumista toisiinsa ja sitä, kuinka tärkeää oli löytää mielikuvia johonkin suuntautuvasta eli tilasta ja tilassa olevasta. Kurotus sammui, jos mielikuva ei sisältänyt suuntaa. Tämän merkitys tuli esiin etenkin katseella kurottamisessa, jota avaan seuraavassa.

Aura kokeili patsas harjoituksessa katseella kurottamista ja hän koki sen tavaksi ”liikkua läpi tilan” kuten hän itse asian ilmaisi. Katse ikään kuin paikansi ja selvensi sitä tilaa ja paikkaa missä fyysisesti itse sijaitsi. Katseen suuntautuessa tilaan (tilan läpi), se samalla avasi katsojan eteen nähdyn kentän, mikä mahdollisti valinnan siitä mitä näkee.

Mielestämme kurottava katse voi myös lukita katseen kohteen, jolloin tästä kohteesta tulee nähty, läpikatsottu (Liisalta poimittu) ja jopa näkevä (takaisin katsova). Kurottava katse saattoi johdattaa katsojan katsomaan sinne mihin katse kohdistui, jolloin tyttöjen mielestä kohde silloin muuttui katsojaksi.

Miten kurottava katse sitten erottui ”tavallisesta” katseesta? Tyttöjen mielestä kurottavan katseen lähtökohta oli liike, heidän mielestään ideana oli saada katsoja katsomaan sinne, minne itse kurotti katseensa. Villeimpiä yrityksiä oli yrittää

saada katsojan (eli meidän) mielenkiinto siirtymään itsestä (tanssijasta) pois, sinne, minne katse kurotti. Tyttöjen mielestä katseen kurottamisen ajatuksella pystyi leikkimään eniten tilan, suuntien, matkan ja ajan mielikuvien kanssa, kuten kurottautua katseellaan kilometrien päähän...

Se, mikä meitä kiehtoi, oli liikkumattomuuden ja liikkeen leikki katseessa. Keho ei itsessään liikkunut tilassa, mutta katse suuntautui vahvasti kohti jotakin, jossa alkoi tapahtua liikettä, tai kuten Liisa asian ilmaisi, ”se niin kun kutsuu liikkumaan, se tila siellä”. Näiden katseen harjoitteiden kautta tila, näkeminen (katsominen) sekä katsotuksi tuleminen nousivat merkittäväksi elementeiksi tutkimuksessani.

Pään liikkeet

Pään liikkeet osoittautuivat alussa hyvin haastaviksi ja hankaliksi, sillä alussa pään liike tempaisi mukaansa koko kehon tai sitten liikutimme vain päätä, mistä ei varsinaisesti syntynyt uusia liikkeellisiä vaihtoehtoja. Joten pään liike joko yhdistyi selkärangan kautta koko kehoon tai sitten se täytyi artikuloida pieneksi liikkeeksi, mikä tapahtui kallon atlanto-occipitalnivelen tasolla eli kallonpohjalla. Tässä kohdin käytin Trude Conelta opittuja menetelmiä, joissa liitetään pään nyökäytys suun avaamiseen ja sitä kautta etsitään ylintä nikamayhteyttä. Halusin silti kohti avoimia liikeratkaisuja ja vasta liittäessäni pään liikkeen niihin tehtäviin, joihin primitiivirefleksi valmisti, alkoi liiketeema avautua ja tuottaa uusia liikkeitä. Näitä tehtäviä olivat pään ojennus synnytyksessä, pään liikkeiden merkitys lihastonuksen kehittymiseen, pään käänntö visuaalisuuden kehittämisessä ja pään pystysuoran löytyminen vauvan oppiessa istumaan. Näistä liikkeellisistä tehtävistä nousevien mielikuvien avulla tytöt alkoivat tutkimaan ja tunnustelemaan pään liikkeitä. Huomioimme, että pään liikkeen voi liittää tasapainoon tai sen menettämiseen, sillä pään asento vaikutti liikkeen suuntiin ja jopa nopeuteen. Pään liikkeet, etenkin pään eri asennot, synnyttivät mielestäni erilaisia hahmoja, rooleja, jopa tunnetta ilmaisevia asentoja. Hackney (2002, 85–87) tuokin esiin, miten ryhti ja etenkin siihen rakentuva pään asento tulkitaan usein luonteen ominaisuudeksi. Huomioin, että tyttöjen keskittyessä pään liikkeisiin tai päästä alkaviin liikkeisiin heidän selkärankansa lähti seuraamaan helposti, mikä synnytti etenkin vartalossa liikettä.

Päätä on helppo seurata. Kivaa! siihen on helppo keksiä uutta. Pää on sellainen et se helposti lähtee viemään. Se on kivaa, kun siihen voi aina

keksiä jotain. Se on automaattisesti. Sitä ei tarte ajatella. (Nauhoitettu keskustelu 2009.)

Pään liikuttaminen oli myös herkkää, tunnustelevaa ja suojelevaa. Tytöt liikkuvat kuin he olisivat liikkuneet ympäristössä, joka on erittäin herkkää, lähes rikki menevää, ja heidän liikelaatunsa oli hyvin pehmeä. Tämä herkkyyys ja suojelevuus johtuivat osittain siitä, että kukaan ei halunnut syöksyä pää edellä maahan, vaikkakin Aino esityksessä aloittaa tanssinsa (istuen jalat ristissä) pään pienestä liikkeestä, joka lopulta suuntautuu eteen ja alas ja päättyy pään kopsahtamiseen lattiaan.

Yhdessä vaiheessa ehdotin mielikuvaa, jossa pään paino yhdistää lantion tukeen ja liikkeeseen. Tytöt leikkivät antamillani erilaisilla painonsiirtoharjoitteilla, joissa tehtävänä oli kokeilla erilaisia keinumisliikkeitä käsiltä jaloille ja jaloilta käsille samalla keskittyen pään painoon ja sen suuntaamiseen. Tyttöillä heräsi halu kokeilla erilaisia käsille menoja, ja sainkin todistaa kärrynpyörän kokeilu-oppimis-ilahduksia. Huomaan, että tässä kohdin capoeirataustani nousi vahvasti esiin. Etenkin omassa capoeiraopissani pään ja lantion yhteyttä käytettiin vahvasti etenkin sellaisissa liikkeissä, joissa paino siirtyi käsille.

Olen kerännyt seuraavia päätelmiä kyseisestä liiketeemasta:

Luisen rakenteen (etenkin selkärangan) tunnustelu ja tutkiminen vahvistuivat pään asentoja tutkittaessa. Pään liikkeet yhdistyivät useimmiten painonsiirtoon ja tasapainoon. Kun liikuttaa vain päätä, se ei tarjoa montaa vaihtoehtoa. Pään liikkeet ovat mukana kaikessa, mitä teemme, ja tärkeämpää on aistia ja tunnustella oman päänsä liikettä liikkeessään kuin liikuttaa vain päätä.

Säpsähdys

Säpsähdys on sille vähän niinku automaattinen kun lähtee liikkeelle. Voi vähän niin kuin säikähtää. Siin tulee [-epäselvää-], sen voi änkee minne kohtaa tahansa. Sä voit hypätä samaan aikaan ja Jiaah säpsähtää. Oi sori. Se voi viedä kaikkeen tosi kivaan silleen. (Nauhoitettu keskustelu 2009.)

Tytöt tuovat esiin sen, kuinka säpsähdys voi johtaa moninaiseen toimintaan ja sen voi ”änkee” minne kohtaan tahansa. Säpsähdys on siis jotain sellaista, mikä ilmenee helposti, nopeasti, ja se on tavallaan automaattinen. Siiri käyttää kirjoitetussa palautteessaan ilmaisua ”refleksinomaista toimintaa”, joka säpsäh-

dyksen kohdalla tarkoittaa toimintaa ilman ennakkooajatusta ja suunnitelmaa. Primitiivireflekseissä vauvan säpsähdys kuvataan niin, että se on sarja nopeita liikkeitä, mikä yleensä on reaktio kovalle äänelle. Tämä nopeiden liikkeiden sarja päättyy vauvalla useimmiten käsien avautumiseen ja itkuun. (Goddard 2002, 6.) Halusin löytää säpsähdyksen nopeiden liikkeiden sarjan, jonka useimmiten näemme yhtenä isona liikkeenä, säpsähdyksenä.

On kolmas kerta kun tutkimme säpsähdystä ja tällä kertaa lattialla maaten; on toukokuun alku (2009) ja ilma on lämmennyt, myös lattia on nyt lämmin. Tytöt makoilevat lattialla ja etsivät säpsähdystä. He kokeilevat kuinka säpsähdyksen kautta voi lähteä liikkeelle. Aura, Siiri ja Aino säpsähtelevät ja hiljalleen nousevat ylös ja tanssivat tilassa. Liisa makaa lattialla muiden tanssiessa ympärillä. 10 minuuttia myöhemmin hän kohottaa kättään ja sanoo: ”En mä kyllä pääse täältä lattialta mihinkään pelkän säpsähdyksen avulla.”

Pysäytän muut tytöt ja kysyn, kuinka he ratkaisivat kyseisen asian. Kaikki olivat sitä mieltä, että täytyy vähän fuskata. Tytöt neuvoivat Liisaa kuvittelemaan, että säikähtää jotakin ja pomppaa ylös.

Liisa makaa lattialla..., yhtäkkisesti hän säpsähtää ja säpsähtää toisen kerran samalla pompaten ylös jatkaen säpsähtely-sätkymistä, minkä hän lopettaa kysymykseen: ”Ai näin vai?”

Liisa ratkaisi ongelman oivallisesti ja sovelsi tyttöjen neuvoja. Muistiinpanoistani (2009) löydän seuraavan mietteen: ”Minun täytyy myöntää, että kyseinen neuvo auttoi Liisaa katsoessani hänen pompahdusta ylös lattialta. Samalla silti pohdin, että mitä tapahtui säpsähdykselle.” Säpsähdyksen mystisyys piti minua tiukasti otteessaan. Jatkoin tutkiskelua ja jotain olin tytöiltä oppinut, sillä seuraavaksi kokeilimme erilaisia säikähtämisen muotoja, joita liioittelimme. Keksimme ensin yksin erilaisia mielikuvia, jotka aiheuttaisivat säikähdysten tuottamia liikkeitä. Myöhemmin tytöt yrittivät säikäyttää toinen toisiaan, milloin kovalla äänellä, läpsäyksellä, yllättävällä kosketuksella tai liikkeellä. Toisen säikäyttäminen tai yritys saada säpsähdys tapahtumaan herätti salissa leikkimielistä jännittyneisyyttä, joka purskahteli ulos iloisina huudahduksina ja naurahduksina.

Seuraavaksi siirsimme säikähdys-mielikuvan syrjään ja keskityimme säpsähdykseen liikkeenä. Huomioimme, että säpsähdyksen sijaan ilmaantui usein eräänlainen kouristus (contraction), joka usein näyttäytyi liikkeenä vatsan alueella ja tuotti vatsan sisään vedon tai selän pyöristyksen. Tytöt liittivät supistuksen ja

vatsan liikkeet vatsakivun mielikuvaan, mikä puolestaan synnytti oman oivallisen tanssinsa. Kokeiluista meille selvisi, että kouristus vie kohti lihasjännitettä ja se on hyvin spastinen (kankea, jäykkä, kouristuksenomainen) ja staattinen eikä vastaa säpsähdyksen luonnetta. Palasimme takaisin säikähdyks-säpsähdysharjoituksiin, joiden avulla lopulta saimme pelkän säpsähdyksen artikuloitua esiin:

Liike suuntautuu kehon sisältä ulospäin ja vaimenee jälleen kohti kehon sisätilaa. Säpsähdys syntyy syvällä selkärangassa ja kulkee läpi luisen rakenteen, läpi selkärangan. Se suuntautuu ulospäin usein synnyttämällä jonkinlaisen avautumisen tai rentoutumisen tilan ja aiheuttaen näin liikkeen. Kuin sähköisku virtaisi läpi keho saaden sen värähtelemään. Pienet värähtelyt saavat aikaan erilaisia dynaamisia hetkiä kehossa. Liike avautuu tilaan ja muiden tavoitettavaksi. Säpsähdys on nopea ja yllätyksellinen reaktio omaan mielikuvaan tai ulkoiseen ärsykkeeseen. Se on kuin halua näyttää kaikki ja löytää piiloutuva. Säpsähdys on tapahtuessaan kertaluontoinen, uuden aloittava ja jo olevan muuttaja. Halutessaan toistaa säpsähdys liikkeen tiheään, on keskityttävä rentoutumisen vaiheeseen, jotta säpsähdys voi tapahtua uudelleen. Säpsähdys on totaalinen, se ikään kuin tyhjenee itsestään, omasta säpsähdyksen aktistaan, aina tapahtuessaan.

Meillä oli yhteinen mielipide siitä, että säpsähdys on nopea, hetkellinen ja kertaluontoinen ilmentymä. Päätin esityksessä pitää sen yksittäisenä kohtauksena, jossa tytöt pareittain kisailivat leikkimielisesti säpsähdyksen kanssa pyrkien vaikuttamaan toinen toisiinsa.

Toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu – ”täällä ei ole tilaa sulle”

Tämä liiketeema osoittautui hankalimmaksi, eikä teeman vastaanottoa helpottanut se, että aluksi esitin liikemallin tytöille erheellisesti, oman väärän tulkintani vuoksi. Erheellinen tulkintani oli, että pään kääntyessä se puoli koukistuu, mihin katse suuntautuu, ja liitin siihen vielä ajatuksen imemisrefleksistä, aivan kuin vauva yrittäisi tavoitella peukaloaan. Havahduin itse vasta loppusyksystä 2009 siihen, että olin tulkinnut refleksin sisällä olevan toiminnan väärin. Korjasin tytöille erheeni, jolloin uusi tulkinta refleksin sisällä olevasta toiminnasta oli se, että lapsen kääntäessä päätä se puoli, mihin katse suuntautuu, ojentuu, ja vastakkainen puoli koukistuu.

Tunneilla annettavissa ohjeistuksessani en päässyt irti teeman toiminnan muodosta – toisen puolen ojentuessa toinen koukistuu. Kyseisen liiketeeman hankaluutta tytöt reflektoivat seuraavasti:

Niin ku, toss, mikä se oli, toinen puoli avautuu toinen sulkeutuu, niin siin on ihan pakko olla niin ku näin, ja näin, ja sit voi ehkä olla näinkin tai mut siis koko ajan pitää olla samassa asennossa. Tai siis sama muotti, mutta sitä voi vähän vääntää. Ja sit joutuu koko ajan tekee sitä samaa, ja joutuu väkräämään jotain samanlaista. (nauhoitettu keskustelu 2009.)

Päähänpintymääni teeman toiminnan muodosta ja kykenemättömydestäni murtaa se, että tytöt jakavat nauhoitetussa keskustelussa seuraavasti:

En mä tiedä, se on vaan jotenkin hankala päästä avaamaan sitä. Se on hankalaa koska sen niin kuin tajuaa, mut sitä ei sit kuitenkaan tajua, sitä ei niinku osaa tehdä. (nauhoitettu keskustelu 2009.)

Edellä olevasta tulee esiin hankala, vaikeasti avattava liike, mikä mielestäni kuvaa juuri siitä pakettimaisuutta, valmiiksi lukkoon lyötyä teemaa. Paketti ei antanut mahdollisuutta kokeilla erilaisia lähestymistapoja, ja joutui ”väkräämään jotain samanlaista”.

Samankaltaisuus, vasemman ja oikean puolen samankaltaisuus, siis niin ku’ näin et kun selittää, niin kädet liikkuvat samalla tavalla, eikä niin ku’ vaik’ toinen täällä ja toinen täällä (naurua). (nauhoitettu keskustelu 2009.)

Tytöt myös pohtivat omaa asennettaan kyseistä liiketeemaa kohtaan.

Varmasti saa jotain erilaista aina, mut sit me ollaan saatettu saada jokin päähänpintymä, et okei nyt tehdään tätä ja sit saattaa aina tuntua siltä et tekee sitä samaa vaikka se ei oiskaan sitä samaa, paitsi, sit siitä voi tulla semmoinen mielikuva et se on hankala käsittää se. (nauhoitettu keskustelu 2009.)

Olin kuitenkin enemmän suuntautunut työstämään kyseistä liiketeemaa kuin hiljentymään sen ääreen, mitä salissa tapahtui. Kehitin jo olemassa olevia har-

joitteita, olin kiinni kyseisen teeman alkuluonteisessa liikemallissa, makasimme lattialla ja koukistelimme ja ojentelimme yhtä puolta kerrallaan. Silti en saanut avattua teemaa itselleni enkä tytöille, olin jäänyt jumiin teeman muotoon. Avaan huomioitani työskentelystä yhdessä kirjoituksessani:

näin jonkinlaisen ”suorittamisen kiltteyden” heidän toiminnassaan. Tunnen heitä jo sen verran, että uskallan tulkita tämän ei-tavaksi tanssia ja työskennellä. Jokin pidättää heitä, jotakin he vastustavat. Ei herännyt innostus eikä kokeilun riemu tämän harjoituksen myötä, kuten se on herännyt muissa harjoitteissa. Ja nyt huomaan, että tämä tunne tulee minulle aina, kun tutkailemme kyseistä teemaa. (Muistiinpano 25.3.2010.)

Keväällä 2010 laitoin liiketeeman hetkeksi syrjään, emme siis työstäneet sitä. Liisa antoi liiketeemalle nimen ”täällä ei ole tilaa sulle”, ja hän selitti minulle, mistä kyseinen nimi juolahti mieleen: ”No kun mä yritän tehdä tätä teemaa, niin mulle tulee kauheen ahdas olo, mä en niinku mahdu itseeni, enkä keksi enää mitään tekemistä”. Liisan antama nimi muistutti minua leikkimielisyydestä, joka kyseisen liiketeeman kohdalla pääsi minulta unohtumaan.

Vasta kun syksyllä 2010 ryhdyin tyttöjen ehdotuksesta itse tanssimaan kyseistä liiketeemaa, alkoi se avautua minulle. Minua opasti ja avusti koreografi Ervi Sirén, joka paloitteli ja jäsensi liiketeeman pienempiin osiin ja ohjasi minua niiden avulla löytämään omaa liikkeellistä tulkintaani kyseisestä liiketeemasta. Vasta tässä vaiheessa ymmärsin, mistä tyttöjen vastustaminen kyseistä teemaa kohtaan tuli. Olin tarjoillut sen aivan liian suurena ja ahtaana pakettina, liian haastavana tehtävänä. Itse asiassa Liisa oli jo ilmaissut tämän haasteen runona erään tunnin jälkeen (25.3.2010), jolloin olimme työstäneet kyseistä teemaa: ”En tiedä olenko mänty vai kuusi, käpyinen petäjä huusi.” Aluksi vain iloitsin runosta, mutta myöhemmin ymmärsin, kuinka Liisa kiteytti runossa harjoitukseni ymmärtämättömyyden ja tehtävän epäselvyyden, puun identiteetin hämmennyksessä. Pohdin Liisan runoa kirjoituksessani:

Runossa elää epäily, ihmetys. Olenko? Mikä olen? Ei kuitenkaan avoimena kysymyksenä, vaan vaihtoehtoisena. Olenko mänty vai kuusi? Petäjä – honka – mänty huusi. Olen jotakin, olemassa olevana, mutta muodoltani muuttuva. Kokemus jostakin tutusta ja samalla tuntemattomasta, mikä sulautuu yhteen, asettuu vastakkain ja lomittain, kysyen

vaihtoehtoisesti, olenko? mikä olen? Olenko tuo tuolla, osa minua tai peilattuna muista. Olen tilassa olevana, ilmenevänä ja samalla piiloutuvana. (Muistiinpano 8.4.2010.)

Kirjoituksessani en pohdi niinkään liiketeeman vaikeutta vaan työskentelytavoittemme nousevaa epätietoisuutta. Epätietoisuus siitä, mitä pitäisi tehdä, ja samalla epätietoisuutta tanssista ja jopa maailmasta. Tästä mieleeni tulee ihmisen olemiseen liittyvä mysteeri. Kasvatusfilosofi Veli-Matti Värri (2000, 61) mukaan ”osallistumme ruumiillisessa situaatiossamme itseämme suurempaan kokonaisuuteen, olemiseen”. Oleminen on meissä. Häntä lainatakseni ”ruumis pakenee kaikkia esineellistäviä määrittely-yrityksiä” ja on liian ”läheisesti kokemuksemme kokija ollakseen objekti” (ibid.). Mysteeri tavallaan kuvaa kietoutumistamme olemiseen, jota emme voi kokonaisuudessaan tavoittaa (Värri 2000, 61). Myös pohdintani olemassa olevana, muuttuvana, koskettaa epätietoisuutta, ei-tietämisen kohtaa. Kohtaa, jossa ”oleminen jää ainaiseksi mysteeriksi” (ibid.). Jotain kuitenkin selkeni, sillä harjoitellessani kyseistä liiketeemaa ja sen avautuessa minulle, liiketeema sai nimen: toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu.

Spiralisoituminen

Sana spiralisoituminen kuvaa jatkuvaa kiertävää liikettä, joka ei leikkaa itseään. Kierro ja kiertyminen olivat spiralisoitumisen ensisijaista liikkeellistä toimintaa. Tytöt aloittivat kierron harjoittamisen käsistä. He kokeilivat, miten kädet kiertyvät ja johtavat muun kehon spiraaliliikkeeseen. Kun olimme harjoitelleet spiraalia kädestä lähtevänä, ehdotin, että kokeilemme spiraalia päästä alkavaksi, jolloin johdatin harjoituksen kohti liiketeeman refleksitoimintaa. Lähdimme harjoittamaan pään kiertoa lattialla maaten, ajatellen, että liike suuntautuu päästä ulospäin, kuin syntyisimme tai tulisimme esiin jostain altaasta paikasta. Aura koki tämän harjoituksen erittäin vahvasti, sillä hän kirjoitti palautteessaan: ”Kerran tunnilla mä löysin itseni poistumassa kohdusta. Synnyin. Sitä ei moni saakaan kokea kun vaan kerran.”

Pohdin, onko spiraaliliike meissä niin autenttinen (alkuperäinen) liike, että aina spiralisoituessamme voimme syntyä yhä uudestaan ja uudestaan? Tai kenties meissä syntyy jotakin uutta, uudenlaista kokemusta, tuntemusta, olemusta?

Kädet kiertyvät tilaan

Kietoutuen erilaisiin suuntiin

Synnyttäen virtavaa liikekudelman

Etsien, tunnustelen ympärillään olevaa ilmaa

Koskettaen tilan pintoja

Se on energian liike, se pyörii ympärillämme, voimme tarttua siihen milloin vain, sillä se on meissä ja ympärillämme. Spiralisoituminen kietoutuu itsensä ympärille ja tiivistyy muuttuen pyörimiseksi, avautuu ojentumiseen, kulkee ylöspäin ja alaspäin, sisältäen aina kaksi suuntaa.

Minun oli vaikea alussa tyytyä siihen, että spiralisoituminen ei kulje tilan poikki eikä avaudu tilaan. Mutta katsoessani tyttöjen tanssia ymmärsin, että spiralisoituminen on tilassa olemista, siihen kietoutumista ja sen kietomista itseensä.

Askellus

Tutustuimme alussa jalkapohjan refleksin testaukseen, jossa piirsimme jalkapohjaan, sormella vahvasti painamalla, viivan varpaiden tyvestä kantapäähän ja katsoimme, kipristyvätkö varpaat. Pohdimme myös, mitä kaikkea sana *jalka* kuvaa: tuleeko siihen mukaan jalkaterä ja varpaat vai onko mielikuva koko jalasta, sääristä ja reisistä.

Mikä kohta jaloista tuottaa askelluksen? Varpaat kohtaavat lattian. Jalkapohja leviää, rentoutuu ja jännittyy. Jalkapohja kohtaa ilman, kunnes se jälleen kohtaa lattian. Muoto.

Jalat muodostavat utoja, kiinnostavia hauskoja muotoja. Ne kääntyvät ja vääntyvät, ne suuntautuvat tilaan, ne omaavat muotojen variaation, kertoen katsojalleen tarinaa. Jalkojen muodot, asennot, esille asetettuina astuttuina askeleina, kutsuvat meitä tanssin, anatomian, fysiologian, esteetiikan ja tarinoiden maailmaan.

Liisa pohti yhdellä tunnilla, kun kokeilimme askellusta, että mistä tiedämme, että askellus tapahtuu jaloilla. En osannut vastata tähän kysymykseen. Liisa ei myöskään kaivannut vastausta. Mielestäni hän esitti kysymyksen herätelläkseen itsestäänselvyyksiä. Päätimme kokeilla muitakin vaihtoehtoja: askeltaa sormilla, istuinkyhmyillä, polvilla, selällä ja mitä ikinä keksittiin ja löydettiin. Opin tästä hetkestä sen, että asettumalla jo valmiin ajatuksen ääreen suljen monia mahdollisuuksia nähdä, havaita ja kokea ympäristöäni aina uutena ilmiönä.

Liiketeemoista askellus oli se, minkä tytöt liittivät arkielämään helpommin kuin muut teemat, sillä askelluksesta syntyvät toiminnat, kuten kävely ja juoksu,

olivat päivittäisiä toimintoja. Tytöt myös pohtivat, kuinka kävely arjessa ja kävely tanssissa erottuvat toisistaan ja miten niitä ajatellaan.

Sitten esimerkiksi se kävely. Toinen saattaa ajatella, että hmm tuo on tanssia, hmm tuo kävelee. Paitsi mä en ole koskaan aatellu sillee. Jos mä kävelen, niin mä en tiedä onks se tanssia tai siis mä en oo aatellu...

Ja sit harva tuskin ajattelee että kävelenpä kotiin, hmm tanssinpa kotiin (naurua) ja lähtee kävelemään. Ei se ehkä ihan. Paitsi, kyllä mä olen joskus tanssinut kotiin. Niin mäkin. Niin mäkin. (Nauhoitettu keskustelu 2009.)

Kun olimme leikkineet askellus-liiketeeman kanssa pidempään, heidän ajatuksensa muuttuivat ja kävely oli heille sekä tanssia että arkikävelyä. Heidän mielestään kaikki riippui siitä, miten asiaa ajatteli tai millaisia mielikuvia käytti. Leikittely arkisen ja näyttämöllisen kävelyn erolla oli myös mukana esitysharjoituksissa ja esityksessä. Tätä avaan tarkemmin tämän osan luvussa kymmenen. Tytöt kertoivat, kuinka he hauskuuttivat itseään sillä, että he ajattelivat tanssivansa kävellessään kotiin ja toivat esiin, kuinka erilaiselta kotimatka silloin tuntui. Askellus siis avasi tutkimusmatkan kodin ja koulun välissä ja lopulta auttoi meitä kiinnittämään muitakin teemoja arkipäivän toimiin.

Lantion liike puolelta toiselle – ”penninkorput”

Lantion liike puolelta toiselle oli liiketeema, jota harjoittelimme aluksi vatsallaan lattialla maaten. Alussa liiketeema tuli selkärangan Galantrefleksin (the spinal galant) liikkeestä, joka stimuloi synnytyksessä. Supistukset stimuloivat sikiön lanneranka-alueita (lumbaali) ja aiheuttavat lantiossa liikkeen puolelta toiselle, mikä taas yhdessä ATN-refleksin kanssa auttaa sikiön kulun synnytyskanavaan. Painotin harjoituksessa pepun pakaroiden liikettä puolelta toiselle. Vietimme aikaa lattialla vatsallaan maaten heiluttaen pakaroita puolelta toiselle ja aina välillä ryömimme. Kerran jälleen lattialla maatessamme Aura kertoi, että hänen isoäitinsä käyttää pakaroista nimitystä penninkorput. Näin tämä liiketeema sai nimen penninkorput.

Aina lattialla maatessamme löysimme rennon tavan liikuttaa lantiota, mutta noustessamme ylös liike muuttui radikaalisti ja täytti mielikuvan musiikkivideoiden lantion liikkeen seksuaalisesta merkityksestä. Se herätti tytöissä hämmennystä, sillä tytöt kokivat, että kyseinen liike ja tyyli ei yksinkertaisesti sopinut tunnille. Olin itsekin ymmälläni enkä osannut avata lantion liikettä toisin.

Jätinkin harjoitteen hetkeksi, kunnes yhdellä tunnilla tapahtui jotain yllättävää ja jälleen kerran tanssisalin sattumanvaraisen järjestyksen vuoksi. Olimme Teatterikorkeakoulun salissa (kevät 2010), jossa seinän vieressä oli tuoleja. Tytöt olivat tekemässä salin poikki tasoharjoitusta, ja Aura yllättäen istahti tuolille. Hän siirtyi aina yhden tuolin verran odottaessaan omaa tanssivuoroaan käyttäen penninkorppuajatusta eli lantion liikettä puolelta toiselle. Muut tytöt alkoivat liittyä seuraan, ja pian olinkin todistamassa penninkorpputanssia tuolien kera. Tämä sattumalta syntynyt tanssi auttoi meitä ymmärtämään, että lantion liike on painon siirtoa, joka voi viedä tilassa eri suuntiin. Tarkastelin liiketeemaa vielä refleksin (Spinal Galant) kautta ja löysin seuraavan liikemääritelmän:

Ihostimulaatio eli kosketus selkärangan viereen aiheuttaa taivutuksen stimuloituun puoleen ja vastapuoli pakenee reaktiota suoristuen. Tämä tapahtuu vatsallaan. Stimulaation seurauksena lantio koukistuu (fleksoituu) taaksepäin ja stimuloitun puolen lonkka koukistuu ja polvi koukistuu loitontuen sivusuuntaisesti. Samanaikaisesti ylävartalo kääntyy ja pää muuttaa asentoa kääntäen kasvot stimuloituun puoleen. (Goddard 2002, 15, oma suomennos.)

Aura oli siis keksinyt liikkeen niin taivutuksen kuin painonsiirron, lonkan koukistuksen ja polven koukistuksen kanssa. Penninkorput oli liike, jonka hyväksyimme lantion painon siirtona, pitäen mielessämme tuolitanssikohtauksen. Yritimme kutsua kyseisen tanssin takaisin toisessa salissa, toiseen aikaan, sillä halusin ottaa sen mukaan esitykseemme, mutta jouduimme toteamaan, että tämä kyseinen tanssi oli yksi niistä monista, jotka eivät suostuneet toistumaan enää yhtä värikkäänä ja yksittäisenä tapahtumana.

Nyt reflektoidessani penninkorpuista nousutta aineistoa ymmärrän, kuinka selkeästi juuri tämän liiketeeman kohdalla työskentelymme maailma paljastui. Olimme yhdessä onnistuneet rakentamaan sellaisen tanssin maailman, johon tytöt eivät halunneet päästää sisään oman teiniympäristön populaarikulttuuriin kuuluvia asioita. Tunnit tarjosivat tytöille paikkaa, jossa he todella pääsivät irtaantumaan ”teini-iän stressistä”, niin kuin he asian ilmaisivat. Penninkorppujen yhteydessä tuli esiin, kuinka tarkasti he pitivät kiinni tästä rakentuneesta leikkisästä tanssimaailmasta.

Suljetut harjoitteet

Kutsun suljetuiksi harjoitteiksi niitä harjoitteita, joissa teimme sellaisia alkuluonteisia⁵² liikeharjoitteita, joita BMC-menetelmässä (ks. Hartley 1995) ja Bartenieff Fundamentals -menetelmässä (Hackney 2002) ja refleksien liikemalleissa (Goddard 2002) on esitetty (ks. osa yksi). Lisäksi kutsun suljetuiksi harjoitteiksi sellaisia harjoitteita, joita kehitin muun muassa seminaareihin ja konferensseihin tarjoamiini työpajoihin. Näiden harjoitteiden tarkoituksena oli leikkisästi esitellä ja tutustuttaa osallistujat liiketeemoihin ja primitiivireflekseihin⁵³. Kyseiset harjoitteet olivat hauskoja ja käyttökelpoisia esittelyharjoitteita, mutta tutkimuksellisesti ne eivät oikeastaan tarjonneet minulle mitään uudenlaista pintaa tarkasteltavaksi. Jätin kyseiset harjoitteet pois tutkimuksestani syksyllä 2009 ja olen joskus kutsunut niitä takaisin muilla opetustunneilla enemmänkin virittäytymisen ja lämmittelyn harjoitteina. On huomioitava, että suljetut harjoitteet poikkeavat Parviaisen (2006, 184) mainitsemasta suljetusta tekniikasta, joka tarkoittaa ”sellaisia kehon tekniikoita, jotka ovat asennoiltaan, liikkeiltään ja hengitysrytmiltään valmiiksi koordinoituja.” Parviainen (ibid.) viittaa sellaisiin tekniikoihin, joissa säännelty liikkeistö opitaan jäljittelemällä. Minulle mainitsemani suljetut harjoitteet olivat tehtäviä tai harjoitteita, joissa oli jokin ennalta päätetty muoto tai toiminta ja jotka useimmiten kohdistuivat johonkin tiettyyn tavoitteeseen, mutta niissäkään ei ollut jäljittelemisen mallia. Ne erosivat avoimesta liiketeemojen tutkimisesta ja tunnustelusta ennen kaikkea siinä, miten aloitimme työskentelyn ja miten siitä jatkoimme. Suljetut harjoitteet lopulta osoittivat minulle, mihin suuntaan minun kannattaa kulkea avoimessa liiketeematyöskentelyssä, ja tämän vuoksi ovat osaltaan olleet tärkeitä opettamisen oppimisessani.

Yritin myös sulkea syntyviä liikkeitä tanssillisiksi liikesarjoiksi. Tässä kohden nojasin vielä vahvasti tutkimussuunnitelmassani esiin tuotuun ajatukseen, että tarkoituksena on synnyttää liikemalliharjoitteita, jotka näin samankaltaisina

52 Käytän liikkeistä, joista niin Hackney (2002) kuin Hartley (1995) käyttävät nimitystä fundamentals, suomenkielistä vastinetta alkuluonteinen liike.

53 Kuvaan muutamia työpajoissa käyttämiäni suljettuja harjoitteita.

- Säpsähdys-pariharjoitus: toinen istuu ja toinen on selän takana ja äkillisesti koskettaa tai läimäyttää selkään, jotta pari säpsähtäisi. Ajatuksena on nostaa säpsähdys ensisijaiseksi toiminnaksi. Tosin huomaisin, että odotus siitä, milloin toinen koskettaa, ja sen tuottama yllätyksellisyys nousivat vahvemmin esiin kuin itse säpsähdys.
- Kurotus: toinen yrittää tavoittaa toisen kättä (aarrekättä). Tässäkin harjoitteessa kurotus oli toissijainen ja ”jahtaaminen” nousi mielenkiintoisemmaksi.

harjoitteina kuin olin kokenut ja oppinut etenkin BMC-menetelmästä sekä muista somaattisista lähestymistavoista (kuten feldenkreis, jooga ja klein-tekniikka). Kuvittelin, että tulen kehittämään samankaltaisia liikeharjoitteita, jotka osittain viittaavat Parviaisen (2006, 184) määritelmään suljetuista tekniikoista. Tein ja teetin yhdellä tunnilla (syksy 2009) tanssisarjan liiketeemoista. Olin suunnitellut tanssisarjan liiketeemoista nousevista liikkeistä ja aloin näyttää sarjaa tytöille. Ideana oli kokeilla mallista oppimista. Emme kyenneet pysymään annetuissa liikkeissä, en edes minä itse, vaikka minä ne suunnittelin. Koko tehtävä tuntui oudolta. Tunsin itseni täysin vieraaksi ja kömpelöksi yrittäessäni taivuttaa liiketeemat tietynlaiseen muottiin. Lopulta olimme liikkeiden sekamelskassa, jossa kukin meistä tulkitsi tanssisarjaa omalla tavallaan. Tämä yritys päättyi nauruun ja hauskaan tanssiin, kun Liisa yritti irrottaa itsestään liikkeitä, jotka ovat tarttuneet häneen ja joita hän ei kuitenkaan muistanut.

Yritys tehdä ja teettää ennalta määrättyjä liikesarjoja tuntui vieraalta siihen nähden, miten olimme alkaneet työskennellä tyttöjen kanssa. Olin tunneilta juuri poistanut ennalta asetetut liikesarjaharjoitteet ja nyt olin rakentamassa uusia. Tässä vaiheessa myös jo tavallaan tunsin oman sekundaarisen otteeni liiketeemoihin, mikä nousi siitä, että olin enimmäkseen ollut tarkkailijana ja katsojana tunneilla ja oma ruumiillinen kokemukseni liikemalleista oli vaisumpi kuin tytöillä. En mielestäni ollut tutustunut ja tunnustellut liiketeemojen olemusta kehossani niin syvällisesti, että olisin voinut niistä tehdä omaa tulkintaani tanssisarjana. En myöskään nähnyt mitään tarpeellista oppimisen kannalta siinä, että olisin tulkinnut omia kokemuksiani liiketeemoista liikesarjoina. Jätin siis yritykseni tehdä tanssisarjoja tähän yhteen kertaan ja jatkoin matkaani.

En kuitenkaan voi olla toteamatta, että ehkä oman oppimiseni kannalta olisi voinut olla hyvä haaste tehdä liikesarjoja. Etenkin kun ja jos lähestyn ajatusta tanssin tutkijaa Soile Lahdenperää (2013) seuraten, sillä hänelle tanssijoille annetut liikesarjat tarjoavat mahdollisuutta havaita, kuinka tanssijat tulkitsevat tätä aineistoa. Tämä kuitenkin jäi, sillä työskentelymme jatkuessa vahvistui uskoni improvisatoriseen työtapaan ja jopa siihen, että opettaminenkin voi olla improvisoitua.

Olen nyt esitellyt liiketeemoja, salin tapahtumia ja niistä syntyneitä oivalluksia. Tunnin rakenne pysyi hyvin samanlaisena, mutta liiketeemojen kokeilemisen tavat ja menetelmät olivat muutoksen jatkumossa. Näin jälkeinpäin kiteyttäen työskentelymme koostui liiketeemojen kokeilusta, teemojen erilaisista yhdistämisistä ja liiketeemojen jäsentämisestä oman improvisatorisen tanssin liiketehäviksi. Toimintamme tunnilla oli hyvin tunnustelevaa ja kokeilevaa, tanssimme

mielikuvien avulla ja mielikuvista käsin. Me tanssimme... tanssimme, kasvatimme kokemuksia ja elämyksiä, kehotietoisuuttamme ja tanssitietouttamme. Emme yrittäneet asettaa asioita mikä-kuuluu-mihin-järjestykseen, vaan kokeilimme intuitiivisesti erilaisia asetelmia ja liiketeemayhdistelmiä. Aina yksi nouseva liike kutsui seuraavan liikkeen. Lainaan Pasanen-Willbergin (2000, 40) ajatusta: ” – kun tanssija ottaa ensimmäisen askeleen, niin seuraavat askeleet tapahtuvat sen suhteen ja tietoisena siitä”. Näin siirryimme (kasvoimme) kohti improvisaatiotanssia, tietoisina menneistä harjoitteista ja niistä syntyvistä askelista. Oma toimintani tunteilla vaihteli usean tehtävän välillä. Istuin hiljaa katsellen, tein muistiinpanoja, ohjasin tyttöjä sanallisesti... toisinaan tanssin tyttöjen kanssa. Todistin tanssin tapahtumista ja viihdyin erittäin hyvin muuttuvissa tehtävissäni (rooleissani) tunteilla. Koin olevani niin katsoja-kokija kuin tanssija-opettaja, kun samalla asetin tutkijan lasit silmilleni.

8. Liiketeemojen avoimen tutkimisen ja tunnustelun muuntuminen esitykseksi (harjoitusjaksoksi)

Esitysharjoitusjakso, joka painottuu syksyyn 2010, oli työskentelyssämme yksi suuri käännöskohta. Tällöin työskentelymme muuntui esityksen harjoittamiseksi. Kyseinen ajanjakso nousi merkittäväksi siten, että meille tuli ensimmäistä kertaa jokin tietty tavoite, joka nyt oli esitys. Tietoisuus tulevasta esityksestä aiheutti aikaisemmasta poikkeavaa työskentelytapaa, sillä nyt odotukseksi tuli jotakin valmista, jotakin näytettävää ja jaettavaa. Mielenkiintoiseksi ja merkittäväksi kyseisen ajanjakson tekee myös se, että tyttöjen kirjoitetut palautteet pääasiallisesti painottuvat siihen ja esitykseen.

Motivaatio esityksen tekemiseen kimposi useasta eri tekijästä. Vuoden 2010 tutkimussuunnitelmassani totesin, että taiteellisessa osassa tarkastelen aineistosta syntyvien menetelmien käyttöä näyttämön kontekstissa ja koreografian kielenä. Tässä kohden vielä puhuin menetelmistä, joilla tarkoitin niitä toimintatapoja, joiden avulla kehräsimme uutta liikekudelmaa liiketeemojen (sanan), mielikuvan ja liikkeen syklissä. Toin esiin näyttämön kontekstin, jolla tarkoitin siirtymää harjoitussalista kyseistä hetkeä varten rakennettuun esitystilaan. Puhuin tanssistamme koreografisena kielenä, mutta en kuitenkaan pohtinut koreografiakäsitteen ja asenteen merkitystä tässä tutkimuksessa enkä esityksen harjoitteluvaiheessa. Tosin esiintyessämme yleisölle ja improvisoidessamme tietyn rakenteen sisällä me samalla rakensimme kuvaelmaa tapahtumista ja toiminnasta. Voin sanoa, että motivaationa oli kokeilla työskentelymme esityksellistä ulottuvuutta ja rakentaa improvisaatiotanssiin perustuva esitys. Lopulta esitys oli hetki, jossa jaoin työskentelystämme nousseita aiheita, asetuimme tarkastelemaan niitä eri näkökulmista samalla asettuen itsekin tarkasteltavaksi niin toisillemme kuin yleisölle.

Hyödynnän lyhyesti Rouhiaisen (2014) artikkelia⁵⁴ ja esitän muutaman avoimen käsityksen koreografiasta, saadakseni tukea höllälle määritelmälleni. Rouhiainen tuo esiin muun muassa tanssin tutkijoiden Susan Fosterin ja Andre Lepeckin sekä tanssikriitikon Sally Banesin ajatuksia koreografiasta; he artikuloiivat koreografian avoimena liikkeen strukturoimisen raamina tai ideana, jossa niin esiintyjä kuin yleisö voivat ottaa osaa nouseviin toimintoihin ja toimintatapoihin. Tällainen koreografinen toimintamalli painottaa hetkellisyyttä ja prosessia, joissa kokeminen ja osallistuminen ovat tulleet ensisijaisiksi niin tulkinnan kuin koreografisen suunnittelun sijaan. Kiinnostus on tutkia hajanaisia, materiaalisia ja tunnevaltaisia esiintymisen vaikutuksia. Esiintymisen käytännöt usein tutkivat ja luovat odottamattomia aistihavainnollisia ruumiillisia maailmoja, joissa tuntemuksia ja havaintoja voidaan pitää kulttuuriin perustuvina toimijoina, joita esiintymisen käytännöt aktivoivat ja tukahduttavat, jotka uudelleen keksitään ja tuotetaan ja joita harjoitetaan ja improvisoidaan. (Rouhiainen 2014.) Lahdenperä (2013, 3.1.3.) toteaa omaa työtapaansa avatessaan, että improvisaatio on ”menetelmä, jonka avulla koreografia luodaan”. Hänen työskentelytyylinsä on lähellä sitä työtapaa, jolla rakensimme esitystä. Lahdenperä itse on kiinnostunut tanssijan tavasta vastata annettuun liike tehtävähdotukseen, sillä tanssijan liikkeelliset reaktiot, joita annettu tehtävä herättää, luovat rikkaamman maailman kuin hän tai tanssija yksin olisi luonut.

Työskentelyssämme pyrimme luomaan uudenlaista suhdetta niin omaan tanssiin kuin jo olemassa oleviin työskentelytapoihin siinä vaiheessa, kun liike teemat alkoivat muotoutua työskentelyssämme improvisaatiotanssin tukirangaksi. Ideana oli rakentaa tiettyä toimintakaarta seuraava esitys, jonka sisällä improvisaatio, avoimet liikeratkaisut ja oman liikkeen tutkiminen ja tunnustelu saattoivat tapahtua. Tässä kohden juuri omanlaiset liikkeelliset reaktiot olivat niitä, jotka pyrittiin pitämään ainutkertaisina, tuoreina, senhetkisyudessa syntyvinä. Haasteeksi nousi esityskaarta rakentaessa toistaminen, jonka tehtävänä oli selkeyttää esityksen rakennetta, mutta niin, että kykenemme ylläpitämään improvisaation yllätyksellisyyden, sattumanvaraisuuden ja herkkyyden. Vaikka jätinkin koreografiakäsitteen taka-alalle, silti jokaisen harjoituskerran aikana tutkimisesta ja tunnustelemisesta syntynyt materiaali kasvoi kohti esitystä ja jakamisen hetkeä, kuin mihin olimme työskentelymme aikana tottuneet.

54 Rouhiainen 2014: An Investigation Into Facilitating the Work of the Independent Contemporary Dancer Through Somatic Psychology. <http://nivel.teak.fi/who-are-you/an-investigation-into-facilitating-the-work-of-the-independent-contemporary-dancer-through-somatic-psychology-leena-rouhiainen/>

Työskentelymme juonteet punoutuivat yhdeksi kokeilun ja jakamisen virraksi. Kehräsimme yhdessä omanlaista liikekudosta ja rikkaampaa maailmaa kuin olisimme yksin tehneet.

Syksyn 2010 harjoitus- ja työskentelyvaihe näyttäytyi eräänlaisena silmukana, jossa kohtasin (kohtasimme) jälleen kerran tietynlaiset toimintaani määrittävät ennako-oletukset, jotka nyt nousivat esityksen tekemisen ajatuksesta. Onneksi nyt heijastuspintana oli jo vahvistunut vapaa ja leikkisä työskentelyote, jota vasten pystyin refleктоimaan niitä hetkiä, joissa koin tarvetta muokata liikettä tietynlaiseksi. Olin juuri oppinut luopumaan siitä, miltä tanssin mielestäni tulisi näyttää, ja tässä vaiheessa tanssi tarkoitti minulle omanlaista (ja omalakista) avointa ja ainutkertaista kehollista toimintaa. Mutta tuona syksynä 2010, tunnille tullessani, minulla oli jotain valmiiksi suunniteltua. Tämä työtapa asettautui ristiriitaan sen kanssa, miten olimme työskennelleet kaksi ja puoli vuotta. Nyt vaadin jotakin valmista (ja viihdyttävää) ja ajauduin hetkeksi suunnittelemaan tanssinäyttämöllisiä ratkaisuja, joissa pyrin tuomaan esille tietyn näköistä liikettä sekä tilallisia ratkaisuja. Kesti jonkin aikaa ennen kuin tavoitin jälleen tutkivan ja tunnustelevan otteen. Opin, miten herkästi totunnaiset tapamme voivat kääntyä ei-toivottuun suuntaan, ottaa omanlaisensa asennon, jolloin ne eivät välttämättä tarjoakaan pohjaa avoimelle työskentelylle ja oppimiselle. Professori Toni Kauppila ja teatteritaiteen lehtori Riku Saastamoinen (2014, 148) ehdottavat, että virhe taideopetuksessa voidaan havaita ”normatiivisuutta rikkovana luovana halkeamana, erona tai poikkeamana”. Tällöin virhe ei ole vain ”tuomittava” tapahtuma, vaan jopa tervetullut ja toivottava kohta opetus-oppimistapahtumassa, sillä se parhaimmillaan paljastaa yllätyksellisiä puolia ja kasvattaa kriittiseksi ja avarakatseiseksi. Kompasteluni omiin ennako-oletuksiini, nyt tanssiesityksen tekemisessä, tarjosi minulle jälleen mahdollisuuden jäsentää ajatuksiani ja tapojani, suhteessa niin tanssiin kuin sen opettamiseen.

Harjoittelua ja esityksen rakentamista

Valmistaessamme esitystä tiedostimme, että syksy tulee olemaan viimeinen kausi, sillä olimme päättäneet lopettaa yhteisen tutkimukseen liittyvän matkamme esityksiin. Rakensimme siis samanaikaisesti jotakin uutta ja samalla jätimme jäähyväisiä. Pohdimme ja kokeilimme, miten tuoda esiin työskentelystä nousseita aiheita esityksessä. Kokeilimme erilaisia harjoituksia ja tehtäviä, joita hyväksyimme tai hylkäsimme. Siiri pohtii harjoitusaikaa seuraavasti:

Kun aloimme suunnittelemaan esitystä (tai kun Anita alkoi ja me perässä) niin pidimme ehkä joka toinen viikko treenejä ja kävimme eri refleksiä. Esityksen kulku muuttui ja vaihtui moneen kertaan. Muistaakseni nämä treenit olivat aika sähläystä, mutta silti siellä syntyi tärkeitä juttuja, kuten jokaisen ”oma” refleksi ja jotain kummallisia asioita, kuten Auran sikiöasento ja vähemmän kummallisia kuten seinään kirjoittaminen mikä oli todella kivaa, vaikka vähän vaivalloistakin.

Vaikka harjoitusjakso olikin hyvin sekainen ja kaaosmainen, niin yksi asia oli silti ylitse muiden. Tärkeää oli, että tanssiminen oli edelleen suunnittelematonta, improvisaatioon perustuvaa, leikkimielistä ja tavoitteet eivät olleet siinä ensisijaisia toimintaa määrittäviä aiheita, vaan oli tilaa etsiä, kokeilla, tunnustella ja tutkia. Siiri ilmaisi tämän kaltaisen tanssimisen olotilaa seuraavasti:

Tanssi tuntuu unelta: huomioi muut, noudattaa mahdollisia käskyjä, mutta silti on omassa tilassaan, jossa ei ajattele mitään tai jos ajattelee, niin ajattelee vain liikettä, eikä mitään salin ulkopuolella olevaa. Sen takia improvisointi onkin niin ihanaa. Ei tarvitse ajatella pitkälle, ei ole oikeaa tai väärää, saa tehdä melkein mitä vain ja ulkopuolinen maailma ja sen vilске ja stressi unohtuu. Se on niin rentouttavaa ja vapauttavaa.

Aura toi esiin seuraavan:

Mä jätän mun ongelmat kotiin kun mä lähden tanssimaan – –, tanssi vapauttaa. Hirveen stressi, pää velloo ajatuksii. Sit sä joraat oikee kunnonlla, niin sun pää on ihan tyhjä. Tanssi on varmaan mulle paras keino toteuttaa itteäni.

Tanssiminen tarjosi heille irtaantumista arjesta. Tytöt toivat yleisökeskustelussa esiin, että stressi jätettiin oven ulkopuolelle, ja se oli helppoa, koska tiesi, että tunnille tullessa tulee ”vain” tanssimaan. Tosin syksyn aikana kohtasimme useita erilaisia vaiheita ja hetkiä tanssimisesta. Esitysrunkoa rakentaessamme jouduimme toistamaan siirtymiä ja kohtauksia, joiden tarkoitus ei niinkään ollut tanssin harjoittaminen vaan esityksen tilaan asettuminen ja kunkin siirtymän tilallinen ja ajallinen järjestely. Tiukan rakenteellisen esityskaaren tarkoituksena oli luoda turvallinen tila, jossa esityksen aikana voi heittäytyä tunnustelemaan ja tutkimaan omaa tanssiaan. Vaikka oma tarkoitukseni oli luoda turvallisuutta

esitykseen, niin jatkuvat muutokset ja toistot tytöt kokivat erittäin rankkana ja raskaana. Siiri ilmaisee toiston tuoman rankkuuden palautteessaan seuraavasti:

Niin monet kuin parhaimmillaan neljät parin tunnin treenit otti kyllä kovemmalle kuin kolme esitystä + niiden treenit. Ehkä tämä johtui siitä, että esitys oli siinä vaiheessa vielä aika vaiheessa eikä oikein muistanut mitä piti tehdä missäkin vaiheessa ja piti jaksaa toistaa samaa asiaa ja keskittyä koko ajan ihan täysillä, vaikka se ei aina ihan onnistunutkaan. Treenit olivat myös henkisesti niin kuin fyysisestikin aika rankkoja.

Hän tuo esille, kuinka toistaminen vaati suurta keskittymistä, sillä piti muistaa asioita. Tämä oli suuri muutos siihen, miten olimme työskennelleet. Nyt toimintakaari, jonka olimme rakentaneet, vaati muistamista. Tämä puolestaan vaati sellaista työskentelyotetta, mihin emme olleet tottuneet. Se, mitä en osannut ottaa huomioon, oli tytöille esitetty muistamisen vaatimus. Halusin säilyttää esityksessä saman yksinkertaisuuden, alkeellisuuden ja mutkattomuuden, joka oleili asenteessamme salissa ollessamme. Tavoittaakseni tämän yksinkertaisuuden poistin enemmän asioita kuin lisäsin. Tämä antoi minulle vaikutelman, että helpotin tyttöjen työtä, mutta kävikin niin, että poistamisesta johtuva muutos aiheutti tytöille aina uuden muistamisen vaateen. Muistaminen ei ollut ainoa uusi haaste, joka tytöille tuli eteen, sillä vahvistaaksemme esityskaarta kävimme sitä läpi yhä uudestaan ja uudestaan, pyrkien kuitenkin siihen, että emme aseta tai lukitse mitään paikalleen. Tavoitteena oli, että tanssi syntyisi aina uutena ja raikkaana nyt-hetken toimintana (eikä jo menneen jälleen esittämisenä). Aura pohtii kyseistä pyrkimystä seuraavasti esityspalautteessaan:

Soolossa löytyi kaikki suunnat. Kaikki oli uutta.

Unohtadin edelliset esitykset (suurimmaksi osaksi).

Ei vanhaa voi noin vain heittää pois. Unohtaa. Tai se on tosi vaikeata.

Se on siellä. Kokemus. Näin tein. Tää oli kiva. Mutta silti, ei se koskaan ole siellä, se vanha liike.

Tässä hän kuvailee, kuinka kokemusta ei noin vain pysty pyyhkimään pois. Koettu liike ja kokemus on ruumiiseen jäänyt jälki, jota ei voi pyyhkiä pois. Hänen pohdinnassaan hälvähtää improvisaation elementti, joka Sheets-Johnstonia avukseni käyttäkseni on se, kuinka tanssija improvisoidessaan rakentaa omaa maailmaansa, jossa hän on uuden muodostuvan äärellä ja jossa kutsumme olevaksi sitä,

mitä ei vielä ole ollut eikä tule olemaan ilmenemisen jälkeen (Sheets-Johnstone 1999, 485). Se vanha liike on siellä, mutta se ei koskaan ole siellä...

9. Empaattinen havainnointi ei sittenkään riitä – tarve tanssia itsekin

Syksyn 2010 aikana, jolloin etsimme esityksen kaarta, ryhdyin harjoittelemaan omaa osuuttani esityksessä. Otin työstettäväkseni tyttöjen ehdotuksesta liiketeeman toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu. Tästä harjoitusprosessista, johon olin pyytännyt koreografi-tanssijan Ervi Sirénin⁵⁵ auttamaan ja ohjaamaan minua, nousi jälleen uutta ymmärrystä koko työskentelystä. Ymmärsin, kuinka omalla läsnäololla vahvistaa toisen ja tanssin ilmenemistä tilassa, kuinka todistaa se tapahtuvaksi – etenkin, kun ajattelen työskentelymme improvisaatioon pohjautuvaa ulottuvuutta, jossa esiin tuleva on aina kertaluontoinen, jossa seuraava askel on aina suhteessa edelliseen ja siitä seuraavaan.

Seuraavaksi kuvaan omaa liiketeemaharjoitteluani ja tuon esiin, miten se vaikutti meidän työskentelyymme ja mitä siitä oivalsin ja opin. Motivaationi oman tanssin harjoittamiseen tietyn liiketeeman avulla nousi siitä, että olin enimmäkseen katsonut ja havainnoinut tyttöjen tanssimista ja työskentelyä liiketeemojen parissa, tehden muistiinpanoja. Katsoessani heidän tanssimistaan tunsin ja tunnistin heidän liikkeitään itsessäni (ruumiissani). Jaana Parviaista (2002, 326) lainatakseni ”toisen kehollisen liikkeen ymmärtäminen tapahtuu kinesteettisen aistin kautta empaattisessa aktissa”. Empatiassa on ennen kaikkea kyse siitä, mitä ja miten voimme tietää toisen kokemuksesta. Pelkkä liikkeen näkeminen ei yksin riitä, vaan tarvitaan toisen liikekokemukseen asettautumista. Toisen kokemus on mahdollista tavoittaa oman havainnon kautta, mutta on huomioitava, että havaitseminen ei itsessään ole vielä empaattinen akti vaan eräänlainen ainutlaatuisen havainnon teko. (Ks. Stein 1917/89, 10–11; Parviainen 2002, 326.)

55 Tästä eteenpäin käytän Ervi Sirénistä hänen etunimeään. Tarkoitukseni on tällä tuoda esiin ja kunnioittaa hänen lämmintä, empaattista läsnäoloaan ja kannustustaan työskentelymme aikana.

Empatia on välitöntä eläytymistä toisen keholliseen kokemukseen, samaistumista toisen kokemusmaailmaan, toisen toiseutta kunnioittaen. Empatiassa kokemus itsestä ja toisen erillisyydestä säilyy. (Stein 1917/89, 11; Parviainen 2002, 331.)

Katsoessani tyttöjä erotan, että minä en ole he tanssimassa, ja tiedostan oman istumiseni, vaikka samalla suuntaudun heitä kohti. Kun eläydyin heidän liikkeisiinsä, on tärkeää, että olen tietoinen siitä, että en koe heidän alkuperäistä kokemustaan. On tärkeää tiedostaa, että en oikeasti liiku heidän liikkeitään, vaikka tunnen lähes tekeväni niin. Tässä kohden havahduin, sillä olin kaksi ja puoli vuotta uskotellut itselleni, että minulla on yhtä syvä ja tunnusteleva ote liiketeemoihin kuin olin havainnut tytöillä olevan. Jouduin huomaamaan, että olin pääasiallisesti kohdannut omia ruumiillisia kokemuksiani visuaalisen havaitsemisen kautta. Tämä tuotti sen, että olin niin sanotussa sekundaarisessa liikekokemuksessa, niin liiketeemojen kuin tanssimisen osalta. Steinin (1917/1989, 16–17) mukaan kokemus omasta liikkumisesta on alkuperäinen, joten havainnoidessani tyttöjen liikkeitä ne näyttäytyvät minulle ei-alkuperäisenä (sekundaarina), eivät minusta lähtevinä liikkeinä. Tunsin olevani kuljetettu ja mukaan temmattu havaitsemisissäni ei-alkuperäisissä liikkeissä, mutta se ei silti riittänyt minulle. Halusin itse kokea alkuperäisen liikekokemuksen. Haluni tanssia mielestäni liittyy myös aiheeseen, joka nousi yleisökeskustelussa, jossa esiin tuli, kuinka tytöt ponnistavat tanssiinsa ikään kuin puhtaalta pöydältä:

Ihana katsoa kun ei ole mitään, mitä purkaa vaan suoraan toimeen ... ja se suora yhteys tilaan, maahan ja lattiaan. Ei jää mitään kommervenkkiä, mitä helposti jää, enemmänä taustalla. Tämä on niin eri lähtökohta. Se on todella hauska, ja tanssitte tai ei, teillä on se yhteys maahan ja tilaan mahtavasti. Kiitos nautin kovasti. (Yleisökeskustelu 25.1.2011.)

Tyttöjen liikkeellinen vapaus ja heidän oman intuitiivisen ja kelluvan tilansa salliminen vaikuttivat minuun. Vaikutuini heidän asenteestaan ja tavoistaan olla. He tulivat tanssitunnille avoimina, ilman tarvetta purkaa jo opittuja liikkeitä ja liikemalleja. Tämä olotila herätti minussa, ei ainoastaan ihailua, vaan myös kaihoa ja kateutta. Oma ikitreenattu, väsynyt ja kipuileva ruumiini kurottautui kohti tuota kelluvaa ja helppoa tilaa, jossa mitään ei tarvinnut purkaa. Tartuini mahdollisuuteen, Rouhiaista (2011, 84) seuratakseni, uudelleen jäsentää ja uu-

distaa omaa ruumiin hahmoani⁵⁶. Tanssiessani halusin irrottautua kaikista aikaisemmista menetelmistä ja tanssin muodollisista taidoista. Halusin rujoutua, rikkoutua, ja jälleen eheytyä, tulla kokonaiseksi. Halusin oppia. Halusin oppia opettamaan. Tämä ei onnistunut yksin.

Nojaudun hetkeksi kohti kriittisen pedagogiikan isän Paulo Freiren (2005, 102, 145) ajatuksia: Vain yhdessä voi tapahtua aito kasvaminen (oppiminen). Toiminta voi kehittyä ja kasvaa vain muiden kanssa, ei muiden puolesta eikä muita varten. Ryhdyin siis tanssiessani haastamaan minun ja tyttöjen välille syntynyttä asetelmaa, jossa minä tutkija-tarkkailijana istuin sivussa ja tytöt osallistuja-tanssijoina tanssivat katseeni alla. Nyt jaoin rooleja, sekoitimme niitä, sain palautetta tytöiltä tanssiessani, hämmästelin ja kummastelin yhtä lailla nousevia tuntemuksiani liiketeemaa työstäessäni. Ymmärsin aina hiukan enemmän työskentelyssä piilleistä tavoista. Kohtasin itse leikkimielisyyden, leikin, vapauden tutkia ja tunnistella ja etenkin sain todellisesti tutustua sanan, mielikuvan ja liikkeen sykliin.

Harjoittelin aluksi yksin ja erillään tytöistä. Otin työstettäväkseni tyttöjen ehdotuksesta liiketeeman toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu. Ennen harjoitusten alkamista lähetin tutkimussuunnitelmani Erville, joka oli lupautunut avukseni. Ensimmäisessä tapaamisessa keskustelimme ajatuksistani tanssista ja tutkimuksesta ja niiden välisestä suhteesta. Ryhtyessäni tanssimaan Ervin katsoessa tunsin jännitystä ja jopa hiukan pelkoa. Pelkäsin, että hän ei jaksaisi katsoa tanssimistani ja kävelisi ulos. Tiesin, että näin ei tapahtuisi, mutta silti onnistuin rakentamaan itselleni kyseisen kuvitelman. Pohdin, mistä moinen kuvitelma nousee. Miten se heijastuu tilanteissa, joissa itse olen katsojana, tarkkailijana, tehtävän tulkitsijana tai tanssijana? Tämä oli yksi lisäsyys harjoittaa katsotuksi tulemista. Rakentamastani pelkokuvitelmosta nousi myös pohdinta oman katseen merkityksestä asenteelle, tavoille ja totumuksille. Tarkastelen lähemmin katsotuksi tulemista seuraavassa luvussa.

Ensimmäisissä harjoituksissa tanssiessani Ervin katsellessa hän ystävällisesti pysäytti minut ja ehdotti, että tanssisin hiljaisuudessa, sillä huomaamattani selitin ääneen koko ajan, mitä mielestäni olin tekemässä. Puhuin itseäni auki. En uskaltanut luottaa ruumiillisuuteeni tarjoamaan liikkeeseen. Ennen kuin... Ervi ehdotti, että aloittaisin tutkimalla ja kokeilemalla ojennusliikettä, joka saisi

56 Tämä tavallaan tarkoittaa ruumiinskeemaa, sitä edellytystä tai perustaa, jonka mukaan ruumis voi aktiivisesti sovittaa itsensä tilaan ja muovautua siihen ja toimia siinä (Rouhiainen 2011, 79; Gallagher 2005, 18).

seurakseen avautumisliikkeen. Vietin noin tunnin ojennellen ja avaten kehoani, selkääni, kylkiäni ja raajojani ja tutkin ensin kehon yhden puolen (oikea–vasen) ja sitten toisen puolen ojentumis- ja avautumisliikkeitä liikkeinä. Tunsin, kuinka raajani ojentuivat tilaan, tunsin raajojeni pituuden ja tunsin keskilinjani läpi kulkevan avautumisen. Seuraavalla harjoituskerralla Ervi ehdotti, että keskittyisin vain yhteen puoleen kehostani ja tunnustelisin, millaista liikettä kullakin puolella ilmenee, unohtamatta jo tutkittuja ja tunnusteltuja liikkeitä. Tuolloin ymmärsin, kuinka tehtävän (liiketeeman) paloittelu ja jäsentely pienempiin osiin selkeyttivät hankalaksi osoittautunutta liiketeemaa ja nosti esiin tutkittavaksi ja tunnusteltavaksi siinä piilleitä aiheita. Tässä kohden kykenin siirtymään tyttöjen asemaan niissä tilanteissa, joissa olimme yrittäneet ratkaista tuota tehtävää. Huomasin oman väärinymmärrykseni liiketeemasta ja sen, miten en ollut kyennyt muotoilemaan tehtävää tytöille avoimena harjoitteena. Jäykkä kuva liiketeemasta aiheutti sen, että en kyennyt osallistumaan empaattisesti enkä täydentämään tulkinnallani heidän liikettään niin, että se kohtaisi minut, toisen, yksittäisenä liikkeenä. (Stein 1917/1989, 67.) Tällöin en myöskään kyennyt auttamaan heitä, löytämään uusia ja erilaisia ratkaisuja. Olin tavallaan sokaistunut liiketeeman tarjoamista mielikuvista, siitä, millaisena olin sen itselleni hahmottanut. Vasta tämän hahmottamani kuvan rikkoontuminen avasi ymmärryksen sekä liiketeemasta että myös niistä vaikeista hetkistä, joita olimme kohdanneet yrittäessämme ratkoa liian ahdasta tehtävää.

Jatkoin harjoitteluani kerran tai kaksi viikossa ja keskityin aina yhteen kehon puoleen kerrallaan. Oli hämmästyttävää, kuinka erilaiset liikeluonteet kehoni puoliskoilla oli. Kun keskityin vasempaan puoleen, olivat liikkeeni laajoja, kaarevia ja tilaan laajentuvia. Oikeaan puoleen keskittyessäni oli liike leikkisää, terävää sekä pientä ja nopeaa. Harjoittelun aikana, jolloin keskityin yhteen puoleen kerrallaan, huomasin itsessäni hämmentäviä muutoksia. Tasapainoni huononi huomattavasti, ja minun oli vaikea pysyä pystyssä. Se ei tullut esille niinkään tanssiessani vaan enemmän arkielämässä, esimerkiksi ulkoillessani kompastelin ja kaatuilin tämän tästä. Toinen muutos tapahtui käyttäytymisessäni. Olin hypertilassa ja minun oli vaikea keskittyä etenkin hiljaiseen työskentelyyn. Minun oli tosi vaikea istua hiljaa ja paikallani, etenkin luennoilla. Koin olevani häiriöoppilas, ja koko energiani meni siihen, että pysyisin paikallani, luennoista ei paljoakaan jäänyt mieleen. Ajattelin, että olotilaani saattaa vaikuttaa liiketeeman harjoittaminen, etenkin oikean ja vasemman puolen eriyttäminen. Liitin vahvasti nämä oireeni primitiivireflekseihin, ja tätä vahvisti se, että minulta oli testattu kinesiologian kurssilla ATN-refleksi, joka osoittautui edelleen aktiiviseksi. Mielipidettäni vielä vahvisti se, että olin

poiminut liiketeeman (toinen puoli ojentuu ja toinen koukistuu) ATN-refleksistä. Tiesin, että tämän refleksin pitkittyminen voi aiheuttaa tasapaino-ongelmia, etenkin pään liikkeiden myötä. Lisäksi kehon puolien sekoittuminen voi aiheuttaa sen, että ei ole dominoivaa puolta, jolloin oikean ja vasemman puolen käyttö ei automatisoidu. Tämä puolestaan aiheuttaa epävarmuutta liikkeissä ja sitä, että on kykenevä käyttämään vain yhtä puolta kerrallaan. Päätin, havainnoidessani omia ”oireitani”, lisätä tanssiharjoituksiini rytmittävät liikkeet⁵⁷, jotka Blombergin ja Goddardin ajatuksiin viitatakseni tasapainottaisivat viivästyneiden refleksien tuottamia ilmiöitä. Tein kyseisiä harjoitteita aina kun työskentelin liiketeemojen kanssa ja tunsin, että olemukseni rauhoittui ja pystyin paremmin keskittymään. Lisäsin kyseiset liikkeet varmuuden vuoksi myös tyttöjen harjoittelun loppuun.

Vasta kun pääsin omissa harjoituksissa siihen vaiheeseen, että ryhdyin yhdistämään molempia puolia ja leikkimään niiden kanssa, olotilani rauhoittui. Tässä jään pohtimaan, kuinka paljon havainnointiini omasta käyttäytymisestäni vaikutti tieto ATN-refleksin olemassaolosta ja se, että kyseinen refleksi oli minulla viivästyneenä. En tiedä, opinko tässä kokemuksessa enemmän tanssin oppimisesta tai refleksien taipumuksista vai omasta asenteestani. Moni asia elämässämme ja etenkin oman liikemallin uudelleen mallintaminen ja järjestäminen aiheuttavat rauhattomuutta ja tasapainottomuutta. Pieninkin muutos liikemalleissamme jo vaikuttaa ja vaikuttuu, jolloin käännyimme ja kiepsahdamme hiukan erilaiseen ”asentoon” kuin olimme aikaisemmin.

Oman tanssimiseni myötä kohtaamisemme muuttui. Minusta tuntui, että olimme astuneet toimintaan, joka jatkuvasti haastoi tuntemamme oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen tavat. Olimme toimijoita, yhdessä tekijöitä, ja nojauduimme improvisaatiotanssin syntyvään senhetkisyYTEEN. Kasvoimme ja kehityimme yhdessä. Katsoessaan tanssimistani tytöt kertoivat hyvin rohkeasti, mitä he näkivät, he kertoivat tyylistäni ja tavastani, joista en ollut edes tietoinen. He näkivät aina jotain sellaista, mitä en tiennyt esillä olevaksi, kuten tapani liikkua toistaen pientä liikettä ennen kuin uuden suunnan valitseminen on tapahtunut. Tämä sai minut pohtimaan omaa tapaani tanssia, havainnoimaan liikkumistani ja etenkin kunnioittamaan niitä hetkiä, joissa en ollut täysin tietoinen toiminnastani vaan toimin enemmän intuitiivisesti.

57 Olin oppinut tasapainottavat liikkeet Blombergin (2009) kursseilla. Liikkeitä olivat mm. polvien päällä istuminen, kädet edessä lattialla; siitä heijataan kohti konttausasentoa, aivan kuin pieni lapsi yrittäisi lähteä konttaamaan. Toinen liike oli selinmakuulla, jossa jalkaterillä tehdään pientä pumpausliikettä, joka rytmittyy läpi kehon; sama tehdään vatsallaan, jolloin liike lähtee kämmenien työnnöstä lattiasta.

Liikkeellinen poiminta

Keskustelussa ohjaajani Leena Rouhiaisen kanssa ihmettelin sitä, miksi tyttöjen liikekudelman näyttäytyi niinkin paljon tanssinomaisena. Hän kehotti minua pohtimaan sitä, kuinka aikaisemmat tanssin kokemukset resonoituvat kehossani ja tarjoavat pohjan tanssin muodostumiselle. Salissa kohdatessamme väreili mukanamme tulleita tietynlaisia, maailman edellyttämiä, tottumuksia, eleitä, asentoja ja liikkeitä (ks. Rouhiainen 2009; Heinämaa 1996). Tanssiessaan tytöt peilasivat aikaisempia liikkeellisiä ja nähtyjä kokemuksiaan ilmeinä ja eleinä liittäen niitä siinä hetkessä syntyvään tanssiin. Havainnoidessaan itseään ja toisiaan he sallivat itsensä vaikuttua toisistaan ja poimivat toisiltaan liikkeitä ja eleitä. Minä puolestani asetuin tilaan omien ruumiillisten kokemusteni kantajana ja tulkitsijana. Jokainen eleeni niin puhuessani, selittäessäni kuin katsoessani saavutti tai kohtasi jonkin hetken tyttöjen aistikokemuksissa, ja jotakin minun eleistäni siirtyi heihin. Samoin tapahtuu toisinpäin. Minä havainnoidessani tyttöjen liikkeitä poimin niitä omaan ruumiinskeemaani. Tämä niin sanottujen poimintojen tapahtuma liittyy osaltaan peilisoluihin⁵⁸, jotka ”ovat premotorisia hermosoluja”, jotka aktivoituvat toiminnassa ja toiminnan tarkkailussa (Gallese 2011, 4–17). Sama motorinen hermosolu aktivoituu silloin, kun tekee liikkeen ja kun näkee samankaltaisen toiminnan toisen tekemänä. Vittorio Gallese (2011) kirjoittaa peilisolujen aktivoitumisen tärkeydestä toisen toiminnan merkityksen havainnoinnissa seuraavasti:

Toiminnan tarkkaileminen aiheuttaa katsojassa automaattisen aktivoitumisen samoissa hermojärjestelmissä, jonka teon suorittaminen aktivoi. Peilisolujen toiminta heijastelee sisäistä motorista kuvausta havaitun toiminnan merkityksestä kuin pelkkää visuaalista kuvausta sen ominaisuudesta – –.

Peilisoluihin liittyy myös laajempi kokonaisuus, jota Gallesea (2011) seuraten voisi nimittää peilijärjestelmäksi. Tämä peilisolujärjestelmä mahdollistaa monimutkaistenkin taitojen oppimisen jäljittelemällä ja toimii systeeminä, jonka pohjalta toiminnan tarkoitus voidaan havaita. Mielenkiintoista tässä on se, että käyttämämme improvisatorinen ote ja avoin liikkeen tunnustelu ja tutkiminen

58 Peilisolut sijaitsevat ihmisillä aivokuoren motorisella alueella, liikekuorella sekä Broccan alueella. Motorinen aivokuori on isoaivojen otsalohkon takaosassa oleva aivokuorialue; tällä alueella täsmennyvät muun muassa tahdonalaisten liikkeiden liikemääräykset, jotka lähtevät täältä kohti lihaksia.

perustuivat ainakin osittain ruumiilliseen jäljittelymekanismiin. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, että me ainoastaan jäljittelimme toinen toistemme liikkeitä, vaan Galleseen (2011) viitatakseni peilijärjestelmän kautta välittyy kyky kokea empatiaa suhteessa muihin.

Steiniin (1917/1989, 59) viitatakseni löydämme vieraista ja tuntemattomista liikkeistä ja liikkumisista yhtäläisyyksiä omiin liikkeisiimme. Tällöin siis outo ja vieras liike tavoittaa jotakin itsessä, jolloin tunnistaessani ja tulkitessani toisen liikettä samalla täydennän näkemääni (havaittua) niin, että se lopulta kohtaa minut liikkeenä ja silti vielä erottuu toisen yksittäiseksi liikkeeksi (Stein 1917/1989, 67). Samalla jotakin tuosta liikkeestä jää omaan kehoon ja muotoutuu uudeksi liikekudelmaksi ja kokemukseksi. Siiri toi esiin esitysten jälkeisissä yleisökeskusteluissa seuraavan:

Kun kattoo Anitan sooloa, niin kattoo, että toi, on kiva liike. Mäpä otan sen seuraavaan esitykseen, ja muokkaan siitä jotain. Kyllä sieltä jotain aina jää. (Yleisökeskustelu 24.1.2011)

Luen tämän niin, että se tavallaan liittyy empaattiseen aktiin, jossa omasta nähdystä joko poimitaan aiheita tai jotain aina jää ja jää ennen kaikkea kehoon, liikekokemuksena, josta synnyttää omaa uutta liikettä.

10. Esityksen esiin tiivistämää

Seuraavaksi avaan hiukan tarkemmin työskentelystämme nousseita oivalluksia. Opin prosessin aikana itsestäni ja opin opettamisesta. Tämä kirjoitelmaluku on pohdintaa omista oivalluksistani, joiden vastuspintana tytöt olivat. Liitän tähän alkuun Ainon muistiinpanot, joissa hän on merkinnyt tiiviisti esityksen syntymisen vaiheita, sen harjoiteltuja sisältöjä ja rakenteen kehittymistä. Kyseiset muistiinpanot kuvaavat mielestäni hyvin sitä, miten edelleen työskentelimme tuntirakenteen mukaisesti, ja sitä, miten esityksen teemat hiljalleen selkeytyivät. Ainon muistiinpanot kiinnittyvät myös seuraavaan kirjoitelmaan, jossa pohdin ja avaan etenkin harjoitusjaksosta ja esityksestä nousevia oivalluksia ja aiheita.

syksy 2010:

1. kerta
 - tasot
 - soolot, ei mitään tarkempaa, oma ”aihe” (minulla pää) tukirankana
 - huoneen läpi kävely, jokaisella oma tyyli/tapa (minä kävelen normaalisti, tahti vaihtelee)

2. kerta
 - tasot
 - soolot: neliö lattiassa teipillä, jokaisella oma juttunsa. Liisa kävelee lopussa neljällä raajalla neliön reunoja, Aura hyppelee edestakaisin sisään ja ulos, Siiri pysyttelee sisällä ja minun ei tarvitse välittää neliöstä ollenkaan.
 - Huoneen läpi kävely
 - hippa: erityylyt / tavat/ hipat

3. kerta

- soolot: neliö poistettiin, tukirangat
- hippa: turvapaikka (teippilattiassa) muuten perushippa
- huoneen läpikävely poistettiin
- nuolikävely: muutama kierros yhdessä, erkaannutaan. Minä juoksen ja sen jälkeen alan tanssia ympyrässä.
- Ajatuksia seinälle kirjoittamisesta.

4. kerta

- soolot: tukiranka pää, lopussa säpsähdys mukaan
- nuoli: ympyrä-tanssi pois (jes!)
- seinälle kirjoitus: minulla sana kurotus, samaan aikaan Auralla spiraali ns. kilpailu, jatkuu tanssiksi, yksi kerrallaan kirjoittamassa, muut tanssivat sillä välin, katsovat seinälle ja aloittavat uuden tanssin.
- Neljän kuvio: 10s, 5s, 3s, 1s. Hieman ongelmia

5. kerta

- Anitan ystävä katsomassa
- soolo: Siiri, Liisa, minä, Aura. Minä ja Aura tanssimme hetken yhdessä. Lavalle kävellään rauhassa, esitellään oma aihe, tanssi, ”jätetään” tanssi ja poistutaan rauhassa.
- Nuoli: samaan aikaan Anita kirjoittelee seinälle.
- Kirjoitus: minä kirjoitan, tutkin. Muut seuraa perässä, seuraava kirjoittaa, tutkii, muut seuraavat perässä jne.
- säpsähdys: minä ja Liisa, Siiri ja Aura, säpsähdellään.
- Patsas: aiheena kurotus, Anita mukana. Siiri 1, Anita 2, Liisa 3, Aura 4, minä 5, nopea tahti

Ainon kirjallisessa reflektiossa esityskaari oli muokkautunut sellaiseksi, jossa kunkin osan nimi kuvasi toiminnallisen tehtävän tai liikkeellisen periaatteen, jonka esityksessä toteutimme ja jota improvisoiden tutkimme.

alkulämmittely/leikki
 jonoon juokseminen
 nuolikävely
 kirjoitus seinälle

säpsähdys
 Siirin soolo
 Liisan soolo
 Minun ja Auran duetto
 Anita soolo: alkuun ”Onko tämä kaunis?” yhdessä
 patsaat
 valot pois / Loppu
 (Aino 2011)

Hippa – sattumanvaraisuus

Olen aikaisemmin tuonut esiin leikin ja etenkin hipan merkityksen tuntirakenteessa. Hippa lopulta oli mukana yhtenä kohtauksena esityksessä. Pysin sillä tuomaan esitykseen tuntumaa tuntirakenteesta sekä ajattelin, että se toimii hyvin alkujännityksen helpottajana. Tytöt toivat esiin yleisökeskustelussa, että tunnin alun hipalla oli suuri merkitys keskittymiseen, ja keskittyminen taas puolestaan oli tärkeää improvisaatiotanssissa. Olin iloinen, että 14–16-vuotiaat tytöt tahtoivat aloittaa tunnit, esitysharjoitukset, esityksiin lämmittelyt ja vielä esityksetkin leikillä. Leikistä oli tullut salin todellisuutta, jonka avulla irrottauduimme arjen stressistä, institutionaalisista suorituspainesta ja loimme omaa muuntuvaa maailmaa.

Esityksessä hippa tehtiin niin, että se ei olisi heti tunnistettavissa hipaksi. Tämä itse asiassa nousi yhdestä tuntiapahtumasta, jossa itse säädin kameroita ja etsin musiikkeja ja mietiskelin seuraavia vaiheita, kun tytöt lämmittelivät alkuleikillä. Minun keskittyessäni muihin puuhiin aika venyi ja hipan säännöt alkoivat muuttua. Nostaessani katseeni ja suunnatessani tietoisesti läsnäolon jälleen saliin oli siellä muodostunut uusi erilainen leikki – hippa omilla säännöillä –, jota lopulta käytimme esityksessä. Muuntunut hippa näyttäytyi mielenkiintoisena, sillä sen hetkessä toiminnassa tilaan syntyi eräänlainen struktuuri, kuvio tai jälki. Vaikka kukin toimi ilman yhteisiä pelisääntöjä, oli kuitenkin takana ajatus hipan perimmäisistä aiheista, olla takaa-ajaja ja -ajettava. Tämä tuotti liikkeen ja leikin tapahtumiin niin tunnistettavia kuin muuntuvia muotoja.

Kyseisessä hipassa minua kiehoi siinä piilevä toiminta, johon oma havainnointini ja tarkkailuni pyrki jatkuvasti suuntautumaan. Pysin etsimään siitä jotain tunnistettavaa, eikä vain liikemuotoa, vaan ihmismuotoja, joiden kautta jotain tuli tunnistetuksi, kun samalla jotain jäi vieraaksi. Tällä viittaa siihen, että kun työskentelymme jatkui yhä kauemmin, kiinnostukseni suuntautui ilmiöihin, joita tunnistin enemmän arkisen ruumiini kuin tanssiruumiini kautta. Tällä tarkoitan,

että minun täytyi opetella havaitsemaan ja näkemään liikkeet itsensä, ilman niiden suoraa yhdistämistä tanssiin. Tavallaan kukin minulle tutusta tanssi-maailmasta poikkeava liike vyörytti liikkeelle liikkeen moninaisuuden, joka asetti minut havainnoimaan omaa ruumiillista olemustani.

Yhä uudestaan toisen liikkeen herättämät kokemukset (kokemukselliset havainnot) lävistivät ruumiinskeemaani eli sen operaattorin, jolla suuntaudun ja muokkaudun ympäristööni, näin vaikuttaen toimintaani. Yhä uudestaan jänsensin omaa ruumiinkuvaani ja sitä, miten havainnoin itseäni ja toisia. Jouduin yhä uudestaan järjestelemään mielikuvaani (ja mielipidettäni) tanssista. Tytöt tavallaan kävivät läpi samankaltaista uudelleen järjestelyä, jossa he valitsivat tai kääntyivät aina niitä toimintoja, liikkeitä ja mielikuvia kohti, jotka nousivat sellaisista merkitysyhteyksistä, joihin he halusivat samaistua. Vaikka kukin meistä liikkui ja toimi tavallaan, niin me silti jaoimme yhteisen leikin (improvisaation) muuntuvan maailman. Rouhiaista (2010, 79) lainatakseni:” Sen lisäksi, että kietoudumme toisiimme lihallisen ruumiimme välityksellä, sen kautta me myös jaamme yhteisen maailman”. Ymmärrän tämän niin, että ruumiin välityksellä me olemme ja havainnoimme tätä maailmaa ja suhdettamme siihen. Yhteinen hiljainen ymmärrys ruumiin hahmosta ja kietoutumisestamme lihallisesti⁵⁹ toisiimme mahdollisti leikillisen improvisaatiomaailman syntymisen ja siinä oppimisen. Pohdin tätä tarkemmin kolmannessa osassa.

Kävely: arjessa ja taiteessa

Aino mainitsee huoneen läpi kävelyn, joka viittaa harjoitukseen, jossa kokeilin askellus-liiketeemaa tilan läpi kulkevana erilaisina kävelytyyleinä. Kävely oli minulle henkilökohtainen haaste, ja se oli esityksessä ainoa osuus, jonka päätin ja jonka kuviollisen muodon harjoitin. Olen pitkään pohtinut, miksi kävely oli minulle niin tarpeellinen kohtaus. Uskon sen liittyvän muutamaan seikkaan. Kävely on päivittäistä toimintaa, joka perustuu liikemallintamiseen, jonka rakennamme ensimmäisten vuosien aikana. Kävely askarrutti meitä niin päivittäisenä toimena kuin taiteellisenä ja tanssillisena liikkeenä. Oma henkilökohtainen suhteeni nousi siitä, että keväällä 2010 pystyin lonkkaongelmieni vuoksi tuskin kävelemään.

59 Liha viittaa ruumiilliseen, elävään läsnäoloon (lihassa ja luussa). Liha on aistimisen ja aistittavan välinen yhteinen elementti, kudos ja samalla kahdentuminen, vieraantumisen itsestään ja itsessään. (Hotanen 2008, 84–85.) Rouhiainen tuo esiin, että liha on perustava elementti, periaate, joka muodostaa (konstituoii) maailmaa. Liha ei kuitenkaan koskaan ole koettavissamme, vaan se on jotain, mikä ”edeltää yksittäisten olioiden olemassaoloa ja kaikenlaisia subjekti-objekti-vastakkainasetteluja. – liha on lähde”. (Rouhianen 2002, 35.)

Liikeimprovisointi kyllä onnistui, kunhan en kävellyt. Olin hämmentynyt kehoni ratkaisusta. Kesällä 2010 lonkkanivelen putsauksen jälkeen tein kävelyni liike-mallintamisen uudestaan. En opetellut uudestaan kävelemään vaan opettelín uudenlaisen tavan kävellä. Tämä johdatti minut takaisin pohtimaan kävelyä ja sitä mitä kävely oikeastaan perustaltaan on. Tytöt pohtivat, miten tanssi ja kävely erottuvat toisistaan vai erottuvatko, kuten...

...jos sä kävelet tiellä, niin harvoin kukaan ajattelee, että mä tanssin.

...jos on esitys ja siinä kävelee lavalla, niin ihmiset katsovat, että aika hyvin toi tanssii.

En mä tiedä et voiks kadulla tanssia ja kävellä...niin se riippuu mun mielestä ensinnäkin paikasta. Tila vaikuttaa.

Esimerkiksi se kävely, niin toinen saattaa ajatella että, hmm tuo on tanssia, hmm tuo kävelee... (Nauhoitettu keskustelu 2009.)

Edellä olevassa yhteen ääneen tapahtuvassa keskustelussa mielestäni nousee esiin, että kävelyn merkitys arkisena tai taiteellisena liikkeenä nousee siitä, missä ja miten se tapahtuu ja millaisessa merkitysyhteyksissä sitä tehdään. Tämä mielestäni liittyy siihen, miten tottumukset kävelyssä asettavat sen niin toiminnaltaan kuin merkitykseltään tietynlaiseksi.

Kävely osoittautui hyvin hankalaksi toiminnaksi näyttämöllä, sillä harjoittaessamme kävelyä ja sen erilaisia muotoja ja tapoja samalla haastoimme totunnaiset ajatukset siitä sekä sen tavat. Lisäksi kävelykohtauksessa työskentelymme oli hiukan erilaista, sillä sen muoto esityksessä oli lopulta ennalta asetettu. Usean erilaisen kokeilun jälkeen päätin koota reitin, jota tytöt toistaisivat muutaman kerran. Ajattelin, että kun kävelyn asettaa tiettyyn muotoon, se antaa mahdollisuuden leikkiä kävelyyn liittyvillä totunnaisuuksilla. Esitin ideani tytöille kuitenkin niin, että kun muutoin etsimme avoimia liikeratkaisuja, niin nyt suljetussa muodossa etsimme avoimia ja leikkisiä ajatuksia ja mielikuvia. Nimitimme kyseisen kohdan nuolikävelyksi. Nimi nousi siitä, että piirsin reitin papereille ja osoitin aina nuolella kävelyn suunnan. Tytöt irrottautuivat yksi kerrallaan kävelystä ja aloittivat seuraavaa kohtausta, mikä muokkautui kirjoittamisen ja tanssimisen sykliksi. Kävelyssä Aino oli ensimmäinen, joka irtaantui siitä, kun taas Aura toi esille näistä kävelyharjoituksista kirjoitetussa pohdinnassaan seuraavan:

Aluksi tuntui epäreilulta kävellä vaan, kun muut saivat riehua (... =tanssia). Mut sitten mä aloin tykätä ideasta tosi paljon.

Aura oli viimeinen, joka siirtyi kävelystä seuraavaan kohtaukseen, joten hänen kävelykohtauksensa oli pidempi kuin muiden. Harjoitellessamme ja etsiessämme seuraavaa siirtymää hän joutui kävelemään paljon. Epäreiluus nousee varmaan-kin siitä, että kävely oli etukäteen asetettu sekä tyyliltään että muodoltaan suunniteltu, tilassa tapahtuva kuvio. Se ei tarjonnut mahdollisuuksia avoimiin liikeratkaisuihin, riehumiseen. Hänen tarvitsi työstää ajatusta kävelyn merkityksestä kauemmin kuin muiden. Mutta myöhemmin hän alkoi pitää kävelystä. Uskon, että tähän vaikutti kävelyn toistaminen, sillä kun kävelyä toistetaan tarpeeksi, se alkaa itsessään etsiä joksikin tulemistä. Merleau-Ponty (1968, xlviii) kirjoittaa mielestäni kauniisti kävelystä: kävely ei ole toistuvaa kaatumisen kompensointia, sillä jo ensimmäisestä askeleesta kävelyn tyyli, käynti, aloittaa liikkeen rytmityksen, joka etenee itsessään. Tätä itsessään etenevää kävelyä Aura tutki ja tunnusteli ja mielestäni lopulta saavutti samanlaisen tanssin tilan, jonka hän tunnisti improvisoidessaan: ”Se on liikevirtaa kehon lähelle, sitä ei aina huomaa mitä tapahtuu, yhtäkkiä löytää itsensä lattialta, tai katosta” (Aura).

Mieleeni nousee kuvitelma siitä, miten toistuvasta omasta toiminnasta vaikuttuu. Kävellessä kukin askel, askeleen hetki, hiljalleen muuntautuu: kukin askel loitontuu jo tehdystä askeleesta ja astuu uuteen askeleen kudelmaan ja aina hiukan erilaisena edellisestä. Kävellessä, askel askeleelta, jotakin tapahtuu itsessä, jatkuvasti ja hiljaa. Etenkin tanssillisessa hetkessä saattaa asettua havainnoimaan kävelyään hiukan toisin kuin arkisessa tapahtumassa. Tällöin jopa tylsältä tuntunut kävely voi muuttua mielenkiintoiseksi tapahtumaksi itsessä. Parhaimmillaan käveleminen ruokkii mielikuvitusta sekä antaa tilaa mielikuville. Tällöin ennakoajatukset ja merkitykset kävelystä voivat muuntua tai jopa murtua. Kun ryhtyy tutkimaan itse kävelyn tapahtumaa, niin lopulta ennakoimattomaksi muuntuva käveleminen voi saavuttaa jotain uutta ja yllätyksellistä itsessä, oman muutoksen matkassa. Mutta en voi jättää huomioimatta kävelyn metaforista merkitystä elämän liikkeissä, kuten filosofi Mary Zournazi (2002, 210) tulkintani mukaan kirjoittaa:

Kun kävelet, jokainen askel on ruumiin liikettä kaatumista vastaan – liikkuessamme maan painovoiman imussa tuntuu jokainen liike mahdollisuutenamme vapauden puolesta. Navigoidessamme suuntaamme maailmassa erilaiset (veto)voimat, rajoitteet ja vapaudet liikuttavat meitä eteenpäin ja johdattavat meidät elämään. – – miten voimme tuntea elämää ja todellisuutta sekä vastata niihin, kun uudet virtualisoidut val-

lan muodot jättävät jälkensä ja merkitsevät jokaisen askeleemme – –.⁶⁰
(Oma tulkinta ja suomennos.)

Kävely on elämän liikettä: kävelemme paikasta paikkaan ja läpi elämän tilanteiden, joissa askeliamme määrittävät erilaiset valtasuhteet.

Liiketeema tukirankana

Soolotanssien työstäminen sai suuren osan esitysharjoitusjaksossa. Aino mainitsee sen jokaisessa viidessä kerrassa, joista hän oli tehnyt muistiinpanot. Yksintanssin ajatus nousi siitä, että yhdessä salissa oli lattiaan teipattu pieni alue ja harjoittelimme usein tuolla pienellä alueella. Lopulta hylkäsin mukaan tulleen ajatuksen rajatusta tilasta ja ryhdyimme työstämään niitä aiheita, joita rajattu tila oli synnyttänyt. Näitä aiheita olivat luonnollisesti liiketeemat, mutta myös katsotuksi tuleminen, oman liikkeen havainnointi ja siihen luottaminen. Myös salliminen nousi aiheeksi, jota työstimme. Miten sallia senhetkisyyden epävarmuus ja epätietoisuus, ja mihin silloin voi nojautua.

Harjoitteluajana tytöt tunnustelivat useita eri liiketeemoja, jotta he löytäisivät itselleen ominaisimman teeman. Olin jo aloittanut Ervin kanssa työskentelyn oman liiketeemani kanssa. Tämä vaikutti siihen, että tytöt työskentelivät kullakin kerralla yhden valitun liiketeeman kanssa, jotta he löytäisivät itselleen ominaisimman. Tämän myötä liiketeemat sanan, mielikuvan ja liikkeen syklinä hälvänevät ja muuntuivat syntyvää liikekudelman tukevaksi ”tukirangaksi”, kuten Aino sen on nimittänyt. Tytöt toivat esiin yleisökeskustelussa, että liike vain tulee, ja liikkuessaan samalla havainnoi itseään. Aino kertoi, kuinka hän improvisoidessaan ei ajattele itse liiketeemaa, vaan liike vain tulee ja liiketeema löytyy tarvittaessa, ja liiketeemaa voi käyttää, jos menee paniikkiin. Mielestäni tämä kuvaa sen oppimista, miten he käyttivät liiketeematyöskentelyn antia oman tanssin rakentamiseen. Olimme työstäneet liiketeemoja kolme vuotta, ja lopulta he luopuivat niistä. Liiketeema oli enää vain tukiranka, hiljainen tieto ja taito heidän tanssissaan.

Aino on muistiinpanossaan merkinnyt oman soolonsa tukirangaksi pään liikkeen ja säpsähdyksen. Tästä tulee mieleeni, että en koskaan yrittänyt nimetä tai

60 When you walk, each step is the body's movement against falling – each movement is felt in our potential for freedom as we move with the earth's gravitational pull. When we navigate our way through the world, there are different pulls, constraints and freedoms that move us forward and propel us into life. – – how do we come to feel and respond to life and reality itself when new virtualised forms of power mark our every step, – –. (Zournazi 2002, 210).

löytää liiketeemoja tyttöjen tanssista. Toisinaan he kertoivat ne minulle, mutta tavallaan minulle ei ollut enää merkitystä sillä, minkä liiketeeman he valistivat ja miksi. Tämän vuoksi minulta jäi kysymättä, miksi he valitsivat jonkin liiketeeman. Pohdin tätä lisää osassa kolme. Esityksen lähestyessä Aura ilmoitti, että ei halua valita itselleen liiketeemaa. Huolekseni nousi, miten hän selviytyy soolosta ilman tukirankaa. Auralle liiketeeman valitseminen oli vaikeaa, jopa hiukan vastenmielistä. Minun oli vaikea hyväksyä tätä, sillä olimmehan työskennelleet lähes kolme vuotta niiden kanssa ja nyt hän oli valmis hylkäämään ne. Tässä kohden jouduin jälleen kasvotusten omien ennakko-oletusteni kanssa. Minua ei oikeastaan vaivannut se, että hän ”hylkäsi” liiketeemat vaan se, että pelkäsin hänen vapaan valintansa seuraamuksia. Olin huolissani, että hän joutuu liian rajusti epämukavuusalueelle. Halusin suojella häntä tältä. Huoleni positiivisena vastuksena oli Auran rohkeus ja halu tehdä tavallaan. Lopulta taivuin kunnioittamaan hänen päätöstään olla valitsematta mitään liiketeemaa etukäteen. Hän luotti itsessään olevaan tietoon ja taitoon, josta oma tanssi ponnistaa. Tuon esiin yhden kohdan Auran palautteesta, jossa hän mielestäni pohtii tätä luottamusta:

joskus löydän itteni todella solmusta tanssin seassa, yrittämässä kuperkeikkaa takaperin, näyttäen kellahtaneelta koppakuoriaiselta. Tai sitä, että en osaa heittäytyä aina 100 % mukaan, ajattelen miltä näytän, en jaksu keskittyä, lihaskunto pettää, kun mokaan, päästän ”hups”, ”iik” ”öäiouyääöö” ääniä. Alan vetää roolia. Toistan samoja asioita.

Hetkinen. Ei noi oo ongelmia. Tai heikkouksia. Ne on mua. Ne on vahvuuksia. Tanssi ei tunne sanaa heikko (tai ehkä baletissa??? En tiedä).

Luen tässä hiukan myös omaa reaktiotani. Minulle ongelmaksi osoittautunut ei ollut hänelle ongelma, ei edes heikkous. Hänelle tanssi ilmeni sellaisena kuin se kullakin kerralla ilmeni. Siihen liittyi se, että ei aina jaksanut keskittyä täysillä, siihen liittyi se, että löysi itsensä yllättäen erilaisista asennoista. Joskus jopa ”mokaa”, mikä mielestäni liittyy enemmän yllätyksellisyyteen kun väärin tekemiseen. Aura pohtii sooloaan, josta myöhemmin tuli Ainon kanssa vaihteleva soolo-duetto-soolo-tanssi, seuraavasti:

Huomaamatta mun soolo on ruvennut näyttää multa, vahingossa. Siinä on ne rajat. Mä oon utelias. Välillä rauhallinen, välillä unohtaa ajatella. Hassu juttu.

Hänellä oli rajat, ja tulkitsen soolossa olleet rajat samankaltaisena Ainin esiin tuomana tukirankana, jonka liiketeemat tarjosivat. Hetki, jossa lopulta myönnyin Auran päätökseen ja annoin hänen tehdä tavallaan, nosti minulle ymmärryksen hyväksymisestä ja niin sanotusta sallivasta asenteesta. Vaikka kannustin tyttöjä tekemään itse päätöksiä, luottamaan omiin kykyihinsä ja jopa olemaan välillä kuulematta minua, koin silti välillä itseni epävarmaksi, kun näin kävi. Minulla oli hankaluuksia suhtautua nouseviin päätöksiin ja tapahtumiin ja tässä tapauksessa Auran päätöksiin. Jouduin työskentelemään, jotta lopulta hyväksyin Auran tavat ja mielipiteet. Tällöin mielestäni avauduin hyväksymään sen, mitä olin laittanut liikkeelle. Avauduin vastaanottamaan tarjoamani vapauden tuottamia yllätyksellisiä vastaan tulemisia, päätöksiä ja vastauksia. Avautuminen tässä tarkoittaa jotakin sen kaltaista, missä pyrin suuntautumaan tapahtumiin ilman ennako-oletusta. Ruumiini lepää senhetkisyydessä, silti valppaana ja vastaanottavaisena. Hyväksyn sen, mitä on, mutta en myöskään tyydy mihinkään, sillä avautuminen on jatkuvaa aktiivista tapahtumaa. Tuotan olemistani, olotilaani ja valmiutta olla senhetkisyydessä, jatkuvalla syötöllä. Olen aktiivinen ja poraudun ympäristööni ja tulen itsestäni siinä yhä tietoisemmaksi.

Neljän kuvio – onko tämä kaunis?

Ainin muistiinpanoissa esiintyi harjoitus nimeltä Neljän kuvio. Tämä viittaa harjoitukseen, jossa liikumme piirissä ja esittelemme liiketeemaa omalla liikkeellämme. Olen ottanut tehtävän Trude Conen työpajasta, johon osallistuin helmikuussa 2010 (Zodiak, Kaapelitehdas, Helsinki). Tehtävänä oli kulkea piirissä ja pysähtyä piirissä istuvien katsojien kohdalle ja liikkeellisesti esitellä itsensä. Neljän kuvioon yhdistin myös Ervin tunneilta otetun tehtävän, jossa tanssija menee näyttämölle, tekee asennon ja kysyy: ”Onko tämä kaunis?” Tähän katsojat vastaavat ”kyllä” riemulla huutaen, taputtaen ja kannustaen. Neljän kuvio lopulta näyttäytyy esityksessä kohtauksena, jossa kuljemme pienessä ympyrässä tehden asentoja yhdessä, kysyen hiljaa mielessämme, ”onko tämä kaunis”. Liikkuesamme pyrimme aistimaan yhteisen tilan ja siinä syntyvän liikkeen ja asennon rytmityksen. Aina menessämme toiseen asentoon ajatuksena oli lahjoittaa asento tilaan toisen katsottavaksi, jotta katsoja voi saavuttaa sen kauneuden. Tässä kauneus tarkoittaa sallimista, oman ruumiin rauhallista asettumista katsottavaksi. Meidän lähtökohtanamme tässä harjoituksessa oli liikkua yhdessä, asennosta asentoon ja tarjota vaihtelevia liikkeellisiä muotoja tilaan. Liikuimme ja pysähdyimme samanaikaisesti, aistien toistemme rytmitykset. Tarkastelen lähemmin sallimisen ja kauneuden merkitystä opettamisessa osassa kolme.

Esityksessä kohtaus ”neljän kuvio – onko tämä kaunis” oli vahvasti kiinnitetty pohdintaamme katsotuksi tulemisesta ja sen harjoittamisesta. Phillip B. Zarilli (2007, 54–57) tuo esiin käsitteet esteettinen sisäinen kehomieli⁶¹ sekä ulkoinen ruumis⁶². Esteettinen sisäinen kehomieli on se ruumis, joka on havainnon ja kokemuksen valtakunta. Se on kohta (ruumis), jossa fyysisyys ja oman toiminnan huomioiminen kietoutuvat toisiinsa viljellen ja saattaen sopusointuun kokemusta ja tietoisuutta, hyvin herkällä tasolla. Tämä liittyy pitkäaikaisiin ja syvällistä sitoutumista vaativiin psykofyysisiin harjoituksiin, kuten somaattiset lähestymistavat, taistelulajit ja jopa esiintyminen. Minä linkitän ajatuksen työskentelyymme liiketeemojen kanssa ja siihen, kuinka tutkimalla ja tunnistelemalla liikettä tietyllä spesifillä tavalla, joka tässä oli sanan, mielikuvan ja liikkeen sykli, opimme samalla jotakin itsestämme ja suhteestamme maailmaan. Ulkoinen ruumis tarkoittaa Zarillin (2007, 57–58) mukaan esiintyvää, katseen alle asettuvaa, usein luonteena, hahmona tai tyyppinä luettua ja koettua ruumista. Tällöin esiintyjän ruumis on yleisölle kaksoismerkityksinen, sillä se on näyttämöllä yleisölle läsnä, niin katseen kuin kokemuksen tavoitettavana, sekä esiintyjälle itselleen kokemuksen paikka itsessään. Hän toteaa, että esiintyjän ruumis on paikka, jonka kautta niin kokemus kuin esiintyminen syntyy sekä itsessä että toisessa. Esiintyjän kokemus on oma ja perustavan laatuinen, ja samanaikaisesti, omassa kokemuksessaan, esiintyjä on osana toisen maailmassa. Esiintymisen hetkellä hän on sekä asuttuna itsessään että nähtävänä toiselle. Esiintyvä ruumis on paikka, jossa syntyvät niin esiintyminen kuin oman ja toisen kokemus.

Esitystä kohti mennessämme etenkin esiintyvyyden ja oman kokemuksen merkitys ruumiillisuudessa nousi vahvemmin esiin. Olimme jo tottuneet katsomaan toistemme tanssia, mutta yleisön läsnäolon, vieraan katseen kohtaaminen, nosti esiin pohdintaa siitä, miten asetumme katsotuksi. Tämä ilmeni neljän kuvion harjoittamisessa. Muistan liittyessäni tyttöjen kanssa neljän kuvioon, kuinka me yhdessä muodostimme huokoista kuviota. Kuinka tarjosin kohtia ja asentoja kehostani katsottavaksi. Kuinka hengitimme yhteistä tilaa ja kuinka liikahdimme yhdessä asettuen aina uuteen asentoon, vain hiukan erilaiseen, mutta uuteen, samalla rakentaen tuota huokoista kuviota. Neljän kuvio etenkin esityksessä oli kohta, jossa tunnustelimme syntyviä hetkiä, nousevia ja hetken hiipuvia – alati liikkuvia.

61 The "aesthetic" "inner" body-mind (Zarilli 2007, 54).

62 The asthetic "outer" body (Zarilli 2007, 57).

Kaunis muisto menneestä

Päätimme esityksen kohtaukseen, jonka harjoitusmuoto patsasharjoitus nousi omista aikaisemmista opinnoistani, tanssinopettaja Mary Joycen työpajasta, johon osallistuin maisteriopintojeni (1993–95) aikana Teatterikorkeakoulussa. Työpajassa hän esitteli erilaisia lapsille suunnattuja opetusmenetelmiä (ks. Joyce 1980; 1973). Harjoitus oli tuttu Ainolle, Siirille ja Auralle, ajalta, jolloin he kävivät kuusivuotiaina tunneillani. Keväällä 2010 he ehdottivat patsasharjoitusta. Reflektoin tunteja seuraavasti:

Istun salissa, tytöt valmistautuvat omien rituaaliensa avulla tuntiin eli kikatusta, höpötystä ja kiusoittelemista. ”Voitaisko tänään tehdä se patsas harjoitus, mitä tehtiin silloin 6-vuotiaana, kun se on niin kiva?” kysyy Aura 14v. Suuni loksahda auki ja ensimmäinen tuntemukseni on, että ei kai nyt enää sellaisia tehdä, mutta kysynkin: ”Mikä niistä harjoitteista, niitähän oli monia?”

”Tehdään ne kaikki, kun mä en ollut silloin lapsena tunneilla, kun mä olin liian nuori.” Liisa 12v. Ilmoittaa. Tytöt muistivat yllätyksekseni kaikki patsasharjoitteet. Etenkin liikkuvat patsaat, jossa kukin tekee ennalta sovitussa järjestyksessä asennon liittyen toisen asentoon niin, että lopulta muodostuu yksi asentopatsas.

Annoin tässä vaiheessa jo hyvästit liiketeemoille. Halusin kuitenkin sallia tämän heille, koska minua kosketti se, että he muistivat 6-7 vuotiaana tekemiään harjoituksia ja halusivat tehdä niitä vielä teini-iässä. Vaikka omat ennako-oletukseni kuiskivat, että kyseinen lapsellinen harjoite ei kuulunut tutkimukseeni eikä teini-ikäisille, sain yllätystä kuinka edessäni vilahteli kurotus, spiralisoituminen, askellus ja kaikki käymämme liiketeemat. Se halusinko nähdä ne vai olivatko ne siellä, ei välttämättä koskaan selity auki. Mutta katsoessani liikkuvia patsaita, ei kyse enää ollut asennoista vaan tilan, tilanteiden ja tarinoiden luomisesta. Tytöt luopuivat numerojärjestyksestä ja alkoivat liikkumaan toisiaan aistien, reagoiden toistensa liikkeisiin. Katsoja-kokijana istuin paikallani, koin liikkeen kehossani, silti uskaltamatta liikkua. Olin kuin imupaperi, mikä veti tilan muutokset itseensä. Ajankulu katosi ja jossain vaiheessa huomasin, että on aika lopettaa ja aivan kuin tämän tietoisuuden aistimana tanssi lopetti itse itsensä. (4.2.2010.)

Myönnyin tyttöjen pyyntöön. Tunnistan tilanteen merkityksen, intuitiivisesti. Tässä tuntiotteessa salliva asenne tulee mielestäni elävästi esiin. Sallin, kuuntelen, otan riskin. Tytöt ottavat vastuun omasta toiminnastaan, tunnen heidän luottamuksensa läsnäolooni ja siihen, että otan vastuun kokonaistilanteesta. Patsasharjoitus oli tämän kerran jälkeen usein mukana tuntiharjoituksissa ja lopulta jopa esityksessä.

Katsotuksi tuleminen

Esityksen lähestyessä keskityin vahvasti harjoitusten aikana siihen, miten näyttäydymme esityksessä. Tärkeää oli, että meillä olisi mahdollisimman turvallinen tunne niin tanssia yleisön edessä kuin sen jälkeen puhua omista kokemuksistamme. Tulimme yhä tietoisemmiksi siitä, että meitä katsotaan, mikä puolestaan herätti pohdintaa siitä, miten näyttäydymme – ja kenelle. Tästä nousi aihe *katsotuksi tuleminen*. Tutkimme ja tunnustelimme katsotuksi tulemistä aluksi niin, että kukin tanssi yksin ja muut katsoivat. Yksin tanssiminen oli alkanut siitä, kun yhtenä harjoituskertana salin lattiaan oli teipattu pieni alue. Aluksi tehtävänä oli tutkia liikkumista pienessä tilassa, kunnes mukaan tuli painotettu tietoisuus siitä, että oli katsottuna. Painotetulla tietoisuudella tarkoitan sitä, että keskityimme tunnustelemaan, millaisia tuntemuksia heräsi, kun toiset katsoivat, ja miten se vaikutti tanssimiseen. Aino kirjoitti reflektiossaan: ”Varsinkin soolot edistivät ja lisäsivät itsevarmuutta. Oli aina jännittävää tanssia yksin, vaikka katsojina oli vain 4 henkilöä”. Tytöt toivat tuntikeskusteluissa esiin, että toisten katsoessa omaan tanssimiseen keskittyi ihan eri tavoin kuin ryhmässä tanssiessa. Juuri yksin tanssiminen oli heidän mielestään se hetki, jossa etenkin katsotuksi tuleminen nosti tunteen, että oli liikkeillään kertomassa jotain tarinaa. Ymmärrän tämän niin, että toisten katsoessa oman liikkumisen havainnointi syveni. Tällöin liikkeiden merkitykset avautuivat ja moninaistuivat. Harjoitellessamme katsotuksi tulemistä me samalla harjoittelimme katsomien tapaa. Pohdimme, miten oma katse voisi olla tukea antava ja jopa kanssatanssija.

Harjoitin etenkin esityksen harjoitusvaiheessa katsotuksi tulemistä hyvinkin järjestelmällisesti, jos näin voin sanoa. Apukeinoksi otin Eila Goldhahnin Mover-Witnessing-kurssilla (2010) kokemaani lähestymistapaa katsoa toisen liikkumista, jota kutsun tässä nimeltä *todistava katsominen*. Goldhahnin lähestymistapa nousee menetelmästä autenttinen liike, jota voidaan ajatella sekä somaattisena menetelmänä että terapiamuotona. Menetelmässä on useita ulottuvuuksia, mutta itse poimin siitä liikkujan ja katsojan suhdetta ylläpitävän todistavan katsomisen. Autenttisen liikkeen uranuurtaja Janet Adler (2002, 62) ajattelee, että liikkeen

todistaja (katsoja) ei ainoastaan katso tai tarkkaile liikkujaa kohdistamalla fokukseen tai katsettaan yksinomaan liikkuvaan kehoon, vaan todistaja on osallistuja, joka on tietoinen omasta olemuksestaan liikkujan läsnäolossa. Todistaja avautuu hetki hetkeltä oman kokemuksensa moninaisuuteen. Hän lisää, että todistajan kokemus on riippuvainen liikkujan läsnäolosta, ja toisaalta liikkujan kokemus on riippuvainen todistajan läsnäolosta, jolloin ”toinen” ei ainoastaan ole salin sivussa hiljaa istuva todistaja tai liikkuja, vaan tämä ”toinen” on juuri ”tässä” ja havaitsee yhä syvemmin itseään samalla säilyttäen tietoisuuden samassa tilassa olevasta toisesta. (Adler 2002, 43.) Niin kutsuttu todistava katsominen kiinnittyy empaattisen katsomisen tapahtuma, jossa eläytyy toisen liikkeeseen tiedostaen siinä oman olemisensa eroavana toisesta. Vahvistin harjoitetta niin, että opetelimme kertomaan toisillemme, mitä olimme nähneet. Yksinkertaisimmillaan harjoitimme oman näkemän kertomista lauseella: näen käden ojentuvan sivulle, sormien kaartuvan alaspäin ja lantion kallistuvan pois päin. Pyrimme kuvailemaan liikkeitä, joita olimme ehtineet ja kysyneet katseellamme todistamaan. Seuraavaksi kerroimme omaa tulkintaa nähdystä, nousevia tuntemuksia, mielikuvia ja tunteita. Tytöt toivat esiin, kuinka heidän katsoessaan toisen tanssimista jotakin selkeytyi heidän omassa tanssissaan ja ollessaan katsottuna toisen katse selkeytti, sillä aktuaalisella hetkellä, omaa tanssia. Tulimme tietoisemmaksi omasta olemisestamme, liikkeistämme ja etenkin oman ruumiillisuuden merkityksestä liikkeen synnyttäjänä.

Esityksiin päätimme etukäteen soolotanssin ensimmäisen liikkeen, joka sisälsi sen liiketeeman, jonka kukin oli valinnut tukirangaksi, ja näin ratkaisimme katsotuksi tuleminen. Tällä hain turvallista aloitusta yksin tanssimiseen, ja samalla se antoi itselle aikaa astua lavalle ja aloittaa oma tanssi. Aloitimme soolotanssit ensiliikkeen tunnustelulla. Siirillä ensimmäinen liike oli ojentaa käsi tilaan ja kääntää sitä, tehdä spiraalin ensi liikkeitä. Liisa valitsi askelluksen, ja ehdotin, että hän hyppisi alussa. Hän hyppi erilaisia hyppyjä noin minuutin ajan pitkin tilaa. Aino aloitti pään liikkeellä. Hän istui risti-istunnassa, ja Liisan vielä hiljentäessä tanssiaan Aino liikutti hitaasti päätään taipuen eteenpäin, kunnes pää tömähti lattiaan. Hän rakensi kohdan oivallisesti, sillä hän antoi Liisalle aikaa lopettaa ja samalla itselleen aikaa aloittaa oman tanssin. Auralla ei ollut

omaa ensiliikettä, sillä hänen tanssinsa alkoi suhteessa Ainon tanssiin⁶³. Näiden ensiliikkeiden kautta asetimme liikkeemme katsotuksi. Ajattelimme katsotuksi tulemista tietynlaisena itsensä tilaan, niin spatiaaliseen kuin emotionaaliseen tilaan, asettumisena. Tässä tietynlaisen voidaan ajatella tarkoittavan asennetta, jonka avulla tanssija tarjoaa katsottavaksi liikkeen sellaisella tavalla, joka ei määritä katsojan tapaa katsoa. Tarjoamalla liikkeen (itsensä) näkyväksi voi heittäytyä ”kuvaan”, joka muodostuu, kun ulkopuolella oleva katse tekee itsestä näkymän (Sivenius 1997, 54). Tällä tarkoitan, että rakensimme itsellemme mielikuvan, jossa ajattelimme, että liike ja liikkeen katsominen yhdistyvät kutsuen samalla katsojan katseen mukaan.

Esitykseen valmistauduttaessa tiedostin, että toisen näkemisen kokemus pysyy tavoittamattomana, sillä koskaan ei voi tietää, mitä toinen näkee. Tämä ajatus toi meille rohkeutta asettua tanssimaan yleisön eteen. Vapautimme itsemme siitä vastuusta, mitä katsoja katsoo ja näkee. Aura pohtii esiintymisen kohta seuraavasti:

Esitys oli niin intiimi tapahtuma. Yleisö pääsee niin lähelle itseä. Vähän niin kuin olisi alasti. Muttei silleen pahassa mielessä alasti, vaan jotenkin riisuttu, luonnollinen, ilman kikkoja ja kiksejä. Se kaikki liike tuli minusta. Se oli niin mua.

Yleisö vastasi tähän liikkeen tarjontaan seuraavasti:

Nautin tavattomasti siitä tavasta miten te olitte tuolla lavalla, myös silloin kun ette varsinaisesti tehneet mitään.

Tässä tulikin sellainen olo kun olisi ollut tirkistelemässä sitä teidän treenausta, tai jotain semmoista, ei tullut sellainen esitysolo ollenkaan.

Katsojana tuli sellainen olo, että teillä oli hyvä olla siellä. Oli aivan upeeta katsoa teidän liikettä, se ikään kuin kosketti. (Nauhoitettu yleisökeskustelu 2011.)

63 Tytöt tanssivat esityksessä soolo-duetto-soolo-yhteistanssin. Tämä nousi itse asiassa käytännön syistä, sillä Aura joutui sairastumisen vuoksi olemaan paljon poissa esitysharjoituksista juuri sillä hetkellä, kun esityksen kaari valmistui. Siirtyessämme mustaan tilaan (black boxiin) pyysin tyttöjä tunnustelemaan tilaa soolojen kautta ja tunnustelemaan sooloja tilan kautta. Aura oli vielä puolikuntoinen, ja pyysin Ainoa tanssimaan hänen kanssaan, jotta Aura jaksaisi. Katsoessani heidän herkkää, aistillista, yllättävää ja ennakoimatonta yhteistanssiaan en halunnut enää luopua heidän yhteisestä tanssistaan. Kysyin heidän mielipidettään, ja molemmat pitivät ajatuksesta.

Tanssimisemme, joka syntyi ilman tavoitetta tulla jonkin näköiseksi, paljasti oivallettavaksi omassa voimassaan olevaa, oman ruumiin piirtämää, hetkittäistä ja katoavaa. Kukin hetki tanssissamme oli uutta rakentavaa, uuden tulemisen tilassa olemista. Harjoitellessamme katsotuksi tulemista oivalsin yksinkertaisen asian, joka minulle nousi merkittäväksi: kunkin liike oli oman ruumiin tarjoama ja esille tuoma, eikä kukaan muu voinut olla siinä samassa kohdassa samaan aikaan. Ymmärsin ilmenemisen ainutkertaisuuden, liikkeen kertaluontoisuuden, yksittäisyyden ja kohtaamisen. Ymmärsin, että kykymme liikkua ja paikallistua mahdollistaa ruumiillisen kohtaamisen, jossa jaettavaksi avautuu näkyvän ja näkevän, katsomisen, kielen, puheen, eleiden ja ilmaisun maailma. Hengähdän ja totean, että kauneinta esityksessämme oli, että me – esiintyjä ja katsoja (oppilas ja opettaja) – kohtasimme yhteisessä tulemisen tilassa ja ajassa, kohdassa, jonka koimme samanaikaisesti sekä sisäisenä kokemuksena että ulkoisena havaintona ja ilmaisuna (Laine 1997, 93).

Esitys Ruotuun taipumaton

Ovet avautuvat. Musiikki soi ja esiintyjät ovat jo vauhdissa. He leikkivät hippaa juosten, hyppelhtien, kirmaillen.

Yksi seisoo tuolilla ja kirjoittaa seinään.

Musiikki loppuu.

Tanssijat lopettavat leikkimisen, pysähtyvät, seisahtuvat ja lukevat seinään kirjoitettua.

”Onko tässä kaikki?” kysyy kirjoittaja. Pään heilahduksia ei-eleenä.

Valotilanne vaihtuu.

Tanssijat asettuvat jonoon, kuten koulussa, ala-asteella, välitunnin loppuessa.

He aloittavat kävelyn, kohti salin ovea, oven luona he kääntyvät täyskäännöksen

ja jatkavat kävelyä vastakkaiseen nurkkaan, hiljaisuudessa, yhdessä.

Vasen alanurkka, oikea ylänurkka,

vasenta reunaa pitkin,

oikea etunurkka ja

oikeaa reunaa pitkin, jälleen oikeaan nurkkaan... kolme kertaa.

He irrottautuvat kävelystä kukin vuorollaan ja ottavat lattialta liidun.

Aloittavat seinään kirjoittamisen.

Samanaikaisesti yksittäisiä liikkeitä, venyttelyjä, pohdintoja.

Yksi kirjoittaa päätyseinään sanoja, kuten keskittymisvaikeus, levottomuus, ja vaikeus istua hiljaa paikallaan. Hän tekee eleitä: kiemurtelua, vääntelyä, kehon asentojen vaihtamista, kieli liikkuu suussa ja kömpelö nyrkkiote liidusta. Muut pyrähtelevät, taipuilevat, kiertyvät ja kurottelevat.

Hitaasti, nopeasti, terävästi, pehmeästi.

Musiikki hiipuu ja valotilanne vaihtuu.

Yksi istuu tuolilla ja muut seisovat parittain toisiaan vastakkain.

He seisovat paikallaan ja katsovat toisiinsa. Säpsähtävät!

Liike jatkuu hetken, siitä ehtii muodostua yhteinen tanssi. He pysähtyvät ja odottavat, ehkä seuraavaa säpsähdystä.

Siiri erkanelee ryhmästä, kävelee yleisöä kohden, ja seisauttaa yleisön eteen. Muut istuvat oikeaan nurkkaan katsojiksi.

Hän ojentaa kätensä yleisöä kohden ja vie sen sivulle ja siitä taakse.

Hän ojentaa kiertyvän spiraaliliikkeen näkyväksi. Musiikki liittyy hänen liikkeeseen ja hän heittäytyy tanssiin.

Musiikki loppuu ja

hän hengähtää vielä muutaman liikkeen ja pysähtyy.

Liisa nousee ylös ja hypähtelee lavalle. Hän hyppii ja jatkaa hyppimistään.

Kuuluu töminää. Erilaisia rytmejä.

Hän lähestyy muita tanssijoita, yleisöä, kääntyilee ja pyörii ympäri tilaa.

Sitten hän pysähtyy ja ojentaa kätensä osoittaen sormellaan kohti ylävaloja.

Musiikki alkaa.

Hän kurottaa eri suuntiin ja tanssii eri tasoissa. Tanssin rytmiin tulee muutos, johon esiintyjät liittyvät. He säpsähtelevät ja vaihtavat paikkaa.

Anita korjaa Auran hiussykeröä.

Liisa jatkaa tanssia kurotellen, venytellen, tunnustellen, kokeillen eri tiloja omassa kehossaan. Hänen tanssinsa loppuu ja hiljaisuus.

Liisa odottaa.

Aino liikauttaa päätään, risti-istunnassa, lähes huomaamatta kuin antaen yleisölle aikaa siirtää katseensa kohdetta.

Hän tiedostaa hetken, jolloin yleisö on valmis ja antaa päänsä liukua eteen ja alas. Kuuluu kuinka hänen päänsä osuu lattiaan.

Aino ojentuu ja koukistuu, jäsentää itseään tilaa, liikkuen pois nurkasta kohti keskustaa. Hän muovaa tilaa liikkeillään, aistien, tarkasti, jäsentäen ja rytmittäen omaa liikkumistaan. Hän tanssii hetken ja katsahtaa Auraan, joka liikahtaa, vastaa liikkeellä.

He tanssivat hetken yhdessä ja Aino antaa tilaa Auralle siirtymällä hiukan sivuun istumaan. Aura tanssii hetken ja kutsuu jälleen Ainon mukaansa ja näin he tanssivat yhdessä kietoen ajan ja paikan itseensä ja toisiinsa, täydentäen toinen toisen tanssia, yhdessä.

Tanssi täydentyy ja sitten hiipuu pois.

He jäävät lavalle makaamaan ja katsovat meitä.

Kunnes Liisa tekee asennon, johon Siiri vastaa omallaan, johon Anita liittyy ja sen jälkeen Aino ja Aura. Syntyy asentoja, yhtäaikainen liikkeelle lähtö, muodostuu piiri. Liike jatkuu, asento ja asento ja... Anita jää lavalle, tekee asennon, katsoo tyttöjä, odottaa.

He heiluttavat päätään ei-eleellä, ei siis kelpaa.

Hän jatkaa asentojen lahjoittamista tilaan, kunnes tytöt ilmoittavat, että nyt on hyvä aloittaa. Anita leikkii liikkeillä, tunnustelee. Muut yhtyvät tanssiin, itselle, toiselle, yleisölle ja maailmalle.

Lavalle syntyy yhteinen liikkuva ja muuntuva patsas.

Anita siirtyy syrjään ja kirjoittaa seinään. Valot himmenevät, musiikki hiljenee ja tanssi hiipuu. Olemme hetken pimeydessä, kunnes...

Seuraavat sivut valtaavat valokuvat, jotka toivottavasti yhdistyvät tämän osan kerrontaan ja samalla luovat jotain uutta tarinaa katsojalleen. Sen jälkeen siirryn pohtimaan omaa matkaani opettamisen oppimisessa (osa kolme).

tanssi?

Siinä vasta kysymys.

Eiköhän tästä
jotain synny.

























































































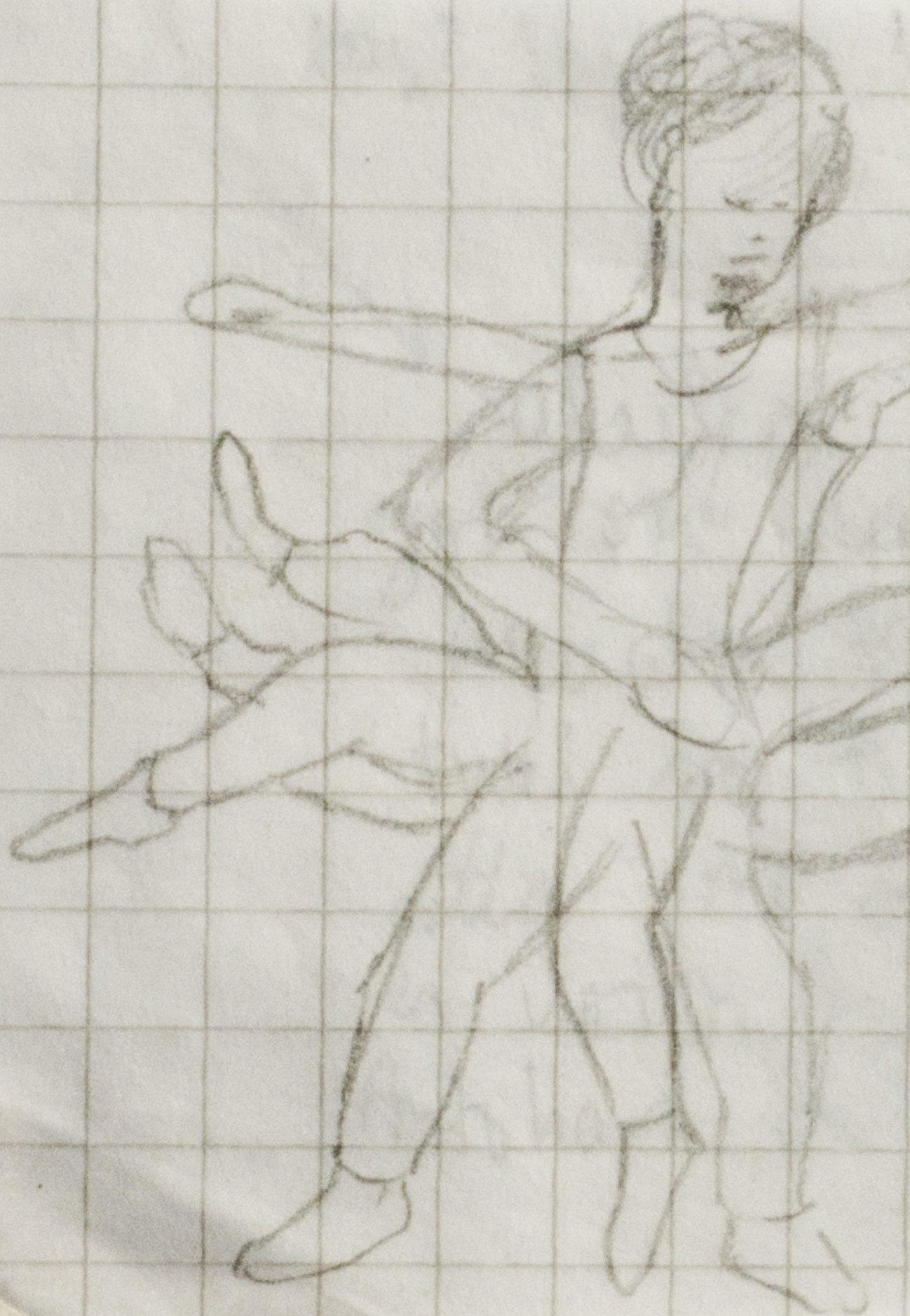















Olla

tilassa.

joka

puolella.











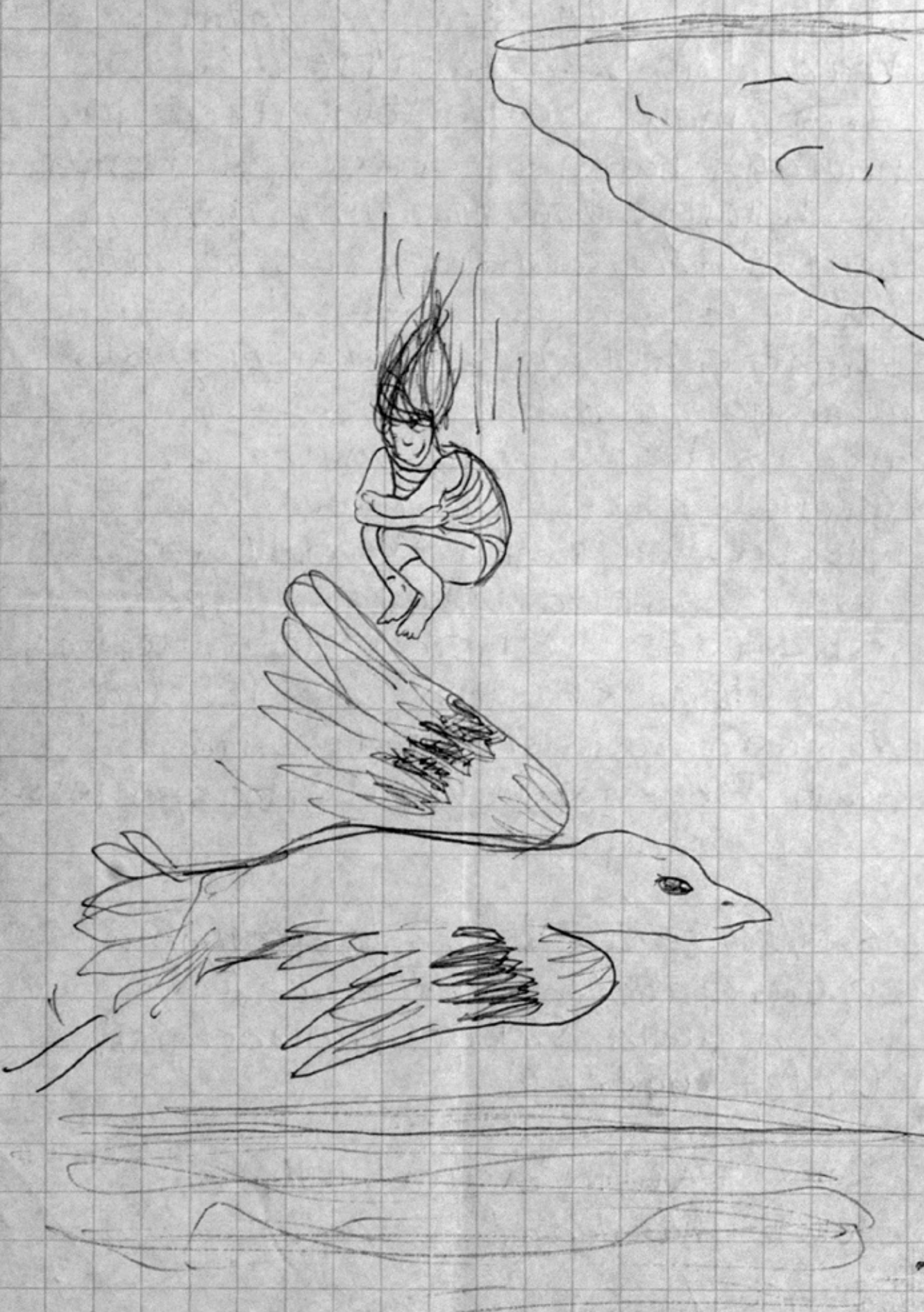




























HEIKKO
TARUN
HEIKKO
KURVA
HEIKKO
HEIKKO
HEIKKO





















OSA III

Pohdintaa opettamisen oppimisesta

Tässä osassa avaan ja pohdin työskentelystämme noussutta tanssin opettamista ja pedagogista asennetta. Tässä tutkimuksessa olen kysynyt: millaisia pedagogisia keinoja ja lähestymistapoja herää, kun tanssin opettaminen perustuu primitiivireflekseistä poimittuihin liiketeemoihin ja työskentely on improvisaatioon perustuva?

Esitysharjoitusvaiheessa huomioin, että liiketeemojen merkitys sellaisenaan himmeni ja ne muuntuivat improvisaatiotanssimme tukirangaksi, työkaluiksi ja liikkeellisiksi aihioiksi. Jouduin jälleen luopumaan omista oletuksistani ja nyt suhteestani liiketeemoihin. Olin jo hyväksynyt sen, että työskentelystämme nousi jotain muuta kuin olin alkuun odottanut. Tällaisia ennakko-oletuksia oli esimerkiksi se, että olisin liiketeemojen tarjoamista aiheista rakentanut sellaisia käytännöllisiä menetelmiä, joita kohtasin esimerkiksi opiskellessani BMC-menetelmää. Lopulta havaitsin, että liiketeemojen tutkiminen ja tunnustelu oli tarjonnut moninaista sisältöä tanssin opetukseen, mikä puolestaan suuntasi opetuksen muotoa. Liiketeemat ja improvisatorinen ote työskentelymuotoina vaativat pedagogisia otteita, periaatteita ja lähestymistapoja tullakseen välite tyiksi niin opettamisen käytänteenä kuin tutkimuksena. Tästä syystä lopulta ryhdyin tarkastelemaan omaa pedagogista asennettani.

Matkan aikana olen pohtinut, mitä ja miten opettaa. Mitä opettamisen tavoistani on jäänyt jäljelle ja mitä uutta tullut tilalle? Työskentelystämme nousseet hetket ja tilanteet ovat tarjonneet sellaista peilauspintaa, jota vasten voin nyt tarkastella omia uskomuksiani, omia toimintatapojani ja opettamistani. Tässä kolmannessa osassa tartun aiheisiin, jotka oleilivat työskentelyssämme ja samalla mahdollistivat sen. Tartun aiheisiin, joiden avulla olen kyennyt tarkastelemaan omia opettamisen toimintatapoja. Olen lopulta liikkeellisessä matkassani saapu-

nut kohtaan, jossa voin pohtia aiheita ja kiehkuroita, joita omaan pedagogiseen asenteeseeni ja otteeseeni on tarttunut. Tuon esiin aiheita, jotka olen kokenut tärkeiksi oman opettajuuteni ja opettamiseen liittyvien taitojen ja ymmärrykseni syventämisessä. Pohdin sitä, miten kohtaan uusia tilanteita ja millaiset tekijät vaikuttavat käyttäytymiseeni ja tapoihini. Enkä voi olla tarttumatta siihen, kuinka moninainen, puutteellinen, virheisiin taipuvainen ja silti myös toimiva opetus-tilanne voi olla. Pohdin yhä uudelleen sitä, millaisia odotuksia ja toivomuksia tunnille tuon mukanani. Miten tuntemukseni ja ajatukseni vaikuttavat tuntitilanteiden syntymiseen? Millaisista aiheista ja tekijöistä voi rakentua sellainen opettajan ja oppilaiden välinen kohtaaminen, jossa aiheet ja ideat nousevat ja joka mahdollistaa oppimisen?

Tarkastelen aiheita, jotka minua lopulta kiinnostivat ja kutsuivat. Pohdin oppimista, kohtaamista ja havainnointia. Pohdin omia toimintamallejani ja tapojani. Tarkastelen niitä erinäisten teemojen kautta ja avulla. Näitä teemoja ovat katsomisen tavat, joita tarkastelen niin oman katseeni kuin minuun kohdistuvan katseen kautta. Tarkastelen häpeää sekä oman ruumiinkuvani hyväksymisen ja hylkäämisen pintoja. Kirjoitan myös halusta ja pohdin puheen merkitystä opettamisen eleenä. Kirjoitan oivalluksista, löydöistä ja oppimisesta, jotka ovat nousseet omista opettamisen kokemuksista, joita olen reflektoinut suhteessa työtöiltä tulleeseen palautteeseen. Kirjoitan opettamisen oppimisesta. Tämän kolmannen osan aiheet nojaavat seuraaviin tutkimuskysymyksiini: Millaisia opettamisen menetelmiä tai millaista opettamista ja oppimista liiketeematyöskentelymme sisälsi? Mitä opin tästä opettamisen, oppimisen ja tutkimisen prosessista tutkimuksen asettamissa eri rooleissa: opettajana, taiteilijana ja tutkijana?

Tytöt kirjoittivat ja puhuivat palautteissaan enimmäkseen tai oikeastaan ainoastaan vain hyvistä kokemuksista, mikä näyttää työskentelyn ongelmattomana ja helppona heidän osaltaan. Kun sain heiltä palautteet, jäin pohtimaan, miksi he suurimmaksi osaksi toivat esiin miellyttävät ja positiiviset kokemukset. Ainoastaan esitysharjoitusten ajasta he kirjoittivat siitä, kuinka toistaminen oli raskasta ja esitysjärjestyksen ja aiheiden etsintä ja jatkuvat muutokset haastoivat omaa jaksamista. Uskon, että heidän hyvien hetkiensä painottaminen reflektiossa liittyy siihen, että pyrin reagoimaan heti niihin hetkiin, jolloin koin vastustusta tai turhautumista. Minulle tärkeintä oli, että tuntien toiminta- ja työskentelytavat rakentuivat työistä lähteviksi. Siiri toteaaakin kirjoituksessaan: ”Me teemme niin kuin haluamme, emmekä niin kuin meiltä halutaan. Ja jos jokin ei onnistunut tunnilla, niin sitten se joko jätettiin kokonaan pois tai muutettiin meidän mieleiseksi.” Tämä voidaan katsoa löyhäksi ja miellyttämisen haluiseksi opettamiseksi,

mutta itse en koe sitä sellaiseksi, sillä tärkeintä työskentelyssämme oli, että meillä ei ollut tiettyä tavoitetta. Me ennemminkin loimme yhteisen oppimisen ja kasvamisen tilan, jossa pystyimme venyttämään oppilaan ja opettajan rooleja sekä omia tanssiin ja liikkumiseen liittyviä esioletuksia ja odotuksia. Siksi olen päätenyt tarkastelemaan tässä osassa enemmänkin yhteistä prosessiamme kuin siinä olleita kriittisiä hetkiä, selventääkseni opetuksen keskeisiä periaatteita. Työskentelytapamme mahdollisti avoimen ja sallivan työskentelyn, kohtaamisen tilan, omista ennako-oletuksista ja odotuksista vapaan uudenlaisen pedagogisen asenteen heräämisen.

11. Kohtaaminen

Kohtaaminen on ollut toimintamme ydin. Me tulimme tunneille ja kohtasimme, kukin tuoden mukanaan senhetkisyiden, kokemuksiemme, tuntemuksiemme ja tunteinemme. Tämä kaikki vaikutti siihen, miten olimme kussakin hetkessä, kohdassa ja kohtaamisessa. Olen oppinut, että kohtaaminen on jotain sellaista, joka elää sattumissa, hetkissä, ja jota ei voi kantaa mukanaan. Se herää kurottaessa itsestään hiukan loitommalle. Se herää yhdessä olemisessa. Hannula (2001, 86) kirjoittaa yhdessäolon ja kohtaamisen kohdasta nimeten sen kolmanneksi tilaksi. Kolmas tila syntyy suhteesta, kahden henkilön, henkilöiden, asioiden kohtaamisessa. Sitä tilaa ei voi omistaa, vain jakaa, olla osallisena. ”Pääset lähelle, mutta et koskaan perille”, kuten Hannula kiteyttää. (Ibid.) Kolmas tila rohkaisee ajattelemaan eri lailla. Se ei koskaan voi eikä saa olla jotakin valmista ja pysyvää. Se on muutosta, muutoksessa, joka syntyy, kehittyy, kuolee ja herää jälleen eloon. Kolmas tila häytyttelee olemusta ja paikantumista, se täytyy uskaltaa kuvitella. Se on kohta, jossa tuntematon yhdistyy tunnettuun. (Hannula 2001, 88–89.) Se on alati matkalla. Tärkeintä on irtaantua ennakkoluuloista ja johdonmukaisesta tavoitteellisuudesta ja heittäytyä pyörteeseen, jossa yhdessä ollen tulee rakentaneeksi mielikuvituksellista todellisuutta, jossa elää hyväksyminen ja kunnioitus (Hannula 2001, 17–27).

Tässä tutkimuksessa olen kohdannut itseni, toisia ja toiseutta itsessäni. Kohtaamisesta on tullut opettamiseni ydin, sillä kehkeytyvässä kolmannessa tilassa syntyvät niin teemat ja aiheet kuin tavat ja toiminnat. Niitä ei ole etukäteen asetettu. Vaikka meillä olikin liiketeemat aihioina, niin toiminta ja työskentelytavat nousivat kullakin kertaa kohtaamisesta. Meillä oli rutiineja, kuten tunnin järjestys, mutta niiden sisällä tapahtuva kehkeytyi. Opin liiketeematyöskentelystä sen, että on annettava tilaa, happea, ilmaa, välissämme kehkeytyvälle. Tänäpäin nykypäin, tiedostan kohtaamisen merkityksen. Kohtaaminen on aktiivis-passiivista: astun saliin ja tunnustelen minun ja oppilaiden väliin syntyvää tilaa. Skannaan, luen itseäni ja muita. Miltä minusta tuntuu, miten tämä tuntemus lukee toiseu-

den. Tartun hetkeen, tilaisuuteen. Seuraan syntyvää liikettä. Havainnoin itseäni ja heitä. Odotan. Odotan aavistusta siitä, mitä seuraavaksi ja sitten. Etsin aihetta, teemaa, heistä ja meistä, kuten olen kirjoittanut yhdessä Eeva Anttilan, Teija Löytösen ja Hanna Guttormin kanssa pohtiessamme kohtaamisen, yhdessä kirjoittamisen ja tutkimisen yhteyksiä:

Aihepiiri, elämisen piiri piirtyy kohtaamisen hetkissä. Mennyt elämä välähtelee kuvina esiin ja tuottaa nyt-hetkeen ilmauksen, merkityksen aihion, pienimmän mahdollisen jaettavan. Sallimme ilmausten ilmaantua. Ilmaantuminen laittaa ne lentoon, liikkeeseen, näkyviin ohikiitävässä hetkessä. Ilmavat aihiot muodostavat tutkimuksemme aihepiiriin, ne kiinnittyvät toisiinsa kuin atomit ja muuttavat muotoaan kuin lintuparvet taivaalla. Kuitenkin näemme, tunnemme, tiedämme, että jotain on ilmassa, kehkeytymässä. Jotain jonka tunnistamme koetuksi joskus jossain, joksikin jolla on merkitystä, joksikin joka on kyllin painavaa keveydessään tullakseen kerrotuksi, tullakseen osaksi aihepiiriä. (Guttorm et al. 2015.)

Mitä teen, kun astun saliin ja kohtaan toisen, tilan, liiketeemat, arkielämän henkäykset? Mitä teen, kun suljemme oven ja astumme muuntuvaan improvisaation maailmaan? Kohdatessamme, oven sulkeuduttua, mikään ei ole enää niin kuin se hetki sitten oli. Kohdatessamme me keskeytämme, häiritsemme, ravistelemme toinen toistemme olemuksia ja olemisia (kesken kaiken), sillä me vaikutamme toinen toisiimme ja vaikutamme toinen toisistamme. Taiteen, poliittisen teorian ja kulttuurin tutkija Brian Massumi toteaa filosofi Mary Zournazin (2002, 212, 217) haastattelussa, että vaikuttaminen on ruumiillista ajattelua – tietoisesti, mutta epämääräisesti, siinä mielessä, että se ei ole vielä ajateltua. Se on ajatuksen liikettä tai ajattelevaa liikettä. Kun vaikutamme, avaudumme itse vaikutetuiksi. Tässä vaikuttamisen kohdassa tapahtuu hentoinen, pieni muutos, kynnyksen yli astuminen, joka kuitenkin saattaa meidät erilaiseen olemiseen kuin hetki aikaisemmin.

Astun saliin, tuon mukanaani sen hetkiset tavat ja tottumukset. Minulla on idea ja tehtävä. Seuraan improvisaation jalanjälkiä, ja seuraava askeleeni on aina suhteessa edelliseen. Ehdotan, odotan, tarkkailen, kunnes seuraava tehtävä nousee. Rakennan kaiken uskomusteni ja näkemysteni varaan ja pyrin venyttämään niitä äärimmilleen, jotta niiden reunat hälvenisivät ja annetuissa tehtävissä kaikuisi oppilaista noussutta. Vaikutun näkemästäni, se ravistelee, herättelee, kuljettaa

minua jatkuvasti ei-tietämisen äärelle. Mitä nyt? Entä nyt? Kohtaamisen tila ei ole selkeä, seesteinen vaan sotkuinen, monimutkainen ja jopa kaoottinen, sillä ”toisen läheisyydessä, joka on tuntematon, avautuu myös tuntematonta itsessä”. (Heimonen et al. 2015, 41–42.) Aikuiskasvatuksen, pedagogiikan ja tanssin tutkija Eeva Anttila (2011, 171) kirjoittaa: ”Kohtaaminen tuo toisen kokemuksen osaksi itseämme. Voimme vastata siihen ja vaikuttua siitä.” Filosofin Martin Buberin ajatuksia seuratakseni kohtaamisessa, jossa mahdollistuu Minä–Sinä-suhde, tulevat ihmiset osaksi toistensa elämää. Tällaisessa kohtaamisessa ihmisten väliin syntyvä suhde vaatii niin läsnäoloa kuin vetäytymistä. (Anttila 2011, 168; Kauppila 2012, 94–95, 101.) Tällöin kohtaaminen on jotain sellaista, jossa olemme kokonaisvaltaisesti läsnä toinen toisiimme kääntyneinä, mutta tiedostaen omat lähtöpisteemme, itsemme ja ruumiinrajamme, jolloin väliimme muotoutuva kohtaamisen tila on yhtä mahdollinen minulle kuin sinulle. (Kauppila 2012, 94–95, 101; ks. myös Anttila 2003; 2011.)

Liiketeematyöskentelyssä meillä oli tehtävänä tutkia ja tunnustella liiketeemoista nousevaa liikekudelmaa ja omia tuntemuksia. Tavallaan tämän tehtävän myötä jouduimme myös rakentamaan jotain kuvitteellista ja tulkittua. Liikkuessamme ja tanssiessamme me samanaikaisesti poimimme ympäriltä ja itsestämme tulevia impulsseja, joita hylkäsimme ja hyväksyimme. Teimme valintoja. Olimme yhdessä ja erikseen. Kuvailen toimintaamme rikkoutuvilla jäälautoilla olemiseksi. Välillä me sattumanvaraisten ja intuitiivisten valintojen seurauksena päädyimme samalle lautalle, kunnes taas seuraava liike ja päätös erkaannuttivat meidät eri lautoille. Näiden yhdistymisten ja loitontumisten väliin rakentui sidos. Jatkuva, elastinen, toista ”lukeva” sidos, joka yhdistää erilliset tapahtumat yhteiseksi rihmastoksi. Tuolloin tanssin hetkessä, jossa olimme ja olimme olleet, hämmennys ja yllätyksellisyys esittäytyivät kudelmanä, jossa liikkeemme punoutuivat yhteen muodostaen yhteisen maaperän, joka ei ollut kenenkään yksin luoma, vaan yhteinen tulemisen tila. (Rouhiainen 2002, 45.) Jaoimme liiketeemoista syntyvää. Yksin tehty liike (säpsähdys, kurotus, askellus...) tuli jaetuksi yhteisessä kokemuksessa. Liikkuessamme kohtasimme tuttua ja tuntematonta. Opimme tunnistamaan liikkeellisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Pyrimme kohti yhteisesti jaettua tanssin hetkeä, jossa yhdessä saimme tarkastella tapahtuvaa tanssia ja siitä nousevia merkityksiä. Kohtaamisemme ei suinkaan aina ollut harmonista yhdessä kulkemista, vaan myös säröilevää ja töksähtelevää, jossa jatkuvasti venytimme niitä rajoja ja jossa kunnioitus, salliminen ja hyväksyminen oleivat. Kun ajattelen omaa oppimistani tässä tutkimuksessa, voin sanoa, että oman oppimiseni ytimenä on ollut jatkuva rajojen venyttäminen, etenkin omien

tanssiin ja tanssin opettamiseen liittyvien uskomusten ja opettamisessa läsnä olevien toimintatapojen suhteen.

Kohtaaminen mahdollistuu ja täydentyy, kun se perustuu dialogiin. Merleau-Pontyn (1962/2007, 413; ks. myös Rouhiainen 2002, 44) ajatusten pohjalta: dialogin kokemuksessa ajatuksemme punoutuvat yhteen muodostaen yksittäisen kudoksen, jossa sanamme nousevat yhteisestä toiminnasta, jonka aiheuttaja tai luoja kumpikaan meistä ei ole. Hänen mukaansa se on yhteinen tulemisen tila, jossa olemme yhteistoimijoina vastavuoroisuudessa. Siinä vapaudun itsestäni, sillä toisen ajatukset eivät todellakaan ole minun tekemiäni eivätkä minun asettamiani, vaikka tartun niihin, jopa ennakoiden, juuri sillä hetkellä, kun ne tulevat olemassa oleviksi. Tässä dialogisessa kohtaamisessa toisen vastalauseet, toisin tekemiset, tuovat esiin ajatuksia ja toimintaa, joita en uskonut omaavani. Joten samanaikaisesti kun lainaan hänelle ajatuksiani, toimintaani, hän vastaa laittaen minut myös ajattelemaan, toimimaan. Rouhiainen (2002, 44) tuo esiin, että dialogissa olemisessa avautuu mahdollisuus oppia toisiltamme ja itsestämme, kun välillämme olevat erot punoutuvat yhteen. Olemme yhteisessä kohtaamisessa, jossa syntyneitä sidosta kumpikaan ei määrää, yksin rakenna eikä luo. Anttilan (2011, 168) mukaan dialogisuus on kohtaamista, jossa oleilee ja elää kuunteleminen, vastaaminen, vastavuoroisuus ja vaikuttaminen. Freire (2005, 100) toteaa, että dialogia ei ole ilman toivoa, sillä ”toivo kasvaa ihmisen vaillinaisuudesta, jonka vuoksi hän suuntautuu maailmaan jatkuvasti uutta etsien – pohjimmiltaan aina yhdessä toisten kanssa”. Eikä aitoa dialogia ole ilman kriittistä ajattelua. Ajattelua, joka ymmärtää todellisuuden prosessina, jatkuvana tulemisen tilana ja muutoksena. Se on ”kylpemistä” ajallisuuden vakinaisuudessa, jatkuvasti kiinni nykyhetkessä ja toiminnassa, pelkäämättä siihen liittyviä riskejä. (Freire 2005, 101; 2009, 95.) Freireä (2005, 101–102) lainatakseni:

Vain dialogi, joka edellyttää kriittistä ajattelua, voi synnyttää kriittistä ajattelua. Ilman dialogia ei ole kommunikaatiota, eikä ilman kommunikaatiota voi olla aitoa kasvatusta. Aito kasvatusta kykenee ylittämään opettajan ja oppilaan välisen vastakkain asettelun, koska siinä molemmat suuntaavat ymmärryksensä samaan kohteeseen, joka luo yhteyden heidän välilleen.

Tästä Freiren ajatuksesta poimin ymmärryksen suuntaamisen samaan kohteeseen ja etenkin sen, miten tämä yhteinen kohde tai kohta luo yhteyden välillemme. Alussa meillä tämä yhteinen kohde oli liiketeemat, mutta ne eivät lopulta olleet

yhteinen kohtamme, vaan sitä oli improvisaatiotanssissa syntyvä yllätyksellisyys, avautuva ruumiillinen ymmärrys omasta potentiaalista. Me innostuimme syntyvästä liikkeestä ja tanssiessa tapahtuvista kohtaamisista. Me emme pyrkineet ymmärtämään sitä, miten tanssimme, vaan sitä, että tanssimme. Tästä syntyi minulle unelma oppia opettamaan ilman etukäteen asetettuja tavoitteita ja suuntia, kohtaamisen tilassa, niin, että se ei olisi vain sanahelinää vaan täyttä kohtaamista ja aitoa ei-tietämistä. Me liiketeematyöskentelyssä astuimme saliin, tanssimaan ja leikittelemään mielikuvilla. Leikimme, tunnustelimme, nauroimme ja vakavoiduimme. Otimme riskin ja heittäydymme hetkeen. Kutsuimme ei-tietämisen, ”hukassa olon”, ihmettelyn ja hämmennyksen osaksi omaa työskentelyä. Hyväksyimme ja kunnioitimme toisiamme, liikkumistamme, työskentelyämme. Tärkeää oli asettua tilaan avoimena ja leikkimielisenä, kohtaamista jatkuvasti rakentaen. Ei ollut mitään valmista, vaan meidän tuli uuttaa aiheet ja ideat liiketeemoista, joihin suhteemme muuttui hetki hetkeltä. Ei ollut mitään annettua, vaan me rakensimme aina uudestaan. Aura pohtii eri päivien esityksiä:

Tänään oli hyvä päivä. Jo Teakille tullessa oli tosi raikas olo. Tänään menee hyvin. Sen tunti. Torstaina väsytti. Ei mennyt niin hyvin. Sen aistii. Sen tietää. Onko se asenne? Voi olla. Kun väsyttää motivaatio ei ole huipussaan. Silti. Tänään oli hyvä olo. Ennen ja varsinkin sen jälkeen. Iloitaan siitä.

Auran pohdinnassa tulee esiin, kuinka me yhdessä työskennellessämme jaoimme erilaiset olotilamme. Me aistimme toisistamme sen hetkistä olotilaa, jolloin jonkun väsymyksestä tuli myös yhteistä. Tärkeintä on antaa asioiden tapahtua ja antaa sitten niiden hiipua pois, minkä jälkeen voi hiljalleen havainnoida jälkiä, joita meihin kohtaamisen kokemuksessa piiryy. Olen ymmärtänyt, että tilanteiden ohikulkemisen hyväksyminen, jatkuva uuden tulemisen vastaanottaminen ovat yhteisen olemisen ja kohtaamisen perusedellytyksiä. Improvisoidessa on rakennettava sellainen ilmapiiri, että lipsahdukset, kompastukset, kaatumiset ja nukahtamiset ovat luonnollinen osa yhdessä olemista ja yhteistä tanssimista. Esityksen jälkeisissä keskusteluissa esiin tuli, kuinka tanssimme oli hetkessä rakentuvaa ja siihen mahtuivat kaatumiset ja kompastukset, kuten Aura yhdessä esityksessä kompastui patteriin ja törmäsi seinään. Esityksen jälkeisessä yleisökeskustelussa hän puhui hämmennyksestään, jota törmääminen tuotti, avoimesti ja vapaasti. Hän ymmärsi vasta jälkeinpäin tanssiessaan, että oli itse ollut patteriin törmääjä ja siitä nousevan metelin aiheuttaja. Tämä kuvaa mi-

nusta syvää ja luottamuksellista heittäytymistä omaan tanssiin ja ennen kaikkea luottamusta siihen tilaan, jota me yhdessä yleisön kanssa muodostimme. Hän myös kirjoitti reflektiossaan: ”Mitään ei tarvitse hävetä, ja mokille voi nauraa jälkeensä.” Tällaista ilmapiiriä ei opettaja voi yksinään rakentaa, vaan sen tulee syntyä kohtaamisessa. Pedagogiikka on kasvatusta, tai haluan ajatella, että se on yhdessä kasvamista, kohti tuntematonta, uutta ja vierasta.

Kohtaaminen ja väärinymmärrys

Hannulalle (2001, 59) väärinymmärrys on lähtökohtana ihmisten väliselle kohtaamiselle, sillä vain ajatus, ettemme koskaan voi täysin ymmärtää toista, säilyttää tilan ja ajan kohtaamiselle. Hänen mielestään pyrkimys toisen ymmärtämiseen on hallintaa, joka lähtee ajamaan tiettyä tavoitetta, jossa osapuolet ymmärtäisivät toisensa. Mutta tämä on aina toista suosivaa ja toista sorsivaa, koska ymmärtäminen ei koskaan voi olla neutraalia. Väärinymmärtäminen ei suinkaan ole ymmärtämisen vastakohta vaan se on aina siinä alati läsnä. (Ibid.) Hannula (ibid.) kirjoittaa:

Väärinymmärtäminen on totinen lähtökohta. – – alkupamaus, luonnon-tila, johon ei ole aikomus pyrkiä takaisin, mutta tilanne, jossa pitäisi pyrkiä katsomaan ja kehittämään tapoja, miten tulla toimeen jatkuvan moninaisuuden ja epävarmuuden kanssa.

Katson, että omassa oppimatkassani tämä väärinymmärtäminen tarkoittaa eräänlaista hallitsemattomuutta, sitä, että en enää pyrkinyt hallitsemaan tapahtumia enkä ymmärtämään niitä. Opettelin tulemaan toimeen jatkuvan moninaisuuden ja epävarmuuden kanssa, mikä johti luopumiseen ja tekemättä jättämiseen osaltani. Väärinymmärtäminen on sitä, että hyväksyy ja antaa olla. Tämä ei suinkaan ollut alistuvaa passiivisuutta, vaan aktiivista osallistumista (Hannula 2001, 58–59), sillä kun lopulta kykenin katsomaan, näkemään, havainnoimaan, kykenin myös kommunikoidaan ja selvittämään, millaisia haluja, toiveita ja pelkoja minussa kohdatessamme heräsi. Tärkeää oli tiedostaa, että lähtökohdat, taustat, tarpeet, halut ja pelot olivat eroavia ja eriäviä. Tätä eriävää vasten pystyin reflektoidaan omia tapojani ja ennako-odotuksia. Tavallaan väärinymmärrys on parhaimmillaan sitä, että voi vastaanottaa kohtaamisen moninaisuuden, jonka kautta kurotella omien tapojen ja uskomusten tuolle puolen.

Opettaja ja oppilas

Pohdimme useaan otteeseen sitä, millainen opettaja–oppilas-suhde tunneilla oli. Esityksen yhdessä kohtauksessa haastoimme tämän suhteen. Tarjosin ennen sooloani tytöille liikkeitä, joihin he vastasivat pään pudistuksella, jonka tulkitsein kieltäväksi eleeksi. Ensimmäisellä kerralla kun tämä tapahtui, yllätyin. Sain palautteen, joka yllätti ja samalla haastoi minut jäsentämään omaa toimintaani. Myöhemmin tilanne oli jo harjoiteltu, sillä halusimme toistaa kyseistä hetkeä ja katsoa, mitä siitä syntyy, etenkin kun tyttöjen pudistaessa päätään yleisö usein naurahti. Miksi? Tyttöjen pään pudistus oli eleenä kieltävä, niin kuin olemme sen elekielessämme oppineet, mutta itse liikkeenä pään pudistus oli vain liike, jonka avulla leikimme leikkiämme. Katson, että kyseiseen kohtaukseen liittyi leikki vallasta. Kuinka pitkälle voimme venyttää toistemme kunnioitusta, kuinka kauan joudun tekemään asentoja, ennen kuin ne hyväksytään? Miten käy opettajan asemalle, mihin astuu oppilas? Kysyimme: kuinka kauan, kuinka pitkään ja kuinka pitkälle voimme mennä?

Tämä kohtaus sai minut hiljalleen pohtimaan, mitä oikeastaan opettamisessa tarkoittaa, kun oppilaat ottavat oman tilan ja asettuvat toiminnan ratkaisijoiksi. Tällainen hetki vaatii opettajalta luottamusta siihen, että on riittävästi yhteistä vastuuta ja eettisyyttä yhteisöllisyyden ylläpitämiseksi. Samalla tunsin helpotusta, kun tytöt vapauttivat minut vastuusta täyttää opettajan–paremman–vanhemman–kokoneemman–konkarin paikka. Tunsin, että minulle avautui tila itsekin oppia, harjoitella, opiskella, hämmästellä ja ihmetellä yhdessä oppilaiden kanssa, vaikka edelleen istuin usein sivussa ja tarkkailin tuntien tapahtumia. Näkemykseni, asenteeni oli avoimempi. Pysin yhä enemmän antamaan tytöille tilaa tunnustella, tulkita ja tutkia nousevia hetkiä. Olin hyvin herkkä ja varovainen sen suhteen, että en ”koskisi” tyttöjen liikemalleihin, en tökkisi ja törkkisi ilmevävä tanssikudelmaa enkä muutoksen maailmaa. Tytöiltä kysyttiin yleisökeskustelussa, pitivätkö he minua esikuvanaan ja idolina. Aura vastasi tähän, että ei suinkaan, vaan me työskentelyryhmänä olimme ikään kuin puu tai pensas, jossa minä olin juuret ja tytöt kukat ja kauneus. Olin kukkaan puhkeamisen ytimessä, mistä ravitsin, kiinnitin maahan, tarjosin rajat ja paikan sekä loin turvan, kunnes tuuli vie mennessään.

Tytöt toivat esiin, että olin osa ryhmää, mutta en ryhmässä. Tällä näkemyksellä he mielestäni tarkoittivat sitä, että jaoin tuntien aiheet, tavat ja toiminnat heidän kanssaan eli tanssimme yhdessä. Mutta samalla minulla oli myös toisenlainen rooli, jossa yhtäältä kannoin vastuuta tekemisen puitteista ja toisaalta opettelin

opettamista ja tutkimuksen tekemistä. Välillämme oleva yhteys ei puhtaasti rakentunut oppilaan ja opettajan rooleista, vaan siihen sekoittui tutkimuksellisen otteen myötä myös jotain hyvin henkilökohtaisia, taiteen ja arkielämän välissä olevasta tilasta ammennettua. Me tavallaan kasvoimme yhdessä kohti improvisaatiotanssia. Vaikka minulla olikin jo kokemusta improvisaatiosta, avautui se jälleen minulle aivan uudenaikaisena tapana ja toimintana. Sain esityksen jälkeen palautetta ohjaajaltani Soili Hämäläiseltä, että oma tapani tanssia oli hyvin samankaltainen kuin tyttöjen. Ymmärsin hänen tarkoittavan, että olin onnistunut purkamaan tapojani ja tottumuksiani ja tanssini näytti nousevan ”yhtä puhtaalta pöydältä” kuin tyttöjen, ilman esioletuksia ja odotuksia. Kasvatustieteen tutkijaa Maija Lehtovaaraa (1996, 88) mukailen opettajan tulee pyrkiä saavuttamaan itsessään sellainen tila, jonka kautta hän voi saattaa oppilaat sellaiseen olotilaan, jossa merkityssuhteiden sisäiset suhteet ovat mahdollisimman avoimia. Uskon, että juuri oma painini omassa oppimisessani, tapojani ja tottumuksiani murtaessani, mahdollistivat osaltaan hyvän avoimen, luottavaisen ja kannustavan ilmapiirin. Aura on kirjoittamassaan reflektiossa ilmaissut:

Meillä on upea porukka! Aina saa nauraa. – – Se että meillä on niin tiivis ryhmä, oli ihanaa. Paljon helpompi oli liikkua, nojata, ottaa tukea, kontaktia.

Kohtaamisessamme aiheet, ideat, liikkeet, tanssi, opettaminen ja oppiminen heräsivät, ja jokaisesta kohtaamisesta jotain jäi elämään, ajatuksiksi, sanoiksi, teoiksi ja toiminnoiksi. Toisinaan kohtaamisessa syntyvä aihepiiri oli seikka tai olemus, jota ei aina voinut suoraan sellaisenaan harjoittaa, jota en voinut opettaa, enkä edes aina ”sanoiksi pukea”. Aiheet syntyivät ja samalla kehräsivät toimintaamme ja olemistamme syntyvissä hetkissä. Teimme jatkuvasti (intuitiivisia) päätöksiä siitä, miten olimme tilassa. Kun ”riisuuduimme” odotuksista ja vaatimuksista, jäljelle jäi tunnustelu omasta olemisesta ja toisen kohtaamisesta. Kokemuksistamme jotain jäi lävistämään arkipäiväämme, olemistamme ja olemustamme. Nyt vuonna 2017, kun tytöt ovat jo täysi-ikäisiä ja minä taas ”hiukan” vanhempi, kokoonnumme edelleen tanssimaan ja improvisoimaan yhdessä. Nyt mukaamme on tullut lisää eri-ikäisiä improvisaatiotanssin harrastajia, näyttelijäntyön opiskelijoita sekä tanssin ammattilaisia. Me kuljetamme mukanaamme mennyttä yhteistä työskentelyämme ja jaamme sen nyt muiden kanssa, oppien taas jotain uutta.

12. Liikkeessä oppiminen

Toistan itseäni ja totean jälleen kerran, että liike on oppimisemme perusta. Elämän ensivaiheessa meissä kehkeytyvät primitiivirefleksit auttavat meitä suuntautumaan maailmaan, kohti vuorovaikutusta. Vauvana elehdimme ja liikumme saadaksemme kontaktin halumme tulkitsijaan ja sen täyttäjään (ensimmäinen merkittävä toinen, vanhempi). Opimme jatkuvasti lisää tutustuessamme ympäristöön. Sopeudumme. Kasvaessamme voimme kurottautua ottamaan haluamamme esineen, suunnata toimintaamme intuitiivisesti tai tietoisesti. Kurottaudumme ottamaan tavaran ylähyllyltä tai lattiatasosta. Kuljemme paikasta toiseen, kävelemme, pyöräilemme. Ruumiimme kerää jatkuvasti tietoa ympäristöstään, sillä se ei vain kerran sopeudu maailmaan, vaan sopeuttaa itseään jatkuvasti, samalla ”paljastaen maailmasta uusia ulottuvuuksia” (Rouhiainen 2011, 80). Tätä paljastusta ajattelen oppimisena. Oppimisena, joka tapahtuu liikkeessamme. Liikkuminen tässä tutkimuksessa oli tietyssä ympäristössä tapahtuvaa, tiettyjen tehtävien äärellä olemista. Me astuimme saliin. Tutkimme ja tunnustelimme liiketeemoista nousevien tehtävien avulla ruumiillista potentiaaliaamme. Riippumatta sovituisista puitteista, tuntien rakenteista sekä liiketeemoista ja improvisaatiotehtävistä me tavoittelimme jotakin, mikä jäi etukäteen määrittelemättä. Tämä jotakin syntyi siinä toiminnan hetkessä, jossa suuntauduimme askeltamaan, kurottamaan, spiralisoimaan. Etsimme merkityksiä. Liikkeessamme jotain jäi kehoomme, jäljeksi meihin. Kokemukseksi. Säpsähdykseksi. Kurotukseksi.

Ponnistimme tanssiin kokemuksistamme rakentuneesta pohjasta, sillä aloittaessamme erillisen, tanssitunnilla tapahtuvan liikkeen tutkimisen ja tunnustelun me jo osasimme liikkua. Rouhaisen (2011, 82) mukaan ”aiemmat kokemukset juurtuvat ruumiiseen praktisena tietona, joka toteutuu toiminnassa”. Oppimisessamme tärkeää oli välillemme rakentunut vuorovaikutus, joka salli kunkin omanlaisuuden, sillä jo omaksutut tottumukset osiltaan määrittävät sitä, miten liikumme ja hahmotamme ympäristöämme (Rouhiainen 2011, 80). Siinä missä minä kriittisesti tarkastelin omia totunnaisia tapojani, annoin samalla tyttöjen työskennellä omien tottumustensa kautta. Työskentelymme perustui omaan

ruumiilliseen ja toiminnalliseen kykyyn ja mahdollisuuteen (potentiaaliin). Omien tottumusten salliminen, hyväksyminen ja kohtaaminen olivat oppimisemme ytimenä, sillä oman taitotiedon kasvattaminen, rikastuttaminen ja laajentaminen, mahdollistuu silloin kun, kun se kohtaa oman kokemuspohjan. Tätä kokemuspohjaa vasten voi erotella ja poimia yksityiskohtia kokonaisuuksista, kuten tiettyjä, artikuloituja liikkeitä tai kehon kohtia liikkeen virtaavuudessa. Rouhaisen (2011, 82) mukaan yksityiskohtien erottelu ja poimiminen mahdollistuu, kun pyrimme huomioimaan laadullisia eroja, samanlaisuuksia, muutoksia ja suhteita itsessämme, toisissamme ja ympäristössämme. Tällöin erottelukykymme jatkuvasti tarkentuu ja eletyn tilanteen merkitys täydentyy. Liiketeematyöskentelyssä me poimimme erinäisiä liikkeitä, liikekohtia ja tuntemuksia virtaavasta liikekudelmasta. Toistuva toiminta, jossa aina uudelleen palasimme liiketeemojen pariin, juurrutti liikkeessä syntyviä kokemuksia. Näin aina edellinen kokemus toimi uuden ilmaisen ja ymmärryksen vaikuttimena. Van Manen (1990, 35–36) esittää, että (eletty) kokemus pohjimmiltaan sisältää välittömän, esireflektiivisen tajunnan, joka tavallaan on itsestään tietämätöntä tietoisuutta. Kokemus on oma, ja sen voi tunnistaa heti itsen kuuluvana. Se tuntuu samanhetkisesti jonkinlaiselta ja voi välittömästi suunnata meidän reaktioitamme ja toimintaamme. Mutta hän toteaa, että kokemuksen kielellisellä artikuloinnilla puolestaan on ajallinen rakenne, sillä kokemuksen tarkempaa laatua ei voi jäsentää vasta kuin jälkikäteisesti, koska se on tavoiteltavissa ainoastaan reflektiivisesti sen menneessä läsnäolossa. (Ibid.) Vei oman aikansa, ennen kuin pystyin sanoittamaan tunnin tapahtumia. Kokemus jäsenyi aihioiksi, jotka hiljalleen asettuivat ruumiiseen ja muuntuivat tiedoksi ja taidoksi, joista aina uusi tanssi kumpuili niin intuitiivisesti kuin tiedostaen. Ainan kirjoitetussa reflektiossa luen oman kokemuksen artikuloinnin etsintää, hiljaista asioiden asettumista. Jotain on jäänyt kehoon, jäljeksi, ajatukseksi ja tuntemukseksi, jonka hän otsikoi ”jotain epämääräistä”:

Jotain epämääräistä:

”maa painuu jalkojen alla”

”pitää kiinni”

”päästä irti”

Vaati aikaa ymmärtää itsessään tapahtuvaa, eikä sitä ollut helppoa sanallistaa. Oman potentiaalin tunnistaminen ja sen kasvattaminen tapahtui intuitiivisesti ja hiljaisesti oivaltaen. Lopulta tytöt kirjoittivat omasta oppimisestaan seuraavasti:

On tullut näin jälkeensä mietittyä kuinka paljon tanssista on hyötyä. Kyllä lihakset on kasvanut, kunto noussut, kärrynpyörä opittu ja hauskaa on ollut. Improvisaation maailma on niin mielenkiintoinen, että sinne voisinkin palata milloin vain. (Liisa.)

Liisa kuvaa omaa oppimistaan hyvin konkreettisesti. Kärrynpyörä on ollut jotain tunnistettavaa hänen liikkeellisessä löydöksessään. Hän kuvailee niitä fyysisiä piirteitä, joita hän on tunnistanut itsessään. Improvisaatio jää mielenkiintoiseksi maailmaksi, ja minua kiehtoo hänen valmiutensa palata sinne milloin vain. Tulkitseen, että hän on oppinut improvisaation taitoja, siihen tarvittavia menetelmiä, jotka eivät välttämättä ole edes tietoisia. Hänelle improvisaatio on maailma, joka erottuu arkielämän maailmasta ja on senhetkisyudessa syntyvää muuntuvaa maailmaa. Sinne voi aina palata. Luen tämän niin, että hän on valmis luomaan omaa tanssiaan milloin vain. Tämä kertoo mielestäni sen, että hän tunnistaa oman potentiaalinsa, kyvyn luoda omaa tanssia. Etenkin mieleeni tulee, että hän ei pelkää eikä arvota improvisaation maailmaa, vaan se on mielenkiintoinen, ehkä jopa mystinen. Hän tavallaan toteaa olevansa siihen valmis.

Aino pohtii omaa oppimistaan seuraavasti:

Tanssista on myös ollut itselleni hyötyä, muutenkin kuin liikunnallisesti. Itsevarmuus esiintyessä, ja muutenkin, on lisääntynyt.

Aino mainitsee liikunnallisuuden lisääntymisen yhtenä tanssin hyötynä. Ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, että hän on tullut tietoisemmaksi omista liikkeellisistä taidoistaan. Omien taitojen kehittymisen tunnistaminen ei suinkaan ollut helppoa tässä työskentelyssä, sillä meillä ei ollut mitään, mitä pitäisi saavuttaa. Eikä meillä ollut mitään, mihin verrata. Taitojen kehittyminen oli tunnistettavissa vain omien tuntemusten kautta. Opimme ikään kuin hiljaisesti. Tartuimme syntyvään liikkeeseen, jota tunnustelimme ja jonka annoimme kulkeutua aina seuraavaan ja seuraavaan liikkeeseen. Kehäsimme liikekudosta, josta hiljalleen rakentui liikerihmasto, joka toimi pohjana ja tukena aina seuraavilla tunneilla, uudessa tanssin hetkessä.

Aura reflektoi omaa oppimistaan:

Olen oppinut toteuttamaan itseäni. – – Uskallan elää. Uskon, toivon tai ainakin elän uskossa, ettei kukaan katso pikkuvirheitäni nenänvartta pitkin. Siksi olen tullut paljon itsevarmemmaksi.

Olen oppinut elämään hetkessä. Fyysisesti katsoen olen oppinut hallitsemaan kroppaani, hyppimään ja pyörimään. Ryhtinikin on parantunut.

Luulen, että tanssi on auttanut osaltaan tekemään musta sen, mitä nyt olen.

Luen Auran palautteesta kokonaisvaltaisen oppimisen. Hän on oppinut itsestään, ymmärtää paremmin asennettaan ja olemistaan tässä maailmassa. Hän kokee tanssin oppimisen osana itsen kehittymistä, ja hänen ruumiinkuvansa on vahvistunut, hän kokee ja tuntee itsensä sellaisena kun hän ”nyt” on.

Siiri toi esiin tanssin merkityksen:

Mitä tanssi minulle merkitsee?

vapautta

rauhaa/rauhallisuutta

luovuutta

Mieleeni nousee hänen palautteestaan, että hän on tanssiessaan oppinut löytämään myös itsestään nämä asiat. Hän kokee itsensä vapaaksi tanssiessaan, tuntee rauhaa ja löytää luovuutensa. Esitysten jälkeen yksi tyttöjen vanhemmista toi esiin, että tanssi näytti aivan heiltä itseltään. Tämä toteamus vie minut pohtimaan Rauhalan (1989, 25–28) ajatusta siitä, että ihminen on ykseys erilaisuudessa, jolloin ihmisen olemassaolossa on perusluonteista (fundamental) erilaisuutta. Miten liiketeemojen synnyttämää liikekudelman tutkiessa ja tunnustellessa yksilöllisyys ja erilaisuus pääsivät ponnahtamaan esiin? Katson, että yhtenä tärkeänä tekijänä oli se, että emme määrittäneet etukäteen, miltä tanssin tulisi näyttää. Toinen tärkeä tekijä oli, että kukin sai tehdä omia avoimia liikeratkaisuja sanan, mielikuvan ja liikkeen syklissä. Huomioin myös, että valitut liiketeemat, ne, joihin tytöt tykästyivät, ”istuivat” itseen, kuin hyvin tehty vaate. Valittu liiketeema, niin sanana kuin liikkeen ja mielikuvan yhteytymänä, oli kullakin sellainen, että se kiinnittyi heidän sen hetkiseen maailmankuvaansa. Tuolloin he elivät tanssillaan sen hetkistä kohtaa, oman elämän askeleissa. Heillä oli lempiteemansa. Siiri toi esiin: ”Spiralisoituminen kolahti minuun, – – kun niillä aloimme kokeilemaan ja siitä oli kyllä kiva tehdä soolokin”. Häneen siis vain kolahti tietty liiketeema. Ymmärrän tämän tarkoittavan, että spiralisoituminen on tuntunut hyvältä ja mielenkiintoiselta teemalta. Katsoessani hänen työskentelyään huomioin, että hän ikään kuin muuntui spiraaliksi. Hän ei enää tuottanut tai työstänyt sitä, vaan

hän oli ja eli sitä. Tämän kaltainen tehtävän ja toiminnan yhteen nivoutuminen voi mielestäni tapahtua vain silloin, kun työskentelytavat ja asenne kohtaavat ruumiin omat tottumukset ja liikkeelliset laadut. Sen pohjan, josta ponnistamme maailmaan.

Mieleeni nousee ajatus yksilöllisestä, oman yksilöhistorian kautta tapahtuvasta oppimisesta, situationaalisesta oppimisesta. Tällöin annetun sisällön tulkintaan vaikuttaa jo tiedetty ja tunnettu vanha kokemustausta (kokemushorisontti). Annettu sisältö ei siis koskaan esiinny puhtaana asiana. Lehtovaaraa (1996, 87) lainatakseni:

Oppimisen kannalta on tärkeätä, että oppijalla on koettua maailmaa monipuolisesti ja vivahderikkaasti jäsentäviä horisontteja (kokemuksia). – – Jos oppilas ei ymmärrä opetettavaa asiaa, tai jos hän pitää sitä vaikeana, on situationaalisen oppimiskäsityksen näkökulmasta kysymys siitä, että oppilaalla ei aktualisoidu sellaiset horisontit, joissa kuultu olisi käsitettävissä, tai sitten oppijalla ei vielä ole sellaisia horisontteja.

Tämä mielestäni tarkoittaa sitä, että oppilas suuntaa havaintonsa oman valintansa mukaan ja valitsee avoimesta havaintokentästä ne asiat, jotka uutuudestaan huolimatta ovat riittävän tuttuja, että niihin voi jonkin suhteen muodostaa. Tämä valinta ei välttämättä ole tietoista, vaan juuri kokemushorisontin määrittämää, mikä ohjaa valikoivaa tarkkaavaisuutta. Horisontit myös määräävät, mitkä asiat säilyvät ja mitkä taas ”unohtuvat” yksilön kokemustodellisuudesta. (ks. Lehtovaara 1996; Rauhala 1989). Merleau-Pontyn ajatuksia seuraten Rouhiainen (2011, 77) tuo esiin fenomenologisen käsityksen operatiivisesta intentionaalisuudesta, joka on ”ruumiin havainnollista ja liikkeellistä suuntautumista maailmaan”. Se on kykyämme olla yhteydessä maailmaan. Se on kykyämme toimia ennen tavoitteita. Se on olemuksemme syvyyteen kätkeyty taito, joka ohittaa ajattelun ja näin sallii maailman avoimen tutkimisen ja tunnustelun. Rouhiainen (2011, 78) ehdottaa, että tämä taito, operatiivinen intentionaalisuus, voidaan ymmärtää toiminnallisen ja situationaalisen oppimisen perustana.

Toiminnallinen oppiminen, jonka ehdottomasti liitän työskentelyymme, on tavallaan ruumiillista (kehollista) oppimista. Opimme oman toimintamme ja siitä syntyvän hiljaisen ymmärryksen avulla. Rouhaisen (2002, 41) mukaan ”elämissaailma, kulttuuri ja yhteisöllinen ruumiillistumisen tapa muodostavat sen taustan, jota vasten tanssitaiteilija tunnistaa esimerkiksi työstämiensä liikkeiden merkityksellisyden”. Vien ajatuksen työskentelyymme, jossa kukin meistä

asettui liiketeemojen ääreen hyvin omanlaisesti. Tutkimme ja tunnustelimme niitä yhtenäisen tuntirakenteen avulla, silti ymmärtäen syntyvien liikkeiden merkityksellisyyden omalla tavallamme. Rouhiaisen (2011, 80) mukaan liike opitaan, kun ruumis on ymmärtänyt sen. Ruumiin tulee siis sisällyttää liike omaan maailmaansa, ja vasta silloin oppiminen voi tapahtua. Mitä tämä ruumiin maailma, johon liike tulee sisällyttää, sitten voisi olla? Palaan takaisin siihen, että jo omaksutut taidot ja tottumukset osaltaan määrittävät sitä, miten liikumme ja hahmotamme ympäristöämme. Rouhiainen (2011, 83) nimittää totunnaiseksi ruumiiksi⁶⁴ sitä osa-aluetta ruumiin hahmosta, joka pitää yllä tuttuja, entuudestaan opittuja toimia. Totunnainen ruumis on eräänlainen kokemuksista kehkeytyvä muisti tai toiminnallinen kompetenssi, joka on niin sanottua kehossa olevaa tietoa. Hän lisää, että totumuksen muotoutuminen tai oppiminen tapahtuu, kun ruumis löytää aikomuksen ja suorituksen välille tasapainon. Tyypillistä tässä totumuksen muodostumisessa on, että se on sujuvaa. (Ibid.) Oppiminen tällöin tapahtuu toiston kautta, ja opittu asia toimii spontaanisti. Aura on mielestäni kiteyttänyt edellä olevaa ajatusta kirjoituksessaan oivallisesti: ”Mä toivon, että tämä meidän tanssi on kuin pyörällä ajo. Kun sen kerran oppii, sen osaa aina.” (Aura 2011.)

Sen osaa aina

Auran pohdinta pyörällä ajosta ja ainaisesta opista johdattaa minut takaisin primitiivirefleksien ja liikevalmiuksien pariin, siihen, kuinka meille kehittyy valmiudet oppia asioita. Parviainen (2006, 88) toteaa, että taidot eivät kehity sattumalta, vaan niihin tarvitaan päämäärätietoista harjoittelua. Tämä herättää kysymyksen: mikä meidän työskentelyssämme olisi näyttäytynyt päämäärätietoisena tai yleensä taidon harjoitteluna? Avaan tätä kysymystä nojautuen Hackneyn (2002, 24–26) kuvailemiin kuuteen muutosprosessin askelmaan (steps in the change process) liikkeen oppimisessa, joita hän painottaa omassa Bartenieff Fundamental -menetelmään pohjautuvassa työskentelyssään. Hänelle oman liikemallintamisen oppimisessa tärkeä huomioitava seikka on muutos. Hänen mielestään on tärkeää huomioida, mitä on tekemässä, ja hyväksyä oma toiminta sekä se, kuinka se palvelee itseä. Itselleen tulee jatkuvasti selkeyttää, mitä haluaa tehdä. Muutosprosessin askelmia Hackneyn (2002, 24–26) mukaan ovat oman toiminnan huomioiminen, mielikuvien käyttö, fundamentaalisten liikkeiden periaatteissa pysyminen, toiminnan kokonaisvaltaisuus, tunteiden tunnustelu ja

64 Rouhiainen kääntää käsitteen Merleau-Pontyn ajatuksesta *le corps habituel* (Rouhiainen 2011, 82).

tarkastelu sekä tilan käyttö osana työskentelyä. On annettava itselleen aikaa ja tilanteita, joissa harjoitella liikemallintamista. Merkittävää on tiedostaa, että muutos on prosessi, se on hidasta ja hiljaista oppimista.

Näen Hackneyn ajattelussa yhteyttä työskentelyymme ja siihen, mitä ajattelun taidon harjoittamisena, etenkin liiketeematyöskentelyssämme. Kyky huomioida omaa toimintaa on minulle yhdenlainen taito. Toiminnan huomioiminen voi tarkoittaa myös viipyilemistä liikkeen hetkessä, siinä ja sellaisena kun se on, niin kauan, että lopulta on valmis havainnoimaan tapahtumia omassa liikemallintamisessa, omassa toiminnassaan. Oman toiminnan huomioimisen tulee olla herkkää, hellää ja sallivaa, sillä tärkeää on antaa itselleen mahdollisuus poistua liikkeen hetkestä. Jättää liike, jotta ei puskisi (erehtyisi puskemaan) tilannetta, jotta jotain (muutos) tapahtuisi. (Hackney 1998, 23–24.) Löysin muistiinpanoistani seuraavan merkinnän: *liikkeen huomioimisen kelluva tila*. Tämä tila mielestäni kuvaa niitä hetkiä, kun liiketeema oli valittu ja liikkeen kokeilu ja tunnustelu alkoi. Katsoessani tyttöjen työskentelyä he liikkuivat ikään kuin maistellen liikkeitään, välillä pysähtyen, odottaen seuraavan mielikuvan, impulssin syntymistä. He asettuivat tilaan antaen liikkeen syntyä itsessään, sallien liikkeiden tulla ja mennä. Liikkuessaan he huomioivat ja havainnoivat itseään, liikkeitään ja liikkumistapojaan. Oman toiminnan huomioimisen rinnalle merkittäväksi nousi toiminnan hyväksyminen, joka mielestäni liittyy omien totunnaisten tapojen ja siinä tapahtuvien muutosten hyväksyntään. Usein oman toiminnan hyväksyminen saattaa vaatia sellaisten yhteyksien ja liikemallintamisten tunnustamista, joita ei välttämättä edes halua yhdistää. (Hackney 2002, 25.) Siiri toi palautteessaan esiin seuraavan:

Reflekseistä on paha sanoa yhtään mitään, sillä ne kaikki tulevat esille myös normaalissa elämässä, kunhan siihen osaa kiinnittää huomiota. Silloin kun aloitimme, niitä piti miettiä aika tarkkaan, vaikka ne olivatkin kaikki yhtä luontaisia, helppoja ja vaikeitakin ja kivoja. – – Mutta kunhan älysi, mitä piti tehdä, niin sekin onnistui refleksin omaisesti.

Siiri kirjoittaa reflekseistä, vaikka ymmärtääkseni hän tarkoittaa liiketeemoja. Mielestäni tässä tulee esiin sellaisia huomioita, joita ymmärrän viipyilemisellä liiketeemassa, oman toiminnan hyväksymisenä ja ajan antamisena. Alussa hänestä tuntui, että liiketeemoja piti miettiä tarkkaan, mutta kunhan ”älysi”... Tulkitsen tämän niin, että hän oivalsi, miten voi itse leikitellä sanan, mielikuvan ja liikkeen syklillä ja miten luoda siitä omaa tanssia. Hän tavallaan myös oivalsi jotain omasta työskentelytavastaan. Samalla hän kykeni luomaan omia

merkityksiä liittäen ne siihen hetkeen ja kohtaan, jossa hän kullakin kerralla oli. Mielestäni hän kohtasi oman liikemallintamisen, tuli siitä tietoisemmaksi, mikä samalla kasvatti ymmärrystä itsestä ja omasta ruumiillisuudesta, omassa maailmasuhteessa. Siirin kirjoituksessa luen myös ajan käytön. Sana ”kunhan” luo minulle mielikuvan riittävästä ajasta viipyillä liikkeessä, jotta oivaltaminen tapahtuisi. Aika nousikin merkitykselliseksi työskentelyssämme. Halusin jatkaa kunkin lukukauden jälkeen työskentelyä. Tunsin, että tarvitsin aikaa itselleni, ja uskon, että tyttöjen suostuminen pidentyneeseen työskentelyyn johtui osittain siitä, että he myös tunsivat kiinnostusta ymmärtää enemmän, oppia lisää ja kasvattaa omaa osaamista improvisaatiotanssissa (tai ehkä he vain halusivat tanssia lisää). Eikä aika pidennyt vain lukukausien kaarena, vaan tunneilla oleileva rauha, tavoitteettomuus, oleilun mahdollisuus ja salliva asenne loivat viipyilevää otetta. Tässä viipyilevä ote viittaa tapaan olla kokonaisvaltaisesti toiminnassa, ilman tiettyjä tavoitteita. Viipyilevä ote viittaa myös tunteiden tunnusteluun ja tarkasteluun, sillä aika antoi meille mahdollisuuden työstää ja tunnistaa meissä tapahtuvaa.

Esitysten jälkeisissä yleisökeskusteluissa tytöiltä kysyttiin, kuinka he kokivat tämän työskentelyn ja liiketeemat omassa arkielämässään. Siiri vastasi:

No heti aamulla kun mä herään ja mun kännykkä soi ja mun pitää kurottaa siihen, niin siitä se sitten lähtee. Sitten se loppuu kun mä meen nukkumaan. Ehkä. (Siiri 2011.)

Tämä ei mielestäni karkaa kauaksi ajatuksesta, kuinka tanssiessakin kulkee havaintojen (kellon soitto) ja tuntemusten (herääminen) ohjaamaan liikkeelliseen (kurotus) toimintaan. Teen jotain, tunnen jotain, tunnistan jotain ja suuntaan itseni johonkin...

Intuitio

Mä vaan hypin. Kaikki liike lähtee jostain.

Ihan kuin mä oisin irti maasta.

Riehuminen on hauskaa.

Tanssi on hauskaa, koska ei tarvii / saa miettiä liikaa.

Tämän tunnin soolo oli kiva.

En vain muista siitä melkein mitään. (Aura 2010.)

Auran ajatukset omasta soolostaan saavat minut (kirjoittaessani) näkemään hänet tunnilla hyppimässä, riehumassa, pitämässä hauskaa, kevyenä... kevyesti (irti maasta). Viitataan edellä oleviin lausahduksiin, joissa hän tuo esille, kuinka hänen liikkeensä ”lähtevät jostain” ja ”ei tarvitse (tai saa) miettiä liikaa”, ja mieleeni tulee, että hän kokee liikkeen tulevan suunnittelematta, etukäteen miettimättä, intuitiivisesti.

Ryhdyin pohtimaan intuition merkitystä työskentelyssämme, kun ohjaajani Leena Rouhiaisen ja minun välisessä keskustelussa vuodatin epätoivoani siitä, että en kykene tarttumaan tuntien tapahtumiin verbaalisesti, en puhumalla enkä kirjoittamalla. Samalla vuodatin opetuksen nostamaa väsymystä ja sitä, miten tuntien jälkeen olin ”takki tyhjänä” ja täysin kyvytön refleктоimaan ja kirjamaan tuntien tapahtumia ylös. Leena toi esiin ajatuksen intuitiivisesta otteesta ja ehdotti, että jospa työskentelytapani onkin intuitioon perustuva. Tällaiseen orientaatioon usein liittyy epätietoisuutta, hankalasti artikuloitavia kokemuksia ja jopa väsymystä.

Oppimista tutkivan kognitiotieteilijän Guy Claxtonin (2000, 40–41) mukaan intuitio pohjimmiltaan on enemmän asiasisältöjen poimintaa ja merkitysten hyödyntämistä oman kokemuksen pohjalta kuin rationaalisten johtopäätösten tekemistä. Intuitio viittaa erilaisiin tietämisen tapoihin. Asta Raami (2015, 72–73) tutkii intuitiota väitöstyössään ja esittää, että intuition avulla voimme suodattaa ympärillämme olevaa tietoa itsellemme käyttökelpoiseksi. Intuitio voi ohjata meitä uuteen suuntaan, etenkin ongelmaratkaisutilanteissa, ja sen avulla voi ylittää tietoisien päättelyn rajat. Intuitio usein nostaa esiin asian, jolla on merkitystä. Intuitioon kuuluu tavallaan luonnostaan luottamus itseän (itseluottamus). Se tuottaa tunteen oikeasta, vaikka tämä tunne voi vaihdella täydestä arvailusta ehdottomaan varmuuteen. Oivaltaminen on intuitiolle tunnusomaista. Intuitio on kokonaisvaltainen tietämisen tapa, ja vaikka se näyttäytyy tiedostamattomana oivaltamisena, sillä on perusta. Tämä perusta kiinnittyy ihmisen koko tietämiseen, siis myös siihen, mitä ei voi pitää tietoisuudessa, joko sen (luonnollisen) koon tai monimutkaisuuden vuoksi. Tästä syystä intuitio liittyy mielen prosesseihin, jotka eivät ole tietoisia. (Atkinson & Claxton 2000, 5.) Raami (2015, 34) esittää, että intuitiivinen ajattelu pohjautuu havainnointiin ja läsnäoloon ja on vahvasti ärsykeisiin sidoksissa. Se on nopeaa, yhdensuuntaista, rinnakkaista, automaattista, vaivatonta ja se voi prosessoida samanaikaisesti hurjan määrän tietoa sekä sisältää miellejhtymiä. Hän lisää, että vaikka toimintana se voi olla nopeaa, niin oppimisprosessina intuitiolle herkistymistä usein kuvaillaan hitaa-

na, useita toistoja vaativana. Sille herkistyminen perustuu myös luontaiselle ja synnyntäiselle potentiaalillemme.

Raami (2015, 38) toteaa, että intuitiossa ihminen tietää ilman, että tietää kuinka hän tietää. Astuessani saliin tulen tietoiseksi salissa olemisesta, tiedän, että meitä on viisi, ulkona on pimeää tai valoisaa, ja samanaikaisesti minussa kehrää jokin tilannetta lukeva ”aistitar”, jonka avulla hahmotan sen hetkisiä oloiloja, havaitsen syntyviä tilanteita ja ryhdyn valmistautumaan tulevaan improvisaation maailmaan. Olen strukturoinut tunnin kulun, alamme hipalla, ja sitten tasot ja liiketeematyöskentely. Tähän asettuneeseen tuntijärjestelyyn liukuu intuitiivinen työskentely, joka avittaa minua ja meitä siinä, milloin ja miten päätämme edellisen harjoituksen ja siirrymme seuraavaan. Miten olen, asetan itseni saliin, tunnille, katsomaan ja tarkkailemaan. Mitä sanoja käytän, miten hengitän, miten olen. (Ajatus)toimintani on välitöntä, vaistonvaraista ja aistikylläistä.

Tytöiltä kysyttiin esityksen jälkeisessä yleisökeskustelussa: ”Mitä ajattelet kun improvisoit?” Kysymykseen he vastasivat ensimmäiseksi, että eivät ajattele mitään. Tanssitunnilla harvoin käytin sanaa intuitio tai intuitiivisesti. Tytöt yleensä toivat esiin, kuinka ideat ja tanssin aiheet vain tulivat, ja mitä kauemmin olimme harjoitelleet, sen helpommin aiheet vain tulivat. Emme pysähtyneet pohtimaan, mistä tämä tuleminen virtasi. Se vain tapahtui. Keskustelun edetessä he alkoivat avata lisää, mitä oikeastaan tarkoittivat ei-minkään ajattelemisella tai millainen merkitys sillä heille oli. Aura toi esiin, että hyvässä improvisaatiossa pää on ihan tyhjä tai hän oikeastaan ajattelee ainoastaan sitä, mitä tekee:

Jos mulla on hyvä impro, niin mull ei oo mitään päässä, mull on ihan tyhjä pää. Mut ei sillee tyhjä pää et mä vaan meen täällä, et kyllä mä ajattelen mitä mä teen, mutta en mitään muuta. (Yleisökeskustelu.)

Siirin mielestä liikeideat nousevat ja katoavat lähes samalla hetkellä:

Sit mull on silleen, että mulle saattaa tulla jostakin liikkeestä idea, se on pari sekuntia mun päässä, sit mä oonkin jo tehnyt sen. Sitten mulla on uusi idea ja se saattaa sitten vaan kadota ja taas uusi idea tulee, mut se sama idea ei pysy hetkeäkään päässä, et se vaan katoaa tai sit se tulee. (Yleisökeskustelu.)

Aino kertoo, kuinka hän ei ajattele tanssiessaan etukäteen, vaan hän ajattelee juuri liikkeen hetkellä kyseistä liikettä, kuten hän huomasi kätensä liikkuvan tai tietyn liiketeeman ilmestyvän. Hän ilmaisi asian seuraavasti:

Mä en improvisaatiossa ajattele mitä mä teen seuraavaksi vaan enemmänkin aattelen että teiks mä tän. Mä ajattelen just sitä hetkee missä mä oon, en kahta sekuntia myöhemmin. (Yleisökeskustelu.)

Tyttöjen vastauksissa nousee esiin, että liikkeitä ei tarvitse erikseen ajatella vaan ne ovat ”siellä” ja ne vain tulevat ja löytyvät tanssiessa. Pedagogiikkaa ja oppimistapoja tutkivan Terry Atkinsonin (2000) mukaan intuitiivinen ajattelu viittaa toiminnassa ajatteluun (thinking in action) tai kuten Sheets-Johnstone (1999) esittää, liikkeessä ajatteluun (thinking in moving). Sheets-Johnstonen (1999, 489) mukaan tanssijan luodessa tanssia tämänhetkisyudessa hän ajattelee liikkeellisesti. Tanssija ei ajattele liikkeen merkitystä itseään, hän ei myöskään kuvita ajatuksiaan liikkeellä, vaan tanssijan ajatukset purkautuvat liikkeeseen, jolloin liike ja ajatus eivät ole toisistaan eriäviä. Hän jatkaa, että ajattelu itsessään on kineettistä (liikkeellistä) ja se liikkuu eteenpäin, taaksepäin, eksyillen, poukkoillen, hitaasti, nopeasti, yhtäkkisesti, epäilevästi, sokeasti, hämmennyneesti, läpäisevästi. Ajattelu on samanaikaisesti liikkeellistä, tilallista, ajallista ja dynaamista. Liikkeessä ajattelu mielestäni nivoutuu intuitiiviseen ajatteluun, sillä molemmissa on kyse senhetkisyudessa ajattelemisesta, jossa ei ole ennakoajatusta tai -oletusta. Liike ei tässä ole ajattelun tulosta eikä myöskään liikettä ilman ajattelua, vaan liike ponnistaa siitä tanssin hetkestä, jossa tanssija kokee olevansa ruumiillisesti tietoinen ja ajattelee liikkeessä (Sheets-Johnstone 1999, 489). Juuri tuosta kyseisestä hetkestä tytöt ponnistivat tanssiin. He mielestäni olivat oppineet (tanssi-)improvisaation tärkeän ominaisuuden, liikkeessä ajattelun. Tämä oppi ei ollut suinkaan tietoista vaan tiedostamatonta, hiljaista oppimista. Se oli tavallaan luova intuitiivinen prosessi, jossa kyky luottaa siihen, että jotain aina nousee ja liikkeitä vain tulee, perustuu syntyneeseen niin ruumiilliseen kuin liikkeelliseen osaamiseen, josta oma tanssi ponnahtaa.

Mielestäni tyttöjen kuvaus omassa tanssissaan olemisesta – niin pää tyhjänä kuin tietoisena omasta tanssimisestaan – on toiminnassa ja liikkeessä ajattelua. Kuvaus kokemuksesta viittaa mielestäni myös kahden ajatusprosessin, järkeilyn ja intuition, välissä leijailuun (Raami 2015). He toisaalta olivat ajatteleematta mitään ja samalla muodostivat ympäristöstä ja omista mielikuvista nousevista impulsseista liikeratkaisuja, jotka he muunsivat tanssillisiksi liikkeiksi ja ku-

vioiksi. Mutta he kulkivat myös pidemmälle omassa liikkeellisessä asiantuntijuudessaan. Mielestäni heidän kommenttinsa osoittavat siirtymää hiljaisesta osaamisesta kohti hiljaista tietoa. He kuvaavat sellaista matkaa, jossa omasta hiljaisesta osaamisesta kehittyi sellaista, jossa tietää hiljaisesta tiedosta nousevaa ja kykenee artikuloimaan sitä. He osasivat (osaavat) jäsentää sitä tietoista prosessia, joka liikkeessä ajattelemisessa toteutui myös sanallisesti. Tästä nousee mieleeni Parviaisen (2006, 89) asiantuntijuuden käsitys, jossa hän esittää eron kinesteettisen tiedon ja taidon välillä. Hän luonnehtii kinesteettisen taidon sellaiseksi, joka vaatii kehollista harjoittelua ja joka on kerroksellista, rinnakaista ja korvautuvaa. ”Osa taidoista edellyttää jatkuvaa harjoitusta, kun osa taidoista säilyy kehossa koko eliniän, ellei ruumiillisia muutoksia tapahdu”. (Ibid.) Ymmärrän kinesteettisen tiedon sellaiseksi, joka syntyy kehon taitojen harjaantumisen myötä mutta joka edellyttää herkistymistä tunnustelemaan ja erottamaan liikkeen eri laatuja. Kinesteettinen tieto on jotain sellaista, joka perustuu omien tapojen, tottumusten, kehon tilallisuuden ja ajallisuuden hahmottamiseen. Se on tietoa siitä, miten liike etenee kehossa. Se edellyttää kehon järjestelmien toiminnallisuuden ymmärtämistä ja niiden jatkuvaa tutkimista ja tunnustelua.

Havainnoinnin harjoittaminen

Havainnoinnin harjoittaminen oli niin oppimisen kuin opettamisen ytimessä. Väitän, että vain oppimalla havaitsemaan itseään, toimintaansa ja ympäristöään mahdollistuu juuri sen kaltainen liikkeessä oppiminen, jota todistin kolme vuotta. Seuraavaksi pohdin havaintoa ja sen merkitystä työskentelyssämme. Tarkastelen omaa oppimistani opettamisesta syventyessäni havainnoinnin harjoittamiseen. Avaan pohdintaani Merleau-Pontyn (1962/2007; 1964) ajatusten kautta nojautuen Rouhiaisen (Rouhiainen 2011; 2009; 2002) tulkintoihin.

Lainaan Rouhiaista (2011, 78):

Merleau-Pontyn ajattelussa havainto tarkoittaa avoimuutta maailmalle, johon subjekti itsekin kuuluu. Se on valmiutta huomata asioita, tuntuu niihin myös silloin, kun emme kirkkaasti tiedosta niitä.

Havainto sisältää aistimellisen, havainnollisen sekä niihin kytkeytyvän situationaalisen toiminnan ja merkityksellisyyden. Merleau-Pontyn (1947/1964, 34) mukaan sana havaitseminen (perception) tulisi ymmärtää niin, että se sisältää kokemuksen, jossa asia antaa itsensä tulla esiin ja tunnistetuksi. Havaitseminen on ennen kaikkea ruumiillista toimintaa, sillä havainnointi on kokonaisvaltainen

maailman kohtaamisen tapahtuma, jossa havainto on ”motoristen, affektiivisten ja aististen toimien yhteisnimitystä ja ruumiin liikkeet korostavat tietoisuuttamme aistimuksistamme” (Rouhiainen 2009, 58). Liikkuessamme me siis aistimme meissä ja ympärillä tapahtuvaa. Rouhiaista (2011, 80; 2009, 58, 59) seuratakseni tanssija omaa liikettä havainnoidessaan hiljaisesti ymmärtää jotakin sen hetkestä asenteestaan maailmaan, sillä havaintokentän avautuessa avautuu samalla tuntemus itsestä. Havainto on kulttuurista olemisen tulkintaa. Se ennen kaikkea paljastaa tavan, jolla olemme suhteessa elämäntilanteisiimme. Tottumukset ja totunnaiset tapamme osaltaan määrittävät sen, miten me havaitsemme ja mistä kohtaa kurottelemme kohti maailmaa. Havaintokokemuksemme kuljettavat meitä hetkestä seuraavaan ja siten toteuttavat ajan kulkua (Merleau-Ponty 1947/1964, 13).

Näin jälkeinpäin reflektoidessani työskentelyämme huomaa, että jokainen hetki ja hetkessä viipyminen olivat tavallaan kohtia, joissa oman toiminnan tiedostaminen syventyi. Tyttöjen tavassa liikkua oli jotain sellaista, mikä kertoi havaitsemisen taidosta. Hiljaiset hetket ja pysähdykset, viivähtelyt liikkeessä ja liikkeiden tunnustelu näyttäytyivät minulle työskentelynä, jossa kukin kasvatti ymmärrystään omasta ruumiillisuudesta. He herkistyivät niin omalle kuin toisen liikkeelle, jolloin samalla kun he ymmärsivät jotain itsestään, he ymmärsivät jotain suhteestaan toisiin ja ympäristöön. Uskon, että havaitessamme omaa ja toisten tanssia samalla aina jotain uutta ymmärrystä nousee itsestä ja omista asenteista. Kysymykseksi tässä jää opettajan rooli. ”Mitä teen kun teen?” Ymmärsin vasta jälkeinpäin syventyessäni havainnon tapahtumaan, että koko työni ajan olin yrittänyt jahdata eräänlaista kollektiivista havaitsemista. Olin jopa yrittänyt olla osana tyttöjen kokemusta ja yrittänyt nähdä ja ymmärtää muiden puolesta. Olin yrittänyt olla kaikki ja jokainen. Samalla yritin saada muut havaitsemaan oman maailmani kautta. Merleau-Ponty (1947/1964, 17) tuokin esiin, että lähettämällä verbaalisia viestejä pyrimme saamaan toisen havaitsemaan saman, mitä itse havaitsemme. Mutta meidän tulisi ymmärtää, että toinen ei näe väriä samanlaisena kuin itse näemme.

Opettamisen oppimisessani merkitseväksi nousivat ne hetket, kun vieras liike, tunnistamaton näky, häiritsi tuttuuttani. Vieras liike, outo muoto, jota en voinut heti tavoittaa, halkoi esiolettamustani, ja tunsin sen tuijottavan minua. Tunsin, että tuo outous repi kahtia ja mursi ennakko-olettamuksiani siitä, miltä tanssin tulisi näyttää. Se riuhoi ja ravisteli esioletuksiani. Todistaessani toistuvasti liikkeitä, jotka haastoivat tapojani nähdä ja havaita, alkoi minussa tapahtua muutosta. Merleau-Pontyn (1947/1964, 18) mukaan yhtenäisessä olemisessä toisen

käyttäytyminen tai toimintatapa ottaa paikkansa havaintokentässä. Salissa ollessani siellä tapahtuva tanssi ja toiminta vangitsee huomioni. Ymmärrän näkemääni toimintaa ja omaksun sitä, koska tyttöjen toiminta on sellaista, jota olen jo kokenut omana toimintana. Jatkan Merleau-Pontyn (1947/1964, 18) ajatuksella:

Siten kuin ruumiini, kaikkia maailmaotteita kannattelevana järjestelmänä, perustaa havaitsemieni objektien yhtenäisyyden, niin samalla tavalla toisen ruumis – symbolisen käyttäytymisen ja todellisuuden käyttäytymisen kantajana – irrottautuu olemasta yksi minun ilmiöistäni. Se tarjoaa minulle oikean kommunikaation tehtävän ja asettaa objekteilleni uuden intersubjektiiivisen ulottuvuuden, toisin sanoen objektiivisuuden.⁶⁵ (Oma suomennos.)

Havainnoidessani tyttöjen toimintaa ja tanssia toisen (tyttöjen) ruumis ei vain asetu havaittavaksi, vaan tavallaan riuhtoo itseään irti havaintoni kohteena olemisesta. Tuo toinen tarjoaa minulle elettä (liikettä), jota pyrin tunnistamaan, ja tavallaan pyytää sen jatkamista, sen omaksumista. Samalla toisen ruumis antaa uusia ulottuvuuksia tälle yhtenäiselle, meidän välisellemme havainnon tapahtumalle. En siis havainnoinut salin toimintaa ikään kuin asetettuna ja tietynlaisena, vaan samanaikaisesti tytöt liikkueessaan tarjosivat uusia merkityksiä havaintokenttääni. Havainnoidessani salin tapahtumia minut usein lävisti tunne, jota tässä kutsun outoudeksi. Tunsin outoutta, kun liikkumisessa tapahtui jotain sellaista, joka ei heti täyttynyt minulle tuttuudella, vaan esittäytyi osittain vieraina, ikään kun häiriönä, silmän räpäyksenä, katkoksenä. Silloin minussa tapahtui jotain sellaista, jossa jouduin pysähtymään tarkastelemaan yhä uudestaan omaa asennettani. Jokin häiritsi tuttuutta omassa olemisessäni, ruumiillisuudessa. Tunsin säpsähdyksiä, sisäisiä nytkähdyksiä, kuin jokin ulkopuolinen voima olisi minua liikuttanut. Tunsin tarvetta hieraista silmiäni, jotta näkisin ja pystyisin kiinnittymään tapahtumiin. Mutta yleensä nuo tilanteet, liikkeet ja muodot, väkäräkädet, käpristyneet sormet, pään nytkähdykset, hämähäkkimäiset raajat, olivat hyvin ohimeneviä, nopeita hetkiä. Jäin omien vieraiden tuntemusteni kanssa, ennen kuin koin taas jotain uutta ja vierasta.

65 Just as my body, as the system of all my holds on the world, founds the unity of the objects I perceive, in the same way the body of the other – as a bearer of symbolic behaviors and of the behavior of true reality – tears itself away from being one of my phenomena, offers me a task of a true communication, and confers on my objects the new dimension of intersubjective being or, in other words, of objectivity.

Hiljalleen pystyin omaksumaan noita outoja näkyjä ja tuntemuksia. Usean toistuvan ilmiön jälkeen minä hiljalleen opin omaksumaan tyttöjen liikkumista. Pystyin tavoittamaan yhä enemmän erilaisia hetkiä, sillä oma totunnaisuuteni laajeni aina näkemäni mukaan. Opin tapoja kannustaa ja tukea heitä, heidän omanlaisessa toiminnassaan. Tämä havainnoinnin sykli hiljalleen mahdollisti pedagogisen otteen kehittymisen. Olin itse oppilaana, oppiakseni opettamaan. Nuo outoudet muuntuivat ajan mittaan kauneudeksi, herkkyydeksi, sellaiseksi valmistautumattomuudeksi, joka kutsui ja innosti. Ne opettivat minua näkemään, puhumaan, tanssimaan ja etenkin ymmärtämään aina hiukan enemmän asenteestani opettamisen hetkessä. Todistin outoudessa syntyvää tanssikudelmaa, jota oli vaikea istuttaa määritelmiin, joka silti herätti minussa kaiun: näkymänä, liikkeenä, kosketuksena, tuntemuksena ja äänenä, jopa niin, että tunsin tarpeen tanssia itsekin.

Minun täytyy silti myöntää, että havainnon harjoittaminen oli (ja on edelleen) työlästä luopumista odotuksista ja ennakko-oletuksista. Se vaati jatkuvaa asioiden ääreen asettumista ja omien ideoiden ja oivallusten unohtamista sen suhteen, miten tanssiminen olisi ollut parempaa. Se vaati jatkuvaa itsensä tarkkailua, itsensä rauhoittamista ja totuttujen (mieli)kuvien tukahduttamista. Se vaati palaamista asioihin sellaisenaan, niin kuin ne ilmenevät meille välittömässä kokemuksessa. Lainaan Heinämaata (1996, 18): ”meidän tulee kiinnittää huomio siihen, minkä olemme nähneet, eikä pyrkiä selittämään sitä pois arkisten, tieteellisten tai filosofisten ennakkouskomusten paineessa”. Tärkeintä oli siis oppia kiinnittämään huomio näkemäänsä ja tuntemuksiinsa, niihin sykähdyksiin, hätkähdyksiin ja ihmetyksiin, joita tunsin katsoessani. Tärkeintä oli ymmärtää, että havaitseminen ei tarjoa niinkään totuutta vaan pikemminkin läsnäoloa. Se tarjoaa mahdollisuutta istahtaa salin seinustalle ja olla läsnä siinä hetkessä, mikä salissa kulloinkin avautui. Havaitseminen tarjoaa mahdollisuuden asettua aktiivisesti huomioimaan ympärillään olevaa, ilmiöiden kentässä avautuvaa sekä itseään. Meidän tulee ”liikkua ja toimia, kohdentaa huomiomme, jotta kohteeseen liittyvä havainnollinen aines voi täyttää meidät” (Rouhiainen 2011, 78). Havainto on jatkuvasti etenevä prosessi, ja havaintomme jäävät meille aina vajaiksi, sillä havainnon kohde ei näyttäyty meille kokonaan. Mutta havainto on täydentyvä. Merleau-Pontyn (1947/1964, 16) mukaan havainnossa on aina läsnä olevan ja poissa olevan ristiriita. Läsnä oleva, koska havaittu kohde ei voi olla vieras havainnoijalle. Poissa oleva, koska se aina sisältää jotain enemmän kuin oikeastaan on annettuna. Havaintokohteen poissa olevat puolet näyttäytyvät havaintotapahtuman avatessa uusia näkökulmia kohteeseensa. Näin havainto

kohteesta täydentyy. Uskon, että tämä läsnä olevan ja poissa olevan ristiriita tekee sen, että esimerkiksi katsoessani tyttöjen tanssimista minuun, ruumiiseeni, jäi jälkiä, haituvia, jopa sellaisesta, jota en voinut auki selittää tai tulkita edes myöhemmin. Tässä jäljen kohdassa alkaa heräämään muutos, toisenlainen tapa ajatella, katsoa, aistia, tunnustella. Tämä jäljen kohta on ennakoimattomuuden ja ei-tietämisen kohtu, jossa kehittyy syntyvää osaamista ja tietämistä. Jossa maailma on alati kehkeytymässä.

Heimonen kirjoittaa muutoksesta, outoudesta ja tanssin jättämästä jäljestä seuraavasti:

Ihminen muuttuu liikkeessä ja liikkuminen avaa muutoksen mahdollisuuden. Muuttuvuuden merkitys avaa huikeat näköalat aistimiseen, havaitsemiseen. – – tunnustaa sellaisen olemassaolon mitä ei voi nyt tietää. Nimeämätön astuu ruumiillisuuteen, se avautuu ruumiillisuudesta. Se on suuri loikka: toivottaa tuntematon tervetulleeksi omaan elämään.

– – tanssiminen on jättänyt jäljen, – – tanssi parhaimmillaan – – tuottaa määrittelemättömän ja helposti unohtuvan kuilun. Se on vain hetki, ja heti mieli määrittää tilanteen nopeasti. Tuntemukset ovat kiireiset, kuohuttavat, vahvistavat tai kieltävät. Hetki on kuitenkin tärkeä, se uudistaa ihmisen. Jotain outoa häivähtää – – tanssimisessa, joka on tarpeeksi vahva jättääkseen jäljen lihaan. (Heimonen 2009, 149.)

Mielestäni Heimosen teksti tavallaan esittää omaa prosessiani. Sitä, kun outous jätti minuun jälkiä, kun tunnustin ei-tietämisen ja toivotin tervetulleeksi tuntemattoman, vieraan, joka osittain oli poikkeus omissa tavoissani. Se oli jotain, mitä en tiennyt ennalta, jotain, mikä näyttäytyi siinä hetkessä, kun kohtasin toiseuden.

13. Katsominen, katse

Seuraavaksi tarkastelen sellaisia katsomisen tapoja, joita havainnoin itsessäni työskentelyssäni aikana. Tämä vie minut pohtimaan omia toimintatapoja. Näitä tarkastellessani mielenkiintoni kohdistui ruumiinkuvan ja ulkoapäin tulevan katseen merkityksiin, toimintatapojani määrittävinä tekijöinä. Nojaudun pohdinnoissani niin fenomenologisiin näkökantoihin kuin psykoanalyttiseen kenttään päästäkseni kiinni nousseiden ilmiöiden merkityksiin ja tutkiakseni suhdettani tanssin opettamiseen. Kirjoittaessani venytän kokemuksiani ja levitän tuntemuksiani näille sivuille päästäkseni käsiksi siihen, mikä opettamisen ydintäni pyörittää – minuuteen.

Katsominen

Tarkastelen ensin katsomisen tapahtumaa, joka oli yksi pääasiallinen työskentelytapani tanssin opettamisessa. Katsominen minulle tarkoittaa ennen kaikkea silmien läpi tapahtuvaa aistihavaintoa. Se on toimintaa, jonka avulla observoin, tarkkailin, todistin, näin ja havainnoin tunnin tapahtumia ja syntyvää tanssimista. Oman kokemukseni opettamana olen huomannut, että katsomisen tapoja on monenlaisia; on arvottavaa, kritisovaa, havainnoivaa, kannustavaa, sallivaa, hyväksyvää, ymmärtävää, diagnosoivaa, todistavaa. Lista on loputon. Katsominen on hyvin tilannekohtaista, ja siihen liittyvät sekä ulkoiset että sisäiset tekijät. Tällä tarkoitan, että katsomisen tapahtumaan vaikuttaa se, millainen on tilanne tai tilaisuus ja millainen on sen hetkinen oma olotila. Esimerkiksi opettaessani katson hyvin eri lailla kuin tehdessäni hoitotyötä. Lisäksi päivittäiset tapahtumat ja kohtaamiset muokkaavat jatkumona sitä, miten katson. Oma olotilani, se miten voin, vaikuttaa siihen, miten katson. Opettämisen eri aiheet vaikuttavat myös siihen, miten katson, sillä opettaessani liikelinjausta on katsomiseni enemmänkin diagnosoivaa, tarkkailevaa, fysiologisten toimintojen havainnoimista. Improvisaatiota katsoessani pyrin siihen, että katsomiseni on havainnoivaa, avointa ja sallivaa. Pystyn siis itse vaikuttamaan omiin katsomisen tapoihini, ainakin

osittain. Liiketeematyöskentelyyn syntyneet toimintatavat haastoivat minua harjoittamaan katsomisen tapojani. Hiljalleen aloin ymmärtämään itsessäni tapahtuvaa ja sitä, miten se jälleen vaikuttaa siihen, miten katson ja miten reagoin. Katsomiseni lopulta oli yhtä lailla niin edessäni ilmenevän liikekudelman kuin omien reaktioiden ja tuntemusten havainnointia, tarkkailua, tutkimista ja tunnustelua. Katsominen ei myöskään lopu koskaan. Se jatkuu, vaikka sulkisi silmänsä, sillä katsominen on jatkuva muokkautuva ruumiillinen prosessi, ”jossa aiemmat mielikuvat, kulttuurinen kokemus ja vuorovaikutus lomittuvat toisiinsa” (Seppänen 2008, 97). Joten katsoessani edessäni syntyvää tanssia olin jo minussa olevan ja uuden syntyvän syklissä. Katsomiseeni vaikutti moninaisuus, jonka kukin meistä toi tunneille. Tätä moninaisuutta kohti nyt kurottelen.

Katsomiseen liittyy näkyvän ja näkijän suhde. Näkeminen on katseen siirtämisen tuotos. Kun katson, niin näen. Merleau-Pontyn (1968, 134) mukaan näkeminen on tunnustelemista tai koskettamista katseella, sillä jokaisella silmän liikkeellä ja ruumiin siirtymällä on paikka siinä samassa universaalissa visuaalisuudessa, jota niiden avulla tutkii ja erittelee. Toisin sanoen näkeminen tapahtuu näkyvässä maailmassa. Voimme lähestyä vain tunnustelemalla (palpoimalla) katseellamme asioita ja olioita, joita emme voi kuvitella näkevämme ”paljaana”, koska katse (the gaze) itsessään peittää ne omalla lihallaan (Merleau-Ponty 1968, 131). Tulkitsemme tämän niin, että katse kietoutuu kieleen ja sen merkityksiin, jolloin näkemäni peittyy niistä symboleista ja esiyymmärryksestä, jota oliot ja asiat kantavat. Kun näkeminen on tunnustelua katseella, täytyy sen omistautua sille olemisen järjestykselle, jota se paljastaa, joten se, joka katsoo, ei voi olla vieras siinä maailmassa, jota hän katsoo (Merleau-Ponty 1968, 134; ks. myös Hotanen 2008, 92). Filosofi Juha Varto (2003, 56) kirjoittaa, että ”näkemällä me tarraudumme kiinni satunnaiseen ja hetimiten esille tulevaan, joka vastaa yleensä kuvittelukykyimme aikaansaannoksia ja vaikuttaa siis tutulta”. Mielestäni Merleau-Ponty ja Varto tuovat esiin tavallaan samaa asiaa: me suuntaudumme näkemisessä tuttuun ja tunnistettavaan. Tosin Varto (2003, 56) toteaa, että tuttuus saa meidät pysymään epäolennaisessa, ”sillä nähtävä muuttuu koko ajan, eikä muuttuvasta voi saada mitään tietoa – – koska se ei ole sitä, mitä se oli.” Katsoessani tyttöjen tanssimista, liikekudelmien syntymistä, näen kehon muotoja, liikkeitä, joita tunnistan, ja pyrin kielellisesti artikuloimaan. Kysymykseksi nousee, mitä näen silloin, kun koen outoutta ja ihmetystä. Väitän useaan otteeseen tässä työssä, että yllätyin usein näkemästäni. Käytän ilmaisuja outous ja tuntematon. Mielessäni herää epäily, että jos katseeni tarrautuu tuttuun, niin mikä näkemässäni aiheuttaa outouden tunteen? Ilmeneekö tuossa hetkessä näköpiiriini jotain aivan uutta ja

syntyvää, vai tapahtuiko minussa kiepsahdus, joka sai minut näkemään toisin? Näin liikkeen, esimerkiksi käden ojennuksen tilassa, koska se oli (valossa) näytetty ja kohtasi minun maailmani tuttuutta. Mutta tuon näyn tuottama liukahdus minussa, ruumiissani, herätti tuntemuksia vieraudesta ja jopa mystisyydestä, sillä jokin myös näyttäytyi minulle ja minussa toisin, odottamattomalla ja ennakkoimattomalla tavalla. Se avasi jotain minussa, oman olemiseni kysymyksessä. Värriin (2000, 61) mielestä oleminen on mysteeri, ”joka välittyy ja on läsnä kokemuksissamme”, joten kokemukseni mukana myös aina jotain saavuttamatonta aukeaa minussa. Tästä uutta mielestäni juuri siinä, että tartumme tavanomaiseen (konventionaaliseen), on praktinen hyötynsä. Näemme konkreettisia ja tuttuja asioita, joiden puitteissa voimme toimia ja mahdollisesti suunnata tarkempaa huomiotamme johonkin muuhun. Tällöin näkeminen voi paljastaa jotain vierasta, jopa erilaista kuin oma maailmani ja syntyy tunne outoudesta. En kuitenkaan kiellä sitä, että tartumme epäolennaiseen ja etsimme vastaavuuksia kuvittelukykyemme aikaansaannoksiin, sillä juuri nämä ovat niitä tekijöitä, jotka ovat saaneet minut pohtimaan katsomisen tapahtumaa opettamisessa.

Katsominen teki tanssista tavallaan näkyvän, mutta ilman tanssia, joka ”allekirjoittaa” yhteistä olemisen järjestystä, en olisi voinut nähdä sitä. Samalla kun jaoimme tätä yhteistä näkyvän ja näkevän sykliä, me myös matkimme toinen toisiamme. Työskennellessämme kolme vuoden ajan yhdessä aloimme jo liikkua samankaltaisesti. Tanssiessamme me myös samalla rakensimme uusia visuaalisia järjestyksiä. Tutkija Janne Seppänen (2008, 36), jonka asiantuntijuusalueita ovat visuaalinen kulttuuri, valokuvateoria ja psykoanalyttiset teoriat, toteaa, että visuaaliset järjestykset ”ovat toiminnallisia ja materiaalisia järjestyksiä, jotka nivoutuvat erilaisten instituutioiden toimintaan” (Seppänen 2008, 36). Ne liittyvät osaltaan siihen, miten katsomme ja miltä asioiden tulisi näyttää. Hän jatkaa, että ”kaikki näköaistilla tavoitettava todellisuus on visuaalista”. (Ibid.) Visuaalisuus on kulttuurillista, kulttuurin tapoja ja odotuksia sisältävä. Se on monimuotoista kuvallisuutta, joka kiteytyy osaksi ihmisten välistä vuorovaikutusta. Ihminen pyrkii tulkitsemaan ja liittämään visuaalisia objekteja ja tuttuja merkityksiä osaksi omaa toimintaansa ja samalla tuottaa uusia merkityksiä ja toimintatapoja. (Seppänen 2008, 34–35.) Tunneille mukanaamme tuomat tavat ja tottumukset ja niiden sisällä olevat visuaaliset järjestykset olivat osana luodessamme yhteistä improvisatorista muuntuva maailmaa. Mutta ne olivat myös jotain sellaista, jota pyrimme tutkimaan, tunnustelemaan ja muuttamaan. Seppäsen (2008, 126) mukaan ihminen on aina osana jotain laajempaa visuaalista järjestystä, joka myös osaltaan määrittelee sen, mitä ja miten hän loppujen lopuksi katsoo. Tällöin vi-

suaaliset järjestykset löytyvät myös katsomisen tavoista ja ne sisältyvät katseen varassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Seppänen 2008, 35).

Olin visuaalisten järjestysten varassa katsoessani tunneilla edessäni avautuvaa tanssia. Olin voinut kiinnittyä siihen, miten olin tottunut ja oppinut tanssia katsomaan. Olin voinut ryhtyä odottamaan ja etsimään esimerkiksi linjakkaita käsien asentoja ja jalkojen ojennuksia, joita olin joskus pitänyt tanssissa merkityksellisinä. Olin voinut päätyä etsimään katseellani nykytanssin sisältämää arkista estetiikkaa ja näkökulmaa, joiden taustavaikuttajana olivat niin aikaisemat tanssinopintoni kuin osteopatiaopintoni. Tavallaan katsoin näiden vaihtoehtojen kautta ja läpi. Tärkeimmäksi kuitenkin nousi, mitä katseeni kautta poimin opettamisen käytänteisiini ja miten oma katsomiseni ja oletetut visuaaliset järjestykset vaikuttivat tapaamme tanssia ja tapaani opettaa. Työskentelymme aikana jouduin (ja jouduimme) opiskelemaan tuttuuden ja jatkuvasti muuntuvan eroa. Tärkeää oli huomioida, mihin katseeni kautta kiinnityin ja mikä kiinnosti sekä mitä jouduin kieltämään katsomisen tavassani. Tämä ei suinkaan tapahtunut heti. Muistan, kuinka useaan otteeseen istuin ja katsoin tanssia, jota en kyennyt nimeämään, en antamaan sille verbaalista merkitystä. Liikkeen outous täytti minut ja olin sanaton. Vaikka olinkin jo irtisanoutunut siitä, miltä tanssin tulisi näyttää ja kieltäydyin systemaattisesti tanssiteknillisistä tavoitteista, niin tein töitä itseni kanssa sen eteen, että kykenin katsomisessani siirtymään tuttuuden tuolle puolen.

Seppänen (2008, 122) tuo esiin, että ihminen voi olla sopeutumatta visuaalisiin järjestyksiin, koska kykenee erottamaan oman olemassaolonsa ja sitä peilaavan kuvan, koska kykenee erottamaan sisäiset tuntemukset ja aistimukset ulkoisesta (peili)kuvasta. Harjoitellessani katsomista ymmärsin yhden tärkeän asian opettamisen oppimisessani. Katsoessani ja nähdessäni minusta ei tule tuo näkemiseni kohde, tuo näkyvä. Mutta tuo näkyvä ruokkii minua, se viekoittelee ja vaikuttaa minuun. Se liikuttaa ja liikuttaa minua ja silti aina loittonee minusta. Merleau-Pontyn (1968, 131) ajatuksiin nojautuakseni näkyvä lepää itsessään. Se ei ponnistele tullakseen nähdyksi vaan täyttyy itsellään asettaen meille kysymyksen ja samalla vaatien meiltä huomiota ja tunnistamista. Näkeminen puolestaan tapahtuu näkyvän ytimessä, siinä, missä jotain näyttäytyy, ja siinä, missä näkyvä ilmoitetaan nähdyksi. Näkyvän ja näkemisen välillä on läheisyys, suhde, kuten merellä ja rannalla on. Silti ne eivät yhdisty. Ne eivät sekoitu, eikä niillä ole mahdollisuutta kulkeutua toisiinsa, sillä jos ne kulkeutuisivat toisiinsa, niin näkeminen haihtuisi siinä muodostumisen hetkessä, koska näkyvä ja näkevä katoaisivat. Voisin kuvitella tämän tarkoittavan sitä, että katsoessani tanssijoita

ja edessäni syntyvää tanssin kudelmaa minusta olisi tullut se, mitä näen. Tällöin en olisi ollut enää näkevä enkä näkyvä, vaan jokin sillä välillä, jota ei ehkä ole olemassa. Näkevää ei siis voi olla ilman jotain näkyvää eikä toisaalta näkyvää ilman näkevää. (Hotanen 2008, 85.)

Mutta vaikka näkyvä ja näkevä eivät voikaan kulkeutua toisiinsa, niin yksi erittäin huomioitava seikka oli, että olen näkevä ja samalla näkyvä. En siis voi vain sulkeutua katsojan rooliin, sillä samalla näkyvänä lähetän viestiä ympäristööni olemassaolostani. Fenomenologi Juho Hotanen (2008, 117) kirjoittaa, että toinen on siirtymä tai laajentuminen, joka yhdistää meidät ruumiin hahmon kautta ja toisaalta avaa välillemme eron:

toinen ei kiinnosta minua vain siksi, että hänellä on näkyvä ruumis, vaan siksi että hän on myös näkevä, hänellä myös on näkymätön puolensa, katseensa, joka tunkeutuu lihaani.

Kohtasin usein hetkiä, jolloin tulin paljastetuksi katsomisen tapahtumassani. Se hetki, kun oppilaan katse saavuttaa oman katseeni, on pysäyttävä ja paljastava. Kyseinen hetki paljastaa minulle sen, miten olen toimintani ytimessä. Katsonko vai kuvittelenko vain katsovani? Samalla se porautuu minuun kysyen yhä uudelleen, olenko oikeutettu katsomaan. Tunnen toisinaan, että tuo katse myös tarkistaa omaa olemistaan, jota minun (ehkä) tulisi katseellani vahvistaa. Seppäsen (2011, 101) mukaan katseiden kohtaaminen rakentaa hetkellisen sidoksen, jossa elää yhteinen sopimus. Sopimus sisältää sen, että on myös itse katsottavana. ”Katseiden kohdatessa ei voi ottaa antamatta samalla myös jotain: katsoessaan katsoja samalla paljastaa itsensä.” (Ibid.) Tämä sopimus ei ole mikään kertaluonteinen, vaan se vaatii jatkuvaa kehäystä, sidoksen rakentamista, vuorovaikutusta. Tässä katseiden kohtaamisessa tapahtuu inhimillisen muodon, ihmisyyden tunnistus ja toistensa tunnistus sosiaalisina toimijoina. (Seppänen 2008, 99–100.) Hotanen ei mielestäni suoraan viittaa tällaiseen tapahtumaan vaan siihen tietoisuuteen, että toinen näkee minut siten, kuten en itse voi itseäni nähdä. Harjoitellessani katsomista ymmärsin hiljalleen, että se, mitä oppilas liikkeellään (näkyvänä, omassa näkyvyydessään) minulle tarjoaa ja mitä minä siitä näen, eivät koskaan ole yhtä. Olen aina oman katseeni vanki ja näen omien kokemusteni pohjalta. Tosin laajentamalla kokemuspohjaani voin myös nähdä laajemmin. Tämä puolestaan nosti opettamisen kannalta kysymyksen siitä, miten voin harjoittaa katsomistani ja laajentaa kokemuspohjaani samalla kun opetan. Tämä ymmärrys oli yksi murtumakohta tavoissani, asenteessani ja uskomuk-

sissani. En koskaan voinut olla varma siitä, milloin jotain uutta aktuaalisesti tapahtui tanssijassa, milloin uudenlaisuus oli oma kokemukseni. Tämä puolestaan asetti uusia haasteita eteeni. Millaisia asioita otan huomioon kun katson? Mitä katseellani tavoittelen? Mitä haluan sillä osoittaa? Tähän liittyi vahvasti myös se, miten puhun ja ohjaan syntyvää toimintaa, tämän ”epävarmuuden” alla.

Kaksi tarinaa katsomisen tavoista

Seuraavaksi peilaan kahta muistoa tuodakseni esiin katsomisen kautta syntyvää opettamisen otettani. Ensimmäisessä olen tarkkaillut liiketeemojen tunnustelua ja siitä syntyvää tanssia kirjoittaen siitä näin:

Kömpelössä olotilassani tunnen hetkittäisiä liikkeitä, liikkeitä, joita teen istumisen, kirjoittamisen ja katsomisen ääressä. Tunnen tyttöjen liikkeitä kehossani; kuinka Aura törmää seinään, hänen selkensä taipuu (niin minunkin) ja jalat kääntyvät sisäänpäin (minun myös), hänen kätensä heilahtaa ja aistin kuinka hän aistii liikkeensä. Näen, tunnen ja koen, hänen kanssa.

Liisa kurottaa kättään ja hyppää. Kuulen hänen jalkansa tömisevän lattiaan. Pönihäntä heilahtaa, alaspäin suuntautuva katse taivuttaa päätä eteen, pääni nyökyytelee. Aino istuu lattialla jalat ristissä, hän taipuu eteenpäin ja kuulen kuinka hänen päänsä tömähtää maahan. Tunnen Siirin spiraaliliikkeen kun hän kääntyy, kietoutuu itseensä ja spiraali minussa.

Tässä kirjoituksessa peilaan näkemääni omiin tuntemuksiini. Havainnoin tanssimista, liiketeemojen tunnustelua ja tutkimista katseen kautta ja samalla pyrin kehäämään ymmärrystäni siinä tapahtuvasta. Keräsin katseeni avulla näkyjä, muistoja ja kokemuksia. Erkkilän (2008, 145) mukaan me näemme ”kielen silmällä”. Näen siis kielen kautta, rakennan merkityksiä ja sanoitan näkemääni. Katseeni ohjautuu kohti tanssia, salissa – visuaalisessa kentässäni – tanssivaa kehoa (tyttöä). Olen niin kutsutussa empaattisessa tapahtumassa, jossa ruumiillinen samankaltaisuuteni auttaa minua tunnistamaan näkemääni. Tunnistaessani ja tulkitessani toisen liikettä täydennän samalla näkemääni (havaittua) niin, että se lopulta kohtaa minut liikkeenä, mutta erottuu vielä toisen yksittäiseksi liikkeeksi. (Stein 1917/1989, 67.) Olen siis tietoinen siitä, että en tanssi itse, vaikka koen liikkeitä itsessäni. Olen katsojana, todistamassa edessäni tapahtuvaa tanssimista, liikehdintää, jossa näen inhimillisiä muotoja, moninaisia ruumiin malleja, jotka kääntyilevät, kietoutuvat ja taipuilevat. Näen samalla jotain ainutkertaista, jotain uuden tulemistä, jotain, mitä täydennän mielikuvillani ja mielikuvituksellani.

Elän ja koen sen itsessäni, omana kokemuksena. Erotan oman kokemukseni näkemästäni ja kykenen kirjoittamaan siitä. Liike ilmenee ja hiljaa opettaa minua näkemään. Voin ihmetellä näkemääni ja katseellani saavuttaa ohimenevää, samalla avautua sen vaikutukselle. Näkemästäni minuun jää jälkiä, ikään kuin luustooni kaiverrettuja, muistoja, tuntemuksia ja kuvitelmia. Antaudun katseen tuottamalle kokemukselle.

Siirryn seuraavaksi toisenlaiseen katsomisen tapahtumaan, jossa en onnistunut saavuttamaan avointa, ihmetyksen saattamaa tapaa olla tunnilla, tapahtumien todistajana. Muistelen yhtä tuntitapahtumaa syksyllä 2010⁶⁶:

Jo saliin astuessani tunsin, että asiat eivät ole kohdallaan. Jokin kaiheresi minua, kaiversi ja hämärsi ruumiillisuuteni potentiaalisuutta. En kyennyt tuntemaan, en tunnustelemaan enkä hyväksynyt näkemääni. Olin kuin riivattu, tuskissani, ilman kipua. Tytöt eivät mielestäni yltäneet mihinkään, enkä oikeastaan tiennyt, mihin olisin halunnut heidän yltävän. Olin tyytymätön kaikkeen, mitä he tekivät. Olin villapusero päällä, sillä palelin, koska en kyennyt liikkumaan, enkä tuntemaan toisten liikettä. Keksin useita erilaisia harjoitteita, joihin en sitten ollutkaan tyytyväinen. En sillä hetkellä. (Tosin tunnin harjoitteista nousi esitykseen seinään kirjoittamisen idea.) Tytöt työstivät antamiani harjoitteita. Mikään ei riittänyt. Tanssi ei ollut tarpeeksi linjakasta, nilkat eivät ojentuneet, käsien asennot eivät tarjonneet minuun iskostettua tanssin estetiikkaa. Tyttöjen nauru ja kikattelu ärsytti, sillä koin, että he eivät ole tarpeeksi keskittyneitä. Puheeni ilmaisi vain puuttuvaa: ette keskity, ette tee, puuttuu. Mieleeni välähti, että heidän tarvitsee harjoitella hyppäämistä. Hyppäämistä, joka ei millään lailla kuulunut liiketeemoihin yksittäisenä harjoitusmuotona, vaan hyppy ilmeni silloin, kun se oli tullakseen. Mutta tuolloin, mieleeni hiipui, että tytöt eivät osanneet sitä sillä lailla, kuin tuona päivänä sen mielessäni näin. Harjoitin hyppyjä ja sitä, miten kädet heilahtavat, miten jalat ojentuvat ja miten ponnistetaan. Harjoitin ja yhä lisää harjoitin. Riistin, revin ja puskin - etenkin itseäni. Tunsin maailman riittämättömäksi. Halusin nautintoa! Mutta näivetyin omassa tyytymättömyydessä, ja jatkoin hyppyjen harjoittamista... Tämä käyttäytyminen oli aivan vastoin sitä tapaa, mitä liiketeematyöskentelyssä kurottelin.

66 Kirjoitan muistojeni ja muistiinpanojeni avulla.

Muistan, kuinka tytöt olivat hiukan hämmentyneitä, mutta he jatkoivat työskentelemään. Ei sanaakaan, ei vastalauseita, ei vastareaktiota. Vein eteenpäin ideoitani, mutta en kyennyt saavuttamaan sitä, mitä hain. Muistan, että tunnin jälkeen tunsin fyysistä kipua ja huonovointisuutta. Vapisin ja olin turta ja pysähtynyt. En kyennyt odottamaan seuraavaa tapahtumaa, vaan laitoin illalla tytöille viestin, jossa pahoittelin käyttäytymistäni. Tunnin jälkeen tarvitsin heidän anteeksiantoaan, synninpäästöään, heidän hyväksyntäänsä ja osoitusta siitä, että he eivät olleet tai olivat kokeneet tilanteet epäoikeudenmukaisina, jotta voisin reagoida, selitellä, ihmetellä, itseäni ja tekojani. Aino vastasi viestiin, että ei haittaa, he ovat tottuneet ”hirmuliskoihin”. Vaikka vastaus olikin huumorilla sävytetty, tunsin, kuinka sana ”tottunut” kaiversi luihin ja ytimiin. Jäin pohtimaan, miksi oppilaiden täytyy tottua hirmuliskoihin. Osoittiko tämä tyttöjen kypsyyttä käsitellä opettajan inhimillisiä, huonoja päiviä? Vai ovatko he tottuneet olemaan ”hirmuliskojen uhrina”? Mikä minuun meni? Miten on mahdollista, että yhtäkkiä näin tytöt niin vääristyneen katseen kautta? Miksi katseeni vei minua suuntaan, johon en oikeastaan olisi edes halunnut? Yllätyksellistä on, että tunti on valokuvattu, kuvin todistettu. Tytöt työskentelevät kuvissa keskittyneesti, iloisesti, leikitellen. Eikä kuvista näy oma olotilani, vaikka koen sen aina uudestaan katsoessani kuvia (ja kyllä, tässä kommentaarissa on mukana kyseisiä valokuvia).

Salliva asenne

Palaan takaisin ensimmäiseen tarinaani empaattisesta havainnoinnista. Kuvailemaani katsomiseen tapaa halusin oppia ja sitä kohti jatkuvasti kurottelin. Tähän katsomisen tapaan liittyy aihe, jota kutsun sallivaksi asenteeksi, joka parhaimmillaan on kaiken ilmenevän hyväksyntää, sellaisena kuin se ilmenee, sillä vasta kun sallimme asioiden ilmetä, voimme tietää, ovatko ne ilmenneet. Salliva asenne vaatii luopumista omista odotuksista ja oletuksista. Sallivan asenteen sisällä oleva toiminta, salliminen, on aktiivinen ja passiivinen tila. Aktiivinen, koska salliminen on jatkuvaa luopumista jostakin omasta (egon luomasta). Jostakin täytyy antaa periksi, jotta ei-tietäminen ja yllätyksellisyys pääsevät tapahtumaan. Passiivisuus on siinä, että sallimisessa on suunnittelemattomuutta, jossa ei tavoitella eikä kurottauduta vaan hiljennytään ja pyritään tyhjentämään ennakoajatukset ja -aikomukset. Japanilaisen filosofin Kitaro Nishidan mukaan aito ehdoton passiivisuus synnyttää aitoa ehdotonta dynaamisuutta⁶⁷ (Nishida 1987,

67 "A true absolute passivity gives rise to a true absolute dynamism" (Nishida 1987, 102).

102). Tähän viitatakseni sallimisen sisällä elävä passiivisuus on yllätyksellisen toiminnan mahdollistaja.

Salliminen työskentelyssämme esimerkiksi näyttäytyi itselle annettuna lupana tulkita ja soveltaa liiketeemoja omalla tavallaan. Sallimisessa on aina riskinsä. Riski liiasta vapaudesta, jolloin katoaa aiheiden ja impulssien mielettömyyteen. Riski rohkeuden puutteesta, jolloin ei uskallakaan sallia. Salliminen on eräänlaista riskiolemista. Riskioleminen on yhdessä olemista, sillä vain yhdessä olemalla ja työskentelemällä voidaan kannustaa rajojen ylityksiin ja voidaan altistua sattumanvaraisuudelle. (Kauppila & Saastamoinen 2014, 162.) Sattumanvaraisuus, suunnittelemattomuus ja vastuu kulkevat yhdessä käsikynkää. Suunnittelemattomuus on kutsuhuuto tai innoittaja aiheiden esiin tulemiseen. Se ei ole rajatonta, ihan mitä vain -tekemistä, vaan se on vastaanotettua yllätyksellisyyttä, joka säpsäyttää ja aloittaa tai herättää uuden suunnan toiminnassa. Vastuu puolestaan on jatkuvasti liikehtivä kudus, välitöntä ja loputonta. Taidekasvatuksen tutkija Mira Kallio-Tavin (2015, 133) tuo esiin, että vastuu on toiseuden kunnioittamista, sillä toiselta ei voi vaatia samaa kuin itseltä. Oman kokemuksen pohjalta ei voi päätellä toisen ihmisen tarpeita, sillä tuo toinen on aina enemmän ja toisin kuin pystyn kuvittelemaan. Hiljalleen opin, että minulla on myös vastuu itseni kunnioittamisesta ja sen tunnistamisesta, että opetustilanteet tuovat aina esiin uutta ja odottamatonta, joka haastaa omia pedagogisia rajoja ja taitoja.

Kutsuessani kokoon neljä ihmistä tutkimaan ja tunnustelemaan liiketeemoista syntyvää liikekudelman minulla oli vastuu kokonaistilanteesta, ajan käytöstä ja sen suunnittelusta. Minulla oli vastuu luoda turvallinen työympäristö ja vastuu kriittisesti tarkastella omaa eettisyyttäni. Eettisyys Kallio-Tavin (2015, 133) mukaan ”tarkoittaa tinkimätöntä, jopa kivuliasta kriittisyyttä omaa toimintaa kohtaan”, ja ”tämänkin jälkeen itseltä voi vaatia vielä hiukan enemmän”. Salliva asenne on juuri tuossa kivuliaan kohdassa, voimaannuttamassa, antamassa luvan erehtyä ja tehdä virheitä. Harjoitellessani sallimista opin hiljalleen päästämään irti toimintaani määrittävistä tavoista, peloista ja huolista. Opin, että tärkeintä on havainnoida, miten reagoin omiin syntyviin reaktioihini. On tärkeää tehdä ero itsekritiikin ja kriittisen oman toiminnan tarkastelun välille. Itsekritiikki kohdistuu minuuteen, koko olemiseen, ruumiillisuuteen aina ruumiinkuvaa myöten ja voi pahimmillaan jähmettää, vähentää ja ohentaa omia voimavaroja. Silloin kyky nähdä oppilaan potentiaalisuus jää vajaaksi. Kriittinen oman toiminnan tarkastelu perustuu puolestaan sen hetkisen tilanteen ja siinä syntyvien reaktioiden tarkasteluun ja niiden peilaamiseen jo aikaisemmin koettuun. Se perustuu oman

pedagogisen otteen kehittämiseen, sillä se on jatkuvaa kysymystä siitä, mitä uskallan, mitä voin ja mitä hyväksyn. Uskon, että oman toimintansa tarkastelu sallivalla asenteella on rehellistä, havainnoivaa ja huomioivaa, jolloin on myös mahdollista rakentavasti vaikuttaa omiin toimintatapoihin ja asenteeseen.

Häpeä

Jatkan oman toimintani tarkastelua ja seuraavaksi siirryn tarkastelemaan jälkimmäisestä tarinasta noussutta tunnetta, häpeää, sillä aina katsoessani kuvia kyseiseltä tunnilta häpeä omasta käyttäytymisestääni on suuri. Riipaisen häpeän kysymystä vain pinnasta, mutta koen, että jotain minun täytyy siitä sanoa. Kerroessani häpeästä en kritisoi enkä tuomitse käyttäytymistäni vaan pyrin tuomaan esiin opettajan haasteita ja huomioita siitä, miten opettajan oma asenne vaikuttaa opettamiseen. Häpeän tarkastelu on merkittävä opettajan pedagogisen otteen ja sen moraalisten rajojen tarkastelussa. Psykoterapeutti Jaakko Myllärniemi (2014) kirjoittaa blogissaan, että ”häpeä koskettaa koko ihmistä”, se ”kohdistuu epämääräisesti itseemme, minuuteemme”. Mitä oikeastaan häpesin hävetessäni käytöstäni? Häpeän erityismerkki, lyhyesti sanottuna filosofi Sergei Moscovicin (2005, 208) mukaan, on alastomuus. Toinen on nähnyt sinut sopimattomasti vähemmän toivottavassa tilanteessa. Tätä ajatusta seurattessani päädyn pohtimaan, mikä oikeastaan tunnin tapahtumassa oli se, mitä häpeän. Oliko se käyttäytymiseni vai jokin muu? Kuvia katsoessani koen yhä uudestaan sen olotilan, joka minulla oli, kun tunnin jälkeen laitoin tytöille anteeksipyyntöviestin. Tunnen, että jokin riipii sisintäni edelleen. Kohta, joka paljastaa avuttomuuteni oman käyttäytymiseni hallinnassa. Mitään vakavaa ei oikeastaan tapahtunut, mutta kyseinen tapaus iski minuun siihen kohtaan, joka joko vaati oppimaan itsestään jotain uutta tai herkistyi vastaanottamaan iskun ruhjoutuen tai ehkä hiukan molempia.

Myllärniemi (2014) kirjoittaa, että häpeää voidaan pitää ihmisen sisäsyntyisenä moraalina, joka ”säälimättä ja armotta opettaa meitä kontrolloimaan ja säätelemään odotuksiamme, olemaan kohtuullisia tai olemaan odottamatta mahdollisia”. Kohtaanko tavallaan moraalini, eettisyyteni rajoja, muistellesani tuota tapahtumaa vai koenko olevani epäonnistunut? Kyseisellä tunnilla käyttäytymiseni edusti sellaista tapaa, jota etenkin opettamisessa itse kritisoin ja vastustan. Tunnenko sitten pikemminkin syyllisyyttä siitä, että epäonnistuin (ehkä täydellisyden tavoittelussa)? Moscovici (2005, 209) toteaa, että häpeässä ennen kaikkea koetaan oma itse kelpaamattomaksi, sillä ihmisen olemus muuntautuu häpeän kokemuksessa pieneksi ja vähäpätöiseksi. Hän lisää, että syyllisyys puolestaan on eräänlainen rajanloukkaus, jossa loukkauksen kohteena on tietty

ihanne ”tai ihmiskunnan ikuinen laki: oikeus” (Moscovici 2005, 211). Seuraavat kysymykseni ovatkin: Rikoinko mielestäni oppilaiden oikeuksia, mistä moraalini minua nyt varoittaa? Vai johtuiko käytökseni siitä, että tunsin itseni kelpaamatomaksi ja riittämättömäksi, mitä nyt pyrin eheyttämään?

Siirryn eteenpäin ja analysoin hiukan käytöstäni tunnilla. Tulkitsen niin, että olen tunnilla ottanut käyttöni niin sanotun suojaimekanismin. Psykoanalyytikko Elina M. Reenkola (2011, 74) kirjoittaa suojaimekanismista seuraavasti:

Häpeäkonfliktin mallissa toiveet rakastetuksi tulemisesta ja kelpaamisesta kariutuvat sisäisten vertailujen seurauksena. Ihminen vertailee jatkuvasti minää minä-ihanteisiinsa. Kun näiden välillä on merkittävä jännite, viriää häpeää ja itsetunnon ongelmia – – Seurauksena herää – – tiedostamattomien suojaimekanismien aktivoituminen ja ne johtavat uusiin kompromissimuodostelmiin.

Päättyessäni opettaa hyppyjä, jotka eivät olleet olennaisia liiketeematyöskentelyssä, pystyin määrittämään ja määräämään sen, miten mikin tehdään ja mitä tulee tapahtumaan. Poistin mahdollisuuden variaatioihin, jolloin osasin varautua siihen, mitä havaintokenttäni avautuu. Etsin katseellani vain tiettyjä asioita ja suuntasin toimintani sen mukaisesti. Pyrin kontrolloimaan toiminnan ja liikkeen tunnustelun vapautta, jotta mikään ei (enempää) vaarantaisi tai huojuttaisi jo haparoivaa olotilaani. Käytin valtaa. Seppäsen (2008, 43) mukaan vallan yksi olennainen ulottuvuus on näkyvyys⁶⁸. Suojatakseni itseäni tein tytöistä itselleni näkyviä asettamalla odotukseni ja ohjaukseni vain tietynlaista lopputulosta tähyttäväksi. Halusin pitää ohjat käsissäni ja samanaikaisesti tunsin häpeää siitä, miten käyttäydyin.

Mutta nyt, kun aikaa on kulunut, häpeän tunne, joka aina uudestaan nousee kuvien myötä, ei välttämättä liitykään enää riittämättömyyden tunteeseen, vaan ennen kaikkea omaan moraaliseen ajatteluuni. Juuri avuttomuus omaa käytöstäni kohtaan, se, että en osannut tehdä asialle mitään, vaikka tunnistin tuon vinksahamisen, kutsuu minut yhä uudestaan tarkastelemaan uskomuksiani ja tapojani. Reenkolan (2011, 83) mukaan häpeä voi olla voima, joka voi kannustaa ”ponnisteluihin avuttomuuden kääntämiseksi toimintaan ja aktiivisuuteen”. Olin

68 Seppänen viittaa Foucault'n ajatukseen katseesta niin sanottuna valtakatseena. ”Vallan yksi olennainen ulottuvuus on näkyvyys: ihminen on helposti valvottavissa, mikäli hänen näkyvyytensä voidaan taata” (Seppänen 2008, 43).

käyttäytymiselläni venyttänyt omaa eettisyyttäni siinä, miten ajattelen opettajan käyttävän valtaa. Kokemukseni oli, että olin muuttunut hirmuliskoksi. Olin kääntänyt katseeni arvioimaan toisen arvoa sen mukaan, mitä omat uskomukseni minulle esittivät. Tavallaan toiminnallani poljin valitsemiani arvoja vastavuoroisuuden ja tasa-arvon kentällä.

Myllärniemi (2014) toteaa, että häpeä voidaan tulkita reaktioksi vastavuoroisuuden puutteeseen, johon liittyy ilmaiseminen ja paljastuminen, jotka puolestaan voivat tapahtua esimerkiksi näyttämisessä, katsomisessa, arvostuksen tarpeessa. Tässä kohdassa en usko, että vastavuoroisuuden puute nousi oppilaista, vaan se tuli jostain kauempaa, kokemuksista, jotka kertaantuvat niin sanottuina ”heikkoina hetkinä”. Kun tarkastelen käyttäytymistäni, mielestäni itse rakensin vastavuoroisuuden puutetta ja samalla kasvatin omaa arvostuksen tarvetta, jonka siirsin katsomisen tapaan. Hupaisinta ja ehkä kamalinta oli, että oppilailla ei ollut oikeastaan mitään osaa tähän rakentamaani ”tragediaan”. Mutta opin tästäkin matkasta (niin kokemuksellisesta kuin kirjoitetusta), että häpeä on ruumiillinen kokemus. Se ei vain lävistä vaan takertuu sisäpintoihin, minä-ihanteisiin. Pahimmillaan se yhä uudestaan kariuttaa toiveet tulla hyväksytyksi, ja toisaalta se kasvattaa tarkastelemaan kriittisesti ja sallivasti omaa toimintaansa. Häpeä ja syyllisyys ovat sellaisia tunteita, joita tutkimalla voi saada selkoa opettajan opettamiseen liittyvistä ihanteista ja moraalisisista normeista. Paljastin oman jatkuvan tarpeeni tulla arvostetuksi, nähdyksi ja todetuksi. Tasapainoilien jatkuvassa hyväksymisen ja hyväksytyksi tuleminen vaateessa. Nyt tiedostaessani tämän huomaan, että häpeän ja syyllisyyden tunteet voivat olla merkittäviä oman opettajuuden kehittämisessä.

En nää! – ruumiinkuvaani

Seuraavaksi tarkastelen niitä aiheita, jotka mielestäni liittyvät siihen, miksi aloin tarkastelemaan oman katsomisen tapoja. Yksi aihe katsomisen tapaan liittyvänä on ollut se, miten näen itseni, ruumiinkuvani. Toinen vaikuttava tekijä on ollut erilaiset uskomukset, normit, säännöt ja ennakko-oletukset, jotka eivät kaikki ole olleet omassa päätösvallassani, vaan ovat laajempia, yhteiskunnallisia ja instituutiollisia, joiden vaikutuspiirissä olen ja elän. Kun nojaudun tässä pohdinnassa Lacanin ja etenkin hänen tulkitsijoiden ajatuksiin, haluan huomauttaa, että jätän teoreettisen selvityksen hyvin avoimeksi enkä suinkaan ota kaikkia Lacanin käsitteitä käsiteltäväksi. Tämä kohta liittyy vahvasti oman opettajuuden arvo maailman sekä minuuden ja opettajuuden välisen suhteen pohtimiseen, siksi olen valinnut teoreettiseksi aparaatiksi Lacanin psykoanalyysin.

Ensimmäiseksi tarkastelen ruumiinkuvaani ja siitä nousevan ymmärryksen merkitystä oman pedagogisen asenteen muutoksessa ja kasvussa. En voi kieltää, että opettajana oma ruumiini, sen totunnaiset toimintatavat ja taidot sekä suhteeni siihen, ovat merkityksellisiä asioita tanssin opettamisessa. Aloittaessani liiketeematyöskentelyn eteeni asteli neljä nuorta tyttöä, joiden tanssia katsoin. Samalla ryhdyin prosessoimaan omaa ruumiillista kuvaani, sillä huolestuin siitä, mitä mahdollisesti esitän oman ruumiini kautta. Erkkilän (2008, 90) mukaan ruumiinkuva toimii minäkuva (self-image) perustana, ja tavallaan lomittuessaan ja liittyessään minäkuvaan se muodostaa kokonaisuuden, jonka subjekti ymmärtää itsekseen. Ruumiinkuvaa tulee jatkuvasti työstää ja muuntaa, jotta jatkuvassa muutoksen tilassa oleva ruumis voidaan kokea samana ja jatkuvana (Erkkilä 2008, 90). Se on näytelmä, joka tavallaan on pakko suostua esittämään. Mutta ruumiinkuva ei koskaan ole täysin näkyvässä. Emme voi päätellä ulkonäöstä, millaisia ruumiinkuvia kukin ruumiissaan kantaa. (Erkkilän 2008, 90, 135.) Erkkilän (2008, 106) mukaan on pohdittava, millainen tuo kuva on luonteeltaan, etenkin jos se on ”välittävä imago maailman ja subjektin välillä”. Meillä ei ole vain yhtä ruumiinkuvaa vaan useita ruumiinkuvia. Suurin osa ruumiinkuvista, joita kannamme, voi olla täysin näkymättömiä, sillä ruumiinkuva ei myöskään selity ulkonäön perusteella, sillä siihen liittyy affekteja ja tunteita. (Erkkilä 2008, 105, 129.) Ulkomuoto on se osa ruumiinkuvaa, jota muotoillaan ja esitetään. Ruumiin pinnan kokemukset liittyvät niin sanottuun henkilökohtaisen tilan muodostamaan rajaan, reviiiriin, jonka kautta rakennamme jopa kulttuurillisesti luettavia etäisyyksiä toisiin ihmisiin, etenkin sosiaalisissa tilanteissa (kuten kuinka lähellä tai kaukana puhumme toisillemme). ”Ruumiinkuva on melkeinpä loputon markkina-alue”, sillä sen muodostuminen ”sosiaalisista tunnustuksen ja rakkauden vaateista takaa äärettömät manipulaation mahdollisuudet” (Erkkilä 2008, 122).

Erkkilä tulkitsee ruumiinkuvan syntymää Lacanin peilivaiheiden pohjalta, jossa ruumiinkuva syntyy kuvassa, kielessä ja katseessa. Avaan hiukan ruumiinkuvan syntymää tuodakseni esiin, kuinka perustavanlaatuinen ja olemassaolomme alkuvaiheessa kehittyvä ruumiinkuva on. Peilivaihe voidaan ajatella visuaalisen maailman kynnyksenä, joka merkitsee muutosta, itsensä erottamista muista

ihmisistä. Ensimmäinen peilivaihe on imaginaarinen⁶⁹ ruumiinkuva, peilikuvasta tai vanhemman katseesta heijastuva kuva itsestä, joka muodostaa egon perustan. (Erkkilä 2008, 100–102.) ”Tämä kuva ruumiista on performatiivinen siinä mielessä, että se saa aikaan todellisia vaikutuksia. Se on osaltaan määräämässä kuinka asettaudumme maailmaan ja miten suhtaudumme toisiin ihmisiin.” (Erkkilä 2008, 100.) Ensimmäisessä peilivaiheessa lapsi näkee itsensä peilistä – kuvan kautta. Kuva antaa representaation ruumiista, joka kuvassa heijastuu eheänä (ideaali). Lapsi oppii, että peilikuva seuraa ja tottelee häntä ja hän voi hallita sitä, rakkauden kohdettaan. Erkkilä (2008, 102) kirjoittaa:

Itsensä tunnistaminen peilistä on ratkaisevaa, koska se antaa lapselle representaation ruumiistaan, joka on erillinen ja erilainen kuin lapsen tuntemus sekavista ja koordinoimattomista sisäaistisista ja kinesteettisistä tuntemuksista.

Mutta itsensä sijoittaminen heijastuvaan ideaalikuvaan on Lacanin mukaan väärintunnistus, sillä itsensä tunnistaminen peilistä luo representaation ruumiista, joka on erillinen, jolloin oman ruumiin näkeminen ulkoapäin (peilin tai toisen katseen kautta) ja tietoisuus omasta ruumiista sisäaistisesti (sisältäpäin) eivät kohtaakaan. Tapahtuu vieraantumisen, jossa syntyy kaksi erillistä kokemusta: ulkoisen kuvan tuottama ja sisäisten kinesteettisten tuntemuksien tuottamat. Lapsi tulee tietoiseksi siitä, että omistaa ulkomuodon. Hän myös tiedostaa, että tämä ulkomuoto on paljon helpommin toisten nähtävissä kuin itsen. Lapsi alkaa erottaa sisäaistisesti koetun ruumiin peilikuvasta ja samalla oivaltaa, että hänen ulkomuotonsa, ruumiin ulkopuoli, on aina toisten katseiden välittämä, vaikka hän voi kokea ensimmäisen ruumiillisen ulottuvuuden suoraan itse. (Erkkilä 2008, 104–105.) Syntyy kaksi erillistä ruumiin kokemusta, sisäaistinen ja ulkoapäin peilikuvasta näkyvä. (Erkkilä 2008, 136.) Tämä kaksijakoisuus on imaginaarisen ruumiinkuvan perustava ominaisuus, sillä kuva erottaa minut itsestäni, jolloin minä olen toinen. (Erkkilä 2008, 104–105.) Tällöin ulkomuodosta tulee jotain

69 Imaginaarinen liittyy lacanilaiseen psykoanalyysiin sisältyvän kolmisolmun, imaginaarinen, symbolinen ja reaalin. Imaginaarinen viittaa kuvaan ja ihmisen havaintomaailmaan. Se on tavallaan kokemuksen ulottuvuus tai rekisteri siitä, miten ihminen havaitsee jotain ja samalla tunnistaa itsensä olevat oliot ja tapahtumat joksikin. Imaginaarinen on kaikkia niitä suhteita, joissa samaistaa itsensä toisen kokonaisuuteen, kuten ruumiinkuvan muodostuminen ensimmäisessä peilivaiheessa. Imaginaarinen suhde on duaalinen, jossa kahden osapuolen identiteetit muodostuvat peilaamalla toinen toistaan. Tämä liittyy vahvasti ruumiinkuvaan ja siihen liittyviin fantasioihin. (Kurki 2008; Erkkilä 2008.)

sellaista, joka kätkee ajatukset, tunteet ja sisäisyydet ja lapsi saa uuden ulottuvuuden, sillä vastuu omien tarpeiden ja tunteiden ilmaisusta siirtyy hänelle. (Erkkilä 2008, 135.) Peilivaihe prosessina luo ruumiinkuvan kokonaisuutena ja antaa sille tietyn pysyvyyden. Erkkilä (2008, 110) kirjoittaa:

Ruumiinkuvaa ylläpitää ulkopuolella oleva toisen kuva, joka synnyttää jännitteen: en todellakaan ole muuta kuin toinen ja kuitenkin samaan aikaan tuo toinen pysyy vieraana.

Aloittaessani liiketeematyöskentelyn olin tietoinen omasta vääristyneestä suhteestani ruumiinkuvaani. Hiljalleen työskentelymme aikana pintaan nousi ymmärrys, että ristiriitainen suhtautumiseni ruumiinkuvaani vaikuttaa siihen, miten katson ja mitä näen. Minun oli kohdattava ristiriitani ja ongelmani yhä uudestaan, jotta kykenin saavuttamaan työskentelymme syntyneen periaatteen, joka oli kunkin omanlaisen näkemyksen kunnioittaminen. Näitä itseni kohtaamisia kuvailin tämän luvun alussa esittämissäni tuntikuvailuissa, joissa ensimmäisessä olin saavuttanut työskentelyperiaattemme. Kykenin empaattiseen katsomiseen, tunsin ja tunnustelin liikettä yhdessä oppilaiden kanssa ja kirjoitin kokemuksestani. Toisessa otteesta minusta oli tullut ”hirmulisko”, jolloin ennen kaikkea hain katsetta, joka minua eheyttäisi. Erkkilä (2008, 140) pohtii väitöstyössään ”läpinäkyvyyden fantasiaa”, joka sisältää halun tulla passiivisesti, ilman omaa aktiivisuutta, Toisen näkemäksi. Erkkilä (2008, 140) kirjoittaa:

Tämä kaikinäkevä katse liittyy myös imaginaariseen ruumiinkuvaan haluna eheydestä ja yhtenäisyydestä: voisin vihdoinkin eheytyä ja ylittää varhaisten jakautumisteni ja menetysteni sarjan, jos joku ymmärtäisi minua täydellisesti, näkisi minut kokonaisuutena - jolloin ei olisi mitään murtumaa näkyvän ja näkymättömän välillä. Subjektina kävisin täysin yhteen oman kuvani kanssa tai voisin ohittaa sen.

Läpinäkyvyyden fantasian sisältämä katse käsitetään kaikinäkeväksi katseeksi, ”joka leijuu maailman yllä ja tutkii ja tietää minut ’munaskuitani myöten’” (ibid.). Tähän kaikinäkevään katseeseen liittyy toive täydellisestä ymmärtämisestä ja eheytymisestä sekä vaade tulla välittömästi tunnustetuksi ja tunnistetuksi sekä oikein tulkituksi. Jään pohtimaan, miten reagoin, kun ja jos oppilas kohdistaa kaiken näkevän katseen tarpeen ja kaipauksen minuun. Mieleepi pulpahtelee hetkiä, kohtia, joissa olen kohdannut jotakin tästä tunnistettavaa. Tunnistan

jotain sellaista, että tuon kaltaisissa hetkissä tietoisuus oman ruumiillisuuden ja henkilöllisyyden rajoista on tullut erittäin tärkeäksi ja merkittäväksi pedagogiseksi taidoksi. Tietoisuus siitä, että minä olen minä ja sinä olet sinä, vaikka toimimme yhdessä ja toisiamme heijastaen.

Käydessäni läpi hahmoterapian avustamana ristiriitani siinä, mitä toivoin ja haaveilin olevani ja mitä näin ja tunsin olevani, huomioin, että kuva ruumiistani ja omat sisäiset kokemukseni eivät välttämättä aina kohtaa. Kuvitellussa peilikuvassani näkyi nimittäin luomani ihanne-ideaalikuva, jota tavoittelin ruumiinkuvassani, sporttinen–lihaksikas–rasvaton–hyväksytyt, ja sen toinen ääripää, jossa kummitteli löysä–lihava–kömpelö–hyljeksitty. Olen hallinnut ja kontrolloinut tätä kuvitelmallisten ruumiinkuvien ristiriitaa siten, että rakensin, seuraten Erkkilän (2008, 109) ajatuksia, koherentin ja jäykän mielikuvan ruumiinkuvastani, jota olen pitänyt yllä kovalla työllä ja ruumiillisella ponnistelulla. Mieleeni nousee Erkkilältä (2008, 110–111) poimittu, imaginaarinen aggressio, joka liittyy siihen, että egon ja sen kuvan, jolta se lainaa identiteettinsä, välillä on vastaamattomuus. Erkkilän esittämässä esimerkissä lapsen vastalöydetty ihannekuva, peilikuva, ei täysin vastaa motorista kyvyttömyyttä. Peilin kuva on parempi kuin lapsi ja ruumiillinen suoritus. ”Kuva, joka muovaa egon, strukturoi sen tavallaan itsensä *kilpailijaksi*” (ibid.). Tällöin toiseen, itsen kaltaiseen ja samanlaiseen toiseen kohdistuvan imaginaarisen suhteen ytimenä on kilpailu (ibid.). Ymmärrys siitä, että minulla on ongelmia hyväksyä oma ulkomuotoni, on ollut merkittävää kasvamisessani opettajana, taiteilijana ja ihmisenä. Ymmärrys itsestä avaa lopulta kysymyksen siitä, ”millainen haluaisin olla” (Erkkilä 2008, 145). Erkkilä (2008, 146) kirjoittaa fantasioiden läpikäymisestä, joka tarkoittaa ”fantasian objektin peittämän tyhjyyden paljastamista”. Se puolestaan tarkoittaa sitä, että tulee tietoiseksi siitä, että itse pitää yllä fantasioitaan, eikä mikään ison Toisen auktoriteetti takaa niitä. Kasvava ymmärrykseni ja tietoisuus omasta eheydestäni, kokonaisuudestani ja ruumiillisuudestani ovat auttaneet fantasioideni läpikäymistä, ja lopulta uskon, että olen hyvästellyt hirmuliskon. Ruumiinkuvani on edelleen erilaisten ideaali, mielikuvien, uskomusten ja fantasioiden koostuma, mutta uskon, että se voi toimia myös hyvänä toiminnan motivaattorina eikä vain rajoittavia vaatimuksia asettavana.

En nää! – vaikka katson

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan sitä, mikä katsomistani, tapojani ja uskomuksiani suuntaa ja vaikuttaa siihen, millainen vuorovaikutus tunneilla syntyy. Kurotan tarkastelussani kohti sitä, mikä minua opettamisessani kutkuttaa,

häiritsee ja kysyy: millaisten aiheiden lävistämä on aktuaali tunti-ilanne, mitä tuomme mukamme, monikehollisessa kohtaamisessa. Tarkasteluni ydinkysymys on siinä, mikä edustaa tanssin opetuksen aktuaalisessa hetkessä niitä hiljaisia, sanomattomia, syvään uurtuneita uskomuksia, normeja, oletuksia ja tapoja, jotka määrittävät toimintaamme. Miksi hamuan sattumanvaraista, improvisaatioon painottuvaa opettamisen menetelmää? Lähestyn Lacanin tulkintaa Toisen katseesta ja pyrin sen kautta avaamaan ymmärrystäni siitä, mikä haastaa asennettani ja käyttäytymistäni.

Katsoessani edessäni syntyvää improvisaatiotanssia olen näkemisen ja näyttämisen liikkeen, toiminnan ja pysähdyksen äärellä, enkä kykene vapautumaan odotuksista, en kielellisistä merkeistä, en merkityksistä enkä tulkinnoista (ks. Sivenius 1997). Mitä oikeastaan näen? Mikä minulle näyttättyy? Mitä jää ”näkyväksi”? Modernin kulttuurin ja median tutkijan Joan Copjecin (2015, 34) mukaan ei ole olemassa kielestä riippumattomia näkymiä, sillä ainoastaan merkitysijä (signifioija), joka on materiaalia, läpikuultamatonta ja joka viittaa muihin merkitysijöihin, voi mahdollistaa näyn (vision). Juuri merkitysijät aiheuttavat sen, että näkökenttä ei suinkaan ole selkeä ja helppokulkuinen, vaan pikemminkin epäselvä, kaksiselitteinen ja petollinen sekä täynnä ansoja. (Ibid.) Näen aina jotain enemmän, ja jotain jää aina näkemättä. Mutta miten hyväksyä se, että näkökenttäni on täynnä ansoja, ja se mitä näen, jää lopulta aina epäselväksi? Voinko oikeastaan nähdä mitään ilman merkitysijöitä, kieltä, kuvitelmiäni ja uskomuksia? Tämä poraa aukkoja opettamistani kannattelevaan toimintaan – katsomiseen. Miten voin koskaan määrittää, tulkita mitään katseella saavutettua? Katsominen ei välttämättä olekaan opetuksellinen menetelmä tai lähestymistapa, vaan ehkä se on jatkuva pedagoginen kysymys, ikuisessa olemisen kysymyksessä, sillä katsoessani syntyvää liikekudelmia olen samanaikaisesti katsottuna. Lacan (1998, 75) painottaa, Merleau-Pontyn⁷⁰ ajatuksin, että se, mikä tekee meistä tietoisia, perustaa meidät yhtä lailla maailman peilinä, sillä olemme olentoja (olevaisia), jotka ovat katsottuja maailman speaktaakkelissa, sillä katse, joka rajoittaa tai rajaa meitä, tekee samalla meidät näkyviksi olennoiksi. Tällöin katseessa ei ole kyse ainoastaan katsomisesta, vaan siitä, että katse näyttää. Täten subjekti on olemassaolossaan katsottu joka puolelta, vaikka hän katsookin yhdestä pisteestä. (Lacan 1998, 72; ks. myös Erkkilä 2008, 140; Seppänen 2008, 94; Copjec 2015, 32.) Tämä tulkintani mukaan liittyy siihen, että katsoessani näen sen, mitä taval-

70 Lacan esittää ajatuksiaan nojautuen Merleau-Pontyn teokseen *Le Visible et l'invisible* (1964), joka ilmestyi englanninkielisenä käännöksenä vuonna 1968.

laan on näkökenttääni annettuna. Poimin katseellani minulle tuttua, mutta en luo perspektiiviä vaan omaksun paikkani perspektiivisessä rakennelmassa tai tapahtumasarjassa, jota minulle on tarjottu (Copjec 2015, 32). Mutta samalla, koska olen kieleen ja symboleihin sidoksissa, epäonnistun aidon tai todellisen näkyvän maailman tunnistamisessa ja tapahtuu niin sanottu väärintunnistaminen. Väärintunnistamisen syntyy ikään kuin subjektille osoitettuna veloituksena, siitä, että jotakin on näytettynä, jolloin tavallaan voimme nähdä sen, joka tekee meidät näkyväksi. Päädyn tämän kautta tavallaan samaan, jonka jo aikaisemmin olen tuonut esiin, voin nähdä sen, joka toteuttaa yhteistä olemisen järjestystä. Toisaalta väärintunnistaminen, jonka seurauksena perspektiivinen tapahtumasarja (tai prosessi) mielletään sisäisenä väittelynä, jonka ymmärrän viittaavan kahdentumiseen, jossa katsominen ja katseen kohteena oleminen tapahtuvat yhtä aikaa, herättää uskomuksen siitä, että jotakin on jo esitettyä oman näkökentän ”takana”. Tämä herättää ydinkysymyksen: mitä minulta peitetään? Tämä puolestaan herättää halun nähdä, näin oman tulkintani mukaan. (Ks. Copjec 2015, 31-34; Erkkilä 2008; Sivenius 1997.)

Lacan tarkasteli katsetta ennen kaikkea reaalisena⁷¹, jolloin katse tavallaan on todellisuudessa, ilman merkitsijöitä ja kielen ulottumattomissa (Copjec 2015, 34). Erkkilän (2008, 144) mukaan ”katse merkitsee merkityksen poissaoloa”, sillä katse on se kohta, jossa joitain merkityksiä jää paljastamattomiksi. Lacanille (1998, 84, 106; ks. myös Seppänen 2008, 120) katse tarkoittaa monikerroksisten

71 Todellisuus on pohjimmiltaan reaalin, kielen tavoittamattomissa, kun taas ihmistietoisuus ja sen synnyttämä kielellinen ajattelu ja puhe kuuluvat symbolisen piiriin (www.psychenet.wordpress.com). Reaalinen liittyy lacanilaiseen psykoanalyysiin sisältyvän kolmisolmun, imaginaarisen, symbolisen ja reaalisen rekisteriin. Reaalinen voidaan myös ymmärtää imaginaarisen ja symbolisen ylijäämänä, sellaisena, joka edustaa kaikkea sitä, mikä jää symbolisesta ja imaginaarisesta havaitsemattomaksi ja nimeämättömäksi. Reaalinen pysyy mahdollisena. Se on omassa olemassaolossaan identtinen, eikä se odota mitään, ei etenäkään subjektilta eikä puheelta. (Kurki 2008; Bailly 2009, 97-98.)

Imaginaarinen viittaa kuvaan ja ihmisen havaintomaailmaan. Se on tavallaan kokemuksen ulottuvuus tai sen rekisteri, miten ihminen havaitsee jotain ja samalla tunnistaa itsessään olevat oliot ja tapahtumat joksikin. Imaginaarinen on kaikkia niitä suhteita, joissa samaistaa itsensä toisen kokonaisuuteen, kuten ruumiinkuvan muodostuminen ensimmäisessä peilivaiheessa. Imaginaarinen suhde on duaalinen, jossa kahden osapuolen identiteetit muodostuvat peilaamalla toinen toistaan. Tämä liittyy vahvasti ruumiinkuvaan ja siihen liittyviin fantasioihin. (Kurki 2008; Erkkilä 2008.)

Symbolinen puolestaan viittaa kielen, symbolien ja lain järjestykseen. Kielellisinä olentoina olemme sidoksissa eroihin, joten symbolinen on erojen järjestelmä, eikä sillä ole muuta substanssia (asiasisältöä, ainesta). Symbolinen leikkaa särön imaginaariseen peilisuhteeseen ja näin ollen on yhteydessä poissaoloon ja menetykseen, kuten lapsi astuessaan kieleen menettää ”täyden” ja välittömän suhteen äitiinsä, eikä äiti ole enää välittömästi läsnä niin kuin hän oli ennen kieleen astumista. Näin siksi, että merkitsijöiden kautta lapsi voi kuvitella äidin läsnä olevaksi, vaikka hän olisi poissa, tai pelätä poissaoloa, vaikka hän olisi läsnä. (Erkkilä 2008, 100, 116; Kurki 2008; Bailly 2009, 90-93.)

uskomusten, totuuksien ja kuvittelun kudelmaa, se ei ole ihmisen käytössä oleva, vaan kuviteltu katse Toisen kentässä⁷². Lacanille katse Toiseen kuuluvana ei ole sellainen, mikä välittää mitä ja missä olet, mikä valvoo ja tarkkailee askeleitasi. Se ei ole selkeä, eikä se ole täynnä tietoa ja tunnistusta. Toisen katse ei näe sinua, ei vahvista eikä perustele sinua, vaan olet tuossa hetkessä omillasi, koska se osoittaa merkityn poissaoloa. Katse on kohdistumaton, sillä subjekti ei voi asettua tai olla asetettuna katseen kohtaan (pisteeseen), koska tämä kohta osoittaa omaa tyhjyyttään. (Copjec 2015, 35–36; ks. myös Erkkilä 2008, 144.)

Olemme tavallaan kaikki meihin suuntautuvan Toisen katseen alaisuudessa, joka määrittelee omaa näkyvyyttämme (Seppänen 2008, 121). Tämä tuottaa sen, että ryhdymme käyttäytymään, puhumaan ja pukeutumaan niin kuin uskomme meiltä odotettavan. Seppänen (2008 119) esittää, että voimme alistua Toisen katseen meille langettamaan asemaan, jolloin ainoa mahdollisuus on tulla ympäristön kaltaiseksi, sulautua osaksi visuaalista järjestystä. Mutta hän antaa myös vaihtoehdon, sillä voimme myös haastaa tuon meille langetetun aseman ja näyttäytyä katseelle tietyllä tavalla. Tämä on tavallaan noussut yhdeksi opetuseni pääaiheeksi. Haluan haastaa ne tavat, tottumukset ja käytänteet, jotka eivät välttämättä ole minun valitsemiani, vaan tihkuvat ”institutionalisoitumisesta” käytänteisiini ja ottavat minut haltuun. Seppänen (2008, 122) ehdottaa, että ”petos, naamioituminen, kuvan rikkominen, leikki, sopeutuminen ja neuvottelu ovat *écranin* mahdollistamia toiminnan tapoja”. *Écran* voidaan ymmärtää eräänlaisena valkokankaana, katseen tapahtumapaikkana, joka on, Seppästä (2008, 121) lainatakseni ”eliön pinnalle jäljentyvä ympäristön visuaalinen hahmo”, niin kutsuttujen visuaalisten järjestysten joukko. Kun näyttäydymme katseelle toisin tai tietyllä tavalla, *écran* kasvaa välityksen paikaksi eikä toimi ainoastaan ihmisen näkyvyyttä kahlitsevana yksisuuntaisena voimana. (Ibid.) Poimin edellisestä sanat välityksen paikan, sillä nuo sanat osoittavat kohti työskentelymme ydintä, yhdessä tekemistä. Tällä tarkoitan, että niin liiketeemoista kumpuava improvisaatiotanssi kuin oppiminen ja opettaminen kietoutuivat toisiinsa, moniulotteisesti, ilman, että niitä määritti yksi tekijä, suuntautuma tai tavoite. Leikki, tanssiminen ilman tiettyjä tanssin muotoon liittyviä tavoitteita, tapahtumien sallimi-

72 Lacanin psykoanalyysin mukaan ihmisen identiteetti muodostuu ja on olemassa suhteessa Toiseen, joka on toinen ihminen, kieli, kulttuuri. Toinen kuitenkin jakautuu lacanilaisittain ensimmäiseen Toiseen, joka on ruumiin Toinen, ja toisen Toiseen (tai isoon Toiseen) joka on lain ja tiedon Toinen. (Ks. www.psychenet.wordpress.com; Erkkilä 2008; Kurki 2008; Verhaeghe 2009.) Tulkitsen tämän niin, että kehitymme ja kasvamme toisen ihmisen avustamana ja opastamana, joka on jo omaksunut toimintatapoja, tietoa ja uskomuksia. Opimme tietyt käytänteet ja toimintamme rakentuu suhteessa ympäristöön, joka pitää sisällään normit, tavat ja säännöt.

nen ja hyväksyminen, lopulta loivat tilan ja kohdan, josta tuli välityksen paikka. Paikka, jossa oli mahdollisuus haastaa ympäröivät tavat ja käytänteet luomalla omanlaista tapaa. Yksi merkittävä tekijä tuon välityksen paikan luomiseksi oli haastaa oppilaan ja opettajan välinen suhde. Miten oppilas eroaa opettajasta? Onko välillämme muuta eroa kuin nimitys, sana, merkki, joka asettaa meidät tiettyihin rooleihin? Työskentelyssämme kohtasimme liiketeemojen puitteissa ja asetuimme tutkimaan ja tunnustelemaan, improvisoimaan ja tanssimaan. Minä opettelin tutkimuksen tekemistä ja samalla opettelin uudenlaista opettamista, opettelin ymmärtämään hiukan enemmän toisen kohtaamista. Tytöt puolestaan opettelivat yhtä lailla minun opettamiseni opettelua, sillä he jakoivat kokemuksiani. He olivat siinä, kanssani, ja samalla oppivat uusia liikekudelmia sekä ymmärtämään hiukan enemmän itsestään maailmassa. Olimme välityksen paikassa, jossa me voimme toimia ja tulla yhdeksi vain yhdessä.

Tämä pohdinnan jälkeen ymmärrän Toisen katseen tarkoittavan ”yllämme” olevaa normien, kulttuurin, rakenteiden ja kielen määrittämiä tapoja ja uskomuksia, joihin rakennamme jatkuvaa suhdetta ja joita taidepedagogiikka kriittisesti tarkastelee (tai ainakin tulisi tarkastella). Toisen katse myös mahdollistaa moraalisen ja eettisen kasvatuksen, sillä se kannattelee niin ”muoti-ilmiöitä”, institutionaalisia rakenteita kuin ihmisten välisiä suhteita. Mutta tämä tapahtuu vain kriittisesti näitä tarkastelemalla. Toisen katse voidaan kuvitella valokeilaksi, johon haluamme asettua toisten nähtäviksi ja jossa haluamme tulla hyväksytyiksi, keinolla millä hyvänsä. Tuossa valokeilassa kasvamme, kehitymme ja opimme. Osa meistä ”uhriutuu”, ja osa meistä jonain päivänä oppii näyttäytymään ja haastamaan tuon valokeilan. Väitän, että tuossa näyttäytymisessä on taidepedagogiikan paikka, koska minulle se tarkoittaa pedagogiikkaa, joka avaa mahdollisuuden oppia havainnoimista, näkemistä sekä kriittistä omien tapojen tarkastelua, jotta oppisi näkemään ja toimimaan toisin sekä asennoitumaan todellisuuteen kunnioittaen sen moninaisuutta ja luovaa potentiaalia. Kyse lopulta on siitä, miten kuvittelemme, että ”minua” katsotaan. Etenkin tässä tutkimuksessa kyse on siitä, miten kuvittelen, että minua katsotaan, sillä sen lävistämänä toimin ja rakennan ymmärrystäni itsestäni tässä maailmassa sekä ymmärrystäni tästä maailmasta.

Katse esityksessä

Osassa kaksi olen tarkastellut esityksen esiin tuomaa ja pohtinut katsotuksi tulemistä ja avannut, miten ratkaisimme sen esityksessä. Seuraavaksi tarkastelen, miten esitykseen ja esiintymiseen liittyvät (etenkin omat) uskomukset vaikuttivat

toimintaani ja millaista pedagogista ulottuvuutta tästä opin. Olen tuonut esiin osassa kaksi, että esitysharjoituskauden aikana tuntien avoin ja tutkiva ote muuntui tavoitteellisemmaksi ja esityskokonaisuutta etsiväksi, mikä aiheutti muutosta toimintatavoissani ja horjutti luottamustani avoimeen työskentelyymme. Osittain tuntemukseni johtuivat sisäisestä paineesta sen suhteen, uskalsinko vapauttaa tilaan ja saattaa katsotuksi jotain niin vapaata kuin ”ruotuun taipumaton” oli, osittain siitä, riittääkö kolmivuotinen avoin ja vapaa työskentely esiintymiseen.

Esitysharjoitusten aikana minuun iski paniikki. Riitinkö minä? Riittääkö tutkimusaiheeni? Riittääkö tekniikka, osaaminen ja niin edelleen. En kyennyt lopulta edes määrittelemään, mihin mielestäni emme olleet riittäviä. Eräänlainen häpeän pelko oleili tuossa ajassa, sillä pelkäsin esiintymistä, niin yleisön katseen alla olemista kuin esitykseen liittyviä vaateita ja odotuksia. Nämä liittyivät myös siihen, miten katsoin itseäni. Esitysharjoitusten aikana asetuin puolustusasentoon, paha maailmaa, omia kuvitelmiäni vasten. Kuviteltu yleisö ei koostunut yksilöistä vaan näyttäytyi mielikuvissani tavoittamattomana möhkäleenä, kylmänä ja näkemättömänä. Tämän mielikuvan ajamana harjoitin toimintamuotoja, rakensin suoja-aitoja, jotta säilyisin ja olisin turvassa pelkäämäni yleisön riistäväältä katseelta. Etenkin pelkoni kohdistui siihen, mitä tytöille tapahtuisi. Pelkäsin, että petän heidät, sillä olin vastuussa siitä, että heidän matkansa tapahtuneessa ja tapahtuvassa improvisaatiotanssissa olisi mahdollisimman onnellinen, eheä ja rikkoontumaton. Nyt kuvitelmissani esitys oli hajoamisen paikka. Kuviteltu näyttämö edusti riistoa ja haltuun ottoa. Mutta toisaalta sisäinen paineeni ajoi minua etsimään ratkaisuja ja siten rakentamaan eheän esityksen. Pelkoni toimi myös luovana voimana, joka ajaa ylittämään itsensä ja haastamaan omat uskomuksensa ja oletuksensa. Leena Rouhiainen, nyt ohjaajanani, huomautti kommentissaan tuoden esiin Merleau-Pontyn näkökulman:

taitelija tuo esiin jotain toisin, jotain jota ei ole aiemmin havainnoitu ja ollut. Taiteilija työskentelee ja luo oman subjektiviteettinsa kautta, mutta ei kykene antamaan teokselleen itse sen merkitystä. Taide ja teos ovat jaettuja ja kulttuurisia asioita, taitelija joutuu odottamaan miten teos vastaanotetaan ja millaisia tulkintoja siitä tehdään. Vastat ne tekevät teoksen, sen merkityksen ja vaikutuksen taiteen maastossa ja todellisuuden jäsentäjänä. Näkisin, että pelko ja häpeän uhka ovat siis osa tätä taiteilijan läpikäymää yleisemminkin, taide on kuitenkin kriittinen prosessi – se on joko kiinnostavaa tai epäkiinnostavaa, hyvää tai huonoa. (Rouhaisen kommentti, 21.4.2017.)

Hänen palautteensa myötä ymmärsin, että en ollut ottanut huomioon, että esitykselliset lähtökohdat ja niiden toteutus herättivät minussa taiteilijan, tutkija-taiteilijan. Olin opettajana jo pidemmällä kasvuprosessissani ja luotin opettamisessa heränneeseen taiteilijaan. Esityksen suhteen taiteilija-minä tukeutui vielä vanhoihin totuttuihin tapoihin ja institutionaalisiin käytänteihin ja uskomuksiin, joita olin opettajana jo murtanut. Vasta saamani (Leenan) kommentin jälkeen olen ymmärtänyt, että esitys ikään kuin puristi minusta esiin sitä taiteilijaa, taidepedagogia ja jopa tutkijaa, joka tänään olen. Näen Leenan kommentissa ytimen sille motivaatiolle, miksi teimme esityksen. Esityksessä yhteinen työskentelymme sai uudenlaista merkitystä, tulkintaa ja vaikutusta. Sellaista, jota en usko, että työskentelymme olisi tavoittanut opetuksellisena tuntidemonstraationa. Tämä tutkija-taiteilija-taidepedagogin herääminen ja yhdistyminen minussa näkyy ehdottomasti salin kohtaamisissa. Mutta vahvasti se näkyy myös tutkimuskonferensseissa, joissa esiintymiseni ovat kirjoitetun, improvisoidun liikkeen ja opettamisen yhteisniveiltyimiä, joilla haluan herättää yhteisöllistä uskallusta esittää omaa tutkimusintressiään toisin.

Palaan vielä hetkeksi katseeseen. Muistan kuinka yhdessä esityskerrassa, kun tanssin omaa sooloani, huomasin, että Aino istui ja tuijotti tyhjyyteen. Hän oli omissa ajatuksissaan, toisessa maailmassa. Tunsin kuinka hänen tyhjänsä tuijottava katseensa ei tavoittanut minua, ei todistanut, vahvistanut ja tukenut tanssimistani. Aivan kuin tuo katse olisi kaivertanut tyhjiötä tilaan, ulottumattomia kohtia, joihin hävisin. Hyppäsin hänen eteensä ja iskin käteni yhteen. Halusin herättää hänet, halusin saada hänet takaisin tukemaan katseellaan tanssimistani. Esityksen jälkeen, käydessämme läpi tuota hetkeä, naureskelimme, että näin voi tapahtua ja etenkin meidän improvisaatiotanssissamme. Jään silti miettimään, miten katsominen tai katsomattomuus vaikuttaa tuntitapahtumaan. Jätän mientäni roikkumaan näille sivuille, mieliin, kehoihin, sillä aikaisemmin ehdin jo julistaa, että kohtaamiseen tulee mahtua myös nukahdukset. Silti totean, että katsomattomuudessa elää aina uhka hajoamisesta, sillä näkemättömyys himmentää omaa näkyvyyttä, oman olemassaolon varmuutta. Tanssi rakentuu omista sisäisistä tuntemuksista, mutta ennen kaikkea se rakentuu näkyvyydestä, sillä vain tilaan saatettu liike, liikahdus, häive tuo esiin tapahtumaa, jota tanssi piirtää.

Merkittävä tieto oman opettamisen oppimisen matkassani on, että katsoesani tunnen tarvetta tulla nähdyksi, tunnistetuksi ja todetuksi. Olen ajanut tässä tutkimuksessa itseni kohtaamaan erilaisia ristiriitoja. Mutta kaikki ristiriidat ovat olleet merkittäviä opettamisen oppimisen matkassani, sillä esiin tuomani ruumiinkuvaan liittyvä ideaali (on se sitten positiivinen tai negatiivinen) ja sen

myötä syntynyt ristiriita eivät ole vain rajoittavia voimia. Tässä ristiriidassa on ollut myös tavoitteellisen toiminnan voimaa. Halusin jotain lisää ja toisenlaista. Halusin kehittyä, oppia ja muuttua. Liiketeematyöskentelyssä aloin hiljalleen hälventää omia ulkonäkövaatimuksiani ja -odotuksiani. Liikkuminen tuli tärkeämmäksi ja etenkin se, miltä minusta tuntui ja mitä minussa tapahtui, kun katsoin tyttöjen tanssia tai tanssin itse. Tämä ja elämäni tilanne kuljettivat minut hahmoterapiaan, ja sen tukemana opin hiljalleen ymmärtämään tuntemuksiini pohjautuvan ruumiillisen muodon merkitystä nyt-hetken maailmasuhteessa, omassa situationaalisuudessa. Ymmärsin hiljalleen, että olen siis kokonaisuus, jolla on erilaisia ominaisuuksia.

Ehdotan, että jokainen (taiteen opettaja) pysähtyy aina hetkeksi miettimään, kenen vaadetta, kenen uskomusta, kenen sanaa toiminnallaan täyttää sekä mistä ja keneltä hakee hyväksyntää. Nyt tiedostan, että riittämättömyyden tuntemus, jota itse usein ylläpitää, voi johtaa siihen, että välttelee vastuuta omasta käyttäytymisestä tai ajautuu tiukkaan itsekriittisyyteen. Voi jopa vältellä moraalista ja eettistä kriittistä tarkastelua siitä, miten on ja asuttaa maailmaa, jolloin tietyt uskomukset ja käytänteet tulevat oman toiminnan perusedellytyksiksi.

Nyt, tänään, opettaessani pyrin huomioimaan käyttäytymistäni, pyrin tarttumaan tuntemuksiini ja sallimaan niiden läsnäolon. Opettaessani oppilaat ovat heijasteeni, ja nyt kykenen erottamaan selkeästi, että en ole tuo oppilas vaan tunnistan itseni tässä oppilaalta lainatussa tuntemuksessa. Tunnistan ruumiini kivun ja säryn ja sen, että en kykene, en kaikkeen siihen, mitä näen ja havaitsen, ja hyväksyn sen. Aina havaitessani tyytymättömyyden olotilan itsessäni kysyn itseltäni, johtuuko se minusta ja fantasiaistani vai johtuuko se siitä, että oppilas ei hyväksy itsessään jotain. Sitten vasta toimin. Jatkan katsomista ja sen harjoittelua, sillä opettajana olen näkemisen toiminnallisessa syklissä, jossa näen liikkeen ja katseeni asettaa tuon liikkeen näkyväksi. Annan katseeni olla selaileva, joka lepää ja liukuu. Tällöin niin minä itse kuin tanssin oppilas tarjoutuu tilaan, olemiseen ja lahjoittaa liikkeensä tilaan ja toiselle. Näkyvänä oleva ei aseta vaadetta olla katsottuna, hän ei haasta, vaan ikään kuin kutsuu. Tässä kutsussa liike muuttaa jatkuvasti näkyvää, jolloin näkyvän muoto ja sisältö sekoittuvat ja niiden välinen raja sumenee. Tällöin emme voi tehdä tarkkaa rajaa tilan ja siinä olevien asioiden välille. (Merleau-Ponty 2004b, 39.) Silloin me yhdistymme ja minä sallin itseni katsoa ja hyväksyn, että näen, mitä kykenen näkemään. En rakenna siitä totuuksia vaan ehdotelmia, ideoita, joiden avulla kannustan ja ohjaan oppilaita ja valmistun kohtaamaan aina uutta tulevaa. Pyrin näkemään samankaltaista tanssin ja liikkeen tapahtumaa, jota Aura reflektoi kirjoituksessaan:

Vaikka ei tekniikallisesti (teknillisesti) ihmeitä osaisikaan, niin kuin me neljä, kun tarpeeksi kokeilee ja kokeilee ja kokeilee, niin se on oma tekniikkansa. Totta kai se näyttää tosi hienolta, kun katsoo ammattitanssijaa, kuin sulavasti ja vaivattoman näköisesti liikkuu. Mutta kun mä katson meitä, niin ei nää ole opeteltuja huolellisia askelsarjoja vaan liikettä, tunteita, ajatuksia, maailmoja, olotiloja. Me ollaan tutkimusmatkailijoita.

Kauneus

Vielä muutama sana kauneudesta, sillä tämän tutkimuksen myötä olen oppinut näkemään kauneuden ja toivottamaan sen tervetulleeksi. Esityksessä meillä oli kohta ja tehtävä, jossa hiljaa mielessämme kysyimme, ”onko tämä kaunis” (ks. osa kaksi). Tähän esityksen hetken kauneuteen liittyi yhteisen tilan aistiminen, herkkyyks toista kohtaan ja liikkeen tai asennon tilaan lahjottaminen, ilman vaatimusta tulla katsotuksi. Kauneuteen tavallaan liittyy näyttäytyminen, oman ruumiin rauhallinen asettuminen katsottavaksi. Emme oikeastaan keskustelleet kauneudesta tyttöjen kanssa, tosin sanat makee ja upee esiintyivät heidän puheissaan, kun he katsoivat toistensa tanssia. Kauneus kutkuttaa, kutittelee, vangitsee katseen, ilmenee henkeäsalpaavana yllättäen, sattumanvaraisesti, toisinaan lyhykäisesti ja toisinaan aikaa venyttäen. Kauneus on jotain, joka koskettaa ja tuottaa kokonaisvaltaisia tuntemuksia. Tunnen väristyksiä, hengitykseni muuttuu, jokin sieppaa ja vangitsee huomioni, enkä voi päästää siitä irti. Kauneus on ilmiö, jonka tunnistaa. Esteetikon Elaine Scarryn (1999) mukaan kauneuden ilmenemiseen täytyy valmistua, sillä se on kutsu, erityinen, nimenomainen, yksittäinen, ennakoimaton, oppimisen lähtökohta, ohikulkeva, tapahtuma tai olemus, jota ei voi määrätä eikä ottaa haltuun.

Kauneus on jotain, jota ei voi opiskella eikä opettaa, mutta omaa valmistautumista sen vastaanottamiseen voidaan harjoittaa. Kysymys on pitkälle katseen tavasta ja siitä, näkeekö, tunnistaako kauneuden. Esimerkiksi tanssitunnilla kauneuden salliminen ja hyväksyminen on harjoittelun tulos eikä vain liikkeiden hiomisen harjoittelua vaan oman asenteen, havainnointikyvyn, avoimuuden ja leikkimielisyyden harjoittelua. On tärkeää huomioida, että kauneus ei ole vain kauneutta, itsessään täyttyvää ja itseään esittävää. Kauneus on performatiivista, sillä se tuottaa muutoksen. Performatiivisen autoetnografian tutkija Tamy Spry (2016, 110) esittää kauneuden kriittisenä toimintana, sillä jokin kauneudessa murtaa valtaa (”something just under the skin”) (ibid.). Kauneus valmistaa meitä oikeudenmukaisuuteen (Scarry 1999, 78). Se haastaa meidät yhä uudestaan

huomioimaan omaa valtaa ja voimia saada aikaan asioita, tehdä ja toimia (Scarry 1999, 115).

Aura pohti reflektiossaan yleisön mahdollisesta reaktiosta:

Jos yleisö tulee arvostelemaan, se on niiden ongelma. Ja loppujen lopuksi: kauneus on myös katsojan silmissä. Se on niiden ongelma. Muttei ongelma ollenkaan.

Luen Auran pohdinnasta, että hän valmistautuu kuvitelmaan siitä, että hänen tanssiaan arvostellaan ja ymmärrän hänen viittaavan negatiiviseen arvosteluun. Samalla hän pohtii, että se on kyseisen henkilön oma ongelma eikä tule hänen omaksi ongelmakseen lainkaan. Hän myös kirjoitti, että ”kauneus on myös katsojan silmässä” ja jos kiinnitän sanaan ”myös” huomioni, niin voin tulkita, että Auralle tanssiminen oli kaunista. Aura luotti löytämänsä tapaan tutkia ja tunnustella tanssiaan. Tämä tavallaan riitti hänelle ja samalla hän pohtii, että se ”saa luvan” riittää myös katsojalle.

Heimonen (2009, 102) kirjoittaa, kuinka kauneus on liikkeen omassa valmistautumattomuudessa: ”siitä puuttuu toiston tuoma osaaminen”. Muistellessani liiketeematyöskentelyä voin todeta, että tanssin kehräytyminen, jota sain todistaa kolmen vuoden ajan, oli toisinaan vierasta, hakevaa, kömpelöä ja keskeneräistä, mutta samalla niin täyttää, todellista ja koskettavaa. Olin ikään kuin kauneuden keskellä, mutta en vain jo olemassa olevan vaan jatkuvasti syntyvän kauneuden keskellä. Heimonen (2009, 103) kirjoittaa, että unohtamalla itsensä ”voi pudota tapahtumiseen ja olla koruttomana, kauniina”. Tämä itsensä unohtaminen ei suinkaan tarkoita ulkoistumista itsestä, vaan tiivistä sitoutumista liikkeeseen, keskittymistä, missä vähät välittää ihmisten odotuksista. Tällöin itsensä unohtaminen mahdollistaa vapaasti itsessä olemisen ja kauneus pääsee pirskahtelemaan, kumpuamaan, resonoitumaan, ilmenemään. Kauneus vaikuttaa, liikuttaa, itkettää ja naurattaa. Se ennen kaikkea kieltäytyy asettumasta tietynlaiseksi ja -rakenteiseksi, eikä sitä voi varastoida eikä säilöä. Voin ajatella, että juuri kauneus, kriittisenä toimintana, haastaa näyttäytymisen, uskomusten ja odotusten paikan, jolloin tietynlainen toisintuminen muuntuu ja hiljalleen murtuu. Tästä ajatuksesta rakennan omaa (tanssin) opettamisen ydintä.

14. Puhe tanssin opetuksen eleenä

Kohtaamisessamme, vaikka se olikin pitkälti liikkeellinen, kieli ja puhe olivat vahvasti läsnä olevana. Törmäsin kielen ongelmallisuuteen jo liiketeemojen valinnan kohdalla. Valitsin liiketeemoiksi käsitteitä (sanoja), jotka jo merkitsivät jotain. Samalla kuitenkin toivoin, että ne avautuisivat merkitsemään myös jotain muuta. Halusin irrottautua minulle tavanomaisesta tanssin sanastosta. Mutta silti valitsin tanssin sanaston mukaisia sanoja, jotka nyt poimin toisenlaisesta teoreettisesta pohjasta, jälleen toivoen uusia merkityksiä. Kyse ei kuitenkaan ollut vain sanan muuntumisesta vaan sanasta kimpoavasta toiminnasta, joka haastoi sanan symbolisen merkityksen ja kuljetti sitä toisaalle, leikki sen kanssa ja härnäsi sitä. Taas toisaalta ilman sanaa tätä ärsytystä ja haastetta ei olisi välttämättä syntynyt.

Ihminen astuu kieleen hyvin varhaisessa vaiheessa elämässään. Liike muuntauu kieleksi äidin sanottaessa vauvan tekemistä. Sanojen avulla vauva saadaan usein myös liikkumaan. Liikumme siis kielellä ja kielessä. Ajatellessani liiketeematyöskentelyä, muistelllessani sitä, mieleeni piirtyvät moninaiset kuvat, joita sanoitan. Todistin tanssimista katseeni kautta, mutta en oikeastaan koskaan ollut vain katsomisen aktissa vaan sanoitin näkemääni. Etsin kieltä ja tapoja avata näkemääni. Nimesin, asetin, pyöritin ajatuksia, merkityksiä. Tytöt hiljalleen, omalla tavallaan, runoina, kaskuina ja sanontoina, toisinaan puhuen täysin asian vierestä, suunnaten puheen toisaalle, toivat esiin omia kokemuksiaan. Olimme sanoja, sanoissa ja merkityksissä. Ymmärtäminen ei ollut ensisijainen tavoite vaan sanahelinä. Pulputus. Silti ymmärrys kaivertaa itsensä pulputukseen, esittäen halua ja vaatimusta siitä, että jotain nousee hiljaa ja hiljalleen ymmärrettyksi. Emme koskaan ymmärtäneet sanojamme samanaikaisesti ja samankaltaisesti, mutta silti jotain yhdessä ymmärrettyä syntyi. Jotain sellaista, joka eli liikkees-

sä, liikkumisessa, joka piirtyi kehoihin ja mielikuviksi. Jotain, mikä lopulta aina puheen purkautuessa meistä kohtasi meissä myös kuuntelijan.

Tämä herätti minussa kiinnostusta pohtia, kuinka puheeni on, elää, vaikuttaa ja vaikuttuu tunteilanteista. Miten oppilas saavuttaa kieleni ja miten kieleni voi mahdollisesti saavuttaa oppilaan, tuon toisen, joka kuitenkin avaa vierauden minussa. Työskennellessämme annoin tehtävät useimmiten verbaalisina, puheena. En juuri koskaan näyttänyt liikkeitä sillä ajatuksella, että se on se, mitä seuraavaksi opettelemme. Mutta tiesin ja havaitsin, että liikuin puhuessani, tanssin sanojani, demonstroin, annoin painoarvoa niille. Myöhemmin kun tanssin tyttöjen kanssa, sanani hiipuvat. Ei ollut mitään sanottavaa, sillä yhteinen liikkumisemme avasi sellaisia merkityksiä, joita ei voinut aina sanoittaa. Olimme katsomisen kentällä. Oman tanssimiseni ulkopuolella olin useimmiten sanallinen ja kielen avulla pyrin kehräämään ymmärrystäni ja merkityksiä, sillä jokainen sana, monenlaiset eleet, ajatukset ja puhettavat kehräävät aina uusia merkityksiä (Löytönen 2004). Puheeni virtasi saliin niin eleinä kuin sanoina. Puheeni elkeestä syntyy aina jotain ylijäämää, jotain sellaista, joka jää yhteiseen tilaan toisin ymmärrettäväksi. Vaikka haluaisinkin, en saa puhuttua itseäni selkeäksi, en saa jokaista ajatustani toiselle juuri sellaisena kuin olin sen tarkoittanut, sillä välissämme on aina tulkinta. Psykoanalyttikko Bruce Finkin (1995, 14) mukaan kieli elää omaa elämäänsä. Se elää ja hengittää ihmisestä riippumattomana, ja puhuvat olennot (ihmiset) ovat kielen käyttämiä, sen leikkikaluja, sen hämäämiä.

Kieli elää myös instituutioissa, ja jos emme ole tarkkoina, niin se asettuu instituutioon niin, että siellä oleilevissa puhetavoissa ja puheen sisällöissä ilmenevät vakiintuneet ymmärtämisen tavat. Mutta kieltä ei tulisi ajatella staattisena, vaan sitä tulisi käyttää niin, että se muuntuu ja kehittyy jatkuvasti. Kuulin keväällä 2014 Juha Varton⁷³ sanovan, että diskurssista ei voi irtisanoutua, mutta sitä voi murtaa. Filosofi Jacques Rancière (1991, 49–51) puolestaan pohtii asioiden nimeämisen tarvetta. Hän ehdottaa, että puhumalla vain siitä, mitä näemme, voimme suunnata huomionamme aktuaaliseen hetkeen, toimintaan ja työskenteilyyn. Huomiointi on hänen mukaansa periaatteeltaan epäolennaista ja aineetonta (immateriaalista), mutta vaikutukseltaan aineellista ja merkittävää. Tartun hänen huomionarvoiseen ajatukseensa siitä, kuinka nuoret lapset ohjautuvat tutkimaan omaa maailmaansa ja kieltä hyvin samankaltaisesti. Vaisto ja tarve ajavat heitä yhtäläisesti. He kaikki haluavat astua sosiaaliseen elämään nauttien

73 Kasvatustieteen tohtori Hanna Guttormin väitöstilaisuus 25.4.2014 (Käyttätymistieteiden laitos, Helsingin yliopisto), jossa Juha Varto oli vastaväittäjänä.

puhuvan ihmisen eduista ja oikeuksista. Lainaan Rancièrilta (1991, 51) opettaja Jacotot'n kirjoittamaa:

Lapsi on sellaisten objektien ympäröimä, jotka puhuvat hänelle samanaikaisesti eri kielillä; hänen täytyy opiskella niitä erikseen ja yhdessä; niillä ei ole yhteyttä toisiinsa ja ne ovat usein ristiriitaisia. Hän ei kykene tulkitsemaan niitä muotokieliä, joilla luonto hänelle puhuu – hänen silmiensä, kosketuksensa ja kaikkien aistien kautta – samanaikaisesti. Hänen täytyy usein toistaa muistaakseen niin monet täysin mielivaltaiset merkit ... Mikä huomion määrä tuohon kaikkeen tarvitaan!⁷⁴ (Oma suomennos.)

Lukiessani tätä tunsin piston itsessäni. Tunsin virheen. Olin yrittänyt niin paljon selittää auki kaiken mahdollisen, olin yrittänyt saada tytöt ymmärtämään jopa jotain sellaista, jota itse en kyennyt ymmärtämään. Puhuin itseni väsyksiin, paasasin, olin nero ja keksijä! Kunnes ymmärsin hiljentyä. Lopulta hiljentymisen, hiljaa salin seinustalla istuminen, mahdollisti sen, että kykenin jollain tavoin saavuttamaan näkemääni. Kykenin silloin etsimään kieltäni, puhettani. Muistan Ainin tokaisseen useaan otteeseen, että hän melkein ymmärsi, mitä sanoin. En tuolloin tarttunut kiinni tuohon palautteeseen, mutta jotain jäi resonoimaan, sillä niinä hetkinä kun puhuin, puhuinkin enemmän itsekseni. Sanoittaakseni näkemääni. Tosin kun kuuntelin nauhoitettuja tunteja, niin huomioin, että oletamani hiljaisuus ei aina ollutkaan niin hiljaista, ja oletettu puheeni ei aina ollutkaan niin selkeää kuin uskoin. Olen siis aina (vajaana) oman uskomukseni varassa. Mutta vielä uskallan puhua, sillä...

Merleau-Pontyn (1962/2007, 207) mukaan puhe puhujassa ei käännä valmista ajatusta, vaan pikemmin suorittaa ajatuksen loppuun. Puhujan puhe on hänen ajatuksensa. Ihmisellä on kyky ymmärtää spontaanit ajatukset, ja ajatukset ovat aina sidoksissa kieleen. Hänen mukaansa kuulija tavoittaa ajatukset juuri puheen kautta ja antaa tavoittamilleen sanoille ja lauseille ymmärryksensä, vaikka ensi kuulemalta puhe ei anna hänelle mitään. (Ibid.) Hänen mielestään aihe, josta puhutaan, ei yksin vaikuta puheen ilmaisuun tapahtumaan, sillä ajatus ei ole olemassa

74 The child is surrounded by objects that speak to him, all at once, in different languages; he must study them separately and together; they have no relationship and often contradict each other. He can make nothing of all the idioms in which nature speaks to him – through his eyes, his touch, through all his senses – simultaneously. He must repeat often to remember so many absolutely arbitrary signs ... What great attention is necessary for all that! (Rancièr 1991, 51.)

itsenäisesti maailmassa ja sanassa (kielessä). Jopa hiljaisuus on omaa kieltään, omassa sisäisessä elämässään sisäisessä kielessä. (Merleau-Ponty 1962/2007, 212–213.) Hotasen (2008, 141) mukaan ”hiljaisuuden kuvaus perustuu kieleen”, kuten kuvaus toiminnastani – istun salin seinustalla ja katson, havainnoin ja tarkkailen edessäni avautuvaa tanssia – saa merkityksen, jossa hiljaisuuteni, katseeni, istumiseni, kaikki toimintani perustuvat kieleen. Kieli paljastaa. Palaan Hotaseen (2008, 139) ja lainaan: ”kieli on osa näkyvyydestä ja saa näkemään, koska se puhuu jostakin”. Puhumme siis näkyvää ja näkyväksi. Tunneilla istuessani ja katsoessani syntyvää liikekudelman kehrään ja kiedon liikettä esiin. Puhun, kutsun, imartelen ja todennan näkemääni liikettä. Harjoitellessani omaa tanssiani Ervi (Sirén) puhui liikkeitäni, näkemäänsä. Hänen sanoittamansa vahvisti tunteuksiani, muokkasi niitä ja vei liikkeellisiä aikomuksiani odottamattomaan ja yllätykselliseen suuntaan. Sallin manipulaation, minut kohtaavan herkän ja puhuttelevan kielen, joka väreili kohtaamisessa aiheuttaen molemminpuolista avautumista toiselle, toisen kokemukselle. Anttilalta (2011, 171) lainattua: ”vaikka toisen kokemus, erilainen tulkinta – jäisi meille mysteeriksi, voimme hyväksyä ne osaksi kokemusmaailmaamme, osaksi itseämme”. Tämän oppimiseen minulta menee vielä aikaa, mutta olen jo mielestäni oikealla tiellä.

Tehtävän mahdottomuus

Vaikka olen edellä esittänyt unelmaani siitä, että tuntien aiheet nousisivat kohtaamisesta, tunnin työskentelyilmapiiri nousee yhteisestä, niin silti annan oppilaille tehtäviä, joita ohjaan ja kuljetan. Tällöin myös manipuloin, tuotan ja muutan toiminnan ja ajattelun suuntia, hiljaa, katsoen, puhuen. En torju enkä kiellä ”näin tehdään” -kieltä, sillä sitäkin tarvitaan. Mutta tehtävän annossa, joka perustuu avoimeen työskentelyyn, liikkeen tunnusteluun ja tutkimiseen, tulee myös tehtävän ja puheen, jolla sen esittää, olla avointa. Oman ehdotukseni myötä huomaan olevani eräänlaisessa paradoksaalisessa tilassa, jossa sekä odotan ja tunnustelen nousevia hetkiä että ehdotan, määrään ja manipuloin. Tartun jälleen Varton⁷⁵ sanoihin: manipulaatio on parhaimmillaan sellaista, että se kuljettaa lukijan (kuuntelijan) sellaiseen paikkaan, mihin hän ei oikeastaan edes halua päästä, ja näin hänet voi saattaa uuteen ymmärrykseen. Tavallaan tehtävän anto ja sen tunnustelevalle kuljettaminen, manipulointi, oppilaan ohjaaminen on toimintaa, jolla pyrin turvaamaan hetken kohtaamista.

75 Kasvatustieteen tohtori Hanna Guttormin väitöstilaisuus 2014 (Käyttätymistieteiden laitos, Helsingin yliopisto), jossa Juha Varto oli vastaväittäjänä.

Rakennan pintoja, joita vastaan kukin voi peilata omaa toimintaansa. Pyrin tehtävän avulla saamaan meidät suuntaamaan toimintamme ja siitä nousevan ymmärryksen samaan kohteeseen. Tehtävä on enimmäkseen alkuidea, lähtökohta, apukeino, josta ponnistaa improvisaation yllätykselliseen ja muuntuvaan maailmaan. Samalla olen kuitenkin tullut tietoiseksi tehtävän toisesta puolesta, sen mahdottomuudesta. Siinä oleilevasta kielestä ja siitä, että kieli (puhuttu tehtävä) avaa aina tilaan jotain, jota kukaan ei voi täysin auki kerää. Lacanin tulkitsija, psykoanalytikko Janne Kurki (2008) toteaa: ”kieli on signifikaatioiden virtaava jono, jossa sanat, joita käytämme asioista, eivät koskaan ole yhteismittallisia kyseisten asioiden kanssa”. Eikä kieli pidä hallussa asiaa, josta se puhuu, eikä se saa asiaa täysin puhutuksi (Hotanen 2008, 139).

Liiketeematyöskentelyn aloitimme sanoista, joita kuvitimme mielikuvin, jotka muuntuivat liikkeeksi, tanssiksi. Emme ylettäneet paljastamaan liiketeemojen ydintä, emme sen alkulähteitä emmekä niiden vaikuttavuutta maailmaan. Jotain jäi aina avaamatta ja ymmärtämättä. Samalla jotain aina syntyi. Ymmärsin hiljalleen, että kielen aukollisuus on jotain sellaista, johon on suostuttava, sillä vain silloin voi luopua siitä, että pyrkii tekemään itsensä täysin ymmärretyksi tai selittämään asioita auki. On otettava huomioon, että ”kieli luo määritelmiä ja määrittelee toimintaa, joka saa tekoina aikaan vaikutuksia. Kieli on siten pikemminkin performatiivista kuin yksinkertainen itseilmaisun tai todellisuuden kuvailun väline” (Löytönen 2004, 73). Sana ei suinkaan ole asioiden ja esineiden pelkkä merkki (merkitsijä), vaan sana elää tai asustaa asioissa ja näin ollen toimii merkityksen välineenä (ajoneuvona). Kielen tulee siis jatkumona tuottaa tekoja ja muutosta.

Tänään, nyt, opettaessani, olen rohkaistunut ja puhun, ehdotan ja lähetän tilaan tehtäviä. Tehtäviä, jotka pyrkivät osoittamaan jotakin jonkinlaiseksi, osoittamalla kaikkea sitä, mitä ne eivät ole. Olen armoton, sillä tiedostan, että kielen avoimuus avaa samalla mahdollisuuden niin luoville ratkaisuille, moniäänisyydelle kuin kysymysten ryöpyille (miten, kuinka, onko oikein...), ja tämän heitän oppilaille ratkaistavaksi. Voin sanoa, että tehtävän tehtävänä onkin ärsyttää, kiusata, rohkaista, kannustaa ja innostaa meitä tutkimaan ja tunnistamaan sen hetkistä syntyvää olotilaa ja liikehdintää. Tärkeintä on, että kaikkea ei tarvitse eikä pidä ymmärtää. Tarvitaan tulkintaa ja kuvittelua. Minun opettajana täytyy antaa tilaa ja aikaa tehtävän tapahtumalle, sillä se elää ja ammentaa itseään toiminnasta. Tarvitaan uskallus tehdä päätöksiä ja sallimista päätösten tekemiseen. Tarvitaan hyväksyntää. Tehtävä pyytää meitä jatkuvasti palaamaan aiheiden ääreen. Se kutsuu meitä välitilaan, prosessiin, neuvottelemaan omasta vaikutuk-

sesta. Se kutsuu meitä puhumaan. Vastaanotetun tehtävän ja oman toiminnan väliin rakentuu tila, jossa avautuu etsintä, kokeilu, tunnustelu ja tutkiminen. Tällöin poistuu tarve muuttua tehtäväksi tai toteuttaa se tietyllä tavalla, tai mikä raskainta, yrittää ymmärtää se niin kuin tehtävän antaja (opettaja) on sen itse ajatellut. Uskon, että syntyvä välitila mahdollistaa näyttämön, jossa voi havainnoida itseään ja ympäristöään tapahtumien ja tekojen kietoutuessa toisiinsa. Voi antautua liikkeen muotoutumiselle ja elää intuitionaalisisessa hurmoksessa, unohtamatta lempeää kriittistä tarkastelua siitä, miten on ja asustaa kutakin hetkeä senhetkisyysdessä. Työskentelyssämme tyttöjen kanssa tuo niin sanottu välitila näyttäytyi minulle viipyilyn hetkinä. Kielen etsintänä. Ne olivat niitä hetkiä, joissa jouduin vetäytymään aikomuksista auttaa, ohjata, neuvoa. Kun tytöt olivat valinneet liiketeeman ja minä ehdottanut tehtävän, alkoi irtaantuminen jo sanotusta ja annetusta. Alkoi liikehdintä kohti syntyvää, jolloin minun täytyi luopua kaikista ennakkoajatuksista ja luottaa syntyvään hetkeen. Minun täytyi oppia antamaan tuolle tehtävän ja oman toiminnan kohtaamiselle tilaa ja aikaa muotoutua ja muuntautua. Tanssi hiljalleen kumpuili tuosta neuvottelun tilasta, ja hiljalleen tehtävä himmeni ja tanssin muotoutuminen pääsi valloilleen. Kehräsimme liikekudelman emmekä vain liikkeellisesti, vaan voisin sanoa, että tanssimisemme oli jotain sellaista, missä maailmasuhdetta uudistetaan joka kerta.

Puhuva ilmaisu ja ele

Pohdin hiukan lisää puhetta ja puhuvuutta, jotka mielestäni ovat tärkeitä aiheita tarkastella hiukan lähemmin, etenkin kun ajattelen puheen olevan osa pedagogista otetta. Mitä sitten puhuminen opettamisen eleenä on? Käytän puhetta ja kieltä tehtävän annossa, oman kokemuksen tulkinnassa, salin tapahtumia kuvatessa. Mistä puheeni syntyy?

Merleau-Ponty (1962/2007, 229) erottelee puhuvan puheen ja puhutun puheen toisistaan. Puhuva puhe on elävää, ilmaisua, uutta herättelevää, sellaista, jossa aikomus on syntyneen tilassa. (Ks. myös Hotanen 2008, 140.) Tätä kutsuisin puheen kehramiseksi. Näkyvän hyminäksi. Mutta tämäkään puhe ei synny itsessään eikä itsestään. Sen pohjalla on puhuttu kieli, joka nauttii merkeistään ja merkityksistään ja samalla mahdollistaa toisenlaisen aidon (autenttisen) ilmaisun tapahtuman (Merleau-Ponty 1962/2007, 229). Tällöin puhuvan puheen ilmaisulla on aina maailmaa luova merkitys. Vaikka olenkin tuonut jo esiin, että kieli on aukollista, niin sanoilla on kuitenkin merkitys tai jopa merkityksiä. Mutta kiepsautan tätä vielä kerran ympäri ja haluan painottaa, että merkitys

avautuu kullekin yksittäisenä, oman situaationsa ja kokemusten kautta. Kuten liiketeematyöskentelyssä, valitut sanat merkitsivät meille jotain, ja liikkuessamme ne alkoivat merkitä jälleen jotain enemmän ja toisin. Kun nyt pohdin sanan merkitystä puhuessani, ohjatessani, antaessani tehtäviä, niin jotain muutakin minusta resonoi tilaan kuin vain sanat. Merleau-Ponty (1962/2007, 212–213) puhuu ilmaisusta. Ilmaisui ei vain käännä merkitystä vaan tuo merkityksellisen ilmiön olemassa olevaksi. Ilmaisui ei ole yksittäinen tapahtuma, vaan tavallaan tapahtumien ketju, jossa edellinen ilmaisun tapahtuma luo merkityksiä, joihin uusi aikomus (intentio) ”pukeutuu” ja näin ollen tunnistaa itsensä. Ilmaisui siis hamuaa saavutettavissa olevia merkityksiä, ja nämä puolestaan yhdistyvät, Merleau-Pontya (ibid.) mukaillakseni, yllättäen tuntemattoman lain mukaisesti. Ilmaisui luo sanoihin ja niiden merkityksiin eloa, jolloin puhujassa ja kuuntelijassa (kirjoittajassa ja lukijassa) avautuu uusia kokemuksellisia ulottuvuuksia. Mutta ilmaisui ei ole koskaan valmis, se on aina tekeillä. (Hotanen 2008, 153.)

Merleau-Pontyille (1962/2007, 213) puhuttu sana on aito ja vilpitön ele, sillä puhutut sanat sisältävät merkityksen samalla tavoin kuin ele sisältää. Eleen kokee katsoja (kuuntelija), sillä eleiden kommunikatiivisuus tai ymmärrys nousee oman intention (aikomuksen) ja toisten eleiden vastavuoroisuudesta. Kommunikaatio ”ei ole ajatustenvaihtoa vaan ilmeiden ja eleiden tuttuutta ja jatkamista” (Heinämaa 1996, 87). Tämä tekee kommunikaatiosta mahdollisen. Merleau-Pontyn (1962/2007, 213) mukaan kommunikointi tapahtuu ensisijaisesti puhuvan subjektin kanssa, jolla on tietty olemisen tyyli ja maailma. Tässä kommunikaatiossa aikomus (intentio), joka käynnistää toisen puheen, ei ole täsmällinen ajatus, vaan tietynlainen puute, joka pyytää olla korvattavissa. Tämän aikomuksen aloite minun puoleltani ei ole ajattelun tapahtuma vaan oman olemassaoloni synkronisointia, olemiseni muutosta tai jopa muodonmuutosta (transformaatio).

Suuntaan puheen ja ilmaisun ajatusta työskentelyymme. Katselen tanssimista ja pyrin selittämään näkemääni ja ajatuksiani. Samanaikaisesti tunnen jotain tapahtuvan ruumiissani, sillä salissa tapahtuu jotain, mikä koskettaa minua. Olen aistihavainnoissani ja koen näkemääni, kun samalla puhun näkemääni. Elehdin. Pyrin tavoittamaan salin tapahtumaa, liikkeitä, kurotuksia ja pyrähdyksiä. Tunnen omat liikkeen. Tätä syntyvää liikkeellistä kudosta on mahdotonta ottaa haltuun. Mutta salliessani kaiken tämän toiminnan punoutua ja rihmastoitua⁷⁶ tavoitan niin minussa kuin edessäni avautuvaa tuntematonta. Tässä

76 Tunnustan sanan viittaavan vahvasti Deleuzen käsitteistöön, mutta tässä rihmastoituminen on mielikuva, asioiden linkittymistä toinen toiseen, yksittäisinä ja yhdessä.

kietoutumisessa (prosessissa) jotain raikasta ja tuoretta syntyy, yhtäkkisesti. Voin sanoa, että hyvällä tai onnistuneella puheen ilmaisulla voi vietellä, uuttaa, vahvistaa tapahtuvaa. Puheen avulla voi kannustaa ja saattaa oppilaita uuden ja raikkaan äärelle. Se, mitä on tämä onnistunut puheen ilmaisu, jää kertaluontoiseksi, muuntuvaksi, tarttumattomaksi, sillä se vaatii jatkuvaa etsintää, yritystä ja erehdystä. Käsitksemme tai näkymämme ihmisestä jää pinnalliseksi niin kauan kuin epäonnistumme alkuperään (lapsen kieleen) palaamisessa, niin kauan kuin epäonnistumme ”sanapulinan” alle, alkuhiljaisuuteen (muinaiseen hiljaisuuteen) pääsemisessä, ja niin kauan kuin emme kuvaile toimintaa, joka murtaa tämän hiljaisuuden. (Merleau-Ponty 1962/2007, 214.)

Omat eleeni ja aikomukseni ovat toisen tunnistettavissa. Toisen ele luo siluetin, piirtää ääriviivan hänen (toisen) omalle aikomukselleen. Peilaan tätä tunteilanteeseen. Katson tanssimista, hymisen näkemääni, koen, että toinen eli oppilas on aidosti läsnä oleva (esillä oleva) ja käsitan hänet kokonaisuutena, oman ruumiini sopeutumisen ja limittymisen kautta. Tavallaan oman ruumiini, omien eleideni kautta sopeudun nähtyyn eleeseen ja limityn siihen. Ele ei kuitenkaan tule minulle ylitsevuotavana, ikään kuin pakettina, vaan toisen ele esittää itsensä minulle kysymyksenä tuoden maailmasta tietynlaisia havaittavissa olevia osasia tai paloja tarkkaavaisuuteeni (huomiooni) ja houkutellessa suostumustani niihin. Minun ja toisten välillä on olemassa yhteinen sopimus. Liiketeematyöskentelymme aikana puheeni muuntui. Siinä, missä tytöt tavallaan ponnistivat tyhjältä ”pöydältä”, niin kuin yleisökeskustelussa tuli esiin, niin minä ravistelin itseäni irti tottumuksista ja tavoista yrittäen hälventää tuota toimintaani hämärtävää tapojen harsoa, joka määrittäsi asennettani ja tekemisiäni. Tytöt omassa praktisessa viisauudessaan⁷⁷ sallivat minun jatkaa sanoittamistani, puheen harjoittamista. Puhuin siitä, mitä näin ja mitä tunsin katsoessani. Hiljalleen opin myös hiljaisuutta. Tyttöjen liikkueessa annoin sanojen tulla. Verkkaisesti. Itselleni. Niitä kuunnellen. Tunnustellen. Hiljalleen puheeni muuntui ja muokkautui. Häivyti selittävyden ja pudottauduin ei-tietämiseen, jolloin ajatukseni, puheeni, kieleni jäi selittämättömyyteen, muuttui kompasteluksi, änkytykseksi, lapsukseksi⁷⁸, hyminäksi ja hyrinäksi. En

77 Praktinen viisaus tässä tarkoittaa ruumiillista perustaa tai edellytystä kiinnittyä tilalliseen ja toiminnalliseen tilanteeseen. Se on kykyä sovittaa itsensä ympäristöönsä muovautamalla tai toimimalla suhteessa siihen. (Rouhiainen 2009, 59.)

78 Lainaan Erkkilää: ”Puhumisen tasolla lapsus tarkoittaa subjektin tietoisten pyrkimysten keskeytystä, pysäyttämistä tai häiriötä. Virhesanonta, lapsus, – – puheessa poraa reikiä tietoisesta minän merkitysmaailmaan”. (Erkkilä 2008, 130, viite 353.) Tiedostamaton ilmaisee itseään purkautuen puheeseen ja esiintyen puheessa.

myöskään voinut olla kuvittamatta ja kuvittelematta, ja siellä kieli jälleen piili: kuvissani ja kuvitelmissani. Kehäsin puheellani tilaa ja tilannetta, jossa kukin voi tulkita annettua tehtävää tavallaan. Pysin hälventämään sanojen merkkejä, tilassa olevia tanssin institutionaalisia merkkejä sekä kohtaamiseen tuotuja ennakko-oletuksia ja ajatuksia. Opin hiljalleen, että opettamisen hetkessä puheeni tulisi olla aina suhteessa seuraavaan askeleeseen, seuraavaan hetkeen, ilman etukäteissuunnitelmia, missä ei ole alkuja ja loppuja, vaan on tapahtumia ja tulemisia. Puhun siis improvisaation äärellä ja improvisoidessa. Olen liikkeeni ja puheeni. Mutta minä en yksin synnytä enkä tuota puhetta, vaan puheeni herää kohtaamisessa. Suostun siihen, että en voi saavuttaa toisen tilaa ja ajatusta enkä koskaan voi olla varma – mistään. Suostun siihen, että puheeni myös aina merkitsee jotain, mitä en haluaisi sen merkitsevän, silti tiedostamatta sitä, mitä se merkitsee. Jään aina vajaaksi ja toinen jää saavuttamattomaksi. Mutta vain tuossa tilassa voi kohtaaminen tapahtua ja oppiminen avautua.

Esimerkki sanoituksestani, pulputuksestani, ehdotuksistani tunnilla 21.1.2010:

Joo, se kuplii

mukeltaa

sulaa

pyörii

kerää

sivelee

Voisiko olla myös terävä, systemaattinen

organisoidut

täsmällinen

Voi ajatella, että roikun

kiipeän

raajoitun

leviän

etsin

löydän

käytän

hyökkään

peräänny

ihmettelen

15. Katseen ja kielen punos – halun lähteellä

Kun tarkastelin katseen ja kielen merkitystä opettamisen lähtökohtina, usein nousi kysymys siitä, miten ne liittyvät opettamisessa innostuksen, kiinnostuksen ja halun nostamiseen. Usein puheeni ja katsomiseni kautta pyrin kannustamaan, rohkaisemaan ja innostamaan. Kolmivuotisessa liiketeematyöskentelyssä oli olennaista, että kukin meistä halusi tulla tunneille sekä halusi työskennellä liiketeemojen kanssa. Kukin halusi kohdata tehtävät yhä uudestaan ja oli innostunut tanssimaan. Halun läsnäoloa tuntitilanteen puheessa ryhdyin pohtimaan, kun juutuin Erkkilältä (2008, 117) poimittuun lauseeseen, jossa hän tulkitsee Lacanin toista peilivaihetta ja kieleen astumista: ”Subjekti ei koskaan pysty puhumaan puutettaan umpeen, koska vain tuo puute saa hänet puhumaan.” Sovelsin lauseen liiketeematyöskentelyymme seuraavaksi: *Jokainen annettu tehtävä, oli se sana tai liike, tuo tilaan puutteen ja subjekti ei koskaan pysty tanssimaan puutettaan umpeen, koska vain tuo puute saa hänet tanssimaan.* Tällä tarkoitin sitä, että kukin liiketeema osoitti tilassa tyhjyyttä, joka meidän tulisi tanssillamme toteuttaa ja täyttää. Mutta koska emme voineet tanssia liiketeemojen merkityksiä tyhjäksi emmekä täysin täyttää niiden merkityksiä tanssimisella, oli tehtävämme tanssia lähes ilman loppua. Minusta tämä ajatus on huvittavan kaunis ja naiivi, mutta tuolloin uskoin siihen lujasti ja tuolloin se auttoi minua työskentelyssämme liiketeemojen kautta. Se tarjosi minulle jonkin selityksen toiminnallemme, tyhjennetyssä opettajan roolissani. Tosin kiinnitin tuossa vaiheessa huomioni puutteeseen, siihen, mitä ei ole, ja siihen, mitä tunnilla sen kautta yritimme synnyttää. Tarkastelin lisää, mitä puute etenkin Lacanin kieleen astumisen teoriassa tarkoittaa, mutta se ei vastannutkaan kysymykseeni puheen merkityksestä tuntitilanteessa ja lopulta kohdistin huomioni oikeaan sanaan, haluun. Tarkastelin uudestaan kehittämäni lausetta ja huomasin, että voin ajatella, että puute on myös perustava

elementti, joka järjestää halua ja antaa olemiselle koostumuksen, sen sisäisen yhteensopivuuden (konsistenssi) (Termonen 2005).

Ryhdyin avaamaan ymmärrystäni tulkitsemastani lauseesta. Kurki (2008) tuo esiin, että ihminen kielellisenä olentona on sidoksissa eroihin⁷⁹, ja ”näin maailma ja me itse jäsennymme erojen kautta eroissa”. Kurki (2008) kirjoittaa:

Tämä erojen järjestelmä leikkaa vakavan särön imaginaariseen peili-suhteeseen: koska jokin on erojen kautta jotain, vain olemalla ei tuo eikä tuokaan, esittelevät erojen järjestelmät väistämättä ihmisen olemiseen puutteen – nimittäin olemisen puutteen. Tässä on ihmishalun alkuperä: ihmisen halu on seurausta symbolisten järjestelmien iskeytymisestä ihmiseen, ihmisen olemista rakenteellistavaksi tekijäksi. Havaitsemme jonkin aina jonakin tai joksikin imaginaarisen kautta, mutta koska olemme symbolisen eli erojärjestelmien kyllästämiä, tuo jokin jonakin merkitsee kaiken sen, mitä se ei ole.

Ymmärrän Kurjen esittämän imaginaarisen särön liittyvän Lacanin toiseen peilivaiheeseen. Lacan alkoi vuodesta 1953 kehittää peilivaiheesta toisenlaisia versioita, jossa ei kuva, vaan kieli rakentaa ruumiinkuvan perusteet. Tässä puhuvasta Toisesta (äidistä tai isästä) tulee keskeinen, ”lapsi oppii näkemään itsensä Toisen kommenttien ja lauseiden kautta, vanhemman, puhuvan Toisen näkökulmasta ja sisäistämään Toisen näkökulman itselleen” (Erkkilä 2008, 113). Kieleen astuminen aiheuttaa sen, että lapsi voi kuvitella kielen merkitysijöiden avulla äidin läsnä olevaksi, vaikka hän on poissa, tai pelätä hänen poislähtöään, vaikka hän on paikalla. Tällöin äiti ei ole enää koskaan samalla tavalla välittömästi läsnä eikä lapsen suhde ole täysi, kuten ennen kieleen astumista. Lapsen suhteesta äitiin (objektiin) tuntuu aina puuttuvan jotain, ja tätä puutetta lapsi pyrkii korvaamaan eri tavoin. (Erkkilä 2008, 116.) Tämä symbolisen järjestelmän aiheuttama olemisen puute, vauvan täydellisen yhtenäisyyden rikkoutuminen äitiin, herättää halun, sillä lapsi oppii puhumaan täyttäessään äidin halua, jolloin äidin halu ohjaa lapsen puhetta (Erkkilä 2008, 116–117). Fink (1995, 91) toteaa,

79 Lacan kehitti näkemystään kielestä viitaten Ferdinand de Saussuren merkki- ja kieliteoriaan. De Saussuren perusteella kieli koostuu eroista, merkeistä, jotka saavat merkityksensä sen mukaan, miten ne eroavat toisista merkeistä. Niinpä se, mitä kukin merkki milloinkin tarkoittaa, on riippuvainen sen kontekstista eli sen sijainnista suhteessa toisiin merkkeihin. (Ks. Erkkilä 2008, 114.)

että lapsen halun herättää Toisen⁸⁰ halu. Toisen halu ei ole halua jotakin erityistä asiaa tai henkilöä kohtaan, vaan on puhdasta haluavuutta, joka ohjaa lapsen halua, mutta ei aiheuta sitä⁸¹.

Tarkasteluni tuotti ymmärrystä siitä, että kukin aihe, jonka nimesimme, oli se kurotus, säpsähdys, spiralisoituminen tai jokin muu, paljasti myös sen, mitä se ei ole. Tämä puolestaan avasi mahdollisuuksia vielä avoimempiin liikkeellisiin ratkaisuihin, sillä liiketeemojen nimistä tuli avoimia, moninaisia, rikkaita, useaan suuntaan osoittavia merkityksiä. Tämän ymmärryksen myötä luottamukseni improvisatoriseen työskentelyotteeseen kasvoi. Kohtaaminen ja avoin havainnointi, puheen pulputus, hiljaisuus, eleet ja empaattinen katsominen nousivat tärkeiksi opettamisen toiminnan tavoiksi. Pystyin irtautumaan liiketeemojen määritteistä, niiden merkityksistä kehitykseemme. Luovuin kielellisistä merkityksistä niiden suhteen, jolloin ne eivät enää määritelleet toimintaani opettamisessa. Pystyin katsomaan ja halusin nähdä lisää.

Ymmärsin, että toimintamme liittyi merkitsijöiden⁸² mukana tulevan puutteen herättämään haluun. Hiljalleen oivalsin, miksi halusin, että liiketeemat olisivat merkityksiltään mahdollisimman avoimia. Ymmärsin vihdoinkin, että liiketeematyöskentelymme tavoitteena oli luoda oppimisympäristö, jossa avoin tutkiminen, tunnustelu, etsiminen ja eksyminen olivat mahdollisia. Tavoitteena oli synnyttää innostus omaan tanssilliseen tutkimusmatkaan, jonka päämäärä todennäköisesti ei koskaan täysin selkene eikä asetu mutta joka rikastuttaa omaa elämää. Ymmärsin, että innostuksen ja halun herättäminen ei lainkaan ole yksiselitteistä eikä helppoa tai edes mahdollista. Tämä johtunee siitä, että emme oikeastaan voi tietää, mikä tai millainen toiminta herättää halun. Onko halu jo olemassa oleva jatkuva meitä rakentava ilmiö, joka ilmenee tai aktivoituu omalakisesti? Liittykö se hauskaan ja mukavaan?

Hotanen (2008, 120) avaa Merleau-Pontyn avulla, että tiedostamaton halu on sellainen ulottuvuus, jota tietoisuus ei voi tavoittaa – halu vetäytyy kielellisestä ilmaisusta. Tällöin halu on äänettömänä puheessa. Se on puheen ontelo-

80 Lacanin teoriassa Toinen tarkoittaa (hyvin yksinkertaistaen) joko äitiä, huoltajaa tai kielen lakeja ja sääntöjä.

81 "What arouses desire in the child is the Other's desire, not the Other's demand, nor even the Other's desire for this or that particular thing or person. The Other's desire, as it alights upon specific objects and people, directs the child's desire but does not cause it. It is the Other's desire as a pure desirousness – manifested in the Other's gaze at something or someone, but distinct from that something and someone – that elicits desire in the child." (Fink 1995, 91.)

82 Tässä kohden merkitsijät eivät tarkoita enää vain kielellisiä, vaan opettamisen ja tanssin institutionaalaisia merkityksiä, esioletuksiani ja uskomuksiani.

na ja saumakohtana. Halu säteilee ilmaisevan ja ilmaistun välille muodostuvan epäyhtenäisyyden, tuon käännettävyyssuhteen (kiasman) sisältämän kuilun saumakohdista, eikä halu ole ”koskaan jähmettynyt vain yhdeksi merkitykseksi tai totuudeksi”. (Ibid.) Halu pohjimmiltaan on siis jotain sellaista, jota emme sanoin voi tavoittaa. Aura toi oivallisesti palautteessaan esiin: ”Ei esim. ’spiralisoituminen’ vastaa tai kerro sitä tunnetta kun sä tanssit.” Fink (1995, 90) esittää, että olemukseltaan halu on jatkuvaa *jonkin muun* etsintää, eikä sillä ole erityistä kohdetta (objektia), joka tyydyttäisi tai sammuttaisi sen. Se ei siis etsi tyydytystä, vaan vain omaa jatkuvuuttaan ja eteenpäin menoaan. Halu pohjimmiltaan seuraa merkitsijän liikettä toiseen eikä kiinnity mihinkään. Se jatkaa olemustaan haluna ja haluten⁸³ (Fink 1995, 90–91; ks. myös Erkkilä 2008, 138). Erkkilä (2008, 138–139) tulkitsee, että halu on määräämätöntä ja se liittyy menetykseen, jota ei voi hallinnoida eikä ratkaista. Copjecin (2015, 36) mukaan halu etsii mahdottomuuksia, ja tämä tekee halusta jatkuvan ja jopa sisällöttömän. Lacanin teoriaa tarkasteleva Lionel Bailly (2009, 109–110) tuo esiin, että Lacan näki halun subjektia jäsentävänä olosuhteena, muiden vaikuttimien osatekijänä. Halu on ennen kaikkea luovuuden päävaikutin, sillä ilman halua ei olisi ihmisen edistystä. Mutta on tärkeä huomioda, että ilman halua ei voi olla kateutta, vihaa, pettymystä tai nautintoa. Tosin etenkin Lacanin psykoanalyttisessä ajattelussa halu on minkä hyvänsä ongelman alkuperä ja halu on se, mitä analysoidaan, ja samalla se on liikkeellepaneva voima. (Ibid.)

Mitä halu voisi tarkoittaa tanssitunnilla? Liiketeematyöskentelyssä asetuimme tutkimaan ja tunnustelemaan sanojen synnyttämien mielikuvien avulla liikkeen laatuja ja muotoja, sen herättämiä tuntemuksia ja tunteita. Kohtaamisia, ruumiillis-kinesteettisiä tila-aika-mielikuvitus-liikkeellisiä kohtaamisia, joissa neuvottelemme itsemme ja tehtävän kanssa. Esimerkiksi: Esitän liiketeeman kurotus ja ehdotan tehtävän, että teemaa tutkitaan ja tunnustellaan käsien liikkeen kautta. Tässä kohden sana kurotus ja tietoisuus omasta kädestä sekä ymmärrys tilassa olemisesta ovat jo tavallaan olemassa olevina, ne eivät syntyneet siinä hetkessä, vaikka suuntaamalla havaintomme niihin selkeytimme niiden olemassaolon. Mutta jo seuraava hetki, jossa kurotus ja käsi olivat edelleen

83 ”In its essence, desire is a constant search for something else, and there is no specifiable object that is capable of satisfying it, in other words, extinguishing it. Desire is fundamentally caught up in the dialectical movement of one signifier to the next, and is diametrically opposed to fixation. I doesn't seek satisfaction, but rather its own continuation and furtherance: more desire, greater desire! It wishes merely to go on desiring. Thus desire, according to Lacan, is not all that goes by that name in common parlance, for it is rigorously distinct from demand.” (Fink 1995, 90–91.)

tunnistettuina, syntyi liike, joka olikin jotakin ennalta odottamatonta. Tilaan ilmenee jotain näkyvänä, jota havainnoin ja jota katseeni hamuaa, jota pyrin sanoittamaan ja ymmärtämään sekä tuntemaan ja tunnistamaan itsessäni. Niin paljon tapahtuu: aktivoitumista, heräämistä, suuntautumista, avautumista. Onko tässä kaikessa kyse halusta ja kenen halusta? En voi ennakoita enkä tietää, mihin suuntaan, mihin kohtaan tuo hetki toiselle asettuu. Koen nähdyin itsessäni, mikä vyöryttää liikkeelle sanojen ja mielikuvien kudelman.

Kysyn (tässä) opettamisen hetkessä: onko jokainen ohjeeni, neuvoeni, näkemäni tuottama äännähdyks tarpeen? Ketä ja mitä siinä vahvistan? Myönnän nyt, että vahvistan omaa olemassaoloani, mutta samalla vahvistan toiseutta. Otan riskin, sillä vaikka opettamistani leimaavat ja suuntaavat omat haluni ja puutteeni, niin haluni on jatkuvaa vaeltamista, selittämätöntä ja ennen kaikkea liikkeellepaneva voima. On tärkeää ymmärtää, että halu on kiinnittymätön, jatkuvaa jonkin muun etsintää, eikä sillä ole erityistä kohdetta (objektia), joka tyydyttäisi sen. Minun tulee jatkuvasti tehdä päätöksiä siitä, miten tartun tehtävän avaamaan hetkeen, tilaan tai kohtaan. Kehräänkö liikehdintää, jonka suuntaa en tiedä mutta joka synnyttää senhetkisyyttä ja vaatii minua luomaan uutta suhdetta jatkuvasti tapahtuvaan, vai loitonunkko hetkestä, lähden seuraamaan esioletuksiani, odotuksiani ja päämäärääni? Tärkeintä on ymmärtää, minkä kautta toimii. Haluanko noin vai näin? Miten käytän pedagogista valtaani? Opettamisessa voin kuvitella tämän tarkoittavan (karrikoiden) sitä, että voin suuntautua siihen, mitä tunnilla ei osata eikä taideta, ja toimin sen mukaisesti ohjaten ja kannustaen oppilaita. Voin myös suuntautua opetuksessani niin, että annan tehtävälle avoimen tulkinnan mahdollisuuden ja havaitsen liikkeen, toiminnan ja osaamisen potentiaalia. Uskoakseni molemmissa toiminnan muodoissa halu virtaa vapaana, aiheuttaen kullekin omat haasteensa siinä, miten toimijana (opettajana ja oppilaana) asettuu toimintaan. Tärkeintä on pyrkiä potentiaalini ytimeen ja haastaa itseään ja oppilaita jatkuvasti uuden äärelle, sillä lopulta kyse on siitä, että opin ja kykenen opettajana vastaamaan vastuullisesti elävään ilmiöön, tunnilla tapahtuvaan.

16. Opettamisen oppimisesta

Tämän tutkimuksen aikana olen joutunut pysähtymään ja kysymään itseltäni yhä uudestaan: Mikä minua kiinnostaa ja innostaa? Sillä lopulta vain tämän kysymyksen kautta olen voinut asettua opettamaan, tanssimaan, toimimaan ja tekemään tutkimusta. Kiinnityin kiinnostavaan, näin se on. Vähemmän kiinnostava kaikessa arvossaan jäi vähemmälle huomiolle. En tarttunut siihen, se ei aiheuttanut kutinaa eikä kihelmöintiä. Pohdin siis, millaisia ”jälkiä” tästä matkasta on minuun jäänyt. Pohdin, mitä olen oppinut opettamisesta.

Esityksemme jälkeen (2011) minulta kysyttiin, miten työskentelin tyttöjen kanssa. Miten etenin askel askeleelta A, B, C... kyseiseen esityksen hetkeen? Hämmennyin kysymyksestä ja totesin, että minulla ei ole aavistustakaan, sillä ainoa tuntemukseni oli, että en ollut tehnyt mitään. Toin esiin, että en enää tiennyt, mitä opettaminen minulle tarkoittaa ja miten opetan. Totesin olevani aivan hukassa, sillä murtaessani omia tapojani mursin samalla opettamisen menetelmiä. Tuolloin koin, että en kyennyt artikuloimaan ja tuomaan esiin lähestymistapoja, ja jopa uskoin, että minulla ei ollut niitä. Silti paljon tapahtui. Paljon on tapahtunut työskentelymme alkaessa 2008 ja tammikuun 2011 esitysten jälkeen aina tähän hetkeen 2017. Kulunut aika tarjoaa mahdollisuuden viipyillä, jos sen itselleen mahdollistaa. Olen viipyillyt aiheiden ääressä. Olen tunnustellut olemustani, vointiani, ja kysynyt yhä uudestaan (opetuksen äärellä): Mitä teen kun teen? Mitä teen, kun en tiedä mitä tehdä? Rancière (1991, 32–33) ehdottaa, että tärkeää on jatkuva etsiminen ja tutkiminen. Tärkeää on kiinnittää huomiota siihen, mitä sanotaan ja tehdään, ja todentaa etsintää eikä tuloksia. Tärkeää on oman potentiaalini etsiminen ja usko siihen, että voi ja osaa. Tämä ei suinkaan tapahdu yhdessä hetkessä, vaan siihenkin tarvitaan aikaa ja vapautumista. Vapautumista tavoista ja esioletuksista, jotta oppii olemaan opiskelematta ja opettamatta tiettyllä tavalla. Aikaa luottaa itseän ja omaan potentiaaliin. (Rancière 1991, 35.)

Lopulta huomasi, että olin työskentelyssämme aivan opettamisen ääressä, vaikka se ei vielä avautunut minulle sanallisessa muodossa, ei heti liiketeematyös-

kentelyn jälkeen eikä esitystilanteissa. Sanallistamisen vaikeus liittyy intuitiiviseen prosessiin, sillä intuitiivisessa työskentelyssä poimitut huomiot ja havainnot eivät nouse välittömästi tietoisuuteen tai ole käsitteellistettävissä eivätkä välttämättä edes selitettävissä (Claxton 2000, 37–38). Liiketeematyöskentelyssämme toiminnan sisällä onnistuneesti oleminen vaati sitä, etten ottanut koko opettamisen tapahtumaa ja sen kokonaisuutta reflektion kohteeksi aktuaalisessa tuntihetkessä. Poimin ja herkistyin senhetkisyudessa nousevalle ja pyrin tavoittamaan aiheita, liikekudelmia ja omia kokemuksiani. Olin hämmentynyt ja välillä eksyksissä, mutta samalla uudenlaisen avauksen äärellä. On kestänyt kuusi vuotta esitysten jälkeen, että olen hiljalleen kyennyt selkeyttämään itseleni tapahtunutta ja samalla kehräämään uutta tulevaa. Palaan yhä uudelleen kysymysten ääreen: mitä ja miten (nyt) opetan, millainen on asenteeni ja millaisia uskomuksia minulla on?

Pedagogiikkaa

Seuraavaksi pohdin tässä tutkimuksessa syntyneitä pedagogiikkaa, opettamisen oppimisen kehrästä. Ennen tutkimustani olin kasannut sanaan pedagogiikka valtavasti vaateita, jotka koin suuriksi ja raskaiksi. Nyt pyrin purkamaan tämänkin ennakkoluulon ja esioletuksen, sillä pedagogiikka on pohja, josta ammennan improvisatorisen opettamiseni. Lopulta pedagogiikka tarkoittaa minulle opettamisen ydintä, kohtua, josta ammennan opettamisen käytänteet. Tämä tutkimus on paljastanut, kuinka tarkastelemalla ruumiillisuuden, liikkeessä oppimisen, kohtaamisen, katseen, puheen ja halun yhteen kietoutumista syntyy pedagogisia periaatteita, jotka nyt ohjaavat opettamistani. Syntynyt pedagoginen ote muodostaa ytimen, josta uutan improvisatorista opettamistani, jonka pääperiaatteena ovat avoin ja kohtaava havainnointi, salliva ja hyväksyvä asenne ja intuitiivinen ote.

Opettaminen puolestaan rakentuu niistä tunneilla tapahtuvista toimintavoista ja ratkaisuisista, joita pedagogisen ytimen turvin teen. Pedagogiikka auttaa ja kannustaa minua improvisatorisen opettamisen ääressä. Tarvitsen paljon työkaluja, tietoa ja taitoa, jotta voin aina uudestaan astua ei-tietämisen ja uuden avautuvan äärelle. Pedagogiikkaa tulee harjoittaa. Tässä harjoittaminen tarkoittaa oman katsomisen tavan harjoittamista, oppimista havaitsemaan omat ristiriidat ja muuntamaan ne voimavaroiksi, kohtaamisen taitojen ja puheen harjoittamista. Pedagogiikka opettamisen ytimessä ja opettamisen kohtuna on asenne, joka nousee kohtaamisessa. Se on halua jakaa omia kokemuksia, ja se on halua kokea yhdessä. Se on halua töniä, törkkiä toisten tuntemuksia, arkea ja tottumuksia. Se on intoa muuttaa maailmaa ja jakaa toivoa. Van Manenille (2015, 191) toivo ei

ole passiivista asioiden paremmaksi tulemisen odottamista, vaan se edellyttää sitoutumista ja työtä. Se edellyttää rohkeutta asettua katseen kohteeksi, muuntaa visuaalisia järjestyksiä, käyttää aukollista kieltä ja rakastaa. Pedagogiikka auttaa myös opetustilanteiden arjessa, jossa välillä on tarve rujoutua, rähjäntyä, nauraa itselleen ja hurvitella.

Van Manen (2015, 184–185) luettelee pedagogisen vastuun laatuja: pedagoginen rakkaus, oppilaan kunnioittaminen, olla luotettava ja luottavainen, uskoa oppilaisiin, olla kannustava. Lisäksi hän mainitsee turvallisuuden, kärsivällisyyden, toivon, huumorintajun ja saatavilla olemisen (läsnä olemisen). Tämän listan jälkeen kuka tahansa voi tuntea riittämättömyyttä, mutta on tärkeä tiedostaa, että pedagoginen vastuu on jaettua ja yhteistä. Se on itsestä ja toisesta välittämistä. Se on luottamuksen rakentamista, molemmin puolin. Kysymys opettajan ja oppilaan rooleista kiemurtelee, eikä siihen aina saa selkeää vastausta. Etenkin tässä tutkimuksessa me kaikki opimme ja opetimme, toinen toisiamme.

Tarkastelen edellä esiteltyjä pedagogisen vastuun laatuja työskentelymme pohjalta. Luottamus oli tärkeää, sillä minulle oli tärkeintä, että tytöt luottivat minuun. Tein kaikkeni, että meillä oli hyvä olla. Kävin läpi pelkoni ja ahdinkoni, rakensin tuntirakenteita, struktuureja ja turvamenetelmiä, joilla takasin turvan ja luottamuksen. Pedagoginen rakkaus tarkoittaa minulle intoa ja innostusta omaa työtä kohtaan, sillä vain sitä kautta voi innostaa muita. Oppilaista välitän ja kunnioitan heitä. Haluan nähdä heidän intonsa ja oppimisen ja oivaltamisen ilon hetket. Haluan jakaa tuntien aiheet, oppia ja nauraa heidän kanssaan. Haluan kunnioittaa oppilaiden toiseutta ja itseohjautuvuutta. Sanan kärsivällisyys kohdistan itseni, sillä kuten olen liiketeematyöskentelyssä oppinut, niin opettamisen oppiminen on hidasta. Olen myös oppinut, että liikemallintaminen on hidasta ja vaatii aikaa viipyillä oman toimintansa äärellä, jotta hiljaisesta tiedosta syntyy hiljaista taitoa. Tarvitsen myös kärsivällisyyttä oman erehtyvyyteni suhteen. Tunnistan edelleen itsessäni täydellisyyden tavoittelua, siksi on tärkeää oppia olemaan kärsivällinen itsensä suhteen ja pyrkiä muuntamaan opetuksen karikat voimavaroiksi. Tärkeintä on rakastaa opettamista ja innostua syntyvistä tilanteista, kaaoksesta ja siitä, että ei tiedä, mitä tulisi tehdä. Opiskelen koko opettamisen hetken ajan. Opiskelen näkemistä, kuuntelemista, puhumista, innostumista, rakastamista, virheiden sietämistä, sallimista, hyväksymistä – omaa olemassaoloani toiseuden kanssa. En jätä kuitenkaan tiedostamatta sitä, että kun nimeän itseni opettajaksi, astun rooliin, loitonnun oppilaana olemisesta. Tunnistan yhdessäolon ja sen, että opettajuutta ei ole olemassa ilman oppilaita, ilman toiseutta. Tunnistan riippuvuuteni oppilaisiin, sen suhteen, että opet-

tajuuteni herää henkiin ja pysyy elossa; kun tunti loppuu, en enää ole opettaja, kunnes jälleen kohtaan...

Improvisatorinen opettaminen

Van Manen (2015, 187) tuo esiin, että opettamisessa ei koskaan tiedä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Opettaminen elää improvisaation lainalaisuuksissa, sillä seuraava askel on aina suhteessa edelliseen ja seuraavaan. Opettaminen on toimintaa, joka vaatii jatkuvaa improvisatorista otetta, herkkyyttä ja hienotunteisuutta siinä, että tietää, miten toimia jatkuvasti muuntuvissa tilanteissa. Tärkeintä on vastaanottaa usko ja luottamus siihen, että jokin itsessä ratkaisee sen hetken, kun: *kun ei tiedä mitä tehdä*. (Ibid.)

Liiketeematyöskentelyssä oleskelin opettajana uudenaikaisessa olotilassa, jota nyt kuvailen aktiivis-passiivisena, ei-tietämisessä leppäämisenä, valmiina tarttumaan hetkeen, vaikka ei tietäisikään, mitä pitäisi tehdä ja mitä jättää tekemättä. Improvisatorinen liikkeen ja tanssin opettaminen ei ole tyhjäästä nyhjäämistä, vaan se vaatii jatkuvaa sukeltamista omien elämäkertojen läpi ja omien taiteellisten käytänteiden tarkastelua. Se vaatii vahvaa ruumiillista hiljaista tietoa, taitoa ja herkkyyttä sekä omien esioletusten ja tuntemusten tiedostamista. Minulle tärkeää on tieto kehon fysiologisesta ja anatomisesta toiminnollisuudesta, sillä rakennan (tänään) opetukseni vahvasti luisen rakenteen kautta tapahtuvaksi improvisaatiotanssiksi. Opiskelemalla luista rakennetta kuvin ja toista koskettamalla oppilas, liikkuja, tanssija luo itselleen selkeän ”kartaston” tai topografian, kuten Parviainen (2006) nimeää, omasta toiminnallisesta rakenteestaan. Tämä luo pohjan oman liikkeen tutkimiseen ja tunnusteluun, josta improvisaatiotanssi ponnistaa.

Improvisatorinen opettaminen on toimintatapa, jonka herättelen, kun astun saliin. Improvisatorinen opettaminen on ainutkertaista, ainutlaatuista ja ohimeinevää. Mitään ei voi kutsua takaisin eikä toistaa, ei sellaisena kuin se tapahtui. Improvisoidessa ja tanssiessa luo maailmaa, joka syntyy siinä hetkessä ja elää senhetkisytydessä. Opettaessani luotan siihen, että aihepiiri herää henkiin kun kohtaaminen tapahtuu, sillä syvyydessämme elää halu oppia taitoja. Minulle tanssin taito on sellaista, että uskaltaa, sallii ja hyväksyy itsessään ilmenevää. Se on taitoa luottaa omaan kehoonsa. Tanssin taitoa on tiedostaa oma ruumiillinen potentiaalisuus. Taito on ymmärrystä siitä, että oman olemisensa kautta kietoutuu maailmaan, joka on täynnä aiheita, ideoita, hengähdyksiä, liikkeitä, kosketuksia. Kunhan malttaa viipyillä, kunhan uskaltaa toimia, kunhan tarttuu hetkeen.

Improvisatorisessa opetuksessa epätäydellisyys, ”kompastelu ja kaatuilu” ovat osa oman opettamisen (oppimisen) prosessia. Niidenkin avulla paljastuu aina jotain uutta, etenkin omista tottumuksista, esioletuksista ja tavoista. Omaa epätietoisuutta kannattaa jakaa oppilaiden kanssa, sillä silloin ei-tietäminen, epäselvyys ja seuraavan hetken avoimuus ovat yhteisiä ja jaettuja. Tämä ei tarkoita sitä, että ”heittää” vastuun yksin oppilaille, vaan minulle tämä tarkoittaa avointa kohtaamista, jossa tunnin tapahtumat ovat yhteisiä, niin flow’n, innon kuin epävarmuuden suhteen. Epävarmuus ja epätietoisuus ovat improvisatorisen (ja intuitiivisen) opettamisen merkittäviä elementtejä, ja perusohjeena on oppia sietämään ja selviytymään monimutkaisuudesta, sotkusta, kaaoksesta (Atkinson 2000, 81).

Improvisatorisen opettamisen ytimessä on intuitio. Intuitio on improvisaation peruskivi, sen käsikynkkä. Ne kulkevat yhdessä, toisiaan tukien, rakentaen ja kehäten. Intuitiivista otetta tulee harjoittaa koko ajan. Atkinson (2000, 81) esittää yhtenä tärkeänä intuitiivisena taitona *käyttäytymisen kaavojen näkemisen (seeing pattern)*. Ymmärrän tämän tarkoittavan ryhmän tapojen ja sen hetkisen olotilan tarkkailua ja havainnointia, jotta huomaisi esiin nousevia merkkejä tai eleitä, jotka kertovat jotain oppilaiden sen hetkisestä vireystilasta ja tunnelmasta. Tämä tutkimuksen myötä olen oppinut, että samalla on tärkeää havainnoida omaa olotilaa, omia senhetkisiä tuntemuksia ja tulla tietoiseksi niistä seikoista, jotka itsessä voivat vaikuttaa omaan havainnoinnin kykyyn sillä aktuaalilla hetkellä. (Ibid.) Tytöt puhuivat esityksen jälkeisessä yleisökeskustelussa siitä, miten improvisatorinen työskentely, jota he kutsuivat vapaudeksi luoda omasta kehosta, vaati keskittymistä ja etenkin sitä, että sulkee muut asiat pois mielestä. Tämä keskittyminen oli tyttöjen mielestä vireystilasta kiinni. Hyvä vireystila heidän mielestään syntyi hyvästä lämmittelystä, joka meillä oli hippaleikki ja tasoharjoitukset. Itse nykyään virittäydyn opettamiseen useiden erilaisten rituaalien avulla: hengitän, ravistelen, venyttelen, hieron, käyn läpi luisen rakenteen mielikuvin, mahdollisuuksia on monia. Virittäytyminen vie minut hetkeksi kehooni, josta avaudun kohtaamiselle, toiseudelle. Sen jälkeen kutsun oppilaat virittäytymään.

Pidin liiketeematyöskentelyn aikana kiinni tuntirutiineista ja struktuurista, jotka mielestäni tarpeeksi joustavasti rakennettuina tarjosivat turvallisen tilan tutkivaan ja tunnustelevaan työskentelyyn. Atkinson (2000, 81) nimeää *sujuvuuden (fluency)* yhdeksi intuition taidoksi, jolla hän viittaa siihen, että tunnille syntyvien rutiinien jatkuva toteuttaminen, tarkastelu ja muokkaaminen auttavat tunnin sujuvuuteen sekä mahdollistavat niin opettajan kuin oppilaan intuitiivisen työskentelyn. Tämä tuntirakenne on tänään erilainen ja muuntuva,

mutta tavallaan ajatus struktuurista auttaa improvisoidun opettamisen tuntirakenteessa, sillä jostain aina aloitamme, ja seuraava hetki ja tehtävä määräytyvät sen mukaan. Rakennan uusia rakenteita. Tähyän struktuuria, muuntuvia ja silti turvarajoja tarjoavia. Tunneillani toistuu aina jokin rakenne, jonka avulla turvaan kohtaamista, mutta nykyään uskallan leikitellä sillä enemmän. Ehkä aloitamme leikillä, ehkä juoksulla, ehkä hengittämisellä, keskustelulla, mutta rakenne syntyy aina. Syntyvä tuntirakenne seuraa improvisaation lainalaisuuksia, ja kukin hetki on aina suhteessa edelliseen ja seuraavaan.

Tähän liittyy Atkinsonin (2000, 81) esittämä intuitiivisen harjoittajan taito *joustavuus (flexibility)*. Joustavuus liittyy usein siihen, miten tiukka tunnin rakenne on. Tärkeää on havainnoida oppilaiden reaktioita ja päättää sen perusteella, kauanko kutakin harjoitusta tehdään. Liiketeematyöskentelyssä nojasin vahvasti siihen, että havainnoidessani tyttöjä en ollut asettanut itselleni etukäteismielikuvia siitä, milloin mielestäni tanssiminen olisi ”valmista”. Pikemminkin harjoittelin tavoittamaan sen hetken, jossa harjoitus oli ikään kuin loppuun uuvutettu, jotta pääsimme siirtymään seuraavaan. Harjoituksen loppuminen tulee toisinaan esiin selkeästi tanssimisen tai liikkumisen loppumisena. Sen huomaa viimeistään siinä vaiheessa, kun oppilaat eivät tee enää mitään tai kun he alkavat tekemään jotain muuta. Haasteellisempaa on havaita kyseisiä hetkiä, kun toiminta ei lopu vaan alkaa hiljalleen kulkeutua omaan suuntaansa. Tuolloin joutuu aina vaikean päätöksen eteen: lopettaako harjoitus vai katsooko, mihin suuntaan kukin lähtee. Intuitiivisen työskentelyn ytimessä on kyky tehdä *päätöksiä (decision making)*. Se on yksi merkittävimmistä taidoista intuitiivisessa harjoittelussa (Atkinson 2000, 81). Intuitiivinen asenne mahdollistaa nopean tilanteen oivaltamisen ja sen sisällä tapahtuvat päätösten tekemiset. (Ks. Claxton 2000; Atkinson 2000; Raami 2015.) Tosin spontaanisuus on aina myös riskialtista ja päätökset eivät aina olekaan tilannetta rakentavia vaan voivat olla niitä hajottavia. Tätä ei lopulta voi koskaan tietää, ennen kuin on päätöksen tehnyt ja nähnyt, mihin suuntaan se lähtee viemään. Tässä kohden on tärkeää olla avoin, hyväksyvä ja salliva, niin ”huonoille” kuin onnistuneille päätöksille. Tämän tutkimuksen herättämässä oppimisprosessissa olen oppinut, että on tärkeää uskaltaa peräytyä, pyyhkiä ideoitaan pois, keskeyttää, kokeilla muita lähestymistapoja. On tärkeää itse uskaltaa ja samalla rohkaista oppilaita, sekoittaa, ravistella ja keikuttaa jähmeäksi kokemiaan käytänteitä.

Nyt tiedän, että astuessani saliin kohtaan toiseuden, itseni, aiheet, teot ja tapahtumat. Tiedostan, että vaikutun ja vaikutan. Astun saliin tietoisena roolistani, olen opettaja, tunnin vetäjä, ohjaaja, katalysaattori, manipuloija, innostaja,

viekoittelija ja todistaja. Haastan itseni ja muut. Ehdotan ensimmäisen tehtävän tai harjoitteen, josta seuraavat vaiheet nousevat. Kun minulta nyt kysytään, mitä tehdään tai mitä olen suunnitellut, vastaan: liikutaan, oleillaan, tunnustellaan ja tutkitaan.

Heimonen, Kallio-Tavin ja Pusa (2015, 26) kuvaavat, kuinka he astuvat ei-tietämisen ja ennakoimattomuuden tilaan, ja kohdatessaan muut osallistujat he luopuvat opettamisen aikeesta, sillä – kuten he tuovat esiin – ei ollut mitään, mitä opettaa. Jään pohtimaan – ei mitään, mitä opettaa. Mieleeni nousee työskentelemme lähtökohta, jossa liiketeemojen kautta kuvittelin rakentavani opetusmenetelmiä, mutta lopulta kävikin niin, että luovuin opettamisen ajatuksesta, ja silti meillä oli jotain, mitä halusimme oppia. Opittavaa oli, mutta opetettavaa...? Kuvittelen itseni istumassa salin seinustalla tarkkailemassa syntyvää liikekudelmia, tyttöjen tapoja työskennellä ja toimia omassa intuitiivisessa liikkeen kehäryksessä. En tiedä tarkalleen mitä näen, mutta tunnen, tunnen liikkeitä itsessäni, jopa niinkin vahvasti, että tuntemukseni tempaisee minut lopulta tanssimaan. Heimonen, Kallio-Tavin ja Pusa (2015, 26) tuovat esiin, että ”yhdessä työskentelyssä omat vaikuttamisen pyrkimykset tulevat kohdatuiksi selkeämmin kuin yksin, koska toiset asettuvat vastukseksi”. He jatkavat, että ”vastukselle avautuminen on altistumista”. Altistuminen on keskustelun ja yhdessä tekemisen avaamista, jossa on paljas toiselle. Toiseudelle avautuminen on myös kipua, joka on omien toimintatapojen näkemistä. (Heimonen et al. 2015, 26.) Alttius on ennen kaikkea luopumista tutusta ja tiedetystä. Altistuminen toiseudelle on avautumista tuntemattomalle. ”Kun altistuu toiselle, toinen lakkaa olemasta kohde” (ibid). Me tavallaan altistuimme liiketeemoille ja siitä syntyvälle improvisaatiotanssille, altistuimme toistemme tanssille ja toisillemme. Näin ajatellen toimintamme opetti meitä ja me opimme toiminnastamme ja toimiessamme.

Poimin edellä olevasta pyrkimyksen vaikuttaa ja tarkastelen sitä opettajan haasteena. Heimonen, Kallio-Tavin ja Pusa (2015, 41–42) tuovat esiin, että ”pedagogiikka on toisen erillisyyteen kajoamista, toisen ihmisen olemiseen ja ajatteluun vaikuttamista kesken kaiken”. Tästä nousee minulle kysymys, joka pitäisi aina ja jatkuvasti tuntitilanteessa esittää: Mihin muutoksen kiehkuraan lähettää omat tehtävänsä, pyyntönsä ja intressinsä? En nimittäin voi tietää, missä toinen kulkee. En voi täysin tietää, millaisessa elämän mutkassa hän kullakin hetkellä on. Voin vain aistia, tunnustella, ihmetellä ja sallia. Ymmärrys siitä, että toinen saattaa olla jo virran vietävänä, myrskyssä, omalla tiellään menossa, on pedagogista vastuuta parhaimmillaan. Ymmärrys siitä, että sohaisee aina suurempaa aluetta kuin aikomuksena on. Opettajan tärkein tehtävä on oppia huomioimaan ja kunnioittamaan kunkin oppilaan omaa matkaa ja prosessia ja

sen mukaan kannustaa, ”kuljettaa”, ehdottaa, kutsua ja odottaa. Siihen minun tulee luottaa. Opettelen havaitsemaan heidän prosessiaan improvisatorisessa opettamisessani. Pyrin tavoittamaan oppilaiden huokaukset, hengähdykset, huudaukset, silmän välkkeet, jotka kertovat minulle jotain heidän prosessistaan. Annan havaintoni vaikuttaa omiin toimintatapoihini. Saatan tiivistää aiheita tai antaa suuntaa, toisinaan annan vain yhden tehtävän. Tavasta riippumatta tärkeintä on luoda tunnille tila, jossa voi tutkia ja tunnustella omaa ruumiillista potentiaalia. Toisinaan puhun, joskus olen hiljaa, katseeni seuraa tapahtumia ja annan itseni vaikuttua.

Tärkeää on tiedostaa, että ei ole olemassa yhteistä muutosta, vaan muutos sijoittuu aina kunkin omakohtaiseen kokemukseen. Muutos on elävä, mukaansa vetävä matka, joka vaikuttaa tunteisiin, asenteeseen ja ymmärrykseen itsestämme maailmassa (Hackney 2002, 26). Muutos on jotain sellaista, jota opettaja ei voi eikä saa kontrolloida, eikä sitä myöskään voi vaatia. Se on elinikäinen oppimisen matka, sillä muutos on ainoa, millä itseä voi hiukan siirtää. Japanilainen haikurunoilija Bashoo oivalsi vuosien ja tuhansien kilometrien matkaamisen jälkeen, että muutoksen takana piilee muuttumattomuus. Muutosten maailma on pysyvä. (Bashoo 2012, 434–435.) On pidettävä yllä muutoksen muuttumattomuutta. (Ks. Valkeemäki 2016.) Tämä tarkastelu on nyt tiensä päässä, mutta opettajuus on jatkuvaa oppimista, alati matkalla olevaa ja muuntuva.

Olen oppinut⁸⁴

Olen oppinut, että opettamisen tilanteessa on tärkeää jatkuvasti huomioida ja kriittisesti tarkastella etenkin omaa toimintaansa. Olen oppinut, että joskus täytyy hyväksyä ja sallia se, että joskus käyttäytyy huonosti. Olen oppinut, että tärkeintä on jatkuvasti huomioida omaa eettistä ja moraalista asennetta sen suhteen, kuinka pitkälle voi kunnioittamista venyttää. Olen oppinut sen, että kohtaamisessa kohtaavat myös moninaiset uskomukset ja toimintatavat, jotka toisinaan yhdistyvät ja löytävät niin sanotun yhteisen sävelen ja toisinaan törmäävät toisiinsa kipunoita sinkoillen. Olen oppinut, että kysymys on siitä, miten reagoimme erilaisiin hetkiin. Toisin sanoen miten reagoimme niihin toimintatapoihin, ajatuksiin ja uskomuksiin, joita tunnilla toiseuden kohtaaminen herättää. Olen oppinut, että minun ei tarvitse kääntää katsettani pois, vaikka katseeni osoittautuukin vajaaksi, väärin näkeväksi. Vaikka me kompastelemmekin kat-

84 Tämän kohdan innoittajana on ollut Otso Kauton tohtoritutkimukseen liittyvä taiteellinen työ ”ritual 3,0” elokuussa 2014, Helsingissä.

seessa ja kielessä, niin samalla rakennamme jotain uutta. Olen edistynyt sen suhteen, että pyrin tunnistamaan, milloin tietynlainen vääristymä valtaa minut. Pyrin tunnistamaan ja läpikäymään fantasiani. Siihen olen tarvinnut ulkopuolisen apua. Pyrin tunnistamaan sellaisia hetkiä, joina odotukseni ja esioletukseni määrittävät sitä, mitä tunnilla annan tapahtua. Pyrin tunnistamaan itsessäni niitä piirteitä, kun katseeni tarjoaa vain tyytymättömyyttä. Tunnistaessani noita hetkiä pysähdyn. Hengitän ja hiljenen. Pyrin irrottautumaan kuvitelmistani ja palaamaan aiheiden ääreen. Olen oppinut, että liikkeen (liiketeeman) tunnustelu ja tutkiminen tarkoittavat lopulta jotain sellaista, missä kehrää omaa ymmärrystä omista sisäisistä tapahtumista ja tuntemuksista. Se on ymmärrystä siitä, miten kullakin liikkeellä kulkee niin itsessään sisäisesti kuin ulkoisesti tilassa omanlaisensa ajan ja matkan vaikuttaen ja vaikuttuen. Yhden tärkeän oivaluksen olen matkallani saanut. Opettaessa tärkeintä on pitää yllä muutoksen muuttumattomuutta, vakaata toistuvuutta, joka pitää muutosta yllä. Tätä voin tehdä monella tapaa, leikkien, hypäten, punnertaen, tunnustellen selkäranka... tärkeintä on astua kynnyksen yli, kurottautua, kietoutua, avautua ja sulkeutua senhetkisyudessa ja ravistella omia uskomuksiaan ja oletuksiaan. Opettajan tehtävänä on kohdata samat kysymykset yhä uudestaan ja uudestaan. Millaista opettamista nousee, kun...?

Silti joudun tunnustamaan. Tunnustan, että on helppoa asettua syntyneisiin kulttuurillisiin ja institutionaalisiin uskomuksiin, tapoihin ja tottumuksiin. Tunnustan, että pohdinta opettamisesta, hyvänä eleenä, opettavana toimintana, voi lopulta jäädä ilman kriittistä tarkastelua sen suhteen, missä ja miten opettajan roolin ja valta-aseman ottaa, sillä (annettu) valta on suuri, liian suuri, kunkin yksittäisen ymmärtää. Tunnustan, että asetun liian helposti tapahtumien yläpuolelle, korokkeelle, jossa tavoittamattomuus on kuin valtikka. Tunnustan, että kritisoini valta lopulta perustuu sääntöihin, joita en uskalla enkä huomaa itse kritisoida. Tunnustan, että unelmoimani kohtaaminen voi jäädä vajaaksi, jolloin toiseus näyttäytyy uhkana itselle ja pelko itsen hajoamisesta kasvaa suureksi. Pelko epäonnistumisesta repii ja riistää niin, että ei uskalla edes pohtia, mitä epäonnistuminen tarkoittaa ja mitä pelko itselle merkitsee. Tunnustan, että näiden tunnustusten myötä olen jälleen astunut yhden kynnyksen yli.

Loppuliikkeet

Miten tanssin opettajana asetuin tutkimuksen ääreen? Olen tunnustellut olemustani, vointiani, ja kysynyt yhä uudestaan (tutkimisen ja opetuksen äärellä): Mitä teen kun teen? Mitä teen, kun en tiedä mitä tehdä? Kysymys, mitä teen kun

teen, vaatii itsensä kohtaamista, oman vääjäämättömän vajavaisuuden armollista, mutta kriittistä tarkastelua. Tämä rujouttaa ja repii vereslihalle, myllertää kaiken tutun ja turvallisen ja samalla luo uudenlaista kokonaisuutta, uudenlaista asennetta maailmaan ja maailmassa. Tässä tutkimuksessa suuntauduin ennen kaikkea haastamaan ajatuksiani siitä, miltä tanssin tulisi näyttää, mitä tanssi on ja merkitsee ja miten sitä tulisi opettaa. Olen ollut huolissani siitä, miten sallin (sallinko?) ”ruotuun taipumattoman” pysyä taipumattomana vai asetanko sen analysoimalla, tulkitsemalla ja jäsentämällä ruotuun, jolloin jälleen jotakin katoaa. Olen opetellut omanlaista tutkimuksen tekemistä, olen kehrännyt liiketematyöskentelyssä tapahtunutta, pystyäkseen artikuloimaan sanoin opettamisen oppimisen matkaani.

Olen tämän kommentaarin kirjoittamisen aikana kutsunut takaisin salin tapahtumia. Olen uuttanut työskentelystämme aiheita, jotka hiljalleen muokkautuivat pedagogisiksi periaateiksi, otteiksi, joihin opettamiseni nojaa. Kohtaaminen, katse, puhe ja halu pedagogisina lähestymistapoina oman opettamisen ytimenä avaavat kysymyksen, miten ne asettuvat muuhun opettamisen kenttään. Millaista keskustelua tästä syntyy? Tässä tutkimuksessa opettamisen oppimiseen sisältyi oman ruumiinkuvan, omien uskomusten ja esioletusten ristiriitojen tarkastelu. Näitä ristiriitoja tarkastelemalla paljastui uusia voimavaroja ja mahdollistui oman pedagogisen otteen selkeytyminen, mikä puolestaan vahvisti improvisatorisen opettamisen otetta. Tutkimuksesta nousut ymmärrykseni siitä, kuinka omat uskomukseni ja tapani eivät ole ainoastaan omiani vaan ympäristöni rakentamia, haastoi minua palaamaan yhä uudestaan kysymään, miksi opetan niin kuin opetan. Mikä saa minut toimimaan niin kuin toimin? Mitä vastustan? Mitä hyväksyn ja kutsun luokseni? Tunnen tarvetta haastaa omia uskomuksiani ja odotuksiani, tunnen tarvetta haastaa institutionaalisia käytänteitä siitä, miten ja mitä tehdä. Millaisin elein ja toimin voin haastaa institutionaalisia käytänteitä, katsetta, kaikkea sitä, mikä pyrkii minut haltuun ottamaan? Miten opettaa niin, että se onnistuisi? Vain aika näyttää, palaanko takaisin pohtimaan ja tutkimaan. Tutkimukseni on lopulta kertomus kasvustani ihmisenä, ja peilaan sitä opettamisen oppimiseen. Tässä oppimisessa kasvattajina ovat olleet tutkimukseen osallistuneet tytöt sekä monikehollisessa kohtaamisessa syntyvä tietäminen. Monik(eh)ollisuus, jossa elää aistimus siitä, että sinussakin liikkahtaa tässä ja nyt, jolloin tieto on välissämme, ei minun eikä sinun, vaan tunnistus jakamisesta (Guttorm et al. 2015).

Nyt lopetellessani tätä kommentaaria kykenen huomioimaan, että olen murta-
nut omia entisiä asenteitani ja tapojani, ja suhtautumiseni tanssiin on muuttunut.
Olen oppinut hyväksymään, sallimaan ja rakastamaan, niin kuin Aura kirjoittaa:

Aina voi olla sitä ja tätä. Koskaan ei tarvitse olla ihan varma. Voin itkeä
ja nauraa, vihata ja rakastaa, kiinnostua ja kyllästyä. – – Vaikka välillä
olen (tai olin) aika ujo ja arka sisältä, voin aina voittaa itseni. Minusta
on kasvanut rohkea ja itsevarma tyttö. Uskallan sanoa ihmisille että
rakastan heitä. Uskallan hypätä seitsemästä metristä veteen. Hetken
ajan tuntuu että loppu on lähellä, vatsasta kouraisee, mutta siitä nauttii.
Pienestä pelosta. Vatsanpohjassa. Ennen selviytymistä. (Aura 2011.)

Opin nauttimaan siitä pienestä pelosta, vatsanpohjassa, ennen selviytymistä.
Opin jopa olemaan kaipaamatta selviytymistä, jos ja kun ajattelen selviytymisen
tarkoittavan tietynlaista haltuun ottamista. Virta vie, ja aina on oltava valmis ja
luottavainen seuraavaan hetkeen, nyt ja nyt ja nyt. Heittäytyessään virtaan kol-
hiutuu, ja aina välillä mukaan takertuu sellaisia tottumuksia ja tapoja, joita jälleen
haluaa muuttaa ja murtaa. Opettaminen kirveltää, satuttaa ja nöyryyttää, mutta
samalla se voimaannuttaa, opettaa rakastamaan, hyväksymään ja sallimaan. Aina
oppii jotakin uutta itsestään, asenteestaan maailmaan ja toisiin. Tämä tutkimus
on todellakin ollut tanssillinen tutkimusmatka opettamisen oppimiseen. Kaikki
koetut onnistumiset ja tehdyt virheet, erheet ja törmäykset tarjosivat erilaista,
uutta tietoa ja ymmärrystä itsestä, tavoista ja inhimillisyydestä.

Rouhiainen (2002, 45) tuo esiin Merleau-Pontyn ajatusten kautta, kuinka
ei vain se, mikä on meillä yhteistä, vaan myös se, mikä välillämme on erilaista,
tulee merkitykselliseksi. Erilaisuuden kohtaaminen ”vaatii halukkuutta ja kykyä
muuttua”, sillä silloin kun ymmärrämme suhteemme maailmaan toisin ja suh-
teemme toisiin ihmisiin muuttuu – me itse muutumme. Tämä tutkimus ja sen
sisällä tapahtunut liiketeematyöskentely tuottivat jotain jatkuvaa, jotain sellaista,
että me (minä ja ryhmä) vielä ja nyt (2017) tanssimme yhdessä, jotakin yhteis-
tä kokeneina, tasavertaisina, luonnollisesti eri-ikäisinä, improvisaatiotanssin
tanssijoina. Tanssimisemme tänään on yhdessä tekemisen ilon kutsuhuuto. Sillä
kaiken kaikkiaan nuo kolme vuotta liiketeematyöskentelyssä olivat karnevaalin
hetkiä, irtiottoja arjesta ja tottumuksista, maailmaan takaisin katsomista. Ennen
kaikkea ne olivat ilon hetkiä. Lopetan Ainon sanoihin:

Syy miksi tanssia, on itsestään selvä, ainakin minulle. Mikään muu ei voi korvata sitä tunnetta mikä tanssista syntyy kehoon ja mieleen. Se on lähes sanoinkuvaamaton, mutta ei täysin. Yksi erittäin hyvä sana on ilo.

Lähdeluettelo

- Adler, Janet. 2002. *Offering from the Conscious Body: The Discipline of Authentic Movement*. Rochester, Vermont: Inner Traditions.
- Anttila, Eeva. 2003. *A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education*. Acta Scenica 14. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva. 2012. "Choreographed childhoods: Patterns of embodiment in the lives of contemporary children." C. Svendler Nielsen, S.-Y. Liu & S.W. Stinson (toim.). *Dance, young people and change: Proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit*. Taipei: Taipei National University of the Arts, 14.–20.7.2012.
- Anttila, Eeva. 2011. "Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka." Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkua ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–173.
- Anttila, Eeva; Guttorm, Hanna, Löytönen, Teija & Valkeemäki, Anita. 2014. "Happy Incidents and Unexpected Encounters in the Academia, or Be(coming) (a) Present(ation)." *CARPA 3 Proceedings: The Impact of Performance as Research*. Helsinki: University of the Arts, Theatre Academy.
- Anttila, Pirkko. 2006. *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi.
- Atkinson, Terry. 2000. "Learning to teach: intuitive skills and reasoned objectivity." Teoksessa Terry Atkinson & Guy Claxton (toim.). *The Intuitive Practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Maidenhead: Open University Press, 69–83.
- Atkinson, Terry & Claxton, Guy. 2000. "Introduction." Teoksessa Terry Claxton & Guy Atkinson (toim.). *The Intuitive Practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*. Maidenhead: Open University Press, 1–12.
- Bachelard, Gaston. 2003. *Tilan poetiikka*. Suomentanut Tarja Roinila. Helsinki: Nemo (alkuperäinen teos *La poétique de l'espace* 1957).
- Bailly, Lionel. 2009. *Lacan – A Beginner's Guide*. Oxford: Oneworld.
- Bainbridge Cohen, Bonnie. 1997. *Sensing, feeling and action: the experiential anatomy of body-mind centering*. Northampton, MA: Contact Editions.
- Bashoo. 2012. *Alati matkalla: matkakertomuksia, päiväkirjoja, runoja*. Suomentanut Kai Nieminen. Helsinki: Basam Books.
- Benoit, Agnes. 1997. *Nouvelles de Danse: On the Edge / Createurs de L'imprevu*. Bruxelles: Contredanse.
- Blomberg, Harald. 2012. *Parantavat liikkeet (Rörelser som helar)*. Kääntänyt Tiina Mäenpää. Helsinki: Suomen kinesiologiayhdistys.
- Blumenberg, Hans. 1987. "An Anthropological Approach to the Contemporary Significance of Rhetoric." Kenneth Baynes, James Bohman & Thomas Mc Carthy (toim.). Teoksessa *After Philosophy: End of Transformation*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 423–458.

- Borgdorff, Henk. 2012. *The Conflicts of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press.
- Borgdorff, Henk. 2009. "Artistic Research as Boundary Work." *Art and Artistic Research – Music, Visual Art, Design, Literature, Dance*. Zürich University of the Arts Yearbook nro 6.
- Bray, John N., Lee, Joyce, Smith, Linda L. & Yorks, Lyle. 2000. *Collaborative inquiry in practice: Action, reflection, and making meaning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Buckwalter, Melinda. 2010. *Composing while dancing: an improviser's companion*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Claxton, Guy. 2000. "The Anatomy of Intuition." Teoksessa Terry Atkinson & Guy Claxton (toim.). *The Intuitive Practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Maidenhead: Open University Press, 32–52.
- Copjec, Joan. 2015. *Read My Desire: Lacan Against the Historicists*. London, Brooklyn: Verso Books. (alkuperäispainos Cambridge: MIT press, 1994.)
- Denzin, Norman K. 2014. *Interpretive Autoethnography*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Erkkilä, Helena. 2008. *Ruumiinkuvia!: suomalainen performanssi- ja kehoaide 1980- ja 1990-luvulla psykoanalyysin avulla*. Helsinki: Kuvataiteen keskusarkisto.
- Fink, Bruce. 1995. *The Lacanian Subject: between language and jouissance*. Princeton: Princeton University Press.
- Fraleigh, Sondra Horton. 1987. *Dance and the lived body: a descriptive aesthetics*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Franklin, Eric. 1996. *Dance Imagery for Technique and Performance*. Champaign: Human Kinetics.
- Freire, Paulo. 2009. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suomentanut Joel Kuortti. Tuukka Tomperi (toim.). Tampere: Vastapaino.
- Freire, Paulo. 1982. "Educação: o sonho possível." Teoksessa Carlos R. Brandão (toim.). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Graal, 89–101.
- Gallagher, Shaun. 2005. *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallagher, Shaun & Zahavi, Dan. 2008. *The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. London: Routledge.
- Gallese, Vittoria. 2011. "Intersubjektivisuus neurotieteen näkökulmasta". Suomentanut Tuomo Vätkki. *Psykoteraapia*. 30(1), 4–17. www.psykoteraapia-lehti.fi/tekstit/gallese111.htm. (12.5.2017.) (Alkuperäinen artikkeli Embodied simulation and its role in intersubjectivity. Fuchs, T., Sattel, H. C., Henningsen, P. (toim.), *The embodied self. Dimensions, coherence and disorders*, 78–92. Stuttgart: Schattauer, 2010.)
- Gergen, Mary M, ja Kenneth J. Gergen. 2012. *Playing With Purpose: Adventures in Performative Social Science*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Goddard Blythe, Sally. 2012. *Assessing Neuromotor Readiness for Learning. The INPP Developmental Screening Test and School Intervention Programme*. Blackwell: John Wiley & Sons.
- Goddard, Sally. 2002. *Reflexes, Learning and Behavior, a Window Into the Child's Mind*. Eugene: Fern Ridge Press.
- Goldman, Linda. 2010. *I Want to be Ready: Improvised Dance as a Practice of Freedom*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Guttorm, Hanna. 2014. *Sommitelmia ja kiepsahduksia: Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta (ja käsityön sukupuolisopimuksesta)*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Guttorm, Hanna, Anttila, Eeva, Löytönen, Teija & Valkeemäki, Anita. 2015. ”Monik(eh)ollinen tutkimus. Writing with (embodied and textual) encounters.” Julkaisematon kirjoitus.
- Guttorm, Hanna, Löytönen Teija, Anttila, Eeva & Valkeemäki, Anita. 2016. ”Mo(ve)ments, Encounters, Repetitions: Writing With (Embodied and Textual) Encounters.” *Qualitative Inquiry* 22:5, 417–427.
- Hackney, Peggy. 2002. *Making Connections. Total Body Intergration Through Bartenieff Fundamentals*. New York: Routledge. (Ensimmäinen painos Overseas Publishers Association, 1998.)
- Hannaford, Carla. 2001. *Viisaat liikkeet – aivojumpalla apua oppimiseen*. Suomentanut Taija Salminen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Hannaford, Carla. 1995. *Smart moves: why learning is not all in your head*. Marshall: Great Ocean Publishers.
- Hannula, Mika. 2001. *Kolmas tila: väärinymmärtäminen eettisenä lähtökohtana*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Hartley, Linda. 1995. *Wisdom of the body moving: an introduction to body-mind centering*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Hawkins, Alma M. 1991. *Moving from Within: a New Method for Dance Making*. Chicago, ILL: Cappella books.
- Heikkinen, Hannu T. L. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heimonen, Kirsi. 2009. *Sukellus liikkeeseen – liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä*. Acta Scenica 24. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Heimonen, Kirsi, Mira Kallio-Tavin, ja Tiina Pusa. 2015. *Kesken-erillään: taiteessa altistuminen*. Helsinki: Aalto ARTS Book.
- Heinämaa, Sara. 2000. *Ihmetys ja rakkaus: esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta*. Helsinki: Nemo.
- Heinämaa, Sara. 1996. *Ele, tyyli ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hotanen, Juh. 2008. *Lihan laskos: Merleau-Pontyn luonnos uudesta ontologiasta*. Episteme-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hämäläinen, Soili. 1999. *Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista – kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi*. Acta Scenica 4. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Ingold, Tim. 2010. ”Footprints through the weather-world: walking, breathing, knowing.” *Journal of the Royal Anthropological Institute* 16:1, 121–139.
- Joyce, Mary. 1980. *First Steps in Teaching Creative Dance to Children*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company. (Ensimmäinen painos 1973.)
- Kalliala, Marjatta. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio-Tavin, Mira. 2015. ”Altistumisen pedagogiikkaa: eettisyyden ja poliittisuuden suhteesta.” Teoksessa Kirsi Heimonen, Mira Kallio-Tavin & Tiina Pusa (toim.). *Kesken-erillään: taiteessa altistumisesta*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, 125–164.
- Kauppila, Heli. 2012. *Avoimena aukikiertoon – Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. Acta Scenica 30. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus.

- Kauppila, Toni & Saastamoinen, Riku. 2014. "Virheiden koulu: Dialogi I." Teoksessa Teija Löytönen (toim.). *Tulevan tuntumassa. Esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, 148–163.
- Kirkkopelto, Esa. 2014. "Inventiot ja instituutiot - taiteellisen tutkimuksen yhteiskunnalliset ehdot." Teoksessa Teija Löytönen (toim.). *Tulevan tuntumassa: esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, 238–257.
- Kirkkopelto, Esa. 2004. "Yleistetynt antropomorfismin manifesti." *Nuori voima* 2004: 7–9. <http://toisissatiloissa.net/yleistetyn-antropomorfismin-manifesti/>. (12.5.2017.)
- Koro-Ljungberg, Mirka & MacLure, Maggie. 2013. "Provocations, Re-Un-Visions, Death, and Other Possibilities of "Data"." *Sage: Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 13:4, 219–222. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1532708613487861>. (15.5.2017.)
- Kurki, Janne. 2011. *Lapsi – Toinen*. Vantaa: Apeiron kirjat.
- Kurki, Janne. 2008. "Lacanilainen psykodiagnostiikka." *Psykoterapia* 27(4), 290–305. <http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/kurki408.htm>. (15.5.2017.)
- Lacan, Jacques. 1998. *The Seminar XI: The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. Kääntänyt Alan Sheridan, 1977. Jacques-Alain Miller (toim.). New York. London: W.W. Norton & Company (Alkuperäinen teos Le Seminaire de Jacques Lacan, Livre XI, 'Les quartre concepts fondamentaux de la psychanalyse', Éditions du Seuil, 1973.)
- Lahdenperä, Soile. 2013. *Muutoksen tilassa: Alexander-tekniikka koreografisen prosessin osana*. Acta Scenica 36. Helsinki: Esittävien taiteiden tutkimuskeskus. http://actascenica.teak.fi/lahdenpera_soile/
- Lehtonen, Johannes. 2011. *Tietoisuuden ruumiillisuus: mieli, aivot ja olemassaolon tunne*. Helsinki: Duodecim.
- Lehtovaara, Maija. 1996. "Situationaalinen oppiminen." Teoksessa Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen (toim.) *Dialogissa, osa 2: Ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 79–107.
- Lepecki, André. 2012. *Tanssitaide ja liikkeen politiikka*. Suomentanut Hanna Järvinen. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, tanssitaiteen laitos. (Alkuperäinen teos *Exhausting Dance: Performance and the Politics of Movement, 2006*.)
- Löytönen, Teija. 2004. *Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta*. Acta Scenica 16. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Löytönen, Teija, Anttila, Eeva, Guttorm, Hanna & Valkeemäki, Anita. 2014. "Playing with Patterns; Fumbling Towards Collaborative and Embodied Writing." *International Review of Qualitative Research* 7:2, 236–257.
- Martin, Mari. 2013. *Minän esitys – Ohjaajan pohdintaa oman, yksityisen päiväkirjakatkelman työstämisestä näyttämölle*. Acta Scenica 35. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Matikka, Leena. 2013. *Flow: Anna mennä ja onnistu*. Jyväskylä: Docendo.
- Mauss, Marcel. 1973. "Techniques of the Body." *Economy and Society* 2:1, 70–88.
- Merleau-Ponty, Maurice. 2004a. *Maurice Merleau-Ponty: Basic Writings*. Thomas Baldwin (toim.). London: Routledge.
- Merleau-Ponty, Maurice. 2004b. *The World of Perception*. Kääntänyt Oliver Davies. New York. London: Routledge (alkuperäinen teos *Causeries*, 1948).
- Merleau-Ponty, Maurice. 1968. *The Visible and the Invisible : followed by working notes*. Kääntänyt Alphonso Lingis. Evanston: Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, Maurice. 1962/2007. *Phenomenology of Perception*. Kääntänyt Colin Smith. London, New York: Routledge.

Merleau-Ponty, Maurice. 1947/1964. ”The Primacy of Perception and Its Philosophical Consequences.” Teoksessa James M. Edie (toim. & kääntänyt). *The Primacy of Perception. And Other Essays on Phenomenological Psychology, the Philosophy of Art, History and Politics*. Evanston: Northwestern University Press, 12–42.

Monni, Kirsi. 2004. *Olemisen poeettinen liike - Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999*. Acta Scenica 15. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Moscovici, Sergei. 2005. ”Häpeän ja syyllisyyden etiikka.” Kääntänyt Marja Ahokas. Teoksessa Anna-Maija Pirttilä-Backman, Marja Ahokas, Liisa Myyry & Susanna Lähteenoja (toim.). *Arvot, moraalit ja yhteiskunta - Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen*. Helsinki: Gaudeamus, 197–215.

Myllärniemi, Jorma. 2014. *Häpeän psykologiaa*. www.jotte.info/hapean-psykologiaa. (21.9.2016.)

Nishida, Kitaro. 1987. *Last Writings : Nothingness and the Religious Worldview*. Kääntänyt ja johdanto David. A. Dilworth. Honolulu: University of Hawaii Press.

Olkkonen, Satu. 2013. *Äänenkäytön erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena*. Acta Scenica 33. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus.

Parviainen, Jaana. 2006. *Meduusan liike: mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.

Parviainen, Jaana. 2002. ”Kinesteettinen empatia.” Teoksessa Leila Haaparanta ja Erna Oesch (toim.). *Kokemus*. Tampere: Tampere University Press, 325–348.

Pasanen-Willberg, Riitta. 2000. *Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen: koreografian näkökulma*. Acta Scenica 6. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Pellas, Christer. 1997. *Klassisen osteopatian perusteet*. Helsinki: Natura Medicina.

Piaf, intiimisti (Piaf intime). Dokumentti. Ohjannut Valérie Exposito. Tuottanut Imagine. YLE Teema 19.12.2015.

Porkola, Pilvi. 2014. *Esitys tutkimuksena: näkökulmia poliittiseen, dokumentaariseen ja henkilökohtaiseen esitystaiteessa*. Acta Scenica 40. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus.

Raami, Asta. 2015. *Intuition Unleashed: On the application and development of intuition in the creative process*. Doctoral Dissertation 29. Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture, Department of Media.

Rancière, Jacques. 1991. *The Ignorant Schoolmaster : Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Kääntänyt Kristin Ross. Stanford: Stanford University Press.

Rauhala, Lauri. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.

Reenkola, Elina M. 2011. *Intohimoinen nainen: Psykoanalyttisia tutkimuksia halusta, rakkaudesta ja häpeästä*. Helsinki: Gaudeamus.

Rouhiainen, Leena. 2014. ”An Investigation Into Facilitating the Work of the Independent Contemporary Dance Through Somatic Psychology”. *Nivel: artistic research in the performing arts*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. <http://nivel.teak.fi/who-are-you/an-investigation-into-facilitating-the-work-of-the-independent-contemporary-dancer-through-somatic-psychology-leena-rouhiainen/>. (1.3. 2017.)

Rouhiainen, Leena. 2011. ”Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa.” Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteytyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–93.

- Rouhiainen, Leena. 2009. "Havainnoiva tanssi: Joitakin huomioita tanssin fenomenologiasta ja Merleau-Pontyn ajattelusta." *Synteesi* 1, 53–64.
- Rouhiainen, Leena. 2002. "Toiseuden kohtaaminen tanssijan ja koreografin välisessä suhteessa." Teoksessa Pia Houni & Paavo Paavolainen (toim.). *Teatteri ja tanssi toimintakulttuureina*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 34–57.
- Salosaari, Paula. 2001. *Multiple Embodiment in Classical Ballet. Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet*. Acta Scenica 8. Helsinki: Theatre Academy.
- Scarry, Elaine. 1999. *On Beauty and Being just*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Seffinger, Michael A. 1997. "Development of Osteopathic Philosophy." Teoksessa Robert C. Ward (toim.). *Foundation for Osteopathic Medicine*. Baltimore: Williams & Wilkins, 3–12.
- Seppänen, Janne. 2008. *Katseen voima*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 17. Tampere: Vastapaino.
- Sheets-Johnstone, Maxine. 2000. "Kinetic Tactile-Kinesthetic Bodies: Ontogenetical Foundations of Apprenticeship Learning." *Human Studies* 23:4, 343–370.
- Sheets-Johnstone, Maxine. 1999. *The primacy of movement*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing.
- Sivenius, Pia. 1997. "Silmän kääntö." *Media & Viestintä - Kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimuksen lehti / Tiedotustutkimus* 20:3, 49–57.
- Spry, Tami. 2016. *Autoethnography and the Other: Unsettling Power through Utopian Performatives*. New York: Routledge.
- Stein, Edith. 1989. *On the Problem of Empathy*. Kääntänyt Waltraut Stein. Washington, D.C: ICS Publications (alkuperäinen teos Zum Problem der Einfühlung, 1917.)
- Suojanen, Ulla. 2004. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. *Metodix*. Liitetty sivustoon 19.5.2014. www.metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus/. (27.9.2017)
- Suojanen, Ulla. 1992. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Tarvainen, Anne. 2012. *Laulajan ääni ja Ilmaisu. Kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esimerkkinä Björk*. Suomen etnomusikologisen seuran julkaisuja 20. Tampere: Tampere University Press.
- Termonen, Markus. 2005. Pikku pala reaalista. *Megafoni*. <http://megafoni.kulma.net/index.php?art=312> (8.8.2016/12.5.2017.) Löydettävissä myös: Tiede & Edistys – monitieteinen aikakauslehti 1/2006, <http://elektra.helsinki.fi/se/t/0356-3677/31/1/pikkupal.pdf>.
- Turpeinen, Isto. 2015. *Raakalautaa ja rakkautta. Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista*. Acta Scenica 41. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Untamala, Annemari. 2014. *Coping with Not-knowing by Co-confidencing in Theatre Teacher Training: A Grounded Theory*. Acta Scenica 39. Helsinki: University of the Arts Helsinki, Theatre Academy, Performing Arts Research Centre.
- Upledger, John E. 2002. *SomatoEmotional Release: Deciphering the Language of Life*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Upledger, John E. 1977. *Your Inner Physician and You: Craniosacral Therapy and SomatoEmotional Release*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Upledger, John E. & Vredevoogd, Jon D. 1983. *Craniosacral Therapy*. Seattle: Eastland Press.

- Valkeemäki, Anita. 2016. "Alati matkalla." Soili Hämäläinen (toim. ja kirjoittaja). Teoksessa *Tanssi yliopistossa: kirjoituksia uuden koulutus- ja tutkimusalan muotoutumisesta*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 244–254.
- Van Manen, Max. 2015. *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Van Manen, Max. 2014. *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Van Manen, Max. 1990. *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Varto, Juha. 2003. *Kauneuden taito*. Tampere: Tampere University Press.
- Verhaeghe, Paul. 2009. *Normaaliudesta ja muista mielenhäiriöistä*. Suomentanut Janne Kurki. Vantaa: Apeiron kirjat.
- Värri, Veli-Matti. 2000. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Zarilli, Phillip B. 2007. "Senses and silence in actor training and performance." Teoksessa Sally Banes & Lepecki André (toim.). *The Senses in Performance*. New York: Routledge, 47–70.
- Zournazi, Mary. 2002 *Hope: New Philosophies for Change*. Annandale: Pluto Press Australia.
- Østern, Tone Pernille. 2009. *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. Acta Scenica 23. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

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 kyllä 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 Ausdrucksstanz*. (2002)
13. Leena Rouhiainen: *Living Transformative Lives. Finnish Freelance Dance Artists Brought into Dialogue with Merleau-Ponty's Phenomenology*. (2003)
14. Eeva 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 Rouhainen (ed.): *Ways of Knowing in Art and Dance*. (2007)
20. Jukka O. Miettinen: *Dance Images in Temples of Mainland Southeast Asia*. (2008)
21. Helka-Maria Kinnunen: *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 Tångeberg-Grisechin: *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: *Äänenkäytin erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena*. (2013)
34. Anu Koskinen: *Tunnetiloissa – Teatterikorkeakoulussa 1980- ja 1990-luvuilla opiskelleiden näyttelijöiden käsitykset tunteista ja näyttelijöiden tunnetyöskentelystä*. (2013)
35. Mari Martin: *Minän esitys. Ohjaajan pohdintaa oman, yksittäisen päivälkirajakatkelman työstämisestä näyttämölle*. (2013)
36. Soile Lahdenperä: *Muutoksen tilassa – Alexander-tekniikka koreografisen prosessin osana*. (2013)
37. Eeva Anttila: *Koko koulu tanssii! – Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä*. (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 esitystaiteeseen*. (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)

Tanssitaiteen maisteri Anita Valkeemäen väitöstutkimus on sekä omakohtainen että jaettu kertomus tanssin improvisatorisen opettamisen oppimisen matkasta. Tutkimus pohjautuu Valkeemäen vuosien 2008–2010 aikana toteuttamaan liiketeematyöskentelyyn, jonka pohjalta nousevia ajatuksia ja oivalluksia hän asettaa vuoropuheluun työskentelyyn osallistuneilta oppilailta saamiensa palautteiden sekä nähdyn, kuullun, puhutun ja koetun kanssa.

Valkeemäki tarkastelee kohtaamisen, katseen, puheen ja halun merkityksiä pedagogisina perusteina, opettamisen kohtuna, josta käsin hän omaa opettamistaan ja opettajuuttaan rakentaa. Tutkimus kulkee kohti improvisatorista opettamista ja sen oppimista, samalla tarkastellen kriittisesti opettajuutta rakentavia käytänteitä ja tapoja. Valkeemäki haastaa itsensä ja muut tarkastelemaan yhä uudestaan niitä uskomuksia, oletuksia ja odotuksia, jotka hiljaisesti määrittävät oman opettamisen tapoja.



**TEATTERI-
KORKEAKOULU**

X TAIDEYLIOPISTO