

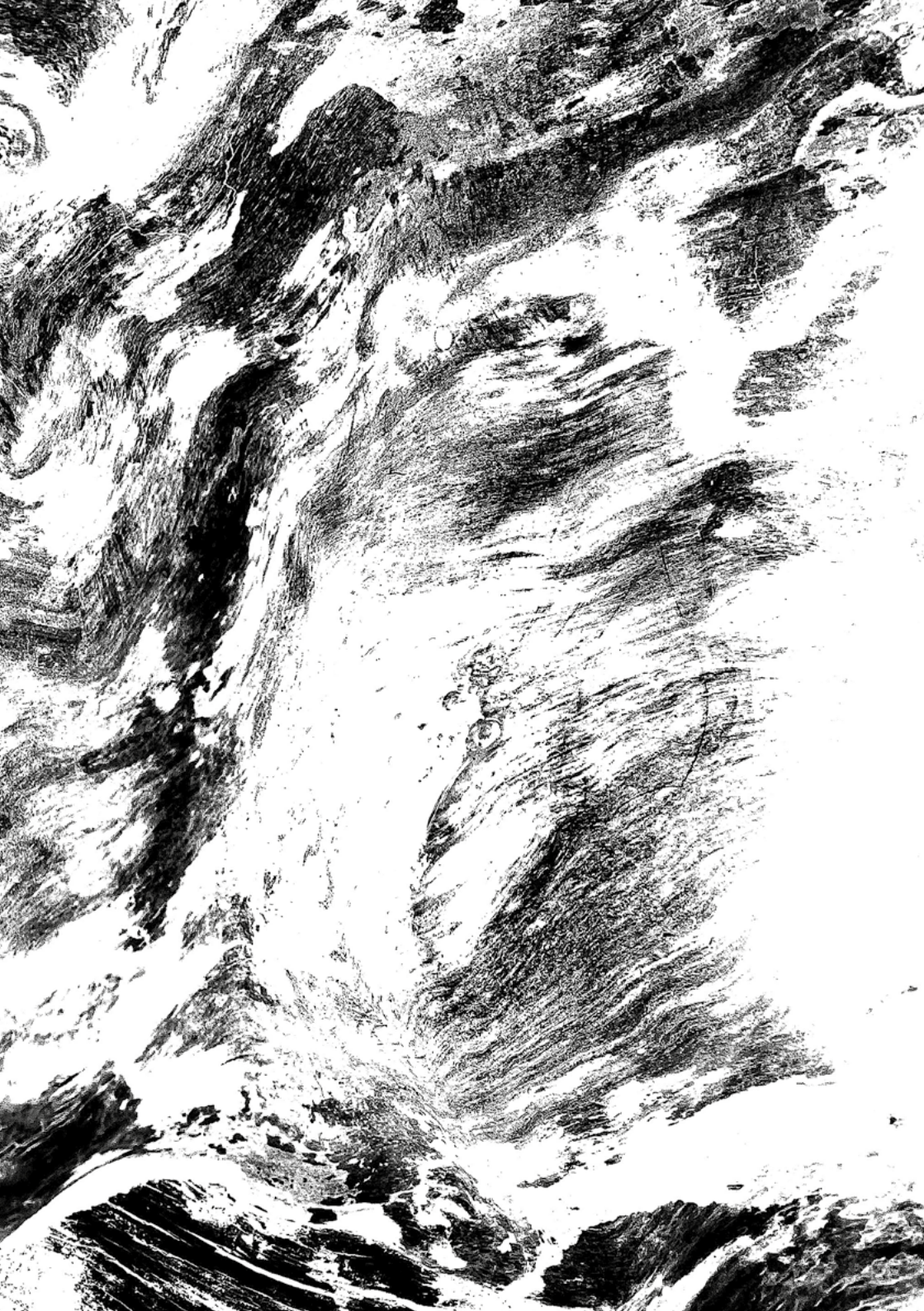
Puheenvuoroja
tanssipedagogiikan
tulevaisuuden tekijöille

Aika



Paikat

Toimittaneet
Heli Kauppila ja
Tanelli Tuovinen



Puheenvuoroja
tanssipedagogiikan
tulevaisuuden tekijöille

+

Toimittaneet
Heli Kauppi ja
Tanell Tuovinen

Teatterikorkeakoulun
julkaisusarja

83

Sisällys

Foreword Charlotte Svendler Nielsen	7
Johdanto Heli Kauppila ja Taneli Tuovinen	9
Haikujen kudelma tanssipedagogiikan tulevaisuudelle Lotta Kaarla, Meeri Mutanen ja Annika Tahkokallio	20
Keskustelu Eevan kanssa Riku Saastamoinen	28
Kanssakulkemisen pedagogiikkaa – poluilla maisteriopinnoista väitöstutkijoiksi ja siitä eteenpäin Tuire Colliander, Pauliina Laukkanen ja Maikki Uotila-Kraatz	39
Jos oppiminen alkaisi liikkeestä Reeta Riekkinen	60
Tanssin, siis opin – eli kohtauksia erään keski-ikäisen naisen rakkaudellisista elämänläksyistä Tiia Kurkela	64
Tanssien kieleen – oivalluksia kehollisesta ja taideperustaisesta kielenoppimisesta Mariana Siljamäki ja Kaisa Korpinen	77
Toivon pedagogiikkaa – taidekasvatusta läpi elämän Anniina Toiviainen ja Tuulikki Laes	94
Tanssivaa valoa Irene Kajo ja Tiia Kurkela	107
Elämäni tanssivana poikana Isto Turpeinen	117
Toivo elää – kohti vapauden kokemuksia ja elinvoimaista moninaisuutta edistävää esittävän taiteen pedagogiikkaa Liisa Jaakonaho ja Kenneth Siren	136
Kirjoittajat	166

Foreword

CHARLOTTE SVENDLER NIELSEN

From dialogue to difference...

Eeva Anttila's doctoral dissertation focused on *dialogue*, and her later work has emphasized the celebration of *difference*. Philosophically, these ideas are connected, but her 'dance' from one notion to the other reflects a movement in her theoretical inspirations – from critical pedagogy toward process philosophy as well as post-colonial and posthuman perspectives. This does not mean she has left critical pedagogy behind as her emphasis on dialogue is still a leading principle in her work. In recent years, however, her leadership in education, research and organizational work has come to rest on both *dialogue* and *difference* – on listening, giving space for ideas to flourish through deeply collaborative and artistic processes, and at the same time recognizing the value of everyone's contributions regardless of their background or formal level of expertise.

Eeva began her professional life as an educator grounded in philosophies that considered children's development holistically. This may have planted the seeds for her pioneering role in researching embodied learning and knowledge in dance, as well as her interest in also exploring these phenomena with older children and with dance pedagogy students in practice- and artistic based projects. Her work has led to the creation of an admirable Master's program

in dance pedagogy with few equivalents in the world. Finland is also fortunate to host the only professorship in dance pedagogy in the Nordic countries, and the world is fortunate that Eeva has held this position for many years. As a highly respected scholar she has been able to work internationally to promote dance for children and young people through her work as an editor for a number of journals and organizations in which she has also held leading roles.

This volume reflects how Eeva, throughout her career, has succeeded in bringing people together to work collaboratively on projects within the field of dance pedagogy and the broader field of arts education. The rich contents of the volume fosters hope that the field will continue to flourish. Eeva herself will undoubtedly also continue to flourish...dance pedagogy is embodied in her very way of being, and through her dedication, personal commitment, and generosity, she will continue to make meaningful contributions to the field and to children, young people, and future teachers.

Eeva celebrates *dialogue* and *difference*, with this volume we – her colleagues – celebrate Eeva and all she has contributed to the fields of dance and arts education.

Charlotte Svendler Nielsen
Copenhagen, January 2026

Johdanto

HELI KAUPPILA JA TANELI TUOVINEN

Ala elää!

Tanssipedagogiikka on maailmassa olemisen tapa. Se on kehollista tietoa ja kuuntelemista, dialogisuutta ja moninaisuuden tunnistamista, tilan avaamista sille, mikä vasta hahmottuu, ja toivon ankuroituvaa tulevaisuustyötä. Tanssipedagogiikka kurottaa tanssin opettamisen ja oppimisen kysymyksistä laajempiin yhteyksiin: esittävien taiteiden ja pedagogiikan risteyksiin, kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöihin, taiteen ja tieteen kenttiin sekä niissä syntyviin uusiin verkostoihin. Näistä huokoisista yhteyksistä ala hengittää ja uudistuu.

”Ala elää” on kehotus, jota ei voi toteuttaa toisen puolesta. Se viittaa aina uudestaan löytyvään kokemukseen kehollisuudesta, läsnäolosta, liikkeestä ja tanssista. Kehollinen toiminta voi havahduttaa meidät kokemaan: olen elossa! Samalla ”ala elää!” on huuto tanssipedagogiikan puolesta. Tanssipedagogiikan elinvoimaisuus ei ole kiinni vain tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotuista reunaehdoista. Kysymys tanssin, taiteen ja kasvatuksen merkityksestä on kulttuuria ja sukupolvia läpileikkaava, elävä ja kussakin ajassa muotoa ja ymmärrystä etsivä voima.

Tämä kirja kokoaa yhteen monimuotoisia toimijuuksia ja rikkaita näkökulmia tanssipedagogiikan käytäntöihin kymmenen kes-

kenään eriluonteisen tekstin kautta. Tekstit asettuvat moniääniseksi kudelmaksi ajasta, jolloin esittävien taiteiden pedagogiikkaa koetellaan samanaikaisesti laaja-alaisten muutosjännitteiden, ekologisten haasteiden, koulutuksen eriytymisen, arkea halkovan yhteiskunnallisen polarisoitumisen sekä pedagogiikan tulevaisuutta määrittävien arvojen ja rakenteiden puristuksessa. Käsillä oleva julkaisu kehottaa ennakkoluulottomuuteen ja yhteistyöhön: ehdotamme tanssipedagogiikkaa juuriin menevänä ja sieltä kohti uutta nousevana käytäntönä. Tanssipedagogiikan tieto ja toiminta kutsuvat henkilökohtaiseen kannanottoon ja vastaamiseen, näin syntyy vastavuoroisuutta ja dialogille avautuvia tiloja. Tanssipedagogiikka tarjoaa mahdollisuuksia yhteiselle tekemiselle ja kuvittelulle. Uudet suuntaviivat versovat vähitellen, kun tarkastelemme totuttuja toimintatapoja tuoreesti ja pidemmällä aikavälillä: ettei huomiomme jäisi kiinni seuraavaan haasteeseen tai olemassa oleviin epäkohtiin, vaan näkisimme yhdessä laajemmin, unelmoisimme ja rakentaisimme uusia suuntia kauaskantoisesti, moniulotteisesti ja vastuullisesti.

Tämän kirjan puheenvuorot osoittavat, kuinka avarasti ja rohkeasti voimme ymmärtää niitä tapoja, joilla tanssipedagogiikka elää ja vaikuttaa yhteiskunnassamme. Tanssipedagogiikka on läsnä yhteiskunnan kaikilla tasoilla, eikä se rajaudu sosiaaliseen, koulutukselliseen tai kasvatukselliseen taustaan. Se elää kuten kaikki taiteet: kohtaamisissa, kokemuksissa, liikkeissä, opetuksessa, koulussa, koulutuksessa, kasvatuksessa, tutkimuksessa, eroissa, yhtäläisyyksissä, arjessa, historiassa, utopioissa, jumeissa, puutumissa, vetristymisissä, keskusteluissa, kuvittelussa, harjoittamisessa, taidoissa, kokeiluissa, oivalluksissa. Listalla ei ole loppua, sillä tanssipedagogiikka voidaan ymmärtää omana tietämisen, tutkimisen ja maailmassa orientoitumisen tapanaan. Kysymys on pikemminkin siitä, kuinka tunnistamme, kehitämme ja jaamme

tanssipedagogisia lähestymistapoja ja alamme toimia niiden puolesta. Tämä kirja on tarkoitettu kaikille tanssipedagogiikan tulevaisuuden tekijöille, antamaan toivoa ja näköalaa pidemmälle kuin ainoastaan nykyhetken lohduttomiltakin näyttävät kysymykset ja ongelmat.

Ala elää -teoksen idea syntyi halustamme juhlistaa tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan työtä ja uraa. Tanssipedagogiikan ja teatteripedagogiikan maisteriohjelmien sekä Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun julkaisutoimikunnan avulla saimme julkaisulle rahoituksen. Meille editoreille oli selvää, että haluamme käyttää juhla-kirjan tuomaa mahdollisuutta laajemmin tanssipedagogiikan elinvoimaisuuden ja tulevaisuuden hyväksi. Eevan pitkä ura tanssin ja pedagogiikan opettajana ja tutkijana näkyy erityisesti kutsuttujen kirjoittajien monimuotoisuudessa. Julkaisuun kutsutut kirjoittajat ovat Eevan työn vaikutuspiirissä toimineita kollegoita, tutkijaverkoston jäseniä, entisiä ja nykyisiä opiskelijoita sekä tanssinopetuksen kentän vaikuttajia. Kirjoittajien puheenvuorot tanssipedagogiikasta avautuvat samalla myös puheenvuoroiksi osana laajempaa yhteiskunnallista keskustelua esittävien taiteiden pedagogiikasta, taidepedagogiikasta ja keholisesta maailmasuhteesta sekä näihin kytkeytyvistä pohdinnoista ja arvovalinnoista.

Dialogi nousi keskeiseksi kirjoittamisen muodoksi ja yhdeksi läpikulkevaksi vahvaksi säikeeksi tekstistä toiseen. Kutsutuille kirjoittajille annoimme hyvin vapaat kädet määritellä itse sen, miten he puheenvuoronsa käyttävät. Mielestämme se on linjassa Eevan opetuksellisen lähestymistavan kanssa – sen arvostuksella, mitä emme voi (vielä) tietää, ilahtumalla rohkeasti siitä, mitä lähtee liikkeelle, vaikkemme voi sen suuntaa täysin määritellä, ja sitoutumalla vakaasti siihen, että yhteistyö ja dialogisuus kannattelevat myös silloin, kun ajatusten väliset jännitteet kysyvät tilaa tulla kuulluiksi

ja asettua rinnakkain. Tekstejä kirjoitettiin ryhmässä, pareittain ja yksin, ja ne ovat tyyliltään runoja, esseitä, vuoropuheluita, kannanottoja ja artikkeleita ja kertovat kaikki moninaisista tavoista, joilla tanssipedagogiikka tulevaisuudessa elää ja toimii yhteisen hyvän mahdollistajana.

Teoksemme *Ala elää* suuntautuu tulevaisuuteen, ja siksi opiskelijoiden moniääninen haikuteos toimii koskettavana, yhteisöllisenä ja toivoa luovana avauksena teksteihin. Se virittää lukijan kirjan keskeisiin teemoihin: kehollisuuteen, dialogiin ja läsnäoloon. Kirjoittajat, nykyiset tanssipedagogiikan maisteriohjelman opiskelijat Lotta Kaarla, Meeri Mutanen ja Annika Tahkokallio ovat keränneet haikuja tanssipedagogiikan opiskelijoilta ja kirjoittaneet prosessia esittelevän alkukappaleen. He avaavat runojen kirjoitus- ja keräysvaihetta, ideaa sen taustalla sekä sitä, miten haikuja on eri vuosikurssien opiskelijoilta pyydetty mukaan. Opiskelijoiden haikuteos pohjaa reflektiivisen dokumentoinnin menetelmään, jonka Eeva esitteli maisteriopiskelijoilleen heidän ensimmäisen opiskelusyksynsä aikana. Se yhdistää maisteriopiskelijoiden sukupolvien ketjua kooten yhteen nykyisiä ja entisiä opiskelijoita tuomaan esille omakohtaista kokemustaan tanssipedagogiikan opinnoistaan ja pohtimaan tanssipedagogiikan tulevaisuutta.

Riku Saastamoisen dialogimuotoinen teksti perustuu monivuotiseen kollegiaaliseen yhteistyöhön ja erityiseen kahdenväliseen keskusteluun Eevan kanssa eräänä marraskuisena iltapäivänä vuonna 2025. Keskustelu on kuin hengähdys työn jälkeen; siinä ei ole etukäteen sanoitettua päämäärää, vaan se avaa näkymää henkilökohtaisempaan, elämään yliopiston ja akateemisuuden rinnalla ja yli. Teksti on muokkautunut eri työvaiheiden jälkeen hieman etäännytyksi kuvaukseksi kahden taiteen pedagogiikan opettajan ja tutkijan ajattelusta oman toimintansa perusteista.

Kolmen väitöstutkijan, Tuire Collianderin, Pauliina Laukkanen ja Maikki Uotila-Kraatzin, vuoropuhelumuodossa esitetty kirjoitus rakentuu heidän poluistaan tanssipedagogiikan maisteriohjelmasta väitöstutkijoiksi Eevan dialogisen arvomaailman ohjauksessa. Keskeisiä ja jaettuja teemoja ovat kehollisuus, dialogisuus ja kunnioittava suhde kanssatoimijoihin. Tuire laajentaa omassa tutkimuksessaan dialogista ajattelua ihmistä laajemmaksi suhteiden verkostoksi varhaiskasvatuksen kontekstissa. Pauliina kehittää traumasensitiivistä tanssipedagogiikkaa, joka asettaa keskiöön kehoerustaisen turvallisuuden tunteen, ja Maikki tutkii lasten kehollisen kokemuksen kunnioittamista tanssipedagogisen praktiikan perustana ja osana kestäväen elämänorientaation hahmottumista. Kokonaisuutena teksti tarkastelee kolmen väitöstutkijan matkaa ja tanssipedagogiikan opintojen merkitystä kohti tutkijuutta ja toimijuutta tanssipedagogiikan alan tulevaisuuden muovaajina.

Reeta Riekkisen teksti käsittelee tanssin roolia peruskoulussa ja korostaa kehollisen oppimisen mahdollisuuksia opetussuunnitelman sisältöjen rikastamisessa. Tanssi nähdään tässä yhteydessä laaja-alaisena oppimisen välineenä ja lapsen kokonaisvaltaista kasvua tukevana tekijänä. Kirjoituksen vahvana taustana väreilee Vantaan Kartanonkosken koulussa vuosina 2009–2013 Eevan johdolla toteutettu tutkimushanke ”Koko koulu tanssii!”, jossa kirjoittaja tuolloin työskenteli. Puheenvuoro osoittaa, miten tärkeää ja perusteltua on pohtia tanssipedagogiikan mahdollisuuksia integroitua tulevaisuudessa osaksi peruskoulujen opetussuunnitelmia ja opetuksen käytäntöjä.

Henkilökohtaisessa tekstissään Tiia Kurkela kuvaa, miten tanssikokemukset näyttäytyvät identiteetin rakentajina ja elämän opettajina. Kirjoitus korostaa ihmisyyden ja tanssin vuoropuhelua. Kuvauksissa avautuu maisemia siihen, mitä ja miten tans-

sisä voi oppia. Tanssipedagogiikan tulevaisuuteen Tiian ajattelu esittää ehdotuksen: ehkäpä opimme itsestämme ja muista juuri yhteyksissä olemalla – siinä, että meidät tanssitaan näkyviksi ja kohdatuiksi.

Mariana Siljamäki ja Kaisa Korpinen laajentavat tanssipedagogiikkaa avaamalla tanssin ja kielen oppimisen yhteyksiä. Tuomalla esille ELLA-hankkeessa tutkittua kehollista kielenoppimista he silloittavat koulun, taiteen ja tutkimuksen välejä. Marianan ja Kaisan tekstissä kehollinen kielenoppiminen nähdään luovana ja monialaisuudesta ammentavana toimintana. Kirjoituksessaan he kuvaavat konkreettisia esimerkkejä kehollisesta ja taideperustaisesta kielenoppimisesta. Näkökulma hahmottaa tulevaisuuden tanssipedagogiikkaa alana, joka voi kytkeytyä osaksi monenlaisia uusia pedagogisia avauksia ja yhteistyön muotoja.

Tuulikki Laeksen ja Anniina Toivaisen teksti perustuu kirjoittajien pitkään yhteistyöhön Eevan kanssa. Siinä noustaan taidekasvatuksen ekosysteemien ja rakenteiden tasolle ja tarkastellaan taidepedagogiikan demokraattisia ja toivon sitoutuneita ulottuvuuksia. Kirjoitus avaa laajoja, yhteiskunnallisia ja institutionaalisia kehityssuuntia ja luo tulevaisuuden näkymiä tanssipedagogiikkaan osana taidekasvatuksen kenttää.

Irene Kajon ja Tiia Kurkelan runodialogi luo yhteyksiä tanssin kokemuksellisuuden, taiteellisen ajattelun ja taidepedagogiikan välille. Teksti tutkii liikkeen ja olemassaolon poettisia yhteyksiä. Sitä voi tunnustella esimerkiksi ihmisyyden, kasvun, vapauden, muistojen, katseen ja kosketuksen dialogien rytminä. Runot asetuvat myös suhteeseen lukijan liikkeiden ja liikkumisen kanssa.

Isto Turpeisen teksti on vuoropuhelu, jossa tanssivan pojan ja myöhemmin tanssipedagogin eletyt kokemukset asetuvat tutkimukselliseen tarkasteluun ja pohdintaan. Isto lähestyy aihettaan oman työnsä tutkijan kriittisestä näkökulmasta. Omakohtainen

tanssipolun tarkastelu avaa väylän nähdä, miten yksilön kokemus kietoutuu laajempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin: tanssivan pöjan arki, opettajan havainnot ja opetuksen rakenteet heijastavat suoraan esimerkiksi niitä polarisaation ja segregaaion prosesseja, jotka muokkaavat tällä hetkellä koulutus- ja kulttuurikenttää. Kun yksilön tanssimisen kokemuksia ja rakenteellisia jännitteitä tarkastellaan samanaikaisesti, tanssipedagoginen työ näyttäytyy myös poliittisena tekona tapana vastustaa sukupuolittunutta eriytymistä, kyseenalaistaa oletuksia ja rakentaa tasa-arvoisempia tiloja, joissa jokaisen liikkeellä on sijansa. Kirjoitus osoittaa, miten tanssipedagogiikan eettisten ulottuvuuksien pohdinta on edelleen ja tulevaisuudessa ensiarvoisen tärkeää.

Liisa Jaakonahon ja Kenneth Sirenin artikkelissa ”Toivo elää: Kohti vapauden kokemuksia ja elinvoimaista moninaisuutta edistävää esittävän taiteen pedagogiikkaa” kirjoittajat tarkastelevat esittävien taiteiden pedagogiikkaa toivon ja vapauden käsitteiden kautta. He syventyvät pohtimaan esittävien taiteiden praktiikoiden kehittämistä korostaen moninaisuuden ja kehollisen toimijuuden merkitystä. Teksti rakentuu teoreettisen jäsennyksen sekä kokeuksellisen, kollegiaalisen dialogin muotojen vuorottelusta. Liisa ja Kenneth reflektoivat monista eri positioistaan käsin ja oma-kohtaisiin kokemuksiinsa nojaten toivon pedagogiikkaa, vallan ja vastuun kytköksiä sekä pedagogiikan performatiivisuutta. He tavoittelevat taidepedagogiikka, joka purkaa ableistisia rakenteita ja käytäntöjä sekä huomioi sensitiivisesti sukupuolen moninaisuutta. Kirjoituksen teemat mahdollistavat taideopettajuuksien kehittämistä ja esittävien taiteiden toimintakulttuureihin vaikuttamista perustellusti ja tulevaisuusorientoituneesti.

Lukujen välissä lukija löytää visuaalisia aukeamia, joiden pohjana on käytetty Taneli Tuovisen valokuvia vuodelta 2025. Kuvallisia havaintoja tehdessään Taneli on pohtinut alan elämisen

ilmenemistä uusmaterialistisesti asennoituen. Tässä tärkeäksi on noussut pintojen, tilojen ja materiaalisuuksien yhteisvaikutus, jossa luonnollista ja kulttuurista materiaalia ei voi konkreettisesti erottaa toisistaan, vaikka samalla tämä ero on havainnollisesti mahdollista tunnistaa. Kuvissa voi nähdä myös yhteyksiä Deleuzen ja Guattarin käsitteisiin uurteinen ja sileä tila, joita Eevakin on kehittänyt tanssipedagogiikan kontekstissa.

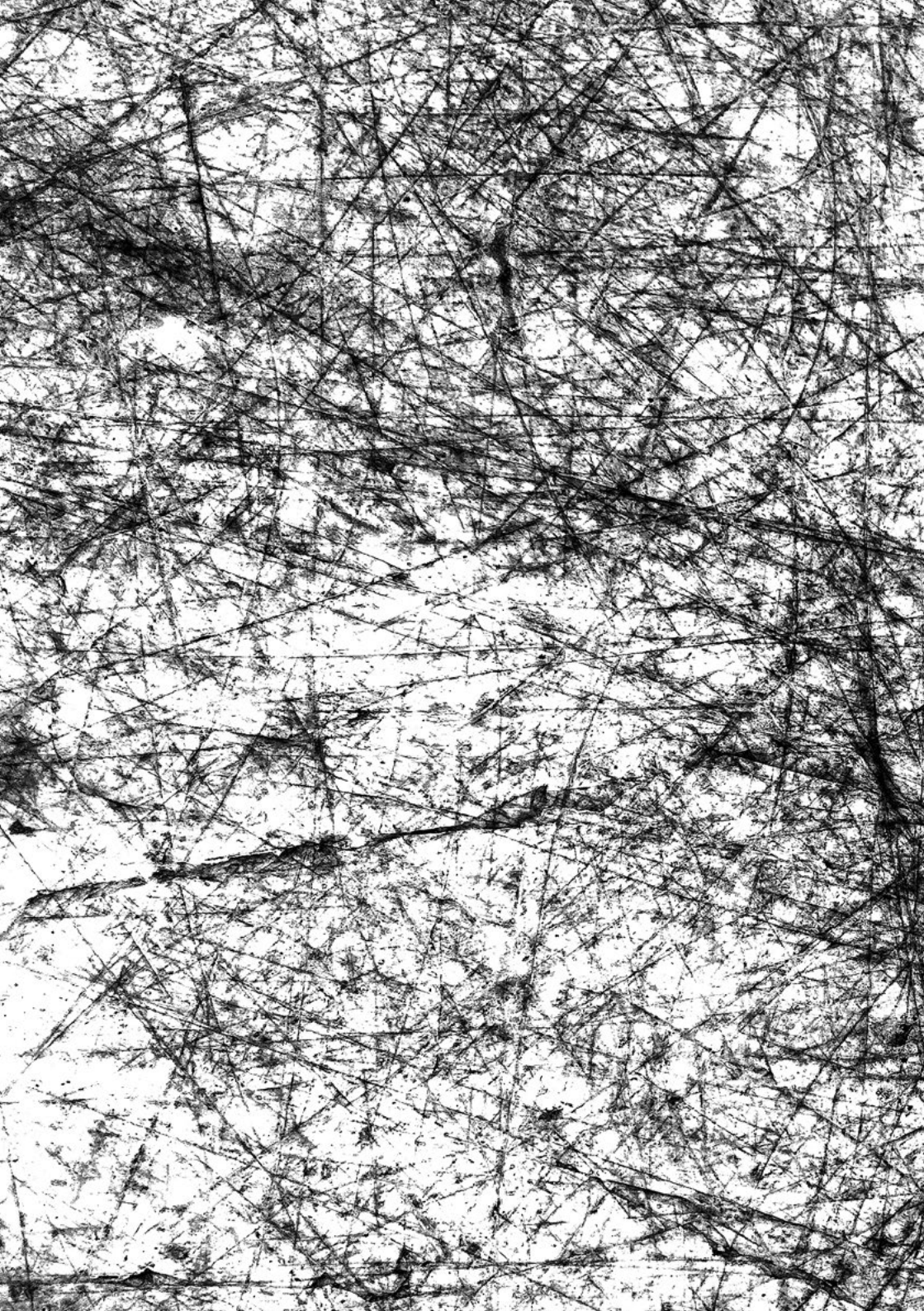
Toimittamalla tämän kirjan haluamme osaltamme lausua Eeva sinulle kauneimmat kiitoksemme lämpimästä kollegiaalisuudesta, tien viitoittamisesta sekä edessä ja vierellä kulkemisesta, kansatanssimisesta. Kiitämme suuresti kaikkia teitä kirjoittajia, jotka tartuitte kutsuumme ja lähditte mukaan projektiin Eevan esimerkin inspiroimina visioimaan ja rakentamaan tanssipedagogiikan tulevaisuutta. On ollut ilo ja kunnia työstää julkaisua kanssanne: Lotta, Meeri, Annika, Riku, Tuire, Pauliina, Maikki, Reeta, Tiia, Mariana, Kaisa, Tuulikki, Anniina, Irene, Isto, Kenneth ja Liisa. And to you Charlotte, thank you so much for the warm and insightful forewords you wrote for this publication. Aleksi Salokannel, lämmin kiitos taittotyöstä – avoin ja kokeileva asenteesi tekivät kansiratkaisusta juuri sellaisen kuin toivoimme. Kiitos Merja Suomela asiantuntevasta, huolellisesta ja ripeästä työstäsi kielentarkastajana. Kiitos Michaela Bränn neuvoistasi ja tuestasi koko prosessin ajan.

Kokoelman taustalla on tanssipedagogiikan pitkä kaari, jota ovat muovanneet kehollisen tiedon tutkimus, dialogisen pedagogiikan perinne, taiteidenväliset avaukset sekä yhteiskunnallisesti suuntautunut taidekasvatus. Eeva Anttilan ura ja ajattelu, dialogisuuden filosofia, kehollisuuden epistemologia, toivon pedagogiikka ja taidekasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä, toimivat kirjan hiljaisina resonansseina, eivät sen kohteina vaan sen horisonttina. Tekstit on kirjoitettu ajassa, jossa tanssin ja taidekasva-

tuksen merkitys uudelleen neuvotellaan ja jossa kysymys taiteen tulevaisuudesta kietoutuu kysymykseen siitä, millaisia maailmoja haluamme olla rakentamassa.

Helsingissä 13.2.2026

Heli ja Taneli





Haikujen kudelma tanssipedagogiikan tulevaisuudelle

LOTTA KAARLA, MEERI MUTANEN JA ANNIKA TAHKOKALLIO

Meille nykyisille, keväällä 2026 valmistuville tanssinopettajan masteriohjelman opiskelijoille professori Eeva Anttila esitteli haikut reflektiivisen dokumentoinnin menetelmänä ensimmäisen opiskelusyksymme välireflektiossa. Jokin siinä aamuhämäräisessä hetkessä Teatterikorkeakoulun 702-luokassa ja haikujen yksinkertaisessa kauneudessa kosketti. Kun saimme tilaisuuden edustaa opiskelijanjäkökulmaa tässä juhlaulkaisussa, nousi heti ajatus haikuista pintaan.

Haikulla tarkoitetaan kolmesta säkeestä muodostuvaa japanilaista runomuotoa, jossa tavut jakautuvat säkeisiin 5-7-5-rytmillä. Loppusointuja tai riimejä ei haikuissa tarvita, vaan olennaista on hetken vangitseminen, usein luonnon, vuodenaikojen tai havaintojen keinoin. (PIMDI, n.d.) Tiedossamme on, että Eeva on käyttänyt haikuja reflektiivisen dokumentaation keinona aiemminkin esimerkiksi osana Taideyliopiston kansainvälistä PIMDI-projektia (The Pedagogy of Imaginative Dialogues) vuosina 2020–2023. PIMDIn verkkosivuilla on virtuaalinen työkalupakki, josta voi löytää Eevan ehdottamana ohjeet haikujen reflektiiviseen kirjoittamiseen. Ohjeessa korostuu erityisesti havainnon, tunteen ja yksilön tulkinnan merkitys (PIMDI, n.d.).

Haikun muoto kutsuu pintaan jotain sellaista, mitä voi olla muuten vaikea pukea sanoiksi tai tiivistää lauseiksi. Ei ihme, et-

tä haikut ovat saaneet jatkaa elämäänsä tanssinopettajan maisterikoulutuksessa jo läpi vuosikurssien ja niistä on tullut niin merkittävä ilmaisen keino, että haikuja on kirjoitettu jopa osaksi opinnäytetöitä.

Yhteisöllinen haikuteos

Tämä haikuteos syntyi yhteisöllisenä kutsuna. Alun perin kutsu osoitettiin vain nykyisille tanssipedagogiikan maisteriopiskelijoille eli TAOlaisille, mutta pian heräsi ajatus, että haluaisimme mukaan myös enemmän ääniä vuosien varrelta. Kutsu laajeni näin myös entisiin TAOlaisiin, ja sitä jaettiin eteenpäin tuttujen, ystävien ja vuosiryhmien kautta omissa verkostoissa ja toivoen sen tavoittavan mahdollisimman monen.

Kutsun leviäminen ei varmasti ollut kattava tai järjestelmällinen, vaan muistutti pikemminkin suullista perinnettä, jossa viesti kulki ihmiseltä toiselle, niille, jotka sattuiivat olemaan kuulolla, ja niille, jotka halusivat vastata. Emme pyrkineet tavoittamaan kaikkia emmekä kokoamaan jättimäistä haikusaalista, vaan kutsuimme mukaan ne äänet, jotka halusivat asettua osaksi tätä yhteistä kunnianosoitusta tanssipedagogiikan tulevaisuudelle juuri tällä hetkellä. Näin muodostui joukko nykyisiä ja entisiä TAOlaisia, eri vuosikymmeniltä ja elämänvaiheista, jotka vastasivat kutsuun omalla tavallaan.

Osa kirjoittajista pysähtyi yhteen haikuun, kun taas osa antoi ajatuksensa jatkua useamman haikun sarjaksi. Mukana oli yhteinen kehys eli millaista tanssipedagogiikan tulevaisuutta haluaa olla luomassa ja samalla taiteellinen vapaus poiketa siitä. Haikuja kirjoitettiin suomeksi ja englanniksi, ja niiden äärellä kohtaavat yksilölliset kokemukset, ajatukset ja visiot. Kokonaisuutena haikut muodostavat moniäänisen kudelman, jossa tanssipedagogiikan tulevaisuus hahmottuu jatkumona, joka siirtyy, muuntuu ja elää ihmisten välillä.

Haikuissa hahmottuva tanssipedagogiikan tulevaisuus rakentuu kehollisesta tiedosta, kuuntelemisesta ja suhteissa olemisesta. Keho nähdään muistavana, aistivana ja tietävänä kehona, jossa oppiminen tapahtuu liikkeessä, tauoissa ja kohtaamisissa. Tulevaisuus ei synny yksin, vaan dialogissa muiden kanssa. Yksin, yhdessä ja sukupolvien ketjussa, jossa tieto ja kokemus siirtyvät, muuntuvat ja palaavat takaisin. Haikuissa korostuvat luottamus, herkkyys ja läsnäolo, samoin ilo, leikki ja toivo. Näiden haikujen myötä tanssipedagogiikka näyttäytyy meille elävänä, yhteisöllisenä käytäntönä ja tapana olla ihmisinä maailmassa nyt ja tulevaisuudessa.

*My body knows trust
In movement as the moon knows
Her orbit to Earth*

*Dancing child in me
A wave in the light, the skin
Remembers anew*

*Together we are
A collective vibrancy
Many bones laughing*

*Kuuntelen ääntä
elämän liikkeen, laulun
joka meissä on*

*Yhteystietoko
Ei kalalta kysytä
Uitko vedessä*

*Auringonsäteet
Veden virtaus purossa
Läsnä hetkessä*

*Kutsu lähestyä
Elämää ihmisyyttä
Tulla osaksi*

*Vuodesta vuoteen
solut etsivät reitin
tunne valloittaa*

*Liikkeen virrassa
elää kaukainen kaiku
ajan askeleet
Herkkyyys aaltoilee
kuin välisyys in between
Aisti kokemus*

Open space, a gate

*Discourse meets living bodies,
Warm voices becoming.*

*Virta kuljettaa
Minä uin vastarintaan
Mitä sitten?*

*Muuntuu etenee
Uusi luodaan yhdessä
Tanssitaan lisää*

*Tule katsomaan
Kuinka täällä kuitenkin
on dialogi*

*Pedagogiikka
Oppi ihmisyydestä
Rihmaston tanssi*

*Tanssi kaikille
Rakkaudestako lajiin
Ei, vaan tarpeesta*

*Maakontaktissa
Jalkapohjani aistii
Yhteys maailmaan*

*Ajan katkokset
Koheesiona tanssi
Ymmärtäkää jo!*

*Missä viisaus,
tuntu tulevaisuuden?
Kädet tietävät*

*Käden taidossa
hengittää mieli aina
sateen sävyissä*

*Hellä ja tarkka – päämäärätietoisuutta – luotto tulevaan
Nähdä ja kuulla – mukaan osallistaen – hyvyys mielessä
Yhdenvertaisuus – rauha hyppysissäni – välitän riemun
Kehollisuus – läsnä ympärilläni – tunto ja tieto
Jaan oppilaille – tieto kaikuu eteenpäin – bumerangina*

*Tanssiva koulu
töminää ja naurua
leikkivät jalat*

*Uskallan olla
tutkia, ihmetellä
koko keholla*

*Tanssiva koulu
ja erilaiset rytmit
siinä yhdessä*

*Pehmeää näköö
Katseilla lämpö, tukee
Kohtaa ja halaa*

*Kiitos vuosista
Opin polulla käymään
Lämpösi säilyy*

*Toivo hengittää
Kaikkialla tanssitaan
Matka jatkuu vain*

*Kaikki hyvin (4)
Pandojen valtakunnassa (8)
Kun saa olla (4)
Vähän sinne päin (5)*

*Mitä syvemmälle itseen,
sitä täydemmin ja aidommin toiseen.
Elämä, tässä.*

Tanssien läpi ajan, matkaten kotiin.

*Generations dance
together – learning, growing,
in community.*

*Students and teachers
learning from one another
with caring kindness.*

*Swaying in rhythm,
harmonizing through movement,
connection to earth.*

*Liikkeet ja tauot
Aistivat joka suuntaan
Tuntea toiset*

*Oivallus syttyi
jotain alkoi tapahtuu,
keho kertoo sen*

*Keho sen kertoi,
tanssien kokemukset,
yksin yhdessä*

*Luotan viesteihin,
keho viisas kuiskasi,
tanssi eläköön*

*Minä välitän,
kokemuksia heille,
tapahtumia*

*Ruumiini kuulee
Kaiken mikä piiloutuu
Pakenemme*

*Stillness in my heart
dances like a beautiful
wave of life in me*

*Hatelikossa
Hirren hehkuva nauru
Juhlasaattue*

*Vesipisara
Huurteisella pinnalla
Jättäen jäljen*

*Liikkeen liekissä
Kehon lämpö kipinöi
Valo leviää

Kevyin askelin
Harteilla tiedon paino
Ilo silmissä

Kiitän liikkeestä
Mikä onni elää nyt
Tässä ja tänään.*

*Ajatus nipistelee varpaitani
minulla on liike
eli minulla on kaikki.*

Haikujen kirjoittajat:

Camilla Björklund, Georgina Goater, Elsa Heikkilä, Lotta Kaarla, Johanna Kajanus, Emilia Kallioinen, Moona Karhu, Katja Korpi, Mari Kortelainen, Oona Leinonen, Francis Maskens, Pääsky Mietinen, Meeri Mutanen, Mirva Mäkinen, Tanja Männistö, Eliisa Nenonen, Nicole Oga, Maikki Palm, Marja Rautakorpi, Taru Salminen (ent. Reijonen), Antti Seppänen, Annika Tahkokallio, Satu Uimi, Jenny Viitanen (ent. Moilanen)

Lähteet

The Pedagogy of Imaginative Dialogues – PiMDi. (n.d.) *This digital toolkit. Haiku.*
<https://pimdi.lhi.is/this-digital-toolkit/haiku/>

Keskustelu Eevan kanssa

RIKU SAASTAMOINEN

Keskustelimme eräänä marraskuisena iltapäivänä vuonna 2025 Eevan kanssa työhuoneessani Teatterikorkeakoulussa. Olemme vuosien varrella käyneet lukuisia keskusteluita. Niiden aiheena ei tosin ole koskaan aiemmin ollut henkilöhistoria tai tietyt elämäntapahtumat. Aiemmat keskustelumme ovat useimmiten koskeneet työhön liittyviä asioita, opetusta ja tutkimusta. Niillä on ollut selkeä päämäärä: ideointi, suunnittelu, päätöksenteko tai ongelman ratkaisu. Nyt keskustelun laatu oli hengähdys. Pysähdyimme juttelemaan pariiksi tunniksi työpäivän jälkeen.

Ei oppi ojaan kaada, tiedonhalu polulta poista

Riku: Olemme työskennelleet yhdessä rinnakkaisissa koulutusohjelmissa¹ melkein 20 vuotta, joihin mahtuu monenlaisia tilanteita – haasteita ja onnistumisia. Viereltä seuranneena olen havainnut toiminnassasi tiettyjä piirteitä, joita voi ajatella taidepedagogin tunnuksina, ehkä hyveinäkin. Nuo piirteet ovat omistautuminen, holistisuus ja harkinta. Jaamme käsityksen, että taidepedagogiikka on hyvin toiminnallinen ala, jossa opettamisen laadut kehittyvät tekemisen kautta (Anttila, 2011, s. 5–7, Saastamoinen, 2019, s. 26).

1 Tanssinopettajan ja teatteriopettajan maisteriohjelmat Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa, <https://www.uniarts.fi/yksikot/tanssi-ja-teatteripedagogiikka/>

Kaikki ei kuitenkaan purkaudu käytäntöön, vaan on olemassa jokin syvempi eettinen tai filosofinen taso, joka ei välttämättä aina olekaan suorassa suhteessa siihen, mitä tehdään. En ole muuten koskaan kysynyt sinulta, miksi kasvatusta tai pedagogiikkaa alun alkuun alkoi kutsua.

Eeva: Pedagogisessa toiminnassani en ole suunnitellut mitään suhtautumista. En ole ajatellut olevani harkitsevainen esimerkiksi. En päättänyt omistautuvani tälle alalle. Koulutusvalintanikin oli aika lailla sattuman kauppaa. Ei mikään suunniteltu juttu. Alalle hakeutumiseen voi kuitenkin ajatella näin jälkikäteen liittyvän eräs kipinä syttymisen hetki. Olin 19-vuotias. Se ajankohta oli tärkeä. Olin kuuntelemassa erään psykologin, Inkeri Revon, luentoa. Se luento oli luovuudesta. Istuin siellä ja kuuntelin. Se meni suoraan tänne jonnekin. Halusin heti tietää lisää niistä asioista. Se oli varmaankin syy, miksi hain opiskelemaan varhaiskasvatusta ja pedagogiikkaa. Hain muuallekin ja kävin pääsykokeissa. En kuitenkaan päässyt muualle ja mietin, mitä teen. Muistan isäni sanat: ”No siinä ei kyllä oppi ojaan kaada”. Menin sitten. Koulutus oli kaksivuotinen opistotasoinen Helsingin Ebeneser-säätiön lastentarhanopettajakoulutus Helsinginkadulla, jossa tämä sama psykologi opetti. Siihen aikaan, kun teki kasvatustieteen approbaturin, niin pääsi suoraan opiskelemaan kasvatustiedettä Helsingin yliopistoon. Niin jatkoin sitten sinne. Mutta Helsingissä olin tanssin takia. Joskus kävin luennoilla, tenteissä tietenkin. Seminaarityöt ja muut tein kaikki tanssista ja tanssikasvatuksesta. Se 80-luvun luovuusdiskurssi tuki itsessä sitä jotain, mikä oli saanut kasvaa taideharrastuksissa. Sellaista tekemisen meininkiä.

Riku: Mikä ero 80-luvun ja nykyisyyden välillä mielestäsi oli?

Eeva: Niin kasvatustieteen perustui silloin 80-luvulla humanistiseen psykologiaan ja filosofiaan, ajatukseen jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta. Humanistinen psykologiahan painottaa ihmi-

sen luovuutta ja henkistä kasvua (Anttila, 2022). Se oli ehkä jossain mielessä aika naiivia ja viatonta, maailmaa syleilevää ja optimistista. Puuttui instrumentaalisuus ja jonkin kaltainen kriittisyyskin. Se oli vain, että ihmisen ja lapsen täytyy toteuttaa itseään. Joku sellainen eetos siinä oli. Lastentarhanopettajakoulutuksen parasta antia oli kasvatustieteen ja käytännön monipuolisuus. Tutustuin myös vaihtopedagogiikkoihin² Summerhilliin, Montessoriin, Freinet'hen, Fröbeliin ja Steineriin. Käytiin ekskursioilla erilaisissa instituutioissa ja laitoksissa.

Riku: Holistinen ihmiskäsitys ja Rauhalan, tuliko se sitten myöhemmin?

Eeva: Siihen törmäsin vasta myöhemmin, vaikka Rauhalan kirja olikin julkaistu jo vuonna 1985. Olin ennen siihen tutustumista Yhdysvalloissa vuodet 1989–1996. Kun tulin takaisin Suomeen, kaikki puhuivat konstruktivismista täällä. Holistinen ihmiskäsitys³ tuli siihen hieman vastapainoksi, ja sittenhän se kolahtikin tosi kovaa.

Riku: Voisi ajatella, että holistisessa ihmiskäsityksessä on jokin yhteys luovuuskasvatukseen ja vaihtopedagogiikkoihin. Ihmisen tarkastelutavassa on sukulaisuutta.

Eeva: Ne sopii yhteen. Rauhalahan oli myös kirjoittanut Humanistisen psykologian jo ennen vuotta 1985 ilmestynyttä Ihmiskäsitys

2 Vaihtopedagogiikoiksi nimitetään vaihtoehtoisia tapoja ajatella kasvatusta. Kunnallisen kasvatustieteen ja koulutusjärjestelmän lisäksi Suomessa toimii päiväkotiteoria, kouluja ja oppilaitoksia, jotka pohjaavat toimintansa kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan sijaan erityisistä kasvatustieteistä käsin. Myös Eeva Anttilan työtä tanssipedagogiikan parissa voi ajatella vaihtopedagogiikan kehittämisenä, koska hän on johdonmukaisesti haastanut vallitsevia käsityksiä ihmisen oppimisesta sekä kasvatustieteen ja koulutuksen virallisia ensisijaisia päämääriä.

3 Holistinen ihmiskäsitys painottaa ihmisen kokonaisvaltaisuutta. Lauri Rauhalan kehittämä teoria painottaa ihmisen kolmea eri olemuspuolta: kehollisuutta, tajunnallisuutta ja situationaalisuutta. Se ehdottaa, että ihmistyössä ihmistä tarkasteltaisiin kokonaisvaltaisesti avoimena ja muuttuvana kokonaisuutena.

ihmistyössä kirjaa, ja siihen humanistiseen ajatteluunhan olin kiinnittynyt tosi varhain (Rauhala 1990, 2005). Sitten väitöskirjatyön myötä tuli kansainvälisen vuorovaikutuksen mukana kriittinen pedagogiikka. Siirtyessäni uuteen viitekehykseen en ole kuitenkaan hylännyt edellistä, vaan ne ovat rakentuneet kerroksellisesti. Tulee mieleen sana kontemplaatio. Pohdinta siitä, mitä tarkoittaa, että jos ajattelee tällä tavalla, entä jos ajatteleekin näin, niin mitä se tarkoittaa käytännössä. Ja sitten niiden ajatusten koettelu jossakin taiteellisessa tai taidepedagogisessa toiminnassa, että miten ne ajatukset voi tulla todeksi. Käytäntö ja teoria on siten kietoutuneet yhteen.

Riku: On olennaista, että luovuus aikoinaan johti sinut pedagogiikan ja kasvatuksen opiskelun pariin. Siinäähän oli sitten tanssi koko ajan rinnalla tai pääosassakin. Miten kuvaisit suhdettasi kasvatustieteeseen?

Eeva: En tiedä, oliko se kasvatustiede vai ylipäätään sellainen tutkimuksellisuus, joka minua kiehtoi. Minulla oli hirveä tarve selvittää asioita, tietää lisää. Just sitä pääsi tekemään yliopistolla seminaaritöissä. Tanssista oli vaikea saada tietoa. Tutkimusta tanssipedagogiikasta silloin oli tosi vähän. Kasvatustiede tuli siihen lähelle kuitenkin. Ajattelin, että koska siellä voi olla kiinnostavia juttuja, niin teen työtä käskettyä. Tentin kirjat ja käyn tilastollisen analyysin kurssit. Eivät ne sytyttäneet sen enempää, menivät siinä mukana, kun oli se tiedonjano tanssista. Muistan sellaisen kirjastohiiri-olemuksen. Tutkin mikrofilmejä ja kirjoitin käsin. Tästä se lähtee. Sitten myöhemmin opiskellessani Kaliforniassa oli ihan aarreaitta se kirjasto. Pystyi jopa tulostamaan tutkimuksia, jotka oli saanut kaivettua esiin mikrofilmeistä.

Riku: Onko tutkimus ollut aina osa elämääsi? Olitko lapsenakin tiedonhaluinen?

Eeva: En erityisesti. Jälkikäteen ajateltuna se oli kyllä tanssi, mistä halusin niin hirveästi tietää. Kun tanssipedagogiikkaa ei sitten

Suomessa vielä ollut mahdollista opiskella, niin hain Fullbright-stipendiä Yhdysvaltoihin. Pääsin UCLAan (University of California, Los Angeles) Master of Arts in Dance ohjelmaan, ja suuntautumisvaihtoehtona oli education. Hain alun perin kolmeen kouluun. Muistan kun tuli sähköitä ja piti vastata jollakin metodilla, faksilla varmaankin. Olin, että mikäs siinä. Kalifornia kuulostaa hyvältä. Sain ensin rahoituksen Fullbrightista vuodeksi ja sitten Kulttuurirahastolta toiseksi vuodeksi. Kansainvälisyys ei toki ollut minulle ihan uutta, koska olin jo ennen muuttoa alkanut kiinnittymään Dance and the Child -järjestöön⁴. Jatkoin konferensseissa käymistä uudesta kotimaastani käsin. Sitä kautta tuli myös kriittinen pedagogiikka ja siihen liittyvä ajattelu.

Lämpö päälle pedagogiikkaan

Riku: Suomeen palattuasi alkoikin pian tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen perustamistyö Teatterikorkeakoulussa.

Eeva: Kun vuonna 1996 tulimme takaisin perheen kera, ei ollut töitä vähään aikaan. Perustin oman tanssikoulun, ja se pyöri vähän aikaa. Sitten pyydettiin mukaan Teatterikorkeakoulun työryhmään suunnittelemaan koulutusta. Sehän oli ihme, että päädyin siihen. En tiedä, mistä tieto oli, että minua osattiin kysyä. Sain assistenttuurin. Olin puoleksi lehtori ja toisella puoliskolla aloin tekemään väitöstutkimusta. Koska olin tehnyt kasvatustieteen lisenssiaatin Helsingin yliopistossa, ei tarvinnut käydä mitään kursseja Teatterikorkeakoulussa.

Riku: Miten aihe muodostui?

Eeva: Kirjoitin kasvatustieteen maisterin Labanin kasvatuksellisesta tanssista⁵. Labanin parhaat puolet, ei ne synkät, niin nehän

4 <https://daci.international>.

5 Rudolf Laban oli unkarilaissyntyinen Saksassa vaikuttanut tanssitaiteilija. Hän kehitti ensimmäisen maailmansodan jälkeisinä vuosina klassisen baletin

liittyvät selkeästi humanistiseen ihmiskäsitykseen niin kuin luovuskin. Luova tanssi oli minulle tajunnanräjäytys, ja kun Laban löytyi, niin siitä aloin kehittämään omaa pedagogiikkaa. Sehän on se juttu. Täytyi ymmärtää se Laban ensin, mutta se tie tuli aika nopeasti kuljettua, vaikka jatkoinkin siitä lisuriin asti. Sitten väitöstutkimuksessa luin Freireä ja Buberia ja painopiste alkoi muuttua enemmän dialogisuusfilosofian suuntaan (Freire, 2018, Buber, 1993). Laban alkoi tippumaan pois. Nykyään se ei ole enää minulle tanssipedagogiikan kannalta kovin olennaista. Ehkä olen halunnut taideopetukseen jotakin sellaista, mitä en itse lapsena tai esiteiniinä saanut. Tanssinopetus oli aika kylmää silloin. Enemmän massaliikuntaa kuin taideopetusta.

Riku: Milloin kasvatuksen yhteiskunnallinen ulottuvuus tuli mukaan?

Eeva: Jo lukiossa kirjoitin ainekirjoituksissa joitain kriittisiä huomioita siitä, miten kouluopetus on yksipuolista, liikaa istumista ja päänttäämistä. Olin toiminnallinen lapsi. Sellainen, joka halusi harrastaa ja leikkiä, piirtää ja maalata, tehdä savitöitä ja käsitöitä. Kotona oli sellainen kasvatusta, että annettiin tehdä. Ei niinkään, että olisi sanottu, mitä tehdä, tai viety harrastuksiin. Itse pelloilta haettiin se savi, kaivettiin ja kannettiin muovikasseissa. Sitten kun olen opintojen myötä tajunnut, että voi olla toisenlaisia pedagogiikoita, niin vahvistui se kysymys, että miksi ne lapset pitää sulloa sinne kouluun ja pulpetteihin istumaan niin pitkäksi aikaa. Toisaalta kun kansainvälisten kontaktien kautta näki ihan eri tavalla ihmisoikeus-

vaihtoehdoksi tanssikasvatusta, jossa tanssiminen oli vapaampaa ja ihmistä lähestyttiin kokonaisvaltaisemmin. Hän tutki liikkeen ja psykologian yhteyksiä sekä kehitti mm. liikeanalyysiteorian ja tanssinotaation. Myöhemmin 1930-luvulla hän liittyi kansallissosialisteihin ja suunnitteli mm. koreografian Berliinin olympialaisiin 1936.

rikkomuksia ja köyhyyttä ja tutustui Paulo Freiren ajatteluun, niin kyllä sekin vaikutti sellaiseen yhteiskunnalliseen suuntautumiseen. Riku: Tuo on kiinnostavaa juuri kokonaisvaltaisuuden kannalta. Kyllähän koulukasvatus ainakin minun lapsuudessani oli tosi vahvasti sellaista ruumiiden kontrollointia. Jos sitä muistelee, niin kysymys vapaudesta nousee väkisin esiin. Ihmisen erottamisen omasta ruumiistaan kasvatuksessa tai koulutuksessa voi edelleen nähdä hallintakeinona. Toisaalta länsimainen kasvatustiede kehityopsykologisine vaiheineen ja didaktiikkoineen on ollut ihmistä osiin purkavaa. Ja sillä tavallahan sitä tietoa ihmisen kasvusta ja kehitymisestä on kouluopetuksessa lähestytty ja toisaalta pulpe-teissa pitämistä perusteltukin. Mutta sinun tutkimuksessasi on ollut päinvastainen suunta. Mitä ajattelet siitä?

Eeva: Suhteessa tanssipedagogiikkaan minua ei ole kutsunut sellainen lahjakkuuksien seulominen vaan se, miten. Mitä pitää tai voi tehdä, että alkaa tapahtua sellaisia asioita, että joku tai jokin voi kasvaa. Innostumisen mahdollistaminen on ollut tärkeää ja sen systemaattinen tutkiminen, mitä sitten teinkin 90-luvun. Mikä saa ryhmän syttymään, ei yksilötasolla vaan isompana kuvana. Lasten täytyy ensin innostua tanssista ennen kuin se voi kasvaa taiteeksi. Ajattelen ehkä niin, että kun innostuksen kokemus syntyy lapsessa tai nuorella, niin sitten se jatkaa sitä. Sitten jatkaminen ruokkii janoa saada uudelleen niitä kokemuksia ja halua palata toiminnan pariin. Tahto palata merkityksellisten kokemusten pariin aina uudelleen ja uudelleen, niin siitähän se lähtee se lumipalloeefekti. Minullekin on sitten kuitenkin käynyt niin kaikesta huolimatta. Vaikka ne on ollut tosi kylmiä ne opettajat silloin, kun olin nuori, niin sitten siinä tanssissa on kuitenkin joku ollut. Vaikka ne tanssitunnit on ollut ihan älyttömiä. En itse asiassa ymmärrä, miten en lopettanut. Se on oikeastaan ihme, koska ei siellä ollut minkäänlaista palkitsevuutta. Mutta se mitä oli, oli esityksiä. Tanssitunnit pidettiin

teatterilla. Päästiin katsomaan teatteriesityksiä, ja niiden maailma jotenkin kannatteli sitä tanssituntien massaliikunnan raskautta. Kuitenkin siinä samassa kontekstissa oli jotakin niin kiehtovaa.

Riku: Aika harva lapsi varmaan ajattelee, onko toiminta merkityksellistä vai ei. Innostuminen tapahtuu jostain kummasta syystä, ja jos opetustilanteen voi kokea niin, että innostuksen voi näyttää toisille, niin dialoginen suhde voi olla rakentumassa.

Eeva: Innostushan voi lähteä leviämään, tai sitten jokin voi estää sen. Sitten ei enää kehtaakaan.

Liikkeessä

Riku: Millaisia muistoja sinulla on siitä, miten olet kokenut liikku-
misen tanssissa?

Eeva: Mikä pelasti tylsyydeltä, oli se, että me teimme ystäväni kanssa omia koreografioita. Ajattelin, että kestän nämä tanssitunnit, koska huomaan, että opin jotain tai jalka nousee, tulee notkeammaksi ja jaksaa paremmin. Saa joitain taitoja ja sitten voi käyttää niitä. Teimme omia pieniä tanssikoreografioita, esityksiä kahdestaan, ja sitten rupesin tekemään niitä yksin. Muistan, että me on oltu meidän olohuoneessa, kaikki matot ja huonekalut tietysti siirretty sivuun, ja me harjoitteleimme tuntikausia, ihan litimärkänä hiestä. Aina vaan uudelleen ja uudelleen.

Riku: Harjoittelemisen hurmos.

Eeva: Sama tunne on sitten tullut myöhemminkin. Vaikka on välillä ollut tosi rankkaakin. Kun alkaa tulla se olo, että ei väsy siihen tekemiseen ja tajuaa, että nyt minä todella olen kaikilla voimillani tai kokonaisvaltaisesti mukana tekemässä, ehkä vähän ylittämässä itseäni ja fyysisiä rajojani. Ne kokemukset on jääneet muistiin. Se oppimisen kokemuskin on siinä läsnä, kun yhtäkkiä huomaa, että nyt tämä menee. Kyllä se on ollut tärkeätä. Minulla on ollut vähän ristiriitainenkin suhde tanssitekniikkaan ja taitoon. Mutta halusin

harjoitella, en jättää kesken tai luovuttaa. Vaikka tuntuu, että on vaikeaa ja ei aina niin kivaa, niin mulla on ollut se, että en luovuta. Riku: Tunnistan tuon, miten hiki virtaa ja harjoittelemisesta tulee kokonaisvaltaista. Taiteen oppiminen vaatii itsensä altistamista. Sitä, että on valmis tekemään vähän enemmän kuin mikä on vaan kivaa tai helppoa. Toisaalta miten opiskelija, jolla ei välttämättä ole aiempaa kokemusta itsensä taiteellisesta haastamisesta, voisi sitä itse itseltään vaatia. Mietin opettamisessa olevaa ristiriitaa vaatimisen ja itsenäisyyden välillä. Opettajana haluan luovuttaa valtaa ja kannustaa opiskelijoita autonomiseksi. Mutta sitten jos näen, että kovin vähänpä siellä nyt tapahtuu, niin tuntuu välillä nykyään todella vaikealta asettua vaatimaan, että nyt pitäisi pystyä parempaan. Onko vaativa opettaminen edes mahdollista? Pitääkö jokaisen motivoitua rajojen koettelemiseen sisäisesti? Missä määrin oppiminen on jokaisen oma asia?

Eeva: Oma lihallinen ja todellinen merkityksellisyyden kokemus on ihan hirveän tärkeä olla. Mutta miten opettaja ymmärtää sen, että oppilaat ovat eri kohdassa? En voi siirtää tätä omaani. Se ei mene niin. Kysymys toisen kokemuksen ymmärtämisestä on dialogisuus-filosofian jättimäisin ja painavin opetus. Täytyy muistaa, että sitä, mitä olen kokenut ja mikä on minun todellisuuteni, ei voi siirtää toiselle. Siksi olen varmaan hakenut sitä, mikä oppilaita milloinkin innostaa. Työssäni on ollut läsnä innostumisen koeasetelma. Olen halunnut kokeilla, millaiset harjoitteet ja työtavat saavat ryhmän syttymään, ja mennä tuttujen piirien ulkopuolelle näkemään, mikä on toisten todellisuus tai mitä monia todellisuuksia siellä on. Maisteritasollahan me jaamme ajatuksen opiskelijan itseohjautuvuudesta. Opiskelija oppii kysymään, miten luon omia merkityksiä: mitä voin tästä oppia ja mitä voin tehdä toisin, jos toiminnan mielekkyys ei heti ala tuntumaan. Siinä on kyse ihan tietynlaisesta opettaja-oppilassuhteesta. Opettaja joutuu pohtimaan, miten rat-

kaista tilanteet, joissa opiskelijat eivät ole valmiita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Sehän on vähän sama kysymys: miksei ne innostu? Tässä on yhteys sinne 80-luvulle saakka ja työhön, jota olen tehnyt lasten kanssa.

Riku: Täydellinen kysymys. Voi sanoa, että innostumisessa ihminen syntyy aktiiviseksi eikä sitten enää kysy, onko tässä jokin taiteellinen laatu tai onko tässä jotain virheitä. Mutta sitten, jos ei ole oppinut innostumaan, niin ei osaa ehkä ajatella, miten taiteellisen toiminnan merkitykset voisivat syntyä sitä kautta. Elämme myös aikaa, jossa maailmassa on paljon huolia ja ahdistusta. Ilon aiheet voivat olla tiukassa ja sitä myötä kyky kokea iloa tai innostusta.

Eeva: Tuo on tärkeää. Nykyään on myös niin paljon huolta yhteiskunnallisista asioista ja maailman tilasta. Sosiaalinen media vyöryy, on univaikeuksia ja masennus on leviävä kansan tauti. Ilmiöt ajassamme vaikuttavat ihan suoraan siihen, miten ihminen jaksaa.

Pomppii maan ja taivaan välissä

Riku: Joskus mietin maailman pauhun vaimentamisen vaihtoehtona pedagogista eristäytymistä. Residenssimuotoista koulutusta, jossa asutaan vetäytyneenä harjoittelemaan jonnekin kauas vähintään joitakin jaksoja koulutuksen aikana. Oppimisessa voisi olla nykyistä enemmän läsnä jokin hiljentymisen tai syvemmän keskittymisen ulottuvuus. Mitä spirituaalisuus sinulle merkitsee tanssissa?

Eeva: Se liittyy ehkä kytköksiin ja yhteydessä olemiseen, ajatukseen maasta ja juurista. Siihen liittyy jokin kurkottautuminen, moneen suuntaan kasvaminen. Joku puu tulee mieleen, luonnon liike ja arkaaiset kytkökset johonkin. Pidän harjoitteista ja toimimisesta luontoympäristöissä. Innostun pakanallisista uskomusjärjestelmistä, alkuperäiskansojen maailmanjärjestyksistä ja muinaisuskoista. Ehkä spirituaalisuus tai spirituaalinen ulottuvuus tanssissa merkitsee minulle taiteen kytköstä näihin muinaiisiin muotoihin.

Tulee mieleen reivit tai muut tilanteet, joissa hypitään kohti taivasta. Niihin liittyy pomppiminen maan ja taivaan välillä. Mutta en osaa tästä muuta nyt sanoa.

Riku: Puhutaan lisää myöhemmin.

Eeva: Kyllä.

Lopuksi

Riku: Joitakin vuosia sitten olin tietokoneen äärellä työhuoneessani Teatterikorkeakoulun neljännen kerroksen käytävän varressa. Olin jättänyt oven auki sitä varalta, että törmäisin viereisen huoneen Eevaan, jota en ollut toimeliaina viikkoina hetkeen nähnyt. Iltapäivällä Eeva tulikin työhuoneelleen ja pysähtyi ovensuuhun juttelemaan. Hän kertoi olleensa tutkimushankkeen parissa vierailulla päiväkodissa. Kun kysyin, mitä siellä tapahtui, Eeva kertoi tanssineensa lasten kanssa. Erityisesti mieleen jäi Eevan kuvaus tilanteesta, jossa joku lapsista oli roikkunut hänen selässään. Kerptomuksessa oli vauhtia ja tapahtumisen tiheyttä, Eevan äänessä iloa ja valppautta. Innostuin kuulemastani. Hetken päästä jatkoimme kumpikin työskentelyä omissa huoneissamme. Kuulin Eevan äänen seinän takaa, kun hän puhui puhelimesta. Näin mielessäni lapsen Eevan selässä. Mietin, miltä hänestä mahtoi tuntua.

Lähteet

- Anttila, Eeva. (toim.). (2022). Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. (Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58). Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. URN:NBN:fi-fe20201221101868
- Anttila, Eeva. (toim.). (2011). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40). Teatterikorkeakoulu.
- Buber, Martin. 1993. *Minä ja sinä*. WSOY.
- Freire, Paulo. 2018. *Sorrettujen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Rauhala, Lauri. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. 1990. *Humanistinen psykologia*. Yliopistopaino.
- Saastamoinen, Riku. 2024. *Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa*. Taideyliopisto.

Kanssakulkemisen pedagogiikkaa - poluilla maisteriopinnoista väitöstutkijoiksi ja siitä eteenpäin

TUIRE COLLIANDER, PAULIINA LAUKKANEN
JA MAIKKI UOTILA-KRAATZ

Aluksi

Tämä teksti on kolmen väitöstutkijan pohdiskeleva vuoropuhelu, jossa tarkastelemme matkaamme Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun tanssipedagogiikan maisteriohjelmaan sekä koulutuksen antamia eväitä kohti tutkijuutta ja toimijuutta tanssipedagogiikan tulevaisuuden muovaajina. Lähtökohtana toimivat kohtaamiset ja eletyt kokemuksemme maisteriohjelman kannattelevassa ilmapiirissä, jossa tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan dialoginen arvomaailma on ollut merkittävässä roolissa. Omissa tutkimuksissamme kannamme mukaan näitä kokemuksiamme kohti erilaisia yhteisöjä ja suuntia. Tuire Colliander (2026) on väitöstutkimuksessaan lähtenyt laajentamaan dialogista ajattelua ihmistä laajemmaksi suhteiden verkostoksi varhaiskasvatuksen kontekstissa. Pauliina Laukkanen työskentelee eri-ikäisten aikuisten kanssa ja kehittää traumasensitiivistä tanssipedagogiikkaa, joka asettaa keskiöön kehoerustaisen turvallisuuden tunteen. Maikki Uotila-Kraatz tutkii lasten kehollisen kokemuksen kunnioittamista tanssipedagogisen praktiikan perustana sekä osana kestävästä elämänorientaation hahmottumisesta. Tässä kirjoituksessa reflektioimme polkujamme kohti tutkijuutta sekä kutsumme lukijan mukaan kohti tanssipedagogiikan tulevaisuuden suuntia.

Kanssakirjoittamista

Istumme Teatterikorkeakoulun tanssisalin lattialla. Keskustelumme polveilee, tallentuu välillä tekstiriveiksi ruuduille, viivoiksi ja mutkiksi papereille sekä ääniksi puhelimen tiedostoihin. Mietimme, millä nimellä kutsua tanssi- ja teatteripedagogiikan maisteriohjelmien kokonaisuutta Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Päädymme meille jo maisteriopintojen aikoina tutuksi tulleeseen nimitykseen *Peda*. Vaikka nimi kaikella todennäköisyydellä viittaa-kin jo historiaan jääneeseen nimitykseen tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos, kuvaa se mielestämme parhaiten koulutusohjelmien tunnelmaa: niiden kannattelevaa ilmapiiriä ja yhteisöllistä henkeä. Nykyisinä väitöstutkijoina meitä yhdistää se, että olemme Pedan opinnot läpikäyneitä tanssipedagogeja. Risteilevissä rooleissamme opiskelijoina, ohjaajina, opettajina, tutkijoina, taiteilijoina ja kollegoina tunnistamme keskustelussamme Pedalla kokemamme yhteisen kanssakulkemisen teeman. Ajoittain, innostuneen ja polveilevan vuoropuhelumme lomassa, pysähdymme muistelemaan kohtaamisiamme Eevan kanssa.

Pauliina on opiskellut tanssinopettajan maisteriohjelmassa vuosina 2010–2015, Tuire vuosina 2013–2016 ja Maikki vuosina 2020–2022.

Reittimme Pedalle

Tuire: *No, aloitetaanko ihan alusta. Mikä sai teidät hakeutumaan maisteriopintoihin Pedalle?*

Maikki: Olin opiskellut taiteen kandidaatin tutkinnon Yhdysvalloissa pääaineenani tanssi ja toiminut tanssinopettajana Vancouverissa, Kanadassa erilaisissa taide- ja liikuntakasvatuksen konteksteissa pääasiassa lasten ja nuorten parissa jo 15 vuotta. Lasten kanssa työskentely veti minua jo varhain puoleensa. Se liittyi varmasti omiin iloiisiin lapsuuden muistoihini taiteen tekemisestä ja

työssä kokemiini merkityksellisiin havaintoihin tanssivien lasten kokonaisvaltaisesta tavasta oppia ja olla maailmassa. Aistin tanssipedagogiikassa elävöittävää potentiaalia osaamatta kuitenkaan työarjen kiireessä sanoittaa tuntemuksiani. Minussa heräsi tarve pohtia ja kehittää omaa opettajuuttani ja möyhiä kaikkea sitä potentiaalia, joka toiminnan katveissa kurkisteli. Jo ennen maisteriopintojen aloittamista Eeva Anttilan artikkelit ja kirjoitukset olivat minulle merkittävä tanssipedagogisen tarkastelun pohja. Niitä lukien aloin pysähtyä praktiikkani äärelle refleктоimaan toimintaani. Eevan tekstit antoivat minulle myös ymmärryksen siitä, että tanssipedagogiset pohdinnat voivat olla akateemisen tutkimuksen ja ajattelun kohteena.

Pauliina: Minä taas tulen taiteilijataustasta. Opiskelin ensin tanssitaiteen kandidaatiksi Teatterikorkeakoulussa, minkä jälkeen toimin kahdeksan vuotta tanssitaiteen vapaalla kentällä erityisesti vanhustyön ympäristöissä. Heti opintojen jälkeen vuonna 2002 perustimme Pedalta valmistuneen Elli Isokosken kanssa tanssiryhmä Myrskyryhmän, koska yhteinen halumme oli viedä tanssia jonnekin, missä sille olisi erityistä tarvetta ja missä voisimme kokea merkitystä omalle työllemme. Myrskyryhmä-työskentelyn myötä vuorovaikutuksen kysymykset alkoivat nousta itselleni esille merkityksellisimpänä asiana taiteen tekemisessä: kohtaamiset ihmisten kanssa ja taiteen löytäminen yllättävistä paikoista sellaisten ihmisten kanssa, joita ei perinteisesti pidetä aktiivisina taiteellisina toimijoina tai välttämättä edes kovin toimintakykyisinä yhteiskunnan jäseninä. Perinteisiä tanssitunteja opetin vain vähän ja niissä kohtasin tilanteita, joissa huomasin, että on jotain, mitä en osaa. En saanut välitettyä asioita opiskelijoille sillä tavalla kuin tarkoitin, ja tästä seurasi ristiriitoja opetustilanteisiin sekä epävarmuutta itselleni. Jo tanssin kandidaattiopintojeni aikana olin huomannut, että silloisella tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksella näytti

olevan lämmin ja kutsuva tunnelma. Opintojeni loppuvaiheessa kysyin Eevalta, saisinko tulla mukaan joillekin tanssinopettajan maisteriohjelman kursseille. Olin heti tervetullut. Tämä kokemus ja työn kautta kasvanut kiinnostus vuorovaikutuksen kysymyksiä kohtaan johti siihen, että hain lopulta opiskelemaan tanssinopettajan maisteriohjelmiaan vuonna 2010.

Tuire: Minullakin tarve hakeutua maisteriopintoihin liittyy oman osaamisen vahvistamiseen. Olin opiskellut tanssinopettajaksi Turun ammattikorkeakoulussa vuosituhaten taitteessa, minkä jälkeen olin toiminut noin kymmenen vuotta tanssin perusopetuksen kentällä monenlaisten ikä- ja lajiryhmien parissa sekä sivutoimisesti freelancetanssijana. Erityisesti lasten opettaminen tuntui olevan selkeä vahvuusalueeni, ja otteeni opettamiseen oli jo silloin tutkiva. Etsin aktiivisesti erilaisia tapoja saada monenlaiset lapset innostumaan tanssista ja pyrin löytämään mielekkäitä ja lasta toimintaan sitouttavia toimintamalleja haastaviin tilanteisiin. Samalla koin, että aidosti lasten opettamisesta kiinnostuneita tanssinopettajia tuntui olevan perusopetuksen kentän tarpeeseen nähden vähänlaisesti. Ajattelin, että käytännön kokemuksiini pohjautuva lastentanssin käsikirja voisi olla hyödyllinen niin alalla aloittaville kuin siellä jo toimiville opettajille. Tämä synnytti ajatuksen maisterintutkinnon suorittamisesta, jotta olisin pedagogisesti riittävän pätevä kirjoittamaan käsikirjan. Lisäksi Pedalle hakeutumiseen myötävaikuttivat esikoiseni erityisherkkyyksien kautta syntyneet perustavanlaatuiset kokemukset kehollisen vuorovaikutuksen merkityksellisistä ulottuvuuksista. Näistä syntyi tarve syventää ymmärrystäni siitä, miten tanssipedagogiset lähestymistavat voivat tukea eettisiä kehollisia kohtaamisia ja paremmin huomioida osallistujien moninaisuutta.

Dialoginen pedagogiikka opintojen ytimessä
– kohtaaminen, kannattelu ja reflektiivisyys

Maikki: *Onpa kiinnostavaa kuulla. Mikä sitten oli teille Pedalla erityisen merkityksellistä?*

Tuire: Huomaan vielä nyt kaikkien näiden vuosien jälkeenkin herksytyväni, kun palaan muistelemaan opiskeluaikaani Pedalla. Se tapa, jolla meidät opiskelijat kohdattiin ja miten meitä tuettiin ja toisaalta myös kutsuttiin haastamaan ajatteluamme ja toimintaamme, oli aidosti kunnioittavaa ja sallivaa. Samalla oppimisen tila rakentui yhteisölliseksi ja turvalliseksi. Tällaista en ollut oppijana aiemmin kokenut näin voimakkaasti. Dialogiseen pedagogiikkaan perehtyminen oli varmaankin yksi eniten ajatteluuni vaikuttaneista Pedan opetussisällöistä. Dialogisuus tuntui antavan sanoja ja teoreettista tukea niille pyrkimyksille ja lähestymistavoille, joita olin työssäni aina tavoitellut. Erityisen arvokkaaksi koin sen, miten dialoginen lähestymistapa ei ollut vain kurssin sisältö, vaan myös sen keskeinen toteutumisen muoto, jossa erityisesti Eevan ja Riku Saastamoisen toisiaan täydentävä läsnäolo opetustilanteissa puhutteli.

Pauliina: Minulle oli merkittävää, että opinnot tanssinopettajan maisteriohjelmassa painottivat paljon reflektiivisyyttä eli oman toiminnan jatkuvaa itsearviointia ja punnitsemista. Sen ansiosta löysin tieni itselleni merkityksellisten asioiden ja työtapojen äärelle. Jo ensimmäisinä opintopäivinä aloitusleirillä saimme ohjeena opetusharjoitteluihin suuntautumiseen tehtäväksi miettiä sitä, mitä ja erityisesti *miten* haluaisimme opettaa, jollain tapaa toisin kuin olimme siihen asti tottuneet työskentelemään. Sain nopeasti kiinni ajatuksesta, että toivoin tanssin pariin enemmän tunteiden läsnäolon tunnistamista ja niiden hyväksymistä, osana taiteellista työskentelyä ja ihmisten välistä vuorovaikutusta. Halusin työskennellä aikuisten kanssa, sekä vasta-aloittajien että tanssin ammattiopiskelijoiden. Yhdistin kiinnostuksen kohteeni tunteiden tarkastele-

misesta ja aikuisryhmistä. Ajatus muotoutui lopulta konkretiaksi kahdella opetusharjoittelujaksolla ja oppinäytteen tekemisessä. Muotoilin harjoitteluissa itselleni uudenlaisen opettamisen tavan, jonka perusta on minulla edelleen käytössä.

Opintoihin kuului vahva tutkimuksellinen näkökulma, joka on omien opiskeluaikojeni jälkeen yhä voimistunut Pedalla. Aiempiin kandidaattiopintoihini ei ollut kuulunut kovinkaan paljon kirjoittamista, lukemista tai lähteisiin viittaamista, vaan opinnot keskittyivät vahvasti tanssin praktiikkaan. Maisteriopinnoissa sain ensimmäisiä välineitä tutkimukselliseen ajatteluun, ja vähitellen pieni siemen alkoi itää – olisiko minusta tekemään tutkimusta? En heti uskaltanut kunnolla unelmoida ja luottaa itseni, mutta taiteellis-pedagogisen oppinäytteeni eli taiteellisen osion ja oppinäytteen kirjoittamisen avulla pääsin harjoittelemaan tutkimuksellista otetta syvemmin sekä sain lisää intoa ja itsevarmuutta tutkimuksen tekemistä kohtaan. Oppinäytettä tehdessäni löysin uusia merkityksiä työstäni sekä osallistujien kokemuksista. Näistä havainnoista syntyi aikanaan pohja tutkimussuunnitelmalle, jolla hain tohtoriopintoihin ja tulin valituksi.

Maikki: Tuo kysymys siitä, *miten* opettaa, oli myös minun Peda-opinnoissani usein yhteisen pohdinnan keskiössä. Tarkastelimme ja koettelimme opinnoissa monin tavoin sitä, miten kohdata toiset ja kannatella taiteen harjoittamisen ja taiteessa kasvattamisen prosessia moninaisissa tanssin toimintaympäristöissä. Näissä kokeiluissa myös opetuksen sisältö tuntui saavan laajempia merkityksiä. Tämä sai minussa aikaan valtavan ajattelun avartumisen suhteessa tanssikäsitykseeni sekä ihmis- ja oppimiskäsityksiini. Havahduin huomaamaan dialogisen tanssipedagogiikan laaja-alaisen potentiaalın taiteen kentän keskiöstä sen ääriin ja ulkopuolelle. Kiinnostukseni esittävien taiteiden pedagogiikan saavutettavuuteen ja tasa-arvoisuuteen ohjasi minua hakeutumaan opetushar-

joitteluihin peruskouluun ja päiväkotiin, joissa sain mahdollisuuden koetella dialogisen tanssipedagogiikan pohjalle kehkeytyvää praktiikkaani käytännössä. Myös opinnäytetyöni käsitteli tanssipedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Maisteriopintojen aikana tavoitteeni laajenivat oman opettajuuden kehittämisen lisäksi kohti yhteiskunnallista vaikuttamista.

Pauliina: Entä missä vaiheessa ja millä tavalla teillä heräsi ajatus, että haluaisitte tehdä väitöstutkimuksen?

Maikki: Halusin jollain tavoin osallistua keskusteluun siitä, miten tanssipedagogiikka tulee osaksi kasvatus- ja koulutusrakenteitamme. En heti uskaltanut haaveilla tohtoriopinnoista tai taiteellisesta tutkimuksesta enkä edes tiennyt niiden olemassaolosta Taideyliopistossa. Olin juuri palannut Suomeen parinkymmenen ulkomailta vietetyn vuoden jälkeen ja olin sen vuoksi ulkopuolinen suomalaisesta taiteen ja taidekoulutuksen sekä tutkimuksen kentästä. Pian kävi kuitenkin selväksi, että kaksi vuotta maisteriopinnoissa saivat pohdintani vasta liikkeelle, ja kysymysten paisuessa edelleen niiden pohtimista oli tarpeen jatkaa. Pedalta saamani ohjaus ja kannustus laaja-alaiseen ja tutkimukselliseen ajatteluun mahdollisti näiden paisuvien kysymysten kanavoimisen tohtoriopintojen suuntaan. Pedan tutkivaan ja kokemukselliseen oppimiseen perustuva koulutus antoi eväät jäsentää ja sanoittaa omaa tutkimuskysymystäni ja muotoilla tutkivaa taiteellis-pedagogista praktiikkaa.

Tuire: Jo aivan Peda-opintojeni alussa kuulin, että tanssipedagogisen taiteellisen väitöstutkimuksen tekeminen on Teatterikorkeakoulussa mahdollista, mikä herätti heti kiinnostukseni. Aiemmissa opinnoissani biokemian alalla minua oli jo koskeltu tekemään väitöstutkimusta, mutta tällöin tanssi kutsui minua enemmän ja hitusen haikeana suljin tutkimuksen oven silloin. Maisterin opinnäytteessä harjoittelin tutkimuksen tekemistä lasten ja aikuisten liikeimprovisaation parissa, mikä kyllä antoi vastauksia kysymyk-

siini, mutta toisaalta se tuntui myös herättävän valtavan määrän lisäkysymyksiä ja tarpeen päästä syvemmälle pohdinnoissani. Ymmärsin, että tämä tutkimuksellisuus ei voisi toivomassani laajuudessa toteutua tanssin perusopetuksessa, vaan se vaatisi kokonaan uuden toimintakentän tohtoriopintojen puitteissa.

Syksyisenä aamupäivänä olemme koko Pedan kurssin voimin kokoon-tuneet harjoittamaan esityskeskeisen pedagogiikan¹ improvisaatio-harjoituksia Teatterikorkeakoulun viereiseen Näkinpuistoon. Rikun vetämän harjoituksen alussa, retkijakkaroilla istuen, annamme ha-vaintojen virrata. Jotkut jo tunnustelevat varovasti liikkumista au-kiolla ja sen läpi. Annan katseeni pysähtyä Eevaan aukion toisella puo-llella. Hänellä on läppäri sylissään ja hän näyttää kiireiseltä, hiukan poissaolevalta. ”Varmasti jossain etäkokouksessa”, ajattelen itsekseni. Improvisatorinen harjoite jatkuu polveilevana. Kun hetken päästä käännän katseeni Eevan suuntaan, retkijakkaralla kököttää ainoas-taan läppäri. Eeva itse on sulautunut kivetykselle ja kierii hitaasti koh-ti muista osallistujista muodostunutta ihmiskasaa. Havainto yllättää minut. Se koskettaa ja sysää minut toimintaan. (Maikki)

Väitöstutkimustemme polut

Tuire: *Kiinnostaisi nyt kuulla väitöstutkimustenne sisällöstä, kertoisit-teko siitä jotain?*

Pauliina: Toki – omasta tutkimuksestani puhuminen jäsentää aihet-ta myös itsellenikin. Työskentelen eri-ikäisten aikuisten kanssa ja kehitän tutkimuksessani traumasensitiivistä tanssipedagogiikkaa (Laukkanen, 2022). Nimitys voi kuulostaa raskaalta, kun mukana on voimakas sana ”trauma”. Traumasensitiivisyys tarkoittaa tut-

1 Esityskeskeinen pedagogiikka on teatteriopettajan maisteriohjelman yliopiston-lehtorin Riku Saastamoisen kehittämä teatteripedagogiikan muoto ja hänen väitöskirjansa aihe (Saastamoinen, 2024).

kimuksessani kuitenkin kehoperustaisen² turvallisuuden tunteen asettamista keskiöön, niin että meille kaikille kertyneiden elämäkokemusten painoa olisi helpompaa kantaa yhteisen työskentelyn keskellä emmekä siten reagoisi tilanteisiin ja toisiimme tarpeettoman voimakkaasti ja vastakkainasettelun kautta. Pedagogiikassa tämä vaatii opettajalta tietoa stressin, traumojen ja autonomisen hermoston mekanismeista, käytännön kehoperustaisia keinoja turvallisen työskentelyn rakentamiseen ja ristiriitatilanteissa toimimiseen sekä kehoperustaista reflektiivisyyttä, johon liittyy omien tunteiden tunnistamista ja niiden käsittelyä. Kehoperustaisen turvallisuuden tunteen vahvistuminen mahdollistaa selkeämpää yhteyttä itseen ja omiin kokemuksiin, minkä seurauksena on helpompaa löytää yhteyden tunne myös muihin ihmisiin sekä ympäröivään maailmaan.

Maikki: Yhteyden kokemus – sen harjoittaminen tanssissa – on myös omassa tutkimuksessani keskiössä. Tarkastelen väitöstutkimuksessani lapsen kehollisen kokemuksen kunnioittamista tanssipedagogisen praktiikan lähtökohtana ja tavoitteena. Ajattelen yhteyden kokemuksesta posthumanististen (esim. Braidotti, 2013) ja uusmaterialististen (esim. Bennett, 2010) teorioiden³ pohjalta suhteisena ja prosessissa kehkeytyvänä maailmassa olemisena. Olemme kietoutuneita maailmaan kehollisuutemme kautta, ja pohdin sitä, miten tämän sidosteisuuden tiedostaminen ja harjoittaminen taiteessa voi kasvattaa kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. Tutkimukseni sijoittuu varhaiskasvatuksen kontekstiin. Koen voimakkaasti,

- 2 Olen muotoillut termin *kehoperustaisuus* tarkentamaan väitöstutkimuksessani nimenomaan keholliseen kokemusmaailmaan perustuvaa työskentelyn pohjavirettä ja sen tärkeyttä. Puhun *kehoperustaisesta turvallisuuden tunteesta* erotteluna esimerkiksi psykologisen turvallisuuden käsitteelle.
- 3 Posthumanistiset ja uusmaterialistiset teorit ovat ihmiskeisyyttä purkavia, inhimillisen ja ei-inhimillisen materian toimijuutta korostavia filosofisia suuntauksia. Toimijuudella tarkoitetaan tässä kykyä vaikuttaa ja vaikuttua.

että lapsen kokonaisvaltaisessa tavassa olla maailmassa on sellaista opittavaa, mitä meidän aikuisten tulisi vaalia. Kehittämällä väitöstudiumuksessani lapsen kehollisuudelle herkistyvää, ekosomaattisesti⁴ virittyntä tanssipedagogiikkaa nimenomaan päiväkodissa pyrin siihen, että kehollisuutta kunnioittava tanssipedagogiikka olisi osa jokaiselle lapselle kuuluvaa varhaisiän taidekasvatusta.

Tuire: Jokaisen lapsen oikeus laadukkaaseen tanssikasvatukseen ja mahdollisuus keholliseen oppimiseen on myös minun tutkimukseni (Colliander, 2026) keskeinen lähtökohta ja syy siihen, miksi olen toteuttanut tutkimukseni varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Väitöstudiumukseni rakentuu maisterintyöni jatkoksi laajentamalla dialogista pedagogiikkaa posthumanistisen teorian avulla ihmistä laajempaan ajatteluun erityisesti yhteismuotoutumisen pedagogiikan näkökulmasta⁵. Posthumanistinen ajattelu tukee mahdollisuutta siirtyä taidekasvatuksessa pois aikuiskeskeisyydestä kohti yhteisöllisempää oppimisen ja opettamisen tapaa, jossa oppiminen ei tapahdu vain yksilöinä, vaan osana laajempaa inhimillisten ja ei-inhimillisten toimijoiden verkostoa. Tällöin aikuinen voi oppia lapselta – lasten tiedosta, heidän kehollisesta ja kokonaisvaltaisesta tavastaan olla maailmassa sekä tavastaan huomioida materiaalien aktiivinen rooli ja osallisuus oppimisessa. Samalla korostuu kehollisuuden merkitys oppimisen perustana perinteisen tietokäsityksen rinnalla. Kehollinen tieto voi syntyä oman kehollisen kokemuksen kautta, jolloin jokainen voi itse luo-

4 Ekosomaattiset menetelmät keskittyvät osallistujan eletyn kokemuksen jäsentymiseen ja avautuvat tutkimaan kehon anatomisia, kehityksellisiä ja kokemuksellisia yhteyksiä suhteessa ympäristöön ja maailmaan (mm. Eddy, 2015).

5 Yhteismuotoutumisen pedagogiikka perustuu Karen Baradin (2007) intra-aktion käsitteelle, jossa erillisten elementtien välisestä vuorovaikutuksesta (engl. *interaction*) siirrytään ajatteluun, jossa toimijat rakentuvat yhdessä niiden välisissä suhteissa vaikuttuen toisistaan. Hillevi Lenz Taguchi (2010) on tämän pohjalta kehitellyt yhteismuotoutuvaa pedagogiikkaa (engl. *intra-active pedagogy*) varhaiskasvatuksen kontekstissa.

da tietoa, sen sijaan että tietoa ajatellaan vain valmiina faktoina, joita opettaja voi siirtää oppilaille. Tutkimukseni ehdottaa, että varhaiskasvatuksessa tanssin roolin tulisi olla laajempi kuin nykyinen asema yhtenä taidekasvatuksen osa-alueista. Mikäli keholliset lähestymistavat olisivat kiinteä osa varhaiskasvatusta, voisi tanssi olla läsnä kaikessa oppimisessa, tukien ja vahvistaen lasten luonnollisia oppimistapoja. Tämän toteutuminen edellyttäisi avaraa tanssikäsitystä, improvisaatioon perustuvaa tanssipedagogiikkaa sekä inklusiivisia tanssipedagogisia lähestymistapoja, jotka mahdollistavat monenlaisista lähtökohdista käsin osallistumisen.

Tanssipedagogisia näkemyksiä kehollisuuteen

Pauliina: Kiinnostavaa! Ymmärrän kehollisen tiedon viittaavan siihen, että keho on arvokas ja sisältörikas kokonaisvaltaisen tiedon kanava. Minulle kaiken tanssipedagogiikan pohjalla on kehollisen kokemusmaailman arvostaminen. *Mitä te ajattelette tästä, Maikki ja Tuire? Mikä teille on pedagogisen ajattelun ytimessä?* Minulla kehoperustaisuus on tutkimuksessani läsnä monella tapaa, ja tämä sana saattaa jossain vaiheessa löytää tiensä myös tutkimukseni otsikkoon asti – käsitteet, joiden kanssa työskentelen, ovat tässä vaiheessa vielä muotoutumisen tilassa. Kehoperustaisuus on nimitykseni sille, että kehollista kokemusta pidetään kaiken lähtökohtana, hermostotasolta asti, joten emme voi ohittaa tätä perustavanlaatuisia asioita olemassaolossamme – sitä, että me ihmiset reagoimme elämään kehon kautta, vaikka kuinka yrittäisimme sitä väistää. Tanssissa kehollisena taidemuotona, ja siten erityisesti tanssipedagogiikassa, on hieno mahdollisuus tukea kehoperustaista turvallisuuden tunnetta, jotta reagoitimme ei tarvitsisi olla reaktiivista eli nopeasti alitajuisista ja hermostollisista impulsseista syttyvää, vaan meillä voisi olla turvallista olla tässä ja nyt, toisten kanssa.

Maikki: Joo, ja kehollisuutta kunnioittava pedagogiikka on sitä, että kehollista kokemusta kuunnellaan – sille herkistyminen on kaiken toiminnan lähtökohta. Keskeistä on ajatus siitä, että osallistujan tanssiminen on jo sellaisenaan arvokasta, sen sijaan että häntä koulutetaan pois kokonaisvaltaisesta kehollisesta herkkyydestä.

Pauliina: Valmis ja riittävä, kokonainen ihminen. Että kyseessä ei ole vain keho esineenä tai jokin taito...

Maikki: ...välineenä...

Pauliina: ...vaan kokonaisvaltainen ihminen kaikkine puolineen.

Tuire: Tästä on ihan pieni, vain puolikas askel yhteismuotoutumisen pedagogiikkaan, jota tutkimuksessani ehdotan toteutettavaksi kanssatanssimisen praktiikassa⁶, jolloin myös opettaja on aktiivisena, kehollisena osallistujana yhteisessä prosessissa. Muodostuu yhteisöllinen tanssiva keho, kuin jokin hieman tuntematon olio, jossa kukaan ei ole yksin vastuussa tai hallitse prosessia mutta jossa jokainen on tärkeä osa kokonaisuutta. Voimme myös ottaa minkä vain materiaalin, esimerkiksi lasten kiinnostuksia seurailleen, ja tanssia sen kanssa sekä materiaalin johdattamana. Sinänsähän materiaalien kanssa tanssimisessa ei ole mitään uutta varhaisiän tanssipedagogiikkaa ajatellen. Omassa toiminnassani tämä ajattelu on kutsunut myös muiden kuin perinteisesti tanssiin liitettyjen materiaalien, kuten muovailutaikinan tai duplopalikoiden, mukaan ottamisen huivien tai hernepussien rinnalle. Keskeistä on, että materiaali ei ole ihmisen hallinnassa, vaan ihmisen ja materiaalin suhteessa molemmat vaikuttavat ja molemminpuolisesti mahdollistavat jonkin uuden syntymistä. Kanssatanssiminen voi myös kutsua

6 Käytän kanssatanssimisesta tutkimuksessani termiä *dancing-with*, joka juontuu alun perin tutkimusmenetelmällisestä kehittäytyöstäni, jossa Alecia Jacksonin ja Lisa Mazzein (2023) käsite teorian kanssa ajattelu (engl. *thinking with theory*) laajeni käsitteeksi *dancing with theory* (teorian kanssa tanssiminen). Myöhemmin tunnistin kanssatanssimisen keskeiseksi lähestymistavaksi myös yhteismuotoutumisen tanssipedagogiikassa.

laajentamaan tanssin toimintaympäristöä vaikka metsäretkelle – ja tanssia koko maailman kanssa.

Pauliina: Tässä on ihanasti puolikas askel takaisin päin kehoerustaisuuteen. Tuo kanssatanssiminen ja kanssasäätely⁷, niissä on samaa asiaa eri suunnista. Kanssasäätelyssä opettaja tietää olevansa tilanteen vastuullinen ihminen ja tiedostaa, että hän vaikuttaa omalla osallistumisellaan tilanteeseen, vaikka yrittäisi olla miten neutraalin ammatillinen. Kanssatanssimalla välitän pedagogina itsekin tietoa ja osaamista, vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia. Samalla saan palautetta siitä, mitä tilanteessa tapahtuu ja mitä muilla on mahdollisesti meneillään.

Tuire: Sanoitit juuri sitä, mitä minä kuvailen väitöskirjassani keholliseksi kuunteluksi⁸, mikä viittaa siihen, että kanssatanssimisen avulla voi kuunnella tilannetta koko kehollaan aistien. Silloin opettaja ”maistelee” ja heijastelee osallistujien tuottamaa liikemateriaalia omalla kehollaan ja tekee sitä osallistujille näkyväksi ja samalla sitä itse sisältäpäin kokien, jolloin mahdollistuu sensitiivinen toiminnan ohjaamiseen osallistuminen. Nimitän tätä kanssaliikkumisen lähestymistapaa leikkisästi opettajan pedagogiseksi supervoimaksi lukea ajatuksia.

- 7 Kanssasäätely tai yhteissäätely (engl. *co-regulation*) on ihmisten ja muiden nisäkkäiden välistä fysiologisen tilan säätelyä. Esimerkiksi lapset tarvitsevat aikuista kanssasäätelyä omia tunteitaan ja reagointiaan, koska he vasta harjoittelevat itsesäätelyn taitoa. Hermoston avulla toteutuvalla kanssasäätelyllä kehomme tulkitsee esimerkiksi, onko tilanne tai seura turvallista. Ammattilainen voi käyttää kanssasäätelyä tietoisesti tukemaan erilaisten työskentelytilanteiden turvallisuuden tunnetta ja siten mahdollisuutta esimerkiksi keskittyä oppimiseen ja luovuuteen. (Mm. Porges & Dana, 2018.)
- 8 Käytän kehollisesta kuuntelusta termiä *embodied listening*, joka pohjautuu Reggio Emilia -pedagogiikan (esim. Rinaldi, 2021) ajatukseen kokonaisvaltaisesta kuuntelusta, sekä sen posthumanistisiin tulkintoihin pohjautuvia termejä *emergent listening* (Davies, 2014) sekä *listening without organs* (Murrells, 2016).

Maikki: Minulle tulee nyt mieleen, jos mietin laajemmalti, että tulevaisuuden tanssipedagogiikassa on merkityksellistä tällainen kehollisuuden pohtiminen – se, että pedagoginen työ on kehope- rustaista, kehollista kokemusta kunnioittavaa tai kehollisuutta kuuntelevaa. Ja myös nousee keskeiseksi, että se on kanssatoimin- taa – navigoidaan yhteisessä toiminnassa ja jaetuissa prosesseissa.

Pauliina: Ja tämä voi olla vaikeaa, kun ottaa huomioon tanssin histo- rian ja tanssipedagogiset perinteet, jotka eivät aina ole olleet kovin turvallisia ja hyvää tekeviä. Keho on voinut olla lähtökohtana kai- kenlaisissa perinteissä, mutta valitettavan usein esineellistettynä. Keho ilmentää elämäkokemuksiamme, se on hyvin rehellinen. Esineellistettyä kehoa sen sijaan voidaan kouluttaa henkilölle itsel- leen valheelliseksi todellisuudeksi, kuten ohittamaan kipua, tuntei- ta ja muita kehon kautta ilmeneviä kokemuksia. Tämä heijastelee sitä, millaisia vaikutuksia tanssipedagogiikalla – tai sen puutteella – voi olla.

Maikki: Tässä sen sijaan puhumme ihmiskäsityksestä, joka muo- toutuu kehollisuuden arvostamisen pohjalle ja ohjaa pedagogista toimintaa.

Pauliina: Holistinen ihmiskäsitys.

Tuire: Lauri Rauhala.

Tuire: Rauhala (2005) muotoilee holistisen ihmiskäsityksensä niin, että vaikka hän erittelee eri olemuspuolet, tajunnallisen, situatio- naalisen ja kehollisen, samalla hän tunnistaa, että mikään näistä ei voi olla olemassa ilman toista, ja kun yksi muuttuu, niin se vai- kuttaa koko kokonaisuuteen. Tavallaan se ei ole silloin yhtään risti- riidassa esimerkiksi posthumanistisen suhteisuuden perustuvan ajattelun kanssa, jossa kaikki on yhteen kietoutunutta ja vaikuttaa sekä vaikuttuu yhdessä toisten kanssa.

Maikki: Situaatio voi siis olla olosuhteet, joissa kanssatoimijat ja materiaallinen todellisuus ovat osatekijöinä.

Pauliina ja Tuire (keskenään lomittain): Juuri näin. Miten hieno tyyppi, Rauhala. Psykologi ja filosofian tohtori, eli pitkän elämän (1914–2016) ja näki maailmaa monenlaisten muutosten läpi. Tämän pohjalta hän muotoili teoreettisen ajattelunsa ja käytännön kokemuksensa ytimeksi holistisen ihmiskäsityksen.

Kaikki: Keskustellessa tulimme siihen tulokseen, että Rauhalan holistinen ihmiskäsitys on meillä kaikilla hyvin keskeisenä työssämme ja heijastuu myös käsityksiimme oppimisesta ja opettamisesta kokonaisvaltaisena ja kehollisena toimintana. Tunnistimme tämän avartuneen käsityksen selvästi Pedan perinnöksi meidän kaikkien ajattelussa.

Olemme keskellä kansainvälistä yhteistyöviikkoa, johon osallistuu taidepedagogiikan opettajia ja opiskelijoita neljästä eri Pohjois-Euroopan maasta. Olen itse intensiivisesti mukana vierailevan opettajan roolissa. Kansainvälinen yhteisopettajuus on suuressa koitoksessa juuri nyt. Eräs toisen maan opettaja on vetänyt etäyhteydellä harjoitteen, jossa on ohjattu opiskelijoita kaivelemaan esille heidän syviä tunteitaan ja henkilökohtaisia elämänkokemuksiaan, mikä on saanut osan opiskelijoista paniikkikohtauksen partaalle. Edeltävien päivien turvallisuutta ja yhteistä tekemistä rakentava pohjatyö on räjäytetty yhtäkkiä palasiksi ja ilmassa leijailee ruudin tuoksu.

Me muut opettajat yritämme koota omia tunteitamme tilanteesta – olen tunnekuohussa itsekkin – samalla kun luotsaamme yhteistä tilannetta, tuemme opiskelijoita ja myös yritämme seisoa yhteisenä opettajarintamana, ettei ketään opettajaakaan jätetä tilanteessa yksin. Kuulen muun muassa opettajakommentteja, että tehtävähän oli ihan kohtuullinen, mikä ei vastaa omaa näkemystäni. Tässä tilanteessa näen Eevan kävelemässä kohti etäyhteyuskameraa, rauhallisesti hengitellen, vaikka aiemmasta keskustelusta tiedän hänenkin tunteidensa kiehuneen tästä tilanteesta. Eeva kertoo etäyhteyden päässä olevalle

tehtävän ohjanneelle opettajalle, miten tilanne paikan päällä on nyt aika tulehtunut ja että osalle opiskelijoista kyseinen harjoite oli ollut liian raju. Omista tunteistaan huolimatta hän keskustelee tilanteesta niin rauhallisesti, harkiten ja kaikkia osapuolia kunnioittavasti, että leukani on lokahtaa auki, olen täynnä ihailua ja ihmetystä. (Pauliina)

Kanssakulkemista muuntuviin maastoihin

Moninaiset kokemukset yhteisestä tanssipedagogiikan äärellä oielusta Pedalla sekä maisteriopintojen jälkeen näyttäytyvät meille kanssakulkemisena ja pedagogisena yhteisön rakentamisena, joka ylittää instituutioiden muodostamat ajalliset ja tilalliset rakenteet sekä roolit. Meille pedagogeina ja väitöstutkijoina tanssipedagogiikan äärellä oleminen on sekä keskiössä toimimista että reunamilla havainnointia. Se on jatkuvaa liikettä ja aktiivista toimimista, uudistumisen mahdollisuuksien etsimistä ja muutoksen tekemistä, kehittelyä ja kehittymistä. Se on yhteyden etsimistä kuulostellen ja kuunnellen, aina uudelleen dialogia tavoitellen ja siihen antautuen.

Koemme tanssipedagogiikan ammattilaisina olevamme vahvasti edelleen osa pedalaisten laajaa verkostoa, jossa roolimme ajan kanssa muuntuvat. Pedalla kokemamme kanssakulkeminen luo luottamusta ja toivoa tutkimusprosesseissamme, joissa kannamme mukana dialogiseen pedagogiikkaan kytkeytyviä arvoja kohti erilaisia yhteisöjä ja suuntia. Eeva on näyttänyt omalla esimerkillään, että aito kanssakulkeminen ja dialogisuus ovat taitoa ylläpitää ristiriitojen, epäonnistumisten ja erilaisten eroavaisuuksien keskelläkin kunnioittava yhteys toiseen ja tehdä kaikkensa säilyttääkseen jokaisen osapuolen arvostus ja ihmisarvo. Näiden taitojen harjoittamista tarvitsemme mielestämme maailmaan lisää.

Tässä kirjoituksessa hahmottelemassamme kanssakulkemisen pedagogiikassa pedagogi tukee ja kannattelee oppimisen prosessia

sekä kokemuksen ja merkitysten muotoutumista. Tällöin opettaja-johtoisuus hälvenee ja oppimisen tavoitteet sekä opetettavan asian sisältö saattavat jäädä avoimiksi, mistä avautuu myös tila taiteelliselle toiminnalle. Kanssakulkemisen pedagogiikassa sekä oppilas että opettaja vaikuttavat, joten opettaminenkin voi olla transformatiivista eli muutosta luovaa.

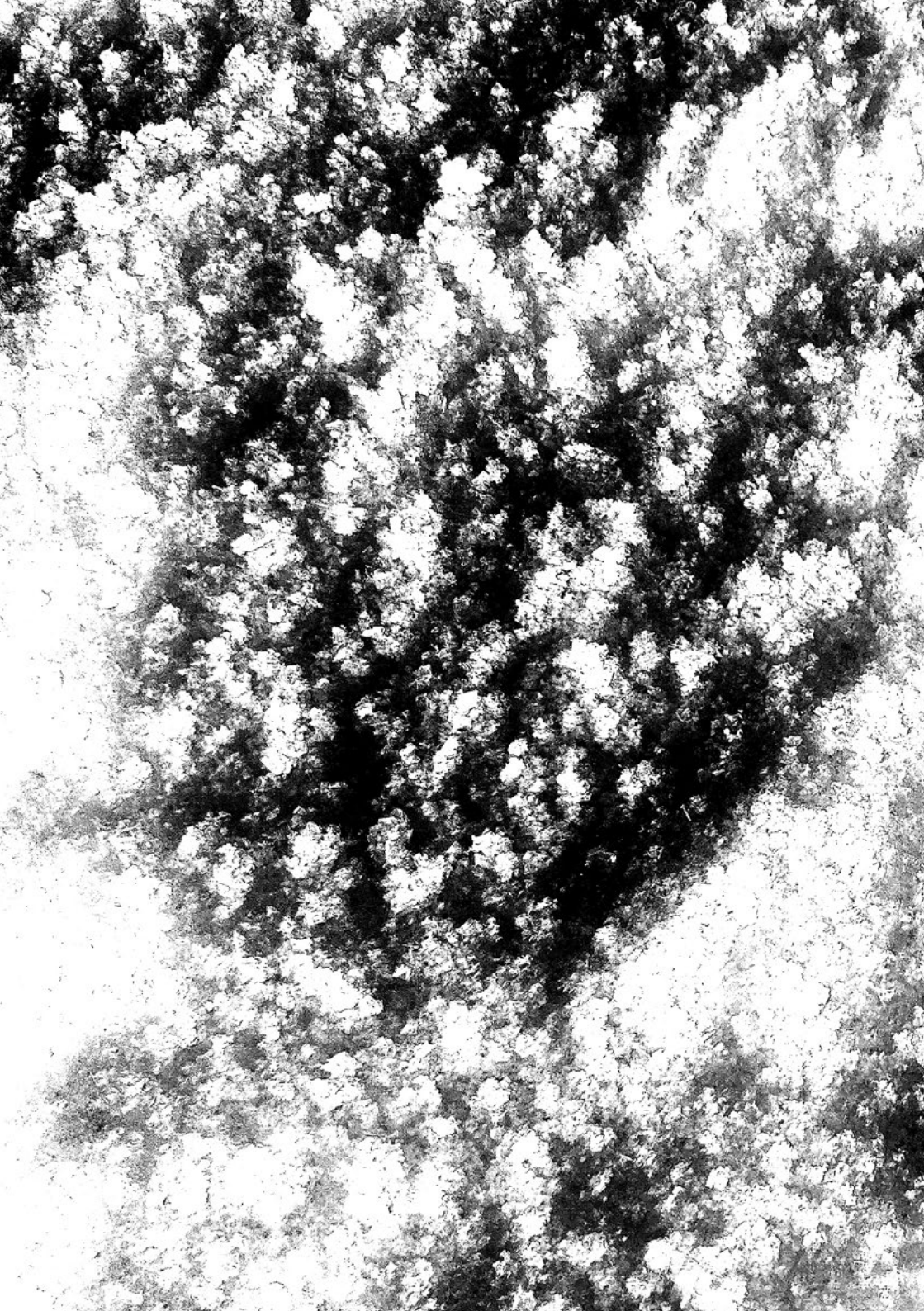
Meillä nämä kokemukset oppimisesta ja opettamisesta ovat herättäneet kiinnostuksen tutkimuksen tekemiseen. Omat tutkimuksemme tarjoavat uusia linsejä tanssipedagogiseen toimintaan ja ajatteluun niin nykyisille kuin tuleville tanssipedagogiikan opiskelijoille ja ammattilaisille. Ne tekevät näkyväksi yhteiskunnallisia muutoksia ja pyrkivät samalla tuottamaan muutosta yhteiskunnassa. Meille muutostarpeet kiteytyvät kehollisuuden vaalimiseen ja sen uudelleen ymmärtämiseen. Hahmotamme tanssipedagogiikan keskeiseksi tehtäväksi kasvattaa taiteessa kehollisuuteen erilaisissa elämänvaiheissa ja ympäristöissä.

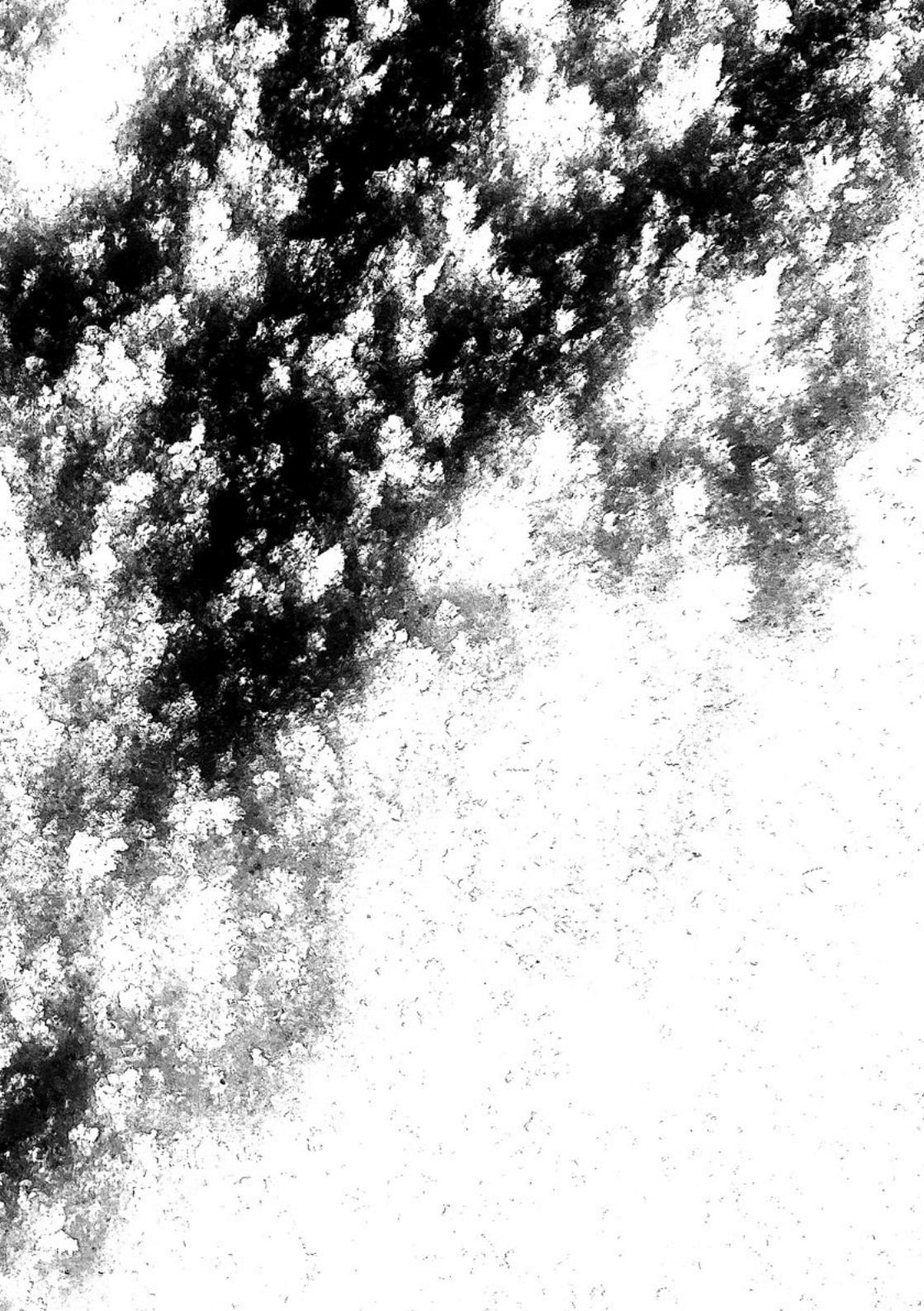
Peda on monien mahdollisuuksien paikka, josta jo alalla toimivat tanssitaiteilijat ja tanssinopettajat voivat saada uusia näkemyksiä ja työkaluja työhönsä sekä eväitä toimia sitten aktiivisena muutosvoimana tanssikasvatuksen monimuotoisella kentällä. Toisaalta opetuksen tutkimuksellinen painotus voi myös herättää halun tutkijuuteen, kuten meille kaikille on käynyt. Tällöin taiteellis-pedagoginen toimijuus laajenee yksittäisistä oppilaista, oppilasryhmistä ja tanssikouluista huomattavasti laajemmalle yhteiskuntaan ja monenlaisia mahdollisuuksia sekä uusia ulottuvuuksia vaikuttamiseen avautuu. Myös väitöstutkijan näkökulmasta ala elää ja sen myötä oma työnkuva ja työarki – se hengittää, liikkuu, venyy, laajenee, syvenee ja suuntautuu aktiivisesti kohti uutta. Tanssipedagogiikan ala ei vain reagoi muutokseen, vaan osallistuu myös muutoksen luomiseen.

Olen mukana pedagogisessa projektissa, joka on kuljettanut minut, Eevan ja muutaman muun kollegan Islantiin. Päivän ohjelmassa on tunturivaellus, jossa kuljemme paikoin hieman upottavaa polkua ylös, mutkitellen pitkin loivempaa ja jyrkempänä vaihtelevaa rinnettä. Eräässä upottavassa kohdassa helpotan kulkua harppomalla edelläni kulkevan henkilön jättämistä askelten painalluksissa. Samalla hetkellä tajuan, että tuo kyseinen edelläni kulkeva henkilö on Eeva ja että tässä kehollistuu oma kulkuni hänen jalanjäljissään. Hankalakulkuisessa maastossa on helpottavaa tukeutua edellä olevan jättämiin jälkiin, niitä seuraillen ja hyödyntäen. Näin olen myös aloittelevana tutkijana saanut tukeutua Eevan ajatteluun, teksteihin sekä oppia hänen ohjauksessaan. Islannin tunturissa jo seuraavassa hetkessä maasto muuttuu vähemmän upottavaksi, jolloin askelmerkit katoavat ja valitsen itse, mihin asetan omat askeleeni ja minkä rinnakkaisista poluista valitsen. Suunta on silti selvä ja samansuuntainen. Perillä tunturissa näkymät ovat avarat kaikkiin suuntiin. Tohtoriopintojeni loppuvaiheessa koen olevani omien askelmerkkieni ja polkujen valintojen äärellä. Tanssipedagogiset näkymät ovat avarat ja kohta on aika jatkaa eteenpäin. (Tuire)

Lähteet

- Barad, Karen. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bennett, Jane. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Braidotti, Rosi. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Colliander, Tuire. (2026). *Dance at Play: Artistic Inquiry into Improvisation-based Intra-active Dance Pedagogy in Early Childhood Education*. Acta Scenica 69. Väitöstutkimus, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Eddy, Martha. (2016). *Mindful movement: The evolution of the somatic arts and conscious action*. Intellect.
- Jackson, Alecia Youngblood & Mazzei, Lisa A. (2023). *Thinking with theory in qualitative research*. Routledge.
- Laukkanen, Pauliina. (2022). Ikkuna itseen: kohti traumasensitiivistä tanssipedagogiikkaa. *Liitos, Suomen tanssi- ja sirkustaiteilijoiden liiton jäsenlehti*. <https://www.teme.fi/liitos/traumasensitiivinen/> (Haettu 27.10.2025)
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Murris, Karin. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Porges, Stephen W. & Dana, Deb. (2018). *Clinical applications of the polyvagal theory: The emergence of polyvagal-informed therapies*. WW Norton.
- Rauhala, Lauri. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä* (3. painos). Yliopistopaino.
- Rinaldi, Carlina. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (2. painos). Routledge.
- Saastamoinen, Riku. (2024). *Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa* (Acta scenica, 64) [väitöskirja, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-076-8>





Jos oppiminen alkaisi liikkeestä

REETA RIEKKINEN

Miten tanssi ja kehollisuus voivat tukea opetussuunnitelman mukaisen tavoitteiden saavuttamista? Miten kehollisuus voi edistää oppilaiden tasa-arvoisuutta tai yhdenvertaisuutta? Miten tanssi voi tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua? Kun tarkastellaan tanssin ja tanssinopetuksen roolia suomalaisessa peruskoulussa, jäädään toisinaan liiaksi kiinni näkökulmaan, jossa keskitytään siihen, millaisen roolin tanssi on saanut esim. valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa tai millaisia tuntimääriä sille on osoitettu. Jos tanssi kuitenkin nähdään lapsen kokonaisvaltaista kasvua rakentavana tekijänä, ei merkityksellistä ole se, onko tanssi omana oppiaineenaan tai paljonko sille on annettu opetussuunnitelmassa näkyvyyttä. Tässä artikkelissa tarkastelen tanssipedagogiikkaa peruskoulussa siitä lähtökohdasta, että tanssin opetukseen osallistuvat kaikki: koko opetusryhmä, ikäluokka tai koulu. En paneudu niinkään tanssiin valinnaisaineena tai vapaaehtoisena oppiaineena vaan siihen tanssinopetuksen muotoon, jossa kehollisuus nähdään ”välineenä” tai ”keinona” muiden taitojen oppimisessa ja opettamisessa. Tällöin merkityksellistä ei ole ensisijaisesti oppia uusia askeleita, koreografioita eikä kehittää oppilaiden motoriiikkaa, koordinaatiota tai improvisaatiotaitoja. Kun lähtökohdaksi otetaan se, että tanssi on keino opettaa lapsille muita arvok-

kaita, toki opetussuunnitelmassa määriteltyjä tai yhteiskunnassa muuten arvokkaina pidettyjä taitoja, ei keskustelussa tarvitse paneutua tuntimääriin tai oppiaineisiin. Tanssi ja kehollisuus tulee nähdä opetusmenetelmänä, jonka valintaan suomalaisessa peruskoulussa työskentelevällä opettajalla on täysi valta. Peruskoulussa ei siis opita tanssia vaan tanssin avulla!

Mitä tanssia ja kehollisuutta hyödyntäen sitten voidaan oppia? Työskentelin vuosina 2009–2013 Vantaalla Kartanonkosken koulussa tanssinopettajana Koko koulu tanssii! -hankkeessa. Hankkeessa oli alusta alkaen pääpaino kehollisessa oppimisessä eli siinä, että muissa oppiaineissa tavoitteena ja sisältönä olleita aiheita integroitiin tanssitunneille. Opetussuunnitelman sisältöjä käsiteltiin myös tanssitunneilla, liikkeen keinoin. Käytännössä tämä tarkoitti, että esim. matematiikan sisältöinä olleita lukujonotaitoja, lukukäsittelyä tai symmetriaa harjoiteltiin liikkuen. Mahdollisuudet integroida tanssi opetussuunnitelman sisältöihin eivät kuitenkaan rajoittuneet vain pienempien oppilaiden opiskeluun, vaan myös 7.–9. luokkien opetussuunnitelmasta oli löydettävissä hankkeen aikana onnistuneita kokeiluja mm. biologian, historian ja maantiedon sarjalta. Usein oppilaat harjoittelivat samaa sisältöä sekä perinteisesti luokkahuoneessa että tanssitunneilla liikkeen avulla.

Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila osallistui Kartanonkosken koulun tanssihankeeseen tiiviisti ja aktiivisesti aina suunnitteluvaiheesta hankkeen loppupuolella julkaistuun tutkimukseen saakka. Anttilan tutkimus (2013) *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä* tarkasteli niin oppilaiden, opettajien kuin huoltajienkin näkemyksiä tanssista peruskoulussa, mutta myös sitä, millaisia mahdollisuuksia kehollisella oppimisella on suomalaisessa peruskoulussa. Tanssin vaikuttavuutta selvitettiin näkökulmasta, jossa tanssinopetukseen osallistuivat kaikki oppilaat. Tutkimuksessaan Anttila (2013, 179) osoitti, että kehollisella

oppimisella on mahdollisuus tukea laajasti oppilaiden kehittymistä. Tämä perustui tiivistetysti kahteen eri väylään. Liike ja kehollisuus motivoivat monipuolisesti oppijoita, jolloin tällä tavoin opitut taidot ja tiedot rakensivat yleensä melko pysyvää oppimista. Toinen väylä muodostui liikkeen yhteydestä muistin ja kognitiivisten toimintojen kanssa. Tämä perustui havaintoon, että liikkueessaan ihminen ei voi olla passiivisesti mukana. Kehollinen oppiminen on konkreettista ja asioiden hahmottamista itsen kautta, jolloin oppija ei voi olla vain ulkokohtaisesti mukana. Kun ihminen on aktiivinen, hänen yhteytensä muistiin ja kognitiivisiin toimintoihin on vahvempi, jolloin oppiminen syventyy. Täten voidaankin todeta, että liikkeen avulla, kehollisesti, voi opiskella syvällisesti kovin monia kokonaisuuksia.

Kun tanssia opetetaan peruskoulussa kaikille yhteisesti, nousevat etenkin opettajan näkökulmasta edellä mainittujen kognitiivisten ja muistiin liittyvien positiivisten seikkojen lisäksi esiin ihmisyyteen ja yhteisöllisyyteen liittyvät näkökohdat. Itselleni opettajana tanssinopetuksen ja kehollisen oppimisen suurin merkitys liittyy liikkeen ja tanssin inklusiivisuuteen. Koska tanssi ei perustu kieleen, akateemisiin taitoihin tai fyysisiin ominaisuuksiin, on se opetuksen välineenä ja pedagogisena ratkaisuna äärimmäisen yhdenvertainen. Kehollinen oppiminen tarjoaa tasavertaisen väylän oppimiseen myös niille lapsille ja nuorille, jotka perinteisessä luokahuoneessa tarvitsevat enemmän tukea tai kohtaavat oppimisen haasteita. Itselleni tanssihankeeseen alkuaikoina vahva havainto oli se, että tanssitunneilla erityisen tuen oppilaat eivät erottuneet ja tunti loi mahdollisuuden hyvin erilaisille oppijoille loistaa. Kaiken kaikkiaan tanssi ja kehollisuus tarjoavat koulumaailmassa inklusiivisen mahdollisuuden osallistua, kokeilla ja onnistua ja tätä kautta oppilaalle mahdollisuuden rakentaa itselleen vahvaa itseluottamusta sekä pystyvyyden kokemusta. Yhteinen liike, yhdessä tekeminen ja yhdessä luominen lisäävät myös luottamusta koulukavereihin ja

avaavat uusia näkökulmia tuttuihin luokkakavereihin. Laadukkaasti toteuttuna tanssipedagogiikka korostaakin turvallista oppimisympäristöä, jossa harjoitellaan toisen hyväksymistä, yhteistyötaitoja, vuorovaikutustaitoja sekä itsetunnon rakentumista.

Oppilaille tanssi ja kehollisuuden käyttäminen opetusmenetelmänä koulussa voivat olla valtava voimavaran lähde, jossa heille tarjoutuu mahdollisuus kokonaisvaltaiseen kasvuun sellaisilla elämäntilanteilla, jotka taatusti ovat myös niin kutsuttuja kuuluisia tulevaisuuden taitoja. Professori Eeva Anttila kuvasi tutkimuksessaan (2013), että tanssitunneilla harrastettu yhteinen tekeminen loi positiivisen kierteen, jossa merkityksellistä oli yksilöille juuri se, että koko luokka tai ryhmä oli osallistunut yhteiseen tekemiseen. Se ei ollut siis vain tiettyjen taitavien juttu, vaan ”yhteinen kokemus, joka riisui estoja, ennakkoluuloja ja pelkoja sekä luokkatovereita että itseä kohtaan”. Osaaminen ja itseluottamuksen kasvu, jotka tanssi sai aikaan, näkyivät kouluarjessa lisääntyneenä luovuutena, yhteisöllisyytenä sekä arvostuksena ja hyväksymisenä toisia kohtaan.

Kun pohdin nyt, yli kymmenen vuotta hankkeen päättymisen jälkeen sen merkitystä omaan opettajuuteeni ja toisaalta antia muille opettajille, huomaan edelleen ajattelevani kehollisuudesta hämmästyttävän samalla tavalla kuin hankkeen aikana. Tanssin kykyä motivoida, syventää oppimista, tukea itsetuntoa, rakentaa yhteisöllisyyttä, laajentaa hyväksymistä itseä ja toisia kohtaan sekä tukea oppijoiden kokonaisvaltaista kasvua ei voi hukata. Sen hyödyntäminen ei myöskään ole taloudellisista seikoista kiinni, vaan me opettajina voisimme pohtia, mitä jos oppiminen alkaisikin seuraavalla kerralla liikkeestä!

Lähteet

Anttila, Eeva. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu-yhteisössä*. Teatterikorkeakoulu.

Tanssin, siis opin – eli kohtauksia erään keski-ikäisen naisen rakkaudellisista elämänläksyistä

TIIA KURKELA

En olisi tässä ilman näitä (tanssi)kokemuksia; en olisi se, joka nyt olen. En olisi tätä ilman muita ihmisiä, ilman erilaisia opettajia elämässäni. Opettajia, jotka ovat joskus virallisia opettajia, joskus vanhempia, lapsia, nuoria, ystäviä, sukulaisia, opiskelijoita, työka- vereita tai täysin tuntemattomia ihmisiä. Tai ehkä me emme ole tanssijoita ollenkaan, vaan meidät tanssitaan¹.

Lähimmäisenrakkaus ei ole koskaan yhtä suloista kuin silloin, kun ihminen on kadottanut tietoisuuden siitä, että harjoittaa rakkauden tekoja. ”Tarkoitatko, että autoin sinua? Minähän nautin siitä. *Tanssin vain oman tanssini*. Hienoa, että se auttoi sinua. Onnitteluni. Ei minulle siitä mitään ansiota kuulu.”²

Olemme tulleet äidin ja isän kanssa kaupunginorkesterin konser- tin jälkeen kotiin. Huoneisto on isän työn kautta saatu työsu- hdeasunto, ja sen eteisen, olohuoneen, makuuhuoneen ja käytävän kautta pääsee juoksemaan ympyrää, mutta pitää varoa kynnyksiä. Isä on töissä tehtaalla, jonka valtava alue alkaa kerrostalon pihan perältä verkkoaidan takaa. Jatkan tanssimista ympäri huoneistoa

1 Ks. de Mello ym., 1999/2000.

2 De Mello ym. 1999/2000, s. 128. Kursiivi kirjoittajan lisäämä.

niin kauan, kunnes olen ihan hikinen ja hengästynyt. En haluaisi lopettaa, vaikka levy³ loppuu. Tunnen olevani elossa ja onnellinen.

Koulussa opettajat, jotka ovat pariskunta, johtavat tanssia, ja me kaikki seuraamme pareittain heitä. Tanssimme jonoissa, riiveissä ja piireissä, ja laulamme, ainakin *Räven raskar över isen*⁴, ja kumartelemme ja seisomme niin kuin lauluun kuuluu. Mahtavinta on kuitenkin laukata kädet levitettyinä, kämmenet toisiaan vasten yhdessä parin kanssa molemmin puolin seisovien ihmispiirien lävitse. Kaikki taputtavat ja hurraavat. Tanssi huipentuu siihen, kun opettajapariskunta johdattaa käsiään toisista pitävän jonon juhlasalista aulaan ja portaikkoon. Sieltä jono hajaantuu, musiikki kuuluu yhä vaimeampana, ja kaikki menevät omiin luokkiinsa. Joululoma alkaa. Opin, että ihmisjoukon osana on mahtavaa tanssia.

Saan vaaleansiniset ihonmyötäiset, pitkähihaiset puuvillat-rikoot, joiden vyötärölle tai vähän sen alle on ommeltu tutu-tyllit sojottamaan vaakasuojaan. Minua vähän jännittää, ja revin tyllejä irti toisistaan. Salin seinään on kiinnitetty balettitanko, josta pidän kiinni, ja opin, että pitää niitata polvet ulospäin taivuttaen, kun opettaja huutaa “Plié!”, ja nousta ylös. Toinen käteni on vapaana, ja sen pitää seurata vartalon liikettä alas ranteesta taipuen ensin hieman ylöspäin ja sitten alaspäin eteen, kun plié:tä tehdään. Opettaja sanoo, että minulla on kauniit kädet. Joulunäytöstä varten harjoitteleimme ryhmän kanssa laulun ja tanssin *Punasaappaat*⁵. “Puunaasaappaat osti kultasein, niillä tanssin kevein askelein. Puunaasaappaat rikki mennä saa, mutt’ kultaani en voi mä unhoittaa...”, lallattelen joka välissä, niin että vanhempanikin väistämättä oppivat kappaleen. Nahkaiset talvisaappaani maalautetaan esitystä varten suutarissa punaiseksi. Odotan vuoroani näyttämön

3 Sibelius, 1976.

4 Ks. esim. Barnkammarkören, 2018.

5 Ks. esim. Anitta ja Marianne, 1974.

sivuverhojen hämärässä. Muistan jännityksen. Itse esityksestä en muista mitään, se on ohi nopeasti.

Äiti on vaihtanut kotivaatteet ylleen ja asettelee lahjaksi saamansa kukat ympäri olohuonetta. Hän julistaa, kuten isänsä eli vaarini, että ”kyllä mie nyt tarantellat tanssin”. Hän alkaa tanssia nostellen polviaan korkealle ja pyörien itsensä ympäri. Käsillään hän ottaa hameenhelman puolivälistä kiinni ja nostaa sitä niin, että sääret näkyvät. Tämä on jokakeväinen rituaali. Olen oppinut Michael Aaronin Pianokoulu II:sta, miltä tarantella kuulostaa⁶. Lyhyessä tietotekstissä nuottien yläpuolella kerrotaan, että ”Tarantella-tanssin nimen sanotaan johtuvan tarantella-hämähäkistä, jonka purema saa ihmisen villisti hyppimään”⁷. Opin, että tanssimalla voi tuntea itsensä vapaaksi.

Vapaaksi itsensä voi tuntea myös sillä hetkellä, kun lentokoneen laskutelineet vedetään sisään ja olo tuntuu linnunkevyeltä, maan pinta näyttää miniatyyriltä, eikä kukaan tiedä, mistä olet kotoisin. *Du hast Bananenaugen. Wirklich?* Muutaman yrittiliköörishotin jälkeen banaanisilmät tanssivat pöydällä, vaikka joutuvat tekemään sen kumartuneena, koska muutoin pää kolisee kattoparruihin. Tällä onnistun ilmeisesti kiinnittämään dj:n huomion, ja hän houkuttelee minut alas pöydältä neonvihreänä loistavalla valotikulla.⁸ Pääsen tanssimaan tikun kanssa keskelle tanssilattiaa niin, että kaikki muut valot ovat sammutettuina. Opin, että vaikka pöydällä ei saa tanssia, minäkin voin olla valonkantaja⁹.

Kun ystäväni toivoma kappale¹⁰ lävähää soimaan, valtaamme tanssilattian ja tanssimme kaikille niille turhille miehille, jotka ha-

6 Aaron, 1958.

7 Aaron, 1958, s. 50.

8 Jamiroquai & Kay, 1999.

9 ”Lucifer”, 2025.

10 Charles, 1961.

luamme pois elämästämme. Tanssimme itsestämme irti kaikki ne yritykset hallita meitä ja saattaa meidät siihen ruotuun, joka patriarkaatissa naiselle kuuluu. Tanssimme pois virtahevot olohuoneestamme¹¹, pois soviniistiopettajat, jotka valitsevat pääsykokeissa opiskelemaan parhaimman näköiset tytöt, joita olisi sitten mukava myöhemmin lähennellä karonkassa sen proggiksen jälkeen, jossa on antanut näille maailman kauneimman¹² ja huoran roolit. Tanssimme pois vuokra-asuntoa tarjoavat miehet, joiden mukaan vuokra voitaisiin maksaa luonnossa, jolloin vuokrat rahat säästyisivät muuhun käyttöön. Pois poikaystävä, jotka ovat mustasukkaisia sekä sinusta että menneisyydestäsi ja jotka ovat sitä mieltä, että et ollutkaan ollenkaan niin älykäs, klassinen ja sellainen kuin kuvittelin, taiteelliset ideasi ovat huonoja, voisitko olla vähemmän draamaattinen, vaginasi on jotenkin kummallisessa asennossa (ei ole, tarkistin gynegologilta) ja sinulla voisi kyllä olla vähän isommat rinnat.¹³ Tanssimme pois seksistiset sedät, jotka katsovat asiakseen kommentoida kaiken tilan vieviä perseitämme Jugoslavian sodan vastaisessa konsertissa, ja pois yliopistolta annetun numeron perusteella lankapuhelimella kotiin soittavat epämääräiset työnantajat, jotka tarjoavat helppoa rahaa siitä, että te rohkeat ja uhkeat opiskelijatyöt tulisitte esittelemään alusvaatteita yökerhoihin, joissa miehiltä voisi saada vielä lisätippiä työnnettynä rintaliiveihin tai alushousuihin. Tanssimme, kunnes hikisinä ja väsyneinä, mutta onnellisina, kävelemme lopulta kotiin läpi auringonnousuun heräävän kesäaamuisen kaupungin. Opin, että olosuhteita, joille ei voi mitään, ei tarvitse hävetä, vaan niistä pitää puhua ääneen niin kauan, että traumat ja vääryydet häviävät tai niihin sitoutunut energialataus vaimenee.

11 Hellsten, 1991.

12 Ks. Helenan rooli esim. teoksessa Goethe & Sipari, 2025.

13 Vrt. Ruti, 2011.

Yritän liikuttaa lantiotani ja rintakehäni eteenpäin, oikealle sivulle, taakse ja vasemmalle sivulle, kuten opettaja ohjeistaa. Ruumiinosani kieltäytyvät toimimasta näin tai menevät jotenkin ihan eri suuntiin; hartia liikkuu yläviistoon, vaikka rintakehän pitäisi liikkua sivulle, ja se näyttää kummalliselta mongertamiselta. Kuin yrittäisi lausua sellaisen kielen sanoja, joita ei osaa. Ja sama toiseen suuntaan on vielä vaikeampaa. Vähitellen lantioni ja rintakehäni alkavat kuitenkin löytää liikeradat, ja kehoni alkaa ymmärtää, miten lihaksia tulee käyttää, jotta todella vain se oikea kohta ruumiistani liikkuu, kuten on tarkoitus. Kuin alkaisin erottaa uuden kielen tulvasta yksittäisiä sanoja ja lauserakenteita. Opin lisäämään lantion sivuliikkeisiin teräviä aksentteja, tekemään lantiollani kahdeksikkoa, nostamaan vuorotellen lantioni eri puolia ja näpdyttämään varpailla lattiaa. Käteni kiemurtelevat kääremeinä vartalon molemmin puolin ja kasvavat kietoutuen toistensa ympäri kohti taivasta. Opin värisyttämään ylävartaloani, mutta kokovartaloväristys jää minulta oppimatta.

Musiikki ja tanssi pitävät minut järjissäni, varsinkin kun tuntuu siltä, etten löydä paikkaani tässä maailmassa tai sitä ihmistä, joka haluaisi jakaa elämänsä kanssani.¹⁴ Voin ilmaista jotain selaista, jota ei voi sanoin ilmaista. Voin itkeä menetettyä rakkautta, jonka vielä uskon sekopäisesti jonain päivänä palaavan.¹⁵ Olen vielä lohikäärmeen¹⁶ vallassa, ja vaikka lyön siltä yhden pään miekalla poikki, sen tilalle kasvaa aina kaksi uutta. Vaikka kesytän sitä ja

14 Björk, 1997.

15 Esim. Mathieu & Morricone, 1974; Lyyti ym., 2021; Yona ym., 2021; Järvelä ym., 2023.

16 Henrikson ym., 1983: satuolento, joka usein osoittautuu lohdituksi prinsiksi ja joka saa takaisin ihmishahmonsansa, kun hyvä tyttö on osoittanut rakkautensa häntä kohtaan. Angel & Larjanko, 1983: Vain sille, joka selvittää välinsä sielullisten voimien kanssa, päättyy taistelu unen lohikäärmeen kanssa voittoon.

hankaan sen suomuja, ne eivät irtoa. Taistelen monta vuotta¹⁷, ja lopulta alfaeläin lähtee, vaikka lähtiessään heilauttaa vielä pitkää häntäänsä, joka tarttuu minua hetkeksi nilkasta. Se vetää minut melkein rähmälleen, vaikka yritän tampata sitä pois¹⁸. Heilun kuulun partaalla, mutta perhosen siipiin tarttuu tuuli ja vie sitä harparoiden mutta oikeaan suuntaan¹⁹. Opin, että voin tanssia kyynelten läpi pois ne kaikki rakkaudet, joita en koskaan saanut²⁰. Opin, että kaikkia haavoja ei voi parantaa, eikä niiden ehkä ole tarkoitukseen parantua. Ehkä arvista voi tulla yhtä olennainen osa tarinaa ja identiteettiä kuin lohikäärmeen suomuista.

En ole saanut paljon nukkuttua, kun olen ollut niin stressaantunut opintomatkan järjestelyistä ja opiskelijoiden valituksista sen suhteen. Pitkän ja kuuman seminaaripäivän jälkeen syöimme viininlehtikääryleitä, tsatsikia ja baklavaa sekä juomme retsinää kukkulan laella sijaitsevassa tavernassa. Jossain vaiheessa iltaa viereisen seurueen kreikkalaiset jo harmaantuneet herrasmiehet päättävät näyttää kädestä pitäen meille, miten tanssitaan *sirtakia* tai ehkä pikemminkin turistille suunnattua *zorbasta*²¹. Joka tapauksessa pidämme käsiämme toistemme olkapäillä ja tanssimme rivissä asetellen jalkojamme vuoroin eteen ja taakse, vuoroin oikealle, vasemmalle ja ristiin edessä ja takana. Musiikin tahti kiihtyy ja kiihtyy, kunnes emme enää pysy mukana, sotkeudumme omiin jalkoihimme ja tanssi päättyy yhteiseen nauruun ja tapuksiin. Opin, että väsyneenä, varuillaan, peloissaan (vihaisena) ja stressaantuneena, ja niidenkin ihmisten kanssa, joista ei pidä eli

17 Verve, 1997.

18 Esim. Ultra Bra, 2000 & 2024.

19 Ks. esim. Ellinoora, 2018; Ellinoora & Sirviö 2019; Gaynor, 1978; Queen ym., 1991; Abba, 1977; The 5th Dimension, 1969; Järvelä 2020.

20 Ks. esim. hooks & Halttunen-Riikonen, 2016, s. 139–140.

21 Theodorakis, 1965.

joiden kanssa ei sillä hetkellä tunne olevansa täysin turvassa, voi kokea kauneutta ja iloa.

Vuosijuhlissa YO-talolla kikapoo sujuu helposti, mutta sen tanssiminen on pidemmän päälle vähän tylsää. Ehdin muistella niitä lukemattomia kertoja aiemmin tällä tanssilattialla, osana tiheää ihmismassaa, katseita, vartaloita, esityksiä eri sukupuolista²². Myöhemmin tanssin lähes tyhjällä lattialla *Epicin*²³ tahtiin, ja soitan viimeiset sävelet ilmapianolla ylös korkeuksiin. Joku opiskelija kommentoi, että ei olisi uskonut minun kuuntelevan Faith No Morea. Kuulen ihmettelyä siitä, mitä minulle on tapahtunut – olenko kenties rakastunut – kun olen jotenkin rennompi. Olen työstänyt hankalaa suhdettani opiskelijoihin mentoroinnissa ja opiskelemalla yliopistopedagogiikkaa. Opin, että myös minä voin johtaa ihmisiä ulkonäölläni harhaan, ja että moni ei tiedä, että minulla on metallinen ydin ja sydän. Ja että metallinen ydin voi sulaa paineen alla ja alkaa virrata.

Hääpäivän lähestyessä tuleva puolisoni toteaa, että tarvitsee opetusta valssin tanssimisessa julkisesti. Lyhyellä varoitusajalla hän onnistuu saamaan meille muutaman tanssitunnin Åke Blomqvistin tanssikoulusta. Selviää, että valssia ei tanssita sivuaskelin, kuten koulun tanssitunneilta muistelin, vaan ottamalla askelia edestakaisin. Liikkeellelähdössä mies ottaa askeleen eteenpäin, nainen taaksepäin. Opin luottamaan, seuraamaan, antautumaan ja olemaan vietävänä. Astellessani kirkon keskikäytävää pitkin ja kompuroidessani myöhemmin illalla mekkoni laahuksen kanssa häävalssissa²⁴ tunnen, miten rakkaus on konkreettinen voima, joka vahvistuu ihmisjoukossa. Siinä on samaa energiaa, josta jokainen esiintyvä ihminen saa usein kokea ainakin ripauksen.²⁵

22 Butler ym., 2006.

23 Faith No More, 1989.

24 Jylhä, 1977.

25 The Beatles ym., 1967.

On kuitenkin varsin selvää pienestä pitäen, että lapsemme suuntautuu vahvasti visuaaliseen, eikä tunnu seuraavan vanhempiensa jälkiä esittäviin taiteisiin saatikka äitiään kirjallisiin pyrintöihin. Jonakin vuonna teini-ikäisenä saan hänet kuitenkin palaamaan tanssikouluun, jossa käyminen aiemmin katkesi koronavuosiin. Hän ei haluaisi mennä esiintymään, mutta lopulta kuitenkin lähtee. Menemme katsomaan hänen esitystään hirveässä räntäkehlissä joulukuun pimeydessä. Sello-salissa elän mukana jokaisessa tanssiesityksessä, joka kylpee upeissa, erivärisissä valotilanteissa. Tuntuu siltä, kuin itsekin liikkuisin mukana.²⁶ Esiintymisen jälkeen hän kertoo kuitenkin, että se oli hienoa, mistä olen todella iloinen. Opin, että vaikka lapseni²⁷ ei kenties kurotu sellaiseen suuntaan, johon toivoisin tai joka tuntuisi minusta luontevalta, osaamme tulla toisiamme puoliväliin vastaan ja ottaa oppia toisiltamme. Olen ylpeä meistä molemmista.

Illalla vietämme aikaa opiskelijoiden kanssa yökerhossa, kun ei oikein mitään muutakaan pysty tekemään. Laiva on kummallinen liminaalitila, halvasti rakennettu kulissi jossain väsyneen kuluttamisen ja helvetin tylsän ja ja mukahienon jetset-elämän huonolaatuisen kopion limbossa. Lehtorimme intoutuvat kantamaan pöytiimme tarjottimia, joiden päällä keikkuvissa laseissa on vilkkuvia led-valoja. Yökerhossa settejä toisensa perään vetää puolalainen coverbändi, joka soittaa ABBAa. Kun *Dancing Queenin*²⁸ pianoglissando avaa tilan illan viimeiseen settiin, yksi lehtori on juuri tulossa baaritiskiltä ja minä olen menossa sinne. Hän osoittaa etusormellaan ensin minua, sitten itseään ja peukalolla tanssilattiaa ja lähdän juoksemaan mutkikasta messinkisten kaiteiden reunustamaa reittiä sinne. Viimeisenä etappina ennen tanssilattiaa on sametti-

26 Vainio, 2025.

27 Bon Jovi, 1988.

28 Abba ym., 1976.

sella lattiamatolla päällystetty ramppi, jossa saan jarrutettua sen verran, että saavun parketille hyvässä tasapainossa. Sen reunalta voin lähteä valtaamaan lattiaa kissamaisin askelin. Tanssipartnerini tanssityyli perustuu pomppimiseen, eikä hän jaksakaan sitä kovin kauaa. Saan kuitenkin lennosta uudeksi tanssikaverikseni toisen lehtorin. Päädyn jossain vaiheessa myös laukkaamaan paritanssiosotteessa yhdessä professorin kanssa ympäri lattiaa jotain sellaista askelkuviota ja tahtia, jota en hallitse. Opin, että sen lisäksi, että valo²⁹ ja elämä ovat aaltoliikettä, ne ovat myös energiaa ja säteilyä.

Sitten lyhyessä ajassa tapahtuu liian monta sellaista asiaa, joi-
ta en kykene ottamaan vastaan, vaan ne musertavat minut alleen. Yritän sinnitellä, jos suoriutuisin vielä parista päivästä, niin ehkä sitten helpottaisi. Vaikka olen ollut tässä tilanteessa ennenkin, en tiedä, olenko oppinut toimimaan yhtään järkevämmin. Lopulta ymmärrän kuitenkin soittaa työterveyteen varatakseni lääkäriaikaa. Kun selitän sairaanhoitajalle, että kalenterini on tällä hetkellä niin täynnä, että en ehtisi lääkäriin kuin vasta parin päivän päästä, hän ammattilaisena ehdottaa, että mitäs jos jäisit sairauslomalle saman tien. Kun kevätaurinko alkaa paistaa yhä korkeammalta ja maapallon kulma sen suhteen kääntyy sellaiseksi, että valo osuu lopulta lasitetulle parvekkeellemme, jonain iltapäivänä löydän sen verran energiaa, että jaksan sohvalla makaamisen sijaan siirtyä istumaan parveketuolille. Alan kuunnella musiikkia pitkästä aikaa. Aili Järvelä³⁰, Ellinoora³¹ ja Vesala³² nostavat minut ylös ja tanssi-
maan. Tanssin huhtikuisen raa’an auringon valossa olohuoneessa, parvekkeella, metsässä, ihmisen pituisten meriruokojen keskellä pitkospuilla, ja lääkkeiden ja terapian lisäksi tämä parantaa minut,

29 ”Valo”, 2025.

30 Järvelä, 2021.

31 Ellinoora & Sirviö, 2016.

32 Vesala & Immonen, 2016; Vesala, 2020.

jos ei kokonaan, niin ainakin jollain lailla yhteiskuntakelpoiseksi. Pystyn kuvittelemaan³³ toisenlaisen maailman. Opin, että tarvitsen lepoa ja musiikkia ja tanssia kuin ilmaa, vettä tai ruokaa pysyäkseeni hengissä. Ja että tärkein suhteeni on loppujen lopuksi suhde itseeni. Vain pysymällä itselleni uskollisena, kuuntelemalla ruumiini ja sieluni viestejä, ottamalla ne todesta, voin pysyä kontaktissa ytimeeni, joka aaltoilee yhteydessä elämän ja kuoleman kaikkiin hiukkasiin tässä maailmankaikkeudessa ja sen ikuisuudessa.³⁴

Olen tehnyt työtä yli 20 vuotta ja olen ansainnut vihdoin lähes puolen vuoden vuorotteluvapaan, juuri ennen kuin tämä etuus poistetaan työntekijöiltä. Olen tehnyt vapaalla kaikenlaista, mitä huvittaa. Mutta myös sellaista, jonka koen velvollisuudekseni nyt, kun minulla on kerrankin aikaa. Vien muistisairaudesta kärsivää sukulaistani milloin hammaslääkäriin tai ravitsemusterapeutille ja nyt tänne, palvelukeskuksen oopperatansseihin. Seniorikeskukseen salin valkokankaalle heijastetaan suoraa kuvaa Oopperalta, jossa on käynnissä päivätanssit. Oopperan muusikot ja laulajat esittävät ikivihreitä iskelmiä³⁵ menneiltä vuosikymmeniltä. Ääni väreilee kaiuttimista eri puolilta salia. Tanssimme sukulaiseni ja muiden vanhusten kanssa, ja meillä on todella hauskaa. Lähdemme kotiin päin erään Suomi-filmien ohjaajan tyttären kanssa, joka suunnittelee vallankumousta seniorikeskukseen, koska vanhuksia ei päästetä tekemään esityksiä keskukseen itse. Opin, että vanhuus voi olla myös tällaista heittäytymistä ja aktiivisuutta erilaisista sairauksista huolimatta. Tätähän alkaa melkein odottaa, nyt kun oma puolimatmani on oletettavasti jo ohitse.

Olen hakenut uutta työpaikkaa, ja tämä paikka tuntuu olevan kuin luotu minulle, joka olen opetustyön myötä kiinnostunut en-

33 Lennon, 1971.

34 Ultra Bra, 2001; Apulanta, 2015.

35 Ks. esim. Katri Helena, 1979.

tistä enemmän opetuksensuunnittelusta. Saan paikan ja huomaan tullessi osaksi taloa ja työyhteisöä, jossa voin kuvitella viettäväni loput työelämästäni. Professori Eeva Anttila tekee yhdeksi ohjelmanumeroksi koreografian edeltäjäni läksiäisiini. Ehdimme pitää yhden harjoitukset ennen varsinaista esiintymistä. Tanssimme jonkinlaista irlantilaista rivitanssia³⁶ jäljittelevän scoren mukaan. Tanssimme rivissä, hypimme, nostelemme ja heiluttelemme jalkojamme musiikin tahtiin ja lähestymme ja loitonnumme vuorottain juhlakalua. Harjoituksissa emme ehtineet tanssia musiikkia loppuun asti, ja nyt huomaan, että kun musiikki vain jatkuu ja jatkuu, kuntoni ei enää kestä tällaista pomppimista. Toistamme scorea jo useamman kerran, ja Eevakin näyttää huomaavan, että esiintyjät alkavat olla varsin ääri rajoillaan, joten hän viittoaa äänisysteemin operoijaa häivyttämään musiikin pois. Esitys loppuu siihen ja yhteiseen nauruun. Opin, että työnsä voi aloittaa myös näin, tanssien ja nauraen. Tanssin vain oman tanssini, yhdessä muiden kanssa.

Lähteet

Kirjallisuus

- Aaron, Michael. (1958). *Pianokoulu: II* (5. painos). Musiikki Fazer.
- Angel, Anja & Larjanko, Leena. (1983). *Suuri suomalainen unikirja*. Tammi.
- Butler, Judith, Pulkkinen, Tuija, & Rossi, Leena-Maija. (2006). *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous*. Gaudeamus.
- De Mello, Anthony, Stroud, J. Francis, & Rissanen, Vuokko. (1999). *Havahtuminen: A. de Mellon pitämän hengellisen konferenssin nauhoitetut luennot*. Like.
- Goethe, Johann Wolfgang von & Sipari, Lauri. (2025). *Faust: II*. Aviador.
- Henrikson, Alf, Törngren, Disa, & Hansson, Lars. (1983). *Suuri tarukirja*. Koko kansan kirjakerho.
- Hellsten, Tommy. (1991). *Virtahepo olohuoneessa: Läheisriippuvuus ja sisäisen lapsen kohtaaminen* (2.–4. painos.). Kirjapaja.
- hooks, bell & Halttunen-Riikonen, Elina. (2016). *Rakkaus muuttaa kaiken*. Niin & näin.
- Lucifer. (28.12.2025). *Wikipedia*. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Lucifer>

36 Whelan, 1996.

- Ruti, Mari. (2001). *The Summons of Love*. Columbia University Press.
- Vainio, Emma. (29.8.2025). Tanssiesityksen katsominen toimii kollektiivisena stressilääkkeenä, tutkimus osoittaa. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/taide/art-2000011450319.html>
- Valo. (14.3.2025). *Wikipedia*. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Valo>

Tanssillisen elämäni äänipolku (niiden viitteiden kohdalla, joissa koko albumi on mainittu, koko kyseinen albumi on merkityksellinen ja osa viitettä):

- Abba, Andersson, Benny, & Ulvaeus, Björn. (1976). Dancing Queen [kappale]. Albumilla *Arrival*. Polar Music.
- Abba, Andersson, Benny, & Ulvaeus, Björn. (1977). Move On [kappale]. Albumilla *The Album*. Polar Music International.
- Anitta ja Marianne. (1974). Punasaappaat [kappale]. Warner Music.
- Apulanta, Wirtanen, Toni, Santapukki, Sipe, & Mäkinen, Ville. (2015). Valot pimeyksen reunoilla [kappale]. Apulanta Oy.
- Barnkammarkören. (2018). Råven raskar över isen [kappale]. Alfie – a division of Cosmos Music.
- The Beatles, Lennon, John, McCartney, Paul, Harrison, George, Starr, Ringo, & Martin, George. (1967). All You Need Is Love [kappale]. EMI Records.
- Björk, Sigurjon Birgir Sigurdsson (Sjön & Howie B. (1997). Bachelorette [kappale]. Albumilla *Homogenic*. Elektra Entertainment Group.
- Bon Jovi. (1988). Born To Be My Baby [kappale]. Albumilla *New Jersey*. Polygram Records.
- Charles, Ray. (1961). Hit the Road Jack [kappale]. ABC-Paramount.
- Ellinoora, Leikas, Ellinoora, & Sirviö, Samuli. (2016). Elefantin paino [kappale]. Warner Music Finland.
- Ellinoora. (2018). Funeral Song [kappale]. Warner Music Finland.
- Ellinoora & Sirviö, Samuli. (2019). Bäng Bäng typerä sydän [kappale]. Veitset [kappale]. Viha, kipu ja rakkaus [kappale]. Warner Music Finland Oy.
- Faith No More. (1989). Epic [kappale]. Albumilla *The Real Thing*. Slash Records.
- The 5th of Dimension. (1969). Aquarius/Let The Sunshine In (The Flesh Failures) – From the Musical *Hair* [kappale]. Sony Music Entertainment.
- Gaynor, Gloria. (1978). I Will Survive [kappale]. Polydor Records.
- Jamiroquai & Kay, Jay. (1999). Canned Heat [kappale]. Sony Music Entertainment.
- Jylhä, Konsta. (1977). Konstan parempi valssi [kappale]. RCA.
- Järvelä, Aili. (2020). Kivee [kappale]. Mikä kumma siinä onkin [kappale]. EP:llä *Omaa*. Aili Järvelä.
- Järvelä, Aili, Mathlin, Janne, Murros, Jaakko, Sigurdur Rögnvaldsson, Ylitalo, Kalle, Tyni, Matias, & Saikkonen, Joonas. (2023). Oisit sä silti mun kaa [kappale]. Albumilla *Älä pelkää*. Aili Järvelä.

- Järvelä, Aili. (2021). *Unituulia* [albumi]. Eclipse Music.
- Katri Helena. (1979). Katson sineen taivaan [kappale]. Scandia Musiikki.
- Lennon, John. (1971). Imagine [kappale]. EMI.
- Lyyti, Lehtola, Lydia, Tuomi, Pekka, Vuorenmaa, Antti, Arrela, Samuli, & Ylönen, Lassi. (2021). Tulen sinua vastaan hautausmaalle [kappale]. Albumilla *Toiveet ja helyt*. Luova Records.
- Mathieu, Mireille & Morricone, Ennio. (1974). Un jour tu reviendras [kappale]. Philips.
- Queen, Deacon, John, May, Brian, Mercury, Freddie, Moran, Mike & Taylor, Roger. (1991). The Show Must Go On [kappale]. EMI Records.
- Sibelius, Jean. (1976). *Lemminkäinen Suite; Karelia Suite* [albumi]. Polydor International.
- Theodorakis, Mikis. (1965). Zorba's Dance [kappale]. 20th Century Fox Records.
- Ultra Bra, Koskinen, Kerkko, Sinnemäki, Anni & Aarnio, Pekka. (2000). Heikko valo [kappale]. Albumilla *Vesireittejä*. Johanna Kustannus.
- Ultra Bra, Koskinen, Kerkko, Tulusto, Anna & Aarnio, Pekka. (2001). Avaruuden lapsia [kappale]. Albumilla *Sinä Päivänä Kuin Synnyin*. Johanna Kustannus.
- Ultra Bra. (2024). Toivo [kappale]. Johanna Kustannus.
- Verve, Jones, Simon Robin, Salisbury, Peter, McCabe, Nick, & Tong, Simon. (1997). Bitter Sweet Symphony [kappale]. VC Records/Hut Recordings.
- Vesala, Vesala, Paula, & Immonen, Jukka. (2016). Rakkaus ja maailmanloppu [kappale]. Albumilla *Vesala*. Warner Music Finland.
- Vesala. (2020). Nyt on lähtö [kappale]. Me tanssitaan liian vähän [kappale]. Albumilla *Etsimässä rauhaa*. Warner Music Finland.
- Whelan, Bill. (1996). Riverdance [kappale]. UMG Recordings, Inc.
- Yona, Rehn, Nicolas, Kivimäki, Antti, Kujanpää, Antti, & Timonen, Tuomas. (2021). Solut herää eloon [kappale]. Albumilla *Uni johon herään*. Johanna Kustannus.

Tanssien kieleen – oivalluksia kehollisesta ja taideperustaisesta kielenoppimisesta

MARIANA SILJAMÄKI JA KAISA KORPINEN

Hej hej, hej på dig!
un, deux, trois
devant, derrière
looooooin de
près de
Vad gör du?
Jag DANSAR!

Millä tavalla tanssia ja kieltä voi yhdistää? Mitä uutta taide ja kehollisuus tuovat kielenoppimiseen? Tutkimme aihetta tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan johtamassa tutkimushankkeessa *Embodied Language Learning through the Arts* (ELLA, 2021–2024). Edellä oleva runo on esimerkki siitä, millaisia sanoja ja fraaseja harjoittelimme lasten ja aikuisten kanssa, kun yhdistimme ruotsin ja ranskan kieltä tanssiin. Kuvaamme tässä luvussa ELLA-hankkeen lähtökohtana olevaa kehollista oppimista ja kokonaisvaltaista käsitystä kielestä. Jaamme myös konkreettisia esimerkkejä kehollisesta ja taideperustaisesta kielenoppimisesta. Toivomme, että tämä luku tarjoaa uusia ja innostavia näkökulmia käytännön työhön tanssipedagogiikan alalla.

Tanssin ja kielen rajapinnoilla: monialainen tutkimusyhteistyö

Meitä kirjoittajia yhdistää se, että Eeva on toiminut meidän molempien väitöskirjaohjaajana. Marianan liikunta- ja tanssipedagogiikan alaan kuuluva väitöskirjaa käsitteli sitä, miten tanssi voidaan nähdä kulttuurikasvatuksena (Siljamäki, 2013). Tästä alkoi Marianan ja Eevan intensiivinen tutkimusyhteistyö ja ystävyys. Väitöskirjan valmistumisen jälkeen Eeva kutsui Marianan mukaan Taideyliopiston koordinoimaan ArtsEqual-hankkeeseen, Arts@School-ryhmään (2015–2021). Eevan johtama ryhmä tarkasteli, miten taide voi tukea tasa-arvoisia mahdollisuuksia oppimiseen suomalaisissa kouluissa. Eeva ja Mariana ovat tutkineet Arts@School-ryhmässä sekä myöhemmin ELLA-hankkeessa liikunnanopettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittymistä ja kehollisen kielenoppimisen toteuttamista kielellisesti moninaisille ryhmille. Tätä tutkimusta on hyödynnetty esimerkiksi tanssipedagogiikan, liikuntapedagogiikan ja luokanopettajien koulutuksissa.

Kaisan väitöstutkimus kohdistui kielen ja tanssin yhdistämiseen kehollisena lähestymistapana varhaisessa kieltenopetuksessa (Korpinen, 2024). Eevan aiempi tutkimus tanssin yhdistämisestä koulun eri oppiaineisiin (Anttila, 2013) toimi tärkeänä suunnanäyttäjänä Kaisalle jo hänen kieltenopettajaopintojensa aikana. Väitöskirjan ohjaajana Eeva rohkaisi Kaisaa kielikasvatuksen ja tanssipedagogiikan rajojen rohkeisiin ylityksiin. Nämä pedagogiset ja tutkimukselliset rajanylitykset näkyvät myös kahdessa väitöskirja-artikkelissa, jotka Kaisa kirjoitti Eevan kanssa (Korpinen & Anttila, 2022, 2023). Keskeistä tutkimusyhteistyössä on ollut luovien tutkimusmenetelmien soveltaminen. ELLA-hanke on entisestään rikastuttanut tutkimusyhteistyötä.

ELLA-tutkimushanke: kehollisuutta ja taidetta kielenoppimisessa

Käytännön kokeilumme tanssin ja kielenoppimisen yhdistämisestä ovat kiinnittyneet Eevan johtamaan ja Taideyliopiston koordinoimaan ELLA-tutkimushankkeeseen.¹ ELLA-hanke toi yhteen Suomesta ja muista Pohjoismaista monitieteisen ryhmän tutkijoita, opettajankouluttajia ja taiteilijoita², joita yhdisti kiinnostus kehollisuuden, taiteen ja kielenoppimisen yhteenkietoutumiin. Ryhmän tavoitteena oli laajentaa kielen ja kielenoppimisen käsityksiä sekä tarkastella, kuinka kehollista kielenoppimista voi yhdistää taideperustaisiin työskentelytapoihin eri oppimisympäristöissä. Lisäksi tavoitteena oli herättää kriittistä keskustelua siitä, miten koulutuksen rakenteita voisi uudistaa vastaamaan yhteiskunnallisiin muutoksiin.

ELLA-tutkimus ja pedagoginen kehittämistyö kohdistuivat eri koulutustasoille, aina varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen ja opettajankoulutukseen. Eri-ikäisten oppilaiden ja osallistujien lisäksi keskiössä olivat kielellisesti ja kulttuurisesti moninaiset ryhmät. Esimerkiksi Hannuksela ym. (2025) tutkivat monitaiteisen toiminnan yhdistämistä suomi toisena kielenä oppimiseen valmistavassa opetuksessa. Lehtinen-Schnabel (2025) puolestaan tarkasteli kehittämäänsä Opi suomea laulaen -kuorotoimintaa, jossa Suomeen muuttaneet aikuiset laulavat, musisoivat ja opiskelevat suomen kieltä samanaikaisesti. Jusslin ym. (2025) selvittivät luo-

- 1 ELLA-hanke oli jatkoa ArtsEqual-hankkeelle (2015–2021) ja Eevan johtamalle Arts@School-tutkimusryhmän työlle. ELLA pohjautui myös Eevan johtamalle Koko koulu tanssii! -hankkeelle (2009–2013, ks. luku X tässä kirjassa) ja siihen liittyvälle tutkimukselle (Anttila, 2013). ELLA-hanketta pohjustivat lisäksi tutkimusryhmän aiemmat kehittämis- ja tutkimushankkeet, kuten taidetta ja liikettä kielenopetukseen yhdistänyt TALK-hanke (Zodiak – Uuden tanssin keskus, 2017).
- 2 ELLA-hankkeessa (2021–2024) olivat mukana Eeva Anttila sekä Angela Aldebs, Riina Hannuksela, Sofia Jusslin, Kaisa Korpinen, Johanna Lehtinen-Schnabel, Niina Lilja, Rose Martin, Mariana Siljamäki, Charlotte Svendler Nielsen ja Tone Pernille Østern (hankkeessa 2021–2023).

kanopettajaopiskelijoiden ajatuksia kehollisen ja taideperustaisen kieltenopetuksen mahdollisuuksista ja haasteista. Lisätietoa ELLA-hankkeen alaprojekteista ja julkaisuista on hankkeen verkkosivuilla (ELLA, 2025), vihkosessa (Anttila ym., 2024) ja ammatilliselle yleisölle suunnatussa artikkelissa (Korpinen ym. 2025).

Teoreettisia lähtökohtia:

kehollisuuden, kielen ja taiteen yhteenkietoutumia

Lähtökohtana ELLA-tutkimukselle on ollut tutkimusperustainen ymmärrys kehollisuuden yhteyksistä kieleen ja oppimiseen. Inhimillinen vuorovaikutus lähtee kehosta, ja niin kieli kuin oppiminen ovat sidoksissa kehoon. Kehollinen oppiminen on pedagoginen lähestymistapa ja oppimisen muoto, jossa oppijan koko keho, aistit ja fyysinen liike toimivat tärkeinä ”kumppaneina” oppimistilanteissa. Kehollisessa oppimisessa koko oppija on aktiivinen ja toimii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eri materiaalisissa oppimisympäristöissä. Kehollinen toiminta, kuten fyysinen liike, aistimukset, tunteet ja kokemukset, on keskeinen osa opetusta. Tutkijana ja opettajankouluttajana Eeva on aktiivisesti kehittänyt kehollisen oppimisen käsitystä ja käytäntöä tanssipedagogiikan alalla. (Anttila, 2013; Anttila, 2022.) Tätä työtä olemme jatkaneet yhdessä ELLA-ryhmässä.

Kehollinen oppiminen on kokonaisvaltainen käsitys oppimisesta, jossa aktiivinen oppija toimii vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja materiaalsen oppimisympäristön kanssa. Pedagogisesta näkökulmasta tämä edellyttää kehollisen toiminnan yhdistämistä opetukseen.

ELLA-hankkeessa tehty kirjallisuuskatsaus osoittaa, että kehollista oppimista voi toteuttaa kieltenopetuksessa monin eri tavoin, kuten liikepohjaisilla ja taideperustaisilla työskentelytavoilla. Kehollinen oppiminen voi edistää muun muassa kielen eri alueiden, kuten sanaston, hahmottamis-

ta ja muistamista, tuottaa kokemuksia kielenoppimisesta ja vahvistaa motivaatiota kielenopiskelussa. Kehollisesta oppimisesta kielen oppimisen yhteydessä voi myös käyttää ilmaisua kehollinen kielenoppiminen (Jusslin ym., 2022).

Kehollinen kielenoppiminen on oppijoita kokonaisvaltaisesti aktivoiva lähestymistapa kielenoppimiseen. Se korostaa moniaistisia tapoja lähestyä ja käyttää kieltä. Monipuoliset ilmaisutavat ja vuorovaikutus ovat myös keskeisiä.

Kielenoppimisen näkökulmasta käsitys kehollisesta oppimisesta kytkeytyy läheisesti käsitykseen kielestä toimintana ja luomisena, jota voidaan kutsua kieleilyksi. Kieleilyssä kehollista toimintaa ja kieliä ei pidetä erillään, vaan ne kietoutuvat yhteen. (Ks. esim. Li, 2018; Toohey, 2019.)

Kieleily on toimintaa ja luomista. Se on kaikkien resurssien, kuten sanojen, äänien, eleiden ja materiaalien hyödyntämistä viestimisessä ja merkityksenluonnissa. Kieleilyä ovat myös luovat, valittomat ja ennakoimattomat tavat käyttää kieltä.

Kehollisen oppimisen ja kieleilyn käsitykset tuovat tanssipedagogiikkaa ja kielikasvatusta lähemmäksi toisiaan. Näihin käsityksiin pohjautuvat pedagogiset työskentelytavat mahdollistavat taiteen ja kielen yhdistämisen pedagogisessa toiminnassa. (Anttila, 2024.)

Kehollinen ja taideperustainen kielenoppiminen yhdistää kielenoppimisen luovaan ja taiteelliseen toimintaan. Kieli voi olla joko toiminnan lähtökohta ja tavoite, kuten kielenopetuksessa, tai epäsuorasti osa toimintaa, kuten tanssinopetuksessa. Taide ja kieli rikastuttavat toisiaan, ja yhdessä ne tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia oppimiseen.

Käytännön kokeiluja tanssin ja kielen yhdistämisestä Kuvaamme seuraavaksi ELLA-hankkeen aikana toteuttamiimme käytännön kokeiluja tanssin ja kielen yhdistämisestä eri oppimisympäristössä. Kaisa esittelee ensin väitöstutkimukseensa sisältynyttä *Dansa språk!* -hanketta, jossa peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat oppivat ruotsin kieltä tanssien ja luovasti liikkuen. Mariana kuvaa sen jälkeen liikunnanopettajaopiskelijoiden kokeiluja suomen kieltä opiskelevien nuorten ja aikuisten kanssa.

Ruotsin kieltä tanssien lasten kanssa

Perusopetuksen varhaisen kieltenopetuksen opetussuunnitelma (2019) korostaa monipuolisten ja toiminnallisten työtapojen käyttöä lasten kielten oppimisen edistämiseksi peruskoulun alaluokilla. Sanatonta viestintää, kuten ilmeitä ja eleitä, on myös tärkeää hyödyntää kielen ymmärtämisen ja viestimisen tukena kielten oppimisen alkuvaiheissa. *Dansa språk!* -hanke yhdisti tanssia varhaiseen ruotsin kielen opetukseen suomenkielisessä peruskoulussa. Kaisa suunnitteli ja toteutti oppitunnit yhdessä koulun luokanopettajien kanssa ja paikallisen tanssiopiston tanssinopettajien kanssa. Kaksi oppilasryhmää osallistui hankkeeseen noin kerran viikossa osana lukujärjestyksen mukaista ruotsin kielen opetustaan vuosiluokilla 1–2. Oppitunnit olivat koulun liikuntasalissa tai pihalla. Opetus eteni temaattisesti tervehdyksistä ja esittäytymisestä kehonosiin ja liikkumisen tapoihin sekä luontoon ja eläimiin. Suullinen ruotsin kielen käyttö yhdistyi luovan tanssin elementteihin. Lapset viestivät ruotsiksi osana fyysistä toimintaa sisältäviä leikkejä, tutkivat sanojen merkityksiä liikeimprovisaation keinoin sekä loivat ja esittivät luovia liikesommitelmia ruotsiksi. Lähestymistapa kannusti lapsia kieleilyyn ja tarjosi heille mahdollisuuden oppia ruotsin kieltä koko keholla ja yhdessä luovasti toimimalla. Lapset kertoivat pitävänsä erityisesti omien valintojen tekemisestä, mahdollisuuk-

sista eläytyä ja puhua spontaanisti sekä pienimuotoisesta esiintymisestä osana pienryhmätyöskentelyä. (Korpinen, 2024.)

Suomen kieltä liikkuen nuorten ja aikuisten ryhmissä Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 28) mukaan kieli on mukana kaikessa koulun toiminnassa. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja samalla myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. Siksi kielitietoisuus ja kehollinen kielenoppiminen ovat olleet myös tulevien liikunnanopettajien keskeisiä teemoja vuosien ajan.

Liikunnanopettajaopiskelijat ovat toteuttaneet Marianan ohjauksessa kehollista kielenoppimista monikielisille ryhmille, erityisesti nuorille ja aikuisille suomen kielen oppijoille. Kielen oppijat ovat opiskelleet muun muassa aikuisten perusopetuksessa, kaikille avoimissa suomen kielen ryhmissä tai ammattiin johtavassa aikuiskoulutuksessa. Vuosittain kehollisen kielenoppimisen tunneille osallistuu noin 100 suomen kielen oppijaa. Liikunnanopettajaopiskelijat ovat yhdistäneet suomen kieltä niin tanssiin, luovaan liikkeeseen, peleihin kuin draamallisiin tehtäviin. Harjoitukset on liitetty arkipäivän tapahtumiin, kuten itsensä esittelemiseen sekä kaupassa tai lääkärissä käymiseen. Harjoituksiin valitut kielelliset sisällöt on sovittu yhdessä suomen kielen opettajien kanssa.

Kehollisen kielenoppimisen toteuttaminen on ollut liikunnanopettajaksi opiskeleville mieleistä ja luontevaa. Välillä opiskelijat ovat kokeneet harjoitusten suunnittelun työläänä, ja heitä on askarruttanut kielen oppimisen ja liikkumisen välinen tasapaino. Edellä mainituista pohdinnoista huolimatta opiskelijat haluavat laajentaa ammatillista osaamistaan kehollisiin ja taiteellisiin lähestymistapoihin tulevassa työssään liikuntakasvattajina. (Siljamäki & Anttila, 2024.)

Esimerkkejä tanssia ja kieltä yhdistävistä harjoituksista Esittelemme seuraavaksi neljä konkreettista harjoitusesimerkkiä, joita voi soveltaa eri-ikäisten ja monikielisten oppijoiden kanssa. Keskitymme niihin käytännön sovelluksiin, joita esittelimme EL-LA-tutkimushankkeen lopputapahtumassa Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa lokakuussa 2024. Tapahtumasta vastasi EL-LA-työryhmä, ja siihen osallistui noin sata henkilöä, muun muassa tanssinopiskelijoita, tanssinopettajia, eri alojen tutkijoita sekä kielten opettamisesta ja oppimisesta kiinnostuneita ihmisiä. Osallistujat pääsivät myös kokeilemaan käytännön sovelluksia.

Kaksi ensimmäistä harjoitusta pohjautuvat *Dansa språk!*-hankkeeseen ja kaksi jälkimmäistä liikunnanopettajaopiskelijoiden kanssa toteutettuihin kokeiluihin. Harjoituksia voi toteuttaa millä kielellä tahansa, kuten ruotsiksi ja ranskaksi. Jotta harjoitukset ovat turvallisia toteuttaa, riittävän rauhallinen eteneminen ja hyväksyvä ilmapiiri ovat tärkeitä. Sanalliset ohjeet on hyvä muotoilla selkeästi ja napakasti. Ohjeiden ymmärtämistä voi tukea käyttämällä liikettä, eleitä, ilmeitä, ääntä, kuvia, materiaaleja ja tilaa. Lisäksi opetuksessa kannattaa luoda riittävästi tilaa osallistujien kehollisille kohtaamisille, yhteisille luoville prosesseille ja monipuolisille ilmaisutavoille. Myös kohdekielellä puhumiseen kannustaminen sisältyy keskeisesti harjoituksiin. Osallistujien omat ideat ovat tervetulleita – niin kehollisesti kuin kielellisesti ilmaistuina.

Harjoitus 1. Tervehditään keholla

Tässä harjoituksessa osallistujat tervehtivät toisiaan sanallisesti ja kehollisesti. Opettaja lähettää tervehdyksen kiertämään piirissä niin, että jokainen osallistuja tervehtii samalla tavalla omalla vuorollaan.

Hej! ("Hei!")

Goddag! ("Hyvää päivää!")

Hej då! ("Hyvästi!")

Vi ses! ("Näkemiin")

Opettaja näyttää ensin tervehdystavan, kuten sanomalla *Hej!* ("Hei!") ja vilkuttamalla varpaita tai sanomalla *Goddag!* ("Hyvää päivää!") ja taputtamalla rytmikkäästi lattiaan. Harjoitukseen saa vaihtelevuutta vaihtamalla suuntaa ja tempoa. Kun harjoitus on tullut tutuksi, osallistujat voivat ehdottaa ruotsinkielisiä tervehdyksiä ja kekseliäitä tervehdysliikkeitä. Lopuksi kaikki tervehdykset kerrataan ja esitetään yhdessä, jolloin niistä syntyy pieni-muotoinen tervehdyssommitelma. Harjoitus soveltuu oppituntien alkurutiiniksi.

Harjoitus 2. Toimintaverbejä toimimalla

Harjoituksessa ruotsinkielisiä toimintaverbejä tutkitaan liikkumalla luovasti tilassa.

Vad gör du? ("Mitä sinä teet?")

– *Jag går* ("Minä kävelen")

– *Jag springer* ("Minä juoksen")

– *Jag hoppar* ("Minä hypin")

– *Jag dansar* ("Minä tanssin")

Harjoitukseen sisältyvät fraasit ja verbit liikkeineen käydään ensin läpi ryhmän kanssa piirissä. Lasten kanssa harjoituksen voi toteuttaa koko ryhmässä niin, että osallistujat liikkuvat tilassa musiikkiin, esimerkiksi seinästä seinään tai lattiassa olevia viivoja pitkin. Tauolla opettaja ja osallistujat valitsevat seuraavan liikkuamisen tavan dialogin avulla. Sen jälkeen harjoitusta voi jatkaa

pareittain, jolloin parit kysyvät ja ehdottavat liikkumisen tapoja vuorotellen. Vanhemmat osallistujat voivat toteuttaa harjoituksen pareittain, liikkua vapaasti tilassa ja päättää parin kanssa, milloin vaihtavat vuoroa.

Harjoitus 3. Numeroita luovasti liikkuen

Tämä vuorovaikutteinen tehtävä soveltuu monenlaisille ryhmille. Ensin harjoitellaan yhdessä numeroiden ääntämistä esimerkiksi ranskaksi:

un ("yksi")

deux ("kaksi")

trois ("kolme")

quatre ("neljä")

cing ("viisi")

six ("kuusi")

Samaan aikaan laitetaan yhtä monta kehonosaa yhteen parin kanssa. Sitten liikutaan vapaasti ja luovasti salissa musiikkiin. Musiikin päättyessä ohjaaja antaa ohjeet, kuinka monta kehonosaa laitetaan yhteen toisen tanssijan kanssa (esim. *trois*, "kolme"). Samaan aikaan sanotaan ääneen *trois*, kun liitetään kehonosat yhteen. Ohjeita voi soveltaa ryhmän mukaan: jos esimerkiksi vapaasti salissa liikkuminen omalla tavalla tuntuu liian jännittävältä, ohjaaja voi ehdottaa liikkumistapoja.

Harjoitus 4. Prepositioita tanssien

Prepositiotehtävä on sovellettu tanssinopettaja Spethin *Dancing with Prepositions* harjoituksesta (ks. Speth, 2006). Aluksi sanotaan yhdessä ääneen prepositiot ranskaksi ja samalla tanssijat tekevät lausumansa preposition kohdalla omanlaisen liikkeen.

devant ("edessä")

derrière ("takana")

loin de ("kaukana")

près de ("lähellä")

Jokainen tekee liikkeensä suhteessa pariin; esimerkiksi toinen pareista liikkuu toisen eteen, kun harjoitellaan prepositiota *devant* ("edessä"). Seuraavaksi parit saavat valita tanssittujen prepositioiden järjestyksen ja työskennellä keskenään. Viimeisessä harjoituksen vaiheessa otetaan mukaan musiikki, eikä ranskan kielen prepositioita enää sanota ääneen. Tanssijat voivat keskittyä liikkeisiin ja vuorovaikutukseen parin kanssa. Prepositioiden pohjalta voi syntyä mielenkiintoisia liikesommitelmia.³

Yhteenveto: kehollisuuden ja tanssin

mahdollisuudet kielen oppimisen tukemisessa

Monikielisyys on aiempaa enemmän läsnä tanssissa, mikä näkyy esimerkiksi tanssiopintoja tarjoavissa oppilaitoksissa sekä ammatillis- ja harrastusryhmissä. Tanssinopettajilla ja muilla tanssin ammattilaisilla on erityinen mahdollisuus tukea Suomeen muuttaneiden lasten, nuorten ja aikuisten kielenoppimista ja ryhmään pääsemistä tanssin kehollisen ja yhteistoiminnallisen luonteen ansiosta. Osana ammatillisten vastuiden laajentamista on tärkeää huomioida jokainen osallistuja yhdenvertaisesti sekä arvostaa kaikkia kieliä ja tunnistaa niiden merkitys vuorovaikutuksessa ja ryhmään sosiaalistumisessa (vrt. Siljamäki & Anttila, 2022).

³ Lisää konkreettisia harjoitusesimerkkejä on kaksikielisessä *Dansa språk!* -opetusmateriaalissa (Korpinen ym., 2022) ja TALK-oppaassa (Zodiak, 2017), jotka ovat avoimesti saatavilla ELLA-hankkeen verkkosivuilla. Monikielisten ryhmien opettamisesta voi lukea lisää artikkelista *Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus harrastustoiminnassa* (Siljamäki, 2025).

Tätä taustaa vasten kehollisen kielenoppimisen harjoituksilla on paikkansa myös tanssinopetuksessa. Harjoitusten avulla kieltä voi ottaa mukaan toimintaan silloinkin, kun kaikki ryhmässä jakavat saman kielen. Kehollisen kielenoppimisen harjoituksia on mahdollista pitää myös lähtökohtana taiteelliselle työskentelylle, kuten koreografoiden työstämiselle (esim. ”Prepositioita tanssien”, s. XX). Kielen eri osa-alueita, kuten ääntämistä, sanastoa ja rakenteita, voi tutkia hyödyntämällä koko kehon liikkeitä, ääntä, eleitä ja ilmeitä. Kielen voi myös antaa nousta orgaanisesti luovasta, kehollisesta ja taiteellisesta toiminnasta. Tällöin suunnittelun lähtökohdaksi voi olla tanssinopetuksesta tuttu harjoitus, jota voi tarkastella ”kieliliasien” läpi: Millaista puhetta tai tekstiä toiminta voi tuottaa? Millaisia sanoja, fraaseja tai ilmauksia siihen voi liittää?

Kaikki opettajat voivat tuoda kieltä osaksi opetustaan. Esimerkiksi tanssinopettajien ja kieltenopettajien yhteistyö voi tukea kehollisten ja taideperustaisten lähestymistapojen soveltamista opetuksessa. Tanssin ja kielen yhdistämiseen saattaa liittyä tiettyjä haasteita, kuten tasapainoilua huomion jakamisessa tanssin ja kielen kesken. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää myös aikaa ja tilaa opetuksen yhteiseen suunnitteluun ja kehittämiseen. Pitkäjänteinen yhteistyö, kasvava käytännön kokemus ja havainnot kielen ja kehollisen toiminnan yhteyksistä voivat kuitenkin mahdollistaa luovia rajanylityksiä opetuksessa. (Korpinen & Anttila, 2023.)

Lopuksi haluamme kannustaa tanssipedagogiikan opiskelijoita ja kaikkia tanssin parissa toimivia rohkeasti kokeilemaan ja kehittämään kehollista ja taideperustaista kielenoppimista, Eevan esimerkin mukaan. Runot olivat tärkeä osa ELLA-ryhmän tutkijoiden ja taiteilijoiden luovaa työskentelyä, ja siksi päätämme tämän luvun monikielelliseen leikkittelyyn.

kokeile sinäkin, koko keholla

Rohkeasti vaan

en**T**ä jos

quatre, cinq, six

derrière, devant

Goddag!

Jag hoppar, springer, går

DANSAR

går, springer, hoppar

RANSAD

Vad gör du?

Verkkosivut

ELLA – kehollisuus ja taide kielenoppimisessa. Taideyliopisto.

<https://sites.uniarts.fi/fi/web/ellaresearchproject/etusivu>

Rahoittajat

ELLA-tutkimushanketta rahoittivat Koneen säätiö, Svensk-Österbottniska samfundet ja Harry Schaumans stiftelse. *Dansa språk!*-projektet finansierades av Svenska kulturfonden och Svenska litteratursällskapet.

Lähteet

- ArtsEqual-tutkimushanke. (2015–2021). Taideyliopisto. <https://sites.uniarts.fi/fi/web/artsequal/tutkijaryhmat/arts-school>
- Anttila, Eeva. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä*. Taideyliopisto.
- Anttila, Eeva. (2022). Kehollinen oppiminen. Teoksessa Eeva Anttila (toim.), *Ihmis- ja oppimiskäsitteet taideopetuksessa* (luku 6). (Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58). Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. <https://disco.teak.fi/anttila/luku-6/>
- Anttila, Eeva, Hannuksela, Riina, Jusslin, Sofia, Korpinen, Kaisa, Lehtinen-Schnabel, Johanna, Lilja, Niina, Svendler Nielsen, Charlotte & Siljamäki, Mariana. (2024). *Embodied Language Learning through the Arts: Insights, results, and policy recommendations/Kehollisuus ja taide kielen oppimisessa: Oivalluksia, tuloksia ja suosituksia/ Kroppsligt språklärande genom konst: Insikter, resultat och policyrekommendationer*. Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-083-6>
- Hannuksela, Riina, Aldebs, Angela & Lilja, Niina. (2025). The frictions and blessings of doing community arts in schools with multilingual pupils: Ethical considerations. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 18(4), 52–78. <https://doi.org/10.47862/apples.143070>
- Jusslin, Sofia, Korpinen, Kaisa, Hannuksela, Riina & Svendler Nielsen, Charlotte. (2025). Embodied and arts-integrated languages and literacies education in primary teacher education: Becoming-teachers' diffractions of opportunities-and-challenges. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 18(4), 125–152. <https://doi.org/10.47862/apples.142928>
- Jusslin, Sofia, Korpinen, Kaisa, Lilja, Niina, Martin, Rosemary, Lehtinen-Schnabel, Johanna & Anttila, Eeva. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review*, 37(100480), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
- Korpinen, Kaisa. (2024). *Dancing language education: An embodied approach in early language teaching and learning* (Turun yliopiston julkaisu B 698) [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9958-3>
- Korpinen, Kaisa & Anttila, Eeva. (2023). The potential of multiprofessional collaboration in integrating dance in early additional language education in primary school. *Dance Articulated, Special Issue: Dance in Cross-Sectoral Educational Collaborations*, 9(1), 50–79. <https://doi.org/10.5324/da.v9i1.5053>
- Korpinen, Kaisa & Anttila, Eeva. (2022). Strange encounters in times of distancing: Sustaining dialogue through integrating language and dance in primary education. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(3), 45–62.
- Korpinen, Kaisa, Lilja, Niina, Siljamäki, Mariana & Anttila, Eeva. (2025). Kehollisuutta ja taidetta kielenoppimiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 16(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2025/kehollisuutta-ja-taidetta-kielenoppimiseen>

- Korpinen, Kaisa, Westerlund, Janna, Nyman, Päivi, Komulainen, Marja, Tarmi-Öhman, Sirpa & Törnblom, Emilia. (2022). *Kieliä tanssien! Opetusmateriaali varhennettuun kielienopetukseen*. <https://sites.uniarts.fi/fi/web/ellaresearchproject/kieli%C3%A4-tanssien->
- Lehtinen-Schnabel, Johanna. (2025). Language-aware choir practice triggering multilevel transformations in music education. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X251364181>
- Li, Wei. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30, <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet* (2014). Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9759297>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien AI-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2* (2019). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_ai-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf
- Siljamäki, Mariana. (2013). ”Kulttuurinen kiinnostus heräsi tanssiharrastukseni myötä”: *Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit tanssinopettajien ja harrastajien kokemana* (Studies in sport, physical education and health 199) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5442-0>
- Siljamäki, Mariana & Anttila, Eeva. (2022). Näkökulmia kulttuuriin moninaisuuteen: kulttuurienvälisen osaamisen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. *Liikunta ja tiede*, 59(3), 99–106. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202208184232>
- Siljamäki, Mariana & Anttila, Eeva. (2024). Teachers’ expanding roles and tasks: integrating embodied and arts-based language pedagogies in physical education for cultural and linguistic awareness. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 18(4), 154–173. <https://doi.org/10.47862/apples.142971>
- Siljamäki, Mariana. (2025). Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus harrastustoitinnassa. Teoksessa Anna Kanerva (toim.), *Joustava harrastus, jutteleva ohjaaja ja muita tutkijoiden suosituksia lasten ja nuorten harrastustoiminnan ohjaajille* (s. 125–132). Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-092-8>
- Speth, Maria. (2006). *Dance spetters II: Motive for motion*. Käännös C. Bindels & J. Bell. Speth.
- Toohy, Kelleen. (2019). The onto-epistemologies of new materialism: Implications for applied linguistics pedagogies and research, *Applied Linguistics*, 40(6), 937–956, <https://doi.org/10.1093/applin/amy046>
- Zodiak – Uuden tanssin keskus. (2017). *TALK – Taidetta ja liikettä kieltenopetukseen. Video-opas*. <https://sites.uniarts.fi/en/web/ellaresearchproject/talk-materiaali>





Toivon pedagogiikkaa – taidekasvatusta läpi elämän

ANNIINA TOIVIAINEN JA TUULIKKI LAES

Kirjoituksemme pohjautuu kollegiaaliseen yhteistyöhön ja ystävyYTEEN, joka on innostanut meitä artikuloimaan monitaiteisia näkökulmia taidekasvatuksen demokratiaan ja toivon pedagogiikkaan (Anttila & Suominen, 2019; Suominen ym., 2025; Suominen, Hiltunen & Anttila, 2021). Vaikka Eeva ei ole varsinaisesti tässä kirjoitusprosessissa mukana, on hän vahvasti läsnä niiden tekstien ja projektien kautta, joita olemme työstäneet yhteistyöstä ArtsEqual-tutkimushankkeesta (2015–2021) lähtien (<https://www.artsequal.fi/>). Erilaiset ammatilliset taustamme musiikkikasvatuksen, kuvataidekasvatuksen ja tanssipedagogiikan aloilta luovat pohjan taidekasvatuksen aseman, saavutettavuuden ja vaikuttavuuden edistämiseksi taidealojen yhteisenä toisiaan täydentävänä päämääränä kohti demokraattista ja tasa-arvoista kasvatuksen, koulutuksen, taiteen ja kulttuurin synergiaa.

Vuonna 2017 perustetun Suomen taide- ja kulttuurikasvatuksen observatorion (<https://www.aalto.fi/fi/taiteen-ja-median-laitos/suomen-taide-ja-kulttuurikasvatuksen-observatorio>) muodostavat Taideyliopiston cERAda-tutkimusverkosto, Suomen lastenkulttuuriliitto, Aalto-yliopiston taiteen ja median laitos, Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta, Jyväskylän yliopiston musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Haukkalan säätiö, Taiteen perus-

opetusliitto ja Kansalaisopistojen liitto. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus tukevat observatorion toimintaa. Meidät kolme (Eeva, Anniina ja Tuulikki) on tuonut yhteen toiminta juuri Suomen taide- ja kulttuurikasvatuksen observatoriossa, jonka perustamisessa ja toiminnassa Eevalla on ollut keskeinen ja vastuullinen rooli. Anniina liittyi mukaan observatorion ensimmäisenä toimintavuotena ja Tuulikki vähän myöhemmin.

Observatorion itselleen määrittämä tehtävä on vahvistaa taide- ja kulttuurikasvatuksen tasa-arvoista saavutettavuutta ja vaikuttavuutta sekä parantaa alan yhteiskunnallista asemaa ja arvostusta. Observatoriossa ei ole jäsenyyksiä vaan asiantuntijoiden verkosto, joka kerää, analysoi, tulkitsee ja levittää tietoa taide- ja kulttuurikasvatuksen käytännöistä ja toimintapolitiikoista Suomessa ja pyrkii näin vahvistamaan alan tietopohjaa, tutkimuksen ja käytännön työn yhteyttä sekä eurooppalaista yhteistyötä osana taide- ja kulttuurikasvatuksen eurooppalaista verkostoa (European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education, ENO). Vaikka observatorion ensisijaisena painopisteenä on lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus, on tavoitteena elinikäisen oppimisen sekä eri ikä- ja kohderyhmille suunnatun taide- ja kulttuurikasvatuksen edistäminen. Vuosikymmenen kestäneen yhteistyömme aikana erilaiset humanitaariset kriisit, sodat, pandemiat sekä yleinen epävakauden ja ahdistuksen kulttuuri ovat valitettavasti vakiintuneet akuuttien punnittavien teemojen ja asioiden keskiöön. Tämä kehitys on vaikuttanut myös tutkimus- ja vaikuttavuustyöhömme, minkä johdosta *kriisitietoisuudesta* ja *toivon pedagogiikasta* on tullut keskeisiä lähtökohtia työllemme. Sekä ajatteluamme että toimintaamme määrittää tietoinen pyrkimys taiteen- ja tieteenalat ylittävään rakentavaan ja toiveikkaaseen ajatteluun ja toimintaan realiteetteja unohtamatta. Tunnistamme jatkuvien kriisien ja konfliktien vaikutuksen, mutta pyrimme yh-

teisölliseen ja rajat ylittävään rakentavuuteen ja positiiviseen vaikuttamiseen siellä, missä meillä on mandaattia tai mahdollisuuksia toimia yhteistä etua edistäen. Tämä asenne ja suuntautuminen tekee vapaaehtoisuuteen pohjautuvasta työstämme observatorion nimissä merkityksellistä.

Tässä kirjoituksessa piirrämme kuvaa yhdessä hahmottelemastamme visiosta toiveikkaalle, kriisitietoiselle ja elämänlaajuiselle taidekasvatukselle.

Toivon pedagogiikka

Olemme yhdessä pohtineet, miten vakavat yhteiskunnalliset kriisit, lisääntyvä yhteiskunnallinen eriarvoistuminen sekä resurssien väheneminen haastavat taidekasvatuksen asemaa enemmän kuin koskaan. Siksi olemme halunneet nostaa toivon ontologian taidekasvatuksen lähtökohdaksi (Anttila & Suominen, 2019; ks. myös Freire, 1996; Webb, 2010). Toivon pedagogiikan juuret ovat kriittisessä pedagogiikassa, ja se vaatii tasapainottelua kriittisen todellisuuden tarkastelun ja toiveikkaan tulevaisuuteen suuntautumisen välillä. Toisin sanoen yhteiskunnallisia ongelmia ei tule sivuuttaa toiveikkuuden nimissä, vaan niitä on tutkittava ja pohdittava rehellisesti ja kaunistelematta.

Yhteistyömme aikana taide- ja kulttuurikasvatuksen observatorion puitteissa sekä ArtsEqual-tutkimushankkeessa olemme havainneet, että kriisiaikoina on syntynyt taidekasvatuksen potentiaalia kohtaan uudenlainen herkkyys, joka nousee tarpeesta tulla tietoisemmaksi vakavista yhteiskunnallisista ongelmista osana taidekasvatuksen pedagogiikkaa ja käytänteitä. Se ei kuitenkaan perustu negatiivisuuden ja epätoivon korostamiseen, vaan keskittyy myönteisiin lähestymistapoihin eli yksilöllisen ja yhteisöllisen empatian, tuen, yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvon rakentamiseen taidekasvatuksen konteksteissa (Anderson ym., 2010;

Ilmola-Sheppard ym., 2021). Tällaiset lähestymistavat edellyttävät herkkyyttä ja ymmärrystä siitä, miten pedagogiikkaan, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja demokratiaan liittyvät teoriat, käytännöt ja käsitteet ovat kehittyneet ja miten ne suhteutuvat nykyiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa lapset ja nuoret kokevat yhä enemmän mielenterveyden haasteita, kovenuvia asenteita, väkivaltaa ja poliittisesta polarisaatiosta johtuvaa epäluottamusta yhteiskuntaa kohtaan. Siksi koemme tarpeelliseksi etsiä laajempia mahdollisuuksia taide- ja kulttuurikasvatukselle osana parempaa tulevaisuutta kaikille.

Kriisitietoinen taidekasvatus

Vuonna 2017 Eeva ja Anniina aloittivat yhteistyönsä yhdessä Arts-Equal-tutkimushankkeen kuudesta tutkimusryhmästä. Lähtökohtana olivat tulevaisuuden dramaattisia yhteiskunnallisia kehityskulkuja ennakoivien he (Anttila & Suominen, 2019) pyysivät taidekasvattajia muotoilemaan toiveikkaita tulevaisuuden visioita ja pohtimaan, miten näitä visioita voisi toteuttaa käytännössä. Havaitsimme, että taidekasvattajien työn merkitys tiivistyy mahdollisuuteen tuoda ihmisiä yhteen, luoda vuoropuhelua ja edistää yhteistä ymmärrystä ja tavoitteita taidetoiminnan avulla. Samalla näemme kuitenkin usein viitteitä siitä, kuinka taiteet on helppo sivuuttaa ”kevyinä ja ylimääräisinä” verrattuna elämän ylläpitämiseen tarvittaviin olennaisiin elementteihin, etenkin akuuteissa kriiseissä ja konfliktitilanteissa (Anttila & Suominen, 2019). Siitä huolimatta taiteisiin osallistuminen on perusihmisoikeus, joka tulisi mahdollistaa ja tarjota kaikille läpi elämän yhteiskunnallisesta tilanteesta ja resursseista riippumatta. Rikas ja monimuotoinen taide- ja kulttuurielämä on sivistyneitä yhteiskuntia ylläpitävä kulmakivi. Siksi olemme pyrkineet sanoittamaan uutta ymmärrystä kokonaisvaltaisesta kulttuurisesta hyvinvoinnista, joka voi auttaa rakentamaan eetti-

sempää, oikeudenmukaisempaa ja kestävämpää yhteiskuntaa, jossa taidekasvatuksella on keskeinen rooli. Tämä on kriisitietoisien taidekasvatuksen johtava ajatus.

Kriisitietoisuus edellyttää sen tunnistamista, miten haavoittuvuus ja eriarvoisuus jakautuvat epätasaisesti yhteiskunnassamme ja sen eri tasoilla: koululuokissa, harrastusryhmissä, työpaikoilla ja vanhustenhoidossa. Lasten, nuorten ja aikuisten taidekasvatuksen mahdollistaminen näiden sosiaalisten ja taloudellisten rajojen yli voi toimia ennaltaehkäisevänä ja rauhaa rakentavana toimintana. Tasapuolinen pääsy osalliseksi taide- ja kulttuurielämään ja kokemuksiä vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta, mikä sellaisenaan ruokkii yhteiskunnallista turvallisuutta ja kestävyyttä. Kriisitietoisuus ei tarkoita keskittymistä kriisiin ja ongelmiin tai lähtökohtaista negatiivisuutta. Uskomme, että taidekasvatuksen tulevaisuus Suomessa riippuu kriisitietoisuuden edistämisestä ainakin kahdesta syystä. Kriisitietoisuuden korostaminen ensinnäkin laajentaa taidekasvatuksen oikeutettua asemaa yhteiskunnassa. Toiseksi kun kriisitietoisuus otetaan ensisijaiseksi näkökulmaksi edunvalvontaja politiikkatyössä, se muokkaa seuraavan sukupolven kasvatuksellisia asenteita ja päätöksentekoa varmistaen, että taidekasvatus pysyy kaikkien saatavilla sekä merkityksellisenä osana koko yhteiskunnan huoltovarmuutta ja kestävää tulevaisuutta.

Toivosta ja taidekasvatuksesta

Määrittääksemme toivon pedagogiikka palaamme tässä osiossa hetkeksi toivon orientaatioihin, jotka alun perin julkaistiin osana Eevan kanssa toimittamaamme artikkelikokoelmaa. Kirja kokoaa toiveikkaan ja toivoa rakentavan taidekasvatuksen näkökulmia ja käytäntöjä eri maista (Anttila & Suominen, 2019). Näitä orientatioita muotoiltaessa inspiraation lähteinä ja ajattelun tukena toimivat kirjaan kirjoittaneiden kanssa käydyt keskustelut ja heidän

tekstinsä, Raquel Ayala Carabajon (2012) artikkeli, Sonia Nieton tekstit (2003a, 2003b, 2009) sekä bell hooksin (1994, 2003), Paolo Freiren (1972, 1996, 1998a, 1998b) ja Gert Biestan (2006) pitkäaikainen työ. Alkuperäiset kahdeksan toivon orientaatiota avaavat sitä, että taidekasvatuksessa ilmenevä ja muotonsa saava toivo on moninainen, ja keskiössä oli sekä silloin että vielä nykyäänkin ymmärtää taidekasvatusta rakentamassa toivoa yhteiskunnallisena ja positiivisen muutoksen sytyttäjänä, voimana ja määrittäjänä. Toivon kahdeksan orientaatiota: *toivo on epistemologinen suuntaus ja orientaatio, toivo on ontologista, toivo uudelleenmäärittää ajan, toivo on utelias, hereillä, avoin ja herkkä nouseville tietoisuuksille, toivo paljastaa haavoittuvuuksia, taiteen kautta syntyvä toivo ruokkii lisää toivoa, toivo kutsuu ja luo yhteisöjä (commons ajattelu), toivo on vastuuta* (Suominen ym., 2019).

Taiteen ja taidekasvatuksen synnyttämä toivo mahdollistaa sen, että mahdolliset tulevaisuudet ja utopiat voidaan kokea, vaikka niitä olisi vielä mahdotonta sanoittaa ja rakentaa. Toivon käsitäminen *ontologisena*, ihmisyyttä määrittävänä ominaisuutena sisältää ymmärryksen siitä, että elämme ja ymmärrämme itseämme ja maailmaa toivon kautta ja toivon läsnäolo ohjaa ja määrittää elämäämme. Tämä tarkoittaa, että koemme, havainnoimme, ymmärrämme ja koemme olemisemme suhteessa itseemme, muihin ja muuhun toivon kautta. Toivo ei ole siis tietoisuus tai valittu asenne vaan läsnä kaikissa tilanteissa, kohtaamisissa, tapahtumisissa ja suhteessamme toisiin ihmisiin ja muunlajisiin. Se ei ole satunnainen, vaan jatkuvasti läsnä oleva ja olemista määrittävä kehys, joka rakentaa ymmärrystämme menneisyydestä ja mahdollisista tulevaisuuksista. Ontologinen toivo ei tarvitse aktiivista määrittämistä tai tunnistamista vaan on olemassa mahdollisuuksina ja potentiaalina. Kokemustemme mukaan ontologinen toivo saa ihmisen jaksamaan ja jatkamaan myös kauheimpina ja rankimpina aikoi-

na, jopa silloin, kun niin sanottuja loogisia ratkaisuja tai realistisia parempia aikoja ei ole näkyvissä tai artikuloitavissa. Siinä missä kriisitietoinen taidekasvatus edellyttää vaikeiden ja rankkojen ilmiöiden tunnistamista ja toimintaa nämä vähimmäisvaatimukset huomioiden, ontologinen toivo on syvempää inhimillisyyttä, josta tahto ja vahvuus tietoiseen toimintaan saa voimansa. Freire (1996, s. 8) määrittää toivoa ontologisena tarpeena:

I do not understand human existence, and the struggle needed to improve it, apart from hope and dream. Hope is an ontological need. Hopelessness is but hope that has lost its bearings and become a distortion of that ontological need.

Toivon hyväksyminen kriisitietoisien taidekasvatuksen rinnalle tai jopa vastapariksi *epistemologisena* orientaationa määrittää ymmärrystä oppimisesta, tiedosta ja pedagogiikasta. Tietoisuus kriiseistä ja ihmiskunnan julmuudesta ja raakuudesta tuo ajatteluun ja toimintaan epävarmuutta, jopa ajoittaista epätoivoa ja apatiaa, jonka tasapainottaminen toiveikkuudella ja toivon pohjaavalla toiminnalla ei ole helppoa. Toivo on aktiivista toiveikkuuden harjoittamista ajattelussa. Se vaatii sietokykyä ja kestävyyttä ratkaisevammien ja kompleksisten asioiden suhteen sekä rajallisuuden ja riittämättömyyden hyväksymistä yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä määrittävinä. Samalla toivon pedagogiikka sisältää valppauden, hereilläolon ja uteliaisuuden asenteen, tietoisien valinnan keskittyä ja huomioida odotettuja potentiaalisia tulevaisuuksia, joiden edistämiseksi tehdyn aktiivisen työn uskotaan muuttavan varovaisen toiveikkuuden ja nousevat tietoisuudet vahvemmiksi signaaleiksi, joiden varaan laajempaa toimintaa voidaan rakentaa.

Kun tunnistamme poliittisen, ekologisen ja kulttuurisen epävakauden ja jatkuvat kriisit, pyrimme luomaan turvallisia oppimis-

ympäristöjä, joissa on tilaa rakentaa suvaitsevaisuutta, harjoittaa empatiaa ja rakentaa resilienssiä. Toiveikas taidepedagogiikka altistaa kasvattajan ja opiskelijat haavoittuvaisuudelle, minkä vuoksi keskeinen määrittävä elementti toivoa rakentavassa ja kriisitietoisessa taidekasvatuksessa on eettisellä ja poliittisella hoivalla (Puig de la Bellacasa, 2017; The Care Collective, 2020). Taidekasvatuksella on vahva historia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämässä hitaana aktivismina ja vastarintana, joka määrittyy positiivisena intentiona ja voimana ja rakentuu huolenpitoon, toivoon, pedagogiseen rakkauteen, intohimon ja vapauden etsintään (Anderson ym., 2010; Boal, 1979, 1992; Dewey, 1934; Freire, 1996, 1998a, 1998b, 2017; Greene, 1978, 1988, 1995; Hanley ym., 2013; hooks, 1994, 2003; Quinn ym., 2011; Tavin & Ballengee-Morris, 2012).

Keskeistä toivon epistemologiassa ja pedagogiikassa on sen yhteisöllisyys, kollektiivinen luova toiminta ja taiteen osallistamisen mahdollistaminen ja jakaminen ilman avointa tarkoitusta tai agenda. Taiteen kyky tuoda ihmiset yhteisten kokemusten ja elämysten ääreen ja viestiä ymmärrystä ja tietoisuuksia lisää kollektiivisuuden tunnetta ja vahvistaa yhteisöllisyyttä. Nämä kollektiiviset kohtaamiset ja tapahtumat voivat synnyttää välittämisen tunnetta ja osallisuuden tunnetta ja täten toimia yhtenäistävänä ja voimauttavana keinona toivon pedagogiikassa.

Taidekasvatusta läpi elämän

Tuulikki on ArtsEqualissa sekä myöhemmissä tutkimuksissaan keskittynyt tuomaan kriittisen ikääntymisen sosiologian näkökulmia musiikki- ja taidekasvatukseen. Vaikka taidekasvatuksessa yleisesti tuetaan kaikkien oikeutta osallistua elinikäiseen ja elämänlaajuiseen oppimiseen, harvemmin on pureuduttu syvällisemmin siihen, miten ikääntyvien aikuisten mahdollisuudet aidosti kohdataan nykyisissä käytännöissä. Nyt kiinnostus ikääntynei-

den hyvinvointia ja elämänlaatua kohtaan on kuitenkin kasvussa. Useimmat OECD-maat, Suomi mukaan lukien, sijoittuvat korkealle *superikäntyvän* yhteiskunnan määritelmässä, jossa yli 20 % koko väestöstä on 65-vuotiaita tai vanhempia (YK, 2019). Näin ollen tulevat ikääntyvät sukupolvet joutuvat uusien haasteiden äärelle: lääketieteellisten innovaatioiden ja hyvän terveydenhuollon ansiosta ikääntyvät sukupolvet – me – saatamme elää pidempään ja fyysisesti kyvykkäinä, mutta pahimmassa tapauksessa kärsiä yhä enemmän yksinäisyydestä, sosiaalisesta syrjäytymisestä ja mielenterveysongelmista. Arto O. Salosen ja Maria Joutsenvirran (2018) mukaan merkittävin ihmiskunnan kriisi ei tulevaisuudessa liity materialistisiin puutteisiin vaan elämän merkityksettömyyden ja mitättömyyden kokemusten kumuloitumiseen. Ekologisen ja humanitaarisen kriisin keskellä selviytyäksemme tarvitsemme sukupolvien välistä solidaarisuutta polarisaation sijaan. Siksi on sekä yksilön että yhteiskunnan edun mukaista pohtia, miten kaikkien hyvinvointi ja osallisuus voidaan varmistaa elinajan pidentyessä. Elinikäinen taidekasvatus voi olla tässä tärkeässä roolissa (ks. Laes & Rautiainen, 2022).

Sosiologi Erik Allardt (1989) on korostanut, että koetun elämänlaadun mittarit eivät rajoitu *omistamiseen*, vaan ulottuvat myös *rakastamiseen*, *olemisen* ja *tekemisen* ulottuvuuksiin. Taidekasvatus voi vahvistaa elämänlaatua yksilön mielikuvituksen sekä yhteisen ponnistuksen kautta tarjoamalla mahdollisuuksia jokaisen omaan luovuuteen ja itseilmaisuuun sekä osallistumalla kollektiiviseen oppimisen kamppailuun (Laes & Kiuru, 2023), jonka lopputulos voi olla yhteisesti tehty ja koettu taideteos tai esitys. Toisinaan taiteellinen toiminta yhdistää aktiivisesti ohjatun kollektiivisen mielikuvituksen sekä jokaisessa ihmisessä olevan luovuuden voimavarat. Taidekasvatuksen käytännöt sisältävät yleensä tavoitteellista toimintaa. Vaikka nämä tavoitteet voivat muuttua ja

vaihdella prosessin aikana ja niistä voidaan neuvotella ryhmässä tai opettajan ja oppilaan välillä, tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttaminen on tärkeää monille taiteelliseen toimintaan osallistuville henkilöille. Tämä tavoitteellisuus tarjoaa mahdollisuuksia identiteettityöskentelyyn ja yksilön psykologiseen kasvuun, ja se voi synnyttää läheisiä sosiaalisia suhteita yhteisten tavoitteiden jakamisen sekä sosiaalisen tunnustamisen kautta (Laes & Kiuru, 2023). Kokonaisvaltainen hyvinvointi syntyy siis kehollisista ja yhteisöllisistä kokemuksista, jotka liittyvät itsen, muiden ja ympäröivän ympäristön vastavuoroiseen merkityksellisyteen.

Vaikka suomalainen taidekasvatuksen politiikka tukee yleisesti elinikäistä oppimista, lasten ja nuorten pedagogiikkaan investoidaan huomattavasti enemmän kuin siihen, että tuetaan jatkuvaa, kestäväää suhdetta taidekasvatukseen koko elämän ajan – myös aikuisuudessa ja elämän eri nivelvaiheiden yli silloinkin, kun taide ei valikoidu yksilön ammatiksi. Tutkimusten mukaan vain säännöllisesti toistuva ja pitkäaikainen taidetoiminta voi tuottaa todellisia hyvinvointivaikutuksia (Fujiwara ym., 2014; Wheatley & Bickerton, 2019). Siksi lasten elinikäisen taidekasvatuksen kehittämisessä rakkenteiden, pedagogiikan ja käytänteiden tasoilla tulisi ennakoida sitä, miten ylläpitää aktiivista yhteyttä taidekasvatukseen kokonaisvaltaisesti myös myöhemmissä elämänvaiheissa.

Lopuksi

Yhteistyömme Eevan kanssa niin tutkimuksen kuin yhteiskunnallisen vaikuttamisen saralla on merkinnyt työskentelyä taidekasvatuksen ytimessä eettisenä ja tulevaisuuteen suuntautuneena pyrkimyksenä. Tanssipedagogiikan professorina Eeva on johdonmukaisesti avannut tiloja, joissa liike muuttuu tiedoksi, pedagogiikka muuttuu huolenpidoksi ja koulutus muuttuu toivon paikaksi – jopa ja erityisesti kriisin aikoina.

Eeva on auttanut meitä tanssin, musiikin ja kuvataiteiden alojen edustajia yhdistymään yhteisten visioiden ympärille ja ollut mukana niiden muotoilemisessa ja toteutuksessa (Taideyliopisto, n.d.). Tässä kirjoituksessa yhteistyömme pohjalta muotoilemamme vision mukaan taidekasvatus on elinikäinen oikeus ja koulutuksen järjestäjien velvollisuus, joka perustuu kriittiseen tietoisuuteen maailmasta sellaisena kuin se on ja joka saa voimaa mielikuvista siitä, millaiseksi maailma voisi muuttua. Visio korostaa, että pedagogiikan on vastattava yhteiskunnan akuutteihin ja kiireellisiin tarpeisiin ja samalla pidettävä kiinni ihmisarvosta, taidekasvatuksen tuottamasta ilosta ja luovista mahdollisuuksista.

Eevan jäädessä muodollisesti eläkkeelle hänen vaikutuksensa ei häviä. Se jatkuu pedagogisissa kysymyksissä, joita hän on rohkaisut meitä esittämään, kannustuksessa opettaa toivolla eikä varmuudella sekä monissa opettajissa, taiteilijoissa ja opiskelijoissa, jotka vievät hänen ajatteluaan eteenpäin sukupolvien ja taidekasvatuksen eri kontekstien yli. Toivomme, että tämä visiomme osaltaan edistää tulevaisuuden kuvittelua taidekasvatuksen alalla eri taidealoja yhdistävänä voimana ja vahvistaa meidät kollektiivisesti edistämään pyrkimystämme saada kaikki taiteenalat, mukaan lukien tanssipedagogiikka, osaksi koulun opetussuunnitelmaa.

Lähteet

- Anderson, Tom, Gussak, David, Hallmark, Kara & Paul, Alison. (2010). *Art education for social justice*. NAEA.
- Allardt, Erik. (1989). *An updated indicator system: Having, loving, being*. (Työselostuksia 48). Helsingin yliopisto.
- Anttila, Eeva & Suominen, Anniina. (toim.) (2019). *Critical articulations of hope from the margins of arts education: International perspectives and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351111195>
- Ayala Carabajo, Raquel. (2012). Pedagogical hope. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 136–152. <https://doi.org/10.29173/pandpr19867>
- Biesta, Gert. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of the policies of lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3–4), 169–180. <https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.3.169>
- Boal, Augusto. (1979). *Theatre of the oppressed*. Pluto Press.
- Boal, Augusto. (1992). *Games for actors and non-actors*. Routledge.
- Dewey, John. (1934). *Art as experience*. Pregree Books.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, käänt.). Penguin Education.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, Paulo. (1998a). *Pedagogy of the heart* (D. Macedo & A. Oliveira, käänt.). Continuum.
- Freire, Paulo. (1998b). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage* (P. Clarke, käänt.). Rowman & Littlefield.
- Freire, Paulo. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin modern classics. Penguin Classics.
- Fujiwara, Daniel, Kudrna, Laura & Dolan, Paul. (2014). Quantifying and valuing the wellbeing impacts of culture and sports. *Department for Culture Media and Sport Research Paper*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7de7a0e5274a2e8ab4492f/Quantifying_and_valuing_the_wellbeing_impacts_of_sport_and_culture.pdf
- Greene, Maxine. (1978). *Landscapes of learning*. Teachers College Press.
- Greene, Maxine. (1988). *The dialectic of freedom*. Teachers College Press.
- Greene, Maxine. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Hanley, Mary Stone, Sheppard, Gilda L., Noblit, George W. & Barone, Thomas. (toim.). (2013). *Culturally relevant arts education for social justice: A way out of no way*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203077573>
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, bell. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.

- Ilmola-Sheppard, Leena, Rautiainen, Pauli, Westerlund, Heidi, Lehtikainen, Kai, Karttunen, Sari, Juntunen, Marja-Leena & Anttila, Eeva. (2021). *ArtsEqual: tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana*. Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-042-3>
- Laes, Tuulikki & Kiuru, Laura. (2023). Identiteettityöskentely aikuisbändissä: Myöhäisikäisen oppimisen kamppailu ja esiintymisen tarjoumat. *Aikuiskasvatus*, 43(1-2), 55–69. <https://doi.org/10.33336/aik.127920>
- Laes, Tuulikki & Rautiainen, Pauli. (2022). Eläkkeelle siirtyneiden taidetoimijuus. *Gerontologia*, 36(2), 172–188. <https://doi.org/10.23989/gerontologia.111894>
- Nieto, Sonia. (2003a). *What keeps teachers going?* Teachers College Press.
- Nieto, Sonia. (2003b). What keeps teachers going? *Educational Leadership*, 60(8), 14–18.
- Nieto, Sonia. (2009). From surviving to thriving. *How Teachers Learn*, 66(5), 8–13.
- Puig de la Bellacasa, María. (toim.). (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Quinn, Therese., Ploof, John. & Hochtritt, Lisa. (toim.). (2011). *Art and social justice education: Culture as commons*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852477>
- Salonen, Arto O. & Joutsenvirta, Maria (2018). Vauraus ja sivistys yltäkylläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 84–101. <https://doi.org/10.33336/aik.88331>
- Suominen, Anniina, Anttila, Eeva & Laes, Tuulikki. (2025). Pedagogies of hope in times of crises: Meanings of arts education throughout the lifespan. Teoksessa T. Klepacki, E. van Meerkerk & T. Østern (toim.), *ENO Yearbook 3: Arts and cultural education in a challenging and changing world* (s. 11–25). Springer.
- Suominen, A., Hiltunen, M., & Anttila, E. (2021). Arts education research, projects and pedagogy of three university programmes in Finland. Teoksessa E. Wagner, C. Svendler Nielsen, L. Veloso, A. Suominen, N. Pachova (toim.) *Arts, Sustainability and Education*. 2nd Yearbook of the European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education (ENO). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3452-9_2
- Taideyliopisto. (n.d.). *Taidekasvatuksen ja -koulutuksen yhteiskunnalliset visiot 2030*. <https://www.uniarts.fi/projektit/taidekasvatuksen-ja-koulutuksen-kansalliset-visiot-2030/>
- The Care Collective (2020). *The care manifesto: The politics of interdependence*. Verso.
- Tavin, Kevin & Ballengee-Morris, Christine. (2012). *Stand(ing) up for a change: Voices of arts educators*. NAEA.
- Webb, Darren (2010). Paulo Freire and ‘the need for a kind of education in hope.’ *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 327–339. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526591>
- Wheatley, Daniel & Bickerton, Craig (2019). Measuring changes in subjective well-being from engagement in the arts, culture and sport. *Journal of Cultural Economics*, 43(3), 321–442. <https://doi.org/10.1007/s10824-019-09342-7>
- YK. (2019). *World Population Ageing 2019: Highlights (ST/ESA/SER.A/430)*. <https://digitallibrary.un.org/record/3846855?v=pdf>

Tanssivaa valoa

IRENE KAJO JA TIIA KURKELA

Irene ehdotti, että voisimme kirjoittaa yhdessä runodialogin. Kaikki alkoi siitä, että latusin jaetulle alustalle yhden vanhan runoni. Runo lähti liikkeelle musiikista ja tanssimisesta. Vähitellen dialogimme käynnistyi. Teemana ja muotona alkoi näyttäytyä spiraali ja suppilo. Aiheiden valinnassa yritimme pitää mielessä Eevan ja asiat, jotka tiesimme hänelle läheisiksi. Samalla runojen omalakiiseen tekstiin uuttui väistämättä myös itsellemme merkittäviä aiheita. Käytimme molemmat jo aiemmin kirjoittamamme runoja tähän kokonaisuuteen, silloin kun niiden sisältö tuntui sopivalta. Olimme aidosti ja iloisesti yllättyneitä siitä, mitä kokeilustamme muodostui: runokokonaisuus, jossa runot vastaavat toisilleen, resonoivat toistensa kanssa, puhuvat eri näkökulmista tai ihan jostain muusta, väittävät vastaan ja ovat epätäydellisiä ja keskeneräisiä, kuten aito dialogi. Runosikermästä on jätetty pois tekijöiden nimet sujuvuuden takia. Irenen runot ovat kursivilla ja Tiian antiikvalla.

onnellisimmillani olen tanssiessani
tai musiikissa
aivokurkiaisien kurottaessa
yläsäveliä asti

motorisen aivokuoren liikuttaessa minua
jännitteen kasvaessa
purkautuessa

tahdosta riippumattomien toimintojen
mielentilojen säätelyn
alkukantaisessa limbisessä järjestelmässä

rytmissä

*Kaikki tanssii
pakkotanssi
vapaa tanssi
tanssi haudoilla
tanssi itsesi kuilun reunalle ja siitä alas
tanssi oikein
tanssi itsesi näkyväksi vallitsevien ohjeiden mukaisesti
vakiotanssi
häävalssi
sormuksen kehää pitkin pimeyden sydämeen*

vapaa liike
vapaa pudotus
toisistaan irronneiden vaahteran siementen
yksisiipinen kierre

renkaista muodostuu ketju
joka sulkee jotain sisäänsä
jotain ulos
hautojen päällä kasvaa vihreä ruoho

olisitko voinut valita toisin
hyvää ei ole ilman pahaa
tai harmaata
elämän tikapuiden mutatoituva spiraali

rikotun voi korjata
mutta ei ehjäksi enää
arvet kuin kunniamerkit
rajat ja rakkaus

pimeästä näkee helpommin valoon
kuin valosta pimeään
kuivissa koirat katsovat ylöspäin omistajiaan
amsterdamin kaduilla ne kulkevat vapaina

*Olisinko voinut valita toisin
Olisinko voinut valita*

*kun musta levälautta lähenee rantaa
miten kaukana silloin on valo
katoavainen luonteeltaan
kuin selviämisen hybrisi*

*Mitalit löytyvät metallinkeräyskasasta
hylätyn koulun vierestä
heinä on pitkää
koiria valmennetaan agilityradalla*

vapaa tahto on kysymysmerkki kuin ikiliikkuja

ikään kuin menisi vääjäämättömästi sitä
jotain kohti mihin ei voi olla menemättä
ikään kuin voisi kasvaa vastahakoisesti
kivenkolosta suuntaan johon ei halua
niin kuin olisimme vain jotenkin alistuneet
ikään kuin tätä liikerataa ei voisi paeta

*Ikään kuin voisi seisoa paikoillaan
kun onni lävistää sydämesi kuin neula*

*Ikään kuin voisi pysähtyä
kun jalat liikkuvat
kädet harovat tyhjää kohtaa edessäsi
katto vavahtelee yläpuolellasi
Ikään kuin ei olisi kuilua*

tunneli täynnä tanssivaa valoa

kaikkien lajien reitit
haarautuvat samalla tavalla
pitkien matkojen päässä
eri suuntiin kurottuvaa hapuilua

linnunradan keskellä
mustan aukon loputtomasti kapeneva suppilo
johon ei voi pudota
itsensä tästä maailmankaikkeudesta poissulkeva varjo
jossa ei ole ulottuvuuksia ylös tai alas vaan enemmän
siinä horisontin rajalla josta valokaan ei voi enää paeta
se kaartuu
sen polarisaatio voi vielä kääntää suuntaa
siellä missä sudenkorenon siiventräpäys lammen pinnalla
on vuosimiljoonien silmänisku toisaalla
ja jonka pohja on ponnahduslauta valkoisen aukon toiseen todellisuuteen

vadelman makuisessa multiversumissa
kohinan seasta heikosti erottuvat
gravitaatioaallot jotka leviävät
kaikkiin suuntiin ja ulottuvuuksiin

valo joka vaeltaa aaltona nopeammin kuin mikään muu
sirottuu haavan lehtien välistä
kohtaa kurkien tanssin trumpettiäänät aamu-utuisella sänkipellolla

mehiläisten lento jolla ne tanssivat toisilleen reitin pesän suulla
lämpö joka erottaa menneisyyden peruuttamattomat tapahtumat tulevaisuudesta
ontto sydänlihas jonka heikko sähköimpulssi pakottaa veren paineella valtimoihin
verisuonet jotka kapeutuvat haaroiksi kuin tieverkostot tai puunlatvat

vain epätasapainosta syntyy muisto
aistit eivät toimi tasapainoisessa tilassa
muisti on vaahtoa jonka aallot tuovat rantaan
huuhtovat pois

*Rakkaani murhemiel
joskus kaikki alkoi
miljoonia vuosia sitten
vedestä nousivat uudet lajit
katsoivat tärkättyä mekkoasi taulun kynnyksellä
kuolivat*

*Ja uudet tulivat tilalle
kuten murheesi tilalle tulee aina uusi murhe
sotajoukot odottavat laakson reunalla
kun edelliset poistuvat
ne vyöryvät ratsuineen ja täyttävät tilan
joka oli sinulle tarkoitettu*

*rakkaani murhemiel
olet joukkosi
Sauronin silmä
ääni käskee sinua taittumaan
asettumaan valokuvausalustalle
odottamaan hidasta hajoamista*

*se olet sinä
joka heiluttelet tylsää miekkaa
odotat aukeavaa silmää taivaanrannassa
jähmettävää katsetta*

*mutta joskus kaikki alkoi
suomuun kasvoivat jalat
kilpikuori varisi
käsi otti kiinni kepeistä*

*rakkaani murhemiel
nyt on aika luopua
tyhjystä laaksosta
sillä joskus sinäkin olet alkanut
ja joskus sinäkin loput
mutta välissä on*

kaikki

istun kivellä
veden ja maan rajalla
turvapaikassani
keltaiset lehdet kelluvat ohi

kaiken tämän keskellä
ajattelen kuitenkin rakkautta
sitä minkä voin muistaa
sitä minkä voin kuvitella tulevaksi

jos rakkauskin on vain hetki
ennen luopumisen harjoittelua
miksi minä en osaa päästää irti sinusta

jos ihmisillä on tapana kääntyä pois päin kivusta
kuin puulla suunnasta josta aina tuulee
miksi minä käännän katseeni yhä uudestaan sinun puoleesi

ehkä minun vain piti oppia jotain sinulta
ehkä vain halusin jotain sellaista jota ajattelin että sinulla oli ja minulla ei
ehkä vain halusin
ehkä en osannut vastustaa ruumiini hormonikoukkuja
kauanko tämä kestää
voiko riippuvuuden parantaa millään muulla kuin toisella riippuvuudella

ei tämän pitänyt olla enää mahdollista
meidän piti oppia historiasta
historian piti loppua
meidän piti olla historian hyvällä ja oikealla puolella

jokaisella sukupolvella omat sotansa
usko omaan ainutlaatuisuuteensa
ja kuitenkin me seisomme vain toistemme harteilla
renkaana ketjussa

kaiken tämän keskellä
meillä on vain tämä hetki
jossa lämpö synnyttää tuulen
tuuli kahisuttaa kaislikkoa
valo leikkii aaltojen pinnalla
ja me tanssimme niiden kanssa
nyt ja nyt ja nyt
ikuisuuden ajattomuus tässä yhdessä hetkessä
lineaarisuuden illuusio

kuin ääni joka syntyy kiven heittämisestä
rannalla toisten kivien sekaan
kuin renkaat jotka syntyvät sileän kiven heittämisestä veden pintaan
kuka heittää ensimmäisen kiven

*Vaellan meren pohjassa
en etsi Arthurin linnaa iloisesta maailmasta
etsin kadonnutta kiveä
etsin ensimmäistä kiveä*

*ja yöllä unessa, mieleni sumussa vaarallinen saari lähestyy ja purrellani
lähdän, en iloisella, mutta purrellani lähdän totuuden tähden*

että voi olla onnellinen herätessään
lumiauran ääneen
että voi olla kiitollinen siitä
kun joku tuntematon on tehnyt
minulle tien mahdolliseksi

että jonain päivänä osaisin laulaa
osaisin olla auki
osaisin kuulla sen maailman
ihmeellisimmän äänen
kun ruoho jäätyy

-

tanssimatto aaltoilee lattialla
heijastaa näkyvän kuin järven pinta
seitsemän nolla kaksi
näkyvä kaupungin kattojen yli

on vain kaksi suuntaa
kohti tai pois
ja tasapainoilu niiden välissä
kuin valo joka liukuu äänettömästi pimeään
ja takaisin
joka päivä

hidas liike on kuitenkin kaikkein vaikeinta ja vaarallisinta

*kohta on aikasi nousta metallialustalle nikamiesi
aika tanssia
solut, poimut, laskokset, lihat
musiikki soi*

*hidas liike
katseet kiertyy kohti*

nikamien väliin tulee tilaa
hidas tuskin havaittava muutos
kipu jota tarvitaan kasvuun
kuoren poimuttuminen
signaalin laskostuminen
hikisen ihon alla työtätekevä laukkaava liha
renkaan näennäinen liike taaksepäin
solut minussa peilaavat sinua
hyväksyvä katse

*tai katse joka jähmettää tanssijan
kuin suolapatsaan
älä katso taaksesi
ainoa suunta on eteenpäin
kaikesta huolimatta
kaikesta kauhusta huolimatta*

tai katse joka jähmettää leikkijän

minä näin kun liikut
minä näin
minä näin sinut
nopea liike
nopea käännös
nopea katse
näkökulman vaihto
suolainen ja makea

*minä näin sinut
poika jolla on lipaton lakki
jota elämän tähtihetki ei koskaan koskettanut
eikä se silti ollut turhaa
katse joka jäi vaille vastausta
se on liikettä
lattia jymisee
sydän lyö*

katsomme toisiamme kuin
kaksi lasta leikkikentällä
ensimmäistä kertaa
kun tajuaa että siinä se toinen
on

jotenkin niin samanlainen ja tunnistettava
ja kuitenkin erillinen
ettei oikein tiedä miten sitä lähestyisi
miten sen saisi mukaan leikkiin

-

ehkä ei olekaan kyse siitä
miten sinä katsot minua
vaan siitä miten minä katson sinua

älä jää kiinni
tämä ei ole tarina
vaan jatkuva olemisen tapa
pe(i)li

-

äiti kato mua
ope kato mua
näe juuri minut
näe mitä minä osaan
näe mitä minä olen oppinut

katson kaleidoskoopin läpi tähtiin
linssit kertaavat
vääristävät
hopeiset ja punaiset
siniset ja vihreät
liikkuvat palaset
rapisevat
muodostavat uusia kuvioita
sulautuvat jatkuvaksi liikkeeksi

Elämäni tanssivana poikana

ISTO TURPEINEN

Artikkelini on vuoropuhelu. Kyseessä on pohtiva dialogi tanssivan pojan, tanssipedagogina eletyn kokemuksen ja tutkimuksen kanssa. Menen asioiden ja ilmiöiden juuriin. Olen perehtynyt poikien tarjoamiin todellisuuksiin. Opettajana olen kriittisesti pohtinut omaa työtäni. Näistä lähtökohdista ja inhimillisen arvokkuuden näkökulmasta on tarvetta pohtia tanssivana poikana olemista ja tanssivien poikien kanssa toimimista. Pojista välittäminen on heidän olemisensa arvostamista. Usein tämä unohtuu, koska kiinnitämme enemmän huomiota siihen, mitä pojat tekevät tai eivät tee. Kun seuraamme poikia koulussa ja esimerkiksi taideopetuksen kohteina tai tanssijoina, sukupuolten piirteitä saatetaan liioitella ja vähätellä, jolloin itse ihmisenä oleminen sellaisenaan jää huomiotta.

Pohdin tanssinopettajana ja poikien kanssa toimimista oman kokemukseni kautta. Olen ollut oman työni tutkija (ks. esim. Kaupila, 2012; Turpeinen, 2015), joka pyrkii näkemään ilmiöitä kriittisellä otteella. Nykyinen pohdintani hyödyntää monialaisuutta, sosiaalisen kestävyyyden näkökulmia sekä näistä kumpuavaa runsautta. Runsauden juuret nousevat eletystä kokemuksesta, ja on samalla kriittistä eettistä tutkimusta. Tavoitteenani on tässä tekstissä tiiviissä muodossa edistää opetustyössä, erityisesti tanssialalla, toimivien ymmärrystä.

Kriittisen otteeni ideaali on aktiivista toimintaa. Ideaalissa pohdin käsitysten ja uskomusten muodostumista. Eleytyn poikien kohtaamiset ja tanssinopetus ovat kehollisessa todellisuudessa tapahtuneita ratkaisuja. Näiden koettelusta on seurannut pohdinta. Kauppi ja Pettersson (2023) ovat kuvanneet tämän tyyppistä toimintaa ja kehittymistä ”henkisten taitojen ja asenteiden ryppääksi”. Toisaalta opettajana toimimiseni tavoittelee muutosta, jossa oppijoissa herää kyky kriittiseen ajatteluun. Sosiaalisen kestävyysnäkökulmassa toiminnan tulisi tukea oppijan rationaalisen itsemääräämiskyvyn kehitystä ja näin ollen valmentaa kansalaistaitoja demokraattisessa yhteiskunnassa osallisuuteen ja toimijuuteen.

Muutos

Olen toiminut tanssinopettajana viidellä vuosikymmenellä. Vuosikymmeniä yhdistää keskeisesti muutos. Minä ja tanssinopettajan työ, lapset ja nuoret – tanssivat pojat ja miehet – ovat muuttuneet. Tätä kehystää lasten ja nuorten kasvuympäristön muutos. 2020-luvulla oleminen on erilaista kuin 30 tai 60 vuotta sitten (Ristikari ym., 2016). Pohjoismainen yhteiskuntamme on käynyt pitkällistä murrosta, jossa on kohdistunut lapsiperheiden elämään nopeasti kehkeytyneitä paineita. Osalle lapsia ja nuoria ylisukupolvinen huono-osaisuus sekä lapsiperheköyhyys asettavat elämän alkuvaiheen ”takamatkalle”. Tanssi ei ole harrastuksena taloudellisesti kalleimmasta päästä, mutta sen saavuttaminen voi olla ”takamatkalaisille” tai vähätuloisten perheiden lapsille vaikeaa tai mahdotonta. Kun katsotaan muutosta yhteiskunnan tasolla, materiaalsen, sosiaalisen ja kokemuksellisten ulottuvuuksien sekä toimijuuden mahdollisuuksien kautta (Allardt, 1976, 1973; Martela, 2022), on nähtävissä hyvinvointivaltion mureneminen. Samaan aikaan planetaariset kriisit ovat valitettavasti vääjäämättömän osa kasvavien lasten ja nuorten maailman kokemista. Nämä

ilmiöt vaativat juurisyiden pohdintaa (Kauhanen & Leimio, 2025), jotta ymmärrämme muuttuneissa tilanteissa harrastustoiminnan muuttuvia merkityksiä lapsille ja nuorille. Näiden seurauksena on välttämätöntä tehdä työtä paremman tulevaisuuden ja tulevaisuuskon eteen yhdistämällä eri aloilta erilaisia käytänteitä ja ajattelumalleja, joilla voidaan lisätä taideharrastamiseen liittyvän yhteistyön vaikuttavuutta (Kauhanen & Leimio, 2025). Tanssin harrastamisen yhteiskunnallisen ulottuvuuden kannalta pedagogisen toiminnan tulee ymmärtää osaltaan ilmiöitä ja ilmiöiden juurisyitä omassa kontekstissaan. Tanssin harrastaminen on osallisille vaikuttavaa. Näin ollen isossa kuvassa, ilmiötasolla, tulee huomioida laajaan osallisuuteen tai harrastustoiminnan kohdentamiseen vaikuttavia tekijöitä, jolloin harrastustoiminta osaltaan on hyvinvointia ylläpitävää ja ongelmien sekä niiden haittavaikutusten ennaltaehkäisyä. Juurisyiden tunnistaminen auttaa ymmärtämään tanssinopettajan työn merkityksellisyyttä oppijoille. Korostan omasta kokemuksestani tämän havaitsemisen ja ymmärtämisen olevan merkityksellistä opetustyötä tekeväille.

Olemme maailmaan heitettyinä

Tanssi näyttäytyi kasvuympäristössäni 1960- ja 1970-luvulla yksittäisinä pisaroina ja pisteinä. Ne olivat enemmänkin sattumia kuin koettua ilmaisumuotoa tai sosiaalista osallisuutta edistävää pedagogiikkaa. Aikaa voi kuvata kohdallani muiltakin elämän osa-alueilta sanaparilla *riittävyys* ja *niukkuus*. Riittävyydellä viittaa elämisen (ja tutkimuksen) kautta havaitsemaani eroon, että ajan myötä lisääntynyt taloudellinen vauraus ei yksin selitä olemiseni hyvinvointia (ks. Uusitalo ym., 2022; JYU. Wisdom community, 2021). Pohdin, että kestävän kehityksen monialainen Agenda 2030 olisi voinut olla ajankohtainen 50 vuotta aikaisemmin. Niukkuudella viittaa siihen, että vaikka jotain oli saatavilla materiaalisesti

vähemmän, siitä huolimatta koin kohtaamisia ja tilanteita, joissa toimintaan virittyminen avasi kohdallani merkityksellisen kokemuksellisen tilan. Korostan tässä tapahtuminen ja tilanteiden tärkeyttä, joissa löysin itseni tanssivana poikana. Näistä kokemuksista ilman sen kummempaa tanssitaiteeseen liittyvää tiedostamista avautuivat mahdollisuus olla kehollisesti kohti maailmaa ja omalle olemiselle mahdollisuus jäsentyä. (Anttila, 2009).

Poikana olemiseni kulttuurin lähteinä olivat vertaiset, koulu, kirkko, kirjasto ja Yleisradio. Näistä vaikuttavimpana pidän vertaisten vaikutusta ja sen rinnalla perheen omaa kulttuuritaustaa. Kuluttamisen länsimaiset tavat kehittyivät 1960-luvulla (Soinne, 2018). Toivo hyvästä tulevaisuudesta, paremmasta, oli perheessäni vallitseva tunne. Perheellä oli edullinen asunto ja auto. Kesämökkitontti oli hankittu. Aikuisuuden kynnyksellä olevat nuoret hakeutuivat maaseudulta kaupunkiin. Töihin pääsi kävelemällä rohkeasti työpaikan portista sisään. Sotien jälkeiset sukupolvet istuivat runsastuvaan ruokapöytään talvisodan henkeä enemmän tai vähemmän tietoisesti kannatellen. Yksilöllistymisen varhaiset vaiheet näkyivät populaarikulttuurissa, jonka monipuolisuus ja saatavuuden lähteet sekä teknologia hiljalleen kehittyivät. Keskustelu tasa-arvosta ja demokratiasta oli vilkasta. Miehen rooli perheen ”leivän tuojana” oli edelleen voimissaan. Patriarkaatin mukainen poikana olemisen ”perinne” oli vallitsevana, ja voin kuvata sitä ”sukupuolisena pakkopaitana” (Pollack, 1999; Risner, 2009; Turpeinen, 2015; ks. myös hooks, 2020). Vaikka näen esittävän tanssin, tanssi-ilmaisun ja poikana kasvamisen tilanteisuuteni tuohon aikaan mahdottomana yhtälönä, joistain pienistä kohtaamisista ja tilanteista eli niukkuudesta huolimatta tanssi sai alkunsa.

Kansakoulussa 1960-luvulla oli luokanopettajani johdolla liikuntaa. Voimistelusalin kellarissa oleva pukuhuone haisi hielle ja pölylle. Pojat ja tytöt eroteltiin ensimmäisen kerran eri huoneisiin.

Valkoiset alushousut hävettivät. Joku ilkkui toisten vaatteita. Itselläni oli äitini tekemät siniset shortsit ja hihaton valkoinen paita. Jaloissa oli voimistelutossut. Voimistelusaliiin noustiin kierreportaita koulun pienen näyttämön takaa. Salissa ilma oli viileää. Puullattia oli kaunis. Tuoksun lähteenä oli lakattu puu. Vakavakasvoinen, silmälasipäinen opettaja löi kehärummulla tahtia. Marssittiin. Polvi nousi ja se tuntui hyvältä. Posket tutisivat. Opettaja pysäytti marssin ja pyysi minua näyttämään mallia. Marssiminen piti aloittaa oikealla jalalla. En tiennyt, kumpi oli oikea. Epäröin ja minulle naurettiin. Toisella yrittämällä aloitin marssin. En tiedä, kummalla jalalla aloitin. Polvet nousivat ja se tuntui hyvältä. Hehkuvat posket tutisivat. (Turpeinen, 2015, 37–38.)

1960- ja 1970-luvun vaihteessa näin televisiosta Yleisradion lähettämänä venäläistä balettia. Perheessä kukaan ei kiinnittänyt huomiota siihen, että asia kiinnosti minua. Muistan elävästi kommentoineeni näkemääni, että ”tuota minä voisin tehdä”. Kaksinkertainen paradoksi oli, että ensinnä vaikka vanhempani olivat positiivisia, he eivät ymmärtäneet, mitä poika haluaa. Heille tanssi oli sosiaalista. Se ei ollut esittävää tai ilmaisua. Toiseksi toteutin sen hetken kehollisuuttani, tanssiani, kiipeämällä puuhun korkealle ja putoasin. Enteellistä putoamisessa oli, että pysähdyin alimmille oksille ennen maan pintaa. Olin kieppunut alaspäin ja roikuin oksanhaarassa pää alaspäin. En ollut tästä tapahtumasta kovin valaistunut, vaikka kokemuksen tuntemukset olivat fyysisyyden lisäksi henkisiä. Hetkessä oleminen teki kokonaisvaltaisesti kipeää. Maailmassa oli jotain, johon en ollut osallinen. Myöhemmin opettajan työtäni tutkiessani pohdin tapahtunutta ja tulkitisin sitä kehkeytyvänä sivullisuutena. Minussa oli tuntu, että mahdollisuudet jostakin koetusta pakenevat. ”Valmis maailma” rikkauksineen odotti horisontissa, mutta sen tavoittaminen näyttäytyy omien mahdollisuuksien rajojen ulkopuolella. Myöhempään olemiseen vietynä

liitän tämän affekteihimme (Berlant, 2011; Ahmed, 2010; ks. myös Mannevu, 2015). Toimiessani näen horisontissa olevia hyviä asioita, jotka saattavat lähentyä, mutta samalla pysyä tavoittamattomina. Ne ovat jatkuvasti askeleen päässä. Lapsuuteni kokemuksessa kuvana ja abstraktiona. Nuoruuteni koittaessa muutos näkyi niin, että materiaaliseen hyvään nojaava ja sitä tavoitteleva elämäntapa alkoi enemmän ohjata olemista. Myöhemmin havaitsin lasten ja nuorten tulevaisuuden ihanteissa tapahtuneen muutoksen. Esimerkiksi hyvän ammatin tavoittelemisen rinnalle nousi toisenlainen ja abstraktimpi status: olla nähtynä, olla kuuluisa ja rikas.

Harrastaminen piti keksiä itse

Mikko Malila kirjassaan *Kastanjasota* (2024) kuvaa turkulaisen kaupunginosan ala-asteikäisten poikien elämää lamavuosien aikaan 1990-luvulla. Tämä oli itselleni aikaa, jolloin pohdin tanssinopettajan työtäni peruskoulu- ja tanssikouluympäristössä (Turpeinen, 2015, s. 40–42). Tulkintani mukaan Malilan kuvauksen keskiössä on ”*pieni poika valoneliössä*” eli lapsi katsomassa ikkunasta pimeään maailmaan odottaen mielikuvittelun tulosta eli ”ilmalaivaa”. Piti päästä lentoon kaiken yläpuolelle. Ilmalaivaa kuljetti toivon kehkeyttämä itse luotu sankari. Teoksen lopulla lukijalle tulee ymmärrys, että katu-uskottava ilmalaivan kapteeni on populaarikulttuurin idoli. Pohdin omaa lapsuuttani Malilan tavoin, ”*kaikki piti keksiä itse*”. Ei ollut merkittävässä määrin muita tapoja tai tekniikoita nähdä toisin ”*se maailma, mitä meille myytiin*”. Toisaalta *riittävän ja niukkuuden* aikana yksittäinen vaikuttaminen elävästä esityksestä, katusoittajasta, televisio-ohjelmasta, c-kasetista tai vinyylisinglestä riitti antamaan pontta ymmärtämään olemistaan välitilassa, *liminaalitullassa* (Kontinen ym., 2013). Nähdä itsensä toisinkin kuin ulkopuolisena. Mikko Malilan mukaan se tarkoitti poikien kohdalla kehkeytyvää muutosta. Lähtökohtana oli koettu *situaatio*, käytän-

nöllisen elämän tilanteisuus, että *”alkoi pahasti näyttää siltä, että meistä ei ollut mihinkään”*. Muutoksen aiheuttanut kulttuurinen pisara, tässä kohtaa populaarissa muodossaan, muutti ajattelua ja asennetta. Malilaa tulkiten kyseessä oli ja on olemisen merkityksen ja mielekkyyden sävyero, jolloin huomattiin, että *”me oltiin aitoja ja alkuperäisiä”*. Vaikutus olemisen tavoissa näkyi poikien ikäryhmän vertaisten käytöksessä, jota kautta koettu kulttuuri nähtiin paineena olla jotenkin jonain, mutta samalla mahdollisuutena erottautua, jopa olla sellaisenaan oma itsensä.

Osallistumattomuus

Tampereen yliopiston tutkijan Riie Heikkilän (2022) mukaan tarjolla olevaan taiteeseen ja kulttuuriin osallistuminen näyttää liittyvän toistuvasti koulutukseen ja luokkaan. Yhteiskunnan kannalta kulttuurinen osallistumattomuus halutaan ajoittain nähdä poliittisena haasteena tai jopa ongelmana. Näihin ilmiöihin, esim. ylisukupolviseen köyhyyteen ja kulttuuriseen eristäytymiseen sekä osallisuuden ongelmiin, puuttuminen näyttää yhteiskunnan rakenteiden muuttuessa yhä vaikeammalta. Toisaalta osallistumattomat saatetaan leimata marginalisoituneina poikkeaviksi tai lahjattomiksi (Heikkilä, 2022; ArtsEqual, 2021; ks. myös Leppisaari, 2025), kun osallistuminen nähdään pelkästään kodin ulkopuolisen kulttuuritoiminnan perusteella. Nähtävillä ovat näkemykset kulttuurin laajemman määrittelyn ja taiteen välisestä suhteesta sekä taiteen ymmärtäminen ”korkeakulttuurina” eroteltuna esimerkiksi omaehtoisesta toiminnasta. Tällöin tanssissa voitaneen tehdä ero verkkovideoiden kautta tapahtuvan ”airwalk dance” -opiskelun ja systemaattisen, vuosittain etenevän tanssin perusopetuksen välillä. Omaehtoisella kulttuuritoiminnalla on yhteys ihmisen merkitykselliseen olemiseen ja sitä kautta hyvinvointiin sekä sosiaaliseen kestävyYTEEN. Ihmisillä voi olla taiteeseen ja kulttuuriin aktiivinen suhde, joka

painottuu omaehtoiseen harrastamiseen toisin kuin kulttuurikoh-teissa tai tapahtumissa vierailuun (Heikkilä, 2017). Heikkilän (2017, s. 16) mukaan tulisi enemmän huomioida ”populaarien tai työvä-enluokkaisten ajanviettotapojen” merkitys. Esimerkiksi kirjastot ja kansallisen median monikulttuurinen tarjonta ovat merkittäviä omaehtoisen kulttuuriosallistumisen paikkoja ja väyliä.

Heikkilän (2017, 2022) ja Malilan (2024) havainnot huomioiden pohdin omaa elämääni tanssivana poikana. Mitä hyvää tai uhkia näissä näkökulmien kautta nousevissa osallistumisen eronteissa on? Hyvistä asioista yksi havainto on *riittävän* ja *niukkuuden* tilanteisuudessa. Se, että kulttuurisia kehollisia kohtaamisen tiloja, taiteen aistimista ja kokemista on vähänkin, on hyvä. Se on huomattavasti parempi kuin ei mitään kohtaamista tai kokemista. Kokemisen paikkana peruskoulu kulttuurikeskuksena kattaa ikäluokat parhaiten (ArtsEqual, 2017). Samalla korostan omakohtaisen tanssinopettajaurani, tutkija- ja asiantuntijatyön pohjalta, että lapsille ja nuorille toteutunut tanssinopetus tai tanssikokemus ei ole koskaan irti laajemmasta todellisuudesta. Tähän kuuluvat myös huolestuttavat ilmiöt. Tällä tarkoitan olemistamme monimutkaisuudessa maailmassa, sen muotona kanssaolemista eli lopulta olemista osana moninaista yhteiskuntaamme.

Juha Varton mukaan (2007) (poikien) taidekasvatus tulee nähdä kommunikoimisena. Kyseessä ovat tilat, joissa kokeillaan, koetellaan itseään ja suhdetaan toisiin. Varto (2007, 45) kuvaa tätä tarkemmin toimintana, jossa yrityksenä on muotoilla sanottavansa ja opetella kuulemaan toisia niin aistein kuin koko kropalla. Nämä ovat taitoja, joiden avulla pojat saattavat päästä ”yksinäisyyden kokemuksesta”. Huoli ilmiöistä voidaan liittää siihen osaan nuoria, joiden oleminen, esimerkiksi pelaamista lukuun ottamatta, on näkymätöntä. Tämä näkymättömyys – poika ei puhu, ei kerro, että kukaan ei välitä – joh-taa heidät umpimielisyyteen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen.

Lopulta skenaariossa on sekä itsetuhoisia tekoja että arvottomuutta kuvaavat tottumukset (ks. myös hooks, 2020, s. 58). Oman tanssinopettajatyöni ja esimerkiksi laajemmassa kuvassa kulttuurisen nuorisotyön monialaisen työn tavoitteet osaltaan pitävät sisällään *huolen*, jolla pyritään katkaisemaan näkymättömyyttä ja arvottomuutta. Yksittäisenä tanssinopettajana ja taiteilijatutkijana nojaan työssäni toiseenkin kuvaan, yhteiskunnalliseen huoleen. Julkishallinnon sanoittamina ovat kulttuurin saatavuuden yhdenvertaisuus, osallisuuden mahdollistaminen ja saavutettavuus (ks. esim. Laitinen ym., 2017). Vaikka tämän toteuttaminen odottaa enemmän lasten ja nuorten osalta jalkautuvaa tavoitteellista ja toteutunutta toimintaa, valtio on ollut kiinnostunut kansalaisten taiteisiin ja kulttuuriin osallistumisesta vuosikymmenien ajan. Keskustelun aiheena toteutumisella tai toteutumattomuudella on poliittista merkitystä (Virolainen, 2015; Kauhanen, 2025). Summaten edellisen voin todeta, että tanssinopettajan työ on aina poliittista. Se kytkeytyy osallisten ja osallistumattomien kautta yhteiskunnalliseen todellisuuteen.

Segregaatio ja polarisaatio

Yhteiskunnallista todellisuutta kuvaa lapsiasiavaltuutettu Elina Pekkarisen joulukuussa 2025 julkaisema tiedote (Lapsivaltuutettu, n.d.). Valtuutetun mukaan on nähtävissä lisääntyviä merkkejä koulutuksen yhdenvertaisuuden heikentymisestä. Tähän liittyvä huoli on erityisen vakava, koska koulu on Suomen suurin kulttuurin ja sivistyksen keskus. Pekkarinen painottaa, että kyseessä on ”yhteiskuntapoliittinen kysymys, joka vaatii välittömiä toimia”. Hän näkee, että kehitys voidaan vielä pysäyttää.

Tämän eriytymisen sisällä on sukupuolisegregaatio, jonka KULTA ry:n pääsihteeri Rosa Meriläinen (2025) on todennut yhdeksi suurimmista tasa-arvon esteistä. Suomessa on voimakas ammattien, koulutuksen ja harrastusten eriytyminen sukupuolen mukaan.

Se näyttäytyy kouluaine- ja ammattivalinnoissa. Taide- ja kulttuurialalla eriytyminen alkaa varhain. Yläkouluikäisien urahaaveita mittaavasta TAT Talous ja nuoret -kyselystä (2021) ilmenee kulttuurialan sukupuolinen jakautuminen. Poikia kulttuuriala kiinnostaa vähän, itse asiassa erittäin vähän. Tästä palaan omaan pitkäaikaiseen kokemukseeni tanssipedagogina ja taiteilijatutkijana siitä, miten tanssin perusopetus toteutuu. Täydennän Opetushallituksen selvitystä (Luoma, 2020) omilla havainnoillani. OPH:n mukaan poikien osuus tanssin perusopetuksen oppilaista on vähäinen eli noin 7 %:n luokkaa. Syventävissä opinnoissa alle 4 % (Luoma 2020, s. 17). Moniin kulttuurisiin ja sukupuoleen liittyviin syihin nojaten poikien osalta tarjonta ja kysyntä eivät kohta. Tarjonta ei näytä kutsuvan valitsemaan tanssiharrastusta, tai sitä ei yksinkertaisesti ole saatavilla. Oman kokemukseni mukaan pojille tarjottuun tanssinopetukseen vanhemmat tarttavat. Tämän taustana on pitkälinen opetustyöni Vantaan Tanssiopistossa (ent. Raatikon tanssikoulu) ja Vapaassa tanssikoulussa Helsingissä. Toinen näkökulma on keskustelujen ja toimeenpanon välinen ristiriita. Olen seurannut mm. taiteen perusopetuksen koulutuspäivillä OPH:n johtajien ja virkahenkilöiden esittämiä huolia segregaatiosta 1990-luvulta lähtien. Tanssissa 2000-luvun vaihteesta 2020-luvulle siirryttäessä tanssin ja taiteen perusopetuksen sukupuoleen liittyvä segregaatio on edelleen selkeästi todettavissa. Tilanne on pitkälti sama kuin väitöstyöni aikaan 10 vuotta sitten (Turpeinen, 2015, s. 22–23), jolloin pohdin tanssin perusopetuksen järjestämisen ”ajopuu-mallia”. Asian annetaan olla ja kehittyä evoluution kautta: ”Ne tanssivat, jotka haluavat tanssia”. Tanssin perusopetuksen järjestämisessä segregaation purkamisen ei toteudu kuten esimerkiksi ”etsivän kulttuurityön” (ArtsEqual, 2021) mukaan voitaisiin kohdentaa harrastustoimintaa. Keskustelua käydään enemmän esimerkiksi Suomen harrastuksen mallin toteuttamisesta koulupäivän ohessa. Malli antaa

mahdollisuuden matalan kynnyksen harrastamiseen. Segregaatio näkyy mallin harrastusvalinnoissa.

Segregaation ilmiötä kulttuurisena jähmettymänä pohdittaessa näen samalla tasa-arvokehityksen käänteen, patriarkaatin jäänteet ja asenteiden polarisaatioon liittyvän voimistumisen. Tällöin tanssinopetukseen liittyvän kehityksen edessä tuntee voimattomuutta. Siitä huolimatta, vaikka tahtona on omalla työllään vaikuttaa ja tehdä työtä parempien tulevaisuuksien eteen. Uhkaavana tasa-arvo- ja demokratiakehityksen kannalta ovat polarisaation muodot. Asenteiden ja ymmärryksen (ymmärtämättömyyden?) eriytyminen kauaksi toisistaan on uhkaava skenaario. Tällä kehityksellä on jo pitkät juuret. Ilmiö ei ole uusi. 2020-luvun kuvassa ”miesten ja naisten poliittiset näkemykset ovat erkaantuneet toisistaan” (Pietiläinen ym., 2025). Nuorten arvomaailmojen polarisoituminen näkyy eri sukupuolten välillä erityisesti poliittisissa ja yhteiskunnallisissa kysymyksissä tyttöjen entistä liberaalimpina ja poikien konservatiivisempina arvoina. (Välimaa & Ylilauri, 2024.) Huolestuttavimmat muodot ovat kärjistyneet tasa-arvon väheksymisenä, rasismina ja väkivallan ihannointina. Nuorten elinolot -julkaisu (Autio ym., 2008) kuvaa jo 2000-luvun alun tilannetta, että varsinkin nuoret miehet pitävät esimerkiksi syrjäytymissyynä yksilön ominaisuuksia. Nuorten naisten osalta painottuvat yhteiskunnalliset syyt, joissa apua vaikeissa tilanteissa ei saa ja yhteiskunta on epäoikeudenmukainen (Myllyniemi 2006, 34–35). Näiden kehitysten taustalla yhtenä vaikuttavimpana lähteenä on nykyteknologia ja kaikille saatavilla oleva viestintä sosiaalisen median moninaisuutena. Polariisaatio ilmiönä on kietoutunut segregaatioon, johon osaltaan vaikuttavat sosioekonomiset, alueelliset ja etnisen taustan syyt sekä erot. (Myllyniemi, 2007.) Huoli lasten ja nuorten osalta tiivistyy ihmisenä olemisen päämääriin. Ihmisenä maailmassa olemisen nykyisissä megatrendeissä edellyttää kysymistä, missä rajoissa tulevaisuut-

ta rakennetaan, mikä muuttuu ja millaisiin mahdollisuuksiin voisi tarttua. (Sitra, 2026.) Palautan tämän tanssinopettajan työhön, jossa tavoite näyttäytyy edelleen tärkeänä: oppijan kriittisen ajattelun kehkeytymisenä ja omana itsenä toteutumisen päämääränä.

Raakalautaa ja rakkautta?

Ihmisten maailmassa vuorovaikutus on dynaaminen osa olemista. Juha Varton (2008) mukaan asiat, joiden kanssa olemme tekemisissä, ovat osa elämäämme. Oleminen on kanssaolemista, ja niistä muodostuu tanssimme maailman kanssa. Nämä tekevät elämämme. ”Elämämme on aina olemassa ennen kuin mikään muu alkaa.” (Varto, 2008, 33.) Mitä lähempänä olemme kanssakäymisessä, sitä paremmin ymmärrämme toisiamme. Pohdintani hakee tiivistystä siihen ihmisenä olemiseen, ihmisyyteen, jolloin Toinen on buberilaisittain Sinä (Buber, 1995) esineellistämisen sijaan. Tämä liittyy (tanssi)pedagogin työn mahdollisuuksiin, kun pohdimme aikaamme liittyvää asenteiden eriytymistä, demokratian uhkakuvia ja tasa-arvon toteutumista.

Minun olemiseni tanssikasvattajana on toisen ihmisen mysteerin kohtaamista ja tässä-ja-nyt-huolehtimista hyvän toteutumisesta (Turpeinen, 2015). Olen nojaamassa ilmiöihin, juurisyihin sekä lasten ja nuorten osalta tulevaisuutta koskevaan huoleen. Tästä rajaan olemiseni ihmisen kokoiseen vastukseen, jossa minä aikuisena tanssinopettajana ja tutkijana kohtaan lapsen ja nuoren tähän nykyhetkeen liittyvää todellisuutta. Näillä todellisuuksilla on historiansa, ja ymmärrän, että koetut todellisuudet eroavat minun todellisuudestani. Tanssipedagogina joudun tarkastelemaan omaa tilanteisuuttani ja sen suhdetta ajankohdan ilmiöihin. Näistä syntyy oman työn painopisteen valinta, kun pohdin työn vaikuttavuutta. Edellä mainitun ”ajopuun” sijaan voimme tarttua haasteeseen, juurisyyn ytimeen. Opettaminen on poliittista, juuriin menemistä.

On luonnollista, että pitkän uran jäljet näkyvät monella tasolla. Samalla oman työni vaikuttavuuden laatu on muuttunut mento-roinniksi, mukana elämiseksi ja seuraamiseksi. Voisin verrata tätä Albert Camus'n romaanin *Ensimmäinen ihminen* (1960/1995) opet-tajaan, joka rakastaa työtään ja saa oppijat tuntemaan, että he ovat arvostettuja. He tulivat opettajan kanssa tietoisiksi olemisestaan ja mahdollisuuksistaan. Heille syntyi tunne kasvuvoimastaan. Opetta-ja innosti oppimaan ja lempeällä jämäkkyydellä saattoi kasvamaan. (Turpeinen, 2025.) Hyvän tavoittelu ja kannattelu ei jäänyt kouluai-kaan, vaan hän oli tarvittaessa tavoitettavissa myöhemminkin.

Hyvän tavoittelussa on opettajaurani aikana tapahtunut muu-tos. Abstraktiin nojaava verkottuminen on lyhytjänteistä ja addik-toivaa verkkohuomiota. Kestävän kehityksen kautta katsottuna ai-neellisen vaurauden runsaus on ohittanut monella elämän alueella ihmisten välisen hyvän. Olemme kierteessä, jossa talouden välttä-mättömyys suuntaa lasten ja nuorten olemista kilpailuun, mene-tykseen ja aineelliseen ideaan.

Kriittinen pohdintani avaa näkymän, jossa sosiaalisen kestä-vyyden näkökulmassa tulee kiinnittää enemmän huomiota aineet-tomaan hyvinvointiin, olemisen merkityksellisyyteen ja mielekkyy-teen. Yleisessä keskustelussa (esim. Fagerlund, 2025) sivistyksen perustassa ovat kriittinen ajattelu, tiedon arvostaminen ja oikeu-dentaju. Lähes 20 vuotta sitten emeritaprofessori Inkeri Sava (2007) kuvasi, että olemme menettämässä Toisen kanssa olemisen merkityksen. Huolenani ovat asenteiden polarisaatio ja varsinkin poikien osalta inhimillisen välineellistyminen. Tuleminen toisen ihmisen ”koskettamaksi ja liikuttamaksi saattaa olla vaarantunut” (Sava, 2007, s. 178). Toteutuvassa skenaariossa vastuusta ja toises-ta ihmisestä huolehtimisesta (rakkaudesta) on vaikeata keskustel-la tai siitä tulee ihannepuhetta. Skenaariossa rakkaus ja huolehti-minen ottavat yllään esittämisen kuvan, verkkomaailman luoman

valepuvun. Toisen hyväksyminen omana itsenään on vaarantunut. Toisaalta kun ihmisten välinen sosiaalinen välimatka pidentyy, emme enää tunnista Toista sellaisena kuin ihminen olemisessaan on. Etääntymisestä nousee osittainen ihmiskuva, ja asenteet asenteittain kertaantuvat ja yleistyvät. Ihmisen päämäärän painopiste määräytyy voiton ja menestymisen mukaan. Itse, lapsi, sellaisena kuin se olemisessaan on, peittyi annettuun ja valmiiseen maailmaan. Rakkauden kysymyksen asettaminen ottaa kantaa kasvatamiseen ja siihen liittyvään vastuullisuuteen. Asetan ihmisessä olevan perustunteen toivosta siihen, että aktiivinen persoonallinen oleminen ja yhteisöllinen osallisuus olisivat vielä mielekäs ja mahdollinen elämisen tapa maailmanmenon levottomuuden keskellä.

Lopuksi palaan elämäni poikana. Juuriin menemisen kriittisessä näkökulmassa pitää nojata elettyyn poikana olemiseen. Poikien määrittely kohdattujen tai toistuvien koodattujen taipumusten, ulkonäön tai verbaalisen lahjakkuuden mukaisesti jättää sivuun mahdollisuuden yksittäisessä olevalle kasvulle ja voimalle. Tässä pohdinnassa nojaan erityisesti tanssin toteutumattomiin mahdollisuuksiin. Tanssitoiminnan sukupuoleen liittyvä eetos ja eriytyminen saattaa pois sulkevana määrittää enemmän kuin harrastustoiminnan varsinainen päämäärä. Tanssin päämääränä voitaneen pitää ihmistä, joka on maailmassa kehollisena, tietoisena ja olemisensa muutosta kokevana.

Lähteet

- Ahmed, Sara. (2010). *The promise of happiness*. Duke University Press.
- Allardt, Erik. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY.
- Allardt, Erik. (1993). Having, loving, being: An alternative to swedish model of welfare research. Teoksessa Martha Craven Nussbaum & Amartya Sen (toim.), *The quality of life*. Clarendon Press.
- Anttila, Eeva. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29(2), 83–94.
- ArtsEqual. (2017). *Peruskoulu: Suomen suurin kulttuurikeskus*. Taideyliopisto. <https://www.artsequal.fi/fi/toimenpidesuosituksset>
- ArtsEqual. (2019). *Etsivä kulttuurityö lisää lasten ja nuorten kulttuurista osallisuutta*. Taideyliopisto. <https://www.artsequal.fi/fi/toimenpidesuosituksset>
- Autio, Minna, Eräranta, Kirsi & Myllyniemi, Sami. (2008). *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008* (Julkaisuja 84). Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Berlant, Lauren. (2011). *Cruel optimism*. Duke University Press.
- Buber, Martin. (1995/1923). *Minä ja Sinä* (Jukka Pietilä, suom.). WSOY.
- Fagerlund, Eino. (29.12.2025). Sivistys ei ole lukeneiston yksinoikeus eikä kulttuurinen kerhojäsenyys [mielipidekirjoitus]. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000011716865.html>
- Freire, Paulo. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka* (Joel Kuortti, suom.). Vastapaino.
- Heikkilä, Riie. (2017). Suomalainen kulttuuriolosuhteiden ja eriarvoisuus: ei-osallistujien jäljillä. *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja*, 6–19. <https://doi.org/10.17409/kpt.60095>
- Heikkilä, Riie. (2022). *Understanding cultural non-participation in an egalitarian context*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-18865-7>
- hooks, bell. (2020). *Mies tahtoo muuttua: Miehet, maskuliinisuus ja rakkaus*. Niin & näin.
- JYU. Wisdom community. (2021). Planetary well-being. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 258. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00899-3>
- Kauhanen, Heli & Leimio, Susanna. (2025). Tarpeista ilmiöihin – kulttuurihyvinvointi ja ihmislähtöinen kehittäminen. Teoksessa Katri Leppisaari (toim.) *Elämä vaatii taidetta*. Taiteen edistämiskeskus. s. 130–138
- Kauhanen, Heli. (2025). Kulttuurihyvinvointi kulttuuripoliittisissa selonteissa. Teoksessa Katri Leppisaari (toim.), *Elämä vaatii taidetta! Kirja kulttuurihyvinvoinnista*. Taiteen edistämiskeskus. s. 26–24
- Kauppi, Veli-Matti & Pettersson, Henri. (2023). John Deweyn reflektiivinen ajattelu ja nykyinen kriittisen ajattelun kasvatusideali. *Kasvatus & Aika*, 17(1). <https://doi.org/10.33350/ka.119405>

- Kauppila, Heli. (2012). *Avoimena aukikiertoon: Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa* [väitöskirja, Teatterikorkeakoulu] (Acta Scenica 30). Kirjalliset opinnäytteet. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6795-92-8>
- Kontinen, Tiina, Houni, Pia, Karsten, Helena & Toivanen, Heikki. (2013). Liminaalilan käsite työn muutosten jäsentäjänä. *Aikuiskasvatus*, 33(4), 252–264. <https://doi.org/10.33336/aik.94057>
- Lahtinen, Emmi, Jakonen, Olli, & Sokka, Sakarias. (2017). *Yhdenvertaisuus ja saavutettavuus kulttuuripoliitikassa* (Tietokortteja 3). Kulttuuripoliitiikan tutkimuskeskus Cupore. https://www.cupore.fi/images/tiedostot/tietokortit/cupore_tietokortti_saavutettavuus.pdf
- Lapsiasiaavaltuutettu (n.d.). *Koulutuksen eriytyminen on pysäytettävä*. https://lapsiasia.fi/-/tiedote_lapsiasianeuvottelukunta-syksy2025.
- Leppisaari, Katri. (toim.). (2025). *Elämä vaatii taidetta! Kirja kulttuurihyvinvoinnista*. Taiteen edistämiskeskus.
- Luoma, Tiia. (2020). *Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020* (Raportit ja selvitykset 2020:4). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/taiteen-perusopetus-2020>
- Malila, Mikko. (2024). *Kastanjasaota*. Otava.
- Mannevu, Mona. (2015). *Affektitehdas. Työn rationalisoinnin historiallisia jatkumoina* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. (Annales Universitatis Turkuensis C 406). UTU-Pub. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6134-4>
- Martela, Frank. (2022). Hyvinvoinnin mittaaminen edellyttää hyvinvoinnin teoriaa: Erik Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuudet päivitettyinä nykyaikaan. *Yhteiskuntapolitiikka*, 87, 5–6. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022112366604>
- Meriläinen, Rosa. (18.12.2025). *Sukupuolten tasa-arvo kulttuurialalla*. KULTA ry. <https://kulttuurijataide.fi/sukupuolten-tasa-arvo-kulttuurialalla/>
- Myllyniemi, Sami. (2006). Nuorisobarometri 2006. Teoksessa Terhi-Anna Wilska (toim.), *Uskon asia. Nuorisobarometri 2006* (s. 13–89). Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura & Nuorisosaian neuvottelukunta.
- Myllyniemi, Sami. (2007). *Perusarvot puntarissa. Nuorisobarometri 2007*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura & Nuorisosaian neuvottelukunta.
- Nieminen, Esko. (5.6.2024). Some-polarisaatio – ja mitä meidän pitäisi tietää siitä? *Alusta*. <https://blogs.tuni.fi/alustalehti/2024/06/05/some-polarisaatio-ja-mita-meidan-pitaisi-tietaa-siita/>
- Pietiläinen, Tuomo, Reinboth, Susanna & Salminen, Juho. (21.12.2025.) Jakautunut Suomi. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/tutkiva/art-2000011646460.html>
- Pollack, William. (1999). *Tosi poikia*. WSOY.
- Risner, Doug. (2009). *Stigma and perseverance in the lives of boys who dance: An empirical study of male identities in Western theatrical dance training*. The Edwin Mellen Press, Ltd.

- Ristikari, Tiina, Törmäkangas, Liisa, Lappi, Aino, Haapakorva, Pasi, Kiilakoski, Tomi, Merikukka, Marko, Hautakoski, Ari, Pekkarinen, Elina & Gissler, Mika. (2016). *Suomi nuorten kasvuympäristönä – 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomesa syntyneistä nuorista aikuisista*. Nuorisotutkimusverkosto & THL. <https://doi.org/10.57049/nts.310>
- Sava, Inkeri. (2007). *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. PS-Kustannus.
- Soinne, Katri. (28.8.2018). Suomi pääsi länsimaisen kulutuksen makuun 1960-luvulla. *Artikkelit*. Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2018/suomi-paasi-lansimaisen-kulutuksen-makuun-1960-luvulla/>
- Suoranta, Juha. 2005. *Radikaali kasvatust. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Gaudeamus.
- Taneli, Matti. (2013). Kasvatust on kasvamaan saattamista. (Lectio praecursoria). *Kasvatust & Aika*, 7(2). <https://journal.fi/kasvatustjaaika/article/view/68612>
- Turpeinen, Isto. (2015). *Raakalautaa ja rakkautta. Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista* [väitöskirja, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu]. (Acta Scenica 41).
- Turpeinen, Isto. (2025). Opettajana eläminen ja pojat. Teoksessa Anna Kanerva (toim.), *Joustava harrastust, jutteleva ohjaaja ja muita tutkijoiden suosituksia lasten ja nuorten harrastustoiminnan ohjaajille*. Taideyliopisto. s. 135–141.
- Uusitalo, Hannu, Simpura, Jussi, Saari, Juho & Laihiala, Tuomo (toim.). (2022). *Hyvinvoinnin muutos ja pysyvyys. Allardt-hyvinvointi Suomessa 1972 ja 2017*. Into Kustannus.
- Varto, Juha. (2007). Pojat vapauden valtakunnassa. Erään keskustelun anatomia. *Research in Arts and Education*, 2007(1), 38–45. <https://doi.org/10.54916/rae.118680>
- Varto, Juha. (2008). *Tanssi maailman kanssa*. Niin & näin.
- Virolainen, Jutta. (2015). *Kulttuuriosallistumisen muuttuvat merkitykset. Katsaus taiteeseen ja kulttuuriin osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen* (Verkkojulkaisuja 26). Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cupore. https://www.cupore.fi/images/tiedostot/kulttuuriosallistumisenmuuttuvatmerkitykset_000.pdf
- Välimaa, Leena & Ylilauri, Martta. (2024). Nuorten arvot ja mielenmaisema – luonnon merkitys hyvinvoinnille. *Nuorisotyö*, 3, 26–29.





Toivo elää – kohti vapauden kokemuksia ja elinvoimaista moninaisuutta edistävää esittävän taiteen pedagogiikkaa

LIISA JAAKONAHO JA KENNETH SIREN

Tässä luvussa tarkastelemme esittävien taiteiden pedagogiikkaa toivon ja vapauden valossa. Toivo on inhimillisen toiminnan perusedellytys: jotta voimme pyrkiä muutokseen, tarvitsemme toivoa uskoaksemme, että muutos on ylipäättään mahdollinen. Tanssi ja esittävät taiteet herättelevät toivoa kokemuksena ja affektina, joka leviää kehojen välillä. Esittävien taiteiden kehollisen harjoittelun normatiivisia käytäntöjä tarkastelemme osin kriittisesti: peräänkuulutamme laajempaa kokemisen vapautta, jossa osallistujat saavat itse kokea ja käsitteellistää kehollista toimintaansa yhä uudelleen ja uudelleen. Taide moninaisuutta huomioivana praktiikkana johtaa eläväisiin kehosuhteisiin, jotka ovat omiaan toiveikkuuden ja vapauden kokemusten mahdollistamiselle ja jakamiselle.

Pohdimme toivon ja vapauden toteutumisen edellytyksiä: muun muassa moninaisuuden huomioimista ja reflektion merkitystä. Keskustelemme niin tanssin kuin teatterin alalta tulevien lähteiden kanssa; katsomme, että niitä voidaan soveltaa laajalti ja taidealojen rajoja ylittäen esittävien taiteiden opetuksessa, oppimisessa ja tutkimuksessa. Kirjoitamme tekstissä monista eri positioistamme käsin: teatterikorkeakoulun opettajina, tanssitaiteen tai teatteritaiteen väitöstutkijoina sekä valintakokeiden suunnittelijoina, mutta myös taiteen praktiikoiden harjoittajina. Ripottelem-

me asiatekstin sekaan arkisia keskustelujamme, joissa tuomme esiin omakohtaisia kokemuksiamme taiteellisen ja taidepedagogisen toiminnan parissa. Pyrimme tuttavallisten vuoropuheluidemme avulla havainnollistamaan sitä, miten pyrkimys kohti toivoa tai vapautta kumpuaa kirjallisuuden ohella todellisista kehollisista ja omakohtaisista kokemuksista.

Luvun aluksi lähdemme liikkeelle toivon teemasta, tarkastellen sitä Eeva Anttilan (2018) näkemyksiä peilaten monitahoisena ja kriittisessä taidepedagogiikassa keskeisenä affektina. Toivon kautta pääsemme moninaisuuden kysymyksiin ja keskustelemme pyrkimyksistämme kohti taidepedagogiikkaa, joka purkaa ableistisia rakenteita ja käytäntöjä ja sensitiivisesti huomioi sukupuolen moninaisuutta. Luvun puolivälissä siirrymme vapauden teemaan ja tarkastelemme kriittisesti esittävän taiteen pedagogiikan konventionaalisia toimintatapoja keskittyen erityisesti pohtimaan keholliseen toimintaan liittyviä odotuksia ja normeja. Luvun loppupuolella käsittelemme taidepedagogisten tilanteiden performatiivisuutta ja tuomme yhteen toivon ja vapauden teemoja taideopettajuuden ja alan toimintakulttuuriin vaikuttamisen näkökulmista.

Toivosta: kohti todellista, elinvoimaista moninaisuutta
Eeva Anttila (2018) yhdistää muun muassa Freiren (1996) toivon pedagogiikkaa ja affektiteorian näkökulmia ja näkee, että kriittisen taidekasvattajan tehtävä on ”vahvistaa toivon reittejä” (s. 66) ja purkaa toivon tiellä olevia esteitä. Oppijoissa voi herättää toivon vaikuttamalla ja vaikuttumalla; innostamisen ja toiminnan kautta. Anttilan tekstin äärellä pohdimme toivoa elinvoimana, tapana selviytyä ja saada muutosta aikaan maailmassa.

Tanssi- ja teatteripedagogeina meille on mielekästä luoda tilanteita, joissa ihmiset aktivoituvat luovaan ja omaehtoiseen toimijuuteen, toimimaan maailmassa sen eteen, mihin he uskovat. Rebecca

Solnitin (2016, s. 4) mukaan toivo on ”kirves, jolla rikotaan ovia hätätilanteessa”; toivon pitäisi heittää meidät ulos maailmaan tekemään kaikemme tulevaisuuden suunnan muuttamiseksi ja eriarvoisuuden, sotien ja ympäristökatastrofin pysäyttämiseksi. Toisaalta toivon affekti pedagogisen tilanteen laatuina voi tarkoittaa myös mahdollisuutta tulla kannatelluksi, kokea rauhaa ja hyväksyntää: tilannetta, jossa voi turvallisesti olla passiivinen. Filosofi Rosi Braidottin (2006) ajattelua mukailen ajattelemme, että maailman synkkien tapahtumien keskellä jonkinlaisia ilon ja positiivisuuden lähteitä tarvitaan, jotta pysymme toimintakykyisinä, jaksamme kohdata toisia ihmisiä ja jatkaa niitä asioita, joita jo teemme. Riman toimintaan ei tarvitse aina olla kovin korkealla – jo se, että nousee aamulla ylös sängystä, menee ihmisten pariin ja jaksaa osallistua arkiseen toimintaan, voi olla joskus toiveikasta. Lamaantumisen ja luovuttamisen ovat varsin ymmärrettäviä reaktioita näinä ahdistavina aikoina.

Tämä kontrasti on kiinnostava; taidepedagogiikka toisaalta aktiiviseen maailmaan vaikuttamiseen kannustavana muutoksen voimana, toisaalta pysähtymisen, hidastamisen ja olemassa olevan tilanteen hyväksymisen mahdollisuutena. Taidepedagogeina tunnistamme, että taiteeseen liittyvä affektiivisuus ja toisenlaisten, valoisampien todellisuuksien ja tulevaisuuksien kuvittelun mahdollisuus sisältävät paljon aktivistista, maailmaan vaikuttavaa potentiaalia. Taidepedagogiikassa jopa mielikuvituksellisten ja utooppisten tulevaisuuksien kanssa toimiminen on mahdollista (ks. esim. Arlander, 2021; Guerra, 2023; Salmenniemi ym., 2024).

Anttilan (2018) mukaan kriittinen toivo mobilisoi taidepedagogeja astumaan mukavuusalueidensa ulkopuolelle kohti tuntemattomia alueita. Toisaalta ajattelemme, että joskus askel kohti realistista ja kestävästä muutoksesta voi tapahtua oman alamme sisällä, itse praktiikassa, esimerkiksi tutussa tanssi- tai teatterisalin ympäristössä. Radikaalin tai merkityksellisen muutoksen ei aina tar-

vitse tarkoittaa askelta ulospäin tai vaikuttamista joihinkin toisiin tai johonkin toisaalle. Yksi asia, johon esimerkiksi voimme vaikuttaa omissa praktiikoissamme, on toimintamme saavutettavuus ja inklusiivisuus; niiden kehittäminen on ajankohtaista mikrotason vaikuttamista, jolla on merkitystä myös yhteiskunnallisella tasolla. Voimme pyrkiä tiedostamaan ja purkamaan syrjiviä ja ableistisia käytäntöjä ja rakenteita ja näin tehdä tilaa erilaisille toimijoille. Tämäkin vaatii toivoa – toivoa taiteen tekemisen perinteiden ja käytäntöjen avoimuudesta uudistua paremmin moninaisuutta mahdollistaviksi.

Konkreettinen esimerkki käytäntöjen uudistamisesta voisi olla Teatterikorkeakoulun valintakokeet, joiden parissa olemme toistuvasti työskennelleet. Voimme tarkastella esimerkiksi sitä, onko tanssipedagogiikan maisteriohjelman valintakokeisiin mahdollista osallistua pyörätuolissa tai esimerkiksi avustajan tai viittomakielen tulkin kanssa. Ovatko tilat ja tilanne esteettömät? Onko arviointikriteerit muotoiltu niin, että pyörätuolia käyttävän henkilön tapa liikkua ja tuoda esiin tanssitaiteilijuuttaan voi tulla esiin yhtä arvokkaana kuin ilman pyörätuolia liikkuvien? Annettaanko ohjeet tehtäviin niin, että avustajan tai tulkin on mahdollista tehdä työnsä ja hakijan saada tilanteessa tarvitsemansa tuki, jotta hän voi olla omana itsenään samalla viivalla muiden kanssa? Kun otamme nämä tietyn tilanteen saavutettavuuteen liittyvät kysymykset vakavasti, päädyimme laajempien kysymysten äärelle ja konventionaalinen käsitys taiteesta ja taidosta tulee ravistelluksi; tanssi ei ole vain tietynlaisen kyvykkään kehon tietyllä tavalla taidokasta liikettä eikä tanssijan taito sitä, miten sen olemme perinteisesti ymmärtäneet.

On myös hyvä muistaa, että näissä kysymyksissä ei ole kyse pelkästään hyveellisistä pyrkimyksistä tai taiteellisesta inspiroitumisesta vaan ne ovat samaan aikaan yhdenvertaisuuslain edellyttämiä kohtuullisia mukautuksia syrjinnän välttämiseksi.

Nähdäksemme konkreettinen syrjivien käytäntöjen purkaminen, saavutettavuuden kehittäminen ja samalla ulos sulkevien taide- ja taitokäsitysten kriittinen tarkasteleminen, jos mikä, edellyttää toiveikkautta ja luo toivoa kohti yhdenvertaisempaa (taide)maailmaa. Kenneth: *Liisa, sä oot toiminut valintakokeiden johtajanakin. Miten nää pohdinnat on esimerkiksi näkyneet käytännössä?*

Liisa: *No, kyllä tätä on mietitty. Kerran kutsuttiin meidän suunnittelupäivävään Kulttuuria kaikille palvelun saavutettavuusasiantuntijat pitämään alustus aiheesta ja keskustelemaan. Muistan, että he näki meidän hakuoppaan saavutettavuudessa puutteita: meillä on tapana muotoilla asiat oman jargonimme mukaisesti aika monimutkaisilla lauseilla – selkeään kieleen ollaan sitten yritetty kiinnittää paremmin huomiota. Äskettäin mietittiin tulevia valintakokeita ja päädyttiin siihen, että pidetäänkin valintakokeet etänä – näin fyysinen sijainti ei ole este, kuten joillekin hakijoille aiemmin on ollu. Toki tää ei ole ihan yksinkertaista, kaikille läppärin ja toimivan nettiyhteyden äärellä oleminen ei myöskään ole esteetön ratkaisu... Mutta kovasti sitä toivoisi, että tulisi enemmän erilaisia hakijoita ja ollaan yritetty sitä toivetta huhuilla eri suuntiin. Taideyliopiston viestinnän kanssa tästä puhuttu ja haluttu nostaa esiin meidän opiskelijoita erilaisista taustoista. Esimerkiksi se oli tosi hieno juttu, kun muutama meidän opiskelija teki neurodiversiteettiä käsittelevän teoksen, ja heistä kaksi puhui siinä yhteydessä avoimesti omasta neurokirjolla olemisestaan. Tätä nostettiin sitten esiin Taideyliopiston kanavilla, se oli hienoa (Taideyliopisto, 2024). Niin ja meillä oli viimeksi valintaraadissa Noora Västinen, pyörätuolia käyttävä tanssitaiteilija. Oli tosi hienoa saada hänet mukaan, se oli arvokasta. Meidän on joskus omien normatiivisten tanssijantaustojemme kautta vaikea olla arvottamatta kehollista kyvykkyyttä tietyllä tavalla – Nooralla oli sellaista asiantuntemusta, niin oman kehollisen kokemuksensa kuin yhteisötanssin ohjaajan ammattilaisuutensa kautta, jota meillä ei omasta takaa ollut.*

Kenneth: Toivoa on monenlaista – tai apua, miten banaali lause. Mut tarkoitan, että toivo voi olla jokin affektiivinen voima, joka ajaa meitä eteenpäin, mut se voi myös olla jotain tiettyä, mitä toivotaan: on jokin tietty tarve. Niin huomaisitko, Liisa, että sulla olis itelläs ollut jokin tietty toive sen suhteen, että mitä näiden asioiden huomioiminen olis tuottanut tai ehkä pikemminkin olis saanut aikaan?

Liisa: No, se toive on, että meille hakisi ja pääsisikin opiskelijoita, jotka ikään kuin rikkoo lasikattoa siinä asiassa, että minkälaiset ihmiset voi opiskella maisteritasolla tanssipedagogeiksi. Ja sitten kun sellaista moninaisempaa representaatiota olisi enemmän, monenlaisia tanssinopettajia, niin se moninaisuus ja inklusiivisuus voisi vaikuttaa myös kentällä, koko alalla ihan harrastustoiminnasta lähtien.

Toinen kiinnostava ja tärkeä pohdinnan paikka toivon teeman yhteydessä on sen suhde taidepedagogisten tilanteiden valtasuhteisiin. Onko toivo jotakin, mitä opettaja ”luo” opettamaansa ryhmään? Onko opettajan tehtävä arvioida sitä, onko oppijalla riittävästi toivoa tai toiveikkautta? Freiren (1996) mukaan toivo on eksistentiaalinen ja ontologinen tarve, ja toivottomuus on tämän tarpeen vääristymä. Suhtaudumme kuitenkin kriittisesti sellaiseen ajatukseen, että pedagogieina tehtävämme olisi korjata vääristymiä oppijan ajattelussa: mielestämme oppija saa olla sellainen kuin on ilman, että hänen tulee ”korjaantua”. Pedagogisen ”silleen jättämisen” (Lehtovaara, 1994) nimissä ajattelemme, että opettaja ei välttämättä pysty nimeämään tai hänen ei ole asiallista yrittää nimetä tai tavoittaa oppijan kokemusta.

Valtasuhteiden yhteydessä voimme pohtia myös kysymystä auttamisesta. Onko taidepedagogin tehtävä auttaa oppijoita (esimerkiksi toiveikkaammiksi) ja onko taidepedagogiikka ala, joka auttaa maailmaa (kohti toivoa ja muutosta)? Näin voi jollain tasolla ollakin, mutta tällaisen ajattelun taustalla vaikuttavia oletuksia on hyvä tarkastella kriittisesti, jotta emme sorru kolonialismia muis-

tuttavaan logiikkaan, jossa luulemme tietävämmme, mikä on joillekin toisille parasta. Sen sijaan, että pyrimme ”auttamaan” haavoittuvassa asemassa olevia toisia, voisimmeko avartaa taidepedagogisia tilanteita siten, että inklusiivisuus on sisäänrakennettuna siihen, miten suhtaudumme taiteen tekemiseen ja pedagogiikkaan?

Liisa: *Mitä tämä sulle Kenneth käytännössä tarkoittaa, tämä sisäänrakennettu inklusiivisuus? Miten ymmärrät sen?*

Kenneth: *Hmm. No, myöhemminhän me sivutaan tässä luvussa sukupuolen moninaisuutta. Ja sen suhteen mä oon pohdiskellut tätä asiaa niin, että jos opettaja tuo esiin pyrkimyksen huomioida moninaisuutta ja erilaisia moninaisuuteen liittyviä aiheita, kokemuksia tai taiteellisiakin sisältöjä, niin kukaan yksittäinen, mahdollisesti johonkin vähemmistöön yhteiskunnassa ja ryhmän sisälläkin kuuluva oppija ei joudu tekemään sellaista ”anteeks, on tällöinen väärinkäsitys, jonka haluaisin korjata” -ulostuloa. Koska siinä voi olla tosi korkea kynnyks, ja esimerkiksi monet eri tavalla queerit ihmiset joutuvat jatkuvasti ylittämään sitä kynnyksiä. Ja jos opettaja tekee sen effortin, että nostaa esiin moninaisia taiteen tekemiseen ja kokemiseen liittyviä kokemuksia ja taustatekijöitä, niin yksittäinen oppija ei ehkä koe sitä painetta, että hänen tietynlainen kokemuksensa olisi jokin ”juttu”.*

Liisa: *Joo, aivan! Just noi sisällöt on minusta tärkeä pointti, moninaisuus sisällöllisenä lähtökohtana, eikä niin, että se on joku päälle liimattu yksilöiden piirteisiin liittyvä tai heidän vastuullaan oleva asia.*

Kenneth: *Maisterin opinnäyteprosessissani aikoinaan kysyin, että olinko huomionnut sukupuolen moninaisuutta riittävästi. Ja eräs binäärin ulkopuolella oleva osallistuja mainitsi, että jos hänen ei ole tarvinnut prosessin aikana mieltä sukupuoltaan mitenkään erityisesti, niin kylä sitä silloin on tullut huomioitua riittävästi (ks. Siren, 2018).*

Anttilan (2018) mukaan tanssissa toiminta ja affektit kietoutuvat yhteen, ja siksi tanssi voi olla erityisen vaikuttava väline toivon pedagogiikkaan. Samoin kuin Anttila (2018), näemme toivon

affektina: se ei paikannu kehenkään yhteen toimijaan, ei opettajaan eikä oppijaan. Pikemminkin se on välissä ja aina liikkeessä ja ilmenee esimerkiksi kehollisina kokemuksina ja tunnelmina. Taideopettajan oma toiveikkuus voi välittyä oppijalle kehollisena aistimuksena, innostuksena tai ajattelun muutoksena. Toisaalta niin voi toivottomuuskin: välittyykö esimerkiksi kulttuurialoilla laajalti koettu resurssien niukkuus taideopettajan oman mielenmaiseman kautta oppijaan, joka vielä innolla heittäytyisi luovaan toimintaan? Ajattelemmekin, ettei toivoa kannata ajatella jonakin, minkä opettaja itsestään selvästi oppijalleen antaa. Pedagogeina voimme pikemminkin luoda olosuhteita ja tilanteita, joissa toivon affektiivinen tila on mahdollinen ja joissa se voi kokemuksellisesti tulla esiin. Taidepedagogi voi toiminnassaan pyrkiä esimerkiksi pedagogiseen tahdikkuuteen (ks. Kauppila, 2012; Van Manen, 1991); tällöin opettaja luo erityistä vuorovaikutusta senhetkisessä opetustilanteessa senhetkisten oppijoiden kanssa. Keskittymällä kulloiseenkin vuorovaikutukseen tai oppimisen tilannekohtaisuuteen voimme nähdä toivon jonain, mitä ei anneta yhdeltä toiselle vaan mikä tilanteessa alkaa kehkeytyä. Vastaan voi myös tulla tilanteita, joissa pedagogeina kohtaamme vahvaa toivottomuutta oppijan taholta. Ehkä omaa jaksamistamme opettajina tukee tällöin se, että toivottomuuden ratkaisemisen sijaan keskitymme sytyttelemään toivon mahdollisuutta tai ylläpitämään pientäkin toivon hehkua.

Hetkelliseen vuorovaikutukseen läsnä olevasti asettuminen voi tuoda esiin monitahoisia kysymyksiä, jotka liittyvät esimerkiksi taiteellisen toimijuuden moninaisuuteen. Tekeillä olevan väitöstutkimuksensa yhteydessä Liisa Jaakonaho (2024a; 2024b) on reflektoinut eettisyyden näkökulmasta tanssipedagogista työtään kehitysvammatyön yksiköissä. Jaakonaho (2024a) ehdottaa huomion suuntaamista olosuhteisiin, materiaaliin ympäristöihin ja välineisiin sekä niiden ja ihmisten välisiin suhteisiin: siihen,

minkälaista taiteellista toimijuutta ne mahdollistavat. Purkamalla taiteen tekemisen ympäristöihin ja olosuhteisiin liittyviä ableistisia käytäntöjä, rakennelmia ja rakenteita – ja samalla normatiivista ja yksilökeskeistä käsitystä taiteellisesta toimijuudesta – voidaan taidepedagogiikassa tehdä tilaa erilaisten toimijoiden osallisuudelle ja taiteilijuudelle. Kulttuuriset, normatiiviset oletukset, jotka vaikuttavat taidepedagogiikan käytännöissä, ulottuvat kysymyksiin hyvästä elämästä ja onnellisuudesta. Jaakonaho lähestyy hyvän elämän ja onnellisuuden normatiivisia oletuksia Sara Ahmedin (2010) onnellisuusobjektin (*happy object*) käsitteen kautta. Ahmedin mukaan kulttuuriset käsityksemme siitä, mitä on hyvä elämä ja onnellisuus ja mikä on hyväksi ihmisille, ilmenevät onnellisuusobjekteina: tavoiteltuina kohteina, joihin liitämme lupauksen onnesta (esimerkiksi avioliitto ja perhe). Vastaavasti onnettomuus liitetään asioihin, jotka poikkeavat näistä normatiivisista tavoitteista. Ahmedin mukaan onnellisuus on kuitenkin todellisuudessa häilyvämpi asia: se tulee ja menee eikä kiinnity ulkoihin objekteihin. Laukkasen, Collianderin ja Teikarin (2017) mukaan taiteen saavutettavuus sosiaali- ja terveydenhuollon palveluissa voidaan nähdä Ahmedia mukaillen onnellisuusobjektina: jonakin, mihin liittyy lupaus sosiaalisesta ja kulttuurisesta pääomasta. Jaakonaho (2024a) löytää kuitenkin ohjaamiensa tanssipedagogisten ryhmien vuorovaikutuksesta toisenlaisen ilon ja toivon mahdollisuuden, jota hän kutsuu ”posthumaaniksi onnellisuudeksi”. Luovassa ja leikkisässä vuorovaikutuksessa erilaisten materiaalien elementtien ja ihmistoimijoiden välillä on hetkelistä iloa, huumoria ja riemua, joka ei kiinnity mihinkään ulkoiseen objektiin tai oletusrakennelmaan.

Tällainen normatiivisista odotuksista irtautuva, ilon kautta löytyvä toivo, joka on liikkeessä erilaisten toimijoiden välissä, on nähdäksemme esittävän taiteen pedagogiikassa hyvä maaperä

moninaisuuden kukoistukselle. Toisaalta arvokasta on jo sekin, että tehdään taidetta ”toivon vallassa”, uskoen siihen, että lopputulos kannattaa tai että tekeminen itsessään kantaa.

Myös sukupuolen moninaisuus voidaan nähdä kehollisena, elinvoimaisena kokemuksena, joka elävöittää ja saa haluamaan elää. Teoksessaan *The Argonauts* (2015), kirjailija-tutkija Maggie Nelson yhdistää queeryiden ja sukupuolen pohdintaan D. W. Winnicottin ajatuksen todentuntuisuudesta tai aitoudesta (*”feeling real”* [s. 14]). Tämä kuvaa kokemusta kehon elosta kaikkine elintoimintoineen. Tämä aistimus leviää sisäلتäpäin ja mahdollistaa kuin itsestään tapahtuvan toiminnan. (Nelson, 2015.) Feministiset liikehdinnät eri aikaan näyttävät, miten sukupuoleen liittyvä vapautuminen ja voimaantuminen – hyppy annettujen roolien toteuttamisesta eläväiseen, kuin itsestään itsestä kumpuavaan toimintaan – leviää kehoista kehoihin ja mahdollistaa useille todemman tuntuisen olemisen yhteiskunnassa.

Liisa: *Mahtava tää elinvoimainen sukupuolen moninaisuus ja feeling real!*

Kenneth: *I love it, too!*

Liisa: *Kiinnostaisi kuulla, että mitä tämä on sulle taidepedagogiikassa merkinnyt tai miten tätä on konkreettisesti tutkailtu?*

Kenneth: *Se on näkynyt ehkä eniten siinä, että... Sukupuolen moninaisuudesta kertominen katsojaryhmälle, jonka ei oleteta kuuluvan sukupuolivähemmistöön, on taiteessa ihan todella tylsää. Joten mä en ole halunnut lähestyä taiteellisessa työskentelyssä sukupuolta aiheena, jonka parissa informoitaisiin tai valistettaisiin ketään. Tämä rinnastuisi toiseuttamiseen – ”me kerromme niille”, ”ne kertovat meille” jne. Pikemminkin sukupuoli voi olla jotain, jota koetaan osana taiteellista ja taiteellispedagogista työskentelyä, tai se voi olla jotain, johon osallistuja itse ajattelee joidenkin työskentelystä nousevien kokemustensa kiinnittyvän. Mua ei oikeastaan kiinnosta sellaiset kysymykset, että*

*oppiko cissukupuolinen katsoja esityksen aikana transsukupuolisuu-
desta mitään tiettyä. Vaan esimerkiksi, että jos genderfluid osallistu-
ja kertoo, että tietynlaisen kehollisen taiteellisen työskentelyn aikana
hänellä oli fluidi olo myös omasta kehollisesta ilmaisustaan, niin jes!
Silloin me ollaan oikean asian äärellä; silloin sukupuoli on mukana
kokemuksellisesti riippumatta siitä, mitä se ulkomaailmaan välittää;
silloin mä olen ehkä onnistunut. Ja kyllä mä uskon, että se välittää
ulkomaailmaan jonkinlaista ilmaisua, kenties todentuntuisuutta, va-
pautta ja omaa tutkimusmatkailun tuntuaan, ja uskon, että se voi tun-
tua myös muissa kehoissa.*

Vapaudesta: kriittinen katsaus

esittävän taiteen pedagogiikan toimintatapoihin

Esittävässä taiteissa esiintyjän ja osallistujan kehot ovat usein keskiössä. Erilaiset harjoittelun ja luovan työskentelyn tavat muokkaavat sekä esiintyjän konkreettista, lihallista ruumista et-
tä kokonaisvaltaista kehosuhdetta. Kehoa voidaan lähestyä oman taiteellisen luomistyön työkaluna tai materiaalina, ja sitä voidaan alkaa arvioida aivan kuin ulkopuolisen silmin – miten keho sopisi näyttämölle, miltä keho näyttää harjoitussalin peilissä tai millaisia taitoja keholla oletettaisiin olevan.

Esittäviä taiteita opetetaan ja harjoitetaan monin eri tavoin, ja tyypillistä on, että alat kehittyessään kyseenalaistavat aiempia perinteitä ja toimintatapojaan. Nostamme tässä esiin joitain perinteeseen ryhmätoimintaan mahdollisesti liittyviä kompastuskiviä. Esittäviä taiteita harjoitellaan usein ryhmissä, joissa joukko erilaisia kehoja toteuttaa samassa tilassa samantapaista toimintaa: Tanssitunnilla ryhmä saattaa harjoitella tietyn genren mukaisen koreografian. Teatteriesityksen kohtauksessa ryhmä saattaa esiintyä tietyn tyylilajin mukaisesti. Ohjaaja, koreografi tai opettaja saattaa kiinnittää huomiota erityisen ansiokkaaksi mieltämäänsä

yksilölliseen ilmaisuun, mutta näiden yksilöllisten onnistumisten mahdollistaja voi olla ensemblen, kuoron tai opetusryhmän toisiinsa mukautunut ilmaisu. Harjoittelemisen voi tuottaa niin yksilöllisiä kuin jaettuja onnistumisen ja oppimisen kokemuksia. Yhteisen toiminnan suhdetta kunkin osallistujan omakohtaisiin kokemuksiin ei kuitenkaan välttämättä ole artikuloitu selkeästi. Tällöin esiintyjä, osallistuja tai oppija voi painiskella kehollisuutensa kanssa: vaikka niin sanottu ”suoritus” olisikin onnistunut, kenties *kokemus* kehollisesta toiminnasta onkin vääränlainen, häiritsevä tai epäselvä. Seesteiseksi mielletty lattiatyöskentely saakin sydämen tykyttämään kurkussa, tai karnevalistinen ilottelu jättääkin ulkopuoliseksi ja kylmäksi. Kun toiminnalla on opettajan tai ohjaajan sanelema tavoite, niin taiteellisen toiminnan muodon kuin siitä syntyvän kokemuksenkin osalta, osallistujalla on kaksin verroin mahdollisuuksia kokea epäonnistuneensa.

Liisa: *Joo, ja tuon oletetun ja sanellun kokemuksen lisäksi usein oletetaan myös jotain tietynlaista ajattelua siihen toiminnan ympärille. Ja jos mieleen juolahtaakin vaikka joku kriittinen tai häiritsevä ajatus siitä, mitä ollaan tekemässä, voi olla aika iso kynnys avata suutaan, jos sellaiselle ei ole tehty tilaa.*

Kenneth: *Etkös sä ite ollut just jossain, jossa myös se ajatus tai kokemus tuli valmiiksi saneltuna?*

Liisa: *Joo, mulla tuli tällainen tilanne äskettäin BMC [Body-Mind Centering[®]] -kurssilla, jossa tutkailtiin ihmisalkion kehitystä kuvitellen oma keho alkiksi ja improvisoitiin liikettä ikään kuin ”palaten” alkion kehollisuuteen ruskuaispussineen. Samalla kurssilla oli mo-*

1 Body-Mind Centering[®] on Bonnie Bainbridge Cohenin 1970-luvulta alkaen kehittämä kokemuksellinen lähestymistapa kehollisuuteen; siinä käytetään liikettä, kosketusta ja ääntä anatomisten, fysiologisten ja kehityksellisten periaatteiden integroimiseksi. Menetelmää sovelletaan muun muassa tanssissa, joogassa, terapiassa ja koulutuksessa. (Ks. Cohen, 1993.)

neen kertaan korostettu, että meillä jokaisella on heti alusta, alkiovaiheesta saakka, nestetasolla oma uniikki ”makumme” ja ominaislaatumme. Mua alkoi tämä häiritsemään, koska tajusin yhtäkkiä, että samanlaisella ajattelulla voi perustella abortinvastaisia mielipiteitä. Jälkikäteen tarkistin asian, että oliko ihan tuulesta temmattu ajatus, niin ei ollut: löysin vertaisarvioidun artikkelin (Gilbert, 2022), joka tarkasteli kriittisesti ihmisen lisääntymiseen liittyviä sukupuolittuneita myyttejä ja osoitti niiden yhteyden abortinvastaiseen keskusteluun Yhdysvalloissa.

Kenneth: Varmaan tuli sellainen keho-mielen suhteen kokonaisvaltainen olo, kun tämä alkoi häiritä... Tai, vakavasti, saiko jotenkin tuotua tätä kokemusta esiin?

Liisa: Joo siihen liittyi aika paljon affektia, kun en saanut tätä kriittistä ajatusta karistettua. Tuntui tosi vaikeelta jatkaa niiden harjoitusten tekemistä. Sitten kun aloin puhua tästä ääneen, jotenkin vähän hävetti, että nyt olen hankala opiskelija ja myös epäilin itseäni, että onko mun pointissa edes mitään järkeä.

Monesti esittävien taiteiden opetus voi perustua toimintaan heittäytymiseen, kehollisesti muuntautumiseen, hetkessä. Oppimisenkin voidaan ajatella tapahtuvan kuin itsestään toiminnan siivellä. Harjoittelun haasteet näyttäytyvät tätä vasten yksilöllisinä ongelmina; epäonnistuminen tai hetkellinen ymmärtämättömyys voi jäädä toimintaa opettelevan yksilön harteille (Evans, 2009; 2014). Improvisaatioon ja spontaaniin toimintaan perustuvassa työskentelyssä reflektiolle ja kehollisen toiminnan historiallisten ja kulttuuristen suhteiden pohtimiselle ei useinkaan ole aikaa. Tällöin tietynlaiseksi miellettyä keho-mieliyhteyttä ja tietynlaista työskentelyä ei ymmärretä kulttuurisina konstruktioina, joilla on niin yhteiskunnallisia kuin yksilöllisiä merkityksiä. (Evans, 2014.) Yhteiskunnan tapahtumat sekä historiallisesti muodostuneet ajattelutavat vaikuttavat myös taiteellisen toiminnan harjoittelun

taustalla. Oletus neutraalista kehosta rakentuu muun muassa suhteessa Euroopan toisen maailmansodan jälkeisiin ajatuksiin tehokkuudesta ja poliittisesta neutraaliudesta (Evans, 2014).

Tanssissa ja somatiikassa oletusta neutraalista, universaalista kehosta on pyritty purkamaan muun muassa sosiaalisen somatiikan näkökulman kautta – kriittisesti tarkastellen, miten kulttuurinen ja sosiaalinen ulottuvuus on läsnä eletyssä kehollisuudessa (esim. Green, 2015). Ilmari Kortelaisen (2021) mukaan sosiaalinen somatiikka kartoittaa yhteyksiä kehotietoisesta kokemisesta ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen välille. Samansuuntaisesti myös taiteilijat ja aktivistit ovat jäsentäneet kehollisen kokemuksen yhteyksiä esimerkiksi luokkaeroihin, rasismiin ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Kortelainen kirjoittaa:

Kriittinen tutkimusnäkökulma kyseenalaistaa ilmeistä näyttävää kehollisuutta koskevaa tietoa. Esimerkiksi kriittisen pohdinnan kohteeksi voidaan asettaa somatiikan praktiikoiden ja teorioiden, kuten *Body-Mind Centering*-menetelmän monelta osin biologian ja anatomian kokemukseen keskittyneitä käsityksiä kehosta. *Body-Mind Centering*-menetelmä sisältää oppikirja-anatomiasta joissain kohti pidemmälle meneviä oletuksia ja vahvan harjoitukseen perustavan tiedon kehittämisen. Samalla sen kyky asennoitua kehoon sosiaalisena tai tarkemmista sosiologisista kysymyksenasetteluista on toistaiseksi toteutumassa oleva mahdollisuus. (Kortelainen, 2021, *Pienet eleet*, kappale 2.)

Ajatus poliittisesta neutraaliudesta on erityisen ongelmallinen esiintyjille ja kehollisen praktiikan harjoittajille, joiden kehoja tai kehollisia ilmauksia voidaan lähtökohtaisesti pitää poliittisina esimerkiksi sukupuolen, rodun, kyvykkyyden, seksuaalisen suun-

tautumisen, koon tai luokan takia. Vaikka osallistuja tavoittelisikin ”neutraalia” ilmaisua, esiintyvä keho luetaan poliittisesti latautuneeksi sen toiminnasta riippumatta. Kehon pitäminen ikään kuin annettuna sivuuttaa esimerkiksi monien transsukupuolisten, liikuntarajoitteisten tai vammaisten ihmisten yksilöllisiä tarpeita, kuten mahdollisen tarpeen sisällyttää apu- tai tukivälineitä osaksi kehoa ja sen toimintaa. Oletus tietynlaisesta kehojen historiasta tai universaalisti jaetusta kokemuksesta voi sulkea ulkopuolelle yksilöitä, joiden omat kertomukset ja kokemukset eivät vastaa näitä oletuksia. Liikkeellisen harjoittelun tulisikin mahdollistaa oppijalle tilaisuuksia reflektoida tehtyä toimintaa ja kontekstualisoida sitä suhteessa sekä yhteiskuntaan että heidän omiin taustoihinsa ja nykyhetkeensä; tällöin vieraaltakin tuntuva kehoallista työskentelyä voidaan lähestyä ilman, että kokemus siitä sivuutetaan (Evans, 2014). Tätä voi pitää vapautena kokea vapaasti, vaikka toiminta olisikin hyvin tarkasti tietynlaiseksi määriteltyä.

Kenneth: Neutraalityöskentely voi olla todella antoisaa, ja Evanskin listaa paljon sen hyviä puolia. Mulle vaan on absurdi ajatus esiintyjästä, joka on kaikessa neutraaliudessaan jotenkin taustaton, jolla ei ole mitään aiempien kokemusten kautta kehittyntä omaa identiteettiä ja yksilöllistä kehosuhdetta, joka on jopa lapsenkaltainen kliseisessä viattomuudessaan. Mitä mieltä oot, Liisa?

Liisa: Jep, mä en myöskään usko neutraaliin kehoon. Siinä mun Body-Mind Centering kokemuksessakin, josta kerroin, vaikka puhuttiin ikään kuin tieteen kielellä, että näin nämä asiat menee, näin me kehitytään meiksi niistä alkioista, se oli mun mielestä monella tavalla väritynyttä, se tapa, jolla asiat esitettiin. Itse ajattelen, että kehoon liittyvä tieto ja ymmärrys on aina historiallisesti ja kulttuurisesti rakentunutta, ja sitä on hyvä kriittisesti pohtia, että miten esimerkiksi se tarina siitä alkion ja sikiön kehityksestä kerrotaan, mitä painotetaan, mitä oletuksia tehdään... Oli jännä huomata, että mulla tuli ihan sellanen

affektiivinen ja kehollinen vastustus siihen normatiivisesti värittyneeseen puheeseen, niihin ”biologisiin totuuksiin”.

Kenneth: ”Biologiset totuudet”, siitä on hyvä lähteä...! Mulle tuli usein nuorena teatterin- ja tanssinharrastajana vastaan se, että mun oletettiin tekevän ”jotain” tai tekevän liikaa, ja ohjeistettiin ihan vain ”olemaan”. Ja hämmentyneenä mietin, että johan mä tässä vain olen. (Tästä mä aikoinaan kirjoitin ammattikorkeakoulussa opinnäytteen: ks. Siren, 2014.) Ja pikkukihlajaa aloin ounastella – tätähän ei sanottu suoraan – että se ”liikaa” viittasi siihen, että mun ilmaisussa on jotain perinteisellä tavalla feminiinistä tai perinteisellä tavalla homoa. Ja se ongelmallinen kohta oli siinä, että mun olisi pitänyt osata itse tavoittaa ja tuottaa se ”ihan vain oleminen”, joka selkeästi oli jotain ihan muuta kuin miten mä itse koin ihan vain olemisen.

Liisa: Onpa mielenkiintoista ja huh, aika kamalaa myös! Toi varmaan vaikutti sit ihan kaikkeen siinä tekemisessä?

Kenneth: Kyllä se lukitsi ilmaisua. Sen sijaan, että mä olisin osannut ohjata omaa ilmaisua kohti jotain muunlaista aktiivista toimintaa, niin kyse olikin pois sulkemisesta ja varomisesta, mikä ei ole se luontevin lähtökohta luovaan keholliseen työskentelyyn. Kyllähän vaikka millainen heteronormatiivinenkin ilmaisu on jotain tiettyä, jota voi lähteä tavoittelemaan. Mutta nyt se oli vain määrittelemätön oletus, jonka olisi pitänyt olla itsestäänselvä. Ja kyllä se yhdistyi myös kaikkien muuhunkin maailmassa, joka lukitsi omaa ilmaisua tai suhdetta omaan kehoon. Mä muistan ihan absurdeja tilanteita, kun harjoituksissa joku kehuu mua siitä, että mä olen pitkä – koska sehän on just se asia, johon luovassa toiminnassani olen voinut vaikuttaa. Ja samoihin aikoihin mä googlailen, että miten sinne sukupuolen korjaushoitoihin hakeudutaankaan. En mitenkään halua tässä soimata ketään, mutta vain ehkä haluan alleviivata tätä, että oletukset eivät avaudu kaikille samalla tavalla ja että osallistujien kehot eivät tule paikalle neutraaleina vaan aina jostain tietystä omasta historiastaan.

Evans ehdottaa, että ”neutraali” keho tulisi ymmärtää arvoitetun lopputuloksen sijaan päättymättömänä prosessina, jossa oppija sisältä käsin suhtautuu harjoittamansa toiminnan kulttuurisiin taustoihin ja tarkastelee niitä ja kokemuksiaan yhä tarkemmin (Evans, 2009). Pienilläkin normatiivisuutta puhkovilla eleillä voidaan antaa sysäyksiä sosiaaliselle muutokselle ja ulos sulkevien rakenteiden purkamiselle – nämä eleet voivat tapahtua niin tutkimuksellisen argumentaation kuin kehollisen praktiikan tasoilla (Kortelainen, 2021). On hyvä pohtia, voimmeko kehotietoisessa kohtaamisessa ja kokemuksessa olla läsnä erimielisyydelle ja kuulla omien eriarvoisuuden kokemustemme kautta toisten eriarvoisuuksien kokemuksia – ja voisiko tätä kautta päästä dialogiseen, hierarkkisia rakenteita purkavaan suhteeseen erilaisten yhteiskunnallisesti asemoituneiden ruumiillisuuksien välillä (Kortelainen, 2021).

Kehollisen toiminnan ymmärtäminen prosessina lieventää odotusten ja oletusten painolastia. Ongelma voi syntyä esimerkiksi silloin, kun joukko harjaantumattomia kehoja pyrkii toteuttamaan harjaantuneelle keholle suunniteltua toimintaa – niin, että harjoittelun vaiheita arvioidaan kuten ammattilaisen näyttämöllistä toimintaa arvioitaisiin. Yksinkertaisemmin: Oppija pyrkii toteuttamaan itselleen vielä vierasta toimintaa – liikemateriaalia, tekniikkaa, kohtausten sisältöä – uskottavasti kuten pitkällisesti harjaantunut ammattilainen sitä toteuttaisi. Samalla ulkopuolinen silmä – opettaja, ohjaaja, koreografi – arvioi harjoittelua suhteessa oletettuun lopputulokseen eli ammatillisesti uskottavaan suoritukseen. Tällaiset esitystilanteen kaltaiset tilanteet, joissa osallistujan harjoittelevaa kehoa arvioidaan, voivat toistua harjoittelun aikana. Toistot voivat jopa olla harjoittelevan työskentelyn pääasiallinen sisältö kohtausharjoituksina, läpimenoina tai koreografian läpikäynteinä. Tällöin osallistuja, vielä johonkin tiettyyn asiaan

harjaantumattoman kehonsa kanssa, joutuu samanaikaisesti toimimaan sekä ideaaliesiintyjän muuntautumiskykyisenä kehona että ikään kuin salaa oppijana mahdollisine epämukavuuksineen, kömpelyksineen ja kulttuurisidonnaisine mielleyhtymineen.

Ajattelua siitä, mikä esimerkiksi esiintyjän ja ohjaajan tai koreografin suhde on tai mitä esimerkiksi koreografia tai käsikirjoitus merkitsevät esityksessä, on toki kehitetty ja viety pitkälle ammatillisissa ja akateemisissa konteksteissa (ks. esim. Kellokumpu, 2019; Lindfors, 2023; Monni, 2015; Bagheri & Østern, 2023). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että usein tällaisen ajattelun jalkautuminen kentälle oppijoiden pariin vie aikansa. Toiminnan tavoissa voivat toistua vanhat tottumukset. Lyhyessä harjoitusajassa pitäisi tuottaa taidokas kevätesitys. Koska monet tulevat ammattilaiset aloittavat kehollisen harjoittelunsa harrastustoiminnan puolella, olisi tärkeää, että monipuoliseen ja moninaisuutta kunnioittavaan keholliseen työskentelyyn kiinnitetään huomiota siellä, missä ajatukset omasta taiteellisesta toiminnasta ja omasta taiteilijuudesta ovat vasta aluillaan. Esimerkiksi korkea-asteen koulutus voi edistää ammattilaisten sensitiivisesti pedagogisen mutta tinkimättömästi taiteellisen ajattelun jalkautumista käytännön työhön lasten ja nuorten parissa.

Varhaiskasvatuksessa toteutettua tanssipedagogiikkaa uudistaa kiinnostavalla ja ajankohtaisella tavalla Teatterikorkeakoulun tanssinopettajan maisteriohjelmasta valmistuneen Tuire Collianderin tekeillä oleva väitöstutkimus. Colliander soveltaa posthumanistista ja uusmaterialistista ajattelua ja ehdottaa, että ”multimodaalisuuden lisääminen ja monenlaisten rinnakkaisten ilmaisumuotojen salliminen voisi lisätä tanssipedagogisten käytäntöjen inklusiivisuutta ja saavutettavuutta sekä inspiroida tulevia tanssipedagogisia toimintamahdollisuuksia” (Colliander, 2024, s. 40). Vuorovaikutus, joka yhdistää leikkisän, luovan ja kokeilevan, improvisaatiota ja eri ilmaisumuotoja, kuten piirtämistä ja tanssia, mahdollistaa Collianderin

(2024) mukaan sen, että voidaan huomioida lasten omat aloitteet sekä heidän erilaiset tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa.

Anttila (2004) ehdottaa, että tanssin voi ymmärtää vapauttavaa praktiikkana, jos tanssiva kehosubjekti saa pysyä avoimena suhteessa henkilökohtaisiin laatuihinsa tanssijana ja siihen, miten hän käsitteistää noita laatuja. Tanssin alan ammattilaisuus on erottamattomasti kietoutunut kehollisuuteen. Vapaa ja voimaantunut tanssija tekee itse valintoja liikkeessaan ja toteuttaa näitä valintoja myös muiden vapaus huomioiden. Käsitys itsestä on lähtöisin kehosta, ja kehollisten prosessien merkitystä identiteetin muodostumisessa ei pidä sivuuttaa suhteessa sosiaalisiin ja kielellisiin konstruktioihin. (Anttila 2004.)

Vaikka keskustelu erilaisista kehoista on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana kehittynyt, pidämme Anttilan näkökulmaa edelleen tärkeänä esittävien taiteiden taiteellisen työskenteilyn ja osallistujan kokemusten tarkastelun näkökulmasta. Tanssin ammatillisten koulutusten opetussuunnitelmien usein normatiivisia ja välineellisiä kehoikäsitteitä on tarkasteltava kriittisesti, jotta inklusiivisempi ja holistisempi kehosuhde olisi mahdollinen tanssialalla (Østern ym., 2022). Kysymys kehoon kohdistuvista oletuksista ja odotuksista ei rajoitu vain vähemmistökehoihin. Peräänkuulutamme esittävien taiteiden käytäntöjen tarkastelua laajemminkin, jotta tanssin ja teatterin mahdollisuus eläväisen ja moninaisen kehosuhteen mahdollistajana toteutuisi paremmin.

Aiemmin kuvailimme, miten esittävien taiteiden harjoittelua saatetaan arvioida ulkoapäin kuin esittävää toimintaa. Keskeinen osa opetusta voi olla se, että opettaja, ohjaaja tai koreografi määrittää osallistujien suoritukset, kehot ja jopa juuri heidän yksilölliset taiteilijuutensa. Hyvää tarkoittavat ”sä olet just tällainen esiintyjä” heitot voivat totta kai kannustaa jatkamaan taiteen tekemisen parissa, mutta osoittaessaan tiukasti opettajan määrittämään suun-

taan ne eivät välttämättä kannusta jatkuvaan tutkimusmatkailuun, reflektioon tai luovaan vapauteen oman toiminnan parissa.

Isaiah Berlinin (1958) käsite positiivisesta ja negatiivisesta vapaudesta, vapaudesta *johonkin* ja vapaudesta *jostakin*, voi selvittää vapauden toteutumista käytännön opetustilanteessa. Negatiivista vapautta voi olla esimerkiksi se, että oppija on vapaa hänen kehoaan määrittävistä kommenteista. Tämä voi toki olla toivottavaa ja helpottavaa, mutta ei sinänsä vielä edistä sitä, että oppija itse kehittyisi toimimaan paremmin niin otollisissa kuin haastavissakin tilanteissa. Positiivinen vapaus korostaa oppijan omaa toimijuutta: hän voi osana taiteen parissa tapahtuvaa oppimistaan kehittää reflektiotaitojaan ja toteuttaa omaa luovaa taiteellista toimintaansa, jonka kautta hän itse voi määritellä kehollisia kokemuksiaan ja myös jatkaa työskentelyä niiden parissa. Tämä voi olla vapauttava kehityskulku niin oppijalle kuin opettajallekin.

Viime vuosina, kun vähemmistönäkökulmia on tuotu esiin, taidealan keskustelut ovat joskus juuttuneet kysymyksiin siitä, mitä opettaja tai ohjaaja saa ”enää” sanoa tai tehdä. Näihin keskusteluihin ehdotamme eteenpäin vieväksi näkökulmaksi positiivista vapautta: huomion suuntaamista siihen, miten taidepedagogiikassa voimme mahdollistaa yksilöiden vapautta toimia itseohjautuvasti ja toteuttaa omia näkemyksiään ja arvojaan, samalla kuitenkin muita yhteisessä luovassa prosessissa huomioiden.

Kokemuksen sanoittamisesta ja performatiivisuudesta
Olemme luvussamme käsitelleet taidepedagogista toimintaa toivon ja vapauttavan toiminnan mahdollistajana. Molempiin liittyy uskomus jollakin tavalla paremmasta tulevasta, jossa esimerkiksi moninaisten kokemusten ymmärrys on yhä rikkaampaa. Molempiin liittyy myös kysymys käsitteellistämisestä, määrittelemisestä ja sanallisestakin reflektiosta.

Käsitteellinen reflektio ja sanallistaminen – kieli ylipäättään – voi näyttäytyä kehollisesta toiminnasta irrallisena. Pohdimme kuitenkin, negatiivisen vapauden käsitettä käyttäen, ettei kehollista, liikkeellistä harjoittelua tulisi ymmärtää vapautena kielestä tai sanallista, tarkkoja käsitteitä vilisevää reflektiota vapautena kehollisista, toisinaan rajoiltaan sameista, epämääräisistä tai monikerroksisista, kokemuksista. Niin liikkeellinen kuin sanallinen ilmaisu tuottavat reflektiota ja toimintaa. Pragmatistit ovat pitkään väittäneet määrittelevän ja kielellisen ajattelun kumpuavan kehollisista kokemuksistamme maailmassa: kehollinen toiminta ei ole kilpaileva olemisen tapa pohdiskelun ohella vaan kaiken käsitteellisen ajattelun perusedellytys (ks. esim. Johnson 2017; 2018). Esittävät taiteet tarjoavat erityisiä tilanteita, joissa toteuttaa tätä edellytystä. Luova kehollinen työskentely herättelee, toteuttaa ja kehittää rikasta ja monipuolista keho- ja minäsuhdetta tilanteissa, joissa keholliseen toimintaan liittyy omaehtoista löytöretkeilyä ja valinnantekoa. Reflektiota tapahtuu niin toiminnan aikana kuin sen ympärillä. Kokemuksia voidaan nimetä, ja niitä voidaan tematisoida taiteellisen toiminnan tarpeisiin, mutta niihin voidaan palata ja niitä voidaan määritellä uusien kokemusten myötä uudelleen. Anttila (2004) mainitsee, että kehon aistisuus yhdistettynä syvälliseen ajattelevaisuuteen ja harkitsevaisuuteen voi mahdollistaa niin itsen kuin muiden kohtaamista ja huomioimista samanaikaisesti. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ymmärrämme ryhmälähtöisen tilanteen samaan aikaan mahdollistavan jaettuina ja yksilöllisiksi prosesseiksi ja kannustamme molempiin liittyviä kokemuksia tulemaan esiin. Kun kokemus tekemisestä saa muotoutua yhä uudelleen ja uudelleen tekemisen aikana ja tekijä voi suhtautua itseensä avoimesti ja yhä uusin tavoin, esittävien taiteiden harjoittaminen voi mahdollistaa positiivista vapautta ja vahvistaa itsetuntoa ja tuntemusta.

Kehollisen toiminnan ja kielellisen, käsitteellisen ajattelun kah-tiajakoa purkaa myös performatiivisuuden näkökulma. John Aus-tinin (1962) puheaktiteorian mukaan kieli ei vain välitä informaatiota vaan myös toteuttaa tekoja: sanallisilla lausumilla on usein konkreettinen vaikutus todellisuuteen. Esittävän taiteen pedago-giikan näkökulmasta sosiaali- ja humanististen tieteiden 1990-lu-vulla kulminoitunut performatiivinen käänne on kiinnostava, sillä siinä performatiivisuus alettiin nähdä aiempaa laajemmin: asiana, jonka kautta voi ymmärtää ihmisen toiminnan lainalaisuuksia (esim. Schechner, 2002; Carlson, 1996). Myös laajasti käytetty Judith Butlerin (1990) ajatus sukupuolen performatiivisuudesta pohjautuu osittain Austinin teoriaan. Jonkin sisäsyntyisen sijaan sukupuoli voidaan ymmärtää jonakin, mitä toteutetaan toistoina. Butlerin teoria tarjoaa tarkoituksella osin ristiriitaisiakin näkö-kulmia sukupuolen mutkikkuuteen: sukupuoli toteutuu nimen-omaan toistoina, mutta toisaalta yksittäinen subjekti voi lähteä toteuttamaan sukupuolta ”väärin” tai ”huonosti” ja näin haastaa sukupuolen toteuttamiseen liittyviä normeja. (Rossi, 2015.) Vaikka yhteiskunta vaatii ja valvookin yksilön sukupuolen toteuttamista, yksilöllä on vapaus tehdä valintoja toistojensa suhteen.

Performatiivisuuteen liittyy myös vapauden ulottuvuus: voim-me vaikuttaa totuttuihin ja lukkiutuneisiin toimintatapoihin ja ti-lanteisiin sanoilla ja teoilla – ja sanoilla, jotka ovat tekoja. Yhdis-tämme tämän myös toivon käsitteeseen: muutoksen ehdottaminen vaatii jonkinlaista toiveikkautta sen suhteen, että muutos voisi olla mahdollinen. Laajentuneen performatiivisuuden käsitteen avulla voidaan ymmärtää taidepedagogisten tilanteiden monitahoisuut-ta: myös opettaminen ja oppiminen ovat performatiivisia asioita, ja näin ollen luokkahuone, teatterisali tai tanssisali voidaan näh-dä eräänlaisena näyttämönä, jolla jotkin asiat tulevat näkyviksi, jossain tietyssä valossa ja tietyllä tavalla rajattuna. Kuten kehol-

lisuus, opettaminen ja oppiminen eivät ole koskaan neutraaleja asioita. Opettajan sanat, äänenpainot, eleet ja huomion suuntaamisen valinnat ovat eräänlainen esityksellinen tapahtuma, joka syntyy vuorovaikutuksessa oppijoiden olemisen tapojen, eleiden ja lausumien kanssa. Pedagogiikan näkeminen performatiivisena ilmiönä, yhdistettynä esittävään taiteeseen olennaisesti kuuluvaan esityksellisyyteen, tuottaa valtavasti kiinnostavia mahdollisuuksia ajatella ja toteuttaa taidepedagogiikkaa ja taiteellis-pedagogista työskentelyä (esim. Saastamoinen, 2024).

Esimerkki moninaisesta ja taidepedagogiikan toimintatapoja tutkivasta työskentelystä on taiteellis-pedagoginen tapahtuma. Teatterikorkeakoulun tanssin- ja teatteriopettajan maisteriohjelmassa useiden vuosien ajan kehitetty käsite viittaa esitykselliseen tapahtumaan, johon suhtaudutaan taidepedagogisen ajattelun kautta ”esteettis-sosiaalisena kokeiluna” (Saastamoinen, 2024, s. 130). Olemme olleet useina vuosina mukana toteuttamassa tapahtumaprosessia maisteriopiskelijoiden opintokokonaisuutena. Prosessissa tutkitaan ”ryhmää taiteellisena toimijana, esitystä tapahtumana ja tapahtumaa esityksenä” (Taideyliopisto, 2025). Opiskelijat ovat usein toimineet tapahtumissa esiintyjinä, ohjaajina, ohjeistajina tai kenties muissa vaikeammin määriteltävissä mutta silti taiteellisesti ja pedagogisesti perustelluissa rooleissa. Taiteellis-pedagogisen tapahtuman konsepti on vaikuttanut myös useiden alamme väitöstutkimusten taiteellisiin osiin. Esimerkiksi Jaakonaho (2024b) toteutti osana väitöstutkimustaan yleisöä eri tavoin osallistumaan kutsuneen, pitkäkestoisen esitysinstallaation yhteistyössä esitystaitelija-teatteripedagogi-tutkija Kristina Junttilan kanssa. Teoksessa keskeistä oli osallistujien vapaus tehdä valintoja: viipyä tilassa haluamansa ajan, valita, mihin asettuu, mitä poimii ja mihin huomionsa suuntaa. Tämän vapauden mahdollistamiseksi Jaakonahon ja Junttilan oli pohdittava tarkkaan, miten

ohjeet annetaan ja raamit tilanteelle asetetaan mahdollisimman selkeästi ja läpinäkyvästi (Jaakonaho, 2024b).

Lopuksi: Toiveikkaan vapauden elinehdoista

Kenneth: Millaiset asiat, Liisa, sulle elävöittää kokemusta vapaudesta tai toivosta? Mä mietin, että ne voi olla tosi pieniä juttuja: esim. mihin huomio kiinnittyy. Jos olen harjoittamassa liikepraktiikkaa ulkona ja kiinnitän huomiota kuivuneeseen, katkenneeseen heinään, ja siihen saa kiinnittää huomiota eikä heti tarvitse lähteä arvottamaan, että onko tämä ”riittävän” huomionarvoisa asia, niin mä olenkin tekemisissä vapauden kanssa.

Liisa: Tuntuu, että tätä voi olla nyt vaikea sanallistaa, koska kyse on just niistä affekteista: tunnelmista, laaduista, energioista... Mutta esimerkiksi voisin nostaa meidän maisteriohjelmien opinnäyteseminaarit. Se, kun opintojensa loppusuoralla olevat opiskelijat pohtii opinnäytteidensä aiheita ja jakaa ajatteluaan ja kokemuksiaan. Siinä on ne kuusi tanssi- ja teatteripedagogiikan opiskelijaa, jokaisella omat kokemuksensa, kysymyksensä ja näkökulmansa, ja sitten kun ne kohtaa ja innostutaan keskustelemaan, se on ihan mahtavaa! Ja aina ne aiheet jotenkin yllättää, että ai tämmöstäkin, vau, ihan uus kulma. Ja taustalla on se kaikki taiteellinen ja kehollinen kokemus ja osaaminen, se on siinä tekemisessä, puheessa ja kirjoituksessa läsnä. Ja on yhteinen pyrkimys saada se opinnäytetyö valmiiksi ja paljon yhteistä, vaikka jokaisella oma juttunsa. Siinä mä olen kokenut tosi paljon vapautta ja toivoa.

Esittävien taiteiden pedagogiikassa voidaan tarkastella toivon ja vapauden mahdollistamista, ylläpitämistä ja jakamista. Vapauden kokemus syntyy nähdäksemme usein avoimuuden ja selkeyden kautta saavutetusta turvallisuudesta ja luottamuksesta, jotka ovat taiteellis-pedagogisen ajattelun ja toiminnan keskiössä. Opettaja voi pyrkiä olemaan mahdollisimman avoin omista tarkoituseristään ja samalla pyrkiä tietoisesti olemaan vaikuttamatta osallistujien valin-

toihin, yrittäen näin vaalia vapautta (ks. Anttila 2004). Luovan kehollisen toiminnan kautta voidaan vahvistaa aktiivista, autonomista toimijuutta – tätä tukee mahdollisuus tehdä yksilöllisiä valintoja ja reflektoida kokemuksia ja merkityksiä monista näkökulmista (esim. Anttila 2004). Yhteinen tavoite, kuten esityksen luova prosessi, voi tarjota jaetun tilanteen, jossa osallistujat vapautuvat kokeilemaan sellaisia asioita, joita eivät arjessaan muuten kokeilisi. Kehollinen toiminta voi myös vahvistaa yhteyksiä sisäisten kokemusten, ulkoisen toiminnan ja ympäristön välillä. Tätä kautta osallistujat voivat tulla vastavuoroisesti nähdyiksi ja kuulluiksi, mikä lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja jaettua toiveikkuutta. (Anttila 2018.)

Toivo ja vapaus eivät liity vain oppijan rooliin, vaan myös taideopettajan. Taideopettajat, jotka kokevat vapautta toimia ja tarkastella omaa toimintaansa yhä tarkemmin, tuovat monimuotoisemmaksi kehittyvää osaamista ja toimintakulttuuria kentälle. Toiveikas opettaja voi nähdä pienenkin muutoksen mahdollisuuden todellisessa, ainutlaatuisessa opetustilanteessa ja mahdollistaa myös oppijoiden toiveikkuuden esiin tulemistä. Ehdottamamme esittävien taiteiden pedagogiikan toimintatapojen kriittinen tarkastelu ei ole kritiikki esittäviä taiteita tai niiden pedagogiikkaa kohtaan; se on yksinkertaisuudessaan vapauden ja toivon elinehto. Meillä on vapaus toimia tarkemmin ja toisin ja toivoa edetä yhä parempiin suuntiin.

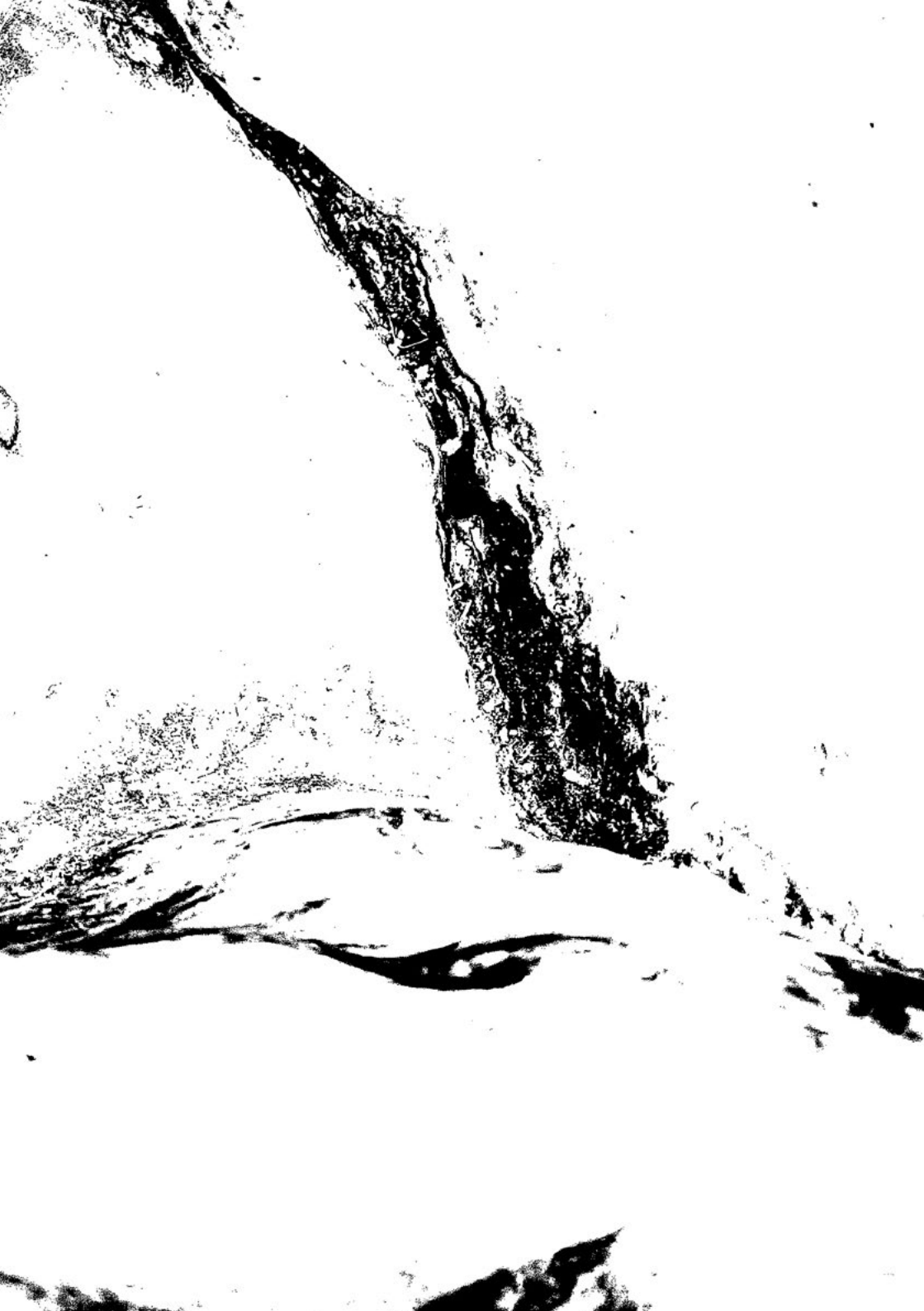
Lähteet

- Ahmed, Sara. (2010). *The promise of happiness*. Duke University Press.
- Anttila, Eeva. (2004). Dance learning as practice of freedom. Teoksessa Leena Rouhiainen, Eeva Anttila, Soili Hämäläinen & Teija Löytönen (toim.), *The same difference? Ethical and political perspectives on dance* (s. 19–62). Theatre Academy Helsinki.
- Anttila, Eeva. (2018). The embodiment of hope: A dialogue on dance and misplaced children.
- Teoksessa Eeva Anttila & Anniina Suominen (toim.), *Critical articulations of hope from the margins of arts education* (s. 60–72). Routledge.
- Arlander, Annette. (2021). Calling for zoe as a utopian gesture. *RUUKKU Studies in Artistic Research* 17. <https://doi.org/10.22501/ruu.1172854>
- Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.
- Bagheri Nesami, Maryam & Østern, Tone Pernille. (2023). Inclusion as folded choreo-writing. Teoksessa Hala Mreiwed, Mindy R. Carter, Sara Hashem & Candace H. Blake-Amarante (toim.), *Making connections in and through arts-based educational research* (s. 183–198) (Studies in Arts-Based Educational Research, Vol. 5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8028-2_14
- Berlin, Isaiah. (1958). *Two concepts of liberty*. Clarendon Press.
- Braidotti, Rosi. (2006). *Transpositions: On nomadic ethics*. Polity Press.
- Butler, Judith. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Carlson, Marvin. (1996). *Performance: A critical introduction*. Routledge.
- Cohen, Bonnie Bainbridge. (1993). *Sensing, feeling and action: The experiential anatomy of body-mind centering*. Contact Editions.
- Colliander, Tuire. (2024). Drawn into dancing and danced into drawing: Exploring Deleuze's lines of flight through dancing–drawing approaches in early childhood dance pedagogies. *Nordic Journal of Dance*, 15(2), 40–51. <https://doi.org/10.2478/njd-2024-0011>
- Evans, Mark. (2009). *Movement training for the modern actor*. Routledge.
- Evans, Mark. (2014). Playing with history: Personal accounts of the political and cultural self in actor training through movement. *Theatre, Dance and Performance Training*, (5)2, 144–156. <https://doi.org/10.1080/19443927.2014.907823>
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gilbert, Scott F. (2022). Pseudo-embryology and personhood: How embryological pseudoscience helps structure the American abortion debate. *Natural Sciences*, 3(1), e20220041. <https://doi.org/10.1002/ntls.20220041>
- Green, Jill. (2015). Social somatic theory: Issues and applications in dance pedagogy. *Revista Científica/FAP, Curitiba*, 13, 65–76.
- Guerra, Paula. (2023). Underground artistic-creative scenes between utopias and activism. *Journal for cultural analysis and social change*, 8(2), 10. <https://doi.org/10.20897/jcasc/14063>

- Jaakonaho, Liisa. (2024a). Shifting the focus: Intra-acting with diverse agencies and happy objects in a day center of disability services. *Research in Arts and Education* 2, 40–52. <https://doi.org/10.54916/rae.141589>
- Jaakonaho, Liisa. (2024b). Vulnerable Agencies: A Performative Research Assemblage on Dis/Ability. Teoksessa Vibeke Glørstad, Tone Pernille Østern, Tony McCaffrey, Kelvin Chikonzo & Nehemiah Chivandikwa (toim.), *Theatre and performing arts, disability citizenship and community development: Perspectives from the global South and North* (s. 45–65). Cappelen Damm Akademisk.
- Johnson, Mark. (2017). *Embodied mind, meaning, and reason: How our bodies give rise to understanding*. The University of Chicago Press.
- Johnson, Mark. (2018). *The aesthetics of meaning and thought: The bodily roots of philosophy, science, morality, and art*. The University of Chicago Press.
- Kauppi, Heli. (2012). *Avoimena aukikiertoon: Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. Teatterikorkeakoulu.
- Kellokumpu, Simo. (2019). *Choreography as reading practice*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Kortelainen, Ilmari. (2021). Sosiaalisen somatiikan utopia: Ruumiin orientaatio tilassa. *RUUKKU Studies in Artistic Research* 17. <https://doi.org/10.22501/ruu.1172854>
- Laukkanen, Anu, Colliander, Marjukka, & Teikari, Anne. (2017). Tarvitseva, ulkopuolella, vailla: Kulttuurin saavutettavuuden tulkintoja kulttuuri-, sosiaali- ja terveysalan henkilöstön puheessa. *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja*, 3(1), 6–20. <https://doi.org/10.17409/kpt.65723>
- Lehtovaara, Jorma. (1994). Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen (toim.), *Dialogissa osa 1: Matkalla mahdollisuuteen* (Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A 21). Tampereen yliopisto.
- Lindfors, Sonya. (2023). Sonya Lindfors. <https://helsinki.fi/en/artist/sonya-lindfors/>
- van Manen, Max. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- Monni, Kirsi. (2015). Considering the ontological premises for tools in artists' education: on poesis and composition. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research*, 6(2), 4–10.
- Nelson, Maggie. (2015). *The Argonauts*. Graywolf Press.
- Rossi, Leena-Maija. (2015). *Muuttuva sukupuoli: Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa*. Gaudeamus.
- Saastamoinen, Riku. (2024). *Kohti esityskeskisestä pedagogiikkaa*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Salmenniemi, Suvii, Porkola, Pilvi & Ylöstalo, Hanna. (2024). Political imagination and utopian pedagogy. *Critical Arts*, 38(4–5), 24–39. <https://doi.org/10.1080/02560046.2023.2299450>
- Schechner, Richard. (2002). *Performance studies: An introduction*. Routledge.

-
- Siren, Kenneth. (2014). *Riittävän miehekäs meritähdeksi. Teatteria ja tanssia muunsukupuolisen näkökulmasta* [amk-opinnäytetyö, Metropolia ammattikorkeakoulu]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201501151342>
- Siren, Kenneth. (2018). *Twining plants & cultivating the unexpected: Disruption through contemporary theatre practices* [maisterin opinnäytetyö, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018062626446>
- Solnit, Rebecca. (2016). *Hope in the dark: Untold histories, wild possibilities*. Haymarket Books.
- Taideyliopisto. (16.8.2024). *Table with No Seating -teos tuo neurodivergentin eletyn kokemuksen näyttämölle*. Uniarts.fi. <https://www.uniarts.fi/artikkelit/haastattelut/table-with-no-seating-teos-tuo-neurodivergentin-eletyn-kokemuksen-nayttamolle/>
- Taideyliopisto. (2025). *Opinto-opas*. Uniarts.fi. <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/T-PD2401/16482>
- Østern, Tone Pernille, Axelsen Sundberg, Ragnhild & Martin, Ruth. (2022). The body – friend or foe in dance? A critical reflection on the body through the Norwegian national curriculum renewal of the upper secondary school subject Dance Techniques. *Journal for Research in Arts and Sports Education* 6(4), 23–42. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3329>





Kirjoittajat

Tuire Colliander on tanssitaiteilija, tanssipedagogi ja väitöstudkija Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Hän on työskennellyt tanssipedagogina vuodesta 2000 lähtien etenkin tanssin perusopetuksen kentällä ja valmistunut tanssipedagogiikan maisteriksi Teatterikorkeakoulusta vuonna 2016. Taiteellisessa väitöstudkimuksessaan Tuire tarkastelee varhaisiän tanssikasvatusta posthumanistisesta teoreettisesta viitekehyksestä käsin. Keskiössä on tutkia yhteismuotoutuvan ja improvisaatioperustaisen tanssipedagogiikan mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kokonaisvaltaista kohtaamista ja ihmistä laajempaa suhteisuutta painottavan tanssipedagogiikan tutkiminen on nostanut esiin väitöstudkimuksen tuloksina piirtämiseen perustuvia tanssipedagogisia työtapoja sekä kehollista kuuntelua painottavaa kanssatanssimisen tanssipedagogista lähestymistapaa. Tuire valmistuu tohtoriksi kesäkuussa 2026. Tuiren akateemiset ja pedagogiset kiinnostuksen kohteet suuntautuvat inklusiivisten taiteellis-pedagogisten lähestymistapojen kehittelyyn sekä tanssikasvatuksen saavutettavuuden lisäämiseen lasten ja nuorten parissa. Lisäksi Tuire toimii monenlaisissa opetus- ja koulutustehtävissä sekä tutkii ylisukupolvista tanssipedagogiikkaa lasten ja aikuisten yhteisessä tanssipedagogisessa ryhmässä.

Liisa Jaakonaho toimii Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa tanssipedagogiikan lehtorina. Hän tekee myös taiteellista väitöstudkimusta, jossa hän tutkii eettisyyden ja toimijuuden kysymyksiä taidekasvatuksen, taiteellisen tutkimuksen ja vammaistyön rajapinnoilla. Jaakonahon tutkimus- ja opetustyössä keskeisiä teemoja ovat moninaisuuden, yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden kysymykset, joihin liittyvään keskusteluun hän osallistuu myös Taideyliopiston yhdenvertaisuustyöryhmän jäsenenä. Esittävässä taiteessa Jaakonahoa kiinnostavat erityisesti keholliset, somaattiset ja improvisatoriset praktikat, erilaisia ihmisryhmiä osallistavat prosessit ja taiteen sektorirajoja ylittävät mahdollisuudet perinteisten taideinstituutioiden ulkopuolisissa konteksteissa.

Lotta Kaarla on valmistunut tanssijaksi Tukholman Balettakademienista, ja sen jälkeen hän on työskennellyt monipuolisesti esittävän taiteen kentällä tanssijana, opettajana, koreografina, asiantuntijana ja erilaisissa luottamustehtävissä 20 vuoden ajan. Nykyisin hän työskentelee tanssinopettajana Tampereen yhteiskoulun lukiossa ja viimeistelee tanssipedagogiikan maisteriopintojaan Taideyliopistossa. Hän on osa Tanssilähettiläät-kollektiivia, jossa taiteellis-pedagoginen työ kohtaa erilaiset ympäristöt ja ihmiset ympäri Suomea. Häntä ohjaa ajatus siitä, että tanssi kuuluu kaikille ja että tanssi voi olla tapa kohdata, vaikuttaa, oppia ja erityisesti herättää toivoa tulevaisuuteen.

Irene Kajo (FM, TeM) on toiminut teatteritaiteen lehtorina Taideyliopistossa vuodesta 2017. Hän on esitystaiteen tekijä, kirjailija ja pedagogi. Hän on kiinnostunut valian ja etiikan kysymyksistä, groteskista, karnevalismista ja ruumiista. Yhdellä meistä on kokemus epäasiallisesta kohtelusta (WSOY, 2024) on hänen esikoisteoksensa.

Tanssitaiteen tohtori **Heli Kauppila** työskentelee yliopistonlehtorina ja taidepedagogiikan yliopistopedagogiikan vastaavana Taideyliopistossa. Hän on suunnitellut ja johtaa käynnissä olevaa taideoalojen erilliset opettajan pedagogiset opinnot -koulutusta. Kauppila on aiemmin työskennellyt tanssijana ja tanssinopettajana, ja hän toimii aktiivisesti taiteellisen tutkimuksen kentällä. Hänen tutkimuksensa keskittyy taidepedagogiikan dialogiseen ja eettiseen perustaan, eri taiteenalojen risteyksiin, taiteidenvälisyyteen sekä taidelähtöisten menetelmien mahdollisuuksiin erilaisissa oppimistilanteissa. Tällä hetkellä hän työskentelee kansainvälisessä tutkimushankkeessa *From Me Towards We: Artist Pedagogy as Relational Practice*.

Kaisa Korpinen (FT) toimii kasvatustieteen yliopistonlehtorina (varhaiskasvatusta) Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimuksellisia kiinnostuksen kohteitaan ovat varhainen kieltenopetus, kehollinen kielenoppiminen ja taideperustaiset lähestymistavat kieltenopetukseen ja tutkimukseen. Korpinen väitteli filosofian tohtoriksi Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnasta tutkimusaiheenaan kielen ja tanssin yhdistäminen kehollisena lähestymistapana varhaisessa kieltenopetuksessa. Väitöstutkimushankkeessaan *Dans språk!* hän kehitti kieltä ja tanssia yhdistäviä opetuskäytänteitä yhdessä luokanopettajien ja Länsi-Uudenmaan tanssiopiston Hurja Piruetin tanssinopettajien kanssa. Lisäksi Korpinen on ollut mukana professori Eeva Anttilan johtamassa tutkimushankkeessa *Embodied Language Learning through the Arts* (ELLA, 2021–2024). Hankkeen myötä hän toimi vierailijana tutkijana Taideyliopiston tutkimusinstituutissa (2023–2024) ja Taidekasvatuksen ja koulutuksen tutkimuskeskus cERAdassa (2022). Aiemmin hän on työskennellyt englannin kielen ja kirjallisuuden yliopisto-opettajana Åbo Akademiassa. Koulutukseltaan Korpinen on vieraiden kielten opettaja (englanti ja ranska). Hän on myös opiskellut tanssipedagogiikan perusteita Taideyliopiston avoimessa yliopistossa ja Helsingin seudun kesäyliopistossa.

Tiia Kurkela (FM) on toiminut suunnittelijana Teatterikorkeakoulussa ja sittemmin Taideyliopistossa vuodesta 2008. Hän on opiskellut Tampereen yliopistossa teatterin ja draaman tutkimusta, yleistä kirjallisuustiedettä, tiedotusoppia, filosofiaa, taidehistoriaa, psykologiaa, hypermediaa, informaatiotutkimusta, audiovisuaalisen media-kulttuurin tutkimusta ja yliopistopedagogiikkaa. Hän on kiinnostunut kaikesta taiteesta (erityisesti musiikista ja viulunsoitosta), matkoista, toisista lajeista, kestävästä elämäntavasta, kielistä, unista, tunteiden ruumiillisuudesta, katseesta, aika-avaruudesta, kasvun ihmeestä ja hiljaisuudesta. Hän on opettanut ja ohjannut opiskelijoita Tampereen yliopiston teatterin ja draaman tutkimuksen oppiaineessa ja työskennellyt myös esimerkiksi tanssiteatterin tuottajana sekä Teatterin tiedotuskeskuksessa.

Tuulikki Laes (MuT) toimii yliopistotutkijana Taideyliopiston tutkimusinstituutissa sekä tuntiopettajana ja väitösohjaajana Sibelius-Akatemian tohtorikoulussa. Hänet on nimitetty Suomen Akatemian akatemiatutkijaksi (2023–2027). Hänellä on musiikkiteorian dosenttuuri Helsingin yliopistossa. Laes on väitellyt musiikkikasvatuksesta, ja hänen tutkimusintressejään ovat mm. kasvatuksen demokratia, inklusio, politiikka ja systeemiajattelu musiikkikasvatuksessa ja musiikin korkeakoulutuksessa. Vuodesta 2025 alkaen Laes on toiminut Musiikkikasvatus-lehden vastaavana päätoimittajana. Hän on Suomen taidekasvatuksen tutkimusseuran puheenjohtaja sekä Suomen taide- ja kulttuurikasvatuksen observatorion asiantuntijajäsen. Hänen viimeisimpiä tutkimusprojektejaan ovat ”Musiikkikasvatuksen muutospolitiikka ikääntyvässä yhteiskunnassa” (2019–22, Suomen Akatemia), ”ArsADAPT – Kestävän tulevaisuuden taiteilijat” (2022–23, Wihurin säätiö) ja ”Poliittisuus ja julkinen pedagogiikka musiikin korkeakoulutuksessa” (2023–27, Suomen Akatemia).

Pauliina Laukkanen on kirkkonummelainen tanssitaiteilija-tanssipedagogi sekä väitöstutkija Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Pauliina on työskennellyt tanssitaiteen parissa vuodesta 2002. Hän on toinen kulttuuriseen vanhustyöhön erikoistuneen tanssiryhmä Myrskyryhmän perustajista. Taiteen tekemisessä Pauliinalle on olennaista leikkisyys, kokemuksellisuus, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys. Hän nauttii taiteellis-pedagogisesta työskentelystä eri-ikäisten aikuisten kanssa tanssinoviiseista tanssin ammattilaisiin erityisesti yhteisötaiteen parissa. Pauliina kokee pedagogisen ajattelun ja toiminnan olevan oleellinen osa taiteellisia prosesseja muiden ihmisten kanssa työskennellessä. Väitöstutkimuksessaan hän kehittää traumasensitiivistä, kehoherustaista tanssipedagogiikkaa. Hän tutkii turvallisen taiteentekemisen elementtejä, jotka vahvistavat taideprosessien osallistujien turvallisuuden tunnetta, toimijuutta ja osallisuutta. Tutkimuksen keskiössä on turvallisuuden tunteen merkitys luovuudelle ja oppimiselle sekä yhteyden kokemuksen tukeminen, mikä tarkoittaa sekä yhteyttä itsen ja omiin kokemuksiin että yhteyttä muihin ihmisiin, yhteisöön ja ympäristöön. Pauliinan tutkimus on alkanut pitkällä syventymisellä taiteellis-pedagogiseen praktiikkaan ja edennyt nyt kirjoitusvaiheeseen.

Meeri Mutanen on tanssinopettaja ja taidekasvattaja, joka vaikuttaa tällä hetkellä Keski-Pohjanmaan alueella työskennellen muun muassa nykytanssin liikkeellisten teemojen sekä alueellisen lastenkulttuurin parissa. Taideyliopistossa tanssinopettajan maisteriopintojaan viimeistelevän Meerin pedagogista ajattelua ovat muovanneet aiemmat kokemukset varhaiskasvatuksen ja koulumaailman konteksteista. Häntä kiehtoo taiteen ja kasvatuksen rajapinnoilla leikkiminen sekä se, miten kehollisia ja taiteellisia menetelmiä voidaan tarkastella osana laajempia, saavutettavampia (taide) pedagogisia rakenteita.

Reeta Riekkinen (KM) on tanssinopettaja, luokanopettaja ja erityisopettaja, joka työskentelee erityisluokanopettajana ja vararehtorina Kartanonkosken koulussa Vantaalla. Hän toimi vuosina 2009–2013 tanssinopettajana *Koko koulu tanssii!* -hankkeessa, jonka tavoitteena oli tuoda tanssi kaikkien oppilaiden ulottuville ja integroida liike osaksi peruskoulun arkea. Hankkeen aikana opetussuunnitelman eri sisältöjä opetettiin tanssin ja liikkeen keinoin, ja Riekkinen perehtyi erityisesti tanssin opetukseen peruskoulun kaikilla vuosiluokilla sekä kehollisen oppimisen mahdollisuuksiin koulun arjessa. Hankkeen päätyttyä Riekkinen työskenteli liki kymmenen vuoden ajan Kartanonkosken koulussa luokanopettajana, jolloin tanssi oli koulun toiminnassa näkyvästi läsnä kerhotoiminnassa, valinnaisaineissa sekä erilaisissa esityksissä ja projekteissa.

Yliopistonlehtori **Riku Saastamoinen** (TeT) on taiteilija ja opettaja, joka on työskennellyt Teatterikorkeakoulussa vuodesta 2007 alkaen ja johtanut teatteriopettajan maisteriohjelmia vuodesta 2011 lähtien. Hänen opetuksensa ja tutkimuksensa painopisteitä ovat dialoginen ja kriittinen ajattelu taidepedagogiikassa, esityksen valmistamisen ryhmäkäytännöt ja esityskeskineen pedagogiikka. Akateemisen työn rinnalla Saastamoinen toimii aktiivisesti teatteriohjaajana vapaalla kentällä. Hän on ohjannut monia pitkäkestoisia esityssarjoja sekä lastenteatteriesityksiä.

Mariana Siljamäki (LitT) on Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan yliopistonlehtori, jonka opetusalueina ovat tanssipedagogiikka ja kehollinen ilmaisu. Hän opettaa myös kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen liittyvää osaamista. Mariana on tutkinut liikunnanopiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittymistä ja sitä, miten kehollista kielienopetusta voidaan soveltaa tanssissa ja liikunnassa. Hän on mukana kansainvälisessä opettajankoulutusyhteistyössä muun muassa Tansaniassa ja Ghanassa työskennellen myös paikallisten tanssijoiden kanssa. Mariana on toiminut Taideyliopiston Tutkimusinstituutin vierailevana tutkijana ja ollut mukana Taideyliopiston johtamissa tutkimushankkeissa, kuten ArtsEqual-hankkeessa (2015–2021) ja Embodied Language Learning through the Arts -hankkeessa (ELLA/2021–2024), jossa hän tutki erityisesti kehollista kielen oppimista opettajankoulutuksessa. Teatterikorkeakoulun opintosuunnitelman mukaisissa Tanssipedagogiikan perusteet -opintokokonaisuudessa (25 op) Mariana opettaa Jyväskylässä. Mariana työskentelee myös taiteen perusopetuksessa tanssinopettajana, minkä lisäksi hän on pilatesohjaaja.

Kenneth Siren on teatteritaiteilija ja toimii Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa teatteriopettajan maisterinohjelmassa lehtorina. Väitöstudiumissaan hän kehittää osallistavaa taidepedagogista praktiikkaa nojaten deweylaisen pragmatismien ajatuksiin kasvusta, toiminnan tavoista ja esteettisestä kokemuksesta. Esityksissään hän hyödyntää usein kestollisuutta, paikkasidonnaisuutta ja runotekstin ja sanattoman liikkeen vaihtelua. Siren on luennoinut laajalti sukupuolen moninaisuudesta, ja aihe on keskeinen hänen esitys- ja tutkimustoiminnassaan.

Charlotte Svendler Nielsen (PhD) on apulaisprofessori Kööpenhaminan yliopistossa, Ravitsemuksen, liikunnan ja urheilun laitoksella. Hän on ollut yhteistyökumppanina Taideyliopiston tutkimushankkeissa ELLA (2021–2024) ja ArtsEqual (2015–2021). Hänen tutkimuksensa sijoittuu tanssi- ja liikekasvatukseen alaan, painottuen kehollisiin ja kulttuurienvälisiin prosesseihin. Näitä hän on tutkinut muun muassa tanssin ja visuaalisten taiteiden yhteishankkeessa Etelä-Afrikan alakoululaisten kanssa vuosina 2017–2020 sekä hankkeen jatkossa, joka keskittyy (tanssi)opettajankoulutukseen (2021–2025). Hän työskentelee fenomenologisesti ja taidelähtöisesti inspiroituneiden tutkimusmenetelmien parissa ja tarkastelee kehon roolia (post)kvalitatiivisissa tutkimusprosesseissa. Nielsen on toiminut Dance Education around the World (2015), Dance, Access and Inclusion (2017), Dancing across Borders (2020) ja Dance on! Dancing through life (2023) -teosten yhteistoimittajana; kaikki on julkaissut Routledge. Hän on toiminut European Observatories of Arts and Cultural Education (ENO) -verkoston puheenjohtajana ja oli Dance and the Child International -järjestön hallituksessa vuosina 2009–2022.

Annika Tahkokallio on toisen vuoden tanssipedagogiikan maisteriopiskelija Taideyliopistossa. Aiemmalta koulutukseltaan hän on kasvatustieteen maisteri, ja hän on työskennellyt pitkään opettajana peruskoulussa sekä aineen- että luokanopettajana. Annika valmistui myös tanssi-liiketerapeutiksi loppuvuodesta 2025. Tanssista on tullut laajan harrastuspohjan sekä tanssin opiskelun myötä vahva osa luokanopettajan ammatillisuutta. Kehollisuus ja tanssin mahdollisuudet opetuksen tukena ovat olleet pitkään hänen erityisiä mielenkiinnon ja tutkimisen kohteitaan. Lisäksi Annika ohjaa luovan tanssin sekä terapeuttisen tanssin tunteja, ja erityisesti tanssin hyvinvointia tukevat vaikutukset ovat lähellä sydäntä.

Anniina Toivainen (ent. Suominen) toimii Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa taiteen ja median laitoksella taidepedagogiikan professorina. Hän valmistui Taideteollisesta korkeakoulusta vuonna 1999 ja väitteli Ohio State yliopistossa vuonna 2003. Toivaisen opetus ja tutkimus keskittyy toivon, tasa-arvon ja demokraattisen yhteiskunnan ja koulutuksen edistämiseen. Hän edustaa Eurooppaa InSEA:n World Councilissa vuosina 2023–2027, on aktiivinen Suomen taide- ja kulttuurikasvatuksen observatoriossa ja on jäsenenä mm. Suomen Akatemian Kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimuksen toimikunnassa vuosina 2025–2027. Toivaisen johtama

Aalto yliopiston Artpreneurship-tutkimusryhmä edistää sektoreiden välistä eettistä ja tasa-arvoista yhteistyötä, kehittää opetusta ja pyrkii laajentamaan taiteellisen luovuuden hyödyntämistä muilla sektoreilla.

Taneli Tuovinen (TaT) on taiteidenvälisen pedagogiikan vanhempi yliopistonlehtori Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa taiteen ja median laitoksella, jossa toimii taiteen ja median kandidaattiohjelman johtajana. Hän työskentelee lehtorina myös Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa tanssipedagogiikan ja teatteripedagogiikan maisterikoulutusohjelmissa. Hän on toiminut taidekasvatuksen opettajana korkeakoulukontekstissa vuodesta 2005. Hänen tutkimuksensa ja opetuksensa ytimessä ovat taidealojen opettajankoulutuksen ja taiteidenvälisen pedagogiikan kehittäminen, taiteellisen tutkimuksen pedagogiikka, monitieteinen kokemuksen tutkimus sekä ajattelun kuvallisuus. Hän on ollut mukana perustamassa Suomen taide- ja kulttuurikasvatuksen observatoriota ja toimi pitkään Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseuran johtokunnan jäsenenä.

Tanssitaiteen tohtori **Isto Turpeinen** on vapaa taiteilija-asiantuntija ja pedagogi. Turpeinen on viimeksi toiminut erityisasiantuntijana, esihenkilönä kulttuurihyvinvoinnin asiantuntijapalveluissa Taiteen edistämiskeskuksessa. Hän on ollut yliopistonlehtorina ja vierailevana tutkijana Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa (TUTKE) Taideyliopistossa. Hän opiskeli organisaatioiden toimintaa ja johtamista professori Keijo Räsäsen Käytäntöteoreettisessa opintopiirissä Aalto-yliopistossa vuosina 2019–2022 ja tutki samalla tanssialan käytännöllistä toimintaa Tanssin hyvä -tutkimuksessa 2017–2020. Hänen taiteellispedagoginen väitöstutkimuksensa *Raakalautaa ja rakkautta. Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista* valmistui vuonna 2015. Hänen erikoisalaansa on tanssin raakalautatyötapaa, jota hän on kehittänyt työskennellessään poikien ja miesten kanssa. Hän on Taideosuuskunta Apinatarhan (2008) ja Vapaan Tanssikoulun (TPO) (2010) perustajajäsen. Hän toimi pitkään Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseuran johtokunnan jäsenenä. Hän on ollut Suomen mies-tutkimusseuran (SuMS) hallituksen ja Tasa-arvoasian neuvottelukunnan Sukupuoli, talous ja valta -jaoston jäsen. Hän sai vuonna 2002 lastenkulttuurin valtionpalkinnon.

Maikki Uotila-Kraatz on suomalais-kanadalainen tanssipedagogi, tanssitaiteilija ja väitöstutkija Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Hän on työskennellyt tanssipedagogina Suomessa, Kanadassa ja Yhdysvalloissa 2000-luvun alusta lähtien pääasiassa lasten ja nuorten parissa taiteen perusopetuksen, liikuntakasvatuksen, peruskoulun ja varhaiskasvatuksen ympäristöissä. Laaja-alainen taiteellis-pedagoginen työskentely vaihtelevissa ympäristöissä ja moninaisten ryhmien parissa on herättänyt Maikin pohdimaan taiteen ja taidekasvatuksen saavutettavuutta sekä innostanut häntä tutkijuu-teen. Vuonna 2023 alkaneessa taiteellisessa väitöstutkimuksessaan Maikki tarkastelee kehollista kasvatusta lapsen kehollista kokemusta kunnioittavan tanssipedagogiikan muodossa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Hän kehittää ekosomaattisia ja inklusiiv-

visia tanssipedagogisia praktiikoita ja pohtii niiden mahdollisuuksia osana ekologista kestävyyttä tukevaa kasvatusta. Lisäksi Maikki toimii opetus- ja koulutustehtävissä taidepedagogiikan ja -kasvatuksen aloilla. Jaetut taiteellis-pedagogiset prosessit lasten kanssa inspiroivat Maikkia taiteessa, tutkimuksessa ja elämässä.

Ala elää!

Toim. Heli Kauppila ja Taneli Tuovinen
Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 83

JULKAISIJA

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu
© Taideyliopisto ja kirjoittajat

TAITTO

Aleksi Salokannel · SISIN

TAKAKANNEN JA SISUKSEN KUVAT

Taneli Tuovinen

PAINO

Grano 2026

ISBN 978-952-353-105-5 (painettu)

ISBN 978-952-353-106-2 (pdf)

ISSN 0783-3385 (painettu)

ISSN 2242-6507 (verkossa)

Tämä kirja on luettavissa avoimena julkaisuna
Taideyliopiston sähköisessä julkaisuarkistossa <https://taju.uniarts.fi/>



9 789523 531055