



TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN

2012

OPINNÄYTETYÖ

**Ryhmä- ja
prosessikeskeinen
teatteripedagogiikka
esityksen tutkimisen näkökulmana**

HEIDI KORHONEN

TIIVISTELMÄ

Päiväys 3.4.2012

TEKIJÄ Heidi Korhonen		KOULUTUS- TAI MAISTERIOHJELMA Teatteriopettajan maisteriohjelma	
KIRJALLISEN OSION/TUTKIELMAN NIMI Ryhmä- ja prosessikeskeinen teatteripedagogiikka, esityksen tutkimisen näkökulmana		KIRJALLISEN TYÖN SIVUMÄÄRÄ & LIITTEET 50 sivua, liitteet 4 sivua ja DVD	
TAITEELLISEN / TAITEELLIS-PEDAGOGISEN TYÖN NIMI Esityksen tutkimus: Ryhmä- ja prosessikeskeinen nykyteatterikurssi ja siihen liittyvät demot (DVD)			
SÄILYTETTÄVÄ MATERIAALI Esityksen tutkimus: Ryhmä- ja prosessikeskeinen nykyteatterikurssi ja siihen liittyvät demot (DVD)			
Opinnäytteen saa julkaista verkossa	Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/>	Opinnäytteen tiivistelmän saa julkaista verkossa	Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/>
<p>Olen tutkimuksessani kiinnostunut siitä, millaista on ryhmä- ja prosessikeskeinen teatteripedagogiikkani suhteessa esitykseen. Ryhmäkeskeisyys tarkoittaa, että ryhmä vaikuttaa voimakkaasti esitykseen ja prosessiin sen sijaan, että korostettaisiin yksilön (opettajan) näkemystä. Prosessikeskeisyydessä korostetaan enemmän itse prosessia kuin lopputulosta.</p> <p>Pedagogisesta näkökulmasta esitys on asia, mitä voidaan yhtä aikaa tehdä, tutkia, kokea ja oppia. Esitys on mikä tahansa asia, mikä laitetaan näyttämölle ja mitä esityksenä tarkastellaan. Ryhmä- ja prosessikeskeisen esityksen tutkimisen lähtökohtana toimii olemassa olevan tiedostaminen eli käsitykset, konteksti ja tilanne. Opettajan tehtävä ja asema on sidoksissa lähtökohtiin ja niiden tiedostamiseen. Työtavan kuvaaminen, suunnittelu ja valmistautuminen ovat lähtökohtien avoimuuden vuoksi haasteellisia. Työskentelyn kuvauksessa avataan erityisesti työskentelyn rakentumista, opettajan ja oppilaan rooleja ja tutkivaa otetta. Merkittävää on myös opettajan käsitysten asema työskentelyn ehdotuksena, ei väitteenä. Työtapa on kudelmamaisesti rakentuva, ja vaatii osallistujalta malttia ja itseensä likoon laittamista.</p> <p>Opettajan etiikka on tässä yhteydessä olennaista. Arvoikseni nimeän avoimuuden ja keskeneräisyyden. Kysymys opettajan agendasta on yleinen, ja asettaa opettajan vilpittömyyden ja todellisen avoimuuden kriittiseen tarkasteluun. Ryhmä- ja prosessikeskeisyys edellyttää opettajalta sekä-että-ajattelua, jossa taide tekee erilaisia näkökulmia näkyväksi, niin että niitä voidaan tarkastella. Opettaja-oppilassuhteessa olennaista on dialogisuus. Dialogisuudessa ei ole kyse opettajan käsitysten siirtämisestä, vaan molemminpuolisuudesta. Kokemusten jakamisen ja tunnistamisen kautta, tieto muotoutuu opettajan ja oppilaiden inhimillisessä kanssakäymisessä. Perinteisiä hierarkioita puretaan, ja esityksen tutkimisessa korostetaan oppilaan tärkeää asemaa sekä tekijänä, että esiintyjänä.</p> <p>Käytännön osiossa jäsennykseksi nousivat esiintyisyys ja tila. Tilallisuus loi kehyksiä olosuhteiden tarkasteluun. Tilan tutkimisen kautta tuli näkyväksi tilankäytön ja vallankäytön suhde, sekä esiintyjän kehollisuus suhteessa tilakokemuksen psyykkisyyteen ja fyysisyyteen. Sitoutumisen ja itsensä tiedostamisen teemat näyttäytyivät prosesseissa ensin haasteina, mutta oikealla asennoitumisella olivatkin prosessien ydintä. Anti tulee esiin oppilaiden käsityksissä tapahtuneiden muutosten kautta, sekä luovuuden vapautumisena.</p> <p>Omissa teatteripedagogisissa käsityksissäni on tapahtunut tarkentumia, laajentumia, ja paikannuksia suhteessa käytäntöön. Ymmärrykseni omaa työtä kohtaan on kasvanut nimeämisen ja tiedostamisen kautta. Tämän opinnäyteprosessin myötä hahmotan ammatillista ajattelua teatteripedagogiikan, esityksen, opettajuuteni, ryhmän ja oppimisen välisinä suhteina. Tutkimuksen anti on minulle ollut erityisesti siinä, että olen saanut ajoittain hentoa otetta myös työni intuitiivisesta puolesta.</p>			
ASIASANAT Ryhmäkeskeisyys, prosessikeskeisyys, ryhmä, prosessi, teatteri, teatteripedagogiikka, esitys, dialogisuus.			

Sisällysluettelo

<i>Johdanto</i>	9!
<i>Lyhyesti ryhmä- ja prosessikeskeisyydestä</i>	12!
<i>Pedagoginen suhde esitykseen</i>	14!
<i>Lähtökohtien tiedostaminen</i>	17!
KÄSITYKSET	17!
KONTEKSTISIDONNAISUUS	17!
TILANNESIDONNAISUUS	18!

<i>Opettajan tehtävä ja asema suhteessa lähtökohtiin</i>	19!
SUUNNITTELUA JA VALMISTAUTUMISTA, VOIKO SITÄ TEHDÄ?	19!
TYÖTAVAN KUVAAMINEN	20!
EHDOTUS ASENTEEKSI	21!
MALTTILLISESTI RAKENTUEN, EI SUORAA PÄIN	24!

<i>Opettajan etiikasta</i>	27!
AVOIMUUS JA KESKENERÄISYYS ARVAINA	27!
ONKO OPETTAJALLA AGENDA?	28!
DIALOGINEN OPETTAJA-OPPILASSUHDE	29!
OPPILAS ESIINTYJÄNÄ JA TEKIJÄNÄ	30!

<i>Olosuhteiden kanssa työskentelyä</i>	33!
ESIINTYJYYS JA TILA	33!
SITOUTUMINEN	36!
ITSENSÄTIEDOSTAJA KUPLASSA	40!

<i>Tarkentumia, laajentumia ja paikannuksia</i>	42!
MITÄ RYHMÄN KÄSITYKSISSÄ JA LUOVUUDESSA TAPAHTUI?	42!
TEATTERIPEDAGOGIIKKANI TARKENTUMINEN JA LAAJENTUMINEN	44!

<i>Lopuksi</i>	47!
<i>Lähteet</i>	48!

Johdanto

Ryhmä- ja prosessikeskeiseen teatteripedagogiikkaan kuuluu avoin asenne ryhmää ja prosessia kohtaan. Konteksti- ja tilannesidonnaisuus korostuvat, ja asioiden omakohtainen kokeminen on merkittävää. Käytännön työhöni kuuluu stereotyyppien kohtaaminen ja myös tarpeettomien rajoitusten purkaminen.

Teatteripedagogiikkani on liitoksissa holistiseen ihmiskäsitykseen ja sosiaalisen konstruktionismin perinteeseen. Holistisessa ihmiskäsityksessä ihminen käsitetään kokonaisuutena, joka koostuu kolmesta toisiinsa kietoutuvasta ja toisilleen välttämättömästä osasta: kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. (Ks. Rauhala 2005). Sosiaalisessa konstruktionismissa korostetaan tietämisen ja ymmärtämisen sosiaalista rakentumista, eli käsitykset ja tieto rakentuvat ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Löytönen 2011, 96).

Koen, että minun on ryhmä- ja prosessikeskeisenä teatteripedagogina käytännön lisäksi pystyttävä myös nimeämään sitä, mistä työskentelyssäni on kyse. Tämä tarve korostuu usein taidekeskusteluissa, sekä erityisesti konkreettisten prosessien alussa, kun kokemuksellista kiinnittymispintaa ei ole vielä syntynyt. Olen huomannut, että jos käsitykset (omat tai muiden) ryhmä- ja prosessikeskeisyydestä ovat suppeat, jäädään helposti jumittamaan epäolennaisuuksiin, ja taiteen tekemisen kannalta ahtaisiin muotoihin. Olennaisen nimeäminen on tärkeää, että kiinnostus ja aito motivaatio voivat syntyä. Jotta työskentely määrittäisi vasta prosessissa, osallistujien näköiseksi, on työskentelyssä varottava liikaa asioiden lukkoon lyömistä. Mitään uutta ei synny, jos työskentely heti kiinnitetään liian tiukasti johonkin jo olemassa olevaan vanhaan näkökulmaan. Tämä opinnäytteen kirjallinen osa jatkaa ryhmä- ja prosessikeskeisen teatteripedagogiikan avoimuuden ja rajaamisen suhteen tutkimista esityksen kautta. Millaisia rakenteita tarvitaan, että avoimuuden tunne voi syntyä, säilyä ja vapauttaa luovuutta?

Teatteripedagogisessa ajattelussani pyrin yhtä aikaa sekä avaamaan, että tarkentamaan. Tästä johtuen haluan enemmän ymmärtää kokonaisuuksia. Yksityiskohdat ovat minulle yleensä osa kokonaisuutta. Minulla on tarve selvittää mihin yksityiskohdat ovat suhteessa. Esimerkiksi aikoinaan matematiikan tunneilla, jos minulle tarjottiin valmista laskukaavaa, minua kiinnosti enemmän mihin kaava perustuu, miksi kaavaa käytetään tai pitäisi

käyttää, enemmän kuin se, miten tai mihin sitä käytetään. Jostain syystä olen aina ollut jollain tavalla kyseenalaistaja, ja siksi en aina niin helppo (itselleni tai muille). Asetan itseni tietoisesti tuntemattoman äärelle, roikottelen uhkarohkeasti reunalla. Minua siis kiinnostavat asioiden syyt, suhteet ja sisäiset merkitykset, enemmän kuin annettu ulkokuori tai rajaus. Sellaiseen asiaan mihin joku toinen pureutuisi syvälle jollain terävällä välineellä, minä mieluummin leväytän omat käteni leveästi päälle ja alan antaumuksella ja ajan kanssa tunnustelemaan. En halua ottaa asioita annettuina tai käyttää turhia välikappaleita, vaan luotan mieluummin omaan kokemukseeni. Tämän ajattelutapani vuoksi odotan usein myös muilta pitkäjänteisyyttä, sitkeyttä ja omakohtaisuutta. En väitä ettei asioiden ytimeen pääsisi jotain toistakin kautta, mutta tämä on minulle luonnollisin tapa. Näin sinne ytimeen ainakin päästään, vaikka se vaatii hermoja ja rohkeutta.

Tämä ajattelutapa ilmenee voimakkaasti tässä opinnäytetyössä, kun pyrin ymmärryksen lisäämiseen pedagogiikkaani kohtaan. Asetan itseni reunoille ja tuntemattoman äärelle ja yritän vastata haastaviinkin kysymyksiin, joita olen itse (tai joku muu on) työtapaa kohtaan asettanut. Tämän tutkimuksen kautta yritän nähdä avoimuuden ja muotojen suhteita, sekä jäsentää asioiden välissä olevaa hiljaista tietoa. Pyrkimykseni on hahmottaa millaisessa suhteessa ryhmä- ja prosessikeskeisyys ja esitys keskenään ovat, ja sitä kautta tavoittaa sellaista ymmärrystä työtapani kohtaan, että voisin avoimesti kommunikoida erilaisten käsitysten omaavien ihmisten kanssa.

Taiteellis-pedagogisen opinnäytteen vaatimukseen on määritelty, että työ sisältää tarkastettavan esityksen, sekä siihen liittyvän kirjallisen osion. Taiteellis-pedagogisen opinnäytteen esityksen laadullisista vaatimuksista sanotaan tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen ohjeissa seuraavaa:

Opiskelija osaa hahmottaa esiintymistä ja esitystapahtumaa kokonaisvaltaisesti. Hän osaa artikuloida, millaisia teatterillisiä ja esteettisiä lähestymistapoja sekä valintoja hänen työskentelynsä sisältää. Hän pystyy osoittamaan kriittistä ajattelua ja luovaa sitoutuneisuutta kestävän esityksen tekemiseksi ja löytämään henkilökohtaisia luovia ratkaisuja produktion eri osa-alueilla. Opiskelija toimii taiteellisen työryhmän vetäjänä tai jäsenenä rakentavasti ja vuorovaikutteisesti. (Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen opinnäyteohje 2011)

Tämän opinnäyteprosessin kautta minun on ollut mietittävä, mitä tuo kohdallani todella tarkoittaa. Millainen suhde minulla ryhmä- ja prosessikeskeisenä teatteriopettajana on esitykseen. Perinteiseen esityksen valmistamiseen verrattuna prosessikeskeisyydessä itse prosessi on merkittävä, ei lopputulos. Koin kuitenkin, että esitys on teatterissa merkittävä, ellei jopa merkittävin asia, ja siksi lähdin tutkimaan mitä esitys tarkoittaa ryhmä- ja prosessikeskeisen teatteripedagogiikan näkökulmasta. Opinnäytteeni käytännön osiossa esitystä ei vain valmistettu, vaan nostin sen näkyvästi varsinaiseksi tutkimisen ja oppimisen kohteeksi.

Opinnäytteeni käytännön osio oli osa syventävää harjoitteluani Helsingin evankelisessa opistossa. Harjoitteluni rakentui kahdesta Draama I opiskelijoille ja Draama II opiskelijoille toteutetusta kurssista, jonka nimeksi tuli: Esityksen tutkimus – Ryhmä- ja prosessikeskeinen nykyteatterikurssi. Molemmilla ryhmillä oli omat prosessinsa. Minun kannaltani opinnäyteprosessi oli alkanut jo aiemmin, ja käytännön osio muodostui minulle ryhmien kautta kaksiosaiseksi. Tämä kirjallinen opinnäytetyö liittyy käytännön osioon, niin että se sekä avaa että jatkaa samojen kysymysten äärellä. Koska käytännön osiot olivat melko lyhyet, niissä painottui erityisesti prosessin aloitus. Tästä syystä myös tutkimuksen kirjallisessa osiossa korostuu erityisesti ryhmä- ja prosessikeskeisen työskentelyn käynnistämiseen liittyvät asiat.

Lyhyesti ryhmä- ja prosessikeskeisyydestä

Olen tutkinut ryhmä- ja prosessikeskeisyyteen liittyviä käsitteitä aiemmin teatteri-ilmaisun ohjaaja -opintojeni opinnäytteenä sekä teatteriopettajaopintojeni seminaarityössä. Käsitteiden käyttö on yleisesti edelleen melko kirjavaa. Osittain tämä johtuu tiedon tai kokemuksen puutteesta, mutta myös kentän ja käytänteiden moninaisuudesta ja vaihtelevuudesta. Käsitteiden merkitykset ovat tarkentuneet itsellenikin kaikkien näiden tutkimusten myötä. Tämä lyhyt käsitteiden avaus pohjautuu voimakkaasti Koskenniemen (2007), Hotisen (2002; 2006) Reitalan ja Heinosen (2001), sekä Sanqvistin (1999) määritelmiin, joihin aiemmissa töissäni olen pureutunut syvemmin ja yksityiskohtaisemmin. (Ks. Korhonen 2008, Korhonen 2011)

Ryhmäkeskeisyys teatterissa tarkoittaa sitä, että ryhmä vaikuttaa vahvasti esitykseen ja prosessiin, sen sijaan, että työskentelyssä painotettaisiin tai korostettaisiin opettajan (tai ohjaajan) näkemystä. Jos työskentelyssä on lähtökohtana teksti tai aihe, siihen suhtaudutaan hyvin väljästi ryhmäprosessille alisteisena. Ryhmälle merkityksellistä etsitään siis prosessissa. Työskentelyn tarkoitus ei kuitenkaan ole löytää jotain tiettyä tai yhtä, vaan erilaisuus ja moneus on tärkeämpää. Työskentelyn aikana ei välttämättä luoda yleisölle avattavaa esitystä, mutta jos niin tehdään, siihen suhtaudutaan prosessikeskeisesti. (Ks. Korhonen 2008, Korhonen 2011)

Prosessikeskeisessä työskentelyssä painotetaan ja annetaan arvoa enemmän prosessille, kuin lopputulokselle, joka teatterissa yleensä on esitys. Esitys on vain yksi prosessin osa, ei itse tarkoitus. Jos prosessiin kuuluu esityksiä, tämä vaikuttaa siten, että esityksiin ei suhtauduta muuttumattomana, aina samanlaisena toistuvana esityksenä, vaan prosessi jatkuu myös niiden aikana ja vielä niiden jälkeenkin. Prosessi ei siis ole vain esityksen valmistamisprosessi, joka päättyy ensi-iltaan, vaan se jatkuu, kunnes ryhmä lakkaa toimimasta yhdessä. Esitys voi kuitenkin olla ryhmä- ja prosessikeskeisessä työskentelyssä asia jota tutkitaan eli aihe, tällöin esitys levittyy prosessiin. (Ks. Korhonen 2008, Korhonen 2011)

Ryhmälähtöisyydellä voidaan tarkoittaa sitä, että ryhmä lähtee toimimaan itsenäisesti niin, että sillä ei ole ohjaajaa. Työskentely voi silti mielestäni olla ryhmälähtöistä, vaikka ryhmällä olisi opettaja (tai ohjaaja).

Tämä kuitenkin edellyttää, että opettaja ei valitse liian suljettuja aiheita etukäteen, vaan on kiinnostunut ryhmäläisten (eli oppilaiden) käsityksistä. Opettaja luo alusta alkaen toimintaa sellaiseksi, että oppilaat tulevat nähdyiksi ja työskentely on heitä varten. Opettajan tarkoitus ei myöskään ole arvottaa oppilaiden valmiuksia, vaan todeta ne työskentelyyn lähtökohtina. (Ks. Korhonen 2008, Korhonen 2011)

Pedagoginen suhde esitykseen

Hotinen (2002, 285) muistuttaa esitystapahtumasta teatterin ytimenä, ja tekee siitä johtopäätöksen, että oppilaan resurssi ei ole opettaja vaan näyttämö. Ajattelen, että tämän kommentin tarkoitus on saada opettajat tiedostamaan valtansa, ja toisaalta myös sen, missä opetuksen fokuksen pitäisi teatteritaiteessa olla. Olen samaa mieltä Hotisen kanssa siitä, että teatterissa taide on juuri esityksessä. Myös Lehmannin hahmotelma draaman jälkeisestä teatterista voidaan huomata tarkentuvan juuri esitykseen (Heinonen 2009, 11). Yllä olevassa kommentissa kalskahtaa kuitenkin erotteleva jako, jossa pedagogiikka ja esitys olisivat ristiriidassa keskenään.

Toisessa yhteydessä Hotinen kuitenkin määrittelee, että jos haluamme ymmärtää teatteria ja esitystaidetta, sekä niiden olemisen tapaa, on työ esityksen rajojen parissa välttämätöntä. Varsinkin, jos pyrkimys on käsitellä ja jopa saada aikaan muutoksia esityskäsityksissä. (Hotinen 2002, 231)

Kiinnostus käsityksiä kohtaan on mielestäni sekä esityksen tutkimisen, kokeilemisen ja tekemisen että teatteripedagogiikan yhteinen intressi. Pedagoginen konteksti ei mielestäni automaattisesti vähennä taiteen itseisarvoa, enkä usko, että Hotinenkaan tätä tarkoittaa. Ilmassa on kuitenkin tämän kaltaisia ennakkoluuloja, jotka pohjautuvat teatterin ja opettamisen perinteisiin sekä syvälle juurtuneisiin käsityksiin. Eronteko alkaa kuitenkin olla vanhanaikainen. Esitysprosessi, työprosessi ja pedagoginen prosessi voivat liittyä toisiinsa, olla jopa saman asian eri puolia.

Tiedostan, että tämä johtaa kuitenkin usein taidekäsitysten eroihin. Onkin siis syytä tarkentaa, että teatteripedagogina näen taiteen olevan luonnollinen ja välttämätön osa ihmisyyttä. Jokainen ihminen on siis myös kykenevä taiteen tekemiseen, ja vähintäänkin sen kokemiseen. Tämän päivän teatteripedagogiikan ei siis tarvitse olla irrallaan esitystapahtumasta. Se on asia mitä voidaan tutkia, kokea ja oppia. Kun liikkeelle ei lähdetä selvästi esillä olevasta rakenteesta, tämä synnyttää usein avoimuuden ja rajaamisen välistä ristiriitaa, johon monesti törmään.

Jos esitys ymmärretään laajemmin tapahtumana, tapahtuma alkaa silloin, kun katsoja ensimmäisen kerran saa tiedon esityksestä (esimerkiksi lukee siitä), ja päättyy vasta, kun esitys lakkaa vaikuttamasta häneen (Hotinen 2002, 234). Tämä on mielestäni juuri osa teatteripedagogiikkaa, esitysten

vaikutusta meissä. Opetuksessani oppilas alkaa siis heti työskennellä suhteessa esitykseen, kun hän ensimmäisen kerran kuulee, että opetuksessa tutkitaan ja valmistetaan esitystä.

Kun esitykseen suhtaudutaan hyvin avoimesti, ulkoa päin tulee usein kova konkretisoinnin tarve. Ulkoa päin tulevaan taiteen konkretisoinnin tarpeeseen Hotinen kehottaa suhtautumaan varauksella. Taiteen konkretisoinnin tarve sisältää jonkinlaisen ajatuksen taiteen mitattavuudesta ja käyttökelpoisuudesta, siis taiteen välineellistämistä. Ajattelutapa johtaa nopeasti banaaleihin johtopäätöksiin, muun muassa taloudellisen tulosvastuun ylikorostumiseen teatterissa. (Hotinen 2002, 43)

Soveltamiseen liittyy siis helposti ajatus asioiden siirtämisestä sellaisiin yhteyksiin, joissa teatterista otetaan vain se, mikä kyseisessä yhteydessä on hyödyllistä. Silloin saattaa kadota jotain olennaista, jotain sellaista, joka tekee teatterista teatteria. Teatterin soveltamisen on siis kuljettava käsi kädessä teatterin itseisarvon kanssa. Tästä syystä en suostu opetustyössäni lähestymään esitystä annetusta muotista, vaan esitystä tarkastellaan aina kyseisten ihmisten näkökulmasta, niin että taiteen välineellisyys ja itseisarvoisuus limittyvät toisiinsa. Merkittäväksi nouseekin siis esityksen tutkimisen tarkastelu eettisestä ja käsitteellisestä näkökulmasta.

Teatterista usein sanotaan, että se on toimintaa. Moderni ja varsinkin jälkimoderni taide on kuitenkin ideoiden ja ajattelun taidetta, eikä vain taidokasta suorittamista, vaikka laatu teatterissa yhdistettään edelleen taitoon, suorituskykyyn ja käsityöläisyyteen. (Hotinen 2002, 170)

Käytäntöä tarkastellaan siis usein vain perinteisen irrallisen taidokkuuden kautta. Koen, että lähestymistavassani on piirteitä narratiivisesta tutkimusotteesta. Tässä työssä en ole suoraan kiinnostunut siitä mitä tapahtui, vaan siitä mitä tässä yhteydessä kokemusten kuvaamisen kautta alkaa näyttäytyä.

Esityskäsitykseni pohjautuu viimekädessä siihen, että sosiaalisesti määritellyt ja toistetut käyttäytymiskaavat säätelevät elämäämme, ja niinpä kaikki inhimillinen toiminta, tai vähintään toiminta, johon kuuluu tietoisuus itsestä, voidaan katsoa esitykseksi. (Carlson 2006, 17)

Esityskäsityksessäni on vaikutteita käsitetaiteesta, jossa kiinnostus esityksessä laajennetaan prosessiin, havaitsemiseen ja jo olemassa olevan materiaalin paljastamiseen. Ihmiskeho osana tilaa pidetään kiinnostavana.

Huomio on siis enemmän luomis- ja oivallusprosesseissa. (Carlson 2006, 158-159)

Ryhmä- ja prosessikeskeisessä työtavassa esitys hahmotetaan prosessina, mutta yhtä hyvin jotain prosessin vaihetta tai osaa voidaan tarkastella esityksenä. Esitys on siis mikä tahansa asia, joka näyttämölle laitetaan ja mitä esityksenä katsotaan.

Minulla on pyrkimys dialogiseen esitykseen, jossa pyritään eri äänien, maailmankatsomusten, arvojärjestelmien ja uskomusten näkymiseen niin, että ne ovat keskustelussa toisensa kanssa. Näin pyritään avoimeen esitykseen, jossa vastustetaan johtopäätöksiä ja pyritään pitämään kysymyksen asettelu avoimena. (Carlson 2002, 46)

Opettajana pyrin jatkuvasti ja aktiivisesti laajentamaan sekä kyseenalaistamaan omia käsityksiäni. Tavoitteeni on suhtautua oppilaitteni hyvin erilaisiin käsityksiin avoimesti. Tämä on asia, joka ei koskaan tule valmiiksi ja jota opin erityisesti oppilailtani. Tämän asian merkittävyyden vuoksi pysähdyin seminaarityössäni käsittelemään juuri ryhmä- ja prosessikeskeisyyteen liittyviä käsityksiäni. Ymmärsin, että juuri käsitykset ovat osa-alue, jota opetan. Lisäksi tiedostin, että opetan avointa asennetta, jolla erilaisiin käsityksiin voi suhtautua. Esityksen tutkiminen vaikuttaa ihmisten käsityksiin ja myös toisinpäin. Esitys on siis yhtä aikaa sekä väline ja itseisarvo että oppilas ja opettaja.

Lähtökohtien tiedostaminen

Periaatteessa ennen ryhmän kanssa käynnistettyä prosessia ei ole mitään, koska yhteinen prosessi alkaa vasta, kun ryhmä ensimmäisen kerran kohtaa toisensa. Prosessin käynnistyessä ei kuitenkaan olla tyhjiössä, vaan tilannetta määrittävät heti lukuisat asiat. Periaatteessa voisin väittää, että tuossa niin sanottu ”tyhjässä” hetkessä, kun periaatteessa ei ole vielä mitään, on kaikkein eniten.

Tilanteeseen saapuessaan ihmiset eivät ole tyhjiä, heillä on historiansa, muistonsa, kokemuksensa ja niiden kautta rakentuneet henkilökohtaiset käsitykset itsestä, kurssista, teatterista, esityksestä ja maailmasta. Tullessani opetustilanteeseen en tuo mukani tekstiä tai muutakaan lähtökohtaa, vaan tuo niin sanottu ”tyhjiys” toimii lähtökohtana. Tyhjä ei siis todellisuudessa olekaan tyhjä, koska sitä määrittää ihmisten **käsityksien** lisäksi myös **konteksti** ja kyseinen **tilanne**. Kyse onkin hyvin pitkälle näkökulmasta ja sen vaihtelemisesta suhteessa jo olemassa oleviin asioihin.

KÄSITYKSET

Käsitykset (ja niihin liittyvät arvot), sekä niiden tiedostaminen, ovat todella tärkeässä asemassa suhteessa ryhmä- ja prosessikeskeisiin käytänteisiin. Niin tärkeässä, että käytäntöä ei voi irrottaa niistä erilleen. Tällä tarkoitan erityisesti opettajan omaa tietoisuutta omista käsityksistään ja arvoistaan, jotka aina vaikuttavat opetukseen. Tämä liittyy kuitenkin myös oppilaisiin ja yhteisöihin, joissa opetus tapahtuu. Olemassa olevat käsitykset ovat aina eräänlainen lähtökohta ja asia, johon opetukseni on aina jossain suhteessa. Koenkin, että teatteripedagogina opetan käsityksiä. En kuitenkaan pyri kohti tiettyjä käsityksiä (esimerkiksi omiani), vaan olennaista on, että jokaiselle mahdollistuu omien käsitysten tutkiminen peilaamalla niitä toisten (joskus hyvin erilaisiinkin) käsityksiin.

KONTEKSTISIDONNAISUUS

Ryhmä- ja prosessikeskeisiin työtapakäytänteisiin vaikuttaa voimakas kontekstisidonnavuus. Tietoisuus vallitsevista olosuhteista, ja jo läsnä olevista asioista, on olennaista. Tämä tarkoittaa opettajantyössä näkökulmien asettamista suhteessa kontekstiin. Olemassa olevan asiayhteyden tarkastelu luo kuin itsestään rakenteita, tekee olemassa olevaa näkyväksi. Olemme

jatkuvasti suhteessa erilaisiin käsitteellisiin ja fyysisiin asioihin. Vain asioista joista olemme tietoisia, voimme tehdä valintoja. Näiden asioiden tietoiseksi tuominen edellyttää ottamaan jonkinlaisen suhteen niihin. Esitys syntyy sitä kautta, että asioita tehdään näkyväksi ottamalla jokin suhde niihin, esimerkiksi nimeämällä, peilaamalla, valaisemalla, tunnustamalla, paljastamalla, hyväksymällä, sanomalla ääneen, nostamalla esiin, peittelemällä.

TILANNESIDONNAISUUS

Tilannesidonnaisuuden takia ei ole mahdollista nimetä joitain tiettyjä ryhmä- ja prosessikeskeiseen työtapaan yleisesti kuuluvia harjoituksia tai muutakaan selkeästi määriteltävää käytäntöä. Toisaalta näin ollen, ei voida suoralta kädeltä sulkea mitään myöskään pois. Käytännöstä puhuttaessa onkin olennaista löytää asiat, joihin käytäntö on sidoksissa. Tästä johtuu, että käytännön yleistäminen on vaikeaa. Se mikä toimii toisaalla, ei ehkä toimikaan jossain muussa yhteydessä. Joskus tilanne voi esimerkiksi olla näennäisesti samankaltainen, mutta jokin pieni muutos vaikkapa ajan, tilan tai osallistujien suhteen, tekeekin siitä täysin toisen. Näin ollen tarkoitus on, että käytäntö palvelisi juuri kyseisiä ihmisiä ja tilannetta.

Opettajan tehtävä ja asema suhteessa lähtökohtiin

SUUNNITTELUA JA VALMISTAUTUMISTA, VOIKO SITÄ TEHDÄ?

Ajattelen, että teatteriin yleisesti kuuluu, että asioiden oma kokeminen on edellytys kyseisten asioiden aidolle avautumiselle. Tämä siksi, että aidossa onnistuneessa teatterikokemuksessa kyse on hetkessä olevasta, yhteisesti jaetusta taidekokemuksesta. Sitä ei siis viimekädessä voi sulkea pulloon ja siirtää, kopioida tai monistaa. Miten opettaja sitten voi suunnitella tällaista tilannesidonnaista, hetkessä olevaa opetusta, olisiko suunnittelua jopa varottava?

Opettajan ammattitaito koostuu siitä, että hänellä on työkaluja, joita soveltaa tilanteen vaatimalla tavalla. Tämä vaatii improvisaatiokykyä ja tarkkaa tilanteenlukutaitoa. Tämä on haastavaa, ja siksi opettajat usein valmistelevatkin opetuksiaan, jopa niin pitkälle, että oppilaista vaikuttumiseen ja tilanteeseen reagoimiseen ei enää jääkään tilaa. Olen tässä asiassa periaatteessa ääripään kannattaja. Pyrin siihen, että ryhmän ja prosessin sen hetkisen vaiheen mukaan mennään niin pitkälle kuin vain mahdollista. Tämä tarkoittaa siis sitä, että prosessi myös käynnistetään ryhmälähtöisesti. Rajanvedon olen kuitenkin laittanut siihen, että opettajalla on kuitenkin lupa ajatella asioita, vaikka hän ei käytännön suhteen päätöksiä tekisikään.

Hakiessani syventävän harjoittelun paikkaa en kuitenkaan aluksi tiennyt, kuinka kuvaisin sitä mitä teatteripedagogina oikeastaan tarjoan. Minulla oli siis mielessäni asioita, joita olin esimerkiksi seminaarityössäni tutkinut ja ajatellut, mutta pelkäsin määritteleväni liian paljon. 10.10.2012 kuitenkin kirjoitin Riku Saastamoiselle ohjaavalle opettajalleni:

Viime tapaamisen jälkeen totesin, että pyrin tiiviimpään kuvaukseen siitä mitä oikeastaan tarjoan. Kirjoitin sen työtapakuvauksen muotoon. Pääajatuksena pidin, että en yritä asettaa itseäni sellaiseen muottiin, johon en kuulu, vaan löytää sanoja sen kuvaamiseen mistä todella on kysymys. Pyrin siis rajaamaan ja nimeämään jotain, mitä nimettävissä ja rajattavissa on. Työtapakuvauksen kanssa samaan yhteyteen nimesin listan asioita, jotka voisivat toimia työtapaehdotuksena,

ja/tai tutkimisen kohteena (ainakin omana näkökulmana) ja peilinä oppilaiden käsityksille. (Sähköpostiviesti 10.10.2012)

Minulla oli siis mielessäni jonkinlainen ahdas käsitys siitä, millainen kurssikuvauksen tulisi olla. Koin ongelmaksi, että en tiennyt miten vastata sellaisiin oletettuihin peruskysymyksiin kurssista kuin: Mihin pyritään ja millaisin keinoin? Ongelma ei kuitenkaan ollut varsinaisesti kysymyksissä, vaan siinä millaisia vastauksia koin, että minulta odotetaan. Vaadittiin oivallus, että osasin avata työtapa sen omilla ehdoilla. Tajusin, että en voi avata jotain sellaista mistä en todella tiedä. Minun oli siis reilusti myönnettävä itselleni, että en vielä tiedä päätapistettä tai keinoja matkan varrella, ja ennen kaikkea ymmärrettävä, että ne eivät myöskään olleet tässä vaiheessa olennaisia. Minun oli siis mietittävä mikä sitten on olennaista, eli haalittava paperille kaikki se minkä pystyn nimeämään.

Olin tietoinen siitä, että ulkopuolelta tulevien paineiden vuoksi voisin tulla määritelleeksi jotain sellaista, mikä pitäisi antaa ryhmän ja tilanteen määriteltäväksi. Pyrin siihen, että pystyisin perustelemaan ja liittämään asiat olemassa olevaan kontekstiin. Kun hyväksyin tilanteen ja sen todelliset tarpeet, kokosin seminaarityöni pääajatuksen kiteytyviksi. Näin syntyi työtapakuvauksen ja työtapaehdotus.

TYÖTAVAN KUVAAMINEN

Käytin työtavan kuvaamisesta alun perin sanaa `kurssikuvaus`, nimenomaan liittyen kyseiseen kurssiin. Opinnäytetyöni edetessä olen huomannut, että tuo kuvaus avaa myös yleisemmin työtapaani. Tästä syystä sanan `kurssikuvaus` sijaan käytän jatkossa sanaa `työtapakuvauksen`, sen laajemman merkityksen vuoksi.

7.10.2011 muodostunut lineaarinen työtapakuvauksen:

Esityksen tutkimus

Ryhmä- ja prosessikeskeinen nykyteatterikurssi

Työskentely lähtee liikkeelle ryhmälähtöisesti. Konkreettinen toiminta määrittyy vasta ryhmän ja tilanteen kautta, siksi toiminnan tarkka kuvaaminen etukäteen on vain arvailua. Lähtökohtana ei toimi näytelmä tai

muu teksti, myöskään teemaa tai -aihetta ei ole ennalta määritelty. Mistä sitten lähdetään liikkeelle?

Lähtökohtana toimivat jokaisen sen hetkiset käsitykset teatterista, esityksestä, itsestä ja maailmasta. Minä opettajana aloitan valmistelun omien käsitysteni pohtimisella. Olennaista aloituksessa on, että ihmiset kohtaavat toisensa ja avataan keskustelu työtavoista. Lähtö tapahtuu esiymmärrystä kartoittamalla ja tutustumalla toinen toisiimme. Ryhmän erilaisia käsityksiä saatetaan näkyviin ja vuorovaikutukseen keskenään. Varsinkin alussa opettaja on se, joka tuo ja ehdottaa työtapoja, että prosessi saadaan käyntiin. Työtavoissa korostuvat avoimet tehtävät, joissa ei ole ennalta määritelty oikeaa toteuttamistapaa tai lopputulosta. Prosessin edetessä ryhmä voi myös itse kehittää, ideoida ja tuottaa työtapoja.

Kaikkien, mutta erityisesti opettajan tehtävä on läpi prosessin luoda ja huolehtia, hyvästä ja turvallisesta työskentelyilmapiiristä. Opettaja toimii taiteen tekemisen ja kokemisen mahdollistajana. Prosessi saattaa vaatia työryhmäläiseltä: sallivuutta, nimeämisen kykyä, kannattelusta luopumista, itsestä vastuun ottamista, toisiin luottamista, vallan tiedostamista, innostumista, läsnäolon taitoa, tilannetajua, intuitioon luottamista, keskeneräisyyden sietokykyä, itseironiaa, toisesta kiinnostumista, huumoria, kokeilun halua. Nämä ovat todennäköisesti myös aluetta, jolla oppimista tapahtuu, ja esimerkiksi noiden asioiden kautta käsitykset teatterista, esityksestä ja itsestä (esim. esiintyjänä) laajenevat, vahvistuvat tai muuttuvat.

Kurssin aikana tutkitaan ja valmistetaan **esitys**. Siihen liittyen tarkastelemme kysymyksiä:

- 1. Mitä esitys tarkoittaa tässä yhteydessä, näille ihmisille?**
- 2. Mitä esitetään?**
- 3. Miten esitetään? (Eri esittämisen tavat)**
- 4. Millainen on suhde katsojiin?**

EHDOTUS ASENTEEKSI

Työtapakuvauksen lineaarisesti esitetty muoto ei kuitenkaan palvellut täysin työtapaan voimakkaasti liittyvää moneuden arvostamista ja horisontaalisuutta, joten hahmottelin samassa yhteydessä lisäksi käsitteellisen työtapaehdotuksen. Tässä korostin sitä, että kyseiset asiat ovat ehdotuksia, ja vaikka paperille saatettaessa asiat saavat listan muodon, ne eivät erityisemmin muodosta tärkeysjärjestystä. Lineaarinen työtapakuvauks ja

käsitteellinen työtapaehdotus muodostivat lopulta kokonaisuuden, jossa ne täydentävät toisiaan.

7.10.2011 lineaarisen työtapakuvauksen lisäksi muodostui siis käsitteellinen työtapaehdotus:

Opettajan käsityksiä /ehdotuksia /kysymyksiä teatterityöskentelyn pohjaksi:

Ryhmäkeskeisyys

Työskentely perustuu ajatukselle, että jokainen yksilö ja erilaisuus ovat arvokkaita. Yhdessä ryhmä on enemmän kuin osiensa summa.

Prosessikeskeisyys

Työskentely perustuu ajatukselle, että prosessi itsessään on olennainen, ei päätepiste tai lopputulos.

Oleilu jonkun äärellä

Ei pyritä johonkin tiettyyn lopputulokseen, vaan oleillaan asian tai asioiden äärellä. Tämä ei tarkoita välinpitämättömyyttä asennetta, vaan oleiluun kuuluu kysyminen, ehdottaminen ja haastaminenkin.

Keskeneräisyys ja liike

Sallitaan keskeneräisyyttä, vaiheessa olemista. Vältetään staattisuutta. Tilannesidonnaisuus ja liikkeessä oleminen korostuvat.

Intuitio

Työskentely vaatii intuitioon luottamista. Tutkitaan ja aistitaan sitä, milloin ollaan jonkun yhteisesti merkityksellisen äärellä.

Nimeäminen

Pyritään nimeämään sitä, minkä äärellä ollaan, ja sitä kautta tulemaan tietoiseksi siitä mitä vahvistetaan. Tätä kautta esille voi nousta yksittäisiä aiheita tai teemakenttiä.

Ryhmälähtöisyys

Teemaa ja aihetta ei ole ennakolta määritelty. Liikkeelle lähdetään esiymmärryksestä ja toiminnasta sekä katsotaan millaisia sisältöjä näin syntyy ja nousee näkyville.

Multivisio

Materiaali kerrostuu, rakentuu ja limittyy, niin että ei ehkä voida jäljittää alkupistettä tai ideoijaa. Aiheet ja ideat porisevat yhteisessä padassa eli saatetaan yhteen.

Monimuotoisuus

Erilaiset käsitykset ovat rikkaus. Vuorovaikutuksessa erilaiset käsitykset kohtaavat. Pyritään avoimeen otteeseen, joka haastaa toisin ajattelemiseen ja sallii erilaiset käsitykset.

Kiinnittyminen

Että asiat eivät tapahtuisi tekijöiden ulkopuolella ja keskeneräisyyttä voisi sietää, kiinnittyminen tapahtuu antamisen ja saamisen kautta. Annetaan omaa panosta ja vaikutetaan toisista. Näiden kahden välillä on oltava vuorottelua, jotta ei tapahdu turhautumista, jota tässä tapauksessa voisi sanoa kiinnittymisen vastakohtaksi. Ihanne voisi olla, että antaminen ja saaminen sekoittuvat. Erilaiset työskentelyyn asettumisen tavat ovat mahdollisia. Kulloiseenkin tilanteeseen sopivaa tapaa etsitään ja siitä neuvotellaan.

Yhteinen omistajuus

Ollaan tietoisia siitä, että asiat eivät pysy sellaisenaan, vaan erilaisten näkökulmien myötä vaikuttamista ja vaikuttamista tapahtuu. Omaa altistuu toisille ja toisten omaa itselle, näin syntyy teoksen yhteinen omistajuus.

Valta

Vallan kasaantumista liikaa yksilöille pyritään välttämään. Täydellinen tasavertaisuus on kuitenkin mahdottomuus, sen vuoksi opetellaan ottamaan vastuuta itsestä, tarkkailemaan omia tarpeita suhteessa työskentelyyn ja toisiin. Pyritään vallan jakaantumiseen ja liikkumiseen, siksi työrooleihin ei suhtauduta staattisesti, vaan niitä voidaan kierrättää ja vaihdella.

Tutkiminen

Työskentely perustuu ajatteluun, kokeilemiseen ja keskusteluun. Pyritään saamaan jotain näkyville ja siksi voidaan tehdä ääripääkokeiluja sekä näkökulman ja työtapojen muutoksia.

Avoimuus

Pyritään suhtautumaan avoimesti ja sallivasti sekä kiinnostumaan erilaisten käsitysten kohtaamisesta.

Esitys

Esitykseen suhtaudutaan prosessin osana. Esityksiä voi olla monta, ne voivat olla prosessin erivaiheissa ja ne voivat olla erilaisia. Esitys ja siihen liittyvät esittämisen ja katsomisen tavat ovat asioita, joita tutkitaan.

MALTTILLISESTI RAKENTUEN, EI SUORAA PÄIN

Työtapaani kuuluu ajatus siitä, että työskentely etenisi ikään kuin kumuloituen. Olen verrannut työskentelyä yhteiseen padassa porisevaan keitokseen. Pataan tuotetaan materiaalia ja edelliset ainekset vievät aina seuraavaan niin, että vahvistumista alkaa tapahtua merkittävien teemojen suhteen. Moneudessa alkaa tulla näkyviin jotain kirkastumista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jokainen tuo jaettavaksi jotain konkreettista, jota tarkastellaan esityksenä. Näistä esityksistä tehdään aina uusia esityksiä, ja taas uusia, ja niin edelleen. Samalla etsitään yhtymäkohtia, linkkejä ja/tai suhteita niin, että alkaa muodostua jonkinlainen kokonaisuus.

Kokonaisuudessa jokainen on osallisena, sekä saajana että antajana.

Olennaista on, että etsitään tuntumaa yhteisestä. Perusedellytys yhteisen todellisuuden syntymiselle on, että tehdään ja koetaan jotain yhdessä. Ei niinkään se, että tähdättäisiin johonkin tiettyyn lopputulokseen.

Olen sittemmin ryhtynyt kutsumaan työtavan muotoa myös kudelmaksi. Kudelmassa syntyy seittejä eli yhteyksiä. Yhteydet lisääntyessään muodostavat ja vahvistavat yhteistä verkkoa, jonka varaan laskeutua.

Harjoittelussa kohdatessani ensimmäisen ryhmän, törmäsin heti asiaan, joka oli ollut itselleni yksi itsestään selvyyksistä. Työskentely edellytti pitkäjänteisyyttä. Mitään ei ikään kuin saisi ilmaiseksi tai valmiina. Lähdin yhtä aikaa opettamaan työtapaa ja ehdottamaan avointa asennetta sitä kohtaan. Tämän lisäksi turvallisen ilmapiirin luominen oli tärkeää, että matka tuntemattomaan voisi alkaa.

Aloituspäivien ajatuksena oli saada jonkinlaisen tuntuma toisistamme, tutustua työtapaan. Yritin saada kiinni heidän käsityksistään, ja he minun. Hämmennystä aiheutti, että he eivät saaneet minulta suoria vastuksia siitä mihin kurssi johtaa ja mitä heiltä halutaan. Yleisesti ilmassa leijui valtava kysymysmerkki, johon ihmiset ottivat erilaisia asenteita. Joissakin se aiheutti kiinnostuksen, mutta aistin vahvasti myös turhautumista, joka tuotti jopa välinpitämättömyyttä.

Tänään meillä alkoi uusi kurssi. Sen nimi oli joku ”esityksen tutkimus”. Mut oli kyllä aika sekava ja informatiivinen tunti. Tuli niin paljon asiaa, että meni pää sekaisin. Kyllä tässä taas näkee miten paljon muuta, ku näyttelemistä teatterissa on. Ja miten paljon teatteriin liittyviä asioita voi tutkia. Mulle teatterin

teoria on pikkasen vaikeata, kun tylsistyn niin helposti. Tykkään enemmän tehdä asioita ja oppia siten. (Oppilas A 7.11.2011)

Itse kirjoitin ensimmäisen tapaamisemme jälkeen:

Tuntuu, että tunnelma, joka jäi ilmaan, oli raskas. Minulle oli tärkeää avata työtapaa, enkä ole vielä keksinyt miten sen voisi tehdä napakammin, vähemmän sanallisesti. Pelottaako minua mennä asiaan ja suoraa kohti. Ehkä. Mitäs se nyt sitten tuottaa? Reittejä. (Oma päiväkirja 7.11.2011)

Jostain syystä luottamus asiaan oli välillä kadoksissa, koska aistin epäluuloa. Minulla oli itselläni hieman kiire, enkä itsekään tajunnut, että tässä työtavassa täytyy olla malttia. Merkintäni lopussa näkyy kuitenkin oikea suunta. Hahmotan, että ehkä reittien kautta kulkeminen on kuitenkin arvo itsessään.

Vasta myöhemmin todella ymmärsin, että tähän työtapaan ei voi hyökätä aivan kivuitta, jos on tottunut toisen tyyppiseen välittömään tyydytyksen tuottavaan työtapaan tai siihen, että asiat annetaan tai jopa käsketään ulkoa päin. Oppilaan päiväkirjamerkinnästä voi lukea, että jonkinlainen toisin ajattelu oli kuitenkin laitettu liikkeelle ja omia käsityksiä teatterista oli ruvettu pohtimaan. Oikein—väärin-asetelmasta on vaikea irrottautua, ja oppilaat selvästi pohtivat ensimmäisellä kerralla, miten asioita ”pitää” tehdä.

En oikein ymmärtänyt miten ”minä ja teatteri” puuta pitäisi täyttää, mutta yritin silti. Kun kävimme läpi, mitä kukin siihen oli kirjoittanut. Ymmärsin paremmin mitä puuhun piti kirjoittaa ja huomasin, että kirjoitan oikein. (Oppilas B 17.11.2011)

Tiesin, että alkuun saattaa liittyä epäilyä ja vastahakoisuutta. Tämän tiedostaen maltoin laskea intuitioni varaan, enkä vastoin periaatteitani langennut auktoriteetiksi, kehittänyt katteettomia lupauksia työtavasta tai väittänyt tietäväni mihin työskentelyssä lopulta päädyttäisiin. Uskon, että siinä hetkessä ehkä vähäpätöisiltä tuntuneet pienet asian siemenet saatiin kuitenkin maahan itämään. Tuntui tärkeältä, että olin pullauttanut työtavan ilmoille. Vaikka asiassa oli sulatteleminen, se ikään kuin oli ehdotus, joka oli heitetty ilmoille mahdollisuudeksi.

Tuli ihan hirveästi asiaa, mitä kurssi pitää sisällään, ja en ihan vielä sisäistänyt, mutta uskon, että kun luen paperit tarkemmin,

ja enemmän tehdään asioita, ymmärrän tarkemmin kurssin ydin asian. (Oppilas B 7.11.2011)

Kommentista voi huomata miten ryhmään alkoi myös syntyä kiinnostusta ja eteenpäin suuntautuvaa energiaa. Jäin kuitenkin pohtimaan vielä teorian ja käytännön suhdetta: ”*Teorian uittaminen on hankalaa ja yhteisen tiedon rakentaminen. Tai oikeastaan se, että millaisessa suhteessa yksilöt ovat yhteiseen. Se on iso kysymys?*” (Oma päiväkirja 8.3.2012). Työtapani oli ryhmälle uusi, ja siksi minun oli jatkuvasti perusteltava toimintaani myös itselleni. Minulla ei ollut vain pyrkimys tehdä hyvää taidetta, vaan toimia myös opettajana eettisesti.

Vaikka luotin arvoihini, tulin jälleen kerran yllätetyksi ihmisten aitoudesta ja kiitollisuudesta, kun itsensä likoon laittaminen alkoi tulla takaisin päin.

Tällä kurssilla koin, että löysin kehon ja mielen samalle polulle kulkemaan. Sain yhteyden itseeni ja se on todella upea tunne. Kiitos sinulle kuinka maltillisesti annoit kypsyä. (Oppilas C 3.2.2012)

Opettajan etiikasta

AVOIMUUS JA KESKENERÄISYYS ARVOINA

Avoimuus ja keskeneräisyys ovat minulle arvoja. Työskentelyn tarkoitus on vapauttaa luovuutta ja mieluummin laajentaa käsityksiä kuin supistaa niitä. Nämä arvoni vaikuttavat työssäni ja ne ovat varmasti myös tärkeä syy ryhmä- ja prosessikeskeisen työtavan valintaan. Minä opettajana ja työtapani väistämättä julistamme avoimuuden ja keskeneräisyyden hyväksymisen puolesta.

Minulle on tärkeää, että oppilaalla säilyy vapauden tunne, siksi toiminnan on oltava avointa. Pelkkään avoimeen on oppilaan silti vaikea itseään asettaa, joten jonkinlaisia rajauksia, asioiden nimiä, sääntöjä ja määritelmiä haetaan jatkuvasti. Koska arvostan avoimuutta, rajausten on aina syytä olla perusteltuja ja liian tiukkoja tai pysyviä rajauksia on varottava. Olennaiseksi nousee suhtautuminen avoimuuteen. Tämä liittyy esimerkiksi sellaisiin tilanteisiin, joissa olemme tottuneet suljettuun muotoon, ja siksi liikkuminen tuntemattomassa on ehkä jopa pelottavaa.

Esitys voi olla keskeneräinen, rosoinen, puolivalmis, ja toispuolinen. Sellainen esitys voi olla jopa kiinnostavampi kuin tarkkaan sovittu, muotoiltu ja koreografioitu teos. Ihminen on itsessäänkin keskeneräinen, joten miksei se saisi näkyä myös lavalla. Fiilispohjalta voi tehdä ja esittää, rohkeasti vain. Itse haluan usein kontrolloida kaikkea ja haluan tietää etukäteen mitä tapahtuu, koska on ollut kirjoittamaton sääntö, että keskeneräinen on huonoa. Keskeneräinen on kuitenkin avoimempi ja jollain tapaa haavoittuva näyte ihmisistä itsestään. (Oppilas D 3.2.2012)

Opettajan tehtävä onkin tukea tuota liikettä, sillä vain astumalla tuntemattomalle voimme löytää jotain uutta ja oppia. Kyse onkin hyvin pitkälle ammatillisesta keinulautailusta. Opettajan täytyy yrittää aistia mihin työskentelyä on suunnattava, mitä valittava, nostettava ja nimettävä niin, että avoimuus ei lukitse oppilaan luovuutta. Toisaalta opettajan tehtävä on auttaa poistamaan rajoja ja esteitä, että uuden kohtaaminen olisi mahdollista. Tämä tarkoittaa myös samojen asioiden kohtaamista itsessä, vaikka oppilaan ja ryhmän oppiminen onkin fokuksessa.

ONKO OPETTAJALLA AGENDA?

Opettaessani ryhmä- ja prosessikeskeistä työtapaa ja käyttäessäni ryhmä- ja prosessikeskeistä pedagogiikkaa en voi ohittaa sitä miksi se on mielestäni tärkeää ja mitä pidän arvossa. Tämä liittyy kysymykseen opettajan agendasta. Minulta on usein kysytty: Onko ryhmä- ja prosessikeskeisellä opettajalla taustalla kuitenkin jokin agenda joka vaikuttaa käytäntöön, sen sijaan, että valta todella olisi oppilailla? Agenda on ehdottomasti olemassa, mutta siitä on oltava tietoinen ja tarkistettava jatkuvasti sitä missä opetuksen fokus milloinkin on.

Tässä työtavassa agenda liittyy avoimuuden ja keskeneräisyyden arvostamiseen. Usein ongelmana nähdään kysymys: miten suhtautua avoimesti myös sellaiseen työskentelyyn, joka ei ole avointa tai ei siedä keskeneräisyyttä? Tällaisissa tilanteissa asioiden pinnan tarkastelu usein auttaa. Onko todella kyseessä asia, joka vaatii joko–tai-ajattelua, vai voisiko asiaa tarkastella arvoasetelmista huolimatta sekä–että-ajattelua käyttäen.

Lehmannin mukaan draaman jälkeisessä teatterissa on mahdollisuus erilaisuuksista muodostuvaan yhteisöllisyyteen, ilman yhteenkuulumisen ehtoja, jolloin kyse on siis differentiaalisesta logiikasta, pelkistämättömästä monikollisuudesta ja toiselle/toiseudelle sijan sallivasta arkkietiikasta. (Heinonen 2009, 31)

Tämä johtaa siihen, että oltiin asioista sitten mitä mieltä hyvänsä, asioita voidaan silti tutkia ja tarkastella asian eri puolina. Tämä vaatii opettajalta kuitenkin hierarkioiden tiedostamista, sillä postdraamallinen teatteri pyrkii esityksentasolla ei-hierarkkiseen järjestelmään. Draaman jälkeinen teatteri jopa edellyttää erimielisten yhteisöä. Se sallii toiselle niin-olemisen korjaamattomana ja sellaisenaan. (Heinonen 2009, 31-32)

Teatterin moninäkökulmaisuudesta johtuen on mahdollista tehdä näkyväksi enemmänkin kysymys kuin vastaus. Näin arvokysymyksiäkin voidaan käsitellä, mutta viime kädessä vastuu eettisistä mielipiteistä jää lopulta jokaiselle itselleen. Koen, että opettajan agenda -kysymyksellä pyritäänkin selvittämään opettajan roolia suhteessa työskentelyyn ja ennen kaikkea sitä kautta osallistujien roolia työskentelyssä. Miten avointa ja vapaata tämä todella on? Mikä riittää ja hyväksytäänkö minut sellaisena kuin olen? Onko minulla todella vapaus ja mahdollisuus vaikuttamiseen? Saanko olla jotain mieltä? Noiden kysymysten leijaileminen ilmassa on epäily ja pelko siitä, että todellisuudessa minulta halutaankin jotain sellaista, minkä

joku auktoriteetti, tässä tapauksessa opettaja, on määritelty, mutta ei vain jostain syystä paljasta. Nämä kysymykset ovat aiheellisia, koska opettajan rooliin kuuluu oletusarvoisesti valtaa suhteessa oppilaisiin. Tästä johtuen en piilottele opetuksessani inhimillisyyttä, vaan se on asia joka saa näkyä. Tällä tarkoitan siis myös opettajan inhimillisyyden sallimista.

DIALOGINEN OPETTAJA-OPPILASSUHDE

Pyrin olemaan hyvin tietoinen arvoistani sekä vallasta, joka minulla opettajan roolini puolesta on. Arvoni vaikuttavat esimerkiksi väistämättä käsitykseeni teatterin ja esityksen estetiikasta. Oma pyrkimykseni on kohti aitoa ja inhimillistä. Tämä edellyttää omakohtaisuuden saavuttamista ja oman kokemuksen kautta tekemistä niin, että toiminta vapauttaa ja ehkä myös synnyttää sisäistä, henkilökohtaista ja ihmisissä kiinni olevaa sisältöä. Minun on suhtauduttava jatkuvasti kriittisesti myös omiin käsityksiini ja antauduttava myös omien käsitysteni muutokselle.

Kyse ei siis ole opettajan käsitysten siirtämisestä, vaan yleisemmin käsitysten (teatterista, itsestä, ympäröivästä maailmasta) käsittelemisestä niin, että tapahtuu tiedostamista, löytämistä, laajentamista ja vahvistumista. Omat käsitykseni ovat siis vain taustalla ja pyrkimykseni on aktiivisesti jakaa ja luovuttaa valtaa ryhmälle. Tämä kaikki edellyttää dialogista opettaja-oppilassuhdetta.

Dialogi on enemmän kommunikaation väline kuin pelkkää keskustelua. Se liittyy molemminpuolisuuteen, jossa toisen inhimillistä kasvua tuetaan ja huomioidaan toisen näkökulma. (Ojanen 2000, 62-63)

Dialogi viittaa siis alun perin tekstiin ja keskusteluun ihmisten välillä. Dialogisuus taas on laaja filosofinen käsite, jossa tarkastellaan monista näkökulmista ihmisten ja maailman välistä suhteisuutta ja vuorovaikutusta. (Anttila 2010).

Vaikka dialogisuudessa on kyse ihmisten välisistä suhteista ja ajattelutapojen muutoksesta, ei ainoastaan siitä. Kyse on ihmisen koko olemassaoloa koskevasta ymmärtämisestä. Tämä ei ole määriteltävissä tai demonstroitavissa, mutta kyllä kokemuksen kautta tunnistettavissa ja sellaisena myös toiselle ihmiselle kuvattavissa. (Jaatinen & Lehtovaara 1996, 9)

Taidepedagogiikassa siis korostuu kokemus. Kokemista ei kuitenkaan Hankamäen (2002, 249) mukaan ole syytä laittaa tutkimustasolle jota se ei

vastaa, vaan sitä on tutkittava dialogisesti. On siis huomioitava, että ihmisen toiminta ja kulttuuriset ilmiöt ilmenevät laatuina ja merkityksinä, ja että niitä on tutkittava niin, että ne ovat osa tutkijan ja tutkittavan välistä merkityskokonaisuutta.

Jokaisella on mahdollisuus dialogiin, mutta dialogin taito ei ole automaattista, vaan sen kehittyminen on ihmisen omien edellytysten ja muun todellisuuden, erityisesti hänen lähimmän ihmisyhteisönsä välinen prosessi. (Jaatinen & Lehtovaara 2006, 9). Siksi haluan aktiivisesti pyrkiä kohti dialogisuutta sekä opettajana että taidepedagogisissa prosesseissa.

Dialogisessa tutkimuksessa korostuu tiedon vapauttava merkitys, koska dialogisessa filosofiassa vältetään pitämästä traditiota auktoriteettina (Hankamäki 2004, 322). Dialogisuus on avointa ja ihmettelevää ja jättää todellisuuden lopulta määrittelemättömäksi salaisuudeksi. Se ei siis ole opettamista perinteisessä mielessä. Olennaiseksi nousee tieto, joka muotoutuu opettajan ja oppilaan aidosti inhimillisessä kanssakäymisessä ja on luonteeltaan keskeneräistä, kohtaamisen kautta hankittavaa ja hallitsematonta. (Jaatinen & Lehtovaara 2002, 9) Taide ei siis synny vain välineiden hallinnan ja teknisen osaamisen kautta, vaan tarvitaan herkkyyttä nähdä ihmisiä, elämää ja ympäristöä aina uusin silmin (Jaatinen 2002, 13).

Ihmisillä on valitettavasti usein huonoja kokemuksia siitä, miten he ovat hyväntahtoisesti antautuneet ja saaneetkin sitten nenilleen. Tällaisten kokemusten luomista opettajan on varottava, sillä ne pelkästään lukitsevat eivätkä avaa luovuutta. Perinteiseen opettaja-oppilassuhteeseen liittyviä käsityksiä pitää siis useimmiten purkaa. Opettamiseni perustuu molemminpuoliseen tutkimiseen ja kokeilemiseen, erilaisten näkökulmien ja käsitysten tarkasteluun, ei niinkään jonkun selkeärajaisen tietyn asian tai totuuden opettamiseen, saatikka siirtämiseen.

OPPILAS ESIINTYJÄNÄ JA TEKIJÄNÄ

Kuvaamassani työtavassa oppilas toimii sekä esityksen esiintyjänä että tekijänä. Tämä ei kuitenkaan ole perinteinen käsitys työrooleista teatterissa. Yleisesti tähän liittyy paljon vastakkain asettelua esimerkiksi suhteessa esityksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Arlander (2011) kuitenkin muistuttaa, että jälkimoderniin aikaan kuuluu sekä-että-ajattelu, joko-tai-ajattelun sijaan. Kirbyn (Ks. 2002 [1972])näyttelemisen ja ei-näyttelemisen skaalasta inspiroituneena Arlander (2011) on luonut sovelluksen liittyen

esiintyjän asemaan erilaisissa työ- ja esitysprosesseissa. Arlanderin sovellus muodostaa skaalaa välille esiintyjä-tekijä. Skaalasovelluksen tarkoitus on muistuttaa traditioista, esittämisen kontekstista, tiloista ja toimintakulttuureista, sekä perinteisestä työnjaosta, tekijyydestä ja sen tuottamasta arvovallasta. Koska työtavat ovat muuttuneet, mutta perustavanlaiset käsitykset tekijyydestä ja esiintyjyydestä elävät edelleen, onkin esiintyjyyden ja tekijyyden suhteen äärelle tärkeä pysähtyä. (Arlander 2011, 86-100)

Arlanderin esiintyjän tekijyyden ja ei-tekijyyden skaala, kattaa erilaiset esiintyjät, esittäjät ja esiintyvät taiteilijat ja tekijät:

1. Tekijän ohjeita toteuttava esiintyjä
2. Esittäjä eli toisen tekemän teoksen tulkitsija
3. Tekijälle materiaalia tuottavan tai teoksen hahmottamiseen osallistuva esiintyjä
4. Tekijän tai kollektiivin jäsenenä toimiva esiintyjä-tekijä
5. Ideasta ja tuotannosta vastaava esiintyvä taiteilija ja lopulta tekijä, joka käyttää itseään esiintyjänä

(Arlander 2011, 92-98)

Ryhmä- ja prosessikeskeisessä työtavassani esiintyjä sijoittuu eniten kohtaan neljä. Ryhmän jäsenet ovat sekä esiintyjä että tekijöitä. Esiintyvät tekijät osallistuvat voimakkaasti myös oman esityksensä ideointiin ja suunnitteluun, sillä ne kulkevat prosessissa mukana läpi matkan. Törmään kuitenkin usein siihen, että näennäisesti pyritään ryhmän yhteiseen esitykseen ja viime kädessä esitys kuitenkin nimetään ohjaajan nimiin. Tämä voi toki olla vain tapa tai tottumattomuutta, mutta se valitettavasti viittaa usein myös siihen, että ohjaaja/opettaja kuitenkin viimekädessä haluaa ottaa kunnian teoksesta itselleen. Yksityisen materiaalista yhdessä toteutettujen esitysten eettiset ongelmat liittyvät usein esiintyjän arveluttavaan positioon. (Arlander 2011, 96).

Versiossa, jossa tekijän vastuussa ei ole selkeästi opettaja, vaan ryhmä toimii kollektiivina ja jakaa tekijyyden keskenään, hierarkioita yritetään välttää. Vaarana voi olla entistä hankalammin purettavissa oleva valtajärjestelmä. Parhaimmillaan itseorganisoituva, ihmisten keskinäiseen luottamukseen, rakkauteen ja ystävyyteen nojaava yhteistyö kestää oman aikansa. (Arlander 2011, 96-97)

Opettajan on siis oltava tietoinen vallastaan. Hän on siis esityksen suhteen vain osavastuussa, mutta on tärkeää muistaa, että hän on silti pedagogisessa vastuussa eli vastuussa opettamisesta.

Arlander nimeää syitä miksi tekijyyden pohtiminen on olennaista teatterissa. Yksityisomistukseen perustuvassa yhteiskuntajärjestelmässä tekijäposition kautta fiktio voidaan pitää aisoissa jonkun nimissä. Jos teos hajoaa, yhteisöllistyy ja prosessoituu näkymättömiin, tarvitaan taideinstituutiossa sen takeeksi tekijä. Hänen mielestään vastakkain asetteluja pitäisi murtaa, möyhiä ja muuttaa. Yksi tapa tähän olisi keskittyä esiintyjä-tekijä suhteeseen uudelleen ajattelemalla ja toisaalta jopa unohtaa se kokonaan. Arlander (2011, 98)

Ehdotus unohtamisesta provosoi minua, mutta toisaalta uskon ymmärtäväni mitä hän tarkoittaa. Sen jälkeen, kun on tietoinen esiintyjyyden ja tekijyyden suhteesta teatterin yhteiskunnalliseen ja traditionaaliseen näkökulmaan, voi ymmärtää, että prosessikeskeiset ja yhteisölliset työtavat purkavat jotain sellaista mihin aiemmin on turvauduttu. Vaikka se itselle tuntuisi välillä asialta, jonka jo voisi unohtaa, näin ei kuitenkaan vielä yleisesti ole. Siksi esiintyjyyteen ja tekijyyteen olisi hyvä luoda uusi suhde eikä turvautua vain pelon vuoksi vanhaan tai piilottaa kysymystä unholaan. Suhtaudun asiaan ainakin vielä aktiivisesti, kunnes asia jonain päivänä todella on yleisesti tiedostettu.

Olosuhteiden kanssa työskentelyä

Jokainen teko vastustaa itseään, siksi esteet on opittava hyödyntämään eli on käytettävä annettuja olosuhteita. Asenteen on siis oltava oikea. Vastusten kohtaamisesta väistämisen sijaan on tuloksena iloa, elinvoimaa ja läpimurtoja. On yritettävä olla pitämättä mitään ongelmana. (Bogart 2004, 145, 148-149)

Molemmissa prosesseissa tunnistin vastustuksen hetkiä, kunnes ymmärsin, että minun täytyi vain muuttaa asennettani niitä kohtaan. Vaikka olosuhteet tuntuivat välillä haasteellisilta tai mahdottomilta, aina kun kyettiin hyväksymään olemassa olevat käsitykset, konteksti ja tilanne lahjana, tuotti se jotain merkittävää. Bogartin (2004, 156) mukaan juuri yritys palauttaa harmonia kiihtyneeseen tilaan luo energiaa, ja juuri tämä taistelu on luova teko.

ESIINTYJYYS JA TILA

Esiintyjyyden merkitys prosessin sisällössä nousi esille hyvin aikaisessa vaiheessa, oikeastaan heti, kun tapasin ryhmät. Tässä kohtaa tunnistin miten itse vastustin ilmeistä asiaa. Olinhan itsekin maininnut esiintyjyyden kysymyksen jo työtapakuvauksessa, mutta ehkä juuri siksi asia tuntui niin ilmeiseltä. Ymmärsin kuitenkin tarttua ilmeiseen ja oppilaille näkökulma toimi heti. Oppilaat toteuttivat ja tutkivat esitystä rinnakkain sekä esiintyjinä että tekijöinä (ks. Oppilas esiintyjänä ja tekijänä). Ensin pelkäsin, että oppilaat eivät saisi mitään uutta, mutta molemmissa ryhmissä löytöjä tapahtui. Rajasimme esiintyjyyden tutkimista erityisesti roolittomaan läsnäoloon, jota hahmotettiin pitkälle osana tilan tutkimista.

Samoihin aikoihin esiintyjyys-löydöksen kanssa alkoi tuntua, että oppilaat ja minä tarvitsisimme vielä jotain selkeämpää mihin kiinnittyä. Se ei kuitenkaan voisi olla mitään mikä estäisi luovuutta, vaan enemmänkin jotain mikä hieman rajaisi mahdollisuuksien kenttää. Ensin tila nousi vain avoimuuden nimeksi. Hiljalleen erilaiset näkökulmat suhteessa tilaan alkoivat nousta merkittäväksi laajemminkin. 8.11.2011 työstin keskeneräisiä ajatuksiani kirjoittamalla:

*Pitäisikö jotain asiaa painottaa enemmän esim. esiintyjyyttä?
(...) Mitä se tarkoittaa tai voisi tarkoittaa tässä esityksen*

tutkimisessa ja toisaalta tutkivassa esityksessä. Millaisia aineksia meillä syntyy (tai on jo syntynyt)? Pitäisikö rajata aina joku asia tutkimuksen alle? Tila. Vai henkilökohtaisemmin minä ja tila? (Oma päiväkirja 8.11.2011)

Tekstistä voi tosiaan huomata, miten ajatus vielä poukkoili, mutta kirjoittamalla tämän tyypistä tajunnanvirtaa ja esittämällä kysymyksiä itselle pysyi luova prosessi liikkeessä ja tila punaisena lankana hiljalleen kirkastui. Parin päivän kuluttua, kun menin tapaamaan ohjaavaa opettajaani, muistikirjassani oli jo kirjoitettu isolla: ESIINTYJYYS ja TILA.

Kulutin aluksi paljon energiaa siihen, että mietin onko tilan tutkimisen tarve noussut liikaa omasta tarpeestani, mutta ohjaavan opettajan tuen myötä ymmärsin, että ilman aloituspäivinä ryhmän kanssa työskentelyä tila tuskin olisi tuntunut niin merkittävältä ja sopivalta näkökulmalta. Tuolla viikolla uskalsin kokea tehneeni löydön ja 10.11.2011 kirjoitan:

Ryhmän tapaaminen on todella tärkeää prosessissa. Vasta vaikuttuneena voi päästä kiinni jostain yhteisesti olennaisesta. Olen yllättynyt ja fiiliksissä, että pystyn näin aikaisessa vaiheessa nimeämään jotain, jonka äärellä tajuan olleeni laajemminkin. Olennaista on kuitenkin, että se nousi juuri näistä ihmisistä. Kiitos Riku vahvistamisesta! Opettajan antama vahvistus on tärkeää. (Oma päiväkirja 10.11.2011)

Minulla oli aluksi pelko, että tila alkaisi määrittää prosessia liikaa, mutta se osoittautui juuri sopivaksi keinoksi avoimuuden jäsentämiseen ja nimeämiseen. Ymmärsin pian, että tila liittyi olemassa olevasta lähtemiseen ja sen tiedostamiseen. Sellaista tilaa, joka ei viittaisi mihinkään tai siinä ei olisi minkäänlaisia sääntöjä koskien toimintaa tai käyttäytymistä, ei ole. Myös eettiset ajatukseni kohtasivat tilallisuuden, koska auktoriteetti ilmenee juuri tilan käytön rajoituksina. (Arlander 1998, 23; Hilton 1987, 19)

Aloituskertojen ja tiivisviikkojen välissä oleville viikoille annoin oppilaille tilaan liittyviä tehtäviä ajatuksena, että prosessi pysyisi elossa. Tarkoituksena oli myös, että meillä olisi tiivisviikkojen alussa jotain yhteistä kokemusmaailmaa, että tehtävät avaisivat mahdollisuuksien kenttää ja herättelisivät luovuutta. (Ks. Liite 2.)

Tilaan liittyviä tehtäviä luodessani inspiraationani toimi kaupunkitaide ja erityisesti Niskasen (2008; 2010) teokset Olet tässä Helsinki ja Kalenteri arjen löytöretkeilijälle 2011.

Kiinnostukseni tilaan lähti oikeastaan esiintyjyyden ja tilan suhteen pohdinnoista. Tarkemmin harjoituksesta, jossa esiintyjä tulee niin sanottuun ”tyhjään” tilaan. Tuossa harjoituksessa jo useasti mainitut olemassa olevat asiat tulevat näkyviksi sekä tilan että esiintyjyyden näkökulmasta.

Arlander avaakin, että ei ole olemassa niin sanottua ”tyhjää” tilaa. Ne tilat, joissa elämme ja joissa teatterikin toimii, kuuluvat jollekin ja ovat jonkun hallussa tai käytössä. Jokainen tila samoin kuin esityskin on osa jotakin kontekstia, asiayhteyttä, kulttuurista kokonaisuutta. (Arlander 1998, 19)

Kiinnostavaksi nousi tilan ja esityksen suhde, johon suhtauduttiin kaikkine merkityksineen ja olemassa olevana mahdollisuutena.

Myös Arlander näkee tämän etuna ja päätyykin kysymykseen näkökulmasta. Esitystila voidaan käsittää ympäristönä sekä henkilökohtaisesti ja kokonaisvaltaisesti että kulttuurisesti muodostuvana ja muuttuvana, kaiken havaitsemisen ja vuorovaikutuksen edellytyksenä ja osana. Esiintyjän kehollisuuden merkitys ja tiedostaminen kirkastuivat prosessissa, sillä tila on kokemuksena sekä psyykinen että fyysinen. Tilan tai toisen ihmisen siinä (esiintyjän tai katsojan) aistiminen on viimekädessä suhteessa omaan kehoon. (Arlander 1993, 19, 23)

Ympäristö vaikuttaa meihin siis joka tapauksessa. Tilallisten asioiden tiedostaminen ja nimeäminen loi kuitenkin kehyksiä niin, että olemassa olevaa pystyttiin tarkastelemaan. Tilaa hahmotettiin ainakin sisä- ja ulkotilan, mielentilan ja konkreettisen tilan sekä ihmisten välisen tilan kautta. (Kuva 1.)

kohtaa roolini radikaali muutos olisi vesittänyt kaiken aiemman työn suhteessa oppilaiden oman aktiivisuuden korostamiseen.

Ensimmäisen tiivisviikon toiseksi viimeisenä päivänä tilanne kärjistyi. Aamulla paikalla oli aloitusajankohtana vain kaksi oppilasta. Tunsin miten tilanne alkoi nakertaa myös minua. Aloitukset olivat vaatineet henkisen latautumisen, mutta torstaina tapahtui lamaantumisen. En oikein tiennyt mistä jatkaa tai miten. Kyseenalaistin koko työtavan soveltumista tähän tilanteeseen ja ryhmään. Ohjaava opettajani tuli juuri oikeana päivänä seuraamaan opetusta ja keskustelemaan, vaikka ensin tuntui turhalta, kun minulla ei näyttänyt olevan edes oppilaita. Porukkaa kuitenkin valui hiljalleen paikalle, ja kun ohjaava opettaja saapui, olin saanut työskentelyn jollain tasolla käyntiin. Tunnelma toki oli rauhallistakin rauhallisempi, omasta mielestäni jopa innoton. Tämä tunne toki osoittautui vääräksi, kun oppilaat kertoivat nauttineensa ja saaneensa inspiraatiota tuona päivänä juuri rauhasta.

Keskustelu ohjaavan opettajan kanssa sai minut kuitenkin näkemään asioita kirkaammin ja hahmottamaan jonkinlaisen suunnan. Olin koko ajan tietoinen, että en voisi peruseriaatteitteni vuoksi käyttää opettajan valtaani paikalle tulemiseen, koska työskentely perustuu omaehtoisuuteen, oman kokemuksen kautta oppimiseen. Tähän liittyen ymmärsin myös, että työtapani ei perustu välittömän tyydytyksen periaatteelle, vaan siihen tarvitaan aikaa, prosessi (vaikka lyhytkin). Myös se, miten paljon yksilö ja ryhmä prosessista saa, on suhteessa siihen miten paljon työskentelyyn antaa.

Tilanteesta johtuen minun olisi siis yritettävä toimia niin, että en olisi riippuvainen osallistujien määrästä, vaan että lähtökohtani olisi oltava aina juuri kyseinen hetki ja kulloinkin paikalla olevat ihmiset. Minun oli luotettava siihen, että imu syntyy. Lähdin ratkomaan mitä voisin tehdä, että työskentelyllä olisi puoleensa vetävä vaikutus, ja silti jokaisella säilyisi vapauden ja vapaaehtoisuuden tunne.

Olennaisiksi tuli, että vireystilan nostatukseen ja tiivistämiseen ainakin olisi varaa. Innostuksen hetkiäkin oli ollut aistittavissa, mutta yleinen energian/kierrosten lisääminen ei olisi haitaksi niiden hetkien lisäämiseksi ja ylläpitämiseksi. Rajautumiseen ja rajaamiseen oli jatkossakin pyrittävä, moneuden sallimisen rinnalla. Tekemisen intensiivisyyttä olisi saatava rauhallisiinkin hetkiin. Tunnistin myös, että kuuntelevan ja tukevan läsnäolon lisäksi voisin opettajana ottaa käyttöön tarvittaessa myös

provokaattorisemman otteen. Huolimatta siitä, että yritin oppilaille korostaa prosessia ja sen hetkistä vaihetta keskeneräisyyksineen, saatoinkin itse kuitenkin hieman kiilata. Opettajana yritin olla askeleen edellä, ennakoita. Päätin, että on jatkossakin keskityttävä siihen, että täytyy maltaa pysähtyä intuitiivisesti merkityksellisen äärellä ja tutkia miksi joku sellaiselta tuntuu.

Kaikesta tästä tavoitteiden ja tilanteen analyysistä huolimatta ymmärsin, että en itsekään ole mikään kone vaan tarvitsen ajatusteni jäsentelyyn aikaa. Päätin suhtautua ensimmäisen tiivisviikon viimeiseen päivään kuin välipäivään. Tämä oli tietoista pyristelyä sitä vastaan, että tekeillä olevasta demosta tarvitsisi ottaa paineita. Tuntui, että sitoutumisen haaste oli niin perusongelma, että en voinut sille mitään.

Bogart (2004, 151) neuvoo, että juuri tuollaisena hetkenä ei pidä lopettaa, vaan yrittää varata aikaa välttämättömälle vaivalle senhetkisten olosuhteiden kanssa taistelemiseen.

Perjantaina pyristelin kiilaamista vastaan ja korostin, että meidän ei tarvitse yrittää olla menossa jotain tiettyä kohti, vaan olemme siinä vaiheessa kuin olemme. Demoesitykseen olisi lupa suhtautua juuri samoin, eli sitä työstetään, mutta siihen ei tähdätä. Pysähdyimme pohtimaan sitoutumisen kysymystä ajan kanssa. Esitin kysymyksen mitä yhteisöllisyys heidän mielestään on? Minulla ja ryhmällä (ja myös ryhmän sisällä) oli ristiriitaisia käsityksiä siitä millaiset säännöt pitäisi olla että ihmiset sitoutuisivat työskentelyyn. Palautin fokuksen lähtökohtiin, eli olemassa oleviin asioihin ja käytimme runsaasti aikaa olemassa olevien sääntöjen pohtimiseen. (Ks. Liite 1.)

Sääntöjen pohtiminen ei ollut helppoa, sillä meinasimme lipsua siihen miten asioiden pitäisi olla. Vasta aivan lopuksi mietimme myös toiveita ja ideaalia toiminnan säännöistä. Nämä listat tekivät tilanteen näkyväksi ja jokainen alkoi tiedostaa oman vastuunsa. Opettajana aloin ymmärtää, että ilmenevät vastukset tehostavat välittömästi sitoutumista ja tuottavatkin ponnistukseen energiaa (Bogart 2004, 149). Hyväksyin myös, että kahdessa viikossa ei tapahtuisi ihmemuutosta, vaan itse aiheen käsitteleminen olisi tärkeää. Sitoutumisesta tulikin ykkösryhmän koko esityksen tutkimisen ydin.

Olen joutunut miettimään paljon sitoutumiseen liittyviä asioita tällä kurssilla. Koska sitoutuminen ei ole minulle yleensäkään helppo asia, siis laajemminkin ajateltuna elämää, se on minulle aina haaste. Sitoutuminen tähän kouluun ja etenkin tähän ryhmään on minulle tärkeä asia, mutta aina se ei silti näy

teoissa. Tällä tarkoitan nyt poissaolojen määrää, myöhästymistä ja tehtävien tekoja. Se on harmillista, kun en pysty toimimaan niin kuin haluaisin. Olen kuitenkin oppinut jotain tästä asiasta tällä kurssilla ja vastaisuudessa yritän sitoutua paremmin ja olla aina läsnä ja paikalla. (Oppilas E. 3.2.2012)

Kirjoitin 27.1.2012 ohjaavalle opettajalleni:

Uskallus ja epävarmuus ovat ilmassa koko ajan. Tämä on varmasti yksi syy sitoutumisongelmaan. Itsensä likoon laittaminen on pelottavaa. Itsensä haastamistehtävänä ja oman itsen kuuntelu harjoituksena neljä ilmansuuntaa -harjoitus toimi erittäin hyvin. Jengi oli riemuissaan. Tarvittavat säännöt veivät huomion pois turhasta itsetarkkailusta. Tuli kommentteja: "Tekipä hyvää!" "Ajattelin, että en pysty vapautumaan, mutta kyllä se siitä lähtikin". Sovimme, että kyseistä harjoitusta jatketaan ja tällä viikolla sillä aloitetaan joka aamu. Kello 10 reikä reikä musa lähtee soimaan. "Rokki soi ja meno on kova" - asenne tulee siis käyttöön. ☺ Tämä päätös oli yksimielinen ja porukka oli innoissaan. Olen pyrkinyt rauhoittamaan muuten niin kaoottista tunnelmaa, mutta nyt, kun olemassa olevista kirjoittamattomista säännöistä ollaan tietoisempia, laitetaan alkuviikosta myös lisää liikettä ja toimintaa kehiin! (Sähköpostiviesti 27.1.2012)

Tästä viestistä muistan miten työskentely lähti etenemään. Sääntöjen kautta oli päästy kiinni tiedostamiseen, jota jatkettiin suhteessa esiintyjyyteen. Kaiken kaikkiaan pystyn nyt lukemaan rivien välistä oman asenteenmuutokseni. Olemassa olevat haasteet muuttuivat tärkeäksi osaksi prosessia. Eivätkä ne enää ole vain perässä vedettäviä pakotteita vaan ainesta luovaan toimintaan.

Avoimet liikkeelliset tehtävät tulivat merkittäväksi monessa mielessä, niin oman vastuun ottamisen tutkimisen kuin toisten kanssa vuorovaikutuksessa olemisen kautta. Kiireen sijaan työskentelyyn laskeutui rauha ja ajan tuntu. (Ks. Kuva 2.) Vaikka ajatus kudelmamaisesti rakentuvasta esityksen tutkimisesta rakoili välillä pahasti, tuli demossa esiin asioita prosessin eri vaiheista, sitoutumisesta, kehollisuudesta ja läsnäolosta.



KUVA 2. KEHOLLISUUDEN TUTKIMISTA AVOIMESSA LIIKKEELLISESSÄ TEHTÄVÄSSÄ (Kuvassa: Kati Timonen, Noora Vuorela, Katariina Mustonen, Salla Tirkkonen, ja Julia Delgado) (Kuva: Heidi Korhonen)

ITSENSÄTIEDOSTAJA KUPLASSA

Toisen ryhmän tiivisviikkojen alussa kävimme Teatterikorkeakoululla katsomassa kolmen esityksen yhteisillan. Kolmesta hyvin erilaisesta esityksestä saimme aineksia pohtia mitä kaikkea esitys voi olla.

Suuremman vaikutuksen oppilaisiini teki kuitenkin Teatterikorkeakoululla käyminen. Oppilaiden käytöksestä ja puheista välittyi suuri mielenkiinto, mutta myös ehkä jopa kauhu tilaa ja siihen liittyviä asioita kohtaan. Ristiriitainen suhtautuminen tilaa kohtaan oli mielenkiintoista. Olimme muutenkin tutkineet tilan vaikutusta esiintyjyyteen. Ymmärsin, että asia oli edessäni kuin tarjottimella, jotain sellaista, johon minun oli tartuttavaa. Seuraavana päivänä ryhmät tekivät sanattomat esitykset Teatterikorkeakoululla käymisestä. Työstimme lisäksi ja ohessa myös materiaalia esityksistä nousseista aineksista. Nimesimme esityksistä näkemäämme ja annoimme esityksille nimet. Oppilaat nimesivät tuon vaiheen esitykset nimillä: Koirien ajama kettu ja TeaK-kauhukupla. Esityksissä tuli esille ristiriitainen suhde tilaa kohtaan. Olin itse unohtanut,

miten paljon latauksia Teatterikorkeakouluun oli itsellänikin liittynyt ennen kuin kuljin sen tiloissa päivittäin. Esityksissä tilasta tuli esille halu ja jopa kilpailu päästä siellä esille, ja toisaalta ennakkoluulojen määrittämä pelko suhteessa tilan vallasta kävijäänsä kohtaan. Tässä yhteydessä näille ihmisille tila aiheutti valpastumista, se ei niinkään kutsunut tiloihinsa rennosti oleilemaan, vaan enemmänkin rajoittavaan itsetarkkailuun suhteessa ympäristöön. Isoimpana asiana nousikin juuri tämä; itsensä tiedostaminen suhteessa muihin.

Tilatutkimusten edetessä olimme hahmotelleet esityksen tiloja konkreettiseen ja mielentilaan, sisä- ja ulkotilaan sekä ihmisten välissä olevaan tilaan. Kuori, pinta ja kupla olivat nousseet esille niin konkreettisesti kuin temaattisestikin. Lisäksi erilaiset säröt, merkit, rappeumat ja arvet, niin ihmisessä esiintyjänä kuin häntä ympäröivässä tilassa, tulivat näkyviin.

Jossain vaiheessa myös ääni konkreettisesti ihmistä ja tilaa läpäisevänä asiana nousi merkittäväksi. Ääni oli jotain hyvin herkkää ja inhimillistä ja silti myös suhteessa konkreettiseen tilaan. Ääni oli liikettä tiloissa. Viittasimme ääneen sekä konkreettisina ääniaaltoina että yhdessä jaettavana kokemuksena.

Muodon ja sisällön kanssa oli kuljettu käsi kädessä. Olimme tulleet siihen pisteeseen, että ehdotin mahdollisuutta ylittää jonkinlainen kynnyks ja palata teatterikorkeakoululle, sinne mistä koko teema oli lähtenyt. Uskalsin ehdottaa tekoa, koska minulla oli tuntuma, että se ei olisi kenellekään liikaa. Voisiko TeaK-kauhukuplan hajottaa tai vähintäänkin tehdä siihen särön menemällä takaisin Teatterikorkeakoululle. Ehdotus aiheutti jälleen kerran ristiriitaisia reaktioita. Toisaalta valtavaa kauhua ja pelkoja, toisaalta kiinnostuksen ja halun ylittää näkymätön raja. Jossittelevan keskustelun päätteeksi ryhmä, minut yllättäen, olikin valmis tarttumaan haasteeseen siltä seisomalta. Jännitys oli käsin kosketeltava matkalla Teatterikorkeakoululle. Paikan päällä ihmiset ottivat haasteen vastaan ja ylittivät itsensä rohkeasti ja tekivät hienon ääni-improvisaation. Teko ei ollut vain mekaaninen suoritus vaan ryhmä teki hienosti yhteistyötä keskenään. Jokainen astui esiintyjänä uudelle tasolle, antautuessaan rohkeaan tekoon. Paluumatkalla yksi oppilaista heitti pilke silmä kulmassa ilmoille lauseen: ”Maailma näyttää kyllä nyt jotenkin erilaiselta.” Huumorista huolimatta tuo lause paljasti mielestäni jotain suurta siitä mitä oli koettu.

Tarkentumia, laajentumia ja paikannuksia

MITÄ RYHMÄN KÄSITYKSISSÄ JA LUOVUUDESSA TAPAHTUI?

Kurssien purkupäivinä oppilaat pohtivat minkä äärellä ovat prosessissa olleet ja mitä oivaltaneet, löytäneet tai oppineet esityskäsityksestään ja itsestään ryhmäläisinä.

Oppilas F pohtii minkä äärellä on ollut:

(...)Itsetutkiskelun, kaikenlaisen virtaavan tajunnan äärellä, joka mahtipontisesti kutkuttaa mieleni syvimpiä sopukoita. Sellaisen itsetietoisuuden, joka saa näkemään itsensä uudesta näkökulmasta. Myös ihmisessä itsessä tapahtuvaa muuntautumista on tullut käsiteltyä. (...)

Katson tämäntyylistä määritelmältään laajempaa, vähän ylhäältä päin, mutta tässäkin muodossa voi olla jotain tavattoman viehättävää. Siinä on oma meditatiivinen tasonsa. (Oppilas F 9.3.2012)

Kommenteissa tulee näkyväksi miten läheisessä suhteessa käsitykset itsestä ja teatterista lopulta olivat. Moni oppilas pohti esityskäsitysten laajentumisen myötä omaa suhdettaan esitykseen ja esittämiseen.

Ainakin sen olen oppinut, että esitys- käsite on huomattavasti laajempi kuin odotin tai luulin. En esimerkiksi tiennyt, että jonkun tai joidenkin vetämä leikki voisi olla esitys. Mutta niin se vaan kai sitten on. Kurssin aikana olen oivaltanut, (...) että esitystä kohti voidaan mennä hyvin eri tavoilla. Jokin tapa sopii toiselle paremmin kuin toiselle. Itse tykkään suorasukaisemmasta tavasta mennä esitystä kohti. En oikein tiedä miksi näin, mutta tykkään, kun minulle kerrotaan mitä tehdä. Tällainen ohjaaja – näyttelijä asetelma sitten kai se on. (Oppilas A 3.2.2012)

Ennen se (teatteri- ja esityskäsitys) oli suppea. Perinteinen teatteri oli se, minkä ymmärsin. Nykyään kokeileva, uusi ja enemmän tulkintojen varaan jättävä esitys on mieluisampi tehdä ja työstää. On paljon vapaammat kädet luoda asioita tyhjästä, kun voi periaatteessa tehdä mitä vain. Teatterilla tai esityksellä ei ole rajoja. (Oppilas G 9.3.2012)

Asenteiden muuttuminen avoimempaan suuntaan oli monille merkittävää. Turhia raja aitoja kaatui, kun mahdollisuuksien kenttä laajeni. Ajattelen, että tunne mahdollisuuksista enemmän kuin rajoitteista oli edellytys luovalle asenteelle ja toiminnalle.

Vastaus voi olla nenän edessä, ilman että sitä tarvii mitenkään puskea, kunhan vain hoksaa. Oivalsin myös sen, että esim. tilaa tarkasteltaessa ja käyttäessä ei pitäisi kiinnittää niinkään huomiota tilan negatiivisiin puoliin, vaan kaikkeen ainutlaatuiseseen ja yksityiskohtaiseen materiaaliin jota voidaan esityksessä hyödyntää... Pitää enemmänkin miettiä mikä itsestä olisi mielenkiintoista tuoda julki tai voisi näyttää hyvältä tilassa ja sen käytössä. (Oppilas H 9.3.2012)

Esitys voi olla mitä vain taivaan ja maan välillä. (...) Osallistava teatterikin voi olla hauskaa. Omaan tekemiseen se on vaikuttanut niin, että esityksen suunnittelu on vapautunut. Ehkä ne raamit, jotka aikaisemmin asetin esitykselle ovat leventyneet, mikä on ehdottomasti hyvä asia, koska nyt minulla on vapaammat kädet tehdä mitä haluan esityksen suhteen. (Oppilas E 3.2.2012)

Sitoutumisen käsittelemiseen tarttuminen loi yhteisöllisyyttä. Oli hienoa nähdä miten oppilaat alkoivat löytää balanssia sen suhteen, miten suhtautua itseän ja muihin. Oppilaan I kommentista välittyy dialogisuus tasapaino aktiivisuuden ja silleen jättämisen välillä.

Etenkin muiden kunnioittamien, hyväksyminen ja huomioiminen on tasapuolisesti tärkeä. Sen saa suoda milloin vain (ennemmin tai myöhemmin). Tiedostaminen, mitä muille välittää omien tekojensa perusteella. Olen löytänyt itsestäni monia hyviä sekä huonoja puolia ja aion tehdä niiden eteen jotain. (Oppilas I 3.2.2012)

Keskeneräisyyden sietäminen ja sallivuus sekä itseä että muita kohtaan synnytti pohdintaa estetiikasta, kokemuksesta ja niiden suhteesta.

Oivalsin, että kauneus on katsojan ja tekijän omassa kuvassa. Koin itseni enemmän hyväksytyksi ja jopa kauniiksi olemalla vain itseni. Ei tarvinnut järjellä, asenteella tai jollain tehdyllä maneerilla esiintyä. Koin esiintyvänä aidosti ja se on nautinnollinen kokemus. Sain voimia ja uskoa itseeni tämän kautta. Joo ja yhdessä tekemisen synnyttämä energia on mahtavaa. (Oppilas C 3.2.2012)

Kaiken ei tarvitse olla loogista, selvää tai tiukasti kontrolloitua, monet outoudet näyttävät puhtaasti hyvältä. (Oppilas D 3.2.2012)

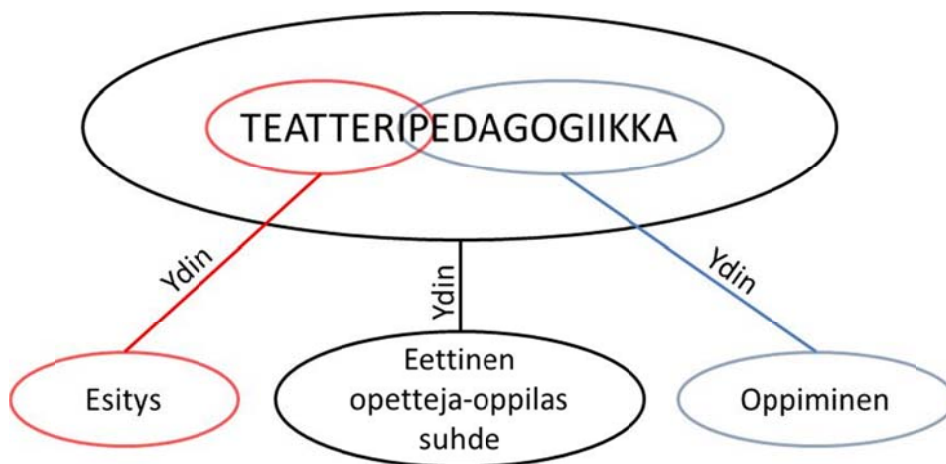
Minulle itselleni kirkastui millaiseen millaista olemisen tapaa olin pyrkinyt luomaan. Ensimmäisen ryhmän prosessin jälkeen, havahduin jälleen kerran inhimillisyyden merkitykseen.

Nyt vasta tajuan, että olen päässyt eroon itsetarkkailusta. Sehän oli ihan kamalaa ekalla kerralla. Kun antaa itsestään, luottaa vastuuta ryhmälle, uskon että ennakkoluulot haihtuu ja saan heidät puolelleni, niin kuin olen heidän puolellaan. Teatteri on minulle ihmisissä, inhimillisyydessä. (Oma päiväkirja 2.2.2012)

TEATTERIPEDAGOGIIKKANI TARKENTUMINEN JA LAAJENTUMINEN

Minulla on tässä työssä ollut yhtä aikaa halu sekä tarkentaa, että laajentaa ajatteluani suhteessa teatteripedagogiikkaani. Teatteripedagogiikan, esityksen, opettajan, ryhmän ja oppimisen väliset suhteet ovat kirkastuneet minulle tässä työssä.

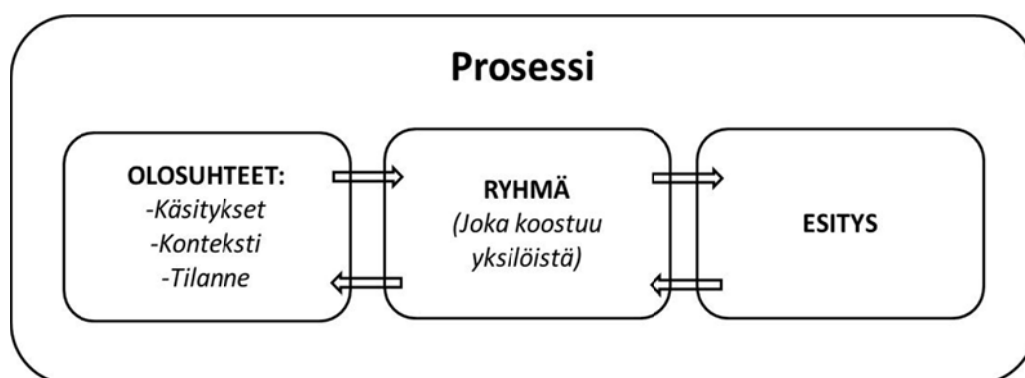
Teatteripedagogiikan ytimeksi on minulle hahmottunut erityisesti eettinen opettaja-oppilassuhde. Toisaalta teatterin ja pedagogiikan eri ytimien hahmottaminen on vahvistanut käsitystäni siitä, että kaksi erilaista näkökulmaa voivat linkittyä yhteen ottamatta toisiltaan mitään pois. Näen, että ne enemmänkin rikastuttavat toinen toisiaan. (Kuvio 1.)



KUVIO 1. TEATTERIPEDAGOGIIKKANI YDIN

Vaikka kuvio 1. yksinkertaistaa asioita ehkä liikaakin, on hahmotelma auttanut minua näkemään kokonaisuuden. Kokonaisuuden hahmottamisen kautta olen saanut kiinni skaaloista ja alueista, joilla teatteripedagogiikassani liikutaan.

Tässä tutkimuksessa nousi esille kolme osa-aluetta, joita pidän niin tutkimuksen lähtökohtina, kuin kohteina: Olosuhteet (joihin lasken käsitykset, kontekstin ja tilanteen), ryhmän (joka koostuu yksilöistä) ja esityksen (jonka synonyymeina, prosessi ja jopa elämä voidaan nähdä). (Kuvio 2.)



KUVIO 2. PROSESSI

Kuviossa 2.nuolet kuvastavat liikettä asioiden välillä. Tuo liike on sekä toimintaa, että ajattelua. On siis merkittävää, että ajattelun ja toiminnan kautta olosuhteet, ryhmä ja esitys vaikuttavat toisistaan. Ryhmä on kuviossa kuitenkin syystä keskellä. Prosessit tapahtuvat ennen kaikkea ihmisille, koska liike on heidän ajatteluaan ja toimintaa. Tämä niin sanottu "systeemi" on siis yhtä kuin teatteripedagoginen prosessi. Samaa kuviota voidaan tarkastella kuitenkin myös laajemmin esimerkiksi työprosessina, ryhmäprosessina tai esitysprosessina. Rajaus riippuu pitkälti siitä miten esityksen, prosessin ja elämän välille laitetaan yhtäläisyysmerkkejä. En tavoittele tällä työllä syvällistä filosofista tasoa, mutta tämän systeemin hahmottaminen on kuitenkin tullut sanoneeksi minulle jotain myös laajemmin elämästä, ihmisten välisistä suhteista ja arvoista sekä siksi myös jotain yhteiskunnallista.

Tarkastellaan tätä prosessin hahmotelmaa nyt sitten miten rajatusti tai laajasti, kuvatussa prosessissa tapahtuu tiedostamista. Tiedostamista on

tämän opinnäytteen aikana tapahtunut eri vaiheissa ja eri tasoilla. Se on ollut asia, joka on lävistänyt eri tasoja. Tiedostamisen äärellä on oltu yksittäisissä käytännön hetkissä, kun sitä on tutkittu esimerkiksi esittämisen näkökulmasta. Tiedostamista on tutkittu ja sitä on tapahtunut.

Tiedostetun nimeäminen on luonut kieltä, jolla keskustella ja ajatella. Kielen näen tässä työssä laajassa merkityksessä, myös kehollisena. Tietoisuus ja kieli eivät siis ole olleet staattisia, vaan liike on niissä ja niiden välillä ollut merkittävää. Liikettä on tehty, mutta tässä tutkimuksessa liikkeelle on myös antauduttu ja enemmänkin oltu liikkeessä. Liike on ollut yhtä kuin ajattelu ja toiminta.

Tiedostamisen, nimeämisen ja liikkeessä olemisen välille on syntynyt mitä moninaisimpia yhteyksiä. Ne ovat kaikki vaikuttaneet toisiinsa ja muodostaneet yhdessä jotain sellaista, mikä minulle on sekä taiteessa että taiteen oppimista.

Lopuksi

Yleisesti tällaisen työtavan kasassa pitäminen vaatii opettajalta laajaa ammatillista työkalusalkkua ja luovuutta työkalujen käytössä. Yksittäisten harjoitusten suhteen kyse onkin paljon siitä miten niihin suhtaudutaan. Olen huomannut, että työtapa vaatii myös uskallusta, kokeilunhalua ja keskeneräisyyden sietokykyä. Siksi myös oman inhimillisyytensä hyväksyminen on tärkeää. Koen, että ryhmä- ja prosessikeskeisen opettajan tärkeimpänä tehtävänä on huolehtia yleisestä ilmapiiristä ja toiminnan liikkeessä pysymisestä. Intuitio, tilanneherkkyys ja kokonaisvaltaisuus korostuvat. Ryhmä- ja prosessikeskeinen opettajuus onkin parhaimmillaan avointa ja uteliasta asennetta tuntematonta kohtaan.

Tämän työn kautta olen havainnut käytännön suhteen tärkeiksi asioiksi:

- Avoimet tehtävät, joissa ei ole määritelty tiettyä tai oikeaa reittiä tehtävän toteuttamiseen tai lopputulosta johon tähdätään. Ihmistä kokonaisuutena korostavat harjoitukset.
- Fokuksessa on oppilaan omaa ajattelua aktivoiva, käsityksiä tarkasteleva ja laajentava, sekä luovuutta vapauttava toiminta.
- Työskentelyssä painottuu toiminta, mutta myös keskustelu. Asioiden sanallistaminen ja nimeäminen monella tasolla on tärkeä osa työtapaa.
- Ryhmä koostuu yksilöistä, ja siksi hetkittäin voidaan työskennellä myös yksittäin. Tärkeää on kuitenkin kohtaaminen ja jakaminen, yhteinen tiedon rakentaminen.

Toivon, että tämä työ voisi resonoida lukijan omien kokemusten kanssa ja voisi mahdollisesti antaa jotain hänen käsitystensä jäsentymiseen suhteessa ryhmä- ja prosessikeskeiseen teatteripedagogiikkaan.

Itselleni tässä työssä näyttäytyy jotain erityisesti sekä teatteripedagogiikkani teoriasta että käytännöstä. Itse asiassa erilaiset välitilat ovatkin muodostuneet minulle teatteriopettajuuteni kannalta tärkeiksi. Tuollaisissa hetkissä intuitiivisuus korostuu. Kun on jo jokin aavistus, mutta ei aivan vielä osaa nimetä minkä äärellä ollaan. Tämän työn kautta koen tavoittaneeni kevyen, mutta luottavaisen otteen juuri tuosta opettajuuteni salaperäisestä osasta. Tuon hennon otteen varassa on jännittävää kurotella kohti tulevaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia.

Lähteet

Arlander, A. 1998. *Esitys tilana*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu

Arlander, A. 2011. Tekijä esiintyjänä – Esiintyjä tekijänä. Teoksessa Ruuskanen Annukka (toim.) *Nykyteatterikäsikirja 2000-luvun alun uusi skene*. Helsinki: Like, 86-100

Bogart, A. 2004. *Ohjaaja valmistautuu. Seitsemän kirjoitusta taiteesta ja teatterista*. Helsinki: Like

Carlson, M. 2006. *Esitys ja performanssi: kriittinen johdatus*. Helsinki: Like

Hankamäki, J. 2004. *Dialoginen Filosofia: Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Yliopistopaino

Heinonen, T. 2009. *Draamallisen teatterin jälkinäytös? Teoksessa Lehmann, H.-T. Draaman jälkeinen teatteri* Helsinki: Like, 11-34

Hilton, J. 1987. *Performance*. Hampshire, London: Macmillan

Hotinen, J-P. 2002. *Tekstuaalista häirintää: Kirjoituksia teatterista, esitystaiteesta*. Helsinki: Like

Hotinen, J-P. 2006. *Hot spot: Ensemble*. Teatterikorkea-lehti 1.06

Jaatinen, R. 1996. *Opettajan kokemuksellinen tieto – kertomuksia, kuvia vai kuvitelmia*. Teoksessa *Dialogissa, osa 2 – ihmisenä ihmisyyhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 13-27

Kirby, M. 2002 [1972] *On Acting and Not-acting*. In Zarrilli, P. (ed.) *Acting (re)considered: Theories and practices*. London: Routledge.

Koskenniemi, P. 2007. *Devising: Osallistava teatteri ja muita merkillisyyksiä*. Vantaa: Opintokeskus Kansalaisfoorumi

Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. 1996. Haasteeksi Dialogiin. Teoksessa Jaatinen, J. & Lehtovaara (toim.) Dialogissa, osa 2 – ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopisto, 9-11

Löytönen, T. & Sava, I. Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 95-119

Niskanen, M. 2008. Olet tässä (Helsinki). Helsinki: Avain

Niskanen, M. 2010. Kalenteri arjen löytöretkeilijälle 2011. Helsinki: Like

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: yliopistopaino

Reitala, H. & Heinonen, T. (toim.) 2001. Dramaturgioita: Näkökulmia draamateorian, dramaturgian ja draama-analyysin ongelmiin. Helsinki: Palmenia-kustannus

Sanqvist, V. 1999. Miten olen taiteen tutkimuksessa? Teoksessa Houni, P. & Paavolainen, P. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät Jyväskylä: PS-Kustannus, 179-200

Painamattomat lähteet:

Anttila, E. 2010. Näkökulmia Dialogisuuteen. Luentomuistiinpanot 13.10.2010

Korhonen, H. 2008. Ryhmäkeskeisyys teatteri-ilmaisun ohjaajan työssä: Kapa!-näytelmän työprosessi. Opinnäytetyö. Esittäväntaiteen koulutusohjelma. Metropolia Ammattikorkeakoulu

Korhonen H. 2011 Kannattelusta pudotukseen Ryhmä- ja prosessikeskeisyys teatteriopettajan työssäni. Seminaarityö, Teatterikorkeakoulu Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos

Opinnäyteohje. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Teatterikorkeakoulu 2011

Liitteet

Liite 1.

27.1.2012 ensimmäisen ryhmän keskustelun ohessa nimeämiä asioita, liittyen ryhmänä työskentelemisen sen hetkiseen tilanteeseen ja ihanteisiin.

Yhteisöllisyys:

- Kunnioittaminen
- Tavoite/päämäärä (yhteinen)
- Huomioon ottaminen (toisten)
- Auttaminen ja tukeminen
- Ymmärtäminen
- Kuunteleminen
- Kompromissi
- Rehellisyys
- Vastavuoroisuus
- Jokainen kantaa oman vastuunsa (yhteisestä)
- Tasapuolisuus / tasa-arvo

Ryhmän tämän hetkiset kirjoittamattomat säännöt:

- Ryhmään koetaan kuuluvan kaikki draama I oppilaat + opettajat
- Kurssi tapahtuu portsissa
- Paikalle tullaan tilanteen mukaan tai miten kukin haluaa
- Opettaja saa palkkaa -> ovat sitoutuneita
Oppilaat maksavat -> vapaaehtoisuus
- Eri säännöt eri ihmisillä
- Kukaan ei ole vastuussa toisesta
- Ei ole motivaatiota toimia oikein, koska tietää, että ei tule sanktioita
- Opettajan tehtävä: Laittaa rajat ja pitää kiinni niistä
- Opettaja vastuussa opetuksesta
- Välitön hyöty
- Kaikki vaativat samoja oikeuksia

Ryhmän toivesäännöt:

- Pitää tietää ketä ryhmään kuuluu
- Opetus tapahtuu siellä missä ryhmä sopii sen olevan

- Lähtökohtaisesti paikalla sovittuun aikaan.
Poissaolo/myöhästymisilmoitus edellisenä päivänä. Akuuteissa tapauksissa!
- Pitkäjänteisyyttä
- Jokainen on vastuussa itsestään, mutta lojaali muille
- Vapauksien mukana tulee vastuu (ja toisinpäin)
- Säännöt ja rajat luodaan yhdessä
- Opettaja on vastuussa opetuksesta. Oppimista voi tapahtua suuntaan jos toiseen.

Liite 2.

1. Tehtävä

Viikko 50.

Tee sinulle tärkeästä paikasta psykomaantieteellinen kartta, eli laadi tunnekokemuksiin perustuva kartta. Voit rajata alueen esim. yhteen huoneeseen, rakennukseen, kaupunkiin tai vaikka maahan. Voit esim. merkitä asioita sen mukaan mitä ne sinulle merkitsevät ja miten ne koet. Mikä sinua inspiroi ja mikä pelottaa. Merkitse esim. kohdat, joihin aina palaat tai joita vältät, tai kohdat joihin liittyy muistoja, tai kauniit ja rumat paikat ym... Halutessasi voit myös käydä karttasi kuvaamassa paikassa, jos se on mahdollista. Säilytä kartta!

2. Tehtävä

Viikko 52.

Kirjoita tällä viikolla viesti tuntemattomalle. Piilota se paikkaan, josta joku voi sen löytää sattumalta ja/tai ajan saatossa (piilota esim. kirjaston kirjojen väliin, laita pullopostina mereen, tai heitä korkean rakennuksen katolta, lennätä ilmapallolla taivaalle, kirjoita viesti tapettikerroksen alle tms.) Laita kirjeeseen ikäsi, päivämäärä, yhteystiedot mahdollista vastausta varten. Säilytä itselläsi kirjeestä kopiokappale!

3. Tehtävä

Viikko 1.

Kulje antautuen. Tee vaellus niin, että et pääätä etukäteen minne olet matkalla tai mitä kautta sen kuljet. Voit harhailla jotain mielihaluasi seuraten, ja voit vaihtaa logiikkaasi mielijohdeesta. Laita puhelin herättämään tietyn ajan kuluttua, että tiedät koska on aika palata takaisin. Laita kännykkä kuitenkin äänettömälle. Voit siis itse päättää minkä pituisen vaeltelun teet, kuitenkin niin, että matka on vähintään 30min pitkä.

Kulkiessasi kiinnitä huomioita hengitykseen, havaintoihisi, kehollisiin tuntemuksiin ja mieleesi nouseviin asioihin.

Matkan jälkeen palaa takaisin, valitse itsellesi mukava asento ja muistele matkasi. Kirjoita havainnoistasi ja nousseista ajatuksista. Säilytä teksti!

4. Tehtävä

Viikko 2.

Havainnoi tällä viikolla tilojen sääntöjä ja normeja. Millaisia kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sääntöjä tai ohjeita erilaisissa tiloissa käyttäytymiseen on. Tutki / kokeile miten erilaisissa tiloissa saa olla?

Tee tämän viikon aika havaintojesi ja kokeilujen pohjalta kahta listaa: Siitä mikä on kiellettyä ja mikä sallittua erilaisissa tiloissa. Säilytä listat!

5. Tehtävä

Viikko 3.

Valmista tehtäväviikkojen pohjalta kokemuksistasi esitys. Voit valita yhden asian, tai yhdistää monia asioita viikkojen varrelta. Voit käyttää esitykseen materiaalia, jota sinulle on syntynyt tehtävistä (kartta, kirje, teksti, listat). Esityksen kesto n. 10min. Esityksen muoto on vapaa.