

TOIM.
PILVI PORKOLA JA RIKU SAASTAMOINEN

Esitys,
vuorovaikutus,
hiljaisuus

- KIRJOITUKSIA TEATTERIPEDAGOGIIKASTA



Esitys, vuorovaikutus, hiljaisuus

- KIRJOITUKSIA TEATTERIPEDAGOGIIKASTA

TOIM. PILVI PORKOLA JA RIKU SAASTAMOINEN



Esitys, vuorovaikutus, hiljaisuus – kirjoituksia teatteripedagogiikasta
Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 82

Toim. Pilvi Porkola ja Riku Saastamoinen

JULKAISIJA

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

© Pilvi Porkola, Riku Saastamoinen, kirjoittajat
ja Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

TAITTO

Marjo Malin

KANSIKUVA

Riku Saastamoinen

PAINO

Hansaprint 2025

ISBN 978-952-353-088-1 (painettu)

ISBN 978-952-353-089-8 (pdf)

ISSN 0783-3385

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

Sisällys

Johdanto Pilvi Porkola ja Riku Saastamoinen	7
Mikä esityksessä kasvaa Riku Saastamoinen	17
Tilasta toiseen – tilan käsite teatteripedagogiikassa Mervi Rankila-Källström	33
Esitystä löytämässä – eli kuinka tehdä esitys devising-prosessissa Minna Haapasalo	57
Ohjaava opettaja retkioppaana Riikka Karjalainen	83
Taidepedagogiikkaa seksuaalisuuden äärellä Katri Kauppala	99
Pedagogin monologi: Hiljaisuuden polulla sorrettujen pedagogiikan maastossa Esko Korpelainen	127
Utooppinen pedagogiikka: poliittinen toimijuus, vertaisoppiminen ja hoiva Pilvi Porkola	153
Tavanomaista toimintaa pimeässä taidekäytävässä – ehdotuksia vuorovaikutuksen laadun huomioimisesta ja toisin tekemisestä Kenneth Siren	171
Jälkifossiilinen pyhä ja juureskeiton maku – larppaaminen kokeellisen elämän aihiona ekokatastrofien ajassa Maiju Tarpila	195
Kirjoittajat	215

Johdanto

Tämän kokoelman tekstit käsittelevät teatteripedagogiikkaa. Teatteripedagogiikka on taidepedagogiikan osa-alue, joka perustuu teatteriin taidemuotona, sen menetelmiin ja käytäntöihin. Teatteripedagogiikka ammentaa teatterin, esittävien taiteiden ja kulttuurin moninaisesta esittämisen kirjosta, ja sen tavoitteena on lisätä ymmärrystä erilaisten esitykseen liittyvien käytäntöjen pedagogisuudesta. Teatteripedagogiikan keskiössä on toiminta, vuorovaikutustaidot, yhdessä tekeminen ja dialogisuus.

Näissä teksteissä teatteripedagogista tietoa, taitoa ja ymmärrystä tarkastellaan taiteellisen toiminnan käytännöistä käsin. Kun taiteellisesta toiminnasta tulee taidepedagogista, se kohtaa uusia vaatimuksia. Siinä missä taiteilija saattaa omassa taiteellisessa työssään jatkaa ideasta eteenpäin kohti teosta omalakisesti *äkkihäämötysten*¹ innoittamana, opetuskontekstissa opettajan rooli ja opetustilanne tuovat mukanaan tietoisuuden pedagogisesta harkinnasta. Taidepedagogista toimintaa ohjaa ajatus ravitsevuudesta, pyrkimyksestä toimia oppijan ja kasvavan ihmisen hyvää edistäen.² Yksi taideopettajan keskeisistä tehtävistä on havainnoida opiskelijan työskentelyä ja auttaa häntä löytämään oma tapansa tehdä, kuten Riikka Karjalainen, yksi kokoelman kirjoittajista, tiivistää tässä julkaisussa.

1 Äkkihäämötys on Juho Hollon (1885–1967) vastine sanalle intuitio. Ylityöopistokollektiivi, 2021.

2 Anttila 2011, 151.

Teatteri ei ole yhtä. Teatteri on monenlaista sekä teemoiltaan että tekotavoiltaan, estetiikaltaan ja päämääriltään. Kaikki tämä moninaisuus kertautuu teatteripedagogiikan haarautuvissa prosesseissa, joissa erilaisia aineksia yhdistellään ennakkoluulottomasti, rohkeasti, yllättävästi ja häiritsevästi, pysähtyen, peilaten ja kääntäen. Taide kokoaa yhteen, tekee näkyväksi ja luo havahtumisia. Teatterin moninaiset muodot, niiden risteyskohdat, taiteidenvälisyys ja suhde yhteiskuntaan luovat loputtomasti kiinnostavia lähtökohtia teatteripedagogiikan pohtimiselle.

Teatteripedagoginen toiminta edellyttää opettajalta sekä elävää suhdetta taiteeseen että halua soveltaa ja ajatella pedagogiikkaa uudelleen mielikuvitusta käyttäen. Opetettavana sisältönä teatteri on laava, ja on monenlaisia tapoja pilkkoa sitä pienempiin osiin. Teatterin oppimista ja opettamista voidaan tarkastella esimerkiksi taitojen tai eri tehtävien vaatimusten näkökulmasta, tietyn yksittäisen esityksen keinojen omaksumisena tai yksilöllisinä ja yhteisöllisinä prosesseina. Teatteria voidaan opettaa myös tyyllisuunnista ja genreistä käsin tietyt laatumääreet käsittävänä toimintana tai ilmaisuna, jolloin pedagogiikan intentiona on vahvistaa taiteellista kommunikaatiota ja tukea tekijäidentiteetin kehittymistä. Pedagogisten esitysprosessien teemat liittyvät usein ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, ja oppimisprosesseissa pystytään soveltamaan myös notkeasti muiden alojen sisältöjä.

Kasvatuksen alalla teatteripedagogiikka löytää liittolaisia kriittisen pedagogiikan, kriittisen sosiaalipedagogiikan ja feministisen pedagogiikan suunnista; teksteissä pohditaan valtaa, toimijuutta ja vuorovaikutusta. Tieto ymmärretään ruumiillisena, sosiaalisesti rakentuneena ja alati muuttavana. Tekijät jakavat käsityksen, että ollakseen pedagogista toiminnan tulee tukea opiskelijan omaehtoista ja tiedostavaa toimijuutta yksilöllisiä eroja herkästi tunnistaen, niistä inspiroituen ja yhteyksiä etsien. Kirjan kuvaama teatteripedagogiikka

ei ole mestarin siirtämää opetusta oppilailleen, vaan korostetusti dialogista, suhteissa syntyvää ja suhteissa kehittyvää³.

Teatteripedagogit toimivat laajasti taiteen opetuksen kentällä⁴ niin taiteen perusopetuksessa eri oppilaitoksissa kuin harrastustoiminnassa ja vapaassa sivistystoimessakin. Teatterilähtöinen toiminta voi tapahtua perinteisten oppilaitos- ja teatteritilojen lisäksi metsässä, majakassa, kerhohuoneessa, vankilassa, kadulla, hylätyssä uima-altaassa, junassa, internetissä tai sohvalla. Osallistujaryhmät kattavat koko yhteiskunnan kirjon; he voivat olla koululaisia tai vanhuksia, osallistua toimintaan jonkin viiteryhmän puitteissa tai vapaa-ajan merkeissä. Teatteripedagogiikan kentän moninaisuus on osoitus sen elinvoimaisuudesta.

Kokoelman kirjoittajina on joukko opettajia, joiden tausta on joko Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun teatteripedagogiikan koulutusohjelmassa tai Turun AMK:n Taideakatemia teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutuksessa. Teatteripedagogeista on moneksi: he viettävät aikaa harjoitussaleissa ja osallistuvat esityksiin kaupunkitilassa, löytävät itsensä soutamassa gondolia, pohtivat dramaturgiaa, normatiivisuutta ja suostumusta sekä toimivat retkioppaina tuntemattomassa maastossa tai istuvat vain hiljaa kuuntelemaan ryhmäläisiä. Erilaiset tilat ja paikat ja yhteiskunnalliset ilmiöt toimivat taiteellis-pedagogisen työn inspiraationa. Teatteripedagogit ovat paitsi opettamisen ammattilaisia usein myös ammattitaiteilijoita. Opettaessaan taiteilija-opettaja nojaa myös omaan kokemukselliseen tietoonsa taiteen tekemisestä.

Kokoelman tavoitteena on tehdä näkyväksi teatteripedagogiikan laajaa kenttää ja taiteilija-opettajien ajattelua ja käytännön praktiikkaa. Teksteissä teatteri ja esitys ymmärretään laajasti, eivätkä

3 Esim. Saastamoinen 2024.

4 Ks. Metsälä et al. 2022.

niiden kuvaamat praktiikat, pohdinnat ja oivallukset tavoittele määrämítőja ja -muotoja. Teatterimuotoja löydetään ja niitä kehitetään teatterin perinteisiä rajoja koetellen. Yhteistä teatteripedagogiselle ajattelulle kirjan teksteissä on taiteellis-pedagoginen eetos, jonka lähtökohtana on yksilöiden ainutkertaisuus ja tasa-arvoisuus sekä ymmärrys ihmisten moninaisuudesta ja keskeneräisyydestä. Monet opettajista korostavat, että he eivät opeta tietynlaista, saati omaa taiteen tekemisen tapaa, vaan ennemminkin pyrkivät luomaan tilaa, jotta opiskelijat löytäisivät oman tapansa tehdä. Teksteissä toistuvat ajatukset vuorovaikutuksesta ja havainnoinnista ja usko taiteen mahdollisuuteen nähdä ja tehdä toisin.

Kysymys siitä, miten taiteilija-pedagogin taiteellisesta ajattelusta ja kokemuksellisesta tiedosta syntyy pedagogiikkaa, on kaikkea muuta kuin yksiselitteinen. Kirjan kirjoittajat ovat ottaneet haasteen vastaan ja kuvaavat teksteissään opettamisen käytäntöjä omista lähtökohdistaan käsin ja avaavat pedagogisen ajattelunsa taustalla olevia vaikutteita.

Kokoelman aloittaa Taideyliopiston teatteripedagogiikan koulutusohjelman johtajan, yliopistonlehtori Riku Saastamoisen teksti ”Mikä esityksessä kasvaa”. Saastamoinen kirjoittaa käytäntölähtöisestä, tutkivasta ja yhteisöllisestä oppimisprosessista. Taidepedagogisissa esitysprosesseissa painopiste on teosten sijaan taiteellisessa toiminnassa ja siihen liittyvissä ajattelutavoissa, joissa havainnoinnin taidolla ja vuorovaikutuksella on keskeinen sija. Teatteri on lähtökohtaisesti monitaiteista ja tarjoaa laajan kirjon pedagogisia toimintatapoja, minkä lisäksi erityisesti esitystaiteen käytännöt tarjoavat teatteripedagogiselle ajattelulle suuntia.

”Tilasta toiseen - tilan käsite teatteripedagogiikassa” -esseessä Turun AMK:n Taideakatemian teatteri-ilmaisun ohjaajankoulutuksen lehtori Mervi Rankila-Källström pohtii tilan merkitystä pedagogisissa ryhmätyöprosesseissa. Teatteri-pedagogisessa kontekstissa

tila voi viitata niin konkreettisesti erilaisiin esityspaikkoihin, ryhmän yhdessä luomaan tilaan kuin henkilökohtaiseen kokemukseen omasta tilasta. Rankila-Källström kuvaa erilaisia opetustilanteita, joissa tila ja suhde tilaan on tullut eri tavoin näkyväksi. Ymmärrys tilasta vaikuttaa sekä taiteen tekemiseen että opettamiseen; esityksen tekemisessä on kysymys usein tilallisista ratkaisuista, mutta myös opettaja voi hyödyntää tilaa monin erin tavoin osana pedagogisia tilanteita ja ryhmäytymistä.

Turun AMK:n Taideakatemia-lehtori Minna Haapasalo kirjoittaa tekstissään ”Esitystä löytämässä – eli kuinka tehdä esityksen devising-prosessissa” ryhmätyölähtöisestä työskentelytavasta, jossa esityksen lähtökohtana ei ole valmis esityskäsikirjoitus, vaan esityksen materiaali luodaan prosessin myötä. Haapasalo paneutuu devising-menetelmän historiaan ja tuo esiin, miten muutos teatterin kentällä näkyy myös sen tekemisen tavoissa. Nykyteatterissa vakiintuneessa devising-menetelmässä painottuvat ryhmätyökeskeisyys ja prosessiluonne, ja sen anti pedagogisesti heijastelee myös laajempaa kulttuurista murrosta, joka liittyy tekijyyteen ja demokraattisiin yhteen tuleminen tapoihin.

Opettajan ja taiteilijan työtä yhdistää havaintojen tekeminen, pohtii valosuunnittelija ja teatteripedagogi Riikka Karjalainen. ”Ohjaava opettaja retkioppaana” -tekstissään Karjalainen rinnastaa lintujen tarkkailemisen ohjaavan opettajan työhön: molemmat perustuvat havainnoinnin taidolle, jota voi oppia. Karjalainen tarkastelee ohjaavan opettajan työtä viitoittamisena, huomioiden tekemisenä ja potentiaalisen tunnistamisena. Kuten lintujen bongauksessa myös taiteessa ja opettamisessa havainnoinnin taito kehittyy kokemuksen ja harjoittamisen myötä. ”Retkioppaana opettaja voi näyttää suuntaa ja auttaa kohdistamaan katsetta, mutta lopulta opiskelijan kuuluu löytää oma reittinsä ja tapansa kulkea tuntemattomassa maastossa”, Karjalainen toteaa.

Lapin yliopiston väitöstutkija ja teatteripedagogi Katri Kauppala pohtii tekstissään ”Taidepedagogiikkaa seksuaalisuuden äärellä”, miten taide voi havahduttaa näkemään yhteiskunnallisia normeja ja rohkaista opiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti yhteiskunnallisia normeja ja niiden vaikutusta. Kauppala avaa ajatteluaan Doreen Massey'n ja Alain Badioun teoriaan tukeutuen ja painottaa opiskelijan toimijuuden ja itsemäärittelyn tärkeyttä. Feministisen pedagogiikan mukaisesti opettajan tehtävänä on tunnistaa yksilöllisen kokemuksen monimutkaisuus samalla, kun se tarjoaa kriittisen reflektion työkaluja. Kauppalan vetämällä monitaiteisella kurssilla ”Seksuaalisuus ja taide” Lapin yliopiston opiskelijat tarkastelivat laajasti erilaisia seksuaalisuuden teemoja, kuten ruumiillisuutta, suostumuksellisuutta ja seksuaalisuuteen liittyvää normatiivisuutta. Keskustelut kurssilla tehtyjen teosten äärellä johdattivat opiskelijat pohtimaan omaa suhdettaan paikkaan, tilaan ja identiteettiin sekä oman toiminnan eettisiin ulottuvuuksiin.

”Pedagogin monologi: Hiljaisuuden polulla sorrettujen pedagogiikan maastossa” -tekstissä Esko Korpelainen tarkastelee hiljaisuuden merkitystä osana pedagogista ajatteluaan. Hän lähestyy henkilöhistoriansa kautta erilaisia tilanteita, jolloin on oivaltanut jotain hiljaisuudesta ja sen merkityksestä. Monologimuotoisessa esseessään Korpelainen kuvaa kohtaamisiaan opiskelijoiden kanssa ja niihin liittynyttä hiljaisuutta sekä sitä, miten nämä kohtaamiset ovat muokanneet hänen pedagogista ajatteluaan. Hiljaisuus on keino luoda tilaa, pysähtyä käsiteltävän asian äärelle, ja hiljaisuus luo vuorovaikutuksen rytmiä. Korpelainen ehdottaa, että opettajan hiljentyminen voi toimia myös radikaalina eleenä, joka mahdollistaa opettajan valta-asetelman purkamisen ja näyttäytyy vastavoimana nykyajan tietoähkylle ja vaatimukselle olla nopea ja tehokas.

Esitystaiteilija ja yliopistotutkija Pilvi Porkola lähestyy taiteen opettamisen poliittisuutta utooppisen pedagogiikan käsitteen kautta

artikkelissaan ”Utooppinen pedagogiikka: poliittinen toimijuus, vertaisoppiminen ja hoiva”. Porkola avaa ensin utopian käsitettä, jolla nykyisessä utopiatutkimuksessa tarkoitetaan laajasti yhteiskunnalliseen muutokseen tähtääviä prosesseja, ja kuvaa sen jälkeen keväällä 2024 kaupunkitilassa toteutettua esityssarjaa *Sohva – keskusteluja utopioista*. Esityksen myötä hän pohtii keskustelua esityksenä ja pedagogisena muotona sekä julkista tilaa pedagogiikan paikkana. Sohvalla Kansalaistorilla Porkolan kanssa istuu esitystaiteilija ja Taidekoulu Maan rehtori H Ouramo, joka avaa ajatuksiaan vertaisoppimisesta ja poliittisesta toimijuudesta. Yhdessä he puhuvat feministisestä pedagogiikasta sekä opiskelijan ja opettajan poliittisesta toimijuudesta. Lopuksi Porkola ehdottaa esityksen inspiroimia pedagogisia harjoitteita.

Esseessään ”Tavanomaista toimintaa pimeässä taidekäytävässä – Ehdotuksia vuorovaikutuksen laadun huomioimisesta ja toisin tekemisestä” Taideyliopiston väitöstutkija ja lehtori Kenneth Siren kirjoittaa kuvataiteen piirissä tutuksi tulleesta relaatioestetiikasta. Relaatioestetiikassa taideteoksen keskiöön nousee teoksen mahdollistama vuorovaikutus. Siren kuvaa ajatteluunsa vaikuttaneita osallistavia teoksia, jotka ovat saaneet hänet soutamaan gondolia, kommunikoimaan kielellä, jota hän ei osaa, ja pohtimaan normituneita kanssakäymisen tapojamme. Siren tarkastelee kriittisesti osallistavan taiteen ja taidepedagogiikan usein esiin tuomaa vuorovaikutusta ja kysyy, mitä näissä kohtaamisissa itse asiassa tapahtuu: mallintaako taide vain arkielämän vuorovaikutusta vai tuoko se siihen jotain lisää? Tekstin lopuksi Siren peräänkuuluttaa taiteen mahdollisuutta toimia toisin ja pohtii, miten on pyrkinyt lähestymään muutoksen mahdollisuutta omien teostensa kautta.

Kokoelman viimeisessä tekstissä ”Jälkifossiilinen pyhä ja juureskeiton maku – larppaaminen kokeellisen elämän aihiona ekokatastrofien ajassa” Maiju Tarpila sukeltaa liveroolipelien maailmaan.

Tarpila kuvailee *Verso* (2024) -nimistä liveroolipeliä, jossa osallistujat eläytyivät ekokatastrofin jälkeiseen tulevaisuuteen. Liveroolipelit toteutuvat kehollisena ja kokemuksellisena fiktiona, kollektiivisena ja moninäkökulmaisena tarinankerrontana, jossa jokaisella osallistujalla on mahdollisuus olla oman tarinansa päähenkilö. Tarpila pohtii liveroolipelien taiteelliseen prosessiin liittyvää pedagogisuutta ja työryhmän yhteistä oppimista ja toteaa, että prosessi itsessään herkistää tekijät sille, mitä teokset ja niiden tutkiminen ryhmänä voivat opettaa.

Toivomme, että nämä moninaiset näkökulmat rikastavat teateripedagogiikan kenttää entisestään ja avaavat siihen liittyviä moninaisia mahdollisuuksia sekä toimivat inspiraationa kaikille taidepedagogiikasta kiinnostuneille.

Helsingissä helmikuussa 2025

Pilvi Porkola ja Riku Saastamoinen

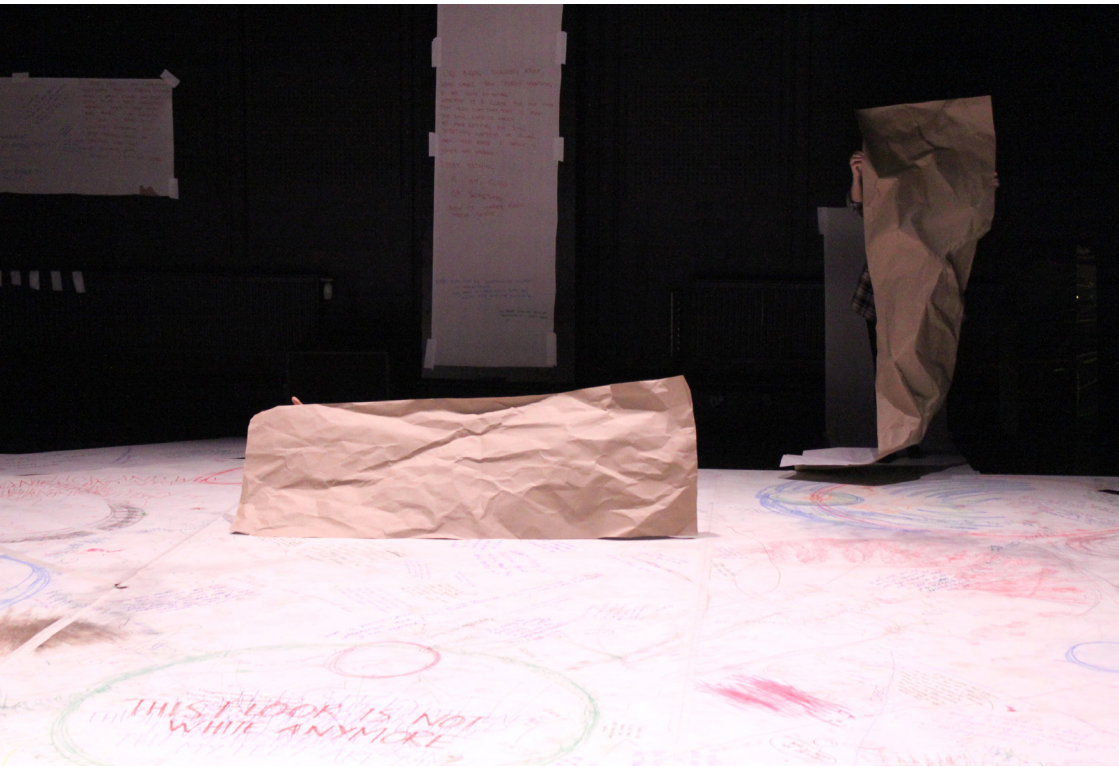
Anttila, Eeva. 2011. ”Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka.” *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila, 151-174.

Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Metsälä, Susanna, Anttila, Eeva, Kauppila, Heli, Kleimola, Piia, Koskinen, Anu, Koskiniemi, Merja, Köngäs, Katja, Leinikki, Sikke, Lehmus, Jarkko, Punkki-Heikkinen, Riitta-Mari, Päivikkö, Ulla, Saarela, Sanna, Tucker, Arlene, Valta, Aleks, von Numers-Ekman, Katarina, Valkeapää, Juha, Ylikorva, Mette, Linjama, Eero & Paappanen, Pekka. 2022. *Esittävien taiteiden kasvatuksen ja koulutuksen visio 2030*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Saastamoinen, Riku. 2024. *Kohti esityskeskistä pedagogiikkaa*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Yli työopisto-kollektiivi. 2021. *Erinomaisen jouheva, kuvataidekasvatuksen sanakirja*. Helsinki: Aalto-yliopisto.



Kuva: Riku Saastamoinen

Mikä esityksessä kasvaa

RIKU SAASTAMOINEN

Taiteen tekemisen oppiminen tapahtuu käytännönläheisesti. Käytännön tekemisestä seuraa kokemuksia, joita tekijät pohtivat henkilökohtaisesti suhteessa omaan alaansa. Oppimisen syventymisessä on tutkimuksellisia piirteitä. Tutkivassa oppimisprosessissa opiskelijan käsitys alastaan ja itsestä sen osana vahvistuu, kun hän sitoutuu opetuksen tavoitteisiin, harjoitteluun ja praktiikoihin. Taidepedagogiikassa on teosten sijaan kysymys ensisijaisesti taiteellisesta toiminnasta ja siihen liittyvistä ajattelutavoista ja kytköksistä.

Teatteri on tekemisen taidetta. Etymologisesti teatteri liittyy katsomisen paikkaan. Teatterin tekemistä kuvaavat sanat draama sekä esitys ja esittäminen liittyvät toimintaan ja tekoihin¹. Teatterissa korostuu yhteisöllisyys. Taiteellinen toiminta teatterissa toteutuu usein verrattain pitkissä yhteistyöprosesseissa, jotka ovat luonteeltaan monialaisia. Yhteiseen teokseen antavat panoksiaan monet tekijät eri tavoin ja painotuksin. Vaikka tuotannollisia malleja ja rakenteita esityksen valmistamiseen onkin, on taiteellinen toiminta esitysprosesseissa harvoin samanlaista. Esitykset löytävät omat ominaisuutensa ja työtapansa prosessin aikana täsmentyvässä yhteistyössä.

Tässä esseessä lähdän liikkeelle kysymyksestä. Miten teatteriopetuksen sisällön jäsentäminen havainnon ja toiminnan taitoihin voi tarjota mahdollisuuksia tutkivalle ja yhteisölliselle oppimiselle?

1 Ks. esim. Bala 2013.

Pohdintani pohjaavat taiteelliseen väitöstutkimukseeni *Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa*², ja niille antavat pontta viime aikoina yhä yleisemmiksi tulleet keskustelut siitä, kenellä on pääsy teatteri- tai muiden esittävän taiteen alojen opintoihin. Perinteisesti teatterin kaanonin ja pedagogiikan taustalla olevia taitokäsityksiä leimaa tietynlainen normatiivisuus, joka liittyy kehoon, kyvykkyyteen, sukupuoleen ja ihonväriin. Liian ahtaat käsitykset teatterin tekemiseen vaadittavista ominaisuuksista ja taidoista voivat muodostua esteiksi toimintaan osallistumiselle ja samalla teatterin kehittymiselle koko ihmiskirjoa koskettavaksi³. Siinä missä näyttelijän ilmaisun dominoimaa teatteriovetusta on leimannut taitavuuden arvottaminen heittäytymisen, vahvan suorituskyvyn ja virtuositeetin perusteella, ovat esitystaiteen sisällöt enenevästi tarjonneet vaihtoehtoja liian ahtaaksi koetun ihmiskuvan rinnalle teatteripedagogiikan piirissä. Voikin sanoa, että teatteripedagogiikka etsii tietään mukaan ottavammaksi pääosin esitystaiteen suunnasta.

Havainnon ja toiminnan taidot

Esityskeskeinen pedagogiikka koostuu yli kymmenen vuoden kuluessa muodostuneista harjoitteista, työtavoista ja pedagogisesta lähestymistavasta. Yhteisöllisyys, avoin esityskäsitys ja tutkimuksellisuus ovat praktiikkani keskeisiä arvoja. Tutkimuksessani määrittelen esityksen käsitteen esitystaiteelle ominaisesti väljästi⁴. Esitystaiteessa on periaatteessa mahdollista teatteria moninaisemat taiteelliset valinnat ja tekemisen tavat. Harjoittelemisen esitystaiteessa voi myös olla teatteria mukaan ottavampaa suhteessa osallistujien taustaan. Esitystaiteen tekoprosesseihin liittyy usein myös

2 Saastamoinen 2024.

3 Metsälä et al. 2022, 34–37.

4 Porkola: Mitä on esitystaide? <https://eskus.fi/esitystaide-live-art/>.

tutkimuksellisuus, havaintojen tietoinen tarkastelu ja kokemusten reflektio, esityksen ja esittämisen kautta avautuvan ymmärryksen kasvaminen. Pedagogisessa praktiikassani olen pyrkinyt luomaan tilaa ryhmän yhteiselle kuulosteluun perustuvalla esitystaiteellisella harjoittelulla ja tekijäidentiteettiä hitaasti rakentaville esteettisille kokemuksille ja niiden monipuoliselle reflektiolle.

Suhteeni teatteripedagogiikkaan määrittäytyi ensisijaisesti taiteellisen toiminnan kautta. Kokemukseni erityisesti esitysten ohjaajana toimimisesta ruokkii ymmärrystäni teatteriopettajan tehtävistä. Olen ohjannut esityksiä teatterin ammatti- ja harrastajakentällä sekä erilaisissa yhteisöpedagogisissa yhteyksissä ammatillisen toimintani alusta 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Huomaan, että opetuksessani painottuu vuosi vuodelta enemmän tutkimuksellisuus. Esitystaiteeseen läheisesti liittyvässä esitystutkimuksessa voidaan tarkastella mitä tahansa (arjen) toimintaa tai olemista esityksen⁵ ja oppia ajattelemaan taiteellisesti. Taiteellisella ajattelulla⁶ tarkoitan sellaisten havaitsemisen, tarkkaavaisuuden ja toiminnan keinojen aktiivista käyttämistä, joita harjoituksissa ja esityksissä tekijän taiteellisen suuntautumisen mukaan tarvitaan. Ohjaajana tarkastelen vaikkapa näyttämöllisten elementtien ja työryhmän yhteisointia: näyttelijä keskittyy kuuntelemaan vastaanäyttelijää, dramaturgi osien ja kokonaisuuden suhdetta, skenografi tilallista jäsentymistä. Jos praktiikka on valosuunnittelussa, kiinnittää tekijä todennäköisesti korostetusti huomiota valo- ja varjo-olosuhteisiin. Äänisuunnittelija aistii herkästi tilakokemuksen kannalta merkittäviä äänikokonaisuuksia ja niissä ilmeneviä yksityiskohtia. Yhdessä herkistymme kokonaisvaltaisesti tekeytyvälle esitykselle ja miehimme katsojasuhdetta ja esityksen tapahtumallisuutta.

5 Schechner 2016; Porkola 2014.

6 Vrt. Varto 2017, 37–38.

Taiteellista ajattelua voidaan lähestyä myös yleisenä inhimillisenä ominaisuutena. Filosofin John Deweyn⁷ mukaan ihminen voi kohdata esteettisiä kokemuksia, joissa hän saavuttaa hetkellisesti tasapainotilan ympäristönsä kanssa. Esteettisiin kokemuksiin pohjautuvassa taidekäsityksessä taiteella ajatellaan olevan erityisen intensiivistä annettavaa tekijälleen ja kokijalleen. Siitä syystä taiteen kautta koettu saatetaan kokea muusta elämästä poiketen erityisen palkitsevana. Taiteellisessa toiminnassa koetut väliaikaiset tasapainotilat puhuttelevat arvaamattomalla tavalla ja kätkevät sisäänsä mahdollisuuden tulla taitavaksi. Taitavuudella tarkoitan ihmisen kykyä käyttää ominaisuuksiaan ja kykyjään tilanteisiin sopivalla tavalla yhteistä hyvää edistäen.

Filosofi Alva Noe⁸ kuvaa havainnon ja toiminnan kietoutumista yhteen ihmisluonnolle ominaisena jatkuvana tapahtumisena. Hänen mukaansa havaitseminen on toimintaa ja toiminta on havaitsemista ruumiillistumistasolla, jossa ruumiin toiminta (esim. kehon asennot, liike tai vaikkapa silmien siristäminen) muuttaa perustavanlaatuisesti sen, mitä ja miten koemme kulloisenkin ympäristömme. Voidaankin ajatella, että kehollinen toimintamme kietoutuu yhteen ympäristön kanssa. Tuotamme ympäristöämme samalla kun se tuottaa meitä.

Teatterissa perinteisesti osallistujat jaetaan katsojiin ja esiintyjiin. Molemmat ovat välttämättömiä sille, että jotain voidaan nimittää esittäväksi taiteeksi. Esityskeskisen pedagogiikan praktiikoissa osallistuja vaihtaa roolia esiintymisen ja katsomisen välillä oman valintansa mukaan. Esiintyjäksi asettuminen on osallistujalle vapaaehtoista. Toisaalta praktiikassa syntyy väistämättä tilanteita, joissa katsojan ja esiintyjän roolit alkavat sekoittua. Sekoittuminen

7 Dewey 2010; ks. myös Väkevä & Westerlund 2011.

8 Noe 2019, 22–23.

on erityisen kiinnostavaa Noen kuvaamalla ruumiillistumistasolla. Esimerkiksi kun katsoja sulkee silmänsä ja siirtää huomionsa kuuloaistiinsa, ei voi välttyä siltä, että hän itse asiassa samalla alkaa muuttua katsojasta tekijäksi, joka muokkaa omaa kokemustaan jostakin tilanteeseen liittyvästä syystä. Esityksen äärellä tapahtuvalla huomion suuntaamisella onkin erityisen rikas ja pedagogisesti arvokas alue. Tietoisuustaidot, kyky suunnata huomiotaan ja valita havainnon kohteita sekä kuulostella omia taiteellisia impulssejaan jaetussa tilanteessa kasvattavat taiteellisten ryhmätyövalmiuksien lisäksi tietoista suhdetta ympäristöön yleisemminkin. Tällainen aktiivinen havainnointi on intentionaalista. Pyrin pysähtymään ja näkemään todellisuudesta jotain, mikä ei ole itsestään selvää. Ehkä ohjaudun erottamaan havainnon kohteen hetkeksi ympäristöstään. Ehkä alan huomioida omassa kehossani tapahtuvia seurauksia. Ehkä tarkastelu laukaisee tunteita, muistoja, älyllisiä prosesseja tai vastarintaa.

Teatteripedagogiikassa esitykselle ja esittämiselle ominaiset havaitsemisen tavat on syytä erottaa ja ymmärtää omaksi osaamisalueekseen. Kun asetan havainnon ensisijaiseksi, löydän myös taidemuotoja yhdistäviä ja taiteidenvälisyyttä ruokkivia tekijöitä. Havaintoa voi harjoitella. Esityksenä tarkastelemista voi oppia ja harjoitella. Jos huomaan tarkastelevani jotakin arjen tilannetta taiteelliseen praktiikkaan tukeutuen, nojaten tai kosketuspintoja havaiten, olen periaatteessa jo harjoittamassa taiteellista toimintaa ja taiteellista ajattelua.

Muistiinpano esityskeskisen pedagogiikan harjoituksesta

Istun katsomossa Teatterikorkeakoulun salissa 535. Alkamassa on kuudes sessio kurssista, joka on osa teatteripedagogiikan maisteriopintoja ja joka käsittelee esittävän taiteen teoriaa ja käytäntöjä. Tänäpäin opetukseni sisältönä jatkuvat esityskeskisen pedagogiikan harjoitteet⁹ muutaman edellispäivän tapaan. Aloitamme harjoituksen. Aurinko piirtää lattian oikeaan reunaan kolme teräväreunaista valosuorakaidetta. Niistä laitimmainen taittuu seinälle. Huomioni kiinnittyy ikkunoihin ja lattiassa oleviin teipinjälkiin. Noista voi jäädä tikkuja jalkoihin, ajattelen. Tila tuntuu leveältä maisemalta. Vieressä olevan henkilön lämpö tuntuu olkavarressa. Koetan ulottaa havaintoni koko ryhmään, vaikka en pysty silmänurkasta näkemään kuin kolme seuraavaa opiskelijaa oikealla puolellani. Tarkkailen omaa havainnointiani. Huomaan olevani hyvin valmistautunut. Mikään ei tunnu estävän tilanteeseen keskittymistä. Tulen siitä hyvin iloiseksi. Huomaan itse asiassa olevani valtavan innoissani, täynnä odotusta. Samalla hetkellä tulen välähtäen tietoiseksi asemastani opettajana. Havaitsen haluavani ottaa huomioon sen, ettei oma innostukseni tule liian hallitsevaksi. Rauhoitun hieman. Palaan teipin jälkiin ja olkavarsituntemukseen. Kylläpä aika tuntuu kuluvan nopeasti. Mielessä vilistävät muutamat tilanteet edellisistä harjoituskerroista. Muistan eilisen valuvat kehot ja väsyneen energian, kolmen opiskelijan värisievien sormien mukana leviävän jännitteen ja kuin unessa syntyvien ja hajoavien suhdevälähdysten sarjan. Huomaan haluavani kokea jälleen ihmeitä, liikutusta ja kauneutta. Keskityn vaimentamaan odotukseni. Se onnistuukin jotenkuten. Palaan konkretiaan ja katson työpariani muusikko-pedagogi Tero Kaunisvuota dj-pöydän takana.

9 Harjoitteen kuvaus on väitöskirjassani *Kohti esityskeskistä pedagogiikkaa* sivulla 119–120.

Hän näyttää keskittyneeltä. Kun katseemme kohtaavat, hän hymyilee hiukan.

Työparini kilauttaa kulhoa. Yksi astuu näyttämölle, jotain alkaa tapahtua. Tilanne muuttuu. Monia konkreettisia asioita virtaa katseen kautta tajuntaani: paidan väri, teksti rinnassa, vasta leikatut hiukset, jokin asenne, josta en saa kiinni. Valpastun entisestään. Tyhjä tila esiintyjän vasemmalla puolella kutsuu minua. Silti en mene näyttämölle. Päätän odottaa. Siirryn tuolin reunalle. Samalla joku toinen ja kolmas onkin jo näyttämöllä. Lämpö oikealta puoleltani liehtyy. Syntynyt sommitelma tuottaa mielikuvan merenrannasta. Huomaan kuvittelevani aurinkovarjoja ja jääpaloja juomalaseissa. Tekee mieli alkaa suhista kuin meri. En kuitenkaan tee niin. Haluan nähdä enemmän siitä, miten tilanne kehittyy. Ranskankielinen puhe alkaa kuulua kaiuttimista. Merenranta häivää saman tien. Kolme esiintyjää palaa katsomoon. Puhe jatkuu yhä. Joku katsomon oikeassa reunassa mutisee, kuin kääntäisi puhetta ruotsiksi. Kuuntelemme sitä yhdessä. Siirryn takaisin tuolin perälle. Eri ihminen istuu vieressäni.

Toiminnan ja havainnon taidot

Edellä kuvattu muistiinpano harjoitustilanteesta piirtää kuvan aktiivisesta ja herkistyneestä aistimisesta, johon liittyy oman havainnon tarkkaileminen. Havainnon tarkkailemisella tässä yhteydessä tarkoitetaan tietoisuutta itsestä ja siitä, miten harjoitustilanteessa havaittu olosuhde ja toiminta vaikuttavat kehollisesti ja mielellisesti. Oman havainnon aktiivinen tarkkailu auttaa suhtautumaan tilanteessa esiin tulevaan mahdollisimman avoimesti. Avoimuus konkretisoi-tuu siinä, miten toivotan tervetulleeksi kenen tahansa näyttämölle astuvan osallistujan asennon, eleen tai toiminnan. Pysin näkemään näyttämön sellaisenaan. Haluan kysyä, voinko tarkastella näyttämöä ja siihen ilmaantuvaa ilman arvostelmia. Yleensä koen tyhjyyden

olevan täynnä mahdollisuuksia, ja tunnistan nopeasti myös oman vastuuni, joka liittyy yhteiseen tilanteeseen. Vaikka edessä oleva näyttämö onkin näennäisesti tyhjä, se kuitenkin jatkuvasti täyttyy meidän osallistujien katseista, niiden laaduista, odotuksista ja mielikuvista.

Tutkimuksessani olen lähestynyt esiintymistä filosofi Hannah Arendtin¹⁰ toiminnan teorian kautta. Arendt erottaa työn, valmistamisen ja toiminnan erillisiksi aktiivisen elämän osiksi. Toimintaa kuvaa hänen mukaansa aloittaminen ilman tietoa lopputuloksesta. Se on esiin astumista toisten keskuuteen. Alkaessaan toimimaan ihminen hätistää itsensä ulos omasta yksityisyydestään. Toiminta onkin aina suhteessa maailmaan ja toisiin ihmisiin ja siten poliittista. Esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteissa pyrkimykset suhteessa toiminnan tuloksiin ovat avoinna. Emme ole valmistamassa jotain tiettyä esitystä tai töissä ansaitsemassa elantoa. Harjoitteissa osallistujan toiminta sysää liikkeelle jotakin toisissa ihmisissä ja harjoituksiin osallistuvassa ryhmässä. Jokin alkaa muotoutumaan yhteisesti. Muotoutumista voisi kutsua yhteisölliseksi taiteelliseksi ajatteluksi, jossa korostuu toiminnan suhteuttaminen toisen toimintaan sellaista yhteistä muotoa rakentaen, jota ei ole ennalta määriteltä. Erotuksena muista teatteripedagogiikassa käytetyistä improvisatorisista menetelmistä esityskeskeisen pedagogiikan harjoitteet ovat korostetun avoimia suhteessa taiteellisiin määritelmiin. Kuitenkaan mitkään menetelmät sinänsä eivät takaa avoimuutta. Avoimuuden mahdollistamiseksi tarvitaan myös erityistä dialogipedagogista opettamisotetta, jota kutsun kasvattavaksi opettajuudeksi. Lyhyesti sanottuna opettajan tehtävä on luoda tilaa kunkin osallistujan oppimiselle ja kannatella tilan avoimuutta harjoitustilanteessa, jotta erilaisista taustoista tulevat ja erilaisia intressejä

10 Arendt, 2021.

omaavat osallistujat voivat kokea aidosti tulevansa arvostetuiksi ja alkaa synnyttämään yhteistä määritelmää esityksestä ja taiteellisesta toiminnasta.

Pedagogiikan käsitteen yhtenä historiallisena alkupisteenä voidaan pitää antiikin Kreikan paideia-käsitettä. Historiallisessa siirtymässä suvereenista yksinvallasta demokraattiseen yhteiskuntamalliin tarvittiin kaikille yhteistä kasvatusta, joka valmistaisi kansalaiset osallistumaan yhteiseen päätöksentekoon. Pedagogiikkaa voidaan käsitteen alkuperän mukaan lähestyä elämänalueena, joka luo valmiuksia osallistua yhteisten asioiden hoitamiseen¹¹. Taiteilija ja tutkija Tuija Kokkonen¹² käsittelee lajienväliseen esitykseen liittyvissä tutkimuksissaan huomion suuntaamista taiteellisenä toimintana ja liittyy arvostavan, vastavuoroisen kohtaamisen ajan jakamiseen. Kokkonen mukaan ”aika antaa muodon valtasuhteille, ja siten ajankäyttö liittyy vahvasti arvottamiseen. Jaamme mieluiten aikaa niiden kanssa, joita arvostamme”. Huomion suuntaaminen onkin yksi konkreettinen avain mietittäessä, miten esitys voi kasvatata osallistujiaan yhteisvastuuseen ja demokraattiseen toimintaan mukaan ottavasti ja eroja kunnioittaen.

Praktiikka luo kulttuuria

Vuonna 2019 teimme yhdessä tanssipedagogiikan ja teatteripedagogiikan opiskelijoiden kanssa taiteellis-pedagogisen tapahtuman *every something is an echo of nothing*, joka toimi samalla väitöstutkimukseni taiteellisenä osana. Kuuden viikon ajan kehitimme yhdessä teatteripedagogista praktiikkaa, jota prosessin kuluessa aloimme kutsua esityskeskiseksi pedagogiikaksi. Prosessin edetessä aloimme avata harjoitteita myös katsojille, tarjota välähdyksiä kehitystyöstämme

11 Esim. Saari 2023; Saastamoinen 2024.

12 Kokkonen 2016, 167.

ja mahdollisuuksia osallistua harjoittelemiseen. Yhden avoimen harjoituksen jälkeen sain eräältä katsojalta kiinnostavaa palautetta. Katsojan kertoman mukaan esitys oli hänen mielestään hyvin tarkasti koreografoitu ja esiintyjien yhteinen taito välittyi selvästi katsojalle. Havahduin. Katsojalle tilanteesta välittynyt harkittu dramaturgia ja esiintyjien yhtenäisyys sai silmäni aukeamaan sille, miten työskentelymme oli tuottanut tietynlaista estetiikkaa ja miten avoimeksi harjoitukseksi tarkoitettu tilanne kuitenkin tulkittiin valmiina esityksenä. Prosessin ohjaajana olin keskittynyt avoimuuteen ja avoimen harjoitusmuodon kehittämiseen niin täysin, etten ollut ehtinyt havaita praktiikassa lähes huomaamattomasti kehittyntä estetiikkaa, joka osaltaan vaikutti varmasti siihen, miten katsojat kokivat mahdolliseksi osallistua harjoitteisiin. Katsojan palaute sai minut arvioimaan toimintaamme uudelleen estetiikan, esittämisen tavan ja tyylin näkökulmasta.

Praktiikassamme esteettiset laadut ja tapahtuman muoto olivat siis kehittyneet avoimuuden myötä. Kääntäen voi myös sanoa, että harjoittelu oli tuottanut muotoa avoimuuden varassa, koska prosessille oli ollut tarpeeksi aikaa. Harjoitukset toistuessaan olivat synnyttäneet tapoja ja tottumuksia sekä käsityksiä siitä, mikä tuntuu oikealta ja väärältä. Oppimista oli tapahtunut sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Yhteisöllinen oppiminen tuli näkyväksi harjoituskulttuurin muotoutumisena. Ajattelenkin, että esittävän taiteen käytännöissä toiminta lisää ruumiillistunutta tietoa itsestään kokonaisvaltaisesti. Ryhmäkulttuuri eli käyttäytymisnormit, harjoittelemisen asenteet ja käytännöt tuottavat prosessissa itse itseään, mikäli olosuhteet sen sallivat. Avoin esityskäsitys toiminnan lähtökohdana alkaa muodostamaan suljettua sisäpiiriä ja sisäpiirilisyyttä. Oman reflektioni syventyessä minua alkoi yhä enemmän vaivaamaan se, miten voin säilyttää asenteeni avoimena ja taiteen tuoreena sen harjoittamisessa kasvavan taidon ja ymmärryksen

rajatessa käsitystä siitä. Kokemukseni mukaan on hyvin vaivatonta solahtaa tilanteeseen, jossa tekemisestä tulee tekijälleen ja opettajalle itsestään selvää. Taidealan koulutuksessa ja taidepedagogiikassa tätä kuitenkin pitäisi vastustaa, mikäli emme halua tuottaa uutta normatiivisuutta entisen tilalle.

Vapauttavan pedagogiikan edelläkävijää Paulo Freire¹³ seuraten on olennaista suhtautua jokaiseen ihmiseen oman oppimisensa subjektina. Dialogisessa taiteen oppimisen prosessissa ruumiillistunut tieto ja ymmärrys on alati elävää ja muutoksessa. Vaikka eri aloilla onkin omat ajan saatossa muodostuneet sisältönsä ja pedagogiset lähestymistapansa, tuottaa uusi opiskelijaryhmä aina omanlaisiaan kysymyksiä ja vastauksia. Uuden ryhmän aloittaessa opettajan täytyy aina aloittaa alusta tuorein silmin, olipa takana millaisia onnistumisia tahansa. Kyky säilyä uteliaana ja vaalia taidetta jonakin, mitä ei voi ottaa itsestään selvänä, on yksi taidepedagogiikan tärkeä tehtävä riippumatta koulutusasteesta. Taidealan korkeakoulutuksessa se on jopa välttämätöntä. Itsestään selvyudeksi muotoutumisen vastustaminen tekee pedagogiikasta väistämättä vaativaa. Se vaatii opiskelijoilta ja opettajilta kykyä kriittiseen reflektioon, joka voi ilmetä käsitysten kysymisen lisäksi ihmettelynä, eroille herkimyksenä ja outouksista hullaantumisena.

Mitä on olla avoin?

Taide elää moninaisuudesta. Avoin esityskäsitys ja teatterin laajeneminen esitystaiteen suuntaan teatteripedagogiikassa on ilmennyt ennen kaikkea esitysmuotojen moninaistumisena. Avoimuus mahdollistaa osallistumisen erilaisista taustoista ja lähtökohdista käsin. Kehitys ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Alan sisällä

13 Freire 2005, 76–77; Anttila 2011, 170–171; Nivala & Ryyänen 2019, 98–99; Saastamoinen 2024, 37.

tarvitaan neuvottelua koulutussisällöistä ja oppimista vaikeista tilanteista, joihin moninaisuuden lisääntyminen väistämättä johdattaa. Teatteriopetuksen historiassa on paljon esimerkkitapauksia, joissa myyttiset taiteilijäkäsitykset ja liian hierarkkiset pedagogiset rakenteet ovat mahdollistaneet alistamista, manipulaatiota ja vastuutonta vallankäyttöä¹⁴. Koulutuksen korjaaminen vaatii opettajilta ja instituutioilta kykyä tunnistaa historiastaan ja nykykäytännöstään ne voimat, jotka tuottavat tilaa epäoikeudenmukaiselle ja epätasa-arvoisavalle opetukselle. Muutoksen mahdollistamiseksi tulee edistää rohkeaa ja arvostavaa keskustelukulttuuria, joka auttaa purkamaan ei toivottuja tapoja toimia.

Avoimuus pedagogisena kulttuurina ei tarkoita rajoista luopumista. Pedagogeilla on vastuu koulutuksen sisällöistä, tavoitteista ja toteutuksesta. Nykyisin kuulen yllättävän usein oman sukupolveni tekijöiden ja opettajien kommentteja siitä, miten ”mitään ei voi enää sanoa”, koska joku opiskelijoista kuitenkin kokee sen loukkaavana. Itse koen aika ajoin, etten voi vaatia opiskelijoilta tarpeeksi. Omat ja kollegoiden kokemukset kertovat jännitteistä ja murroksesta. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset taiteesta ja taidealan vaatimuksista saattavat poiketa toisistaan suurestikin. Taideopiskelijan todellisuus on 2020-luvun Suomessa aivan erilainen kuin 1990-luvulla ennen internetiä, sosiaalista mediaa, kiihtyvää ilmastokriisiä ja lajikatoa, poliittisen ääriajattelun ja yhteiskunnallisen polarisaation kärjistymistä. Kun eri taustoista tulevat toimijat astuvat samalle näyttämölle, on selvää, että ristiriitoja tulee. Erojen mahdollistamiseksi, ristiriitojen sietämiseksi ja selvittämiseksi kehitetään instituutioissa erilaisia linjauksia ja ohjeistuksia. Kuitenkaan ristiriitoja ei ratkaista pelkästään hallinnollisten ohjeistusten avulla.

14 Esim. Hämäläinen 2016; Tervo 2011.

Kestävä tie uudelle mukaan ottavammalle taidepedagogiikalle syntyy käytäntöjä tutkimalla ja kehittämällä.

Taideteoksen tekemistä voi kuvata valittujen materiaalien muotoilemisena tiettyjä välineitä ja menetelmiä käyttäen. Teokseen johtava toiminta on tietynlaisesti erityiseksi tekemistä ja tekeleen avaamista katsojien ihmeteltäväksi. Haaveilen taidepedagogiikasta, jossa opiskelijat voisivat teosten suhteen kokea itsensä mahdollisimman autonomisiksi. Vapaus voi toteutua, mikäli opiskelijalla on koulutuksen tuomia kykyjä ja mahdollisuuksia tehdä tietoisia valintoja toiminnan ja sen puitteiden suhteen sekä kyky kunnioittaa kansatoimijoitaan, jotta hekin voivat kokea itsensä vapaiksi. Arendtin mukaan toiminta paljastaa toimijan. Toiminnan kautta ihmiset näyttyvät toisilleen ja tulevat olevaksi toisten keskuuteen¹⁵. Minua kiinnostavat taidepedagogiset käytännöt, joissa opettaja avaa tilan jakamiselle ja kokeilevalle tutkimiselle.

Esityksessä ihmiset kohtaavat toisensa välittömästi ruumiillisella tasolla. Koska esitys on yhdessä tehtävää toiminnan taidetta, voi se paljastaa tekijän itselleen välillä armottomastikin. Tämä tosi-seikka kutsuu esiin erityistä huolellisuutta pedagogisten käytäntöjen valintaa ja opetusvuorovaikutusta ajatellen. Toisaalta esitys ja esittäminen pedagogisina käytäntöinä voivat näyttää harjoittajalleen itselleen ja yhteisölle jotakin sen jäsenistä, mitä muu toiminta ei voi tehdä.

15 Arendt 2021, 179–198; ks. myös Heikkilä 2019, 85–91.

Kirjallisuus

- Anttila, Eeva. 2011. "Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka." Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä, toim.* Eeva Anttila, 151–174. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Arendt, Hannah. 2021. *Vita Activa: Ihmisenä olemisen ehdot.* Suom. Eija Virtanen. Tampere: Vastapaino.
- Bala, Sruti. 2013. "The entangled vocabulary of performance." *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities* 5(2): 12–21.
- Dewey, John. 2010. *Taide kokemuksena.* Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä, Elina. 2019. *Ehkä taide, ehkä kasvatus: kasvatus ja vallan mahdollisuus nykytaiteen toimintatapojen valossa.* Väitöskirja. Aalto-yliopiston julkaisusarja, Doctoral dissertations 67. Espoo: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, taiteen laitos.
- Hämäläinen, Soili, toim. 2016. *Tanssi yliopistossa. Kirjoituksia uuden koulutus- ja tutkimusalan muotoutumisesta.* Helsinki: Taideyliopisto.
- Kokkonen, Tuija. 2016. *Esityksen mahdollinen luonto.* Helsinki: Taideyliopisto.
- Nivala, Elina & Rynänen, Sanna. 2019. *Sosiaalipedagogiikka: kohti inhimillisempää yhteiskuntaa.* Helsinki: Gaudeamus.
- Noe, Alva. 2019. *Omituisia työkaluja, taide ja ihmisluonto.* Tampere: niin&näin.
- Porkola, Pilvi. 2022. *Mitä on esitystaide?* Verkkodokumentti. Helsinki: Esitystaiteen keskus. Haettu 15.12.2024. <https://eskus.fi/esitystaide-live-art/>
- Saari, Antti. 2021. *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään.* Helsinki: Gaudeamus.
- Saastamoinen, Riku. 2024. *Kohti esityskeskkeistä pedagogiikkaa.* Helsinki: Taideyliopisto.
- Schechner, Richard. 2016. *Johdatus esitystutkimukseen.* Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Tervo, Petri. 2011. "Verta käsiin ja naama löysänä! Turkan pedagogisen kääntymän ruumiillistumia." Teoksessa *Nykyäyttelijän taide – horjutuksia ja siirtymä, toim.* Marja Silde, 59–84. Helsinki: Maahenki.
- Varto, Juha. 2017. *Taiteellinen tutkimus. Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi?* Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Väkevä, Lauri & Westerlund, Heidi. 2011. "Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta." Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä, toim.* Eeva Anttila, 35–56. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.



Theatre in Palm -projekti.

Tilasta toiseen – tilan käsite teatteripedagogiikassa

MERVI RANKILA-KÄLLSTRÖM

Taideakatemian ykkösvuosisurssin teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijat istuvat Naru-teatterin lattialla valmiina siirtymään tilasta toiseen. Heistä muodostettujen pienryhmien tehtävänä on ollut tilan tutkiminen esityksen tekemisen lähtökohtana. Ensimmäisen ryhmän tilatutkielma on valmis, ja saamme kutsun tulla katsomaan sitä suurten ikkunalasien eteen. Jännitys tiivistyy ja esitys alkaa. Ikkunoiden eteen asetetusta kaiuttimesta kuulemme aiheeseen virittävää äänimaisemaa, ja havaitsemme fläppitaululle kirjoitetun kysymyksen: ”Onko suomalaisuuden ydin kaamoksessa?” Tämän jälkeen katseemme siirtyy ulos lokakuiseen maisemaan ja havaitsemme, kuinka esiintyjät nousevat yksi kerrallaan roskalavalta yleisöä tuijottaen. Esiintyjät lähestyvät yleisöään, ja lopulta he painavat kasvonsa ikkunaruutuun vain muutaman kymmenen sentin päähän meistä. Heidän ja meidän välistämme tilaa erottaa vain ikkuna ja siihen hengitetty huuru. Näinkö kaamos hiipii meitä kohti tuijottaen ja kylmää huurua hönkien? Sen enempiä ikkuna kuin huurukaan eivät estä kontaktin syntymistä: on saavutettu jonkinlainen yhteisymmärryksen tila.

Teatteritaide on aina osannut etsiä erilaisiin tiloihin, vallata paikkoja ja tehdä niistä merkityksellisiä. Teatteria on tehty laaksoissa, kukkuloilla, rannoilla, kaduilla, lavoilla, areenoilla, kirkoissa, puistoissa ja black boxeissa. Nämä taiteelliset matkat – usein myös pedagogiset prosessit – tiloista toisiin ovat luoneet osallistujalle

yhteyden omaan itseän, muihin osallistujiin sekä ympäristöön, jossa toimitaan.

Tässä esseessä avaan, miten tilan käsite kytkeytyy teatteripedagogiseen toimintaan. Toimin Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemiassa lehtorina teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutuksessa sekä taidekasvatus- ja taidepedagogiikka -tutkimusryhmän vastaavana. Opetus- ja projektitöissäni olen kiinnostunut tilan käsitteestä teatteripedagogiassa ja siitä, kuinka tärkeää teatteripedagogista prosessia suunnittelevalle sekä prosessiin osallistujalle on ymmärtää tilan käsitettä. Mitä tarkoittavat erilaiset tilat teatteripedagogian kontekstissa ja miten niitä olisi hyvä tiedostaa teatteripedagogisten prosessien aikana? Kysymykset ovat laajoja ja filosofisiaakin. Pohdin niitä konkreettisesti ja käytännönläheisesti esimerkkien avulla. Tekstissäni fokusoin teatteripedagogisiin prosesseihin, joissa tila ja tilallisuus korostuvat, sekä joiltain osin myös teatteriesityksen tilaan ja sen lainalaisuuksiin. Vierailen myös kuvataiteen tilatutkimuksessa ja kohtaan sitä omaan ajatteluuni. Kaiken kaikkiaan esseessäni korostuu kolme näkökulmaa: osallistujan oma tila ryhmässä, osallistujan muiden kanssa jakama tila sekä osallistujan suhde ympäröivään tilaan. Käsittelen siis tilaa ihmisten välisenä tilana.

Osallistujan oma tila ryhmässä

Taideakatemian teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijat (TIO-opiskelijat) ovat kokoontuneet ulos museolaiva Sigynin luo Varvintorille. Vanhemmat opiskelijat toivottavat uudet opiskelijat tervetulleiksi TIO-heimon rituaalipäivään. Aluksi uusille tulokkaille sidotaan siteet silmille ja ylempään vuosikurssin kummiopiskelijat ovat valmiita johdattamaan vasta-alkajat tutkimusmatkalle lähiympäristöön. Uusi opiskelija ja jo kauemmin opiskellut muodostavat parin. Ensimmäisen vuoden opiskelija saa luvan aloittaa opintonsa oman tilan havaitsemisella – kuunnellen,

tunnustellen, haistaen ja maistaen. On aika antautua tutkimaan edessä olevia paikkoja ja tiloja luottaen vertaisoppijan apuun.

Teatteripedagogiikan opinnoissa hyvin tyypillinen oppimisprosessi on esityksen tekemisen prosessi, jossa on tietty määrä esiintyjä sekä heidän ohjaajansa. Ohjaaja on tavallisesti prosessin vetäjä, joka tuntee myös teatterin pedagogiikkaa. Jos näin on, ohjaaja lähtökohtaisesti osaa ennakoida osallistujien erityisyyttä, tuntee esityksen tekemiseen liittyvät vaiheet, osaa jäsentää ja aikatauluttaa prosessin sekä asettaa sille tavoitteen. Useimmiten ohjaaja myös tiedostaa, että esityksen tekemisen lähtökohtia on useita, ja yksi niistä on tila. Tila voi olla ensisijainen lähtökohta tekemiselle, ja vaikka se ei sitä olisi, on tilan moniulotteisuus ja mahdollisuudet hyvä tiedostaa. Tila voidaan määritellä fyysiseksi tilaksi, johon osallistuja psykofyysisenä elollisena olentona asettuu. Tila voi kuitenkin olla muutakin. Tilaa ja paikkaa voi käyttää paitsi esitystapahtuman perusvireen luojana ja vuorovaikutuksen tukena myös esityskomposition perustana ja materiaalina. Esityspaikka, tilaratkaisu, katsojille tarjottu asema sekä fyysisessä että psyykkisessä mielessä ja esityksen esittäjä-katsojasuhde ovat keskeinen osa niin sanottua elävää esitystä.¹ Tilan käsite liittyy oleellisesti teatteripedagogisiin prosesseihin, ja sitä on mielenkiintoista tarkastella prosessien toiminnassa. Omassa työssäni tila käsitteenä on keskeinen opetuskielme osa ja teatterilähtöisten menetelmiemme perusta.

Yksi keskeisimmistä asioista teatteripedagogisessa prosessissa on tunnistaa *osallistujien oma tila* ja mitä se kulloisessakin prosessissa tarkoittaa. Omassa työssäni teatteripedagogisten prosessien alussa selvitän, onko kyseessä uusi tilanne tai ryhmä, jossa kukaan ei vielä tunne toistaan. Pysin myös ymmärtämään, millaisista taustoista osallistujat tulevat ja mitä ikäryhmää he edustavat. Mielestäni

1 Arlander 1998, 32.

on aina tärkeää kysyä osallistujilta, mitä odotuksia heillä on suhteessa itseensä, muihin sekä yhdessä toteutettavaan prosessiin. Teatteripedagogisissa prosesseissa reflektoin myös omaa toimintaani ja sitä, miten hyvin prosessin ohjaajana tunnen oman tavoitetilani suhteessa ryhmäläisiini. Tilan ja paikan käsitteellistämisen tavoilla on niin ikään väliä: tapamme ymmärtää tila ja paikka vaikuttaa siihen, kuinka asennoidumme ”toisia” kohtaan ja mitä ajattelempa politiikasta, sukupuolesta, identiteetistä ja työnjaosta. Tavoillamme käsitteellistää tilaa on merkitystä myös siinä, kuinka ymmärrämme köyhyyteen, hyvinvointiin ja vaurauteen liittyviä kysymyksiä.² Siksi oman asenteen tunnistaminen suhteessa muihin osallistujiin on teatteripedagogisissa prosesseissa ensiarvoisen tärkeää. Ryhmien kanssa työskennellessä on hyvä tunnistaa, millaisia ennakoasenteita niissä voi olla, mitä ne tarkoittavat toiminnassa ja onko niitä syytä tarkastella erikseen sekä sanoittaa.

Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemia teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutuksessa opinnot alkavat joka syksy yhteisellä ryhmäytymisellä, jota kutsutaan *rituaalipäiväksi*. Rituaali määritellään sosiaalisen käyttäytymisen muodoksi, jota ihmiset suorittavat erityisissä paikoissa, tilanteissa ja usein erityisinä ajankohtina. Rituaaleja pidetään antropologisina vakioina: ihmiset suorittavat rituaaleja yhteisö- ja yhteiskuntamuodosta riippumatta. Rituaalit eivät ole yksinomaan uskontokulttuurien tunnuspiirre, vaan niitä suorittavat myös ihmiset ja ryhmät, joilla on niin sanottu maallinen kosmologia. Rituaalien erilaisuus ja kulttuurinen vaihtelu riippuvat sekä niiden tarkoitteesta että sosiaalisesta ryhmästä, joka ne toteuttaa. Rituaalit ovat monimerkityksisiä kommunikaatiotapahtumia; ne erottuvat muusta viestinnästä, ja niiden avulla toimijat voivat erottautua muista ihmisistä. Eri väestö-, ikä-, ammatti- ja sukupuoliryhmillä

2 Massey 2008, 8.

on omat rituaalisen käyttäytymisen muotonsa, jotka kiteytyvät ryhmätietoisuutta ilmentäviksi perinteiksi.³

Teatteri-ilmaisun ohjaajien rituaalipäivässä uudet opiskelijat tulevat osaksi TIO-heimoa⁴. TIO-heimo on koulutuksen perustaja Marja Louhijan keksimä nimitys teatteri-ilmaisun ohjaajien ammattikunnalle, johon heidät rituaalipäivän aikana kastetaan. Päivä alkaa yhteisellä kokoontumisella Taideakatemiaan läheiseltä Varvintorilta, johon uudet opiskelijat ovat saaneet kutsun vanhemmilta opiskelijoilta. Vanhemmat opiskelijat kertovat uusille päivän rakenteesta sekä siitä, että heidät kuljetetaan silmät sidottuina kohti yhteistä, vielä heille tuntematonta, määränpäättä. Rituaali alkaa näin ollen kulkemisella ilman yhtä aistia ja luottaen kuljettajaan. Koska kaikista parin kanssa kulkeminen silmät sidottuina ei tunnu hyvältä, annetaan vaihtoehdoksi kulkea myös silmät auki. Tehtävän tarkoituksena on herättää uuden opiskelijan mielenkiinto, virittää aistit kokemaan ympäristöä sekä synnyttämään luottamus häntä kuljettavaan pariin. Silmät sidottuina kulkeva uusi tulokas, kuljettettava, ja kokeneempi ja näkevä kuljettaja muodostavat ilman sanoja liik kuvan parin, jossa kokeneemmalla kulkijalla on vastuu turvallisesta matkanteosta. Parhaimmillaan parityöskentelyssä silmät sidottuina kulkeva pari voi keskittyä ympäröivän tilan kokemiseen kuunnellen, tunnustellen sekä haistaen ja jopa maistaen. Yhteinen jo aiemmin sovittu päämäärä kaikille kulkeville pareille on Turun Linnanpuisto, ja sinne matkataan noin puolen tunnin ajan. Etäisyys Varvintorilta Linnanpuistoon ei ole pitkä, eikä sitä ole tarkoitus kiirehtiä.

Muut vanhat opiskelijat ovat siirtyneet Linnanpuistoon etukäteen ja laittaneet valmiiksi piknikviltit sekä tuoneet mukanaan

3 Tieteen termipankki n.d.

4 Teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutuksen perustaja Marja Louhijan keksimä nimitys teatteri-ilmaisun ohjaajien ammattikunnalle.

erilaisiin ryhmäytymisharjoituksiin tarvittavat välineet. Kun kaikki parit ovat saapuneet määränpäähän, asettuvat he suureen piiriin niin, että uudet opiskelijat muodostavat sisäpiirin ja vanhat opiskelijat sekä opettajat ulkopiirin. Tässä tilanteessa ensimmäisen vuosikurssin TIO-opiskelijat kastetaan heimon jäseniksi silmät sidottuina. Seremoniamestareina toimivat vanhemmat opiskelijat kastavat kukkaa vesimaljassa ja sivelevät sillä uuden opiskelijan otsaa sekä samalla lausuvat kastesanoja. Kun kaikki uudet opiskelijat on kastettu yhteisön jäseniksi ulkopiirin hyräillessä tilanteeseen sävellettyä laulua ja kun TIO-vala on lausuttu, ulkopiiriläiset kannustavat uusia uskomaan itseensä huutamalla yhteen ääneen voimalauseen: ”Sinä riität!” Tämän jälkeen uudet opiskelijat riisuvat siteet silmiltään ja rituaalipäivä jatkuu yhteisillä tutustumisharjoituksilla sekä kirjeen kirjoittamisella, jossa uusi opiskelija kirjoittaa itselleen kirjeen tulevaisuudessa häämöttävään valmistuspäivään. Rituaalipäivä huipentuu yhteiseen piknik-ateriaan ja yhdessäoloon niin uusien kuin vanhojenkin opiskelijoiden kesken.

Tapahtumatraditiota halutaan ylläpitää, koska tässä teatteripedagogisessa prosessissa uudella opiskelijalla on mahdollisuus tunnistaa omaa fyysistä ja psyykkistä tilaansa ja mitä se voi tarkoittaa ajatellen vaikkapa omaa opiskelukykyä ja motivaatiota. Koska kyseessä on uusi tilanne sekä yhteisö, TIO-heimo, jossa kaikki eivät tunne vielä toisiaan, on hyvä tutustua siihen vähitellen ja toiminnan kautta. Rituaali antaa informaatiota ryhmäläisistä, ja samalla on kiinnostavaa reflektoida tai saada tuntumaa siihen, millaisia odoituksia kullakin on suhteessa itseensä, muihin sekä yhdessä alkavaan opiskeluun. Myös paikalla olevat opettajat saavat olla osallisia opiskelijoiden järjestämässä tapahtumassa, joka mataloittaa hierarkioita sekä antaa tietoa syntyvästä ryhmästä.

Osallistujien omien tilallisuuksien variaatiot

Tekstilähtöisen ohjaamisen opintojaksolla opiskelija on teipannut näyttämölle kaksi ympyrää, jotka ovat kahden esiintyjän omat, rajatut tilat. Hän antaa ohjeen esiintyjille: tämä tila edustaa teille suhdetta yhteiskuntaan – mitä tilan koko näin ollen voisi tarkoittaa roolihenkilöllesi? Tämän jälkeen ohjaaja kehottaa esiintyjä pyrkimään pois rajatuilta alueilta ja tutkimaan, mitä tällainen muutos omassa tilassa merkitsee roolihenkilölle.

Tullessaan uuteen ryhmään ja uuteen paikkaan osallistuja on tilanteessa ja tilassa, jossa hän ei välttämättä ole aiemmin ollut. Oletettavasti useimmat kokevat uuden tilanteen ja tilan jännittävänä. Tästä syystä ryhmän ohjaajan on tärkeä tiedostaa alkujännitys ja osata asettua osallistujien asemaan. Ohjaajan on myös tärkeää edistää tilannetta luomalla osallistujalle tila, johon he voivat luottavaisin mielin asettua. Ensivaikutelma jää osallistujiin usein lähtemättömästi. Osallistuja aistii kaiken: ilmapiirin rentouden tai kireyden, tilan lämpötilan, materiaalien pehmeiden tai kovuuden, äänimaailman, hajut ja niin edelleen. Osallistuja sitoutuu tilaan ja tilanteeseen paremmin, jos hän kokee olonsa tervetulleeksi.

Ensimmäiset vaikutelmat tilasta synnyttävät osallistujille odotuksia ryhmän tulevasta toiminnasta ja siitä, mitä se pitää sisällään. Jos ryhmä työskentelee teatteritilassa, odotukset kohdistuvat luonnollisesti teatteriharjoitteisiin ja mahdollisen esityksen tekemisen prosessiin. Näin ollen tila näyttäytyy osallistujalle mahdollisuutena ilmaista itseään, toimia osana ryhmää ja yhteistä maailmaa ja tarinaa, jota kehitetään sekä jaetaan yleisölle. Ryhmän ohjaaja puolestaan on ajatellut tilan niin toiminnan kuin myös ryhmänprosessin vaiheiden kautta. Aineenopettaja ja kouluttaja Laura Jääskeläisen teoksessa *Ryhmä toimivaksi: helppoja harjoituksia ryhmäytymiseen* määritellään selkeästi opettajan tai ohjaajan erilaisia tehtäviä ryhmän muodostumisen vaiheissa. Niitä ovat muun muassa seuraavat

tehtävät: ottaa vastuuta ryhmän toiminnasta, tukee ryhmän jäsenten tutustumista ja tasapuolista kohtaamista, ohjaa ryhmän toiminnan myönteistä kehitystä, auttaa käsittelemään konflikteja ja ristiriitoja, huolehtii rajojen selkeydestä, ylläpitää ryhmän myönteistä vuorovaikutusta, rohkaisee ryhmää yhteisiin pohdintoihin sekä antaa enemmän tilaa ryhmän jäsenille. Näin johtajuuden merkitys vähenee ja tarjoutuu mahdollisuus käsitellä tulevaa muutosta ja ryhmän merkitystä.⁵

Ryhmänmuodostuksesta voi tulla helpompaa sekä kiinnostavampaa, jos tilaa osataan hyödyntää ja ajatella monipuolisesti. Opetustyössäni pidän tärkeänä sitä, että tutustuminen ja tasapuolinen kohtaaminen tarkoittaa tilaan luotuja muodostelmia, kuten piirejä, joissa toimitaan eri tavoin. Mielestäni tilan fyysiset rajat ja rajoitteet luovat luonnollisia rajauksia toiminnalle ja niiden huolellisen tiedostamisen yhteydessä voidaan ryhmän kanssa sopia, että eri paikat tilassa tarkoittavat eri asioita. Itse olen usein sopinut ryhmän kanssa, että tietyissä kohtaa tilaa tai vaikka harjoitustilan ulkopuolella voidaan käsitellä esimerkiksi konflikteja ja ristiriitoja ja jossain toisessa kohtaa tila voi edustaa lepoa ja rauhoittumista. Teatteripedagogisissa prosesseissa tilan keskiö on minulle usein vapauden aluetta, jossa olen kannustanut liikkumaan eri tavoin. Usein tila on ollut apuna myös harjoitetta refleктоitaessa niin, että jokainen osallistuja on asettunut tilassa sellaiseen kohtaan, jossa koki oppivansa jotakin, inspiroitui, oli hämillään tai pääsi kontaktiin muiden kanssa. Tilalla on mahdollisuuksia moneksi.

Silti edellä mainittuihin muodostelmiin, tilallisuuksiin ja vaiheisiin voi liittyä ryhmäläisten epäilyä ja vastustusta. Miten siis purkaa sitä, etteivät kaikki halua liittyä ryhmään ainakaan sillä tavoin kuin liittymistä ehdotetaan? Usein vastauksia saa kysymällä

5 Jääskeläinen 2022, 39.

vaihtoehtoisia tapoja osallistujilta. On tärkeää kuulla osallistujia ja saada heiltä informaatiota. Usein joku osallistujista haluaa ensin seurata tilannetta ja liittyä siihen silloin, kun kokee olevansa valmis. Joku puolestaan toivoo kannustamista ja rohkaisua, ja silloin ohjaajan tilanteenlukutaidosta on hyötyä.

Monesti osallistuja näyttää omaa tilaansa kehollisesti asennoillaan, ilmeillään ja eleillään. Osallistuja ottaa tilaa sosiaalisissa tilanteissa omalla persoonallaan enemmän tai vähemmän. Myös tottumus ja toistot tilassa olemisessa vaikuttavat merkittävästi. Teatteritaiteen tohtori ja opettaja Pilvi Porkola kuvailee kiinnostavan esimerkin artikkelissaan *Miten tila ja aika merkityksellistyvät? Uusmaterialistisia ja esitystutkimuksellisia näkökulmia pedagogiikkaan*. Opettaessaan tanssitaiteen kandidaateille esitystutkimuksen perusteita opetustilanaan tanssisali hän ei ehdottanut opiskelijoille tapaa olla tilassa, vaan tila, siellä vietetty aika ja sen materiaalisuus, tyhjä lattia olivat osa toimijuutta, jossa osallistujat aktivoituivat toimimaan tietyllä tavalla. ”Kun tekoja toistaa tarpeeksi monta kertaa, niistä tulee tapa ja käytäntö, jotain, mikä ulkopuolisille näyttäytyy luontevana. Yhtä lailla kuin istumisesta tietyssä muodostelmassa on perinteisessä opetustilanteessa tullut normi, tavat ja toiminta voivat toisin toistamisen (ja ennen kaikkea toiston) myötä muuttua.”⁶

Porkolan havainnot tuovat esiin, miten opettaja voi omalla tarkkuudellaan aistia osallistujien omien tilallisuuksien variaatiot ja käyttää niitä oman pedagogiikkansa osana. Tähän liittyy myös tilassa vietetty aika, kuten Porkola tuo esiin, sekä se, kuinka tilassa vietetty aika alkaa tuottaa erilaisia olemisen tapoja. On kiinnostavaa havaita, kuinka osallistujat ottavat tilan haltuun ja miten he sitä käyttävät. Osallistuja kertoo paljon itsestään tullessaan tilaan ja ollessaan tilassa. On mielenkiintoista tarkastella, kuka istuu pöydän

päähän ja kuka jää seinän viereen tai ovatko osallistujat edes halukkaita tulemaan tiettyyn tilaan.

Vuorovaikutukselliset tilat

Harjoitustilan lattian koko pituus on otettu käyttöön, ja sen läpi kulkee maalarinteipillä merkitty polku. Esitystutkielmaa katsomaan tullut yleisö istuu lattialla, polun varsilla. Esiintyjät ovat asettuneet eri puolille tilaa yleisön ympärille tai sen joukkoon. Jokaisella on oma tila, paikka, jonka on omalla läsnäolollaan merkinnyt. Ensivaikutelma kokijana on odottava: Muuttuuko oma tilani esityksen edetessä? Miten luon suhdetta muihin osallistujiin sekä esitystapahtumaan?

Teatteritaiteen tohtori Annette Arlander tuo esiin tutkimuksessaan *Esitys tilana* ympäristöpsykologien tilaan liittyvät määrittelyt: Julkisella alueella tarkoitetaan tilaa, jossa etäisyyttä on yli kuusi metriä. Sosiaalinen alue rajoittuu puolestaan suurin piirtein huonetilaan. Persoonallinen etäisyys on noin ojennetun käsivarren mittainen, ja intiimi alue edellyttää kosketusetäisyyttä.⁷ Nämä neljä aluetta liittyvät oleellisesti teatteripedagogisten prosessien lainalaisuuksiin sekä osallistujien tietoisuuteen omasta tilastaan. Mitä lähemmäs osallistujan omaa tilaa tullaan, sen tarkempana tulee olla. Osallistujilla on erilainen kyky osallistua toimintaan. Jos esimerkiksi ryhmäläisiä ohjataan harjoitteessa tuottamaan liikemateriaalia, se on osalle helppoa ja osalle vaikeaa. Toiseen osallistujaan koskeminen voi olla niin ikään hankalaa, samoin osallistujasta itsestään voi tuntua ikävältä, jos häneen kosketaan. Tässä prosessin ohjaajan sekä ryhmäläisten on oltava valppaina ja sovitettava asioista. Millaisissa tilanteissa koskettaminen on ok ja tarpeellista ja millaiseen koskettamiseen on kysyttävä lupaa? Myös esiintyjinä ja katsojina

7 Arlander 1998, 47.

esitystapahtumissa yksilöt kokevat vuorovaikutusalueet ja etäisyydet tiloissa erilaisina: niitäkin kannattaa pohtia.

Teatterilähtöiset menetelmät kytkeytyvät vahvasti vuorovaikutusalueisiin, ja teatteripedagogisissa prosesseissa tehdään harjoituksia, joissa ne vaihtelevat. Harjoitteet sisältävät kontaktin ottamista, yhteisten impulssien tunnistamista, reagoimista toisiin sekä ympäröivään tilaan. Monet muutkin tekemisen prosessit – myös esityksen tekemisen prosessi – ovat näiden vuorovaikutusalueiden ja tilojen tunnistamista, sanoittamista, sopimista ja sitä kautta luottamuksen synnyttämistä. Teatteripedagogisissa prosesseissa tehdään harjoituksia, joissa vuorovaikutusalueet vaihtelevat. Välillä ollaan hyvin lähellä toisia ryhmäläisiä sekä yleisöä, ja välillä etäisyydet ovat suurempia. Oma tila korostuu. Osallistujat kokevat oman tilansa eri tavoin, joten ryhmän prosessissa on tärkeää kuulla, miten osallistujat kokevat esimerkiksi toisten tulemisen lähelle tai miten he suhtautuvat kosketukseen. Mitä voimakkaampaa toimintaa tai tunnetta harjoitellaan, sitä tärkeämpää on kysyä suostumusta lähelle tulemiseen sekä ylipäättään sanallistaa harjoituksen vaatimuksia. Näin edistetään turvallisen, rohkean ja luovaan ilmaisuun kannustavan tilan mahdollisuutta.

Yksinkertaistaen edellä mainitut vuorovaikutusalueet teatteripedagogisessa prosessissa voi määritellä niin, että julkinen alue korostuu esitystilanteessa, sosiaalinen alue ryhmänmuodostuksen vaiheessa, persoonallinen alue ja intiimialue kohtausten harjoittelussa. Nämä kaikki alueet voivat liittyä prosessin eri vaiheisiin yhdessä ja erikseen, ja lisäksi niitä voidaan määritellä ja harjoitella yhdessä. Ne luovat myös erilaisia vuorovaikutustilanteita sekä parhaimmillaan monipuolista taiteellista sisältöä ja uusia muotoja. Oman tilan määrittelyyn on olemassa useita erilaisia harjoitteita, kuten aisti- ja kontaktiharjoitteet sekä kontakti-improvisaatio, etäisyysharjoitteet, läheisyysharjoitteet, tilan tutkimiseen liittyvät

harjoitteet ja niin edelleen. Niihin tutustuminen, harjoittelemine ja toistaminen luovat kaikille ryhmäläisille tietoisuuden omasta tilastaan. Vuorovaikutustaidot ovat inhimillisiä taitoja, joita tulee harjoitella ja toistaa – ne eivät ole sisäsyntyisiä malleja, vaikka niitä usein edellytetään automaattisesti kaikilta. Ennemmin ne ovat taitoja, jotka ruostuvat, jollei niitä harjoiteta.

Osallistujan jaettu tila

Teatteriopiskelijan taiteellisen opinnäytetyön esityksessä katsojat on asetettu kahteen katsomoon, jossa näyttämö on keskellä ja katsomot vastakkain. Voimme kohdata vastapäätä istuvien katsojien katseet, ja he ovat osa esitystä. Samoin me olemme heidän näyttämöllään ja katseittensa kohteina. Esitys käsittelee kansanmurhaa esineteatterin keinoin. Asetelma ja esityksen aihe haastavat sekä roolittavat katsojia, ja samalla syntyy vastakkainasettelu. Kuka minusta tässä esityksessä tuli ja mitä näyttämöllä näen? Sainko roolin, jossa en haluaisi olla? Mitä voin tästä yhteisesti jaetusta tilasta tulkita?

Mediakeskustelussa 2020-luvulla on puhuttu paljon ryhmien kuplautumisesta. Tiedetyt intressit yhdistävät ihmisiä niin lujasti, että he päätyvät yhteen vain samoin ajattelevien kanssa, eikä näissä ryhmissä ole sijaa muunmielisille. Toisaalta oma ”kupla” voi olla myös turva siihen kuuluvalle ja antaa vapauden olla oma itsensä. Pahimmillaan kuplautuminen kuitenkin aiheuttaa polarisaatiota, eriytymistä, ennakkoluuloja, syrjintää, rasismia ja monia muitakin ongelmia. Lähtökohtaisesti demokraattisissa yhteiskunnissa ja yhteisöissä ihmisten tulisi sietää eri tavoilla ajattelevia, tukea moniäänistä ja monikasvoista maailmaa.

Teatteriryhmissä kuten muissakin ryhmissä sekä yhteiskunnassa ylipäättään pitäisi uskaltaa sanoa ääneen omat mielipiteensä, kuunnella muita sekä mahdollistaa keskustelu. Se, mitä mielipiteen sanomisesta seuraa, voi olla kiinnostava keskustelu tai jopa riita.

Teatteripedagogisissa prosesseissa on tärkeää, että mahdollistamme keskustelun niin, ettei se horjuta turvallisuudentunnetta ryhmässä tai loukkaa sen yksilöitä. Herman Raivion *Turvaton tila: agonistisia esseitä* (2024) -kirja haastaa toisin, vaatimalla ryhtiliikettä, turvaton tilaa: Asioita ei voi ennakkoon sopia tai hallita, ei myöskään sitä, miten muut itseä katsovat ja määrittelevät. Turvattomassa tilassa pitää kestää kielteisyyttä, vastuksia, häiriöitä ja epävarmuutta omasta kohtalosta. Asioita ei välttämättä ratkaista. Siellä liikutaan moraalisesti hämärällä alueella.⁸ Kun pystymme keskustelemaan asioista, vaikka ne olisivat ristiriitaisiakin, vältymme konflikteilta – jopa väkivallalta ja sodalta. Summa summarum: vaativa keskustelu ja toiminta haastavat osallistujia, loukkaantumisilta ei aina säästyä, mutta rauha säilyy. Raivion kirja tuo yhden näkökulman tilan turvallisuuteen liittyvään keskusteluun. Oman kokemukseni mukaan teatteripedagoginen prosessi parhaimmillaan mahdollistaa erimielisyyden ryhmän sisällä, mutta se vaatii prosessiin osallistujilta sekä ohjaajalta kykyä kuunnella toisia ja viedä prosessia eteenpäin toimimalla vaikkapa kompromissin voimalla. Konflikteja ei pidä pelätä, mutta niihin ei myöskään pidä pyrkiä.

Aiemmin mainitussa Jääskeläisen teoksessa tuodaan esiin niin sanottu toimivan työskentelyn vaihe. Kun tämä vaihe on saavutettu, silloin ryhmässä vallitsee myönteinen ja avoin yhteistyön ilmapiiri ja ryhmän jäsenet luottavat sekä itseensä että ryhmään. Vuorovaikutus on arvostavaa ja toiminta joustavaa, ja ryhmä kykenee yhteisiin päätöksiin. Esiintyvät konfliktit saadaan ratkaistua niin, ettei niistä synny merkittäviä ongelmia.⁹ Toimiva työskentely vaatii ohjaajalta ja osallistujilta hyväksyntää erilaisille mielipiteille.

8 Raivio 2024, 10–11.

9 Jääskeläinen 2020, 37.

Jyväskylän Koulutuksen tutkimuslaitoksen professori Hannu L. T. Heikkinen ottaa kantaa erilaisuuteen suhtautumiseen esseessään *Koulutuksessa pitää kysyä, mitä on hyvä elämä*¹⁰. Hänen mukaansa koulutuksen yksi tärkeimmistä päämääristä on sosialisatio. Oppimistiloina kouluissa ovat luokat, teatterissa näyttämöt ja harjoitustilat. Ne edustavat ympäristöpsykologien määrittelemää sosiaalista aluetta, noin huonetilan kokoista tilaa. Niin koulutuksen kuin teatteripedagogisen prosessin yksi keskeisimmistä päämääristä tulisi olla sosialisatio. Sosialisatio tarkoittaa koko elämänkulun kestävästä tapahtumasarjaa, jossa yksilö omaksuu yhteisönsä ja yhteiskunnan arvoja, normeja ja rooleja. Se tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa myös sosiaalistuva yksilö on aktiivinen osapuoli. Sosialisatian tuloksena yksilöt osaavat toimia yhteiskunnassa ja kykenevät muuttamaan sitä.¹¹

Teatteripedagogiset prosessit voivat parhaimmillaan edistää kykyä tulla toimeen toisten kanssa. Prosesseissa voidaan mahdollistaa erilaisten mielipiteiden ääneen sanominen omana itsenä tai roolin suojissa, niissä voidaan kuunnella niin itseä kuin mui- takin, ja myös näyttämöille valitut tarinat lisäävät erilaisuuden sietämistä. Arkkitehti ja opettaja Toni Kauppila manifestoi pedagogiikasta seuraavasti otsikolla *Pedagogiikka on elämistä superkompleksisuuden kanssa: Performatiivisuus on suorittamista monitahoisessa maailmassa*. Kyky jäsentää tätä kompleksisuutta otettujen ja annettujen roolien ja tarinoiden avulla heikkenee. Tarinat ja esittäminen nivoutuvat osaksi arjen todellisuutta, jaettuna tilana ja aikana. Käsitteellistäminen ja käytännön käsityöläisyys kietoutuvat

10 Meidän tulee oppia myös elämään erilaisten ihmisten kanssa. Tätä koulutuksen päämäärää sanotaan sosialisatioksi. Täytyy tulla toimeen niidenkin kanssa, jotka näyttävät erilaisilta, puhuvat eri kieltä tai ajattelevat eri tavoin kuin me. Tässä meillä on paljon tekemistä Suomessa, yhdessä maailman rasisisimmista maista.

11 Jyväskylän yliopisto s.a.

olemisen tavaksi. Simuloinnin sijaan pedagogiikka elää tässä ja nyt.¹² Tässä ja nyt eläminen myös teatteripedagogian kontekstissa on ensiarvoisen tärkeää. Automatisointi ei sovi elävään kontaktiin perustuvaan lajiin, vaan kuten arjen todellisuus, jaettu tila ja aika ovat sen ydintä.

Luottamus yhteiseen tekemiseen syntyy toimivan ryhmäytymisen myötä. Ryhmäytyminen tukee osallistujien keskinäistä arvostusta ja hyväksyntää kahdella tavalla. Ensinnäkin ryhmäytymisharjoitteissa keskitytään usein myönteisiin asioihin, ja niiden avulla voidaan tutustua omiin vahvuuksiin ja antaa myönteistä palautetta myös toisille. Kun oppii arvostamaan itseään, on helppompaa arvostaa myös muita. Toiseksi kohtaamisen aikana nähdään toisista erilaisia puolia kuin ehkä muutoin nähtäisiin. Opitaan muun muassa tuntemaan toisten persoonallisuuden piirteitä ja reagoitintapoja, ja tullaan tietoiseksi toisten harrastuksista ja kiinnostuksen kohteista.¹³ Hyviä ryhmäytymisharjoitteita on paljon, ja niitä voi soveltaa omaan toimintaansa ryhmän ohjaajana. Ryhmät hyötyvät erityisesti alkuvaiheesta siitä, että ryhmäytymisharjoitteet tehdään koko ryhmän kanssa ja aluksi nonverbaalein keinoin, toimintaa korostaen. Esimerkiksi yhteinen leikki sulattaa jännitystä ikäryhmästä riippumatta, antaa mahdollisuuden liikkeelle ja purkaa energiaa. Samalla leikin avulla luodaan tasa-arvoinen tila, jossa kaikki osallistuvat yhteiseen tilanteeseen. Leikki on teatterin (ja elämän) yksi perusasioista, ja sitä ei kannata peittää liiallisella puheella ja paikalla olemisella. Teatterin tilat kutsuvat osallistujia toimintaan ja liikkeeseen sekä niiden kautta yhteiseen dialogiin.

12 Kauppila 2014, 276.

13 Jääskeläinen 2022, 46

Osallistujat saavat ja antavat tilaa

Esittävien taiteiden kasvatuksen ja koulutuksen visio 2030 tuo esiin unelman maailman tilasta:

Esittävien taiteiden kasvatusta ja koulutusta tukee ekososiaaliseen sivistykseen ja vastuulliseen maailmasuhteeseen kasvamista sekä vahvistaa sosiaalista ja henkistä hyvinvointia: yhdessä toimiminen syrjäyttää kilpailun, merkityksellisyys välinpitämättömyyden, läsnäolo ohi elämisen, yhteenkuuluvuus yksinäisyyden, kokemuksellisuus suorituskeskeisyyden, liike passiivisuuden, leikkisyys lamaannuksen, kohtaaminen etäisyyden, luottamus epäluulot ja dialogisuus hierarkiat.¹⁴

Edellä mainitut tavoitteet vastakohtalistauksineen ovat tärkeää myös teatteripedagogisiin prosesseihin liittyvää visiointityötä ja osoittavat sen, millaisia ristiriitoja yksilöllä voi olla uuteen ryhmään tullessaan. Oma mielentila voi syöttää yhtäältä suorituspainetta ja sitä kautta kilpailullisuutta sekä toisaalta suurta halua kuulua ryhmään tasavertaisena muiden kanssa. Millä tavoin ryhmän ensikoh- taamisessa voitaisiin muuttaa epäluulot luottamukseksi, lamaannus leikkisyydeksi ja hierarkisuus dialogisuudeksi? Motivoitunut peda- gogian ammattilainen viittaa innokkaasti ja ehdottaa teatteriläh- töisten menetelmien käyttämistä. Ensin synnytetään luottamus, sitoudutaan yhteiseen päämäärään, innostetaan heittäytymään, ja lopuksi synnytetään dialogia ja tehdään lopputulos, joka toteutuu onnistuneina tapaamiskertoina tai esitysharjoituksina ja lopulta kenties esitystapahtumassa. Käytännössä tiedämme, ettei loppu- tulos synny vain taikasanoja sanomalla, vaan pitkäkestoisella työllä, joka vaatii kaikilta osallistujilta panostamista eli sitoutumista yhtei- seen toimintaan. Teatteripedagoginen prosessi on yksilön ja ryh- män siirtymistä tehtävien tilasta toiseen vaiheittain. Prosessin tila muuttuu sen etenemisen myötä, ja vaiheita on hyvä sanoittaa heti

14 Esittävien taiteiden kasvatuksen ja koulutuksen visio 2030, 5.

sen alkaessa. Tämä jos jokin herättää luottamusta, sillä prosessin vaiheiden jäsentäminen osallistujille antaa kartan tai toimintamallin, jota on hyvä seurata. Ohjaaja antaa tilaa kullekin yksilölle, ja hyvässä ryhmätilanteessa huomioidaan myös kunkin osallistujan yksilöllinen halu tulla huomioiduksi. Tässä käytännön esimerkkeinä toimivat alku- ja loppukuulumisten jakaminen harjoituksissa. Jo lyhyet kuulumisten jakamiset ryhmäläisten kesken harjoitusten alkaessa sekä lopputunnelmien kertominen lopuksi vahvistavat yhteistä toimintaa sekä kunkin yksilön oman tilan reflektointia. Kaikille sanallistaminen ei ole helppoa, joten kuulumiset voi jakaa myös toiminnallisesti. Ohjaaja voi pyytää osallistujia valitsemaan erilaisista kuvista itselleen tunnelmiaan kuvaavan kortin, osallistujat voivat asettua tilaan ”fiilisjanalle” tai mielipidejanalle, jossa voi paikan valitsemalla kertoa toimintaan liittyvistä tunnelmistaan tai mielipiteistään.

Toimivassa prosessissa ja yhteisesti jaetussa tilassa on tärkeää ymmärtää niihin liittyvä oikeudenmukaisuus. Sanat ovat valtaa, ja asioiden sanallistamisella on merkitystä. Inhimillisessä elämässä ja ryhmien kanssa työskennellessämme syntyy tilanteita, joissa emme osaa valita sanojamme taiten. Tila synnyttää meidät, myös me synnyttämme tilan. Osallistujat tuovat tilaan tunteensa, ilmaisuja ja asenteensa. Osallistujien jaettu tila on yhdessä jaettua ilmapiiriä – tilan antamista muille ja sen ottamista itselle. Oma tilaa voi havainnoida suhteessa muihin ja käydä tästä dialogia. Itsereflektiivisesti voi pohtia, keitä tilassa olevia minun kuuluu väistää ja missä tilanteessa. Ja milloin minua kuuluu väistää? Teatteripedagogisissa prosesseissa kaikkea voi harjoitella fyysistään ja puhumalla tai näitä tapoja yhdistäen. Hierarkioita voidaan niin ikään tunnistaa ja purkaa – statusharjoitteet ovat tähän toimivia. Eläytymällä esimerkiksi improvisaation keinoin ala- ja ylästatuksiin tilan käsitettä voi tarkastella toiminnan käsittelyssä.

Jos harjoitellaan vaikkapa pomo-alainen-tilannetta annetuin vuorosoin, voidaan ennen varsinaista harjoitetta määritellä, miten ylä- ja alastatukset käyttävät yhteistä tilaa eri tavoin. Jos alastatus tuntee tilanteen pelottavana, voivat hänen olemistansa tilassa määrittää pakenemisen ajatukset. Ylästatus puolestaan kokee tilanteen turvallisenä ja vaikuttaa tästä syystä itsevarmemmalta. Jaettuihin fyysisiin tiloihin ja paikkoihin liittyy hierarkkisuus, jota voi purkaa tiedostamalla niitä. Teatteripedagogisiin prosesseihin osallistujina voimme esimerkiksi vaihtaa tilassa paikkoja ja niiden kautta havaita, miten asiat muuttuvat tai monipuolistuvat. Voimme antaa puheenvuoron ensimmäisenä sille, joka yleensä puhuu vasta viimeisenä. Voimme pyytää takarivin henkilöt eturiviin, voimme roolittaa esityksen uudella tavalla. Voimme myös toistaa hyväksi kokemiamme käytäntöjä.

Osallistujan suhde ympäröivään tilaan

Kävelen helteisessä Helsingissä toukokuussa, itselleni tuntemattomassa kaupunginosassa. Lähistöllä päiväkodin lapset leikkivät pihalla, satunnaisia ohikulkijoita kiirehtii kukin tahoilleen, päihteidenkäyttäjät vaeltavat kohti puistoaluetta muovipussit mukanaan. Pysähdyn ja piirrän katuliidulla jalkakäytävän reunaan hobo-merkin, jolla viestin työpajaan osallistuville. Käytän kaupunkitilaa karttanani, merkitсен kulkureittini muille kulkijoille seurattavaksi. Samalla olen mukana esityksessä – joi-takuita voi kiinnostaa merkitsemäni reitti tai aikuiset, jotka piirtävät katuliiduilla. Miltä toimintamme vaikuttaa ulkopuolisen silmin? Onko se heille esitystä?

Jaakko Ruuskan esseistisessä väitöskirjassa (2024) *Irtikytetyissä tiloissa: poissaolevan kosketuksia katveessa* on osallistavia menetelmiä paikkasidonnaisten ilmiöiden kokemuksellisuuden tutkimiseen. Ruuskan väitöskirjaa lukiessa ja kokiessa tutkimusprosessit ja niissä tehdyt harjoitteet, kuvamateriaali, merkkikieli sekä esitykset

avautuvat minulle lukijana monin tavoin. Lukukokemus on yhtäältä kehollinen kokemus ja toisaalta analyttiseen pohdintaan houkutteleva tutkielma. Ruuskan työssä esitystaide ruumiillisine harjoitteineen tekee väitöstutkimuksen hyvin avautuvaksi myös teatteripedagogiikan näkökulmasta. Erityisesti kulkurin *käsitteellinen henkilön näkökulma* on kiinnostava – se on niin ikään samastuttava ja tekee lukijasta, kokijasta ja osallistujasta (kaupunki) ympäristössä seikkailevan, kuljeksivan ja tutkivan näkökulmahenkilön. Huomasin innostuvani Ruuskan tutkimuksessa kerrotuista Yhdysvalloissa 1930-luvulla eläneistä ”junapummeista” eli kulkureista, jotka piirsivät hobo-salamerkkejä julkisiin tiloihin neuvomaan ja varoittamaan toisiaan. Tämä tutkimuksen osa sai minut eläytymään uudestaan lapsuuden ajan jännittäviin seikkailuleikkeihin, ja muistin myös innokkuuden, jota olen kohdannut teatteriryhmäläisissä, kun he ovat keksineet oman merkkikielensä, jolla viestiä muille. Merkkikielen, jolla on luotu suhdetta ympäröivään tilaan ja muihin ihmisiin. Koin, että Ruuskan tutkimus todellakin kannusti minua lukijana osallistumaan ja irtikytkeytymään.

Osallistuin myös Jaakko Ruuskan työpajaan 27.5.2024, joka pidettiin urbaanissa kaupunkitilassa Helsingissä Länsi-Pasilan alueella. Työpajan tarkoituksena on kokea kuuden tunnin aikana kolmivaiheinen matka, jossa pyrittiin kokemaan kaupunkitila paikattoman toimijan, kulkurin näkökulmasta. Tapasimme muiden työpajaan osallistujien kanssa Pasilan aseman edessä, ja kävelimme aloituspaikkaan Länsi-Pasilan alueella olevalle kentälle, johon oli rakennettu pieni betoninen palloilukenttä sekä yhden sivun katsomo. Siellä Ruuska taustoitti aloituspaikassa väitöstutkimustaan (2024), johon olimme jo aiemmin tutustuneet itsenäisesti. Ensin saimme ohjeet päivän kulusta ja työpajan rakenteesta.

Työpajan ensimmäisessä vaiheessa lähdimme matkalle ennalta sovitulle alueelle (tässä tapauksessa Länsi-Pasilaan) ja

merkitsimme kulkureitin muille osallistujille hobo-merkein, jotka saimme paperille piirrettyinä. Jokaisen osallistujan oma reitti merkittiin maahan erivärisin katuliiduin. Hobo-merkit ovat kulkureiden oma merkkijärjestelmä, jonka käytön Ruuska määrittelee seuraavasti: Harjoitteessa kulkureiden salaisten merkkien tehtävänä on toimia aistillisena käytäntönä, joka johdattaa osallistujan havainnoimaan kaupunkitilaa luettavana tekstinä. Merkkien toisena tehtävänä on järjestää tilapäisesti kaupungin totunnaisesti aistittavalle järjestykselle vaihtoehtoinen jäsennys, joka harjoitteessa rakentuu myös yhteiseksi tilaksi.¹⁵ Tarkoituksena ensimmäisessä vaiheessa oli siis merkitä reitti muille osallistujille seurattavaksi harjoituksen toisessa vaiheessa sekä kirjoittaa kirje tilaan liittyvistä havainnoista johonkin itse haluamaansa paikkaan. Ohjeena oli kirjoittaa havainnot kaupungista sekä siitä, miten urbaani tila itseä puhuttelee. Kirjoittamiselle tarjottiin vaihtoehtoja sen varalle, että osallistuja ei halunnut tuottaa tekstiä.

Työpajan toisessa vaiheessa vierailtiin toisten merkitsemillä reiteillä, etsittiin kirjoitettu kirje, joka korvattiin ja joka toimi inspiraationa omalle seuraavalle kirjeelle. Työpajan kolmannessa vaiheessa kokoonnuttiin yhteiseen paikkaan, jossa kirjoitetut kirjeet luettiin yhdessä. Työpaja oli kestoltaan kuuden tunnin mittainen, ja alku- ja loppumisajat sekä paikat sovittiin etukäteen, muuten tauot ja kulkureitit sai määritellä itse. Ohjeena oli päästä joutilaisuuden tilaan.

Teatteripedagogiikan ja esityksen tekemisen näkökulmista työpaja urbaanissa kaupunkitilassa oli erittäin kiinnostava. Kokemus paikattoman toimijan asemasta käsin oli silmiä avaava. Se, millä tavoin itse merkitsi reitin muille osallistujille, tuntui vastuulliselta, mutta myös vapauttavalta. Suhde kaupunkitilan erilaisiin reitteihin syötti impulsseja ja inspiraatiota – lukemattomat yksityiskohdat ja

15 Ruuska 2024, 28.

havainnot tilasta loivat merkityksiä ja saivat tuottamaan mielikuvia. Joissain tapauksissa edellä mainitut myös tarinallistuivat.

Ruuskan työpajassa annettiin niin sanottu kirjepohja, jossa määriteltiin päivän anti esitykseksi, jossa urbaani tila puhuttelee kulkijaa. Harjoituksen kirjeen kirjoittamisen vaiheessa oli rauhoittavaa pysähtyä kuulemaan ja havainnoimaan tilaa vielä herkemmin. Ohjeena olikin seuraava:

Kirje kertoo jotakin tästä ympäristöstä elettyinä tilana. Kirjoita siitä, miten ympäristö puhuttelee sinua, tai voit jakaa jonkin kokemuksen lukijan kanssa.

Harjoite kannusti olemaan vuorovaikutuksessa itsen, tilan ja muiden kirjoittajien kanssa. Reitin piirtäminen kaupunkitilaan oli myös kommunikaatiota muiden kaupunkitilaa käyttävien kanssa. Osa kiinnitti huomiota liiduilla merkkejä piirtäviin työpajalaisiin, osa ei. Omalla reitilläni yksi kaupunkilainen kysyi minulta toiminnasta, ja kun kerroin, hän sanoi itsekin rakastavansa taidetta.

Toisten merkitsemillä reiteillä oli erityisen mielenkiintoista seikalla, ja ne johdattivat mitä kiinnostavimmille paikoille. Yksi reitti johti taloyhtiön tupakkapaikalle ja sen vieressä olevalle penkille. Tupakkaroskiksen alle piilotettu kirje, jonka löysin, kuvaili paikan ja päivän paahteisuutta, edessä olevien kerrostalojen ”uimahalli-kaakeleita” sekä katulamppua ”stögiksen” vieressä. Omassa kirjeessäni vastasin havaintoihin korostamalla paikan väkevää hajua ja sen urbaania omaperäisyyttä. Oli kiinnostavaa huomata, millaisia merkityksiä tilasta kumpusi sekä miten hienoja vuorovaikutusvälineitä kirjeet olivat.

Työpaja päättyi kaikkien kirjeiden lukemiseen yhdessä osallistujien ja Ruuskan kanssa. Loppukokoontuminen oli niin sanotussa jungelissa. Jungeli tarkoitti hobo-merkein kokoontumispaikkaa. Yhteinen lukuhetki oli tärkeä päätös työpajalle, jossa kirjeiden ääneen lukeminen muodosti kokonaisuuden päivästä ja sen esityksellisyydestä.

Teatteripedagogiikan näkökulmasta työpaja toimi itselle hyvänä kannusteena viedä vastaavan kaltaisia tilallisia kokonaisuuksia ulos sisätilan sijaan ja erilaisille osallistujille sekä kohderyhmille. Syntyi ajatus siitä, miten ympäristöpedagogiikka ja taidepedagogiikka voisivat kohdata. Tai millainen uusi esitysdramaturgia syntyisi työpajoihin osallistumisesta vaiheistetusti, omista paikkasidonnoisista kokemuksista ja havainnoista sekä niistä syntyneistä kirjoituksista. Miten hyödyllistä monista eri teatteripedagogisista näkökulmista katsottuna olisikaan toteuttaa prosessi erilaisten ryhmien kanssa!

Lopuksi

Olen tässä esseessä pohtinut, miten tilan käsitettä voi käyttää teatteripedagogisessa toiminnassa. Teatteripedagogiikka monipuolistuu erilaisissa tiloissa ja ympäristöissä, ja uusia teatterilähtöisiä menetelmiä kehittyy. Teatteripedagogiikassa keskeistä ovat muun muassa yhteen tuleminen, sosialisatio, teatteri ja taide itseisarvoina sekä prosessi, jolla on usein esityksellinen lopputulos. On siis tärkeää pohdita jatkossakin, millaisia tiloja edellä mainittuihin asioihin tarvitaan.

Teatteripedagogisissa prosesseissa vallitsee monesti illuusio siitä, että kaikki osallistujat olisivat samanmielisiä. Tämän takia näihin prosesseihin osallistuvien välille on hyvin tärkeää synnyttää luottamuksellinen ilmapiiri, jotta prosessi etenee. Tässä tilojen tunnistaminen on keskiössä – oman tilan, yhteisesti jaetun tilan sekä meitä ympäröivän tilan vaikutusten sekä mahdollisuuksien tunnistaminen. Kuten edellä esitetyt esimerkit ja pohdinnat osoittavat, emme synny itseksemme ilman vuorovaikutusta, sillä identiteettimme syntyvät suhteessa siihen. Vuorovaikutustilanteet puolestaan tapahtuvat erilaisissa tiloissa, ja tästä syystä tilalla on aina merkitystä. Ja koska tilat ovat myös ihmisten välisiä, sopii teatteripedagogiikka mitä parhaiten tilojen tutkimiseen.

Lähteet

- Arlander, Annette. 1998. *Esitys tilana*. Väitöskirja. Acta scenica 2. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Heikkinen, Hannu L.T. ”Koulutuksessa pitää kysyä, mitä on hyvä elämä.” *Helsingin Sanomat* 18.2.2024. Viitattu 10.6.2024. <https://www.hs.fi>.
- Jyväskylän yliopisto s.a. ”Sosialisaatio.” Tervetuloa tutustumaan kasvatustieteisiin! -sivusto: Kasvatustieteiden pääkäsitteitä. Haettu 8.12.2024. <https://edumap.jyu.fi/sosialisaatioKasite.html>
- Jääskeläinen, Laura. 2022. *Ryhmä toimivaksi: helppoja harjoituksia ryhmäytymiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, Toni. 2014. ”Teatteripedagogi(ikk)a on designia.” Teoksessa *Tulevan tuntumassa*, toim. Teija Löytynen. 276.Taide + muotoilu + arkkitehtuuri 2/2014. Helsinki: Aalto Arts Books.
- Massey, Doreen. 2008. *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- Porkola, Pilvi. 2020. ”Miten tila ja aika merkityksellistyvät?” Teoksessa *Toiminnasta sanoiksi: Puheenvuoroja oman työn kehittämisestä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa*, toim. Heli Kauppila & Kai Lehikoinen. 296–297. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Raivio, Herman. 2024. *Turvaton tila*. Tampere: Vastapaino.
- Ruuska, Jaakko. 2024. *Irtiyytketyissä tiloissa: poissaolevan kosketuksia katveessa*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopisto, Kuvataideakatemia.
- Tieteen termipankki. ”Folkloristikka: rituaali.” *Tieteen termipankki*. Haettu 20.8.2024. <https://www.tieteentermipankki.fi>.



Esitystä löytämässä – eli kuinka tehdä esitys devising-prosessissa

MINNA HAAPASALO

Epävarmuuden ajassa¹ huomaan teatteripedagogina keskittyväni yhä tarkemmin harjoittelemaan seuraavia asioita:

Toisen kuunteleminen ja kuuleminen, sen sijaan että ylläpidän jatkuvasti omaa sisäistä monologiani.

Aktiivinen, produktiivinen toiminta. Toiminnan teeskentelemisen ja sellaisen puheen tuottamisen sijaan, joka ei vie toimintaa eteenpäin.

Prosessissa työskenteleminen. Nopeaan tulokseen ryntäämisen sijaan.

Havainnoinnin harjoitteleminen. Havaintojen kuvittelemisen ja projisoinnin sijaan.

Näitä taitoja harjoitellaan erityisen paljon devising-työtavassa, jossa esityksen käsikirjoitus työstetään osana harjoitusprosessia ja kirjoitettua käsikirjoitustekstiä esitykselle ei ole olemassa ennen työryhmän tapaamista.²

1 Jalonen & Uusikylä 2023; Kyllönen & Pekkola 2023.

2 Koskenniemi 2007; Oddey 1994.

Teatteri taiteena ja esitys teosmuotona mahdollistavat moninäkökulmaisuu­den ja simultaanisuuden. Yhden kirkkaan väitteen kommunikoiminen sujuu huomattavasti paremmin jollain muulla medialla kuin teatteriesityksellä. Prosessi- ja ryhmälähtöisyys on usein tekijöiden arvoista nouseva taiteellinen valinta. Valitun aiheen ajankohtaisuus, henkilökohtaisuus tai yhteiskunnallisuus saattaa pakottaa tutkivaan ja moninäkökulmaiseen työprosessiin. Laajoista ja vaikeista kysymyksistä on hankalaa tehdä yksin päätöksiä.

Minulla on kokemusta erilaisista esityksen tekemisen tavoista. Viimeiset kahdeksantoista vuotta olen kouluttanut teatteri-ilmaisun ohjaajia Turun AMK:n Taideakatemiassa. Koulutan teatteriammatilaisia, joista tulee paitsi esitysten tekijöitä myös monen teatteria harrastavan ensimmäisiä opettajia. Teatteri-ilmaisun ohjaaja on teatteripedagogi, joka osaa opettaa teatteria ja tehdä esityksiä.

Törmäsin devising-sanaan ja sen taustalla olevaan ajatteluun ensimmäisen kerran 1990-luvun lopulla omissa teatteri-ilmaisun ohjaajaopinnoissani Turussa, jolloin Pieta Koskenniemi opetti, kehitti ja välitti ryhmälähtöisyyden ja prosessilähtöisyyden praktiikoita. Opintojeni ja työvuosien varrella olen ollut mukana useissa esitysprosesseissa. Osassa niistä esityskäsikirjoitus on syntynyt työryhmän yhteisessä toiminnassa³. Olen opettanut devising-työtappaa tällä nimellä vuodesta 2009 ja kehittänyt teatteripedagogista praktiikkaa tämän laajan aiheen parissa. Sitoutumalla käsitteeseen sitoudun samalla tiettyyn esityksen tekemisen ja kouluttamisen perinteeseen.

Käytän sanaa devising, vaikka käsite ei ole kattavasti Suomen teatteripedagogiikan ja esittävän taiteen kentällä käytössä. Kaikki

3 Työryhmän toiminnalla käsikirjoittamia esityksiä ovat olleet mm. *Aukile 2004: esitys maailmanlopusta*, 2004, *Terminal Finland*, 2005 ja *Rakkaudesta: sanasto tuleville vuosikymmenille*, 2017–2023.

ilman valmiiksi kirjoitettua (näytelmä)tekstiä prosessilähtöisesti esityksiä tekevät esittävän taiteen ryhmät eivät määrittele työtapansa tällä käsitteellä.

Olen etsinyt sanallistusta devising-työtavalle tähän artikkeliin paitsi lukemalla ja kirjoittamalla myös palauttamalla mieleeni esitysprosesseja, joissa olen ollut mukana. Olen muistellut devising-opetustoteutuksiani vuosien varrelta sekä keskustellut muiden praktiikkaa opettaneiden ja harjoittaneiden kanssa⁴.

Mitä devising on?

Se miten esitys valmistetaan, liittyy todellisuuden tuottamiseen. Esityksen tekeminen on työprosessi, jossa luodaan, uusinnetaan tai syvennetään käsitystä ihmisestä, todellisuudesta ja maailmassa olemisesta. Työtavalla väitämme aina jotain maailmasta⁵.

Esityksen tekeminen on usein myös prosessi, joka voi muuttaa tekijöitään ja kokijoitaan. Esityksessä on aina transformatiivinen potentiaali läsnä. Esityksen tekemisen prosessissa tekijöiden on mahdollista haastaa olemassa olevia näkemyksiään ja toimintatapojaan. Tekijät voivat tietoisesti kehittää erilaisia tapoja tuottaa esitysmateriaalia ja havainnoida sitä. Katsojalle esitystapahtuma voi tarjota sen hetkistä maailmankuvaa nyrjäyttäviä, laajentavia tai syventäviä aineksia. Katsojasta voi tulla paitsi kokija myös tekijä, joka vaikuttaa esitystapahtumaan.

- 4 Haastattelin artikkelia hahmotellessani dramaturgi, teatteripedagogi Marja Louhija-Tyhtilää, ohjaaja, teatteripedagogi Pieta Koskenniemeä, dramaturgi, kirjailija Selja Ahavaa sekä ohjaaja, kirjailija Emma Puikkosta. He kaikki ovat tehneet prosessi- ja ryhmälähtöisiä esityksiä sekä kouluttaneet aiheeseen liittyen.
- 5 Pieta Koskenniemi kommentoi tekstiäni lokakuussa 2024 huomauttamalla, että hänelle devising dramaturgisena työnä sisältää ajatuksen *maailman jäsentymisestä ja jäsentämisestä* itselle mielekkäällä tavalla.

Vakiintunut tapa tehdä teatteria on ohjata näytelmäteksti näyttämölle. Ohjaajantaide on tällöin yleensä käsikirjoittajan tuottaman näytelmätekstin tulkitsemista ja tuon tulkinnan välittämistä taiteellisille suunnittelijoille sekä esiintyjille.

Devising on erityisesti angloamerikkalaisissa nykyteatterikon-teksteissa vakiintunut termi yhteistoiminnallisille, prosessilähtöisille esityspraktiikoille⁶. Englanninkielinen sana *to devise* tarkoittaa suunnittelemista ja keksimistä. Englanniksi myös sana *collaboration* tai *collaborative creation* on laajasti käytetty; näissä termeissä painottuu yhteistoiminnallisuus esitysmateriaalin tuottamisessa eli ensemblenä tai kollektiivina työskentely.

Devising-työtavalla tarkoitan prosessilähtöistä esityksen tekemisen tapaa, jossa esityksen materiaali synnytetään toimimalla ja tutkimalla erilaisilla tavoilla työprosessissa. Esityksen käsikirjoitusta ja dramaturgiaa ei luoda ensisijaisesti (tai pelkästään) kirjoittamalla. Esityksen materiaalin synnyttämiseen ja luomiseen osallistuu yleensä enemmän kuin yksi tekijä⁷.

Devising-työtavan juuria

Teatterin työtavat ovat aina muutoksen tilassa. Dokumentaatiota esityksen tekemisen tavoista eri aikoina on kuitenkin olemassa minimaalisesti. Kirjoitettuja esitystekstejä on säilynyt vähemmän

6 Heddon & Milling 2006, 2.

7 Devising-menetelmää on mahdollista hyödyntää myös yksin, jolloin puhutaan ns. soolodevisingista. Soolotyössä yksi ihminen työöstää materiaalia hieman samaan tapaan kuin vaikka tanssija tehdessään liikemateriaalia itselleen tai performanssitaitelija suunnitellessaan teosta (Heddon & Milling 2006, 2). Apuvälineinä voivat olla kamera tai ajoittain harjoitustilaan saapuvat dialogistit eli luotetut toiset, jotka kommentoivat esitysmateriaalia. Soolodevising on esitysprosessi, jonka esiintyjä itse rakentaa dramaturgisesti ja ohjauksellisesti käyttäen usein apuna kommentoijaa, joka voi olla vaihtuva henkilö, yksi henkilö tai vaikka kamera.

kuin niitä oletettavasti on esitetty. Emme voi tietää, kuinka yhteistoiminnallisesti tai prosessilähtöisesti esityksiä on eri aikoina ja paikoissa tehty.

Teatterimuotojen moninaistuminen ja teatteritaiteen autonomisoituminen alkoivat 1900-luvun alussa samaan aikaan ohjaajan ammattikuvan syntyminen kanssa. Yksi tapa etsiä devising-työtavan alkujuuria on paikantaa niitä Stanislavskin oppilaan Meyerholdin työhön ja hänen teoriaansa montaaista ja jännitteestä⁸. Toinen tapa on erottaa teatteri ja draama toisistaan. Tässä erottelussa esityksen tekeminen ilman etukäteen kirjoitettua näytelmäkäsikirjoitusta – eli devising – on teatteria ja juoneen perustuvan näytelmätekstin tulkinta näyttämölle on draamaa. Teatteriteoreetikko Hans-Thies Lehman⁹ määrittelee draaman kriisin alkaneen 1880-luvulla. Prosessia, esitysmateriaalien moninaisuutta ja työroolien tasa-arvoisuutta painottavien taiteen tekotapojen esimerkkejä voidaan löytää 1910–20-lukujen historiallisesta avantgardesta. Jo 1900-luvun alussa tehtiin teatteriesitysten tapahtumallisuutta korostavia kokeiluja ja vietiin esityksiä erilaisiin fyysisiin tiloihin¹⁰. Myöhemmin 1950- ja -60-luvun länsimaisen yhteiskunnan murros tuotti teoksia ja tekemisen tapoja, niin sanottua ”uusavantgardea”, joissa teoksen tekijyyteen kutsuttiin osalliseksi kokija. Teos konkreettisenä ja koherenttina objektina – kiinteänä samanlaisena toistettavana muotona – sai ritualistisia ja osallistavia muotoja. Katsomon ja näyttämön välinen raja ylitettiin ja roolin ja näyttelijän välistä rajaa luudennettiin.¹¹ Esitystapahtumia toteutettiin kannanottoina tai vastarinnan muotona kontrastina institutionalisoituneelle ja viihdyttämiseen pyrkivälle esitykselle, jonka tarkoitus oli tuottaa katsojalle hetken hupia

8 Pálsson 2022.

9 Lehmann 2009, 95–96.

10 Fischer-Lichte 2012.

11 Fischer-Lichte 2014, 25–48.

tai irrottautumista arjesta¹². Teatteri ja taide laajimmin nähtiin yhteiskunnallista muutosta katalysoivana tekijänä. Taiteen tapahtumallisuus toteutui paitsi happeningeissa myös ranskalaisten situationistien taiteen arkipäiväistämisen ajatuksissa. Performanssitaide kehittyi 1960- ja -70-luvuilla, ja sen työtavat eivät pohjautuneet tekstiksi kirjoitettuun käsikirjoitukseen. Fluxus-liikkeessä 1960-luvulla tehtiin toisin näkemiseen ja kokemiseen keskittyviä taideteoja ja taideinstituution normeja kommentoitiin teoksissa. Fluxuksen piirissä taidetta pyrittiin arkipäiväistämään ajatellen, että mikä tahansa voi olla taidetta ja kuka tahansa voi sitä tehdä. Taideteojen ei kuulunut olla pitkälle hiottuun taitoon perustuvia. Kysymys teoksissa ja tapahtumissa oli eri tyylien fuusiosta: ”It is the fusion of Spike Jones, Vaudeville, gag, children’s games and Duchamp”, kirjoitti Geoge Maciunas vuonna 1965 listatessaan Fluxus-julkaisuja ja festivaaleja ja sanallistaessaan eroa taiteen ja Fluxus-tapahtumien välillä¹³. Listassa korostuu eri konteksteista otettujen asioiden tuominen yhteen eli *juxtapose*, asioiden rinnastaminen. Tämä on tyypillinen keino rakentaa teos paitsi 1910- ja -20-lukujen avantgardessa ja 1960-luvun Fluxus-tapahtumissa myös devising-työtavalla rakennetuissa esityksissä.

Devising-työtavan kehittyminen näkyy 1980-luvun yhteiskunnallisessa esitystaiteessa ja tilalähtöisissä esityksissä. Forced Entertainment -ryhmän synty on yksi esimerkki devising-työtavan juurtumisesta. Vuonna 1984 Englannin Sheffieldissa perustettu ryhmä on esiintynyt laajasti Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Ryhmän taiteellinen johtaja Tim Etchells¹⁴ on kirjoittanut ja puhunut ryhmän toimintatavoista, joissa lähdetään jokaisen työryhmäläisen

12 Tämä sama vaatimus ”totuudesta” näyttämöllä oli ajanut vuosikymmeniä aikaisemmin jo Stanislavskia, Tšehovia ja muita aikansa teatteritaiteen uudistajia.

13 Williams 1992, 37.

14 Etchells 1999, 50–70.

kiinnostuksen kohteista ja edetään käytännön kokeilujen ja keskustelujen kautta kohti taiteellisia valintoja.

Suomessa prosessiperustaisia esitystapoja on opetettu ja tutkittu useissa korkeakouluissa. Teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutuksissa ammattikorkeakouluissa, erityisesti Metropolia AMK:ssa (entisessä Stadiassa) ja Turun AMK:n Taideakatemiassa, sekä Taideyliopiston teatterikorkeakoulun teatteripedagogiikan koulutusohjelmassa. Myös Teatterikorkeakoulun dramaturgian ja ohjauksen koulutusohjelmien opetukseen on kuulunut erilaisia ei-tekstilähtöisen työskentelyn tapoja 1990-luvulta lähtien¹⁵.

Prosessilähtöinen työtapana, jota devising edustaa, on monella tavalla läpäissyt teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutusta Suomessa 1990-luvulta saakka. Devisingia menetelmänä ovat kehittäneet mm. Pieta Koskenniemi ja Marja Louhija-Tyhtilä, jotka työskentelivät pitkään teatteri-ilmaisun ohjaajien kouluttajina eri oppilaitoksissa¹⁶. Molemmat toimivat 1990-luvun lopulla toteutuneessa Erasmus-koulujen hankkeessa *Devised theatre*. Kolmevuotisessa hankkeessa yksi tavoite oli käsitteellistää työtapaa ja rakentaa notaatiota uusista esitysmuodoista. Eurooppalaisten devising-kouluttajien kesken pohdittiin tuolloin, miten ei-tekstilähtöisesti syntyneet esitykset dokumentoidaan, miten niitä kirjoitetaan auki ja kuinka luodaan esityskäsikirjoitusten merkintätapoja. Hankkeessa pohdittiin myös

15 Kilpi & Numminen 2018, 37–38.

16 He olivat vuonna 1991 Turun taiteen ja viestinnän oppilaitokseen perustetun teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutuksen (myöhemmin Taideakatemia, Turku AMK) ensimmäisiä linjanvetäjiä ja opettajia ja myöhemmin Stadian (myöhemmin Metropolia AMK) opettajia.

kollektiivisen työtavan tekijänoikeuskysymyksiä¹⁷. Avuksi työprosessiin sekä myöhemmin esitysten dokumentoinnin välineeksi tulivat erilaiset partituurit ja tilalliset mallinnukset.¹⁸ Louhija-Tyhtilän dramaturginen tietotaito näkyi moninäkökulmaisuuksien siirtämisenä paitsi esityksen rakenteen hahmottamiseen myös koulutussuunnitteluun. Louhija-Tyhtilä teki jäsennyksiä, joissa teatterin osallistavat muodot ja tekstuaaliset muodot tulivat yhteen devising-työtavan avulla.

Miten devising toteutetaan?

Se, millaisilla työrooleilla ja -tavoilla esitys toteutetaan, vaikuttaa lopputuloksen estetiikkaan ja muotoon. Perinteisesti teatteri-instituutioissa tehdään esityksiä niin, että työroolit ovat varsin kiinteät, prosessin alussa sovitut ja vakiintuneita normeja kantavat. Tällä työtavalla haetaan usein tehokkuutta. Institutionaalisissa tuotantoprosesseissa käytetään erityisosaamiseen koulututtuneita taiteen ammattilaisia, kuten valo- ja äänisuunnittelijoita, lavastajia ja puvustajia, jotka osallistuvat ohjaajan vetämään ennakkosuunnittelun vaiheeseen. Tämä työvaihe voi olla ohjaajasta riippuen monella tavalla osallistava ja yhteiseen kehittämiseen pyrkivä.

Devising ei työtapanana sovi kaikkiin tuotantorakenteisiin. Devising haastaa hierarkkiset työroolit ja tuotantotavan, joka on vakiintunut länsimaissa 1900-luvulla. Vakiintunut tuotantorakenne, jossa muun muassa esityksen visuaalisuus, äänet ja viestintä

17 Kysymys tekijänoikeuksista konkretisoituu esimerkiksi, jos esityskäsikirjoitus kirjoitetaan tekstimuotoon ja sille haetaan kantaesityskorvausta: kenet merkitään käsikirjoittajaksi ja ketkä saavat kantaesityskorvauksen. Esityksen ”krediitit” ovat myös tekijämerkintöjä ansioluetteloissa ja apurahahakemuksissa. Miten esityksen ”toiminnalla käsikirjoittamista” kuvataan ja kuka voi sanoa olevansa käsikirjoittaja tai ohjaaja, jos näitä sanoja on tarpeen käyttää jossain kontekstissa?

18 Ks. Koskenniemi 2007; Kaye 1996/1998.

päätetään ennen harjoituskautta, ei tue tai ainakaan ensisijaisesti mahdollista prosessi- tai ryhmälähtöistä työtapaa. Vakiintuneessa prosessissa on rajatut työroolit, joihin teatterintekijät oppivat usein jo lapsi-, nuoriso- ja harrastajateattereissa. Näihin työrooleihin koulutetaan tekijöitä, ja työehtosopimukset suojaavat ammattilaisten oikeuksia ja velvollisuuksia. Suurin jarru tekijyyden jakamiselle ja dialogiselle työotteelle on kuitenkin työkulttuuri ja sen asenteet. Normien uudelleenajattelu ja muutosten kokeileminen on aikaa vievää ja vaativaa työtä.

Tekijäpositioissa – ja tekijänoikeuksissa – on kyse poliittisesta ja taloudellisesta neuvottelusta. Vakiintuneet tuotantoprosessit ja koulutusprosessit tuottavat aina jonkinlaista tekijyyttä. Annette Arlander on jakanut tekijyyden kolmeen tasoon: signeeraavaan, valmistavaan ja lukuisiin vaikuttaviin tekijöihin. Hän muistuttaa, että tekijä voi pyrkiä jakamaan valtaa – tekijyyttä – muun muassa esittäjille, katsojille tai osallistujille, teknologialle, ympäristön osatekijöille tai vaikka sattumalle.¹⁹

Devsing-työtavan valintaan kytkeytyy tekijyyteen liittyviä arvovalintoja sekä taiteellisia-tuotannollisia valintoja. Yksi keskeinen työtapaan liittyvä lähtökohta on, että tekijyys ja työroolit määritellään tavalla, joka purkaa yhden autonomisen ohjaajan ja käsikirjoittajan valtaa, ja siten korostetaan ryhmätyöprosessia ja ajatusta jaetusta tekijyydestä.

Vallan ja vastuun jakautuminen

Perinteisesti teatterissa ohjaajan työnkuvaan kuuluu valintojen ja päätösten tekeminen. Ohjaaja voi usein päättää esityksen työtavan, ja hänellä on keskeinen neuvotteluvalta aikatauluihin, työryhmän koostumukseen ja esityksen estetiikkaan. Yleensä työroolit

19 Arlander 2016.

perustuvat hierarkiaan, jossa taiteellisissa valinnoissa ylimpänä on ohjaaja. Tämä siksi, että ohjaaja kantaa vastuun viimeisistä valinnoista, teos on hänen nimissään ja häneltä muut taiteellisessa työryhmässä hakevat hyväksynnän omalle työlleen. Ohjaajalähtöinen työ on monessa tilanteessa perusteltu. Se on kuitenkin vain yksi taiteellis-tuotannollinen ja työnjohdollinen tapa tehdä esitys. Ohjaajalähtöinen devising on lähellä teatteri-instituutioiden muovaamaa esityksen tuotantotapaa, jossa ohjaaja suunnittelee ja johtaa taiteellista työprosessia.

Kaikkiin työprosesseihin liittyy vallankäyttöä. Erilaiset vallankäyttötavat kantavat mukanaan arvoja ja asenteita. Vallankäytöllä ohjataan ihmisten havaintoja, ajankäyttöä ja toimintaa kohti päämääriä. Valintojen tekeminen esityksen työtavasta on vallankäyttöä. Inhimillisiä voimia voidaan ohjailta monin tavoin. Suunnitteluvaiheessa voidaan pohtia, millä tavalla prosessiin osallistuvien taiteellinen toimijuus voisi toteutua. Valtaa voidaan pyrkiä tietoisesti jakamaan vaikka vastuunottokyvyn ja itseohjautuvuuden perusteella. Käytännössä tämä tapahtuu paitsi puhumalla – kysymällä osallistujien tarpeita ja kiinnostuksen kohteita – myös kokeilemalla käytännössä, missä määrin itseohjautuvuus toteutuu. Esityksen tekemiseen osallistuvien omista taiteellisista mielenkiinnon kohteista voidaan olla lähtökohtaisesti kiinnostuneita, ja esitysprosessi voi antaa tilaa moniäänisyydelle.²⁰

Ohjaajalle keskittynyttä hierarkkista valtaa voi purkaa myös ohjaajalähtöisessä työssä. Ohjaaja voi rakentaa työprosessia niin, että se osallistaa esiintyjä ja taiteellista työryhmää. Ohjaajan

20 Dialoginen työtapa on yksi tapa tehdä teatteria. Dialogisuus tarkoittaa merkitysten muodostamista yhdessä. Kai Alhasen (2016) kuvaamat dialogitaidot kuvaavat hyvin devising-työtapaan liittyviä taitoja. Dialogitaidot perustuvat inhimillisiin kykyihin, joita ovat virittäytyminen, kuvittelu, harkinta, leikki ja usko. Näitä kykyjä tarvitaan prosessilähtöisen esityksen tekemisessä.

prosessiohjaamisen taitoa on saada kaikki tekijät taiteelliseen ajatteluun ja tuottamiseen mukaan. Henkilökohtainen tavoite ja oman työskentelyn kehittäminen sitouttaa ja motivoi yleensä työryhmäläisiä. Ohjaaja voi mahdollistaa työryhmän jäsenten taiteellisen tekijyyden niin, että jokaisen on mahdollista olla tutkivassa suhteessa aiheen, työtavan, tekijöiden, ajan tai paikan tai näistä usean kanssa. Esimerkiksi esitysdramaturgin tai äänisuunnittelijan kanssa voi toteutua tiivis dialoginen työskentely niin, että jokainen vaikuttaa tasavertaisesti teokseen.

Samaan aikaan vahvan yksilötaiteilijuuteen perustuvan auteur-ohjaajuuden kanssa on läpi 1900-luvun elänyt myös työtapoja, joissa korostuu yhteistoimijuus, kollaboratiivisuus, koolle kutsuminen, dialogisuus ja enemmän tai vähemmän tasa-arvoinen tekijyys.²¹ Teatteritoiminnan painopiste voi olla katsojien toimijuuden korostamisessa ja teoksen vaikutuksissa kokijoihin. Tästä tarpeesta on myös kehittynyt selkeitä teatteripedagogisia metodeja, kuten esimerkiksi improvisaatio, forum-teatteri, prosessidraama, sosiodraama ja tarinateatteri. Näissä muodoissa esityksen tekeminen valmiiksi ja sen julkinen esittäminen ei ole tärkein päämäärä. Fokus on esitysmuodon tai metodin aikaansaamassa prosessissa sekä osallistujan ajattelu- tai toimintatavan mahdollisessa muutoksessa. Nämä teatterimuodot voi nähdä dialogisen taiteen muotoina, jolloin teoksen ydin on eri näkökulmien ja todellisuuskäsitysten tuominen vuorovaikutukseen²².

21 Pålsson (2022) kuvaa artikkelissaan tekstilähtöisen teatterin ja devising-teatterin historian eroja ja samankaltaisuuksia. Hän paikantaa tekstilähtöisen ohjaamisen lähtökohdan Stanislavskiin ja devising-työtavan Mayerholdiin. Hänen mallissaan devising-työtavassa korostuu tutkimuskysymyksen löytäminen: mikä on se keskeinen kysymys, jota esitystä tekemällä haluamme tutkia?

22 Dialogisesta estetiikasta mm. Kester 2010.

Ohjaaja ja ensemble

Jaen devising-työtävän ohjaajalähtöiseen ja ensemblelähtöiseen (tai ohjaajaperustainen tai ensembleperustainen) työtapaan, vaikka monet devising-prosessit ovat käytännössä näiden lähtökohtien hybridejä. Ymmärrän devising-työtävän ensisijaisesti esityksen valmistamisen tapana. En käsittele performanssitaidetta enkä sellaisia yhteisöteatterin muotoja, jotka eivät tähtää esitykseen.²³

Ohjaajalähtöisessä devising-työssä nimetty ohjaaja johtaa selkeästi esityksen tekemistä ja kantaa nimellään sekä kunnian että vastuun teoksesta. Ohjaaja (tai ohjaajat) suunnittelevat ja toteuttavat esityksen valmistamisprosessin. Ohjaaja miettii kulloisellekin ryhmälle ja olemassa olevaan kontekstiin sopivat työtavat, joilla esityksen materiaali synnytetään. Kyseessä voivat olla tilauksesta – vaikkapa rahoittajalta tulevat – rajaukset ja taiteelliset valinnat. Joskus vahvat rajaukset tulevat esitysprosessin osallistujilta, toisinaan aiheelta, joskus ohjaajalta itseltään²⁴.

Tilannekohtaiset resurssit ja työskentelykonteksti rajaavat aina esityksen valintoja. Jos ohjaaja työskentelee devising-työtavalla siihen ensimmäistä kertaa osallistuvien kanssa, hän sanallistaa – eli puhuu ääneen – työvaiheita ja siinä tapahtuvia valintoja. Hän saattaa esittää aikajanan, johon on merkitty eri työvaiheet, ja kommunikoida sen avulla, mihin missäkin työvaiheessa keskitytään ja millaista työtettä toteutetaan. Devising-ohjaajalla on paitsi asiatavoitteen – esityksen valmistamisen – osaamista myös pitkällä olevia ryhmäprosessin ohjaamisen kykyjä eli taitoja ohjata ryhmään riittävä turvallisuuden – koheesion – taso. Ryhmäprosessin ohjaaminen sisältää usein neuvottelua ja ongelmanratkaisua tilanteiden

23 Rajaukseni on syntynyt käytännön opetustyössä, ja sovellan siinä osittain Heddonin ja Millingin (2006) jaottelua.

24 Heikkinen 2006, 38–39.

vaatimalla tavalla. Ryhmän kaksoistavoitteen johtaminen ei siis onnistu pelkästään informoimalla tai näyttämötoimintaa ohjeistamisella. Ohjaaminen tapahtuu prosessiin antautumalla, havainnoimalla ja olemassa olevaan tilanteeseen vastaamalla.²⁵

Ohjaajalähtöisessä työssä devising voi myös toteutua esityksen tekoprosessin rajatuissa vaiheissa. Esitysmateriaalin tuottamisen prosessi saatetaan erottaa omaksi työvaiheekseen. Sen sijaan, että näytelmäkirjailija istuu taustamateriaalinsa keskellä kirjoittamassa, joukko ihmisiä kokoontuu tuottamaan materiaalia, minkä jälkeen (ja/tai aikana) näytelmäkirjailija (joka voi olla ohjaaja) kirjoittaa näkemästään materiaalista käsikirjoituksen, joka sitten harjoitellaan näyttämölle.²⁶

Ensemble-työtavassa ohjaajuus tai johtajuus tai kumpikin on työryhmässä jaettua. Usein tällöin puhutaan kollektiivisesta työskentelystä tai (työ)ryhmälähtöisyydestä. Ensemblelähtöinen esityksen tekoprosessi vaatii osallistujilta ryhmätyötaitoja, prosessilähtöisen työtavan hallintaa sekä dramaturgista ajattelua. Jaettu johtajuus onnistuu pienryhmissä, käytännössä parhaiten 3–5 hengen ryhmässä. Jokainen osallistuja käyttää tällöin materiaalin havainnointitaitoja, ottaa kantaa ja neuvottelee työrooleista ja vastuualueista. Jokaisen työtä on ehdottaa taiteellisia ratkaisuja. Kaikilla työryhmän jäsenillä ei kuitenkaan kuulu – eikä voi – olla kaikkia taitoja ja kykyjä. Prosessin kannalta on hyvä eriyttää vastuita. Kaikkien täytyy kuitenkin olla kykeneviä jonkinlaiseen dialogiin.²⁷

25 Ryhmäprosessista ja kaksoistavoitteesta mm. Jauhiainen & Eskola 1994.

26 Ks. Suhonen, 2008.

27 Kai Lehikoinen (2013) on artikuloinut taiteellisten interventoiden tekemiseen vaadittuja taiteilijan kompetenssialueita (kognitiivinen, toiminnallinen, henkilökohtainen ja eettinen), esitellyt ns. kompetenssikartan. Tätä erittelyä voi hyvin pitää jonkinlaisena oppaana, kun mietitään prosessilähtöiseen työhön liittyviä taitoja.

Työryhmässä voi olla aluksi vain tarve lähteä tekemään esitystä juuri näiden ihmisten kanssa. Voi olla olemassa jaettu tarve käsitellä aihetta tai materiaalia, mutta ei vielä valmista, täsmällistä työprosessin mallia. Ensemble voi ihmetellä yhdessä: ”Millaista työtapaa tämä aihe tai materiaali ehdottaa meille?” tai ”Miten tätä leikkiä leikitään?”²⁸

Ensembletyössä ei välttämättä missään prosessin vaiheessa nimetä ”virallisesti” ohjaajaa, dramaturgia, äänisuunnittelijaa, esiintyjää tai tuottajaa, vaikka nämä työroolit toteutuisivat tekemisen aikana ja vaikka näihin työrooleihin kuuluvia työtehtäviä jaettaisiin. Työrooleista ei aina myöskään kommunikoida esityksen viestinnässä, vaan tekijät on saatetaan nimetä esim. aakkosjärjestyksessä ilman titteleitä. Työryhmät eivät aina halua viestiä työroolien rajoista (vaikka niistä työryhmässä käytäisiin läpi ja toteutettaisiin) eivätkä asettaa tekijöitä viestinnässä hierarkkiseen suhteeseen.

Kun vastuu päätöksenteosta on jaettua, on työryhmän jäsenen osattava sanallistaa omia kiinnostuksen kohteitaan, tarpeitaan ja vastuunkantokykyään. Jokainen rakentaa teosta prosessin sisältä käsin. Tekijänä en siis voi odottaa, että minua johdetaan tai joku muu tekee olosuhteet työlleni suotuisaksi, vaan osallistun itse sekä työolosuhteiden luomiseen että teoksen tekemiseen. Se mitä tehdään tai mihin suuntaan työtä viedään, tapahtuu yksinkertaisesti ehdottamalla tai toimimalla. Tekijöiden fokus on tällöin vahvasti synnyttävässä teoksessa eikä tekijöissä itsessään tai heidän välisissään suhteissa eikä varsinkaan statuskampailuissa.

Ensemblena työskentelyn taidot harjaantuvat työprosessien toistojen myötä. Kun taiteelliset valinnat ja päätösvaltaisuus jaetaan usean tekijän kesken, tekijöiden taidot ja kyky kommunikoida korostuvat. Ensemble- tai kollektiivityö on mahdollista, kun osallistujilla

on vahva merkityksellisyyden kokemus työtävän tai teoksen aiheen tai kummankin äärellä. Parhaita hetkiä ensemble-devisingissa on, kun huomataan teoksen syntyvän yhteisen leikin tavoin ”kuin itses-tään”. Voi olla tunne, että jokainen on syvällisesti mukana nautin-nollisessa työssä ja tuottaa yhteiseen ”rakennelmaan” tai ”keittoon” aineksia. Parhaimmillaan merkityksellisyyden ja kollegiaalisuuden tunne on niin vahva, että on vaikea enää ”suostua” toimimaan työ-ryhmissä, joissa koko tekijäpotentiaaliaan ei pysty ottamaan käyt-töön tai joissa keskinäinen luottamus ei rakennu.

Devising on dramaturgista työtä

Esityksen tekeminen on kokonaisuudessaan dramaturgista työtä. Dramaturgiaa voi ajatella työnä ja toimintana, joka tuottaa laatuja ja valintoja paitsi taiteeseen myös laajemmin sosiopoliittiseen ympä-ristöön – ihmisten tapaan ja laatuun toimia yhdessä. Työprosessin dramaturginen rakentaminen on myös vuorovaikutustilanteiden luo-mista työryhmäläisten välille. Devising-prosessi voidaan suunnitella niin, että jokainen osallistuja tuottaa omia taiteellisia kokeiluja, jotka tuottavat muille kokemuksia, joista kumuloituu yhteistä ymmärrystä aiheesta. Enseblen taiteellinen kädenjälki tai tyyllilajin valinta syntyy käytännön työssä, ei etukäteen ajattelemalla. Prosessissa voidaan harjoitella neutraalin havainnoivaa tapaa suhtautua toisten kokei-luihin arvottavan ja arvioivan tavan sijaan. Valintoja ja rajauksia voi-daan siis tehdä monella muullakin periaatteella kuin yhden ihmisen (ohjaajan tai käsikirjoittajan) suodattimen kautta.²⁹

Devising-työprosessiin liittyy seuraavia lähtökohtia:

Tekijät tuovat pelkällä olemassaolollaan valtavan potentiaalisen esitysmateriaalin mukanaan: elämänhistoriansa, kokemuksensa,

29 Georgelou, Protopada & Theodoridou 2017, 38–62.

tietonsa, taitonsa, kiinnostuksen kohteensa.

Esityksen tekotapa vaikuttaa lopputulokseen.

Työprosessissa koettu vaikuttaa lopputulokseen³⁰.

Vuorovaikutuksen laatu ja määrä työprosessin aikana vaikuttaa lopputulokseen.

Työprosessi suunnitellaan, vaikka suunnitelma ei sellaisenaan toteutuisi.

Työprosessin voi suunnitella yksin, kaksin tai yhdessä.

Esitys syntyy vastaamalla näihin isoihin kysymyksiin:

Kuka ja ketkä? Milloin (ja kuinka usein)? Missä? Mitä? Miksi? Miten?

Vastaukset kytkeytyvät vahvasti resursseihin ja osaamiseen. Resursseilla en tarkoita pelkästään aineellisia resursseja, vaan myös sosiokulttuurista pääomaa, esimerkiksi erilaisia kokemuksia esityksen tekemisestä. Jos teatterintekijällä on kokemuksia vain yhdenlaisesta tuotantorakenteesta, voi olla mahdotonta käsittää, että työtä voi tehdä produktiivisella tavalla ja laadukain tuloksin myös toisin.

Prosessin aloituksessa tehdään lukemattomia taiteellistuotannollisia valintoja, jotka vaikuttavat teokseen. Eri konteksteissa toimivilla tekijöillä on lähtökohtaisesti erilaiset resurssit käytössään.

30 Tällä tarkoitan, että työryhmän jäsenten vuorovaikutustavat siirtyvät usein teokseen. Esimerkiksi tekijöiden välinen konfliktien välttely voi näyttäytyä esityksen eri osatekijöiden integroimattomuutena tai erillisyytenä (mikä voi tietysti olla myös esityksen kannalta kiinnostavaa). Kokemukseni mukaan luottavainen, turvallisuutta kokeva ja aidosti inspiroitunut työryhmä työstää usein automaattisesti teosta pidemmälle kuin välttelevä tai kaunainen ryhmä. Teoksen tekeminen vaatii yleensä ponnistelua. Jos tekijät uskaltavat kertoa, mikä työskentelyssä tuntuu vaikealta, ja pyrkivät yhdessä ongelmanratkaisuun, ollaan yleensä menossa oikeaan suuntaan. Työprosessi, jossa on työskennelty vaikean työvaiheen läpi, synnyttää usein pidemmälle prosessoidun teoksen.

Siinä vaiheessa, kun sosiokulttuurisia resursseja jo on, on kyse ajallisista ja taloudellisista resursseista: Kuinka monella ihmisellä on mahdollista sitoa aikaa ja tietotaitoaan työprosessiin. Missä tiloissa ja paikoissa on mahdollista toimia. Mitä on mahdollista käyttää materiaalina. Millaisia taitoja ja laatuja työryhmässä on.

Esitysmateriaali luodaan, löydetään, valikoidaan ja järjestetään

On monta tapaa luoda esitysmateriaalia, käsikirjoittaa toimimalla. Ensimmäiset valinnat voivat olla ”lähtöjä” tai ”impulssimateriaaleja”, joita jokainen työryhmässä tuo mukanaan. Voi olla, että joku työryhmästä on tehnyt ennen tilaan astumista jo valtavan määrän valintoja. Voi olla, että joku tai jotkut tuovat tilaan valmiiksi ”kura-toidun” materiaalipaketin: kuvia, ääniä, tekstejä, esineitä, vaatteita, sääntöjä, estetiikkaa, harjoituksia, joista muut työryhmässä inspiroituvat ja lähtevät tuottamaan kohtauksia valituilla periaatteilla. Ehkä kukin vuorollaan katsoo toimintaa ja tekee valintoja toisten tuottamasta materiaalista. Joskus aloitus voi olla jokaisen esittämä minuutin soolo tai taiteellinen teko, jolla kukin näyttää itseä kiinnostavan ”lähdön”.³¹

Prosessissa työskennellään toistuvien etsimisen ja löytämisen vaiheiden kautta. Esitysmateriaalin laajentamisen tai syventämisen ja rajaamisen tai valikoinnin työvaiheet usein vuorottelevat. Metaforisesti: jos koettu työprosessi on virtaava vesi, veteen menään välillä kahlaamaan ja uimaan kokonaan, sitten tullaan rannalle ja vedessä liotellaan vain varpaita. Yksi tapa hahmottaa tätä on hyvän ja pahan poliisin harjoituspäivät³². Tämä tarkoittaa, että

31 Erilaisista työtavoista, lähtökohdista ja prosesseista ks. mm. Etchells 1999, 29–124; Howell 1999/2002; Kaye 1996/1998; Kaye 2000; Koskenniemi 2007; Lehmann 2009; Oddey, 1994; Robinson, 2015.

32 Etchells 1999, 52–53.

hyvän poliisin päivänä sanotaan kaikelle ”kyllä” ja luodaan asioita arvioimatta niiden laatua. Pahan poliisin päivänä taas tarkastellaan tehtyä materiaalia analyttisesti, etsitään tietoisesti yhteneväisyyksiä, eroja ja jännitteitä. Pahan poliisin päivänä voidaan valita osa materiaalista mukaan ja jättää osa sivuun tai kokonaan pois. Tätä samaa työotteen vaihtelua voi kuvata niin, että työprosessissa vaihdellaan improvisatorisen leikin ja reflektiivisen analyysin hetkiä, täysillä luottamisen ja kriittisen analyysin hetkiä. Lämpiminä päivinä sanotaan kaikelle ”joo, ja –” tai ”entä, jos –”. Viileinä päivinä katsotaan synnytettyä materiaalia hieman kauempaa ja kuulustellaan sitä: ”miksi sinut pitäisi ottaa mukaan, mitä mahdollistat, mitä suljet pois”. Tämä vaihtelu voi tarkoittaa myös fyysisen ympäristön vaihtelua: hyvän poliisin päivinä leikitään harjoitushuoneessa ja pahan poliisin päivänä kokoonnutaan pöydän ääreen, kirjoitetaan kaikki materiaali lapuille, karsitaan ja yhdistellään asioita ja järjestetään materiaalia partituuriin.

Ei-tietämisen kanssa työskentely on monelle ehkä vaikeimpia asioita prosessilähtöisessä työssä. Devising-työtavassa ei-tietämisen aluetta usein kuunnellaan, kartan valkoisille alueille pyritään ja ajattelun nyrjäytyksiä lietsotaan. Ei-tietäminen voi olla tärkein osa esityksen tekemisen metodologiaa. Ihmettelevään, tutkivaan ja uutta luovaan työtapaan pyritään esimerkiksi improvisoimalla, luomalla materiaalin järjestämisestä ja luomisesta pelejä, kutsumalla toimintaan jatkuvasti leikkimisen asennetta, arpomalla, sattumia ja virheitä huomioimalla. Luovista prosesseista, joihin ei-tietämisen kanssa työskentely aina kuuluu, käytetään monia metaforia³³.

Työprosessi ja esitysmateriaali eivät koskaan pysy täysin tietoisessa kontrollissa. Prosessi kuitenkin vaatii kirkkaita periaatteita

33 Esimerkiksi arkkitehti Kyna Leski (2016) puhuu luovuudesta myrskynä, joka nousee, muodostuu ja vie mukanaan.

työtavoista, kokeilujen kautta syntyviä tyyliävalintoja (millaista esityksen ja esiintymisen laatua haetaan) sekä voimia kyseenalaistaa ja poistaa materiaalia, joka ei (enää) kuulu esitykseen.

Kun näytelmätekstin auktoriteettia ei ole, merkitykset muodostetaan esim. näyttämökuvien, esityksen toiminnallisten periaatteiden tai sääntöjen, tilallisten lähtökohtien tai esimerkiksi audiovisuaalisten ratkaisujen avulla.

Oma kokemukseni taiteellisesta, luovasta prosessista on, että jos aihe tai kysymys muodostetaan prosessin alussa, se on väliaikainen. Kysymykseen vastaaminen johtaa yleensä kaaoksen kautta seuraavaan hahmotukseen tai kirkastukseen. Voi olla, että tekijöillä on aluksi verbalisoitu aihe, mutta esitysmateriaali ei pysy tuossa aiheessa – ei kuulukaan pysyä. Voi olla, että tekijät luulevat kysyvän joutain, mutta huomaavatkin esitysmateriaalin tuottavan täysin eri kysymyksiä. Esitys ei myöskään usein kerro katsojalle tai koki-jalle samasta aiheesta kuin tekijöille.

Verbaalinen kysymisen ja vastaamisen vuorottelu voi olla tapa työskennellä devising-prosessissa. Kirkas sanallistus voi löytyä prosessin aikana, jos siihen pyritään, mutta teos voi myös olla läh-tökohdiltaan sellainen, joka ei pyri aiheen sanalliseen muotoiluun. ”Kysymys” voi olla kinesteettinen ele. Musiikin ja äänen tai liikkeen ja eleiden periaatteilla toimiva esitys ei välttämättä missään vaiheessa sanallistu merkityksiä kommunikoivaksi puheeksi tai väitteiksi. Esityksen tekemistä voi lähestyä kokonaan muilla periaatteilla kuin kielellisesti. Esitystä rakentava toiminta voi olla tilan visualisointia, äänimaailmojen luomista, valokokeiluja, liikkeellistä ja fyysistä toi-mintaa. Työtapa voi olla enemmän kehollinen ja moniaistinen kuin puheen kautta artikuloiva.³⁴

34 Esityksen tekeminen voi lähestyä musiikin tai tanssin tai kummankin työtapoja ja keskittyä kuunteluun, keholliseen dialogiin (ks. mm. Klein & Partanen 2018).

Jossain vaiheessa työprosessia esityksen ajallinen järjestys päätetään: mitä tapahtuu missäkin vaiheessa katsojien läsnä ollessa. Esitysmateriaali järjestetään tilaan ja aikaan.³⁵ Sitten kutsutaan katsojia paikalle, tai ehkä he ovat jo siinä.

Leikkiä valintojen kentällä

Kokemukseni mukaan devising-työtapaan liittyvät kysymykset tekijyydestä, sanallistamisesta, leikin säännöistä sekä kontrollin ja sallivuuden välisestä jännitteestä. Devising-työtapaan liittyy tietoinen työskentely ja neuvottelu keskeisten valintojen kentällä. Näen tämän valintojen kentän risteilevän erilaisia janoja, joiden eri kohdissa eri työprosesseissa tai prosessin aikana voidaan työskennellä. Devising-prosesseissa voi olla paljon variaatioita. Valinnat riippuvat aina ajasta, paikasta ja kontekstista. Devising antaa siis mahdollisuuden miettiä työprosessia uudestaan: miten juuri näissä olosuhteissa olisi parasta työskennellä. Jokainen esitysprosessi on situationaalinen: aikaan, paikkaan, osallistujiin ja olosuhteisiin sidoksissa. Tämän takia yhtä toimivaa kaavaa tai vastausta siihen, miten työskennellään, ei voi olla.

Tekijät voivat esimerkiksi päättää, että yksilötekijyyden ja kollektiivitekijyyden välisellä jatkumolla halutaan kokeilla kollektiivista tekijyyttä äänimaailman luomisessa. Äänisuunnittelu olisi siis tällöin kollektiivinen prosessi. Esityksen visuaalinen idea voi syntyä esityksen dramaturgian muodostuessa, ja sen toteutus voidaan

35 Louhija (2015, 100–101) mietti, mallinsi ja opetti, miten löytää koossa pitäviä muotoja esitysmateriaalille. Hän käyttää ilmausta ”dramaturginen säiliö” tekijöidensä näköisestä muodosta, joka aukeaa yleisöllekin. Esityspartituurit, taulukot tai ”lakanat” ovat yksi käytännön tapa kirjoittaa esitystapahtumat ajalliseksi jatkumoksi. Näin kommunikoidaan simultaanisuuksista, toistoista, variaatiosta, rytmistä. Tämän ”taulukon” avulla pystytään kommunikoimaan ja dokumentoimaan, kuka tekee missä kohtaa mitään. (Ks. Koskeniemi 2007, 60–63.)

tehdä yhdessä. Toisessa esitysprosessissa voi olla tarpeen jakaa vastuita enemmän yksilöllisesti: esimerkiksi kuka suunnittelee ja toteuttaa valaistuksen, kuka vastaa lipunmyynnin järjestämisestä, kuka säveltää tai kuka roudaa viisi kylpyammetta näyttämölle. Devising-prosessissa voi myös olla kollektiivisesti toimiva taiteellinen työryhmä ja niin sanottu ”ulkokehä”, joka tulee toteuttamaan kollektiivin ”tilauksia”, vaikkapa graafisen toteutuksen.

Kysymykseen yksilötekijyydestä liittyvät vastuukysymykset, tekijänoikeuskysymykset ja kysymys resurssien jaosta.³⁶

Devising-työtapa vaatii aina yksilöiden itseohjautuvuutta eli individualisaatiota. Olen miettinyt, että mitä enemmän pyritään kollektiiviseen toimintaan, sitä selvärajaisempia yksilöiden on oltava: jokaisen kyky itsereflektiivisyyteen ja vastuun ottoon korostuu, kun teosta tai sen osa-alueetta tehdään yhdessä. Tämä on jonkinlainen paradoksi: mitä selvemmin osaan perustella itselleni, mitä haluan tutkia esityksellä tai miksi juuri minä teen tätä esitystä, sitä helpompi on keskittyä yhteistekijyyteen, jossa ei ole väliä, kenen idea päättyy lopputulokseen tai miten työroolit tarkasti rajautuvat läpi työprosessin.

Toinen suuri jana valintojen kentällä on sanallistamisen ja ei-sanallistamisen välinen jatkumo, jolla liikutaan eri kohdissa erilaisissa prosesseissa. Jossain työprosessissa kielellinen kommunikointi on tärkeämpää kuin toisissa.

Devising-työtapa vaatii aina sanattomuuteen perustuvaa vuorovaikutusta, fyysistä läsnäoloa ja osallisuutta, luottamuksen syntymistä, joka ei rakennu puheen varassa, vaan ensisijaisesti samassa ajassa ja paikassa tapahtuvassa toiminnassa. Työtapa vaatii tietenkin aina myös sanallistusta, erityisesti jos työskennellään uusien ihmisten kanssa. Sanoja tarvitaan aina, kun puhutaan

36 Päivi Setälän (2020) kolumni Kulttuurilehti Mustekalassa sanallistaa hyvin jaettuun tekijyyteen liittyviä kysymyksiä.

työprosessista, neuvotellaan ratkaisuista, sovitaan ajankäytöstä ja palkasta tai kommunikoidaan teosta yleisölle.

Devising-työtavassa voidaan tehdä erilaisia ratkaisuja siitä, missä määrin pyritään tiukkaan toistettavaan rakenteeseen esityksessä ja kuinka paljon tekijyyttä annetaan sattumalle.

Tästä seuraa kysymys esityksen dramaturgian ”tiukkuudesta”: missä määrin työprosessissa ja esityksessä luodaan tarkasti koreografioituja rakenteita. Tekijät voivat valita, että prosessi ja esitystapahtuma sallii sattumien, ”todellisuuden valumisen” tai improvisaation läsnäolon. Voidaan tutkia, missä määrin esimerkiksi jokin ei-inhimillinen nähdään kontrolloimattomana toimijana esityksen valmistumisessa. Jossain esityksessä katsojat tai kokijat voidaan ottaa vahvasti mukaan esityksen sisälle tekemään omia valintoja vaikka tapahtumien kokemisen järjestyksestä.

Devising-työtapa vaatii aina jossain määrin rakenteen luomista työprosessin aikana, prosessin dramaturgiaa, jotta myös esityksen dramaturgia muodostuu. Sovitun rakenteen ja leikillisen improvisoinnin välinen jatkumo on sukua kontrolloimisen ja sallimisen väliselle janalle.

Tekijät voivat kuunnella, missä määrin kyseisessä prosessissa – tai itsellä tekijänä – on tarve hallita, säädellä ja kontrolloida asioita, ilmiöitä ja ihmisiä. Tähän jännitteeseen liittyy tekijöiden henkilökohtainen ja yhteinen turvallisuudentunne. Tekijöiden resilienssi työprosesseissa voi vaihdella. Kollegaa ei todennäköisesti ole niin suuri tarve hallita ja kontrolloida, jos kaikki ovat riittävän sitoutuneita ja itsereflektiivisiä ja kaikilla on riittävä vastuunottokyky. Toisaalta joskus esityksen tekemisen olosuhteet voivat muuttua tavalla, joka vaatii nopeita prosessinhallintataitoja ja tiukkaa kontrollointia. Kyse on siis jälleen tietoisesta työskentelystä hallinnan ja hallitsemattomuuden välisellä janalla, liikettä erilaisten työotteiden välillä.

Prosessissa työskentelyyn liittyy olennaisesti taito kestää

epätietoisuutta. Kyse on paitsi kyvystä luotsata ryhmäprosessiin liittyviä jännitteitä myös taidosta havaita jännitteitä eri materiaalien välillä. Teatteriesitykset tarvitsevat yleensä jännitteitä pysyäkseen koossa.³⁷

Devising-työskentelyssä ristiriidat ja konfliktit tuovat parhaimmillaan energiaa ja rytmiä teokseen. Tekijöiden ammattitaitoa on viedä sisällään ja väleissään olevat kitkat teokseen eikä niinkään pyrkiä jatkuvaan tai ”täydelliseen” yhteisymmärrykseen keskenään. Tekijöiden kannattaa kokeilla erilaisten materiaalien tuomista esitykseen vierekkäin tai peräkkäin ja havainnoida, miten ne sopisivat samaan esitykseen.

Tähänastisen kokemuksen pohjalta näen edellä olevat vastakohdat voimina tai tarpeina, jotka vaihtelevat erilaisissa konteksteissa työskenneltäessä. Jossain tilanteessa tarkkoja päätöksiä tekevä yksilöohjaajuus on tarpeellista tai vahva yksilötekijyyden korostaminen viestinnässä voi olla tapa ajaa työprosessin tai teoksen etua. Joskus yksilöt häivytetään ja valitaan kollektiivinen tekijyys.

Jokainen esitysprojehti ja työryhmä päättää joko tiedostaen tai tiedostamattaan itse, mihin kohtaa jatkumoa missäkin teoksessa tai työprosessin vaiheessa työskennellään. Valinnat ovat kannanottoja, jotka kantavat mukanaan arvoja ja vaikuttavat aina jollain tavalla sekä tekijöihin itseensä että ympäristöön.

Kaikki valinnat eivät koskaan ole tietoisia tai rationaalisia. Siksi esityksen tekijä voi rauhassa asettua ihmettelemään: millaisen esityksen satumme tällä kertaa löytämään.

LÄHTEET

Haastattelut

Selja Ahavan haastattelu etäyhteydellä 24.5.2024

Pieta Koskenniemen haastattelu etäyhteydellä 19.4.2024 ja 8.5.2024

Marja Louhija-Tyhtilän haastattelu puhelimitse 29.4.2024 ja tapaamisessa 5.5.2024

Emma Puikkosen haastattelu etäyhteydellä 16.5.2024

Alhanen, Kai. 2016. *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Arlander, Annette. 2016. ”Mitä tekijä voi tehdä?” Teoksessa *Tekijä: teos, esitys ja yhteiskunta*, toim. Annette Arlander, Laura Gröndahl & Marja Silde, 14–37.

Näyttämö ja tutkimus 6. Helsinki: Teatterintutkimuksen seura. <https://journal.fi/teats/issue/view/8695>

Etchells, Tim. 1999. *Certain fragments: Contemporary performance and forced entertainment*. Lontoo ja New York: Routledge.

Fischer-Lichte, Erika. 2013. ”Policies of spatial appropriation.” Teoksessa *Performance and the politics of space: Theatre and topology*, toim. Erika Fischer-Lichte & Benjamin Wihstutz, 219–238. Routledge advances in theatre and performance studies, 24. New York: Routledge.

Fischer-Lichte, Erika. 2014. *Dionysus resurrected: Performances of Euripides' the Bacchae in a globalizing world*. Blackwell-Bristol Lectures on Greece, Rome and the Classical Tradition. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell.

Georgelou, Konstantina, Protopapa, Efosini & Theodoridou, Danae. 2017.

”Dramaturgy as working on actions.” Teoksessa *The practice of dramaturgy: The working on actions in performance*, toim. Georgelou Konstantina, Protopapa Efosini & Theodoridou Danae, 36–93. Antennae series, n° 23. Amsterdam: Valiz.

Heddon, Deidre & Milling, Jane. 2006. *Devising performance: A critical history*. New York: Palgrave Macmillan.

Heikkinen, Sanna. 2006. ”Devising teoriassa ja käytännössä: Hahmotelmia ja ehdotuksia yhdestä teatterin tutkimuksellisesta mahdollisuudesta.” Teatterin ja draaman tutkimuksen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Tampere. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-16328>

Howell, Anthony. 1999/2000/2002. *The analysis of performance art: A guide to its theory and practice*. Contemporary theatre studies, v. 32. Amsterdam, The Netherlands: Harwood Academic.

Jalonen Harri & Uusikylä, Petri, toim. 2023. *Epävarmuuden aika: kuinka ymmärtää systeemistä muutosta?* Helsinki: Into.

Jauhiainen, Riitta & Eskola, Marjatta. 1994. *Ryhmäilmiö: Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Kaye, Nick. 1996/1998. *Art into theatre: performance interviews and documents*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.

Kaye, Nick. 2000. *Site-specific art: performance, place and documentation*. Lontoo ja New York: Routledge.

Kester. Grant. 2010. ”Dialoginen estetiikka”, suom. Lea Kantonen. Teoksessa *Ankaraa*

- ja myötätuntoista kuuntelua: Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonnaisesta taiteesta*, toim. Lea Kantonen, 39–68. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Klein Anna & Partanen Jarkko. 2018. "Moniaistisuus ja jaettu tila tanssin dramaturgiassa." Teoksessa *Dramaturgiakirja: Kaikki järjestyä aina*, toim. Katariina Numminen, Maria Kilpi & Mari Hyrkkänen, 163–170. Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu.
- Koskenniemi, Pieta. 2007. *Osallistava teatteri, devising ja muita merkisyyksiä*. Vantaa: Opintokeskus Kansalaisfoorumi.
- Kyllönen, Vesa & Pekkola, Mika. 2023. *Epävarma elämä: Tutkielma selviytymisestä ja jaetusta tunnosta*. Tampere: Vastapaino.
- Laitinen Tuomas. 2018. "Katsojalähtöiset dramaturgiat." Teoksessa: *Dramaturgiakirja: Kaikki järjestyä aina*, toim. Katariina Numminen, Maria Kilpi & Mari Hyrkkänen, 149–161. Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu.
- Lehikoinen, Kai. 2013. "Framework for interventions: qualification framework for artists in artistic interventions." Teoksessa *Training artists for innovation: Competencies for new contexts*, toim. Kai Lehikoinen & Joost Heinsius, 49–63. Kokos julkaisuja 2. Helsinki: Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6670-05-8>
- Lehmann, Hans-Thies. 2009. *Draaman jälkeinen teatteri*. Suom. Riitta Virkkunen. Helsinki: Like.
- Leski, Kyna. 2016. *The storm of creativity*. Cambridge: The MIT Press.
- Louhija, Marja. 2015. *Pahuu TIO-tulevaisuuteen: Soveltavan teatterin synty*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Numminen, Katariina. 2010. "Tekstin ja esityksen suhde nykyteatterissa." Teoksessa *Nykyteatterikirja: 2000-luvun alun uusi skene*, toim. Annukka Ruuskanen, 22–39. Helsinki: Like.
- Numminen, Katariina. 2018. "Dramaturginen prosessi leikinä." Teoksessa: *Dramaturgiakirja: Kaikki järjestyä aina*, toim. Katariina Numminen, Maria Kilpi & Mari Hyrkkänen, 171–185. Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu.
- Pálsson Egil. 2022. "Two methods, same origins, different outcomes." Teoksessa *Looking for direction: Rethinking theatre directing practices and pedagogies in the 21st century*, toim. Ramunė Balevičiūtė, Saana Lavaste, Anja Suša & Una Þorleifsdóttir, 54–94. Helsinki: University of the Arts Helsinki, Theatre Academy.
- Oddey, Alison. 1994. *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*. Lontoo ja New York: Routledge.
- Robinson, Davis. 2015. *A practical guide to ensemble devising*. Lontoo: Palgrave.
- Setälä, Päivi. 2020. "Halu tekijyyteen, jaetun tekijyyden mahdollisuudet." *Kulttuurilehti Mustekala*. Haettu 25.10.2024. <https://mustekala.info/halu-tekijyyteen-jaetun-tekijyyden-mahdollisuudet/>.
- Suhonen, Jarkko. 2008. "Ryhmälähtöinen käsikirjoittaminen: devising kirjoittajan näkökulmasta." Teoksessa *Luova laji: Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen*, toim. Juri Joensuu & Kristian Blomberg, 56–66. Jyväskylä: Atena.
- Williams, Emmett. 1992. *My life in Flux – and vice versa*. Lontoo: Thames & Hudson.



Ohjaava opettaja retkioppaana

RIIKKA KARJALAINEN

”Lintujen tunnistaminen luonnossa on vaativa taito, jonka oppiminen käy hyväksi esimerkiksi monesta muustakin taidosta. Sitä tarkastelemalla voi ymmärtää mitä pystyy oppimaan (lintu)kirjoja lukemalla ja mitä luonnossa liikkumalla; mitä voi oppia yksin ja miten paljon enemmän voi oppia, kun muiden apu on saatavilla; mikä ero on tavoitteellisen harjoittelun ja pelkän luonnossa kahvittelemisen välillä jne.”¹

Taiteellisessa työssäni valosuunnittelijana tuijottelu, katsominen ja havaintojen tekeminen ovat avainasemassa, aivan kuten kaikki taiteellinen työ vaatii taitoa tehdä havaintoja sekä kykyä toimia niiden havaintojen ehdottamalla tavalla.² Nykyään myös opetan valosuunnittelun opiskelijoita erityisesti ohjaavana opettajana heidän opintoihinsa liittyvissä produktioissa.³ Opettajan työssä havaintojen tekeminen on aivan yhtä oleellista kuin taiteellisessa työssä, vaikka havaintojen kohde onkin eri. Havainnointi vaatii aktiivisuutta ja työstämistä, jotta kyse ei olisi mistä tahansa eri aistein vastaanotettavista impulsseista

1 Lehtinen & Palonen 2012, 117.

2 Havaintojen ehdottama tapa on jokaiselle ainutlaatuinen: siinä on kyse mausta, mieltymyksistä, totutuista tavoista.

3 Opetan valosuunnittelun opiskelijoita Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa, josta olen myös itse valmistunut valosuunnittelijaksi sekä teatteriopettajaksi.

ja ärsykkeistä. Havainnointi on myös taito, jota tulee harjoittaa siinä missä muitakin taitoja, mikäli siinä haluaa kehittyä.

Havaintojen tekemisen taito

Olen viime vuosina opiskellut jokseenkin määrätietoisesti sekä teatteripedagogiikkaa että lintujen tunnistamista. Inspiraation lintuharrastuksen aloittamiseen sain kasvatustieteilijöiden Erno Lehtisen ja Tuija Palosen kirjoittamasta artikkelista *Kuinka ihmeessä lintuja oppii tunnistamaan?*⁴. Artikkelin on julkaistu osana Ari Linnan toimittamaa *Bongauksen hurma* -kirjaa, jossa valtaosa teksteistä on erilaisia lintuharrastajien muisteloita vuosien varrelta.

Lehtisen ja Palosen artikkeli lähestyy lintuharrastusta esimerkiksi siitä, millaista vaativan taidon oppiminen on, mitä oppiminen vaatii ja mikä oppimisessa auttaa. He kirjoittavat havainnointitaidon kehittymisestä ja harjoittamisesta, aloittelijan ja asiantuntijan havaintojen laadullisista eroista, asiantuntijoiden kokemukseen perustuvan tiedon merkityksestä sekä siitä, miten valtavat tietomäärät jäsenyivät asiantuntijan työskentelyssä. Asiantuntijoille kertynyt valtaisa tietomäärä auttaa toimimaan myös uusissa ja ainutkertaisissa tilanteissa.

Kiinnostuin ja inspiroiduin artikkelista, koska se kuvaa mielestäni taiteellisen toiminnan opettelemista osuvasti, esimerkiksi: ”Mitään, mitä voidaan kutsua taidoksi, ei yleensä voida kokonaan ilmaista sanallisesti. Taito on aina kokemuksen tuotetta, ruumiillistunutta tietämystä ja sellaisenaan hiljaisen tiedon (engl. *tacit knowledge*) ilmentymä, eikä kaikista tule pitkänkään ajan kuluessa taitavia pelkästään sen seurauksena, että he käyvät vuosikymmeniä linturetkillä. Osaamista selittää laadukas, vaihteleva ja asiaan omistautunut harjoitus, ei pelkästään se, miten paljon harjoitteluun on

4 Lehtinen & Palonen 2012, 117–142.

käytetty aikaa. – Kenelläkään ei ole syntyessään erityistä bongarin silmää.”⁵ Ajattelin sen olevan hyvä teksti, jolla havainnollistaa opiskelijoille taiteellisen ryhmätyön harjoittelemista ja palkitsevuutta ja niin edelleen. Huomaan tukeutuvani artikkeliin myös pyrkimyksissäni kehittyä opettajana.

Kuten mainitsin, artikkeli inspiroi minua aloittamaan lintuharrastuksen ja on auttanut harrastuksen alkumetreillä merkittävästi. Koen, että lintuharrastuksen aloittaminen on tukenut myös ammatillista kehittymistäni, koska uuden harrastukseni myötä olen ryhtynyt harjoittamaan havainnointitaitoani aktiivisemmin. Lintuharrastuksen aloittaminen on ollut lisäksi terve muistutus siitä, millaista on opetella jotakin taitoa aivan nollostakin lähtien. Uuden taidon opetteleminen on ollut vaikeaa ja tuntunut hetkittäin yksinkertaisesti käsittämättömältä. Linturetkille lähtiessä on hyväksyttävä se, että asioita menee ohi. En voi osata etsiä valkovikloa, jos en edes tiedä sellaisen olemassaolosta, tai Lehtisen ja Palosen sanoin: ”[t]oisaaalta pelkkä luonnossa kuljeskelukaan ei auta, jos ei tiedä linnuista mitään etukäteen.”⁶ Huomio ja havainto pitää opetella kiinnittämään oikeisiin asioihin: lintujen kanssa tällaisia ovat vaikkapa ympäristö ja vuodenaika, eli mitä lintuja tällä alueella on ylipäättään mahdollista tavata tähän vuodenaikaan, tai pyrstön ja siipien muoto, jotka voivat auttaa erottamaan esimerkiksi eri haukkalajeja toisistaan pitkänkin etäisyyden päästä tarkkailtuna.

Opetan teatteritaitteen opiskelijoita korkeakoulutasolla, joten opiskelijoillani on kyllä teatterista ja taiteesta kattavammat pohjatiedot kuin minulla lintuharrastuksen parissa. He kuitenkin tarvitsevat tukea oman ammattitaitonsa kannalta oleellisen havainnointitaidon kehittymiseen: mitä ja miten he havainnoivat, miten

5 Lehtinen & Palonen, 122–123.

6 Mt. 118.

he työskentelevät tekemiensä havaintojen perusteella? Osin tämä kehittyminen tapahtuu vertaisoppimisen myötä ja osin opettajien avulla. Varsinaisen taiteellisen praktiikan opiskelun lisäksi laaja kokemus taiteesta myös kokijana auttaa opiskelijaa tunnistamaan erilaisia muotoja, ominaisuuksia, laatuja ja niin edelleen, joihin tarttua taiteellisessa toiminnassa – laaja altistuminen taiteelle siis auttaa hahmottamaan taiteen erilaisia mahdollisia maastoja ja auttaa suunnistamaan ennalta tuntemattomilla maaperillä.

Esitysten valmistaminen on keskeinen ja merkittävä osa opintoja Teatterikorkeakoulussa. Esitystoiminta kokoaa eri koulutusohjelmien opiskelijat yhteen, ja opiskelijat pääsevät näillä kursseilla opiskelemaan oman ammattinsa harjoittamista yhdessä muun taiteellisen työryhmän kanssa.⁷ Produktiot ovat opintopisteissä mitattuna laajoja, tyypillisesti 10–15 opintopisteen kokonaisuuksia. Ohjaava opettaja seuraa siis opiskelijan työskentelyä tällaisten kurssien puitteissa pitkän aikaa. Äänisuunnittelija Saija Raskulla onkin kasvatustieteellisten opintojensa opinnäytetyössään todennut, että ”[o]petus tässä produktiotyöskentelyssä toteutuu ohjaavan opettajan työn kautta, joten ohjaamisen pedagogiikka on keskeistä Teatterikorkeakoulun pedagogiikkaa”.⁸

Työsuhteen alkaessa Teatterikorkeakoulussa en ole saanut virallista ohjeistusta siihen, mikä on ohjaavan opettajan tehtävä ja millaista on ohjaavan opetuksen pedagogiikka Teatterikorkeakoulussa. Olen kuitenkin saanut toisilta opettajilta perehdytystä ohjaavan opettajan tehtävään, ja aiheesta on keskusteltu aktiivisesti kollegoiden kanssa yhteisopettajuuteen perustuvilla kursseilla. Pedagoginen koulutus, siihen liittyvä itsetuntemus ja -reflektiokyky sekä omat

7 <https://www.uniarts.fi/koulutusohjelmat/valosuunnittelun-koulutusohjelma>
2.11.2024.

8 Raskulla 2018, 2.

suhteellisen tuoreet kokemukseni opiskelijan näkökulmasta ovat myös auttaneet toimimaan ohjaavana opettajana.

Taideopetukseen liittyvänä (lähi)historiallisena rasisitteena on tiukassa istuva mielikuva jonkinlaisesta mestari-kisälliasetelmasta eli ajatus siitä, että taiteilijaopettaja on alansa mestari ja hänen tehtävänsä on välittää tätä ”oikeaa” tietoa ja taitoa opiskelijoilleen.⁹ Ajattelen, että ohjaavassa opetuksessa piilee isot riskit tämänkaltaisen dynamiikan toisintamiseen, erityisesti jos ohjaavalla opettajalla ei ole pedagogista koulutusta tai kokemusta ja opetus perustuu pääasiassa opettajan omaan taiteelliseen praktiikkaan ja mieltymyksiin. Tällaisissa tapauksissa mestari-kisälliasetelman muodostumisen voi nähdä pedagogisena kömpelyytenä: opettajan taitamattomuutena ajatella ja järjestää opetusta huomioiden opiskelijan lähtökohdat ja pyrkimykset.¹⁰

Omat ajatukseni ja ihanteeni taiteilijaopettajuudesta ovat kaukana mestari-kisälliasetelmasta, ja myöskään kokemukseni perusteella teatteripedagogiikan koulutus ei lähesty opettajuutta näin. Taideopettajan keskeinen tehtävä on mielestäni tehdä opiskelijan työstä havaintoja ja auttaa opiskelijaa löytämään omat tapansa tehdä ja työskennellä. Myös Raskulla kirjoittaa, että ohjaavan opetuksen ”tavoite on kehittää opiskelijan taiteellista ajattelua ja hänen kykyään tiedostaa tuota ajattelua ja siihen liittyvää toimintaa. Tätä tuetaan pedagogiikalla, joka ottaa voimakkaasti huomioon opiskelijan persoonan ja ajatukset.”¹¹ Raskullan muotoilema ohjaavan opetuksen tavoite on siis hyvin samansuuntainen kuin oma pyrkimykseni taiteilijaopettajana.

9 De Bruyne 2012, 51–52.

10 Ks. Kilpi 2024, 78–79.

11 Raskulla 2018, 36.

Tavoitteen muotoileminen ei kuitenkaan vielä itsessään riitä, vaan avaa tilan kysymykselle: miten? Miten opettaja kykenee erottamaan havaintojensa seasta sellaiset seikat, jotka liittyvät kiinteästi hänen omaan makuunsa ja mieltymyksiinsä, niistä, jotka ilmentävät opiskelijan kasvua omaksi itsekseen ja taideopetuksen tapauksessa esimerkiksi opiskelijan oman maun kehittymistä? Mistä voi tietää, että omat havainnot ovat oikeita ja oma havaintoihin pohjautuva opetustoiminta on opiskelijan kasvua tukevaa? Raskullan opinnäytetyön tutkimusaineistona on ollut hänen toteuttamansa haastattelu, jossa hän on haastatellut Teatterikorkeakoulun kahta opettajaa, kahta opiskelijaa ja kahta opetusteatterin¹² työntekijää. Raskullan haastatteluaineiston perusteella ohjaava opettaja ei ole kaikissa tapauksissa osannut ”erottaa omaa työtään opiskelijan työstä eikä hän aina ohjaa tätä tavalla, joka edesauttaisi oppimista”.¹³

Tuntiopettajana on välillä vaikeaa hahmottaa opiskelijan tieto- ja taitotaso eli mitä opiskelija jo tietää. Tämä kenties korostuu taidealan opetuksessa, jossa opetettava kokonaisuus on harvoin selkeästi rajattavissa ja valtava määrä asioita kytkeytyy toisiinsa. Taiteilijaopettajalle itselleen kertynyt tietomäärä voi sisältää runsaasti ”itsestäänselvyyksiä”, jotka eivät opiskelijalle olekaan itsestäänselviä. Välttämättä nämä eivät ole monimutkaisia asioita, vaan pikemminkin kantapäähän kautta opittuja käytännön vinkkejä, jotka voivat merkittävästi sujuvoittaa työskentelyä. Tällainen epämuodollinen tieto on opettajan aiempiin kokemuksiin perustuvaa tietoa,

12 Opetusteatteri on nykyiseltä nimeltään Taiteellisen toiminnan palvelut eli TTP. TTP:ssä työskentelee teatterialan ammattilaisia tuottajista esitystekniikan ammattilaisiin, ja TTP tukee opintoihin kuuluvien esitysten valmistamisessa opiskelijoita. TTP on ikään kuin teatteri Teatterikorkeakoulun sisällä, ja työskentelemällä TTP:n ammattilaisten kanssa opiskelijat oppivat toimimaan ammattiteatterin tuotannollisissa rakenteissa.

13 Raskulla 2018, 37.

joka ”auttaa – – näkemään nopeasti asioiden välisiä vaikutussuhteita tai ennakoimaan tapahtumia”.¹⁴ Ohjaavassa opetuksessa tällaisen epämuodollisen tiedon jakaminen opiskelijalle on tärkeää, mutta vaatii opettajalta herkkyyttä havainnoida, milloin se on tarpeen.

Kasvatuksellinen notkeus

Pedagogiikan kontekstissa havaintojen tekemisestä ja kasvun näkemisestä, tunnistamisesta ja tukemisesta puhutaan paljon, ja esimerkiksi kasvatustieteilijä J. A. Hollo on kirjoittanut, että kasvattajien tulisi tulla *kasvatuksellisesti näkeviksi*, minkä itse hahmotan jonkinlaisena kasvatuksellisena notkeutena – kasvatuksellisesti näkevä opettaja kykenee toimimaan ainutkertaisissa kasvatustilanteissa niin, että kasvattajan toiminta tukee kasvatettavaa ja mahdollistaa tämän hyvän elämän¹⁵.

Sekä taiteellisessa että pedagogisessa toiminnassa ollaan tekemisissä ainutkertaisen ja tuntemattoman kanssa, ja kokemus taiteen parissa työskentelystä voikin auttaa taiteilijaopettajaa olemaan myös pedagogisessa toiminnassaan kasvatuksellisesti notkea, mikäli on taiteellisessa toiminnassaan harjaantunut itsereflektiivisessä ja tuntee omat taipumuksensa hyvin. Siinä missä taiteellisessa työssä havaintojensa pohjalta voi toimia impulsiivisemmin ja itsekäämmin, opetustyössä tehtyjä havaintoja tulisi pysähtyä tarkentamaan ennen kuin niitä jakaa opiskelijalle. Reflektion myötä havainto tarkentuu ja piiritys selkeämmin esille. Ikään kuin arkeologi, joka siveltimellään puhdistaa kiven päältä hiekkaa ja muuta muhjuja, jotta murikasta piiritys esiin fossiili tai ruukun sirpale, niin samoin opettaja puhdistaa havainnon pintaa ja yrittää erottaa sen, mikä on hänen omaan makuunsa ja taiteellisen praktiikkaansa liittyvää

14 Lehtinen & Palonen 2012, 125.

15 esim. Taneli 2012, 226.

kutkutusta tai vaivausta (ja pyrkimyksiä ratkaista sitä omien miel-
tymysten mukaisesti) ja mikä taas sellaista, mikä teoksessa on tosi-
asiassa nähtävissä ja miten se on suhteessa siihen, mitä opiskelija
haluaa saavuttaa.

Tuntiopettajan asemassa tilannetta mutkistaa se, että opis-
kelijoita ei välttämättä tunne entuudestaan ollenkaan. Miten siis
opettajana voin tukea heidän kasvuaan ja heidän oman taiteellisen
ajattelunsa kehittymistä? Ilmeinen vastaus on: tutustumalla ensin
paremmin ja kyselemällä heidän tavoitteistaan ja niin edelleen.
Tutustuminen on tietenkin tärkeää, mutta ehkä ongelmaa voi lähes-
tyä myös toisin – sen sijaan, että kohdistan katseeni yhä tiiviimmin
opiskelijaan, voin asettua opiskelijan rinnalle ja kääntää katseeni
siihen, mitä hän tekee. Tällä tavoin ohjaavan opettajan tehtävän
voi nähdä vierellä kulkemisena tai kuten esseeni otsikko ehdottaa:
retkioppaana.

Tuntemattomissa maastoissa

Lintuharrastukseen liittyvä asiantuntijuus vertautuu taiteilijaopet-
tajalta vaadittavaan asiantuntijuuteen, kun Lehtinen ja Palonen poh-
tivat, kuinka asiantuntija kykenee tunnistamaan linnun, jota ei ole
koskaan aiemmin nähty kyseisessä maassa tai maanosassa. Tällöin
tunnistaminen ei voi perustua ainoastaan aiempiin kokemuksiin,
vaan aiemmin kertynyt laaja tieto ja ymmärrys aiheesta yhdistyy
siihen, että ”on valmis näkemään uusia ja odottamattomia asioita,
joita ei voi odottaa tapahtuvaksi, ja on varustautunut toimimaan
ennakko-odotusten vastaisesti sen tiedon varassa, jota on hankki-
nut aikaisemmin”.¹⁶

Vastaavalla tavalla taiteessa ja sen opettamisessa tarvitaan herk-
kyyttä kohdata ja tunnistaa uutta ja ainutlaatuista ilman ennalta

16 Lehtinen & Palonen 2012, 118.

määriteltyjä karttoja. Juha Varton mukaan ”taiteellisen ajattelamisen oppiminen on harjaantumista ihmisen harhapoluissa”¹⁷. Taiteellisessa ajattelussa harjaantunut taiteilijaopettaja voi ohjata opiskelijan harhapoluilla samoilua omaan kokemukseensa nojaten. Hänen tehtävänsä ei ole antaa valmiita vastauksia tai viitoittaa yhtä oikeaa tietä, vaan auttaa opiskelijaa kulkemaan omalla tavallaan, oppimaan ja näkemään omilla ehdoillaan. Kokemuksien, teosten ja ajatusten ainutkertaisuus luo myös opettajalle haasteita. Ei ole valmista karttaa, johon tukeutua.

Toisaalta ympäristöfilosofi Yrjö Haila kirjoittaa: ”Kun uutta ilmiötä koetetaan ymmärtää, se on oletettava jossakin suhteessa samanlaiseksi kuin jo tunnettu, muuten siitä ei ymmärrettäisi mitään, mutta jossakin suhteessa toisenlaiseksi, muuten se ei olisi uusi. Retkeily on asettumista aktiiviseen suhteeseen sellaisten ilmiöiden, olioiden ja asioiden kanssa, joiden luontoa retkeilijä ei tunne etukäteen. Matkallaan uuteen retkeilijä kantaa mukanaan omia odotuksiaan ja kuvitelmiaan. Muu ei ole mahdollista.”¹⁸ Vaikka Haila kirjoittaa retkeilystä, lainaus on ymmärrettävä kuvaus myös sille, miten taiteilijaopettajan kokemuksellinen tieto ja taito auttaa opetustilanteessa. Jokainen teos on uusi ja ainutkertainen, mutta on luotettava siihen, että siinä on riittävästi samaa kuin aiemmissa teoksissa, ja sitä voidaan tätä kautta ymmärtää. Opettajan (ja opiskelijan) on pysyttävä kysymisen tilassa: mikä tämä on, miten tämä on, mikä tässä on tuttua, mikä tuntematonta?

Ammatillisesti olen ennen kaikkea valosuunnittelija ja kohtalaisen varma taiteellisesta praktiikastani, mieltymyksistäni ja taipumuksistani. Teatteriopettajaksi opiskelin hieman myöhemmin ja koen, että opettajuuteni rakentuu vahvasti valosuunnittelijuuteni

17 Varto 2008, 59.

18 Haila 2004, 60.

muodostamalle perustalle. Ajattelen olevani ohjaavana opettajana siis kuin retkiopas ja voin auttaa opiskelijaa kulkemaan tuntemattomassa maastossa sen takia, että minulla on entuudestaan kokemusta tuntemattomassa maastossa kulkemisesta oman taiteellisen työni parissa. Kokemus on molemmille uusi ja ainutkertainen, mutta opettajana olen oman taiteellisen työni vuoksi samoamisessa kokeilemampi. Tällä perusteella pystyn tekemään usein nopeammin tai kattavammin tulkintoja ympäristöstä ja ohjaamaan myös opiskelijan huomiota kohti merkittäviä etappeja tai kiinnostavia löytöjä matkan varrelta. Gert Biesta kirjoittaa näyttämisen olevan yksi opettamisen perusmuodoista, ja hänen mukaansa opiskelijan huomion kiinnittäminen johonkin on kasvatuksellinen ele, joka välittää viestin siitä, että osoitetussa suunnassa on jotain tärkeää, johon kannattaisi kiinnittää huomiota. Kuitenkin se, kohdistaaako opiskelija huomionsa osoitettuun suuntaan, on opiskelijan päätettävissä.¹⁹

Opiskelijan tulee olla viime kädessä vastuussa siitä, miten hän opettajan ehdotuksiin tarttuu. Kyse on ennen kaikkea siitä, että tällöin opiskelija ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja ryhtyy elämään elämäänsä Biestan sanoin *subjektina* ja voi myös asettua dialogiseen suhteeseen maailman kanssa.²⁰ Tällainen opiskelijaa valtauttava pyrkimys ja hänen autonomiansa kunnioittaminen on jo itsessään arvokasta.

Opiskelijan valta ja vastuu opetustilanteessa on tärkeää myös siksi, että opettajat tekevät virheitä, ja kaikista hyvistä pyrkimyksistä huolimatta opettajan havainnot voivat olla tavalla tai toisella vääriä. Vakavat virhearvioinnit, sellaiset, jotka esimerkiksi vaikuttavat pysyvällä tai merkittävällä negatiivisella tavalla opiskelijan hyvinvointiin, ovat asia erikseen. Kuitenkin lievemmätkin virheet

19 Biesta 2020, 46, 60.

20 Biesta 2020, 59.

voivat haitata oppimista ja tuottaa opiskelijalle vääristyneitä näkemyksiä hänen osaamisestaan ja tekemisestään, ja näitä opiskelija voi joutua selvittämään pitkän aikaa.

Ohjaava opettaja on kosketuksissa tuntemattoman kanssa monin tavoin. Teos, jonka äärellä opiskelija ja opettaja ovat, on tuntematon. Lisäksi opiskelija on opettajalle tuntematon, ja se mikä hänessä kasvaa, on ainutkertaista ja opettajan saavuttamattomissa. Opettaja voi vain olla avoin ja pyrkiä sanoittamaan mahdollisimman tarkasti sitä, mitä hän tosiasiansa havaitsee, ja kuvaamaan havaintonsa mahdollisimman puhtaasti vailla määrittämistä. Tämän myötä opiskelija voi itse opettajan havainnoista tunnistaa ne asiat, jotka hänelle tuntuivat tärkeimmiltä. Opettajan pitää kuitenkin harjoittaa havaintojen tekemisen taitoaan ja siitä puhumista ja ylläpitää uteliaisuuttaan. Kasvatustieteilijä J. A. Hollo on kirjoittanut, että ”tottumus tylsyttää havainnon”²¹, mutta mikäli opettaessa pystyy oikeasti hyväksymään ja muistamaan jokaisen opiskelijan ainutkertaisuuden, ei opetustyöhön varsinaisesti voi tottua ja tylsyä.

Havaintojen totuudenmukaisuudesta ja ajallisuudesta

Lehtinen ja Palonen kirjoittavat: ”Lintujen määrittämisessä ei ole kyse hyvästä näköaistista, vaan havaintojen tekemisen taidoista. – Sitä ei ole yksinkertaista opetella, mutta jos haluaa oppia tuntemaan lintuja, täytyy myös oppia tekemään itse huomioita, mitä huolellisemmin ja tarkkaavaisemmin, sen parempi. – Tarkoituksena ei kuitenkaan tulisi olla kirjoittaa sitä, mitä ’kuuluisi nähdä’, vaan se, mitä on itse nähnyt. Määrittystaidon parantuessa kehittyy myös taito havainnoida: mihin pitää katsoa, miten erottaa lähilajit toisistaan ja miten tämä kaikki kirjoitetaan tarvittaessa muistiinpanoihin ja

21 Niiniskorpi 2009, 173.

havaintolomakkeelle.”²² Tämä pätee täysin myös taiteen havainnointiin, ja haastavaa onkin pitäytyä havainnoinnissa totuudenmukaisena – miten tehdään havaintoja valmistuvasta teoksesta ja mitä on havainnoinnin ytimessä: pyrkimys nähdä valmistuva teos sellaisena kuin se on ja pyrkimys siihen, että havaintoja sanoittamalla opiskelija voi tehdä omia ratkaisujaan, jotka ovat suhteessa syntymäisilmiöihin olevaan teokseen.

Niin opettajana kuin opiskelijana on iso houkutus yrittää kuulostaa ”fiksulta”. Tämä ”fiksulta” kuulostaminen perustuu oletuksiin siitä, mitä tilanteessa kuuluisi havaita tai nähdä. Tällaiset ”havainnot” ovat yleensä jotenkin monimutkaisia, ja luultavasti hämmäisiä sanojalle itselleenkin, mikä johtuu siis luultavasti siitä, että ne eivät perustu oikeasti havaittuun vaan kuvitelmaan siitä, mitä olisi pitänyt havaita.

Monet totuudenmukaiset havainnot ovat hyvin yksinkertaisia, ja sitä ne saavat ollakin. Havainnon ei tarvitse olla oivaltava tai mullistava. Havainto saa olla tuiki tavallinen, yksinkertainen tai ilmiselvä huomio maailmasta. Oleellisimmat havainnot ehkä usein ovatkin ilmiselviä, mutta valitettavasti ne saattavat jäädä sanomatta, koska kukaan ei halua vaikuttaa yksinkertaiselta ja ilmiselvältä. Havainnon ei kuitenkaan tarvitse itsessään olla vielä ”mitään”, eikä se esimerkiksi ilmaise havainnoijan makua, vaan on yksinkertaisesti havainto maailmasta: jotain, mikä on tapahtunut ja merkille pantu. Esimerkiksi: *vihreät yksityiskohdat näyttämöllä tuntuvat oikeilta tässä esityksessä*. Tai: *ajatukseni harhailee toistuvasti tämän kohtauksen kohdalla: onkohan tässä joku tuhnu, jota voitaisiin tarkentaa?*

Havaintojen tekemisen taito on jokaiselle ainutkertainen: kukaan muu ei havaitse maailmaa samoin, eikä siten kukaan muu voi tuoda samoja havaintoja muiden koettavaksi. Tästä syystä opiskelijaa

22 Lehtinen & Palonen 2012, 120–121.

tulisikin opettaa ja rohkaista oman havaintotaitonsa asiantuntijaksi ja antaa eväitä ja varmuutta sen sanoittamiseen. Havainnon sanoittaminen ja sen saattaminen siten maailmaan tuo havaitun asian yhteisesti käsitettävän ja käsiteltävän piiriin, ja tämän myötä se voi kehittyä joksikin, jotenkin.

Havaintojen tekemisen taito liittyy läheisesti myös potentiaalilin tunnistamiseen – siihen, miten jokin vielä epäselvä ja hämärä voi herättää mielenkiinnon: tässä on jotain, mikä kutkuttaa, tästä aukeaa jokin mahdollisuus ja mahdollinen suunta, jota ei ehkä vielä aiemmin ollut olemassa. Ja siitä pienestä häivähdyksestä, mahdollisuudesta, pitää osata ottaa kiinni oikealla hetkellä ja käsitellä sillä tavoin, että se tulee nähyksi itsenään ja voi myös kasvaa.

Havainnoinnin prosessissa on haasteensa: siinä tarvitaan sekä nopeutta että hitautta. Toisinaan jokin oleellinen saattaa viiletää ohi hirveää vauhtia, ja vaatii näppäryyttä saada siitä kiinni. Toisaalta joskus oleellisen tapahtuminen on verkkaista, ja sen myötä myös ymmärtäminen on verkkaista. Tällaisenkin tapahtumisen tarvitsemaa aikaa tulisi vaalia. Asioilla ja tapahtumilla on oma kestopensa ja rytmensä – joskus jokin menee ohi liian nopeasti, eikä siitä saa kiinni. Eikä se haittaa. Tai sitten tarkentuminen tapahtuu sellaisella viiveellä, että koko tilanne on jo ohi, eikä sekään haittaa. Toisinaan taas on juuri riittävästi aikaa, että hitaammatkin havainnot ehtivät nousta esiin ja kirkastua. Havaintojen tekeminen on siis tasapainottelua oikean rytmin löytämisessä. Kun pysähdymme havainnoimaan teosta, emme koskaan voi olla täysin varmoja, mitä löydämme tai millä rytmillä se ilmenee. Retkioppaana opettaja voi näyttää suuntaa ja auttaa kohdistamaan katsetta, mutta lopulta opiskelijan kuuluu löytää oma reittinsä ja tapansa kulkea tunteuttomassa maastossa.

Lähteet:

- Biesta, Gert. 2020. *Antaa taiteen opettaa: Taidekasvatus Joseph Beuysin 'jälkeen'*.
Suom. Pentti Määttänen. Helsinki: Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-192-8>
- De Bruyne, Paul. 2012. "Students, teachers and their managers in the drama school."
Teoksessa *Teaching art in the neoliberal realm: Realism versus cynicism*, toim. Pascal Gielen & Paul De Bruyne, 50–67. Amsterdam: Valiz.
- Haila, Yrjö. 2004. *Retkeilyn rikkaus: Luonto ympäristöhuolen aikakaudella*. Helsinki: Taide.
- Kilpi, Maria. 2024. "Esitysdramaturgian perusteet toisen vuosikurssin opiskelijoille."
Teoksessa *Taidealojen yliopistopedagoginen koulutus 10 vuotta: Näkökulmia taide- ja taiteilijapedagogiikkaan*, toim. Heli Kauppila ja Leena Rouhiainen, 70–96. Helsinki: Taideyliopisto.
- Lehtinen, Erno & Palonen, Tuire. 2012. "Kuinka ihmeessä lintuja oppii tunnistamaan?"
Teoksessa *Bongauksen hurma: Lintuharrastuskirjoituksia*, toim. Ari Linna, 117–142. Turku: Sammakko.
- Niiniskorpi, Soile. 2009. *Käsityksiä kuvataiteesta: Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokijana*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Raskulla, Saija. 2018. "Ohjaavan opetuksen pedagogiikasta: Tutkimus Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun perustutkinto-opiskelijoiden ohjaavasta opetuksesta produktiotyöskentelyssä." Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinnäytetyö, Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Taideyliopisto: Valosuunnittelun koulutusohjelma. Haettu 2.11.2024. <https://www.uniarts.fi/koulutusohjelmat/valosuunnittelun-koulutusohjelma/>
- Taneli, Matti. 2012. *Kasvatus on kasvamaan saattamista: Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. Turku: Turun yliopisto.
- Varto, Juha. 2008. "Taiteellisesta ajattelemisesta." *Synnyt/Origins* 3:46–68.

OBSSESSIONI

niin sitten täytyy käydä sellainen
vakava keskustelukamiesmiehelle.



NATO



**VAKAVA
KESKUSTELU MIES
MIEHELLE**
for men

Taidepedagogiikkaa seksuaalisuuden äärellä

KATRI KAUPPALA

Väitöstutkimukseni Lapin yliopistossa käsittelee seksuaalisuuden teemojen eettistä käsittelyä taidepedagogiikan näkökulmasta¹. Aineistoni koostuu kandi- ja maisteriopiskelijoille pitämieni kurs- sien keskusteluista, harjoitteista ja kirjallisista analyysistä sekä pedagogisesta päiväkirjasta, jota olen pitänyt opetuksen aikana.² Tässä kirjoituksessa kuvaan yhden kurssin kulkua pedagogisesta näkökulmasta opiskelijoiden ajatuksia ja muutamia kurssin teoksia mukana kuljettaen.

Minulle yhteiskunnallisuus ja yhteisön muodostaminen on tai- teen opettamisessa tärkeää. Tämän takia olen hakeutunut kohti poliittista ja feminististä taidetta³ sekä identiteettipolitiikan tut- kimusta ja taiteilijan näkökulmasta esitettyä yhteiskuntakritiikkiä. Tärkeitä yhteiskuntateoreettisia ajattelijoita tutkimukselleni ovat

- 1 Väitöstutkimus (2021-), *Seksuaalisuuden teemojen eettinen käsittely taidepedagogiikan kontekstissa*.
- 2 Aineisto on dokumentoitu opiskelijoiden suostumuksella. Tutkimus on käynyt Lapin yliopiston eettisen ennakoarvioinnin. Aineisto on dokumentoitu valokuvaamalla, teosten reflektioita nauhoittamalla sekä kirjallisesti.
- 3 Minulle merkittäviä teoksia ovat olleet mm. Kirsha Kaechelen *Ladies Lounge* (2020) ja Suzanne Lacey'n *Three Weeks in May* (1977).

Kuva: Tommi Ylijoki

muun muassa Doreen Massey ja Alain Badiou. Yhteiskuntatieteilijä ja feministisen kulttuurimaantieteen edelläkävijä Massey⁴ ajatukset tilan ja paikan moniäänisyydestä ja siitä, kuinka paikallisuus tulee osaksi laajempia yhteiskunnallisia prosesseja, ovat auttaneet hahmottamaan tilan kokemusta yhteiskunnallisten valtarakenteiden kautta. Badioun⁵ situationaalisen etiikan ajatus kiinnostavalla tavalla korostaa, että todellista sitoutumista yhteiskunnalliseen muutokseen syntyy kohtaamisissa, joissa näemme toiseuden ja omat moraaliset valintamme uudenaikaisessa valossa. Näiden ajattelijoiden vaikutuksesta oma taidepedagoginen suuntani on syventynyt: taide voi havahduttaa näkemään yhteiskunnallisia normeja ja rohkaista opiskelijoita tutkimaan, miten nämä normit muovaavat heidän omaa suhdettaan paikkaan, tilaan ja identiteettiin sekä oman toiminnan eettisiin ulottuvuuksiin.

Opetustilan todellisuus punoutuu aina moniääniseksi kokonaisuudeksi, jossa erilaiset eletyt todellisuudet – toisinaan toisiaan tukevat, toisinaan haastavat – kietoutuvat yhteen. Doreen Massey⁶ kuvaa, kuinka paikallista identiteettiä ei ole olemassa itsenäisenä, vaan jokaisen yksilön tunne omasta paikastaan vaihtelee ja riippuu omista kokemuksista, historiasta, kulttuurista ja muista yksilöllisistä tekijöistä. Ajatus pätee myös taideopetuksen kontekstiin. Seksuaalisuuden teema tuottaa usein normikriittisyyttä, identiteettipohdintaa sekä olennaisia kysymyksiä kuulumisesta ja omasta taiteilijuudesta.

Taidetta opettaessani olen löytänyt monisäikeisimmät punokset ja syvimät sukellukset pysymällä lojaalina omalle opettajuudelleni; minun ei ole tarpeen opettaa taiteilijalle hänen taiteensa sisältöä

4 Massey 1994.

5 Badiou 2004.

6 Massey 1994.

– usein ei edes välinettä – vaan on tärkeämpää luoda tiloja, joissa itsen ja yhteiskunnan tutkiminen on mahdollista. En usko taiteen didaktisiin tai pedagogisiin totuuksiin, en autoritäärisiin asetelmiin enkä siihen, että taiteen tulisi miellyttää. Taustani on teatteripedagogiikassa, mutta opetan monitaiteellisesti, ja kurssisisältöni sallivat monenlaiset taiteen mediumit. Kun puhun taideopetuksesta, viittaan sillä tässä kirjoituksessa taidekorkeakoulujen, erityisesti Lapin yliopiston, taidekasvatuksen, graafisen suunnittelun, soveltavan taiteen ja teollisen muotoilun kandi- ja maisteritason opetukseeni.

Opetustyössä pyrkimyksenäni on löytää väylä, jolla voin kannustaa opiskelijoita vapaaseen ja itsensä tuntevaan ajatteluun, joka kuvastaa yhteiskuntaan kytkeytynyttä taiteen tekemistä. En halua opiskelijoiden tekevän taidetta ajatuksistani tai aiheistani, vaan löytävän vapauden tehdä anteeksipyytelemätöntä taidetta, joka on heidän valitsemallaan tavalla sidoksissa yksityiseen ja yleiseen. Haluan opetukseni raivaavan polkuja taideopiskelijoiden ajatusmalleihin, joissa lymyävät epäilykset, itsetunnottomuus ja tahaton itsesensuuri. Tavoitteeni on vahvistaa heidän ajatustaan siitä, että he tietävät itse, mikä on heille tärkeää.

Taiteellinen katse seksuaalisuuteen

*Seksuaalisuus ja taide*⁷ -kurssilla käsiteltiin seksuaalisuuden aihepiirejä eettisyyden, itsemääräämisoikeuden ja rajojen hahmottamisen näkökulmasta. Oppimistavoitteena oli kriittinen sekä feministiseen filosofiaan pohjautuva näkökulma seksuaalisuuteen ja sukupuoleen. Opetusmateriaali käsitteli seksuaalisuutta ja sukupuolta taiteen ja yhteiskunnan näkökulmista. Materiaali sisälsi luentoja, tehtäviä, joihin kuului esimerkiksi kirjeen kirjoittamista omalle seksuaalisuudelle, rajojen pohtimista, yhteinen installaatio, protestikirje

opettajalle sekä taiteilijoiden ja feminististen teoreetikoiden teosten tai tekstien analyysia. Kurssilla tutustuttiin myös LGBTQIA+-käsitteistöön, normatiivisuuteen ja sensuurin kysymyksiin. Kurssi jakautui kolmeen temaattiseen osioon: seksuaalisuus ja sukupuoli yhteiskunnassa, seksuaalisuus ja valta sekä seksuaalisuus ja identiteetti. Tavoitteenani oli saada opiskelijat pohtimaan, milloin kykenemme näkemään meitä ympäröivät, ohjaavat tai jopa kahlitsevat normit ja mitä normeja haluamme haastaa. Taiteellisen työn aiheet valikoituivat opiskelijalähtöisesti, ja niitä käsiteltiin ryhmäprosessien sekä oman taiteellisen lopputyön avulla.

Ensimmäisellä keskustelevalle luennolla käsiteltiin suostumusta. Termi itsessään on vanha: se on kulkenut historian halki ja liittyy moniin elämänalueisiin, kuten lääketieteeseen ja psykiatriaan, politiikkaan, talouteen, tutkimukseen ja avioliittoon. Lisäksi suostumuksella on merkittävä rooli sosiaalihuollossa, ihmissuhteissa, uskonnollisessa toiminnassa sekä monilla muilla osa-alueilla.⁸ Mutta suostumus voidaan ottaa myös pedagogiseksi metodiksi, jolloin läpinäkyvyys, keskustelevuus ja tietoiset valinnat korostuvat ja muuttuvat osaksi opetustilanteen vastavuoroisuutta.

Sanan *consent* alkuperä on latinan sanoissa *con* (yhdessä) ja *sentire* (tuntea). Halusin yhdistää älyllistämisen myös konkreettiseen tapaan havainnoida suostumusta, joka ilmeni tekemisen, taiteen ja yhteisen kokemisen kautta. Opiskelijat rakensivat luokkahuoneeseen installaation, joka kuvasi heidän ajatuksiaan rajoista, seksuaalisuudesta ja suostumuksesta. Prosessissa opiskelijat loivat teoksen keskustellen ja toistensa rajoja kunnioittaen.

Valmiin installaation äärellä opiskelijat pohtivat ja sanoittivat ajatuksiaan siitä, miten heidän osuutensa oli muodostunut intuitiivisten kipinöiden kautta. Tämä reflektio toi opetustilanteeseen

8 O'Shea 2011.

syvyyttä ja moniäänisyyttä ja vahvasti ryhmän keskinäistä keskustelua herkän aiheen ympärillä, vaikka tehtävä oli joillekin opiskelijoille haastava. Esimerkiksi meluisuus ja kaoottisuus rakennusvaiheessa olivat haastavia aistiyliherkälle opiskelijalle. Kuitenkin keskustelun ja installaatiossa oleskelun avulla hänkin löysi tavan osallistua tekemiseen omaehtoisesti.

Filosofi Kwame Anthony Appiahin mukaan kulttuurin jatkuvuuden ja yksilön autonomian kunnioituksen välillä on hienovarainen tasapaino. Hän muistuttaa, että aidosti vapaan yhteiskunnan olemassaolo riippuu siitä, että kulttuurin siirtymä sukupolvelta toiselle ei tapahdu pakotetusti, vaan uusien sukupolvien omasta tahdosta⁹. Tämä ajatus resonoi taidepedagogiikan kanssa siten, että pyrin välittämään opetuksessa taiteen tekemisen kulttuuria ja sen tekniikoita ilman, että opiskelijoiden oma luovuus ja autonomia jäisivät sivuun. Tavoitteenani oli luoda opetustilanne, jossa opiskelijat voivat reflektoida ja ymmärtää perinteitä ja tekniikoita, mutta eivät ainoastaan toistaa niitä vaan ottaa niistä käyttöön ne osat, jotka resonoivat heidän omassa ilmaisussaan.

Normien näkymättömästä olemassaolosta

Pedagogina minulle on tärkeää opettaa yhteiskuntatietoisia taideprosesseja. Esimerkiksi sellaiset taiteen rakennuspalikat kuin itse, yhteinen (tai yhteiskunta), identiteetti, kulttuuri ja normit toimivat keskustelujen perustana. Ne muodostavat kompleksisen verkoston, jossa yksilölliset kokemukset kytkeytyvät laajempiin sosiaalisiin rakenteisiin. Tämä taidepedagoginen lähestymistapa resonoi vahvasti feministisen pedagogiikan¹⁰ kanssa. Opiskelijalle tarjottu mahdollisuus etäännyttää oma henkilökohtainen kokemuksensa luo

9 Appiah 1994, 158.

10 hooks 1994; Shrewsbury 1987; Elonheimo et al. 2022; Nicholas, Light & Bondy 2015.

tilan valinnoille, kriittiselle reflektiolle ja syvemmälle yhteiskunnalliselle analyysille. Prosessi mahdollistaa moniäänisen ja -perspektiivisen tarkastelun, jossa opiskelijan kokemus asettuu vuorovaikutussuhteeseen laajempien yhteiskunnallisten rakenteiden kanssa.

Keskeistä on opiskelijan toimijuuden ja itsemäärittelyn tukeminen tavalla, joka tunnistaa yksilöllisen kokemuksen monimutkaisuuden samalla kun se tarjoaa teoreettisia työkaluja kriittiseen reflektioon. Lähestymistapa resonoi intersektionaalisen feministisen pedagogiikan keskeisten periaatteiden kanssa.¹¹ Se pyrkii purkamaan hierarkkisia tiedontuotannon rakenteita ja avaamaan tilaa sellaiselle oppimiselle, jossa opiskelijan oma kokemus ei ole alistettujen teoreettisille malleille, vaan pikemminkin aktiivinen osa tiedon rakentumisen prosessia.

Luentojen aikana keskusteluissa normatiivisuuden käsittely tuli esiin opiskelijoille merkittäväällä tavalla, erityisesti niissä luennon kohdissa, joissa normatiivisuuden näkymätön ja usein kontekstisidonnainen luonne paljastui. Esimerkiksi kun käsitelimme seksuaalisuuden sensuuria Suomen taidekentällä, monelle opiskelijalle oli yllätys, että seksuaalisuus kohtaa sensuuria myös suomalaisessa yhteiskunnassa, joka koettiin yleisesti vapaaksi, sallivaksi ja rohkeaksi. Kulttuurintutkija Sara Ahmed¹² pohtii normatiivisuutta feministisen teorian avulla ja sitä, kuinka kiinnitymme normatiivisiin

11 Intersektionaalinen feminismi tarkastelee identiteetin kompleksisuutta kriittisenä teoreettisena ja metodologisena viitekehyksenä. Se tunnistaa, että sosiaaliset kategoriat eivät ole erillisiä, vaan kietoutuvat toisiinsa muodostaen moniulotteisia valtarakenteita. Teorian keskeisenä tavoitteena on purkaa hierarkkisia järjestelmiä, tehdä näkyväksi marginalisoivia mekanismeja ja mahdollistaa vaihtoehtoisia representaation muotoja. Samalla se korostaa subjektiivisen kokemuksen arvoa, haastaa essentialistisia näkemyksiä ja luo tilaa moniäänisille perspektiiveille, joiden kautta voidaan kriittisesti reflektoida yhteiskunnallisia valtasuhteita. (Carbado et al. 2013; Collins et al. 2021.)

12 Ahmed 2014, 10.

rakenteisiin. Ahmedin teoreettinen lähestymistapa korostaa normien affektiivista ja performatiivista luonnetta¹³: normeihin kiinnittyminen ei ole vain järjellä tehty valinta, vaan monimutkainen emotionaalinen ja ruumiillinen prosessi, jossa subjekti sekä muokkaa että tulee muokatuksi näissä rakenteissa. Tämä näkökulma korostaa sitä, kuinka olennaista tiedostaminen on.

Pedagogisesti tavoittelin lähestymistapaa, joka haastaa essentiaaliset käsitykset normatiivisuudesta ja tarjoaa opiskelijoille teoreettisia ja metodologisia välineitä yhteiskunnallisten rakenteiden kriittiseen analysointiin. Keskeistä on luoda pedagoginen tila, jossa opiskelijan *toimijuus* ja *kriittinen reflektio* ovat analyttisen tarkastelun ytimessä, *normatiivisia rakenteita* tarkastellaan historiallisesti ja kontekstuaalisesti paikallistuneina järjestelminä ja tunnustetaan *taiteen potentiaali* yhteiskunnallisen *muutoksen katalyyttinä*.

Lähestymistapa myös korostaa pedagogiikan dynaamista ja jatkuvasti neuvoteltavaa luonnetta, jossa teoria ja käytäntö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Normatiivisuudessa on huomionarvoista, etteivät normit ole absoluuttisen negatiivinen tai eliminoitava ilmiö. On olennaista kyetä havaitsemaan rakentavien normien olemassaolo ja tekemään kriittisiä valintoja niiden suhteen.

Valta ja taiteen sensuuri

Seksuaalisuuden yhteiskunnalliset raamit tulevat näkyviin kiinnostavalla tavalla, kun tarkastellaan sitä, mikä taiteessa on kiellettyä. Kurssilla sensuurikeskustelun alustuksena toimi Dries Verhoevenin *Ceci n'est pas... mon corps*¹⁴, jossa ikääntyneen naisen alastomuus Helsingin keskustassa sai aikaan teoksen paheksuntaa ja naiselle oli

13 Ahmed 2014, 50–58, 60–80, 83–86.

14 Baltic Circle – Helsinki 2014 (<https://driesverhoeven.com/en/project/ceci-nest-pas/> ja <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002778333.html>).

puettava alusvaatteet, jotta teos saisi olla esillä. Tapani Kokon falliset patsaat¹⁵ puolestaan piilotettiin pressun taakse, ja Ulla Karttusen Neitsythuorakirkon¹⁶ teoksia takavarikoittiin poliisin haltuun suoraan näyttelystä ja tapaus päättyi lopulta tuomioistuimeen saakka.

Sensuurista keskusteltiin opiskelijoiden kanssa yhdessä. Se koettiin monelta osin hämmentävänä, ja osa opiskelijoista koki, että sensuurin syyt olivat epäjohdonmukaisia. He toivat esiin useita esimerkkejä, joissa samankaltaista taidetta ei ole sensuroitu. Reflektiossa tuli esiin myös se, ettei suomalainen yhteiskunta aina ole niin avoin ja hyväksyvä kuin millainen kuva opiskelijoilla siitä on.

Keskustelun jälkeen opiskelijat saivat tehtäväkseen lähteä parin kanssa kävelylle. Kävelyn aikana heidän tuli kertoa parille *tarina*, jossa jollain tavalla olisi läsnä sellainen hetki elämästä, jossa normatiivisuus tai sensuuri (myös henkilökohtaisena kokemuksena) on tullut tietoisuuteen. Parit saivat tämän jälkeen tehtäväkseen kirjoittaa tarinoiden pohjalta yhteisen runon, jossa heidän valitsemansa elementit tulisivat yhteen. Runo sijoitettiin luokassa olevaan installaatioon. Pedagogisesti tehtävä oli rakennettu ajatellen mahdollisuutta jakaa henkilökohtainen tarina parille. Koko ryhmän kuullen jakaminen olisi ollut erilaista. Ulkona kulkiessa kahdenkeskisyys loi toisenlaisen raamin tehtävälle. Tarinan muuttaminen runon avulla osaksi installaatiota puolestaan jätti sijaa etäännyttämiselle sekä tarinan sanallistamiselle tavalla, joka mahdollisti sellaisen henkilökohtaisuuden tason, joka tuntui parhaalta. Kun installaatioon rakentui alun perin henkilökohtaisen lomaan useita yhteiskunnallisia kerroksia, kuten *patriarkaatti*, *koulu* instituutiona, toivat runot puolestaan esiin teemoja, kuten *koti*, *isä* tai suhde *Jumalaan*.

15 Kokko 2022; Ars Pori 22 -tapahtuma (<https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000009096271.html>).

16 Karttunen 2008. Helsingin taidemuseo, Kluuvin galleria (Kalha, Jyränki, 2009).

Tavoitteeni oli suunnitella tehtäviä, jotka auttaisivat opiskelijoita terävöittämään omien aiheidensa valintaa ja rajaamista suhteessa niiden taiteellistamiseen. Tehtävien avulla opiskelijat valmistautuisivat kohti kurssin lopputöitä, jotka he tekisivät valitsemansa mediumin kautta yksin. Välitehtävillä pyrittiin konkretisoimaan myös sitä, että omien rajojen ylittämisen huomaa joskus vasta jälkikäteen. Kurssitehtävissä opiskelijat pohtivat, kuinka henkilökoh- taisen teoksen he haluavat tehdä, vai valitsevatko he yleisemmän aiheen, haluavatko kritisoida vai luoda esteettisen tai aistimellisen teoksen. Prosessin merkitys korostui, kun opiskelijat pohtivat omia rajojaan ja tunnistivat, että he itse olivat useammin omien rajojensa ylittäjiä tai rikkojia kuin toiset ihmiset.

Viimeisessä luento-osuudessa käsiteltiin taide-esimerkkien¹⁷ avulla sitä, kuinka seksuaalisuus voi näyttäytyä intiiminä, identi- teettinä tai poliittis-yhteiskunnallisena aiheena. Luennon aikana teoksista ja niiden kontekstista keskusteltiin yhdessä tavoitteena purkaa erilaisia näkemyksiä ja tapoja käsitellä aihetta. Tämän jäl- keen opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa minulle protestikirje Sara Ahmedin¹⁸ inspiroimana. Tavoitteenani oli samalla normalisoida valitusten ja protestien esittämistä sekä kyseenalaistaa opettajan

17 Teokset: Katsukawa Shun'ei *Ten scenes of lovemaking*, 1795–1810. Egon Schiele *Two Women Embracing*, 1915. Carol Rama *Appassionata/Intohimoinen/Passionate*, 1939 ja *Dorina*, 1940. Leonor Fini *Woman Seated on a Naked Man*, 1942. Tom of Finland (Touko Laaksonen) *Nimetön*, 1962. David Hockney *Peter Getting Out of Nick's Pool*, 1966. Robert Mapplethorpe *Joe, NYC*, 1978. David Wojnarowicz *Untitled (One day this kid . . .)*, 1990. Mickalene Thomas *Just a Whisper Away*, 2008. Zoulikha Bouabdellah, Marcia Kure, Miriam Syowia Kyambi, Valérie Oka, Tracey Rose, Billie Zangewa, näyttely 2015. Mette Ingvartsen *69 positions*, 2016. Zanele Muholi *Lena, London*, 2018.

18 Complaint! 2021.

auktoriteetin ehdottomuus, joka väistämättä liittyy instituution mukana tuleviin rakenteisiin.

Opiskelijoiden töiden esiin nostamia teemoja

Keskustelut opiskelijoiden kurssin lopputöiden äärellä koostuivat teoksen tekijän pohdintoista sekä muiden opiskelijoiden, minun ja kutsuttujen taideopettajien reflektioista. Linaan näitä keskusteluja teoskuvausten yhteydessä tuodakseni esiin opiskelijoiden ajatuksia omista prosesseistaan sekä niiden aiheiden tulkintoja, joita he löysivät toistensa töistä. *Seksuaalisuuden* ohella keskustelussa nousivat esiin erityisesti *sukupuolen*, mies- ja naiskuvan sekä muunsukupuolisuuden pohdinnat. Yhtenä teemana teoksista nousi esiin opiskelijoiden halu voimistaa taiteen avulla niitä elementtejä, jotka arkielämässä jäävät piiloon tai kohtaavat normatiivisuutta, mikä puolestaan aiheuttaa tukahduttamista, hiljaisuutta tai häpeää.

Toisena vahvana teemana oli *itsetutkiskelu ja identiteetin rakentuminen*. Moni nosti keskusteluun tietynlaisen fatalismin murtumisen. Fatalismi näyttäytyi esimerkiksi lukittuna mieskuvana, uskonnollisuutena tai uskonnollisena traumana sekä taidemuotoon kohdistuvana tekemisen tavan muutoksena. Useissa teoskuvauksissa keskustelussa nousi myös esiin hetki, jolloin henkilökohtaiset rajat tulevat vastaan, sekä taiteilijan ratkaisut ja niihin johtaneet syyt.

Kolmantena teemana voidaan nähdä *yhteiskunnallisten normien tunnistaminen* sekä ilmaisun vapauden tutkiminen. Tätä kautta nousi esiin myös normatiivisuuden kyseenalaistaminen ja laajentaminen, sillä taiteilija koki vapauttavansa jotain, joka oli aiemmin ollut rajoitettuna tai kahlehdittuna.

Neljäs laaja alue, joka nousi reflektioista, oli *kehollisuus*.¹⁹ Keskeisiä teemoja olivat kehon tarkastelu materiaalina, työkaluna

19 *Keho* oli termi, jota opiskelijat pääosin käyttivät puhuessaan teoksista.

tai ilmaisun välineenä; keho objektina; kehon identiteetti; kehon tahaton muuttuminen sekä halu muuttaa kehoa; alastomuus ja kehon rajat. Nämä aiheet kietoutuivat monin kerroksin sukupuolen pohtimiseen sekä sukupuoliroolien ilmaisuun. Seuraavassa luvussa kuvaan opiskelijoiden tekemiä lopputöitä sekä lainaan niiden äärellä käytyjä keskusteluja tuodakseni opiskelijoiden äänen kuuluviin.

Itsetutkiskelu ja identiteetin rakentuminen: passionhedelmäinen kuvaus intohimon kokemuksesta

Kurssin alussa yhdessä tehdyn installaation keskelle on ripustettu valokuvakollaasi, jossa nähdään naishahmo, vieressä suu, josta valuu passionhedelmää, toisaalla sormet, jotka uppoavat mustakarvaiseen, passionhedelmää muistuttavaan aukkoon, vasemmalla hedelmävaan hintalappu sekä kuvia ympäröimässä passionhedelmän kuoria, jotka on kiinnitetty kuvaan nuppineuloilla. Teoksessa on kiinnostavia viitteitä biotaiteeseen. Opiskelija käyttää oikeita hedelmiä valokuvien ohella. Biohajoavat elementit tekevät teoksesta myös erityisellä tavalla hetkellisen, mikä resonoi myös seksuaalisten kohtaamisten ominaisen, hetkellisen luonteen kanssa.

”Jollain tavoin tämä työ tuntuu henkilökohtaiselta, mutta se ulottuu koko yhteiskuntaan. Se liittyy raakaan seksuaaliseen haluun, kuten passionhedelmä, tai ehkä kolme sellaista. Otin jopa hintalapun kaupasta tai valokuvan siitä. Tunnen, että puhe intohimosta ja seksuaalisuudesta on usein yhtä halpaa kuin itse passionhedelmä. Se, mitä ihmisille todella esitellään, on vain pieni, hallittu osa siitä ja itsestä. Seksuaalisuus voi olla minulle raakaa, mehukasta, liukasta; se voi olla lähes rumaa! Biologiset taiteet ovat biohajoavia. Voin samaistua tähän; työni keskittyy seksuaalisuuden ja intohimon kokemuksiin. Sanat voivat ilmaista vain rajallisesti, ja taide

voi ilmaista vain niin paljon. Taide kuitenkin ylittää perinteisen kommunikaation rajat.”²⁰

Taiteessa seksuaalisuus artikuloituu moniulotteisena kokemukseksi. Se on samanaikaisesti henkilökohtainen ja sosiaalisesti kontekstualisoitu ilmiö, jossa yksilöllinen kokemus ja yhteiskunnalliset merkityksenannot käyvät jatkuvaa dialogia. Kurssin puitteissa oli tärkeää nähdä tämän kaltaisia opiskelijoiden taideteoksia, joissa keskityttiin eroottiseen haluun ja muistutettiin seksuaalisuuden kokemuksesta ja taiteellistamisesta nimenomaan yksilön näkökulmasta. Vaikka pedagogisesta näkökulmasta seksuaalisuuden laajempi tarkastelu mahdollistaa kriittisen etäännyttämisen ja moninaisten perspektiivien rakentamisen, voi prosessi samalla synnyttää jännitteitä. Intiimin kokemuksen muuntaminen kollektiiviseksi narratiiviksi voi herättää kysymyksiä merkityksenannon rajoista ja henkilökohtaisen kokemuksen representaatiosta.

Nyky-yhteiskunnassa nämä kysymykset laajenevat koskemaan myös seksuaalisuuden ja sukupuolen politisointia. Vähemmistöjen oikeuksia kyseenalaistetaan, ja aborttioikeuden menetys uhkaa raskaana olevien henkiä niin Yhdysvalloissa kuin Euroopassa.²¹ Tämä heijastaa laajempaa ilmiötä, jossa seksuaalisuutta ja sukupuolta käytetään vallankäytön ja kontrollin välineinä. Esimerkiksi tutkijat An Van Raemdonck, Katja Kahlina ja Aleksandra Sygnowska analysoivat, miten äärioikeisto käyttää sukupuoli- ja seksuaalisuus-kysymyksiä edistääkseen nationalistisia ja anti-maahanmuuttopoliittisia tavoitteitaan. Sukupuolen ja seksuaalisuuden teemat

20 Opiskelija teoksestaan.

21 https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-9-2022-0299_FI.html; <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2023/06/united-states-abortion-bans-put-millions-women-and-girls-risk-un-experts-say>; <https://www.context.news/socioeconomic-inclusion/abortion-rights-in-europe-rollbacks-and-progress>.

välineellistetään ristiriitaisesti: samalla kun ne yhdistetään LGBTQ-oikeuksiin ja sukupuolten tasa-arvoon, ne valjastetaan muukalaiskammoisen retoriikan ja perinteisen perhemallin puolustamisen käyttöön²². Samoilla juurilla taas hypermaskuliinisuuden ja sisäistetyn homofobian kaltaiset ilmiöt ruokkivat brotherhoodhenkistä viha-ajattelua, kuten Paris Cameron-Gardos on elokuvataiteen tutkimuksessa havainnut²³.

Sukupuolen ja mieskuvan pohdinnat: nimetön performanssi miehisyystä ja miehestä patriarkaalisessa yhteiskunnassa

Erään opiskelijan lopputyö on kerroksellinen performanssi, joka sijoittuu avaraan kuvataideluokkaan. Tilassa on pienellä korkealla näyttö, jolta katsotaan nuoren some-vaikuttajamiehen video. Videolla mies esittelee vaatteitaan, kelloaan ja hiustyyliään ja rakentaa näin perinteistä länsimaista kapitalistista mieskuvaa. Samalla hän kuitenkin kertoo meikkaavansa ja jakaa kokemuksia häirinnästä, jota hänen ulkomuotonsa on herättänyt. Videon rinnalla opiskelija, performanssin taiteilija, esiintyy tilassa alastomana. Hän piirtelee hiilellä viivoja omaan kehoonsa, mikä luo kontrastin videolla nähtyyn huoliteltuun ja hallittuun olemukseen.

Sukupuolentutkimuksen professori Leena-Maija Rossi kuvaa sukupuolentutkimuksen tuoneen näkyviin sukupuolen rakentuneisuuden sekä kritisoi luonnollistamisen ja normalisoinnin prosesseja.²⁴ Nämä samat prosessit tulivat opiskelijan performanssissa näkyviksi ja raivasivat tilaa luonnollisen ja normaalin kritiikille. On kiinnostavaa myös rinnastaa nämä ajatukset Ahmedin aiemmin

22 Raemdonck, Kahlina & Sygnowska 2022.

23 Cameron-Gardos 2022.

24 Rossi 2010/2012, 23–32, 41; ks. myös Huuska 2010/2012, 155–157.

mainittuun teoriaan normien affektiivisesta ja performatiivisesta luonteesta²⁵: myös hän kuvaa monimutkaista ja rakentuvaa prosessia, jossa ihminen sekä muokkaa että tulee muokatuksi näissä rakenteissa. Näin sukupuolen ja normien voidaan nähdä jakavan samankaltaisen muodostumisen rakenteen, mikä osaltaan perustellee pedagogisia valintoja tarkastella näitä aiheita yhdessä.

Teosta voi tarkastella myös miestutkimuksen näkökulmasta. Arto Jokinen määrittelee miestutkimuksen sukupuolentutkimuksen osa-alueeksi, joka keskittyy miehiin ja maskuliinisuuksiin tarkastellen niiden kulttuurisia ja yhteiskunnallisia rakenteita²⁶. Mieskuvan ristiriitainen jähmeys näyttäytyi performanssin toisiaan peilaavissa sekä risteävissä mieskuvissa.

”Minusta oli erittäin kiinnostavaa, että esityksessäsi valitsit alastomuuden ilmaisukeinoksi. Teoksesi ei viitannut vaatteisiin tai kalliisiin esineisiin, vaan inhimilliseen viestiin, jonka videolla esiintyvä nuori mies välitti yleisölle. Performanssisi vaikutti olevan videolle suunnattu kommentti tai kenties jopa vastaus, ei niinkään vastalause, vaan ennemmin dialogi. Näyttää siltä, että miehiä painostetaan mukautumaan tiettyihin ulkonäköstandardeihin, joiden viestejä ovat: älä näytä epäsiistiltä, älä vaikuta huolitellulta poikkeavalta, pukeudu asiallisesti, muotoile hiuksesi ja käytä vähintään vähän meikkiä. Tällainen paine tuntuu myrkylliseltä ja ongelmalliselta. Ei ole mielekästä, että ulkonäköön kohdistuu tällaisia odotuksia, vaan meidän tulisi tavoitella sallivampaa ja monipuolisempaa mieskuvaa.”²⁷

25 Ahmed 2014, 50–58, 60–80, 83–86.

26 Jokinen 2010/2012, 128.

27 Katsojan reflektiota teoksen äärellä.

Jokinen muistuttaa, ettei miehen määrittelyminen ole niin yksiselitteistä kuin voisi olettaa. Hän lisää, että maskuliinisuuden määrittelyminen osoittautuu vieläkin haastavammaksi²⁸. Performanssi ei kuitenkaan asettanut vastakkain yksioikoisia binäärisiä hahmoja tai kärjistettyjä karikatyyreja, vaan toi esiin mieskuvien monimuotoisia säikeitä, jotka näyttäytyivät kiinnostavissa konteksteissa teoksen sisällä. Usein luonnollisina pidettyjä käsityksiä maskuliinisuudesta²⁹ ja feminiinisuudesta on kuitenkin kyseenalaistettu feministisessä mies- ja naistutkimuksessa, jotka ovat paljastaneet näiden käsitysten normatiivisen ja poliittisen luonteen. Maskuliinisuus ja feminiinisyys eivät ole universaaleja luonnonlakeja, vaan ihmisten tuottamia merkitysrakenteita sukupuolista, sosiaalisia ja ideologisia kategorioita, jotka ovat näin ollen myös muokattavissa³⁰.

”Mitä merkityksiä syntyisi, jos videolla nähty mies, tai kaikki miehet ylipäättään, olisivat rivissä ilman vaatteita, vailla kalliita pukuja tai huppareita. Millä olisi enää väliä? Tilanne oli omituinen, koska edessäni oli alaston vartalo, mutta huomasin ajattelevani, miten vaatteet ovat usein eräänlainen valuutta, joka viestii meistä jotakin. Samalla myös kehot toimivat valuuttana, arvottuvina ja viestejä kantavina. Ehkä juuri pukeutumisen ja alastomuuden välillä piilee kiinnostava, merkityksillä ladattu kontrasti. Mielestäni me miehet tarvitsemme feminisimiä, koska me kärsimme patriarkaatista myös.”³¹

28 Jokinen 2010/2012, 128.

29 Länsimaisessa kulttuurissa maskuliinisuutta piirteinä on perinteisesti pidetty esimerkiksi tunteiden kontrollointia, toimintakykyisyyttä, hallitsevuutta, suorituskykyä, rationaalisuutta ja fyysistä voimaa (Jokinen 2010/2012, 128).

30 Jokinen 2010/2012, 129.

31 Pohdintaa katsojan näkökulmasta.

Tämä kysymys siitä, mistä merkitykset, samankaltaisuudet tai eroavaisuudet syntyvät, ulottuu myös yhteisyyden ja erillisyyden pohdintaan. Judith Butlerin mukaan yksi voi puhua toisen puolesta tai tälle, mutta silti eroa toisen ja itsen välillä ei voi häivyttää. Vaikka puhumme *meistä*, emme poista välimatkaa, vaan osoitamme, kuinka vaikeaa on ylipäättään ymmärtää, missä määrin voimme todella jakaa kokemuksen. Butler ehdottaa, että yhteisyyteen liittyvä ristiriita on ehkä myös sellainen, jota ei tule ratkaista; se voi olla perimmäiseltä luonteeltaan ratkaisematon³². Tämä ajatus heijastuu myös miehuuden ja maskuliinisuuden tutkimukseen. Esimerkiksi Suomessa on tutkittu miehen mielenterveyteen liittyviä kysymyksiä ja havaittu, että heteronormatiiviset asenteet luovat rajattuja yksilöpositioita, jotka kaventavat kokemusta toimijuudesta ja vaikeuttavat poikien ja miesten mielenterveysongelmien juurisyiden tunnistamista³³. Taide mahdollistaa kerroksellisia ja monivivahteisia representatioita sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Uudelleentarkastelun näkökulma on pedagogisesti olennainen. Ei ainoastaan opiskelijan yksilöllisen kasvun takia, vaan jotta instituution kautta opetamme avarakatseisuutta sekä keinoja oman äänen esiin tuomiseen.

Kehollisuus ja identiteetin rakentuminen: valokuva- mustekynäteos ”Here’s my stop I’m getting off”

”Työssäni yhdistyvät valokuvaus ja mustekynätekniikka ja halusin haastaa itseni käyttämällä teoksessa kuvaa itsestäni. Unohdin sisällyttää sisältövaroituksen, teos saattaa olla hieman pelottavaa joillekin, mutta taitaa olla liian myöhäistä. Minulla on tapana tehdä tällaisia töitä, mutta kurssin alussa kerroin, kuinka en pidä itseni kuvaamisesta.

32 Butler, 2004, 20.

33 Tähkä, Brunila & Rossi 2024.

Silti olen nyt tässä, tekemässä itsestäni taidetta, joka tutkii identiteettiäni ja seksuaalisuuttani.”³⁴

Pylvääseen luokkahuoneen ulkopuolelle on kiinnitetty teos, jonka keskellä on sinertävä alaston mieshahmo valkoisella taustalla. Lähempää tarkasteltua huomaa, että kaksi hahmoa limittyy toisiinsa ja pään tilalla on pyörteinen kuvio sekä tarkkaviivainen kaaos ihmishahmoja ja mustaa. Viivojen lomassa teksti: Here’s my stop. Opiskelijan teos vaikuttaa viittaavan yksilön ja yhteiskunnan suhteeseen, silloin kun intiimi on esillä, näytillä, katsottavana.

”Peitin kasvoni ja häivyin muita erottuvia piirteitä, ja yllättäen en tuntenut lainkaan ahdistusta. Kuvittelin ihmismäisiä, nukkemaisia hahmoja, joissa ruuvit ja naulat korostavat kehoa materiaalina, välineenä taiteen tekemisessä. Tämä ajatus kehosta materiaalina laajeni käsittämään myös seksuaalisuuden ja sukupuolen. Näen kehoni välineenä, jonka kautta voin tutkia henkistä, emotionaalista ja mentaalista maailmaa, herättää aistimuksia ja tunteita, toisinaan minun täytyy myös tökkiä sitä piikeillä tai vastaavilla elementeillä.”³⁵

Judith Butler haastaa käsityksen, että lailliset ja kielelliset itsemäärittelymme riittäisivät kuvaamaan inhimillistä kokemustamme. Vaikka kieli voikin vahvistaa asemaamme vapaamielisessä ihmiskäsityksessä, se ei tee oikeutta intohimoille, surulle ja raivolle, kaikille niille tunteille, jotka hajottavat meidät, sitovat meitä muihin, tempovat mukaansa ja upottavat elämään, joka ei ole täysin omaamme ja joka voi muuttaa meitä kohtalokkaasti ja peruuttamattomasti³⁶.

34 Opiskelija teoksestaan.

35 Opiskelija teoksestaan.

36 Butler 2004, 20.

Taiteen avulla kielen rajoitteet poistuvat, ja opiskelija voi keskittyä halutessaan niihin ominaisuuksiin, jotka yhteiskunnallinen diskurssi on ominut ja joita käytetään ideologisissa sanasodissa.

”Keho on vain eräänlainen alus, joka mahdollistaa kanssakäymisen muiden ihmisten kanssa. Rakkauden ja kauhun raja tuntuu lähes hämärtyvän. Tämän päivän alussa meiltä kysyttiin, millaisia impulsseja tunnemme itsessämme ja mitä meidän tulisi niille tehdä. Minulla oli monia impulsseja, jotka kyseenalaistivat, miksi näyttäisin niin intiimin osan itsestäni teille katsojille. Kuitenkin minua ohjasi voimakas halu tehdä taidetta, jossa alastomuus toimii välineenä, ei niinkään alastonkuvana.”³⁷

Taiteilijan huomio omien rajojen läheisyydestä nousee esiin tässä kohdassa. Hänen kuvaamansa prosessi kulki alun epäröinnistä kiinnostuksen kautta syvempään pohdintaan siitä, halusiko hän olla itse teoksen keskiössä ja miltä alastomuus tuntui. Päätös tehdä alastonkuva muuttui hitaasti prosessin aikana ahdistuksesta hyväksymiseksi, ja lopulta teos vastasi niitä tavoitteita, jotka taiteilija tämän henkilökohtaisuuden suhteen oli itselleen asettanut.

Yhteiskunnalliset normit ja seksuaalisuus: savilohko kirurgisen tarkkojen käsien alla

”Haluan antaa trigger-varoituksen niille, jotka ovat herkkiä äänille, sillä teos saattaa herättää ennakoimattomia reaktioita. Mietin myös, kuinka ihmiset, jotka eivät yleensä työskentele saven kanssa, kokevat tämän videoteoksen. Saven leikkaaminen tuntui melkein väkivaltaiselta, ja se sai ajatukseni vaeltamaan moniin suuntiin. Teoksessa

37 Opiskelija teoksestaan.

tutkitaan sekä hellyyttä että aggressiota, yhdistäen lempeät ja kirurgisesti tarkat liikkeet, mikä tuntui ilmaisultaan rikkaalta ja jopa lääketieteelliseltä. Tämä sai minut pohtimaan, kuinka usein lähestymme muita varovaisesti, mutta kun kyse on itsestämme, tuo lempeys saattaa puuttua.

Teoksessa on myös vuorovaikutus hoivaamisen ja aggressiivisuuden välillä, erityisesti kun saveen asetettiin vieraita esineitä. Tämä toi mieleeni kulttuurisen pakkomielteemme muokata itseämme, ikään kuin tekisimme itsestämme kyborgeja ulkoisten vaikutteiden avulla.”³⁸

Ensin kuuluu rasahdus, niiskautus ja rapinaa. Pöydälle laskeutuu tiukasti rajattu kuva möhkäleestä, joka on kääritty mustaan muoviin. Kädet riisuvat muovin kerroksia, koskettavat möhkäleettä kuin huomaamatta. Seuraa valkoinen muovi, joka avattaessa paljastaa saveen, joka jää alttiiksi muovaamiselle. Kädet muokkaavat savea erilaisin ottein, samalla kun ruumiin käsittelyn mielikuva nousee pintaan. Savi muotoutuu, ja kädet kaivavat siihen kolon, johon kulkee puinen esine. Kolon yläpuolelle muovataan ulokkeet, ehkä kädet tai käärmeet, tulkinta jää katsojalle. Reikä tukitaan sitruunatiivestepurkillä, ja välillä kädet läimäyttävät savea lastalla. Lopulta kädet asettelevat saviteoksen etupuolelle ruskeita muovivilevyjä, jotka näyttävät tyhjiltä keksipaketin sisustoilta. Näiden taakse saviteos lopulta peittyi.

Opiskelijan valinta videoteoksesta saveen muokkaamisesta on teoreettisesti kiinnostava. Teos siirtää tarkastelun lopputuotteesta prosessiin, korostaen sen merkitystä. Videoteos dokumentoi materiaalin muovautumisen kuvaten luovan toiminnan ajallista ulottuvuutta, jossa taiteilija ja materiaali käyvät dialogia. Lopputuloksena syntyy monitasoinen tutkielma, prosessikuvaus, joka toimii samanaikaisesti

38 Opiskelija teoksestaan.

itsenäisenä taideteoksena. Tämä lähestymistapa nostaa luomisprosessin taiteelliseksi kannanotoksi häivyttäen rajat dokumentaation, performanssin ja lopputuotteen välillä.

Saven muovaamisen prosessi, jossa kädet eri ottein käsittelevät ja muokkaavat materiaalia, tarjoaa kiinnostavan vertauskuvan Filosofi Michel Foucault'n³⁹ pohdinnoille normeista ja niiden jatkuvasta muotoutumisesta⁴⁰. Aivan kuten saven muoto määräytyy käden otteista ja työstämisen voimakkuudesta, yhteiskunnalliset normit eivät myöskään ole pysyviä tai valmiita, vaan ne muotoutuvat ja ne neuvotellaan aina ajassa ja kontekstissa. Foucault'n näemyksen mukaan normit eivät ole vain staattisia käsityksiä, vaan niitä muokataan jatkuvasti kulttuuristen, poliittisten ja sosiaalisten olosuhteiden mukaan kuten saven muovaaminen jatkuu, kunnes lopputulos on valmis. Tällä tavoin normien ja rajoja määrittävien käytäntöjen tarkastelu muistuttaa prosessia, jossa muovautuvat niin yhteiskunnan rakenteet kuin yksilöiden käsitykset itsestään ja toisistaan. Foucault tuo esiin diskursiiviset käytännöt, jotka määrittävät rajoja seksuaalisen poikkeavuuden ja normaaliuden välillä. Normit eivät ole vain yksittäisten henkilöiden tai ryhmien käsityksiä, vaan ne syntyvät ja kehittyvät vuorovaikutuksessa eri aikakausien, yhteisöjen ja ideologioiden kanssa. Tällöin normit saavat merkityksensä kontekstista, jossa ne toimivat.

”Teoksessa oli myös huumoria, ja esineet, kuten sitruunapuristin, näyttivät lähes absurdilta. Läpsiminen sai minut ajattelemaan itse-rangaistusta. Yleensä nimeän teokseni, mutta tämä tuntui oikealta

39 Foucault'n ajattelun vaikutus on ollut poikkeuksellisen laaja-alainen ja transformatiivinen. Hänen vaikutuksensa ulottuu filosofiasta yhteiskuntatieteisiin, sukupuolentutkimukseen, queer-teoriaan, postkoloniaaliseen tutkimukseen ja kulttuurintutkimukseen.

40 Foucault 1990.

ilman nimeä. Halusin ihmisten tulkitsevan sitä vapaasti ilman ohjausta.”⁴¹

Samaan aikaan, kun taiteilija kuvaa omien rajojen ja teoksen suhdetta muihin, hän rinnastaa seksuaalisuuden tarpeen vapautteen ja suostumuksellisuuteen taiteen tulkinnan kanssa. Tämä nostaa esiin kysymyksiä siitä, kuinka henkilökohtaiset rajat ja seksuaalinen ilmaisunhalu voivat vaikuttaa taiteen kokemiseen ja tulkintaan. Taiteessa tämä vuorovaikutus tarjoaa mahdollisuuden tutkia, miten yksilön vapaus ja suostumus määrittävät sekä taiteilijan että katsojan kokemuksia.

”Koko prosessin ajan ajattelin seksuaalisuutta ja kokeilin eri elementtejä nähdäkseni, mikä resonoi. Alkuperäinen näkemykseni muuttui prosessin myötä, ja päädyin kerrostamaan aistillisia näkökohtia työskennellessäni tuoreen savilohkon kanssa. Se oli matka, jossa jouduin tekemään osia uudelleen useaan otteeseen ja mukautumaan. Teos heijastaa myös sitä, miten usein näemme kehomme lääketieteellisinä esineinä, joihin voidaan puuttua ja joita voidaan muuttaa. Joskus emme saa sellaista kehoa kuin toivoisimme, mikä tuo lisäkerroksen siihen, miten suhtaudumme itseemme fyysisesti. Teoksen läpisyttelyllä on useita kerroksia, se on jotakin, jonka jotkut kokevat seksuaalisesti kiihottavaksi, mutta muokkaan teosta myös toiseen muotoon sopivaksi. Lähes jokaisella elementillä on useita syitä, mutta lopulta piilotan seksuaalisuuden yhteiskunnallisten normien ja muottien kerrosten alle— siinä on tarina.”⁴²

41 Opiskelija teoksestaan.

42 Opiskelija teoksestaan.

Erityisen kiinnostava on taiteilijan mainitsema loppukuva, jossa seksuaalisuus kätketään yhteiskunnallisten normien alle. Tämä strategia resonoi sen feministisen teorian keskeisen näkemyksen kanssa, joka problematisoi valtarakenteita ja tarjoaa vaihtoehtoisia representaation muotoja.

Taidepedagogisessa kontekstissa teos toimii kriittisenä välineenä, joka mahdollistaa normatiivisten rakenteiden purkamista, yksilöllisten kokemusten moniäänistä tunnustamista sekä ruumiillisuuden ja seksuaalisuuden kompleksisten merkitysten tutkimista. Lopulta teos haastaa pohtimaan, kuinka henkilökohtainen kokemus neuvottelee yhteisöllisten normien kanssa ja minkälaisia tiloja taide voi luoda tämän neuvottelun artikuloimiseksi.

Lopuksi

Koulutustaustani teatteripedagogiikan, laulunopetuksen ja seksuaalineuvonnan parissa on tarjonnut minulle perustan tarkastella ja kehittää monitaiteellista opetusta. Teatteripedagogisessa työskentelyssä olen keskittynyt taiteellisen ajattelun ja työskentelytapojen integroimiseen pedagogiseen prosessiin korostaen erityisesti kollektiivisen tiedon merkitystä oppimisessa. Näin oppiminen tapahtuu sekä käytännöllisessä että konseptuaalisessa ulottuvuudessa yhdistäen yksilölliset ja yhteisölliset prosessit.

Teatteripedagogiikassa korostuu dialogisuuden keskeinen rooli. Monitaiteellinen työskentely ei perustu pelkästään yksilösuorituksiin, vaan yhteisen merkityksenmuodostuksen prosesseihin. Teatteripedagogiikka näkee oppijat aktiivisina toimijoina, joiden yksilölliset oivallukset ja kokemukset rikastavat ryhmän yhteistä oppimista. Tällainen pedagoginen lähestymistapa luo edellytyksiä avoimelle vuoropuhelulle ja syvemmälle yhteisölliselle ymmärrykselle. Monitaiteellisen lähestymistavan keskeinen periaate on oppimisen kokonaisvaltaisuus. Kognitiiviset, keholliset ja emotionaaliset

prosessit kietoutuvat yhteen ja luovat oppimiskokemuksia, jotka ylittävät perinteiset oppimisen rajoitukset. Taiteelliset menetelmät eivät ainoastaan kehitä teknisiä taitoja, vaan myös laajentavat ymmärrystä itsestä ja maailmasta.

Seksuaalisuuden aiheet taiteessa ja opetuksessa sisältävät mahdollisuuksia ei ainoastaan aiheen käsittelyyn, vaan aiheen kautta yhteiskuntakriittisen ajattelun tutkimiseen sekä taiteilijana kasvamiseen. Turvallisen ja avoimen tilan luominen sekä pedagoginen joustavuus ovat edellytyksiä seksuaalisuuden aiheiden ja identiteetin käsittelyn onnistumiselle. Opiskelijoiden taideteosten ja reflektioiden kautta näyttäytyy, kuinka kerroksellisista näkökulmista opiskelijat voivat valita käsitellä aihetta, kun tekemisen raamit jättää tarpeeksi salliviksi. Taide toimii tehokkaana välineenä yhteiskunnallisten normien ja tabujen purkajana, samalla kun näkökulmaisuus haastaa binääristä ajattelua.

Seksuaalisuus, sukupuoli, normit, identiteetti ja kehollisuus kietoutuvat yhteen monimutkaisiksi kokonaisuuksiksi, joita opiskelijat käsittelevät omissa teoksissaan. Esimerkit havainnollistavat taiteen tekemisen punoutuvaa prosessia, jonka avulla opiskelijat löytävät rohkean sekä omia rajojaan kunnioittavan äänensä. Taide haastaa, vahvistaa tai tekee näkyviksi vallitsevia käsityksiä sen mukaan, minkä näkökulman taiteilija päättää ottaa. Prosessi saa olla haastava, ja se voi pitää sisällään erehdyksiä, keskusteluja sekä perääntymisiä. Kaikkien eri tarvitse kulkea samaa tietä eikä saapua samaan päätepisteeseen.

Palatakseni lopuksi Maseyn ajatuksiin tilan ja paikan moniäänisyydestä ja siitä, kuinka paikallisuus tulee osaksi laajempia yhteiskunnallisia prosesseja, taide-esimerkit tuovat esiin reflektion jatkuvan kurottamisen yhteiskuntaa, opiskelijaryhmää, yhteistä tilaa, tekemistä ja yhteisiä aiheita kohti. Badioun ajatus siitä, että todellista sitoutumista yhteiskunnalliseen muutokseen syntyy juuri

kohtaamisissa, todentuu kurssilaisten keskusteluissa. Erilaisten identiteettien ja erilaisen normiston havaitseminen tuottaa kohtaamisia toiseuden kanssa. Kuten Badiou toteaa, nämä kohtaamiset valottavat omia valintojamme uudesta näkökulmasta. Kurssin aikana toiseuden kohtaamisia tapahtui useita: aiheen kautta, ryhmän kesken, opettajan kanssa, oman itsen ja teoksen välillä sekä lopuksi teoksen ja yleisön vuorovaikutuksessa.

Pedagoginen herkkyyks ja inhimillisyys luovat turvallisuutta seksuaalisuuden käsittelyyn, kun taas tehtävien monitulkintaisuus ja vapaus mahdollistavat tarvittaessa etäännyttämisen. Taidepedagogiikan keskiössä tämän kaltaisella kurssilla on tunnistaa seksuaalisuuden moniulotteisuus: se on samanaikaisesti *henkilökohtainen kokemus, poliittinen ilmiö ja kulttuurinen konstruktio*. Taiteellinen työskentely tarjoaa välineitä tämän kompleksisuuden ilmaisemiseen ja kriittiseen tarkasteluun. Samalla se edellyttää opetustilanteita, joissa yhtäläinen moniulotteisuus on myös pedagogisten tekojen ytimessä.

Pedagogina tavoitteeni on myös muistuttaa opiskelijoita, että yhden teoksen ei tarvitse kattaa kaikkea ajallisesti tai temaattisesti. Taide voi olla kysyvää, eikä sen tarvitse tuottaa lopullisia totuuksia. Se voi olla hetkellistä, välähdys tai ajatuksen siemen. Toisinaan vasta teos itse antaa vastaukset niihin kysymyksiin, joita yritimme sen vuoksi ratkaista. Taide voi olla suunta tai tunne, joka silti lunastaa rohkean ja omalähtöisen tekemisen merkityksen. Taiteellinen ajattelu on myös jatkuvasti rakentuvaa, ajallista sekä dialogista kulttuurin ja elinympäristönsä kanssa. Seksuaalisuus puolestaan on sekä sisäinen kokemus että yksityinen maailma, jonka piirteistä voimme valita jaettaviksi ne, jotka haluamme tuoda esiin. Vaikka oman seksuaalisuuden ei tarvitse olla taiteen lähtökohta, seksuaalisuuden aiheet tai valitut piirteet voivat tarjota mahdollisuuden keskustella kokemuksista ja identiteeteistä ja luoda yhteyksiä toisiin ihmisiin.

Samalla avautuu myös keskustelu laajemmista teemoista, kuten yhteiskunnallisuudesta sekä ihmisyyden erityisestä kauneudesta.

- Allen, John, Charlesworth, Julie A., Cochrane, Allan, Court, Gill., Henry, Nick, Massey, Doreen & Sarre, Phil. 1998. *Rethinking the region: Spaces of neo-liberalism*. New York: Taylor & Francis.
- Appiah, K. A. 1994. "Identity, authenticity, survival: Multicultural societies and social reproduction." Teoksessa *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*, toim. Amy Gutmann, 149–164. (Laajennettu paperipainos.) Princeton: Princeton University Press.
- Badiou, Alain. 2004. *Etiikka: Essee pahan tiedostamisesta* [Ethics: An Essay on the understanding of evil. 1993]. Suom. Janne Kurki. Apeiron kirjat 3. Helsinki: Apeiron.
- Butler, Judith. 2004. *Undoing gender*. New York: Taylor & Francis.
- Cameron-Gardos, Paris. 2022. "The brotherhood of hate: Hyper-masculinity, same-sex desire and far-right identity in Brotherhood." *DiGeSt - Journal of Diversity and Gender Studies* 9(2): 41–53. <https://doi.org/10.21825/digest.81851>
- Carbado, Devon. W., Crenshaw, Kimberlé Williams, Mays, Vickie M. & Tomlinson, Barbara. 2013. "INTERSECTIONALITY: Mapping the Movements of a Theory." *Du Bois review: social science research on race* 10(2), 303–312. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000349>
- Collins, Patricia Hill, da Silva, Elaini Cristina Gonzaga, Ergun, Emek, Furseth, Inger, Bond, Kanisha D. & Martínez-Palacios, Jone. 2021. "Intersectionality as Critical Social Theory." *Contemp Polit Theory* 20, 690–725. <https://doi.org/10.1057/s41296-021-00490-0>
- Elonheimo, Aino-Maija, Miettinen, Sari, Ojala, Hanna & Saresma, Tuija, toim. 2022. *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, Michel. 1990. *The history of sexuality: an introduction, vol. 1*. New York: Vintage.
- Huuska, Maarit. 2010/2012. "Transsukupuolisuuden tutkimus Suomessa." Teoksessa *Käsikirja sukupuoleen*, toim. Tuija Saresmaa, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen. 155–160. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Jokinen, Arto. 2010/2012. "Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus." Teoksessa *Käsikirja sukupuoleen*, toim. Tuija Saresmaa, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen. 128–138. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Kalha, Harri & Jyränki, Julia. 2009. *Tapaus Neitsythuorakirkko*. Helsinki: Like.
- Kauppala, Katri. 2023. "The Value of Sexuality: Penetrating Norms with Arts-based Action Research." *Research in Arts and Education* 2023(3): 27–39. <https://doi.org/10.54916/rae.130305>

- Lloyd, Moya. 2005. *Beyond identity politics: Feminism, power and politics*. Lontoo: Sage.
- Massey, Doreen. 1994. *Space, place, and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nead, Lynda. 2024. *The female nude: Art, obscenity and sexuality*. Lontoo: Routledge.
- Nicholas, Jane, Light, Tracy Penny & Bondy, Renée. 2015. *Feminist pedagogy in higher education: Critical theory and practice*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- O'Shea, Tom. 2011. *Consent in history, theory and practice*. The Essex Autonomy Project. Green paper report. University of Essex. <https://autonomy.essex.ac.uk/wp-content/uploads/2016/11/Consent-GPR-June-2012.pdf>
- Rossi, Leena-Maija. 2010/2012. "Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin." *Käsikirja sukupuoleen*, toim. Tuija Saresmaa, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen. 21–38. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Shrewsbury, Carolyn M. 1987. "What is feminist pedagogy?" *Women's Studies Quarterly* 15(3/4): 6–14.
- Tähkä, Inka, Brunila, Kristiina & Rossi Leena-Maija. 2024. "Everywhere you get models of what you should be like': Ideals of masculinity and therapeutic culture constraining young men's mental health and gendered subjectivities." *Journal of Youth Studies* 1–17. <https://doi.org/10.1080/13676261.2024.2419094>
- Van Raemdonck, An, Kahlina, Katja & Sygnowska, Aleksandra. 2022. "Editorial - Paradoxes in the Far Right's gender and sexuality politics: Nationalism, Islamophobia and multiple positionings on gender." *DiGeSt - Journal of Diversity and Gender Studies* 9(2): 1–7. <https://doi.org/10.21825/digest.85526>



Pedagogin monologi: Hiljaisuuden polulla sorrettujen pedagogiikan maastossa

ESKO KORPELAINEN

Lukija avaa kirjan kyseisen esseen kohdalta ja asettuu lukemaan sitä itselleen mieluisassa – toivottavasti – sijainnissa suhteessa omaan elämänsä. Tekstin puhujana on mikkeliläinen teatteripedagogi Esko Korpelainen, joka toimii kirjoitushetkellä opettajana kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnossa Suomen Nuoriso-opistossa ja taidekentän freelancerina Esittävän taiteen kollektiivi Kaukasuksessa sekä suorittaa varhaiskasvatuksen opettajan opintoja Helsingin avoimessa yliopistossa. Teatteripedagogi aloittaa:

PROLOGI

Aloitan ihmiskäsityksestä. Teatteripedagogiikka on varsin ihmisläheinen ala, sillä teatteri suurelta osin syntyy ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta tai ainakin tämän ihmisolentojen välisen dialogisuuden voidaan katsoa olevan historian saatossa yksi verrattain hyvin säilynyt osa teatterin tekemistä, kokemista, harjoittelua, oppimista ja opettamista.

Joten, kun nyt tartun tähän esseeseen ja haastavaan, jännittävään tehtävääni tuoda julki omia ajatuksiani teatteripedagogiikasta

– tai pedagogiikasta ylipäättään – on nähdäkseni reilua sinua, arvon lukija, kohtaan avata, millaisen ihmiskäsityksen hartioilta tämä hutjuva ja tutiseva kirjallinen ajatuspohdinto ponnistaa.

Korpelainen tuskastuu. Tuntuu kuin eteläsavolainen monisanaisuus olisi ottanut hänestä vallan jo tässä vaiheessa, vaikka hänen tavoitteenaan on luonnollisesti pyrkiä akateemisen maailman kirjoittamattomaan kultaiseen sääntöön: ole ytimekäs.

Tällä hetkellä omassa ihmiskäsityksessäni korostuu Lauri Rauhalan muotoilema holistinen ihmiskäsitys. Sen mukaan ihminen on keholinen, tajunnallinen ja situationaalinen kokonaisuus. Rauhala itse toteaa näiden mahdollistavan ”erään hyvin perusteltavissa olevan holistisen ihmiskäsityksen”. Holistinen ihmiskäsitys korostaa jokaisen yksilön ainutlaatuisuutta, sillä jokainen ihminen syntyy juuri tietynlaiseen maailmasuhteeseen: tiettyyn maahan, kaupunkiin, perheeseen, aikaan, tiettyjen ilmiökulkujen tiettyyn vaiheeseen. Itselleni tämä situationaalisuus herättää miellelyhtymän Maa-planeetan niin sanottuihin kultakutriolosuhteisiin: Tellus on sattunut asettumaan juuri sopivalle etäisyydelle Auringosta, jotta täällä on päässyt miljoonien vuosien aikana kehkeytymään prosessi, joka johtaa juuri tähän hetkeen, jossa sinä luet tätä esseetä. Kuten Maa, niin ihminenkin on käsittämättömien yhteensattumien summa – jota toki yritämme kuitenkin käsittää.

Holistisen ihmiskäsityksen myötä on loogista, että kirjoitan tätä esseetä tiettyssä oman elämäni situaatiossa, joka on minun historiallisen polkun vaihtoehtoja oleva preesens. Tässä kohtaa tunnistan myös tarpeen avata tätä hetkeä, koska se vaikuttaa tähän esseeseen perustavanlaatuisesti.

Olen valmistunut teatteriopettajan maisteriohjelmasta koronapandemian keskelle vuonna 2020. Olen saanut tehdä opettajan

töitä, mutta olen myös saanut olla työtön freelancer. Lähipiirissäni on ollut elämän, kuoleman ja terveyden kriisejä, olen itse menettänyt ja löytänyt intohimoani teatteriin. Vuonna 2022 olen ajautunut työuupumukseen, joka edelleen on pirullisena haasteena tänä päivänä arkityössäni. Väsähdän helpommin kuin aiemmin enkä kestä stressaavia tilanteita kuten ennen. Pahoilla mielin voitaneen taiteen kentällä toimivan yksilön painolastiin lisätä myös Orpon hallituksen leikkauspolitiikan vaikutus työelämän turvallisuuden tunteeseen nyt ja tulevaisuudessa.

Feministisen pedagogiikan ja itsemääräämisoikeuden suomin turvin totean, ettei edellä mainitussa listassakaan ole vielä kaikki. Tiivistäen muotoilen sen näin: viimeisen parin vuoden ajan en ole voinut hyvin.

Näin pääsemme vihdoin siihen, miksi kirjoitan siitä, mistä kirjoitan. Viime vuodet ovat pakottaneet minut pysähtymään itseni äärelle, hiljentämään hälyn, joka minua on vienyt huonovointisuutta kohti. Hiljentymään vakavien pohdintojen äärelle oman jaksamiseni, työkykyeni ja taidekasvattajaminuuteni ytimeen.

Korpelainen huomaa innostuvansa.

Nämä pohdinnat ovat johtaneet minut hiljaisuuden äärelle niin omassa elämässäni kuin opetustilanteissa. Tässä esseessä pyrin sanoittamaan näitä kokemuksia ja omia motiivejani hiljaa oleemiselle sekä löytämään jonkinlaisia kytköksiä pedagogiikkaan ja teatteriin. Otan vapauden kirjoittaa vapaaseen tyyliin, kuin unen keskeltä heränneiden ajatusten haparoivaan jahtaamiseen. Innoittajani tähän tyyliin on yhdysvaltalainen professori ja feministi bell hooks, joka laajassa tuotannossaan halusi myös murtaa akateemisen kirjoittamisen oletusarvoja, rajoja ja pinttyneitä tapoja. Tähän perustuu, että myös tekstin lähteet ovat listattuna tekstin lopussa ilman tarkempia

kohdistuksia. Yrittäessäni löytää oikeita sanoja määrittämään tämän esseen tunnelmaa ehtyvästä sanavarastostani huomaan tykästyväni sanaan aavistus. Tämä essee pitää sisällään aavistuksia hiljaisuudesta pedagogisena tilana.

Olen valinnut tekstin muodoksi näytelmän parenteeseineen, minkä avulla pyrin tuomaan omaa ajatteluani näkyvämmäksi ja monimuotoisemmaksi. Esityksenä tämä olisi pedagogin monologi.

Juha Varton taiteellisen tutkimuksen määritelmiä mukaillen – vaikkei tämä teksti varsinaisesti taiteellista tutkimusta olekaan – pyrin pitämään lukijan mahdollisimman hyvin mukana esseessä paljastuvan ajatteluprosessin askelista ja vaiheista. Itselleni ope-
tustilanne on usein käsikirjoituksesta lipsuva luova prosessi, joka tulee näin ollen lähelle myös taiteellisia prosesseja. Varto korostaa taiteellisen tutkimuksen kontekstissa lukijan ymmärtämisen tuke-
mista, joka mahdollistuu kuljetun matkan osatekijöiden avoimella käsittelyllä. Tutkijan tavoitteena – tässä esseessä kirjoittajan tavoit-
teena – on Varton mukaan paljastaa asioiden ja päätelmien väliset syy-seuraussuhteet: tutkimusraportin tulisi kertoa lukijalle, miten ja miksi kyseiseen lopputulokseen on päädytty.

Lisäksi tapaani ajatella on vaikuttanut viimeisen kymmenen vuoden aikana merkittävästi samurai Miyamoto Musashin teos Maa, vesi, tuli, tuuli ja tyhjiys. Sota- ja taistelutaitoja käsittelevä teos laajenee myös muiden taitojen ja Teiden strategiaan antaen lukijalleen inspiroivia ajatusimpulsseja. Kirjassaan Musashi määrit-
telee strategiaansa seuraaville yhdeksän askeleen Tien, josta nostan tässä kohtaa muutaman itseäni kannustavan ohjeen tämän esse-
en prosessille:

1. Ajattele rehellisesti. – – 6. Kehitä vaistomaista arviointia ja kai-
ken ymmärtämistä. 7. Havaitse näkymättömät. 8. Kiinnitä huomiota
myös pikkuseikkoihin. 9. Älä tee mitään turhaa.

Korpelainen hymähtää. Hän ei ole pitkään aikaan kirjoittanut mitään teatteripedagogiikkaan liittyvää. Sävy tuntuu sopivalta, itseä rentoutavalta työtavalta. Teatteripedagogi pohtii, onko paikallaan vielä paljastaa, että johdanto-osaa kirjoittaessaan hän kuuntelee Youtubesta Star Wars -ambienttia vai veisikö se uskottavuutta pois. Hän päättää jättää tiedon näkyväksi.

INÄYTÖS

Hiljaisuus on vetänyt minua puoleensa jo kauan. Olen ollut lapsesta asti asioita mielellään pohdiskeleva otus, joka nauttii ajatuksilla ja sanoilla leikkimisestä. Teinivuosista alkaen olen kokenut vaihtelevasti syvenevää hengellistä heräämistä, joka on kulkenut luterilaisesta rippikoulusta kohti buddhalaista filosofiaa. Hiljaisuus kutsuu ja vetää minua puoleensa, sen tuntu on minulle turvallinen.

Sujahdan hetkeksi Mikkelin Yhteiskoulun ruokalaan vuonna 2007. Huonekorkeudeltaan matala lukion ruokala on täynnä hälinää. Ihmiset ovat pukeutuneet pikeepaitoihin ja muihin itsenäistä aikuisuutta kohti kurrottaviin vaatteisiin. Kenenkään katse ei suuntaudu älypuhelimiin, koska niitä ei vielä ole. Muutamat hyväosaiset pitävät korvissaan nappikuulokkeita, joiden piuha johtaa Applen iPodiin. Pöytäseurueemme on täynnä äänekkäitä poikaoletettuja. Yhtäkkiä Hirvosen Olli, jonka kanssa jo alaluokalla kuljimme koulumatkat yhdessä, ärähtää äänenmurroksen vahvistamalla äänellään: ”Turpa kiinni, nyt syödään.”

Ollin lausahdus on noussut pintaan omaa opetustoimintaani pohiessani. Hänen kiivas pyyntönsä hiljaisuuteen pitää sisällään jotain hyvin buddhalaista: keskitytään siihen, mitä tehdään, eli ollaan läsnä tässä hetkessä. Sitä minulle tarkoittaa hiljaisuus.

Myös omat taiteelliset työni yleensä soljuvat hiljaisuuden välittämässä läheisyydessä.¹ Näyttämöllä hiljaisuus ilmenee ja tuntuu minulle jonkin heräämisen mahdollisuutena. Hiljaisuudessa voi viritä jotain niin katsojassa, kokijassa kuin tekijässä itsessään. Ja mainittakoon, ettei hiljaisuus ole aina äänettömyyttä, vaan se voi olla myös pauhaavaa noisea.

Äitienpäivänä olin äitini kanssa kuuntelemassa Mikkelin Mikaelissa Arpan keikkaa. Keikan loppupuolella Arppa totesi, että ”täällä voi kuulla kaikki ajatukset”. Edellispäivän keikka oli ollut Kokkolan West Coast Billiardissa, jossa tilanne oli ollut kuulemma eri. Arpan kuvaamaa hiljaisuuden tuntua olen tavoitellut omassa taiteellisessa työssäni.

Teatteripedagogina koen omien taiteellisten ja pedagogisten ambitoiden sulautuvan toisiinsa, että niiden erottaminen toisistaan olisi teennäistä. Ihminen on holistinen kokonaisuus, joka on oman kaikkeutensa summa. Tästä näkökulmasta tunnistan hiljaisuuteen kääntymisen loogisena tiedostamattomana ratkaisuna, johon olen päätenyt selviytyäkseni viime vuosien mauttomasta rumbasta. Hiljaisuuden tutkiminen on ollut pyrkimys löytää jotain kestävämpää. Aiemmin muistelemani Ollin kiivas pyy on minun kohdallani kohdistunut muuntuneena ympäröivään maailmaan: ”Turpa kiinni, nyt rakennetaan jotain kestävämpää.”

Korpelainen nostaa kädet päänsä päälle, laittaa silmät kiinni, huokaisee ja päättää ottaa kirjoittamiselleen tauon. Päätöshetkellä tauko, kahden tunnin mittaiselta tuntuva päätös, muuttuu kahden viikon mittaiseksi kirjoittamisen välttelyksi.

1 *Hiljaisuutta olen näyttämöllistänyt etenkin teoksissa Hiljaisuuteni laulu 2014, Baskervillen koira 2015 ja Jatkuo 2022. Näissä kaikissa olen saanut työskennellä äänisuunnittelija Jani Orbinskin kanssa. Esitykset ovat olleet Esittävän taiteen kollektiivi Kaukasuksen produktioita.*

Teatteripedagogiikan opinnoissa ajattelussani tapahtui merkittävä muutos. Minä, joka olen teinivuosistani asti ihailnut oikeassa olemista, haaveillut viisaan gurun asemasta – ehkä haaveilen edelleen, mutta ajatusjärjestelmäni eivät sitä minulle tunnusta – löysin itseni usein lopettamassa keskustelupuheenvuoroni lauseeseen: ”Something like that.” Mikkeliläisittäin: ”Jotenki noin.”

Tämä epävarmuutta hehkuva lopputiivistyslause on alkanut innostaa minua. Se irtaantuu vastauksista. Se janoaa lisää kysymyksiä. Se ymmärtää olevansa vielä prosessissa matkalla johonkin. Hirvosen Ollia mukailien tuo lause törähtäisi: ”Turpa kiinni, nyt mietitään lisää.” Törähtäisi niin, että spagetin katkenneet latvat lentäisivät takaisin lautaselle uudelleen käsittelyä varten.

Korpelaisen kirjoitus pysähtyy, hiljenee jälleen.

Tuossa epävarmuutta hehkuvässä lauseessa tuntuu olevan voimaa. Se saa minut nyt pohtimaan omaa kirjoitustani. Huomaan peilavaani akateemista uskottavuutta joutavanpäiväisen horinan epämääräiseen määrittelyyn. Pakotan – lempeästi – itseni palauttamaan mieleeni Miyamoto Musashin ohjeita.

IINÄYTÖS

Suomen Nuoriso-opiston auditorio on perinteinen nykyaikainen opetus- ja tapahtumakäyttöön suunniteltu black box -näyttämö. Nouseva katsomo tarjoaa paikat 167 katsojalle, yleisövalot ovat kuin elokuvateatterista ja punaisen esiripun takaa paljastuva näyttämö on verhoiltu mustilla moltoneilla.

Syksyllä 2023 lastenohjaajan tutkintoa havittelevat kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnon opiskelijat olivat jumissa lastenteatteri-esityksensä kanssa. Vanhoihin faabeleihin perustuvat pienoisnäytelmät olivat muutama päivä ennen ensi-iltaa solmussa, ja opiskelijat

halusivat perua koko roskan. Toimin tuolloin opiston yhteisöohjaajan sijaisena, eli vastuullani oli ryhmien ryhmäyttäminen. Tässä kohdin opiskelijat pyysivät, että ohjaajan tunti käytettäisiin näytelmien tekoon, koska he tiesivät minun teatteritaustastani. Tartuin tähän primitiiviseen ihmiselämän tilanteeseen kasvattajan kirkasotsaisella sloganilla: kun apua pyydetään, apua myös annetaan.

Korpelainen vaihtaa tekstin aikamuodon preesensiin, koska haluaa päästä niin lähelle kokemusta kuin mahdollista.

Niinpä otan käyttööni teatteri-ilmaisun ohjaajien pyhän muodon: ringin. Opiskelijat ovat tottuneet turvallisiin istumapaikkoihin auditorion katsomon penkeillä, mutta nyt tehdään toisin. Istumme rinkiin näyttämön lattialle. Avaan keskustelun kutakuinkin suorasanaisesti, että ymmärrykseni mukaan pienoisnäytelmät aiheuttavat tällä hetkellä ahdistusta ja intoa vähentävää jännitystä. Lopetan pyyntöön, että nyt kaikki rehellisesti suusta ulos, jotta minäkin ymmärrän tilanteen paremmin.

Ja sitten opiskelijat kertovat. Kertomusten jälkeen harjoittemme pienoisnäytelmiä, minä autan yksinkertaistamaan toiminnan näyttämöllä ja ohjaan ylipäätään asemoinnit yleisöystävällisempään muotoon. Aluksi opiskelijat hosuvat kiireisinä näyttämöllä, mutta harjoitusten aikana jännitys tuntuu hellittävän, hieman naureskellaankin.

Sessio päättyy ja on aika poistua. Istun katsomon penkillä laittamassa omia tavaroitani laukkuun, kun yksi opiskelija aloittaa dialogin kanssani:

- Sä oot erilainen ku muut opettajat.
- Ai? Miten niin?
- No kun sä vaan olit hiljaa ja annoit meidän ite puhua.

Korpelainen palaa nykyhetkeen.

Sisäelimistöni tutisi. Opiskelijan äänensävyistä tulkitsin, että olimme juuri saaneet aikaan jotain todella merkittävää. Tutinani rinnalla tunsin onnistuneeni pedagogina. Olimme aloittaneet lähestyvän ensi-illan aiheuttamasta pienimuotoisesta paniikista ja laskeutuneet rauhallsuuteen. Toisaalta tunsin tilanteessa runsasta ylpeyttä itsestäni, toisaalta olin pahoillani, että tämän opiskelijan kokema kuulluksi tuleminen oli ollut hänelle harvinaista.

Something like that, ajattelin. Jotenkin noin opettajan kannattaa toimia.

Korpelainen huomaa tarvitsevänsä luottamuslihaksia, kun lause ”Something like that” saa jälleen aikaan hutjuntaa.

Seuraavaksi Dumbledoren ajatusseula tempaisee meidät loppusyksyn 2023 preesensiin ja työhuoneeseeni Suomen Nuorisopiston opekäytävällä. Juttusille on juuri saapunut toisen vuoden opiskelija. Hän pitää puheenvuoron, kertoo omista havainnoistaan työelämässä oppimisen jaksolla. Opiskelija on ollut turhautunut, koska tilanteet ja työympäristö ovat olleet hänen mielestään enemmän ja vähemmän sanalla sanoen perseestä.

Minä kuuntelen.

Opiskelija lopettaa.

Minä päätän olla hiljaa.

Olemme yhdessä hiljaa.

Muististani jo kadonneen aikamäärään kuluttua opiskelija jatkaa puhettaan.

Minä olen edelleen hiljaa.

Lopulta käymme yhteistä dialogia työstä ja elämästä ylipäättään, siitä mikä on merkityksellistä nyt ja tulevaisuudessa. Toteamme, ettei nuorella ihmisellä ole kiire eikä ensimmäisen tutkinnon tarvitse todellakaan olla se lopullinen määränpää.

Lähtiessään opiskelija vaikuttaa keventyneeltä, kuin lastia olisi purettu painavasta vaellusrinkasta.

Something like that, ajattelin – jälleen. Jotenkin noin opettajan kannattaa toimia.

*Korpelainen havahtuu kahden edellisen tilannekuvauksen johdattele-
van lukijaa kohti vastauksia ennen kuin kysymystäkään on edes esitetty.
Tämä on juuri sitä opettajuutta, jota hän itse inhoaa. Opettaja salaa
jotain, tässä kohdin kysymystä. Lähestyvä vastaus alkaa imeä huomi-
ota itseensä kuin leikkikaveria ihmisestään vaativa koira. On yritettävä
etsiä kysymystä.*

Edellä kuvatut kohtaamiset opiskelijoiden kanssa ovat olleet merkittäviä minulle pedagogina. Niiden jälkeen olen ollut vakaasti sitä mieltä, että oma hiljentymiseni on mahdollistanut jotain tapahtuvaksi opiskelijassa. Hiljentyminen on näyttäytynyt tilan antamisena opiskelijalle, ja molemmissa tapauksissa opiskelijat ottivat tarjotun tilan vastaan.

Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnon opettajana olen toistuvasti huomannut tilan antamisen eleen myös vaikeana asiana

opiskelijoille. Kun olen ilmaissut, että seuraavaksi emme etsi oikeaa ja väärää, vaan luomme yhdessä uutta yhteistä tietoa, menee moni – etenkin peruskoulusta suoraan ammatilliseen koulutukseen jatkanut – opiskelija jumiin. On kuin törmäisin seinään. Opettajana haluaisin nimenomaan olla yhdessä uusien asioiden äärellä, kysyä yhdessä kysymyksiä ja etsiä vastauksia tai uusia kysymyksiä.

En voi olla ajattelematta, että peruskoulujärjestelmä saa aikaan kyseisen tilanteen. Vaikka opettamisen työkalut monipuolistuvat jatkuvasti, niin perustilanne tuntuu muuttumattomalta: opettajalla on tietoa, jota hän tarjoaa oppijoille, ja oppijoiden on osattava ottaa se sellaisenaan vastaan.

Korpelainen turhautuu. On kuin pyörisi ympyrän laidoilla pääsemättä sen sisälle, ytimeen. Kysy se kysymys! Kysy!

Erilaiset reaktiot opettajan antamaan tilaan ovat mielenkiintoisia.

Kysy!

Miksi opettajan hiljeneminen ja tilan antaminen ahdistaa toisia ja toiset ovat siitä mielissään? Mitä tämänkaltainen hiljaisuus voi mahdollistaa opetustilanteessa?

Vihdoin! Hyvä Esko! Sait kakistettua sen ulos.

IIINÄYTÖS

Yksi 1900-luvun vaikutusvaltaisimmista kasvatusteoreetikoista on brasilialaissyntyinen Paolo Freire. Hänen merkityksellisimmäksi ansiokseen voidaan todeta sorrettujen pedagogiikan, joka on muovannut ja muovaa edelleen kasvatusteorioita ympäri maapallon. Sorrettujen pedagogiikkaa pidetään muun muassa kriittisen ja feministisen pedagogiikan sekä vapauttavan kasvatuksen alkuvoimana.

Sorrettujen pedagogiikka on syntynyt työväen sivistämisen tarpeesta. Freire oli avoimen vallankumouksellinen sosialisti, joka omalla kasvatusteoriallaan iski kiinni kapitalistiseen maailmanjärjestykseen ja kritisoi markkinatalouden hallitsemää yhteiskuntaa. Tiivistettynä ja pelkistettynä sorrettujen pedagogiikassa on kyse sortajien vallan murtamisesta. Sortajat näyttäytyvät Freiren ajattelussa taloudellisesti ylivoimaisessa asemassa olevina henkilöinä, jotka eivät halua muuttaa ja kehittää maailmaa tasa-arvoisempaan suuntaan, koska kammoavat oman valtansa ja rahojensa menettämistä.

Perinteisen opettajan roolin ja työn Freire näki kirikkaasti kyseisen sortoasetelman ilmentymänä. Jos opettaja suorittaa työnsä pelkkänä tietoa tallettavana kasvattajana, maailma jähmettyy ja pysyy entisenlaisena. Freire sanoittaa ratkaisuksi problematisoivan kasvatuksen ja kasvattajan, joka yhdessä oppijoiden kanssa rakentaa ja luo uutta tietoa. Vain tällainen dialoginen suhde voi kehittää maailmaa paremmaksi paikaksi. Problematisoivassa kasvatussuhhteessa opettajan ja oppilaan välinen perinteinen hierarkkinen valtaasetelma on purettu ja molemmat osapuolet ovat samanarvoisia, heillä molemmilla on valtaa yhteisessä oppimisprosessissa.

Kirjoittamisen lähdettyä vauhtiin ja Korpelaisen viimein napattua kiinni hamuamaansa teoriakontekstiin hän tuntee ensimmäiset lihaskipujen oireet. Ne johtavat monipäiväiseen kuumetautiin, joka katkaisee

kirjoittamisen ja ajattelemisen flow'n. Todellisuudessa monien päivien kirjoituskatko asettui edellisen kappaleen toisen rivin neljännen sanan perään, mutta kirjoittajan rohkeus ei jostain syystä anna jättää tekstiä niin keskeneräiseen muotoon.

Tällä hetkellä omassa työssäni opettajana hiljentyminen oppijan edessä tuntuu konkreettisenä sorrettujen pedagogiikan ja problematisoivan kasvatuksen eleenä. Opetustilanteessa hyörimme ja pyörimme tiedon äärellä, tieto on valtaa opetustilanteen näyttämöllä ja puhujalla on tieto suunsa hyppysissä.

Niin ammatillisen koulutuksen kuin muissakin opetustilanteissa olen huomannut, että opetustilanteeseen laskeutuu automaattisesti oletusasetus, että opettajalla on kaikki tieto, jota hän laupeudessaan jakaa kuulijoilleen. Teatteri-ilmaisun ohjaajan ja teatteripedagogiikan opintojen – joissa on painottunut ryhmälähtöisyys sekä dialoginen ja kollektiivinen oppiminen – jälkeen tämä on usein tuntunut hullunkuriselta. Oma kokemukseni on, että usein oppijat suorastaan janoavat opettajalta alaspäin valuvaa tietoa ja että luennoiva opettaja on tyystin riittävä, jopa ihanan turvallinen opetustilanteen olosuhteen määrittäjä. Niin turvallinen, että luentosalin hämärään voi huoletta koettaa uinahtaa penkkirivien suojaan. Antaa kansankynttilän lepattaa ja tuudittaa kuulijansa uneen!

Freire varoittaa tallettavan kasvatuksen johtavan juuri tämänkaltaiseen tilanteeseen. Hänen mukaansa uinuva oppija johtaa suoraan uinuvaan kansalaiseen, joka hyväksyy vallitsevat olosuhteet, vaikka ne olisivatkin itselle epäsuotuisat. Jos emme koulussa opi itse luomaan, vaan vastaanotamme tyytyväisenä kaiken meille annettun, toimimme myös yhteiskunnassa samoin: ylhäältä annettu sorto kelpaa meille aivan hyvin.

Kansankynttilän lepatukseen nukahtava oppija tuo temaattisena kuvana miellelyhtymän edesmenneeseen politiikkoon, puolustus-

ministeriin ja teosofiin Yrjö Kalliseen, joka takoi kirjoituksissaan ja puheissaan kuulijoilleen kysymystä ”elämmekö unessa?” Freiren lailla Kallinen patisti ihmisiä havahtumaan arkiseen kaavamaisuuteen ja katsomaan ympäröivää maailmaa silmästä silmään hämmästellessen sen ominaisuuksia. Kallinen näki tässä reitin parempaan ja onnellisempaan elämään.

Suunsa sulkeva opettaja on herätyskello, joka torkkuhälyttää jokaisen kiusallisen puhumattoman hetken jälkeen hermoja raastavalla hiljaisuudella opetustilaa hereille. Hiljentynyt opettaja tarjoaa tilaa oppijan puheelle ja ajatuksille. Näin ollen hän tarjoaa opetustilanteen tietovaltaa oppijalle. Tunnustan, että näin toimiessani olen samalla pönkittänyt itsetuntoani ritarillisilla ajatuksilla oikeapoisesta opettajasta, joka toimii ihailtavan humanisesti. Kuitenkin jokainen opettaja tunnistaa varmasti tilanteen, jossa tähän tilaan tarjoiuun ei tartutakaan, vaan tarjotin palaa takaisin ojentajalleen muuttumattomana kattauksena, joka vaatii opettajaa nielemään typerän menuunsa yhteisestä dialogista ja jatkamaan kuivakkaa Powerpoint-esitystään, kansankynttilän lepatustaan.

Freiren mukaan oppijan haluttomuus tarttua tarjottuun valtaan ja yhteisoppimiseen on sortajien valta-aseman normalisoitumisen ilmentymä. Yhteiskunta on ylläpitänyt sortajien valtaa niin kauan, että se on muuttunut totutuksi olosuhteeksi. Näin myös sorretut kantavat sisällään sortajien asemaa ja auttavat sen kukoistamista. Freiren mukaan vallankumouksellinen voima ja tahtotila ovat kasvattajien ainoa keino päästä tämän kynnyksen yli.

Suomalaisen koulujärjestelmän kontekstissa vaikuttaisi siltä, että sama tilanne näkyy toisen asteen opiskelijoilla hierarkkiseen oppimistilanteeseen tottumisena. Freiren tallettavaksi kasvattajaksi nimeämä opettaja on vuosien kehityksen tulos, joka voi tarjota oppijalle turvaa kouluarkeen. Ymmärrettävästi voi olla hyvin nautinnollista asettua kuuntelevan ja vain vastaanottavan oppijan

rooliin, joka voi istua rauhassa paikallaan ilman painetta siitä, että joutuisi parrasvaloihin ja muiden katseiden alle. Totutusta poikkeaminen vaatii enemmän vaivaa ja energiaa kuin vanhan ja tutun ylläpitäminen.

Teatteripedagogi saattaa monessa kohtaa olla huomattavasti pidemmällä muutoksen sietämisessä kuin hänen opetettavansa. Luovien prosessien ja toiminnallisten menetelmien ammattilainen on joutunut muodostamaan oman sietosuhteensa ryhmätyöskentelyn muutosvoimiin, jotka ovat taiteellisessa työskentelyssä alati läsnä. Oppijoille – niin nuorille kuin vanhoillekin – muutoksen kohtaaminen opetustilanteessa voi kuitenkin olla hyvin poikkeavaa kaikkien aiempaan verrattuna.

Yksi ammatillisen peruskoulutuksen riemu on siinä, että opiskelijoiden joukkio on ikäjakaumaltaan hyvin laaja: vuosina 2019–2024 tunneillani opiskelijat ovat olleet 16–60-vuotiaita. Opiskelijoiden aiemmat koulukokemukset ovat olleet hyvin kirjavia, mutta yhteistä niissä tuntuu olevan se, että omassa oppijan toiminnassa on totuttu passiivisuuteen.

Kun pohdinnan tueksi nostetaan Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys, uusien oppimistapojen kohtaamisen haasteet näyttävät luonnollisena ilmiönä. Rauhalan holistisessa ihmiskäsityksessä korostuva situationaalisuus tarkoittaa, että jokaisella yksilöllä on oma ainutlaatuinen paikkansa maailman historiallisessa jatkumossa. Näin ollen jokainen myös kohtaa hiljaisuudellaan tilaa antavan pedagogin omasta situaatiostaan käsin. Kunkin oma menneisyyden reitti määrittää kokemusta tässä hetkessä – eli kykyä kohdata opettajan tarjoama hiljaisuuden tila.

Toki yhtä lailla myös opettaja on kiinni omassa situaatiossaan, josta käsin hän kohtaa oppijat. Näiden situaatioiden erilaisuus luo tietynlaisen tilanteen ja jännitteen, joka opetustilanteessa on osattava kohdata, hyödyntää ja elää todeksi.

On selvää, että hiljaisuus on saanut meidän jokaisen elämässä erilaisia merkityksiä, sisältöjä ja sävyjä. Hiljaisuuksien tuntujen variaatio on luonnollisesti moninainen, ja me reagoimme myös uusiin hiljaisuuksiin eri tavoin. Yhdelle hiljaisuus asettuu kesämökillä saunan jälkeisen veden pinnan katseluun ylhäisessä yksinäisyydessä. Toiselle hiljaisuus on ryhmäliikuntasalin täyttämää huohotusta ohjattua joogatunnilla. Kolmas palaa mielessään lapsuutensa huoneeseen suljetun oven taakse ja koettaa olla hiljaa, ettei perheväkivallan uhka tällä kertaa toteutuisi. Neljäs muistaa sota-alueiden pommitusten jälkeisen äänettömyyden. Viides muistaa ihanat kesäyöt, jolloin rakastetun kanssa oltiin vain ja maattiin. Kuudes muistaa, kuinka puolison kuolinvuoteella lämpö muuttui hiljaisuuden keskellä viileydeksi.

Korpelainen tunnistaa kirjoitustyyliinsä lipuvan runollisempaan suuntaan. Kenties Freiren Sorrettujen pedagogiikan kieli tarttuu tai sitten keskittymisambientin vaihtuminen Lord of the Rings -trilogian soundtrackiin vaikuttaa kirjoittamisen tunnelmaan.

IVNÄYTÖS

Jokainen meistä on varmasti lapsuudessaan kohdannut tilanteen, jossa aikuinen katsoo meitä tuimasti, nostaa etusormen suunsa eteen ja päästää suustaan kovaäänisen käärmeäänänen: ”Sssshh!” Olemme oppineet tai ainakin meille on yritetty opettaa, että turhanpäiväinen höpöttely tai ylipäätään tunteiden avoin näyttäminen ei ole aina asiallista. Olemme ymmärtäneet, että on tilanteita, joissa meiltä vaaditaan hiljaisuutta.

Nyt asettelen tilanteen toisinpäin: Mitä hiljaisuus vaatii meiltä? Millaisia pedagogisia taitoja tai taitoja ylipäätään hiljaisuus oppimisympäristön olosuhteena vaatii? Puhun tässä kohtaa hiljaisuudesta olosuhteena, koska en ajattele hiljaisuuden muuttavan koko oppimisympäristöä joksikin muuksi. Se ennemminkin tuo siihen uuden

omanlaisensa vivahteen, joka toimii nähdäkseni alustana opettajan ja oppijan tasavertaiselle dialogille.

Vanha itämainen sananlasku opastaa, että ”hiljaa istuen, mitään tekemättä, ruoho kasvaa ja kevät tulee”. Pedagogisessa opetustilanteessa hiljaisuuden äärellä tämä ei kuitenkaan riitä. Hiljaisuuteen tulee suhtautua aktiivisen toimijan tilana, jossa jotain voi kehkeytyä. Tässä tapauksessa se jokin on oppimista.

Miyamoto Musashin ja ylipäättään itämaiseen ajatukseen tyhyydestä liittyy näkökulma aktiivisesta tilasta. Tyhjiys on jollain tapaa latautunut tila, koska tyhjästä ja tyhjässä voi syntyä jotain. Itämaisessa kuvataiteessa tyhjiyttä käytetään puolestaan kohdistamaan huomio näkyviin osiin teosta. Perinteisen japanilaisen kukkienasettelun taiteen, ikebanan, perussääntöihin kuuluu puolestaan, että oikeaoppisessa asetelmassa on oltava 30 prosenttia tyhjiyttä ja 70 prosenttia luontoa.

Kun viemme samaa ajatustapaa osaksi oppimisympäristöä, hiljaisuus näyttäytyy opin ja tiedon paikantajana. Se toimii jollain tapaa uuden tiedon synnyttäjänä opetustilanteessa.

Hiljaisuus on perusolemukseltaan jotain vastakkaista tämän ajan nopeudelle, tietoähkylle ja elämän sykkeelle. Koska aremme on täynnä digitaalisten alustojen vaihtuvaa dataa ja suoritusyhteiskunnan alati uudistuvia vaatimuksia, hiljaisuus saattaa etenkin yllättävänä opettajan valintana tuntua kököttämiseltä. Hiljaisuus on jopa radikaali manööveri, ja sen voi ajatella olevan eräänlainen defibrillaattorin tuottama sähköisku.

Yksinkertaisimmillaan hiljaisuus on opettajan oppijalle tarjoama tila. On kuitenkin ymmärrettävä, että tämä opettajan vallalla tarjoiltu äänettömyys voi tuntua vieraalta ja painostavalta, etenkin jos sen käyttöohjeita ei ole oppijalle annettu. Itse olen pelannut usein – itseäni viihdyttääkseni ja oppijoita testatakseni – niin kutsuttua väsytysohjelmaa eli ollut niin pitkään itse opettajana hiljaa, kunnes joku

muu avaa suunsa. Lopputulokset ovat vaihtelevia: joskus oppijat ottavat tilaisuudesta vaarin ja alkavat muodostaa keskustelua itseään kiinnostavaan suuntaan. Joskus taas hiljaisuus vain velloo ja opettajan moraalinen vastuu pakottaa minut avaamaan suuni.

Viime vuosien aikana olen huomannut selkeänä ilmiönä opiskelijoissa tarpeen olla heti ensimmäisellä vastauksellaan oikeassa. Tämä luonnollisesti vaikuttaa siihen, uskallatko avata suusi ja täyttää opetustilanteessa sanoja odottavan hiljaisuuden. Me opettajat toki parhaamme mukaan muistutamme, ettei tyhmiä kysymyksiä ole tai että tässä kohtaa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Oikean ja väärän vastauksen olemassaolo on kuitenkin oppijoissa vahvana. Kenties se on aiemmista opinnoista tuttu opettajan punakynä, joka on kertonut meille virheemme koevastauksissa tai jotain muuta arkisen tavallista, joka on juurtunut meihin.

Hiljaisuuden peruslaatuna on myös syvä epämääräisyys. Kuten aiemmin mainitsemani Arpan tokaisu toteaa: hiljaisuudessa voimme kuulla ajatuksetkin. Ja vielä tarkemmin: omat ajatuksemme. Tämä on hiljaisuuden kimurantti perustilanne, sillä vaikka omista tuntemuksistamme saammekin kiinni ja mahdollisesti myös ymmärrämme niitä, jää kaikki muu oman tulkintamme varaan. Voimme vain arvata, mitä muut samalla hetkellä pohtivat ja kuinka he kokevat saman hetken kuin me itse.

Hiljaisuus on yksityisen kokemuksen mausoleumi. Opettajan tehtäväksi asettuu hiljaisuuden jälkeisen tilanteen fasilitoiminen. Hiljaisuus kaipaa jälkeensä sanoja, joilla voidaan tarttua kiinni hiljaisuudessa kuultuihin ja koettuihin ajatuksiin. Opettajan tulee luoda yhdessä oppijoiden kanssa sellainen ilmapiiri, johon kukin voi tuoda ja jakaa omia yksityisiä ajatuksiaan.

Jos osaisi, Korpelainen maalaisi tähän kohtaan kuvituskuvaksi japanilaisesta kuvataiteesta ammentavan luontokuvan, jossa oppitunnin

hiljaisuus kuvastuu tyhjyyden kuvastona pitäen sisällään mahdollisuuden uuden oppimisen idusta. Koska hänen kuvataiteelliset taitonsa eivät tähän riitä, on tyydyttävä mielikuvitteluun ja annettava jokaisen luoda kuva omassa mielessään.

VNÄYTÖS

Koen opettajan tärkeäksi taidoksi kyetä johtamaan erilaisia keskustelua oppijoiden kanssa. Fasilitoimisen voi myös ajatella sujuvoittamiseksi, ja nimenomaan siitä koen usein olevan kyse, etenkin mitä nuorempien keskustelijoiden kanssa olen tekemisissä. Asioiden sanoittaminen ja etenkin niiden käsitteleminen monista eri näkökulmista tuntuvat olevan nuorille oppijoille äärimmäisiä haasteita.

Yksi ydinhaasteista on aika. Syvällinen ja moninäkökulmainen keskustelu vaatii aikaa. Se on välillä matelevan hidasta, etenkin jos yritämme saada määritellyksi ilmiöitä, joista emme ole aivan varmoja. Tilanne on kutakuinkin sama kuin valon kanssa: pimeässä me harhailemme ja huidomme mihin sattuu, mutta kun viimein laitamme valot päälle, sormet löytävät kohteensa nopeasti.

Aiemmin mainitsemani nykyajan kiihkeä syke vaikuttaa tässäkin kohtaa. Hidastempoinen yhteistä uutta tietoa muotoileva keskustelu on huomattavasti aikaa vievämpi toiminnan muoto kuin älylaitteen näytölle killahtava 15 sekunnin video, jonka joku on editoinut valmiiksi. Podcastit kuunnellaan tehokkuuden nimissä tuplanopeudella, ja sama pätee nykyisin myös stream-palveluiden videotarjontaan.

Hiljaisuus on keino pysähtyä jonkin asian äärelle. Sen avulla voimme viipyillä ja rauhoittua tutkimaan yhtä ilmiötä kerrallaan. Hiljaisuus asettaa vallitsevan vauhdin kyseenalaiseksi, koska hiljaisuudella ei ole kiire swaipata seuraavaan videoon.

Löydän edellisten kappaleiden piirtämästä maailmasta itseäni pedagogina motivoivan opetuskohteen: keskustelutaidot. Huomaan tuntevani huolta keskustelu- ja vuorovaikutustaitojen

heikentymisestä, joka on nähdäkseni tapahtunut kiihtyvää tahtia. Mediasta seuraamme poliitikkojen, asiantuntijoiden ja julkimoiden rajuja tilityksiä kollegoistaan, eivätkä hyvän maun rajat monestikaan jää ylittämättä eikä hyvien käytöstopojen rima alittamatta.

Sama ilmiö näkyy opetustyössä. Siinä missä taideteokset heijastavat maailman tilaa omassa ajassaan, myös oppijat toimivat kuten ympäristönsä – ympäristö sanan laajimmassa merkityksessä sisältäen kodin, koulun, harrastukset, mediat. Me olemme ympäristömme tuotteita. Lauri Rauhalaa mukaillen: me olemme situatiotiomme tuotteita.

Hiljaisuuden jälkeiset keskustelut tuovat näkyväksi vuorovaiikutuskykijemme tason. Keskustelu ja dialogi, johon ryhdymme, on todellisuutemme ilmentymä. Freiren sorrettujen pedagogiikan mukaan tässä kohtaa pitäisi nousta esiin opettajan ja pedagogin maailman kehittämisen tahto. Opettajan tehtävänä on auttaa oppijoita sanoittamaan omia ajatuksiaan ja luoda yhdessä uusia näkemyksiä maailmasta.

Jos keskustelussa jäädään kiinni vanhentuneisiin näkemyksiin, on Freiren mukaan opettajan tehtävä problematisoiden viettää aikaa niiden äärellä. Ja aina yhdessä, opettaja ja oppijat tasavertaisina yksilöinä, joilla kaikilla on tietoa ja kykyä luoda uutta tietoa. Millainen on tämä problematisoiva keskustelu oppimisympäristönä ja millaisia vaatimuksia se asettaa oppimistilanteelle?

Hiljaisuus mahdollistaa tilan yksityisille ajatuksille, kokemuksille, tunteille ja tulkinnoille. Jos haluamme opettajana rohkaista oppijoita tuomaan nämä henkilökohtaisuudet osaksi keskustelua ja dialogista oppimista, nousevat turvallisuuden ja sensitiivisyyden taidot merkittävään rooliin. Tiedämme varmasti jokainen omista kokemuksistamme, että mitä henkilökohtaisemman tarinan tai mielipiteen kerromme, sitä haavoittuvampia olemme paljaudessamme ja kaipaamme turvallisuutta enemmän.

Viime vuosina digitalisaation kanssa toisena merkittävänä painotuksena opetuksen kehittämisessä ovat olleet valtakunnallisesti turvallisemman tilan periaatteet. Tapahtumat, järjestöt, työpaikat ja oppilaitokset ovat lähteneet mukaan tähän toiminnan muotoiluun, jonka tavoitteena on taata jokaiselle osallistujalle mahdollisimman turvallinen olo ja lupa olla läsnä juuri sellaisena kuin kulloinkin on. Tässä kohdin turvallisemman tilan periaatteet tuntuvat olevan myös vahvasti sidoksissa Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen: jokainen meistä on ainutlaatuinen kokonaisuus ja jokaisella meistä on lupa olla olemassa. Itse olin opettajana vuonna 2023 kehittämässä Suomen Nuoriso-opiston turvallisemman tilan periaatteita, jotka otettiin käyttöön syyslukukauden aluksi.

Problematisoivan kasvatuksen ja keskustelun kontekstissa turvallisemman tilan periaatteet vaikuttaisivat olevan yksi hyvin perusteltavissa oleva oppimisympäristön lähtökohta. Kun Freire määrittää problematisoivan kasvatuksen yhteisen uuden tiedon tuottamiseksi, on selvää, että se pitää sisällään paljon keskeneräisyyttä. Ajatukset muodostuvat hitaasti, keskustelu kehittää näkemysiamme ja matka hyvin perusteltuihin tosi uskomuksiin voi olla pitkä ja tutiseva. Turvallisemman tilan periaatteiden myötä problematisoiva uuden tiedon oppiminen voi olla keskeneräisyydessään siedettävämpää.

Hiljaisuus ja turvallisemman tilan periaatteet tuntuvat olevan jonkinlaisessa sukulaisuussuhteessa. Turvallisemman tilan periaatteet pyrkivät irti olettamisesta ja tietynlaisen kokemisen tai toiminnan tavoista. Hiljaisuus toimii samoin: se antaa meidän olla ja hengittää, se antaa ajatuksemme leijua ja hakea muotojaan. Freiren kasvatusfilosofiaan viitaten tekee mieleni todeta, että ne molemmat pyrkivät murtamaan vallitsevat valtaolosuhteet ja pyrkivät antamaan tilaa uusille muodoille ja tavoille ajatella tätä maailmaa.

Vaikka olen tähän asti kuvannut hiljaisuuden kokemusta yksityisenä ja henkilökohtaisena, on se opetustilanteessa mielestäni vahvasti yhteinen kokemus. On perustavanlaatuisesti erilaista olla yksin kotona hiljaa kuin olla 20 henkilön kanssa hiljaa. Ilmassa ja ihmisten välillä on aistittavia energioita, ja ylipäätään yhteinen tila ja aika tekevät kokemuksesta yhteisen.

Kun opetustilanteen hiljaisuus näin määritellään usean ihmisen yhteiseksi kokemukseksi, löytää sen ja turvallisemman tilan periaatteiden väliltä vielä yhden sorrettujen pedagogiikan kannalta merkittävän yhteyden: yhdessä tekeminen ja kokeminen. Opetustilanteessa hiljaisuus koetaan yhdessä ja myös turvallisemman tilan periaatteet luodaan – tai ne ainakin tulisi luoda – yhdessä koko ryhmän tai yhteisön kanssa. Tämä yhteys tuntuisi myös puoltavan molempien käyttökelpoisuutta problematisoivan kasvatuksen ja keskustelun kontekstissa: toisaalta hiljaisuus – yhteiselle dialogille annettu tila – keskustelun alkukipinä, toisaalta turvallisemman tilan periaatteet hyvää ja laadukasta dialogista keskustelua tukevana normistona.

EPILOGI

Problematisoiva kasvatus ja keskustelu vaativat meiltä sinnikkyyttä kestää keskeneräisyyttä. Kun opettajina luomme oppijoiden kanssa uutta yhteistä tietoa, on itsestään selvää, että tieto on suurimman osan ajasta kehkeytyvässä vaiheessa. Valmiina olemisesta tulee horisontissa siintävä keidas, joka antaa pitkän kulkemisen päätteeksi pienen tetrallisen virkistävää vettä.

Vallankumouksellinen Freire nosti saman esiin maailman kehittämisestä vastuun ottavan opettajan työn peruselementtinä. Jos otamme vastaan haasteen uudistamisesta ja kehittämisestä – niin oppijoiden kuin yhteiskunnan ja maailman kontekstissa – meidän tulee hyväksyä keskeneräisyys osaksi työ- ja oppimisympäristöämme.

Kun annamme oppijoiden luoda tietoa, joutuu myös oma tietomme kritiikille alttiiksi. Meidän on suhtauduttava myös omaan tietoomme jatkuvasti päivityksiä tarvitsevana ohjelmistona.

Keskeneräisyyden kohtaamisen mahdollistamiseen turvallisemman tilan periaatteet ovat oiva keino. Tässä maailman ajassa, jossa länsimaisessa hyvinvointivaltiossa moni asia tulee eteemme valmiina ja valmiiksi pureskeltuna. Keskeneräisyys voi olla vieraudessaan pelottava ja ahdistava uusi tilanne tässä ajassa eläville oppijoille. Turvallisemman tilan periaatteet luovat osaltaan opetustilanteeseen ilmapiiriä, jossa uudet asiat ja tilanteet saa kohdata täysin oman itsensä kautta.

bell hooks nostaa Freiren jalanjäljissä kasvatuksen tavoitteeksi oppijan vapauttamisen. Tähän emansipaatioon päästään kriittisellä ja tiedostavalla toiminnalla. hooksin ja Freiren opettajan ideaalina on vahvasti yhteiskuntaa kehittävä yksilö, joka tunnistaa oman vastuunsa kanssaihmissen tukijana.

Itse koen, että edellä mainittu toiminta vapauttaa myös opettajan itsensä. Hiljaisuuden ja uuden yhdessä luotavan tiedon äärellä saan myös itse opettajana olla keskeneräinen ja vajavainen. Minun ei tarvitse tietää kaikkea, eikä minulla tarvitse olla kaikkia ratkaisuja valmiina. Problematisoiva kasvatusta tekee minusta opettajana myös oppilaan, joka saa etsiä, erehtyä, tutkia, hutjua ja löytää uutta.

Korpelainen hengähtää hetken ja suuntaa ajatuksensa tekstin ensimmäisiin kappaleisiin.

Tästä on ollut kyse omassa viime vuosien kehityksessäni pedagogina. Elämän vaadittua minut purkamaan itseni uupunee raunion palasiin olen joutunut etsimään uudestaan omaa identiteettiäni ja rakentamaan sitä uudestaan niin opettajana, taiteen tekijänä kuin muillakin ihmisenä olemisen tasoilla.

Uusi ja tämänhetkinen rakennelmani saa voimansa hauraudesta. Luottamuksesta siihen, että opettajakin saa hapuilla ja etsiä uusia suuntia, pyrkiä horjuttamaan sitä jotain opittua opettajan ideaalia, joka ei toiminutkaan omalla kohdalla.

Esseen lukija pääsee tekstin loppuun.

Kirjallisuus

- Freire, Paulo. 2024. *Sorrettujen pedagogiikka*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- hooks, bell. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Musashi, Miyamoto. 1983. *Maa, vesi, tuli, tuuli ja tyhjyys*. Helsinki: Otava.
- Pasanen, Kimmo. 2008. *Tyhjyys itämaisessä taiteessa ja ajattelussa*. Helsinki: Teos.
- Rauhala, Lauri. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. 2005. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salminen, Matti. 2011. *Yrjö Kallisen elämä ja totuus*. Helsinki: Like.
- Varto, Juha. 2007. "Ihmisen seuraaminen." *Synnyt: taiteen tiedonalan verkkolehti* 4. <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/4-2007?preview=/70792378/71010556/varto.pdf>.
- Varto, Juha. 2017. *Taiteellinen tutkimus. Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi?* Aalto-yliopiston julkaisusarja, Taide + muotoilu + arkkitehtuuri 1/2017. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.



Kuva on kuvakaappaus Sanni Prihan kuvaamalta *videolta Sohva - Keskusteluja utopioista*.

Utooppinen pedagogiikka: poliittinen toimijuus, vertaisoppiminen ja hoiva

PILVI PORKOLA

Istumme H Ouramon kanssa turkoosilla sohvilla Kansalaistorilla Helsingissä. Toukokuun päivä on poikkeuksellisen kuuma, aurinko paistaa silmiin. Kyseessä on esityssarjani *Sohva – keskusteluja utopioista*¹ ensimmäinen päivä, ja esitystaiteilija ja taidekoulu Maan rehtori H Ouramo on ensimmäinen keskusteluvieraani.

Aloitin kysymällä, mitä Ouramo ajattelee turkoosista kahdenistuttavasta sohvastä, jolla istumme. ”Ekaksi tulee mieleen, millaisia sohvia on, kuka saa istua niillä ja kuka pitää niistä huolta”, Ouramo pohtii ja jatkaa: ”Mille sohvalle saa nukahtaa, ja kuka tulee herättämään. Sohva muistuttaa paitsi levosta myös siitä, kuka saa levätä. Sota-alueilla ihmiset pakkaavat sohvia mukaansa, kun he muuttavat. Ne ovat huonekaluja, jotka kantavat historiaa ja joista halutaan pitää kiinni.”²

- 1 Todellisuuden tutkimuskeskus: *Sohva – keskusteluja utopioista* (2024), työryhmä Pilvi Porkola ja Salla Salin, äänisuunnittelu Markus Heino, kuvaus Sanni Priha. Esityssarja on osa Pilvi Porkolan tutkimusta Performanssipedagogiikkaa – taidepedagogiikan poliittisuudesta (2023–2026) Taideyliopiston tutkimusinstituutissa. Ks. <https://todellisuus.fi/sohva/>. Haettu 4.8.2024.
- 2 Tekstin lainaukset ovat *Sohva – keskusteluja utopioista* -tallenteelta, mutta niitä on osin lyhennetty tätä artikkelia varten.

Sohvan merkitys laajenee hetkessä: tämäkään sohva ei ole vain aukiolle tuotu huonekalu, vaan sen lisäksi, että se toimii esityksen tapahtumapaikkana, se asettuu osaksi sohvien jatkumoa julkisessa tilassa. Mieleeni tulee valokuva pakolaisista, jotka kuljettavat sohva osana muuttokuormaa. Ajattelen myös televisiosarja *The Wire*³, jossa sohva baltimorelaisen kerrostalokompleksin pihalla kokosi ihmiset, lähinnä nuoret huumeidierit, yhteen. Karun asutokompleksin ja yhteiskunnallisen todellisuuden keskellä sohva merkitsi paikkaa, jossa kokoonnuttiin ja tunnettiin yhteenkuuluvuutta. Sohvalla, jolla me istumme nyt, on silläkin pitkä historia: se on yksi ensimmäisistä huonekaluista, jonka ostin nuorena aikuisena vanhojen huonekalujen kaupasta. Vuosien aikana sen verhoilu on vaihdellut oranssista lehmäkuvioiseen, se on ollut eri asunnoissa keittiössä tai olohuoneessa. Sohva on muuttanut aikuistuvan lapsen mukana Kallioon, sitten ystäväni luo Toukolaan. Nyt se on palannut luokseni tähän esitykseen. Sohva tuntuu lohdulliselta, vanhalta tutulta.

*Sohva – keskusteluja utopioista*⁴ oli esityssarja, joka toteutettiin keväällä 2024 neljässä eri paikassa ympäri Helsinkiä. Kansalaistorilla, Esplanadilla, Maunulan aukiolla ja Keskuspuistossa sohvalle istui vuorollaan kaksi keskustelijaa puhumaan kansani utopioista, yhteiskunnallisesta muutoksesta, taiteesta ja toivosta. Esityssarja oli osa tämänhetkistä taiteilijapedagogista tutkimustani⁵, jonka tavoitteena on pohtia taiteen opettamisen poliittisuutta. Esityssarjassa minua kiinnosti keskustelu esityksenä ja pedagogisena muotona sekä

3 *The Wire* oli yhdysvaltalainen rikosdraamasarja, jota tuotettiin HBO-kanavalla 2002–2008.

4 Esityssarjasta voi lukea esim. Porkola (2024) <https://www.teatteritanssi.fi/2024/09/voiko-maailmaa-muuttaa-sohvalta/>. Haettu 17.10.2024.

5 ”Performanssipedagogiikkaa – taiteen opettamisen poliittisuudesta” (2023–2026) Taideyliopiston tutkimusinstituutti. Lue lisää <https://www.researchcatalogue.net/view/2300572/2300573>. Haettu 6.8.2024.

julkinen tila pedagogiikan paikkana. Taiteellisen tutkimuksen konteksti mahdollisti esityksellisten muotojen kokeilemisen osana pedagogista ajattelua ja avoimen kysymyksen siitä, miten esityksellinen tapahtuma julkisessa tilassa voi toimia myös pedagogisena tilanteena. Ajattelen, että sekä taiteessa että pedagogiikassa tehdään tilaa jollekin, joka on vasta muotoutumassa ja tuloillaan.

Tutkimukseni lähtökohtana on ajatus pedagogiikan poliittisuudesta: koulutusjärjestelmät ja niissä toteutettu opetus paitsi heijastavat myös omalta osaltaan rakentavat yhteiskunnallista todellisuutta. Sekä kriittisessä pedagogiikassa⁶ että feministisessä pedagogiikassa⁷ opetuksessa on kysymys myös tiedosta ja vallasta: opetus perustuu aina arvoille ja tietokäsityksille, eikä pedagogiikka voi erottaa tietoa koskevista käsityksistä. Kuten kasvatustieteilijä Päivi Naskali kirjoittaa, ”opetettavan tiedon sisällöt määrittävät sitä, mitä voidaan tietää, mitä voidaan kuvitella ja minkälaisiksi subjekteiksi tietämisprosessiin osallistuja oletetaan. Omalta osaltaan opettavat sisällöt jo määrittävät sitä, mitä voidaan tietää.”⁸ Vaikka taiteen opettamiseen liittyy edelleen paljon sellaisten käytännön taitojen opettamista, jotka toisinaan mielletään kenties enemmän taiteen tekemisen välineiksi ja epäpoliittisiksi, se ei tarkoita, etteikö taiteen opettaminen kuten kaikki muukin opetus olisi kietoutunut yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Taiteen opettamisen poliittisuus voidaan ymmärtää monin eri tavoin: opettamisen taustalla olevina arvoina ja tietokäsityksinä, opettamisen liittyvinä käytännön järjestelyinä ja mahdollisuuksina ja toki myös opettamisen teemoina. Poliittisuus liittyy siihen, miten tullaan yhteen ja miten toimitaan yhdessä ja millaisia valintoja opettamiseen liittyy.

6 Ks. esim Giroux & McLaren 2001.

7 Naskali 2014; Laukkanen et al. 2018.

8 Naskali 2014, 47.

Taiteen opettamisen poliittisuutta voi tarkastella myös *utooppisen pedagogiikan* käsitteen avulla. Nykyisessä utopiatutkimuksessa utopiaa ei ajatella päämääränä tai paikkana, jota ei ole, vaan ennemminkin yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivänä menetelmänä, jonka päämäärä on avoin⁹. Utopioita ajatellaan työkaluna ja menetelmänä, joiden avulla voi pohtia, mitä nykyisestä yhteiskunnastamme puuttuu ja millaista muutosta haluaisimme. Utopiat voivat toimia vastakuvina, joiden kautta voi tarkastella kriittisesti vallitsevia olosuhteita¹⁰, tai arkisina praktiikkoina, erityisesti yhteisöille tyypillisinä toisin tekemisen käytänteinä, joilla maailmaa muutetaan tässä ja nyt¹¹. Utooppisessa ajattelussa ei kiirehditä määrittämään sitä, miten asioiden tulisi olla, vaan ennemminkin huomio on niissä prosesseissa, jotka mahdollistavat muutoksen.

Utooppisen pedagogiikan perustana on kriittinen ajattelu ja pyrkimys irrottautua vallitsevista ajattelutavoista. Sitä määrittävät yhteiskunnallinen muutos ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja ymmärrys henkilökohtaisen ja poliittisen moniulotteisista suhteista. Utooppinen pedagogiikka pyrkii vahvistamaan yhteiskunnallista kuvittelua ja kuvittelua kollektiivisena prosessina.¹²

Teatterintekijä Selina Busby¹³ määrittelee *utooppisen pedagogiikan* yhteiskunnalliseen muutokseen tähtääviksi käytänteiksi. Soveltavaan teatteriin erikoistunut Busby tekee teatteria eri yhteisöjen¹⁴ kanssa julkisissa tiloissa ja pohtii, miten tilat omalta osaltaan vaikuttavat esityksen tekemisen prosesseihin ja politisoivat esityksen. Yhtäältä esityspaikka vaikuttaa siihen, miten merkitykset

9 Levitas 2013; Lakkala 2018.

10 Lakkala 2018.

11 Cooper 2013.

12 Salmenniemi et al. 2024.

13 Busby 2021.

14 Busby mainitsee mm. nuoret New Yorkissa, vangit Englannissa ja naiset Intiassa.

esityksessä rakennetaan, ja toisaalta vastaavasti myös esitys voi muuttaa paikan merkityksen. Utooppinen pedagogiikka kutsuu osallistujat näkemään, että muutos on mahdollinen, ja myös siksi esityspaikan valinnalla on merkitystä.¹⁵

Katson ympärilleni Kansalaistorilla. Paikka valikoitui yhdeksi *Sohva*-esityksen paikoista osin ilmeisistäkin syistä: viittaahan paikan nimi kansalaisuuteen ja – niin ajattelen – kansalaisten omatoimisuuteen ja aktiivisuuteen. Torin ympärillä on useita merkittäviä rakennuksia, joilla on symboliarvoa: Musiikkitalo ja Kiasma representoivat kulttuurin merkitystä, kirjasto Oodi sivistystä, Sanomatalo muistuttaa vapaasta journalismista ja Eduskuntatalo edustaa demokratiaa. Torin poikki oikaistaan matkalla kauppaan ja takaisin. Turistiryhmä seuraa opastaan, kaksi heistä ottaa kameransa esiin. Skeittaaaja riisuu paitansa ja kääntää musiikkilaitteen täysille. Katukivetys on kuuma, ylhäällä lentää lokki. Tuoksuu kaupungilta.

Taiteilijapedagogi poliittisena toimijana

Jos *taidepedagogiikka* määritellään laajasti koskemaan kaikkia sellaisia opetus ja oppimistilanteita, joissa taide on läsnä¹⁶, *taiteilijapedagogiikka* tarkentuu opetukseen, jossa painotetaan taiteilijan kokemusta ja oman taiteellisen praktiikan vaikutusta opetukseen. Omalla kohdallani se tarkoittaa pohdintaa siitä, miten performanssi- ja esitystaiteen käytännöt ja oma kokemukseni esitysten tekemisestä kietoutuvat osaksi ajatteluni opettamisesta. En ajattele opettavani tietynlaista taiteen tekemisen tapaa tai taitoa, vaan ennemminkin ymmärrystä taiteen kautta ja taiteessa tapahtuvassa ajattelusta, jolla on myös poliittinen ulottuvuus. Sohva-projektissa pyrin

15 Busby 2021, 141.

16 Anttila et al. 2011.

yhdistämään taiteilijan ja pedagogin ajattelua: ajattelemaan esi-tyksen pedagogisia mahdollisuuksia.

Poliittisella toimijuudella tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta tuoda hänelle tärkeitä asioita julkisen piiriin ja osallistua niistä käytäviin keskusteluihin ja kamppailuihin. Sillä viitataan osallisuuden ja kuulumisen tunteeseen ja osallistumisen mahdollisuuteen¹⁷. Poliittikan tutkijat Paul-Erik Korvela ja Kia Lindroos toteavat, että ”Kuka tahansa meistä muuttuu poliittiseksi toimijaksi silloin, kun toimimme tietoisesti poliittisesti tai tulkitsemme omassa elämäsämme asioita ja tapahtumia poliittisesti”¹⁸. Taiteilijapedagogiikan kontekstissa määrittelen poliittisen toimijuuden tietoisuudeksi taiteen ja poliittisen yhteen kietoutumisista, pyrkimykseksi vahvistaa demokratiaa ja tasa-arvoa opetuksessa sekä ymmärrykseksi pedagogiikan yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta. Ymmärrys poliittisesta toimijuudesta sisältää ajatuksen muutoksen mahdollisuudesta.¹⁹

Sohvalla istuvalle Ouramolles poliittisuus on päätösten tekemistä ja toisten tekemien päätösten kanssa elämistä. Hän haluaisi ajatella politiikkaa positiivisena voimana ja kollektiivisen muutoksen mahdollisuutena. Poliittisuus sen enempiä taiteessa kuin opettamisessa ei ole pysyvä määritelmä, vaan käsitys siitä, mikä taiteessa tai opettamisessa on poliittista, elää jatkuvasti ja liittyy olosuhteisiin ja kontekstiin. Opettaja ei määrittele sitä, mitä poliittinen taide on, vaan osallistuu sellaisen yhteisön luomiseen, jolla on mahdollisuus itse määritellä, mitä poliittisuus kussakin tilanteessa tarkoittaa.

”Silloin kun taiteilijapedagogit opettavat omasta kokemuksestaan käsin eli siitä, minkä hän on itse määritellyt, hän on myös poliittinen toimija”, Ouramo pohtii ja lisää, että esimerkiksi transnäkö-

17 Bäcklund & Kallio, 2012.

18 Korvela & Lindroos 2008, 8.

19 Ks. myös hooks 2007.

kulmasta mahdollisuus määritellä itsensä on poliittista eikä aina itsestään selvää.

Taiteen opettamisen taustalla on myös ajatus tiedon paikantumisesta. Feministisessä tietokäsityksessä tieto ymmärretään inhimillisenä toimintana, osittaisena ja paikantuneena²⁰. Tieto muodostuu osana sosiaalista todellisuutta, suhteessa muuhun tietoon. Tietoon liittyy aina valtaa: mitkä teoriat ja tutkimukset valitaan, ketkä jätetään mainitsematta²¹. Myös taiteen ja taiteilijan tieto on paikantunutta, kokemuksellista ja sosiaaliseen maailmaan sijoitunutta. Taiteen tekemisen, ja opettamisen, taustalla on taiteilijan kokemuksellista tietoa, joka liittyy paitsi taiteen tekemiseen myös sen vastaanottoon ja ympäröivään yhteiskuntaan²². Myös opettaja puhuu ja avaa lähestymistapoja aina myös omasta historiastaan – ja omasta koulutuksestaan – käsin. Siten tiedon paikantuminen on tietoisuutta tiedon jatkumoista ja erilaisista vaikutteista, joita on omaksunut.

Opettamisen poliittisuus on siis myös sitä, millainen maailmankuva ja tietokäsitys opetuksen taustalla on ja miten sitä toteutetaan. Se liittyy siihen, millaisia valintoja opettaja opetuksessaan tekee ja miten hän ohjaa huomiota. Opettamisen poliittisuus on siinä, miten luodaan tilaa ja asetutaan vuorovaikutussuhteeseen. Opettamisen poliittisuus liittyy myös toimijuuteen: millaista toimijuutta opetus-tilanteessa rakennetaan.

”Jos ajattelee opettamista ylipäätään, niin ajatellaanko, että joku tulee ja antaa jonkun ’paketin’, vai onko tarkoitus asettua vuorovaikutussuhteeseen, jossa se, mitä tiedetään, voidaan ottaa eri tavoin käyttöön. Siihen liittyy muun muassa kontrollin ja tilan tuntu, miten

20 Haraway 1985, Naskali 2014.

21 Naskali 2014, 48.

22 Porkola 2023.

niitä määritellään yhdessä ja miten se toimii.” Ouramo viittaa Paolo Freiren ajatukseen ”tallettavasta kasvatuksesta”²³. Freire kritisoi ajatusta opetuskäytännöistä, joissa opetustilanteen valtasuhteet otetaan annettuina ja oletetaan, että opettaja tietäjä-subjektina välittää tietoa opiskelijoille, jotka ottavat tiedon kuuliaisesti vastaan²⁴. Niin ikään Freire kritisoi ajatusta tiedosta muuttumattomana ja manifestoi tietokäsitystä, joka sitoutuu ympäröivään maailmaan ja kannustaa opiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti maailmassa olemisen tapoja ja omaa suhdettaan siihen.²⁵

Myös bell hooks²⁶ kirjoitti luokkahuoneesta radikaalina tilana, joka pitää sisällään muutoksen mahdollisuuden. Huolimatta siitä, että opetustilan ja -tilanteen merkitys otetaan usein annettuna ja muutoksen mahdollisuutta jopa vähätellään, opetustilan radikaali potentiaali syntyy mahdollisuudesta kyseenalaistaa totuttuja tapoja tehdä ja ajatella, siis mahdollisuudesta tehdä toisin.

Pohdin Kansalaistoria pedagogiikan paikkana. Se tuntuu ehdotavan avoimuutta, saavutettavuutta ja käsitystä pedagogiikasta arkeen ja kaupunkitilaan – siis ympärillä vallitsevaan todellisuuteen – eri tavoin sitoutuneena. Jossain määrin tilanteen avoimuus on ideaali: vaikka paikka on käytännössä saavutettava ja tapahtumaan voi kuka tahansa osallistua ilmaiseksi, se ei vielä tarkoita, että kovinkaan monet ihmiset jäisivät kuuntelemaan. Aukion keskustelu sohvalla näyttäytyy ennemminkin kurioositeettina, poikkeamana ja herättää ohikulkijoissa kysymyksiä siitä, mitä tapahtuu ja voiko tapahtumaa lähestyä. Toki se, että keskustelut kuvattiin kameralla ja äänitettiin, määritteli sekin ulkopuolisille tilanteen luonnetta.

23 Freire 2016, 75.

24 Mt. 77.

25 Mt. 89.

26 hooks 2007.

Haluaisin ajatella kaupunkitilassa tapahtuva pedagogiikkaa mahdollisuutena ajatella ja oppia suhteessa ympäristöön, sen kanssa. Tiedonmuodostamisen prosessi on silloin jatkuvasti altis erilaisille impulsseille, jotka voivat olla häiriöitä tai inspiraatiota. Paikat ovat itsessään täynnä tietoa ja muistuttavat jatkuvasta oppimisen mahdollisuudesta.

Pedagogiikka ja hoivan politiikka

Yksi näkökulma taiteen ja opettamisen poliittisuuteen on huolenpito. Ouramo kertoo kasvaneensa kulttuurissa, jossa huolenpidolla, siivoamisella ja erilaisilla ylläpitotoimilla oli keskeinen rooli. Hänelle huolenpito on keskeistä myös taiteessa; taide on asioiden järjestämistä ja tämän järjestyksen jakamista.

”Järjestämisellä on aina joku syy”, hän pohtii. ”Siihen liittyy päätöksiä siitä, mikä on näkyvää ja mikä on näkymätöntä tai mitä piilotetaan. Siivoamisella halutaan, että on tietyn näköistä, että on joku tietty järjestys.”

Siivoaminen ja järjestäminen, jota voi ajatella myös huomion ohjaamisena, liittyy paitsi taiteen tekemiseen olennaisesti myös taiteen rakenteisiin. Institutionaalisessa kontekstissa pidämme usein itsestäänselvyytenä, että taiteen tilat on siivottu ennen kuin taiteilija saapuu paikalle, tai että ne siivotaan sinä aikana, kun hän tekee taidetta (esimerkiksi teatterissa tai koulussa). Niin ikään oletuksena usein on, että tilat siivotaan sen jälkeen, kun taiteilija on poistunut, ja usein siivoaminen tehdään taiteilijan puolesta. Se, että *joku* siivoaa, mahdollistaa taiteen tekemisen prosessit sellaisina kuin usein ne ymmärrämme. Siivoaminen on siis osa taiteen näkymättömäksi jääviä rakenteita.

Ouramo pohtii, miten hoivan merkitystä voisi tehdä näkyväksi osana taiteiden rakenteita ja pedagogiikkaa. Hoivasta on puhuttu paljon viime vuosina osana sosiaalipoliittista keskustelua liittyen

erityisesti vanhuksiin ja yhteiskunnassa näkymättömäksi jäävään usein naisten tekemään, palkattomaan hoivatyöhön. Hoiva ymmärretään osana inhimillistä kanssakäymistä ja yhteisöllisen kanssakäymisen ja moraalien perusominaisuutena²⁷. Vähemmän on ollut esillä hoiva maailmassa olon tapana ja asenteena, jossa keskeistä on huomioida toiset ihmiset ja näiden tarpeet. Hoivaa voi ajatella myös yksilösubjektin kaikkivoipaisuutta kritisoiduna asenteena, eräänlaisena antiteesinä ”talousteorian yksilösubjektille, joka pyrkii maksimoimaan oman hyvinvointinsa ja taloudellisen merkityksensä niin työmarkkinoilla kuin yksityisen elämän piirissä”, kuten Anneli Anttonen ja Minna Zechner kirjoittavat.²⁸ Feministisessä pedagogiikassa hoivaa ja välittämistä on luonnehdittu naistapaisena toimintana, jotka eivät suoranaisesti kuulu opettajan toimenkuvaan mutta joiden vuoksi työstä tulee sujuvampaa ja inhimillisempää.²⁹ Hoivan merkitys opetuksessa voi myös luoda yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja siten vahvistaa yhteisöä.³⁰

Olen pyytänyt Ouramoja tuomaan mukanaan jonkin esineen, joka hänen mielestään liittyy maailman muuttamiseen. Olen kiinnostunut siitä, miten ihmiset ajattelevat suhdettaan ympäröivään materiaaliseen maailmaan ja miten he toimivat sen kanssa. Esineet ympärillämme kantavat mukanaan henkilökohtaisia ja kulttuurisia merkityksiä, ja olen miettinyt, millainen suhde niillä on, tai voisi olla, yhteiskunnalliseen muutokseen ja ehkä myös pedagogiikkaan.

Ouramo kertoo, ettei voinut tuoda valitsemaansa esinettä mukanaan, koska se on niin tärkeä, että se on tälläkin hetkellä käytössä. Esine, jolla yhteiskuntaa muutetaan, on iso kattila, jolla Taidekoulu Maassa valmistetaan ruokaa. Tänäpäin koululla on siivouspäivä,

27 Anttonen et al. 2007, 11.

28 Anttonen & Zechner 2007, 31.

29 Lempiäinen 2014, 103.

30 Mt.

ja kattilaa tarvitaan, jotta voidaan tehdä keittoa koko porukalle. Ouramon oli tarkoitus tuoda kuva kattilasta, mutta hänen puhelmastaan on akku lopussa.

Kuvittelen kattilan. Ison teräksisen kattilan, jossa porisee keittoa. Hoivaa käytännössä.

Opitaan toisiltamme

Sohva-esityssarjaa suunnitellessa tuntui olennaiselta, että sohvalla emme vain keskustele utopioista, vaan myös *teemme* jotain. Jokaisen keskustelun yhteyteen oli mietitty myös jokin toiminnallinen osio. Ouramon kanssa olimme sopineet etukäteen, että opetamme toisillemme jotain.

Ouramo kertoo, että toiselle opettaminen on harjoitus, jota hän käyttää usein myös omassa opetuksessaan. Tänään hän opettaa minulle, miten kengännauhat solmitaan. Meillä molemmilla on nauhakengät, ja kumarrumme solmimaan kengännauhojamme. ”Ensin tulee korvat”, Ouramo sanoo, ja näyttää miten nauhat asetellaan. Seuraan perässä. Ouramo kertoo, että hänen äitinsä on opettanut taidon hänelle, ja hän on tehnyt sen sitten omalla tavallaan. Myöhemmin hän on opettanut nauhojen solmimisen lapsilleen, jotka hekin tekevät sen omalla tavallaan.

Oppimiseen liittyy aina historioita ja jatkumo. Oppimalla aseutumme osaksi näitä jatkumoa. Samalla kun jotain opitaan, siihen liittyy usein myös jokin pieni lisäys, uusi tulkinta tai konteksti. Oppimisen jatkumoon kuuluu, että asioita ei toisteta ihan samalla tavalla, vaan oppiessa asiat myös muuttuvat.

Olin ajatellut opettaa Ouramolles virkkaamista, koska olin viehätynyt ajatuksesta, että virkkaisimme samalla kun puhumme taiteen ja opettamisen poliittisuudesta. Edellisenä päivänä minulle kuitenkin tuli muistikuva ensimmäisen luokan käsityötunnilta, jossa virkkasimme pitkää ketjusilmukkaa loputtomasti. En muista tilannetta

tarkkaan, mutta jotain epämääräisen hankalaa siihen liittyi, ja äkkiä virkkaamisen opettelu – jota nykyään ajattelen rentouttavana, hauskana ja feministisenäkin praktiikkana – ei vaikuttanutkaan hyvältä idealta vaan perinteiseltä taidolta, jonka oppimiseen liittyy myös epämääräistä hankausta oppimisen historian kanssa: miten tehdä *oikein*. Halusin valita aiheeksi jotain muuta ja päädyin opettamaan Ouramolles käsityön purkamista.

Olin ottanut mukaani vuosia sitten virkkaamani peiton ja ohjeistan Ouramoaa purkamaan heleän keltaisia ja vaaleanpunaisia raitoja. Äkkiseltään voisi ajatella, että purkaminen tekona on helppoa, mutta se ei pidä paikkaansa. Osa peiton langoista on vil-laisia ja pörröisiä, osa silkkisempiä, ja langat ovat huopuneet ja takkuuntuneet keskenään. Välillä lankoja pitää eritellä toisistaan tarkasti, välillä käyttää voimaa repimiseen. Samalla kun Ouramo purkaa peittoa, puhumme poisoppimisesta ja purkamisesta pedagogisena tekona. Poisoppimisella tarkoitetaan jo opitun kriittistä tarkastelua ja kyseenalaistamista, vanhasta tiedosta luopumista, jotta voi tehdä tilaa jollekin muulle. Purkamiseen – olipa se sitten konkreettista käsityön purkamista tai metaforisempaa opittujen ajatusmallien purkamista – liittyy usein myös affekteja. Käsityön purkamiseen voi liittyä ikään kuin huoli siitä, että kaikki tehty työ oli turhaa ja purkamisen vie arvon tehdyiltä työltä, johon on käytetty aikaa. Ajattelen, että tuhoamisen ja purkamisen välillä on kuitenkin selvä ero: purkamisen ei ole jonkin asian hävittämistä vaan prosessi, jossa asiat ikään kuin palautetaan pisteeseen, jossa niitä voi ajatella uudelleen. Peiton purkamisen päämääränä ei ole sen hävittäminen vaan tehdyn työn ymmärtäminen prosessina. Puretuista langoista voi virkata jotain uutta, ehkä kassin. Tyynyn. Hatun. Tai uuden peiton.

Lopuksi: pedagogisia harjoituksia

Sohva – keskustelija utopioista -sarjan taustalla oli ajatus utooppisen pedagogiikan ja taiteilijapedagogiikan kehittämisestä. Pohdin, miten keskustelumuotoinen taiteellinen projekti voisi toimia pedagogisesti ja miten taiteilija-opettajan ajattelu tulevat yhteen. Taiteilijana minua kiinnosti keskustelu esityksenä ja erilaisten materiaalien ja esineiden kanssa ajattelu. Minua kiinnosti kysymys julkisesta tilasta pedagogiikan paikkana: miten paikka vaikuttaa tilanteeseen ja millaisia pedagogisia näkökulmia siihen voisi liittyä. Samalla pohdin opettamisen poliittisuutta utooppisen pedagogiikan käsitteen kautta. Ouramon kanssa keskustelimme *taiteilijapedagogista poliittisena toimijana, vertaisoppimisesta ja hoivasta*, joita kaikkia voi mielestäni pitää utooppisen pedagogiikan piirteinä: niiden avulla pyritään muuttamaan maailmaa. *Taiteilijapedagogi on poliittinen toimija*, joka opetukseen liittyvillä valinnoillaan tuo esiin paitsi kokemustaan, tietokäsitystään myös sitä, mitä se mahdollistaa. Poliittisen toimijuuden ymmärtäminen tarkoittaa ymmärrystä siitä, että opettaminen on yhteiskunnallisesti vaikuttavaa toimintaa ja sillä on seurauksia. *Vertaisoppiminen* on yksi feministisen pedagogiikan keskeisistä käsitteistä: opimme toisiltamme jatkuvasti. Opetustilanne on mahdollisuus purkaa hierarkkisia käsityksiä tiedosta ja ymmärtää oppiminen kollektiivisena tiedon muodostamisen prosessina. Oppiminen ei liity vain asioihin, joita välitämme, vaan se on myös tekoja ja keskinäistä kanssakäymistä.

Hoiva ei ole vain tiettyssä tilanteessa tehtyä työtä, vaan siihen liittyy maailmankatsomuksellinen asenne: yhteisen hyvinvoinnin huomioiminen ja ylläpito, empatia ja ymmärrys siitä, että tarvitsemme toisiamme.

Sohva-esityssarja ei ollut osa opetuskokonaisuutta, vaikka olisi hyvin voinut olla. Keskustelusarjan myötä tulleita ajatuksia voi kääntää myös pedagogisiksi harjoituksiksi, joiden avulla voi lähestyä

utooppista, esityksellistä pedagogiikkaa. Harjoitusten avulla voi pohdita julkisen tilan pedagogisia mahdollisuuksia, paikkalähtöistä pedagogiikkaa, materiaalisuuden ja opettamisen suhteita, keskustelua menetelmänä ja hoivan politiikkaa. *Sohva – keskusteluja utopioista* -esityssarjasta inspiroituneet harjoitukset teatteripedagogiikan opiskelijoille voisivat olla esimerkiksi seuraavanlaisia:

1. Pohditaan opiskelijoiden kanssa julkista tilaa pedagogiikan paikkana. Opiskelijat valitsevat pareittain tai pienissä ryhmissä jonkin julkisen paikan ja suunnittelevat sinne haluamansalaisen opetustapahtuman. Purkukeskustelussa mietitään, miten paikka vaikuttaa siihen, mitä ja miten opetetaan, ja miten materiaallinen ympäristö vaikuttaa siihen, miten merkityksiä luodaan.
2. Opettaminen jonkin huonekalun tai muun esineen kanssa. Tehtävänantona on pitää esitelmä, jossa toimitaan jonkin arkisen esineen kanssa. Esine voi mielellään olla sellainen, jota opetuksessa ei yleensä käytetä. Tehtävänannon purussa voidaan keskustella muun muassa seuraavista kysymyksistä: Miten opettaa sohvalla tai takin tai pallon kanssa? Miten esineiden avulla opetusta voi esityksellistää? Mitä esityksellistäminen tuo mahdollisesti lisää esitelmään tai mitä se rajoittaa?
3. Keskustelu esityksenä. Opiskelijat valitsevat pareissa jonkin yhteiskunnallisen keskusteluaiheen, joka on mielekäs molemmille. Parit miettivät etukäteen keskustelulle karkean dramaturgian (mistä aloitetaan, mitkä asiat ovat tärkeitä tuoda esiin, mitä halutaan välttää, mihin keskustelu päättyy). Parit asettuvat sohvalle tai pöydän ääreen ja käyvät suunnittelemansa keskustelun. Muut opiskelijat kuuntelevat keskustelun pedagogisen tapahtuman näkökulmasta ja osallistuvat siihen lopuksi. Loppukeskustelussa pohditaan, miten keskustelut toimivat pedagogisesti ja miten eri tavoin dialogisuutta voi lähestyä opetusmenetelmänä.

4. Tarkastellaan valittua tilaa pedagogiikan näkökulmasta. Millaisia historioita tai tulevaisuuksia eri tiloihin liittyy? Millaisia muutoksen mahdollisuuksia tilaan liittyy? Jos kulloistakin tilaa – olipa se sitten aukio tai metsä – tarkastelee radikaalina paikkana, johon sisältyy muutoksen mahdollisuus, niin mitä tämä voisi olla? Mitä voimme oppia tilasta ja paikasta?
5. Pohditaan hoivaa yhdessä. Keskustellaan hoivasta: miten hoiva näkyy tai miten sen tulisi näkyä yhteiskunnassa. Harjoituksena opiskelijat suunnittelevat pareissa arkisia hoivan tekoja.

Artikkelin aineistona on käytetty Sohva – keskusteluja utopioista (2024) -esityksestä tallennettua keskustelua.

Lähteet

- Anttila, Eeva. 2011. *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttonen, Anneli, Valokivi, Heli & Zecher, Minna. 2009. *Hoiva: tutkimus, politiikka ja arki*. Tampere: Vastapaino.
- Busby, Selina. 2021. *Applied theatre: A pedagogy of utopia*. Lontoo: Methuen Drama.
- Bäcklund, Pia & Kallio, Kirsi. 2012. ”Poliittinen toimijuus julkishallinnon lapsi- ja nuorisopoliittisessa osallistumisretoriikassa.” *Alue ja ympäristö* 41(1), 40–53. [https://
aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64715](https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64715)
- Cooper, Davina. 2014. *Everyday utopias: The conceptual life of promising spaces*. Durham: Duke University Press.
- Freire, Paulo. 2016. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, Henry A & McLaren, Peter. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Haraway, Donna. 1988. ”Situating knowledges. The science question in feminism and the privilege of partial perspective.” *Feminist studies* 14(3): 575–599. [https://doi.
org/10.2307/3178066](https://doi.org/10.2307/3178066)
- hooks, bell. 2007. *Vapauttava kasvat*. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Korvela, Paul-Erik & Lindroos, Kia. 2008. ”Johdanto.” Teoksessa *Avauksia poliittiseen ajatteluun*, toim. Paul-Erik Korvela & Kia Lindroos, s. 7-10. Jyväskylä: Minerva.

- Lakkala, Keijo & Rajala, Antti. 2023. "Utopiapedagogiikan avulla opitaan, miten asiat voisivat olla." *Kasvatus* 54(3): 288–292.
- Laukkanen Anu, Miettinen, Sari, Elonheimo Aino-Maija, Ojala, Hanna & Saresma, Tuija. 2018. *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino.
- Levitas, Ruth. 2013. *Utopia as method: The imaginary reconstitution of society*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Lempiäinen, Kirsti. 2014. "Feministisen koulutusinstituution synty." Teoksessa *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta*, toim. Jaana Saarinen, Hanna Ojala & Tarja Palmu s. 88–111. Kasvatusalan tutkimuksia 65. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Naskali, Päivi. 2014. "Turvallisuusvyöhykkeen tuolle puolen: yliopistopedagogiikka feministisen tietokäsityksen kehityksessä." Teoksessa *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta*, toim. Jaana Saarinen, Hanna Ojala & Tarja Palmu. Kasvatusalan tutkimuksia 65. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. s. 41-67
- Porkola, Pilvi. 2023. "Feminismi ja taiteellinen tutkimus." Teoksessa *Taiteellinen tutkimus*, toim. Laura Gröndahl. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 76. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki. <https://disco.teak.fi/taiteellinen-tutkimus/feminismi-ja-taiteellinen-tutkimus/>
- Salmenniemi, Suvi, 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>



Tavanomaista toimintaa pimeässä taidekäytävässä – ehdotuksia vuorovaikutuksen laadun huomioimisesta ja toisin tekemisestä

KENNETH SIREN

En ole teatterintekijänä ollut kovin kiinnostunut siitä, että esitys väittäisi jotakin. Mielenpidekirjoitukset ovat tekstilajina ja kulttuurituotoksena jo olemassa, joten en ole kokenut tärkeäksi taiteen valjastamista vastaavaan tehtävään. Samoin olen karsastanut kiinnostymistä taiteilijaan henkilönä: ajatusta siitä, että tietyllä ja tunnetulla tekijällä tulee olla tietty ja tunnistettava kädenjälki. Tällöin taiteilijan omaäänisyys rinnastuukin pysyvään brändi-identiteettiin. Mieluummin ajattelin, että itse kunkin oma ääni voi kehittyä tilanteesta tilanteeseen, vaihdella kontekstin mukaan ja sekoittua yhteisiin ääniin – ja silti olla uskollinen kokemukselle omakohtaisesta ja merkityksellisestä ilmaisusta.

Sytyin, kun varhaisessa vaiheessa teatterialan opintojani tutustuin *relaatioestetiikan*¹ käsitteeseen. Relatioestetiikassa taiteen

1 Ks. Bourriaud 2002.

keskiössä ei olisi varsinkaan taiteilija muttei välttämättä teoskaan. Keskeistä olisi katsojakokijoiden keskinäinen vuorovaikutus teoksen mahdollistamassa tilanteessa. Tämä sopi myös ajatuksiini paikkasidonnaisesta, soveltavasta sekä muutoin taidekentän ulkopuolelle jalkautuvasta taiteesta: osallistujien, teoksen elementtien ja sen kulloisenkin ympäristön väliset suhteet saisivat näkyä ja vaikuttaa toisiinsa. Poissa olisi paine ahtaa yleisö kapeisiin penkkiriveihin seuraamaan staattiseen näyttämökuvaan ahdettua sommitelmaa, joka painokkaasti ottaisi kantaa johonkin jaetuksi oletettuun kokemukseen ihmisyydestä. Katsojat olisivatkin osallistujia, aktiivisia toimijoita, jotka arkisilla tavoillaan muovaisivat teosta yhdessä vuorovaikutukselle alttiiksi antautuneiden taiteilijoiden kanssa. Vaikka relaatioestetiikan käsite tulikin kuvataiteen kontekstista, se vaikutti soveltuvan luontevasti kuvailemaan kaikkea sitä, mitä muun muassa osallistavassa tai site-specific-esityksessä oletettiin tapahtuvan. Ajattelen, että tässä näkyy taiteenalojen raja-aitojen madaltumista, jonka koen vaikuttaneen alati niin omien taidealan opintojeni kuin nyt taideopettajuuteni aikana: toimintaa pystyivät ohjailemaan minkä tahansa taiteenlajin käytännöt tai keskustelut, ilman että lopullinen teos olisi menettänyt olemustaan jonain tietynä, esimerkiksi teatteriesityksenä.

Relaatioestetiikka ja *relaatiotaide* ovat alun perin kriitikko ja kuraattori Nicolas Bourriaud'n kehittämiä käsitteitä². Hän kuvaa niillä taiteellista praktiikkaa, joka ei pyri säilyttämään itsenäisyytään ja symbolisuuttaan muusta irrallaan, vaan asettuu ihmisten väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Bourriaud'n mukaan taidetta on jouduttanut tähän suuntaan nykyaikaisen kaupunkikulttuurin syntyminen, joka on lisännyt niin sosiaalisia suhteita kuin yksilöiden alueellista liikkuvuutta. Jaettu kaupunkitila elämisen

2 Ranskaksi *esthétique relationnelle* ja *art relationnel*.

muotona on tuottanut taiteen praktiikkaa, jonka keskiössä on yhdessä oleminen, teoksen ja katsojan välinen kohtaaminen ja jaettu merkitysten pohtiminen.³ Bourriaud'n mukaan taiteen ilmaisuvoima on siinä, miten se tiivistää tai rajaa tilannetta, jossa erilaiset suhteet kulloinkin ajallisesti tapahtuvat. Taideteokset eivät enää mallinna kuvitteellisia mahdollisia maailmoja vaan tarjoavat tapoja elää ja toimia olemassa olevassa todellisuudessa. Taiteilijan tehtäväksi nouseekin luoda sellaisia mahdollisuuksia, joissa osallistujat voivat ”oppia elelemään maailmassa paremmin”⁴. Tässä näen suoria kytköksiä teatteripedagogiikkaan ja ylipäättään niihin mahdollisuuksiin, joita taide tarjoaa kasvulle. Kuten relaatioesteettinen teos, teatteriesitys ja teatteripedagoginen toiminta voivat saada osallistujansa oppimaan niin maailmasta kuin itsestään ja kehittämään toimintaansa kulloisessakin tilanteessa.

Relaatioestetiikkaan liittyvässä kirjallisuudessa ja kuvamateriaalissa olen toistuvasti törmännyt teosesimerkkeihin muun muassa Liam Gillickiltä ja Rirkrit Tiravanijalta. Monet Gillickin teokset näyttävät kuvausten ja tallenteiden kautta minulle varsin yksinkertaisina tilaan asetettuina elementteinä: katos värillisestä lasista, ilmoitustaulu, oven läheisyyteen pystytetty väliseinä. Teosten kuvaukset kuitenkin ehdottavat, pitkäselitteisestikin, yhteistä toimintaa: pöytä on käytettävissä kirjoittamiseen tai varastoimiseen, pleksikoppi tarjoaa mahdollisuuden pitää tilaa ajatustenvaihtoon sopivana ja katosta riippuvan tason alle saattaa muodostua paikka, jossa yhteiset säännöt määrittävät yksilön toimintaa⁵. Siinä missä oletan, niitä sinänsä paikan päällä kokematta, että Gillickin teokset tarjoavat yhteistä toimintaa hyvin vapaamuotoisesti jotenkin

3 Bourriaud 2002, 14–15.

4 Oma käännös. Englanninkielisessä käännöksessä: ”learning to inhabit the world in a better way” (Bourriaud 2002, 13–16).

5 Bishop 2004, 58–59.

passiivisella olemassaolollaan, niin Rirkrit Tiravanijan teokset ovat avoimemmin kutsuneet osallistujaa arkiseen aktiviteettiin. Tiravanija on usein hyödyntänyt ruokaa teoksissaan – taidehistorioitsija Riikka Haapalainen kutsuu häntä ”ehkä eniten viitat[uksi] taidemaailman muonittaja[ksi]”⁶. Tiravanijan käsittelyssä museotila muuttuu pop-up-keittiöksi tai -asuntolaksi. Hän on muun muassa valmistanut kävijöille currya tai pad thaita näyttelytilassa, jolloin teoksen keskiössä on ollut aterioimisen ohessa tapahtuva vuorovaikutussuhde taiteilijan ja kävijän välillä⁷. *Untitled (Tomorrow Is Another Day)* -teoksessaan (1996) Tiravanija rakennutti museon sisälle version omasta asunnostaan. Kävijät laittoivat ruokaa keittiössä, peseytyivät kylpyhuoneessa ja viettivät yhdessä aikaa olohuoneessa. Halutessaan rakennelmassa pystyi oleilemaan ympärivuorokautisesti.⁸ Olin ajatuksissani – kuten moni muukin – rinnastanut tällaiseen taiteeseen myös Minna Heikinahon *Ilmaisen aamiaisen* (1994). Heikinahon tunnetussa teoksessa tyhjä liiketila toimi ”epämuodoll[isena] kahvittelu- ja kohtaamispaikka[na]”, jossa tarjottiin ilmaista aamiaista⁹. Osallistuminen ei sinänsä vaatinut mitään uutta, muusta arjesta erottuvaa toimintaa.¹⁰

En omassa taiteessani suoranaisesti ajatellut toteuttavani relatioestetiikkaa, mutta pidin sitä yhtenä vaikuttimena toiminnalleni. Perinteinen opetusnäytelmä ei muotona puhutellut minua. Rinnastin sen, ehkä liian jyrkästikin, siihen, että jokin ennalta pohdittu opetus lausuttiin ääneen muiden sisäistettäväksi. Kiinnostavana pidin sitä, miten niin tekijä kuin kokija voisivat kehittyä teatterin parissa yhdessä toimimalla ja tilanteeseen vaikuttamalla. Ryhmälähtöinen

6 Haapalainen 2013.

7 Bishop 2004, 55–56.

8 Bishop 2004, 56–57.

9 Haapalainen 2013.

10 Haapalainen 2013.

taidetoiminta, oli kyse sitten devising-teatterista tai yhteistyössä luodusta monitaiteisesta työpajasta, tuntui tarjoavan väylän tähän jo tekijöille, ja paloin halusta löytää erilaisia osallistumisen tapoja myös kokijoille. Moni osallistavan teatterin muoto tuntui kovin säännönmukaiselta, ja ajattelin avoimemman vuorovaikutuksen tarjoavan luontevia väyliä tuoda esiin kaikkea sitä moninaisuutta ja olemisen kirjoa, joita ihmisissä on.

Ohjasin muun muassa esityksiä, jossa katsojia kehoitettiin hakemaan esitystilaan saataville tuotuja kahvia ja naposteltavaa vapaasti niin halutessaan – ja sitten yllätyin siitä, että joku teki niin juuri ottaessani häneen dramaattisen katsekontaktin monologin alkamisen merkiksi. Tein kokeiluja, joissa katsojakokijoille annettiin esitystilassa toteutettavia tehtäviä. Tehtävän suoritettuaan katsoja sai jäädä esitystilaan muiden kokijoiden toimintoja seurailemaan ja ihan vain rennosti oleilemaan. Rennosti rupattelevia oleilijoita katsoin tosin salaa pahalla silmällä, koska he eivät olleet lukeneet ajatuksiani toisten osallistujien tehtävien suorittamista juuri oikealla tavalla kohottavasta, tahdikkaasta ja tarkkaavaisesta seurailemisesta. Huomasin, että kertomuksen tai fiktiivisyyden avulla toimintaa synnyttävät muodot – esimerkiksi prosessidraama, tarinateatteri tai hahmon vierailu – saattoivat yhteisöissä nostaa esiin sellaista ryhmädynamiikkaa ja jännitteitä, joiden oletin piilevän siellä myös muulloin kuin taiteen käväistessä vierailulla. Ohi vilahtava draamatarina pyrki ehkä nopeasti herätteleämään jotakin, mutta ei yksinkertaisesti suonut riittävästi aikaa sen pohtimiselle, *mitä* yhteisessä toiminnassa alkoikaan kehkeytyä ja miten sitä käsiteltäisiin jatkossa.

Ajatus siitä, että kyse oli ensisijaisesti osallistujien suhteista tai keskinäisestä vuorovaikutuksesta, alkoikin tuntua yhä vieraammalta. Esityksissä, joissa relaatioesteettisen tyylipuhtaasti syötiin yhdessä, olin ollut aivan yhtä osaava ja osaamaton kuin vaikkapa juhla-aterioilla, joissa minulle entuudestaan tuntemattomien hääparin

ystävien tai lapsen kummien puolisoitten kanssa käydään small talkia. Teoksen luoman tilanteen mahdollistama vuorovaikutus oli johtanut niinkin syvällisiin tapahtumiin kuin esittäytyminen ja sen pohtiminen, mistä lautasliinoja saa lisää, kun sormet ovat maustekastikkeessa. Joidenkin esitysten maailmaan oli tuotu pientä purtavaa ja viritetty yhteistä löhöilyä varten säkkituoleja. Orastavalla kauhulla olin seurannut, miten tarkoin valitun visuaalisen ilmeen ja kiinnostavien taiteellisten eleiden keskellä kehkeytyi keskustelua siitä, miten ”töissä on ollut kiire”, ”lapset ovat olleet sairaina” ja ”lentoliput saatiin hyvään hintaan”. Ei tuntunut siltä, että osallistuminen taiteen piirissä olisi avannut keskusteluun ja yhdessä olemiseen jotain uutta: ei varsinaista pohdintaa maailmassa olemisesta tai jaettuihin merkityksiin syventymistä.

Syksyllä 2015 olin Pariisissa, ja päädyin sinänsä paljoo ajattelematta astelemaan Palais de Tokyoon. En tuolloin tiennyt Nicolas Bourriaud’n toimineen toisena museon ensimmäisistä johtajista; halusin vain viettää kyseisen päivän nykytaiteen parissa. Museossa oli näyttely, johon ranskalainen taiteilija Céleste Boursier-Mougenot oli suunnitellut installaation *Acquaalta*. Valtavassa, pikimustaksi käsitellyssä altaassa kellui jonkinlaisia gondoleja, ja kävijät jonottivat niihin kuten huvipuistossa. Edessä häämötti pimeä käytävä. Olin museossa yksin, joten asetuin samaan alukseen itselleni vieraiden kävijöiden kanssa. Osaan sanoa ranskaksi lähinnä ”voulez-vous” ja ”douze points”, mutta hyvin nopeasti osoittelun, nyökyttelyn ja ”oui”-sanan toistamisen kautta päädyimme siihen, että minä, pitkäraajaisena, tökin gondolaa eteenpäin peräairolla. Soudimme pimeyteen. Jossain vaiheessa mustaa käytävää osa veneseurueestani ystävällisesti tarkisti (ranskaksi), että olen tyytyväinen osaani, ja minä (ranskatta) vakuutin heille, että kaikki on hyvin. Yhtäkkiä käytävä leveni suvannoksi, jonka vedessä heijasteli vaalea saari. Rantauduimme tekosaarelle, ja tajusimme, että sen päällä olevia

geometrisen muotoisia vaaleita möhkäleitä voi siirrellä ja pinota erilaisiksi kasoiksi. Vietettyämme jonkin aikaa saarella retkueeni katsoi minua merkityksellisesti, ja nyökkäillen siirryimme takaisin veneeseen. Soudin meidät toiseen pimeään käytävään, ja ”voilà”, putkahdimme matkan alkuun, katsojien lastauslaiturille.

Teos oli valtava – ja valtavan hieno: Pimeässä lähes mustana aaltoileva vesi. Käytävän päässä häämöttävä tuntematon ja hohtava keinotekoinen saari täynnä epämääräisiä muotoja. Ihka oikea *rantaautuminen* taiteellisenä toimintona. Saaren läheisyyteen heijastetut pimeässä häilähtelevät värittömät hahmot. Elektroniset äänet bassojyrähdyksineen todellisen veden arvaamattoman liplahtelun taustalla.

En tiedä, tarkoittiko Boursier-Mougenot installaatiotaan relaatiotaitteen teokseksi, mutta nyt jälkikäteen tulkitsen sitä tästä viitekehuksesta. Teos loi arkisesta elämästä poikkeavan tilanteen, jossa joukko ihmisiä kohtasi tietyissä teoksen mahdollistamassa tilanteessa ja toimi vuorovaikutteisesti niin keskenään kuin teoksen elementtien kanssa.

En kuitenkaan jäänyt miettimään teoksen luomassa tilanteessa tapahtuneita kohtaamisia oikeastaan ollenkaan. Tökin veneellisen ihmisiä jonnekin. Saarella lapsi ehkä juoksi. Oli muitakin. Ehkä joku pötkötti geometrisellä muodolla.

Jäin miettimään pimeyttä ja kiinnostavalla tavalla ylitse vyöryvää mustuutta. Mietin vesimäärää ja veden käyttäytymistä tilassa. Valopaneeleja, projisointeja ja äänimaisemaa. Puista paattiamme ja keinotekoista saarta taideartefakteina – tavallaan mietin siis hyvinkin tavanomaisia teoksen konkreettisia ja audiovisuaalisia elementtejä minkään yhteistoiminnan sijaan. Toimin tilanteessa aivan samojen sosiaalisten taitojeni varassa kuin muissakin tavanomaisissa vuorovaikutustilanteissa. Länsimaiset kanssakäymisen normit ovat niin vahvat, että ilman yhteistä kieltä, jopa pimeässä

kelluvassa taidegondolassa, voi helposti löytää yhteisymmärrystä ja toimia jouhevasti hetkellisen tuttavuuden ajan.

Relaatioestetiikkaa onkin kritisoitu siitä, miten epämääräisiä sen väitteet ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, jopa ”demokraattisuudesta”, ovat. Vuorovaikutussuhteiden *laatua* ei tarkastella¹¹. Taidehistorioitsija ja kriitikko Claire Bishop uskoo, että kysymys suhteiden laadusta olisi ollut Bourriaud’lle tarpeeton. Riittää, että dialogiin kutsuvia kohtaamisia tapahtuu, jotta teos on demokraattinen.¹² Bishop haastaa ajatusta siitä, että pelkässä yhteen tulemisessä ja yhdessä toimimisessa olisi itsessään jotain demokraattista. Suhteisiin keskittyvä teos voi toki luoda vuorovaikutusta – mutta laadultaan vuorovaikutus saattaa jäädä muistuttamaan kasuaalia baari-iltaa, jonka aikana jo valmiiksi samanmieliset saman alan ihmiset verkostoituvat.¹³ Tavanomaisesta poikkeavien ulostulojen sijaan jutustellaan ja pohditaan illallisvaihtoehtoja, ja relaatioestetiikkaa värittää pikemminkin ryhmäpaine kuin kollektiivinen toiminta ja pyrkimys tasa-arvoon¹⁴. Tunnistan itsekin vastaavia banaaleja esitystilanteita, joissa toisensa jo tuntevat ihmiset vaihtavat jo aiemmin toisiltaan kuulemiaan ajatuksia ajankohtaisiksi ymmärretyistä aiheista.

Olin vierastanut ajatusta teatteriesityksestä, jossa keskinäytämöltä lausutaan painokas väite, jonka kohdalla yleisö odotetusti nyökyttelee tai kohahtaa. Mutta lumoutuessani osallistujien hetkessä syntyvästä suhteisuudesta en ollut kiinnittänyt riittävästi huomiota niihin väitteisiin, joita näennäisen avoin yhteistoiminta kantoi mukanaan. Kenties väitteitä ei lausuttu ääneen, mutta ne saattoivatkin teoksen aiheen sijaan koskea teoksen muotoa ja sen

11 Bishop 2004, 65, painotus alkuperäisessä.

12 Bishop 2004, 65.

13 Bishop 2004, 65–68.

14 Scanlan 2005, 123.

vastaanottamista: sitä, miten yhteisen toiminnan tuli syntyä, miten se tuli ymmärtää ja miten osallistujien tuli se kokea.

Bishopin kritiikki relaatioestetiikkaa kohtaan on niin tunnettu ja keskeinen, että relaatiotaiteen mainitseminen ilman sitä tuntuisi vaillinaiselta – en siis sinänsä tätä diskurssia läpikäymällä ehdota mitään kovin tuoretta. Mutta edelleen törmään osallistavan taiteen ja taidepedagogiikan parissa ajatuksiin ”kohtaamisesta” ja ”vuorovaikutuksesta”, jotka tuntuvat kovin tarkastelemattomilta. Osallistavassa toiminnassa tärkeintä on ”osallistuminen”. Erityisesti esittäviin taiteisiin liitetään vahvasti ajatuksia ”yhteisyydestä” ja yhdessä toimimisesta, kenties siksi, että yhtenäen teatterin ja tanssin harjoittelukulttuurissa joukko ihmisiä tekee samaa asiaa samassa tilassa. Siihen ei ehkä ole kiinnitettykään huomiota, mitä kohtaamisessa tapahtuu, miten vuorovaikutuksen laatua ja kulkua arvioidaan tai onko toiminta koettu yhteiseksi tai jopa yhteisölliseksi.

Osa Bishopin esittämistä kysymyksistä on aika yksinkertaisia: Minkä tyyppistä suhteisuutta teos luo? Kenelle? Miksi?¹⁵ Ajattelen, että tällaisten kysymysten tarkastelu voi yksinkertaisuutensa vuoksi toisaalta jäädä katveeseen ja toisaalta näyttäytyä epäilyttävän määrittelevältä. Kuitenkin esimerkiksi kysymykset siitä, ”ketä” on ajateltu toimintaa tai teoksen puitteita suunniteltaessa tai miten ulkoisesti samankaltaisena yhteinen toiminta on ymmärretty, ovat keskeisiä moninaisuuden huomioimisen ja taiteen saavutettavuuden näkökulmasta.

Vaihtoehtoisen toiminnan ja toisin tekemisen mahdollisuus

Pikkuhiljaa erilaisten esittävien taiteiden teosten ja työpajojen äärellä olin alkanut pitää joitain osallistumisen tapoja jotenkin

15 Bishop 2004, 65.

kyseenalaisina. Kuvailisin heräilemässä ollutta ajatustani näin: Kun arkinen toiminta on tuotu taiteen ylevöittämään ympäristöön, on edelleen mahdollista toteuttaa itseään, olla vuorovaikutuksessa – tai vaikkapa ottaa tilannetta haltuun – ihan perinteisissäkin sosi-aalisissa tilanteissa mahdollisilla tavoilla. Kaikki nämä tavat eivät ole välttämättä hyviä tai mitenkään harkittuja, mutta nyt tilanne, vaikkapa osallistava teatteriesitys, on värjätty oletusarvolla yhteisöllisyydestä ja jopa demokraattisuudesta.

Myöhemmin havahduin siihen, että kyse on vähemmistöky-symyksestä. Näennäisesti omalla painollaan ja vapaasti etenevät tai-teen mahdollistamat tilanteet voivat mallintaa muun yhteiskunnan haitallisia tai muuten vain tarkastelemattomia normeja. Mikäli taide mahdollistaa kohtaamista ja hetkellisiä yhteisöjä, millaisia normeja hetkelliset yhteisöt mallintavat? Kenelle mahdollisuus kohtaamiseen on pedattu? Saatamme esimerkiksi olettaa jonkin kokemuksen olevan lähtökohtaisesti jaettu. Tällöin kokemuksen jakaminen saatetaan sivuuttaa, jolloin toiminta saattaa lähinnä pönkittää ennako-oletustamme eikä mahdollistaa kokemuksen avautumista laajemmin tai tarkemmin. Mittakaavan ei tarvitse olla yhteiskunnan kokoinen: ajattelen, että myös vaikkapa jonkin tietyn alan, alueen tai alakulttuurin yhteisöt voivat tarkastella kulloisiakin kysymyksiä vuorovaikutuksen laadusta, tilanteeseen vaikuttavista normeista ja osallistumisen mahdollisuudesta. Millä tavoin teos tai taiteellisen toiminnan luoma tilanne mallintaa odotuksia ympäröi-vän todellisuuden, rajatunkin, tavanomaisesta toiminnasta ja miten se ehdottaa vaihtoehtoista, parempaakin, toimintaa?

Taiteessa vaihtoehtoisuutta ja toisin tekemistä pidetään usein keskeisinä. Taiteelle luontaista on ennakoimattomuus, joka kyseen-alaistaa totuttuja tapoja ja rakenteita. Hetkessä tapahtuva toi-minta voi mahdollistaa toisin tekemistä, jota ei sidottu etukäteen

päätettyihin tavoitteisiin.¹⁶ Esitystilanne voi kutsua esiin vaihtoehtoisia toiminnan tapoja tuottamalla säröjä arkisiin konventioihin. Erilaiset katsojan roolit – esimerkiksi näennäisen passiivinen katsoja tai tilanteessa aktiivinen toimija – voivat sekoittua, samoin erilaiset kokemisen tasot, kuten merkitysten tulkitseminen ja välitön kehollisuus.¹⁷ Taiteessa liikutaan usein erilaisten havaintojen, käsitteiden ja kehollisten kokemusten välillä. Kokonaisvaltaisesti tietoa lähestyvää taidepedagogiikkaa on pidetty ”toisin tietämisenä”, jossa erilaiset aistiset, käsitteelliset ja kulttuuriset tietämisen tavat vuorottelevat toiminnassa¹⁸.

Toisin tekemistä ei tarvitse ymmärtää ajalliseksi ensin-toisin-jatkumoksi. ”Toisin” voidaan ymmärtää vaihtoehtoisuudeksi, joka ei väitä korvaavansa aiempaa. Se ei myöskään viittaa välttämättä ”uuteen” vaan voi myös kytkeytyä unohdettuun tai harvemmin käytettyyn.¹⁹ Valosuunnittelija Tomi Humalisto on hahmotellut polkua taiteellisen toisin tekemisen ja Judith Butlerin sukupuolen toisin toistamisen välille: Luonteeltaan performatiivista sukupuolta toteutetaan toistoin, mutta toistaminen voi epäonnistua tai muuttua epämuotoiseksi tai parodian kaltaiseksi, jolloin muutos on mahdollista²⁰. Taiteessa toisin tekeminen voidaan nähdä esimerkiksi herkkyytenä havaita mahdollisuuksia toisille ratkaisuille tai hetkellisille vaihtoehdoille. Valosuunnittelussa se näkyy muun muassa kulloisellekin ajalle epätyypillisissä taiteellisissa ratkaisuisissa tai sellaisissa yhden osa-alueen ratkaisuisissa, jotka vaikuttavat koko esitykseen.²¹

16 Heimonen, Kallio-Tavin & Pusa 2015, 10, 24–25.

17 Fischer-Lichte 2008, 11–18.

18 Räsänen 2011, 133–134, 139–142.

19 Humalisto 2012, 16.

20 Humalisto 2012, 17–18.

21 Humalisto 2012, 17–18, 284, 286–288, 292–293.

Kirjoittaja-tutkija Lola Olufemi taasen pyrkii välttämään käsitteen ”toisin” (*otherwise*²²) lokeroimista ja toisaalta asettaa sen nimenomaan ”vastaan” (*against*). Tilanteessa, jossa on vaikea löytää yhteisymmärrystä siitä, minkä puolella ollaan, ”vastaan” voi olla sopiva tila hengähtää ennen strategioimista ja toimintaa. ”Vastaan” ruokkii jatkuvaa yrittämistä kohti jotain näkymää tulevaisuudesta kaikkine yrittämisen mukanaan tuomine turhaumineen. Tunteet ovatkin keskeisiä toisin toimimisen saavuttamisessa: herättelemällä tunteita voimme selvittää, mikä pitää meidät kiinni nykyisessä tilanteessa, ja päätyä toisin toimimisen pariin.²³ Siinä missä vastaan asettuminen tuntuu Olufemilla asettuvan suhteessa johonkin nykyiseen, ”[t]he *otherwise* requires a commitment to not knowing”²⁴.

Painiskelen sen kanssa, miten kääntää viimeinen lause. Viittaako tietämättömyys yksilöön, joka ei vielä tiedä, vai johonkin olevaan tai mahdollisesti tulevaan, jota ei vielä tiedetä? Kummankin allekirjoittaisin, mutta jälkimmäinen tulkinta tuntuu minusta taiteiden suhteen luontevalta: taiteellisessa työskentelyssä tehdään usein tietoisia valintoja kokeellisesta toiminnasta, jolla lähestytään jotain, jota ei vielä osata määritellä – toimitaan tietoisesti ei-tietämisen kanssa. ”Vastaan” asettumisen kanssa huomaan usein painivani myös. Ehkä tämä palaa siihen, mitä aivan esseen alussa kirjoitin teatterilla väittämisen vieraudesta: pikemminkin kuin asettua haitalliseksi koettua normia vastaan, olen kokenut luontevammaksi luovia sellaisten ympäri. Asettumalla vastaan kyseinen normi ja ongelmallinen toiminta voi vahvistua ja kovettua vastareaktion puskiessa vasten vaihtoehtoista toimintaa. Lisäksi toisin toimiminen

22 Olufemi käyttää sanaa *otherwise* myös substantiivina (”the otherwise”, esim. s. 8). Olen tässä kääntänyt sen ”toisin toimimiseksi”, vaikka substantivoituna sen merkitys lienee avoimempi.

23 Olufemi 2021, 3, 8–9.

24 Olufemi 2021, 15.

voi tapahtua myös sattumalta, ilman tietoisuutta jostain vallitsevasta. Humaliston määritelmästä minulle keskeiseksi nousee se, ettei ”toisin” tarkoita uutta tai ajallisesti seuraavaa. Ajattelen, että siinä missä kuvittelemme tulevaa, voimme myös kuvitella mennyttä. Voimme toimia toisin sivuuttamalla jotkin annetut reunaehdot ja näennäisen alkuasetelman ja toimia nykyisessä tilanteessa aivan kuin paremmiksi määrittelemiemme lähtökohtien valossa.

Minulle luontevammasta luovimisesta huolimatta näen, miten vastaan asettuminen tuo esiin jonkin tietyn tilanteen akuutin huuodon muutokselle ja parhaimmillaan tarttuu tähän, mahdollisesti muutosta tuottaen. Toisin tekeminen voi tunnistaa ja tunnustaa nykyisen ja todellisen tilanteen ongelmakohdat ja aktiivisesti toimia niitä vastaan. Ja toisaalta se voi kehittää vaihtoehtoisia, ei suoraanaisesti johonkin toiseen kytkeytyviä tilanteita, joille se voi löytää aivan toisenlaisia lähtökohtia. Kummassakin tapauksessa toiminta kurottee ja kuvittelee kohti jotain orastavaa.

Vaikka aiemmin kirjoitin ”paremmasta” vaihtoehtoisesta toiminnasta, ei vuorovaikutuksen laatua tai tilanteessa syntyviä normeja tarvitse ymmärtää minkään tietyn positiivisuuden sävyn kautta. Toki teoksen tai taidepedagogiikan luomaa tilannetta voi sävyttää ilo, helpotus tai lämpö, mutta en halua sekoittaa näitä yhteenkuulumisen tunteeseen. Olufemi ehdottaa ”toisin”-sanon korvaamista sillä, mikä pitää hengissä tai viressä – tai sillä raivolla, jolla maailmaa voi vihata²⁵. Scanlan rinnastaa kesynä pitämänsä relaatiotaiteen sinänsä toimiviin liikenneratkaisuihin – jalan kulkevaa mummoa väistetään –, ja toivoo taiteen pikemminkin tarjoavan tilan, jossa mielikuvan mummon yli ajetaan ja tapahtuman merkityksiä jäädään pohtimaan²⁶. Suhteiden laatua voi määrittää suru, valitus tai vaikka

25 Olufemi 2021, 3.

26 Scanlan 2005, 123.

makaaberi thanatos, mutta toimintaa voidaan silti arvioida toivotun laadun toteutumisen, osallistumisen mahdollisuuksien ja toiminnan tarkoitusperien suhteen.

En myöskään halua asettaa yhteenkuulumisen tunnetta kriteeriksi suhteisuuden tiedostamiseen ja tarkasteluun. Toimiva yhteisö voi tarkastella toimintaansa myös ilman jaettua kokemusta – ja myös ulkopuolisuus yhteisöstä on kokemus yhteisöstä. Bishop ehdottaa-kin taiteen demokraattisuuden ymmärtämiseen antagonismin käsitettä. Toimivassa demokratiassa antagonismeja – vastakkaisuuksia ja ristiriitoja – ei ole poistettu vaan ne synnyttävät yhä tarkempaa keskustelua ja debattia. Jännitteisten suhteiden, samoin kuin pysymättömyyden, ymmärretään olevan demokratian ytimessä ja mahdollistavan uuden kuvittelua ja toteutumista.²⁷

Vaikkei kyse ollutkaan suoranaisten ristiriitaisuuksien esiintymisestä, tavoitimme mielestäni jotain tällaista nykyteatteriesityksessä *Uhrikuoppa*, jonka teimme teatteritaiteilija Annamarika Väekkään kanssa Oulun Muusajuhlille kesällä 2018. Ulkotilassa kiertäneessä esityksessä tarkastelimme seksuaalisuuteen, sukupuolen moninaisuuteen ja perhesuhteisiin liittyvää uhrautumista ja uhrinarratiivin sisäistämistä. Esittämämme Persefonen vuodenkiertoa rytmittivät ohjatut työpajakohtaukset, joiden aikana osallistujat kirjoittivat runotekstejä omista kokemuksistaan. Loppukohtauksessa, pienessä lehtipuiden tiheikössä, katsojat lausuivat valitsemiaan tekstejään, jotka haudattiin kuoppaan maatumaan. Osallistujien vavisuttavissa runoissa perattiin niin uhrautumista kuin uhriutumistakin, ja lappujen teatraalinen repiminen ja ruttaaminen mullan joukkoon kirvoitti spontaaneja aplodeja.

Uskon tähän onnistumiseen vaikuttaneen sen, ettei esityksen uhriutumisen ja uhrautumisen aiheille ollut valittu yhdenlaista

27 Bishop 2004, 65–67, 70.

ilmaisutapaa, esittämisen laatua tai kuvastoa. Vastavuoroinen uhrautuminen ei myöskään ollut esityksen esiintyjä–katsoja-suhde – varsinkaan sellainen, jonka me olisimme ennalta ja katsojien tietämättä päättäneet. Toisaalta teos ei edennyt millään tavalla näennäisesti omalla painollaan vaan esittämiemme kohtausten ja työpajatoimintaa ohjaavien ehdotusten kautta. Toimintaa värittänyt laatu oli parhaimmillaan absurdi: Uhrinarratiivi näkyi toisen Persefonen muuttuessa Kööpenhaminan *Pieni transmerenneito* -patsaaksi, jolloin toinen joutui tyytymään patsasta ja sukupuolen ilmaisua kannattelevan rantakiven osaan. Toisessa kohtauksessa Persefone julisti voimaansa ja taistelutahtoaan, vaikka tulikin löyhästi sidotuksi pihlajaan; taustalla toinen Persefone keskittyi julistuksen kuuntelemisen sijasta taikinamarjojen maisteluun. Kohtausten välissä olikin aika kirjoittaa, yhteisessä tilanteessa mutta kukin omia tekstejään: Tässä, osallistujat, teille ohjeistus, josta lähteä liikkeelle. Aikaa x minuuttia. Jos ei tullut kynää mukaan, löytyy sellainen kyllä Persefonen vyölaukusta.

Kun aihe pysyi taidemuodon mahdollistaman absurdinkin, osittain fiktiivisen matkan päässä, esitys ei nähdäkseni asettanut odotuksia sille, miten aihe näkyisi katsojien omassa elämässä. Tällöin osallistujat pystyivät tuomaan esiin hyvinkin moninaisia aiheeseen liittyviä kokemuksiaan ilman odotusta niiden sulauttamisesta yhteen. Osallistujien vuorovaikutusta ja toiminnan suhteisuutta leimasi se, että jokaiseen julki lausuttuun kokemukseen suhtauduttiin yhtä arvokkaina ja niiden toisinaan hyvinkin latautuneisiin sisältöihin sinänsä kantaa ottamatta. Jaettu suunta oli kohti tarkoituksellista luopumista, joka silloisen loppukesän pienessä puistikossa loi tilaa jollekin paremmalle.

Toiminnan tapoja ja rantakiviä

Haluan lopuksi käsitellä yhtä itselleni tärkeäksi nousutta näkökulmaa tilanteissa tapahtuvan toiminnan ja osallistumisen tapojen hahmottamiseen. Se voi toimia ehdotuksena, jonka kautta tarkastella vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksia tai toisin tekemistä.

Tukeudun taiteellisessa ja pedagogisessa työssäni paljon filosofi John Deweyn (1859–1952) käsitykseen kasvusta ja kokemuksesta. Deweylaisessa pragmatismissa kasvu ymmärretään toiminnan tapojen (*habits*) jatkuvana omaksumisena, uudelleen arvioimisena ja muokkaamisena. Tavat omaksutaan sosiaalisesta ja materiaalisesta ympäristöstä, johon ne ovat jatkuvasti yhteydessä.²⁸ ”Toiminnalla” ei viitata vain ulkoa päin havaittavissa olevaan aktiviteettiin, vaan tavat kattavat ihmisen toiminnan kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi uskomukset ovat toiminnan tapoja ja ihmisen moraalinen käytös on tapojen ohjaamaa.²⁹ Oppimista ei ymmärretä siis ensi sijassa abstraktin tiedon sisäistämisenä vaan toiminnan tapojen yhä uudelleen tapahtuvana kehittämisenä.

Hyvää tapaa ei sinänsä tule kyseenalaistaneeksi, jos sen tuotama toiminta on kulloisessakin tilanteessa suotuisaa. Toiminnan tavan kehittyminen – siis kasvu – tarvitseekin sysäyksekseen tilanteen, jossa tapaan kohdistuu epäilyä. Tämä aloittaa pragmatismissa tutkimukseksi (*inquiry*) kutsutun prosessin, jonka mahdollisena päätepisteenä on uuden – tai vanhan ja vahvistuneen – tavan muotoutuminen. Tutkimuksessa tiedostetaan, että tilanteeseen tai toimintaan liittyy jotain ongelmallista, ja ongelmaa aletaan tietoisesti ratkaista.³⁰ Ennen ongelman nousemista tietoiselle tasolle alkaa tutkimus kuitenkin jostain syvemmältä. Tutkimuksen panee

28 Dewey 1916, 59–61; Dewey 1922/1988, 15–16; Luntley 2016, 8.

29 Dewey 1922/1988, 15–16; Kivinen & Ristelä 2003; Pihlström 2014.

30 Dewey 1938/1986, 111–112; Luntley 2016, 8, Pihlström 2014.

alulle määräytymätön tilanne (*indeterminate situation*), disruptio, joka esikognitiivisella tasolla odottamattomasti kutkuttelee meitä ja ajaa kyseenalaistamaan tilannetta ja toimintaa. Tätä aistista, ei vielä käsitteistä tasoa kuvataan esteettisen kokemuksen tasoksi.³¹ Kun havahdumme disruptioon ja tiedostamme sen, määrittelemme tilanteen ongelmalliseksi ja voimme alkaa ratkaista tätä.

Taidepedagogiselle toiminnalle pidän tätä käsitystä kasvusta otollisena, sillä se huomioi ihmisen toiminnan holistisuuden – keholisuuden ja aistisuuden, uskomukset ja käsitteellisen ajattelun, tilansidonnaisuuden ja konkreettisuuden mutta myös mielikuvittelun. Teatteripedagogisessa toiminnassa, oli kyse sitten esityksestä, opeuksesta tai harjoitusprosessista, joku on aktuaalisessa tilanteessa, joka on koettavissa. Taiteelle on ominaista, ettei työskentely etene selkeää reittiä kohti ennalta tiedettyä lopputulosta, ja tämä tuottaa kasvun kannalta oleellisia määräytymättömiä tilanteita, jotka herättelevät toiminnan tapojen uudelleen arvioimista³². Kasvun ja oppimisen ymmärtäminen toiminnan tapojen järjestelemisenä ja muokkaamisena tarjoaa jotain, jota vasten asettaa toisin tekemisen tai vastaan toimimisen käsitteet. Yksinkertaisesti: taide ja taiteellispedagoginen toiminta voivat mahdollistaa osallistujan tai yhteisön toiminnan tapojen toisin tekemistä tai niitä vastaan toimimista – mitä nuo tavat sitten olivatkaan.

Lähtökohta voi tällöin sekä olla avoin osallistujan yksilöllisille kokemuksille ja itsetutkiskelulle että olettaa jotain yhteistä. Kesällä 2023 toteutimme tulevaisuudentutkimuksen väitöstutkija Riikka Armannon ja kuvataiteilija Heini Uusisilta-Immosen kanssa aistiekskursion ABOAGORA Void -symposiumiin. Ekskursio syntyi erilaisen lähtökohtiemme ja työskentelytapojemme tuloksena, ja itse toin

31 Dewey 1910/1978, 186–190; Luntley 2016, 12–18.

32 Siren 2018, 49–53, 83.

prosessiin mukaan toiminnan tapoihin liittyvän teatteritaiteellisen tutkimukseni praktiikkaa. Kävelyteosta muistuttava *Regenerative Void, and What Floats to the Shores* -retki kuljetti osallistujat Kolkannokan niemeen. Oletin, että luentosalissa vietettyjen konferenssipäivien vastapainona kuvankaunis miljöö mahdollisine suosiolisine säineen koettaisiin varsin mukiinmeneväksi. Osallistujilla olisi jo Ruissalon vehreyteen tullessaan mukanaan luonnosta nauttimisen ja ylipäättään ulkotilan kokemisen tapoja. Pohdimmekin erilaisia muotoja, joilla ekskursio ehdottaisi vaihtoehtoista toimintaa. Miten ryhmä kävelisi? Miten pysähdyttäessä keskusteltaisiin? Tarjoilimme eväskiepiä – kuinka relaatioesteettistä! –, mutta ehdotimme kahta toiminnallista vaihtoehtoa: syöminen tapahtuisi joko seisten horisonttia tuijottaen meriveden ulottuessa pohkeisiin tai vaakatasossa aaltojen ja jäätiköiden hiomilla rantakivillä retkottaen.

Voileivän syömisellä 90 asteen kulmassa maahan ei tietenkään pyritty korvaamaan osallistujien arjessa toimivia aterioimisen tapoja. Toiminnan tapoja ovat myös uskomukset, tavat ajatella, tavat suhtautua kokemuksiin ja niin edelleen – ja muodon kautta ohjattu tilanne voi herätellä määräytymättömiä tilanteita esimerkiksi tällaisten tapojen suhteen. Sinänsä staattiselta näyttävässä tilanteessa voi tapahtua yllättäviä assosiaatioita ja syntyä ennalta-arvaamatonta keskustelua. Esiin voi nousta epäilyä sellaista aiemmin havaittua toimintaa kohtaan, jota ei konkreettisesti esiinny itse tilanteessa mutta jota jokin nyt kutsuu ajattelemaan.

Keskityin osallistujien arkisiin tapoihin myös väitöstutkimukseni ensimmäisessä taiteellisessa osassa. Etäyhteyksien päässä olevan työryhmän kanssa tehty *Kohta – ”Olen ollut tässä ennenkin, tai en tässä, tässä”* (2021) esitettiin Zoom-sovelluksen kautta yhdelle katsojalle kerrallaan. Nettikameroiden takaa paljastui esiintyjien arkisiin tapoihin keskittyviä kohtauksia, ja katsojaa pyydettiin siirtymään kodissaan vastaaviin huoneisiin tai tunnelmiin.

Aiemmin *Uhrikuopasta* kirjoittaessani mainitsin, ettei uhrinarraatiiville asetettu vain yhtä laatua tai ilmenemismuotoa. Samoin *Kohdassa* arkisuutta ei lähdetty representoimaan minkään tietyn oletuksin. Toisaalta etäteatteriesitys ei myöskään vain näyttänyt arkea norppakameran lailla, vaan toi siitä esiin harkittuja mutta hyvinkin eriäviä näkymiä. Oli surrealistisia aterimia keittiöaltaissa ja lähikuvia pimeässä hehkuvaista ihosta. Katsojista suurin osa siirtyi seuraillessaan toisinaan selkeitä, toisinaan tulkinnanvaraisia kehotuksia. Joku päätyi tyhjään kylpyammeeseen, toinen lattialle vaateläjän viereen ja kolmas miettimään, miksi ei rentoutuisi vastaavalla tavalla kuin ruudulla pieneen tilaan pakkautunut esiintyjä. Esitys loi tilanteita, joissa osallistujalla oli mahdollisuus oppia omasta toiminnastaan – eli pragmatistisesti sanoen tilanteita, joissa oli mahdollista kasvaa.

Ajattelenkin, että esittävä taide herättelee ajattelua aiheistaan nimenomaan tuomalla esiin moninaisia, keskenään eriäviä näkymiä. Jääköön pois eheäksi hiottu yleistys. Samaa aihetta moninaisesti lähestyvä teos voi toteuttaa Bishopin ajatusta antagonistisesta demokratiasta ilman, että osallistujista pyritään kaivamaan esiin vastakkainasetteluja. Teos itsessään luo oletuksen jostain yhdestä – kokonaisuudesta. Tällöin jännite tai suotuisa ristiriita syntyy siitä, miten erilaiset taiteelliset ilmaisut tai representaatiot sen sisällä asettuvat keskinäisiin suhteisiinsa. Katsoja sekä oleilee tämän jännitteen kanssa että mahdollisesti ratkaisee sen esityksen muotoutuessa hänelle kokemukseksi jostakin.

Lopuksi

Olen joskus opetuksessani pyöritellyt kysymystä ”ominaiselta tuntuvaasta toiminnasta taiteen ylevöittämissä tilassa”. Sitä olen pohtinut tässäkin. Kun osallistavan teoksen tai taidepedagogisen tilanteen yhteydessä toteutetaan niitä samoja tuttuja tapoja, joita muulloinkin,

on vaikea nähdä, mitä tekemistä toiminnalla on muutoksen, oppimisen tai minkään uuden kanssa. Toimintaan ei välttämättä voi myöskään osallistua ”matalalla kynnyksellä”, vaikka se tapahtuisi arkisesti. Tällöin samat ongelmat, jotka voivat estää osallistumisen tai ilmaisun mahdollisuuksien yhdenvertaisuutta muuallakin yhteiskunnassa, voivat olla läsnä myös taiteellisen toiminnan luomassa hetkellisessä yhteisössä.

Taiteen parissa voidaan pyrkiä ehdottamaan arjesta poikkeavia toiminnan tapoja. Uuden oppiminen liittyy aina disruptioniin – yllätykseen, katkokseen tai jostain taka-alalta hiipivään aavistukseen – ja määräytymättömyyteen, siihen, mitä ei vielä tiedetä tai ole otettu haltuun. Tämän voisi tulkita niin, että osallistujia tulisi sysiä tuntemattoman pariin epämukavuusalueelle, mutta ajattelen tämän aivan toisin päin: koska disruptio on läsnä kaikessa uuden oppimisessa, vähäkin riittää. Tämän takia koen myös kohtaamisen ja yhdessä toimimisen laadun tarkastelun niin tärkeäksi teatteripedagogisessa toiminnassa. Varomattomien sysäysten sijaan polku muutokseen voi rakentua hyvinkin pienistä toiminnan tapoja lempeästi nytkäyttelevistä kokemuksista.

Taiteellisesta toiminnasta voidaan myös tehdä selkeää: mystisen omalla painollaan etenemisen sijaan toiminnalla voi olla selkeät ohjeet, tilanteesta on voitu tiedottaa etukäteen ja tavoitteita voidaan avata. Tämä ei tarkoita, etteikö tilanteessa kehkeytyisi jotain odottamatonta, yllättävää ja vielä käsitteellisen ajattelun ulkopuolella piilevää – päinvastoin! Ohjeen noudattaminen tai selkeä muoto voi vapauttaa kokemaan hetkessä, pikemminkin kuin miettimään, mitä seuraavaksi tapahtuu.

Unelmoin teoksista, joissa jännitteet ja ristiriitaisuudet saavat näkyä. Joissa pienet harkitut eleet johdattavat osallistujan toimimaan toisin kuin muutoin vastaavassa tilanteessa toimisi. Joissa vuorovaikutuksen laatua on taiteellisin keinoin ehdotettu mutta

joiden kehittymisestä voidaan neuvotella yhdessä hetki hetkeltä. Esitystilanteista, joissa voidaan edetä otollisiin ja kiinnostaviin suuntiin sanomalla ”oui”, mutta myös sanomalla ”non”.

Lähdeluettelo

- Bishop, Claire. 2004. "Antagonism and relational aesthetics." *October* 110: 51–79. <https://doi.org/10.1162/0162287042379810>
- Bourriaud, Nicolas. 2002. *Relational aesthetics*. Käänt. Simon Pleasance, Fonza Woods & Mathieu Copeland. Dijon: Les presses du reel.
- Dewey, John. 1910/1978. "How we think." Teoksessa *The middle works of John Dewey, 1899-1924. Volume 6: 1910-1911, Essays, how we think*, toim. Jo Ann Boydston. 177–356. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, John. 1922/1988. "Human nature and conduct." Teoksessa *The middle works of John Dewey, 1899-1924. Volume 14: 1922, Human nature and conduct*, toim. Jo Anne Boydston, 1–227. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. 1938/1986. "Logic: The theory of inquiry." Teoksessa *The later works of John Dewey, 1925-1953. Volume 12*, toim. Jo Anne Boydston, 7–528. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fischer-Lichte, Erika. 2008. *The transformative power of performance: A new aesthetics*. Käänt. Saskya Iris Jais. Lontoo: Routledge.
- Haapalainen, Riikka. 2013. "Radikaalia vieraanvaraisuutta: Ilmaisen aterian lahja." *Mustekala* 2: 13. <https://mustekala.info/teemanumerot/taide-ja-aktivismi-2-13/radikaalia-vieraanvaraisuutta-ilmaisen-aterian-lahja/>
- Heimonen, Kirsi, Kallio-Tavin, Mira & Pusa, Tiina. 2016. "Perusteiden esittely." Teoksessa *Kesken-erillään: taiteessa altistumisesta*, toim. Kirsi Heimonen, Mira Kallio-Tavin & Tiina Pusa, 19–28. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Humalisto, Tomi. 2012. *Toisin tehtyä, toisin nähtyä: Esittävien taiteiden valosuunnittelusta muutosten äärellä*. Väitöskirja. Acta Scenica 27. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-90-4>
- Kivinen, Osmo & Ristelä, Pekka. 2003. "Pragmatistisia näkökulmia konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin." *Psykologia* 1: 4–11.
- Luntley, Michael. 2016. "What's the problem with Dewey?" *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* 8(1): 1–72. <https://doi.org/10.4000/ejppap.444>
- Olufemi, Lola. 2021. *Experiments in imagining otherwise*. Maidstone: Hajar Press C.L.C.

- Pihlström, Sami. 2014. "Pragmatismi." Teoksessa *Ensyklopedia Logos*, toim. Sanna Tirkkonen ym. Eurooppalaisen filosofian seura ry. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/pragmatismi>
- Räsänen, Marjo. 2011. "Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä." Teoksessa *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, toim. Eeva Anttila, 121–150. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Scanlan, Joe. 2005. "Traffic Control: Joe Scanlan on social space and relational aesthetics." *Artforum Inc.* 43(10): 123.
- Siren, Kenneth. 2018. "Twining plants & cultivating the unexpected: Disruption through contemporary theatre practices." Teatteritaiteen maisterin opinnäyte, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.



Jälkifossiilinen pyhä ja juureskeiton maku – larppaaminen kokeellisen elämän aihiona ekokatastrofien ajassa

MAIJU TARPILA

Olemme 2300-luvulla, ekokatastrofien syvimpien myrskyjen jälkeisessä ajassa, muuttuneessa, pirstaloituneessa ja silti yhä hengittävässä maailmassa. Vanha hirsitalo on hiljainen aamun hämärässä, kun kellonsoittajat heräävät. He keittävät puuron valmiiksi ja syömmme hiljaisuudessa. Hidas valo hiipii ikkunan läpi. On aikaa huomata, miten se taittuu lattialle, kynttilänjalkoihin ja horsmasta kehrättyyn päähineeseen.

Kun päivän ensimmäiset kellot soivat, kokoonnumme köydellä rajatun kehän ulkopuolelle piiriin. *Tämä on Heräämisen alku*, kellonsoittajat sanovat. Hengitämme yhteisesti kolme nopeaa sisäänhengitystä, yhden pitkän ulos. Toistamme. Hengityksiä seuraava laulu resonoi tilassa ja rintakehässä, mielessä myös sen jälkeen, sen sanat muistutus siitä, mikä on pyhää, mitä kohti pyrimme, miten elää. *Säilö meidät Syvään. Herätä meidät sokeista haluista. Sido meidät rihmaan. Vapauta kaikki oleva. Säilö meidät Syvään.* Kun laulu loppuu, seuraa hetken hiljaisuus, sitten kehään kukin omassa rytmissään astuvat ihmiset. Heräävät kehot venyttelevät raajojaan, hengittävät

yhdessä ja erikseen, silittävät toistensa yöstä kohmeisia jäseniä. Nilkkoihin nyöritetyt tiu'ut ja puulattiaa pitkin kulkevat kehon osat ja vaatteiden kahina muodostavat äänimaiseman. Versoksi nimetty luostari on herännyt uuteen päivään.

Käynnissä on liveroolipeli *Verso*, kolme vuorokautta kestävä fiktiivisessä eläminen, jonka puitteissa minä ja osallistujista koostuva työryhmä koetlemme maailmaa fossiiliajan jälkeen. Kokemuksellisesti läpi elämällä kysymme, onko ekokatastrofilla päätepiste ja millainen on jälkifossiilisen pyhän ja juureskeiton maku. *Verso*-larpin puitteissa elämme näinä päivinä todeksi yhden mahdollisen maailman: tämän luostarin maailman reunalla. Eläydymme larpin ajan yhteisöön, joka on sitoutunut elämään pyhää koetellen, toisiinsa ja maailman perimmäistä olemusta, mysteeria edustavaan Syvään, sitoutuen.

Liveroolipeli eli larppi on kokemuksellista ja kehollista fiktiota, teos, joka aukeaa sisältäpäin, kun sen tarinaan ja maailmaan eläydyttään kehollisesti roolihahmon kautta. Larppien, kuten teatterinkin, juuria on etsitty esimerkiksi rituaaleista¹, tapailtu larpin muotoa esitystaiteen teorian kautta² ja pyritty ymmärtämään larppia esimerkiksi avantgardea vasten katsottuna³.

Muotonsa puolesta larpin voi sijoittaa teatterin käsitteen sateenvarjon alle osallistavana ja kestollisena esityksenä. Larpissa ei ole ulkopuolista yleisöä, vaan teoksen yleisö on kokijat itse. Teoksen, larppitermein ”pelin”, aikana osallistujat improvisoivat yhteistä teosta ja elävät hetken toisenlaisia maailmoja, elämiä, kehoja, siis roolihahmonsaa elämää. Suomessa larppeja tehdään pitkälti vapaaehtoisvoimin ja harrastajavetoisesti instituutioiden ulkopuolella – siis harrastajilta harrastajille. Järjestäjätahoina toimivat usein

1 Ericsson 2004; Pohjola 2015 & 2017.

2 Lampo 2011.

3 Harviainen 2008; Salminen 2010; Stenros 2010.

yksityishenkilöistä koostuvat työryhmät tai roolipeliyhdistyksen puitteissa toimivat tekijäryhmät. Suurin osa larpeista on suunnattu Suomessa suurin osa larpeista on suunnattu aikuisille harrastajille, mutta myös lapsille larpeja on aloitettu tekemään yhä enemmän.⁴ Vaikka larpeja enimmäkseen tehdään taiteen ammattikentän ulkopuolella, niin larpeihin on voinut törmätä niiden kolmekymmenvuotisen historian aikana niin teatteritaloissa, taidefestivaaleilla kuin museoissakin. Viime vuosina larpit ovat näkyneet taiteen ammattikentällä yhä enemmän. Larppien teemat, kestot, osallistujamäärät, tekemisen tavat ja esteettiset valinnat vaihtelevat paljon pelin ja pelikulttuurin mukaan. Pohjoismaissa alkaneen, ja sittemmin maantieteellisiä ja kulttuurisia raja-aitoja monin tavoin ylittäneen, niin kutsutun Nordic larp⁵ -tradition parissa keskeistä on kuitenkin usein ainakin tämä: osallistujien yhteinen halu kehollisesti eläytyä fiktiiviseen todellisuuteen, usein uteliaasti ja sitoutuneesti larpin teemoja tutkien ja läpi eläen. Larppaaminen on kollektiivista toimintaa, yhteistä eläytymistä. Kollektiivisesti neuvoteltu usko väliaikaiseen fiktiiviseen todellisuuteen luo ikään kuin hetkellisesti väliaikaisen todellisuuden, joka on yhä fiktiivinen ja silti kehollisesti tapahtuva ja todentuntuinen.⁶ Larppaaminen on moninäkökulmaista tarinankerrontaa, todellisuuden ja kuvittelun välisten rajojen tahallista ja

4 Esimerkiksi roolipeliyhdistys Avatar ry on jo usean vuoden järjestänyt lapsille suunnattuja Velhokoulu-larpeja.

5 Nordic larp ei varsinaisesti ole tietty tyyli tai pelin tekemisen tapa eikä maantieteellinen pelin tai pelintekijöiden sijainti. Koko käsitettä on kyseenalaistettu, ja siitä käytävä keskustelu jatkuu yhä. Yksittäisen selkeän tradition sijasta kyseessä on pikemminkin sekalainen kokoelma monenlaisia teoksia ja tekemisen tapoja. Monia näistä yhdistää taiteellinen kunnianhimo, jonkinlainen kokeellisuus, eläytymisen ensisijaisuus ja kytkeytyminen vuosittain järjestettävään larppikonfrenssi *Knutepunktin* (Solmukohdan) yhteydessä käytäviin keskusteluihin larpin muodosta ja mahdollisuuksista. (Ks. Montola & Stenros 2010.)

6 Stenros & Montola 2021, 18.

tahatonta häivyttämistä. Jokaisen pelaajan roolihahmo on teoksen päähenkilö, jokainen pelikokemus ainutkertainen.

Kun 2300-luvulla koittaa *Verso*-luostarin arki, niin kutsutussa oikeassa maailmassa on lokakuu 2024. Käynnissä oleva *Verso* on luotsaamani viisivuotisen *Kaski*-trilogian viimeinen osa. Yhdessä 18 osallistujan kanssa olemme viimeiset viisi vuotta larpin ja yhteen tulemisen keinoin yrittäneet paikantaa hyvää elämää ekokriisien ajassa, kysyneet yhä uudestaan ja uudestaan, mistä haluamme pitää kiinni, mistä meidän on luovuttava ja mitä kohti haluamme tässä ajassa kurottaa. Takanamme on satoja tunteja yhteistä taiteellista työskentelyä, neuvottelua työtavoista, roolihahmoista, tapahtumapaikoista, arvoista, teoksien ja omien elämiemme keskeisistä kysymyksistä. Olemme viettäneet viikonloppuja yhdessä erilaisia fiktioita rakentaen ja samalla toistemme maailmoihin ja tekemisen tapoihin tutustuen. Olemme opetelleet näitä teoksia, opetelleet toisiamme, harjoitelleet ja harjoittaneet larpin muotoa. On syntynyt paitsi kirjallista materiaalia, kuten proosatekstejä ja artikkeleita, myös ”materiaalia”, jonka artikuloiminen on vaikeampaa: kehollisia kaikuja, jotka elävät liikkeissämme ja eleissämme; toistemme kanssa muotoutunutta ajattelua, joka vuotaa tekemiseemme ja ajatteluamme niin taiteessa kuin arjessa.

Kaski-trilogian edetessä olen alkanut kysyä teatterin ja esityksen käsitettä uudelleen. Larpin fiktio ja sen sisältämät draamalliset jännitteet, kuten hahmojen väliset ristiriitaiset halut tai heidän elämäänsä tai olosuhteisiinsa liittyvät haasteet, sitovat larpin jopa klassisiin draaman elementteihin. Kehollinen toiminta, oli se sitten ruoanlaittoa tai maailman pelastusta, on yhtä olennaista larpissa kuin perinteiselläkin teatterin näyttämöllä. Toisaalta larpin improvisatorisuus, katsojien puute, pelaajan sisäisen kokemuksen (ajat- telun, tunteiden, kehontuntojen) olennaisuus, teoksen tilallinen ja ajallinen leviäminen, mahdollistavat teatterin perussuureiden, kuten

näyttämön, esiintyjän, dramaturgian, toiminnan tai yleisön, uudelleentarkastelua. Olen *Kasken* aikana löytänyt esimerkiksi näyttämöt yhtä lailla larppaavasta kehosta kuin larpin tapahtumapaikoista, esityksellistä tuntua olen monesti tunnistanut myös pelin jälkeen resonoivista kokemuksista. Larpin kanssa työskentely on siis osoittautunut kiinnostavaksi tavaksi tehdä teatteria sen rajoja koetellen, uteliaasti ja kriittisesti käsitteitä ja työtapoja venyttäen. Myös pedagogiset kysymykset ovat nousseet yhä uudestaan esille, kun olemme ryhmänä kysyneet, miten me opimme toisiamme, miten näitä teoksia luodaan tai miten elettävyyteen perustuvaa taidemuotoa voi harjoitella. Teatteripedagogin ja larpintekijän roolini ovat viimeistään *Kasken* myötä nivoutuneet tiukasti yhteen. En missään kohtaa ole varsinaisesti opettanut mitään sisältöä, ja silti prosessi tuntuu läpeensä pedagogiselta. Ikään kuin ne kysymykset, joiden äärellä olemme osallistujien kanssa olleet, olisivat riittävän suuria herkistämään meidät sille, mitä teokset ja ryhmänä niiden tutkiminen voivat opettaa.

Kasken keskeiset kysymykset ovat liittyneet käynnissä oleviin ekokriiseihin. Aloittaessamme vuonna 2020 teossarjan parissa puhuimme osallistujien kanssa paljon siitä, mitä toimintaa voisi tehdä suhteessa näihin kriiseihin. Olemme prosessin aikana tutustuneet muun muassa kansalaistotelemattomuuteen vaikuttamisen muotona, ja usealle osallistujalle *Kaski* onkin toiminut ponnahduslautana lähteä esimerkiksi Elokapinan toimintaan mukaan⁷. Olemme tehneet omavaraisuuteen liittyviä kokeiluja niin todellisilla puutarhapalstoilla kuin larpin fiktioiden puitteissa. Ennen kaikkea toiminta suhteessa ekokriiseihin on kuitenkin tiivistynyt teossarjassa taiteen tekemiseen. Käynnissä olevissa kriiseissä taide on olennainen ja monisyinen yhteiskunnallisissa ja ekologisissa suhteisuuksissa toimimisen muoto.

7 Leppä 2024.

Kasken ensimmäinen peli, vuoden 2021 syksyllä pelattu *Roihu*, oli lähitulevaisuuteen ja kansalaistottelemattomuuteen keskittyvä aktivistiyhteisöstä kertova larppi, jossa lain ja moraalin rajaa, ekokatastrofin aiheuttamia tunteita ja yhteisön merkitystä ja yhteiskunnallista toimintaa tutkittiin. Seuraavassa osassa, loppuvuodesta 2022 pelatussa *Tuhkassa*, vietimme kolme vuorokautta vuodessa 2067, hajoavan luonnon ja valtiojärjestelmän keskellä, yhteiskunnan riutuneilla reuna-alueilla sitkeästi soihtua kannattelevan pieniyhteisön selviytymisen täyteisessä arjessa. Toiminnan sijasta *Tuhka* tuntui kysyvän, miten merkitystä, jokapäiväistä toivoa rakennetaan epätoivonkin keskellä. *Versossa* olemme kaikkein kauimpana omasta ajastamme, totutuista tavoistamme ja kokemuksemme laadusta. *Verso*, kuten muutkin *Kasken* osat, tutkivat sitä, miten voisimme elää hyvin ekokatastrofien keskellä, niiden kanssa, niistä huolien ja niistä huolimatta.

Pedagogiset ympäristöt ovat kautta aikojen olleet tiloja, joissa hyvän elämän edellytyksiä kysytään, ja toisaalta samalla niitä, joissa vallitsevien järjestelmien hyvän käsitystä vahvistetaan, kansalaisia koulutaan. Ongelma tietysti on – nyt ja ennen – että vallitseva käsitys hyvästä on aina myös vaihteleva eikä yhden hyvä ole kaikkien hyvä. Hyvä on osin subjektiivista, monin tavoin paikallista ja myös lajikohtaista. On kuitenkin selvää, että jos yhteiskunnallisesti vallitseva hyvä on luonteeltaan tuhovoimaista, kuten se globaalin fossiilikapitalismin siivittämänä, talouskasvua hyvän mittarina käyttävänä aikana on, on hyvää etsittävä jostain muualta kuin niistä rakenteista, jotka tarvitsevat vallitsevan hyvän ylläpitoa. Sitä on etsittävä jonkinlaisilta reuna-alueilta, joissa hyvä voi määrittäytyä toisin. Tällaisia reuna-alueita toden ja fiktion, instituutioiden sisällä ja niiden ulkopuolella toimivien tahojen, tulevan ja tämän hetken välissä olemme yhdessä pyrkineet luomaan.

Kuluneen viiden vuoden aikana olemme *Kasken* osallistujien kanssa eläneet läpi kolme erilaista ekokatastrofia tutkivaa larppia,

mutta myös oikean maailman pandemian, sotien syttymisiä, yhä kiristyviä yhteiskunnallista ilmapiiriä ja talouskurin aina vaan raemmaksi käyviä piiskaniskuja. Olemme kokeneet kriisejä ja ihmeitä niin henkilökohtaisella kuin yhteiskunnallisella tasolla. Se on väistämättä muovannut tekemistämme, tehnyt kysymyksistämme aina vain painavampia, yhteen tulemisestamme sitäkin olennaisempaa. Olemme yhä tässä. Halu sitoutua yhteiseen tekemiseen ja toisiimme, halu taiteen keinoin etsiä suhdetta yhtä aikaa hajoavaan ja kummallisesti kukoistavaan maailmaan, on tuonut meidät tähän. *Verso*-larpin huminassa, fiktiivisten ja todellisten katastrofien keskellä, huomaan, että tekemisestämme on muotoutunut minulle elävä vastaus siihen, mikä teatteripedagogiikan tehtävä on ekokatastrofien ajassa: tuoda meidät yhteen, tutkia elonkirjoa vaalivaa kauneuden tajua. Fiktioissa ja toistemme kanssa toisin eläen kehollisesti koetella mahdollisia maailmoja, jotta jokin vilpiton, hauras ja välttämätön kuultaisi myös meidän kauttamme tuhon läpi.

--

Versossa päivä etenee verkkaisesti. Aamun ensimmäisen koolle kutsutun kehän, humiksen, jälkeen kuorin porkkanoita, joku kehrää lankaa. Hitaudesta huolimatta tai sen ansiosta koko ajan on paljon. Olla-verbi voimistuu ja kirkastuu meidän tavassamme havaita. Aika tuntuu täällä erilaiselta. Havainnolle on tilaa ja aikaa muuttua, tarkentua. Vuorokauden jälkeen tuntuu kuin näkisin värit kirkkaammin. Tuntoaistista kasvaa herkkä kuin heräämisen hetkellä.

Kellonsoittajat soittavat meidät lounaalle (juureskeitto, rieska). Liikkeiden mukana nilkoissa helisevät tiu'ut muodostavat satunnaisen oloisia rytmejä, erottuvat käytävältä ja keittiöstä. Ajattelen sitä, että larpin omintakeisesta muodosta huolimatta tämä on myös esitys, sisältä päin koettava ja eletävä esitys, jonka yhdessä

suunniteltu esteettinen maailma, äänet, tuoksut, maut ja tunnut olemme luoneet ja joita luomme koko ajan. Esityksen tekijät, kokijat ja yleisö olemme kuitenkin ”vain” me osallistujat, ehkä tuo kangaspuilla roikkuva lukki, rakenteissa mellastava hiiri.

Juureskeitto on hautunut tuntikausia, pöydässä puhutaan mietiskellen ja vitsaillen. Lantun maku on teokselle yhtä olennainen kuin se, mitä hahmot puhuvat, mitä toimintaa tapahtuu: yksi esimerkki siitä, miten larpin taiteellinen suunnittelu ulottuu erilaiseen aistisuuteen. Meidän ruumiimme ja yhteen kietoutuneet kokemuksemme ovat teoksen tapahtumapaikka, sen näyttämö. Hajut, maut, tuntemukset, ajatukset ja toiminta punoutuvat yhteen teoksen maisemaksi, joka avautuu meissä ja meinä, hetki hetkeltä. Teos on jaettu ja yksityinen yhtä aikaa. Taiteellisen toimijuuden kannalta se vaatii monen suunnan huomaamista ja moniaistista kuulolla oloa: kuin hämähäkki, joka kuuntelee verkkonsa avulla, pelaaja on teoksen verkon varassa. On oltava itsensä ja muiden yleisö, osattava hengittää teosta rooli-hahmon keuhkoja kuunnellen.

Larpin fasilitoiminen ja suunnittelu muistuttaa monin tavoin esityksen ohjaajan työtä: on päätöksiä ja raamien rajauksia, taiteellisia valintoja, materiaalin kanssa oloa. On tarjouksia, suuntia ja ehdotuksia, joista neuvotellaan. Larpintekijänä, fasilitoijana ja pedagogina on kutsuttava teosta esiin, oltava utelias ja tiedettävä, milloin ohjata johonkin suuntaan ja milloin antaa olla. Tämä työ on monesti kysymistä ja kuuntelemista, pelaajien toiveiden ja ehdotuksien huomaamista, niiden kaiuttamista ja koettelua. Etukäteen kirjoitetuilla hahmoja ja maailmoja avaavilla proosateksteillä on myös merkityksellinen rooli. Ne toimivat ikään kuin suuntaa antavana käsikirjoituksena, dramaturgisina impulsseina, joiden varassa pelaajat voivat teoksen aikana eläytyä ja improvisoida hahmojensa elämää. Omalta osaltani suurin osa teoksen ohjaamisesta tapahtuu jo ennen larpin alkua keskustelemalla, hahmotekstejä luomalla, työpajoissa

pelaajien toiveita ja ehdotuksia kuulemalla ja fiktion kehystä niiden kautta muotoilemalla. *Kaskessa* teokseen valmistautuminen, sen ääriviivojen luominen ja yksityiskohtien tarkentaminen on myös ollut hyvin pitkälti jaettua osallistujien kanssa. *Verson* edetessä kaikki tämä työ on se rihmastollinen, teksteistä, kehoista, keskusteluista ja kokemuksista koostuva käsikirjoitus, johon nojaamme. Mitä paremmin tunnemme toisemme, ymmärrämme toistemme haluja ja estetiikkoja, juuri näiden olkapäiden kaaria, sitä tarkemmin teoksen mahdollisuudet piirtyvät esiin, sitä paremmin osaamme pelata niitä vasten ja niiden kanssa. Etukäteen kirjoitetulla hahmoteksteillä tai yhdessä sovitulla asetelmilla voi ohjata teosta vain johonkin pisteeseen asti. Lopulta esityksen ohjaaja on kuitenkin teoksen puitteissa syntyvä kollektiivinen toimijuus, sen eläväksi tuleva rytmä.

Larppaajien taito on erilaista taitoa kuin esiintyjän taito, vaikka pelaajan eleiden ja tekojen kautta välittyvässä hahmon itseilmaisussa on tietysti esiintyjäntyön piirteitä. Larppaaja tekee ensisijaisesti yleisölle, joka hän on itse, osana kollektiivia, jonka kuunteleminen on myös taidon kysymys. Taito *elää* teoksessa on larpin ytimessä, mutta improvisoitu elettävyys, mahdollisuus kuunnella teosta ja toisia oman roolihahmon katseen kautta vaatii harjoittelua. Teosta voi valmistella ja siihen valmistautua, mutta eloa tai eläytymistä ei voi kuitenkaan sellaisenaan harjoitella etukäteen. Vasta pelin alettua teos paljastaa itsensä, tulee koetuksi ja harjoitelluksi yhtä aikaa. Eläytymisen taito on siis yhtä aikaa valmistautumisen ja toisaalta tuntemattoman varaan heittäytymisen taito. *Versossa* ei ole ammattiesiintyjäjä vaan larppaajia. Suurin osa ryhmästä tulee taiteen ammattikentän ulkopuolelta; yhdistävänä tekijänä larpin eläytymisen ja ekokriisien tutkimisen halu. Kyse on monille ennen kaikkea harrastuksesta, taiteen tekemisestä yhdessä vapaa-ajalla. Myös tässä suhteessa tunnen itseni toiminnalle otollisia olosuhteita luovaksi pedagogiksi ja ryhmänohjaajaksi. Taiteellista kunnianhimoa

tai tarkkuutta se ei vähennä, mutta ryhmän tarpeet ja toiveet ovat tekemisessä ensisijaisia. Toisaalta ne ovat teoksen onnistumiseen niin nivoutuneita, ettei ryhmää ja teosta voi oikeastaan erottaa toisistaan. Larpin eläytymisen syvyys, sen mahdollisuus todella kurottaa johonkin toisenlaiseen kokemuksen laatuun, on riippuvainen siitä, miten hyvin ryhmä toimii. Verson eloa seuratessani ajattelen monta kertaa, että tämä peli on nimenomaan näille ihmisille tehty. Sen kesto ja meidän prosessimme kesto tähän pisteeseen saakka mahdollistaa sen avautumisen tällaisena kuin se nyt on. *Verson* edetessä huomaan monia asioita, joita olisin voinut ohjeistaa paremmin ja tarkemmin. Silti teos kantaa ja ennen kaikkea siksi, että ryhmä toimii. Nyt käsillä oleva pelaajakokoonpano on jo toistensa tavat tunteva ensemble. Se näkyy lähelle tulemisessa, leikillisissä hetkissä, mutta myös niissä vakavissa ja vähän järjettömän oloisissa kohdissa, jossa uskoa fiktiin koetellaan. Ryhmä uskaltaa venytellä ja koetella fiktiota, koska he osaavat nuuskia yhdessä teoksen rajoja. He luottavat toisiinsa ja teoksen kanssa pysymiseen. Tällaisen ryhmän taiteellisen toimijuuden muotoutuminen on vaatinut aikaa ja harjoittelua. Harjoittelu on taidepedagogisessa kontekstissa täysin olennainen käsite, mutta larpin parissa siitä ei kuule juurikaan puhuttavan. Larpille taiteen muotona tekee nähdäkseni hyvää huomata, missä käytännöissä esimerkiksi taidon ja harjoittelun kysymykset elävät. Toisaalta perinteisemmillä instituutioihin ja opetussuunnitelmiin sidotuilla taideopetuksen areenoilla voisi olla iloa larpin harrastajakentän kurittomasta ja kokeilullisesta suhteesta näihin samoihin kysymyksiin.

--

Lounaan jälkeen tiskataan, on käsitöitä ja lepoa. Lattialle makaamaan meno on sovitus hoivanpyynnön merkki. Hoivarötväykseksi olemme sen nimenneet. Joku asettuu lattialle; nopeasti on selässä

käsien paino, hierovat sormet, hiuksia puhalteleva hellyys. Tiedän jo etukäteen, että tätä tulemme pelin jälkeen kaipaamaan. Ehkä tätä voimme oppia myös pyytämään, kun kosketuksen kömpelöt rajat on kerta toiseensa jälkeen haluttu yhteisesti ylittää.

Kellot soivat päivän toiseen humikseen, Pölytykseen. Viisi kertaa päivässä toistuva humis on joka kerta kaavaltaan sama ja silti täysin erilainen. Kolmen tunnin välein toistuva humis on yhteinen tutkiva kehä, eräänlainen rukoushetki, jossa sanojen sijasta puhuvat kehot, tanssi kuin rukous, hengityksen rytmit, yhteinen armo. Humikset ovat liikkeessä ja liikkeeksi ajattelua. Humiksien kaava mukailee fiktiivisen luostariyhteisömmme vuoden kiertoa: aamulla hidas Herääminen, lounaan jälkeen uutta kevättä kevyesti kokeileva ja ehdottava Pölytys, seuraavaksi turhaumia, riehakkuutta, purkautumisia ja jännitteitä koetteleva Vimma. Päivän pyhin hetki on Säilömisestä humis, jossa luostarin perimmäinen kysymys tulee kysytyksi: mikä on säilömisestä arvoista, mikä voi säilyä, mistä on päästettävä irti, miten mikään voi säilyä ainaisessa muutoksessa. Päivä päättyy viimeisiin kelloihin ja Maatumisen humikseen. Nilkoista irrotetaan yön ajaksi tiu'ut. Me hengitämme, laulamme, lopulta maadumme lattialle toisiimme nojaten, toistemme kehojen kaarista levon paikkoja etsien.

Nyt käynnissä on Pölytyksen humis. Pölytys on uusien ideoiden kokeilua, impulsseihin tarttumista, kevyitä pyrähdyksiä, nopeita liikkeitä, leikkiä myös. Kokoonnumme kehään. On sanat, on hengitykset, on laulu ja sitten liikettä, kosketustakin. Niin roolihahmoille luostarin fiktiossa kuin pelaajille tämä on keskittynyt tila koetella sitä, mitä kulloinkin on vireillä, kokeilla, mitä erilaiset olemisen laadut tuottavat. *Versoa* suunniteltaessa olennaista oli se, miten voisimme tutkia liikkeen, kosketuksen, kehollisen kokemuksen toisenlaisuutta. Elää kehojamme toisin. Ikään kuin voisimme siten kuroa umpeen

jotakin oman aikamme, fossiiliajan, pirstaleisesta kokemuksesta.⁸ Verson puisilla lattioilla, sen keittiössä, sen valon hämärässä, sen köysien rajaamassa kehässä ehdotamme keholle, että myös *näin* voi olla. Venytämme ruumiilla mahdollisen tajua.

Pölytyksen liike alkaa. Pyrähdyksiä, vingahduksia, kepeästi käyviä sormia. Tunnistan humiksissa vahvan kaiun Riku Saastamoisen esityskeskisen pedagogiikan harjoitteista, joissa näyttämölle lyhyissä hetkissä piirtyvien hetkien todistaminen ja tekeminen, hetken *tapahtuminen* ja sille avoinna oleminen on keskeistä.⁹ Saastamoisen kehittämät harjoitteet ovat kompostoituneet ja lahonneet Verson käytössä absurdeiksi ja kauniiksi, fiktiivisen yhteisön ruumiillisiksi rukoushetkiksi olevaa kohtaan. Samalla niissä on jotain larpeille poikkeuksellisen esityksellistä. Esitys ja eläytyminen sekoittuvat. Eräs hahmoista liikkuu nykivin liikkein, toisen hengitys suhisee lujana, kaksi takertuu toisiinsa, nojaa painoa toisiaan vasten, kuljettaa toisiaan pitkin kehää. Humiksissa on nähtävissä piirteitä niistä liikelaaduista, joita olemme työpajassa ennen peliä kokeilleet, ja silti tilanteet ovat täysin uusia nyt, kun kehässä on hahmo, ei vain pelaaja. Varovaisuus on muuttunut tarkkuudeksi ja uteliaisuudeksi. Toisinaan esiin piirtyvä epävarmuus on nyt hahmojen, ei pelaajien, epävarmuutta, ja se vapauttaa esiin uutta liikekieltä. Pitkin päivää toistuvassa kehässä itketään, nauretaan, hikoillaan, möristään, naristaan, leikitellään ja nojaillaan. Todistaminen kehän ulkopuolelta on yhtä lailla osallistumista kuin kehässä olo, ja ehkä juuri siksi esityksellisyys myös kantaa; teos tai pikemminkin eläytymiseen tottuneet pelaajat kestävät sen, sillä se on myös fiktion puitteissa perusteltua ja hahmoille tärkeää. Muistan sen, kun itse liu'un kehässä toista vasten, astun kaksoisroolistani teoksen fasilitoijana hahmoni

8 Salminen & Vadén 2013.

9 Saastamoinen 2024.

pehmeisiin sukkiin, hämmästelen hänestä pääseviä äännähdyksiä, kehoa, joka tietää mitä tekee, vaikka minä en sitä aktiivisesti suunnittele. Ilahdun siitä, että performatiivisuus ei kamppaa sitä, millä on larpissa väliä – sisäistä kokemusta.

Pölytyksen jälkeen hajaannumme kukin hiljaisesti omiin tehtäviimme: ei töihin, vaan palveluksiin. Kaikki mitä teemme, on palvelusta. Työ ja vapaa-aika eivät erotu täällä toisistaan. On ruoan palvelus, levon palvelus, hoivan palvelus, säilömisen pyhä palvelus. Ruoan palveluksessa osa valmistaa tulevan aterian, kirjaston palveluksessa paperia painetaan, salissa omenat säilötyvät hilloksi säilöntälaulujen saattelemana. Aamupäivän hämärässä yksi opettajista puhuu hitaasti maailman mysteerejä kysyen. Koko ajan kehot nojaavat toisiaan kohti, harva hetki on kosketusta vailla. Sormet tulevat näkeviksi.

Kolmen vuorokauden ajan fiktiota eletään katkeamattomasti. Hitaus ja kesto mahdollistavat sen, että teosta ehtii oppia pelaamaan sen aikana. Kuvitteleva keho alkaa pitää väliaikaista todellisuutta omanaan, ja sille antautuminen on larpin esteettisen kokemuksen keskeinen avain. Paahdamme kurpitsaa, nyöritämme narua, puhumme tarkasti ja kysyen. Tuntuu kuin aina joku laulaisi jossakin päin taloa. Toisena pelipäivänä huomaan itsekin laulavani. Keittiössä kuoritaan perunaa, pienessä kirjastohuoneessa käydään keskustelua. Salissa kaksi hahmoista on alkanut tanssia, ei esiintyäkseen, vaan kuin ajatellakseen ääneen. Nopeat pyrähtävät jalat, pieni hypähdys, toisto. Toisen hahmon keho kuin kivusta kuoriutuva lintu, nytkähtelee ja liittää, hakee ja muotoutuu. Koska tunnen hahmojen tustatarinat ja olen todistanut heidän eloan jo yli vuorokauden, luen liikettä sen kautta. Jokainen larppi vaatii omanlaisensa lukutaidon, juuri tämän maailman, näiden hahmojen ja elon tulkinnan. Tämän lukutaidon yhteinen löytäminen tai lukuohjeiden anto lienee larpin ”onnistumisen” kannalta se olennaisin tehtävä ja haaste, jonka

kanssa voin teatteripedagogina ja larpintekijänä luovia parhaani mukaan. Teoksen lukuohje ei ole kaikille täysin sama, koska teosta lähestytään kunkin hahmon näkökulmasta. Silti sen on eroistaan huolimatta oltava perustavanlaatuisesti yhteinen.

Tiu'ut kilisevät, lokakuun harmaa valo on melkein pehmeä salissa nyt. Minä, hahmossani nyt, alan laulaa. Todistan heitä katsein ja lauluin. Hetki yllättää minut, hahmon ääni paljon omaa lauluani varmempi. Tässä maailmassa laulu on arkipäiväistä ja jatkuvaa, eräänlainen läsnäolon tapa. Äänihuoleni vaikuttavat omaksuneen fiktion analysoivaa mieltäni paremmin. En tiedä, mistä nämä sanat tai sävelet tulevat. Tästä teoksesta, tästä valosta ja nilkkojen taipuvista kaarista. Laulu loppuu, liike hiljenee. Emme puhu siitä, mitä tapahtui. Ei tarvitse. Tapahtuminen riittää. Menemme takaisin omien palveluksiemme ääreen. Taiteen ja elämän välinen raja hälvenee. Kaikesta tapahtuvasta tulee teosta, teoksesta tulee lihasteni liike.

--

Kellot soivat päivän kolmanteen humikseen, Vimmaan. Hengitykset, laulu, kehä. Riuhtovia liikkeitä, huutoa myös, kovaääninen nauru, ulinaa, kahinaa, jonkinlainen paini. Vimmassa hahmojen tunteet, liikkeelliset ajatukset, jännitteet purkautuvat. Kaiken hitauden väliin nopeatempoisuus ja kovaäänisyys on myös ruumiille hiki-nen hengähdystauko. Humiksien hurma tuntuu liittyvän siihen, että ne eivät kysy tyyliä, eivät vaadi sosiaalista soveliaisuutta siten kuin me omassa ajassamme sen ymmärrämme. Kehä ei katso häpeällä. Niin hahmot kuin pelaajat tuntuvat todistavat toisiaan pehmein katsein. Tälläkin tavalla sinä liikut, tuollakin tavalla sinä haavoittuvaisena, sinä vahvana, sinä hurjana ja hellänä. Viisivuotisen prosessin aikana olemme jakaneet paljon. Ekokatastrofin äärellä ensimmäisiä asioita, joita jaoimme ja joita yhä jatkuvasti jaamme, ovat siihen

liittyvät tunteet. Ne tarvitsevat tiloja tulla huomatuksi, tulla todistetuksi, validoiduksi ja tosiksi. On kummallista, miten ”normaalisti” kaikki tosimaailmassa jatkuu tuhoutumisen keskellä. On absurdia, että me tarvitsemme fiktion saadaksemme luvan kokea sen, mitä todellisuus kaiken sen normaalin alla on. Fiktio on portti, se on suoja ja toisaalta mahdollisuus murtautua ulos tuosta tuhovoimaisesta normaalista. Taide on todempana värisevä maailma todellisuuden alla. Kai juuri siksi olemme nyt tässä, luostarissa tässä jossakin tulevaisuudessa. Niin kuin menemällä tarpeeksi vieraalle maaperälle voisimme möyhentää myös oman aikamme mullasta toisenlaisen kasvualustan. Vimmassa purkautuu elon järkyttävä riemu, sen vavisuttava suru. Ajattelen pidättyviä ruumiitamme fiktion ulkopuolella, toimistotuoleja ja varovasti ilmaistuja tunteita. Vimma tekisi meille muutoinkin hyvää.

Ulkona pimeys alkaa laskeutua, kynttilöitä sytytetään. Miten totuneita olemme ainaiseen valoon. Hämärä on yhtä aikaa tervetullut ja hankala, keittiössä siristelen maustepurkille silmiäni. Kellot soivat päivälliselle (uunijuureksia, aina vain juureksia), sitten Säilöamisen humikseen. *Säilöminen alkaa tunnistamisesta*, kuolemaa tekevä profeetta sanoo tuoiltaan lähellä istuville oppilaille. Versossa eletään pyhintä kautta, Säilöamisen kautta, vuodenvuorokierroksen loppukohtaa, jossa elon ja pyhän paradoksi on läsnä: mitä säilötään, miten jotakin voi säilöä, miten mikään voi säilyä. Hahmot säilövät omenoita ja salaisuuksia, pyhän makua, ruumiin asentoja, kuolemaa. Säilömisestä puhutaan päivien aikana usein, kysyen ja kuulostellen. Säilömisestä tulee tapa lähestyä sitä, mikä on tärkeää, ja sitä, mistä on päästettävä irti.

Ennen kuin voi säilöä, on tunnistettava, mikä on merkityksellistä. Näin profeetaksi kutsuttu hahmo puhuu. Profeetan hahmoon eläytyvä pelaaja on fiktion ulkopuolella oikeassa elämässä runoilija. Sen huomaa. Pelaajat elävät hahmoinaan, ja silti taidot ja olemisen tavat,

omat estetiikat ja rytmit vuotavat läpi, jos niihin kiinnittää huomiota. Larpin muotoutumisen kannalta se, kuka pelaa mitäkin hahmoa, on olennaista. Teos tapahtuu meissä ja meinä, sen dramaturgia, rytmit ja mahdollisuudet elävät ennen kaikkea meidän elossamme. Pelaajan vuotaminen hahmoon ja sitä kautta koko teokseen ei ole kompastuskivi vaan mahdollisuus. Taiteilijana ja pedagogina tehtäväni on oppia ymmärtämään paitsi sitä, mitä teos tarvitsee, niin ennen kaikkea, mitä osallistuja haluaa, tarvitsee ja mahdollistaa. Osallistujat ovat itse auki kiertyvä teos, sen esiintyjät, sen yleisö, teoksen rytmiä kuuntelevat dramaturgit, sen kollektiivinen ruumiillinen näyttäjä.

Säilöminen alkaa tunnistamisesta. Kuolevan profeetan pää roikkuu vähän, niska on kyyryssä. Pelaaja on terve ja elossa, mutta hahmon kuolemaa tekevä ruumis ajaa pelaajan hartiat möykyksi, silmät avautuvat ja sulkeutuvat hitaasti. Olemme jatkuvasti kuoleva elämä, ajattelun hieroessani hänen niskansa lihaksia myöhemmin illalla auki. Esittävässä taiteessa olen rakastanut sen katoavuutta. Niin kuin munkkien tarkkaan tehdyt hiekkamandalat, esitys katoaa tullessaan valmiiksi. Yksikään esitys ei ole sama toista kertaa. Larpin kohdalla tämä vielä korostuu. Teos tapahtuu vain sen keston ajan, eikä siihen voi palata. Valokuvat tai myöhemmin kirjoitettu teksti eivät tavoita elävää hetkeä enää. Larpin jatkuva ja pitkäkestoinen improvisaatio tekee toistamisesta ja osin myös eletyn muistamisesta sotkuista. Silti teos on jonkinlainen mahdoton säilö. Fiktiivisen profeetan sanat resonovat taiteen tekemistä ja opettamista. Säilöä jotakin on yhtä kuin merkitä se olevaksi, tunnistaa sen merkitys, rajata jotakin sisään ja rajata jotakin samalla ulos. Juuri sitä taide tekee.

Millaisia maailmoja muotoilemme, millaista kauneutta vaalimme, ei ole yhdentekevää. Säilömisessä humiksessa todistan, kun hahmot säilövät liikkeen, elein ja lauluin hetkiä päivästä, rakkauksiaan, pelkojaan, tehtyjä virheitä, saatuja ja annettuja kosketuksia. Säilöminen kutsuu koko teoksen ajaksi huomaamaan ja merkitsemään sen, millä

on väliä. Huomaan ajattelevani, että *Kaski* kokonaisuutena on samanlainen säilö. Olemme kokoontuneet vuosiksi yhteen kokeilemaan, millainen elämä on elämisen arvoista, minkälainen elämänmuoto voi olla kestävä, mahdollinen, tavoittelemisen arvoinen. Olemme harjoitelleet tunnistamista yhdessä nämä vuodet. Lopulta kuitenkin kauneus opettaa meitä. Ehkä taiteilijoiden ja opettajien on ennen kaikkea opetettava sitä, miten tulla kauneuden oppilaiksi. Teoksia tekemällä me yhä uudestaan päätämme herkistyä huomaamaan sitä, mitä pitäisi ja voisi vaalia, minkä haluaisimme maailmasta ja maailmaan säilöä. Säilömislaulut soivat; kysyn, mitä säilömmme kehohimme elämällä näitä vaihtoehtoisia maailmoja. Ekokatastrofien ajassa säilömistä kysymys kysyy meidän kauttamme itseään yhä uudestaan. Kahdenkymmenen vuoden larppihistoriani perusteella tiedän jo, että jokin tästä kaikesta jatkaa eloaan meissä myös sitten, kun fiktio päättyy. Siinä on jotakin helpottavaa. Hetki katoaa, mutta jokin sen jälkeenkin hehkuu. Ruumis elää todeksi fiktiota ja fiktio jatkaa eloaan meissä, elää lihasmuistissa, näissä eleissä, tässä kauneudessa, jonka me huomaamalla teemme olevaksi, että se voisi todella pelastaa jotakin. Larppi kuin muistutus siitä, että todellisuutemme ovat myös larpin ulkopuolella kollektiivisesti luotuja. Me olemme kiinni rakenteissa, niin fyysisissä, psykologisissa kuin yhteiskunnallisissakin, ja silti me voimme kollektiivisella päätöksellä, halulla ja uteliaisuudella elää ruumiitamme ja todellisuuksiamme toisin.

Viimeisen pelipäivän iltana valmistaudumme fiktiossa syömään yhteisölle pyhää Hylängön Jäkälää. Larpin genren klassikko: jälleen yksi rituaali. Verson fiktiossa saastuneista ja ajan saatossa muuttuneista elämän raunioista kasvava Jäkälä muuntaa hitaasti vuosien saatossa syöjänsä, hidastaa ja herkistää havaintoa ja mahdollistaa minuuden liukenemistä kohti muunlajista eloa. Fiktiossa Jäkälä on paitsi konkreettinen myös mystinen elämän ehto, joka kutsuu pyrkimykseen antautua inhimillisyyden muutokselle. Jäkälä

on teoksessa metafora elämän kestoiselle transformaatiolle, kokemuksen ja havainnon, olemisen muutokselle, jonka lopullista muotoa emme voi tietää tai ennalta täysin päättää mutta jonka tarpeen tunnemme. Kehot ovat aiemmassa Vimmassa väsytytyt, nyt herkät ja tarkat. Ilta pimentää varjonsa meihin, sen hämärässä tämä outo pyhä tuntuu todelta. Suhteeni uskoon ja pyhään on fiktion ulkopuolella sotkuinen. Olen löytänyt kirkot vain tanssilatioilla itsestäni irtoavasta kokemuksesta, joidenkin järvien äärellä hiljentymisestä. Silti tai ehkä juuri siksi pyhän kysyminen on tuntunut olennaiselta ja larpin puitteissa myös mahdolliselta. Omassa ajassamme pyhälle on vaikea löytää paikkaa. *Kasken* jokaisessa osassa pyhää on kuitenkin tavoin ja toisin kysytty. Pyhän uudelleen löytäminen Jumalan jälkeisessä ajassa tuntuu olennaiselta, jotta löydämme polkuja sellaisen elämänmuodon äärelle, joka tietää ja tunnistaa oman paikkansa. Pyhä väistää määrittelyjä, mutta kun puulattialle käyvät jalat ja ihmeestä lauluksi taipuvat suut, pyhä on kokemuksena läsnä. Se hengittää meitä, me sitä kuin happea. Fiktiivinen usko valaa jonkinlaista levollisuutta myös todelliseen ja usein levottomana laukkaavaan kehomieleni. Hermosto huokaisee.

Viimein lokakuun pimeydessä teos on saapumassa päätökseen. Huomenna olemme jo takaisin omassa ajassamme, omien nimiemme alla. Nyt vielä syömme paistettua omenaa ja kauraa, käytämme näitä nimiä, jotka olemme opetelleet lausumaan kuin ne olisivat meille aina olleet tuttuja. Nauru kuplii meissä vähän ja paljon. Kehoja hoivataan lattialla, on kuiskauksia ja niskahiuksiin pehmeinä käyviä puhalluksia. Hirsitalon pimeässä tarkkailen sitä, miten teoksen rytmi on vallannut meissä itselleen raukean tilan. Verso oli tutkielma hitaudesta, eräs osallistuja myöhemmin toteaa. Mahdottoman ja kiihtyvän maailman keskellä olemme opetelleet fiktion keinoin hidastumisen rytmin, se on opettanut meille oman värinsä. Teos ja meidän kollektiivinen, ruumiillinen, kokeva

rihmastomme sen sisällä on lopulta taiteellis-pedagogisen ja hyvää elämää kohti hapuilevan harjoituksemme muoto. Yhteiset vuodet, työpajat, keskustelut, tekstit, keholliset kokeilut, lukemattomat kysymykset ja sadat larpin fiktioissa vietetyt tunnit ovat saattaneet meidät toisenlaisen kokemisen tavan rajoille. Hitauden tutkielma, mahdottomien kysymyksien eletty vastaus.

Illan viimeiset kellot kutsuvat meidät Maatumisen humikseen. On sanat, on hengitykset, on laulu vielä viimeisen kerran. Makaan näiden kehojen keskellä jonkinlaista levollisuutta ja väsynyttä ihmettä tuntien. On tällaisiakin maailmoja, ruumiintiloja ja kokemuksen laatuja. Niin kuin näillä kokeellisilla elämillä voisimme piirtää tulevalle elollemme karttaa sittenkin, kun fiktio ja vanhan talon tuoksu hitaasti peseytyy lihastamme pois. Maadun muiden seassa, joku hengittää selkääni vasten. Ajattelen omavaraisviljelijän, opettajan ja ajattelijan, Lasse Nordlundin sanoja: ”Ensin on kysymys havaitsemisesta. Sitten on kysymys poisoppimisesta. Ei tarvita kuin pieniä voittoja, kunhan ne ovat toisenlaisia voittoja.”¹⁰

Lähteet

- Ericsson, Martin. 2004. ”Play to love: Reading Victor Turner’s ‘Liminal to liminoid, in play, flow, and ritual: an essay in comparative symbolology’.” Teoksessa *Beyond Role and Play: tools, toys and theory for harnessing the imagination*, toim. Markus Montola & Jaakko Stenros, 15–27. Helsinki: Ropecon.
- Hujanen, Touko & Antti Salminen. 2023. *Lantun henki: Lasse Nordlund ja omavaraistuva elämä*. Helsinki: Poesia.
- Harviainen, J. Tuomas. 2008. ”Kaprow’s scions.” Teoksessa *Playground worlds: Creating and evaluating experiences of role-playing games*, toim. Jaakko Stenros & Markus Montola, 216–231. Helsinki: Solmukohta; Ropecon.

10 Hujanen & Salminen 2023, 198.

- Lampo, Marjukka. 2011. "Larp, theatre and performance." Teoksessa *Think larp. Academic Writings from KP2011*, toim. Thomas Duus Henriksen, 88–103. Kööpenhamina: Rollespielsakademiet.
- Leppä, Elli. 2024. "Seeds of hope: How to intertwine larp and ecological activism." Teoksessa *Liminal encounters: Evolving discourse in Nordic and Nordic inspired larp*, toim. Kaisa Kangas, Jonne Arjoranta & Ruska Kevätkoski. Helsinki: Ropecon.
- Montola, Markus & Jaakko Stenros. 2021. "Basic concepts in larp design." Teoksessa *Larp design: Creating role-play experiences*, toim. Johanna Koljonen, Jaakko Stenros, Anne Serup Grove, Aina D. Skjønshjell & Elin Nilsen, 16–21. Kööpenhamina: Landsforeningen Bifrost.
- Montola, Markus & Jaakko Stenros. 2010. *Nordic larp*. Tukholma: Fëa Livia.
- Pohjola, Mike. 2015. *Chorus novus: Or: looking for participation in classical Greece*. Maisterivaiheen työ, Elokuvatäiteen ja lavastustaiteen laitos. Helsinki: Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:aalto-201510164679>
- Pohjola, Mike. 2017. "The classical roots of larp." Teoksessa *Once upon a Nordic larp*, toim. Martine Svanevik, Linn Carin Andreassen, Simon Brind, Elin Nilsen & Grethe Sofie Bulterud Strand, 63–73. Oslo: Knutepunkt.
- Saastamoinen, Riku. 2024. *Kohti esityskeskistä pedagogiikkaa*. Väitöskirja. Esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Salminen, Antti. 2010. "From avant-garde to para-garde: The truth about Marika." Teoksessa *The popular avant-garde*, toim. Renée M. Silverman, 213–225. Amsterdam: Rodopi.
- Salminen, Antti & Tere Vadén. 2013. *Energia ja kokemus*. Tampere: niin&näin.

Kirjoittajat

Minna Haapasalo, FM, teatteri-ilmaisun ohjaaja (AMK) toimii lehtorina Turun AMK:n Taideakatemiassa. Hänen opetusalaansa ovat nykyteatterin sisällöt, dokumenttiteatteri ja devising-työtapa. Haapasalo on kirjailija ja kirjoittaa blogia luovuudesta.

Riikka Karjalainen on valosuunnittelija, teatteripedagogi ja aloitteleva lintuharrastaja.

Katri Kauppala, taiteen väitöstutkija ja teatteritaiteen maisteri, tutkii seksuaalisuutta ja yhteiskunnallista taidetta kriittisestä ja kokemuksellisesta näkökulmasta. Hänen työnsä liikkuu teorian, ruumiillisuuden ja esityksellisyyden risteyskohdissa, ulottuen myös visuaalisen taiteen puolelle.

Esko Korpelainen, TeM, toimii tällä hetkellä kotiseudullaan Mikkelissä kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnon opettajana Suomen Nuoriso-opistolla. Taide- ja kulttuurikentillä Esko vaikuttaa Esittävän taiteen kollektiivi Kaukasuksen kautta vaihtelevissa produktio- ja rooleissa sekä asiantuntijana.

Pilvi Porkola, TeT on esitystaiteilija, tutkija, pedagogi ja kirjoittaja. Tällä hetkellä hän työskentelee yliopistotutkijana Taideyliopiston Tutkimusinstituutissa aiheenaan taiteen opettamisen poliittisuus.

Mervi Rankila-Källström, FM, on Turun AMK:n Taideakatemiaan teatterin lehtori ja Taidekasvatus ja taidepedagogiikka tutkimus-

ryhmän vastaava, jonka opetusalaan ovat esityksen ohjaamisen lähtökohdat, tekstilähtöinen ohjaaminen sekä nykyteatterin historia.

Riku Saastamoinen, TeT, on taiteilija ja opettaja, joka toimii opetus- ja johtamistehtävissä Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Hänen väitöstutkimuksensa kirjallinen osa *Kohti esityskeskistä pedagogiikkaa* julkaistiin 2024 Taideyliopistossa.

Kenneth Siren on teatteritaiteilija, väitöstutkija ja osa-aikainen lehtori Teatterikorkeakoulun teatteriopettajan maisterinohjelmassa. Väitöstutkimuksessaan Taideyliopiston Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa Siren kehittää osallistavaa teatteripedagogista praktiikkaa keskittymällä deweylaisiin ajatuksiin kasvusta, toiminnan tavoista ja esteettisestä kokemuksesta.

Maiju Tarpila on teatteripedagogi ja larpintekijä, joka ohjaa, opettaa, kuvittelee ja kirjoittaa larpin mahdollistamien kokemuksellisten nyrjäytyksien parissa.

Teatteripedagogit pohtivat taidetta, oppimista, vuorovaikutusta, yhteiskunnallisia kysymyksiä ja toisin tekemisen mahdollisuuksia. He inspiroituvat erilaisista tiloista, istuvat sohvilla keskellä kaupunkia, tarkkailevat lintuja ja toisinaan ovat vain hiljaa.

Tämän kokoelman kirjoitukset tarjoavat moninaisia näkökulmia teatteripedagogiikkaan ja taiteilija-opettajien työhön. Kirjan kirjoittajat lähestyvät aihetta omien opetuskäytäntöjensä ja -kokemustensa pohjalta. Teksteissä tarkastellaan erilaisia teatteripedagogisia lähestymistapoja kuten devisingia ja tilalähtöistä ajattelua. Teemoina nousevat esiin muun muassa seksuaalisuus, esityksen poliittisuus ja taiteen kyky herätellä vaihtoehtoisia ajattelun ja toiminnan tapoja. Vaikka teemat ja menetelmät vaihtelevat, yhteistä teatteripedagogien ajattelulle on dialogisuuden korostaminen, tilan luominen opiskelijan omalle prosessille ja usko taiteen mahdollisuuksiin.

Kirjan ovat kirjoittaneet Minna Haapasalo, Riikka Karjalainen, Katri Kauppala, Esko Korpelainen, Pilvi Porkola, Mervi Rankila-Källström, Riku Saastamoinen, Kenneth Siren ja Maiju Tarpila.

**TAIDE-
YLIOPISTO**

✕ TEATTERIKORKEAKOULU

ISSN 0783-3385
ISBN 978-952-353-088-1



9 789523 530881