



Heli Jaakola

OLLA OLEVA – olla tanssiva

Tukea tanssin yksilölliseen kokemiseen tanssiteoksen valmistusprosessin kautta

OLLA OLEVA – olla tanssiva

Tukea tanssin yksilölliseen kokemiseen tanssiteoksen valmistusprosessin kautta

Heli Jaakola
Opinnäytetyö
Kevät 2013
Tanssinopettajan koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu

Tekijä: Heli Jaakola

Opinnäytetyön nimi: Olla oleva – olla tanssiva, Tukea tanssin yksilölliseen kokemiseen tanssiteoksen valmistusprosessin kautta

Työn ohjaajat: Anssi Kirkonpelto ja Petri Hoppu

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2013 Sivumäärä: 57 + 2

Ammattikorkeakouluopiskeluni myötä olen ollut jo usean vuoden ajan kohdakkain seuraavien pedagogisten kysymysten kanssa: mitä tanssi minulle merkitsee ja mitä siitä haluan opettaa? Oman käsitykseni ja kokemuksieni tueksi olen löytänyt kirjallisia lähdeteoksia, joissa tanssia lähestytään erityisesti filosofisten pohdintojen kautta – ihmisen olemisen tilana. Olen myös havainnut tanssijan työnkuvan olevan vahvassa muutostilassa, minkä vuoksi olen joutunut aloittamaan tanssinopetukseni kriittisen tarkastelun. Näiden muutosten ja tanssin tulkintojen kautta olen automaattisesti ohjautunut etsimään omaa tapaa opettaa tanssia.

Opinnäytetyössäni päätin kokeilla *prosessimaista oppimisprojektia*, jossa viisi tanssin erikoiskoulutusoppilasta valmistivat ammattimaisesti yhdessä ohjaajansa kanssa tanssiteoksen. Mukana ryhmässä oli myös yksi tanssinharrastaja ja ammattitanssija. Työskentelykausi kesti neljä kuukautta, ja projekti toteutettiin syksyllä 2012 Oulun seudun ammattikorkeakoulussa. Taiteellisena tuotoksena syntyi nykytanssiteos *Causa*, joka esitettiin joulukuussa 2012.

Prosessin ohjaajana päätavoitteenani oli tutkia syntyneen oppimisympäristön mahdollisuuksia tukea oppilasta kohtaamaan tanssia juuri hänen olemisensa ja kokemuksensa kautta. Pyrin hahmottamaan prosessia erilaisissa oppimistilanteissa ja myös tarkastelemaan esiin nousseita haasteita, joita havaitsin tapahtuviksi kyseisissä oppimista tukevissa tilanteissa.

Projekti muodostui lopulta erittäin haasteelliseksi jokaiselle siihen osallistuneelle, mutta myös erittäin opettavaiseksi. Oppimisympäristöksi muodostui elävä, vuorovaikutteinen energioiden kenttä, jossa oppimista tapahtui jokaiseen suuntaan. Tällainen oppimisen muuttuva olomuoto tuki myös tanssin toteutumista erityisesti sen elävän luonteen muodossa. Minulle ohjaajana tämä vahvisti ja kehitti opetusmenetelmäni käyttöä tulevaisuudessa ja osaltani sain yhdistettyä opetustyylini tukemaan juuri omia filosofisia tulkintojani tanssista.

Asiasanat: kehon fenomenologia, projektioppiminen, kokemuksellisuus

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Dance Teacher Education, Option of Show Dance

Author: Heli Jaakola

Title of thesis: Being Exists – Existing in Dance. Supporting individual
experience in dance through process of artwork

Supervisor: Anssi Kirkonpelto and Petri Hoppu

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2013

Number of pages: 57 + 2 appendices

In my professional education in dance I have regularly been confronted with the questions what the dance means to me and which are the possibilities to teach this art form? To support my own experience and impressions, I have found philosophical literature where dance is approached from philosophical reasoning. Especially the literature dealt with phenomenology of body and various interpretations of many dance artists have helped to comprehend the dance to be an *existence of an individual experience of life*. Also in these days, the job description changes of the dancer field have made me re-examine my role as a dance teacher. With the renditions and transitions I have been drifted to search my own way to teach dance and also to deal with questions and contradictions which have come up. This traditional way to train young people with the model examples of movements have not been able to give me the opportunities to support their own creative way to approach the motions.

In this pedagogical and artistic thesis I wanted to create a process where the students were primarily confronted with themselves. The group consists of five young dancers in a special education of dance, one amateur and one professional dancer. The dancers were between eleven and twenty-six of age. The process took four months and the project took place at Oulu University of Applied Sciences. During that time the aim was to create a one night dance piece. The final version of the work was performed in December 2012 and the piece was called *Causa*. In this learning process the aim was to study the possibilities to find elements that can perhaps support the student's individual experience of dance.

Overall, this project was very instructive and challenging for every person taking part in it. The learning environment was lively and variable which contributed also the nature of dance as a living art form. For me personally, this process encouraged me to develop these teaching methods even more and it supports very well my philosophical considerations of dance.

Keywords: phenomenology of body, project learning, personal experience

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TEOREETTINEN KEHYS	8
2.1 Lähteet ja aineisto	8
2.2 Tanssi olemisen muotona	9
2.2.1 Olla olemassa ja suhde maailmaan	9
2.2.2 Keho todellistumisena ja tanssin paikkana	10
2.2.3 Kehon toiminnallisuus	11
2.3 Tanssijuuden luonne	15
2.3.1 Virittynyt oleminen	15
2.3.2 Toiminta	16
3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	21
4 PROSESSIN ELEMENTIT	23
4.1 Prosessin kuvaus	23
4.2 Oppimistilanteet	24
4.2.1 Non-formaalinen oppimisympäristö	25
4.2.2 Projektioppiminen	32
4.2.3 Yhteistoiminnallisuus	39
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	45
6 POHDINTA	52
LÄHTEET	55
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Aktiivisena tanssialalla toimijana, opettajana, tanssijana sekä koreografina olen huomannut, että tänä päivänä erityisesti tanssijan työnkuva elää merkittävässä murrosvaiheessa. Yhä enemmän työn luonne on muuttumassa koreografisissa prosesseissa liikkeen kopioitsijasta sen itsenäiseksi luovaksi tuottajaksi. Yleisiksi koreografisiksi työtavoiksi on kehittynyt erilaiset improvisaatio- ja ilmaisutehtävät, joiden kautta koreografi synnyttää liikemateriaalia teokseensa yhdessä tanssijan kanssa. Tanssija ei siis vanhan tradition mukaan toimi enää vain objektin muodossa liikkeen kehollisena esiintuojana, vaan tanssijan oma tulkinta ja luovuus nousevat merkittävään osaan.

Tämä tanssijan työnkuvan muutos on herättänyt minut myös tanssinopettajana pohtimaan opetustapaani: *Jos tanssijan työssä tulevaisuudessa lähdetään siitä olettamuksesta, että vastaus on tanssijassa jo itsessään, mikä on oma roolini ja keinoni sen opettamisessa?*

Tanssinopettavana olen havainnut malliopettamisen esiintyvän vielä opetustavoista yleisimpänä, ja huomannut sen olevan edelleen vallitsevin tapa siirtää kehollista tietoa eteenpäin. Tässä opetustilanteessa opettaja näyttää liikkeen ja oppilas pyrkii toistamaan sen samassa muodossa parhaalla mahdollisella tavalla. Mielestäni kyseinen opetustyyli ei kuitenkaan kykene kokonaisuudessaan tukemaan juuri niitä osa-alueita, joita tämän päivän tanssija tarvitsee työskentellessään *luovassa roolissaan*. Mielestäni kyseisissä työskentelyprosesseissa vaaditaan taitoa valjastaa käyttöön jo se olemassa oleva tieto, joka tanssijassa on kyseisessä hetkessä itsessään jo oleva.

Tanssinopettajana olen aktiivisesti pohtinut, kuinka pystyä tukemaan ja harjoittamaan tanssissa juuri tätä merkittävää ja mystistä tilaa, joka on meille jokaiselle yksilöllinen ja ilmenee meille vain omien kokemustemme ja todellisuutemme kautta. Olen etsinyt ja tutkinut aktiivisesti tilanteita, joissa oppilaat ovat kohdakkain näiden hetkien kanssa ja löysin pienen unohdetun siirtymäalueen tans-

sinharjoittelun peruskaareissa. Tuo alue oli välitila perusharjoitussalin ja näyttämötyöskentelyn välissä eli matka teoksen syntymisestä sen esittämiseen.

Havainnoin aktiivisesti oppilaiden esiintymistilanteita ja tein huomion, että lavalla ollessaan oppilas on usein vailla valmista, edessä olevaa tietoa. Hän on itse jo se olemassa olevan tiedon todellistuma. Usein hänen toimintansa lavalla oli kuitenkin ulkoapäin asetettu ja raamit muodostettu opettajan tai koreografin johdosta. Esitys toimi usein vain jonkin opitun asian näyttönä. Päätin siis tarkastella myös polkua ennen lavalle menoa ja teoksien syntymis- ja luomisprosesseja. Tulin siihen tulokseen, että teoksen valmistusvaihe ohitetaan yllättävän nopeasti, vaikka siinä tilanteessa oppilas on erittäin kohdakkain oman kokemuksensa ja tekemisensä kanssa. Lähdin kehittämään ajatusta oppimisympäristöstä, jossa oppilaat asetettaisiin tilanteeseen, jossa ei olisi valmiita vastauksia, ja joka pyrki asettamaan oppilaan nimenomaan kohdakkain itsensä kanssa. Halusin kokeilla teoksen luomisprosessia, jossa oppilaat valmistaisivat itse teoksen vain opettajan ohjauksessa. Silloin kaikki vastaukset syntyisivät heissä itsessään. Oppimistilanteen lähtökohtana ei olisikaan uuden oppiminen vaan jo olemassa olevan tiedon käyttöönotto ja esille tuominen.

Opinnäytetyössäni jalostin ja kehitin siirtymävaiheesta neljän kuukauden mittaisen projektin, jossa kuusi 11–26-vuotiasta tanssin erikoiskoulutusoppilasta osallistuivat koko illan tanssiteoksen valmistukseen ammattitanssijoiden tavoin. Tanssijat aktivoitiin osaksi luomisprosessia. Taiteellinen osuus *Causa* esitettiin yleisölle Oulun seudun ammattikorkeakoulun näyttämösalissa joulukuussa 2012. Tässä kirjallisessa osuudessani keskityn hahmottamaan koko prosessin luonnetta ja erityisesti sitä, millä tavoin oppimista tapahtui. Pyrin luonnehtimaan tarkemmin oppimistilanteita, jotka mielestäni ohjasivat oppilaita kohdakkain juuri omien kokemusten kanssa.

2 TEOREETTINEN KEHYS

2.1 Lähteet ja aineisto

Tutkimuksessani käsittelen tanssia fenomenologisesta näkökulmasta yksilöllisen olemisen tapahtumana ja kokemuksellisena suhtena maailmaan. Teoreettista pohjaa etsin ja sain useista erilaisista ihmisen olemista ja tanssia filosofian näkökulmasta tutkivista teoksista. Jaana Parviaisen kirjoitelma Tanssi ihmisen eksistenssissä (1994), joka on Suomessa ensimmäisiä julkaistuja tanssin filosofisia pohdintoja, auttoi minua löytämään määritelmiä ja käsitteitä luonnehtimaan sitä tapahtumaa, jonka koen tanssiksi. Ihmisen yksilöllistä olemisen muotoa käsittelee myös Lauri Rauhala kirjassaan Ihmisen ainutlaatuisuus (1998). Lisäksi Kirsi Monnin väitöskirjatutkimus Olemisen poeettinen liike (2004) syvensi tietouttani ja antoi yksityiskohtaisempaa ymmärrystä erityisesti tässä ajassa ilmenevän tanssin uuden paradigman kautta. Hän lainasi tutkimuksessaan runsaasti filosofi Martin Heideggerin taidefilosofisia tulkintoja ja liitti niitä suoraan tanssia koskeviin kysymyksiin. Päivi K. Pakkasen, Jaana Parviaisen, Leena Rouhiaisen ja Annika Tudeerin yhteisjulkaisu Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta (2001) sisälsi myös mielenkiintoisia artikkeleita ja eri tanssintekijöiden ajatuksia tanssin olemisen muodon käsittelystä. Siellä erityisesti tutustuin fenomenologisen koulukunnan ranskalaisen filosofin Maurice Merley-Pontyn pohdintoihin, joiden pääteemoina ovat olleet nimenomaan ruumiillisuus ja havainto. Linaan myös eri tanssintekijöiden käsityksiä hahmottamaan tanssin ilmentymää Hannele Jyrkän teoksista Tanssintekijät – 35 näkökulmaa koreografin työhön (2005) sekä Nykykoreografin jalanjäljissä – 37 tapaa tehdä tanssia (2011).

Pedagogista tietoa prosessimaisesta ja luovasta oppimisesta sain Kirsti Longan ja Irma Longan teoksesta Aktivoiva opetus (1993) ja Lenni Haapasalon teoksesta Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu (2006), sekä yksityiskohtaisempaan tanssikasvatukseen liittyvää informaatiota Marketta Viitalan kirjasta Tanssia elämyksen ehdoilla (1998). Lisäksi oppimistilanteiden hahmottamiseen apua löysin Kari Uusikylän ja Päivi Atjosen yhteisteoksesta Didaktiikan perusteet

(2007), Petri Pohjosen teoksesta Työssäoppiminen (2001), Marja-Leena Koppi-
sen ja Jorma Pollarin yhteisjulkaisusta Yhteistoiminnallinen oppiminen (1993).

2.2 Tanssin käsite olemisen muotona

Ensimmäisenä pyrin avaamaan tanssia filosofisten teorioiden kautta sinä *tilana, joka ilmenee jokaiselle oman elämämaailman kautta*. Tässä tanssin määritelmässä, käsittelen sitä yksilöllisenä olemisen tapahtumana, jossa ihminen on toteuttava omaa kokemuspohjaansa ja suhdettaan ympäristöönsä sekä historiallista että kyseisessä hetkessä tapahtuvaa. Prosessi on moniulotteinen, mutta koen tärkeäksi syventyä yksityiskohtaisemmin tämän tapahtuman toimintaan ja tapahtumisen luonteeseen, jotta se, mihin pyrin opetusmenetelmiä etsimään, tulisi konkreettisemmin esille. Tanssin toteutuminen on tässä määritelmässä erityisesti kehollista olemista, jolla on toiminnallinen luonne. Tanssi syntyy tämän yksikön toiminnan tuloksista eli kehollisista liikkeistä, joita ohjaavat useat erinäiset voimat. En käsitä siis tanssia tapahtuvaksi jonkin tanssilajin käsitteiden ja liikkeiden kautta vaan se on minulle näkymää ihmisen olotilan muutoksista. Tanssi ei kehity tässä kontekstissa ainoastaan ulkoisten voimien avulla vaan nousee esille yksilön oman kehon käytön ja kuuntelun myötä. Tähän tanssin tapahtumaan liittyy mielestäni kolme tärkeää erityispiirrettä: 1) *olla olemassa ja suhde maailmaan*, 2) *keho todellistumisen ja tanssin paikkana*, ja 3) *kehon toiminnallisuus*. Nämä asettavat mielestäni tanssin toteutumiselle pohjan ja sisältävät monimuotoisia toiminnallisia prosesseja, jotka vaikuttavat tanssin esille tuloon. Seuraavassa kolmessa alaluvussa perehdyn tarkemmin näihin erityispiirteisiin.

2.2.1 Olla olemassa ja suhde maailmaan

Fenomenologia on filosofian tutkimussuuntaus ja oppi, joka tutkii todellisuuden ilmentymistä yksilön kokemusmaailmassa. Se on oppia ilmiöstä (Varto 1992, 85.) On olemassa yksi maailma, jossa ihmiset ovat, vaikka kokemuksemme todellisuudesta olisivat erilaiset. Meidän kaikkien oleminen on olla osa maailmaa, ja se on ainoa tapamme olla. Ennen kuin synnymme ja kykenemme millään tasolla muodostamaan ensimmäistä käsitystämme maailmasta, se on jo olemas-

sa. (Parviainen 1994, 21). Oma olemuksemme muodostuu siis olemassaolomme kokemuksista. (Rauhala 1998, 23.) Tanssin yksilölliseen tapahtumiseen vaikuttavat siis aktiivisesti eletyn elämämme kokemukset, koska olemisemme on kohdannut maailmaa kehollisesti juuri siihen hetkeen asti mitä erilaisin tavoin. Tässä tanssin käsityksessä ihminen tanssiessaan näyttää juuri omaa todentumaansa maailmasta, jonka on kehollisesti kokenut. Samassa hetkessä hän luo kuitenkin omaa olemistaan jo uudestaan.

Ihmisen olemiseen täällä liittyy myös ”heitettävyyden” aspekti, joka kuvaa mielestäni hyvin sitä suhdetta, mikä jokaisella henkilöllä on myös olemiseensa. Henkilö on aina jätetty tai heitetty maailmaan kohti mahdollisuuksiaan, ja hän on aina myös itse mahdollisuutensa (Parviainen 1994, 21). Toteutuakseen tämä vaatii yksilössä olevan avautuneisuuden ja kohtaamisen mahdollisuuden. Monni kiteyttää Martin Heideggerin tulkinnoista (2004, 101) ihmisen avautuneisuuden kolmeen rakennepiirteeseen: vireeseen, ymmärrykseen ja puheeseen. Näistä erittäin tärkeänä tanssissa ja tanssijalle pidän *virittäytyneisyyden tilaa*, koska se on mielestäni lähtösykäys, kehollinen mielentila, joka aloittaa kaiken ja asettaa suhteemme maailmaan. Kohtaamme maailmaa siis aina jossakin virittäytyneisyyden tilassa. Tähän tapahtumaan palaan tarkemmin luvussa, jossa hahmotan tanssijan työnkuvan luonnetta.

2.2.2 Keho todellistumisena ja tanssin paikkana

Todellistumme maailmaan aina kehollisesti. Sitä kautta olemme sekä ajallisesti että avaruudellisesti liitoksissa ympäristöömme. Se on meille annettu ja inhimillisen ymmärryksen ja olemassaolomme perusta (Parviainen 1994, 21). Pidän tärkeänä, että keho ymmärretään tanssissa eläväksi prosessiksi, eli se on jatkuvassa toiminnantilassa ja reflektoi aistiemme kautta jatkuvasti ympäristön kanssa. Tätä tilaa voisi kuvailla myös niin, että olemme jatkuvasti maailmassa kohti jotakin ja jossakin kehomme kautta, omissa kehoissamme. Se on liikkueessaan ja aistiessaan ensisijainen välittäjä sille, että meillä on maailma. (Monni 2004, 190). Näin tanssikin ilmentyessään kehollisena olemisen muotona on käsitettävä erityisen muuttuvaksi ja jatkuvassa prosessissa olevaksi tilaksi. Se ei ole tässä tanssin käsityksessä millään tavalla kokoon saatava pysyvä tila, vaan

ainaisesti muuttuva. Tutkimuksessani käsittelen siis erityisesti kehoa fenomenologisesti *elettyinä ja kokevana subjektina*. Parviainen (1994, 26) kuvaa elettyä kehoa kaikkien kokemuksiemme ja maailmassa olon tapahtumaksi. Se on yhtä aikaa tunteva, älyllinen ja ajatteleva kokonaisuus. Tässä filosofisessa tanssin käsityksessä keho ei siis esiinny erillisenä välineenä, jota tanssi tai tanssija kehittää. Keho on ihmisen kokonaisvaltainen olemisen muuttuva tila, joka omaa myös tiedostamisen ja itsereflektoinnin ulottuvuudet. Koreografi ja tanssija Liisa Risu kuvaileekin kehollisuuden merkitystä tanssissa näin:

Koreografisesta näkökulmasta tanssiminen on minulle yksittäisen liikku-
jan tason juttu. Pyrin etsimään tilannetta, jossa tanssiminen on koreogra-
fian esittämisen lisäksi myös aidosti hetkessä luova tanssimisen tapah-
tuma. Minua miellyttää myös ajatella yksittäisen tanssijan kehoa koko-
naisena orkesterina tai toisaalta tanssijoiden ryhmää yhtenä kehona. (Ri-
su 2011, 200.)

2.2.3 Kehon toiminnallisuus

Kun kehoa tarkastellaan elävänä ja muuttuvana olemisen toteutuvana konkreettisenä todellistumana, siinä tapahtuvat jatkuvat toiminnat voidaan mieltää yhtä monimuotoisiksi ja yksilöllisesti tapahtuviksi. Nämä kehon toiminnalliset ulottuvuudet on mielestäni otettava huomioon tanssin muodostumisessa ja tapahtumisessa. Ne vaikuttavat aktiivisesti kehollisen olemassa olon muutoksiin, jotka määrittävät tanssin yksilöllistä toteutumista. En tarkastele kehon toimintoja nyt fysiologian tai anatomian näkökulmasta, vaan pyrin avaamaan niitä toimintoja ja tiloja, jotka tapahtuvat ihmisessä hänen olemassaolonsa tilassa, vaikkakaan nämä tapahtumat eivät ole koskaan pysyviä. Kehon liikkeellisyys on ihmisen perussuuntauneisuutta ja sen perusolemukseen liittyy liikkeeseen pyrkiminen. (Parviainen 1994, 29.) Pyrin avaamaan ymmärrystä niistä monimutkaisista toiminnallisista prosesseista, jotka luovat yksilöllistä perustaa toimia kehollisesti. Tanssissa nämä toiminnot näyttäytyvät lopulta juuri liikkeellisinä purkauksina. Kehon toiminnallisuuden olen jakanut neljään tapahtumaan 1) *ihmisen kyky tunnistaa oma kehonsa*, 2) *intentionaalinen suhde ympäristöön*, 3) *aistien toimiva suhde ympäristöön* ja 4) *kehomuisti*.

Ensimmäisenä tarkastelen ihmisen **kykyä tunnistaa oma kehonsa**, mikä on mielestäni jokaisen yksilön kokemuksen perusta. Leena Rouhiainen (2001, 108) käsittelee välittömintä tunnistamista Maurice Marley-Pontyn ajatusten kautta. Sen mukaan tunnistaminen tapahtuu systeemin välityksellä, jota kutsutaan *ruumiin skeemaksi*. Siinä kehomme osat järjestäytyvät ja organisoituvat kokonaisuudeksi, jonka koemme fenomenalisella tavalla omaksemme ja josta persoonallinen olemuksemme ei voi koskaan täysin irtaantua. Tämä skeema toimii ruumiin oman tietoisuuden avulla ja järjestää itseään toimivaksi esimerkiksi täyttämään eteen tulleita tilanteellisia mahdollisuuksia. Tämä ilmiö on erityisen tärkeä huomioida minusta siksi, että se on automaattinen oman kehon mahdollisuuksiin muodostuva suhde ja määrittää myös sitä kautta pohjaa omalle kehontuntemukselle ja myös alustaa näin ollen kehomme toimintaa. Minulle keho on jo itsessään ajatteleva toiminnallinen yksikkö, joka ei tarvitse käsitteellistä mielen toimintaa liikkuakseen. En ajattele liikuttavani käsiäni vaan tunnen ja kuuntelen niiden liikettä. Tämän huomion otan esiin siksi, että tanssissa tiedostavan kehollisen toiminnan lisäksi, keholla on tanssissa myös kyky jo itsessään ajatella ja järjestäytyä. Tässä filosofisessa tanssin käsityksessä erityisen tärkeää onkin juuri herkistyä kuuntelemaan kehon toimintoja ja sitä kautta pienin askelin löytää oma tanssin toiminnallinen muoto. Tässä tapauksessa ymmärrän tanssin jo elävän ihmisissä liikkeellisenä voimana, joten se ei asetu tanssijaan ulkopäin tulevana erillisenä tapahtumana. Ensimmäiseksi tärkeäksi tapahtumaksi koen juuri ihmisen omien kehon tuntemuksille herkistymisen, jonka kautta tanssi lopulta nousee esille liikkeellisinä ilmentyminä, jonka tanssija tuntee itse oman kehon järjestäytymisen kautta.

Seuraavaksi käsittelen tarkemmin **kehon intentionaalista suhdetta ympäristöön** toisena merkittävänä kehon toiminnallisena tapahtumana. Koska kehomme on aina suuntautuneena maailmaa kohti, se on aina välittömässä suhteessa ympäristönsä kanssa. Se voi toimia tiedostamalla, mutta sillä on myös luontainen kyky toimia *intentionaalisesti*. Tämä tapahtuu automaattisesti liikkeellisesti. Rouhiainen (2001, 107) käsittelee jälleen Merleay-Pontyn ajatuksia intentionaalisuudesta ja nostaa esiin esimerkin ilman hengittäminen. Se on esimerkki maailman ja ruumiin intentionaalisesta suhteesta, jossa ruumis suhteutuu spontaanilla tavalla ympäristöön hengitettävän ilman avulla. Sen lisäksi, että keho

toimii automaattisesti näin, se pystyy myös aistimaan tapahtuman, ja kokemaan kuinka hengitettävä ilma siirtyy sieraimien kautta sisälle kehoon. Itserefleksiivisellä tavalla keho kykenee siis olemaan myös tietoinen siitä, että on tämän aistimuksen kokija, joten samaan aikaan ruumis voi olla sekä aistiva että aistittu. Näin keho tanssiessaan keskustelee ympäristön kanssa automaattisesti keholisten toimintojen kautta. Ympäristö vaikuttaa toimintaamme näin ollen ilman, että tiedostamme sitä. Kehollamme on elävän luonteen kautta erityinen suhde elävään ympäristöön. Molemmat vaikuttavat toisiinsa.

Kolmantena tärkeänä tapahtumana tarkastelen **kehon taipumusta järjestää itseään aktiivisesti aistiemme kautta** ulkoapäin tuleviin tilallisiin haasteisiin. Tämä on osaltaan tiedostavaa ja myös tiedostamatonta (*vrt. kehon skeema*). Erilaiset tilanteet, joissa ympäristössämme olemme, kutsuvat kehon aina jonkinlaiseen liikkeelliseen ja ruumiilliseen käyttäytymiseen ja antavat ne kiintopisteet, joiden mukaan keho spontaanisti luo oman orientoituneen ja myös merkityksellisen tilansa. (Rouhiainen 2001, 109.) Tilasta saamme informaatiota erityisesti näkö- ja kuuloaisteilla, joiden kautta reagoimme tuntemuksiin kehollisesti. Tila ja ympäristö voidaan ymmärtää siis kehoa ja sen liikkeitä muokkaavana elementtinä, mutta samassa hetkessä myös ihminen toiminnallaan muokkaa itse tilaa.

Viimeisestä kehon toiminnan tapahtumaa hahmotan **kehomuistin** kautta. Tämä kehon ulottuvuus vaikuttaa yksilöllisen tanssin tapahtumaan mielestäni merkittävästi. Kehossamme kulkee aina niin sanottu hiljainen tieto, ja nämä koetun kehon kokemukset säilyvät erityisen vahvasti kehomuistina, joka antaa myös informaatiota senhetkiselle keholliselle toiminnallemme. (Parviainen 1994, 52.) Nämä kehon kokemukset säilyvät kehon ominaisuuksina ja tapahtumina, joita tanssija toteuttaa osaltaan tanssiessaan. Samalla tanssija kuitenkin jo luo toiminnallaan uutta todellisuutta. Erityisen vahvasti ihmistä muokkaavat ympäristö, missä elämme ja myös sen vakiintuneet tavat. Tällainen ilmiö voidaan mieltää myös *sosiaaliseksi kehoksi*, joka voi muokkautua rooleista, rutiineista, naamioista ja erilaisista tavoista. (Parviainen 1994, 54–57.) Se voi olla merkittävä ja vaikuttava tekijä tarkastellessamme tanssin kehollista toteutumista aikaan sidonnaisena tapahtumana. Syntyessään ihminen nähdään puhtaana ja vapaana *esiobjektiivisena kehona*, joka muokkautuu elämän ja kokemusten kuluessa.

(Parviainen 1994, 62.) Tanssia kuvataan usein myös mahdollisuutena, jossa päästään lähelle sitä, mitä ihminen voi alkuperäisimmillään olla. Ihminen kantaa mukanaan esiobjektiivista kehoaan ja liikkeessä ja liikkuvuudessa voi löytää ja palauttaa tuon yhteyden jo olevaan. Tätä voidaan myös kuvata *herkistymiseksi itselleen ja ympärillä olevalle*. (Parviainen 1994, 62–64.) Silloin ihminen ei toteuta sosiaalisen kehon luomia tavoitteita ja käytä opittuja toimintamalleja, vaan kuuntelee oman kehon viestejä ja järjestäytyneisyyden mahdollisuuksia.

Näillä neljällä esimerkillä pyrin hahmottamaan kehon toiminnan muotoa tarkemmin, jotta ymmärrettäisiin niitä kehollisia tapahtumia, jotka vaikuttavat tanssin syntyyn. Tämä on mielestäni tärkeää, koska tanssi kokonaisuudessaan tässä määritelmässä tapahtuu juuri yksilön kehollisessa maailmassa. Keho on siis toiminnassaan aktiivinen sisältä päin tuleviin tuntemuksiin ja myös kohti ympäristöään. Se on aktiivisessa mahdollisuuksien tilassa, johon vaikuttavat aina vuorovaikutteisesti tapahtuman molemminpuoliset voimat.

Kokonaisuudessaan tanssin toteutumiseen tällä filosofisella tavalla vaikuttavat siis *perustavalaatuinen yksilön olemisen suhde maailmaan, ja sitä kautta eletyt kokemukset kehossamme ja kehollinen toiminnallisuuden henkilökohtainen käsittely*. Mielestäni tanssin ilmenemiseen vaikuttavat yhtäaikaaisesti yksilön menneen elämän kokemukset, mutta samassa se jo luo uutta todellisuutta toiminnallaan. On kuitenkin huomioitava, että katson ja käsittelen tanssia omista lähtökohdistani ja kokemuksistani käsin, joten sen todentaminen on siis myös erittäin subjektiivista. Ymmärrän sen elävän myös kaikissa muissa ihmisissä erityisenä voimana, joka ilmenee heidän yksilöllisyytensä kautta. Tämä filosofinen tanssin käsitys on kuitenkin oman tanssinopetukseni lähtökohta ja toimii tutkimukseni peruspilarina. Se ei ole minulle millään tavoin täysin käsittein kiinni otettava ja kokonaisuudessaan määritettävä absoluuttinen todentuma. Se kiteytyy minulle ihmisen yksilöllisen kokemuksen kautta avautuvana maailmana. Nämä käsitykset ja ajatukset ohjaavat vahvasti toimintaani myös tanssinopettajana.

2.3 Tanssijuuden luonne

Seuraavaksi käsittelen tarkemmin tanssijan työn luonnetta ja tanssijan työskentelytapoja luovan työn alueella. Kun työnkuva muuttuu improvisaatiolähtöiseksi, toteuttaa tanssija mielestäni juuri tätä edellä hahmotettua filosofista määritelmää tanssista. Hän työskentelee eletyn kehonsa alueella ja tutkii eteen nostettuja kysymyksiä omien kokemusten kautta. Tanssi syntyy hänen omista kehollisista tulkinnoistaan. Koreografisissa prosesseissa liike ei siirry enää ulkoapäin ohjaajalta tanssijalle, vaan tanssija luo itse teoksen materiaalia. Tänä päivänä tanssijan ja koreografian suhde näyttäytyykin vuorovaikutteisena dialogina.

Suhteeni tanssijaan on läheinen ja arvostava. Koreografina yritän aina muistaa teoksen tarpeiden rinnalla, millaisen koreografian ohjauksessa olen itse halunnut tehdä työtäni ja millainen tanssija pyrkinyt olemaan. Ollessani usein myös yksi teosteni tanssijoista pidän arvokkaana sitä, että minulla on sekä koreografian että tanssijan kokemuksellinen tieto tekeillä olevan teoksen liikeilmaisusta. Itselleni yhdistelmä on luonteva (Karttunen 2005, 94.)

Mielestäni koreografilla on vastuu tanssijan vapaudesta. Tieto vastuun kantamisesta vapauttaa tanssijan vapaaseen tilaan. Kun tanssija uskalltaa laittaa peliin koko olemassa olevan henkilöhistoriansa ja koskettaa sitä kautta asioita myös omien tietoisten rajojen ulkopuolella, koen onnistuneeni koreografina (Saarinen 2005, 184.)

Prosessit, joita tanssija tässä luovassa työn muodossa käy läpi, ovat mielestäni täysin erilaiset kuin tilanteessa, jossa hän kopioi liikkeen omaan kehoonsa. Siksi tarkastelen ja hahmotan vielä tarkemmin tanssijan työhön liittyviä erityispiirteitä, joiden kanssa uskon henkilön olevan vastakkain hänen toteuttaessaan tätä aktiivista ja luovaa roolia. Käsittelen sitä kahdessa alaluvussa: *tanssijan virittynyt olemisen luonne, sekä toiminta ja työskentelytavat.*

2.3.1 Tanssijan virittynyt olemisen luonne

Palaan takaisin Heideggerin kolmeen rakennepiirteeseen ihmisen avautuneisuuden tilasta, johon liittyivät vire, ymmärrys ja puhe. (Monni 2004, 102.) Käsit-

telen tässä erityisesti virittyneisyyden tilaa, jonka miellän siis lähtötilaksi ja sykäykseksi tanssijan eksistenssin tapahtumiselle. Se on eräällä tavoin perustava-laatuinen ihmisen olemassaolon tila ja ainaisesti muuttuva prosessi, joka säätelee olemisemme mahdollisuuksia. Sitä voisi mieltää mielentilaksi, jossa kohtaamme maailmaa ja joka avautuu maailmasta kohdattavaksemme (Monni 2004, 238). Tanssija kohtaa maailmaansa siis aina jossain virittyneisyyden tilassa, ja hän on jo tuova olemassa olevana olentona omaa tulkintaansa todellisuudesta. Tämä on mielestäni todettava, jotta ymmärrettäisiin tanssijan olevan kertova ja näyttäytyvä omana maailmanaan jo virittäytyneisyyden kautta. Hänellä on luonne olla.

Korostan kuitenkin, että tämä virittyneisyyden tila ei ole tanssijalle haltuun otettava tila, vaan maailma avautuu siitä käsin välittömänä täällä - kokemuksena, ennen tietämistä käsitteellisesti täälläolevasta. Sen voisi tanssija käsittää pikemminkin *vireessä olemisena, suhteena omiin olemisen mahdollisuuksiinsa*. Tämä tila ei ole myöskään harjoiteltavissa, vaan se on olemisemme perusta ja jo olemassa oleva. (Monni 2004, 238–239). Tämän olemassaolon luonteen perusta tanssijan olisi kuitenkin jollain tasolla hyvä ymmärtää, koska hän säätyy vireen ja virittyneisyyden kautta kulloiseenkin tilaan ja ymmärtää sekä omaa liikehahmoaan että toisia tanssijoita tämän kautta. Koska tanssija on kehollinen olento, siihen vaikuttavat kehossa tapahtuvat fyysiset muutokset, mutta myös vire säästää kehon fyysisiä muutoksia. (Monni 2004, 287.) Tämän koin tärkeäksi huomioida siksi, että se on kaiken olemassa olevamme perusta ja eräänlainen *yksilöllinen olemisemme luonne*. Siksi se on mielestäni tärkeä tanssin vuorovaikutussuhteiden ja jokaisen yksilön olemassaolon ilmentymisen kannalta ymmärtää.

2.3.2 Toiminta

Tanssijan toiminnallisen ulottuvuuden määritän tiedostavaisuuden kautta. Virittäytyneisyyden koen jatkuvasti olemassa olevaksi tiedostamattomaksi tilaksi ja tanssijan työskentelyn toiminnaksi, jota hän voi itse säädellä. On kuitenkin muistettava virittäytyneisyyden vaikuttavan myös keholliseen toimintaan. Jaan tanssijan toiminnallisen ulottuvuuden lyhyesti kolmeen eri tapahtumaan: *kehotietoi-*

suuden harjoittelu, työskentely- ja toimintatapojen löytäminen ja käyttöönotto, ja tanssin toteutuminen. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen ja hahmotan näitä toiminnallisen tapahtuman erityispiirteitä, joiden kanssa tanssija mielestäni aktiivisesti työskentelee.

Kehotietoisuuden harjoittelu on mielestäni tanssijan työskentelyä erityisesti itsensä ja omien tuntemusten kanssa. Kun ilmaisu- ja improvisaatioharjoituksissa hän aktiivisesti tutkii oman kehonsa mahdollisuuksia, toimii kehotietoisuuden harjoittelu eräänlaisena kehoa valmistavana tapahtumana luovaan työhön. Siksi pidän tärkeänä hieman avata sitä ulottuvuutta, joka tässä kehotietoisuuden harjoittelussa avautuu.

Tanssin harjoittelu on tutkimusmatkaa itseän, kehon tilaan, siihen, mitä keho alkaa merkitä. Keho tajuaa tuntemalla? Kun tanssija harjoittelee uutta teosta ja liikkuu tietyllä otteella ja rytmillä, hän luo itselleen mielipiteitä ja tunteita uudesta materiaalista. (Kitti 2005, 229.)

Harjoittaessaan tätä ulottuvuutta tanssija kuuntelee kehossaan erityisesti sen sisäisiä aisteja, joita kutsutaan *proprioseptiksi*. Näitä ovat tasapainoaisti-, liikeaisti-, ja asentoaistit, eli aistit, joiden avulla saamme informaatiota nivelten liikkeistä, lihasten jännitystiloista, kehonosien ja kokonaisuuden liikkeistä, tasapainoista ja muista kehon sisäisistä tuntemuksista. (Monni 2004, 220). Tämä mielestäni asettaa sen tilan ja tason, jossa tanssija toimii myös luovassa työssä, reaktiivisesti, ulkoa annettujen ohjeiden ja tehtävien kanssa. Mielestäni tanssija kykenee valjastamaan tätä tietoa itsessään nimenomaan kehotietoisuuden harjoittelun kautta. Tässä harjoittelun muodossa eli kehon liikkumiskyvyn kehittämisessä, tanssijan toiminta näyttäytyy kehon toiminnallisen älyn (*vrt. kehon skeema*) tutkimisena, eli liikkeen mahdollisuuksien kokemisena, etsimisena ja avaamisena nimenomaan eletyn kehon alueella. Se ei ole tanssijalle kokonaisuudessaan paljastuva tietoisuuden tila, vaan kehon toiminnallisen todellisuuden aistialue, joka on myös jatkuvassa vuorovaikutustilassa ympäristömme ja mielentilamme kanssa. (Monni 2004, 226). Tämän toiminnallisen ulottuvuuden kautta tanssija voi *aktiivisesti harjoittaa kehontuntemustaan ja tulla sitä kautta tuntevammaksi omista liikkeellisistä mahdollisuuksistaan*. Tämän työskentelytyylin luonteeseen kuuluu enemmänkin herkistyminen kuuntelemaan oman kehon

viestejä kuin uuden etsiminen ja oppiminen. Sen voi myös ymmärtää antautumisena jo kohti jotain ”olemassa olevaa”. (Monni 2004, 228). Myös Ervi Siren pohtii omaa koreografiointia ja tanssinopetusta juuri tämän ilmiön kautta.

Ihmiskuvani alkoi muuttua näiden vuosien aikana. Aloin ymmärtää, että itse asiassa meissä on jo kaikki. Aiemmin toivoin tanssijan jotenkin ylittävän rajansa. Nyt haluan harjoitusten avulla houkutella tanssijan löytämään oma rajattomuutensa. (Siren 2011, 223.)

Tanssijan työskentelyn erotan harjoittelusta karkeasti niin, että työskentely on kehontuntemuksen myötä rakentuvaa tiedostettua kehontoimintojen käyttöönottoa. Tanssija on mielestäni kykenevä tuntemaan kehonsa kineettisesti järjestäytyntä toimintaa, ja kehontuntemuksen kehittymisen myötä tanssija voi tulla tietoisemmaksi esimerkiksi suhteestaan painovoimaan, liikkeeseen käytetyn energian määrään, tavastaan reagoida impulsseihin ja siitä, kuinka hän järjestää kehoaan muutoksien ja mahdollisuuksien mukaan. (Monni 2004, 231). Kun tanssija on tietoinen näistä tuntemuksista, hän pystyy myös herkistymällä *tuntemaan kehollisesti useita eri kokemushorisontteja*. Nämä horisontit käsittävät kokemuksiksi, jotka ovat syntyneet ihmisen eri ikäkausilta ja kulkevat eletyssä kehossamme. Ne ilmenevät usealla eri tavalla ja myös risteilevät keskenään. (Monni 2004, 231–233).

Improvisaatio- ja ilmaisutehtävät ovat tanssijalle asetettuja kysymyksiä, joihin hän vastaa oman reagoimisensa kautta. Marketta Viitala (1998, 15) kuvailee improvisaatiota tanssia liikkumiseksi tässä ja nyt annetun virikkeen pohjalta. Se on tapahtuva hetkellisesti, heti reagoiden, ilman kokeiluja, pohdintaa tai valintoja. Kun tanssijalle asetetaan kysymys improvisaatio- ja ilmaisuharjoituksissa, hän mielestäni paljastaa omaa suhdettaan hänen olemisen mahdollisuuksiinsa ja näin paljastaa myös aina todentumaa eletystä elämästä. Karkeasti sanottuna kaikki käsitykset, kokemukset ja myös ajatukset ovat sisällä hänen kehollisuudessaan. Aikaisemmin totesin kehon olevan se paikka, jossa todellistumme, ja joka on kokemuspaikkamme eletystä maailmasta. Olemme siis maailmassa olemisemme tulos. (Parviainen, 21.) Olen ihmetellyt usein monen koreografin pohdintoja tanssin universumia avaavasta voimasta, ja pohtinut, mitä he sillä oikein tarkoittavat? Suomalainen koreografi Liisa Pentti käsitteli tätä aihetta eri-

tyisesti taiteilijahaastattelussa Kootut askeleet tv-ohjelmassa, jonka katsoin viime syksynä (Yle Teema, 9.11.12). Näiden filosofisten pohdintojen ja tutkimusteni kautta uskon nyt ymmärtäväni ainakin hieman, mitä hän haastattelussaan tarkoitti. Tanssijaa pyritään tässä luovassa työskentelymallissa erilaisten tehtävien kautta etsimään vastauksia itsestään ja eräällä tavalla johdattelemaan kohti paljastumaa hänen todellisuudestaan, joka voidaan myös kokea juuri todentumaksi maailmasta. Siksi tanssin koetaan olevan nimenomaan universumia avaava voima.

Seuraavaksi otan vielä esiin yhden konkreettisen tanssijan työskentelytavan, jolla hän voi improvisaatio- ja ilmaisuharjoituksissa päässä kosketuksiin jo elettyjen *kokemushorisonttiensa* kanssa. Yksi tapa on palata tiedostetusti takaisin niin tarkasti kuin mahdollista erilaisiin kehollisiin tuntemuksiin. Tanssija voi esimerkiksi keskittyä tiettyyn osaan kehosta, hengitykseen, voiman ja rentouden suhteeseen tai esimerkiksi jonkin lihasjännityksen vapauttamiseen. Kehommehan on se olemisemme todellistuma, joka kantaa mukanaan kaikkia olemisemme kokemuksia maailmasta ja elämästämme. Tanssija pystyy siis keskittyessään kohtaamaan esimerkiksi ”*selittämättömän*” kehosta nousevan raivon liikkeen, ylitsevuotavan itkun, nousevan vailla syytä olevan ilon, esteettömyyden, keveyden ja rakkauden tunteet” (Monni 2004, 233). Nämä kokemushorisontit eivät kuitenkaan koskaan palaudu takaisin täysin samanlaisena, koska jokaisessa hetkessä tilanteeseen vaikuttavat jo uudet voimat ja tilanne on reaktiivinen useaan suuntaan. Tanssija pystyy kuitenkin jollain tasolla harjoittelemaan ja myös kenties lähestymään näitä kokemushorisontteja, jotka ovat jo hänessä olevia. Tätä voidaan pitää tanssijan yhtenä työvälineenä luovassa prosessissa, jossa kokemushorisontteja käsitellään mielestäni juuri improvisaatio- ja ilmaisuharjoituksissa.

Tanssin toteutumisessa käsittelen vielä ilmentymää, jossa tarkastelen tanssia ja tanssijaa yhtenä yhteisenä yksikkönä. Tämä hahmottaa mielestäni vielä tanssijan työn luonnetta ja tilaa, johon hän voi aktiivisesti haastaa itseään, jotta tanssin toteutuminen tällä filosofisella olemisen tavalla tapahtuisi. Monissa tanssin keskusteluissa puhutaan jollain tasolla tilanteesta, jossa tanssi ja tanssija ikään kuin yhdentyvät yhdeksi samaksi todellistumiseksi. Rouhiainen (1999,

105–106) nostaa esille Jerry Gillin toteamuksen siitä, kuinka empiirisessä todellisuudessa tanssi ja tanssija muodostavat eräänlaisen toisiinsa sotkeutuneen ykseyden. Moni tanssijakin kuvaa tilannetta tilaksi, josta ei kykene erottamaan tanssia tai tanssijaa. Hän tulkitsee myös Jaana Parviaisen ajatuksia (1999, 105–106), jonka käsityksessä tanssija tanssiessaan ei itse käske ruumistaan liikkumaan, eikä se ole mielen toiminto vaan sisässä oleva olemisen kenttä, joka jo automaattisesti järjestää itseään ikään kuin ajattelemalla itse. Näin ollen tätä tanssin toteutumisen tilaa ei tanssijan ole myöskään koskaan mahdollisuutta valjastaa täysin omaan tietoisuuden kenttäänsä. Se, miksi otan asian esiin, liittyy mielestäni olennaisesti tanssijan työn luonteeseen ja siihen tilaan, johon tanssija voi itseään suunnata. Jotta tämä mahdollisuus todellisuuden näyttäytymiselle olisi mahdollista, tanssijan ei koskaan tule toistaa ja tuoda esiin jo opittua. Sen sijaan hänen on kyettävä asettumaan olevaksi eräänlaiseksi todentumaksi, johon kyllä vaikuttavat menneiden kokemusten voimat, mutta joka on tapahtuva myös sen hetken todellistumisena. Jos tanssija lankeaa itsensä tavanomaiseen ymmärtämiseen, esimerkiksi ajatteluun objektikehona tai erilaisten toimintojen temaattiseen käsittelyyn, hän voi sortua toistamaan vain jo paljastunutta (Monni 2004, 235).

Tanssijan työtä tästä opitusta pois pyrkimisenä voisi kuvailla nimenomaan pysyttelemällä kyllä kehotietoisuuden tilassa, kuuntelussa ja herkistymisessä, mutta karkeasti kuvattuna *”kykynä pois – valita totunnainen reagoimisen tapa”*. (Monni 2004, 236.) Näin tanssijan kehollisen olemisen tapa, jonka toivottaisiin tapahtuvan, voisi toteutua puhtaimmillaan, vaikka se onkin ainaisesti muuntuva. Tanssijalle tanssin toteutumisen tila on aina enemmänkin suhde oman olemisen mahdollisuuksiin kuin pysyvä tila. (Monni 2004, 102.) Tanssija ei siis toisin sanoen pysty pakenemaan jo tapahtunutta, mutta hän pystyy haastamaan itseään pois ”toiston” piiristä pysyttelemällä keskittyneenä tutkimaan kehonsa kineettisiä viestejä ja antamalla niiden tapahtua aina uudestaan, myös uudenlaisina ja ainaisesti muuttuvina. Tärkeää on jälleen huomata, että tanssiminen ei ole luonteeltaan siihen tiedostetusti pyrkivää vaan enemmänkin sallivaa, olevaa. Siinä ei kuljeta kohti jotain uutta, vaan annetaan jo olevan tapahtua.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Edellä olen pyrkinyt avaamaan tanssin käsitettä filosofiselta pohjalta ja hahmottamaan tanssin monimuotoista tapahtumaa, joka toimii tässä tutkimuksessani kaiken toimintani pohjana. Tämä yksilöllinen ja kokemuksellinen tanssin tila on tapahtuma, jonka ohjaukseen etsin tutkimuksessani keinoja ja mahdollisuuksia. Tutkimuksessani en pyrkinyt opettamaan oppilaille jo jotain valmista, vaan seuraamaan ja havainnoimaan heitä tanssiteoksen valmistuksen elävässä projektissa. Ensisijainen tavoitteeni oli *hahmottaa tämän projektin kautta muodostuvia oppimisympäristön elementtejä ja tilanteita*, joissa tapahtuisi mielestäni runsaasti oppilaiden itsensä ja heidän omien kokemuksiansa kohtaamista. Mitä enemmän oppilas oli kohdakkain itsensä kanssa, sitä enemmän tässä prosessissa kokisin tapahtuvaksi oppimista. Tämän itsensä kohtaamisen muodostin ainoaksi ja tärkeimmäksi oppimistavoitteeksi, koska sitä kautta oppilas pääsisi kosketuksiinsa juuri luovan tanssijan työn elementtien kanssa. Näin hän mielestäni kehittäisi niitä ominaisuuksia, joita juuri luovan tanssijan työskentelyssä tänä päivänä vaaditaan, ja joita edellä pyrin jo hahmottamaan.

Tutkimuksessani tanssijoina oli mukana Oulun seudun ammattikorkeakoulun tanssin erikoiskoulutusoppilaita. Tähän tutkimukseen oli luonnollisinta valita juuri erikoiskoulutusoppilaita, koska heidän opetussuunnitelmansa yhtenä tavoitteena on antaa valmiudet jatkaa tanssin harrastamista jopa tanssin ammattiin asti. Lisäksi valitsin ryhmään yhden ammattitanssijan ja yhden harrastajan, koska halusin tutkia, miten nämä vuorovaikutussuhteet vaikuttaisivat myös oppilaiden oppimiseen.

Tavoitteenani oli aloittaa projekti mahdollisimman vapaasti ja ilman erityisen tarkkoja suunnitelmia ja ennalta määriteltyjä toimintamalleja. Kokosin itselleni kuitenkin vanhoista koulumateriaaleista luettelon improvisaatiotehtävistä, joita voisin käyttää sopivissa tilanteissa. Tässä alustavassa työssä minua auttoi erityisesti opettajani Petri Kauppisen luentomateriaalikonaisuus *Koreografinen ystäväni kirja* (2012), joka sisälsi konkreettisia harjoituksia ja keinoja vuorovaikutteisen koreografian mahdollisuuksista yhdistää ihmisiä ja ympäristöjä. Lisäk-

si keräsin vanhoista erinäisistä luentomateriaaleista kontakti-improvisaatio- ja kompositiotehtäviä, joita voisin käyttää harjoitustilanteissa. En kuitenkaan suunnitellut ennalta, mitä tulisin käyttämään minäkin päivänä vaan katsoin eteen tulleet tilanteet prosessin tarpeiden mukaan.

Projektin aikana pidin oppimispäiväkirjaa, johon kirjoitin havaintojani ja huomioitani prosessista. Lisäksi oppilaat kirjoittivat omaa oppimispäiväkirjaansa heidän omista tuntemuksistaan. Prosessin loputtua oppilaat kirjoittivat minulle vielä vapaamuotoisen esseän, jossa hahmottivat tarkemmin kokemuksiaan projektista. Seuraavaksi käsittelen esiin nousseita oppimistilanteita, joissa pyrin myös heidän kokemusten kautta avaamaan oppimisympäristön monimuotoista oppimisen kenttää. Tarkastelen erityisesti sen tilanteita ja mahdollisuuksia, jotka ohjasivat oppilasta kohti juuri hänen oman olemisensa tapahtumaa.

4 PROSESSIN ELEMENTIT

4.1 Prosessin kuvaus

Tutkimus järjestettiin Oulun seudun ammattikorkeakoulussa syksyllä 2012. Prosessin työskentelyaika oli neljä kuukautta. Tutkittavassa ryhmässä oli mukana viisi 11-26-vuotiasta Oulun seudun ammattikorkeakoulun tanssin erikoiskoulutusoppilasta, yksi harrastaja ja yksi ammattitanssija. Oppilaat olivat iältään 11-, 13-, 14-, 15-, 17-, 23-, ja 26-vuotta. Neljän kuukauden aikana oppilaat valmistivat koko illan tanssiteoksen. Harjoitus- ja esiintymistilana toimi Oulun seudun ammattikorkeakoulun näyttämösali. Lisäksi harjoituksia pidettiin ammattikorkeakoulun lähiympäristössä (LIITE 2). Projektissa olivat mukana oppilaiden ja ohjaajan lisäksi valosuunnittelija Jari Haavikko ja äänisuunnittelija Henri Jaakola. Projekti aloitettiin elokuussa 2012 ja lopullisen taiteellisen tuotoksen esityspäivä oli 7.12.2012. Tanssiteos *Causa* esitettiin kahden päivän aikana yhteensä kolme kertaa.

Oppilailla olivat eri tanssitaustat, eivätkä kaikki tunteneet toisiaan ennalta. Päälajeina harjoiteltiin erityisesti balettia, nykytanssia ja streetlajeja. Ryhmä harjoitelti tiiviisti yhdessä erilaisten improvisaatio- ja ilmaisutehtävien avulla. He loivat omalla toiminnallaan liikemateriaalia ja teoksen rakennetta. Työskentelyyn kuului myös aktiivisena osana uudenlaisen tilaratkaisun kanssa työskentely (LIITE 1). He tutkivat tilaa ja etsivät sieltä erilaisia liikkeellisiä orientaatioita. Musiikki ja valot valmistettiin teokseen sopiviksi prosessin aikana yhdessä teknisten suunnittelijoiden kanssa. Projektin ohjaajana asetin vain liikkeellisiä improvisaatio- tehtäviä ja tutkin ja havainnoin oppimisympäristön vaikutuksia oppilaisiin. Lopulta autoin heitä myös dramaturgisesti teoksen kasaamisessa ja teoksen valmistamisessa.

4.2 Oppimistilanteet

Seuraavaksi käsittelen ja analysoin niitä esille nousseita ja merkittäviksi oppimistilanteiksi muodostuneita osa-alueita, jotka liittyvät mielestäni tällaiseen prosessimaiseen työskentelyyn erityisen vahvasti ja joista löytyi piilevä mahdollisuus tukea oppilaan oppimisprosessia nimenomaan hänen oman kokemuksensa kautta. Käsittelen myös niitä haasteita, joita tällainen luovan prosessin harjoittaminen tanssinopetusmenetelmänä nosti esiin.

Kokonaisuudessaan kyseisen opetusmallin voisi sanoa toteuttavan *konstruktivistista pedagogiikkaa*, joka pyrkii uuden tiedon omaksumiseen aina aiempaa tietoa käyttäen. Oppiminen on siis aina oppijan oman toiminnan tulosta. (Haapasalo 2006, 107.) Toinen ilmaisu tällaiselle opetustyyliille voisi olla myös *ongelmakeskeinen oppiminen*, jossa oppilas kohtaa loogis-kognitiivisen ristiriidan yrittäessään tiedostaa edessään olevaa tilannetta. (Haapasalo 2006, 123.) Koen oppimisen ja kehittymisen tässä tapauksessa kuitenkin kehollisen skeeman ja sen toiminnallisuuden järjestäytymisen kautta. En määrittele tietoa loogisen ajattelun kautta vaan kehollisen tiedon esiintuomisena ja jonkin olemassa olevan paljastumisena. Ongelmanratkaisu näyttäytyy tässä tapauksessa ratkaisuna itsensä kanssa: *Kuinka oppilas on reagoiva ja vastaava eteen tuleviin kysymyksiin omien kokemuksensa kautta? Missä prosessin tilanteissa tämä reaktiivisuus oli aktiivisimmillaan?*

Nostan kolmeksi käsiteltäväksi elementiksi: *non-formaalisuuden, projektimaisuuden ja yhteistoiminnallisuuden*. Näillä kolmella elementillä pyrin hahmottamaan ja luonnehtimaan tarkemmin tilanteita, joissa oppimista erityisesti tapahtui. Vertailen löytämiäni tuloksia erityisesti perinteisen tanssinopetuksen *malliopettamisen* muodon kanssa. Tällaista perinteistä tanssinopetusmenetelmää voisi kuvailla osaltaan behavioristiseksi. Opetuksessa ollaan kiinnostuneita oppilaan ulkoisen käyttäytymisen muuttumisesta, jossa toimintaa ohjaavat palkkiot ja rangaistukset. Keskeisiä elementtejä ovat ärsyke ja opetuksen tulos eli reaktio (Uusikylä, & Atjonen, 2007, 142). Karkeasti kuvailtuna tämä toimii tanssinopetustilanteessa niin, että opettajan näyttämä liikkeellinen malli toimii ärsyk-

keenä, ja oppilaan on toteutettava tämä ulkoinen muoto omassa kehossaan, jotta hän pystyy todentamaan, että tanssi on opittu. Tärkeintä ei ole matka ja kokemus, vaan lopullinen kehollinen, visuaalinen näyttö. Tämä on toiminut yleisimpänä tanssinopetusmuotona ja käsityksenä tanssin oppimisesta jo vuosikymmeniä ja se on mielestäni vielä yleisin käytäntö tiedon siirtämisessä perustanssinopetuksessa. Menetelmät kuitenkin elävät koko ajan ja opetustyyliessä on nähtävänä myös uusia suuntauksia. Nämä yhdistelmät tulevat varmasti fuusioitumaan tulevaisuudessa uudenaikaisiksi opetusmenetelmiksi.

4.2.1 Non-formaalinen oppimisympäristö

Tässä projektissa ensimmäiseksi luonnehdittavaksi seikaksi ja muodostui koko prosessin kehys: *non-formaalisuus*. Tällä kyseisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan koulutusjärjestelmien ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. Se mielletään usein myös työssäoppimiseksi. (Siurala, 2010. Hakupäivä 11.3.2013).

Työssäoppimista voisi kuvailla myös oppimisena, joka perustuu omaan osaamiseen ja kokemukseen ja tapahtuu työn aidossa toimintaympäristössä. Se on ammattitaitojen, persoonallisuuden sekä metataitojen kehittämistä itse työprosessissa, siihen liittyvän ohjauksen ja yhteistoiminnallisen tuen saattamana (Pohjonen, 2000, 80–81).

Jotta yksilöllinen tanssin toteutuminen olisi missään määrin edes mahdollista, mielestäni kaikkien jo ennalta määriteltävien tavoitteiden ja mallien oli siirryttävä opetustilanteessa syrjään. Valmiiden vastausten esilläolo pitäisi pystyä minimoimaan ja ympäristö luoda mahdollisimman vapaaksi tilaksi toimia ja ohjata oppilas *etsimään vastauksia juuri itsestään*. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin non-formaalin oppimisympäristön vaikutusta oppilaiden tanssin toteutumiseen tämän prosessin aikana. Projektin aikana he olivat osaltaan siis työssäoppijoina tanssijan työssä.

Kun oppilasopettaja-asetelma tässä tanssin projektissa poistettiin, oppilaat joutuivat tilanteeseen, jossa valmis malli oli kadonnut. Perinteinen tanssinopetusmenetelmä, jossa opettajalla oletettiin olevan kaikki tieto ja oppilaan odotettiin ottavan sen häneltä, siirrettiin syrjään. Visuaalisen muodon ja hahmon mallia ei

ollut enää olemassa. Kukaan ei siis näyttäisi, mikä on oikein ja mikä väärin, vaan kaikki mikä tulisi, olisi oikein. Tätä voisi mieltää myös eräänlaiseksi omien ”vahvuuksien” kautta oppimiseksi. Enää ei keskityttäisi siihen, mitä oppilaassa ei vielä ole, vaan siihen mitä hänessä jo on.

Oppilaiden suhtautuminen oppimistilanteeseen oli alussa hämmentynyt. Haasteeksi muodostui nimenomaan ohjaajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhteen uudelleen järjestäytyminen. Havaittiin, että oppilaat suuntasivat aktiivisesti energiaansa minuun eli ohjaajaansa päin, koska se oli heille luonnollisin tapa toimia. Vaikka he saivat vapaasti työskennellä ilman valmista mallia, heillä oli tarve hakea tekoonsa hyväksyntää jostain muualta kuin omista lähtökohdistaan. Improvisaatioharjoituksissa tämä näyttäytyi niin, että aktiivisessa toiminnassa ei kyetty suuntaamaan keskittyneisyyttä itseän ja omaan tuntemuksiin, vaan vilkuilu ohjaajaan päin oli yleistä. Myös tukea toisista oppilaista haettiin katseiden ja ilveilyn kautta. Tämä taas esti tanssin syntymisen oman kokemuksen kautta ja sen esille tulon, koska energia oli suunnattu itsestä ulospäin. Tämä toimintamalli muodostui ensimmäiseksi prosessin ja myös oppilaiden omaksi henkilökohtaiseksi haasteeksi.

Kokeileminen oli myös vaikeaa: paljon annettiin meidän tanssijoiden omaan käsiin, ja oma itsevarmuus oli koetuksella, paljon mielti, että tekeekö sitä nyt oikein, vai pitäisikö sittenkin tehdä jotenkin toisella tavalla. Vai pitäisikö vain olla rohkea, ja tehdä omalla tavallaan. (Oppilas, 26 vuotta 2013, essee.)

Päätin jatkaa aktiivisesti harjoitteiden käyttöä ja pyrin minimoimaan omat ohjeidenannot ja erityisesti kiinnitin huomiota siihen, että en näyttäisi mallia mistään. Oppilaiden oli erittäin vaikea päästä irti juurtuneesta toimintamallista, ja se tapahtui osaltaan vasta muutaman viikon työskentelyn jälkeen. Kun harjoituksiin palattiin aina uudestaan ja uudestaan, he huomasivat, että ilman edellisen kerran sisäistämistä heillä olisi vaikea aloittaa harjoitusta seuraavalla kerralla. Tämä aiheutti henkilökohtaista turhautumista ja myös turhautumista toisissa oppilaissa, koska he harjoittelivat improvisaation kautta myös paljon yhdessä. Ymmärrys siitä, *että oma toimintani ja tekoni, olisi todellakin kaiken lähtökohdana ja eteenpäin vievänä voimana*, konkretisoitui oppilaille vasta tätä kautta.

Kun oppilaille ei ilmestynyt valmiita vastauksia ulkopäin, teoksen luominen pysähtyi. Koska he eivät muistaneet tehtyjä harjoituksia, ainoaksi vaihtoehdoksi jäi itseensä katsominen. Mikään ei edennyt, elleivät oppilaat käsitelleet heissä olevaa tietoa. Myös ryhmän paine auttoi oppilaita ottamaan vastuun omasta tekemisestään. Harjoituksiin ei ollut mukava tulla, jos kaikki muut muistivat edellisen kerran harjoituksen ja joutuivat odottamaan, kun yksi ei muistanut omaa kokemustaan. Tämä vaati runsasta harjoittelua ja kärsivällisyyttä, myös minulta ohjaajana.

Usein mieleni teki auttaa oppilaita nopeammin eteenpäin. Sorruin siihen useasti prosessin edetessä. Vasta kun itse kykenin myös kärsivällisyyteen ja vain seuraamiseen, vastauksia nousi esiin runsaammin. Lopulta oppilaat ymmärsivät ottaa enemmän vastuuta itsestään ja oppimisestaan ja suhtautuivat lopulta harjoituksiin juuri vahvasti oman intensiteetin kautta, koska muuten he eivät olisi pystyneet muistamaan kokemuksellisesti, mitä oli tapahtunut ja mikä ohjaisi seuraavalle tutkimuspolulle. Jos he eivät olisi vastuussaan edenneet, prosessiin ei olisi edennyt. Teos ei olisi syntynyt. Eräs oppilas totesikin esseessään:

Osaamistani ja kärsivällisyyttäni koeteltiin paljon ja varsinkin kärsivällisyyteni kasvoi. Kaikkea toistettiin jatkuvasti ja paljon, mutta loppujen lopuksi siitä ei ollut mitään muuta kuin hyötyä. (Oppilas, 13 vuotta, 2013, essee.)

Huomasin, että tämä vaati kuitenkin tilanteen avaamisen erityisesti myös ohjaajan puolelta. Emme menisi enää minun reagoitini mukaan, vaan teoksen rakentuminen kulkisi heidän matkansa kautta. Tämän hyväksyminen oli lopulta minulle yllättävän vaikeaa, koska olin usein auttanut heitä kehityksessä eteenpäin ja roolini oli ollut erittäin aktiivinen. Sen ymmärtäminen ja toteaminen oli helpompaa kuin lopulta aktiivisessa toiminnassa toteuttaminen. Näin yleensä nopeasti omakohtaisen ratkaisun, mutta minun täytyi opetella hillitsemään itseäni, jotta oppilas pystyi löytämään omansa. Toisaalta se oli myös avartava ja vapauttava, koska oman reagoimiseni vähentämisen kautta huomasin, että olin myös itse kykenevä näkemään sen, mikä on jo olemassa kuin sen, mitä olisi vielä kehitettävä. Tämä projekti pakotti myös minut kohtamaan sen, että ohjaa-

jana roolini on merkittävä, mutta minulla ei ollut mitään vastauksia. Vaikka vastauksia minulla omasta mielestäni olisi ollutkin, en voisi tuoda niitä runsaasti esille, koska muuten projekti ei toteuttaisi annettuja tavoitteita. Tuleva teos ei näyttäisi minun tulkintojani tai kokemuksiäni, vaan olisi oppilaiden toiminnan tulos. Tämä oli täysin erilainen toimintatapa kuin ennen valmistaessani koreografiaa.

Emme keskustelleet oppilaiden kanssa myöskään prosessin alussa siitä, mitä tanssilajia tämä esitys olisi tai millainen liike tulisi mistäkin. Pysin siihen, että kaikki olisi heissä muodostuvaa – heidän tanssiaan, yksilöllistä todentumaa. Heidän taustansa ja lajipohjansa totta kai olisivat läsnä, mutta lajiin emme kiinnittäneet erityistä huomiota. Seuraavassa oppilaan huomiolla, hän koki liikkeelliset harjoitukset jo tanssiksi, vaikka ne eivät edustaneet erityisesti jotain tanssilajia. Hän myös koki, että sai itse vaikuttaa tanssin toteutumiseen.

Kun aloitimme tämän projektin työstämisen, teimme kaikenlaisia eri tanssisarjoja ja harjoituksia joista oli varmasti apua teoksen esityksessä. Teoksessa annettiin myös vastuuta siitä että opetteli koreografian itse, mutta myös sai vaikuttaa sisältöön. (Oppilas, 15 vuotta, 2013, essee.)

Vaikka nämä harjoitukset sisälsivät vain liikettä ilman muodollisia tarpeita, hän koki ne silti jo tanssiksi. Se oli mielenkiintoista huomata. Tanssinharjoitteluun liittyy usein se, että tanssilaji on ennalta määritetty, ja sitä lähdetään sitten oppimaan. Halusin välttää tämän mahdollisimman pitkälle, koska tilanteessa, jossa tanssilajien määritetty muoto muokkaa oppilaan oppimistilannetta niin, että hän pyrkii vahvasti jo kohti ennalta asetettuja tavoitteita, olen huomannut, että ”hetken kokeminen” voi jossain määrin vaikeutua. Tavoitteet voivat olla opettajan, oppilaan itsensä tai tanssilajin määritellyn muodon asettamia, mutta usein niihin liittyy jo jonkin valmiina olevan mallin tavoittelu. Tätä kutsutaan *reproduktiiviseksi aktiivisuudeksi*, joka syntyy ulkoisten tarpeiden ja motivaatioiden pohjalta. (Haapasalo 2006, 108.) Tanssin kokeminen mielletään usein myös niin, että ihminen kokee tanssivansa vasta kun hän tanssii jonkin tanssilajin kehysten sisällä. Tanssi on tanssia vasta, kun se käsitteellisesti todennettu ja sillä on selkeät tavoitteet. Tässä tavoitteena oli saada kuitenkin juuri tanssi esiin heidän yksilöllisen olemisen kautta.

Olen huomannut, että usein tällaiset *ulkoiset tavoitteet* ilmenevät oppilaille erityisesti kuvina, koska tanssin kokeminen osaltaan on erittäin visuaalisista. Oppilaiden kokemuksellinen tanssinharjoittelu voi kuitenkin häiriintyä liiallisen visuaalisen oppimisen kautta, jos kehon tunteminen jätetään toissijaiseksi tekijäksi. *Visuaalisella oppimisella tarkoitan tässä tilanteessa peilin kautta oppivaa liikkeiden suorittamista.* Tällöin tavoitteet ja kuvat voivat hallita oppilasta myös harjoitustilanteissa enemmän kuin itse senhetkinen tilanteen tunteminen esimerkiksi kehon kautta. Hän on aina jo askeleen jossakin, vaikka hetki olisi siinä tapahtuva. Tavoite on saavutettu, kun se todentuu oikein peilin kautta, eikä polku siihen ei välttämättä ole niin merkittävä. Siksi pyrimme käyttämään mahdollisimman vähän peiliä apuna ja työskentelemään esitystilan sisällä, mahdollisimman kolmiulotteisesti kehoa käyttäen ja harjoittelemaan myös muissa ympäristöissä (LIITE 2).

Koen oppilaiden tärkeäksi ymmärtää, että näiden kuvien ja tanssillisten muotojen takana on juuri elävä kehollisuus. Mikään ei ole pysyvää vaan se on jo seuraavassa hetkessä muuttuvaa. He eivät voi ohittaa kehoaan missään muodossa. Sitä ei pääse karkuun ajattelemalla jotain joskus tapahtuvaksi, vaan se tapahtuu nyt. Heidän *erityisyytensä* on kaikessa mahtavuudessaan olemassa nyt. Tämä on mielestäni myös luovan tanssijan työn lähtöpiste, että hänestä tuleva tieto on sen hetken toiminnan tulos. Näin tanssija ei voi myöskään olla suuntautuneena ajatuksellisesti tai tavoitteiltaan ajallisesti esimerkiksi tulevaisuuteen päin.

Aikaisemmin käsittelin tanssin todentumaa sen muuttuvan olomuodon kautta. Se ei ole koskaan pysyvä tila, ja jonkin kehyksen sisälle rajattu tapahtuma, vaan yksilön muuttuva olemisen muoto. Silloin se ei todennu myöskään tässä tapauksessa minkään tanssilajin kautta, eikä sillä ole erityisiä muodollisia tarpeita. Sen opetus ei näin ollen myöskään onnistu tässä määritelmässä perinteisen malliopettamisen kautta, jossa on jo olemassa valmiit tavoitteet, joihin pyritään. Prosessista muodostui mielenkiintoisella tavalla abstraktia liikettä muokkaava laboratorio, joka muokkasi jokaista siihen osallistuvaa. Kaikki joutuivat omalla tavallaan pois mukavuusalueiltaan, kun lähtökohtana ei ollutkaan heille tuttu la-

jipohja, vaan materiaalin pohjaksi syntyi universaali liike. Pyrkimykset jo joihinkin valmiiksi asetettuihin lajikohtaisiin tavoitteisiin lopulta katosivat, ja tilanne avautui vapaaksi ja avoimeksi tilaksi. Tämä mahdollisti oppilaiden oman toteutumisen esiin tuomisen liikkeen kautta. Kehitystä tapahtui, vaikka erityisiä liikkeellisiä tavoitteita ei ollut. Oppimista tapahtui nimenomaan omien ominaisuuksien havainnoinnissa ja kehon toimintojen käsittelyssä, kuten tässä oppilas itseään analysoi.

Puolen vuoden aikana kokeilimme kaikenlaista. Teimme paljon pari työkentelyä sekä itse luomista. Kovasti siitä oli hyötyä, mutta ainahan niitä pitää vielä kehittää, varsinkaan kun en luomisessa ole mitenkään erityisen hyvä, joka tuli huomattua varsinkin tänä aikana. (Oppilas, 17 vuotta, 2013, essee.)

Vaikka tällä prosessilla oli päämääränä myös teoksen valmiiksi saaminen, sitä ei nostettu missään vaiheessa merkittäväksi tekijäksi. Teos muodostuisi ja heräisi eloon. Emme asettaneet ennalta käsiteltävää teemaa tai edes keskustelleet sen muodosta tai toteutuksesta.

Teemattomuus oli myös merkittävä luonne prosessille, koska jo valmiina ollut aihe olisi pakottanut oppilaat luomaan valmiina olevia havaintoja jo jostain olevasta. Tämä olisi taas estänyt oppilaiden olemisen ”puhdasta” esiinnousua, koska he olisivat jo toteuttaneet käsitteellisesti omia tulkintojaan. Mitä avoimempi ja epämääräisemmin määritelty ”ongelma” on kyseessä, sitä enemmän oppilas joutuu laittamaan likoon omia kokemuksiaan, oppimiaan asioita ja taitoja, sekä affektioitaan. (Haapasalo 2006, 122.)

Haasteita toi myös se, ettei alussa ollut selkeää koreografiaa. Oli mahtavaa kokeilla erilaisia juttuja: ulkoilmaharjoituksia, omien koreografioiden tekemistä ja muokkaamista, erilaisten tilojen, kuten ylätilan ja kulman käyttöä. Ne toivat tietenkin haastetta, kun piti liikkua itselle vieraassa ympäristössä. (Oppilas, 26 vuotta, 2013, essee.)

Tässä tapauksessa ”ongelma” ja sen suhde oli muodostuva oppilaalle vasta hänen oman olemisensa kautta. Jos käsiteltävä teema olisi jo ollut päätettynä, silloin puhdas olemisen vapaus ei olisi mielestäni onnistunut. Silloin kaikki esiin tulleet löydökset olisivat voineet kantaa jo kantaa käsitteellistämisen taakkaa ja

olemiseen olisi vaikuttanut ajatusten käyttö. Halusin vastauksen löytyvän vain oppilaiden olemisen ja kehonkuuntelun kautta. Se olisi ajattelun ja toiminnan lähtökohta, ei temaattinen asioiden ymmärtäminen.

Tällä *non-formaalisella oppimistilanteella* oli lopulta oppilaisiin vapauttava vaikutus. Alussa energian suuntaaminen itsestä ulospäin aiheutti hankaluuksia, ja heille merkittävä oivallus oli se, että he kykenivät aloittamaan tutkimusmatkan itsensä kanssa ja katsomaan, mitä heistä löytyisi. Se oli heille alussa hämmentävää, ja luonnotonta, mutta ajan myötä muuttui helpottavaksi tavaksi toimia. Non-formaalisuus oppimisympäristönä ja opettajaroolin syrjään siirtäminen kykenivät osaltaan poistamaan myös näitä usein vallitsevia muodollisia tavoitteita tanssista. Kun ei ollut mitään valmista, tilanteen luonteeksi enemmänkin muodostui ainaisesti muuttuva, ennalta määrittämätön maailma, josta katsottiin, mitä oli syntyvä. Näin oppilaat eivät myöskään voineet asettaa itseään etsimään vastausta jo jostakin valmiista ja tulevasta. Silti heissä tapahtui runsaasti kehitystä ja myös he itse huomasivat olemisensa muuttuneen, kuten nuori oppilas tässä toteaaakin.

Koko puolen vuoden prosessin aikana työskentelytapa oli aivan erilainen, kuin siihen millaiseen olin yleensä tottunut. Se oli hyvä juttu, sillä sain oppia työskentelemään ja luomaan eri tavoin. Uskaltauduin heittäytymään asioihin uudella tavalla ja laittaa itseni likoon. Kasvoin prosessin aikana hurjasti tanssijana ja ennen kaikkea ihmisenä, kun näin jälkikäteen miettii. (Oppilas, 14 vuotta, 2013, essee.)

Tässäkin, kuten jo aikaisemmassa kommentissa, oppilaan kehitys viittaa nimenomaan kehon toiminnalliseen muutokseen enemmän kuin vaikkapa kehon ominaisuuksien muutoksiin. Tämä on mielestäni prosessin kannalta hieno huomio, että he ovat nimenomaan keskittyneet kehon toiminnallisen puolen kuuntelemaan ja aistimiseen, ja tehneet siitä erityisiä huomioita. Oppilaiden toimintaa projektissa ohjasi erityisesti *produktiivinen eli luova aktiivisuus*, jossa heidän toimintansa perustui prosesseihin, jotka syntyivät etsivän ja tutkivan aktiivisuuden kautta. (Haapasalo 2006, 108.) Tilanne oli avoin, ja sitä määrittivät ainoastaan heistä syntyvät käsitykset ja päätökset. Näin heissä tapahtui automaattinen kääntyminen itseensä päin, koska vastaus löytyisi vain sieltä. Tämä taas tukee

tanssin toteutumista yksilöllisenä toteutumana, koska tilanteen luonne asetti heidät suuntautumaan itseensä päin.

Prosessin luonteen perusmuoto toimi siis kaiken *aloittavana ja oppilaiden omien henkilökohtaisten kokemusten esiintuovana valjastajana*. Jotta heidän oma tanssinsa tai olemisen muotonsa kykenisi edes syntymään, olisi tilanteen oltava mahdollisimman avoin ja määrittämätön. Näin kaikki ”taika” saisi mahdollisuuden tulla olevaksi.

4.2.2 Projektioppiminen

Prosessin toista elementtiä luonnehdin *projektimaiseksi oppimiseksi*. Tämän elementin havaitsin vaikuttavan erityisesti oppilaan ymmärtämiseen tanssin ja oman olemisen muuttuvaksi tilaksi ja myös sen kokemiseen erityisesti näin. Lisäksi se ajallisesti sekä työskentelytavoiltaan auttoi oppilaan lähemmäs kohti oman kehontuntemuksensa aluetta.

Oppimisprosessi sai ajattelemaan erilaista tapaa oppia. Liikkeen itse muodostamisesta ja liikkeitten hahmottamisesta ja siitä että täytyy olla skarpina jotta huomaa kaikki liikkeeseen vievät vaiheet. Ne olivat niitä mitä tuli työstettyä. Kyllähän näitäkin tehdään aina välillä tunnilla mutta nyt se oli sitä pääosaisesti. (Oppilas, 17 vuotta, 2013, essee.)

Projektioppiminen voidaan mieltää sellaiseksi opiskelu- ja oppimistavaksi, jonka tuloksena syntyy jokin konkreettinen tuotos. Sen didaktisia piirteitä ovat *elämänläheisyys, eheys, omatoimisuus ja yhteistoiminnallisuus*. Näitä ohjaavat oppilaan omat kokemukset, ympäristön tulkinnat, itseohjautuvuus ja myös oma vastuullisuus oppimisesta. (Koppinen, & Pollari, 1993, 51). Koska oppiminen tässä projektissa oli portaittain etenevää, ilman selkeää päämäärää, oppilaat ja ohjaaja pakotettiin hetkellisyuden käsittelemiseen ja kokemiseen. Ei olisi muuta valmista kuin olemassa oleva tapahtuma ja senkin luonne olisi muuttuva.

Oli mielenkiintoista tulla aina tunnille kun ei tiennyt mitä tapahtuu. Vaikkakin tietty loppu vaiheessa keskityttiin jo itse tanssiin. Erityisesti ulkoilu päivä ja ensimmäiset kerrat ylhäällä luomisesta jäivät mieleen. (Oppilas, 17-vuotias 2013, essee.)

Perinteisen tanssinopetuksen koreografisessa prosessissa opettajalla on usein jo valmiina liikesarja, jonka oppilaat harjoittelevat mahdollisimman samanlaisiksi. On siis olemassa vain yksi vaihtoehto, jota kohti kuljetaan. Kun liikkeen ”sulauttaminen” on ohi ja oppilas on saanut sen, usein peilin kautta, itseensä, koetaan projekti valmiiksi. Tanssi tapahtuisi siis vasta, kun liikesarja olisi visuaalisesti toteutettavissa. Tällainen koreografinen työskentely tai opetus valitettavasti harvoin tukee oppilasta liikkeen kokijana ja auttaa häntä ymmärtämään oman olemisensa jatkuvuutta, ellei siihen kiinnitetä jossain kohtaa erityistä huomiota. Liikkeet voivat näyttäytyä erillisinä asentoihin pyrkimisinä, eikä keho löydä omaa sisäistä järjestäytymisen mahdollisuuttaan. Oman kehon kokeminen ja tunteminen ikään kuin ohitetaan, koska päämäärä vallitsee jo käsitteellisen todentamisen kautta ajatuksina ja kuvina.

Koska työskentely tässä tanssin projektissa oli ainaista prosessia, myös tanssin muuttuva olomuoto sai mahdollisuuden konkretisoitua oppilaille jollain tasolla. Kun yhdellä harjoituskerralla etsittiin ja kokeiltiin eri liikeaihioita, olivat ne seuraavalla kerralla jo muokattavissa ja eteenpäin vietävissä.

Välillä iski suorastaan paniikki, kun koreografiaa muuteltiin, ei tiennyt muistaako, välillä meni sekaisin mitä oli muutettu, mitä ei. (Oppilas, 26 vuotta, 2013, essee.)

Kun alussa ei ollut valmiiksi muodostuneita liikesarjoja, jotka olisivat olleet heti todennettavissa, niin ainoaksi tavaksi löytää niitä oli kulkea kehon kautta ja katsoa, mitä tulisi vastaan. Tämä toimi myös ainoana tapana muistella jo tehtyjä liikeaihioita. Oppilaat palasivat niihin aina uudestaan, ja jo seuraavassa hetkessä astuivat ulos niistä. Tämän työskentelytavan huomasi erityisen rankaksi osalle oppilaista. He toivoivat totuuden esille tuloa nopeasti ja olivat erittäin turhautuneita, kun materiaaliin palattiin aina uudestaan. He olivat myös erityisesti tarkkoja siitä käytetäänkö kaikkea teoksessa ja olivat ihmeissään, kun jostakin harjoituksesta ei siirtynyt lopulliseen teokseen mitään konkreettista liikemateriaalia. Prosessin puolen välin aikana oppimispäiväkirjassani pohdin tätä runsaasti.

”...mihin me käytetään se laulu, mitä harjoiteltiin silloin? Entä se rokki-konserttikohta, mihin se tulee? Miksi meidän piti harjoitella se laulu edes silloin yhdeksi kerraksi..? Oppilaat heräsivät kysymään motivaatioita harjoituksille ja haluat konkreettisia asiayhteyksiä ja janosivat tietoa, he haluavat jotain konkreettista? Selityksiä ja sanoja kaikelle? Jotain, josta saada kiinni? Miksi? ” (Oppimispäiväkirja, 12.10.2012).

Tämä muodostui oppilaille lopulta merkittäväksi oppimistilanteeksi. Yleensä näitä kysymyksiä muodostui tilanteissa, jossa harjoituksia oli muokattu tarpeeksi kauan. Oppilas oli ollut tarpeeksi kauan kohdakkain omien kysymystensä kanssa ja työstänyt asiaa itsensä kautta. Kun päästiin tilanteeseen, että hän ei enää jaksanut etsiä, oli kyseleminen yleensä tulos. Projektin alkuvaiheessa kaikki harjoitukset näyttäytyivät oppilaille mukavina, koska niissä oli ”vapauden tuntu” verrattuna normaaliin tanssinopetustilanteeseen, mutta ajan myötä oppilaat ymmärsivätkin, että ajan tarjoaman syventymisen kautta ei olisikaan mahdollista tuoda esiin vain jo opittua tietoa, vaan jatkaa sen taakse. Tämä työskentelymuoto tuntui osalle todella raskaalta, koska he kokivat jo tuoneensa asian esille, vaikka yleensä se oli heille vain oman ajatuksellisen käsittelyn tuotos. Jos vaikka pyysin prosessissa pyörivää liikettä, yleensä ne oppilaat olivat nopeasti maalissa, tehtyään kaiken, mitä olivat ajatelleet. *Ajattelen nyt pyörittäväni käsiä, jalokojani, päätäni ja mahaani.* Sitten kun hän on tehnyt kaiken, mitä on ajatellut, muodostui lukkotila, jota voisi myös kutsua ”en keksi mitään”-tilaksi, tai ”en osaa”- tilaksi.

Jossain vaiheessa treenit olivat tosi haastavia ja tunsin itseni huonoksi ja riittämättömäksi. Tuntui raskaalta lähteä treeneihin ns. ”epäonnistumaan.” Kuitenkin tästä vaiheesta pääsin ohi ja kaikki alkoi taas vihdoon sujumaan hyvin. (Oppilas, 14 vuotta, 2013, essee.)

Tässä kohtaa huomasin itsekkin konkreettisesti, että on eri asia lähestyä improvisaatiotehtäviä ajattelemalla niitä kuin *heittäytymällä* niihin. Epäonnistuminen koettiin usein riittämättömyyden tilaksi, kun harjoituksissa pyrittiin aina pois siitä, mitä oli juuri toteuttanut. Ne oppilaat, jotka antautuivat liikkeen vietäväksi, jaksosivat kauemmin etsiä ja tutkia. Ne, jotka kyselivät ja halusivat idean ja käsitteen jo valmiista liikkeestä, turhautuivat useasti ja ihmettelivät eikö mikään riitä. Tutkivassa oppimisen tavassa kohdataan usein tila, jossa kuljetaan osaamisen

ja tiedon ylärajoilla. Jos kykenisi kohtamaan tilanteen jännittävänä tutkimusmatkana eikä ahdistavana suoritusilanteena, voisi tilanteesta avautua uusia tiedon polkuja, kunnes ne aukaisevat kokonaan uuden maailman, josta puolestaan voisi avautua uusia seurattavia polkuja (Hakkarainen, ym, 2004, 121). Tämä tilanne avautui osan kanssa niin, että harjoituksia jatkettiin tarpeeksi pitkään, että oppilaat löysivät väsymyksen kautta tien ulos yrittämisestä ja antoivat tilanteen vain viedä. Osan kanssa keskustelin siitä, että he kokeilisivat seuraavan kerran vain mennä harjoitustilanteeseen niin, että tekevät vain sen, miltä tuntuu. Liikettä ei tarvitsisi ajatella.

Ei tarvinnut siis ajatella jo ollutta eikä myöskään mitään tulevaa. Se auttoi oppilaat asteittain pois harjoitusten suorittamisesta. Tanssi ei olisi oleva vain harjoitustilanteessa vaan samalla tavalla oppilaat *olisivat olevia*, kun he poistuivat tanssisalista. Oli helpompaa lopulta *herkistyä vain kokemaan kehollisia tunteuksia kuin yrittää ajatella jotain, mitä pitäisi tehdä*. Tehtäviä ja harjoitusaikaa oli niin paljon, että oppilaat eivät kertakaikkisesti pystyneet käsittelemään kaikkea ajatuksien ja konkreettisten käsitysten avulla. He eivät myöskään pystyneet hallitsemaan täysin omia pyrkimyksiään tai tietämään, mitä he tekisivät seuraavaksi, koska tapahtuvaa ja ärsykeitä oli niin paljon. Asioiden ajattelu vei lopulta enemmän energiaa kuin asian tekeminen. Projektin puolenvälin jälkeen oppilaat osasivat jo hienosti saapua prosesseihin niin, että he saapuivat paikalle, keskittyivät ja tekivät osuutensa ja sen jälkeen jatkoivat harjoituksista eteenpäin.

Oli ihanaa ja samalla rankka puolivuotinen. Siitä sai irti niin paljon kumminkin kun oli harjoitusten jälkeen aina harjoitukset. Oppi sen, että vaikka keho on väsynyt, niin pitää puskea sen yli ja sitten jaksaa. (Oppilas, 17 vuotta, 2013, essee.)

Tarpeeksi pitkä prosessi ja harjoitusten määrä vapauttivat oppilaat sitomasta itseään mihinkään jo menneeseen tai ajattelemasta jo tulevaa. Se myös auttoi käsittelemään sitä, että mikään ei ole valmista ja kaikki on ainaisesti muuttuvaa. Olisi siis helpompaa kohdata tilanne vain tässä hetkessä ja ymmärtää, että seuraavassa hetkessä on jo erilainen. Tarjolla ei olisi valmista, eivätkä he myöskään itse olisi koskaan valmiita. Tämä auttoi myös *herkistymään* ja ottamaan myös itsestään irti kokemuksen, minkä se tilanne olisi eteen antava. Eräs oppi-

las luonnehtiikin prosessia yksinkertaisesti näin: ”*Causa on ollut erityislaatuinen kokemus, jossa on saanut kokea paljon.*” (Oppilas, 15 vuotta, 2013, essee.)

Tällainen prosessimainen työskentelytapa antoi tarkemmin analysoituna myös oppilaille erityisen mahdollisuuden tutkia omaa kehoaan ja liikkeellisiä ominaisuuksiaan. Jotta prosessi tukisi oppilaiden omaa aktivointia ja kykyä tutustua omaan kehoonsa, olivat improvisaatioharjoitukset siis ainoa keino lähestyä teoksen liikemateriaalin kehittämistä. Neljän kuukauden ajan oppilaat saivat tutkia, etsiä, kokeilla ja myös mallioppia, mutta merkittävintä oli se, että liikkeelle annettiin aikaa kehittyä ja tulla esiin. Kehittymisellä tarkoitan tässä nimenomaan sitä, että oppilas kulkee lähemmäs omaa olemistaan kuin ennalta määrättyjä tavoitteita. Se, että löysivätkö he jotain jo olemassa olevaa, en pysty tarkasti määrittämään, mutta ainakin he kulkivat lähellä itseään ja oman olemisensa vapauden kanssa: ”*Causassa oli vahva tunnelma, aivan erilainen kuin aikaisemmissa teoksissa. Siinä piti olla hyvin sisällä.*” (Oppilas, 13 vuotta, 2013, essee.)

Ohjaajana pyrin tässä ainoastaan kannustamaan oppilaita pois opituista liikkeellisistä elementeistä. En koskaan kertonut oppilaille tai ilmentänyt, että pyrin kehittämään heitä tällä tavoin. Ohjaajana tutkin oppilaiden toimintaa ja harjoituksissa pyrin kuljettamaan heitä esimerkiksi pois jo esiin tulleista liikkeellisistä orientaatioista. Tämä tavoite toimi minulla vain ohjeena improvisaatiotehtävien asetuksessa. Prosessin alkuvaiheessa käytin aktivoivien opetusmenetelmien kahta keskeistä käytännön periaatetta: *diagnosointia ja aktivointia* (Lonka K. & Lonka I., 1993). Jotta pystyin näkemään, mihin improvisaatioharjoituksia voisi kenties viedä, todensin lähtötilanteen tätä kautta. Ensimmäisellä tapaamiskerralla pyysin oppilaita valmistamaan yhdessä ”*maailman upeimman tanssin*”. He saivat yksilöinä valmistaa pienen tanssisarjan, jonka opettivat toisille, ja kaikki materiaali liitettiin yhteen heidän mielestään parhaimmaksi mahdolliseksi tanssisarjaksi. Erityisesti pyysin heitä laittamaan sarjaan mahtavimpia liikkeitä, mitä he tiesivät. Tämä tapahtuma oli minulle ohjaajana paljastava ja määrittä paljon tulevan toiminnan suuntaa. Tanssisarja näytti minulle yksilöllisesti sen, mitä he ajattelivat tanssin olevan, ja heidän opettamistyyliinsä paljasti osaltaan heidän

vuorovaikutustaitojaan ja sitä, kuinka selkeästi he pystyivät analysoimaan omaa tekemistään. Lisäksi pystyin tarkastelemaan myös heidän oppimistapojaan. Oppimispäiväkirjassani analysoin heidän ”maailman parasta tanssisarjaa” näin.

Tanssisarja sisälsi kaikki suurimmat hyppyt, piruetit, jalannostot ja traditionaaliset todennettavissa olevat muodot. En yllättynyt. Yksi yhteinen tekijä on se, että kontrolli oli erityisen vahvasti läsnä. Liikkeen tietyistä muodoista halutaan pitää vahvasti kiinni ja pysyä tietyissä raameissa. Halutaan toteuttaa jotain parhaalla mahdollisella tavalla. Tanssikäsitys on heille vahvasti muodollinen... (Oppimispäiväkirja 15.8.2012.)

Tätä kautta lähdin asettamaan oppilaille improvisaatiotehtäviä, jotka yksinkertaisuudessaan vain haastoivat oppilaita jo pois opituista malleista. En tiennyt, mihin he menisivät ja mitä tulisi eteen, eikä sillä ei ollut tässä tapauksessa suurempaa merkitystä. En pyrkinyt saamaan heitä tällä tavoin kohti jotain uutta vaan pyrin poistamaan jo niitä syntyneitä käsityksiä jo jostain olevasta, jotta he voisivat vapaammin tulla olevaksi sitä, mitä he ovat kenties oleva. Tämä ohjaus toimi nimenomaan heidän yksilöllisen prosessinsa tukevana elementtinä, vaikka se eräällä tavalla haastoikin heitä ulos omista liikkeellisistä raameistaan. Vaikka työskentely oli osalle oppilaita haasteellista, he pystyivät lopulta luottamaan harjoitustilanteeseen ja avaamaan omaa kehollista toimintaansa.

Kuitenkin luotit siihen, että meidän oma ”minuus” tanssijoina on riittävän vahva ja saa tulla esille juuri meinä itsenämme, ja siksi asetinkin tavoitteeksi meille sen, että meidän pitää vain itse uskaltaa toimia omalla tavallamme, ja keksiä omanlaiset ratkaisut tilanteisiin. Se opetti paljon. (Oppilas, 26 vuotta 2013, essee.)

Halusin oppilaiden pystyvän lähestymään kysymyksiä avoimesti ilman alistuneisuutta tanssin ”muodolliselle” käsitykselle. Kaikki aikaisemmin tehty liike olisi totta kai kulkeva mukana, mutta se, millä tavoin se olisi järjestäytyvä kehossa, oli minulle tärkeämpää. Tämä ohjasi heidät tutkimaan aktiivisesti oman kehonsa tuntemuksia. Improvisaatioharjoitukset perustuivat siis pitkälti siihen, että heille asetetut kysymykset liittyivät jo heistä saatuihin havaintoihin. Jos vaikka oppilas oli mieltynyt käyttämään kehostaan vain ääreisosia, veivät harjoitukset hänet kohti keskikehoaan, ja tutkivat kuinka hän olisi siihen suhtautuva. Näistä oppilaiden löytämistä ratkaisuista syntyi teoksen liikkeellinen materiaali, ja se toimi

heille ikään kuin tutkimusmatkana itseensä, omiin käsityksiinsä ja myös päätöksiinsä. Heidän ei tarvinnut huomioita näitä tuntemuksia erityisesti prosessin aikana vaan ne näkyivät lopulta taiteellisen teoksen sisällä.

Improvisaatiotehtävien lisäksi kehontuntemusta ja kehon järjestäytymiselle hermistymistä stimuloivat erityisesti *teoksen* poikkeuksellinen esiintymistila (LIITE 1) ja erilaiset tilaharjoitustilanteet (LIITE 2). Henkilökohtaista kokemusta vahvisti konkreettisesti ympäristön muuttuminen ja sitä kautta eteen tulleet kysymykset. Oppilaat kokivat tilamuutoksen myös erityisen vahvasti.

Tilan käyttö teoksessa oli kiva, koska se ei ollut tavallinen. Oli siistiä tanssia sekä ylhäällä, että alhaalla ja seinäkin oli mukana teoksessa. (Oppilas, 14 vuotta, 2013, essee.)

Tilan käyttö antoi näkökulmaa erilaisillekin ratkaisuille. On itse niin tottunut siihen, että Tanssia! näytöksissä, ja no muutenkin niissä teoksissa joita olen käynyt katsomassa, on se näyttämön lattia jota käytetään. Oli jännä miten ylhäällä heiluminen ja kaiteessa roikkuminen ei tuntunut mitenkään pahalta, siellä ei ajatellut kertaakaan että onhan tästä pudotusta maahan. (Oppilas, 17 vuotta, 2013, essee.)

Oppilaat saivat tilan tutkimisen kautta useita aistiärsyksiä keholliseen toimintaansa. Tila oli läsnä esimerkiksi kosketuksena, tukena, esteenä, suojana, tasona ja myös varjona. Tämä myös osaltaan auttoi heitä suuntaamaan keskittyneisyyttään pois pelkistä kehon sisäisistä tuntemuksista ja pysymään hereillä ympäristölle ja myös sitä kautta harjoituttamaan kehon toimintaa suhteessa senhetkiseen ympäristön tilaan. Moni kohtaus rakennettiin vain liikkeellisen dynamiikan ympärille suhteessa tilan kokemiseen. Usean minuutin kestävä kohtaus syntyi vain oppilaan omasta tilan kokemuksen käsittelystä. Tämä asetti oppilaan jälleen vahvasti vastakkain oman kehonsa järjestäytymisen kanssa ja muodosti näin ollen myös yksilöllisesti syntyvää liikemateriaalia tilan kautta. Lisäksi oppilas asetettiin myös jokaisessa esityskerrassa jo automaattisesti keskittyneeseen tilaan ja osaltaan myös ulospäin suuntautuvaksi, koska ympärillä oleva tila vaati erityisesti sen kokemista.

Tila oli erikoinen, mutta siitä sai yllättävän paljon irti. Ylätasossa tanssiminen oli toisaalta haastavaa, koska tila oli pieni ja ahdas. Mutta siellä pystyi tekemään silti kaikenlaista ja liikkeetkin saatiin sovitettua siihen tilaan. (Oppilas, 15 vuotta, 2013, essee.)

Oppilas ei olisi selvinnyt esityksestä vain tutun ja jo opitun esiintuomisen kautta, koska muuttuvia elementtejä jätettiin teokseen tarkoituksellisesti, jotta oppilas uskaltaisi heittäytyä jokaiseen kertaan uudella ja tutkivalla asenteella. Tämän oli tarkoitus vahvistaa erityisesti oppilaan oman henkilökohtaisen kokemuksen syntymistä. Tämä kykenisi olemaan ainaisesti muuttuva.

Erilaiset improvisaatioharjoitukset ja myös tilaorientoituminen vaikuttivat tietenkin oppilaisiin useilla eri tavoilla. En tutkimuksessani pyri nostamaan esiin näitä yksilöllisiä tuntemuksia vaan enemmänkin pyrin hahmottamaan työprosessin elementtien mahdollisuuksia ohjata oppilaat vastakkain näiden kysymysten kanssa. Siksi en käsittele heidän yksilöllisiä kokemuksiaan tässä erikseen, vaan kokemukset olivat näkyvä ja elävä taiteellisessa tuotoksessa.

4.2.3 Yhteistoiminnallisuus

Oppilaat saivat projektissa etsiä vastauksia itsestään, mutta myös tutkia ja löytää vastauksia yhdessä ryhmänä. Tästä rikkaasta vuorovaikutteisesta kentästä löytyi viimeiseksi käsiteltäväksi oppimistilanteeksi *yhteistoiminnallisuus*.

Yhteistoiminnallisen ja projektioppimisen periaatteet ovat erittäin lähellä toisiaan, joten monet elementit sulautuvatkin yhteiseksi kokonaisuudeksi (Koppinen, & Pollari, 1993, 54.) Yhteistoiminnallinen oppiminen käsittää neljä tärkeää peruseriaa, joita ovat samanaikainen vuorovaikutus, yhtäläinen osallistuminen, positiivinen keskinäinen riippuvuus ja yksilöllinen vastuu. (Sahlberg P, & Sharan, S., 2002, 39.)

Koska projektissa ei ollut valmista mallia ja tilanne oli siis avoin usean toimijan kenttä, nousivat osallistujien väliset suhteet tärkeiksi oppimisen alueiksi. Niiden kautta oppilaat konkreettisesti oppivat kehollisia tapoja olla ja etsiä ratkaisuja, mutta, he saivat myös mahdollisuuden tarkastella omaa asennettaan ja suhdet-

taan toiseen ihmiseen. Tässä projektissa yhteiset päämäärät etsittiin nimenomaan liikkeellisten tehtävien kautta. Oppilaat eivät löytäneet ratkaisuja keskustellen, vaan etsivät ja tutkivat kehollisesti. Merkittäväksi harjoitusmuodoksi nousi erityisesti *kontakti-improvisaatio*. Tässä toimintamuodossa oppilaat tanssivat fyysisessä kontaktissa etsien reittejä, tapoja, tasoja, kosketusta ja yhteistä toiminnallista liikkeen kieltä. Monni kuvaa tarkemmin kontakti-improvisaatiossa tapahtuvaa toimintaa siten, että tanssija havainnoi tilanteessa aktuaalisia kehollisia mahdollisuuksiaan sekä reagoi niihin vuorovaikutuksellisesti ja spontaanisesti. Tämä tilanne johtaa siis ennakoimattoman liikkeellisen maailman avautumiseen. Tanssijoiden kehot ovat kokonaisuudessaan alttiita ja vastaanottavia toisen keholliselle kosketukselle, josta itse tanssi on syntyvä (Monni, 2004, 205) Kontakti-improvisaatio toimi siis prosessissa ensisijaisena tanssijoiden kommunikointivälineenä.

Päätin kokeilla heti alusta alkaen, mitä tapahtuu, kun emme ryhmän kanssa suorita erityisiä alkuleikkejä ja pyri toteuttamaan ryhmäytymistä, vaan annamme kaiken tapahtua itsestään. Halusin rohkeasti aloittaa tutustumisen nimenomaan liikkeen ja myös kontaktin avulla. Mielestäni emme tarvinneet käsitteellisesti todennettavia tietoja toisistamme vaan olimme tilanteessa jo yksilöllisinä, riittävinä, kehollisina kokonaisuuksina. Emme tarvinneet historiamme tulkitsemista puheella vaan tärkeämpää oli se, mitä vain olisimme siinä ja nyt. Kaikki se historia olisi kulkeva kyllä meidän mukana, mutta emme mielestäni tarvinneet sen käsittelyä selventämään keitä me olemme ja miksi me olemme elämämme aikana kasvaneet. Pyrin tällä myös hieman ehkäisemään sitä, että ennakkokäsitykset jäisivät pois, ja halusin auttaa siinä, että toinen henkilö pystyttäisiin kohtaamaan mahdollisimman avoimesti ja rohkeasti.

Kun reenit alkoivat, aloimme ryhmän kanssa kokeilemaan eri asioita, ryhmätyöskentelyä, parityöskentelyä ja myös yksilötekemistä. Ryhmäläisiin oli helppo tutustua ja tuntui, että olisimme tanssineet kauan jo yhdessä! (Oppilas, 13 vuotta, 2013, essee.)

Huomasin, että toiseen tutustuminen kontaktin kautta oli varsin luonnollinen tapa toimia. On tietenkin otettava huomioon, että oppilaat olivat tanssin erikoiskoulutusoppilaita, jotka olivat tottuneet olemaan lähekkäin jo suhteellisen paljon.

Silti, kun koskettamista ja lähekkäin oloa ei erityisesti korostettu, muodostui se luonnolliseksi tavaksi olla, vaikka ei toista olisi tuntenutkaan kovin hyvin.

Parityöskentelyt lähensivät ryhmää ja oli mukavaa kun kaikkien kanssa sai kokeilla eri asioita. Ei sen kummempia ryhmäytymisiä tarvinnut sillä tapasimme niin monesti ja teimme yhdessä, joten tutustuimme muutenkin tekemisen ohessa nopeaa. Oli aina helpompaa ja helpompaa tuottaa parin kanssa liikettä ja toimia yhdessä. (Oppilas, 17 vuotta, 2013, essee.)

Tällainen suhtautuminen parityöskentelyyn oli erityisen kaunis tapahtuma ohjaajana huomata. Luonnollinen kehollinen oleminen kasvatti luottamusta toiseen ja *oma kokemus muuttui yhteiseksi kokemukseksi*. Kontakti-improvisaation kautta oppilaat ikään kuin pääsivät yhteiselle tutkimusmatkalle, johon he kehollisina elävinä olentoina toivat automaattisesti mukanaan myös palan historiaansa. Kaikki käsitykset ja päätökset olivat heidän tulkintaansa jo koetusta maailmasta, mutta myös reagointia muuttuvan hetken kanssa. Siihen ei liittynyt tuomitsemista tai todistelua, vaan vain yhdessä kulkemista.

Parasta oli se, kun huomasi miten ryhmä alkoi kasvaa yhteen, varsinkin oman parin kanssa helpottui kerta kerralta. Ryhmän tutustuessa ja treenatessa ainakin itse koin, että teos sai ”ryhmähengestä” enemmän voimaa. (Oppilas, 26 vuotta, 2013, essee.)

Teoshan nimenomaan syntyi oppilaiden työskentelystä ja senhetkisten, mutta myös menneen yksilöllisten kokemusten käsittelystä. Yhdessä toimiminen ja työskentely läheisesti auttoivat oppilaita myös oman kehollisen reaktiivisuutensa kanssa, joka tuki myös erityisesti oman olemisen ja kehollisuuden kokemusta. Perinteiset yksittäin suoritettavat improvisaatiotehtävät kyllä vahvistavat omaa sisäistä maailmaa ja tuntemusta, mutta kaiken sen tiedon käsitteleminen yhdessä toisen kanssa asettaa vielä voimakkaammin vastakkain reagoinnin ja tuntemusten kanssa toimimiseen. Toisen henkilön kanssa yhdessä hetkessä reagoiminen näytti erityisesti kehon toiminnallisuuden järjestäytymistä ja oman olemisensa käsittelyä suhteessa toiseen. Kontakti-improvisaatiossa oppilas ei ole erityisesti kykenevä ajattelemaan, mitä hän seuraavaksi voisi tehdä vaan, jotta hän selviytyy tilanteesta yhdessä toisen kanssa, on hänen herkistytävä kuuntelemaan kehoaan ja aistein myös toista ihmistä. Kontaktipisteen (eli kos-

ketuspinnan) kautta oppilas kykeni erityisesti kuuntelemaan kehon tasapaino-, liike-, ja asentoaisteja (*vrt. proprioseptit*). Kahden elementin, eli tässä tapauksessa kahden henkilön, välisessä muuttuvassa olotilassa oppilaat pääsivät aktiivisesti tutkimaan omaa kehoaan suhteessa toisen kehoon näiden aistien avulla. Tämä vahvisti erityisesti nuoren kokonaisvaltaista kehollista kokemusta sekä oman sisäisen että myös ulospäin suunnatun tuntemuksen kautta.

Alussa erityisesti parityöskentely tuntui haastavalta – vieraita ihmisiä, vieras pari, vielä eri tanssilajin edustaja, niin tuntui ettei yhteinen sävel ja ruumiin kieli heti löytynyt, eikä täysin uskaltanut luottaa. Kuitenkin harjoitusten edetessä, ja etenkin projektin loppuvaiheessa kun harjoituksia ja pitkiä harjoituksia alkoi olla tiiviimmin, työskentely etenkin parin kanssa oli kerta kerralta helpompaa. (Oppilas, 26 vuotta, 2013, essee.)

Yhdessä tanssiminen vaatii oppilaita siis totuttelemista ja erityistä herkistymistä ympäristölle ja myös itselle, jotta yhteinen olemisen symbioottinen muoto voisi toteutua. Koska se on ainaisesti muuttuva tila, johon vähintään kaksi ihmistä tuo oman reaktiivisuutensa, on se oiva oppimistilanne, joka harjoittaa nimenomaan olemisen elävää tilaa ja myös uskallusta hypätä tuntemattomaan matkaan. Tilanteessa ei koskaan juuri voi tietää jotain tapahtuvaksi, vaan vain herkistyä tuntemaan juuri niitä olemisen mahdollisuuksia, joita itsessä on. Tämä vaatii myös toisen henkilön kuuntelua aistien avulla. On uskallettava antaa tilanteen yllättää. Tämä tukee upeasti sitä irti päästämisen tilaa, johon tanssin ja olemisen toteutumisessa pyritään – hyppyä pois jo opitusta reagoinnista ja mahdollisuuksia kehon järjestäytymiseen juuri kyseisessä hetkessä tapahtuvaksi ennen käsitteellistä todentamista.

Yhteistoiminnallisuudesta merkittäväksi huomioksi nousi myös tasavertaisuus. Vaikka oppilaat olivat eri-ikäisiä, heillä oli vaadittavana teoksen osalta kaikilta samat tavoitteet. Parityöskentelyssä parit muodostuivat nimenomaan niin, että nuori työskenteli erityisen paljon hieman vanhemman tanssijan kanssa.

Koossa oli aivan mahtava porukka ja oli huippua tutustua ihmisiin paremmin. Mun mielestä meistä tuli nopeesti tosi yhtenäinen tiimi. Ikäeroa ei kauheana huomannut ja se ei haitannut yhtään. Se tavallaan unohtui kokonaan. (Oppilas, 14 vuotta, 2013, essee.)

Tämä vahvisti erityisesti nuorten kokemusta omasta tekemisestään ja luottamusta itseensä. He eivät olleet omassa tekemisessään alisteisia esimerkiksi opettajan toiminnalle ja pelänneet näyttää omaa osaamistaan epäonnistumisen pelossa. Tässä prosessissa ei ollut epäonnistumista, koska tavoitteita ei ollut, vaan kaikki löytyi tutkimalla oppilaista itsestään. Vaikka kokemuspohja oli kaikilla erilainen ja osalla runsaampi, se ei määrittänyt ketään yksilönä.

Teimme itse materiaalia ja opettelimme toistemme luomia pätkiä. Vaikka jotkut oli tanssineet enemmän ja jotkut vähemmän, tunsin itseni tasavertaiseksi kaikkien kanssa. (Oppilas, 13 vuotta, 2013, essee.)

Tämä yhteistoiminnallinen aspekti kykeni poistamaan myös mielestäni eräänlaista idolisointikulttuuria, joka valitettavasti vallitsee tämän päivän tanssikulttuurissa ja myös muualla yhteiskunnassamme vahvasti. Usein opettajan rooliin liittyy ”ihailun kohteena” oleminen, ja oppilaat tätä kautta jälleen voivat pyrkiä jo johonkin ennalta määritettyyn tavoitteeseen. He haluavat olla kuin opettajansa tai idolitanssijansa. Tukeeko tällainen tilanne kuitenkaan oppilaan kasvamista omaksi itsekseen? En ole siitä ollenkaan vakuuttunut. Tämä roolimallien hakeminen on tietenkin luonnollista käyttäytymistä kasvavilta nuorilta, mutta mielestäni opettajalla on tässä kohtaa suuri vastuu siitä, kuinka valtaansa käyttää. ”Mikä ohjaa juuri minua omassa opettajuudessa ja miten tilanteessa sitä käytän?” oli kysymys, johon palasin henkilökohtaisesti aina uudestaan. Miten suhteutan oman roolini opetukseen, jotta se ei olisi liian vallitseva.

Koskaan tilanne ei kykene olemaan täysin immuuni, mutta tässä prosessissa, kun opettajaa ei ollut ja myös ammattitanssija toimi aktiivisesti tasavertaisena oppilaiden kanssa yhdessä samaan päämäärään, oli upea huomata, kuinka nuorten oppilaiden luottamus juuri omaan tanssiin kasvoi. He tanssivat yhtä vahvasti ja varmasti omalla tavallaan kuin vanhemmat tanssijat, koska he kulkiivat rinnakkain. Totta kai olemisen tilassa oli havaittavissa eroavaisuuksia, mutta henkilökohtaisella tasolla oppilaat kohtasivat nimenomaan omaa olemisen tasoaan eivätkä esimerkiksi pyrkineet johonkin ulkoa esille tulevaan malliin.

Ei-ikäisten kanssa tanssiminen ei ollut haastavaa ja siihen tottui nopeasti, vaikka tunsikin entuudestaan osan porukasta. Vaikka vanhemmat tanssijat olivatkin kokeneempia ja olivat tottuneet tällaiseen, niin meitä kaikkia kohdeltiin tasavertaisesti ja sen takia tämä oli kivaa. (Oppilas, 15 vuotta, 2013, essee.)

Lisäksi oppilaiden eri-ikäisyys toi mielenkiintoisen sanomattoman ja aisteilla toimivan itsensä ylittämisen. Vaikka mitään tavoitteita ei ollut, silti oppilaat luonnollisesti seurasivat ja aistivat toisiaan ja toistensa työskentelyä. Nuoret oppilaat ylittivät itsensä tiedostamattaan useaan otteeseen, ilman erityistä pyrkimystä johonkin tavoitteeseen. Tämä ilmeni esimerkiksi liikkeellisen laadun paranemisenä. Kun nuori työskenteli aktiivisesti vanhemman tanssijan kanssa esimerkiksi kontaktissa, oli hänen aistiensa ja tuntemustensa kautta opittava antamaan enemmän painoa ja löytämään samanlainen energian taso, jotta työskentely toimisi. Kuin huomaamatta liikkeen laadullisuus kehollisen tuntemuksen kautta parani. Liikkuminen muuttui kuuntelevammaksi ja aistivammaksi, ja kehon järjestäytyminen luonnollisemmaksi. Kun vanhemmat tanssijat myös jo automaattisesti osasivat haastaa itseään ja ryhtyä harjoitukseen aktiivisella asenteella, auttoi se myös oppilaita uskaltamaan kokeilemaan ja rohkeasti heittäytymään erilaisiin tehtäviin. Turha pelkääminen itsensä riittämättömyydestä putosi jollain tavoin automaattisesti pois, kun oppilaat pääsivät lähemmäs sitä, mitä heissä jo on, ja unohtivat sen, mitä pitäisi vielä kehittää. Silloin myös *yksilöllinen oleminen* alkoi näkyä luonnollisemmin ja myös oppilaat alkoivat hyväksyä itsensä. Heissä näkyi rauha ja myös loppuvaiheessa kokemuksista syntyvä ilo, kun he saivat vain olla ja tutkia. Tanssi alkoi syntyä heissä nimenomaan olemisen ja sitä kautta syntyvien päätöksien kautta.

5 PÄÄTELMÄT

Tässä tutkimukseni raportissa esittelin vain nämä kolme elementtiä: *non-formaalisuuden, projektimaisen oppimisen ja yhteistoiminnallisuuden*, joissa mielestäni yksilöllinen reaktiivisuus oli juuri aktiivisimmillaan. Halusin tuoda esiin niitä huomioita, joita itse ohjaajana havainnoin ja myös oppilaiden omia kokemuksia projektin luonteesta. Prosessissa nousi esiin myös useita muita merkittäviä oppimistilanteita, kuten esimerkiksi teoksen rakenteelliset elementit (valo ja ääni), joilla mielestäni pystyi haastamaan kokemuksellista oppimista pidemmälle. En kuitenkaan nostanut näitä elementtejä tähän raporttiini käsiteltäväksi.

Teoksen valmistusprosessi kykeni mielestäni omalla luovalla ja aktivoivalla tavallaan luomaan rikkaan kokemuksellisen kentän, jossa oppilas pääsi tutustumaan ensisijaisesti tanssiin juuri hänen oman olemisensa kautta ja osaltaan myös vahvistamaan kokemusta itsestään ja omasta olemisestaan. Kokonaisuudessaan tällaisen oppimisympäristön kautta prosessista muodostui äärettömän herkkä ja merkityksellinen yhteinen tapahtuma, joka vaikutti jokaiseen siihen osallistuvaan mitä monimuotoisimmin tavoin.

Teos opetti toisten tanssijoiden kuuntelua, läsnäolon tuntemusta, toisten kanssa työskentelyä, itsevarmuutta tanssin suhteen sekä myös tanssillista muistamista ja muokkaamista. Itsevarmuutta koen edelleen tarvitsevani tanssi suhteen lisää, mutta tämä oli mahtava kokemus sen kehittämiseen. (Oppilas, 26 vuotta, 2013, essee.)

Koska prosessin luonteeksi muodostui nimenomaan vapaa, toiminnallinen, sosiaalinen ja muuttuva ilmapiiri, se oli mielestäni myös lähellä elämisen normaalia kokemisen muotoa. Tanssia ei tässä kontekstissa sidottu erilliseksi tapahtumaksi vaan prosessi oli elävä todellisuus, jossa me kaikki yhdessä toimimme ja tutkimme. Mielestäni pääpiirteittäin elämme myös tanssisalin ulkopuolellakin näin. Tämän vuoksi oppimistilanne tuki mielestäni hienosti oppilaiden olemisen luonnollista toteutumista, kun tanssin tapahtumista ei sidottu täysin normaalin olemisen ulkopuolelle. Jo teoreettisen pohjan käsittelyssä halusin tuoda esiin sen, miten minä koen tanssin toteutuvan ja mitä tanssija tänä päivänä kenties käsittelee, kun hän työskentelee luovassa roolissaan. Lavalla olleessaan ja

myös harjoitellessaan tanssija ei mielestäni siis pysty pakenemaan elettyä elämänsä, eikä tämän päivän tanssijalta sitä usein enää vaaditakaan. Tanssijaa ei siis mielletä enää tyhjäksi tauluksi – *tabula rasaksi*, johon koreografi maalaa käsityksensä (Monni, 2004, 17.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei tanssija voisi oppia juuri kehollisesti tuntemaan ja käsittelemään tapahtumia. Mielestäni se on juuri tämän päivän tanssijalle välttämätön toimintatapa, kuten jo edellä pyrin tanssijan työn luonnetta hahmottaessani ilmaisemaan. Kun koreografisissa prosesseissa tänä päivänä käännytään juuri tanssijaa kohti, hänen olisi mielestäni hyvä pystyä harjoittelemaan karkeasti sanottuna ”olemista itsensä kanssa”. Kokonaan tämä tila ei ole missään tapauksessa harjoiteltavissa, hallittavissa tai myöskään todennettavissa. Se on kuitenkin mielestäni täysin erilainen oppimisprosessi kuin valmiin liikkeen omaksuminen, joten olisi hyvä olla tilanteita, joissa oppilaat pääsisivät kokeilemaan juuri tällaista tapaa. Tällainen teoksen valmistusprosessi antoi mielestäni sille oivan tilaisuuden.

Projekti ei myöskään kuljettanut oppilaita jonkin jo valmiin taiteellisen kehyksen sisällä tai pakottanut oppilaita vain muokkautumaan valmisiin olettamuksiin, vaan oppilaat loivat itse oman olemisensa kautta itse teoksen ja myös osaltaan sen raamit. Tässäkään tilanteessa ei voi täysin mielestäni erottaa sitä, kumpi tilanne vaikutti ensin, vaan lopputulos syntyi oppilaan kehollisen historian ja myös siinä hetkessä syntyvän toteuman ja ympäristön reaktiivisuuden kautta. Pääasia ei kuitenkaan ollut teoksesta syntyvä lopputuotos ja sen taiteellinen arvo, vaan projektin vaikutus oppilaiden kokemukselliseen kohtaamiseen.

On otettava huomioon, että teoksen luovia luomisprosesseja on useita erilaisia, mutta tutkimuksessani pyrin hahmottamaan tarkemmin niitä osa-alueita tanssiteoksen valmistuksessa, joita voisi lähestyä nimenomaan pedagogisen ajattelutavan kautta. Minulla ei ollut valmista tapaa luoda yhdessä tanssiteosta, enkä pyrkinyt käyttämään minulle mieluisia koreografisia toimintamalleja vaan tutkia tätä mahdollisimman vapaata tilaa. Mitä elementtejä voisi löytyä, joita tulevaisuudessa voisi kehittää vielä kenties pidemmälle. Halusin katsoa, mitkä toiminnan elementit asettivat oppilaat kohdakkain nimenomaan heidän omien kysymystensä kanssa, en niinkään jonkin taiteellisen kehyksen tai käsiteltävän teeman kysymysten kanssa.

Vapaa työskentelytapa asetti myös erinäisiä haasteita. Jo se, että tällainen prosessi päätetään rajata tietyn mittaiseksi ja tietyssä tilassa tapahtuvaksi, sulkee siitä väistämättä osan yksilön olemisen vapaasta luonteesta pois. Oppilas ei valitse itse täysin omia mahdollisuuksiaan, vaan myös kyseinen projekti tekee sitä osaltaan hänen puolestaan. Tällaisen prosessiin osallistumisen kautta nämä oppilaat suuntaavat elämästään aktiivisesti tietyn hetken juuri tähän kyseiseen yhteiseen matkaan. Tämän ymmärtäminen ja tilanteen sidonnaisuus sai minut konkreettisesti kohdakkain juuri oman vastuuni kanssa. Se sai minut ymmärtämään prosessin merkittävyyden ja vaikuttavuuden meihin jokaiseen. Se oli jopa pelottavaa. Me vaikutamme aina toisiimme ja kuljetamme mukanaamme myös tätä projektia. Tämä asetettiin lopulta myös teoksen kantavaksi teemaksi. Vaikka tällainen opetustyyli ei perustu jonkin valmiin tiedon syöttämiseen, löysin kuitenkin itseni pohtimasta rooliani prosessin ohjaajana useasti.

Hei kaikki toteuttavat rehellisesti sitä kokemusta ja tietoa, mikä heissä on oleva. Kuinka pystyn puuttumaan siihen millään tavoin ja miten olen edes itseni oikeutettava siihen...” (Oppimispäiväkirja, 28.8.2012).

Käsittelin tätä eettistä kysymystä useaan otteeseen ja tulin juuri siihen tulokseen, että me olemme kaikki vaikuttavia toisiimme, halusimmepa sitä tai emme. Jotta projekti kulkisi minun kohdallani eteenpäin, en voisi pelätä tätä vaikutustilannetta. Tämä eräänlainen peilitilanne sai myös minut oman oppimisprosessini äärelle. Mitkä ovat niitä voimia, jotka minussa vaikuttavat? Miksi teen mitäkin tulkintoja ja päätöksiä? Toteutanko tässä kuitenkin pohjimmiltani omia tulkintojani? Oppimistilanne on siis aina kahteen suuntaan vaikuttava. Tässä prosessissa eivät vain oppilaat olleet alttiina itsensä kohtaamiselle vaan myös minä ohjaajana. En vain prosessin tulkitsijana vaan omien käsitysteni kohtaajana ja niitä kriittisesti punnitsevana. Tavallaan toimin aktiivisesti projektin ohjaajana, vaikka omalta osaltani olin myös kysymysten äärellä, enkä välillä tiennyt yhtään, mihin prosessi oli suuntautumassa. Tässä ristitulella toimiminen oli minulle henkilökohtaisesti erittäin haastavaa ja vaikutti osaltaan myös projektin toteutumiseen. Olimme kaikki yhdessä kysymysten kanssa, mutta annoimme myös vastauksia toisillemme. Tämä oli erityisesti myös projektin hedelmällisin osa. Tilanne oli välillä erittäin kaoottinen, eikä oma osani lopulta ollut mikään

prosessin kantava voima, vaan ryhmän oma yhteistoiminnallisuus muuttui lopulta merkittävimmäksi. Sen avulla projekti saatiin toteutettua. Myös minä sain ryhmän puolelta tukea ja he myös ottivat vastuuta siitä, että me kaikki kuljettamme prosessia eteenpäin. Kun esiin sai nousta haavoittuvaisuutta ja myös tietämättömyyttä ja turhautumista, projektin luonne sai inhimillisiä piirteitä. Jollain tavoin tanssin toteuttaminen ja tanssitaiteeseen pyrkiminen osaltaan myös katosi. Projekti muuttui eläväksi elämän ympäristöksi, jossa kuljettiin enemmän yhdessä ihmisinä kuin tanssijoina. Tämä muutti myös vahvasti omaa suhdettani tanssin opetukseen. Se sai minut kohdakkain omien asenteiden ja kokemusten kanssa myös ihmisenä ja kehitti minua ymmärtämään kasvattajan rooliani. Se sai minut myös kyseenalaistamaan itseni – olenko oikeasti vielä valmis kasvattajaksi? Tiedän, etten koskaan pysty pakenemaan tai edes peittämään elämän jälkiä, mutta tätä kautta uskon kykeneväni rehellisemmin tarkastelemaan toimintaani ja siihen vaikuttavia kokemuksia.

Prosessi näyttäytyi lopulta ikään kuin *rajattuna tilanteena ja maailmana, jossa siihen osallistujat asetettiin aktiivisesti kohdakkain juuri omien olemisen mahdollisuuksiensa kanssa*. Parviainen kuvailee ihmisen olemisen muotoa eräänlaiseksi projektiksi, koska hän valintojen kautta suhteutuu maailmaan. Ihminen on eräällä tavalla pakotettu valitsemaan mahdollisuuksista, koska hän ei kykene toteuttamaan niitä kaikkia. Ihmisellä on joka hetki toteutuneita ja myös vielä toteutumattomia mahdollisuuksia, joka voidaan mieltää myös luonteeltaan ”olla olemassa eteenpäin”- tilaksi. (1994, 46.) Mielestäni tätä teoksen valmistusprosessia voidaan pitää siis ajallisesti ja paikallisesti rajattuna projektina, jonka sisällä tapahtui lukemattomia yksittäisiä ja yksilöllisiä projekteja, jotka lopulta kerättiin yhdeksi hetkelliseksi todentumaksi eli teokseksi nimeltä *Causa*. Tämän rajatun prosessin sisällä pyrittiin hetken ajan toimimaan ja kokeilemaan, mitä tapahtuisi. Tärkeimmäksi tavoitteeksi nousi vain se, että prosessin aikana tapahtuisi mahdollisimman paljon ja erilaisin keinoin itsensä yksilöllistä kohtaamista. Kokemuksia ei erityisemmin eritelty ja pyritty tulkitsemaan, vaan ne näyttäytyivät juuri itse tanssiteoksessa.

Mielenkiintoista oli kuulla erityisesti yleisön kommentteja teoksesta ja nuorista tanssimassa siinä. Teos kesti yhteensä lopulta 40 minuuttia ja ainaesityksen

jälkeen järjestimme yleisön kanssa vapaamuotoinen keskustelutilaisuuden. Yleisimmät kommentit liittyivät juuri oppilaiden varmuuteen olla lavalla. Heidän esiintymistään kuvailtiin ammattimaiseksi ja tanssimisesta näkyi erityisesti, että se oli saanut aikaa kypsyä. Yksi mielenkiintoinen kommentti jäi erityisesti mieleeni, kun aktiivinen tanssialalla toimiva henkilö kysyi, kuinka oppilaat ovat perehtyneet rooleihinsa, joissa he olivat lavalla. Olin häkeltynyt kysymyksestä ja siinä tilanteessa en oikein osannut edes vastata hänelle. Kysymys tuntui vieraalta ja huomasin sen olevan myös oppilaista hieman omituinen. Ulospäin teos sisälsi paljon tärisevää ja energian ulospäästävää liikettä, koska yksi liikkeellisistä tavoitteista oli saada tanssijoiden kehollinen kontrolli pois. Olimme myös kontaktissa harjoitelleet kosketusta ja yhdeksi elementiksi muodostui kasvoista käsillä kiinni pitäminen ja myös sen poispäin kääntäminen. Nämä elementit eivät kuitenkaan merkinneet oppilaille käsitteellisesti mitään, ja he eivät ajatelleet ilmentävänsä jotain kuvaa tai tunnetta, vaan kehollisesti vain toteuttivat näitä tapahtumia. Pään pois kääntäminen oli konkreettisesti vain tapahtuma, jonka he tekivät ilman erityisempää tunnesidettä siihen. Jollakin tietenkin saattoi olla omanlainen kokemus siitä, mutta he eivät pään kääntämisellä erityisesti halunneet sanoa tilanteen olevan paha asia. Se, miltä nämä kaikki tapahtumat yhdessä näyttäytyivät yleisölle, jäi heidän oman kokemuksensa varaan. Heille se saattoi näyttäytyä kurjana tapahtumana, mutta silloin he olivat liittävä siihen myös omia kokemuksiaan. Eri elementtien yhdistely tuotti enemmänkin mielikuvia jonkinlaisesta tarinasta. Tämä oppilaiden hämmennykset roolikysymyksestä oli mielestäni mielenkiintoista huomata, koska he eivät todellakaan kokeneet olevansa jossakin ennalta määrättyssä roolissa, vaan elivät tilanteen juuri sellaisenaan kuin se oli heille siinä hetkessä tuleva. Jos olisimme valikoineet oppilaille roolit, niin työskentelyprosessi olisi ollut minusta jälleen erilainen. Silloin vapaa olemisen mahdollisuus ei olisi täysin toteutunut, vaan oppilaiden olisi pitänyt jo suhteuttaa itseään jo johonkin käsitteellisesti todennettuun asiaan. Halusin vapauden kuitenkin vain olla toimia lähtökohtana projektille.

Tästä projektista tehdyt päätelmät eivät ole lopulta täysin haltuun otettava kokonaisuus, jonka voisi sanoa vaikuttavan oppilaisiin aina samalla tavalla. Oppimisprosessi on aina muuttuva, aikaan sidottu tila, johon vaikuttavat kyseisessä hetkessä tapahtuvat voimat. Minä ohjaajana itse muokkaannun ja kuljen eteen-

päin, ympäristö ja oppilaat vaihtuvat ja myös menetelmät muuttuvat kokemuksen mukaan. Lähtötilanne on eri ja myös lopputuotos aina erilainen. Ne eivät olekaan prosessin merkittävimmät osat, vaan tärkeää on siinä välissä kuljettu matka, ja sitä kautta *omille kokemuksille herkistymisen määrä*. Kun projekti irrotetaan pois tanssikontekstista, voidaan sitä mielestäni myös osaltaan kuvailla jopa oman kehollisuuden kautta itse maailmalle herkistymiseksi. Emmekö juuri kehollisuuden kautta todentuneet maailmaan ja sen kautta läpäisseet kokemuk-siamme eletystä elämästä? Tanssiteoksen valmistumisprosessia voisi toisin sa-noen kuvailla eräänlaiseksi elämän laboratoriksi, jossa teos tuo esiin sen het-ken tutkimuksen tuloksia, jotka nekin kyllä taas muokkaantuvat jo seuraavassa hetkessä. Siksi minusta on niin oivallista, kun tanssista puhutaan elävänä tai-teenä. Tämä projektimainen oppimisen muoto tukee minusta juuri sen elävää muotoa. Se on joka hetki muuttuvaa, jotain esille tuovaa, jo seuraavassa hetkessä katoavaa ja uutta synnyttävää. Sille ei kyetä asettamaan ulkoapäin pää-määrää vaan se tapahtuu yksilöllisesti nyt, tässä, sinussa ja minussa.

Uskon vahvasti, että tällainen projektimainen tanssinohjauksen prosessi kyke-nee kehittymään vielä paljon pidemmälle. Tämä tutkimus toimi minulle sykäyk-senä oman opetustyylini löytämiselle. Olen jo usean vuoden ajan käsitellyt hen-kilökohtaisesti sitä, mitä tanssi minulle merkitsee ja miten se minulle ilmenee tässä maailmassa. Jotta tanssin toteutuminen tällä filosofisella tavalla olisi mi-nulle mahdollista, oli minun etsittävä itselleni myös sellainen tapa opettaa tai ohjata sitä, jossa yksilöllisyyden merkityksellisyyden olisi mahdollista nousta esille. Tarvitsin tällaisen vapaan oppimisympäristön ja tutkimustilanteen, jotta voisin vapaasti etsiä ja löytää itselleni tapoja toteuttaa opetustoimintaani. Lisäk-si tutkimuskohteeseeni liittyi vahvana juuri kokemus siitä, että tanssijan luovan roolin toteutuminen ja harjoittaminen vaatii myös uusien opetusmenetelmien kehittämistä. Mielestäni tämä prosessi kykeni osaltaan vastaamaan sitä tarkoi-tusta, että oppilas voisi jo aikaisessa vaiheessa löytää keinoja itsensä käsitte-lyyn ja ennen kaikkea tuntemiseen. En ole varma, tarvitseeko tanssijan pystyä käsitteellisesti todentamaan kokemuksiaan, mutta niiden tuntemuksille herkis-tyminen on työskentelyssä kuitenkin avainasemassa. Siksi en edes pyrkinyt projektissa todentamaan oppilaiden yksilöllisiä kokemuksiaan vaan vain tutki-maan, onko kykeneekö prosessi auttamaan heitä vain kohtaamaan niitä. Tans-

sin toteutumisen kiehtovin ja mystisin osa minulle on juuri se, että se ei ole käsitteellisesti haltuun otettava todentuma ja absoluuttisesti sidottu totuus. Se on minulle yksinkertaisuudessaan vilaus jokaisen *yksilöllistä maailman todentumaa*. Jotta tämä kuitenkin asettuisi toteutuvaksi, ei tanssinopetus enää kykene näyttäytymään minulle pelkän malliopettamisen kautta.

6 POHDINTOJA

Tällaista prosessimaista opetusmuotoa voisi mielestäni käyttää erityisesti tukevana opetusmenetelmänä tanssinopetuksessa. Perustanssinopetus, jossa liike opetetaan ja oppilaat omaksuvat sitä opettajalta, on minusta kyllä tärkeää ja sitä tarvitaan. Jossain määrin oppilaita olisi kuitenkin hyvä ohjata kohdakkain oman tanssinsa ja tuntemustensa kanssa. Silloin minusta tanssin mahtava voima yksilön oman kokemuksen esiin valjastajana pääsisi vasta oikeuksiinsa. Mielestäni tanssissa on runsas potentiaali vahvistaa juuri oppilaan tuntemusta hänestä itsestään. Sillä taas voi olla vaikutus koko oppilaan elämänlaatuun, koska hän elää kehossaan läpi koko oman elämänmatkansa. Tällainen projektimainen oppiminen auttaa mielestäni oppilasta aktiivisesti kohti omia tunteita ja käsityksiä. Se, miten projekti erityisesti vaikuttaa, on tietenkin aina yksilöllistä. Tärkeää tässä tutkimuksessa oli kuitenkin huomata, että vaikutus oli vahva ja oppilaat erityisesti kääntyivät itseään kohti ja pääsivät tutkimaan omaa maailmaansa.

Tanssin ammattilaiseksi kehittämisessä tällainen oppimistilanne on mielestäni jopa elinehto. Koska tanssijan työskentelyn luonne on vahvasti muuttumassa, olisi tällainen prosessimainen työskentelytapa hyvä ottaa perusteknisen harjoittelun lisäksi myös esimerkiksi tanssin erikoiskoulutusohjelmien opetussuunnitelmaan. Se toimisi erinomaisesti oppilaan oman aktivoinnin harjoittamisessa. Lisäksi, että oppilas pääsisi harjoittelemaan esiintymistä ja lavalla oloa, koko teoksen rakennusprosessi toimisi hänelle arvokkaana oppimistilanteena. Uskon, että tällaisen projektimaisen opetuksen myötä, myös lavalla olon kokemukset oppilaalle vahvistuisivat. Se on mielestäni tanssijalle myös tärkeä olemisen ja elämisen kenttä. En koe näyttämöä estradiksi, jossa yleisölle näytetään tanssia, vaan siellä esiintyjät kulkevat myös elävän matkan. Tämä näkymä näyttäytyy lopulta yleisölle heidän oman kokemuksensa kautta.

Minulle oppijana tanssiteoksen valmistusprosessi oli erittäin opettava, ja se auttoi oman ammatti-identiteetin syntymisessä. Vuosien ajan, olen ollut omien tanssin filosofisten ajatusten ja tarjolla olleiden opetusmenetelmien kanssa ristiriidassa. Minusta on tuntunut, että en ole kyennyt opetuksellani auttamaan oppi-

laita sitä kohti, jonka koen tanssiksi. Tämä projekti auttoi minua juuri oman opetustyylini löytymisessä – sain osaltaan yhdistettyä pohdintani ja opetusmenetelmäni yhdeksi kokonaisuudeksi. Prosessin kautta jouduin myös itse etsimään teoreettisesti tulkintoja tanssin ilmentymiselle. En ole koskaan kokenut tanssin syntyvän lajikäsitteiden kautta ja oma tanssin kokemus on ollut niin henkilökohtainen ja itseä lähellä, että sitä on ollut vaikea pukea sanoiksi. Tässä tutkimuksessa sain kuitenkin siihen vastauksia ja osaan nyt myös yksityiskohtaisemmin kertoa, mitä tanssi on minulle. Ammatissa toimimisen kannalta tämä on tärkeää, koska profiloitunut opettajana hyvin paljon näiden pohdintojen ja myös omien opetusmenetelmieni kautta.

Tulevaisuudessa jatkan varmasti prosessimaisen opetustyylin kehittämistä ja se toimii minulle yhtenä opetustyöni merkittävämpänä osa-alueena. Haaveissani toivoisin ensisijaisesti saavani toteuttaa ja myös tutkia tällaista luovaa oppimisprosessia. Mielestäni tanssin kenttä tarvitsee erilaisia menetelmiä juuri sen monimuotoisuuden takia. Tämä ensimmäinen prosessi toimi minulle erityisesti opetustyylini hahmottamisessa ja myös eräänlaisena todisteena siitä, että menetelmässä todellakin tapahtuu merkittävää oppimista.

Seuraavassa luovassa taiteellis-pedagogisessa projektissa haaveeni olisikin vähentää vielä enemmän ohjaajan roolia teoksen rakentamisessa. Mielenkiintoista olisi, että oppilaille teoksen valmistusprosessin aikana jaettaisiin pienet vastuualueet, joihin he saisivat vielä aktiivisemmin vaikuttaa. Esimerkiksi yksi vastaisi valo- tai äänisuunnittelusta, toinen puvustuksesta ja kolmas koreografiasta rakenteesta. Sen lisäksi, että he harjoituttaisivat tanssijan luovaa roolia, he pääsisivät kokeilemaan myös muita luovia alueita itsessään. Se voisi avata lisää uusia oppimistilanteita ja viedä oppilaat aivan uusien asioiden äärelle. Mielestäni mahdollisuuksia prosessilla on loputtomasti niin kuin on mahdollisuuksia elämässä. Tämän vuoksi koen opetustyylin ohjaajalle myös erityisen palkitsevaksi, koska siinä on mahdollisuus löytää ja oivaltaa aina uutta. Se ei ole koskaan täysin kehyksiin asettava ja pidä samaa muotoa. Opetusmenetelmä koskettaa vahvasti kaikkia siihen osallistuvia.

Merkittävimpanä elementtinä pidänkin juuri prosessin elämänläheistä luonnetta. Mielestäni oli hienoa huomata, kuinka tanssi muuttui juuri lähemmäs yksilön luonnollista tapaa olla sen sijaan, että se olisi vain toteuttanut jotain irrallista määritettyä päämäärää. Tanssi laskeutui ikään kuin yksilön elämään, jonka kautta pääsi jälleen syntymään uutta tanssia ja elämää. Päätänkin tutkimukseni nuoren tanssijan toteamukseen, jossa mielestäni kiteytyy pala prosessin erityisestä luonteesta. Se kuvaa osaltaan minusta myös hyvin elämän olemusta.

Oon superonnellinen, että sain olla teoksessa mukana. Matka siihen oli haastava, mutta haasteethan on tehty voitettavaksi. Omasta mielestäni voitin ne ja koko prosessi oli oikein antoisa ja siitä jäi hyvä fiilis. En tiedä olisinko samanlainen ihminen ilman tätä kokemusta. (Oppilas, 14 vuotta, 2013).

LÄHTEET

Haapasalo, L. 2006. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Joensuu: Medusa-Software.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen M., Pyysalo, R., Lonka K., 2004. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY/Oppimateriaalit.

Karttunen, J., 2005. Tanssin tekemisen ainutkertainen onni (toukokuu 2004). Teoksessa Jyrkkä H., (toim.) Tanssintekijät – 35 näkökulmaa koreografin työhön. Suomen tanssitaiteilijaliitto ja Teatterikorkeakoulu. Helsinki: LIKE, (91–99).

Kitti, T. 2005. Tutkimusmatka itseen (kevät 2005). Teoksessa Jyrkkä H., (toim.) Tanssintekijät – 35 näkökulmaa koreografin työhön. Suomen tanssitaiteilijaliitto ja Teatterikorkeakoulu. Helsinki: LIKE, (226–231).

Koppinen, M-L., Pollari J., 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Helsinki: WSOY.

Lonka K., & Lonka I., 1993. Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Monni K, 2004. Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996-1999. Helsinki: Teatterikoulu.

Parviainen, J. 1994. Tanssi ihmisen eksistenssissä. Filosofinen tutkielma tanssista. Tampere: Tampereen yliopisto.

Pohjonen P., 2005. Työssäoppiminen. Keuruu: PS-kustannus

Rauhala L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.

Risu L., 2011. Improvisaatiolla tarkkuuteen (kesäkuu 2010). Teoksessa H., Jyrkkä (toim.) Nykykoreografian jalanjäljissä – 37 tapaa tehdä tanssia. Tanssitaiteilijaliitto ja Teatterikorkeakoulu. Helsinki: LIKE, (199–209).

Rouhianen L., 2001. Liike, yhdentyminen ja mielihyvä – erään tanssimisen kokemuksen fenomenologista hahmotusta. Teoksessa Pakkanen P., Parviainen J., Rouhiainen L., & Tudeer A. 1999. Askelmerkkejä tanssinhistoriasta, ruumiista ja sukupuolesta. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta. (98-123).

Saarinen T., 2005. Paljaan tilan etsijä (joulukuu 2004). Teoksessa Jyrkkä H., (toim.) Tanssintekijät – 35 näkökulmaa koreografian työhön. Suomen tanssitaiteilijaliitto ja Teatterikorkeakoulu. Helsinki: LIKE, (182–184).

Sahlberg, P., Sharan, S., 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.

Siren E., 2011. Olen aina löytänyt etsimäni (huhtikuussa 2011). Teoksessa H., Jyrkkä (toim.) Nykykoreografian jalanjäljissä – 37 tapaa tehdä tanssia. Tanssitaiteilijaliitto ja Teatterikorkeakoulu. Helsinki: LIKE, (218–226).

Uusikylä, K., Atjonen, P., 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viitala, M. 1998. Tanssia elämyksen ehdoilla. Lasten ja nuorten tanssin luovia prosesseja. Helsinki: Kaleva.

Painamattomat lähteet:

Liisa P., 2012. Taiteilijahaastattelu. Yle Teema, Kootut askeleet (katsottu 9.12.2012). www.yle.fi/ohjelmat/42826. Hakupäivä 30.3.2013.

Siurala L.,2010. Non-formaali käsitteenä. Suunnittelumuistio.
[www.happi.nettiareena.fi/wiki/index.php/Seminaari - Nonformaali oppiminen](http://www.happi.nettiareena.fi/wiki/index.php/Seminaari_-_Nonformaali_oppiminen).
Hakupäivä 11.3.2013.

Oppilaan hallussa olevat painamattomat lähteet

Kauppinen, P., 2012. Koreografinen ystäväni – kirja. Luentomateriaali. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Oulu.

KUVAT TYÖSKENTELY- JA ESITYSTILASTA



Tila yleisöstä päin katsottuna



Ylätila oikealta katsottuna



Yksi kulkureitti teoksessa eri tasojen välillä



Tila lopullisessa teoksessa

KUVA TUKEVASTA HARJOITTELUTILASTA

