

Marja Rastas

**UNIMATKA TUNTEMATTOMAAN - TANSSIKASVATTAJA MARTIN
BUBERIN JA PAULO FREIREN JALANJÄLJILLÄ**

Anttila, Eeva, *A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education*. Acta Scenica 14. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 2003.

Kohtaamispaikkana tanssi

Muistan yhä tanssituntien tunnelman kuin eilisen. Huone oli täynnä. Yritin keskittyä, jotta olisin saanut kiinni nopeista ja vaikeista liikkeistä. Muistan luisevan vartaloni kuvan peilissä ja turhautumisen tunteen, kun liikkeeni eivät näyttäneet oikeilta. Mieleeni ei tule yhtäkään opettajan minulle henkilökohtaisesti osoittamaa elettä, neuvoa tai kommenttia, enkä myöskään pysty palauttamaan mieleeni yhteyden tunnetta opettajiin.¹

Eeva Anttila etsii tanssipedagogiikan väitöskirjassaan tietä kohti dialogista tanssikasvatusta.

Päiväkirjaotteessa tutkija palaa omiin kokemuksiinsa nuorena tanssin opiskelijana. Sitaatti vihjaa, ettei Anttilan tutkimuksen yllykkeenä ole olemassaolevan tanssinopetuksen tradition uusintaminen. Pikemminkin pyrkimyksenä on hahmotella uudenlaista tanssinopetuksen paradigmaa, jonka lähtökohtia ovat liikkuvan lapsen maailma, ruumiillisen olemisen merkitykset sekä opettajan ja oppilaan vastavuoroinen suhde. Oppaiksi matkalle on valittu kaksi dialogisen opetuksen klassista teoreetikkoa, Paulo Freire (1921-1997) ja Martin Buber (1878-1965). Tutkimus toimii johdatuksena heidän kasvatustajatteluunsa laajemminkin kuin vain tanssipedagogiikan kontekstissa. Samalla se on kertomus siitä, mitä tapahtuu, kun opettaja lähtee tavoitteellisesti soveltamaan Buberin ja Freiren kasvatustajatteluunsa ajatuksia omiin

¹ Artikkelin suorien sitaattien suomennokset ovat kirjoittajan.

opetuskäytäntöihinsä. Teatterikorkeakoulun väitöstutkimuksien sarjassa Anttilan työ on ensimmäinen lasten tanssinopetusta käsittelevä.

Työn lähtökohtana on tanssikasvatusprojekti, jonka Anttila toteutti helsinkiläisen ala-asteen yhden luokan oppilaiden kanssa vuosina 1997-99. Projekti koostui kahdestakymmenestä opetuskerrasta kahden lukuvuoden aikana ja päättyi pieneen tanssiesitykseen, jonka nimi ”Unimatka tuntemattomaan” on päätyntä myös tutkimuksen otsikoksi. Anttila ei ollut tutkijana liikkeellä yksin. Opetusprojekti oli osa laajempaa kokonaisuutta, Taideteollisen korkeakoulun koordinoimaa ”Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa” eli TAIKOMO –hanketta². Hankkeen lähestymistapana oli toimintatutkimus. Joukko taidekasvattajia rantautui kahdeksi vuodeksi ala-asteen kouluun, jossa kulttuuristen erojen kohtaaminen oli jokapäiväistä todellisuutta. Oppilaista suurella osalla oli maahanmuuttajatausta. Kouluyhteisön monikulttuurisuuden kysymyksiin tartuttiin taiteen keinoin ruohonjuuritasolla, luokanopettajien ja ulkopuolisten taidekasvatuksen asiantuntijoiden yhteistyön kautta. Samalla yrityksenä oli hahmotella taidekasvatuksen merkityksiä vuosituhannen vaihteen monikulttuurisessa Suomessa. TAIKOMOSSA huomion keskipisteenä olivat taidekasvatuksen mahdollisuudet oppilaiden kulttuuristen identiteettien vahvistamisessa. Anttila jättää kuitenkin etnisen monikulttuurisuuden tematiikan tarkastelunsa ulkopuolelle. Hänen näkemyksensä mukaan tanssipedagogiikan on perustuttava ainutlaatuisiin ihmisiin - persoonien väliset erot ovat merkittävämpiä kuin esimerkiksi etniseen taustaan tai sukupuoleen perustuvat erot.

Anttilan työssä TAIKOMO toimii väljänä viitekehyksenä, joka tarjoaa lähinnä tutkimuksen metodologisen lähestymistavan. Hän ei lähesty tutkimuskohdettaan ulkopuolisena tarkkailijana ja havainnoitsijana, vaan tarkastelun kohteena on hänen oma opetuksensa - koko se prosessi, jonka hän käy läpi tanssiprojektiin osallistuvien lasten sekä projektissa tavalla tai toisella mukana olevien aikuisten kanssa. Hän viittaa mm. Donald Schönin ajatuksiin opettajien praktisesta tiedosta ja siihen liittyvistä, käytäntöihin kietoutuvista reflektion muodoista.³ Tutkivan opettajan näkökulma tuottaa kasvatustodellisuudesta sellaista kokemuksellista tietoa, joita muilla menetelmillä olisi mahdotonta tavoittaa. Anttila toteaaakin, että tutkimusprojektin alussa häntä ohjasi eteenpäin yksinkertaisesti ”halu ymmärtää, mitä tanssitunneilla todella tapahtuu”. Kun opettaja tutkii omaa työtään, on seurauksena niin ajattelu- kuin toimintatapojenkin

² TAIKOMO-projektista tarkemmin kts. Sava (toim.) 1998 ja 2000.

³ Yhdysvaltalaisen Donald Schönin teoksen ”The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action” katsotaan pitkälti olleen vaikuttamassa ns. teacher-as-researcher –tutkimustradition syntyyn ja sitä kautta koko kasvatustutkimuksen paradigmanmuutokseen. Kts. Schön 1987.

muutos: ymmärtäminen on toisin näkemistä, toisin näkeminen johtaa toisin tekemiseen. Näin tapahtuu myös Anttilan kohdalla. Oman opetustyön altistaminen kriittisen, reflektiivisen katseen alle avaa opettajalle mahdollisuuden jäsentää toimintansa merkityksiä. Siten tutkimuksesta muotoutuu myös tutkijan persoonallinen kasvuprosessi. Kun tähän lisätään vielä tutkijan kokemus tanssitaiteilijana, luvassa on mielenkiintoinen keitos.

Matkakumppaneina Paulo Freire ja Martin Buber

Työ rakentuu neljän tutkimustehtävän varaan, joista ensimmäinen on *dialogisen opettamisen teoreettisten ja filosofisten juurien ymmärtäminen*. Dialoginen opettaminen ei ole yhtenäinen suuntaus, vaan saman otsikon alla saatetaan puhua hyvinkin erilaisista lähestymistavoista. Anttila tekee oman rajauksensa keskittymällä Paulo Freiren ja Martin Buberin kasvatusteorioihin.

Freiren ja Buberin tapaan Anttila nostaa tutkimuksessaan kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen kasvatustoiminnan peruslähtökohdaksi. Hän ei ole kiinnostunut opettajan oikeista tai vääristä didaktisista ratkaisuista eikä myöskään oppilaasta joka oppii tai on oppimatta. Dialogisessa opettamisessa huomio on kohtaamisen hetkessä – Anttilan sanoin ”minun ja toisen välisessä tilassa”. Hän viittaa mm. Max van Maneniin, jonka mukaan pedagogisen tilanteen vuorovaikutteinen todellisuus on vähän ymmärretty kasvatuksen ja opetuksen teorioissa. Van Manen puhuu ”pedagogisesta tahdikkueudesta” keskeisenä opettamiseen liittyvänä taitona. Tällä hän tarkoittaa opettajan käytännöllistä, intuitiivista kykyä tarttua tilanteisiin ja toimia oikein, siten että toiselle tuotetaan hyvää.

Anttilan suhde Freiren ja Buberin teksteihin on kuin suhde matkakumppaneihin: välillä kuljetaan yhtä jalkaa, välillä toisesta erkaannutaan omille poluille. Freireläinen, radikaali yhteiskuntakriittinen eetos ilmenee Anttilan työssä vallitsevan kasvatuksen arvomaailman kritiikkinä. Hänelle on myös tärkeää nähdä kasvatusteorioita Freiren tapaan *praksiksena* – toiminnan ja kriittisen reflektion liittona. Praksiksen näkökulma tulee esiin pyrkimyksessä pitää yllä teorian ja käytännön vuoropuhelua läpi koko tutkimusraportin. Anttila mainitsee kasvatusteorioitensa lähtökohdiksi mm. kriittisen ja feministisen pedagogiikan, mutta ilmaisee samalla haluttomuutensa sitoutua varauksettomasti mihinkään tiettyyn suuntaukseen tai paradigmaan. Lähestymistapaa voisi kutsua postmoderniksi tai eklektiseksi. Hän mm. ottaa etäisyyttä kriittisen

pedagogiikan dogmeihin kysymällä, kenen intressejä palvellaan ja kenen maailmankuvasta lähdetään, kun kasvatuksen päämääräksi asetetaan oppilaiden emansipoituminen. Kuka emansipoi ja ketä, mistä, mihin ja millä oikeutuksella? Nämä kyseenalaistukset kertovat Anttilan dialogikäsitteiden toisesta puolesta – siitä, johon eivät kuulu lopulliset määritelmät eivätkä valmiit maailmankuvat. Dialogisuus merkitsee hänelle valmiutta ylittää institutionaalisten kasvatustilanteiden annetut asetelmat ja kohdata maailma avoimessa suhteessa. Anttila nostaa dialogikäsitteensä perustavanlaatuisiksi vaikuttajaksi Buberin, joka kutsuu tätä suhdetta Minä-Sinä-suhteeksi.

Kuten Anttila toteaa, Freire ja Buber edustavat erilaisia filosofisia traditioita. Freiren ajattelu sisältää jo itsessään monenlaisia aineksia, mm. eksistentialismia, marxilaisuutta ja radikaalia kristillistä teoriaa. Häntä on luonnehdittu enemmänkin synkretisioijaksi kuin valikoivaksi vaikutteissaan⁴. Buberin lähestymistapa dialogisuuteen taas on fenomenologinen. Hänet on nähty myös mystikkona ja uskonnollisena ajattelijana, eivätkä kaikki ole vakuuttuneita hänen näkemystensä käyttökelpoisuudesta todellisten kasvatustilanteiden jäsentelyssä. Buber on itse todennut, ettei hänellä ole oppia vaan hän käy keskustelua⁵. Anttila tuo esiin Buberin roolin ruohojuuritason reformistina, jonka työssä filosofinen kirjoittaminen kytkeytyi kiinteästi opettamiseen ja kansalaisaktivismiin. Karkeasti Freiren ja Buberin ajattelun eron voisi tiivistää väittämällä, että Buberille dialogilla ei ole muuta päämäärää kuin dialogi itse, kun taas Freirelle päämääränä on parempi maailma. Onko tämä ero teoreettisesti merkittävä, riippunee lukutavasta. Anttilalle tärkeintä on Freiren ja Buberin ajattelua yhdistävä syvästi humaani pohjavire. Heille kummallekaan dialogisuus ei ole metodi, vaan ihmisyyden perustavanlaatuinen ilmenemistapa. Siten se on myös ainoa oikeutettu kasvatuksellisen toiminnan lähtökohta.

Pieni, suuri matka

Freiren ja Buberin tapa lähestyä opettajuutta poikkeaa radikaalisti perinteisestä kasvatusteoretisoinnista. Kasvattaja saa roolin eettisesti vastuullisena toimijana, jolla on mahdollisuus vaikuttaa syvällisesti oppilaittensa kasvuun ja kehittymiseen kokonaisiksi ihmisiksi. Ajassa, jossa kasvattajalle ja opettajalle tarjotaan paikkaa lähinnä suorittajana, suoriutujana ja erilaisten ulkoisten velvoitteiden täyttäjänä, heidän

⁴ Hannula 2001, s. 65.

⁵ Hankamäki 2003, s. 45.

ajatuksillaan on taipumus saada lukijassa aikaan eräänlainen ylentävä kokemus. Niiden soveltaminen käytäntöihin vaatii kuitenkin sisäistämistä, joka voi tapahtua vain pitkäjänteisen itsereflektion avulla. Tähän haasteeseen liittyy Anttilan toinen tutkimustehtävä: tavoitteena on tuottaa *kuvaus dialogisesta opettamisesta käytännössä*.

Anttila on valinnut metodologiseksi lähestymistavakseen on autoetnografian. Mm. Arthur Bochneria ja Carolyn Ellisiä seurailleen hän luonnehtii kasvatuksellista autoetnografiaa menetelmäksi, jossa kriittisen persoonallisen narratiivin avulla tutkimuksessa voidaan nostaa esiin erilaisia tietoisuuden tasoja. Näin tutkijan henkilökohtainen kokemus sijoittuu kulttuuriseen ja sosiaaliseen kontekstiin. Yleistä lähestytään yksityisen kautta. Työvälineenä on tutkijan koko historiallinen, tunteva ja kokeva minä. Pyrkimys dialogien luomiseen liittyy Anttilan kohdalla tutkimusaiheen lisäksi myös tutkimusmenetelmään. Autoetnografia ei ehkä ole paras metodi silloin, kun halutaan todistaa jotakin oikeaksi. Sen sijaan sen avulla voidaan kirjoittajan mukaan luoda tilaa keskustelulle, reflektiolle ja kritiikille. Siten se tarjoaa yhden mahdollisen välineen opettamiseen liittyvien jähmettyneiden käytäntöjen ja uskomusten purkamiseen. Institutionaaliset kasvatustilanteet ovat yleensä suljettuja maailmoita. Opettajat ja oppilaat toimivat eristettyinä luokkahuoneisiinsa tai tanssisaleihinsa, joihin ulkopuolisilla on pääsy vain poikkeustapauksissa. Anttilan tutkimus avaa lukijalle oven yhteen tuollaiseen maailmaan. Tutkijan kokemuksen suodattamana tapahtumien aika ja paikka, vaihtuvat äänet, rytmit ja tunnelmat sekä läsnä olevat ihmiset heräävät eloon. Lukija kutsutaan mukaan vastaamaan tarinaan ja tekemään omia tulkintojaan.

Tutkimusaihetta valitessaan ja metodologisia ratkaisujaan tehdessään tutkija ottaa aina kantaa siihen, kenen kanssa tutkimuksella halutaan kommunikoida. Väitöskirjat ovat opinnäytteitä, ja monessa tapauksessa vastaanottajaksi näyttää riittävän akateeminen yleisö. Anttila sitä vastoin suuntaa tietoisesti puheensa käytännön opetustyötä tekeväille lukijalle. Hän kertoo päätyneensä tekemään matkan omaan lähiympäristöönsä, lasten tanssinopetukseen, jonka oli luullut tutkijana jo jättäneensä taakseen⁶. Tämä silläkin uhalla, ettei lähelle katsominen merkitse trendikästä aiheenvalintaa eikä tuota lisäarvoa hänen rooliinsa tanssitaiteilijana. Hänen tarkoituksenaan on rohkaista oman tarinansa kautta myös muita opettajia katsomaan sitä, mikä on heidän lähellään. Viestinä lukijalle on, että vasta tutun ja jokapäiväisen näkeminen vieraana voi herättää meidät ymmärtämään oman työmme ja elämämme rikkauten. Oman tarinan kertomisen ei tarvitse merkitä narsismia, vaan toisen kutsumista kertomaan omansa – Freireä mukailen ”sanoittamaan maailmaansa”.

⁶ Anttila viittaa mm. lasten tanssinopetusta käsittelevään liseniaatintyöhönsä. Kts. Anttila 1996.

Anttilan työssä kuvauksen ja tulkinnan kohteena on ajallinen tapahtumasarja alkuineen ja loppuineen, sivupolkuineen, nousuineen ja suvantoineen. Tutkimusraportti rakentuu matkan metaforan ympärille. Anttila kuvaa tutkimusmatkaansa seuraavanlaisesti:

Tutkimus ei kerro tanssista ja persoonallisesta kasvusta, tanssista ja sosiaalisten taitojen paranemisesta eikä myöskään yhteisön parantamisesta tanssin avulla. Se on henkilökohtainen matka, joka tapahtuu tietyssä paikassa ja ajassa. Matkan aikana tutkija kohtaa ihmisiä erilaisine persoonallisine historioineen. Tutkimusraportti kertoo kohtaamisista, polkujen risteytymisestä. Siten tarina ei ole vain tutkijan oma.

Tarina on rakennettu monenlaisista, tutkimusprosessin eri vaiheissa syntyneistä aineksista. Sen runkona on videonauhujen avulla rakennettu, kronologisesti etenevä tapahtumien kuvaus, jota täydentävät tutkijan reflektiot sekä opetusprojektin aikana kirjoitetut työpäiväkirjamerkinnot. Näiden rinnalle tarinaa syventämään on tuotu otteita haastatteluaineistosta sekä niitä koskevia pohdintoja ja tulkintaehdotuksia. Väitöskirjan tekstissä eri ainekset on eroteltu typografisin keinoin. Ratkaisu on visuaalisesti hieman raskas, mutta kokonaisuuden hahmottamista helpottavat selkeät lukuohjeet sekä tutkimusprosessin faktisen ajallisen etenemisen esittäminen taulukkomuodossa.

Tarina alkaa opetusprojektin tavoitteiden muotoilusta yhdessä luokan oman opettajan kanssa. Toiveena on auttaa oppilaita tutustumaan paremmin toisiinsa, kehittää heidän rohkeuttaan ilmaista itseään sekä tukea vuorovaikutusta yli sukupuolirajojen. Näiden rinnalle tutkija hahmottelee omia tavoitteitaan, jotka perustuvat hänen näkemyksiinsä tanssipedagogiikan mahdollisuuksista koulun viitekehyksessä. Hän haluaa saattaa lapset kohtaamaan itsensä ja toisensa tanssin kautta, auttaa heitä kokemaan oma ruumiinsa ja liikkumaan tietoisemmalla tavalla. Kriittisen pedagogiikan ajatuksia seurailleen hän kysyy, voiko tanssiprojekti auttaa lapsia tulemaan tietoisemmiksi omista elämäntilanteistaan ja kasvamaan voimakkaammiksi toimijoiksi omassa elämässään ja yhteisöissään.

Alkutilanteesta kertomus lähtee seuraamaan opetusprojektin kulkua, kasvaen moneen suuntaan liikkuvan, ihmisten välisen tapahtuman kuvaukseksi. Dialogisen kasvatuksen ideaalit saavat merkityksensä, kun ne tuodaan tähän nimenomaiseen kasvatustodellisuuteen: ala-asteen kolkkaan ja kaikuvaan liikuntasaliin, jossa eläväinen lauma kolmasluokkalaisia kiljuu ilmoille vapauden huumaansa. Kertomus ei tartu

pelkästään huippukohtiin – ”dialogisiin hetkiin”, joita Anttila kyllä aistii opetusprojektin ensimmäisistä tunteista alkaen. Itsereflektiivinen lähestymistapa vaatii tuomaan mukaan myös pahimmat aallonpohjat: tilanteet, joissa lasten liikkuminen on poissaolevaa vetelehtimistä, kaaosta tai kinastelua, tunnit loppuvat ennen aikojaan ja tutkijan ja koulun aikuisten välinen luottamus horjuu. Kriittisimmällä hetkellä Anttila itse marssii ovet paukkuen ulos kesken tunnin. Tutkimusprojekti ajaa hänet katsomaan itseään sellaisena opettajana, jona ei mistään hinnasta haluaisi itseään nähdä: kireäänä, autoritäärisenä, hätäisenä, epävarmana. Normatiiviset ilmaisut – kuinka jotain pitää, täytyy, tulee tehdä ja tapahtua – alkavat haurastua, kun lasten oma olemisen tapa vyöryy tutkimuksen ennalta asetettujen tavoitteiden yli. Yritykset voimauttaa lapsia tanssin avulla tai rakentaa siltaa lasten kulttuurin ja tanssikulttuurin välille jäävät taka-alalle, ja Anttila alkaa ottaa vastaan sen, mitä hänen eteensä tulee. Tästä alkaa matka kohtaamisiin.

Dialogin merkityksiä etsimässä

Kolmas tutkimustehtävä edustaa tutkimuksen tulkinnallista tasoa. Tavoitteena on muotoilla vastaus kysymykseen, *mitä dialogi merkitsee tutkijalle itselleen ja muille projektissa mukana olleille*. Anttila korostaa dialogisen opettamisen ennalta määrittämätöntä luonnetta: toiselle ei voi antaa ohjeita siitä, kuinka opetetaan dialogisesti. Kasvatuksellinen dialogi toteutuu jokaisessa yksittäisessä tapauksessa erilaisena. Hän huomauttaa aiheellisesti, että dialogista kasvatusta käsittelevässä kirjoittelussa oletuksena on usein opettajan ja aikuisen oppilaan välinen suhde. Lisäksi havainnoinnin kohteena on usein verbaalinen vuorovaikutus. Anttilan tutkimuksen lähtökohtia taas ovat tanssin ei-verbaalinen ilmaisukieli sekä se, että dialogin toisena osapuolena ovat lapset.

Jos dialoginen opettaminen pakenee määritelmiä, kuinka siitä sitten voidaan puhua? Kuinka välittää toiselle, mistä on kysymys? Anttilan ratkaisu perustuu tutkimuksen kaksitasoiseen rakenteeseen. Hän rakentaa vastaustaan lomittamalla kertomuksen sisään teemallisia pysähdyspaikkoja, joissa tutkijan kriittinen reflektio ja tutkimusprosessissa mukana olleiden aikuisten ja lasten näkemykset kohtaavat teoreettisen pohdinnan. Merkitykset rakentuvat teorian käydessä vuoropuhelua kertomuksessa kuvattujen opetustilanteiden moniulotteisuuden ja arvaamattomuuden kanssa. Jokainen teoreettinen jakso on luettavissa myös omana itsenäisenä

kokonaisuutenaan. Lukija saa löytää oman reittinsä teoreettisen keskustelun ja tarinan välisessä verkostossa.

Anttila nostaa dialogisen tanssinopetuksen keskeisiksi teemoiksi *leikin, ajan, aistimisen, hiljaisuuden, mielikuvituksen ja kunnioituksen*.

Aistiva ruumis dialogin perustana

Opetusprojektin tavoitteiden asettelussa Anttilan alkuoletuksena oli sensitiivisemmän ruumiillisen olemassaolon yhteys tietoisuuteen itsestä ja maailmasta. Tästä perspektiivistä käsin hän lähestyy myös dialogisuutta: ei kielellisen vuorovaikutuksen ilmiönä, vaan kokonaisvaltaisena, kehollisena maailmassaolemisena. Anttila viittaa Buberiin, jonka mukaan dialogi ylittää puhutun kielen rajoitukset. Buberille jaettu hiljaisuus voi olla dialogia. Keskusteluun ei tarvita sanoja, ei aina edes eleitä.

Tanssin sanattomuus ja ruumiillisten kokemusten primaarisuus osoittautuvat tutkimuksen metodologiseksi haasteeksi. Vertailukohtana voi ajatella kielen osuutta muiden taiteen alueiden pedagogiikassa. Esimerkiksi draaman tai kuvataiteen opetuksessa sanallistamista on tapana pitää oppimisprosessin keskeisenä elementtinä. Verbaalisiksi narraatioiksi käännettyt kokemukset tarjoutuvat usein oikotieksi merkityksiin myös taidepedagogiikkaa käsittelevissä tutkimuksissa. On kuitenkin eri asia tarkastella sitä, mitä oppilas tekee tai kokee, kuin sitä, mitä hän kertoo tehneensä tai kokeneensa. Anttila onkin valinnut toisenlaisen tien. Tutkimusaineistona on mm. nauhoitettuja keskusteluja oppilaiden ja mukana olleiden aikuisten kanssa, lasten kanssa käytyjä sadutustuokioita sekä heidän kirjoitelmiaan. Niiden tehtävänä on kuitenkin vain syventää sellaisten teemojen käsittelyä, joihin olisi ollut vaikeaa tarttua pelkästään osallistuvan havainnoinnin kautta. Onkin kuvaavaa, että keskustelut lasten kanssa kertovat tanssin kokemuksen sanallistamisen vaikeudesta, ellei peräti mahdottomuudesta. Ensisijaisena tulkintojen lähteenä Anttilan työssä on tutkijan oma ruumiillinen kokemus tanssijana, koreografina ja opettajana. Hän etsii dialogia, kohtaamispaikkaa, mutta toisen kehoon ja kokemukseen hän ei edes väitä pääsevänsä käsiksi.

Lukija johdatellaan aistimisen teemaan tutkijan reflektion kautta:

Koko ensimmäisen vuoden ajan kerroin itselleni, että minun piti auttaa lapsia hallitsemaan kehojaan, keskittymään ja fokuoimaan olemistaan. Miksi tämä on niin tärkeää minulle? Se on jotakin, jonka koen omassa ruumiissani läsnäolon tilana, olemisena juuri tässä ja nyt, avoimena ja valmiina liikkumaan, reagoimaan, dialogissa sisäisten ja ulkoisten ärsykkeiden kanssa, olivatpa ne sitten ruumiillisia tunteuksia, ääniä, visuaalisia tai taktiilisia impulsseja, ajatuksia, kuvia tai sanoja.

Anttila ei rajaa aistimista ja ruumiillisuutta vain tanssikasvatukseen liittyviksi piirteiksi. Hän seuraa Antonio Damasion näkemyksiä tietoisuuden ja käsitteiden ruumiillisesta alkuperästä. Damasion mukaan tietoisuuden alku on organismin vuorovaikutus jonkin sen ulkopuolella olevan kanssa. Käsitteet edeltävät kieltä - niiden syntypaikka on aistiva ruumis. Kannamme kehossamme ikäänkuin nonverbaalista karttaa, johon koko elämämme ajan piirtyvät muistikuvat asioista, toiminnoista, tapahtumista ja niiden välisistä suhteista. Anttilan mukaan myös taiteen ilmaisukielen ymmärtäminen perustuu ruumiilliseen tietoon. Pystymme ”lukemaan” draamaa, elokuvaa, tanssia, musiikkia tai kuvaa kehossamme asuvien käsitteiden kautta. Kun Anttila puhuu ruumiillisesta tietoisuudesta kasvatuksen lähtökohtana, on tärkeää huomata, että tietoisuudella todellakin tarkoitetaan jotakin muuta kuin asioiden rationaalista haltuunottoa. Maxine Greeneä lainaten Anttila toteaa, että tultuamme kielen piiriin emme voi enää palata takaisin esireflektiiviseen vaiheeseen. Subjektin on opittava erottelemaan itsensä ympäristöstään. Ihmisen maailma on erillisyyden maailmaa. Mutta tiedon ruumiillisuus tarkoittaa myös sitä, että perspektiivimme maailmaan ovat aina osittaisia ja paikallisia – sidottuja elettyyn kokemukseen. Tämän ymmärtäminen merkitsee, että hyväksymme kasvattavamme kohti epätäydellisyyttä.

Näiden ajatusten pohjalta Anttila johtaa näkemyksensä tanssikasvatuksen merkityksestä ihmisen minuuden kehitykselle. Hänen mukaansa ”minä ” on yksi tällaisista ruumiillistuneisiin käsitteisiin perustuvista ideoista. Kieli tekee mahdolliseksi ulkoistetun, narratiivisen minän kehittymisen: kielen välityksellä kerromme itsellemme ja toisille, kuka ”minä” on. Samalla kielen kyky viitata kohteisiin kuitenkin peittää alleen minuuden ruumiillisen perustan. Tanssikasvatus on Anttilalle tilan antamista kokonaisvaltaisen, kehollisen minuuden ilmaisulle, mutta se voi olla myös jotakin vielä enemmän. Oman ruumiin rajojen ja mahdollisuuksien tunnistaminen voi rohkaista oppilasta koettelemaan omia rajojaan suhteessa maailmaan ja toisiin ihmisiin. Opetusprojektin kuluessa Anttila päätyy luopumaan ennalta suunnitelluista harjoituksista ja antamaan yhä enemmän tilaa oppilaiden omiin ideoihin perustuville liikkeille. Ne näyttävät olevan heille itselleen merkityksellisimpiä, vaikka he eivät

pysty näitä merkityksiä sanallisesti ilmaisemaan. Pedagogiseksi periaatteeksi tulee lasten oman liikkumisen tavan suuntaaminen erilaisten liikeharjoitusten avulla tietoisemmaksi, intentionalisemmaksi. Pyrkimykset huipentuvat projektin päättävässä tanssiesityksessä, jonka koreografian Anttila suunnittelee yhdessä lasten kanssa heidän omien liikeideoidensa ja tarinoidensa pohjalta. Tähän perustuu Anttilan mukaan myös tanssikasvatuksen voimauttava potentiaali. Oppilaiden omaan keholliseen ilmaisuun perustuva intentionaalinen liikkuminen vahvistaa tunnetta oman kehon omistamisesta. Kehon hallinta ei merkitse vain taitavamaksi liikkujaksi tulemistä – se voi olla myös askel kohti toimijuutta, oman elämän aktiivista haltuunottoa.

Tanssin näkökulmasta länsimainen koulukasvatus perustuu yhä kartesiolaisen ihmiskäsityksen mukaiseen ruumiin ja hengen erotteluun – Anttilan sanoin ihmisen kokonaisvaltainen minuuden kieltämiseen. Luokkahuoneiden samankokoisten pulpettien rivistöt, vaatimukset pysytellä liikkumatta ja hiljaa, siirtymiset jonoissa ja parijonoissa paikasta toiseen kuuluvat yhä koulun käytäntöihin. Niiden kyseenalaistaminen ei kuulu asiaan, ellei halua hankkia itselleen idealistin leimaa. Liikkumistakin harjoitetaan, mutta se on lähinnä erilaisten suoritusten oppimista ja kunnan ylläpitämistä. Oikeastaan ei ole hämmästyttävää, ettei tanssilla ole tässä ympäristössä senkään vertaa tilaa kuin muilla taiteen lajeilla.

Leikkiä, mielikuvitusta, yhteyttä – sitäkö taide on?

Opetustilanteiden reflektointi johdattelee Anttilan kysymään leikin ja mielikuvituksen merkitystä lasten elämässä sekä jäljittämään leikin ja tanssin yhteisiä juuria. Lasten haastattelut osoittavat, ettei heillä ole juurikaan kokemuksia siitä liikkumisesta, jota kutsutaan tanssiksi, saati määrätietoista tanssin opetuksesta. Ylipäätään heidän mielikuvansa tanssista liikkumisena ja taiteen lajina ovat hyvin epämääräisiä. Sitä vastoin jo opetusprojektin ensimmäiset tunnit paljastavat heidän rajattoman tarpeensa uppoutua vapaaseen, meluisaan ja villin leikkimiseen. Tanssipedagogi joutuu hetkeksi pulaan: Hänen aikomuksenaan on tarjota tavoitteellista, kriittisen kasvatuksen hengen ohjaamaa tanssin opetusta, mutta oppilaiden tarpeet näyttävät suuntautuvan johonkin muuhun. Mistä on kysymys? Eikö lapsilla ole arkielämässään tarpeeksi tilaisuuksia leikkimiseen? Missä kulkee tanssin ja leikin raja? Tutkimuspäiväkirjaan kirjautuu huolestuneita pohdintoja, tulisiko tuntien sisältää enemmän ”tanssinomaista” toimintaa.

Anttila purkaa leikin ja mielikuvituksen merkityksiä kasvatuksessa tukeutuen mm. Buberin, Greenen sekä alankomaalaisen Johan Huizingan ajatuksiin. Hän luonnehtii leikkiä merkityksiä luovana, transformatiivisena toimintana, joka perustavanlaatuisesti kuuluu ihmisyyteen. Se edustaa elämän vitaalisuutta, täyteyttä ja itsemääräytyvyyttä. Leikki ylittää leikkijöiden yksilöllisyyden ja vetää heidät yhteyteen toistensa kanssa – dialogiin. Se vaatii sopimuksenvaraiseen, kuvitteelliseen todellisuuteen sitoutumista ja luo hetkellisen järjestyksen epätäydelliseen maailmaan. Leikin dynamiikkaan kuuluu myös pyrkimys asioiden yhdistelemiseen ja erottelemiseen, harmonioiden ja rytmien luomiseen. Siten se on perusluonteeltaan esteettistä.

Anttilan tulkinnassa leikki ja mielikuviutus eivät tarkoita todellisuuspakoista fantasiointia. Hän haluaakin kytkeä tutkimuksensa poliittisen viestin leikin ja mielikuvituksen teemoihin. Anttila viittaa Greenen näkemykseen, jonka mukaan taiteen merkitys kasvatuksessa perustuu mielikuvituksen voimaan. Kyky luoda sosiaalisia visioita edellyttää mielikuvitusta - kykyä nähdä, kuinka asiat voisivat olla. Koska leikissä voi toteutua se, mikä tosielämässä on mahdotonta, sillä on myös suhde yksilön kasvamiseen aktiiviseksi toimijaksi. Siten leikin ja mielikuvituksen voi nähdä kulttuurisen uudistumisen lähteenä. Taidekasvatuksessa leikkivä asenne ei tarkoita sitä, ettei samanaikaisesti voitaisi olla vakavien asioiden äärellä. Esim. draama- ja ilmaisukasvatuksessa ”vakava leikkiminen” voi syventää oppilaan ymmärrystä sosiaalisesta ja kulttuurisesta traditiosta - toisista, itsestä ja ympäröivästä maailmasta.

Tutkijan kriittinen katse suuntautuu jälleen koulujen arvomaailmaan. Freireä seurailleen Anttila peräänkuuluttaa kasvatussystemiä, joka ei kiellä lasten tarvetta olla yhteydessä toisiinsa, vaan antaa lisää tilaa leikille, mielikuvitukselle ja taiteelle sellaisilla tavoilla, jotka ovat heille itselleen merkityksellisiä. Koulu, joka ei anna lapselle tilaa jäsentää maailmaansa hänelle ominaisin keinoin eikä ymmärrä lasten omaa kulttuuria, edistää kulttuurista deprivatioita. Siten se edustaa eräänlaista piiloista sortoa, joka estää täyden ihmisyyden toteutumista. Taidekasvatukseen ei jää kritiikin ulkopuolelle. Myös siinä toteutetaan Anttilan mukaan usein käytäntöjä, joita ohjailee aikuisen tarve nähdä lapsi kaltaisenaan. Leikin sijaan korostetaan työtä, mielikuvituksen sijaan järkeä ja yhteyden sijaan erillisyyttä.

Leikin ja kasvatuksen yhteensovittaminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Leikki edustaa lasten omaa sosiaalista kommunikaatiota, johon aikuisella ei välttämättä edes ole pääsyä. Anttila viittaa Liisa Karlssoniin, joka on todennut kasvattajien helposti

unohtavan lasten omien vertaisryhmien merkityksen. Kasvatustilanteissa lapsella ei ikäänkuin oleteta olevan muuta maailmaa kuin se, mikä on sovitettavissa aikuisen maailmankuvasta lähteviin pyrkimyksiin. Leikin todellisuudessa kuitenkin tapahtuu asioita, jotka ovat kasvattajan ja kasvatuksen tavoittamattomissa, ja ehkä juuri siksi lapselle elintärkeitä. Anttila ottaa esimerkikseen modernin kasvatuksen paradigmaattisen ”lapsikeskeisyyden” käsitteen. Hänen mukaansa käsite sisältää piiloisin ajatuksin lapsen passiivisuudesta. Kuten Freire asian ilmaisee, perinteisessä kasvatustilanteissa opettaja on yhä subjekti ja oppilas objekti. Anttila päätyy kysymään, tuleeko lapsille edes opettaa, kuinka ollaan sosiaalisia. Ehkä olisi tärkeämpää miettiä sosiaalisuuden muotoja heidän omilla ehdoillaan.

Kun Anttila pyysi tutkimukseen osallistuneita lapsia kertomaan, mitä tanssitunneilla oli heidän mielestään tapahtunut, lapset eivät juurikaan puhuneet tanssimisesta. Sitä vastoin he kuvailivat leikkimisen, liikkumisen ja yhdessäolon hauskuutta. Anttilan loppupäätelmänä on, ettei tanssikasvatuksen yhteydessä ole tärkeintä tietää tai kysyä, onko joku toiminta tanssia vai ei. Tärkeämpää on kysyä, mikä ylipäätään tekee oppimisesta ja elämästä mielekästä ja merkityksellistä.

Ääniä tanssitunnilta

Kasvatuksellisten vuorovaikutustilanteiden eettisten ulottuvuuksien pohdinta muodostaa Anttilan tutkimuksen keskeisen sisällön. Hän tarkastelee mm. kunnioituksen, auktoriteetin, vapauden, vallan ja tasavertaisuuden merkityksiä tanssikasvatuksen perspektiivistä käsin. Näin dialogiselle opettamiselle tuotetaan uudenlaisia tulkintoja.

Anttila tarttuu yhteen Freiren johtoajatuksista, äänen antamiseen oppilaille. Freiren mukaan opetuksen tehtävänä on rohkaista oppilaita ilmaisemaan autenttisesti omat ajatuksensa ja tunteensa. Kasvatuksellinen dialogi ei ole mahdollinen ilman oppilaiden äänen kuulemistakin. Opettajan tulee puhua oppilaiden kanssa, ei heille - toiselle subjektille, ei objektille. Jos Freireä tulkitaan yksiviivaisesti, oppilaiden vaietiolo saattaa näyttää pelkästään vaientamisen seuraukselta. Anttila kysyy, mitä ääni ja kuunteleminen, hiljaisuus, vaikeneminen tai vaientaminen tarkoittavat tanssin opetuksessa, jossa merkityksiä tuotetaan kehollisella tasolla ja kieli on vain sivuosassa. Entä miten äänen antamisen voi ymmärtää olosuhteissa, joissa opettajan omakin ääni hukkuu jatkuvaan hälinään ja levottomuuteen?

Opetusprojektin alkuvaiheessa Anttila kiinnittää huomion lasten liikkumista säästävään holtittomaan ääntelyyn. Se näyttää liittyvän heidän kyvyttömyyteen hallita ja kuunnella kehojaan. Sitä kautta se tulkituu kokonaisvaltaiseksi elämän merkityksettömyyden ilmaisuksi. Vähintään yhtä keskeisiä Anttilalle ovat havainnot, joita hän tekee omasta äänenkäytöstään. Hän kavahtaa omassa opettajan äänessään kuulemiaan autoritäärisiä, kireitä sävyjä. Ne viestittävät vallan ja hallinnan pyrkimyksistä, vaikka tutkijan on tätä vaikeaa tunnustaa. Toisissa tilanteissa ääni taas tuntuu lähestyvän lapsia hellänä ja huomioivana, joskus kepeän leikkisänä. On myös tilanteita, joissa vuorovaikutukseen ei tarvita ääntä ollenkaan.

Äänen ilmaiseminen alkaakin tutkimusprojektin edetessä viitata kykyyn olla hiljaa ja kuunnella itseä. Itse asiassa myös Freire korostaa hiljaisuuden perustavanlaatuaista merkitystä vastavuoroisessa kommunikaatiossa: hiljaisuus on välttämätöntä, jotta hiljaisetkin äänet pääsisivät kuuluviin. Anttila myöntää kuitenkin tekevänsä tulkintojaan ja arvostelmiaan aikuisen ja tanssimaailman näkökulmasta. Hiljaisuus liittyy erityisesti aikuisten arvomaailmaan. Tanssikasvatuksen kontekstissa hiljaisuus on lisäksi tapana liittää erityisiin esteettisiin laatuihin ja valintoihin, joita pidetään itseisarvoisina. Lasten meluaminen – jota aikuisen on vaikeaa kestää – saattaa taas olla osoitus autenttisesta ilosta, innostuksesta ja mukanaolosta, jossa ulkoinen kontrolli unohtuu. Anttila jää pohtimaan, olisiko meidän helpompaa löytää äänekkyyden positiivisia merkityksiä, ellei koko nykyinen elinympäristömme täytyisi kaikkialle tunkeutuvasta hälystä. Kouluympäristö ei tee tästä poikkeusta.

Anttila kytkee äänen, hiljaisuuden ja kuuntelemisen teemat kasvatukselliseen vallan ja auktoriteetin kysymyksiin. Oman kehon äänen kuunteleminen on Anttilan mukaan yhteydessä toisten kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen. Hän viittaa jälleen Freireen, jonka mukaan dialogi edellyttää kuuntelemista ja kuunteleminen toisen kunnioittamista tasaveroisena, itsen kaltaisena subjektina. Kuinka institutionaalisten kasvatustilanteiden epäsymmetrinen peruslähtökohta sitten voidaan ymmärtää tästä näkökulmasta? Perustuuhan opettajan rooli aina muodolliseen valta-asemaan suhteessa oppilaaseen, halusivatpa he sitä tai eivät. Romuttaako tasavertaisuuden vaatimus opettajan auktoriteetin? Anttila ei vaadi kasvatuksellisesta vallasta luopumista, vaan sen kääntämistä rakentavaksi voimaksi. Hän näkee opettajan auktoriteetin oikeutettuna silloin, kun se tukee oppimisyhteisön jäsenten välistä keskinäistä kunnioitusta. Anttila korostaa, ettei toisen kunnioittaminen kasvatuskontekstissa merkitse pelkkiä ajatuksia ja puheita, vaan tekoja: vastuun antamista ja neuvottelua päätöksenteon pohjana.

Opimme päättämään vain osallistumalla päätösten tekoon, opimme dialogisuutta osallistumalla dialogeihin. Dialogisuuteen ei voi pakottaa, mutta sille voi antaa tilaisuuden. Tanssin näkökulmasta kunnioittaminen tarkoittaa myös toisen ainutlaatuisen kehollisen olemassaolon ehdotonta hyväksymistä. Anttilan tanssipedagogiikassa ei ole olemassa oikeanlaista tai vääränlaista liikkumista, saati oikeanlaisia tai vääränlaisia liikkujia. On vain liikkumista, joka joko on tai ei ole merkityksellistä liikkujalle itselleen.

Anttilan tarina näyttää, miten edellä kuvatut kunnioituksen ja tasavertaisuuden periaatteet toteutuvat kasvatuksellisenä praksiksena. Opettaja alkaa järjestelmällisesti siirtää itseään syrjään tilanteiden keskiöstä ja antaa vastuuta oppilaille. Tutuista toimintamalleista luopuminen ei ole helppoa hänelle itselleen eikä oppilaillekaan. Yhteentörmäyksiä syntyy, mutta vähitellen hidas työ alkaa tuottaa tulosta. Luottamus synnyttää luottamusta. Lapset alkavat esittää oma-aloitteisia ehdotuksiaan ja toivomuksiaan tuntien sisällöstä ja myös huomioida toistensa näkemyksiä. Ryhmä alkaa oppia kontrolloimaan itse itseään, asettelemaan rajojaan ja tavoitteitaan ja ottamaan vastuuta myös konfliktitilanteiden ratkaisusta. Kuvatut tilanteet eivät välttämättä sisällä mitään ulkopuolisen silmin dramaattisen merkityksellistä. Tutkijan silmä pystyy kuitenkin poimimaan esiin huomaamattomat vivahteet ja ohikiitävät hetket, jotka normaalisti hukkuisivat opetuksen arjen tiimellykseen. Opetusprojektin loppuvaiheessa Anttila uskaltaa todeta, että ryhmästä on alkanut kasvaa yhteisö, jonka yksi jäsen hän itse on.

Onnistumisen kokemuksista huolimatta tutkimusprojekti jättää isoja kysymyksiä tutkijan eteen. Kulkeutuiko tanssituntien dialogisista hetkistä mitään liikuntasalin seinien ulkopuolelle? Kasvattiko projekti lasten tunnetta autonomisuudesta, oman elämän hallinnasta? Tuottiko se jotain, jolla voisi olla lasten elämässä laajempiakin seuraamuksia? Yksiselitteistä vastausta ei löydy. Sen sijaan Anttila törmää vallan ja vapauden ikuiseen dilemmaan, josta kouluympäristöt ovat vain yksi esimerkki. Hänen mukaansa kouluyhteisöt eivät monista kauniista puheista huolimatta käytännössä tue lasten sisäisen auktoriteetin kehittymistä. Oppilaiden mahdollisuudet osallistua heitä itseään koskevien päätösten tekoon ovat minimaaliset. Anttila viittaa Freiren käsitykseen, jonka mukaan sorretut ja sortajat elävät keskinäisessä riippuvuussuhteessa. Kriittisen tietoisuuden tuloksena syntyvä vapaus on molemmille pelottavaa, koska se vaatii kieltämään ulkoisen auktoriteetin ja korvaamaan sen autonomisuudella ja vastuullisuudella. Joidenkin mielestä lopputuloksena on suoranainen anarkia. Viime kädessä vapauden pelko on vastuun pelkoa: tradition siteiden katketessa on helpompaa

elää toisen toisen ohjaamana kuin ottaa päätökset omiin käsiin. Anttila päätyy koko tutkimuksensa kannalta ratkaiseviin kysymyksiin: Onko tyydyttävä siihen, että yleensä ihmiset haluavat jonkun muun kertovan heille, mitä heidän tulee tehdä? Voidaanko silloin edes puhua dialogista?

Dialogisen tanssinopettajan muotokuva hahmottuu

Anttila määrittelee neljänneksi tutkimustehtäväkseen *opettajuuden merkityksen dekonstruktion*. Dialogisen opettamisen yhteydessä puhutaan usein opettajan muuttumisesta yhdessä oppilaiden kanssa. Teoreettisessa keskustelussa jää avoimeksi, kuinka tämä muutos tapahtuu ja mitä tasoja opettajuudessa se koskettaa. Opettajan työ on perusluonteeltaan jatkuvasti muuttuvaa. Mitä erityistä on dialogisen opettamisen aikaansaamassa muutoksessa? Anttilan työssä toteamus saa tuekseen empirian: kuvaus opettajan muuttumisesta on tutkimuksen keskeinen juonne. Varsinaisella dekonstruktioilla Anttila viittaa opetusprojektin jälkeiseen vaiheeseen, jossa hän reflektiivisen etäisyyden päästä rakentaa teoreettisesti uudenlaisia opettajuuden merkityksiä.

Anttila kuvaa opetusprojektin aikana omissa käytännöissään tapahtunutta muutosta vähittäisenä siirtymisenä strukturoidusta, opettajajohtoisesta tanssipedagogiikasta, avoimempaan, vuorovaikutteiseen opettamiseen. Prosessi käynnistyy, kun hänen ennalta asettamansa tavoitteet osoittautuvat epärealistisiksi. Hän alkaa kyseenalaistaa käsityksiään hyvästä tanssin opettamisesta, mutta joutuu myös toteamaan, ettei muutosta voi saada aikaan pelkästään tietoisesti päättämällä. Totutut tavat ja asenteet ovat syöpyneet syvälle ruumiiseen, eikä niistä ole helppoa päästä eroon. Tutkijan työpäiväkirjamerkintä ”*Vihaan opettajamaisuutta itsessäni!*” kuvaa tunnelmia projektin tästä vaiheesta. Jotakin kuitenkin alkaa tapahtua huomaamattomin askelin, jotka väliin ilmenevät tutkijalle itselleenkin yllätyksenä. Hän huomaa kehollisen läsnäolonsa ja äänenkäyttönsä saavan uudenlaisia sävyjä: ne muuttuvat pehmeämmiksi, rentoutuneemmiksi, vastaanottavammiksi. Oleellinen muutos koskee opetustilanteiden ajankäyttöä. Kun kiireestä luovutaan ja vähempään keskitytään enemmän, opettajalle jää aikaa kuulla ja nähdä, mitä hänen ympärillään tapahtuu. Opettaja havahtuu huomaamaan, ettei hän ole yhtään vähemmän korvaamaton, vaikka aika ajoin astuisi sivuun ja antaisi asioiden vain tapahtua.

Dekonstruktio liittyy Anttilalla ennen kaikkea tapaan kirjoittaa tutkimusta dialogisuuden perusajatuksia kunnioittaen. Hän kysyy, kuinka keskustella jostakin, kuvata ja tulkita jotakin tekemättä siitä objektia. Anttila viittaa yhdysvaltalaisen feministitutkijan Patti Latherin näkemykseen dekonstruoivasta tutkimuksesta *tapana ajatella kuinka ajattelemme*. Lather korostaa tietämisen kytkeytymistä valtaan. Hän haastaa tutkijan muuttamaan tietämistä ja tiedetyksi tulemistä koskevia ajattelutapojaan. Latherin mukaan itsereflektion avulla tutkijan on mahdollista tiedostaa jähmettyneitä kategorioita, jotka määrittelevät hänen paikkaansa puhujana, tietäjänä ja toimijana. Dekonstruktio ei kuitenkaan tarvitse tarkoittaa kategorioiden poistamista tai hylkäämistä – donquijotemaista, päätäpahkaista taiteen ja opettamisen tuulimyllyjen kimppeun syöksymistä keihäs tanassa. Kyse on liikkumisesta niiden rajojen läpi ja yli – toisenlaisesta lukutavasta ja tietämisen ehtojen muuttamisesta.

Dekonstruktio nimissä tutkija lähtee purkamaan perinteisiä käsityksiä opettamisesta ja taiteellisesta työstä. Tarkastelunsa taustaksi hän tekee retken oman taidekäsityksensä muotoutumiseen. Subjektiiivisen taidekäsityksen artikuloiminen merkitsee Anttilalle yksinkertaisesti oman ammatillisen lähestymistavan tekemistä näkyväksi sekä itselle että muille. Tarkoituksena ei ole kyseenalaistaa muunlaisten taidekäsitysten arvoa, vaan ainoastaan muistuttaa taiteeseen liittyvien arvostustemme kulttuurisidonnaisuudesta sekä niiden kietoutumisesta henkilökohtaisiin, elettyihin kokemuksiimme. Anttila kuvaa vierauden tunnettaan siinä ammatillisessa tanssimaailmassa, josta hän on pyrkinyt löytämään paikkansa tanssijana, koreografina ja opettajana. Hän kertoo mm. nuoruuden koreografihaaveiden kääntyneen pääläelleen hänen huomattessaan, ettei halua olla osoittamassa toisille, mitä näiden pitää tehdä.

Tutkijan henkilökohtainen manifesti kiteytyy irtisanoutumiseen perinteisestä länsimaisesta, yksilö- ja suorituskeskeisestä taidekäsityksestä. Tukea ajatuksilleen Anttila hakee Jamake Highwaterilta, intiaanitanssijalta, joka on kirjoituksissaan valottanut oman yhteisönsä taidekäsityksiä. Highwaterin mukaan Pohjois-Amerikan alkuperäiskulttuureissa ei erotella sisäistä ja ulkoista todellisuutta. Kaikki mitä havaitaan aisteilla, ajatellaan, tunnetaan ja unelmoidaan, edustaa saman todellisuuden erilaisia ilmenemismuotoja. Koska taiteellista kokemistapaa ei erotella jokapäiväisen kokemuksen muista aspekteista, ei ole myöskään tarvetta käyttää sanaa taide. Highwaterille taide merkitsee ennen kaikkea kohtaamisen ja transformaation hetkeä. Taito, hallinta ja muoto ovat tärkeitä mutta merkityksettömiä, jos niiden yhteys inhimilliseen elämään puuttuu.

Anttilan tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena ei kuitenkaan ole etsiä toisenlaisia näkökulmia taiteeseen, vaan hakea uudenlaisia väyliä taiteen ja kasvatuksen välisen kompleksisen suhteen ymmärtämiseen. Hänen taidekäsitteensä keskeiseksi elementiksi nousee taiteen yhteisöllinen merkitys. Ainekset dialogisen tanssinopettajan muotokuvaan löytyvät Buberilta. Kulttuurierosta huolimatta Buberin ja Highwaterin taidenäkömyksissä on paljon yhteistä: molempien ajattelutavat kyseenalaistavat taiteilijan roolin itseriittoisena, solipsistisena luovana yksilönä. Buberin mukaan taide syntyy kohtaamisesta, kun ihminen elää dialogisessa suhteessa maailman kanssa. Buber puhuu kahdesta ihmisen olemista ohjaavasta vastakkaisesta ”vaistosta”. Taiteellisen toiminnan yllykkeenä on toinen näistä suuntautumistavoista – ihmisen myötäsyttyinen tarve uuden luomiseen, alkuunpanemiseen ja aikaansaamiseen. Se on eräänlaista maailman tarjoamien elementtien hyödyntämistä ja haltuunottoa, joka edellyttää Minä-Se-suhdetta maailmaan. Luova vaisto johdattaa ihmisen oppimaan maailmasta ja on edellytys sille, että hänestä kasvaa kulttuurinen olento. Kasvatussuhteen perustaksi tarvitaan kuitenkin myös muuta: Minä-Se –suhteessa ihminen on yksin, maailma on hänelle objekti. Kasvatusta ohjaa Buberin mukaan liittymisen ja yhteyden vaisto. Kasvatus on suuntautumista kohti toista: välittämistä, vastuuta toisesta, yhdessä työskentelyä, sanomista toiselle: ”Sinä”. Koska kasvatuksessa kuitenkin on aina tarkoitus vaikuttaa toiseen, kasvatussuhde ei voi olla täydellisen vastavuoroinen Minä-Sinä-suhde.

Anttila summaa taidekasvatustutkimuksensa Buberia mukaillen. Taiteen opettajan tehtävänä ei ole kertoa toisille, mitä heidän tulee tehdä, vaan luoda omalla läsnäolollaan dialoginen atmosfääri, jossa kuka tahansa voi ajoittain astua johtoon. Pohjimmiltaan opettamisessa ja tanssimisessa on kysymys samasta asiasta: uuden luomisen ja ihmisten välisen yhteyden tasapainoisesta suhteesta, rinnakkaisesta etsimisestä. Siten taidekasvatus ei myöskään voi perustua ennalta lukkoon lyötyihin käsityksiin taiteesta.

Tässä keskustelussa Anttila asettaa useaan otteeseen dialogisen tanssinopetuksen vastakkain ”perinteisen tanssipedagogiikan” kanssa. Tanssinopetuksen traditiota pinnallisesti tunteva lukija jää kaipaamaan tarkennusta, mihin perinteisellä tanssipedagogiikalla viitataan. Väitöstyöstä vastausta ei näytä löytyvän, mutta toisesta yhteydestä kylläkin. TAIKOMON tausta-ajattelua kartoittavassa julkaisussa⁷ Anttila kuvailee tanssinopetuksen traditiota - mukaan luettuna ns. luovan tanssin opetus - suljettuna maailmana, jossa tavoitteet ja tulokset on ennalta asetettu ja toiminta niihin pääsemiseksi tarkoin määritelty. Kuten koulukasvatuskin, se perustuu sääntöjen,

⁷ Anttila 1998, s. 124-125.

normien ja toimintatapojen hyväksymiseen. Pyrkimyksenä on sosiaalista lapset kulttuurin ja yhteiskunnan jäseniksi. Anttilan mukaan perinteisen ja dialogisen tanssipedagogiikan välillä on kysymys perustavanlaatuisista, maailmankuvallisista eroista

Kouluyhteisöt taiteen näyttämöinä

Taiteilijoiden osallistuminen kouluopetukseen ei ole Suomessa tavanomainen käytäntö. TAIKOMO oli poikkeuksellisen laaja ja kunnianhimoinen hanke, johon osallistui kaiken kaikkiaan useita kymmeniä henkilöitä. Yhteistoiminnallisen hankkeen toivottiin tuottavan koulumaailmaan uudenlaisia käytäntöjä, joilla olisi myös jatkuvuutta. Projektin loppuraportit tuovat avoimesti esiin, ettei interventio sujunut ilman ristiriitoja. Myös Anttila omistaa työssään yhden luvun niiden reaktioiden ja kommenttien pohdinnalle, joita hänen oma opetusprojektinsa herätti ympäröivässä kouluyhteisössä. Hän tarkastelee asiaa niin koulun aikuisten kuin mukana olleiden lastenkin näkökulmista. Anttilan kokemukset ovat toisaalta rohkaisevia, toisaalta ne kertovat taide- ja koulukulttuurin yhteensovittamisen vaikeudesta.

Anttilan tärkeimmät yhteistyökumppanit olivat kaksi projektiin osallistunutta luokanopettajaa. Tanssiprojektin tavoitteet suunniteltiin alusta alkaen yhteistyössä luokan ensimmäisen opettajan kanssa. Tämä loi perustan heidän keskinäiselle luottamukselleen, joka ilmeisesti kantoi vaikeidenkin vaiheiden yli. Toisen tutkimusvuoden alussa, monikulttuurisuushankkeen painiskellessa kriisinsä keskellä, luokan opettaja kuitenkin vaihtui. Uuden opettajan ei selvästikään ollut helppoa ottaa paikkaansa intensiivisessä prosessissa. Hänelle lankesi mm. epäkiitollinen tehtävä toimia kurinpitäjänä silloin, tutkija ei itse halunnut tätä roolia ottaa. Anttila joutuu kysymään, olivatko taiteilijaopettajat – mukaanluettuna hän itse – suhteessa kouluyhteisöön ulkoisia auktoriteetteja, jotka eivät kunnioittaneet eivätkä ymmärtäneet koulun arkea ja luokanopettajien työtä. Ilman keskinäistä luottamusta ja kokonaisvaltaista sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin loistavatkin projektit saattavat jäädä kehitysavun kaltaisiksi: kun ”ulkopuoliset” poistuvat paikalta, yhteisö huokaisee helpotuksesta ja palaa vanhoihin toimintamalleihin. Pahimmassa tapauksessa lopputuloksena on keskinäisten ennakkoluulojen lisääntyminen. Tällaisessa tilanteessa kaikkien osapuolien soisi muistavan Freiren ajatuksen riskien ottamisen välttämättömyydestä silloin, kun ollaan tavoittelemassa jotain todella arvokasta.

Kouluyhteisöjen ristiriitaiset suhtautumistavat taiteelliseen toimintaan lienevät tuttuja monille taidekasvattajille. Vastaanotto liikkuu usein akselilla ihania juttuja vs. turhanaikaista puuhastelua. Yhteistä kieltä ei ole aina helppoa löytää. Kuten Anttila työssään toteaa, koulu on pienoismaailma, jossa ympäröivän yhteiskunnan arvot tiivistyvät. Ympäristön sosiaaliset paineet näyttäytyvät Anttilan tulkinnassa taidekasvatuksen todellisena haasteena. Hän ottaa esiin Karen Bondin ajatuksen taidekasvatuksen mahdollisuudesta luoda laajempien ja pysyvämpien yhteisöjen sisällä tilapäisiä *esteettisiä yhteisöjä*, joissa ihmisten välinen kanssakäyminen perustuu mm. kommunikaatiotaitojen, esteettisen kokemuksen, transformaation, mielikuvituksen ja erilaisuuden arvostamiseen. Se, että esteettiset yhteisöt näyttäivät kasvatuksen konteksteissa helposti asettuvan vastarinta-asetelmaan suhteessa laajempaan yhteisöön, sietäisi laajempaakin pohdintaa. Voiko poikkeaviin arvoihin perustuvilla yhteisöillä olla kauaskantoisempaa merkitystä niihin osallistuvien ihmisten elämässä, vai jäävätkö ne irrallisiksi episodeiksi, joita jälkeensä muistellaan epämääräistä väristystä tuntien? Vai perustuuko niiden merkitys juuri tähän: aavistukseen, että minkä tahansa yhteisön sisällä kenellä tahansa on myös mahdollisuus identifioitua *toisin*? On oleellista, että puhutaan nimenomaan yhteisöistä. Siinä missä yksilöltä vaatisi liikaa elää todeksi erilaista maailmankuvaa, voi se yhteisön tuella jo onnistuakin.

Lopuksi

Paulo Freire ja Martin Buber näyttäytyvät Anttilan luennassa ajattomina kasvatusteoreetikoina, joiden tekstejä on mahdollista lähestyä yhä uudelleen erilaisista näkökulmista käsin. Kasvatuksen pintatrendit kuohuvat ja mediateknologia on tuonut mukanaan virtuaaliset oppimisympäristöt, jotka laajentavat oppimisen ja opettamisen muotoja ja mahdollisuuksia. Silti on vaikeaa ajatella, että opettajan ja oppilaan kasvokkainen kohtaaminen katoaisi johonkin opetustyön ytimeistä. Anttilan teoreetikoiden laajasta tuotannosta on tähän mennessä ollut suomeksi saatavilla ainoastaan Buberin Minä ja Sinä. Freiren klassikko Sorrettujen pedagogiikka on vastikään ilmestynyt suomeksi kustantamo Vastapainolta.⁸ Vaikka Freire ja Buber eivät kenties ole kuuluneetkaan suomalaisten taidekasvattajien keskeisimpään ammattilukemistoon, heidän esittämänsä ajatukset ovat voimallisesti läsnä taidekasvatuksen ajankohtaisessa keskustelussa.

⁸ Buber 1993 ja Freire 2004.

Kuvataidekasvatuksessa kaikuja Freiren näkemyksistä kuuluu esim. kriittistä kuvan- ja medianlukutaitoa korostavissa puheenvuoroissa. Freire kehitteli ajatuksiaan Latinalaisen Amerikan lukutaidottomien maatyöläisten keskuudessa. Lukutaito, ”sanankukeminen”, merkitsi Freirelle ”maailman lukemista” – ensimmäistä ja välttämätöntä askelta kohti sortavista rakenteista vapautumista. Suomen kielessä sana sorto sisältää niin voimakkaita konnotaatioita, ettei sitä ole kovin helppoa upottaa nykyaikaiseen kasvatust keskusteluun. Miksei sitä tosin voisi rehabilitoidakin? Medioituvassa yhteiskunnassa sanan tilalle on tullut kuva. Tajuntaamme tunkeutuvan visuaalisten viestien massan haltuunottaminen vaatii kriittistä lukutaitoa, siinä missä minkä tahansa ihmiseen kohdistuvan manipulaation vastustaminen.

Buberin näkemykset taiteesta taas asettuvat saumattomasti siihen modernismin jälkeiseen keskusteluun, jossa on alettu korostaa taiteen kommunikatiivisia ja yhteisöllisiä merkityksiä. Nykyaikaisessa osallistuminen, osallistaminen ja halukkuus luoda keskustelua eivät ole enää marginaalisia pyrkimyksiä, vaan suorastaan valtavirtaa. Tänä päivänä tekijät kuin muutkin taiteen kentän toimijat puhuvat sujuvasti taiteesta dialogina, kohtaamisen tilana. Myös katsoja joutuu nykyaikaisen edessä uudenlaiseen tilanteeseen: häneltä vaaditaan kykyä luopua valmiista tulkintakaanoneista ja asettua avoimeen vuorovaikutukseen teosten kanssa. Tulokset aktivoituvat vastaanottajan oman subjektiivisen elämiskaailman kautta. Hieman paradoksaalisesti Buberin vuosikymmeniä sitten esittämät ajatukset tuntuvat tulevan kuin suoraan nykyaikaisen ymmärtämistä varten laaditun oppikirjan sivuilta.

Otsikostaan huolimatta Anttilan tutkimus ei pitäydy lenseässä unelmoinnissa eikä tanssisalin ongelmien ratkomisessa. Se tuo esiin tärkeitä näkökulmia, ajatellen viimeaikaista koulutuspoliittista kehitystä Suomessa. Meneillään olevat koulumaailman uudistukset ovat heikentämässä taideaineiden asemaa peruskouluissa entisestäänkin. Oppiaineiden sisällöt ja hyvän osaamisen kriteerit määritellään uusissa opetussuunnitelmissa entistä yksityiskohtaisemmin. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan tuomat yhtenäistämisen ja tehokkuuden vaatimukset näyttävät koskettavan peruskoulun lisäksi myös kaikkia muita koulutusmuotoja taiteen perusopetuksesta ja vapaasta sivistystyöstä ammatilliseen ja yliopistokoulutukseen. Näiden trendien puristuksessa on hyvä luoda silmäys uusiin opetussuunnitelmateorioihin, jotka erityisesti Yhdysvalloissa ovat olleet kriittisen kasvatustutkimuksen kiinnostuksen ytimessä. Anttila luonnehtii ns. postmodernia opetussuunnitelmaa avoimena ja epälineaarisena struktuurina, jossa on luovuttu yksiselitteisistä aluista ja määritellyistä lopuista. Opetussuunnitelman ei tule perustua valmiisiin kasvatustuksen maksimeihin, vaan johdatella opettajat ja oppilaat

tutkimaan ja kyselemään yhdessä. Vain siten on mahdollista, että kasvattajan ja kasvatettavan maailmat kohtaavat toisensa.

Anttilan tutkimus kehottaa kysymään, millainen rooli opettajalle jää, kun kasvatuksen normeja ja tavoitteita ohjailtaan yhä yksityiskohtaisemmin ja yhä kauempaa käsin. Kuinka paljon kasvatuksen ympäristöt tänään kannustavat opettajia pysähtymään, katsomaan lähelle ja tekemään omia tulkintojaan niistä moninaisista kasvatustodellisuuksista, joiden keskellä he päivittäin elävät oppilaittensa kanssa? Rohkaistaanko heitä muotoilemaan itsenäisesti opetuksensa tavoitteita ja käytäntöjä ja toimimaan omien eettisten ja esteettisten näkemystensä ohjaamina? Jääkö opettajalle liikkumavaraa kehittää omaa praksistaan? Entä mahtuuko taidekasvattajuuteen myös taiteilijuus? Jos mahtuu, niin minkälaisena taiteilijana haluamme ja voimme oppilaillemme näyttäytyä?

Kertomuksemme dialoginen opettaja ei ole yli-ihminen, jota inhimilliset heikkoudet eivät kosketa eikä myöskään taikuri, joka silmänräpäyksessä muuttaa niin oppilaittensa elämät kuin ehkä koko maailmankin paremmaksi. Silti taiteen opettamisessa on Anttilan mukaan hyvä olla mukana jonkinasteista lumousta – kykyä muuntaa arkiset ilmiöt muuksi. Se, mitä dialogia etsivä opettaja tarvitsee, on ehkä vain halua irrottautua kasvatuksen arjen halvaannuttavista tavanomaisuuksista, luoda mielikuvia toisen kohtaamisen mahdollisuudesta ja uskoa niihin. Tähän viittaa myös Freiren puhe toivosta ja unelmista kasvatuksen keskeisinä elementteinä. Dialoginen opettaja ottaa paikkansa aikuisena ihmisenä oppilaittensa keskuudessa, uskaltautuu elämään heidän kanssaan palan elämää ja on valmis myös itse muuttumaan.

KIRJALLISUUS

Anttila, Eeva 1996. Dance Education in Theory and Practice. Licentiate's Thesis. University of Helsinki.

Anttila, Eeva 1998. Kohti dialogista tanssipedagogiikkaa. Teoksessa Sava, I. (toim.) 1998. TAIKOMO. Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Ajattelua TAIKOMON takana. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13: 1998.

Buber, Martin 1993. Minä ja Sinä. Suom. Jukka Pietilä. (Alkuteos Ich und Du, 1923) Helsinki: WSOY.

Freire, Paulo 2004. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. Joel Kuortti. (Alkuteos Pedagogia do oprimado, Pedagogy of the Oppressed, 1970/1972) Tampere: Vastapaino.

Hankamäki, Jukka 2003. Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

Hannula, Aino 2001. Paulo Freire – kritiikin ja toivon pedagogi. Niin&näin 2/2001, 64-70.

Sava, Inkeri (toim.) 1998. TAIKOMO. Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Ajattelua TAIKOMOn takana. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13.

Sava, Inkeri (toim.) 2000. Tutkija monikulttuurisen koulun arjessa. Havaintoja, kokemuksia, pohdintaa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8.

Schön, Donald 1983. The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.