

# Teatteripedagogiikan mahdollistamia kohtaamisia kouluympäristössä

*Riku Saastamoinen, Jukka Heiskanen ja Janne Jokelainen*

## Abstrakti

Tässä artikkelissa kuvaamme eräässä pääkaupunkiseudun peruskoulussa lukuvuonna 2016–2017 kuudennella luokalla toteutetun teatteripedagogisen projektin prosessia ja löydöksiä. Pohdimme millaisen suhteen teatteripedagogiikka muodostaa koulu-laisten vertaissuhteissa ilmeneviin statuskampailuihin ja -hierarkioihin, sekä miten valta-asetelmien jatkuvaan vaihtumiseen perustuva, teatterin tapahtumallisuuteen pohjaava toiminta voi horjuttaa kaltaistavia normeja ja tuoda liikettä jähmettyneeseen statushierarkiaan avaamalla normivapaamman tilan.

# 1. Johdanto

Teatteripedagogisen interventiomme aikana havainnoimme yhden 6. luokan poikia, heidän toimintatapojansa ja toiminnan normittuneisuutta. Tavoitteenamme oli tuottaa tietoa vertaissuhteissa vallitsevista normeista ja luoda sellaisia taidetyöskentelyn keinoja, joilla niihin voisi vaikuttaa. Työskentelymme keskiössä olivat normit ja statushierarkiat, jotka voivat johtaa ryhmästä ulos sulkemiseen ja estää siten tasa-arvoista suhtautumista koulun toimintoihin. Projektimme on toteutettu osana Taideyliopiston koordinoimaa Artsequal-tutkimushanketta<sup>1</sup> ja sen Arts@school-ryhmää, joka kohdistaa huomionsa taiteen keinoihin tukea tasa-arvoista oppimista ja osallistumista suomalaisissa kouluissa.

Käsitämme intervention tässä yhteydessä luokan tapahtumien väleihin tulemiseksi niin, että luokan toiminnan kulku tämän seurauksena jossain määrin muuttuu. Havaintojemme ja opettajahaastattelujen perusteella statushierarkiat ja ryhmänormit estävät usein tasa-arvon toteutumista kouluissa. Intervention aikana todistimme tilanteita, joissa luokan statusjohtajat määrittivät, mihin koulun toimintoihin osallistuminen on arvostettavaa. Samoin tapoihin olla osana erilaisia koulun toimintoja vaikuttavat statushierarkioissa määritellyiksi tulevat arvot. Kysymme, miten taidetyöskentely voi lisätä erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä ja olla siten väylä kohti tasa-arvoisempaa koulua.

Näemme taustatutkimuksemme tavoin sukupuolen sosiaalisena ja kulttuurisena konstruktiona, jota tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä tiettyjä normeja toistamalla (mm. Butler, 2006; Huuki, 2010). Sukupuolesta keskusteltaessa on vanhanaikaista käyttää miehen ja naisten välistä dikotomiaa. Ymmärrämme tutkijoina sukupuolen moninaisuuden. Käytämme artikkelissa kuitenkin jakoa tyttöihin ja poikiin, vaikka saatammekin vahvistaa vanhakantaista näkemystä sukupuolista näin tehdessämme. Kokemuksemme mukaan koulumaailma on edelleen vahvasti heteronormatiivinen. Tiedostimme, että tämä vaikuttaa statushierarkioiden ja normien syntymiseen. Emme kuitenkaan työskentelyssämme pyrkineet haastamaan tätä heteronormatiivisuutta. Tämä johtuu siitä, ettei sukupuoli ollut työskentelymme keskiössä suunnittelu- ja työpaja-

---

<sup>1</sup> Tutkimus on toteutettu osana Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston Tasa-arvoinen yhteiskunta -ohjelmasta rahoitettua ArtsEqual -hanketta (hankenumero 293199)

vaiheessa. Teimme tutkimusta yhtä lailla kaikille oppilaille ja kaikkien kanssa. Rajaus poikiin tehtiin intervention raportointivaiheessa (ks. 2. luku).

Koulun teatteriopetuksessa on teoreettisesti ja historiallisesti nähtävissä erilaisia kehityslinjoja (esim. Untamala, 2014). Karkeasti ottaen voidaan erottaa brittiläinen 1960-luvulta lähtöisin oleva draamakasvatuksen traditio ja varsinkin teatterialan ammatillisen koulutuksen puitteissa kehittynyt teatteritaiteen opettamisen traditio (esim. Heikkinen, 2002; Stazkowski, 1994). Draamakasvatuksen traditiossa teatterilliset tai teatterilähtöiset menetelmät nähdään ensisijaisesti opetusmenetelminä tai kasvatuksena: reittinä jonkin muun oppiaineen oppimiseen tai oppimistaitojen tai sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Myös uusissa 2016 käyttöön otetuissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa mainitaan draama opetusmenetelmänä lukuisia kertoja eri yhteyksissä. Aiemmat suomalaiset tutkimukset peruskoulun teatteri- tai draamapedagogiikasta puhuvat kokemuksen äänellä vakuuttavasti teatterin ja draaman kasvatuksellisista hyödyistä itsetuntemuksen, itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymisessä: yläasteikäisten ilmaisutaidon opetuksen näkökulmasta (esim. Rusanen, 2002), äänenkäytön pedagogisista ulottuvuuksista (Olkkonen, 2013), kouluteatteritoiminnasta ja roolityöstä (esim. Toivanen, 2002). Teatteritaiteen opettamisen diskurssissa taide on useimmiten nähty itseisarvona, jonka tekemiseen liittyviä taitoja opetellaan tekemällä (esim. Saastamoinen & Kajo, 2016). Kuitenkin käytännössä molemmat tavoitteet, välineellinen ja itsenäinen, ovat usein erottamattomia ja yhtä aikaa läsnä.

Taidepedagogiikalle onkin luontevaa etsiä rajapintoja muihin tiedonaloihin (Varto, 2011). Joskus näillä rajapinnoilla oleminen tekee taiteesta myös vaikeasti tunnistettavaa. Itsenäisen tiedonalan kysymykset liukenevat, ja sen myötä jonkin toisen tiedonalan traditioon liittyvät vaatimukset siirtyvät taidepedagogin huoleksi. Näin on usein laita koulun teatteri- ja draamaopetuksen sekä soveltavan teatterin tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa liitymme rajapinnoilla työskentelemisen perinteeseen. Samalla kuitenkin yritämme hahmottaa teatteripedagogiikan itsenäistä ominaislaatua säilyttäen oman taiteilijuutemme työn sisäkehällä. Teimme oppilaiden kanssa sellaista teatteria, josta olemme itse kiinnostuneita. Teatteripedagogisen toimintamme taiteelliset lähtökohdat olivat avoin suhde esitykseen, esitystaiteesta peräisin olevat työtavat ja estetiikat sekä tapahtumallisuus. Yhteisiä työtapoja olemme oppineet ja soveltaneet Matthew Goulishin ja Lin Hixsonin työpajoista (Goulish, 2000). Tunnistamme työssämme myös vaikutteita score-pohjaisesta työskentelystä,

jolla tarkoitamme tässä yhteydessä toimintaohjeisiin perustuvaa esitystaidetta (Järvinen, 2017).

Teatterin erityisyys tapahtumallisena taidemuotona sisältää paljon pedagogista potentiaalia. Tapahtumallisuus tarkoittaa tässä yhteydessä ensisijaisesti esitystilanteen ennakoimattomuuden kunnioittamista ja sen myötä avautuvaa mahdollisuutta muutokseen (Anttila, 2015).

Kahtalaiset tavoitteet näkyvät interventiossamme seuraavasti: pyrimme pääsemään käsiksi ryhmien toimintatapoihin ja valta-asetelmiin ensiksi havainnoimalla ja myöhemmin työpajassa tarjoamalla mahdollisuuden päästä kokeilemaan koulun arjesta eroavia pari- ja ryhmätyöskentelyn tilanteita. Työpajoissamme oppilas saattoi ilmaista itseään taiteen keinoin ilman suoraa yhteyttä arkitodellisuuteen. Työpajojen puitteet olivat meidän puoleltamme tarkasti määritellyt ja ohjasivat kohti tietynlaista, erityistä esittämisen tapaa, jota voisi kuvata pelkistetyksi ja konkreettiseksi. Työpajoissa harjoiteltiin hyvin strukturoidusti esityksen perusteita: toimintaa ja sen suhdetta tilaan ja aikaan ilman etukäteen sovittua aihetta. Vaikka draaman käyttö opetusmenetelmänä on lisääntynyt, on draama- ja teatteritoiminta suurimmalle osalle oppilaita poikkeus koulun arjesta. Työpajojemme toiminta poikkesi vielä enemmän tottumuksista abstraktisuutensa (ks. sivu 9) ja siitä seuranneen arviointikriteerien puuttumisen vuoksi. Tämä ohjasi oppilaita toimimaan tilanteessa ilman valmista suhtautumista käsillä olevaan toimintaan.

Draaman käytöstä oppimisessa on olemassa menetelmäoppaita ja tutkimuksia, jotka johdattavat käytännönläheisesti aiheeseen ja kuvaavat draaman opetussellisia ja kasvatuksellisia käyttömahdollisuuksia (esim. Neelands & Coode, 2000; Owens & Barber, 1998; 2002; Rusanen 2002). Teatteripedagogiikka on taas verrattuna muiden taidemuotojen pedagogiikkaan tiedonalana tutkimuksellisessa mielessä alkuvaiheessa. Teatterin ja esitystaiteen erityistaidot määrittyvät useimmin teoskohtaisesti verrattuna muiden taidemuotojen taitoihin. Siinä missä musiikin, tanssin tai kuvataiteen taidot ovat helpommin määriteltävissä, teatterissa perustaidot määrittyvät usein sellaiselle alueelle, jotka ovat läsnä myös muilla oppimisen alueilla (esim. läsnäolo, vuorovaikutus, dialogi). Tämä lienee yksi syy teatteripedagogiikan sumeudelle itsenäisenä tiedonalana ja toisaalta pedagogien halukkuudelle käyttää teatteria ja draamaa opetusmenetelmänä. Taidepedagogiikan syntyminen ja kehittyminen historiallisesti ajateltuna on liittynyt vahvasti juuri taitoihin ja taitamiseen (Varto, 2011).

## 2. Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen eteneminen

Juha Varton mukaan käytännöt ovat tärkeitä taidepedagogiikalle itsenäisenä tiedonalana. Tieto muodostuu käytännöistä, refleктоimalla niitä jälkikäteen. Käytäntö on jotain, mikä tapahtuu. Taidepedagogiikan käytäntöihin vaikuttavat monet tekijät, eikä näitä tekijöitä voi aina paljontaan ohjalla. Käytännöt tulee ottaa tarkasteluun sellaisena kuin ne tapahtuvat, jotta niiden moninaisuus ja joskus määrättömyyskin tulevat todellisina mukaan arviointiin ja pohdintoihin, joita niistä tehdään (Varto, 2011). Tässä projektissa taidepedagogiset käytännöt vietiin koulukontekstiin. Refleктоimme havaintojamme koulukontekstista ja tietystä erityisestä teatteripedagogisesta käytännöstä käsin.

Tutkimusotteemme on toimintatutkimus, jonka suunnitteluvaiheessa hyödynsimme etnografiasta tuttuja menetelmiä. Interventiomme voi jakaa kahteen osaan: pohjatyönä tehtyyn osallistuvaan havainnointiin (etnografinen tutkimusote) ja luokissa toteutettuun esitystaidetyöpajaan (toimintatutkimus), jonka aikana jatkoimme havainnointia. Ensin loimme käsityksen tutkimamme 6. luokan toimintatavoista ja statushierarkioista havainnoimalla luokkaa ja haastatteleamalla opettajaa. Käyttämämme menetelmät (haastattelu ja havainnointi) ovat tyypillisiä etnografiselle tutkimusotteelle (Anttila, 2005). Kuitenkaan emme tutkimuksessamme tyydy yhteisön toiminnan kuvaamiseen, vaan pyrimme ymmärtämään, mitkä tekijät vaikuttavat yhteisössä näkyviin toimintamalleihin. Näihin toimintamalleihin yritimme vaikuttaa esitystaidetyöpajallamme. Tämä on tyypillistä toimintatutkimukselle (Heikkinen, 2010). Refleктоimme työskentelyämme sekä prosessin aikana (reflection-in-action) että sen päätyttyä (reflection-on-action) (Anttila, 2005; Heikkinen, 2010). Toimintatutkimukselle on ominaista syklinen rakenne, joka koostuu suunnittelun, toteutuksen ja reflektionin vuorottelusta (Heikkinen, 2010). Vaikka samojen työvaiheiden vuorottelu oli aktiivisesti läsnä koko työskentelymme ajan (ks. Työpajat-alaluku), näemme interventiomme kokonaisuudessaan yhtenä toimintatutkimuksen syklinä. Eri menetelmät tuovat moniulotteisuutta tutkimukseemme positionne vaihdellessa tutkimuksen aikana. Havainnollistaaksemme interventiomme toteutusta käytämme tekstissä esimerkkejä havaintoaineistosta ja suunnitelmien osia. Merkitsemme ne kursiiivilla.

Schönin (1984) tavoin näemme reflektion primaarina kognitiivisena mekanismina, jonka avulla voidaan tarkastella odottamatonta. Keskinäinen refleктоiva keskustelumme tutkimuskolmikön kesken luo työskentelymme kivijalan. Käymämme keskustelu luo intervention läpäisevän säikeen, joka on ollut mukana tutkimuksen alusta loppuun ja vaikuttanut toiminnan suunnitteluun, tiedon keräämiseen ja sen käsittelyyn. Keskustelussa esiin nousseet tulkinnat ja kysymykset vaikuttavat toisistaan. Luonnollisesti jokainen meistä tutkijoista tekee yksilöllisiä havaintoja ja tulkintoja, mutta refleктоivassa ammatillisessa keskustelussa syntyy yksilöllisen jälkikäteispohdinnan lisäksi uusi kerros. Omat tulkinnat tulevat kyseenalaistetuiksi, tulkinnoista syntyneet näkemykset kritisoiduiksi. Tämä on ollut tutkimuksellemme keskeistä, koska keskustelu on pakottanut pysähtymään havaintojen äärelle. Yhteisen keskustelun kautta havaintomme ovat saaneet merkityksiä ja syventyneet. Olemme haastaneet toistemme näkemyksiä ja auttaneet niitä pidemmälle. Refleктоiva keskustelu on auttanut toisaalta näkemään kohderyhmämme toiminnan laajempia yhteyksiä ja ulottuvuuksia, toisaalta se on saanut meitä tarkentamaan omista aiemmista kokemuksistamme nousevia asenteita ja vaikuttimia. Seuraavissa alaluvuissa kuvaamme intervention kahta vaihetta ja niiden etenemistä tarkemmin.

## Havainnointi ja haastattelut

Tutkimuksessa työskentelimme helsinkiläisen peruskoulun 6. luokan kanssa. Aloitimme intervention osallistuvalla havainnoinnilla. Havainnoimme luokkia neljän 90 minuutin oppitunnin ajan. Lisäksi havainnoimme oppilaiden toimintaa ruoka- ja välitunneilla. Havainnointimme oli tutkimuksen tässä vaiheessa passiivista, ja pyrimme olemaan vaikuttamatta luokan toimintaan (Anttila, 2005). Otimme oppilaisiin kontaktia vain, mikäli he tekivät aloitteen. Oppilaat huomioivat läsnäoloamme vain vähän, joidenkin lyhyiden sananvaihtojen verran. Näissä havainnoinnin hetkissä oli kuitenkin ilmeistä, että oppilaat tiedostivat läsnäoloamme.

Havainnoinnin tavoitteena oli selvittää luokkien toimintatapoja ja statushierarkioita sekä tulla tietoisiksi niistä normeista, jotka osaltaan määrittävät yhteisöjen arkea. Havainnointikertojen jälkeen kokoonnuimme purkamaan havaintojamme tutkimusryhmämme kesken. Havainnoinnin pohjalta kuvaamme luokassa vallitsevia normeja. Nostamme tässä kirjoituksessa esiin joitakin hetkiä historian tunnilta, jossa opettajan sijaisena toimi lyhyellä varoitusaajalla paikalle hälytetty koulun kuvataiteen opettaja. Koimme tunnin

mielenkiintoiseksi taidetoiminnan ja melko vapaan tuntirakenteen vuoksi. Vaikka tunti erosi tavallisesta kuvataiteen tunnista ja kuvataide yleisestikin meidän alastamme, saattoi taiteen parissa työskentely paljastaa taidetyöskentelyyn liittyviä normeja. Lisäksi tunnin rakenne mahdollisti oppilaiden keskinäisen kommunikoinnin, joka puolestaan toi sosiaaliset suhteet ja oppilaiden välisen kanssakäymisen näkyville. Tunnin aikana oli korostetusti näkyvillä normeihin ja statuksiin liittyvää vuorovaikutusta, johon olimme aiemminkin tunneilla kiinnittäneet huomiota.

Haastattelimme luokan opettajaa kerran havainnointivaiheen jälkeen ja kerran työpajavaiheen jälkeen. Haastattelut olivat syvähaastatteluja, joissa opettajalle toimitettiin kysymykset etukäteen (Anttila, 2005). Haastattelujen tavoitteena oli saavuttaa lisää tietoa ryhmästä ja tutkittavasta aiheesta. Syvähaastattelun muoto tarjosi mahdollisuuden vastavuoroiseen keskusteluun, joka mahdollisti läsnäolijoiden kiinnostuksen ja huomion kohteiden käsittelyn. Ensimmäisellä kierroksella huomio keskittyi luokassa vallitseviin normeihin ja niiden luomisiin toimintatapoihin. Statushierarkia ja sen mukanaan tuomat mielipidevaikutajat nousivat keskustelussa vahvasti esiin. Mielipidevaikuttajien käytös tuntui vahvasti määrittävän sitä, millaista toimintaa luokassa arvostettiin. Sivusimme myös luokassa vallinnutta vitsailun ja kuittailun kulttuuria, jolla selkeästi haettiin huomiota muilta. Haastattelu vahvisti huomiomme keskittymistä näihin aiheisiin, ja niitä käsitellään artikkelissa myöhemmin. Havaintojen ja haastattelun pohjalta loimme käsityksen oppilaiden statushierarkioista ja ryhmänormeista sekä niiden eri ilmenemismuodoista. Tämän käsityksen pohjalta suunnittelimme intervention toista osaa, luokille suunnattua työpajaa.

## Työpajat

Intervention seuraavassa vaiheessa suunnittelimme viiden tapaamiskerran työpajan ja toteutimme sen luokan kanssa. Luokka oli järjestänyt toimintaa varten 90 minuutin oppitunnin kerran viikossa.

Useimmat tehtävät olivat pareittain toteutettavia ja korostivat oppilaan aseman vaihtumista ohjaajan ja esiintyjän työroolien ja valtapositioiden välillä. Työskentelyn muodon tavoitteena oli horjuttaa luokkaan syntyneitä mahdollisia statushierarkioita (ks. 3. luku) ja tarjota oppilaille erilaisia kokemuksia yhdessä työskentelyn parista. Jokaisen kerran jälkeen reflektioimme työskentelyämme ja suunnittelimme toimintaamme eteenpäin. Työskentely eteni siis sykleissä, joissa suunnittelua seurasi toteuttaminen, toteutuneen reflek-

toiminen ja seuraavan työpajan suunnittelu. Jokaisen työpajakerran aikana vähintään yksi kolmen hengen ryhmämme jäsen havainnoi työpajaa muiden työskennellessä luokan kanssa. Tässä vaiheessa havainnoijan rooli oli aktiivinen ja hän saattoi vaikuttaa työskentelyn etenemiseen antamalla ohjeita muille tutkijoille (Anttila, 2005).

Ensimmäisen työpajakerran jälkeen päätimme jakaa luokan kahteen pienempään ryhmään, koska tarvitsimme työskentelyämme varten enemmän tilaa. Jaoimme luokan kahteen 45 minuuttia työskentelevään ryhmään. Luokan jakaminen kahtia takasi myös pienemmän sosiaalisen piirin työskentelyyn. Ajatteleminen oppilaan olevan jatkuvasti ainakin jossain määrin tietoinen siitä, ketkä hänen työskentelynsä näkevät. Pienempi ryhmä takasi pienemmän sosiaalisen verkoston, johon kiinnittää huomiota. Työskentely rauhoittui, kun muita oppilaita oli paikalla vähemmän todistajina ja kommentoijina. Hyödynsimme opettajan tekemiä ryhmäjakoja, jotka olivat olleet käytössä jo aiemmin. Opettaja oli siis kiinnittänyt ryhmän yhteistyökykyyn huomiota jo aiemmin. Valitettavasti ryhmän jakaminen puoliksi esti luokanopettajaa osallistumasta työpajoihimme. Näin ollen hänen osallistumisensa rajoittui haastatteluihin. Arjen toimijat ovat usein mukana toimintatutkimuksessa (Heikkinen, 2010). Tässä tapauksessa opettaja edustaa juuri em. toimijaa. Tutkimuksen vaikutus luokkaan olisi luultavasti ollut suurempi, jos opettaja olisi voinut olla tiiviimmin mukana. Hän olisi voinut jatkaa havaintojen työstämistä luokan kanssa tutkimuksen päättymisen jälkeen. Järjestelymme vuoksi opettajan aktiivisempi läsnäolo työpajoissa oli mahdotonta.

## Tutkimuksen raportointi ja rajaus

Vaikka emme työpajoja suunnitellessamme ja toteuttaessamme kiinnittäneet erityistä huomiota osallistujien sukupuoleen, huomasimme havaintojemme kohdentuvan erityisesti luokan poikiin. Tämä johtui useasta syystä. Huomiotamme suuntasi se, että tutustuimme tutkimuksiin, jotka käsittelivät poikien toimintaa vertaisryhmissä (Huuki, 2010; Manninen, 2010). Lisäksi se, että kaikki tutkimusryhmän jäsenet ovat miehiä, on vaikuttanut asiaan. Omat kokemuksemme ovat luoneet pohjan, joka väistämättä vaikuttaa havaintoihimme ja suuntaa niitä. Jokelainen on myös aiemmin tutkinut poikien teatteriovetusta ja sitä, kuinka miesopettajat kokevat sukupuolen näkyvän työssään (Jokelainen, 2016).



Vaikka olemme rajanneet tutkimuksemme koskemaan poikia, normittunut toiminta ja statushierarkiat eivät suinkaan ole vain heidän ongelmansa. Tavoitteenamme ei myöskään ole ratkaista erityisesti poikien ongelmia. Emme suunnitelleet työpajoja tai muuta toimintaamme erityisesti poikia silmällä pitäen. Teimme rajauksen raportointivaiheessa työskentelymme selkeyttämiseksi. Tutkimuksemme aikana huomasimme aiheissamme tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Aiheen huolellinen käsittely olisi vaatinut sukupuolten välisten erojen tuomista esiin, mutta se olisi laajentanut tutkimustamme huomattavasti. Olemme tietoisia siitä, että rajauksemme asettaa artikkelin poikatutkimuksen jatkumoon (Huuki, 2010; Manninen, 2010; Turpeinen, 2015; Jokelainen, 2016) ja vahvistaa sitä entisestään. Viime vuosina taidekasvatustutkimuksen parissa poikiin on kohdistettu erityisesti huomiota, koska taidemuodosta riippumatta poikien määrät taideharrastusten parissa ovat pysyneet vähäisinä (Vismanen, 2016).

### 3. Normit ja vuorovaikutus

Oppilaat käyttävät luokkahuoneessa erilaisia toimintatapoja identiteettin rakentamiseen, näkyväksi tulemiseen, toivotun huomion saamiseen ja epätoivotun huomion välttelyyn. Oppilas on opetustilanteessa jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Hän on tietoinen muiden läsnäolosta ja kiinnostunut siitä, millaisen vaikutuksen hänen toimintansa muissa herättää. Sosiaalinen asema luokkayhteisössä ja muiden arvostus ovat oppilaalle tärkeitä (Huuki, 2010). Lapsi päättelee ryhmän suhtautumisesta itseensä, minkä arvoinen hän on (Salmivalli, 2005).

Oppilaat ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään, joskin joillakin opetusjärjestelyillä vuorovaikutuksen määrään ja laatuun voidaan vaikuttaa. Muiden arvostus ja sosiaalinen asema ovat oppilaalle tärkeitä. Muiden huomion tavoittelemisen keinot ovat riippuvaisia kustakin yhteisöstä. Tässä luvussa kuvaamme vuorovaikutusta ja sen normeja interventiomme kohteena olleessa 6. luokassa. Nähdäksemme yhteisön poikien keskuudessa vallalla olevat normit pohjautuvat statuskamppailussa hyväksi havaittuihin strategioihin ja niiden toistuvaan käyttöön. Tulkintamme perustuu havaintojemme lisäksi aiempien tutkimusten perusteella tuottamiimme käsityksiin (Huuki, 2010; Manninen, 2010; Salmivalli, 2005).

## Statuskamppailu normien taustalla

Sosiaalisesta statuksesta kamppailu kattaa kaiken sosiaalisen toiminnan (mikäli toiminta nähdään, voidaan se arvottaa). Vaikka oppilaan on vaikeaa muuttaa kerran muodostunutta statusta ryhmässä, on luokassa tapahtuva statuskamppailu jatkuvaa (Salmivalli, 2005). Statuskamppailussa yhteisön jäsenten toiminta tähtää statuksen nousuun ja huomatuksi tulemiseen myönteisessä valossa. Samaan aikaan yhteisön jäsen myös havainnoi ja arvottaa muiden toimia. Arvottaminen voi pysyä yksilön omana tietona, tai hän voi viestiä näkemyksensä halutessaan toimijalle ja muille henkilöille reagoimalla näkyvästi: hymyilemällä, nauramalla, muulla kehollisella eleellä tai sanallisesti kommentoimalla.

Poikien statustavoittelua tutkinut Tuija Huuki selvittää statuskamppailua resurssien ja strategioiden kautta. Hänen mukaansa statustavoittelu perustuu kulttuurisiin resursseihin (mm. väkivaltaisuus, huumori, seksuaalisuus, sosiaaliset suhteet). Kulttuurisia resursseja pojat pyrkivät eri strategioiden muuttamaan välineiksi (symbolinen resurssi), joilla pystyivät vahvistamaan statusta yhteisössä. (Huuki, 2010.) Jokaisen yhteisön kulttuuristen resurssien kirjoon vaikuttaa usea tekijä. Osa resursseista voi liittyä sukupuoleen, osa ikään, osa helsinkiläisyyteen ja lopulta juuri kyseessä olevan luokan muodostamaan yhteisöön. Salmivalli ja Huuki ovatkin todenneet, että vaikka arvostetut toimintatavat ja ominaisuudet ovat kontekstisidonnaisia, osa oppilaiden käyttämistä statuskamppailun strategioista ja resursseista on kulttuurissamme laajalti arvostettua ja edistää siksi statusta suurella osalla yhteisöjä. Näihin arvostettuihin toimintatapoihin ja ominaisuuksiin kuuluvat mm. fyysis-atleettisuus, huumori ja kovuus poikien keskuudessa. (Huuki, 2010; Salmivalli, 2005.)

Luokassa tietyt toimintatavat ovat arvostettuja ja tietyt ominaisuudet tavoiteltavia, koska ne luetaan oppilaan eduksi yhteisön sisäisessä statuskamppailussa. Korkean statuksen saaneet oppilaat voivat valta-asemastaan käsin vaikuttaa siihen, mitkä strategiat ja resurssit ovat arvostettuja. He voivat hyväksynnällään tai torjunnallaan vaikuttaa yhteisön toimintakulttuuriin ja statuskamppailun pelimerkkeihin (Huuki, 2010). Arvostetut toimintatavat muuttuvat luokassa toiston myötä helposti normeiksi ja luovat näin rajat hyväksytyille ja tavoitellulle toiminnalle. Samalla monenlaiset käyttäytymis- ja toimintamallit rajautuvat ulkopuolelle. Luokan normit rajoittavat oppi-

laan olemisen tapoja ja muokkaavat luokan toimintakulttuuria. (Rossi, 2006; Salmivalli, 2005.) Erilaisia normeja on luokassa runsaasti, ja niiden avulla vaikutetaan oppilaiden keskinäiseen hierarkiaan ja statuksiin. Oppilas saattaa ymmärtää, että toimimalla tietyn mallin mukaan tai olemalla tietynlainen hän saa muilta arvostusta. Vaikka statuskamppailu on jatkuvaa, ei oppilas välttämättä huomioi sitä tai laskelmoi toimintaansa päivän tiimellyksessä.

## Havainnointia strategioista luokassa: kommentointi ja huumori

Luokassa huomiomme kiinnittyi erityisesti muutamaan toistuvaan normituneelta vaikuttavaan, tavaksi tulleet toimintatapaan. Havainnoissamme poikien tapana vaikutti olevan erityisesti kommentointi sekä asioiden kuitaaminen huumorilla. Liitämme kommentoinnin olennaiseksi osaksi luokassa käytävää statuskamppailua, jossa kamppailijat voivat onnistuessaan pönkittää statustaan olemalla hauskoja ja valinnassaan horjumattomia. Kommentointi ilmenee luokassa viimeisen sanan sanomisena, ivana, sarkasmina ja nokkelointina. Huukin (2010) ajattelua mukaillen voitaisiin toiminta nähdä huumorin (kulttuurinen resurssi) hyödyntämisenä kohdistamalla se toisiin (strategia). Käyttämällä kommentointia, sarkasmia ja ivaa välineenä (symbolinen resurssi) statuskamppailussa oppilas voi pyrkiä nostamaan statustaan toisen kustannuksella. Varmistukseksi tästä hän voi saada yleisöltään suosiosoitukseksi kannustavan palautteen – hymyn, merkitsevän katseen tai kannustavan huudahduksen. Kommentoinnista ja sen sävystä on tullut luokan normi. Vertaispalautteessa sanan ”hyvä” kuulee useammin sarkastisesti kuin vilpittömästi käytettynä. Kommentointi vaikuttaa juurtuneen tavaksi reagoida. Sitä käytetään puolustautumisen, huomion saamisen, puhujan aseman kohottamisen ja joskus myös toisen ulos sulkemisen välineenä. Yhtä kaikki kommentointi täyttää luokan äänimaiseman ja luo vuorovaikutusilmapiirin.

*Oppilaat järjestävät istumapaikat uudelleen välittömästi, kun tunnin alkaessa käy ilmi että oma opettaja on sairaana. Tämä kertoo siitä, että luokan istumapaikat ovat olleet opettajan, ei oppilaiden, valitsemia. Niinpä pöytäryhmät, joissa vielä hetki sitten oli sekaisin eri sukupuolia, ovat muutamassa sekunnissa korvautuneet sukupuolittuneen järjestyksen mukaisilla ryhmillä. Sijaisopettaja ehtii vain todeta etummaiselle poikien pöytäryhmälle lakonisesti, että tästä näyttääkin tulevan poikien pöytä. Eräs pojista vastaa, että ”tää on kyllä tyttöjen pöytä”, mikä saa aikaan naurua pöytäryhmän muissa pojissa.*

Huumori eli läpänheitto on hyväksynnän ja yhteenkuuluvuuden merkki. Pöytäryhmän pojat olivat myös kaikki suhteellisen hyviä kaveruksia keskenään. Jos joku muu kuin oman lähimpiin poika heittäisi läppää poikien sukupuoli-identiteetistä, siihen todennäköisesti reagoitaisiin eri tavalla. Oman ryhmän korkean statuksen pojalta se oli kuitenkin hyvää huumoria eikä aiheuttanut puolustusreaktioita. Luokan oppilaat käyttävät huumoria paljon myös muiden tuntien ryhmätöissä. Tulkintamme mukaan huumoria käytetään luokassa laajemminkin juuri tässä tarkoituksessa. Sillä haetaan hyväksyntää ja vahvistetaan yhteenkuuluvuutta kavereiden kesken.

## Maskuliinisuus resurssien ja strategioiden vaikuttimena

Maskuliinisuus voidaan miestutkija Arto Jokisen (2003) mielestä käsittää miehen ideaalina, jota kohti jokaisen pojan ja miehen on kuljettava. Tästä seuraa, että maskuliinisuuden saavuttamisesta tulee miesten välinen kilpailu, jossa miehet rakentavat ja hankkivat maskuliinisuutta kulttuurin määrittämällä tavoilla. Maskuliinisuus ei viittaa pelkästään siihen, mitä tietyssä kulttuurissa pidetään miesmäisenä tai miehisenä, vaan myös siihen, miten miesten odotetaan käyttäytyvän, puhuvan, toimivan tai tuntevan. Miehet esittävät miehiä toisille miehille ja etsivät toistensa hyväksyntää ja kunnioitusta. Miesten maskuliinisuuden todistelu ei siis ole ensisijaisesti naisia varten, vaan toisia miehiä varten. Tosin naisten suosio on yksi keino saavuttaa maskuliinisuutta suhteessa toisiin miehiin. (Jokinen, 2003). Poikien maskuliinisuuskamppailu alkaa jo hyvin nuorena, ja kuudesluokkalaiset pojat osaavat jo selvästi sen pelisäännöt. Näemme maskuliinisuuskamppailun olevan olennainen tekijä interventioomme osallistuneen luokan statushierarkian muodostumisessa poikien kesken. Statuskampppailuun aktiivisesti osallistuvat pojat hyväksyvät samalla kamppailun keinot ja arvot. Koska poikien statuskampppailu rakentuu maskuliinisen mieskuvan ympärille, on kamppailu ensisijaisesti poikien kesken tapahtuvaa kilpailua. Luokan kaikki pojat eivät kuitenkaan osallistu statuskampppailuun. He jäävät ikään kuin statushierarkian ulkopuolelle.

*Oppitunnin aihe on historia ja ristiretket, joita käsitellään kuvataiteen keinoin. Tehtävänä on eläytyä siihen, miltä tuntuu, kun joku läheinen lähete ristiretkelle ja itse jää kotiin, sekä piirtää lähtijästä muotokuva. Muotokuvan mallina toimii pari. Normina tuntuu olevan se, ettei kuulu olla hyvä piirtäjä. Tehtävän aikana pojat piirtävät suhteellisen keskittyneesti, mutta näyttää siltä, että yhtä lukuun ottamatta jokainen*

*piirtää pilakuvaa mallistaan. Kukaan ei kuitenkaan tuskaile osaamattomuuttaan tai viesti muulla tavoin tavoittelevansa yhtään enempää kuin mitä tekeekin, eli piirtää pilakuvaa. Eräs korkean statusksen poika piirtää mallilleen mustan kielen ja nännit solisluiden kohdalle. Mallille piirretään myös sänki.*

Meille havainnoijille jää epäselväksi, pelleilevätkö pojat suojautuakseen vai kohdistaakseen energiansa statuskampppailun kannalta olennaisempaan toimintaan – huumorin käyttöön. Jokisen mukaan tällainen kaveri- tai homososiaalisuus säätelee keskeisesti maskuliinisuuksien rakentumista. Miesten välisiin ystävyys-suhteisiin liittyy läheisyyden ohella käytäntöjä, joilla läheisyyttä säädellään ja koetellaan. Huumori on yksi niistä. (Jokinen, 2003.) Huumorin käyttö yhdistää tietyn ryhmän jäseniä toisiinsa. Samaan aikaan se erottelee, luo hierarkioita ja normittaa. Poikien statuskampppailua peruskoulussa tutkineen Sari Mannisen mielestä ulos sulkeva huumori toimii strategiana, jolla vahvistetaan omaa statusta ja alistetaan toisia. Äärimmillen vietyä tällainen huumori naamioi sisäänsä kiusaamista ja väkivaltaa. (Manninen, 2010.) Nokkeluus ja huumori ovat luokassa enemmän poikien kuin tyttöjen välineitä. Ne muodostavat myös muurin, joka estää tosissaan tekemisen ja sen näyttämisen kuvataidetunnilla. Mikäli humoristinen suhtautuminen on pojille keino suojautua piirtämistaitojen esittelemiseen liittyvältä epävarmuudelta, eivät he näytä sitä. Poikien enemmistö keskittyy keskinäiseen huumoriin sen sijaan, että he ottaisivat tehtävänannon ja sen sisältämän eläytymisen vakavissaan. Erään toisen pöytäryhmän poika on piirtänyt taidokkaan kuvan, joka ei ole pilakuva. Hän ei kuitenkaan saa huomiota toisilta pojilta, sillä kukaan pojista ei liiku omilta paikoiltaan katsomaan toisten poikien töitä. Pojat eivät myöskään tunnu antavan kehuja toisilleen kuten tytöt, ainakaan kuvataidetunnin aikana. Onko kyse siitä, että toiselle pojalle vilpittömien kehujen antaminen laskee omaa statusta? Ehkä pojat antavat toisilleen kehuja, mutta ne annetaan eri muodossa kuin suorana ja vilpittömänä puheena.

*Oppitunnin lopuksi sijaisopettaja pyytää kaikki näyttämään piirustuksensa nostamalla ne ilmaan. Oppilaat heiluttelevat töitään ilmassa ja kuuluu sarkastisia huutoja ”kattokaa kuinka kaunis!” Osa piirustuksista päättyy saman tien roskiin. Taidokkaan kuvan piirtänyt poika tuijottaa hetken tyhjyyteen muun luokan alkaessa kerätä tavaroitaan ruokalaan siirtymistä varten. Lopulta hänkin nousee ja laittaa kuvan vihkonsa väliin. Hän poistuu luokasta viimeisenä.*

Poikien humoristinen suhtautuminen annettuun tehtävänantoon toimii tulkintamme mukaan strategiana kahtalaisesti: Pilakuvan piirtäminen parista takaa piirtäjälleen valta-aseman suhteessa malliinsa. Hän määrittää huumorin keinoin, kuinka malli hetkellisesti nähdään. Malli on pilkan kohde ja piirtäjä pilkkaaja, vaikka toiminta tapahtuukin ystävien kesken ja ainakin jossain määrin yhteisymmärryksessä. Tässä asetelmassa piirtäjä nousee hetkellisesti mallin ja tehtävänannon yläpuolelle. Piirtäjä vastustaa auktoriteettia, valjastaa tehtävän omiin tarkoituksiinsa ja strategiaansa sopivaksi.

Pilakuvan piirtäjät saavat ympärillään olevilta pojilta huomiota. Muut kommentoivat piirroksia ja nauravat niille. Pojat tekevät lisäyksiä piirroksiinsa ikään kuin kilpaillakseen siitä, kuka saa aikaan yliampuvimman kuvan paristaan. Huomion saaminen huumorilla onnistuu, koska pojilla tuntuu olevan yhteinen käsitys siitä, millaisin keinoin kuvasta saadaan naurettava. Näitä keinoja ovat piirustusten perusteella mm. karvoituksen lisääminen (karvoitusta pojilla ei juuri ole), kuvan epäsuhtaisuus (nännit solisluiden kohdalla) ja paheiden lisääminen kuvaan (nuuskan käyttö). Normittunut käsitys pilakuvan piirteistä tarjoaa pojille yhteisen kielen, jolla kommunikoida, ja kentän, jolla kilpailla. Myönteinen palaute mahdollistuu, kun toimintatavat tunnustetaan. Pilakuvastrategia tuottaa pojille tavoitellun tuloksen, muiden huomion ja arvonnannon ryhmässä.

## 4. Kouluympäristö ja konkreettinen teatteri

- 1. Laadi minuutin kestävä toimintasarja teipillä rajattuun tilaan. Saat käyttää rekvisiittana tuolia, tyhjää paperiliuskaa, teipinpalaa ja mitalia. Harjoittele toiminnat tarkoiksi suhteessa annettuun tilaan ja aikaan.*
- 2. Opetta toimintasarja parillesi mahdollisimman yksityiskohtaisesti.*
- 3. Esittäkää valmiit toimintasarjat toisillenne.*

”Abstraktissa teatterissa, jolla tarkoitetaan tarinatonta tai teatterillista teatteria, on muodollisten rakenteiden painotus mennyt niin pitkälle, että viittaussuhteita sellaisenaan on liki mahdotonta löytää. On kuitenkin asianmukaisempaa puhua konkreettisesta teatterista.” (Lehmann, 2009, s. 171).

Koska työtavat, joita työpajoissa käytimme, eivät suoraan viittaa johonkin yhteen teatterin traditioon, on haasteenamme ollut, miten nimitämme toimintaa. Työpajoissa tehdyt harjoitteet ja tehtävät eivät olleet perinteisiä ilmaisuun tai roolinottoon perustuvia teatteri- tai draamaharjoitteita, vaan lähestyimme esitystä toisesta suunnasta suhteessa tekemisen prosesseihin ja lopputulokseen. Olimme projektimme aikana päätyneet kutsumaan toimintaamme esitystaiteeksi, mutta nyt tätä artikkelia kirjoitettaessa se tuntuu liian väljältä käsitteeltä. Keskeisenä lähtökohtana oli ohjaajan ja esiintyjän vuorovaikutuksen harjoittaminen vaihtuvissa valtapositioiden välillä. Välineellistä tapaa suhtautua teatteriin ei työpajassa luotu. Esitykset, joita oppilaat loivat, olivat konkreettisia, toiminnan ja ruumiillisen olemisen sommitelmia tilassa ja ajassa. Ne olivat yksinkertaisten materiaalien pohjalta annettuihin puitteisiin syntyneitä toimintasarjoja, joille ei annettu kerronnallisia tehtäviä. Kyse oli ensisijaisesti suoraan näyttämölle luodusta toiminnasta ja sen opettamisesta toiselle.

Työprosessin kannalta toiminta oli perinteiseen ohjaaja-näyttelijäsuhteeseen perustuvaa harjoittelua pareittain. Jokainen valmisti oman sooloesityksen, jonka sitten opetti toiselle mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Työpajojen edetessä sooloihin lisättiin lisää materiaaleja tai niitä ketjutettiin peräkkäin kokonaisuudeksi. Ensimmäisissä työpajoissa teimme joitakin parityöskentelyyn valmentavia harjoitteita (mm. sokea-taluttaja, esineinstallaation kokoaminen silmät sidottuna parin ohjeiden mukaan). Lopputulokset muistuttivat Lehmannin kirjassaan määrittelemää konkreettista teatteria, jossa ”vaativaa ei ole sisältö vaan formalisoiminen itsessään: väsyttävä toisto, tyhjyys sekä näyttämötapahutumien puhdas matematiikka, joka pakottaa katsojan kokemaan hänen pahiten pelkäämänsä symmetrian, sillä se ei tuo mukanaan mitään vähäisempää kuin uhkan ei mistään.” (Lehmann 2009, s. 173). Tämä konkretia, viittaussuhteiden puuttuminen (ei aihetta, sisältöä, draamaa) oli olennaista työpajallemme. Vaikka ryhmässä oli teatteria harrastavia, ei oppilailla ollut aiempaa kokemusta tämän kaltaisesta toiminnasta.

Esitys on aina esitys jollekin. Esitykseen liittyy aina tietoisuus havainnoijasta, vaikka havainnoija olisikin esiintyjä itse (Carlson, 2006). Englanninkielisellä käsitteellä performance viitataan sekä esitykseen että suoritukseen. Tässä tapauksessa määritelmä sopi hyvin. Kuudennen luokan oppilaat olivat tottuneet tekemään suorituksia koulussa. Heidän arkensa perustui pääosin tunnista toiseen jatkuvalla rytmillä, jossa oppiminen pyrkii olemaan hallittua, mitattavaa

ja ennalta määrättyihin tavoitteisiin tähtäävää. Oppimissuoritusta havainnoi opettajan lisäksi oppija itse, koska hän tietää, missä vaiheessa tehtävää hän on menossa ja milloin tehtävä tulee valmiiksi. Myös meidän työskentelymme nojasi vahvasti suoritusperinteeseen. Tehtävänantomme olivat sellaisia, että oppilaat pystyivät niitä tehdessään saamaan kokemuksen valmiiksi saattamisesta jokaisen työpajakerran sisällä. Tämä valmiiksi saattaminen oli hyvin tärkeää, koska se toimi ankkurina oppilaiden kokemuksessa. Työpajoissa valmistettujen esitysten aines oli suurimmaksi osaksi ei-jäljittelevää, vailla viittaussuhteita arkitodellisuuteen samoin kuin esim. abstraktissa maalaustaitteessa eikä näin ollen tarjonnut tunnistamispisteitä tekijöille (Lehmann 2009).

## Tutkija-opettajien rooli

Tutkimusprojektimme aikana toteutettu työpaja oli poikkeava myös opettajan (-jien) roolin näkökulmasta. Vaikka tämä ei suoraan tutkimuskysymykseemme liitykään, koemme tarpeelliseksi valottaa toimintatapojamme opettajina lyhyesti, koska niillä on suora yhteys työpajojen sisältöön.

Varton (2011) mukaan taidepedagogiikka tulee tiedoksi käytännön tapahtumisen havaitsemisen ja reflektoinnin kautta. Hän toteaa myös, että ”mikä tahansa pedagogiikka on ymmärrettävää vain jos tunnemme millaisessa ympäristössä se esiintyy ja mikä on rakentamassa sitä sellaiseksi, minä sen tapaan. Kaikkeen pedagogiikkaan kuuluva eettinen tarkastelu tahtoo kysyä, ’millä oikeudella’ ja ’kuinka teemme sen hyvin’ eikä tämä selviä ilman niitä ehtoja, joilla jokin on, mitä on.” (Varto, 2014 s. 191).

Oli kiinnostavaa havaita, että peruskoulu opetuskontekstina korosti tiettyjä piirteitä opettajuudessamme. Olimme Vartoa mukaillen taideopettajina peruskoulussa nimenomaan peruskoulun ehdoilla. Peruskoulun ehtoihin kuului ainakin vielä tässä tapauksessa vahvana tuntirakenne ja suorituskeskeisyys. Vaikka oppilaslähtöisyys ja ilmiöoppiminen projekteineen olivat jo toiminnassa, oli opettajajohtoisuus silti vallalla oleva järjestäytymisen periaate. Vastasimme peruskoulun ehtoihin myötämielisesti. Vaikka me kolme tunnistamme dialogisen opettajuuden ja sosiaalisen konstruktivismien periaatteita opettajuutemme pohjavirtoina, olivat työpajamme peruskoulussa opettajan toiminnasta tarkasteltuina hallittuja, täsmällisiä, suorituskeskeisiä ja opettajajohtoisia. Jälkikäteen ajateltuna koemme, että peruskoulu kontekstina korosti näitä piirteitä opettajalaaduissamme.



Toisaalta työpajojen sisältö oli myös täsmällinen. Taiteen oppimiseen liittyvä luovuus ja vapaus toteutuivat tarkoissa puitteissa, joita ei ollut määritelty yhdessä oppilaiden kanssa. Meitä kiinnosti taiteilija-opettajina työpajojen toiminnan kaltainen konkreettinen ja tehtäväpohjainen tekeminen, koska se tuottaa mielestämme mielenkiintoista ilmaisua ja esityksellistä materiaalia. Havaintovaiheen jälkeen totesimme, että tämänkaltainen toiminta voisi sopia hyvin kohderyhmällemme, koska työtavoissa korostui valtapositioiden jatkuva vaihtuminen. Tämä oli oman taiteellisen intressimme lisäksi ainoa syy, jolla katsoimme olevan yhteys tutkimuksemme aiheeseen, normeihin ja statuskampppailuihin.

## Mitä tapahtui?

Työtapamme oli koulun teatteriopetuksen traditioita koetteleva. Sen sijaan, että olisimme edenneet suoraviivaisesti esimerkiksi roolinottoharjoittein kohti normeja ja ulos sulkemista tai kiusaamista, päätimme toimia toisin. Emme vastusta draamapedagogiikan työtapoja, mutta ajattelimme aiemman normeista ja statuskampppailuista tehdyn tutkimuksen ja tutkimuksemme havaintovaiheen perusteella niiden olevan liian osoittelevia, liian ratkaisukeskeisiä tai liian tehokkaita. Toinen ja ehkä vielä vahvempi syy valittuun työtapaan oli, kuten edellä mainitsimme, oma taiteellinen intressimme. Tällä emme tarkoita, että pitäisimme oppilaista nousevia teemoja suhteessa opettajan intressiin arvoltaan vähäisempinä. Halusimme kuitenkin pitää kiinni lähtökohdastamme suhteessa omiin näkemyksiimme taiteilija-opettajina. Valitsimme väljemmän kehyksen, jossa oppilaat joutuvat tarkastelemaan vuorovaikutusta työtavan pohjalta. Esityksellinen materiaali ja aiheet olivat oppilaiden oma asia. Karkeasti sanottuna: me päätimme struktuurit, oppilaat sisällön.

Valtaosa luokan pojista käytti aktiivisesti huumoria ja kommentointia opitunneilla. Tulkintamme mukaan näitä strategioita käytettiin huomion (ja sitä kautta arvostuksen) saamiseksi yhteisössä. Monesti toimintaan liittyi ironia ja sen myötä kommentoinnin kohteen väheksyntä. HavaitSIMME työpajassa kommentointia ja toisiin kohdistettua huumoria tavallista vähemmän. Tähän vaikuttivat luultavasti useat syyt. Ryhmä oli jaettu kahteen osaan, jolloin yleisö oli pienempi. Näin osa oppilaista, joiden huomiota kaivattiin, ei ollut paikalla. Kolme aikuista puolta luokkaa kohden lisäsi myös valvontaa. Vaikka työpajojen aikana vain kaksi kolmesta puuttui aktiivisesti oppilaiden

toimintaan, pyrimme pitämään heidän huomionsa työskentelyssä yleisen keskustelun sijaan. Tämä taas jakoi ryhmää entistä pienempiin yhdessä toimiviin osiin – pareihin, jotka opettaja oli jakanut. Lisäksi toimintamme oli oppilaille entuudestaan tuntematonta. Vaikka luokka oli aiemmin tutustunut teatteri-improvisaatioon, olivat työtapamme heille outoja. Ryhmä ei ollut siksi luonut ennakkoon selkeää kuvaa siitä, miten tähän toimintaan pitäisi suhtautua: voiko sen ottaa tosissaan vai pitäisikö siihen suhtautua huumorilla. Näin luokassa vallalla oleva normatiivinen suhtautuminen työskentelyyn puuttui. Luultavasti mikään edellä mainituista syistä ei olisi yksin vähentänyt huumorin ja kuittailun määrää. Yhdessä ne onnistuivat kuitenkin hetkellisesti väljentämään normeja ja luomaan tilan, joka vähensi tuttujen strategioiden käyttöä.

Esittämiseen ja ohjaamiseen sekä vallan vaihtoihin kiinnittyvä parityöskentely korosti oppilaiden välistä vuorovaikutusta, joustavuutta ja kontaktivalmiutta. Esityksen harjoittelu on ruumiillista, henkilökohtaista ja kouluympäristössä epätyypillistä. Nämä tekijät aiheuttavat yhdessä sen, että esityksen tekemiseen koulussa voi olla vaikeaa suhtautua. Työpajojen aikana oppilaat työskentelivät toisiaan opettaen ja ohjaten. Itse ruumiillisesti ensin tuotettu materiaali oli lähtökohtana toisen kanssa työskentelylle. Materiaalin tuottamista ohjasivat opettajien ennalta määrittelemät puitteet, jotka olivat lähtökohtaisesti helposti lähestyttäviä. Meidän puolestamme mikä tahansa toiminta annetuissa puitteissa oli riittävää: vaikka istuisi tuolilla liikkumatta minuutin ajan mitali kaulassa. Kerroimme tämän oppilaille työpajan aluksi. Oppilaat käyttivät tilaisuutensa monilla tavoilla. Oman materiaalin perusteella toisen ohjaaminen oli joko helppoa tai haasteellista. Oppilailla ei ollut mahdollisuutta muuttaa tehtävän puitteita, mutta sen sisällä heillä oli kaikki valta.

*Oppilaiden tehtävänä on suunnitella yksin toimintasarja rajatussa tilassa, joka sisältää ennalta määritetyt elementit. Toimintasarjan kesto on rajattu yhteen minuuttiin. Toimintasarja ohjataan myöhemmin parin toiselle jäsenelle. Yksi ryhmän pojista suunnittelee esityksensä niin että makaa mahallaan liikkumatta suurimman osan esityksen kestoista. Ratkaisu näyttäytyy meille yrityksenä hoitaa tehtävä mahdollisimman vähällä. Poika on yleensä aktiivinen kommentoija tunneilla. Hänen ratkaisunsa on nokkela. Jos kaikki on mahdollista, voi myös tehdä mahdollisimman vähän. Hän ei kuitenkaan saa juuri huomiota muilta oppilailta. Ehkä tämä johtuu tehtävän abstraktista luonteesta. Ratkaisu*

*poikkeaa muista staattisuudellaan, mutta on yhtä arvokas ja sallittu kuin muutkin ratkaisut. Ehkä muut eivät näe teon ironiaa.*

Edellä kuvatun esimerkin kaltaisia tilanteita oli muitakin. Vaikutti siltä, että huumorin ja kuittailun strategioita yritettiin silloin tällöin käyttää, mutta joko niitä ei huomattu tai sitten ne saivat haluttua huomioita harvemmin kuin yleensä. On mahdollista, että työpajoissa havaittu katsomisen vaikeus liittyi samaan tilanteeseen. Koska luokassa ei ollut muodostunut normittunutta tapaa suhtautua työskentelyyn, oppilaiden oli vaikeaa luoda suhde toisen katsomiseen. Kunkin oppilaan oli seurattava esitystään toteuttavaa luokkakaveria ilman ennalta tiedettyä katsomisen tapaa. Tämä teki katsomistilanteesta entistä välittömämmän ja siten suojattomamman.

*Yritimme ensimmäisellä työpajakerralla aloittaa pienryhmäkeskustelua aiheeseen liittyen. Keskustelua ei juurikaan syntynyt. Pienryhmissä vallitsi noiden keskusteluhetkien aikana selvästi toimintahetkiä jännittyneempi tunnelma. Kysyimme, miltä tämä tuntui? Halusimme kuulla kokemuksia ja havaintoja toimintaan liittyen. Oppilaat eivät puhuneet. Havaintoja vuorovaikutustilanteista ei otettu esiin. Päätimme jatkossa keskittyä enemmän toiminnan kuin sen reflektion suunnittelemiseen ja luottaa vallanvaihtoihin perustuvan toimintamme normeja purkavaan voimaan. Suuntasimme siis motivaatiomme tiedon saamiseksi työtämme toimivuudesta ja havaitaksemme ryhmänormeja taiteellisen työskentelyn piirissä ilman oppilaiden tietoista huomiota niihin.*

Emme työpajan aikana oppilaiden kanssa päässeet käsittelemään luokan normeja ja niistä johtuvia ongelmia tietoisesti tai kielellisesti pieniä reflekti-ohetkiä ja tunnin jälkeen antamiamme palautteita lukuun ottamatta. Tähän vaikutti intervention lyhyt kesto ja se, ettei luokanopettajan integroiminen toiminnan osaksi onnistunut käytännön syistä toivotulla tavalla. Aiempien havaintojemme ja opettajan haastattelun perusteella ryhmän statushierarkia oli vahva, ja osa lapsista luokassa oli siitä tietoisempia kuin toiset. Opettajalla oli kokemuksia siitä, miten korkean statuksen oppilaan läsnä ollessa matalamman statuksen oppilas ei uskalla ilmaista omaa mielipidettään. Statushierarkia vaikutti todennäköisesti ryhmäkeskusteluihin osallistumiseen. Koska statushierarkia on vahva, eivät heikommassa asemassa olevat uskalla sitä uhmata ja toisaalta vahvemmassa asemassa olevat eivät koe käsittelyä tarpeelliseksi, koska he ovat hierarkian yläpäässä ja ehkä nauttivat asemastaan siellä. Avoin kokemuksista puhuminen ei joka tapauksessa kuulunut luokassa

niihin toimintatapoihin, joilla saadaan arvostusta. Tärkeä syy hiljaisuudelle oli myös valitsemassamme työskentelyotteessa, joka korosti ensisijaisesti jokaisen yksilöllistä tekemistä ja ei-kertovaa (-jäljittelevää) ilmaisua. Oli tärkeää luoda jokaiselle kokemus oman toiminnan omistajuudesta. Kaikilla oli konkreettisesti samat puitteet, aika, tila ja esineet, ja koska kyse oli konkreettisesta teatterista, tehtävien sisältö ei käsitellyt tai kertonut aiheesta mitään ilmene- misensä pintatasolla.

## 5. Muuttuiko mikään: ongelmia ja jatkoehdotuksia ei-tietämisestä ja tapahtumallisuudesta

Tämän artikkelin alussa kerroimme, että projektimme tavoitteena oli tuottaa tietoa luokissa vallitsevista (haitallisista) normeista ja luoda sellaisia taide-työskentelyn keinoja, joilla niihin voisi vaikuttaa. Pyrimme myös saattamaan luokkien opettajat ja oppilaat aiempaa tietoisemmiksi vuorovaikutusta ohjaavista normeista ja hierarkioista. Havaitimme erityisesti kuudennen luokan poikien keskuudessa voimakkaita normeja ja statuskamppailuita niin kuin olemme edellä kuvanneet. Kuitenkaan emme voi sanoa, että työpajatoimintamme olisi kohdistunut suoraan poikiin tai että he olisivat tietoisesti kokeneet olevansa intervention kohteena. Toimimme suhteessa tavoitteeseemme epäsuoremmin ja lempeämmin. Luokan normittunut toiminta ja statushierarkia ja -kamppailut, joita havaitimme, olivat meille ulkopuolisina taideopettajina vaikeita käsiteltäviä. Luokassa oli opettajan haastattelun ja omien havaintojemme perusteella huomattavia jännitteitä oppilaiden välillä. Halusimme toimia niin, ettei syyllisiä nimettäisi. Halusimme ennen kaikkea tarjota mahdollisuuden erilaisissa valtapositiioissa toimimiseen ja sitä kautta tuottaa kokemuksia toisenlaisista järjestäytymisen muodoista.

Esityksen harjoittelemisessa esiintyjänä toimivat oppilaat joutuvat asettumaan alttiiksi toisen katseelle, ohjaajat saavat luvan katsoa toista paljaana ja haavoittuvanakin. Oppilas ei voi olla varma, onko esitystyöskentely coolia vai näyttäytykö hän nolona innostuttuaan ilmaisusta.

Havaintojemme ja tulkintamme perusteella oppilaiden statukset vaikuttivat niihin valintoihin, joita oppilaat tekivät esityksen laatijoina, mutta koska kyse oli edellä määritellystä ei-jäljittelyyn perustuvasta konkreettisesta teatterista, jossa viittaussuhteet arkitodellisuuteen ovat olemattomia, oppilaat

olivat kyvyttömiä tekemään arviointeja toistensa esityksistä. Ei ollut olemassa kriteeristöä, johon tukeutua. He eivät tienneet, mikä on oikein tai väärin, hyvää tai huonoa. Tai vielä tarkemmin: kukaan ei tiennyt toista paremmin tai arvostetummin. Vaikka toiminta suorituksena oli todella selväpiirteistä, oli se taiteena epämääräistä ja vapaata monille tulkinnoille. Haluamme painottaa, että tämä ei ole välttämättä teatteriopetuksen ansio yleensä vaan nimenomaan tässä tapauksessa tapahtunutta. Jos olisimme tehneet vaikkapa näyttelijäntyön harjoitteita tai sellaisia draamatehtäviä, jotka toimivat tarinan ja fiktiivisten roolien pohjalta, niin oppilailla olisi ollut käytössä arviointikriteerejä suhteessa niihin vaikkapa nähdyistä elokuvista, lastenkirjallisuudesta tai mainoksista. Tehtävien avulla pystyimme luomaan ihmettelevän tai normittomamman tilan. Tämä normittomampi tila ja kaikille tasan jaettu työskentelyaika takasivat oppilaille tasavertaiset puitteet työskentelyyn heidän statuksistaan riippumatta. Tämä näkyi myös oppilaiden työskentelyssä. Tehtävään keskittyminen ja siitä innostuminen ei ollut sidoksissa oppilaan statukseen luokan sisällä.

Olemme tutkimuksessamme pohtineet, mitä tapahtuu, kun normit ja totut käyttäytymismallit joutuivat kyseenalaistetuiksi ja alkavat horjua. Koska työpajatyöskentelyllemme ei ollut annetuissa puitteissa toimimisen lisäksi mitään muita selkeitä kriteereitä onnistumisesta, oppilaille mahdollistui toistensa tasavertainen kohtaaminen keinottomuudessa. Tämä keinottomuus oli häviävä alkupiste dialogisuudelle, koska ”dialogisessa kohtaamisessa keinot ja menetelmät kadottavat merkityksensä” (Anttila, 2011 s. 168). Työpajat olivat poikkeama, särö normaalissa koulupäivässä. Yksi teatterin potentiaalisuuksista normi- ja statushierarkioiden purkamisessa liittyikin näihin ei-tietämisen tilanteisiin, joita toistetaan ja joissa oppilaita kannustetaan eteenpäin (Kajo 2011; Saastamoinen & Kajo 2016). Normittomamman alueen synnyttäminen liittyy taidepedagogiikassa tapahtuman ja tapahtumisen pohdintaan (Atkinson 2011). Tapahtumassa jokin totuttuna pitämämme joutuu kyseenalaistetuksi.

## **Tapahtuma, tapahtumallisuus ja tapahtumallistaminen**

Taidepedagogiikan mahdollisuutta tapahtumana pohtiessaan Eeva Anttila (2015 Andersoniin ja Harrisoniin 2010 viitaten) kysyy, kuinka luoda ja ylläpitää tapahtumia, kuinka kestää ja laajentaa potentiaalia, jota tapahtumat avaavat, lupauksen ja tulevaisuuden tunnetta, jota ne sisältävät. Tai miten suhteutua tulevaisuuteen ottamatta sitä haltuun ja neutralisoimatta sitä ennen kuin se tapahtuu? Tapahtumat rikkovat olemassa olevat ehdot, pakottamalla

tai kutsumalla meidät ajattelemaan ja toimimaan eri tavoin. Tapahtumallisuus suuntaa tarkkaavaisuuden eroihin, poikkeamiin, erilaistumiseen (erilaiseksi, erityiseksi tulemiseen) ja tuottaa herkkyyden kaltaista eksistentiaalista uskoa siihen, että aktiiviset väliintulot voivat luoda erilaisia tulevaisuuksia joko rohkaisemalla, kehkeytymällä tai odottamalla tai luomalla käännekohtia tässä ja nyt.

On olennaista ymmärtää, että tapahtumat eivät synny itsestään. Niiden synnyttäminen vaatii kontekstin tuntemista, jotta voidaan tehdä valintoja suhteessa vallitseviin normeihin. Taiteen olemus uutta luovana, odottamattomuuteen ja yllätyksellisyyteen perustuvana ”vapauden alueena” tukee koulukontekstissa mahdollisuuksia normien haastamiseen.

*Työpajan jälkeen oli odottava tunnelma. Oppilaat eivät oikein osanneet sanoa mitään. Suhteessa mihin he olisivat sanoneet. Palaute tuli meiltä, opettajilta: hyvä, jatketaan tästä ensi kerralla.*

Miten ja millä ehdoilla liitämme merkityksiä tapahtuman käsitteeseen taidepedagogiikan piirissä? Onko ei-tietämisen alueelle joutuminen eri asia kuin joutuminen pois mukavuusalueelta? Tapahtumasta taidepedagogiikan yhteyksissä puhuessaan Dennis Atkinson (2011) määrittelee tapahtuman pedagogiikan pyrkimyksiksi ei-tiedetyn asuttamisen, huomion suuntaamisen olemisesta tulemiseen ja oppijoiden haastamisen pois mukavuusalueeltaan. Haastoimme koulun normeja hetkellisesti työpajojen avulla, mutta haastoimme oppilaita pois mukavuusalueeltaan? Mielestämme emme. Loimme olosuhteet, joissa oppilaiden oli mahdollista itse haastaa itseään, jos he niin halusivat, mutta me emme siihen painostaneet. Tehtävät saattoi tehdä huonostikin tai tehdä ne tekemättä mitään. Ne olivat niin helppoja, että kuka tahansa, joka pystyy istumaan minuutin tuolissa, pystyy ne tekemään. Usein taideopetuksen tavoitteenasettelua lähestytään taitojen näkökulmasta. Työskentelyssämme kyse ei ollut ensisijaisesti (ilmaisu-)taitopohjaisesta työskentelystä, vaikkakin tehtävien toistua toiminnan, tilan ja ajan hahmottaminen esityksenä alkoikin kehittyä. Oppilaat saivat uusia kokemuksia katsomisesta ja katsottavana olemisesta esitystaiteen mahdollistaman erityisen tilanteen kautta. Tässä kohtaa oma ymmärryksemme opettajan roolista on olennaista. Koimme taideopettajuuden ennen kaikkea olosuhteiden, puitteiden rakentajana. Työskentelyn rakenteesta, tilasta, ajasta ja materiaaleista päättäminen oli olennaisin ja vastuullisin tehtävämme. Rakenteessa olennaisinta oli se, että kaikilla oli sama tehtävä ja että se oli helposti ymmärrettävissä ja ohjasi suoraan toi-

mintaan (oma soolo). Soolon rakentamisessa käytettävissä oleva tila, aika ja materiaalit olivat myös kaikille samoja. Ne eivät olleet neuvoteltavissa ja ne olivat helposti käsitettävissä. Puitteiden yksityiskohtainen ja eksakti määrittely mahdollisti dialogisen ohjaamisotteen tehtävien tekemisen aikana. Mikäli puitteet olisivat olleet epäselvät, se olisi todennäköisesti tuottanut turvattomuutta ja passiivisuutta. Opettajina astuimme puitteiden määrittelijöinä auktoriteetin paikalle. Me tiesimme, mitä tehdään ja miksi. Oppilaat ilmaisivat luottamustaan meihin toimimalla aktiivisesti.

Jos ajatellaan taidepedagogien työtä tapahtumien synnyttäjänä on sillä yhteyksiä myös Michel Foucault'n tapahtuman käsitteen kanssa. Läheisyys Foucault'n kanssa on myös erityistä hänen laajamittaisten instituutioita ja niiden käytäntöjä käsittelevien tutkimustensa vuoksi. Foucault'n mukaan tapahtuma kytkeytyy olennaisesti ilmaantumiseen: tapahtumassa ilmaantuu jotain uutta ja ainutkertaista, siis normeista poikkeavaa. Tapahtumassa tottumuksia voidaan kyseenalaistaa ja asettaa uudelleen ajateltavaksi. Foucault'n mukaan tapahtumallistamisessa (eventualization) tarkastellaan jotain välttämättömänä pidettyä kyseenalaistaen sen välttämättömyys ja aiheutetaan murtuma itsestäänselvyyksissä, joiden varassa tietomme, käytäntömme ja myöntövytemme lepäävät. (Hannula, 2003 viitaten Foucault 1987; Alhanen 2007.)

Jos otamme vakavasti taidepedagogin roolin tapahtumallistajana, nousee kontekstien tunteminen uudelleen esiin. Vaikka monet normit ovat kulttuurisia, on arvostettujen toimintatapojen ja ominaisuuksien ilmenemisessä yhteisökohtaisia eroja. Esimerkiksi Huukin (2010) tutkimus osoittaa, että samat ominaisuudet, joita alakoulussa poikien keskuudessa pidettiin heikkoutena, voivat nousta korkean statuksen resursseiksi tultaessa yläkouluun ja lukioon. Jos haluamme toimia tapahtumallistajina ja siten osallistua tasa-arvoisemman koulukulttuurin rakentamiseen, meidän on Foucault'n määritelmää noudattaen tiedettävä tapauskohtaisesti, mikä on yhteisössä välttämättömänä pidettyä ja itsestään selvää. Mutta se ei vielä riitä. Meidän on myös opittava ymmärtämään, mitkä näistä itsestäänselvyyksistä ovat yhteydessä epätasa-arvoa tuottaviin käytäntöihin, vertaissuhteissa esimerkiksi ulos sulkemiseen ja kiusaamiseen. Sen jälkeen voimme toimia täsmällisesti. Eikä tämä selviä ilman yhteisön arjen jakamista. Tämä on perin harmillista teatterin ja tanssin kannalta. Koska tanssi- ja teatteripedagogiikalta puuttuu oppiaineen asema, se toteutuu peruskoulussa ammattiopettajien vetämänä suurimmaksi osaksi erilaisina lyhytkestoisina projekteina, niin kuin meidän

interventiommekin. Mikäli yhteiskunnassamme halutaan kehittää opetusta ja tasa-arvoista koulukulttuuria hyötymällä teatteri- ja tanssinopettajista, niin rakenteita täytyy muuttaa.

## Mikä muuttui?

Interventiomme sisälsi kaksi päävaihetta: havaintovaiheen ja työpajan. Olemme edellä perustelleet niiden välttämättömyyden suhteessa toisiinsa. Koemme, että havaintovaiheen pohjalta kykenimme suunnittelemaan olosuhteita ei-tietämiselle ja siten vähentämään totuttujen (hetero-)normatiivisten strategioiden käyttöä hetkeksi. Tässä tehtävässä meitä auttoivat monet normaalista kouluopetuksesta poikkeavat tekijät: kolme opettajaa, passiivinen havainnointivaihe, opettajan haastattelut, tutkijaryhmämme pitkät refleктоivat keskustelut, vertaissuhteisiin, vuorovaikutukseen, normeihin ja statuskampailuihin liittyvä tutkimus, viimeisin taidepedagoginen tieto. Siitä huolimatta meillä oli ongelmia. Normien käsittely tietoisella tasolla oppilaiden kanssa oli vaikeaa. Interventiotutkimuksen tavoite tulla yhteisön tapahtumien väleihin niin, että luokan toiminnan kulku tämän seurauksena jossain määrin muuttuu, jäi vaille todisteita pysyvistä vaikutuksista. Koimme, että aika loppui kesken. Tutkimuksen aikana kohteeksi fokuoitunut kuudes luokka jatkoi puoli vuotta koulun käyntiä ja sitten hajosi oppilaiden siirtyessä yläkoulun puolelle. Muistaisiko joku oppilaista tätä toimintaa, jos sitä kysyttäisiin heiltä nyt? Ehkä.

Muutos tapahtui meissä. Opimme ymmärtämään koulukontekstia ja siellä vaikuttavia voimia paremmin. Opimme määrittelemään taideopetuksen mahdollisuuksia suhteessa normeihin. Opimme tunnistamaan statushierarkioiden ja -kamppailujen merkityksiä suhteessa oppilaiden mahdollisuuksiin osallistua koulun toimintaan tasa-arvoisesti. Vertaissuhteet määrittelevät käsitystämme omasta arvokkuudestamme ja omista oikeuksistamme. Vaikka opettajan toiminta olisikin pedagogisesti ja eettisesti oikeudenmukaista, on silti yhä mahdollista, että vertaissuhteiden normit eivät mahdollista kaikkien tasa-arvoista osallisuutta. Paljon jää opettajan näkökentän ulkopuolelle. Myös uusia kysymyksiä on herännyt toimintatutkimuksemme ensimmäisen syklin tullessa päätökseen. Olemme tulkinneet, että luokassa tapahtuva statuskamppailu rakentuu paljolti koulumaailmassa vallalla olevan heteronormatiivisuuden varaan. Jos jatkaisimme tutkimustamme, olisi syytä miettiä, kuinka tätä nor-



mia ja sen luomia sukupuoleen liittyviä kulttuurisia arvostuksia voisi käsitellä taidepedagogiikan keinoin.

Ongelmista huolimatta päätämme olla optimistisia. Tunnistamme Eeva Anttilan (2011) tavoin taidepedagogien kiusauksen julistaa taiteen ilosanomaa monenlaisten kasvatuksellisten ja yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisijana. Statuskamppeiluissa määriteltyjen normien tuottaman samankaltaisuuden vaatimus kaventaa oppilaiden mahdollisuuksia osallistua ja innostua vaikeasta taideopetuksesta tai muusta toiminnasta, joka ei ole statusjohtajien arvostamaa. Toimintamme kohdistui tähän vertaissuhteiden valtarakenteissa piilevään, juurevaan epätasa-arvon ongelmaan. Sen ratkaiseminen vaatii kuitenkin lisää resursseja taideopetukselle. Alamme näkökulmasta resurssit ovat ammattitaitoisten teatteriopettajien palkattua aikaa peruskoulussa. Artsequal-hankkeen tavoitteina mainitaan mm. taidepedagogiikan kentän laajentaminen, tasa-arvon ja hyvinvoinnin lisääminen taiteen keinoin. Näihin suuriin pyrkimyksiin interventiomme vastaa omalla hapuilevalla, mutta tarkasti valitulla tavallaan. Olemme tässä tutkimusprojektissa artikuloineet yhden erityisen teatteritaiteen muodon mahdollisuuksia kouluympäristössä. Työ jatkuu edelleen. Taide ei tarjoa varmoja ratkaisuja. Meille jää jatkuva paluu tärkeinä pitämiemme asioiden pariin.

## Lähteet

- Alhanen, K. (2007). Käytännöt ja ajattelu Michel Foucaultin filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Anderson, B., & Harrison, P. (2010). The Promise of Non-Representational Theories. In B. Anderson and P. Harrison (Eds.), *Taking-Place: Non-Representational Theories and Geography* (pp. 1-33). Surrey, UK: Ashgate.
- Anttila, P. (2006). *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi.
- Anttila, E. (2015). *On Be(com)ing and Connecting: Participatory Approaches to Dance Research and Pedagogy*. Retrieved from <http://nofodrvk2015.akademia.is/wp-content/uploads/2016/04/NOFOD-Proceedings.pdf>
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (Toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja* (pp. 151-174). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

- Atkinson, D. (2010). Pedagogy of the Event. Retrieved from [https://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn\\_atkinson.pdf](https://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn_atkinson.pdf)
- Butler, J. (2006). Hankala sukupuoli. Helsinki: Gaudeamus.
- Carlson, M. (2006). Esitys ja performanssi. Kriittinen johdatus. Helsinki: Like.
- Foucault, M. 1987. Question of Method: an interview with Michel Foucault. In K. Baynes, J. Bohman, & T.A. McCarthy (Eds.) *After Philosophy, End or Transformation?*(pp.100-118). MIT Press 1987.
- Goulish, M (2000). *39 Microlectures in proximity of performance*. London: Routledge.
- Hannula, M. (2003). *Kaikki tai ei mitään*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina, draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Retrieved from <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24952/9789513940065.pdf>
- Heikkinen, H. L. T. (2010). *Toimintatutkimuksen lähtökohdat*. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio ja L. Syrjälä (Toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (pp.16-38). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Huuki, T. (2010). *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa*. Tampere: Juvens Print.
- Jokelainen, J. (2016). *Miesopettajana teatteritunnilla, sukupuoli tasa-arvoisen kohtelun näkökulmana*. Retrieved from [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/165625/Jokelainen\\_Janne\\_2016.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/165625/Jokelainen_Janne_2016.pdf?sequence=1)
- Jokinen, A. (2012). *Mieskysymys. Miesliike, -työ, -tutkimus ja tasa-arvopolitiikka*. Tampere: Yliopistopaino.
- Järvinen, H. (2017). *A Short History of the Score in 5091 words*. In P. Porkola (Eds.) *Performance Artist's Workbook, on teaching and learning performance art – essays and exercises* (pp. 49-60). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kajo, I. (2011). *Huviretki ei-yymmärtämiseen*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Lehmann, H. (2009). *Draaman jälkeinen teatteri*. Helsinki: Like.
- Manninen, S. (2010). *Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista. Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa*. Tampere: Juvens Print.
- Neelands, J and Coode, T. (2000). *Structuring Drama Work*. Cambridge University Press.

- Olkkonen, S. (2013). Äänenkäytön erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena.
- Rossi, L-M. (2006). Heteronormatiivisuus: käsitteen elämää ja kummastelua. Kulttuurintutkimus-lehti 3/2006. Jyväskylän Yliopisto.
- Rusanen, S. (2002). Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Owens, A and Barber, K. (1998). Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- Owens, A and Barber, K. (2002). Draamasuunnistus. Helsinki: Draamatyö.
- Saastamoinen, R., & Kajo, I. (2016). Normeista, tuntemattomasta ja taiteellis-pedagogisesta toiminnasta. Teoksessa S. Hämäläinen (Toim.) Tanssi yliopistossa. Kirjoituksia uuden koulutus- ja tutkimusalan muotoutumisesta (pp. 266-277). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Salmivalli, C. (2000). Kaverien kanssa, vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Juva: PS-kustannus.
- Schön, D. (1983). The Reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic books.
- Szatkowski, J. (1994). Sturm und Drang - Art and Education. In T. Kjølnner (Eds.) Dramaturgy in Performance, an Erasmus exchange, and six workshops, based on Bühner's Lenz. (pp. 10-23). Århus Universitet.
- Toivanen, T. (2002). ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.” Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Varto, J. (2011). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (Toim.), Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja (pp. 17-34). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Varto, J. (2014). Opettaja vastuksena. Teoksessa T. Löytönen (Toim.), Tulevan tuntumassa. Esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta (pp. 181-195). Helsinki: AaltoArtsBooks.
- Vismanen, E. (2016). Taiteen perusopetuksen tila ja kehittämistarpeet Helsingissä. Helsinki: Helsingin kulttuurikeskus.