

Sisällys

Esipuhe.....	9
Johdanto.....	15
Tarve tulla nähdyksi.....	16
Pedagoginen kohtaaminen ja sen ulottuvuudet.....	19
Silta hierarkian yli.....	27
Kehollisuuden tiedostaminen.....	33
Kehon viisaus.....	35
Tiedon kehollisuus.....	42
Keho toimii vuorovaikutussuhteissa tietyssä ajassa ja paikassa.....	47
Esittävät kehot.....	50
Kehollisuus oppimisessa ja opetussuunnitelman perusteissa.....	52
Opettajan sensitiivisyys oppilaan kehollisen oppimisen ja ilmaisun tukena.....	62
Kehollisten kokemusten lähestyminen taiteiden avulla.....	65
Oppilaan huomioiminen.....	87
Huomioiduksi tulemisen tarve.....	88
Katse osana oppilaan huomioimista.....	91
Kosketus osana oppilaan huomioimista.....	96
Turvallinen tila.....	104
Kehuminen kannattelee.....	106
Vapaamuotoisten kohtaamisten merkitys.....	110

Tunteiden tunnistaminen ja tunnustaminen.....	117
Tunteiden huomioiminen.....	119
Aggressiiviset tunteet.....	123
Masennus, suru ja keskeneräisyys.....	130
Ilo ja toivo.....	134
Opettajan rooli tunteiden käsittelyssä.....	138
Saavatko opettajan tunteet näkyä?.....	141
Moninaisuuden ymmärtäminen.....	149
Jokaisen oikeus olla oma itsensä.....	150
Toiseuttamisen vaara.....	157
Oman valta-aseman tunnistaminen.....	159
Moninaisuus osaamisen ilmaisussa.....	168
Oppilaiden moninaisuuden ilmaisu – arvioinnin näkökulma.....	176
Asettuminen oppilaan asemaan.....	181
Välittäminen.....	185
Välittämisen etiikka opettajan ammattitaidon tukena.....	187
Oppilaasta välittäminen.....	192
Itsestä välittäminen.....	195
Ympäristöstä välittäminen.....	198
Jälkisanat.....	203
Kiitokset.....	213
Lähteet.....	215

*”Maailmasta pitää tulla kiltimpi ja ystävällisempi.
Me ei muuten jakseta.”*

Suomen UNICEFin lapsille ja nuorille
osoitettuun kyselyyn tullut vastaus

Esipuhe

Oma polkuni musiikkikasvattajaksi on ollut elämänmittainen tutkimusmatka ihmisten väliseen kohtaamiseen. Musiikki on antanut näille kohtaamisille kauniin, joustavan, uutta luovan, mutta myös haastavan kontekstin. Musiikissa olevat samantahtisuuden elementit ovat rohkaisseet yhteisen sävelen löytämiseen, mikä on mahdollistanut useita syvälisiä kohtaamisia erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. Meitä ihmisiä liian usein määrittävät ja lokeroivat tekijät ovat häipyneet, kun musiikki on vienyt meidät kaikki mennessään.

Tietenkään kaikki ei ole aina ollut eikä ole edelleenkaan auvoista. Musiikin lainalaisuudet mahdollistavat myös ulossulkemisen ja vetäytymisen tilanteissa, joissa kaikkien musiikilliset taidot eivät ole samalla tasolla. Oppilaiden harrastuneisuus ja taitojen kehittyminen koulun ulkopuolisessa musiikillisessa toiminnassa toki tukevat oppimista myös koulun musiikinopetuksessa, mutta samalla luokkaan muodostuu tilanne, jossa oppilailla on hyvin erilaisia valmiuksia. Samassa rytmisessä olemisen vaatimus tuntuu opettajasta silloin absurdilta. Onko jotain muuta kuin itse oppiaine ja sen tavoitteet ja sisältö, jolla musiikinopettaja – tai kuka tahansa muu opettaja – voi luoda samantahtisuuden henkeä omaan opetukseensa?

Työvuodet erityiskoulun musiikinopettajana opettivat minua kiinnittämään huomiota samantahtisuuden mahdollistamiseen vaihtoehtoisin keinoin: kehon eleillä, ilmeillä ja liikkeillä mutta ennen kaikkea läsnäololla ja oppilaiden kohtaamisella. Läsnäolon ja kohtaamisen taustalla oli herkkyys lukea erilaisia tilanteita ja oppilaita. En tiedä, johtuiko herkkyys musiikillisesta taustasta: orkesterissa, kuorossa, bändissä ja lauluyhtyeessä musisoidessa on joutunut asettumaan korvat höröllä samalle taajuudelle muiden kanssa. On pitänyt asettaa äänensä ja soittimensa sointi samaan rytmiin ja äänien voimakkuuteen, jotta soivasta kuvasta tulisi harmoninen. Harmonia syntyy, kun erilaiset äänet ja niiden sävyt sulautuvat yhdeksi kokonaisuudeksi – niin musiikissa, muissa oppiaineissa kuin elämässä yleensä.

Vai johtuiko herkkyys siitä, että erityiskoulu kasvatusympäristönä toi ihmisten välisen riippuvuuden, haavoittuvuuden ja kehollisuuden niin eläväksi ja todelliseksi tavallisessa kouluarjessamme? Elämän haavoittuvuuden tullessa lähelle minun piti muuttaa tapaani olla oppilaiden kanssa. Esimerkiksi oppilaiden tunteet ja toiminta tulivat kohtaamisissamme hyvin näkyväksi kehollisesti ja aistivoimaisesti. Samalla minun opettajana piti palata peruskysymysten äärelle: Millaista tietämistä, taitamista ja vuorovaikutusta haluan omassa opetuksessani edistää? Pysynkö edelleen kiinni siinä, mitä olen itse oppinut, vai olenko avoin uudelle tavalle ymmärtää opetusta ja ihmisenä olemista ylipäätään?

Vastavalmistuneena opettajana olin monien haasteiden edessä. Tavoittelemaani harmoniaa oli vaikea luoda yksin, kun en löytänyt yhteyttä oppilaisiin. Vaikka musiikki oppiaineena oli ollut suhteellisen mieluinen monelle oppilaalle kaikissa niissä kouluympäristöissä, joissa olin harjoitellut opettamista, tuntui haasteelliselta luoda oppitunneista palkitsevia kaikille kovin eri tavoin motivoituneille nuorille. Toiset oppilaista olivat hyvinkin lahjakkaita tietyllä musiikin osa-alueella, vaikka heillä ei ollut minkäänlaista harrastustaustaa. Toisilla oppilailla ei näitä

kokemuksia ollut. Musiikkiin suhtautuminen saattoi olla välinpitämättöntä, mutta harvoin vihamielistä. Silti opettajana kohtasin jokaisen musiikintunnilla, vaikka meistä kaikilla oli erilaiset taustat, kokemukset ja menneisyys.

Musiikillinen ja yliopistollinen koulutus oli antanut minulle muodollisen pätevyuden opettaa musiikkia. Kuitenkin pian huomasin, että musiikillisella taituruudella tai instrumenttien hallinnalla ei ole mitään tekemistä pedagogisten taitojen kanssa. Toki aineenopettajaopintoihin oli kuulunut opetusharjoittelua eri luokka-asteilla, ja niiden lisäksi olin toiminut pianonsoiton opettajana lukioajoista asti. Nämä olivat kuitenkin kovin erilaisia pedagogisia tilanteita verrattuna arjen musiikkikasvatukseen. Pianonsoiton opetus oli pääasiassa yksilöopetusta, jonne oppilaat tulivat motivoituneina ja vapaaehtoisesti ja josta he jopa maksoivat. Opetusharjoittelut puolestaan tapahtuivat turvallisesti ohjaavan opettajan ja opiskelukavereiden tukemana ja kannustamana. Arki opettajan työssä rysähti silmille aika pian: enää ei ollut luokan takaosassa opiskelukavereiden kannustavia hymyjä eikä opetuksesta saanut ohjaavan opettajan reflektointia palautetta. Palautetta kyllä sai oppilailta – aika suoraakin. Joka tapauksessa huomasin pian, että en osannut opettaa kaikkia oppilaita luokassani. Huomio oli pysäyttävä ja sai minut tuntemaan suurta epäpätevyyttä työssä, johon minulla oli kuitenkin asiaankuuluva koulutus.

Vuodet erityiskoulun musiikinopettajana muodostivat minun perusopintoni ihmisen kohtaamisesta. Sitten olen siirtynyt musiikkikasvatuksen yliopistonlehtoriksi uusiin kohtaamisiin. Olin kyllä jo erityiskouluvuosien ajan jonkinlaisessa työsuhteessa yliopistoon: ensin sivutoimisena tuntiopettajana, sitten päätoimisena tuntiopettajana ja nyt muutamien vaihderikkaiden apurahapohjaisten tutkimusvuosien jälkeen musiikkikasvatuksen yliopistonlehtorina. Kontakti opettajan-koulutukseen säilyi koko ajan, mikä antoi terveellistä perspektiiviä

puolin ja toisin. Pystyin antamaan yliopisto-opiskelijoilleni raikkaan tuulahduksen kouluarjen kohtaamisten keskeltä silloin, kun olin samanaikaisesti sekä yliopistossa että koulussa töissä. Nyt akateemisen pölyttymisen vaara on ihan toisella tavalla olemassa, kun kontakti peruskouluun pohjautuu lähinnä satunnaisiin harjoitteluohjauksiin tai omien lasten koulukokemuksiin. Monet erityiskouluvuosieni aikana opitut pedagogiset keinot ovat kuitenkin käypiä myös muissa kasvatuksellisissa ja koulutuksellisissa ympäristöissä, sillä ihmisen näkyväksi tuleminen tarve on sama kaikkialla.

Vuodet erityiskoulussa opettivatkin minulle uusia tapoja lähestyä musiikin opetusta, ja joitakin näitä keinoja sivuan myös tässä kirjassa. Väitöskirjani (Sutela, 2020) avulla koetin syventää ymmärrystäni erityistä tukea tarvitsevan oppilaan toimijuuden näkyväksi tulemisesta ja kehittämisestä musiikkiliikunnan opetuksessa. Musiikkiliikunta nimittäin antoi oppilaille vaihtoehtoisen tavan ilmaista omaa päätöksentekoaan ja tietämistään musiikin opetuksessa. En voi häivyttää taustani musiikkikasvattajana tämän kirjan sivuilla, ja kokemukseni nousevatkin pääasiassa musiikkikasvatuksen kontekstista. Kirjan pääsanoma on kuitenkin sellainen, että uskon muidenkin oppiaineiden ja alojen opettajien löytävän samaistumispintaa siihen.

Oulun yliopiston jo eläkkeelle jäänyt musiikkikasvatuksen yliopisto-opettaja ja pitkän linjan varhaiskasvatuksen pedagogi Leena Poikela on omassa työssään paljon korostanut kohtaamisen merkitystä. Hänen tapansa kohdata niin lapsia kuin opiskelijoita ovat toimineet inspiraationa omassakin opetuksessani eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Hänen mottonaan on ollut löytää lapsen maailma sellaisena kuin se näyttäytyy juuri sillä hetkellä, *siinä paikassa ja ajassa, jossa opettaja ja oppilas ovat läsnä*. Poikelan opetusfilosofiassa on korostunut monitaiteisuus ja moniaistisuus, jossa keho ottaa vastaan kokemuksellista tietoa ympäristöstään ja muovaa näin lapsen elämysmaailmaa vuorovaikutuksessa opettajan

kanssa. Tämä moniaistinen dialogisuus on mielestäni kantava teema oppilaan kohtaamisessa: kohtaamme toisemme opettajana ja oppilaina aistien ja tunteiden vuorovaikutuksessa tietyssä ajassa ja paikassa.

Motivaationi kirjoittaa tästä tematiikasta nousee kahdesta syystä. Ensimmäinen niistä on käytännön tarve tuoda näkyväksi kohtaamisen merkitystä osana oppilaan oppimista ja kokonaisvaltaista kasvua. Suomenkielistä kasvatuksen ja koulutuksen pedagogisiin käytäntöihin perustuvaa kirjallisuutta saisi olla enemmänkin. Eräänlaisia menetelmäoppaita ainakin musiikkikasvatuksessa kyllä on jonkin verran tarjolla ja siitä kiitos niille puurtajille, jotka ovat omaa ammattitaitoaan tuoneet myös muiden pedagogien käyttöön. Tämän kirjan tarkoitus ei kuitenkaan ole toimia menetelmäoppaana vaan hahmottaa palapelin lailla tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja siten oppilaan osallisuuteen ja oppimiseen.

Tämä perustelu kietoutuu toiseen syyhyn kirjoittaa tämä kirja: haluan saada tallennettua mustaa valkoiselle ja kirjojen kansiin pedagogista ja tutkimukseen perustuvaa osaamista, jota itselleni on kertynyt opetus- ja tutkimusvuosieni aikana. Tarkoitin pääosin hiljaista tietoa, joka syntyy vuosikymmenten kokemuksesta erilaisten oppilaiden kohtaamisesta. Olen myös haastatellut muutamia opettajia eri koulutusasteilta saadakseni vastavaloa omille kokemuksilleni. Henkilökohtaisille ja haastattelemieni opettajien opetuskokemuksille peilinä toimii tutkimustieto, joka on viime vuosina auttanut minua käsitteellistämään kentällä oppimaani ja näkemään opettajan arkikokemukset osana laajempaa tutkimuksellista ja filosofista viitekehystä.

Tämä kirja ei ole tutkimustulosten raportointia eikä oppikirja vaan kutsu miettiä yhdessä oppilaan kohtaamiseen liittyviä teemoja ja siten kehittyä oppilaan näkyväksi tekemisen taidossa. Tämä on minun kehollinen, kokemuksellinen, tähän elämäni ajanjaksoon ja tässä yhteisessä ympäristössä rakentunut ymmärrykseni siitä, mitä oppilaan

kohtaaminen on. Tiedostan monella tapaa etuoikeutetun asemani – valkoisen, keskiluokkaisen, valtaväestöön kuuluvan heteronaisen näkemyksen asiasta. Siksi puhun kirjassa minä-muodossa kohtaamiseen liittyvistä havainnoistani. Toisella opettajalla voi olla erilainen kokemus, ja se on yhtä totta. Muiden opettajien ääniä kirjassa kuuluu myös, mutta minun tulkintani läpi.

Käytän kirjassa pääosin käsitettä oppilas, jonka toivon auttavan lukijaa soveltamaan lukemaansa omaan kasvatukselliseen ja koulutukselliseen kontekstiinsa. Oppilas voi olla kuka tahansa vauvasta vaariin. Jos kokemuksessani on kysymys yliopisto-opiskelijoista, silloin käytän sanaa opiskelija. Toivon, että kirjassa käsittelemistäni kokemuksista ja ajatuksista jokainen opettaja ja kasvattaja voi löytää jotain, millä voi työstää eteenpäin ammatillista ajatteluaan omassa työympäristössään.

Matka on vasta alussa. Paljon on vielä selvittämättä kiehtovia yksityiskohtia, jotka liittyvät ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Tervetuloa kanssani ihmettelemään opettajan ja oppilaan väliseen kohtamiseen liittyviä tekijöitä!

Johdanto

Tämän kirjan tarkoitus on kertoa siitä, kuinka olen pyrkinyt osana musiikkikasvattajan työtäni tekemään näkyväksi oppilaan osaamista ja ilmaisua. Se on tapahtunut vuosikymmenten aikana monen yrityksen ja erehdyksen kautta. Näiden pedagogisten kompastelujen tuloksena mieleeni on piirtynyt kuva kokonaisvaltaisesta ja läsnäolevasta kohtaamisesta opettajan ja oppilaan välillä. Yhä enemmän minulle on myös vahvistunut kehollisuuden eli tunteiden, aistien ja kehollisten kokemusten merkitys osana opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta. Kaikkea tätä ymmärryksen rakentumista on läpileikannut se huomio, että olemme kaikki toisistamme riippuvaisia ja haavoittuvaisia – niin yksilöinä kuin yhteisinä.

Yli oppiainerajojen ja kouluinstituutioiden olen nostanut tärkeämmäksi tekijäksi luokan ilmapiirin vahvistamisen ja opettajan roolin siinä. Tämä kirja koettaakin muodostaa kokonaiskuvaa siitä, kuinka opettajalla olisi valmiudet luoda oppimisympäristöstä sellainen, että taustastaan riippumatta jokainen tuntisi olonsa tervetulleeksi ja turvallisiksi. Jotta tämä olisi mahdollista, opettajan on kyettävä antamaan oppilaalle tunne näkyväksi ja kuulluksi tulemisesta ja mahdollistettava jokaisen osallisuus luokassa tapahtuvaan toimintaan. Kun opettaja heikentäen arjen keskelläkin huomioi jokaisen oppilaan näkyväksi tulemisen

tarpeen sekä luo oppimistilanteeseen levollisuuden ja kiireettömyyden ilmapiirin, se auttaa kaikkia suuntaamaan aistinsa ja ajattelunsa kohti yhteistä tekemistä. Turvallisuuden tunne puolestaan syntyy siitä, ettei kenellekään naureta, ketään ei kiusata ja luokassa on jokaisella hyvä olla. Turvallisuuden tunne vaatii myös opettajalta herkkyyttä lukea oppilaiden eleitä ja ilmeitä.

Tarve tulla nähdyksi

Nykyisin huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista on suuri. Pandemias-
ta johtuva poikkeusaika on vaikuttanut ennen kaikkea heikommassa
asemassa oleviin yksilöihin ja yhteisöihin. Syksyllä 2021 ilmestyneen
UNICEFin kyselyn mukaan huoli tulevaisuudesta vaikuttaa sekä lasten
ja nuorten hyvinvointiin että siihen, millaisena tulevaisuus heidän edes-
sään näyttäytyy. Lisäksi yli puolet kyselyyn vastanneista totesi, etteivät
he koe tulevansa kuulluksi tai nähdyksi omaa elämäänsä koskevassa
päättöksenteossa. Mielestäni erityisen hälyttävää on se, että joka kolmas
nuori Suomessa koki, ettei voi olla koulussa vapaasti oma itsensä eikä
opettajilla ole ymmärrystä lasten ja nuorten moninaisuudesta ja erilai-
sista taustoista. Lisäksi lähes 40 prosenttia nuorista pelkäsi kiusaamista
ja syrjintää koulussa ja joka viidenneltä puuttui turvallinen aikuinen,
jonka kanssa jutella omista asioista.

Kyselyssä nousivat esille myös mielenterveysongelmat ja vaikeu-
det saada apua niistä selviämiseen. Se, että elämästä tuli pandemian
aikana monin osin ennalta-arvaamatonta ja rajoitettua, on varmasti
yksi mielenterveysongelmiin vaikuttava tekijä. Omiin silmiini piirtyy

kuitenkin vahva kuva kilpailuyhteiskunnasta, jossa haavoittuvuudelle ja heikkoudelle ei ole sijaa. Tuntuu välillä, että Suomessakin ollaan menossa siihen suuntaan, jossa lapsia kasvatetaan jo pienestä pitäen kilpailemaan paremmuudesta globaaleilla markkinoilla eikä tilaa huoltomalle lapsuudelle ja nuoruudelle enää ole. Peruskoulu, jonka jaloja perusteita ovat olleet juuri lapsilähtöisyys ja tasa-arvon eetos, on yhä vahvemmin yhteiskunnan taloudellisten ja kilpailukykyä edistävien vaatimusten puristuksessa.

Tämä kysely on kuitenkin yksi hälyttävä esimerkki siitä, kuinka lapset ja nuoret kaipaavat aikuisilta konkreettista arjen toimintaa kasvunsa ja hyvinvointinsa turvaamiseksi. Aikuisten normittamat vaatimukset globaalin maailman menestyjästä tuntuvat olevan liian monelle lapselle ja nuorelle jo turhan raskas taakka kantaa. Koulupsykologien vastaanotot ovat ruuhkautuneet, eikä apua pystytä tarjoamaan lain säättämässä aikarajoissa. Erityisesti nuorten masennus- ja ahdistusoireilu on lisääntynyt. Viime kuukausien uutisoinnissa otsikoihin nousseet lasten ja nuorten syrjinnän kokemukset, kuoliaaksi asti kiusaaminen ja mielenterveyspalvelujen riittämättömyys ovat huolestuttavaa luettavaa. Lasten ja nuorten tarve keskustella mieltä ahdistavista asioista on myös lisääntynyt, ja he kaipaavat ympärilleen turvallisia aikuisia. Ylisukupolvisen moniongelmaisuuksien kumuloituessa luokkahuoneissa aikaa yksittäisen oppilaan tarpeiden kohtaamiseen on liian vähän, vaikka juuri oppilaiden näkyväksi tuleminen tarpeen täyttämiseen koulujärjestelmän pitäisi resursseja kohdistaa.

Sekä kyselyn tulokset että viimeaikainen uutisointi lasten ja nuorten pahoinvoinnista nostavat esille sen, kuinka meidän aikuisten on tehtävä nyt muutos toiminnassamme sekä yksilöllisellä että rakenteellisella tasolla. On meidän tehtävämme kysyä lapsilta ja nuorilta, mitä he ajattelevat ja miten he voivat. On meidän aikuisten tehtävä panostaa oppimisympäristöihin niin, että lapset ja nuoret saavat kokemuksia

osallisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta sellaisena kuin ovat. On meidän aikuisten tehtävä antaa aikaa vuorovaikutukselle, turvallisen ilmapiiirin rakentamiselle ja ryhmäytymiselle. On meidän aikuisten tehtävä luoda mahdollisuuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelulle ja kehittämiselle. Ennen kaikkea on meidän aikuisten tehtävä kohdata oppilaat yksilöllisesti ainutkertaisena omana itsenään.

Hektisen arjen keskellä usein tuntuu siltä, että aikaa yksittäisen oppilaan tarpeiden kohtaamiseen on yksinkertaisesti liian vähän. Tiedän sen omasta kokemuksestani: Kun koen tulevani nähdyksi, kuulluksi ja arvostetuksi juuri sellaisena kuin olen, haluan myös panostaa yhteiseen hyvään niiden ihmisten parissa ja siinä ympäristössä, jossa olen. Jos taas koen, että olen yhdentekevä tai näkymätön näille ihmisille tässä yhteisössä, suuntaan mielenkiintoni muualle. Tähän ikään mennessä olen jo oppinut arvostamaan itseäni näkymättömäksi jäämisen kokemuksesta huolimatta, mutta lapsella ja nuorella tätä taitoa ei vielä välttämättä ole. Siksi onkin tärkeää miettiä yhdessä, miten voisimme edistää kokonaisvaltaista oppilaan kohtaamista omissa kasvatustilanteissamme.

Pedagoginen kohtaaminen ja sen ulottuvuudet

Käytän käsitettä *pedagoginen kohtaaminen*, koska tarkastelen ihmisen välis-
tä kohtaamista pedagogisessa kontekstissa, jossa opettajan ja oppilaan
välillä vallitsee välttämättä valta-asetelma (ks. kuvio sivulla 26). Tämä
valta-asetelma on aina olemassa, vaikka opettajan ja oppilaan suhde
olisikin läheinen tai lähes symmetrinen. Mielestäni pedagoginen koh-
taaminen ei myöskään katso instituutiota, ikää tai oppilaan tai opettajan
taustoja. Vaikka en enää uskokaan opettajan kaikkivoipaisuuteen ja
kyseenalaistan opettaja-oppilassuhteessa vallitsevia hierarkiakäsityksiä,
opettaja on tehtävässään vastuussa niin oppilaan oppimisesta kuin sen
arvioinnista. Opettaja on vastuussa myös oppimisympäristön turval-
lisuudesta, oppimistilanteen ilmapiiristä ja niin oppilaan kuin itsensä
hyvinvoinnista. Tämä luo kohtaamiseen monia sellaisia ulottuvuuksia,
joita esimerkiksi ystävien tai kollegoiden välisessä kohtaamisessa ei ole.
Vaikka moni opettaja kokee itseni tavoin olevansa sama persoona niin
kotona kuin työpaikalla, opettaja ei silti anna arvosanoja ystäviensä
toiminnalle, saati estä tai mahdollista heidän ihmisenä kasvuaan ja
elämässään eteenpäin menemistä – ainakin toivon näin!

Kirjan läpäisevänä teemana kulkee kohtaaminen päivittäisessä pe-
dagogisessa vuorovaikutuksessa. Kohtaaminen voi olla yksinkertaisim-
millaan ohimenevä hetki käytävällä ja syvimmillään lähes terapeutista
keskustelua tai vahvaa yhteyden tunnetta. Voidaan puhua myös aidosta
kohtaamisesta, jossa keskiöön nousevat kiireettömän tilan luominen
ja keskinäinen luottamus. Kohtaamista osana kasvatuksellista vuo-
rovaikutusta on moni muukin pohtinut jo ennen minua. Esimerkiksi
Nel Noddings (2005) on pohtinut välittämistä osana kasvatuksellista

kohtaamista. Hänen mukaansa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen vaikuttaa opettajan kyky ja halu todella välittää ja kohdata oppilaansa. Myös tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila (2011) on omassa työssään hahmotellut kohtaamisen pedagogiikkaa taiteen kontekstissa. Heidän ajatuksistaan olen saanut tukea omille kokemuksilleni ja hahmotelmilleni.

Oppilaan oppimisen ja kasvun edistäminen on yksi opettajan työn päätehtävistä, joten on hyvä pohtia, kuinka voisimme kehittää pedagogisen kohtaamisen taitoa osana ammattitaitoamme. Ensimmäinen perusasia on sekä opettajan että oppilaan kehollisuuden tiedostaminen osana oppimisprosessia ja kehollisen vuorovaikutuksen merkitys osana pedagogista kohtaamista. Kehollisuudella tarkoitan aistien, tunteiden, kehon havaintojen, ilmeiden, eleiden ja liikkeiden roolia yksilön ajattelussa ja toiminnassa. Kehollisuus ihmisen perusolemuksena ja tietämisen tapana ylittää sanallisen, käsitteellisen ja rationaalisen ajattelun. Kehon kautta ihminen kietoutuu osaksi vuorovaikutusten verkostoa, jossa hän oppii uutta. Tullessaan tietoiseksi omista kehollisista kokemuksistaan yksilö voi myös reflektoida niitä.

Olen aiemmin tarkastellut yhdessä Sanna Kivijärven ja Eeva Anttilan (2021) kanssa kehollisen vuorovaikutuksen merkitystä osana musiikkikasvattajan ja tanssikasvattajan ammatillisuutta. Sekä musiikin että tanssin oppimiseen ja opetukseen liittyy paljon uuden luomista, keksimistä ja oman osaamisen ja tietämisen paljastamista kehollisen ilmaisun kautta. Artikkelissa pohdimme kahden tapausesimerkin pohjalta, kuinka opettaja voi ilman yhteistä kieltä tai verbaalista vuorovaikutusta mahdollistaa oppilaan oppimista ja osallisuutta juuri kehollisen vuorovaikutuksen, eleiden, ilmeiden, kehon liikkeiden ja asentojen avulla. Vuonna 2020 maailmanlaajuisen pandemian muutettua pedagogisen vuorovaikutuksen tapoja kehollisen vuorovaikutuksen ja erityisesti hienovaraisten ilmeiden ja eleiden rooli osana opettajan pedagogista

ammattitaitoa on entisestään korostunut. Huomasin tietokoneen ruudun takana monen muun opettajan tavoin, miten paljon oppimisen prosessista ja vuorovaikutuksesta jää vaillinaiseksi, kun en näe opiskelijoiden mikroeleitä, jotka toimivat usein merkinä avunpyynnöstä tai tuen tarpeesta. Tämä puolestaan aiheutti sen, että moni opiskelija jäi vaille yksilöllistä tukea omiin opintoihinsa.

Kehollinen vuorovaikutus on tärkeää myös muidenkin oppiaineiden parissa kuin vain musiikki- ja tanssikasvatuksessa. Oppilas viestii paljon kehollaan, vaikka oppiaine itsessään ei sisältäisi paljon liikkeellistä toimintaa ja ilmaisua. Ilmeet ja eleet paljastavat usein paljon oppilaiden – ja myös opettajan – mielialoista, motivaatiosta ja orientaatiosta opeteltavaan aiheeseen. Opettajalla tuleekin olla eräänlaiset pedagogiset tuntosarvet, joilla hän aistii ja siten ymmärtää oppilasta paremmin. Mielestäni kyky lukea oppilaita on yksi ammatillisuuden osa-alue, joka saa erilaisia muotoja eri oppiaineissa. Taito on myös hyvin kehollinen, koska se vaatii opettajalta kokonaisvaltaista sensitiivisyyttä sekä ilmeiden, eleiden, liikkeiden ja äänenpainojen lukutaitoa. Opettajan ammatillisuudesta puhuttaessa nostetaan esille usein esimerkiksi substanssiosaaminen, pedagogiset taidot, autonomia, erilaisten oppimisympäristöjen hallinta, tutkiva opettajuus, arvot ja etiikka. Opettajan kehollisuutta ja kykyä lukea ja kohdata oppilasta on tuotu tutkimuksissa esiin vähemmän, vaikka se on mielestäni käytännön työssä olennainen osa opettajan ammattitaitoa.

Individualismin ja markkinatalouden ajan sivutuotteena on muodostunut ajattelutapa, jonka mukaan keskeneräisyys, erehtyminen ja erottuminen joukosta on joskus jopa sosiaalisesti rangaistavaa. Tämä on puolestaan aiheuttanut sen, että uskallus huomioida itsensä ja toisensa keskeneräisenä, vaillinaisena ja aitona omana itsenään on vähentynyt. Pelko naurunalaiseksi joutumisesta ja kiusatuksi tulemisesta pitää monenlaista osaamista ja tietämistä piilossa. Opettajan ammattiin liittyvä haaste onkin, kuinka saamme näkyväksi ne oppilaat, jotka eivät

tuo suuna päänä itseään esille, poikkeavat jollain tavalla totutusta tai vaikka vain kaipaavat turvallisen aikuisen huomiota. Kuinka pystyn asettumaan suhteessa oppilaaseen niin, että pystyn näkemään oppilaan potentiaalin kaiken mahdollisen ulkoisen hämäyksen takaa?

Eksistentiaalifilosofi Martin Buber (1878–1965) on korostanut ajattelussaan dialogisuutta ja sitä, miten ihminen asettuu suhteessa toiseen osapuoleen. Ihminen tekee valinnan, suhtautuuko toiseen osapuoleen esineellistären vaiko lännäoloon panostaen. Buber (1923/1999) käyttää tästä Minä-Se- ja Minä-Sinä-sanaparia. Minä-Se-kohtaaminen on pinnallisempi kuin Minä-Sinä-kohtaaminen, jossa osapuolet näkevät toisen ihmisen kasvun potentiaalin eivätkä vain ulkoista olemusta. Se ja Sinä voivat sanaparissa tarkoittaa niin toista ihmistä kuin jotain muuta elävää objektia. Buberin ajattelua mukaillen minä opettajana teen valinnan, miten suhtaudun oppilaaseen. Pidänkö häntä objektina, toisena, tietyn ryhmän edustajana vai ainutlaatuisena yksilönä? Panostanko lännäoloon, kohtaamiseen ja oppilaaseen tutustumiseen?

Buberin ajattelun voidaan tulkita saaneen vaikutteita 1900-luvun alkupuolen juutalaisiin kohdistuneesta systemaattisesta vainosta ja joukkomurhasta, jossa ihminen ei kohtaa toista ihmistä aidosti vaan välinpitämättömästi, jopa julmasti. Tässä valossa Buberin ajatukset ovat valitettavan ajankohtaisia edelleen niin Suomessa kuin maailmalakin. Henkisiä ja fyysisiäkin muureja rakennetaan niin yksilöiden kuin yhteisöjen välille. Ylipäättään julkista keskustelua vaivaa monelta osin yhteiskunnan polarisoituminen, ääripäiden korostuminen ja tahallinen väärinymmärrys. Ei haluta edes ymmärtää eikä tulla toista puoliväliin vastaan. Tällaisessa kasvuympäristössä on haastavaa kasvattaa lapsista ja nuorista empaattisia, jos me aikuisetkaan emme kykene empatiaan.

Buberin dialogisuus ei välttämättä tarkoita vain sanallista dialogia, vaan siihen sisältyy myös hiljainen ymmärrys ja sanaton yhteys kohtaajien välillä, vaikka henkilöt eivät olisikaan enää samassa tilassa. Tämä

tunne on itselleni tuttu esimerkiksi ystävän tai rakkaan kohtaamisen jälkeen, mutta myös yhdessä laulamisen tai soittamisen jälkeen. Aivan kun jotain olisi jäänyt ilmaan ihmisten välille, vaikka ei enää ollakaan samassa tilassa. Tämä tunne voi jäädä muistoihin vuosikausiksi. Sanatomaan yhteyteen liittyy vahvasti aitoa välittämistä toisesta.

Taiteessa tai taiteen kautta erilaiset tekemisen ja vuorovaikutuksen muodot mahdollistavat paljon sanatonta, läsnäoloon perustuvaa dialogia. Dialogisessa taidepedagogiikassa tapahtuva kohtaaminen tapahtuu opettajan ja oppilaan avoimessa ja vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa (ks. esim. Anttila, 2011). Tämän kaltainen avoin kohtaaminen ja vuorovaikutus kutsuukin opettajia ja oppilaita muutokseen ja vaikuttamiseen. Pyrkimys dialogiseen kohtaamiseen on avautumista (ks. Buber 1923/1999) toisen kokemukselle, oli oppimisympäristö tai oppiaine mikä tahansa.

Olenkin pohtinut paljon, mitä dialoginen kohtaaminen voisi tarkoittaa ammatillisen osaamisen näkökulmasta. Kuinka voin oppia kohtaamaan oppilasta dialogisesti ja tekemään hänet näkyväksi? Kohtaamiseen kuuluvat esimerkiksi katse, kosketus ja turvallinen tila, jossa huomioiduksi voi tulla ilman pelkoa. Aikana, jolloin tulevaisuus tuntuu monelta osin ennalta-arvaamattomalta, taito kohdata toinen turvallisesti ja kunnioittaen onkin merkittävä osa opettajan ja kasvattajan ammattitaitoa. Keskusteluissani tutkija Virve Keräsen kanssa olen oppinut, kuinka kosketuksesta voi tulla tietoisesti osa kasvatustyötä ja oppilaan tuntemusta. Kosketuksella on merkittävä rooli osana omaa ammatillisuutta, koska se tukee oppilaan kehitystä, hyvinvointia ja kohtaamista. Kosketuksen lisäksi juuri kyky lukea ja aistia oppilasta ja hänen mielentilaansa luo yhteyttä opettajan ja oppilaan välille.

Omassa työssäni olen huomannut, kuinka ihmisten välisessä kohtaamisessa tunteilla on suuri merkitys. Kun yhdistetään kyky lukea ja aistia oppilasta tunteiden tunnistamiseen, voidaan puhua tunneälykkäästä

kasvatuksesta (ks. esim. Köngäs, 2018). Tunneälykästä kasvatusta toteuttava opettaja huomioi tunteiden olemassaolon ja niiden roolin oppilaiden päätöksenteossa ja toiminnassa. Tutkimusten mukaan tunteiden säätely kehittyi ihmisellä varsin myöhään, joten kaikenikäiset oppilaat tarvitsevat tukea tunteidensa käsittelyyn. Tämä on tullut esille myös monen haastattelemani opettajan havainnoissa: tavarat lentävät, ovet paukkuvat ja kirosanat sinkoilevat oppilaiden tunteiden läikkyessä yli. Opettajan tehtäväksi jää auttaa oppilasta tulkitsemaan tunteitaan: mistä tämä tunne oikein tulee ja mikä sen aiheuttaa juuri tässä tilanteessa? Tässä selvitystyössä on hyödyksi, että opettaja tunnistaa ja tunnustaa myös omat tunteensa osana toimintaansa luokassa.

Tunteet ovat olennainen osa ihmisyyttä, eikä niiden antamaa tietoa itsestä ja ympäristöstä kannata vähätellä. Minna Salami (2020) puhuu aistivoimaisesta tiedosta, jota tunteetkin vahvasti ovat. Itsellänikin tunteet tulevat näkyväksi jokapäiväisissä kohtaamisissa opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa mutta myös yksityiselämässäni. Tunteita ei voi erottaa minusta opettajana, mutta voin oppia niiden merkitystä ja säätelyä. Tunteet esimerkiksi auttavat minua tunnistamaan voimavarojani ja työssä jaksamistani, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, kuinka läsnä jaksan olla oppilailleni.

Kohtaamisen onnistumiseen vaikuttaa myös kykymme ymmärtää erilaisia lähtökohtia, joista tulemme toisiamme kohti. Yhteiskunnan monimuotoistuessa ihmisten tiedot, taidot ja taustat voivat olla hyvinkin erilaiset. Tämä vaikuttaa siihen, että välillä voi olla vaikeaa ymmärtää toisen kokemuksellisuutta. Asia, joka on minulle itsestäänselvyys, ei välttämättä ole toiselle lainkaan luonteva. Tämä on urani varrella tullut esille hyvin konkreettisilla tavoilla. Esimerkiksi kun olen syksyisin tavannut ensimmäisen vuoden opiskelijat ensimmäistä kertaa ja olemme alkaneet musisoida, olen saattanut rohkaista opiskelijoita liittymään musisointiin mukaan laulamalla jotain stemmaa. Tein näin siihen saakka, kunnes joku

opiskelija uskaltautui sanomaan: ”Voisitko neuvoa, miten niitä stemmoja lauletaan?” Olin olettanut, että kaikki osaavat lähteä laulamaan stemmoissa tuosta vain. Vastaavanlainen esimerkki oli aamuluento yliopiston kasvitieteellisessä puutarhassa, jossa lupasin tarjota eräälle opiskelijaporukalle pullakahvit. Tarjoillessani polleana pullaa eräs opiskelija kieltäytyi kohteliaasti vedoten vegaaniseen ruokavalioon. Väärin meni taas. Molemmissa tapauksissa olin olettanut enkä kysynyt opiskelijoilta itseltään, millaisilla taitoja tai vakaumuksia heillä on. Tilanteet paljastivat myös sen, että jos en tunne oppilaitani, en voi niin hyvin tukeakaan heitä. Kun opettaja pääsee lähemmäs oppilaan henkilökohtaista kasvua ja oppimista, hän voi myös paremmin mahdollistaa oppilaalle vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa osaamistaan ja ilmaista itseään.

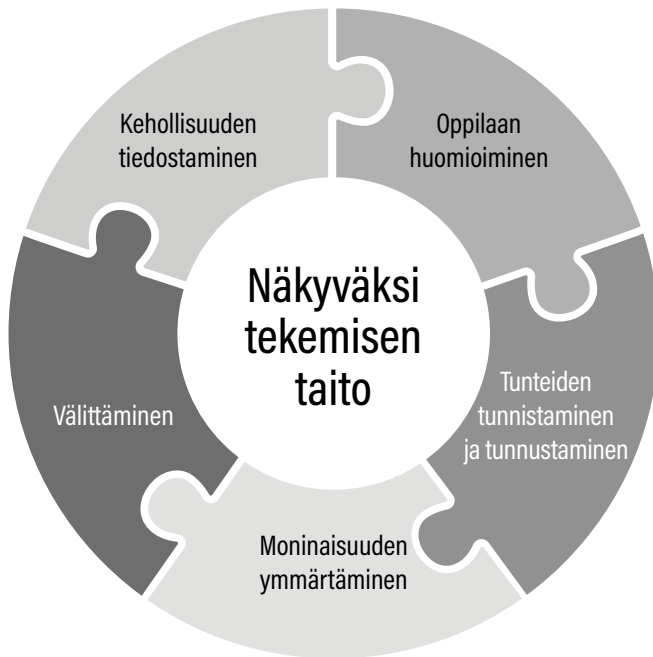
Virheitä sattuu edelleen, ja niistä täytyy vain ottaa oppia. Moninaisuuden ymmärtäminen omassa luokassa vaatii opettajalta paitsi asettumista oppilaan asemaan myös omien ennakkoluulojen tunnistamista ja niiden vuoksi tapahtuneiden erehdysten anteeksi pyytämistä. Niin kaikissa tärkeissä ihmissuhteissa tehdään. Vaikka opettaja-oppilassuhde eroaa itselleni henkilökohtaisessa elämässä merkityksellisistä suhteista, vietän kuitenkin suuren osan päivästä opiskelijoiden kanssa. Suhde opiskelijoihin on ammatillinen, mutta silti sekin voi olla välittävä. Toivon opiskelijoille hyvää ja koetan omalla työlläni edistää heidän oppimistaan ja kasvuaan ihmisenä. Siksi heidän sanomisillaan ja kommentaillaan on minulle merkitystä. Jos saan kritiikkiä tekemisistäni opettajana, jään miettimään pedagogista toimintaani ja sen kehittämistä usein pitkäksi aikaa.

Itsestä välittäminen on perusta sille, että voi välittää muista. Kiltin tytön syndroomasta kärsineenä minun piti elää nelikymppiseksi ennen kuin opin laittamaan itseni edelle – ei koko ajaksi mutta sen verran, että muistin asioita, jotka ovat itselleni merkityksellisiä ja jotka tuovat iloa. Tämän ansiosta olen pystynyt välittämään syvällisemmin myös perheestäni, ystäväistäni, kollegoistani ja opiskelijoistani. Lisäksi olen

Näkyväksi tekemisen taito

oppinut oman hyvinvoinnin lisääntyessä ulottamaan välittämistä myös laajemmalle yhteisölle. Tämä koskee työyhteisöäni, yhteiskunnallista vaikuttamista ja esimerkiksi luontoa. Tämä kokemus on avannut silmäni sille, kuinka ihminen tullessaan huomioiduksi ja nähdyksi ja oppiessaan oman arvonsa osana yhteisöä voi myös itse välittää ja huolehtia omista läheisistään ja ympäristöstään. Hyvä kiertää ihmiseltä toiselle, ja opettajilla on erinomainen tilaisuus olla tämän kiertokulun liikkeellepanijoita ja vauhdittajia.

Seuraavaan kuvioon on koottu pedagogisen kohtaamisen keskeisimmät elementit, jotka myös muodostavat kirjan rungon ja tulevien lukujen sisällön.



Kuvio. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa