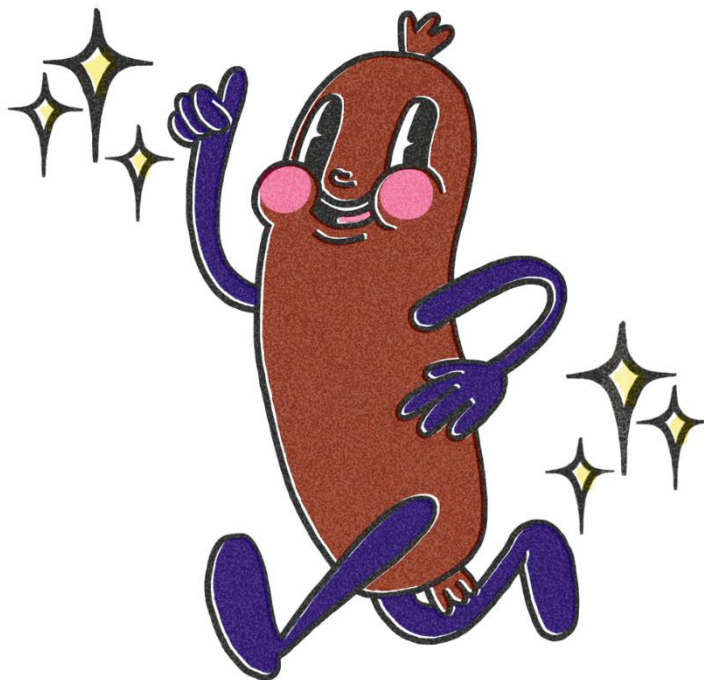


Eräs kykloopinosa huudahti: ”makkaraksi!”

pohdintoja leikin ja teatterin välisestä suhteesta

LOVIISA GRUBERT



Kansikuva: Heta Nikula

TIIVISTELMÄ**PÄIVÄYS:**

TEKIJÄ Loviisa Grubert		KOULUTUS- TAI MAISTERIOHJELMA Teatteriohjelma	
KIRJALLISEN OSION / TUTKIELMAN NIMI Eräs kykloopinosa huudahti: ”makkaraksi!” pohdintoja leikin ja teatterin välisestä suhteesta		KIRJALLISEN TYÖN SIVUMÄÄRÄ (SIS. LIITTEET) 68 s.	
Kirjallisen osion/tutkielman saa julkaista avoimessa tietoverkossa. Lupa on ajallisesti rajoittamaton.	Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/>	Opinnäytteen tiivistelmän saa julkaista avoimessa tietoverkossa. Lupa on ajallisesti rajoittamaton.	Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/>
<p>Tässä opinnäytetyössä tutkin leikin ja teatterin välistä suhdetta omassa taideopettajuudessa. Työn pohjana kulkee syksyllä 2021 sekä keväällä 2022 järjestetty noin kuudenkymmenen opetuskerran laajuinen työpajakokeilu esikouluikäisille lapsille, joissa keskiöön on asetunut oma pohdintani siitä, miten leikki näyttäytyy teatteriopetuksessa. Tässä opinnäytetyössä etsin teorian ja käytännön kuvauksen avulla perusteluita sille, miksi teatteri ja leikki näyttävät olevan toisistaan erottamattomia.</p> <p>Tutkimusote tässä työssä on narratiivinen, pitäen sisällään käsitteanalyysiä. Pääasiallinen tutkimuskysymys, johon työ pyrkii vastaamaan, on se, mikälainen suhde teatterilla ja leikillä on toisiinsa, oppimiseen ja sitä kautta minuun opettajana. Muiksi tärkeiksi kysymyksiksi ovat työn kirjoitusprosessin aikana nousseet teemat siitä, miksi koen, että teatterin tekemisen tulisi olla kivaa ja miten opettajana voin pitää huolta pedagogisilla valinnoillani siitä, että leikki voi hyvin teatteriopetuksessa. Tässä työssä se, että on kivaa tai hauskaa rinnastetaan merkiksi turvallisuuden kokemuksesta työskentelyssä.</p> <p>Luon työlleni teoreettisfilosofisen pohjan leikin ja teatterin välisestä suhteesta esittelemällä leikin tutkimuksen länsimaalaisen perinteen historiallista jatkumoa niin kasvatustieteen, kehityspsykologian sekä kulttuurihistoriallisten määritelmien näkökulmista ja vertaamalla tämän tutkimusperinteen havaintoja teatterintekijän näkökulmaan leikistä. Mietin, mitä taideopettajan tulisi tietää leikin teoriasta ymmärtääkseen ilmiötä laajemmin.</p> <p>Olenneisimmiksi leikin teorian lähteiksi tälle työlle on valikoituneet alankomaalaisen kulttuurifilosofin Johan Huizingan seitsemän leikin tunnuspiirrettä (vapaaehtoisuus, tavallisesta elämästä irtautuminen, leikin situationaalisuus, järjestys, säännöt, jännitys sekä esteettisyys) sekä ranskalaisen sosiologin ja kriitikon Roger Caillois’ n neljä leikin kategoriaa (kilpailu, sattuma, huimaus ja jäljentely). Näitä lähteitä hyödyntäen käyn läpi sitä, miten leikin tunnuspiirteet sekä kategoriat ilmenevät eri tavoin teatteriopetuksessa.</p> <p>Aineistoa on tässä työssä purettu fiktiivisten kertomusten muodossa, joihin tiivistyy laajan työpajakokonaisuuden kokemukset seuraavien teemojen kautta: hauskuuden merkitys teatteriopetuksessa, leikin helppous ja mahdollistavat tekijät, leikin esteet ja sen turmeleminen, säännöt, niiden puute sekä opettajan asema leikkijänä, siihen liittyvä valta ja vastuu. Tutkin myös, mikä muuttuu opetuksessa, kun leikin sanasto muuttuu teatterin sanastoksi. Kokemukset ovat avattu fiktiivisen toiminnan koosteiden avulla, joissa osallistujia ei yksilöidä ja havaintojen pääpaino on omassa toiminnassani ja ajattelussani opettajana.</p> <p>Päädyn työssäni siihen tulokseen, että leikin merkitys on korostunut ajattelussani kirjoitusprosessin sekä käytännön kokemusten kautta kaiken teatteritoiminnan päämääräksi välineellisen arvon sijaan. Työssä tuodaan esiin ajatus siitä, että teemme teatteria voidaksemme leikkiä, vaikka toisinaan se näyttäytyykin niin, että leikkisimme tehdäksemme teatteria.</p>			
ASIASANAT Teatteripedagogiikka, leikkiminen, leikkiteoriat, esikouluikäiset, lapset, päiväkotit, varhaiskasvatus			

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	5
2. TAUSTAT JA TUTKIMUKSEN MENETELMÄT	9
2.1. <i>Yritykseni olla hyvä opettaja</i>	9
2.2. <i>Tutkimuskysymykset sekä niiden kehitys</i>	12
2.3. <i>Tutkimusote</i>	16
2.3.1. <i>Aineistosta</i>	18
2.3.2. <i>Fiktiivisistä koosteista</i>	20
2.3.3. <i>Fiktiivisten koosteiden kriittistä tarkastelua</i>	21
3. LEIKIN TEORIA JA SEN SUHDE TEATTERIIN	24
3.1. <i>Leikitutkimuksen lyhyt historia</i>	25
3.2. <i>Johan Huizingan kulttuurihistoriallinen leikkiteoria</i>	30
3.3. <i>Roger Caillois'n leikin lajit</i>	37
4. TEATTERILEIKKI-TYÖPAJAT	44
4.1. <i>Pitääkö olla kivaa?</i>	45
4.2. <i>Onko leikkiminen helppoa?</i>	48
4.3. <i>Leikinturmelijat</i>	54
4.4. <i>Sääntöjen puute</i>	57
4.5. <i>Opettajana leikissä, vastuu ja valta</i>	59
4.6. <i>Leikin sanaston vaihtuminen teatterin sanastoon</i>	64
5. LOPUKSI	67

Lähteet

1. JOHDANTO

Tässä tutkielmassa kolme keskeisintä käsiteltävää ilmiötä ovat teatteri, leikki ja oppiminen ja näiden kolmen väliset suhteet. Pohdin, milloin toinen muuttuu toiseksi tai milloin ja miten kaikki kolme elävät hengittävinä, elävinä, jatkuvassa muutoksessa olevina kerrostumina opetuksessani. Olennaiseksi teemaksi näiden kolmen ilmiön ohella on noussut ”hauskuuden” tai sen, että ”on kivaa” tärkeys niin leikkimisen ja teatterin tekemisen näkökulmasta. Rinnastan hauskuuden käsitteen työssäni käsitteeseen turvallisuuden tunne.

Tämän opinnäytteen kautta tarkastelen leikkimisen tutkimusta teatterintekijän ja teatteripedagogin näkökulmasta. Olennaiseksi painottuukin taiteen tekijän näkökulma ja se, että tässä tutkielmassa leikkiä käsitellään kulttuurisena ilmiönä. Leikkivänä aikuisena olen kiinnostunut laajentamaan leikkimisen käsitettä vain lapsuuteen liitetyn toiminnon rinnalle laajemmin inhimilliseksi ja iästä riippumattomaksi toiminnoksi, joka jatkuu läpi elämän. Keskustelukumppaniksi tähän ajatukseen olen valinnut kulttuurihistorioitsijan sekä filosofin Johan Huizingan teoksen *Leikkivä ihminen: Yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittelemiseksi* (1967). Alkusuviullaan teoksessa Huizinga pohtii homo sapiens (viisas ihminen) olevan vaillinainen termi kuvaamaan ihmislajiamme, ja kokee osuvammaksi nimeksi *Homo ludens* (leikkivä ihminen). Huizingan ajatus perustuu väitteeseen, että hänen näkemyksensä mukaan leikki on vanhempaa kuin kulttuuri, sillä riippumatta siitä miten epämääräisesti tai tarkasti kulttuurin määrittelee, se vaatii aina inhimillistä yhteiselämää, leikkiä. Me leikimme ja tiedostavamme leikkivämme. Näin ollen järkevä ihminen on huono nimitys lajillemme, sillä leikki on järjetöntä. (Huizinga, 1967. 12.)

Toinen rajaus leikkiin ilmiönä ja sen päätähuimaavaan laajuuteen syntyy myös sen kulttuurisidonnaisesta luonteesta, joka tarkentuu tässä työssä länsimaalaiseen leikkikulttuuriin sekä siihen traditioon, jonka kautta ja johon minut on kasvatettu. Tässä työssä leikkiä tutkitaan siitä kulttuurisidonnaisesta kontekstista, johon 28-vuotias Oulussa kasvanut suomalainen teatteripedagogi asettuu.

Pääasiallisen aineiston tätä opinnäytetyötä varten olen kerännyt teatterityöpajojen kautta kuudessa Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen toimipisteessä kahdentoista opetusryhmän kanssa. Työpajat ovat toteutettu marras-joulukuussa 2021 sekä tammi-helmikuussa 2022. Tietosuojasyistä näitä päiväkoteja, osallistujia tai tapahtumia ei nimetä tai yksilöidä tutkielmassa. Opetuskerroista olen kirjoittanut työpäiväkirjan, jossa olen tutkinut omaa opettajuuttani ja pohtinut leikkiä sekä sen ilmenemistä opetuskerroilla.

Valitsemani metodi tämän laajan aineiston käsittelyyn on ollut kirjoittaa kokemuksiani teatteriopettajana fiktiivisten tuntikuvauskoosteiden kautta. Tutkimusotteeni narratiivinen, ja se pitää sisällään omaelämäkerrallisia piirteitä. Fiktiiviset koosteet ovat siis oman tulkintani läpi kirjoitettuja narratiivisia rekonstruktioita kokemuksistani, eikä yksikään niissä esiintyvä henkilö minun lisäksi ole todellinen. Fiktiiviset koosteet ovat syntyneet aineistona käyttämäni työpäiväkirjojen analyysin perusteella. Tarkastelun kohteena olen minä teatteriopettajana, havaintoni leikistä, sen mahdollistavista tekijöistä sekä esteistä, eikä esimerkiksi osallistujat itsessään.

Leikin jatkuvasti yhä aikuisena, pitkin päivää, itsekseni ja myös onnekkaita tilanteita muiden kanssa. Puhun kotona kumppanilleni oudoilla äänillä ja ilmestyn erikoisina hahmoina kahvikupposelle. Pelaan ystäväni kanssa pöytäroolipelejä viikoittain, ja olen elänyt satoja tunteja dinosauruksella ratsastavana puolitusbarbaari Finbininä, jonka leikissä syntyneet kokemukset ovat yhtä todellisia minulle kuin omanikin. Uudenvuoden vaihteessa ennustamme radiosta ystävien kanssa tulevan vuoden tapahtumat kyselemällä radiolta merkityksellisiä kysymyksiä (esim. Mikä on ihanin asia mitä minulle tapahtuu kesällä? Miltä taloudellinen tilanteeni näyttää opintojen jälkeen?) ja yhdessä tulkitsemme ensimmäisiä ääniä, sanoja tai säveliä mitä kuulemme, kun käänämme kanavaa. Kaikessa tässä olen mahdottoman tosissaan ja samalla en ollenkaan: totta kai ymmärrän, ettei radiokanavien selailu paljasta minulle salaista tietoa universumista, mutta samalla on mahdottoman hauskaa kauhistella tulevaa kesäistä kohtaamistani Matti Vanhasen kanssa tai pohtia, miten Yle Klassisen instrumentaaliset viulun äänet mahtavatkaan liittyä ennustettuihin talousvaikeuksiini. Leikissä minua kiinnostaa sen vakavuus, leikillisuus ja erityisesti leikin ominainen järjenvastainen leikkisä totisuus. Tuota järjenvastaisuutta olen lähtenyt kurottelamaan ja pyrkimään ymmärtämään tässä työssä.

Ranskalainen kirjailija, sosiologi ja kriitikko Roger Caillois on todennut, että ”Leikin mielekkyys on leikissä itsessään” (Kalliala 1999, 38). Viehätyimme leikeistä, koska leikkiminen on kivaa, se tuottaa mielihyvää, se on hauskaa, hurjaa, pelottavaa ja jännittävää. Ja usein silloin kun leikki on kaikista jännittävimmillään, sen positiivinen lataus on suurin. Leikillä on myös riski tuottaa mielipahaa, mutta senkin riskin varjolla ihminen leikkii. Samoin teatterin tekeminen on kivaa, joskus hirveää ja kaoottista, mutta parhaimmillaan se on upottavaa, henkeä salpauttavaa, uskomatonta ja taianomaista. Tämä opinnäytetyö on syntynyt tarpeestani paikantaa leikin, teatterin ja oppimisen välisiä suhteita, sillä kun lähdän hahmottelemaan alkupistettä sille, miten polkuni on aina viettänyt kohti teatteria, löydän perimmäiset syyt leikistä.

Leikin laaja teoria ei ole levinnyt kasvatustieteistä aiempiin opintoihini teatteri-ilmaisun ohjaajana tai teatteriopettajan maisteriopintoihin. Tutustuessani tämän työn kirjoitusprosessissa leikin tutkimukseen, tulin todenneeksi, että koko tutkimusalan laaja kirjo oli minulle vieras ja uusi. Miksi en ollut kuullut näistä tutkijoista, jotka kasvatustieteen teksteissä nimetään leikkitutkimuksen järkäleiksi? Sain tämän työn kautta tilaisuuden tutustua Vygotskyyn ja Piaget’n. Löysin leikkiä kulttuuri-ilmiönä tutkineet Huizingan ja Caillois’n. Kehityopsykologinen ja ikäkausiin jakautuva tieto leikkimisestä ei ole tunnu kokonaisuudessaan relevantilta teatterin opettajalle, mutta teoriatieto leikistä tuntui puutteelta minussa taideopettajana. Sitä omaa puutettani olen lähtenyt kehittämään tämän työn kontekstissa.

Kirjotan luvussa kaksi auki työni tutkimusmenetelmiä sekä aineiston käsittelyn metodologisia perusteita. Taustoitan toimintaani teatterin tekijänä ja opettajana sekä ajatteluni siitä, minkälainen on hyvä opettaja. Käyn läpi tässä luvussa myös taidekäsitystäni sekä taustoitan aineistoa työpajojen sisällön sekä fiktiivisyyden käsitteen avaamisen kautta. Kolmannessa luvussa syvennyn leikin tutkimuksen historiaan sekä teoriaan ja pohdin sen yhteyksiä teatteriin ja omaan opettamiseeni. Neljännessä luvussa keskityn kokemuksiini työpajoissa ja tuon esiin, minkälaiset teemat nousivat esiin teatterin, leikin ja oppimisen välisistä suhteista. Avaan kokemuksiani työpajojen käytännöstä niistä nousseiden teemojen kautta. Loppupäätelmissä katseeni kohdistuu pohtimaan ajatteluni muutosta työpajojen sekä tämän kirjoitusprosessin aikana.

Eräs tapa hahmottaa leikkiä, on, että se on kaikkea ”ei totta”. Asioita tehdään ”leikisti”, ja ei oikeasti. Tässä työssä kuitenkin haluan antaa lukuohjeeksi lukijalle heittäytyä leikkiin kanssani: vaikka koosteet ovat fiktiivisiä, eivätkä ole tapahtuneet sellaisinaan ”oikeasti”, voi tällainen yhteinen todellisiin kokemuksiin pohjautuva kuvittelu olla – jos ei muuta – ainakin hauskaa. Jo se paljastaa leikistä jotain oleellista.

2. TAUSTAT JA TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

Tässä luvussa esittelen sitä maastoa, josta tutkielmani ponnistaa. Taustoitan omaa työskentelyäni, taidekäsitystäni sekä taiteellispedagogisia ajatuksiani teatterista sekä sen suhteesta leikkiin. Tutkin omaa suhdettani leikkiin ja siirryn sen jälkeen avaamaan tutkimusotteeni periaatteita narratiivisen tutkimuksen käsitteistön avulla sekä purkamaan auki, miten fiktiiviset koosteet on rakennettu ja miksi ne ovat valikoituneet tähän työhön. Lopuksi pohdin fiktiivisten koosteiden osalta tiedon luotettavuutta.

2.1. Yritykseni olla hyvä opettaja

Tässä alaluvussa tuon esiin henkilökohtaista suhdettani teatteriin ja opettamiseen, jotta näkyväksi tulee omat taustani ja lähtökohtani tämän työn kirjoittamiseksi. Aluksi hahmottelen, minkälaista opettajuutta olen tähän mennessä harjoittanut ja tämän jälkeen siirryn pohtimaan sitä, mitä hyvä opettajuus tarkoittaa minulle. Lopuksi pohdin kohtaamisen ja leikin välistä suhdetta.

Tässä työssä taideopettajuus ja taiteilijuus liitetään tiiviisti yhteen, enkä koe näiden kahden erottelua tarkoituksenmukaisena. Puhuessani opettajuudesta, puhun samalla myös taiteilijuudestani, sillä käsitän ne tarkoittamaan omassa työssäni samaa: taiteellinen työskentelyni tapahtuu niin pedagogisissa valinnoissa, opetushetkissä kuin perinteisesti mielletyissä taiteellisissa prosesseissa. Huomaan kuitenkin taidepedagogina toimineeni viimevuosina sellaisten töiden ympärillä, joissa opettajuuden rooli on ollut korostunut. Se on ollut jossain määrin vankkumaton ja monella tapaa perinteinen. Olen opettanut taiteen perusopetuksessa lapsi- ja nuorisoryhmiä, vetänyt työpajoja esikouluikäisille sekä suunnitellut ja toteuttanut kesäleiritointia samoille kohderyhmille.

Lasten ja nuorten kanssa toimiessa roolini opettajana on lähtöasetelmiltään pysynyt kontekstista toiseen suhteellisen samanlaisena: vastuullisena aikuisena, joka suunnittelee ja johtaa toimintaa sekä pitää huolta toiminnan mielekkyydestä ja riittävästä, muttei liiallisesta haastavuudesta. Osallistujaryhmien tarpeet ja toiveet ovat muokanneet tekemiäni suunnitelmia, mutta opetus on tapahtunut pitkälti opettaja-oppilas-muotoisena,

kahtiajakoisena toimintana, joissa oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan ovat olleet rajalliset ja pitkälle minun opettajana ennalta määräämät. Koen tärkeäksi tuoda esiin tämän asetelman, sillä se on suorassa yhteydessä myös siihen, millaisia leikkejä kanssani leikitään tai millaista teatteria kanssani voi tehdä: olen opettajana aina eri asemassa osallistujiin nähden, ja oma ajatteluni siitä, mikä on esimerkiksi mielenkiintoista lavalla, ohjaa toimintaa, vaikka pyrkimykseni olisi luoda opetustilanteiden sisälle tilaa osallistujien henkilökohtaiselle omistami poikkeaville valinnoille.

Omat mielenkiinnonkohteeni taiteilijapedagogina ovat aina kiertyneet ryhmätoimijuuden ja ryhmätaiteilijuuden ympärille ja suurimmat onnistumisen kokemukseni sekä riemullisimmat projektit ovat lähes poikkeuksetta syntyneet ryhmäprosessoivien työtapojen eli devising-teatterin kautta. Toiminnan pohjana ja ideaalina on toiminut ajatus siitä, että monet aivot pystyvät suurempiin tekoihin kuin yhdet ja että työskentelyn tai teoksen täytyy olla vähintään yhtä moniääninen kuin siihen osallistuneiden äänien yhteenlaskettu summa on. Voinee kuitenkin väittää, että työni lasten parissa sanelee joitain reunaehtoja, sille millaista opettajuutta voin harjoittaa ja kuinka laajasti sekä tasapuolisesti pystyn nostamaan jokaisen äänen rinnalleni: vahvempaa johtajuutta tarvitsevilla ryhmäissä on luonnollista, että ohjaajana minun on tehtävä enemmän päätöksiä ryhmän puolesta, jotta toiminta mahdollistuu ja pysyy osallistujille turvallisena. Tästä ryhmätoimintaa vaalivasta piirteestä syntyy taustastani kumpuava leikkimiseen vaikuttava tekijä: toivon ja tahdon, että leikki mahdollisuuksien mukaan olisi osallistujien itsensä näköistä ja pyrkimykseni opettajana on mahdollistaa jokaisen osallistuvan oppilaan tasapuolinen mahdollisuus osallistua toimintaan, mutta tilanteesta ja ryhmästä riippuen koen velvollisuudekseni olla apuna, johdattelijana tai päätösten tekijänä.

Juureni devising-teatteriin (vaikkei sitä näillä sanoilla silloin kuvailtukaan) johtaa taiteen perusopetuksen opintoihini Oulun Taidekoululla 2003–2013. Se, miten minulle opetettiin teatteria tuona aikana, on luonut vahvan pohjan sille, minkälainen taidekäsitys minulle on syntynyt ja minkälaisesta teatterista vieläkin viehätyn. Oulun Taidekoululla valmistettiin vuosittain ryhmälähtöisesti esityksiä, jotka fasilitoi ja ohjasi ryhmän vetäjä, mutta joihin opiskelijoilla oli vahva päätäntävalta ja -vastuu. Tuona aikana olen rakastunut kokeilemiseen, kokeilullisuuteen, huumoriin ja keveyden sekä raskaan

väliseen vuoropuheluun esityksessä, sekä myös ryhmään taiteellisena toimijana. Ryhmälähtöisyys työskentelyn perusajatuksena mahdollistaa juuri kaiken tämän: rakentuva esitys pallotellaan, leikitään, dialogisesti yhteen. Ilman valmista käsikirjoitusta lavalle mahtuu mitä vain, minkä osallistujat kokevat merkitykselliseksi. Oulun Taidekoulussa entisellä opettajallani Ulla Kaislarannalla oli tapana sanoa: ”Jos hahmon on tarkoitus menehtyä, täytyy hänen tarinansa aikana myös menestyä”. Keveän ja raskaan välinen kontrasti kiinnittää estetiikkani myös tiukasti leikkiin: mieltymykseni niin teatterista kuin leikistä pitävät sisällään saman hurman tätä keveän ja raskaan välistä käsitekaksikkoa ja niiden keskistä ristivetoa kohtaan.

Yritän seuraavaksi määritellä ajatuksiani siitä, miten olla hyvä opettaja ja miten opettaa hyvin. Teatteripedagogiikan laitoksen lehtorit Riku Saastamoinen ja Irene Kajo totesivat teatteriopettajan maisteriohjelman vasta-aloittaneille opiskelijoille syksyllä 2020, että opettajan tehtävä on pyrkiä olemaan olematta este oppimiselle. Tämä lause on jäänyt resonoimaan opettajuuteni ytimeen: yritän etsiä keinoja olla olematta este tai hidastetöyssi oppimisprosessille. Seuraavaksi siirryn hahmottamaan sitä, minkälaisiin ulottuvuuksiin tämä ajatus liittyy omassa opettajuudessaani.

Hyvä opettaja aloittaa työskentelynsä opettajuutensa ja pedagogisen ajattelunsa kehittämiseksi jo ennen opetushetkeä. Tarkoitan tällä kaikkea elettyä elämää ennen opetushetkeä, sillä kuten yhdysvaltalainen tutkija D. E. Hamacheck (1999) toteaa: “Consciously we teach what we know, unconsciously we teach who we are.” Tietoisella tasolla tiedän opettavani teatteria, mutta alitajuntaisesti en aina sitä muista opettavani myös sitä kaikkea, kuka olen. Myöskin Juha Varto (2007) kirjoittaa: ”Taideopettaja on opetuksessaan läsnä hyvin moninaisesti, puheensa, tekojensa, teostensa, taitonsa, tietojensa ja elämistapansa mukaan eikä hän voi rajata näistä mitään pois – ” (19, 2007). Olen este, jos en jatka elämänmittaista työtä itseni oppimiseksi. Olen este, jos en kyseenalaista tai ole kriittinen omia taipumuksiani kohtaan ja mikäli en yritä paikantaa syitä sille miksi valitsen sen minkä valitsen. Olen este, jos kuvittelen olevani valmis ja muuttumaton.

Opetustilanteessa koen muodostuvani myös esteeksi, jos en pysty olemaan todella läsnä. Tällä tarkoitan sitä, että en pysty todella kuulemaan tai näkemään oppilaitani, jos

keskittymiseni on jossain muualla tai ajatteluani sumentaa ennakko-oletukset ja odotukset toisesta tai siitä, mitä haluaisin tunnilla tapahtuvan. Koen olennaisiksi läsnäoloa tarkentaviksi käsitteiksi opettajan kyvyn kohdata toinen sekä toimia dialogisesti opetustilanteessa. Dialogisuus on filosofinen käsite, jolla pyritään etsimään näkemyksiä ihmisen ja maailman väliseen suhteeseen. Dialogisuudessa usein keskitytään johonkin välissä olevaan, jonne dialogi sijoittuu. Dialogisessa kohtaamisessa keskiöön asettuu aito halu kuunnella ja hyväksyä toinen omana itsenään, ja se ettei häntä voi koskaan täydellisesti tavoittaa, ainoastaan jatkaa pyrkimystä kohti häntä. (Rönnkvist 2021, 11.) Tehtäväni on opettajana pyrkiä kohti todellista ja aitoa oppilaan näkemistä ja hänen tarpeittensa kuulemista. Tunnilla tapahtuu se, mitä tunnilla tapahtuu, oli se suunnitelmien mukaista tai ei. Voin suunnitella harjoitteita ja kokonaisuuksia, mutta olen este, jos en tilanteessa pysty havainnoimaan ryhmän tai sen yksilöiden tarpeita toiminnan suhteen, ja muokkaamaan suunnitelmiani sen mukaan. Olen este, jos annan ennakko-oletuksieni määrittellä oppilaan tai opetushetken, koska en silloin voi antautua sille, mikä kaikki olisi mahdollista tapahtua.

Kun mietin leikkiä, kohtaamisen merkitys kasvaa ajattelussani, sillä mitä muutakaan leikki olisi pohjimmiltaan, kuin kohtaamista. Ajatus toisen kohtaamisesta dialogisesti tarkoittaa, että olen myös itse altis kohtaamisen vaikutuksille. Leikissä, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa toisen kanssa, leikkijät asettuvat aina eräänlaiseen tiedostamattomaan ja tiedostettuun neuvottelutilanteeseen siitä, miten leikki jatkuu. Jotten aikuisena, ja opettajana, lasten leikeissä muutu liian dominoivaksi ja leikkiä liikaa johdatteluvaksi tahoksi, on minunkin oltava valmis antaa leikin ja muiden osallistujien vaikuttaa minuun. Olen este leikissä, jos en pysty antautumaan toisten vaikutukselle ja mikäli en jatka työtä sen eteen, että puran oletuksiani jatkuvasti opetustilanteista ja niihin osallistuvista tahoista.

2.2. Tutkimuskysymykset sekä niiden kehitys

Tämä työ on muotoutunut vastaamaan seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Minkälainen suhde teatterilla ja leikillä on toisiinsa, oppimiseen ja sitä kautta minuun opettajana?

Sekä tämän pääkysymyksen alle hahmottamiini aihetta tarkentaviin alakysymyksiin:

2. Mitä leikki on teatterikontekstissa?
3. Millaista pedagogiikkaa leikki tai leikillisuus tarvitsee teatteriopettajalta voidakseen hyvin? Mikä mahdollistaa tai estää leikin?
4. Miksi leikkiminen on taidepedagogisessa kontekstissa tärkeää? Miksi pitää olla kivaa?

Tutkimuskysymykseni ovat muovaantuneet ja muuttuneet sekä ulkoisten, että sisäisten tekijöiden vuoksi koko opinnäytetyöprosessin ajan sekä siihen johtaneiden opintojen aikana. Koen, että ajatteluni muutokset ja kehitys tutkimuskysymyksen muodon hakemisessa on olennainen osa tätä työtä ja tekee jotain myös näkyväksi käsiteltävästä aiheesta. Tässä alaluvussa käyn läpi sitä matkaa, joka on johtanut tutkimuskysymykseni rajautumiseen. Käyn ensin läpi käytännön kokemuksieni kautta, miten ensimmäinen kysymys löysi muotonsa hyödyntäen esimerkkiä ensimmäisestä opetusharjoittelustani. Sen jälkeen siirryn kuvaamaan tämän työn kirjoitusprosessin aikana muotoutuneita kysymyksiä leikin määrittämisen ongelmallisuudesta sekä leikin suhteesta teatteripedagogiikkaan. Lopuksi esittelen, miten leikin tärkeys sekä mielekkyys löysivät paikkansa osaksi tätä työtä.

Keväällä 2021 vedin neljän kerran työpajakokonaisuutta esikouluikäisille osallistujille osana ensimmäistä opetusharjoitteluani teatteriopettajan maisteriohjelmassa. Olin hahmotellut tutkimuskysymykseni kyseiseen harjoitteluun: mikä on teatterin ja leikin välinen ero, onko sitä ja millaisissa tilanteissa se näyttäytyy? Olennainen sana edeltävässä kysymyksessä on *ero*. Tässä vaiheessa tunnistin omista kokemuksistani teatteriopettajana ajatuksen, että opetukseni sisällä on hetkiä, kun teemme teatteria ja hetkiä, kun leikimme ja että nämä kaksi toimintamuotoa ovat toisistaan, ainakin toisinaan erilliset. Ajattelin voivani kirkastaa näitä kahden eri maailman reuna-aitoja itselleni toiminnan kautta, tutkimalla sitä lasten kanssa yhdessä. Työpajat kuitenkin muuttivat nopeasti muotoaan.

Ensimmäisellä opetuskerralla minut keskeytettiin, kun aloin kertoa osallistujille itsestäni ja siitä, että olin tulossa opettamaan teatteria. Varhaiskasvatuksen toimipisteen henkilökunta selvensi kahden kesken minulle nopeasti, että toimintaa ei voinut laisinkaan kutsua teatteriksi, sillä uskonnollisista syistä joku tai jotkin osallistujat eivät voisi tällöin osallistua opetukseen. Minulle kerrottiin, että tulini opettamaan ilmaisua ja toive sisälsi sen, että kaikki teatteriin liittyvä sanasto häivyttäväisiin. Kun hapuilin opetuksen keskellä kysymysten kanssa, kuten miksi kutsua lavaa, katsomoa tai esiintyjää, totesin teatterin ja leikin välisten erojen metsästämissä mahdolliseksi: Miten tutkia teatteria leikissä tai

leikkiä teatterissa, jos teatteria taidelajina ei ole tarkoitus ollenkaan tuoda mukaan opetukseen?

Opetusharjoittelukokemukseni aikana minut yllätti eniten se, ettei se mitä olin suunnitellut muuttunut juurikaan. Tein samoja suunnittelemani harjoitteita ja leikkejä vältellen lähinnä sanastoa, joka on esitystaiteelle tyypillistä. Lava oli lattia (”Tuletko tänne muiden eteen vierelleni lattialle?”) ja katsomo muodostettiin pyynnöllä istua selkä tiettyä seinää vasten, ilman mainintaa yleisöstä. Ajatteluni teatterin ja leikin välisistä eroista alkoi horjua: kyllä tässä teatteria tehtiin, vaikka kutsuin asioita toisilla nimillä ja vaikka osallistujille itselleen puhuttiin vain leikistä ja ilmaisutaidosta. Ero leikin ja teatterin välillä ei tuntunut enää niin selkeältä kuin aikaisemmin ja aloin miettiä *ero* sanan tilalle sanaa *suhde*. Seuraavan opetusharjoittelun kohdalla, eli sen käytännön kokeilun, jota tässä työssä hyödynnetään, tutkimuskysymys oli muovaantunut erojen etsimisestä seuraavaan muotoon: minkälainen suhde teatterilla ja leikillä on toisiinsa, oppimiseen ja sitä kautta minuun opettajana?

Aluksi, koin ongelmalliseksi määritellä mistä puhun, kun puhun leikistä tai teatterista. Miten olla tarkka tai puhua täsmällisesti aiheesta, kun ilmiö, jota lähestyy, on valtava? Taiteen kentällä toimiessa tulee törmänneeksi ajatukseen siitä, että mikä vain voi olla taidetta ja että mikä tahansa voi olla teos, jos sitä teoksena katsotaan. Olen tämän tutkielman työstön aikana kohdannut samanlaiseen loppumattomuuteen ajautuvan kierteen leikin määrittämisessä: mikä tahansa voi oikeastaan olla leikkiä, jos sitä kohdellaan leikkinä. Johan Huizingan väite teoksessaan *Leikkivä Ihminen* (1967) on, että kaikki yhteiskuntamme rakenteet ja kaikki merkit yhteisestä kulttuurista ovat pohjimmiltaan leikkiä, tai syntyneet leikistä. Kun on kyse niin laajasta ilmiöstä, että sen voidaan sanoa koskettavan jokaisen ihmisen lisäksi suurinta osaa kaikista eliömuodoista, koen erittäin tärkeäksi ymmärtää ilmiön monimuotoisuutta sekä sanoittaa mahdollisimman tarkasti, mitä itse tarkoitan, kun puhun leikistä teatterissa. Tästä muovaantui toinen tutkimuskysymys tälle työlle: mitä leikki on teatterikontekstissa?

Toinen hankaluus, jonka olen kohdannut tutkimuskysymyksien muodostamisen kanssa, on, että teatterin ja leikin välinen suhde vaikuttaa olevan kiistaton ja ”itsestään selvä”. Teatteri ja leikki liittyvät olennaisesti toisiinsa, ja tämän väittämän perustelemiseksi riittää usein jo sen selkeältä näyttävän yhtäläisyyden toteaminen: ”Leikki muistuttaa teatteria, joka taiteenlajina perustuu leikkiin” (Erikson 1990; Hagnell 1983, Lindqvistin mukaan 1998, 72). Edellä esitetystä väitteestä (teatteri taiteenlajina perustuu leikkiin) on tehtävä muutama huomio. Lainaus on katkelma leikkipedagogiikkaa käsittelevästä teoksesta *Leikin mahdollisuudet* (1998), jossa Gunilla Lindqvist selostaa

leikkipedagogisen työskentelytavan perusajatuksista. Teos on tarkoitettu perus- ja jatkokoulutusmateriaaliksi varhaiskasvattajille, vapaa-ajanohjaajille ja peruskoulun opettajille, ja näin ollen näkökulma, josta leikkiä lähestytään, on kasvatustieteellinen. Teatteria käsitellään, ei teatterintekijän, vaan esimerkiksi peruskoulun opettajan, tai kasvatustieteen tutkijan näkökulmasta. Näin teatteri tai draama jää usein joko sivuhuomioksi, tai sitä käsitellään välineenä muiden päämäärien saavuttamiseksi. Leikin tutkimuksen kenttä on pääosin kasvatustieteellinen ja tekstit mainitsevat teatterin säännönmukaisesti esimerkkinä jäljentely- tai roolileikeistä (esim. Caillois 2001, 19).

Olenneiseksi on tähän opinnäyteyöhön muotoutunut, että näkökulma on minun näkökulmani. En tutki leikkiä kasvatustieteiden näkökulmasta, tai kehityspsykologisena toimintona, vaan taiteentekijänä ja leikkivänä aikuisena. Mutta yhdistävä tekijä taiteen tutkimuksen ja kasvatustieteiden välillä on taidepedagogiikka. Tutkimalla kasvatustieteen laajaa tutkimusta leikistä ja hakemalla sille kosketuspintoja teatterin maailmasta, teatteripedagogina toivon pystyväni laajentamaan leikin tutkimuksen kenttää. Teatteriopettajana painopisteeni leikkitutkimuksessa on oltava taiteellispedagoginen. Kolmas tutkimuskysymys pohjautuu tähän pohdintaan: millaista pedagogiikkaa leikki tai leikillisuus tarvitsee voidakseen hyvin? Mikä mahdollistaa tai estää leikin?

Aineistonkeruuvaiheessa, eli suorittaessani toista opetusharjoitteluani esikouluikäisten oppilaitten kanssa, minua seurannut opettaja kysyi minulta: ”Onko sinulle tärkeää, että oppilailla on kivaa?” Tämä kysymys työnsi minua kohti itselleni kenties tärkeintä kysymystä. Olen aina opettajana yrittänyt hahmottaa toiminnan sellaiseksi, että se on miellyttävää osallistujille. Tarkkailen, vartioin ja pidän huolta siitä, että ilmapiiri ja havaintoni osallistujien kokemuksesta pysyy positiivisena. Tuntuu itsestään selvältä vastata, että totta kai, en kai halua tuottaa ikäviäkään kokemuksia oppilailleni. Mutta, mitä se, että ”on kivaa” pohjimmiltaan tarkoittaa toiminnan kannalta? Tai mitä minä pohjimmiltaan haen, kun opettaja yritän tuottaa miellekyyttä opetushetkiin? Työskentelyni esikoululaisten kanssa käänsi katseeni tutkimaan sitä, miksi on tärkeää leikkiä teatteritunnilla ja mitä se, että on kivaa oikeasti tarkoittaa. Näistä muodostui neljäs ja viimeinen tutkimuskysymykseni: miksi leikkiminen on taidepedagogisessa kontekstissa tärkeää? Miksi pitää olla kivaa?

Käsittelen ensimmäistä kysymystä läpi työn, mutta sen käsittely korostuu toisen kysymyksen rinnalla pääasiallisesti luvussa kolme, jossa pyrin laajentamaan ymmärrystäni leikistä ilmiönä sekä sen tutkimuksellisesta historiaa. Kysymykset kolme

ja neljä puolestaan näyttäytyivät käytännön työssäni ja niiden käsittely sijoittuu lukuun neljä.

2.3. Tutkimusote

Tämän tutkielman tutkimusotetta voi kuvailla narratiiviseksi pitäen sisällään myös autoetnografisia tai omaelämäkerrallisia piirteitä. Tämän lisäksi työni pitää sisällään myös käsiteanalyysiä. Käyn aluksi läpi narratiivisen tutkimusotteen käsitteistöä peilaten sitä omaan tutkimukselliseen työskentelyyni selventäen, miten tutkimusmetodini asettuvat tutkimusotteeseen. Tämän jälkeen siirryn pohtimaan tutkielman suhdetta autoetnografiseen tutkimusmenetelmään.

Erityisesti teoriaa purkavassa luvussa kolme tutkimusotetta voi kuvata käsiteanalyysin kautta. Käsiteanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä jäsentää tutkimuksen kohteena olevaa käsitettä, tässä tapauksessa leikkiä, ja ymmärtämään siihen liitetyjä merkityksiä ja selkeyttäen sen suhdetta sen tässä työssä olennaisimpaan lähikäsitteeseen, teatteriin. (Puusa 2008, 36.) Teorialuvussa pääpaino on käsitteiden analyysin sekä lähteiden ja oman pohdintani välisessä keskustelussa.

Narratiivisuus tutkimuksessa viittaa puolestaan tutkimukselliseen lähestymistapaan, joka keskittyy kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimuksen ja kertomuksen välinen suhde on tarkasteltavissa kahdesta näkökulmasta: toisaalta tutkimus voi käyttää materiaalinaan kertomuksia tai toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. Käsitteelle narratiivisuus (lat. narratio eli kertomus tai narrare, kertoa) ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta, mutta sen synonyymiksi voidaan ajatella sanaa tarinallisuus. (Heikkinen 2010, 143.)

Narratiivisen tutkimuksen taustalla vaikuttaa postmoderni tietokäsitys, jossa tietäminen nähdään sidottuna ajalliseen, paikalliseen ja sosiaaliseen kenttään hyläten ajatuksen universaalista ja yleispätevästä tiedosta. Narratiivinen tutkimussuuntaus perustuu myös pitkälti konstruktivismiin perusajatukseen, joka hahmottaa tiedon rakentuvan ja muuttuvan aktiivisesti suhteessa aiempien tietorakennelmien kanssa. (Heikkinen 2010, 146–147.) Narratiivisuuden käsitteellä viitataan tiedonprosessiin, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Sitä voidaan käyttää kuvatessa tutkimusaineiston luonnetta, aineiston analyysitapoja ja erityisesti tutkimuskirjallisuuden piirissä se on usein liitetty narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2010, 145.) Tässä tutkielmassa narratiivinen tutkimusote näkyy sekä aineiston luonteessa että erityisesti sen analyysitavoissa. Aineisto, jota puretaan paremmin auki seuraavassa alaluvussa, koostuu työpäiväkirjaan

ylös kirjattujen muistiinpanojen, reflektioiden, havaintojen sekä kokemusten kokonaisuudesta sekä näistä aineksista uudelleen järjestetyistä fiktiivisistä tiivistelmistä tai kertomuksista siitä, mitä tapahtui.

Narratiivisen aineiston analyysin käsittelytavat voi jakaa kahteen päätyyppiin: narratiivien analyysi (analysis of narratives) ja narratiivisen analyysin (narrative analysis). Narratiivinen analyysi keskittyy kertomusten luokitteluun erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä puolestaan painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella. Narratiivinen analyysi ei siis kohdista huomiotaan aineiston luokitteluun, vaan se konfiguroi aineiston pohjalta uuden kertomuksen, joka pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Heikkinen 2010, 149.) Narratiivisessa analyysissä sovelletaan narratiivista tietämisen tapaa, jolloin kyseessä on eri kategorioihin luokittelun sijaan enemmän tiedon synteesi. (Polkinhorne 1995, 15 Heikkisen mukaan 2010, 150.) Tässä työssä aineistoa analysoidaan narratiivisen analyysin periaatteita noudattaen.

Tätä tutkielmaa varten kerätyssä tavassa tuottaa aineistoksi kerronnallista tekstiä on myös omana erityispiirteensä omaelämäkerrallinen ote: tekstin kirjoittaja kertoo omasta kokemuksestaan työpajojen vetäjänä ja rakentaa fiktiiviset rekonstruktiot omasta kokemuksestaan sekä eletystä elämästä. Pyrin hahmottamaan tätä omaelämäkerrallista otetta seuraavaksi autoetnografisen tutkimusmenetelmän määritelmän kautta.

Autoetnografinen tutkimusote on etnografisen, omaelämäkerrallisen, narratiivisen ja toimintatutkimuksen risteymä. Autoetnografinen kirjoittaminen on siis sekä henkilökohtaista että jaettua, pyrkimyksenään moniääninen lopputulos. Siinä tutkija asettuu osaksi tutkimaansa sosiaalista yhteisöä ja luo kertomusta, jossa hänen äänensä liittyy osaksi toisten yhteisön jäsenten ääniä. (Anttila, 2007.) Aineiston keruuvaiheessa olen asettunut osaksi päiväkotiryhmien arkea ja työpajakerroilla osallistujien kanssalleikkijäksi. Korostan kuitenkin, että tässä tutkielmassa on vain joitain piirteitä autoetnografisesta tutkimusotteesta, mutta se ei noudata tutkimusmenetelmää täysin. Muut yhteisön äänet kuuluvat tässä työssä vain oman tulkintani lävistämänä, sellaisena kuin olen sen ymmärtänyt, eikä suorina lainauksina. Näin ollen tätä tutkielmaa ei voi puhtaasti pitää autoetnografisena. Omaelämäkerrallinen piirre kuitenkin yhdistää tutkielman tutkimusmenetelmiä sekä autoetnografiaa. Autoetnografisessa tutkimuksessa kirjoittajan henkilökohtainen kokemus liittyy sosiaaliseen ja kulttuuriseen ulottuvuuteen

ja tutkijan henkilökohtaiset kokemukset, kuten ruumiillisuus, ääni, tunteet ja dialogisuus ovat esillä painotetusti. (Anttila, 2007.)

2.3.1. Aineistosta

Tässä alaluvussa selvennän, minkälaisesta aineistosta on kyse tämän työn kontekstissa. Aineistoa on kerrytetty työskentelemällä esikouluikäisten lasten kanssa teatteri- ja leikkiteemaisten työpajojen muodossa. Työpajoihin osallistui kuusi Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen toimipistettä, joissa yhteensä 12 ryhmää. Työpajat muodostuivat viiden työpajakerran kokonaisuudesta, joissa harjoiteltiin sitä, mitä on teatteri ja miten sitä voi lähestyä leikin kautta. Yhden työpajakerran kesto oli 45 minuuttia. Yksittäisiä työpajakertoja oli yhteensä 60, ja osallistujat osallistuivat pääosin kaikkiin viiteen työpajakokonaisuuden opetuskertaan, lukuun ottamatta yksittäisiä poissaoloja. Pääasiallisena aineistona käytän näistä työpajoista kirjoittamaani työpäiväkirjaa sekä äänitteitä, joita olen nauhoittanut omista ajatuksistani välittömästi vedettyjen tuntien jälkeen.

Työpajoille oli suunniteltu yksi viiden kerran lävistävä tuntisuunnitelma, jonka toteutin pääpiirteissään sellaisenaan suurimmassa osassa ryhmiä. Pientä variaatiota työpajakertoihin kuitenkin toi ryhmien toiveet ja tarpeet: joissain ryhmissä toiset harjoitteet veivät enemmän mukanaan tai kestivät pidempään, jolloin toiset harjoitteet karsiutuivat pois. Työpajojen yksittäiset kerrat noudattelivat seuraavaa rakennetta:

1. Rinki, oma nimi ja lisämääre
2. Kehon ja mielen lämmittelyleikit
3. Katsomon rakentaminen tilaan
4. Katsomo-lava asetelmassa tehtävät harjoitteet
5. Työpajakerran päättäminen

Sekä yksittäiset harjoituskerrat että koko viiden kerran kokonaisuus noudattivat kaavaa, jossa liikuttiin paineettomasta yhdessä tekemisestä kohti esityksellisempää, toisten katseen alle asettuvaa toimintaa. Seuraavaksi selvennän lyhyesti muutamien esimerkkien avulla, minkälaisia sisältöjä työpajan viisi rakenteen osaa pitivät sisällään.

Jokainen työpajakerta alkoi samasta asetelmasta, jossa pyysin osallistujia asettumaan ringiin kanssani. Ringissä tervehdin lapset, kerroin ensimmäisillä kerroilla itsestäni ja siitä mitä tänään tehtäisiin. Ensimmäisenä tehtävänä osallistujilla oli jokaisen kerran aluksi kertoa oma nimensä ja sen lisäksi jokin lisämääre, jonka olin ennalta määritellyt

(1. kerralla hammasharjan väri, 2. lempieläin, 3. lempiruoka, 4. lempiväri ja 5. kerralla jokin lempiasia, jonka lapset saivat itse ehdottaa, esimerkiksi lempipeli, -kasvi tai -leikki.)

Toisessa vaiheessa teetin osallistujille sellaisia harjoitteita, joita koko ryhmä tekee yhdessä ja joissa keho lämpenee ja leikkisä tunnelma virittyy. Tällaisia harjoitteita olivat esimerkiksi *Joo-leikki* (kuka tahansa saa ehdottaa jotain tekemistä tai olemista, jonka jälkeen koko ryhmä vastaa ehdotukseen yhtä aikaa ”Joo!” ja alkaa toteuttaa ehdotusta), *Härvelileikki* (liikutaan tilassa sekaisin. Kun ohjaaja sanoo stop, otetaan pari ja parin kanssa muodostetaan molemmista yhdessä ohjaajan määrittelemä härveli, esimerkiksi imuri. Kun imurit ovat valmiita, ohjaaja käy testaamassa, miten ne toimivat, mistä menevät päälle yms.) tai *Kumpi? -leikki* (kuin mielipidejana, osallistuja määrittää jonkin, kumpi-kysymyksen, esimerkiksi ”Tykkäätkö enemmän kissoista vai koirista?”. Tilaan määritellään, kumpi puoli tilasta on kissapuoli ja kumpi koirapuoli, ja muut osallistujat liikkuvat sille puolelle, kummasta pitää enemmän).

Kolmannessa vaiheessa pyysin osallistujia valitsemaan, minne he haluaisivat rakentaa katsomon kyseisenä päivänä. Vaihtoehtoja oli yleensä neljä, jokainen seinä kyseisessä tilassa. Osallistujat saivat miettiä hetken, mikä seinä vaikutti parhaalta katsomon rakentamiseksi ja laskettuani kolmeen pyysin osallistujia siirtymään sen seinän luokse. Eniten ääniä saanut seinä valittiin katsomon paikaksi ja tilassa olevista penkeistä, tyynyistä tai muista katsomon rakentamiseen sopivista asioista ja esineistä rakennettiin yhdessä katsomo. Kun katsomo oli rakennettu, pohdittiin yhdessä ryhmän kanssa sitä, mitä muuta samalla tilaan rakentui, esimerkiksi lava katsomon eteen. Riippuen työpajakerrasta kyselin siitä, mitä muita sanoja teatterissa käytetään (ketkä istuvat katsomossa? – Yleisö. Miksi kutsutaan niitä henkilöitä, jotka ovat lavalla? - Esiintyjä, näyttelijä, tanssija tai vaikka taikuri).

Neljännessä vaiheessa siirryin teettämään harjoituksia, joissa osallistujat toimivat lava-katsomo asetelmassa. Riippuen opetuskerrasta ja harjoitteesta, lavalle mentiin joko yksin, parin kanssa tai koko ryhmän voimin. Harjoitteissa myös toisinaan osallistuin itse improvisaatioon, jos valitsemani harjoite oli sellainen, että aikuisen apu mielestäni sujuvoitti toimintaa tai teki työskentelyn mielekkäämmäksi. Lava-katsomo asetelman harjoitteet olivat klassisia teatteriharjoitteita (esim. *minä olen puu* -harjoite, jossa luodaan pysähtyneitä kuvia muokkaamalla kehostaan jokin kuvaan sopiva palanen tai *lahjan antaminen* -harjoite, jossa A antaa B:lle lahjan määritellen minkä kokoinen se on ja B ottaa sen vastaan keksien, mikä se on) sekä improvisaatioharjoitteiden sovelluksia (esim. *päiväkirjaimpro*, jossa osallistujat päättävät mikä hahmo ohjaaja on, ja ohjaaja kirjoittaa improvisoidun päiväkirjamerkinnän kyseiselle hahmolle, samalla kun 3-4 vapaaehtoista

osallistujaa kuvittaa tarinaa yhtäaikaaisesti lavalla, sen mukaan mitä ohjaaja kertoo päivän aikana kohdanneensa).

Viides vaihe päätti työpajakerran. Kyseisessä vaiheessa osallistujat saivat vielä joko jollakin sanalla tai kehollisella eleellä antaa palautteen teatteritunnista. Palautteenantohetket olivat aina lyhyitä, eikä sanoja tai ylös-alas osoittavia peukaloita purettu tilanteessa. Jokainen sai kertoa omasta olostaan valitsemallaan tavalla, jonka jälkeen pyysin osallistujia jokaisen kerran päätteeksi sanomaan vielä kiitos sillä tavalla, kuin se teatterissa tehdään, eli aplodeilla.

Työpäiväkirjan kirjoittamisessa olen kiinnittänyt huomioni omiin kehollisiin tuntemuksiin, tunteisiin ja ajatuksiin. Palaamalla mielessäni opetustilanteisiin, kaikkiin tilanteiden käännteisiin ja niissä koettuihin tapahtumiin, yritän ymmärtää kokemaani ja avata sitä kirjallisesti. Näistä kirjoituksista olen rakentanut esimerkkitapauksia, jotka luovat kuvan siitä, miten minä olen tilanteen kokenut.

2.3.2. Fiktiivisistä koosteista

Tässä työssä puran aineistoani luvussa neljä fiktiivisten koosteiden muodossa. Fiktiivisyys metodiksi tälle työlle syntyi kahdesta syystä. Ensimmäinen syy oli tutkimuseettinen: syksyllä 2021 Helsingin kaupunki ei myöntänyt toimipisteissään tapahtuvalle tutkimukselle virallisia tutkimuslupia, joita tiedon kerryttämiseen olisi tarvittu. Tämä ohjasi minua pohtimaan vaihtoehtoisia tapoja tehdä tutkimusta ja pohtimaan laajemmin sitä, mikä olisi tämän tutkielman kannalta hyödyllinen tapa analysoida aineistoa. Halusin hyödyntää kokemuksiani työpajojen opettajana ilman, että yksilöin osallistujia tai varhaiskasvatuksen toimipisteitä ja näin ollen kunnioittaisin osallistujien anonymiteettiä. Tästä syystä toimintani on eettisesti tarkasteltavissa, jos näkökulmani pysyy työpajojen osalta vain omassa toiminnassani suhtautuen kaikkiin osallistujiin yhdessä vain yhtenä osallistujakokonaisuutena ja varhaiskasvatuksen toimipisteisiin samoin yhtenä toimintaympäristönä, yksilöimättä kumpaakaan sen tarkemmin. En kuitenkaan ole toiminut tyhjiössä, vaan toimintani on aina kohdistunut ryhmään, joten fiktiivisten rekonstruktoiden avulla pystyn tuomaan kokemukseni läpinäkyvästi tarkasteltavaksi, ilman että loukkaan kenenkään yksityisyyttä.

Toinen syy fiktiivisyyden valintaan liittyi työpajojen laajaan määrään. Opetin 12 ryhmälle viiden kerran työpajakokonaisuuksia, yhteensä noin 60 opetuskertaa, jotka kaikki lähtökohtaisesti noudattivat yhteistä käsikirjoitusta. Näin laajasta otannasta pystyi opettajan asemassa tekemään havaintoja, jotka työpäiväkirjaan purkamisvaiheessa

osoittautuivat teemoiksi, jotka toistuivat ryhmästä toiseen. Olennaista fiktiivisten rekonstruktioiden kannalta onkin teemojen yleisyys ryhmästä riippumatta: tarinallinen esimerkki ei ole tapahtunut vain yhdessä ryhmässä vaan lähtökohtaisesti melkein kaikissa. Fiktiivinen narratiivinen tarina, jossa ainoa todellinen hahmo on kirjoittaja itse, tiivistää koko 60 opetuskerran kokemukset siihen, minkä kirjoittaja itse on kokenut olennaiseksi. Näin fiktiivisestä tarinasta tulee siis tiivistelmä, kooste tai simulaatio siitä, mitä todellisuudessa on tapahtunut.

Fiktiivisyys on toisinaan narratiiviselle aineiston käsittelylle ominainen piirre. Etnografi Rinehart nimeää esimerkiksi oman akateemisen ja fiktiivisen kirjoittamisen väliin asettuvan tyyliensä fiktiiviseksi etnografiaksi (fictional ethnography) (Rinehart 1998 Heikkisen mukaan 2010, 150). Narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta mitä tahansa tutkimusraporttia voi määritellä perimmiltään fiktioksi sanan etymologisessa merkityksessä: kyse on muodostellusta (fashioned) tiedosta, jolloin kaikki tekstit (myös ns. tieteelliset) ovat lopulta fiktiivisiä. Jo se, että tietosuojasyistä haastatellun henkilön nimi muutetaan, vie tutkimusta fiktiiviseen suuntaan. Tekstien yhdistely ja niiden tulkinta muodostaa lopullisesta tekstistä tutkijan rakentaman konstruktion ja näin ollen teksti on fiktiivinen. (Heikkinen 2010, 151.)

Lukijan on olennaista ymmärtää, että kaikki tämän työn fiktiiviset koosteet ovat rakennettu samojen periaatteiden ympärille. Näitä periaatteita ovat olleet pyrkimys kuvata läpinäkyvästi ja totuudellisesti omia ajatuksiani, valintojani sekä tuntemuksiani, sekä sitä, miten olen toiminut opetustilanteessa. Koosteita ei ole vedetty hatusta, ne perustuvat oikeisiin tapahtumiin ja aitoihin kokemuksiin, mutta mitään tähän työhön kirjoitettua koostetta ei ole sellaisenaan tapahtunut yhdessäkään varhaiskasvatuksen toimipisteessä tai ryhmässä. Fiktiiviset koosteet ovat tiivistettyjä kokemuksia laajasta aineistosta, josta on pyritty tekemään näkyväksi jokin, tai joitakin teemoja, jotka olen kokenut kaikista olennaisimmiksi leikistä, teatterista ja näiden kahden välisestä suhteesta.

2.3.3. Fiktiivisten koosteiden kriittistä tarkastelua

Kun metodi on nimetty fiktiiviseksi ja sillä on pyrkimys aktiivisesti häivyttämään oikeita tapahtumia sellaisenaan kuin ne ovat tapahtuneet, kuitenkin sisällyttäen sen, mikä on koettu olennaisimmaksi, on tarkasteltava silloin myös tiedon luotettavuuden perusteita.

Modernistinen tiedonkäsitelmä painottaa tiedon luotettavuuden suhteen sitä, missä määrin tarinoissa olevat väitteet vastaavat todellisuutta. Tätä tarkastelutapaa kutsutaan totuuden korrespondenssiksi eli vastaavuusteoriaksi. (Heikkinen 2010, 153.) Hannu L. T.

Heikkinen (2010) kirjoittaa artikkelissaan *Narratiivinen Tutkimus – todellisuus kertomuksena*, että kyseinen vastaavuusteoria näyttäytyy ongelmallisena, kun narratiivisuus liitetään usein konstruktivistiseen ajattelutapaan, joka perustuu siihen, että todellisuus pikemminkin tuotetaan tarinoiden välityksellä. Tällöin vastaavuussuhteen toista osapuolta on vaikea hahmottaa. Heikkinen toteaa, ettei korrespondenssiteoria vaikuta erityisen hedelmälliseltä narratiivisen tutkimuksen kannalta ja siirtyä esittelemään Jerome Brunerin idean tarinoiden totuudesta käsitteen *verisimilitude* (todentuntu) avulla. (2010, 153–154.)

Heikkinen kuvaa, että Brunerin mukaan käsitys narratiivisen tutkimuksen totuudesta pohjautuu hänen jaotteluunsa pragmaattiseen ja narratiiviseen tietämiseen. Tarkoituksena on vakuuttaa lukijansa, ja Brunerin mukaan vakuuttaminen kohdistuu eri asioihin: pragmaattisen tietämisen näkökulmasta tarkoituksena on vakuuttaa lukija totuudesta ja narratiivisen muodon tarkoitus on vakuuttaa lukija todentunnusta. (Heikkinen 2010, 154.)

”Kertomus antaa mahdollisuuden ymmärtää maailmaa eri tavoin kuin mihin pragmaattinen tietämisen muoto antaa mahdollisuuden: dialektisesti vähitellen kehkeytyvänä ja juonellisena tarinana, jossa on parhaimmillaan vahva toden tuntu,” (Heikkinen 2010, 154).

Todentuntu, eli *verisimilitude*, perustuu väitelauseiden sijaan siihen, että lukija eläytyy tarinaan ja kokee sen ikään kuin todellisuuden ”simulaationa”. Etnografi Rinehart pitää todentunnussa keskeisimpänä, että lukijalle avautuu tarinan kautta kokemus holistisena tunnekokemuksena. Todentuntu sisältää myös siis affektiivisen elementin. (Rinehart 1998 Heikkisen mukaan 2010, 154.) Heikkinen kirjoittaa, että todentunnun käsite ulottuu näin myös fiktiivisten kertomusten arviointiin: ei ole väliä sillä, ovatko tapahtumat todella tapahtuneet todellisille kokijoille, vaan paikat ja tapahtumat voivat olla myös kuviteltuja. Todentunnun lävistämä simulaatio, johon kuulija pystyy eläytymään, saattaa avata parhaimmillaan kokonaan uuden ymmärryksen maailmasta. (Heikkinen 2010, 154–155.)

Narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon (Heikkinen 2010, 157). Tässä tutkielmassa tiedon luotettavuus pohjaa eniten tähän väitteeseen. Tarkoitukseni on ollut painottaa fiktiivisten tarinoiden kautta sitä, mille ja miten minä annan merkityksiä opetustilanteissa, että lukijalle välittyy ymmärrys siitä *millaisia* opetustilanteet ovat olleet. Vaikka modernistinen ja empiristinen tiedonjärjestys voi pitää pyrkimystä subjektiiviseen tietoon narratiivisen tutkimuksen heikkoutena, monet näkevät sen tutkimusotteen vahvuutena. Yksilöiden elämäkerralliseen tietoon perustuva merkityksenanto antaa mahdollisuuden

sille, että ääni voi päästä autenttisemmin esiin ja tieto muodostuu näin moniäänisemmin.
(Heikkinen 2010, 157.)

3. LEIKIN TEORIA JA SEN SUHDE TEATTERIIN

Kun teatteria tarkastelee nopealla silmäyksellä, on heti helppo havaita, miten koko taidelaji tuntuu perustuvan leikkimiselle. Lavalla esiintyjä eläytyy toiseksi ja katsoja heittäytyy leikkiin mukaan upottaumalla näkemäänsä. Näyttelijä uskoo olevansa Hamlet sekä samalla tiedostaa ”vain” esittävänsä. Yleisö leikkii mukana, eikä huuda lavalle näyttelijän valehtelevan esiintyessään toisena. Yleisö ja esiintyjät sitoutuvat yhteisiin sääntöihin siitä, miten yhteiseen leikkiin osallistutaan. Oman teatterikäsitykseni mukaan osallistuminen teatteriesitykseen, katsojakokijana tai esiintyjänä, synnyttää sopimuksen siitä, että leikimme nyt yhdessä.

Tässä luvussa pohdin, miksi on tärkeää ymmärtää leikin teoriaa, jotta voi ymmärtää teatterin tekemistä. Jos teatteri ja leikki ovat maailmoja, joilla on paljon yhteistä maaperää, miksei siihen liittyvä teoriatieto ole olennainen osa teatteripedagogiikan opintoja? Miksen ole aiemmissa opinnoissa tullut altistuneeksi moderneille leikkiteorioille (teatteri-ilmaisun ohjaajan opinnoissa Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemiassa, opettajan yleisen kelpoisuuden opinnoissa Haaga-Helian ja Turun Ammattikorkeakoulun yhteistyönä tai teatteripedagogiikan opinnoissa Taideyliopiston teatterikorkeakoulussa)? Luodakseni oman suhteen leikkimiseen teatterin opettamisen keinona, opetettavana teatteritaitona tai toiminnan päämääränä, törmään seinään jo pyrkimyksessä määritellä, mitä tarkoitan leikillä. Tiedän, että leikki on minulle tärkeää, mutta tarvitsen laajemman teoriaperustan, jotta voin liittyä keskusteluun. Tässä luvussa päämääränäni on luoda tälle työlle ja omalle ajattelulleni tietoteoreettinen perusta ja ymmärrys leikin tutkimuksesta ja siitä, millaisessa yhteydessä se on teatterin tekemisen kanssa.

Aluksi käyn läpi, minkälainen tutkimuskenttä leikin tutkimus on, ja minkälaisia määritelmiä leikistä on historian jatkumossa rakennettu. Käyn läpi leikitutkimuksen kenttää kasvatustieteen sekä kehityspsykologian näkökulmasta, pohtien mitä näiden alojen kerryttämästä tutkimuksesta olisi hyvä tietää taidealan opettajana. Tämän jälkeen siirryn tutkimaan leikkiä erityisesti kulttuurisena ilmiönä alankomaalaisen kulttuurifilosofin Johan Huizingan sekä Oulun Yliopiston draamakasvatuksen lehtorin

Hannu Heikkisen kirjoitusten avulla. Jatkan leikin tutkimista tämän jälkeen Roger Caillois'n muodostaman leikin kategorisoinnin avulla, pohtien tällaisen jaottelun perusteella, millaista leikki on teatterikontekstissa.

3.1. Leikkitutkimuksen lyhyt historia

Tässä alaluvussa luon lyhyen katsauksen siihen, miten leikkiä on filosofis-historiallisesti tutkittu ja yritetty ymmärtää sekä määritellä. Katseeni kohdistuu siihen, miten diskurssi leikkitutkimuksessa on muuttunut ja kehittynyt ja minkälaisia määritelmiä leikistä erilaiset näkökulmat korostavat (leikki biologisena toimintona, leikki, lapsuus & kehityspsykologia sekä leikki kulttuurisena ilmiönä kasvatustieteellisestä näkökulmasta). Tämä alaluku on siis läpileikkaus koko länsimaisen leikin tutkimuksen historiasta, ja tarkastelun kohteeksi nostetut kasvatustieteilijät ja -filosofit edustavat siis vain joitakin nimekkäitä leikkitutkimuksen järkäleitä, eikä tätä tiivistelmää voida pitää siltä osin koko leikkitutkimuksen laajuutta kattavana historiikkina. Se miten leikki käsitetään tässä työssä, keskittyy eurooppalaiseen leikin tutkimuksen tutkimusperinteeseen, jolloin tutkitun leikin kulttuurisidonnainen luonne rajautuu myös länsimaiseen kontekstiin. Olen pyrkinyt luomaan yleiskatsauksen tärkeimpiin nimiin ja ilmiöihin tutkimussaralla. Hyödynnän tärkeimpinä lähteinä tälle tutkimusalan historialliselle katsaukselle Aili Heleniuksen teosta *Leikin kehitys varhaislapsuudessa* (1993), Hannu M. Heikkisen väitöskirjaa *Draaman maailmat oppimisalueina: draamakasvatuksen vakava leikillisyyys* (2002), sekä Gunilla Lindqvistin teosta *Leikin mahdollisuudet* (1998). Pyrin tässä alaluvussa kartoittamaan, mitä taideopettajan olisi hyvä tietää leikkitutkimuksen historiallisesta ulottuvuudesta.

Leikin tutkimuksen voidaan sanoa alkaneen Platonista. Platonin käsityksen mukaan leikissä luodaan perusta koko elämää varten, jolloin hänen mukaansa tärkeää on kiinnittää huomio lasten leikkien esikuviin. (Helenius 1993, 9–10.) Huizingan (1967) mukaan Platonin käsitys leikistä laajenee lasten leikeistä myös aikuisiin niin, että Platonin mukaan jokaisen ihmisen tehtävä on elää elämänsä kauneimpia leikkejä leikkien. Huizingan mukaan Platon pitää leikkiä ja pyhyttä erottamattomasti yhteydessä toisiinsa (Huizinga, 1967, 29–30). Huizingan mukaan Platon pohtii:

”Vakava on otettava vakavasti - - jumalan tulee olla kaiken pyhän ja vakavuuden kohde. Ihminen sitä vastoin on tehty jumalan leikkikaluksi ja siinä on todella paras hänessä. - - Leikkien on elämä elettävä, tiettyjä leikkijä leikkien, uhraten, laulaen ja

tanssien, jotta jumalat tulisivat suosiollisiksi, viholliset torjuttaisiin ja voitettaisiin taistelussa.” (Huizinga 1967, 29–30.)

Helenius ja Heikkinen tekevät leikin tutkimuksen historiallisissa katsauksissaan suuren hypyn Platonista suoraan 1600-luvulle. Leikki ei kadonnut maailmasta tuhansiksi vuosiksi, mutta kasvatustieteen kehitystä tai leikin tutkimusta hidasti länsimainen yliopistojärjestelmä, jossa esimerkiksi kasvatustiedettä ei nähty tutkimusalana, ennen kuin se saavutti akateemisen statuksen yliopistollisena oppiaineena ensimmäisen kerran vasta 1700-luvun lopulla Hallen yliopistossa Saksassa (Siljander 2014, 22), sekä Suomessa vuonna 1852 ensimmäisen kasvatustieteen professuurin perustamisen myötä (Saari 2013).

Tšekkiläinen kasvatustieteilijä Johan Amos Comenius loi 1600-luvulla ensimmäisiä tieteisiin perustuvia pohjia varhaiskasvatuksen opetuksen sisällöille (Helenius 1993, 14). Käsitteet leikin merkityksestä opetuksellisena työkaluna tulivat hänen ajattelunsa myötä tunnetuiksi (Heikkinen 2002, 47). Hän kehotti hyödyntämään näytelmäleikkejä teoksessaan *Scola ludus* (Koulu leikkinä) 1630), esimerkiksi osana klassisten kielten opiskelua. Comenius kirjoittaa oppimisen suhteesta samaistumiseen, roolin ottamiseen ja käytännön toimintaan. (Helenius 1993, 14.) Samaistuminen toiseen roolin ottamisen kautta sekä käytännön toiminta analysoivan tai teoreettisen toiminnan sijaan ovat kaikki tunnuspiirteitä niin leikille kuin teatterille. Koen Comeniuksen ajatusten aloittavan historiankirjoituksessa suunnan leikin, teatterin ja oppimisen väliselle yhteiselle maaperälle, jonka ymmärtämistä kohti hapuilen.

1700-luvulla liikuntapedagogi Johann Christoph Friedrich Guts-Muths laati ensimmäisen kasvatuskäyttöön tarkoitetun leikkien kokoelman, *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes* eli *Leikkejä ruumiin ja hengen harjoitukseksi ja virkistykseksi* (Helenius 1993, 11–12). Guts-Muthsin mukaan leikin lähtökohta oli ajanviete ja virkistys, vaikka hän painotti myös leikin pedagogisuuden arvoa (Heikkinen 2002, 47). Teoksessaan Guts-Muths antaa näkyvän osan aikuiselle tai kasvattajalle leikissä. Guts-Muths kirjoittaa voivansa kasvattaa kahdesta samoin edellytyksin elämänsä aloittavasta lapsesta täysin erilaisia ihmisiä, ohjaamalla heitä erilaisiin leikkeihin. (Helenius 1993, 12.) Guts-Muthsin ajatus kalskahtaa nykypäivän taidepedagogille kylmän behavioristisena toteamuksena, jossa huomioni kiinnittyy autoritäärisen opettajan valta-asemaan. Tässä tapauksessa opettaja kokee muovaavansa oppilaistaan haluamansa kaltaisia, ilman ajatusta tämän kohtaamisesta, dialogisuudesta tai omasta tahdosta. Heikkinen puolestaan nostaa 1700-luvun leikkiä tutkineista ajatteliijoista Guts-Muthin rinnalle Rousseauin, joka teoksessaan *Émile* (1762) painottaa lapsen omaehtoisesta

toimintaa luonnonmukaisessa kasvatuksessa. Rousseau piti liikuntaleikkejä lapsille tärkeinä, koska niissä lapsi toimii aktiivisesti. (Heikkinen 2002, 47.) Rousseau ajattelu edustaa minulle toista ääripäätä samalla vuosisadalla vaikuttaneeseen Guts-Muthsiin, jossa kasvatuksen lähtökohta on lapsi itsessään ja lapsen kasvun tukeminen hänestä lähtöisistä tarpeista.

Leikin tutkimus kehittyi maailmanlaajuisesti vasta 1800-luvulla, jolloin sen perustana nähtiin lähinnä Darwinin evoluutioteoria. Tällä vuosisadalla syntyi joukko ”klassisia leikkiteorioita”, joissa leikki selitettiin biologisena toimintona, esimerkiksi ylimääräisen energian purkamisen tai lajikehityksen vaiheiden toiston kautta tai harjoitteluna tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kehittymiseen. (Heikkinen 2002, 46.) Heikkinen nostaa kuitenkin esiin, ettei edellä mainittuja leikin selityksiä voida pitää vielä varsinaisina teorioina, vaan ”pikemminkin yrityksinä määritellä leikki lyhyesti” (Heikkinen 2002, 46).

1800-luvun merkittävimiksi leikin tutkimukseen vaikuttaneiksi ajattelijoiksi Heikkinen ja Helenius nostavat Friedrich Fröbelin sekä 1800–1900-lukujen vaihteessa vaikuttaneen Karl Groosin. Fröbel muistetaan leikin pedagogiikasta sekä erityisesti lastentarhan isänä. Hän kehitti ”leikkilahjoiksi” kutsutut opetusleikit, joissa lapset harjoittavat analyysi- ja synteesitaitojaan ja hahmottavat maailmaa visuaalisten mallien mukaisesti määristä ja suuruussuhteista huomaamatta kuitenkaan itse näitä ponnistuksia. (Helenius 1993, 15–16.) Fröbelin ajatus oli, että leikki on lapsuuden kehityksen korkein saavutus (Heikkinen 2002, 47). Fröbel painottaa, että lapsi luo uusia variaatioita toistokertojen kautta, säilyttäen vanhaa, mutta luoden koko ajan uutta. Näin ollen leikkiin sisältyy lapsen luova panos. (Helenius 1993, 11; Heikkinen 2002, 47.) Uuden luominen ja luovuus osana leikkiä sitoo näkemykseni mukaan leikin käsitettä mutkattomasti kohti taidetta ja taiteen kautta työskentelyä.

Groos puolestaan kiinnitti huomion leikin ja jäljittelyn suhteeseen. Hänen mukaansa leikissä on aina jäljittelyä, mutta tätä jäljittelyä ei voi pitää mekaanisena toistona. (Helenius 1993, 11.) Teatterin suhde jäljittelyyn näyttäytyy ainakin ensisilmäykseltä yhdistyvän esimerkiksi roolityöskentelyyn, tai työtapoihin, joissa seuraamalla ympäristöään lähdetään jäljitellen näkemäänsä rakentamaan hahmoa. Tai kun improvisaatioharjoituksessa vaihdetaan kohtauksen tyyliä lennosta, tällöin *jäljittelen* mielikuvaani lastenohjelmasta tai dokumenttifilmistä. Syvennyn jäljittelemisen ja teatterin väliseen suhteeseen Roger Caillois’*n* ajatusten kautta alaluvussa 3.3.

1900-luvulla leikin tutkimuksen painopiste siirtyi psykologian saralle sveitsiläisen psykologin Jean Piaget'n sekä venäläisen psykologin Lev Vygotskyn viitoittamana. Leikkitutkimuksen näkökulmasta tuli kehityspsykologinen, lapsuuden ikätasoon liitetty ja painotus tutkimuskentällä keskittyi leikin suhteeseen maailman hahmottamiseen, oppimiseen sekä lapsen kehitykseen. (Heikkinen 2002, 48–49.)

Piaget'n tutkimus keskittyi tiedon muodostumiseen, ympäristön sulauttamiseen opittuihin toimintaskemoihin sekä uusien rakenteiden muodostumiseen kokemusten seurauksena (Helenius 1993, 17). Piaget kiinnitti huomiota siihen, että leikki muuttuu, kun lapsi kasvaa ikätasolta toiselle. Leikit muuttuvat harjoitusleikeistä symbolileikeiksi, ja lopulta sääntöleikeiksi. Harjoitusleikeissä lapsi ensimmäisten elinkuukausien aikana toimii pelkästään toimimisen halusta omaksuen uusia, sensomotorisia koordinaatioon perustuvia taitoja ja toiminta, kuten esineen tutkiminen, laittaminen suuhun tai tipahtaminen kädestä, synnyttää opittuja skeemoja. Nämä skeemat ovat Piaget'n mukaan ensimmäinen vastine käsitteelle ja lapselle ajattelun kehityksen työvälineitä. (Heikkinen 2002, 48. Helenius 1993, 17.)

Symbolileikkeihin liittyy minään rakentuva symbolinen kieli, joka on muunneltavissa minän tarpeiden mukaan (Heikkinen 2002, 48). Omaksutut skeemat muuttuvat mielikuviksi, jolloin lapsi alkaa käyttää leikissä korvaavia välineitä, harja tuodaan korvalle ja se toimii puhelimenä, tai oksanpätkällä sekoitetaan hiekkaa ämpärissä, kun leikissä ”lusikalla” hämmennetään ”keittoa” (Helenius 1993, 17). Sääntö- tai roolileikissä lapsi pystyy kuvittelemaan esineen, jota ei oikeasti ole näkyvässä ja korvaamaan esineen toisella esineellä. Lapsi muodostaa toimintaansa juonta ja näin tuottaa leikkiinsä jatkumoa. Lapsi kykenee asettumaan toiseen rooliin, erottaen henkilön erityispiirteet, esimerkiksi laittamalla isän saappaat jalkaansa ja sanomalla ”Olen isä.” (Helenius 1993, 36–37.)

Gunilla Lindqvistin (1998) mukaan Vygotskyn leikkiteoria on puolestaan kulttuurihistoriallinen (Lindqvist 1998, 66) ja näin ollen hänen leikkiteoriaansa voi pitää Huizingan teorialle rinnasteisena (Heikkinen 2002, 48). Käsittelen Huizingan ja Caillois'n kulttuurihistoriallisia leikkiteorioita seuraavissa alaluvuissa tarkemmin. Vygotskyn teoriaan kuitenkin liittyy tarkasti leikin tarkastelu lapsuuden erityispiirteenä, jolloin se asettuu samaan jatkumoon muun kasvatustieteellisen sekä kehityspsykologisen leikkitutkimuksen kanssa.

Lev Vygotskyn leikin perusteorian mukaan, leikki on luovaa toimintaa, johon sisältyy – ei instrumentaalista vaan – luovaa pedagogista käyttäytymistä (Lindqvist 1998, 66).

Vygotskyn mukaan lasten leikkien sisältö lainautuu aikuisten kulttuurista, koska lapsi haluaa tehdä sitä mitä tärkeät ihmiset tekevät. Lapsi ei kuitenkaan pysty jäljittelemään toimintaa täydellisesti ja tämän toiveiden ja omien kykyjen välisen ristiriidan lapsi ratkaisee leikin avulla. Syntyy mielikuvitustilanne, joka opettaa lasta ohjaamaan käyttäytymistään ja tilanteen merkitys alkaa ohjaamaan lasta. (Heikkinen 2002, 48.) Lapsi joutuu jatkuvasti konfliktiin leikin sääntöjen sekä omien spontaanien halujensa kanssa. Vaikka leikki on ”vapaata toimintaa”, sitä säätelee tarkat säännöt ja niiden noudattaminen. Tähän liittyy tietoisuus leikistä. (Vygotsky 1978, 99, Heikkisen mukaan 2002, 48.)

Tärkeä käsite, jonka Vygotsky liittää leikin tietoisuuteen on mielikuvitus. Tässä luomiskyvyssä ei ole kysymys primitiivisyydestä tai metafysisyydestä, vaan yhdestä tietoisuuden muodosta, yhdistelykyvystä, joka liittyy todellisuuteen eri tavoin. (Lindqvist 1998, 67.) Lindqvist kirjoittaa, että mielikuvitusprosessissa on kyse tulkitsemisprosessista, jossa tapahtuu ”sarja muutoksia, eroavaisuuksia, uudelleen ryhmittämisä, tiivistämisä, kutistamisia ja liioitteluja” (Lindqvist 1998, 67). Ajattelen, että mielikuvitusprosesseja voisi kuvata näin ollen myös samankaltaiseksi prosessiksi dramaturgisen työskentelyn kanssa, jossa esitysmateriaalin uudelleen ryhmittämiset, tiivistykset, kutistukset sekä liioittelut ovat kuvaavia termejä työskentelylle.

Vygotskyn mukaan leikki on tärkein keino, jolla lapsi kehittää tietoisuuttaan maailmasta. Leikissä lapsi saa toteuttaa toiveitaan, huolimatta toiveiden realistisuudesta tai epärealistisuudesta. Vygotskyn mukaan leikin tärkein edellytys on ajatuksen, tahdon ja tunteen kehitys, eikä leikissä mitään näistä kolmesta voi erottaa toisistaan. (Lindqvist 1998, 68.) Samantapainen toiveiden toteutus on sisäänkirjoitettu myös teatteriin: lavalla voi olla kuka tai mikä tahansa. Itse viehätyn lavalla siitä, kun jokin mahdoton, epärealistinen toive on onnistuttu lavallistamaan, esimerkiksi kun Liisa Ihmemaan päähahmo kutistuu hyönteisten ja ruohonkorsien tasolle mittakaavan vaihdosten myötä tai toisessa hetkessä onkin suurempi kaikkia taloja.

Ja näin olemme saapuneet nykypäivään, tai ainakin lähelle sitä. Käytyäni läpi tämän yleispiirteisen läpileikkauksen, jään pohtimaan, mitä taideopettajan tulisi tietää leikin tutkimuksen historiasta. Tiivistäisin vastauksen kysymykseen näin: Leikki on nähty historiallisesti pääasiassa lapsuuteen liitettynä ilmiönä. Sitä on Platonista saakka pidetty arvokkaana lapsuuteen kuuluvana toimintona, jonka tehtävä on valmistaa lasta kohti aikuisuutta. Leikkiä on tutkittu opetuksen välineenä sekä keinona kohti hyvää kasvatusta. Keskeisiä termejä leikkitutkimuksessa ovat tietoisuus, merkityksen antaminen, mielikuvitus ja jäljentely. Moderni leikkitutkimus painottaa ikäkausiin jakautuvaa

ryhmittelyä leikin lajeista, ja osoittaa tutkimuksellaan, miten lapsen kasvu ja kehitys muuttuu leikkejä eli miten eri ikäisten lasten valmiudet leikkiä ovat suhteessa leikkien monimutkaistumiseen.

Leikin tutkimuksen keskeiset termit asettuvat yhteiselle maaperälle myös teatteritoiminnan tutkimuksen kanssa. Niin leikkiä kuin teatteria yhdistävät merkitysten antaminen, mielikuviutus ja jäljentely. Tietoisuuden kehittymistä ei sen kehityopsykologisessa kontekstissa voi suoraan vetää teatterin tunnuspiirteeksi, mutta laajemmin tarkasteltuna voi väittää, että mitä muutakaan luova taidetoiminta olisi, kuin oman tietoisuuden ja todellisuuden laajentamista, ajattelun tietoista ja tiedostamatonta kehittämistä sekä toisesta näkökulmasta katsomista.

3.2. Johan Huizingan kulttuurihistoriallinen leikkiteoria

Johan Huizinga oli alankomaalainen kulttuurifilosofi sekä historioitsija, jonka yhtenä leikin tutkimussaran merkittävimpana tuotoksena voidaan pitää teosta *Homo Ludens: Proeve eener bepaling van het spelelement der cultuur* (1938), eli *Leikkivä ihminen: Yritys kulttuurin leikkiaiineksen määrittelemiseksi*. Teoksen pääasiallinen teesi on, että kaiken inhimillisen toiminnan voi katsoa olevan leikkiä tai syntyneen leikistä. Huizinga määrittelee teoksessaan ymmärtävänsä leikin kulttuurisena ilmiönä, eikä esimerkiksi biologisena toimintona. Koen tämän olennaiseksi eroksi muuhun kehityopsykologiseen leikin tutkimukseen. *Homo ludens*, leikkivä ihminen, kuvaa Huizingan mukaan paremmin ihmisolentojen lajia, kuin *Homo Sapiens*, viisas ihminen, sillä leikki on järjetöntä. (Huizinga 1967, 12.)

Syy miksi Huizingan kirjoitukset resonoivat ajatteluuni teatterin ja leikin välisestä suhteesta tai yhteisestä maaperästä voi jakaa kahteen perusteluun: a) toisaalta Huizinga erottautuu muusta leikitutkimuksesta ajatuksellaan, että leikki ei ole ainoastaan lapsuuteen liitettävä ominaisuus, vaan että kaikki lapsuuden jälkeinen on jäljitettävissä takaisin leikkiin ja näin ollen kaikki aikuiset leikkivät sekä b) väite siitä, että ihminen leikkii siksi, että se on mielekästä, eikä siksi että leikki vastaa jonkin perustarpeen täyttämiseen, eli leikin (biologinen) järjettömyys. Näistä lähtökohdista käsin leikin ja teatterin välisyyttä on helppo lähestyä taideopettajana sekä leikkivänä aikuisena. Leikki ei ole minulle ainoastaan osa lapsuutta, vaan pikemminkin osa jokaista hetkeä taiteen parissa. Teen teatteria, koska se antaa minulle merkityksentunnon maailmassa ja koska se on minulle mielekästä. Opetan teatteria, koska voin sitä kautta antaa mahdollisuuksia

sen saman merkityksellisuuden tunnun löytämiseen toisille. Ja meillä voi olla hauskaa sitä tehdessä, jolloin leikkiä ja leikkillisyyttä on melkein mahdoton erottaa yhtälöstä.

Hannu M. Heikkinen on väitöskirjassaan *Draaman maailmat oppimisalueina: draamakasvatuksen vakava leikkisyys* (2002) syventynyt Huizingan leikkiteorian ja draamakasvatuksen väliseen suhteeseen. Väitöskirjan lähtökohdat vastaavat tämän työn keskeisiä käsitteitä: molemmissa keskiöön asettuvat teatterin, leikin ja oppimisen välisten suhteiden tutkimus. Koen tästä syystä tärkeäksi sisällyttää Heikkisen ajattelun osaksi Huizingan teorioiden sekä omien pohdintojeni välistä keskustelua.

Hyödynnän Huizingan ja Heikkisen ajattelua luodakseni teoreettisfilosofisen pohjan sille, miten tässä työssä leikki määritellään. Tarkastelen aluksi Huizingan teoksen kritiikkiä suhteessa siihen, mitä annettavaa hänen ajattelullaan on 2020-luvun teatteripedagogille. Siirryn pohtimaan leikin järjestömyyden ajatusta peilaten sitä taiteen järjestömyyteen sekä sen itseisarvon käsitteisiin. Sen jälkeen jatkan Huizingan määrittelemiä reunaehtoihin, joiden kautta leikki saa muodon tai toimintaa voi ylipäättään kutsua leikiksi. Esittelen aluksi koko listauksen leikin reunaehdoista ja tämän jälkeen pohdin, miten tunnusmerkki näyttäytyy leikin ja teatterin yhteisellä maaperällä.

Huizingan teosta Leikkivä ihminen on tarkasteltu myös kriittisesti. On ensin tehtävä selväksi, että Huizinga kirjoittaa pääasiassa sosiaalisista leikeistä, jotka hän jakaa kahteen pääluokkaan: jonkin esittämiseen tai jostakin taistelemiseen. Huizingaa on kritisoitu siitä, että hän nostaa tällaiset leikit ”korkeammiksi leikeiksi” eikä näe ns. hyödyttömiä tai kaoottisia leikkejä tarkastelun arvoisina. (Kalliala 1999, 36.) Oman leikki- ja teatterikäsitteiseni mukaan ”hyödyttömät” sekä ”kaoottiset” leikit ovat kuitenkin vankasti tasavertainen osa koko leikin kenttää. Hyöty käsitteenä yhdistyy ajattelussani suorituskeskeiseen, kapitalistiseen ajatteluun ja maailmankuvaan. Kapitalistinen hyötyajattelu on monella elämän osa-alueella syrjäytymässä kohti arvon antamista nimenomaan ”hyödyttömyydelle”. Erityisesti taideopettajana koen omassa työskentelyssäni rikkaiksi ja arvokkaiksi hetkiksi, kun ”kaaos” ja ”järjestys” vuoropuhelevat lavalla, harjoitteissa tai syntyvässä esitysmateriaalissa yhtä arvokkaina.

Huizinga tekee myös paljon yleistäviä ja suoraviivaistavia kommentteja, esimerkiksi väitteessään ”kaikki kansat leikkivät, ja ne leikkivät hämmästyttävästi samalla lailla” (Huizinga 1967, 40). Hänen sosiaaliin leikkeihin keskittyvä analyysinsä on kuitenkin kattava ja erityisesti kaikista leikin muodoista sosiaaliset leikit jakavat paljon samaa maaperää teatterin kanssa taidelajina. Koen tästä syystä Huizingan yrityksen leikin määrittelemiseksi tälle työlle olennaiseksi.

Aloitan pohtimalla Huizingan väitettä leikkimisen järjettömyydestä. Leikin järjettömyys on suorassa linjassa ajattelussani taiteen järjettömyyden kanssa. Perustarpeiden täyttämiseksi ihminen tarvitsee ruokaa ja lepoa. Mutta niin järjetöntä kuin se onkin, ihminen tarvitsee myös kulttuuria, sosiaalisia suhteita ja mielihyvää, vaikkei yksittäinen solu siitä juuri kummene, osallistuiko yksilö keramiikkakurssille tai ei. Sosiaalipedagogiikan sekä tanssipedagogiikan dosentti Raisa Foster (2020) kirjoittaa blogissaan, että elämme instrumentalistisessa maailmassa, eli maailmassa, jossa välinearvo korostuu muiden yli. Välinearvolla tarkoitetaan ajattelumallia, jonka mukaan arvokkaaksi nähdään vain se ihminen, eläin tai luonnonympäristö, jolla on jokin välitön hyöty itselle tai välittömälle viiteryhmälle. Foster pohtii taiteen ja taidekasvatuksen voivan auttaa refleктоimaan kohti itseisarvoisuuden ymmärtävää suhdetta toisiin. (Foster 2020.) Hän kirjoittaa:

”Välinearvoisessa maailmassa taide ja taiteilijan työ tuntuvat kummallisilta. Mutta siinäpä piileekin taiteen voima: taiteen järjettömyys ja hyödyttömyys ovat juuri sitä, mitä nykyisessä hengästyttävän suorituskeskeisessä maailmassa kaivataan.”

(Foster, 2020.)

Tämän järjettömyyden ja hyödyttömyyden tema vallitsee teatterissa samassa mittakaavassa kuin leikissä. Niiden välitöntä hyötyä voi halutessaan tarkastella esimerkiksi sen mukaan miten oma sosiaalinen status muuttuu, kun leikkii koulun suosituimman oppilaan kanssa tai tehdessään teosta ”koska se näyttää hyvältä CV:ssä, jos työskentelykumppanina on Kiasma”, mutta todellinen arvo löytyy toiminnan itseisarvossa. Taide, teatteri ja leikki ovat muistutuksia elämän ainutkertaisuudesta. Teoksen tai leikin päättyessä se ikään kuin häviää, mutta jatkaa olemassaoloaan meidän kokemuksissamme. Samaa aihetta pohtinut Foster kiteyttää: ”taiteen ja elämän ainutkertaisuus tekee niistä arvokasta” (Foster, 2020).

Huizinga on kirjoituksessaan hahmotellut teesejä tai reunaehtoja, joiden on täytyttävä, jotta toimintaa voi kutsua leikiksi. Näitä tunnusmerkkejä Heikkinen (2002, 58) on tiivistänyt Huizingaa mukaillen kuudeksi pääkohdaksi. Huizinga ei omissa kirjoituksissaan ole tiivistänyt leikin tunnuspiirteitä listamuotoon. Olen Huizingan tekstien perusteella lisännyt Heikkisen jaotteluun kohdan seitsemän: leikin esteettisyys. Olen myös muotoillut tunnusmerkit Huizingan ja Heikkisen kirjoitusten perusteella itselleni ymmärrettävimpään muotoon, hiukan poiketen Heikkisen alkuperäisestä muotoilusta. Tunnusmerkkejä ovat:

1. *Leikki perustuu vapaudelle, vapaaehtoisuudelle eikä sitä voi pakottaa. Pakollinen leikki on korkeintaan leikin jäljittelyä.*
 2. *Leikki ei ole tavallista elämää, vaan siitä irtautumista. Olennaista on tiedostaminen, että leikkijä tietää kyse on leikistä.*
 3. *Leikki irrottautuu tavallisesta elämästä paikallisuutensa ja ajallisuutensa kautta. Leikillä on tietty ajallinen kesto ja se on yhteydessä paikkaan, jossa leikitään.*
 4. *Leikki luo järjestystä ja se on järjestystä. Leikin järjestys luo kaoottiseen maailmaan hetkellisen, rajatun täydellisyyden.*
 5. *Leikillä on säännöt ja pienikin poikkeaminen turmelee leikin. Säännöt määräävät mikä on voimassa tilapäisessä, eristetyssä leikkimaailmassa. On eri asia leikkiä väärin, kuin turmella leikki.*
 6. *Leikkiin liittyy olennaisesti jännitys. Jännitys merkitsee epävarmuutta ja sattumaa. Leikissä jännityksellä on pyrkimys raueta.*
 7. *Leikillä on taipumus olla kaunista. Leikillä on estetiikka, joka ilmenee esimerkiksi jännitteiden, tasapainon, vastakohtaisuuden, vaihtelun, toiston, yhtymisen ja eriyämisen kautta. Leikki sitoo ja päästää ja se lumoo.*
- (Heikkinen 2002, 58; Huizinga 1967, 17–21)

Silmiinpistävin huomio, joka Huizingan leikkiä käsittelevistä tunnusmerkeistä minulle ensimmäisenä nousee, on se, että korvaamalla sanan leikin sanalla taide, mitään ei juuri tarvitse listassa muuttaa. Allekirjoitan täysin taiteen perustuvan vapauteen ja vapaaseen tekemiseen, sen pyrkimyksen irtautua tavallisesta elämästä sekä ajatuksen taiteeseen liittyvästä jännityksestä, järjestyksestä sekä esteettisyydestä. Erityisen kuvaavaksi koen listan teatterin näkökulmasta, jossa taidelajille on tyypillistä sen sosiaalinen luonne. Kyseessä voisi olla esimerkiksi yritys määritellä improvisaatioteatteria ilmiönä tai reunaehdot, miten määritellä esityksen valmistusprosessi tai esitys ylipäänsä.

Huizinga korostaa leikin vapaaehtoisuutta sen ensimmäiseksi elinehdoksi. Heikkinen nostaa hyvän esimerkin pohtiessaan ”leikkimisen leikkimistä” puhuessaan aikuisista osallistujista, jotka tekeytyvät kuvitelluiksi lapsiosallistujiksi osallistuessaan lapsille tehtyyn draamaprosessiin. (Heikkinen 2002, 59.) Samaa ilmiöön olen törmännyt teatteri-ilmaisun ohjaajan opinnoissani Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemiassa. Nostan tarkastelun kohteeksi muiston toiselta opiskeluvuodeltani, kun tehtävänämmi oli rakentaa Valmo-luokkalaisille nuorille ja lapsille osallistava esitys, jossa keskiössä oli suomen kielen opettelu. Valmo-luokat ovat peruskouluun valmistavaa opetusta, joka on tarkoitettu vieraskielisille juuri suomeen muuttaneille oppilaille. Opetuksen tarkoituksena on antaa valmiuksia peruskouluun siirtymiseen. Osallistavan esityksen harjoitusvaiheessa

opiskelijat osallistuivat toistensa esityksiin demo-osallistujina, jotta esitystä päästäisiin harjoittelemaan hypoteettisten ”sitten osallistujat pyydetäisiin piiriin” -lausahdusten sijaan niin, että pystyisi luomaan todellisen piirin osallistujien kanssa.

Todelliseksi ongelmaksi muodostui hetket, kun kanssaopiskelija päätti leikkiä niin kuin olisi vieraskielinen lapsi, eli yrittäen muistella miten itse olisi toiminut lapsena ja millaista voisi olla, jos ei ymmärtäisi esityksessä käytettyä kieltä, tai jos tulisi jostain toisesta kulttuurista. Vaikka intentio toiminnan takana on hyvä (pyrkimys osoittaa mikä toiminnassa voisi olla haastavaa tai hankalaa osallistujan näkökulmasta) tuottaa se lähinnä seinän esityksen vetäjän ja osallistuvan tahon välille. Leikinomaisuus turmeltu ja kuolee, siitä tulee irvikuva leikistä, koska sitä ei oteta vakavasti. Arvokkaampaa tietoa tekijöille olisivat olleet osallistujien todelliset kokemukset osallistujina, kuviteltujen kokemusten sijaan.

Lasten kanssa toimiessa koen tärkeäksi painottaa toiminnan vapaaehtoisuutta. Kysyn kysymyksiä, kuten, ”haluatteko tehdä kanssani teatteria?” tai ”haluatteko siirtyä seuraavaan asiaan?”. Jos oppilas vaikuttaa vastahakoiselta osallistumaan harjoitteeseen, sanon aina ääneen, että mitään ei ole pakko tehdä, mitä ei halua. Opettajana kuitenkin vastuuni on koittaa houkutella ja innostaa kaikki yrittämään sekä selvittää syitä sille, miksi oppilas valitsee jättää harjoitteen väliin. Mietin opetustilanteessa, miten harjoitteesta voisi muokata sellaisen, että osallistujan olo muuttuu osallistumishalukkuuden suhteen. Voisiko ehdotus siitä, että lavalle voi mennä kaverin kanssa, tai että autan keksimään idean, jos jännittää ettei ideoita synny hetkessä, kääntää tilanteen niin, että osallistuminen ei pelota tai jännitä? Tai voisinko keksiä hullunkurisia esimerkkejä, miten toimia harjoitteessa, jotta ajatus siitä, että ”tämä on ihan tylsää” tai ”tämä on liian vaikeaa” muuttuisi? Tasapainoilien ryhmän ja poisjättäytyneen osallistujan välillä ja yritän pysyä tahdikkaana tilanteessa, että en tulisi väittäneeksi, että ongelma olisi osallistujassa itsessään, hänen rohkeudessaan tai kyvyssä keksiä toimintaan sopivia ratkaisuja. Ongelma ei ole osallistujassa, vaan minussa opettajana, tai valitsemassani harjoitteessa, jota haluttomuus osallistua vaatii muokkaamaan.

Vapaaehtoisuus on myös mielestäni suorassa yhteydessä siihen, miten oppiminen mahdollistuu teatterillisessä leikkitalanteessa. Leikin vapaus antaa mahdollisuuden uppoutumiselle ja sille, että tietoinen minä lakkaa arvioimasta ja säätelemästä sitä, miten toimin. Leikki ja sen fiktion uppoutuminen antaa mahdollisuuksia muutosten hetkille, transformaatiolle, oppijassa. Vaikka leikkitalanne olisi ollut fiktion maailmassa, ja leikinkin voi käsittää toden vastakohtana, se on kuitenkin siinä määrin totta, että osallistuja voi tulla leikin maailmasta takaisin omaan elämismaailmaansa muuttuneena.

Tällöin fiktion kokemukset transformoivat todellisiksi kokemuksiksi. (Heikkinen 2002, 70.) Leikin voi siis käsittää myös asenteena, jossa hyväksyy hetkessä olemisen, läsnäolon ja muutoksen mahdollisuuden. Ja siihen ei voi pakottaa ketään.

Huizinga kirjoittaa leikin ominaispiirteeksi sen pyrkimyksen irrottautua tavallisesta maailmasta ja elämästä. Hän kirjoittaa, että leikki ei ole ”tavallista” tai ”varsinaista” elämää, vaan siitä irtautumista tilapäisen aktiivisuuden piiriin. (Huizinga 1967, 17.) Tähän liittyy olennaisesti leikkijän tiedostuskyky olemisen kahdesta tasosta: leikkijä tietää olevansa sekä oma itsensä sekä olevansa ”olevinaan” joku muu. Irtautumisessa on kyseessä myös ”intermezzosta jokapäiväisestä elämästä” sekä joutohetken ratosta ja virkistyksestä. (Huizinga 1967, 18.) Näin ollen olennaisimmaksi irtautumisen tunnusmerkissä nousevat tietoisuuden kaksi tasoa sekä leikin ”välituntimaisuus”, hetken helpotus muun puurtamisen välissä.

Heikkinen pureutuu leikin ja teatterin tiedostamisen teemaan esteettisen kahdentumisen käsitteen avulla (Heikkinen 2002, 97). Termillä tarkoitetaan kahden todellisuuden, realistisen ja fiktiivisen maailman yhtäaikaista läsnäoloa, elävää suhdetta. Esteettinen kahdentuminen tapahtuu Heikkisen mukaan: ”hetkissä, kun suunnittelemme roolia tai muutamme todellista tilaa fiktiiviseksi; hetkeä, kun muutamme todellista aikaa fiktiiviseksi ja hetkeä, kun toimimme fiktiossa tai seuraamme aktiivisesti fiktion todellisuutta” (Heikkinen 2002, 97). Toisin sanoen esteettinen kahdentuminen voi tapahtua niin esiintyjässä, kuin teoksen katsojassa. Esiintyjä elää yhtä aikaa omaa itseään sekä yhtä todellista fiktion minää lavalla, jopa välillä unohtaen oman itsensä. Olennaista kuitenkin on, että alkuperäinen minä ei kuitenkaan voi koskaan kadota tai unohtua lopullisesti, vaikka fiktiivinen minä voi. Kyseessä on siis mitä suurimmassa määrin leikki, joka risteilee toden ja ei-toden välillä ollen molempia yhtäaikaaisesti.

Leikillä on aika ja paikka, eli sitä voi tarkastella situationaalisena ilmiönä. Leikki alkaa jostain ja päättyy johonkin ja on sidoksissa leikin paikaksi määriteltyyn tai luonnostaan syntyneeseen tilaan tai ympäristöön. Se erottautuu Huizingan mukaan tavallisesta elämästä erityisesti paikkansa ja ajallisen keston kautta. (Huizinga 1967, 19–20.) Paikkasidonnaisuudella Huizinga tarkoittaa leikin ”kehää”: temppeleitä, jossa rituaalina uhrataan, päiväkodin pihan metsä, jonne lapset rakentavat metsäleikin tai pelipöytää, johon korttipelit ovat sidoksissa. Teatteritaiteen kontekstissa voitaisiin puhua lavoista, näyttämöistä, teatterirakennuksista tai esimerkiksi harjoittelutilasta, josta tulee teatteriryhmän ”koti”. Huizinga nostaa myös olennaiseksi leikin tunnuspiirteeksi ajallisuuden suhteen sen uusiutuvuuden tai periytyvyyden: ”sama” leikki voi tapahtua

joko vain kerran tai uusiutua ajassa ja sukupolvien välillä luoden historiallista jatkumoa leikkikulttuuriin. (Huizinga 1967, 19–20.)

Pohtiessani leikin suhdetta ajallisuuteen tai keston näen kokemuksellisesti yhtäläisyyksiä siinä, miltä tuntuu, kun leikki tai esitys (tai sen harjoittelutilanne) loppuu tai keskeytyy. Leikki alkaa ehdotuksesta, joko sanallisesta tai toiminnallisesta, kutsusta leikkiin. Se kehkeytyy ja laajenee ja vie mukanaan omaan fiktiiviseen maailmaansa. Leikki voi kuitenkin loppua silmänräpäyksessä, kun esimerkiksi leikkijä huomaa leikin ulkopuolisen astuneen tilaan tai aikuinen esittää kysymyksen todellisesta maailmasta käsin kohti fiktion maailmaa. Leikin jännitys, maailma ja draama häviää savuna ulos kehosta ja yhtäkkiä olenkin taas ”vain minä”. Kun esitys tai leikkitalanne keskeytyy yllättävästi, ja pian olisi toive sen jatkumisesta, saman kehollisen kerrostuman saavuttaminen tai sama tuntu leikin imusta ja jännitteestä, ei tunnu enää laisinkaan yhtä vaivattomalta saavuttaa, kuin silloin, kun se tapahtui ”kuin itsestään”. Vaikka esitystä tai leikkiä jatkettaisiin sen loppumishetken jälkeen, ei tunne siitä säily samanlaisena. Muistan omasta lapsuudestani turhautumisen tunteen, kun leikki keskeytyi, sillä tiesin että en voinut enää palata samaan leikkiin, vaan leikki oli ikään kuin pilalla. Samalla tavalla koen, että kun läpimenoarjoitus keskeytyy, vaikka olisi sovittu, että pyritään ”rämpimään esitys läpi, tapahtui mitä tapahtui”, turhaudun koska samaan tunnelmaan on vaikea löytää reittiä, kun se on keskeytynyt.

Huizingan mukaan leikki on järjestystä, joka luo struktuuria ja täydellisyyttä kaoottiseen maailmaan. Tähän on vahvasti yhteydessä leikin säännöt. Ne määräävät, mikä on voimassa tilapäisessä, eristetyssä leikin maailmassa ja pohjimmiltaan luovat rajat leikin, tai fiktion, maailmalle. Leikin säännöt ovat ehdottoman sitovia, eivätkä siedä epäilyä. (Huizinga 1967, 21.) Teatteritoimintaan liittyy aina myös ryhmän määrittelemät säännöt niin harjoitteiden kulussa kuin taiteenlajin konventioihin liittyvät ”sanomattomat” säännöt (esimerkiksi oletus siitä, että katsojat istuvat katsomossa esityksen aikana ym.). Draamakasvatuksen kirjallisuudessa suositellaan laajasti opettajia luomaan draamasopimus -termillä kuvattu sopimus osallistujien kanssa, johon kirjata yhteisesti tärkeänä pidetyt toiminnan edellytykset, pääpainonaan säännöillä se, miten rakentaa teatteritunnista kaikille turvallinen kokemus, joka mahdollistaa heittäytymisen sekä hauskanpitoon. (Esim. Heikkinen 2002, 88.)

Myös selkeästi taiteellisen sisällön luomisessa toimitaan sääntöjen puitteissa, ja yleisesti voisin kokemukseni perusteella todeta, että mitä ”vapaampaa” toiminta on, sitä selkeämmät säännöt toiminnan taustalla vaikuttaa. Jos tarkastelemme esimerkiksi improvisaatioteatteria, joka monelta tapaa muistuttaa teatterin lajeista kaikista tiiviimmin

leikkitalannetta, rakentuu kaikki ”hetkessä syntyvä” samojen perussääntöjen ympärille, joissa korostuu hyväksyminen, läsnäolo ja kuuntelu. Vaikka lavalla ”voi tapahtua mitä vain”, ei siellä todellisuudessa voi: esitys menee pilalle, kun sääntöjä rikotaan. Huizinga kirjoittaa, että jos nousee näitä leikin sääntöjä vastaan, vastustaa niitä tai yrittää jatkaa leikkiä ilman niihin sitoutumista, leikki menee pilalle. (Huizinga 1967, 21.) Hänen mukaansa leikinturmelija sekä väärinpelaaja ovat kaksi erilaista käsitettä: väärinpelaaja tunnustaa näennäisesti leikin taikapiiirin ja sen säännöt, vaikka leikkiikin väärin ja näin ollen hänelle annetaan helpommin anteeksi. Leikinturmelija murskaa itse leikkimaailman ja vetäytymällä pois leikistä hän poistaa leikistä illuusion, ja paljastaa leikkimaailman suhteellisuuden ja haurauden. (Huizinga 1967, 21.)

Huizinga mainitsee leikin tunnuspiirteissä myös tärkeiksi leikin ominaisuuksiksi sen jännityksen sekä estetiikan. Huizinga kietoo jännityksen käsitteeseen myös ajatuksen leikin eettisistä ulottuvuuksista. Hänen mukaansa juuri jännitys antaa leikille (joka sinänsä on hyvän ja pahan ulkopuolella) tietyn ”eettisen sisällön”. (Huizinga 1967, 20–21.) Jännitys asettaa leikkijän kyvyt koetukselle, sillä kamppailussaan voiton saavuttamiseksi hänen täytyy ottaa huomioon leikin sääntöjen asettamat rajat (Huizinga 1967, 21). Kaikki edellä mainitut leikin tunnuspiirteet, vapaus ja luovuus, järjestys ja säännöt sekä jännitys rakentavat leikin muodolle sen estetiikan. Samoja sanoja, joita voimme käyttää esteettisen kokemuksen määrittelemiseksi voi käyttää purkaessaan leikkiä osasiksi: jännitys, tasapaino, arviointi, vastakohtaisuus, vaihtelu, yhtyminen ja eriyminen. (Huizinga 1967, 20.) Huizinga kirjoittaa: ”Leikki sitoo ja se päästää. Se lumoo. Se täyttää ne molemmat jaloimmat ominaisuudet, jotka ihminen kykenee havaitsemaan ja ilmaisemaan olioissa: se on täynnä rytmiä ja harmoniaa”. (Huizinga 1967, 20.)

Leikin ja teatterin välistä maaperää voi siis mielestäni kuvata onnistuneesti näillä seitsemällä tunnuspiirteellä, joiden ilmenemistä on helppo tarkastella molemmissa ilmiöissä. Huizingan näkemykset leikistä selventävät leikin ja teatterin välistä suhdetta antaen sanoja ja muotoja sille, mistä syystä vaikuttaa siltä, ettei teatteria aina voi, tai ole mielekästä, erottaa leikistä.

3.3. Roger Caillois’*n* leikin lajit

Tässä alaluvussa siirryn Huizingan kulttuurihistoriallisesta leikkiteoriasta ranskalaisen kirjailijan, kriitikon ja sosiologin Roger Caillois’*n* neljään leikin kategoriaan, jotka ovat muodostuneet Huizingan teorian jatkumona. Nostan Caillois’*n* kategorian tarkastelun alle, jotta voisin laajentaa käsitteistöä, jolla kuvata teatterin leikinomaisuutta. Caillois

aloittaa teoksensa *Le jeux et les Hommes* (1958) englanniksi *Man, Play and Games*, kertaamalla Huizingan määrittelemät leikin tunnuspiirteet ja jatkaa tämän teorioiden pohjalta rakentaen oman kategorisoinnin, jossa pyrkii määrittämään leikin mahdollisimman tarkasti ja kattavasti. Seuraavaksi tarkastelen näitä neljää pääkategoriaa: agôn (kilpailu), alea (sattuma), ilinx (huimaus) sekä mimicry (jäljentely, matkiminen tai kuvittelu). Tutkin millaisia leikkimuotoja Caillois liittää kategorioihinsa ja miten näiden kategorioiden kautta leikin ja teatterin välistä maaperää voisi vielä tarkemmin paikantaa.

Agôn on muinaiskreikkalainen ilmaus konfliktille, kamppailulle tai kilpailulle. Caillois viittaa termillä joukkoon pelejä, joilla on kilpailullinen luonne. Näissä peleissä mahdollisuudet menestyä ovat keinotekoisesti luotujen säästösten sanelemat, jotta kilpakumppanit voivat kohdata toisensa ihanteellisissa olosuhteissa tehden näin voitosta arvokkaamman. (Caillois 2001, 14.) Kilpailullisissa leikeissä korostuvat kilvoiteltavat taidot kuten nopeus, tarkkuus, kestävyys, voima, muisti, taituruus tai kekseliäisyys. Tällaisiin peleihin ja leikkeihin Caillois lukee esimerkiksi urheilukilpailut, joissa kaksi tai useampi joukkuetta tai yksilöä taistelevat voitosta, tai esimerkiksi sellaiset pelit kuten shakki ja biljardi. Caillois kirjoittaa tällaisissa peleissä ja leikeissä painottuvan tasa-arvoisten mahdollisuuksien takaaminen kilpakumppaneille erilaisten sääntöjen avulla, huomauttaen kuitenkin, että tällaisen ehdottoman tasa-arvoisuuden saavuttaminen todellisuudessa on mahdotonta. Agôn-kategorian pelien ja leikkien ominaispiirteeksi voisi lukea pyrkimyksen kilpailijoille osoittaa parhaimmuutensa. (Caillois 2001, 14–15.)

Ensisilmäyksellä tuntuu vaikealta nähdä, mikä sija leikillä, joka on puhtaasti kilpailua, on teatterin tekemisessä. Hetken pohdittuani, huomaan kuitenkin mieltäväni kaikkia niitä hetkiä harjoituksissa, pääasiassa teatteripelejä ja leikkejä, kun olen itse opettajana kysynyt, tai minulta on osallistujana kysytty: ”Haluatteko jatkaa näin, vai otetaanko pudotuspeli?” Kyseessä on ollut useimmiten jokin sellainen harjoite, jossa operoidaan esimerkiksi nopean reaktiokyvyn kanssa. Nostan esimerkiksi harjoitteen nimeltä lännen nopein, jossa peli liikkuu koko ajan eteenpäin sen mukaan, kuka reagoi nopeimmin. Pudotuspelissä harjoite muuttuu niin, että hitaammin tilanteeseen reagoi osallistuja putoaa pois ja vähitellen osallistujia on jäljellä enää kaksi, ja heidän välinen kaksintaistelunsa. Peli opettaa olemaan hereillä ja aina valmis reagoimaan (mitä voidaan pitää yleisesti arvostettuna taitona lavalla toimimiseen) ja on ryhmän välistä kuuntelua edistävä harjoite. Mitä pudotuspeli sitten tuo lisää, miksi edes ehdottaa sellaista?

Kun ryhmä päättää, että haluaa jatkaa peliä pudotuspelinä, tunnelma muuttuu. Panokset, jotka aiemmin pelissä ovat olleet suhteellisen kevyet, muuttuvat käsinkosketeltaviksi. Menestymisellä ja menehtymisellä on yhtäkkiä jokin seuraus, ja vain yksi koko joukosta

voi voittaa koko pelin. Tämä asetelma muuttaa hetkessä kaiken. Tunnelma tiivistyy ja jännitys kasvaa. Parhaimmillaan se saa osallistujat terästäämään reagoitinopeuttaan entisestään ja olemaan valmiina reagoimaan pienimpiinkin ärsykkeisiin. Suuri latautunut jännitys purkautuu suurempana ilona ja riemuna, mutta huomion arvoista on, että se ilmenee myös tappion kohdalla sitä karvaampana pettymyksenä. Pahimmillaan kilpailuasetelma luo sellaisen tukahduttavan pelon epäonnistumisesta, joka vesittää kaikki mahdollisuudet keskittyä peliin. Kaikissa ryhmissä ei ole kannattavaa riskeerata ryhmän hyvinvointia tällaisella. Mutta niissä ryhmissä, jossa toiminta pysyy jännitteestään huolimatta turvallisena ja kaikille ”leikkisän” kevyenä, voi pudotuspelien kaltaiset agôn-pelit tehostaa kokemuksen huippuja ja rotkoja, hyvässä ja pahassa.

Alea sanana viittaa latinalaiseen termiin noppapeleille. Keskeiseksi teemaksi nousee sattumalle antautuminen. Caillois lainaa latinankielistä käsitettä agônin vastapariksi ja vastakohtaksi, kuvaamaan kaikkia niitä pelien ja leikkien muotoja, joissa pelaaja antaa mahdollisuutensa voittaa kohtalon käsiin. Enää ei kilvoitella yksilön henkilökohtaisten taitojen parissa, vaan voitto on sen, ketä kohtalo suosii eniten. Esimerkeiksi tällaisille peleille ja leikeille Caillois nostaa mm. noppapelit, ruletin ja lottoarvonnan. Pelaaja on passiivinen, hän voi ainoastaan heittää nopan ja toivoa parasta. Joissain, esimerkiksi korttipeleissä, agôn ja alea yhdistyvät: on sattuman kauppaa mitkä kortit pelaajalle jaetaan, mutta hänen näppäryytensä ja älynsä ovat keskiössä pelin voittamisessa. (Caillois 2001, 17–19.)

Vaikka teatterin rinnastaminen nopan heittämiseen tai rahapeleihin tuntuu ensisilmäykseltä yhtä hankalalta kuin kilpailuasetelmallisten pelienkin paikantaminen teatteritoiminnassa, on esittävässä taiteessa aina sattuma läsnä toiminnassa. Se mikä erottaa teatteriesityksen määrittävimmällä tavalla esimerkiksi elokuvasta on esityksen ainutkertaisuus ja hetkellisyys ajassa. Esitystä harjoitellaan mittavia määriä, mutta silti esityshetken ainutlaatuisuudessa on paljon sellaista, jossa on antauduttava sattumalle. Sitä kuka istuu yleisössä ei voi yleensä määrittää ennalta tai sitä, miten yleisö esityksen kokee tai siihen reagoi. Ja samassakin näytelmässä jokainen esitys on erilainen, sillä sen näkee eri katsojat. Eikä mitään näitä esityskertojen eroja voi ennalta tietää tai määritellä, ne selviävät vasta kyseisen esityksen aikana. Konkreettisemmin sattuman osuus teatterin leikinomaisuudessa näkyy myös improvisaatioteatterissa. Improvisoiija haluaa tulla yllätetyksi siitä, mitä yleisö tai vastaanäyttelijä hänelle ehdottaa. Hän antautuu sille mahdollisuudelle, että ehdotus voi olla mitä tahansa. Sattuman annetaan konkreettisesti vaikuttaa harjoitteen tai esityksen kulkuun ja opeteltavat taidot esityksessä liittyvät siihen, miten ottaa vastaan, jatkaa ja laajentaa ehdotusta, joka voi olla hyvinkin sattumanvarainen.

Ilinx on kreikkalainen sana veden pyörteelle ja Caillois puolestaan käyttää termiä kuvatakseen joukkoa pelejä ja leikkejä, joiden tarkoituksena on tuottaa huimauksen tunne tai hetkellinen havaintokyvyn häiriö leikkijälle. Tavoitteena leikeissä on aiheuttaa eräänlainen tilapäinen ja nautinnollinen paniikki muutoin selkeälle mielelle. (Caillois 2001, 23.) Tähän leikin osa-alueeseen voisi lukea esimerkiksi benji-hyppy ja vuoristoradassa ajamisen. Caillois nostaa yksinkertaiseksi esimerkiksi ilinxin kaltaiselle leikille sen, miten jo pieni lapsi tietää, että pään saa sekaisin, kun pyörii tarpeeksi lujaa oman akselinsa ympäri. Hän lisää huimapäisen toiminnan rinnalle myös tanssin, aina valssista muihin nopealiikkeisempiin tanssilajeihin. (Caillois 2001, 24–25.) Caillois painottaa, että puhuttaessa huimaukseen tähtäävistä keinoista ”kiduttaa” itseään, on samassa lauseessa puhuttava myös sen tuottamasta nautinnosta, sillä kehon kohtaamasta shokista huolimatta, vuoristoradassa itsensä pyörälle päästään saanut henkilö todennäköisesti palaa huvitukseen uudestaan (Caillois 2001, 26).

Caillois ei mainitse tekstissään motiiviksi hurjapäisille tempauksille adrenaliiniryöppyjä, vaan puhuu tiiviisti ainoastaan huimauksenhakuisuudesta. Nykypäivästä käsin on kuitenkin ilmiselvää, että huimauksen viehätys ja addiktoivuus on pitkälti kiinni esimerkiksi huvipuistolaitteen laukaisemasta adrenaliinista, joka saa kehossa aikaan intensiivisen jännityksen ja kiihtymyksen. Samankaltaisia adrenaliiniryöppyjä olen kokenut ensi sijassa esitystilanteissa.

Eräissä puoli-improvisoidussa esityksessä, jonka avasi opiskelutoverini kanssa itsekirjoitettu laulu, aiheutti yleisön edessä seisominen niin valtavan adrenaliiniryöppynä, että vaikka kuperkeikan yhteydessä venäytin selkäni esityksen aikana, en tuntenut kipua kuin vasta esitystilanteen jälkeen. Puoli tuntia esityksen päättymisestä en pystynyt enää kävelemään, mutta se kauhunsekainen paniikki ja jännitys yleisön edessä laulamista valmisti kehoni niin vahvaan ”taistele”-tilaan, jonka takia esityksestä selvisi ilman hajuakaan selän tilanteen vakavuudesta. Minulla oli ollut ”vain” hauskaa. Se oli hurjaa, pelottavaa, mutta myös ihanaa ja addiktoivaa. Kokemukseni mukaan teatterissa huimauksenhakuisuus liittyy siis manuaalisen pyörytyksen sijaan jännitykseen ja sen laukeamiseen sellaisessa tilanteessa, jossa on astuttava toisten eteen katseen alle. Siihen pyörryttävään tunteeseen, kun on asettunut paljaana yleisön tarkasteltavaksi, ja siitä on jotenkin ”vain selvittävä”.

Caillois lainaa neljännen kategorian nimen mimicry suoraan englannista, ja käsitteellä tarkoitetaan matkimista tai jäljentelyä. Marjatta Kalliala leikin tutkimusta laajentavassa teoksessaan *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä* (1999) on kääntänyt samaa

tarkoittavaksi sanaksi jäljentelyn tilalle sanan kuvittelu (Kalliala 1999, 40–41). Viimeistään tässä kategoriassa teatterin leikinomaisuus ja leikin teatterimaisuus ovat niin lähellä toisiaan, että ne ovat erottamattomasti yhdessä. Mimicry-kategoriaan Caillois lukee mielikuvitusleikit, joissa ympäröivä maailma tai leikkijä itse kuvittelee olevansa toinen tai tavallisesta maailmasta ja eletystä elämästä poikkeava. ”Hän unohtaa, salaa tai hetkellisesti karistaa oman persoonallisuutensa tekeytyäkseen toiseksi”, Caillois kirjoittaa (2001, 19).

Tiivistäisin, että mimicry-leikeissä kyse on eläytymisestä toiseksi, heittäytymisestä taianomaiseen tai arkitodellisuudesta poikkeavaan maailmaan, joka toimii sen hetken sille ominaisten sääntöjen mukaan noudattaen omaa sisäistä logiikkaansa. Tässä kategoriassa korostuvat juoni, fiktiivisyys ja juonenkäänteet. Mimicry-kategorian leikkitalanne vastaa siis kaikilta näiltä piirteiltään klassista teatterikohtausta ja tarkastellessaan leikkiä tällaisista lähtökohdista, on helppo ymmärtää, miksi kasvatustieteen leikkitutkimuksessa sekä kulttuurihistoriallisissa leikkiteorioissa teatterin tekemisen ja leikin välinen yhteys niputetaan yhteen jäljentelyleikkien kanssa ”itsestään selvyytensä”.

Mikä on teatterin ja jäljentelyn välinen suhde? Mimesis (kreik. jäljittely) on keskeinen taiteen teorian käsite, jolla on juuret Platonin filosofiassa. Kysymys on siis ajatuksesta, jonka mukaan taide jäljittelee elämää. Tieteen termipankin mukaan Platonin ajatus on, että: ”runouden luomukset heijastavat ja jäljittelevät aistimaailman katoavaisia ilmiöitä, jotka puolestaan ovat epätäydellisiä kopioita ideamaailman saavuttamattomissa olevista ideoista” (Tieteen termipankki 2017). Platonin oppilaan Aristoteleen käsitys jäljentelyn suhteesta taiteen tekemiseen eroaa, ja mimesis-käsitteenä on otettu toiseen käyttöön: hänen mukaansa taideteos luo oman maailmansa, joka ei ole kopio jostain olemassa olevasta, vaan luo jotain uutta. Tätä kautta taideteos rinnastuu elävään organismiin, jossa ”kaikki on kohdallaan loogisessa järjestyksessä”. (Tieteen termipankki 2017.)

Huomaan aluksi vierastavani käsitettä jäljentely. Jäljittelyllä ja jäljitelmillä on eräänlainen negatiivinen sävy, erityisesti taidekontekstissa. Jäljittely saatetaan nähdä kopiointina tai keinotekoisena toisintamisena, jolloin sanaan liittyy usein latautunut ja piileskelevä arvoasetelma. Jäljittely on jotain huonompaa kuin aito tekeminen. Pohtiessani kuitenkin hetken, kiinnitän huomioni siihen, miten en koe ongelmaksi käyttää sanoja kuten jäljittely, matkiminen, leikkiminen tai esiintyminen toistensa vastinpareina hieman eri sävyeroin. Kun teatteritunnilla pyydän oppilaita leikkimään tai esittämään tiikereitä, voisin ohjeistuksessani yhtä hyvin pyytää heitä jäljittelemään kissaeläinten liikeratoja tai ajatella matkivansa tapoja, joilla tiikeri vaanii saalistaan. Huomionarvoista

on, että sanat kuitenkin pitävät sisällään eri vivahteita, ja käyttötarkoituksesta riippuen sen arvoasetelmilla on mahdollisuus kadota.

Jäljittely ja matkiminen tuntuvat minulle konkreettisemmilta sanavalinnoilta esiintymiseen tai leikkiin verrattuna. Ne pitävät sisällään sen, että osallistujan ei tarvitse työskentelynsä aikana miettiä luovansa jotain uutta, tai liikkuvansa jollain sellaisella alueella kuin ”esiintyminen”, joka voi olla abstraktimpi käsite toimijalle ja omalla tavallaan latautunut. Matkimisen voi ajatella sen toistamisena mitä näkee, jolloin on helpompi luottaa siihen, että omat kyvyt riittävät: minä vain toistan näkemääni, tai muistikuvaani siitä, miten tiikeri liikkuu. Tässä on kuitenkin huomattavissa ristiriita jäljittelyyn tai matkimiseen liitetyn ”manuaalisen toiston” ja esiintymiseen tai leikkiin liitetyn ”uuden luomisen” tai ”luovan toiminnan” välillä. Eläimen liikeratojen jäljittely keholla, joka ei vastaa kyseistä eläintä eli on tuotettu ihmiskeholla ja jokaisen luontaisella, yksilöllisellä tavalla liikuttaa itseään, luo aina uutta.

Ehkä kyse on pikemminkin oletuksista siitä, minkälaisia normatiivisia tapoja toimia kuhunkin sanaan liitämme. Syntyvä liikemateriaali ei ole toistaan arvokkaampaa huolimatta siitä, onko ohje alkanut sanalla esitä, leiki, jäljentele tai matki. Silti, ohje, jossa pyydetään osallistujia *esittämään* tiikereitä pitää sisällään helposti ajatuksen siitä, että esittäminen on jotain, johon liittyy jokin taito tai laatu. Esittämiseen pyyntö ohjaa osallistujan ajattelemaan tiikereiden lisäksi ohjeen sanonutta osapuolta, arvaillen sitä, mitä olettaa ohjaajan haluavan nähdä. Jos minulle sanottaisiin ”esitä tiikeriä”, olisin huomattavasti enemmän pulassa, kuin ohjeiden ”leiki tiikeriä” tai ”matki tiikeriä” kanssa. Jäljittely, matkiminen tai leikkiminen auttaa minua keskittymään siihen mitä olen tekemässä. Huomautan kuitenkin, että nämä arvelut sanojen sävyeroista ovat jokaiselle yksilöllisiä eikä siinä mielessä aukottomia tai olemassa ilman poikkeuksia. Sanojen sävyeroista puhuttaessa koen myös olennaiseksi nostaa esiin, että ero pareiksi rinnastamien käsitteiden esiintyä ja leikkiä sekä jäljennellä ja matkia väliltä löytyy myös sanojen ”olla” ja ”olla kuin” väliltä. Kärjistetysti voi sanoa, että esiintyjä ajattelee olevansa tiikeri, samoin leikkijä ja jäljittelijä sekä matkija puolestaan ajattelevat olevansa kuin tiikeri. Huolimatta siitä, ajatteleeko tekijä esittävänsä, leikkivänsä tai jäljittelevänsä tiikeriä, yleisö näkee lavalla tiikerin.

Teatterista taidelajina on paikannettavissa Caillois’*n* määrittelemät neljä teemaa: kilpailu, sattuma, huimaus ja jäljentely. Teatteritaiteen leikinomaisuuden voisi helposti niputtaa kokonaisuudessaan mimicry-kategorian alle, sillä monilta osin se on aikuisten leikkimuoto, joka perustuu toiseksi eläytymiseen ja mielikuvitukseen, mutta tutkimalla

leikkiä muidenkin kolmen kategorian tunnuspiirteiden mukaan voidaan todeta, ettei asia ole niin yksiselitteinen.

4. TEATTERILEIKKI-TYÖPAJAT

Tässä luvussa käsittelen kokemuksiani esikouluikäisille toteutetussa työpajakokonaisuudessa nostaten esiin niitä havaintoja työskentelystäni, joissa korostuu kysymykset teatterin ja leikin välisestä suhteesta sekä jaetusta maaperästä. Katseeni kohdistuu käytännön kokemuksiini työpajakokonaisuuksista, sekä niiden kerryttämään subjektiiviseen tietoon sekä sen jakamiseen eteenpäin. Käsittelen sitä, millaista pedagogiikkaa leikkiminen vaatii teatteriopettajalta voidakseen hyvin sekä esitän havaintoja siitä, mikä kokemukseni mukaan mahdollistaa tai estää leikin. Tärkeimmäksi kysymykseksi itselleni on työskentelyn sekä kirjoitusprosessin aikana muotoutunut se, miten perustella miksi leikkiminen on tärkeää teatterikontekstissa ja etenkin se, miksi mielestäni on olennaista, että teatterin tekeminen on oltava hauskaa. Käyn käytännön kokemuksiani läpi seuraavien teemojen kautta: hauskuus teatteritunnilla, leikkimisen helppous sekä mahdollistaminen, leikin turmeleminen sekä estäminen, leikkimisen ja teatterintekemisen suhde sääntöihin, opettajan valta-asema ja vastuu leikissä sekä mitä tapahtuu, kun leikkisanasto vaihtuu teatterisanastoon.

Työpajojen nimeksi muodostui teatterileikki-työpajat ja osallistuville varhaiskasvatuksen toimipisteille viestittiin työpajojen keskittyvän leikin ja teatterin väliseen suhteeseen sekä konkreettisemmin lähestyvän teatterin tekemistä leikillisin keinoin. Osallistuakseen työpajoihin osallistujien ei tarvinnut sitoutua kaikkiin viiteen työpajakertaan, vaan olin pyrkinyt muodostamaan työpajoille sellaisen rakenteen, joka salli sen, että joku saattoi olla yhtäkkiä poissa tai hypätä kesken mukaan. Tämä tarkoitti sitä, että työpajakerrat olivat kaikki itsenäisiä, toisistaan enemmän tai vähemmän irrallisia kokonaisuuksia, vaikka työpajojen kokonaisrakenne siirtyi leikillisemmästä toiminnasta aina kohti esiintyvää toimintaa.

Alaluvut sisältävät tarinallisia, narratiivisia sekä fiktiivisiä koosteita työskentelyn aikana koetuista tilanteista. Näissä fiktiivisissä koosteissa nostan tarkasteltavaksi hetkiä, joissa yhdistelen kokemuksia koko 60 opetustunnin kokonaisuudesta. Fiktiivisen aineiston analyysin periaatteita on avattu tarkemmin luvussa 2. Tarkoitukseni on ollut rakentaa esimerkkitalanteita, simulaatioita siitä, mitä on todella tapahtunut, mutta niin että ainoa todellinen henkilö fiktiivisessä tarinassa on kirjoittaja itse. Tapahtumakuvaukset voidaan siis ajatella todella tapahtuneen, mutta ei juuri sellaisenaan yhdessäkään yksittäisessä hetkessä, vaan laajan aineiston tiivistymänä, joissa tilanteissa toimineena opettajana pyrin tuomaan esille sen, minkä olen kokenut teeman käsittelyn kannalta olennaisimmaksi. Työpajaprosessia ei avata tässä työssä kokonaisuudessaan tai kronologisesti, mutta

yksittäisten valittujen hetkien kautta pyrin luomaan kokonaiskuvan toiminnasta. Fiktiiviset koosteet ovat erotettu muusta tekstistä *kursiivilla*.

4.1. Pitääkö olla kivaa?

Tässä alaluvussa keskityn pohtimaan sitä, miksi minulle taideopettajana on oleellista, että teatterin tekeminen on kivaa ja millaisessa suhteessa se on leikkimiseen. Aloitan kuvauksella ”Maailman hienoin huonoin temppu” -harjoitteen ohjeistushetkestä, jonka avulla siirryn pohtimaan hauskuuden, naurun ja turvallisuuden tunteen merkitystä teatteriopetuksen kontekstissa.

Olemme katsomo-lava -asetelmassa. On koko työpajakertojen ensimmäinen hetki, kun toimintaa harjoitellaan niin, että joku katsoo. Katselen lapsia itse yksin lavalta käsin ja kerron heille: ”Seuraavaksi leikittäis semmosta leikkiä, jonka nimi on maailman hienoin huonoin temppu.” Lapset katsovat minua kummeksuen, koska sanapari on outo, eikä siitä heti ymmärrä mitä tarkoitan. Siirryn puhuessani seisomaan katsomon viereen ja samalla sanon: ”Maailman hienoin huonoin temppu, on semmonen harjoite, jossa jokainen meistä pääsee yksi kerrallaan näyttämään maailman hienoimman, huonoimman tempun toisten eteen.”

”Esim, jos mää oisin ensimmäisenä ja ois Loviisan vuoro, niin mää lähtisin täältä katsomosta,” lähden siirtymään kohti lavaa, ”ja esittäisin miten paljon mua jännittää.” Näytän lapsille teatraalisesti täristen ja syviä huokauksia huohottaen, miten siirryn hitaasti kohti lavaa. ”Sit ku mää pääsisin tähän kaikkien eteen, mun pitäis keksiä joku maailman huonoin temppu. Joku semmonen niin helppo, että ihan kuka vaan, vauva tai vaari pystyis tekemään sen. Vaikka että...” pidän pienen tauon, jonka jälkeen nostan yhden sormen ylös: ”Sormi nousee pystyyn, tadaa!” Lapset nauravat, kun temppu on niin yksinkertainen. ”Tai vaikka nostan vähän toista jalkaa. Tai kattokaapa vaikka tätä!” sanon ja pienen tauon jälkeen suljen silmäni suurellesesti. Lapsia alkaa selvästi kutkuttamaan ja kikatuttamaan ajatus huonoista tempuista. ”Eli tarkoitus ois tehdä siis niin huono, kökkö, kökkero, kertakaikkisen helppo temppu, ja kun yleisö näkee sen niin, tiedättekö mitä yleisö tekee?” Pidän jälleen tauon, johon kukaan ei vastaa. Puhkean itse suurellisiin aplodeihin ja sanon: ”Yleisö alkaa taputtaa, niin kuin olisi nähnyt MAAILMAN HIENOIMMAN tempun. Kokeilkaapa!” Lapset kokeilevat ja taputusten yhteydessä kumarran ja kerron, että sen jälkeen esiintyjä voi palata omalle paikalleen.

Käymme vielä yhdessä läpi, mitkä kaikki ovat vähän liian hienohienoja temppeja. Kärrynpyörät ja kuperkeikat ovat kaikkien mielestä ehdottomasti liian hienoja.

Liukastuminen kuvitteelliseen banaaninkuoreen tai tasajalkahyppy ovat kuitenkin kaikkien mielestä tarpeeksi helppoja – tai huonoja - temppuja, että niitä voi vallan hyvin näyttää lavalla. Jokainen osallistuja käy vuorollaan tekemässä tempun, aina kun lapsi kävelee kohti lavaa, esitämme yleisössä hänen kanssaan, että meitä jännittää hurjasti ja tempun jälkeen suureen ääneen kehumme vuolaasti temppua ja taputamme yhdessä. Huone on täynnä naurua ja riemun remakkaa.

Leikin mielekkyys tai hauskuus johdatteli minut pohtimaan sitä, että mitä todella tarkoitan sillä, kun toivon, että tunneillani olisi kivaa. Tunnistan itsessäni opettajana olleeni aina enemmän tai vähemmän huolissani siitä, miten ryhmä suhtautuu valitsemini harjoitteisiin tai miten saisin ylläpidettyä innostunutta ilmapiiriä. Vaikken sitä ole aiemmin sanottanut, se että ”on kivaa” on minulle teatterin elinehto. Ja se että on kivaa, ei tarkoita, etteikö vastassa voisi olla haasteita tai hankalia hetkiä, mutta niin kauan kuin on kivaa, voidaan niistä jotenkin selvitä. Teatterin taiteenperusopetuksen pitkäaikainen opettajani, Oulun Taidekoulun perustaja ja entinen rehtori Ulla Kaislaranta tapasi sanoa, että vasta sitten kun meiltä loppuu nauru, niin silloin meiltä on kaikki menetetty. Mutta niin kauan kuin meitä jaksaa vielä naurattaa, niin kauan meillä ei ole hätää.

Nauru on mielestäni monissa tilanteissa merkki siitä, että opetustilanne on turvallinen. Aalto-Yliopiston, Turun PET keskuksen sekä Oxfordin yliopiston tutkijat ovat tutkineet nauramisen vapauttavan endorfiineja aivoissa. Tällä on tutkimuksen mukaan vaikutus sosiaalisten suhteiden syntymiseen ja ylläpitoon. Turun PET keskuksen professori Lauri Nummenmaa on todennut: ”Endorfiinien vapautumisen aiheuttama mielihyvä ja rentoutuminen korostavat turvallisuuden tunnetta.” (Aalto-yliopisto 2017.) Turvallisuuden tunne on mielestäni olennainen perusta kaikelle toiminnalle, jolla on pedagogisia ulottuvuuksia. Turvattomassa tilassa ei voi tapahtua todellista oppijan transformoivaa oppimista, ei ainakaan ilman todellista riskiä vakavien traumojen tuottamisesta. Turvallisuuden tunteen syntymiseen opetustilanteessa vaikuttaa laajasti se, minkälainen oppimisympäristö, suunniteltu opetuskokonaisuus ja opettajan pedagogisuus vaikuttaa tilanteessa. Kohtaamisella on olennainen rooli opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen syntymisessä, ja en henkilökohtaisella tasolla osaa nimetä suurempaa tapaa löytää yhteys toiseen, kuin nauraa hänen kanssaan.

Tässä vaiheessa on hyvä mainita, ettei kaikki nauru ole hyväntahtoista, enkä suinkaan tarkoita turvallisuudentunteen tai kohtaamisen tapahtuvat halveksivan tai pilkallisen naurun kautta. Tarkoitan turvallisuuden rakentajana sellaista naurua, joka syntyy ilosta, ja siitä että todella, vilpittömästi on hauskaa. Se pitää sisällään myös sensitiivisen ja tahdikkaan tiedostamisen siitä, milloin nauran jonkun kanssa, enkä hänelle.

Jos mietin naurua turvallisuuden merkinä esityskontekstissa, koen että itselleni katsojana nauru on minulle portti koko tunteiden ulottuvuuteen esityksessä. Jos esitys saa minut nauramaan, on todennäköisempää, että se saa minut myös itkemään. Tai suuttumaan ja pelkäämään. Hauskuudella on myös hyvin henkilökohtainen ja persoonaani yhteen liittyvä paikka toiminnassani taidekentällä. Hauskuttaminen ja ilon tuottaminen muille on minulle ominaista ja luonnollista. Huomaan myös spontaanin naurureaktion olevan minulle tyypillinen tapa antaa palautetta näkemästäni ja alleviivata sitä, mikä toimii tai onnistuu erityisen hyvin. Haen ohjaamissani esityksissä aina pilkettä silmäkulmaan, ja huumori on minulle olennainen tarinankerronnallinen elementti.

Ylle kirjoittamani esimerkki harjoituksen ”Maailman hienoin huonoin temppu” ohjeistamisesta havainnollistaa mielestäni sitä, miten kutsumalla osallistujat pitämään hauskaa, voi lähtökohtaisesti jännittävän tilanteen (mennä ensimmäistä kertaa ryhmän eteen lavalle) kääntää kevyeksi, paineettomaksi ja ”kivaksi” hetkeksi. Tarkoitin tällä sitä, että hauskuus on merkki turvallisesta oppimisympäristöstä, jossa on laajemmat mahdollisuudet kokeilla, onnistua ja epäonnistua kuin sellaisessa ympäristössä, jossa ”ei ole kivaa”. Olen omassa historiassani tullut kutsutuksi lavalle esiintymään tilanteissa, jossa opettajan pedagogiikka on ollut osin arveluttavaa sekä tuottanut turvattomuutta opetukseen. Tällaisessa tilanteessa keskiöön omaan hätäiseen ajatteluuni on mahtunut lähinnä opettajan salaisten toiveiden keksiminen ja toteuttaminen. En ole voinut ”pitää kivaa” lavalla, kun olen pelännyt tuottavani pettymyksen tai kuulevani olevani huono näyttelijä tai epäonnistunut esiintyjä. Lavalle astumiseen liittyy aina mahdollisuus siitä, että tulee arvostelluksi ja tarkastelluksi. Tästä syystä ”Maailman hienoin huonoin temppu” tai sen kaltaiset nimenomaan tähän ongelmaan tarttuvat harjoitteet ovat mielestäni ainoa oikea tapa ryhtyä rakentamaan ryhmän keskinäistä sekä opettajan välistä luottamusta siitä, miten lavalle nousevaan tahoon suhtaudutaan. Ilolla, riemulla, ylpeydellä, rakkaudella sekä naurulla. Niin, että opettaja pitää huolta siitä, että ryhmällä, sekä lavalle astuvalla, on kivaa.

Jotta toiminta esikouluikäisten kanssa voisi edes olla mahdollista, sen on oltava kivaa. Ja jotta se voisi olla kivaa, on minun opettajana pidettävä huolta, että toiminta pysyy leikillisenä. Virheen tekemisen pelko ei saa nousta määrittäväksi ajatukseksi ryhmälle, tai muuten peli on menetetty. Niin kauan, kuin opetuksen sisältö antaa mahdollisuuksia oppilaille saavuttaa onnistumisen kokemuksia sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta, on myös hankalammat hetket ”kivan” sisällä mahdollista ratkaista. Ja tässä mielestäni leikki ja leikillisuus palvelee suurinta roolia ajatuksen toteuttamisessa. Me leikimme, koska se on mielekästä samoin kuin teemme teatteria, koska se on mielekästä. Turun Yliopiston

varhaiskasvatuksen professori Inkeri Ruokonen toteaa varhaiskasvatuksen opettajienliiton oppaassa ”Ilmaisun monet muodot – nyt on ilmaisun aika!” (2020), että leikki on varhaiskasvatuksen keskeisin työtapana ja se liittyy olennaisesti taidekasvatukseen. Hänen mukaansa taiteessa ja leikissä on molemmissa lumouksen elementti sekä mahdollisuus mielenmaisemiin ja tulkintoihin. (Ruokonen 2020, 15.) Esikouluikäisen lapsen oppimisprosessi siis on lähtökohdiltaan ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman rakenteen mukaan leikkilinen, ja tästäkin syystä teatterikasvatuksen on helppo nähdä kietoutuvan sen periaatteen ympärille, että opetus perustuu leikkiin ja leikki tuottaa mielekkyyttä. Esikouluikäisten opetuksen on siis näin ollen oltava kivaa.

4.2. Onko leikkiminen helppoa?

Tässä alaluvussa pohdintani keskittyy siihen ajatukseen, että leikin kautta teatteritoiminnan voi kokea helpoksi. Aluksi esittelen fiktiivisen koosteen ensimmäisen opetuskerran ensihetkestä ja siirryn sitä analysoiden pohtimaan leikkiin yhdistämäni helppouden tai vaivattomuuden tuntua. Tämän jälkeen tuon esiin toisen tarinamuotoisen koosteen eräästä improvisaatioharjoituksesta, jonka avulla koitan tunnistaa ja paikantaa niitä tekijöitä, jotka mielestäni mahdollistavan leikkimisen.

Istumme piirissä aivan ensimmäisen työpajakerran aluksi. Olen kertonut, miksi piiri on kaikista muodoista paras: näin pystymme näkemään kaikki toistemme kasvot ilman ongelmia. Jokainen lapsi on saanut kertoa oman nimensä ja hammasharjansa värin. Ainakin kolmella lapsella on ollut samanvärisen hammasharja kuin minulla ja osa intoutui kertomaan kaikista elämänsä tähänastisista hammasharjoista, luetellen ainakin seitsemän eri hammasharjan värejä ja kuvioinnit. Aistin tunnelmaa, joka vilisee iltapäivän levottomuutta, uuden tilanteen jännitystä ja hentoa ujoitusta uutta aikuista kohtaan.

”Tiiättekö mitä? Mää rakastan tehdä teatteria,” sanon. Käyn katseella läpi piiriä, ja lapset vaikuttavat kiinnostuneilta, kun painotan sanaa rakastaa syvästi. Ehkä aikuiset puhuvat vain harvoin niin tunnepitoisilla sanoilla. Jatkan: ”Mut tiiättekö mitä muuta? Mää rakastan tehdä sitä erityisesti eskareitten kanssa. Tiiättekö miks?” Osallistujissa on havaittavissa selvää kiinnostuksen kasvamista sekä syttyviä hymyjä. Joku viereltäni kysyy, no miksi.

”Eskarilaisien kanssa on aivan erityisen ihanaa tehdä teatteria, kolmen syyn takia. Ekaksi, jokaisella eskarilaisella on ihan mielettömän hieno kyky mielikuvitella, eli siis keksiä kaikkia ihan höpsöjä, hulluja, vitsikkäitä, kreisejä, jännittäviä tarinoita, joita mä rakastan ihan tosi paljon.” Joku piiristä naureskelee sanan kreisi takia ja toinen

nyökyttelee Vaahteramäen Eemelimäinen ilme kasvoillaan ja voin nähdä miten iloiseksi heidät tekee se, että nimenomaan höpsöys ja kreisiys on täällä arvokasta.

”Toisekseen teatterin tekeminen on ihanaa eskareitten kanssa sen takia, koska eskarilaiset on niin hyviä leikkimään. Tykkäättekö te leikkimisestä?” Ryhmä liikahtelee innokkaasti ja kuin yhdestä suusta ilmoille kajahtaa riemuisasti että ”Joo!”. ”No se on hyvä, koska tiiättekö mitä? Teatterin tekeminen ON leikkimistä!” Tunnelma on riehakas. Vaikuttaa siltä, että kaikki eivät voi aivan uskoa korviaan, ja toistan: ”Kaikki mitä me täällä tehdään, on leikkimistä, ja siksi ei tarvii olla huolissaan, että osaako tehdä teatteria, koska mä voin luvata, että kaikki osaa leikkiä, niin silloin kaikki osaa tehdä teatteria.” Jossain kauempana piirissä joku toteaa, että leikkisi joka päivä, jos voisi (lisäten, että ”Ja mähän voin!”) ja keskustelunsoninan välistä erotan vierelläni pienemmän äänen, joka huojentuneena riemuitsee ”Jes!”

”Ja kolmas syy sille on se, että eskarilaisilla on ihan mielettömän hyvä asenne teatterin tekemiseen. Tiiättekö mitä se asenne tarkoittaa?” Piiri hiljenee ja joku ehdottaa, että voisiko se olla se, että miten vaikka seisoo. Kiitän ehdotuksesta ja selvennän, että se mistä lapsi puhuu, on sana asento ja se on hieman eri asia kuin asenne.

”Asenne tarkoittaa mulle sitä, että jos vaikka joku ehdottaa jotain tekemistä, vaikka että mennäänkö uimaan, niin siihen voi vastata parilla eri tavalla. Voi sanoa vaikka: JOO JOO MENNÄÄN HETI, UIDAAN KOKO PÄIVÄ, OTETAAN MUMMO KANS MUKAAN JA OPETELLAAN KUVIOKELLUMISTA JA UIDAAN AINAKI 100 KILSAA!” Olen korottanut ääntäni ja sanonut edelliset sanat niin super-innokkaasti kuin osaan. Lapset naureskelevat innostuneena mukana. ”Tai siihen voi vastata, että... eih... Emmä jaksa. Uiminen on ihan tyhmää ja tylsää ja sää oot tyhmä ja en kyllä lähe ikinä uimaan sun kanssa.” Lapset nauravat vielä enemmän, kun kehollisesti ilmaisen väsymystä ja torjumista ja kärjistän kahta vaihtoehtoa mahdollisimman pitkälle omalla olemuksellani ja äänelläni. ”Niin meillä voi olla se Joo! -asenne tai sit se ei... - asenne. Kumpaakohan asennetta me täällä teatterissa tarvitaan?” Toinen peukaloni osoittaa ylöspäin joo-asenteen merkiksi ja toinen alaspäin ei-asenteen merkiksi. Yksimielisesti lapset nostavat peukaloita ylöspäin ja huutelevat, että joo-asenne.

Aloitin usein teatterileikkityöpajat yksinkertaisella väitteellä, siitä, että teatterin tekeminen tulisi olemaan helppoa siksi, että se on sama asia kuin leikkiminen ja siksi esikouluikäiset osaisivat sen jo ja olisivat siinä myös poikkeuksellisen taitavia. Usein tämä väite sai aikaan sen, mitä toivoin: se antoi konkreettisen tarttumapinnan osallistujille siitä, mitä tulisimme tekemään ja purki mystisyyttä ja abstraktiutta siitä, mitä

tarkoittaa tehdä teatteria. Kuusivuotiaasta (joka ei välttämättä ole vielä nähnyt teatteriesitystä elämänsä aikana tai kokeillut teatteria harrastuksena) ei voi olettaa, että hänellä olisi valmista mielikuvaa teatteritoiminnasta. Lähimmät mielikuvat ovat saattaneet tulla lastenohjelmien teatteriteemaisten jaksojen tai muun vastaavan median kautta. Väite otettiin vastaan lähes poikkeuksetta helpotuksella, mutta myös innolla: mielikuva siitä, että pääsee leikkimään, oli laajalti miellyttävä. Epäilen, että toimintaan lähdön innokkuutta tuki myös se, että asetelma lupasi myös sen, että minä aikuisena ja opettajana leikkisin myös mukana osallistujien kanssa.

Jään kuitenkin pohtimaan väitteeni todenperäisyyttä. Onko leikkiminen helppoa tai mikä mahdollistaa leikkimiseen tiiviisti liittämäni ajatuksen siitä, että kaikki osaavat sen jo? Ja onko liian suoraviivaista sen perusteella väittää, että jos osaa leikkiä, osaa myös tehdä teatteria? Ensimmäiseen kysymykseen koen, että leikin kasvatustieteellinen tutkimus on luonut laajan ja vankkumattoman vastauksen: leikki on lapsen tapa hahmottaa maailmaa ja olla siihen suhteessa, tutkia sitä ja laajentaa ajatteluaan. Ja kuten Kalliala kirjoittaa: ”Leikki on yksi inhimillisen toiminnan peruskategorioista” (Kalliala 1999, 35). Jokainen meistä aloittaa siis elämänsä leikkien, ja Huizingan mukaan se sama taipumus leikkiä on rakentanut pohjan koko inhimilliselle kulttuurille (Huizinga 1967, 1). Näin ollen voi väittää, että jokainen meistä on leikkimisen asiantuntija, ja esikouluikäiset osallistujat sitä mitä erityisimmin, sillä leikki on kaikista selvimmällä tavalla suuri osa heidän arkitodellisuuttaan. Se, että leikkiminen on tuttua kaikille, ei kuitenkaan suoraan tarkoita, että se tulisi esimerkiksi myöhemmällä iällä enää luonnostaan, mutta leikin tuttuus ilmiönä, vaikuttaa koettuun vaivattomuuden tuntuun. Leikin yleismaailmallinen laajuus ilmiönä, joka koskettaa kaikkia, antaa jokaiselle kehollisen ja kokemuksellisen käsityksen siitä, mitä tarkoitamme, kun puhumme leikistä tai millaiseen mielenmaisemaan kutsumme taidetyöskentelyssä osallistujan mukaan, kun teemme kutsun mukaan leikkiin.

Keskusteluissani opinnäyteyön ohjaavan opettajan Aino Unkilan kanssa, hän jakoi oman muistonsa kehollisen teatterin opettajan Norman Taylorin kurssilta, joka mielestäni tukee ajatusta siitä, että miten toiminnan ajattelu leikkinä muuttaa sen luonnetta ja antaa sille kokemuksellisen vaivattomuudentunnon. Unkilan mukaan osallistujia oli ensin neuvottu liikkumaan fyysisesti, eri tavoin ”jumpaten” ja tämä oli johtanut siihen, että he hengästyivät ja uupuivat tekemiseen nopeasti. Tämän jälkeen harjoitetta jatkettiin niin, että samaa liikettä tuotettiin matkien muita osallistujia, tai ennakoiden heidän liikkeitään. Unkila havainnoi, että toiminta ei väsyttänyt samalla tavalla kuin ennen, koska toiminnan intentio oli eri. Toiminta muuttui leikiksi, ja leikin maailmassa osallistujat jaksoivat paremmin väsyttävää kehollista toimintaa. Toisin sanoen harjoitteessa toimiminen oli kehollisesti helpompaa, kun siihen suhtautui leikkinä. Ajattelen saman ilmiön toistuvan

myös osallistujille esittämässäni väitteessä siitä, että mitä ikinä tulisimme tekemään, osaisitte sen jo. Säännön kautta toiminnan luonteen muuttaminen leikkiliseksi tai sen muistuttaminen osallistujille, että kaikkeen voi suhtautua leikkinä, muovaa kokemusta toiminnan vakavuudesta keveämpään suuntaan. Se antaa osallistujille lupauksen siitä, että toimintaan ei tarvitse osallistua niin kuin se olisi jotain vakavaa ja paineistavaa.

Seuraavaksi siirryn kertomaan toisen tarinan opetustilanteesta, jossa leikkiminen on tuntunut kokemuksellisesti helpolta. Hyödyntäen tätä esimerkkiä siirryn kuvaamaan tekijöitä, jotka olen tunnistanut leikin mahdollistajiksi teatteritoiminnassa. Analysoin edellisen esimerkin kaltaisia tilanteita siitä näkökulmasta, että miksi näissä tilanteissa leikkiminen oli erityisen helppoa, ja pohdin, millaiset tekijät vaikuttivat leikin mahdollistajina.

Olemme ”päiväkirjaimproksi” nimetyn harjoitteen keskellä. Harjoitteessa minä toimin tarinan kertojana sen mukaan, minkä hahmon osallistajat ovat minulle päättäneet. Tällä kertaa he ovat tarttuneet esimerkkinä heille ehdottamaani noita-akkaan, jonka päiväkirjamerkinnän he haluaisivat nähdä. Ennen harjoitteen alkamista lapsista on valittu 4 vapaaehtoista toimimaan tarinan näyttelijöinä ja tekemään näkyväksi lavalle sen, mitä heille sanon. Jos esimerkiksi kertoisin auringonlaskusta, muuttuisivat näyttelijät nouseviksi auringoiksi yms.

”Rakas päiväkirja...” aloitan muunnellen ääneni kuulostamaan ikivanhan noita-akan käheyttä. Kirjoitan miimisellä sulkakynällä vasten avointa kämmentäni, kuin päiväkirjamerkintää. ”Kun tänä aamuna heräsin, kohtasin karmean näyn.” Käännyn kohti lavalla seisovia näyttelijöitä, jotka jäävät seisomaan paikalleen. Omalla äänelläni muistutan: ”eli nyt teidän pitäis ottaa yhdessä semmonen joku asento tai tehdä teistä vaikka joku kasa, että mitä se noita näki, kun se heräsi.” Lapset vääntäytyvät kiinni toisiinsa ja muodostavat yhden joukkion. Jatkan noidan äänellä: ”Voi hirvitys! Sehän oli selvästi minun makuukammariini saapunut hirviö. Kysyin hirviöltä: ”KUKA SINÄ OLET?” ja hirviö vastasi että...” Keskeytän lauseeni ja jään odottamaan, mitä lapset vastaavat. Edellisessä versiossa olin ollut Pikatchu, ja konsepti siitä, että lavalla olijat pääsivät itse vaikuttamaan tarinaan, oli heille jo tuttu. Oletin, että joutuisin jälleen avustamaan lapsia, mutta yllättäen joku kasasta huudahti: ”Kyklooppi!” Säikähdin noita-akan hahmossa, omana itsenäni riemuissaan siitä, että lapset olivat päässeet jyvälle yhteiseen tarinan kerrontaan, ja jatkoin: ”Totta! Yksi, kaksi, kolme... Yhdeksänpäiväinen kyklooppi katseli minua. He selvästi halusivat minulta, jotain ja sanoivat...” Jälleen pidin tauon, jotta lapset saisivat itse päättää mitä he haluaisivat.

Pieni kimeä ääni aivan yhtä nopealla tahdilla ilman minkäänlaista tarvetta minun kannustukseeni huusi kykloopin sisältä: ”Me ryöstetään sut!”

Noita-akka aneli kyklooppia jättämään hänet rauhaan ja yhdessä kyklooppi, ja noita neuvottelivat hyvästä summasta ryöstösaalista. Lopulta noita-akka kuitenkin päätti ratkaista kohtaamansa ongelman: ”Nyt saa riittää tällainen uhkailu! Minä otan taikasauvani ja muutan teidät...” pienen hiljaisuuden jälkeen eräs kykloopinosa huudahti: ”makkaraksi!” ja niin rosvokyklooppi saatiin taltutettua ja noidan makuukammari täyttyi kyklooppimakkararoista.

Ensimmäiseksi huomioni kiinnittyi tilanteen vastavuoroisuuteen ja yhteisen luomisen tilaan. Vaikka harjoitteen vetäjänä olin usein varautunut siihen, että ryhmästä tai osallistujista riippuen olisin valmis johdattelemaan kohtausta eteenpäin mielekkäällä tavalla tarpeen vaatiessa, edellisen esimerkin kaltaisissa tilanteissa syntyi hetkiä, jolloin pystyin unohtamaan kaksoisroolini esiintyjänä ja opettajana, ja keskittymään hetkellisesti osallistujien tavoin olemaan vain yksi harjoitteeseen vaikuttava taho. Roolini opettajana asettui taka-alalle, ja sekä minä että harjoitteeseen osallistuvat lapset loimme yhdessä kohtausta ja sen sisältöä tasapuolisesti. Olen työpäiväkirja-aineistossani kuvannut näiden hetkien tuntuneen kokemuksellisesti eniten siltä, että minäkin leikin. Tekijöitä, jotka vaikuttavat tällaisen tilanteen syntymiseen, tai mahdollistavat teatteriopetuksen kontekstissa leikin syntymisen, olen jaotellut seuraavasti: sitoutuminen sääntöihin ja niiden ymmärtäminen, turvallinen ilmapiiri, jossa on lupa kokeilla, onnistua ja epäonnistua, kuuntelu sekä vastavuoroinen, dialoginen luominen.

Sitoutumisella sääntöihin sekä niiden ymmärtämisellä on olennainen rooli leikin onnistumisen kannalta. Jokaisella leikillä on säännöt, jotka ovat Huizingan mukaan ehdottomat, eivätkä siedä epäilyjä. Säännöt määrittelevät sen, mikä on voimassa tilapäisessä leikin hetkessä. (Huizinga 1967, 21.) Päiväkirjaimpron ohjeistamisvaiheessa olin kertonut leikin säännöiksi, että minä kertojana toimsin tarinan kuljettajana, ja että he osallistujina kuvittaisivat kertomani lavalle näkyväksi. Tämä oli olennaisin ja tärkein sääntö, joka sovittiin yhdessä raamiksi sille, miten harjoitteessa toimittaisiin. Harjoitteeseen sai siis osallistua myös ”vain” niin, että kuunteli, minkälaisia asioita kertoja sanoo, ja tekee ne lavalle näkyväksi omalla kehollaan. Annoin kuitenkin myös mahdollisuuden osallistujille toisen säännön kautta osallistua ja vaikuttaa tarinaan tiiviimmin: silloin kun pitäisin tauon puheessani ja osoittaisin lauseen kohti heitä, he saisivat jatkaa kertomusta esimerkiksi repliikin muodossa ja näin ollen päättää, mitä seuraavaksi tapahtuisi. Se, miten tämä käytännössä toimisi oli aina kuitenkin helpoin toteuttaa käytännön toiminnan kautta, jolloin usein puhuin ensimmäisestä tarinasta

esimerkkinä, tai kokeiluversiona, jossa osallistujat toimivat näyttelijöiden sijaan avustajina ensimmäiseen kerrottavaan tarinaan.

Harjoituksen ”demottaminen” ennen kuin sitä kokeiltaisiin ”oikeasti” toimitti työpajoissa erityisesti sääntöjen ymmärtämiseen liittyvää virkaa. Sanallisessa muodossa käytännön toiminnan kuvaaminen jää usein, jos ei aina, epämääräiseksi ja vaillinaiseksi. Se, että näkee (tai pääsee kokemaan), missä osallistuja saattaisi seistä tai minkälaisia toimintoja osallistuja saattaisi päästä tekemään, luo selkeämmän kuvan toiminnasta. Jotta voi sitoutua sääntöihin, on ensin annettava mahdollisuus ymmärtää ne. Edellä kuvaamani esimerkkitilanne 9-päisestä kykloopista syntyi sellaisessa hetkessä, joissa harjoite oli jo kaikille tuttu. Sitä oli harjoiteltu eri hahmolla ja eri tarinalla ennen Noita-akan kohtauksen alkamista, ja toiminnan mahdollisuudet alkoivat erottua selvästi osallistujille. Se, että lapsilla oli parhaimmat mahdollisuudet ymmärtää kysymyksen ”mitä tämä on” lisäksi ”mitä tämä voisi olla”, kehitti improvisaatiokohtauksen leikinomaista tunnelmaa, ja teki siitä riemastuttavan kokemuksen kaikille osallistuneille.

Turvallinen ilmapiiri sekä kuuntelu leikin mahdollistajina liittyvät mielestäni pääasiallisesti esikouluikäisten osallistujien taitoon olla ryhmässä sekä ryhmässä toimimiseen liittyviin sääntöihin laajemmin: niiden ymmärtämiseen ja opetteluun sekä niihin sitoutumiseen. Leikin viitekehyksessä tässä tapauksessa korostuu se, että oli kyse ryhmästä eikä ainoastaan yksilöistä, jotka leikkivät keskenään. Tällöin tarve toiminnan säännöille, sekä ryhmässä toimimisen säännöille korostuu. Turvallinen ilmapiiri pitää sisällään sen, että osallistujilla on keskinäinen kunnioitus toisiaan kohtaan ja kaikkia kannustetaan juuri sellaisina kuin he ovat. Ryhmä kuuntelee ja havainnoi toisiaan, ja työskentelee sen eteen, että toiminta voi jatkua, eikä esimerkiksi keskeydy sen takia, että sääntöjä ei noudateta. Esikouluikäiset opettelevat näitä taitoja, enkä opettajana vaatinut heiltä kykyä huomioida toisten tarpeita omien tarpeiden rinnalla: esimerkiksi silloin kun jokin harjoite oli kiva, oli hetkiä, kun oli vaikea ymmärtää, miksi pitää antaa toisillekin vuoro osallistua. Lavalla kyklooppikasa kuitenkin osoitti mitä taitavinta kykyä kuunnella muita samassa tilanteessa olleita, hyväksyä toisen ehdotus, heittäytyä höpsösti siihen mukaan, ja jatkaa syntynyttä ideaa yhteisymmärryksessä muiden kyklooppinosien kanssa.

Oma kokemukseni siitä, että itekin pääsin leikkimään, perustuu viimeiseen mainitsemaani tekijään, vastavuoroiseen luomiseen. Koen havaintojeni perusteella, että harjoitteet muuttuivat erityisesti minulle opettajana leikiksi, kun improvisaatiotilanteessa toiminta muuttui yhteiseksi sekä jaetuksi, eikä ainoastaan minun sanelemaksi ja määräämäkseni. Toiminta ei tuntunut yhtä paljon leikiltä silloin, kun johdatteluni kohtauksen sisällä oli määrittävässä roolissa. Huomatessani, että tilanteessa muut

osallistujat pystyivät tuottamaan omia, omaperäisiä ratkaisujaan, jonkinlainen leikkisä kipinä syttyi. Parhaalla mahdollisella tavalla en enää voinut olla yksin varma siitä, mihin tarina oli menossa, vaan yhtä lailla altis spontaaneille muutoksille, kuin kuka tahansa osallistujista. Tarjosin yllätyksen hetkiä lapsille ja yhtä lailla he tarjosivat niitä minulle. Aito, autenttinen jännitys viritti tilanteen aivan toiseksi, kuin silloin kun ohjailin kohtauksen alusta loppuun yksin. Leikki on sitä mielekkäämpää, mitä enemmän se on yhteistä. Ja mitä mielekkäämpää leikki on, sitä helpompaa siihen heittäytyminenkin on.

4.3. Leikinturmelijat

Tässä alaluvussa pureudun niihin tilanteisiin, joissa leikkiminen ei onnistunut tai tuntui vaikealta. Keskityn erittelemään tekijöitä, joita voin opettajana edistää, jotta esteistä huolimatta yhteinen leikki voi jatkua. Seuraavassa esimerkissä avaan tilannetta, jossa kohtasin yhteistä leikkitalannetta hankaloittaneita tekijöitä.

Erään opetuskerran ensimmäiseksi leikiksi olen valinnut robottileikin. Tunnelma on poikkeuksellisen levoton, mutta tiedän monen osallistujan kertoneen viimeisillä työpajakerroilla robottileikin olleen kaikista hauskin leikki, joka puhututtaa vielä silloinkin. Ajattelen, että kyllä robottileikki saa kaikki innostumaan yhteisestä tekemisestä. Kerron lapsille: ”Noustaapas kaikki ylös. Seuraavan leikin nimi on robottileikki. Milläs tavalla ne robotit liikkuu?” Osa lapsista alkaa matkia omaa mielikuvaansa robotin tavasta nytkähdellen liikkua eteenpäin. Muutama lapsi ei ole noussut ylös kokeilemaan, mutta en anna sen hidastaa leikin aloittamista. Nappaan jonkun osallistujan version robotin liikkeestä ja pyydän kaikkia seuraamaan, miten tämän lapsen robotti liikkuu ja kokeilemaan sitä.

”Tosi hyvä, nyt me ollaan sovittu, miten meidän robotit liikkuu. Mää teen kuitenkin yhden lisäyksen tähän: tässä leikissä robotti osaa liikkua vaan tikkusuoraan eteenpäin, tälle.” Lähden kulkemaan eteenpäin suoraa viivaa pitkin samalla tavalla, kuin aiemmin on sovittu. ”Mutta huomaatteko, mikä ongelma tässä tulee, kun robotti ei osaa kääntyä? Jos se jatkaa suoraan vaan eteenpäin, voi käydä näin, että sillä tulee seinä vastaan. Tiedättekös mitä silloin tehdään?” Osa lapsista riemuiten juoksee lähimmän seinän luokse ja jää itsekin jumiin. Osa lapsista puolestaan vieläkin istuu.

”Silloin me tarvitaan robotin korjaajia. Jos esim tämä vieressäni oleva robotti on tässä jumissa, ja mää oisin robotin korjaaja, niin silloin mun tehtävä ois tulla äkkiä tähän viereen ja käydä kääntämässä tämä robotti sillee, et se pääsee jatkamaan matkaa. Sama

homma, jos robotti jää jumiin toisen robotin kanssa, niin ne jää junnaa paikoilleen kunnes robotin korjaaja on käynyt tälle kääntämässä ne. Ymmärsittekö?”

Valitsen kolme robotin korjaajaa, ja loput ovat robotteja. Robotit lähtevät liikkeelle ja joudun tässä vaiheessa käydä pyytämässä toiminnasta kieltäytyneitä lapsia kokeilemaan robottina toimimista. Osa hyväksyy ehdotukseni, ja osa on päättänyt, että tämä on ihan tyhmää. Koitan houkutella toimintaan mukaan, ehdottamalla että lapsi voisi olla seuraavaksi myös korjaaja, mutta ehdotus ei tuota minkäänlaista eroa leikkijän päätökseen. Muistutan, että meillä on täällä teatterissa se joo asenne, mutta että mihinkään ei ole pakko osallistua, jos ei halua. Pyydän osallistujaa siirtymään huoneen keskeltä reunalle, ettei hän jää muiden robottien jalkoihin.

Sillä välin osa vilkkaista roboteista purkaa ylimääräistä energiaansa siihen, että käytännössä mukiloiden toisiaan, ovat jääneet toisiinsa jumiin, tönien ja iloisesti kamppailen toinen toistaan. Käyn purkamassa robotit eri suuntiin ja muistutan, että jos jää jumiin, niin jää paikoilleen siihen eikä tarvitse koskea toiseen. Ja sillä välin joku toinen on päättänyt muokata sääntöjä niin, että hän on superrobotti, joka osaa kääntyä, ja tähtää koko ajan liikkeellään kohti toisia robotteja kuin lämpösäteilyä etsivä ohjus.

Johan Huizinga erittelee leikinturmelijan sekä väärinpelaajan käsitteet toisistaan erillisiksi. Turmelija rikkoo leikkimaailman vetäytymällä pois leikistä, poistaen siitä illuusion sekä paljastaen leikkimaailman haurauden. Väärinpelaaja toisaalta tunnustaa ainakin näennäisesti leikin maailman ja sen säännöt, vaikka rikkookin sääntöjä leikissään. (Huizinga 1967, 21.) Molemmat hankaloittavat leikki-tilanteen ylläpitoa. Edellisessä esimerkissä leikinturmelijaa edustaa osallistuja, joka myönnetyksistä ja houkuttelusta huolimatta kieltäytyy osallistumasta ja toteaa toiminnan olevan tyhmää. Leikinturmelija ei suostu hyppäämään yhteiseen leikin maailmaan ja paljastaa toiminnallaan roboteiksi tekeytyneet muut osallistujat vain kummallisella tavalla liikahteleviksi ryhmänsä jäseniksi. Hän toisin sanoen tekee kieltäytymisellään ja asenteellaan särön leikkimaailmaan. Väärinpelaajaa puolestaan edustaa osallistuja, joka mielivaltaisesti muokkaa leikin sääntöjä omien tarkoituksperiensä mukaan: hän on huomannut, että hauskin hänelle pelissä on aiheuttaa kaaosta ja rikkoo sääntöjä julistamalla pystyvänsä toisista roboteista poiketen kääntymään, silloin kun haluaa.

Syitä sille, miksi leikkiin osallistuminen ei ole mieluisaa, tai miksi leikin sääntöjen rikkominen on houkuttelevaa, on lukematon määrä. Sääntöjen rikkominen leikin sisällä voi olla tapa osallistujalle hakea huomiota tilanteessa, jossa opettajan tai muiden osallistuvien lasten huomio ei muuten kohdistuisi häneen tai toisaalta, tilanteesta riippuen

saatan nähdä sen myös vilpittömänä ja toiminnallisena ehdotuksena luoda leikille vielä riehakkaampia, enemmän iloa tuottavia ulottuvuuksia. Leikistä kieltäytyvällä voi olla puolestaan esimerkiksi huono päivä, paha mieli jostain tilanteeseen liittymättömästä, pelko nolatuksi tulemisesta tai epäonnistumisesta, harmi siitä, että hänen ehdotustaan ei kokeiltu tai jokin muu syy lukemattoman laajasta skaalasta. Huolimatta syistä toiminnan takana, opettajana fokukseni on siinä, miten ryhmän toimintaa voisi jatkaa toiminnan yhteisistä säännöistä kieltäytymisestä huolimatta. Ajanpuutteen vuoksi mahdollisuuteni ratkaista jokaisen osallistujan yksilölliset toimintaan vaikuttavat olotilat ovat pakostakin puutteelliset: keskittymiseni on priorisoitava suunnitellun toiminnan ylläpitämiseen sekä ryhmänä toimivan joukon hyvinvoinnin tarkkailuun.

Pohtiessani niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat leikkiin estävinä elementteinä, huomioni kohdistuu yksilöllisten elämäntilanteisiin liittyvien syiden sijaan niihin tekijöihin, joihin voin omalla toiminnallani vaikuttaa. Olennaisin este leikkimiseen ryhmätilanteissa syntyykin siis silloin, kun sääntöjä ei noudateta, niitä rikotaan, eikä niihin haluta tai pystytä sitoutumaan. Leikin sisäisten sääntöjen lisäksi tämä vaatii osallistujilta myös sitoutumisen ryhmässä toimimisen sääntöihin. Ensimmäiseksi on todettava, että esikouluikäisiltä lapsilta ei voi vielä vaatia samanlaisia ryhmässä toimimisen taitoja, kuin myöhemmissä ikävaiheissa – on luonnollista, että näitä taitoja vasta opetellaan. Opettajana voin sanottaa ja tuoda näkyväksi näitä opeteltavia taitoja opetustilanteissa: esimerkiksi, jos joku on lavalla, niin häntä kunnioitetaan antamalla esiintymisrauha tai kun jonkun vuoro tulee piirissä sanoa oma nimensä, annetaan lapsen itse sanoa se, eikä huudella vierestä päälle.

Ryhmässä voi olla myös jännitteitä osallistujien välillä, jotka näyttäytyvät minulle vierailevana opettajana vasta, kun ”tilanne on päällä”: ryhmä ei ole esimerkiksi kaikille turvallinen, eikä heittäytymiseen voi antautua, jos pelkää sen johtavan kiusaamistilanteisiin. Tällaisessa tapauksessa tehtäväni pedagogina olisi tunnistaa turvattomuuteen liittyvät tekijät, pitää huolta siitä, että teatteritunnin aikana kiusaamistilanteisiin puututtaisiin matalalla kynnyksellä ja että tieto ryhmän sisällä vaikuttavista jännitteistä olisi myös päiväkodin muun henkilökunnan tiedossa.

Koen, että pääasiallinen tehtäväni opettajana leikin esteiden purkamisessa onkin siis keskittyminen ryhmän yhdessä läpikäytävään prosessiin. Jos ryhmässä on jäseniä, jotka eivät halua tai pysty sitoutumaan yhteisiin sääntöihin, koen ryhmäprosessin jääneen kesken. Tehtäväni opettajana olisi keskittyä ryhmäytymiseen, eli siihen että osallistujat ajattelisivat enemmän ryhmän yhteistä hyvää ja vähemmän itseään. Ryhmäytymisellä

viittaaan ryhmän sisäiseen prosessiin, joka toteutuakseen vaatii ryhmän jäsenten keskinäistä tuntemista, vuorovaikutusta, kunnioitusta, luottamusta ja yhdessä viihtymistä.

Keinoni ryhmäprosessin eteenpäin viemiseksi liittyivät näissä lyhyissä työpajakokonaisuuksissa pääasiassa tasapuolisuuden takaamiseen kaikkien osallistujien kesken, tasoittaen vetäytyvien ja toisaalta dominoivien osallistujien välistä kuilua. Tarkoitin tällä sitä, että pidin tärkeänä pitää kiinni, että kaikilla olisi yhtenäinen mahdollisuus kokeilla kaikkia harjoitteita ja mikäli harjoitteeseen osallistuminen tuntui vaikealta, tein parhaani keksiäkseni mahdollisimman monia eri tapoja osallistua, jotta kaikille löytyisi oma turvallinen tapa olla mukana. Tehtävänäni oli houkutella ja innostaa, mutta myös taata osallistujille, että mihinkään mihin ei tahdo, ei ole pakko osallistua. Näillä keinoilla koin vaikuttaneeni leikin esteiden purkamiseen.

4.4. Sääntöjen puute

Edellisissä alaluvuissa olen käsitellyt sääntöihin sitoutumisen tärkeyttä leikin mahdollistajana sekä sääntöjen rikkomisen hankaluutta leikin estävänä tekijänä. Tässä alaluvussa tarkastelun alle nostan kuitenkin esimerkin, jossa koen jättäneeni opettajana säännöt liian avoimiksi. Tutkin tästä näkökulmasta leikkiin osallistumisen hankaluutta suhteessa epämääräisiksi jääneisiin sääntöihin.

Tämä on kokeilu, ajattelen. Olen päättänyt jättää lopputunnin suunnitelman, sen miten ”leikimme sadun läpi” avoimeksi. Olen suunnitellut tunnin niin, että tutustumme satuun yhdessä, olen lukenut sen lapsille ja olemme tehneet satuun liittyviä harjoituksia ennen opetuskerran grande finalea. Ja sitä, miten rakennamme grande finalen, en vielä tiedä. Ajatus on, että lopuksi leikimme tai esitämme sadun yhdessä. Mutta miten, sitä en ole etukäteen päättänyt.

Viimeinen sadun esittämistä edeltänyt harjoite on päättynyt. Vilkaisen muistikirjaani ja totean itsekseni, että ”Noniin, nyt me varmaan sitten... esitetään tämä...” Valintani jättää itseni pulaan suunnitelman kanssa pohjaa ajatukseen siitä, että ajattelen leikin syntyvän yhdessä, usein myös spontaanisti. Jättämällä suunnitelman mielestäni ”puolitiehen” olen yrittänyt runnoa opetuskertaan mahdollisuuden tällaisen spontaanin yhteisen leikin syntymiselle.

Alan selostamaan lapsille, että tekisimme tämän sadun esittäen sen viidessä erillisessä kohtauksessa. Jokaisessa kohtauksessa vaihdettaisiin esiintyjä, jotta kaikki saisivat mahdollisuuden esiintyä, ja kokeilla useampaa kuin yhtä roolia. Ryhdyn kyselemään

ryhmältä, miten he ajattelevat, että satu alkaa. Minne Kultakutri menee ja entäs hänen äitinsä. Vasta kun lapset ovat lavalla, totean että helpottaakseni esiintymistä, taidankin toimia tarinan kertojana ja avittaa sitä kautta lasten hetkiä parrasvaloissa.

Käy nopeasti ilmi, että rajat olisivat tässäkin tilanteessa olleet rakkautta. Yhtäkkäinen siirtymä tarkkaan mietityistä harjoitteista ja leikeistä, ”vapaaseen” toimintaan, joissa sallittua on kaikki se, mikä yhdessä syntyy ja kehkeytyy, ei idealististen (ja nyt tässä tilanteessa tuntuu, että naivien) ajatusten vuoksi toteudu helposti. Lapset ovat hämmentyneitä siitä, mitä heiltä odotetaan. Siitä, mitä lavalla saa tehdä. Ja koitan parhaani mukaan kertojana paikata tilannetta. Antaa tarpeeksi raamia toiminnalle, mutta kohtaukset venyvät toinen toistaan pidemmiksi ja huoneessa leijuu kaikkien osallisten yllä ajatus siitä, että ”loppuispa tää jo”. Yritän pitää kiinni siitä, että ”tää voi olla ihan mitä vaan me tästä tehdään”, mutta sadusta tuttu juoni mutkittalee, jokainen esiintyjä ottaa siihen omia vapauksiaan - eikä kuusivuotiailta voi tietenkään odottaa yhtään tätä kehittyneempää ryhmän yhteistä kuuntelua. En ihan ymmärrä, miksi en nähnyt, että totta kai tässä käy näin.

Puuskutan viimeisen kohtauksen loppuun, kehun osallistujat maasta taivaaseen kärsivällisyydestään ja ennakkohuulottomasta asenteesta hypätä tarinan vietäväksi. Ja heti kun se on mahdollista, luikahdan niin nopeasti ja ilman seremonioita päiväkodin ovesta kuin pystyn.

Edellisen tilanteen kaltaisissa opetushetkissä koen, että opettajana olen jättänyt säännöt liian avoimiksi, jolloin toimintaan osallistuminen on ollut hankalaa. Samalla tavalla kuin leikki turmeltu sääntöjen kiertämisellä tai kieltämisellä, myös ”säännöttömyys” tuhoaa omalla tavallaan leikin. Tämä kääntää minut pohtimaan, mitä tapahtuu, jos Huizingan seitsemästä tunnuspiirteestä jokin ei toteudu (esimerkiksi kohta viisi: säännöt, puuttuvat): voiko toimintaa tällöin kutsua enää leikiksi? Intentioni teatterileikkityöpajoissa oli tutkia leikkiä teatterikontekstissa ja ajattelin, että luomalla tilaa ”spontaaniudelle” mahdollistaisin yhteisen, jaetun leikin opetuskertojen sisällä. Olennainen ongelma, jonka kohtasin kokeiluni kohdalla, oli se, että en ollut ottanut huomioon yhteisen leikin syntymiseen vaikuttavia raameja: ”spontaaniin leikkiin” osallistui ryhmän koosta riippuen 10–20 lasta, eikä vain muutamaa osallistujaa, kuten tyypillisessä lasten välisessä spontaanissa leikissä. Pyrkimys spontaaniuteen tässä tapauksessa siis toteutti lähinnä järjestyksen puutetta leikkiin.

Koen, että ei-tietoisella tasolla olin myös suhtautunut kokeiluun epäilevästi, vaikken ollut osannut ennakoida tilannetta sen kokonaisuudessaan. Jo avoimen sadun leikin

suunnitteluvaiheessa kokemukseni oli, että jouduin ”runnomaan” tilaa spontaaniudelle tunnin rakenteeseen. Jo tämän kokemuksen olisi mielestäni pitänyt herättää minut ajattelemaan, miksi edellä mainitun avoimen leikin paikkaa oli vaikea löytää teatteritunneilla. Lapsuudessa kokemani vuorovaikutteiset mielikuvitusleikit, joihin hypättiin ennakkoluulottomasti ilman tietoa siitä, mihin leikki johtaisi, tapahtuivat lähes poikkeuksetta 1–4 hengen ryhmissä. Tätä suuremmassa ryhmässä välitön avoin dialogi, jossa kaikki tulevat varmasti kuulluiksi on, jos ei mahdotonta, niin vaikea toteuttaa. Spontaanisuus ja harjoitukseen hyppääminen ilman tietoa siitä, minne päädytään ovat minulle arvokkaita asioita, jotka tuottavat mielenkiintoista esitysmateriaalia, mutta koen tämän käytännön kokemuksen kautta ymmärtäväni paremmin niitä realiteetteja, jotka vaikuttavat tällaisten ideaalien mahdollisuuteen ilmetä opetustilanteessa.

Toiveeni oli ollut, että pystyisin yhdessä lasten kanssa luomaan säännöt toiminnalle, mutta en ollut varannut tälle erikseen aikaa ennen harjoitteeseen hyppäämistä. Sääntöjen on mahdollista muovaantua ja kehkeytyä itsekseen välittömässä vuorovaikutustilanteessa osallistuvien kesken, mutta kun toiminnan mahdollistamiseksi oma keskittymiseni oli pääasiassa massojen hallinnassa, olin ajanut itseni nurkkaan. Sääntöjen puute, tai liian avoin muoto aiheutti sen, että osallistujilla ei ollut selkeää kuvaa siitä, mitä heiltä odotettiin tai mikä olisi sallittua harjoitustilanteessa. Paikatakseni tätä sääntöjen puuttumista ryhdyin tilanteessa kasvattamaan omaa rooliani tarinaa johdattelevana tahona, joka puolestaan vähensi osallistujien mahdollisuuksia toimia lavalla ja tuli yllätyksenä ilman siitä etukäteen sopimista. Koen, että roolini muuttui ”määräileväksi” johdattelevan sijaan, eikä tämä ollut alkuperäinen pyrkimykseni.

Totean tarinassani, että ”tässäkin tilanteessa rajat olisivat olleet rakkautta”. Sadun yhteinen leikkiminen pysyi yhtenä työpajojen elementtinä työpajakokonaisuuksien loppuun saakka, ja kehittyi kokeiluiden kautta tarkempaan muotoon, jossa ymmärsin jo aluksi tarkemmin selventää, miten esittäisimme sadun. Muovasain sadun yhteistä leikkimistä jo tässä työssä aiemmin esitellyn päiväkirjaimpro-harjoitteen suuntaan, jossa toimisimme yhteisesti sovittuna kertojana, joka valitsisi osallistujien puolesta tilanteet, joissa olisi mahdollista vaikuttaa tarinan kulkuun. Tämä selkeytti sadun leikkimistä huomattavasti, ja kokemukseni oli, että leikkitalanne säilyi paremmin kasassa, kuin silloin kun ”mikä vain olisi ollut mahdollista”.

4.5. Opettajana leikissä, vastuu ja valta

Työpajoissa kuvaamistani hetkistä korostuu leikkimiseen vaikuttavana tekijänä ja erityispiirteensä se, että minä opettajana osallistuin leikkiin. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät

kaikki leikkijät olleet samanlaisessa valta-asemassa leikissä, vaan asemani opettajana määrittä minulle kaikissa tilanteissa enemmän valtaa leikin kulkuun. Tällainen valta-asema tuo mukanaan myös erityisen vastuun leikkiin osallistumisesta, tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tutkin rooliani tässä alaluvussa kahdesta suunnasta: toisaalta niissä hetkissä, kuten alla kuvatussa fiktiivisessä koosteessa, kun toimintani on tapahtunut leikkitoiminnan ohjeistajana ja tarkkailijana erillään muusta osallistujaryhmästä, ja toisaalta niissä hetkissä, joissa olen ohjeistamisen lisäksi osallistunut toimintaan samalla tavalla leikkien kuin muut osallistujat.

Leikimme leikkiä, jolle olen kertonut nimeksi ”mitä sinä teet”. Tässä harjoitteessa jokaiselle lapselle tulee järjestyksessä oma vuoro kysyä lavalla olijalta ”Mitä sinä teet” ja saada siihen vastaukseksi jokin toiminto, jota lähtee sitten miimisesti toteuttamaan lavalle. Tyypillisesti oma roolini vetäjänä on muistuttaa seuraavana vuorossa olevaa lasta kysymään kysymyksen, ja jos näyttää siltä, että on vaikea keksiä uusi tekeminen, auttaa siinä. Olen todennut, että tämä on hyvä, ja mukavan yksinkertainen harjoite, jossa tyypillisesti nekin osallistujat, jotka tavallisesti sanoisivat, etteivät halua lavalle, osallistuvat. Ehkä siihen vaikuttaa se, että tilanteesta tulee sopivan mutkaton: opettaja kertoo, että kysy sinä seuraavaksi: ”Mitä sinä teet?”, ja se on helppo toteuttaa. Sitä vain sitten menee ja kysyy. Ja sinulle keksitään valmiiksi jo toisen osallistujan puolesta se, mitä menet tekemään lavalle. Ei tarvitse miettiä sitäkään. Ja sitten oikeastaan olen jo uskaltanut mennä lavalle, niin keksinpäs tästä sen tekemisen sille seuraavallekin osallistujalle.

Huomaan, että seuraavana vuorossa on sellainen lapsi, jotka tavallisesti on vaikuttanut todella innostuneelta, mutta jota selvästi jännittää lavalle meneminen ja hän usein jättäytyy niistä harjoitteista pois. Sanon: ”Ja seuraavaksi sitten sinä voit kysyä, ’Mitä sinä teet’”. Lapsi kysyy, ja olen iloinen ja ylpeä, että hän uskaltaa. Lavalla oleva lapsi sanoo ”Silitän koiraa”. Kehun uutta toimintoa, ja sanon seuraavana vuorossa olevalle jännittyneelle lapselle: ”Meeksää näyttää, miten silitetään koiraa? Mee vaan!”

Lapsi siirtyy lavalle ja jatkaa kannustusta. Hän polvistuu ja alkaa silittää ilmaa edessään, kuin siinä olisi hyvin pieni koiranpentu. Ohjeistan seuraavan vuorossa kysymään saman kysymyksen, mitä sinä teet. Lavalla koiraa silittävän lapsen ilme syttyy. Suu kaartuu hymyksi, ja kaikki merkit viittaavat siihen, että hänellä on mielessä jokin tekeminen, jonka haluaa sanoa. En keskeytä, vaan jään yhtä odottavana kuuntelemaan kuin muutkin.

Hetki pitenee.

Hymy alkaa karista kasvoilta ja huomaan hädän hiipivän sinne, missä äsken olin näkevinäni iloa ja riemua. Huomaan hädän tarttuvan minuunkin. ”Mikä se vois olla, se joku muu tekeminen ku koiran silittäminen?” sanon ja yritän vaikuttaa yhtä rennolta kuin äskenkin. Lapsi muuttuu totiseksi, eikä vastaa mitään. ”Yleensä se, mikä tulee ekana mieleen, on just se paras!” sanon, ja vilpittömästi ajattelen niin. Mutta lapsi ei sano mitään. Yritän keksiä uuden strategian: ”Sää voit koittaa mieltii vaikka, että mitä tässä ympärillä on, että tuleeko näistä mitä juttuja näät huoneessa mieleen joku?” yritän auttaa. Kun lapsi ei vielääkään sano mitään, alan keksimään ehdotuksia: ”Tuolla on vaikka kirja, voisko olla vaikka kirjan lukeminen? Tai tuolla ikkunassa näkyy aika paljon lunta, niin voisko olla vaikka lumiukon rakentaminen?” Lapsi ei vastaa mitään, ja näyttää nyt jo toden teolla olevan hädässä. Sanon: ”Tuleeko mieleen mitään? Jos ei tuu, niin mäkin voin vaikka keksiä sen sulle.” Lapsi katsoo nyt ensimmäistä kertaa hymyn jälkeen silmiini ja nyökkää pienesti. Nyökkään takaisin ja sanon: ”Minä rakennan lumiukkoa.” Ujostellen lapsi toistaa sanomani ja kehun iloisesti, että ”Hyvä!” ja siirryn pyytämään seuraavaa järjestyksessä siirtymään lumiukon rakennuspuuhiin. Aivoissani kumisee vain ajatus siitä, että miksi odotin niin pitkään, että autoin.

Edellisen esimerkin kaltaisessa opetustilanteessa tulee mielestäni esiin se, minkälaisen tasapainon kanssa opettaja on työssään kohdakkain, kun hänen pyrkimyksensä on auttaa, muttei olla liian dominoiva tai vaikuttaa liiaksi toimintaan ja antaa näin mahdollisuuksia osallistujille toimia itse aktiivisesti harjoitteessa. Omassa ajattelussani tämä yhdistyy opettajaan valtaposition sekä niihin tapoihin, joilla opettaja pyrkii hallitsemaan opetustilanteessa vallitsevia voimia. Kai Alhanen on teoksessaan *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa* (2007) pureutunut valtaa pohtineen filosofin Foucault'n määritelmään vallasta. Hän kirjoittaa:

” - - Foucault'n valtakäsityksen ymmärtämiseksi on olennaista erottaa toisistaan vallan (pouvoir) ja voiman (force) käsitteet. Voimalla Foucault tarkoittaa ihmisen kykyä tehdä ja toteuttaa erilaisia töitä. - - Myös ihmisen kykyä ajatella, kuvitella, tutkia, taistella, pakottaa ja suostutella toinen toisiaan voidaan tarkastella voimana. Valta puolestaan tarkoittaa pyrkimystä hallita voimia.” (Alhanen 2007, 119.)

Olennaista Foucault'n teoriassa on, ettei valtaa käsitellä ominaisuudeksi, vaan toiminnaksi (Alhanen 2007, 120). Näin ollen voi väittää, että valta työpajojen vetäjänä on muodostunut siis opettajuuteen yhteiskunnallisesti sekä rakenteellisesti liitetyn vallan lisäksi pyrkimyksestäni hallita opetustilanteessa vaikuttavia voimia, heidän ryhmässä toimimistaan sekä osallistumisen tapaansa. Teatterityöskentelyssä opettajuuteen liitetyn selkeään johtajuuden tarve riippuu opetuskontekstista ja ryhmästä: aikuisryhmien kanssa

tarve selkeälle toiminnan johtajalle voi olla toinen, kuin esimerkiksi lasten kanssa toimiessa. Opettajan tehtäväksi jää arvioida minkälainen pedagoginen tarve ryhmällä on johtajuudelle. Ja kuten Foucault Alhasen mukaan ajattelee, valtasuhteet eivät koskaan ole lopullisia, vaan jatkavat muovaantumista ja muokkaantumista toiminnassa. (Alhanen 2007, 122.)

Tarkastelen ensin rooliani opettajana, joka ohjeistaa harjoituksen ja pysyy muusta ryhmästä irrallaan voidakseen tarkkailla toiminnan kulkua. Tällaisissa hetkissä opettajan vallankäyttö näyttyy leikkien sisällön valinnoissa sekä sen hallinnoinnissa, miten valittuun sisältöön voi osallistujatasolta vaikuttaa. Pääasiallinen ajatukseni tuntisuunnittelussa on valita sellaisia harjoitteita, jotka sopivat pedagogisiin tavoitteisiini osallistujien kannalta: ”Mitä sinä teet” on harjoitus, jossa osallistuja harjoittelee lavalle astumista, miimistä toimintaa, sekä improvisointia, keksimällä ilman etukäteissuunnittelua seuraavalle osallistujalle jonkin toiminnon. Se on matalan kynnyksen harjoite, jossa muutama yksinkertainen toiminto toistuu järjestyksessä, eikä vaadi osallistujilta kuin tarkasti määritellyn määrän uuden luomista. Harjoitteen ennakoitavuus tekee siitä mielestäni helpon ja madaltaa kynnystä siihen osallistumiseksi. Tästä syystä olen valinnut ”Mitä sinä teet”-harjoitteen alkupään improvisaatioharjoitteeksi, jotta osallistujat saisivat turvallisia kokemuksia siitä, miltä lavalla oleminen tuntuu. Osallistujat eivät kuitenkaan itse ole päässeet vaikuttamaan siihen, mitä harjoituksia ja missä järjestyksessä heille vedettäisiin, jolloin mielestäni on perusteluta väittää, että päätökset toiminnasta ovat opettajan vallan ilmenemismuoto.

Edellä kuvaamassani hetkessä odotin liian kauan, että tarjosin apua. Intentioni oli antaa mahdollisuus osallistujalle, joka näytti selkeitä merkkejä omasta halukkuudestaan osallistua, sanoa itse oma ehdotuksensa, mutta en osannut lukea merkkejä tilanteen jännittävydestä ajoissa tai arvioin tilanteen väärin. Vastuu osallistujan turvallisuuden tunteesta ja siitä, että hän saa apua, kun sitä tarvitsee, on opettajan tehtävä. Pedagoginen tahdikkaus ja sen arvioiminen mikä on tarpeeksi mutta ei liian haastavaa, oli ajatteluni keskiössä. Esimerkkitalanteessa ratkaisin pedagogisen virheeni niin, etten suhtautunut osallistujan hätään muun ryhmän edessä sitä painottaen, vaan pyrkien pitämään yllä rentoa ilmapiiriä ja muutaman ehdotuksen kautta löytämään osallistujan kanssa sopivan ratkaisun siihen, miten jatkettaisiin harjoitetta eteenpäin. Tilanne ratkesi, mutta oma kokemukseni oli, että olisi vastuuni jatkossa yrittää havainnoida avun tarvetta tarkemmin.

Toisenlaisissa leikeissä roolini ainoastaan tilannetta hallinnoivana sekä fasilitoivana tahona muuttui myös yhdessä lasten kanssa luovaan tai osallistuvaan suuntaan. Esimerkiksi sellaisissa lämmittelyharjoituksissa, joissa osallistujat liikkuvat erilaisten

eläinten tavoin, saatoin liikkua heidän mukanaan eläimiksi tekeytyneenä. Myös improvisaatioharjoituksissa, kuten alaluvussa 4.2 esitellyssä päiväkirjaimproharjoitteessa osallistuin yhteiseen leikkiin myös omalla luovalla panoksellani. Tällaisessa tilanteessa koen tärkeäksi tarkastella, miten aikuisena lasten leikkiin osallistuminen vaikuttaa toimintaan, ja millainen valta omalla esimerkillä on kaikkeen leikissä tapahtuvaan. Keskiöön asettuu käsite opettajan omasta estetiikasta ja sen tietoisesta ja tiedostamattomasta leviämisestä toimintaan.

Jokaisella taideopettajalla on oma estetiikantajunsa, joka pohjaa siihen, mitä kyseinen opettaja pitää mielenkiintoisena tai kiinnostavana. Olennaista on tiedostaa tämä, eikä väite tässä työssä ole, että omasta estetiikasta tulisi pyrkiä eroon. Huomionarvoista kuitenkin on se, miten opettajan estetiikka siirtyy helposti osallistujiin, sillä se on vahvasti kiinni opettajan persoonassa ja sitä kautta jokaisessa opetustilanteessa. Vaikka muistuttaisin osallistujia, että jokainen tiikeri voi liikkua aivan omalla tavallaan, se miten itse liikun antaa esimerkin siitä, miten opettaja lähestyy tiikerin liikettä. Samoin opettajan välitön palaute, naurun pyrskähdykset, kehut sekä muut vuorovaikutteiset palautteen muodot ohjaavat osallistujien ajattelua siitä, mitä he ajattelevat opettajan haluavan nähdä. Jotta opettaja ei tulisi vahingollisesti ja tarkoituksettomasti käyttäneensä valtaansa väärin, mielestäni olennaiseksi nousee oman esteettisen viehätysten tiedostaminen ja sitä kautta myös tilan antaminen toisenlaisille ratkaisuille.

Harjoitteet ja koko opetustilanne ovat osallistujia varten, jolloin olennaista on, että he pääsevät kokeilemaan ja luomaan harjoitteiden sisällä. Tämän vuoksi, kun aikuinen osallistuu lasten leikkeihin, opettajalla on erityinen pedagoginen vastuu pitää huolta siitä, että harjoitteet mahdollistavat osallistujien oman äänen kuulumisen, eivätkä ne peity esimerkiksi aikuisen äänen alle. Kun osallistun improvisaatioharjoitteeseen tukeakseni osallistujia, tarkoitukseni on olla mahdollistamassa heille keinoja päästä tutkimaan mitä on olla lavalla sekä olemaan kosketuksessa omaan esiintyjyyteensä kanssa. Leikkiminen opettajana lasten leikeissä tarkoittaa jatkuvaa arviointia siitä, milloin johdatteluni kohtauksessa on tarkoituksenmukaista ja milloin se muuttuu osallistujien ilmaisua tukahduttavaksi.

Opettajan roolista lasten leikeissä voi tarkastella myös sitä, mitä aikuisen läsnäolo mahdollistaa leikkitilanteessa. Havaintojeni mukaan aikuisena rooli leikissä pysyy aina jossain määrin ulkopuolisena lapsista, ja tästä ulkopuolisuudesta käsin on helpompi hahmottaa leikissä vallitsevia dynamiikkoja. Aikuisena voin pitää paremmin edellytyksin huolta siitä, että tilanne pysyy tasapuolisena kaikille osallistujille, ketään ei ohiteta ja

kaikille annetaan mahdollisuus toimia. Aikuisen tehtävä on tunnistaa oma valta-asemansa sekä käytettävä sitä hyvään.

4.6. Leikin sanaston vaihtuminen teatterin sanastoon

Tässä alaluvussa pohdin käyttämäni sanojen vaikutusta leikkiin. Leikillä ja teatterilla on omat sanastonsa, ja seuraavan teatterisanaston opettamista ja siihen siirtymistä kuvaavan esimerkin kautta ryhdyn tutkimaan sitä, mikä muuttuu, kun sanasto muuttuu.

Olemme tehneet harjoitteita piirissä ja tilassa liikkuen ja tunti on noin puolessa välissä. Pyydän lapsia istumaan alas niille sijoilleen, johon ovat jääneet ja kun kaikki ovat seisahdaneet paikolleen tai istahdaneet kerron heille: ”Okei. Seuraavaksi meidän pitäisi päättää, että mihin tässä huoneessa me haluttaisiin katsomo.” Lapset alkavat katsella ympärilleen ja joku alkaa jo siirtyä kohti sitä seinää, jossa huoneessa on muutamia penkkejä tai pitkiä tuoleja. Keskeytän tämän sanomalla: ”Meillä on neljä vaihtoehtoa. Mää kerron ne nyt teille, niin voitte miettiä pään sisällä, että mikä niistä kuulostaa parhaalta ja sit sen jälkeen tehdä päätöksen.” Siirryn jokaisen huoneen neljän seinän eteen vuorotellen kertomaan, jos katsomo olisi tässä, minne päin me katsoisimme. Kun kaikki neljä vaihtoehtoa on käyty läpi, pyydän lapsia siirtymään sen jälkeen, kun olen laskenut kolmeen sille kyseiselle seinälle ja näin tekisimme äänestyksen. ”Ootteko valmiita? Noni, yksi, kaksi... Kolme!” Lapset säntäilevät huoneen seinille, joillakin selvästi on vahva visio siitä, minne haluaisi katsomon rakentuvan ja toiset seuraavat enemmän sitä, minne muut menevät. Päiväkodin henkilökunta muistuttaa lapsia, että tarkoitus olisi tehdä oma valinta huolimatta siitä, mitä muut ovat päättäneet. Katselen seinien viereen asettuneita lapsia, ja ryhdyn ääneen laskemaan heitä siinä järjestyksessä, että jätän selvästi eniten ääniä saaneen seinän viimeiseksi.

”Yksi, kaksi, kolme, neljä, viisi... Nonni, näyttää siltä, että ikkunaseinä sai eniten ääniä. Se tarkoittaa sitä, että meidän pitäisi yhdessä rakentaa nyt sille seinälle katsomo. Otetaan sinne nuo tuolit ja katotaan, että kaikki saa jonkun paikan missä istua.” Lasten kanssa yhdessä siirrämme pitkän penkin ikkunaseinälle ja lapset asettuvat istumaan. Kysyn, onko kaikilla hyvä paikka istua, ja muutama lapsi kertoo huolensa omasta paikastaan, ja ratkaisemme tilanteen vaihtamalla päittäin lyhyitä eteen ja pitkiä taakse tai tuomalla vielä lisää istuimia katsomoon. Kun kysymys ”onko kaikilla nyt hyvä paikka?” saa yksimielisen hyväksynnän, siirryn eteenpäin.

"Nyt me rakennettiin sinne katsomo, mutta huomaatteko mitä me samalla rakennettiin tähän katsomon eteen?" Lapset empivät hiukan. Jatkan: "Tiiättekö, miksi kutsutaan sitä paikkaa katsomon edessä, missä vaikka esitys tapahtuu?" Käsiä alkaa nousta ylös, ja annettuani puheenvuoron, joku vastaa että "lava". Jatkan: "Hienosti tiedetty! Joo tätä paikkaa kutsutaan lavaksi. Tälle on myös yks toinen sana, joka liittyy aika paljon siihen näytelmä-sanaan, tuleeko jollain mieleen?" Hetken kalasteltuani, joku vastaa, että näyttämö. "No, tiiättekö sitten, että miksi kutsutaan niitä tyyppejä, jotka istuu katsomossa ja katsoo esitystä?" Huomattavasti nopeammin lapset huudahtavat, että yleisö, sillä sana lienee tutumpi. Joku mainitsee myös katsoja sanan ja totean, että sekin on aivan oikein, siihenhän se katsomo sana viittaa. "No, miksikäs sitä kutsutaan sitä tyyppiä, joka on täällä lavalla?" Viittilöin itseeni ja autan sanomalla, että se voisi liittyä sanoihin esitys tai näytelmä myös. Aika nopeasti lapset ehdottavat esimerkiksi näyttelijää tai esiintyjää. "Aivan oikein! Oikeastaan kaikki tyypit, jotka on lavalla on esiintyjä, mutta esiintyjä voi tarkoittaa samaa ku vaikka näyttelijä, tai tanssija tai vaikka taikuri. Seuraavassa jutussa me voitais kokeilla sitä näyttelijänä toimimista..."

Katsomon rakentaminen oli toistuva tapahtuma jokaisella opetuskerralla. Ennen katsomon rakentamista harjoitteita oli tehty joko piirissä tai muussa vapaammassa muodossa, jossa harjoitteiden luonteeseen kuului, että niitä tehtiin yhtäaikaaisesti muiden osallistujien kanssa. Katsomon rakentamisen jälkeen opetustilanteen muoto muuttui sellaiseksi, että harjoitteilla oli aina katsojia. Sama muutos koski myös sanastoa, jota käytin harjoitteiden ohjeistamiseksi sekä osallistujien puhuttelemiseksi. Leikin sanasto muuttui teatterin sanastoksi: leikki muuttui harjoitteeksi, osallistuja näyttelijäksi ja tila, jossa toimittiin lavaksi.

Koen, että katsomon rakentamisen kaltaisissa hetkissä sanaston muuttaminen sekä sen opettaminen, miksi mitäkin kutsutaan teatterissa, toimitti teatterin maailmaan kutsumisen virkaa sekä oli yhteisen kulttuuritiedon jakamiseen tähtäävä ele. Seuraavalla kerralla, kun osallistujat olisivat teatterissa ja taputtaisivat, he tietäisivät, että näin sanotaan kiitos teatterissa. Ja sen, että heitä katsomossa kutsutaan yleisöksi ja lavalla olevia näyttelijöiksi. Tällaisiin perusasioihin keskittyminen yhdistyy omaan pyrkimykseni tasapuoliseen teatterin maailmaan kutsumisessa: ei haittaa vaikei tietäisi näitä asioita etukäteen, nyt niitä opetellaan ja ponnistamme kaikki yhdessä teatterin maailmaan samalta viivalta. Teatteri ja taide, sekä varsinkin niiden tekeminen voi jäädä helposti abstraktille tasolle, jossa voi olla vaikea hahmottaa, mitä se tarkoittaa, mutta kyse kuitenkin on tavallisesti hyvin konkreettisista tapahtumista: siitä, että joku astuu lavalle ja että joku toinen katsoo häntä. Mielestäni teatterisanaston yhteinen opettelu tuki tätä.

Teatterisanaston käyttäminen opetustilanteessa oli kokemukseni mukaan hyvin leikkilistä. Osallistujista oli tavallisesti hauskaa tulla kutsutuiksi näyttelijöiksi. Olennaista kuitenkin oli, etten sanoittanut meidän leikkivämme näyttelemistä, vaan puhuin ainoastaan näyttelemisestä tai teatterin tekemisestä. Tästä huolimatta toimintaa olisi hyvin voinut kutsua myös teatterileikiksi: kuvittelimme yhdessä lavalle vaihtuvia valoja ja kuvailimme, miltä lavasteet olisivat voineet näyttää, vaikka niitä mallasi lavalla pikkuruiset penkit ja legolaatikot. Toiminnalle kehittyi välillä prosessidraaman kaltaista luonnetta, kun aloimme kutsua opetustilaa omaksi pieneksi teatteriksemme, jossa näyttelijäkaartin kanssa loimme pieniä esityksiä.

Se, että lapset tulivat kutsutuksi näyttelijöiksi, muutti jotain. Sopiva määrä totista leikkisyyttä muuttaa kokemukseni mukaan leikin upottavaksi, ei-todeksi todellisuudeksi. Sanaston muuttuminen loi tilanteeseen tätä leikkistä totisuutta. Vaikka lapset tekivät monia samankaltaisia toimintoja, kuin ennen katsomoasetelmaan asettumista, sai toiminta uudenlaisen luonteen. He asettuivat kokemuksellisesti uuteen rooliin: ”Nyt olen osa yleisöä” tai ”nyt olen näyttelijä”. Teatterisanastoon siirtyminen oli kutkuttavaa, ehkä vähän jännittävää ja juuri siksi kivaa. Ja pian toimintaan osallistuttua kävi ilmi, että se ”näyttelemisen” oli oikeastaan helppoa ja ehkä kivaakin, sillä harjoitteet oli valittu niin, että jo yhteisen leikin hyväksyminen ja rohkeus astua toisten katseen alle tarkoitti, että oli onnistunut.

Sanaston muuttumisella oli siis suora yhteys tilanteen jännittävyyteen ja jännityksen kohoaminen puolestaan vaikuttaa suoraan tilanteessa vallitseviin panoksiin. Onnistuminen on sitä merkittävämpää, mitä enemmän jännittää ja pettymys epäonnistumisesta on myöskin sitä karvaampaa. Pedagogina tehtäväni on pitää huoli siitä, että sanaston vaihtuminen ei tuota tarkoituksettoman suuria paineita työskentelyn kannalta, vaan pysyy leikkilisenä. Jännitys ei saa muuttua paniikiksi, vaan sen on tarkoitus pysyä voimavarana ja onnistumisten kokemusten mahdollistajana.

5. LOPUKSI

Olen ajatellut leikkiä tätä työtä kirjoittaessani enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Tavallisesti kun leikin, en pysähdy juurikaan tarkastelemaan sitä. Se on mielestäni helppo ymmärtää, sillä leikki tapahtuu minussa sellaisella tasolla, jossa hetkellisyys ja intuitiivisuus ohittaa kaikki analyyttiset ajatukseni: toimin vaistonvaraisesti, teen nopeita päätöksiä ja elän fiktiota. Elettävään hetkeen ei mahdu leikissä sen kriittinen tarkastelu, eikä tule mieleenkään, että minun tarvitsisi perustella sen olemassaoloa tai tärkeyttä. Leikin sisällä sen merkitys on kiistaton. Ottamalla askeleen taaksepäin leikistä, ryhtyessäni leikkitutkijaksi (sana, joka kuvaa minua tutkijana sen molemmissa merkityksissä), olen tullut kasvokkain monien minulle perustavanlaatuisien kysymysten kanssa. Tässä luvussa yritän purkaa sitä, miten ajatteluni teatterin ja leikin suhteesta on muuttunut tämän kirjoitusprosessin sekä vedettyjen työpajojen aikana. Pohdin teatterin ja leikin kahtiajakoa, oman teatterikäsitteeni tarkentumista sekä sitä, miten hahmotan leikin nyt suhteessa teatterin opettamiseen.

Huomaan kirjoittaneeni työtä, jolla on dikotomisia lähtöasetelmiä teatterin ja leikin välisestä suhteesta, vaikken itsekään allekirjoittanut tätä kahtiajakoa tai täysin ymmärtänyt sitä kirjoitusprosessin alussa. Ajattelumallini teatterin ja leikin välisestä suhteesta oli varsinkin ennen työpajoja sekä vielä osittain työpajojen alkamisen aikaan huomattavasti dikotomisempi, kuin miten hahmotan sen nyt. Ajattelin, että on eri asia leikkiä, kuin tehdä teatteria, ja että molemmat kanssaelävät ja vaikuttavat taideopetuksessani, mutta toisistaan erillisinä toimintoina. Työpajojen osoittaman käytännön sekä tähän työhön liittyvän ajatustyön pohjalta olen kuitenkin alkanut ajatella kahtiajakoa turhana, sillä kuten tässä työssä on aiemminkin todettu, on leikki ja teatteri ilmiöinä hämmästyttävän samankaltaisia jo niiden teoreettisen tarkastelun perusteella. Huizingan seitsemän leikin tunnuspiirrettä voisivat vallan hyvin kuvailla myös teatterin tai minkä tahansa luovan työskentelyn tunnuspiirteitä.

Ehkä en vieläkään ajattele, että sanoja teatteri ja leikki voi käyttää täydellisesti toistensa vastinpareina, mutta lähestyn ajatusta siitä, että kaikki teatterin tekeminen kuitenkin on leikkimistä ja leikin käsittämisen teatteriksi määrittelee yksilön näkemys teatterin määritelmästä, eli se mitä yksilö ajattelee siitä, mikä kaikki on teatteria tai voi nähdä teatterina. Kun mietin omaa teatterikäsitteistäni, on leikkimisen merkitys nousnut merkittävään asemaan sen sisällä tämän työn kirjoittamisen aikana. Tuntuu kuin paksu hallaharso on nostettu kasvoiltani ja yhtäkkiä näen, että totta kai se on leikki, joka minut on lumonnut, kun olen tehnyt teatteria. Olen aina innostunut teoksen ohjaajana,

esiintyjänä tai katsojana vasta, kun olen tunnistanut siitä leikin, ja sitä ennen pitänyt teosta jollain tapaa tunkkaisena. Mutta jostain syystä en ole osannut sanoittaa sitä, että se mihin kaikki palaa takaisin, on leikki. On ollut vaikea hahmottaa, mikä siinä pilkkeessä silmäkulmassa on niin riemullista, miksi jahtaan yllätyksellisyyttä, ilkkurisuutta ja huumoria, jotta teoksessa tuntuisi siltä, että voin hengittää. Tuntuu siltä, että tätä työtä kirjoittamalla saanut itselleni sanan, joka tuntuu niin keskeiseltä, niin itsestään selvältä, että itkettää, naurattaa ja pyörryttää vähän, etten ole huomannut sitä aikaisemmin. Kuin kokonainen raaja olisi ollut minussa kiinni koko tämän ajan, ja huomaisin sen vasta nyt. Leikki ja leikkittely ovat minun tapojani olla ja toimia maailmassa, ja tarvitsen niitä myös taiteessani tullakseni ymmärretyksi tai ymmärtääkseni.

Olen tämän työn kirjoitusprosessin aikana pohtinut myös sitä, mitä ajattelen leikistä suhteessa teatterin tekemiseen: onko se minulle väline, päämäärä vai opetettava taito vai samanaikaisesti kaikkia näitä kolmea. En ajattele, että leikki olisi omassa teatteriopetuksessani siinä mielessä väline, että sillä pyrittäisiin johonkin muuhun tavoitteeseen kuin leikkiin itseensä. Toisaalta, kun tarkastelen leikkiä välineellistä ulottuvuutta, on minun helpompi hahmottaa mitä kaikkea toivottua se tuo mukanaan mihin tahansa työskentelyyn: keveyttä, helpotusta, irtautumista arkitodellisuudesta ja säännöt, joiden puitteissa toimia.

Työn kirjoittamisen aikana leikin merkitys teatteriopetuksessa on siirtynyt ajattelussani enenevässä määrin kohti koko toiminnan päämäärää: teemme teatteria, jotta voisimme leikkiä, vaikka se joskus näyttäytyy niin, että leikkisimme, jotta voisimme tehdä teatteria. Tämä vastaa mielestäni myös riemastuttavalla tavalla siihen jokaisen teatteria opettaneen opettajan kohtaamaan kysymykseen, kun kesken teatteriharjoituksen, joku kysyy: ”Niin, mutta milloin me alamme tekemään sitä teatteria?”. Ja kun ajattelen leikkiä teatterissa opettavana taitona, on ajatus mielestäni olennainen sen takia, että yhteiskunnassamme on vaivalloisen kapea tila kaikelle höpsölle, naiville ja järjettömälle. Toimiessani noin kuusivuotiaiden kanssa, olen huomannut, ettei minun tarvitse opettaa heitä leikkimään, sillä he ovat leikkimisen mestareita. Mutta aikuisia joudun opettamaan päästämään irti jostain kuvitteellisesta vakavuudesta, joka helposti lasketaan harteillemme, kun alamme olla ”liian vanhoja” leikkimään. Teatteritunti asettuu sille kapealle kaistaleelle, missä on tilaa olla höpsö, järjenvastainen ja naiivi, ilman että osallistuja nähdään tyhmänä tai arvottomana toimintansa vuoksi. Ja se on minulle mahdollottoman tärkeää.

Olen tässä työssä pyrkinyt laajentamaan leikin tutkimuksen kenttää teatteripedagogiikan näkökulmasta ja tuonut leikin tutkimuksen teoriaa tarkasteltavaksi taiteen opettamisen kentälle. Olen pyrkinyt selvittämään, millaisesta ilmiöstä on kyse, kun puhun leikistä ja

miten on perusteltavissa teatterin ja leikin välinen erottamattomuus ja päällekkäisyys. Keskeisimmäksi tueksi tälle ajatukselle olen esitellyt Johan Huizingan leikin seitsemän tunnuspiirrettä sekä Roger Caillois'n neljä leikin kategoriaa. Työpajojen käytäntöä purkaneessa luvussa olen pyrkinyt havainnollistamaan, miten leikkiin tiiviisti liittyvät teemat ja kysymykset näyttäytyvät opetuksen sisällä ja sitä kautta käsitellyt myös millaista pedagogiikkaa olen harjoittanut voidakseni pitää huolta leikin hyvinvoinnista opetuksessani.

Platonin mukaan jokaisen ihmisen tehtävä on elää elämänsä kauneimpia leikkejä leikkien: ”Leikkien on elämä elettävä, tiettyjä leikkijä leikkien, uhraten, laulaen ja tanssien” (Huizinga 1967, 29–30). Ehkä koko tämän työn tarkoitus on minulle lopulta ollut matkata kauas nähdäkseni lähelle: lopettaa turhanpäiväinen leikin vähättely ja uskaltaa avoimesti arvostaa ja rakastaa leikkimistä teatteripraktiikkanani. Leikkien aion elämäni jatkaa, sillä siinä on paras minussa.

Lähteet

Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.

Caillois, R. 2001. *Man, Play and Games*. English translation: Meyer Barash. Illinois: University of Illinois Press.

Hamacheck, D. T. 2001. Teaching as a moral activity. Teoksessa V. Richardson (toim.), *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. Washington, DC: American Educational Research Association.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus — todellisuus kertomuksina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen H. M. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, ja Lievestuore: ER-paino Ky.

Helenius, A. 1993. *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Huizinga, J. 1967. *Leikkivä ihminen: Yritys kulttuurin leikkiaineen määrittelemiseksi*. Suomentanut: Sirkka Salomaa. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiön kirjapaino.

Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Lindqvist, G. 1998. *Leikin mahdollisuudet: Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun*. Suomentanut: Inga Arffman. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Puusa, A, 2008. Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi* 4/2008: 36–43.

Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.

Varto, J. 2007. Ihmisen seuraaminen. *Synnyt/Origins* 4/2007: 15–28.

Verkkolähteet:

Anttila, E. 2007. Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen ja postponiseen tutkimukseen. Teatterikorkeakoulu. Verkkoppimateriaali. Viitattu 17.2.2022. Saatavilla: <https://www.xip.fi/tutkija/>

Foster, R. 2020. Taide osoittaa elämän itseisarvon ja ainutkertaisuuden. Blogiteksti. Viitattu 9.3.2022. Saatavilla: <https://www.raisafoster.com/blogi/article-15-1>

Nummenmaa, L. & Sams, M. 2017. Nauraminen vapauttaa endorfiineja aivoissa. Aaltoyliopisto. Uutinen. Viitattu 18.3.2022. Saatavilla: <https://www.aalto.fi/fi/uutiset/nauraminen-vapauttaa-endorfiineja-aivoissa>

Ruokonen, I. 2020. Ilmaisun monet muodot: Nyt on ilmaisun aika. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL. Artikkelit. Viitattu 18.3.2022. Saatavilla: https://www.vol.fi/uploads/2020/02/de8a96fe-varhaiskasvatuksen-taidekasvatus_suomi_low.pdf

Rönkvist, E. 2021. Peep-show ja väkeviä kokemuksia: Katsaus henkilökohtaisuuteen teatteriopetuksessa. Teatteripedagogiikan maisteriopinnäytetyö. Teatterikorkeakoulu. Viitattu 24.3.2022. Saatavilla: https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7436/R%c3%b6nkvist_Essi_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Saari, A. 2013. Suomalaisen koulupedagogiikan kasvatustieteellinen perusta 1900-luvulla. Esitys Kasvatus sosiaalisena ja yhteiskunnallisena toimintana -seminaarissa Helsingissä 4.4.2013. Viitattu 25.3.2022. Saatavilla: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68680/30077>

Tieteen termipankki, 2022. Kirjallisuudentutkimus: mimesis. Viitattu 23.3.2022. Saatavilla: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:mimesis>