

“Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”

Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten
kokemuksia teatterityöstä

Tapio Toivanen



“Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”

**Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten
kokemuksia teatterityöstä**

Tapio Toivanen

A C T A S C E N I C A 9

Näyttämötaide ja tutkimus

- Scenkonst och forskning

- Scenic art and research

Teatterikorkeakoulu

- Teaterhögskolan

- Theatre Academy

Tapio Toivanen

”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.”

Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä.

väitöskirja

Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos

Julkaisija: Teatterikorkeakoulu

© Teatterikorkeakoulu ja Tapio Toivanen

Kansi ja taitto: Tanja Nisula

Kannen kuva: Veli-Pekka Janhonen

Julkaisun kuvat: Arja Holma ja Veli-Pekka Janhonen. Kuvat ovat tutkimuksen kohteena olleen *Ystäväni kummitelee* -näytelmän esityksistä huhtikuulta 1998.

ISBN: 952-9765-28-2

ISSN: 1238-5913

Painopaikka: Yliopistopaino 2002

Sisällysluettelo

Esipuhe	6
1. Johdanto	9
Tutkimisen taustalla oleva ihmiskäsitys	11
Kokemus ja merkitys oppijan teatterityön tarkastelun lähtökohtana	14
2. Projektiteatteritoiminnan tausta	22
Kouluteatterin omaleimaisuus	23
Teatteri on katsojalle elämyksiä tarjoava sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen taidemuoto	30
3. Projektiteatterin työtap	35
Teatterityön eteneminen	40
Esiintymisjakso	52
Teatterityön keskeiset sisällöt: keskittyminen, kontakti ja vuorovaikutus	53
Keskittyminen on kykyä oppia katsomaan, näkemään, kuuntelemaan ja kuulemaan	53
Kontakti on kykyä kohdata	55
Vuorovaikutus on kommunikointia sisällön ja suhteen tasolla	58
Vuorovaikutuksesta tunteisiin	60
Roolin tekeminen	62
Ohjaaminen tukee ja yllyttää	69
4. Teatteriprosessin tutkiminen	73
Tutkimuskysymykset	75
Tutkimusaineistot	76
Aineistoanalyysin toteuttaminen	81
5. Oppijoiden kokemusten kuvaaminen	90
Teatterityön lähtökohta. ”Odotan, että ois mukavaa”	92
Uskalluksen ja itseluottamuksen kehittyminen. ”Sit se tuntu jo vähän helpommalta niin, ettei jännittänyt ihan kauheesti.”	95

Lasten ja aikuisten kokemuksia ryhmästä ja siinä toimimisesta.	
” Ei ollu enää niin kauheen vaikeeta, sillai jännittävää ku niin kun alkaa tuntee et, että siinä on ne muut.”	102
Teatterityön mielekkyys lasten kokemana. ”Ihan kun tää ois ollu päiväkerho.”	111
Kaksi kriisikokemusta prosessin alkuvaiheessa.	
”PS. Ootko muuten huomannu, että osaat loukata niin, että oikein sattuu.”	115
Merkityksellisiä kokemuksia prosessin eri vaiheissa	121
Opittiin näyttilemistä, ryhmätyötaitoja ja saatiin itseluottamusta	124
Kokemuksien siirtovaikutukset. ”Muut ihmiset on erilaisia, niin kun sillee hyväksyy sen ja ymmärtää paremmin.”	126
Teatterityöhön liitettyjä tuntemuksia ja tunteita.	
”Erilaista, mukavaa, innostavaa, kivaa, hauskaa”	131
Roolin tekeminen oppijan kokemana	134
Roolin mielekkyys. ”Mä oli yllättynyt, kun sain sen osan.”	134
Kohti omaa roolia. ”Mä tein siit semmosen, joka on mulle kiva.”	142
Rooli hahmottuu. ”Aluks sen piti olla erilainen.”	148
Ensimmäinen keskustelu ohjaajan työtavoista.	
”Tyyliensä kullakin.”	153
Rooli valmistuu. ”Vasta siinä loppupuolella tuli sillai ihan täydellisesti.”	157
Esiintyminen oppijan kokemana	159
Aluksi jännittää. ”Mua jännittää ja tuntuu siltä, etten ole millään valmis...”	160
Huippukokemuksia. ”Mä en osaa ollenkaan kuvailla sitä sanoin. Se oli niin upee. ”	163
Prosessista luopuminen. ”Sillee niin kun ikävä...”	170
Kokemus tulkkiutuu nuorten jälkikirjoituksissa	175
Teatterityön kokemus säilyy. ” Oon mä ainakin rohkeempi, en mä oo tullu ujommaks sen jälkeen.”	178
Uusi keskustelu ohjaajan työtavoista. ”Musta on parempi, että sanotaan suoraan asiat.”	182

Teatterityön vertailu muuhun koulutyöhön. ” Se, että saa tehdä jotain omaa, itselle tärkeätä.”	184
6. Yhteenveto kokemuksista	188
Itseluottamus kasvaa, kun saa tehdä asioita omalla tavallaan	189
Yhteenkuuluvuuden tunne kehittyy ja ryhmän merkitys kasvaa	190
Teatterityössä oppii teatteria ja ihmisenä olemista	192
Teatterityön kokemisen kehät	196
Rooli kehittyy vuorovaikutuksesta	198
Esiintyminen antaa teatterityölle merkityksen	204
7. Pohdintaa	207
Tutkimuksen luotettavuus	208
Prosessin merkitys minän kehitykselle	211
11–13-vuotias lapsi näyttelijänä	214
Opettajuuteni kehittyminen	216
Tutkimustulosten merkityksen ja käyttökelpoisuuden arviointia	218
Lähteet	222
Liitteet	231
Kaaviot ja taulukot	245
Tiivistelmä	246
Abstract	248

Esipuhe

Näytös on päättynyt, tämä työ on tehty, on hetki aikaa vilkaista taaksepäin. Vasta työn jälkeen kykenen ymmärtämään eri työvaiheiden, toisten ihmisten tuen ja myötäelämisen merkityksen tutkijan roolini muotoutumisessa

Kaikki työ alkaa valmistautumisesta eli taustatyöstä. Aloitin valmistautumiseni tutkijan rooliin hakeutumalla kaksikymmentä vuotta sitten silloisen opetushallituksen kuvaamataidon ylitarkastajan Raija Miettisen luo. Minulla oli mielessäni muutamia taideopetukseen liittyviä kysymyksiä, joiden tutkimiseen sain häneltä tukea. Olin saanut alkukipinän ja suunnan. Tein Raijan opastuksella kaksi ensimmäistä hahmotelmaa taideopetuksen tutkimisesta. Nämä kaksi pienimuotoista työtä olivat luonnoksia väitöskirjaani varten. Kaipasin kuitenkin taiteellista ympäristöä, joka tukisi minua ja auttaisi minua virittäytymään taiteen tutkijan rooliini. Taidekasvatuksen professori Antero Salmisen ansiosta pääsin Taideteolliseen korkeakouluun jatko-opiskelijaksi ja sain imeä itseäni taiteen tekemisen ilmapiiriä. Se hulluannutti minut jopa niin, että unohdin muutamaksi vuodeksi varsinainen tehtäväni, tutkimisen. Taiteen maailma houkutteli minut taiteen tekijäksi. Työstin taitelijatoverini Harri Sarrin kanssa kolme kuvataidenäyttelyä ja osallistuin useaan kansainväliseen näyttelyyn. Töitäni palkittiin, mutta taiteen tekeminen palkitsi minut. Olin saanut uutta syvyyttä rooliini. Olin saanut lähestyä taidetta sen tekemisen näkökulmasta.

Kymmenen vuoden etsinnän jälkeen minun piti valita tutkimuksellinen näkökulma joko kuvataiteesta tai teatteritaiteesta. Olin tullut lopulliseen valintatilanteeseen. Päädyin teatteritaiteeseen ja vaihdoin taiteilijayhteisökseni Teatterikorkeakoulun. Minulla alkoi uusi etsimisen ja nöyrytymisen vaihe. Oman ymmärtämättömyyteni tunnistaminen ja tunnustaminen oli uusi alku. Uuden näkökulman etsimisessä ja oman roolin uudelleen muotoilemisessa auttoivat paitsi opinnot myös vastaanäyttelijät, ne sadat lapset, aikuiset ja lukuisat työtoverit, jotka kukin omalla tavallaan osallistuivat perustamani Projektiteatterin toimintaan ja oman teatterityöni, ohjaajan ja tutkijan roolini kehittämiseen. Ennen kaikkea tarvitsin ohjaustukea, jotta pystyisin uuden lähestymisnäkökulmani mukaiseen tutkimustoimintaan. Sain ohjaajakseni teatteritutkimuksen professori Pentti Paavolaisen. Hänen ohjaustyylissään yhdistyivät yllyttäminen, haas-

taminen ja tukeminen. Pentti huolehti siitä, että en sortunut helppoihin ratkaisuihin vaan vein tutkijan roolini omien ajallisten ja henkilökohtaisten resurssieni äärirajoille, mistä olen hänelle erittäin kiitollinen. Toisena ohjaajanani toimi kasvatustieteen, erityisesti opettajan koulutuksen professori Matti Meri. Hänelle olen kiitollinen siitä tuesta, jota sain erityisesti silloin, kun olin epävarma suunnasta, tekeminen takkuili ja olin jopa valmis luovuttamaan. Matti osasi löytää epäonnistumisistakin positiivisia asioita. Tutkimuksen lopullisen suunnan ja muodon hakemisessa auttoivat työni esitarkastajat dosentti Marjatta Saarnivaara ja draamapedagogiikan professori Anna-Lena Østern. Olen kiitollinen sekä heidän rakentavista korjausehdotuksistaan että heiltä saamastani korjausavusta, joissa perinteiseen lausuntoon yhdistyi ohjaava tuki. Se auttoi kokonaisuuden hahmottamisessa ja toi ilmaisuuni uusia vivahteita.

Taiteilija ei elä pelkästä taiteesta. Olen kiitollinen Teatterikorkeakoululle ja rehtori Lauri Siparille saamastani taloudellisesta tuesta. Sen avulla sain järjestettyä ajanjaksoja, jolloin saatoin unohtaa sekä opettamisen että ohjaamisen ja keskittyä pelkästään tutkimiseen. Taloudellista tukea sain myös OKKA-säätiön rahastolta. Kiitän kaikkia niitä ihmisiä, joilta olen saanut tukea työni eri vaiheissa ja joiden kanssa olen voinut keskustella työstäni. Erityisesti kiitän Marjatta Junkkaalaa ja Martti Hellströmiä siitä, että he ovat jaksaneet kommentoida tulkintaani sen eri vaiheissa ja auttaneet minua samalla selkeyttämään koukeroista ilmaisuani.

Haluan omistaa työni Barbrolle, Annille ja Jannalle. Barbro on kärsivällisyydellään, ymmärtäväsyydellään ja myötäelämisellään tehnyt mahdolliseksi sen, että tämä kaiken opetus- ja teatterityön sekä opiskelun ohella tehty väitöskirja valmistui. Rakkaat kiitokset hänelle ja tytöille, sillä he ovat vaikeinakin aikoina saaneet minut uskomaan työni arvoon.

En epäile sitä, etteikö tavoittamani pieni pala todellisuutta olisi ollut kaiken tämän työn ja vaivan arvoinen.

Vantaalla 9.2.2002

Tapio Toivanen



1. Johdanto

Kansakoulun joulujuhlassa esitetään intiaaniaiheista näytelmää, jossa joulun henki kertoo intiaaniheimolle joulun merkityksestä. Intiaanipäällikköä esittävä 10-vuotias poika, joka on innostunut sekä näyttelemisestä että näytelmien kirjoittamisesta. Poika seisoo kädet rinnan päällä intiaanipäähineessään ja -puvussaan näyttämön oikeassa reunassa ja kuuntelee hengen puhetta. Pojasta esitys tuntuu sujuvan hyvin, jopa niin hyvin, että hän kesken esityksen ylpeänä ja onnellisena kääntää päätään ja hymyilee katsomossa istuville luokkatovereilleen. Esityksen jälkeen hän saa kuulla luokkatovereiltaan pilanneensa tuolla vilkaisulla esityksen. Pojan mielessä syntyy ristiriita, joka jää vaivaamaan häntä. Toisaalta hänessä on innostusta ja onnistumisen iloa toisaalta hänen mieltään painaa luokkatovereilta saatu tyyli palaute, epäonnistumisen tunne. Tuo muisto säilyy kauan. Se ei saa häntä kuitenkaan lopettamaan näytelmien kirjoittamista ja luokkatoverien ohjaamista. Lauantaisille luokan hauskoille tunneille syntyi vielä koko neljännen luokan ajan yhä uusia ja uusia jännitys- ja sketsinäytelmiä.

Minä olen kertomuksen poika, jolle kouluteatteri on tarjonnut mieleen painuvan kokemuksen. Tuota reilun 30 vuoden takaista kokemusta voidaan pitää tämän tutkimusprosessin lähtökohtana. Kiinnostukseni taiteeseen ja sen merkitykseen ihmisenä kasvamisessa on lähtöisin kokemuksista, joita tarjosi erityisesti kansakoulun neljännen luokan näytelmät. Teatterin tekemiseen liittyneet kokemukset ovat syöpyneet syvälle mieleeni ja luokanopettajakoulutus viritti minussa uudestaan halun kuva- ja teatteritaiteen tekemiseen ja mielenkiinnon taiteen opetuksen kehittämiseen peruskoulussa (Toivanen 1986).

Tällä tutkimuksella halusin selvittää oppijan kokemuksia teatterityön prosessista. Käytännössä seurasin kuudentoista viides-kuudesluokkalaisten oppijan ajatuksia omasta prosessistaan lukuvuoden 1997–1998 aikana Projektiteatterissa toteutetussa teatteriprojektissa. Projektiteatteri oli Helsingin II normaalikoulun ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen yhteishanke.

Minua kiinnostivat seuraavat kysymykset: *Millainen oli oppijan kokemus teatterityöstä Projektiteatterin työtavan kontekstissa? Mitä erilaisia puolia oppijan kokemuksesta voitiin tutkimuksellisesti hahmottaa? Miten erilaiset oppijat rakensivat rooliaan? Millaisia merkityksiä oppijat liittivät esiintymistilanteeseen?* Käytin lasten kokemusten rinnalla ja ymmärtämisen tukena prosessissa mukana

olleiden luokanopettajiksi opiskelevien, ilmaisutaitoon erikoistuvien yhdeksän aikuisen kokemuksiä.

Käyttämäni tutkimuksellinen lähestymistapa kiinnittyy laadulliseen tutkimukseen, jonka keskeisenä lähtökohtana on ihmisen mielellisen maailmasuhteen tarkastelu (Husserl 1995/1905). Rauhala (1990) puhuu humanistisesta tutkimusintressistä, jossa tutkijan mielenkiinnon kohteena on inhimillinen kokemus eikä esimerkiksi ihmisen käyttäytyminen. Rauhala näkee humanistisen tutkimusotteen tärkeimpänä tehtävänä tutkia miten ihmisen maailmakuva syntyy, muuntuu ja miten sitä voidaan kehittää. Tutkimustieto syntyy kahden ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta, jossa toteutuu *intersubjektiivisuus* (ks. Ahonen 1994, 136–137). Se tarkoittaa sitä, että kun haen tietoa toisen ihmisen ajattelusta, prosessissa on koko ajan mukana myös oma tietoisuuteni.

Oma tietoisuuteni näkyy siinä, miten tulkitsen toisen ihmisen ilmaisuja. Perttula (1995; myös Varto 1992) puhuu tutkijan esiymmärryksestä, tutkijan maailmasuhteesta, joka ohjaa hänen työskentelyään. Tutkija kietoutuu osaksi tutkimuskohdettaan käsityksineen, arvoineen ja uskomuksineen (Saarnivaara 1996, 105). Tutkijalta edellytetään omien lähtökohtien, esiymmärryksen, tiedostamista. Esiymmärryksellä tarkoitan aikomusteni, intentioitteni ja sen hetkisen tutkittavaan ilmiöön liittyvän ymmärrykseni esittelemistä (vrt. Siljander 1988, 116–117). Koen tämän erityisen tärkeäksi, koska toimin teatteriprosessin suunnittelijana, opettajana, ohjaajana sekä prosessin tutkijana.

Tutkimukseni toisessa ja kolmannessa luvussa olen raportoinut teatteritointaa teoreettisine perusteluineen. Olen pyrkinyt tuomaan esiin tutkittavaan ilmiöön liittyvää tietämystäni, joka on ohjannut toimintaani ohjaajana, opettajana sekä oman työni kehittäjänä. Toimintaa kehittäessäni olen halunnut löytää taustaa käsitteille taide, teatteri, ja teatterikasvatus, joita käytetään usein pinnallisesti taide- ja teatterikasvatuksen yhteydessä. Ne ovat auttaneet minua hahmottamaan teatteri-ilmaisullisen opettamisen työtapaa.

Toteuttamani teatteri-ilmaisun opettamisen tavoitteet olen johtanut sekä peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) ilmaistaidon tavoitteistosta (Grönholm 1994; Nyfors 1994) että taiteen perusopetuksen teatteri-ilmaisun opettamisen perusteista (1992). Koulussa yleensä kaikki toiminta liittyy kasvattamiseen, opettamiseen, opiskeluun ja oppimiseen (ks. Kansanen et al. 2000, 9–22), siksi on luonnollista sekä käyttää rinnakkain termejä *teatterityö* ja *teatteri-ilmaisun opettaminen* että käyttää toimintaa osallistuvista henkilöistä nimityksiä *opettaja/ohjaaja* samoin kuin *oppija/näyttelijä*. Käytän

tutkimukseen osallistuneista oppilaista konstruktivistista oppija-käsitettä, joka viittaa heidän aktiiviseen rooliinsa toiminnassa (ks. Kansanen ja Meri 1999, 107–116). Kouluympäristö antaa teatteri-ilmaisun opettamiselle sen viitekehyksen, johon oppijan *teatterityöhön/teatterin tekemiseen* liittyvät kokemukset kiinnittyvät. Teatterin tekemisen- ja teatterityön -käsitteillä tarkoitan oppijan toimintaa prosessin eri vaiheissa harjoituksista esiintymiseen. Valitsemani tutkimusnäkökulman mukaisesti keskityn nimenomaisesti teatterityön eri vaiheissa nousseiden kokemusten tarkasteluun. Tulen sivuamaan myös lasten käsityksiä omasta oppimisestaan, mutta se ei ole pääasiallinen tutkimuskohde.

Tämän tutkimustyön avulla uskon paljastaneeni ja ymmärtäneeni osan siitä elämismaailmasta, jota teatteriprosessi osallistujilleen tarjoaa. Tutkimus on ollut minulle ohjaajana, opettajana ja tutkijana, kurkistus siihen elämismaailmaan, josta olen aiemmin kokenut jääväni ulkopuoliseksi. Toivon, että myös lukija saa kurkistaa tähän samaan elämismaailmaan, kun hän tutustuu aineiston kautta avautuviin lasten ja opiskelijoiden kokemuksiin.

Tutkimisen taustalla oleva ihmiskäsitys

Olen halunnut suunnata mielenkiintoni oppijan kokemuksiin teatterityöstä. Rauhala (1990, 60) puhuu ymmärtämisen ongelmasta, jota ei voida selvittää yksinomaan käyttäytymistieteellisin käsittein. Tämän kaltaisessa tutkimuksessa tutkijan mielenkiinnon kohteena on inhimillinen kokemus eikä esimerkiksi käyttäytyminen. Peltonen ja Ruohotie (1992, 88) pitävät tärkeänä sekä yksilön omia havaintoja että niihin liittyviä kielellisiä tulkintoja, kun tutkitaan henkilökohtaisia kokemuksia. Tutkijana minua kiinnostivat oppijan teatteriprosessiin liittyvät yksilölliset kokemukset ja niiden saamat kielelliset tulokset.

Ihmiskäsitys ohjaa tutkijan toimintaa. Se tulisi tutkimuksessa lausua julki (Rauhala 1986, 12–17; Hirsjärvi 1985, 57; Perttula 1995, 14–15). Ihmiskäsityksen määrittely paljastaa ne arvot, jotka ovat tutkimusprosessin taustalla. Katson ihmiskäsitykseni perustuvan humanistiseen, holistiseen ihmiskäsitykseen (Rauhala 1989, 15), joka tarkastelee ihmistä aina tietystä elämäntilanteesta toimivana subjektiivisena kokonaisuutena.

Humanismi oli alkuperältään kulttuurivirtaus, joka syntyi 1400–1500-luvulla (Iisalo 1987, 28–38). Se korosti kasvatuksen merkitystä humanismin kehittä-

misessä. Kasvatuksen avulla ihmisestä saattoi kasvaa *tosi ihminen*, jossa yhdistyivät lempeys, levollisuus ja vapaus. Humanistinen psykologia kehittyi fenomenologian pohjalta 1900-luvun puolella välissä. Järvilehdon (1994, 49–50) mukaan sen keskeinen näkemys oli holistinen ihmiskäsitys. Humanistisen psykologian pääteoreetikoihin kuuluvat amerikkalaiset Maslow ja Rogers, jotka hahmottelivat näkemyksen luovasta ja henkiseen kasvuun pyrkivästä ihmisestä. Ihmisen tavoitteena on, tai ainakin tulisi olla, hänelle ominaisten potentiaalien toteuttaminen. Motivaatiota koskevassa teoriassaan Maslow (1970) näki ihmisen toiminnan korkeimpana päämääränä itsensä toteuttamisen motiivin. Tämä on myös humanismin eettinen ihanne. Humanistinen suuntaus korostaa minän tai itsen keskeistä asemaa yksilön kehityksessä ja elämässä. Minään liitty yksilölle luonteenomaisia mahdollisuuksia, jotka voivat toteutua tai olla toteutumatta. Potentiaalien toteutumiseen tai toteutumattomuuteen vaikuttaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutus, toteavat Rauste-von Wright & von Wright (1994, 135–140).

Teatteri- ja roolityötä tehdessään yksilö toimii ja jäsentää kokemuksiaan toiminnasta holistisena kokonaisuutena (Rauhala 1996, 85–89; 1986; 1989; 1990). Holistisuus voidaan jäsentää kolmen ontologisen olemispuolen avulla:

1. *Kehollisuus* (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena), jolla tarkoitetaan elämää toteuttavien ja ylläpitävien orgaanisten prosessien kokonaisuutta.
2. *Tajunnallisuus* (olemassaolo psyykkishenkisenä kokemuksellisuutena), joka on merkityskokemusten kehkeytymisen, olemassaolon ja toimivuuden taso ihmisessä.
3. *Situationalisuus* (olemassaolo suhteutuneisuutena omaan elämäntilanteeseen), joka on ihmisen suhteutuneisuutta yksilökohtaiseen elämäntilanteeseensa. Situatio tarkoittaa todellisuudesta kaikkea sitä minkä yhteyteen yksilö joutuu että toisten ihmisten tarjoamaa peiliä. Pelkkä fyysinen ympäristö ei riitä sitä kuvaamaan.

Olemispuolet luovat ihmisen kokonaisuuden tasa-arvoisina, vaikka ne eivät kehitykään eri elämän vaiheissa tasatahtisesti. Ihmisen kokonaisuus on eri olemispuolia edustavien ja toisistaan eroavien tapahtumien ja asiantilojen yhteispeliä. Rauhala (1986, 44) valaisee ihmisen olemispuolien yhteisvaikutusta yksinkertaisella esimerkillä ihmisestä seisomassa liikennevaloissa. Punainen merkkivalo on tässä tapauksessa hänen situationsa tärkeä rakenne-seikka. Kehon orgaanisten aistimisprosessien kautta situationalisuuden fak-

tisuus välittyy hänen tajuntaansa, jonka kautta tapahtuu ymmärrys. Punainen valo on hänen käyttäytymisensä norminluonteinen ohje, jonka hän tajunnan avulla ymmärtää merkitykseksi. Tarvitaan kaikki olemismuodot. Ne ovat yhtä primaareja ja välttämättömiä. Esimerkki on yksinkertaistettu siten, että kutakin olemisen muotoa edustaa vain yksi elementti. Olemisen muotoihin vaikuttaa suuri joukko muita tapahtumia ja asiantiloja, jotka muodostavat yksilön merkityshorisontin. Merkityshorisonttia vasten kokemus saa merkityksensä. Nurmi (1995, 97–103) esittää samantyyppisen kolmijaon kasvatusfilosofisesta näkökulmasta. Hän nimeää ihmisen kokonaisuuden puoleksi fyysisyyden, psyykkisyyden ja sosiaalisen sidonnaisuuden. Kasvatuksen tulisi ottaa huomioon kaikki ihmisen kokonaisuuden puolet.

Myös Aho ja Laine (1997, 8 ja 16–17) pitävät ihmistä ainutlaatuisena yksilönä, jota voidaan ymmärtää vain tuntemalla hänen fenomenaalinen kenttensä. Hänen subjektiiviset kokemuksensa, havaintonsa ja tulkintansa tapahtumista, muista ihmisistä ja koko yhteisöstä. Jokaisen yksilön keskus ja tärkein elementti on hänen *minänsä*. Ihmisen ainutlaatuisuus tulee esille, kun hän on interaktiossa toisten kanssa. Minä on kaiken sen summana, jota yksilö on. Minän jaetaan kahteen ulottuvuuteen, joista ensimmäinen on *minä subjektiivisena (kokijana, tekijänä)*, joka on jotakin minussa. Se on mukana kaikessa käyttäytymisessä ja se hallitsee yksilöä, mutta sitä on vaikea arvioida ja mitata. Toinen ulottuvuus on *minä objektina (koettuna, tekemisen kohteena)*, jota voidaan tutkia, analysoida, ja tarkastella ikään kuin ulkopuolisena. Minä on objekti, esimerkiksi silloin, kun oppija kuvaa toimintaansa teatteriprojektin eri vaiheissa. Oppija tulkitsee kokemuksiaan eli antaa tapahtumille yksilöllisiä merkityksiä minän avulla. Ahon ja Laineen mukaan objektiminä korostuu erityisesti ryhmätilanteissa ja vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa.

Varto (1992, 46–49) pitää ihmistutkimuksen näkökulmasta perusteltuna Rauhalan kokonaisvaltaista lähestymistapaa. Hänen mielestään Rauhala on löytänyt perustellun tavan jakaa ihmisen kompleksisuus tutkimusta varten selvästi erilaisiin kokonaisuuksiin. Ihmisen *kehollisuus* on fysiologisen tutkimuksen aluetta, jolla on omat vaatimuksensa. Ne ovat pääasiassa määrällisiin ja täsmällisiin periaatteisiin kuuluvia. *Situationalisuus* liittyy ihmisen tosiasiallisuuteen, siihen yhteyteen ja niihin rakennetekijöihin, joissa yksilön kokemus syntyy. Ihminen on aina jo tietyllä tavalla ymmärtänyt maailman ja tämä ymmärtäminen on aina osa situaatiota. Ihminen muuttuu myös situaationsa kannalta yksilöllisemmäksi. Ihmisen *tajunnallisuus* on merkityssuhteiden ja merkitysko-

konaisuuksien todellisuutta eli ihmisen koko olemista.

Tajunnallisen tutkimisessa on kyse laatujen tutkimisesta. Ihminen voidaan kohdata kokonaisuudessaan niiden merkitysten kautta, joista tämä kokonaisuus muodostuu. Ihminen on aina tajunnallisuuden muodostama kokonainen maailmakäsitys. Maailmakäsitys on puolestaan se merkitysyhteys, jonka kautta kokemus saa merkityksensä. Yksilö muodostaa merkityksiä tajunnallisuuden avulla. Ne puolestaan toimivat ymmärtämysyhteytenä, johon nähdessä kaikki muu, kehollinen kokeminen, asemallinen oleminen, koko tosiasiallisuus saa merkityksensä. Uusi jäsentyy aina jo jäsentyneeseen. Aiemmin jäsentyntä toimii kokemisen, tietämisen ja jäsentämisen horisonttina. Varto korostaa yksilön kokemuksen olevan tutkimuksellisesti tavoitettavissa ja jäsennettävissä vain yksilön ilmaisemina merkityksinä.

Kokemus ja merkitys oppijan teatterityön tarkastelun lähtökohtana

Pyrin tutkimuksessa lähestymään esittelemäni ihmisenäkemyksen pohjalta tutkimuksen subjektin, oppijan, kokemuksia ja niiden saamia merkityksiä. Rauhalan (1986; 1990; myös Aaltonen 1992) mukaan ihminen on tajunnallisuudessa suhteessa sekä sisäiseen että ulkoiseen todellisuuteensa. Kokemukset muodostavat tajunnallisuuden avulla merkityksiä ihmisen tajunnassa. Perttulan ja Kallion (1996, 164) mukaan tajunnallisuus on prosessi. Rauhala (1974, 48) puhuu mielestä merkityselementtinä, jolla tai jossa ymmärrämme asian joksikin. Kun mieli asettuu yhteyteen ihmisen kanssa siten, että hän ymmärtää itsensä tuon ilmenneen mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde. Kokemus muuttuu ihmisen kannalta merkitykselliseksi. Lehtovaara (1992, 153–154) kuvaa merkityssuhteiden muodostumista jatkuvaksi ajalliseksi prosessiksi, joka tuottaa uusia ja muuttuvia merkityksiä. Kokemus on jokin henkilön tilanteissa oleva asia, josta tarjoutuu tajunnalle mielellinen sisältö. Tämä sisältö organisoituu tajunnassa merkityssuhteeksi kokemustaustan horisontin vastaanottamana, tulkitsemana ja maailmakäsitykseen sijoittuvana merkityksenä. Eskola & Suoranta (1998, 45) toteavat merkitysten kuvaavan sitä maailmasuhdetta, joka on ihmiselle tyypillistä. Hahmotamme maailmaa aina tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta. Merkitykselliset kokemukset ovat elämän ja ihmisen itsensä suhteen tajunnallista mieltämistä. Merkityksellisistä kokemuksista puhuttaessa viitataan siihen

psykologiseen, sisäiseen todellisuuteen, jossa ihminen koko ajan elää ja josta hänellä ei ole mahdollisuutta irtaantua. Perttula (1995, 92 ja 97) muistuttaa, että kokemukset ovat aina kokemuksia suhteessa johonkin.

Lehtovaaran (1992, 149–152) mukaan merkityksen syntyä voi kuvata niin, että ihmisen situaatiosta tarjoutuu kehon välityksellä ihmisen tajunnalle jokin mielellinen sisältö. Tajunnan horisonteissa se tulkkiutuu merkitykseksi ja sitoutuu joko eheyttävänä tai häiritsevänä maailmakuvaan. Lehtovaara esittää Rauhalan ajatteluun nojautuen, että merkitys muodostuu aina useampien osien keskinäisestä relaatiokentästä. Yksinkertaisimmillaan se käsittää kolme osaa, jotka ovat:

1. jokin mielellinen sisältö (esim. kokemus yksittäisessä harjoituksessa), jonka avulla ilmiö tai asia ymmärretään joksikin
2. jokin ilmiö tai asia, josta mielellinen sisältö on tai johon se viittaa
3. tajunta, jolle mielellinen sisältö (kokemus) on merkityksellinen.

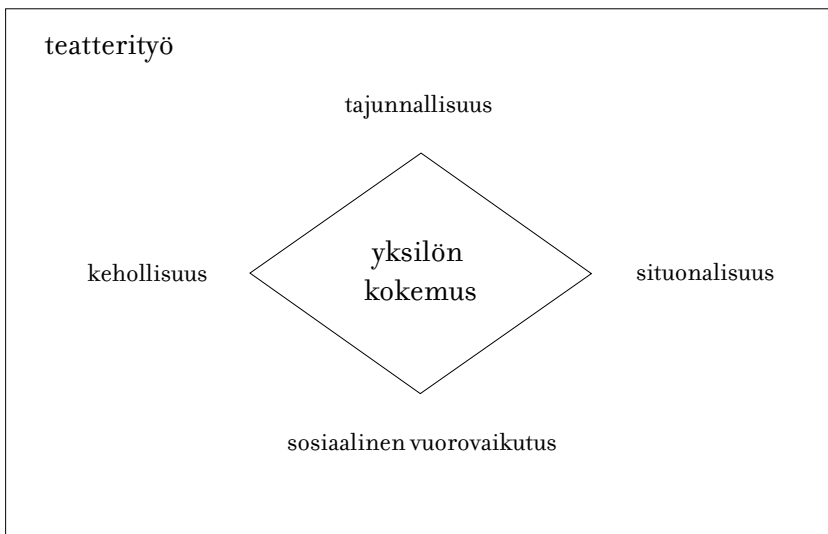
Rauhala erottaa intentionaalisen ja epäintentionaalisen mielellisyyden. Tunteet ja teot ovat intentionaalisia eli niiden mieli on johonkin kohdistuvaa, kun taas erilaiset elämykselliset perusvireet, kuten ahdistuneisuus, ärtyneisyys, onnellisuus, ovat epäintentionaalisia. Niille ei välttämättä voida osoittaa suoraa kohdetta. Perttulaan ja Kallioon (1996, 165) tukeutuen pidän tutkimuksellisesti tärkeänä tajunnallisuuden intentionaalisuutta. Lehtovaara liittää relaatiokenttään vielä kaksi seikkaa, joiden avulla ja/tai kautta merkityksiä voidaan kielellisesti käsitteellistää:

4. mielellinen sisältö välittyy tajunnalle merkin, sanan tai symbolin kautta (kokemuksen kielellistäminen)
5. ajattelu eli merkkien käyttö ja ajatus eli se looginen käsitesisältö, jonka psyykinen ajatteluprosessi ilmentää (kokemuksen merkityksen ilmaiseminen puhuen tai kirjoittaen).

Rauhalan (1986, 145) mukaan lasta tutkittaessa on huomattava, että kolmijäseniset merkitystilanteet muodostavat tärkeän osan lasten kokemusten kokonaisuudesta, koska lapsella ei ole samanlaista kielellisen kommunikaation valmiutta kuin aikuisella. On tärkeää ymmärtää, että maailmakuvasisäisessä kehityksessä aiempi kokemuspohja toimii uuden sisällön jäsentäjänä, tulkitsijana ja kokonaisuuteen sijoittajana (Rauhala 1990, 53). Tämä selittää sen, miksi sama ilmiö saattaa eri maailmakuville saada erilaisen merkityksen.

Olemme kokemuksissamme aina sidoksissa omaan tajunnalliseen historiaamme. Merkityssuhteella on merkityksensä vain kunkin oman maailmakuvan yhteydessä. Myös Leontjev (1977, 238–240) painottaa asioiden merkitykselliseksi kokemisen subjektiivisuutta. Kokemus tai elämys on aina subjektiivisen minän ei objektiivisen meidän omaisuutta. Kukin yksilö osaltaan määrittelee omasta kokemusmaailmastaan merkitykselliset kokemukset ja elämykset. Ne peilautuvat hänen kokemustaastaansa ja sen avulla kehittyvään minätietoisuuteensa.

Rauhala (1986, 28; vrt. Aho & Laine 1997, 7–8) korostaa kokemusten merkitystä muuttuvassa ja kehittyvässä minätietoisuudessa. Hänen mukaansa ihmisen käsitys itsestään ja muusta todellisuudesta muodostuu merkityssuhteiden verkoston kautta. Se voi olla eri asteisesti epäselvä, heikosti jäsentynyt, vääristynyt, jopa virheellinen. Tajunnallisuudessa tapahtuu jatkuvaa merkityssuhteiden uudelleen jäsentymistä. Merkityssuhteet eivät ole pysyviä, vaan niissä tapahtuu uudelleen syntymistä, unohdusta ja tiedostamattomaan häipymistä sekä uudelleen muistiin palautumista ja tiedostamista. Vain osa niistä on tullut ymmärtämisen toiminta-alueeksi. Ihminen ei tiedosta kaikkia merkityksiä, joita hän itseensä liittää. Silti ne ovat hänen toimintansa pohjana muodostaen subjektiivisen maailmakuvan, joka on uudistuva, todellisuuden tulkkiutumistulos. Lähden ajatuksesta, jonka mukaan merkityksellisiä kokemuksia läpikäytyään oppijan minätietoisuus, näkemys itsestä ja ympäristöstä, on muuttunut. Hänen maailmakuvansa on kehittynyt. Merkityskokemusten merkityksellisyys korostuu merkityksettömpiä kokemuksia vasten (vrt. Puolimatka 1999, 200–201) ja auttaa oppijaa jäsentämään ja ilmaisemaan itselleen merkityksellisiä kokemuksia teatterityön eri vaiheissa.



Kaavio 1. Rauhalan (1996); Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1994) ja Ahon & Laineen (1997) esittämien ajatusten pohjalta hahmotettu malli yksilön kokemusten synnystä teatterityössä.

Teatterityö muodostaa (kaaviossa 1) oppijan kokemusten kohteen ja tilanteen. Oppija saa toimintansa (kehollisuus) avulla teatterityöhön liittyviä kokemuksia ja muuntaa niitä tajunnallisuuden avulla merkityksiksi. Teatteriryhmän jäsenet ovat keskenään toistuvassa vuorovaikutuksessa. Ryhmä ja sen jäsenet tarjoavat yksittäiselle oppijalle peilin, joka osaltaan vaikuttaa hänen kokemuksitansa muodostamiin merkityksiin. Aho & Laine (1997, 8; myös Rauhala 1996, 85–89) korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Pelkkä fyysinen ympäristö ei riitä kuvaamaan tiluutta. *Ihmisen ainutlaatuisuus tulee esille, kun hän on interaktiossa toisten kanssa.* Oppija saa kokemuksensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yksilö on subjekti, joka aktiivisesti vaikuttaa valintojen kautta omaan toimintaansa ja kokemuksiinsa. Tutkimustiedon kerääminen keskittyi teatterityön etenemisen ja oppijan kokemuksen suhteeseen. Tutkimuksen kannalta oleellista oli se, mitkä asiat oppija koki prosessin eri vaiheissa itselleen merkityksellisiksi. Yksittäisen oppijan ja teatteriryhmän välinen sosiaalinen vuorovaikutus oli perusteena sille, että oli tutkimuksellisesti mielekästä edetä analyysivaiheessa etsimään myös mahdollisia eri oppijoiden teatterityöhön liittyvien kokemusten samankaltaisuuksia.

Varto (1992, 55–57) toteaa merkitysten olevan tutkittavien kokemuksiin liittämiä ilmauksia, joita tutkija pyrkii määrittelemään, tarkentamaan, saamaan tutkimuksen kannalta järkiperaisiksi ja raportoiduiksi niin, että lukijatkin ymmärtävät ne. Merkitykset ilmenevät suhteina, joita ovat Varton mukaan:

1. jokin ihmismieli (tajunta, tietoisuus), jolle mielellinen sisältö on olemassa (oppija)
2. jokin kokemuksellinen kohde, josta mielellinen sisältö on (teatterityö prosessin eri vaiheissa)
3. mielellinen sisältö, jonka avulla jokin ymmärretään joksikin (tajunnallisuus/ajattelu)
4. kieli, jolla mielellinen sisältö voidaan kiinnittää (kirjoittaminen ja puhuminen).

Kokemusten analysointi, ymmärtäminen ja tulkinta tapahtuvat tässä tutkimuksessa puhutun ja kirjoitetun kielen avulla. Toimintaan liittyvät kokemukset tulkitutuvat merkityksiksi oppijan antaessa niille kielellisiä ilmauksia (Eskola 1985, 61; myös Lehtonen 1996, 11). Subjektiivis-empiirisen psykologian mukaan kieli on merkitysten kantaja, vaikkakin sen takana on toiminta. Sanojen merkitykset (käsitteet) ovat assosiaatioiden ja yleistyksien psykologista tuotosta ihmisen tietoisuudessa. Eskolan (1985, 61–63) mukaan kielen merkitykset määräytyvät yhteiskunnallis-historiallisesti muuttuvien representaatioiden välityksellä. Kulttuurisesti jaettujen käsitteiden avulla osaamme arkielämässämme nimetä riittävän yhdenmukaisesti erilaisia ilmiöitä, merkkejä ja kulttuurituotteita.

Turunen (1998, 13) hahmottaa käsitteen ja merkityksen suhdetta. Käsitteet sijaitsevat eri yksilöiden mielissä, mutta niillä on eri ihmisillä riittävän sama merkitys. Yksilöt käyttävät käsitteitä siten, että niillä on likimain sama merkitys. Vygotski (1982, 207–209) puhuu merkitysten pukemisesta sanoiksi. Ajattelulla ja puheella on keskinäinen yhteys, joka syntyy, muuttuu ja kasvaa ihmisen kehityksen kuluessa. Hänestä kieli on ajatteluun liittyvä ilmiö vain siinä määrin kuin ajatus liittyy puheeseen ja ilmenee siinä. Se on sanallista ajattelua tai ajateltua sanaa, se on sanan ja ajatuksen yhteys.

Sutisen (1997, 85–86) mukaan subjektiiviset kokemukset, jotka syntyvät keuhollisessa ja situationaalisessa suhteessa toimintaan, tiedostetaan kielen avulla. Subjektiivisten kokemusten tarkastelu on mahdollista vain ajattelun ja kielen avulla. Lehtosen (1996, 16 ja 30) mukaan toimintaan liittyä aina subjektiiv-

vinen, kielellinen tulkinta sosiaalisesta todellisuudesta. Ilman tätä kielellistä ihmiselle pääosin huomaamatonta merkityksellistämisprosessia todellisuus esittäytyisi heille puhtaana kaaoksena. Kieli on erottamaton osa ihmisenä olemista.

Niiniluodon (1997, 115–118) toteaa kieltä käytettävän, niin tieteessä kuin arkielämässäänkin, monenlaisiin tarkoituksiin ja usein se sisältää useampia merkitysisältöjä. Kielellisten ilmausten merkitysten voidaan ajatella jakaantuvan eri lailla painottuviin komponentteihin – varsinaisiin päämerkityksiin ja vihemerkityksiin, joiden huomioon ottaminen on kielen ymmärtämisen kannalta tärkeää. Lauseella voi olla kognitiivinen merkitys, silloin kun väitetään jotakin mikä voi olla totta tai epätotta. Lauseella on emotiivista merkitystä silloin, kun siinä ilmaistaan jotakin arvo- tai tunnelatausta. Lauseen päämerkitys voi siis olla emotiivinen tai kognitiivinen. Kummatkin päämerkitykset ovat kiinnostavia tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta. von Wright (1996, 354) toteaa kulttuurin, tässä tapauksessa teatteriryhmän, *myötäsäätelevän* sitä, mitä kielen käsitteet merkitsevät, miten ja mihin niitä käytetään. Oppiessaan käyttämään teatterityöhön liittyviä käsitteitä uudella tavalla yksilö samalla jäsentää maailmakuvaansa. Myötäsääteleminen selittää osaltaan oppijoiden kielellistä ilmaisua, joka sisälsi teatterikäsitteitä. von Wrightin mukaan käsitteen käyttö on aina yhteydessä ajatteluamme, mitä syvemmin käsitteet ovat juurtuneet ajatteluamme sen automatisoituneempaa on niiden käyttö. Tällaiset käsitteet muuttuvat hiljaiseksi tiedoksi, jota ei enää kyseenalaisteta.

Koska lähdän siitä ontologisesta olettamuksesta, että ihminen on oman kokemuksensa paras asiantuntija, tukeutuu tutkimukseni pääasiallisesti kokemusten kielellisessä tulkinnassa *moderniin kielikäsitteeseen* (ks. Eskola & Suoranta 1998, 139–143). Sen mukaan totuus sisältyy ihmisen ilmaisemaan kokemukseen. Perusajatuksena on Perttulan (1996, 10) mukaan toisen ihmisen tajunnassa muodostuvien reaalisten kokemusten pitäminen todellisina, olemassa olevina ja tutkimukselle keskeisinä.

Olen tutkijana tietoinen myös *konstruktivistisesta kielikäsitteestä*, jonka mukaan joudumme tyytymään todellisuuteen sellaisenaan kuin se meille tulkitsemisen ja ymmärtämisen prosesseissa ilmenee. Tämä kielikäsitteys on sidoksissa *sosiaaliseen konstruktiovismiin*, joka painottaa kielen todellisuuden muodostumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Eskola & Suoranta (emt.) mukaan kieli ei ole suorana siltana todellisuuteen, vaan se on osa todellisuutta itseään. Kielelliset kuvaukset ovat tilanteiden konstituioimia ja toisaalta tilannetta konstituivia. Kieli nousee kokemuksista ja toisaalta luo niitä. Kiel-

tä ei käsitetä kapea-alaisena totuutena jostakin, joka välittyy välittömänä totuutena tutkijalle. Kieli ei sisällä *totuutta* vaan *mahdollisuuden*. Aineisto sisältää kokemusten mahdollisia merkityksiä. Myös tosiasioita sisältävät kertomukset ovat konstruktioita, tietyllä subjektiivisella tavalla tuotettuja. Konstruktivistisen kielikäsitteilyn kautta aineiston analysointi ei ole Jokisen, Juhilan ja Sunisen (1993, 106) mukaan yksiselitteinen ja selkeä prosessi, jossa *oikeat* tulkinnot ikään kuin itsestään selvästi nousevat esiin. Kielellisiä merkityksiä ei voida kokonaan paikantaa vain aineiston ominaisuuksiksi, vaan ne ovat tutkijan ja aineiston vuoropuhelun kautta syntyviä merkityspotentiaaleja. Konstruktivistinen kielikäsite kiinnittää huomionsa vuorovaikutustilanteissa olevien ihmisten kokemussisältöjen sijasta niihin puhetapoihin, joita vuorovaikutustilanteissa käytetään.

Oma tutkimusintressini ja tavoitteeni, hahmottaa nimenomaan oppijoiden henkilökohtaisia kokemuksia teatteriprosessin kokonaisuudesta, painottaa kokemussisältöihin suuntautunutta näkökulmaa. Tutkimuksellista painottumista moderniin kielikäsitteilyyn perustelen sen ensisijaisella sitoutumisella tutkimusintressini mukaisesti kysymyksiin ihmisen sisäisen todellisuuden ja kokemusten reaalisisältöjen välillä. Perttulan (1997, 469; 1996, 17) mukaan kielellisen dialogin tarkoituksena on tehdä toiselle tiedettäväksi omia kokemuksia ja niistä kutoutunutta ajattelua siten, että se antaa toiselle mahdollisuuden oivaltaa millaisiin oletuksiin ja mihin johtopäätöksiin esitetyt argumentit perustuvat.

Merkityksillä tarkoitan tässä tutkimuksessa niitä mielellisiä merkityselementtejä, jotka syntyvät yksilön jäsentäessä holistisia kokemuksiaan teatteritoiminnan sosiaalisesta vuorovaikutusprosessista. Kokemukset tulkitu-
vat tajunnallisuuden avulla henkilökohtaisiksi merkityksiksi, joille oppija antaa kielellisen tulkinnan.



2. Projektiteatteritoiminnan tausta

Olen tehnyt kouluteatteria koko viisitoistavuotisen työuran ajan. Erityisesti Hellströmin (1989) kouluteatteritoimintaan suuntaama kritiikki sekä omat kokemukset erilaisista koululaisesityksistä, myös omista ohjauksistani, saivat minut miettimään kouluteatterin tekemistä uudesta näkökulmasta. Toimintani ei monilta osin vastannut käsityksiäni teatteritaiteesta tai sen opettamisesta. Perustin lukuvuonna 1992–93 Helsingin II normaalikouluun oman studio-teatterin, Projektiteatterin. Tavoitteenani on ollut kehittää teatterin tekemistä koulun kontekstissa siten, että prosessi (valmistava teatterityö) ja produkti (esitys) olisivat mahdollisimman tasapainoisessa suhteessa. Olen soveltanut Projektiteatterin toimintaan eri teatteritaiteen teoreetikkojen ajatuksia. En ole kuitenkaan pyrkinyt löytämään yksiselitteisiä toimintaohjeita, joita voisin ohjaajana käyttää teatteriprosessin ohjailemiseen.

Toiminnan alkuvaiheessa, kolmena ensimmäisenä vuonna, vuoden mittaiseen projektiin osallistui aina yksi kokonainen ala-asteen luokka (ks. Burmansson 1995). Teatteritoiminta oli osa äidinkielen opetusta. Peruskoulun opetussuunnitelmien (1994) myötä Projektiteatterin toiminta muuttui koulussa osaksi taito- ja taideaineiden vapaavalintaisia kahden viikkotunnin kursseja, jotka oli suunnattu kaikille viides- ja kuudesluokkalaisille oppilaille. Uuden koulukohitaisen opetussuunnitelman ilmaisutaidon osuus antoi toiminnalle viralliset tavoitteet ja mahdollisuuden kehittää sitä edelleen. Projektiteatteri on ollut alusta lähtien Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ja II normaalikoulun ala-asteen yhteinen teatteri. Toiminnassa on otettu huomioon sekä teatterikasvatuksen että opettajankoulutuksen tavoitteet.

Projektiteatteri on toiminut Kanneltalossa Helsingin kaupungin kulttuuritoimen ja nuorisotoimen tuella. Yhteistyö kaupungin eri toimialojen kanssa on lisännyt toiminnan resursseja. Yhteistyön tuloksena ovat syntyneet seuraavat koko perheelle tarkoitettut kokoillan näytelmät: Ronja (1993), Prinsessa Ruusunen (1994), Momo (1995), Kiljuset koulussa (1996), Tarina vailla loppua (1997), Ystäväni kummitelee (1998), Rosa Who (1999), Oz-maan velho (2000) sekä Nuoret etsivät (2001). Projektiteatteri on ollut taideopetuksen kehittämishankkeena mukana Opetusministeriön ja Koulun kerhokeskuksen vuosina 1994–1996 toteuttamassa valtakunnallisissa Kulttuuri kasvaa koulus-

sa -projektissa ja Eduskunnan sivistysvaliokunnan ja Teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuslaitoksen vuosina 1998–2000 toteuttamassa Dialogi-projektissa. Teatterityön ohessa olen suorittanut teatterialan lisäopintoja. Draamapedagogin pd-opinnot suoritin Teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksessa 1994–1997. Toimin kyseisellä kurssilla assistenttina. Teatterikorkeakoulun jatko-opiskelijaksi siirryin Taideteollisesta korkeakoulusta syksyllä 1998.

Projektiteatteritoiminta oli tutkimuksellisesti se yhteys ja ne rakenteet, joihin oppijoiden teatterityön kokemukset liittyivät. Teatteritoiminnan kehittämisen taustalla oli omia henkilökohtaisia taiteeseen, kouluteatteriin ja teatteriin liittyviä käsityksiäni ja tietoani, jotka haluan tuoda esille. Sava (1993, 15; myös Patrikainen 1999, 12; 17) on esittänyt haasteen, jonka mukaan jokaisen taideopettajan tulisi kuluttaa kohtuullisesti aikaa oman taide-, ihmis-, oppimis- ja opetus-näkemyksensä pohtimiseen. Tähän haasteeseen olen halunnut vastata. Vaatimus on ymmärrettävä, sillä Pääjoen (1997, 23; myös Puurula 2000, 280–286) mukaan käsitys taiteen luonteesta ja olemuksesta ohjaa taidekasvatuksen teorian, tavoitteiden ja käytännön muotoutumista. Henkilökohtainen taidenäkemykseni vaikuttaa siihen, mitä opettajana taidekasvatukselta odotan tai millaisia tehtäviä sille asetan. Seuraavassa esitettävät näkemykset viitteineen edustavat tutkimuksen taustalla olevia käsityksiäni kouluteatterista ja teatterista. Olen halunnut kuvata kouluteatteria, sen asemaa ja merkitystä koulun taidekasvatuksessa ja selittää haluani kehittää kouluteatteritoimintaa. Rinnalle olen tuonut joitakin keskeisinä pitämiäni teatteritaiteen piirteitä. Ne ovat osaltaan muovanneet niitä käytänteitä ja työtapoja, joita olen teatterityössä toteuttanut ja ovat siten osaltaan tutkijan esiymmärrystä.

Kouluteatterin omaleimaisuus

Kaikkea koulun opetustyötä ohjaa opetussuunnitelma. Se määrittelee sekä itsenäiset oppiaineet että kunkin oppiaineen tavoitteet ja sisällöt. Teatterilla ei ole koskaan ollut itsenäisen oppiaineen asemaa. Näin siitä huolimatta, että kouluteatterin juuret Suomessa ulottuvat aina 1550-luvulle, koululaitoksen syntyyn. Tiusasen (1969, 31–32) mukaan Juhana III suhtautui myönteisesti koululaisten näyttelämisharrastukseen ja liitti vuoden 1575 kirkkolakiin kehotuksen harrastaa teatteria kouluissa. Koulunäyttämötyö on kehittynyt sekä koulun juhliin liittyvänä toimintana että osana äidinkielen opetuksen, lukemisen ja puhumisen

opettamisen traditiota (Majapuro-Joutsamo 1980, 13). Osa koulujen teatteri-toiminnasta on toteutunut vapaaehtoisena kerhoina. Epävirallinen asema ja selkeiden tavoitteiden puuttuminen ovat johtaneet siihen, että kouluteatterille on kehittänyt omintakeinen toteutumismuoto.

Kouluteatteritoiminnalle voidaan löytää muutamia ajan myötä kehittyneitä käytäntöjä. Koskenniemi & Valtasaari (1958, 160) toteavat johdatuksessaan kansakoulunopettajan työhön, että *yhteisesitykset ovat koulujuhlien ohjelmaa*. Esitykset ovat liittyneet kuusi-, itsenäisyys-, äitienpäivä-, raittius-, ja keväthuhliin ja niitä on tavallisesti esitetty vain kerran. Lahdes (1973, 22) toteaa peruskoulun opetusopissaan, että *juhlat tarjoavat oppilaille mielekkään esiintymistilaisuuden*. *Juhla on usein tarpeellinen vastapaino opetustilanteissa tapahtuvalle kognitiivisen alueen kehittämiseksi*. Pääosa esiintymiseen vaadittavasta harjoittelusta joudutaan usein suorittamaan koulutuntien ulkopuolella koulussa tai kotona. Omaksi tuntemaansa juhlaa varten oppilaat ovatkin valmiita uhraamaan aikaa ja vaivaa. Edellä mainitusta affektiivisista arvoista huolimatta hän (emt. 158) vastustaa suullisen esityksen (ilmaisutaito) irrottamista omaksi oppiaineekseen. Hän perustelee mielipidettään seuraavasti: *Tällä on tuskin paljon voitettavissa*. *Oppilaan kannalta muodostuisi haitaksi se, että opittavien asioiden kokonaisuus pirstoutuisi entisestäänkin*. Mielekkään puheilmaisua vaativien tilanteiden löytäminen jatkuvasti tunnista toiseen on ylivoimainen tehtävä taitavallekin opettajalle. Suullisen esityksen ohjaaminen käy luontevimmin äidinkielen ja muiden aineiden tunneilla. *Tämän vuoksi on entistä tarkemmin käytettävä hyväksi ryhmätuntien esittämiskäytännöksi, opetustilanteissa mahdollisia dramatisointeja, esityksiä oppilaiden ja opettajan yhteisillä tunneilla jne.*”

Szatkowski (1983, 3–12) jakaa teatterikasvatuksen historian Skandinaviassa kolmeen eri vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe oli koulunäytelmien aika, jonka voidaan katsoa alkaneen koulujen synnystä ja kestäneen aina 1940-luvulle. Opetus keskittyi kouluihin ja tavoitteena oli valmistaa näytelmiä. Tämä ajanjakso sisälsi myös harrastajateatterin syntymisen. Suomalaisen lastenteatterin kehitystä selvittäneen Kurkelan (1981, 2–3) mukaan tämä ajanjakso oli Suomessa hyvin topeliaaninen, sillä esityksistä suurin osa oli Topeliuksen kirjoittamia satunäytelmiä.

Teoksillaan Lukemista lapsille (1865–96) Topeliuksen katsotaan aloittaneen kouluteatteriin liittyvän koululaisnäytelmäkirjallisuuden (Karilas 1962, 60; myös Laurent 1947, 286). Topelius piti lasten näyttelemistä tärkeänä äidinkielen opiskelun kannalta, sillä näytellessään lapset harjaantuivat puhumaan

ja käyttämään kieltä. Laurentin (1947, 284–288) mukaan Topelius kirjoitti kaiken kaikkiaan 27 lastennäytelmää, joista suuri osa on ollut jatkuvassa käytössä myös ammattiteattereiden lastenohjelmistossa. Topeliuksen teatteriajattelua ja näytelmiä värittivät kasvatukselliset tavoitteet, lapsen aseman korostaminen, sosiaalinen vastuu- ja myötätunto sekä isänmaallisuus. Kasvatukselliset tavoitteet jäivät elämään koulunäytelmäkirjallisuuteen pitkälle seuraavalle vuosisadalle. Topelius oli lapsuudessaan saanut myönteisiä teatterin tekemiseen liittyviä kokemuksia, jotka omalta osaltaan selittävät hänen kiinnostuksensa kirjoittaa lastennäytelmiä.

Topeliuksen jälkeen syntyi koulunäyttämöille suunnatun näytelmäkirjallisuuden perinne, joka ohjasi koulunäytelmien muotoa ja satoi koulunäyttel mistä kirjoitettuun sanaan. Valmiiden koulunäytelmien perinne jatkui voimakkaana aina 1970-luvulle asti, toteaa Majapuro-Joutsamo (1980, 1 ja 24). Hän löysi vuosien 1910–1979 väliseltä ajalta 81 julkaistua koulunäytelmäkirjaa, jotka sisälsivät lähes 1400 näytelmää. Koulunäytelmäkirjallisuus on oma draamakirjallisuuden lajinsa. Niitä on kirjoitettu pääasiassa koulujen juhlaohjelmistoksi tai koulutyön piristykseksi. Useimmat näytelmien kirjoittajat olivat opettajia ja tekstit oli suunnattu pelkästään koulujen ja kerhojen käyttöön. Näytelmät määrittivät esityksiä ja kouluteatteritoimintaa, koska niihin sisältyi toteutusohjeita opettajille ja jopa seikkaperäisiä, yksityiskohtaisia toimintaohjeita näyttelijöille.

Majapuro-Joutsamo (1980, 21) löytää koulunäytelmäkirjallisuuden opettajan ohjeista kouluteatteriin liittyviä myönteisiä ja kielteisiä asenteita. Myönteistä oli, että kaikki oppilaat saivat esiintyä, korostettiin luovuutta, repliikkien ulkoa oppiminen ei saanut olla itsetarkoitus ja näytelmät olivat sekä lyhyitä että helposti valmistettavia. Hän pitää *vähättelevää ajattelua* kielteisenä piirteenä. Esitykset on tarkoitettu *keskinkertaisille* esittäjille ja pääasiana oli saada uusia ohjelmia juhliin. Esityksen pääpaino kehoitetaan varaamaan puvustukselle, sillä lapsikatsojat haluavat silmäniloa eivätkä niinkään piittaa näytelmän sisällöstä. Oppilaat jaettiin *hyviksi* ja *heikoiksi* esiintyjiksi.

Majapuro-Joutsamon (1980, 22; myös Hellström 1989) mukaan jakoa hyviin ja heikkoihin esiintyjiin on puoltanut halu tehdä käytössä olevilla resursseilla mahdollisimman hyviä esityksiä. Hän toteaaakin varsin kärkevästi: *Perinteisessä koulunäyttämötyössä on haluttu valmistaa oikeita teatteriesityksiä, joten näyttelijöiden taito ja lahjakkuus on saanut liian arvostetun aseman*. Hie man saamaa ajattelua edustivat Koskenniemi & Valtasaari (1958, 160) opas-

taessaan opettajaa koulunäytelmän teossa toteamalla, että *useissa näytelmissä tarvitaan runsaasti avustajia sekä näyttämöllä että sen takana. Heitäkin on harjoitettava eikä vain sankaria ja sankaritarta. Harjoitus on opettajan kannalta juhlan tärkein osa, esiintyminen oppilaasta tähdellisin.*

Szatkowski (1983, 3–12) mukaan 1960- ja 70-lukujen vaihde oli luovan toiminnan ja luovuuden opettamisen nousukautta. Näytelmien valmistamiseen alettiin suhtautua kielteisemmin. Anglosaksisten vaikutteiden tähden opetuksen painopisteeksi otettiin persoonallisuuden kehittäminen ja itseilmaisuu (mm. Slade 1969; Courtney 1974; Brian Way 1976; Bolton 1984). Toiminnassa painottui ryhmädynamiikka ja luovan ilmaisun opetusmenetelmiä kehitettiin. Suomeen perustettiin Koulujen luovan toiminnan yhdistys 17.2.1972. Sen tarkoituksena oli tukea ja kehittää draamapedagogiikkaa osana koulujen kasvatusta ja opetusta sekä kurssittamalla opettajia että kääntämällä alan kirjallisuutta, toteaa yksi toiminnan käynnistäjistä Tintti Karppinen (1993, 82–85).

Draamapedagogiikalla tarkoitetaan pääasiallisesti lasten ja nuorten kanssa tapahtuvaa erilaisin työtapoin ja metodein tapahtuvaa työskentelyä, jonka lähtökohdat löytyvät pedagogiikasta, psykologiasta ja teatterista. Draamapedagogiikka sisältää toimintaa lasten roolileikeistä aina heidän kanssaan tehtävään teatteriin (Rasmussen 1990, 4; Laakso 1994, 14 sekä 1998, 112). Kurkela (1981, 5) nimittää 70-lukua *lasten kulttuurivallankumoukseksi*, jolloin yleinen politisoituminen näkyi myös lastennäytelmien ongelmakeskeisyytenä. Hänen mielestään toiminnassa näkyi pyrkimys ryhmäkeskeisyyteen ja yleisökontaktiin. Koulunäytelmäkirjallisuuden tilalle alkoi tulla uutta luovan ilmaisun materiaalia. 1970-luvun alussa ilmestyneet Improvisointia ala-asteen äidinkielen opetukseen (Suortti, 1971) ja Luova leikki (Krantz, 1973) -kirjat olivat ensimmäistä suomenkielistä kirjallista materiaalia, joka kiinnitti huomiota ilmaisukasvatuksen menetelmien kokonaisvaltaiseen käyttöön.

Szatkowski (1983) toteaa 1980-luvulta alkaneen kolmannen kehitysvaiheen, jossa ovat oikeastaan yhdistyneet kahden edellisen jakson tavoitteet. On pyritty lähentämään luovaa toimintaa ja teatteria. Toiminnassa on yhdistetty sekä itseilmaisua että teatteri-ilmaisua teatterin muotoon. Teatterikasvatus on saanut vaikutteita progressiivisesta kasvatustajatteluista ja humanistisesta psykologiasta. Tämä on näkynyt toiminnallisuuden, kokemuksellisuuden ja ryhmädynamiikan korostumisena. Siirtyminen uuteen ajatteluun ei sujunut kivuttomasti. Draamaopetuksen asiantuntijat, erityisesti Isossa Britanniassa, kiiste-

livät siitä, onko draama kasvatusta- ja opetusmenetelmä (*drama-in-education*), joka kehittää oppilaan persoonallisuutta ja lisää hänen ymmärrystään ympäröivästä todellisuudesta vai taidekasvatusta (*theatre-in-education*) eli teatterilisten taitojen oppimista (ks. Hornbrook 1998, 9–51). Kiistat liittyivät osin draaman asemaan opetussuunnitelmassa, tulisiko sen olla oma oppiaineensa vai osa äidinkielen opetusta ja erilaisiin taustalla oleviin kasvatuskäsitelmiin. Slade (1969), Courtney (1974), ja Bolton (1984, 1986, 1989, 1992) edustivat keskustelussa kasvatuksellista näkemystä, Neelands (1984, 1992) opetusmenetelmällistä ajattelua ja Hornbrook (1991) teatteritaiteellista näkemystä. Rasmussen (1990) on hahmottanut erilaisia opetuksen painotuksia draaman ja teatterin alueella. Hän jakaa ne seuraaviin kolmeen pääsuuntaukseen:

1. epistemologiseen suuntaukseen, joka painottaa oppijan persoonallista kehitystä ja yksilöllistä kasvua. Suuntaus korostaa osallistujien mielikuvituksen, ymmärryksen ja tietoisuuden kehittämistä. Suuntauksella on vahvat juuret englantilaiseen draamapedagogiikassa.
2. sosiaalis-rooliteoreettiseen suuntaukseen, joka painottaa sosiaalisia taitoja. Opetuksen tavoitteena on kommunikaatio- ja ryhmätaitojen oppiminen, yhteistyö ja vastuuntunnon kehittäminen ryhmässä. Vuorovaikutusta korostavalla suuntauksella on Rasmussenin mukaan vahvoja perinteitä Saksassa ja Yhdysvalloista.
3. taidekasvatuksellinen suuntaus, jonka lähtökohtana ovat olleet tämän vuosisadan keskeiset teatterinäkemykset, joiden edustajiksi Rasmussen nostaa Stanislavskin, Brechtin ja Grotowskin. Suuntaus korostaa taidetta opetuksen lähtökohtana. Teatterilliset taidot ovat opetuksen keskiössä ja niitä pyritään välittämään oppijan ikätasolle sopivilla työtapoilla.

Teatterikasvatukseen liittyvä 1980–90-luvuilla ilmestynyt suomenkielinen kirjallisuus on jatkanut kokonaisvaltaista linjaa, jossa on pyritty kiinnittämään huomiota valmistavaan prosessiin ja siihen liittyviin työtapoihin (mm. Spangenberg 1980, Hakala 1982 ja 1984, Ahonen & Männistö 1985, Helminen 1989, Gate & Hägglund 1990, Stenius, Hellström ja Toivanen 1990, Stenius 1996, Sinivuori & Sinivuori 2000). Kurkela (1981, 8–10) puhuu esitysten sisällöllisestä muutoksesta, jossa opettavaisesta näytelmistä siirryttiin kasvattavaan teatteriin. Teatterin pyrkimykset siirtyivät järjen kautta viestimisestä elämykselliseen kokemukseen. Szatkowskin teatterikasvatuksen kehi-

tyslinjaus noudattaa yleisemminkin taidekasvatuksen alueella tapahtunutta kehitystä, jossa on edetty mestari-oppipoika (produkti) -asenteesta kohti oppijan aktiivista aisti-, kokemus- sekä mielikuva- ja käsitetiedon (prosessin ja produktin) yhdistämistä (mm. Eisner 1972, 29–63; Seitamaa-Oravala 1990, 104–108; Sava 1993, 18–30).

1990-luvulla on teatteri- ja draamakasvatuskeskustelussa edetty ohi dikotomioiden: teatteria vai draamaa, prosessi vai produkti, yleisö vai ei yleisöä, taidetta vai opetusta (Bolton 1998, 259–262; Fleming, 1995, 12–21) pohtimaan toiminnan laadullisia ulottuvuuksia sekä yhteisiä teoreettisia käsitteitä ja lähtökohtia. Flemingin (1995, 122–123) mukaan draamapedagogien kielteinen suhtautuminen kouluteatteriin johtui siitä, että sen nähtiin palvelevan enemmän koulun kuin oppilaan etuja. Kouluteatteri edusti sekä kuvittavaa, *huonoa näyttelystä* että opettaja- tai ohjaajakeskeistä työtapaa, jossa oppilaat olivat opettajan ohjaamia tekstiä kuvittavia *automaatteja*. Näyttelemisen kouluteatterissa ei edustanut samanlaatuista *rikasta* kokemuksellisuutta kuin työskentely draaman keinoin. Fleming toteaa käsityksen olleen jossain määrin virheellisen, sillä näkemykset perustuivat yhteen kapea-alaiseen kouluteatteritoiminnan muotoon.

Koulunäyttämöperinne ei kuitenkaan ole kadonnut mihinkään, kuten Hellströmin (1989; myös Stenius 1996) tekemä kohtalaisen laajan selvitys kouluteatteritoiminnasta osoittaa. Hellström tutki kouluteatteria seuraamalla ja analysoimalla 71 kouluteatteriesitystä Uudellamaalla lukuvuoden 1986–1987 aikana. Hän teki sen johtopäätöksen, että kouluteatteriesitykset olivat enemmän opetusvälineitä kuin taidetta.

Hellström (emt. 121–131) arvioi esityksiä kriittisesti teatteritaiteen näkökulmasta. Hän toteaa, että on arvostuskysymys, kuinka tyytyväisiä kouluteatteritoimintaan ollaan. Kouluteatterissa lasten näyttelemisellä oli hyvin vähän liittymäkohtia oman aikansa teatteriin. Lasten esittämiseksi oli tyypillistä tähtinäyttelemisen, jossa kukin veti esitystä vuorollaan, yleensä repliikin kerrallaan ja muilla oli sen ajan tauko. Esiintyjien välinen kontakti puuttui, lapsinäyttelijät eivät juuri reagoineet toistensa repliikkeihin tai toimintaan. Replikoinnissa luotettiin enemmän niiden sisältöön kuin ilmaisemiseen. Se muistutti enemmän äänekästä ulkolukua. Samanlaista kriittistä näkemystä kouluteatterista edustaa Stenius (1996, 4–5; myös Fleming 1995, 122), joka toteaa koulunäytelmien tarjoavan useimmiten turhauttavia kokemuksia sekä esiintyjille että yleisölle. Kanerva ja Viranko (1997, 5–11) ovat valmiita kyseenalaista-

maan koko lasten näyttelemisen arvioinnin teatteritaiteellisilla kriteereillä. He korostavat, että tarvittaisiin vahvoja näyttöjä teatterityön onnistumisesta, jotta teatteritaiteen opetus koulussa saavuttaisi arvostusta ja ehkä joskus myös virallisen aseman koululaitoksessa.

Hellström (1989; 1993) päätyi siihen, että kouluteatteriesitykset ovat omanlaisensa teatterimuoto. Huvittamisen halu on toiminnalle tyypillistä ja sen vuoksi esityksissä on runsaasti irtotemppeja. Esitykset olivat yleensä viimeistelemättömiä eivätkä ne vaatineet näyttelijöiltä virheettömiä suorituksia. Ne olivat ennen muuta puheteatteria, josta muu toiminta puuttui. Hellström arvioi kouluteatterin taideopetuksen arvon jäävän varsin vähäiseksi. Arviota selittänee osaltaan se, että vain viidenneksellä tutkimukseen osallistuneista opettajista oli muuta teatteriin liittyvää kokemusta tai koulutusta. Kouluteatterin ansiot painottuivatkin Hellströmin mukaan koulutyön laadun parantamiseen. Toiminta monipuolistaa opetusta. Kouluteatteria on välttämätöntä tarkastellakin juuri sosiaalisena opetustapahtumana, joka huipentuu kiehtovaan esiintymistilanteeseen (vrt. Koskenniemi 1968, 270–273). Esitysten merkitystä osana koulun taidekasvatusta korostaa kuitenkin se, että kouluteatteriesityksillä on vuosittain ainakin miljoona katsojaa ja arviolta joka neljäs oppilas seisoo kerran kouluaikanaan näyttämöllä näyttelijänä.

Kouluteatteritoiminnan kehitykseen 1990-luvulla ovat vaikuttaneet uudet opetussuunnitelman perusteet (ks. Nyfors 1994, 45–50; myös Grönholm 1994), joissa draama- ja teatteriopetus kulkevat peruskoulussa ilmaisutaito-nimikkeen alla. Ala-asteella ilmaisutaitoa on voitu opettaa virallisesti aihekokonaisuutena, joka voi toteutua joko taide- ja taitoaineissa tai äidinkielessä omana kokonaisuutenaan (esim. Riihimäki 1995). Yläasteella on draama-niminen valinnainen oppiaine ja kouluilla on halutessaan mahdollisuus tehdä siitä kaikille pakollinen (ks. Grönholm 1994, 9–10). Lukio-opetuksessa on mahdollisuus valita ilmaisutaitoa kursseina ja siitä voi suorittaa lukiodiplomin. Opettajien lisääntynyt perus- ja täydennyskoulutus ja erilaiset kehittämisprojektit, kuten valtakunnalliset Haloo Hamlet -teatterikasvatusprojekti ja Dialogi, draama- ja teatterikasvatusprojekti ovat kehittäneet kouluteatteritoimintaa. Niiden kautta on täydennyskoulutettu opettajia ja ammattiteatterit ovat viritelleet erilaista yhteistoimintaa koulujen kanssa. Yhteistoiminnan muodot ovat vaihdelleet erilaisista vierailuista aina yhteisprodukteihin asti. Koulujen teatteritoiminnan kehittymistä on tukenut myös taiteen perusopetussuunnitelmien myötä kehittynyt lapsiteatteritoiminta (ks. Koskenniemi-Ventola, 1999).

Kriittisistä äänenpainoista huolimatta kouluteatterilla on ollut ja on edelleen positiivinen merkitys koulutyölle. Vähäisillä resursseilla toimiva koulu-teatteri on tuonut koulun opetus- ja kasvatustyöhön uusia virikkeitä ja mahdollisuuksia. Oppilaalle se on tarjonnut ja tarjoaa sekä muusta koulutyöstä poikkeavia tilanteita ja prosesseja että mahdollisuuden toimia ryhmässä (vrt. Hellström 1989, 116). Esiintyminen koulunäyttämöllä on ollut monelle ikimuistoinen ja usealle myös positiivinen kokemus.

Teatteri on katsojalle elämyksiä tarjoava sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen taidemuoto

Stanislavski (1951, 280) puhui oman aikansa teatterista kuten Hellström (1989) kouluteatterista. Stanislavski totesi, että valitettavan harvoin hän tapasi näyttelijöiden välistä keskeytymätöntä yhteyttä. Hänestä enemmistö näyttelijöistä oli yhteydessä muihin vain sen aikaa kuin heillä oli vuorosanoja. Tauon aikana tai kun toinen aloitti repliikkinsä näyttelijä keskeytti näyttelemisen seuraavaan repliikkiin asti. Stanislavski itse (emt., 222–223; ks. myös Niemi 1983, 9; Esslin 1980, 71) edustaa illusionistista teatterinäkemystä, jossa katsojan odotetaan eläytyvän näyttämön tapahtumiin. Näyttelemisen on kuolleen roolin täyttämistä todellisella ihmiselämällä. Näyttelemisen avulla katsoja vedetään näyttämöllä koetun elämän keskelle. Näyttelemisen ei ole tekstin kuvittamista, vaan sen alla kulkevan piilotekstin löytämistä ja toimintaa.

Stanislavski (1951, 228–231; 1970, 268–275) puhuu teatteriin ja esitykseen liittyvästä kokemuksellisuudesta. Teatterin tehtävänä oli sivistää, kasvattaa herkkyyttä ja nostaa katsojan ymmärryksen tasoa. Samaa korostaa Dewey (1958, 167) kokonaisvaltaiseen kokemukseen perustuvassa taidenäkemyksessään. Hänen mukaansa taiteen arvo sekä luodaan että määritellään taiteeseen liittyvässä katsomiskokemuksessa. Esteettisen kokemuksen sävyttämä taiteen kohtaaminen auttaa ihmistä ymmärtämään hänen itsensä ja ympäristön välisestä todellisuudesta jotakin uutta. Parhaassa tapauksessa teatteriesitys voi johtaa maailman näkemiseen uudella tavalla.

Tavoitteeseen päästään Stanislavskin mielestä parhaiten pitäytymällä realismin periaatteessa. Realismi merkitsee todellisen elämän pinnan alla olevien suhteiden ja merkitysten nostamista teatterin materiaaliksi. Todellisuus kuvataan niin, että se on täynnä ristiriitoja. Teatterin inhimillinen sisältö asetetaan ensisijaiseksi. Realistisen esityksen pääpaino on kehittäessä, toteaa Esslin

(1980,72). Kysymys on sisällön asettamisesta muodon edelle. Teatterin avulla voidaan kertoa tarinoita, luoda malleja sosiaalisista tilanteista ja ilmentää inhimillisiä tunteita (ks. Esslin 1980,130). Teatteriesitys on katsojien mukaan ottamista näytelmän monimerkityksellisiin tapahtumiin ja tunnelmiin.

Stanislavski (1946, 413) kaipasi teoreettista tutkimustietoa esittämisen ja yleisön välisestä vastaanottamisvuorovaikutussuhteesta. Hän puhui *näyttämövaikutelmien joukkotajuamisesta*. Esslin (1980, 27–29) toteaa, ettei teatteriesityksen aikana tapahdu vuorovaikutusta ainoastaan esityksen ja katsomon välillä vaan myös katsomon sisällä. Tämä kollektiivinen tietoisuus syntyy katsojien välisen palautereaktion avulla. Hän kutsuu katsojien yhteistä kokemusta *kollektiiviseksi reaktioksi*. Salosaari (1989, 275) käsittelee vuorovaikutustapahtuman problematiikkaa määritellessään semioottisista lähtökohdista näyttelmissä kolme ulottuvuutta:

1. ”se että näytellään” tarkoittaa samaistumisen operaatioiden käynnistämistä. Operaatiot kohdistuvat tekstiin.
2. ”se mitä tehdään näytellessä” voidaan käsittää katsojaan kohdistuvaksi vakuuttamiseksi. Näyttelijä on puhuja, näkijä ja kokija, joka on läsnä omassa tekstissään.
3. ”se mitä aikaan saadaan näyttellessä” on kuvattavissa katsojan harjoittamaksi tulkinnaksi ja samaistumiseksi, joka kohdistuu näyttelijäntyöhön. Katsojan tulkitseminen voi vaihdella yhtymisen, kiistämisen, myöntämisen ja epäilemisen välillä. Näyttelijä voi herättää katsojassa tunteita, niiden ei kuitenkaan tarvitse olla välttämättä samoja, joita näyttelijät kokevat näyttämällä.

Salosaari toteaa, että tasojen välisen vuorovaikutuksen tarkoituksellisella käyttämisellä lisätään teoksien psykologista syvyyttä ja mielenkiintoa katsojan näkökulmasta. Myös Cohenin (1986, 204) mielestä teatterin tehtävä on antaa elämys, jonka kaikki voivat kokea yhteiseksi. Yhteinen kokemus syntyy, kun näyttelijän ilmaisu ja suoritus ovat osa näytelmän henkilön kokemusmaailmaa ja ne muuttuvat sitä kautta osaksi yleisön kokemusmaailmaa. Näyttelijän ilmaisu ja suoritus ovat keinoja, joilla tuo yhteisesti koettu elämys tuotetaan. Yleisö yhdistyy niissä näyttelijään, näytelmäkirjailijaan ja näytelmän henkilöön *valtavassa induktiivisessa ja kommunikatiivisessa virtapiirissä*, joka on teatterille määräävää ja tunnusomaista. Esslin (1980, 54–59) korostaa esityksen tärkeimmän tehtävän olevan yleisön huomiokyvyn herättäminen ja yl-

läpittäminen. Se saadaan aikaan synnyttämällä siinä odotuksia ja jännitysti-loja. Niiden avulla katsojia houkutellaan seuraamaan toimintaa keskittyneesti ja mukana eläen. Wickhamin (1992, 7) mielestä näytelmän yleisössä herättä-mät esteettiset kokemukset syntyvät suhteessa siihen, miten näytelmän toi-minta ja teemat koskettavat heidän omassa elämässään aiemmin tai paraikaa ilmenneitä tilanteita. Wilsonista (1997, 16 ja 52–53) samastuminen mahdol-listaa ihmisten kyvyn sijoittaa itsensä mielessään näytelmän henkilöiden ase-maan, niin että roolihahmoille tapahtuvat asiat tapahtuvat välillisesti myös katsojille. Yleisön ja esityksen kosketuspinnasta syntyy *tarkkaavuuden tasa-paino*, jossa roolihahmot tarjoavat yleisölle samastumiskohteita ja tuttuja ti-lanteita näytelmän turvallisessa viitekehyksessä.

Niemi (1983, 10 ja 96–99) haluaa muistuttaa, että katsomiskokemus on yk-silöllinen. Hän puhuu katsojan vastaanottokentän dynamiikasta. Hän jakaa katsojan vastaanottokentän viiteen puoleen, joista *fyysinen* puoli (1) käsittää teatterissa olemisen ja esityksen näkemisen. *Mimeettinen* puoli (2) sisältää katsomiskokemuksen, jonka keskeisiä aineksia ovat juoni ja toiminta. Vas-taanottamisen dynamiikan ollessa *analogista* (3) katsomiskokemuksessa ko-rostuvat erityisesti näytelmän henkilöiden väliset henkilösuhteet. Kun dynaa-misina aineksina ovat näytelmän teemat ja arvot, siinä painottuu vastaanot-tokentän *yhteiskunnallis-moraalinen* puoli (4). Jos dynamiikkaa puolestaan saa voimansa *poeettisista* aineksista (5) korostuu katsomiskokemuksessa teatte-rillisuus eli esteettisyys. Katsoja voi siis eläytyä tai kokea itsensä tarkkaile-vaksi subjektiksi. Niemi painottaa sitä, että jos teatteriesitykseen liittyvä ko-kemus jää fyysiselle tasolle, jää katsoja ikään kuin passiiviseksi viihdytettä-väksi. Hän on vain nauttimassa toisten aikaansaannoksista. Hyvän esityksen tunnusmerkki on, että esitys murtaa katsojan passiivisuuden ja saa hänet ko-kemaan itsensä osalliseksi.

Lähtökohtanani teatterityössä ei ole pelkästään viihdyttää katsojia, vaan pyrkiä saamaan heidät osallisiksi. Pyrin kokemuksellisuuteen. Tämä on ero oman kouluteatterinäkemykseni ja kritisoidun kouluteatteritoiminnan välillä. Kouluteatteriesityksillä on ollut, ja on pääosin vieläkin, omaan vastaanotto-tilanteeseensa (koulun juhlat) liittyvä enemmän tai vähemmän tietoisesti aja-teltu fyysinen tehtävä (viihdyttää ja toimia juhlan kohokohtana). Esittämis-tilanteissa tulisi syntyä kahden suuntaista energiovirtaa, joka suuntautuu sekä näyttämöltä katsomoon että katsomasta näyttämölle. Energiavirta kouluesi-tyksissä useimmiten kohdistuu yksisuuntaisesti katsomosta näyttämölle.

Esiintyjien vanhemmat ja luokkatoverit jännittävät esiintyjien puolesta ja luovuttavat omaa energiaansa heille. (vrt. Stenius 1996, 6.)

Toivon, että teatterityössäni näyttelijöiden henkilökohtainen ja vuorovaikutuksellinen näyttämöllinen läsnäolo välittyy totena katsojalle. Lähtökohtani on, että katsoja voi uskoa vain sen, mihin näyttelijät näytellessään itse uskovat (Rantala 1988, 251–252). *Näyttelijän tehtävänä on esittää kokonainen roolihahmo ja yleisön tehtävänä on löytää sen merkitys* (Stanislavski 1946, 286). Tämä puolestaan edellyttää esiintyjien keskittymistä ja omistautumista siihen, mitä he näyttämöllä tekevät. *Rooli on elettävä, ei näyteltävä*, toteaa Esslin (1980, 149).

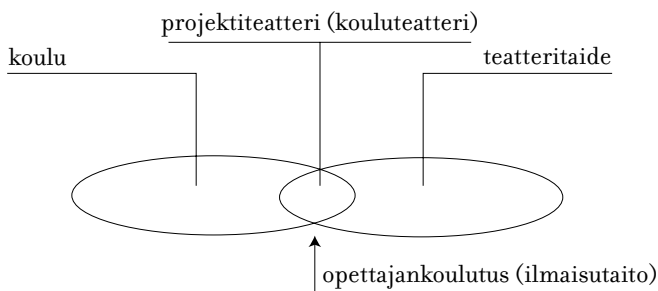
Korostan Stanislavskin tavoin teatteriesityksen valmistamisen prosessi-luonnetta ja esityksen sisällöllistä lähtökohtaa. Rasmussen (1990, 301–302) sanoo Stanislavskin ensimmäisenä kiinnittäneen huomion tekemisen prosessin arvoon suhteessa lopputulokseen. Benedettin (1993, 38) mukaan Stanislavski tajusi ohjaajan ja näyttelijän keskinäisen arvostuksen merkityksen esityksen onnistumiselle. Teatteri on sosiaalinen taiteenlaji. Sitä työstää yleisimmin kollektiivi. Teatterissa on vain tähtiä – suuria ja pieniä. Yksittäisen näyttelijän työ saattaa kasvaa täyteen mittaansa vain yhteisnäytteleminen ansiosta (vrt. Brecht 1991, 272). Tämä edellyttää kaikkien tasavertaista kohtelemista lahjakkuuteen tai rooliin katsomatta. Esitys on riippuvainen kaikkien näyttelijöiden ahkeruudesta, antaumuksesta ja kurinalaisuudesta. Stanislavski (1982, 26) korostaa, että ohjaajan tehtävä on tukea näyttelijän luovaa työtä.

Stanislavskin (1982, 26–30) toiminnassa kollektiivinen prosessi tarkoitti myös sisällön tulkinnan jakamista koko työryhmälle. Hän painotti, että ensin selvitetään työryhmän kanssa näytelmän teema (sanoma), johon puolestaan roolihahmojen toiminta sitoutuu. Näytelmän teema antaa suunnan koko työryhmän luovalle työlle. Teksti muodostaa rungon, jota jokainen näyttelijä täydentää omien mielikuviansa kautta. Kiinteän elementin (tekstin) yhdistyminen muuttuvaan elementtiin (näyttelijöihin) tekee jokaisesta esityksestä erilaisen (Esslin 1980, 31 ja 97). Omassa teatterityössäni pyrin karsimaan tekstin minimiin ja välttämään kaikkea turhaa toistoa tai selittelyä. Ajatuksena on, että osa esityksen jännitteestä syntyy siitä, että katsojat pääsevät luomaan merkityksiä yhdessä näyttelijöiden kanssa. Katsojat täydentävät omassa mielikuvituksessaan sen mistä näyttelijät, ohjaus, koreografia, lavastus, puvustus, musiikki ja valaistus omilla ilmaisukeinoillaan antavat viitteitä. Olen myös teatterityössäni asettanut esityksen sisällön muodon edelle. Se konkretisoituu työtavassa, jolla esitystä lähestytään.



3. Projektiteatterin työtapa

Projektiteatteritoiminnan tarkoituksena on ollut kehittää kouluelämään sopivaa teatterityön mallia (kaavio 1), jossa on yritetty löytää teatterin (taidemuoto) ja koulun (yleissivistävää perusopetusta antava järjestelmä) leikkauskohtia (vrt. Szatkowski 1997, 12).



Kaavio 2. Projektiteatteri koulun ja teatteritaiteen leikkauskohdassa

Opettajankoulutuksellinen ulottuvuus on antanut toiminnalle oman erityislaisensa. Projektiteatteri on ollut osa luokanopettajan koulutusohjelman ilmaisutaidon erikoistumisopintoja. Se on liittänyt toiminnan luokanopettajakoulutukseen ja tuonut aikuiset opiskelijat toimijoiksi lasten rinnalle. Teatterin toiminta on nimensä mukaisesti jaksottunut vuosittain toteutettaviin teatteriprojekteihin, joihin oppilaat, opiskelijat ja ohjaajat ovat sitoutuneet lukuvuodeksi kerrallaan. Toiminnallisesti on ollut kyse esteettisesti suuntautuneesta teatteri-ilmaisuuopetuksesta, jossa valmistuva näytelmä-produkti on antanut prosessille tavoitteen.

Olen tukeutunut teatteritoiminnassa erityisesti Cohenin (1986), mutta myös Stanislavskin (1946; 1951; 1970; 1982), esittämille periaatteille. En ole kuitenkaan pyrkinyt jäljittelemään heidän metodejaan vaan soveltamaan niitä omaan kouluteatteriviitekehysteeseen. Työskentelyyni ovat vaikuttaneet myös Johnstonen (1979; 1996), Brookin (1972; 1995) ja Grotowskin (1993) ajatukset teatterin tekemisestä. Olen samaa mieltä Grotowskin (1993, 150) kanssa siitä, ettei ole olemassa yhtä mallia, joka ratkaisisi teatterityön tai ohjaamisen ongelmat.

Asetelma on rinnakkainen opettamisen metodien kanssa. Yksi opetusmenetelmä ei ratkaise koko oppimis-opettamistapahtumaan liittyvää problematiikkaa. Kansasen (1990, 123) mukaan hyvään opettamiseen liittyy normatiivinen ja deskriptiivinen puoli. Normatiivisuus on tavoitteiden ja opetusmenetelmien arvovalintaa ja deskriptiivisyys tehtyjen valintojen perustelua. Opetusratkaisut tulisi voida perustella kasvatuksen teoriasta. Näen teatterityön ohjaamisen vastaavanlaisena haasteena, jossa tehdään tavoitteiden ja työtapojen valintaa. Ohjattaessa koetetaan löytää vastauksia ryhmän ehdoilla. Erilaisilla ryhmillä ja niiden jäsenillä on erityyppisiä tarpeita, kokemuksia, lahjakkuutta ja niistä muodostuvia vaatimuksia. Jokainen ryhmä asettaa ohjaamiselle erilaiset ehdot. Toiminta tulisi pystyä perustelemaan myös teoreettisesti. Tässä mielessä taiteen piirissä parjatulla normatiivisella kasvatustieteellä on annettavaa sekä teatterin opettamiselle että sen ohjaamiselle.

Teatterityössä käytin työmuotona myös draamapedagogiikkaa, jonka Østern (2000, 4; 20–25) määrittää yhdeksi teatterin lajiksi. Käytin apunani prosessidraamaa sekä erilaisia draamapedagogisia työtapoja. Yhdistin teatterityössä Boltonin (1998, 262–265; 277) nimeämät erilaiset lasten näyttelemisen laadut. Bolton erottaa toisistaan näyttelemiseen liittyvät *performance*- ja *presentation*-käsitteet. *Performance*-termiä hän käyttää näyttelemisestä (*acting ja performing*), jossa näyttelen pyritään vuorovaikutukseen yleisön kanssa ja esityksen odotetaan päättyvän aplodeihin. *Presentation*-käsitteellä hän tarkoittaa lasten näyttelemistä (*making*), jossa näyttelemisen päätarkoitus ei ole esiintyminen yleisölle. Draamatyöhön liittyvässä (*making*) näyttelemisessä ei kiinnitetä huomiota näyttelemisen taitoihin. Projektiteatteritoiminnassa lapset toimivat molemmilla näyttelemisen tavoilla.

Ystäväni kummittelee -näytelmä

Toteutin tutkimuksen kenttävaiheen Projektiteatterin kuudentena toimintavuotena lukuvuonna 1997–1998, jolloin Projektiteatteri valmisti kantaesityksenä tutkimuksen tekijän ja kirjailija Maija Larmolan yhteistyössä teatteriryhmän kanssa käsikirjoittaman Ystäväni kummittelee -näytelmän. Vastasin ohjaajana näytelmän dramaturgiasta yhdessä esiintyjäryhmän kanssa. Näytelmän dialogin kirjoitti kirjailija. Näytelmän kirjoittamisprosessi eteni yhtäaikaaisesti esiintyjäryhmän valmistautumisjakson kanssa. Käsikirjoitus valmistui tammi-kuun lopussa 1998. Käsikirjoitusta tehtäessä pystyimme koko ajan ottamaan huomioon sekä roolien määrän ja esiintyjäryhmän rakenteen että näyttämölliset

mahdollisuudet. Näytelmä tehtiin mittatilaustyönä kyseiselle ryhmälle.

Näytelmän perusrakenne oli lainattu tietoisesti Romeosta ja Juliasta. Tarina oli sovitettu varhaisnuorten maailmaan päähenkilöiden väliseksi kielletyksi ystävyudeksi. Pääteemana oli ryhmien väliset ennakkoluulot ja erilaisuuden hyväksyminen. Tätä problematiikkaa käsiteltiin ihmisten ja kummitusten välisenä ristiriitana vanhan kerrostalon omistuksesta. Näytelmän juoni eteni ryhmien välistä vastakkainasettelua kärjistäen. Peruskonfliktia rikkoi talossa asuvan tytön ja kummituspojan välille syntyvä ja kehittyvä salainen ystävyys. Ryhmien välisen ristiriidan symbolina oli talon pihalle, näyttämön etuosaan, rakentuva kummitusansa, jota päähenkilötytön isä rakensi. Ansa kehittyi näytelmän edetessä kummituksia vangitsevista laitteista kummituksia tuhoavaksi välineeksi. Pääteemaa täydensivät näytelmän reilut kaksikymmentä henkilöä luonteineen, motiiveineen ja ristiriitaisine pyrkimyksineen. Tarina sisälsi myös aikuis- ja lapsiryhmien välisiä lisäjännitteitä, sivujuonina, joita virisi sekä ihmisten että kummitusten joukossa. Teemojen kehitys kulki ristikkäin niin, että ihmisten joukossa lasten ja aikuisten välit lähenivät ja kummitusten joukossa kehitys oli päinvastainen. Päätarinan rinnalla kulki sivutarina kahdesta epäonnisesta murtovarkaasta, isästä ja pojasta. Nämä yrittivät useampaan otteeseen käydä varkaissa näytelmän talossa. Sivutarina oli kirjoitettu pelottavien kummituskohtausten vastapainoksi laulaisemaan jännitystä. Näytelmä huipentui toisessa näytöksessä kummitusten ja ihmisten välisen konfliktin lopulliseen selvittelyyn, jota johti kummitusten joukkoonsa manaama tragikoominen vanha opettajatar kummitus. Hahmo oli ryhmän valinta. Opettajatar edusti työryhmälle ihmistyyppiä, johon kaikilla liittyi pelottavia muistoja. Ihmislasten nokkeluus sekä tytön ja kummituspojan ystävyys ratkaisi lopulta ihmisten ja kummitusten kärjistyneen vastakkainasettelun ja johti konfliktin ratkaisuun. Näytelmää voi tyyliältään kuvata *tragikomediksi* (Esslin 1980, 152), sillä se yhdisteli traagisia ja koomisia elementtejä päättyen lopussa jonkinasteiseen sovintoon vastavoimien kesken.

Näytelmän tapahtumat oli sijoitettu näyttämöllisesti kahden talon pihapiiriin. Lavastus muodostui kahdesta näyttämön takaosaan sijoitetusta julkisivusta, joiden väliin jäi porttikongi. Kulissit mahdollistivat taloihin menemisen ja sieltä poistumisen, mutta eivät varsinaisia sisäkohtauksia. Taloja oviin käytettiin kulkuina näyttämölle ja sieltä pois. Kohtausten ajan ja tilan muutokset tapahtuivat valaistuksen ja äänen variaatioiden avulla. Näytelmän

tapahtumat oli sijoitettu ajallisesti elokuiseen loppukesään 1990-luvun alun lama-Suomessa. Näytelmän ajankohdasta antoivat viitteitä esimerkiksi keksijänsä työttömyys ja musiikilliset tyylivalinnat. Puvustusratkaisulla korostettiin ryhmien välistä ristiriitaa. Ihmisten kirkassävynen puvustus oli ideoitu Musta-Pekka -pelikorttien perhekuvauksesta, kun taas kummitukset tummasävyisine pukuineen edustivat kukin oman elinaikakautensa realistista pukeutumistyyliä.

Kummitukset osoittautuivat ennakkoluuloteeman kannalta ongelmalliseksi joukoksi. Työryhmä päätyi lopulta ratkaisuun, jossa osa kummituksista vapautui kummittelusta ja osa, lähinnä lapsikummitukset, vaihtoivat näytelmän lopuksi vapaaehtoisesti asuinpaikkaa. Ystävyiden avulla kummituspoika sai toisen mahdollisuuden ja hän muuttui lasten toiveiden mukaisesti uudestaan ihmiseksi. Tällaiseen ratkaisuun päädyttiin, koska lapsikummituksia näytelleet oppilaat eivät halunneet vapautua kummittelusta tai jäädä samaan taloon asumaan. Vapautuminen näytti merkitsevän lapsille pitkälti samaa kuin kuoleminen. Ryhmässä käytiin keskusteluja kummituksena olemisen luonteesta ja vapautumisen merkityksestä, mutta se ei näyttänyt vaikuttavan lasten haluamaan ratkaisuun. Näin jälkikäteen voi tietenkin miettiä sitä, välitettiinkö näytelmän loppuratkaisulla tahattomasti viestiä tulella yhdeksi meistä, tulet hyväksytyksi. Se on viestinä osin käänteinen ryhmän itsensä muotoileman *Elä tämä ainutkertainen elämä sovussa itsesi ja toisten kanssa* -ajatuksen kanssa.

Näytelmän loppuratkaisuun kiteytyi prosessin yhteydessä syntyvän käsikirjoittamisen problematiikka, vaikka kyseessä ei ollutkaan puhdas ryhmän tuotama tarina. Moninaiset prosessiin liittyvät seikat saattavat tehdä näytelmän kaikkien osien ratkaisemisen vaikeaksi. Aika ei välttämättä riitä tai työskentely sokeuttaa niin, että kokonaisuutta ei pysty hahmottamaan ennen kuin jälkikäteen. Valmis käsikirjoitus tarjoaa tässä suhteessa mietityn kokonaisuuden, jota on helpompi hallita. Valmiiseen tekstiin liittyy taas omat ongelmasa, joita käsitellään tutkimustulosten yhteydessä. Kyseisessä projektissa lapset osallistuivat käsikirjoittamiseen myös tekemällä syksyllä näytelmän kirjoitusvaiheessa improvisaatioita esimerkiksi siitä, miten tarina voisi loppua, millainen olisi kummituksille rakennettu ansa. Lasten keksimistä vaihtoehtoista valittiin ne, jotka olivat ryhmän enemmistön mielestä toimivimpia. Lapset kehittivät aikuisten kanssa improvisoimalla pääosan näytelmän kummitushahmoista.

Vaikka kyseessä oli poikkitaitteellinen teatteriprojekti, johon liittyi sekä

tanssia että musiikkia, tutkimus on rajautunut teatterin alueelle. Jätän projektin musiikki- ja tanssiosuuksien tarkemman tutkimuksellisen käsittelyn tietoisesti pois, vaikka poikkitaiteellisuus on Projektiteatterin toiminnan vahvuusalueita. Perustelen valitsemaani tutkimusnäkökulmaa sillä, että kirjallisesti kerätystä päiväkirjamateriaalissa ei ollut kuin kaksi mainintaa tanssiharjoitteluun liittyvistä kokemuksista. Lauluharjoituksia ei maininnut kukaan. Eikä niitä myöskään noussut esiin haastatteluaineistosta. Yksi oppijoista tosin totesi puolitoista vuotta myöhemmin aloittaneensa lauluharrastuksen teatteriprojektin vuoksi.

Harjoitusprosessi ja esitys sisälsivät tanssiosuuksia ja niiden opetusta. Tanssiosuuksien harjoittamisesta ja koreografioista vastasi luokanopettaja Reija Salaspuro-Selänne. Hänellä on oma tanssijatausta ja täydentäviä tanssipedagogisia opintoja. Tanssinopetusta toteutettiin syyslukukauden lopussa kuudella noin tunnin mittaisella harjoituskerralla. Näillä kerroilla tutustuttiin oman kehon liikkuvuuteen ja sen käyttöön pienimuotoisissa tanssillisissa liikesarjoissa, joita kehiteltiin pareittain ja pienissä ryhmissä. Esityksen seitsemästä tanssista kolme oli henkilöitä esitteleviä ja loput tarinaa kuljettavia. Esityksen koreografiat pohjautuivat ryhmän harjoituksissa improvisoihin liikesarjoihin. Omia improvisoituja liikesarjoja tehtiin näytelmän teemoista annettuihin aiheisiin. Koreografi antoi tekemiselle liikekielen ja tilankäytön rajaukset. Varsinaisia tanssiosuuksia harjoiteltiin limittäin näytelmän kohtausharjoitusten kanssa. Koreografi keräsi omasta osuudestaan henkilökohtaisen kirjallisen palautteen jokaisen syksyn kuuden harjoituskeran jälkeen. En ole nähnyt tätä materiaali eikä se ole mukana tutkimusaineistossa, koska se oli tarkoitettu koreografille henkilökohtaiseksi palautteeksi. Se saattaa osaltaan myös selittää sen, miksi oppijat eivät käsitelleet asiaa muissa aineistoissa.

Esitykseen liittyvät yksitoista musiikkikappaletta sekä sävelsi että soitti luokanopettaja ja draamapedagogi Jyrki Salminen. Säestys nauhoitettiin etukäteen ja se kuului esitystilanteissa taustanauhoilta. Säveltäjä piti henkilökohtaisia ja ryhmien yhteisiä lauluharjoituksia ennen esityksien läpimenoja ja niiden aikaan. Näytelmän laulut koottiin äänitteelle, joka nauhoitettiin studiossa Vantaalla Simonkallion ala-asteella helmikuussa 1998. Osallistuin musiikin tekemiseen siten, että esitin etukäteen toiveita kappaleiden tunnelmista ja tyyleistä. Osallistuin myös niiden sovittamiseen. Laulamiseen liittyvä harjoitusvastuu oli pääasiallisesti laulusolisteilla, jotka harjoittelivat kap-

paleita itsenäisesti säestysnauhojen avulla. Työryhmän neljäs jäsen oli näyttelmän puvustuksen suunnitellut ja toteuttanut freelancepuvustaja ja opettajaopiskelija Nina Orava. Valaistus-, ääni- ja lavastussuunnittelun tein yhdessä Kanneltalon teknisen henkilökunnan kanssa. He vastasivat esityksen teknisestä toteutuksesta.

Teatterityön eteneminen

Teatteriryhmän lapsinäyttelijöinä ja samalla varsinaisena tutkimusjoukkona toimi kuusitoista Helsingin II normaalikoulun 5. ja 6. luokan oppilasta, 12 tyttöä ja neljä poikaa. Ryhmään kuului alunperin seitsemäntoista oppilasta, mutta yksi tyttö joutui lopettamaan vanhempien pyynnöstä pitkäaikaissairauden vuoksi lokakuussa. Oppilaista kuusi, viisi tyttöä ja yksi poika oli mukana toista kertaa ja loput olivat ensikertalaisia. Kuudesluokkalaisia oli kaikkiaan yhdeksän. Lasten ikä vaihteli 11–13 ikävuoden välillä. Oppilaat olivat valinneet teatterin perusopetukseen liittyvänä taito- ja taideaineiden valinnaiseksi kurssiksi koko lukuvuodeksi. Kurssin laajuus oli periaatteessa kaksi vuosi- viikkotuntia (76 h). Todellisuudessa teatterikurssilaisten työmäärä oli ainakin kaksinkertainen. Oppilaita ei valittu lahjakkuuden vaan halukkuuden mukaan. Kaikki mukaan halunneet oppijat pääsivät teatterikurssille. Valintavalla haluttiin korostaa peruskoulunomaista pyrkimystä tarjota erilaisille lapsille mahdollisuus kokeilla teatterin tekemistä. Se tarjosi tutkimuksellisesti peruskoulumaisen heterogeenisen tutkimusryhmän. Oppilaiden lisäksi toimintaan osallistui kymmenen aikuista (seitsemän naista ja kolme miestä). Heistä yhdeksän oli ilmaisutaitoon erikoistuvia luokanopettajaopiskelijoita ja yksi opettajankoulutuslaitoksen henkilökuntaan kuuluva opettaja. Aikuiset liittyivät toimintaan marraskuussa ja työskentelivät sen jälkeen koko ajan yhdessä lasten kanssa. Olin tutustunut aikuisryhmään aiemmin syksyllä opettaessani heitä draama-opintojaksolla (1,5 ov). Opiskelijoiden osallistuminen prosessiin perustui myös vapaaehtoisuuteen. Heille osallistuminen oli laajennettu (5ov) teatteritaitteen ja koulunäyttämötyön opintojakso, jonka he suorittivat pakollisen ja pienempimuotoisen (2ov:n) kurssin sijasta.

En kuvaa yksityiskohtaisesti sitä, mitä tehtiin, vaan pyrin perustelemaan teorian avulla, miksi toimin niin kuin toimin. Tiedän, että on olemassa lasten kanssa tehtävän teatterityön harjoitusohjelmia ja -kirjoja, joissa toiminnan rakenne on esitetty osin samansuuntaisesti kuin siinä toiminnassa, jota

olen yrittänyt kehittää ja johon liittyvää kokemusta tutkin. Kehittämistyöni lähtökohtana on ollut etsiä kaikelle tekemiselle perusteita ja tutkimuksen avulla ymmärtää sitä, kuinka oppija prosessin kokee. Rauste-von Wright & von Wright (1994, 139) toteavat, että on tärkeää pyrkiä eksplikoimaan pedagogisen toiminnan perustaksi otettava näkemys, jotta sen perusteluja, seurauksia ja kantavuutta voidaan arvioida. Tähän olen toiminnassani pyrkinyt. Olen halunnut välttää Boltonia (1989, 121, myös Mitter 1992, 2) lainatakseni *ostoslistamallia, joka sisältää kalibroituja harjoituksia*, joista muka selviää *mistä kaikessa on oikein kysymys*. Pyrkimyksenäni on ollut etsiä vastauksia ketjuun: Toimin näin, koska... Siitä seuraa, että Opetustoiminnan kohteena on ollut teatterityön subjekti eli oppija ja tutkimuksen kohteena hänen kokemuksensa. En tutkimuksellisesti pyri todistamaan mitään teatterin tekemisen työtapaani liittyvää. Tutkijana minua on kiinnostanut oppijan kokemus, joka on ollut minulle teatterityön harmaata aluetta. Minulla ei ole ollut tietoa siitä, mitä oppija kokee teatteria tehdessään.

Kokonaisen lukuvuoden teatteri-ilmaisun opettamiselle oli asetettu seuraavanlaiset yleistavoitteet, jotka olin johtanut peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (1994) ja sen ilmaisutaidon opetukseen tuotetuista lisätarkennuksista (Grönholm 1994, Nyfors 1994) ja taiteen perusopetuksen teatteri-ilmaisun opetussuunnitelman perusteista (1992). Toiminnan tavoitteena oli:

1. rohkaista oppilasta itseilmaisuuksiin ja kehittää oppilaan keskittymiskykyä, kykyä eläytyä toisen ihmisen tilanteeseen ja tunteisiin
2. kehittää oppilaan yhteistyökykyä ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä ja rohkeutta ilmaista itseään ryhmässä
3. antaa oppilaalle keinoja ympäristönsä ja elämänilmiöiden tutkimiseen aisti- ja tunnekokemusten sekä intuition avulla
4. oppia havaitsemaan ja tulkitsemaan ihmisen kokonaisviestintää, sekä fyysisiä että verbaalisia viestejä, ja käyttämään niitä itse
5. kehittää oppilaan kykyä ymmärtää teatterin taiteellista luomisprosessia.

Tutkimukseen liittyvä teatterityö oli jaksotettu määrän ja laadun estetiikan jaksoihin (liite 5). Työskentelyn jaottelu lukuvuodelle perustui Stanislavskin (1970, 233, 239 ja 264–265) ajatteluun. Stanislavski jakaa näyttelijän työn itsensä kehittämiseksi kahteen osaan. Ne ovat näyttelijän sisäinen ja ulkoinen työ oman itsensä parissa sekä näyttelijän sisäinen ja ulkoinen työ roolinsa parissa. Työskentelyn itsensä kehittämiseksi Stanislavski jakaa vielä kahteen osaan

elämysprosessiin ja tulkitsemisprosessiin, joista yhdessä sisäisten (mm. mielikuvituksen/mielikuvien, huomiokyvyn) ja ulkoisten elementtien (mm. kehon ilmaisukyvyn kehittymisen, puheen, äänen ja hengityksen, ryhmitäjun) avulla syntyy yleinen luova tila, joka on edellytyksenä näyttelemiselle. Stanislavski (1970, 233) toteaa valmistavan työn merkityksestä seuraava: Kun keho ilmaisee aivan toista ja toisella tavalla kuin taiteilija sisimmässään tuntee, tulee mieleen viallinen tai epäviireinen soitin, jolla mainion muusikon on pakko soittaa. Miesparka! Hellströmin (1989 ja 1993) selvityksen perusteella voitaneen usein koulunäytelmien osalta kysyä, joutuvatko oppilaat soittamaan instrumenttia, jonka käyttöä he eivät ole lainkaan harjoitelleet. Mitä lapset tuntevat sisimmässään näytellessään vai suorittavatko he vain ulkoa ohjattua tehtävää? Lapsiparat!

Määrän estetiikkaa – valmentava jakso

Määrän estetiikasta laadun estetiikkaan -opetusjakso kesti kokonaisuudessaan puoli vuotta elokuusta tammikuun loppuun. Ensimmäiset neljä kuukautta keskityttiin leikki- ja improvisaatiopohjaiseen ilmaisukanavien aukaisemiseen ja ilmaisurohkeuden tukemiseen. Ensimmäisessä vaiheessa työskentelin pelkän lapsiryhmän kanssa. Toiminta sisälsi paljon leikkejä ja leikinomaisia harjoituksia, sanattomia tai sanarajoitteisia improvisaatioita, naamiotyöskentelyä sekä mielikuva- ja rentoutumisharjoituksia. Niiden avulla pyrin tutustumaan ryhmään ja kehittämään ilmaisurohkeutta sekä kokeilemaan oman kehon ilmaisukeinoja. Tarkoitukseni oli tuottaa mahdollisimman paljon erilaisia ratkaisuja erilaisiin tehtäviin ilman toimintaan liittyvää arviointia.

Sovin ryhmän kanssa lukuvuoden alussa yhteiset pelisäännöt. Pelisääntöihin kuuluivat harjoituskertojen rakenne, aloitukset, kestot, tauot sekä vaateetus. Ryhmä työskenteli ensimmäisen jakson ajan kerran viikossa. Jokainen harjoituskerta jakaantui kahteen tunnin mittaiseen harjoitusrupeamaan, joiden välissä pidettiin pieni 10–15 minuutin tauko. Työrupeamat etenivät lämmittely- ja keskittymisleikistä varsinaiseen työskentelyyn. Alkuvaiheessa pääosa harjoituskerrasta leikittiin yhdessä ryhmässä, mutta vähitellen leikin osuus jäi alkuperäisen ja välilämmittelyyn ja työskentelimme pääasiallisesti pienemmissä ryhmissä, jotka toimivat samojen harjoitusten parissa yhtäaikaaisesti. Vastuu työskentelystä siirtyi ryhmiin, koska ohjaajana en pystynyt seuraamaan kaikkien työskentelyä yhtäaikaaisesti. Tämä oli toisaalta tarkoituksin, koska sillä tavalla välittyi ajatus kunkin työn henkilökohtaisesta merkityksestä.

Opettaja ei vahvistanut kaikkea tekemistä läsnäolollaan. Oppilaat joutuivat yksin koko ryhmän eteen ensimmäistä kertaa naamiotyöskentelyn yhteydessä lokakuussa. Groteskit teatterinaamiot toimivat teatterinuken tavoin ja veivät huomiota omasta tekemisestä naamion tekemiseen (Johnstone 1979, 144; 148, Salervo 1993, 30). Naamiotyöskentelyyn käytettiin kolme harjoituskertaa. Niiden avulla oli tarkoitus avata fyysistä ilmaisua, jota oli muutenkin painotettu erilaisella still-kuvatyöskentelyllä ja sanattomalla improvisaatiolla. En kiinnittänyt vielä tässä vaiheessa huomiota tilanteessa olemiseen tai keskittymiseen. Keskittymättömyys näkyi monissa harjoitustilanteissa hihittelynä, huomion hajoamisena tai huomion kiintymisenä viereisen ryhmän työskentelyyn. Naamiotyöskentely ja mielikuvarentoutukset muodostivat poikkeuksen. Niiden aikana ryhmässä vallitsi taianomainen keskittyneisyys ja rauha.

Työskentelystä jäi minulle sellainen mielikuva, että toista kertaa mukana olleet olivat ensimmäisessä jaksossa ensikertalaisten esimerkkeinä. He tunsivat työskentelyrutiinit ja osan harjoituksista. Ohjaajan kannalta sekaryhmä oli haaste. Toimintaa piti viedä enemmän ensikertalaisten ehdoilla. Ohjaajana koetin päätellä ensikertalaisten reagoinneista ja päiväkirjatyöstä, miten minun tulisi edetä. Pyrin ottamaan huomioon toista kertaa mukana olevat oppijat käyttämällä osin eri harjoituksia kuin edellisenä lukuvuonna. Toisaalta tuntui siltä, että heillä oli niin voimakas halu tehdä kaikkea, ettei harjoitusten kertaaminen sitä haitannut.

Valmentavalla jaksolla käytettiin paljon leikkejä, pelejä ja leikinomaisia improvisaatioita. Pyrin seuraavassa esittämään lyhyesti perusteluja leikkien käytölle teatterityössä. Näen leikkiteorioiden (mm. Piaget & Inhelder 1977; Vygotski 1976; Hakkarainen 1990; Bergström 1997) ja lasten sekä nuorten kanssa toteutettavan teatteritoiminnan välillä seuraavanlaisia yhteyksiä. Valitsemani funktiot liittyvät sekä yksilö- että yhteisöperäisiin leikkiteoreettisiin lähtökohtiin. Näkemykset selittävät leikin merkitystä yksilön ja ryhmän tasolla sekä niiden rinnakkaisuutta teatteritoiminnalle.

1. Leikin sosiaalinen funktio on rinnasteinen teatterissa tapahtuvalle ryhmässä työskentelylle: Leikki kehittää ryhmässä toimimista. Leikissä keskitytään siinä toimimiseen eikä yksilöiden väliseen kilpailumiseen. Leikissä hylätään luonnollisen toiminnan avulla auktoriteettiasemat ja kaikki toimivat samalla tasolla. Leikin tasa-arvoisuus koskee sekä opettajaa että oppilaita.
2. Leikillä on merkitystä sisäisen motivaatioon ja luovuuden kehittymiseen: Leikki motivoi oppilaita toimimaan intuitiivisesti ja spontaanisti. Leik-

keihin luonnostaan kuuluva hyväksyminen ja hylkääminen tukee intuitiivista tilanteessa tapahtuvaa ajatusten ja ehdotusten hyväksymistä.

3. Leikit ja pelit tarjoavat erilaisen oppimisen lähtökohdan: Pelien ja leikkien keskiössä olevat opittavat taidot tulevat tilanteissa luonnostaan. Nii-
tä ovat kekseliäisyys, tilanneratkaisut, ongelmanratkaisukyky, jännityk-
sen ylläpitäminen sekä ryhmätyötaitojen kehittyminen. Kaikilla näillä tai-
doilla on yhteytensä teatterilliseen tekemiseen. Pelien ja leikkien avulla
kehitetään vapautuneisuuden tunnetta, joka tukee kuulumista ryhmään,
erilaisiin tilanteeseen sekä oppilaan osaamisen tunnetta.
4. Leikkiin liittyy keskittymistä tilanteisiin ja voittamisen intentio: Ne kehit-
tävät vuorovaikutusta ja auttavat unohtamaan ulkoiset olosuhteet. Leikeissä
toiminta painottuu leikkimisen (prosessin) kautta lopputulokseen.
5. Roolileikki on sukua roolityölle: Leikeissä on sisäinen ja ulkoinen taso niin
kuin roolin tekemisessä.

Sutisen (1997, 87–89) mukaan leikkiminen on kahdentumista, jossa ajatte-
lun ja mielikuvituksen avulla irrotaan kehosta ja palataan sinne takaisin. Leik-
ki on roolin ottamista ajattelun ja toiminnan avulla. Ihmisen persoonallisuus
rakentuu rooleista, joita hän näyttelee. Roolit ovat aineksia, joita sosiaalisesta
ympäristöstämme löytyy. Hän erottaa viisi näkökulmaa leikin välityksellä ta-
pahtuvassa roolien ottamisessa ja roolissa toimimisessa.

1. Roolin ottamisen mahdollistaa ihmisen kielellisyys. Yksilö voi sen avulla
oivaltaa miten joku toinen käsittää tietyn tilanteen. Kielellisyys mahdol-
listaa kyvyn siirtyä ajattelun avulla toisen rooliin ja tarkastella toimintaa
ja sen muuttumista sitä kautta. Roolissa toimiminen, silloin kun tarkas-
tellaan tietyn roolin sosiaalista funktiota tietyissä tilanteissa, on sosiolo-
ginen käsite.
2. Roolin ottaessaan yksilö kuvittelee itsensä ajattelun kautta toiseksi yksilöksi.
Roolissa toimiessaan hän ei kuvittele mitään vaan toimii roolin mukaisesti.
3. Roolin ottaminen vaatii etäisyyden ottamista varsinaisesta toiminnasta.
Eri rooleissa toiminen tarjoaa sosiaalista toimintaa ja roolin ottaminen
taas on eri rooleissa toimimisen mahdollisuuksien pohdintaa.
4. Roolin ottaminen tarjoaa mahdollisuuden tarkastella tilanteita eri perspek-
tiiveistä. Se tarjoaa mahdollisuuden ajatteluun ja tuntemuksiin, joita toi-
sella ihmisellä on. Roolissa toiminen taas tarkoittaa sitä, että toiminta on
yhdenmukaista rooliin liittyvien odotusten kanssa.

5. Roolin ottaminen on kommunikatiivinen mekanismi eli se liittyy kiinteästi empatiakykyyn. Se mahdollistaa toisen ihmisen tunteiden huomioon ottamisen ajattelun avulla. Roolissa toiminen ei edellytä välttämättä empatiaa muita ihmisiä kohtaan.

Saman kaksijakoisen rakenteen voi ajatella toimivan näyttelemiseen liittyvässä roolinrakentamis-prosessissa, jossa roolin ottamisella edetään roolis- sa toimimiseen.

Leikki sisältää lisäksi joukon muita elementtejä, joiden tulisi säilyä toiminnassa silloinkin, kun ohjataan lasta leikin avulla johonkin teatteri-ilmaisuuden oppimistavoitteeseen. Ohjaajalle leikki merkitsee eri asiaa kuin leikkijälle. Ohjaajalle se on yksi keino opettamisen ja kasvattamisen päämäärien tavoittelussa. Leikki säilyttää erityismerkityksensä työvälineenä silloin, kun se on oppijalle edelleen leikkiä eikä pelkästään jonkun asian harjoitusta tai opetusta. Hakkarainen (1990, 53) toteaa, että seuraavassa esitellyistä leikin elementeistä ollaan yksimielisempiä kuin niiden takana olevien tarpeiden ja motiivien selityksistä. Olen yhdistänyt Hakkaraisen esittämiin leikin elementteihin Salervon (1993, 28–31) näkemyksiä leikin elementeistä.

1. Lapsi on leikissä luonnostaan kokonaisvaltaisesti läsnä; leikit luovat itsestään tilanteesta olemista eli keskittymistä. Leikeissä lapsi opettelee keskittymistä, joka yhdessä leikeissä syntyvän orientoitumisen kanssa lisää edellytyksiä muullekin teatteritoimimiselle.
2. Leikkeihin liittyy olennaisesti vapaus; pakollinen leikki ei ole leikkiä. Lapset toteuttavat aikuisen antamaa leikin aihetta, mutta saavat itse keskenään valita miten se toteutetaan,
3. Leikeillä on aina sääntönsä, raja, joka määrää, miten spontaanisuus yhdistyy kurinalaisuuteen. Kurinalaisuus auttaa myönteisten keskinäisten suhteiden muodostumista ryhmässä,
4. Leikki on mukaansatempaavaa ja innoittavaa; leikki on elämän energiaa tuottava tapahtuma. Leikki tarjoaa vaihtelua koulutyömuotoihin.
5. Leikkiin kuuluu eristyneisyys ja rajoittuneisuus; leikillä on tietyt ajan ja paikan rajat ja sen kulku ja tarkoitus sisältyvät siihen itseensä samoin näytämöllisessä toiminnassa. Myös sitä ohjaavat ajan, paikan ja pyrkimysten luomat olosuhteet.
6. Leikki tarjoaa erilaisia rooleja, joilla on oma päämääränsä. Se on myös tässä suhteessa rinnakkainen näyttelemiselle.

7. Leikki työstää tunteita, sillä leikin tunnelma ailahtelee vallattomuudesta aina haltioitumiseen asti. Leikki vapauttaa emotioita.

Gadamer (1988, 92–96) rinnastaa taiteen ja leikin (”spiel”) kokemuksen. Molemmissa kokemuksissa ikään kuin kadotamme itsemme. Emme ole kokemuksen ainoita subjekteja. Taiteessa toiminnan subjekti on taideteos, esimerkiksi näytelmä. Vastaanottaja kohtaa taideteoksen totuusväitteen ja se vaikuttaa häneen. Leikeissä ja peleissä subjekteja eivät ole osallistuja vaan leikki tai peli itse. Leikkeissä ja peleissä on oma dynamiikkansa ja omat tavoitteensa, jotka ovat kulloisistakin leikkijöistä tai pelaajista riippumattomia. Toiminnan polttopiste suuntautuu leikeissä itse toimintaan eikä toimijoihin. Leikki vapauttaa toimimaan, koska se saa leikkijän unohtamaan itsensä ja oman toimintansa.

Laadun estetiikka

Marraskuun toisella viikolla mukaan tulivat aikuiset ja alkoi laadullisemman tekemisen jakso.

Olin tutustunut opiskelijoihin syksyn aikana opettaessani heille puoleentoista opintoviikon laajuista draamapedagogiikan opintojaksoa. Aikuisten mukaantulon myötä alettiin harjoitustilanteissa kiinnittää enemmän huomiota tilanteissa olemiseen. Tähdensin keskittymisen ja vuorovaikutuksen merkitystä. Keskittymiskykyä tarvittiin lähes kolmenkymmenen hengen ryhmässä erityisesti silloin, kun parit tai ryhmät työskentelivät yhtäaikaaisesti samaa harjoitusta tehden. Meteli harjoitussalissa oli välillä melkoinen. Pari- ja ryhmätyöskentely säilyivät tämänkin jakson päätyömuotoina. Kymmenen viikon jakson aikana tutustuttiin kirjoittamani draamatarinan avulla näytelmän juoneen ja sen teemoihin, kehitettiin tarinaa sekä harjoiteltiin muutamia keskeisiä katsomiani näyttelemisen osa-alueita (ks. liite 1). Työskentelyssä painottuivat keskittymisen, kontaktin ja vuorovaikutuksen alueet. Pyrin pitämään ohjattavat selvillä siitä, mitä harjoiteltiin ja mihin kyseisellä harjoituskerralla ja yksittäisellä harjoituksella pyrittiin. Ilmoitin kunkin harjoituskerran aluksi, mihin näyttelemisen osa-alueeseen keskityttiin ja annoin yksittäisille harjoituksille omat lisätavoitteensa ohjeidenannon yhteydessä tai selvitin niitä jälkikäteen harjoituskerran päätteeksi.

Harjoitukset pohjautuivat pääosin Cohenin (1986), Stanislavskin (1951, 1970) ja Johnstonen (1979, 1996) ajatuksille näyttelemisestä ja improvisaatiosta. Olen monen vuoden ajan sovittanut ja soveltanut heidän esittämiään harjoituksia

ja muilta oppimiani harjoituksia työskennellessäni lasten kanssa. Sovittamisella ja soveltamisella tarkoitan pääasiallisesti aiheiden ja tilanteiden valitsemista lasten elämänpiiriin kuuluvista sisällöistä sekä harjoitusten rytmittämistä assosiatiiiviseen (Johstone 1979, 1996) sekä eläytyvään (Cohen 1986) tekemiseen. Toisaalta harjoituksia tehtiin nopeasti, irrotellen sekä intuitiivisesti. Improvisaatiota tehtäessä piti tarttua ensimmäiseen assosiaatioon ja luottaa siihen. Improvisaatiotilanteissa ei tarvinnut yrittää olla liian omape-
räinen tai kekseliäs. Improvisoijien tekemät ehdotukset veivät tilannetta eteenpäin, joko tekoina tai sanoina. Opetin välttämään tyrmäämistä ja hyväksymään tarjouksia. Usein harjoitukset toteutettiin siten, että ryhmän toiset jäsenet syöttivät tilanteeseen uusia määreitä, jotka pakottivat improvisijat nopeisiin assosiaatioihin ja intuitiiviseen tekemiseen. Improvisaatiotilanteita ei otettu uudestaan, eikä niitä analysoitu muiden kanssa. Esimerkkinä edellä mainitusta on:

Pariharjoitus, jossa pari tekee tilanteen ja muu ryhmä syöttää sivusta pienin välein kummallekin uusia ulkoisia ongelmia, joita tulee peitellä (kainalossa on reikä, vetoketjua on auki, nenä kutisee jne.).

Toinen lähestymistapa improvisoitujen tilanteiden tekemiseen oli työtapo, jossa harjoiteltiin tilanteessa olemista eli sisäistä uskoa siihen, mitä oltiin tekemässä. Näitä harjoituksia saatettiin keskeyttää tai uusia, jos koin että olin antanut tehtävän huonosti tai jos se ei jostain syystä lähtenyt toimiaan. Näissä tehtävissä käytin myös taustaohjaamista (Spolin 1987, 5). Käytin sitä palauttamaan työskentelijät olennaiseen tai kun halusin lisätä tilanteen intensiteettiä.

Pariharjoitus: A on henkilö, joka kuulee erilaisia ja vähitellen voimistuvia ääniä eripuolilta huonetta. Henkilö B ei kuule mitään. A:n tehtävänä on saada B uskomaan itseensä.

Sama harjoitus toisinpäin *dejavou*'na. B on ollut tässä paikassa aiemminkin ja näkee asioita niin kuin ne olivat joskus aiemmin.

Valittujen näkökulmien tarkoituksena oli täydentää toisiaan ja tarjota erilaisia tapoja tilanteiden tekemiseen. Aikuisten mukanaolo rikasti harjoituksia tarjoamalla mahdollisuuden aikuis-lapsi -aiheiden käyttämiseen. Harjoituksissa käytettyjen improvisaatiotilanteiden lähtökohtana oli useimmiten ongelma tai

konfliktitilanne. Toiminta suunnattiin ongelman tai konfliktin ratkaisemiseen.

Ryhmä kokoontui ennen joulua kerran viikossa, kuuden viikon ajan, kolme tuntia kerrallaan. Kokoontumiskerroista käytettiin kaksi tuntia teatteri-ilmaisun harjoittelemiseen ja tunti tanssiharjoituksiin. Viimeinen kerta ennen joulua oli perinteinen improvisaatiokilpailukerta. Tällöin aikuisten ja lasten sekaryhmät ottivat leikkimielisesti mittaa toisistaan erilaisissa improvisaatiolajeissa. Vuoden vaihteen jälkeen jakso jatkui vielä neljä kertaa. Tällöin työskenneltiin neljä tunti kerrallaan teatteri-ilmaisun parissa.

En pitänyt prosessin etenemisestä henkilökohtaista päiväkirjaa, vaan kirjasin lähinnä ylös harjoituksia, jota käytin (liite 1). Olin niin suuntautunut oppilaiden kokemusten selvittämiseen ja teatteritoimintaan, että omat muistiinpanot jäivät pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta tekemättä. Ainoat varsinaiset merkinnät ovat edellä kuvatulta laadullisen tekemisen jaksolta. Nekin ovat hyvin hajanaisia ja niukkoja. Vähäisten muistiinpanojen mukaan toiminta eteni koko ajan *innostuneesti*. Marraskuussa koin *pariharjoitusten ja tilanteiden toimivan, mutta ryhmätilanteiden vielä hajoavan*. Kirjoitin marraskuisesta ensimmäisestä koko ryhmän harjoituskerrasta seuraavasti: *Harjoitukset toimi rohkaisevasti ja hyvin. Ilmapiiri oli innostunut ja vapautunut*. Kolmannella yhteisellä harjoituskerralla olin edelleen sitä mieltä, että *parin kanssa työskentely oli helpompaa kuin ryhmässä työskentely*. Marraskuun lopulla oli harjoituskerta, joka liittyi draamatarinaan (liite 2). Toiminta oli osaksi näytelmän kummitushahmojen etsimistä. Siitä totesin seuraavaa: *Edellisellä kerralla annettiin tehtäväksi etsiä itselleen kummitushahmo. Jaoin hahmot ryhmiin ja ne tekivät musiikkiin pohjautuvan improvisaation, jossa kummitushahmot kokoontuvat pihamaalle. Kaikkien piti hakea oman hahmon fyysisistä olemusta. Suunnat ja ilmaisu oli aluksi vähän mitä sattuu, joten tarkensin tehtävää ja lisäsin vaatimuksen yhdestä repliikistä. Kaikki hakivat omaa hahmoaan liikkuen ja hakien liikkeen sekä puheen rytmiä. Johan rupesi toimimaan*. Joulukuun toiseksi viimeisellä kerralla kummitushahmojen kehittelyä jatkettiin ja oppijat tutustuivat samalla roolin tekemisen eri vaiheisiin. *Aloitettiin sipuliteknikalla harjoittelemaan kummitusten kohtausta. Se käytiin vaiheittain läpi ensin pelkkänä tekstinä. Sitten oli henkilöt ja paikka. Kolmannella kerralla oli henkilöt, paikka ja ulkoiset tekijät. Viimeisellä kerralla oli henkilöt, paikka, ulkoiset tekijät ja ristiriitaiset pyrkimykset. Toimi jo tosi hyvin. Muistiinpanot loppuvat 17.12. syyslukukauden päätöskertaan. Silloin pidettiin improvisaatiokisat. Niistä kirjasin muistiin seuraavan kommentin: Improt sujuivat tosi railakkaasti. Monet ylittivät itsensä.*

Näytelmän valmistamisvaihe

Olin valinnut teatterin tekemisen lähtökohdaksi näyttelijäkeskeisen subjektiivisen lähestymistavan, jonka oppi-isäksi Benedetti (1993, 69) nostaa Stanislavskin. Hän oli ensimmäinen, joka korosti näyttelemisen sisältä päin tapahtuvaa prosessinomaista päämäärähakuista lähestymistapaa ja näyttelijän sisäistä uskoa rooliinsa. Näyttelijällä voidaan katsoa olevan tärkein ja keskeisin asema esityksen sisältöjen tuottamisessa. Ohjaajan asema muuttui opettajaksi, neuvonantajaksi ja opastajaksi. Salosaari (1989, 61; myös Brook 1995, 16) on samaa mieltä Stanislavskin kanssa todetessaan, että *varsinainen teatteri ei tule toimeen ilman näyttelijäntyötä, kun taas skenografiset elementit voidaan kyllä karsia lähes olemattomiin*.

Näytelmän harjoitusjakso ajoittui tammikuun lopusta huhtikuun loppuun. Se sisälsi käsikirjoituksen virittämän roolin tekemisen, kohtausten harjoittelamisen sekä tanssi- että lauluharjoitukset. Työskentelyvaihe alkoi itse asiassa edellisen jakson viimeisellä kerralla, jossa kukin oli saanut esittää roolitoiveitaan yksi kolmesta -periaatteella. Lapset ja aikuiset esittivät kukin omat kolme roolitoivettaan, joiden perusteella tein rooli- jaon. Roolijakoa edeltävällä kerralla oli tehty ryhmissä erilaisia tarinalle rinnakkaisia improvisoituja tilanteita, keksitty koreografioita ja tanssittu. Niitä seuraamalla olin yrittänyt vielä kerran luoda kuvaa kunkin vahvuuksista. Roolijaossa kohtasivat näyttelijöiden toiveet ja minun käsitykseni hänen selviytymismahdollisuuksistaan. Ne eivät välttämättä käyneet yksiin. Roolien jakaminen, vaikka siinä kuinka kunnioitin lasten toiveita ja näkemyksiä, oli vallan käyttöä. Ohjaajana otin kuitenkin viimekädessä vastuun siitä, kuinka roolit jaetaan.

Aikuiset olivat etukäteen neuvotelleet rooli- jaosta keskenään. He olivat pyrkineet välttämään päällekkäisiä roolitoiveita. Se helpotti rooli- jaon tekemistä heidän osalta. Päärooliin halunneet lapset joutuivat laulukokeeseen, jossa testattiin yksinlaulutaito. Tein lopulliset roolivalinnat laulukokeen jälkeen. Itse roolien jakaminen oli jännittävä tilanne, koska kaikki eivät saaneet eniten toivomaansa roolia. Roolijako noudatti suurelta osin esitettyjä toiveita, mikä osaltaan tasoitti tilannetta. Roolien jako tuntui sujuvan ilman suuria pettymyksen purkauksia. Yksi oppilaista pettyi ilmiselvästi, kun hän ei päässyt päärooliin. Hän oli vetänyt sellaisen edellisenä vuonna ja halusin antaa mahdollisuuden toiselle lapselle. Kaksi tytöistä sai erilaisen kummitusroolin kuin oli toivonut. En nähnyt asiassa mitään ongelmaa, koska kummitusroolit olivat aika vapaasti itse määriteltävissä. Yksi pelkästään ihmislapsiroolia toivo-

nut tyttö joutui tai pääsi kummitukseksi. Hänen kohdallaan oli itse asiassa kysymys vaativammasta tehtävästä kuin mihin hän oli alunperin halunnut. Pidin roolijaon jälkeen noin puolen tunnin tauon, jotta tilanteen aiheuttama tunnekuuhu ehti tasaantua. Roolijaon jälkeen kerrattiin yhteisesti näytelmän juoni sekä pohdittiin sen avulla tarinan keskeistä teemaa. Rooliryhmät saivat tehtäväkseen muotoilla teemakeskustelun pohjalta oman ehdotuksensa näytelmän teemasta. Lopuksi päädyttiin siihen, että keskeisintä oli erilaisuuden hyväksymisen tematiikka.

Omaakohtainen rooliin tutustuminen aloitettiin kirjoittamalla kotona roolikirje toiselle roolihahmolle. Tavoitteena oli se, että jokainen loi roolilleen taustaa. Cohen (1986, 102–103) korostaa sitä, että roolin menneisyyttä kannattaa tutkia vain siinä määrin kuin se muotoilee ja määrää roolihahmon ajattelua. Tavoitteena oli kehittää roolille menneisyyttä päämäärähakuisen roolityön taustaksi.

Kahden ensimmäisen viikon harjoitukset, joissa alettiin hakea rooleja erilaisin työtavoin, pidettiin neljän tunnin mittaisina. Sen jälkeen siirryttiin kohtausharjoituksiin, joita järjestettiin keskiviikkoisten koko ryhmän harjoitusten lisäksi koululla kahtena, kolmena iltapäivänä tai iltana viikossa. Harjoitusten kesto vaihteli yhdestä neljään tuntiin. Varsinkin koko ryhmän keskiviikkoisissa harjoituksissa käytettiin työtapaa, jossa katsoin kohtauksen ja annoin näkemäni perusteella yhden tai kaksi ideaa tai ohjetta kullekin näyttelijälle. Sen jälkeen ryhmä lähti hetkeksi muualle harjoittelemaan. Tällä välin katsoin jonkin toisen kohtauksen. Kolmas ryhmä saattoi olla samanaikaisesti tanssiharjoituksissa tai lukemassa seuraavaa kohtausta. Työtä oli pakko suunnitella tarkasti, rationalisoiden ja jakaen vastuuta ryhmälle, jotta sain koko 26 hengen näyttelijäryhmän pysymään vetreänä kunkin harjoituskerran ajan. Vapaana olevat aikuiset ohjasivat tarvittaessa lasten miehittämiä kohtauksia tai kertasivat tansseja.

Näyttämöllä oli pääosan näyttämöajasta 10–26 näyttelijää. Suuri näyttelijämäärä tarkoitti ohjaajan näkökulmasta ja valitsemallani työtavalla isoa työmäärää ja loputtomia kohtausharjoituksia, mutta toisaalta se tarkoitti myös keksimisen riemua ja yllättäviä ratkaisuja. Työ eteni kohtaus kohtaukselta siten, että vähitellen löytyivät sekä roolihahmojen omat ja keskinäiset pyrkimykset että toiminta suhteessa toisiin ja tilaan. Mukaan liitettiin vielä erityisiä teatterillisiä keinoja tai alleviivauksia ja lopuksi tarkastettiin kohtauksen rytmi ja sen suhde kokonaisuuteen. Erityisesti lasten, mutta myös aikuisten kanssa, roolin pyrkimyksiin ja toimintaan haettiin tarvittaessa virikkeitä oman elämän rin-

nakkaisista tapahtumista tai heittäytymällä pelkkään fyysiseen tekemiseen (vrt. Harrop 1992, 62). Pyrin rakentamaan tilanteita mahdollisimman toiminnalliseksi, jotta kohtaukset eivät olisi jääneet pelkäksi staattiseksi seisoskeluksi. Käytännössä toiminnallisuus tarkoitti ryhmien vastakkain asettelulla, näyttelijöiden liikkeellä sekä huomiopisteen kierrättämisellä tapahtuvaa tilankäyttöä. Pyrin rikkaaseen näyttämökuvaa, jossa joukkokohtauksissa oli esillä monia erilaisia tarinan tasoja ja ristikkäisiä pyrkimyksiä. Se oli avain päämääräsuuntautuneeseen roolityöhön. Kukaan ei ollut näyttämöllä kulissiroolissa.

Ohjaajan merkitys työskentelyssä tuli esille, kun olin sairauden vuoksi pois saajaat kaksi viikkoa kesken maaliskuisen kiihkeimmän harjoituskauden. Kohtausharjoitukset pyörivät täysillä pelkin näyttelijävoimin. Työn alla olleet kohtaukset eivät olleet edenneet juurikaan poissaoloni aikana. Minun oli kuitenkin palattuani helppo lähteä viemään kohtauksia eteenpäin. Tartuin niihin asioihin, joita ryhmä oli kehittänyt, mutta joita he eivät olleet keskenään osanneet ottaa käyttöön. Olin nyt ulkopuolinen, joka havaitsi virittyneet ideat. Kyseisellä harjoituskerralla kohtaukset etenivät harppauksella.

Ison työryhmän toiminnasta vastaaminen oli raskasta, eikä kärsivällisyyteni aina riittänyt. Harjoitustilanteet olivat välillä hyvin hajanaisia, kun osa väestä ei jaksanut keskittyä tekemiseen ja kokonaisuus kärsi sen vuoksi. Kärsivällisyyteni loppuminen purkautui huutamisena. Huutamiseni oli näyttelijöiden palauttamista harjoitustilanteisiin. Oma osuutensa harjoituksissa ajoittain ilmenneisiin keskittymisvaikeuksiin oli varmaan myös harjoittelutilalla, jona toimia Kanneltalon harjoitussalin ohella koulun ala-aula. Käytännössä se tarkoitti sitä, että harjoitusten aikana kulki harjoitustilan lävitse tai sivuitse jatkuvasti ulkopuolisia. Oma kestämiseni oli tiukoilla harjoituksen loppuvaiheessa. Uutena ihmisenä työryhmään liittynyt lavastaja ei ollut hoitanut omaa osuuttaan, vaan lavastus oli täysin auki vielä vajaat kaksi viikkoa ennen ensi-iltaa. Tämä tarkoitti käytännössä lavastusvastuun kaatumista ohjaajalle. Samaan aikaan kannoin vastuuta esityksen valmistumisesta. Energiani olisi pitänyt suuntautua esityksen kokonaisuuden hiomiseen. Itsehilintä ei kaikissa tilanteissa pitänyt, vaan väsymys purkautui turhana kiu-kutteluna ryhmälle, mitä sitten sain pyydellä anteeksi seuraavassa tilanteessa. Lavastuskysymys ratkesi Kanneltalon henkilökunnan ja ryhmän yhteistyöllä. Lavastus valmistui lopulta vajaa tunti ennen ensi-iltaa, jolloin maalattiin viimeiset kulmalaudat taloihin.

Esiintymisjakso

Näytelmän läpimeno- ja kenraaliharjoitukset ja seitsemän esitystä sisältävä jakso kesti kaiken kaikkiaan kolmisen viikkoa. Oppilaat oli osittain vapautettu koulutyöstä ja minulla oli osan aikaa sijainen. Opiskelijat sovittelivat opintojaan kukin parhaaksi näkemällään tavalla. Ensi-ilta ja kaksi seuraavaa esitystä olivat iltanäytöksiä ja neljä viimeistä vietiin läpi kahden näytöksen päivinä, jolloin oli esitys aamulla ja illalla. Kahden esityksen päivinä oli esitysten välisenä aikana yhteisruokailu ja ohjatut päiväunet, jotta energiaa riittäisi vielä iltaesitykseen. Käytänteeksi tuli se, että harjoituksissa ja läpimeinoissa ryhmä huolehti itse lämmittelystä, äänenavauksesta ja keskittymisestä. Se tehtiin aina koko joukolle tai harjoittelevalle ryhmälle. Vastuuta kantivat sekä lapset että aikuiset. Toivoin yhteisvastuun lisäävän ryhmän yhteishenkeä.

Ensi-illasta lähtien otin vastuun joukon ja esityksen virittämisestä. Käytännössä tämä tarkoitti reilun puolen tunnin yhteissessiota, jossa lämmiteltiin, avattiin ääni sekä keskityttiin esitykseen rentoutus- ja mielikuvaharjoituksen avulla. Valmistautumisen sisältö pysyi koko esityksen ajan samana, mutta vaiheiden kesto ja sisältö vaihtelivat kerroittain ryhmän tarpeitten mukaan. Ensi-illassa minun piti purkaa näyttelijäjoukon ylimääräistä jännittämistä, jotta energia suuntautuisi esitykseen. Toisessa esityksessä minun piti herättää ensi-illasta onnellinen joukko tekemään työtä. Ryhmän ja sen jäsenten vire vaihteli päivittäin. Koetin aistia, millaista viritystä ryhmä kulloinkin tarvitsi. Tarjosin lämmittelyvastuuta esitysten aikana ryhmälle, mutta se halusi, että jatkan toimintaa esitysten loppuun. Olin siinä mielessä ehdoton teatterin tekijä, että vaaadin kaikkia keskittymään pelkästään esitykseen lämmittelyn ja viimeisen kiitoksen väliseksi ajaksi. Kännykät suljettiin eikä väliajalla käyty tapaamassa kavereita. Vastuu esityksestä siirtyi lämmittelyn jälkeen aina ryhmälle, joka poistui lämpiöön. Kävin väliajalla kannustamassa ryhmää. Vierailustani tuli ilmeisesti omalla tavallaan tärkeä rituaali. Minulle jäi se kuva, että ainakin osa ryhmästä odotti sitä joka esityskerta.

Esitysten seuraaminen oli aika piinaavaa, sillä jännitin joka kerta ryhmän puolesta. Esityksen ajan kuljin levottomana edestakaisin pitkin valosiltaa. Jännitin ja puhuin itsekseni. Yritin aistia, miten yleisö koki esityksen. Tuntemukset vaihtelivat hieman esityksittäin. Esitykset etenivät ja kehittyivät ensi-iltajännityksen jälkeen kuin itsestään. Joitakin yksityiskohtia muutettiin ja hiottiin vielä esitysten aikana. Muutokset tapahtuivat osin minun ja

osin näyttelijöiden ehdotuksista. Olin ohjaajana ryhmän suoritukseen tyytyväinen. Omaan työhöni en ollut täysin tyytyväinen, sillä loppuvaiheen lavastusepäselvyyksien takia, en mielestäni ehtinyt saada näytelmän kokonaisuutta valmiiksi. Näytelmän loppukohtaus olisi kaivannut sisällöllistä hiomista. Teatteriprojekti päättyi koko ryhmän yhteiseen karonkaristeilyyn. Risteily-ohjelma sisälsi yhteistä työskentelyaikaa, jolloin ryhmä improvisoiden muih-teli näytelmää ja sen tekemistä.

Teatterityön keskeiset sisällöt: keskittyminen, kontakti ja vuorovaikutus

Esittelen seuraavassa ne seikat, jotka ovat olleet keskeisiä siinä teatterityössä, jota olen lasten ja aikuisten kanssa tehnyt. Näyttelemineen on sekä *sisäistä uskoa omaan rooliinsa että ulkoista esittämistekniikkaa*. Näyttelemineen on näiden kahden tasapainoista yhdistämistä, toteaa Cohen (1986, 1). Näyttelemineen eheänä taidemuotona edellyttää kummankin puolen tasapainoista huomioon ottamista ja kehittämistä. Olin työssäni lasten kanssa tinkinyt Cohenin esittä-mästä tavoitteesta ja ottanut näyttelemiselle *sisäinen usko rooliin* -lähtökohdan. Olin päätenyt siihen, että teatterityön vuoden kestävässä jaksossa keskityttiin kolmeen näyttelemisen perustekijään: *keskittymiseen, kontaktiin ja vuorovaiku-tukseen*. Kaikki näyttämötoiminta perustui niille.

Keskittymisen kautta pyrittiin lisäämään kykyä läsnäoloon. Kontakti korosti toiminnan yhteisöllisyyttä. Vuorovaikutus oli läsnäolosta ja yhteisöllisyydestä kasvavaa näyttelijöiden välistä energian jakamista. Näkemystäni voi verrata rock-musiikkiin. Se pohjautui kolmelle perussoinnulle ja niiden variaatioille. Perustelija näkemykselleni löysin Cohenin lisäksi Stanislavskilta, Grotowskilta, Jonhstonelta ja Brookilta sekä jälkikäteen vielä Westonilta (1999). He edusta-vat kaikki omaa teatterinäkemystään, mutta löysin heiltä kaikilta tukea kes-keisinä pitämilleni kolmelle teatterityön osa-alueelle.

Keskittyminen on kykyä oppia katsomaan, näkemään, kuuntelemaan ja kuulemaan

Keskittyminen oli teatterillisesti keskeinen asia, jota pyrin kehittämään pro-sessin aikana. Ensimmäisen määrällisen tekemisen jakson aikana sitä ei ko-rostettu. Laadullisen tekemisen jakson alusta, marraskuulta, aloin kiinnittää siihen huomiota. Keskittymisharjoituksilla pyrin lisäämään oppijan tietoisuutta

itsestään ja omista mahdollisuuksistaan. Keskittymiskykyä voi pitää avaimena kykyyn harjoittaa ja kehittää ilmaisun eri alueita eli kokonaisilmaisua.

Stanislavski (1951, 105–143) puhuu näyttämöllisestä tarkkaavaisuudesta. Hän lähtee liikkeelle erilaisista tarkkaavaisuuden eli keskittymisen piireistä, joita laajentamalla voi harjoittaa näyttelijän keskittymistä. Näyttelijän tulee kyetä suuntaamaan tarkkaavaisuutensa eri tilanteissa eri tavoin. Keskittymisen merkityksen hän näkee yksinkertaisesti siinä, että *voidakseen irrottautua katsomosta täytyy kiinnittyä siihen, mitä on näyttämöllä*. Tarkkaavaisuus on Stanislavskin mukaan kykyä oppia katsomaan, näkemään, kuuntelemaan ja kuulemaan näyttämöllä. Westonin (1999, 93–97) mukaan *näyttelijä tarvitsee keskittymistä, mutta keskittyminen ei ole abstrakti asia*. Hän näkee asian kuten Stanislavski todetessaan, ettei ole keskittymistä ilman jotakin johon keskitytään. Keskittymisen ja rentouden suhteesta hän toteaa, että yksinkertainen tehtävä, johon toimija voi keskittyä, rentouttaa. Westonin mukaan keskittymällä syntyy toisen näyttelijän *kuunteleminen*, joka on käsitteenä rinnakkainen Cohenin esittämälle *kontaktille*.

Cohen (1986, 18) pitää Stanislavskin tavoin keskittymistä tilanteeseen ainoana keinona ohittaa tietoisuus annetuista olosuhteista. Ajatukset ja toiminta täytyy oppia keskittämään vain yhteen asiaan kerrallaan. *Sielun silmillä* täytyy olla vain yksi polttopiste kerrallaan. Keskittymisen pitäisi olla niin voimakasta, että oppija pystyy harjoitustilanteissa häivyttämään tietoisuuden ohjaajan ja muiden tilanteisiin kuulumattomien oppijoiden läsnäolosta. Keskittyminen auttaa saattamaan liikkeelle oppijassa piileviä voimavaroja ja sulkemaan ulkoiset häiriöt pois. Harjoituksissa saavutettu keskittymisen kyky siirtyy näyttämölle.

Grotowski (1993, 27) toteaa keskittymisen olevan näyttelijän taidoista kaikin tärkein. Keskittymisellä ei ole hänen mukaansa mitään tekemistä narstisen omista kokemuksista nautiskelemisen kanssa. Keskittymiseen liittyy rentous, joka auttaa keskittymisen kohdistamisessa ja suuntaamisessa itsestä ulospäin. Keskittyminen mahdollistaa *kokonaiseksi tulemisen*, joka vaatii toimijalta kaikki fyysiset ja psyykkiset voimavarat. Grotowski korostaa keskittymisen olevan kykyä altistaa itsensä. Keskittyminen auttaa saavuttamaan suoritukseen liittyviä voimakaita tunne-elämyksiä.

Brookin (1972, 119) mukaan keskittyminen ja siitä syntyvä rentous estävät näyttelijän *maadoittumisen*. Maadoittumisella Brook tarkoittaa liiallista itsensä tiedostamista, joka estää avautumisen kontaktiin ja vuorovaikutukseen vastanäyttelijöidensä kanssa.

Kontakti on kykyä kohdata

Kontaktilla käsitan harjoitus- ja näyttämötilanteissa tapahtuvaa avautumista aitoon yhteistyöhön toisten kanssa. Kontaktin syntymistä harjoiteltiin aluksi tiedostamatta erilaisten leikkien ja improvisaatioiden avulla. Myös tähän osaluueeseen kiinnitettiin tietoisesti huomiota vasta harjoitusten myöhemmässä vaiheessa. Stanislavski (1951, 272–305) käyttää käsitettä *yhteys* ja toteaa, että jos yhteys on elämässä välttämätön, niin sen välttämättömyys näyttämöllä on kymmenkertainen. Teatteri perustuu kauttaaltaan sekä toimivien henkilöiden väliseen yhteyteen että jokaisen henkilön yhteyteen itsensä kanssa. Hänen mielestään näyttelijän on helpompaa suoriutua näyttämöllä, jos kykenee keskinäiseen yhteyteen muiden näyttelijöitten kanssa. Stanislavski (emt., 280) kritisoi oman aikansa teatterinäyttelijöiden keskinäisen yhteyden puuttumisesta. Katkeamaton yhteys vaatii jatkuvaa antamista ja ottamista eikä ainoastaan sanojen lausumista ja vastauksen kuuntelemista. Tällöin keskustelu jatkuu usein silmin, toteaa Stanislavski. Cohen (1986, 36) painottaa, että *ottaessaan kontaktia näyttelijä kokee näyttelmänsä henkilön vuorovaikutustoiminnat yksinkertaisesti vain toimimalla vuorovaikutteisesti toisten näyttelijöiden kanssa; juuri heidän kanssaan hän ottaa kontaktin ja heidän kanssaan hän vaihtaa informaatiota.*

Kontakti syntyy ja sitä voi harjoitella eri tasoilla. Koskettamiseen (fyysiseen kontaktiin), samoin kuin katseeseen perustuvat kontaktit ovat suoria ja selvimpiä tapoja ottaa kontaktia. Kuunteleminen, tunteminen, tajuaminen ja arvioiminen ovat epäsuoria kontaktin muotoja. Tärkein edellytys näyttelijöiden välisen kontaktin syntymiseen on täydellinen syventyminen toisen ymmärtämiseen, mikä puolestaan edellyttää kykyä keskittyä. Täydellinen keskittyminen toiseen ihmiseen tarkoittaa itsensä unohtamista. Se ei ole helppoa. Monet sisäiset ja ulkoiset seikat häiritsevät keskittymistä ja tekevät oppijan kykenemättömiksi aitoon kontaktiin. Aidossa kontaktissa joudutaan paljasmaan itseä ja olemaan avoimena tilanteelle. On toimittava tilanteessa turvautumatta teeskentelyyn. Cohen (emt.38) korostaa sitä, että näyttelijä, joka ei pysty täydelliseen syventymiseen eli kontaktiin, ei yksinkertaisesti elä roolihenkilönsä elämää. Hän vain esittää yleisölle sarjan toimintoja (liikkeitä, eleitä, repliikkejä), jotka eivät synny inhimillisestä tilanteesta ja ovat sen vuoksi elottomia. Hän esittää vain puolikasta ihmistä, tekee puolikasta roolia, joka ei välitä yleisölle paljoakaan. Kontaktissa vastaanottamisesta ja antamisesta muodostuu yhteys toisten ihmisten kanssa. Ihmisten välille syntyy *takaisinyötytökehä*, jota kutsutaan vuorovaikutukseksi.

Mielenkiintoisen näkökulman kontakti- ja vuorovaikutustaitojen harjoittamiselle antaa lasten kielellistä kehitystä koskeva tutkimus. Donaldsonin (1983, 35–55) mukaan kielen oppimiseen vaikuttaa luultua enemmän ei-kielelliset seikat eli puheeseen liittyvät oheistoiminnot, jotka välittävät lapselle toisen ihmisen tarkoituksia ja pyrkimyksiä. *Pieni lapsi siis panee enemmän painoa ei-kielellisiin piirteisiin, joiden suhteen hän on varmemmalla pohjalla.* Kontakti- ja vuorovaikutusharjoitukset ovat paluuta meissä jo sisäsyntyisesti olevaan kykyyn välittää ja ymmärtää merkityksiä ei-kielellisillä keinoilla, joita ovat kehonkieli ja tunteet (myös Esslin 1980, 45–46 sekä 1987, 65–67).

Grotowski (1993, 58–59) korostaa, että teatteri on kohtaamista. Näyttelijän toiminta sisältää ihmisten välisten kontaktien saamisen ja antamisen elementit. Prosessi on jatkuvaa, mutta se tapahtuu aina *hic et nunc* (tässä ja nyt). Prosessi ei ole koskaan tarkalleen sama, vaikka tilanteen yksityiskohdat on säilytetty. *Hic et nunc* mahdollistaa sen, että jokainen esitys voi tulla omaksi eläväksi kokonaisuudekseen.

Weston (1999, 103) toteaa, että *vahvin ja lähimpänä oleva väline näyttelijän läsnäolon löytämiseksi on toinen näyttelijä.* Hän käyttää näyttelijöiden välisestä kontaktista nimitystä *kuunteleminen (listening)*, joka on hänen mielestään paras tapa itsensä sitomisessa kuhunkin hetkeen. Toinen henkilö tai henkilöiden kuunteleminen muodostaa näyttelijälle helpon ja hyvän huomion kohteen. Kuuntelemalla näyttelijät vaikuttavat toisiinsa ja luovat kontakteja, joissa kohtausten emotionaalinen sisältö syntyy. Kuunteleminen on antautumista, jossa näyttelijä kiinnittää enemmän huomiota toiseen näyttelijään kuin itseensä. Repliikit ja toiminnot syntyvät toisen näyttelijän huomioon ottamisesta ja kiinnostuksesta vastanäyttelijän reaktioon. Se on täydellistä keskittymistä toisen fyysiseen vastaukseen: *silmien ja kasvojen ilmeeseen, äänen sointiin, vartalon asentoihin ja jopa tuoksuun, eikä vain puhuttuun sanaan.* Weston (emt. 105) painottaa katsekontaktin auttavan toisen kuuntelemisessa. Ilman sitäkin voi kuunnella aidosti, mutta sen avulla kuunteleminen on helpompaa. *Katsekontakti on aliarvostettu näyttelijäntyön väline.* Wilson (1997, 95–96) tukee Westonia toden, että *silmät ovat ehkä voimakkain sosiaalisen viestinnän väline, mitä meillä on: niitä nimetäänkin joskus "sielun peileiksi".* Hän mielestään kokemattomien näyttelijöiden kanssa työskentelevien ohjaajien tulisi kiinnittää huomiota ryhmän jäsenten katsekontaktien hyväksikäyttämiseen. Wilson toteaa katsekontaktilla olevan erilaisia merkityksiä. Ihmiset katsovat toisiinsa keskustellessaan noin kolmasosan ajasta. Pienempi määrä viittaa välinpitämättömyyteen, ikä-

vystyneisyyteen tai syyllisyydentunteeseen. Katsekontaktin avulla voidaan pyrkiä toisen läheisyyteen tai pyrkimyksenä voi olla halu hallita, alistaa tai pelotella toista. Katsekontaktin karttaminen puolestaan merkitsee läheisyyden karttamista tai sosiaalisen alistumisen osoittamista. *Näyttelijöiden on johdatteltava silmillään, koska yleisön huomio kiinnittyy niihin ja uusien ajatusten tulisi näkyä ensimmäisenä kehon osana juuri niissä. Huonoimmissa harrastajaproduktioissa näyttelijän saatetaan nähdä osoittavan jotain hiukan ennen, kuin hän näkee sen, tai ilmoittavan ajatuksensa juuri ennen, kuin se tulee hänelle mieleen.* Ennakointi johtuu siitä, että näyttelijä ei ole vuorovaikutuksessa vastaanäyttelijänsä kanssa.

Liian rajoittava ohjaaminen voi olla syynä kontaktin puutteeseen. Näyttelijän huomio kiinnittyy tällöin vastaanäyttelijän sijasta omaan tekemiseen. Roolin tekemiseltä putoaa pohja, kun keskittyminen on omassa esittämisessä eikä näyteltävissä pyrkimyksissä, jotka kytkisivät hänet vastaanäyttelijään. Epätietoisuus roolista tai tekstistä saattaa sitoa liian paljon energiaa kontaktiin avautumiselta. Kuuntelevan ja antavan näyttelijän voi olla vaikeaa työskennellä sellaisen vastaanäyttelijän kanssa, joka ei kuuntele. Hän kokee, ettei hänellä ole mahdollisuuksia kunnan roolisuoritukseen. Westonin (1999, 115) mukaan *kuunteleminen on esityksen tärkein elementti. Se on tärkein ohje, jota ohjaajan tulee seurata. Se on asia josta jokainen hyvä näyttelijä ja ohjaaja ovat samaa mieltä.*

Wilson (1997, 110–112) puhuu kontaktiin liittyvästä kahden ihmisen välisessä ihanteellisesta etäisyydestä, joka pitää yllä lämmön ja uhan välistä tasapainoa. Tätä etäisyyttä kutsutaan henkilökohtaiseksi tilaksi. Se on intiimi vyöhyke noin puolen metrin etäisyydellä omasta kehosta. Vyöhyke on varattu läheisille ihmiselle. Tältä etäisyydeltä voidaan koskettaa, suudella, haistaa kehon tuoksut ja tarkastella hyvin intiimisti toisen piirteitä. Muiden ihmisten kanssa käytämme mahdollisuuksien mukaan pidempiä etäisyyksiä. Sosiaalisen tilan käytössä on huomattavia kulttuurillisia ja yksilöllisiä eroja. Sosiaalinen tila selittää niin sanottua ruuhkabussikäyttäytymistämme, jossa korvaamme sosiaalisen tilan puutetta kääntämällä selkämme tai välttämällä katsekontaktia. Harjoituksissa rakennettiin vähitellen kontaktia ja vuorovaikutusta, joka eteni henkilökohtaiseen tilaan ilman, että se koettiin kiusalliseksi tai häiritseväksi.

Johnstone (1996, 93–108) puhuu tyrmäämisestä ja hyväksymisestä, joista ensimmäinen estää kontaktin ja vuorovaikutuksen syntymistä ja jälkimmäinen edistää sitä. Tyrmäämisellä hän tarkoittaa tapoja, joilla näyttelijät ehkäisevät näyttämötoiminnan kehittymistä. Seuraavassa on muutamia tyrmäämisen tapo-

ja, joita olen yhdistellyt Johnstoneen ajatuksista, Ervastin (1985, 5–7) tutkimuksesta ja omista kokemuksistani työskennellessäni oppilasryhmien kanssa.

1. Puheleminen on tyypillistä vasta-alkajille. Oppijat turvautuvat puheeseen ja välttelevät kaikkea muuta ilmaisu- ja kontaktia toisiinsa.
2. Nynnyily on toisen ehdotusten tai tarjousten huomiotta jättämistä. Ei synny vuorovaikutusta. Oppijat eivät kokemattomuutensa tai keskittymisen puutteensa vuoksi pysty keskittymään itse tilanteeseen, vaan energia suuntautuu tilanteesta pois pääsemiseen.
3. Omasta ajatuksesta ja toiminnasta kiinnipitäminen johtaa helposti riitel-lyyn, jossa juututetaan juupas-eipäs -asetelmaan. Kumpikin oppija pitää kiinni omasta ideastaan eikä ole valmis luopumaan siitä, vaikka tilanne ei etene mihinkään suuntaan.
4. Välttelyssä toiminta siirretään kohtausten ulkopuoliseen henkilöön, paikkaan tai tapahtumaan liittyväksi puheeksi. Oppija siirtää huomiopisteen kohtausten ulkopuolelle ja välttää varsinaisen tilanteen ratkaisemista.
5. Yliyrittäessään oppija tavoittelee erikoisuutta toisen kustannuksella. Tämä on sama kuin edellä, mutta tähän liittyy tiedostettu tai tiedostamaton tarve nostaa omaa statusta ja työtä ohi vastaanäyttelijän.

Johnstone (1996) ajattelu liittyy improvisaatiotilanteisiin, mutta on sovellettavissa siihen, mitä näyttelijöiden välillä tapahtuu tekstipohjaisessa esittämistilanteessakin. Improvisaatioilla oli keskeinen asema harjoittamassani teatterityössä. Toiminta-ajatukseni oli saada oppijat leikin ja improvisaatioharjoitusten avulla keskittymään tilanteisiin ja avautumaan kontaktiin toisensa kanssa, jotta heidän välilleen kehittyisi vuorovaikutusta.

Vuorovaikutus on kommunikointia sisällön ja suhteen tasolla

Vuorovaikutusta tapahtuu aina, kun ihmiset ovat tietoisia toistensa läsnäolosta. Harjoitusvaiheessa keskityttiin useimmiten muuhun kuin sanalliseen vuorovaikutukseen. Sanat tulisi ottaa käyttöön vasta kun kehon mahdollisuudet on käytetty, toteaa Esslin (1987, 66). Turhanpäiväinen keskustelu vesittää tilanteita puolinaisiksi ja pinnallisiksi. Tällöin vuorovaikutus toimii vain sisällön ei suhteen tasolla.

Cohen (1986, 47–49) jakaa kommunikaation kahden peruskäytännön *sisällön ja suhteen kommunikoimiseksi*. Sisällön tasolla viestitään selvä ja määrätty sisältö esimerkiksi tervehdimme sanomalla *Päivää*. Suhteen tasolla henkilö

tarjoaa muita viestejä, joissa hän välittää suhdettaan toiseen tai toisiin ihmisiin. Hän esimerkiksi hymyilee ystävällisesti tervehtiessään. Suhteen kommunikoinnin tasolla sanat, eleet, katseet ja fyysiset teot viestivät merkityksiä. Kommunikoimistavat eivät ole julkilausumia, vaan tarjouksia, joihin odotetaan vastineita ja vastatarjouksia. Tarjoukseen voi vastata eri tavoin. Henkilö voi joko vahvistaa, hylätä tai mitätöidä tarjouksen. Vuorovaikutus on prosessi, jossa suhdetta määritellään jatkuvasti uudestaan. Stanislavski (1951, 306–322) tarkoittaa osittain samaa puhuessaan *sopeutumisesta*, vaikka se käsitteenä näyttää olevan laajempi, koska siihen liittyy myös yleisempää näyttelijäntöön *aitouden* laatua sekä statusta (ks. Kurtén 1995, 102–112). Sopeutumisella Stanislavski tarkoittaa niitä *sisäisiä ja ulkoisia taitokeinoja, joilla ihmiset sopeutuvat toinen toisiinsa yhteydenpidon aikana ja pyrkivät vahvistamaan vaikutusta kohteeseen*. Hän toteaa, että sopeutumisen avulla monet eläytymiskyvyltään keskinkertaiset näyttelijät pystyvät välittämään roolihahmonsa sisäisen elämän katsojalle. Kun taas monet eläytymiskykyisemmät, mutta sopeutumiskyvyltään heikommat näyttelijät, eivät tähän pysty.

Johnstone (1996, 54–73) liittää improvisaatioihin *statusvuorovaikutuksen*, joka on myös sisällön ja suhteen kommunikointia. Statusvuorovaikutuksella tarkoitetaan keinulautaperiaatetta, jossa henkilöiden välinen suhde vaihtelee. Henkilö voi omalla toiminnallaan viestiä olevansa toiseen nähden alisteisessa asemassa tai päinvastoin. Heidän suhteensa voi olla myös tasavertainen. Statukset eivät Johnstonen mukaan synny pelkästään katsekontaktista vaan kokonaisvaltaisesta kehon ja tilankäytöstä. Olen pyrkinyt ohjaamaan improvisaatioiden tekemistä Johnstonen (1996, 138–142) esittämien *tarinan improvisointisääntöjen* suuntaan, jotka kehittävät nimenomaan vuorovaikutustaitoja:

1. riko rutiini eli pyri tuomaan tilanteeseen jotakin joka yllättää vastaanottelijan ja pakottaa hänet aidompaan tilanteesta syntyvään vuorovaikutukseen,
2. pidä toiminta näyttämöllä – älä harhaudu toimintaan, joka on tapahtunut muualla tai jonakin muuna aikana. Usein improvisoijat yrittävät välttää vuorovaikutuksessa tapahtuvaa tilanteen kehittelyä siirtämällä huomiota kohtauksen ulkopuolisiin henkilöihin. He alkavat odottaa jotakuta tai keskustelemaan hänestä, jolloin kohtaus valuu tyhjiin,
3. älä peruuta tarinaa. Improvisoitu kohtaus menee jumiin, jos kielletään (tyrmätään) asia, jota toinen tarjoaa. Improvisoija ei ole valmis avoimeen vuorovaikutukseen, vaan pitää kiinni omista asemistaan.

Runsaalla improvisoimisella on omat ongelmansa, joista Brook (1972, 121) on karrikoiden todennut, että *jos Pavlovin koira improvisoisi, se kyllä erittäisi sylkeä kellon soidessa, mutta olisi varma siitä, että tekisi sen omasta halustaan. ”Minä kuolaan” se sanoisi ylpeänä omasta uskalluksestaan.* Tällä hän on tarkoittanut sitä, että improvisaation parissa työskentelevät huomaavat miten nopeasti ja helposti siinäkin törmätään vapauden rajoihin. Improvisoitaessa aletaan toistaa omia kliseitä ja tavanomaisuuksia. Aito näyttelijöiden välinen vuorovaikutus ruokkii spontaanisuutta, joka syntyy tilanteen ehdoilla eikä siivilöidy valmiista moneen kertaan tuotetusta ilmaisuista ja ratkaisuista.

Vuorovaikutuksesta tunteisiin

Tunteiden osoittamisella on oma tehtävänsä näyttämöllä samoin kuin muusakin inhimillisessä kanssakäymisessä. Tunteet ovat osa näyttelemistä, mutta tunteita ei voi näyttellä tietoisesti, toteaa Cohen (1986, 60–61 ja 120–124). Jos näyttelijä yrittää näyttää pelkoa, hän näyttää vain näyttämistä. Oatley ja Jenkins (1996, 124–128; myös Goleman 1998, 343–348) erottelevat tunteet niiden keston mukaan nopeisiin autonomisiin ja hitaisiin itse säädeltäviin tunteisiin. He erottavat mielialat tunteista. Mielialat ovat vaimeampia ja kestävät kauemmin, eikä niille voida nimetä tarkkaa alkamista, loppumista tai kohdetta. Hitaampia tunteita voidaan herättää myös omasta tahdosta ja niitä hyödynnetään näyttämötyössä. Stanislavski lainasi Ribot’lta tunteiden esittämisen tueksi ajatuksen *tunnemuistin* (1951, 232–271) käytöstä. Tunnemuistin käyttö perustui aiempien tunnekokemusten aktivoimiseen ja hyväksikäyttämiseen esiintymistilanteissa. Myöhemmin hän hylkäsi tunnemuistin ja loi tilalle fyysisten toimintojen metodin, jossa tunteet aktivoituvat toiminnan avulla (Toporkov 1984, 19 ja 35; Benedetti 1993, 114–120).

Cohenin (emt.) mukaan vuorovaikutuksesta syntyvä takaisinsyöttö edustaa ajattelua, jonka mukaan on tarpeetonta keskustella siitä aiheuttaako tunne fyysisen reaktion vai fyysinen reaktio tunteen. Takaisinsyöttö lähtee tunteen ja fyysisen muutoksen tasavertaisesta suhteesta. Keskittyminen voittoon, toiseen ihmiseen ja tilanteeseen synnyttää itsestään tunteita, jos niitä on syntyäkseen. Vasta (1997, 36–38) selittää psykologisesta näkökulmasta tunteiden aktivoitumista vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksessa toisen tunteet vaikuttavat meihin *sijaiskokemuksen* avulla. Sijaiskokemus aktivoi meissä henkilökohtaisen tunnekokemuksen. Wilson (1997, 57–60) puhuu samasta ilmiöstä, kun hän puhuu

tunteiden tarttumisesta. Ihmiset jäljittelevät ympärillään olevia tunneilmauksia, mistä seuraa, että myös hermostossa syntyy samanlaisia vaikutuksia. Tätä kutsutaan tunteiden tarttumiseksi. Tunteiden tarttuminen saattaa selittää suurelta osin myös teatterin vaikutusta katsojaan. Ihmisten tunteet vahvistuvat suhteissa läsnä olevaan ihmismäärään (ks. Esslin 1980, 27).

Tunteiden ilmaisemiseen liittyy kommunikointi puhutun ja kehon kielen tasolla. Tuotetut viestit ovat joko yhteneviä tai ristiriidassa keskenään. Kehonkielestä osa perustuu primitiivisiin, yleismaailmallisiin eleisiin, jotka kulkeutuvat perimämme mukana ja osa on muuntunut sosiaalisten normien kautta. Sosiaaliset normit tukahduttavat yleensä sekä negatiivisia tunteita että käyttäytymistä ja tukevat myönteisiä tunteita. Ihmisillä on luontainen, joskin yksilöllisesti ja kulttuurillisesti eritasoinen, kyky lukea tunteita.

Cohenin (1986, 59–64) mukaan aito tunne teatterikäsitteenä pysyy määrittelemättömänä kiehtovuudestaan huolimatta. Hän esittää tunteiden harjoittamisen keinona *vastakohdan näyttelemistä* tai *näyttelemistä tunnetta vastaan*. Kysymyksessä on *tunteen tukahduttaminen fyysisin keinoin*. Tarkoituksena on tietoisesti vastustaa niitä fyysisiä reaktioita, joita liittyy esimerkiksi itkuun purskahtamiseen. Vastakohdan näytteleminen synnyttää tunteen todellisilla, henkilökohtaisilla ja tilanteeseen liittyvillä keinoilla, sillä se on käyttäytymistä roolihenkilön tavoin.

Yksinkertaistin harjoittelua siten, että työskentely lähti pelkästä toiminnasta ja siihen liittyvästä tunteesta, jolla kätkettiin vastakkainen tunne (ks. emt., 63 harjoitukset). Haettu tunne vapautettiin, kun ristiriitainen jännite oli kasvanut tarpeeksi ja vaatii haetun tunteen purkautumista. Olen nimittänyt työskentelyä jännitää ja laukaise -työtavaksi. Esimerkiksi vihaa koetetaan synnyttää ja jännittää kätkemällä se esimerkiksi iloiseen toimintaan. Vihan annatetaan purkautua esiin, kun jännite on kasvanut niin suureksi, ettei sitä voida pidättää. Työskentely edellytti näyttelijöiden välistä vuorovaikutusta.

Wilson (1997, 99–102) katsoo, psykologiseen tutkimukseen pohjautuen, olevan kuusi perustunnetta, joita voidaan harjoittaa:

1. onni (mukaan lukien nauru, mielihyvä ja ilo)
2. suru (itku surullisuus)
3. pelko (ahdistus, pakokauhu)
4. viha (aggressiivisuus, hyökkäys, inho)
5. eroottisuus (seksi, aistillisuus, halu)
6. hellyys (sisarrakkaus, äidilliset/isälliset tunteet, ystävyys).

Käytin viittä perustunnetta harjoittaessani tunteiden ilmaisua teatterityössä. Lämpö ja kylmyys -akseli oli tunteiden ja niihin liittyvän kehonkielen harjoittamisen ensimmäinen työskentelyalue. Sen avulla ilmaistiin toisesta pitäminen tai ei-pitäminen. Harjoitusten avulla koetettiin löytää erilaisia eleitä ja signaaleja, joilla osoitetaan välittämistä tai torjumista. Harjoitukset kehittivät samalla keskittymistä, kontaktia ja vuorovaikutusta. Sanattomat tai yhteen toistuvaan lauseeseen perustuvat harjoitukset pakottivat etsimään eri keinoin samaa aaltopituutta toisen kanssa tai etsimään hänen heikkoa kohtaansa. Eroottisuus on Wilsonin esittämistä perustunteista se, jota kyseissä ryhmässä ei harjoiteltu omana alueenaan. Lapset olivat ikävaiheessa, jolloin seksuaalisuus aiheuttaa pinnan alla kytevää epävarmuutta, toteaa Vuorinen (1997, 203–208). Kyse ei ollut lasten seksuaalisuuden kieltämisestä vaan lasten kunnioittamisesta. Ryhmässä ei ollut havaittavissa tyttöjen ja poikien välisiä ihastumisia. Opiskelijoilla eroottisuus tuli esiin osassa toimintaa. Se oli luonnollista aikuisten välistä vuorovaikutusta, eivätkä lapset näyttäneet olevan siitä kiusaantuneita. En pyrkinyt teatterityössäni tunteiden tietoiseen ja kontrolloituun hallintaa, vaan lähinnä niiden esiin houkuttelemiseen, löytämiseen ja käyttämiseen osana harjoitusten ja esittämisen vuorovaikutustilanteita.

Roolin tekeminen

Näytteleminen perustuu siihen, että näyttelijä löytää roolihenkilönsä intentiot ja tarkoitukset ja että hänen onnistuu ´näyttellä´ nuo intentiot. (Cohen 1986, 8)

Lähestyin työssäni roolia sisäisen roolin tekemisen näkökulmasta päinvas-toin kuin useimmiten kouluteatterissa, jossa Hellströmin (1993, 65; myös Stenius 1996, 6 ; Fleming 1995; 122–123) mukaan lapsinäyttelijöiden roolien sisäinen elämä puuttuu. Cohenin (1986) ajatusten mukaisesti olin rakentanut omaa käytäntöä roolin tekemiseen. Keskeisenä asiana oli aiemmin esiteltujen, keskittymisen, kontaktin ja vuorovaikutuksen avulla kehittyvä lapsen usko omaan tekemiseen. Lähtökohdan muodosti Stanislavskin (1951, 184) ajatus, jonka mukaan *totuus näyttämöllä on se, mihin me vilpittömästi uskomme niin omassa sisimmässämme kuin vastaanäyttelijöidemme sielussa*.

Kouluteatteritoiminnan kritiikki on kohdistunut teatterin tekemisen yleisösuuntautuneisuuteen ikään kuin yleisö olisi normaalielämälle vieras asia. Cohen (1986. 9–11) toteaa, että kaikki ihmisten välinen kommunikaatio, jossa on osal-

lisena enemmän kuin kaksi henkilöä, sisältää näyttelemistä. Ihmisten välinen kommunikaatio on kaksitasoista. Näyttelemme jokapäiväisessä elämässämme tietoisesti tai tiedostamattamme sekä fyysisesti että verbaalisesti. Otan esimerkiksi tilanteen, jossa kolme oppilasta seisoo aamulla koulun pihalla. Kaksi oppilaista näyttää keskustelevan innostuneesti edellisen illan televisio-ohjelmasta eli he ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. He ovat huomanneet kolmannen oppilaan ja haluavat osoittaa tälle, kuinka hyviä ystäviä he ovat keskenään ja kuinka he haluavat sulkea kolmannen oman piirinsä ulkopuolelle. Keskustelu ei olekaan enää vain kahden oppilaan interaktio, vaan yleisölle näyteltyä vuorovaikutusta. Kommunikaatio on muuttunut kaksitasoiseksi. Siinä on kahden oppilaan välinen vuorovaikutuksen taso ja toinen taso, joka toimii kolmannen oppilaan eli yleisön suuntaan. Tällaista vuorovaikutustoimintaa voi Cohenin mukaan kutsua esiintymiseksi. Kahden oppilaan ei tarvitse puhua esiintyäkseen ja toimiakseen vuorovaikutteisesti. Riittää kun he kääntävät selkänsä kolmannelle. He välittävät tällöin viestin: *Emme halua sinua seuraamme*. He esiintyvät samalla muillekin mahdollisesti paikalla oleville.

Esiintyminen on osa jokapäiväistä elämäämme. Näytteleminen ei ole muulle elämälle ja siinä tapahtuvalle kanssakäymiselle vastakkaista tai vierasta.

Teatterinäyttelemisessä on kyse samoista kahdesta kommunikaation tasosta. Näyttämölle astuminen toki sisältää monia arkielämästä poikkeavia tasoja, kuten valmiin tekstin ja ohjaajan vaatimusten huomioon ottamista, joihin näyteltäessä pitää jollakin tavalla olla yhteydessä. Näytteleminen on Cohenin mukaan kommunikaatiotoimintaa (emt., 7–8 ja 10–23), jossa pyritään saamaan aikaan toivottu vaikutus kanssanäyttelijöihin ja yleisöön riippumatta siitä, kuinka syvästi näyttelijä roolinsa kokee. Näyttelijän näkökulmasta näyttelemisessä on määräävää roolihahmon tilanne eikä tämän luonne. Tällöin näytelmien henkilöt kaikkien ihmisten tavoin ajattelevat tilannettaan eivätkä luonnettaan. Näytteleminen on keskittymistä tilanteisiin. Roolin tekeminen on vastareaktioita tilanteisiin ja toisiin näytelmän henkilöihin. Rooli täytyy tehdä näytelmän henkilön näkökulmasta. Luonteenomaisuudet liitetään ajatuksissa ja puheissa toisiin ihmisiin: *Janna on sellainen rauhallinen ihminen*. Itseä pidetään kaikissa tilanteissa joustavana *riippuu tilanteesta ihmisenä*. Cohen korostaa (emt., 31–34), ettei roolia tehtäessä riitä se, että näyttelijä ymmärtää roolihahmon motiivit. Motiivit edustavat determinististä lähestymistapaa, joka selittää käyttäytymistä menneestä käsin. Intentiot suuntaavat rooliyössä katseen tulevaisuuteen. Ne edustavat kyberneettistä ajattelua,

joka suuntaa tekemisen tulevaisuuteen. Näkökulman muutos suuntaa näyttelemisen roolin ymmärtämisestä roolin tekemiseen. Cohen selventää ajatteluun esimerkillä miehen ja karhun kohtaamisesta. Mies ei ajattele karhua paettessaan sitä, miten hän sattui olemaan siellä, missä karhu oli (*deterministinen ajattelu*) vaan sitä, miten ja minne pääsisi turvaan (*kyberneettinen ajattelu*).

Cohen neuvoa orientoitumaan roolin tekemiseen *Mitä varten?* -kysymyksen avulla. Se suuntaa toimintaa tulevaan ja tarkoittaa *Mitä ennalta toivottua lopputulosta silmällä pitäen teit niin?* eikä menneisyyteen suuntautuvaa *Miksi teit niin?* -kysymystä. Tulevaan suuntautunut työtapo korostaa vuorovaikutuksen merkitystä. Vuorovaikutuksen syntyminen edellyttää jo aiemmin esitellyjä kontakti- ja vuorovaikutustaitoja.

Olin ymmärtänyt tulevaisuuteen suuntautuneen ajattelun toiminnallisena työtapana, jossa edettiin kohtaus kohtaukselta keskittyen roolihahmon toimintaan suhteessa toisiin roolihahmoihin. Olin kehittänyt Cohenin ajatuksen pohjalta lasten roolin tekemisen tueksi oman *sipulitekniiaksi* kutsumani työtapan. Nimesin työtapan sipulitekniiaksi, koska siinä lähestytään roolisuoritusta kerros kerrokselta. Kohtaus tehtiin useita kertoja niin, että siihen lisättiin joka kerta uusia asioita, uusi kerros. Näyttelijöiden ei tarvinnut hallita edes yhden kohtauksen kokonaisuutta kerrallaan, vaan se rakentui ja kehittyi pala palalta toisten näyttelijöiden ja ohjaajan välisestä vuorovaikutuksesta. Brecht (1991, 169–176) on soveltanut omassa vieraannuttamisen työtavassaan roolihahmon vaiheittaisen rakentamista. Vaikka Brechtin eppinen teatteri edustaa erilaista näyttelemisen tapaa kuin omaksumani Stanislavskiin ja Coheniin pohjautuva eläytyvä näkemys, on hänen kuvaamassaan roolityön lähestymistavassa yhtäläisyyksiä esittämäni sipulitekniiikan kanssa. Brecht kehottaa luopumaan deduktiivisesta tavasta lähestyä roolia. Näyttelijän tulee rakentaa roolia vaiheittain *lause lauseelta ja kohtaus kohtaukselta*. Vaiheittain edeten näyttelijä säilyttää herkkyyden roolin kehittämiseen näytelmän tarjoamissa uusissa tilanteissa. Roolihahmo syntyy perehtymällä niihin henkilösuhteisiin, joita sillä on näytelmän muihin roolihahmoihin. Toiminnallisista yhtäläisyyksistä huolimatta Brechtin työtapo on tavoitteiltaan hyvin erilainen. Se tähtää näyttelemiseen, jossa näyttelijä pyrkii erottumaan katsojan ja esityksen välissä niin, että katsomiskokemus tulee välilliseksi. Brecht (emt., 108) korostaa näyttelijän erottautumisen ehkäisevän katsojan eläytymistä näytelmän tapahtumiin.

Kehitin vaiheittaista työtapaa, koska kokemuksesta tiesin lasten roolin teke-

miseen liittyvät ongelmat. Lasten oli pelkästään lukemalla vaikea tavoittaa näytelmän piilote teksti eli pyrkimyksiä ja toimintaa, jotka kulkevat varsinaisen tekstin alla. Stanislavski (1970, 108) puhuu tekstin sisäisestä ajatuksesta, joka saa näyttelijän lausumaan roolin sanat. Vaiheittaisten harjoitustilanteiden tarkoituksena oli auttaa lapsia löytämään roolihenkilöiden toiminta ja pyrkimykset. Tekstin läpi pääseminen auttoi lasta ymmärtämään, että tärkeintä ei ollut se mitä roolihahmo sanoo. Näytelmätekstin alla oleva piilote teksti ja roolihahmojen pyrkimykset hahmottuivat vähitellen induktiivisesti. Lasten kanssa toimittaessa näytelmän dramaturgia tehdään käytännön harjoitustilanteissa.

Olin luopunut kokonaan yhteisestä lukuharjoituksesta. Näytelmään tutustuttiin etukäteen draamatarinan kautta (ks. liite 2) sekä yhteisesti harjoitusten alkaessa juonikaavion avulla. Tarinaan tutustumisen yhteydessä mietittiin yhteisesti ryhmissä näytelmä teemaa, joka pyrittiin muotoilemaan yhdeksi ajatukseksi. Kukin tutustui omaan roolinsa tekstin avulla ja kirjoitti sekä tekstiä että omaa mielikuvitustaan käyttäen roolikirjeen toiselle roolihahmolle. Roolikirje yhdessä draamatyön kanssa edusti taustoittavaa roolityötä. Tavoitteena oli, että lapsi luo roolinsa menneisyyttä. Menneisyyttä tutkittiin vain siinä määrin, että roolityö saatiin käytiin. Cohen (1986, 102) korostaa, että roolin menneisyyttä on syytä tutkia sen verran kuin se ohjaa mielikuvia roolista, ennakoarviointeja, olettamuksia ja toiveita tulevien tapahtumien suhteen. Taustatyöllä haettiin syitä käyttäytymiselle roolin menneisyydestä ja kysyttiin, mistä syystä. Näin tämän vaiheen merkityksenä sen, että roolihahmo erotettiin omasta minästä ja sille luotiin oma minä. Tällä työvaiheella yritin tukea erityisesti lasten rooliajattelua ja motivaatiota roolityöhön.

Wilson (1997, 112) korostaa motivaation olevan avain roolihenkilön luomiseen. Motivaatio on kaksitasoista. Se on sekä näyttelijän motivoitumista roolin tekemiseen että hänen esittämänsä rooli-hahmon motiivien löytämistä. Jälkimmäisessä näyttelijän tulisi löytää roolihahmonsä toiminnan syyt ja motiivit eli päämäärät ja siihen liittyvät esteet. Näyttämömotiivit voivat olla kognitiivisia (avaa oven ja katsojat ymmärtävät syyn toimintaan), emotionaalisia (ilo synnyttää tarpeen juosta näyttämön poikki) tai teknisiä (lavastaminen tai näkölinjojen mukauttaminen, joka naamioidaan motivoiduksi tekemiseksi). Omassa toiminnassani käytin päämääräsuuntautuneita motiiveja, joilla pyrin tukemaan näyttelijöiden motivaatiota tehdä omia roolejaan.

Näytelmän kohtausharjoituksissa siirryttiin tulevaisuuskeskeiseen roolin tekemiseen. Yksittäisten kohtaustausten harjoittelu eteni seuraavasti:

1. kohtaus puhtaana tekstinä
2. kohtaukseen lisätään henkilöt
3. kohtaukseen lisätään aiemmat tapahtumat
4. kohtaukseen lisätään olosuhteet
5. kohtaukseen lisätään pyrkimykset
6. kohtaukseen lisätään taktiikka.

Kohtaus käytiin läpi ensin pelkkänä tekstinä eli vuorolukuna kaikkien ollessa näyttämöllä. Kuljetan ohessa esimerkkinä toisen näytöksen ensimmäistä kummituskohtausta, jossa kummitukset kokoontuivat erimielisinä pohtimaan talon asukkaiden karkottamista.

1. Annoin vain kohtauksen aluksi suunnat, mistä kukin tuli. Sitten vaan mentiin puhua pölpöttäen läpi koko kohtaus, kukin tuotti sen verran ilmaisuja kuin tuotti.

Sipulitekniikan toisessa vaiheessa otettiin huomioon kohtauksessa mukana olevat henkilöt sekä heidän keskinäiset suhteensa, joihin vaikuttivat näytelmän aiemmat tapahtumat.

2. Harjoituksissa käytiin läpi sitä, miten kukakin suhtautui kehenkin edellisen perusteella ja koetettiin saada se esille tilanteessa näyttelemällä.

Kolmanteen vaiheeseen lisättiin paikka ja ulkoiset seikat, jotka vaikuttivat tilanteeseen. Tila ja aika olivat kohtauksen uudet dramaturgiset muuttujat.

3. Kohtauksen tapahtumat sijoituivat keskellä yötä talon pihamaalle ja edellyttivät kummitusjoukon keskinäisistä ristiriidoista huolimatta ulospäin suuntautuvaa varovaisuutta.

Neljäs vaihe sisälsi tärkeitä roolihenkilöiden väliset ristiriitaiset pyrkimykset. Mihin kukin pyrki ja mitä halusi?

4. Kohtaukseen lisättiin kummitusryhmän sisäiset jännitteet, jotka muuttivat taas kohtauksen luonnetta.

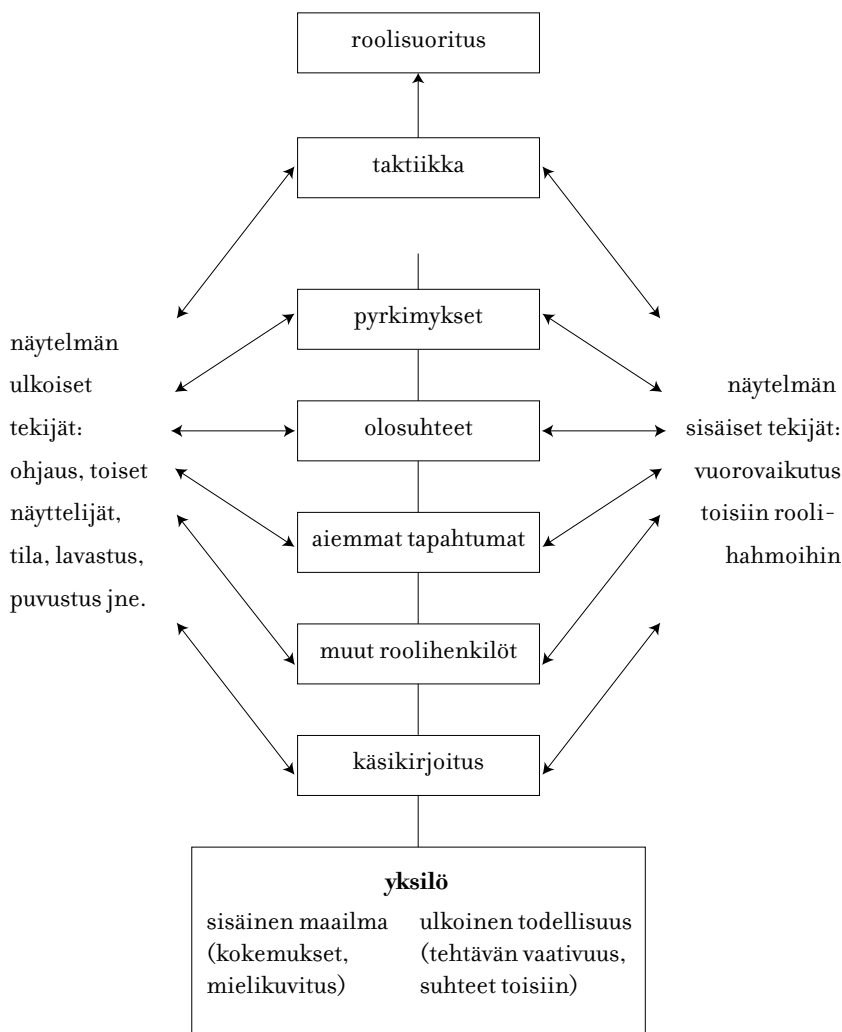
Ristiriitaiset pyrkimykset oli kyettävä välittämään myös yleisölle ulkoisin keinoin. Ohjaajan tehtävänä oli tukea ja auttaa löytämään näitä keinoja, jotta lapsi

näytellessään pystyi välittämään roolihenkilön motiivit ulkoisena käyttäytymisenä. Cohenin (1986, 20–22) mukaan kommunikaatioon liittyy tietoinen tai tiedostamaton tarkoitus vaikuttaa toisiin ihmisiin itsellemme suotuisalla tavalla. Näyttelemisen muuttuu dynaamiseksi, kun näyttelijä pyrkii voittamaan eli saavuttamaan jonkin itse nimetyn tavoitteen. Näyttelijä määrää, millaista voittoa tavoitellaan, millainen voitto on toivottava tai millä tavoin tilannetta voi parantaa. *Intentiot* ovat näytelmän henkilön tavoitteita, jotka johtuvat tilanteista, ei annetuista olosuhteista. Näytellessä täytyi löytää roolihenkilön intentiot.

Viimeinen vaihe oli lisätä vielä mahdolliset taktiikat, joilla ristiriitaiset pyrkimykset pyritään toteuttamaan. Taktiikat ovat tietoisia keinoja ihanteellisen tulevaisuuden voittamiseksi. Cohenin (emt., 70–75) mukaan ne voidaan jakaa pääsääntöisesti uhkaus- (minä voitan, sinä häviät) ja houkuttelutaktiikoihin (kummatkin ovat tyytyväisiä). Taktiikka on roolihahmojen välisen suhteen uudelleen määrittämistä. Uhkaustaktiikkamuotoja ovat mm. käskeminen, ulkopuoliseksi asettuminen, viimeisen sanan sanominen, päälle iskeminen eli vuoron ottaminen, raivoaminen, pahan tuulen puuskat, piittaamattomuus tai väkivaltaiset eleet. Houkutustaktiikan eli toisen ajatuksiin liittymisen muotoja ovat ymmärtäminen, (pienet eleet, hymy, nyökkääminen), vaarattomaksi tekeminen (kädenpuristus, kumarrus, olankohautus), huvittaminen, innoittaminen, imartelu, rehellisyys ja vietteleminen.

5. Kummitusjoukossa toinen puoli, sivistymättömät, käyttivät selkeästi uhkaustaktiikka (viimeisen sanan sanominen, päälle iskeminen eli vuoron ottaminen) ja aatelistenryhmä houkutustaktiikoita (ymmärtäminen, vaarattomaksi tekeminen), jotka lisättiin mukaan viimeiseksi. Näiden taktiikkojen ilmaisemiseen haettiin myös yhteisin teatterin keinoin toteutettuja alleviivauksia, jotka olivat ryhmien yhteistä elekieltä ja liikettä.

Hahmottelen seuraavassa edellä esitettyä roolin tekemisen työtavan mallina (Kaavio 3), jossa se kuvataan kehittyvänä rakenteena.



Kaavio 3. Vaiheittaisen roolin tekemisen sipuliteknikka

Sipuliteknikan esitetty etenemisjärjestys oli viitteellinen. Työskentelyyn vaikuttivat sekä kohtauksen luonne että näyttelijöiden määrä. Työskentely vaati yleensä jokaisessa vaiheessa useita harjoituskertoja. Läpimenojen määrään vaikutti etenkin kohtauksen näyttelijöiden määrä. Asioita avattiin vuoroin sekä yksilön että ryhmän ehdoilla. Työtavan tarkoituksena oli vahvistaa itse-

näistä roolin rakentamisprosessia. Esityksen lopullinen dramaturgia syntyi vähitellen harjoituksissa.

Ohjaaminen tukee ja yllyttää

Pyrin ohjaamistoiminnassani voimakkaaseen yhteisöllisyyteen. Ryhmän työ kokonaisuutena oli enemmän kuin yksittäisten osiensa summa. Aikuisten ja lasten ryhmä mahdollisti suuremman yhteisöllisen vastuun jakamisen. Eri-tyisesti aikuisnäyttelijöiden haluttiin ottavan oman työnsä lisäksi vastuuta näyttelevistä lapsista. Ryhmä oli jaettu roolijaon mukaisesti pienempiin näyttelijäryhmiin. Pyrkimyksenäni oli luoda suurempaa yhteisöllisyyttä siten, että ryhmien sisällä kaikki ottivat vastuuta oman työnsä lisäksi myös toisten työstä. Näytelmän tekemisessä ei ollut kysymys pelkästään henkilökohtaisesta roolityöstä ja sen onnistumisesta.

Yhteisvastuullisuuden kautta halusin kaikkien ymmärtävän oman työnsä merkityksen näytelmän kokonaisuuden ja yhteisön onnistumisen kannalta. Käytännössä tämä näkyi pyrkimyksenä antaa mahdollisimman paljon näyttämöaikaa kaikille näyttelijöille. Ohjauksellisesti se oli raskasta mutta haastavaa. Leppäkoski (1998, 161) on todennut, että *on aina mielenkiintoista, kun kaikki on lavalla. Se on kokonainen maailma. Ja se on ohjauksellisesti haastavaa. Olen opettanut oppilaillekin, että laittakaa ne kaikki lavalle, niin niiden on pakko näytellä eikä ne istu pukuhuoneessa turhanpäiten. Näyttelijälle tekee hyvää olla näyttämöllä. Kun kaikki on siellä, niin ei tule sitäkään mittausta että kenellä on isoin rooli. Tykkään hirveästi sellaisesta totaalisen teatterin ideasta.*

Suurten näyttelijäjoukkojen käyttö mahdollisti ohjauksellisesti monitasoisten näyttämökuvien rakentamisen. Näyttämöllä saattoi olla yhtäaikaisesti päätarinalle rinnakkaisia tarinoita ja henkilöiden tai henkilöryhmien välisiä jännitteitä ja ristiriitoja, jotka kaikki kulkivat päätarinan suunnassa. Westonin (1999, 107) mukaan *ensemble-näyttelemisessä tarina on tärkeämpi kuin yksittäinen roolisuoritus*. Toisaalta koin, että näyttelijöiden välinen vuorovaikutus paransi yksittäisten näyttelijöiden suoritusta. Malmivaara (1998, 200) korostaa sitä, että *yksittäisellä henkilöllä ei ole niin voimakasta totuusarvoa kuin yhteisöllä. Yhteisön maailma ylittää ja suhteellistaa yksittäisen ihmisen totuusarvon. Toisaalta se myös liittyy tähän roolien arvostukseen, haluun luoda roolihenkilöille enemmän tilaa elää ja olla. Näyttelemisenhän on – niin kuin klassisesti sanotaan – sitä näyttelijä jatkaa siitä, mihin kirjailija lopettaa. Näyttelijä jatkaa roolihenkilön kirjoittamista.*

Toinen perusajatus ohjaajan työssäni oli jokaisen näyttelijän henkilökohtaisen roolin ja sen rakentamisosuuden korostaminen. Jokaisella roolilla oli oma tarinansa. Käytin henkilöohjaukseen paljon aikaa. Henkilöohjauksen perustana oli Grotowskin (1993, 20–21) ajatus ohjaajan ja näyttelijän suhteesta. Hänenä työ ohjaajalle uskoutuneen näyttelijän kanssa on intiimiä ja hedelmällistä. Vuorovaikutus muuttuu ohjaajan haluiksi paljastaa oppijan mahdollisuuksien äärrajat. Yhdyn Brookin (1972, 112) näkemykseen siitä, että useimmat yritykset ratkaista etukäteen se, mitä kukin osaa tai ei osaa tehdä, osuvat harhaan. Oli ilahduttavaa seurata lasten ja aikuisten paljastavan harjoitusvaiheessa ja esiintyessään odottamatta odottamattomia piirteitä itsestään. Osaamisen yllätyksellisyys korostuu erityisesti toimittaessa valikoimattoman näyttelijäjoukon kanssa. Tämä on lisäarvo valikoimattoman ryhmän käytöstä.

Kolmas periaate oli pyrkimys avoimuuteen suhteessa ryhmän tuottamiin ratkaisuihin. Ohjaaminen vaati joustavuutta. Olin ohjaajana selvillä tavoitteistani, mutta pyrin säilyttämään tilanneherkkyden ja olemaan valmis kokeilemaan vaihtoehtoisia toiminta- ja ratkaisumalleja, jotka nousivat tilanteista ja ryhmästä. Kohtausharjoittelu muuttikin suuntaa, koska ryhmä alkoi elää ja tuottaa ennalta arvaamattomia ratkaisuja. Brook (1972, 134) toteaa, että *ohjaajan on tarkattava, missä näyttelijä torjuu omat oikeat impulssinsa, autettava näyttelijää huomaamaan estonsa ja voittamaan ne. Kaikki se on ohjaajan ja näyttelijän välistä vuoropuhelua, tanssia. (...) Eteneminen tapahtuu kehässä ja riippuu näkökulmasta kuka milloinkin vie*. Jääräpäinen ohjaajan oman näkemyksen tai ohjelman läpivieminen olisi ollut ryhmän ja sen yksittäisten jäsenten mahdollisuuksien tuhlaamista, tanssimista yhden ehdoilla. Ohjaaminen vaati ajattelua, vertailemista, hautomista, virheiden tekoa, palaamista alkuun ja epäröimistä. Jokainen harjoituskerta oli prosessi, johon myös ohjaajan oli lähdettävä avoimin mielin ja aistit viritettyinä. Vaikka korostinkin näyttelijän merkitystä ja itsenäisyyttä suhteessa omaan ohjaajantyöhöni, täytyi minun myös pystyä näkemään oman työni vaikutukset näyttelijöihin ja esityksen kokonaisuuteen. Kuten Brook (emt., 66) on todennut, *harjoitusten valinnalla ja tai edes näyttelijöiden kannustamisella omaan vapauteensa ja itsenäiseen työhönsä ei ohjaaja voi olla heijastamatta omaa mielentilaansa näyttämölle*. Ohjaajana on mukauduttava siihen tosiseikkaan, ettei hän koskaan saa tehdä itseään kokonaan näkymättömäksi.

Ennen kaikkea minun piti oppia tuntemaan näyttelijöitä niin, että ymmärsin sen milloin en voinut vaatia enempää. Minulla oli aikaisemmilta vuosilta

kokemus tilanteesta, jossa olin vaatinut liikaa yksittäiseltä oppijalta ja hän oli jättänyt prosessin kesken. Jokaisella on oma henkilökohtainen kestävytensä, joka vaihteli päivän ja vireyden mukaan. Yritin venyttää oppijoiden henkilökohtaisia rajoja, mutta pyrin olemaan rikkomatta niitä. Toisaalta ohjaajan ja näyttelijän välisen vuorovaikutuksen luonteeseen kuului, että myös ohjattavan on pystyttävä ottamaan vastaan opastusta, joka on tarkoitettu hänen auttamisekseen. Brook (emt., 123) toteaa osuvasti, että useiden harjoituskertojen tarkoituksena on ensin vapauttaa näyttelijä, jotta hän pääsisi näkemään, mitä hänen sisällään on. Seuraavaksi hänen täytyy oppia kuuntelemaan ohjaajaa, jotta hän oppisi erottamaan ratkaisuja, joita hän ei koskaan muuten olisi keksinyt. Tiedän olleeni vaativa ohjaaja, kun tavoitteitani vertaa kouluteatterissa pääasiallisesti tehtävään työhön. Halusin aina katsoa tilanteet loppuun asti. Tiedän, ettei monikaan oppijoista ehkä ollut joutunut elämänsä aikana kohtaamaan yhtä sitkeää vaatijaa, joka ei suostunut antamaan kesken periksi. Vaatimiseni lähti kuitenkin toisen kunnioittamisesta ja halusta saada aikaan hänessä onnistumista.



4. Teatteriprosessin tutkiminen

Jos annamme lapselle mahdollisuuden puhua ja uskomme hänen kuvauksiaan kokemuksistaan, tulemme itse tuskallisen tietoiseksi siitä, että aikuisina olemme menettäneet suuren osan havaintokyvystämme, aistimuksistamme, tunteistamme ja muistoistamme. Lasten äänien julkitulo ei ole turhaa vaan suorastaan välttämätöntä, mikäli tahdomme estää jokaisessa lapsuudessa piilevien tiedon ja luovuuden lähteiden tuhoutumisen (Miller 1985, 33).

Tarkastelen tutkimuksessani oppijan kokemusta suhteessa siihen kontekstiin, jossa kokemukset ovat syntyneet. Tässä tapauksessa tutkittavat oppijan kokemukset liittyivät kuvattuun teatterityön prosessiin. Teatteri-ilmaisen opetuksen tavoitteista, teatteritaiteesta ja pedagogiikasta johtamani käytänteet muodostivat sen todellisuuden, jonka keskellä oppilas eli ja jossa hän koki. Tutkimuksella oli projektin ajallisen ulottuvuuden vuoksi myös prosessitutkimuksen luonne (Carlsson 1996, 80). Tutkimukseni kohdistui yhteen lukuvuoden mittaiseen ajalliseen ja kuuteentoista yksilöllisesti eriytyneeseen prosessiin.

Tutkittavan ilmiön, kokemuksen, mielellinen perusluonne määräsi paitsi käytetyn tutkimusotteen myös tiedonhankinta- ja analyysimenetelmän. Kun tutkitaan mielellisiä ilmiöitä täytyy Perttulan (1995, 23–26) mukaan käyttää kvalitatiivista tutkimusotetta, koska mielellisiä ilmiöitä ei voida eristää tai kontrolloidusti manipuloida. Kokemukset eivät ole muutettavissa numeeriksi arvoiksi tai kuvattavissa keskimääräisen ihmisen ominaispiirteinä. Kokemukset ovat sekä yksilökohtaisia että ainutkertaisia ja siksi minun oli tärkeä lähestyä kunkin tutkittavan kokemuksia hänen ainutkertaisen, henkilökohtaisen kuvauksensa kautta.

Valitsemani tutkimusote kuuluu laadullisen tutkimuksen viitekehykseen. Tutkimuksen metodiset ratkaisut olin ideoinut Perttulan (2000, 429) eksistentiaaliseksi fenomenologiaksi nimeämän metodin pohjalta. Olen pyrkinyt tutkimusmetodillani ensin löytämään yksilötason kokemusten ydinmerkitykset ja sitten muuttamaan yksilökohtaisen kokemuksen yleiseksi tiedoksi. Yleisen tiedon teatterin tekemisestä tuli sisältää yksilöllisten kokemusten samankaltaisuutta. Se ei saa sisältää sellaista tietoa, joka on ristiriidassa yksilöllisen kokemuksen kanssa. Aineiston käsittelyssä yhdistyivät sekä kuvaileva että tulkitse-

va tutkimusorientaatio. Tutkimuksen deskriptiivisellä orientaatiolla tarkoitan kuvausta, jonka tutkittava antoi henkilökohtaisista kokemuksistaan. Keskeistä oli se, että oppija sai kuvata henkilökohtaista tajunnallista eli mielellistä suhdettaan teatterin tekemiseen. Lähtökohtana on Perttulan ja Kallion (1996, 10) esittämä perusajatus, jonka mukaan totuus sisältyy yksilön ilmaisemaan kokemukseen. Se ei ole löydettävissä sen takaa tai sen ulkopuolelta. Toisen ihmisen kokemus on todellinen, se on olemassa ja se on tutkimuksellinen keskipiste. Tutkijana pyrin kokemusten olennaisten merkitysten esille saattamiseen ja kuvaamiseen. Se edellytti sitä, että tutkittavat saivat kuvata kokemuksiaan mahdollisimman täydesti ja moniulotteisesti. Alasuutari (1993, 73) toteaa, että jos halutaan tutkia merkitysrakenteita eli sitä miten tutkittavat hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita, aineistona tulee olla tekstiä, jossa he puhuvat asioista omin sanoin eivätkä joudu valitsemaan tutkijan jäsentämistä vaihtoehtoista. Jos tutkija haluaa tietää mitä tutkittavat ajattelevat ilmiöstä, on metodisesti viisasta keskittyä haastattelujen sisältöön, sen sijaan että hän keskittyisi puheen formaaleihin piirteisiin, keskustelun etenemiseen tai keskustelijoiden väliseen vuorovaikutukseen.

Tulkitsevilla orientaatiolla tarkoitan niitä ratkaisuja, analyysin toista osaa, joissa yksilökohtaisesta kokemuksesta edetään kohti yleistä tietoa. Perttulan (1995, 85; 2000, 439) mukaan yleinen tieto sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisista merkitysverkostoista esiin nousseet, tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset ydinmerkitykset. Yleinen tieto saattaa käsittää myös eri kokemusalueisiin liittyviä useampia yleisiä merkitysverkoston tyyppejä, joissa kussakin on useampien, mutta ei välttämättä kaikkien, oppijoiden kokemusten samankaltaisuutta. Yleinen tieto on luonteeltaan erilaista tietoa kuin yksilökohtainen kokemustieto. Se on tutkijan konstruoimaa ja se etsii tasapainoa yleisen tiedon kattavuuden ja käsitteellisen mielekkyyden välillä (Perttula 2000, 431). Liitin yleiseen tietoon myös empiiristen tulosten ja olemassa olevan tiedon välisen dialogin, joka osaltaan auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Pyrin kuitenkin säilyttämään laadullisen aineiston erityispiirteet eli yhteyden oppilaiden ilmiöille antamiin merkityksiin säilyttämällä primaariaineiston osana yleistä tietoa.

Perustelen haluani edetä yksilötason kokemuksista yleiseen tietoon teatteritoiminnan sosiaalisella luonteella. Ohjaaja samoin kuin ryhmän jäsenet, yksilöt ovat aina tiluutiossaan suhteessa sekä ryhmään että sen jäseniin, toisiin yksilöihin ja ohjaajaan. Oppijan kokemuksiin vaikuttavat sekä ohjaajan

toiminta että ryhmän sisäinen vuorovaikutus. Ohjaajan näkökulmasta on mielekästä etsiä myös ryhmän jäsenten kokemusten samankaltaisia piirteitä.

Pyrin sovittamaan tutkimuksen metodisen lähestymistavan tutkittavan ilmiön ehdoilla, jotta kykenisin mahdollisimman kohdallisesti tavoittamaan tutkimuksen kohteena olevan erityistieteellisen ilmiön (esim. Perttula 1995; 2000; Varto 1992; Eskola & Suoranta 1998; Kaikkonen 1999). Tämä ei tarkoittanut sitä, että olisin keksinyt uuden menetelmän, vaan että tutkijana olen perustellusti pyrkinyt soveltamaan Perttulan (1995, 2000) kuvaamaa lähestymistapaa tutkimukseeni.

Tutkimuskysymykset

Tutkimusprosessin alkuvaiheessa olin tutkijana noviisi. Minua kiinnosti oppijan kokemukset teatterintyön prosessissa. Kiinnostukseni ilmiöön oli eriytymätön. Minulla ei ollut tietoa siitä, mitä oppilas prosessin aikana kokee. Minulla oli teatteri- ja opetusteoreettinen käsitteellinen konstruktio. Peräkylä (1995, 15–19) katsoo teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon tarjoavan tutkijalle maailmankatsomuksen, jonka avulla hän voi lähestyä sitä maailman, jota haluaa tutkia. Teoreettinen tieto auttaa tutkijaa jäsentämään arkisen tiedon ja kokemuksen tutkimuskohteeksi. Minulla oli henkilökohtainen käsitys teatterista ja teatteri-ilmaisun opettamisesta, mutta halusin selvittää, kuinka oppija koki prosessin.

Varsinaisen aineiston, oppijoiden kuvaukset kokemuksistaan, keräsin kirjoituksin, kyselyin ja haastatteluin. En määritellyt tarkkoja tutkimuskysymyksiä tutkimusprosessin alkaessa vaan tutkimusaineisto määräsi tutkimuksen suunnan ja lopulliset kysymykset kehittyivät vaihe vaiheelta aineistoanalyysin edetessä. Tutkimuksen alkuvaiheessa rajasin tutkimuskohdetta muutamilla yleisluontoisilla kysymyksillä. Yksilöidyimmät kysymykset ja niiden vastaukset muodostuivat aineiston erittelyn myötä. Induktiivinen aineiston tarkastelu auttoi tutkittavan ilmiön monimuotoisuuden hahmottamisessa. Sitä mukaa kuin ilmiö tuli tutummaksi, löysin uusia mielekkäitä kysymyksiä (vrt. Alasuutari 1993, 240 ja 247). Tutkimuksen lähtökohtana olivat seuraavat kysymykset, joiden avulla lähdin tutkimusongelmaa jäsentämään:

Millainen oli oppijan kokemus teatterityöstä Projektiteatterin työtavan kontekstissa?

Mitä erilaisia puolia oppijan kokemuksessa voitiin tutkimuksellisesti hahmottaa?

Miten erilaiset oppijat rakensivat rooliaan?

Millaisia merkityksiä oppijat liittivät esiintymistilanteeseen?

Tutkimusaineistot

Tutkimuksen kenttävaihe toteutettiin lukuvuonna 1997–1998. Tutkimusjoukko oli kuusitoista Helsingin II normaalikoulun 5–6-luokkien vapaavalintaiseen teatterijaksoon hakeutunutta oppilasta. Heidän lisäksi prosessiin osallistui yhdeksän luokanopettajaksi opiskelevaa aikuista. Keräsin tutkimusaineistoa kolmella eri tavalla eli käytin triangulaatio-menetelmää. Aineistotriangulaation avulla saatoin tarkastella sitä, kuinka oppilaiden kuvaukset kokemuksestaan eri tavoin kerätyissä aineistoissa vastasivat toisiaan (Cohen & Manion 1989, 269–286). Käyttämäni aineiston keruumenetelmät olivat: henkilökohdalliset päiväkirjat, jaksojen päättyessä suoritettut kyselyt sekä prosessin päättyessä tehty teemahaastattelu. Oppilaat ja heidän vanhempansa olivat koko prosessin ajan tietoisia siitä, että päiväkirjoja käytettäisiin anonyyminä tutkimusaineistona. Pyysin lupaa aineiston käyttöön sekä oppilailta että heidän vanhemmiltaan teatteritoimintaan liittyvässä vanhempainillassa.

Päiväkirjat

Kirjallinen tutkimusaineiston hankin oppilaiden pitämistä harjoituspäiväkirjoista. Niiden piti alunperin olla tutkimuksen pääaineisto. Lapset kuvasivat ja reflektoivat jokaista harjoituskertaa kirjoittamalla henkilökohtaisiin Kanneltalo-päiväkirjoihin. Olin antanut ohjeeksi kirjoittaa kunkin kokoonantumisen jälkeen omista kokemuksista ja tunneilmasta. Pyysin oppilaita erityisesti kiinnittämään huomiota kokemuksiin, jotka liittyivät tunneilla tapahtuviin asioihin ja harjoituksiin. Motivoin heitä kirjoittamiseen sillä, että heidän ajatuksensa auttoivat minua seuraavien harjoituskertojen suunnittelussa ja antoivat mahdollisuuden ottaa huomioon erilaisia harjoituksiin liittyviä toiveita. Kerroin päiväkirjan toimivan myös eräänlaisena turvatyynynä, jonka avulla minä ohjaajana pystyisin muuttamaan omaa työtäni, jos jotkut asiat tuntuisivat hankalilta. Painotin myös sitä, että ainoastaan minä lukisin hei-

dän henkilökohtaisia kirjoituksiaan.

Työskentelyn tueksi viikon etukanteen kirjoitettiin kaksi apukysymystä, jotka olivat varsin yleisellä tasolla:

Mitä tapahtui?

Miltä minusta tuntui?

Lisäksi selvitin lasten motivaatiota ja tavoitteita ennen ensimmäistä yhteistä harjoituskertaa. Kukin kirjoitti erilliset vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

Miksi halusin mukaan teatterin vapaavalintaisiin opintoihin?

Mitä toiveita minulla on tämän kurssin suhteen?

Mitä odotuksia minulla on tämän kurssin suhteen?

Uskoin päiväkirjatyöskentelyn tukevan oppijoiden omien kokemusten hahmottamista ja ohjaavan niiden kuvaamiseen. Toivoin kirjoitusten sisältävän myös oman kokemuksen reflektointia, oppijoiden etääntymistä omasta toiminnastaan ja sen näkemistä uudesta näkökulmasta. Toivoin heidän kirjoittaessaan tulevan tietoisemmiksi omista kokemuksiin liittyvistä käsityksistään ja tuovan niitä julki (vrt. Kolb 1984, 39–43).

Keräsin päiväkirjat luettavaksi kahden viikon välein syys- ja kevätlukukauden aikana. Heti aluksi selvisi, että lasten reflektoinnin taso oli vaihtelevaa. Muutamat olivat tyytyneet pohtimaan annettuja kysymyksiä hyvin lyhyesti, osa oli kirjoitellut vapaammin ja pidempään, osa oppilaista oli tyytynyt pääasiallisesti kirjaamaan harjoituskertojen tapahtumia luettelomaisesti. Palautteessa esitin toiveen, että he valitsisivat vaikka vain yhden harjoituksen ja kirjoittaisivat enemmän siitä ja siihen liittyvistä tunnoista. Tämäkään lisäohje ei lisännyt reflektointia.

Minulle jäi päiväkirjoista sellainen yleisvaikutelma, etteivät ne ainoana aineistona kykenisi tarjoamaan riittävän selkeää kuvaa tutkittavien kokemuksista. Olin odottanut oppijoiden kertovan enemmän harjoituskertoihin liittyvistä kokemuksista. Niukkuuteen lieenee ollut monta syytä. Koska luin päiväkirjat, kaikki oppijat eivät ilmeisesti mieltäneet niitä tarpeeksi henkilökohtaisiksi pohdinnan välineiksi. En ehtinyt organisoida kirjoittamista jokaisen harjoituskerran lopuksi, vaan se jäi oppilaiden omalle ajalle ja vastuulle. Oppijat eivät aina toimineet annetun ohjeen mukaisesti. He eivät kirjoittaneet muistiinpanoja samana iltana. Osa oppilaista teki työn kahden viikon urakkana, jolloin edellinen kerta ei varmaan ollut tuoreena muistissa. Myös yksilölliset taitoerot päiväkirja-

työskentelyssä ja kirjoittamisessa vaikuttivat osaltaan aineistoon. Varsinkin pojat, myös osa tytöistä, kuittasivat ajatuksen hyvin lyhyesti, usein vain lauseella tai parilla. Osa tytöistä kirjoitti pohtien. Yksi oppilas kadotti päiväkirjansa jo alkusyksystä ja toinen kevätlukukauden puolella välissä. Minulla ei ole ollut heidän kaikkia päiväkirjamerkintöjään mukana tutkimusaineistossa. Kopioin päiväkirja-aineiston itselleni sekä syyslukukauden lopussa että esitysten päättyessä.

Kyselyt

Päätin ryhtyä keräämään päiväkirja-aineiston tueksi lisääaineistoa kyselyin. Niiden tarkoituksena oli täydentää jo kerättyä kirjallista aineistoa. Niissä toistuivat samat kolme kysymysaihetta kolme kertaa prosessin edetessä. Tarkoituksenani oli kysymysten avulla hahmottaa mahdollisia kokemuksissa tapahtuvia muutoksia. Kyselyt ajoittuivat työskentelyn nivelkohtiin. Ensimmäisen toteutin lokakuun lopussa, kun pelkästään lasten kesken toteutettu harjoitusjakso päättyi. Toinen kysely oli syyslukukauden päättyessä ja siihen osallistuivat myös marraskuussa mukaan tulleet aikuiset. Kolmas tehtiin näytelmän harjoitusjakson päätteeksi juuri ennen esityksiä. Toistin samat kysymykset vielä teemahaastattelussa. Kaikissa (liite 3) käytettiin kolmea kysymystä, joissa käsiteltiin seuraavia aiheita:

1. *Mitä teatteriin ja näyttelemiseen liittyviä taitoja lapset olivat omasta mielestään siihen mennessä oppineet?* Kysymyksen tarkoituksena oli seurata oppijan kokemusta omasta oppimisestaan.
2. *Tuli valita ja kirjoittaa kolme adjektiivia, jotka parhaiten kuvasivat sitä, miltä opiskelu sillä hetkellä tuntui? Oppilaiden piti perustella valitsemansa adjektiivit ainakin yhdellä lauseella.* Tehtävällä yritin selvittää mahdollisimman konkreettilla tavalla oppijan sen hetkistä kokemusta teatterin tekemisestä *Esimerkkivastaus: Haastava, koska joutuu tilanteisiin mitä ei ole ennen kokenut.*
3. *Oppilaita pyydettiin nimeämään kunkin jakson huippuhetki ja perustelemaan valintaansa.* Tehtävällä haettiin henkilökohtaisesti merkittäviä kokemuksia ja niiden perusteluita.

Teemahaastattelut

Halusin edelleen syventää kuvaa tutkittavasta ilmiöstä ja päätin haastatella kaikkia oppilaita keväällä prosessin päätyttyä. Haastattelutekniikkana käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelut pohjautuivat sekä kunkin lapsen päiväkirjamerkintöihin ja kyselyvastauksiin että haastattelurungon

kuuteen teema-alueeseen. Teema-alueet kattoivat ajallisesti koko lukuvuoden työskentelyn ennako-odotuksista jälkitunnelmiin. Tukenani oli kunkin oppijan kirjallisesta materiaalista koottu lista merkityksistä, joita haastattelutul tulisi käsittelemään. Haastattelin koulussa kouluaikana tai oppituntien ulkopuolella heti koulun päättymisen jälkeen. Haastattelut jakaantuivat ajallisesti kahdelle viikolle. Tein joko yhden tai kaksi haastattelua päivässä.

Yritin pitää haastattelut keskustelunomaisina (Carlsson 1996, 37), jotta lapset kokisivat voivansa puhua mahdollisimman vapaasti ja uskaltaisivat tuoda julki arkipäiväisen tapansa kokea. Pysin noudattamaan syvähaastattelun periaatetta (Ahonen 1994, 137; Hirsjärvi ja Hurme 1991, 15 ja 40–43). Aloitin haastattelut avoimilla kysymyksillä, joissa haastateltavat saivat kuvata omia kokemuksiaan ja etenin kohti syventäviä kysymyksiä, joilla pyrin tarkentamaan kuvauksia. Johdin syventävät kysymykset siitä, mitä haastateltavat olivat edellä sanoneet. Tarkoitukseni oli saada tutkittavat kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman runsaasti, jotta he olisivat sekä syventäneet ja täsmentäneet kirjallisessa materiaalissa ilmaisemiaan kokemuksia että tarjonneet mahdollisia uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön.

Esimerkki haastattelun syventämisestä:

Miltä syksyn harjoitukset tuntuivat?

No, se alku oli jotenkin outoo. Kyllä se nyt niin kun tajuu niin kun, et se oli aika hyvä, et semmonen se alku oli semmonen. Siin harjoteltiin kaikee.

Niin?

Niin silloin ei oikeen vielä tajunnu miks tää on tämmönen.

Miksi se oli outoo?

Sillai, että....hmmm... sillai niin kun omituista, et niin ku harjottelee sitä eikä mee suoraan harjottelee sitä näytelmää.

Yksittäisten haastattelutilanteiden eteneminen ei ollut orjallisesti sidottu kyseiseen järjestykseen vaan etenemiseen ja painotuksiin vaikuttivat ne merkitykset, joita kukin oppija oli käsitellyt painokkaimmin kirjallisessa aineistossa tai toi esiin haastattelutilanteessa. Haastattelurunkona olivat seuraavat teemat.

1. Miksi halusit mukaan näyttelemään? Kysymykset selvittivät ennakoivia motiiveja, joita oppijalla oli.
2. Mitä ajatuksia oli syksyn harjoitusvaiheesta? Kysymykset liittyivät lasten päiväkirjoihin.
3. Miten koit roolin saaminen? Kysymykset liittyivät roolitoiveisiin ja roolin herättämiin ajatuksiin.

4. Miten etenit roolin valmistamisessa? Kysymykset liittyivät roolin rakentamisprosessin eri vaiheisiin.
5. Mitä sinulle tapahtui esiintymisissä? Kysymyksillä tarkennettiin lasten kuvauksia esiintymistilanteista.
6. Mitä ajatuksia sinulla on esitysten jälkeisistä tunnelmista? Kysymyksillä tarkennettiin lasten kuvauksia prosessista palautumisen vaiheessa.

Pyrin noudattamaan Kvalen (1996, 29–36) kvalitatiiviselle tutkimushaastattelulle nimeämiä laadullisia piirteitä. Valmistauduin kuhunkin tilanteeseen erikseen tutustumalla etukäteen uudestaan kunkin oppilaan tuottamaan kirjalliseen materiaaliin. Etukäteisvalmistautuminen edusti pyrkimystä ymmärtää kunkin oppijan ilmiöön siihen mennessä liittämiä merkitysten luonnetta. Vaikka tietyt teemat ohjasivat tutkimushaastatteluja, pyrin muuten olemaan vaikuttamatta lasten puheen sisältöön. Tarkoitukseni oli olla rajaamatta niitä aiheeseen liittyviä sisältöjä, joita oppijat toivat esiin haastattelutilanteessa. Rohkaisin oppijoita kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman tarkasti. Pyrin syventämään vastauksia sanomalla pääasiassa: kerro lisää, kerro tarkemmin tai miksi-kysymyksillä, joihin vastaamalla oppijat täydensivät kuvauksiaan. Miksi-kysymykset ovat Carlsson (1996, 95) mukaan henkilökohtaisia kokemuksia tutkittaessa pääkysymyksiä. Niiden avulla syvennetään kuvaa kokemuksesta. Haastattelut olivat luonteeltaan ja kestoaltaan erilaisia. Toiset lapset puhuivat runsaasti, itsenäisesti ja rohkeasti, toisia taas sain rohkaista paljonkin, jotta he suostuivat kertomaan kokemuksistaan.

Rajasin haastattelun tiukasti kunkin henkilökohtaisiin, spesifeihin kokemuksiin. En halunnut luonteeltaan yleisiä mielipiteitä tai käsityksiä sisältäviä vastauksia. Haastattelut keskittyivät oppijoiden kuvaamiin henkilökohtaisesti koettuihin konkreettisiin tilanteisiin. Koska kysymyksessä oli koko lukuvuoden mittaista prosessia käsittelevä teemahaastattelu, täytyi minun toisinaan palauttaa lasten mieleen heidän ajatuksiaan työskentelystä lukemalla pätkiä päiväkirjoista. Näin menettelin myös silloin, jos oppijat eivät ottaneet esille sellaista prosessiin liittyvää, tutkimuksellisesti mielenkiintoista seikkaa, joka ilmeni päiväkirjasta tai kyselystä.

Haastatteluista tuli tutkimuksen kannalta keskeinen aineisto. Niiden avulla tutkittava ilmiö näyttäytyi rikkaampana ja syvempänä kuin muissa aineistoissa.

Aineistoanalyysin toteuttaminen

Toteutin analyysivaiheessa mukaillen Perttulan (1995, 68–95 ja 119–174 sekä 2000, 432–441) kokemuksen tutkimiseen kehittämää vaiheittaista metodia (vrt. Kvale 1996, 194). Perttula on kehittänyt oman sovelluksensa nimenomaan useamman henkilön teemahaastattelumateriaalin analysoimiseen. Raunioon (1999, 317–318) tukeutuen analyysivaiheen työtapani voi kutsua aineiston luokittelumiseksi, jossa on mukana pelkistämistä. Pelkistäminen on perinteisistä kvalitatiivisen analyysin tavoista yleisin ja yksinkertaisin. Pelkistäminen on aineiston jakamista keskeisiin teemoihin. Pelkistäen suoritettuna luokittelumisen tulos sisältää aineiston samankaltaisuuksien lisäksi eroavuuksia, joihin voivat toimia yksittäisten henkilöiden kokemukset. Luokittelun tavoitteena on tuoda esiin aineiston variaatiota.

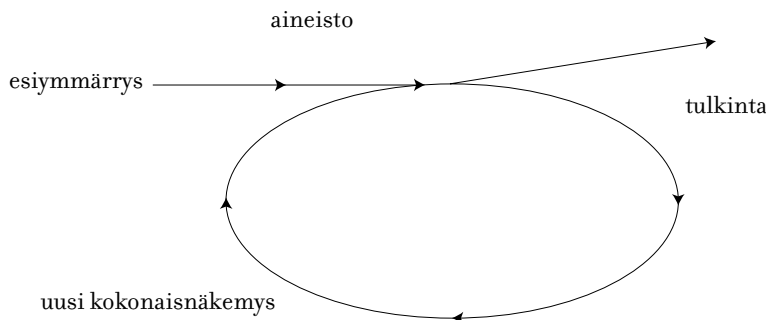
Käsitysten epäily, kiinnostuksen intensiteetti sekä kohdistuminen asioiden merkityksiin toteutuivat, kun analysoin aineistoa seuraavissa vaiheissa. Aineiston analyysin metodinen systemaattisuus yhdessä sen herkkyyden kanssa, joka johtui siitä, ettei minulla ollut ennako-oletuksia, ovat Perttulan (2000, 441) mukaan keinoja tavoittaa saatavissa oleva kokemuksellinen tieto.

1. vaihe: tutkimusasenteen omaksuminen ja aineistoon tutustuminen

Ensimmäisessä vaiheessa pyrin kohtaamaan kerätyn aineiston ilman ennakkokäsityksiä. Päiväkirja-aineisto käsitti kopioidut 280 sivua A5-kokoiseen vihkoon vaihtelevalla käsialalla kirjoitettua tekstiä. Harjoituskerrasta kirjoitetun tekstin määrä vaihteli parista lauseesta sivun laajuisiin kirjoituksiin. Kolme kyselyaineistoa sisälsi 60 vastauslomaketta. Haastattelumateriaalia oli lähes yhdeksän tuntia eli sata sivua litteroitua tekstiä. Haastattelut olivat siis analyysivaiheen ja samalla koko tutkimuksen pääaineisto. Päädyin tähän ratkaisuun, koska haastatteluissa oppilaat kuvasivat kokemuksiaan kaikkein monipuolisimmin ja rikkaimmin. Aineistona se jäsensi ja täydensi päiväkirja- ja kyselyaineistoa.

Perttulasta (2000, 433) yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat ehdotelmia siitä tiedosta, jota kohti analyysin avulla edetään. Ne eivät viittaa tutkijan kannalta taakse päin yksilön koettuun maailmaan vaan eteenpäin kohti hahmotumassa olevaa tietoa. Perttula (1995, 9–12) puhuu sulkeistamisen työtavasta. Tietoinen sulkeistaminen on tutkijan pyrkimystä sisäisen reflektoinnin avulla tapahtuvaan ennakkokäsitysten tiedostamiseen. Se voidaan nähdä pyr-

kimyksenä ennakkokäsitysten ja käsitteellisten ennakko-oletusten jatkuvaan ja huolelliseen reflektointiin. Sulkeistaminen kohdistuu siis tutkijan etukäteisoletuksiin. Ymmärrän, että hermeneuttinen kehä (esim. Varto 1992, 65–69) pyrkii samaan tutkijan lähtökohtien tiedostamiseen.



Kaavio 4. Hermeneuttinen kehä (Puolimatka 1996, 14)

Hermeneuttinen kehä (kaavio 4) kuvaa tapaa ymmärtää ilmiötä tietyistä lähtökohdista ja paluuta sen uudenlaiseen oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Tutkijan aineistoon tutustumisen lähtökohtana on oman lähtökohtansa ymmärtäminen ja siihen palaaminen, jotta siitä voisi vapautua. Varto (emt.) korostaa perusteellista aineistoon tutustumista. Jokainen lukukerta vapauttaa ja vie tutkijaa kauemmaksi omista lähtökohdistaan lähemmäksi tutkimuskohteen mieltä. Tutustuin tutkimus-aineistoon useaan kertaan päästäkseni lähemmäksi tutkimuskohteen mieltä. Käytin tutkimus-aineistoon tutustumiseen runsaan vuoden. Haastatteluaineiston kuuntelin ensin kertaalleen ja toistamiseen litteroidessani sen. Kirjoitin tutkimusaineiston sana sanalta puhutun kielen mukaisesti. Kirjasin litterointeihin tauot ja myös osan ei-kielellisestä kommunikaatiosta. Pyrin kirjaamaan myös muun kommunikaation, jos se muunsi tai painotti kielellistä ilmaisua. Muu kommunikaatio on kirjattu litteroituun aineistoon sulkeisiin. Kirjasin muusta kommunikaatiosta ylös vain ne osuudet, josta olin varma. En kuitenkaan pystynyt jälkikäteen palauttamaan mieleeni yksittäisten haastattelutilanteiden kaikkia nyansseja.

2. vaihe: Tutkimusaineiston ensimmäinen jäsentäminen

– yksittäiset merkitysyksiköt

Toisessa vaiheessa jäsensin tutkimusaineistoa erottamalla siitä merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköitä olivat kaikki yksittäisten oppijoiden ilmaisemat eri asiakokonaisuudet, jotka sisälsivät tutkittavan ilmiön kannalta merkittävän sisällön. Merkitsin toisin sanoen litteroituun aineistoon rajat, kun oppilas alkoi mielestäni puhua eri asiasta. Käytännössä piirsin tekstin sekaan kaariviivoja, joilla erottelin tekstiä pienempiin yksiköihin. Merkitysyksikkö saattoi koostua useammasta haastateltavan puheenvuorosta, yhdestä vastauksesta tai osasta sitä. Merkitysyksiköihin liittyi myös haastattelijan kysymys tai kysymyksiä. Merkitysten sisältöjen erottelussa oli ratkaisevaa puheenvuoron sisältö, ei sen laajuus tai muoto. Tein jakamisen intuitiivisesti lukiessani aineistoa. Tutkijan intuitiota ohjaa tieteenala ja sitä rajaa tutkittava ilmiö, toteaa Perttula (1995, 72). Hänen mielestään intuitiivinen lähestyminen on välttämätöntä, koska samaa aineistoa voidaan lähestyä lukemattomista eri näkökulmista.

Esimerkki aineistosta erotetusta vastauksesta, joka jakautuu kahteen merkitysyksikköön. Vastauksessaan oppilas kuvailee alkuvaiheen harjoitusten kokemisesta.

Miltä susta ittestäs tuntui?

(1.) No, mä tykkäsin siitä ihan hirveesti. Niistä kaikista leikeistä ja kaikista just tällasista. (2.) Siin niiku uskals alkaa tekemään enemmän tällasta.

En pyrkinyt vielä tässä vaiheessa tietoisesti refleктоimaan aineistoa, vaan pelkästään erottamaan toisistaan eri merkityksiä sisältävät yksiköt. Perttula (2000, 436) nimittää erotettuja sisältöjä merkityssuhde-ehdotelmiksi. Pyrin välttämään tietoista teoreettislähtöistä tutkimuksellista asennetta aineistoon. Tämän tutkimusvaiheen tarkoituksena oli saada järjestettyä aineisto hallittavampaan muotoon.

3. vaihe: Tutkimusaineiston toinen jäsentäminen

– sisältöalueiden muodostaminen

Seuraavassa vaiheessa tiivistin repliikit tutkijan kielelle. Kirjasin kunkin merkityssuhde-ehdotelman oheen tutkijan käännöksen siitä. Annoin merkitysyksiköille niitä kuvaavat otsikkonimet, jotka kirjasin litterointien marginaaliin. Varto (1992, 51), toteaa, että tutkijan on selvästi nostettava tutki-

muskohteessaan teemaksi se, mikä siinä tulee tutkittavaksi. Teema on tietty johtoajatus, se näkökulma, josta tutkittavaa oppijan kokemusta tarkastellaan. Otsikointia ohjasi se, että merkityksen oli oltava jotenkin koettuun teatterityöhön liittyvä ilmaus. Pyrin ymmärtämään yksittäiset kokemukseen liittyvät ilmaukset ja nimeämään ne sisällön mukaan. Käytännössä kirjoitin kunkin merkitysyksikön viereen tekemäni muunnoksen otsikkona.

Miltä susta ittestäs tuntu?

(1.) No, mä tykkäsin siitä ihan hirveesti. Niistä kaikista leikeistä ja kaikista just tällaisista. (2.) Siin niiku uskals alkaa tekemään enemmän tällasta.

Otsikot:

(1) Kokee kivana

(2) kokee uskaltavansa

En käyttänyt työskentelyssä apuna tietokoneohjelmaa, vaan työskentelin liimattavien muistilappujen avulla. Merkitsin niillä merkitysyksiköt otsikoiksi sekä litteroituun haastattelu- että kopioituun päiväkirja-aineistoon. Valittu työtapaa tuntui luonnolliselta, koska aineisto oli useiden luku- ja kuuntelukertojen myötä tullut tutuksi. Työtapaa takasi myös sen, että palasin tarkastamaan alkuperäistä aineistoa eri työvaiheissa yhä uudestaan. Kunkin yksittäisen oppijan aineisto sisälsi suuren määrän otsikoita, jotka olivat aineistoa jäsentäviä sisältöalueita. Samoja otsikoita saattoi esiintyä eri kohdissa haastatteluja, sillä yhteen merkityssisältöön saatettiin palata eri puolilla aineistoa. Perttulan (1995, 126) mukaan tämä vaihe vaatii tutkijalta erityistä keskittymistä ja vastaanottoherkkyttä. Tiivistäessään ja kielellistäessään merkityssuhde-ehdotelmia tutkija tulkitsee samalla niitä.

Eskolan & Suorannan (1998, 146) mukaan aineiston ensimmäisen jäsennyksen tulisi olla mahdollisimman lähellä sellaista käsitteellistä tasoa, jonka sekä haastateltava että tutkija ymmärtävät suunnilleen samalla tavalla. Pyrin tarkastamaan jäsennykseni luotettavuutta käymällä litteroidut haastattelut uudestaan läpi yhdessä oppijoiden kanssa. Tämä työvaihe toteutettiin puolitoista vuotta tutkimushaastattelun jälkeen. Annoin tutkittavien ensin tutustua omaan litteroituun haastatteluunsa. Sen jälkeen kävimme ne läpi niin, että tarkistimme yhdessä laatimani otsikoinnin. Pyysin heitä olemaan tarkkoja ja ilmoittamaan, jos he olivat jostakin kohdasta kanssani eri mieltä. Käytin kysymysmuotoa: *Sanot tässä, että "Siin niiku uskals alkaa tekemään enem-*

män tällasta”. Voinko sanoa, että kun puhuessasi uskaltamisen lisääntymisestä puhut itseluottamuksesta? Olimme otsikoinnista pääasiassa yksimielisiä. Korjasin tai täydensin niitä muutamia tulkintoja, joista haastateltavat olivat eri mieltä. Heidän tässä yhteydessä tekemänsä lisäykset esitän tutkimustulosten yhteydessä lisäaineistona, joka täydentää tulkintaani. Pyysin heitä tarkistus-tilanteen lopuksi arvioimaan sitä, kuinka hyvin ensimmäinen haastattelu näin jälkikäteen arvioituna vastasi heidän näkemystään silloisesta kokemuksesta. Kaikkien mielestä he olivat kuvanneet kokemustaan haastattelussa siten, kun se heistä oli silloin tuntunut. Kaikki totesivat vastanneensa rehellisesti.

Kvale (1996, 190) tukee tarkistusmenettelyä, joka antaa haastateltaville mahdollisuuden kommentoida ja tarkentaa omia lausumiaan. Trost (1993, 61–62; myös Eskola & Suoranta 1998, 212) tosin epäilee parantaako tutkittavien tekemä käsitysten tarkastaminen tulosten uskottavuutta.

Heidän mielestään tutkittavat voivat olla liian sokeita kokemukselleen tai tilanteelle. Itse näen tämän vaiheen tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä seikkana kahdesta syystä. En enää ollut, nyt jo yläasteella opiskeleviin nuoriin, samanlaisessa ohjaajasuhteessa kuin aiemmin ja toisaalta kokemuksesta oli ehtinyt kulua sen verran aikaa, että kukaan tuskin oli sille enää liian sokea.

Käytin sisältöalueiden hahmottamiseen ja otsikoimiseen runsaasti aikaa ja palasin siihen yhä uudestaan ja uudestaan seuraavassa tutkimusvaiheessa. Perttula (2000, 433) pitää analyysin onnistumisen ehtona tutkijan kykyä säilyttää jatkuva yhteys aineistoon. Haastattelujen otsikoidut osat ja niitä tukeva kirjallinen materiaali olivat lopulta tutkimuskohteena.

4. vaihe: Yhteisten merkitysten hahmottaminen

– ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi

Kunkin oppijan kokemuksista muodostui yksilökohtainen tiivistetty eli otsikoitu merkitysverkosto, joita refleктоimalla hahmotin yhteisiä samankaltaisia merkityksiä. Kiinnostukseni suuntautui merkityssuhteisiin, jotka näyttäytyivät kaikkien tai useimpien tutkittavien kokemuksissa. Samankaltaisista kokemuksista muodostui yksi yleinen merkitysverkosto tai rinnakkaisia, samaa teema-aluetta eri tavoin kuvaavia, yleisen merkitysverkoston tyyppejä. Prosessitutkimuksen luonteen säilyttämiseksi käytin merkitysten jäsentämisen tukena jakoa:

1. harjoitusvaihe (määrällinen ja laadullinen jakso)
2. roolin tekeminen (näytelmän valmistaminen)
3. esiintyminen.

Näytelmän harjoitteluvaiheen kokemukset liittyivät niin voimakkaasti roolin tekemiseen, että nimesin sisältöalueen sen mukaan. Tässä on tunnistetavissa esiyymmärrykseeni liittyvä kiinnostus luovaan prosessiin. Tavoitteenaani ollut puhtaasti aineistolähtöinen analyysin ei tässä täysin toteutunut. Puh-taudella tarkoitan sitä, että yritin lähestyä aineistoa ilman, että analyysiani olisi ohjannut mikään teoreettinen ennakkojäsennys tai oma ennakkokäsitykseni. Toisaalta oppijat tuottivat tässäkin merkityksiä, jotka ohittavat tutkijan ennakkokäsitykseni.

Toteutin yhteisten ydinmerkitysten etsimisen työvaiheen, koska minua kiinnosti tavoitella teatterityön kokemiseen liittyvää yleistä tietoa. Pidän Perttulan (1995, 182 sekä 2000, 432) tavoin tavoitetta kokemuksellisen yleisen tiedon muotoilusta tutkimusaiheeni kannalta haastavana ja mielekkäänä. Teatterin tekeminen on yleensä ryhmäprosessi ja ohjaaja on vuorovaikutussuhteessa sekä ryhmään että sen yksittäisiin jäseniin.

5. Yleisten merkitysten tarkentaminen, kuvaaminen ja tulkinta

Tarkoituksenani oli viimeisessä vaiheessa muodostaa teatterityön eri vaiheisiin liittyvien yksittäisten oppijoiden kokemuksista yksi yleisempi merkitysverkosto tai useampia merkitysverkoston tyyppejä, jotka sisältäisivät kokemusten mahdollisia samankaltaisuuksia. Kokemusten jäsentämisen tukena ollut ajallinen prosessi oli enää viitteellinen, sillä kokemusten holistisuus ylitti monilta osin prosessin vaiheiden ajallisen jaon. Hahmotettu yleinen tieto edustaa tutkimuksen tulosten sidonnaisuutta niihin todellisuuden ominaispiirteisiin, jotka olivat olemassa tässä teatteriprojektissa (vrt. Perttulan 1995, 102–104). Aineistosta muodostui seuraavanlaisia yleisempiä merkitysverkostoja tai merkitysverkoston tyyppejä:

1. harjoitusvaihe
 - a. työskentelyyn liittyvä jännittäminen ja pelot
 - b. itseluottamuksen kasvaminen,
 - c. yhteistyön kehittyminen,
 - d. oppiminen,
 - e. työskentelyn mielekkäänä kokeminen, mielekäs – ei mielekäs,
2. roolin tekeminen,
 - a. roolin saaminen, mielekäs – ei mielekäs,
 - b. kokemukset roolin tekemisestä,
 - c. roolin tekeminen, minun näköiseni – joku toinen,

- d. roolisuorituksen valmistuminen,
- 3. esiintyminen,
 - a. edeltävä jännittäminen,
 - b. esiintymiskokemus ja sen eri puolet,
 - c. prosessista irtaantuminen sekä siihen liittyvät tunteet.

Kaikki muodostamani ehdotelmat yleisiksi merkitysverkostoiksi eivät edusta kaikkien oppijoiden kokemusta vaan muodostui useampia merkitysverkoston tyyppejä. Esimerkiksi ensimmäistä ja toista kertaa mukana olleiden oppijoiden kokemusten samankaltaisuudet poikkesivat toisistaan muutamissa kohdin. Kummastakin ryhmästä muodostui tällöin oman merkitysverkoston tyyppi. Halusin nostaa esiin muutamia yhden tai kahden oppijan kokemuksia, joilla katsoin olevan tutkimusaiheen kannalta erityistä arvoa. Ne ovat prosessin eri vaiheiden kriisikokemuksia.

Mäkelän (1995, 40) mukaan saavutettujen tulosten luotettavuuteen vaikuttaa tutkijan ja aineiston välisen reflektion onnistuminen. Kuinka hyvin olen onnistunut yhdistämään yksittäisiä kokemuksia ja luomaan niiden avulla yleistä tietoa? Mezirow (1995, 22–23) painottaa, että kriittisen reflektion tavoitteena ei saa olla omien uskomusten oikeutuksen kriittinen selvittely ja selittely. Pyrkimyksenä oli ennako-oletuksiin kohdistuva reflektointi. Pyrkimyksenäni ei ollut pakottaa yksittäisten oppijoiden kokemuksia tiettyyn ajatteluun, vaan pyrin vertailemalla etsimään yksittäisten oppijoiden kuvaamista merkityksistä samankaltaisia piirteitä ja muodostamaan niitä yhdistäviä tulkintoja, yleistä tietoa.

Miltä susta ittestäs tuntu?

(1.) No, mä tykkäsin siitä ihan hirveesti. Niistä kaikista leikeistä ja kaikista just tällaisista. (2.) Siin niiku uskals alkaa tekemään enemmän tällasta.

Harjoitusvaiheen kokemuksiin liittyvien tulkintojen kautta yksittäiset ydinmerkitykset liitettiin yleisiin merkityksiin ja ne saivat aineistossa uudet käsitteelliset nimitykset:

1. Oppilaan kuvaus toiminnan arvottamisesta liitettiin kuulumaan yleiseen mielekkyyden kokemisen merkitysverkostoon.
2. Oppilaan kuvaus uskaltamisesta nimettiin kuuluvaksi yleiseen itseluottamuksen kasvamisen merkitysverkkoon.

Ydinmerkitysten tulisi säilyä ja välittyä mahdollisimman aitona (Ahonen 1994, 153) vielä tutkimusprosessin tässäkin vaiheessa. Yleisiin merkitysverkostoihin liitetyyksittäisten oppijoiden kokemukset auttavat lukijaa hahmottamaan tulkintojen aitoutta. Niiden avulla hän voi verrata sitä, kuinka saavutettu yleinen säilyttää yhteyden tutkimukseen osallistuneiden oppijoiden kokemukseen (Perttula 2000, 431).

Liitin viimeisessä vaiheessa yhteisten merkitysverkostojen tyyppien ja tulkintojeni oheen olemassa olevaa teoreettista tietoa. Tarkoitukseni oli syventää tekemääni analyysia.

Analyysin arvioitavuutta voi pitää yhtenä reflektion luotettavuuden kriteerinä. Mäkelä (1995, 53–54) esittääkin, että tulosten esittelyssä tulisi pyrkiä sille tasolle, että lukijalla on mahdollisuus hyväksyä tai riitauttaa tutkijan tulkinnat. Olen pyrkinyt analyysin arvioitavuuteen sisällyttämällä runsaasti primaariaineistoa tutkimustulosten esittelyyn.



5. Oppijoiden kokemuksien kuvaaminen

Pyrin kyseisen teatterintyön prosessiin liittyvien kokemusten ydinmerkitysten löytämiseen, kuvaamiseen ja tulkitsemiseen. Yksilöiden kokemukset säilyivät keskeisinä myös tutkimustuloksissa. Tutkimustulosten esittelyyn liittyy tutkimustiedon ja jo olemassa olevan tiedon välistä dialogia. Perttulan (2000, 440) mukaan, tulosten arvo on niissä ilmiön laaduissa, jotka *tulevat vastaan* käsillä olevan tutkimuksen ulkopuolella. Pelkkä tuttuuden näkeminen uusissa yhteyksissä ei riitä. Dialogi tutkimustiedon ja aiemman tiedon välillä nostaa merkityssisällöt arkipuhetta käsitteellisemmälle tasolle. Tutkimustulokseksi jäsennettyä yleistä tietoa ei pidä sekoittaa yleistämiseen. Tulkitulla yleisellä ei ole tarkoituksena kuvata ryhmää edustavaa prototyyppiä tai keskiverto-oppijaa, vaan eri yksilöiden kokemuksellisten merkityssuhteiden samankaltaisuutta suhteessa toteutuneeseen teatterityön kontekstiin.

Tutkimuseettisistä syistä tutkimustulosten esittelyssä oppijoiden nimet ovat kuvitteellisia. Menettely turvaa tutkittavien anonymiteetin säilymisen. Nimeäminen oli välttämätöntä, koska se helpottaa tutkittavien kokemusten seuraamista. Lukija pystyy nimitunnisteiden avulla seuraamaan yksittäisen oppijan kokemuksia eri yhteyksissä. Ensimmäistä vuotta mukana olevien lasten *nimen* perään on liitetty luokka-aste tunnus, joka on joko *5lk* tai *6lk* oppijan luokka-asteen mukaan. Toista kertaa mukana olevien kuudesluokkalaisen nimen perässä ei ole luokkatunnusta. Tämä menettely erottaa nämä lähtökohdiltaan erilaiset ryhmät toisistaan. Luvuissa, joissa käsittelen prosessiin liittyviä kipukohtia, olen varmistanut kyseisten oppilaiden anonymiteetin jättämällä tunnistenimetkin pois lainauksista. He esiintyvät pelkästään nimikkeillä *tyttö* tai *poika*. Oppilaiden nimen ja ensikertalaisten luokkatunnuksen perään olen sulkeisiin merkinnyt kirjaintunnuksen, joka kertoo mistä primaariaineistosta olen valitun merkitysyksikön poiminut. Tunnisteet on merkitty seuraavasti:

(H) = haastattelu

(P) = päiväkirja

(K) = kysely

(T) = toinen haastattelu (puolitoista vuotta prosessin loppumisesta)

Esimerkiksi tunnus *Johanna5lk(P)* kertoo lainauksen olevan viidesluokkalaisen Johannan päiväkirjasta. Tunnuksella *Elisa(H)* varustettu lainaus on toista kertaa mukana olevan Elisan haastattelusta. Kaikki lainaukset on erotettu sisennyksellä ja merkitysyksikköön mahdollisesti liittyvät haastattelukysymykset on kirjoitettu kursiivilla. Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin suojaaminen edellytti lisäksi myös joidenkin tunnistetietotojen poistamista. Poistin tutkimukseen liitetyistä litteroiduista repliikeistä ryhmän jäsenten nimet, ellei kyse ollut minusta, ja roolihenkilöiden nimet (ks. Kvale 1996, 114–115).

Projektissa mukana olleet aikuiset vastasivat kahteen prosessin aikana tehtyyn kyselyyn. Ensimmäinen oli syyslukukauden päättyessä ja toinen näytelmän harjoitusvaiheen päättyessä. Kuusi heistä vastasi vielä seuraavana syksynä sähköpostitse tehtyyn syventävään kyselyyn. Kolme jätti useista vastauspyynnöistä huolimatta vastaamatta. Tavatessani heidät myöhemmin, he mainitsivat vastaamattomuuden syyksi muut kiireet. Aikuisten vastauksiin on merkitty vastaajatunnus mies tai nainen. He vastasivat kahteen ensimmäiseen kyselyyn nimettöminä. Näin ollen en pystynyt muodostamaan heidän vastauksistaan yhtenäisiä kokonaisuuksia. Aikuisten vastauksissa prosessin jälkeinen syventävä kysely on merkitty (K)-tunnuksella (esim. nainen(K)) ja muut esitetyt merkitysyksiköt ovat ilman tunnusta.

Tutkimustuloksiin olen liittänyt niitä haastattelujen, kyselyjen ja päiväkirjamerkintöjen osia, joihin esitellyn analyysimenetelmän avulla muodostunut jäsenitys ja tulkinta perustui. Olen lyhentänyt merkitysyksiköitä ja lyhennykset on merkitty kolmena pisteenä sulkeisiin. Lyhennykset on tehty sen vuoksi, että vastaaja on siirtynyt välillä toiselle merkitysalueelle.

Teatterityön lähtökohta

”Odotan, että ois mukavaa”

Kehotin lapsia vastaamaan päiväkirjoihinsa seuraaviin kysymyksiin ennen ensimmäistä yhteistä harjoituskertaa:

Miksi halusin mukaan teatterin vapaavalintaisiin opintoihin?

Mitä toiveita sinulla on tämän kurssin suhteen?

Mitä odotuksia sinulla on tämän kurssin suhteen?

Ennakkokysymyksillä halusin selvittää lähtökohtia, jotka olivat vaikuttaneet teatterikurssin valintaan. Perttula ja Kallio (1996, 165) toteavat että, jotta oppija kokisi oppimistilanteet ja niiden taustalla olevat oppimistavoitteet itselleen tajunnallisesti mielekkäiksi ja sitä kautta merkityksellisiksi, täytyy hänelle syntyä jonkinlainen omakohtainen yhteys, sisäinen merkitys, tuohon oppimisen kohteeseen. Kasvatustieteessä, kuten myös psykologiassa, puhutaan motiiveista ja motivaatiosta. Peltonen ja Ruohotie (1992, 10) toteavat, että on syytä erottaa motiivi ja motivaatio käsitteellisesti toisistaan. Motiivit ovat motivaatiota yleisempiä tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin ylllykkeisiin liittyviä yksilön käyttäytymistä virittäviä ja ylläpitäviä tiedostettuja tai tiedostamattomia ylllykkeitä. He määrittävät motivaation yksilön toimintaan tai oppimiseen liittyväksi muuttuvaksi henkiseksi tilaksi, joka vaikuttaa siihen intensiteettiin, jolla yksilö toimintaan suuntautuu.

Oppilaiden vastauksista hahmottamani teatterityön lähtökohdat voidaan jakaa henkilökohtaisiin motiiveihin ja ulkopuolelta tulleisiin virikkeisiin. Kaikki toista kertaa mukana olleet kuusi lasta käyttivät persoonallisia, henkilökohtaisia perusteita (Ruohotie 1998, 38). Oppilaiden nimeämien syiden voidaan katsoa edustaneen omakohtaista yhteyttä, sisäistä motiivia, joka sai heidät hakeutumaan teatteritoimintaa toistamiseen. Mukaan lähdettiin, koska työskentely oli edellisenä vuonna koettu *kivaksi, mukavaksi tai hauskaksi*. Edellisen vuoden työskentelyyn oli liittynyt henkilökohtainen merkitys. Hennessy ja Amabile (1988, 11) korostavat erityisesti luovan toiminnan yhteyttä sisäisen motivaation syntyyn. Luovassa työssä, jollaista teatterityökin on, henkilökohtaisen merkitysyhteyden syntymiseen vaikuttaa ensisijaisesti työskentelyn itsensä synnyttämä mielenkiinto, nautinto, tyydytys tai haasteellisuus eikä niinkään siihen liittyvät ulkoiset seikat. Toiminta itsessään, siihen liittyvine kokemuksineen, näytti luoneen tarpeen tulla mukaan uudestaan. Pel-

tonen ja Ruohotie (1992, 18–21 ja 85–86) korostavat sisäisen motivaation merkitystä yksilön toiminnassa. Se saa yksilön sitoutumaan toimintaan tehokkaammin ja työskentelemään pitkäjänteisemmin kuin ulkoinen motiivi.

Toiskertalaisista vain Meri oli joutunut harkitsemaan osallistumistaan pidempään. Hän mainitsi syyksi sen, että pelkäsi toisen kerran himmentävän ensimmäistä kokemusta.

Meri(P)

Ensin pelkäsin myös, ettei tuleva näytelmä voi olla yhtä hyvä kuin edellinen. Halusin jättää sen ainoaksi kokemukseksi. Ajattelin kuitenkin, että mikään ko-ruommel ei voi vetää vertoja sille tunteelle, joka tulee esim. näytösten jälkeen, joten päätin tulla mukaan.

Meri puhui kokemuksen ainutkertaisuudesta. Hän teki arvovalinnan, jonka taustalla vaikuttivat aiempaan kokemukseen liittyvät tunteet. Puolimatkan (1999, 69) mukaan tunteet paljastavat sen, mikä on ihmiselle tärkeää. Tunteet välittävät tärkeyden ja merkityksellisyyden kokemuksen. Kokemusta ei voi saada ilman tunteita ja asioiden merkityksellisyys avautuu vain kokemuksen kautta. Rauhala (1986) korostaa sitä, etteivät syntyvät merkityssuhteet ole pysyviä. Ne eivät säily samanlaisina vaan tajunnallisuudessa tapahtuu jatkuvaa merkityssuhteiden uudelleen jäsentymistä. Tällaisesta uudelleen jäsentymistilanteesta oli Merin tekemässä valinnassa kyse.

Ensikertalaisten sitoutumisen syyt jakautuivat sekä henkilökohtaisiin että ulkoisiin. Ulkoisina syinä mainittiin *sisarukset*, jotka olivat olleet jossakin aiemmassa näytelmässä, *aiempien näytelmien näkeminen* ja toisilta *kuullut mukavat asiat*.

Johanna5lk(P)

Siksi, että veljeni on ollut siellä ja olen nähnyt useita aikaisempia esityksiä.

Ruohotiestä (1998, 38) ulkoinen motivaatio on, kuten ensikertalaiset kuvaavatkin, ympäristösidonnainen. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei kuitenkaan voida pitää täysin toisistaan erillisinä vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä. Ne esiintyvät yhtäaikaaisesti, mutta toinen on tilanteessa hallitsevampi kuin toinen. Ensikertalaisilla hallitsevia olivat siis sekä ulkoiset että sisäiset motivaatioseikat, kun taas toiskertalaisilla mainitsivat pelkästään omakoh- taiseen yhteyteen liittyviä syitä. Maslowin (1970, 35–58) mukaan ihmisen toi-

minta määräytyy kulloinkin vallitsevasta motiivista kuitenkin niin, että yleensä toimintaa ohjaa useampi kuin yksi motiivi. Maslow (1976) korostaa humanistista näkemystä. Yksilöissä on luonnostaan pyrkimys kasvuun ja kehitykseen sekä halu esteettisiin kokemuksiin. Maslowista työskentelyn tuottamat sisäiset palkkiot vetoavat ylimpiin tarpeisiin ja saattavat luoda pitkäaikaisen motivaation ja tyytyväisyyttä. Ylemmät tarpeet, kuten itsensä toteuttamisen tarve, saattavat voimistua positiivisten kokemusten kautta.

Maiju5lk(P)

Isoveli oli ollut mukana. Ajattelin olis kivaa kokee itsekin, kun muissa kouluisa ei oo mahdollista tehdä tämmöstä. Halusin kokeilla onko se kivaa vai ihan ylivoimasta.

Hanna6lk(P)

Halusin kokemusta näyttelämisestä ja halusin oppia ilmaisemaan itseäni paremmin. Toivon sketsejä ja hauskanpitoa. Odotan kokemusta antavaa ja hauskaa vavaa.

Ensikertalaisten itsensä toteuttamisen sisäisiä motiiveja edustivat *kiinnostus tai halu kokeilla näyttelämisestä*, aiemmat *koulussa saadut kokemukset esiintymisestä*. Kaksi ensikertalaisista esitti etukäteen oman valintansa perusteluina pelkkiä ulkoisia syitä. Toinen heistä tarkensi lähtökohtiaan haastatteluvaiheessa ja toinen puolitoista vuotta myöhemmin. Jälkikäteen myös he mainitsivat henkilökohtaiseen sisäiseen motivaatioon perustuvien syiden olleen vaikuttimena teatteritoimintaan hakeutumisessa.

Elisa(T) puolitoista vuotta myöhemmin

Kyllä se oli omaa halua. Mä halusin itse mukaan, koska mä halusin oppia.

Oppijoiden toimintaan liittyvissä odotuksissa ja toiveissa ei ollut vastaavalaisia eroja ensikertalaisten ja toista kertaa mukana olevien välillä. Odotukset ja toiveet sisälsivät samoja asioita, joten kokosin ne yhteen. Yleisin toive tai odotus oli se, että tulevasta prosessista muodostuisi itsen tai ryhmän kannalta *kiva tai mukava*. Etukäteistoiveita ja odotuksia liittyi lisäksi *näytelmään, harjoituksiin ja yhteistyöhön*, joiden toivottiin olevan *kivoja* tai *sujuvan mukavasti*. Ensikertalaiset esittivät jo tässä vaiheessa *roolitoiveita*. Roolin toivottiin olevan mukava tai itselle sopiva.

Kari5lk(P)

Toive: Haluaisin semmoisen aika sopivan roolin. Ei mitään isoa eikä pientä.

Odotus: Minä luulen, että se on hauskaa ja varmaan onkin.

Oppilaiden odotukset ja toiveet kertoivat positiivisesta virittyneisyydestä. Ahon ja Laineen (1997, 203) mukaan kouluikäisten tuntemaa vetoa avoimia ryhmiä ja niiden toimintaa kohtaan on voitu selittää kolmella vaikuttimella. Ensimmäinen on kiinnostus ryhmässä tapahtuvaa toimintaa kohtaan (*harjoitukset ja näytelmä*). Toisaalta toimintaa hakeudutaan, jotta saataisiin arvostusta tai voitaisiin solmia ystävyssuhteita (*mukava ja kiva ryhmälle ja itselle, yhteistyö*). Kolmantena syynä on ryhmän jäsenyyden mahdollisesti nostama oppilaan status (*sopiva rooli - ei liian pieni*). Peltosen ja Ruohotien (1992, 19) mukaan vapaaehtoisuuteen perustuvaan työskentelyyn ohjaututaan pääasiassa sisäisten palkkioiden varassa. Oppilaat hakeutuvat tekemään asioita, joista he ovat kiinnostuneita, joiden he odottavat tuottavan edistymisen kokemuksia ja auttavan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa.

Uskalluksen ja itseluottamuksen kehittyminen

”Sit se tuntu jo vähän helpommalta niin, ettei

jännittänyt ihan kauheesti.”

Toiminnan alkuvaiheessa ensimmäistä vuotta mukana olevat oppijat viittasivat päiväkirjoissaan kokemuksiinsa *jännittämisestä, pelkäämisestä ja uskaltamisesta*. Ensimmäisessä kyselyssä, samoin kuin teemahaastattelussa, toistui sama teema.

Kari5lk(H)

Niin, kun ei oikeen keksiny jossain mis piti heti keksii – siis improvisoida – jos ei keksiny silloin vähän jännitti.

Mistä se jännitys tuli?

En tiedä... kun en oo ennen tehny ei tiedä mitä on vastassa.... Niin, just tota, et joutu tilanteisiin esim antamaan lahjan ja sitten toinen sano mikä se on. Semmonen jännitti ku ei ollu ennen tehny.

Mii5lk(H)

Syksyllä jännitti aluksi se mitä siellä tehtiin? Miksi?

No, mä jännitin ehkä eniten sitä, että jos mä en keksi mitään niissä improvisointi jutuissa. Et jos mä en keksikkään mitään vaan mä jään tyhmänä seisoo sinne sit, kun kaikki muut odottaa et mä tekisin ja sanoisin jotain, niin ku niissä harjotuksissa.

Miksi pelkäsit niin?

No koska...

Sinä kirjoitit itse, että sinä pelkäsit?

En mä pelännyt. Mä jännitin. Mä jännitin sitä, että jos mä en keksi mitään siinä tilanteessa.

Osaatko kertoa miksi?

Kaikki kääntyis kattomaan mua päin ja mä vaan seisaisin ihan tyhmänä. En mä tiedä muuta siitä.

Se vaan jännitti?

Niin.

Miksi olisi tullut semmonen tilanne?

Sitä olis pitänyt ruveta miettimään ja siin olis sitten mennyt aikaa ennen kuin mä olisin keksinyt.

Ensikertalaisten jännittämiskokemuksiin liittyi pelkoa epäonnistumisesta toisten edessä. Arjaksen (1997, 16–22) mukaan jännitysilmiöön liittyy tunteita, jotka ovat sidoksissa epäonnistumisen pelkoon ja sitä kautta pelkoon tulla hylätyksi. Epäonnistumisen pelko näyttäisi olevan sidoksissa oppilaiden stereotypioihin siitä, millaista hyvän tai oikean tekemisen pitäisi olla. Syytä löytynee kasvatustraditiostamme. Koulussahan tuotetaan paljon valmiita vastauksia valmiisiin kysymyksiin. Uskon, että koulu sitä kautta vahvistaa monella alueella oppilaan oikein-väärin -ajattelua, jota myös lasten haastatteluvastaukset heijastelevat (vrt. Meri 1992). Luottamus omien ratkaisujen tai tekemisen arvoon kehittyi hitaasti. Luottamus näytti olevan sidoksissa onnistumisen tunteeseen ja sen myötä kehittyvään itseluottamuksen kasvuun.

Elisa6lk(H)

Miksi syksyn leikit olivat mielestäsi kivoja?

No, kun niis pääsi sillee mukaan koko juttuun ja sitten niiku silleen alussa ei välttämättä uskaltanu tai silleen tehdä paljon niiku mitään, mutta sitten ku oli ollut niiku useemman kerran niiku kyllä sitä uskals rupee tekee paljon enemmän.

(...)

Miltä sinusta itsestäsi tuntui?

No, mä tykkäsin siitä ihan hirveesti. Niistä kaikista leikeistä ja kaikista just tällasista. Siin niiku uskals alkaa tekemään enemmän tällasta.

Ahon (1987, 21–27) mukaan työskentelyyn liittyvät aiemmat kokemukset ohjaavat oppijan havaintoja ja niiden kautta tehtyä tulkintaa. Tämä tuottaa joko positiivisia tai negatiivisia odotuksia. Yleensä ihminen motivoituu toimintaan vasta tulkittuaan odotukset positiivisiksi. Onnistumiset tukevat positiiv-

vista suoritusminäkuva (Kääriäinen ja Rikkinen 1988, 15–16). He toteavat, suoritusminäkuva kuuluvan *tilannekohtaisiin minäkuviin*. Oppija muodosti teatterityön suoritusminäkuva vertaamalla itseään ja omia suorituksiaan muihin sekä ryhmän jäseniin että kykyihinsä muilla toiminta-alueilla (muu koulussa pärjääminen).

Johanna5lk(H)

Kirjoitit, että jännitti paljon. Miksi?

No, mä en tiennyt miten siellä tehdään, et niin kun mitä siellä täytyy kaikenlaista tehdä siinä näyttelemisessä.

Sitten niitä tehtiin. Entäs sitten?

No, sit se tuntu jo vähän helpommalta niin, ettei jännittänyt ihan kauheesti.

Lasten jännittämistä selittää myös toimiminen teatteritaiteen alueella. Teatterityö on kokonaisvaltaista omalla keholla ja minällä toimista ja sen vuoksi hyvin henkilökohtainen taidemuoto. Kokonaisvaltainen ja intuitiivinen työskentelyyn altisti voimakkaille onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksille, joihin liittyi tunteita. Tunteet puolestaan vaikuttivat tajuntaan suuntaamalla huomiota, valikoimalla havaintoja ja vaikuttamalla tätä kautta halukkuuteen toimia. Kokemusten, tunteiden ja niihin liittyvien syy-seuraus -suhteiden avulla luotiin käsitystä omista sekä ilmaisukyvyistä että kehollisista ja mielellisistä ominaisuuksista (vrt. Kuusinen 1995, 203–209; Aho 1987, 21–27). Kokemukset työskentelystä ja niistä muodostuneet henkilökohtaiset käsitykset olivat pääosin positiivisia. Subjektiiiviset kokemukset vaikuttavat työskentelyvalmiuksien kehittymiseen positiivisesti, jännittäminen väheni.

Mia5lk(H)

Kirjoitit, että jännitys väheni. Miksi?

Mä niin kun luotin enemmän itseeni. Mä opin niin kun luottamaan, et kyl mä jotain siihen kuitenkin keksin.

Miksi?

Mä tulin itsevarmemmaksi sen takii kun mä olin kaikkina muina kertoina keksinyt jotain. Ei mun kuitenkaan tarvinnu sit niin kuin jäädä seisomaan yksikseni sinne vaan mä keksin kuitenkin. Sitä kautta, kun mä olin niin ku keksinyt niin mä rupesin luottamaan, koska mä oli aina muullonkin keksinyt, niin kai mä keksin sit seuraavallakin kerralla.

Miten tekeminen muutui?

Tuli varmemmaksi. Mä en jännittänyt siinä. Kun mä en jännittänyt enää, mä niin kun enemmän liikehdin, puhuin lujemmalla äänellä ja sill tapaa.

Ensikertalaiset nimesivät onnistumiset ja oppimisen kokemukset myönteisen suoritusminäkuvan ja itseluottamuksen kehityksen kannalta merkityksellisiksi. Onnistumisen kokemus ja sitä kautta kehittyvä itseluottamus merkitsi edistystä henkisessä kasvussa. *Onnistumisen elämykset ovat lapsen tasapainoisen psyykkisen kehittymisen kannalta välttämättömiä ja kasvattajan tulisi pyrkiä turvaamaan mahdollisuus tällaisiin elämyksiin*, toteaa Keltikangas-Järvinen (1985, 93). Goleman (1998, 120) puhuu optimismista, joka syntyy myönteisten kokemusten välittämänä. Optimismi pohjautuu kehittyvään uskoon omista kyvyistä hallita tapahtumia sekä voittaa ilmaantuvia vaikeuksia. Optimismiin ei kuitenkaan liity harhakäsitystä siitä, että nyt minä osaan kaiken.

Katri5lk(H)

Miltä syksy ja harjoitukset tuntuivat?

No, jotkut oli sillee vaikeita ja jotkut oli vähän helpompia. Ne jotka oli vaikeempia niin ne ei ehkä ollutkaan niin hauskoja. Et sit ku oli helpompaa niin siit pysty tekee vähän vaikeemmaks sitä helpompaa niin ku kehittelee sitä itse.

Mikä on sinusta vaikeata ja mikä helppoa?

(tauko) No, sellaset leikit, kun siellä oli aika paljon leikkejä. Ne oli kivoja. En mä muista kaikkia.

Ensikertalaiset mainitsivat uskalluksen ja itseluottamuksen kehityksen liittyneen alkuvaiheessa käytettyihin työtapoihin. Tässä suhteessa oppijoiden alkuvaiheen toimintaan liittyvät kokemukset tukivat valittua toiminnan muotoa. Leikinomaisen työskentelyn tavoitteena oli antaa oppijalle riittävästi aikaa tutustua uuteen tilanteeseen. Kriitikkittömyys nousi toiseksi tärkeäksi seikaksi leikinomaisessa toiminnassa. Lapsi uskalsi *mokailla*, kun hänen ei tarvinnut pelätä, että siitä tulee negatiivista palautetta. Ulkoisesta kritiikistä ja vertailusta luopuminen on Rogersin (1976, 296–305) mukaan yksi luovuutta tukevan toiminnan kulmakiviä.

Juhos5lk(H)

Syksyllä kirjoitit, että et uskalla ja pelkää mokaamista. Miksi?

En mä tiää.

Kirjoittelit niin alkupään harjoituksissa? Eikö jäänyt mieleen? Miksi?

Ei.

Tuntuuko yhä samalta?

Ei se enää oo sillai.

Miksi?

No, kun siin tuli välillä mokailtua, niin ei siitä tullu niin kun oikeen mitään.

Sillee niin kun ei tullu palautetta. Se oli ihan hyvä.
Mitä tarkoitat ettei tullu sillai?
No niin kun, ei tullu, sanottu vaikka yritä nyt paremmin.
Oliko se hyvä asia?
Oli se ihan hyvä.

Hennesey ja Amabile (1988, 27–35) ovat huomanneet itsetunnon merkityksen omissa luovuuden sisäistä motivaatiota koskevissa tutkimuksissaan. He päättelivät, omiin ja muihin tutkimuksiin viitaten, että hyvä itsetunto on yhteydessä sisäinen motivaatioon, joka auttaa kestäämään paremmin ulkoisia vaatimuksia (*harjoitustilanteita*) ilman, että luovien ratkaisujen (*keksii omia ratkaisuja*) määrä erilaisissa tilanteissa vähenee. Omien ratkaisujen kehittämisen edellytykset täytyy ymmärtää yksilön sisäisten ja ulkoisten vaikuttimien komplisoituna vuorovaikutussuhteena.

Elisa61k(H)

Kerro miltä syksyn harjoitukset tuntui? Kun ei vielä tehty näytelmää vaan kaikkea muuta.

Joo, no sillo pääs tutustuu niihin kavereihin paremmin ja tällasta. Sitten ne kaikki leikit ne jäi silleen mieleen. Ne oli mukavia. Sillon niin ku oppi aika paljon uutta.

Toista kertaa mukana olleiden lasten kokemukset syksyn ensimmäisestä jaksosta poikkesivat ensikertalaisten kuvauksista. Niistä muodostui oma merkitysverkostotyyppinsä, joka tuki ensikertalaisten kokemuksista tehtyä tulkintaa. Heidän kuvauksissaan painottui kokemus *kehittyneestä itseluottamuksesta*. Lisääntyvä itseluottamus edustaa Savan (1993, 16–18) esittämää taiteellisen oppimisen rakenteellista muuttumista, joka näkyy luovassa ajattelussa, mielikuvanmuodostuksessa ja oppijan sekä sisäisen minän että ulkoisen maailman välisten suhteiden kehittymisessä. Sisäinen kokemus näytti tukeneen toiskertalaisten uskaltamista. Goleman (1998, 120) korostaa, että kasvava itseluottamus auttaa lasta tuntemaan oman roolinsa, tunteensa ja ominaisuutensa ryhmässä. Itseluottamus antaa rohkeutta olla erilainen ja sekä hyväksyä että nauttia toisten erilaisuudesta.

Hannele(H)

No, ehkä musta viime vuonna oli jotenkin vaikeempaa, kun mä olin tullu mukaan. Mutta sitt tänä vuonna kun tulin harjotukset tuntu helpommilta, mut sitten kun mentiin pitemmälle niin ei ne sit välttämättä ollu niin paljon helpompia tai sit mä niin kun ehkä odotin myöhemmin iteltäni enemmän. Aluks mä en odottanut niin ku odottanu iteltäni enempää ku viime vuonna.

Miten tekeminen parani omasta mielestäsi?

Enää mua ei yleensä pelottanut kauheesti tehdä jotakin juttuja. Viime vuonna mä en missään nimessä halunnu, halunnu olla missään. Aina mä en ois halunnu ees yrittää, nyt mä tein ihan mielelläni kaikkee.

Miksi?

Ehkä mä jo enemmän tiesin, et niin ku kannattaa vaan rohkeesti yrittää. Ei siin voi ainakaan mitää menettää.

Mitä pelkäsit menettäväsi edellisenä vuonna?

En mä tiiä. Mua vaan jotenkin pelotti, että mä en osaa tehdä jotakin juttua.

Mistä olit saanut sellaisen ajatuksen?

Tuntu vaan, et se oli niin ku vaikeeta. En osaa vastata tähän.

Päivi(H)

No mä ajattelin, et ku mä oon vanhempi niin se on mulle paljon helpompaa ja sillee. Sit mä ajattelin, et kyl mä nyt uskallan, kun mulla oo mitään hävittävää.

Oliko se ero edelliseen vuoteen? Se mitä sanoit?

Joo mä uskalsin paljon enemmän kun viime vuonna, koska viime vuonna mä olin nuorimmasta päästä ja sillee. Musta on helpompi olla vanhempi, kun en mä mikään hirveen huono ollu, jos mä saan ite sanoo, siks se oli helppoo.

Kerro mitä tarkoittit sillä mitä sanoit?

No, et mä olin kuitenkin kokenu enemmän kun muut siellä. Et kun mä olin toista vuotta.

Toista kertaa mukana olleet oppijat kertoivat kasvaneesta itseluottamuksestaan ja he kokivat omien valmiuksiensa kehittyneen. He tiedostivat, millaiset kokemukset ja tapahtumat vaikuttivat eniten. Harjoituskokemusten ei heidän kokemustensa mukaan tarvinnut olla vain positiivisia. Ymmärrettiin, että epäonnistumiset olivat tilannesidonnaisia kokemuksia eivätkä pysyviä ominaisuuksia. Aiempien kokemusten avulla he olivat oppineet ilmaisemaan tunteitaan ja asenteitaan entistä rohkeammin. Kuvaukset kertovat itsetunteuksesta, joka ilmenee siten, että onnistumiseen liittyvät syyt nähdään itsessä, omissa kyvyissä ja ponnistelussa. Epäonnistumiset kestetään paremmin kuin ennen (vrt. Aho 1996, 9–12).

Mirja(H)

No, en mä tiedä ainakin omalta osalta mä uskalsin niin ku enemmän. Viime vuonna mä olin paljon arempi, et ehkä sekin vaikutti ja sillee.

Miksi?

No, mä uskalsin olla mukana enemmän ja niin kun näyttää tunteet ja sillä tavalla. Ettei sitä vaan nyhjöttänyt siellä nurkassa ja muistellut vaan vuorosanoja tai jotain vastaavaa. Silleen.

Riikka(H)

Siis helpommalta kun viime vuonna, sen takii kun niitä oli ehtiny harjottelee jo. En mä tiä, jotenkin se vaan oli helpompaa. Viime vuonna oli jotenkin hirveen rampikuume alkuun. Hirveet mennä toisten eteen esittää jotain. Tällasta.

Mikä lokshti?

Siis silleen niin kun musta ei ollu enää niin kauheeta oman siis sen ryhmän eteen esittämään, jotakin improvisointia ja tällasii. Viime vuonna mulla oli sellanen hirveen ramppikuume just, et nyt on mun vuoro ääk.

Mitä pelkäsit silloin?

En mä tiedä se on vaan..... siis silleen, niin kun kätsysti silleen kun... en mä tiä. Mä ajattelin, et mä en osaa tai sillai.

Mitä on erona tähän vuoteen?

Ehkä mä opin vähän itsevarmuutta silloin kun oli se näytelmä ja kaikkee, yleisön edessä siellä niin tuli enemmän itsevarmuutta. Uskaltaa vetää vähän enemmän.

Mitä tarkoittaa vetää vähän enemmän?

No, siis niin kun näytellä vähän reilummin tai silleen. Se ei oo pelkästään sitä, että heiluttaa sormee tai tällasta.

Jyrki(H)

Entäs improvisaatiossa?

Ei siinä sinänsä. Ehkä niin ku rohkeemmin uskals esittää. Anto kaiken tai niin ku anto mennä ihan täysillä, ku ei pelänny mitään.

Pohdinnat jännittämisestä ja itseluottamuksesta eivät suinkaan rajoittuneet vain prosessin alkuvaiheeseen, vaan jatkuivat läpi koko teatterityön ja nousivat taas korostetusti esiin esitysten alla.

Lasten ja aikuisten kokemuksia ryhmästä ja siinä toimimisesta

” Ei ollu enää niin kauheen vaikeeta, sillai jännittävää ku niin kun alkaa tuntee et, että siinä on ne muut.”

Mirja(P) 27.8.

Tavallaan tuntu ihan oudolta, kun tulee niin paljon uusia tyypejä mukaan, että ajattelee: ei toi kuulu tänne, mitä toi täällä tekee. Tietenkin siihen tottuu ihan niin kuin viime vuonna. Aluksi vieraita ihmisiä ja vähän ajan kuluttua tuntuu ettei se ryhmä ole mitään ilman juuri meitä kaikkia. Kai se tunne tulee, kun oppii tuntemaan näitä uusia ihmisiä.

Mirja kuvasi edellisen vuoden kokemuksen pohjalta yksilön ja ryhmän välisen suhteen kehitystä ja merkitystä. Kaikki lapset korostivat ryhmän merkitystä. Ryhmä sai erityistä merkitystä myös aikuisten kokemuksissa. *Kuulumien johonkin ryhmään on eräs ihmisen perustarpeita ja sillä on jo sinänsä palinkintoarvoa*, toteaa Keltikangas-Järvinen (1985, 94). Odotetusti ryhmän sisäisen *me-henki* näytti kehittyvän prosessin kuluessa. Teatteriryhmässä kehittyi prosessin edetessä voimakas yhteenkuuluvuuden tunne. Ryhmään tutustuminen lisäsi turvallisuuden tunnetta (vrt. Maslow 1970, 53–54) ja työskentely ryhmässä alkoi tuntua miellyttävältä.

Johanna5lk(H)

No, sit se tuntu jo vähän helpommalta niin, ettei jännittäny ihan kauheesti.

Mikä siihen vaikutti?

Ehkä se, että alko tuntemaan niitä muita ihmisiä, jotka siellä oli ja sellasta.

Mitä sellasta?

Ähhh ... nooh... sitten se ei ollu enää niin kauheen vaikeeta, sillai jännittävää ku niin kun alkaa tuntee et että siinä on ne muut. Tota, on tutustunu niihin.

(...)

Kirjoittelit, että pidit siitä kun sai toimia ryhmässä. Miksi?

No, jos ois yksin joutunu niin se ois ollu vähän ihmeellisen yksinäistä. Toimii yksin jokaisissa asioissa. Et siinä ryhmässä oli paljon hauskeempaa.

Miksi?

No.... ne anto siinä tavallaan tukea tota näyttelemiseen.

Syksyn jaksoa koskevat ryhmähengen kehittymisen kuvaukset ovat tulkintani mukaan osa samaa merkityskokonaisuutta edellisessä luvussa kuvatun itsetuottamuksen kehittymisen kanssa. Ryhmässä toimiminen oli yhteydessä ensikertalaisten esille tuomaan jännittämiseen ja harjoitustilanteissa toimimisen epävarmuuteen. Lapset viittasivat ryhmän tuen vahvistavan itseluottamus-

ta. Keltikangas-Järvinen (1998, 60–61) toteaa ryhmään kuulumisen ja ennen kaikkea lapsen ryhmässä nauttiman arvostuksen vaikuttavan myös siihen, miten hän kokee itsensä. Ryhmän vahvuus on samalla osa yksilön vahvuutta ja ryhmän voima osa hänen itseluottamustaan. Myös Aho (1996, 27–29; vrt. Kääriäinen 1988, 35–36) korostaa ryhmän merkitystä lapsen minäkäsityksen muodostumisessa. Minäkäsityksen kehittymisen herkin vaihe on hänen mukaansa ikävuodet 5–12 eli aika jolloin lapsi on peruskoulun ala-asteella. Ahosta minäkäsityksen kehittymiseen tässä vaiheessa vaikuttavat:

- 1) kyky/taito tehdä havaintoja toisten käyttäytymisestä. Lapsen havainto- ja arviointikyky kehittyy voimakkaasti 5–12-vuotiaana. Hän pystyy arvioimaan itseään realistisemmin,
- 2) temperamentti ja sisäinen kehitysmekanismi, jotka ovat pääasiassa perittyjä. Koulun myötä elämänpiiri laajenee ja lapselle tulee ikätoverien myötä lisää vertailukohteita,
- 3) omat reaktiot, jotka heijastuvat muiden käyttäytymiseen. Koulu tarjoaa systemaattista palautetta käyttäytymisen eri alueilta,
- 4) toisilta ihmisiltä saatu palaute. Suhteet tovereihin, opettajiin ja ohjaajiin ovat tässä ikävaiheessa tärkeitä.

Kaikki Ahon nimeämät neljä minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttavaa seikkaa liittyvät sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Miaaglk(H)

Kirjoitit, että jännitys väheni. Miksi?

Siks kun mä olin ollu pitempään siellä ja mä opin tuntemaan kaikki ihmiset paljon paremmin.

Riikka(H)

Puhut paljon, että oli kivaa tehdä ja harjoitella. Mitä se tarkoittaa?

(...) tehä ryhmässä kaikkee tälläsii. Just nää improvisointiesitykset ja nää.

Miltä se sust tuntuu kun on kivaa?

No, tuntuu kivalta...hmmm...hmmm...se vaan tuntuu helpommalta tai sillee niin kun on vaan yhtä ryhmää ja sillee. Voi luottaa toisiin.

Onko se tärkeä asia?

On se aika tärkeä.

Ryhmällä on sen jäseniin vetovoimaa, jolla puolestaan on myönteistä vaikutusta yksilön toiminnalle, toteavat Aho & Laine (1997, 203–205). Syntyy koheesio.

Ryhmäkoheesiolla eli kiinteydellä tarkoitetaan kaikkien ryhmän jäsenten yhdessä tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan. Vahvassa koheesiossa, ryhmän jäsenet sitoutuvat voimakkaasti ryhmään. He arvostavat ja kunnioittavat toisiaan.

Katri5lk(H)

Ehkä ryhmä työskentely oli kaikkein helpointa, kun sillo oli muitakin mielipiteitä mukana ja sit kun sai yhdessä tehdä niin hyvän kun pystyy. Ja sitten ehkä niin kun piti yksin tehdä, niin se ei ollu ehkä niin helppoo,...

(...)

Miltä syksy tuntui?

(...) Oltiin yhdessä. Kaikki tutustu toisiinsa.

Miksi?

Siit meni kaikki työskentely paremmin siellä ryhmässä, niin paremmin, kun tietää muiden mielipiteistä kaikki. Mistä toinen tykkää ja mistä toinen ei tykkää.

Miksi?

No, jos me tehdään nyt ryhmässä jotain, niin mä tiedän mitä ne muut haluais tehdä sit voi tehdä vähän erilaista kanssa. Niin että, jos se joka tykkää siitä asiasta oppis tekemään jotain muutakin tai sitten tehdä semmosta mistä se tykkää tai ite tykkää.

Miksi sellainen on tärkeää?

Entä sujuis paremmin se yhteistyö ja kaikki menis kuitenkin hyvin.

Alkusyösyn kokemuksissa yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymiseen liittyviä viittauksia oli kaikilla. Oppijat hahmottivat ryhmän merkitystä seuraavien asioiden kautta. Eri ryhmien jäsenet *keksivät* eri asioita, eli tuottivat erilaisia ideoita ja erilaista ilmaisua. Ryhmien jäsenet saattoivat näin auttaa ja tukea toisiaan *tekemään jotakin muutakin*. Oppijat alkoivat työskentelyn edetessä kokea erilaisuuden rikkautena, koska siihen ei liittynyt kilpailua tai suorituksellista arvolutausta. Vahvaan liittymiseen kuului se, että ryhmän jäsenet oppivat luottamaan toisiinsa. Luottaakseen oppijan täytyi oppia tuntemaan toisia ja täytyi nähdä erilaisuus rikkautena. Tämä tuki omaa tekemistä. Torrance (1976, 217) näkee sosiaalisen vuorovaikutuksen luovan edellytyksiä luovuuden kehittymiselle (*tukea näyttelemiselle*). Kehittyvä vuorovaikutus lisää aloitteellisuutta, ilmaisurohkeutta ja tilanneherkkyttä. Hänen mukaansa tässä kehityksessä on myös ohjaajalla ja hänen palautteellaan tärkeä asema. Piaget'n (1988, 80–86) mukaan ikävuodet 7–12 ovat lapsen tunne-elämän kannalta syvällisten muutosten aikaa. Erityisesti yksilöiden välinen yhteistoiminta muovaa uusia moraalisia tunteita ja arvostusta. Niiden kehitys perustuu vastavuoroiseen kunnioitukseen. Molemminpuolinen kunnioitus syntyy, kun lapsi kohtaa tilantei-

ta, joissa yksilöt antavat toisilleen henkilökohtaisen arvon. Piaget'n mukaan keskinäinen kunnioitus ja arvostus ovat tärkeää myös oppijan ja opettajan, tässä tapauksessa ohjaajan ja näyttelijän, välisessä suhteessa.

Aikuiset osaksi ryhmää

Ryhmän merkitys tuli uudestaan korostetusti esille, kun aikuiset tulivat mukaan prosessiin marraskuun alussa. Aikuisten liittyminen toimintaan sai aikaan sen, että kunkin piti luoda uudestaan suhde sekä ryhmään sekä omaan tekemiseensä. Lapsijoukko oli odottanut aikuisia, mutta siitä huolimatta lasten kokemukset hajaantuivat. Tämä selittyi varmaan ainakin osittain sillä, että lapset harvemmin työskentelevät tasavertaisessa suhteessa aikuisten kanssa. Ensikertalaiset kuvasivat epävarmuutta, *arasteltiin* sitä, miten toimia tai *suhtautua* aikuisiin. Tuntui jopa siltä, että aikuiset aiheuttivat ensikertalaisille itseluottamuksen vähenemistä. Lehtovaaran (1992, 175–176) mukaan tämä selittyy yksilösosiologisesta viitekehyksestä. Hän korostaa yksilön (lapsen) ja ympäristön välistä transaktioprosessia ongelmatilanteissa. Kohdatessaan ongelman lapsi voi pyytää apua joltakulta toiselta, joka on kokeneempi kyseisten kaltaisten ongelmien ratkaisemisessa. Lapset ovat kauan tämänkaltaisessa asemassa. Se tukee heidän kehitystään. Ensikertalaiset eivät osanneet päättää, miten aikuisiin tulisi suhtautua. He puhuivat aikuisten *paremmasta tekemisestä* ja *suhtautumisesta heihin opettajina*. Tulkitsin aikuisten merkinneen ensikertalaisille samastumiskohdetta, tukea ja esimerkkiä. Sosiaalisten roolien rajojen rikkomisen vaati aikaa.

Johanna5lk(P ja H)

Miltä tuntui kun aikuiset tuli mukaan?

No, se tuntu vähän oudolta, kun, tota, ne oli paljon vanhempia ja ei tiennyt miten ne siihen suhtautuu... kaikkiin asioihin.

Kari5lk(H)

Kirjoitit, että mukavaa kun aikuiset tuli mukaan, koska ne osaa tehdä paremmin kuin lapset. Miksi?

No, kun ne on kumminkin, kun en mä tiedä missä ne opiskelee, en mä tiedä missä, kummiskin kun oppii siellä joka päivä tai sit ne on ens kertalaisii. Esi-merkiksi se mies, niin se osaa paremmin. En mä osaa selittää sitä.

Koet?

Yleensä vaan tuntuu siltä, että ne osaa improvisoida paljon enemmän tai paremmin, sitten taas mä, kun siel oli ensikertalaisii se on niin uutta niin sitä ei osaa niin hyvin.

Miltä tuntui tehdä aikuisen parina?

No on se aika kivaa, kun se aikuinen vähän opetti välillä.

Miten?

Kun se näytti jotain niin mä otin heti siitä niin kun... se näytti jotain esimerkiksi se anto jonkun lahjan mä otin siitä heti osia mitä mä voin tehdä. (Kuvaa improvisaatio harjoitusta.) En mä oikein niin hyvä niin kun näyttelämisessä oo.

Miksi?

Se tuntu kivalta kun joku aikuinen näyttelijä ja sit saa oppia niiltä. Se tuntu ihan tosi kivalta.

Maiju5lk(H)

Koska meillä oli hyvä yhteistyö siellä ja kaikki aikuiset ja lapset, vaikka ne vähän alussa arasteli ainakin mä arastelin. EN (painokkaasti) mä uskaltanu vetää niin täysillä kun siellä oli aikuisia mukana, mutta sit kuitenkin aikuisista ja lapsista tuli kavereita. Meille tuli hyvä yhteishenki sinne, sitten oli kiva tehdä siellä.

Miksi yhteistyö oli hankalaa aluksi, kun aikuiset tuli?

Se oli siis vähän sellanen. No, kun mä en tuntenu niitä aikuisia, niin mä vähän arvioin sillai vaikka mä en tuntenu niitä. Mä nyt vaan arvioin, että toi on ihan mälsä tyyppi ja jotain. Ehkä se johtu siitä, että mä en een edes uskaltanu panostaa siihen yrittämiseen. Ehkä mä jotenkin koetin jotenkin pistää sen niiden syyksi.

Miksi et uskaltanut?

En mä tiää. Ehkä mä uskaltaisin enemmän, jos siinä ois pelkkii lapsii. Ehkä siksi, että ne oli ihan uusia ja näkee ne ekan kerran ja tietää että ne tulee samaan ryhmään, mut tulee kuitenkin vähän sellanen olo tavallaan kun kaikki lapset, niihin oli tottunu ja tutustunu, mut kun siihen tuli ne aikuiset yhtäkkii, niin siinä ei uskaltanu esittää niin paljon.

Milloin se meni ohi?

Kyllä se meni. Kun mä jotenkin tutustuin niihin.

Mielenkiintoista oli se, että toista vuotta mukana olleet lapset eivät kokeneet aikuisten mukaantuloa samalla tavalla merkityksellisiksi. Kukaan heistä ei maininnut tästä vaiheesta mitään päiväkirjassa tai haastattelussa. Heille koko joukon yhteenkuuluvuudentunteen kannalta merkityksellisimmät kokemukset olivat näytelmän harjoitusvaihe ja koko prosessin päättymisen.

Aikuisten ryhmäkokemukset

Aikuisten kokemusten kuvauksista voi päätellä, että yhteistyön alkaminen oli heille, kuten ensikertaa mukana oleville lapsillekin, oman roolin hakemista. Yleensä he kohtaavat lapsen arkielämässä, niin opettajana kuin aikuise-
nakin itseensä nähden alisteisessa asemassa. Uusi tasavertainen suhde pakotti aikuisiakin hakemaan omaa rooliaan ja myös he jännittivät alkuvaihees-

sa. He vastasivat aluksi ensikertalaisten tarpeeseen ja kokivat itsensä lasten työskentelyn tukijoiksi ja samastumismalleiksi. He kokivat työskentelynsä ja suhtautumisensa harjoituksiin ja näyttelemiseen toimivan esimerkkinä ja kannustimena oppilaille. Prosessin edetessä aikuiset alkoivat yhä enemmän tiedostaa uudenlaista rooliaan suhteessa lapsiin. Aikuisista tuli vähitellen samanarvoisia työskentelykumppaneita.

Nainen(K)

Lapsien kanssa työskentelemistä näytelmän puitteissa jännitin alussa. Oli vaikeuksia heittäytyä täysillä rooliin. Ehkä arastelin lasten reagoimista siihen. Alussa tuntui, että olisi pitänyt löytyä enemmän neuvoja ja ohjeita antaa lapsille heidän rooliaan varten ja ajankohta opetusharjoitteluineen ei ollut paras mahdollinen. Välillä olin lähestyä harjoitteluluokkani oppilaita roolihahmossani harjoittelijan roolin sijasta. Oli kuitenkin jännä huomata raja-aitojen kaatuminen ja ennakkoluulojen kariseminen harjoitusten lähetessä loppuaan. Erityisen mielenkiintoista oli huomata lasten pohtineen esim. mun rooliani ja sitten vastaanottaa heidän ajatuksiaan ja ehdotuksia roolini rikastamiseksi. Oltiin todella kaikki samassa veneessä. Esitysten aikana oli jo syntynyt todellinen me-henki ja hienoa oli kuulla ja kokea kaikkien rohkaisevan kaikkia hyvin onnistuneen näytöksen jälkeen. Esitysten aikana, erityisesti ensimmäisten, lapset hakivat aikuisista aivan fyysistä tukea ja turvaa. Näytti siltä, että lapset olivat todella hyvin hyväksyneet toinen toisensa puutteineen ja kykyineen. Siinä olisi mulla ollut oppimista!

Ryhmäkokemukseen liittyi aito vuorovaikutus lasten kanssa. Se omalta osaltaan pakotti aikuisia toimimaan projektissa lasten kanssa tasavertaisena ihmisenä. He joutuivat kyseenalaistamaan oman *paremmuutensa*. Tasavertaisessa vuorovaikutuksessa lapset olivat esimerkkinä ja tukijoina aikuisille. Niemistön (1998, 9–23) mukaan ryhmän mahdollisuudet ja rajat löytyvät ryhmän sisältä, jäsenistä ja heidän välisistä suhteistaan. Ryhmän jäsenten innostuksesta, kyvyistä, ihmisyydestä ja osaamisesta muodostuu sen potentiaali. Hakkaraisesta (1990, 42–43) ryhmässä toiminen on jatkuvaa vuorovaikutustekojen ja vaihtuvien tilanteiden virtaa, johon vaikuttavat tiedostetut ja tiedostamattomat viestit. Ryhmässä toimimisen korostuminen teatterityössä poistaa humanistiseen ihmisenäkemykseen kohdistunutta huolta itsensä toteuttamisesta toisten kustannuksella. Työskentely edellytti kaikilta ryhmän jäseniltä vastuullista asennetta toisia kohtaan.

Nainen(K)

Hauskinta suhteessa oppilaisiin oli se, että myös oltiin kuitenkin jossain määrin samalla viivalla, kun meillä oli yhteinen ope. Lapset suhtautu meihin ihan eri tavalla kuin ne suhtautuu opiskelijoihin harjoittelijoina. Saatiin kuulla salaisuuksia ja tunteita ja meistä tuli kavereita. Se oli Mukavaa, koska näki millaisia juttuja ton ikäsillä on ja millasia ne on, Sillon kun ne ei ole oppilaita luokassa. Tosi rikasta!

Nainen(K)

Tärkeäksi osaksi (esityksiä) muodostui myös se, että lapset saivat tsemppata meitä aikuisia ja myös neuvoa meitä.

Nainen(K)

Oppilaiden kanssa tehty yhteistyö oli antoisaa heti alusta alkaen – tosin ihan aluksi tunsin hyppääväni johonkin tuntemattomaan, koska jouduin olemaan ensimmäiseltä oppilaiden kohtaamiskerralta pois enkä siksi tuntenut lapsia lainkaan edes nimiltä. Siksi harjoitusprosessin aivan alkutaipaleella suhde lapsiin tuntui melko etäiseltä ja hakevalta. Onneksi pääsin melko pian ketjuun tasavertaiseksi lenkiksi, ja sitä myöten suhde muuttui luontevammaksi ja aloin tuntea oloni kotoiseksi lapsinäyttelijöiden joukossa.

(...)

Mitä lähemmäksi esitykset tulivat sitä läheisemmäksi suhde lapsinäyttelijöihin kehittyi. Parhaiten opin tuntemaan kummituslapset, mutta muidenkin välille syntyi luonteva ja opettavainen kontakti. Suhde huipentui esitysten aikana – se oli jotain todella ainutlaatuista yhteen hiileen puhaltamista ja mukavaa yhdessäoloa. Esitysten jälkeen tuli haikea olo, kun piti luopua siitä tunteesta. Aikuis- ja lapsinäyttelijöiden eronhetki taisi olla vähintäänkin yhtä riipaiseva kuin kummitusten lähtö. Ilokseni Norssin harjoittelussa sain huomata, ettei kokemus ole täysin unohtunut – yhä edelleen on mukava nähdä lapsinäyttelijöitä ja vaihtaa kuulumisia heidän kanssaan.

Aikuisten kuvaukset tukevat lasten kuvausta vahvasta ryhmäkoheesiosta. Ryhmähenki vahvistui prosessin edetessä ja huipentui esityksiin. Ryhmässä erilaisuus koettiin rikkautena eli *hyväksyttiin toinen toisensa puutteineen ja kykyineen* (vrt. Aho & Laine 1997, 203–205). Ryhmän jäsenet kokivat osaavansa eri asioita, tuottavansa erilaisia ideoita ja erilaista ilmaisua ja he kokivat näin tukevansa toisiaan. Esityksen yhteinen haaste synnytti ryhmän jäsenten välille voimakkaita ja läheisiä siteitä, jotka näyttivät säilyvän vielä senkin jälkeen, kun projekti oli ohi. Wilsonin (1997, 60–61) mukaan halu liittyä toisiin yhteisen haasteen tähden liittyy yksilöt emotionaalisesti voimakkaasti muuhun ryhmään. Sava (1993, 29) painottaa vuorovaikutuksellisen taiteellisen toiminnan merkitsevän omien taiteellis-esteettisten kokemusten, ha-

vaintojen, mielikuvien ja tulkintojen ilmaisemista vuoropuhelussa ryhmän jäsenten ja ohjaajan kanssa. Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus synnytti uutta ajattelua, tunteiden ja toiminnan integraatiota. Se mahdollisti ryhmän jäsenille uudentyypin tietojen, taitojen ja asioiden merkityksien oivaltamista. Sava korostaa, että kun ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus on onnistunut, se johtaa mielekkääseen oppimiseen.

Yhteisyyden tunne voimistui myös lasten joukossa prosessin edetessä esiin. Lapset kokivat ryhmän merkitykselliseksi ja tämän merkityssuhteen toi jokainen mukana ollut lapsi esiin kuvauksissaan esille. Lapset viittasivat kokemukseen kuvaamalla *oppineensa oikeasti tuntemaan uusia ihmisiä, saaneensa uusi ystäviä tai kavereita ja hyvän yhteistyön kokemusta*.

Maiju 5lk(H)

Nyt kun mä tunnen ne, niin on vielä kauheen haikee olo, kun mä en nää enää. Kun ne oli siellä laivalla vikaa kertaa. (haikeena) Se oli ihan outoo.

Mia 5lk(H)

Siit on jääny semmonen kiva, et on muistanu et näiden ihmisten kanssa mä olen toiminu. Yhdessä ollaan tehty tämmönen upee juttu ihan tavallisessa kouluajassa. Sit kun tuolla kadullakin, kun näkee jonkun niistä, niin sitten voi moikata. Siit on niin kun jääny semmonen ilo siis niiden muiden kanssa. Semmonen yhteisymmärrys tai semmonen. Aina on semmonen yhteisymmärrys.

Ryhmän sisäinen yhteisyys, jota edellä kuvattiin, oli kokemuksellinen alue, josta ohjaajana jäin ulkopuoliseksi. Saatoin aistia sen, mutta en kokenut sitä. Vasta ryhmäläisten kokemusten kuvaus avasi ymmärrystäni lapsi-aikuisryhmän merkityksestä yksilön kannalta. Ryhmäläisten kokemukset vahvistavat osaltaan kuvaa teatterin erityisvahvuudesta sosiaalisena taidemuotona.

Yhteistyön ongelmakohtia

Myönteisen yhteenkuuluvuuden merkitysverkko mahtui myös kaksi henkilökohtaista kokemusta, joissa henkilöiden välinen suhde ei ollut tasavertainen. Yksi aikuisista koki lapsen ripustautumisen ongelmaksi, koska hän ei osannut kohdata tilanne oikealla tavalla.

Nainen(K)

Liian painostavaksi muuttuva suhde saattaa myös häiritä työskentelyä. Itse huomasi projektin loppupuolella erään lapsen ripustautuneen vahvasti minuun ja sen asian käsittely on mietityttänyt minua paljon. Näytösten aikana yhteishenki oli huipussaan ja oikeasti projektin loppuminen herätti haikeita tunteita ja lapsia oli ikävä.

Kerro enemmän ripustautumisesta? Miten?

Se ei sinänsä liittynyt näytelmän tekoon millään tavalla. Joskus lapsi vain taikertuu ihailemaansa aikuiseen ja osoittaa sen tavalla, joka tuntuu painostavalta. Minua vain jäi mietityttämään, että mitä se aiheutti lapselle, jos en vastannut hänen huomiontarpeeseensa.

Toinen päivästainen dialogi aikuisen roolista ja lapsen odotuksista syntyi Maijun kokemuksesta. Alkuvaiheessa erään miesnäyttelijän toiminta aiheutti hänessä ristiriitaa.

Maiju51k(H)

Aluks mä ajattelin tota yhdestä aikuisesta, et se on semmonen et se aina sillai, sillai kun sai keksii jotain aiheita niin sillä oli jotain ihan outoja joita se keksi sinne. Musta se oli jotenkin ihan tyhmää ku sill koko ajan sytty tommosii idiootti aiheita sinne. Musta se oli tyhmää...

Maijun epäluulon kohteena ollut mies kuvasi kokeneensa asian seuraavasti.

Mies(K)

Uskon, että voi olla hyvä, että lapset näkevät aikuisen, joka on ajoittain heitä lapsellisempi. Mutta otan mielestäni vastuun. Jotkut tytöt tuhahtelivat (muka) typertyneinä ja poikaoppilaan kanssa oli hauskaa, mutta kuten sanottu opin itse heiltä valtavasti, kiva jos he minulta. Osaan mielestäni olla lasten kanssa parhaiten hieman epävirallisemmassa kontekstissa.

Vastakkain oli lapsen kokemus aikuisesta, joka ei käyttäytynyt hänestä aikuisella tavalla ja aikuisen käsitys, että on tärkeää käyttäytyä lapsenomaisesti. Asiaa mutkisti vielä se, etteivät he vielä olleet edes kunnolla tutustuneet toisiinsa. Aikuinen ei osannut pitää lapsen kokemusta totena vaan *tuhahteluna*, vaikka se aiheutti lapsessa kielteisiä tunteita vielä puoli vuotta myöhemmin. Keltikangas-Järvinen (1985, 109–114) korostaa aikuismallien tarvetta murrosikäisen kasvutapahtumassa. Lapsi tarvitsee aikuista aikuisen roolissa. Aikuisen suhde murrosikäiseen voi auktoriteettiasemasta huolimatta olla lämmin ja turvallinen, ilman että aikuinen yrittää epäaidosti tunkeutua mur-

rosikäisen maailmaan, niin kuin Maiju kyseisessä tilanteessa koki. Aikuinen syylistyi tilanteessa pitämään omaa kokemustaan toisen kokemuksena. Hän aliarvioi tilanteessa ajattelevan lapsen kokemusta. Tilanne päättyi yhteisymmärrykseen, kuten Maijun kommentista huomataan:

Maijuglk (H, jatkuu)

Mut kyllä kun mä tutustuin kaikkiin aikuisiin niin kyl ne sitten oli kivoja. Mä vaan jotenkin vaan aloin heti miettimään, että toi on ainakin tyhmä kun se sanoo tollee ja toi on tyhmä kun se tekee noin. Eihän sillai voi ajatella. Ekaks pitää tuntea ne ihmiset. Ennen kun voi tehdä niistä mitään päätelmiä millasii ne on. Kyl se siitä ohi meni.

Teatterityön mielekkyys lasten kokemana

”Ihan kun tää ois ollu päiväkerho.”

Lähestyn mielekkyiden kokemuksia kolmetoistavuotiaan Merin henkilökoh-
taisesta mielekkyys määrittelemän avulla. **Meri(H)** kuvaili syksyn harjoitus-
jaksoa seuraavasti.

Miltä syksyn harjoitukset tuntui?

Niin tietysti ekassa näytelmässä mä tein kaikkee ensimmäistä kertaa. Se oli sil-
lee uutta ja niitä asioita joutu miettiä ja harjottelee niitä asioita tosi paljon. Täy-
ty ymmärtää niitä enemmän sillee, sillä on hankala tehdä jotain sillee, jos ei si-
säistä sitä. Pitää miettiä tosiaan mitä se tarkoittaa, harjoitukset ja muut. Nyt se oli
tänä vuonna ehkä vähän helpompaa kun ne asiat oli sisäistänyt se on sit vaan
sitä, että pääsee hiomaan niitä paremmiksi. Sillee se ehkä eroo.

Mitä tarkoitat sisäistämisellä?

No, just niin kun ymmärtää ne asiat, siis miks niitä tehdään ja mikä niissä on
oikeesti se jutun juoni. Jos mä lasken jotain hankalaa laskua, mulle selitetään
miten se lasketaan, mutta mä en tiedä miks se lasketaan niin. Se ärsyttää ihan
hirveesti. Mä haluan aina tietää esim. matikassakin miks mun pitää tehdä tää
lasku näin, sillä ei siin muuten oo mitään järkeä. Se on vaan sellaista ohjelmoi-
tua tekemistä. Et sä ite ymmärrä siitä mitään, sä vaan teet sen kun sä tiedät, että
se on oikein. Sitä mä ikään kuin tarkotan sisäistämisellä.

Meri liitti mielekkääseen työskentelyyn aikaisemmat kokemuksensa, opitta-
vien asioiden merkityksellisyyden kokonaisuuden kannalta ja oman motivaat-
ionsa. Hänen esittämänsä mielekkään työskentelyn ehdot ovat yhteneviä esi-
tetyille mielekkään oppimisen määritelmille. Oppijalla on oltava relevantti
tieto- ja taitorakenne, johon hän pystyy toiminnansa ja tietonsa liittämään.
Opiskeltava asia on esitettävä kontekstisidonnaisesti eli siten, että työsken-

tely sisältää asian kannalta olennaiset merkitykset ja sidokset kokonaisuuteen. Tärkein ehto mielekkäälle oppimiselle on oppijan oma halu eli motivaatio sitoutua ja ottaa vastuu opiskelustaan. Novakin (1990, 29–52) mielestä kaikkien ehtojen tulisi toteutua, jotta oppiminen olisi oppijan kannalta mielekästä. Kotila (2000, 36–39) viittaa mielekkyydellä oppijan kokemukseen, jossa on mieltä ja järkeä. Sen vastapari on hahmottomuus, työskentelykokeumus, jota kuvaavat järjettömyys ja järjestyksen puute. Kotilan mukaan mielekkyys eroaa merkityksellisyydestä siten, että merkityksellisiä ovat oppijan tärkeiksi mieltämät opetukselliset ja muutkin järjestelyt ja opittavat sisällöt. Mielekkyys on sisältöjen ja toiminnan jäsentyneisyyttä oppijan näkökulmasta.

Ensikertalaiset pohtivat erityisesti prosessin alkuvaiheen työskentelyn mielekkyyttä itsensä kannalta. Ensikertaisille syksyn harjoitusten järjellisyys ei hahmottunut, vaikka kerroin toistuvasti toiminnan rakenteen ja kulloisenkin harjoituskerran tavoitteista. Olin syksyllä selvittänyt, kuinka tulisimme etenemään kohti kevään näytelmää. Silti alkuvaiheen harjoittelua ei välttämättä koettu mielekkääksi.

Maiju 5lk(H)

Miltä syksyn eka jakso tuntui?

No, ekaks mä ajattelin et ihan kivaa. Mä pääsin tällaseen vavaan jos ei tarvii tehdä mitään. Leikitään jotain kanikani-leikkejä, heitellään palloa ja lasketaan viiteen. Ihan kun tää ois ollu päiväkerho. Sitten mä tajusinkin, et ne jutut on jotain improvisaatiota. Et tää mitään pelkää leikkimistä ollu. Mehän harjoteltiin sitä, tota kevään näytelmää varten. Et sen takii siin piti koko ajan olla mukana, et sai ne kaikki jutut mitä me harjoteltiin siihen näytelmäänkin mukaan. Sit me oltiin koko ajan harjoteltu keskittymistä ja rooliin menemistä, vaikka se ei tavallaan niin ku näyttänykkään siltä kun me heiteltiin palloa ja leikittiin tai laskettiin kolmeen. Siinäkin oli se, et kuka sanoo yks, ettei se tuu samaan aikaan. Piti tavallaan luoda se kontakti niihin toisiin, että onks joku sanonu vai saanks mä sanoo sen. Et kyl se alkujakso oli musta kaikkein oudoin. Musta se oli hauska. Aika moni oli ajatellu, et hei, nyt lähetään suoraan tekee näytelmää. Mut nyt mä tajuun, ettei sitä voi suoraan lähtee tekee. Et siinä täytyy eka saada kaikki improvisoinnit sun muut. Ennen kuin sitä voi alkaa sitä tekee.

Ensikertalaisten kokemus vahvistaa Puolimatkan (1999, 200–201) toteamusta, ettei ihmisten viihtyminen jossakin toiminnoissa yksin takaa sitä, että hän kokee sen itsensä kannalta mielekkääksi ja sitä kautta merkitykselliseksi. Syksyn toiminta ei hahmottunut ensikertalaisille oppijoille mielekkääksi kokonaisuudeksi, kuten **Juhon 5lk(H)** jatkaa.

Miltä syksyn harjoitukset tuntu?

No, se alkua oli jotenkin outoa. Kyllä se nyt niin kun tajuu niin kun, et se oli aika hyvä, et semmonen se alkua oli semmonen. Siin harjoteltiin kaikkee.

Missä vaiheessa ymmärsit sen, miksi ei menty suoraan näytelmään?

No, siinä esityksen alkamisvaiheessa ja vielä vahvemmin siinä lopussa tuli mieleen.

Miksi?

Hmmm no sit niin kun huomasi, että on tarvinnu niitä taitoja mitä siinä opeteltiin.

Syksyn leikkiin ja improvisaatioon perustuva toiminta jäsenyksi ja muuttui järjestelliseksi vasta prosessin edetessä. Päiväkirjoista sain sen kuvan, että alkujaksosta leikkeineen ja harjoituksineen pidettiin. Päiväkirjoista löytyi runsaasti mainintoja sellaisista yksittäisistä harjoituksista ja harjoituskerroista, joita pidettiin innostavina ja mielekkäinä. Vasta teemahaastatteluissa selvisi, että kokonaisuus oli ollut ensikertalaisille ilmeisen jäsentymätön. He ikään kuin rakensivat palapeliä ilman apukuvaa, joka olisi ennalta antanut käsityksen kokonaisuudesta. Työskentelyn kokonaisuus hahmottui sitä mukaa, kun palasista muodostui kokonaisuuden tunnistettavia osia. Prosessin selkeä tavoitteellisuus, esitys, näytti tukevan aikaisempien työvaiheiden myöhempää hahmottamista ja kokemista merkityksellisiksi. Vasta esityksen kautta leikit ja muut tekeminen saivat merkityksen. Kokemukseen saattoi osaltaan vaikuttaa valittu työtap, jonka Boud ja Miller (1996, 8–10; Boud & Cohen & Walker 1993, 8–17; myös Kolb 1984) määrittelevät kokemukselliseksi oppimisprosessiksi. Siinä kokemus transformoituu yksilön kokonaisuuden kautta uudeksi mahdollisuudeksi, uusiksi toimintamalleiksi tai uusiksi tavoiksi nähdä oma suhteensa maailmaan. Työskentelyyn liittyvät toimintakokemukset ovat kaiken oppimisen ja ymmärtämisen alkusysäys, joita jokainen konstruoi omista lähtökohdistaan. Tunteet liittyivät kiinteästi toimintaan ja oppimiseen, niillä oli joko oppimista ja toimimista edistäviä ja ehkäiseviä vaikutuksia, kuten **MaijuJlk(H)** jatkaa.

Mitä sinussa tapahtui sen alkujakson aikana?

No, tota mä vähän alussa suhtauduin kaikkiin tekemisiin vähän hmmm negatiivisesti. Siis sillai, et mä ajattelin onks tässä nyt jotain järkeä. Mä vähän hoppuillin sen asian kanssa. Aletaan tekee sitä näytelmää, minkä roolin saa ja millanen se kässäri on mikä näytelmä se on. (...)

En mä ollu yhtään sillai tai olin mä kyll mukana, mut en yhtä paljon kuin mun ois kuulunu tai mun ois tarvinnu. Kyl siin aluskin pitää olla mukana. Turha sitä on sitä näytelmää hoppuilla, koska kyl se alkujuttukin on melkein yhtä tärkeätä.

Toisenlaisia mielekkyyteen liittyviä vaatimuksia asetti kokemus siitä, että toista kertaa mukana oleva oppija jo entuudestaan tiesi, mikä kokonaisuus tulee olemaan. Mielekkyysspohtinnat liittyivät jossain määrin alkuvaiheen haasteellisuuden puutteeseen. Leikit ja tutut harjoitukset aiheuttivat turhautumista ja tyhjäkäynnin tuntua.

Meri(P) 27.8.

Vähän kyllä pännii, kun joudutaan tekeen näitä sikahelppoja juttuja, mutta se-hän on pakollinen kuvio. Porukkakin näyttää olevan ok! Eiköhän se siitä kun noi uudetkin saa jutusta kiinni.

Meri(H)

Palataan alkupäähän niitä harjoituksia. Sanoit, että aluksi pänni kun joutui tekemään omasta mielestä sikahelppoja harjoituksia ja juttuja. Kerro tästä miksi ja mitkä tuntui helpoilta?

Jotkut leikit joita on kerrattu tai viime vuonna vedetty koko alkujakso, niin eiku uudetaan. Sit jotain harjoituksia jotka osaa suurin piirtein ulkoo ja sita on tehnyt monta kertaa uudestaan. Tietenkin se on niin että harjoittelu tekee mestarin ja mestari harjoittelee aina. Kyllä se kuitenkin välillä ottaa päähän kun haluis menne eteenpäin siin ja tehä uusii vaikeempia asioita, joissa tuntuu että voi paremmin kehittyä siinä. Alkujutut on jo kerrattu jo monen kertaan läpi.

(...)

Ne asiat ei oo enää uusia. Ne ei voi tulla kovin yllättävinä päin naamaa. Tietää jo, että osaan ne suunnilleen viime vuodesta ja tietää mitä tässä tulee tapahtumaan. Silleen viime vuonna sitä ei ollu ihan varma, mullei sillo aluks ollu käsitystä millo me alotetaan näytelmää ja miten sitä aletaan tekee, minkälaisia harjoituksia tulee. Nyt mulla oli tiesin suunnilleen mitä harjoituksiin tulee aluks ja millon ruvetaan tekee ja miten ruvetaan tekee. Oli helpompi ikään kuin kerrata ne samat asiat uudestaan.

(...)

Ehkä ne tuntuu, niin kun joku numeroleikki merkitysettömämmältä tänä vuonna. Eka kun tietää niitä isompia asioita. Viime vuonna sitä ei osannu panna oikein mihinkään tärkeysjärjestykseen muiden asioiden kanssa ei ollu oppinu vielä niin paljon. Tänä vuonna sen tietää, että on paljon vaikeempiakin asioita. Vaikka kyllä ne on edelleen tärkeitä noi jotkut ihan alkuharjoitukset. Pääsee kertaa niitä juttuja.

Mitkä oli merkityksellisiä harjoituksia?

Ne improvisaatiiharjoitukset on mun mielestä tosi hyviä, koska niitä ei voi koskaan harjoitella liikaa. Ne on edelleen aika tai no sitäkin vaikeustasoo voi niinkun laskee ja nostaa tekemällä erilaisia harjoituksia.

Tulkintani mukaan prosessin tunteminen ja kokonaisuuden hahmottaminen auttoivat toista kertaa mukana olevia löytämään alkuvaiheen *ei niin mielek-*

käiden -harjoitusten merkityksen. Kokonaisuuden tunteminen tai taustalla oleva aiempi prosessikokemus näytti lisäävän kaiken tekemisen mielekkyyttä. Työskentelyn mielekkyyteen liittyvät pohdinnat osoittivat, ettei edes vapaaehtoisuuteen perustuva toiminta, jossa oppijat näyttivät viihtyvän, yksin takaa sitä, että he myös kokisivat toiminnan kaikin osin mielekkääksi tai merkitykselliseksi. Ymmärtämisprosessi näytti vaativan yksilöllisesti aikaa. Tutkimuksellisesti merkityksellistä oli se, että ensikertalaiset ilmaisivat oivaluksensa leikkien ja improvisaatioiden merkityksestä vasta haastattelussa prosessin jälkeen. Se kertoo, että tutkimustulosten luotettavuuden kannalta oli tärkeää käyttää erityyppisiä aineiston hankintamenetelmiä. Lasten päiväkirjoissaan mielekkäiksi (*kivoiksi*, *hauskoiksi*) kuvaamat yksittäiset harjoitukset välittivät vain osittaisen totuuden silloisesta kokemuksesta. Lapset eivät välttämättä kokeneet kyseisiä harjoituksia oman toimintansa kannalta merkityksellisiksi. Kokemusalue pysyi piilossa päiväkirja-aineistossa.

Kaksi kriisikokemusta prosessin alkuvaiheessa

”PS. Ootko muuten huomannu, että osaat loukata niin, että oikein sattuu.”

Teatterityön alkuvaiheen liittyi kaksi yksilöllistä kokemusta, jotka poikkesivat hahmotetuista yleisistä ydintemoista. Haluan tuoda ne esiin, sillä ne rikastavat kuvaa sekä hahmotetuista ydinmerkityksistä että kokemuksien yksilökohtaisuudesta. Nämä kokemukset muistuttavat osaltaan siitä tosiseikasta, että opettaja ja ohjaaja on työssään pääosin suhteessa ryhmään, ei pelkästään yksittäisiin oppijoihin. Vaikka opettaja ja ohjaaja kuinka pyrkii edistämään kunkin oppijan henkilökohtaista kehittymistä ja hyvinvointia on hänen suoritettava tämä tehtävä ryhmän tai luokan puitteissa (vrt. Koskenniemi, 1968, 11–12).

Ensimmäinen tapaus

Tyttö

Päiväkirja 11.11.

PS. Ootko muuten huomannu, että osaat loukata niin, että oikein sattuu

Päiväkirja 18.11.

Sä loukkaat silloin kun on ollut joku harjoitus ja joku vähän mokaa tai tekee jotain väärin sitte saa sulta haukkuja. Se ei tunnu kovin kivalta, vaikka se oiskin ollu vitsi. Tietenkin saa antaa palautetta mut voi joskus rohkasta tahi kehua. Ei tietty turhaan.

Kaksitoistavuotias, toista kertaa mukana oleva tyttö koki saamansa palautteen loukkaavaksi.

Tytttö(H)

Miten se vaikutti sinun työskentelyyn?

No ei oikeestaan melkein yhtään, mutta kyllä mä en ehkä aina jaksanut. Sitten yritin vähän enemmän, mutta sitten mä en jaksunu mitään.

Hmmm. no ei se. No se on kuitenkin se, että mä tiedän et mä uskallan ja luotin siihen. Mä en oo koskaan ollu mikään hyvä improvisaatiossa tehtävissä.

Miksi?

No, en mä tiedä, kun mä olin niin huono improvisoimaan. Siksi.

Miten?

Hmmm Mä menin aina ihan lukkoon, kun piti keksii jotain ja sit se oli vaikeeta.

Miksi?

Äää.. En mä tiä. Mä ajattelin, et nyt mä varmaan sanon jotain ihan tyhmää ja sitten mä en keksiny mitään.

Tytttö ei kokenut työskentelyilmapiiriä positiiviseksi tai vapauttavaksi. Kokemukset ohjasivat hänen toimintaansa alkuvaiheessa eri suuntaan, kuin tulkit-sin muiden lasten kokemuksen ohjaavan (*itseluottamuksen vahvistuminen*) heit-tä. Epäonnistumisenkokemuksiin liittyvä huolestuneisuus johtaa Golemanin (1998, 114) mukaan käytettävissä olevien resurssien vähentymiseen. Huolista tulee itseään toteuttavia ennustajia. Kielteiset tunteet vievät huomiokykyä muu-alle ja haittaavat toimintaa. Lehtovaara (1992, 154) sanoo, että ihmisen aiem-min merkityssuhteet tulkitsevat aina uutta kokemussisältöä eli sitä tapaa, jolla hän tulkitsee havaintojaan. Uusi kokemus on joko relevantti tai epärelevantti suhteessa aiemmin muodostuneisiin merkityssuhteisiin. Relevantit hyväksy-tään ja epärelevantit hylätään tai vääristellään. Tytöllä oli aiempiin esillä olon tilanteisiin liittyviä *häpeän* ja *ujostelun* kokemuksia, jotka heijastuivat epävar-muutena myös teatterityöhön.

....et mun ei tarttee enää häpee tai siis niinkun ujostella.

Olitko mielestäsi ennen ujompi?

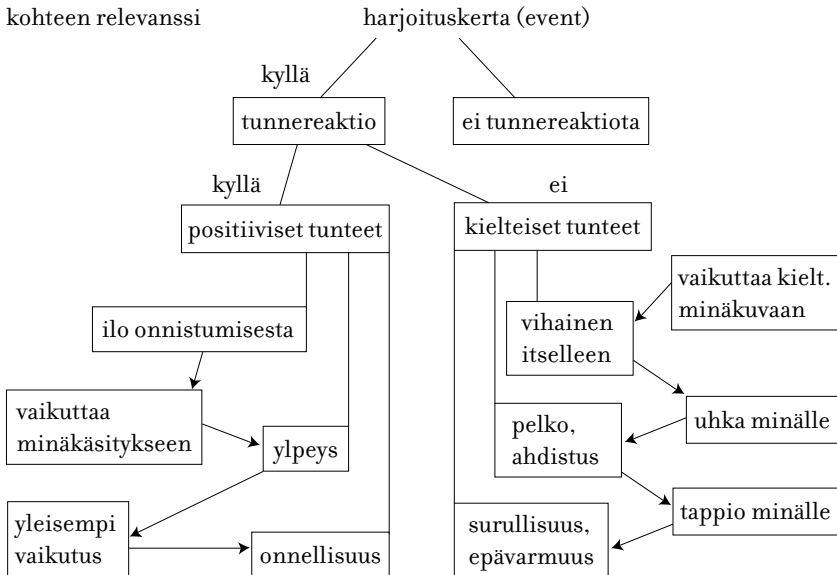
Olin. Paljon, koska mä oikeestaan en mitään uskaltanu tehdä. Mä punastuin aina koulussa jokasesta tollasesta lukemisesta ja tollasesta...ääh ääneen lukemisesta.

Sisäinen epävarmuus saattoi olla yksi selittäjä sille, miksi hän koki ja tulkit-si ohjaajan käyttäytymisen ja toiminnan epäoikeudenmukaiseksi. *Uskalluksen* puute aiheutti epävarmuutta, kuten hän puolitoista vuotta myöhemmin kom-mentoi omaa kokemustaan.

Tyttö(T)

Silloin ei oikein uskaltanut, kun ei ollut itsevarma.

Oatley ja Jenkins (1996, 101) kuvaavat tunteiden suhdetta työskentelyyn ja suoritusminäkuvaan seuraavan kaavion avulla, jonka olen soveltanut teatterityön viitekehykseen.



Kaavio 5. Oatleyn ja Jenkinsin, (1996) toiminnan ja tunteiden suhdetta kuvaavan mallin sovellus

Tunteet suuntaavat huomiotamme. Ne ovat keskeinen osa inhimillistä vuorovaikutustamme ja sopeuttavat meitä ulkoisen ympäristön muutoksiin. Kaikkein inhimilliseen toimintaan liittyvät tunteita, jotka ohjaavat käyttäytymistämme (ks. Kokkonen 1996, 192–193). Tunteet vaikuttivat ajattelutoimintoihin suuntaamalla huomiota, valikoimalla havaintoja ja muistoja sekä vaikuttamalla tätä kautta haluun toimia. Onnistumisista ja epäonnistumisista syntyy helposti kehiä, joissa odotukset toteutuvat. Ne ohjaavat samalla käyttäytymistä. Kausaalitributiot ovat yksilöiden taipumuksia käyttää syyselityssuhteiden selittäjinä joko itseen liittyviä tai ulkoisia itsestä riippumattomia seikkoja, toteaa Aho

(1987, 21–27). Tytön toimintakokemuksia leimasivat kielteiset tunteet, jotka heijastuivat työskentelyyn ahdistuksena ja epävarmuutena.

Tilanne tuli yllätyksenä. Tyttö ei ollut ryhmässä toimiessaan antanut vihjeitä omasta kokemuksestaan. Ensimmäinen reaktioni oli säikähdys ja syyllisyyden tunne. Koetin miettiä, mihin tilanteisiin kokemus saattoi liittyä. Otin asian seuraavalla tapaamiskerralla yhteiseen keskusteluun, mainitsematta saamaani palautetta. Selitin omaa tapaani toimia ja painotin, etten halunnut missään tapauksessa loukata ketään. Selitin, että asioille nauraminen tarkoitti sitä, että työskentely oli minusta hauskaa. Pyysin oppilaita kirjoittamaan päiväkirjaansa, jos työskentely tuntui vaikealta tai jos he kokivat toimintatapaani itseään loukkaavana. Kerroin ymmärtäväni, että he eivät halunneet puhua asiasta julkisesti. Halusin välittää huoleni koko ryhmän tietoon, mutta samalla suojata tyttöä joutumasta noloon tilanteeseen. Purin syntynyttä tilannetta keskustelemalla tytön kanssa kahden kesken.

Syntynyttä kriisitilannetta voidaan tarkastella myös myönteisenä asiana. Tarkastelukulma on tällöin sallivan oppimisilmapiiriin näkökulma. Sallivassa oppimisilmapiirissä oppilaalla, joka tuntee itsensä väärin kohdeksi, on oikeus suuttua ja ilmaista tunteensa. Mielenilmaus oli tunteiden purkautumismahdollisuus. Tunteet muuttuvat purkauduttuaan myönteisiksi voimiksi oppijan työskentelyssä, korostaa Pietilä (1999, 30). Tunteita salliva oppimisilmapiiri tukee lapsen uskallusta ilmaista mielipiteensä ja sanoa ei. Haastattelussa keväällä tyttö puhui tilanteesta seuraavaa.

Tässä tekemisessä oli sinulla vähän vaikeampi vaihe, jolloin koit että ohjaaja käyttäytyi loukkaavasti sinua kohtaan. Koeta muistella, miltä sinusta tuntui ja mistä se mahtoi johtua.

Mä en tiedä. Mä otin kaikki jutut vähän toisissani välillä. Me kaverin kaa mie-tittiin.

Kerro vaan rohkeesti. En minä loukkaannu, vaikka puhutaan minusta.

Nyt esimerkiksi musta tuntuu, että se on ihan tyhmä juttu, koska en mä oikeesti edes silleen ...mä vain sanoin. Koska, välillä se tuntu, välillä se tuntu vähän pahalta joskus jos, niinku mä otin vähän tosissani jotkut jutut. Mutta en mä sitten ku ne varmaan oli tarkoitettu vitseiks ja sitten myöhemmin mä tajusin.

Milloin tuntui pahalta?

No, jos jouduttiin esittää tai jotain ja sitten ei keksinyt mitään tai jotain sellasta sitten siin vaan jotain sanottiin. Ei se sillain kuitenkaan mitään. Silloin se tuntui tylsältä.

Mitä ajattelit silloin?

Mä ajattelin, että mä otin ne tosissani ja sillee välillä... oli vähän inhottavaa.

Miten tilanne ratkesi?

Mä tajusin, että saa antaa enemmän kritiikkiä ja ei siinä oo mitään pahaa, että ne ei kuitenkaan ollu hirveen tosissaan mitään tollasii oikeesti sanottu tollasii juttuja. Mä mietin ja kun sä puhuit siitä. Kyllä mä sit tajusin. Mä mietin sitä.

Miltä se tuntuu jälkikäteen? Miltä se sinusta nyt tuntuu?

Naurettavaa! Siks koska mä olin vähän tyhmä ... sillee lapsellinen.

Olihan se ihan oikeutettu, koska se oli silloin sinun tunteesi?

No silloin.

Miten se vaikutti sinun työskentelyyn?

No ei oikeestaan melkein yhtään, mutta kyllä mä en ehkä aina jaksanut. Sitten yritin vähän enemmän, mutta sitten mä en jaksunu mitään.

Tyttö vähätteli jälkikäteen tapahtuneen merkitystä, mutta asian vaikeus oli edelleen selvästi havaittavissa kiertelyssä ja vastaamisen vaikeudessa. Oma vaikutuksensa oli tietenkin sillä, että haastattelijana oli tutkimuksen tekijä, tilanteen toinen osapuoli. Viimeinen vastaus vahvisti tilanteen vaikutuksia hänen työskentelynsä. Tilanteessa koettu epävarmuus ja epäoikeudenmukaisuus oli vaikuttanut väliaikaisesti hänen työskentelynsä ja kykynsä vastata uusiin haasteisiin.

Kriisin laukaisi tytön avoimuus ja tilanteen nopea esiin tuleminen. Tärkeää oli tytön rohkeus. Ilman hänen rohkeaa asian esille nostamistaan olisi koko prosessin saattanut kääntyä hänelle epämieliseksi. Tilanteessa ei ollut olennaista pohtia sitä, olivatko ohjattavan reaktiot ylimitoitettuja tai oikeutettuja, vaan sitä, mitkä merkitystilanteet muodostivat lapsen kokemuksen ytimen. Se ja siihen johtaneet syyt oli pyrittävä selvittämään avoimesti. Tässäkin tapauksessa tilanteen korjautuminen ja oppilaan motivaation ja työn ilon löytäminen veivät pitkän ajan. Prosessi päättyi kuitenkin hänenkin kannaltaan positiivisesti.

25.4. (p)

Esitykset on takana ... ikuisesti. Byäääh! Oikeesti, musta on ollu ihana työskennellä näitten ihmisten kanssa. Vaikka tää onki ollu raskasta niin kuitenkin tosi kivaa. Näiden kahden vuoden aikana mä olen oppinu ja uskaltanu tehdä niin paljon asioita, että en muutama vuosi sitte ois ees uneksinu moisesta.

Toinen tapaus

Toinen lapsi, jolla oli prosessin alkuvaiheeseen liittyvä kriisikokemus, oli ensikertalainen tyttö. Hän oli tukenut edellä esiteltyä tyttöä tämän kriisissä. Olin keskustellut myös hänen kanssaan syksyllä. Varsinaisesti omaan työ-

kentelyyn liittyneet ongelmansa hän toi kuitenkin esille vasta prosessin päätyttyä haastattelutilanteessa, kun hän tarkensi *pelkäämiseen* liittyviä päiväkirjamerkintöjään. Tyttö kuvasi alkusyksyn vaikeata vaihettaan seuraavasti:

Tyttö (H)

Miksi lähdit mukaan?

Ystävä kannusti mua mukaan. Sen mielestä tää oli ihan mielettömän hyvä kokemus ja siellä aiemmassakin koulussa mä olin harrastanu näyttelystä itse vähän.

Mitä olit tehnyt siellä?

No, mä olin roolissa joulunäytelmässä. Se ei ollu mikään kovin erikoinen. Siellä oli sellanen näytelmäkerho(kokoontui puoli vuotta).

(...)

Kirjoitit siellä alkuvaiheessa, että pelkäsit näyttelystä. Miksi?

En mä tiedä mul ei ollu kauheesti semmosii... Mulle jäi hirveet traumat siitä yhdessä roolissa olemisesta. Kaikki rupes kutsuu mua roolihahmoksi siellä koulussa ja emmä tiää. Musta vaan... en mä tiää.

Miten se näky?

Ensin mä en näyttely kunnolla, enkä täysillä vaan mä olin sillai vaan ihan tavallisesti.

Sinua kutsuttiin siellä siksi roolihahmoksi. Pelottiko sinua se, että täälläkin haukutaan?

Joo, et mua ruvetaan täällä haukumaan. Ei mua haukuttu. Ei tosiaankaan.

(...)

Vertaa sitä toista kokemusta ja tätä. Kummassakin teit periaatteessa yhtä kauan näyttelmää? Mitä eroja?

No, tähän vaati paljon enemmän aikaa puolessa vuodessa kun siellä. Siel oli lavastuksenakin suunnilleen vaan joku pöytä.

Sun omaan näyttelyyn liittyen?

Tää oli haasteellisempi mulle. Mul oli siellä vaan piti kököttää pöydän alla ja sanoo typerä asia. Tää rooli. Mä olin paljon lavalla, mut ei mulla ollu sillai mitään paljo roolisansoja, mut se vaan et mä olin sillai mukana siinä aika paljon.

Miltä esitysten jälkeen tuntui? Onko eroja?

Sen projektin jälkeen musta ei tuntunut mistään paitsi vähän nololta. Tämän jälkeen on tuntunu upeelta, kaikki on ollu ihan kateellisia mä pääsin niin hyvään rooliin ja ne ei päässy.

Miksi susta tuntui siellä nololta?

Mä vaan oon esittäny sitä rooli ja en mä tiedä. En mä mikään hyvä ollu näyttelyssä.

Onko nyt onnistuneempi olo?

On!

Miksi?

Mä tiedän suoritin oman roolin ainakin paremmin kun siellä ja hmmm...

Ensikertalaisen tytön pelkoja ja negatiivista suhtautumista selitti aiempi näyttelemiseen liittynyt *nolo* kokemus. Sen vaikutus heijastui työskentelyyn tässä prosessissa. Maslow (1976, 86–92) mielestä itseään toteuttava luovuus edellyttää kykyä ilmaista itseään ja impulssejaan ilman naurunalaiseksi joutumisen pelko. Kasvatuksen tulisi tukea yksilön kykyä ilmaista itseään, ilman jatkuvaa suojautumista, joka syntyy ulkoisesta arvioinnista. Kasvatuksen tulisi tukea luovuuden sisäistä motivaatiota, oppijan halua kehittyä jollakin erityisalueella.

Kuvauksesta ilmeni, miten vaikeaa tytön oli voittaa negatiivinen kokemus ja miten työlästä hänen oli rakentaa prosessi uudelleen itseensä luottaen. Haastattelussa ilmeni, ettei tyttö lähtenyt tähän prosessiin pelkästä omasta tahdostaan vaan koska kaveri innosti. Sisäinen epävarmuus, *olin sillai vaan ihan tavallisesti*, vaikutti työskentelyyn. Kokemusta voi tarkastella siitä näkökulmasta, miten ympäristö vaikuttaa yksilön kokemukseen ja hänen toimintaansa. Saarisen, Ruoppilan & Korkiakankaan (1989, 93) mukaan ympäristöstä saatu palaute, positiivinen tai negatiivinen, vaikuttaa luovuuden kehittymisedellytyksiin. Positiivinen ja kannustava huomio luo edellytykset taitojen harjaantumiselle ja edelleen kehittymiselle. Nimenomaan aiempi ulkopuolinen negatiivinen palaute näytti toimivan tytön työskentelyn suurimpana esteenä. Toimintaa ohjasi pyrkimys olla joutumatta uudestaan *noloon tilanteeseen*, Coleman (1998, 82) toteaa yksilön tyytyväisyyden omaan toimintaansa riippuvan myönteisten ja kielteisten tunteiden suhteesta. Ihmisen tyytyväisyys ei perustu ikävien tunteiden välttämiseen. Tärkeää oli, etteivät tytön kielteiset tunteet olleet päässeet syrjäyttämään kaikkia mieluisia kokemuksia. Kummankin tytön kohdalla prosessiin näytti lopulta liittyvän paljon enemmän myönteisiä arvoja ja ne käänisivät kokemukset lopulta positiiviseksi.

Merkityksellisiä kokemuksia prosessin eri vaiheissa

Pyysin lapsia nimeämään kunkin työvaiheen jälkeen heidän tärkeimmiksi katsomiaan kokemuksia. Huippukokemuksia kirjattiin kolme kertaa prosessin aikana. Tein kaksi kyselyä syksyllä ja yhden keväällä. Selvitin asiaa kyselylomakkeen (liitteet 3. ja 4.) kolmannella kysymyksellä.

Mikä on ollut tässä jaksossa sinulle merkittävin kokemus (harjoitus, hetki jossakin harjoituksessa tai tekemisessä). Miksi juuri se?

Syksyn ensimmäiseen harjoitusjaksoon (määrää, ei kritiikkiä -työvaihe) liittyvän kyselyn tein lokakuussa ja siihen vastattiin omassa päiväkirjassa. Jak-

son tärkeimmiksi mainitut kokemukset liittyivät erilaisiin yksittäisiin harjoituksiin tai työtapoihin, kuten naamiotyöskentelyyn ja erilaisiin improviisaatioharjoituksiin. Perusteluihin liitettiin runsaasti tunneilmauksia *hauskaa ja kivaa*. Tunneilmauksia kysyttiin varsinaisesti kyselylomakkeen toisella kysymyksellä. Tältä osin vastaukset tukivat toisiaan ja kertoivat positiivisesta asennoitumisesta. Keksimisen vapaus, se että sai tuottaa omia ratkaisuja eri tilanteissa ja harjoituksissa, koettiin merkitykselliseksi. Jyrki perusteli asiaa, *kun sai tehtävän ja sai tehdä mitä vain hauskaa. Siinä oli vapaata eli sai päättää mitä tekee*.

Teatteritaitojen oppiminen tai niiden kokeileminen muodosti toisen ryhmän kokemuksia. Niissä korostui fyysisen tekemisen merkitys. Elisasta oli *hauskaa, koska joutui viestimään toiselle monin tavoin*. Anni, Hannele ja Johanna pitivät eri *tyyleillä näyttelemistä* merkityksellisimpänä kokemuksena. Miiasta, Tapanista, Meristä, Päivistä, Annesta, Päivistä ja Mirjasta jakson kohokohta oli naamiotyöskentely, *koska siinä oppi elehtimään tarpeeksi*.

Kolmas ryhmä oli itseluottamuksen tai itsensä ylittämisen kokemukset. Kari totesi, että *se tuntui kivalta, kun piti laittaa melkein kaikki peliin*. Katristakin oli parasta se, että hän onnistui vaikeaksi kokemassaan harjoituksessa, vaikka ei *sanonutkaan heti omia vuorosanojani* eli ei uskaltanut toimia mini-monologi-harjoituksessa ensimmäisten joukossa.

Syyslukukauden päättyessä

Kun aikuisetkin olivat ennen joulua tulleet mukaan toimintaan, tehtiin toinen kysely. Syyslukukauden lopussa huippukokemukset liittyivät selkeästi teatterityöhön. Kokemuksissa esiintyi esityksen ja roolin kehittämiseen liittyneet tunteet ja tunnelmat. Erityisen merkitykselliseksi koettiin kummitus-roolihaamojen kehittyharjoitus, jossa tutustuttiin samalla roolin tekemisen sipuliteknikkaan. Anni kirjoitti seuraavasti: *Kummitusnäytelmä. Se oli monenlaista, kun aina tuli lisää "asiaa" mukaan. Silti juoni ei muuttunut, vaikka tuli lisää tehtävää*. Elisa perusteli seuraavasti: *Siinä oli se tunnelma, kun oli ne valot. Oli upea fiilis*. Mirjasta se oli tärkein kokemus, koska *siinä alkoi jo luoda omaa kuvaa näytelmästä ja tutustui hieman hahmoihin ja esityksen tunnelmaan*. Maijun mielestä harjoituksen tekemisessä oli ollut *sitä jotain, jota ei osannut tarkemmin kuvata*. Hannasta merkityksellistä oli se, että *sai yhteyden aikuisiin kunnolla*. Oppijat tuntuivat ensi kerran päässeensä kokemaan teatterin ja roolin tekemistä.

Edelleen viitattiin omaan keksimiseen ja itseluottamuksen kehittymisen kokemuksiin.

Johannasta ja Katrista mieleenpainuvimpia kokemuksia olivat pikkunäytelmät, joissa *sai itse ottaa osaa tarinan kulkuun ja ideaan. Ne olivat uusi ja jännittävä kokemus.* Riikka ja Jyrki, jotka olivat mukana toista kertaa, pitivät myös improvisaatioharjoituksista, jotka olivat heistä tällä kertaa *kivoja ja helpompia, kuin edellisenä vuonna.*

Kari oli ainoa, joka ilmoitti, ettei jakson tapahtumissa *mikään ollut jäänyt erityisesti mieleen.*

Ennen esityksiä

Maaliskuussa toteuttamani kolmannen kyselyn mukaan näytelmän harjoitusvaiheen henkilökohtaisesti tärkeimmät kokemukset liittyivät roolin saamiseen ja roolin tekemiseen. Oppijat korostivat roolin henkilökohtaista merkitystä, seuraavan työvaiheen alkamista ja roolin tekemiseen liittyneitä onnistumisen kokemuksia. Päiville, Juholle ja Karille roolin saaminen merkitsi epätietoisuuden loppumista. Juho totesi, että se oli tärkeä kokemus, *koska silloin tiesi mikä minusta tulee.* Hannelesta ja Jyrkistä roolin saaminen oli tärkeä vaihe, siksi että yhteistyö toisten kanssa alkoi. Hannele *sai alkaa yhdessä muiden kanssa miettimään oman hahmonsa persoonaa ja suhtautumista muihin ja Jyrkistä siksi, että rooli oli hauska ja sai hyvän aikuisen vastaanäyttelijän.* Annin mieleen oli jäänyt ensimmäisen oman kohtauksen ensimmäinen harjoitus. *Se jäi siksi mieleen, koska se oli ensimmäinen kerta, kun alettiin harjoittelemaan.*

Toinen ryhmä henkilökohtaisesti tärkeitä kokemuksia oli yksittäisten kohtauksien tekemiseen liittyneet merkitykset. Onnistumiset tai kohtauksen erityisluonne oli perusteena niiden nimeämiselle huippukokemuksiksi. Riikka pohti omaa työtään suhteessa näytelmän käännekohtaan. Tarinan käännekohta toi hänen omaankin toimintaansa uuden jännitteen. Riikka: *Kohtaus, jossa neiti Nuttura (opettajahahmoinen pääkummitus) tulee, koska silloin kummitukset (aikuiset ja lapset) nousevat osakseen toisiaan vastaan ja näytelmä saa uuden käänteen (se tuntuu myös harjoituksissa).* Hannan kokemus liittyy samaan kohtaukseen ja siihen liittyviin tunteisiin. Neiti Nutturan kutsumiskohtaus oli jäänyt erityisesti mieleen, *koska siinä joutui esittämään pelokasta.* Kohtaus toi myös hänen rooliinsa uuden käänteen. Katrille merkityksellistä oli lapsikummitusten kohtaus, jossa oli *kaikki henkilökohtaiset vuorosanat, jotka hän oli oppinut noin kaksi viikkoa aiemmin.* Elisa kuvasi merkitykselli-

sintä kohtausta: *Ehkä sen minun ja aikuisen vastaanäyttelijän kohtausta, koska siinä oli pakko saada sellainen kontakti toiseen. Se on muutenkin kiva kohtausta. Mirjasta kaikkein merkittävimpiä ovat olleet kohtaukset, jossa olen ollut täysin sisällä roolissani eli silloin kun on mennyt täysillä. Hannele korosti, että ei mikään erityinen harjoitus vaan se, kun ensin tekee ja tekee jotakin kohtausta, eikä se milään tunnu onnistuvan, mutta hiljalleen se alkaa kuitenkin mennä hyvin.*

Huippukokemukset tukevat muusta aineistosta satua kuvaa siitä, kuinka omien ratkaisujen tuottaminen oli merkityksellistä oppijan kannalta ja kehitti hänen itseluottamustaan. Huippukokemukset toivat esiin sen, kuinka teatterityö avasi uusia näkökulmia henkilökohtaiseen työskentelyyn. Erityisesti kiinnitti huomiota se, kuinka teatterin maailma ikään kuin aukesi ensimmäistä kertaa joulun alla, kun tehtiin näytelmälle rinnakkaisia tilanteita. Näissä tilanteissa käytettiin lisäksi vain valaistusta. Tämän tulkitsen niin, että näihin roolityön harjoituksiin näytti liittyneen ensimmäiset selkeät kahdentumiskokemukset, joissa roolihahmo lähti elämään omaa näyttämöllistä elämää. Samat roolin tekemiseen liittyvät kokemukset korostuivat seuraavan kerran viimeisessä kyselyssä, jossa oli edetty jo itse näytelmän ja henkilökohtaisen roolin tekemiseen.

Opittiin näyttelemistä, ryhmätyötaitoja ja saatiin itseluottamusta

Kokemuksellinen oppimisnäkemys korostaa oppijan aktiivista roolia oman tieto- ja taitorakenteensa jäsentäjänä. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 140–144; Kolb 1984) mukaan kokemuksellinen oppiminen edellyttää yksilöltä toimintakokemusta, jonka kautta hän pystyy hahmottamaan oppimisen kannalta relevantit kokemukset. Oppijoille tulisi varata yksilöllistä pohdinta-aikaa, jolloin heidän on mahdollista tulla jollakin tavalla tietoiseksi näistä kokemuksista. Lapset reflektoivat vastaamalla kyselyihin.

Kokosin neljä kertaa prosessin aikana tietoa siitä, mitä oppijat kokivat oppineensa näyttelemisestä. Oppijat arvioivat oppimistaan vastaamalla kysymykseen:

Mitä näyttelemiseen liittyviä taitoja koet oppineesi?

Lapset pohtivat ensimmäisen kerran omaa oppimistaan lokakuun lopussa. Esitin kysymyksen suullisesti harjoituskerran lopussa ja vastaukset kirjattiin vihkoon. Osa luetteli monia alueita ja osa vain yhden. Käytössäni oli neljän-toista oppijan vastaukset. Vastauksissa mainittiin seitsemän eri oppimisen

aluetta. Lasten vastauksissa korostuivat *keskittymisen* ja *improvisoimisen* taidot, joita kumpaakin koki oppineensa yksitoista vastaajaa. Muita vähintään neljä mainintaa saaneita oppimisenalueita olivat *rentoutuminen*, *kontakti* sekä *itseluottamus*. Oppimisen alueina mainittiin lisäksi *ryhmätyötaitot* ja *itsensä ilmaiseminen*. Mielenkiintoista oli, että monet oppijat kokivat oppineensa keskittymistä. Sitä alettiin korostaa toiminnassa vasta aikuisten mukaantulon jälkeen marraskuussa. Alkuvaiheessa sitä harjoitettiin vain keskittymisleikkeinä, joita tehtiin kahdesti harjoituskerran aikana. Valitsemani työtavat selittävät lasten kokemuksen oppimisesta improvisaatiotaitojen, rentoutumisen, kontaktin ja ryhmätyötaitojen alueella. *Itseluottamus* (neljä mainintaa) ja *itsensä ilmaiseminen* (yksi maininta) ovat enemmän kyseisten oppijoiden henkilökohtaisista merkityssuhteista hahmottamia kokemuksia, joita opetuskonteksti on nostanut esiin jo prosessin alkuvaiheessa.

Syyslukukauden lopussa

Seuraava kysely (liite 3) toteutettiin syyslukukauden lopussa. Se antoi samansuuntaisen tuloksen. Joululomaa edeltävältä harjoituskerralta oli poissa kaksi oppilasta, joten heidän vastauksensa jäi minulta saamatta. Edelleen kaksi eniten mainittua oppimisen aluetta olivat *keskittyminen* (kymmenen oppijaa) ja *improvisointitaidot* (kahdeksan oppijaa). Improvisoinnin rinnalle oli tullut *esittämisen taidot*. Puolet vastanneista lapsista koki *itseluottamuksensa* tai siihen rinnastettavan *uskalluksensa* lisääntyneen. Vastausta pyydettiin perustelemaan, mutta kukaan seitsemästä ei esittänyt perusteluja. Vastaamiseen varattu lyhyt aika saattoi vaikuttaa perustelujan puuttumiseen. Oppijat vastasivat viimeisen harjoituskerran viidentoista minuutin kahvitauolla. Maininnan saivat myös *kontaktin luomisen* sekä *rentoutumisen* taidot.

Samat kysymykset esitettiin myös paikalla olleille aikuisille. Vertailun vuoksi todettakoon, että kuuden paikalla olleen aikuisen joukossa keskittymisen taidon lisääntyminen koettiin kaikkien mielestä syksyn tärkeimmäksi anniksi. Toinen kehittymisen alue oli uskominen omaan tekemiseen. Minkä mainitsi neljä opiskelijaa. Lasten vastauksissa tätä oppimisen aluetta ei mainittu suoraan, mutta tulkitsen heidän kokemuksensa itseluottamuksen ja uskalluksen kasvusta rinnakkaiseksi. Uskalluksen kautta syntyy usko omaan tekemiseen. Kyse on tulkintani mukaan vain erilaisesta tavasta ilmaista asia. Aikuiset mainitsivat lisäksi kontaktin ja fyysisen tekemisen.

Näytelmäharjoitusten loppuvaiheessa tehtiin viimeinen kysely. Tämän ky-

selyn vastaukset poikkeavat kahden edellisen kyselyn tuloksista. Prosessin eteneminen varsinaiseen roolityöhön sitoi tulkintani mukaan kokemukset tiukemmin kunkin omaan erilaiseen työvaiheeseen. Oppimisen kokemukset hajosivat useammille alueille kuin kahdessa edellisessä kyselyssä. Mikään yksittäinen alue ei nousut oppimiskokemuksissa selvästi muista. Oppijat viittaavat roolissa elämiseen, itseluottamukseen, improvisointi- ja ryhmätyötaitojen kehittymiseen sekä näytelmän tekemiseen liittyvien ideointi-, esiintymis- ja kontaktitaitojen kehittymiseen.

Prosessin päättyessä

Lasten oppimiskokemuksiin palattiin vielä kerran haastatteluissa prosessin päättyttyä. Haastatteluissa ilmeni, että vaikka oppiminen oli ollut yksilöllistä ja siinä oli syntynyt paljonkin kokemuseroaja, löytyi prosessin päättyessä kolme kaikille yhteistä oppimisen aluetta. Kaikki lapset kokivat oppineensa *näyttelemistä*. Oppimisen alueiksi nimettiin vaihtelevasti *keskittymis-* ja *improvisointitaidot* sekä *itseilmaisui-* ja *tunteidenilmaisutaitojen* kehittyminen. Oppilaat olivat tyytyväisiä oppimiseensa näyttelemisen alueella sekä ylpeitä omista tekemisistään, mutta samalla tulkintani mukaan hyvinkin tietoisia siitä, että kyseiselle alueelle jäi paljon opittavaa. Kaksi muuta kaikkien nimeämää oppimisen aluetta olivat *yhteistyökyvyt* ja *itseluottamus*. Kyselyt vahvistivat haastatteluista ja päiväkirjoista saatua kuvaa.

Kokemuksien siirtovaikutukset

”Muut ihmiset on erilaisia, niin kun sillee hyväksyy sen ja ymmärtää paremmin.”

Teatteriprojektissa mukana olleista lapsista osa mainitsi kyselyissä oppimiseen liittyviä merkityssisältöjä, jotka eivät suoranaisesti liittyneet teatterityöhön. Oppija viittasi merkityssuhteisiin, joissa he pohtivat omaa maailmakuvaansa uudessa valossa. Kyseisistä vastauksista muodostui oma teema-alueensa, jota pyrin tarkentamaan haastattelujen yhteydessä.

Elisa6lk(K) lokakuussa(Mitä olet oppinut?):

Olen oppinut keskittymään ja improvisoimaan. Uskaltaa tehdä ja esittää muiden edessä. Viestimään toisille eri tavoin asian. Ilmaisemaan tunteita jonkin verran.

Elisa6lk(H)

Opit paljon ja sanoit, että opit viestimään itseäsi eri lailla. Kerro lisää siitä?
Oppii niin kun olee sillee eri tilanteissa erilainen. Jos nyt niin voi sanoa, no nii se, se varmaan on.

Mitä se sulle merkitsi?

No se on sellanen uus asia. Et niin ku jos mä olen kavereiden kaa ulkona, niin mä en aina kommentoi samalla tavalla. Mä osaan sillee... ku. En mä itse asiasa... Se nyt oli vaa semmonen...äh. (tauko)

Näkyikö se muualla?

No just että, ei aino oo sillee samalla tavalla vaa sillee jännästi.. En mä osaa selittää. Mä en osaa selittää! (tauko)

Jaa tota... tota on siis niin hankala selittää. Kun se vaan niinku on silleen... Nhhh..

No.(tauko)Ihan oikeesti mä en osaa selittää sitä. (tauko)

Koeta?

No, esimerkiksi ei, niin ku jos ajattelee jotain ei välttämättä sano sillei... sillei. Ei välttämättä kerro kaikkee, nii ku mitä ajattelee esimerkiks jostain asiasta ystävän piikkiin.

Oppii niiku eri tilanteissa olee vähän eri tavalla.(tauko)

Ehkä jäi niiku itte enemmänki miettii sitä ku. Niin varmaan jäi itte enemmän mietii sitä asiaa mitä ei sitten välttämättä sanonu. Niin ei sanonu sitä kaikkien kuulen tai vastaavaa. Mietti sitä sillee. Ku ei sitä sitte sanonu... (Tauko)

Miksi ei sano? Osaatko selittää?

No ku, siinä ehkä sitä miettii niiku miten toiset suhtautuu tai jotain vastaavaa. Ei viiti niiku, sanoo niiku...

Miten sä koet sen?

Olisi se mun mielestä ihan jees, koska jos mä ihan millon vaan, jos mä tekis mieli sanoo jotain mä niiku, mä en niiku sano välttämättä. Jää niiku sillee hyvin. Se meni nyt siihen, et en nyt kumminkaa sanonu. Esimerkiks joku asia on menny just sillee jee, jee. Miten tos nyt noin kävi. Ei kuitenkaa ala suurinpiirtei pomppii ja kiroo, et pitää itens sillee kurissa tai sillee.

Elisa yritti sanallistaa kokemustaan siitä, kuinka syksyn työskentely sai hänet ymmärtämään erilaisten vuorovaikutustilanteiden luonnetta ja toisten ihmisten huomioon ottamista. Goleman (1998, 127–135) puhuu tunneviritäytymisen kautta kehittyvästä empatiasta. *Empatia rakentuu itsetuntemukselle*. Kun opimme tiedostamaan omia tunteitamme, niin kehitymme lukemaan paremmin myös toisten mielialoja. Madsen & Egidius (1974, 92–94) kutsuvat tällaista oppimiseen liittyvää ilmiötä positiiviseksi siirtovaikutukseksi. Siinä jokin tietty oppiminen tukee tai helpottaa toista. Hankittu tieto tai taito muuttuu toisenlaiseksi, asettuu uuteen näkökulmaan, tulkitaan ja arvioidaan uudelleen tai koetaan uusissa yhteyksissä.

Elisan kokemuksen kuvausta voi kutsua opitun positiiviseksi siirtovaikutukseksi, koska hän itse arvioi muutoksen myönteiseksi asiaksi. Elisa pyrki ratkaisemaan erilaisia vuorovaikutustilanteiden ongelmia teatterityössä syntyneiden kokemusten avulla. Käyttäytymisen seurausten ymmärtäminen ohjasi lapsen sisäisen kontrollin muodostumista. Teatteriprosessi näytti tarjoavan kokemuksia, joiden varassa tapahtui ymmärtämistä. Maijun ja Mirjan kokemukset liittyvät samalle alueelle.

Maiju 16.11.2016

No, ehkä mä oon kumminkin oppinu tajuun, että ei voi heti sanoo tai ajatella, että toi on tyhmä kun se tekee tollee. Just kun mä viimein tai nyt vuodesta, kun meillä oli tää teatteri, niin alussahan mä oli ihan sillai, et mä en on ollu ihan mukana tai sillai. Nyt mä kyllä tajuun, et pitää ekaks tutustuu siihen ihmiseen ja sit vasta voi päätellä millanen se on. Mä osaan ajatella positiivisemmin. (...)

Onko sulla toi ajatus muuallakin kuin näytelmässä?

Joo, on se varmasti. Oon mä vähän kaikkii ihmisii sillee ajatellu, et toi on varmaan ihan kiva tyyppi, et en mä sitä voi ainakaan vaatteista nyt voi sanoo. Paitsi, et ainakin viime vuonna mä ainakin ajattelin kaikista vaateista sun muusta ulkonäöstä, et toi on ihan tyhmä kun toi pukeutuu tolleen. Mut kyl mä tota ainakin aattelen vähän muistakin kuin vaatteista. Kyllä mä koetan miettiä vähän muutkin ku ulkonäköä.

Mistä se johtuu tää muutos?

Ai, että mun ehkä pitää tunteekin ihminen?

Niin.

No, siitä että nyt sillo näytelmä vuonna niin mä huomasin mun jutut vääriks, et se tota oli ihan tyhmää ajatella niin. Et toi on tyhmä kun se teki noin, sit ku mä opin tuntee ne niin sitten mä ajattelin, et voi vitsi mä luullu et noi on ihan idiootteja, sit ne oli jotkut tosi kivoja ja jotkut ok. Olihan siellä joitain, jotka ei ollu samaa mieltä, mut eihän sillä oo niin väliä. Ei kaikkien tartteikkaan olla. Mä oon kuitenkin oppinu sen pitää kattoo toisesta ihmisestä oikeen, ennen ku sitä tuntee onks se kiva vai tyhmä.

Rauhala (1986, 160–165) näkee kasvatuksen parhaimmillaan merkityssuhteita synnyttävänä ja kehittäväenä sekä niiden keskinäisten mielellisten suhteiden koordinoitukykyä edistävänä toimintana. Tavoitteena tulisi olla sellainen maailmakuvan täydentäminen ja laadullinen rikastaminen, että se tarjoaisi kussakin ikäkaudessa ja kehitysvaiheessa parhaita mahdollisia elämäntaitoja. Koulun tehtävänä on kodin rinnalla herättää lapsen tajunnassa uutta ymmärrystä maailman ilmiöistä ja omasta itsestään. Nämä merkityssuhteet eivät saisi olla yksipuolisesti älyllis-tiedollisia.

Mirja(H)

Se on jotenkin kiva kokeilla erilaisia rooleja ja erilaisia maailmoita. Miltä se sitten tuntuu.

Mitä se antaa?

Ehkä sitten osaa sitten sillee, kun muut ihmiset on erilaisia, niin kun sillee hyväksyy sen ja ymmärtää paremmin. Niin kun, et kaikki ei oo samanlaisia kuin minä ite, niin kun osaa olla sitten vähän erilaisissa roolihahmoissa ja olla erilainen ku ite. En mä tiedä sillee.

Ymmärtää ihmisten erilaisuutta?

Niin eri kantilta sillee.

Mitä hyötyä siitä on?

No totta kai, muut ajattelee, et ei kaikki ajattele samalla lailla, kun mä ite vaan osaa ottaa muiden näkökulmia ja silleen huomioon.

Osaatko nyt?

Kyllä ehkä paremmin.

Miten se näkyy?

Tulee ehkä toimeen paremmin joidenkin ihmisten kanssa esimerkiksi.

Oletko oikeasti sitä mieltä?

Ehkä... KYLLÄ!(painokkaasti)

Ootko huomannu sen?

Kyllä joidenkin kanssa.

Johtuuko se varmasti tosta tekemisestä?

Ehkä kyllä, sillee kun on ollu erilaisten ihmisten kanssa tekemisissä ja esittänyt erilaista – niin kyllä mun mielestä.

Kuten aiemmista kuvauksista saattoi tulkita, kaikki lapset kokivat onnistumisia. Se näytti lisäävän heidän uskallustaan, itseluottamustaan ja itsetuntemustaan. Ryhmäkoheesio kehittyminen sai oppijat avoimemmiksi ja aloitteellisemmiksi vuorovaikutustilanteissa. Rohkeus ja uskaltaminen, jonka tulkitsin itseluottamukseksi, laajeni osalla oppijoista *muihinkin juttuihin, joita uskalsi yrittää rohkeammin*. Onnistuminen ja pystyminen olivat muuttunut laajemminkin itsetuntemuksen kasvun aineekseksi. Otan tässä yhteydessä esille vain ne kokemukset itseluottamuksen kehittymisestä, joilla oppijat kokivat olevan siirtovaikutusta myös muihin elämäntilanteisiin. Niistä tuli toinen oppimiseen liittyvä erityinen teema-alue.

Anni5lk(H):

Kirjoitit, että toisten edessä oleminen vähän pelotti. Miksi?

Joo, se oli sillon alussa. Ku se oli sillee, mä olen välillä aika ujokin ihminen ja joskus taas en ollenkaan nykyään. En sit tiää.

Meri (H)

Mitä tämä projekti on sinulle antanut?

Ainakin töitä se on antanut ihan hirveesti. Varmaan itseluottamusta enemmän. Oppiihan tässä tuntee itensä paremmin samalla kun yrittää sitä roolihahmoa selvittää. Sitten tietysti omia rajojaan niin kun oppii tuntemaan, mitä pystyy tehdä ja mitä ei pysty tehdä tai kuinka paljon jaksaa ja muuta vastaa. Tietysti paljon uusia ystäviä. Oppi tuntee hirveen hyvin kaikki kanssanäyttelijät, musta se on tosi kivaa. Mitäs muuta? Eiköhän se siinä suunnilleen.

Miten se itseluottamus näkyy?

No huomaa, että pystyy tekemään asioita joita ei aluks ajatellu, että pystyy. Sitä ehkä. Sit et oppii tuntemaan itensä paremmin.

Miia(H)

Jatka tuosta sitä mitä sitä, mitä näytteleminen merkitsee sinulle?

Mä ainakin niin ku oon nykyään ehkä tullu siitä rohkeemmaks. Mä uskallan ehkä rohkeemmin yrittää kaikkia muitakin juttuja kun näyttelemistä.

Kerro?

No esimerkiksi liikunnassa mä oli ennen, en mä uskaltanu ikinä tehdä mitään. En mä yleensä ees kokeillu mitään. (tauko) Nyt mä oon kokeillu jotain ja huomannu, niin et en mä oookkaan siinä mitenkää huono ja sit mä uskallan kokeilla kaikkee muutakin.

Päivi(H)

Mitä tarkoittaa hirmu hyvä kokemus?

No, sellanen et siitä oppi hirveesti ja oli tosi kivaa ja kiva tehdä koko juttuu.

Mitä se tarkoittaa sun itses kannalta?

No, se oli kiva juttu ja tulevaisuudeks siitä on hyötyä, koska mä opin ilmaseen itteäni ja uskallan puhua enemmän ja kaikkee.

Mitä tarkoittaa, että opit ilmaisemaan itseäsi?

No mä opin puhumaan tai en siis oo mikään hirveen ujo enää. Mä osaan puhua jo aikuistenkin ihmisten kanssa ja et, et mun ei tarte enää häpee tais siis niin kun ujostella.

Olitko mielestäsi ennen ujompi?

Olin. Paljon, koska mä oikeestaan en mitään uskaltanu tehdä. Mä punastuin aina koulussa jokasesta tollasesta lukemisesta ja tollasesta..äh ääneen lukemisesta.

Entäs nyt?

No, en mä nyt koskaan. Sil kyllä mä tommosii kaikkii juttui nyt luokalla uskal-lan paljon enemmän.

Savan (1993, 16–18) mukaan taiteellinen oppiminen voi näkyä ulkoisena taiteellisenä suorituksena, mutta olennaisempaa on, että oppija luo taiteellisen oppimisen kautta oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, saa uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin ja elä-

mään yleensä. Tällöin oppiminen on Savan mukaan ulkoisessa käyttäytymisessä näkymätöntä mielen sisäistä kokemista. Oppija luo uutta sisäistä todellisuutta. Oppijan kokemuksen ja oppimisen kautta mahdollisesti tapahtuva transformaatio ovat niitä oppimisen alueita, jotka jäävät useimmiten opettajan tai ohjaajan oppimistilanteista saaman informaation ulkopuolelle. Engeström (1990, 22–27) puhuu tietoisesti orientoituneesta syväoppimisesta. Syväoppimisella on yhteisiä ominaisuuksia Savan esittämän oppimisen rakenteellisen muuttumisen kanssa, koska myös sen kautta oppijan odotetaan muodostavan uusia sisäisiä malleja, uutta maailmakuva.

Teatterityöhön liitettyjä tuntemuksia ja tunteita

”Erilaista, mukavaa, innostavaa, kivaa, hauskaa”

Teatterityön haasteellisuus edellytti oppijalta kykyä ottaa riskejä ja sietää ajoittaisia epäonnistumisia. Prosessin eri vaiheet muodostivat tikapuut, joita pitkin oppijat nousivat yhä haasteellisempiin korkeuksiin. Kullakin ryhmän jäsenenä oli omat tikapuunsa ja kukin määräsi itse, mihin tahtiin ja kuinka korkealle hän niitä pitkin eteni. Oppijoiden kokemuksia omasta *pätevyydestään* (Aho 1996, 81), sen kehittymisestä ja siihen liittyvistä tunteista pyrittiin seuraamaan kyselyin prosessin eri vaiheissa. Kyselyissä oli tehtävä, jossa piti kuvata omaa kokemustaan kussakin työvaiheessa. Lapset kuvasivat kokemustaan valitsemalla kolme omasta mielestään sopivinta adjektiivia ja perustelemalla tekemiään valintoja. Adjektiivit toimivat indikaattoreina, joilla seurattiin lasten kokemuksen kehittymistä. Ajatuksena oli, että toiminnan haasteellisuus vastasi oppijan kyvykkyyttä, jos kokemus säilyi pääasiallisesti positiivisena (vrt. Goleman 1998).

Tässäkin on hyvä muistaa, että vaikka oppijat käyttivät samoja sanoja kuvaamaan kokemustaan, eivät ne ole keskenään yhteismitallisia. Kunkin oppijan kuvaus kiinnittyi hänen oman kokemustaustansa merkitysyhteyteen. Olen koonnut vastaukset perustelujen avulla teemoiksi. Tunnetermit muodostavat oman ryhmänsä. Ne kertovat pääosin positiivisista kokemuksista ja vastaavat kysymykseen oman pätevyyden kokemuksen kehittymisestä. Perusteluissa erottuu syksyn osalta selkeästi vertailu muuhun koulutyöhön. Kevään perustelut keskittyivät teatterityön osa-alueisiin.

Syyskuun lopussa kokemusta kuvaavat adjektiivit olivat pääosin positiivisia. Yhtä tyttöä lukuunottamatta kaikki käyttivät kokemuksestaan adjektiiveja *mukava, innostava, kiva tai hauska*. Toiseen ryhmään kokosin sanat, joilla

oppijat erottivat teatterityön muusta koulutyöstä. Kuvaavina sanoina olivat *uusi, unohtumaton, erilainen ja mielenkiintoinen*. Näitä löytyi kahdeksalta lapselta. Muita kuvauksia olivat *sekava, rentouttava, monipuolinen, haastava ja opettavainen*.

Ensimmäistä adjektiiviryhmää, joilla kuvattiin tunteita ja tunnelmia perusteltiin sekä toiminnalla (*koska täällä on hauskaa, paljon hauskoja tehtäviä, leikitään ja improvisoidaan, koska on hyvä tunnelma*), ryhmällä (*koska on mukava ryhmä*) että henkilökohtaisilla merkityksillä (*hyvä tapa toteuttaa itseään, koska pidän näyttelemisestä, täällä oppii improvisoimaan, saa rohkeutta elämän eri tilanteisiin. Uskaltaa sanoa sanottavansa*).

Toista ryhmää, jossa toiminta erotettiin muusta koulutyöstä, perusteltiin työskentelyn erilaisuudella (*koska tämä ei ole samaa kuin koulussa, on jännää nähdä millaisia harjoituksia täällä tehdään ja tietää miten näytelmää tehdään, en ole koskaan tehnyt tai kuullut tällaisista leikeistä, teemme erilaisia juttuja, joita ei itse keksisi*).

Negatiivisia adjektiiveja, *vaikea ja rankka*, käytti sama toista kertaa mukana oleva tyttö, jonka alkuvaiheen työskentelyyn liittyi kriisikokemus. *Vaikeaa* oli, koska näytteleminen on aikaa vaativaa. *Rankkaa* oli, koska tulevaisuudessa päivät tulevat pitenemään. Tosin hänkin käytti kolmantena sanana *hyvähenkinen*, koska hän piti ryhmää *todella hyvähenkisenä*. Tytön vastaus osoitti käytetyn adjektiivi-indikaattorin toimivuutta, sillä se nosti esiin saman kokemuksen kuin päiväkirja-aineisto.

Syyslukukauden päätyessä

Joulukuisen tuntemusmittauksen mukaan oppijoiden kokemus omasta pätevyystään vastasi toiminan vaativuutta. Adjektiivit olivat edelleen myönteisiä ja toistivat samoja teema-alueita kuin edellisessä kyselyssä. Toiminta koettiin prosessin siinä vaiheessa *hauskana, mukavana tai innostavana*. Toiminta poikkesi aika paljon oikeasta koulusta ja koulutyöstä ollen *mielenkiintoista, haasteellista, vaativaa, vaihtelevaa, erilaista ja jännittävää*. Perusteluiksi esitettiin lisäksi se, että *piti pistää kaikki peliin ja koko ajan tehdä täysillä* sekä se, että *kaikki tekeminen, joka ei ole tästä todellisuudesta on todella jännää ja mielenkiintoista*. Ensikertalaisen tytön ajatukset, jolla oli aiemmin kuvattuja esittämistilanteeseen liittyneitä negatiivisia kokemuksia, olivat kääntyneet jo tulevaan näytelmään. Hän totesi *jo jännittävänsä tulevaa*, mikä on aiemman kokemuksen perusteella ymmärrettävää. Negatiiviset kommentit liittyivät mielekkyysspohtintaan. Toista

kertaa mukana oleva Hannele kuvasi työskentelyä välillä *kyllästyttäväksi*, koska ei kokenut tuttujen harjoitusten tekemistä kivaksi eli mielekkääksi. Maijun (5lk) tekemistä häiritsi sekavuus eli hahmottomuus. Hän pohti myös haastatteluvaiheessa tekemisen mielekkyyttä. *On ollut paljon erilaisia juttuja*, hän totesi ja yritti rakentaa mielessään hahmoa kokonaisuudesta.

Ennen esityksiä

Maaliskuussakin haasteet ilmeisesti edelleen kasvoivat suotuisassa suhteessa oppijoiden kykyihin, sillä kokemukset olivat positiivissävyyteisiä. Kaikista tekeminen oli edelleen tunnetarpeilla kuvattuna *mukavaa, hienoa, kivaa tai iloinen asia*. Lähestyvä esitys teki työskentelyn lisäksi *haastavaksi ja jännittäväksi*. Uutena piirteenä tuli kokemus siitä, että työskentely oli aika ajoin *raskasta*, mikä on ymmärrettävää sillä harjoituspäivät venyivät välillä useita tunteja yli koulupäivän (*oli väsynyt kaikista harkoista ja muista, kun oli monta rautaa tulella*). Työskentelyn rasittavuutta perusteltiin myös harjoitusten määrällä (*kohtaukset, joita harjoiteltiin paljon, eivätkä ne silti menneet onnistua*). Teatterityö koettiin myönteiseksi, koska harjoituskokemuksiin *liittyi hauskoja näytelmäharjoituksia, ryhmässä toimimista, onnistumisen elämyksiä sekä roolin tekemistä*. Edelleen pohdittiin sitä, onko kyseessä oikea koulutyö, koska työskentelyssä käytettiin tavallisesta *koulutyöstä poikkeavia työtapoja*. Maijaa (5lk) häiritsi edelleen mielekkyysongelma, joka johtui tässä työvaiheesta siitä, että ihmisiä välillä puuttui harjoituksista.

Teatterityöhön liitetty ilo, jota lasten vastauksissa kuvataan runsaasti, on Turusen (1999, 182) mukaan tärkeä pedagoginen tunne, jota pitäisi löytyä koulutyöstä *kohtuullisina annoksina*. Se rakentaa tunne-elämää ja sen kautta yksilö mittaa tilanteiden arvoa. Innostus, kiinnostus ja uteliaisuus ovat merkkejä oppimiseen liittyvästä rakentavasta tunne-elämästä. Niillä on myönteinen vaikutus oppijan itsetuntoon ja motivaatioon. Donaldsonin mielestä (1983, 141–149) kouluoppiminen on epämielikästä ja ikävää pääasiassa sen vuoksi, että siellä pakotetaan tekemään jotain, jossa kuitenkin koko ajan epäonnistutaan. Näin monet oppilaista ikävystyvät ja pettyvät. Lähtökohtana koulussa tulisi olla tarve lieventää lasten huolta paremmuusjärjestyksistä ja saada heidät kiinnostumaan asioista niin, että he tuntevat olevansa – ei ryhmänsä parhaita vaan terveesti hyviä.

Roolin tekeminen oppijan kokemana

Jäsensin sen, miten lapset kokivat roolin tekemisen seuraaviin kolmeen alueeseen. Roolin saaminen on roolirakentamisen lähtökohta. Siihen liittyi eritasoisia mielekkyysspohdintoja ja henkilökohtaisia merkityksiä. Toisena merkityssisältöalueena nousivat esiin kokemukset roolin tekemisestä sen eri vaiheissa. Rooli tekemisessä, sen hahmottamisessa ja ymmärtämisessä, oli kyse lapsen henkilökohtaisesta luovasta taiteellisesta prosessista. Roolin tekemiseen liittyivät omat ongelmansa, joita pohdin osin prosessiin osallistuneiden aikuisten tuella. Aikuisnäyttelijät muodostivat tässä tutkijan kollegiaalisen tulkintemistuen. Viimeinen roolinrakentamisprosessin sisältöalue olivat ne oppijoiden kokemukset, jotka liittyivät roolisuorituksen valmistumiseen. Ne olivat osittain päällekkäisiä esiintymiskokemusten kanssa. Kokemukset itseluottamuksen kasvusta ja ryhmässä toimimisesta liittyivät edelleen roolin kehittymiseen ja näytelmän harjoitusvaiheen työskentelyyn.

Roolin mielekkyys

”Mä oli yllättynyt, kun sain sen osan.”

Hannele(P) 21.1.

Kun sain tietää, että esittäisin omaa roolihahmoani en aluksi ollut tyytyväinen, sillä en tiennyt minkälainen rooli se oli. Mutta kun olen lukenut sen, se tuntui mukavalta.

Riikka(P) 21.1.

Olen tyytyväinen rooliini, koska loppujen lopuksi halusin olla kummitus. Silloin kun sain tietää, että olen sen roolini olisin halunnut mieluummin olla yksi toinen, mutta kun tutustuin käsikirjoitukseen tarkemmin pidänkin nyt enemmän tästä omasta roolistani.

Lapsen sitoutuminen näytelmän tekemiseen tapahtui roolin kautta. Mielekkyyden kokemusta tuki sekä roolien etukäteisanalysointi että roolin saaminen. Roolin saaminen oli tapahtuma, jonka vaikutus heijastui aluksi roolityön mielekkyykokemukseen. Tärkeäksi osoittautui roolin mieluisuus. Huomionarvoista oli se, että roolin mieluisuus ei välttämättä ollut selvä roolin saamisen hetkellä. Useille lapsille näytti olevan vaikea hahmottaa erilaisia roolikokonaisuuksia näytelmäkäsikirjoituksesta, vaikka he olivat tutustuneet rooleihin keskustelemalla koko ryhmän kanssa, työskentelemällä draamallisesti ja lukemal-

la käsikirjoitusta itsekseen. Roolin kokonaisuuden hahmottaminen pirstaleisten repliikkien ja tarinan kokonaisuuden kautta on vaativa tehtävä aikuisellekin. Rooleista oli vaikeata saada *selkoa* ja ne olivat lopulta *kauhean* erilaisia kuin miltä ne käsikirjoituksesta näyttivät. Roolihahmojen epäselvyys aiheutti monelle ongelmia roolitoiveiden esittämisessä ja sitä kautta epävarmuutta suhde- ja tautumisessa saatuaan rooliin. Regel (1978a, 6–7) puhuu taiteelliseen toimintaan liittyvästä neljästä aktiivisuuden perusmuodosta, joita ovat *tunnistaminen*, *muuttaminen*, *arvottaminen* sekä *viestiminen*. Alkuvaiheessa lapset koettivat tunnistaa omin edellytyksin roolia ja sen suhdetta näytelmän rakenteeseen ja teemaan. Tämä loi pohjaa sille, että lapsi voi käsittää myöhemmin roolinsa ja näytelmän osasten keskinäisiä suhteita. Pääosin harjoitusten myötä kehittyvien havaintojen pohjalta lapsi aloitti roolin uudelleen hahmottamisen eli muuttamisen. Rooli sai vähitellen henkilökohtaisen arvon.

Mirja(H)

Olit tyytyväinen rooliisi. Miksi?

No, alkuun mä ehkä ollu, kun ei ollu hirveesti selkoo millanen se oli, mutta sitten kun siihen rooliin pääs ja ties minkalainen se on. Sitten sitä innoissaan rupes tekee ja mä olin tosi tyytyväinen lopuks.

Tapani6lk(H)

Aluks jotenkin, niin kun oli aika kauheeta sillai. Tai ku mikä kuva mulla oli siitä hahmosta ja mitä siinä käsikirjoituksessa oli, niin se oli hieman erilainen kuin mitä lopputulos siinä näytelmässä oli.

Kerro siitä kauheasta tunteesta?

Se oli silleen ku, se oli kauheen tällöinen niin pelokas hahmo tavallaan ja ujo. Lopussa se oli mun mielestä tyhmä, miten se oli kirjoitettu, kaikkee se miten se tekee.

Olin halunnut pitäytyä tekstilähtöisessä esityksessä, siihen liittyvistä ongelmista huolimatta. Koin roolin rakentamisen, siten kuin se tässä prosessissa toteutui, riittävän vaativaksi tehtäväksi sekä lapsille että opiskelijoille. Työtavan valintaan vaikuttivat myös ajalliset resurssit, joita uskoin valmiin tekstin säästävän. Näytelmän sisältö lähti tekstistä. Valmiistakin tekstistä muovautui ryhmän näköinen näytelmäkokonaisuus. Dialogia muunnettiin ja käytettiin varsin vapaasti. Näytelmä oli sikäli poikkeuksellinen, että sen aihe oli etukäteen sovittu ja näytelmäteksti tuli ryhmälle tilaustyönä. Aiemmin olin käyttänyt teatteriprojektin lähtökohtana oppilaiden valitsemaa näytelmää. Valinta oli tapahtunut muutamien mahdollisten vaihtoehtojen kesken. Toi-

saalta nyt ryhmä sai vaikuttaa käsikirjoituksen muotoon ja roolihahmoihin sekä kirjoitus- että harjoitusvaiheessa enemmän kuin, jos lähtökohtana olisi ollut valmis käsikirjoitus.

Oppijoiden esittämät roolitoiveet olivat yleisesti ottaen realistisia suhteessa heidän valmiuksiinsa. Valinnat tehtiin ainakin osittain roolin kuvittelun tärkeiden mukaan. Tulkintani mukaan roolin koko, varsinkin ensikertalaisille, oli suoraan verrannollinen repliikkien määrään ja sitä kautta määritettiin sen merkitys näytelmän kannalta. Suuremmat roolit koettiin etukäteen mielekkäimmiksi ja siten merkityksellisemmiksi näytelmäkokonaisuuden kannalta. Prosessikokemus muutti tätä käsitystä. Omakohtainen työskentely teki pienemmänkin rooli mielekkääksi ja tärkeäksi. Roolista tuli jopa siinä määrin oma, että lapsen oli vaikea kuvitella jotakin toista roolia itselleen. Henkilökohtaisuus oli roolin mielekkyyden ja merkityksellisyyden lopullinen mitta.

Maiju5lk(H)

Sun rooli toiveena oli päärooli?

Se oli ihan tyhmä. Mä en tiedä tota. Mä luin kässärin ja sit mä varmaan ajattelin, että vau tässähan on paljon näitä sanoja eiku repliikkejä ja sitten mä vaan mietin, että mähän voisin olla hyvä tässä. Mut se oli ihan tyhmä juttu. Mä oon surkee laulaa.

Miksi sä nyt ajattelet, että se on tyhmä juttu?

En mä tiää. Siin kun mä ajattelen, että se oli siinä. Se oli jotenkin, et mun rooli oli se ja kaverin rooli se.

Miksi susta nyt tuntuu toltta?

Nyt kun mä oon näytelly tän roolin ja keksiny siihen kaikkia juttuja, kun se nau-raa sillee ärsyttävästi ja hienostelee sun muuta, niin must se oli just sellai... en mä ehkä olis sopinu sellaseks toiseks. Aluks mä ajattelin, kun sillä oli just hyvii pätkii, näitä sellasii hauskoja juttuja, kun potkastaan ja työnnetään toisia an-saan. Siten kun sä annoit mulle sen mun roolin, sit mä vähän kato-in. Mä olin heti halunnu siks toiseks. Mä olin lukenu sen kässärin. Mä olin vaan kattonu sen roolin repliikkejä ja en ollu ajatellu mitään. Sit kun mä sain sen roolin, niin mä kato-in kaikki sen jutut ja tajusin, et nekin on ihan hyviä. En mä ois nyt aina-kaan jälkeinpäin voinu aatella et mä olisin pääroolissa tai joku muu.

Päivi(H)

Mitä mieltä olit roolistasi?

Aluksi se tuntu vähän sillai tylsältä ja tuntu vähän. NO, ei se pieni. Ei se haittaa vaikka se olis miten pieni. Se vaan tuntu jotenkin...

Miksi?

Mä olin ensiks kuvitellu ne kummitukset ihan sellasii, et niillä on kaks vuoro-sanaa ja sillai.

(...)

Miltä rooli tuntui esittämisvaiheessa?

No, musta ittestäni tuntui kivalta esittää sitä ja sitten se oli erilainen kuin muut ja sitten et ei ollu mikään sellanen massahenkilö, joka ei tuu sieltä esiin. Eikä ollu samanlainen.

Kaikki lapset eivät halunneet eturiviin. Osa halusi tehdä pienempiä rooleja. Tulkintani mukaan he kokivat turvallisemmaksi tehdä pienempää roolia toisten joukossa. Toinen selitys voisi olla lisääntynyt itsetuntemus, joka auttoi hahmottamaan tehtävän vaatimukset. Rooleista valittiin itselle sopivin.

Johanna5lk(H)

Kerro roolista ja sen saamisesta?

No.... no se oli ihan hauskaa, kun mä sain sen mitä mä toivoin...enemmän saavan.

Miksi se rooli?

Sillä oli aika vähän puhumista, vaikka se olikin aika paljon mukana niissä kohtaauksissa.

Miksi sellainen rooli, jossa on vähän puhetta.

No, en mä tiedä. Jotenkin vaan se tuntu siltä, et sen mä haluun.

Miksi?

Hmmm.. sit alkaa, sit tuntee niitkin (toisia näyttelijöitä). Miten ne suhtautuu toisiin asioihin. (tukevat tekemistä)

Toista kertaa mukana oleva Jyrki tiesi, miten paljon hänellä oli aikaa käytettävänä ja halusi alusta lähtien sen mukaisesti pienemmän roolin. Hän piti sitä itsensä kannalta mielekkäänä. Pienemmän roolin mieluisuuteen vaikuttivat roolin ominaisuudet, jotka hän koki omikseen.

Jyrki(H)

Sulla oli yksi toiverooli? Miksi se?

No, joten mä tykkään tommosista hauskoista ja hölmöistä rooleista. Niihin on jotenkin helpompi samastua. Mä ajattelin, et siinä on hauska. Mä en haluu mitään päärooleja, mul ei aika eikä muutenkaan voimavarat ois riittäny siihen. Mä halusin jotain pienempää. Se oli kohtalainen, mut sinänsä yleisölle mieluinen. Siit huomasi heti, et se on niin ku yleisöstä kiinnostava.

Mitä tarkoitat, ettei voimavarat ois riittäny?

No, siis mulla on muitakin harrastuksia. Mä viimekin vuonna aattelin, etten mä haluu isoon rooliin ku mä haluun vapaa-aikaa. Ku mä oli kuullu, et se vie hirveesti vapaa aikaa. Viime vuonna se ei viennyt niin paljo, mut tänä vuonna se nyt vähän jo harrastuksiinkin söi. Ne osu aikataulullisesti huonosti, vaikka ei sille ollu paljon enempää harjoituksii ku viime vuonna.

Mielekkyysoongelmia syntyi, jos saatu rooli ei aluksi vastannutkaan odotuksia. Tällainen, työskentelyn myötä väistynyt, kokemus oli neljällä lapsella. Kolme niistä liittyi päärooliin. Olin pyrkinyt sen jakamisessa selkeään määrittelyyn siten, että pääroolin tärkeänä jakoperusteena oli laulutaito, joka testattiin. Se oli mielestäni mahdollisimman objektiivinen mittari, jonka avulla oli perusteltua suorittaa tämä valinta. Päärooliin liittyi arvolataus, vaikka sitä ei erityisesti korostettu. Roolien jakaminen on aina eettisesti vastuullista. Tämä korostuu erityisesti tilanteissa, joissa lasten toiveet ja ohjaajan näkemykset eivät osu yhteen. Ohjaajana minua askarrutti kysymys siitä, valitsenko varman vai otanko riskejä. Riskillä tarkoitan sitä, että annanko mahdollisuuden sellaiselle lapselle, jonka suoriutumisesta minulla ei etukäteen ollut täyttä varmuutta. Kysymykseni oli, että havitteliko lapsi roolin statusta vai itse roolia. Kokemuksesta tiesin lasten venyvän haasteen edessä ja siihen liittävän luottamuksen avulla odottamattomiin suorituksiin. Kyseisessä projektissa mahdollisia pääosanesittäjiä oli kaksi. Päädyin valinnassani riskivaihtoehtoon eli tyttöön, joka oli mukana ensimmäistä kertaa. Valinta oli sikäli aika helppo, että toisella mahdollisista pääosanesittäjistä oli edellisenä vuonna ollut päärooli. Halusin antaa vuoron toiselle. Pyrkimykseni oli välttää tähtimentaliteettia, jossa pääroolit kasaantuvat aina samoille lapsille. Valinta oli toiselle tytölle pettymys. Hän pohti saamansa roolin tekemisen mielekkyttä pettymyksen jälkeen. Pohdintaa voisi kuvata tunteen ja järjen kamppailuksi, jossa hän yritti löytää uuden mielen tekemiselleen. Tytön kokemusta voi lähestyä Golemanin (1998, 15) tunneälyn näkökulmasta. Tunteiden tiedostaminen ja käsittely sekä empatia auttoivat löytämään motiivit saadun roolin tekemiselle.

Tyttö (P) 21.1.

Mä en oo ihan varma enää, mitä mä ajattelin sillä hetkellä, kun mä sain tietää sen roolihahmon. Ehkä mä olin vähän pettynyt, kun en saanu pääroolia. Tietty mä olin myös onnellinen kaverin puolesta, kun se pääsee kokeileen millaista tuntuu olla tosi isossa roolissa. Mulla kesti vähän aikaa sulatella asiaa.

Nyt mä oon vähän perehtynyt rooliini ja oon sitä mieltä, että ihan hyvä siitä tulee. (...)

Musta tuntuu, että mä sovin kuitenkin paremmin tähän ja kaveri toiseen rooliin. Mä odotan tosi paljon, että päästään tekeen näytelmää kunnolla.

Nyt, jos tän loppuosan lukee pari kertaa läpi, näyttää siltä, että mä yritän vakuutella itelleni, että tää on mulle parempi ku päärooli. Mä tosiaan yritän vieläkin vakuuttaa sitä itelleni. Mutta se on totta, että mitä enemmän mä perehdyn

tähän rooliini, sitä enemmän mä pidän siitä, joten eiköhän tää oo ohimenevä vaihe. Sitä paitsi tää tekee tosi hyvää kaverin itsetunnolle. Se kun on aina sitä mieltä, että ”Mä en opi tätä ikinä”. Nyt se saa huomata, että se pystyy johonkin.

Ohjaajan vastaus vihkoon:

Eihän tässä jutussa ole samanlaista selvää pääroolia kuin edellisessä. Omasta puolestani sanon, että halusin miehityksen, jossa kaikissa rooleissa olisi mahdollisimman tasainen miehitys. Koska tilanne oli joko tai, niin ajattelin, että lapsinäyttelijöiden kannalta tää oli parempi ratkaisu. Ei kukaan voi ajatella, että annan ”pääroolin” suosikkiajattelulla. (Tytöllä oli ollut iso rooli edellisenä vuonna) Muutenkin uskon, että kun sä sanoit pitäväsi ”mielikuvitushahmoista” (Oli kirjoittanut aiemmin päiväkirjaan) tää tarjoaa enemmän mahdollisuuksia erilaisiin juttuihin.

ja.ja...

Jokainen rooli on tasan näyttelijänsä mittainen.

Ps. Ei kai tuntunut selittelyltä?

Tyttö(P) 28.1.

Heipparallaa!!

Hyvät perustelut! Mä kyllä kelasin noita samoja juttuja himassa. Asiasta toiseen.

....

Keväällä pettymys oli jäänyt taka-alalle ja päällimmäisenä oli kokemus oman roolin merkityksellisyydestä. Se oli syntynyt oman työn kautta. Tosin hän haki vielä vahvistusta omalle kokemukselleen ulkopuoliselta taholta.

Tyttö(H) keväällä

Olit aluksi pettynyt kun et päässyt päärooliin. Mitä siitä sanot?

Jälkikäteen mä ajattelen, et se on ihan sama onko se iso vai pieni rooli, koska yhtä paljon siinä on luultavasti hommaa. Mitä sit tietenkin repliikkien opettelu on hankalampaa, jos on enemmän repliikkejä. Musta tuntuu itse asiassa et tää haamun rooli oli hankalampi kuin ois ollu se päärooli. Se rooli oli aika paljon määriteltä muuten, mutta tässä mä jouduin tekemään sen kokonaan ite. Enkä ois, jos nyt sais päättää, mistään hinnasta vaihtanu roolia. Koska ois se ollu aika outoo, jos ois pukeutunut mut johonkin vaaleenpunaiseen mekkoon ja pistänyt sinne. Rooliin, joka on kuitenkin lapsi ja silleen tai onhan mäkin lapsi, mutta isäkin sano että ois se ollu jännän näköstä, jos mä olisin taas kerran ollu pitempi kuin äitini. Kuitenkin yleensä näytelmissä lapset on lapsen kokosii. Mutta kyl mä enemmän tykkäsin tosta kummituksen roolista.

Lapset saivat roolin valmisteluvaiheessa kehittää itse omia roolihenkilöitänsä. Kummituksia näytelleet lapset loivat hahmonsa taustatarinasta alkaen. He

päättivät sen kuka ja millainen henkilö kummitus oli ollut, miten ja milloin hän oli elänyt ja miten kuollut. He saivat karakterisoida roolihahmon luonteenpiirteineen ja fyysisine olemuksineen. Puvustukselliset ratkaisut tehtiin vasta näiden määrittelyjen jälkeen, koska niiden haluttiin siten tukevan lapsen itse kehittämää roolia. Näytelmäteksti, jota sovitettiin harjoitusprosessissa roolihahmojen mukaan, oli yksi henkilökohtaisen luovan ongelmanratkaisun prosessin ulkoisia tekijöitä. Se ohjasi sekä roolin tekemistä että itse luotujen näytelmän kummitushahmojen pyrkimyksiä ja päämääriä. Tehtävä koettiin sekä haastavaksi että mielekkääksi. Regelin (1978b, 6–7) mukaan tekemiseen liittyvät sisäiset ja ulkoiset seikat antavat alkusysäyksen luovaan ongelmanratkaisuun. Roolia, luovaa ongelmaa, lähdetään ratkaisemaan niiden avulla. Niistä syntyy jännitystila, joka suuntaa energiaa tehtävän ratkaisemiseen. Oppijat aloittivat ongelman ratkaisun etsiminen. Se tapahtui sekä tietoisesti että alitajuisesti.

Mirja(H)

NO (painokkaasti), mä mietin erilaisia kuolintapoja ja kaikkea. Sitten mä päädyin siihen siihen noitahommaan. Sitten siitä alkoi kehkeytyä, kun kaverinkin kaa me tehtiin ja sitten siitä tuli semmonen räväkkä tyyppi. Alkuun se oli ehkä enempi vähän sellanen, ei ehkä hienosteleva, mutta ei niin räväkkä kuin siitä tuli. Se oli kiva löytää siitä uusia siitä puoli muidenkin kautta.

Oma luova ongelmanratkaisu oli osa roolin tekemisen merkityksellisyyttä. Roolihenkilöiden etukäteis-analysointi (vrt. deterministinen roolityö, Cohen 1986) tehtiin näytelmän alkuvaiheessa, heti kun oltiin saatu omat roolit ja tutustuttu lopulliseen käsikirjoitukseen. Tässä vaiheessa roolihahmo alkoi erottettua omasta persoonasta ja sille luotiin oma persoona. Näin käynnistyi esteettisen kahdentumisen prosessi (Østern 2000, 7), jossa kohtasivat todellinen minä ja rooliminä. Oppija oli sekä roolissa että pohti roolin ilmaisua.

Tapani6lk(H)

Mitä kirjeen tekeminen merkitsi sulle?

Se on jotenkin vaikee sisäistyy semmoseen hahmoon, jota ei ymmärrä, eikä pidä sillai. Sitten siitä tuli sille omalle mallille sopiva. Sillee pakollakin, koska muuten se ois ollu aika vaikee tehtävä. Tota niin... se vaan tuli.

Meri(H)

Miten sä rakensit sitä roolihahmoa. Teitkö sen itse?

Kyllä. Suurimman osan. Yritin ainakin. Ensinnä mä rupesin tekemään ja mietin sen nimee. Mikä se on? Sitten mä rupesin ajattelemaan mitä sille on tapahtu-

nut ennen ku se on kuollut. Miksi se on kuollut ja miksi se on sellainen hahmo kun se on. Sitten mä rupesin miettimään sen ulkoista olemusta sen jälkeen. Hirveesti matkan varrella kuitenkin muuttaa sitä, kun ne repliikit muuttu ja muuta vastaavaa.

Sitten ei kuitenkaan saanut todentuntusta tehdä, kun se on kuitenkin haamu. Piti karrioida. Eihän siitä voi tehdä ihan todellista niin kuin tavallista ihmistä. Kaikkee piti liiotella. Se oli kanssa aika hankalaa, kun ottaa irti joitain sellaisia piirteitä, joita rupee hirveesti liioittelemaan. Varsinkin jos ei kunnolla tiennyt niitä peruspiirteitä. Piti kaikki miettii hirveen tarkkaan. (tauko) Mä rupesin ensin aattelee sitä oikeena ihmisenä ja sitten vasta haamuna ja ajattelin niitä vaikutteita mitä se on saannu. Sitten mä ajattelin ulkoista olemusta, just miten se käyttäytyy ja muuta vastaavaa. Se auttoi aika paljon se roolikirje, miss sai kerto mitä sille on tapahtunut ja miten se on kuollut. Mä muistaakseni kirjotin aika kauan. Mulle tuli kunnon mytty papereita roskiksen viereen. Sit myös se miten se kirjottaa ja myös se millä käsialalla se kirjottaa. Mä kokeilin kirjottaa sen hahmon nimeä. Mä muista, että mä kirjotin monta kertaa sen hahmon nimeä. Millaista käsialaa se tekee, kun se on ollu aatellinen. Kyllä senkin siitä käsialasta myös näkee paljon. Millainen ihminen se hahmo on. Sitten mä yritin tehdä sellaista suhteellisen siistiä käsialaa, mikä ei ole ihan mulle ominaista. Se oli aika... en mä sitä kirjettä ite silleen kirjottanut. Yritin sitä nimeä kirjottaa sinne loppuun sillä tavalla. Musta on hirveen... silleen, kun kirjottaa asiat ylös, niin on helpompi tajuta. Kun oli kirjottanut sen roolikirjeen ja kerrannu siinä kaikki asiat mitä oli miettinyt siitä haamun elämästä. Se oli sitten helpompi itsekkin tajuta. (tauko) Sama asia, mä pidän ittenkin päiväkirjaa ton lisäksi, että mä ymmärrän asiat paljon paremmin, kun ne on paperilla.

Kuten edellisistä pohdinnoista selvisi vaihteli roolin kehittäely melkoisesti oppijakohtaisesti. Roolin taustatyötä jatkettiin roolikirjeitten pohjalta draamapedagogisin keinoin. Jokainen joutui rooliryhmittäin hotseat-tekniikalla suoritettuun haastatteluun. Kukin oli vuorollaan roolissa toisten roolihahmojen haastateltavana ja vastaili itseään koskeviin kysymyksiin. Samalla luotiin ja kehitettiin myös roolihahmojen välisiä suhteita. Sen jälkeen muodostettiin vielä rooliperheet tai -ryhmät, joissa keskusteltiin sekä roolissa että omana itsenään rooleista ja niiden suhteista näytelmän muihin henkilöihin.

Jyrki(H)

Me niin ku mies näyttelijän kaa eka ruvettiin suunnittelee näitä kahta rooli. Me ruvettiin suunnittelee ne peruskohdat, millases elämänvaiheessa ne on, mitä ne tekee, miten ne käyttäytyy ja sitten kumpikin rupes siit sit ite päättää sitä omaa rooli. Pikku yksityiskohtii, ku ne pää asiat oli yhds mietitty. Kaikkee mitä tapahtu meidän äidille, missä me asutaan, mikä on meidän tavote ja mihin me pyritään ja kaikkee just miten me käyttäydytään, liikutaan ja puhutaan. (tauko) Siit tulikin ihan hyvä. Meil olikin sen kaa esityksen hauskoja rooli.

Miia(H)

No (tauko) Me mietitettiin sitä niissä ryhmissä ja perheissä. Sit me mietittiin sitä niiden muiden perheiden kanssa sitten siitä vaan alko tulla sellanen hahmo. Kyl se sitten siinä välillä muuttu aika paljon.

Tällä vaiheella oli oma merkityksensä roolin rakentamisessa. Se tuki lasten rooliajattelua, mutta ei valanut roolihahmoja liian tiukasti johonkin muotoon. Wilson (1997, 73–74 myös Brecht 1991, 171) muistuttaa Cohenin tavoin, että ei ole hyvä kehittää liian laajaa ennakkokäsitystä roolihahmostaan, jos joidenkin repliikkien ja toimintojen havaitaan olevan myöhemmin ristiriidassa sen kanssa.

Meri (H)

Joutu taas uudestaan ajattelee, et mitenköhän tää nyt tästä. Tota vuorosanaa ei tuukkaan, se ei sanokaan näin. Mitäköhän se tohon sanoo ja muuta vastaavaa. (tauko) Kyl se niin kun viimevuonna oli helpompi tehdä. Vaikeempaa se on, kun rupee hirveesti ajattelee. Helpompihan se on mennä vaan.

KariGk (H)

Muutuiko se paljon harjoitusten aikana?

No, kun ne vaihtu ne roolisanat niin ku sillai niin ku muutti vähän muotoaan. Tarkotti kuitenkin aika paljon samaa.

Merkittävimmät roolihenkilöä ja hänen motiivejaan koskevat havainnot tehtiin kuitenkin vasta siinä vaiheessa, kun näytelmä herätettiin henkiin harjoituksissa. Lapset alkoivat löytää erilaisia uusia ratkaisuja. Saarisen, Ruoppilan & Korkiakankaan (1989, 92) mukaan *uusi on suhteellinen, epävarma ja moniselitteinenkin käsite. Se tarkoittaa yksilölle henkilökohtaisesti uuden asian oppimista tai uuden ratkaisun tuottamista. Tärkeää ei ole, onko joku aiemmin kehittänyt saman asian*. Luovaksi roolin rakentamisen prosessin teki se, että kehittyneet ratkaisut olivat syntyessään oppijalle ja ryhmälle ainutkertaisia ja uusia. Roolit ja näytelmän lopullinen dramaturgia ratkaistiin vähitellen harjoituksissa.

Kohti omaa roolia

”Mä tein siit semmosen, joka on mulle kiva.”

Roolin tekeminen lähti Cohenin (1986, 16) ajatuksesta, jonka mukaan roolityön perustana on tilanteen näytteleminen roolihenkilön näkökulmasta.

Näytellessään lapsen täytyi keskittyä roolihenkilönsä tilanteeseen ja hänen täytyi pyrkiä valmistamaan rooli katsomalla eteen- ja ulospäin. Se oli koko roolin tekemisen perusta. Roolin tekemiseen vaikuttivat lapsen sisäinen prosessi ja ympäristö (vrt. Alexenberg 1981, 52–53; Regel 1978b, 7–8). Lapsen kokemustausta, ajattelu, tunteet, mielikuvitus ja toiminta olivat hänen roolinsa henkilökohtaisena lähtökohtana, sisäisenä prosessina. Käsikirjoitus, muut näyttelijät, ohjaaja ja harjoitustilanteet muodostivat luovan prosessin ympäristön. Lasten kuvauksissa viitattiin kahdenlaiseen roolin lähestymistapaan, joissa roolin etsimisvaihe toteutui. Toiset rakensivat roolihenkilöstä itsensä kaltaisia. Toisille se oli enemmän mahdollisuus olla joku toinen. Näiden kahden lähestymistavan eroja käsitteli toista kertaa mukana oleva Hannele(H).

Viime vuonna mä ehkä mietin enemmän jotakin juttuja, miten mä ite tekisin ne ja sillee. Mä en ehkä ollu niin paljon se roolihaamo, et tänä vuonna se roolihaamo ei ollu niin paljon sellanen ku mä.

(...)

Rohkeesti uskaltaa tehdä kaikkee, kaikkee. Näyttelee semmosta roolihaamoa ja miettii miten se tekee ne jutut, eikä niin ku miten ite reagoi siihen.

Hannele koki eron roolin tekemisen tavoissa johtuneen lisääntyneestä *rohkeudesta*. Hannelen hahmottamia lähestymistapoja löytyi toistenkin lasten kuvauksista, mutta ne eivät olleet selkeästi sidoksissa siihen, oliko lapsi mukana prosessissa ensimmäistä vai toista kertaa. Kaikkien lapsinäyttelijöiden roolin tekemisessä yhdistyi sekä oma minä että mielikuvitus. Lasten välisinä erona oli se, että toiset painottivat roolityön lähtökohtana enemmän omia kokemuksiaan ja toiset taas mielikuvitustaan. Jotkut oppijat tekivät roolia omaelämäkerrallisesti. He ryhtyivät ratkaisemaan roolin eteen tulevia fiktiivisiä tilanteita ja niihin liittyviä pyrkimyksiä omien kokemustensa pohjalta. Rooliminä oli lähellä omaa minää. Rooli oli lähes omakuva. Nimesin toimintatavan *esittäjäkeskeiseksi lähestymistavaksi*. Roolin tekeminen perustui siihen, että lapsi mietti ja toimi samoin kuin olisi itse toiminut vastaavan tyyppisissä tilanteissa. Lapsi hahmotti roolinsa suhdetta näytelmän kuvitteelliseen todellisuuteen suuremmin oman itsensä, kokemustensa ja henkilöhistoriansa kautta.

Elisa6lk(H)

Kerro miten sinun rooli syntyi?

Roolihaamo muistutti hirveesti mua ja sitten jotenkin siinä oli jotain samoja piirteitä ja silleen, jotenkin hirveen tutun oloinen. Siit oli sitten helpompi tehdä roolia.

Kerro tarkemmin eri roolintekovaihteita?

No, mä yritin miettiä mistä kaikista jutuista se on tykänny. Hirveesti miettiä niiku minkälainen se on ja voi ajatella ja tällasta. Se oli jotenkin niin ku hankalaa, ku se oli niin samanlainen ku minä. Sit siinä helposti ajatteli, miten minä ajattelin isin niiden vuorosanojen perusteella. Mutt sitten ku katto niiden toisten mukaan mitä ne sano ja mitä tää vastas, sitten siitä ehkä sai helpommin mietitty. Jos se vastaa jollekin tollee, mitä se sillon vois ajatella ja minkä tyyppinen mä oon.

Kari5lk(H)

Kerro miten teit roolia?

No mä rakensin sen sillee. Mä seurasin vähän omaa elämääni sillee, mitä mä oon tehny ja sitten tota, sitten mä vaan tota rupesin rakentaa sitä. Minkälainen se on. Miten se on niin kun.

(...)

Mitä otit omasta elämästäsi rooliin?

Mä otin sen isä-poika -suhteen. Mä oon mun isin kanssa aika hyvin, kun se vie mut kaikkiin paikkoihin ja sillee. Sit me rakennettiin mun isän kanssa semmonen laatikko. Siitä mä otin vähän kun me rakennettiin sitä. Sit mä otin vähän omaa puhetyyliä ja omaa luonnetta. Se ei ollu semmonen mikään hirvee kovis eikä mikään. Se oli semmonen keskivertoihminen. En mä tiedä oonko mä keskivertoihminen (naurahtaa).

Mikä siinä oli erilaista kun sinussa?

No, ehkä vähän ku sillä oli outo perhe. Isä oli keksijä ja äiti oli toimistosihiteeri. Ihan vastakkaisia kun mun äidillä ja isillä. Sitten iso sisko oli mua vanhempi. Mut mitäs, siinei ollu mitään vastakkaista. Mä en tiedä. En mä löydä siitä mitään.

Se perustu enemmän niin kuin sinuun itseesi?

Niin.

Sä et osaa kertoa tosta mitään erityistä?

Mul on iso velikin, muttei iso siskoo.

Toisille roolin tekeminen oli mahdollisuus kokeilla joitain itselle vieraita lähestymistapoja. Nimesin tämän roolin tekemisen tavan *roolikeskeiseksi lähestymistavaksi*. Siihen liittyi kokeilua toisiin ihmisiin pohjautuvien toimintamallien avulla ja halua sovittaa roolin tekemiseen enemmän ulkopuolisia viirikeitä. Roolin tekeminen muistutti perinteistä rooliajattelua. Roolia lähestyttiin ennemminkin näytelmän lähtökohdista kuin omien kokemusten kautta. Rooli koettiin mahdollisuutena tehdä jotain sellaista, mitä ei ehkä muuten saisi tehdä. Tulkitsin roolin tarjoavan mahdollisuuden lapsen oman elämämaailman rajojen kokeiluun.

Maiju 5lk(H)

Mä kirjoitin kaikkee tosi sellasta niin ku semmosta, että tää on jääräpäinen, pilkunviilaaja ja kaikkee vastaavaa, kun mä halusin saada siit oikeen semmosen ihottavan kummituksen hienostelija idiootin, jota jos mä itte tuntisin semmosen mä varmaan inhoisin sitä. Kamala hienostelija.

Meri(H)

Kuinka paljon siinä sinun roolihahmossasi on sinua itseäsi ja kuinka paljon vierasta?

Jaa, musta tuntuu, että yks kolmasosa on mua itteeni ja kaksi kolmasosaa jotain muuta. Koska jos mä aattelen niin pakostahan siihen tulee mun omia piirteitä mukaan. Mutta kyllä se oli aikalailla erilainen kuin minä joka tapauksessa. Mieleltään ja käytökseltään aika paljon erilainen kuin minä. Kyl siinä oli munkin piirteitä aika lailla. Niin ei ehkä ihan kahta kolmatta osaa sitä toista, ehkä vähä alle puolet mun omia piirteitä ja vähä yli puolet sitä mun roolihahmoa.

(...)

Musta se oli tosi hauska se viimeinen kohta ensimmäisessä näytöksessä, koska siinä sai tosiaankin raivota ja huutaa.

Miksi?

No, kun saa päästellä oikeen kunnolla. Ei tarvii vaan puhuu rauhallisesti jotain vaan kerran voi kunnolla huutaa, raivota ja sylkee kaikkea mahdollista kivaa.

Mikä siinä on kivaa?

No, kun en mä esim. kotona voi rupee käyttäytyä tollai, koska saa päästää kaikki inhottavat asiat ulos ja purkaa kaiken vihan ulos mitä on viikon aikana kerääntynyt esim. tollasen kautta. Koska jos mä alan kotona huutaa, raivoo ja sylkee ja pomppii niin siitä ei tuu hyvää seurausta.

Hanna6lk(H)

Kuinka paljon roolissa oli sinua itseäsi ja kuinka paljon muuta?

No, itse asiassa siinä ei ollu melkeen yhtään mua itteeni. Se oli pelkästään sitä roolihommaa. No oonhan mä joskus vähän sellanen. Ei se ollu silti mua yhtään.

Miltä tuntui olla toisenlainen kuin itse on?

Haasteellista, hauskaa... tavallaan hauskaa.

Mia5lk(H)

Mitä roolihahmo sulle merkitsi?

Se merkitsi sitä, että et mä olin, mulla oli tavallaan niin ku siinä vaiheessa kaksi perhettä – oma perhe ja rooliperhe tavallaan, että se oli niin ku toinen henkilö. Mä olin kaks henkilöä sinä aikana. Sitten kun mä olin Kanneltalolla, mä olin se henkilö ja aina kun mä olin kotona mä olin sit se toinen. Se oli niin, tavallaan se roolihahmo oli semmonen muuttuminen. Tavallaan aina, ei tarvinnu aina olla sama.

Mitä se sulle merkitsi?

Se oli semmosta vapauttavaa päästä pois jostain koulustakin ja muuttua ihan toiseksi ihmiseksi. Ei tarvinnu muistaan mitään omia huolia, kun oli niin ku se toinen. Sit tavallaan huolehti siitä, että se pääsee eteenpäin.

Tietoisesti tai alitajuisesti valittu lähestymistapa (ks. Alexenberg 1981, 63) ei ollut yhteydessä siihen, näyttelikö lapsi projektissa ensimmäistä vai toista ker-
taa. Lähestymistapaan ei myöskään näyttänyt vaikuttavan se, miten paljon rooli
oli sidoksissa kirjoitettuun näytelmätekstiin. Myöskään roolihahmon realisti-
suudella, ihmishahmo vai mielikuvituksellisempi kummitushahmo, ei näyttä-
nyt olevan yhteyttä lähestymistapaan. Kumpikin lähestymistapa edusti näytel-
män henkilön näkökulmasta tapahtuvaa roolin tekemistä. Lapset puhuivat roo-
liminästä, joka eli fiktiivisen lapsen maailmaa. Tästä merkitysyhteydestä ker-
toivat esittäjäkeskeisellä lähestymistavalla roolia tehneen Elisan kokemus ja
roolikeskeisellä lähestymistavalla työskennellyt Jyrki.

Elisa6lk(H)

Kerro tarkemmin eri roolintekovaiheita?

No, mä yritin miettiä mistä kaikista jutuista se on tykänny. Hirveesti miettiä nii-
ku minkälainen ja se voi ajatella ja tällasta. Se oli jotenkin niin ku hankalaa, ku se
oli niin samanlainen ku minä. Sit siinä helposti ajatteli, miten minä ajattelisin
niiden vuorosanojen perusteella. mutt sitten ku katto niiden toisten mukaan mitä
ne sano ja mitä tää vastas, sitten siitä ehkä sai helpommin mietitty. Jos se vastaa
jollekin tolee, mitä se sillon vois ajatella ja minkä tyyppinen mä oon.

(...)

Siinä niin kun unohtaa ittensä ja uskaltaa tehdä, koska sä ajattelet niin kun, en-
hän mä oo mä vaan mä oon se, joka sillon tekee. Sillee.

(...)

Sitten kun ne loppu niin tavallaan niin kun... sillon kun esitykset oli suurin
piirtein kun kaksi ihmistä olis asunu mussa, se toinen ja mä puoliks ja puoliks.
Sit niin ku se toinen lähti siitä, kun se lähti. Kyl niin kun semmonen tyhjä olo
tai tiiätsä ... ältsin ikävä. Ei oo se enää koskaan, mites siinä sitten ollaan. Ehkä
vähän tällanen haikkee mieli tai tällanen.

Jäikö sulle sitä ikävä?

Jäi! Se oli hyvä kaveri... se oli kiva tyyppi... ja on vielä.(kyyneleet silmissä)

Jyrki(H)

Mitä tarkoitat, kun sanot että samastuit liikaa?

No, sitä jotenkin rupes elää siin roolissa niin ku, et huomas välillä et mä oonkin
käyttäytynyt niin ku se. En oookaa nimä vaan mun roolihahmo.

Missä?

Ainakin mä huomasin, kun mä menin Kanneltalosta kotiin. Sil matkalla mä olin
aina roolissa. Kesti hirveen kauan ennen ku sai roolin pois päältä.

Miten se näkyi?

No, kaikkee... jotain. Mä ajattelin, kun se. En mä siin niin kenenkään kaa pu-
hunut tai tollasta. Mä huomasin, että mä ajattelin kuin se mun roolihahmo. Se
rupes vähän häiritsee.

Miten se roolihenkilö ajattelee erilailla kuin sinä?

No, se jotenkin paljon epäloogisemmin tai ei se oikeestaan ajattele se vaan tekee kaikkee. Kaiken maailman ajatuksia tuli siin mieleen. En mä nyt siis, että mä voisin ryöstää jonkun paikan. Kaikkee tommosii. Se rentous tuli siihen. Paljon.

Elisan ja Jyrkin kokemukset kertovat hyvin syvistä roolikokemuksista. Jyrkin kuvaus sopii Cohenin (1986, 112) toteamukseen siitä, miten näytelmän henkilön ajattelu tulee omaksua roolin luonnetta tulkittaessa. Näyteltäessä pitäisi omaksua näytellyn henkilön ajattelu ja hänen ajatteluprosessinsa. Tämä tarkoittaa hänen ajatuksiaan ja tapaa, jolla hän ajattelee.

Mirja(H)

No se, että on ihan toinen henkilö. Kyl se on niinku tosi jotenkin kivaa, että jos osaa olla siinä toisessa henkilössä, niin osaa ajatella ihan toisella tavalla kuin ite. Niin se on aika hyvä.

Tavoitteellisen roolin tekemistä ja sen merkitykselliseksi kokemista näytti tukevan sen sidos lapsen omaan kokemusmaailmaan. Kaikkien rooliminaa ja omaa minää yhdisti ikä. Roolihahmot olivat suurin piirtein samanikäisiä kuin esittäjänsäkin. Tulkintani mukaan se helpotti kummallakin havaitulla lähestymistavalla tapahtunutta roolin rakentamista. Minulla on teatterityössä ollut sellainen käytäntö, että lapset tekevät näyttämölle ainoastaan lapsirooleja. Toimintatapaa voi perustella Keltikangas-Järvisen (1985, 108–109) tukeutuen. Hän puhuu lapsen ja nuoren oikeudesta elää siten, ettei hänen tarvitse hoitaa aikuisikään liittyviä asioita, joita aikuisten voidaan odottaa hoitavan keskenään. Lapsen ei edellytetty ratkovan näitä ongelmia myöskään näytellessään. Riitti, kun hän tutustui niihin ja koki ne työskennellessään yhdessä aikuisnäyttelijöiden kanssa.

Toisaalta erityisesti valitsemani illusionistinen teatterinäkemys ohjasi niitä tyylillisiä ratkaisuja, joilla esitystä ja roolia lähestyttiin. Pyrkimys roolihenkilön intentioiden tavoittamiseen ja näyttelemiseen rajasi roolin tekemisen lasten kokemusmaailmaan. Lapsella oli roolihahmoa luodessaan käytössä lapsen ymmärtämisyyteys, joka käsitti hänen tietojensa, ymmärryksensä ja mielikuvituksensa. Se avulla hän pyrki rakentamaan roolia sisältä päin. Näkökulma ei ollut vieraannuttava (ks. Brecht 1965, 16–17) tai satiirinen, roolihenkilöä kritisoi. Vieraannuttavaa lähestymistapaa käytettiin harjoitusvaiheessa, kun draamantarinan avulla yritettiin herättää näyttelijöiden aktiivi-

teettia tarinan muotoa kohtaan, tehdä heistä tarkkailijoita ja pakottaa heitä tekemään näytelmän rakenteeseen liittyviä päätöksiä ja tiedostamaan siihen liittyviä tunteita. Satiirista työtapaa käytettiin välillä improvisaatioissa, joissa roolit ja tilanteet saattoivat olla aikuismaailmasta.

Rooli hahmottuu

”Aluks sen piti olla erilainen.”

Lasten kokemuksissa painottui voimakkaasti se, että rooli avautui harjoituksissa. Roolin tekeminen oli ennen kaikkea valintoja. Käsikirjoitus rajasi ja suuntasi työtä, mutta ei tarjonnut mitään, mikä olisi vahvistanut pelkästään toista ja kumonnut toisen. Roolin tekemisen prosessi oli voimakkaasti vuorovaikutuksellinen. Vuorovaikutus oli kahdensuuntaista ja -tasoista. Se tapahtui ryhmän sisällä. Ryhmä joko tuki henkilökohtaista työtä tai aiheutti epävarmuutta ja kaaosta. Epävarmuuden ja kaaoksen sietokykyä koeteltiin sillä, että ryhmä tuotti koko ajan vaihtoehtoisia ideoita. Omia ja toisten tuottamia ratkaisuyrityksiä sekä valittiin että hylättiin. Oppijat joutuivat harjoituksissa sovittamaan jatkuvat muutokset omaan työhönsä. Voimakkaasta yhteisöllisyyden kokemuksesta huolimatta roolin rakentamisen prosessit vaihtelivat yksilötasolla luonteeltaan ja kestoaltaan melkoisesti. Ratkaisujen löytäminen oli yksilöllistä. Joillekin se vain tuli ja toiset löysivät roolin vähitellen kokeilemalla. Työvaiheen voi tulkita olleen luovan prosessin etsimis- ja tiedusteluvaiheen (Regel 1978b, 7; Torrance 1988, 45). Siinä pyrittiin tekemään rooliin liittyviä ratkaisuehdotuksia toimimalla, ajattelemalla, intuitiivisesti (alitajuisesti) ja eläytymällä.

Anni5lk(H)

No tota, itse asiassa mä aika nopeesti niin ku, mulle tuli koko aika kauheesti ideoita päähän, mutta sit mä en osannu oikeen valita niistä.

(...)

Miten kokonaisuus syntyi?

Se niin kun vaan tuli. En mä tiedä. Sit ku oli vähän aikaa miettiny ja oli kummin-kin niissä harjoituksissa tehny pieniä kohtauksii ja tällasii vuoropuhelui ja tällasii. Se niinkun vaan tuli. En mä itse asiassa sitä kovin selvästi ees huomannu.

Miltä se tuntui?

Siinä tajus ittenkin, että se tuli paljon paremmaksi sillee, et se olko menee paremmin. Sillee et tuns et tää on se tavallaan oikee. Tälle kannattaa tehdä.

Mirja(H)

Se oli kiva löytää siitä uusia siitä puoli muidenkin kautta.

(...)

Missä harjoittelit?

Kyllä mä tietty kotona mietin, mutta sitten sai ideoita harjoituksissa, kun tuli joku hyvä kohta. Sitten saatto painaa mieleensä sen ja rakentaa sitä kautta.

Mia5lk(H)

Miltä tuntui?

Sitten se oli aika hauskaa. Sillä tavalla mä huomasin, et mä sain niihin muihin kontakteja. Se tuntu sillä tavalla hausalle, koska jos mä niin ku huomasin, et nyt toi sanoo jotakin. En mä yksin ruvennu tekemään mitään siinä. Kyllähän mä tavallisestikin aina haen muihin ihmisiin kontaktin ennen kun mä rupeen johtain huutamaan tai nauramaan tai tämmöstä. Et sitten ku mä siinäkin sain sen kontaktin se oli tosi paljon helpompaa. Mä pystyin tekemään paljon suuremmin tai selvemmin ne kaikki, kaikki tommoset niin ku sen nauramisen ja huumamisen, koska mä sain sen muiden kanssa tehdä tavallaan.

Vuorovaikutuksellinen työskentely auttoi roolin löytämisessä. Osa omista rooliratkaisuksista syntyi sen avulla. Harjoituksissa lapsi tarkasteli induktiivisesti näytelmän kokonaisuutta ja tutustui toisiin fiktiivisiin roolihahmoihin. Se johti aina uusiin luonnoksiin omasta hahmosta ja auttoi samalla vähitellen ymmärtämään näytelmän kokonaisuutta. Lapsi käytti itseään välineenä prosessissa ja havainnoidessaan rakentuvaa kokonaisuutta. Lasten kuvauksista paljastui, ettei heidän visionsa roolista ollut jäykkä tai muuttomaton vaan kehittyvä.

Hannele(H)

Kyl se sitten siinä välillä muuttu aika paljon.

Miksi?

Kun teki sitä näytelmää niin huomasi, ettei välttämättä sovikkaa, että se sanoo jonkun semmosen jutun ettei se välttämättä sovikkaan semmoselle roolille ku sen piti olla. Miettii niin ku millanen henkilö sanoo semmosen jutun.

Oli muutokset omia?

Ei (painokkaasti) kaikki välttämättä. Kyllä mä välillä keskustelin esimerkiksi kaverin kanssa. Juttelin siitä miten ne niin ku reagoi niihin juttuihin. En mä ite kaikkee keksiny.

Valmis teksti oli omalla tavallaan ongelmallinen lähtökohta. Aluksi oli mukana vaihtelevasti epätietoisuutta omasta roolista ja sen suuntaviivoista. Rooli ei auennut käsikirjoitusta lukemalla. Lasten oli pelkästään lukemalla vaikea tavoittaa piilote teksti eli merkityksiä, jotka kulkivat varsinaisen tekstin alla. Brookin (1972, 112) mukaan varsinaisen näytelmän harjoitusten alussa painolastina on paljon jännitystä ja mielessä lukematon määrä lausumattomia kysymyksiä. Vasta harjoitustilanteessa hahmottui se, mihin roolihenkilö pyr-

ki. Ensin täytyi löytää ymmärrys sille, että niinkään tärkeää ei ollut se mitä rooliminä sanoi vaan se, mitä hän tarkoitti ja mikä oli hänen päämääränsä. Lapsi saattoi olla alkuvaiheessa täysin hukassa oman roolinsa kanssa. Hän ei löytänyt roolilleen mitään mieltä. Miia vaan *seisoskeli toimeettomana*.

Miiaglk(H)

Aluksi kun mietit omaa rooliasi koit, että sulla ei ollu mitään tekemistä? Miksi?

Ei mulla oikein ollukkaan. Se luonne oli niin semmonen, et ei siitä luonteesta saanu mitään tekemistä siihen lavalle, silloin ku se äiti ei ollu siinä. Koska mulla ei ollu niin ku ketään ihmistä, jonka kanssa mä oisin voinu olla yhtä mieltä. Mä olin aina niin ku yksikseni, just sen takii kun se äiti oli semmonen ja sit se siskokin oli sitt semmonen.

Miten se rupes luonnistumaan. Mikä vaikutti siihen, että se rupesi muuttumaan?

Se johtui sitten siitä, että sisko rupes olemaan enemmän olemaan mun kanssa. Tavallaan me otettiin enemmän katsekontaktia. Sit mä rupesin toisenkin rooli-hahmon kanssa tavallaan olemaan ja mä niin kun rupesi... otin sitten.. Mä en niin kun kenenkää kanssa ollu kaveri. Enkä niin kun kenenkään paljon ollu. Mä otin niin ku kaikkien kanssa vuorotelellen, sit mun ei tarvinnu ola kenenkää kanssa kaveri vaan kaikkien kanssa vaan olin sit joskus.

Rupesit rakentamaan roolia toisten kautta?

Niin.

Miten se auttoi?

Se auttoi sillä lailla, kun mulla ei ollu muutakaan tekemistä siellä lavalla niin mä saatoin kattoo johonkin muuhun ja sitten me saatettiin, joku ilme tai ele tehä siihen suuntaan mitä joku muu sano siellä.

Löysitkö mitään pyrkimyksiä tai tavoitteita roolillesi eri kohtauksiin?

En mä nyt periaatteessa löytänyt mitään semmosta, että... Kait se se nyt johonkin aina tavallaan pyrki. Siin ekassa kohtauksessa se ainakin pyrki siin puolen välin jälkeen pääsemään pois sieltä pihalta. Se häpes sen äidin takii niin paljon jo tietysti. Ei se sit niissä muissa... Tietysti ainakin sillä tavalla yritettiin saada aina toimimaan se juttu. Aloittaa joka tapauksessa vaikka ei keksinykkään mitään, joku idea siihen, että yritti saada sen.

Miten sinun rooli kehittyi?

Ensin mä katoin kaikkien muiden roolit, et sitten mun oli paljon niin helpompi lähtee rakentamaan sitä, kun mä tiesin minkälaisen mä voin siitä tehdä. Sitten just niin kun sen perheen perusteella, mut sit ku mäkin jouduin aika paljon muuttamaan sitä roolia, kun se äiti muuttu. Niin mun piti kuitenkin muuttaa sen asennetta tavallaan ja luonnetta, kun äitikin muuttu. Siit tuli ihan automaattisestisesti semmonen niin kun tää mun perhe ei ois edes pysyny koossa, jos musta ei ois tulle semmonen, jos mun roolihahmosta ei ois tullu semmonen. Se oli pakko sillä tavalla tulla. Se oli aika helppo.

(...)

Miian mukaan, jopa hukassa ollut ymmärrys ja päämäärät löytyivät avautumalla vuorovaikutusprosessiin. Hän löysi vähitellen roolinsa koko näytelmän yli käyvän pyrkimyksen. Roolihahmon tehtävänä oli *pitää perhe kasassa*. Induktiivinen, vähitellen rakentuva ymmärrys roolista koettiin kaikessa lasten kuvaamassa ongelmallisuudessaankin arvokkaana. Roolista tuli oma. Äärimmäisenä vaihtoehtona olisi ollut deduktiivinen ohjaajan sanelema näkemys asiasta. Prosessi- ja näyttelijäkeskeistä työtapaa tukee Grunwaldin (1997, 225–229; myös Rogers 1976, 296–305) näkemys. Hän kehottaa luopumaan teknis-välineellisestä lähestymistavasta eli virheitä korjaavasta ohjaamisesta. Teknis-välineellisestä lähestymistavassa huomio kiinnittyy voittopuolisesti luovan prosessin viimeiseen vaiheeseen eli prosessin tulokseen. Siitä seuraa työskentelyn jatkuva kriittinen arviointi. Se tarkoittaa käytännössä tuotettujen ratkaisujen jakoa oikeisiin ja väärisiin. Silloin ohitetaan lasten merkitykselliseksi kuvaama etsimisen, kokeilemisen ja löytämisen prosessin. Grunwald korostaa, ettei oppija tee silloin itse, vaan seuraa ja tavoittelee ohjaajan ohjeita ilman omaa suuntimaa. Lopullinen suoritus uhkaa jäädä irralleen oppijan omasta kokemuksesta. Prosessi päätty näin superego-funktioon eli normitukseen ulkoapäin. Tämä ohjaa oppilasta korostuneeseen ohje- ja sääntöhakuisuuteen, joka puolestaan tukahduttaa hänen omaa luovaa ongelmanratkaisuvalmiuttaan. Lasten kuvaama *itselleen sopiva tekeminen* oli omiin ratkaisuihin perustuvaa tekemistä, johon sisältyi lasten kuvaama henkilökohtainen merkitys.

Tapani6lk(H)

Miten siitä tuli sitten sellainen kun tuli?

Siin nyt kaikennäköstä muokkailtiin harjoituksissa ja sitten ku oli kaikii, että piti siirtyä siihen hahmoon. Sitten se muokkautu siel omassa mielessä. Tavaltaan ite teki siitä niin semmosen ku oli ittelleen sopiva.

Kyseessä oli iso eettis-moraalinen kysymys, jota ei voida ohittaa varsinkaan, kun ohjataan lapsia ja nuoria. Teknis-välineellinen ohjaustapa edustaa ohjaajan pyrkimystä toteuttaa itseään toisten kustannuksella, johon myönnän itsekin aiemmin syylistyneeni. Ohjaajan oma taiteellinen kunnianhimo ei voi olla lasten ohjaamisprosessin ensisijainen lähtökohtana. Lasten omiksi kokemat rooliratkaisut toivat oman lisämielekkyytensä prosessiin. Roolin henkilökohtaiseksi kokeminen oli merkityksellinen osa prosessia. Rogers (1976, 296–305) mukaan luovan prosessin arvioinnin tulisi kohdistua pelkästään omiin kokemuksiin (*internal locus of evaluation*). Työn arvon määrittää yksi-

lö henkilökohtaisesti. Arvon määrää yksilön kokemus omasta onnistumisesta, ei ulkopuolinen kritiikki. Keskeistä on yksilön tunne toimimisesta, sellaisesta itsensä toteuttamisesta, johon hän ei ole aiemmin kyennyt. Se antaa tyydytystä ja on luovaa.

Maiju5lk(H)

Miltä roolin tekeminen tuntui?

Se oli musta aika jännää, sai niin kun ajatella millanen siitä tulee. Se oli kaikkein hauskinta. Sai päättää itteelleen, millanen susta tulee. Ootko sä nirppanokka, hienostelija vai rankka tyyppi. Se oli tosi kivaa kun sai keksii itteelleen ihan millanen sä niin ku oot, paitsi siinä näytelmässä tai kääsärissä oli vähän sellasta niin ku lauseet oli sellasii hienostelijamaisia. Niin, niin sitten se oli tosi hauskaa kun sai keksii ite. Ai nyt toi on tommmonen ja sitten se käyttäytyy tollee, sit seotta tossa hameesta kiinni tolle hienostelevasti. Et oli se, se oli tosi hauskaa.

Lapsi toimi – aikuinen ajatteli

Tuon tähän oppilaiden roolirakentamisen kokemusten rinnalle mukana olleiden aikuisten käsityksiä omasta tekemisestään. Heidän työskentelynsä näytti noudattavan pääosin samoja rakenteita kuin oppilaidenkin työskentely. Roolin kehittymiseen vaikutti kaikkien kuuden vastanneen mielestä roolihahmojen välinen vuorovaikutus eri harjoitustilanteissa. Heidän työskentelystä antamistaan kuvauksista voisi päätellä, että vuorovaikutuksen käyttö oman roolin muovaamisessa oli ollut tietoisempaa kuin lasten. Vertailu aikuisten kuvauksiin vahvisti kuvaa siitä, että lapset työskentelivät aikuisia tiilannesidonnaisemmin. Aikuisten roolin tekemiseen liittyi korostetummin ajattelu ja pohdiskelu.

Nainen (K)

Yhteisillä harjoituskerroilla pystyi kokeilemaan erilaisia tyylejä ja roolihenkilön kohtaamista muiden henkilöiden kanssa. Huomaan hakeneeni hahmoon erilaisuutta suhteessa muihin rooleihin.

Nainen (K)

Peilasin aika paljolti omaa roolihahmoani muiden roolihenkilöiden kautta. Yritin selvittää kohtaus kohtaukselta itselleni, miten suhtaudun kuhunkin ihmiseen, mitä heissä arvostan tai Arvostelen.

Roolityöhön liittyvää tietoista laajempaa pohdintaa esiintyi yhden lapsen kuvauksissa omasta roolityöstään. Kaikki vastanneet aikuiset korostivat omassa

kuvauksissaan pohdintaa, suunnittelua ja keskustelua toisten näyttelijöiden kanssa.

Nainen(K)

Tietenkin yhteiset pohdinnat on tällasessa työskentelyssä välttämättömiäkin, koska on pohdittava hahmojen suhteita ja suhtautumista toisiinsa, jotta kohtaukset on johdonmukaisia ja mielenkiintoisia. Nää keskustelut oli todellakin sitä parasta antia roolin kehittämisessä.

Esitetyt lukumäärältään vähäiset aikuisten kommentit tukivat näkemystä, jonka mukaan lasten roolin tekeminen oli toiminnallisempaa. Erilaista tapaa lähestyä roolia voidaan selittää ajattelun kehityksellä. Tutkimustieto antaa viitteitä siitä, että lapset keskittyivät harjoituksissa konkreettisiin tilanteisiin ja he työskentelivät tilannesidonnaisemmin. Aikuiset pyrkivät lasta tietoisemmin käyttämään työskentelyssään hyväkseen erilaisia lähestymistapoja ja ilmaisukeinoja. Turunen (1999, 182) tukee tulkintaani toteamalla, että lasten kanssa työskentely on *tunnelmallista*. He liittyvät tilanteisiin välittömämmin ja vahvemmin tunteillaan kuin aikuiset. Järkiperaisemmat mielen toimet vahvistuvat iän karttuessa, vaikka tunteilla on merkittävä asema myös aikuisten elämässä ja yhteisössä. Roolin tekemisen kautta vahvistuva kuva eroista lasten ja aikuisten työskentelyssä saattaa edelleen osaltaan selittää kokemuseroa harjoitusvaiheen kipukohdista. Myös lasten ja nuorten ajattelun kehitykseen liittyvän tutkimustiedon (mm. Piaget 1977, 142, Hautamäki 1984 ja 1990) tärkeintä antia on muistutus siitä, että lapsi tai varhaisnuori jäsentää ajattelunsa kautta maailmasuhdettaan eri tavoin kuin aikuinen.

Ensimmäinen keskustelu ohjaajan työtavoista

”Tyylinsä kullakin.”

Jyrki(H)

Miltä kritiikki omasta työstä tuntuu?

No, kyllä sen niin kun ymmärtää. Sekin on just viime vuodesta, et tänä vuonna ymmärtää sen, et saatto tehdä jotakin vaan ja sä huusit siinä. Tänä vuonna siihen on tottunut, että ohjaaja huutaa.

Onko se oikeutettua sinusta?

Tyylinsä kullakin. Meiänkin käsipallovalmentaja huutaa meille vaikka pelattais hyvin, mutta ei sen tarkoitus oo huutaa vaan me nähään et se menee huonosti. Se vaan ilmasee sen huutamalla. Voi se joku toinen ohjaaja olla, että se vaan kertois, että meni huonosti. Se on sun tapa esittää se asia.

Hanna6lk(H)

Sulla oli kanssa semmonen vaikee vaihe, jos koit ettei palaute ollu kannustavaa. Kerro siitä?

Mut kyl mä nyt tajusin et tarttee, ettei voi olla mikään plössö voi olla siinä, että minä katson vaan. Täytyyhän sun antaa tarkempaa palautetta siellä. Siinä aluks se tuntu vaan vähän niin kun.... oudolta. En mä tiedä.

Millä tavalla oudolta?

En mä tiedä. (tauko) Ei ku siis ihan tavallistahan se, että joku aikuinen huutaa. En mä tiedä.

Miten vaihe meni ohi?

Meni ihan täydellisesti.

Miksi se meni?

Siihen jotenkin tottu ja mietti, että kylhän sun täytyy huutaa välillä, jos meni pieleen. Ei se ollu henkilökohtasta.

Kaksi lasta kuudestatoista toi ilmi kokemuksiaan näytelmän harjoitusvaiheeseen liittyvistä kipukohdista. Ne liittyivät ohjaajan kommunikaatioon. Kärsivällisyyteni ei riittänyt, koska prosessin loppuvaiheessa oli näyttelijöistä riippumattomia sattumuksia. Silloin aloin *huutamaan*. Alasuutari (1993, 90–91) muistuttaa, että kun haastatteluaineistossa on arkaluontoisia tai moraalisesti latautuneita asioita, saatuaan tietoon on suhtauduttava kriittisemmin kuin neutraaleja asioita koskevaan tietoon. Tietojen luotettavuutta tulee tällöin arvioida kysymyskohtaisesti. Ohjaajana, ja opettajana, olin koko ajan oppijoihin nähden auktoriteettiasemassa, siksi tässä kohdin täytyy pysähtyä pohtimaan aineiston antaman kuvaa. Vaikuttiko asemani siihen miten oppilaat kuvasivat kokemuksiaan tekstissä ja puheessa? Lasten vastauksista syntyi toiminnastani erilainen kuva kuin kuin aikuisten vastauksista. On syytä pohtia, miksi suurin osa lapsista ei ottanut asiaa esiin lainkaan, kun opiskelijoiden kuvauksista kuitenkin saatoinkin päätellä, että kipukohtia oli useammillakin lapsilla.

Nainen(K)

Lapsistakaan ei aina näe, miten he kokevat negatiivisen palautteen. Joku voi esittää harjoituksissa urheaa, vaikka joku kommentti olisikin sattunut kovasti ja arkaan paikkaan.

Aikuisten vastauksissa asiaan liitettiin kahdenlaista evidenssiä. Toiset puhuivat aktuaalisista tapahtumista ja toiset tulkitsivat lasten kokemusta, kun *sitä ei aina näe, miltä toisesta tuntuu*. Jos vastaavia kokemuksia oli lapsilla, täytyy miettiä, miksi kuvauksia niistä ei esiinny aineistossa. Yhteen tulkintaan an-

taa lähtökohdan Hanna(H) vastaus. Hän ei kokenut negatiivista palautetta henkilökohtaiseksi. Ohjaajan huutaminen ja näyttelijöiden keskinäinen kiu-kuttelu ei kohdistunut kuitenkaan henkilöihin vaan toimintaan.

Katri(H)

Mitä tää projekti on sulle antanut?

Ehkä... ehkä sellasta, että on tutustunut paljon muihin ihmisiin ja on jäänyt hyvät muistot. On ollu tosi kivaa.

Mitä tarkoittaa hyvät muistot?

Ehkä vaikka sillo, kun tuntuu tosi vaikeelta vaik, jos menee joku harjotus pie-leen. Niin se ei kuitenkaan niin paljo paina, ettei se voisi olla kivaa kanssa. Et jos siel on hirveen tosissaan mukana, niin ku ihan tosissaan, niin sit siellä ei oo mitään hauskaa enää. Sit vaikka se et tekee kaikkii erilaisii juttui ja kaikkee eri-laista. Ne on kaikki tuntunu ihan kivalta vaikka ne sillo ei välttämättä sillon tun-tunu niin kivalta.

Toisaalta sekä opiskelijoilla että lapsilla oli kokemus siitä, että prosessin myö-hemmät myönteiset tapahtumat muuttivat aiempien negatiivistenkin tapah-tumien merkityssuhteita. Rauhala (1998, 104) toteaa, että kun ahdistavan elä-mäntilanteen asiantilat tulkitaan neutraaleiksi tai jopa myönteisiksi, on niillä takaisin heijastumina aivan eri funktio kuin negatiivisiksi ymmärrettyinä. Tällöin asia tarjoutuu jatkossa tajunnallisuudelle neutraalimpana kokemus-aiheena. Goleman (1998, 117) korostaa optimismin säilyttämisen merkitystä turhauttavissakin tilanteissa. Optimismia tukee oppijan kyky säilyttää toivo työskentelytilanteissa, jotka saattavat tuntua vaikeilta, ahdistavilta tai tuot-tavat pettymyksiä.

Nainen(K)

Myö aikuiset ymmärretään kyllä ikäväkin kielenkäyttö, vaikei se meistäkään tun-nu mukavalta, mutta lapset eivät sitä ymmärrä vaan pahoittavat mielensä ja ah-distuvat. Rakentavan palautteen antaminen, kun on se tärkein asia tällasessa. Onneksi kuitenkin anteeksipyyttäminen oli hallussa itse kullakin (puhun myös meistä opiskelijoista, joilla joskus tunteet kuohahtivat niin siuta vastaan kuin toi-siaankin vastaan). Lopulta kuitenkin toiminta oli rakentavaa ja mukavaa ja ennen kaikkea hedelmällistä. Tuntuu, että kaikki vaikeat asiat ja tunteet on unohtuneet tai ainakin hyväksytty ja tasaantuneet ja päällä on ylpeys ja tyytyväisyys siitä, että sain olla mukana just tuossa porukassa tekemässä noin mainiota juttua!

Ohjaajana pyrin kantamaan aikuisen vastuuta. Minun oli tärkeää ymmärtää, milloin en voinut vaatia enempää varsinkaan lapsinäyttelijöiltä. Lasten kes-

tävyys oli yksilöllistä. Saattoi olla, etten huomannut kipukynnyksen ylittämistä ryhmässä. Kyky rehelliseen anteeksi pyytämiseen ja antamiseen kuului avoimeen vuorovaikutussuhteeseen. Jos menetin malttini tai käytin ikävää kieltä, oli minun osattava pyytää anteeksi ja selittää, mistä huono käytös johtui. Tätä tunneälyä vaadittiin sekä ohjaajalta että näyttelijöiltä.

Nainen (K)

Keskikeväällä tuntui, että lasten ote koko hommaan herpaantui ja harjoitukset olivat tosi tahmeita. Silloinkin meillä oli mahdollisuus ottaa vastuu heidän innostamisestaan ja pitää yllä hyvää henkeä omassa porukassamme. Porukan jakautuminen pienempiin ryhmiin auttoi hengen luomista. Ja se, mikä oli hyvä, oli se, että kuitenkin koko porukka pysyi yhtenäisenä.

Pitkään roolien ja kohtausten kehittäminen ja hakemisprosessiin liittyi väsymistä, turhautumista, pettymyksiä ja epäonnistumisen tunteita. Yhtenä syynä *ras-kaisiin hetkiin* oli mahdollisesti henkilökohtaisten roolin rakentamisprosessien eriaikaisuus. Osa koki olevansa valmis, kun toiset vielä hakivat omaa rooliaan. Toiminta eteni kuitenkin hitaampien ehdoilla. Harjoituksia jatkettiin kunnes kokonaisuus oli valmis. Tällä kaveria ei jätetä -periaatteella oli siis kääntöpuolensa. Se on sosiaalisen taidemuodon ongelma. Prosessin kesto aiheutti tekemiseen liittyvää väsymistä ja keskittymättömyyttä, joka vaikutti työskentelyilmapiiriin. Oppijoiden elämäntilanne sisälsi muutakin kuin teatteriprosessin. Lapsilla ja aikuisilla oli opiskelu ja muita huolia, jotka ajoittain vaikuttivat prosessin etenemiseen. Näiden muiden asioiden poissulkeminen harjoitustilanteesta ei aina onnistunut, vaikka siihen pyrittiin lämmittely- ja keskittymisharjoitusten avulla. Väsymys häytti energian suunnattamista harjoitustilanteisiin.

Anni5lk(H)

Et jaksanu välillä keksittyä. Mistä se johtuu?

En mä tiää, se oli varmaan kans sitä et oli niin paljon kaikkii hommii. Sit ei aina pystyny keskittyy ku alko ajatella jo seuraavaa et huomenna on matikan koheet ja apua, enhän mä ehdi tänään lukee. Et eka kun mä lähen täältä niin mä meen sinne ja – ei pystyny keskittyy ku ajattelee kaikkee muuta.

Elisa(H)

Kirjoitit että jotkut harjoitukset meni perseelleen. Kerro siitä.

Joskus ei saanu niiku kiinni siitä sillee. Omista kohtauksista, ei niin ku itte saa kiinni siitä siinä alkuvaiheessa. En mä sitten tiedä. Oli vaan jotenkin semmo-

nen ei oikeen tuntunut siltä. Olisin mä paremminkin pystynyt tekeen.

Miksi?

En mä tiedä, ku oli semmonen... se on niin .. jaa tota.. aina vaan ei saanu kiinni siitä roolista, ni se saatto mennä vähän silleen. En mä osaa selittää sitä.

Miksi ei saanut kiinni?

No, ehkä oli vaan saanu just jonkun kokeen sinä päivänä tai oli vaan muuten oli vaan ihan hirveen väsynyt tai jotain tämmöstä. Oli vaan silleen, et ei vaan jaksanu. Et olis sen nyt voinut paremminkin tehdä. Kun vaan ihan sellasen.

Ryhmän ja prosessin kannalta oli rasittavaa, että keskittymättömyys ja väsähtäminen tavoitti eri yksilöt eri aikoihin. Se hidasti harjoitusten etenemistä. Keskittymättömyys aiheutti osaltaan negatiivista ilmapiiriä, joka purkautui sekä ohjaajalla että ryhmässä *ikävanä kielenkäyttönä*. Loppuvaiheen työskentely oli aikaa, jolloin minun ohjaajana oli otettava kaikkein suurin vastuu siitä, että prosessi viedään loppuun saakka. Brook (1972, 137) puhuu *prosessin aikana tulevista hetkistä, jolloin kaikkein tärkeintä on puhua temposta, täsmälisyydestä ja painokkuudesta. Silloin käypäinsä vanhan ajan teatterikieli "eteenpäin", "pitkäpiimäistä", "muuta tempoa", "ei toimi, uudestaan".* Huomion vaatiminen kolmenkymmenen hengen hälisevässä ryhmässä ei aina tapahtunut vain keskustellen positiivisessa hengessä vaan minun piti ottaa selkeästi ohjat käsiini. Harjoitusten kestoa pyrittiin sovittamaan jaksamisen mukaan. Oli parempi koettaa keskittyä kullakin harjoituskerralla niihin asioihin, joita pystyin edistämään. Huomasin, että lapsinäyttelijöiden kanssa riitti, kun näin harjoitusprosessin aikana yhden vuorovaikutukselliseen tekemiseen perustuvan kohtausharjoituksen. Sen jälkeen saatoin luottaa siihen, että esiintymistilanne viritti heidät työskentelemään samalla intensiteetillä.

Rooli valmistuu

"Vasta siinä loppupuolella tuli sillai ihan täydellisesti."

Päivi(H)

Vasta siinä loppupuolella tuli sillai ihan täydellisesti. Ihan vasta lopussa tuli se juttu. Siis kuitenkin ennen esityksiä se tuli tälläseks se hahmo niin... Kun aluks se se oli vähän sellai tyhmä henkilö. Sit siin lopussa se paljon enemmän siit tuli.. se parani ja sillee.

Mistä tiesit, että nyt se on?

No, sitten huomasin siel lavalla, et nyt se on ihan hyvä. Sit päätin pitää sen.

Mistä sen tietää?

No, musta ittestäni tuntui kivalta esittää sitä ja sitten se oli erilainen kuin muut ja sitten et ei ollu mikään sellanen massa henkilö, joka ei tuu sieltä esiin. Eikä

ollu samanlainen.

Miten rooli oli esitysvaiheessa?

No, se kehittyi siinä aika paljon. Ihan ekoissa mä vähän jännitin en oikeen irrotellu. Mä uskalsin paljon paremmin tehdä sen lopussa ja kyl mä sitten lisäsin jotain juttuja jossakin vaiheessa. Mä lisäsin vähän ääntä ja jotain tällasta.

Miia5lk(H)

Se tuli valmiiks varmaan vasta vikan esityksen alussa. Ei siis ku se koko ajan tavallaan... kyl se siin ensi-illassa. Ensi-illan jälkeen mun mielestä se niin ku sillä tavalla, vaikka se oli kyl oikestaan valmis jo niin kun aikasemmin. Tavallaan se sitten niin kun kokonaisuudessaan. Et ku se muuttu sitten siinä ensimmäinen esityksen aikana. Siinä se sitten oli valmis, et siinä mä rupesin tekee aika paljon samoja juttuja niissä kaikissa muissa esityksissä. Niissä harjoituksissa mulla oli aina tavallaan vähän erilaiset jutut kuitenkin.

Jyrki(H)

Niin. En mä tiedä olisko se tullu koskaan niin täysin valmiiks, kyl nyt sitte kun esitykset alko. Ainahan siihen voi lisätä jotain. Kyl se oli niin ku tarpeeks valmis esitysten alussa. Kyl siihen viel pitkin matkaa keksi uusia muutoksia, kun ne oli pari viikkoo ne esitykset. Sillon vielä kehiteltiin vielä joitain kohtauksii ja järkkäiltiin niitä.

Kokemus roolin valmistumisesta sijoittui yksilöllisesti prosessin eri vaiheisiin. Joillekin roolin muoto hahmottui jo ennen esityksiä, toisille se muotoutui vähitellen esityksien myötä ja osa koki kehittäneensä ratkaisua esitysten loppuun asti. Pääsääntöisesti vaihtoehtoiset ideat järjestyivät roolin kokonaisuudeksi esityksissä. Tästä syntyi kokemus valmiista ratkaisusta. Ratkaisuvaiheeseen (Regel, 1978b, 8) liittyi sisäinen mielellinen sisältö. Se oli kunkin oppijan henkilökohtainen kokemus omasta onnistumisestaan ja sen suhteesta kokonaisuuteen. Sitä kuvattiin roolihaahmona elämiseksi tai roolin tekemisen onnistumiseksi. Lapsilla tuntemukset vaihtelivat eriasteisina onnistumisen kokemuksina. Hakanen (1980, 13–15) puhuu prosessikokemuksen myönteisistä ja kielteisistä merkityksistä ja nimeää ne yksilön kannalta luovan prosessin tärkeimmiksi tuloksiksi. Tuntemusten voimakkuus määräytyy suhteessa ongelman ratkaisuun käytettyyn energiaan, työn laajuuteen, ajankäyttöön ja merkitykseen lapsen itsensä kannalta. Myönteinen merkitys saa aikaan onnistumisen elämyksen, joka vaihtelee ilon häivähdyksestä hilitörmään riemuun. Epäonnistumisen kokemus eli kielteinen merkitys aiheuttaa puolestaan yksilössä tuntemuksia pienestä harmista aina täydelliseen masennukseen. Kukaan mukana olleista oppijoista ei liittänyt roolin tekemisen

kokemuksiinsa kielteisiä merkityssisältöjä.

Lapset, jotka saavuttivat ratkaisuvaiheen ennen prosessin loppumista, näyttivät nauttivan esitysten aikana henkilökohtaisen onnistumisen kokemuksesta. Tekemisen kuvattiin muuttuneen automaattiseksi, kaikki tapahtui kuin itsestään ja tekeminen tuntui hyvältä. Roolityöhön sisältyi voimakas henkilökohtainen mielihyvän kokemus (vrt. flow, Csikszentmihalyi 1997).

Hannele(H)

Ei se mun mielestä niin ku ollu valmis. Suunnilleen sitten ku me esitettiin, sitten se vasta mun mielstä oli valmis. Ei se niissä vikoissa harjoituksista enää sillee kauheesti muuttunu sillee, mut koko ajan siihen tuli kumminkin jotakin lisää jotain.

Mikä sai tuntemaan, että rooli on valmis?

Silloin mun ei enää tarvinnu niin kauheesti miettii, et miten se tekee jonkun jutun. Mä oli miettiny kaikki semmoset valmiiksi ja se oli vaan sillee valmis.

Mirja(H)

Miltä tuntui esitysten aika?

Se oli tosi kivaa. En mä sitten siellä lavalla olemistakaan jännittänyt, niin se oli tosi ihanaa.

Mikä teki siitä ihanaa?

Sekin oli musta niin ihanaa, kun oli sen roolihahmon löytänyt ja sitten niin, kun miten osas siellä lavalla käyttäytyä niin kuin sen kuului ja musta näyttelyminen on niin ihanaa. En mä osaa sen kummennin selittää.

Riikka(H)

Mistä sen tuntee?

No silleen, kun siinä ei ole enää kauheeta miettimistä, että mitä seuraavaks teinkään – oho. Mitäs taas pitikään tehdä tai minne mun käsi pitikään liikkuu. Se tuli niin kun itsestään se, että nyt pitää tehdä näin.

Näitä lasten kuvaamia läsnäolon (Cohen 1986, 213–215) kokemuksia käsitellään tarkemmin seuraavassa esiintymiskokemusten yhteydessä.

Esiintyminen oppijan kokemana

Käytän esiintymisestä nimitystä huippukokemus. Esittämiseen liitetyt kokemukset sisälsivät kaikilla voimakkaita onnistumisen, ilon jopa onnen tunteita. Psykologia antaa huippukokemukselle selitysmalleja. Maslow (1970, 164–165) kuvaa sitä peak experience -käsitteellä. Kokemuksen laatu tuottaa mielihyvää.

Se on syvällinen tietoisuutta muuttava ilmiö, joka motivoi yksilöä työskentelemään. Uusikylän ja Piirton (1999, 65) mukaan Csikszentmihalyi luovaan työskentelyyn liittävä flow-käsite on hyvin lähellä Maslowin peak experience -käsitettä. Csikszentmihalyi (1997, 38–49; sekä 1992 ja 1990) kuvaa johonkin, yleensä luovaan, suoritukseen liittyvää tunne-elämystä flow-ilmiöksi (suomennettu virtaukseksi). Toimintaan liitetyt spontaanit ilon ja jopa riemun tunteet ovat flown eli virtauksen tunnusmerkkejä. Virtaus tarkoittaa tilaa, jossa ihminen paneutuu täysin siihen, mitä on tekemässä. Tässä optimaalisessa tilassa toiminnot tuntuvat sujuvan lähes automaattisesti, vaivattomasti, mutta kuitenkin syvässä tietoisuuden tilassa. Tekijä suuntaa kaiken huomionsa tekemiseen niin, että tietoisuus sulautuu hänen tekoihinsa. Tästä huolimatta hän hallitsee tekonsa ja pystyy reagoimaan pienimpiinkin toiminnan vaatimiin muutoksiin. Hän ei mieti onnistumista tai epäonnistumista vaan häntä motivoi itse toiminnan tuottama nautinto. Virtaukseen pääseminen on Golemanin (1995, 121–124) mukaan tunneälyä parhaimmillaan. Virtaus on äärimmäinen tapa saada tunteet oppimisen tai suoritusten palvelukseen. Sen aikana tunteet eivät ole pelkästään hallinnassa ja kanavoituja vaan ne ovat positiivisia, täynnä energiaa ja auttavat kulloisenkin tehtävän suorittamisessa. Virtaus on tyypillistä tilanteissa, joissa toimimme kykyjemme äärirajoilla tai entisten rajoitusten ulkopuolella, kuten useimmat lapset seisossaan näyttämöllä ja tehdessään omaa roolisuoritustaan. Virtauskokemus eli työskentelyn tuottama mielihyvä teki työskentelystä merkityksellistä.

Esiintymiseen liitetyt kokemukset jakaantuivat kolmeen toisistaan erottuvaan teema-alueeseen: esiintymistä edeltäneeseen jännittämiseen, itse esiintymiskokemukseen ja sen eri puoliin sekä prosessista irtaantumiseen.

Aluksi jännittää

”Mua jännittää ja tuntuu siltä, etten ole millään valmis...”

Jännittäminen on tunnetusti luonnollinen osa esiintymiskokemusta. Jännittäminen ei läheskään aina haittaa esittämistä. Aaronin (1986, 65) mielestä tietty määrä tunnekiikutusta on tavallisesti hyödyksi esittämistilanteessa, jopa silloin kun se tuntuu esittäjästä epämiellyttävältä. Tuleva esiintymistilanne virittelee prosessin alussa esiintyneet epävarmuuden tunteet uudestaan.

Hanna61k(K)

No mua jännitti jo viikonloppuna, kun tajusin että edessä on rankka juttu. Mutta kyllä mä selviän siitä.

Hannele(K)

Mua jännittää ja tuntuu siltä, etten ole millään valmis esiintymään vielä kahden päivän päästä.

Jännittäminen tai pieni epävarmuus oli kaikkia lapsia yhdistävä kokemus ennen ensimmäistä esitystä. Wilson (1997, 199–203) nimeää jännittämisen perusteeksi Yerkes-Dodsonin -lain, jonka mukaan motivaatio edistää suoritusta tiettyyn pisteeseen asti, mutta sitten liiallinen tunnekiihotus heikentää sitä. Tunnekiihotukseen vaikuttavat:

- a) tehtävän suorittajan piirreahdistus, joka on hänen rakenteellinen tai opittu taipumuksensa ahdistua sosiaalisessa stressitilanteessa
- b) tehtävän hallinnan taso, johon vaikuttaa tehtävän vaikeustaso ja siihen valmistautumisen määrä
- c) vallitsevan tilannestressin määrä, johon vaikuttaa sosiaaliset ja tilanneympäristön luomat paineet. Heikkeneminen tapahtuu sitä nopeammin mitä monimutkaisempi tai huonommin opittu tehtävä on.

Kullakin on henkilökohtainen tapansa reagoida jännittävään esiintymistilanteeseen, mutta riittävä valmistautuminen auttaa tehtävän hallinnassa. Kullakin pitäisi olla hänen kyvyilleen optimi tehtävä, jonka hän voi kuitenkin kokea haasteelliseksi ja mielekkääksi tehdä.

Johanna51k(H)

Mitä sitten kun tuntui vaikealta, mitä ajattelit?

Sillon mä muistaakseni ajattelin, et jos muutkin niin kyllä munikin täytyy pystyy. Auttoko?

Joo.

Miltä esitysvaihe tuntui?

Silloin jännitti, että meneekö ihan hyvin.

Missä vaiheessa?

Siinä kun väki tuli sinne katsomoon.

Entäs kun oli näyttämöllä?

Sitten se jännitys katos. Se meni ihan hyvin.

Jännitysilmioon liittyi tunteita, jotka olivat eriasteista epävarmuutta henkilökohtaisesta onnistumisesta tai osaamisesta. Osalla lapsista oli huoli koko

esityksen onnistumisesta. Roolin tekeminen oli henkilökohtainen suoritus. Esiintyminen palautti mieliin itseluottamusongelmat, jotka Wilsonin (1997, 214) mukaan ovat keskeisiä jännitysongelman aiheuttajia. Monet aiemmin koetut itsetuntoa haavoittaneet kokemukset, kuten vanhempien ja opettajien vahingolliset huomautukset, saattavat jäädä mieleen ja palata heikentämään itseluottamusta, aina kun lapsi kokee olevansa tarkastelun kohteena. Onnistuminen ensi-illassa loi positiivista kuvaa omasta osaamisesta ja auttoi hallitsemaan jännitystä. Pörhölä (1995, 34–36) puhuu *tilannevasteista*, jotka ovat esiintymisen luomia positiivisia subjektiivisia kokemuksia. Onnistumisen kokemukset auttoivat ensi-illan jälkeen jännityksen laukeamisessa. Esiintymisestä syntyi positiivisia *tilannekokemuksia*, jotka tukivat esiintymistä seuraavissa näytöksissä.

Kari5lk(H)

Kyl mä siinä ekaks esityksessä, siin ensi-illassa niin siin vähän sillee. Ei uskal... niin, että onnistuukohan tää nytten. Sitten oli vähän sillee epävarma. (...)

Se on kuitenkin eka kerta. Toiset esitykset oppii. Ei jännitä niin paljon.

Wilson (1997, 199–203) esittelee Konjinin harrastelijänäyttelijöille suoritetun empiirisen kokeen, joka kertoo jännittämisen suotuisista vaikutuksista esiintymistilanteeseen. Konjin tutki harrastajanäyttelijöiden stressiä sykemittauksilla. Lisäksi hän käytti esiintymisen laadullista arviointia, jonka tekemiseen osallistuivat sekä harrastajanäyttelijät että ulkopuoliset arvioijat. Esiintymisen laatua tarkkailtiin harjoitus- ja esiintymistilanteissa. Tulokset osoittivat yleisön stressaavan vaikutuksen, mutta toisaalta yleisö vaikutti esittämisen laatuun positiivisesti. Meri kuvasi esiintymisjännityksen positiiviseksi asiaksi. Se viritti hänen työskentelyään ja hän nimesi sen tärkeäksi osaksi myönteistä esiintymiskokemustaan.

Meri(H)

Se sama fiilis oli ikään kuin lavalle mentäessä

Mitä se fiilis tarkoittaa?

Siis silleen ku odottaa siellä lavan takana omaa vuoroaan. Kiva päästä näyttämään ihmisille mitä osaa. Se oli kummassakin. Se tunnelma kun seisoo lavan takana ja kuulee muiden äänet sieltä lavalta ja tietää, että kohta oma vuoro. Mulla ainakin tulee sillee, että tulee enemmän adrenaliinia ja mä rupeen pomppii siellä ympäriinsä ja muuta vastaavaa. Kaikkei kivaa. Se sama tunne oli molemmissa. *Miltä se tuntuu kun tulee enemmän adrenaliinia?*

Apua. No, siis tulee sellanen hirveen innostuneisuuden tunne, koht pääsee taas näyttää. Pakko päästä lavalle. Voi, kun noi jo lopettais tuolla. No, ei nyt ehkä sentään ihan. Kiva kuunnella niiden muiden jutut sieltä ja hirveen kiva kattoo miten se yleisö reagoi niiden muiden juttuihin. Kun siellä on ite sielle lavalla niin ei ehi paljon kattoo miten yleisö reagoi niihin juttuihin. Ei sitä huomaa niin hyvin. Lavan takana sen huomaa. Se on jotenkin semmonen hirveen innostuneisuus siihen tulee. Apua. Oikeesti hirveen hankala kuvailla.

Se miten kuvaillet kelpaa ihan hyvin.

Niin, no mitä mä teen siellä yleensä just ennen lavalle menoa. Mä hypin siellä ympäriinsä ja yritän kerätä sitä tunnetta, kun jotkut muut yleensä istuu siellä paniikissa, niin mä kävelen siellä ympäriinsä ja hypin siellä, tällasta. Yritän saada itteni siihen vireeseen se on sellanen mennään eikä meinata tunne.

Arjas (1997, myös Wilson 1997) ehdottaa esitysjännityksen voittamiseen saman tyyppisiä keinoja kuin Meri kuvaa. Esiintyjä voi käyttää aktiivista rentouttamista ja siihen liittyviä hengitysharjoituksia, joiden pyrkimyksenä on saada konkreettisesti parempi tietoisuus lihasjännityksestä, jotta esiintyjä pystyy paremmin hallitsemaan sitä.

Huippukokemuksia

”Mä en osaa ollenkaan kuvailla sitä sanoin. Se oli niin upee.”

Esiintymisen huippukokemukset eivät syntyneet ainoastaan itse esittämistilanteessa, vaan merkityksellisenä koettiin koko esiintymistilanne. Oma merkityksensä oli valmistautumisella, ihmissuhteilla, yleisöllä ja tietenkin itse esittämällä. Eri oppijat mielsivät eri asiat itsensä kannalta merkityksellisemmiksi. Toisille lapsille esiintymistilanne oli holistinen kokemus, eivätkä he eritelleet sitä. Kokemuksen intensiivisyyttä ja samalla merkityksellisyyttä kuvasivat oppilaiden käyttämät tunnetermit *kivaa, ihanaa, upeaa, rakastaa, hienoa*. Henkilökohtaisia holistisia merkityksiä edustavat seuraavat kuvaukset.

Elisa(H)

Kirjoitat päiväkirjassa, että kokemusta on vaikea kuvata sanoin? Yritä?

Se oli niin kun se oli niin iso. Mä en osaa ollenkaan kuvailla sitä sanoin. Se oli niin upee. Päästä tollaseen mukaan niin sekini oli jo. Sitten siellä oli niin... siit jäi tosi hyvät ... mieli ja kaikki tällanen... muistot. En varmaan unohda ikinä.

Hannele(H)

Miltä esitykset tuntuivat viime ja tänä vuonna?

Viimme vuonna niin ku se oli ainakin aluks tosi hienoo, kun mua sillo jännitti tosi paljon ja sit se oli eka kerta. Mä en vielä yhtään tienny. Se oli tosi hienoo.

Sit mä vähän ajattelin onkohan se enää tänä vuonna mun mielestä enää yhtään niin hienoo, mutt kyll se silti oli tosi hienoo.

(...)

Mitä eroja näillä kahdella esiintymiskokemuksella oli?

Viime vuonna se oli vaan kivaa olla lavalla ja kivaa olla mukana porukassa. Tänä vuonna niin se oli niin ku paljon enemmän kiva näytellä.

JyrkiJk(H)

...sielt saa yhen kokemuksen lisää siis elämys.

Millaisen elämyksen?

Teatterielämyksen siis. Semmosen, että tuntee erilaisii ihmii. Saa laittaa itteensä ihan täysillä. Laittaa kaikki peliin esityksissä ja harjoituksissa. Ettei yhtään kainostele.

(...) Se tuntuu aika kivalta. Tuntuu hyvältä kun saa laittaa täysillä.

Meri(H)

Oli toi tosi hieno kokemus.

Mitä kokemus tarkoittaa sinulle?

Just ne kaikki asiat mitä siellä on tapahtunut, nää tunteet, erilaiset: se kun on lavan takana, se tunne kun on yleisön edessä kumartamassa, ihmisiä maskeeraamaan kiireessä, panta on hukassa, muuta vastaavaa.

Miten se eroaa sin muista koulussa kokemista tunteistasi?

Siellä porukan keskellä on hyvin tiivis tunnelma ja sellanen niinkun kaikki tuntee toisensa suhteellisen hyvin ja kaikki on toistensa kavereita. Täällä ei oo tosiaan niin, jos me tehdään jotain ryhmätyötä, niin se ei välttämättä tarkoita sitä että kaikki puhaltaa yhteen hiileen voi tarkottaa sitä, että yks eli yleensä minä joka teen työt muut tekee sitten jotain muuta. Tossa kaikilla on sama päämäärä, päästä esittää hyvä esitys ja kyl se näkyy sit siinä.

Tää on näyttteleminen isompi juttu kuin joku ryhmätyö tai esitys Aasiasta. Mä teen sen pakosta en huvikseni. Näyttelemistä mä teen huvikseni. Mä oon ite valinnu sen ja mä tosiaan teen töitä sen eteen omasta tahostani. Näytelmässä on enemmän puurtamista kuin jossakin varmasti kuin jossakin esitelmässä. Sitä vois suunnilleen verrata näytttelemistä mun kilpaurheiluun, koska sitä mä teen ite ja sitä mä teen kauan. Se on musta itestä kiinni onnistuuko se vai eiks se onnistu. Tossa se ei ehkä oo niin paljon musta itestä kiinni miten se näyttelmä onnistuu, mutta miten mä onnistun siinä roolissa se on musta aivan itestä kiinni. Sitten siihen näyttelmään vaikuttaa vielä niin moni muu seikkakin.

Se tunne on sen verran suurempaa, kyllä se on isompi onnistumisen tunne. Tosiaan on noin isoissa asioissa onnistunut. On se paljon kivempi kuin onnistua Asia esitelmässä tai saa kymppin kokeista ku pari päivää lukee. Se on niin kovan työn takana se juttu ja kun siinä onnistuu se on tosi kivaa.

Kokemuksia voitaneen pitää esteettisinä elämyksinä (Kinnunen 1990, 12–13). Pelkkä taiteen kokeminen ei riitä kuvaamaan niitä emotioita ja ajatuksia,

joita lapset esiintymiskokemuksiinsa liittivät. Kinnunen muistuttaa, että esteettisen elämyksen tunnistaminen edellyttää sitä, että henkilö itse nimeää kokemuksensa esteettiseksi elämykseksi käyttäen elämyksestä tunnetermiä. Merkityksiin liitetyissä perusteluissa ilmenee niihin liittyviä tunteita ja niiden vaikutus lasten maailmakuvakehitykseen.

Kahdeksan esiintymiskerran jakso ei ollut kaikkien oppijoiden osalta pelkää tunteiden ilotulitusta vaan siihen liittyi myös arkisempia esiintymiskokemuksia. Tällöin he kokivat olevansa omasta mielestään tietoisempia sekä esiintymisestä että yleisöstä. Tulkitsin näyttelemiskokemuksen jääneen puolinaiseksi. Kokemus voidaan ymmärtää sekä prosessin aiemmissa vaiheissa syntyneitä merkityssuhteita että toisia esiintymiskokemuksia vasten. Lapsilla oli käytetyn työtapen puitteissa kokemusta vuorovaikutuksellisen tekemisen merkityksellisyydestä ja he heijastelivat omaa kokemustaan tätä taustaa vasten.

Maiju51k(H)

Sillon ku oli kaks esitystä samana päivänä. Eka esitys meni ihan hyvin, mutta toinen oli vähän semmonen. Se jottu lysähti siinä. Mä en jaksanu enää vetää niin täysillä, enkä olla ehkä olla mukana niin paljon, ku mä olin ajatellu jo et päivän esitys on tehty. Sit mä hoin koko ajan et yks esitys on vielä nyt tsemppaat sen, mutta ei se onnistunu niin hyvin.

Se oli sun oma tunne, ettei onnistunut?

Niin mun omasta. En mä vättämättä väitä, et joku muu olis tehny huonosti. Se oli ehkä mä, mä vedin siellä aika latteesti ja en ollu sillai. Olin mä kyllä mukana mut, en mä olle ehkä niin innostunut niistä asioista kuin mun ois pitäny olla ihan haltioissaan. Sekin kun mun käsi murtu, kun Harmaja Haamu teki sen, siinäkin mä olin vähän silleen, et nyt tää on murtunut ja sit mä vaan katoin, et ai jaa täs on pitsitkin revenny. En mä sillai ollu "ah ei, ai kamalaa, minun käteni on murtunu" (ilmeikkäästi) En mä sille ollu mä olin vaan siinä sillai.

Mitä eroa on tekemisellä, kun on mukana tai ei ole mukana?

No, jos jos siinä ei oo mukana niin vähän menee se yhteistyökin plörinäksi, ku jos ne toiset vetää siellä täysii ja yks on vaan sillee, et se ei oo yhtään mukana. Tavalan niiden toistenkin näyttelijöiden työkin menee ihan goodbye. Et jos ne koittaa saada vaikka mut innostuu siinä näytelmässä ja mä oon ihan sillee et ai kivaa, vaikka mun kuulus olla tosi innossaan. Kyllähän niiltäkin menee, et voi vitsi nyt toi ei tsemppaa. Munkin rooli menee ihan pilalle. Ton kuulus nyt innostuu. Siinä menee se yhteistyö, jos ei oo mukana. Sit kun on mukana niin saa jotenkin paremman kontaktin niihin toisiin ja muutenkin saa semmosen, et on mukana kaikessa ja antaa ilmi omat mielipiteensä. Sit jos vähänkin sillai ettei enää jaksaisi, niin sitten se menee ohi.

Cohen (1986, 13 sekä 213–215) puhuu väärästä itsetietoisuudesta, hajamielisydestä, roolista putoamisesta. Näiden syynä on keskittymisen puute. Ajattelu suuntautuu tällöin väärin tai hajoaa epäolennaiseen. Kun ajattelu on suunnattu näytelmän fiktiivisen tilanteen ratkaisemiseen muodostuu tilanteesta, roolista ja suorituksesta kokonaisuus, jossa kaikki osat ovat samaa ajatteluprosessia. Toiminta kohdistuu juuri siihen hetkeen ja vuorovaikutus tapahtuu juuri silloin, tilanteen esittämisen hetkellä. Näyttelemisestä tulee *olemista tässä ja nyt, läsnäolevaa*.

Cohenin *näyttämöllisen läsnäolon* kuvaus muistuttaa Csikszentmihalyi (1997) määrittelemää luovan prosessin huippukokemuksen, virtauksen, tunnuspiirteistä. Lapset kokivat pääsevänsä rooliin keskittymällä tietoisesti suoritettavaan tehtävään. Roolissa elämisen kuvauksissa, kuten virtauksessa, keskittyminen oli niin täydellistä, että oppija tajusi vain tehtävänsä välittömästi vaikuttavat seikat. Lapsi unohti itse esiintymistilanteen, jopa menetti reaaliajan ja -paikan tajun. Csikszentmihalyi korostaa, että virtauksessa keskeistä on keskittyminen. Keskittyminen erotti edelliset arkisemmat näyttelemiskokemukset huippukokemuksista.

Anni5lk(H)

No entäs esitysvaihe?

No silloin niin ku tajus, et ... silloin alko tajuta et se on tärkeää keksitty tosi hyvin. Silloin se meni paremmin varmaan.

(...)

Kun tuli lavalle ekaa kertaa niin kun tuli siihen mukaan tavallaan.

Mitä se tarkoittaa?

En mä tiedä.

Kerro omin sanoin.

No silleen. Tuns silleen, et oli siinä mukana ja et mitä niin ku ne tavallaan tuli luonnostaan ne mitä piti tehdä. Niit ei tarvinnu miettiä, et nyt mä otan tän hatun ja laitan sen päähäni. Se tuli sillee, et sen osas sen verran ulkoo. En mä tiää.

Se vaan tuntu enemmän siltä?

Niin, sillee et sen tajus itte miten pitää tehdä.

Miltä se tuntui?

En mä tiää. Välillä silleen ihan kuin ois heränny. Niin ku hei, mitä mä oikeen niin ku nyt. Välillä tuli semonen olo niin ku oonkohan mä nyt tehny niin kaiken oikeen. Ihan kuin ois heränny silleen, et mitäköhän mä äskenkin tein. Se oli vähän omituista. Tajus sitten jossain vaiheessa, ettei tarvii niin ku paljon ajatella.

Missä kohtaa heräsit?

En mä tiää, joskus se oli ihan vasta lopussa. Se oli ainakin kun se loppumusiikki tuli. Se oli semmonen ahaa-elämys, et niin ku tää on jo koko näytelmä menny. Se oli menny tosi nopeesti.

Miltä se tuntui?

Sit ku niin kun tajus, sitten oli just sillee, et kun kyllähän siin ties kuitenkin koko aika. Sit tuntu ihan hauskalta.

Bolton (1998, 254–258, 270) puhuu näyttelemiseen liittyvästä esteettisistä tila- ja aikaulottuvuudesta. Näyttelijän *tässä ja nyt* on katsojan näkökulmasta *siellä ja silloin*. Erityisesti draaman yhteydessä on korostettu tämän dualistisen rakenteen merkitystä (mm. O'Neill 1995, 69–87) kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa mielessä. Lasten kuvaamissa roolityön ja esittämisen kokemuksissa voidaan nähdä Boltonin kuvaaman tila- ja aikaulottuvuus. Valmistaessaan rooliaan tai valmistautuessaan omaan näyttämöosuuteensa lapsi oli *siellä ja silloin* (I' am making it happen) -suhteessa näytelmän tapahtumiin ja fiktiiviseen rooliminäänsä. Astuessaan näyttämölle hän saattoi saavuttaa *tässä ja nyt* (this is happening to me) -suhteen fiktiivisiin tapahtumiin ja roolihahmoonsa.

Elisa6lk(H)

Roolihahmo esitysten aikaan? Miten se jatkoi elämää esityksissä?

Miten mä sen nyt sanosin? Sillon se tuntu jotenkin, se niin ku luonnistu paljon paremmin sitten esityksissä. Siihen tuli sillo varmaan tietty tunnelma ja kaikki muutkin. En mä oikeen osaa selittää.

Mikä tunnelma?

No siellä lämpiössä kun kaikki vaan hössöttää omia asioitaan ja kaikilla on roolivaatteet, kaikki kattoo monitorista kun ihmiset tulee sisälle ja niin ku siin menee niin ku varmaan ku menee lavalle ei oo muuta mahdollisuutta ku olla oma ittesä. Siinä niin kun unohtaa ittensä ja uskaltaa tehdä, koska sä ajattelet niin kun enhän mä oo Elisa vaan mä oon Anni, joka sillon tekee – silleen.

Näyttelemisen huippukokemuksiin liittynyt voimakas *tässä ja nyt* -tunne näytti olevan yhteydessä sekä keskittymisen tasoon että näytelmän henkilöiden välille syntyneeseen vuorovaikutukseen. Lasten voi arvioida saavuttaneen *tilanteen näyttelemisen tason* (Cohenin 1986, 208), jossa he veivät vuorovaikutuksellisesti toisten näyttelijäroolihenkilöiden kanssa roolihenkilön käyttäytymistä kohti tulevaisuutta. Sitä voi kutsua näyttelemisen *elämän tasoksi*, jossa lapsi loi omalla suorituksellaan inhimillisen olennon inhimillisine ponnistuksineen. Sandqvist (1995, 179) käyttää käsitettä *näyttelijäntyön rajamaa*, jossa näyttelemisen on tietyn kontrollin, tietoisuuden ja itsesensuurin puutetta. Näyttelijän mieli on valpas ja viritetty roolihenkilön taajuudelle niin, että kaikki fyysinen toiminta tapahtuu roolin kautta. Näin syntyy varmuus, joka antaa mahdollisuu-

den heittäytyä draaman pyörteisiin roolin vietäväksi. Se tapahtuu yhdessä yleisön ja vastaanäyttelijöiden kanssa.

Hanna(H)

Rooli jatkoi kehitystään vielä?

Joo, esityksissä. Paljonkin mun mielestä.

No kerro siitä?

No jotkut roolit.. esimerkiksi mä.. se kommentoi.. sillä oli sanomista. Sitten se rupes yhtyy siihen mun vastaanäyttelijä aikuisen juttuun ja sitten mä en muistanu sanojakaan. Siis mistä täs on kysymys? Sit mä just vaan lausuin siellä suussani.

(...)

Mitä mieltä roolista jälkikäteen?

No, en mä omasta mielestä mikään näyttelijälahjakkuus oo, mut olin yllättyyny et mä pääsin semmisiin juttuihin.

Mikä siinä sun omassa tekemisessä yllätti sut, jos et uskonu omiin lahjoihisi?

No, hmmm... ehkä se et mä eli sen roolin paremmin ja sit mä mä en pelkästään lausunu niitä sanoja suusta vaan niin ku ne tuli sieltä sisältä onneks tai sillai, et mä olin mukana niissä enkä vaan puhunu.

Miltä semmoinen tuntui?

Upeelta. No, hmmm... siis omasta mielessäni mä olin hämmästyyny siitä. (vaikeasti)

Jyrki (H)

Se meni jo niin ku aika rutiinilla. Ei ois ehkä niin saanu mennä, kun oli ollu niin hauskaa. Siin se sit pääs valloilleen se rooli.

(...)

No, sitä jotenkin rupes elää siin roolissa niin ku, et huomas välillä et mä oonkin käyttäytynyt niin ku se. En oookaa ite vaan se.

Näyttelemisen huippukokemuksiin näytti kiinteästi liittyvän *kognitiivinen dissonanssi* (Cohen 1986, 4 ja 241). Se on psykologinen mekanismi, joka auttaa rooliin samastumisessa näyteltäessä. Kognitiivinen dissonanssi edellyttää näyttelijältä sellaista henkistä joustavuutta, että hän kykenee käyttämään sitä hyväkseen. Lapsilla näytti olevan tämä kyky, koska heidän kuvauksistaan ilmeni usko siihen fiktiiviseen todellisuuteen, jota roolihenkilöt elivät. Tämä puolestaan näytti edellyttävän jonkinasteista itsensä ja ulkoisen esittämislanteen unohtamista. Bolton (1998, 251–254; 270) puhuu omassa näyttelemisen eri piirteitä yhdistävässä määritelmässään *identifikaatiosta* kattavana (*umbrella term*) käsitteenä. Identifikaatio merkitsee näyttelemisen monisäikeistä (*many-stranded*) yhteyttä sekä tekijän ja todellisen maailman että tekijän ja luodun fiktion välillä. Tähän yhteyteen liittyvät hänen ymmärryksensä, jäljittelynsä, yksilöllinen tulkintansa, sitoutumisensa, vilpittömyytensä,

samastumisensa (*disponibilitensä*) ja ryhmänkonsensus. *Disponibilite* -käsitteellä Bolton tarkoittaa samankaltaista yhteyttä fiktiiviseen todellisuuteen kuin Cohen puhuessaan kognitiivisesta dissonanssista. Se on tietynlaista yhteisyyden tunnetta näytelmän todellisuuden kanssa. Bolton korostaa, että näyttölemisen tavasta tai näyttelijän iästä riippumatta identifikaatio voi olla hyvin syvää. Näyttölemiseen liittyvä identifikaatio ei hänen mielestään ole suorassa yhteydessä näyttölemisen laadullisiin ominaisuuksiin eikä identifikaation intensiteetti myöskään vaadi määrättyä näyttölemisen tapaa.

Mielenkiintoinen esiintymiskokemuksien kuvaamiseen liittynyt seikka oli se, että lasten kokemusten kuvaus keskittyi lähes kokonaan esittämisen henkilökohtaisiin ja roolissa elämisen merkityksiin. Lasten kuvaukset keskittyivät niihin tapahtumiin, joita koettiin näyttämöllä. Vain kaksi lapsista viittasi suoraan esittämisen yleisösuhteeseen.

Mia5lk(H)

Miltä esittäminen tuntui?

Se oli tosi kivaa. En mä niin kun sitä yleisöä tavallaan oikeistaan huomioinu. Ettei se sen takii ollu mitenkään niin hauskaa, mutta se oli mun mielestä tosi kivaa. Se oli musta tosi kivaa kun, se niin kun joissakin kohtauksissa aika usein, siihen niin ku roolihahmoon eläyty niin kauheesti. Ettei sitä muistanukaan mitään muuta, et on enkunläksyt tekemättä tai muuta vastaavaa.

Cohen (1986, 178) toteaaakin, ettei näyttöleminen tapahdu suoraan yleisölle. Ei pidä tietoisesti yrittää voittaa yleisöä puolelleen vaan antaa näytelmän henkilöiden välisen vuorovaikutuksen toimia näytelmän henkilöiden puolesta.

Mirja(H)

Hmmm... hankala selittää. (tauko) Se onnistumisen tunne on aina ihanaa. Vähillä menee sitten päin ptä. Toisinaan sitten taas onnistuminen. Kerrankin sitten pääsee roolihahmoon sisälle. Se on sitten tosi hieno tunne.

(...)

Lavalla oleminen on niin upee tunne, etenkin kun rakastaa näyttölemistä ja kun on sen roolihahmon löytänyt. Ei siinä sitten. Se on vaan niin KIVAA!

Miksi rakastat näyttölemistä?

Ehkä mä oon vaan semmonen ihminen, että en mä tiedä luontaista tai jotain, en mä yhtään osaa sanoo. Se nyt vaan on niin ihanaa, tuntuu hyvältä ja on kivaa. Ei tietenkään kaikki ajattele niin. On sekin varmaan yksilökohtaista.

Mitkä tekee siitä ihanaa?

Se on niin hankalaa. Just se et saa esittää erilaisia ihmisiä, erilaisia henkilöitä ja ne siinä ehkä on.

Riikka(T) näyttelemisestään jälkikäteen.

Roolissa ne tulee, niin kuin normaalissa elämässä suoraan alitajuntaisesti ne sanat ja teot, jotka on siinä näytelmässä. Ne tulee niin kun suoraan, sun ei tarvii mietti niitä etukäteen.

Hannele(T) näyttelemisestään jälkikäteen.

Silloin kun mietin sitä roolihahmoa, se ei oo semmonen kuin mä. Mutta siin kun mä harjoittelen niin mä kun välillä unohdan, että se ei oo mä. Mä sillee niin kun myöhemmin toimin niin kuin se tyyppi, et se tulee sillee itestään. Mä oon sillee sisäistänyt sen roolin niin vahvasti.

Esiintymiseen liittyvissä huippukokemuksissa oppija rikkoi rajojaan (ks. Airaksisen 1999, 79–81). Rajojen rikkomisesta seuraa muutos minässä. Kokemukset itsestä ja maailmasta eli subjektiivinen maailmakuva muuttuu. Ihmisen elämänpiiri laajenee ja hän on entistä vapaampi. Kokemus on yksilön kannalta merkityksellinen.

Prosessista luopuminen

”Sillee niin kun ikävä...”

Esiytykseen ei sisälly vain esittäminen, vaan myös latautuminen, harjoittelu, esiintyksen jatkuvuuden turvaaminen ja siitä vapautuminen, palautuminen normaalielämään (Niemi 1995, 21).

Juho(H)

Mitä tarkoitti mahtava olo esitysten aikaan ja niiden jälkeen?

No, se mahtava oli sinänsä sitä, että jes se on ohi ja toinen oli se, että se tuli haikeaksi vähän se loppu. Siitä jäi hauska muisto, että oli mukava hommaa. Me tehtiin tällanen. Me tehtiin hyvin.

Lasten ja aikuisten prosessin päättymiseen liittyvät kuvaukset vahvistivat kokemusten merkityksellisyyttä yksilöiden kannalta. Vapautumiseen ja palautumiseen liittyvät surun ja tyhjyyden tunteet olivat osa prosessin päättymistä. Esiintymisvaiheen voimakkaat tunteet ja kokemukset tuntuivat tekevän eroaiheen kokemuksista kipeitä. Myös Cohen (1986, 4) puhuu huippuhetkistä, joita teatteriesitykset tarjoavat. Ne muodostavat malleja siitä, millaisia todellisten tunteidemme ja käyttäytymisemme elämän arkipäivässä tulisi olla.

Kari5lk(H)

Miltä tuntui kun esitykset oli ohi?

No, sillai vähän niin kun haikeelta, kun oli sillai mukava esittää sitä.

Miksi jäi haikea olo?

No, kun sitä ois halunnu viel vähän enemmän... esittää.

Mia5lk(H)

Sitten oli tosi tylsää.

Miksi?

Sen takia tavallaan, kun siitä puuttu tavallaan jotain kun ties ettei enää koskaan voi muuttua siihen roolihaamokseen ja muitten kans mennä sinne lavalle. Ja kuitenkin kun se oli niin hieno kokemus olla siellä lavalla ja nähdä kuitenkin, että kaikki ihmiset seuras. Puhua niitä vuorosanoja siinä ja olla niiden muiden esittäjien kanssa. Sit ku se yhtäkkii niin ku loppu, niin se oli aika tyhjää. Kuitenkin tiesi ettei voi koskaan mennä sinne lavalle ja muuttuu siks ihmiseksi.

Turusen (1990, 17–19) mielestä tunteet vaikuttavat ihmisen elämään luomalla merkityksiä. Ihmiselle on olemassa vain se, mihin hän liittää tunteita. Teatterityöhön oli liittynyt tunteita ja siksi siitä luopuminen koettiin raskaana. Jokainen oppija koki erovaiheen omalla tavallaan, koska kunkin suhde ryhmään ja toimintaan oli ollut erilainen.

Tapani(H)

Miltä tuntui kun esitykset loppui?

Semmonen tyhjä. Se oli hirveen ikävää, että se loppu yhtäkkii. Sitä ei kuitenkaan mitenkään erityisesti sillai purettu tai jotenkin kaikki oli lopussa hurjan hyvää. Oisin kauheen mieluusti tullu ens vuonna mukaan, mut kun meen yläasteelle ja ei oo vavaa.

Mitä se tyhjä olo on?

Sillee niin kun ikävä.

Kauanko se kesti?

Varmaan viikon siinä. Jää kaikki nää aikuiset niin ne on tavallaan... tai kyl niitä näkee välillä täällä koulussa.

Mirja(H)

Mitä ajattelit, kun esitykset loppuivat?

No kauheeta!

Miksi?

Se on ollu kaikki niin kivaa, että siitä on vaikea irtaantua siitä.

Hanna6lk(H)

Miltä tuntui esitysten jälkeen?

Helpottuneelta periaatteessa. Et se on aika rankkaa ollu ja sitten osittain surulli-

sesta, kun se meni ohi.

Miksi se tuntuu surulliselta?

No, enhän mä koskaan varmaan tuu saamaan tollasta tilaisuutta uudestaan ja kyllä siel ehti tutustua aikuisiin ja semmosta. Siel sai uusia kavereita.

Päivi(H)

Miltä tuntui kun esitykset oli ohi?

Vähän tylsältä koska kaikki oli ohi eikä voinu mennä sinne lavalle. Oli se kyllä tosi tylsää. Mä oisin voinu jatkaa sitä viikon tai yli lisää.

Miksi tuntui tylsältä?

No, koska kaikki ne kaverit ja kaikki joutu eroomaan ja kun ei ollu enää. Kuitenkin mä tykkäsin hirveesti olla siellä lavalla, hirveesti kun näyteltiin ja sitten kun sitä ei enää ollu. Se oli vähän tyhmää.

Lapset kuvasivat edellisissä lainauksissa tunteitaan prosessin päätyttyä. Esiintyminen edusti onnistumisen, onnen kokemusta, josta täytyi irrottautua. Koettiin raskaaksi luopua syntyneestä elämyksellisestä tilasta, johon liittyi myös merkityksellisiä ihmissuhteita. Rauhala (1989, 30) puhuu merkityssuhteiden *eriasteisuudesta*. Kuvausten mukaan prosessiin liittyneiden merkityssuhteiden voi tulkita olleen voimakkaita ja sitä kautta prosessin kokonaisuuden olleen osallistujiensa kannalta onnistunut. Prosessin intensiteetillä ja kestolla oli todennäköisesti vaikutusta oppijoiden kokemuksiin. Se teki irrottautumisesta kipeän. Palautuminen normaalielämään saattoi kestää päivistä viikkoon. Prosessista irtautumiseen liittyi onnistumisen tunteiden ohella tyhjyyden ja masentuneisuuden tunteita.

Hannele(P) 23.4.

Moi!

Nyt esitykset on ohi ja on aika haikee olo. Kuitenkin tuntuu siltä, että voi nyt levätä ja olla ihan rauhassa, kun ei enää ole harjoituksia ja onhan se mukavaa. Mutta kyllä silti tulee ikävä näyttelystä, varsinkin kun ei enää ikinä voi tulla mukaan. Minulla on jotenkin tyhjä olo ja tuntuu siltä, ettei nyt enää ole mitään tärkeää tekemistä. Mietin, että mitä oikein olisin tehnyt koko vuoden, jos en olisi ollut teatteririvassa. Sitten olen tyytyväinen siitä, että hoidimme esitykset kunnialla läpi.

Moikka!

Hannele(H)

Kirjoitit, että kun se oli ohi sulle tuli haikee olo ja ikävä näyttelystä?

No, mä oon koko vuoden tehnyt sitä juttua, kyl mä oon silleen niin ku tietänyt et se on ohi. Kyl mä oon niin ku ajatellu, et mun täytyy tottua siihen, et se on ohi.

Sit kuitenkin siinä tulee tosi haikee olo. Sitten kumminkin se vaan pääsee niin äkkiä vaan loppuun.

Viime vuonna oli jotenkin paljon haikeempi olo. Tänä vuonna mä tiesin kuitenkin paremmin, että se loppuu kun esitykset on ohi. Ei mulle.. ymmärsin jotenkin niin ku valmistautua siihen.

Meri(P) huhtikuun loppu

Nyt on tietty tosi haikee olo. Tuntuu siltä, ettei oo mitään päämäärää ja koulu-kin maistuu ihan puulta. Sitä laskee päiviä milloin pääsee pois. Se on hassuu miten monen kuukauden työ on ohi ihan lyhyessä ajassa. (...) On kyllä tullu aika julma pudotus arkeen. Heti oli kolme esitelmää rästissä. Mut eiköhän tää ohi mee, kun kevätkin tulee niin kovaa vauhtia ja sillee. Eniten ehkä harmittaa, et porukka hajoo.

Meri(H)

Ainahan se tuntuu raskaalta, jos miettii että on tehny vuoden työtä jonkun juttuun eteen, sitten se loppuu kahessa viikossa. Sama kun urheilun kanssa tai sen esityksen. Mä oon tehny kaksi kuukautta töitä ja sitten se on kahdessa ja puolessa minuutissa ohi. Se on kanssa aika paha. On se niiku tosi raskas kokemus sillee sitten. Kun miettii silleenkin, että osaa niistä kavereista eikä muista ei sit nää sen jälkeen. Tai kyllähän meillä noitten kutosten kanssa on vielkin tois hyvät välit. Yläasteella meist suuri osa joutuu samalle luokalle ja sillee. Mutta niitä aikuisia tosiaankaa ei nää. Viidesluokkalaisiakin vaan joskus välitunnilla satuu näkee. Ne jää tänne kun menenään toiseen kouluun.

Tuntuu hirveen tärkeeltä, ajatteli että nyt ei voi tehdä mitään ennen kuin esitykset on loppu, mutta nyt kun on taas kolme koeviikko putkeen ja mulla kisat tässä, niin ei sitä nyt tuu ajatelleeks ollenkaan. Kyllä se silloin aluks tuntu siltä, että nyt ei niiku enää tai just sitä mitä kirjoitinkin ettei oo enää mitään päämäärää sen jälkeen, mutta kyllä sitä löytää aina jonkun päämäärän kun vähän etsii. Tai niitä löytyy aika paljonkin kahdeksat kokeet tai yheksät.

Erovaihe oli myös vapautumista prosessista. Sen kautta oppija vapautti tekemiseen sitoutuneen energian toisiin tarkoituksiin ja sitä kautta hän oli valmis siirtymään uusiin haasteisiin. Kun lapsi ryhtyy seuraavaan yritykseen teatterin alueella, taetterityön prosessikokemukset ovat osa häntä. Meri pohti jälkikäteen sitä, mitä merkitsi lähteä mukaan prosessiin toistamiseen. Hän oli alunperin epävarma osallistumisestaan, koska oli pelännyt uuden kokemuksen himmentävän edellistä. Hän heijasteli kokemustaan projektista sairauden vuoksi pois jääneen kaverin kokemuksiin. Hannelen kokemus oli samansuuntainen.

Meri(P) huhtikuun loppu

(...) Mä mietin sillo tosi kauan sitä, läheks mä mukaan vai en, mutta tein kyllä aivan oikeen ratkasun. Ois ollu ihan kauheeta kattoo vierestä tät touhuu (niin kuin kaveri raukka joutu). Harmi ettei enää ens vuonna pääse mukaan. Sen mä oon myös huomannu, ettei tätä ja edellistä näytelmää voi verrata toisiinsa, ne on niin erilaisia etten mä edes yritä.

Meri(H)

Kyl mä oon tosi onnellinen, et mä lähin mukaan. Jos mä en ois lähteny mukaan se ois sama juttu kun kaverilla. Kyllä se ois varmaan aika hirveetä jossain katso-mossa ku muut näyttelee. Kun ties, että se ois voinu olla mukana. Varsinkin kun oli kokeillu viimevuonna. Jos mä oisin jääny pois, ois kyllä ollu aika kauheeta sit kattoo ku muut tekee tätä juttua.

Miksi?

No, kyllä se harmittaa ettei voi ite olla siellä mukana. Kun näytösten jälkeen näkee miten näyttelijät riehakoi siellä lavalla. Sit kattoo ettei voi ite olla siel mukana . Se ois tosi hirveetä. Ainakin mitä kaveri on kertonu mulle, kauheeta kattoo, kun muut tekee ja itte ei pääse mukaan.

Hannele(H)

Tänä vuonna mä ainakin aluks pelkäsin, et nyt jos mä en pääse teatteri vavaan mukaan. Se olis tosi tyhmää ku mä olin ollu jo viimme vuonna mukana. Viime vuonna, viime vuonna en mä silleen niin ku odottanu siltä kauheesti mitään. Musta oli vaan kiva tulla mukaan.

Sanoit, että pelkäsit ettet pääsisi mukaan?

No, niin aina jälkeenpäin tulee sellanen olo, et mitä sitten jos mä oliskaan ollu mukana? Mitäs mä olisin tehny koko vuoden? Miten niin ku, kaikki muuhan on ihan tavallista, sit me niin ku esitetään siellä.

Kaikki kyselyyn vastanneet aikuiset pitivät teatteriprosessikokemusta itsensä ja oman tulevan opettajuutensa kannalta merkittävänä kokemuksen, kuten seuraavista lainauksista ilmenee. Heidän kokemustaan selvitettiin kysymyksellä: *Mitkä ovat päällimmäiset ajatuksesi ja tunteesi näin jälkikäteen?*

Nainen(K).5

Tämä projekti on kolmas asia OKL- opinnoistani, joka on vaikuttanut minuun ja opettajuuteeni voimakkaasti. (Perusharjoittelun yhden opettajan luokassa ja erkkapedan erikoistuminen ovat ne kaksi muuta)

Nainen(K)

Koko opiskeluajan parasta antia!!!! Näin lyhyesti sanottuna. Mie opin aivan älyttömästi itsestäni ilmaisijana ja oppilaista nuorina, yhteistyöstä, asiaan si-toutumisesta ja näytelmän tekemisestä.

Mies(K)

Puhelinviestisi kuultuani toivoin, että pyytäisit minua taas mukaan (kyselypyyntö). Niin teitkin, mutta olisi vastuutonta uskoa ehtivänsä osallistua. Sydämeni itkee plasmaa.

Nainen(K)

Se oli rikas kokemus, jota en vaihtaisi edes lukuisiin opintoviikkoihin. Näytelmäprojekti oli pitkä prosessi, joka antoi paljon. (...) Oli se vaan sen luokan elämys, että suosittelen sitä lämpimästi kaikille kavereilleni, jotka suinkin erikoistuvat puhikseen – ja tietysti kaikille innokkaille oppilaille, heillekin se oli taatusti upea elämys.

Nainen(K)

Oli kerrassaan hienoa olla mukana. Toivoisin, että joskus vielä voisin kokea sen tunteen, kun lavalla intoa puhkuen omassa roolissaan, hieman jännittäen ja tietäen katsomon olevan pullollaan tuttuja ja ystäviä... ja sitten kumartamaan.. eikä suuta saa hymystä pois millään, ei millään

Nainen(K)

Opin paljon ja monesta asiasta. Olen ehdottomasti sitä mieltä, että tällaiset prosessit kasvattavat ihmistä tärkeällä tavalla. Tahtoisin mukaan toisen kerran, jotta voisin jatkaa ajatusteni käsittelyä ja olla mukana avoimemmin silmin ja edellisen vuoden kokemukset pohjalla oppia uutta. Onko mahdollon ajatus tulla tänäkin vuonna mukaan? Palan halusta hypätä uuteen rooliin ja näyttämölle on ikävä.

Csikszentmihalyi (1997, 38–49; 1992 ja 1990) mukaan virtauskokemus voi olla niin nautinnollinen, että henkilölle syntyy ajan myötä riippuvuussuhde virtaukseen. Hän haluaa yhä uudestaan kokea riemua, jota virtaus synnyttää. Kaksi mukana olleista aikuisopiskelijoista osallistui vapaaehtoisesti seuraaviin kahteen teatteriprojektiin.

Kokemus tulkkiutuu nuorten jälkikirjoituksissa

Tarkistin haastatteluaineiston yhdessä oppijoiden kanssa puolitoista vuotta myöhemmin. Nuoret olivat yläasteen seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla. Työvaiheen ensisijaisena tarkoituksena oli tarkistaa tutkijana aineistosta tekemäni tulkinnot ja lisätä näin tutkimustulosten luotettavuutta. Tarkistuskeskustelujen yhteydessä nousi esille muutamia aiempaa kokemusta täydentäviä ja tarkentavia sisältöjä. Esittelen ne nuorten jälkikirjoituksina. Reflektoidessaan aiempia kuvauksia kokemuksistaan nuoret halusivat spontaanisti kommentoida

niitä. Nauhoitin ja litteroin nämä kohdat keskusteluista. Muilta osin merkitsin heidän eriävät tulkintansa litteroidun aineiston oheen ja otin ne huomioon tulosten esittelyssä. Nauhoitetuista osuuksista syntyi pieni viisitoistasivuinen litteroitu haastatteluaineisto. Sekä tutkijana että ohjaajana minut yllätti se, että prosessikokemukset olivat edelleen niin tuoreina nuorten mielissä. Monet puhuivat prosessista niin kuin se olisi juuri päättynyt. En ollut odottanut niin intensiivisiä haastattelutuokioita, mitä kuvaa se, että olin alun perin varannut varttitunnin kutakin nuorta kohden. Tarkastelutilanteet venyivät reilun puolen tunnin mittaisista aina tunnin pituisiksi. Tilanteeseen liittyi yllättävän paljon vieläkin aistittavia tunnemerkitäyksiä. Niiden esille saamiseksi esitin tilanteen lopuksi jokaiselle oppilaalle saman kysymyksen.

Jäikö tekemisestä sinulle jotain, joka tuntuisi vielä nyt?

Halusin selvittää sitä, olivatko prosessin päättyessä merkityksellisiksi koetut asiat edelleen nuorten mielestä merkityksellisiä. Oppijat tutustuivat aiemmin merkittävinä pitämiinsä asioihin lukiessaan omia haastattelujaan. Kysymys teatterikokemuksen merkitysyhteydestä nuoren elämään oli sikäli vaikea, että puoleentoista vuoteen mahtui paljon uusia tapahtumia sekä niihin liittyviä mielellisiä merkityskokemuksia. Rauhala (1989, 49) korostaa, ettei ole helppoa erottaa yhtä ajallista tapahtumaa syy- tai seurauspooliksi, koska jokaisen vastavuoroisuusvaiheen jälkeen syy ja vaikutus ovat hitusen muuttuneet. Jokainen syy ja vaikutus on uudessa vaiheessa erilainen. Keskusteluista saattoi kuitenkin päätellä, että teatterikokemus edelleen tulkkautui lähes kaikkien nuorten mielissä erilaatuisiksi henkilökohtaisiksi merkityksiksi. Tulkkautuminen on Rauhalasta (1998, 101) tarpeeksi neutraali käsite kuvaamaan tällaista prosessien välistä yhteyttä, jota ei voida ilmiön tajunnallisuuden vuoksi selittää suorana seuraussuhteena. Vastaukset jakaantuivat siten, että niistä muodostui kaksi ryhmää. Oli viiden nuoren ryhmä, jotka olivat kokemusten tulkkautumisesta epävarmoja ja yhdentoista nuoren ryhmä, jotka olivat varmempia kokemusten tulkkautumisesta.

Jotain, mutta en osaa sanoa mitä

Osa puhui positiivisesta prosessikokemuksesta, joka oli edelleen tärkeä. Kari(T) vastasi merkitystä koskeneeseen kysymykseen yksikantaan: *No, ei*. Seuraavaksi hän vastasi kysymykseen:

Onko jotain mitä haluaisit sanoa lopuksi?

Että oli ihan kiva olla mukana. Jos ois mahdollista, niin mä haluaisin tulla vielä-
kin uudestaan.

Nyt yläasteelaisena?

Niin.

Miksi?

Mä pidän siitä esittämisestä ja sit pääsee lavalle. Se on hieno homma.

Anni(T) koki asian hieman saman suuntaisesti.

Ei oo jäännä mitään. Mut siit on jäännä tosi positiivinen kuva, hieno sana. Et
mun mielestä se oli tosi hauskaa olla siellä.

Kumpikin piti kokemusta henkilökohtaisesti tärkeänä. Kari jopa siinä määrin,
että hän kaipasi teatterityötä. Kari ja Anni painottivat kummatkin kokemuksen
merkityksellisyyttä. Teatterikokemus oli positiivinen, mutta he eivät kokeneet
sen laajentuneen muille elämänalueille, kuten eivät Katri ja Juhokaan.

Katri(T)

En mä oikeen ajattele sitä niin, että se on niin hirveesti vaikuttanut mihinkään.
Oli se sillon hirmu tärkeä. Kyllä se sinä vuonna vaikutti, sillee että mä opin te-
kee toisten kaa enemmän yhteistyötä. En mä sitten tiedä oisko se vaikuttanut
näin pitkälle. Kyllä mä sen sitten olisin sen varmaan jossakin muussakin tilan-
teessa oppinut.

Juho(T)

En mä tiiä. Joku. Ei oikeen tiedä. Paitsi jotain semmosta mitä mä en oikeen huo-
maa.

Mitä?

Jotain jota en huomaa, kun se on luontaistunu jo. Et mä huomaa, jotain mikä on
jäännä mun päähän siitä. Siis niin kun esimerkiks jossain tilaisuudessa mulla
pitää pokka paljon paremmin. Siin on niin kun paljon pitempi pinna.

Katri ja Juho olivat hieman epävarmoja kokemuksen merkityksestä. He eivät
lähteneet nimeämään suoraa syy- ja seuraussuhdetta, vaan jättivät vastauk-
sissaan runsaasti varaa tulkinnalle. Kumpikin viittasi kokemuksen mahdol-
liseen vaikuttavuuteen. Tulkintani mukaan prosessi tulkkiutui Katrille kyky-
nä työskennellä toisten kanssa ja Juholle itseluottamuksena. Hanna puhui
myös itseluottamuksesta ja ilmaisurohkeudesta. Ne ilmenivät rohkeutena ja
uskalluksena uudessa kouluteatteriesityksessä, jossa hän oli mukana.

Hanna(T)

Ehkä noi näyttelemisen taidot ja se rohkeus, että mä nyt uskallan puhua ja olla lavalla kunnolla ja ottaa sen roolin paremmin.

Teatterityön kokemus säilyy

” Oon mä ainakin rohkeempi, en mä oo tullu ujommaks sen jälkeen.”

Lapset olivat tuoneet prosessin päättyessä esiin teatterityön transformaatiovaikutuksia. Selvemmin tämä vaikutus tulkkautui seuraavien yhdentoista nuoren kohdalla. He kuvasivat prosessikokemuksen vaikutuksia erilaatuisiksi henkilökohtaisiksi merkityksiksi. Nuoret viittasivat edelleen sekä itseluottamukseen että itsetuntemukseen, joka oli heidän arvionsa mukaan muuttanut prosessikokemuksen myötä.

Jyrki(T)

Kyl se on toi itseluottamus jääny yleisemminkin. Pärjää muutenkin, kun osaa vähän näytellä. Sitä voi käyttää vaikka mihin sitten.

Meri(T)

Kyllä kai siitä on pikkasen tommosta itseluottamusta jääny ja tällasta jääny. Kyllä siitä on varmaan jotain jääny, mutta on hirveen hankala eritellä mitä se ois.

Riikka(T)

Itsevarmuus ja luottamus omaan tekemiseen on vielä osittain matkassa. On se sillai, kun pitää jotain luokan edessä selittää, se on semmonen varmuus että voi olla rennosti siellä.

Päivi(T)

Nyt mä ainakin oon huomannu, et nyt yläasteella mä uskallan tehdä paljon enemmän kun ala-asteella. Nyt on ainakin semmonen luokka, et mä uskallan olla oma itteni. Meit on kolme, jotka ei osata oikein olla hiljaa tunneilla. Se on vähän hankalaa, mutta uskallan paljon enemmän puhua ja esiintyä luokan edessä. Musta tuntuu, että se johtuu osin siitä teatterijutusta. Mä sain siitä paljon rohkasuu, mä niin kun opin luotamaan itteeni paljon enemmän. Mä uskalsin tehdä paljon enemmän asioita, joita mä en ennen uskaltanu.

(...)

No, oikeestaan sen ansiosta mä uskallan nyt puhua, se on nyt sanottu monta kertaa... Menee hyvin.

Miia(T)

Uskallan paljon vapaammin tekee kaikkia ja puhuu kaikkien ihmisten kanssa joita mä en välttämättä tunnekaan niin hyvin.

Nuorten puheessa teatteriprosessi tulkkiutui edelleen vaikuttajaksi heidän maailmasuhteeseensa. Itseluottamus heijastui sekä ihmissuhteisiin että rohkeuteen olla esillä eri tilanteissa. Teatterikokemus vaikutti ulospäin suuntautuneisuuteen, kuten Tapaninkin jälkikäteen hahmotti. Tapani oli aiemmassa prosessin jälkeisessä haastattelussa todennut, että *en usko että tää tulee kauheesti vaikuttamaan siihen mitä mä teen tai tämmöstä*. Luettuaan aiemman vastauksensa, hän oli nyt eri mieltä. Merkitysyhteys oli jäsentynyt jälkikäteen.

Tapani

Mä en jännitä enää esillä olemista niin paljon. Jos luokassa pitää tehdä joku pikkujuttu tai esitys, niin ei siinä jännitä yhtään kun tietää, että on päässy noin isosta teatterijutusta läpi.

Sitten antaa rohkeemmin omii mielipiteitään ja tämmöstä. Periaatteessa se juttu vaikuttikin tulevaisuuteen, minkä mä tossa kiellän.

Elisa, joka oli kokenut prosessin päättyessä oppineensa empaattisuutta toisia kohtaan, koki edelleen osaavansa ottaa toiset paremmin huomioon. Hän nosti esille myös toisen tärkeän näkökulman, itsetuntemuksen, minkä hän sanoi joltaneen hänet uuteen harrastukseen. Routila (1986, 93–103) puhuu mahdollisuuskentistä. Elisa mahdollisuuskenttä oli laajentunut. Hän oli löytänyt teatterityössä itsestään uuden vahvuusalueen, laulamisen, jossa halusi kehittyä.

Elisa

No, ehkä on edelleen se että osaan pitää mölyt sisälläni, et ei sano päin naamaa. Jotenkin. Ei se aina helppoo oo. Ehkä enemmän tuntee itseensä, esimerkiksi mä innostuin siitä laulamisesta silleen, että mä oon käyny reilun vuoden niillä laulutunneilla ja laulan edelleen. Et siitä toivois jotain, jotain, siis jotain tällasta ammattii tai jotain, ei nyt ehkä täyspäiväistä laulajaa, mutta jotenkin hyödyntää sitä. Ja mitäs muuta, en mä nyt tiedä mutta kyllä mä nyt siitä sen verran innostuin, et mä oon siin koulun näytelmässä.

Johanna, Mirja ja Maiju kokivat vuorovaikutustaitojensa kehittyneen. Mirja viittasi itseluottamukseen. Maiju puhui samasta. Onnistumisista oli syntynyt *nyt mä osaan* -olo, joka kantoi edelleen. Hän ilmaisi aika voimakkaasti mielipiteitä itsestään ennen ja jälkeen prosessin. Yhteistyö teatterissa oli muuttanut hänen suhtautumistaan toisiin ihmisiin. Jälkikäteen hän koki teatterityön osaltaan vaikuttaneen hänen käsitykseensä itsestä. Maijun ja Mirjan prosessikokemuksen voidaan tulkita lisänneen itseluottamusta, itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja empatiakykyä.

Johanna(T)

Toi ryhmätö on jäännä. Et pystyy toimii kaikkien kanssa. Erilaisten ihmisten kanssa, vaikka kaikki kaverit ei oo siinä ryhmässä. Pystyy silti toiminaan.

Mirja(T)

Ainakaan ei pelkää esiintymistä, tai ehkä pelkää mut ei just siinä tilanteessa ei pelkää. Aikuisten kanssa tulee hyvin toimeen ei niitäkään jännitä tai pelkää, eikä vieraitakaan ihmisiä yleensä sillee. Kyl ne ainakin osittain tosta tuli.

Maiju(T)

Kun mä pidin itteeni silloin hirveenä paskiaisena, niin nyt mä oon edes vähän muuttunu. Siis sillai... kyl mä oon ehkä muuttunu kivemmaks. Se johtuu varmaan osittain siitä jutusta. Kyllä siihen varmaan muutkin jutut vaikuttaa. Se on ehkä yks ja se yhteistyö siellä ehkä, et sai tuntee olevansa siinä tiimissä mukana, et sä teit yhteistyötä niiden kaa. Sitten se yleisö kanssa, kun ne taputti siellä ja oli mukana, niin tuli sellanen olo et nyt mä osaan. On se ehkä vieläkin päällä tietyissä tilanteissa.

Hannelen puhui merkityksistä, jotka viittasivat jopa laajempaan minän muutokseen. Hän koki olleensa ujo ennen kahden vuoden teatterijaksos. Teatterityö oli vahvistanut henkilökohtaista vapautta ja itseluottamusta. Hän koki säilyttäneensä prosessin myötä syntyneen rohkeuden vielä sen jälkeenkin. Leontjev (1977, 172–179) korostaa toimintakokemusten merkitystä ihmisen persoonallisuuden kehittämisessä. Persoonallisuutena ihminen suhtautuu itseensä ja ympäristöönsä tietoisesti. Tietoisena hänen on mahdollisuus nousta olosuhteiden yläpuolelle, säädellä omaa suhdettaan niihin ja pyrkiä muuttamaan niitä. Goleman (1998, 267–268) toteaa, että etenkin kasvuiän kokemukset vaikuttavat ihmisen synnynnäisten luonteenpiirteiden kehitykseen. Ujoja lapsia voidaan auttaa voittamaan pysyvästi pelkonsa. Heille tulee järjestää rohkaisevia kokemuksia, jotka auttavat heitä voittamaan arkuutensa.

Hannele

Olin ujo. Pelkäsin, että teen jotain. Pelkäsin esimerkiksi pitää jotain esitelmää. Oon mä ainakin rohkeempi, en mä oo tullu ujommaks sen jälkeen. Kyl mä varmaan tuun toimeen paremmin ihmisten kanssa. Enhän mä muista miten mä tulin toimeen ihmisten kanssa. Must tuntuu et ot on vielä jotakin muuta, mut en mä osaa sanoo mitä se on tälle niin kun äkkiä. (...) Sillee must tuntuu, ett on se antanu mulle enemmän kuin noi jutut mitä mä oon sanonu, mutta en mä osaa sillai kertoo mitä se on. Se on vaan tunne.

Yhdentoista nuoren vastaukset antoivat referenssejä siitä, että vuoden tai kahden aikana syntyneillä teatterityöhön liittyvillä kokemuksilla oli pysyvä heijastusvaikutus nuorten maailmakuvaan ja maailmasuhteeseen. Nuori koki itsensä ja ympäristönsä suhteen eri tavalla kuin ennen teatterityötä. Hän koki toimivansa eri tavoin kuin aiemmin. Kokemus tulkkiutui henkilökohtaisella tasolla lisääntyneenä minätuntemuksena. Siihen liittyi vapautuneisuuden tunne, joka koettiin parantuneena kykynä toimia ihmisten parissa ja rohkeutena ilmaista mielipiteensä. Oppimisen transformaatiovaikutus näkyi kokemuksen *sisäistämisenä* ja siihen liittyvinä muuttuneina *skeemoina* (Vuorinen 1999, 81). Sisäistämisellä tarkoitan omaksumistapahtumia, joissa yksilö omaksuu jonkin ulkoisen vaatimuksen omakseen ja alkaa toimia sen mukaisesti ilman ulkoista pakkoa. Tässä tapauksessa sellaiseksi voisi tulkita kyvyn toimia ryhmässä. Skeemalla tarkoitan ympäristöstä ja itsestä muodostettua uutta sisäistä mallia. Tätä edustivat kehittyneet itsetuntemus, itseluottamus, vuorovaikutustaidot ja empatiisuus.

Hahmottamalleni transformaatiolle löytyy tukea Chaibin (1996, 130–200) tekemästä tutkimuksesta, jonka kohteena oli pieni joukko 14–22-vuotiaita harrastajateatterinäyttelijöitä. Hän löysi tutkimuksessaan viisi aluetta, joilla nuoret ja nuoret aikuiset kokivat kehittyneensä harrastajateatteritoiminnan kautta. Chaib jakoi alueet persoonallisiin, sosiaalisiin ja esteettisiin valmiuksiin, mutta totesi vaikutuksien ylettyvän myös kognitiivisten ja muiden valmiuksien alueille.

1. Itseluottamuksen kasvu (självförtroende blir större).

Itseluottamuksen kasvamiseen vaikuttaa itsetuntemuksen (självkännedom) lisääntyminen ja suhteet toisiin ryhmäläisiin. Ryhmän avulla opitaan tuntemaan sekä omia että toisten mahdollisuuksia ja rajoituksia. Se kasvattaa turvallisuutta, joka syntyy luontevasta kanssakäymisestä muiden ryhmäläisten kanssa.

2. Henkilökohtaisen vapaudentunteen kasvu (frihetskänslan växer)

Siihen vaikuttivat positiivisesti roolin tekemisen kokemukset, jotka antoivat mahdollisuuden elää toisten ihmisten kautta toisia maailmoja. Nuori kohtaa roolien kautta uusia tilanteita ja tapahtumia, jotka eroavat joka-päiväisistä kokemuksista. Työskentely kehittää luovia ratkaisuja ja spontaanisuutta. Näyttämötilanteiden antama suora palaute luovalle työlle vapauttaa estoja ja energiaa.

3. Identiteetti vahvistuu (identiteten förstärks)

Luovat näyttämöprosessit tarjoavat mahdollisuuden toteuttaa itseään. Esiytyminen syntyy kunkin kykyjen summana. Sen avulla opitaan yhteistyötä, toisten huomioon ottamista sekä kunnioitusta. Sosiaalinen vuorovaikutus kehittää kuvaa itsestään ja toisista.

4. Kommunikatiotaidot rikastuvat (kommunikativa kompetensen berikas).

Kommunikointi tapahtuu kielen, ilmeiden ja eleiden avulla. Se kehittää taitoa ilmaista itseään ja ymmärtää toista. Kielelliset kommunikaatiotaidot kehittyvät. Jotkut oppivat hyödyntämään taitojaan arkitilanteissa. Kehittyminen näkyy sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä että kielellisissä taidoissa (puhuminen, kuunteleminen ja kirjoittaminen).

5. Empatia kehittyi (Empati utvecklades)

Empatian kehittymiseen vaikuttavat sosiaalinen vuorovaikutus sekä näyttelemisen kautta syntyvä ymmärrys ihmisen käyttäytymisestä. Sosiaalinen ymmärrys avartuu ja rikastuu fiktiivisten roolien ja ryhmätyöprosessin kautta. Nuoren empatiakyky kasvaa. Teatteritoiminta kasvattaa demokraattisuuteen.

Kaikkien viiden kehitysalueen piirteitä löytyi tutkimieni oppijoiden kokemuksista. Näiden kahden tutkimuksen tulokset vahvistavat tältä osin toisiaan. Chaib sai tuloksensa kolmea erilaista harrastajateatteriprosessia tutkimalla. Tutkimusjoukosta suurimmalla osalla oli usean vuoden teatteriharrastuskokemus ja he olivat iältään hieman tässä tutkittavaa joukkoa vanhempia, mikä osaltaan saattoi auttaa merkitysten hahmottamista. Omassa tutkimusjoukossani kosketus teatteritoimintaan oli kaikilla ainutkertainen ja toimintaympäristönä oli koulu. Tutkimushaastattelujeni välinen puolentoista vuoden aikajänne toi uutta näkökulmaa valmiusalueitten kehittymisen pysyvyydestä. Valmiuksilla, jotka nuori koki itsensä kannalta merkityksellisiksi näyttäisi olevan pysyvää merkitystä kehittyvän nuoren maailmasuhteeseen.

Uusi keskustelu ohjaajan työtavoista

”Musta on parempi, että sanotaan suoraan asiat.”

Uusi keskustelutilanne toi lisävalaistusta näytelmän harjoitusvaiheen kipu-kohtiin, jotka liittyivät ohjaajan ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Työvaiheeseen liittyvät pohdinnat virittyivät, kun nuoret spontaanisti alkoivat vertailla aikaisempaa kokemustaan meneillään olleeseen teatterityöhön. Ky-

seisessä kouluteatteriprojektissa oli mukana seitsemän kahdeksasta haastattelusta kahdeksaluokkalaisesta.

Mielenkiintoinen seikka oli kaikkien vastaajien nykyisen näytelmän ohjaajan toimintaan kohdistama kritiikki. Kritiikkiä ei ollut esiintynyt samassa määrin ensimmäisessä aineistossa. Se sai minut palaamaan uudestaan nuorten edellisen prosessin ohjaajakokemuksiin. Alueesta oli sen arkaluontoisuuden vuoksi jäänyt minulle ristiriitainen kuva. Välittömästi prosessin päättymisen jälkeisiä haastatteluja analysoidessani olin joutunut pohtimaan, mikä oli ollut auktoriteettiasemani vaikutus lasten kokemuksiin. Sehän oli ollut ristiriitainen aikuisten vastauksista saatujen kokemusten kanssa. Toivoin, että nuoret olisivat tässä uudessa tilanteessa vapaampia puhumaan aiemmasta ohjaajakokemuksestaan. Enhän ollut heihin enää minkäänlaisessa opettaja- tai ohjaajasuhteessa. Riikka toteamus tuki aiemmin esittämäni tulkintaa, jonka mukaan prosessiin myöhempiin vaiheisiin liittyneet myönteiset tapahtumat olivat vaikuttaneet aiempien tapahtumien merkityssuhteisiin.

Riikka

Se loppujuttu on kumminkin semmonen, et sä oot just tullu, tai ei nyt siis tullu... vikana on se näytelmä ja se on sillee kivaa olla siellä näyttämöllä ja on yleisöä ja kaikki. Sitten ei tuu enää mieleen ne huonot puolet. Onhan koulussakin kaikkee ikävää, mutta et sä mee heti ekaks kotiin ja jaa meil oli ihan tyhmää, jhnn niinnnnn... Tulee ne kivat jutut esiin, koska ne muistaa kaikkein parhaiten.

Muut viittasivat rehelliseen palautteeseen. Tulkintani mukaan rehelliseksi koettua negatiivistakaan palautetta ei pidetty omalle toiminnalle haitallisena. Päinvastoin siitä syntyi toimintaa ja roolirakentamista tukeva kokemus. Tämä koski myös palautetta, joka harjoitustilanteessa oli tuntunut lapsista raskaalta.

Mirja(T)

Mähän en ollu aina positiivinen ohjaaja. Huusin ja räyhäsin...

Se oli sillai parempi että tuli sitä yritystä, semmosta oikeeta, että hitto mä näytän nyt. (...) Musta on parempi, että sanotaan suoraan asiat.

Meri (T)

Miksi et kritisoinut minun huutamista?

En mä mitenkään ottanu koskaan sitä huutamista mitenkään henkilökohtasena. En mä siis siitä mitenkään loukkaantunu. Täytyyhän sitä kuulla miten se meni, koska sitähan on mahoton kehittää, jos ei saa kunnon kritiikkiä.

Elisa (T)

Miksi et kritisoinut minua ohjaajana?

En mä tiää, se nyt vaan kuulu siihen. Kaikillahan on huonoja päiviä. Ei sitä pistänyt erityisesti merkillle tai ainakaan mä.

Aito vuorovaikutus on kaksisuuntaista. Ohjaaminen on ohjaajan ja näyttelijän välistä vuoro-vaikutusta, jonka pitäisi toimia avoimen kaksisuuntaisesti. Rauhala (1998, 119–120) korostaa kasvattajan toiminnan tavoitteellisuutta, joka on mielestäni rinnastettavissa ohjaajan toiminnan tavoitteellisuuteen. Ohjaamistapahtuma etenee koko ajan oppijan (näyttelijän) omista yksilöllisistä ehdoista ja mahdollisuuksista. Prosessin edetessä on kasvattajan (ohjaajan) muunneltava omaa osuuttaan ja vaikutustapaansa. Prosessin eri vaiheet vaativat erilaisia vaikuttamismalleja. Ohjaaminen on tukemista ja vaatimista. Rauhala toteaa kielen olevan kasvattajan (ohjaajan) tärkeä apuväline siinä muutosprosessissa, jota hän tavoittelee. Muutos ei kuitenkaan hänen mukaansa kehkeydy ainoastaan kielen varassa vaan siihen liittyy myös *hiljainen tieto*. Ymmärrän *hiljaisen tiedon* ohjaajan ja lapsen välillä kehittyväksi ei-kielelliseksi välialueeksi, joka sisältää erityisesti molemminpuolisen kunnioituksen ja arvostuksen. Se oli sitä rehellisyyttä, jota nuoret kertoivat nyt kaipaavansa. He olivat valmiita hyväksymään palautteen ja vaatimukset, jos sanaton ja sanallinen viesti olivat samassa suunnassa, eivätkä siis ristiriidassa keskenään.

Teatterityön vertailu muuhun koulutyöhön

”Se, että saa tehdä jotain omaa, itselle tarkeeta.”

Muutammat nuorista pohtivat omaehtoisesti teatterityön ja muun koulutyön välistä suhdetta. Näissä pohdinnoissa he määrittelivät samalla taideopetuksen merkitystä yksilöllisellä tasolla. Nuoret erottivat teatterityön tavanomaisesta koulutyöstä, vaikka itse asiassa olikin ollut kyse sellaisesta. Tällaiseen erotteluun vaikuttanee ainakin osittain teatterin tekemisessä käytetyt, muusta koulutyöstä poikkeavat työtavat. Katrin(T) toteamus tuki tulkintaani. Hän määritteli teatteritoiminnan poikkeavan muusta koulutyöstä sen vuoksi, että *työskentely-ympäristö oli erilainen, mukana oli erilaisia ihmisiä, tehtiin erilaista ja haasteellisempaa työtä*. Olen tulkinnut haasteellisuuden liittyvän omaan tuottamiseen. Prosessi oli saanut erityisen tunnemerkityksen, koska siihen oli liittynyt muusta koulutyöstä poikkeavaa omaa luovaa työtä ja siihen liittyviä voimakkaita onnistumisen kokemuksia. Työskentely oli koettu henkilökohtaisemmaksi kuin koulutyö yleensä. Puolimatkasta (1999, 200–201) mer-

kityskokemusten merkityksellisyys korostuu vain merkityksettömämpiä kokemuksia vasten. Siksi on elämisen kannalta tärkeää, että näistä vastakkaisista kokemuksista muodostuu elämisen rytmi, se on rinnakkaista oppimisen rytmille. Osa oppimisen rytmisyyttä ovat oppimiskokemukset, joissa yksilö joutuu haasteiden eteen. Hän joutuu epäilemään omia kykyjään. Välillä tulisi olla jaksoja, jotka tukevat itseluottamusta ja tunnemaailmaa.

Riikka

Koulussa ei oo mitään hauskaa. Koulu on semmosta sairasta puurtamista ja silleen. Sä joudut opiskelemaan jotain, mutta tossa se sillee sä saat tehdä vapaasti jotain ja improvisoida, käyttää mielikuvitusta. Toisin kuin jossain matematiikassa, jossa ei toimi kauheesti mielikuvitus. Se että saa tehdä jotain omaa, itselle tärkeätä.

Juho

Tuntu siltä, ettei pakolla ois mennä eteenpäin (opiskelusta teatterissa). Sai näyttää mitä mihin pystyy. Ei missää koulussa voi sitä tehdä.

Kari

En oo aiemmin esittänyt mitään näin laajaa siitä tulee semmonen uus seikkailu. Tulee kokonaan uus ulottuvuus.

Mitä se tarkoittaa?

Saa tehdä jotain mitä ei oo ikinä tehnyt ja se on hauskaakin vielä.

Onko koulussa muuta hauskaa tekemistä?

Oisko joku tekninen, kun siinä saa improvisoida, sitten kuvis.

Mitä se improvisointi tarkoittaa?

Se on, että saa tuottaa itse ja keksii itse, se on täysillä tekemistä.

Anni

Se ei tuntunut ollenkaan koululta. Ei istuttu luokassa ja opiskeltu jotakin kakkaa.

Hannele

Koulussa vaan opiskellaan ei siellä oo mitään hirveen..., silleen ei siellä oo mitään samanlaista sellasta ryhmähenkeä tai sellasta. Ei meidän luokalla ainakaan oo ollu semmosta hyvää luokkahenkeä. Kaikki on ihan eri tyyppisiä eikä tuu sil-lai niin hyvin toimeen. Teatterivavassa tuli sille hyvä ryhmähenki ja se oli tosi kivaa. Sitten muutenkin kun se oli semmosta, että siitä niin kun tykkäs. Koulussa mä en ollu muuten mitenkään innoissani. Siit jutusta oli kiinnostunu.

Tapani

Harvemmin koulussa käy sitten, että tuntuisi että joku jää kesken. Jää tyhjä olo niin kun ton teatterin jälkeen, kun siihen kiintyy sen verran paljon siihen näyt-

telemiseen ja semmoseen.

Miksi ei?

No, kun koulussa ei ole silleen mukavaa opiskella ja sillee. Toi oli mukavaa opiskelua

Elisa

Kun siitä tekemisestä tykkäs, niin siit tuli semmonen oma halu oppia. Se oli oma juttu.

Teatterityötä tehdessään oppijat olivat kohdanneet itselleen uusia ja merkityksellisiksi kokemiaan tilanteita ja tapahtumia, jotka erosivat jokapäiväisistä koulukokemuksista. Työskentely oli kehittänyt spontaanisuutta, kiinnostusta, innostusta, omia luovia ratkaisuja ja henkilökohtaista oppimisen halua. Nuorten perustelut teatterityön merkityksestä ja tarpeellisuudesta koulussa eivät mielestäni lisätulkintaa kaipaakaan.



6. Yhteenvedo kokemuksista

Esitän kootusti lasten teatteriprosessikokemuksia ja niihin liittämiäni tulkin-toja. Tulkinta tarkoittaa oppijoiden kokemusten kääntämistä tutkijan kielelle.

Koin tutkimuksellisesti mielekkääksi yrittää kuvata kokemusten samankal-taisuuksia, koska teatteriprosessi oli ollut toteutukseltaan kaikille samansisäl-töinen. Siksi siitä syntyneissä kokemuksissa saattoi olla samankaltaisia piir-teitä. Yleisen tiedon paljastamista tuki myös teatterityön sosiaalinen luonne. Ohjaajan näkökulmasta oli arvokasta löytää paitsi koettujen ainutkertaisten maailmojen samankaltaisia sisältöjä, myös samalla säilyttää tarkastelun keski-össä yksittäisen oppijan kokemukset. Yleistä tietoa jäsentäessäni ja tulkitessa-ni oppijoiden kokemuksia pidin koko ajan mielessäni, että yksittäiset oppijat kokivat asiat omien ymmärtämisyhteyksiensä ja olemassa olevan kokemusho-risonttinsa mukaisesti.

Tutkimusryhmän lapsista kymmenen oli mukana ensimmäistä kertaa ja kuusi toistamiseen. Yleinen tieto jakaantui osin yleisiksi merkitysverkoston tyypeiksi juuri tämän jaon mukaisesti: aiempi teatterityökokemus antoi op-pijoille erilaisen lähtökohdan rakentaa teatterin tekemiseen liittyvää koke-mustaan. Toista kertaa mukana olevien oppijoiden kokemukset auttoivat mi-nua tutkijana tekemään tulkintoja ensikertalaisten kokemuksista. Mukana oli yhdeksän aikuista, joista kuusi vastasi prosessin jälkeen kyselyyn. Käytin hei-dän kuvauksiaan osin lasten kokemusten tulkinnan tukena. Aikuisten koke-mukset toivat muutamissa kohdin lisävalaistusta lasten prosessikokemukseen.

Aineiston käsittelyä tuki tapani hahmottaa kokemukset valmistavassa har-joitusvaiheessa, roolin tekemisen vaiheessa sekä esiintymisvaiheessa. Oppijoi-den kokemukset olivat kuitenkin holistisempia ja ylittivät toiminnan ajallisen etenemisen sekä toiminnan eri vaiheet.

Olen liittänyt koottuihin tuloksiin tulkintojeni rinnalle nuorten puolitois-ta vuotta myöhemmin esittämiä kommentteja. Kommentit syntyivät spontaa-neina reaktioina heidän lukiessaan kanssani omia haastattelujaan. Käytän niitä aineistona, joka toi tulkinnoilleni lisäsyvyyttä sekä auttoi säilyttämään tässäkin tutkimusvaiheessa yhteyden kokemusten yksilöllisyyteen.

Itseluottamus kasvaa, kun saa tehdä asioita omalla tavallaan

Teatterityön valinnaisuus näytti tarjoavan hyvän lähtökohdan teatteri-ilmaisen opintojen aloittamiselle. Työskentelyn motiivit olivat pääsääntöisesti sisäsyntyisiä. Toista kertaa mukana olevilla kaikilla oli sisäsyntyinen motiivi, mutta ensikertalaisilla oli kaikilla valintaperusteissa myös ulkoisia motiiveja. Hakeutuminen itselle mieluisaan tekemiseen ei kuitenkaan yksin ratkaisu läheskään kaikkia toimintaan liittyviä motivaatio- tai mielekkyyssyysmyksiiä. Ne ratkesivat yksitellen ja yksioöllisesti toiminnan edetessä. Syksyn harjoitusvaiheen kokemuksissa painottuivat varsinkin ensikertalaisilla itseluottamukseen ja ryhmäytymiseen liittyvät kuvaukset. Itseluottamuksen kehittymiseen liittyi epävarmuutta omasta osaamisesta, joka väheni prosessin edetessä, onnistumiskokemusten myötä. Alkuvaiheessa harjoitustilanteisiin liittyneestä pakonomaisesta keksimisestä alkoi muodostua kasvamisen mahdollisuus ja keksiminen, omien ratkaisujen tuottaminen muuttui vähitellen palkitsevaksi itsensä toteuttamiseksi. Lapset oppivat luottamaan omien ratkaisujensa arvoon ja vapautuivat syksyn myötä toimimaan rohkeammin ja intuitiivisemmin. He oppivat luottamaan omiin luoviin ratkaisuihinsa ja ottamaan huomioimaan toisten ehdotuksia erilaisissa harjoitustilanteissa. Oppilaiden vapautumiseen vaikutti Rogersin (1976, 296–305) ajattelun mukaan sekä kehittyyvä turvallisuudentunne että siihen liittyvä kasvava itseluottamus. Kari (T) tarkensi omaa kokemustaan alkuvaiheen jännittämisestä ja ryhmän merkityksestä: *Kyllä se oli se toisten eteen meneminen. Muut oli siinä syynä. Se meni se jännitys harjoitusten kautta. Se meni sitten, ku tutustu toisiin. Se toi itsevarmuutta, kun oltiin paljon yhdessä. Toinen voi paikata, jos ei itellä tuu jotakain. Siinä jännittää sitä, että tekeekö oikein tai väärin.*

Teatteritoiminnan erityisarvo koulukasvatukselle oli nähdäkseni siinä, että se ei osoittanut lapsen toiminnalle tiukkoja toiminnan rajoja, vaan se avasi heille entistä laajemman ja avartuvan mahdollisuuskentän (Routilan 1986, 93–103). Teatterityö toimi vastapainona kasvatustoiminnalle, johon liittyvät teatterityötä tiukemmat tulkinnat oikeasta ja väärästä tai jota numeroarvostelu kahlitsee (vrt. Meri 1992, 208–213). Nämä molemmat ovat omiaan rajaamaan ja sulkemaan toimijan mahdollisuuskenttää. Rauhala (1986, 162) puhuu hyvän elämäntaidon edellyttämästä rikkaasti jäsentyneestä maailmankuvasta. Koululla on taipumus suuntautua toiminnassaan kapeuttavasti, koska sille on perinteisesti uskottu lapsen tiedollinen kehittäminen. Seurauksena saattaa olla

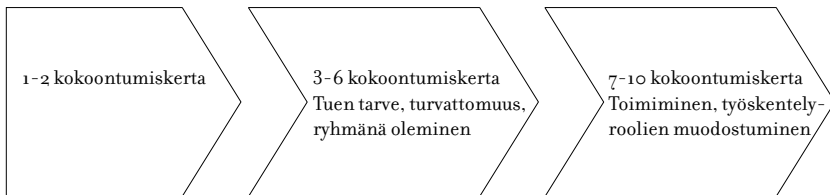
köyhtynyt ja inhimillisyyden kannalta näivettynyt kokemistapa, josta on vaikea vapautua. Hannele ja Juho kuvasivat omia vapautumisprosessejaan jälkikäteen seuraavasti. Hannele (T): *Mä muistan, että mä yritin ekalla kerralla tehdä samanlaista ku muut, että ois oikein. Jännitys väheni kun huomas, ettei tarvii tehdä jotain tiettyä asiaa.* Juho (T): *Tuli parempi mielikuvitus improvisointien mukana. Et keksi helpommin juttuja.*

Teatterityöhön liittyvien kokemusten karttumisen myötä ymmärrettiin eri-laisten leikkien ja harjoitusten merkitys itsen ja tavoitteena olevan esityksen kannalta. Samalla näyttivät ratkeavan työskentelyyn alkuvaiheeseen liittyneet ensikertalaisten oppijoiden mielekkyysongelmat. Juho (T) tarkensi: *Kyllä nyt tajuu, et pitää harjoitella enemmän, ennen esitystä.* Toiminnan mielekkyys syntyi, kun ymmärrettiin eri osasten integroituminen kokonaisuuteen (Aebli 1991, 200–201). Toista kertaa mukana olevien lasten kokemusta jäsensi edellisen vuoden kokemus. Sen avulla he ymmärsivät toiminnan luonnetta ja rakennetta selkeämmin. Toista vuotta mukana olevat lapset kokivat edellisen vuoden prosessikokemuksen antaneen heille itseluottamusta, itsetuntemusta ja ilmaisuohkeutta, joista he puhuivat jo prosessin alkuvaiheessa. Itsetuntemus näkyi kriittisempänä suhtautumisena omaan työskentelyyn, mutta toisaalta myös uskalluksena kuvata rohkeammin onnistumisiaan. Itseluottamus tuki ja helpotti eri harjoitustilanteisiin ryhtymistä. Itseluottamuksen ja siihen liittyvän turvallisuuden tunteen merkitys tuli konkreettisesti esiin kahdessa alkuvaiheen kriisikokemuksessa. Toisessa oppija koki ohjaajan toiminnan epävarmuuden aiheuttajaksi ja toisessa tapauksessa epävarmuus liittyi aiempaan negatiiviseen teatterityökokemukseen. Tilanteiden havaitsemista, selvittämistä ja korjaamista edesauttoi sekä työskentelyyn liittynyt reflektio että ryhmän sisäinen avoimuus.

Yhteenkuuluvuuden tunne kehittyy ja ryhmän merkitys kasvaa

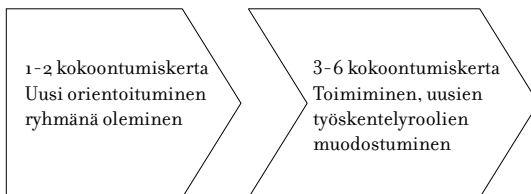
Kaikki lapset ja kyselyyn vastanneet opiskelijat pitivät erityisen merkityksellisinä kokemuksiaan ryhmään kuulumisesta. Yhteenkuuluvuuden kokemus kehittyi koko prosessin ajan ja huipentui esityksissä. Hannele (T) pohti: *Koulussa vaan opiskellaan ei siellä oo mitään hirveen..., silleen ei siellä oo mitään samanlaista sellasta ryhmähenkeen tai sellasta. Teatterivavassa tuli sillee hyvä ryhmähenki ja se oli tosi kivaa.* Kuten Niemistö (1998, 156–157; myös Aho-Laine

1997, 203–211) toteaa on ryhmien ratkaistava ensin ryhmässä olemisen teema. Eri ryhmät ratkaisevat sen erilaisessa ajassa. Hän esittää kaaviot ryhmässä olemisen teeman kehittymisestä. Kuvaan oppilaiden teatteriryhmässä tapahtunutta ryhmäytymisen kehittymistä samanlaisella kaaviolla.



Kaavio 6. Lasten ryhmäytymisen kehitys syksyllä

Ensimmäiset yhteiset kokoontumiskerrat olivat orientoitumista ryhmään ja sen toimintaan. Ensimmäisillä kerroilla näkyi epävarmuus ja tarve tutustua. Vasta sen jälkeen relevanttien toimintakokemusten avulla päästiin kiinni tekemiseen ja alettiin kokea ryhmä viihtyisäksi. Maiju (T) korosti ryhmän merkitystä: *Koska meillä oli hyvä yhteistyö siellä*. Ensikertalaisilla ryhmässä olemisen teema toistui aikuisten liittyessä mukaan toimintaan marraskuussa. Toista kertaa mukana olleet lapset eivät tuoneet asiaa esille. Vaihetta voisi kuvata seuraavasti.



Kaavio 7. Ryhmäytymisen kehittyminen aikuisten tullessa mukaan toimintaan

Aikuisten tuleminen ryhmään aiheutti uuden orientoitumisen tarpeen. Eri-tyisesti ensikertalaiset toimivat aluksi aikuisten kanssa perinteisin lapsi-aikuis -mallein. Ensikertaiset kokivat aikuiset samastumiskohteiksi ja työskentelyn tukijoiksi. Aikuiset olivat heille auktoriteettiasemassa. Ensikertalaiset

puhuivat jopa aikuisten opettajan roolista. Toista vuotta mukana olleille lapsille aikuisten mukaan tuleminen ei ollut yhtä suuri tapahtuma. Tulkitsin niin, että he kokivat olevansa alusta asti tasa-arvoisia aikuisten kanssa. He jopa toimivat omalla ilmaisurohkeudellaan osaltaan esimerkkeinä ja tukijoina aikuisille. Samanlainen aikaisempaa tasavertaisempi suhde kehittyi prosessin aikana myös ensikertalaisille. Tapani (T) kuvasi aikuisten merkitystä: *Aikuiset on tärkeitä, koska ne rakentaa periaatteessa sitä juttua ja tukee sua siellä, et jos on pelkkä yks ohjaaja niin se ei riitä. Sitten kun on vielä siinä semmonen alempi porras, tai ne aikuiset, jotka opettaa lapsia. Se auttaa, ne on sille läheisempiä ja tutumpii kun ite ohjaaja. Niihin on helpompi saada ote ja puhuu niille jostain jutuista, jos joku on silleen vaikka vaikeeta niin voi kysyy.*

Aikuisten ja lasten jatkuva ja tasavertainen yhteistyö koettiin erityisen arvokkaaksi ja merkitykselliseksi. Ryhmäkoheesio oli voimakas. Prosessin aikana voimakkaaksi kehittynyt ykseyden tunne huipentui esityksissä. Se koettiin merkitykselliseksi vielä prosessin päättymisen jälkeenkin. Niemistö (1998, 124–125) toteaa ryhmässä syntyvien tunnesuhteiden kertovan suhteellisen pysyvistä ryhmän sisäisestä rakenteesta ja hyväksyvistä ilmapiiristä. Ryhmän jäsenten myönteiset asenteet paransivat yhteistoimintaa ja lisäsivät jäsenten keskinäistä vetovoimaa. Ryhmän kiinteys oli etu, sillä se sai kaikki sitoutumaan tehtäviinsä. Hyvä ryhmä edesauttoi toimimista, oppimista ja tuki yksittäisten jäsentensä osaamista. Elisa (T) tähdensi: *Kun se ryhmä oli sellanen, ettei tarvinnu pelätä väärintekemistä tai mokaamista. Kun siitä tekemisestä tykkäs, niin siitä tuli semmonen oma halu oppia. Se oli oma juttu. Siellä oppi aika paljon uutta.*

Teatterityössä oppii teatteria ja ihmisenä olemista

Lasten käsityksiä omasta teatterillisesta oppimisesta seurasin neljästi prosessin aikana. Oppijat vastasivat kysymykseen: *Mitä näyttelemiseen ja esiintymiseen liittyviä asioita olet oppinut?* Vastaukset sisälsivät kuvauksia teatterilisten taitojen kehittymisestä ja oppimisen henkilökohtaisia merkityksiä. Ensimmäinen kysely tehtiin kaksi kuukautta aloittamisesta. Vastauksissa teatterin tekemisen taitoina mainittiin *rentoutuminen, keskittyminen ja improvisointitaidot sekä kontakti*. Henkilökohtaisena oppimisen alueena nousi esille *itseluottamus*. Joulukuussa *itseluottamus* oli edelleen esillä, mikä osaltaan vahvisti haastattelujen ja päiväkirjojen avulla saatua käsitystä alueen kehittymisestä prosessin edetessä. Teatteritaidoista *keskittyminen* ja *improvisointitaidot*

olivat edelleen tärkeimmät. Joulukuiseen kyselyyn vastasi myös kuusi aikuista. He kokivat oppineensa *keskittymistä* ja saaneensa *uskoa omaan tekemiseensä*.

Maaliskuussa, jolloin prosessi oli edennyt näytelmän valmistamisvaiheeseen, oppimiskokemukset sitoutuivat enemmän teatterin tekemiseen. *Roolissa eläminen, esiintymis- ja kontaktitaidot* olivat keskeisiä oppimisen alueita. Henkilökohtaisista merkityksistä mainintoja saivat *itseluottamus* ja *ideointitaidot*. Ideointitaidoilla tulkitseen tarkoitettavan omia luovia ratkaisuja.

Prosessin lopussa kaikki oppijat kokivat *itseluottamuksen kasvaneen*. Osalla kehittynyt itseluottamuksen heijastuvan myös muille elämänalueille. Oman erityisen ryhmänsä muodostivat oppijat, jotka kokivat teatterityön heijastuvan henkilökohtaisiin ihmissuhteisiinsa. Harjoituksissa koetut erilaiset tilanteet lisäsivät ihmissuhteisiin liittyvää ymmärrystä. Nämä kokemukset tukivat erityisen selvästi Savan (1993) käsitystä muuntumisesta (transformaatiosta) taiteellisen oppimistoiminnan keskeisenä ominaisuutena. Oppiminen ei rajoittunut pelkästään teatterityön kohteena oleviin asioihin. Oppimisen avulla syntyi uusia merkityssuhteita, uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseen, toisiin ihmisiin ja elämään yleensä. Tulkintaani tukivat puolitoista vuotta myöhemmin saamani, nyt jo nuorten, jälkikommentit. Ne vahvistivat kuvaa teatterityöstä saatujen uusien ymmärtämisyyhteyksien pitkäaikaisista vaikutuksista. Kokemukset vaikuttivat vielä puolitoista vuotta myöhemmin nuorten maailmakuvaan ja maailmasuhteeseen itseluottamuksena, empaattisuutena ja yhteistyökykyisyytenä. Asia tulkkiutui vahvana merkitysyhteytenä yhdentoista nuoren haastattelussa. Teatterityö näyttää vaikuttaneen oppijoiden ihmiseksi kasvuun, johon Ahon ja Laineen (1997, 7–8) mukaan tulisi kasvatuksessa ja koulutuksessa kaikilla ikätasoilla nykypäivänä kiinnittää huomiota entistä enemmän. *Kasvatuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena tulisi olla auttaa yksilöä kasvamaan autonomiseksi, jolloin hän on avoin kokemuksille, luottaa itseensä, hyväksyy kritiikin ja osaa elää muiden kanssa. Tähän päästään, kun yksilö oppii tuntemaan sekä oman että muiden fenomenalisen kentän. Tämä tarkoittaa siis sitä, että yksilö tuntee itsensä ja pystyy asettumaan toisten ihmisten asemaan.*

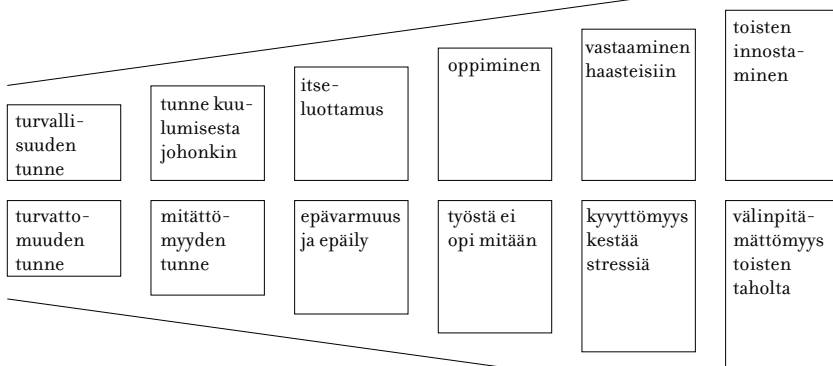
Lasten pätevyiden kehittymisen kokemusta ja siihen liittyviä tunteita teatterityössä seurasin prosessin eri vaiheissa. Itsetuntemus on Golemanin (1998) mukaan kykyä tarkkailla ja tutkia omia kokemuksiaan ja niihin liittyviä tunteita. Hän korostaa tunteiden keskeistä asemaa ihmisen toiminnassa. Oppijat kuvasivat omia toimintaan liittyviä tunteitaan valitsemalla kolme omasta mielestään sopivinta adjektiivia ja perustelemalla valintoja. Kokemukset säi-

lyivät pääasiallisesti positiivisina. Tästä päättelin, että teatterityön haasteellisuus vastasi oppijoiden kykyjä. Yksilön toimintaa ohjanneet ajattelu, tunne ja tahto olivat tasapainossa.

Hahmottamaani oppijan prosessikokemuksen kuvausta tukee Grunwaldin (1997, 88–104) ajatus emotionaalisia tarpeita tukevasta taideopetuksesta. Myös Ahon (1996) käsitykset itsetunnon kehittämisestä ovat samansuuntaisia. Grunwald (emt.) on soveltanut Maslowin (1970; 1976) tarvehierarkiaa luovaa ongelmanratkaisua ja myönteistä oppimisilmapiiriä tukevassa musiikinopetuksessa. Hänen näkemyksensä ovat yhteneviä Rogersin (1976) luovuutta tukevan ajattelun kanssa. Grunwald on omassa sovelluksessaan nimennyt kuusi eri tasoa, joiden avulla vapautetaan oppijan luovia taiteellisen ilmaisun voimavaroja. Aho (1996, 56–85) puolestaan on kehittänyt itsetunto-ohjelmaa suomalaisiin kasvatusoloihin. Aho määrittelee itsetunnon minän affektiiviseksi, evaluatiiviseksi ominaisuudeksi, jonka kehittyminen tapahtuu turvallisuuden (*security*), liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen (*affiliation*), itsensä tiedostamisen (*self-hood*), tehtävä tietoisuuden (*mission*) sekä pätevyyden tunteen (*competency*) kehittymisen kautta.

Grunwald (1997, 104–112) kuvaa seuraavassa kaaviossa inhimillisiä tarpeita tyydyttävän tai tyydyttämättömän taideopettamisen vaikutuksia oppijan valmiuksien kehityksessä.

Inhimillisiä tarpeita tyydyttävän opetuksen vaikutukset



Inhimillisiä tarpeita tyydyttämättömän opetuksen vaikutukset

Kaavio 8. Inhimillisiä tarpeita tyydyttävän tai tyydyttämättömän taideopetuksen vaikutukset Grunwaldin (1997, 104) mukaan

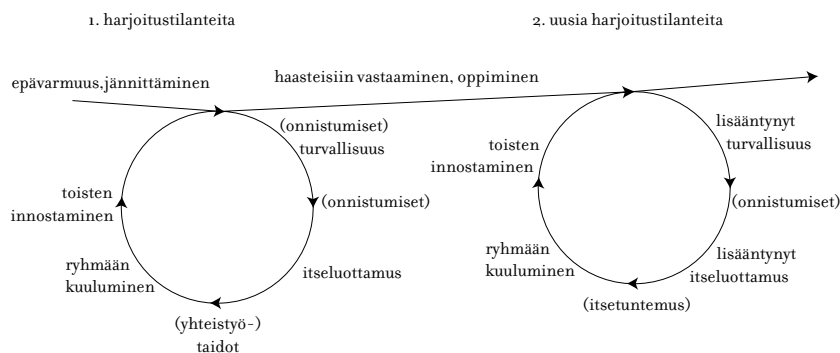
Tutkimukseni oppijat kuvasivat prosessikokemuksiaan tavalla, jossa oli samoja piirteitä kuin Grunwaldin kuvaamassa luovan prosessin kehitymisessä. Tutkimukseni antoi kuitenkin oppijan valmiuksien kehityksestä holistisemman kuvan. Lapsen kokemusten kehitystä ei voinut kuvata ajallisesti etenevinä henkilökohtaisten valmiuksien kehitysportaina, joita oppija olisi voinut mekaanisesti edetä (vrt. Saarnivaara 1993, 6). Kehitys esittäytyi kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa kokemusalueet saivat erilaisen painon prosessin eri vaiheissa. Turvallisuudentunteen kehittyminen oli osa lapsen koko prosessia, vaikka se oli enemmän näkyvillä prosessin alkuvaiheessa ja siirtyi uskalluksen kehittymisen ja pelkojen voittamisen myötä taka-alalle. Turvallisuudentunteen kehittymiseen liittyi myös vahvistuva kokemus ryhmään kuulumisesta. Molemmat edellä mainitut vaikuttivat oppijan itseluottamukseen. Sitä kautta taas kehittivät sekä kyky vastata haasteisiin että kyky tukea toisia. Nämä molemmat puolestaan taas kehittivät oppijan itsetuntemusta. Aineistosta syntynyt kuva oppijan valmiuksien kehitymisestä oli enemmän syklinen kuin hierarkkinen, portaittainen. Erilaisista kokemusalueista muodostui kehiiä, joissa eri ulottuvuudet vahvistivat toisiaan. Pystyin hahmottamaan oppijan kokemuksista Grunwaldin kuvaamia alueita, mutta ne eivät edustaneet yksittäisiä selvärajaisia toisiaan seuraavia kehitysvaiheita. Luonnostelin prosessin etenemisestä koke-

muksellisen kehänmallin. Esittelen seuraavassa tämän kokemuksellisen kehämallin ja siitä johtamani teatteritoiminnan pedagogiset periaatteet.

Teatterityön kokemisen kehät

Hahmotan oppijoiden prosessikokemukset pedagogisiksi periaatteiksi. Ne on sovellettu lähtökohdiltaan tavoitteelliseen ja esitykseen tähtäävään teatterityöhön, jossa yhdistyvät luova prosessi ja produkti. Näkemykseni taustalla on humanismi, joka pitää itsensä toteuttamista luovuuden lähtökohtana ja joka korostaa jokaisen yksilön edellytyksiä luovuuteen.

Luonnostelin prosessin etenemistä ja työskentelyä teatterin ryhmämuotoisessa toiminnassa kokemuksellisen kehän muotoon (kaavio 9). Kehitin niistä koulun teatteritoiminnalle pedagogisia periaatteita.



Kaavio 9. Oppilaan valmiuksien kehittymisen kehä

Teatterityö vaatii aikaa, kuten muukin oppiminen. Teatterityön perustana on oppijoiden turvallisuuden tunteen kehittyminen ja kokemus ryhmään kuulumisesta. Näiden perusvalmiuksien kehitystä tukee avoin ja kannustava oppimisilmapiiri, jossa ei tarvitse pelätä omaa osaamattomuuttaan eikä pyrkiä ennalta määrättyihin oikeisiin ratkaisuihin. Harjoitusten alkuvaiheessa tulisi varata aikaa siihen, että oppijat huomaavat, ettei ole olemassa mitään oikeita tai väriä vastauksia. Työskentelyn tulisi siis tarjota oppijalle onnistumisen kokemuksia. Onnistumisten kautta kehittyvä turvallisuuden tunne vai-

kuttaa oppijan itseluottamuksen kehittymiseen. Se puolestaan lisää hänen uskallustaan toimia. Näistä muodostuu alkuvaiheen oppimisen kehä, jossa yksi asia vahvistaa toista.

Esiintymistilanteet sisältävät turvallisuuden tunteen ja itseluottamuksen riskejä. Toisten eteen siirrytään siis vasta, kun ryhmä on tuttu ja oppija kestää myös mahdollisia epäonnistumisia ja niihin liittyviä tunteita. Aluksi työskentelyssä keskitytään pari- ja ryhmätyöhön, jossa tekemisen painopiste on toimimisessa ja yhteisesti tuotetuissa ratkaisuissa eikä tekijöissä. Pareja ja ryhmiä vaihdellaan jatkuvasti, jotta oppija oppii tekemään työtä ryhmän eri jäsenten kanssa. Yhteistyö kehittää ryhmän jäsenten välistä luottamusta ja kunnioitusta. Vuorovaikutuskontaktien merkitys on myös siinä, että oppijat voivat tuntea itsensä arvostetuiksi ja omat ideansa arvokkaiksi. Arvostus ei yksin riitä vaan yksilön tulee kokea itsensä myös päteväksi, jotta hänen itseluottamuksensa edelleen kehittyisi ja vahvistuisi myös suhteessa ryhmään. Onnistumisten myötä ja kehittyvän pätevyuden tunteen avulla avataan oppilaiden työskentelykapasiteettia ja kykyä luoviin ratkaisuihin. Kasvava rohkeus ja työskentelykapasiteetti mahdollistavat yhä vaativammista tehtävistä selviytymisen ja itseluottamuksen kehittymisen. Itseluottamus auttaa oppijaa toimimaan ryhmässä ja innostamaan toisia yhä parempiin suorituksiin. Ryhmän jäsenet vahvistavat toistensa osaamista ja saavat aikaan sen, että parhaassa tapauksessa eri oppijoiden aikaisemmat mahdollisuusrajat ylitetään.

Itsetuntemus kehittyy ryhmässä työskennellen. Lapsi oppii huomaamaan sekä omia että ryhmän jäsenten vahvuuksia ja rajoituksia. Oppija, jolla on itsetuntemusta, tiedostaa omia heikkouksiaan ja hyväksyy ne, mutta siitä huolimatta näkee itsessään paljon myös positiivista osaamista. Hän oppii hyväksymään myös epäonnistumiset, eivätkä ne vie hänen haluansa yrittää. Hän on työskentelyssään positiivinen ja optimistinen. Hän suuntautuu tulevaisuuteen ja on valmis ottamaan vastaan haasteita. Tehtävien haasteellisuuden ja oppijan suoritustulosten pitää vastata toisiaan, jotta tehtävien avulla syntyy menestymisen odotuksia ja mahdollisuuksia onnistua. Onnistumisen kokemukset vahvistavat luottamusta omaan kykyyn ja tekevät oppimiskokemuksista merkityksellisiä. Merkitykselliset oppimiskokemukset muuttavat puolestaan oppijan kuvaa itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Tehtävissä usein toistuva epäonnistuminen johtaa levottomuuteen, jännittämiseen ja siihen, että oppimisympäristö tuntuu ahdistavalta. Näiden kokemusten tähden oppija hukkaa suuren osan psyykkistä energiaansa eikä hänen itseluottamuksensa kehity.

Toiminnan reflektointi auttaa oppijaa jäsentämään omaa kokemustaan. Kokemusten välitön henkilökohtainen reflektointi vaikuttaa kokemukseen ja ohjaa sitä. Se antaa myös yksilöllistä tietoa siitä, vastaavatko tehtävien haasteellisuus ja oppijan suoritusvalmiuksien kehittyminen toisiaan. Reflektointi kannattaa tehdä henkilökohtaisella tasolla eli oppijan ja ohjaajan välisenä, jotta siitä saatava tieto olisi mahdollisimman luotettavaa. Oppimispäiväkirja on yksi tapa toteuttaa henkilökohtaista reflektointia. Jatkuvan reflektoinnin avulla voidaan sekä paikantaa että selvittää mahdollisia toimintaan liittyviä ongelmatilanteita ja kehittää työskentelyä oppijoiden toivomaan suuntaan. Omaan oppimiseen ja oppimisen kokemiseen kohdistuva reflektointi lisää oppilaan mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaansa, koska ohjaaja vastaa hänen kysymyksiinsä ja toiveisiinsa. Oppijan kokemus siitä, että hänellä on vaikuttamismahdollisuuksia lisää työskentelyn omakohtaisuutta ja työskentelymotivaatiota. Jos reflektion avulla piirtyvä kuva omasta toimimisesta ja kokemuksesta säilyy pääasiallisesti positiivisena, on tehtävien haasteellisuuden taso oppijan kyvykkyyttä vastaava. Liian helpot tai vaikeat tehtävät aiheuttavat pitkästymistä tai ahdistumista, joka suuntaa energiaa oppimisesta muuhun toimintaan.

Ohjaajalla on mahdollisuus, mutta myös vastuu, vaikuttaa siihen, eteneekö oppija positiiviseen suuntaan. Oleellisinta on, että hän oppii luottamaan itseensä, uskaltaa vastata haasteisiin ja näkee itsensä myönteisessä valossa. On kuitenkin turha odottaa nopeita muutoksia itseluottamuksessa ja toimintavalmiuksien kehittämisessä, sillä niiden rakentuminen on pitkäallinen ja pie-nin askelin tapahtuvaa prosessi.

Vaikka tunnistaninkin esittämissäni periaatteissa osittain omat lähtökohtani (luvut 1.–3.) näkyy niissä aineiston kautta syntynyt uusi ymmärrys, se mitä olen ohjaajan ja opettajan tämän tutkimustyön avulla oppinut ja ymmärtänyt. Yksittäisen oppijan kokemus on korostunut osa pedagogisista ajatteluani.

Rooli kehittyvissä vuorovaikutuksista

Roolin tekemistä ohjasi valmis teksti, joka toisaalta rajasi ja toisaalta tarjosi mahdollisuuksia. Rajaavista, tai pikemminkin suuntaavista, seikoista huolimatta roolin valmistaminen oli selkeästi avoin, luova prosessi, koska roolin rakentamiseen ei ollut määriteltynä yhtä tai edes muutamaa valmista ratkaisua. Roolisuoritus oli kunkin henkilökohtaisen prosessin mukainen. Käytin lasten roolin tekemisen kokemusten kuvaamisessa luovan ongelmanratkaisun vaihemallia

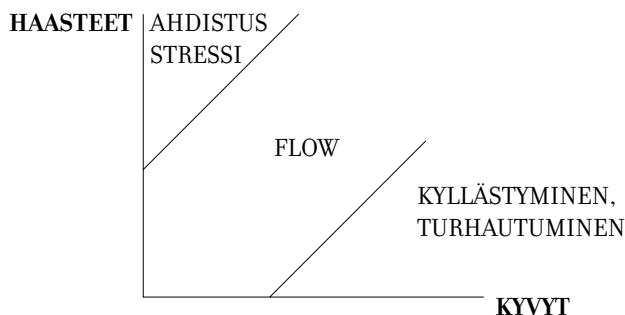
(mm. Bachin 1973, 15–16, Regel 1978b, Torrance 1988, 45). Käytin kuvaamisen yhteydessä käsitteitä valmistelu-, kysymis- ja keksimis- ja oivaltamisvaihe. Luovan prosessin vaihemalleja on arvosteltu siitä, etteivät prosessin vaiheet käytännössä ole selvärajaisia tai toisistaan irrallisia.

Czikszentmihalyi (1997) puolustaa vaihemallin käyttöä luovien prosessien kuvaamisessa, koska se tarjoaa kaikessa keinotekoisuudessaankin välineen hahmottaa prosessin etenemistä. Bohm ja Peat (1992, 173–183) puhuvat generatiivisesta näkökulmasta eli järjestysten sisäkkäisyydestä, jolla he tarkoittavat luovan työn dynaamisuutta. Prosessin vaiheet sisältävät toistensa osia ja prosessille on ominaista sen kehittyminen jäsentymättömästä jäsentyneeseen. Tutkimukseni osoitti, että kaikkiin roolin tekemisen vaiheisiin sisältyi roolin työstämistä, järjestymistä ja oivaltamista.

Oman rooliin valintaan ja roolin tekemisen aloittamiseen liittyi mielekkyysspohdintaa, joka oli sidoksissa valmiiseen näytelmätekstiin. Mielekkyysongelmat liittyivät siihen, että lapset eivät mieltäneet näytelmätekstistä omaa roolihahmoaan. Näytelmäteksti ei avannut roolia, vaikka siihen oli etukäteen tutustuttu draamallisin menetelmin (ks. liite 2). Tämä näkyi kahdella tavalla. Roolia oli vaikea valita tai sitä oli vaikea lähteä tekemään. Elisa(T) pohti: *Ei siitä käsikirjotuksesta tajunnu millanne se rooli oli. Sit kun tuli se perhe ja tehtiin, niin sit se tuli.* Roolin ymmärtäminen, merkityksellisyys ja henkilökohtaisuus kasvoivat vuorovaikutuksellisen harjoitusprosessin myötä. Tapani(T) totesi: *Käsikirjotuksen kun luki, niin ei löytänyt siitä. Ei pystynyt aattelee, näkee juonta. Sit kun sai apua muilta, niin se ratkes. Ei ois ratkennu muuten.*

Muutama oppija ei saanut eniten haluamaansa roolia. Se synnytti mielekkyysspohdintaa, sillä toiselle roolille täytyi ensin löytää mieli ja sen tekemiselle motivaatio. Kaikilla näytelmän roolihahmoilla oli oma tarinansa ja omat pyrkimyksensä. Työskentelyn myötä pienikin rooli muuttui henkilökohtaisen kehittelyn avulla omaksi ja tärkeäksi. Toisaalta pääseminen isoon rooliin saattoi aiheuttaa samantyyppistä pohdintaa. Isoa roolia koskeva pohdinta tuli esiin vasta puolitoista vuotta myöhemmin, kun Elisa(T) totesi asiasta: *Ekaks vaan tuntu ettei tästä tuu mitään. Et voi joku muu ois tähän joutunu. Ei siitä tuu yhtään mitään jos mä niin ku esitän Annia. Sitten kuitenkin kun alko paremmin tutustuu siihen rooliin kylse sitten alko niiku, et ehkä täst voi jotakin tulla sittenkin.* Elisan toteamus liittyi siihen eettiseen pohdintaan, jota kävin ohjaajana roolien jakamisen yhteydessä. Lähtökohtani oli ollut se, että kaikkien tuli saada vastuulleen tehtäviä, joista heillä oli kykyä selviytyä. Rooli oli haaste, jon-

ka tuli vastata lapsen kykyjä. Csikszentmihalyi puhuu (1997, 110–123) haasteiden tasapainosta tehtävän suorittajan kykyihin ja taitoihin nähden. Liian vaativa tehtävä johtaa suorittajan ahdistumiseen tai stressaantumiseen. Jos tehtävä ei haasta tekijän kykyjä tai taitoja riittävästi, se puolestaan johtaa kylästyamiseen tai turhautumiseen työskentelyn aikana. Kun edelliset ehdot täyttyvät voi tekeminen kehittyä nautittavaksi (Kaavio 10).



Kaavio 10. Luovan prosessin tasapaino Csikszentmihalyi (1997) mukaan

Elisan epävarmuus liittyi mielestäni hänen saamansa tehtävän haasteellisuuteen ja omien kykyjen epäilemiseen. Alkuvaiheen epävarmuus muuttui tekemisen myötä onnistumisen ja selviytymisen kokemukseksi, jollaisen kuvauksia löytyi myös lapsilta. Elisa(T): *Sen jälkeen ei ole enää pelännyt näyttelemistä.*

Roolin kehittäminen ja jäsentäminen tapahtui yhteistyössä toisten kanssa. Suuri osa lasten omista rooliratkaisuista syntyi kohtausharjoituksissa. Vuorovaikutus tuki roolin tekemistä, mutta toisaalta se myös pakotti reagoimaan ja muuttamaan roolia harjoitusten edetessä. Vuorovaikutuksen koettiin tukevan omaa roolin rakentamisen prosessia, mutta toisaalta se aiheutti myös epävarmuutta ja kaaosta. Epävarmuuden ja kaaoksen sietokykyä koeteltiin, sillä ryhmä tuotti harjoitustilanteissa jatkuvasti tietoisesti ja tiedostamattaan vaihtoehtoisia ideoita. Ne muuttivat koko ajan kohtausten luonnetta ja pakottivat yksilöt sovittamaan muutokset omiin sisäisiin prosesseihinsa. Lasten kokemusten kuvauksista näkyi, ettei heidän visionsa omasta roolista ollut jäykkä tai muuttomaton, vaan se kehittyi prosessin edetessä. Aikuisten roolin tekemiseen liittyi lapsia enemmän ennakoivaa ajattelua ja pohdintaa. Lasten työskentely

oli tilannesidonnaisempaa ja toiminnallisempaa kuin aikuisten.

Roolihahmojen pyrkimykset ja päämäärät hahmottuivat kohtauksittain. Induktiivinen työtapo, jonka tarkoituksena oli tukea lasten roolin tekemistä, oli johdettu opetuksessa yleisesti käytetystä ajattelusta. Oppijoiden ei tarvinnut hahmottaa näytelmää ja omaa roolia kokonaisuudesta osiin vaan sitä jäsennettiin pala palalta, kerroksittain ja kohtauksittain. Aiemmissa kohtauksissa tuotetut ratkaisut tukivat uusien syntymistä. Kohtausharjoituksissa lapsi lähestyi induktiivisesti näytelmän kokonaisuutta ja tutustui vähitellen toisiin roolihahmoihin. Harjoitustilanteet olivat yhä uusien luonnosten laatimista omasta roolihahmosta ja sen toiminnasta. Roolin luonnostelussa yhdistyivät sekä ulkoinen havaitseminen (vuorovaikutus) että sisäinen havaitseminen (henkilökohtainen prosessi). Tulkitsin induktiivisen vähitellen laajenevan ymmärryksen tukeneen lapsen prosessia. Tulkintaani tukivat esiintymisvaiheeseen liittyneet roolin tekemisen kokemukset. Harjoituksissa löytyneet henkilökohtaisiksi koetut luovat ratkaisut antoivat roolille henkilökohtaisen merkityksen ja oppijalle tekemisestä onnistumisen tunteen. Lapselle antoi aihetta ylpeyteen kokemus siitä, että hän oli vaikuttanut lopputulokseen ja kokemus oli yhteydessä itseluottamuksen kehittymiseen.

Hahmotin lasten roolin tekemisessä kaksi lähestymistapaa. Nimesin ne *esittäjä- ja roolikeskeiseksi* lähestymistavoiksi (Taulukko 1). Esittäjäkeskeisessä lähestymistavassa lapsi hahmotti roolihahmon suhdetta näytelmän kuvitteelliseen maailmaan oman itsensä, henkilökohtaisten kokemustensa ja maailmasuhteensa kautta. Tällöin hän työsti roolin eteen tulevia tilanteita ja pyrkimyksiä omien kokemustensa pohjalta. Roolihahmo toimi niin kuin hän itse olisi toiminut vastaavissa tilanteissa. Elisa, joka lähestyi roolia omien kokemusten kautta, korjasi jälkikäteen käsitystäni roolissa toimimisestaan toteamalla, että *kyllä se kuitenkin teki erilailla asioita kuin minä. Ne synty siinä harjoituksissa*. Hänen kokemuksensa mukaan esittäjäkeskeiselläkin lähestymistavalla päädyttiin toimimaan rooliminänä omista toimintatavoista poikkeavasti. Elisan korjaus vahvisti vuorovaikutuksen merkitystä roolin rakentamisessa ja roolissa toimimisessa. Näytelmän lopullinen dramaturgia tehtiin harjoituksissa.

Roolikeskeiseen lähestymistapaan liittyi kokeilua itselle vierailta toimintamalleilla ja halua sovittaa roolin tekemiseen toisten ihmisten käyttäytymismalleja. Rooli on tällöin mahdollisuus kokeilla ja kokea sellaista, mitä lapsi ei muuten voi olla. Kari totesikin: *Hauskempaa, kun saa näytellä jotakin toista ihmistä. En*

vaan aina tarte olla oma itsensä, että voi muuttuakin. Roolihahmo toimi lasten kokemusten mukaan eri tavalla kuin, mitä he olisivat itse toimineet vastaavissa tilanteissa. Erilaiset toimintamallit koettiin palkitseviksi.

Esittäjäkeskeinen	Roolikeskeinen
- lähtökohtana oma maailmasuhde - roolissa enemmän omaa persoonallista vuorovaikutustapaa - kokeilee omien vaikuttamistapojensa toimivuutta - roolihahmo ja oma persoona ovat erillään toisistaan - voi johtaa roolissa elämiseen	- lähtökohtana oma maailmasuhde - roolissa enemmän omaa persoonallista vuorovaikutustapaa - kokeilee omien vaikuttamistapojensa toimivuutta - roolihahmo ja oma persoona ovat erillään toisistaan - voi johtaa roolissa elämiseen

Taulukko 1. Hahmotettujen roolityön lähestymistapojen yhtäläisyydet ja erot.

Lapset näyttivät lähestymistapojen eroavuuksista huolimatta näyttelevän roolia näytelmän henkilön näkökulmasta. Samoin he erottivat kummassakin lähestymistavassa roolihahmon omasta persoonastaan. Lähestymistavalla tai roolin luonteella ei näyttänyt olevan vaikuttusta lapsen kokemukseen roolissa elämisen syvyydestä.

Sekä näytelmän harjoitusvaiheen kesto (11 viikkoa) että roolin rakentamisprosessien erilaisuus aiheutti välillä väsymistä, joka näkyi keskittymisen hajoamisena. Se vaikutti työskentelyilmapiiriin negatiivisesti. Lapset liittivät keskittymättömyyden väsymykseen, joka hajotti energian suuntaamista harjoitustilanteisiin. Ryhmän ja prosessin kannalta oli rasittavaa, että keskittymättömyys ja väsähtäminen ajoittui eri oppijoilla eri aikoihin ja purkautui sekä ohjaajan että ryhmän kiukutteluna. Maiju(T) kuvaa ohjaajan kiukuttelua seuraavasti: *Se oli sitten sun mielestä huono, sä ajattelit et me pystytään parempaan vaikka me tehtiin se ihan täysillä, ja me tehtiin se. Sit sä kiljuit siellä, just kun on ite miettiny, että jes juttu meni hyvin. Sit sä tulit, et mitä seisot siellä liimattuna. Tosi kivaa. Kukakohan se murens itseluottamusta. Mureniko se? Ei se nyt susta. Ei. Ei se vaikuta kumminkaan niin paljon.*

Maiju koki tehneensä työnsä täysillä ja koki onnistuneensa, kun taas ohjaajan mielestä kaikki eivät olleet mukana. Ohjaajana olin suhteessa kohtausta te-

kevien näyttelijöiden ryhmään. Ohjaaminen kohdistui toisinaan kaikkiin kohtauksessa oleviin näyttelijöihin ja negatiivinen palaute saattoi tällöin kohdistua myös väärin henkilöiden työskentelyyn (vrt. Koskenniemi 1968, 12). Vastaavia henkilökohtaisia kriisikokemuksia toi esiin kaksi lasta ja kaikki vastanneet aikuiset. Oppijoiden kannalta tärkeää oli se, että pettymyksen tunteet olivat toimintaan eivät yksittäisiin henkilöihin kohdistuvia. Se teki niistä hyväksyttävämpiä, kuten lapset tilanteita pohtivat. Turusen (1999, 185–187) mukaan pettymysten kokeminen auttaa lasta ottamaan vastuun muista, mikä ilmenee kurinalaisuutena ja vastuuna. Kurinalaisuus ja vastuullisuus olivat ryhmäprosessin kannalta myönteisiä elementtejä. Toisaalta Turunen korostaa sitä, että oppijan on hyvä nähdä myös opettajan joskus suuttuvan, koska vihaisuus liittyy luonnollisena tunteena joihinkin tilanteisiin. Oppijoiden pitää pystyä havaitsemaan myös opettajan tunteita, jotta he ymmärtäisivät tämän käyttäytymistä ja osaisivat sijoittua myös hänen elämäänsä. Suuttumus ei ole vain kielteinen tunne, jos oppija kokee sen perustelluksi tai määrätietoiseksi. Oppilas kehittyi omista tunteistaan, kun hän kokee olevansa tunteiden kohteena ja osana tilanteissa vallitsevaa tunneilmastoa.

Toinen selitys väsymiselle ja negatiivisille kokemuksille saattoi olla roolin tekemisen yksilöllisyys. Roolit eivät valmistuneet samanaikaisesti. Kukin tarvitsi roolinsa ratkaisemiseen yksilöllisen ajan. Joillekin rooli hahmottui jo harjoitusvaiheessa, toiset ratkaisivat sen vähitellen esitysten alkuun mennessä ja osa koki kehittävänsä rooliaan aina esitysten loppuun asti. Näytelmän ensembleluonne johti siihen, että kohtauksia jouduttiin harjoittelemaan, vaikka joku näyttelijöistä saattoi kokea oma roolin olevan jo valmis.

Prosessiin osallistuneiden aikuisten roolin rakentamisessa painottui lasten tavoin vuorovaikutuksen merkitys. Tulkitsin niin, että he olivat kuitenkin työskennellessään tietoisempia omasta tekemisestään kuin lapset. Lasten roolin tekeminen oli harjoitustilannesidonnaista toimintaa, kun taas aikuisilla siihen liittyi enemmän tietoista ajattelua ja kokeilemistä.

Roolin tekemisen henkilökohtainen merkitys muodostui kunkin oppijan omasta onnistumisen kokemuksesta ja roolin merkityksestä näytelmän kokonaisuudelle. Tuntemus oli kaikilla yhteinen eriasteinen onnistumisen kokemus. Kukaan mukana olleista ei liittänyt henkilökohtaiseen roolisuorituksensa kielteisiä merkityssisältöjä.

Esiintyminen antaa teatterityölle merkityksen

Esiintymisvaiheen kokemukset olivat siis poikkeuksetta positiivisia. Nimesin ne huippukokemuksiksi, koska niihin liitettiin voimakkaita tunne-elämyksiä. Esiintymisjännitys kasaantui ensi-iltaan ja sitä edeltäviin päiviin. Osa koki jännittämisen vaikuttaneen ensimmäiseen esiintymiskokemukseen, joka jäi hieman puolinaiseksi. Esiintymiseen liittyneet huippukokemusten kuvaukset jakaantuivat *henkilökohtaisiin tunnekokemuksiin* sekä *huippukokemuksiin, jotka liittyvät roolissa elämiseen*.

Henkilökohtaisilla tunnekokemuksilla tarkoitin holistisia esiintymistilanteen kuvauksia, joissa oppilaat nauttivat esiintymistapahtumasta. Kuvauksissa painottui koko esiintymistilanteeseen liittyvä elämyksellisyys. Kokemuksellista kokonaisuutta olivat tapahtumat takahuoneessa, näyttämön takana ja näyttämöllä. Siihen kuuluivat myös esitykseen valmistautuminen, ihmissuhteet, itse esiintyminen, yleisön ja esityksestä palautuminen. Esiintymiskokemuksen intensiivisyyttä ja merkityksellisyyttä kuvasivat oppilaiden käyttämät tunnetermit *kivaa, ihanaa, upeaa, rakastaa ja hienoa*.

Näyttelemiskokemuksista esiintyi kahdentyyppisiä kuvauksia. Niissä esityksissä, joissa keskittyminen koettiin herpaantuneen ja oltiin tietoisempia sekä omasta tekemisestä että yleisöstä, ei saatu samanlaista tyydytystä kuin niistä, joissa roolia elettiin täysillä. Puolet lapsista kuvasi esiintymistilanteita *läsnäolon* kokemuksina. Esiintymistilanne koettiin niin voimakkaasti, että asiat tapahtuivat kuin itsestään. Ajattelu muuttui, ajan ja paikan tietoisuus saattoi kadota esittämisen ajaksi. Rooliminä ja oma minä sulautuivat yhteen. Vuorosanat muuttuivat omaksi puheeksi ja jopa ajattelun koettiin muuttuneen roolihahmon ajattelun mukaiseksi. Näitä näyttelemiskokemuksia voitaisiin kuvata oman tietoisuuden tason muuttumisena, rooliin samastumisena. Roolin tekeminen saavutti sen tason, jolla kaikki tekeminen tapahtui roolin kautta. Hannele(T) kuvasi: *Mä sillee niin kun toimin niin kuin se tyyppi, et se tulee sillee itestään. Mä oon sillee sisäistänyt sen roolin niin vahvasti. Lapset heittäytyivät esiintymistilanteessa roolin vietäväksi näytelmän pyörteisiin. Riikka(T) pohti: Roolissa ne tulee, niin kuin normaalissa elämässä suoraan alitajuntaisesti ne sanat ja teot, jotka on siinä näytelmässä. Ne tulee niin kun suoraan, sun ei tarvii miettiä etukäteen. Lasten kuvasivat näyttelemistä niin keskittyneeksi, että he tajusivat vain näyttämön tapahtumiin välittömästi vaikuttaneet seikat. Näyttelemisestä tuli olemista tässä ja nyt, läsnäolevana.*

Csikszentmihalyi (1997) korostaa keskittyminen merkitystä tällaisissa kokemuksissa. Keskittyminen erotti näyttelemisen huippukokemukset arkipäiväisistä näyttelemiskokemuksista. Yleisön merkitys ei korostunut lasten kuvataessa esiintymistä. Yleisöllä oli oma merkityksensä työskentelyn virittäjänä, se erotti selkeästi esiintymistilanteet harjoittelusta.

Esiintymisen ja teatterityön päättymiseen liittyi oppijoilla ikävän, tyhjyyden ja päämäärättömyyden tunteita. Niitä esiintyi sekä kaikkien lasten että opiskelijoiden kuvauksissa. Palautumisvaiheen kesto ja tuntemusten syvyys vaihteli yksilöllisistä tyhjyyden tunteista aina elämän hetkelliseen päämäärättömyyden tunteeseen asti. Irrottautumisaika vaihteli kuvausten mukaan päivistä viikkoon. Esiintymiskokemuksiin liittyvillä voimakkailla tunteilla, ryhmän sisäisillä tunnesiteillä, henkilökohtaisilla onnistumisella ja itsensä ylittämisen tuntemuksilla oli yhteyttä erokokemusten voimakkuuteen. Myös prosessin intensiteetti ja kesto teki irrottautumisesta kipeän.

Kaiken kaikkiaan sekä lapset ja aikuiset pitivät teatteriprosessia itsensä kannalta joko merkityksellisenä tai erittäin merkityksellisenä kokemuksena.



7. Pohdintaa

Tämä tutkimus valmistui aikana, jolloin Suomessa siirrytään vaiheittain uuden vuosituhannen ensimmäiseen peruskoulun opetussuunnitelmaan. Uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön koko peruskoulussa lukuvuonna 2005–2006. Tätä kirjoitettaessa on olemassa perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio (2001) sekä esiopetuksen että vuosiluokkien 1–2 opetuskokeilussa noudatettavat opetussuunnitelman perusteet, jotka perustuvat uuteen perusopetuslakiin (628/1998). Julkista keskustelua on herättänyt erityisesti sekä vahvistettu taide- ja taitoaineiden uusi tuntijako että valinnaisuuden kaventuminen. Tiedotusvälineissä ja yleisönosastokirjoituksissa vilkkaana käytyyn keskusteluun on liittynyt huolta taideaineiden heikentyvästä asemasta ja kaventuista opetusresursseista uudessa yhtenäisessä peruskoulujärjestelmässä.

Erityisesti on arvostelu viidenneltä luokalta alkavaa taidekasvatuksen valinnaisuutta, jonka seuraus saattaa olla se, että oppilas ei enää peruskoulun aikana opiskele kaikkia taideaineita. Valinnaisten kurssien määrä vähentyy peruskoulun viimeisillä luokilla. Valinnaisuuden kaventumisen pelätään koskevan erityisesti taideaineiden kursseja, jollaisia tutkimuksen kohteena ollut teatterityön kurssi on edustanut. Käydyssä keskustelussa taideaineiden merkitystä on puolustettu perusopetuslaissakin (628/1998) esiintyvien yleisten tavoitteiden perusteella. Taideaineilla on nähty olevan oma erityisarvonsa ihmisenä kasvamisen tapahtumassa. Peruskoulun julkilausuttu tehtävä on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi. Opetuksen tulisi tarjota esteettisiä kokemuksia ja elämyksiä kulttuurin eri alueilta ja kehittää oppilaan luovuutta. Uudistamistyöryhmä korostaa syrjäytymistä ehkäisevinä seikkoina oppilaan aktiivista roolia, luovuutta ja myönteistä minäkuvaa (muistio 2001, 14). Tapaustutkimukseni tulokset osallistuvat käytävään keskusteluun. Tutkimuksen tuottama tieto osoittaa teatterikasvatuksen synnyttävän niitä kokemuksia ja oppimistuloksia, joita peruskoulun odotetaan tulevaisuudessa antavan lapsen ja nuoren kehittyvän maailmasuhteensa tueksi. Katson tutkimuksestani saadulla tiedolla olevan käyttöä myös teatterikasvatusta laajemmassa taideopetuksen viitekehyksessä, näin vaikka teatterikasvatus ei sisälly perusopetuslain mukaiseen esitykseen yhteisistä oppiaineista, eikä se tule saamaan edelleenkaan virallista asemaa peruskoulun taideaineena.

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessani on ollut kyse tiedon paikallisesta selittämisestä, sen situaatio-naalisuudesta ja empiirisestä aineistosta löytyvien kokemusten ymmärrettävähä tekemisestä. Tulkintoihin liittämieni teoreettisten viitteiden avulla olen hah-
lunnut luoda dialogia tutkimustulosten ja olemassa olevan teoreettisen tiedon välillä. Käytetyt käsitteet ovat toimineet tienviitoina hakiessani yhtymäkohtia muuhun tutkimuksen kenttään. Ne auttavat ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä.

Tutkimuksen yhdeksi keskeiseksi pätevyyskysymykseksi nousee tutkimus-
aineiston autenttisuus sekä todellisuuden ja tulkinnan välinen vastaavuus. Työn pitää olla deskriptiivisesti validi, aineistossani on mukana vain todella kuultua ja nähtyä, ei keksittyä. Tulkinnallinen validius on varmistettu mo-
nella tavalla, tutkimuksessa mukana olleet ovat tarkistaneet omia lausumiaan koskevat tulkinnat. Kerätyn aineiston luotettavuuteen liittyvä pohdinta koh-
distuu tutkimusaineiston kielellisten kuvausten ja todellisten kokemusten osuvuuteen sekä niistä edelleen tekemieni kielellisten tulkintojen suhteeseen. Kokemuksen kuvausten luotettavuutta arvioitaessa tukeudun Perttulan (1995, 93) ajatukseen: *Tutkimustiedon muodostusta koskevaa rehellisyyttä, vastuulli-
suutta ja systemaattisuutta voidaan edellyttää yhtä lailla tutkijalta kuin tutki-
mukseen osallistuvilta. Merkityskokemusten erityispiirteenä on kuitenkin se, että
ihminen on permimiltään oman kokemuksensa paras asiantuntija. Tällä haluan
korostaa tärkeää ajatusta ihmisen kokemuksen todenmukaisuudesta.* Tutkijana luotin siihen, että oppija kuvasi todenmukaisesti teatteriprosessiin liittyviä subjektiivisia tilannesidonnaisia kokemuksiaan. Pyrin tarkistamaan vastaus-
ten totuudenmukaisuutta kysymällä tutkittaviltani puolitoista vuotta myöhem-
min käsitystä siitä, miten totta he arvioivat puhuneensa ensimmäisissä haas-
tatteluissa. Määrittelin totuudenmukaisuuden kysymällä heiltä, vastasiko hei-
dän kuvauksensa kokemuksesta näin jälkikäteen arvioiden sitä, miten he olivat
teatterityön silloin kokeneet. Kaikki vastasivat puhuneensa totta. Toisin sanoen
oppijat pitivät kuvauksiaan omista kokemuksistaan totuudellisina.

On syytä muistaa, että kokemukset tulkittiin kielen avulla. Haastateltavat
tekivät vastatessaan oman kielellisen tulkintansa kokemuksestaan, tutkijana
tein niistä toisen asteen tulkinnan käsitellessäni aineiston ja kolmannen as-
teen tulkinnan kirjoittaessani ja valitessani lopullisessa raportissa näkyvän
haastatteluaineiston. Tutkimuksen lukija tekee neljännen asteen tulkinnan
lukiessaan tutkimusraporttia. Jokainen tulkinta yksinkertaistaa ja lukitsee

tiettyjä merkityspotentiaaleja (ks. Hoikkala 1987, 174–175). Hoikkalan mukaan tutkija joutuu tasapainoilemaan sen kanssa, ettei hän kadota aineiston moninaisuudesta mitään olennaista tehdessään tutkimuskysymysten pohjalta aineiston rajauksia. Tutkimuksellisesti tällaisessa kokemuksiin pohjautuvassa analyysissä kohtasivat ymmärrykseni ja tulkintani oppijoiden antamien merkitysten kanssa. Ne puolestaan olivat heidän tulkintojaan omista kokemuksistaan teatterityön prosessin eri vaiheista.

Seuraavaksi kysymykseksi nousee se, kuinka omasta lapsuudestani ja nuoruudestani etäätyneenä, mutta toisaalta omia lapsuus- ja nuoruuskokemuksiani ja opettajuuttani mukanaani kantavana aikuisena annoin merkityksiä oppijan kokemuksille. Sen tuli tapahtua niin, etten sitonut niitä liikaa omiin aikuistulkintoihini tai teatteritoiminnan taustalla oleviin käsityksiini. Pyrin tähän työskentelemällä mahdollisimman avoimesti ja läpinäkyvästi. Halusin lisätä tulosten luotettavuutta ja annoin sen tähden nuorten tarkistaa tulkintojani. Olin jäsentänyt aineiston aluksi mahdollisimman lähelle sellaista käsitteellistä tasoa, jonka sekä nuoret että minä tutkijana ymmärtäisimme suunnilleen samalla tavalla. Annoin nuorten itse tarkistaa omat haastattelunsa kolmannen jäsennysvaiheen jälkeen. Kävimme yhdessä läpi laatimani otsikoinnin ja tarkensin tarvittaessa tekemiäni tulkintoja heidän opastuksellaan. Pidän tarkistusvaihetta tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä.

Tarkistusvaiheessa asemani suhteessa yläasteella opiskeleviin oppilaisiin oli muuttunut. Tutkimustulosten yhteydessä pohdin jo, mikä oli ohjaaja-auctoriteettiasemani vaikutus muutamissa arkaluontoisissa kysymyksissä tutkittavien tuottamaan tekstiin ja puheeseen. Tutkittavan ja tutkijan välistä tasavertaisuutta ja siihen liittyvä avoimuutta ei ehkä oltu kaikin osin saavutettu. Kysymys oli ihmissuhteesta, jossa oli samanaikaisesti läsnä monia eri sävyjä. Pyrin koko prosessin ajan tavoittamaan mahdollisimman avoimen ja välittömän suhteen oppijoiden kanssa. Se näkyi toiminnassa aitona kiinnostuksena lasten kokemuksista. Kommentoin ja esitin kysymyksiä päiväkirjoihin koko vuoden ajan. Oppijat olivat koko prosessin ajan oman toimintansa ja kokemuksensa asiantuntijoita. Ohjaajana ja tutkijana yritin välittää luottamukseni ja kiinnostukseni heidän asiantuntemustaan kohtaan. Pyrin samaan kuin Lehtovaara (1992, 241) todetessaan, että lapsen olisi sallittava olla tutkimuskohteenakin sitä, mitä hän on ainutkertaisuudessaan omassa elämäntilanteessaan. Tavoittaakseen tutkittavansa ja samalla tutkimusongelmansa perusolemuksen on tutkijan nähtävä lapsi itsenäisenä ihmisarvon omaavana subjek-

tina ja samanaikaisesti oivallettava oma asemansa ja nähtävä itsensä osana tutkittavan situaatiossa. Tässäkin suhteessa täytynee olla realistinen. En voinut saavuttaa tasavertaisuutta kaikissa tilanteissa, siksi olenkin pyrkinyt problematisoimaan arkaluontoisissa kysymyksissä saavutetun tiedon.

Toimimisestani osana tutkimuskohdetta on ollut tutkimuksellisesti sekä etua että haittaa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tunnistaa tulosten ja johtopäätösten riippuvuus tutkijasta. Tutkijana toimin tutkimukseni tutkimusvälineenä. Olin osa tutkittavaa todellisuutta ja sitä vuorovaikutusta, joka tuotti tietoa tutkimuskohteesta. Raunion (1999, 286–287) mukaan tutkijan osallistumisessa on se etu, että saavutetaan luottamuksellinen suhde tutkittaviin. Hänestä kokemuksellisen todellisuuden ymmärtäminen ei ole saavutettavissa pelkällä havainnoinnilla. Luonnollinen osallistuminen on ideaali, joka harvoin toteutuu tutkimuskäytännössä.

Luonnollisella osallistumisellani teatterityöhön oli omat ongelmansa. Tutkijana minun on jälkikäteen mahdollista suhtautua kriittisesti oppijoiden kokemuksiin liittyvän tutkimusaineistoni keräämiseen. Toimiminen teatteriprosessin ohjaajana sitoi minulta paljon aikaa ja energiaa. Se näkyi sekä tutkimusaineiston keräämisessä että oman toiminnan reflektoinnin puuttumisena. En pystynyt vastamaan kaikkiin aineiston keräämisen haasteisiin. Lasten kokemusten kirjallinen reflektointi ei toiminut odotetulla tavalla, mutta en ehtinyt järjestää päiväkirjatyöskentelyä ohjatusti, vaan se jäi havaituista epäkohdista huolimatta kunkin omalle vastuulle. Tutkijana minua jäi vaivaaman teemahaastattelun puuttuminen syksyltä. Tällöin syksyn kokemukset olisi kerätty tuoreeltaan jo syksyllä. Tämä haastattelu jäi pois ajanpuutteen vuoksi. Vasta projektin päätyttyä minulle jäi aikaa kirjalliseen materiaaliin tutustumiseen ja teemahaastattelujen jäsentämiseen. Korjasin aineiston keräämisen epäkohtia kyselyillä, joiden avulla pääsin varmentamaan tuloksia aineistotriangulaatiolla.

Toinen iso tutkimusratkaisuni oli, että olen käyttänyt sekä tutkittavan ilmiön hahmottamiseen että rajaamiseen suhteellisen suuren osuuden tutkimusraportistani. Perustelen menettelyäni tutkimuksen tapausluonteella. Toimintaani ohjaajana ja opettajana ohjasi perusteltu henkilökohtainen ammatillinen näkemys, jonka osia esitetyt käsitykset kouluteatterista, teatteritaiteesta ja opettamis- sekä oppimistapahtumasta olivat. Toisessa ja kolmessa luvussa halusin sekä hahmottaa kouluteatteri-ilmiötä että tuoda esille oman teatterikäsitteeni. Tutkimuksen alkuosa esittelee sen kontekstikonaisuuden, joka oli vaikut-

tamassa yksittäisen oppijan kokemusten syntymiseen. Kuvauksen avulla lukija pystyy vertaamaan esiymmärrykseni suhdetta aineiston tulkintaan. Ahosen (1994, 124) mukaan merkityksen intersubjektiiivisuus tarkoittaa ilmaisun merkityksen riippuvuutta paitsi ilmaisijasta (oppijasta) myös sen tulkitsijasta (tutkijasta). Tutkija ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla. Ahonen korostaa vankan teoreettisen perehtyneisyyden merkitystä. Se auttaa tutkijaa tiedostamaan paremmin oman viitetaustansa. Se auttaa häntä tavoittamaan tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen objektiivisemmin. Merkitys saadaan ilmaisusta esiin ymmärtämällä sen kontekstuaalisuus ja intersubjektiiivisuus.

Kolmantena kriittistä suhtautumista ansaitsevana seikkana nostan esiin pyrkimykseni johtaa yksittäisten oppijoiden kokemuksista yleistä tietoa. Perustelen tätä pyrkimystä sillä, että minulla oli sekä opettaja- että ohjaajasuhde sekä yksilöihin että ryhmään ja halusin ymmärtää mahdollista ryhmän sisäistä kokemuksellista samankaltaisuutta. Kriittisesti täytyy kysyä, syöllistykö monimuotoisten yksilöllisten kokemusten yksinkertaistamiseen. Johtivatko tulkintani siihen, että pyrin näkemään kokemuksen säännönmukaisena? En pysty antamaan kysymykseen yksiselitteistä vastausta. Halusin kuitenkin säilyttää tutkimusraportissa primaariaineiston lainausten määrän runsaana, jotta se yhdessä tekemieni tulkintojen ja teoreettisen dialogin kanssa lisäisi tulosten arvioitavuutta. Lukijan tehtävänä on arvioida, olenko pystynyt säilyttämään aineistossa ja sen kuvauksessa monimerkityksellisuuden ja riittävän yksilöllisyyden.

Prosessin merkitys minän kehitykselle

Tutkimus antoi tapauskohtaista ja ainutkertaista tietoa kuudentoista lapsen ja yhdeksän aikuisen opiskelijan kokemuksista toteutuneeseen teatterityön prosessiin. Kasvatuksen näkökulmasta tutkimuksen keskeisin tutkimustulos on teatterityön vaikutus lapsen minän kehittymiselle. Tutkimus antaa referenssejä siitä, että esteettisesti suuntautunut työtapo tukee minätietoisuuden kehitystä. Työskentely- ja esiintymiskokemukset tulkkiutuivat subjektiivisina maailmakuvan muutoksina yksilöllisellä tavalla ja tasolla. Teatterityöllä oli transformaatiovaikutusta, jopa siinä määrin, että yksitoista nuorta kuudestoista mainitsi kokemuksen vaikuttavan vielä puolitoista vuotta prosessin päättymisen jälkeen. Teatterityö tulkkiutui vaikutuksina nuorten henkilökohtaiseen elämään ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Teatterityön voi tulkita tu-

keneen sekä nuorten intrapersoonallisen alueen kehitystä, kykyä ymmärtää omien tekojensa ja tunteidensa syitä, että interpersoonallisia, henkilösuh-teiden taitojen kehitystä. Erityistä merkitystä koetulla yhteydellä oli sen vuoksi, että transformaatiovaikutus oli tutkittavien itsensä omista kokemuksis-taan määrittämä merkitysyhteys.

Tutkimustuloksissa esitettyä teatterityön yhteyttä minän kehittymiselle tu-kee Harrisin (2000, 225–230) väite, jonka mukaan tärkeimmät lapsen sosiaa-listumiseen ja minän kehittymiseen vaikuttavat asiat tapahtuvat keskilapsuu-nessa eli peruskoulun kuuden ensimmäisen vuoden aikana. Hän toteaa tuossa ikävaiheessa tapahtuvien eri viiteryhmiin, tässä teatteriryhmä, liittyvien sa-manlaistumis- ja erilaistumiskokemusten muovaavan lasta pysyvästi. Lapsen vertaisryhmässä saavuttamalla statuksella on pysyviä vaikutuksia hänen minuu-teensa. Teatteriryhmä oli sosiaalinen toimintaympäristö, jossa oppijan ei tar-vinnut kokea itseään ulkopuoliseksi. Kokemuksiin liittyi vertaisryhmän hyväk-syntä, jolla oli oppijan kehitystä tukeva vaikutus. Hyväksynnän kokeminen lie-nee osaltaan vaikuttanut oppijan kokemusten merkityksellisyyteen.

Teatterintyöstä saatu oppijakohtainen kokemustieto vahvisti olemassa ole-vaa tietoa teatteritaiteellisen oppimisprosessin etenemisestä. Oppijoiden ku-vaukset tukivat draama- ja lapsiteatterikirjallisuuden käsitystä siitä, että teat-teri-ilmaisun opettaminen edellyttää pitkäaikaisen prosessin. Yksilöllinen kokemustaso, primaariaineisto, oli tutkimuksellinen rikkaus, joka avasi nä-kökulmia teatteri-ilmaisun opetus-opiskelu-oppimisprosessin pohtimiseen.

Uutta tietoa prosessista antoi aineistosta johdettu kuva oppijan valmiuksien syklisestä kehittämisestä prosessin aikana. Valmiudet eivät kehittyneet hie-rarkkisesti vaan kokonaisvaltaisesti. Hahmotin syklisen oppimisen mal-lin, jossa erilaisista valmiusalueista muodostui kehä. Niissä eri ulottuvuu-det vahvistavat toisiaan. Tutkimuksen tulos on, että itseluottamus, vastaami-nen haasteisiin samoin kuin kuuluminen ryhmään ja toisten innostaminen olivat yhteen nivoutuneina osa samaa kokemuskokonaisuutta. Prosessi loi pohjaa lapsen teatteri- ja ilmaisuvalmiuksien kehittymiselle. Valmiuksien kehittymisen tahti ja taso oli yksilöllinen. Se oli osittain sidoksissa siihen, oliko lapsi aiemmin osallistunut teatterityön prosessiin. En kiinnittänyt tut-kimuksessa erityishuomiota erilaisten teatterin taitoalueiden kehittymiseen, vaan keskityin oppijan kokemukseen. Niinpä tutkimukseen liittyvä proses-sikuvaus antaa pääasiassa viitteitä oppijan henkilökohtaisten toimintaedel-lytysten kehittämisestä.

Näen tutkimuksellani, sen tapauskohtaisuudesta huolimatta, olevan erityisarvoa nimenomaan koulu- ja lapsiteatterin viitekehyksessä. Kouluteatteritoiminnalla on vakiintunut, joskin epävirallinen, asema taidekasvatuksessa. Asema on ollut niin vahva, että sen voi katsoa heijastuneen koko lapsiteatterin kehittymiseen (ks. Krohn 1991). Kouluteatterilta puuttuu epävirallisuuden tähden edelleen tavoitteet ja niistä johdetut sisällöt. Myös kirjoitettu pedagogiikka puuttuu. Se on muilla taideaineilla. Omalta osaltaan tutkimukseni tarjoaa kouluteatterin, myös lapsiteatterin parissa työskenteleville ohjaajille teatteriprosessin ohjaamiseen liittyvää tietoa. Tulosten siirrettävyys riippuu lähinnä tutkimuksen käyttäjien intresseistä. Olen pyrkinyt tulosten siirrettävyyteen varaamalla runsaasti tilaa tutkittavieni kokemuksille. Runsa primaariaineisto-osuus tarjoaa lukijalle selkeästi hahmotettavan kuvan sekä tutkimuksen kontekstista että siinä havaituista merkityksellisistä kokemuksista. Täten uskon tulosten moni-ilmeisyyden palvelevan sekä muita tutkijoita että käytännön toimijoita.

Tutkitun teatteriryhmän erityisluonteeseen vaikuttivat lasten lisäksi teatteriprosessiin osallistuneet opiskelijat. Heidän mukana olonsa vaikutti lasten kokemuksiin. En pidä tätä seikkaa tutkimuksellisenä heikkoutena vaan lisäarvona. Harris (2000, 215–223) toteaa, että lasten sosiaalistuminen kouluiässä tapahtuu samastumalla ryhmään ja omaksumalla tämän sosiaalisen kategorian asenteita. Lasten kategoria-ajatteluun liittyy yleensä kielteinen suhde sellaiseen ryhmään, johon he eivät itse kuulu. Kouluiän merkittävimmät sosiaaliset vastakkainasettelut ovat sukupuoli- (tytöt vastaan pojat) ja ikäkategorioihin (lapset vastaan aikuiset) liittyviä. Teatteriryhmä tarjosi poikkeuksellisen sosiaalisen työskentely-ympäristön. Lapsi ja aikuinen joutuivat ryhmän jäsenenä ylittämään sekä sukupuoli- että ikäkategoriat ja muodostamaan uuden suhteen kumpaankin. Teatterityö kyseissä muodossa tarjosi eri-ikäisten oppijoiden muodostaman vertaisryhmän. Yhteistyö ja sen kehittyminen koettiin erityisen arvokkaaksi asiaksi molemmissa ikäryhmissä. Kerätyn kokemuksellisen tiedon valossa teatteriprosessi nähtiin sekä lasten että opettajaksi opiskelevien aikuisten joukossa vapauttavana, itseluottamusta ja vuorovaikutustaitoja kehittävänä.

Tutkimus tuki sitä, että kouluteatteria, myös harrastajateatteria, tulisi kehittää lasten ja aikuisten yhteisenä toimintamuotona. Sekä koulussa että muussa harrastustoiminnassa on vähän sellaista toimintaa, joissa lapsi, nuori ja aikuinen voivat työskennellä rinnakkain samanarvoisina omasta sosiaali-kategoriastaan ja kokemustaustaan ponnistavina yksilöinä. Tällaista lasten ja

aikuisten tasavertaiseen toimintaan perustuvaa teatterityömuotoa kannattasi hyödyntää laajemminkin.

Kaikki kuusi osallistumistaan jälkikäteen arvioinutta opiskelijaa koki prosessin merkitykselliseksi oman opettajuutensa kehittymisen kannalta. Se oli opettajankoulutuksen kannalta merkityksellinen tieto. Opiskelijoiden kokemuksissa, kuten lapsillakin, korostuivat omien rajoittuneisuuden tunteiden kohtaaminen ja itseluottamuksen kehittyminen. Tutkimus vahvisti opettajankoulutukselle tärkeää tietoa siitä, että taiteeseen liittyvä kokemuksellinen tieto on taiteen opettamisen kannalta ensiarvoisen merkityksellistä, mutta ei yksin riittävää. Kokemuksellinen tieto antoi opiskelijoille vastauksia taiteen opettamisen *miksi*-kysymykseen. Prosessi lisäsi ymmärrystä lasta, taidetta ja teatteritaiteen pedagogista merkitystä kohtaan. Kukin havaitsi oman prosessinsa avulla, miksi teatteritaidetta kannattaa opettaa ja miten sitä voidaan käyttää kasvatuksen välineenä. Kokemukseen pitää liittyä myös ymmärrys siitä, *mitä* sisältyy opetukseen ja *miten* toteuttaa opetusta. Tähän en usko prosessista saatujen kokemusten yksin riittävän, vaan nuoren opettajan kokemuksia on tuettava tiedollisella aineksella, jota hänen on hankittava lisää ja jota hänen on harjaannuttava soveltamaan omassa työssään.

11–13-vuotias lapsi näyttelijänä

Lasten kuvaukset roolin valmistamisesta ja esiintymisestä vahvistivat käsitystäni siitä, että 11–13-vuotiaat lapset olivat kykeneviä lähestymään roolia ja näyttelemistä Cohenin (1986) määrittämän subjektiivisen lähestymistavan mukaisesti. Subjektiivisessa lähestymistavassa heidän odotettiin löytävän roolihenkilön näkökulman ja näyttelevän roolia siitä käsin. Näyttelemisen edellytti keskittymistä roolihenkilön tilanteisiin ja tavoitteisiin. En kuitenkaan halua väittää, että lapsi oli näyttelijä sanan ammatillisessa merkityksessä, jolloin hänen taitamisessaan yhdistyisivät professionaalinen näyttämöilmaisun tekninen taito ja tulkinnan syvyys. Kokemuksellinen tieto osoitti heidän kykenevän eläytymisprosesseihin, jotka olivat henkilökohtaisella kokemustasolla samankaltaisia kuin ammattinäyttelijöiden kuvaukset roolissa elämisestä. Kyse ei ollut näyttelemisen taidosta, vaan näyttämöllisestä identifikaatioprosessista, jossa lapsi ylitti omia rajojaan ja vapautui toimimaan toisena henkilönä. Näyteltäessä koettu samastuminen ei ollut suorassa yhteydessä näyttelemisen laadullisiin ominaisuuksiin, vaan se oli henkilökohtainen

kokemus. Tutkittavat kuvasivat näyttämöllä tapahtuvan rooliin eläytymisen arvokkaaksi, vapauttavaksi ja jopa unenomaiseksi kokemukseksi. Näyttelemisen näytti ensisijaisesti tarjoavan oppijalle kokemuksen, joka toimi rakennusaineena minän kehittymiselle. Tulkitsin roolin tekemisen olleen lapsen näkökulmasta myös oman maailmasuhteen tarkastelua.

Uutta tietoa lasten roolin tekemisestä antoivat oppijoiden kuvauksista hahmotetut roolin tekemisen lähestymistavat, jotka nimesin esittäjäkeskeiseksi ja roolikeskeiseksi työskentelyksi. Esittäjäkeskeisesti työskennellessään lapsi kuvasi tutkivansa näytelmän fiktiivistä maailmaa pääasiassa henkilökohtaisia ratkaisumalleja käyttäen. Roolin tekemisen lähtökohtana oli se, kuinka toimin vastaavissa tilanteissa itse. Harjoitusvaiheen työ ohjasi kuitenkin pois henkilökohtaisista ratkaisumalleista kohti näytelmän tilanteissa syntyviä ratkaisuja. Roolikeskeiseen lähestymistapaan kuvattiin liittyvän halu kokeilla itselle vieraita suhtautumis- ja reagointitapoja suhteessa näytelmän tapahtumiin. Roolin palkitsevuus oli olla joku toinen. Roolin luonteella ei suoranaisesti näyttänyt olevan vaikutusta valittuun lähestymistapaan. Lähestymistavalla ei myöskään näyttänyt olevan merkitystä roolissa elämisen syvyyteen. Lasten kuvauksista ilmeni, että kummallakin lähestymistavalla tapahtui roolin kahdentuminen.

Esiintyminen näytti olevan oppijan kannalta prosessin avainkokemus. Teatterityön, etenkin koko valmistavan jakson mielekkyys, tuli uudestaan tarkastelluksi esiintymiskokemuksen avulla. Näyttelemiskokemuksen henkilökohtaista arvoa edustivat esiintymiseen liittyneet itsensä ylittämisen, onnistumisen ja onnen tunteet, jotka liittyivät sekä esittämiseen että roolissa elämiseen, Niiden avulla muodostui toiminnan merkityksellisyys. Näyttelemiskokemus edusti esteettistä elämystä ja oppimista, joka vaikutti nuorten myöhempään kouluteatterityöhön ja sen arviointiin.

Mielenkiintoista oli, ettei kukaan osallistuneista oppiljoista tuonut esiin näytelmän teeman merkitystä omaan kokemukseensa, vaikka se teatterissa koetaan usein näyttelemisen keskeiseksi sisällöksi. Lapsinäytelmissäkin on ollut perinteisesti opettava teema. Onko lapsen kannalta sama, mitä näytellään, kunhan rooli on mieluinen? Kyseisellä näytelmällä oli teema, jota käsiteltiin yhteisesti harjoitusvaiheessa. Tutkimukseni kiinnostuksen kohdistuminen lapsen henkilökohtaiseen kokemukseen ja henkilökohtaiseen tekemiseen voi osaltaan selittää saatua tulosta. Toisaalta työtavalla, joka korosti kunkin roolinrakentamisen prosessia, saattoi olla kokemusta suuntaava vaikutus. Tai ehkä on

yksinkertaisesti niin, että kun näytelmän teemaa painokkaasti käsiteltiin tekemisen alkuvaiheessa, se yksinkertaisesti oli lapsen mielessä loppuun käsitelty. Kysymys jää avoimeksi ja tarjoaa mielenkiintoisen jatkotutkimuskohteen.

Opettajuuteni kehittyminen

Olen ohjannut tutkimuksen tekemisen jälkeen kolme teatteriprojektia ja työskentelen parhaillaan neljännen parissa. Pyrin seuraavassa vielä kootusti esittämään sen henkilökohtaisen ja ammatillisen tiedon, joka on osa tätä tutkimuksesta noussutta ymmärrystä. Olen kuvannut sitä myös teatterityön opettamiselle hahmottamiani periaatteita esitellessäni.

Opettaja-ohjaaja -näkökulmasta tärkeintä antia oli teatterityöhön liittyvien erilaisten tulkintojen mahdollisuus. Opetusta ja ohjaamista toteuttavana aikuisena tulee harvoin miettineeksi sitä, kuinka yksilöllisesti oppijat tulkitsevat annettuja tavoitteita, niihin liittyvää toimintaa ja ohjaajan viestejä. Perttula (2000, 441) tuo esille arkisen maailmasuhteen, jossa on tavallista olettaa, että *muut jakavat maailman minun kanssani*. Ihminen kuvittelee puhuvansa meistä, vaikka puhuukin itsestään. Opettaja kuvittelee oppijoiden jakavan maailman kanssaan eli luulee ymmärtävänsä toisten kokemuksen itsensä kautta. Tutkimus todisti vahvasti, että kaikki kokeminen tapahtuu yksilöllisesti ja että on tärkeää pyrkiä todella kohtaamaan oppija. Lasten ja nuorten kokemusten moninaisuus, rikkaus ja syvyys olivat minulle opettajana yllättävää ja odottamatontakin. Olin ilmeisesti sokeutunut koulutyössä tyypillisille ihan kiva -vastauksille, jolle tasolle osa päiväkirjatyöstä jäi. Lasten, myöhemmin nuorten, avoimuus ja herkkyys haastattelutilanteissa oli minulle myönteinen yllätys.

Koulussa on liian vähän opettajan ja oppilaan todellista ja laadukasta kohtaamista. Opettajan ja oppijan kohtaamiset kouluelämässä ovat useimmiten hyvin pinnallisia ja muodollisia. Todellisia ajatuksia ja kokemista ei tuoda esiin. Todellista dialogia oppijan ja opettajan välille ei synny. Yksittäisen oppijan kohtaamisia vaikeuttavat koulun kognitiivinen tavoitteellisuus, ryhmäkoot ja opetustilanteiden ajalliset rajoitukset. Opettajakeskeisillä työtavoilla yksilöllisiä kohtaamisia ei välttämättä tapahdu lainkaan päiväkausiin. Muis-
tan teatterityöhön liittyvän yksittäistapauksen. Oli kulunut kuukausi koulun aloittamisesta. Istahdin ennen harjoitusten alkua omalla luokallani olleen kuudesluokkalaisten tytön viereen ja totesin: *Olet ollut kuukauden oppilaani, mutta en ole koskaan puhunut kanssasi. Mitä sinulle kuuluu?* Kohtasimme en-

simmäisen kerran henkilökohtaisesti vasta teatterityössä. Opettaja ja oppilas ovat suuren osan työajasta fyysisesti samassa tilassa kohtaamatta todellisesti. Opettaja opettaa, oppilas opiskelee. Opetus kohdistuu osaan oppilaista (vrt. Yrjönsuuri 2000, 159). Kaikilla on rooli tässä opetusteatteriesityksessä. Opettaja vetää pääroolia ja kohdistaa huomionsa vastaanäyttelijöihin, joita edustavat muutamat aktiiviset oppilaat. Muu osa luokasta on katsojia, jotka seuraavat näytelmän tapahtumia sivusta. Muutamat oppilaat ottavat aktiivisen roolin omaehtoisesti. He vaativat opettajan huomiota, joko myönteisin tai kielteisillä keinoin. Vuorovaikutus rajoittuu yleensä kysymyksiin ja vastauksiin, jotka ovat tilanteessa käytettäviä repliikkejä. Tästä näytelmästä on helppo vetäytyä syrjään ja olla vain paikalla, niin kuin esimerkin tyttö oli tehnyt.

Ymmärrän vasta näin jälkikäteen teatterityön ja koulun arkisten opetustilanteiden eron. Teatterityön kasvatuksellinen arvo nousee ihmisten välisestä avoimemmasta vuorovaikutuksesta ja selkeästä yhteisestä tavoitteesta tehdä *hyvä esitys*. Teatterityö tarjoaa mahdollisuuden tehdä jotakin henkilökohtaisesti uutta, ainutkertaista ja itselle arvokasta, kuten mukana olleet oppijat ovat asian sanoiksi pukeneet. Tutkimus on avannut uuden näkökulman teatteri-ilmaisun oppimisen kokonaisvaltaiseen prosessiin. Se on vahvistanut käsitystäni teatterityön pedagogisesta merkityksestä ja vahvuuksista. Tutkimukseni on nostanut opettajuuteni keskiöön yksittäisen oppijan ja haluni päästä aitoon dialogiin hänen kanssaan. Olen edelleen jatkanut ja kehittänyt päiväkirjatyöskentelyä osana teatterityötä. Päiväkirjakirjoittamisesta on tullut oppijan reflektoinnin lisäksi avoin mielipiteiden vaihtokanava ohjaajan ja oppijan välillä. Tehtävänäni on sekä vastata kunkin henkilökohtaiseen kirjoitteluun että innostaa ja haastaa vähemmän kirjoittavia tarttumaan kynään. Minusta on entistä tärkeämpää, että jokainen toiminnassa mukana ollut yksittäinen oppija kokee olevansa arvokas. Päiväkirjatyön avulla haluan osoittaa, että olen hänen toiminnastaan aidosti kiinnostunut. Tämä on tärkeää siksikin, että tutkitun prosessin tavoin yksittäisillä oppijoilla saattaa olla prosessiin liittyä ongelmallisempia, jopa negatiivisia kokemuksia, joista ohjaajana on syytä olla tietoinen.

Teatterityö ei voi olla työskentelyä aikuisen (ohjaajan) taiteellisten päämäärien ehdoilla. Opettajuuteni kannalta olennainen kysymys on edelleen se, suuntautuko huomioni ryhmän ja oppijan onnistumisen sijaan omaan onnistumiseeni. Näiden kahden asian suhteen tulisi olla tasapainossa. Tasapainolla tarkoitan sitä, että minulla on oikeus suhtautua kriittisesti ohjauksellisiin ratkaisuihini, mutta samanaikaisesti minun tulisi pystyä nauttimaan oppijoiden on-

nistumisesta. Minulla ohjaajana on tarve ja halu kertoa tarinoita, toteuttaa itseäni ja näkemyksiäni taiteellisesti. Ilman niitä en yksinkertaisesti tekisi teatteria. Kehittymiseni taiteen tekijänä ei saa johtaa toisten alistamiseen omien taiteellisten tavoitteideni välineiksi. Tässä suhteessa tutkimukseni on tuonut viisautta ja avannut työhön uuden merkityksen. Olen lakannut *huutamasta* harjoituksissa sekä *hermoilemasta* esitysten aikana ja mukana olevien oppijoiden onnistuminen ja oppimisen prosessi on minulle henkilökohtaisesti tärkeää. Tutkimuksen keinoin uskon saaneeni aiempaa syvemmän ja monipuolisemman kuvan teatterityön prosessin henkilökohtaisesta merkityksestä. Se on teatterityön tuomaa lisäarvoa opettajuuteeni, ilman teatterityötä en toimisi opettajana. Koen tutkimuksen vaikuttaneen ohjaaja- ja opettajapersoonani kehittämiseen myönteisesti.

Tutkimustulosten merkityksen ja käyttökelpoisuuden arviointia

Pyrin tutkimuksessa kuvaamaan oppijoiden kokemuksia teatterityön eri vaiheissa esitellyllä työtavalla. Uskon tutkimuksen tältä osin täyttävän tiedon uutuusarvokriteerin (ks. Mäkelä 1990, 47–55). Se tarkoittaa tutkimuksen tuottamaa tietoa ennestään vähän tutkitusta alueesta. Näen tutkimuksessa hahmotamieni teatterityön valmiuksien kehän (kaavio 10) sekä roolirakentamisprosessiin kuvauksen (taulukko 1) tuovan oman teoreettisen lisänsä teatteri- ja draamakasvatuksen tutkimukseen. Tutkimukseni toi uutta tietoa lasten näyttelemisen kokemuksesta. Tutkimus voi tältä osin toimia kouluteatteria laajemminkin virikkeenä sekä uusille lasten ja nuorten teatterityön alueen tutkimuksille että lasten ja nuorten kanssa koulu- ja harrastajateattereissa toimiville opettajille ja ohjaajille.

Lapsen näyttelemiseen liittyvää keskeistä uutta tutkimustietoa olivat oppijoiden roolin tekemisen prosessin kuvaaminen ja esiintymisen huippukokemusten kuvaaminen. Kokemusten taustalla oli roolin tekemisen induktiivinen työtap (kaavio 3). Tulkitsin tämän pedagogiseen ajatteluun perustuvan työtavan olevan yhteydessä oppijoiden näyttämöllisiin onnistumisen kokemuksiin. Työtap yhdisti pedagogisessa ajattelussa yleisesti käytetyn induktiivisen opetusnäkömyksen teatteritaiteelliseen työskentelyyn. Osista kokonaisuuteen etenevä työtap koettiin roolin tekemisen subjektiivista lähestymistä tukevaksi. Esitetty roolin tekemisen induktiivinen työtap on vihjeel-

linen. Tutkimuksellisesti mielenkiintoista olisi selvittää tarkemmin erilaisen työtapojen merkitystä lapsen roolin tekemiseen. Päästäänkö erilaisilla työtavoilla samankaltaisiin näyttelemisen identifikaatiokokemuksiin, kuten esimerkiksi Bolton (1998, 253) on todennut?

Toinen keskeinen roolin tekemiseen ja näyttelemiseen liittyvä tieto oli lasten kuvauksista hahmotetut kaksi erilaista roolin lähestymistapaa. Pidän tutkimuksellisesti uutena tietona perinteisestä roolityöstä poikkeavaa esiintyjäkeskeistä tapaa lähestyä omaa roolia. Kokemustasolla hahmotetut lähestymistavat tuottivat kummatkin samankaltaisia roolissa elämisen kokemuksia ja kummassakin työtavassa rooli kahdentui. Roolihenkilö oli toinen ihminen, jonka koettiin asuvan itsessä. Oppijat puhuivat roolihahmosta ystävänä, josta he pitivät ja josta oli surullista erota. Lasten kuvaukset antoivat viitteitä siitä, että roolin tekeminen oli osaltaan oman kehittyvän maailmasuhteen tarkastelua. Roolin tekeminen oli lapsen kannalta eksistentiaalinen prosessi. Se oli ihmisenä kasvamisen ja ihmisenä toimimisen kannalta merkityksellinen prosessi, jolla oli heijastusvaikutuksia laajemminkin. Kokemustasolla merkitykset olivat teatteritaiteellisista tavoitteista huolimatta hyvin henkilökohtaisia. Tiedolla on sekä teoreettista että käytännön merkitystä. Oppijoiden henkilökohtaisia kokemuksia selvittämällä saatu tieto vahvistaa sitä teoreettista käsitystä, jonka mukaan teatterityöllä (taidekasvatuksella) on vaikutusta lapsen minän kehittymiseen. Peruskoulun tavoite kehittää ihmistä kokonaisuutena muuttui tässä teatteritaiteellisessa oppimisprosessissa oppijan henkilökohtaisiksi kokemuksiksi. Kokemuksella osoittautui olevan myös pysyvyyttä. Saavutetut intra- ja interpersoonalliset taidot tulkkiutuivat nuorten kokemuksissa osaksi teatteriprojektin antia puolitoista vuotta myöhemmin. Teatterityön voi katsoa tukeneen nuoren kehittymistä aiempaa tasapainoisemmaksi, toisiin ihmisiin myönteisemmin suhtautuvaksi, humanimmaksi ihmiseksi (ks. Peruskoulun uudistamistyöryhmän muistio 2001, 24). Tiedon arvo oli siinä, että merkitykset olivat oppijan itsessään tunnistamia ja kuvaamia. Tutkimuksen tuloksena saatu kuva teatteritaiteellisen oppimisen vaikutuksesta oppijan itsetuntemukseen ja maailmakuvan kehittymiseen antavat paljon lisäpohtimisen ja tutkimisen aihetta. Tutkimuksessani kokemusten siirtovaikutusten säilymistä hahmotettiin vajaan kahden vuoden kuluttua kokemuksesta. Herää kysymys, kuinka pitkään yhdessä tai kahdesta ainutkertaisesta taiteellisesta ja merkitykselliseksi koetussa prosessissa saavutetut kokemukset säilyvät osana kasvavan nuoren käsitystä itsestään ja suhteestaan ympäristöönsä. Mikä

on tällaisten kokemusten merkitys aikuisiällä? Mitä jos toiminta on pitkäaikaista ja läpäisee koko kouluelämän? Olisiko syytä perustaa kehittämisprojekti ja tehdä pitkittäistutkimus? Pitäisikö teatterin vihdoinkin saada aseman yhtenä peruskoulun taideaineena?

Tutkimuksessa haettiin tietoa teatterityön koko prosessin kokemisen näkökulmasta. Tämä tavoite johti siihen, että tutkimuksen aikana nousi esiin monia uusia kysymyksiä, johon tämä tutkimus ei pystynyt antamaan vastauksia. Tutkimus toi esille lapsinäyttelijän roolin tekemisen prosessista joitakin uusia puolia, mutta alue tarjoaa lisää kiinnostavia tutkimuskohteita. Roolin tekemisestä ja esiintymisestä saatiin tässä tutkimuksessa tietoa. Tarkempi selvittäminen edellyttäisi uutta tutkimusta, jossa keskityttäisiin pelkästään roolin tekemisen vaiheeseen tai vertailtaisiin erilaisia roolin tekemisen työtapoja. Samoin kiintoisia, lisätutkimusta kaipaavia kohteita olisivat lasten roolissa elämisen kokemukset. Tutkimus sivusi teatterin tekemiseen liittyvänä kysymyksenä sitä, minkä ikäisenä teatterin tekemisen voi aloittaa. Edelliseen voisin liittää lisäkysymyksen: Minkä ikäiset lapset ovat kyllin vanhoja aloittamana eläytyvään näyttelemiseen tähtäävän työtavan?

Teatterityö tarjosi oppijan näkökulmasta merkityksellisen kokemuksen, jonka henkilökohtainen arvo peilautui osin muuta koulutyötä vasten. Nuorten ja aikuisten ilmausten pohjalta voidaan perustellusti väittää, että sekä koulu että opettajankoulutus tarvitsevat toteutetun teatterityön kaltaisia toimintamuotoja, jotka nousevat esiin muun koulutyön arkipäivästä. Teatterityö oli oppijalle yksilöllisesti ja sosiaalisesti merkityksellinen tapa kokea onnistumista ja toteuttaa itseään. Onko utopistista toivoa, että kuvatus kaltaisista merkityksellisistä kokemuksista tulisi osa jokaisen oppijan koulukokemusta?

Silloinen kymmenvuotias poika ei enää harmittele kokemustaan. Hän ymmärtää nyt, miksi katsomossa olleet luokkakaverit kokivat tilanteen niin kuin kokivat. Hän rikkoi tietämättään näkymättömän lasin, joka yhdistää ja erottaa näyttämön katsomosta. Hänelle näytteleminen oli jännittävä kokemus. Näytteleminen oli intiaanipäällikön esittämistä. Tärkeintä oli muistaa vuorosanat ja toimia sovitusti. Kaikki sujui niin kuin pitikin. Onnistumisen tunne oli syynä kohtalokkaaseen katseeseen. Kukaan muu tuskin edes muistaa tapausta, joka kulkee pojan mukana. Nyt kun tuo salaisuus on paljastunut, eikä tapahtuma paina mieltä, on pojalle jäänyt vain halu kuljettaa yhä uusia ja uusia pieniä poikia ja tyttöjä tuon lasin toiselle puolelle, näyttämölle, kokemaan teatterin tarjoamia elämyksiä.



Lähteet

- Aaltonen, Juhani (1992) *Merkitysten käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Aaron, Stephen (1986) *Stage fright. Its role in acting*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aebli, Hans (1991) *Opetuksen perusmuodot*. Juva: Wsoy.
- Aho, Sirkku (1987) *Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia A 117.
- Aho, Sirkku (1996) *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Aho, Sirkku & Laine, Kaarina (1997) *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Ahonen, Ahti & Männistö, Noora (1985) *Lapsiteatteriopas*. Helsinki: Suomen harrastajateatteriliitto ry.
- Ahonen, Sirkka (1994) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160
- Airaksinen, Timo (1999) *Minuuden rakentajat*. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, Pertti (1993) *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alexenberg, M. (1981) *Aesthetic experience in creative process*. Jerusalem: Bar-Ilan University Press.
- Arjas, Päivi (1997) *Iloa esiintymiseen. Muusikon psyykkinen valmennus*. Jyväskylä: Atena.
- Bach, Ellen (1973) *Luova ihminen*. Keuruu: Otava.
- Benedetti, Jean (1993) *Johdatus Stanislavskiin*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 16. Helsinki: Painatuskeskus.
- Bergström, Matti (1997) *Svarta och vita lekar. Kaos och ordning i hjärnan – om det lekande barnet*. Borås: Centraltryckeriet.
- Bohm, David ja Peat, David F. (1992) *Tiede, järjestys ja luovuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bolton, Gavin (1984) *Luova toiminta kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi.
- Bolton, Gavin (1986) *Selected writings*. David Davis and Chris Lawrence (toim.) London: Longman.
- Bolton, Gavin (1989) Drama. Teoksessa David J. Hargreaves (toim.) *Children and arts*. Philadelphia: Open university Press, 119–137
- Bolton, Gavin (1992) *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- Bolton, Gavin (1998) *Acting in classroom drama a critical analysis*. London: Trentham Books.
- Boud, David, Cohen, Ruth and Walker, David (1993) Introducing: Understanding learning from experience. Teoksessa David Boud, Ruth Cohen & David Walker David (toim.) *Using experience for learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Education, 1–19.
- Boud, David and Miller, Nod (1996) Animating learning from experience. Teoksessa David Boud & Nod Miller (toim.). *Working with experience: animating learning*. London: Routledge, 3–24

- Brecht, Bertolt (1965) *Aikamme teatterista*. Helsinki: Tammi.
- Brecht, Bertolt (1991) *Kirjoituksia teatterista*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 14. Helsinki: VAPK.
- Brook, Peter (1972) *Tyhjä tila. Nykysteatterista ja sen mahdollisuuksista*. Porvoo: WSOY.
- Brook, Peter (1995) *The open door. Thoughts on acting and theatre*. New York: Theatre Communications Group.
- Burmansson, Erika (1995) Tunnetko älysi - älytkö tunteesi? 6 - luokkalaisten draamaprojektin seuranta. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Luokanopettajakoulutuslinja.
- Carlsson, Bertil (1996) *Kvalitativa forskningsmetoder för medicin och beteendevetenskap*. Falköping: Almqvist & Wiksel.
- Chaib, Cristina (1996) *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Lunds universitet. Pedagogiska institutionen.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1989) *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, Robert (1986) *Näyttelemissen mahti*. Tampereen yliopisto. Tampereen näyttelijäntöön koulutusohjelman julkaisuja B 1.
- Courtney, Richard (1974) *Play, drama & thought. The intellectual background to drama in education*. London: Cassell & Collier.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990) Att uppleva "flow". Teoksessa Georg Klein (toim.) *Om kreativitet och flow*. Linköping: Brombergs, 38–49.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1992) *Flow. Den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997) *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Dewey, John (1958) *Art as an experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Donaldson, Margaret (1983) *Miten lapsi ajattelee*. Espoo: Weilin+Göös.
- Egidius, Henry (1986) *Positivism – fenomenologi – hermeneutik. Konsekvenser för didaktik och vårdvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisner, Elliot W. (1972) *Educating artistic vision: "Why teach art"*. New York: Macmillan Publishing.
- Engeström, Yrjö (1990) *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ervasti, Simo (1985) *Miten teatterisportti eroaa perinteisestä teatterista*. Tutkielma. Teatterikorkeakoulu. Näyttelijäntöönlaitos.
- Eskola, Antti (1985) *Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Persoonallisuuden tutkimuksen metodologisia opetuksia*. Juva: WSOY.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esslin, Martin (1980) *Draaman perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Esslin, Martin (1987) *The field of drama. How the signs of drama create meaning on the stage and screen*. London: Methuen.
- Fleming, Michael (1995) *Starting drama teaching*. London: David Fulton.
- Gadamer, Hans-Georg (1988) *Truth and method*. London: Sheed and Ward.
- Gate, Helene & Hägglund, Kent (1990) *Tehdään teatteria. Ideasta valmiiksi esitykseksi*. Helsinki: WSOY.
- Goleman, Daniel (1998) *Tunneäly, lahjakkuuden koko kuva*. Keuruu: Otava.

- Grotowski, Jerzy (1993) *Hän ei ollut kokonainen*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 20. Helsinki: Painatuskeskus.
- Grunwald, Dolf (1997) *Anna persoonallisuutesi puhua. Esiintymisen ja esittämisen psykologiaa*. Sibelius-Akatemian julkaisuja 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Grönholm, Inari (1994) Ilmaisun monet kielet. Teoksessa Inari Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 5–10.
- Hakala, Paavo-Tapio (1982) *Ilmaisutaito*. Porvoo: WSOY.
- Hakala, Paavo-Tapio (1984) *Ilmaisutaidon aakkoset*. Helsinki: KTOL.
- Hakanen, Tauno (1980) *Luovuus ja sen ohjaaminen*. Espoo: Weilin+Göös.
- Hakkarainen, Pentti (1990) *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta-konsultit
- Harris, Judith Rich (2000) *Kasvatuksen myytti*. Helsinki: Art house.
- Harrop, John (1992) *Acting*. London: Routledge
- Hautamäki, Jarkko (1984) *Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1.
- Hautamäki, Jarkko (1990) Loogisen ajattelun kehittyminen ja kehittävät tehtävät. Teoksessa Sini Paananen (toim.) *Entä jos planeetat ovatkin kuutioita*. Helsinki: VAPK, 39–47.
- Heikkilä, Jorma (1981) *Luovan ongelman ratkaisun didaktiikka*. Porvoo: WSOY.
- Hellström, Martti (1989) Peruskoulu parrasvaloissa. Teatteritieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos.
- Hellström, Martti (1993) Teatteri peruskoulussa. Teoksessa Anne-Maarit Nurmi (toim.) *Tie teatteri ilmaisuun*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 21. Helsinki: Yliopistopaino, 61–65.
- Helminen, Jussi (1989) *Näyttämölle! Ilmaisutaidon harjoituskirja*. Porvoo: WSOY.
- Hennessey, Beth A. & Amabile, Teresa M. (1988) The conditions of creativity. Teoksessa Robert J. Sternberg. (toim.) *The nature of Creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge NY: Cambridge University Press, 11–38.
- Hirsjärvi, Sirkka (1985) *Johdatus kasvatuksen filosofiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, Sirkka, Huttunen, Jouko, Kari, Jouko, Kuusinen, Jorma & Vaherva, Tapio (1983) *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, Sirkka ja Hurme, Helena (1991) *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoikkala, Tommi (1987) *Kieli, kertomus, kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hornbrook, David (1991) *Education and Dramatic Art*. Oxford: Blackwell.
- Hornbrook, David (1998) *Education and Dramatic Art. 2nd Edition*. London: Routledge.
- Husserl, Edmund (1995) *Fenomenologian idea. Viisi luentoa*. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Iisalo, Taimo (1987) *Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Johnstone, Keith (1979) *Impro. Improvisation and the theatre*. London: Faber & Faber.
- Johnstone, Keith (1996) *Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993) *Diskurssi analyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Järvilehto, Timo (1994) *Ihminen ja ihmisen ympäristö. Systemisen psykologian perusteet*. Oulu: Pohjoinen.

- Kaikkonen, Pauli (1999) Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus*, 30(5), 427–435.
- Kanerva, Pirjo & Viranko, Viivi (1997) *Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatukseen että opetusmenetelmänä*. Helsinki: Äidinkielen opettajien liitto.
- Kansanen, Pertti (1990) *Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen Pertti & Meri Matti (1999) The didactic relation in the teaching-studying-learning process. Teoksessa Hudson, B. et al. (toim.) *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession*. Umeå: TNTEE-publications, 107–116.
- Kansanen, Pertti, Tirri, Kirsi, Meri, Matti, Krokfors, Leena, Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta (2000) *Teacher's pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. American University Studies vol 47. New York: Peter Lang -publications.
- Karilas, Tauno (1962) *Robinsonista Muumipeikkoon. Viisikymmentä nuortenkertojaa*. Porvoo: WSOY.
- Karppinen, Tintti (1993) Ilmaisukasvatus – draamapedagogik ry. Teoksessa Anne-Maarit Nurmi (toim.) *Tie teatteri-ilmaisuun*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 21. Helsinki: Yliopistopaino, 82–89.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa (1985) *Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä*. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa (1998) *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Kinnunen, Aarne (1990) *Esteettisestä elämyksestä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kolb, David A. (1984) *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Kokkonen, Marja (1996) Tunteiden kokemisesta tunteiden kohtaamiseen. Teoksessa Lea Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. Jyväskylä: Atena, 191–205.
- Koskenniemi, Matti (1968) *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. Keuruu: Otava.
- Koskenniemi, Matti & Valtasaari, Antero (1958) *Taitava opettaja. Johdatus kansakoulunopettajan työhön*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, Merja & Ventola, Marjo-Riitta (1999) *Pilottiseuranta teatteri-ilmaisun perusopetuksesta*. Helsinki: Suomen kunnallisiitto.
- Kotila, Hannu (2000) *Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta*. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 214.
- Krantz, Margareta (1973) *Luova leikki*. Helsinki: Tammi.
- Krohn, Hannele (1991) Viihdettä ja valistusta: Turkulaista lastenteatteria kolmena vuosikymmenenä suomalaisen lastenteatterin heijastajana. Teatteritieteen päääinetutkielma. Helsingin yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos.
- Kurkela, Marja (1981) Näkemyksiä ja kokemuksia lastenteatterista Suomessa 1960-luvulta 1980-luvulle. Teoksessa (Anon.) *Suomalaisen lastenteatterin kehityspiirteitä*. Helsinki: Suomen ASSITEJ-keskus, 1–5.
- Kurtén, Martin (1995) The distinction between action and adaption (Expression). The concept of prisponsoblenie in Stanislavsky's texts. Teoksessa Pentti Paavolainen & Anu Ala-Korpela (toim.) *Knowledge is a matter of doing*. Acta Scenica 1. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 102–113.
- Kuusinen, Kirsi-Liisa (1995) Näkökulmia motivaatioon. Teoksessa Jorma Kuusinen (toim.) *Kasvatuksen psykologia*. Porvoo: WSOY, 192–223.

- Kvale, Steinar (1996) *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE
- Kääriäinen, Hillevi (1988) *Minäkuvan kehitys*. Helsinki: Finnectura.
- Kääriäinen, Hillevi & Rikkinen, Hannele (1988) *Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 69.
- Laakso, Erkki (1994) Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa Inari Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 11–30.
- Laakso, Erkki (1998) Draama- ja teatteri-ilmaisun arvioinnista. Teoksessa Esko Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 111–123
- Lahdes, Erkki (1973) *Peruskoulun opetusoppi*. Keuruu: Otava.
- Laurent, Kaarina (1947) *Topelius saturunoilijana*. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, Mikko (1996) *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintulkinnan lähtökoh-tia*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara, Maija (1992) Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkä-sitys-tutkimuksia. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A 338.
- Leontjev, Aleksej (1977) *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Helsinki: Kansankult-tuuri.
- Leppäkoski, Raila (1998) Minun pitää olla se joka ei häpeä. Teoksessa Kaisa Korho-nen (toim.) *Koirien ajama kettu. Ohjaajahaastattelukirja*. Juva: Like, 155–178.
- Madsen, K.B. & Egidius, Henry (1976) *Oppiminen ja motivaatio*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Majapuro-Joutsamo, Maisa (1980) Suomalainen koululaisnäytelmäaiheinen kirjalli-suus. Teatteritieteen laudaturtutkielma. Helsingin yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos.
- Malmivaara, Juha (1998) Uskallus vapaaseen pudotukseen. Teoksessa Kaisa Korho-nen (toim.) *Koirien ajama kettu. Ohjaajahaastattelukirja*. Juva: Like, 181–202.
- Maslow, Abraham H. (1970) *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, Abraham H. (1976) Creativity in self-actualizing people. Teoksessa A. Rothenberg & C.R. Hausmann (toim.) *The creativity question*. Durham: Duke University Press, 86–92.
- Meri, Matti (1992) *Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu*. Helsingin yliopisto. Hel-singin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 104.
- Meri, Matti (1998) *Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen*. Hel-singin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 194.
- Mezirow, Jack (1995) Kriittinen reflektio uudistuvan oppimisen käynnistäjänä. Teok-sessa Jack Mezirow & al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskou-lutuksessa*. Oppimateriaaleja 23. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Miller, Alice (1985) *Lapsuuden kuvia*. Porvoo: WSOY.
- Mitter, Shomit (1992) *Systems of rehearsal. Stanislavski, Brecht, Grotowski and Brook*. London: Routledge.
- Mäkelä, Klaus (1990) Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mä-

- kelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Neelands, Jonathan (1984) *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Book.
- Neelands, Jonathan (1992) Structuring drama for learning opportunities. Teoksessa Tony Goode (toim.) *A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Chambridge: Cambridge University Press, 59–69.
- Niemi, Irmeli (1983) *Pääosassa katsoja. Teatteriesityksen vastaanotosta*. Helsinki: Tammi.
- Niemi, Irmeli (1995) Kallioluolista kadunkulmaan. Esittäminen osana ihmisenä olemista. Teoksessa Raija Ojala (toim.) *Esiintyjä. Taiteen tulkki ja tekijä*. Porvoo: WSOY, 11–30.
- Niemistö, Raimo (1998) *Ryhmän luovuus ja sen kehitysehdot*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niiniluoto, Ilkka (1997) *Johdatus tieteen filosofiaan. Käsitteen ja teorian muodostus*. Helsinki: Otava.
- Novak, Joseph D. (1990) Concept naps and vev diagrames: Two metacognitive tools to facilitate meaningfull learning. *Instructional science*, 19(1), 29–52.
- Nurmi, Kari E. (1995) *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*. Jyväskylä: Gummerus.
- Nyfors, Ritva (1994) Puhe- ja ilmaisukasvatuksen tavoitteet peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa Pirjo Sinko (toim.) *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus, 45–55.
- Oatley, Keith & Jenkins, Jennifer M. (1996) *Understanding emotions*. Oxford: Alden Press
- Ojanen, Sinikka (1997) Nykymuotoisen opettajakoulutuksen kehityssuunnasta. *Kasvatus*, 28(1), 7–12.
- O'Neill, Cecily (1995) *Drama worlds. A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Patrikainen, Risto (1999) *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltonen, Matti ja Ruohotie, Pekka (1992) *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Otava.
- Perttula, Juha (1995) *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. SUFI-tutkimuksia 14. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, Juha (1996) Deskriptio ja tulkinta: Psykologin avaimia kokemukseen. *Psykologia*, 31 (5), 9–18.
- Perttula, Juha (1997) Voivatko ihmiset ymmärtää toisiaan? *Psykologia*, 32(6) 467–470.
- Perttula, Juha (2000) Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus*, 31(5), 428–441
- Perttula, Juha ja Kallio, Eeva (1996) Postformaali ajattelu ja henkinen tajunnallisuus toimintatapoina. *Psykologia*, 31(5), 164–173
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (1994). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio* (2001). Opetusministeriön työryhmien muistioita II:2001. Helsinki: Opetusministeriö.
- Perustuslaki N:o 628/1998* (1998) Helsinki HE: 91/1999; L23.12.1998/1288.
- Peräkylä, Anssi (1995) Teoria vuorovaikutuksen tutkimuksessa. *Janus*, 3(1), 15–20.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1977) *Lapsen psykologia*. Helsinki: Gummerus.
- Piaget, Jean (1988) *Lapsi maailmansa rakentajana*. Porvoo: WSOY.

- Pietilä, Antti (1999) *Tunne, antitunne, perimä. Johdatus tunteiden dynamiikkaan*. Huhmari: Karprint.
- Puolimatka, Tapio (1996) *Kasvatus ja filosofia*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, Tapio (1999) *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puurula, Arja (2000) Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. *Kasvatus*, 31(3), 280–287.
- Pääjoki, Tarja (1997) PyhäTaide ja ArkiElämä. Taidekäsitusten ja taidekasvatuksen yhteen törmäilyä. Teoksessa Mirja Hiltunen ja Olli Mannerkoski (toim.) *Synestesia. Onko taiteilla väliä?* Taiteiden tiedekunnan julkaisuja C 8. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pörhölä, Maili (1995) *Yksin yleisön edessä. Esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteeseen*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in communication 2.
- Rantala, Raija-Sinikka (1988) *Näyttelijä – Auteur. Näkökulma staninslavskilaisuuteen*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 8. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rasmussen, Björn K. (1990) *”Å vaere eller late som om...” Forståelse av dramatisk spill i det tyende århundre. Et drapedagogisk utredningsarbeid*. Universitetet i Trondheim. Institutt for Drama- Film-Teater UNIT.
- Rauhala, Lauri (1974) *Psykykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa*. Tapiola: Weilin&Göös
- Rauhala, Lauri (1986) *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, Lauri (1989) *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Helsinki: Sairaanhoitajien koulutussäätiö.
- Rauhala, Lauri (1990) *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri (1996) *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri (1998) *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raunio, Kyösti (1999) *Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste - von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan (1994) *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Regel, Gunter (1978a) Luovan kuvataiteellisen prosessin, rakenne ja kulku. *Taide*, 18(3), 6–9.
- Regel, Gunter (1978b) Luovan kuvataiteellisen prosessin, rakenne ja kulku. *Taide*, 18(6), 6–9.
- Riihimäki, Riikka (1995) *Tekstistä esitykseen. Prinsessa Ruusunen draamaprosessina*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rogers, Carl R. (1976) Toward a theory of creativity. Teoksessa A. Rothenberg & C. R. Hausmann (toim.) *The creativity question*. Durham: Duke University Press, 296–305.
- Routila, Lauri (1986) *Miten teen tiedettä taiteesta? Johdatus taiteen tutkimukseen ja taiteen teoriaan*. Hämeenlinna: Clarion.
- Ruohotie, Pekka (1998) *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Saarinen, Pirkko, Ruoppila, Isto & Korkiakangas, Mikko (1989) *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Saarnivaara, Marjatta (1993) *Lapsi taiteen tulkitsijana*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Saarnivaara, Marjatta (1996) Tutkija näkyviin. Teoksessa Marjatta Saarnivaara (toim.)

- Subjektiviteettia etsimässä. Metodologisia kohtaamispaikkoja.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita n:o 2, 105–125.
- Salervo, Esko (1993) *Salaisuus. Lisensiaattityö.* Teatterikorkeakoulu. Dramaturgian laitos.
- Salosaari, Kari (1989) *Perusteita näyttelijäntyön semiotikkaan I. Teatterin kieli ja näyttelijä merkityksen tuottajana.* Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A 262.
- Sandqvist, Ville (1995) *Paradoksaalinen ammatti: näyttelijä. Näyttelijäntyön historiasta, teoriasta ja käytännöstä.* Teoksessa Raija Ojala (toim.) *Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä.* Porvoo: WSOY, 151–182.
- Sava, Inkeri (1993) *Taiteellinen oppimisprosessi.* Teoksessa Ismo Porna ja Pirjo Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja.* Helsinki: Suomen kunnallisliitto, 15–43.
- Seitamaa-Oravala, Pirkko (1990) *Kuviot kuvan takana: kuvaskeemoista kuvauskeinoihin.* Historiallisesta orientaatiosta kognitiiviseen näkökulmaan kuvaamataidon opetuksessa. Lisensiaattityö. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja 2.
- Siljander, Pauli (1988) *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset.* Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Sinivuori, Päivi & Sinivuori, Timo (2000) *Esiripusta aplodeihin. Opas harrastajateatteriohjaajille ja ilmaisukasvattajille.* Helsinki: Atena.
- Slade, Peter (1969) *Child Drama.* London: University of London Press.
- Spangenberg, Ebehard (1980) *Tehdään yhdessä teatteria eli kuinka pidetään hauskaa ja kuinka hauskuutellaan näyttämöllä ja kullissien takana.* Keuruu: Otava.
- Spolin, Viola (1987) *Improvisation for the Theatre.* Evanston: Northwestern University Press.
- Stanislavski, Konstantin (1946) *Elämäni taiteen palveluksessa.* Porvoo: WSOY.
- Stanislavski, Konstantin (1951) *Näyttelijän työ omakohtaisen luovan eläytymisen saavuttamiseksi. Oppilaan päiväkirja.* Helsinki: Työväen näyttämöiden liitto.
- Stanislavski, Konstantin (1970) *Luonteen kehittäminen. Näyttelijän työ II.* Helsinki: Tammi.
- Stanislavski, Konstantin (1982) *Skådespelarekonsten och regisörskonsten.* Bollnäs: IOR.
- Stenius, Nena (1987) *Ajatuksia ja kokemuksia teatterikasvatuksesta peruskoulussa viheiksi opettajille.* Espoo: Espoon kulttuuritoimisto.
- Stenius, Nena (1996) *Muodon muutoksia.* Lapsi ja nuorisoteatteriohjaajan opas. Helsinki: Vapaan sivistystoiminnan liitto.
- Stenius, Nena, Hellström, Martti & Toivanen, Tapio (1990) *Teatteri. Kerho-ohjelma.* Helsinki: Nuorisokasvatusliitto.
- Suortti, Kaija (1971) *Improvisointia ala-asteen äidinkielen opetukseen.* Helsinki: Valistus.
- Sutinen, Ari (1997) *Miten sosiaalinen minä syntyy? G.H. Meadin teoreettisten näkemysten tarkastelua.* Teoksessa Pauli Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio.* Helsinki: Gaudeamus, 77–104.
- Szatkowski, Janek (1983) *Luovan toiminnan suuntauksia Skandinavian maissa.* Helsinki: Suomen harrastajateatteriliitto.
- Szatkowski, Janek (1997) *Kunstnerisk intentionality og Paedagogisk rationalitet.* Teoksessa Ida Krøgholt (toim.) *Stifinder i 90-ernes dramapaedagogik.* Århus Universitet. Institut for Dramaturgi, 6–19.
- Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (1992). Helsinki: Opetushallitus.

- Tiusanen, Timo (1969) *Teatterimme hahmottuu: näyttämötaiteemme kehitystie kansanrunoudesta itsenäisyyden ajan alkuun*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Toivanen, Tapio (1986) Ilmaisutyypeistä osana kuvaamataidon opetusta peruskoulun viidennellä ja kuudennella luokalla. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Toporkov, Vasilij O. (1984) *Toiminnasta tunteeseen. Stanislavski-muistiinpanoja*. Teatterikorkeakoulun julkaisuja 1/1984. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Torrance, Paul E. (1976) Education and Creativity. Teoksessa A. Rothenberg & C. R. Hausmann (toim.) *The Creativity question*. Durham: Duke University Press, 217–227.
- Torrance, Paul E. (1988) The nature of creativity as manifest in its testing. Teoksessa Robert J. Sternberg (toim.) *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge NY: Cambridge University Press, 43–75.
- Trost, Jan (1993) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratus.
- Tuomikoski, Paula (1987) *Taide ja ihminen*. Helsinki: Hanki ja Jää
- Turunen, Kari E. (1990) *Ihmisen ymmärtäminen*. Helsinki: Atena.
- Turunen, Kari E. (1998) *Minusta näyttää*. Johdatus reflektiiviseen filosofiaan. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, Kari E. (1999) *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena.
- Töttö, Pertti (1997) *Pirullinen positivismi: kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja 41. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Uusikylä, Kari & Piirto, Jane (1999) *Luovuus taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: Atena.
- Varto, Juha (1992) *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vasta, Ross (1997) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Vuorinen, Risto (1997) *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, Risto (1999) *Persoonallisuus & Minuus*. Vantaa: WSOY.
- Vygotski, Lev (1976) Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) *Play. Its role in development and evolution*. New York: Basic Books, 537–554.
- Vygotski, Lev (1982) *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin + Göös.
- Way, Brian (1976) *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. Helsinki: Tammi.
- Weston, Judith (1999) *Näyttelijän ohjaaminen. Kuinka tehdään vaikuttavia esityksiä televisioon ja elokuvaan*. Helsinki: Nemo.
- Wickham, Glynne (1992) *Teatterihistoria*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Wilson, Glenn D. (1997) *Esittävän taiteen psykologia*. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Wright, Johan von (1996) Oppiminen selviytymiskeinona. *Psykologia*, 31(5), 351–358.
- Yrjönsuuri, Yrjö (2000) Opiskelun ja opetuksen vaikeuden ihmettelyä. Teoksessa Kansanen, Pertti, Lahdes, Erkki, Malinen, Paavo, Yrjönsuuri, Raija & Yrjönsuuri Yrjö (toim.) *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–187.
- Østern, Anna-Lena (2000) Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Pipsa Teerijoki (toim.) *Draaman tiet*. Suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4–26.

Liite 1.

Kontaktiharjoituksia

Sokean kuljettaminen (fyysinen kontakti) Toinen sulkee silmät (sokea). Toinen kuljettaa häntä ja antaa hänelle mahdollisuuden tutustua tilaan, joka on muuttunut esim. kaupaksi, taidenäyttelyksi.

Harjoitukseen voidaan liittää suhteentaso määrittelemällä tapa, jolla toista kuljetetaan (rakastavasti, tuskastuneesti).

Erilaiset peiliharjoitukset (katsekontakti) ovat peruskontaktiharjoituksia, joita voi muunnella rajattomasti.

Köydenvetokisa (epäsuorakontakti ja katsekontakti) näkymättömällä köydellä toteutettava harjoitus pareittain tai ryhmissä. Varioidaan erilaisilla näkymättömillä köysillä (kuuma, jäätävä, liukas jne.)

Esine - improvisaatio (kaikki kontaktin lajit) jossa käytetään kuviteltua esinettä, joka hylätään ja seuraava muuttaa sen toiseksi ja toimii taas sen kanssa.

Lahjan antaminen (kaikki kontaktin lajit) välitön liittyminen toisen ajatukseen ja vastalahjan antaminen pareittain. Sama harjoitus ryhmissä. Annetaan lahja ja tarkkaillaan sen vaikutusta toiseen ryhmään.

Tilanteen jäädytys (kaikki kontaktin lajit) improvisaatiotilanne, joka jäädytetään puolen minuutin välein, jonka jälkeen ryhmän seuraava jäsen tulee jatkamaan ja tuo uuden käänteen tilanteeseen. Viedään loppuun sovitulla vaihdosmäärällä ja työtavoilla.

Gibberdish (kaikki kontaktin lajit) improvisaatiotilanne, jossa puhutaan siansaksaa, joka voidaan muuttuu välillä suomeksi annetusta merkistä.

Bulgarialainen luennoitsija (kaikki kontaktin lajit) tulkkauksessa toinen pareista on vierasmaalainen asiantuntija, jonka esitelmää toinen tulkkaa. Mitään ei sovita etukäteen.

Duppaus (kaikki kontaktin lajit) improvisaatio, jossa toiset tekevät kohta-usta siansaksalla ja toiset replikoivat eli tekstittävät sitä lennosta.

Repliikki on toiminnan jatke (kaikki kontaktin lajit) Kaksi henkilöä ja heil-le muovailijat. Muovaillaan toisia eri asentoihin asentoa kerrallaan. Repli-kointi asennon vaihdoksen jälkeen uudesta asennosta käsin. Tilanne etenee muutos ja repliikki periaatteella. Muutoksen jälkeen odotetaan toisen vasta-uksen.

Ryhmäharjoituksena **peitelty pakkomielle (kaikki kontaktin lajit)**. Kulle-kin määritetään oma pakkomielle (esim. halu kaivaa nenää) ja tilanne, jossa ollaan (lääkärin vastaanotto). Tilanteessa pakkomielteen jokainen koetta en-sin toimia peiteltyä, mutta vähitellen annetaan pakkomielteen purkautua mielipuoliseksi haluksi. Tavoitteena on tehdä alku hyvässä kontaktissa ja kas-vattaa loppu mielipuoliseksi säilyttäen silti muoto.

Vuorovaikutusharjoituksia

”Voi, että sä oot tyhmä!” / ”Älä viitsi” pariharjoitus, jossa ei käytetä muita repliikkejä. Etenee niin, että koetaan saada toinen uskomaan se mitä ollaan sanomassa ja lähtemään pois (luovuttamaan).

”Anna anteeksi” harjoituksella sovitetaan edellinen tilanne. Edetään samoin kuin edellisessä niin kauan kunnes anteeksipyyntö on toisesta tosi. Harjoi-tuksen avulla tunnustetaan oma haavoittuvaisuus ja annetaan se anteeksi.

o-roolissa tilanteeseen tuleminen. Toinen tietää oman ja tilanteeseen tule-van henkilön roolin. Tilanteessa oleva paljastaa vähitellen kaikkia mahdolli-sia vuorovaikutuskeinoja käyttäen toiselle tämän roolin. Tilanne viedään lop-puun. Voi rajoittaa puhetta tai käyttää siansaksaa.

Erilaisia improvisaatioharjoituksia, jotka liittyvät käsiteltävän näytelmän teemoihin ja tekstiin.

Liite 2. Draamakäsikirjoitus, jota käytettiin tarinaan tutustumisen tukena näytelmän harjoitusvaiheessa

Draamapedagogiikka, dramaturgian jakson harjoitustyö
Teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuslaitos,
Draamapedagogiikan koulutusohjelma
Tapio Toivanen

Maija Larmola, Ystäväni kummittelee

Ystäväni kummittelee on kokoperheen näytelmä ennakkoluuloista ja ystäväydestä.

Teemat:

- erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen
- oman itsensä hyväksyminen ja oman elämän hallinta
- elämän ainutkertaisuuden tajuaminen
- valta
- pelot

Kohderyhmä:

- viides - ja kuudesluokkalaisten oppilaiden ja aikuisten luokanopettajaksi opiskelevien sekaryhmä

1. Alku

Lehtiuutinen. (liite) Kysymys ryhmille: Voiko tämä olla totta?

Harjoitus:

Koko joukko jaetaan ryhmiin, joille annetaan tehtävä kertoa toisilleen: Millaisia kummitusjuttuja sinä olet kuullut?

Kukin ryhmä valitsee yhden jutun ja tekee siitä yhden improvisoinnin annettuun musiikkiin. Esitys tehdään tyylitellen muutamaa liikkeeseen pelkistäen.

Harjoituskerran päätteeksi annetaan kaikille tutkimustehtävä: Mitä erilaisia kummituksia kirjallisuudesta löytyy. Tehdään piirustuksia ja lyhyitä kirjallisia selostuksia.

2. Tarina alkaa

Puretaan ensin edelliskerran kotitehtävä. Palataan samoihin ryhmiin ja esitellään omat hahmot.

Harjoitus:

Mielikuvaharjoitus, joka lähtee rentoutumisesta. ”Hengitetään” oma kummitushahmo sisään ja siirrytään näytelmän taloon, joka kuvaillaan kertomalla. Kukin vaeltaa omassa kummitushahmossaan mielikuvamatkalla talossa.

Jatketaan harjoituksella, jossa kukin ryhmä esittelee omat kummitushahmot, jotka kokoontuvat salaa talonpihamaalle. Taustalle tehokas musiikki, joka antaa liikkeelle rytmin. Tekemistä tuetaan valaistuksella.

3. Voiko kummituksen saada kiinni?

Lue:

Jotkut talot tuntuvat kätkevän seiniensä sisään menneisyyden varjoja ja seisovan niissä asuneiden sukupolvien intohimojen ja juonittelujen mykkinä todistajina. Ikivanhojen, tuulten pieksemien linnojen holvikäytävissä, sumupeitteisten ja homeelta haisevien herraskartanoiden kiviseinien suojassa tuntuvat pysyvän sitkeästi hengissä menneiden aikojen vääryydet, pahuudet ja kaipaukset kietoutuen sumun lailla kylmiin kivimuureihin, jotka ovat olleet todistamassa niiden syntyä.

Kummitustaloista kertovat tarinat ovat ikivanhoja. Mutta ovatko aaveet todellisia vai ainoastaan ihmisten keksimiä, kostean ja raa’an sumun tai taianomaisten kuutamoöiden synnyttämiä harhanäkyjä ja menneisyyden kaipuun ruumiillistumia. Ovatko kummitukset ihmisiä, joiden intohimot eivät ole sammuneet kuolemassakaan – ihmisiä, jotka tahtovat toisille pahaa, katuvat syvästi, janoavat oikeutta tai haluavat loputtomasti näyttellä petetyn rakkauden tragediaa.

Oliko Koilliskulma 13, aivan kaupungin länsilaidassa suuren tammimetsän reunassa sijaitseva vanha kerrostalo, tällainen talo? Ainakin Pelle Apila, työtön insinööri, kahden lapsen isä, tätä nykyä keksijä oli ehdottoman varma kummitusten läsnäolosta. Hänen poikansa Jeppe, joka vapaa-aikanaan toimi isänsä tutkimusapulaisena, oli valmis uskomaan isäänsä toisin kuin isosiskonsa Anni. Annin ja rouva Apilan, joka toimi konttoristina kaupungissa,

mielestä oli yhdentekevää oliko talossa kummituksia. Rouva Apilan mielestä hänen miehensä oli voinut kuluttaa aikaansa paremminkin kuin munaamalla itsensä koko talon edessä. Isä Apila on jo muutaman viikon ajan valmistanut Jepen avustuksella talon pihamaalle sijoitettavaakummitusansaa, joka pitäisi naamioida muulta talonväeltä.

Tehtävä:

Teillä on tietoa erilaisista kummituksista. Rakentakaa ryhmissä itsestänne ja käytettävissä olevasta materiaalista naamioitu kummitusansa, jonka tarkoituksena on vangita kummitus. Miten se toimii? Mitä syöttiä tai houkutinta aiotte käyttää? Millaisia kummituksia tällä ansalla saa kiinni?

4. Talosta kuuluu outoja ääniä

Yhtenä iltana isä Apila ja Jeppe pystyttivät ansansa pihamaalle ja menivät itse varmuuden vuoksi viemärikaivoon odottamaan ansan laukeamista. Useamman tunnin hiljaisuuden jälkeen, kellon ylitettyä puolen yön, ansan lähistöltä alkoi kuulua sipsutusta ja ansa laukesi mahtavalla paukkeella herättäen tietenkin koko talon. Ansan lähempi tarkastelu osoitti, että se oli toimiva pyydys – hiiren metsästykseseen. Osa talonväestä kimpaantui tästä äänekkästä herätyksestä. Välikerroksen vanhapiika Rva Pyy, joka aina valitti lasten aiheuttamasta melusta ja häiriöstä, oli erityisen närkästynyt. Hra Nekku, joka asui yläkerrassa, ei puolestaan ollut pitänyt aietta hullumpana, sillä hänelle oli sattunut useamman kerran selittämättömiä ilmiötä, kuten outoa meteliä ullakolta.

Pariharjoitus:

A on henkilö, joka kuulee erilaisia ja vähitellen voimistuvia ääniä eripuolilta huonetta. A:n tehtävänä on saada B uskomaan itseensä.

Sama harjoitus toisinpäin dejavou’na. B on ollut tässä paikassa aiemminkin ja näkee asioita niin kuin ne olivat joskus aiemmin.

5. Kummitteleeko meillä todella?

Kummitusten mahdollinen läsnäolo jakaa talonväkeä kahtia. Pihalla syntyy usein voimakkaita väittelyitä puolesta ja vastaan.

Parikeskustelu:

a on neiti Pyy ja b on hra Nekku/Jeppe

- b yrittää saada a:n uskomaan, että talossa kummittelee
- roolien vaihto lennossa

Jatketaan talokokouksella, jossa a-ryhmä vaatii toimia kummitusten kiinnittämiseksi ja b-ryhmä pitää toimia täysin tarpeettomina.

6. Kummitusten yö

Lue:

Kokousta seuraava yö on kuutamoinen ja sumuinen. Puolen yön jälkeen talon ullakolla, kellarissa ja varastossa liikkuvat varjot, jotka kulkevat hiljaa kokoon-tuen pihan perukalle. Yöllisen hiljaisuuden rikkoo karkea ääni, joka kuuluu Harmajalle haamulle, talon vanhimmalle kummitukselle.

”Tämä talo on vanha ja hieno talo...” – niin on minunkin mielestäni. Tämä talo on juuri minun makuuni. Lattia narisee. Saranat naukuvat. On hiiriä kellarissa ja lepakoita vintillä. On hämähäkkejä kattokruunuissa ja sokeritoukkia ammeen alla. Haa! Minulla on joskus erikoinen tunne, että tämän talon asukkaat eivät oikein pidä meistä kummituksista. En voi sietää sitä, että tässä talossa asuu ihmisiä. En voi olla rauhassa. Aina on joku kirkumassa, jos vähänkin liikuskelen täällä. Ennen oli toisin. Silloin kun kukaan ihminen ei asunut vielä täällä.

PARONITAR:

Minä en todellakaan ole tottunut siihen, että joudun jakamaan huoneeni jonkun kanssa. Ajatelkaa, minun rakkaat hienot hämähäkinseittini pyyhkäistiin tässä eräänä päivänä luudalla pois! Arvokkaat hienot hämähäkinseittini!

KAPTEENI KALLO:

Meidän täytyy siis vallata tämä talo. Hohoo! On sitä vallattu kaikenlaisia fregatteja ja kuunareita, nyt voidaan vallata talo.

PARONITAR:

Minä en halua väkivaltaa.

HARMAJA HAAMU:

Eihän meidän tarvitse muuta kuin elämöidä hiukan enemmän kuin ennen. Kyllä ihmiset siitä säikähtävät ja lähtevät tiehensä. Eivät ihmiset ja haamut viihdy samassa talossa, kyllä me osaamme tehdä elämän sietämättömäksi heille. Tulkaa, mennään neuvottelemaan.

Pariharjoitus:

joo, ja sitten ... jossa keksitään erilaisia tapoja saada ihmiset pois talosta.

Harjoitus:

Kummitukset päättävät hankkia apuvoimia, sillä kokevat olevansa voimattomia ansan edessä. Tarvitaan varsinainen ”kauhu”. Ryhmille keskustelutehtävä tilanteista, joissa he ovat itse pelänneet jotakin henkilöä todella paljon.

Harjoitus:

Valitkaa yksi kertomuksista ja tehkää siitä still-kuvia.

7. Kummitukset näyttäytyvät lapsille

Lapset kokoontuvat illalla pihalle suunnittelemaan omia toimiaan, kun Harmaja Haamu, jota lapset ovat luulleet talonmieheksi, paljastaa talossa olevan lapsikummituksia. Säikäyttäen vielä lapset pahanpäiväisesti.

Seuraavan päivänä lapset päättävät ottaa omin voimin selvää talossa majaillevista kummituksista. Heidän suunnitelmansa on pukeutua kummituksiksi ja soluttautua toisten kummitusten joukkoon.

Harjoitus:

Turvallisuusharjoitus kaatuminen ja kiinniottaminen.

8. Annin ja pikkukummituksen tapaaminen

Kummitukset ovat keskuudessaan päättäneet myös iskeä seuraavana yönä. Yöstä tulee varsin vilkas, sillä tekokummitukset ja oikeat kummitukset vilistävät pitkin taloa pelotellen milloin omiaan ja vieraita.

Harjoitus:

Veriperuna, jossa osa kulkee sokkona ja toiset säikäyttävät yllättäen eri tavoin esim. koskemalla, kuiskutteleamalla...

Kaiken kaaoksen keskellä Anni ja pikkukummitus kohtaavat.

Kohtaamisharjoituksia:

Kävellen ja ensin vain katseet kohtaa, sitten pysähtyminen ja katse, pysähtyminen ja hymy, pysähtyminen ja tervehdys, pysähtyminen ja jotakin hyvää sanomista.

Vaihtoehtona piiri, jossa kuljetaan kohti vastakkaista henkilöä.

9. Pikkukummitus kertoo tarinansa

Anni voittaa pikkukummituksen luottamuksen ja saa tämän kertomaan tarinansa.

ANNI:

Eikö sinulla ole nimeä?

AAVEKAVERI:

Kukaan ei ole välittänyt minusta tarpeeksi, niin että olisin saanut edes nimen. Ei kukaan koskaan huuda minua nimeltä tai kutsu minua nimeltä.

ANNI:

Se asia korjataan heti. Saat ensin tilapäisnimen. Olkoon sinun nimesi Aavekaveri! Aavekaveri, tätä nimeä sinä tottelet, se on sinun omasi totta kuin kirkonrotta!

AAVEKAVERI:

Aavekaveri... ihan kiva nimi! Aavekaveri...

ANNI:

Sinä olit siis ihan pieni kun kuolit.

AAVEKAVERI:

Niin se silloin oli. Kukaan ei halunnut minua maailmaan ja niin minun äitini hautasi minut ruusupensaaseen alle. Ensin minä vain itkin öisin, ja kaikki pelkäsivät, kun ruusupensaaseen alta kuului lapsen itkua. Sitten minä lähdin liikkeelle, kertomaan, että olen olemassa. Minusta luulen, että minusta olisi tullut laulaja, jos olisin saanut elää, ja siksi minä aina laulan, kun ilmestyn.

ANNI:

Mitä sinä laulat?

AAVEKAVERI:

Omia keksimiäni lauluja... semmoisia surullisia. Haluatko kuulla?

.....

ANNI:

Ahaa, minä kerran heräsin siihen kun joku lauloi... ja minä luulin että joku pitää auton radiota kovalla.

AAVEKAVERI:

Piditkö sinä laulustani?

ANNI:

Pakkohan sitä oli kuunnella. Ei vaan, oli se sen verran hyvä että minä opin sen saman tien.

Harjoitus:

Ryhmissä kertomuspiirit, joissa jokaisella on kuva tai esine joka liittyy pikkukummituksen elämään. Kukin vuorollaan jatkaa tarinaa. Tehdään still-kuvasarjoja, joilla kerrotaan omat tarinat toisille. Mahdollisesti voidaan liittää ajatuksia tai otsikoita kuviin.

10. Aikuisten vihanpito kärjisty

Talonväki on saanut tarpeekseen ja on tullut isä Apilan johdolla siihen tulokseen, että pelkkä kummitusten karkottaminen ei riitä vaan kummitukset on tuhottava.

ISÄ: *(esittelee ansaa talonväelle)*

Minä olen suunnitellut kummitusansaain erinomaisia parannuksia. Nyt se todella tuhoaa kummitukset! Se pystyy hävittämään ne jäljettömiin, kokonaan! Tänne pannaan tällöinen pieni viattoman näköinen pullo... ja siitä pöllättää kaasupilvi, ja fiuu ... ei mitään enää.

ROUVA MERI:

Saisikos asiasta näytteen?

ROUVA PILVI:

Voisiko sinne työntää kätensä ihan vain kokeilun vuoksi?

ISÄ:

Varokaa, varokaa. Tämä kummitusansa on todella vaarallinen niin kuin kummituksetkin, mutta eivät kauaa. Minun kummitusansani on nyt huippuun asti trimmattu. Kun sinne menee kummitus, nämä hydrauliset leuat vangitsevat hänet pihteihinsä ja nämä eteriset suihkeet ja vaporeaatiot haihduttavat hänet kerta kaikkiaan pois - pois!

MUU VÄKI: *(luomoutuneena)*

POIS – POIS - POIS !

Harjoitus:

Lähe vetää.. tai Voi että sä oot tyhmä!, jossa toinen yrittää karkottaa toisen pois. Toinen saa vastata vasta kun oma sietokyky ylittyy.

11. Kummituksen ja Annin salainen ystävyys

Anni ja kummitus tapailevat toisiaan samanaikaisesti salaa. He oppivat tuntemaan toisiaan ja jakavat salaisuuksia.

Pikkukummitus: Minä luulen ... minä luulen, että minulla on jokin tunne. Mitähän tämä on? Tuntuu joltakin?

Harjoitus:

Rentoutus ja mielikuvaharjoitus, joilla johdatellaan muistoihin ja johonkin mukavaan hetkeen ystävän kanssa. Rentoutuksen jälkeen otetaan pari ja kerrotaan parille joku oma salaisuus.

12. Lopullinen yhteenotto lähestyy

Pikkukummitus ja Anni yrittävät estää lopullista yhteenottoa puhumalla omille joukoilleen.

ANNI: *(saapuu paikalle ja jää äidin kanssa kahden)*

Siellä kummitusten joukossa voi olla myös ihan kivoja kummituksia... ei kai niitä kaikkia tarvitse tuhota?

ÄITI APILA:

Mitäs sinä nyt puhut? Ihan niin kuin sinä pitäisit jostakusta kummituksesta eritoten... et kai sinä ole tehnyt tuttavuutta niiden kanssa? Eihän se sovi.

ANNI:

Joo. Joo joo. On siellä yksi, Aavekaveri. Sitä ei saisi enää vainota. Kyllä sitä on vainottu ihan tarpeeksi, kun se jo lapsena tapettiin.

ÄITI APILA:

Ja sinä uskot tällaisiin juttuihin! Hyväsydämisyydelläkin on rajansa. Aaveet on hävitettävä, selvä se. Jos joku niistä yrittää kertoa sinulle liikuttavan tarinan, ajattele vain: se on kummitusten laskelmointia! Älä lapsikulta usko kummitusten juttuja! Kummitukset käyttävät sinua hyväkseen, niillä ei ole oikeaa omaa elämää, ne tahtovat elää sinun kauttasi. Älä semmoista sääli, mikä on jo menetetty.

ANNI:

Uskotko sinä kuitenkin kummituksiin? Jos uskot, mikset usko siihen, mitä he kertovat? Ei ole hauskaa olla kummitus. Se on kauheaa... juuri se, mitä sinä sanoit, ettei ole mitään omaa. Sitä varten kummitukset tahtovat meidän talon, kun niillä ei ole mitään omaa.

ÄITI APILA:

Nyt sinä olet liian kiltti, Anni. Kummitukset ovat kummituksia ja ihmiset ihmisiä. Ei ihminen voi ystäväystyä kummituksen kanssa, se on epäluonnollista. Kummitus on kuollut, ihminen elävä. Kummitus on ilkeä ja kylmä, ihminen ei. Kuolleilla on vain menneisyys, ihmislapsella tulevaisuus. Siinä se ero on.

ANNI:

Miksei muka voi uskoa kummituksiin ja siihenkin, että kummituksilla on tulevaisuus? Minä voin.

Harjoitus:

Improvisaatiotilanne, jossa yrität saada luonasi olevat kaverit lähtemään pois ilman. Et saa paljastaa, että joku heidän inhoamansa ystäväsi on juuri tulossa luoksesi. Aika juoksee...

13. Ansa

Ihmisten ja kummitusten välinen ristiriita kulkee vääjäämättömästi lopullista yhteenottoa. Annin ja Pikkukummituksen yritykset ovat kaikuneet kuu-roille korville. Pikkuaave tekee oman päätöksensä ja päättää toimia vaikka pelottaakin. Hän tietää, että syöksyminen kummitusansaa vapauttaa hänet, mutta päätöstä vaikeuttaa ajatus hyvästä ystävästä eroamisesta.

Harjoitus:

juoksu silmät sidottuina pitkän kaveritunnelin läpi.

Liite 3. Kyselylomake.

1. Mitä näyttelymiseen ja teatteriin liittyviä taitoja koet oppineesi?
Perustele lyhyesti.

2. Miltä projekti tällä hetkellä sinusta tuntuu? Kuvaile oloasi kolmella adjektiivilla ja selitä mitä ne tarkoittavat?

3. Mikä on ollut tässä jaksossa merkittävin kokemus (harjoitus, hetki jossakin harjoituksessa tai tekemisessä). Miksi juuri se?

Liite 4. Kyselylomake aikuisille.

Hyvää syksyä!

Hyvä ”Ystäväni kummittelee” -näytelmäprojektiin osallistunut ystävä. Toivoisin, että pysähtyisit vielä hetkeksi muistelemaan edellisen lukuvuoden tapahtumia. Kirjoittaisitko tutkimustani varten omia rehellisiä ajatuksia seuraavista teemoista. Olen kiinnostunut sinun henkilökohtaisista ajatuksistasi, tuntemuksistasi ja tunteistasi. Kirjoituksellasi ei ole mitään määräämistä, mutta toivoisin että pyrkisit myös perustelemaan nostamiasi asioita.

1. Millaisia ajatuksia näytelmän varsinaista valmistamista edeltänyt harjoitusvaihe sinussa herätti?
2. Kuvaile mahdollisimman tarkkaan oman roolisi syntyä ja kehitystä sekä siihen vaikuttaneita tekijöitä?
3. Kerro suhteestasi lapsinäyttelijöihin ja sen kehittymisestä harjoitusprosessin ja esitysten aikana?
4. Mitkä ovat päällimmäiset ajatuksesi ja tunteesi näin jälkikäteen?

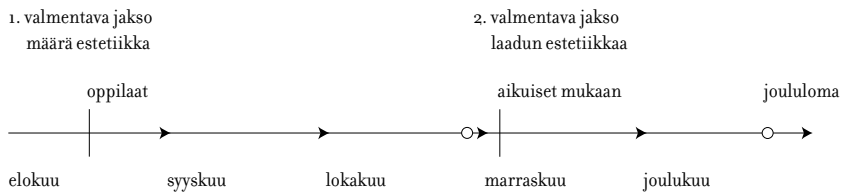
Palauta kirjoituksesi minulle marraskuun loppuun mennessä, joko OKL:n sisäisessä postissa harjoittelukoululle tai sähköpostitse osoitteeseen tapio.toivanen@mbnet.fi tai tapio.toivanen@helsinki.fi

Vastaustasi odottaen

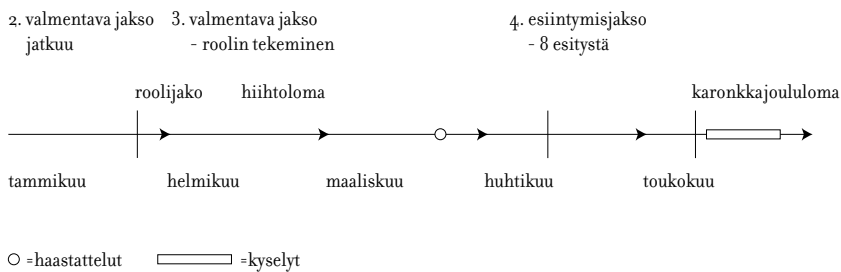
Tapsa

Liite 5. Teatterityön prosessin eteneminen.

SL



KL



Liitteet:

Liite 1.

Liite 2.

Liite 3.

Liite 4.

Liite 5.

Kaaviot ja taulukot:

Kaavio 1. Rauhalan (1996); Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1994) ja Ahon & Laineen (1997) esittämien ajatusten pohjalta hahmotettu malli yksilön kokemusten synnystä teatterityössä, s. 17

Kaavio 2. Projektiteatteri koulun ja teatteritaiteen leikkauskohdassa, s.35

Kaavio 3. Vaiheittaisen roolin tekemisen sipulitekniikka, s.68

Kaavio 4. Hermeneuttinen kehä (Puolimatka 1996, 14), s.82

Kaavio 5. Oatley ja Jenkins, (1996) toiminnan ja tunteiden suhdetta kuvaavan mallin sovellus, s. 117

Kaavio 6. Lasten ryhmäytymisen kehitys syksyllä, s.191

Kaavio 7. Ryhmäytymisen kehittyminen aikuisten tullessa mukaan, s.191

Kaavio 8. Inhimillisiä tarpeita tyydyttävän ja tyydyttämättömän taideope-
tuksen vaikutukset Grunwaldin (1997, 104) mukaan, s.195

Kaavio 9. Oppijan valmiuksien kehittymisen kehä, s.196

Kaavio 10. Luovan prosessin tasapaino Csikszentmihalyi (1997) mukaan s.200

Taulukko 1. Hahmotettujen roolityön lähestymistapojen yhtäläisyydet ja erot,
s.202

”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.”

Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä.

Tiivistelmä

Tutkimus selvitti kuudentoista peruskoulun 5.–6.-luokkalaisten oppijan kokemuksia lukuvuoden kestäneestä teatteritaiteellisesta oppimisprosessista. Prosessiin osallistui myös yhdeksän aikuista luokanopettajaksi opiskelevaa, ilmaisutaitoon erikoistuvaa opiskelijaa. Heiltä kerättyä kyselyaineistoa käytiin osin lasten aineistoa tulkittaessa. Lasten teatterityön prosessikokemukset määriteltiin niiden kokemusten kokonaisuudeksi, joita he olivat noutaneet esiin prosessin eri vaiheisiin liittyviksi merkitysyhteyksiksi.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat: millainen oli oppijan kokemuksellinen suhde teatterin tekemisen prosessiin sen eri vaiheissa, mitä eri puolia tuosta kokemuksellisesta suhteesta voitiin tutkimuksellisesti hahmottaa, millainen oli lasten roolinrakentamisen prosessi ja millaisia olivat oppijoiden esiintymiskokemuksiin liittämät merkitykset.

Tutkittava aineisto kerättiin yhden lukuvuoden aikana päiväkirjoin, kyselyin ja prosessin päätyttyä edellisten pohjalta teemoiteltujen haastattelujen avulla. Tutkimuksessa käytettiin laadullista aineiston käsittelyä. Tutkimustuloksissa pyrittiin sekä kuvaamaan että tulkitsemaan aineistoa. Aineistosta löydettiin samaa teema-aluetta käsitteleviä kokonaisuuksia, jotka tutkija nimesi. Teemoittelun luotettavuutta varmennettiin puolitoista vuotta myöhemmin tutkittavien kanssa käytyjen keskustelujen avulla. Näistä keskusteluista syntyi toinen haastatteluaineisto, jonka avulla tulkintoja voitiin syventää. Tutkimustulokset esitetään primaariaineiston, tutkijan tulkintojen ja olemassa olevan tiedon välisenä dialogina.

Oppijat kokivat teatterin tekemisen vaikuttaneen itseluottamukseen, itsetuntemukseen ja sosiaalisiin taitoihin. Vaikutukset tulkkoutuivat nuorten maailmankuvassa vielä puolitoista vuotta prosessin päättymisestä. Tutkimus osoitti, että teatterityö oli oppijalle kokonaisvaltainen eikä hierarkkinen oppimisprosessi. Teatterillisesti keskeisiä asioita tutkimuksessa olivat lasten kuvaukset roolin tekemisestä ja sen esittämisestä. Aineiston perusteella hahmottui kaksi erilaista tapaa lähestyä ja jäsentää roolia. Ne nimettiin esittäjä- ja roolikeskeisiksi. Esittäjäkeskeisessä tavassa lapsen lähtökohtana oli hänen oma minänsä ja hän päätyi näytelmän eri tilanteissa pääosin itselleen tuttui-

hin ratkaisuihin. Roolikeskeisessä lähestymistavassa lapsen oma persoonallinen tapa reagoida asioihin jäi taka-alalle ja rooli oli enemmän itselle vieraiden suhtautumis- ja reagoitintapojen kokeilua. Kuvauksista ilmeni, että kummassakin lähestymistavassa lapsi erotti roolihahmon omasta itsestään. Esiintymiseen liittyneet huippukokemukset jakaantuivat holistisiin, koko esiintymistähtuman käsittäviin tunnekokemuksiin, ja huippukokemuksiin, jotka liittyvät roolissa elämiseen.

Tutkimuksessa pohditaan käytetyn työtavan suhdetta tutkimustuloksiin. Tutkimus osallistuu sekä peruskoulun draama- ja teatteriopetuksen että yleisemminkin taideopetuksen asemasta ja merkityksestä käytyyn keskusteluun.

Avainsanat: teatterityö, kouluteatteri, roolin tekeminen , kokemus, merkitys

“I wouldn’t have believed I could ever do anything like that!”

Experiences in theatre work of 5th and 6th grade comprehensive school pupils.

Abstract

The research task was to describe the experiences of sixteen 5th and 6th grade comprehensive school pupils in a one-year theatre education process. Nine adult form teachers-to-be, specialising in drama and theatre education, were also involved in the process. To gain more insight into the matter these student teachers were also interviewed in the study. The children’s experiences in the process of theatre work were defined as the unity of experiences which they themselves had regarded as meaningful connections in the different stages of the process.

The research questions were: a) How does a child experience the theatre work process in its different stages b) Which different aspects can be found in this experience c) What is the role-making process like with different pupils and d) What are the meaningful connections attached to their acting experiences like?

The research data was gathered by learning diaries and questionnaires during one school year and by structured interviews after the process. The themes in the interviews were derived from the replies in the initial diaries and questionnaires. The methods of analysis used were qualitative, and the data was both described and interpreted by the researcher’s terms. The data was divided into entities with the same theme, which were named by the researcher. The reliability of the researcher’s interpretation of the concepts was improved by a second discussion with the same pupils a year and a half later. This new discussion material formed the second interview data to complete the research results. The results are presented as a dialogue between the primary data, the researcher’s interpretations and the existing theory.

The findings suggested a growth of the child’s self-confidence, self-awareness and social skills, which could still be seen a year and a half after the process. The findings also showed that the theatre work experience was a holistic, not a hierarchic process, for the child. From the theatrical point of view, the most significant things were the children’s descriptions of the role-making process and performing the role. The pupils’ different ways to approach their roles were named performer- and role-centered. In the performer-centered approach the

child seemed to be more concerned about his own self and how to express it in the different situations in the play. In the more traditional role-centered approach the child's own personal way of reacting to different things remained in the background, and his acting in the role could be described as experimenting with reactions he was not familiar with in his own life. The results indicate, however, that no matter which approach the child was using, he did not confuse the role character with his own self.

There seemed to be two categories of optimal experiences which the children experienced while performing: the emotional and holistic experiences related to the whole acting process, and the optimal experiences which were closely related to living (in) the role.

The connection between the working method and the research results is discussed.

The study participates in the discussion about the role and importance of drama and theatre education, as well as the role of art education in a wider sense, at comprehensive school.

Key words: theatre work, drama and theatre education at school, role-making, experience, meaning

Acta Scenica -sarja

1. Knowledge Is a Matter of Doing, editors Pentti Paavolainen, Anu Ala-Korpela (1995)
2. Annette Arlander: Esitys tilana, (1998)
3. Taide, kertomus ja identiteetti, toim. Pia Houni ja Pentti Paavolainen (1999)
4. Soili Hämäläinen: Koreografian opetus- ja oppimisprosessista – kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi (1999)
5. Pia Houni: Näyttelijäidentiteetti. Tulkintoja omaelämäkerrallisista puhenäkökulmista. (2000)
6. Riitta Pasanen-Willberg: Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen – koreografian näkökulma (2001)
7. Timo Kallinen: Näyttämötaitelijasta teatterityöntekijäksi. Miten moderni tavoitti suomalaisen teatterikoulutuksen. (2001)
8. Paula Salosaari: Multiple Embodiment in Classical Ballet. Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet (2001)

Näyttelemine on huippukokemus, joka antaa lapselle mahdollisuuden tarkastella maailmaa roolihahmon näkökulmasta. Teatterityössä koettu ja opittu transformoituu osaksi lapsen henkilökohtaisen maailma-suhteen tarkastelua. Lapsi ymmärtää maailmaa aikaisempaa jäsenyneeemmin. Teatterityö kehittää lapsen itseluottamusta, itsetuntemusta ja sosiaalisuutta. Teoksessa peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaiset oppijat kuvaavat kokemuksiaan teatterityöstä sen eri vaiheissa aina ensi kosketuksesta teatterityöstä luopumiseen. Lasten kokemusten avulla rakentuu kuva oppijan siirtymisestä yksilöllisestä suorittamisesta ryhmätason prosessiin. Tutkimus sisältää monia kiinnostavia havaintoja lasten teatterin ja roolin tekemisestä. Roolihahmo tarjoaa lapselle samastumiskohteen ja näytelmä toisen todellisuuden. Niistä yhdessä muodostuu merkityskokemus, josta on haieka luopua, mutta jonka vaikutus oletettavasti jää pitkäaikaiseksi.



TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN